

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SIĞINMACILARA
YÖNELİK KAPSAYICI EĞİTİMİ
GERÇEKLEŞTİRME DURUMUNUN İNCELENMESİ**

Mehmet Can Kırılmaz

Zonguldak 2019

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SİĞİNMACILARA
YÖNELİK KAPSAYICI EĞİTİMİ
GERÇEKLEŞTİRME DURUMUNUN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Mehmet Can Kırılmaz**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Turğay Öntaş**

Zonguldak 2019

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığımı taahhüt ederim.



24/12/2019

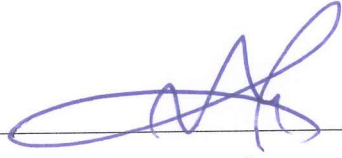
Mehmet Can Kırılmaz

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

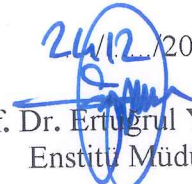
Enstitümüzün Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 165282103021 numaralı Mehmet Can Kırılmaz'ın hazırladığı “**Sınıf Öğretmenlerinin Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimi Gerçekleştirme Durumunun İncelenmesi**” konulu ~~DOKTORA~~/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 13/12/2019 Cuma günü saat 09:00’da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına ~~OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir:

Başkan 
Dr. Öğretim Üyesi Muhammet Özdemir

Üye 
Dr. Öğretim Üyesi Turgay Öntaş (Danışman)

Üye 
Dr. Öğretim Üyesi Erdal Yıldırım

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

26/12/2019

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Tez Başlığı : Sınıf Öğretmenlerinin Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimi Gerçekleştirme Durumunun İncelenmesi
Tez Yazarı : Mehmet Can Kırılmaz
Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Turğay Öntaş
Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans Tezi, 2019
Sayfa Adedi : 132

Bu araştırma, akranlarına oranla çeşitli sebeplerle dezavantajlı olan öğrencilerin çevrelerinde kabul görmeleri (kapsayıcılık), sınıf öğretmenlerinin kapsayıcılık konusundaki olumlu ve olumsuz tecrübeleri, öğrenci-öğretmen etkileşim durumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği tercih edildiği araştırma Zonguldak ili Ereğli ilçesinde bulunan bir ilkokulda yürütülmüştür.

Araştırmada sığınmacı öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile etkileşimi, öğretim uygulamaları ve yöntemleri incelenmiştir. Bu kapsamda okul yöneticileri ve rehber öğretmenden mevcut durum ve sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerine, sığınmacı ve Türk öğrencilerin ise okul ve öğretim süreci üzerindeki görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme metodu kullanılmış, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarıyla; sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karşılıklı saygı ve sevgi ortamının sağlanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin bunu sağlamak üzere sınıf kuralları konusunda katı davrandığı, arkadaşlık ilişkilerinde yapıcı ve yardımseverlik duygusunun sık sık verildiği, derslerin genelinde düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanılarak işlendiği, oyuna dayalı, görsel ve derse dikkat çekici öğretmen girişlerin bu öğrencilerin derse katılımını etkilediği, ayrıca kendilerini daha rahat ifade edebildikleri (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) derslerde daha katılımcı oldukları ve öğretmenlerin derslerde sığınmacı öğrencilerin sınıf arkadaşlarını aktif bir şekilde kullanarak akran eğitiminden yararlandığı görülmüştür. Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimine ait stratejilerin geliştirilmesi, eğitim araç gereçlerinin bu öğrenciler için uyarlanması ve ders içerisinde stratejilerin ve yöntemlerin ve etkinliklerin bu öğrencilere de hitap edecek şekilde çeşitlendirilmesi ve bu yöndeki araştırmaların artırılması sağlanabilir. Ayrıca sığınmacıları da kapsayan çok kültürlü ve kültürlerarası bir eğitim anlayışını destekleyici, kapsayıcılık konusunda farkındalıkları artıracak içeriklerle zenginleştirilmiş bir müfredat hazırlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, Sınıf Öğretmeni, Sığınmacı, Göç

ABSTRACT

Institution : ZBEU Institute of Social Sciences, Department Of Primary School Teaching
Title : Examination Of Implementation Case Of Inclusive Education Towards Refugees By Elementary School Teachers
Author : Mehmet Can Kırılmaz
Adviser : Assist. Prof. Turğay Öntaş
Type of Thesis, Year : Master Thesis, 2019
Total Number of Pages : 132

This research aims to examine the acceptance of students (inclusiveness), positive and negative experiences of elementary school teachers on inclusion, and student-teacher interaction situations among students who are disadvantaged due to various reasons compared to their peers. The research was conducted in an elementary school in Ereğli, Zonguldak.

In this research, the interaction of elementary school teachers with their students, the teaching practices and the methods for asylum seekers were examined. In this context, the opinions of school administrators and the guidance counselor about the current situation and the inclusive education activities for the asylum seeker students and the opinions of asylum seekers and Turkish students on school and teaching process were used. Observation and interview method was used as data collection tool and content analysis method was used in data analysis.

According to the results of the research; it was observed that the elementary school teachers were strict about class rules in order to provide mutual respect and love environment in classrooms where the asylum seeker students, constructive and helpful feelings were given frequently in friendship relations, the general lessons were taught by using straight narrative method and question-answer technique. It was seen that visual and remarkable teacher entries affect the participation of these students, they can also express themselves more comfortably (Religion Culture and Moral Knowledge) and they are more participant in the lessons and the teachers actively benefit from peer education by using asylum students' classmates. Developing classroom management strategies, adapting educational materials for these students, and diversifying strategies and methods and activities to address these students and increasing research in this direction can be provided. In addition, it may be suggested to prepare a curriculum enriched with content that will increase awareness about inclusiveness and support a multicultural and intercultural education approach including the asylum seekers.

Keywords: Inclusive Education, Elementary School Teacher, Asylum Seeker, Migration

ÖN SÖZ

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Eğitim öğretimin ilk kademesi olan ilkokullarda sığınmacıların kapsayıcı eğitimden yararlanma durumlarını ortaya koyması, karşılaşılan sorunların fark edilmesi ve çözümlerin üretilmesi, bundan sonra yapılacak akademik çalışmalara kaynak teşkil etmesi ve katkıda bulunacak olmasından dolayı önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırma ilkokul kademesinde kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilme durumu betimlenerek ortaya çıkan sonuçlardan hareketle yaşanan aksaklıkların nedenleri ve sonuçlarına dikkat çekilmeye ve çözümler sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmamın başından sonuna kadar beni destekleyen, engin bilgi ve tecrübesini hep yanımda hissettiğim, saygıdeğer danışman hocam Doktor Öğretim Üyesi Turğay Öntaş'a en derin duygularıyla teşekkür ederim.

Araştırmamla ilgili uzman görüşlerini ve tecrübelerini benimle paylaşarak araştırmamama katkı sağlayan Doktor Öğretim Üyesi Erdal Yıldırım'a teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim süresince tanıma fırsatı bulduğum ve bana eğitim adına çok değerli şeyler katan hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırmamın uygulanmasında ve tamamlanmasında gönüllü olarak katılan tüm katılımcılara ve beni bu süreçte destekleyen değerli arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Son olarak bu zorlu süreçte beni yalnız bırakmayan desteği ve anlayışlarını esirgemeyen eşim Ebru Kırılmaz'a teşekkür ederken, araştırmamı oğlum Mete Uygur Kırılmaz'a ve kızım Defne Duru Kırılmaz'a ithaf ediyorum.

Mehmet Can Kırılmaz

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	2
1.1. Problem	2
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	6
1.5. Tanımlar	6
1.6. İlgili Araştırmalar	6
1.6.1. Yurtiçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar	6
1.6.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Göç	11
2.2. Göçün Nedenleri	14
2.3. Göçün Çocukların Eğitimi Üzerindeki Etkisi	14
2.4. Türkiye’de Sığınmacı - Mültecilik ve Mevcut Durum Analizi.....	16
2.5. Kapsayıcı Eğitim	17
2.6. Mülteci ve Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitim.....	24
3. YÖNTEM	28
3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.2. Araştırmacının Rolü	30
3.3. Araştırma Sahası ve Çalışma Grubu	30
3.4. Uygulama Süreci	32
3.4.1. Uygulama Öncesi Yapılanlar	32
3.4.2. Uygulama Sürecinde Yapılanlar	32
3.5. Bağlam	33

3.5.1. Öğretmenler.....	34
3.5.2. Sığınmacı Öğrenciler.....	35
3.5.3. Türk Öğrenciler	37
3.5.4. Yöneticiler	39
3.5.5. Rehber Öğretmen	40
3.6. Veri Toplama Araçları	41
3.6.1. Görüşmeler	41
3.6.2. Gözlemler	43
3.7. Veri Analizi	44
3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	45
4. BULGULAR VE YORUMLAR	47
4.1. Ortaya Konan Kategori ve Temalar	47
4.1.1. Uyum Kategorisi	48
4.1.1.1. Fiziki Çevre Düzenlenmesi	48
4.1.1.1.1. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Fiziki Çevre Düzenlenmesine İlişkin Görüşleri	48
4.1.1.1.2. Sığınmacı ve Türk Öğrencilerin Fiziki Çevrenin Düzenlenmesine İlişkin Görüşleri	50
4.1.1.1.3. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Çevre Düzenlenmesine İlişkin Sınıf Pratikleri	52
4.1.1.2. Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Sevgi Ortamı Oluşturma	57
4.1.1.2.1. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Sevgi Ortamı Oluşturmaya İlişkin Görüşleri.....	57
4.1.1.2.2. Sığınmacı ve Türk Öğrencilerin Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Sevgi Ortamı Oluşturmaya İlişkin Görüşleri	59
4.1.1.2.3. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Sevgi Ortamı Oluşturmaya İlişkin Sınıf Pratikleri	61
4.1.2. Yardım Kategorisi	67
4.1.2.1. Bilişsel Süreç Yardımları	67
4.1.2.1.1. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Bilişsel Süreç Yardımlarına İlişkin Görüşleri	67
4.1.2.1.2. Sığınmacı ve Türk öğrencilerin Bilişsel Süreç Yardımlarına İlişkin Görüşleri.....	70
4.1.2.1.3. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Bilişsel Süreç Yardımlarına İlişkin Sınıf Pratikleri.....	73
4.1.2.2. Sosyal Etkileşimlere Yönelik Bilişsel Süreç Yardımları.....	80

4.1.2.2.1.Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilerin Sosyal Etkileşimlerine Yönelik Bilişsel Süreç Yardımlarına İlişkin Görüşleri.....	80
4.1.2.2.2. Sığınmacı ve Türk Öğrencilerin Sosyal Etkileşimlerine Yönelik Bilişsel Süreç Yardımlarına İlişkin Görüşleri	81
4.1.2.2.3. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilerin Sosyal Etkileşimlerine Yönelik Bilişsel Süreç Yardımlarına İlişkin Sınıf Pratikleri	84
4.2. Okul Yöneticileri İle Okuldaki Rehber Öğretmenlerin Okulda Bulunan Sığınmacı Öğrencilerin Genel Durumlarına ve Kapsayıcılık İlkesine Dair Düşünceleri	87
4.2.1. Rehber Öğretmenlerin Okulda Bulunan Sığınmacı Öğrencilerin Genel Durumlarına Yönelik Düşünceleri.....	87
4.2.2. Rehber Öğretmenlerin Okuldaki Sığınmacı Öğrencilerin Kapsanmalarına Dair Roller ve Görüşleri	91
4.2.3. Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Okulda Bulunan Sığınmacı Öğrencilerin Genel Durumlarına Yönelik Düşünceleri.....	93
4.2.4. Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Okulda Bulunan Sığınmacı Öğrencilerin Kapsanmalarına Dair Roller ve Görüşleri.....	94
SONUÇ	100
KAYNAKÇA.....	113
EKLER	124
Ek 1: Sınıf Gözlem Formu	124
Ek 2: Öğretmen Görüşme Soruları.....	125
Ek 3: Rehber Öğretmen Görüşme Soruları	126
Ek 4: Türk Öğrenci Görüşme Soruları	127
Ek 5: Okul Yöneticileri Görüşme Soruları.....	128
Ek 6: Sığınmacı Öğrencilerin Görüşme Soruları	129
Ek 7: Bilgilendirilmiş Onam Formu	130
ÖZ GEÇMİŞ	132

TABLULAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1: 2017-2018 Yıllarında Yaş Grubu Ve Cinsiyete Göre Türkiye'ye Gelen ve Türkiye'den Giden Göç.....	13
Tablo 2.2: 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Öğrenci Sayısı (MEB).....	15
Tablo 3.1: Araştırma Sahasındaki Sınıf Öğretmenleri.....	31
Tablo 3.2: Katılımcı Sınıf Öğretmenleri.....	32
Tablo 3.3: Katılımcı Sığınmacı Öğrenciler.....	37
Tablo 3.4: Katılımcı Türk Öğrenciler.....	39
Tablo 3.5: Katılımcı İdareciler ve Rehber Öğretmen.....	40
Tablo 3.6: Alt Problem Cümlesi-Görüşme Sorusu İlişkisi.....	42
Tablo 3.7: Gözlem Takvimi.....	43
Tablo 3.8: Tema, Kod ve Örnek İfadeler.....	45

KISALTMALAR LİSTESİ

BM	: Birleşmiş Milletler
BMMYK	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
EFA	: Herkes için Eğitim
İOM	: Uluslar arası Göç Örgütü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNHCR	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
Vd.	: Ve diğerleri
Vb	: Ve benzeri

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, ilgili literatür özetlenerek, ele alınan problemin durumuna, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, kapsam ve sınırlılıklara ve araştırmada kullanılan tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

2018 yılında savaş, çatışma ve zulümden dolayı kaçarak başka ülkelere sığınan kişi sayısı 70 milyonu geçmiştir (UNCHR, 2019:1-4). 2011’de Türkiye’ye sığınan 252 kişilik ilk Suriyeli sığınmacı topluluğuyla ortaya çıkan zorunlu göç dalgası, bölgede yaşanan silahlı çatışmaların artmasıyla; Suriye’den kaçan milyonlarca insanın ülkesinden olmasına neden olan kitlesel bir göç hareketi haline gelmiştir (Akşit vd., 2015:94-95). Türkiye’de şuan geleceği konusunda endişeli 4 milyon sığınmacı bulunmaktadır (UNCHR, 2019b:1). Bu noktada eğitim sistemimizin kapsayıcılık ilkesini ne kadar uyguladığı sorunsalı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ister istemez farklı kültürden, ırktan, dinden öğrencilerle karşı karşıya gelmek durumunda kalmıştır. Bu durumla karşı karşıya kalan öğretmenler, sınıflarındaki sığınmacı öğrencileri koruyucu bir tavırla kabul ettikleri, saygı ve sevgi ortamında kabul gördüğü kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturma gayreti içerisine girmişlerdir.

Kapsayıcı eğitimin önemini vurgulayan uluslararası kuruluşların ortak paydası kapsayıcı olmayan bir eğitim modelinin düşünülmemeyeceğidir. Kapsayıcılık özellikle akranlarına oranla durumunda dezavantaj bulunan öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde kendisine uygun bir yer edinmesi açısından çok önemlidir. Bu amaçla, araştırmada bireyin toplumla bütünleşmesi ve toplumun bir parçası olarak topluma uyum sağlamanın ilk adımı olan ilkokullarda “Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunu ne düzeydedir?” problemine cevap aranmaktadır. Okula uyum sağlayamayan öğrenciyi içine çekip alamayan bir eğitim sistemi hiçbir zaman mutlu ve topluma yararlı bireyler yetiştirmede başarılı olamayacaktır.

1. PROBLEM DURUMU

1.1. Problem

Geçmişten günümüze değişik sebeplerle insanların bireysel ya da topluluk olarak farklı coğrafyalara göç ettiği bilinmektedir (Tekeli ve Erder, 1978:17). Gerçekleşen göçler siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel olarak da toplumların temelini etkilemiş ve değişmesinde, etkilenmesinde önemli rol oynamıştır (Kongar, 2010:521; Apak, 2014:10; Ünal, 2014:66). Ülkemizin hem Asya ile Avrupa arasında bir köprü vazifesi görüyor olması hem de kendisini çeşitli sebeplerle ülkelerini terk eden sığınmacılara karşı vicdanı sorumluluk duyarak kucak açması sebebiyle sığınmacılara ve okul çağındaki çocuklara yönelik ister istemez çeşitli önlemler alması ihtiyacı duyulmuştur. Ülkelerde yaşanan savaş gibi sebeplerle büyük insanlık suçları ve toplu katliamlar, insanlar ülkelerinden başka ülkelere göçmek zorunda kalmış; kitlesel göçler, bu dönemin en önemli problemlerinden biri olmuştur (Döner, 2016:1). Konumu itibarıyla insanlık tarihinde en fazla göçe maruz kalan topraklar Türkiye toprakları olmuştur (Kıratlı, 2011:103-104).

Eğitim her kesimden kişi veya kişileri koşulsuz olarak içerisine alan bir düzendir. Bu düzende öğrencinin adı, dili, rengi, ırkı, dini farklılık olarak değerlendirilmez. Çünkü eğitim kişi için yoktur toplum için vardır. Kapsayıcı eğitim, eğitim sisteminin içinde olanların tamamının eğitime dahil edilmesi için benimsenmesi gerekli olan genel ilkedir, insan haklarının ve çocuk haklarının ayrılmaz bir parçası ve sosyoekonomik kalkınmanın önemli bir şartıdır (UNESCO, 2009:8-9). Bu, eğitimin kapsayıcılık ilkelerinin temelinde bulunmasından kaynaklanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

İlkokul temel eğitimin önemli bir basamağıdır. Bu nedenle, ilkokullarda verilen eğitimin kalitesi ve her kesime hitap etmesi çok önemlidir. Eşit ve kapsayıcı eğitim, toplum düzeninin daha adil olması için en gerekli araçlardan birisidir (Field vd., 2007:11-12). İlkokula ve diğer eğitim kademelerine bakıldığında amaçların bazılarının eğitim içerisindeki dezavantajlı öğrencilerin saygı ve kabul görmesini sağlayacak sınıf ortamlarının nasıl yaratılacağını ve buna örnek çalışmaların

varlığının yansıtılmasını amaçladığı görülmektedir. Ayrıca farklı ırk, kültür, gelenek, dil, din gibi farklı kimlik ve coğrafyaların kattığı özelliklerin sınıf içerisinde sosyal kabulünü ve bilincine varılmasını sağlamayı amaçlar.

Bu araştırmayla amaçlanan, çevresindeki öğrencilere oranla çeşitli sebeplerle dezavantajlı durumda olan öğrencilerin kapsayıcılık ilkesinden ne oranda yararlandığını görebilmek için, bu öğrencilerin okul içerisindeki durumlarının incelenmesidir. Bu kapsamda okul – öğretmen ve öğrenci etkileşimi incelenmiştir. Araştırma kapsamında, sınıfında sığınmacı öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere yönelik uyguladığı eğitim-öğretim uygulamalarını, sosyal etkileşimlerini ve sığınmacı öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki durumlarını incelenmektedir. Araştırmada ayrıca sığınmacı öğrencinin bulunduğu okullarda görevli okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenin sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim uygulamalarının ve görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Araştırma problemi “Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunu ne düzeydedir?” şeklindedir. Araştırma kapsamında, şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki sığınmacı öğrencilere yönelik tutum ve davranışları nasıldır?
2. Sığınmacı öğrencilerin Türk öğrencilerle ve öğretmenleriyle ilgili tutumları nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim-öğretim uygulamaları nelerdir?
4. Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilere yönelik tutumları nasıldır?
5. Sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı öğretim uygulamaları konusundaki değerlendirmeleri nasıldır?
6. Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu okullarda kapsayıcı eğitime yönelik rehberlik uygulamaları nelerdir?
7. Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu okullarda kapsayıcı eğitime yönelik yönetim uygulamaları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yılların en büyük küresel problemlerden birisi hiç şüphe yoktur ki yaşanan uluslararası göç dalgasıdır. Göç, çocukların yeni bir çevreye uyum sürecinde istenmeyen birçok davranışa sebep olmaktadır. Başka yerlerden göç yolu ile gelen sığınmacı öğrenci uyum sağlamada problem yaşamakta, çevresindekilerin ona karşıymış düşüncesine kapılmaktadır. Bu durum çocuk ve aile arasında problemlere ve sınıf ortamında birçok disiplinsiz davranışa yol açmaktadır (Karakuş, 2006:27). Herhangi bir sebeple bir yere göç eden çocukların okul ve ev ortamında davranış ve alışma problemlerinin farklılaştığı, okulda daha fazla içine kapanık oldukları ve farklı sorunlar gösterdikleri saptanmıştır (Uluocak, 2009:40-42). İşte bu durumda eğitimin kapsayıcılığı ve sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki uygulamalarında kapsayıcılık ilkesini ne derece kullandıkları önem arz etmektedir. Sığınmacı öğrencilerin kapsayıcılıktan ne kadar faydalanabilirse topluma adapte olma süresini o kadar kısaltacağı unutulmamalıdır.

Türkiye 3.7 milyon sığınmacıya ev sahipliği yaparak bu konuda dünya çapında lider durumundadır (UNCHR, 2019a:3). Bu kadar sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkemizin eğitim sisteminde de sığınmacı öğrencilere yönelik adımlar atması zorunlu bir hale gelmiştir. Bu sayının artıyor olması da bu konuda daha hızlı adımlar atılmasını zorunlu kılmıştır. Bölgesel nedenlerle ülkemize göç eden sığınmacıların okullarımızda en hızlı şekilde oryantasyonunu tamamlamak üzere organize olması gereği doğmuştur.

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları kapsayıcı eğitim uygulamalarında ne tür yöntem-teknik kullandıklarını ve bunu ne derecede kapsayıcılık ilkesi bilinciyle yaptıklarını ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Kullanılan araştırma yöntemiyle öğretmenlerin kapsayıcı eğitim niteliklerinin yükselmesine de katkı sağlayacaktır. Bu konuda yapılacak olan araştırmalara rehberlik ederek daha nitelikli araştırmalar ortaya çıkmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dünyada kapsayıcı eğitim pratiklerinin sınıflarda gelişimine yönelik araştırmalara önem verilmekte ülkemizde de dezavantajlı öğrencileri hedefleyen benzer araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bundan dolayı kapsayıcı eğitim anlayışının pedagojik olarak sınıf öğretmenlerinin pratiklerine yansımalarını ortaya koymak, bu araştırmayı anlamlı ve önemli hale

getireceği düşünölmektedir. Dünyada sürekli artan göç trafiğinden ölkemizin payına düşeni fazlasıyla alması sebebiyle belki de kapsayıcı eğitimin daha fazla önemsenmesi ve uygulayıcıları olan öğretmenlere çeşitli yollarla sınıf uygulamalarına yansıtılmalarının sağlanması önem arz etmektedir. Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmen, okul yöneticilerinin ve öğrencilerin kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme adına daha organize bir hale getirilmesi ve yapılan uygulamaların eksiklerinin giderilmesi adına da önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalarını zenginleştirirken ne tür zorluklarla, okul ortamlarıyla, sınıf dinamikleri ile karşılaştıkları ve bunların üstesinden gelebilmek için ne tür uygulamaları kullandıklarını ortaya koymak da amaçlanmıştır. Özellikle eğitim öğretimin ilk kademesi olan ilkokullarda sığınmacı öğrencilerin sosyal ve bilişsel olarak kazanılması gelecek eğitim kademelerinde adaptasyon sorunu yaşamalarını engellemek adına önemli görölmektedir. Yıldırım (2017) yaptığı araştırmasında mülteci ve sığınmacı öğrenciler için yapılan araştırmaların genelinde bu öğrencilerin eksik olduğu konularda geliştirilmesine yönelik yapıldığı; çok az araştırmanın ise öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadığı problemlere değinildiği belirtilerek bu durumu analiz eden araştırmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Şimsek (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterliklerini sınıf içi uygulamalarıyla karşılaştırarak ele almış ve bu araştırmanın benzeri farklı branş öğretmenlerinin katılımıyla daha farklı örneklemeler üzerinde mevcut durumlar ortaya koyulması gerektiğini bildirmiştir. Buna göre temel eğitimin önemli bir basamağı olan ilkokul kademesinde de araştırılmasına ihtiyaç duyulan bir araştırma olması açısından önemli görölmektedir.

Araştırma sonunda ölkemize göçle gelen sığınmacı öğrenciler gibi çeşitli nedenlerle dezavantajlı durumda olan çocukların eğitime ulaşımı ve eğitimden en verimli şekilde faydalanmaları için uygulanan kapsayıcı eğitim uygulamalarını sınıflarda incelenerek daha etkili nasıl uygulanabileceğine yönelik öneriler geliştirilmiştir. Bu açıdan araştırma Millî Eğitim Bakanlığı'na önemli dönütler sağlayacağı düşünölmektedir.

1.4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıklarını, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı, Zonguldak ili, Ereğli İlçesinde sığınmacı çocukların buldukları bir ilkokul, burada sınıfında sığınmacı öğrenci bulunan 3 sınıf öğretmeni, okul müdürü ve müdür yardımcısı, rehber öğretmen ve 5 sığınmacı öğrenci ile yine sınıflarında bulunan 6 Türk öğrenciden oluşturmaktadır.

1.5. Tanımlar

Kapsayıcı Eğitim: Nitelikli ve hedeflerine uygun olmak şartıyla evrensel bir hak olan eğitim hakkını herkes için sağlamaya yönelik geniş çaplı stratejiler, çalışmalar ve süreçleri ifade eder (Stubbs, 2008:26).

Mülteci: “İrki, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişidir” şeklinde ifade edilmektedir (İOM, 2013:65).

Sığınmacı: İOM’ a göre , “İlgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptıkları başvurunun sonucunu bekleyen kişiler. Olumsuz bir karar çıkması sonucunda bu kişiler ülkeyi terk etmek zorundadırlar ve eğer kendilerine insani ya da diğer gerekçeler nedeniyle ülkede kalma izni verilmemişse bu kişiler ülkede düzensiz bir durumda bulunan herhangi bir yabancı gibi sınır dışı edilebilirler.” şeklinde tanımlanmaktadır (İOM, 2013:76).

Oryantasyon: Oryantasyon; bir kuruma yeni katılan bireylere, daha önceki çevrelerinden yeni katıldıkları ortamlara daha kolay alışmalarına yardım etmek için yürütülen çalışmalardır (Sevim ve Yalçın, 2006:222).

1.6. İlgili Araştırmalar

1.6.1. Yurtiçinde Yapılmış İlgili Araştırmalar

Baykara-Pehlivan ve Baykara-Acar (2009) öğrencilerin eğitim süreçlerinde dışlanma problemi konusunda yaptıkları araştırmada kapsayıcı eğitimin öğrencilerin eğitimden dışlanmasına neden olan sebeplerin önüne geçmesi gerektiğinden bahsederek, kapsayıcı eğitimin niteliklerinin nasıl olması

gerektiğinden ve eğitim programlarında kapsayıcılığın önemsenmesi gerektiğinden bashedmişlerdir. Herkes için eğitim düşüncesiyle hareket etmeyi hedefleyen, bu çerçevede öğrencilerin içinde bulunduğu koşulları dikkate alan öğrenciyi merkeze alan, bireysel farklılıkları önemli gören bir eğitim sistemine ihtiyacın bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Emin (2016) Türkiye’deki Suriyeli çocuklara sunulan eğitim ihtiyaçları ve bu öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin analiz edildiği araştırmasında, Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimden yararlanma düzeyleri ve karşılaştıkları problemler üzerinde durulmuştur. Kamplarda bulunan Suriyeli öğrencilerin okullaşma sorununun önemine değinmiştir. Temel eğitim kademesindeki Suriyeli öğrencilerin eğitime erişiminin ne durumda olduğunu, eğitim faaliyetinin niteliğinin nasıl olduğunu, bu çerçevede nasıl bir eğitim politikası izlendiğini, bu politikaların yarattığı olumlu ve olumsuz sonuçları tespit etmek ve yapılması gerekenlere dair öneriler vermektedir.

Sakız (2016) yoğun göç alan Güney Doğu Anadolu bölgesinde bulunan okulların yöneticileriyle yaptığı araştırmada yöneticilerin bu konudaki inanç, tutum ve düşüncelerini incelemiştir. Araştırmayla bütünleştirici okul iklimi oluşturmak için sistemdeki mevcut fırsatları ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ise okul yöneticilerinin sığınmacı öğrencilerin kendi okullarında olmasından dolayı olumsuz tutum taşıdığı, fiziki yetersizlikler ve toplumsal kabulün zayıflığının bu öğrencilerin eğitimini olumsuz yönde etkilediği, bütünleşik okul iklimi için paydaşların psikososyal ve yapısal anlamda destek görmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım (2017) “Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi” araştırmasıyla dezavantajlı durumdaki öğrencilerin toplumsal kabul görmelerini ve okul-öğretmen ve öğrenci bağımlı incelemiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrenciler, yöneticiler ve rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf gözlemlerinden hareketle, kapsayıcı eğitim faaliyetleri ve mevcut eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Çakmak (2018) tarafından Kilis ilinde Suriyeli öğrencilerin okudukları okullarda görev yapan okul idarecilerinin bu öğrencilerle ilgili yönetsel anlamda yaşadıkları problemlerin farkedilmesi ve çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmayla Suriyeli öğrencilerin en çok iletişim konusunda sorun yaşadıkları, bazı okullarda bu öğrencilerin yoğunlukta olması nedeniyle problemler yaşandığı ayrıca öğrenci ve veliler arasında kültür çatışmasının yaşandığı ortaya koyulmuştur.

Yüce (2018) Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde okula uyum sağlamada yaşadıkları sorunların incelenmesi ve bu çerçevede uyum sorununu ortadan kaldıracak çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Bu çerçevede öğretmen, öğrenci, yönetici ve rehber öğretmenlerle yaptığı görüşmeler sonucunda Suriyeli öğrencilerin uyumunu etkileyen faktörleri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bunlardan bazıları dil etkisi, kültürel farklılık, öğretmen davranışları, akran davranışları, hazırbulunmuşlukları, göçün yarattığı travma olduğu söylenebilir.

Kaya (2019) temel eğitim kademesinde kapsayıcı eğitimin tam anlamıyla uygulanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığının üst politika belgelerinde hangi hedef ve düzenlemelere yer verildiğini incelemiştir. Bu hedeflerin gerçekleşme durumu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

1.6.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Ainscow (2005) “Eğitim sistemlerini kapsayıcı bir yönde hareket ettirebilecek “kaldıraçlar” nedir?” sorusuna cevap aramıştır. Araştırma boyunca eğitim sistemini kapsayıcı bir sisteme dönüştürecek olan faktörlere ulaşılma çabası görülmektedir. Eğitim sistemini daha ileriye götürmek için kapsayıcı eğitimin önemine ve gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Kanu (2008) Manitoba'daki şehir merkezinde bulunan iki lisedeki çeşitli Afrikalı mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını ve karşılaştıkları eğitim engellerini inceledi. Afrikalı kırk mülteci öğrenci, iki müdür, sekiz öğretmen, dört ebeveyn ve dört topluluk lideri araştırmaya katılmıştır. Afrikalı mülteci öğrencilerin karşılaştığı akademik, ekonomik ve psikososyal zorlukların okula uyum ve sorunlarla başa çıkma yeteneklerini olumsuz yönde etkilediğini ve böylece sosyoekonomik fırsatlarını önemli ölçüde azalttığını sonucuna varılmıştır.

Bacakova (2009) Çek Cumhuriyeti'ndeki mülteci çocukların eğitimine erişimin, bu çocuk grubunun karşılaştığı engellerin net bir şekilde belirlenmesi ile eşleştirilmesi yapılmıştır. Araştırma kapsamında dört farklı araştırma yöntemine dayandırılmış ve 18 mülteci öğrenciden, 6 aileden ve 8 okuldan veri toplanmış ve daha sonra bu veriler analiz edilmiştir. Sonuç olarak mülteci öğrencilerin eğitime erişimi konusunda memnun olmadıkları ve çeşitli sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır.

De Boera vd. (2011) öğretmenleri kapsayıcı eğitimin en önemli unsuru olarak görmektedir. Öğretmen tutumlarının kapsayıcı eğitimin gerçekleşmesini direkt olarak etkilediğini ve olumlu öğretmen tutumlarının kapsayıcı eğitimin hedeflerine varmasında çok önemli görmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin olumlu tutumdan ziyade olumsuz ve nötr tutum sergilediğini ortaya koymuştur.

Gonzalez-Gil vd. (2013) öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi uygulamaları konusundaki gereksinimlerine yönelik algıları araştırmışlardır. Araştırma sonucunda okulların ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme sürecinde desteklenmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Oliva (2015) öğrenci eğitimi, okul desteği, mülteci ve göçmen öğrencilerin duygusal durumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve okulların göçmen öğrencilerinin kültürlenme ve duygusal durumlarını nasıl etkilediğine dair sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırmada genel olarak, öğrencilerin güçlü bir özgüvene sahip olduğu ve ayrımcılık konusunda sorun yaşamadıkları görülmüştür.

Lesar (2017) Slovenya'daki eğitim programlarının kapsayıcı eğitimi pedagojik nitelikler çerçevesinde ele almıştır. Araştırma sonucunda kapsayıcı eğitimin herhangi bir temelini olmadığı ve uluslararası araştırmalarda da buna yönelik ifadelerin olduğu vurgulanmıştır. Eğitim sistemlerinin dezavantajlı öğrencileri kapsayan bir eğitim anlayışına sahip olmazsa bu öğrencilerin eğitim-öğretim süreci dışında kalacağını vurgulamıştır.

Stepaniuk (2019) Doğu Avrupa devletlerinin kapsayıcı eğitim konusundaki mevcut durumlarını analiz ederek bundan sonra izlenmesi gereken adımları ayrıntılı

olarak incelemiştir. Okullarda sunulan kapsayıcı eğitim faaliyetlerinin demokrasi ve eşitliğin gelişmesinde çok önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır.

Hem yurtiçinde hem de yurtdışında yapılmış araştırmaların sorunları ortaya koymak, durumu analiz etmek ve önemler alınmasını sağlamak olduğu böylelikle kapsayıcı eğitimin niteliğini artırmak amacı taşıdığı söylenebilir.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın hedefleriyle alakalı literatür incelenmektedir. Sırasıyla Göç, Göçün Nedenleri, Göçün Çocukların Eğitimi Üzerindeki Etkisi, Türkiye’de Sığınmacı - Mültecilik ve Mevcut Durum Analizi, Kapsayıcı Eğitim, Mülteci ve Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitim ile ilgili alanyazın incelemesi ve eğitim uygulamalarına değinilmiştir.

2.1. Göç

Göç, Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre; “ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret” şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2019). Tarihteki ilk büyük kitlesel göç olayı, 4. yüzyıl ortalarında Çin devletinin esaretinden kurtulmak için batıya doğru hareket eden Hunların Karadeniz’in kuzey bölgesine yerleşmesi neticesinde buradan kaçan Cermenlerin uzun süre boyunca Avrupa Kıtası’nı fethetmesiyle sonuçlanan ve bugünkü Avrupa devletlerinin kurulmasıyla sonuçlanan Kavimler Göçü’dür (Kınık, 2010:37). Marshall’a göre göç; “bireylerin ya da grupların sembolik veya siyasi sınırların ötesine, yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru kalıcı hareketini içeren bir olgudur” (Marshall, 1999:685). Göç bireylerin ya da toplulukların içinde yaşadıkları yer ve sosyokültürel ortamdaki ayrılarak başka bir coğrafi alana ve sosyokültürel ortama girmesi olarak tanımlanabilir (Kurt; 2006:149). Göçe neden olan birçok sebep vardır. Ekonomi, eğitim gibi kişinin isteğiyle de meydana gelebileceği gibi, politik sebepler ya da silahlı çatışma, savaş gibi sebeplerin sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir (Dedeoğlu ve Gökmen, 2011:137-138; Bhugra vd., 2011:2-3).

İnsanların farklı coğrafyalar arasındaki göç hareketi bireysel ya da küçük gruplar şeklinde olabildiği gibi, özellikle savaş gibi durumlarda geniş kitleler halinde de olabilmektedir (Aksoy, 2012:293). Topluluklar halinde göçün baş sebebi olarak savaşlar gelmektedir. Bu, zorunlu göç olarak tanımlanmıştır. Bir göçün zorunlu göç olarak tanımlanabilmesi için en az 2 şartı sağlaması gerekmektedir. Bunlardan ilki ülkenin toplam nüfusunun en az %1’inin ölüm tehlikesiyle karşı karşıya olması, diğeri ise en az 100 bin insanın olumsuz şartlardan dolayı veya zorla

yaşadığı yerden başka yerlere doğru göç etmesidir (Dinçer vd., 2013:20). Bireylerin kendilerine yabancı bir toplum içerisinde yaşamak zorunda kalmaları, o toplumun geleneklerine göreneklerine kültürlerine ve dini inançlarına alışmaya çalıştığı gibi aile yapısından da etkilendiği görülmüştür (Akın, 2013:23). Göç ile ilgili yapılan tanımların geneline baktığımızda, bazı ufak ele alış farklılıklarına rağmen “mekânlar arasında yer değiştirme” düşüncesinin hemen hemen bütün tanımlarda ana düşünce olarak vurgulandığı görülmektedir. Bahsedilen bu yer değiştirme; aynı şehirde, aynı semtte, birbirine çok yakın konumlar arasında olabileceği gibi, şehir dışına veya vatandaşı olunan ülkenin de sınırları dışına kadar uzun mesafelerde de olabileceği görülmektedir (Yalçın, 2004:13).

Türkiye'nin son dönemlerde göç almasının temel sebebini zorunlu göçlere bağlayabiliriz. Ortadoğu kıyısında bulunan Türkiye, çevre ülkelerde yaşanan olaylardan dolayı sürekli göç alır hale gelmiştir. Bu yerlerde yaşayan insanlar yaşamsal kaygılar taşıdıkları için kendilerine kucak açan ülkemize sığınmacı olarak yerleşmiştir. Göçlerin sonucunda göçlerin yapıldıkları yerlerde sosyal ve kültürel değişiklikleri de beraberinde getirmesi kaçınılmaz olmuştur. Göçleri kapsadığı, içerdiği ve özellikleri açısından sınıflandırıldığında; mevsimlik göçler, sürekli-geçici göçler, zorunlu-gönüllü göçler ve emek göçü iç göçü meydana getirirken işçi göçü, beyin göçü, mübadele göçü, siyasal ve sosyo-ekonomik göçler dış göçleri meydana getirmektedir (Naz, 2015:19). Ülkemiz bulunduğu konum itibarıyla tarih boyunca Avrupa ile Asya arasında köprü görevi görmesinden dolayı göç sorunuyla sıklıkla karşı karşıya gelmektedir. Yaşanan bu göç olaylarında karşılaşılan problemler göç eden nüfusun niteliklerine de bağlı olarak değişmektedir. Son yıllarda gelen göçün en çok etkilediği alanların başında eğitim geldiği unutulmamalıdır. Son yıllardaki bu göç hareketi iç göçten ziyade dış göç şeklinde gerçekleşmiştir.

Tablo 2.1'de 2017-2018 yıllarına ait ülkemize gelen ve Türkiye'den ayrılan göçmenlere ait istatistiksel bilgiler yaşlar nezdinde sunulmuştur:

Tablo 2.1: 2017-2018 Yıllarında Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Türkiye'ye Gelen Ve Türkiye'den Giden Göç

Yıl Year	Yaş grubu Age group	Toplam nüfus Total population	Türkiye'ye gelen göç Immigrants			Türkiye'den giden göç Emigrants		
			Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female
2018	Toplam	82 003 882	577 457	304 254	273 203	323 918	172 711	151 207
	0-4	6 484 986	41 010	21 394	19 616	11 543	5 918	5 625
	5-9	6 358 920	41 556	21 493	20 063	16 466	8 475	7 991
	10-14	6 340 423	34 412	18 096	16 316	13 877	7 280	6 597
	15-19	6 424 267	45 553	25 481	20 072	15 831	8 830	7 001
	20-24	6 547 129	66 542	36 668	29 874	42 721	24 438	18 283
	25-29	6 276 469	68 885	36 638	32 247	50 711	28 085	22 626
	30-34	6 333 153	59 634	30 813	28 821	42 703	22 885	19 818
	35-39	6 576 072	50 709	26 087	24 622	34 319	18 230	16 089
	40-44	5 846 026	39 809	20 661	19 148	26 577	13 796	12 781
	45-49	5 310 707	33 990	17 526	16 464	21 839	11 259	10 580
	50-54	4 701 324	28 163	14 910	13 253	16 690	8 585	8 105
	55-59	4 172 341	22 283	11 165	11 118	12 006	5 813	6 193
	60-64	3 445 861	17 234	8 826	8 408	7 563	3 683	3 880
	65-69	2 612 207	12 614	6 185	6 429	4 724	2 236	2 488
	70-74	1 856 922	8 126	4 415	3 711	3 162	1 565	1 597
	75+	2 717 075	6 937	3 896	3 041	3 186	1 633	1 553
2017	Toplam	80 810 525	466 333	244 083	222 250	253 640	136 870	116 770
	0-4	6 481 849	32 719	16 837	15 882	9 170	4 833	4 337
	5-9	6 340 769	34 506	17 893	16 613	13 289	6 866	6 423
	10-14	6 210 870	27 078	14 119	12 959	10 686	5 564	5 122
	15-19	6 526 587	33 275	18 474	14 801	13 489	7 484	6 005
	20-24	6 456 510	53 903	28 802	25 101	36 410	20 996	15 414
	25-29	6 231 542	57 434	29 928	27 506	39 382	22 039	17 343
	30-34	6 296 924	50 411	25 983	24 428	31 289	16 639	14 650
	35-39	6 560 696	41 548	21 697	19 851	24 877	13 441	11 436
	40-44	5 740 819	33 343	17 388	15 955	18 838	10 083	8 755
	45-49	5 055 154	29 014	14 884	14 130	15 397	8 222	7 175
	50-54	4 675 455	24 441	12 796	11 645	11 891	6 322	5 569
	55-59	3 966 727	17 234	8 711	8 523	8 879	4 359	4 520
	60-64	3 371 238	12 767	6 792	5 975	6 603	3 183	3 420
	65-69	2 511 904	8 824	4 478	4 346	5 263	2 375	2 888
	70-74	1 737 267	5 349	2 918	2 431	4 108	2 196	1 912
	75+	2 646 214	4 487	2 383	2 104	4 069	2 268	1 801

Kaynak: TÜİK (2018); *Uluslararası Göç İstatistikleri 2016-2018*, http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1067, (Erişim Tarihi: 22.09.2019).

Tablo 2.1.'de görüldüğü gibi ülkemize en çok göç hangi yaş gruplarında yoğunlaştığı görülebilir. Sonuç olarak göç hareketleri, her ne sebepten dolayı olursa olsun, sosyal değişimlere neden olmaktadır. Devletler ve toplumlar bu göçlerden etkilenmekte ve etkilemektedir.

2.2. Göçün Nedenleri

Göçün sadece bir sebebi olabileceği gibi birden fazla sebepten kaynaklanabileceği unutulmamalıdır. İnsanların doğdukları topraklardan ayrılarak, farklı bölge ve coğrafyalara göç etmelerinin altında yatan pek çok neden saymam mümkündür. Genellikle bu sebepler; siyasi, ekonomik sorunlar, eğitimin kalitesi konusundaki yetersizlikler, çevre ile ilgili kirlilikler, savaşlar, çatışmalar ve nüfus problemlerinden bahsedilebilir. Bu sebeplerin en önemlileri, ekonomik ve siyasi problemlerden kaynaklanmaktadır (Tümertekin ve Özgüç, 1998:10-15). İnsanlar hayatlarını devam ettirdiği coğrafyalardan birçok nedenden dolayı ayrılmak zorunda kalmıştır. İnsanoğlu, karşılaştığı her güçlükle savaşmamış bazen buldukları yerlerden ayrılmayı ve başka coğrafyalara göç etmeyi seçmiştir (Sirkeci ve Cohen, 2015:10). Göçe neden olan politik sebepler; etnik köken, dini yapı, savaş, işgal, totaliter, baskıcı idare ve karşıt grupların yarattığı çatışmalar, oluşturdukları siyasal baskılar neticesinde, insanların saldırılardan kaçmak için göç etmek zorunda kalmasıdır (Dönmez Kara, 2015:20-22). Göç, yaşanan dönemin karakteristik bütün zorluklarını göç eden insanlar üzerine yansıtan bir ayna gibidir. Ülkemize son yıllarda artan göç dalgasını birçok sebebinin olabileceği unutulmamalıdır. Türkiye'yi bu konuda cazibe merkezi haline gelmesine neden olarak birçok neden söylenebilir. Türkiye, başka ülkelere göçmen gönderdiği gibi başka ülkelerden gelen göçmenler için bir odak noktası durumundadır. Türkiye coğrafi konumundan kaynaklı olarak göçmenler tarafından sıklıkla hem yasal olarak hem de yasadışı olarak göçmelerin kolaylıkla gelebildikleri bir konumda bulunmaktadır. Asya ve Avrupa ortasında bir köprü olarak jeopolitik konumu, kültürel çeşitliliği ve ekonomik fırsatlar, göçmenler için cazibe merkezi haline gelmesine neden olmuştur (Südaş ve Mutluer, 2008:52).

2.3. Göçün Çocukların Eğitimi Üzerindeki Etkisi

Çocuklar yaşanan sorunlardan bazen direkt, bazen de dolaylı olarak çeşitli yollarla etkilenir. Göç süreci içinde çocukların olması, barınma, eğitim ve sağlık

hizmetleri gibi temel imkandan yararlanamaması anlamına gelmektedir (Özservet ve Sirkeci, 2016:1). Göç sürecinin en çok etkiledikleri hiç şüphesiz çocuklardır. Göç, çocuk ve ergenleri psikolojik olarak etkilemekte ve olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Yaşanan bu olumsuzluklar çocuğun eğitim hayatına da olumsuz olarak yansımaktadır (Nar, 2008:30). Bu da altyapıda yetersizlik sorunlarını meydana getirmektedir. Göç sebebiyle çeşitli sorunlar, her eğitim kademesinde fiziki altyapı yetersizliği, sınıf, donanım ve donatım, öğretmen ihtiyacı şeklinde kendini göstermektedir. Göç sebebiyle artan nüfusa birde mevcut hızlı nüfus artışı eklendiğinde, eğitim konusunda yapılan yatırımlar ve gelişmeler yetersiz kalmaktadır. Fiziki altyapı yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, normal eğitime geçiş sürecinin kısa vadede zor görünmesi, öğretmen ihtiyacının olması eğitim alanında çözülmesi gereken sorunlar olarak görülmektedir. Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin Milli Eğitim Bakanlığının verileri incelendiğinde; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında toplam 232.714 yabancı öğrencinin ülkemizde eğitim aldığı anlaşılmaktadır. Yabancı uyruklular arasında Suriye vatandaşları 166.482 öğrenci ile ilk sırada, Irak vatandaşları 23.971 öğrenci ile ikinci sırada, Afganistan vatandaşları ise 12.782 öğrenci ile üçüncü sırada olduğu görülmektedir. (Tablo 2.2.)

Tablo 2.2: 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Öğrenci Sayısı (MEB)

Ülke	Öğrenci Sayısı	Ülke	Öğrenci Sayısı
Suriye	166.482	Rusya	3.166
Irak	23.971	Kazakistan	1.885
Afganistan	12.782	Özbekistan	1.798
Azerbaycan	4.227	Kırgızistan	1.468
İran	3.934	Çin	1.415

Kaynak:Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017); *2016 Türkiye Göç Raporu*, https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf, (Erişim Tarihi: 22.09.2019).

