



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERİN UYUM SÜRECİNDE OKUL
İKLİMİNİN ROLÜ: HOLİSTİK BİR YAKLAŞIM

Sevda KUBİLAY

Doktora Tezi

Ankara, 2020



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERİN UYUM SÜRECİNDE OKUL
İKLİMİNİN ROLÜ: HOLİSTİK BİR YAKLAŞIM

THE ROLE OF SCHOOL CLIMATE IN THE ADAPTATION PROCESS OF
STUDENTS UNDER TEMPORARY PROTECTION: A HOLISTIC APPROACH

Sevda KUBİLAY

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Öz

Bu araştırmanın amacı geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinde okul ikliminin etkisini ortaya koymaktır. Uyum sürecinde okul iklimi okul güvenliği, öğretme ve öğrenme ortamı, kişilerarası ilişkiler boyutları ile ele alınmış ve bu boyutlara ilişkin öğretmen, okul yöneticisi, geçici koruma altındaki öğrenci ve geçici koruma altındaki veli görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya amaçlı örneklem yaklaşımlarından ölçüt örnekleme yöntemiyle Niğde İlindeki en fazla geçici koruma altındaki öğrenciye sahip resmi bir ilkokul dâhil edilmiştir. Nitel araştırma deseninde yürütülen çalışma, ele aldığı konu ve yöntem bakımından durum çalışmasıdır. Çalışmanın verileri gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama araçları olarak yarı-standartlaştırılmış gözlem kılavuzları ile yarı-yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Veri toplama süreci 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 16 öğretmen, 2 okul yöneticisi, 14 geçici koruma altındaki öğrenci ve 9 aile ile görüşmeler yürütülmüş, saha ve ders gözlemleri yapılmıştır. Araştırma verilerinin analiz sürecinde içerik analizine başvurulmuş ve alt problemler bağlamında temalar oluşturulmuştur. Okul güvenliği boyutunda okul kuralları ve fiziksel güvenlik; öğretme ve öğrenme ortamı boyutunda okul yönetiminin yaklaşımı, öğretmen ve akran davranışları ile öğrenci katılımı; kişilerarası ilişkiler boyutunda öğretmen-öğrenci ilişkisi, akranlar arası ilişki ve okul aile ilişkisi temalarına ulaşılmıştır. Her bir boyutun öğrencinin davranışsal, sosyal ve akademik uyumunu doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Bulgular ışığında uyum sürecini kolaylaştıracak, destekleyici ve kucaklayıcı bir okul ikliminin oluşturulmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler, uyum, okul iklimi, okul güvenliği, öğretme ve öğrenme ortamı, okulda kişilerarası ilişkiler

Abstract

The purpose of this study is to reveal the effect of school climate in the adaptation process of students under temporary protection. In the research, school safety, teaching and learning environment and interpersonal relations dimensions of school climate were discussed. An official primary school that has the highest number of students under temporary protection in Niğde province was included in the research and the school was determined by purposeful sampling method. The study carried out in the qualitative research design is a case study in terms of its subject and method. The data of the study were gathered through observations, interviews and document analysis methods. Semi-standardized observation guides and semi-structured interview forms were created as data collection tools. The data collection process was carried out in the 2018-2019 academic year. Within the scope of the research, 16 teachers, 2 school administrators, 14 students under temporary protection and 9 families were interviewed and field observations were conducted. In the analysis process of the research data, content analysis was used and themes were created in the context of sub-problems. The themes were reached in the dimension of school safety are school rules and physical safety; in the dimension of teaching and learning environment are the approach of school management, teacher and peer behaviours towards students under temporary protection and the participation of students under temporary protection; in the dimension of interpersonal relations are teacher-student relationships, peer relationships and school-family relationships. It has been found out that each dimension directly or indirectly affects the behavioral, social and academic adaptation of the student. In the light of the findings, suggestions have been made to create a supportive and embracing school climate that will facilitate the adaptation process.

Keywords: Syrian students under temporary protection, adaptation, school climate, school safety, teaching and learning environment, interpersonal relationships at school

Teşekkür

Doktora eğitimim süresince ve tez aşamasında desteğini ve yardımlarını esirgemeyen kıymetli hocalarım Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Prof. Dr. Sait AKBAŞLI, Prof. Dr. Sabri ÇELİK, Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU ve Dr. Öğrt. Üyesi Nihan POTAS'a katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam boyunca güler yüzünü esirgemeyen ve beni sıcak bir ortamda ağırlayan araştırma okulu personeline, evlerinin kapılarını açan, acılarını ve tecrübelerini benimle paylaşan, çalışmamı anlamlı kılan Suriyeli ailelere ve öğrencilere de teşekkürü borç bilirim.



İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	9
Sayıltılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Göç Olgusu.....	11
Türkiye'ye Yönelik Kitlemel Göç Hareketi.....	13
Suriyeli Çocukların Eğitimine Yönelik Düzenlemeler.....	16
Okul İklimi.....	21
Okul Güvenliğı.....	30
Öğretme ve Öğrenme Ortamı.....	34
Kişilerarası ilişkiler.....	36
Olumlu Okul İklimi Özellikleri.....	42
Uyum.....	43
GKA Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Yürütölen Araştırmalar.....	44
Bölüm 3 Yöntem.....	60
Çalışma Grubu.....	61

Veri Toplama Süreci.....	67
Veri Toplama Araçları	72
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	77
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	83
Okul Güvenliği ve GKA Öğrencilerin Uyum Süreci.....	83
Öğretme-Öğrenme Ortamı ve GKA Öğrencilerin Uyum Süreci	114
Kişilerarası ilişkiler ve GKA Öğrencilerin Uyum Süreci.....	175
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	212
Okul Güvenliği GKA Öğrencilerin Uyum Sürecini Nasıl Etkilemektedir?	212
Öğretme- Öğrenme Ortamı Uyum Sürecini Nasıl Etkilemektedir?	218
Kişilerarası İlişkiler Uyum Sürecini Nasıl Etkilemektedir?.....	229
Öneriler	241
Kaynaklar	245
EK-A: Gözlem Kılavuzları	284
EK-B: Görüşme Soruları.....	287
EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	353
EK-D: Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	354
EK-E: Etik Beyanı	355
EK-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	356
EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report.....	357
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	358

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Türkiye'deki Suriyeli çocuk ve gençlere ait sayısal veriler</i>	4
Tablo 2 <i>Okul İklimi ölçme araçları ve alt boyutları</i>	28
Tablo 3 <i>Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin özellikleri</i>	64
Tablo 4 <i>Görüşme yapılan GKA öğrencilerin özellikleri</i>	66
Tablo 5 <i>Görüşme yapılan GKA ailelerin özellikleri</i>	67
Tablo 6 <i>Ders gözlemlerine ilişkin bilgiler</i>	70
Tablo 7 <i>Veri toplama sürecine ilişkin bilgiler</i>	73
Tablo 8 <i>Veri kaynağı ve yöntemsel çeşitlemeye ilişkin bilgiler</i>	81
Tablo 9 <i>İçerik analizi, tema ve kodlar</i>	83



Şekiller Dizini

Şekil 1. Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranları	5
Şekil 2. GKA öğrencilerin devam ettiği eğitim kurumları	20
Şekil 3. Okul ikliminin boyutları.....	26
Şekil 4. Veri toplama sürecinin planlanması.....	68



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AB: Avrupa Birliği

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi

BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

ÇOÇA: İstanbul Üniversitesi Çocuk çalışmaları Birimi

GKA: Geçici Koruma Altında

GEM: Geçici Eğitim Merkezi

GİGM: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

HBÖGM: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MAZLUMDER: İnsan Hakları ve Mazlumlar İçin Dayanışma Derneği

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TDK: Türk Dil Kurumu

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

YÖBİS: Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi

YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

Bölüm 1

Giriş

İnsanlık tarihi kadar eskilere dayanan göç olgusu günümüzde de etkisini yoğun bir şekilde hissettirmektedir. Küreselleşme ile birlikte göç meselesi gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ilk gündem maddeleri haline gelmiştir. Özellikle bu yüzyılın ikinci yarısında dünya üzerindeki pek çok ülke göçlerden etkilenmiştir (Erçetin, Potas ve Açıklan, 2019). Göç, fiziksel yer değiştirmenin yanı sıra sosyal bir harekettir, bu nedenle sadece göçmenleri etkilemekle kalmaz aynı zamanda göç edilen toplumda önemli toplumsal ve kültürel sonuçlar doğurur (Han, 2010; Çelik, 2018), ülkedeki demografik yapıyı değiştirerek ekonomik büyümeyi ve sosyo-ekonomik şartları etkiler (Erçetin ve Kubilay, 2019b). Dünya genelinde milyonlarca insan uluslararası düşmanlık, iç savaş, şiddet ve zulüm gibi nedenlerle evlerini terk etmek zorunda kalmaktadır. Bu durum, uluslararası toplumun göz ardı edemeyeceği bir meseledir. Genellikle sanayileşmiş ev sahibi ülkeler mültecileri koruma ve insan haklarını garanti altına alma sorumluluğu hissederken, mülteciler de yeni yaşam şartlarının zorluklarıyla mücadele etmek durumundadır (Doolin & Andrade, 2016). Nitekim günümüzde zorunlu göçe maruz kalmış bireylerin oranı yadsınamayacak düzeydedir. 2017 yılı itibariyle dünyadaki resmi mülteci birey sayısı 19,9 milyondur (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [BMMYK /UNHCR], 2017). Son yıllarda zorunlu göç olaylarına en fazla tanıklık eden bölge Orta Doğu olmuştur. 2010 yılında Kuzey Afrika'da başlayan siyasi bir hareket, zincirleme şekilde yakın coğrafyayı etkisi altına almıştır. "Arap Baharı" olarak ifade edilen bu dalga, Suriye'de yaşanan krize kadar uzanmıştır (Ekici ve Tuncel, 2015). Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle 2011 yılından itibaren Suriye'den çevre ülkelere yoğun bir göç akımı başlamıştır. Bu göç dalgası ile 5.684.148 birey komşu ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır (BMMYK, 2019) Yaklaşık yarım milyon insanın hayatını kaybettiği Suriye'de, okullarda da rejime karşı protestolar gerçekleştirilmiş, 14-15 yaş grubu öğrenciler tepkilerinden dolayı gözaltına alınmış ve işkenceye maruz bırakılmıştır (Coşkun, 2018). Çatışmalar ve iç savaşla birlikte eğitim hizmetleri durma noktasına gelmiş, hatta bazı okul binaları karargâh olarak kullanılmaya başlanmış ve yıkıcı saldırılara maruz kalmıştır. Çocukların eğitimden mahrum kalması yanında eğitim çağındaki pek çok genç de aktif olarak çatışmalarda yer almış ve eğitim hayatı sona ermiştir (Seydi, 2013). Savaş

ortamıyla birlikte sekteye uğrayan eğitim hizmetlerinin karışıklıklar öncesinde sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü, okullaşma oranının oldukça yüksek olduğu Suriye’de (Emin, 2016), iç savaş öncesi ilkokula devam edenlerin oranı %99, ortaokula devam edenlerin oranının ise %82 olduğu bilinmektedir. Ayrıca öğrencilerin eğitime erişiminde cinsiyet eşitliği büyük oranda sağlanmıştır (İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015). Ancak ülkedeki karışıklıklar ve savaş hali sırasında 4 bin okula saldırı düzenlenmiş (Coşkun, 2018), Suriye’deki okulların %53’ü kısmi zarar görmüş ve %10’u kullanılamaz hale gelmiştir (World Bank Group, 2017). Tüm bu olumsuzluklar nedeniyle okul dışında kalan Suriyeli çocuk ve genç sayısı yaklaşık 1.75 milyona ulaşmıştır. Ayrıca 1.35 milyon çocuk da okul terki riski taşımaktadır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2018). Ülkede can ve mal güvenliğinin olmaması, sosyal hizmetlere erişememe ve savaş hali nedeniyle Suriyeli bireyler Türkiye, Lübnan, Ürdün, Irak ve Mısır’a göç etmişlerdir (Yılmaz, 2013). Türkiye, komşu ülke olması, Avrupa’ya geçişte transit ülke olarak görülmesi ve gelişmekte olan bir ülke olması sebebiyle yoğun bir göç akımına maruz kalmıştır (Biçer ve Alan, 2017). Ayrıca bu olumsuzluklardan en fazla etkilenen ve en fazla Suriyeli bireye kucak açan ülke olmuştur. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) 2019 yılsonu verilerine göre Türkiye’deki toplam Suriyeli birey sayısı 3.576.370’dir ve 0-18 yaş arası çocuk ve genç sayısı da 1.719.747’dir. İstatistiksel verilerin ortaya koyduğu üzere eğitim çağındaki çocuk ve genç nüfusu oldukça fazladır. İnsan Hakları ve Mazlumlar için Dayanışma Derneği [MAZLUMDER], Türkiye’deki Suriyeli ailelere ilişkin tespitler yaptığı araştırmasında, ailelerin ortalama 6-7 çocuğa sahip olmakla birlikte bu çocukların büyük kısmının sokaklarda vakit geçirdiğini ve bazılarının dilendiğini ortaya koymuştur. Suriyeli bireylerin ortalama çocuk sayılarının fazla olması, gelişmekte olan ülkelerdeki doğurganlık düzeyinin yüksek olmasının bir yansıması olarak değerlendirilebilir (Açıkalın ve Güngör, 2019). Ayrıca Suriyeli aile bireyleri için çalışma şartları da oldukça zorlayıcıdır. Ucuz işgücü olarak görülmeleri onların daha düşük ücretlere daha fazla çalışmalarına neden olmuştur. Yaşamlarını sürdürdükleri alanlar genellikle bakımsız ve sağlıksız ortamlardır (Yılmaz, 2013). Türkiye bu yeni durumla etkili bir şekilde mücadele edebilmek için göçmenlerin sağlıklı bir şekilde entegrasyonunu sağlamak durumundadır, ancak bu sayede toplum ile göçmenler arasında barışçıl ve sosyal ilişkiler kurulabilir (Açıkalın vd., 2020). Zorunlu göçle gelen çocukların buldukları çevreye toplumsal ve kültürel

bağlamda uyum sağlamaları ve sağlıklı bir birey olarak yetişmelerinde eğitimin yeri ve önemi tartışılmazdır. Sağlıklı bir uyum için doğru ve değerli eğitim politikalarının geliştirilmesinin yanı sıra bu politikaların etkili bir şekilde uygulanması ve izlenmesi de gerekmektedir (Kapusuzoğlu ve Durnalı, 2018). Öğrencilerin eğitim hayatına uyum sağlaması onların toplumsal yapıya uyumunu da kolaylaştıracaktır. Ülkesinden ayrılmış ve başka bir ülkeye sığınmış bir çocuk bu yeni ortama göç-öncesi, göç-sırası ve göç-sonrası tecrübeleriyle gelmiştir ve bu tecrübeler adaptasyon sürecini ya kolaylaştırabilir ya da bu sürece ket vuracaktır. Çocuğun adaptasyon sürecini kritik bir şekilde etkileyecek değişkenler okul içindedir, yani okulun ve öğretmenlerin nitelikleri önem taşır. Bu noktada, sadece zorunlu göçle gelen çocuğun uyum sağlaması gerekmediğini, okulların, öğretmenlerin ve mevcut öğrencilerin de uyum sağlamaları gerektiğini vurgulamak önemlidir. Zorunlu göçle gelen çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin en iyi şekilde nasıl hazırlanacağını ve bu ihtiyaçları karşılayabilecek okulların nasıl oluşturulacağını bilmek önemlidir (Hamilton, 2004). Her ne kadar uyum sürecinde okulların etkisi yadsınamaz ise de, okullarda var olan iklim bu süreci hızlandırabileceği gibi sekteye de uğratabilir. Okul iklimi, öğrencinin eğitim, öğretim ve gelişim sürecinde etkilidir. Olumlu okul iklimi ile öğrenci başarısı ve refahı arasında pozitif bir ilişki vardır, ayrıca olumlu okul iklimi davranış problemlerinin azaltılmasında etkilidir (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Bu bağlamda, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinde okul ikliminin etkisinin tespit edilmesi, gelecekte yapılacak düzenlemelere rehberlik etmesi açısından önem taşır.

Problem Durumu

Dünya üzerindeki göç olaylarından ve zorunlu yer değiştirme sürecinden en fazla etkilenenler çocuklardır. BMMYK (2017), verilerine göre dünya üzerinde 4 milyon çocuk okul dışı kalmıştır ve bu sayı her geçen yıl artış göstermektedir. Ayrıca ilkokula devam eden bu çocukların yaklaşık üçte ikisi ortaokula devam etmemektedir. Göç etmek durumunda kalan bireyler arasında korunmaya ve desteğe en fazla ihtiyaç duyanlar çocuklardır (Sural-Çoban ve Arı-Güler, 2017).

Türkiye, tarih boyunca göçlere ev sahipliği yapmış topraklar üzerinde yer almakla birlikte, 2011 yılı itibarıyla çok önemli sonuçlar doğuran kitlesel bir göç

dalgasına maruz kalmıştır. Suriye’de yaşanan savaş ortamı nedeniyle pek çok Suriyeli birey Türkiye’ye sığınmıştır. Son yıllarda ivme kaybetmesine rağmen, Türkiye’deki Suriyeli birey sayısı her geçen yıl biraz daha artış göstermiştir. Bu sayı içerisindeki çocuk ve genç oranı da dikkat çekicidir.

Tablo 1

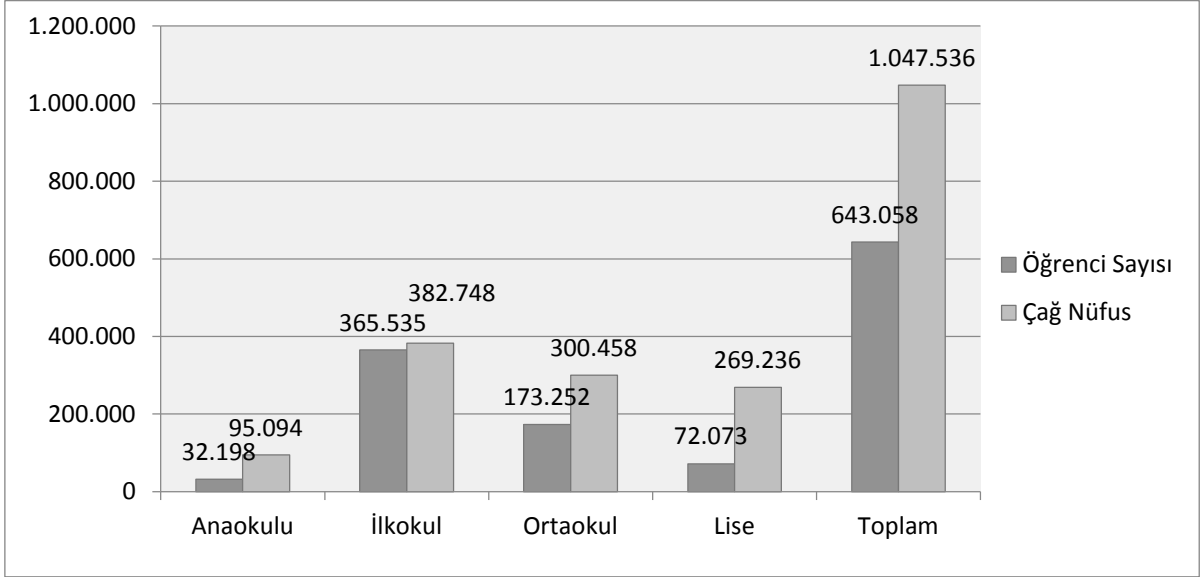
Türkiye’deki Suriyeli çocuk ve gençlere ait sayısal veriler

Yaş	Erkek	Kadın	Toplam
0-4	305.587	285.668	591.255
5-9	254.441	239.693	494.134
10-14	191.036	176.755	367.791
15-18	146.839	119.728	266.567
Toplam			1.719.747

Kaynak: İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Göç İstatistikleri (Aralık 2019).

Tablo 1’de görüldüğü üzere Suriyeli çocuk ve gençlerin sayısı, toplam Suriyeli nüfusunun neredeyse yarısına tekabül etmektedir. Bu sayı içerisinde en büyük pay 591.255 ile 0-4 yaş arasına aittir. Bu bireylerin Türkiye’de dünyaya gelmiş olma ihtimali söz konusudur ve henüz zorunlu eğitim çağında olmayan bu kitle ilerleyen yıllarda aktif öğrencilik hayatına atılacaktır. Yaş grupları incelendiğinde 0-4 yaş grubu ile 5-9 yaş grubunun nüfusunun birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. 5-9 yaş grubunun ilkökul çağındaki öğrenci grubunu temsil ettiği düşünüldüğünde, 494.134 dikkate alınması gereken bir sayıdır. 10-14 yaş aralığındaki Suriyeli sayısı 367.791; 15-18 yaş aralığındaki birey sayısı ise 266.567’dir. Eğitime erişim bağlamında düşünüldüğünde yadsınamayacak bir kitlenin olduğu aşikârdır. Göç sürecinin başladığı ilk yıllarda geçici barınma merkezleri kurulmuş ve eğitimler burada sürdürülmeye çalışılmıştır. Ancak şu an geçici barınma merkezlerindeki Suriyeli birey sayısı 139.150’dir (İçişleri Bakanlığı GİGM Göç İstatistikleri, 2019). Toplam nüfus ile kıyaslandığında bu sayı ancak %3.84 oranı temsil etmektedir ve bu durum geçici barınma merkezleri dışında çok daha fazla sayıda Suriyeli bireyin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, Türkiye, Suriyeli çocuk ve gençlerin eğitime erişimini ve eğitim fırsatlarını artırıcı pek çok düzenlemeye imza atmıştır. Bu sayede, nüfus artışına paralel olarak Suriyeli çocukların okullaşma oranı da artış göstermiştir. 2014-2015 eğitim öğretim

döneminde %30 olan bu oran, 2017-2018 eğitim öğretim döneminde %60'lara ulaşmıştır (Tüzün, 2017).



Şekil 1. Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranları (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019).

Şekil 1 incelendiğinde, toplam çağ nüfusunun okullaşma oranının eğitim kademelerine göre verildiği görülmektedir. Genel okullaşma oranı %61.39'dur. Eğitim kademelerine göre okullaşma oranları ise %96.50 oranıyla en yüksek okullaşma ilkökul düzeyinde; %57.66 ile ikinci sırada ortaokul düzeyinde; %33.86 ile anaokulu ve en düşük %26.77 ile lise düzeyindedir. Görüldüğü üzere eğitim çağındaki Suriyeli sayısı yadsınamayacak kadar fazladır. Rakamların ortaya koyduğu üzere eğitime erişim en fazla ilkökul düzeyinde gerçekleşmektedir.

Suriyeli öğrencilerin eğitime erişiminde cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan engeller bulunmaktadır. Ekonomik kaygılarla kız çocukları erken yaşta evlendirilmekte (Kultas, 2017), erkek çocukları ise aileye gelir getirmek için erken yaşta iş hayatına atılmaktadır. Oyun çağındaki pek çok Suriyeli çocuk ailesine gelir sağlamak amacıyla çalışmaktadır (Yıldız, 2018). İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015), pek çok Suriyeli ailenin maddi sıkıntılar nedeniyle çocuğunu okula gönderemediğini tespit etmiştir. Bu da, Türkiye'deki Suriyeli nüfus içinde çocuk işçiliğini yaygın hale getirmiştir. Tüm bu risklere rağmen eğitime erişimi sağlanmış öğrenciler arasında cinsiyet dağılımı neredeyse eşittir. Eğitime erişimi sağlanan Suriyeli öğrencilerin toplam sayısı 643.058'dir. Bu sayı içerisinde kız öğrenciler 316.485; erkek öğrenciler ise 326.573 kişidir (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel

Müdürlüğü, 2019). Eğitim çağındaki çocukların oranları düşünüldüğünde Türkiye'nin ilerleyen yıllarda çok daha fazla yabancı öğrenciye eğitim imkânı sağlaması gerekeceği aşikârdır. Bugünün çocuklarının geleceğin yetişkinleri olacağı düşünüldüğünde eğitim ortamına giren bireylerin sağlıklı bir entegrasyon süreci yaşaması ve eğitim hayatına uyum sağlaması önem taşır.