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi 2016-2017 eğitim öğretim yılında toplamda eğitim öğretim altyapımızın üzerine 232.714 öğrenci göç ile gelerek olumsuz etkiler yaratması kaçınılmaz görülmektedir. Mevcut altyapı özellikle o anki ülke nüfusa göre planlanmış olduğu düşünülürse sığınmacı olarak gelen kişilerin planları altüst edeceği gerçeği ortaya çıkacaktır. Birçok ülke mevcut nüfus durumuna göre altyapısını oluşturduğu için göçe hazırlıksız yakalanmakta ve göç, birçok kurumun yanında eğitiminde olumsuz etkilemekte olup, mevcut sorunlar günümüzde devam

etmektedir (Angay, 2012:36-40). Bu konu eğitimde başarının düşmesine etki eden sebeplerden biridir. Kalabalık sınıflardaki öğrenci kendini yansıtamamakta, öğretmenlerin tükenmişlik seviyesi daha hızlı artmakta, iş doyumunu azalmakta, öğrenci merkezli eğitim arka planda kalmaktadır (Karakuş, 2006:69-70). Göç sürecini yaşamak zorunda kalan çocuk ve ergenlerde çeşitli uyum problemleri ortaya çıkabilmektedir. Bu problemler çocukların eğitim hayatlarını da olumsuz olarak etkilemektedir. Bu çocuklar göç ettikleri yerlerdeki okullarda çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Nar (2008:19) göç travmasını yaşayan ilköğretim çağındaki çocukların karşılaştıkları eğitim sorunlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Uyum Sorunları
- Sosyal Tabaka Ve Dil Sorunu
- Çalışan Çocuklar Sorunu
- Öğrenci Velilerinin Kentleşme Sürecini Tamamlamamış Olması Ve Eğitime İlgisizlikleri Sorunu
- Ailelerdeki Ataerkil Yapısı ve Babaların Çalışması Dolayısıyla Veli Toplantılarına Annelerin Katılması
- Ailelerdeki Çocuk Sayısının Yüksek Olmasının Çocuk Başına Düşen Eğitim Harcamalarını Azaltması

2.4. Türkiye’de Sığınmacı - Mültecilik ve Mevcut Durum Analizi

Birleşmiş Milletler Cenevre sözleşmesinde ırkı, dini, milliyeti, belli bir sosyal topluluğa aitliği ya da siyasi fikirleri sebebi ile işkence göreceği konusunda haklı bir korku yaşayan ve bu sebeple ülkesinden ayrılan, işkence göreceği korkusuyla geri dönemeyen ve dönmeyi düşünmeyen kişi mülteci olarak tanımlanmaktadır (Bhugra vd., 2011:3; Bhugra vd., 2014:5). Sığınmacı, mülteci olmak için bir ülkeye sığınan ve mülteci başvurusunda bulunmuş kişi olarak ifade edilmektedir. Sığınmacılık durumu sürekli bir durum değildir geçici bir durumdur. Mültecilik başvurusunda bulunan göçmenlerin başvuru durumları netleşinceye kadar kabul edildikleri statüdür. Türkiye “1951 Tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesi”ni, (1951 Cenevre Sözleşmesi) 29 Ağustos 1961 tarihinde 359 sayılı Kanunla TBMM’de onaylamış ve içerisinde bulunduğu bölgeyi göz önüne alarak, mülteciliğin belirlenmesi açısından öngörülen tercih hakkını kullanarak

yalnız Avrupa'dan Türkiye'ye gelen ve uluslararası koruma talep eden yabancıları sözleşme kapsamında mülteci olarak kabul edeceğini 359 sayılı kanunla belirtmiştir. Ülkemiz, 1967 yılında Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Ek Protokolü 'nde (New York Protokolü) aynı şekilde 1 Temmuz 1968 tarihinde kabul etmiştir.

Türkiye'de bulunan sığınmacıların sayısı dünyada bulunan çeşitli ülkelerdeki savaş, iç karışıklık, şiddete maruz kalma, terör gibi nedenlere bağlı nedenler yüzünden yaşadıkları ülkelerinden ayrılan 4 milyon sığınmacıya kucak açmış bulunmaktadır. Türkiye'deki sığınmacıların vatandaşlıklarının bulunduğu ülkeler ve sayıları şu şekildedir;

- Suriyeli Sığınmacı, 3,6 milyon kişi
- Afganistanlı Sığınmacı, 170 bin kişi
- Iraklı Sığınmacı, 142bin kişi
- İranlı Sığınmacı, 39 bin kişi
- Somalili Sığınmacı, 5 bin 700 kişi
- Diğer Sığınmacılar, 11 bin 700 kişi (UNCHR, 2019b:1).

Dünya genelinde yaşadıkları yerleri terk etmek zorunda kalarak sığınmacı olarak hayatlarına devam etmeye çalışanlara her gün 37 bin kişi eklenmektedir. Ayrıca her 5 sığınmacıdan 4 ü sığınmacı olarak komşu ülkeleri tercih etmektedir. Türkiye dünya çapında art arda beş yıldır ülkesinde en çok sığınmacıyı barındıran ülke konumundadır. Türkiye'yi ikinci sırada Pakistan, üçüncü sırada Uganda, dördüncü sırada Sudan ve beşinci sırada Almanya izlemektedir (UNCHR, 2019a:2-3).

2.5. Kapsayıcı Eğitim

Eğitim, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nde olduğu gibi temel bir hak olarak ifade edilmiştir. Pek çok uluslararası sözleşme ve kuruluş eğitim öğretim herhangi bir ayrımcılıkla, farklılıkla yan yana koymamış ve bu sebeplerle hiçbir çocuğun eğitim hakkının eşitlik ilkesi çerçevesinde uygulanması konusunda hemfikir duruş sergilemiştir. İşte burada eğitim içerisinde yapılması zorunlu olan bir takım yeniliklerin gereği ortaya çıkmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre "Eğitim kurumları cinsiyet, dil, din, ırk ve engeli olma ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır."denilmektedir (MEB, 1973:5102). Milli Eğitim Temel Kanunu'nun

bahsettiği eğitim içerisinde genellik ve eşitlik ilkesini karşılayan temel kavram kapsayıcı eğitimidir. Kapsayıcı eğitimin temelini herhangi bir sebeple akranlarına oranla dezavantajlı olanla olmayan öğrencilerin aynı eğitim öğretim sürecine dahil edilmelerini oluşturur. Kapsayıcı eğitimin uluslararası yasal düzenlemelerdeki yeri aşağıda belirtilmiştir;

- 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannameesi
- 1952 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
- 1960 UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
- 1966 BM Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1971 BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
- 1972 BM Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1975 BM Engelli Hakları Bildirgesi
- 1979 Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme
- 1989 BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
- 1990 Herkes için Eğitim Dünya Konferansı,
- 1993 Engelli Kişilere Fırsat Eşitliği Standart Kuralları
- 1994 Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı
- 2000 Dünya Eğitim Forumu, Dakar
- 2006 BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
- 2006 - 2015 Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı
- 2010 - 2020 Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi (MEB, 2013b:13).

Bütün öğrencilerin ortak bir eğitim içerisinde öğrenmelerini ve eğitimin içerisine aktif şekilde katılmalarını geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim düşüncesi ve uygulaması olan kapsayıcı eğitim, devam eden bir süreç ve herhangi bir dışlanma probleminin karşısında duran bir eğitim sistemi olarak da düşünülmektedir (Ainscow, 1998:70-71; Sapon-Shevin, 2003:25-28). Kapsayıcı eğitim eğitimin içinde bulunan bütün öğrencilerin, kültürlerin ve grupların değişik ihtiyaçlarına, öğrenmeye katılımı sağlayarak ve eğitim sistemindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme sürecidir. Bu süreç, okul çağındaki tüm çocukları kapsayan ortak vizyonu ve

tüm çocukları eğitimin içine dahil edilmesinin devletlerin mesuliyetinde olduğu düşüncesiyle içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli görünen değişiklikleri içerir (UNESCO, 2005:13). Başka bir deyişle kapsayıcı eğitim, zengin ve hedeflerine uygun olmak şartıyla evrensel bir hak olan eğitim hakkını tüm bireyler için gerçekleştirmeye dönük geniş çaplı stratejilere, çalışmalara ve süreçlere işaret eder (Stubbs, 2002:27). Tüm öğrencileri kapsayan ve öğrenmeleri için onların yetenekleri ve gereksinimleri ne olursa olsun kabul eden ve destekleyen bir eğitim sistemidir. Bu şekilde eğitim müfredatının genellik ve eşitlik amacına ulaştığı söylenebilir. Kapsayıcı eğitimi benimsemiş eğitim anlayışında okul binaları, derslikler, oyun alanları, ulaşım ve tuvaletler her seviyedeki tüm çocuklar için uygundur. Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların aynı okulda birlikte öğrenmeleri anlamına gelir (UNİCEF, 2017:1-2). Etkili kapsayıcı eğitiminin gerçekleşmesi için her eğitim sisteminin aşağıdaki ilkelerine saygı göstermesini gerektirdiğine inanılmaktadır. Bu ilkeler:

- Ayrımcılık yapmama,
- Ulaşılabilirlik,
- Esnek aracılığıyla özel ihtiyaçlara uyum sağlamak
- Öğrenme ve öğretmeye alternatif yaklaşımlar,
- Standartların eşitliği,
- Katılım,
- Engellilikle ilgili ihtiyaçların karşılanması için destek ve
- İşgücü piyasasına hazırlık ile alaka düzeyi (Inclusion International, 2009:25).

UNESCO kurulduğu günden bu yana eğitim ile ilgili konular hep en çok önem verdiği konular olmuştur. Özellikle öğrencilerin eğitime ulaşma ve eğitimden en üst seviyede yararlanma konularında araştırmalar yapan “Herkes İçin Eğitim” oluşumunun kurulmasını sağlamıştır. Öğrencilerin sürece katılabilmeleri ve öğrenebilmelerini herkes için eğitim fikriyle hayata geçirmek istemektedir. Kapsayıcı eğitim genelde engellilerin eğitimini amaçlayan bir yaklaşım olarak düşünülmüşken, uluslararası platformda tüm öğrenciler arasındaki çeşitliliği savunan ve sosyal dışlanmayı ortadan kaldırmayı amaçlayan bir reform olarak ifade edilmektedir. Herkes için Eğitim (EFA) hareketinin 2015 yılı için hedeflerinin ilki

daha az olanaklara sahip cinsiyet ayrımcılığı, göç, engellilik, etnik köken vb. gibi çeşitli nedenlerden dolayı dezavantajlı durumda bulunan çocuklarının 2015 yılına kadar ücretsiz, zorunlu ve nitelikli temel eğitime dâhil edilmesiydi (UNESCO, 2013). Ancak UNESCO'nun 2019 yılındaki "The Global Education Monitoring Report" 'da belirtildiği üzere bu hedeflerin gerisinde kaldığı bildirilmektedir. Gelişmiş ülkelerde sığınmacı öğrencilerin eğitime katılımı %90 oranını bulurken, gelişmekte olan ülkelerde %72 seviyelerinde bulunup ilerleme son zamanlarda durmuştur (UNESCO, 2019:122).

Kapsayıcı eğitimi sağlamak, Birleşmiş Milletlerinde (BM) öncelikli amaçlarından birisini oluşturmaktadır. Birleşmiş Milletler tüm öğrencileri içine alan temel eğitimin oluşturulması cinsiyet eşitliğinin gerçekleştirilmesi amaçları, Eylül 2000 yılında toplanan BM Genel Kurulu'nda 147 devlet ya da hükümet başkanı tarafından kabul edilmiş, Birleşmiş Milletler Binyıl Kalkınma Hedefleri arasında yer almıştır (UNESCO, 2009:27).

Kapsayıcı eğitim denilince akıllara genelde engelli öğrencilerin eğitimden yeterli şekilde yararlanması, eğitimin bu öğrenciler için düzenlenmesi düşünülse de sadece bu öğrencilerle sınırlı değildir. Uluslararası platformda kişiler arasında farklılıkları destekleyen ve şartsız kabulü içeren bir reform süreci olduğuna yönelik düşünceler giderek artmaktadır (UNESCO, 2001:1-2). Kapsayıcı eğitim, akranlarına oranla dezavantaj durumu ne olursa olsun eğitimin içerisinde bulunması ve en iyi şekilde faydalanmasını savunmaktadır (UNICEF, 2012:10, Thomas, 2013:473-475). Kapsayıcı eğitimin son yıllarda ön plana çıkmasını birçok sebebe bağlayabiliriz. Eğitimin öğrenci merkezli hale gelmesiyle bireysel farklılıklara daha fazla dikkat edilmiş, eğitim süreci içerisindeki her öğrencinin eğitim sürecinin içerisinde bulunması için azami çaba gösterilmiştir. Bu süreçte dezavantajlı çocukların ihmal edileceği düşünülemezdi. Kapsayıcı eğitimin önemi gitgide artarken temel esaslarını aşağıda açıklanmıştır;

- Her öğrenci öğrenebilir.
- Herkesin öğrenebileceğine inanmalıyız.
- Herkes belirli zamanlarda veya belirli konularda öğrenme güçlüğü yaşayabilir.
- Herkesin öğrenme sürecinde desteklenmesi gerekiyor.

- Öğrenci çevresindeki her şey sadece öğrenciye karşı değil öğrenmeyi kolaylaştırmada da sorumluluk sahibi olmalıdır.
- Farklılıklara değer verilmelidir. Bu toplumu zenginleştirir.
- Çeşitliliği kucaklayan hoşgörülü bir topluma değer verilmelidir.
- Öğretmenlere destek verilmelidir.
- Eğitim yaşam boyu süren bir süreçtir.
- Öğrenciler arasındaki farklılıklar problem olarak değil, öğrenmeyi desteklemek için bir fırsattır.
- Eğitimde uygulanan kapsayıcı yaklaşım, toplumdaki kapsayıcılığın yansımasıdır.
- Sadece engelli öğrenciler için değil eğitimdeki dezavantajlı tüm grupların eğitime erişim ve öğrenmelerinin önündeki engeller azaltılır (Stubbs, 2008:54, MEB, 2013a:14)

Kapsayıcı eğitim çerçevesinde uluslararası eğilimleri incelenmesine bağlı olarak, kapsayıcılık hakkında düşünmenin altı yolu bulunmuştur (Ainscow vd., 2006:15-27). Bu yollar, kapsayıcı eğitimin kavramsal bir hale gelmesinde önemli görevler üstlenmektedir;

- Engelli ve Özel Eğitim İhtiyaçları ile İlgili Olarak Kapsayıcılık: Bu yaklaşım en çok kullanılan kapsayıcı eğitim yaklaşımıdır. Kapsayıcı eğitimin öne sürülürken düşünülen ancak zamanla gelişen kapsayıcı eğitim anlayışının çıkış noktası olması sebebiyle hala birçok düşüncede kapsayıcı eğitimin sadece engelli ve özel eğitim öğrencilerine yönelik bir anlayış olduğu görülmektedir. Bu düşünce kapsayıcı eğitimin gelişmesinin önünde duran bir engel olarak düşünülebilir.
- Disipline Dayalı Dışlamalara Bir Cevap Olarak Kapsayıcılık: Bu kapsayıcılık anlayışına göre disiplinsiz davranışları sebebiyle okulda dışlanma sorunu yaşayabilecek çocuklarla ilgilidir. Öğrencilerin bu davranışlarına neden olabilecek faktörler üzerinde durulmaktadır.
- Dışlanmaya Karşısında Korumasız Kalan Bütün Gruplar ile İlgili Kapsayıcılık: Bu kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla özellikle sığınmacı konumunda bulunan öğrenciler, etnik azınlıklara yönelik geliştirilen

kapsayıcılık yaklaşımıdır. Engeli olan ve özel eğitim öğrencileri de bu kapsamda değerlendirilebilir.

- Okuldaki Herkesin Gelişimini Sağlamak İçin Kapsayıcılık: Bu kapsayıcılık yaklaşımı İngiltere de ortaya çıkmıştır. Kapsanma durumuna göre farklı okullar oluşturulması yerine tüm öğrencileri kapsayabilecek okulların oluşturulması ve nitelikli okulların inşa edilmesi fikrini ön plana koymaktadır.
- Herkese Yönelik Eğitim İçin Kapsayıcılık: Bu kapsayıcılık yaklaşımı eğitim alanındaki hedefler çerçevesinde uluslararası bilgiye ve eğitime erişim konusuna dikkati çekmektedir. UNESCO'nun Herkes İçin Eğitim (EFA) anlayışıyla gündemine aldığı ve UNESCO tarafından destek gören bir kapsayıcı eğitim yaklaşımı olması açısından değerlidir.
- Eğitim ve Topluma Prensipli Bir Yaklaşım Olarak Kapsayıcılık: Bu kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre eğitimsel ve toplumsal değerlere önem verdiği anlaşılmaktadır. Bu değerlerin ülkelerin genel eğitim politika ve uygulamalarına yön verdiği düşünüldüğünden önem taşımaktadır.

Pek çok uluslararası sözleşme cinsiyete, dile, dine, engeli olma durumuna ve etnik kökene dayalı ayrımcılığı net bir şekilde hukuki olarak yasaklamakta ve eğitim hakkından faydalanma konusunda eşitlik ilkesine dikkat etmektedir. Bu sözleşmelerle, ilgili devletler hukuki olarak sorumludur (ERG, 2016:11). İspanya'nın Salamanca şehrinde bir araya gelen 92 ülkeyi 25 uluslararası organizasyonu temsil eden 300 den fazla katılımcıyla özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler başta olmak üzere dezavantajlı çocuklar hakkında bildiride bulunan kapsayıcı eğitim yaklaşımını vurgulamak adına bir araya gelmiştir. UNESCO önderliğinde bir araya gelen delegeler sunulan bildiride şunları vurgulamıştır;

- Her çocuğun temel bir eğitim hakkı vardır; her çocuğa kabul edilebilir bir başarıya ulaşmak için fırsat verilmelidir.
- Her çocuğun kişisel ilgi, beceri ve öğrenme ihtiyaçları vardır.
- Eğitim sistemleri öğrencilerin kişisel ilgi, beceri ve eğitim ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmelidir.

- Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar normal okullara devam edebilmeli, bu okullarda çocuk merkez alanı oluşturulmalı ve bu çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek okullar şeklinde planlanmalıdır.
- Okullar kapsayıcı yaklaşımla ayırıcı tutumlara karşı tüm öğrencileri kabul eden ve onlara saygı gösterilmesini sağlayan bir toplumun oluşmasında en etkili araçtır.

Salamanca bildirisine katılan delegeler hükümetlerden beklentilerini ise şu şekilde belirtmiştir;

- Eğitim sistemlerini tüm öğrencileri kapsayacak şekilde geliştirmek üzere finansal öncelik verilmelidir.
- Kapsayıcı eğitim anlayışı çerçevesinde zorunlu sebepler dışında bütün çocukların normal okullara kaydedilmesi sağlanmalıdır. Bu konuda tecrübesi olan ülkelerle bilgi alışverişi yapılmalıdır.
- Özel eğitim ihtiyacı olan tüm öğrenciler için eğitim imkânlarını, planlama, kontrol ve değerlendirme için yerleşmiş ve katılımcı mekanizmalar geliştirilmelidir.
- Kapsayıcı okullardaki sistemli bir değişim ve gelişimi sağlamak adına öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayacak programlarla düzenlenmelidir (Dede, 1996:92-93; UNESCO, 1994:X).

Salamanca bildirisinde de bahsedildiği üzere tüm öğrencileri kapsayan okullar oluşturulmalıdır. Kapsayıcı eğitime göre çocukları durumlarına göre sınıflandırmak, belirli engel sınıflandırmaları için ayrı plan ve programlar oluşturmak ve bu öğrenciler için bu plan ve programları takip etmek, bireyselleştirilmiş yaklaşım yerine bireysel çalışma ve ayrıştırılmış şartlarda eğitim verilmesi durumunda tüm çocuklar için eşit fırsatlar oluşmamakta, bu durum sosyal hayata katılım ve uyumu tehdit etmekte, farklılığın bir zenginlik olduğunu arka plana iterek ayrıştırmayı derinleştirmektedir (Kaya, 2019:32). Kişilerin etiketlenmesi ve ayrıştırılması onlara yaşatılacak en olumsuz durumlardan birisi olarak düşünülmektedir (Lauchlan ve Boyle, 2007:40-41).

Sonuç olarak, kapsayıcılık eğitim içerisinde bulunan her bireyi kendi özellikleri çerçevesinde kabul eder ve başarılı olacağı bir konuda onu destekler.

Bunu yaparken öğrencileri ayırtmamalı veya farklı programlara tabii tutmamalıdır. Öğretmenlerin kapsayıcılık ilkesini özümsemiş olmaları ve sınıflarındaki tüm öğrencilerin değişik ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri ve herkese eğitim olanağı sunabilmeleri için ilgili alanda bilgi, beceri ve değerlere sahip olmaları önemli görünmektedir. Herkes için eğitim düşüncesi (EFA), her çocuğun temel bir eğitim hakkına sahip olduğu düşüncesiyle meydana çıkmıştır (UNESCO, 1990:12-13).

2.6. Mülteci ve Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitim

Dünya genelinde zorla göç ettirilmiş nüfus 2018 yılında 2,3 milyon kişi artmıştır. Yıllara kadar, zulüm, çatışma, şiddet veya insan hakları ihlalleri nedeniyle dünya genelinde neredeyse 70,8 milyon kişi zorla yerlerinden edilmiştir. 2009 da toplam sığınmacıların %41 i 0-18 yaş arasında grup oluşturuyorken, 2018 yılında toplam sığınmacı sayının %50 'si 0-18 yaş aralığındaki sığınmacılar oluşmaktadır. (UNCHR, 2019a:2-3). Ülkemizde göç eden Suriyelilerin toplumsal uyumu kolaylaştıracak en önemli araç kesinlikle eğitimidir (MEB ve UNICEF, 2017:V). Bu nedenle sığınmacı öğrencilerin okula kayıtlı devam etmeleri büyük önem arz etmektedir. Ancak bu şekilde uyum süreci kısaltılabilir ve toplumsal adaptasyon konusunda daha az problem yaşanabilir. Kamplarda eğitim gören Suriyeli çocukların eğitime katılım yüzdesi %90 iken kamp dışında yaşayıp okula devam edenlerin yüzdesi sadece %26'dır. Kamp dışındaki ortamların Suriyeli sığınmacılar için daha zorlayıcı şartlar taşıdığı ve eğitimden uzaklaştırdığı söylenebilir (Coşkun ve Emin, 2016:10; Emin, 2016:16).

Sığınmacılar genelde savaş sebebiyle meydana gelen düzensiz ve belirsiz sosyo-politik durum nedeniyle göç etmek zorunda kalan kişilerdir. Sığınmacı ailelerin büyük çoğunluğu ülkelerinden ayrılarak göç ettikleri başka ülkelerde ekonomik seviyesi düşük yerleşim merkezlerine yerleştirilmeleri ile birlikte çocukları da düşük seviyedeki okullara devam etme mecburiyetinde kalmaktadır. Sığınmacı olarak sığınan birçok öğrenci kendi ülkelerinde yaşarken veya göç sırasında ya da geçici sığınma ülkelerinde olumsuz ve genellikle travmalar oluşturan tecrübeler yaşadığı ifade edilmektedir (McBrien, 2005:78). Sığınmacı çocukların birçoğu şiddet, zulüm, işkence, savaş ve çatışmalara bağlı yaşanan olaylardan dolayı birçok rahatsız edici travma ile başa çıkmak zorunda kalıp hayatın

her noktasında kimlik bunalımının da içerisinde yer aldığı birçok sorunla başa çıkmak zorunda kalmaktadır (Cairo vd., 2012:55). Her sığınmacı çocuğun aynı tecrübeleri edinmediği unutulmamalıdır. Her birinin hikayesi farklı bir yere farklı bir olumsuz deneyime dayanabilir. Bu öğrencileri bu yüzden aynı şartlarda değerlendirmemeli kendi gerçekleri çerçevesinde kabul edilmelidir. Bu durum çocukların özel ihtiyaçlarına yönelik davranmak ve önlem almak için de önemlidir. Sığınmacı öğrencilerin eğitimine dair yapılan araştırmaların daha büyük toplulukların yaşadığı olaylarla sınırlandırılması ve bütün sığınmacı çocukların aynı hikayeye sahip olduklarının farzedilip, genellemelerin yapılmasına da sebep olduğu düşünülmektedir (McBrien, 2005:79-80).

Sığınmacı öğrenciler ve aileleri genelde şiddet, savaş, siyasi karmaşa, çatışma, zulüm veya tehditlere dayalı olarak ülkelerinden ayrılmadan önce, ayrılırken ve ayrıldıktan sonra etnik kimlikleri, dini inanışları veya siyasi tarafları sebebiyle birçok ırkçı ve ayrıştırıcı tutumla karşı karşıya gelmişlerdir. Bu sebeple sığınmacı öğrencilerin geniş bir kitlesi okullarda kısıtlı deneyim, düşük okul başarısı, şiddet, savaş ve kaosun hakim olduğu stres ve travmayla mücadele etmektedirler (McBrein, 2005:78-79; Shaw, 2003:237). Sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları problemlerin bilinciyle kabul etmek onların hem uyum sürelerini kısaltacak hem de yaşadıkları travmaları daha kolay geride bırakabileceklerdir.

Sığınmacı öğrenciler ile öğretmen arasındaki sosyal iletişim bu öğrencilerin okullaşmasını, aitlik duygusunu, uyum süreçlerini vb. olmak üzere daha birçok değişkeni olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir (Crouch vd., 2014:21-22; Anderman, 2002:796-797). Öğrencilerin öğretmenleriyle bağlantı kurma duygusu, genel öğrenci başarısı için kritik öneme sahiptir. Öğrenciler öğretmenlerinin onlara adil davrandığını algıladıklarında onlarda kendilerini buldukları ortama ait hissederler (Klem ve Connell, 2004:262). Buradan hareketle öğretmenler kaliteli eğitimin en önemli aktörü olduğu fikri, bütün öğretmenler için geçerli olmakla birlikte sığınmacı öğrencisi bulunan öğretmenler için ise olmazsa olmazdır (Bacakova ve Closs, 2013).

Türkiye’ de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından son yıllarda kapsayıcı eğitim konusuna gerekli önem verilerek bu konuda hem öğretmenleri hem de yöneticileri eğitici hizmetiçi faaliyetler sıklıkla yapılmaya başlanmıştır. Hizmetiçi eğitim

faaliyetlerinin yanında bilgilendirici el kitaplarıyla kapsayıcı eğitimin niteliği arttırılmaya çalışılmaktadır. Bu çerçevede yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması için bir gelecek planlaması yapılmıştır. Bu plan, başta Türkçe öğretimi, öğrencilerin okula uyumu, yeni okul yapımı gibi fiziki altyapı ihtiyacının giderilmesi ve öğretmen yeterliliklerinin arttırılması konularını içermektedir. Bu çerçevede sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenlerin yeterliklerini geliştirilmesi adına çok kültürlü eğitim ilkelerini de içeren “Kapsayıcı Eğitim” sistemi hakkında bilgi ve becerilerinin artırılması önemsenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ve UNICEF ortaklığında “Kaliteli Kapsayıcı Eğitim” hedefi çerçevesinde 2016/2017 eğitim öğretim yılında “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Eğitimi” isimli proje yürütülmüştür. Böylelikle kültürlerarası ve çok kültürlü eğitim düşüncesi ekseninde, yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlerin, bu öğrencilere verilen eğitim öğretim hizmetlerine ilişkin pedagojik yeterliklerinin geliştirilerek yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sürecini hem kolaylaştırmak hem de kısaltmak hedeflenmiştir. Ayrıca aynı eğitim öğretim yılında 81 ilden 611 rehber öğretmene kapsayıcı eğitim konusunda eğitici eğitimliği eğitimi sağlanarak yerelde 36.412 öğretmende eğitim verilmesi sağlanmıştır (Öztürk, 2017:6-7).

2018 yılında ise Erciyes Üniversitesi ve UNICEF işbirliği ile geliştirilen ‘Kapsayıcı Eğitim’ projesi, 10 alt başlık olarak planlanmıştır:

- “1. Kapsayıcı Eğitime Giriş: Teorik ve Kavramsal Çevre
2. Kapsayıcı Öğretim ve Değerlendirme
3. Kapsayıcı Öğrenme Ortamları (Fiziksel Ve Psikososyal)
4. Okul, Aile ve Toplum Ortaklığı
5. Engeli Olan Çocuklarla Çalışmak
6. Türkçe’yi İkinci Dil Olarak Öğretmek
7. Şiddete Maruz Kalmış Çocuklarla Çalışmak
8. Geçici Koruma Altındaki Çocuklarla Çalışmak
9. Göç ve Terörden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak
10. Doğal Afetlerden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak”

Bu işbirliği çerçevesinde 1672 öğretmen eğitici eğitimi alarak yetiştirildi. Bu eğitimcilerin yerelde mahalli eğitimler ile tüm öğretmenlerin bu eğitimlerle desteklenmesi devam etmektedir (OYGM, 2019).

Sığınmacı öğrencilerin eğitim öğretiminde öğretmen çok önemlidir, ancak genel anlamda öğretmenler sığınmacı öğrencilerin yetiştirilmesi için uyguladıkları yöntemlerde ve bu öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada deneyimsiz oldukları ve bu sebeple sığınmacı öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar ve davranışlar gösterebilecekleri ifade edilmektedir (Walker vd., 2004:130). Günümüzde sadece sığınmacı öğrencilerin değil; okulların, öğretmenlerin ve mevcut öğrencilerin de farklılaşan şartlara uyum sağlamaları ihtiyacı doğduğu dikkat çekilmesi gereken konulardan biri olduğu ifade edilmektedir (Hamilton ve Moore, 2004:10-15).



3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada kullanılmış olan model, uygulamaya nasıl başlandığı ve izin süreçleri, çalışılan grup, veri toplamada kullanılan araçlar ve verilerin analizine ilişkin bölümlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın genel amacı, çevresindeki diğer öğrencilere göre dezavantajlı olan öğrencilerin, okul ortamında sosyal kabul görmelerinin (kapsayıcılık) öğretmenler, öğrenciler ve okul yönetimi açısından çeşitli yönleriyle incelenmesidir. Bu araştırmayla aynı kurumdaki yönetici ve rehber öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirdikleri kapsayıcı eğitim faaliyetleri ve mevcut eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca, sınıf öğretmenlerin bu amaçla gerçekleştirdiği uygulamaların kapsayıcılık ilkesine ne kadar hitap ettiğini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu araştırmayla bir ilkokuldaki sığınmacı öğrenciler, sınıf öğretmenleri, Türk öğrenciler, okul yöneticileri ve rehber öğretmen etkileşimi ve öğretim uygulamaları incelenecektir.

Sığınmacı öğrencilerin fazlaca bulunduğu ülkemizde kapsayıcı eğitimin önemini kavratmak ve bu konuda öğretmenleri bunu gerçekleştirmek için yönlendirmek önemli bir konudur. Sığınmacıların sayısının her geçen gün arttığı düşünülürse sınıflarda meydana gelen bu çeşitliliğin tamamına hitap edebilmek ve hedeflenen bilişsel ve sosyal davranış değişikliğini sağlamak açısından kapsayıcılık ilkesinin özümsemesinin sağlanması oldukça önemlidir. Böylelikle daha olumlu sosyal ilişkilerin ve öğrenme ortamının ortaya çıkmasına büyük katkılar sağlanacaktır.

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına dayandırılmıştır. Durum çalışmaları, bir veya birden fazla olayın, mekanın, programın, toplumsal grubun veya başka birbiriyle ilgili sistemlerin ayrıntılı bir şekilde incelendiği yöntem olarak ifade edilmektedir (Yin, 1994:185). Bu sebeple sınıf içerisinde sürecin, ayrıntıların, kişisel tecrübelerin meydana çıkartılıp araştırmanın içerisinde sunulması önemli görülmektedir. Bu nedenle bu gibi araştırmalarda araştırmacının araştırma ortamında mevcut olguların tamamını tüm

karmaşıklığı içinde araştırması, irdelemesidir (Fraenkel ve Warren, 2000:423-442). Araştırmaya konu olan durumu etkileyen tüm etkenlerin tamamı bütüncül bir yaklaşımla incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:39). Nitel araştırmaları kullanan araştırmacı kendi uygulamalarını araştırmanın içine katabilme esnekliğine sahip olur. Anlamayı ve yorumlamayı basit hale getiren nitel araştırma, araştırmada sağladığı esneklik sayesinde araştırmacıya derinlemesine araştırma yapma imkanı tanır (Karataş, 2015:63).

Durum çalışmalarında sorulan sorular, derinlemesine mevcut durumu açıklama ve anlamaya yöneliktir. Nitel araştırmalar, eldeki verilerden ya da sonuçlardan daha çok süreç ile ilgilenmektedir. Bu sebeple nitel araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan daha çok anlamlar önem taşımaktadır (Merriam, 1988; akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2011:638). Durumu en iyi betimleyecek soruların yöneltmesi varılmak istenen amaca daha kısa yoldan ulaştıracaktır. Bu tür araştırmalarda genelde sadece bir tane veri toplama aracıyla çalışılmaz bu nedenle çok zengin bir veri topluluğu elde etmek mümkün olmaktadır. Ancak bu avantaj olabileceği gibi dezavantaj olarak da düşünülebilir çünkü bu durumda elde edilen veriler analiz edilirken daha dikkatli olmak ve süzgeçten geçirmek gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada birçok veri kaynağı olduğundan bu kaynaklardan zengin bir veri elde etmek amacıyla ve bunları değişik yönleriyle irdeleyebilmeyi sağlayabilmek için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmanın kullanıldığı araştırmalarda verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından yararlanılabilecek dört ana yöntem vardır. Bunlar, odak grup görüşmesi, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleridir (Çokluk vd., 2011:96).

Bu araştırmayla yapılan durum tespitlerinin çok olması amaçlanmıştır. Bunun sebebi incelenen durumun kapsayıcı eğitim anlayışı, uygulama çeşitliliği ve problemlerin çeşitli olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple mevcut durumu daha iyi kavramak ve durumu derinlemesine inceleyebilmek adına sığınmacı öğrenciler, Türk öğrenciler, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve okulda bulunan yöneticilerle görüşmeler gerçekleştirilerek veri zenginliği ve elde edilen verinin birbirini desteklemesi amaçlanmıştır.

3.2. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı 2016-2017 eğitim- öğretim yılı 26.09.2016 tarihinden itibaren araştırma sahasındaki okulda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı okulda idari işleri, personel işleri, öğrenci işlerini ve okul müdürünün verdiği işleri diğer müdür yardımcısıyla birlikte işbirliği çerçevesinde yerine getirmektedir.

3.3. Araştırma Sahası ve Çalışma Grubu

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda, çalışma grubu belirlenirken nitel araştırmanın geleneği içinde ortaya çıkmış olan, amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda hedef asla genelleme değildir, hedef bütüncül bir resim elde etmek ve bunu yorumlamaktır. Nitel araştırma, araştırılan konuyu derinlemesine ve tüm ortaya çıkarılabilecek ayrıntıları ile incelemeyi kapsar (Creswell, 2013:183-187). Araştırma yapılırken alınan kararlar başlamadan önceki kararlardan bağımsız düşünülemez. Bir başka deyişle, araştırma sorusu açıkça tanımlandığı anda örnekleme tasarımı kısmen belirlenmiş olmalıdır (Holsti, 1969:87). Araştırmanın yapılacağı okul araştırmacının müdür yardımcısı olarak çalıştığı okul olan Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesindeki bir ilkokul belirlenmiştir. Bundan hareketle araştırmacı tarafından seçilen örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme olmaktadır. Amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleminin kullanıldığı araştırmada öğretmen seçiminde bazı özellikler belirlenmektedir:

- Araştırmanın yapılacağı okulda sınıf öğretmenliği görevinde bulunan,
- Sınıfında sığınmacı öğrencisi olan,
- Sınıfındaki sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim anlayışını ve uygulamalarını açıklıkla ifade edebilen,
- Akademik araştırmalara destek vermekte gönüllü olan öğretmenler tercih edilmiştir.

Kurumda görev yapan öğretmenlerin tamamı 1-5 arasında kalan tüm sınıfları okuttukları ve bu sebeple öğretmenlerin her sınıf düzeyinde bilgi, beceri ve tecrübe sahibi oldukları görülmüştür. Araştırmanın yapıldığı okuldaki sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem ortalamaları 23,55; kurum kıdem ortalamaları ise 8,61 yıldır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin en düşük 14, en yüksek ise 38 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdemlerinin kurum kıdemlerinden fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmanın yapıldığı kurumdaki sınıf öğretmenlerinin girdikleri sınıf düzeyleri ve kurum-meslek kıdemleri Tablo 3.1’de sunulmuştur:

Tablo 3.1: Araştırma Sahasındaki Sınıf Öğretmenleri

Öğretmen	Öğretmeni Oldukları Sınıf Düzeyi	Doğum Tarihi	Okuttukları Sınıf Düzeyleri	Mesleğe Başlama Yılı	Kuruma Başlama Yılı	Mesleki Kıdemi	Kurum Kıdemi
Ö1	1	1961	1-2-3-4-5	1982	2005	36	13
Ö2	1	1971	1-2-3-4-5	1993	2009	25	9
Ö3	1	1969	1-2-3-4-5	1991	2012	27	6
Ö4	1	1970	1-2-3-4-5	1994	2015	24	3
Ö5	2	1960	1-2-3-4-5	1980	1993	38	25
Ö6	2	1962	1-2-3-4-5	1983	2000	35	18
Ö7	2	1976	1-2-3-4-5	1999	2010	19	8
Ö8	2	1971	1-2-3-4-5	1995	2009	23	9
Ö9	3	1975	1-2-3-4-5	1999	2012	19	6
Ö10	3	1977	1-2-3-4-5	2000	2014	18	4
Ö11	3	1980	1-2-3-4-5	2003	2015	15	3
K1	3	1981	1-2-3-4-5	2004	2013	14	5
Ö12	3	1976	1-2-3-4-5	2001	2013	17	5
Ö13	4	1971	1-2-3-4-5	1994	2001	24	17
Ö14	4	1971	1-2-3-4-5	1994	2011	24	7
K2	4	1972	1-2-3-4-5	1996	2010	22	8
K3	4	1980	1-2-3-4-5	2003	2014	15	4
Ö15	4	1971	1-2-3-4-5	1994	2011	24	7
					Ort	23,55	8,61

Araştırmanın yapıldığı okuldaki sınıf öğretmenlerinin yaş ortalaması 46,11 dir. Yaş dağılımı açısından bakıldığında ise öğretmenlerin 30 yaş altı sınıf öğretmeninin olmadığı, % 16,66’sı 30-39 yaş arası, % 16,66’sı 50 yaş üzerinde yer almaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin %50’si kadın %50’ si erkektir.¹ Devlet kurumları ilkökul düzeyinde istihdam edilen öğretmenlerin %61,88’ i (165.863) kadın iken %38,12’si (102.202) erkektir (MEB, 2019:70). Araştırmanın yapıldığı kurumdaki araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin girdikleri sınıf düzeyleri ve kurum-meslek kıdemleri Tablo 3.2’de sunulmuştur:

¹ Araştırmada katılımcılar arasında bir bayan öğretmen bulunması katılımcının etik ilkeler doğrultusunda kimliğinin açıkça belli olmaması adına cinsiyet bilgisi verilmemiştir. Ayrıca bir sınıf öğretmeni farklı bir kurumda görevlendirme olarak çalıştığından hesaplama dahil edilmemiştir.

Tablo 3.2: Katılımcı Sınıf Öğretmenleri

Katılımcılar	Öğretmeni Oldukları Sınıf Düzeyi	Doğum Tarihi	Okuttukları Sınıf Düzeyleri	Mesleki Kıdem	Kurum Kıdemi
K1	3	1981	1-2-3-4-5	14	5
K2	4	1972	1-2-3-4-5	22	8
K3	4	1980	1-2-3-4-5	15	4

Araştırma 2017-2018 Eğitim Öğretim yılının Bahar Yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların etik ilkeler doğrultusunda kimliğini açıkça belli olmaması ve gizliliklerini sağlamak adına tüm katılımcıların isimleri çıkartılarak ve katılımcılara takma adlar verilmiştir.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırma uygulama öncesi yapılanlar ve uygulama süreci olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. Uygulama Öncesi Yapılanlar

Uygulamaya başlamadan önce araştırma konusu belirlenmiştir. Çalışılacak konunun belirlenmesinin ardından ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Bunun için Ebsco, ERIC, Google Scholar, Science Direct, Springer gibi uluslararası veri tabanları ile TÜBİTAK, Ulakbim, Dergipark ve YÖK tez merkezi gibi ulusal veri tabanlarında bu konu ile ilgili tez, makale ve bildiri gibi akademik yayınlar araştırılmıştır. Ulaşılan bulgular sonucunda bu konu ile ilgili yurt dışında özellikle son yıllarda birkaç araştırmanın olduğu görülmüştür. Ülkemizde ise yeterince araştırmanın olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma konusunun belirlenmesinden sonra uygulamada kullanılacak görüşme soruları oluşturulmuştur.

3.4.2. Uygulama Sürecinde Yapılanlar

Uygulama süreci 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde sınıf öğretmenleri 6 hafta boyunca her hafta 2 saat gözlemlenmiştir. Sınıf gözlemleri tamamlanırken sınıf öğretmenleri, sığınmacı öğrenciler, okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve Türk öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 3-10 dakika sürmüştür. Her sığınmacı öğrenci görüşmelerin amaçlarına yönelik bilgilendirilerek, veli ve öğrenci onay formu doldurularak bir kopyası veliye verilmiştir. Veli ve öğrenci onayları alındıktan sonra öğrencilerle görüşmelere başlanmıştır. Yarı yapılandırılmış son görüşmeler yapılırken

öğrencilerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile her görüşme kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler bilgisayar ortamına kaydedilerek elektronik ortama alınmış ve öğrencilerin isimleri ile kaydedilmiştir.

3.5. Bağlam

Bu bölümde araştırmaya gönüllülük esasına göre katkısını sunan katılımcıların tanıtımı yapılmıştır. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik konusunun nicel araştırmalara oranla daha şüpheyle yaklaşılması nedeniyle bu araştırmada katılımcıların özellikleri ayrıntılı olarak sunulmuştur. Katılımcılar tanıtılırken objektiflik ilkesinden ödün verilemeden yapılmıştır. Katılımcıların sosyal ve toplumsal özellikleri aktarılırken sığınmacıların öğretmen ve Türk öğrencilerle olan ilişkilerine ışık tutulması ve okuldaki ve sınıf içerisindeki durumlarının incelenirken daha kolay anlamlandırılmasına yardımcı olacaktır. Öncelikle araştırma yapılan okula ait bilgiler daha sonra katılımcılara ait bilgiler sunulmuştur. Okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmen ile yapılan görüşmelerde katılımcıların okula dair gerçekçi bilgiler sunmalarının önemli olduğu unutulmamalıdır. Katılımcıların sunduğu bilgilerin gerçekçi olması araştırmanın amacına ulaşması adına önemli olacaktır.

Araştırma yapılan uygulama ilkokulu Zonguldak ili Ereğli İlçesinde bulunan ve ilçe merkezine 1 dakikalık yürüme mesafesindedir. Okul binasının ise 1983 – 1984 öğretim yılında hizmete açılmış ve halen bu binada eğitim öğretime devam etmektedir. İlçe merkezinin çevresinde 4-5 katlı eski apartmanların çoğunlukta olduğu bazı yerlerde ise müstakil ve çok kötü durumda olan evlerin oluşturduğu görülmektedir. Okulun ilçe merkezine çok yakın olması sebebiyle çevresindeki insan sirkülasyonunun çok yoğun olduğu görülmektedir. Okulun geniş bir bahçe içerisine kurulu 4 katlı bir yapıdan oluşmaktadır. Kiremit rengi boyalı olan okulun eski bir binası olması sebebiyle eski görünmektedir. Bahçe duvarlarında silik çizgi film kahramanlarının olduğu bahçenin bakımsız olduğu görülmektedir. Sınıfların, koridorların, yönetim bölümlerinin, öğretmenler odasının temiz ve düzenli olduğu görüldü. Koridorda bulunan panoların düzenli ve bilimsel, sanatsal ve sportif çalışmalara katılımları özendirerek şekilde yarışma duyurularının yer verildiği büyük panoların anlamına uygun olarak kullanıldığı görüldü. Okulun kapalı bir spor alanının bulunmadığı ancak okulun bodrum katında çok amaçlı bir salon olduğu ve

kötü hava koşullarında öğretmenlerin burayı kullandıkları görülmüştür. Okulda kantinin okul binasından bağımsız bir şekilde okul bahçesinde bulunduğu öğrenciler için küçük bir yeme-içme alanına da sahip olduğu görülmektedir. Okulun çevresine göre yüksekte bulunması sebebiyle sınıfların ferah ve çevreye hakim bir konuma gelmesini sağlamış olduğu görülmektedir. Okulun 435 öğrencisinin bulunduğu sınıflara ortalama 20 öğrencinin düştüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca okulda 19 sınıf öğretmeni, 1 İngilizce, 1 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 4 okul öncesi öğretmeni, 1 rehber öğretmen, 1 hizmetli bulunduğu görülmektedir. Okul çevresinin çok kozmopolit bir yapıya sahip olduğu ve farklı sosyoekonomik kesimleri barındırdığı görülmektedir. Düşük sosyoekonomik durumun okula yansıdığı, velilerin okulu sahiplenme konusunda yetersiz kaldığı, okulun ekonomik durumunun çok iyi olmadığı ve okul adına yapılacak etkinliklere velilerin katılımının yeterli seviyede olmadığı yönetici ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ailelerin eğitim ve ekonomik düzeyleri hayatlarını sürdürdükleri çevreyi, okul ve öğretmen nitelikleri de öğrencilerin okulda elde ettikleri akademik başarıları da etkileyebilmektedir (Tansel, 2002:456; McEwan, 2003:132; Akar, 2010:271-272).

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla öğretmenler, sığınmacı öğrenciler, Türk öğrenciler, yöneticiler ve rehber öğretmene ait bilgiler sunulacaktır.

3.5.1. Öğretmenler

Araştırmaya katılmakta gönüllü olan ve sınıflarında sığınmacı öğrenci bulunan üç sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Bu öğretmenlere ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 1: Sınıf öğretmeni Ahmet Demir 37 yaşında, 15 yıllık öğretmenlik kariyeri vardır. Atatürk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden 2003 yılında mezun olmuştur. Öğretmenliğe Van'da başlamış daha sonra şuan bulunduğu ilçeye atanmıştır. Yaklaşık 4 yıldır bu okulda görev yapmaktadır. 4/E sınıfını okutan öğretmen, bu sınıfı 1.sınıftan beri kendisinin okuttuğunu ifade etmiştir. Sınıfında 2 sığınmacı öğrenci bulunduğunu ifade eden öğretmen daha önce sığınmacı öğrencilerle çalışmadığını dile getirmiştir. Sığınmacı öğrencilerle uyum dönemi dışında herhangi bir sorun yaşamadığını dile getiren öğretmen öğrencilerinin şuan ki durumundan memnun olduğunu ifade etmiştir. Üniversite eğitiminde sığınmacı

öğrencilerle ilgili bir eğitim almadığı için zorlandığını ancak hizmet içi eğitimlerin bu konuda faydalı olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen 2: Sınıf öğretmeni Mehmet Yemen 46 yaşında, 22 yıllık öğretmenlik kariyeri vardır. Karadeniz Teknik Üniversitesinden Orman Fakültesi Orman Mühendisliği bölümünden 1996 yılında mezun olmuştur. 1996 yılında sınıf öğretmeni olarak Hakkari’de göreve başlamış daha sonra yurdun çeşitli yerlerinde görev almıştır. Yaklaşık 8 yıldır bu okulda görev yapmaktadır. 4/D sınıfını 1. sınıftan itibaren kendisinin okuttuğunu ifade etmiştir. Sınıfında 1 sığınmacı öğrenci bulunmaktadır. Sığınmacı öğrencinin sosyal ortamda ve derslerinde başarılı olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Uyum döneminde ailenin desteğiyle çok hızlı bir şekilde uyum sağladığını ifade ettiği görülmektedir. Bu öğrencilerin kendilerine küçük yaşlarda gelmelerinin olumlu yansıdığını ifade ettiği görülmektedir.

Öğretmen 3: Sınıf öğretmeni Sevda Çetin yaşında, 14 yıllık öğretmenlik kariyeri vardır. Selçuk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden 2002 yılında mezun olmuştur. Bu okulda yaklaşık 1 yıl görev yaptıktan sonra başka bir okulda 1 yıl süreyle geçici olarak çalıştığı daha sonra yine araştırma yapılan okula dönerek 3 yıldır kesintisiz bir şekilde buradaki görevine devam etmektedir. 3/C sınıfını okutan öğretmen 1. sınıftan itibaren bu öğrencilerle devam ettiğini ifade etmiştir. Sınıfında 2 sığınmacı öğrenci bulunan öğretmen dil sorununu halledene kadar çok zorlandığını ancak bu öğrencilerin çok hızlı bu problemi hallettiğini artık bizler gibi Türkçe konuşabildiğini ifade etmiştir. Bu öğrencilerin uyum döneminde en çok çekingen tavırları nedeniyle zorlandıkları ilettiği görülmüştür.

3.5.2. Sığınmacı Öğrenciler

Araştırmadaki görüşmelere gönüllülük esasına göre 5 sığınmacı öğrenci katılmıştır. Bu 5 sığınmacı öğrencinin tamamı Irak’tan ülkemize gelmiştir. 5 sığınmacı öğrencinin sınıflara dağılımı şu şekildedir; 3/C sınıf öğretmeni Sevda Çetin’in sınıfında 2, 4/D sınıf öğretmeni Mehmet Yemen’in sınıfında 1, 4/E sınıf öğretmeni Ahmet Demir’in sınıfında 2 sığınmacı öğrenci eğitim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 8 ile 10 arasında değişmekle beraber öğrenciler 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmektedir.

Öğrenci 1:Mena Irak'tan gelerek Türkiye'ye sığınmacı olarak yerleşmiştir. 8 yaşında olan Mena 3C sınıfında öğrenim gören bir kız öğrencidir. Sınıfında çok sevilen Mena sınıfındaki diğer sığınmacı arkadaşı Azel ile birlikte orta bölümde 3. sırasında oturmaktadır. 2 kardeşi daha bulunan öğrenci 3 yaşından beri Türkiye'de yaşamaktadır. Bu nedenle Türkçe'yi iyi bilmektedir. Dil problemi çok fazla yaşamaması sebebiyle arkadaşlarıyla olan ilişkileri güçlüdür. Irak dışında gördüğü tek ülke Türkiye olan öğrenci ülkemize Irak'ta yaşanan siyasi olayların sebep olduğu şiddet ve silahlı çatışmalar sebebiyle sığınma talebiyle gelmiştir. Maddi olarak durumları iyi olan öğrenci derslerde de başarılı bir grafik çizmektedir. Ailesiyle birlikte yaşamaktadır. Ailenin maddi durumunun orta düzeyde olduğu bilinmektedir.

Öğrenci 2:Azel Irak 'tan gelerek ülkemize yerleşmiştir. 8 yaşında olan Azel 3C sınıfında eğitim gören bir erkek öğrencidir. Sınıf arkadaşlarıyla genel itibariyle iyi anlaşmakla birlikte en çok sınıfındaki diğer sığınmacı öğrenciyle birlikte hareket etmektedir. Sınıfındaki diğer sığınmacı öğrenci olan Mena ile birlikte orta bölümde 3. sırada oturmaktadır. Türkçe'yi orta düzeyde konuşan Azel'in arkadaşlık ilişkileri iyi denilebilecek durumdadır. Irak dışında gördüğü tek ülke Türkiye olan öğrencinin burada bulunma sebebi ise Irak'ta yaşanan siyasi olayların sebep olduğu şiddet ve silahlı çatışmalardır. Bu nedenle ülkemize sığınmacı olma talebiyle gelmiştir. Azel'in 3 kardeşi vardır. Ailesiyle birlikte yaşamaktadır. Ailenin maddi durumunun orta düzeyde olduğu bilinmektedir.

Öğrenci 3: Ahmed Irak'tan Türkiye'ye gelen ve 4D sınıfında öğrenim gören erkek bir öğrencidir. Sınıfında öğretmen masasının önünde bulunan kümede yanındaki arkadaşı Arda ile oturduğu görülmüştür. Sınıf arkadaşlarıyla gayet uyumlu davranışlar sergileyen Ahmed arkadaşları ve öğretmeni tarafından çok sevilmektedir. 5 yıldır Türkiye de yaşamaktadır. Türkçe'yi orta derecede konuşmaktadır. Irak dışında gördüğü tek ülke Türkiye olan öğrencinin burada bulunma sebebi ise Irak'ta yaşanan siyasi olayların sebep olduğu şiddet ve silahlı çatışmalardır. Bu nedenle ülkemize sığınmacı olma talebiyle gelmiştir.10 yaşında olan Ahmed'in 4 kardeşi vardır. Ailesiyle birlikte yaşadığı ve ailesinin maddi durumunun orta olduğu bilinmektedir.

Öğrenci 4: Cevar Irak'tan Türkiye'ye gelen ve 4E sınıfında öğrenim gören erkek bir öğrencidir. Cevar sınıfında duvar tarafının 2. sırasında Deniz isimli Türk öğrenciyle oturduğu görülmüştür. Sınıf arkadaşlarıyla sık sık sorun yaşadığı ve uyumsuz davranışlar sergilediği gözlenmiştir. Türkçe'ye hakimiyeti orta derecededir. Bazen iletişim sorunları yaşamakta ve bu da arkadaş ilişkilerine yansımaktadır. Derslerde de çok başarılı olmadığı görülmektedir. 4 yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. Irak dışında gördüğü tek ülke Türkiye olan öğrencinin burada bulunma sebebi ise Irak'ta yaşanan siyasi olayların sebep olduğu şiddet ve silahlı çatışmalardır. Bu nedenle ülkemize sığınmacı olma talebiyle gelmiştir. 10 yaşında olan Cevar'ın 3 kardeşi vardır. Ailesiyle birlikte yaşadığı ve maddi durumlarının çok iyi olmadığı maddi yardımlar aldıkları bilinmektedir.

Öğrenci 5: Remza Irak'tan Türkiye'ye gelen ve 4E sınıfında öğrenim gören erkek bir öğrencidir. Remza sınıfında duvar tarafının 3. sırasında oturduğu görülmüştür. Türkçe'yi orta derecede bilmektedir. Çekingen bir yapısı olduğu ve arkadaşlarıyla çok sık iletişim kurmadığı gözlenmiştir. 6 yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. Ders başarısının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Irak dışında gördüğü tek ülke Türkiye olan öğrencinin burada bulunma sebebi ise Irak'ta yaşanan siyasi olayların sebep olduğu şiddet ve silahlı çatışmalardır. Bu nedenle ülkemize sığınmacı olma talebiyle gelmiştir. 9 yaşında olan Remza'nın 3 kardeşi vardır. Ailesiyle birlikte yaşadığı ve maddi durumlarının orta derecede olduğu bilinmektedir.

Araştırmanın yapıldığı kurumdaki araştırmaya katılan sığınmacı öğrencilere ait bilgiler Tablo 3.3'de sunulmuştur:

Tablo 3.3: Katılımcı Sığınmacı Öğrenciler

Katılımcılar	Uyruğu	Sınıfı	Yaşı	Kaç Yıldır Türkiye'de
Mena	Irak	3C	8	5
Azel	Irak	3C	9	5
Ahmed	Irak	4D	10	5
Cevar	Irak	4E	10	4
Remza	Irak	4E	10	6

3.5.3. Türk Öğrenciler

Araştırmada 3. ve 4. sınıfta sığınmacı öğrencilerle öğrenim gören ve gönüllük esasına göre seçilen 6 Türk öğrenci yer almıştır.

Öğrenci 1: Eda, 3C sınıfında bulunan kız bir öğrencidir. 9 yaşındadır. Ravza'nın sınıfında Mena ve Azel adında iki sığınmacı öğrenci bulunmaktadır. Bunlar Mena ve Azel. Eda, Mena ve Azel'in arkasındaki sırada oturmaktadır. Çok girişken ve konuşkan bir öğrencidir. Sığınmacı öğrencilerle arası çok iyidir. Sıklıkla sığınmacı öğrencilere yardım etme çabası içerisine girmektedir. Oynadıkları oyunlara sığınmacı öğrencileri de dahil etme çabasında olduğu görülmektedir. Derslerde anlayamadıkları yerde Eda'nın onlara yardımcı olmaya çalıştığı görülmektedir.

Öğrenci 2: Musa, 3C sınıfında bulunan bir erkek öğrencidir. 9 yaşındadır. Musa'nın sınıfında Mena ve Azel adında iki sığınmacı öğrenci bulunmaktadır. Musa sığınmacı öğrencilerin oturduğu sıranın en ön sırasında oturmaktadır. Derslerde oldukça başarılı ve arkadaşlarına karşı çok yardımsever bir öğrenci olduğu görülmektedir. Musa'nın teneffüslerde Mena ile birlikte oynadığı ve sık sık Mena'nın elinde tutması onun sığınmacı öğrencilere karşı yardımsever ve arkadaş canlısı olduğunun göstergesidir.

Öğrenci 3: Arda, 4D sınıfında bulunan bir erkek öğrencidir. 10 yaşındadır. Arda'nın sınıfında Ahmed adında bir sığınmacı öğrenci bulunmaktadır. Arda sınıfında bulunan sığınmacı öğrenci ile aynı kümede yan yana oturmaktadır. Arda arkadaş ilişkileri kuvvetli bir öğrencidir. Ahmed'e her konuda yardımcı olmaya çalışmaktadır. Aralarındaki ilişki gayet iyi olduğu gözlenmektedir. Diğer öğrencilere karşı sığınmacı öğrenciyi koruyucu tavırlar göstermektedir. Ders içerisinde de materyal paylaşımı yaptıkları ve uyumlu bir görüntü çizmektedirler.

Öğrenci 4: Seymen, 4D sınıfında bulunan bir erkek öğrencidir. 10 yaşındadır. Seymen'in sınıfında Ahmed adında bir sığınmacı öğrenci bulunmaktadır. Eymen sınıf başkanı olması sebebiyle her öğrencinin sorunuyla ilgilidir. Diğer arkadaşlarının sorunlarını çözmek için elinden geleni yapmaya çalışan bir öğrencidir. Derslerinde başarılı ve sorumluluk sahibidir. Arkadaş ilişkileri de kuvvetlidir. Sığınmacı öğrenciyle teneffüslerde birlikte oynamaktan zevk aldığı görülmektedir. Sınıftaki öğrencilerle sık sık şakalaştığı ve gülmeyi ve güldürmeyi seven bir öğrenci olduğu izlenimi bırakmıştır.

Öğrenci 5: Ravza, 4E sınıfında bulunan bir kız öğrencidir. 10 yaşındadır. Ravza'nın sınıfında Cevar ve Remza adında iki sığınmacı öğrenci bulunmaktadır. Ravza sınıfında sığınmacı öğrenci olan Remza ile birlikte oturmaktadır. Ders esnasında öğretmenin de yönlendirmesiyle Remza'ya sık sık yardım ettiği ve bundan da keyif aldığı görülmektedir. Teneffüslerde de kavgaları ayıran birleştirici bir kişiliği olduğu görülmektedir. Remza ile hem ders içerisinde hem de ders dışında çok iyi anlaşığı görülmektedir.

Öğrenci 6: Beril, 4E sınıfında bulunan bir kız öğrencidir. 10 yaşındadır. Beril'in sınıfında Cevar ve Remza adında iki sığınmacı öğrenci bulunmaktadır. Beril sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sıraların yan tarafında oturmaktadır. Beril'in sadece sığınmacı öğrencilerle değil sınıftaki diğer öğrencilerle de iletişim kurma çabasında olan bir öğrencidir. Sınıftaki davranışları ve derslerdeki başarısı nedeniyle örnek bir öğrenci olarak gösterildiği anlaşılmaktadır. Sınıftaki sığınmacı öğrencilerle arasında bir sorun olmadığı Remza ile çok iyi anlaşığı ancak Cevar ile çok iyi anlaşamadığı görülmektedir. Bunun nedeninin Cevar'ın Arapça konuşması bunun diğer öğrenciler tarafından yanlış anlaşılması ve sevilmemesine neden olduğu düşünülmektedir. Öğretmen derste ve ders dışında olan olaylarla ilgili Beril'in düşüncelerine önem verdiği ve bu nedenle ders dışında da sık sık bu öğrenciden faydalandığı görülmektedir.

Araştırmanın yapıldığı kurumdaki araştırmaya katılan Türk öğrencilere ait bilgiler Tablo 3.4'de sunulmuştur:

Tablo 3.4: Katılımcı Türk Öğrenciler

Katılımcılar	Uyruğu	Sınıfı	Yaşı	Sınıftaki Sığınmacı Öğrenci
Eda	Türk	3C	9	Mena ve Azel
Musa	Türk	3C	9	Mena ve Azel
Arda	Türk	4D	10	Ahmed
Seymen	Türk	4D	10	Ahmed
Ravza	Türk	4E	10	Cevar ve Remza
Beril	Türk	4E	10	Cevar ve Remza

3.5.4. Yöneticiler

Okul Müdürü: Okul müdürü olan Cemal Kaya 4 yıldır bu okulda görev yapmaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Bölümü mezunudur. 1969 doğumlu olan Cemal Kaya 1994 yılında öğretmenlik

görevine başlamıştır. 24 yıllık meslek hayatının yaklaşık 20 yılı yöneticilikle geçmiş okulun derdini kendine dert edinmiş bir kişidir. Özverili ve çalışkan yapısıyla her zaman takdir edilmiş ve çevresince sevilmiş sayılmış bir kişidir. Sığınmacı öğrencilerin adaptasyonu için de özverili çalışmalar ortaya koymuştur. Gerek ailelerle gerek okul personeliyle bu öğrenciler için yapılabileceklerin tamamını yapmaya çalışmıştır. Bu öğrencilerin uyum sorununu kolay atlattıklarını şuan herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade ettiği gözlenmiştir. Ağaç yaşken eğilir sözünden yola çıkarak bu öğrencilerin yaşları sebebiyle kolay uyum sağladığını söylediği duyulmuştur.

Okul Müdür Yardımcısı: Salih Kara, bu okulda müdür yardımcılığı görevinde 2. yılını çalışmaktadır. 1987 doğumludur. 2009 yılında Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. 9 yıllık öğretmen olan Salih Kara bu sürenin 8 yılını okul yöneticisi olarak çalışarak geçirmiştir. Okulun ilçede merkezi bir konumda bulunduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bu durum büyük bir avantaj gibi görünse de okula çok olumlu yansımadığını söylemiştir. Okul çevresinin eski bir yerleşim olduğunu ve yeni binalar için gerekli araziler olmadığı için apartman ve evler eski dolayısıyla kiralari da düşük bu evlerin genelde düşük bütçeli ailelerin tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu durumun okulun öğrenci profilini de etkilediğini ifade etmiştir. Okul binasının da eski olduğunu ve tamir tadilat yapmaya çalıştıklarını ancak sürekli başka yerlerde sorunlar farklı şekilde ortaya çıktığını ifade ettiği görülmüştür.

Araştırmanın yapıldığı kurumdaki araştırmaya katılan idarecilere ve rehber öğretmene ait bilgiler Tablo 3.5’de sunulmuştur:

Tablo 3.5: Katılımcı İdareciler ve Rehber Öğretmen

Katılımcılar	Doğum Tarihi	Toplam İdarecilik Süreleri	Mesleki Kıdem	Kurum Kıdemi
Müdür	1969	20	24	4
Müdür Yardımcısı	1987	8	9	2
Rehber Öğretmen	1973	-	22	18

3.5.5. Rehber Öğretmen

Okulda bulunan sığınmacı öğrencilerin okuldaki ortamlarını, bu öğrencilerin uyum süreçlerini kolaylaştırma adına kapsayıcı rehberlik çalışmalarını ve

yaşadıkları problem durumlarını çözme önerilerinin ortaya konabilmesi için araştırmaya okuldaki bir rehber öğretmen de dahil edilmiştir.

Rehber Öğretmen: Ebru Eren, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümünden mezun olduktan sonra 1995 yılında öğretmenliğe başlamıştır. 1999 yılından beri bu okulda görev yapmaktadır. Sığınmacı öğrencilerin okula gelmeleriyle birlikte meslek hayatında en çok zorlandığı zamanları yaşadığını ifade etmiştir. Okuldaki görevini tarif ederken her türlü negatif duruma erken müdahale etmek ve olumsuzluğu büyümeden sonlandırabilmek olarak ifade etmiştir.

3.6. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmayla örneklemin belirlendiği okulda sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sınıfların gözlemiyle başlanmıştır. Daha sonra sığınmacı öğrenciler, Türk öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri ile bireysel olarak görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme ve gözlem ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin araştırmacıya tanıdığı esneklik nedeniyle görüşme sırasında araştırmacının sorduğu sorularla kişinin yanıtlarını detaylandırmasını ve ayrıntılara girmesini sağlayabilir (Türnüklü, 2000:547). Yarı yapılandırılmış görüşme ne yapılandırılmamış görüşme kadar esnek ne de yapılandırılmış görüşme kadar katı olup araştırmayı yapanı sınırlandırıp araştırmanın yapılmasını sınırlandırmaktadır. Bu sebeple her iki görüşme tekniğinden bir karışım olarak ikisinin kalmaktadır (Karasar, 1995:165). Araştırma ile elde edilen veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

3.6.1. Görüşmeler

Sınıf öğretmenlerine, sığınmacı öğrencilere, Türk öğrencilere, okul yöneticilerine, rehberlik öğretmenine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları alanyazından faydalanılarak hazırlanmış ve formlar uzman görüşüne sunulup gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra hazır hale getirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular sınıf gözlemleriyle de desteklenerek araştırmanın güvenilirliğini artırma yoluna gidilmiştir. Gözlemlerin tamamlanması sonrasında sınıf öğretmenleri, sığınmacı öğrenciler, okul yöneticileri, rehber

öğretmenler ve Türk öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Buradaki hedef elde edilen bilgilerin birbirini desteklemesidir.

Tablo 3.6’da alt problem cümlelerinin ilişkili olduğu görüşme soruları gösterilmiştir:

Tablo 3.6: Alt Problem Cümlesi-Görüşme Sorusu İlişkisi

ALT PROBLEMLER	İLİŞKİLİ OLDUĞU GÖRÜŞME SORUSU
1. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki sığınmacı öğrencilere yönelik tutum ve davranışları nasıldır?	<ul style="list-style-type: none">• Sığınmacı öğrenciler hakkında neler düşünüyorsunuz?• Sınıftaki sığınmacı ve Türk öğrenciler arasında hiç dışlanma gibi bir durum yaşadınız mı? Yaşadıysanız durum karşısındaki tavrınız ve önlemi ne oldu?
2. Sığınmacı öğrencilerin Türk öğrencilerle ve öğretmenleriyle ilgili tutumları nasıldır?	<ul style="list-style-type: none">• Sınıfta bir karşılıklı anlayış ve sevgi ortamının olduğunu söyleyebilir misin? Varsa bu ortamı nasıl tarif edersin?• Sahip olduğun farklılıklar okulda senin zorlanmana neden oluyor mu? Öğretmenin seni bu süreçte nasıl destekliyor?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim-öğretim uygulamaları nelerdir?	<ul style="list-style-type: none">• Sığınmacı öğrencileri eğitim öğretim sürecine dahil ederken hangi eğitim strateji, yöntem, tekniğini sıklıkla kullanıyorsunuz? Neden?
4. Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilere yönelik tutumları nasıldır?	<ul style="list-style-type: none">• Sınıftaki sığınmacı öğrencilerin dışlanmaya veya kötü davranışa maruz kaldığını gördün mü? Gördüysen bu durum nasıl çözüldü?
5. Sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı öğretim uygulamaları konusundaki değerlendirmeleri nasıldır?	<ul style="list-style-type: none">• Sahip olduğun farklılıklar okulda senin zorlanmana neden oluyor mu? Öğretmenin seni bu süreçte nasıl destekliyor?
6. Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu okullarda kapsayıcı eğitime yönelik rehberlik uygulamaları nelerdir?	<ul style="list-style-type: none">• Okulunuzdaki kapsayıcı eğitimi nasıl değerlendirirsiniz? Kapsayıcı eğitimi geliştirmek için ne gibi katkılar sağlıyorsunuz?
7. Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu okullarda kapsayıcı eğitime yönelik yönetim uygulamaları nelerdir?	<ul style="list-style-type: none">• Özellikle Sığınmacı öğrencilere yönelik olarak yaptığınız çalışmalar var mı? Varsa neler açıklar mısınız?• Sığınmacı öğrencilerin kapsanmalarına yönelik deneyimleriniz var mı? Bahseder misiniz?

Araştırmada görüşmelerden yaklaşık 80 dakikalık ses kaydı ve bu videolara ait 40 sayfalık transkript veri olarak toplanmıştır.

3.6.2. Gözlemler

Araştırmacılar gözlem yaparken, bazı durumlarda kişisel olayları, kendilerini çevreye uydurarak değil, çevrenin herhangi bir parçası gibi izlerler. Doğal ortamlarında bulunurlar ve araştırmacılar gördüklerini, duyduklarını ve kendi bakış açılarından gözlemlediklerini iletirler (Shagrir, 2017: 13). Bir çevre ya da kurumda oluşan davranışları derinlemesine araştırma yapmamız gereken durumlarda tercih etmemiz gereken bir veri toplama tekniğidir (Bailey, 1987; akt. Balcı, 2005:168). Araştırma yapan ve neyi gözlemlediğini iyi bilen bir araştırmacı yaptığı gözlemlerle en ufak ayrıntıların yakalayıp farkına varabilir. Bu çerçevede sınıf öğretmenleri 6 hafta boyunca her hafta 2 saat gözlemlenmiştir. Bu çerçevede 36 ders gözlem notu elde edilmiştir.

Sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim durumunun araştırıldığı bu araştırmada kapsayıcılığın uygulama alanı olan sınıflarda yapılan gözlem sonucunda elde edilen gözlem notlarının araştırmaya sağlayacağı destek büyük önem taşımaktadır. Görüşmelerde elde edilen bulguların sınıf içerisinde elde edilen bulgularla desteklenmesi araştırmanın güvenilirliği artırmasına yardımcı olmuştur. Bu gözlemler veri analizi yaparken ders içerisindeki öğretmen- sığınmacı öğrenci, sığınmacı öğrenci- Türk öğrenci ve öğretmen-Türk öğrenci arasındaki etkileşimleri direkt olarak alıntılama yapılmasına izin vermesi ve verilerin analizine sağlayacağı katkı noktasında çok önemlidir.

Araştırmada sınıf gözlemleri yapılırken kullanılan takvim Tablo 3.7’de sunulmuştur:

Tablo 3.7: Gözlem Takvimi

Gözlenen Sınıf	Gözlem Tarihi	Gözlenen Ders
3/C	05.02.2018	HAYAT BİLGİSİ
	05.02.2018	TÜRKÇE
	27.02.2018	FEN BİLİMLERİ
	28.02.2018	MATEMATİK
	12.03.2018	OYUN VE FİZİKİ
	13.03.2018	TÜRKÇE
	18.04.2018	FEN BİLİMLERİ
	18.04.2018	MATEMATİK
	07.05.2018	HAYAT BİLGİSİ
	07.05.2018	TÜRKÇE
	28.05.2018	TÜRKÇE
	30.05.2018	MATEMATİK

Tablo 3.7: Gözlem Takvimi (devamı)

4/E	06.02.2018	SOSYAL BİLGİLER
	06.02.2018	MATEMATİK
	26.02.2018	OYUN VE FİZİKİ
	26.02.2018	FEN BİLİMLERİ
	14.03.2018	TÜRKÇE
	15.03.2018	MATEMATİK
	09.04.2018	TÜRKÇE
	09.04.2018	FEN BİLİMLERİ
	08.05.2018	SOSYAL BİLGİLER
	08.05.2018	MATEMATİK
	30.05.2018	GÖRSEL SANATLAR
	31.05.2018	TÜRKÇE
	4/D	07.02.2018
08.02.2018		MATEMATİK
21.02.2018		FEN BİLİMLERİ
22.02.2018		TÜRKÇE
13.03.2018		SOSYAL BİLGİLER
15.03.2018		OYUN VE FİZİKİ
26.04.2018		MATEMATİK
27.04.2018		TÜRKÇE
08.05.2018		SOSYAL BİLGİLER
10.05.2018		MATEMATİK
22.05.2018		DİN KÜLTÜRÜ
23.05.2018		FEN BİLİMLERİ

3.7. Veri Analizi

Nitel araştırmalarda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi her türlü bilgiyi objektif ve sistematik bir şekilde sınıflandırma, sayısal değerlere dönüştürme ve sonuç çıkarımında bulunma işidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001:22). İçerik analizinin temelini birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar (kodlama) çerçevesinde birleştirerek anlamlı bütünlük oluşturmak ve okuyucunun anlayabileceği bir bütünlük içerisinde yorumlayarak okuyana sunma oluşturmaktadır. “Verinin anlamını dışarıya aktarma araştırma sorularını cevaplamak için kullanılan bir süreçtir” . “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.” (Merriam, 2013; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2003:227). İçerik analizi yapılırken veriyi azaltma, veriyi sunma ve sonucun şekillendirilerek tanımlanması olmak üzere birbiriyle ilişkili üç aşamadan oluşmaktadır (Miles ve Huberman, 1994:12).

Tablo 3.8: Tema, Kod ve Örnek İfadeler

Ana Temalar	Kodlar	Örnek İfadeler
Fiziki Çevre Düzenlenmesi	Oturma düzeni Oryantasyon	<i>Sınıf içerisinde olan uyumunu ve alışma sürecini kısaltmak adına onun isteklerine önem verdim. Genelde ya tek başına oturmak istiyor ya da 1-2 arkadaşı dışında kimseyle oturmak istemiyordu. Şuan bile ön taraftaki sıralardan çok arka bölümde kalan sıralarda oturmak onu daha rahat hissettiriyor. Benim için önemli olan onun kendini nasıl rahat hissettiği ve uyum problemi yaşamaması olduğundan onun tercihlerine önem veriyorum.</i>
Sınıfta Karşılıklı Saygı Ve Sevgi Ortamı Oluşturma	Empati (Eşduyu) Tutum	<i>Sınıfımızda herkes birbirini sever ve saygı duyar. Sınıfımızdaki öğrencilere de saygı duyarız. Ben Cevar'ı çok seviyorum. Onu anlamaya çalışıyorum. Başka bir yerden geldiler buraya. Onun için çok zor olmalı. Sevdiği her şeyi orada bırakarak geldi buraya. Biz ona yardım etmeliyiz. O çok iyi birisi.</i>
Bilişsel Süreç Yardımları	Başarı Destek Bireysel Değerlendirme	<i>Asıl önemli olan hata yapmanın normal bir şey olduğunu daha çok çalışarak bunun üstesinden gelebileceği inancını öğrenciye vermek olduğunu düşünüyorum. Çalışmalarımı hep bu yönde geliştiriyorum. Tabii ki her öğrenci farklı ve bu her öğrenci için geçerli olmayabiliyor. Onu değerlendirirken kendi gerçekleri çerçevesinde değerlendiriyor. Başarılı bulduğumda takdir ediyorum. Eksik olduğu konularda onlara ayrı çalışma kağıtları hazırlıyor farklı görevler verebiliyorum. Bu onların daha gerçekçi hedeflere daha rahat ulaşmalarını sağlıyor. Tüm bu çalışmalarını isteksiz bir öğrenciyle yapmak imkansız onları derste olabildiğince aktif tutarak bunu başarabiliyoruz.</i>
Sosyal Etkileşimlere Yönelik Bilişsel Süreç Yardımları	Yardımsızlık Sevgi Sosyal Kabul	<i>Öğretmenimiz ona yardım ediyor. Bizimde yardımcı olmamızı istiyor. Öğretmenim bizi çok seviyor. Bizde onu üzmemek için birbirimize yardım ediyoruz. Küme içinde en çok yardım ediyoruz. Çünkü hep birlikte çalışmak zorunda kalıyoruz. Ben Duraid ile çalıştığım için mutlu oluyorum. Artık o Türkçe 'yi çok iyi konuşuyor. İyi anlaşabiliyoruz.</i>

Tablo 3.8'de veri analizin yapılırken oluşturulan temalar, kodlar ve örnek ifadeler gösterilmiştir.

3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmada geçerlik, sosyal bir olay ya da durumu tüm yönleriyle olduğu gibi ortaya koyma olarak tanımlanabilir. Güvenirlik ise araştırmadan elde edilen sonuçların, bulguların tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Araştırma sonuçlarının ya da ölçümün başka şartlar altında tekrar edilebilmesidir. Bu bağlamda geçerlik ve güvenirliği sağlamak için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

- Yarı yapılandırılmış görüşme formu alan yazınla desteklenmiş ve ön deneme ile uygulanabilirliği sağlanarak hazırlanmıştır.
- Veri analizinde gömülü kuram yöntemine uygun açık, eksnel ve seçici kodlama aşamaları yapılmış ve tutulan çözümlemeli notlarla araştırmanın sonuçları desteklenmiştir.
- Yer yer her kategori için, görüşme verisinden çalışma grubunun ifadelerine sık sık yer verilmiştir. Yani görüşme kayıtlarına dokunulmadan olduğu gibi yansıtılmıştır.
- Analizler, gömülü kuram yöntemi ile yapılmıştır. Giriş ve yöntem bölümünde gömülü kuram yaklaşımını araştırma ile uyuşan özellikleri açıkça belirtilmiştir.
- Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için yapılan tüm çalışmalar ayrıntılı bir şekilde yöntem kısmında açıklanmıştır.
- Çalışma grubunun araştırmacıya güvenleri sağlanmaya çalışılmıştır.
- Gönüllülük esasına göre katılımcılar araştırmaya dahil edildikleri için, daha tutarlı verilere ulaşılması söz konudur.
- Sonuçlar elde edilirken uzman incelemesine başvurulmuştur.
- Geçerliliği artırmak için veriler görüşme ve gözlemden elde edilerek veri toplama yolları çeşitlendirilmiştir.
- İç geçerliliği artırmak için üçgenleme (triangulation) yönteminden faydalanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Yapılan araştırma çerçevesinde incelenen literatürde sığınmacı öğrencilerin okullarda dışlanmaya, ayrımcılığa maruz kaldıkları, sosyal ilişkiler konusunda çok ciddi sorunlar yaşadıkları, dil problemi kaynaklı içe kapanık oldukları görülmektedir. Literatürde bu çerçevede yapılan araştırmalarda sonuç olarak öğretmenlerin ve okuldaki diğer paydaşların bu öğrencileri sosyal ve akademik anlamda desteklemesi gerektiğine duyulan ihtiyaçtan bahsedilmiştir. Yapılan bu araştırma literatürde ifade edilen sorunlara ve çözüm yollarına ilişkin nitel veriler sunarak katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu araştırma lkökölde sınıf öğretmenlerinin sınıf pratiklerinin belirlenmesine ve “Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunu ne düzeydedir?” sorusuna cevap aramaya yöneliktir.

Araştırma sorusu, sınıf öğretmenlerinin ve sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamaları çerçevesinde incelenmesine yönelik uygulamalara ve yöntemlere dayanmaktadır. Buna ek olarak araştırma sorusu çerçevesinde sığınmacı öğrencilerin katılımını sağlama ve sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik uygulamalarını inceleyebilme, araştırmada hedeflenen alt problemlere cevap alınabileceği varsayılmaktadır.

4.1. Ortaya Konan Kategori ve Temalar

Veri analizi yapılırken birden fazla temanın ortaya çıktığı sonucuna varılmaktadır. Temaların geçerliklerini artırmak için veriler iki kavramsal kategori halinde toplanmıştır. İlk kavramsal kategori olan “Uyum” kategorisinde sınıf öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilere kapsayıcı eğitim bağlamında destekleyecek bir sınıf yapısı oluşturmaları doğrultusunda belirledikleri yöntem, teknik ve stratejileri merkeze almaktadır. Bu kategoride ortaya çıkan temalar ise iki tanedir. Bunlardan birisi “Fiziki Çevre Düzenlenmesi” diğeri ise “Sınıfta Karşılıklı Saygı Ve Sevgi Ortamı Oluşturma” olarak belirlenmiştir. İkinci kavramsal kategori ise “Yardım” kategorisidir. Bu kategoride sınıf öğretmenin sene boyunca uyguladığı çalışmalara yöneliktir. Bu kategori altında yer alan temalar ise “Bilişsel Süreç Yardımları” ve “Sosyal Etkileşimlere Yönelik Bilişsel Süreç Yardımları” olarak belirlenmiştir.

4.1.1. Uyum Kategorisi

“Uyum” kategorisi kapsamında görüşme ve gözlemlerden iki temanın ortaya çıktığı sonucuna varılmaktadır. Bu çalışmayı yönlendiren araştırma sorusuna yanıt olarak, bu temalar sınıf öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilerin sosyal kabulünü desteklemek ve bu süreci kısaltmak için sınıfta nasıl bir hazırlık yaptıklarını anlamaya yöneliktir.

Bu temalar ise; 1) Fiziki Çevre Düzenlemesi

2) Sınıfta Karşılıklı Saygı Ve Sevgi Ortamı

4.1.1.1. Fiziki Çevre Düzenlenmesi

4.1.1.1.1. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Fiziki Çevre Düzenlenmesine İlişkin Görüşleri

Fiziki çevre düzenlenmesi, sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve bu doğrultuda yapılan gözlemler dikkate alındığında sığınmacı öğrencilerin sınıfa ve okul ortamına kabul edilmesi ve okul ortamındaki konumlarını desteklemek için kullanılan çalışmaların tamamıdır. Çevresel etkiler altında kişinin kendini rahat hissedip hissetmemesi, ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmaması onun gelişen kişiliğini ve davranışlarını etkiler (Koç vd., 2001:20). Öğrencilerin sınıfa kendini ait hissetmeleri ve uyum sorunlarının olabildiğince hızlı üstesinden gelmelerinin en büyük destekçilerinden birisi sınıfın fiziki ortamının olduğunu vurguladıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan araç-gereçlerin uygunluğuna yönelik düşünceleri aşağıda verilmektedir:

“Bu öğrencimle ilk karşılaştığımızda çok çekingen ve içine kapanık olan yapısıyla benim dikkatimi çekmişti. Tabii ailesi ve çocukla tanışınca asıl nedenin sığınmacı olması olduğunu anlamam çok uzun sürmedi. Sınıf içerisinde olan uyumunu ve alışma sürecini kısaltmak adına onun isteklerine önem verdim. Genelde ya tek başına oturmak istiyor ya da 1-2 arkadaşı dışında kimseyle oturmak istemiyordu. Şuan bile ön taraftaki sıralardan çok arka bölümde kalan sıralarda oturmak onu daha rahat hissettiriyor. Benim için önemli olan onun kendini nasıl rahat hissettiği ve uyum problemi yaşamaması olduğundan onun tercihlerine önem veriyorum.” (Mehmet Yemen, Görüşme, Mayıs 2018).

“Bu öğrencilerim genelde sınıfta tek olarak arkada oturmayı istiyor. Ancak sınıfta oturma planı yaparken genelde klasik bir sistemde çocukları oturtuyorum. Başta bu durum sığınmacı öğrencim için çok sorun oluyordu. Genelde göz önünde bulunmak

ve konuşmaktan kaçınma çabaları içerisindeydi. Birkaç hafta içerisinde bu duruma alışmaktan başka çaresinin olmadığını anlayınca kendileri bu sistemi sahiplenmeye karar verdi. Şuan oturması gereken yerde itiraz etmeden isteyerek oturmaya başladı. Bu onların sınıf içerisindeki sistemin bir parçası olmaya karar verdiklerini gösteriyor.” (Sevda Çetin, Görüşme, Mayıs 2018).

“Oturma planı yaparken tüm öğrencilerimin fiziki durumlarını ve kişiliklerini göz önüne almadan yapmıyorum. Genelde sınıfın disiplin düzenini bozmaya müsait çocukları ve göz problemi olan çocukları ön sıralarda tutmaya çalışıyorum. Sığınmacı öğrencimizi başkalarına yardım etmeyi seven konuşkan ve sıcakkanlı öğrencilerimle oturtmaya özen gösteriyorum. Bu şekilde yaparak uyum problemlerini ortaya çıkmadan kaldırmayı amaçlıyorum. Tabi ki birkaç yıldır birlikte olduğumuz için o bize bizde ona çok fazla alıştık. Ne kadar zaman geçerse geçsin onun hala ara sıra uyum sorunu yaşadığını gözlemliyorum. Bu normal geliyor bana çünkü başka bir kültürden başka bir aile ve sosyal yapıdan gelecek tamamıyla uyum sağlamak çok zor olmalı. Kullandığımız ders kitaplarının ve araç gerecin onu ara sıra zorladığı görüyorum. Bizim vatandaşlarımız bile bazen zorlanırken onların da zorlanması doğal diye düşünüyorum. Bu zorlanmayı sadece daha uzun sürede yaşıyorlar bunun kaynağı da dil problemi oluyor genelde çünkü yaşadıkları problemlerde genelde onlara yardımcı olmaya çalışıyoruz ama yeterince anlayamadığımız zamanlar oluyor bu da bu süreci olumsuz yönde etkiliyor.” (Ahmet Demir, Görüşme, Mayıs 2018).

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde fiziki ortam ve oturma düzenine ilişkin düşüncelerinden hareketle sığınmacı öğrencilerin genelde içlerine çok kapanık ve sınıfın sosyal ortamında uzak durmaya çalıştığı izlenimi vermektedir. Bunun sebebi olarak dil problemini gösterebilir. Dil problemini kısmen veya tamamen halleden öğrencilerin sınıf içerisinde kendini daha iyi ifade ettikleri ve diğer öğrencilerle daha çok paylaşıma girdikleri görülmektedir. Tek başlarına ve sınıfın arka tarafında oturma eğiliminde olmalarını bu şekilde açıklanabilir. Sınıftaki iletişim kurmaya çalışırken yaşadıkları olumsuz tecrübeler ileride yapacakları girişimleri ve sosyal paylaşımları olumsuz yönde etkilemiş olma ihtimali yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ortaya çıkması muhtemel iletişim ve sosyal problemleri sığınmacı öğrencileri destekleyici şekilde halletmeye çalıştığı ancak kısmen faydalı olduğu anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenlerin sınıf içerisindeki oturma düzeniyle problemi akışına bırakması zamanla çözüleceğine inandığını görülmektedir. Bazı sınıf öğretmenlerinin ise problemi önleyici ve yaşanan iletişim problemiyle direkt olarak yüzleşmeyi ve problemi ortadan kaldırmaya yönelik önerilerle sorunların üzerine gittiği görülmektedir. Okulda çocukların kullandıkları araç-gereçlerin kapsayıcılık ilkesini çok barındırmadığı hedef kitle olarak daha çok sığınmacı öğrencilerin hedeflenmediği ifade edilebilir.

4.1.1.1.2. Sığınmacı ve Türk Öğrencilerin Fiziki Çevrenin Düzenlenmesine İlişkin Görüşleri

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin görüşlerinin sınıfın fiziksel çevresi, oturma düzeni ve sınıf içerisindeki akran ilişkileri hakkında görüşlerini tespit edilmesi açısından son derece önemlidir.

Sığınmacı Öğrenciler:

Sığınmacı öğrencilerin sınıfın fiziki ortamı, oturma düzeni ve araç-gereç ile ilgili konulardaki görüşleri aşağıda verilmektedir.

“Sınıfta Azel ile birlikte oturuyorum. Oturduğumuz yer aynı. Orta sırada oturuyorum. Oturduğum yeri çok seviyorum.” (Mena, 3C, Görüşme, Mayıs 2018).

“Duvarın yanında oturuyorum. Yanımda Deniz oturuyor. Onunla iyi anlaşıyoruz. Bana yardım ediyor.” (Cevar, 4E, Görüşme, Mayıs 2018).

“Arda ile birlikte oturuyorum. Uzun zamandır yan yana oturuyoruz. Öğretmen benim oturduğum yeri kendimin karar vermem için yardım ediyor. Ben Türkçe öğrenirken en çok o yardım etti. Öğretmen çok iyi arkadaş olduğumuz için bizi hiç ayırmadı.” (Ahmed, 4D, Görüşme, Mayıs 2018).

Sığınmacı öğrencilerin sınıfın fiziki ortamı, oturma düzeni ve araç-gereç ile ilgili konulardaki ifadelerinde; genelde sınıflarında oturdukları yerlerinden ve yanlarındaki arkadaşlarından memnun oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin yaşadığı dil problemi ve uyum sorununu göz ardı etmeden oturma planı yaptığı ve en iyi anlaştıkları arkadaşlarıyla birlikte oturarak bu yönde yaşanacak problemleri ortadan kaldırmayı hedefledikleri söylenebilir. Sığınmacı öğrenciler sınıf içerisindeki oturma planı yapılırken öncelikle konumlandırıldığı ve tercihlerinin önemsendiği öğrencilerin ifadelerinden açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Genelde sığınmacı öğrencilerin oturdukları yerleri ve sıra arkadaşlarını uzun süre değiştirmeden oturdukları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni olumsuz olarak oturma düzeninin çok önemsenmediği ya da bu öğrencilerin bu konuda isteklerinin olmamasına bağlanabilir. Olumlu olarak ise bu öğrencilerin alıştıkları düzeni değiştirmemek ve sınıf içerisinde meydana gelebilecek uyum problemlerinin ortaya çıkmasının önlenmesi olarak düşünülebilir. Sınıf içerisindeki araç-gereçlerin herkes tarafından kullanıldığı ancak anlaşılabilirliği ve kullanım kolaylığı konusunda öğrencilerin herhangi bir ifadesinin olmadığı görülmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin sevdikleri ve onlara değer veren arkadaşlarıyla birlikte oturma istekleri onların olası yaşayabilecekleri iletişim problemlerini önlemek adına olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu öğrencileri yardımsever ve başarılı öğrencilerle oturtma eğiliminde olmaları ise sığınmacı öğrencinin hem eğitsel başarısını hem de sosyal başarısını artırmaya ve uyum konusunda sorun yaşamamasına yönelik bir adım olarak yorumlanabilir.

Türk Öğrenciler:

Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu bazı sınıflardaki Türk öğrencilerin sınıfın fiziki ortamı, oturma düzeni ve araç-gereç ile ilgili konulardaki görüşleri aşağıda verilmektedir.

“Onları bazı yerlerde anlayamıyordum. Mesela ben Remza diye bir arkadaşım ile oturuyorum. İlk geldiğinde çok kavga ediyorduk ama artık hiç etmiyoruz.” (Ravza, 4E, Görüşme, Mayıs 2018).

“Sınıfımızda kim nerede oturacak buna öğretmen karar veriyor. Sınıfımdaki Mena ve Azel birlikte oturuyor. Mena ve Azel birbirine yardım ediyor. Öğretmenimiz ancak çok konuşanların ve yaramazlık yapanların yerini değiştiriyor.” (Musa, 3C, Görüşme, Mayıs 2018).

“Ahmed derste hiç konuşmuyor. Öğretmen bu yüzden onu en ön sıradaki kümeye oturttu. Benim ona yardım etmemi söylüyor. Ahmed kitaptaki soruları anlamadığında ben ona yardım ediyorum. Ahmed okula geldiği zamanlarda hiç konuşmuyordu. Biz onu anlamıyorduk. Şimdi Ahmed bizimle çok konuşuyor bize çok alıştı. İlk geldiğinde başka okuma kitapları veriyordu öğretmenimiz ama şimdi bizim kitaplarımızdan var onda da.” (Arda, 4D, Görüşme, Mayıs 2018).

Sığınmacı öğrencilerin öğretmen tarafından hemen kabul gördüğü ve sorunlarına odaklanıp öğrencinin uyum sağlama sürecinin üzerine kararlı adımlarla gittiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen sığınmacı öğrencinin alışmış olduğu ve iyi uyum sağladığı sıra arkadaşını aktif bir şekilde kullanarak akran öğrenmesinde olabildiğince faydalanmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Sınıf içerisindeki oturma düzeni ve fiziki yapıda değişiklikleri çok benimsemeyen öğretmenin oturtmuş olduğu düzeni korumakta kararlı olduğu anlaşılabilir. Okuma yazma problemini halletmek için öğretmenin gelen öğrenciyle özel olarak ilgilenmesi okuma yazma problemini uyum döneminin en büyük sorunu olarak kabul ettiğini gösteriyor. Öğretmenin sığınmacı öğrencinin fiziki çevre ve araç-gereç konusunda duyarlı davrandığı ve eksiklerini hedefleyerek önlemler aldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenin oturma düzeninin merkezine sınıfta yaşanan davranış problemlerini

koyduğu ve böyle bir durum ortaya çıktığında genelde yer değişikliğine başvurduğu anlaşılmaktadır.

“Öğretmenimiz oturduğumuz yerleri bazen değiştiriyor. Şimdi oturmak istediğim her yerde oturuyorum. Remza ilk geldiği zaman hep öğretmen masasının önünde oturuyordu. Bu onu da mutlu ediyordu.” (Beril, 4E, Görüşme, Mayıs 2018).

“Mena sınıfta çok konuşuyordu. Öğretmen onu bu yüzden tek oturtuyordu. Şimdi Azel ile oturuyor. Ben Mena ile oturmayı istemiyorum. Beni hep rahatsız ediyor. Onun yüzünden öğretmen bana da kızıyor.” (Eda, 3C, Görüşme, Mayıs 2018).

“Ben Ahmed ile oturmayı çok istiyorum ama öğretmenimiz beni onunla oturtmuyor. Başka bir kümede oturuyorum. Yan yana oturduğumuzda çok konuşuyormuşuz. Bu yüzden arkadaşlarımız rahatsız oluyormuş.” (Seymen, 4D, Görüşme, Mayıs 2018).

Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu bazı sınıflardaki Türk öğrencilerin sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan araç-gereçlerin uygunluğuna yönelik düşüncelerinde; sınıf öğretmenin otoritesiyle oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bunu yaparken sınıf yönetimini düşünerek hareket ettiği anlaşılmaktadır. Ahmed, ifadelerden de anlaşıldığı gibi konuşkan ve sınıfın ders konsantrasyonunu kolay bozabilen bir öğrenci olarak görülmektedir. Bu nedenden hareketle öğretmen onu bu konuda daha az konuşturacak bir öğrenciyle oturtma yoluna gittiği görülmektedir. Öğretmenin bazen öğrencilerin oturduğu yerleri değiştirmesi ise öğrencilerin disiplin problemlerine önlem olarak yapıldığı düşünülebilir.

4.1.1.1.3. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Çevre Düzenlenmesine İlişkin Sınıf Pratikleri

Görüşmelerde elde edilen bilgiler ile sınıf ortamının birbirine olan tutarlılığını anlayabilmek adına sınıf gözlemleri yapılmıştır. Sınıfın fiziki çevresi, oturma planları ve kullanılan araç-gereçlerin sığınmacı öğrencileri sınıf etkinliklerine katılımlarını sağlamada nasıl kullanıldığını belirlemek amacıyla her hafta ikişer saat gözlem sonucu elde edilen notlar aşağıda sunulmuştur:

3C öğretmeni Sevda Çetin’in derslerinde sınıfın fiziki yapısı, oturma planı ve kullanılan araç-gereçlerin sığınmacı öğrencilerin katılımlarını sağlamada nasıl kullanıldığına yönelik sınıf gözlem notları aşağıda verilmektedir:

“Sınıfın giriş kapısında tüm öğrencilerin resimlerinin yer aldığı ağaç çalışmasının olduğu dikkat çekmiştir. Sınıfın batı yönüne bakan üç penceresinin olduğu, sıraları 3 e ayrılmış 21 öğrencinin bulunduğu gözlemlenmiştir. Sınıf kapısının karşısındaki pencerenin önünde yer alan öğretmen masasının yanında sınıf kitaplık dolabının olduğu gözlemlenmiştir. Sınıfın sığınmacı öğrencisi olan Mena ve Azel’in orta sıranın

üçüncü sırasında birlikte oturduğu gözlemlenmiştir. Sınıftaki diğer öğrenciler çantalarını sıralarının kenarına asarken sığınmacı öğrencilerin sırasının altına koydukları ve derse karşı çok ilgili olmadıkları gözlemlenmiştir. Sınıfın 2 duvarını çevreleyen panolarda ise sınıftaki tüm öğrencilere ait çalışmaların sergilendiği, sınıf kurallarının olduğu, oturma düzenini gösterir tablonun asıldığı ve öğrencilerin bu düzene göre oturdukları gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Şubat, 2018).

“Teneffüs sonrasında Mena ve Azel en son girenlerden oldu. Sınıfın teneffüs bitiminde dağınık olması ve havalandırılmamış olması dikkat çekti. Sıralar düzenli bir şekilde olmadığı ve yerlerde çöpe atılması gereken atıkların olduğu gözlemlenmiştir. Tahtanın temiz olduğu gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencilerin yerlerinde herhangi bir değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir. Mena ve Azel’in ders girişinde diğer arkadaşlarıyla olan yakınlığı ve Türk öğrencilerin onları kendilerinden biri gibi gördükleri gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mart, 2018).

“İçeri zili çaldığında sığınmacı öğrencilerin sınıfta oldukları ve aralarında Arapça konuştukları gözlemlenmiştir. Bu sırada diğer öğrencilerin başka şeylerle ilgilendikleri gözlemlenmiştir. Sınıfın dağınık ve havasız olduğu gözlemlenmiştir. Mena ve Azel sıradaki ders için kitaplarını çıkardıkları ve geçen ders verilen ödevleri öğretmene göstermek için hazırladıkları gözlemlenmiştir. Derste ödevlerini eksik yapan Azel’e öğretmen neden yapmadığı sordu ve yapılmayan ödevlerini tekrar kontrol edeceğini söyleyerek bir sonraki güne kadar süre verdiği gözlemlenmiştir. Öğretmen bunu yaparken ödevi anlamış olduğundan emin olmak adına sorular yöneltti ve anladığından emin olunca konunun üzerinde çok durmadan diğer öğrencilerle ilgilenmeye devam etti. Ders sırasında Azel sürekli önünde oturan arkadaşlarını rahatsız ettiği ve ders dinleme isteğinin olmadığı gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Nisan, 2018).

“Sınıfın havalandırıldığı ancak düzensiz ve dağınık olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen sınıfa girdiğinde öğrencilerin hala kendi aralarında konuştuğu ve dersin başlamasına müsait olmayan bir ortamla karşılaştı. Mena yerine oturmuş önündeki arkadaşıyla konuşurken Azel’in çöp kutusunun yanında olduğu ve kalemını açtığı gözlemlenmiştir. Mena ve Azel hala yan yana oturdukları gözlemlenmiştir. Sınıftaki diğer öğrencilerinde yerlerinin değişmediği ve herkesin halinden memnun olduğu gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mayıs, 2018).