Eğitim, bireylerin sosyalleşmesini ve içinde buldukları topluma uyum sağlamalarını amaçlar (Kuş ve Karatekin, 2009). İşlevselci bakış açısıyla okulun rolü toplumda hâkim kültürü gelecek nesillere aktarmak ve sosyal düzeni sağlamaktır. Böylece kültürleme süreci eğitim yoluyla gerçekleşir (Felix, 2016). Milli benlik oluşumunda eğitimin yadsınamaz bir yeri vardır (Seydi, 2013). Eğitimin bir diğer görevi de topluma üretici bireyler kazandırmaktır, bu nedenle okullarda bireylere kendi ayakları üzerinde durabilmeleri için bilgi aktarımı ve beceri gelişimi sağlanır. Eğitim yoluyla sosyal kimliği şekillenen birey aynı zamanda ülke ekonomisine katkı sağlar (Felix, 2016). Okullar eğitim sağlama rollerinin ötesinde sosyal içermeyi artıran, ayrımcılığı azaltan ve önemli yaşam ve çalışma becerileri kazandıran kurumlar olarak, göçle gelen bireylerin yeni bir bölgeye yerleşme sürecinin daha başarılı olmasına katkı sağlarlar (Grant & Francis, 2016). Türkiye'ye zorunlu göçle gelen öğrenciler üzerinde yapılan pek çok araştırma öğrencilerin uyum problemi yaşadığını ortaya koymuştur (Güngör, 2015; Yiğit, 2015; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Kultas, 2017; Erdem, Kaya ve Yılmaz, 2017; Yaylacı-Göktuna, Serpil ve Yaylacı, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Şeker ve Boysan, 2013; Akman ve İmamoğlu-Akman, 2019). Okullar, sosyal içirme rollerine uygun olarak öğrencilerin tecrübe ettiği göç sürecinin sancılarını azaltmalıdırlar. Bu nedenle olumlu okul iklimi özellikle etnik azınlık durumundaki ve yoksul öğrenciler için daha önemli görülmektedir (Booker, 2006). Etnik farklılıklara ilişkin okul iklimi üzerine Afrikalı Amerikan ve Beyaz Amerikan öğrencilerle yapılan bir çalışmada, okul iklimini en olumsuz olarak algılayanların Afrikalı Amerikan, yoksul kız öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Watkins & Aber, 2009). Bu bağlamda, okullar öncelikle güvenli bir sığınak olmak durumundadırlar ve istismar, cinselliğe dayalı ya da cinsiyet ayrımına bağlı şiddet, zorla çalıştırılma gibi risklerle karşı karşıya olan zorunlu göç çocuklarının tespit edilmesinde önemli bir rol oynamalıdırlar (UNHCR, 2016). Nitekim Türkiye'ye sığınan Suriyeli çocuklar da savaşı tecrübe etmiş, şiddet, psikolojik problemler, erken yaşta evlilik, silahlı gruplara dâhil olma gibi risklerle karşı karşıya kalan

çocuklardır (UNICEF, 2017). Destekleyici bir okul ortamı zorunlu göçle gelen öğrencilerin zihin sağlığını ve psikolojik iyi oluşlarını olumlu etkiler, bu öğrencilerin eğitim sürecinden daha fazla verim elde etmesini sağlar ve aileleri ile okul topluluğu arasındaki sosyal bağı kuvvetlendirir (Grant & Francis, 2016).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Zorunlu göç çocuklarına ev sahipliği yapan okullardaki öğretmenler dünyanın en zorlu sınıflarına girerler. Tek bir sınıf, evlerinin yıkıldığını, akrabalarının yaralandığını veya öldüğünü gören, savaş nedeniyle engelli durumuna düşen birçok öğrenciyi barındırabilir. Bu çocuklar cinsel istismar mağdurları ya da çocuk askerler olabilirler, sevdiklerini o şiddet ortamında bırakmak zorunda kalmış bireyler olabilirler. Eğitimleri haftalar, aylar ve hatta yıllar boyunca sekteye uğramış olabilir (Strecker, 2018). Türkiye'ye göç eden Suriyeli bireyler de bu zorlu sürece travmatik etkiler yaratan tecrübeler yaşadıkları sonra dâhil olmuşlardır (Kağnıcı, 2017). Nitekim Türkiye'deki Suriyeli bireyler üzerinde yürütülen bir araştırmada, her iki kişiden birinin Suriye'deki çatışmalar sırasında en az bir yakınını kaybettiği tespit edilmiştir (Yıldız, 2013). Göç eden ebeveynler ya da çocuğun bakımından sorumlu bireyler işkenceye ve diğer travmatik olaylara maruz bırakılmış ise, ruh sağlığına ilişkin sıkıntılar yaşıyorsa çocuğunun ihtiyaçlarına yeterince cevap veremeyebilir (Grant & Francis, 2016). Bu noktada çocukların ihtiyaçlarına okullar cevap vermek durumundadır. Yerinden edilmiş çocukların ve gençlerin hayata umutla bakmasında, psiko-sosyal anlamda kendilerini iyi hissetmelerinde (Ferris & Winthrop, 2010), ev sahibi ülkeye uyumunda ve aidiyet duygusu geliştirmesinde eğitim tartışılmaz bir öneme sahiptir (Taylor & Sidhu, 2012). Okullar bu öğrencilerin yaşamı iyimser bir şekilde kabul etmesinden, fiziksel ve psikolojik iyi oluşlarından ve akademik başarılarından sorumludur (Ruus vd., 2007). Öğrenciler ancak mutlu, sağlıklı ve güvende olduklarında ve öğrenme süreçlerini destekleyen pozitif bir okul iklimine maruz kaldıklarında eğitsel potansiyellerinin tamamını ortaya çıkarabilirler (Grant & Francis, 2016). Okul iklimi üzerine yapılan araştırmalar okul ikliminin öğrenci başarısı, sosyal-duygusal öğrenme, öğrenci davranışları, okula bağlılık gibi önemli değişkenler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Thapa, vd., 2013).

Bu araştırmanın amacı da zorunlu göçle gelen öğrencilerin uyum sürecini incelemek ve okul ikliminin öğrencilerin uyum süreci üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma holistik bir bakış açısıyla yürütülmüştür. Holistik öğrenme teorileri, insanı farklı boyutların etkileşim içinde olduğu bir sistem olarak görürler, bu nedenle öğrencilerin bütün boyutlarda potansiyelinin ortaya çıkarılması için çabalarlar. İnsan düşünen, hisseden, duygulanan, yaratan ve sezgileri olan bir canlıdır, öğrenciler de entelektüel, duygusal, sosyal, psikolojik, fiziksel, ahlaki ve ruhsal açıdan yetiştirilmesi gereken bireylerdir (Johnson, 2009). Holistik bakış açısına göre çocuk tüm yönleriyle eğitilmelidir ve tüm yönleriyle bir bütün olarak görülmelidir. Sadece akademik başarıya ve standart testlere odaklanmış bir eğitim anlayışı çocuğun bütünsel gelişimini sağlayamaz (Forbes, 2003). Holistik yaklaşımda her düzeyde aktif ilişkilerin gelişimine vurgu yapılır, bu ilişki bireyler arasında, akran grupları arasında olabileceği gibi birey ile içinde bulunduğu toplum ya da etrafını saran dünya ile de olabilir (Miller, 1991). Hare (2010), holistik eğitim anlayışında öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimlerine dikkat çeker. Kısacası holistik eğitimin amacı öğrencileri yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak becerilerini ve niteliklerini sürekli olarak geliştirebilecekleri doyurucu ve üretken bir yaşama hazırlamaktır (Mahmoudi, Jafari, Nasrabadi & Liaghatdar, 2012). Bu bakış açısından yola çıkarak araştırmada GKA öğrencilerin eğitim ortamındaki ilişkilerine, akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal uyum süreçlerine yer verilmiş ve bütünsel bir şekilde açıklanmaya gayret gösterilmiştir. Arnot ve Pinson (2005), zorunlu göç tecrübesi yaşamış öğrencilerin ihtiyaçlarının kompleks yapısının ancak holistik bir yaklaşım ile anlaşılabilir olduğunu vurgulamıştır, çünkü bu öğrencilerin sadece eğitsel değil, duygusal ve sosyal anlamda ihtiyaçlarını tespit etmek de önem taşır. Bu bağlamda araştırma, zorunlu göçle gelen öğrencilerin eğitime ve okul iklimi kavramına kapsamlı bir bakış açısı sağlayacaktır ve öğrencilerin uyum sürecinde okul ikliminin etkisine ışık tutacaktır. Ayrıca kucaklayıcı bir okul iklimi için hangi iyileştirmelerin yapılabileceğine dair fikir verici olacaktır. Araştırma bulguları, benzer niteliklere sahip okullar için kaynak teşkil edebilir ve iyileştirmeler bağlamında ilham verici olabilir. Göçle gelen öğrencilerin eğitim sorunu Türkiye'nin yeni karşılaştığı bir sorundur ve kitlesel göçler acil çözümlerin bulunmasını gerektirmiştir. Araştırma bulguları hem politika yapıcılara hem de eğitimcilere fikir verici olacaktır.

Araştırma Problemi

Okul iklimi, geçici koruma altındaki (GKA) öğrencilerin okula uyum sürecini nasıl etkilemektedir?

Alt problemler.

1. Okul güvenliği GKA öğrencilerin uyum sürecini nasıl etkilemektedir?
2. Okuldaki öğretme ve öğrenme ortamı GKA öğrencilerin uyum sürecini nasıl etkilemektedir?
3. Okuldaki kişilerarası ilişkiler GKA öğrencilerin uyum sürecini nasıl etkilemektedir?

Sayıtlar

Araştırmaya katılan bireylerin görüşme sorularına samimi ve içten bir şekilde cevap verecekleri ve gözlemler sırasında bireylerin doğal davranacağı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma Niğde il merkezinde bulunan çok-etnikli ve GKA öğrencilerin yoğun olduğu ilkokul düzeyinde bir devlet okulu ile sınırlıdır. Araştırma bulguları tek bir okuldan elde edilmiş olup, katılımcıları ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, belirlenen okula devam eden GKA öğrenciler ile velilerini, okulda görev yapan öğretmen ve eğitim yöneticilerini içermektedir.

Araştırma sürecinde GKA öğrenciler adrese dayalı kayıt sistemine bağlı olarak okula devam etmedikleri için öğrencilerin adreslerine e-okul sistemi üzerinden ulaşılamamıştır. GKA öğrencilerin ev adreslerine ve velilerinin iletişim bilgilerine ulaşmak araştırmacı için zorlayıcı olmuştur. Öğrencilerin ve ailelerin dil yeterlilikleri olmadığı için görüşmeler tercüman eşliğinde yürütülmüştür.

Tanımlar

GKA öğrenci: Kitlesele göçle Türkiye'ye sığınan ve yasal olarak geçici koruma statüsü almış, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarına devam eden öğrencileri ifade eder.

Uyum: Uyum en genel tanımıyla yeni bir duruma alışma olarak ifade edilebilir. Bireyin sahip olduğu özelliklerin kendi benliğiyle içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi devam ettirmesidir (Yavuzer, 2012, 228).

Okula Uyum: Okula uyum öğrencilerin okul içindeki kurallara ve normlara uyması, öğretmeni ve akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, okula karşı aidiyet duygusu hissetmesi, akademik başarısı, devam durumu ve okula karşı tutumu ile ifade edilebilir (Schattner, 1997).

Okul iklimi: Okul iklimi okul yaşamının niteliğini ve kalitesini ifade eder, normları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğrenme ve öğretme uygulamalarını ve örgütsel yapıyı yansıtır. İklim bireylerin yer aldıkları örgütte kendilerini sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmelerinde etkilidir. Okul iklimi bireysel deneyimlerden çok daha fazlasıdır, herhangi bir kişinin tecrübelerinden çok daha fazlasını kapsayan bir grup olgusudur (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Göç Olgusu

Göç olgusu tarih boyunca toplumları doğrudan ya da dolaylı şekilde etkilemiştir (Yıldız, 2018). Göç bireylerin toplumsal, ekonomik, politik ya da doğal nedenlerden dolayı yaşadıkları yerden ayrılıp başka bir yerleşim yerine gitmesi şeklinde tanımlanabilir (Adıgüzel, 2017). Türk Dil Kurumu (TDK) göç kavramını, “ekonomik, toplumsal veya siyasi sebeplerle bireyler ile toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” olarak tanımlamıştır. Göçler belirli bir amaca ulaşma ya da bir sorundan uzaklaşma motivasyonu ile gerçekleşir (Akalin-Tanay, 2016). Göç sadece coğrafi bir yer değişiminden ibaret değildir, sosyolojik ve psikolojik sonuçlar doğuran karmaşık bir süreçtir. Göçle birlikte yerleşim yerlerindeki toplumsal yapı sosyo-ekonomik, politik, kültürel açıdan dönüşüme uğrar (Adıgüzel, 2017). Başka bir deyişle göç dinamik ve çok yönlü sonuçlar doğuran bir harekettir (Yılmaz, 2014). Bu hareket hem göç edenleri hem de göç alan toplulukları kritik şekilde etkiler. Göç eden bireyler yeni karşılaştıkları topluma uyum sağlamaya çalışırken, göç alan toplumun da yeni üyeleri kabullenmesi gerekir, bu noktada her iki taraf da sancılı zamanlar geçirebilir (Sezgin ve Yolcu, 2016).

Göç kavramının sınıflandırılmasında göç edenlerin sayısı, göç edilen yerin coğrafi sınırları, göç eyleminin bireylerin iradesine bağlı olup olmaması ve göç edilen yerde kalma süresi ile göç şekli belirleyicidir. Literatürde farklı göç sınıflandırmaları olsa da, temel olarak göç türleri gönüllü ya da zorunlu yapılan göçler, iç göçler ve dış göçler, sürekli ya da geçici göçler, bireysel ve kitlesel göçler, düzenli ve düzensiz göçler şeklinde sınıflandırılabilir.

Gönüllü ve zorunlu göçler. Göçler daha iyi şartlar elde etmek adına gönüllü olarak gerçekleştirilebileceği gibi, savaşlar, doğal afetler, siyasi ya da toplumsal baskılar, sürgünler gibi zorlayıcı dışsal sebeplerden kaynaklanabilir (Adıgüzel, 2017). Gönüllü göçler bireyin iradesine bağlıdır, daha çok kişisel istek ve arzular ön plandadır, zorlayıcı sebepler yoktur. Göç edilen yerin birey için cazip yönleri vardır (Yıldız, 2018). İrادی göçte ekonomik faktörler belirleyici olabilmektedir (Ekici ve Tuncel, 2015). Gönüllü göçteki esas dürtü bireyin yaşam standardını

yükseltmek ve daha iyi şartlara sahip olmaktır (Yılmaz, 2014). Zorunlu göçler bireylerin iradesi dışında itici sebepler nedeniyle gerçekleşir (Yıldız, 2018). Gönüllü göçlerle kıyaslandığında daha fazla olumsuzluk taşır, bireyler göç sebeplerinin ortaya çıkardığı travmatik sonuçlarla sarsılabilir ve bu göçler çoğu zaman hazırlıksız gerçekleşir (Akalin-Tanay, 2016). Zorunlu göçler bireylerin yeni yerleşim yerlerine uyumunu zorlaştırmaktadır, çünkü zorunlu göç ile yer değiştiren bireyler dışlanmaya en çok maruz kalanlardır. Beklenmedik bir şekilde yer değişikliği yapmak durumunda kalan bireyler yoksulluk, düşük yaşam standardı, çocukların eğitime erişiminin engellenmesi ve çalışma zorunluluğu gibi ciddi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Genel olarak bu durumu tecrübe etmiş ailelerde, hane başına düşen çocuk sayısı yüksek, yaşanan mekân dar ve düşük kalitededir, bu kesim sosyal ağların ve akrabaların desteğinden mahrumdurlar (Adaman ve Keyder, 2006).

İç ve dış göçler. Bir ülkenin sınırları içinde nüfusun yer değiştirmesi iç göç olarak adlandırılır (Sayın, Uslanmaz ve Aslangiri, 2016), bu yer değiştirme olayı bölgeler ya da şehirler arasında olabilir. Yerleşim bölgelerinin nüfus oranını etkileyen iç göçler kimi zaman bazı bölgelerde yığılmaya sebep olurken bazı bölgelerin de boşalma sebebidir. Göç yönü ise büyük oranda az gelişmiş bölge ya da şehirlerden daha gelişmiş kentlere doğrudur (Özer, 2004). İstihdam alanlarının fazla olması ya da ücretlendirmenin daha iyi olduğu bölgeler göç için cazip bölgelerdir (Sayın vd., 2016). Son yıllarda iç göçler genellikle kırsal alandan kentsel alana doğru gerçekleşmektedir (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Ülkeler arası gerçekleşen yer değiştirmeler ise dış göç olarak adlandırılır. Bu göçler bireylerin isteğiyle olabileceği gibi zorunlu da olabilir. Başka bir ülkede istihdam alanı bulmak ya da daha iyi şartlarda yaşamak amacıyla insanlar farklı ülkelere göç edebilmektedir. Ayrıca savaş, kıtlık, doğal afet ve terör gibi sebepler dış göçlere özellikle zorunlu dış göçlere sebep olmaktadır (Şahin, 2010). Uluslararası göç kültürel uyum sorunlarını da beraberinde getirir (Sayın vd., 2016).

Geçici ve sürekli göçler. Sürekli göç, bireyin bulunduğu yeri temelli olarak terk etmesi ve farklı bir yere yerleşmesini ifade eder. Sürekli göç bireyin iradesiyle olabileceği gibi itici sebepler nedeniyle de olabilir (Sayın vd., 2016). Geçici göç, bir süreliğine yer değiştirme anlamına gelir ve göç eden birey gittiği yerde kalıcı

değildir, gidiş amacı sona erdiğinde tekrar ülkesine dönmeyi planlar. Eğitim, iş ya da mevsimlik göçler geçici göçe örnek olabilir (Yıldız, 2018).

Bireysel ve kitlesel göçler. Bireylerin toplumsal, ekonomik, dini, sosyal, kültürel sebepler nedeniyle göç hareketlerine bireysel göç; çok sayıda kişinin belirli bir zaman diliminde vatandaşı olduğu ülkeden düzensiz gruplar halinde göç etmesine kitlesel göç denir (Akıncı vd., 2015).

Düzenli ve düzensiz göçler. Dış göçler kendi içinde göç şekline bağlı olarak düzenli (yasal) ya da düzensiz (yasal olmayan) olarak ikiye ayrılır. Düzenli göç hareketinde bireyler yasal yollarla göç eylemini gerçekleştirir, göç edilen ülkeye yasalara uygun şekilde giriş yapar ve gerekli izinleri alır (Akıncı vd., 2015). Göç eylemi sırasında ülke sınırlarını geçerken kullanılan yöntem yasal olmadığında ya da göç edilen ülkenin vize, ikamet ve çalışma izni gibi yasal gereklilikler yerine getirilmediğinde bu göç türü yasadışı ya da düzensiz göç olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2014).

Türkiye'ye Yönelik Kitlesel Göç Hareketi

“Açık kapı” politikası ile Türkiye, en fazla Suriyeli sığınmacı kabul eden ülke olmuştur ve göç ile gelen bireylere barınma ihtiyacı başta olmak üzere pek çok sosyal hizmet sağlamıştır (Yıldız, 2013; Erçetin, Açıkalin, Potas, Özdemir ve Doğan, 2018). Açık kapı politikası ve anlayışı, Türkiye'ye sığınan Suriyeli bireylerin sayısının artmasına neden olmuştur (Erdem vd., 2017). Başlangıçta savaş ortamının kısa sürede sonlanacağı düşünülerek Suriye'ye sınır illerde Geçici Barınma Merkezleri oluşturularak göç eden bireyler bu merkezlere yerleştirilmiştir. Ancak Suriyeli bireylerin sayısı artmaya devam ettikçe barınma merkezleri yetersiz kalmıştır. Mevcut durumda Suriyeli bireyler sınıra yakın illerde yoğunlukta olmak üzere, Türkiye'nin pek çok ilinde hayatlarını idame ettirmeye çalışmaktadır (Taştan ve Çelik, 2017). Suriyeli bireylerin ülke içerisindeki dağılımı homojen olmadığı gibi bazı illerde nüfus yoğunluğu oldukça fazladır, örneğin Kilis ilindeki Suriyeli bireylerin nüfusu yerel nüfusu geçmiştir (Aydemir ve Şahin, 2019). Ancak yasal olarak çalışma iznine sahip olmayan bu aileler zor şartlar altında yaşamlarını devam ettirmektedirler. Suriyeli bireylere kendi geçim kaynağını sağlayacak imkânlar sağlanmalı ve yerel iş piyasasında istihdam alanı yaratılmalıdır (Erçetin ve Mavi, 2019).

Göç sürecinin başlarında “ensar-muhacir kardeşliği” gibi ortak dini ve kültürel değerlere dayanarak Türk halkı bu göçmen kitlesine kucak açmıştır (Aydemir ve Şahin, 2018). Türkiye izlediği politika ile göç eden Suriyeli bireyleri misafir olarak addetmiş ve yardım etmek için üstün bir çaba göstermiştir. Ancak uzayan misafirlik süreci, sayının artması ve sürece ilişkin belirsizlik başlangıçtaki olumlu yaklaşımın değişmesine, zaman zaman tansiyonun yükselmesine neden olmuştur. Suriyeli bireyler ekonomik hayatta, aile kurumunun bütünlüğünde, toplumsal huzur ve düzenin devam ettirilmesinde birer tehdit olarak algılanmaya başlanmıştır (Çimen-Kabaklı ve Quadır-Ersoy, 2018), özellikle sınıra yakın bölgelerdeki demografik yapıyı derinden etkilemiştir (Körükçü, 2019). Özellikle Suriyeli bireylerin ucuz iş gücü olarak görülmesi bu duyguyu perçinlemiştir (Aydemir ve Şahin, 2018). Suriyeli bireyler arasında Türkiye’de kalma ve geleceğini burada inşa etme düşüncesine sahip bir kitle vardır. Hacettepe Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi’nin yaptığı bir araştırma, Suriyeli bireylerin ülkelerine dönme noktasında karamsar olduklarını ortaya koymuştur, çünkü Suriyeliler ülkelerinde yakın gelecekte kalıcı bir barış ortamının sağlanamayacağını düşünmektedir. Özellikle Suriyeli kadınların Türkiye’de kalma ve sürekli olarak yaşama isteği daha fazladır (Erdoğan, 2014). Bu istek gençler arasında da yaygındır. Erdem (2017b), Malatya ilinde yükseköğretim düzeyinde 172 Suriyeli öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, katılımcıların %86’sının Türkiye’de bir gelecek kurmak istediğini tespit etmiştir. Benzer şekilde, Yıldız (2013), Şanlıurfa ilindeki kamplardaki Suriyeli bireyler ile yaptığı çalışmada göçle gelen bireylerin göç ederken Türkiye’de uzun süre kalmayacakları düşüncesiyle hareket ettiklerini tespit etmiştir ama zamanla bu durum değişmiştir. Çatışmaların uzaması ve kısa vadede Suriye’nin yeniden yaşanılabilir bir yer haline gelmesinin zor olması Suriyelilerin ülkelerine dönmeyeceklerine dair bir kanaat oluşmasına neden olmuştur. Ayrıca kitlesel göçlere ilişkin veriler benzer göç dalgaları sonunda sığınmacıların bir kısmının ülkelerine dönmediklerini göstermiştir (Dulkadir, 2017).

Türkiye’deki Suriyeli bireylerin hukuki statüsü. Göçmen en genel tanımı ile koşullarını iyileştirmek için buldukları bölgeden ayrılan bireyleri ifade eder. Birleşmiş Milletler, göçmen kavramını şu şekilde tanımlamıştır: Göç etme sebeplerine, göçün gönüllü olup olmamasına, göç sırasında izlenen göç yollarına

bakılmaksızın ve düzenli ya da düzensiz bir göç hareketi olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla süredir ikamet eden bireylere göçmen denir (Perruchoud & Redpath-Cross, 2013). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948), tüm insanların dil, din, milliyet farkı gözetilmeksizin eşit olduğunu, temel haklardan faydalanması gerektiğini vurgulamıştır. Göçmen bireylerin de güvenliklerinin sağlanması bu bağlamda önem arz etmektedir. Mültecilerin haklarının koruma altına alınması Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda görüşülmüş ve 28 Temmuz 1951 tarihinde İsviçre'nin Cenevre şehrinde "Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme" imzalanmış, ardından 1954 yılında yürürlüğe girmiştir. Sözleşmeye ilişkin olarak 1967 yılında da mültecilerin statüsüne dair protokol hazırlanmıştır (Akıncı vd., 2015).