“Sınıfın havalandırılmadığı, sıraların dağınık olduğu hatta yerde bir sandalyenin olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen sınıfa girer girmez pencereyi açtığı ve sıraların düzeltilmesini istediği gözlemlenmiştir. Mena ve Azel’in sıralarını düzeltip önlerinde oturan arkadaşlarına yardım ettikleri gözlemlenmiştir. Türk öğrencilerin ise teşekkür ettiği gözlemlenmiştir. Sınıfta birkaç öğrencinin gelmediği ve bazı öğrencilerin tek oturduğu gözlemlenmiştir. Mena ve Azel’in hala birlikte ve orta bölümde üçüncü sırada oturmaya devam ettikleri gözlemlenmiştir. Başka sıralarda boşluk olmasına rağmen Mena ve Azel’in birlikte oturmaktan memnun oldukları gözlemlenmiştir. Bu durumun aynı durumda olmalarına ve birbirlerinden destek almalarıyla alakalı olabileceği düşünülmüştür.” (Gözlem, Mayıs, 2018).

3C Sınıf öğretmeni Sevda Çetin’in derslerinde sınıfın fiziki çevresi, oturma planı ve kullanılan araç-gereçlerin sığınmacı öğrencilerin katılımlarını sağlamada nasıl kullanıldığına yönelik sınıf gözlemlerinden hareketle; ders başlangıçlarında sınıfın genelde sıradaki derse hazır olmadığı öğrencilerin tertip ve düzen içerisinde hareket edilmesi için öğretmen tarafından sık sık uyarıldığı gözlemlenmiştir. Sınıf içerisindeki oturma planlarının hiç değişmediği ve gözlem boyunca klasik düzende oturduğu gözlemlenmiştir. Klasik düzende oturma planlarının olumsuz

yanlarından olan öğrenciler arasındaki iletişim desteğini sağlamamasından kaynaklı sığınmacı öğrencilerin içine kapanık yapısına olumsuz şekilde etki ettiği söylenebilir. Mena ve Azel'in birbiriyle olan ilişkilerini güçlendirdiği ancak diğer arkadaşlarıyla olan ilişkilerini daha ileriye taşıyabilmek için gerekli ortamı sağlamadığı görülmektedir. Ders işlenmesi ve tüm öğrencilerin derse motive olmasını sağlayabilecek araç-gereç zenginliğinin sınıfta bulunduğu ve derslerde aktif bir şekilde kullandığı gözlemlenmiştir. Gözlem boyunca sınıf panolarının yenilediği ve sığınmacı öğrencilerin bu panolarda çalışmalarının sergilenmesinden dolayı mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Bu durumun sınıf içerisinde kabul gördüklerini ve kendilerini rahatça ifade edebilmelerinin olumlu yansımaları olarak değerlendirilmiştir. Sınıfın oturma planına gözlem boyunca sadık kaldığı sadece sığınmacı öğrencilerin değil Türk öğrencilerinde oturdukları yerlerde herhangi bir değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durumun öğrenciler arasında herhangi bir iletişim ve davranış probleminin olmadığı, olan problemlerinde öğrencilerin ya kendi arasında ya da sınıf içerisinde çözümleyebildiklerini ve öğretmenin oturma düzeninde bir değişiklik yapma ihtiyacı duymadığını gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

4E sınıf öğretmeni Ahmet Demir'in derslerinde sınıfın fiziki yapısı, oturma planı ve kullanılan araç-gereçlerin sığınmacı öğrencilerin katılımlarını sağlamada nasıl kullanıldığına yönelik sınıf gözlem notları aşağıda verilmektedir:

“Sınıfın oturma düzeni klasik şekilde yerleştirilmiştir. Sınıfın 2 duvarını kaplayan panolarda herhangi bir oturma düzenini gösteren bir plan görülmemiştir. Bu panolarda hemen hemen tüm öğrencilere ait çeşitli çalışmalarla donatıldığı Cevar ve Remza'ya ait çalışmaların da yer aldığı gözlemlenmiştir. Üçlü sıra yapısı şeklinde oturtulmuş öğrencilerden sığınmacı öğrenciler Cevar ve Remza önlü arkalı ve duvar tarafının 2. ve 3. sırasında oturdukları gözlemlenmiştir. Cevar erkek bir öğrenciyle, Remza ise kız bir öğrenciyle oturduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen masası pencerenin önünde ve kapıya dönük bir şekilde olduğu gözlemlenmiştir. Sınıfta üç pencere olduğu gözlemlenmiştir. Bu pencerelerden gelen ışığın sınıfı yeterince aydınlattığı gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Şubat, 2018).

“Sınıfın teneffüste yeterince havalandırıldığı, sınıfın temiz olduğu, sıraların düzenli olduğu, sınıfın çok güneş alması sebebiyle beyaz renkli olan sınıf perdelerinin ise kapalı olduğu ve ders için sınıfın hazır bulunduğu gözlemlenmiştir. Remza'nın sınıfta kitaplarını hazırladığı ve öğretmenin yönergelerini beklediği gözlemlenmiştir. Cevar'ın ise derse 1-2 dakika geç geldiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin sebebini sorması üzerine babasının geldiğini ve onun yanında olduğunu söylediği gözlemlenmiştir. Öğretmen Cevar'ı derse geç kalmaması diğer öğrenciler gibi zamanında sınıfta bulunması gerektiği konusunda uyardığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin Cevar'ı bu sözlere olumlu yanıt vermesi üzerine yerine oturması için gönderdiği gözlemlenmiştir. Oturur oturmaz yanındaki arkadaşını rahatsız edici davranışlar içerisine girdiği gözlemlenmiştir. Ancak bu durum öğretmenin

yönergeleri vermesiyle birlikte sona erdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmenin yönergelerine uygun hareket ettiği ancak sınıfın arka kesiminde öğretmenin sesinin yeterince duyulmadığından kaynaklanan yönergeleri izlemede sorun yaşayan birkaç öğrenci olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum öğretmen tarafından fark edilir edilmez hemen düzeltilmiş ve sorun ortadan kaldırıldı. Cevaz ve Remza'nın derste verilen görevleri yerine getirmeye çalıştığı, kalemini getirmeyen Cevaz'ın yanında bulunan Türk öğrenci tarafından verilen kalemle devam ettiği gözlemlenmiştir. Remza'nın yanındaki arkadaşından yardım alarak çalışmalarını tamamladığı gözlemlenmiştir." (Gözlem, Mart, 2018).

"Sınıftaki sıraların dağınık olduğu, akıllı tahtanın açık olduğu, yerde çöplerin bulunduğu, perdelerin kapalı olduğu gözlemlenmiştir. Cevaz ve Remza'nın aynı yerde ve aynı arkadaşlarıyla oturduğu gözlemlenmiştir. Cevaz'ın Remza'yı konuşmak için rahatsız ettiği ancak Remza'nın onun bu isteğine cevap vermediği gözlemlenmiştir. Öğretmen akıllı tahtayı kullanmaya başlayınca tüm öğrencilerin dikkatini buraya yönlendirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin kitabın 45. Sayfasını açmasını söylediğinde Cevaz ve Remza'nın Türk öğrencilere oranla daha yavaş açabildiği hatta Remza'nın yanındaki Türk arkadaşından yardım aldığı gözlemlenmiştir." (Gözlem, Nisan, 2018).

"Sınıfın düzenli ve temiz olduğu, pencerelerin açık olduğu gözlemlenmiştir. Ancak öğretmen masasının üzerinde bulunan kitapların birkaç öğrenci tarafından karıştırıldığı için öğretmen masasının dağınık olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen sınıfa girdiğinde masasının dağıtılmış olduğunu ve bunun yapılmasının yanlış olduğunu vurguladıktan sonra masasını toplamaya başladı. Bu sebeple derse birkaç dakika gecikmeli başlandı. Derste anlamı bilinmeyen kelimelerle yapılan çalışmada sığınmacı olan öğrencilerin oldukça zorlandıkları gözlemlenmiştir. Diğer öğrencilerin aksine bu bölüm onları çok zorladığı için dersin bu bölümünden çok sıkıldıkları ve biran önce tamamlamak istedikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen bu bölümde onlarla birebir ilgilenmeye çalışsa da zorlanmaya devam ettikleri gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencilerin Türkçe konusunda yaşadıkları sorunların ne denli derin olduğu gözlemlenmiştir." (Gözlem, Mayıs, 2018).

"Okulun son haftaları olduğu için birkaç öğrencinin gelmediği gözlemlenmiştir. Çok fazla güneş alan bir sınıf olduğu için sınıfın içerisinde çok sıcak ve sıraların dağınık olduğu gözlemlenmiştir. Tahtanın bir önceki dersten kalma bilgilerle dolu olduğu ve teneffüste öğrenciler tarafından karalamalar yapıldığı ve temizlenmediği gözlemlenmiştir. Cevaz'ın tek başına bir sırada oturduğu gözlemlenmiştir. Cevaz'ın teneffüste çok yorulduğu için öğretmen tarafından söylenenlere çok kulak vermediği gözlemlenmiştir." (Gözlem, Mayıs, 2018).

4E sınıf öğretmeni Ahmet Demir'in derslerinde sınıfın fiziki çevresi, oturma planı ve kullanılan araç-gereçlerin sığınmacı öğrencilerin katılımlarını sağlamada nasıl kullanıldığına yönelik sınıf gözlemlerinden hareketle; sığınmacı öğrencilerin sınıfa yeterince uyum sağladığı, Türk öğrencilerin onları kendilerinden farklı görmediği bu sebeple hal ve hareketlerinde sığınmacı öğrencilerin çok rahat oldukları ve kendilerini iyi ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Sınıf panolarının Türk öğrenciler tarafından olduğu kadar sığınmacı öğrenciler tarafından da sıklıkla kullanıldığı ve bu panolara ürünlerinin asılmasından memnun oldukları gözlemlenmiştir. Sınıf içerisinde yaşadıkları araç-gereç eksiklerinde çevrelerinde bulunan Türk öğrencilerin desteğiyle bu sorunları kolaylıkla hallettikleri bu şekilde sınıf içerisinde yardımlaşmaya ve paylaşmaya dayalı bir öğrenme ortamının olduğu

sonucuna varılabilir. Klasik düzende oturan öğrencilerin birbiriyle olan iletişimin kısıtlı olduğu ancak bazen sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları dil problemlerinden kaynaklı sorunların temelini oluşturduğu, yanında oturan arkadaşlarıyla sık sık iletişim kurma ve yardım alma çabalarının olduğu gözlemlenmiştir. Sınıfın araç-gereç konusunda ve fiziki durumu konusunda çok iyi bir durumda olduğu sınıfta bulunan tüm araç-gereçlerin öğrencilere hitap ettiği, öğrenciler tarafından rahatça kullanıldığı ve anlaşıldığı gözlemlenmiştir.

4D sınıf öğretmeni Mehmet Yemen'in derslerinde sınıfın fiziki yapısı, oturma planı ve kullanılan araç-gereçlerin sığınmacı öğrencilerin katılımlarını sağlamada nasıl kullanıldığına yönelik sınıf gözlem notları aşağıda verilmektedir:

“Sınıf oturma düzeninin kümeler şeklinde düzenlendiği, sınıfın havalandırıldığı ve derse hazır durumda olduğu ancak sıraların dağınık olduğu gözlemlenmiştir. Ahmed'in öğretmen masasının önünde bulunan kümede oturduğu gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin yanında Türk bir erkek öğrencinin olduğu gözlemlenmiştir. Sınıfın iki duvarında ve yazı tahtasının sol tarafında panonun olduğu gözlemlenmiştir. Panolarda öğrencilere ait çalışmaların sergilendiği sığınmacı öğrenciye ait çalışmaların da bulunduğu gözlemlenmiştir. Sınıf oturma planının panolarda asılı olmadığı gözlemlenmiştir. Sınıfın güneş alan bir sınıf olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim öğretim için yeterli aydınlıkta olduğu gözlemlenmiştir. Sınıfın giriş kapısının tam karşısında pencere önünde bir öğretmen masası olduğu, öğretmen masasının arkasında sınıf kitaplığı, kitaplığın yanında ise öğretmen dolabının olduğu gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Şubat, 2018).

“Sınıfın dağınık olduğu öğrenci sıralarının üzerinde bir önceki dersten kalan çalışma atıklarının olduğu, havalandırılmadığı, küme düzeninde oturduğu için sıraların düzenin çok kolay bozulduğu ve düzensiz olduğu, yazı tahtasının temiz olmadığı, akıllı tahtada dersle alakası olmayan bir müziğin açık olduğu gözlemlenmiştir. Kümelerin her birinin 6 öğrenciden oluştuğu, kız erkek dağılımlarının aşağı yukarı aynı olduğu gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin olduğu kümenin üç erkek üç kızdan oluştuğu gözlemlenmiştir. Ahmed'in küme içerisinde içine kapanık ve arkadaşlarıyla paylaşımına kapalı bir yapıda olduğu gözlemlenmiştir. Ders içerisinde kümelerin verilen görevleri işbirliği ile hareket ederek tamamlamaya gayret ettiği sığınmacı öğrencinin grubunda ise Türk öğrencilerin Ahmed'i çalışmanın içerisine çekme çabasında oldukları gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mart, 2018).

“Sınıfta sıraların dağınık, havasız ve temiz olmadığı gözlemlenmiştir. Bu hafta kümelerin yerlerinin değiştiği gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin bulunduğu grubun hem yeri hem de kümede bulunan arkadaşlarının değiştiği gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin yanında oturan Türk öğrencinin aynı kaldığı diğer öğrencilerin değiştiği gözlemlenmiştir. Ancak kümenin işlevselliğini kaybetmediği ve birlikte hareket etme amacının dışına çıkılmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin her kümeyi gezdiği yaşanan sorunlarla yakından ilgilendiği ve kümelere rehberlik ettiği gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrenci ile daha yakından ilgilenen öğretmen onun yönergeleri anladığından emin olduktan sonra orada ayrıldığı gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Nisan, 2018).

“Sınıfın temiz olduğu ancak sıra düzeninin olmadığı ve havalandırılmadığı gözlemlenmiştir. Ahmed'in yanında oturan Türk öğrenciyle çok iyi anlaştığı ve birbirleriyle küme çalışmalarında yardımlaştığı gözlemlenmiştir. Ders kitaplarındaki bölümleri birlikte okudukları ve Türk öğrencinin yanlış yaptığı zaman sığınmacı

öğrenciyi uyardığı gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin sınıfta bulunan akıllı tahtayı verimli bir şekilde kullandığı gözlemlenmiştir. Pencere tarafında oturan öğrencilerin özellikle öğleden sonra güneşten çok rahatsız oldukları ve sürekli perdeyle ilgilendikleri gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mayıs, 2018).

“Okulda düzenlenen futbol turnuvası sebebiyle sınıfta düzen ve tertibin olmadığı, öğrencilerin bazılarının karşılaşacakları futbol karşılaşmasını sürekli konuştukları gözlemlenmiştir. Bu nedenle sınıf düzeninin ve temizliğinin çok önemsenmediği, birçok öğrencinin normalde oturması gereken yerde oturmadığı ve maçta oynayacak öğrencilerin birlikte oturdukları gözlemlenmiştir. Birkaç öğrencinin okulun son günleri olması sebebiyle devamsızlık yaptığı gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mayıs, 2018).

4D sınıf öğretmeni Mehmet Yemen’in derslerinde sınıfın fiziki çevresi, oturma planları ve kullanılan araç-gereçlerin sığınmacı öğrencilerin katılımlarını sağlamada nasıl kullanıldığına yönelik sınıf gözlemlerinden hareketle; sınıftaki oturma düzeninin klasik bir düzende olmayıp, küme düzeniyle kullanması sayesinde öğrenciler arasında iletişim ve yardımlaşmanın üst düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu tarz oturma düzenleri öğrencilerin iş birliği yapmalarına dayanışmalarına ve liderlik özelliklerini geliştirmelerine olanak sağladığı bilinmektedir. Bu durumun sığınmacı öğrencinin işine yaradığı gözlemlenmiştir. Arkadaşlarıyla uyum problemi yaşamadan iletişim kurduğu, onlardan her konuda yardım aldığı ve paylaşımda bulunduğu bir sınıf ortamının sağlayıcısı olarak oturma düzeni gösterilebilir. Ayrıca dönem içerisinde öğrencilerin kümelerinin değiştirilmesiyle sınıf içerisindeki öğrencilerin birbiriyle kaynaşması ve işbirliğini sınıf geneline yaymayı sağladığı söylenebilir. Sınıfta bulunan akıllı tahtanın hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından sınıf içerisinde aktif bir şekilde kullanıldığı, öğretmenin bunu sıkça desteklediği ve sığınmacı öğrencinin bu konuda herhangi bir sorun yaşamadığı hatta sınıfın teknolojiyi derslerde kullanmaktan dolayı oldukça memnun olduğu söylenebilir. Sınıfın fiziki olarak genel anlamda temiz, düzenli ve araç-gereçler açısından zengin olduğu, eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenli yürütülmesine olumlu yansıdığı söylenebilir.

4.1.1.2. Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Sevgi Ortamı Oluşturma

4.1.1.2.1. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Sevgi Ortamı Oluşturmaya İlişkin Görüşleri

Saygı gibi duygular okulda zorba davranışların ve kişiler arası çatışmaların önlenmesinde önemli bir etken olduğu unutulmamalıdır (Morrison, 2006:390). Öğretmenlerin tamamıyla yapılan görüşmelerden hareketle sığınmacı öğrencilere

sevgiden önce saygı duyulması gerektiği ve onların varlığının kabulünün sınıf içi iletişimi ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturacağına ilişkin görüşler sunmuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin saygı konusunda sunduğu görüşler öğretmenlerin bu konuya verdiği önemi daha açık ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilere yönelik sınıfta karşılıklı saygı ve sevgi ortamı oluşturmaya ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Sınıftaki çocuklar kendilerinden ayrı görmüyorlar yani onlar ırk anlamında din anlamında diğer çocuklar gibi oda o sınıfın bir üyesi Onu kendinin sınıfa ait olduğunu hissetmesi için konularını işlerken Onun da kendi özelliklerini anlatmasını istiyoruz yaşadığı şehri herkes tanıtırken o Bağdat’tan gelmişti. Bize Bağdat’ı tanıtmalarını istiyoruz. Kendine özgü şeyleri tanıtmalarını istiyoruz. Kendi farklılığını sınıfta ifade etmesini ve bununda saygı duyulacak bir şey olduğunu göstermek istiyoruz. Aralarında herhangi bir uyumsuzluk olmadı. Çocukların kendi arasındaki Türk öğrencinin Türk öğrenciyle nasıl problem varsa öyle problemler var. Özel problemlerle karşılaşmadık. Çocuklarda kabullendiler onu.” (Mehmet Yemen, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Zaten kültür olarak bize uzak değiller. Bir tek dil konusunda sorun yaşıyoruz. Kültür olarak Müslüman toplum oldukları için bizde Arap kültürüne uzak olmadığımız için kültür olarak bize çok uzak değiller. O yüzden karşılıklı çok sorun yaşamıyorlar. Beraber etkinlikler yaparken sürekli aramıza katıyorlar. Oyunlar oynarken ya da sınıf içerisinde bir şeyler yaparken onlara arkadaşlarıyla kaynaşmaları için fırsat veriyoruz. Ya da kendileri arkadaşlarıyla kaynaşmak için bir şey yapmak isterse o konuda fırsat veriyoruz. Sınıf arkadaşlarını da sürekli uyarıp telkin ediyorum ben. Arkadaşlarına fırsat vermelerini onlara daha iyi davranmaları gerektiği konusunda onların burada mülteci olduklarını yabancı olduklarını ve burada yalnız hissedebileceklerini o yüzden bu konuda daha duyarlı olmaları gerektiği konusunda uyarıyorum.” (Ahmet Demir, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Oyunlar, özellikle oturma düzeninde dikkat ediyorum. Özellikle onları yan yana oturtmasını sağladım. Oyunlarla aynı şekilde zaten aralarında bir uyumsuzluk falan olmadı birbirlerini çabuk kabullendiler. Sadece dediğim gibi birbirleriyle değil de hep beraber oynamalarına özen gösterdim.” (Sevda Çetin, Görüşme, Mayıs, 2018).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılıklı saygı ve sevgi ile ilgili görüşleri; sınıf öğretmenlerinin sığınmacı öğrencileri önemseyen ve onların uyumunu ön planda tutan görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Sınıf içerisindeki karşılıklı saygı ve sevgi oluşturmak için bazen oyunlardan bazen sınıf içi uygulamalardan bazen de telkin yöntemlerini kullandıkları ve genelde olumlu sonuçlar aldıkları öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenler tarafından en büyük problemin dil problemini gördükleri, kültür olarak birbirine yakın olduklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin görüşlerinde sığınmacı öğrencileri sınıf içerisinde sürekli aktif tutma eğiliminde oldukları ve saygıyı böyle kazandırma düşüncesinde olduklarını göstermektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıf içerisinde düşüncelerini öğretmen tarafından ifade etmelerinin önemsenmesi, bu

öğrencilerin de kendilerini ifade etmeleriyle diğer öğrencilerin onları sosyal kabulünü kolaylaştırdığı ve kendilerini değerli hissetmelerinin sağladığı söylenebilir. Karşılıklı saygı ve sevgi ortamının oluşturulması konusunda öğretmenlerin olumsuz bir senaryo karşısında bir planlarının olduğu ve bu durumun ortaya çıkmasını önlemek adına adımlar attığı anlaşılmaktadır.

4.1.1.2.2. Sığınmacı ve Türk Öğrencilerin Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Sevgi Ortamı Oluşturmaya İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki öğrencilerin karşılıklı saygılarını desteklenmesi, öğrencilerin sınıf içi pozitif sosyal davranışlar sergilemesi açısından önemli olabilmektedir (Ryan ve Patrick, 2001:442). Öğretmen görüşlerinde sığınmacı öğrencilerin sınıf içerisinde kabullerini sağlamak ve saygı görmeleri üzerine oldukça durduğunu göstermektedir. Sığınmacı ve Türk öğrencilerin bu konudaki görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Sığınmacılar:

Sığınmacı öğrencilerin sınıflarındaki karşılıklı saygı ve sevginin önemine yönelik şu ifadeleri vurguladıkları görülmektedir:

“Beni sevmiyorlar. Beni bir arkadaşım seviyor. Bana kötü davranıyorlar. Bana vuruyorlar. Beni bir kere oyunlarına kattılar.” (Cevar, 4E, Görüşme, Mayıs 2018).

“Birçok şeyde sevgiyle yaklaşıyorlar. İlk geldiğimden beri bana yabancı gibi davranmıyorlar. Onlardan biri gibi görüyorlar.” (Mena, 3C, Görüşme, Mayıs 2018).

“Bazen arkadaşımız yalnız kalıyor onunla birlikte oynuyoruz. Benimle oynadıktan sonra benimle konuşuyorlar.” (Ahmed, 4D, Görüşme, Mayıs 2018).

“Sevmiyorlar. Çünkü benimle hiç oynamıyorlar.” (Remza, 4E, Görüşme, Mayıs 2018).

Sığınmacı öğrencilerin yukarıdaki ifadelerine bakıldığında bazı öğrencilerin sosyal kabulü gerçekleşmişken bazı öğrencilerin ise henüz bu konuda sorun yaşadıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta yaşadıkları bazı olumsuzluklar bütün öğrencilere genellemeyeceği ve öğretmen ve öğrencilerin

sığınmacı öğrencilere karşı saygı, sevgi ve anlayışa dayalı bir yaklaşım gösterdiklerinden bahsedilebilir. Sığınmacı öğrencinin bahsettiği gibi oyunların birleştirici ve bütünleştirici gücünün daha iyi farkına varılmaktadır. Oyunlarda kabul görmeyen öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissettikleri anlayış ve sevgi ortamından bahsetmedikleri aksine oyunlara alınan çocukların daha mutlu olduğu ve arkadaşlarından bahsederken sevgi ve anlayış ortamına vurgu yaptıklarından bahsedilebilir.

Türk Öğrenciler:

Türk öğrencilerin sınıflarındaki karşılıklı saygının ve sevginin önemine yönelik şu ifadeleri vurguladıkları görülmektedir:

“Sınıfımızda herkes birbirini sever ve saygı duyar. Sınıfımızdaki öğrencilere de saygı duyarız. Ben Cevaz’ı çok seviyorum. Onu anlamaya çalışıyorum. Başka bir yerden geldiler buraya. Onun için çok zor olmalı. Sevdiği her şeyi orada bırakarak geldi buraya. Biz ona yardım etmeliyiz. O çok iyi birisi.” (Ravza, 4E, Görüşme, Mayıs 2018).

“Arkadaşlarımı çok seviyorum. Onlarla oynamayı çok seviyorum. Iraklı olan arkadaşımı da çok seviyorum. Bazı arkadaşlarım onunla oynamak istemiyordu. Ama şuan onunla oynuyorlar. Oyunlara almadıklarında üzülüğünü görüyordum. Şimdi görmüyorum. Onu daha iyi anlayabiliyoruz. Öğretmenimiz ona çok yardım etti. Bize de yardım etmemiz için çok söyledi. Sınıfımızdaki birkaç çocuk ona kötü davranmayı bırakınca o daha mutlu oldu. Şimdi o da bizi seviyor.” (Seymen, 4D, Görüşme, Mayıs 2018).

“Arkadaşlarımı oynarken oyunlara alıyorum. Bazen onlar beni almıyor. Bana saygılı davranmıyorlar. Onlara kızılıyordum. Bana saygılı davranmıyorlar. Öğretmenimize şikayet ediyorum. Öğretmenim onlara kızılıyor. Birbirimizi oyunlara almamızı söylüyor. Birbirimizi sevmemizi de söylüyor.” (Beril, 4E, Görüşme, Mayıs 2018).

“Sınıfımızda yabancı iki öğrenci var. Birisi Azel. O Türkçe ‘yi çok iyi bilmiyor. O okuma yazma öğrenirken çok zorlandı. Ona okuma yaparken öğretmenimiz hep saygılı olun onu anlayın diyordu. Onun için bu çok zor. Ben de onun ülkesine gitseydim çok zorlanabilirdim. Bana kötü davranmalarını istemezdim. Arkadaşlarım ona hep iyi davranıyor. Bu şekilde bizi daha çok seviyor. Bizimle daha çok oynuyor. O bana çok değişik oyunlar öğretti.” (Eda, 3C, Görüşme, Mayıs 2018).

“Bir arkadaşımız konuşurken onun sözünü bölmemeliyiz. Ona saygılı davranmalıyız. O da biz konuşurken saygılı davranmalı ve bizi dikkatli dinlemeli. Ahmed konuşurken ona diğer arkadaşlarım bazen gülüyor. Çünkü çok iyi bilmiyor Türkçeyi. Sınıfımızdaki bazı arkadaşlar çok saygısız. Öğretmenimiz onlara her zaman kızılıyor.” (Arda, 4D, Görüşme, Mayıs 2018).

Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilere yönelik sınıflarında bulunan karşılıklı anlayış ve sevgi ortamına ilişkin düşüncelerinde; sığınmacıların bulunduğu sınıfın genel olarak bütün öğrenciler arasında karşılıklı saygının, sevginin ve anlayışın var olduğu bir sınıf ortamı olarak düşünülebileceği öğrenci görüşleri ile ortaya konulmaktadır. Öğretmenin sığınmacı öğrencileri sürekli

desteklediği saygı ve sevgi konulu çok fazla telkinde bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşlarının küçük olmasından kaynaklanan ve karşısındaki insanlara empatik davranamayacaklarının düşünülmesi öğretmeni bu davranışa itmiş olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin davranışlarına müdahale ile onlara nasıl davranması gerektiği konusunda verilen telkinlerin işe yaradığı ve sınıftaki olumsuz davranışların azaldığı ve istenen davranışların arttığını belirten görüşler olmuştur. Özellikle sığınmacı öğrencilerin dil problemi ilişkilerini de çok fazla etkilediği sıklıkla diğer öğrencilerle çeşitli sorunlar yaşadığı görülmektedir. Saygısızlık içeren davranışların sınıfın çok küçük bir kesimi tarafından yapıldığı, sınıfın genelinin sığınmacı öğrencilere yönelik sevgi ve saygı içeren davranışlar sergilediği belirlenmiştir. Sığınmacı öğrencilerin farklılıklarının kabul edildiği ve bu şekilde sosyalleşirken onların bu farklılığının önemli olmadığı sürekli öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Sığınmacı öğrencilerin genelde arkadaşları tarafından sayılan sevilen ve arkadaş olarak kabul edilen kişiler olduğu görülmektedir.

4.1.1.2.3. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Sevgi Ortamı Oluşturmaya İlişkin Sınıf Pratikleri

Sınıftaki öğrenme iklimini olumlu yönde etkileyecek en önemli unsur belki de sınıf içerisindeki farklılıkların göze batmasını saygı ve sevgi çerçevesinde en aza indirebilmek diyebiliriz. Öğrencilerin karşılıklı saygı ve sevgi ortamına ilişkin görüşlerini sınıf içerisindeki gözlemlerle doğrulama yolunu tercih etmek belki de en doğrusu olacaktır.

Sınıf öğretmeni Ahmet Demir'in sınıfta oluşturmaya çalıştığı karşılıklı anlayış ve sevgi ortamına ilişkin sınıf gözlemlerinden elde edilen gözlem notlarına dayalı bulgular aşağıda sunulmuştur:

“ Sınıfta klasik oturma düzenin benimsendiği, bu yapının öğrenciler arasındaki iletişimi olumsuz etkilediği ancak öğretmenler tarafından çok fazla tercih edildiği bilinmektedir. Sığınmacı öğrencileri sınıfın ön sıralarına yerleştirmiş olan öğretmen öğrencileri kolay kontrol edebileceği, onlarla daha iyi ilgilenebileceği yerde oturmalarını sağladığı gözlemlenmiştir. Öğretmen ders sırasında sık sık bu öğrencilerin bulunduğu sıralara gidip çalışmalarının ne durumda olduğuna bakarak dönüt verdiği olumlu çalışmalar hakkında güzel şeyler söylediği yapılan yanlışlar için ise olumlu eleştiriler yaptığı gözlemlenmiştir. Buna rağmen sığınmacı öğrencilerden birinin sürekli yanında oturan Türk öğrenciyi rahatsız ettiği ve öğretmen tarafından verilen yönergeleri takip etmeyi istemediği gözlenmiştir. Bu sırada bu öğrencinin

yanında oturan Türk öğrenci ise önüne dön, benimle konuşma, öğretmene söylerim şeklinde uyarılarda bulunduğu gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Şubat, 2018).

“Öğretmen sığınmacı öğrencileri sık sık konuşturmaya çalıştığı öğrencilerden Cevar’ın buna karşılık vermediği sürekli dersten uzaklaşma çabası içerisinde olduğu, öğrenci bu nedenle öğretmen tarafından neden konuşmak istemediğinin sorulduğu öğrencinin ise buna cevap vermediği gözlemlenmiştir. Türk öğrenciler ise konuya müdahil oldukları ve öğretmenim size hiç cevap vermiyor dediği duyuldu. Öğrencinin bunu alışkanlık haline getirdiği, diğer öğrencilerin davranışlarından anlaşıldı. Bunun asıl sebebinin yanlış cevap verme veya söylemek istediği şeyin yanlış anlaşılması korkusu yaşadığı söylenebilir.” (Gözlem, Şubat, 2018).

“Öğretmen ders sırasında öğrencilere paylaşımlı okuma yaptırırken Cevar’ın okuma yaptığı sırada okuma hatalarına sınıf içerisinde çoğu kez gülündüğü ve öğrencinin bundan çok fazla rahatsız olduğu gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin bu davranışlar karşısında tehditkâr bir şekilde kafasını salladığı ve sınıf içerisinde bir bölünme ve olumsuz durum yarattığı gözlemlenmiştir. Okumasını güçte olsa bitiren Cevar okuma sırasında çok fazla zorlandığı gözlemlenmiştir. Okuma bittikten sonra ona gülen arkadaşlarına teneffüste göreceksin dediği duyuldu. Öğretmen bu konuşmaları duymasına rağmen herhangi bir tepki vermeden devam ettiği gözlemlenmiştir. Öğretmenin tepkisiz kalması nedeniyle öğrencilerin bundan daha fazla cesaret aldığı ve davranışlarını olumsuz yönde artırdıkları gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mart, 2018).

“Türkçe dersinde öğretmenin çocuk temalı bir resim yapmalarını istemesiyle ders başladı. Öğrencilerin resim malzemelerini getirdiği ancak sınıfta bulunan iki sığınmacı öğrencinin de ders malzemelerinin olmadığını gören arkadaşları onların eksiklerini sorarak neler istediklerini sordukları gözlemlenmiştir. Öğrenciler arasındaki bu yardımlaşmayı gören öğretmen öğrencilerin bu davranışlarını överek, bu şekilde her zaman birbirimize yardımcı olmalıyız dediği gözlemlendi.” (Gözlem, Nisan, 2018).

“Sığınmacı öğrencilerin ders içerisine neredeyse hiç müdahil olmadıkları okuma çalışmalarına özellikle hiç katılmak istemedikleri gözlemlenmiştir. Bunun altında da yine dil problemi yattığı anlaşılmaktadır. Diğer öğrenciler kitaptan okuma yaparken bu öğrencilerin dikkatlerinin çok dağınık olduğu başka şeylerle uğraşma çabasında oldukları gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin yanında oturan Türk öğrencilerin sözlü ve fiziki tepkilerde buldukları gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin çantasından bir oyuncak çıkardığı ve ders esnasından bununla oynama çabası içerisinde olduğu gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mayıs, 2018).

Sınıf öğretmeni Ahmet Demir’in sınıfta oluşturmaya çalıştığı karşılıklı anlayış ve sevgi ortamına ilişkin sınıf gözlem notlarında; öğretmenin ders esnasında sık sık sığınmacı öğrencilerin eksikleriyle yakından ilgilenmesinden bu öğrencileri sahiplenmiş olduğu çıkarılabilir. Ancak öğrenciler tarafından sürekli şekilde bu öğrencilerin okumaları kesilmiş ve gülünmüş olduğu için bu durumun sığınmacı öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde problemler ortaya çıkardığı, bu arkadaşlarıyla olan ilişkilerini olumsuz etkilediği ve uyum sürecini zora soktuğu söylenebilir. Sığınmacı öğrencilerin sınıf içerisindeki performanslarının öğretmen tarafından sık sık değerlendirildiği, yer yer övgüyle bahsedildiği gibi bazen de eleştiriler yönelttiği gözlemlenmiştir. Bunun öğrencinin kendini kontrolü için olumlu sonuçlar doğurduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu dönütler sonucunda kendisi, öğretmeni ve

arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkiler kurduğu ve kendini daha önemli hissetmesine yardımcı olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğrenciler arasındaki olumsuz konuşmaların olması sınıf içerisinde hoşgörülü olmayan ve öğrenme ortamını olumsuz etkileyen öğrencilerin varlığını göstermektedir.

Sınıf öğretmeni Mehmet Yemen'in sınıfta oluşturmaya çalıştığı karşılıklı anlayış ve sevgi ortamına ilişkin sınıf gözlemlerinden elde edilen gözlem notlarına dayalı bulgular aşağıda sunulmuştur:

“Sınıfın oturma düzeninin küme şeklinde gözlemlenmiştir. Sınıfın iki duvarını kaplayan panoların olduğu, sınıfın panolarının birinde davranış tablosu olduğu yanında sınıf kurallarının asılı olduğu gözlemlenmiştir. Sınıftaki panolarda bunların dışında öğrencilere ait çalışmaların sergilendiği gözlemlenmiştir.”

“Öğretmen sınıf içerisinde öğrencilerin hakimiyetinin zorlaştığını bildiği halde küme düzeninde oturma planı yapmıştır. Bu nedenle öğretmenin kümeler arasında sık sık dolaştığı öğrencilere dersle ilgili rehber olduğu onların birbirinden yardım almasını izlerken yapılan yanlışlara anında müdahale ettiği gözlemlenmiştir. Ön gruplara daha rahat müdahale ettiği ancak arkadaki gruplara müdahale ederken daha geç kaldığı gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrenci olan Ahmed öğretmen masasının hemen önündeki kümede oturduğu gözlemlenmiştir. Ahmed'in burada oturmasının avantajını kullanan öğretmen onunla her an yakından ilgilenerek, çalışmalarında daha rahat ilerlemesini ve öğrenme sürecini hızlandırmayı amaçladığı anlaşılmaktadır. Ahmed'in öğretmen çevresinde değilken ders dışındaki şeylerle ilgilendiğini gören öğretmen Ahmed'i verilen görevi yapması için uyardı. Ahmed ise yanındaki arkadaşının onu konuşturduğunu söyleyince yanında oturan arkadaşı seninle ne konuşacağım konuşsam karşıdaki çocuğu göstererek onunla konuşurum dediği gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Şubat, 2018).

“Öğretmen Türkçe dersindeyken öğrencilerin kümeler şeklinde ‘paylaşım’ temalı bir hikaye yazmalarını istediği gözlemlenmiştir. Bu hikaye yazılırken her grubun kendi hikayesini yazmasını ve küme içinde ortak çalışma yapmalarını istediği gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin grubundan kız öğrencilerden birisi dağıtılan kağıtlardan birisini alarak yazmaya gönüllü olduğu diğer arkadaşlarının ise başlık için önerilerini söyledikleri gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin bu konuda herhangi bir girişimde bulunmadığı arkadaşlarını sadece dinlediği ve herhangi bir tepki de vermediği gözlemlenmiştir. Uygun bir başlık bulduğuna karar veren küme üyeleri hikayeyi yazmaya başladı ancak yine sığınmacı öğrenci ağzını bile açmadan arkadaşlarını takip etti. Türkçeyi iyi bilmediklerinden dolayı yanlış yapmaktan korktukları ve kendilerine gülünmesini istemediklerini gösteren davranışlar içinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu sırada kümeler arasında gezinen öğretmen Ahmed'e neden katılmadığını sorduğu gözlemlenmiştir. Ahmed ben ne yapacağımızı anlamadım dediği gözlemlenmiştir. Yanında oturan Türk öğrenci Ahmed sen anlasan da yapamazsın çünkü sen Türkçeyi bizim gibi bilmiyorsun dediği gözlemlenmiştir. Öğretmenin yardımıyla sığınmacı öğrencinin çalışmaya katkıda bulunmaya çalıştığı gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Şubat, 2018).

“Sosyal bilgiler dersinde öğretmenin istek ve ihtiyaçların birbirinden farklı olduğu vurgulamasıyla derse giriş yaptı ve öğrencilerin neleri olması istediğini sormasıyla sınıftan cevap almak için öğrencilerin parmak kaldırmalarını bekledi. Parmak kaldıran öğrencilerden birkaçının cevabını alan öğretmen sığınmacı öğrenciye de bir şey isteseydin ne isterdin sorusunu yönelttiği gözlemlenmiştir. Irak'ta bulunan arkadaşlarının yanında olmasını istediğini söylediği gözlemlenmiştir. Yanında oturan Türk arkadaşı ise Ahmed'e hitaben biz de senin arkadaşınız ve sizinle oyun oynuyoruz üzülme dediği gözlemlenmiştir. Öğretmen Türk öğrencinin sözlerini

onayladı ve burada da çok fazla arkadaşının olduğunu ve sınıftaki herkesin onu sevdiğini söylediği gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mart, 2018).

“Matematik dersine giren öğretmen geçen ders uzunluk ölçmeyle ilgili verdiği ödevleri çıkarmalarını ve kontrol edeceğini söylediği gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin de verilen ödevi yaptığı ve diğer derslere oranla daha istekli ve keyifli olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun matematiğin evrenselliğinden kaynaklandığı ve dil problemini nispeten daha az yaşadığını düşünüldüğü matematikte daha istekli davranışlar içerisinde olduğu kanısına varılacak davranışlarda bulunduğu düşünüldü. Ödevlerin kontrolü sırasında sığınmacı öğrencinin ödevini eksiksiz ve doğru yaptığı öğretmen tarafından kendisine söylendi. Ödev kontrolü tamamlanınca akıllı tahtadan açılan etkinliklere katılmak için arkadaşlarıyla yarış içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler akıllı tahtadan sorulan soruları bir yandan defterine geçiriyor diğer yandan cevaplamaya çalışıyordu. Ahmed’i tahtaya kaldıran öğretmen tahtada yazılı olan soruyu kolayca çözmesi sebebiyle Ahmed’i alkışlattı ve yerine oturttu. Bu sırada sığınmacı öğrencinin kümesinde bulunan öğrenciler de onu tebrik ettikleri gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Nisan, 2018).

“Derste ‘Gizemli Canlılar’ isimli okuma parçasının paylaşımlı okuma yoluyla okunmasını isteyen öğretmen birkaç kişiye okuttuktan sonra sığınmacı öğrencinin okumasını istedi. Ancak kitabını evde unutmuş olduğunu söyleyen öğrenciye öğretmeni neden unuttuğunu sorduğu ve ders programına göre her akşam kitaplarını defterlerini ve ödevlerini hazırlamasının onun görevi olduğunu söylediği gözlemlenmiştir. Yanındaki arkadaşının kitabından okumasını istedi ve yanındaki arkadaşı sığınmacı öğrenciye doğru kitabı uzattığı gözlemlenmiştir. Kitabını uzatırken Türk öğrencinin kızdığı ve hep böyle yapıyorsun dediği duyuldu. Arkadaşının sözlerinden sığınmacı öğrencinin bunu çok sık yaptığı anlaşılmıştır. Okuma sırasında Ahmed’in çok gerildiği ve çoğu kelimeyi yanlış okuduğu gözlemlenmiştir. O yanlış okudukça diğer arkadaşları onu düzeltiyor ve bunun onu daha fazla hataya yönelttiği gözlemlenmiştir. Öğretmeni diğer çocukların müdahale etmemesini istediği gözlemlenmiştir. Okuma yaparken çok zorlandığı belli olan sığınmacı öğrencinin okuduğu yeri diğer öğrencilere kıyasla daha az tutan öğretmen bir başka öğrencinin devam etmesini söylemesiyle sığınmacı öğrencinin rahatladığı fark edildi. Belli ki okuma ve yazma sığınmacı öğrenciyi 4. Sınıfa gelmesine rağmen hala zorluyordu.” (Gözlem, Nisan, 2018).

“Derse girerken sığınmacı öğrencinin Türk bir öğrenci ile kavga ettiğine şahit olan öğretmen neden kavga ettiklerini sorduğu gözlemlenmiştir. Türk öğrenci sığınmacı öğrencinin tenefüste oyunlarını bozduğunu ve ona defalarca oyunumuzu bozma demesine rağmen onun devam ettiğini söylediği gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrenci ise ‘Bende oynayabilir miyim?’ diye sorduğunu ama oyuna arkadaşlarının almadığını söyledi. Öğretmen soruna müdahale ederek sınıf panosunu hatırlattı ve kurallardan bahsetti. Bunun üzerine iki öğrenci birbirinden özür dileyerek yerlerine oturdular. Öğretmen davranış panosundan her iki öğrencinin de birer yıldızını sildiği gözlemlenmiştir. Öğretmen daha sonra arkadaşlık, paylaşma, sevgi üzerine konuştuktan sonra derse geçebildi.” (Gözlem, Mayıs, 2018).

Sınıf öğretmeni Mehmet Yemen’in sınıfta oluşturmaya çalıştığı karşılıklı anlayış ve sevgi ortamına ilişkin sınıf gözlem notlarında; oturma düzeninden de anlaşılacağı üzere sınıfta işbirliği ve iletişime önem veren bir öğretmen olarak gözlemlenmiştir. Ancak öğrenci kontrolünün zor olduğu küme şeklinde oturma düzeninde öğrencilerin konsantrasyonlarını çok çabuk kaybettiği ve hemen birbiriyle konuşmaya başladığı gözlemlenmiştir. Panolarda hem sevgi, saygı, hoşgörü, paylaşım, arkadaşlık, temizlik, çalışkanlık konularında kuralların yazılı

olduğu afişlerin bulunduğu sınıf içerisinde bu değerlere önem verildiği ve bu konuya öğrencilerin de değer vermesini beklediği gözlemlenmiştir. Sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde sığınmacı öğrencinin etkin katılımını her zaman desteklediği ve yaşadığı problem durumlarında hemen müdahale ederek öğrenciyi desteklediği gözlenmiştir. Grup etkinliklerinde birlikte hareket etmelerini bekleyerek gruptaki her öğrencinin grup için önemli ve değerli olduğu düşüncesini öğrencilere hissettirmeye çalışmıştır. Sığınmacı öğrencinin diğer arkadaşları tarafından değerli görüldüğü Türk öğrencilerin sınıf içerisindeki ifadelerinden anlaşılmaktadır. Sığınmacı öğrencinin eksikliğini duyduğu konularda bunu hissetmemesi adına bazı Türk öğrencilerin ifadeleri öğretmen tarafından da destek görmüş ve diğer öğrencilerinde aynı doğrultuda davranış geliştirmesinin yolu öğretmen tarafından açılmıştır. Sığınmacı öğrencinin bazı derslere olan ilgisi öğretmen tarafından ödüllendirilerek arkadaşlarına alkışlatıp onların takdirini sığınmacı öğrenciye sunarak öğrencinin gelişimini desteklediği görülmektedir. Sınıf öğretmeninin sığınmacı öğrencinin güçlü yönlerini ön plana çıkartarak öğrenciyi sınıf içerisindeki sosyal kabulünü ve arkadaşları arasındaki konumunu güçlendirmek amacı taşıdığı söylenebilir. Özellikle dil konusunda yaşadığı zorlukların görüldüğü Türkçe derslerinde sığınmacı öğrencilerin hatalarının diğer arkadaşları tarafından bahsedilmesinin önlenmesi ve ona bu konuda cesaret vermesi bundan sonraki derse katılımına olumlu yansıtacağı düşünülmektedir. Sığınmacı ve Türk öğrenciler arasında yaşanan problemlerde öğretmenin öğrencilerin arasında ayırım yapmaması ve sınıfta bütün öğrenciler için geçerli olan sınıf kurallarına vurgu yapması, kuralların kişiden kişiye değişmeyeceğini bildirmesi, eşitlik ve demokrasi ilkesine verdiği önemi göstermesi açısından önemlidir.

Sınıf öğretmeni Sevdâ Çetin'in sınıfta oluşturmaya çalıştığı karşılıklı anlayış ve sevgi ortamına ilişkin sınıf gözlemlerinden elde edilen gözlem notlarına dayalı bulgular aşağıda sunulmuştur:

“Sınıfın fiziki düzenine bakılınca sınıf giriş kapısında her öğrencinin resminin bulunduğu, sınıf içerisinde üç pencerenin bulunduğu ve üçe ayrılmış klasik düzen oturma planının olduğu gözlenmiştir. Sınıftaki iki duvarda panoların bulunduğu bu panolarda oturma düzeninin, öğrencilerin çalışmalarının ve karşılıklı anlayış ve sevgiyi yansıtacak resimlerle desteklenmiş sınıf kurallarının bulunduğu gözlenmiştir. Sığınmacı öğrenciler Mena ve Azel'in birlikte ortada üçüncü sırada oturdukları gözlenmiştir.”

“Dersin Hayat Bilgisi olduğu ve trafikte kurallara uymanın öneminden bahsederken sınıfta kimsenin trafikte tehlikeli bir olay yaşayan olup olmadığını sorduğu

gözlemlenmiştir. Bu soruya birçok öğrenci söz alarak konuştu. Öğretmen sığınmacı öğrenci olan Mena'ya aynı soruyu yöneltti ve derse katılmasını istediğini belirttiği gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin önünde oturan bir arkadaşının 'Öğretmenim Türkçe bilmediği için korkuyor.' dediği duyuldu. Bu sözün üzerine öğretmen hem bunu diyen hem de sınıftaki diğer öğrencilere hitaben 'Mena ve Azel'in zor zamanlar geçirdiğini ve onlara destek olmamız gerekiyor' dediği gözlemlenmiştir. Biz sınıfımızda onlara yardımcı olmazsak diğer sınıftaki öğrenciler hiç yardımcı olmaz' dediği ve öğrencilerin öğretmene hak verdiği gözlemlenmiştir. Mena'ya soruyu yeniden yönelterek cevaplamasını istediği gözlemlenmiştir." (Gözlem, Şubat, 2018).

"Dersin başlamasıyla öğretmen verdiği ödevleri kontrol edeceğini söyledi. Öğrencilerden ödevlerini çıkarmasını istedi. Mena'nın ödevini yaptığı ama Azel'in ödevini yapmadığını gören öğretmen Mena'ya aferin derken Azel'e neden yapmadığını sorduğu gözlemlenmiştir. Azel ödevini okulda unuttuğunu söyleyince Mena yalan söylüyor öğretmenim ödev çantasındaydı ben söyledim ödevini yapсын diye ama yapmıyorum diye cevap verdiğini söylemesi üzerine öğretmen Azel'e yaptığı davranışın çok yanlış olduğunu hem ödevini yapmamasının yanlış olduğunu hem de yalan söyleyerek başka bir yanlış daha yaptığını söyledi. Azel'in bir daha yalan söylemesi durumunda sınıf kurallarını uymadığı için onun futbol oynamasına izin vermeyeceğini söylediği gözlemlenmiştir. Azel bunu üzerine özür diledi ve tekrar yapmayacağına dair söz verdiği gözlemlenmiştir." (Gözlem, Şubat, 2018).

"Okul bahçesinde olan derste öğrencileri sıraya geçirdikten sonra mendil kapmaca oynayacaklarını söyleyen öğretmen sınıfı 2 gruba ayırdı. Mena'nın bir gruba Azel'in diğer gruba yerleştirildiği gözlemlenmiştir. Mena ve Azel sınıfça oyun oynayacakları için oldukça mutlu görünüyorlardı. Oyuna başladıktan sonra bazı öğrencilerin koşup döndükten sonra en arkaya geçmesi gerekirken diğer arkadaşlarının önüne geçmeye çalıştığını görünce oyunu durdurarak, arkadaşlarının önüne geçmeye çalışan öğrenciyi yanına aldı ve neden oyunu durdurduğunu o öğrenciye sordu. Öğrenci bilmiyorum diye cevaplayınca tüm sınıfa aynı soruyu sordu. Öğrencilerden birisi kurallara uymadığını başkalarının önüne geçmeye çalıştığını söyleyince öğretmen bunun doğru olduğunu kimsenin önüne geçmeden oyunumuzu oynamamız gerektiğini başkalarının haklarına saygılı olmamız gerektiğini söyleyerek oyunun oynanmasını devam ettirdiği gözlemlenmiştir." (Gözlem, Mart, 2018).

"Bu derste sınıftaki Türk öğrencilerden birisinin doğum günü olduğu için teneffüste kesilen pastadan tüm arkadaşlarına dağıttığı ve öğretmenin öğrencilere arkadaşlarının ikramını yemeleri için izin verdiği gözlemlenmiştir. Arkadaşlarının doğum gününü kutlayan çocukların mutlu oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmen hiç doğum günü pastası kesmemiş olan var mı sorusuna Mena benim doğum günümde hiç pasta kesmedik dediği duyuldu. Bunu duyan diğer arkadaşlarının bu duruma üzüldükleri gözlemlenmiştir. Öğretmen haftaya bir pasta alıp herkesin doğum günü için pasta kesme fikrinden bahsedince başta Mena olmak üzere bütün öğrencilerin bu fikir için mutlu oldukları gözlemlenmiştir." (Gözlem, Nisan, 2018).

"Öğretmen sınıfa girdiğinden sınıfın çok dağınık olduğunu ve herkesin kendi sırası ve çevresinden sorumlu olduğunu hatırlattı. Mena sıra arkadaşı Azel'in çöpleri yere attığını söyleyince aralarında bir tartışma başladı. Azel Mena'yı itince öğretmen duruma müdahale etti ve sınıf hepimizin ortak alanı bu yüzden birlikte temiz tutmak için çalışmalıyız dedi. Sınıf kurallarını hatırlatan öğretmen panodaki sınıf kurallarını işaret ederek oraya bu kuralları boşuna asmadık. Unuttuğumuz zaman hatırlamak için astık bu yüzden bu kuralları sık sık inceleyin ki unutmayın dediği gözlemlenmiştir. Ayrıca temizlik kadar arkadaşlarımıza saygılı olmakta bu kurallar içerisinde arkadaşlarımıza saygısızca davranmamalı onları itmemeliyiz dediği gözlemlenmiştir." (Gözlem, Mayıs, 2018).

Sınıf öğretmeni Sevda Çetin'in sınıfta oluşturmaya çalıştığı karşılıklı anlayış ve sevgi ortamına ilişkin sınıf gözlem notlarında; sınıf kapısına bir ağacın

dallarında her öğrencinin resmini kullanarak yapılan çalışma öğrencilere birliktelik, sevgi ve sınıfta her öğrencinin değerli olduğu mesajı verdiği şeklinde yorumlanabilir. Sınıf panolarında öğrencilerin tamamına hitap edecek şekilde asılmış olan resimli sınıf kuralları olduğu gözlemlenmiştir. Kuralların resimli olması, dikkat çekici olması, daha akılda kalıcı olması ve davranışları etkileme gücü düşünüldüğünde etkili olduğu söylenebilir. Sığınmacı öğrencinin yaşadığı olumsuz tecrübeleri sadece sığınmacı olmasına bağlamış olması ve öğretmenin bu yanlış algıyı düzeltmek için çabası, diğer öğrencilerin ise başka bir nedenle bunu yaşadığını belirtmesi sığınmacı öğrencinin öğretmeni ve Türk öğrenciler tarafından kendileri gibi gördükleri, sığınmacı olmasının bu davranışla alakasının olmadığını söylemeleri onlara karşı duydukları anlayış ve sevgiyi gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Oyun oynarken yapılan saygısız davranışın öğretmen tarafından fark edilir edilmez oyunun durdurulması ve durumun öğrenciler tarafından sorgulanması için verdiği fırsat öğretmenin sınıf içerisindeki saygı, sevgi gibi değerlere verdiği önemin önemli göstergelerindendir. Öğrencilerin eksiklik ve farklılıklarının farkında olunması ve öğrenci mutluluğunu merkeze alan öğretmenin Mena'nın daha önce hiç doğum günü pastası kesmediğini öğrenmesi üzerine sınıfta tüm öğrenciler için pasta kesilmesi fikri sınıfın birlik, beraberlik, sevgi bağlarını güçlendirmek üzere atılmış bir adım olması dikkate değerdir.

4.1.2. Yardım Kategorisi

İkinci kavramsal kategori “Yardım” kategorisidir. Bu kategoride sınıf öğretmenin sene boyunca uyguladığı çalışmalara yöneliktir. Bu kategoride yapılan çalışmalar kapsayıcılık ilkesini sınıflarında uygulayan öğretmenlerin bu konudaki çalışmalarını içermektedir. Bu kategori altında yer alan temalar ise “Bilişsel Süreç Yardımları” ve “Sosyal Etkileşimlere Yönelik Yardım” olarak belirlenmiştir.

4.1.2.1. Bilişsel Süreç Yardımları

4.1.2.1.1. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Bilişsel Süreç Yardımlarına İlişkin Görüşleri

Akademik başarı Türk öğrenciler için olduğu kadar sığınmacı öğrenciler için de çok önemlidir. Türk öğrencilerden daha çok sosyal kabule ihtiyacı bulunan bu öğrencilerin bu yöndeki eksikliklerin giderilmesi ve bu konuda öğretmenlerinden

göreceklere ‘Bilişsel Süreç Yardımları’ çok değerli olmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde akademik anlamda desteklenmelerinde “Bilişsel Süreç Yardımları”nın önemine değinilmiştir. Görüşülen sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin tamamında akademik anlamda desteklenen sığınmacı öğrencilerin kendilerini daha başarılı hissetmesiyle hem arkadaş ilişkilerinde hem de akademik anlamda başarılı olması ve kendisini içinde bulunduğu topluluğa olan aidiyet duygusunu geliştirmesini sağladığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sığınmacı öğrencileri akademik olarak nasıl desteklediklerini ve derslere aktif olarak nasıl dâhil ettikleriyle ilgili görüşme verileri aşağıda verilmektedir:

“Kendi yaşantısından kendi kültürel değerlerinden örnekler vererek bunların farklı olabileceğini biz farklılıklara saygı duymamız gerektiğini herkesin aynı şekilde düşünmeyeceğini herkesin aynı olmayacağını hem bizim için bir örnek teşkil ediyor. Farklılıklara saygı duymak kendini ifade etmesi kendi kültürünü yaşantısını yansıtması onun gelişimi adına da olumlu oluyor ona bu konuda fırsat verdik. Kendini tanıtmaması kültürünü tanıtmamasını istedik. Hatta ilk başlarda Türkçe öğrenirken o Türkçe öğrenecek bizde onun sayesinde Arapça öğreneceğiz diye konuşuyorduk. Annesi sınıfa gelerek her gün 1-2 tane Arapça kelimeyi öğretmeye çalışıyordu. Bu diğer çocukların hoşuna gidiyordu. Derslerde yaşadıkları en ufak başarısızlık bile onların ders boyunca konuşmamasına neden olabiliyor. Bu nedenle derste bu öğrencilere yönelttiğimiz soruları onu çok zorlamayacak seviyesine uygun olmasına özellikle dikkat ediyorum. El becerisi gerektiren derslerde daha girişken ve başarılı oluyorlar. Sığınmacı öğrencilerin üzerinden kendisini yabancı hissetme duygusunu ve çekingenliğini atması çok zor oluyor. Özellikle ilk geldiklerinde dil problemi aramızdaki en büyük engeli oluşturuyordu. Bunu zamanla hallettikçe hem akademik hem sosyal olarak kendisini kabul ettirmeye başladı. Türkçe derslerinde hala korktuğunun farkındayım özellikle ona okuma görevi verdiğimde çok gerildiğini ve hatalı okumaktan korktuğunu görebiliyorum. Derslerde genelde isteksiz ve pasif kalmayı tercih ediyor. Ben öğretmen olarak bir öğrenciyi böyle gördüğümde kabul edemiyorum. Muhakkak o öğrenciyi az da olsa çok da olsa derse katılmasını bekliyorum. Sığınmacı öğrenciler ilk geldiğinde Türk öğrenciler onlara karşı biraz acımasız davranmıştı. Belki de başta yaşadıkları bu sorunlar nedeniyle derslerde geri planda olmayı seçiyorlardır.” (Mehmet Yemen, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Bu öğrenciler sınıfımıza ilk geldiğinde çok fazla zorlanmıştık. Ben duygularımı düşüncelerimi anlatırken zorluk çekiyordum. Türkçe ’yi bilmeyen öğrencim İngilizceyi biliyordu onunla İngilizceyle iletişim kurmaya çalıştım bazı durumlarda ama zamanla bu sorunları hallettik. Daha çok beden dilini kullanarak beden dili ağırlıklı bir şeyler anlatıyordum. Daha sonra zaten zamanla geliştiği için Türkçeleri artık zorluk çekmiyorum. Yine de iletişim problemlerimiz ortadan kalksa da derslerde bu sorunlar nispeten devam ediyor. Dersin içerisinde katabilmek için zaman zaman çok zorlanıyorum. Derse katmak için başvurduğum yollara bazen cevap vermiyor. Genelde onların kültürlerinden yararlanmaya ve daha iyi bildiği şeylerden hareket etmeye çalışıyorum. Bu genelde olumlu sonuç veriyor. Gelenek görenekler konuşuluyorsa onların gelenek göreneklerinden bahsetmesini istiyorum. Düğünlerinden, yemeklerinden, kurallarından bahsedince mutlu olduğunu görüyorum. Okuma yazma öğrenirken de Arapça dan çok faydalandık. Okuduğumuz şeylerin Arapçasını söylemesi hem onu eğlendirip derse katılımını sağlıyor hem de diğer öğrencilere ilginç geliyor ve arkadaşlarını daha sempatik bulup ona ısınmalarını kolaylaştırıyordu. Şuan her ne kadar birkaç yıldır benim sınıfımda olsa da derslerde

istediğim seviyede değil bunu hala Türkçe diline olan hakimiyetinin diğer öğrencilere oranla daha zayıf olmasına bağlıyorum. Bunu telafi edecek çalışmalarla eksikliğini gidermeye çalışıyoruz. Bol bol kitap okumasına, okuduğu kitapları anlatmasına önem veriyorum. Bunun işe yaradığına inanıyorum. Seviyesine uygun okuduğunu anlama çalışmaları yapıyorum. Ders kitaplarımız bu öğrencileri düşünülerek hazırlanmadığından anadili Türkçe olan öğrenciyle aynı sınıfa koyarak aynı performansı beklemek yanlış olacağından ben Türk öğrenciler kadar beklentiyle yaklaşmıyorum.” (Ahmet Demir, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Sığınmacı öğrencilerimi okula almaya çalışırken en çok onların ailelerinden destek aldım. Onlar bana bu desteği her zaman verdiler. Ailelerin bu öğrenciler için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Sınıf içindeki ve sınıf dışındaki tüm etkinliklere katılmaya çalışıyorlar. Ailesinin desteğini ve benim desteğimi gören öğrenciler uyum sorununu daha kolay hallettiği gibi akademik başarıya da daha kolay ulaşabiliyorlar. Bu öğrencilerin ülkemize geldikten sonra yaşadıkları olumsuz tecrübeler önümdeki en büyük engelleri oluşturuyor. Çünkü bu tecrübeler hem o anı hem de daha sonra yaşayacaklarına karşı öğrencide önyargı oluşmasına neden oluyor. Resim, müzik, fiziksel etkinliklerde daha girişkenler buna matematik dersini de ekleyebiliriz. Ancak hayat bilgisi ve Türkçe dersinde bu girişkenliklerinin yerini yanlış yapma ve komik duruma düşme korkusu alıyor. Asıl önemli olan hata yapmanın normal bir şey olduğunu daha çok çalışarak bunun üstesinden gelebileceği inancını öğrenciye vermek olduğunu düşünüyorum. Çalışmalarımı hep bu yönde geliştiriyorum. Tabii ki her öğrenci farklı ve bu her öğrenci için geçerli olmayabiliyor. Onu değerlendirirken kendi gerçekleri çerçevesinde değerlendiriyor. Başarılı bulduğumda takdir ediyorum. Eksik olduğu konularda onlara ayrı çalışma kağıtları hazırlıyor farklı görevler verebiliyorum. Bu onların daha gerçekçi hedeflere daha rahat ulaşmalarını sağlıyor. Tüm bu çalışmaları isteksiz bir öğrenciyle yapmak imkansız onları derste olabildiğince aktif tutarak bunu başarabiliyoruz.” (Sevda Çetin, Görüşme, Mayıs, 2018).

Sınıf öğretmenlerinin sığınmacı öğrencileri akademik olarak nasıl desteklediklerini ve sürece aktif olarak nasıl dahil ettiklerine yönelik görüşme notlarında; sığınmacı öğrencilerin genelde sınıf içerisinde çekingen davranışlar sergilediğine öğretmenlerin bu çekingenliklerini üzerlerinden atmak için çeşitli çabalarla onları derse adapte ettikleri görülmektedir. Bu öğrencileri sürece aktif olarak dahil etmek adına öğrencilerin kültürlerini sınıfta ifade etmelerine sık sık fırsat verdiği ve öğrencilerin bunu yaparken çok istekli davrandıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin dil ve kültür farklılığını bu tarz etkinliklerle avantaja çevirmeyi denediği ve bu konuda başarılı sonuçlar aldıkları dikkate değerdir. Sığınmacı öğrencilerin derse katılımını etkileyen en büyük etmenin dil problemi ve çekingenlik olduğunu ifade edildiği görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin bu problemlerini aşmak için öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin ailelerinden yararlanmaya çalıştıkları, ailelerin buna destek verdiği noktada olumlu sonuçlar aldığı önemli noktalardan birisidir. Başarısızlık duygusundan çocukları uzak tutmak adına öğrencileri kendi düzeylerinde değerlendirdikleri ve bunu sağlayacak etkinlikler oluşturdukları dikkate değerdir.

4.1.2.1.2. Sığınmacı ve Türk öğrencilerin Bilişsel Süreç Yardımlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin öğrencilere bilişsel süreçlerde verdiği desteğin, öğrencilerin kendilerini başarılı ve kendini içinde bulunduğu topluma ait hissetmesinde önemi büyüktür. Araştırmaya katılan sığınmacı ve Türk öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin onlara verdiği bilişsel süreç yardımlarıyla nasıl desteklendiklerine yönelik görüşlerini ortaya koyan bulgulara yer verilmektedir.

Sığınmacı Öğrenciler:

Sığınmacı öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından akademik olarak nasıl desteklendiğini ve bilişsel öğrenme süreçlerine aktif olarak nasıl dahil edildiklerini ortaya koyan görüşme bulguları aşağıda sunulmaktadır:

“Mesela 1. sınıfta okula ilk geldiğimde zorlanıyordum. Öğretmenim bana yardımcı oldu. Bazı kelimelerin anlamını bilmiyordum. Öğretmen anlamını söylüyor. Böylece bu kelimenin anlamını biliyorum.” (Mena,3C, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Öğretmen ben ona soru sormadan o benim yanıma geliyor. Ben Irak’tan geldiğim için diğer çocuklardan daha az şey biliyorum. Bana arkadaşlarımdan farklı ödevler veriyor. Onların ödevi benim ödevimden zor bana verdiği ödevleri daha güzel yapıyorum. Yanlış yaptığımda yanıma oturuyor. Okula başladığımda Türkçe konuşmayı da bilmiyordum. Çok zorlanmışım. Öğretmenimi çok seviyorum o bana çok yardım ediyor.” (Cevar,4E, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Sınıfta hep ön tarafta oturtuyor öğretmenim. Arkadaşlarım benim yerime oturmak istiyor ama öğretmen izin vermiyor. Benim başka ülkeden geldiğimi ve orada oturmamın önemli olduğunu söylüyor. Ödevlerimi yaptığımda öğretmen bana hediye veriyor. Yapmadığımda kızıyor. Derste katılmadığım zaman bana soru soruyor. Tahtaya kalkmak istemediğimde de kaldırıyor. Bana yardım edince yapabiliyorum. Bana Irakta öğrendiğim şarkıları söyletiyor. Arkadaşlarım o şarkıları çok seviyor. Teneffüste de söylüyorum onlara. Türkçe dersinde zorlanıyorum. Öğretmenim bana yardım ediyor ama okurken çok yanlış okuyabiliyorum. Bazen arkadaşlarım bana gülüyor ama öğretmenim onlara kızıyor.” (Ahmed, 4D, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Okula başladığımda Türkçe biraz konuşuyordum ama yazma bilmiyordum. Yazma ve okuma öğrenirken çok zordu. Ama öğretmen bana çok hikaye kitabı veriyordu. Diğer arkadaşlarımda çok fazla kitap okudum. En sonunda bende güzel okudum. Teneffüste öğretmenim bana kitap okutuyordu. Şimdi kitap okumayı çok seviyorum. En çok bazı derslerde kitap okurken mutlu oluyorum. Bazen anlamadığım şeyler oluyor. Öğretmenim bana söylüyor. Öğrenince daha güzel okuyorum. Yanımda oturan arkadaşım da bana çok yardım ediyor. Öğretmenim ona beni çalıştırması için görev veriyor. Arkadaşım yanlış yaptığımda bana yardım ediyor. O da benimle aynı yerden geldi ama çalışkan. Bazen birlikte ödev de yapıyoruz.” (Azal, 3C, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Irak’ta sevdiğim şeyleri öğretmenime anlatıyorum. Mesela düşünlerimiz nasıl oluyor bir defa anlatmıştım. Yemeklerimiz farklı onu anlatmıştım. Öğretmenim Irak’ı merak ediyor onunla gideceğiz gezdireceğim onu. Tahtaya kalktığımda bazen yapamıyorum. Öğretmenim bana anlatıyor anlıyorum. Matematik dersini ve beden eğitimini seviyorum. Yazı yazmayı hiç sevmiyorum. Öğretmenim yanlış yazınca bana sildiriyor. Yine yazmak zorunda kalıyorum. Önceleri arkadaşlarım resim yaparken ben bazen yazı yazıyordum. Kötü yazdığım için çok çalışmam gerektiği söylüyordu öğretmenim. Arkadaşlarımla oyun oynamadığımda beni onlarla oynamam için zorluyor. Beni oyunlarına bazen alıyor bazen almıyorlar.” (Remza, 4E, Görüşme, Mayıs, 2018).

Sığınmacı öğrencilerin sınıf öğretmeni tarafından akademik olarak nasıl desteklendiklerini ve bilişsel öğrenme süreçlerine aktif olarak nasıl dahil edildiklerine yönelik düşüncelerinde; sınıf öğretmenlerinin sığınmacı öğrenciler için akademik anlamda farklı bir yöntem kullanmadıkları, Türk öğrencilerle birlikte değerlendirildikleri anlaşılmaktadır. Daha çok ders kitaplarından, hikaye kitaplarından, akıllı tahtadan, akranlarından yararlanarak akademik eksikliklerini gidermeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bunu yaparken sığınmacı öğrencilere yakın davrandıkları, sorunlarıyla yakından ilgilendikleri gözlenmektedir. Derste aktif olmalarını sağlamak adına kendilerini daha iyi ifade ettikleri kültürlerinden yararlanmakta oldukları anlaşılmaktadır. Okuma yazmanın ağırlıkta olduğu derslere karşı daha olumsuz düşüncelerinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Matematik, görsel sanatlar, müzik gibi derslerden daha çok zevk aldıklarını ifade etmektedirler. Sığınmacı öğrencilerin de derse katılabilmelerini sağlamak ve kendilerini ifade etmeleri için seviyelerine uygun ödevlendirme, okuma etkinliklerine dahil etme gibi stratejileri sık sık kullandıkları ifade edilmektedir. Derslerde sık sık sığınmacı öğrencilerin geldiği ülkelere ait kültürel sanatsal alanlardan yararlandığı ifade edilmektedir. Sığınmacı öğrencilerin özellikle dil problemini merkeze alan çalışmaların yapıldığı, sosyal konumunu güçlendirici etkinlikler arayışında olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu öğrencileri olabildiğince kendilerine yakın tuttukları bunu yaparken çalışmalarını yakından izlemek ve bu öğrencilerin eksiklerini daha hızlı giderme amacıyla oldukları anlaşılmaktadır.

Türk Öğrenciler:

Sığınmacı öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından akademik olarak nasıl desteklendiğini ve bilişsel öğrenme süreçlerine aktif olarak nasıl dahil edildiklerini ortaya koyan sınıflarındaki gönüllülük çerçevesinde seçilen Türk öğrencilerden elde edilen görüşme bulguları aşağıda sunulmaktadır:

“Sınıfımdaki arkadaşlarıma öğretmenim çok yardımcı oluyor. Okuma yazma öğrenirken hep yanına çağırıyordu. Herkes sırada otururken onun kendi masasının yanına koyduğu sandalye ye oturtuyordu. Bu yüzden okuma yazmayı bizim gibi hızlı öğrendi. Kimin yanına otursa otursun ona yardım etmemizi istiyor öğretmenimiz. Çünkü o bizim gibi değil. Bizde ona yardım ettik. Öğretmenimiz derste onlara da söz hakkı veriyor. Konuşmadığı zamanlarda neden konuşmadığını soruyor. Yapamadığı sorularda ona yardımcı oluyor.” (Ravza, 4E, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Onların bizden farkı yok. O yüzden öğretmenimiz bize davrandığı gibi davranıyor. Zaten o anlamayınca soruyor. Öğretmenimiz ona anlamadığı yerleri anlatıyor. Müzik dersimize hiç katılmıyorlardı. Öğretmen onların bildiği yabancı şarkıları söyletince daha mutlu oluyor. Diğer derslerimizde konuşmayınca öğretmenimiz onları konuşturmak için çabalıyor. Konuşurken tam anlatamayınca öğretmenimiz onlara yardımcı oluyor.” (Beril, 4E, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Teneffüslerde bile onlara yardım ediyor. Birlikte kitap okuyorlar bazen. Öğretmenimiz onları çok seviyor. Derste konuşmazsa onları konuşturmak için uğraşiyor. Söz hakkı veriyor. Tahtaya kaldırıp soruyu çözmesini istiyor. Çözemeyince kızıyor. Yardımcı oluyor. Onların sevdiği bir şarkı var Arapça onu bize öğretti. Derste çok çalıştığı zaman hep birlikte o şarkıyı söylüyoruz. Çok mutlu oluyor. Bende o şarkıyı seviyorum.” (Eda, 3C, Görüşme, Mayıs, 2018).

“O derse katılmadığı zaman ona sorular sorarak konuşmasını istiyor. Mesela kültürlerden bahsederken bizim gelenek göreneklerimizden bahsederken onun ülkesindeki gelenek görenekleri bize anlatmasını istedi öğretmenimiz. O da bize tahtada anlattı. Düğünde çekilmiş bir video getirdi. Bizim düğünlerimize çok benziyor ama bazı farklar var. Sınıfımıza ülkesinin bayrağını getirmişti. Bizim bayrağımızdan çok farklı. Sınıftaki herkes onun derse katılması için uğraşiyor. Hepimiz destekliyoruz. Biz ona yardım edince bize teşekkür ediyor (Arda, 4D, Görüşme, Mayıs, 2018).”

“Bazı dersleri çok seviyor. Bazı dersleri hiç sevmiyor. Sevmediği derse katılmak istemiyor. Türkçe dersinde hiç okuma yapmak istemiyor. Öğretmenimiz okumasını istediğinde bazen okumak istemediğini söylüyor. Öğretmen bize hepsini okuturken ona kısa kısa okutuyor. Çok hata yapınca bazen gülüyorlar. Bu yüzden okumak istemiyor olabilir. Gülen arkadaşlarımıza öğretmenimiz kötü davrandıklarını söylüyor. Çünkü sığınmacı öğrenciler ülkemize sonradan geldiği için bizim gibi değil. Resim, müzik ve beden derslerini çok seviyor. Öğretmenimiz sadece bu derste yardımcı olmuyor. Diğer bütün derslerde ona çok yardım ediyor.” (Seymen, 4D, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Öğretmenimiz ona bizim ödevlerimizden başka ödevler veriyor. Ona hikaye kitapları veriyor. Biz ödev yaparken bazen onu yanına çağırıp hikaye kitabı okutturuyor. Ona çok söz hakkı veriyor. Annesi babası okula geldiğinde onlara ne yapmaları gerektiği anlatmaya çalışıyor. Sınıfta bizim ona yardımcı olmamızı istiyor. Yardımcı olmadığımızda öğretmenimiz yardım etmemizi istiyor.” (Musa, 3C, Görüşme, Mayıs, 2018).

Türk öğrencilerin sınıf öğretmeni tarafından akademik olarak nasıl desteklendiklerini ve bilişsel öğrenme süreçlerine aktif olarak nasıl dahil edildiklerine yönelik düşüncelerinde; sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin özel durumlarının, ihtiyaçlarının farkında olduğu ve buna yönelik çalışmalar yaptığı anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin aktif olarak çalışmalarını sağlamak için bol bol söz hakkı verdiği, okuma çalışmaları yaptırdığı, kendisine yakın tuttuğu, ihtiyaçlarına uygun çalışmalar yaptırdığı, soru cevap konusunda bu öğrencileri derse çekmeye

çalıştığı ve sınıf arkadaşlarından sıklıkla yararlandığı yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin akran desteğinden sık sık yararlandığı. Bu sayede hem öğrenciler arasında kaynaşmayı sağladığı hem de sınıftaki bazı öğrencileri aktif kullanarak zaman kazandığı görülmektedir. Bu öğrencilerin bazı derslere daha aktif katıldığı bazı derslere ise katılmakta isteksiz olduğu görüşmelerde söylenmiştir. Dili merkeze alan derslere öğrencilerin daha az katılmak istedikleri müzik, resim ve oyun ve fiziki etkinlikler gibi derslere daha çok katılmak istedikleri söylenmiştir. Bu derslere daha istekli katılmaları bu derslerde dil problemi yaşamamalarına bağlanmıştır. Öğretmenler sığınmacı öğrencileri derse aktif olarak katabilmek için onların kültürlerinden, ailelerinde ve sevdiği şeylerden faydalanmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Sığınmacı öğrencilerin farklı bir kültürden, dilden, ülkeden, yaşantıdan gelmeleri sebebiyle derslerde çok fazla zorlandıkları ifade edilmektedir.

4.1.2.1.3. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Bilişsel Süreç Yardımlarına İlişkin Sınıf Pratikleri

Sığınmacı öğrencilere yönelik bilişsel süreç yardımları konusunda öğretmen görüşlerini doğrulayabilmek adına sınıf gözlemleri önemli bir yer tutmaktadır. Gözlemler sırasında öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları yöntemler hakkında da bilgiler elde edilmiştir. Gözlem sırasında her öğretmenin kendi stratejisi, yöntemiyle eğitim öğretim sürecini yönettiği gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrenciyi sürece dahil etmek için birçok yöntem kullandığı görülmektedir. Akran eğitiminin sıklıkla karşılaşıldığı, sınıftaki işbirliğinden yararlanıldığı, teknolojik araç gereçlerle öğrencinin derste aktif tutulmaya çalışıldığı gözlenmektedir. Sınıf öğretmenleri sınıflarındaki sığınmacı öğrencileri hem sosyal hem eğitsel anlamda destekleyerek yaşanan problemlerin üstesinden gelmesinde yardımcı oldukları gözlenmiştir. Öğretmenler sınıflarında öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeleri, pozitif bir öğrenme ortamı oluşturmalı, öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alarak hareket etmeli, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine yardımcı olacak eğitim öğretim ortamları yaratmalıdır (MEB, 2017:3).

Sınıf öğretmeni Ahmet Demir'in sınıfındaki sığınmacı öğrenci olan Cevar ve Remza'ya yönelik olarak eğitim öğretim sürecine aktif olarak katılımını sağlamak

adına bilişsel süreç yardımlarını gösteren sınıf gözlem notlarında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Sosyal Bilgiler dersinde teknolojik ürünlerin gelişimini incelerken öğrencilerin dikkatini çekme aşamasında görsel sunu yöntemini kullandığı gözlenen öğretmen sınıfa eski bir daktilo getirdiği bununla yazı yazmayı bilen olup olmadığını sorarak soru cevap yöntemiyle de öğrencileri ders sürecine katabilme çabasında olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen soru sorduğu sığınmacı öğrencilerden herhangi bir cevap alamadığı, soruyu anlamamış olabilme ihtimalini düşünerek bir daha açıklayıcı bir şekilde ‘Teknolojik araçların gelişimine örnek verebilir misin?’ şeklindeki soruyu tekrar sorduğu ancak öğrencilerden yine cevap alamadığı gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin kitabının açık olduğu ancak ilgili sayfanın açık olmadığı bu da dersi iyi takip etmediğini ve konuya yeterince hakim olmadığı gözlemlenmiştir. Ders içerisinde akıllı tahtanın öğretmen tarafından aktif olarak kullanıldığı, öğrencilerinde aktif kullanması için tahtadan etkinliklerle öğrencilerin konuyu anlamasını sağlamaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Akıllı tahtadaki eşleştirme etkinliği için yine sığınmacı öğrenciye söz veren öğretmen öğrencinin tahtaya kalkmasına rağmen herhangi bir şey yapmadan sadece tahta önünde beklediği öğretmenin bir örnekle anlatmaya çalışmasına rağmen cevap vermeden yerine oturduğu gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrenciyi derse katma çabalarında başarılı olamayan öğretmen dersi Türk öğrencilerle işlemeye devam ettiği gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Şubat, 2018).

“Bu hafta Matematik dersinde zamanı ölçme birimleriyle kurulan problem çözme çalışmalarının yapıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmen bir önceki gün matematik dersinde işledikleri konularla ilgili sorular sorarak başladı. Sınıftaki öğrencilerin çoğu sorulan soruya cevap vermeye çalışırken Cevar’ın soruyu cevaplamaya istekli olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen doğru cevapları aldıktan sonra tahtaya zamanı ölçme konulu bir problem yazdı ve herkesin matematik defterine bunu yazmasını istedi. Öğrenciler tahtaya yazılan problemi defterine yazmak için hareketlendiği ancak Cevar’ın oralı olmadığı ve etrafına bakındığı gözlemlenmiştir. Öğretmen tahtaya soruyu yazmayı bitirdikten sonra sınıf içerisinde gezmeye ve öğrencilerin defterlerini kontrol etmeye başladığı gözlemlenmiştir. Cevar’ın yazmadığını görünce neden yazmadığını sordu. Cevar isteksiz bir şekilde tahtaya yazılan problemi defterine yazmaya başladı. Yazarken çok yavaş yazdığı ve dikkatini toplamaya çalışırken çok zorlandığı gözlemlenmiştir. Cevar yazarken yanında oturan arkadaşının defterine sık sık baktığı ve yanındaki arkadaşına sorular sorduğu gözlemlenmiştir. Yazma işlemi bittikten sonra öğretmen herkesin tahtaya yazılan problemi defterlerinde çözmesini istediği gözlemlenmiştir. Sığınmacı ve Türk öğrencilerin problemi çözmeye çalıştığı gözlemlenmiştir. Problemi cevaplayan öğrencilerin cevapları öğretmen tarafından kontrol edilerek gerekli dönütlerin verildiği gözlemlenmiştir. Cevar’ın soruyu cevapladığı ancak öğretmen tarafından yanlış cevapladığı söylenmesi üzerine yanlış cevabı sildiği gözlemlenmiştir. Doğru cevaplayan bir Türk öğrenciyi tahtaya çıkaran öğretmen bu öğrenciye problemi çözdürdü. Daha sonra problemi sınıfça okuyarak çözümü birlikte kontrol ettiler ve anlaşılmayan bir şey olup olmadığı sordu. Sığınmacı öğrencilere özellikle anlaşılıp anlaşılmadığını soran öğretmen, herkesin anladığı görünce derse kaldığı yerden devam etti.” (Gözlem, Şubat, 2018).

“Dersin Türkçe olduğu ve öğretmenin öğrencilerle ‘Deniz’ ile ilgili sohbet ettikleri gözlemlenmiştir. Sınıfta denize hiç girmeyen öğrencilerin olup olmadığını soran öğretmen herkesin denize girmiş olduğu görünce mutlu oldu. Ders kitabından okuma yaptıran öğretmen metni paylaşarak okutmayı tercih ettiği, okuma yapılırken öğrencileri dikkatle dinlediği gözlemlenmiştir. Cevar’ın okumasını istediğinde ise Cevar okuma sırasında çok zorlandığı için onun okuma yaptığı bölümü diğer öğrencilere kıyasla daha kısa tuttuğu gözlemlenmiştir. Okuma yapmadığı sırada Cevar derse karşı ilgisiz tavırlar içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Remza ise arkadaşları Cevar’a göre daha derslerle ilgili olduğu gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mart, 2018).

“Öğrencilere derse girince öğretmenin geçen yılın 23 Nisan resimleriyle girdiği ve o anları hatırlayıp hatırlamadıklarını sordu. Öğrencilerden geçen yıl 23 Nisan ile ilgili konuşturduktan sonra elindeki resimleri öğrencilerin incelemesi için onlara dağıttı. Öğretmen resimleri inceleyip, görsel okuma yaptırdıktan sonra resimleri yorumlamalarını ve o gün neler yaşandığını neler hissettiklerini neden bu bayramı kutladıklarını sordu. Öğrencilerden aldığı cevapları olumlu bulan öğretmen akıllı tahtadan 23 Nisan konulu bir video izlettiği ve öğrencilere video ile ilgili soru cevap yöntemini kullanarak dersi işlemeye devam ettiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerden çocuk konulu resim yapmaları için öğrencilerden resim defterlerini çıkarmalarını istedi. Remza'nın araç gereçlerini getirdiği, ancak Cevar'ın bir gün önce öğretmenin resim defterini getirmelerini istemesine rağmen resim malzemelerini getirmedeği ve öğretmenin uyarılarını önemsemediği gözlemlenmiştir (Gözlem, Nisan, 2018).”

Sınıf öğretmeni Ahmet Demir'in sınıfındaki sığınmacı öğrenciye yönelik eğitim öğretim sürecine aktif olarak katılımını sağlamak adına bilişsel süreç yardımlarını gösteren sınıf gözlem notlarında; öğretmen ders işlenişinde görsel sunu, soru-cevap ve düz anlatım yöntemini sıklıkla kullandığı bu yöntemleri kullanırken ders kitaplarından, disiplinler arası çalışmalardan, akıllı tahtadan, dersle alakalı getirdiği resim, daktilo vb. araç gereci kullandığı gözlemlenmiştir. Sınıfa bu araç gereci getirerek öğrencilerin dikkatini çekmek için başarılı girişler yaptığı öğrencilerin ders boyunca bu sayede dikkatlerini canlı tutmaya çalıştığı ve bunu genel itibarıyla başardığı gözlemlenmiştir. Sınıftaki sığınmacı öğrenciye yönelik ayrı bir çalışma yapmadığı ancak sorulan sorularda Türkçe konusunda yaşadığı sorunları düşünerek öğretmenin soruları tekrar ettiği ve daha açıklayıcı sorular sormaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmaların süresini ve uzunluğunu ayarlamaya çalıştığı bu sayede bu öğrenciyi çok yormadan ders içerisinde aktif tutmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Dikkati diğer öğrencilere oranla daha sık dağılan ve derslere karşı ilgisi zayıf olan öğrenciyi ders içerisinde çekebilmek için sık sık uyardığı gözlenmiştir.

Sınıf Öğretmeni Mehmet Yemen'in sınıfındaki sığınmacı öğrenci olan Ahmed'e yönelik olarak eğitim öğretim sürecine aktif olarak katılımını sağlamak adına bilişsel süreç yardımlarını gösteren sınıf gözlem notlarında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Dersin Türkçe olduğu ve öğretmen derse girdiğinde elinde bir simit olduğu ve ikiye böldüğü bunu öğrencilere neden yapmış olabileceğini tahmin etmelerini isteyerek başladı. Öğrencilerden farklı yanıtlar alarak doğru cevabı alana kadar devam ettiği gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrenciler için ayrı bir yöntem kullanmadığı gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin derse ilgisinin olmadığı yanındaki arkadaşını rahatsız etme çabasında olduğu ancak öğretmene yakın bir yerde oturduğu için öğretmen tarafından durumun fark edilmesiyle Ahmed'i uyardığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin sorduğu sorulara sığınmacı öğrencinin ilgi duymama durumunun devam ettiği cevapların belirli Türk öğrenciler tarafından verildiği gözlemlenmiştir.

Sığınmacı öğrenciye yönelik soruya ise öğrenci tarafından hiç cevap verilmediği öğretmenin yönlendirmelerine ise evet-hayır gibi kısa şekilde cevaplar ve baş hareketleriyle geçiştirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmen bir grup ödevi olarak ‘Paylaşım’ konulu hikaye yazmalarını istediği gözlemlenmiştir. Her kümenin üyeleriyle ortak bir hikaye yazmaya başlamalarını istediği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin aralarından konuşmaya başladığı gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin hikaye yazımına katkı konusunda sorun yaşadığı ve öğretmenin desteğiyle hikayeye katkı sağlamaya çalıştığı gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Şubat, 2018).

“Dersin Sosyal Bilgiler ve konunun istek ve ihtiyaçlar olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen düz anlatım yöntemiyle derse giriş yaptığı, herhangi bir başka yöntem veya teknikten yardım almadığı gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencilere özel bir yöntem kullanmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilere ‘İsteklerimiz mi ihtiyaçlarımız mı önemlidir?’ sorusunu yönelttiği öğrencilerin soruya cevap vermekte zorlandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen ‘Anne babanızın size bir şey almasını isteseydiniz ne almasını istersiniz?’ şeklinde başka bir soru yönelttiği gözlemlenmiştir. Bu soruya sınıfın genelinin parmak kaldırdığı sığınmacı öğrencinin ise parmak kaldırmadığı ve derse çok ilgisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Birkaç öğrenci cevap verdikten sonra öğretmen Ahmed’e sen ne istersin diye sorarak sığınmacı öğrencinin derse katılmasını bekledi. Öğrenci Irak’ta bulunan arkadaşlarının yanında olmasını istediğini söyledi. Öğretmen bunun hem Ahmed’in isteği hem de ihtiyacı diyebiliriz diye ekledi. Öğretmen soru cevap yöntemini kullanarak dersi işlemeye devam etti. Daha sonra istek ve ihtiyaçlarla ilgili bir tartışma ortamı yaratarak öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri için uygun bir ortam yarattı. Sığınmacı öğrencinin konuya olan ilgisinin sorulardan sonra arttığı ve tartışmalara katıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmen defterlerini açmalarını istediği öğrencilere ‘Neden isteklerimizi almalıyız?’, ‘Neden İhtiyaçlarımızı almalıyız?’ hangisini savunuyorlarsa o konuda kısa bir yazı yazmalarını istedi. Sığınmacı öğrencinin defterini açtığı ancak kaleminin olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen sığınmacı öğrenciye kalem verdikten sonra öğrenciye ne yapması gerektiğini defter üzerinde göstererek anlattığı gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mart, 2018).

“Bu hafta Matematik dersinde konunun Uzunluk Ölçüleri olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen sınıfa girince her öğrencinin derse hazır olup olmadığını anlamak adına kitaplarını herkesin açıp açmadığını kontrol etti. Bütün öğrencilerin açtığını görünce akıllı tahtadan uzunluk ölçüleri ile ilgili etkinlik açtığı ve konuyu düz anlatım yöntemiyle anlatmaya başladığı gözlemlenmiştir. Akıllı tahtadan açtığı grafiklerden yararlanarak konunun öğrenciler tarafından özümsemesini sağlamaya çalıştı. Konuyu anlatırken örneklerini somutlaştırmaya ve öğrenci tarafından anlaşılabilirliğini artırma çabasında olduğu gözlenen öğretmen benzetmelerden yararlanarak konuyu anlatmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrenciye özel bir yöntem kullanmadığı onu derse ayrıca katılması için bir çaba göstermediği gözlemlenmiştir. Öğretmen akıllı tahtadan örnekler üzerinden konuyu anlatmaya başladığında hem sığınmacı hem Türk öğrencilerin derse daha çok katılım gösterdikleri gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Nisan, 2018).

“Dersin Türkçe konunun Gizemli Canlılar olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen derse girdikten sonra öğrencilere kitaplarından konuyu açmayanları uyararak açmalarını istedi. Konuyu birkaç öğrenciye paylaşımlı olarak okuttuğu sığınmacı öğrencinin devam etmesini istediği noktada öğrencinin yanındaki arkadaşının kitabından takip ettiğini gören öğretmen sığınmacı öğrenciyi ders araç gereçlerini özenle hazırlaması gerektiğinden bahsetti. Arkadaşının kitabından okuma yapan sığınmacı öğrenci çok sık hatalı okuma yaptığı okuma yaparken çok gerildiği gözlemlenmiştir. Yapılan hatalarda sınıf arkadaşlarının gülmesinin onu çok etkilediği gözlemlenmiştir. Öğretmen duruma müdahale ederek okumasını sonlandırdı ve başka bir öğrencinin devam etmesini istedi. Öğrenci rahatladığını belirten tavırlar gösterdi. Öğretmen okuma bittikten sonra böyle davranışların çok yanlış olduğunu zaman zaman kendisinin de yanlış okuduğunu belirtti.” (Gözlem, Nisan, 2018).

“Bu hafta dersin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olduğu gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin bu derse olan ilgisinin diğer derslerde olan tavırlarından farklı olduğu anlaşılabilirdi. Öğretmenin derse başlarken düz anlatım yöntemiyle başladığı ve öğrencilerin derse ilgisini çekmek için herhangi bir dikkat çekme, güdüleme stratejilerini kullanmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bazıları derse karşı çok ilgisiz olduğu ve öğretmenin bunu düzeltmek için herhangi bir çabasının olmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin soru-cevap yöntemini kullandığı gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin derse en çok katılanlardan birisi olduğu ve hemen her soruya cevap verme çabası içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin sığınmacı öğrenciyi derse katılmasını destekleyecek herhangi bir çaba göstermesine gerek olmadığı gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mayıs, 2018).

Sınıf Öğretmeni Mehmet Yemen’in sınıfındaki sığınmacı öğrenci olan Ahmed’e yönelik olarak eğitim öğretim sürecine aktif olarak katılımını sağlamak adına bilişsel süreç yardımlarına ilişkin sınıf gözlem notlarında; sınıf öğretmenin ders işlemeye girişte çoğu kez dikkat çekme, güdüleme gibi öğrenci dikkatini derse çekecek stratejileri kullanmadığı düz anlatım yöntemini sıklıkla tercih ettiği bu yöntemi ise genelde soru cevap yöntemiyle desteklediği gözlemlenmiştir. Derste farklı çalışmalar yaptığı durumlarda öğrencilerin daha kolay adapte olduğu katılımı ders işleyişini kolaylaştırdıkları gözlenmesine rağmen öğretmen öğretimi genelde klasik yöntemlerle götürme çabası içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Ders işlerken araç-gereç olarak en çok ders kitabı, defter, akıllı tahta, çalışma kitaplarındaki etkinliklerden yararlandığı söylenebilir. Sığınmacı öğrenciyi oturttuğu konum itibariye kolay ulaşılabilir bir noktada tutması onu kontrol edilebilirliğini kolaylaştırdığı söylenebilir. Ayrıca küme düzeninde oturtulması öğrencinin akranlarından sık sık yararlanmasını sağladığı onlardan yardım alabilmesini kolaylaştırdığı gözlenmiştir. Öğretmenin ders içerisinde öğrencinin yaşadığı olumsuzluklara çok çabuk müdahale ettiği bu da hem dersin işlenişini hem de öğrenciler arasındaki büyümesi muhtemel çatışmaları engellediği söylenebilir. Sığınmacı öğrencinin yaşadığı ders içindeki problemlerde onu destekleyecek şekilde açıklamalar yapması diğer öğrencilerin sığınmacı öğrenci üzerinde oluşturma ihtimali olan baskıyı azalttığı bu nedenle öğrencinin ders içerisinde yaşadığı sorunları daha hızlı atlatarak derse odaklanması desteklediği söylenebilir. Öğrencinin ilgi duyduğu derslerde daha katılımcı ve başarılı olduğu söylenebilir. Bu duruma Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde sığınmacı öğrencinin kendini en başarılı hissettiği ve en kolay bu derste ifade edebiliyor olmasına bağlanabilir.

Sınıf öğretmeni Sevda Çetin’in sınıfındaki sığınmacı öğrenci olan Mena ve Azel’e yönelik olarak eğitim öğretim sürecine aktif olarak katılımını sağlamak

adına bilişsel süreç yardımlarını gösteren sınıf gözlem notlarında elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Dersin Hayat Bilgisi olduğu ve öğretmenin trafikte kurallara uymanın öneminden bahsederken düz anlatım yöntemiyle derse giriş yaptığı, herhangi bir dikkat çekme yöntemini kullanmadığı gözlemlenmiştir. Örnek olay yönteminden yararlandığı ve kurallara uymanın önemine vurgu yapacak bir olay anlattığı gözlemlenmiştir. Daha sonra soru cevap yönteminden yararlanarak sınıfta kimsenin trafikteyken tehlikeli bir olay yaşayan olup olmadığını sorduğu gözlemlenmiştir. Bu soruya birçok öğrenci söz alarak konuştu. Sığınmacı öğrencilere de soruyu yönelten öğretmen onları derse katmak amacıyla soruyu daha açık ve destekleyici bir şekilde yeniden sordu. Mena tehlikeli bir olay yaşadığını söyledi. Bunun üzerine öğretmen Mena’yı olayı anlatması için cesaretlendirdi. Azel ile karşıya geçerken bir arabanın ben Iraklı olduğum için benim geçmeme izin vermedi arabayı kullanan bize bağırdı diye ekledi. Öğretmen ise Mena’ya onun yabancı olduğunu nasıl alabileceğini sordu sırf bu yüzden sizin geçmenize izin vermemiş olamaz dedi. Iraklı olduğu dışarıdan bakılınca anlaşılacak bir şey değil diye ekledi. Diğer öğrencilerden birisi Azel’in yaya geçidi kullanıp kullanmadığı sordu. Mena kurallara uyduğunu ama şoförün kurallara uymadığını söyleyerek sözlerini bitirdi. Öğretmen okulun ve sınıfımızın kuralları olduğu gibi trafiğinde kuralları olduğunu ne olursa olsun bu kurallara uymaktan vazgeçmememiz gerektiğini söyledi.” (Gözlem, Şubat, 2018).

“Dersin Türkçe olduğu metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili çalışma yapıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmen metinde geçen anlamını bilemedikleri kelimeleri belirlemelerini öğrencilerden istediği gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencilerin belirleme aşamasında zorlandığını gören öğretmen öğrencilerin yanına giderek onlara yardımcı olmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Bir süre sonra öğrencilerden anlamını bilemedikleri kelimeleri söylemelerini istedi. Söylenen kelimeler tahtaya yazıldı. Öğretmen bu kelimelerin anlamını sözlükten bularak defterlerine yazmalarını istedi. Sığınmacı öğrenciler defterlerine bu kelimeleri yazarken daha sık tahtaya baktıkları gözlemlenmiştir. Öğretmen arada gezerken yazım yanlışlarını düzelttiği gözlemlenmiştir. Sözlükleri bulunmayan sığınmacı öğrencilere öğretmen kendi sözlüğünü vererek çalışmalarını istedi. Kelimeleri bulmada zorluk çektiklerini gören öğretmen sığınmacı öğrencilerin yanına oturarak nasıl bulacaklarını anlattığı gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Şubat, 2018).