Türkiye, "1951 Cenevre Sözleşmesi" ve "1967 Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Protokol" ile göçmenlere karşı uluslararası sorumluluğunu kabul etmiş ancak coğrafi konumundan dolayı sınırlama getirerek sadece Avrupa'dan gelen bireylerin mülteci olarak kabul edileceği şartını eklemiştir (Erdoğan, 2014). Türkiye'ye göç eden Suriyeli bireylerin kalıcı olmayacağı düşünülerek başlangıçta "misafir" olarak ifade edilmişlerdir (Levent ve Çayak, 2017, 23). Ancak Suriye'deki krizin devam etmesi ve Suriyeli bireylerin sayısının giderek artmasıyla daha kalıcı çözümler aranmaya başlanmıştır. Bu düzenlemeler arasında en dikkat çekenlerden biri "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu"nun hayata geçirilmesidir. Kanun ile uluslararası koruma kavramı yasal düzenleme ile ele alınmış daha önce misafirperverlik olarak algılanan koruma politikası artık "hak" bağlamında ifadesini bulmuştur, ayrıca uluslararası göçün kayıt altına alınması hedeflenmiştir (Özer, 2011). 11 Nisan 2013 tarihli ve 28615 sayılı Resmî Gazete ile yayımlanarak yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile *"Yabancıların Türkiye'ye girişleri, Türkiye'de kalışları ve Türkiye'den çıkışları ile Türkiye'den koruma talep eden yabancılara sağlanacak korumanın kapsamına ve uygulanmasına ilişkin usul ve esaslar"* belirlenmiş ve İçişleri Bakanlığı'na bağlı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün kuruluşu, görev ve yetkileri açıklanmıştır (GIGM Yayınları, 2013). Böylece göçmenlere ilişkin konu ve sorunlarla doğrudan sorumlu olacak, politika oluşturacak ve uygulayacak bir birim hayata geçirilmiştir (Özer, 2011). Ayrıca Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile uluslararası koruma kavramlarına dair tanımlamalara yer verilmiştir.

Geçici koruma statüsü şu şekilde yer almıştır (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013):

Geçici koruma: “Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara geçici koruma sağlanabilir” (Madde 91).

Kanunda kitlesel göçlere geçici koruma statüsü verileceği ifadesini bulurken çıkarılacak bir yönetmelikle statüye ilişkin düzenlemelerin yapılacağı belirtilmiştir. Nitekim, 22 Ekim 2014'te tarihinde “Geçici Koruma Yönetmeliği” yayımlanmıştır. Geçici koruma statüsünün kimlere tanınacağına dair açıklama Geçici Koruma Yönetmeliği Madde 1'de şu şekilde ifadesini bulmuştur: “*ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılardan, 4/4/2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 91 inci maddesi çerçevesinde, uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayanlara sağlanabilecek*” statüdür (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014). Bu yasal düzenlemelerle birlikte Suriye'den kitlesel göçle gelen bireylere geçici koruma statüsü verilmiştir. Suriyeli bireylerin içinde buldukları şartların da gösterdiği üzere geçici koruma politikası acil ve sınırlara yönelik kitlesel hareketler için izlenen bir acil durum politikasıdır. Bu politika ile sınır kapılarını açan devlet, yerinden edilen kişilerin her türlü ihtiyacını karşılamayı kabul etmiş olur ancak bu uzun vadeli bir yaklaşım değildir. Sorun çözüme ulaşana kadar ara çözüm niteliğindedir (Dizman, 2012). Göçmenlerin Türkiye'ye entegrasyonu için gerekli olan kapsamlı ve doğru politikaların geliştirilmesi ve yürütülmesi sadece ulusal değil, aynı zamanda küresel göç yönetimi için de bir güçlüktür. Bu politikaları geliştirmek ve yürütmek için, göçmenlerin meşru çerçevesinin ne olduğunu iyi tanımlamak gerekir (Durnalı ve Eriçok, 2018).

Suriyeli Çocukların Eğitimine Yönelik Düzenlemeler

Uluslararası insan hakları hukuku, ayrımcılık yapılmaksızın herkes için eğitimi garanti eder. Bu ayrımcılık yasağı ilkesi, yasal statüsünden bağımsız olarak, vatani olmayanlar da dâhil olmak üzere, bir devlet bölgesinde ikamet eden tüm kişilere uzanır (Coomans, 2018). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne (1989) göre, mülteci ya da sığınmacı tüm çocukların Sözleşme'de ifadesini bulan tüm haklardan yararlandırılması gerekmektedir. Türkiye de taraf

olduğu bu Sözleşme gereği topraklarında bulunan Suriyeli çocukların haklarını gözetmek için düzenlemeler yapmıştır (İstanbul Üniversitesi Çocuk çalışmaları Birimi [ÇOÇA], 2015).

Suriyeli çocukların eğitime yönelik ilk girişim geçici barınma merkezlerinde gönüllü Suriyeli öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Suriyeli çocukların eğitime ilk kurumsal destek Türkiye Diyanet Vakfı tarafından başlatılan “Farkındayım Yanıbaşındayım” projesi ile gerçekleştirilmiştir. Proje ile Suriyeli çocukların eğitim ihtiyacına dikkat çekilmiştir (Taştan ve Çelik, 2017). Barınma merkezlerinde başlayan eğitim faaliyetleri Suriyelilerin ülkelerine tekrar döneceği düşüncesi ile Arapça müfredat ile yürütülmüştür ve verilen eğitimin gayesi ülkelere döndüklerinde öğrencilerin kesintisiz olarak eğitimlerine devam edebilmelerini sağlamaktır (Emin, 2016).

Ardından 26 Nisan 2013 tarihinde “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı bir genelge düzenlenerek Valiliklere gönderilmiştir. Bu genelge kamplar dışında Suriyeli çocuklara yönelik eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerlerin tespit edilmesi ve incelenmesi ile eğitim alanlarının tedarik edilmesine yönelik çalışmaları içermiştir. 26 Eylül 2013 tarihinde ise “Ülkemizde Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge yayınlanmıştır. Bu genelgede Suriye vatandaşlarının eğitim ve öğretimine yönelik tedbirler yer almıştır. Okul çağındaki Suriyeli öğrencilerin eğitimleri noktasında çerçeve ölçütler ortaya konmuş ve bir standart oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Sağıroğlu, 2017). Suriyeli öğrencilerin eğitimlerinin sekteye uğramaması gerektiğine vurgu yapılmış ve eğitim faaliyetlerinin MEB’in sorumluluğunda olması dile getirilmiştir. Öğretmen ihtiyacı norm fazlası durumundaki öğretmenler ya da ücretli öğretmenler ile karşılanmaya çalışılmış, uygun şartları taşıyan Suriyeli bireylerin gönüllü öğretmenlik yapmasına imkân tanınmıştır. Ancak bu aşamada müfredat Suriyeli eğitimciler ve komisyon tarafından belirlenmiştir (Emin, 2016).

YUKK ile geçici koruma statüsü kazanan Suriyeli bireylerin eğitim ve sosyal hizmetlere erişimi ve geçici koruma işlemlerinin usul ve esasları Geçici Koruma Yönetmeliği ile belirlenmiştir. Eğitim hizmetleri kapsamında, yabancıların eğitim hizmetlerinin barınma merkezleri içinde ve dışında MEB’in kontrolünde ve

sorumluluğunda gerçekleştirileceği ifade edilmiştir (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014).

Öncelikle zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler olmak üzere yabancı öğrencilerin eğitime erişimi, yabancı öğrencilere sunulacak eğitim öğretim faaliyetlerinin koordine edilmesi ve eş güdümlü bir şekilde yürütülmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 23 Eylül 2014 tarihinde “Yabancılarla Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” konulu ve 2014/21 sayılı Genelge yayınlanmıştır. Bu genelgeye göre illerde il milli eğitim müdürünün görevlendirdiği bir il milli eğitim müdür yardımcısı ile şube müdürü başkanlığında komisyon oluşturulmuş ve komisyona her tür ve derecedeki (yükseköğretim haricinde) eğitim kurumundan en az bir müdür ile tercüman dâhil edilmiştir. Gerektiğinde bu komisyona valilik tarafından diğer ilgili kurumlardan görevlendirilmeler yapılabileceği eklenmiştir. İl komisyonunun görevleri (Yabancılarla Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri, 2014) kayıt-kabul işlemlerini yürütme, sınavlar yoluyla öğrencilerin sınıf düzeyini belirleme, geçici eğitim merkezlerinin açılması ve gönüllü öğretmenlerin görevlendirilmesi, eğitim-öğretim için bina tahsis edilmesi, Türkçe kursu, mesleki kurslar ile sosyal ve kültürel içerikli kursların açılması, öğrencilere yönelik burs, materyal temini şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca genelgede GEM’lerde görev yapabilecek öğretmenlere ilişkin ifadeler yer almış, kayıt-kabul işlemlerinde istenecek resmi belgelere, rehberlik hizmetlerine ve Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi’ne (YÖBİS) ilişkin açıklamalara yer verilmiş ve öğrencilerin açık okullara kayıt yaptırabileceği belirtilmiştir. Tüm bu hukuki düzenlemelerin yanı sıra kurumsal bağlamda da yenilikler söz konusu olmuştur. “Göç ve acil durumlarda eğitime yönelik politikalar geliştirmek, uygulamak, izlemek ve değerlendirmek” amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde Mayıs 2016 yılı tarihinde “Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı” kurulmuştur. Başkanlık, göç ve acil durumlarda eğitimi planlamak, koordine etmek, uygulamak ve izlemekle görevlidir (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2016).

Göçmen öğrencilere ilişkin hedefler ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planında da yer bulmuştur. Plandaki ilk stratejik amaç tüm bireylerin eğitime erişiminde adil şartların sağlanmasını vurgular. Bu bağlamda belirlenen hedefler arasında *“Plan dönemi sonuna kadar dezavantajlı gruplar başta olmak*

üzere, eğitim ve öğretimin her tür ve kademesinde katılım ve tamamlama oranlarını artırmak” (Stratejik Hedef 1.1) ifadesi de yer almıştır. Bu hedef kapsamında tanımlanan stratejiler arasında doğrudan göçmen öğrencilere ilişkin ifadeler yer verilmiştir:

*“Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların da buldukları sürece eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin **eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır**” (Strateji 7).*

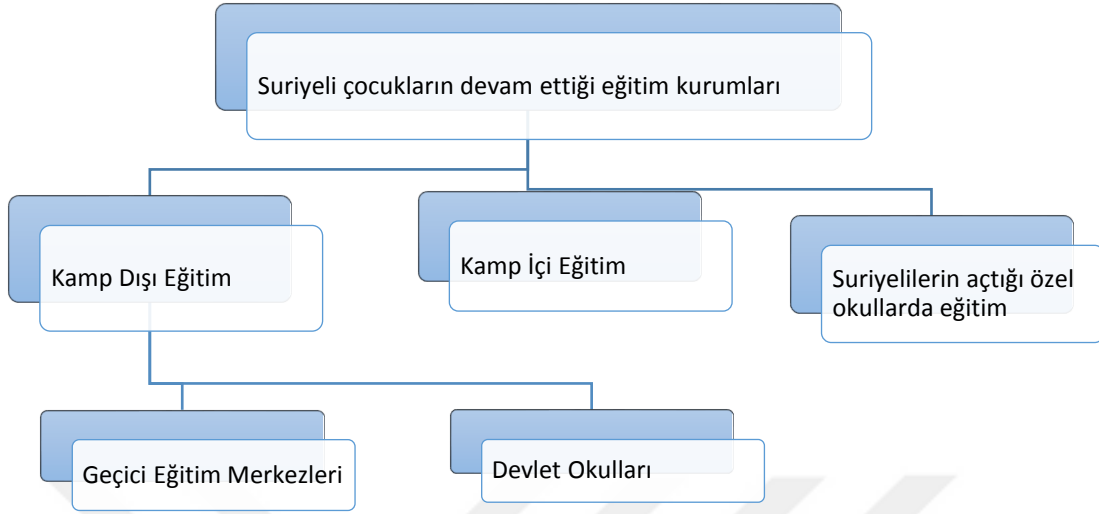
*“Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmesi **ve bu alanda eğitime ilişkin yaşanan genel sıkıntıların bertaraf edilmesi için uluslararası kuruluşlarla işbirliği içinde çalışmalar yapılacaktır**” (Strateji 8).*

Hedeflerin gerçekleştirilmesinden sorumlu ana birim olarak Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü belirlenmiştir (MEB Stratejik Planı 2015-2019, 33-37).

Suriyeli öğrencilerin devam edebileceği eğitim kurumları. Suriyeli bireylerin eğitimi konusunda Türkiye'nin izlediği politika zaman zaman değişmiş ya da güncel şartlara göre düzenlenmiştir. Başlangıçta iç savaşın kısa sürede biteceği ve Suriyeli halkın ülkesine geri döneceği düşüncesi hâkimken zamanla bu sürenin uzaması ve iç savaşın devam etmesi ile daha kalıcı çözümler bulunmaya çalışılmıştır (Kızıl ve Dönmez, 2017). Barınma kamplarında başlayan eğitim faaliyetleri oldukça başarılı olmuştur. Nitekim kamplarda yaşayan Suriyeli çocukların %90'ı düzenli olarak okula devam etmektedir. Ancak kamplar dışındaki nüfus çok daha kalabalıktır (İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015).

Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri konulu genelgede kitlesel göçle gelen bireylerin sene kaybı yaşamamaları için MEB kontrolünde Geçici Eğitim Merkezlerinin (GEM) oluşturulması dile getirilmiştir (ÇOÇA, 2015). Türkiye geçici eğitim merkezlerinin açılmasını sağlayarak ve Suriyeli çocuklara devlet okullarına devam etme hakkı tanıyarak Suriyeli çocukların eğitim haklarını kullanmalarını sağlamış oldu (İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015). GEM'deki eğitim müfredatı da yine MEB'in kontrolü altında olacaktır. Ayrıca genelge ile Suriyeli çocukların MEB'e bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumlarına devam edebilmelerinin önü açılmıştır. Gerekli ikamet izinleri ve belgeler de genelgede ifadesini bulmuştur (MEB, Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri 2014). Gerekli belgeler için öncelikle Suriyeli çocukların Afet ve Acil Durum Yönetimi (AFAD) ya da İlçe Emniyet Müdürlüğü'nde kayıt edilmesi ardından bulunduğu ilin İl

Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından oluşturulan komisyon aracılığıyla sisteme tanıtılması gerekmektedir (ÇOÇA, 2015).



Şekil 2. GKA öğrencilerin devam ettiği eğitim kurumları (Emin, 2016).

Geçici eğitim merkezleri (GEM). Valilik onayı ile açılmış olan ve milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak eğitim veren GEM'ler gönüllü Suriyeli eğitimciler tarafından revize edilmiş Arapça müfredata göre öğretim yapan kurumlardır. Eğitim almak için başvuran öğrencilerin kayıtları ve seviye belirleme sınavları MEB tarafından oluşturulan komisyonlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Gönüllü olarak öğretmenlik yapmak isteyen Suriyeli bireylerin belirlenmesinde de MEB, Türkiye Diyanet Vakfı ile birlikte çalışmaktadır. 9,504 Suriyeli gönüllü öğretmen görev yapmaktadır ve öğretmenlere UNICEF tarafından 150 (kamp içindekiler) ila 220 (kamp dışındakiler) Amerikan doları ödeme yapılmaktadır (Emin, 2016). Barınma kamplarında ve kamplar dışında faaliyet göstermektedirler. Bazıları ikili eğitim yapan kurumların bünyesinde eğitim faaliyetlerini yürütmektedir (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019). GEM'ler fiziksel yapıları açısından farklılık göstermektedir, bazıları bütün bina ya da apartman dairesinde eğitim verirken, bir kısmı konteyner şeklindeki yapılarda varlığını sürdürmektedir. Bunun yanı sıra devlet okullarına ait binalardan yararlanan GEM'ler de mevcuttur. Bu farklı yapıların bir kısmı yeterli oyun alanlarına sahipken, bazılarında öğretmen ve öğrencinin kullanabileceği alanlar sadece sınıflar ile sınırlıdır (Meredith ve Oğuzertem, 2015). Uluslararası mali destekler ve fonlarla birlikte Suriyeli çocuklar için yapılan çalışmalar ivme kazanmıştır. Değişen eğitim politikaları ile GEM'lere

kademeli olarak birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıf seviyelerinde öğrenci kaydı alınmamaya başlanmıştır. Ülke genelindeki toplam GEM sayısı 2017 yılında 338 iken 2019'da 211'e düşmüştür (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2019).

Özel okullar. Suriyeli bireyler tarafından açılan ve Suriye müfredatına göre eğitim veren kurumlardır. Genellikle Suriyeli nüfusun yoğun olduğu İstanbul, Gaziantep ve Şanlıurfa gibi illerde örneklerine rastlanan bu kurumlara çok fazla talep yoktur, bu durum Suriyeli nüfusun içinde bulunduğu ekonomik imkânsızlıklara bağlanabilir (Emin, 2016).

Devlet okulları. Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri konulu 2014/21 sayılı genelge ile Suriyeli çocuklara Türk akranları ile birlikte okuma ve her türlü eğitim hizmetinden faydalanma imkânı tanınmıştır (Emin, 2016). Resmi olarak kayıt altına alınmış ve geçici korumadan faydalanan Suriyeli çocuklar devlet okullarına ücretsiz kayıt yaptırma hakkına sahiptir (İnsan Hakları İzleme Örgütü, 2015). MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı 2019 yılı Nisan ayı internet bülteninde, Öğrencilerin devam ettiği kurumlara ilişkin şu sayısal verileri yayınlamıştır. MEB'e bağlı resmi okullara devam eden öğrenci sayısı 478.221, GEM'lere devam eden öğrenci sayısı ise 90.512'dir.

Okul İklimi

Son otuz yıldır, araştırmacılar ve eğitimciler okul iklimine daha fazla önem vermeye başlamıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ve dünyanın pek çok yerinde, okul iklim reformuna artan bir ilgi vardır. Daha güvenli ve daha destekleyici okullar için veri odaklı okul geliştirme stratejileri izlenmektedir (Thapa, vd., 2013). Okul iklimi, okul içinde genel bir "atmosfer" yaratmak için birlikte çalışan normlar, amaçlar, değerler, kişilerarası ilişkiler, öğretim ve öğrenme uygulamaları ve örgütsel yapıları ifade eder. Bu atmosfer, personelin, öğrencilerin ve ailelerin ortak bir eğitim vizyonu geliştirmek için birlikte nasıl çalıştıklarına bağlı olarak olumlu veya olumsuz olabilir (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2017a). Okul iklimi ile birlikte okulun amaçları, eğitim felsefesi, eğitim yöneticisinin liderlik özellikleri, öğrenci başarısına ilişkin beklenti ve öğrencilere sunulan destek, öğrenci performansı ve değerlendirilmesi ile ailelerin eğitim sürecine dâhil olma

boyutları ele alınmaktadır (Şişman ve Turan, 2005; Gorton, Alston ve Snowden, 2007). Pozitif okul iklimi, öğrencinin gelişimine katkıda bulunduğu gibi öğretmenlerin ve çalışanların da refahını temin etmede etkilidir (UNESCO, 2017a). Öğrencilerin okul iklimine ilişkin algısı ve tecrübeleri onların akademik, duygusal ve davranışsal gelişimlerini etkiler (Wilson, 2004).

Okul iklimi kavramının tarihi ve tanımı. Okul iklimi kavramının kökleri yüzyıldan daha eskilere dayanmaktadır (Perry, 1908), ancak kavramın bilimsel olarak ele alınması 1950'li yıllarda örgütsel iklim araştırmalarının başlamasından sonra olmuştur. Örgüt iklimi kavramının okullarla birlikte anılması Halpin & Croft'un (1963) *Okulların örgütsel iklimi* adlı eseriyle olmuştur. Kavramın tanımlanmasıyla birlikte ilk ölçme araçları 1970'li yıllarda geliştirilmiş (Voight & Hanson, 2012) ve 1970'lerin sonunda, araştırmacılar okul iklimini okullardaki öğrenci çıktıları ile ilişkilendirmeye başlamışlardır (Zullig, Koopman, Patton & Ubbes, 2010). Brookover vd., (1978) okul iklimini okul içindeki bireyler tarafından tanımlanan ve algılanan norm ve beklentiler dizisi olarak ifade etmiş ve okullar arasındaki farkın açıklanmasında okul ikliminin etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. 90'lı yıllara gelindiğinde okul ikliminin farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılmaya başlanmış ve okul iklimi kavramı giderek önem kazanmıştır. Günümüzde ise bazı ülkelerin eğitim bakanlıkları ve UNICEF daha güvenli, daha destekleyici ve cazip öğrenme ortamları yaratmak için öğrencilerin, ebeveynlerin ve okul personelinin birlikte çalışmasını ve öğrenmesini destekleyen okul iyileştirme stratejisinin bir parçası olarak okul iklimi reformuna odaklanmaktadır. Bu bağlamda Amerika Birleşik Devletleri'nde okul iklimini geliştirmek ve bu bağlamda yapılan çalışmaları desteklemek adına Güvenli ve Destekleyici Okullar (Safe and Supportive Schools-S3) projesi başlatılmıştır (Thapa vd., 2013). Okul iklimi kavramının genel geçer, tek bir tanımından bahsetmek zordur, literatürde farklı boyutlarına vurgu yapan pek çok tanım yer almaktadır (Zullig, vd., 2010). Genel olarak, okul ikliminin tanımları içinde öğretmen-öğrenci ilişkisinin ve öğrenciler arası akran ilişkilerinin niteliğine, eğitim-öğretim beklentilerine, öğrenmenin desteklenmesine, öğrencilerin okula bağlılık derecesine, öğrencinin okul ortamında hissettiği güvene ve okul çevresinin fiziksel özelliklerine yer verilmiştir (Griffith, 2000; Brand, Felner, Seitsinger, Burns & Bolton 2008; Bear, Gaskins, Blank & Chen 2011; Cohen vd., 2009).

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Okul İklimi Konseyi (The National School Climate Council, 2007) okul iklimini şu şekilde tanımlamıştır: *“Okul iklimi insanların okul yaşamına ilişkin tecrübelerine dayanır ve örgütsel yapıları, öğrenme ve öğretme uygulamalarını, kişilerarası ilişkileri, değerleri, hedefleri ve normları yansıtır”*.

Okul iklimi okul yaşamının niteliğini ve kalitesini ifade eder, normları, hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, öğrenme ve öğretme uygulamalarını ve örgütsel yapıyı yansıtır. İklim bireylerin yer aldıkları örgütte kendilerini sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmelerinde etkilidir. Okul iklimi bireysel deneyimlerden çok daha fazlasıdır, herhangi bir kişinin tecrübelerinden çok daha fazlasını kapsayan bir grup olgusudur (Cohen vd., 2009).

İnsanlar gibi okulların da karakteristik özellikleri vardır. Okul iklimi öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki etkileşim tarzını belirleyen yazılı olmayan inançları, değerleri ve tutumları ifade eder (Welsh, 2000).

Okul iklimi, okuldaki kişilerarası ilişkileri içeren, örgütsel ve öğretimsel boyutları olan (Loukas, Suzuki & Horton, 2006), okuldaki bireylere bağlı olarak gelişen, onları etkileyen ve onlardan etkilenen, görece sürekliliği olan bir özelliktir (Hoy, 2003).

Okulun iklimi o okulun kişiliğidir (Hoy & Miskel, 2010), zamanla oluşturduğu yaşam tarzıdır (Balci, 2014).

Çocukların bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimini etkileyen okul iklimi, okul içindeki kişilerarası etkileşimlerin niteliğini ve tutarlılığını ifade eder (Haynes, Emmons & Ben-Avie, 1997), bu ilişkiler ağı, öğrenme ve öğretme sürecinin niteliği, öğrencilerin fiziksel, sosyal ve duygusal güvenliği okul iklimini şekillendirir (Cohen, vd., 2009). Bu yönüyle, okul iklimi okulun kalbi ve ruhudur. Bir çocuğun, bir öğretmenin, bir yöneticinin ya da personelin okulunu sevmesini ve her okul günü orada olmayı dört gözle beklemesini sağlayan esas niteliğidir (Freiberg, 1999).

Okul iklimi, okul yaşamının niteliğini ve karakteristik özelliklerini ifade eder ve hedefleri, değerleri, kişilerarası ilişkileri, resmi örgütsel yapıları ve örgütsel uygulamaları içerir (Clifford vd., 2012).