“Bu hafta dersin Oyun ve Fiziki Etkinlikler olduğu öğretmenin havanın da güzel olması sebebiyle öğrencileri bahçede topladığı gözlemlenmiştir. Öğretmen öğrencilerden ikili sıra yapmalarını istediği öğrencilerin verilen komutu anladığı ancak sığınmacı öğrencilerin söyleneni anlamadığı ve yerlerinde durarak diğer arkadaşlarını izledikleri gözlemlenmiştir. Mena ve Azel’in yanına giden öğretmen onlara ne yapmaları gerektiğini anlatıp onların sıraya geçmelerini sağladı. Öğretmen mendil kapmaca oyunu oynayacaklarını söyleyince tüm öğrencilerin sevindiği gözlemlenmiştir. Daha önce oynadıklarını hatırlatan öğretmen kuralları yeniden vurguladı. Anlaşılmayan bir şey olup olmadığını soran öğretmen oyunu oynamaya başlamaları için yerine geçtiği gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mart, 2018).

“Dersin Fen Bilimleri olduğu konunun ise Ben ve Çevrem olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen konuyu işlemeye başlarken düz anlatım yöntemini kullandığı gözlemlenmiştir. Düz anlatımı kullanırken akıllı tahtadan doğal ve yapay çevreye örnekler göstererek öğrencilerin doğal ve yapay çevre arasındaki farklılıkları kavramalarını amaçladığı gözlemlenmiştir. Verilen örneklerden hareketle doğal ve yapay çevre arasında hangi farkları gördüklerini öğrencilere sorduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin cevaplamak için parmak kaldırmayan öğrenciler üzerinde daha çok yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Azel’e hangi farkları görüyorsun sorusunu yönelttiği, Azel ise yapay çevreyi insanların yaptığını söyleyerek doğru cevap verdiği gözlemlenmiştir. Doğru cevap veren Azel’i öğretmen alkışlattığı ve çok doğru aferin dediği gözlemlenmiştir. Bu pekiştirme sonra Azel’in dersin kalan bölümünde daha

girişken ve katılımcı olduğu gözlemlenmiştir. Tahtaya doğal ve yapay çevre arasındaki farklılıkları liste halinde yazdığı ve öğrencilerinde bunu defterlerine yazmasını söylediği gözlemlenmiştir. Defterlerini öğrencilerin açarak tahtada yazılan notları defterlerine geçirmeye başladıkları gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencilerinde notları yazdıkları ancak diğer öğrencilerden daha yavaş yazdıkları yazarken çok hata yaptıkları ve düzeltmek için çok zaman kaybettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenin sığınmacı öğrencileri yazı yazarken sık sık kontrol ettiği ve hatalarını düzeltmeleri konusunda uyardığı gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Nisan, 2018).

“Bu hafta dersin Türkçe olduğu konunun da ‘Nedir bu sanat?’ olduğu gözlemlenmiştir. Derse girişte yaşanan bir sorundan dolayı öğrencilerin birbirine saygıyla ve sevgiyle yaklaşması gerektiğini anlatan öğretmen derse girişte bir süre bu sorunu çözmek için zaman kaybettiği bu nedenle dersi işlemek için sürenin azaldığını ve başka şeylerle zaman kaybetmeden dersimize dönelim dediği gözlemlenmiştir. Bir önceki dersten öğrencileri gruplara ayırarak her grubun bir sanat dalını tanıtmaları için görevlendirmiş olduğu gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrenciler Azel ve Mena’yı aynı grupta görevlendirdiği gözlemlenmiştir. Gruplara hazırlıklarını tamamlamaları için iki dakika hazırlanma süresi verdiği gözlemlenmiştir. Tanıtacakları sanatlarla ilgili akıllı tahtadan yardım alabileceklerini söyledi. Mena ve Azel’in grubu seçtiği Hat sanatını tanıtırken Mena’nın ve Azel’in geride durduğu ve neredeyse sunuma hiç katılmadığı gözlemlenmiştir. Sadece ellerinde sunumunun yaptıkları sanatla ilgili örnekler tuttıkları gözlemlenmiştir. Sunum sonunda öğrencileri gruba soru sormak için yönlendiren öğretmen soru sorulmayınca kendisi grup üyelerine bu sanatı bu kadar önemli yapan şey nedir sorusunu yöneltti. Bu soruyu Azel’in yanıtlamasını istediği gözlemlenmiştir. Öğretmenin sorduğu soru karşısında çünkü bu yazı çok güzel ve benim dilimde çok kullanılıyor dediği gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mayıs, 2018).

Sınıf öğretmeni Sevda Çetin’in sınıfındaki sığınmacı öğrenci olan Mena ve Azel’e yönelik olarak eğitim öğretim sürecine aktif olarak katılımını sağlamak adına bilişsel süreç yardımlarına ilişkin sınıf gözlem notlarında; sınıf öğretmenin ders işleme süreçlerinde ağırlıklı olarak düz anlatım yöntemini kullandığı gözlemlenmiştir. Ders işleniş sürecini zenginleştirmek adına soru cevap tekniğinden, örnek olaydan, grup çalışmalarından yararlandığı gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencilere özel bir yöntem teknik kullanmadığı Türk öğrencilerle aynı çalışmaları yaptırdığı gözlemlenmiştir. Bunu yaparken diğer öğrencilerden farklarının kalmadığını dil probleminin çoğunu hallettiklerini görmesi olarak yorumlanabilir. Ancak her ne kadar ders işlenirken bu farklılığın önemsiz olduğunu görse de ders sürecinde verilen görevlerde sığınmacı öğrencilerle yakından ilgilendiği ve eksikliklerini tamamlamaları konusunda yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. Ders işleme sürecinde araç-gereç olarak ders kitapları, etkinlik kağıtları, akıllı tahtayı sıklıkla kullandığı gözlemlenmiştir. Özellikle dersi monotonlaştığı noktalarda hem Türk hem de sığınmacı öğrencilerin ders dışı şeylerle uğraşma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Yazma konusunda Türk öğrencilere kıyasla hala sorun yaşadıklarına gözlemlerde de karşılaşılmıştır. Öğretmenin yazma konusunda da sığınmacı öğrencilerin yanına giderek onlarla

yakından ilgilenmesi onların bu eksikliklerini daha hızlı tamamlamaları konusunda yardımcı olduğu, dikkatlerini özellikle verdiği görevlerle ve sorularla canlı tutmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Verilen grup etkinliklerinde genelde pasif durmayı tercih ettikleri bunu da kendilerini ifade etme konusunda Türk öğrenciler kadar dil hakimiyetinin olmamasına bağlanabilir. Yapılan grup çalışmalarının önemli olduğu Türk ve sığınmacı öğrencilerin kaynaşması, paylaşımlarının artması ve diğer öğrenciler için değer görmesi açısından önemlidir. Öğretmen sığınmacı öğrencileri cesaretlendirici pekiştiriciler vermekten kaçınmadığı ve onları sürekli bu yönde desteklediği gözlenmiştir.

4.1.2.2. Sosyal Etkileşimlere Yönelik Bilişsel Süreç Yardımları

4.1.2.2.1. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilerin Sosyal Etkileşimlerine Yönelik Bilişsel Süreç Yardımlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin genelinde sığınmacı öğrencilerin gelişimlerini sağlamada sosyal becerilerinin geliştirilmesinden sıkça bahsedilmiştir. Bu yapılırken öğrencinin sosyal bir kimlik kazanması ve akademik gelişiminin desteklenmesi hedeflenmiştir. Samancı ve Diş (2014:584) araştırmalarında sosyal beceri düzeyi ile akademik başarısı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin derslerine katılan sığınmacı öğrencilerin Türk öğrencilerle girmiş oldukları sosyal etkileşimler ile ilgili yapılan görüşmede dikkat çekici görüşler aşağıda sunulmuştur:

“İlk geldiklerinde sosyal ilişkiler konusunda çok zayıflardı. Onlar Türk öğrencilerden, Türk öğrenciler onlardan uzak durmaya çalışıyordu. Aralarındaki dil problemi bunun en temel nedeniydi bana göre. Şuan ise sosyal olarak kendilerini daha fazla kabul ettirdiler diyebilirim. Dil problemini de büyük ölçüde hallettiler. Ancak yüzde yüz sosyal ortamlara dahil olabildiklerini düşünmüyorum. Sığınmacı öğrencilerin arkadaşlarıyla aralarında yaşanan en ufak problemde bile bazen sığınmacı oldukları gündeme gelebiliyor. Bu sığınmacı öğrencilerin sınıfın sosyal ortamından uzaklaşmasına ve yabancılaşmasına neden oluyor. Teneffüste genelde diğer sığınmacı öğrencilerle bir araya geldiklerini görüyorum. Kendilerini birbirlerinin yanında daha rahat hissettikleri ve ifade ettikleri için bunu yaptıklarını düşünüyorum. Onların bu durumunu gördükçe üzülüyorum.” (Mehmet Yemen , Görüşme, Mayıs, 2018).

“Sınıfımıza ilk geldiği zaman çok daha farklı bir çocuktur. Buraya alışması çok zor oldu ona olabildiğince destek olmaya çalıştım. Her konuda diğer öğrencilerden bir sıfır geride başlıyorlar. Bu onları daha da fazla zorluyor. Diğer öğrencilerimle akademik olarak karşılaştırmıyorum. Bu onlara haksızlık olur. Kendi durumları içerisinde geldiklerinden bu yana çok yol kat ettiler. Yaşadıkları küçük

olumsuzluklarda bile içlerine kapanıp kalabiliyorlar. Onların içindeki durumu anlamak çok zor oluyor. Özellikle bizim sınıflarımızdaki Türk öğrencilerin yaşları da çok küçük bu onlara karşı göstermiş oldukları anlayış ve empati göstermelerinin önüne geçebiliyor. Ben bunun olmasını engellemek adına her olumsuzluğa anında müdahale etmeye çalışıyorum. Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilerimizi anlamaları için sık sık konuşmalar yapıyorum. Çok etkili olmuyor belki küçük olduklarından ama bunu yapma gereği hissediyorum.” (Ahmet Demir, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Öncelikle sonuçta buraya gelmişler bizim ailemizin parçası olmuşlar. Onların yaşadığı şeylerden dolayı üzüntü duyuyorum. Keşke buraya gelmek zorunda kalmayıp kendi ülkelerinde yaşasalardı. Onlarda da bunu hissediyorum. Bize hissettirmemeye de çalışsalar da bir yabancılik hissediyorlar. Ama madem buradalar onlarda bizim birer evladımız olduğu için tabii ki onlara kucağımızı açtık. Küçük yaşlarda ülkemize gelmeleri okula uyumda ve sosyal ilişkilerinde yaşadıkları problemleri daha çabuk atlatmamızı ve onların buraya uyum sürecini kısalttı.” (Sevda Çetin, Görüşme, Mayıs, 2018).

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki sığınmacı öğrencilerin Türk öğrencilerle aralarındaki sosyal etkileşimlere yönelik düşüncelerinde; öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin farklılıklarının ve yaşadıkları sosyal problemlerin farkında olduğu ve bu öğrencilere karşı pozitif ayırım yaptıkları onlara karşı daha koruyucu tavırlar sergiledikleri görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin yeteri kadar sosyalleşemediği, kendilerine özgüvenlerinin olmadığı ve sosyalleşme konusunda sorunlar yaşadığı ifade edilmektedir. Yaş grubu itibarıyla yaşanan problemlerin daha sık olduğu ancak buna kıyasla daha kolay atlatıldığı ve sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları olumsuzlukların daha çabuk azaltıldığı anlaşılmaktadır. Sığınmacı öğrencilerin Türk öğrenciler tarafından kabul edilme korkusundan kaynaklı olarak kendilerini daha iyi ifade edebildikleri ortamlara kaydıkları okuldaki diğer sığınmacı öğrencilerle daha fazla görüşme eğiliminde oldukları görülmektedir.

4.1.2.2.2. Sığınmacı ve Türk Öğrencilerin Sosyal Etkileşimlerine Yönelik Bilişsel Süreç Yardımlarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin görüşlerine göre sınıf öğretmeni sadece eğitim öğretimi gerçekleştiren ve başka bir rolü bulunmayan bir aktördür. Öğretmen, eğitim-öğretim sürecinin başlamasından itibaren bitişine kadar devam eden ve tüm aşamalarından öğretim işinden sorumlu bir odak noktasında bulunmaktadır (Saban, 2005:164-165). Öğrencilerin bu görüşleri doğrulayıcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Sığınmacı Öğrenciler:

Sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerle girmiş oldukları sosyal etkileşimlerde sınıf öğretmenin rolüne ilişkin yapılan görüşmelerde dikkat çeken görüşleri aşağıda vurgulanmıştır.

“Öğretmenimi çok seviyorum benim derslerde konuşmamı istiyor. Tahtaya kalkıp soru çözmemi istiyor. Yanlış yaptığımda masasına çağırıyor bana öğretiyor. Bazen ben istemesem de kaldırıyor. Bana iyi davranıyor diğer arkadaşlarıma da iyi davranıyor. Benimde artık onlardan farkım olmadığını söylüyor.” (Remza, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Bana çok şey öğretti öğretmenim. Bana kitap okutuyor. Ödül veriyor. Arkadaşlarım bana kötü davranınca beni koruyor. Onlara yanlış bu diyor. Arkadaşlarım benden özür diliyor. Bende onları affediyorum.” (Cevaz, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Arkadaşlarım bana kötü davranıyor. Öğretmene söylediğimde bana kızıyor bazen de onlara kızıyor. Hep bana daha çok ödev veriyor. Yanlış yapınca çok kızıyor. Ben bazen anlamıyorum.” (Mena, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Elif beni çok şikayet ediyor. Hep derste konuşuyor ama beni şikayet ediyor. Öğretmen bana kızıyor konuşma derste diyor. Sadece parmak kaldırarak konuşuyoruz. Teneffüste başka arkadaşlarla oynamayınca bana kızıyor. Ben Mena ile oynamak istiyorum. Çünkü o da benim gibi ama öğretmen kızıyor. Herkesle oyna diyor. Oynuyorum ama onlar beni oyundan çıkarıyor.” (Aziz, Görüşme, Mayıs, 2018).

Sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerle yaşadıkları sosyal etkileşimlerde sınıf öğretmenin rolüne ilişkin düşüncelerinde; sınıf öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilere yönelik davranışları genelde onların sosyal davranışlarını geliştirmeye yönelik ve korumacı olduğu söylenebilir. Türk öğrencilerden ayırmadığı onlara nasıl davranıyorsa sığınmacı öğrencilere de öyle davrandığı görülmektedir. Sadece yaşanan problemlere pozitif ayrımla yaklaştığı söylenebilir. Öğretmenlerin sığınmacı öğrencileri derse katma konusunda ısrarcı olduğu ve onları olabildiğince derse kattıkları söylenebilir. Sığınmacı öğrencileri cesaretlendirilmesi noktasında ödüller verdikleri ve onlarla özel olarak ilgilendikleri söylenebilir. Öğretmenin sığınmacı öğrencilerin sadece sığınmacılarla iletişim kurmasını istemediği sınıf içerisinde herkesle iletişim kurmasını istediği ve öğrencinin davranışlarına bu nedenle müdahalede buldukları söylenebilir. Dil probleminden kaynaklı olarak arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim problemleri yaşadıkları ancak öğretmen tarafından müdahale edildiği söylenebilir. Öğretmenlerin ortaya koydukları bu

davranışlarla sığınmacı öğrencileri önemsedikleri onların yaşadıkları problemlere müdahale ettikleri ve olabildiğince ders içerisine çekme çabasında oldukları söylenebilir.

Türk Öğrenciler:

Türk öğrencilerin diğer öğrencilerle girmiş oldukları sosyal etkileşimlerde sınıf öğretmenin rolüne ilişkin yapılan görüşmelerde dikkat çeken görüşleri aşağıda vurgulanmıştır.

“Derste bazen hiç konuşmuyorlar. Öğretmenim onlara konuşmadıkları için kızıyor. Türkçeyi iyi bilmiyorlar belki ondan konuşmuyorlardır. Ödevleri yapmadan geliyorlar bazen öğretmen onlara kızıyor. Yanlış ödev yaptıklarında öğretmenim onlara doğru olanı gösteriyor. Biz yanlış yaparsak bize de gösteriyor. Bazen öğretmek için onları yanına çağırıyor.” (Eda, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Öğretmenim onları hep yanına oturtuyor. Bize onlar Türkçe bilmedikleri için yanıma oturtuyorum diyor. Biz öğretmenimin bize söylediklerini anlıyoruz. Bazen onlar anlamıyor. Tahtaya kalktıklarında öyle duruyorlar öğretmen yardım etmezse hiç doğru yapmıyorlar. Yazı yazarken zorlandıklarında öğretmen onlara yazarken yardım ediyor. Bize de yardım ediyor ama onlara daha çok yardım ediyor. Bize onlara yardım etmemizi söylüyor” (Ravza, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Öğretmenimiz onlara yardım ediyor. Bizimde yardımcı olmamızı istiyor. Öğretmenim bizi çok seviyor. Bizde onu üzmemek için birbirimize yardım ediyoruz. Sınıf içinde en çok yardım ediyoruz. Çünkü hep birlikte çalışmak zorunda kalıyoruz. Ben onunla çalıştığım için mutlu oluyorum. Artık o Türkçe ’yi çok iyi konuşuyor. İyi anlaşabiliyoruz.” (Beril, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Ahmed çok çalışkan değil ama onu yardım ederek çalışkan olması için destekliyoruz. Öğretmenim teneffüste onu hep yanına çağırıyor. Türkçe çalıştırırken gördüm. Bazen diğer dersleri de çalıştırıyor. Öğretmenimiz onu ve bizi çok sevdiğini söylüyor. Ahmed konuşmayınca öğretmenimiz onu konuşturmak için zorluyor. Bazen onlara Arapça şarkı söyletiyor. Türkçe öğrendikçe daha çok konuşuyor.” (Seymen, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Ahmed 1. Sınıfa geldiğinde Türkçe’yi biraz biliyordu. Bu yüzden konuşurken hiç sorun olmadı. Ama yazarken hep zorlanıyordu. Öğretmenim onu yanına alarak çalıştırıyordu. Bize de yardım etmemizi söylüyordu. Ona sınıfımızdaki herkes yardım etti. Şimdi de ediyor. Şimdi bizden hiçbir farkı yok öğretmenim onu bizden ayrı tutmuyor çalıştırmıyor. Çünkü bizim gibi Türkçe konuşuyor ve yazıyor. Her şeyi anlıyor. Sınıfımızdaki herkes onu seviyor. Bu onu daha mutlu yapıyor.” (Arda, Görüşme, Mayıs, 2018).

Türk öğrencilerin diğer öğrencilerle yaşadıkları sosyal etkileşimlerde sınıf öğretmenin rolüne ilişkin düşüncelerinde; sınıf öğretmenleri tarafından sığınmacı öğrencilerin hem sınıf içinde hem sınıf dışında korunduğu ve yardımcı olunduğu, Türk öğrencileri onlara yardımcı olmaları için uyardığı söylenebilir. Akademik başarılarında ve sosyal ilişkilerinde en temel sorunun Türkçe’ye hakimiyetin olmamasının yattığı anlaşılmaktadır. Ders katılımlarını artırmak ve kendilerini daha

iyi ifade edebilmeleri için sığınmacı öğrencilerin kültürlerinden ve dillerinden de faydalandığı söylenebilir. Dil problemini halletmiş öğrencilerin hem öğretmene bağımlılığının azaldığı hem de arkadaş ilişkilerinde olumlu sonuçlar aldığı gözlenmiştir. Öğretmen akademik olarak diğer öğrencilerle aralarının açılmaması için ve öğrenmelerinden emin olabilmek adına sığınmacı öğrencileri sık sık kendi yakınına çağırdığı hatta teneffüs zamanlarında bile bu öğrencilerin eksiklerini giderici çalışmalar yaptıkları söylenebilir. Öğretmenlerin Türk öğrencileri sık sık sığınmacı öğrencilere karşı daha duyarlı ve kibar olunması yönünde telkin ettiği ve yaşanması muhtemel sorunların önüne geçtiği söylenebilir.

4.1.2.2.3. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilerin Sosyal Etkileşimlerine Yönelik Bilişsel Süreç Yardımlarına İlişkin Sınıf Pratikleri

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, sığınmacı öğrencilerin eksik olduğu konularda ne kadar çok desteklenirse yaşadıkları problemleri daha hızlı atlatabildiğini belirtmişlerdir. Özellikle sosyal etkileşimlerde yaşanan problemlerde bu öğrencilere yardımcı olmanın sorunun üstesinden gelmek için önemli olduğunu anladıklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmeni Ahmet Demir'in sınıfındaki sığınmacı öğrencilerin sınıftaki sosyal etkileşimlerine yönelik dikkate değer gözlem notları aşağıda sunulmuştur:

“Ders işlenirken sınıf içerisindeki iletişimlerde Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilere oranla daha aktif olarak katıldıkları gözlenmiştir. Öğretmenin durumun farkında olduğunu gösterir tepkiler verdiği sığınmacı öğrencileri sürecin içerisine çekme çabasında oldukları gözlenmiştir. Ders işlenirken soru-cevap etkinlikleriyle sınıftaki öğrencilerin ilgisini derse çekme çabasında olması ancak sığınmacı öğrencilerin sorulan sorulara cevap vermek için herhangi bir girişimde bulunmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin cevap hakkı vermesine rağmen sığınmacı öğrencinin herhangi bir cevap vermemesi dikkat çekmiştir.” (Gözlem, Şubat, 2018).

“Ders esnasında Cevar ve Remza'nın yanlarında oturan arkadaşlarıyla konuştukları gözlemlenmiştir. Arkadaşlarıyla arasındaki ilişkinin gayet iyi derecede olduğu ve birbirlerine şakalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenin durumu farketmesi üzerine sığınmacı öğrencilerin bulunduğu yere doğru ilerlediği gözlemlenmiştir. Öğretmen daha sonra dersle ilgili bir soruyu sığınmacı öğrenciye sorması üzerine sığınmacı öğrencinin cevap verdiği ancak cevabın doğru olmadığı bunun üzerine öğretmenin dersi daha dikkatli takip etmesi için uyarıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmen tahtaya yazılan problemi öğrencilerin defterlerine yazmaları için görevlendirip, yazılanları kontrol etmeye başladığı gözlemlenmiştir. Remza'nın defterine yazdığını gören öğretmen Cevar'ın yazmadığını görünce öğrenciyi uyardı ve defterini çıkarıp hemen yazması için uyardığı gözlemlenmiştir. Problemi bir öğrencinin tahtada çözmesi üzerine anlaşılmayan bir şey olup olmadığını soran öğretmenin, sığınmacı öğrencilerden herhangi bir dönüt almadan konuyu işlemeye devam ettiği gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mart, 2018).

“Öğrencilerden bir önceki ders hazırlayarak gelmelerini istedikleri birkaç malzemenin derse çoğu öğrencinin getirdiği getirmeyen birkaç öğrencinin olduğu bu öğrencileri de getiren çocuklarla oturduğu gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencilerin ikisinin de malzemeleri getirmediği bu nedenle yanlarında oturan arkadaşlarıyla yapılacak çalışmayı takip ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin malzemeleri getirmeyen öğrencilere kızması üzerine sığınmacı öğrencilerin kendi aralarında Arapça konuştukları gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Nisan, 2018).

“Öğretmen derste yanında oturan arkadaşlarıyla birlikte ortak bir resim yapmasını ve bu resimde arkadaşlığı anlatmasını istemesi üzerine sığınmacı öğrenciler yanlarında oturan arkadaşlarıyla ortak bir resim yapmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Resme başlarken yanlarında oturan arkadaşlarıyla konuşup bilgi alışverişinde buldukları gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mayıs, 2018).

Sınıf öğretmeni Ahmet Demir’in sınıfındaki sığınmacı öğrencilerin sınıftaki sosyal etkileşimlerine yönelik dikkate değer gözlem notlarında; öğretmenin sığınmacı öğrencileri olabildiğince önemseydiği dersin içine çekmek için çok çaba gösterdiği gözlenmiştir. Sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları kültür ve dil problemlerinden kaynaklı girişken olmadıkları öğretmenin zorlamasıyla derse katılmaya çalıştıkları gözlenmektedir. Öğretmenin düz anlatım gibi klasik yöntemlerle işlediği derslerde öğrenci etkileşiminin ve derse katılımının çok zayıf olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal etkileşimleri artırmak için öğretmenin ders içerisindeki çalışmaları arkadaşlarıyla birlikte yapabilecekleri çalışmalardan seçtikleri görülmektedir.

Sınıf öğretmeni Mehmet Yemen’in sınıfındaki sığınmacı öğrencilerin sınıftaki sosyal etkileşimlerine yönelik dikkate değer gözlem notları aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenin sınıfta tercih ettiği oturma düzeninin öğrenciler arasındaki paylaşım ve işbirliğini artırdığı, aynı kümede bulunan öğrencilerin birbirleriyle daha yakın ilişki içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Derse girince Türk öğrencinin sığınmacı öğrencinin yanlış sayfayı açtığı görünce ona işlenecek olan konuyu kitapta açtığı gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin teşekkür ettiği duyuldu.”(Gözlem, Şubat, 2018).

“Derse giren öğretmen tahtayı silmesi için sığınmacı öğrenciyi görevlendirdiği gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrencinin mutlulukla tahtayı sildiği ve oturduğu öğretmenin teşekkür etmesi üzerine sığınmacı öğrencinin kafa sallayarak cevap verdiği gözlemlenmiştir. Geçen ders verdiği ödevleri kontrol eden öğretmen sığınmacı öğrencinin de yaptığını görünce ve ödevini beğenince diğer öğrencilerle bunu paylaştı ve arkadaşlarının onu tebrik etmesini istediği gözlemlenmiştir. Bu davranış karşısında utandığı gözlenen öğrenci kafasını yere doğru eğdiği gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mart, 2018).

“Tahtaya yazı yazan öğretmen sığınmacı öğrencinin bulunduğu kümeden konuşma sesleri gelmesi üzerine bu tarafa dönerek kendinizi tahtaya yazılanları cevaplamak için hazırlayın. İşiniz gücünüz hep boş işleri konuşmak dediği gözlemlenmiştir. Sığınmacı öğrenciye doğru dönerek ben sana soruyu sorduğumda da aynı performansı cevaplarken göstermeni bekliyorum dediği gözlemlenmiştir. Tahtaya yazılan soruları

cevaplamaya geçince sığınmacı öğrenciye söz veren öğretmen cevap alamayınca kümede oturan diğer arkadaşlarıyla birlikte sığınmacı öğrenciye de kızdığı gözlemlenmiştir. Kümedeki öğrencilerin birbirlerine bakarak konuşmadıkları gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Nisan, 2018).

Sınıf öğretmeni Mehmet Yemen’in sınıfındaki sığınmacı öğrencilerin sınıftaki sosyal etkileşimlerine yönelik dikkate değer gözlem notlarında; öğretmen sınıf içerisindeki iletişim, bilgi paylaşımı ve işbirliğini yükseltmek amacıyla olmasını, oturma düzeniyle ve ders sırasında verdiği işbirlikçi etkinliklerle ortaya koymuştur. Öğretmen sınıf içerisinde sığınmacı öğrenciyi kendine yakın bir yerde oturmuş olması, öğrenciye müdahale etmesini ve kontrol altında tutmasını kolaylaştırmış olduğu gözlemlenmiştir. Böylece öğrencinin derslere daha etkin katılımını hedeflediği söylenebilir. Sığınmacı öğrenciyi derse katılımcı olmasını amaçladığı ve bunu da başardığı gözlenmektedir. Sınıf öğretmeni sığınmacı öğrencinin yaptığı olumlu davranışları sınıf içerisinde paylaşarak, öğrencinin sosyal etkileşimini ve kabulünü kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği söylenebilir. Öğretmenin sığınmacı öğrencinin içine kapanık ve kendini kolay ifade edemeyen yapısını yenmesini, diğer öğrencilerle sosyal etkileşime girerek işbirliği yapabilmesini amaçlayan bir sınıf ortamı oluşturmaya çalıştığı anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmeni Sevda Çetin’in sınıfındaki sığınmacı öğrencilerin sınıftaki sosyal etkileşimlerine yönelik dikkate değer gözlem notları aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenin sığınmacı öğrencileri ve diğer öğrencileri dersin başından sonuna kadar derse katmak için uğraştığı gözlemlenmiştir. Akıllı tahtadan izlettiği bir videoyu durdurarak devamında neler yaşanacağını sorması üzerine sığınmacı öğrenci olan Azel’in sıra arkadaşı olan diğer sığınmacı öğrenciye gülecek şekilde bakarak soruya cevap vermediği gözlemlenmiştir. Sözü diğer sığınmacı öğrenci olan Mena’ya veren öğretmen ondan da cevap alamaması üzerine kendi tahminlerini söyledi ve öğrencilerin hangisinin olacağını tahmin etmesini istemesi üzerine Mena cevap verdi ve öğretmen işte böyle aklımıza gelen her şeyi bizimle paylaşın diyerek videonun kalanını izlettirdi. Öğretmen Mena’nın tahmininde haklı olduğu görünce Mena’yı tebrik etti.” (Gözlem, Şubat, 2018).

“Dersin başından sonuna kadar okuma çalışması yaptıran öğretmen sığınmacı öğrencilerin hiç parmak kaldırmaması üzerine neden okumak istemediklerini sorduğu, Azel ve Mena’nın cevap vermeden öylece durdukları gözlemlenmiştir. Mena’ya okuması için söz veren öğretmen metnin kısa bir yerini okuttuktan sonra başka bir öğrenciye devam etmesi için söz verdiği gözlemlenmiştir. Metin bitince Mena’ya bu kadar basit işte böyle okuma çalışmalarında daha fazla parmak kaldırmanızı istiyorum diyen öğretmene Mena tamam öğretmenim diyerek cevap verdiği gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Mart, 2018).

“Öğretmen ders işlerken akıllı tahtadan yararlandığı ve öğrencilerin tahtayı takip ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenin akıllı tahtadan açılan metni okuması için Azel’i seçtiği gözlemlenmiştir. Azel çok hatalı okuyunca okumayı durdurarak, öğrenciye hiç

kitap okumadığını bu yüzden okumasını hiç geliştiremediğini söyledi. Bu sözler üzerine sığınmacı öğrencinin hiç cevap vermediği gözlemlenmiştir.” (Gözlem, Nisan, 2018).

“Öğretmen Türkçe defterlerini açarak söylediklerini yazmalarını isteyince öğrencilerin defterlerini açtıkları gözlemlenmiştir. Kalemını getirmeyen bir öğrenciye Mena kalemını uzatınca öğretmen bu davranışı için teşekkür etti ve birbirimize yardım etmemizin önemini vurgulayarak Mena'nın göstermiş olduğu davranış için teşekkür ettiği gözlemlenmiştir.”(Gözlem, Mayıs, 2018).

Sınıf öğretmeni Sevda Çetin'in sınıfındaki sığınmacı öğrencilerin sınıftaki sosyal etkileşimlerine yönelik dikkate değer gözlem notlarında; öğretmenin sınıf içerisinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini destekleyecek uygulamalar yapmaya çalıştığı söylenebilir. Sığınmacı öğrencinin çekinerek yaptığı bir davranış için öğrenciyi cesaretlendirici konuşmalar yapması öğrencinin kendine olan güvenini artırdığı ve öğrencinin öğretmenin düşüncesine katıldığını bildiren cevap vermesi öğrencinin bu durumdaki tutumunu değiştireceği söylenebilir. Sığınmacı öğrencilerin ders içerisindeki olumlu davranış ve cevaplarını diğer öğrencilerle paylaşarak sosyal etkileşimini ve sınıftaki konumlarını olumlu yönde etkileyecek şekilde öğretmen tarafından dile getirilmesi, öğrencinin kendine olan güvenini de olumlu etkilediği söylenebilir.

4.2. Okul Yöneticileri İle Okuldaki Rehber Öğretmenlerin Okulda Bulunan Sığınmacı Öğrencilerin Genel Durumlarına ve Kapsayıcılık İlkesine Dair Düşünceleri

Okul yöneticileri ve okuldaki rehberlik öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilerle ilgili düşünceleri sığınmacı öğrencilerin içinde bulunduğu durumu görebilmek adına çok önemlidir. Bu nedenle okul yöneticileri ve rehberlik öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sığınmacıların sosyal, ekonomik, psikolojik, akademik bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır.

4.2.1. Rehber Öğretmenlerin Okulda Bulunan Sığınmacı Öğrencilerin Genel Durumlarına Yönelik Düşünceleri

Okul rehber öğretmenin okuldaki sığınmacı öğrencilerin mevcut durumları hangi sınıflarda buldukları ve kaç kişi olduğuna dair bilgilere hakim olduğu söylenebilir.

“Okulumuzda bulunan sığınmacı öğrenci sayısı 11 dir. Bu öğrencilerin 1 i 1.sınıf, 4 ü 2.sınıf, 3 ü 3.sınıf, 3 ü 4. sınıfta okumaktadır.” (Ebru Eren, Görüşme, Mayıs, 2018).

Rehber öğretmen okulda bulunan sığınmacı öğrencilere yönelik olarak yaptığı çalışmalar konusunda; bu öğrenciler için en çok uyum çalışmaları yaptıkları bunun nedeni olarak farklı bir ülkeden farklı bir kültürden buraya mecburi sebeplerle gelmiş olmaları gösterilebilir. Sevdikleri ve alıştıkları birçok şeyi geride bırakmanın onlarda yarattığı duygu ve düşüncelerin burada çevrelerine yansıdığı görülmektedir. Tamamen yabancı oldukları bir topluma girmiş olmaları sebebiyle benzer dil bazen kültür problemi yaşadıkları anlaşılmaktadır. Yaşadıkları bu problemler sadece bu kadar kalmayıp akademik anlamda da etkilendikleri söylenebilir.

“Sığınmacı öğrenciler okulumuza geldiklerinde sudan çıkmış balık gibi olduklarını söyleyebilirim. Hepsi tedirgin ve gergin görünüyorlardı. Tabii ki zor bir dönemden geçerek buraya geldikleri söylenebilir. Yaşadıkları kolay bir şey değil. Meslek hayatımın en zorlandığım zamanlarıydı. İçlerindeki duyguları ve gerginliklerini çok kolay anlayabiliyorduk. Dil problemi yaşadıkları problemin daha da büyümesine neden oluyordu. Çünkü okulda hemen hemen kimseye paylaşım da bulunamıyorlardı. Ben görevim icabı olumsuzlukları büyümeden ortadan kaldırmalıyım. Şuan onları rehberlik servisinde daha az misafir ediyorum. Dil problemini hemen hemen hallettiler. Derslerde kendilerini ifade etmeleri için sınıf öğretmenleriyle fırsatlar yarattık ve hala yaratıyoruz. Bu onları mutlu hissettiriyor. Burada güvende olduklarını herhangi bir tehlikenin var olmadığını anlatıyoruz.” (Ebru Eren, Görüşme, Mayıs, 2018).

Sığınmacı öğrencilerin ders başarısı, ailelerinin maddi durumu, arkadaşlarıyla iletişimleriyle ilgili konularında sunulan görüşlerde; bu öğrencilerin ders başarısını çok fazla önemsemediğini ancak derslerinin kötü olmadığını da görülmektedir. Ailelerinin maddi durumunun iyi olmadığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde genelde zayıf oldukları hep belirli öğrencilerle oynadıkları ya da kendi durumlarında olan sığınmacı öğrencilere iletişim kurma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bunun temel nedeninin dil problemi olduğu bu yüzden içine kapanma ya da kendilerini rahat hissettikleri duygudaş oldukları ve dil problemi yaşamadıkları öğrencilerle arkadaşlık yapma eğiliminde oldukları görülmektedir.

“Sığınmacı öğrencilerin ders başarısının temelini dil probleminin halletmesine bağlayabiliriz bir öğrenci ne kadar dil problemini hallederse o öğrencinin ders başarısının arttığını söyleyebiliriz. Dil problemine rağmen mesela matematik gibi derslerde başarılı görebiliriz. Dil sorununu en çok Türkçe, Hayat Bilgisi gibi Türkçe ‘nin daha yoğun kullanıldığı derslerde yaşadıklarını söyleyebiliriz. Bu öğrencilerin

ailelerin çoğunun eğitim durumunun iyi olduğu ancak geldikleri ülkedeki işlerini bırakarak buraya geldiğini burada da dil problemi nedeniyle iş bulma ve çalışma sorunu yaşadıkları için maddi açıdan çok iyi durumda bulunmadıklarını söyleyebilirim. Okulumuza gelen yardımları özellikle bu ailelere yönlendirmeye çalışıyoruz. Bir nebze olsun yaşadıkları zorlukları hafifletmeye çalışıyoruz. Arkadaş ilişkilerinde bu yaş grubu konuşarak ilişkilerini yürütme eğilimindedir. Empati ve diğer duygular çok gelişmediği için iletişim kuramayan bir öğrencinin arkadaşlık ilişkilerinin iyi olmasından söz edemeyiz. Sınıf öğretmenleri ve biz bu konuya çok önem veriyoruz. Bu öğrenciler tenefüste ve derse genelde kendisi gibi sığınmacı öğrencilerle birlikte zaman geçirme ve bir arada bulunmaya çalışıyorlar. Dil problemi hallolmasıyla bununda ortadan kalkacağını düşünüyorum.”(Ebru Eren, Görüşme, Mayıs, 2018).

Rehber öğretmenin sığınmacı öğrencilerin kendilerini nasıl gördükleriyle ilgili sunulan görüşlerinde genel olarak; sığınmacı öğrenciler kendilerini ülkelerindeki savaştan kaçan sığınmacılar olarak tanımladıkları Türkiye’den de başka bir ülkeye gitme ihtimalini sürekli düşündüklerine yönelik ifadelerinin olduğu görülmektedir. Bizim ülkemizi sevdikleri ancak istenmediklerini düşündükleri gelecekle ilgili düşüncelerinin olmadığı görülmektedir.

“Bu öğrencilerle konuşmalar yaptığımızda kendilerini hep savaş nedeniyle mecburen buraya geldiklerini ülkemize sığındıklarını ama gideceklerini düşünüyorlar ve kendilerini buraya ait hissetmiyorlar. Ülkelerinden bahsederken buraya geldikleri için oldukça üzgün olduklarından ve özlemlerle bahsediyorlar. Ben buranın da artık onların ülkesi olduğunu buradaki herkesin onları sevdiğini ve gitmelerini istemediğimizi söylediğimde öyle olmadığını söylüyorlar. Belki de kendi ülkelerine hiç dönemeyeceklerini Türkiye’nin onları başka ülkelere de gönderebileceğini söylüyorlar.” (Ebru Eren, Görüşme, Mayıs, 2018).

Rehber öğretmenin sığınmacı öğrencilerin okula ve sosyal çevreye uyumlarının nasıl olduğuyla ilgili sunulan düşünceleri genel olarak; okula uyumlarının genelde okulda kurdukları ilişkilerle doğru orantılı olduğu görülmektedir. Okulda olumlu ilişkiler kuran öğrencilerin okula uyumlarının da iyi olduğu, ilişkilerinin zayıf olanların ise okula uyum konusunda sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Sosyal çevrelerinde genelde kendileri gibi sığınmacı durumunda olanlarla ilişki kurdukları bu yüzden sosyal çevrelerinin çok dar olduğu görülmektedir.

“Bu öğrencilerin okula uyumlarıyla dil problemi birbirine bağlı olduğunu düşünüyorum. Genelde bu öğrenciler kurallara uyan arkadaşlarıyla problem yaşamamaya çalışan çocuklar tabii sorunlar yaşıyor ama bunun temelini dediğim gibi dil problemi oluşturuyor. Yaşları çok küçük olduğu için yaşadıkları problemler sınıf içinde öğretmenin varlığı sebebiyle tenefüste olmaktan olduğunu görüyorum. Çünkü sosyal olarak tek başlarına kalıyorlar ve dil problemi onları zorluyor. Sosyal çevrelerini okulda biliyoruz. Ancak okul dışında hep kendileri gibi sığınmacılarla görüştiklerini ifade ediyorlar. Genelde evleri birbirine ya çok yakın ya da aynı apartmanda oturuyorlar.” (Ebru Eren, Görüşme, Mayıs, 2018).

Rehber öğretmenin sığınmacı öğrencilere sosyal çevrelerinde bakış açısının nasıl olduğu ve nasıl görüldükleriyle ilgili sunulan düşünceleri genel olarak; okulda hem görevli öğretmen ve hem personel tarafından her zaman desteklendikleri, durumlarının özel kabul edildiği ve onlara yardımcı olunmaya çalışıldığı görülmektedir. Öğrencilerin ise onlarla iletişim kurmak istedikleri yaşlarının küçük olması sebebiyle oyun merkezli ilişkiler yürütmeyi tercih ettikleri görülmektedir.

“Sığınmacı öğrencileri okuldaki kimsenin farklı görmediği onları kendileri gibi gördüklerini düşünüyorum. Onların ihtiyaçlarını ve isteklerini çok iyi anlıyoruz ve buna yönelik çalışmalar yapıyoruz. Öğretmenleri onların hemen hemen her ihtiyaçlarıyla yakından ilgileniyorlar. Bu onları sahiplendiklerini ve onlar için duyarlı davrandıklarını gösteriyor. Arkadaşları onları önemsediklerini gösteren etkinliklere istekle katılıyorlar. Derslerde onlara yardımcı olmak için yarışan öğrencilerimizin olduğunu duyuyorum. Onları oyunlarına davet edip onlarla paylaşımında bulunuyorlar. Onlar hakkında olumsuz tavırlar gösteren öğrencilerimizde var tabii ki ama yaşlarının küçük olması sebebiyle davranışlarını sergilerken daha düşüncesiz davranabiliyorlar. Biz o öğrencilerle konuşunca onlara karşı daha duyarlı davranmaya başladıklarını görüyorum.” (Ebru Eren, Görüşme, Mayıs, 2018).

Rehber öğretmenin sığınmacı öğrencilerle ilgili en çok yaşadıkları problem durumuna ilişkin sunulan düşünceleri genel olarak; sığınmacı öğrencilerle ilgili en çok yaşanan problemin iletişim olduğu söylenebilir. Bu öğrencilerin aileleriyle işbirliği konusunda da problem yaşadıkları görülmektedir.

“Sığınmacı öğrencilerimizle hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışında en çok iletişim konusunda problem yaşıyoruz. Elimizden geldiği kadar bu konuda onlara yardımcı olmaya çalışıyoruz ama bunun temelini hem kültür hem de dil farklılığı oluşturuyor. Çocuklar büyüdükçe yaşadıkları bu problem git gide azalıyor ama hiç yok olmuyor. Bu öğrencilerin aileleriyle hiçbir zaman işbirliği yapamıyoruz bu da bizim için problem oluşturuyor. Çünkü eğitimin içerisinde ailenin desteği olmazsa ulaşmak istediğimiz noktaya daha zor ulaşabiliyoruz. Bugüne kadar bu konuyu hiç halledemedik nedense okulla aileler birlikte çalışmaya ve işbirliğine hep kapalılar.” (Ebru Eren, Görüşme, Mayıs, 2018).

Rehber öğretmenin sığınmacı öğrencilere yönelik okul-aile işbirliğinin nasıl olduğuna ilişkin düşüncelerinde; ailelerin eğitimin içerisine çekmenin çok zor olduğu bunu yapmak için çeşitli yolların denenmesine rağmen ailelerin bu konuda katılımcı olmadıkları görülmektedir. Ailelerle iletişim kurmanın çok zor olduğu dil farklılığından dolayı çok da sağlıklı iletişim kurulamadığı görülmektedir.

“Aileler hem sınıf öğretmenleriyle okuldaki diğer paydaşlarla iletişime çok kapalılar. Okula zaten çok nadir geliyorlar uğramıyorlar desek yeridir. Aslında okumuş kültürlü insanlar ancak bunu neden yaptıklarını anlamıyorum. Sınıf toplantılarına olsun, rehberlikteki görüşmelere olsun, sosyal etkinliklerimize olsun, gezilerimize olsun davet edildikleri halde gelmiyorlar. Zaten telefon numaralarını çok sık değiştiriyorlar. Bu yüzden telefonla da ulaşmak mümkün olmuyor. Çocuklarla iletişim kurmaya çalışıyoruz okula davet etmek için çocuklar ailelerine göre Türkçeye bir süre sonra hakim olmağa başladıklarından aramızda tercüman görevini görüyorlar. Bu da çok

kısıtlı bir iletişim kurmamıza neden oluyor. Zaten söylediğimiz çoğu şeyi istemediklerini söyleyerek olumsuz baktıklarını iletiyorlar. Ailelerle aramızda çok sorunlu bir iletişim olduğunu söyleyebilirim.” (Ebru Eren, Görüşme, Mayıs, 2018).

Rehber öğretmenin sığınmacı öğrencilerin arkadaşları tarafından nasıl görüldüklerine ilişkin düşüncelerinde; arkadaşlarının sığınmacı öğrencileri sevdikleri ve onları dışlayan bir tavırda olmadıkları daha çok onlara yardımcı olmaya çalıştıkları görülmektedir. Öğrencilerin bazılarının olumsuz davranışlarının olduğu ama genelinin bu öğrencileri sevdiği ve yardımcı olmaya çalıştığı görülmektedir.

“Arkadaşlarının bu öğrencileri başta kabul etmekte zorlandıklarını söyleyebilirim. Çünkü bu çocuklar onların karşılaştığı bir çocuk figürü değildi. Garipsediler demek daha doğru olur sanırım. Ben çocuklar arasında oyun oynamanın aralarında aşılamayacak dağları aşmalarına yardımcı olduğunu düşünürüm hep. Oyunlar onları birbirine yaklaştırıyor. Oyun oynarken konuşmalar bile birbirlerine uyum sağlamaya çalışıyorlar. Sınıflarındaki öğrenciler onları çok sevdiğini ben görebiliyorum. Kendilerinden farklı görmüyorlar. Aralarında sık sık gültüklerini görüyorum bu beni mutlu ediyor. Sığınmacı öğrenciler kendilerini biraz daha serbest bırakıp bizim öğrencilerimizin içine karışmaya karar verseler bu süreçleri çok daha güzel atlatacağımızı düşünüyorum.” (Ebru Eren, Görüşme, Mayıs, 2018).

4.2.2. Rehber Öğretmenlerin Okuldaki Sığınmacı Öğrencilerin Kapsanmalarına Dair Roller ve Görüşleri

Rehber öğretmenin kapsayıcı eğitimi nasıl değerlendirdikleri ve kapsayıcı eğitimi geliştirmek için neler yaptıkları konusuna ilişkin düşüncelerinde; okuldaki öğrencilerin eksikliğini hissettiği, diğer arkadaşlarına kıyasla geri planda kaldığı her durumun kapsayıcı eğitim olarak düşünülebileceğinin ifade edildiği, eşit şartlardan ve tamamlayıcılıktan bahsedildiği görülmüştür.

“Bizim için kapsayıcı eğitim herkesi kapsaması demektir. Kimseyi dışarda bırakmaması yani. Benim eğitim ideolojimle birebir örtüşüyor diyebilirim. Günümüzde bunu kabul etmeyen bir eğitim sistemi düşünemiyorum. Sığınmacı öğrencilerinde ihtiyacı olan şey bu işte dışlanmamak sistemin bir parçası olmak diyebiliriz. Onlar savaşı ve şiddeti çok erken yaşlarda yaşadıkları için bunu atlatalarını da kolay olmuyor. Yeni bir ülkeye, kültüre, dile alışmak kolay olmuyor. Yaşadıkları kolay şeyler değil artık buraya uyum sağlamaları gerekiyor. Bu yüzden onları oldukları gibi eksileriyle ve artılarıyla kabul edip sorunlarına odaklanmalıyız. Kapsayıcı eğitimi tam anlamıyla uygulayabilirsek işte o zaman başarıyı konuşuruz. Kapsayıcı eğitimi sadece sığınmacılara değil tüm dezavantajlara sahip çocuklara yayabilirsek o zaman başarılı olmuş oluruz. Benim görevim işte bu öğrencilere rehberlik yapmak onları bu yolda olabildiğince başarılı kılmak. Kapsanması gereken tüm bireylerin kapsandıklarından emin olmak diyebiliriz. Bu konuda sınıf öğretmenlerine alanımla ilgili tüm yardımı sağlayarak geliştirmeye çalışıyorum diyebilirim.”(Ebru Eren, Görüşme, Mayıs, 2018).

Rehber öğretmenin okuldaki görevlerine ve rollerine yönelik düşüncelerinde; okulda yaşanan her durumun bir parçası olduğu görülmektedir. Özellikle bazı sınıf

dışına taşan konuların direk paydaşı olduğu görülmektedir. Bu konularda konuya direkt müdahale etmesi ve sorunu büyümeden gidermesi olarak ifade edildiği görülmüştür.