Tanımlarda ifadesini bulduğu üzere okul iklimi, okula ait pek çok değişkenle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle okul iklimine ilişkin araştırmalarda öğrenci,

öğretmen, eğitim yöneticisi ve aile ele alınmış ve farklı değişkenlerle birlikte incelenmiştir. Örneğin okul ikliminin okul içi şiddet, güvenlik, düzen ve disiplinle ilişkisini (Wilson, 2004; Griffith, 2000; Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005; Furlong vd., 2005; Cobb, 2014), akademik başarı ile ilişkisini (Hoy & Hannum, 1997; Griffith, 2000), okula bağlılık ve aidiyetle ilişkisini (Libbey, 2004; Loukas vd., 2006; Blum, 2005) inceleyen çalışmalar mevcuttur.

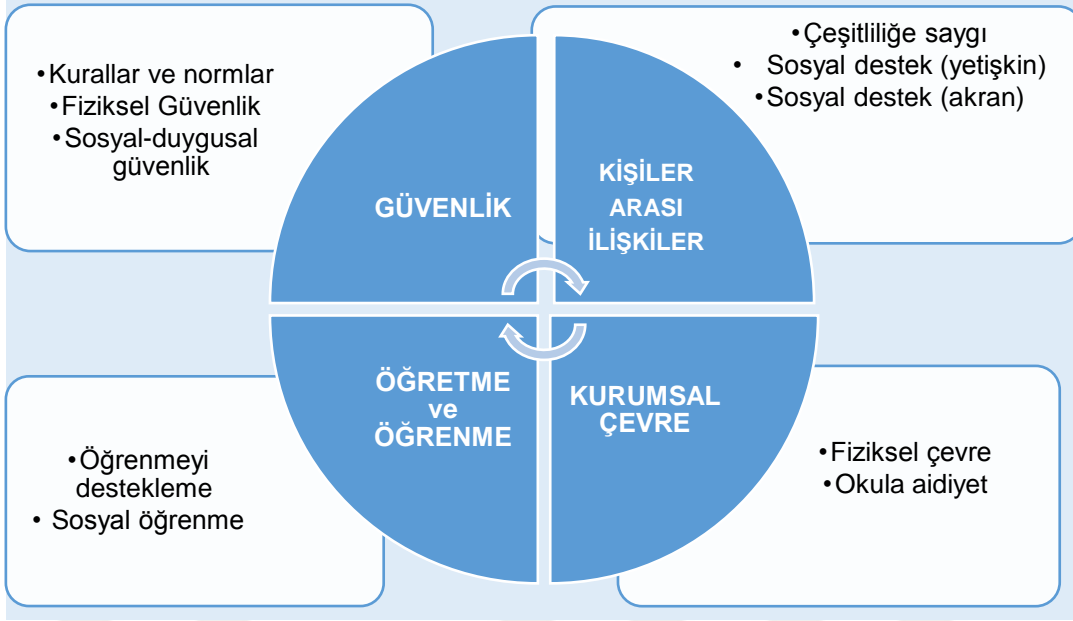
Ülkemizde ise okul iklimi kavramına ilişkin çalışmaların daha çok 2000'li yıllarda yoğunluk kazandığı görülmektedir. Bu çalışmalarda okul iklimi daha çok öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine bağlı olarak değerlendirilmiştir (Çalık ve Kurt, 2010). Okul iklimi ağırlıklı olarak örgütsel kavramlar, okul yöneticisinin liderlik özellikleri, öğretmen verimliliği, öğrenci başarısı ve akran zorbalığı gibi değişkenlerle birlikte ele alınmıştır. Okul iklimi kavramını örgütsel nitelikler bağlamında ele alan çalışmalar, okul iklimi ile okul etkililiğini (Şenel, 2015), okul yönetişimini (Yüner, 2018), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Baykal-Kubilay, 2013), örgütsel yaratıcılık davranışlarını (Yurter, 2016) ve örgütsel bağlılık düzeyleri (Özdemir-Okur, 2017) gibi değişkenleri incelemişlerdir.

Okul iklimi ile eğitim yöneticilerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda daha çok okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve yönetim becerileri incelenmiş ve okul iklimine etkisi araştırılmıştır. Okul yöneticilerinin genel liderlik davranışlarını (Varlı, 2015; Şentürk, 2010; Gültekin, 2012) ele alan çalışmalar olduğu gibi, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik (Öztürk, 2008), yaratıcı liderlik (Öztürk, 2014) gibi belirli liderlik özelliklerine vurgu yapan çalışmalar da mevcuttur. Öğretmen bağlamına vurgu yapan çalışmalarda ise öğretmenlerin iş motivasyonları (Selçuk, 2016), performansları (Demir, 2008; Sayın-Dilbaz, 2017), öz-yeterlik algıları (Aka, 2014; Küçükköse, 2005), özerklik davranışları (Çolak, 2016), kaygı düzeyleri (Ekşi, 2006), mesleki tutumları (Şahin, 2005) gibi değişkenler incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda, okul ikliminin öğretmenlerin iş doyumunu, motivasyon düzeylerini, performans ve verimliliklerini etkilediği ve bu durumun sınıf ortamına yansıdığı ifade edilmiştir.

Çalışma grubu olarak öğrencileri ele alan okul iklimi araştırmalarında yoğunlukla şiddet, zorbalık ve okul iklimi ilişkisinin çalışıldığı görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık düzeyleri ya da zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştıran pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu

araştırmalarda öğretmen desteği ve olumlu akran etkileşiminin, güvenli öğrenme ortamının, olumlu öğretmen-öğrenci etkileşiminin ve okul-aile iletişiminin saldırganlık ve zorbalık eğilimini negatif yönde etkilediği ortaya konmuştur (Akman, 2010; Arıman, 2007; Omay, 2008; Şam, 2017; Serficeli, 2015). Okul iklimi ile birlikte ele alınan bir diğer değişken ise öğrencilerin akademik başarısı olmuştur (Bahçetepe, 2013; Sulu-Çavumirza, 2012; Bektaş ve Nalçacı, 2013; Topal, 2001; Yıldırım, 2017).

Okul ikliminin boyutları. Okul ikliminin tanımı kadar alt boyutları konusunda da farklı yaklaşımlar mevcuttur, okul ikliminin ölçülmesine yönelik ilk çalışmalarda öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimi ile öğretmen ve yönetici etkileşimi incelenmiştir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Okul iklimini öğretmen ve yönetici bağlamında ele alan ilk çalışma Halpin ve Croft'a aittir. Okul iklimini okul personelinin arasındaki ilişkilere dayandıran Halpin ve Croft (1963), ilköğretim düzeyindeki eğitim kurumlarının okul iklimini tanımlamak adına *Örgütsel İklim Betimleme Anketi'ni* geliştirmiştir. Öğretmen davranışlarını *çözülme, engelleme, moral, samimiyet* şeklinde; yönetici davranışlarını ise *yüksekten bakma, yakın kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme* şeklinde ifade etmiştir. Ancak, zamanla okul iklimi sadece öğretmenler ve yöneticiler bağlamında değil, öğrenci ve veli perspektifinden de ele alınmaya başlamıştır. Okul iklimi kavramını tarihsel gelişimiyle ele alan Zullig, vd. (2010), yapılan araştırmalarda ortak ifade bulan en yaygın okul iklimi boyutlarını şu şekilde sıralamışlardır: *Düzen, güvenlik ve disiplin; akademik çıktılar; sosyal ilişkiler; okulun yapısı ve olanakları ve okula bağlılık*. Thapa, vd. (2013), okul iklimine ilişkin pek çok çalışmayı gözden geçirmiş, alanyazındaki uygulamalı ve kavramsal çalışmalarını incelemiş ve okul ikliminin beş esas boyutunu şu şekilde ifade etmiştir: *Güvenlik, ilişkiler, öğretme ve öğrenme, kurumsal çevre ve okul iyileştirme süreci*. Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Okul İklimi Konseyi de okul ikliminin dört boyutuna vurgu yapmaktadır: *Güvenlik* (fiziksel, sosyal ve duygusal güvenlik), *öğretme ve öğrenme* (öğrenme desteği, sosyal öğrenme), *kişilerarası ilişkiler* (çeşitliliğe saygı, sosyal destek), *kurumsal çevre* (okula bağlılık, fiziksel çevre). (National School Climate Council, 2007).



Şekil 3. Okul ikliminin boyutları (National School Climate Council, 2007).

Yurtiçinde okul iklimi üzerine yapılan araştırmalarda daha çok örgüt iklimini değerlendiren ölçeklerin kullanıldığı ve öğrencilerden ziyade öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelendiği dikkat çekmektedir. Okul iklimini öğrenci açısından inceleyen Çalık ve Kurt (2010), okul ikliminin boyutlarını *destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık, olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı* şeklinde ifade etmişlerdir. Acarbay (2006) tarafından Türkçe dilsel eşdeğerliliği yapılan *kapsamlı okul iklimini değerlendirme* ölçeğinin boyutları ise *öğretmen-öğrenci ilişkisi, güvenlik ve düzenlilik, idare, öğrencilerin akademik yönlendirilmesi, öğrencilerin davranışsal değerleri, yol gösterme, öğrenciler arası ilişkiler, anne-baba, toplum ve okul ilişkileri, ders yönetimi, öğrenci etkinlikleri, güvende hissetme, çete aktiviteleri, cinsel taciz, kopya çekme, cinsiyet ayrımcılığı* şeklindedir. Atik ve Yerin-Güneri (2016) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan *ortaokul öğrencileri için okul iklimi* ölçeğinin alt boyutları ise *adalet, düzen ve disiplin, veli katılımı, kaynakların paylaşımı, öğrencilerin kişilerarası ilişkileri ve öğrenci-öğretmen ilişkileridir*. Terzi (2015) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen okul iklimi ölçeğinin boyutları ise *okula bağlılık, iletişim ve öğrenme ortamı* olarak belirlenmiştir. Liseler için okul iklimi ölçeğinin alt boyutları ise *kaynak kullanımı, düzen ve disiplin, okul binası, anne baba katılımı, öğrenciler arası ilişkiler, öğrenci-öğretmen ilişkileri* şeklindedir (Bugay, Aşkar, Tuna, Çelik-Örücü ve Çok, 2015). Yurtiçinde ve yurtdışında pek çok okul iklimi ölçeği incelenmiş ve araştırmaya okul ikliminin alt boyutlarından *güvenlik, kişiler arası*

ilişkiler, öğrenme-öğretme süreci dâhil edilmiştir. Alanyazında okul iklimini ölçmek için pek çok araç geliştirildiği görülmüştür. Ancak Amerika Birleşik Devletleri'nde okul iklimi araştırmalarına ağırlık verilmiş ve iklim ölçeklerinin öğrenci, öğretmen ve aile için ayrı versiyonlarının geliştirildiği görülmüştür. Okul iklimini sadece öğrenci bakış açısıyla değil öğretmen ve veli açısından da değerlendiren bu ölçme araçları daha kapsamlı bir inceleme gerçekleştirmektedir. Voight ve Hanson (2012), Amerika Birleşik Devletleri'nde okul iklimi için geliştirilmiş ölçme araçlarını belirlemiş ve her ölçme aracının alt boyutlarını incelemiştir. Kodlama işlemi ile genel kategoriler oluşturulmuş ve ölçme araçlarının boyutlarını genel olarak ortaya koyan bir tablo oluşturulmuştur. Bu araştırmada en fazla tekrar eden boyutlar *sınıf düzeni ve kurallar, öğrenmeye ilişkin beklenti ve destek, olumlu akran ilişkileri, güvenlik, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencinin sosyal-duygusal yeterliği* olmuştur.

Okul iklimine ilişkin yürütülen araştırmaların ve ölçme araçlarının incelenmesinin ardından GKA öğrencilerin uyumunu ele alan mevcut araştırmada okul ikliminin *okul güvenliği, öğrenme-öğretme ortamının niteliği ve kişilerarası ilişkiler boyutlarının* incelenmesine karar verilmiştir. Okul güvenliği kurallar, normlar, fiziksel güvenlik, sosyal-duygusal güvenlik bağlamında ele alınırken, öğrenme ve öğretme ortamı öğrenme sürecinde öğrenci davranışları, akran ve öğretmen desteği ile değerlendirilmiştir. Son olarak ilişkiler boyutunda GKA öğrencilerin akranlarıyla ilişkileri, öğretmenleriyle etkileşimleri ve okul aile iletişimi incelenmiştir. Araştırma durum çalışması olması niteliğiyle ele alınan boyutlar araştırma okuluna özgü olup GKA öğrencilerin uyumu bağlamında incelenmiştir.

Tablo 2

Okul İklimi Ölçme Araçları ve Alt Boyutları

OKUL İKLİMİ ÖLÇME ARAÇLARI

ALT BOYUTLAR

	Uygulama yapılacak yaş grubu	Sınıf düzeni ve kuralların adil olması	Toplumla ilişkiler ve katılım	Öğrenmeye ilişkin beklenti ve sağlanan destek	Yönetmelik liderlik	Aile katılımı ve desteği	Fiziksel çevre ve kaynaklar	Olumlu akran ilişkileri	Çeşitliliğe saygı	Güvenlik, zorbalık ve mağduriyet	Okula bağlılık	Öğrencinin duygusal ve sosyal yeterliği	Öğrenciler için müfredat dışı etkinlikler	Öğrencilerin sesi ve katılımı	Alkol ve madde kullanımı	Öğretmen öğrenci ilişkisi
Alaska School Climate and Connectedness	3.-5. ile 6.-12. sınıflar	X	X	X	X	X		X		X		X		X	X	X
California School Climate, Health and Learning	5.-12. sınıflar	X	X	X		X		X	X	X	X		X	X	X	X
Classroom Environment Scale	Ortaokul ve Lise			X	X		X				X	X				X
Classroom Life Instrument	4.-9. sınıflar	X		X							X	X		X		X
Communities That Care Youth	11-18 yaş aralığı					X				X		X	X	X		X
Comprehensive School Climate Inventory	İlkokul Ortaokul Lise	X		X			X	X		X	X	X				X
Creating a Great Place to Learn Survey	6.-12. sınıflar	X		X		X		X		X	X	X		X		X
				X				X		X		X				X

Okul Güvenliği

Okul güvenliği son yıllarda dünya üzerinde pek çok ülkenin mücadele etmek durumunda kaldığı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Şiddet ve disiplin sorunları çoğalırken, silahlı saldırılar gibi şiddetin boyutu da artmaktadır. Pek çok ülkede “güvenli okullar” (safe schools) hareketi başlamıştır. Böylece okullardaki güvenliği artıracak önlemler alınmakta ve okullar daha güvenli alanlar haline getirilmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin sağlıklı bir kişilik geliştirebilmeleri için güvenli bir okul ortamında eğitim görmeleri gerekmektedir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Güvenli bir okul oluşturmak bıçaklama, kavga, silahlı saldırı gibi istenmeyen durumların ortadan kaldırılmasından daha fazlasını ifade eder. Şiddet aynı zamanda isim takma, alay konusu olma, gülünç duruma düşürülme, etnik köken, cinsiyet, kültürel farklılıklardan dolayı küçük düşürülme, zorbalık gibi ince şeyleri de içerir (Hernandez & Seem, 2004). Başka bir deyişle, okul içi şiddet ve zorbalık fiziksel, psikolojik ve cinsel şiddet davranışlarını içerebilir. Fiziksel şiddet, fiziksel saldırı ve kavgaları, fiziksel cezalandırmayı; psikolojik şiddet, sözlü taciz, duygusal taciz ve sosyal dışlamayı; cinsel şiddet ise cinsel içerikli yorum ve şakaları, cinsiyet ayrımını, istenmeyen cinsel temas ve cinsel münasebeti ve baskıyı içerir (UNESCO, 2018). Okul güvenliği, okulun tehdit unsuru olabilecek ve düzeni bozabilecek her türlü istenmeyen davranışlara karşı korunmasını ve okulda bir kriz ortamı yaratabilecek olağanüstü hallerde öğrenci ve personelin can güvenliklerinin en üst düzeyde sağlanmasını ifade eder (Çankaya ve Arabacı, 2010). Ayrıca okul güvenliği, öğrenciler ve çalışanların öğrenme faaliyetlerini yürütmeleri için fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak güvenli bir alanın yaratılmasını ve sürdürülmesini de kapsar (UNESCO, 2017b, V). Okul güvenliği kapsamında şiddetin, zorbalığın ve kötü muamelenin önlenmesi, zararlı maddelerin kullanımı ve satışı gibi eylemlerin engellenmesi, fiziksel ve duygusal anlamda güvenli öğrenme ortamlarının yaratılması önem taşır (Ekşi, Türk ve Avcu, 2017).

Okul iklimi ile güvenlik arasında yadsınamaz bir ilişki vardır (Brand, Felner, Shim, Seitsinger & Dumas, 2003; Çalık, Özbay, Özer, Kurt ve Kandemir, 2009). Olumlu okul ikliminin hâkim olduğu güvenli bir okul ortamında davranışsal ve duygusal sorunlara daha az rastlanmaktadır (Çalık vd., 2011). Olumlu bir okul iklimi, devamsızlığın azalmasında etkili olabilir, risk önleme yöntemi olarak hizmet

edebilir ve sosyo-ekonomik eşitsizliklerin etkilerini azaltabilir. Olumlu bir iklime sahip olan okullarda daha az şiddet, daha az taciz olayları yaşanır ve daha iyi akademik sonuçlar elde edilir. Genel olarak, güvenlik duygusu öğrencileri daha fazla öğrenmeye ve gelişmeye teşvik eder, daha az okul şiddeti yaşanır ve öğrencilerin öğretmenlerine karşı daha olumlu duygular beslemelerini sağlar (UNESCO, 2017b). Okul iklimi ve öğrencinin okul güvenliği algısı öğrenci başarısıyla güçlü bir ilişki içindedir (Shumow & Lomax, 2001). Bireysel ve örgütsel başarının elde edilmesinde de örgüt içindeki karşılıklı güven duygusu önem taşımaktadır (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2011). Okul güvenliği üzerine yapılan araştırmalarda sadece fiziksel güvenliğe ve belirli olumsuz davranışlara odaklanan kısa vadeli düzenlemelerin istenen etkiyi göstermediği ortaya konmuştur. Bunun yerine okul ve çevresini içine alan kapsamlı ve uzun vadeli programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Okulun da değerler, inançlar ve davranışlar olmak üzere bütünsel olarak ele alınması gerekir, bu bağlamda güvenli okulun ilk koşulu da olumlu bir okul iklimidir (Çalık, vd., 2011). Bu noktada okul yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Okul yöneticileri, okula ve öğrencilere yönelen tehlikeler karşısında öğrenme ortamlarını daha güvenli bir yer haline getiren kişiler olmalıdırlar. Okul yöneticilerinden beklenen, bu rolleriyle okullarını sosyal, fiziksel ve duygusal olarak güvenli yerler haline getirmeleri ve ailelerin dolayısıyla toplumun daha huzurlu olmasına katkı sağlamalarıdır (Balyer, 2012). Okul güvenliğine ilişkin kuramlar güvenliği artırmanın risk unsurlarının azaltılması ve okulun cazibe merkezi haline getirilmesi ile mümkün olabileceğini vurgular. Risk unsurlarının tespit edilip azaltılması noktasında okul, aile ve çevre işbirliği içinde hareket etmelidir. Okullar kapılarını yetişkinlere de açabilmeli, eğitimler düzenleyebilmeli ve gerektiğinde bir sivil toplum örgütü gibi hareket edebilmelidir (Çankaya, 2009).

Kurallar ve normlar. Okul iklimi, okulun tüm aktörleri için kabul edilebilir davranışların parametrelerini belirler ve okul güvenliği konusunda bireylere ve kuruma sorumluluk yükler (Welsh, 2000). Olumlu bir iklimin hâkim olduğu okullarda kurallar ve normlar net bir şekilde tanımlanmıştır, açıkça ve adil bir şekilde uygulanır. Bu normlar hem personelden hem de öğrencilerden beklenenleri ifade eder. Kurallar adil bir şekilde uygulandığında, mağduriyet ve suçluluk oranı daha az olacaktır. Her ne kadar beklentilere ve prosedürlere uymanın ya da onları ihlal etmenin pozitif ya da negatif sonuçları olması gerekse de, kurallar ceza ya da

yaptırım formunda olmak zorunda değildir. Aksine, düzenlemeler tüm öğrencilerin ve personelin refahı düşünülerek ve önemsenerek yapılandırılmalı ve uygulanmalıdır. Öğrenciler, çevrelerindeki yetişkinlerin onları önemseydiğini ve refahlarına gerçekten önem verdiklerini bildikleri bir ortamda kendilerini güvende hissederler (UNESCO, 2017b).

Fiziksel güvenlik. Fiziksel zorbalık davranışları, vurma, tekmeleme, itme, yaralama, itip kakma, kapıyı üzerine kilitleme, kişisel eşyaları çalma ya da onlara zarar verme, bir eyleme zorlama (UNESCO, 2018), tükürme, saçını çekme, çelme takma ve düşürme şeklinde olabilir (Güvenir, 2005). Akran zorbalığı ise bir ya da birkaç öğrencinin başka bir öğrenciye kasıtlı olarak gerçekleştirdiği, tekrarlayıcı olan ve gücün dengesiz olarak kullanıldığı saldırgan tavırlar olarak tanımlanabilir (Doğan, 2010). Pek çok okulda eğitim öğretim süreci taciz, saldırganlık ve itaatsizlik gibi davranışsal problemler nedeniyle sekteye uğramaktadır (Walker, Ramsey & Gresham, 2005). UNESCO (2018), tarafından 144 ülkeden elde edilen verilerle yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin üçte birinin okulda akranları tarafından zorbalığa maruz kaldığı tespit edilmiştir. Bu mağduriyetin oldukça yüksek bir maliyeti vardır. Araştırma göstermektedir ki, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin %44.5'i orta öğretimi tamamladıktan sonra eğitimlerine son verme eğilimi göstermektedir; %42.4'ü dışlanmış ve okula yabancılik hissetmekte; %63.9'u hazırlanmış olsa bile sınavlarda yoğun kaygı duymaktadır. Bu durum öğrencinin sık sık devamsızlık yapmasına ve akademik başarısının düşmesine neden olmaktadır. Göçmen bağlamında ele alındığında ise daha karamsar bir tablo karşımıza çıkmaktadır. Katschnig ve Hastedt (2017), TIMSS sonuçlarını inceledikleri çalışmada, pek çok ülkede göçmen öğrencilerin diğer öğrencilere göre kendilerini daha az güvende hissettikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Astor, Guerra ve Van Acker (2010), yapısı, ilişkiler ağı ve normları destekleyici olmayan okullarda, öğrencilerin şiddete ve akran zorbalığına daha fazla maruz kaldıklarını ve bu deneyimlere bağlı olarak akademik başarılarında düşüş ve devamsızlık oranlarında da artış gözlemlenebileceğini vurgulamıştır. Zorbalık eylemlerinin öğrencilerin ruh sağlığı ve hayat kalitesi üzerinde de büyük etkisi vardır. Zorbalığa maruz kalan öğrencilerde sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanma oranı diğer öğrencilere kıyasla daha yüksektir (UNESCO, 2018).

Çocuğu zorbalığa iten sebepler yakın çevresinden başlayarak eğitim politikalarına kadar uzanır. Yakın çevresindeki sebeplere aile içinde şiddet, ebeveynlerin ilgisizliği, aile içindeki çocuk istismarı, okul ortamında akranların saldırgan tavırları, okul içindeki personelin şiddet eğilimi ya da şiddete tepkileri örnek verilebilir. Benzer şekilde okul-aile-akran etkileşimlerindeki bozulmalar, sağlıklı iletişimin eksikliği, eğitim politikalarının şiddete yaklaşımı, okul yönetiminin şiddete karşı tutumu zorbalığı etkileyen etmenler arasında sayılabilir. Ayrıca çocuğun yaşadığı toplumun kültürü, değerleri, şiddet olaylarına bakışı, medya iletişim araçlarında şiddetin ne şekilde yansıtıldığı bu davranışın ortaya çıkma ya da sönmesi üzerinde etkilidir (Doğan, 2010). Engellenme, sık sık cezalandırılma, temel ihtiyaçların karşılanmaması ya da geciktirilmesi, eleştirilme ve alay konusu edilme, tutarsız davranışlara maruz bırakılma gibi durumlar da çocuğu saldırganlığa itebilir (Smith, 1998). Okul ikliminin olumlu özellikler taşıması, destekleyici öğretmen davranışları, olumlu akran ilişkileri ve başarı odaklı bir öğrenme ortamı, zorbalık eylemlerinin azalmasını sağlar (Brand, vd., 2003; Çalık, vd., 2009). Okul yöneticileri okul içinde yaşanan disiplin sorunlarını ve şiddet olaylarını çözüme ulaştırmakla yükümlüdür. Güvenli okul, pozitif bir okul iklimi oluşturan, koruma ve müdahale etme programlarını iyi uygulayan okuldur (Reeves, Kanan & Plog, 2010). Güvenli okulda, öğrencilere yaklaşım, okul kuralları ve kişilerarası ilişkiler kadar, okulun büyüklüğü, okul personeli arasındaki etkileşim ve koordinasyon, öğretim kaynakları da okul düzeni ve disiplini açısından önem taşır (Welsh, 2000). Araştırmalar okulda kavga olaylarına karışan bireyler için uygulanan okul temelli aile danışmanlığının tekrar suça karışma oranını düşürdüğünü, öğrenci davranışları üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve aileler ile iletişimi güçlendirdiğini ortaya çıkarmıştır (Canfield & Ballard, 2004).