“Branş olarak biz okuldaki genelde olumsuzlukları yönetme ve en az zararla atlama amacını gözeterek çalışırız. Okulda bulunan herkesle en az bir payda da birleşiyoruz. Sadece hedef kitlemiz öğrenci de olmuyor bazen aile bazen öğretmen bazen okul yönetimi oluyor. Bu açıdan çok geniş bir çalışma ve hitap kitlemiz var. Sorumluluklarımızda bu oranda büyüyor. Amacım bu sorumluluklarımızı tüm paydaşlar açısından en kısa yoldan çözüme kavuşturmak olarak söyleyebilirim.” (Ebru Eren, Görüşme, Mayıs, 2018).

Rehber öğretmenin okuldaki sevgi, farklı kültürlere saygı ve hoşgörünün nasıl geliştirebileceğine ilişkin görüşlerinde; sınıf öğretmeni ve yönetimle işbirliği çerçevesinde geliştirilebileceği ifade edilmiştir. Duygusal gelişimin daha uzun bir süreç aldığı bunun için kararlı ve uzun çalışmalar yapılması gerektiği görülmektedir.

“Bu soyut kavramların eksikliğinden bahsedildiğinde kendi başına okul ortamında oluşmasını beklemek çok zor bir beklentidir. Ancak bunu geliştirmek için okul içerisinden sınıftaki öğrencilerden tutun da sınıf öğretmenleri, rehberlik öğretmeni ve okul yönetiminin birlikte çalışmasını gerektirebilir. Olumlu davranış örneklerinin ödüllendirilmesi, güzel davranışlara örnekler verilmesi, farklılıklarımızın kabul edilmesi için çeşitli çalışmalar da yapılabilir.” (Ebru Eren, Görüşme, Mayıs, 2018).

Rehber öğretmenin sığınmacı öğrencilerin okulda okuldaki dışlanma ve saygısızlık anlarında nasıl tepki verdikleri ve buna yönelik çözüm önerilerinin ve önleyici tedbirlerinin ne olduğuna yönelik görüşlerinde; sığınmacı öğrencilere yönelik bir dışlama ve saygısızlıkla karşılaşılmadığı ilkökul seviyesinde öğrencilerin bu tarz davranışları çok göstermedikleri istisnaların olduğu ama anlık durumları olduğunu ancak benzer durumların Türk öğrencilerin kendi arasında da olduğunu bunun normal olduğu için müdahaleye bile gerek kalmadığı görülmektedir. Dil sorunu kaynaklı sorunların ise zamanla tamamen yok olduğu, sığınmacı öğrenci kendini ifade edebildiği kadar anlaşıldığı ve kabul edildiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin bu tarz konuların yaşanmasının önüne geçilmesi için sürekli telkin edici konuşmalar yaptığı bu da öğrencilerin dikkatini canlı tuttuğu görülmektedir.

“Okulumuzda bu tarz bir dışlama ve saygısızlığa hiç şahit olmadım. Sığınmacı öğrenciler diğer öğrenciler tarafından kabul edilmiş durumda onları hem seviyor hem de korudukları oluyor. İlkokulda zaten bu tarz dışlama ve saygısızlığı çok nadir görürüz. Okulumuzda geri planda kalmış gibi görünen sığınmacı öğrencilerimizin tamamı kendi kaygılarından ve çekingenliklerinden dolayı bunu yaşadıklarını düşünüyorum. Sınıf öğretmenlerimiz genelde öğrencilerini çok sahiplenir korur

kollar. Bunun yaşanacak olası durumların da önüne geçtiğini düşünüyorum. Hem ben hem de diğer öğretmen arkadaşlar bu konuda duyarlılık göstererek telkin edici konuşmalar yapmayı ihmal etmiyoruz. Bu öğrenciler için bir hatırlatma görevi de görüyor.” (Ebru Eren, Görüşme, Mayıs, 2018).

4.2.3. Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Okulda Bulunan Sığınmacı Öğrencilerin Genel Durumlarına Yönelik Düşünceleri

Araştırmaya katılan okul müdürü ve müdür yardımcısının okulun genel durumuna dair ifade ettikleri düşüncelerinde; okulun şehir merkezinde en yakın okul olduğu, okulda normal eğitim verildiği, okul çevresindeki kayıt bölgesinin çok geniş olduğu ancak sosyo-ekonomik düzeyinin düşük ve orta düzey veli profilinin bulunduğu, velilerin çoğunluğunun öğrencileriyle çok ilgili olmadığı, okulun toplamda 435 öğrencisinin bulunduğu, 15 kaynaştırma öğrencisi, 11 sığınmacı öğrencinin bulunduğu bir okul olduğuna yönelik ifadelerin öne çıktığı görülmüştür.

“Okulumuzda 435 öğrenci, 19 sınıf öğretmeni, 1 İngilizce, 1 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 4 okul öncesi öğretmeni, 1 rehber öğretmen, 1 hizmetli bulunmaktadır. Öğrencilerimizin 11’i sığınmacı öğrenci ve tamamı Iraklı. Irakta yaşanan olaylardan sonra orada barınamamış ve göçe zorlanmış insanlar bunlar. Bu öğrencilerin aileleri genelde bilinçli veliler normalde sığınmacı öğrencilerden ve ailelerinden eğitime bu kadar önem vermelerini beklemek normal değildir ama bizim okulumuzdaki sığınmacı öğrenci ve velilerimiz eğitime olabildiğince müdahil oluyorlar. Zaten bu velilerimizin çoğu eğitilmiş ve kültürlüler. Onlarla ilgili en büyük sorunumuz içlerine çok kapanıklar, her zaman ulaşamıyoruz. Çok sık telefon numaralarını değiştiriyorlar. Adresleri de sık sık değişiyor. Bu velilerimiz genelde birbirlerine yakın yerlerde oturuyor. Bu nedenle birisi taşınırsa diğerleri de taşınıyor. Bize bildirmedikleri zaman onlara ulaşma konusunda sorun yaşıyoruz.” (Cemal Kaya, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Okulumuz ilçenin en merkezi okulu konumunda. Bu durum büyük bir avantaj gibi görünse de okulumuza çok olumlu yansımadağı söyleyebilirim. Okulumuzun çevresi eski bir yerleşim olduğu ve yeni binalar için gerekli araziler olmadığı için apartman ve evler eski dolayısıyla kiralari da düşük bu evlerin genelde düşük bütçeli ailelerin tercih ettiği bir durumda. Bu durum okulumuza gelen öğrenci profilini de etkiliyor. Okul binamızda eski durumda elimizden geldiğince tamir tadilat yapmaya çalışıyoruz ancak sürekli başka yerlerde sorunlar farklı şekilde ortaya çıkıyor. Normal eğitim yapmamız sebebiyle okul sonralarında öğrencilerimizin sosyal olarak kendilerini geliştirebilmeleri için çeşitli kulüpler açtık. Bu kulüplere gelen öğrencilerle yapılan çalışmalar öğrencilerin akademik çalışmaların dışında sanat ve bilimle yakından ilgilenecek kendilerini geliştiriyorlar. Amacımız öğrencilerimizin ufkunu genişletmek bunun için çalışıyoruz. Sığınmacı öğrenciler okula hazır gelmediği için birçok problem yaşıyorlar. En azından dil problemi okul öncesine göndermeleri halinde hallolabilir ancak aileler genelde göndermek istemiyor. Aileler okumuş insanlar olmalarına rağmen böyle davranmaları beni şaşırtıyor.” (Salih Kara, Görüşme, Mayıs, 2018).

4.2.4. Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Okulda Bulunan Sığınmacı Öğrencilerin Kapsanmalarına Dair Roller ve Görüşleri

Okul müdürü ve müdür yardımcısı ile yapılan görüşmelerde okulda izledikleri rolleriyle ilgili görüşlerine bakıldığında; okul müdürü rollerini üstlenirken genelde yönetmelik çerçevesinde iş ve işlemlerini yaptıkları ayrı bir sorumluluk ve liderlik rolü üstlenmedikleri görülmektedir. Kendini idareci olarak tanıttığı ve sorumluluklarından fazlasını almasına gerek olmadığını ifade ettiği dikkate değerdir. Milli eğitimin vizyon ve misyonunu gerçekleştirmekten başka amaçları olmadığını ve sığınmacı öğrenciler içinde bakanlığın emirleri neyse onu uyguladıklarından bahsedilmiştir.

“Bakanlığımızın bizim için yayınladığı yönetmelikler ve yönergeler uygun olarak iş ve işlemlerimizi yürütüyoruz. Görev tanımım neyse onu yerine getirmeye çalışıyorum. Birlikte çalıştığım idareci arkadaşıma da aynı şekilde davranmasını söylemişimdir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri, onların rahat ve sevdikleri bir ortamda bulunmaları benim için çok önemli. Bir insanın sevmediği bir ortamda başarılı olabileceğine inanmıyorum. Burada yaptığımız bütün çalışmalarını okul personelimizle ortaklaşa ve bilgi alışverişinde bulunarak yapmaya çalışıyoruz. Bu durum onların yapılan işleri daha çok sahiplenmesini sağlıyor ve daha çok destek görüyoruz. Mutlu ve sosyal sorumluluk sahibi çocuklar yetiştirmek en büyük hedefimiz diyebilirim.” (Cemal Kaya, Görüşme, Mayıs, 2018).

“1 yıldır bu okulda Müdür Yardımcısı olarak çalışıyorum. Yazılı sınav sonucunda buraya atandım. Yani bu görevi isteyerek seçtim. Tabii ki özveri gerektiriyor bu görev. Çoğu zaman okula en erken gelip en geç ben gidiyorum. Okulun resmi olan çoğu işini ben yürütüyorum. Personel işleri olsun, öğrenci işleri olsun, velilerle iletişim olsun, tabii ki okul müdürümüzün verdiği görevler olsun bunları yapmaya çalışıyorum.” (Salih Kara, Görüşme, Mayıs, 2018).

Okul müdürü ve müdür yardımcısının sığınmacı öğrencilere yönelik olarak yaptığı çalışmalar ve bu çalışma örneklerine yönelik görüşlerinde; herhangi bir ihtiyaç analizinin yapılmadığı, ortaya çıkan sorunların halledilmesi üzerine yoğunlaşan bir çalışma şeklinin olduğu görülmektedir. Önleyici olması adına yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin farklı sınıflara yerleştirilmesine özen gösterildiği gözlenmiştir. Sığınmacı öğrencilerin ailelerini eğitim içine dahil edebilmek adına dil eğitimine yönlendirildikleri anlaşılmıştır. Oryantasyon konusunda yoğunlaşıldığı bunun en büyük problem olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

“Okulumuza geldiklerinde aslında birçok sorunu da birlikte getiriyorlar diyebilirim. En önemlisi dil problemi çünkü yaşanan tüm sorunların çözümü de iletişimden geçiyor. Okulumuza geldiklerimde az da olsa Türkçe bilmeleri işimizi çok kolaylaştırıyor. Sığınmacı öğrenciler konusunda tecrübeliyiz diyebilirim. Rehber öğretmenimizi okulumuza böyle bir öğrenci geldiğinde uyum sorunu yaşamaması

adına çalışmalar yapması için görevlendiriyorum. Gerek öğretmenler kurulumuzda gerekse de idari toplantılarımızda bu öğrenciler için yaşadıkları problemleri konuşarak ne yapabiliriz buna bakıyoruz. Bu öğrencilerimizi belirli sınıflarda gruplaşmalarını engellemek adına farklı sınıflara yerleştirmeye çalışıyoruz. Bunun onların uyum dönemini kısalttığını düşünüyorum. Ayrıca ailelerimize yönelik Halk Eğitim Merkezi bünyesinde açılan Türkçe öğrenme kurslarına yönlendiriyoruz. Onlarla ne kadar çok iletişim içinde olursam o kadar bu öğrenciler için bir şeyler yapabileceğimizin farkındayım.” (Cemal Kaya, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Sığınmacı öğrenciler için özel bir çalışmamız olmuyor. Zaten zamanla buraya uyum sağladıklarını görüyorum. Aileleri halk eğitim merkezine yönlendirmeye çalışıyoruz. Burada Türkçe derslerine katılmalarını istiyoruz. Ailelerle önümüzdeki en büyük engel dil problemi oluyor. Çocuklar zaten sınıfta derslerde ve arkadaş ilişkilerinde bu problemi zamanla hallediyorlar.” (Salih Kara, Görüşme, Mayıs, 2018).

Okul müdürü ve müdür yardımcısının sığınmacı öğrencilerin idareye yansıyan problemlerinden bahsedilmesine yönelik görüşlerinde; bu öğrencilerin sorunlarının çok ciddiye alınmadığı, genelde öğretmene bırakıldığı, bazen rehber öğretmenin devreye sokulduğu anlaşılmaktadır. Devamsızlık problemlerinin olduğu ancak devamlılık arz etmediği görülmektedir. Aileleri yaşanan problemleri paylaşmak adına okula davet edildiği ancak dil probleminin aile ve okul arasında sorun oluşturduğu görülmektedir.

“Bu öğrencilerin yaşadıkları sorunu genelde okuldaki ilk senelerinde ağırlıklı olmak üzere yaşıyoruz. En büyük problem aynı dili konuşmadıkları için ortak payda da buluşamıyor bu öğrenciler diğer öğrencilerle. Bu da beraberinde iletişim problemleri getiriyor. Bize en çok gelen sorun kavga etmeleri ve sınıf arkadaşlarıyla yaşadıkları problemler oluyor. Böyle durumlarda öğretmenlerin konuyu sınıf içerisinde halletmesini bekliyoruz. Eğer sorunu farklı sınıftaki öğrenciler yaşamışsa genelde rehberlik servisini devreye sokuyoruz. Bazı öğrencilerle ilgili devamsızlık problemleri de zaman zaman yaşıyoruz. Devamsızlığı bu öğrencilerde çok önemsiyoruz. Diğer öğrencilerimizden daha çok okula ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum.” (Cemal Kaya, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar çok sık gelmez bize eğer gelirse önemli bir konudur. Biz bununla ilgili rehberlik servisinden ve sorunun paydaşlarından yardım alarak çözmeye çalışırız. Bu öğrenciler en çok akademik performans, ekonomik durum, sosyal uyum, arkadaş edinme, paylaşma, arkadaşlarıyla oyun oynama, devamsızlık konularında problemler yaşadığını görüyorum.” (Salih Kara, Görüşme, Mayıs, 2018).

Okul müdürü ve müdür yardımcısının Sığınmacı öğrencilerin kapsanmalarına yönelik düşünce ve deneyimlerinden bahsedilmesine yönelik görüşlerinde; sığınmacı öğrencilerin dil sorununu halledene kadar kapsayıcılık ilkesinin kısmen uygulanabildiği görülmüştür. Bu öğrencilerin kendi aralarında oynama, iletişim kurmama eğilimi nedeniyle Türk öğrencilerle aralarındaki ilişkilerin zayıf olduğu anlaşılmaktadır. Ailelerinin eğitimin içine çekilemediği dil probleminin burada da kendisini gösterdiği anlaşılmaktadır. Ailelerle aradaki dil problemini Türkçe’yi öğrenmiş öğrencilerle çözmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Rehberlik öğretmenini

yaşanan sorunlarla ilgili sıklıkla devreye soktukları anlaşılmaktadır. Sığınmacıların derse ve oyunlara katılma konusunda isteksiz davrandıkları öğretmenin zorlamasıyla dahil oldukları görülmektedir. Ders işleme süreçlerinde bu öğrencileri dahil edebilmek için öğretmenlerin bu öğrencilerin kültürlerinden, yaşantılarından ve duygularından faydalanmaya çalıştıkları görülmektedir.

“Sığınmacı öğrencileri eğitim öğretim içinde görmek bizi tabii ki zorluyor. Ancak biz onlar için elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz. Birçok dezavantajla okulumuza geliyorlar. Bu sorunları halletmek hem bu öğrencilerimizi hem bizi fazlasıyla yoruyor. Birbirimize çoğu zaman yardım da edemiyoruz. Çünkü konuşarak anlaşmamızı gerekiyor. Dil problemi sorunlarımızı bazen çözülmemiş şekilde bırakmamıza neden oluyor bu da ileride daha büyük sorunlar olarak karşımıza çıkıyor. Büyük sınıftaki öğrenciler aramızda bir dil köprüsü kuruyorlar. Onlardan bu konuda faydalandığımızı söyleyebilirim. Bu sorun yüzünden diğer öğrencilerle olan ilişkileri de sağlam olmuyor ve sorunlar ortaya çıkabiliyor. Bu ilişkiler konusunda rehberlik öğretmenimizin sınıfları ziyaret etmesini saygı ve arkadaşlık konularında konuşmalar yapmasını istiyoruz.” (Cemal Kaya, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Kapsayıcılık konusu gerçekten özellikle sığınmacı öğrencilerin bulunduğu okullarda önemsenmesi gereken bir durumdur. Çünkü bizim eğitim sistemimiz bizim öğrencilerimiz düşünülerek oluşturulmuş durumda. 1. Sınıfa başlayan her öğrencinin dil problemi yaşamadan geleceği hesaba katılarak yapılmıştır. Birçok konuda dezavantajlı durumda olan sığınmacıları eğitim sistemimize adapte edebilmek için yoğun şekilde çalışmalıyız. Bunu sağlamak için özellikle öğretmenlerimize büyük görevler düşüyor. Ders içerisinde derse katılma konusunda zorlandıklarını biliyorum bu konudaki isteksizlikleri onların başarılarını da etkiliyor. Öğretmenler onları ısrarlı bir şekilde dahil etmeye çalışsalar bu öğrenciler hiçbir şekilde derse katılmak istemezler. Zaten ders dışında Türk öğrencilerle olabildiğince oynamamaya çalışıyorlar. Kendileri gibi sığınmacı öğrencilerle iletişimlerinin çok güçlü olduğunu görüyorum. Öğretmenlerimizin onları dersin içerisine katabilmek için bu öğrencilerimizin sevdiği bildiği oyunları oynatmaya çalıştıklarını bahçeye çıktıklarında görebiliyorum. Bir sığınmacı öğrencinin Irakta çocuklar arasında meşhur olan bir oyunu arkadaşlarına öğretmeye çalışmasına şahit olmuşluğum var.” (Salih Kara, Görüşme, Mayıs, 2018).

Okul müdürü ve müdür yardımcısının kapsayıcı eğitim konusundaki düşüncelerini yansıttıkları görüşlerinde; günümüzde kapsayıcı eğitime daha çok ihtiyaç duyulduğu değişen dünya ile daha kozmopolit bir sosyal yapının meydana geldiğinin düşünüldüğü görülmektedir. Kapsayıcılığa ihtiyaç duyan öğrencilerimizi yok sayarak bu sorunun üstesinden gelinemeyeceği ancak sorunların kabul edilirse çözüme kavuşabileceğinin vurgulandığı görülmektedir. Eğitimin hiçbir öğrenciyi diğerinden ayırt etmeden düzenlenmesi gerektiğinin ifade edildiği görülmektedir. Bu durumun ülkemizin zenginliği olduğu bunu daha olumlu hale getirebileceğimizi ifade ettikleri görülmektedir. Yaşanan sorunları halletmenin yolunun yine eğitimcilerden geçtiği vurgulanmıştır.

“Özellikle buraya gelen sığınmacı öğrencilerin kendilerini buradaki eğitime tamamiyle bırakmaları lazım korkmadan, çekinmeden, kaçmadan sadece buraya ait olmaya gönüllü olarak gelmeleri lazım. Günümüzde ülkelerin içişlerinde veya başka ülkelerle yaşadığı problemler böyle durumlara bizi karşı karşıya bırakıyor. Özellikle komşu ülkelerimizde yaşanan bu siyasi olaylar bizi kapsayıcılık konusunda daha bilgi sahibi ve hazır olmaya zorluyor. Tabii ki kapsayıcılık sadece sığınmacı öğrenciler için değil ama kapsayıcılığın en zor kısmını oluşturuyor diyebilirim. Kapsayıcılık olmasaydı eğitim herkes yerine eğitimin içindeki bir kesime hitap ederdi ki bu da eğitimin genelliğine ve eşitliğine ters düşerdi. Kapsayıcılık sayesinde eğitim herkese ulaşmakta ve herkesi kazanabileceğimizi göstermekteyiz.”(Cemal Kaya, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Kapsayıcılığın olmadığı bir eğitim sistemi düşünmek sanırım o eğitim sistemindeki çocuklara yapılmış en büyük haksızlık olurdu. Eğer eğitim sisteminin içerisinde her ne açıdan olursa olsun dezavantajlı çocuklar varsa kapsayıcılık çerçevesinde eğitimi almalıdır. Bu öğrencileri yok sayarak bu öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözülemeyeceği ancak bu sorunları bilir ve üstüne gidersek o zaman çözümü sağlanabiliriz. Biz eğitimciler olarak taşın altına elimizi koymalıyız. Her çocuk eğitimden en üst seviyede yararlanmalıdır. Sığınmacı öğrencileri de biz kabul etmeli ve onların bizimle bizim onlarla olan yaşantımızı kolaylaştıracak her türlü önlemi almalıyız.”(Salih Kara, Görüşme, Mayıs, 2018).

Okul müdürü ve müdür yardımcısının okuldaki sevgi, saygı ve hoşgörüyü nasıl geliştirebileceklerine yönelik düşüncelerini yansıttıkları görüşlerinde; insanların tek tip olmadığı dünya üzerinde yaşayan birçok insanın bulunduğu ve bunların birçok konuda birbirine benzemediğine yönelik ifadelerin olduğu görülmüştür. Okul içerisinde öğretmenlerin sevgi saygı ve hoşgörü sözlerine yönelik ayrı bir önem verdikleri vurgulanmıştır. Sığınmacı öğrencilerin kendi hallerinde kimseyle problem yaşamayan, kimseyi rahatsız etmeyen, çevreleri tarafından bu yapıda tanındıklarından dolayı sevgi, saygı ve hoşgörüyü hak ettiklerine yönelik ifadelerin olduğu görülmüştür.

“Bizim için öğrencinin uyruğunun hiçbir önemi yok bu konuda. Çünkü sevgi de saygı da hoşgöründe her insanın hak ettiği değerlerdir. Bunu hak etmek için karşımızdakinin hiçbir özelliği bizim için önemli olmamalı bir insan böyle davranışlar göstermeli ve görmeli. Bu yüzden bu konu bizim olduğu kadar dünya üzerindeki herkes içinde önemli olmalı. Yönetim olarak olumlu davranışları ödüllendirmeye çalışıyoruz. Olumlu davranışları çok önemsiyoruz. Olumlu davranışlar ödüllendirildiğinde bizim öğrencilerimizin yaş grubunda çok etkili oluyor. Sınıflarımızda genelde davranış panoları olsun, ayın öğrencisi olsun bunun gibi birçok uygulama olduğu görüyoruz. Bu yaş gruplarında bu davranışların yerleşmesini sağlamalıyız. Sonuçta ağaç yaşken eğilir derler.” (Cemal Kaya, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Onlara örnek olmalıyız öğretmenler olarak. Çünkü çocuklar çevrelerinde gördüklerini yapma eğilimindedirler. Onlar bizden ne görürse onu yapacaklardır. Bu nedenle biz çevremize karşı sevgiyle, saygıyla ve hoşgörüyle yaklaşmalıyız. Tabii ki bunu yaparken sınıfta bunu destekleyecek çalışmalarını da ihmal etmemeliyiz. Zaten değerler eğitimi müfredatımızın içerisinde tam da bu konuda istediğimize ulaşmamız konusunda bize yardımcı oluyor. Sadece sığınmacı öğrencilere yönelik davranışlar için değil diğer öğrenciler de birbirine saygı sevgi ve hoşgörüyle yaklaşmalı. Şuana kadar okulumuzda sığınmacı öğrencilere yönelik saygısızlık ve hoşgörüsüz tavırlarla neredeyse hiç karşılaşmadım. Karşılaştığımız problemler hep basit ve sınıf

öğretmenin yardımıyla çözülecek sorunlardı. Zaten sığınmacı öğrencilerimiz kendi halinde bunun tersi bir davranışla karşı karşıya kalacaklarını sanmıyorum.”(Salih Kara, Görüşme, Mayıs, 2018).

Okul müdürü ve yardımcısının sığınmacı öğrencilerin kötü davranış, dışlanma ve saygısızlık gibi davranışlara şahit olup olmadıkları ve buna yönelik önleyici tedbirlerin neler olduğuna ilişkin düşüncelerinde; bu şekilde bir davranışla karşılaşmadıklarını öğrencilerin sığınmacıları kabul etmesinin çok uzun sürmediğini çocuklar arasından doğal bir dil olan oyunun faydalarını ifade ettikleri görülmektedir. Sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerin sığınmacı öğrenciler konusunda çok güzel davranışlar sergilemelerine rağmen bu öğrencilerin çekingenliklerinin ve içine kapanıklıklarının üstesinden gelmenin hiç kolay olmadığını ifade etmişlerdir.

“Öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz sığınmacı öğrenciler okulumuza ilk geldiği günden bu güne kadar resmen onlar için seferber oldular. Tabii ki başta çok farklı geldiler bizim öğrencilerimiz için ancak zaman her şeyin ilacı olduğu gibi bunun da üstesinden geldi. Çocuklar oyunlarla birbirine o kadar güzel adapte oldular ki anlatamam. Ufak anlaşmazlıklar oluyordu ancak bu da dil farklılığı yüzünden normal kabul edilmeliydi. Biz her şeye rağmen telkin edici konuşmalar yapmaktan geri kalmadık. Hem öğretmenlerimizi hem de diğer paydaşlarımızı bu konuda sıkça uyardık. Tabii ki önlem olsun diye yaptık bunu herhangi bir problem ortaya çıkmasın diye.” (Cemal Kaya, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Okulumuzdaki öğrenciler sığınmacı öğrencilere her zaman iyi davranmaya çalıştı. Bu güne kadar olumsuz bir davranışla karşılaşmadım. Bizim çocuklarımız zaten bilinçli bir şekilde bu şekilde davranacağını sanmam. Okul içerisinde de bu öğrenciler yokken yine böyle bir davranışa hiç şahit olmadım. Öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz onlara ellerinden gelen her yardımı seve seve yaptılar ve yapmaya devam ediyorlar. Ama sığınmacı öğrenciler o kadar içlerine kapanık ki bazen öğretmenlerimiz ve öğrencilerimizin ne yapacaklarını şaşırıldıklarını görebiliyorum.” (Salih Kara, Görüşme, Mayıs, 2018).

Okul müdürü ve yardımcısının okuldaki kültür çeşitliliğini nasıl gördüklerine yönelik düşüncelerinde; ülkemizin zaten çok kültürlü bir yapısı olduğuna ve buna alışkın olduğumuza vurgu yaptıkları görülmektedir. Bunun olumlu taraflarının olumsuz tarafından daha fazla olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bunu bir zenginlik olarak görmemiz gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Kültür çeşitliliğinin her ne kadar bize farklı özellikler kazandırsa da aslında ortak birçok noktamızın olduğunu ve bunu keşfetmenin önemini ifade ettikleri görülmüştür.

“Kültür farklılığı elbette olacaktır. Çünkü ülkemiz çok büyük bir coğrafyadan oluşmaktadır. Bu kadar geniş coğrafyada bunun aksini düşünmek anlamsız olurdu. Okuldaki kültür çeşitliliği bizim daha renkli bir okul olmamızı sağlar. Renkler bizi güzelleştirir. Bunu bir mozaik oluşturur taş parçaları olarak düşünebiliriz. Taşlar tek tek bir anlam ifade etmeyebilir ancak bir araya geldiğinde o güzelliği sunarlar. Bunu kültürel zenginlik olarak görmek daha güzel olacaktır. Tabii ki uyum döneminde bu

farklılık sorun yaratacaktır. Ancak zamanla birbirimizin keşfetmemiz gereken o kadar güzel yönleri olduğunu görüyoruz ki bu farklılığın hiçbir önemi kalmıyor.” (Cemal Kaya, Görüşme, Mayıs, 2018).

“Zaten biz hem ülke olarak hem okul olarak kültürel çeşitliliğe alışkın bir toplumuz. Okulumuzda çok kozmopolit bir yapıda zaten. Bizim açımızdan herhangi bir sorun olmuyor. Sığınmacılarla olan uyum sürecimizi uzatır evet ama bu çok büyük problemlere neden olmuyor. Derslerde öğretmenlerimiz bunu çok güzel kullandıklarını biliyorum. Bunu hem Türk öğrencilerin hem de sığınmacı öğrencilerin öğrenmesi ve doğal olarak kabul etmesi bizim açımızdan değer taşıyor. Öğretmenlerimizin o süreci çok güzel yönettiklerini düşünüyorum.” (Salih Kara, Görüşme, Mayıs, 2018).



SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen veriler ve analizler dikkate alınıp ulaşılan sonuçlar açıklanarak, bu sonuçlarla ilgili araştırmalara değinilmiştir. Bölümün sonunda ise, önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, sığınmacı öğrencilerle ve Türk öğrencilerle sınıf düzeni, oturma planları ve ders araç gereçlerinin uygunluğuna yönelik yapılan görüşmeler ve bu çerçevede yapılan gözlemlerde sınıf öğretmenleri, Türk öğrenciler ve sığınmacı öğrencilerin ifadelerinden hareketle sığınmacı öğrencilerin sınıfların oturma düzenlerinde bir arkadaşıyla oturtulduğu gözlenmiştir. Sığınmacı öğrencilerin tek ve sınıfın arka tarafında oturması genelde öğretmenler tarafından tercih edilmediği öğretmenler tarafından ifade edildiği ve bu durumun gözlem notlarında onaylandığı görülmektedir. Sınıfların tamamında sınıf oturma düzenini gösterir bir planın bulunduğu, oturma planlarını yaparken sığınmacı öğrencinin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bir planlamanın yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu şekilde sığınmacı öğrencilerin uyum sorunu yaşamamaları ve Türkçe konusunda kendilerini daha iyi geliştirebilmelerini desteklediği gözlem notlarıyla da teyit edilmiştir. Samsun Valiliği (2018:286) sığınmacı öğrencilere yönelik yaptığı araştırmasında öğretmenlerin, sığınmacı çocukların iletişim yeteneklerini güçlendirmek, aktif olarak sürece katılımını sağlamak ve toplumsal düzene uyumlarına yardımcı olmak amacıyla amaçlı oturma düzeni oluşturarak Türkçeye ihtiyaç durumu yaratma gibi faydacılık ilkesine bağlı yöntemler geliştirdikleri vurgulanmıştır. Okulda bulunan öğrencilerin gelişim, öğrenme ve uyum ile ilgili yaşadığı problemlerin idarecilerin aldığı kararlar, çocuklara verilen fırsatlar, okulların ve sınıfların düzenlenme şekli ile öğretmenlerin akademik anlamdaki yeterlilik düzeyleri ile yakından ilişkili olduğu da bilinmektedir (Stringer, 2009:127-139).

Sığınmacı öğrencilere yönelik sınıfın fiziksel durumu, sınıfın yerleşim durumu ve öğrencilerin oturdukları konum, bu öğrencilerin psikosozyal durumlarını doğrudan etkilemektedir (Bacakova, 2011). Gui (2019) yaptığı araştırmada, öğretmenler, mülteci ve sığınmacı öğrencileri genel eğitim sınıflarına yerleştirme konusunda ayrıntılı bilgiye sahip olmadığı; mülteci ve sığınmacı öğrencilerle çalışmak için yeterli mesleki beceriye sahip olmadıklarını ve

öğretmenlerin çoğu, mülteci ve sığınmacı öğrencilere eğitim vermeye odaklanan mesleki gelişim konusunda yeterli olarak eğitim almadığını vurgulamıştır.

Sığınmacı öğrencilerin sınıfta bulunan panolarda derslere yönelik etkinlik, proje, şiir, resim vb. çalışma kağıtlarının bulunmasını istedikleri bu konuda yeterli cesarete sahip oldukları bundan mutluluk duyduklarına yönelik ifadeleri araştırma süresince kullanılan yöntemlerle görülmüştür. İki sınıfın klasik oturma düzenine göre yerleştirildiği bir sınıfın ise küme düzeninde yerleştirildiği, sınıfların okulun konumu nedeniyle çevresinin de açık olması sebebiyle eğitim öğretim için yeterli şekilde günışığı aldığı, teneffüslerde sınıfların havalandırılmaya çalışıldığı ancak genel itibarıyla sınıfların düzensiz olduğu gözlenmiştir. Eğitim öğretim, ders yapılan sınıfın fiziksel çevresiyle ilişkilidir. Çevresel etmenlerin yetersizliği durumunda ortamda bulunanlarda stres artışı ve yapılan işi olumsuz yönde etkilenmesi söz konusu olur (Krüger ve Zannin, 2004:1055).

Sığınmacı öğrencilerin olduğu sınıflarda karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı sınıf ortamının sağlanmasına dair sınıf öğretmenleriyle, Türk öğrencilerle ve sığınmacı öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve bunlara yönelik alınan sınıf gözlem notlarından hareketle; sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde saygı ve sevgiyi ön planda tutan, sınıfın geneline yayılmasını teşvik edici çalışmalarının olduğu görülmektedir. Okul içerisinde kurulan sosyal ilişkinin kiminle kurulduğu önemli olmadan saygı ve sevgi çerçevesinde olmasını özendirici ders içi ve ders dışı etkinliklerin olduğu görülmektedir. Şeker ve Sirkeci (2015:130) öğretmenlerin sınıfta ortaya çıkan olumsuz davranışlara yaptıkları müdahalelerle sığınmacı çocuklara karşı gösterilen ön yargı, dışlama ve ırkçılık gibi olumsuz davranışlarının önüne geçtiği sonucuna ulaşmışlardır. Sığınmacı öğrencinin okul ve sosyokültürel adaptasyonu arasındaki ilişkiyi ilişkilendirmesi için öğretmen kilit rolündedir (Şeker ve Aslan, 2015:89-90). Szente vd., (2006:15-20) öğretmen ve mülteci öğrenciler arasında sağlanması gereken üç önemli durumun olduğunu ileri sürmüşlerdir: mülteci öğrencilerin göç nedeniyle yaşadıkları sarsıntılarla başa çıkmasına yardım etmek, bilişsel ilerlemelerine yardım etmek ve olumlu bir aile-öğretmen ilişkisi oluşturmak.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve gözlemlerden elde edilen sonuçlardan hareketle sığınmacı öğrencilerin genelde içine kapanık oldukları

ancak zaman zaman bunu aştıkları gözlenmiştir. Toplumda, Suriyeli öğrencilerin eğitim aldıkları okullarda Türk öğrenciler tarafından kabul edilmeleri ve desteklenmelerinin sığınmacı öğrencilerin psikososyal durumları üzerinde etkilerinin olumlu olduğu anlaşılmıştır (Kardeş, 2018:112). Oliva (2015) araştırmasında mülteci çocukların okuldaki görevli personel ve iyi bir eğitim programıyla desteklendiğinde öz güvenlerinin arttığı, çevresindekiler tarafından dışlanmayla karşı karşıya geldikleri zaman ise öz güvenlerinin kaybettiği veya azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Sığınmacı öğrencilerin sınıfta karşılıklı saygı ve sevgi ortamını sağlama noktasında kendilerini ve kültürlerini ifade edebilecekleri ortamların sağlandığı, kendilerini yabancı hissetmedikleri, diğer öğrencilerinde kendilerinden biri gibi gördüklerine yönelik hem öğretmen hem öğrenci görüşmelerinde hem de sınıf gözlem notların görülmüştür. Mülteci çocukların karşılaştıkları sorunları önlemek için tasarlanan kapsamlı bir önleme programının iki amacı olmalıdır: Birincisi, yabancılaştırmanın çevresel stresini azaltmak ve ikincisi, çocuğun kültürel gerilemenin stresiyle başa çıkma konusundaki yetkinliğini ve kişisel kaynaklarını arttırmaktır (EisenBruch, 1988:291).

Teneffüste ve diğer zamanlarda Türk öğrencilerle iletişim halinde olan sığınmacıların uyum sorununu daha çabuk atlattığı ancak bu zamanlarda diğer sığınmacılarla birlikte hareket eden ve Türk öğrencilerle kaynaşmayı geri planda bırakan öğrencilerin uyum konusunda daha çok zorlandığı, hem öğretmen hem öğrenci görüşmelerinde hem de sınıf gözlem notlarında görülmüştür. Çocukların dil problemi yaşaması, okul içerisinde diğer çocuklardan uzak durmalarına ve yalnızlaşmalarına neden olabilmekte, konuşmadıkları ve kendilerini anlatamadıkları için içe dönük olmalarına ya da saldırgan davranışlar göstermelerine sebebiyet verebilmektedir (Yohani, 2010:868).

Sınıftaki karşılıklı saygı ve sevgi ortamını sağlanmasına yönelik sınıf gözlem notlarına bakıldığında; sınıf içerisinde karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik ve anlayışı yansıtacak şekilde belirlenmiş yazılı ya da görsel kuralların olduğu görülmektedir. Buna yönelik gözlem notlarında sınıf içerisinde araç-gereç eksikliği olan sığınmacı öğrencilere diğer öğrencilerin yardımseverliği ön plana çıkaracak şekilde bu eksikleri giderdikleri görülmüştür. Başaran (1988:353)

sınıf içerisinde ve dışındaki kuralların belirlenip öğrencilere özümsetilmesi, sınıf içerisinde ilişkilerin düzenlemelerinden ibarettir. Eğitimin bir iletişim süreci olduğunu unutmamak gerekir. Bu sebeple okuldaki iletişimin sağlıklı olması önemlidir.

Sınıf öğretmenleri, sığınmacı öğrenciler ve Türk öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve buna yönelik tutulan sınıf gözlem notları ile derslerde bilişsel süreçlerde sığınmacı öğrencilerin nasıl desteklendiğine ve sürece nasıl adapte edildiklerine yönelik olarak; öğretmenin tüm öğrenciler için aynı yöntem-teknik kullandığı, aynı ders araç-gerecini kullandığı, ilgi çekici girişlerin, görsel materyalin, akıllı tahtanın kullanılması sığınmacı öğrencilerin derse katılımını artırdığı, düz anlatım gibi daha tek düze yöntemlerin bu öğrencilerin derse olan dikkatlerini çok kısalttığı gözlenmiştir. Bazı sınıflarda kullanılan işbirlikli uygulamaların hem öğrenciler arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği hem de derse olan katılımı artırdığı gözlenmiştir. Oturma düzeninin bu öğrencilerin bilişsel süreçleri üzerinde etkisini çok olduğu ve grup çalışmasını destekleyici düzenlerin dil öğrenme, yardımlaşma ve akran eğitimini artırdığı gözlenmiştir. Gümüştan (2017:256) mültecilerin ülkemize uyum sağlayabilmeleri için akranlarıyla ilişkilerinin kuvvetlenmesini sağlayıcı tedbirler alınması ve yaşadığı problemleri anlamalarını kolaylaştırıcı ve önleyici etkinliklerin yapılması çok önemlidir.

Sığınmacı öğrencilerin aşırı çekingen ve içine kapanık öğrenciler oldukları ve bu nedenle derslere katılma noktasından geri planda kalmayı tercih ettiklerine yönelik ifadelerin olduğu ve bunun sınıf gözlem notlarında da teyit edildiği görülmektedir. Bu sorun sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları dil probleminin sınıf içerisine yansması olarak düşünülmektedir. Güven ve İşleyen (2018:1305) sığınmacı öğrenciler ile dil probleminin halledilememesi nedeniyle öğretmenlere sınıf otoritesi ve disiplin konusunda büyük zorluklar yaşattığına bu nedenle sığınmacı öğrencilerin yetersiz dil bilgisiyle devlet okullarına kabul edilmesi bu okullardaki birçok sorunu da beraberinde getirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Sığınmacı öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak amacıyla bu öğrencilerin kültürlerinden ve yaşamışlıklarından yararlanıldığına yönelik görüşme ifadeleri ve gözlem notlarının olduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin akademik başarısızlıklarının genelini dil sorununa bağlamak yerinde olmaz ancak dil ve kültür

farklılığı probleminin çok büyük bir etkisi olduğunu söylemek yerinde olur. Sığınmacı öğrencilerin özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde kendilerini daha rahat ifade edebildikleri ve bu derste daha katılımcı bir görüntü çizdikleri gözlem notlarında not edilmiştir. Öğretmenler farklı kültürlere sahip olan öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını bilen, sınıf içerisinde öğrencilerin iletişimlerini pozitif yönde geliştirecek çeşitli öğrenme yöntemlerini uygulamaları, bu sorunu yaşayan öğrencilerin dil ve kültürel yönden yaşadığı problemlere destek olacaktır (Wubbels vd., 2006:1). Hek (2005) araştırmasında öğrencilerin okulda yaşadıkları dışlanmışlık duygusundan kurtulmaları, sağlıklı bir kişilik yapısı oluşturmalarına yardımcı olmaları ve bu öğrencilerin özgüvenlerini artırmak için sahip oldukları kültürlerinin desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Sığınmacı öğrencilerin derslerde sosyal etkileşimlere katılmaları konusunda sınıf öğretmenleri, sığınmacı öğrenciler ve Türk öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve buna yönelik tutulan sınıf gözlem notlarında; sığınmacı öğrencilerin farklı bir kültürden, farklı bir dilden, farklı bir coğrafya ve hayat tarzından gelmeleri sebebiyle sınıf içerisinde öğretmen ve Türk öğrencilerle olan ilişkilerinde çekingen davrandıkları ve kabul edilme endişesi taşıdıkları bu nedenle geri planda kalmayı tercih etmelerine yönelik ifadelerin ve sınıf gözlem notlarının olduğu görülmektedir. Savaş gibi kötü bir tecrübeyi yaşayan, çevresinde bulunan yetişkinlere, topluma ve kurumlara hissettiği güveni kaybeden çocuk, yaşadığı endişe ve yabancılaşma sebebiyle, hiç kimsenin kendisini anlayamayacağını düşünebilir ve çevresindekilerden uzaklaşabilir (Erden ve Gürdil, 2009:3). Çocuklar ve ebeveynleri başka bir ülkeye sığınmayı başarsa bile, yerleştikleri ülkedeki olumsuz deneyimlerinin ve yeniden yerleştirmenin zorluklarının bir sonucu olarak sosyal ve kültürel uyum problemleri yaşayabilirler (Angel vd., 2001:4).

Sığınmacı öğrencilerin derslere aktif olarak katılmaları, çevresindeki diğer öğrencilerle iletişim kurabilmeleri ve sosyal gruplara dahil olmaları ve sınıf ortamına uyum sorunu yaşamamaları için verilen destekler görüşmelerden elde edilen ifadeler ve gözlem notlarıyla teyit edildiği görülmüştür. Mohamed ve Thomas (2017) okulda arkadaşlarından yardım alan mülteci öğrencilerin sosyal ayrımcılık ve tek başına kalmaktan kurtulduğu ve aidiyet duygusunun geliştiği

sonucuna varmışlardır. Nur vd., (2018:215) öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin boyutu çoğaldıkça, öğrencilerin okula uyum konusunda daha az problem yaşadıkları sonucuna varmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin derslerde ve diğer zamanlarda sığınmacı öğrenciyi korumacı ve sınıfın sosyal iklimi içerisine dahil edilmesini destekleyici davranışlarının olduğu görülmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin sosyal olarak desteklenmesiyle alakalı sık sık Türk öğrencileri telkin edici konuşmalar yaptığına ilişkin görüşmede ifadelerin olduğu ayrıca sınıf gözlem notlarında da kayda geçtiği görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin öncelikle sosyal ve duygusal gelişimi olmak üzere öğrencilerin okul başarısını artırması konusunda büyük etkiye sahiptirler (Reyes vd., 2012:707).

Araştırma yapılan okuldaki rehber öğretmeni, okul müdürü ve müdür yardımcısının sığınmacı öğrencilerin okuldaki genel durumları ile bu öğrencilerin kapsayıcı eğitimden yararlanmalarına yönelik düşüncelerini ortaya koyan ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Okul rehber öğretmenin okulda öğrenim gören sığınmacı öğrencilere yönelik genel durumlarını ifade eden görüşlerinde; araştırmanın yapıldığı okulda bulunan sığınmacı öğrencilerin sayılarına ve hangi sınıf seviyelerinde bulunduğu yönelik ifadeleri öğretmenin bu öğrencilerle ilgili bilgilere hakim olduğu görülmektedir.

Sığınmacı öğrencinin farklı bir kültür ve coğrafyadan gelmesi sebebiyle uyum sorunlarını uzun süre yaşadıkları anlaşılmaktadır. Özellikle yaşadıkları dil problemleri bu öğrencileri hem sosyal hem de akademik anlamda geri planda kalmasına neden olduğu sınıf içerisinde çekingen oldukları ve arka planda kalmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Kardeş ve Akman (2018:1234) öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerde en fazla gözlemledikleri sorunların dil ve okula uyum konusunda yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan birisi olan dil problemi sebebiyle akademik başarı da olumsuz yönde etkilenmektedir (Ceyhan ve Koçbaşı, 2011:10).

Sığınmacı öğrencinin yaşadığı sosyal ve akademik problemlerde aile desteğinin sağlanmasının önemsendiği ancak aileler ile dil probleminden kaynaklı

işbirliği ve ortak hareket edememe sorunu yaşandığı ifadelerde görülmüştür. Sığınmacı öğrencinin aileleriyle iletişim kurulamadığı irtibat kurulma noktasında da sık sık telefon ve adres değiştirmeleri sebebiyle sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Mülteci öğrencilerin ailelerin dil konusunda sorun yaşamaları sebebiyle sığındıkları ülkenin eğitim sistemine uzak kalmaktadırlar. Eğitim sisteminin içerisinde ailenin yeri konusunda bilgi sahibi olamayan aileler çocuklarının eğitim sürecine yeterince destek veremezler (Kardeş, 2018:6). Öğretmenlerin dil ve kültür farklılıkları nedeniyle aile ile iletişimi yetersiz kalmakta bu nedenle de sığınmacı öğrencinin okulda yaşadığı sorunlarda aileden yardım alınamamaktadır. Ailenin az da olsa Türkçe bilmesi okuldaki sürece direkt olarak olumlu yansımaktadır (Avcı, 2019:67).

Sığınmacı öğrencilerin genel durumlarını betimleyen ifadeler genellikle; bu öğrencilerin kendi hallerinde olduğu, iletişime genelde karşı tarafın girmesiyle iletişim kurduğu, akademik anlamda başarılı olmadıkları, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul edildikleri, sevildikleri ve yaşadıkları problem durumlarında desteklendikleri görülmektedir. Ülkelerindeki savaş nedeniyle buraya geldiklerini ancak geri döneceklerini düşünmekte oldukları, hatta Türkiye'nin onları başka ülkelere de gönderebileceğini düşündükleri görülmektedir. Okulda sürekli bir şekilde uyum sorununun olduğu ve bunu aşmanın çok zorladığı, bu sürece sığınmacı ailelerinde destek vermediği görülmektedir. Mülteci öğrenciler yaşadıkları travmadan sonra yerleştikleri toplumun eğitim sisteminden, yeni bir dil ile karşılaşmadan, kültür değişikliğinden, dışlanmadan (sosyal zorbalık, ırkçılık, arkadaş edinmede güçlük vb.) ve öğrenme konusunda yetersiz destek görmesinden dolayı olumsuz şekilde etkilenir (Ager ve Strang, 2008:172).

Yapılan görüşmelerde rehber öğretmenlerin okuldaki sığınmacı öğrencilerin kabul edilmesine dair görevlerine ve görüşlerine ilişkin ifadelerinde; okulda kapsayıcılık ve yaşanan sorunların direkt olarak muhatabı olduğunu okuldaki sorunları kısa süre içerisinde işbirliği içerisinde çözüme, olumlu davranışlar oluşturma olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Okulda bulunan sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitime yönelik verilen ifadelerde; çevresindeki çocuklardan daha fazla kapsayıcılığa ihtiyaçları olduğu,

yaşadıkları savaş, şiddet gibi sebeplerden ve yeni bir kültüre, ülkeye yerleşmelerinden dolayı uzun süren ve birçok nedeninin olduğu psikolojik ve sosyal problemlerinin olduğu ifade edilmiştir. Madziva ve Thondhlana (2017:960-961) eğitim merkezlerinin mültecilere yönelik iyi bir eğitim verebilmelerinin şartı olarak kapsayıcı eğitimi merkeze almaları, farklı durumlardaki öğrencilere yönelik çeşitli ihtiyaçları belirlemeleri, duygusal ve psikolojik gereksinimleri giderebilmeleri, öğretmenlerin hemen hemen her konuda eğitim almış olmaları, akranların arasındaki arkadaşlığı desteklemeleri ve ailelerinde desteğini alan güçlü bir iletişimin gerekliliği sonucuna varmışlardır.

Okuldaki sevgi, farklı kültürlere saygı ve hoşgörünün bulunduğu, bunu sağlarken sınıf öğretmeni ve yönetimle işbirliği yapılarak sağlanmaya çalışıldığı, bunu sağlamanın uzun bir süreç olduğuna ilişkin ifadelerin olduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencilere karşı saygısız davranışların ve hoşgörüsüz tavırların hedef alınarak yapılmadığı, her öğrenci gibi bu sorunu onların da yaşadığı ifade edilmektedir. Bunu önlemek adına işbirliği yapmanın önemini ifade edildiği görülmektedir. Dil sorunu nedeniyle yaşanan dışlanmaların ve saygısızlıkların sığınmacı öğrencilerin dil problemini halletmesiyle tamamen ortadan kalktığı ifade edilmektedir. Öğrencinin akranlarıyla iletişim ve etkileşim halinde olması onun sosyal, duygusal ve davranışsal olarak kendisini geliştirmesine ve iletişim yeteneklerinin gelişmesini sağlar. Bu öğrencilerin sorunlarla baş etme becerisi için kendini geliştirir, öğrencinin dışlanmasına engel olur ve onu duygusal olarak destekler (Cross, 2011:35).

Araştırmaya katılan okul müdürü ve müdür yardımcısının okulun genel durumuna dair ifade ettikleri düşüncelerinde; okulun şehir merkezinde en yakın okul olduğu, okulda normal eğitim verildiği, okulun kayıt bölgesinin çok geniş olduğu ancak sosyo-ekonomik düzeyinin düşük ve orta düzey veli profilinin bulunduğu, velilerin çoğunluğunun öğrencileriyle çok ilgilenmediği, okulun toplamda 435 öğrencisinin bulunduğu, 15 kaynaştırma öğrencisi, 11 sığınmacı öğrencinin bulunduğu bir okul olduğunun ifade edildiği görülmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin genellikle sorunlarının dil ve iletişim olduğu, okula hiç hazır gelmedikleri, okul öncesine göndermek istemedikleri, ailelerin kültürlü ve okumuş olmalarına rağmen çocuklarının eğitimiyle ilgili olmadıkları okulla ilgili

konuları önemsemedikleri, okulla aralarında herhangi bir bağ oluşmadığını, iletişim ve birlikte hareket etme konusunda sorunlar yaşandığı vurgulanmıştır. Avcı (2019:71) mülteci ailelerine de yardım edilmesi gerektiği, aileler okullardan uzak durmakta, okulların işleyişi ve okulun ailelerden beklentileri konusunda bilgi edinmeye ihtiyacı olduğu, mülteci ailelerde öğrenci gibi birçok sorunla buraya geldiği için okula uyum konusunda eğitilmeli ve okula hazırlanması gerektiği, bu şekilde mülteci aileleri eğitim-öğretime destek verebileceği sonucuna ulaşmıştır. Özger ve Akansel (2019:958) okul öncesinde öğretmenin sınıfındaki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçelerinin ilerlemesini tekerleme, parmak oyunları, drama ve müzik çalışmalarını sık sık yapması ile sağlayabileceği sonucuna ulaşmıştır. Kardeş ve Akman (2018:1235) ilkokula hazırlanması sebebiyle okul öncesinin önemli olduğu, çocuğu ilkokuldaki öğrenme yaşantısına hazırladığı ve okul öncesinden edindiği öğrenme deneyimleri sayesinde öğrencinin dil sorununu daha çabuk aşmasına ve çocuğu topluma hazırlamasına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerinin okuldaki sığınmacı öğrencilere yönelik sunulan rolleri ve düşüncelerini yansıtan ifadelerinde; okul müdürü rollerini üstlenirken genelde yönetmelik çerçevesinde iş ve işlemlerini yaptıkları ayrı bir sorumluluk ve liderlik rolü üstlenmedikleri görülmektedir. Kendini idareci olarak tanıttığı ve sorumluluklarından fazlasını almasına gerek olmadığını ifade ettiği dikkate değerdir. Milli eğitimin vizyonunu ve misyonunu gerçekleştirmekten başka amaçları olmadığını ve sığınmacı öğrenciler içinde bakanlığın emirleri doğrultusunda uyguladıklarından bahsedilmiştir. Önem verdikleri konunun öğrencilerin mutluluğu ve onları iyi hissettirecek ortamlar sunmalarını vurguladıkları görülmektedir. Okul yöneticileri, okul yönetiminde kendi belirledikleri kurallara göre tamamen özgürce yönetemezler. Okulların yönetilmesi dahil oldukları hukuki temellere ve buna dayanan yönetme usullerine bağlıdır (Dönmez, 2001:63).

Okul müdürü ve müdür yardımcısının sığınmacı öğrencilere yönelik olarak yaptığı çalışmalar ve uygulama örneklerine yönelik görüşlerinde; herhangi bir ihtiyaç analizinin yapılmadığı, ortaya çıkan sorunların halledilmesi üzerine yoğunlaşan bir çalışma şeklinin olduğu görülmektedir. Önleyici olması adına

yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin farklı sınıflara yerleştirilmesine özen gösterildiği görülmüştür. Sığınmacı öğrencilerin oryantayonu en büyük problem olarak görüldüğü için sığınmacı aileleri eğitim içine dahil edebilmek adına dil eğitimine yönlendirme yapıldığı anlaşılmaktadır. Isık-Ercan (2012:3036) okulun mülteci öğrencilerin eğitime ulaşmalarına katkıda bulunarak kendilerini geliştirmeleri ve akademik başarılarını geliştirmenin yanında bu öğrencilerin topluma uyum sağlamalarını ve iyi bir vatandaş olmaları konusunda da onları desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Okul müdürü ve müdür yardımcısının sığınmacı öğrencilerin idareye yansıyan problemlerinden bahsedilmesine yönelik görüşlerinde; bu öğrencilerin sorunlarının çok ciddiye alınmadığı ve genelde öğretmene bırakıldığı, bazen rehber öğretmenin devreye sokulduğu anlaşıldığı; devamsızlık problemlerinin olduğu ancak süreklilik arz etmediği görülmektedir. Aykırı (2017:53) Suriyeli öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunların temelinde dil sorunundan kaynaklanan okuduğunu anlamama, çevresindekilerle olumlu iletişim sağlayamama, uyumsuzluk ve devamsızlık probleminin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul müdürü ve müdür yardımcısının sığınmacı öğrencilerin kapsanmalarına yönelik düşünce ve deneyimlerinden bahsedilmesine yönelik görüşlerinde; sığınmacı öğrencilerin dil sorununu halledene kadar kapsayıcılık ilkesinin kısmen uygulanabildiği, bu öğrencilerin kendi aralarında oynama, iletişim kurmama eğilimi nedeniyle Türk öğrencilerle aralarındaki ilişkilerin zayıf olduğu, rehber öğretmenin yaşanan sorunlarla ilgili sıklıkla kullanıldığı, sığınmacı öğrencilerin derslere ve oyunlara katılma konusunda isteksiz davrandıkları öğretmenin zorlamasıyla dahil olduğu, ders işleme süreçlerinde bu öğrencileri dahil edebilmek için öğretmenlerin öğrencilerin kültürlerinden, yaşantılarından, duygularından faydalanmaya çalıştıkları görülmektedir. Özdemir (2016:113) okul yöneticilerinin, sığınmacı öğrencilerin geçmişte yaşadıkları olumsuz yaşantıdan dolayı onları anladıkları, bu sebeple bu öğrencilere olumsuz davranışlarda bulunmadıkları, her öğrenciye eşit mesafede durdukları sonucuna ulaşmıştır.

Okul müdürü ve müdür yardımcısının sığınmacı öğrencilere yönelik sevgi, saygı ve hoşgörü gösterilmesine yönelik görüşlerinde; Sevgi ve saygıya okul ortamında önem verildiği, İnsanların farklılıklarının normal karşılandığı, sığınmacı

öğrencilerin kendi hallerinde olduğu ve iyi davranılmayı hak ettiklerine yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Kapsayıcı okullardaki bireyselleştirilmiş yaklaşımda her çocuğun ihtiyaçlarına saygı duyulmakta, eşit fırsatlar sağlanmakta ve farklılıklar desteklenerek işbirliği teşvik edilmektedir (Radivojevic vd., 2009:32).

Okul müdürü ve yardımcısının sığınmacı öğrencilerin kötü davranış, dışlanma ve saygısızlık gibi davranışlara şahit olup olmadıkları ve buna yönelik önleyici tedbirlerin neler olduğuna ilişkin düşüncelerinde; bu konuda herhangi bir davranışa şahit olmadıkları, sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerin sığınmacı öğrencileri olabildiğince yapılan etkinliklere ve çalışmalara dahil etme çabasında olduklarını gösteren davranışların sergilendiğine yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Eroğlu ve Gülcan (2016:230) yaptıkları araştırmada, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından göçle ülkemize gelen öğrenciler için herhangi bir ayrımcılık ve dışlama yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürü ve yardımcısının okuldaki kültür çeşitliliğini nasıl gördüklerine yönelik düşüncelerinde; kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak yansıttıkları ülkemizin çok kültürlü bir yapısı olduğuna ve buna alışkın olduğumuza vurgulama yaptıkları görülmektedir. Özdemir (2016:113) araştırması sonucunda araştırmaya katılan yöneticiler tarafında okulda bulunan sığınmacı öğrencilerin okul için sorun teşkil etmediğini, okula çeşitlilik ve farklılık getirdiklerini ve kültürel zenginlik olarak kabul edildiği sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Önerileri

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim faaliyetlerini farklı kültürel çeşitliliğe sahip sığınmacı öğrencilere hitap edebilecek şekilde düzenlemeleri ve bu öğrencilerin kültürlerini, tarihlerini, gelenek ve göreneklerini ifade etmelerini destekleyici sınıf ortamları yaratmaları önerilebilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütürken sığınmacı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate almaları ve öğrencilerin kendi potansiyellerini sınıf ortamında sunmalarına destek verici ortamlar yaratmaları önerilebilir.

3. Sınıf öğretmenlerine ve rehber öğretmenlere sığınmacı öğrencilere yönelik ortaya çıkabilecek davranışsal sorunlar çerçevesinde rehberlik edebilmeleri ve yönlendirebilmeleri konusunda eğitimler verilebilir ve bu eğitimlerin niteliği artırılabilir.
4. Eğitim-öğretimin okuldaki paydaşlarının (yönetici, öğretmen, öğrenci, aile) sığınmacı öğrencilerle ilgili süreçlere adapte edilmeleri ve birlikte hareket etmeleri sağlanabilir.
5. Okul merkezli kapsayıcı eğitim gelişim planları yapılabilir. Bakanlık tarafından takip edilebilir ve destek sağlanabilir.
6. Sığınmacı öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmeleri ve okuldaki Türk öğrencilerle kaynaşmalarının sağlanması bakımında okul saatleri dışında çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenebilir.
7. Sığınmacı öğrencilere yönelik ortaya çıkan iletişim problemlerinin önlenmesi adına ilkokul öncesinde hazırlık sınıfları ve dil eğitimleri düzenlenebilir.
8. İlkokul kademesinde uyum sorunları yaşamamaları için sığınmacı öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve dil yeterliklerinin artırılması açısından mevzuat çerçevesinde okul öncesi eğitim kurumlarına kayıt zorunluluğu getirilebilir.
9. Sığınmacı öğrencilerin ailelerine yönelik etkinliklerin ve eğitimlerin yapılması sağlanabilir. Böylelikle eğitimin paydaşlarından birisi ailenin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesiyle hedeflere daha kolay ulaşılması sağlanabilir.
10. Sığınmacı öğrencileri de kapsayan çok kültürlü ve kültürlerarası bir eğitim anlayışını destekleyici, bu öğrencilere yönelik farkındalıkları artıracak içeriklerle zenginleştirilmiş bir müfredat hazırlanması ve hazırlanma aşamasında sığınmacı öğrencilerin eğitimi konusunda yetkin kişilerinde komisyonlarda bulunması önerilebilir.
11. Eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının sığınmacı öğrencilere yönelik uygulanabilecek kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik yetiştirilmesi önerilebilir.
12. Eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan tecrübe edinmeleri bakımından sığınmacı öğrencilerle çalışabilecekleri okullarda-sınıflarda okul deneyimi ve öğretmenlik

uygulamalarını yapmaları kapsayıcı eğitimciler olarak yetiştirilmeleri sağlanabilir.

13. Öğretmenlerin seminer dönemlerinde programa alınan kapsayıcı eğitim üzerine çalışmaların niteliği artırılabilir.
14. Toplumsal uyumlarını sağlamak üzere sığınmacı öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı sınıfları paylaşmaları ve kaynaşmalarını sağlamak üzere yapılan planlamalar ve altyapı çalışmaları çerçevesinde geçici eğitim merkezlerinin kapatılması düşünülebilir.
15. Sığınmacı öğrencilerin eğitim geçmişi, deneyimleri ve durumu konusunda kademeler arasında tutulan detaylı bilgilerin bu öğrencilerin yerleştirileceği sınıf-okul konusunda daha isabetli kararlar alınmasını sağlayabilir.

Araştırmaya Yönelik Önerileri

1. Sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim konusunda yapılan akademik araştırmaların desteklenerek artması ve yapılacak bu araştırmaların bilimsel sonuçlarının öğretmenler tarafından takip edilmesinin sağlanmasıyla bu öğrencilere yönelik gelişen uygulamalardan haberdar olması sağlanabilir.
2. Göç alan gelişmiş ülkelerin yaptıkları araştırmalar ve uygulamalar incelenerek, ülkemizdeki sığınmacı öğrencilere yönelik uygulama kılavuzları bakanlık ve diğer eğitim paydaşları ortaklığında hazırlanarak yayımlanarak okullarda uygulanması sağlanabilir.
3. Kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilme durumunu analizi eden durum çalışmalarının artırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ager, Alastair ve Alison Strang (2008); "Understanding İntegration: A Conceptual Framework," *Journal of Refugee Studies*, Cilt 21, Sayı 2, s. 166-191.
- Ainscow, Mel (1998); "Exploring Links Between Special Needs And School Improvement," *Support For Learning*, Cilt 13, Sayı 2, s. 70-75.
- Ainscow, Mel (2005); "Developing inclusive education systems: what are the levers for change?," *Journal of Educational Change*, Cilt 6, Sayı 2, s.109-124.
- Ainscow, Mel, Tony Booth, ve Alan Dyson (2006); *Improving Schools, Developing Inclusion*, Routledge, London.
- Akar, Hanife (2010); "Challenges For Schools İn Communities With İnternal Migration Flows: Evidence From Turkey", *International Journal Of Educational Development*, Cilt 30, Sayı 3, s. 263-276.
- Aksoy, Zeynep (2012); "Uluslararası Göç ve Kùltürlerarası İletişim," *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 5, Sayı 20, s. 292-303.
- Akşit, Gökçesu, Mehmet Bozok ve Nihan Bozok (2015); "Zorunlu Göç, Sorunlu Karşılaşmalar: Hisar Köyü, Nevşehir'deki Suriyeli Göçmenler Örneği," *Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakùltesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, s. 92-116.
- Anderman, Eric (2002); "School Effects On Psychological Outcomes During Adolescence," *Journal Of Educational Psychology*, Cilt 94, Sayı 4, s. 795-809.
- Angay, Habibe (2012); "Doğu ve Güneydoğu İllerinden İzmir'e Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Okul Sorunlarının İncelenmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Angel, Birgitta, Andres Hjern ve David Ingleby (2001); "Effects Of War And Organized Violence On Children: A Study Of Bosnian Refugees İn Sweden," *American Journal of Orthopsychiatry*, Cilt 71, Sayı 1, s. 4-15.
- Apak, Hıdır (2014); "Suriyeli Göçmenlerin Uyumu Ve Gelecek Beklentileri: Mardin Örneği," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Artuklu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mardin.
- Avcı, Fatma (2019); "Teachers' Opinions On The Problems Faced By The Refugee Students İn Preschool Education Institutions," *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, Cilt 2, Sayı 1, s. 57-80.
- Aykırı, Kudret (2017); "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri," *Turkish Journal of Primary Education*, Cilt 2, Sayı 1, s. 44-56.

- Bacakova, Marketa (2009); "Access To Education Of Refugee Children In The Czech Republic," *Report for UNHCR Prague Office*, https://www.ecoi.net/en/file/local/1216144/2016_1328101591_access-refugee-children-education.pdf, (Erişim Tarihi: 03.11.2019).
- Bacakova, Marketa (2011); "Developing Inclusive Educational Practices For Refugee Children In The Czech Republic," *Intercultural Education*, Cilt 22, Sayı 2, s. 163-175.
- Bacakova, Marketa ve Alison Closs (2013); "Continuing Professional Development (CPD) As A Means To Reducing Barriers To Inclusive Education: Research Study Of The Education Of Refugee Children In The Czech Republic," *European Journal Of Special Needs Education*, Cilt 28, Sayı 2, s. 203-216.
- Balcı, Ali (2005); *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, İbrahim Ethem (1988); *Eğitim Yönetimi*, Gül Yayınevi, Ankara.
- Baykara-Pehlivan, Kevser ve Yüksel Baykara-Acar (2009); "Çocuklar ve Eğitimden Dışlanma," *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, Cilt 20, Sayı 2, s. 27-38.
- Bhugra Dinesh, Gupta Susham, Bhui Kamaldeep, Tom Craig, Dogra Nisha, David İngleby, James Kirkbride, Driss Moussaoui, James Nazroo, Adil Qureshi, Thomas Stompe, And Rachel Tribe (2011); "WPA Guidance On Mental Health And Mental Health Care In Migrants," *World Psychiatry*, Cilt 10, s. 2-10.
- Bhugra, Dinesh, Susham Gupta, Meryam Schouler-Ocak, Iris Tatjana Calliess, Nicholas Deakin, Jolyon Dales, Adil Qureshi, Driss Moussaoui, Marianne Carisius Kastrup, Ilaria Tarricone, Alex Till, Mariano Bassi, Mauro Giovanni Cart (2014); "European Psychiatric Association EPA Guidance Mental Health Care Of Migrants," *Eur Psychiatry*, Cilt 29, Sayı 2, s.107-115
- Cairo, Aminata, Diane Sumney, Jill Blackman ve Katie Joyner (2012); "F.A.C.E. Time (Families And Communities Educating): Accommodating Newcomers In Elementary School," *Multicultural Education*, Cilt 19, Sayı 2, s. 55-58.
- Ceyhan, Müge Ayan ve Dilara Koçbaş (2011); "Göç ve Çok Dillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi," *LAS Projesi Türkiye Raporu*, https://www.unipotsdam.de/fileadmin01/projects/daf/LAS_AyanCeyhan_Ko%C3%A7bas.pdf, (Erişim Tarihi: 03.11.2019).
- Coşkun, İpek ve Müberra Nur Emin (2016); *Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası Fırsatlar ve Zorluklar*, Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı, İstanbul.
- Creswell, John (2013); *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, (Çev.: S. B. Demir), Eğitimci Kitap, Ankara.

- Cross, Melanie (2011); *Children With Social, Emotional And Behavioural Difficulties And Communication Problems* (2.ed.), Jessica Kingsley Publishers, London.
- Crouch, Ronald, Christopher Keys ve Susan McMahon (2014); “Student-Teacher Relationships Matter For School İncusion: School Belonging, Disability, And School Transitions,” *Journal Of Prevention And Intervention İnc The Community*, Cilt 42, Sayı 1, s.20-30.
- Çakmak, Özgür (2018); “Okul Yöneticilerinin Gözüyle Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Kilis Örneği),” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çokluk, Ömay, Kürşad Yılmaz ve Ebru Oğuz (2011); “Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi,” *Kuramsal Eğitimbilim*, Cilt 4, Sayı 1, s. 95-107.
- De Boera, Anke, Sip Jan Pijlb ve Alexander Minnaerta (2011); “Regular Primary School Teachers’ Attitudes Towards İncusive Education: A Review Of The Literature,” *International Journal Of Inclusive Education*, Cilt 15, Sayı 3, s. 331-353.
- Dede, Şaban (1996); “Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi,” *Özel Eğitim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, s.91-94.
- Dedeoğlu, Saniye ve Çısel Ekiz Gökmen (2011); *Göç ve Sosyal Dışlanma*, Eflatun Yayınları, Ankara.
- Diñer, Bahadır, Sema Karaca ve Hale Yavuz (2013); “Göçün İkinci Yılında Suriyeli Savaş Mağdurları,” *Analist Dergisi*, Cilt 25, s. 20-27.
- Döner, Hayriye (2016); “Suriyeli Göçmenlerle Yaşanan Sorunlar Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Hatay İli Örneği,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Dönmez Kara, Canan Öykü (2015); “Göç Bağlamında Uluslararası İş Birliği ve Türkiye’nin Politikaları,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Dönmez, Burhanettin (2001); “Okul Güvenliği Sorunu ve Okul Yöneticisinin Rolü,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 25, Sayı 25, s. 63-74.
- Eisenbruch, Maurice (1988); “The Mental Health Of Refugee Children And Their Cultural Development,” *The International Migration Review*, Cilt 22, Sayı 2, s. 282-300.
- Emin, Müberra Nur (2016); *Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları*, Siyaset, Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları Vakfı, İstanbul.

- Erden, Gülsen ve Gökçe Gürdil (2009); "Savaş Yaşantılarının Ardından Çocuk Ve Ergenlerde Gözlenen Travma Tepkileri ve Psiko-Sosyal Yardım Önerileri," *Türk Psikoloji Yazıları*, Cilt 12, Sayı 24, s. 1-13.
- ERG (2016); *Türkiye'de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi*, Eğitim Reformu Girişimi Yayınları, İstanbul.
- Field, Simon, Malgorzata Kuczerave ve Beatriz Pont (2007); "No More Failures: Ten Steps To Equity In Education," *Education And Training Policy OECD*, <https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>, (Erişim Tarihi: 22.09.2019).
- Fraenkel, Jack ve Norman Wallen (2000); *How to Design and Evaluate Research in Education (4th Edt.)*, McGraw-Hill Collage, Boston.
- Glaser, Barney ve Anselm Strauss (1967); *The Discovery Of Grounded Theorey. Strategies For Qualitative Research*, Adline De Gruyter, New York.
- Gonzalez-Gil, Francisca, Elena Martin-Pastor, Noelia Flores, Cristina Jenaro, Raquel Poy Castro ve Maria Gomez Vela (2013). "Teaching, Learning And Inclusive Education: The Challenge Of Teachers Training For Inclusion," *Social And Behavioral Sciences*, Cilt 93, s. 783 – 788.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017); "2016 Türkiye Göç Raporu," https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf, (Erişim Tarihi: 22.09.2019).
- Gui, Gabriela (2019); "The (Mis) Education of Immigrant Children in Today's America," *European Journal of Language and Literature Studies*, Cilt 5, Sayı 2, s. 32-45.
- Gümüş Yasemin ve Naile Bilgili (2015); "Göçün Sağlık Üzerindeki Etkileri." *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, Cilt 18, Sayı 1, s. 63- 67.
- Gümüştin, Dürdane (2017); "Mülteci Çocukların Eğitimi ve Uyumlarına Yönelik Yapılan Müdahale Programları Üzerine Bir Derleme," *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, Cilt 5, Sayı 10, s. 247-264.
- Güven, Sibel ve Hasan İşleyen (2018); "Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri ve Suriyeli Öğrenciler," *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, Cilt 5, Sayı 23, s. 1293-1308.
- Hamilton, Richard ve Dennis Moore (2004); *Educational Interventions For Refugee Children: Theoretical Perspectives And Implementing Best Practice*, Routledge Falmer, London.
- Hek, Rachel (2005); "The Role Of Education In The Settlement Of Young Refugees In The UK: The Experiences Of Young Refugees," *Practice*, Cilt 17, Sayı 3, s. 157-171.

- Heptinstall, Ellen, Vaheshta Sethna ve Eric Taylor (2004); “PTSD And Depression In Refugee Children,” *European Child and Adolescent Psychiatry*, Cilt 13, Sayı 6, s. 373–380.
- Holsti, Ole Rudolf (1969); *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*, Addison Wesley Publishing Company, Ontario.
- Inclusion International (2009); “Better Education For All: A Global Report. Salamanca: INICO,” http://ii.gmalik.com/pdfs/Better_Education_for_All_Global_Report_October_2009.pdf, (Erişim Tarihi: 28.08.2019).
- IOM (2013); “Göç Terimleri Sözlüğü,” https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf, (Erişim Tarihi: 14.07.2019).
- Isık-Ercan, Zeynep (2012); “In Pursuit Of A New Perspective In The Education Of Children Of The Refugees: Advocacy For The Family,” *Educational Sciences: Theory and Practice*, Cilt 14, Sayı 2, s. 3025- 3038.
- Kanu, Yatta (2008); “Educational Needs And Barriers For African Refugee Students In Manitoba,” *Canadian Journal of Education*, Cilt 31, Sayı 4, s. 915–940.
- Karakuş, Emine (2006); “Göç Olgusu ve Eğitime Olumsuz Etkileri (Sultanbeyli Örneği),” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, Niyazi (1995); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık, Ankara.
- Karataş, Zeki (2015); “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,” *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s. 62-80.
- Kardeş, Servet (2018); “Mülteci Çocukların Psikososyal Gelişimine Yönelik Program Uyarlanması,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kardeş, Servet ve Berrin Akman (2018); “Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri,” *İlköğretim Online*, Cilt 17, Sayı 3, s. 1224-1237.
- Kaya Demirel, Emine (2019); “Millî Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Kademesindeki Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Politika Ve Uygulamaları,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kınık, Kerem (2010); Göç, Sürgün ve İltica, *Hayat Sağlık Dergisi*, Sayı: 2, s. 36–39.
- Kıratlı, Tuğba (2011); “Mülteci ve Sığınmacıların Toplumsal Görünümü (Türkiye Örneği),” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

- Klem, Adena Ve James Connell (2004); "Relationships Matter: Linking Teacher Support To Student Engagement and Achievement," *Journal Of School Health*, Cilt 74, Sayı 4, s. 262–273.
- Koç, Mustafa, Yasemin Yavuzer, Zekeriya Demir ve Mustafa Çalışkan (2001); *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kongar, Emre (2010); *21. Yüzyılda Türkiye*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Krüger, Eduardo Ve Paulo Henrique Trombetta Zannin (2004); "Acoustic, Thermal And Luminous Comfort İn Classrooms," *Building And Environment*, Cilt 39, Sayı 9, s. 1055-1063.
- Kurt, Hacı (2006); "Göç Eğilimleri ve Olası Etkileri," *Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, s. 135-160.
- Lauchlan, Fraser ve Christopher Boyle (2007); "Is The Use Of Labels İn Special Education Helpful?," *Support For Learning*, Cilt 22, Sayı 1, s.36–42.
- Lesar, İrena (2017). "Mapping Inclusive Education Within The Discipline Of Pedagogy. Comparative Analysis Of New Study Programmes İn Slovenia," *International Journal of Inclusive Education*, Cilt 22, Sayı 7, s. 699-713.
- Madziva, Roda ve Juliet Thondhlana (2017); "Provision Of Quality Education İn The Context Of Syrian Refugee Children İn The UK: Opportunities And Challenges," *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Cilt 47, Sayı 6, s. 942-961.
- Marshall, Gordon (2005); *Sosyoloji Sözlüğü (İkinci Baskı)*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- McBrien, Jody Lynn (2011); "The İmportance Of Context: Vietnamese, Somali, And Iranian Refugee Mothers Discuss Their Resettled Lives And İnvolvevement İn Their Children's Schools," *Compare: A Journal Of Comparative And International Education*, Cilt 41, Sayı 1, s. 75-90.
- McEwan, Patrick (2003); "Peer Effects On Student Achievement: Evidence From Chile", *Economics Of Education Review*, Cilt 22, Sayı 2, s. 131–141.
- MEB (1973); <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, (Erişim Tarihi: 28.08.2019).
- MEB (2013a); *Engelsiz Okul Modeli: Standartlar Ve Performans Göstergeleri*, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2013b); *Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

- MEB (2017); *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYK_LERY.pdf, (Erişim Tarihi: 22.09.2019).
- MEB (2019); *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2018/2019*, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf, (Erişim Tarihi: 22.10.2019).
- MEB ve UNICEF (2017); *Geçici Koruma Statüsündeki Bireylere Yönelik Rehberlik Hizmetleri Kılavuzu, Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.*
- Miles, Matthew, Micheal Huberman (1994); *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2nd Ed.)*, Thousand Oaks, Sage, California.
- Mohamed, Shaheen ve Thomas Miles (2017); “The Mental Health And Psychological Wellbeing Of Refugee Children And Young People: An Exploration Of Risk, Resilience And Protective Factors,” *Educational Psychology In Practice*, Cilt 33, Sayı 3, s. 249-263.
- Morrison, Beranda (2006); “School Bullying And Restorative Justice: Toward A Theoretical Understanding Of The Role Of Respect, Pride And Shame,” *Journal Of Social Issues*, Cilt 62, Sayı 2, S. 371-392.
- Nar, Betül (2008); “Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri (Dilovası Örneği),” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Naz, Yasemin (2015); “Türkiye’nin Uluslar Arası Göç Politikası Ve Uluslar Arası Göçün Türkiye’deki Güncel Sorunları,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Nur, İmray, Yaşare Aktaş-Arnas, Burcu Sultan Abbak ve Mustafa Kale (2018); “Mother-Child And Teacher-Child Relationships And Their Associations With School Adjustment İn Pre-School,” *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 18, Sayı 1, s. 201-220.
- Oliva, Diane (2015); “Emotional Well-Being Of Secondary Refugee And Immigrant Students: The Relationship Between Acculturation And School Support,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Northwest Nazarene University, Usa.
- OYGM (2019); <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679>, (Erişim Tarihi: 20.11.2019).
- Özdemir, Çetin (2016); “Sivas İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

- Özservet, Yasemin ve İbrahim Sirkeci (2016); "Editörden: Çocuklar ve Göç," *Göç Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 1-4.
- Öztürk, Mustafa, Şule Tepetaş Cengiz, Hüseyin Köksal ve Serhat İrez (2017); *Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı (Ed.:Semih Aktekin)*, Meb, Ankara.
- Radivojevic, Darinka, Milena Jerotijevic, Tatjana Stojic, Dusanka Cirovic, Ljiljana Radovanovic-Tosic, Danica Kocevksa, Sonja Paripovic, Gordana Josimov, Ivana Vasiljevic, Ljiljana Stojanovic, Vesna Stanacev, Dragan Kuveljic, Vladan Seizovic (2009); *A Guide For Advancing Inclusive Education Practice (Ed.: Tatjana Stojic)*, Fund For An Open Society, Belgrade.
- Reyes, Maria R., Mark A. Brackett, Susan E. Rivers, Mark White ve Peter Salovey (2012); "Classroom Emotional Climate, Student Engagement, And Academic Achievement," *Journal Of Educational Psychology*, Cilt 104, Sayı 3, s. 700-712.
- Ryan, Allison ve Helen Patrick (2001); "The Classroom Social Environment And Changes In Adolescents' Motivation And Engagement During Middle School," *American Educational Research Journal*, Cilt 38, Sayı 2, s.437-460.
- Saban, Ahmet (2005); *Öğrenme ve Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara.
- Sakız, Halis (2016); "Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi," *Göç Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 65 – 81.
- Samancı, Osman ve Okan Diş (2014); "Sosyal Becerileri Zayıf Olan İlkokul Öğrencilerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi," *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 22, Sayı 2, s. 573-590.
- Samsun Valiliği (2018); *Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Sosyal Travmalar*, Hegem Yayınları, Ankara.
- Sapon-Shevin, Mara (2003); "Inclusion: A Matter Of Social Justice," *Teaching All Students*, Cilt 61, Sayı 2, s. 25–28.
- Sevim, Seher ve İlhan Yalçın (2006); "Kısa Süreli Bir Oryantasyon Programı Denemesi: Öğrencilerin Uyum Düzeyleri ve Programa İlişkin Görüşleri," *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 39, Sayı 2, s. 217-233.
- Shagrır, Leah (2017); *The Ethnographic Research. Chapter 2. In: Journey to Ethnographic Research, Springer Briefs in Education*, Springer International Publishing, Cham.
- Shaw, Jon (2003); "Children Exposed To War/Terrorism," *Clinical Child And Family Psychology Review*, Cilt 6, Sayı 4, S. 237–246.
- Sirkeci, İbrahim ve Jeffrey Cohen(2015); "Mobility, Migration And Insecurity," *Kent Araştırmaları Dergisi (İdeal Kent) Göç II*, Sayı 15, s. 8-21.

- Stepaniuk, Inna (2019); "Inclusive Education In Eastern European Countries: A Current State And Future Directions," *International Journal of Inclusive Education*, Cilt 23, Sayı 3, s. 328-352.
- Stringer, Phil (2009); *Dynamic Assessment For Inclusive Learning* (Ed.:Peter Hick, Ruth Kershner ve Peter Farrell) *Psychology For Inclusive Education: New Directions*, Routledge, Oxon.
- Stubbs, Sue (2002); *Inclusive Education: Where There Are Few Resources*, The Atlas Alliance, Oslo.
- Stubbs, Sue (2008); *Inclusive Education: Where There Are Few Resources*, The Atlas Alliance, Oslo.
- Südaş, İlkay ve Mustafa Mutluer (2008); "Ekonomik Etkileri Açısından Türkiye'nin Turizm Merkezlerine Yönelik Avrupalı Göçleri," *Ege Coğrafya Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1-2, s. 51-59.
- Szente, Judit, James Hoot ve Dorothy Taylor (2006); "Responding To Speacial Needs Of Refugee Children: Practical Ideas For Teachers," *Early Childhood Education Journal*, Cilt 34, Sayı 1, s. 15-20.
- Şeker, Betül Dilara ve İbrahim Sirkeci (2015); "Challenges For Refugee Children At School In Eastern Turkey," *Economics And Sociology*, Cilt 8, Sayı 4, S. 122-133.
- Şeker, Betül Dilara ve Zafer Aslan (2015); "Refugee Children In The Educational Process: A Social Psychological Assessment," *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, s. 86-105.
- Şimsek, Ünal (2019); "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterlikleri İle Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tansel, Aysit (2002); "Determinants Of School Attainment Of Boys And Girls In Turkey" Individual, Household And Community Factors, *Economics Of Education Review*, Cilt 21, Sayı 5, s. 455-470.
- Tavşancıl, Ezel ve Esra Aslan (2001); *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- TDK (2019); <https://sozluk.gov.tr/?kelime=göç>, (Erişim Tarihi: 28.08.2019).
- Tekeli, İlhan ve Leila Erder (1978), *İç Göçler*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Thomas, Garry (2013); "A Review Of Thinking And Research About Inclusive Education Policy, With Suggestions For A New Kind Of Inclusive Thinking," *British Educational Research Journal*, Cilt 39, Sayı 3, s.473-490.

- TÜİK (2018); http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1067, (Erişim Tarihi: 22.09.2019).
- Tümertekin, Erol ve Nazmiye Özgüç (1998); *Beşeri Coğrafya/ İnsan, Kültür, Mekan, Çantaya Kitabevi*, İstanbul.
- Türnüklü, Abbas (2000); “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 6, Sayı 4, s. 543-569.
- Uluocak, Gonca. Pulat. (2009). “İç Göç Yaşamış ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyumu”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26, s. 35-44.
- UNCHR (2019a). *Global Trends, Forced Displacement in 2018*, <https://www.unhcr.org/5d08d7ee7.pdf>, (Erişim Tarihi: 15.09.2019).
- UNCHR (2019b); *Turkey: Key Facts and Figures*, <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2019/08/7.1-UNHCR-Turkey-Key-Facts-and-Figures-August-2019-1.pdf>, (Erişim Tarihi: 14.09.2019).
- UNESCO (1990); *World Declaration on Education For All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>, (Erişim Tarihi: 19.08.2019).
- UNESCO (1994); *The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education*, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, (Erişim Tarihi: 19.09.2019).
- UNESCO (2001); *The Open File On Inclusive Education: Support Materials For Managers And Administrators*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132164>, (Erişim Tarihi: 19.09.2019).
- UNESCO (2005); *Guidelines For Inclusion: Ensuring Access To Education For All*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2009); *Policy Guidelines On Inclusion In Education*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>, (Erişim Tarihi: 19.09.2019).
- UNESCO (2013); *Herkes İçin Eğitim (EFA) Küresel İzleme Raporu 2013/4*, http://www.unesco.org.tr/Content_Files/Content/Sektor/Egitim/EFA2013-4.pdf, (Erişim Tarihi: 19.10.2019).
- UNESCO (2019); *Global Education Monitoring Report, 2019: Migration, Displacement And Education: Building Bridges, Not Walls*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>, (Erişim Tarihi: 20.10.2019).

- UNICEF (2012); *The Right Of Children With Disabilities To Education: A Rights-Based Approach To Inclusive Education*, https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf, (Erişim Tarihi: 19.10.2019).
- UNICEF (2017); “*Including Children With Disabilities In Quality Learning: What Needs To Be Done?*,” https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf, (Erişim Tarihi: 19.10.2019).
- Ünal, Serdar (2014); “Türkiye’nin Beklenmedik Konukları: "Öteki" Bağlamında Yabancı Göçmen Ve Mülteci Deneyimi,” *Zeitschrift für die Welt Der Türken Journal Of World Of Turks*, Cilt 6, Sayı 3, s. 65-89.
- Walker, Anne, Jill Shafer ve Michelle Liams (2004); “Not In My Classroom: Teacher Attitudes Towards English Language Learners In The Mainstream Classroom,” *NABE Journal Of Research And Practice*, Cilt 2, Sayı 1, s. 130–160.
- Wubbels, Theo, Perry Den Brok, Ietje Veldman ve Jan Van Tartwijk (2006); “Teacher Interpersonal Competence For Dutch Secondary Multicultural Classrooms, Teachers And Teaching,” *Theory And Practice*, Cilt 12, Sayı 4, s. 407-433.
- Yalçın, Cemal (2004); *Göç Sosyolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yanık Özger, Betül ve Akansel, Ayşe (2019); “Okul Öncesi Sınıfındaki Suriyeli Çocuklar ve Aileleri Üzerine Bir Etnografik Durum Çalışması: Bu Sınıfta Biz De Varız!,” *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, Cilt 7, Sayı 3, s. 942-966.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2003); *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2008); *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara.
- Yıldırım, Erdal (2017); “*Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi*,” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Kürşad ve Yahya Altinkurt (2011); “Göreve Yeni Başlayan Özel Dershane Öğretmenlerinin Kurumlarındaki Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşleri,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 11, Sayı 2, s. 635-650.
- Yin, Robert (1994); *Case Study Research: Design and Methods (2nd edition)*, Sage, London.
- Yohani, Sophie (2010); “Nurturing Hope In Refugee Children During Early Years Of Post-War Adjustment,” *Children and Youth Services Review*, Cilt 32, Sayı 6, s. 865-873.
- Yüce, Erdi (2018); “*Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek 1: Sınıf Gözlem Formu

- Gözlemin yapıldığı tarihi :
- Gözlemin başlama saati :
- Gözlemin bitiş saati :
- Gözlemin yapıldığı sınıf :
- Sınıftaki sığınmacı öğrenci sayısı :

Katılımcılar

- Katılımcıların cinsiyeti(kız-erkek) :
- Katılımcıların sayısı :

Sınıf ortamı

- Sınıfın fiziki ortamı nasıldır?
- Oturma düzeni nasıldır?
- Fiziki ortam öğrencileri nasıl etkilemektedir?
- Fiziki ortam öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılıyor mu?

Süreç

- Dersin konusu, içeriği, ünite, araç-gereçler
- Öğretmenin ders işlemede seçtiği yöntem-tekniğin sığınmacı öğrencilere ne kadar hitap edip kapsamaktadır?
- Öğrenciler farklı kimlik ve kültürlere saygı duyması için nasıl desteklenir?

Pedagojik diyaloglar

- Sığınmacı öğrencilerin derse katılımını desteklemek için öğretmenin kullandığı süreçler
- Sığınmacı öğrencilerle Türk öğrencilerin diyaloglarını destekleyen süreçler
- Öğretmenin ders işleme sürecine sığınmacı öğrencilerin katılım durumu ve sorulara verdiği cevaplar
- Sığınmacı öğrencilerin tepkileri
- Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilerin derse katılımı karşısındaki tepkileri
- Sığınmacı öğrencilerin dersi takip edebilme durumu ve öğretmenin bu durumda izlediği yol

Ek 2: Öğretmen Görüşme Soruları

1. Sığınmacı öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için ortamlar oluşturuyor musunuz?
2. Sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin sığınmacı öğrencilerin kapsanmalarına uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
3. Sığınmacı öğrenciler için ayrıca bir planlama veya hazırlık yapıyor musunuz? Neden?
4. Sınıfınızdaki sığınmacı ve Türk öğrenciler arasındaki uyumu ve karşılıklı anlayışı geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
5. Sınıfınızdaki sığınmacı ve Türk öğrenciler arasında hiç dışlanma gibi durumlar yaşadınız mı? Yaşadıysanız durum karşısındaki tavrınız ve önlemini ne oldu?
6. Sığınmacının öğrencinin olduğu bir sınıfta kendinizi geliştirmek için neler yaparsınız?
7. Sınıflarınızdaki etkinliklerde sığınmacı öğrenciler etkinliklere katılımında herhangi bir problem yaşıyorlar mı? Bunu önlemek için neler yapıyorsunuz?
8. Sığınmacı öğrencilerin okul ortamında yeterince kabul gördüğüne ve kapsandığına inanıyor musunuz? Neden?
9. Sığınmacı öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine dahil ederken hangi eğitim strateji, yöntemin ve tekniği sıklıkla kullanıyorsunuz? Neden?
10. Sığınmacı öğrencilerin sahip oldukları tarih ve kültürü tanıtmalarına yönelik sınıf ortamları sağlıyor musunuz? Bunu nasıl yapıyorsunuz?
11. Sığınmacı öğrencilerin görüş, düşünce, kişilik, etnik kökenine, kültürlerine saygı gösterilmesine yönelik sınıf ortamları oluşturuyor musunuz? Neden?

Ek 3: Rehber Öğretmen Görüşme Soruları

1. Okuldaki görevinizi ve rolünüzü açıklar mısınız?
2. Okulunuzda kaç tane sığınmacı öğrenci mevcut?
3. Özellikle sığınmacı öğrencilere yönelik olarak yaptığınız çalışmalar var mı? Varsa neler açıklar mısınız?
4. Sığınmacı öğrencilerin ders başarısı, ailelerinin maddi durumu, arkadaşlarıyla iletişimi nasıl?
5. Sığınmacı öğrenciler kendilerini nasıl görüyorlar?
6. Okula ve sosyal çevreye uyumları nasıl?
7. Okulda sığınmacı öğrencilere yönelik bakış açısı nasıl?
8. Sığınmacı öğrencilerle ilgili en çok yaşadığınız problem durumu neyle alakalı oldu?
9. Sığınmacı öğrencilerin ailelerinin okul ile işbirliği nasıl?
10. Arkadaşları onları nasıl görüyor? Onlara saygısızlık ve dışlama gibi davranışlar sergiliyorlar mı? Sergiliyorlarsa nasıl tepki veriyorsunuz?
11. Okulunuzdaki kapsayıcı eğitimi nasıl değerlendirirsiniz? Kapsayıcı eğitimi geliştirmek için ne gibi katkılar sağlarsınız?
12. Okulunuzdaki sevgi, farklı kültürlere saygı ve hoşgörüyü nasıl geliştirebilirsiniz?

Ek 4: Türk Öğrenci Görüşme Soruları

1. Sınıfınızda bir karşılıklı anlayış ve sevgi ortamının olduğunu söyleyebilir misin? Varsa bu ortamı nasıl tarif edersin?
2. Herhangi bir sığınmacı öğrenciyle problem yaşadın mı yaşadıysan çözümü nasıl sağladınız?
3. Sınıfınızdaki sığınmacı öğrencilerin dışlanmaya veya kötü davranışa maruz kaldığını gördün mü? Bu durum nasıl çözüldü?
4. Öğretmenin sığınmacı öğrencileri yapılan etkinliklere katılımlarını destekleyici neler yapar?
5. Sınıfınızda farklı bir kültürden bir arkadaşınızın bulunması seni nasıl etkiler? Onun farklı bir kültüre sahip olması senin için ne ifade ediyor?
6. Sığınmacı öğrencilerin sahip olduğu farklılıklar derste sorunlar yaşamasına neden oluyor mu? Öğretmenin bu arkadaşlarına nasıl yardımcı oluyor?



Ek 5: Okul Yöneticileri Görüşme Soruları

1. Okuldaki görevinizi ve rolünüzü açıklar mısınız?
2. Okulunuzdan bahseder misiniz? Öğretmen sayısı, sınıf sayısı, öğrenci sayısı, okulun bulunduğu konum, velilerin sosyo-ekonomik durumu vb.
3. Özellikle Sığınmacı öğrencilere yönelik olarak yaptığınız çalışmalar var mı? Varsa neler açıklar mısınız?
4. Okulunuzda bulunan sığınmacı öğrencilerin size yansıyan problemlerinden bahseder misiniz? Bu problemleri önlemek adına neler yapıyorsunuz?
5. Kapsayıcı eğitim sizin için ne anlama gelmektedir?
6. Okulunuzdaki sevgi, saygı ve hoşgörüyü nasıl geliştirebilirsiniz?
7. Okuldaki sığınmacı öğrencilere yönelik kötü davranış, dışlanma, saygısızlık içeren olaylarla karşılaştınız mı? Karşılaştığınız durumu tasvir edebilir misiniz?
8. Okulunuzdaki kültür çeşitliliğini nasıl karşılıyorsunuz? Neden?

Ek 6: Sığınmacı Öğrencilerin Görüşme Soruları

1. Sınıfınızda bir karşılıklı anlayış ve sevgi ortamının olduğunu söyleyebilir misin? Varsa bu ortamı nasıl tarif edersin?
2. Sınıfınızda farklı olduğunuzu düşündüğünüz olur mu? Neden böyle düşünüyorsun?
3. Derslerde veya diğer vakitlerde kendini ve kültürünü ifade edebiliyor musun?
4. Sınıfta dışlanmaya veya kötü davranışa maruz kaldığını gördün mü? Kaldıysan bu sorun nasıl çözüldü?
5. Öğretmenin senin ders içerisinde katılımını destekleyici neler yapar?
6. Sahip olduğun farklılıklar okulda senin zorlanmana neden oluyor mu? Öğretmenin seni bu süreçte nasıl destekliyor?



Ek 7: Bilgilendirilmiş Onam Formu

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Mehmet Can KIRILMAZ tarafından yürütülen “**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SIĞINMACILARA YÖNELİK KAPSAYICI EĞİTİMİ GERÇEKLEŞTİRME DURUMUNUN İNCELENMESİ**” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahibsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: Çevresindeki öğrencilere oranla çeşitli sebeplerle dezavantajlı durumda olan öğrencilerin kapsayıcılık ilkesinden ne oranda yararlandığını görebilmek adına, bu öğrencilerin okul içerisindeki durumlarının incelenmesidir.
- Araştırmanın İçeriği: **Görüşme**
- Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma x Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi: 5-15 dk
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 1
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İdare Odası, Öğretmenler Odası, Destek Eğitim Odası, Sınıf

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı Soyadı:.....

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı Soyadı:.....

İmzası:

***Not:** Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.*

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Mehmet Can KIRILMAZ

İmzası:

ÖZ GEÇMİŞ

1986 yılında Adıyaman’da doğdu. Eğitimini sırayla Mersin’in Erdemli İlçesindeki, Akdeniz İlkokulu, Akdeniz Ortaokulu, Erdemli Lisesi’nde tamamladı. 2004 yılında lisans eğitimi için girdiği Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden 2008 yılında mezun oldu. 2008 yılında Zonguldak Ereğli Sütluce İlköğretim Okulu’na sınıf öğretmeni olarak atandı. Yine Zonguldak’ın Ereğli İlçesinde çeşitli okullarda öğretmenlik ve idarecilik yaptı. Son olarak 2018 yılında Zonguldak Ereğli’ de bulunan Ereğli İlkokulu’na müdür yardımcısı olarak görevlendirildi ve halen bu okulda görevine devam etmektedir. Evli ve 2 çocuk babasıdır.

YAYINLARI:

- Kırılmaz, Mehmet Can ve Turğay Öntaş (2019); “*Sınıf Öğretmenlerinin Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimi Gerçekleştirme Durumunun İncelenmesi*”, 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Ankara, 2018.(Sözlü Bildiri)
- Demir, Bahadır, Yusuf Yıldırım, Büşra Akkaş Şahin, Deniz Erden, Sümeyra Demir, Tolga Tosun Mehmet Uymaz, Mehmet Can Kırılmaz, Yusuf Yıldırım, Güneş Kılınç, Merve Çavuş, Emine Üstün, İlker Açık, Elif Yılmaz, Necip Kaygısız, Mesut Biter (2018); *Biyografilerle Değerler Eğitimi (Ed.:Hüseyin Çalışkan, Turğay Öntaş)*, Pegem Akademi, Ankara.