Sosyal-duygusal güvenlik. Güvenlik konusunda öncelikli olarak fiziksel güvenlik boyutu ele alınsa da sosyal ve duygusal güvenlik de bir o kadar önemlidir, ayrıca fiziksel güvenlikle de ilişkilidir (Kohn, 2004). Sosyal duygusal zorbalık bağlamında karşılaşılan davranışlar isim takma, küfür ya da hakaret etme, oyuna almama, sosyal dışlama şeklinde olabilir (Güvenir, 2005). Zorbalık ve diğer şiddet eylemleri, öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri, hem akranları hem de yetişkinlerle bağ kurdukları, ilgili bir okul ortamında daha az meydana gelir. Böyle bir okul ortamı, öğrencilerin farklı oldukları için okulun bazı koridorlarına ya da

kantinine girmeye korktukları bir okul ortamının tam tersidir. Aksine, öğrencilerin aşağılanma, alay konusu olma korkusu yaşamaması için önlemler alınır (Kohn, 2004). Entelektüel anlamda güvende hissettiklerinde öğrenciler “anlamadım” diyebileceklerini ve bu sözleri üzerine hiç kimsenin onlara gülmeyeceğini bilirler. Ayrıca, güvenli bir ortamda düşünebileceklerini, şüpheye düşebileceklerini, öğrendiklerini sorgulayabileceklerini ve hatta hata yapabileceklerini fark ederler (Merrow, 2004). Ancak, birçok öğrencinin okullarda, okul iklimini tanımlayan kişilerarası ve bağlamsal değişkenlerdeki bozulmaların bir sonucu olarak fiziksel ve duygusal olarak kendilerini güvende hissetmediğini gösteren çok sayıda araştırma vardır (Astor, vd., 2010). Güvenli okullar oluşturmak için kullanılan en başarılı programlar, olumsuzluklara müdahaleler ile önleyici eylemleri birleştirir (Stevick & Levinson 2003). Çatışma çözüm programları gibi stratejiler kullanarak eğitimciler, öğrencilerin ilişkilerini korumalarına, davranışlarını kontrol etmelerine ve çatışmaları barışçıl bir şekilde çözmelerine yardımcı olurlar ve güçlükler karşısında dirençli olmalarını teşvik eden bir ortam oluşturabilirler (Bucher & Manning 2003).

Öğretme ve Öğrenme Ortamı

Olumlu bir okul iklimi işbirlikli öğrenmeyi, grup dayanışmasını, karşılıklı saygı ve güveni teşvik eder, bu öğeler öğrenme ortamının iyileştirilmesinde doğrudan etkilidir (Finnan, Schnepel, & Anderson, 2003). Öğrenme sürecine katılımı noktasında cesaretlendirilen öğrencilerin akademik başarılarında potansiyel bir artış gözlenmiştir (Voelkl, 1995). MacNeil, Prater ve Busch (2009), farklı okullar üzerinde yürüttükleri araştırmada sağlıklı öğrenme ortamına sahip okullardaki öğrencilerin standart başarı testlerinde daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Sulu-Çavumirza (2012), öğrencilerin okul iklimini olumlu olarak algılama düzeyleri ile seviye belirleme sınavlarında elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Hoy, Hannum ve Tschannen-Moran (1998), okul iklimi ile öğrenci başarısına ilişkin yürüttükleri araştırmada okul ikliminin öğrenci başarısını etkilediği bulgusuna ulaşmış, ayrıca okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde öğrencinin sosyo-ekonomik durumu ve etnik kökeninden daha belirleyici olduğunu tespit etmişlerdir. Bahçetepe (2013), öğrencinin başarısı üzerinde okul ikliminin alt boyutları olan

destekleyici öğretmen davranışlarının ve başarı odaklı olmanın olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu üzere olumlu bir iklim ve destekleyici bir öğrenme ortamı başarı üzerinde etkilidir. Ayrıca öğrencinin başarılı olacağına dair yüksek beklenti içinde olmak önem taşır. Öğretmenlerin ve velilerin öğrencilerinin başarılı olacağına dair inançları dikkate alınması gereken bir noktadır (Griffith, 2000). Öğretmenin öğrencilerden beklentileri onlara karşı tutum ve davranışlarını etkiler ve öğrenciler bu durumun farkında olabilirler. Öğretmenler farkında olmadan başarılı öğrencilere daha fazla ilgi gösterip, daha çok söz hakkı tanıyabilir, olumlu iletişim mesajları verebilir ve onlara daha fazla imkân ve seçenek sunabilirler. Öte yandan beklentilerinin düşük olduğu öğrencilere karşı daha az ilgili ve teşvik edici olabilir, olumsuz geri bildirimde bulunabilirler (Levent, 2014). Ancak öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar öğrenme sürecinde engel olarak görülmemelidir. Özellikle çocuğun fakir bir aileden gelmesi, göçmen olması, tek ebeveynle büyütülmesi, evde sınırlı kaynaklara sahip olması yani bilgisayarının olmaması ya da sessiz bir çalışma odasının olmaması gibi nedenler öğrenmeyi engellememelidir. Başarılı eğitim sistemleri bunun farkındadır ve avantajlı ailelerde büyüyen öğrencilerin sahip olduğu maddi ve insani kaynaklara sahip olmayan öğrenciler için kaynaklar tahsis etmenin yollarını bulmuştur. Daha fazla öğrenci öğrenme sürecine katıldığında, tüm sistem bundan fayda sağlayacaktır. PISA sonuçları şunu göstermektedir ki, dezavantajlı okullara daha fazla kaynak tahsis eden ülkelerde ve ekonomilerde öğrencilerin başarısı diğer Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) üye ülkelerinden daha yüksektir (PISA, 2015). Okullar öğrencilere, öğrenmeye yönelik verilen görevlerin kişisel gelişimlerini sağlayacak ve zorluklarla baş etme stratejilerini geliştirecek fırsatlar olduğu düşüncesini aşılabilenmelidir (Ruus vd., 2007). Unutulmamalıdır ki, öğrenme sürecine en az motive olan öğrenciler aslında en fazla cesaretlendirmeye ihtiyaç duyanlardır (Blair & Bourne, 1998). Bu nedenle öğrenme sürecinde öğretmenin sınıf içi iletişimi sağlıklı bir şekilde yönetmesi gerekir. Öğretmen sınıf içindeki ses tonu, mimikleri, duruşu yani vücut diliyle de öğrencilere mesajlar verir. Öğrencinin bilgi ve yeteneğini ortaya koyabilmesi için öğretmenin destekleyici bir iletişim yolu izlemesi gerekir. Ayrıca bu sözsüz mesajlar öğrenci tarafından da verilebilir. Öğrencinin ders sırasında öğretmene dikkatlice bakması, başı ile onay vermesi gibi olumlu mesajlar olabileceği gibi sık sık saate bakması, pencereden dışarıyı seyretmesi, ders materyallerini kapalı

tutması gibi öğrenme sürecine ilgisizliğini ortaya koyan mesajlar da olabilir (Levent, 2014). Eğitim ortamına duyulan aidiyet, öğrencilerin içsel motivasyonunu artırırken onların okula, sınıfa, kendilerine ve akranlarına karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve uzun vadede akademik başarılarına katkı sağlar (Osterman, 2000).

Kişilerarası ilişkiler

Sistem içindeki bileşenlerin birbirlerinden bağımsız olamayacağı düşüncesine dayanan ekolojik kuram, çocuğu merkeze alır ve çevresiyle karşılıklı bir etkileşim içinde olduğunu ifade eder (TEDMEM, 2014). Ekolojik sistem yaklaşımında bireyin gelişiminin tek başına izole bir şekilde değil de aile, ev, okul gibi toplumsal yapılar içinde gerçekleştiği vurgulanır (Kaynakçı-Ünlü ve Mesutoğlu, 2018). Birey içinde bulunduğu farklı bağlamlar dikkate alınarak bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilir (Darling, 2007). Ekolojik sistemler kuramının temelini atan Bronfenbrenner (1992, 1994), çocuğun gelişimine etki eden çevreyi çeşitli katmanlara ayırmıştır. Çocuğun ailesi, okulu, arkadaşları gibi etkileşim içinde olduğu yakın çevresi mikrosistemde yer alır. Çocuğun gelişiminde en etkili olan katman mikrosistemdir. Ekolojik yaklaşımla bakıldığında toplumun göçle gelen bireylere bakışı da dikkate alınmalıdır, çünkü toplumun genel tutumunun okul ortamına uzanan bir etkisi olabilir. Kitlemel göç hareketleriyle birlikte Suriyeli bireylere yönelik de toplumda oluşan ve zaman içerisinde farklı boyutlara evrilen bir bakış mevcuttur. Türkiye’de Suriyeli bireyler medyada ya yoksullukları ve mağduriyetleriyle ya da suç eylemleriyle yer almaktadırlar. Kimi gazetelerde zavallı, muhtaç, sorunlu ve zayıf olarak gösterilirlerken, kimi yayın organlarında suça eğilimi olan bireyler, hırsız, katil, tecavüzcü, isyankâr ve maddi yük olarak işlenmektedirler. Bu karmaşık söylemin etkisini kamuoyu algısında görmek mümkündür (Erdoğan, 2014). Farklı coğrafyalarda da göç olgusu nedeniyle Suriyeli bireylere yönelik karmaşık bir algı vardır. Amerikalı bireylerin Suriyeli mültecilere bakışını ele alan Yiğit ve Tatch (2017), Suriyelilere karşı empati ve tolerans duygularının yanı sıra korku duyulduğunu belirtmiştir. Suriyeli mülteciler yasadışı göçmen gibi görülebilmekte ve terörle ilgili kaygıları uyandırmaktadır. Mültecilerle birlikte ekonomik ve sivil güvenliğin tehdit altında kalacağı endişesi mevcuttur. Çünkü insanlar sığınmacıları kültürlerine, değerlerine, inançlarına,

yaşam tarzlarına, dünya görüşlerine karşı bir tehdit olarak algıdıklarında onlara karşı daha olumsuz tutumlar sergilemektedirler. Padır (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada Suriyeli bireylere karşı hissedilen yabancı düşmanlığı araştırılmış ve bireylerin kültürel tehdit ve genel tehdit algısının yabancı düşmanlığı ile doğrudan ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Araştırmada Mardin, Batman, Malatya, Hatay, Gaziantep ve İstanbul'da ikamet eden 16-85 yaş aralığındaki 604 kişiden veri toplanmış ve erkeklerin, yaşlıların, eğitim ve sosyo-ekonomik statüleri düşük bireylerin daha fazla zenofobik tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kültürel tehdit algısı arttıkça, yabancılarla olan temas azalmakta, iletişimin kalitesi olumsuz etkilenmekte ve yabancı düşmanlığı artmaktadır. Suriyeli bireylere karşı hissedilen olumsuz tutum ve tehdit algısı çocuğun makrosisteminden mikro sistemine kadar uzanmaktadır. Araştırmalar bu kanıyı destekler niteliktedir. Topkaya ve Akdağ (2016), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli bireyler hakkında ne düşündüğünü araştırdıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının Suriyeli bireylere karşı kısmen olumsuz tutum içinde olduklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Kara, Yiğit ve Ağırman'ın (2016), Türkçe öğretmen adaylarının Suriyelilere bakışı üzerine yaptıkları metafor çalışmasında katılımcıların %87'sinin olumsuz bir algıya sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler çocuğun mikrosisteminde yer aldığı için bu olumsuz algının öğrencilere yansması kaçınılmazdır. Bu nedenle GKA öğrencilerin eğitimlerinin ve uyumlarının sağlıklı olarak sürdürülebilmesi için kamuoyu desteği büyük önem taşır (Ertaş ve Çiftçi-Kıraç, 2017) Sosyal politikalar ancak halk tarafından içselleştirildiği vakit hedefine ulaşabilir bu bağlamda ötekileştirmeyen, empati kurabilen bireylerin varlığı büyük önem taşır (Topkaya ve Akdağ, 2016). Okul sadece bir binadan ibaret değildir, içindeki bireyler ve onlar arasındaki etkileşimle bütündür ve bu etkileşim öğrenme sürecini etkiler (Zullig vd., 2010). Okul içerisindeki ilişkiler ağı okuldaki iklim üzerinde doğrudan etkilidir. Öğretmen ve yönetici arasındaki ilişkinin niteliği ya da öğretmenler arası etkileşim öğretme ve öğrenme süresine yansıyan etkiler yaratabilir. Örneğin, kısıtlayıcı bir yönetici öğretmenlerin iş stresini artırırken, destekleyici yönetici davranışı stres kaynaklarının azalmasını sağlar (Soylu, 2013). Stresli bir öğretmenin bu durumu sınıfa yansıtması olasıdır. Benzer şekilde, öğretmen-yönetici arasındaki işbirliğinin zayıf olması, pasif bir yönetim yaklaşımı ve öğretmenlerin cezalandırıcı tutumları okul düzenini etkilemektedir (Welsh, 2000). Diğer taraftan okul içerisinde

öğretmenler arasındaki sağlıklı etkileşim, okul iklimine olumlu şekilde yansır. Okul ortamında samimi ilişkiler kuran ve huzurla çalışan öğretmenler öğrencilerine karşı daha hoşgörülü davranmaktadırlar (Bayram ve Aypay, 2012). Sınıf ise hem öğretmen hem de öğrenci için bir öğrenme ortamıdır (Bakioğlu, 2009). Pek çok öğrenci okula başladığında, akranları ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurmak için gerekli becerilere sahip olmasına rağmen, bazı öğrenciler öğretmen beklentilerini karşılamaya daha az hazırlıklı olabilirler. Birçok öğrenci, öğretmenlerin beklentilerinin farkında olmayabilir çünkü ya beklentiler belirsizdir ya da okuldaki beklentiler evdeki beklentilerden farklıdır (Lane, Pierson, & Givner, 2004) ya da yeni bir ortama girmek öğrenciler için korkutucu olabilir. Bu kaygı duygusu öğrencilerin okul iklimi algısını ve öğrenme çıktıları negatif bir şekilde etkileyebilir. Bu nedenle, öğrencilere pozitif ve destekleyici bir okul iklimi sunmak, yeni bir okula geçişi kolaylaştırmak için önemlidir (Freiberg, 1998). Sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulmasında destekleyici yönetici davranışı önem taşır (Sönmez, 2018). Okul iklimi içinde anlayışın hâkim olmasında da yöneticilerin iletişim becerilerinin etkili olduğu söylenebilir (Kaya, 2010). Eğer yönetici neşeli, pozitif ve anlayışlı ise o kurumun olumlu, açık bir okul iklimine sahip olması daha muhtemeldir. Diğer taraftan yöneticinin soğuk, negatif ve baskıcı olması okul iklimini olumsuz etkilemektedir (Karademir, 2013). Bu nedenle yöneticilerin motivasyonel bir dil kullanması önemlidir (Sönmez, 2018). Okul yönetiminin liderlik davranışları da okul çıktıları üzerinde etkilidir. Eğitim yöneticilerinin demokratik liderlik davranışları sergilemeleri olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulmasında önem taşır. Demokratik bir yönetim yaklaşımının hâkim olduğu okullarda işbirliği ve uyumun da artış gösterdiği görülmüştür (Bozdoğan ve Sağnak, 2011). Çalışanların performansını artırmak ve öğrenci yetiştirme sürecini etkili kılmak için eğitim yöneticilerinin en önemli görevi olumlu, sağlıklı ve güvenli bir okul iklimi meydana getirmek olmalıdır (Bektaş ve Nalçacı, 2013). Böylece okul müdürleri sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturarak eğitim kurumunun etkililik düzeyini artırabilir (Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan, 2008).

Öğrenci-öğrenci ilişkisi. Akran grupları, çocuğun mikrosisteminde yer alan ve kişiliğinin oluşumunda önemli rolü olan gruplardır (Tezcan, 2019). Çocuk akranları ile iletişime girerek dış dünyayı anlamlandırır ve toplumsallaşır (Yılmaz, 2012), okula ve sosyal çevreye uyum sağlar (Wentzel, 1999). Çocuk için akranları

tarafından beğenilmek, benimsenmek yetişkinler tarafından onaylanmaktan çok daha önemlidir (Yörükoğlu, 2010). Akranları tarafından kabul görme ve olumlu akran etkileşimi öğrencilerin davranışsal ve duygusal problemleri (Stewart, 2003) ve akademik başarısı (McEvoy & Welker, 2000) üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Araştırmalar göstermiştir ki, çocukların yalnızlık, depresyon, anksiyete gibi duygusal problemler yaşamaları, benlik ve öz-saygı düzeylerinin düşük olması, olumsuz sosyal ve akademik benlik algısına sahip olmaları ve antisosyal davranışlar sergilemeleri akranlarıyla yaşadıkları olumsuz tecrübeler ile ilişkilidir (Verkuyten & Thijs, 2002; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997; Buhs, 2005; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Buhs & Ladd, 2001).

Çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminin temelinde bulunan iyi-oluş ve güven hissi akranlarıyla olan iletişimi ile gelişir (Hamre & Pianta, 2001). Okul ortamındaki ilişkiler bağlamında kabul gördüğünü hisseden bir öğrenci, okula karşı daha fazla bağlılık hissetmekte ve öğrenme sürecinde motivasyonu artmaktadır (Atik ve Yerin-Güneri, 2016; Correa-Velez, Gifford & Barnett, 2010). Okuluna aidiyet duygusu besleyen bir öğrenci, okulu ile gurur duyar, okulunda kabul görmüştür ve kendisini okulunu kullanarak tanımlar (Finn, 1989). Akran ilişkilerinin zayıf olması ise öğrencilerin akademik başarılarını ve okula karşı tutumunu olumsuz etkilemektedir (Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). Göçmen öğrenciler bağlamında ele alındığında, göç deneyimi ve yeni bir yere yerleşme tecrübesi çocukların güvenli ve tehlikesiz bir dünya algısını, iyi ve kötü ayrımını ve gelecek düşüncesini derinden sarsar (Grant & Francis, 2016). Ayrıca ikamet edilen ülkede okula başlamak ciddi kültürel ve dilsel adaptasyon gerektirmektedir (Pugh, Every ve Hattam, 2012). Bu nedenle GKA öğrencilerin doyurucu ilişkilere ihtiyacı daha fazladır. Göçmen çocuklar yakın çevreleri içinde yer alan öğretmenleri, okul yönetimi ve akranlarıyla sağlıklı bir iletişim kuramadığında yeni kültüre ve toplumsal yaşama uyum sağlamakta güçlük geçer. Olumsuz ya da dışlayıcı akran ilişkileri uyum sürecinin uzamasına ve sancılı geçmesine neden olur (Eslek ve Yılmaz-İrmak, 2018). Kültürel uyum, göçmenler için stres yaratan bir süreçtir. (Kağnıcı, 2017). Diğer bir risk ise farklılıkların hoşgörü ile karşılanmadığı bir sosyal iklimin varlığıdır. Böyle bir okul ikliminde herhangi bir şekilde “farklı” olarak algılanan çocuklar zorbalığa maruz kalma noktasında daha fazla risk altındadır. Bu farklılık fiziksel görünüm, kişinin ırkı ve uyruğu olabilir. Sosyo-ekonomik anlamda

dezavantajlı olan göçmen çocuklar da zorbalığa maruz kalma ihtimali yüksek olan grupta yer almaktadır (UNESCO, 2018).

Öğrenci-öğretmen ilişkisi. Öğretmen-öğrenci ilişkisi pek çok açıdan önem taşır, çünkü öğretmenler göçmen öğrencilerin ilerlemesini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyerek onların dönüşümünü sağlarlar (Erçetin & Bisaso, 2019). Öğretmenlerle kurulan destekleyici ve yakın ilişkiler öğrencinin sosyal yeterlilik düzeyini ve duygusal iklim algısını (Hughes, 2012), akademik başarısını ve davranışsal uyumunu (Loukas & Robinson, 2004; Reinke & Herman, 2002) etkiler. Öğretmenlerin öğrenciler ile samimi ve güven verici ilişkiler içinde olması, öğrencilerin olumlu okul iklimi algılarını güçlendirmektedir (Tavşanlı, Birgül ve Oksal, 2016). Roberts (2007), öğrencilerin okul iklimine bakışı üzerine yaptığı araştırmada öğrenci-öğretmen ilişkisinin akademik gelişimle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, problemleri hakkında öğretmenleriyle konuşabileceklerini düşünen ve öğretmenlerinin kendilerini önemsendiğini hisseden öğrencilerin akademik anlamda da başarılı olmaları muhtemeldir. Ayrıca öğretmenlerinin herkese adil yaklaştığını düşünen ve başaracağına inanan öğrenciler daha olumlu bir okul iklimi görüşüne sahiptir. Öğretmenin öğrencileriyle destekleyici bir ilişki kurmasının yolunu Morganett (1991) şöyle açıklar: Öğretmen öğrencileriyle konuşmak için zaman ayırmalıdır. Öğrencileriyle bireysel ya da gruplar halinde görüşmeler yapabilir, onlardan gelen talepleri dinleyebilir. Bu görüşmeleri dersin başında ya da sonunda gerçekleştirebilir. Steptoe (1991), öğrencinin akranları ve öğretmenleri ile iyi ilişkiler içinde olmasının ve onlardan sosyal destek görmesinin öğrenciyi rahatlatacağını ve ihtiyaçlar ile beklentilerden doğan stresi azaltacağını belirtir. Sosyal destek ve olumlu ilişkiler, öğrencinin zayıf akademik becerilerine rağmen okulundan memnun olmasını sağlayabilir. Öğrenciler, kendilerinin önemsendiğini hisseder ve sınıf tartışmalarına, sınıf programının planlanma sürecine aktif şekilde katılırlarsa, zayıf akademik performans okulun negatif bir şekilde algılanması noktasında daha az etkili olur (Berner, 1993). Ayrıca Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 verileri, öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kuran öğrencilerin bulunduğu okullarda zorbalık eylemlerinin daha az olduğunu göstermiştir. Okulla ilk karşılaşma süreci öğrencinin ilerideki eğitim hayatını da etkileyebilmektedir. Bu bağlamda öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği önem taşır. Örneğin, öğretmen-öğrenci ilişkisi okul öncesi

eğitim d6neminde negatif ve çelişkili ise, 6đrencinin daha sonraki sınıflarda davranışsal ve akademik sorunlara sahip olması daha olasıdır (Hamre & Pianta, 2001). Araştırmalar okul 6ncesi eğitim s6recinde ya da birinci sınıfta 6đretmeni ile çatışma içeren ilişkiler kuran 6đrencilerin belirgin bir şekilde işbirliğine uzak durduğunu ve daha sağlıklı 6đretmen-6đrenci ilişkisine sahip diğer 6đrencilere kıyasla okuldan daha az keyif aldığını ortaya koymuştur (Ladd & Burgess, 2001).

Okul-aile ilişkisi. Okul aile arasında iyi bir iletişimin var olabilmesi için her iki tarafın da birbirinin beklentilerini ve ihtiyaçlarını anlaması gerekir. Aile katılımının 6đrencinin 6đrenme s6recine, d6zenli olarak okula devam etmesine ve davranışlarına yansıyan 6nemli bir etkisi vardır. Aile katılımı, bilgilendirme, iletişim kurma, etkinliklerde g6n6ll6 olarak yer alma, evde 6đrenme s6recini destekleme, karar verme ve işbirliği s6recine katkı sağlama şeklinde gerçekleşebilir (Grant & Francis, 2016). Olumlu okul iklimi, y6ksek d6zeyde ebeveyn ve 6đrenci doyumunu ile ilişkilendirilmiştir. 122 ilkokulun d6hil edildiği bir çalışmada, ebeveynlerin okuldan memnuniyetinin en iyi yordayıcısının olumlu bir okul iklimine dair algıları olduğu ortaya konmuştur. 6đrencinin okuldan tatmin olması ile ebeveynlerinin olumlu okul iklimi g6r6ř6ne sahip olması arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir (Griffith, 1997). Benzer şekilde Lee ve Bowen (2006), ailenin okula katılımının 6đrenci başarısı 6zerindeki etkisini araştırmış ve ailenin okuldaki etkinliklere katılımının, g6n6ll6 işlerde g6rev almasının ve 6đrencisine y6nelik başarı beklentisinin 6đrencinin başarısıyla anlamlı şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu olumlu sonuçların yanı sıra ailevi problemlerin 6đrencilere olumsuz yansımaları da s6z konusu olabilir. 6rneğin, bazı disiplin sorunlarının altında ailelerin çocuklarının eğitimine karşı ilgisiz olması, aile içinde yaşanan problemler ve ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranış sergilemeleri olduğu g6r6lm6řt6r (Dağlı ve Baysal, 2012). Ailelerin sosyo-ekonomik durumu da 6đrencinin davranışları ve akademik başarısı 6zerinde etkili olabilmektedir. 6đrenci performansı 6zerinde yapılan pek çok araştırma elde edilen eğitsel sonuçların en g6l6 belirleyicilerinden birinin ailevi geçmiş olduğunu ortaya koymuştur. Buna g6re eğitsel sonuçlar ile sosyo-ekonomik stat6 arasında aşamalı bir ilişki vardır, sosyo-ekonomik durum iyiye gittikçe, eğitsel sonuçlarda da iyileşme olmaktadır. Bu yapı, eğitsel sonuçlardaki “sosyal eğim” olarak da ifade edilir (Fransoo, Ward, Wilson, Brownell & Noralou, 2005). Benzer şekilde Obalar ve Ada (2010), birinci

sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada çocukların aile yapıları ve sosyal çevrelerinin okuma yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe, ailenin ekonomik durumu ve sosyo-kültürel çevresi iyileştikçe öğrencilerin okuma yazma becerilerinden aldıkları puanların da yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kalabalık aile ortamı ekonomik sıkıntılarla birleştiğinde çocuklar yeterli beslenememekte, ihtiyaçları giderilememekte ve kimi zaman çocuk da aile gelirine katkı sağlamak durumunda kalabilmektedir. Bu yük altında ezilen çocuklar okuldan ve eğitim hayatından uzaklaşabilmektedir (Dağlı ve Baysal, 2012). Bu noktada okulun öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri telafi edecek bir ortam yaratması elzemdir.

Olumlu Okul İklimi Özellikleri

Olumlu okul ikliminin özellikleri arasında öğretmenin destekleyici olması, öğrencilerin sınıf içindeki aktivitelere ve kararlara katılımı, kuralların açık ve adil olması, akran bağlılığı ve okulun düzenli bir yapıya sahip olması sayılabilir (Brand vd., 2003). Olumlu okul ikliminin var olduğu bir ortamda tüm bireyler kendilerini rahat, güvende, değerli ve kabul görmüş hissederler (Okaya, Horne, Laming & Smith, 2013). Farklılıklara saygı duyulur, öğrencilerin kimliklerine karşı hassasiyet ön plana çıkmıştır, çokkültürlü öğrenme ortamlarında müfredat içerisinde öğrencilerin tarihlerine, dillerine, dinlerine ve kültürlerine yer verme çabaları vardır (Blair & Bourne, 1998). Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler düşüncelerini rahatlıkla ifade ederler, çünkü düşüncelerinin dinleneceğini bilirler. Okul- aile ve öğrenci arasında işbirliği ve sağlıklı bir iletişim mevcuttur (Acarbay, 2006). Olumlu okul iklimine sahip okullarda saldırganlık ve şiddet olayları daha az gözlenirken, sorunlara ortak çözüm bulma davranışının hâkim olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler okula daha fazla bağlılık hisseder, öğretmenleri tarafından öğrenmeye daha fazla motive edilirler. (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011). Yönetim ve öğretmenler tarafından desteklenen öğrenciler kendilerini değerli hissederler ve okulda güvende olduklarını düşünürler. Öğretmenler başarı yönelimlidir (Çalık vd., 2011) ve yeni fikirlere açıktır, aile desteğini ve katılımını önemserler (Özdemir vd., 2010). Bu nedenle okul aile iletişimi güçlüdür, akademik hedefler önemsenir ve disiplin politikaları adaletli ve tutarlıdır (Durmuş, Aypay ve Aybek, 2017). Olumlu bir okul iklimi algısına sahip olan öğretmenler, öğrencilere karşı daha güler yüzlü ve

ilgilidir, öğretmenin sınıf içindeki uygulamaları ve etkinlikleri de nitelik ve nicelik anlamında daha tatmin edicidir (Karademir, 2013).

Uyum

Uyum, sosyal içeriği olan, sosyal yeterlik ve sosyal etkileşim ile ilgili becerileri de içinde barındıran bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Başka bir deyişle, insanın çevresel ortam ve unsurları benimsemesi, doğal ve sosyal çevresiyle bütünleşmesidir. Bireyler çevresindekilerle olumlu ilişkiler geliştirerek sosyal ve psikolojik uyuma ulaşabilir (Öngören, Özkan, Yüksel ve Sever, 2017). Schneiders (1960) uyum kavramını “bireyin kendi içsel gerginlikleriyle, çatışmalarıyla, ihtiyaçlarıyla baş edebilmek ve bu içsel talepler ile içinde yaşadığı dünyanın gerçekleri arasındaki dengeyi kurabilmek adına, hem zihinsel hem de davranışsal tepkileri kapsayan bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Uyum sağlayan birey çevresine karşı olgun ve sorumluluk sahibi bir şekilde tepki verir, diğer insanlarla iyi ilişkiler kurar ve sosyal ilişkiler noktasında daha az sorun yaşar.

Okula uyum başarılı bir eğitim hayatı için temel teşkil eder. Chen, Chen, Li ve Wang (2009), okula uyum sağlayan çocukların özelliklerini şöyle sıralamıştır: Okula aidiyet duyarlar ve kendilerini rahat, güvende ve huzurlu hissederler. Okul içerisindeki direktifleri dinler, takip ederler, diğer öğrenciler ile etkileşim içindedirler, paylaşımcıdırlar, günlük hayatın zorlukları ile baş edebilirler, duygularını kontrol edebilirler. Öğrenmeye ve okul etkinliklerinde görev almaya heveslidirler. Uyum sağlayan çocukların özgüvenleri daha yüksektir, arkadaşları ve öğretmenleriyle güvene dayalı ilişkiler kurabilirler (Gülay, 2011). Shek (2002), okula uyumu tanımlarken öğrencinin akademik başarısına ilişkin algısına ve akademik başarısından tatmin olma durumuna vurgu yapar ve okuldaki davranışlarının da uyum göstergesi olduğunu belirtir. Schattner (1997) okula uyumu; öğrencinin derslerdeki başarı durumu, okula düzenli devam edip etmediği, okul hayatının niteliğini algılama biçimi ve öğrencinin kendini değerlendirmesi gibi ölçütlerle tanımlamaktadır. Newman (2000), çocuğun yaşamında hayati bir rol oynayan uyum sürecinin sadece çocuğun ilerlemesi ve başarısıyla ilgili olmadığını aynı zamanda okula karşı tutumu, kaygıları, yalnızlık hissi, sosyal destek ve akademik motivasyonu ile de ilgili olduğunu vurgulamıştır. Simons-Morton ve Crump (2003) çocuğun uyum sürecinde ailenin tutumunun da etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Ebeveynlerin ilgisi, okul iklimi ve çocuğun sosyal becerileri gibi faktörlerin uyumu etkilediğini belirtmişlerdir. Okula karşı hissedilen duygular ve tutumlar da okul uyumunu etkilemektedir. Sosyal etkileşimin niteliği ve biçimi, sosyal becerilerin zayıf olması ve stres yaratan durumların sıkça yaşanması okula uyum problemleri ile ilişkilendirilmiştir (Schattner, 1997). Ayrıca sağlıklı bir uyum süreci yaşayamayan çocuklarda içlerine kapanma ve iletişim problemleri de ortaya çıkmaktadır.

GKA Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Yürütülen Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde göçle gelen öğrencileri ele alan çalışmaların genel olarak eğitim durumlarının tespiti ve eğitsel sorunların belirlenmesi noktasında birleştiği görülmektedir. Çalışmaların çok büyük bir bölümü öğretmen görüşlerine (Er ve Bayındır, 2015; Akalın-Tanay, 2016; Şensin, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Erdem, 2017; Aykırı, 2017; Sarıtaş vd., 2016; Erdem vd., 2017) ya da okul müdürü ve müdür yardımcılarının görüşlerine (Levent ve Çayak, 2017; Sarıtaş vd., 2016) dayanılarak yürütülmüştür. Araştırmalarda doğrudan GKA öğrencilerin görüşlerine yer veren çalışmalar sınırlı sayıdadır, bu nedenle bu alanda çalışma yapılması gereği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca alanyazındaki çalışmaların pek çoğunda Suriyeli bireylerin hukuki statüsü mülteci, sığınmacı olarak ifade edilmiştir, ancak hukuki düzenlemeler ile Suriyeli bireylere geçici koruma statüsü verilmiştir.

Güngör (2015), *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* çalışmasında Eskişehir’de belirlediği 8 ilkokuldaki 24 yabancı uyruklu öğrenci ile 21 sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Nitel bir desende yürütülen araştırmada sorunlar “dışlanma, dil ve kültür farklılıkları, uyum, çevreyle ilişkiler, ekonomik ve politik sorunlar” temaları altında toplamıştır. Öğrencilerin farklılıkları nedeniyle akranları tarafından dışlandığı ve yalnızlık yaşadığı, okul kurallarına uyum sağlayamadıkları, eğitim öğretim sürecine aktif olarak katılmadıkları ve akademik anlamda başarısız oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul-aile iletişiminin yeterli düzeyde olmaması da dile getirilen diğer bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimi noktasına vurgu yapan Bircan ve Sunata (2015), temel eğitime erişim noktasında iyileştirmelere gerek olduğunu,

finansal nedenlerden yeterince eğitim programı geliştirilemediğini dile getirmiştir. Öğrencilerin dil öğreniminin önemini ifade eden araştırmacılar eğitimin sadece okuryazarlıkla sınırlanamayacağını, eğitim ihtiyacının kamp içinde ve kamp dışındaki tüm çocuklar için ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitime erişim önündeki engellerden biri de erkek çocukları için aile geçimine katkı sağlamak amacıyla iş hayatına atılma, kız çocukları için ise erken evlilik olarak ifade etmişlerdir.

Er ve Bayıdır (2015), İzmir ilinde 182 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri *İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları* isimli çalışmalarında katılımcı öğretmenlerin mülteci öğrenciler ile yaşadığı iletişim problemini ve mevcut müfredatı onlara aktarma noktasında yaşadıkları sıkıntıları ortaya koymuşlardır. Göçle gelen çocukların eğitimine ilişkin herhangi bir hizmet-içi eğitim almadıklarını belirten katılımcıların, travma sonrası stres bozuklukları noktasında yeterince bilgiye sahip olmadıkları ve mülteci öğrencilere ders verme noktasında kendilerini yetkin hissetmedikleri araştırma bulguları arasında yer almıştır.

Yiğit (2015), Kırşehir ve Nevşehir illeri merkez ilçelerinde zorunlu göçle gelen çocukların eğitim gördüğü okullarda yürüttüğü *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi* adlı tez çalışmasında, 28 öğretmen, 9 okul yöneticisi ve 27 sığınmacı öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmada, sığınmacı öğrencilerin dil ve kültür farklılığından, ailevi faktörlerden, başka ülkeye gitme düşüncesinden ve hedeflerinin olmamasından dolayı okula ve sınıfa uyum sağlayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin sık sık kavga etme, olumsuz davranışlarda bulunma, öğretmeni dinlememe ve okul kurallarına uymama gibi uyumsuz davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir. Dil, din, kültür, ırk, mezhep farklılıklarından, sözlü sataşmalardan dolayı etnik gruplar arasında çatışmaların yaşandığı, gruplaşmaların olduğu ve arkadaşlık kurmada sıkıntıların yaşandığı dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirme sürecinde göçle gelen öğrencilerin de dikkate alınarak düzenlemeler yapılması gerekliliği ifade edilmiştir.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016), Denizli ilinde yürüttükleri *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar* adlı çalışmalarında 16 öğretmen ve 5 yönetici ile görüşmeler yürütmüşlerdir. Diğer çalışmalarda da olduğu gibi

öncelikli olarak dil becerisi ve iletişim sorununa vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra bulgular arasında yabancı uyruklu öğrencilerde gözlenen olumsuz davranışlar, öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olmaları, okul-aile iletişiminin yetersizliği, Milli Eğitim Müdürlükleri ile okullar arasında yeterince işbirliğinin sağlanamaması dile getirilmiştir. Bu bağlamda dil gelişimi için ayrı bir eğitimin verilmesi, Suriyeli öğrencilerin anasınıflarına devamına özen gösterilmesi, oryantasyon programlarının düzenlenmesi, Suriyeli öğrencilerin ayrı bir okulda ya da okul içinde tek bir sınıfta toplanması, Milli Eğitim Müdürlüklerinde özel birimlerin oluşturulması gibi öneriler getirilmiştir.

Mercan-Uzun ve Bütün (2016), *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri* isimli çalışmalarında, Samsun ilinde görev yapan 6 öğretmen ile görüşmüş ve Suriyeli öğrencilerin sorunlarını dil yetersizliği, psiko-sosyal desteğin olmaması ve Türk aileler ile çocukların olumsuz tutumları şeklinde ifade etmişlerdir.

Şensin (2016), *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* adlı tez çalışmasında Bursa ilindeki 5 ayrı okulda görev yapan ve Suriyeli öğrencileri olan 21 öğretmenle görüşmüş, Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine dâhil edilmesine ilişkin politikaya dair öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz fikir beyan ettiğini ortaya koymuştur buna rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu Suriyeli öğrencilerin ders içi etkinliklere katıldıklarını dile getirmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıf ortamında kabul gördüklerini de eklemiştir. Öğretmenler, Türkçe bilmedikleri için öğrenciler ve veliler ile iletişim kuramadıklarını, velilerin genel olarak çocuklarının eğitimine karşı ilgisiz olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin tercüman, eğitim-öğretim materyali ihtiyacı gündeme gelmiş, öğretmenler meslektaşlarından, rehberlik hizmetlerinden ve velilerden destek beklediklerini ifade etmişlerdir. Sorunlara yönelik öneriler ise Suriyeli öğrenciler için ihtiyaçlarına uygun ayrı eğitim-öğretim ortamlarının oluşturulması, Türkçe kurslarının daha fazla öğrenci ve veliye ulaştırılması ve öğrencilere psikolojik destek sağlanması şeklindedir.

Akalın-Tanay (2016), *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları* adlı tez çalışmasında İstanbul ilinin Küçükçekmece ve Avcılar ilçelerindeki GEM'lerde görev yapan 100 öğretmene ulaşmış ve onların bakış açısıyla öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit etmiştir. Buna göre, öğrencilerin

sorunları başta ekonomik olmak üzere, şiddete eğilim ve eğitime karşı isteksizliktir. Aileler çocuklarının eğitimi noktasında yeterli desteği sağlayamamaktadır. Yine öğretmen görüşlerine göre göçle gelen çocuklar Türkiye’de olmaktan mutludur.

Özer, Komşuoğlu ve Ateşok (2016) *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri* adlı çalışmalarında Suriyeli çocukların eğitime erişimine yönelik mevzuatı ve uygulamaları incelemiş, bu öğrencilere sunulan eğitimin kapsayıcılığı ve kalitesini alanyazın bağlamında tartışmıştır. Eğitimin temel bir hak olduğu vurgusunu yapan çalışmada, kalıcı çözümler sunan politikaların yapılması, GEM’lerin geçiş kurumları olarak görülüp kapsayıcı bir eğitim bakışının ortaya konması, öğrencilerin ve velilerin dil gelişimlerinin sağlanması, öğretmenlerin göçmen çocukların eğitimi konusunda yeterliklerinin artırılması gibi öneriler sunulmuştur.

Kultas (2017), *Türkiye’de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitim sorunu: Van ili örneği* isimli tez çalışmasında Suriyeli öğrenci, veli, öğretmen, okul müdürü, milli eğitim müdürlüğü personeli, maarif müfettişi, sivil toplum kuruluşu temsilcileri olmak üzere 46 kişi ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmada, Van ilindeki okul çağındaki Suriyeli çocukların sadece %10’unun okullara devam edebildiğini ortaya koymuştur. Eğitime erişimin önündeki engelleri ise maddi imkânsızlıklar, sürekli yer değiştirme ve iletişim kuramama olarak ifade etmiştir. Okullara devam eden öğrencilerin de ekonomik sıkıntılar nedeniyle eğitim araç gereçlerini alamadıkları, iletişim ve uyum problemi yaşadıkları, akademik başarılarının düşük olduğu, yabacılaşıma ve dışlanmaya maruz kaldıkları belirtilmiştir.

Erdem, Kaya ve Yılmaz (2017), *Örgün eğitim kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları* üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalarında 11 öğretmen ile görüşmüş Suriyeli öğrencilerin dil yetersizliği ve kültürel farklılıkları nedeniyle uyum sorunu yaşadıklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin okuma yazma, anlama, telaffuz konusunda sıkıntı çektiklerini, ailevi ve ekonomik problemler yaşadıklarını belirtmiştir.

Öngören, Özkan, Yüksel ve Sever (2017), Kayseri, Niğde ve Mersin illerinde göçmen öğrencilerin kayıtlı olduğu okullarda görev yapan 28 öğretmen ile görüşmeler yürütmüş ve göçmen çocukların yaşadıkları problemleri saptamaya

çalışmıştır. Araştırma sonucunda göçmen çocuklarda en fazla gözlemlenen problemlerin, dil ve iletişim problemleri, gerginlik, şiddet ve stres, dışlanma, kültür farklılığı, yalnızlık, içe kapanma, temizlik ve düzen sorunları, eğitim-öğretime önem vermeme, ailevi sorunlar ve etnik gruplaşma olduğu tespit edilmiştir.

Beyazova-Seçer (2017), *Sığınmanın ötesinde eğitim arayışı: İstanbul'daki Suriyeli ebeveynlerin çocuklarının eğitimine dair görüşlerinin analizi* adlı doktora tezinde Suriyeli bireylerin çocuklarının eğitime ve kültürel sermayeye erişimi noktasındaki çabalarını ele almıştır. İstanbul'da ikamet eden 20 kadın ve 15 erkek olmak üzere 35 Suriyeli birey ile görüşmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynler eğitime önem ve öncelik verse de, tecrübe ettikleri yoksunluklar çocuklarının eğitim yaşamına olumsuz olarak yansımaktadır. Suriyeli çocuklara sunulan eğitim fırsatları ve kısıtlılıklara karşı ailelerin başvurdukları stratejiler ve kaynaklar incelenmiş, dil ve iletişim probleminin ailelerin çocuklarının eğitimine katkı sağlamada yaşadıkları en büyük engel olduğu belirtilmiştir. Ayrıca eğitim kurumları arasında seçim yapmak durumunda olan ebeveynler arasında geçici eğitim merkezleri yerine devlet okulunu tercih edenlerin daha olumlu paylaşımlar yaptığı görülmüştür.

Gün, Yıldız ve Güvendik (2017), 10-15 yaş arasındaki Suriyeli 50 çocuk ile yürüttükleri çalışmada, katılımcı çocukların geleceğe yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Katılımcıların tamamı Türkiye'yi sevdiğini belirtmiş ve sadece %36'sı ülkesine geri dönmek istediğini dile getirmiştir. Bu bulgu öğrencilerin Türkiye'de bir gelecek planladığına dair fikir vermektedir. Araştırmaya katılan çocukların 1/3'i okula devam etmemektedir ve bunun nedenini ekonomik sıkıntılar, iletişim, ulaşım sorunu ve ailelerinin tutumu ile açıklamışlardır. Araştırma kapsamında çocuklara neyi değiştirmek isterdin sorusu yöneltilmiş barışı getirme, insanlara yardım etme, Suriye'de siyasi huzurun sağlanması gibi cevaplar alınmıştır.

Yaylacı-Göktuna, Serpil ve Yaylacı (2017), tarafından Eskişehir'de gerçekleştirilen çalışmada mülteci ve sığınmacılara yönelik eğitim hizmetleri STK temsilcileri, eğitimciler, halk eğitim merkezi ve il milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, il göç idaresi temsilcisi ve mülteci, sığınmacı bireyler gözünden ele alınmıştır. Genel olarak tespit edilen sorunlar: Kurumlar arasında eşgüdümün olmaması, okula kayıt, uyum sağlama, başarı ve devam konusunda yaşanan sıkıntılar, öğrencilerin dil yeterliliğine sahip olmaması, eğitsel araç gereçlerde eksiklikler,

mülteci velilerin eğitime bakışı ve Türk velilerin mültecilere bakışı şeklinde ifade edilmiştir.

Levent ve Çayak (2017) *Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri* adlı çalışmasında yöneticilerin Suriyeli öğrencilere sunulan eğitim imkânlarından, Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sisteminin (YÖBİS) kurulmasından, öğrenci ve velilere yönelik okuma-yazma kurslarının açılmasından, okulda sunulan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin varlığından olumlu bahsettiklerini dile getirmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı sorunları ise dil bilmeme ve iletişim engeli, okula kayıt sürecinde yaşanan sorunlar, uyum sıkıntısı, öğrencilerin resmi tanıtma belgelerinin olmaması, öğrencilerin hangi sınıfa devam edeceklerine ilişkin karışıklık şeklinde sıralamışlardır.

Erdem (2017a), *Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri* adlı çalışmasında Afyonkarahisar ilindeki iki ilkokulu çalışma alanı olarak belirlemiş ve beş yıl tecrübeye sahip ve sığınmacı öğrencileri olan 5 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, şu sorunları tespit etmiştir: Öğrencilerin dil bilmemesi, öğretim sürecinin öğrenci ihtiyaçlarına yönelik olmaması, öğretmenlerin farklı ders materyallerine ihtiyaç duyması ve öğrencilerin değerlendirilmesinde öznel bir yaklaşımın olması. Sorunların çözümüne ilişkin ise öğrencilere Türkçe derslerinden oluşan hazırlık eğitiminin verilmesi ve öğretmenlere bu öğrencilere yönelik derslerini şekillendirebilmeleri için mesleki gelişimlerini sağlayacak hizmet içi eğitimlerin sunulması.

Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim sorunlarını öğretmen, veli ve yönetici görüşlerine dayanarak ele alan Keskinç-Kara ve Şentürk-Tüysüzler (2017), öğrencilerin dil sorununun en temel problemlerden biri olduğunu vurgulamışlar, dil yetersizliği ile uyum sorununun da gündeme geldiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin okul ortamında gruplaştıklarını, içe kapanıklık ya da saldırganlık gibi davranışlar sergilediklerini dile getiren eğitimcilerin aksine görüşme gerçekleştirilen veliler sorunları dile getirmekten imtina etmiş, bu konuda fikir beyan edenler ise çocuklarının dışlandığını ve psikolojik sorunlar yaşadığını vurgulamışlardır.

Tangülü ve Taneri (2017), *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sığınmacılara bakış açılarının incelenmesi* başlıklı çalışmalarında öğrencilerin sığınmacılara karşı hissettikleri duyguları 'üzüntü, acıma, korku' şeklinde tespit etmişlerdir. Korku hisseden öğrenciler sığınmacılardan zarar görme endişesi duymakta ve kendilerini güvende hissetmemektedirler. Öğrencilere sığınmacıların Türkiye'ye gelme sebepleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler bu sebepler arasında 'savaş, ölüm korkusu, yaşam kaynaklarının azalması ya da yok olması' gibi sebepleri dile getirmişlerdir.

Şimşir ve Dilmaç (2018) *Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri* üzerine gerçekleştirdikleri araştırmada bu sorunları dil ve iletişim problemleri, akademik ve sosyal problemler şeklinde ifade etmiştir. Akademik problemler arasında derse karşı ilgisizlik, dersi anlamama, müfredat farkı, ödev yapmama, okuma-yazma problemleri ile ders akışının bozulması ve sınıf içindeki seviye farkları konularını ele almıştır. Sosyal problemler olarak da kavga ve şiddet, dışlanma, arkadaş edinmede güçlük ve kurallara uymama belirtilmiştir. Sorunların çözümüne yönelik öneriler arasında da dil eğitimi, okul-aile iletişiminin güçlendirilmesi, rehberlik hizmetleri ve sosyal etkinlikler yer almıştır.

Özel (2018), *Türkiye'de mülteci alan okulların ihtiyaç ve durumlarının okul psikolojik danışmanları bakış açısından incelenmesi* adlı yüksek lisans tezinde İstanbul, Hatay, Şanlıurfa, Mardin, Diyarbakır, İzmir ve Gaziantep illerinde mülteci öğrencilerin yoğunlukta olduğu okullarda görev yapan 15 rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni ile görüşmüştür. Araştırma sonucunda mülteci öğrencilerin, mülteci olmayan öğrencilerin ve psikolojik danışmanların sorunları, ihtiyaçları belirlenmiş ve koruyucu faktörler dile getirilmiştir. Mülteci öğrencilerin sorunları, dışlanma, adaptasyon, ailesel problemler, sosyo-kültürel ve psiko-sosyal problemler ile davranışsal problemler şeklinde belirtilirken, ihtiyaçları kültürel adaptasyon ile psiko-sosyal ihtiyaçlar şeklinde ifadesini bulmuştur.

Emiroğlu (2018), *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları* adlı tez çalışmasında, Antalya'da Suriyeli öğrencileri olan iki okulu ele almış, sınıf ve rehber öğretmenleri, okul yöneticileri, Türkçe öğreticisi, Suriyeli veli ve Türk veliler ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Seçilen okullardan birindeki personel Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin daha önce eğitim almış, diğeri ise almamıştır. Her iki

okulda da ortak sorunlar dil ve iletişim sorunu, ders araç-gereç eksikliği, yaş farklarından doğan problemler şeklinde ifade edilmiştir. Ancak iki okul arasında diğer problemler bağlamında farklılıklar olduğu görülmüştür. Daha önce eğitim alan okulda bu sorunlar dışında ulaşım problemi dile getirilirken, diğer okulda devamsızlık, kurallara uymama, zorbalık ve şiddet eğilimi, hijyen, ebeveynlerin ilgisizliği ve maddi destek beklentileri dile getirilen sorunlar arasında yer almıştır.

Saklan (2018), *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümlene* başlıklı doktora tezinde Suriyeli öğrencilerin eğitimleri süresince yaşadıkları güçlükler, eğitim politikaları ve sorunlara ilişkin tespitlerde bulunmuştur. Fenomenoloji deseninde yürütülen araştırmaya 35 öğretmen ve 42 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin dil, iletişim, uyum, disiplin, ayrımcılığa maruz kalma, ekonomik etmenler gibi konularda güçlükler yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler bağlamında yaşanan sorunlar: Eğitim programının uygulanması, sınıf yönetiminde ve disiplinin sağlanmasında yaşanan sorunlar, öğrencilerin devamsızlık düzeyleri, ders araç-gereçlerinin eksikliği, akademik başarı düzeylerinin düşük olması, görevlendirilen öğretmenlerin göç çocuklarının eğitimine ilişkin yeterli tecrübelerinin olmaması ve öğretmen sayısının yetersiz olması, hizmet-içi eğitimlerin kalitesinin istenen düzeyde olmamasıdır. Suriyeli öğrencilerin eğitiminde sosyal destek ve finansman noktasında daha fazla desteğe ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Yıldız (2018), *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sorunları ve entegrasyon süreçleri: Mersin örneği* adlı tez çalışmasında Mersin'de yaşayan Suriyeli öğrencilerin genel durumunu tespit etmek amacıyla anket çalışması yürütmüş ve 298 öğrenciden toplanan veri ile demografik özellikleri, dil becerileri, uyum sürecine ilişkin veriler ortaya konmuştur. Öğrencilerin sosyal yaşama uyum sağlamaları ile Türk vatandaşı olmak istemeleri, Türk arkadaşlara sahip olmaları, Türkçe dil becerileri arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Akdeniz (2018), *Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği* adlı tez çalışmasında 700 öğrenci ve 15 GEM müdürü ile araştırmasını yürütmüş, Suriyeli öğrencilerin uyum sorunları ile Türk öğrencilerin mültecileri kabullenme düzeylerini cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, GEM müdürleri ile yaptığı görüşmelerde, ara sınıfta Türk okullarına kaydolan öğrencilerin birinci

sınıftan itibaren devam edenlere göre daha fazla problem yaşadığı bilgisine ulaşmıştır. Kurum müdürleri Türkiye’de doğan öğrencilerin daha kolay uyum sağladığını ve akademik anlamda daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Türk öğrencilerle birlikte örgün eğitime devam edebilmeleri için öncelikle Türkçe öğrenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Ayak (2018), Suriyeli kadınların çocuklarının eğitime ve çocuk işçiliğine dair tutumlarını, inançlarını ve tecrübelerini incelemiştir. İstanbul Okmeydanı ilçesinde ikamet eden 11 Suriyeli sığınmacı kadın ile gerçekleştirdiği araştırmasında, kadınların ekonomik zorluklar, dil yetersizliği gibi nedenlerle çocuklarının eğitime katkı sağlamakta zorluk yaşadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca katılımcılar çocuklarının okula gitme motivasyonunun öğretmenler ve akranları tarafından maruz bırakıldıkları ayrımcılık ve zorbalıktan olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Etnik kimliği nedeniyle akran şiddetine maruz kalan öğrencinin okula karşı olumsuz tutum geliştirdiğini ve okulu bırakma eğilimi içine girdiğini ifade etmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarını araştıran Yüce (2018), Ankara, Gaziantep ve Hatay’daki ilk ve orta dereceli okullara devam eden Suriyeli ve Türk öğrenciler, öğretmen, yönetici ve rehber öğretmenlerle görüşmeler yaparak yürüttüğü nitel araştırmada uyum engellerini dil, hazırbulunuşluk, şiddete eğilim, ayrışma, dışlanma, öğretmenlerin tutumları, ekonomik sıkıntılar, travmatik yaşantılar, eğitim hayatının sekteye uğramış olması ve kültürel farklılıklar olarak tespit etmiştir.

Çakmak (2018), *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri* tez çalışmasını Kilis ilindeki 10 ilkokul müdürü ile gerçekleştirmiş ve dikkat çekici sonuçlara ulaşmıştır. Suriyeli öğrencilerin sayıca fazla olmasının getirdiği olumsuzluklar vurgulanmış, öğrencilerin kendi aralarında gruplaştıkları ve uyum sürecinin olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. İletişim probleminin sadece öğrencileri etkilemediğini aynı zamanda veliler ile öğretmen ve okul yönetimi arasındaki etkileşimi de etkilediği dile getirilmiştir. Suriyeli bireylerin nüfus içinde yoğunluğunun çok fazla olması nedeniyle bazı okullarda Türk öğrenci sayısının daha az olduğu ifade edilmiş ve bu durumun yarattığı olumsuzluklar vurgulanmıştır. Öğrencilerin belirli okullarda yoğunlaşmasını önlemek adına kayıt bölgeleri üzerinde düzenlemeler yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca

öğrencilerin disiplin ve hijyen konusunda yaşadıkları problemler, akademik başarısızlıklar, ekonomik problemler dile getirilen diğer sorunlar arasında yer almıştır.

Akbaşı ve Mavi (2019), tarafından Suriyeli üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen bir araştırmada da öğrencilerin kimlik ve vatandaşlık krizi ile savaş ve göçün neden olduğu psikolojik sorunlar yaşadıkları ortaya konmuştur. Öğrenciler beslenme ve barınma sıkıntılarının yanı sıra ulaşım, iletişim ve mevzuata ilişkin problemlerle baş etmek durumundadır. Araştırmada ayrıca bu zorlayıcı koşulların erken evlilik, insan kaçakçılığı, okul terki ve suç gibi istenmeyen ve beklenmedik durumlara neden olabileceği dile getirilmiştir.

Suriyeli bireylerin eğitimine ilişkin yürütülen araştırmalar tez çalışmaları ve bilimsel makaleler ile sınırlı değildir. Eğitim sendikalarının, ulusal ve uluslararası sivil toplum kuruluşlarının, üniversiteler bünyesinde kurulmuş araştırma merkezlerinin de gerçekleştirdiği çalışmalar mevcuttur. Bu bölümde bu araştırmalara yer verilecektir.

Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi (HUGO) tarafından yürütülen ve Erdoğan (2014) tarafından yayına hazırlanan *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması* adlı çalışmada, Suriyeli bireylere yönelik algıyı belirlemek için 18 ilde 1501 kişi ile kamuoyu araştırması yapılmış, 6 ilde yerel halktan 144 Suriyeli ve Türk birey ile derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiş, 21 ulusal ve 56 yerel medya kuruluşunun Suriyeli bireyler üzerine yaptığı haberler, paylaşımlar ve yorumlar analiz edilmiş, 38 ulusal ve uluslararası STK temsilcileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ilgili kamu kurum ve kuruluşlarının yöneticileri ve bölge yetkilileri ile görüşülmüştür. 8 ay süren bu kapsamlı araştırma sonunda zaman zaman ırkçı ve nefret dolu söylemler olsa da, toplumsal kabul düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özellikle Suriyeli çocuklara eğitim imkânının sağlanması konusunda olumlu bir yaklaşım olduğu görülmüştür. Katılımcıların % 72.5'i Suriyeli çocukların eğitime erişimini desteklemiştir.

Çocukların korunmasını savunan uluslararası örgüt Save the Children ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteğiyle yürütülen, Meredith ve Oğuzertem (2015) tarafından yayına hazırlanan *Geçici koruma altındaki Suriyeliler için Hatay'daki*

geçici eğitim merkezlerinin ihtiyaç tespiti adlı çalışmada, 67 geçici eğitim merkezinde gözlemler yapılmıştır. Öğrencilerin okullara ulaşmada sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiş ve bu durumun öğrencinin okula devamını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Araştırmaya katılan pek çok okulun maddi sıkıntılar içinde olduğu, kira ve faturalarını ödemekte zorlandığı, öğretmenlerin teşvik ödeneklerini düzenli almadığı ya da hiç alamadığı dile getirilmiştir.

İnsan Hakları İzleme Örgütü (Human Rights Watch, 2015), *Kayıp bir nesil olmalarını önlemek: Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller* adlı saha araştırmasında, İstanbul, İzmir, Ankara, Mersin, Gaziantep ve Turgutlu'da ikamet eden 50 Suriyeli aile ile görüşmüştür. Kamplar dışında yaşayan Suriyeli çocukların eğitime devam etmesi önündeki engelleri dil engeli, ekonomik zorluklar ve toplumsal uyuma olarak belirlemiştir. Ayrıca bazı ailelerin devlet okullarına kayıt süreci konusunda bilgisinin olmaması ve GEM'lerin kalabalık olması diğer tespitler arasında yer almaktadır.

Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği tarafından yürütülen ve Türkmen-Sanduvac (2013), tarafından yayına hazırlanan *Kamp dışında yaşayan Suriyeli sığınmacılar için durum analiz raporu* adlı çalışmada Şanlıurfa'da ikamet eden 161 Suriyeli hane halkı, resmi kurum ve kuruluş temsilcileri ve yöneticileri ile sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, kamplar dışında yaşayan Suriyeli bireylerin şartları, ihtiyaçları ve sorunları tespit edilmiştir. Genel durum analizini ortaya koyan çalışmada, kamp dışındaki bireylerin eğitim ihtiyaçlarına da yer verilmiştir. Özellikle çocukların okullara ulaşmada yaşadığı sıkıntılara vurgu yapılmıştır.

Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim Bir-Sen) Araştırmalar Merkezi'ne bağlı olarak Taştan ve Çelik (2017), tarafından yürütülen *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi, güçlükler ve öneriler* adlı çalışma, geniş katılımlı bir örneklem ile 9 ilde 60 görüşme ve 15 odak grup görüşmesi yapılarak tamamlanmıştır. Araştırmaya eğitime erişimi olan ve olmayan Suriyeli çocuklar ile ebeveynleri, Suriyeli ve Türk öğretmenler, okul yöneticileri, il ve ilçe yöneticileri ile pek çok sivil toplum kuruluşu dâhil edilmiştir. Mevcut duruma ilişkin tespitler, durum analizi ve politikalara yönelik öneriler sunan rapor oldukça kapsamlı bir çalışmayı temsil etmektedir. Suriyeli bireylere ilişkin istatistikî bilgi sunan raporda, Suriyeli çocukların eğitime erişimini sağlamak adına yapılan düzenlemeler ve izlenen politikaya, eğitime erişimi

sağlanan öğrencilerin karşılaştığı güçlükler, Suriyeli bireylere nitelikli eğitim sunulmasına ilişkin sorun alanlarına yer verilmiştir.

İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA, 2015), *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu: Politika ve uygulama önerileri* adlı çalışmada İstanbul'un Bağcılar, Kağıthane ve Beyoğlu ilçelerinde bulunan 3 ayrı okulda 4 okul yöneticisi, 24 öğretmen ve 25 Suriyeli öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tespit edilen sorunlar, öğrencilerin kayıtları sırasında karşılaşılan farklı uygulamalar, Suriyeli ailelerin okullara kayıt kabul süreci hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, dil engeli, öğretmenlerin destek ihtiyacı, öğrencilerin psiko-sosyal destek ihtiyacı, ailelerin sosyal ve ekonomik desteğe ihtiyaç duyması, toplumsal kabulün istenilen düzeyde olmaması, okul aile ilişkilerinin yetersiz olması şeklindedir.

Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) çalışmaları kapsamında Emin (2016), tarafından yürütülen *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları* adlı araştırmaya, Şanlıurfa ilinde görev yapan 4 okul müdürü ile 10 öğretmen, Başbakanlık Göç ve İnsani Yardımlar Koordinatörlüğü ve MEB'e bağlı üst düzey temsilciler ile Diyanet Vakfı, İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsani Yardım Vakfı (İHH) Eğitim Koordinatörlüğü, Bülbülzade ve Anadolu Platformu üst düzey yetkilileri dâhil edilmiştir. Araştırmada Suriyeli bireylere ilişkin genel durum analizinin yanı sıra eğitsel sorun alanları tespit edilmiştir. Eğitime erişim ve katılım sorunu, dil sorunu, müfredat ve öğretim materyalleri noktasında yaşanan sorunlar, GEM'lerde görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılar, kurumlar arası koordinasyon eksikliği, eğitim alanlarındaki fiziksel altyapı sorunları ve çocuk işçiliği tespit edilen temel sorunlar olarak ifade edilmiştir.

Uuslararası Bilim Derneği çalışmaları kapsamında Erçetin vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkiye'deki göçmenlerin entegrasyon süreci incelenmiş ve süreç politika, din, eğitim, ekonomi, sağlık, barınma, güvenlik, suça bulaşma ve sosyo-kültürel açılardan değerlendirilmiştir. Eğitim konusunda öğrencilerin ve ailelerin dil problemlerine vurgu yapılmış ve yoğunlaştırılmış Türkçe kurslarının faydalı olabileceği belirtilmiştir. Raporda eğitime erişim önündeki bir engel olarak çocukların çalışma zorunluluğu dile getirilmiştir. Göçmen çocuklar genellikle ailelerine destek olabilmek için çalışmak durumunda kalmaktadır. Diğer

bir sorun ise artan göçmen öğrenci sayısı ile dersliklerin yetersiz kalmasıdır. Bu durum da yeni okulların inşasını gerektirmektedir.

GKA Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Yurtdışında Yürütülen Araştırmalar

Bu bölümde Suriye’de meydana gelen krizden etkilenen diğer ülkelerdeki öğrencilere ilişkin yürütülen araştırmalara yer verilmiştir. Yürütülen araştırmaların daha çok komşu ülkelere göç etmek durumunda kalan Suriyeli çocuk ve gençlerin eğitim sorunlarına ilişkin olduğu görülmüştür. Özellikle Lübnan ve Ürdün ele alınan ülkeler arasında yer almaktadır.

Shuayb, Makkouk ve Tuttunji (2014), Lübnan’daki Suriyeli mültecilerin eğitime erişimleri ve eğitim kalitesi üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalarında 13 okul ve sivil toplum kuruluşu üzerinde inceleme yapmışlardır. Lübnan, dâhil olduğu uluslararası anlaşmalar kapsamında 15 yaş altındaki tüm çocuklara eğitim hizmeti sunmak durumundadır, ancak bütçe ve kapasite sorunu ile karşı kaşıya kalmıştır. Lübnan devlet okullarına kayıtlı Suriyeli öğrenciler okulda fiziksel ve sözlü tacize uğradıklarını belirtmişlerdir. Aileler çocuklarının eğitim hayatını riske atmamak adına bu durumları rapor etmemektedir. Kaynakların sınırlı olması, eğitim dilinin farklı olması gibi nedenlerden 2011-2012 yılında Suriyeli öğrencilerin %70’i okul terki yaşarken, okula devam edenler arasında başarısız olma oranı ise Lübnanlı akranlarının iki katıdır.

Lübnan’daki 10-16 yaş aralığındaki Suriyeli mültecilerle araştırma yürüten Dejong vd. (2017), 16 odak grup görüşmesi gerçekleştirmiş ve Suriyeli gençlerin deneyimlerini ve karşılaştıkları riskleri ortaya koymuştur. Araştırmada, katılımcıların daha çok ekonomik zorluklarla baş etmek zorunda oldukları ve yer değişimi nedeniyle eğitim fırsatlarından yararlanamadıkları ifade edilmiştir. Katılımcıların küçük bir kısmı okula devam ettiğini belirtmiştir. Kız çocukları için en büyük risklerden biri çocuk yaşta yapılan evliliklerdir. Ayrıca katılımcılar Lübnanlı akranları ile gerginlikler yaşadıklarını ifade etmişler ve onlardan gelebilecek sözlü ve fiziksel saldırılardan korktuklarını belirtmişlerdir.

Buckner, Spencer ve Cha (2018), Lübnan’daki Suriyeli öğrencilerin eğitim hayatlarına ilişkin yürüttükleri araştırmada eğitim politikaları ile uygulamalar arasındaki uyumsuzluğu ortaya çıkarmıştır. 44 paydaşla yapılan görüşmeler sonucunda ülkede benimsenen eğitim politikaları ile tutarsızlık içinde olan pek çok

gayri resmi eğitim programının varlığı tespit edilmiştir. Mülteci bağlamı politikaların uygulanmasında belirgin zorlukları ortaya çıkarmaktadır, bu zorluklar politika belirlemede uluslararası aktörlerin rolünden, zayıf devlet otoritesinden ve mültecilerin hukuki statüsünün olmamasından kaynaklanmaktadır. Araştırma sonucu mültecilere yönelik eğitim politikalarının uygulanma sürecini daha iyi kavrayabilmek için yerel düzeyde karar verme sürecini etkileyen devlet otoriteleri ile devlet dışı otorite kaynaklarının rekabetini anlamının önemini ortaya koymuştur.

Abu-Amsha ve Armstrong (2018), Lübnan'daki Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim yaşantılarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin örgün eğitim kurumlarına devam etmeleri önündeki engelleri ortaya koymuşlardır. Okulların fiziksel olarak yetersiz olması, verilen eğitimin kalitesinin düşük olması, mültecilere yönelik ayrımcılık ve istismar, dil engeli, öğrencilerin önceki akademik başarılarının tanınmaması, elde edilecek diplomanın fayda sağlayacağına dair şüphe duyulması ve tüm bunlara ek olarak maddi sıkıntılar öğrencileri okul dışına itmektedir. Öğrenciler ve aileler örgün eğitim kurumları dışında gayri resmi kurumları tercih edebilmektedir. Sosyo-ekolojik çevreden istenen desteğin olmaması, ailelerin finansal sorunları öğrenciler için Lübnan okullarında eğitime devam etmeyi ve çabalamayı anlamsız hale getirmektedir ve bu durum öğrencilerin alternatif yapılmalara yönelmelerine neden olmaktadır. Araştırma mülteci öğrencilerin başarılı olabilmesi için okulun maddi olarak karşılanabilmesinin, program seçiminin, sosyal ve kültürel desteğin, akademik anlamda yardımın önemini ortaya koymuştur.

Maadad ve Matthews (2018), Lübnan'daki Suriyeli mültecilerin eğitim yaşantılarını inceledikleri çalışmalarında öğrenci, öğretmen ve ailelerden oluşan 98 kişi ile görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, Suriyeli öğrencilerin okula düzenli devam etmemesi ile okul terki dile getirilmiş ve bu durum dil engeli, okulların kalabalık olması, ekonomik zorluklar, takip edilen müfredat ve fiziksel cezalandırma uygulamaları ile açıklanmıştır. Okulların öğrencilere umut olabilmesi için eğitimin, istikrarın yaratılması, güvenli ve emin toplumların inşa edilmesi ve toplumsal aidiyetin sağlanması için araç olarak görülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Albakri ve Shibli (2019), Lübnan'daki mülteci çocukların kaliteli eğitime erişimini sağlayan ve iyi bir gelecek için diğer çocuklarla eşit şans sunan

sürdürülebilir bir eğitim modeli üzerinde durmuştur. Araştırmacılar mülteci çocukların eğitimine ilişkin yaşanan zorlukları, takip edilen müfredat ve sertifikalandırma sorunu, okullara ulaşım masrafı, öğrencilerin mevsimsel işçi olarak çalışmaları ve okuldaki öğrenci sayılarındaki dönemsel değişimler, yasal çalışma izninden kaynaklanan sorunlar nedeniyle öğrencilerin resmi olmayan sektörlerde çalıştırılması olarak ifade etmişlerdir. Sürdürülebilir bir eğitim modeli için ise esnek ve etkili hükümet politikalarının, kapsayıcı eğitim liderliğinin, finans ve insan kaynakları açısından paydaşların katkısının, okulların öğrenme merkezlerinin yanı sıra sosyal destek sağlayan roller üstlenmesinin önemine vurgu yapmışlardır.

Acosta (2017), Suriyeli mültecilere yönelik eğitime ilişkin Ürdünlü öğretmenlerin görüşlerini araştırdığı çalışmasında, mültecilere yönelik barış eğitiminin önünde toplumsal, psikolojik, politik ve dini boyutların olduğunu ortaya koymuştur. Toplumsal sorunların başında erken evlilik ve çocuk işçiliği gelmektedir. Bu durum öğrencilerin eğitim hayatını olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin birçoğu psikolojik sorunlar yaşamaktadır ve öğretmenler zaman, kaynak yetersizliği nedeniyle ve psikolojik destek noktasında eğitim görmedikleri için öğrencilere destek sağlamakta zorlanmaktadır. Psikolojik sorunlar mülteci öğrencilerin daha fazla şiddete başvurmasına neden olmaktadır ve bu durum öğrencilerin eğitim hayatını olumsuz etkilemektedir. Politika düzeyinde ise öğretmenler dış devletlerin olumsuz müdahalesine vurgu yaparken, din boyutunda ortak dini duyguların ve öğretilerin barış eğitime olumlu yansıdığını dile getirmişlerdir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler aynı zamanda oyunun öğrencilerin öğrenme sürecindeki önemini vurgulamışlardır.

Deane (2016), Suriyeli mültecilere ev sahipliği yapan Türkiye, Lübnan ve Ürdün'deki örgün ve yaygın eğitim imkânlarını incelemiş ve Suriyeli mültecilerin gelecek nesilleri için yapılabilecek hızlandırılmış öğrenme imkânlarını ve iyi uygulamaları ele almıştır. Araştırma sonucunda hızlandırılmış, koordineli olarak yürütülecek 12 ila 15 haftalık yaygın eğitim öğrenme programlarıyla mülteci öğrencilerin eksikliklerinin giderilebileceği ve örgün eğitimde ilerleme gösterebileceği belirtilmiştir. Benzer şekilde sertifika tanıma ve vize sürecinin hızlandırılması ile yükseköğretime erişimin artırılacağı ifade edilmiştir. Suriyeli mültecilere yönelik eğitim açığı ekonomik büyümeyi olumsuz etkileyeceği gibi

gelecekte bölgesel güvenliği de tehlikeye atabilecektir. Bu açığı kapatmak temel insan haklarından biri olan eğitim hakkını sunmak, savaş sonrası Suriye'nin inşasını sağlamak, komşu ülkelerin uzun vadede istikrarını, güvenliğini ve ekonomilerini güvence altına almak açısından önem taşımaktadır.

Oxford Üniversitesi Mülteci Araştırmaları Merkezi tarafından yürütülen bir araştırmada (Wahby, Ahmadzadeh, Çorabatır, Hashem & Al Hussein, 2014) Ürdün, Lübnan, Kuzey Irak ve Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin eğitim imkânları ve sorunları ele alınmıştır. Bu ülkelerde Suriyeli bireylerin artmasıyla birlikte eğitim taleplerinin arttığı ancak yeterli kaynakların olmadığı vurgulanmıştır. Belirtilen ülkelerde öğrencilerin dil engelinin, yasal statüsünün ve izlenen müfredatın eğitime erişimi ve eğitim kalitesini tehlikeye attığı dile getirilmiştir.

Massfeller ve Hamm (2019), Kanada'nın New Brunswick bölgesine yerleşen Suriyeli ve Iraklı mülteci öğrencilerin uyum sürecindeki tecrübelerini incelemiştir. Bu amaçla lise düzeyindeki bir okula devam etmekte olan yedi mülteci öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırma bulgularına dayanılarak beş tema tanımlanmıştır. Eğitimcilerin yerli ve mülteci öğrenciler arasında köprüler kurması ve mülteci öğrencilere destek olabilmeleri için travma ve stres bozuklukları hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği, öğretmen ile mülteci öğrenciler arasındaki ilişkinin kritik öneme sahip olduğu, öğrencilerin gelişimini destekleyecek bir ortamın oluşturulmasının gerekliliği ve öğrencilerin ülkeye, okullarına ve öğretmenlerine duydukları minnet duygusu bu temalar arasında dile getirilmiştir. Araştırmacılar eğitimcilerin sınıflarındaki artan çeşitlilik karşısında daha duyarlı olması gerektiğini vurgulamıştır.

Bang (2017), Amerika Birleşik Devletlerinde yaşayan Iraklı mülteci öğrencilerin akademik uyumlarını incelediği çalışmada pek çok öğrencinin travma sonrası stres bozukluğu ve kültürel uyum zorluğu yaşadığını ortaya koymuştur. 100 lise öğrencisi ile yürütülen araştırma okula uyumun en kuvvetli göstergelerinin asimilasyon ve değişimle başa çıkma gücü olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin eğitim yaşantısındaki kopuklukların ise uyumu olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırma, Geçici Koruma Altındaki (GKA) öğrencilerin uyum sürecinin gözlenmesini ve okul iklimine ilişkin derinlemesine bir incelemenin yapılmasını gerektirdiği için nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Olguların yoğun ve holistik bir şekilde araştırılması ve analiz edilmesi (Stake, 1995), yorumsamacı bir yaklaşımla ele alınması (Denzin & Lincoln, 1994) nitel araştırma ile mümkündür.

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşamda, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Aydın, 2018, 97). Durum çalışması araştırmaları “ne” sorusundan ziyade “niçin ve nasıl” sorularına yanıt arayan araştırma sorularında tercih edilir çünkü değerlendirme ve açıklama potansiyeline sahiptir. Araştırmacıya müdahale etmeden derinlemesine inceleme, anlama imkânı tanırken, incelenen olay ya da durumun toplum üzerindeki etkisine dair çıkarımlarda bulunmasına olanak sağlar (Yin, 2017). Bu nedenle eklettik bir metodolojinin izlenmesini gerektirir. İnsanlara soru sormayı, neler olduğunu gözlemlemeyi ve belgeleri analiz etmeyi içerir (Ashley, 2017). Durum çalışmasının en güçlü özelliklerinden biri tek bir veri kaynağına dayanmadan, veri kaynakları arasında çeşitleme yaparak sonuçlara ulaşmasıdır (Akar, 2016).

Bu araştırmada analiz birimi tek bir okuldur ve bu okuldaki okul iklimi bütüncül olarak ele alınmıştır. Bütünsel yaklaşımın gereği olan farklı perspektifleri ortaya koymak (James, Smallwood, Noltemeyer & Green, 2018) amacıyla veri kaynağı ve yöntem çeşitlemesine başvurulmuştur. Araştırma sürecinde *sistemik durum çalışması modeli* (Yıldırım ve Şimşek, 2016) izlenmiştir. Araştırmanın amacı okul ikliminin GKA öğrencilerin uyumunu *nasıl* etkilediğini ortaya koymaktır. Bu amaca uygun olarak ve durum çalışmasının doğası gereği alt problemler *nasıl* sorusu çerçevesinde belirlenmiştir. Analiz birimi olarak ölçüt örnekleme yöntemiyle GKA öğrencilerin yoğunlukta olduğu resmi bir ilkökul belirlenmiştir. Araştırmaya katılacak bireylerin seçiminde de örnekleme yöntemlerine başvurulmuştur. Veri toplama süreci alt problemler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analiz ve

yorumlanmasında da alt problemler temel alınmıştır. Raporlama sürecinde alt problemlere doyurucu yanıtlar verilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken nitel araştırma deseninde amaçlı örneklem yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 118). Araştırma kapsamında derinlemesine inceleme olanağı sağlayan çalışma grubunun tespit edilmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve Niğde ili Merkez ilçesinde bulunan ilkokul kademesinde resmi bir okul belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel amaç, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Bu ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 122). Araştırmanın örnekleme ölçütleri uzman görüşü alınarak şu şekilde belirlenmiştir:

- Araştırma yürütülecek okul, araştırmacının ikamet ettiği ilde belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmacının bir eğitim-öğretim yılı boyunca düzenli olarak okulda gözlemler yapması, okul ikliminin araştırmacı tarafından tanımlanması ve görüşmelerin yapılabilmesi amacıyla kolay ulaşılabilir olması ölçüt olarak belirlenmiştir.
- Araştırmanın yürütüleceği okuldaki GKA öğrenci sayısı diğer bir ölçüt olmuştur. Okulun belirlenmesi aşamasında Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü ilgili şube müdürü ve Araştırma-Geliştirme birimi çalışanları ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve GKA öğrenci sayısının fazla olduğu okullar belirlenmiştir. Bu okullar arasında araştırmanın öznesi durumunda olan GKA öğrencilerin en fazla yer aldığı okul tercih edilmiştir.
- Araştırma okulunun ilkokul kademesinde seçilmesi diğer bir ölçüttür. İlkokul kademesinin seçilme gerekçesi, Türkiye'deki Suriyeli nüfus içinde çocuk ve genç nüfus oranının oldukça yüksek olmasıdır. 0-14 yaş aralığındaki GKA çocukların sayısı yaklaşık 1,4 milyon iken bu oranın üçte birinden fazlası 0-4 yaş aralığındaki çocukları içerir. İlerleyen yıllarda okul çağına erişen bu çocuklar ilkokullarda daha fazla yer edinmeye başlayacaktır. Mevcut durumda da en fazla okullaşma %96.5 oranıyla ilkokul kademesindedir.

Uyum sürecinin eğitim hayatının ilk basamağında sağlanması ve sonraki kademelerde olumlu sonuçların elde edilmesi açısından önem taşır. Ayrıca uyum süreci önündeki engellerin belirlenmesi ve gelecek nesillerin de benzer durumlarla karşılaşmaması için GKA öğrencilerin eğitim hayatıyla karşılaştıkları ilk kademe araştırma kapsamına alınmıştır.

- Araştırmanın hedef kitlesi GKA öğrencilerdir. Bu öğrencilerin devam edebileceği eğitim kurumları GEM, özel okullar ve devlet okullarıdır. Bu araştırmada örneklem ölçütlerinden biri devlet okulu olmasıdır. GKA öğrenciler için belirlenen eğitim politikası kademeli olarak GEM'lerin kapatılması yönündedir. Kapsayıcı eğitim anlayışı ile GKA öğrencilerin devlet okullarına devamı teşvik edilmektedir. Mevcut durumda, devlet okullarına devam eden öğrenci sayısı daha fazladır ve ilerleyen yıllarda GEM'lerin kapatılmasıyla devlet okullarına çok daha fazla öğrenci kayıt olacaktır. Bu bağlamda devlet okullarına devam eden GKA öğrencilerin uyum problemlerinin tanımlanması önemlidir.

Araştırma ölçütlerine göre belirlenen okul, araştırmacı tarafından önceden ziyaret edilmiş ve okul personeli ile araştırma konusu paylaşılmıştır. Okulun araştırmaya katılım noktasında olumlu bir yaklaşım sergilemesi ile birlikte resmi izinler için başvurular yapılmış ve gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırma süreci başlatılmıştır.

Ölçütler çerçevesinde belirlenen okul, 24 öğretmen, okul müdürü, müdür yardımcısı ve 4 hizmetliden oluşmaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okula devam eden öğrenci sayısı 470'tir ve bu öğrenci sayısının yaklaşık %20'si yabancı uyruklu öğrencilerden oluşmaktadır. Okula devam eden yabancı uyruklu öğrenciler İran, Irak, Suriye ve Afganistan ülkelerinden gelmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin %50'si Suriye'den zorunlu göçle gelmiş GKA öğrencilerden oluşmaktadır.

Durum çalışması araştırılacak olayı ayrıntılı ve derinlemesine incelemeyi planladığı için araştırmadaki katılımcı sayısı ya da örneklem büyüklüğü diğer çalışmalara kıyasla daha azdır (Kaleli-Yılmaz, 2015). Araştırmanın veri toplama sürecinde ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen okulda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 16 öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcısı,

eğitimine devam etmekte olan geçici koruma statüsündeki 14 öğrenci ve 9 aile ile görüşülmüştür. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin belirlenmesinde de bazı ölçütlere dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, GKA öğrencilerin dersine giren ve mevcut kurumda en az 1 yıl çalışma tecrübesine sahip 14 sınıf öğretmeni ile 2 branş (İngilizce/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya okulun rehber öğretmeni de dâhil edilmek istenmiş ancak araştırma sırasında öğretmenin okuldan ayrılması nedeniyle araştırmaya dâhil edilememiştir. Araştırma okuluna eğitim öğretim yılının sonuna kadar yeni bir rehber öğretmen görevlendirilmesi yapılmamıştır. Sınıf öğretmenlerinden biri okulda norm fazlası olarak görev yapmakta ve GKA öğrencilere destekleyici eğitim vermektedir. Öğretmenlerin araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına dayanmasına dikkat edilmiş ve görüşmeler gerçekleştirilmeden önce öğretmenlerden gönüllü katılım formunu okuyup imzalamaları istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri araştırma etiği açısından gizli tutulmuş ve öğretmenlerin görüşleri aktarılırken kodlar kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin kodlamalarda Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanırken okul müdürü M harfi; okul müdür yardımcısı ise MY harfleriyle kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin demografik özelliklerine Tablo 3'te yer verilmiştir. Okulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin oldukça fazla olduğu görülmüştür. Her sınıf seviyesinde dört şube bulunmaktadır ancak bazı şubelerde GKA öğrenci olmadığı görülmüştür. Sınıf mevcutları ve her sınıftaki GKA öğrenci sayısı tespit edilmiş ve her sınıfta en az 2 GKA öğrencinin olduğu görülmüştür. Bu sınıflarda farklı ülkelerden gelmiş olan yabancı uyruklu öğrenciler de bulunmaktadır. Ancak araştırma kapsamına GKA öğrenciler dâhil edildiği için GKA öğrenci sayısına yer verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Sınıf mevcudu	GKA öğrenci Sayısı
Ö1	Erkek	1/A Sınıf öğrt.	28	27	3
Ö2	Erkek	1/B Sınıf öğrt.	39	29	2
Ö3	Kadın	1/C Sınıf öğrt.	29	28	3
Ö4	Kadın	1/D Sınıf öğrt.	28	30	4
Ö5	Erkek	2/A Sınıf öğrt.	36	28	3
Ö6	Erkek	2/B Sınıf öğrt.	34	27	2
Ö7	Erkek	2/C Sınıf öğrt.	24	27	2
Ö8	Kadın	2/D Sınıf öğrt.	8	28	7
Ö9	Erkek	3/A Sınıf öğrt.	27	21	3
Ö10	Kadın	3/B Sınıf öğrt.	28	24	2
Ö11	Erkek	3/C Sınıf öğrt.	33	23	2
Ö12	Erkek	4/C Sınıf öğrt.	40	22	4
Ö13	Kadın	4/D Sınıf öğrt.	13	21	3
Ö14	Kadın	Sınıf öğrt.	22	-	-
Ö15	Kadın	Branş öğrt.	5	-	-
Ö16	Erkek	Branş öğrt.	38	-	-
M	Erkek	Okul müdürü	25	-	-
MY	Erkek	Müdür yardımcısı	30	-	-

Araştırma kapsamında, görüşme yürütölen ikinci grup GKA öğrenciler olmuştur. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibariyle araştırma için belirlenen okula devam eden GKA öğrenciler için de örneklem belirleme yöntemine başvurmuştur. Görüşme yapılması planlanan GKA öğrencilerin belirlenmesinde aşırı veya aykırı

durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aşırı veya aykırı durumlar normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilir ve araştırma problemini derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde anlamamıza yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 119). Örnekleme dâhil edilen öğrencilerin belirlenmesinde öğretmenler ile yürütülen görüşmelerde toplanan veriler, araştırmacının sınıf ve okul gözlemlerinde elde ettiği veriler ile öğrenci karneleri, öğrencilere ait ders materyalleri, önceki yıllara ait sınıf geçme defterleri ve devamsızlık çizelgeleri incelenmiştir. Her sınıf düzeyinde olumlu ve olumsuz örnek temsil edebileceği düşünülen 4 öğrenci tespit edilmiş ve toplamda 16 öğrenci ile görüşme planlanmıştır. Son karar verilmeden önce tekrar sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Görüşme yapılacak öğrencilerin tespit edilmesinden sonra, öğrenciler ile görüşmek için velilerinden izin alınmıştır. Araştırmacı öğrencilerin velilerine ait iletişim bilgilerini edinmekte oldukça zorlanmıştır. İletişim bilgileri elde edilen aileler ile iletişim kurabilmek için Niğde İl Göç İdaresi Müdürlüğü'nden yeminli ve sertifikalı tercüman desteği talep edilmiştir. Ailelere araştırma hakkında bilgilendirme yapılmış ve öğrencilerle birebir görüşme gerçekleştirmek için onayları istenmiştir. Ailelerden biri görüşme için onay vermemiş ve bir öğrenci de görüşmenin yarısında devam etmek istemediğini belirtmiştir. 16 öğrenci olarak planlanan görüşme sayısı 14'e düşmüştür. Öğrencilerle okul ortamında yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma etiği açısından öğrencilerin isimleri gizli tutulmuş ve isimleri yerine kodlar verilmiştir. Öğrencilerin özelliklerinin kolay hatırlanması amacıyla yapılan kodlamada öğrencinin sınıfı, cinsiyeti ve yaşı kullanılmış, olumlu bir örnekleme temsil edenlere "+"; olumsuz örnekleme temsil edenlere "-" eklenmiştir. Örneğin, 1-K8 kodlu öğrenci 1. sınıfa devam eden 8 yaşında bir kız öğrenciyi ifade ederken koda eklenen "-" işareti de öğrencinin okul kültürüne uyum sürecinde olumsuz bir örnekleme olduğunu ifade etmektedir. Tablo 4'te araştırmaya dâhil edilen GKA öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi ve araştırma okuluna devam ettiği süreye ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4

Görüşme yapılan GKA öğrencilerin özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Okula devam ettiği süre
1-K8	Kız	8	1. sınıf	1 eğitim-öğretim yılı
1-E6	Erkek	6	1. sınıf	1 eğitim-öğretim yılı
1+K9	Kız	9	1. sınıf	2 eğitim-öğretim yılı
1+K7	Kız	7	1. sınıf	2 eğitim-öğretim yılı
2-K9	Kız	9	2. sınıf	2 eğitim-öğretim yılı
2-E9	Erkek	9	2. sınıf	2 eğitim-öğretim yılı
2+E8	Erkek	8	2. sınıf	2 eğitim-öğretim yılı
2+K10	Kız	10	2. sınıf	3 eğitim-öğretim yılı
3-E9	Erkek	9	3. sınıf	1 eğitim-öğretim yılı (GEM'de 3 yıl)
3-E12	Erkek	12	3. sınıf	2 eğitim-öğretim yılı (GEM'de 1 yıl)
3+E8	Erkek	8	3. sınıf	3 eğitim-öğretim yılı
3+K10	Kız	10	3. sınıf	4 eğitim-öğretim yılı
4-E11	Erkek	11	4. sınıf	2 eğitim-öğretim yılı
4+K13	Kız	13	4. sınıf	4 eğitim-öğretim yılı

Öğrenciler ile görüşme süreci tamamlandıktan sonra görüşülen öğrencilerin aileleri ile görüşme talep edilmiştir. Görüşmeler ailelerin ev ortamında ve tercüman desteği ile gerçekleştirilmiştir. Belirlenen 14 öğrenci içerisinde bazı öğrenciler kardeş olduğu için toplamda 9 aile ziyareti yapılmıştır. Görüşme öncesi ailelerden randevu alınmış ve gönüllü katılım formu sunulmuştur. Ailelerin tamamı araştırmaya katılmaya gönüllü olmuş ve araştırmacıyı evinde ağırlamıştır. Görüşme öncesinde ailelere sahip oldukları çocuk sayısı, hane içinde kaç kişinin yaşadığı, aylık gelirleri ve Suriye'den geldikleri bölgeler sorulmuştur. Ailelerin büyük oranda Halep kırsalından geldiği bilgisi alınmıştır, ailelerin tamamı savaş nedeniyle Suriye'den ayrılmıştır. Çocuk sayıları 4 ile 7 arasında değişmektedir.

Genellikle çekirdek aile şeklinde yaşamaktadırlar, ancak bazı ailelerde çocukların akrabaları ya da evli kardeşleri de onlarla birlikte yaşamaktadır. Ailelerin ortalama aylık gelirleri ise 1000 TL ile 1800 TL arasında değişmektedir. Aile bireylerine ait isimler araştırma etiği açısından gizli tutulmuştur. Görüşülen ailelerde ebeveynlerin her ikisinin de hayatta olduğu tespit edilmiştir. Ailelere ilişkin veriler A1, A2, A3...şeklinde kodlanmıştır ve ebeveynlerin görüşleri bu kodlarla sunulmuştur. Tablo 5'te görüşmeye dâhil edilen ailelerin hane içindeki birey sayısına, sahip oldukları çocuk sayısına, Suriye'den geldikleri bölgeye ve aylık gelirlerine yer verilmiştir.

Tablo 5

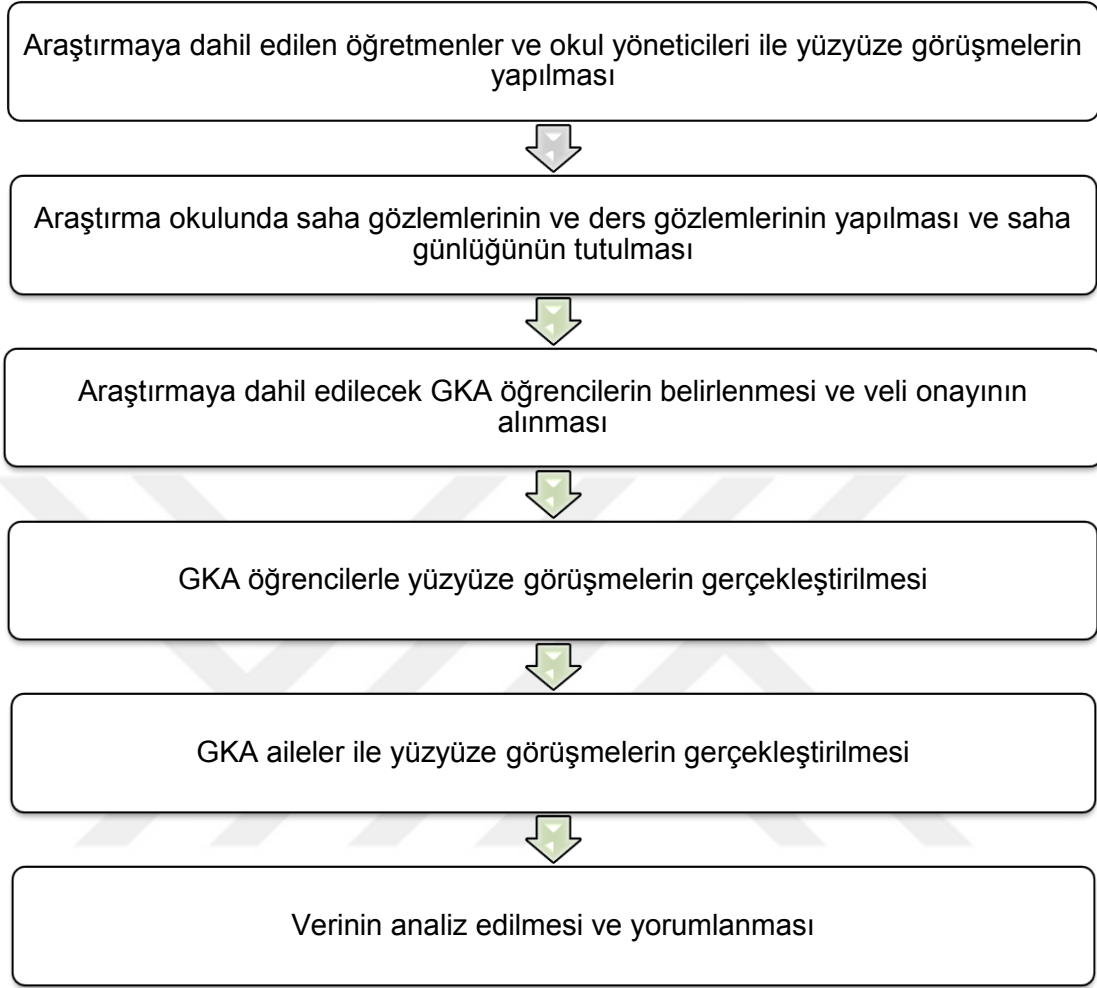
Görüşme yapılan GKA ailelerin özellikleri

Ebeveynler	Çocuklar	Çocuk sayısı	Hane halkı sayısı	Aylık gelir	Geldikleri Bölge
A1	1-K8 ile 3-E12	4	6 kişi	1000TL	Halep
A2	1-E6 ile 1+K9	4	6 kişi	1800 TL	Halep
A3	1+ K7 ile 3+K10	3	6 kişi	1800 TL	İdlib
A4	2-K9 ile 4-E11	5	7 kişi	1200 TL	Hama
A5	2+E8 ile 4+K13	6	8 kişi	1200 TL	Halep
A6	2-E9	3	5 kişi	1000 TL	Halep
A7	2+K10	6	10 kişi	1500TL	Halep
A8	3-E9	7	11kişi	1200TL	İdlib
A9	3+E8	4	9 kişi	1500 TL	Halep

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın alanyazın taramasından sonra araştırma için veri toplama araçları olan gözlem kılavuzları ve yarı-yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Araştırmanın etik açıdan uygunluğunu teyit etmek amacıyla Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu Başkanlığından onay alınmış ve

araştırmanın yürütülmesi için gerekli resmi izinlerin alınmasıyla birlikte saha araştırmasına geçilmiştir. Verilerin toplanma süreci aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 4. Veri toplama sürecinin planlanması

Veri toplama sürecinin başında katılımcıların desteğini almak adına araştırmanın yürütüldüğü okulda öğretmenlere ve yöneticilere araştırma konusunun anlatıldığı ve veri toplama sürecine ilişkin bilgilendirmenin yapıldığı bir toplantı düzenlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin belirlenmesi için okul yönetiminden yabancı uyruklu öğrenci listesi talep edilmiş ve GKA öğrencilerin bulunduğu sınıf ve şubeler belirlenmiştir. Bu sınıf ve şubelerde görev yapan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma süresince gönüllük ilkesine ve gizlilik esasına sadık kalınmıştır. Görüşme yeri ve zamanı katılımcılar ve araştırmacı tarafından belirlenmiş ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bütün görüşmeler okul binasında, öğretmenler/yönetici odasında ya da fotokopi odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında sessiz bir ortam sağlanmasına ve katılımcı

ile araştırmacı dışında herhangi birinin olmamasına zen gösterilmiştir. Görüşmeler katılımcıların onayı alınarak ses kaydı altına alınmış ve görüşme sonrasında ses kayıtları yazıya aktarılarak düzenlenmiştir. Her bir katılımcı ile görüşme 40 dakika ile 70 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasının tamamlanması ile birlikte araştırmacı araştırma problemine ilişkin bir bakış açısı kazanmıştır. Görüşme ile elde edilen verilerin doğruluğunu teyit etmek ve verilere derinlik kazandırmak adına araştırmacı sınıf içinde ve okul bahçesinde gözlemler yapmıştır. Gözlem ncesi alanyazın taraması ve görüşme ile elde edilen verilerden yola çıkararak araştırmacı gözlem kılavuzları geliştirmiş ve uzman görüşü aldıktan sonra uygulamaya geçmiştir. Sınıfında GKA ğrenciler bulunan sınıf öğretmenlerinden gözlem yapmak için onay alınmış, gözlem tarihi ve saati öğretmenlerle birlikte belirlenmiştir. GKA ğrencilerin bulunduğu her sınıf gözlenmiş, sınıf atmosferi ve GKA ğrencilerin sınıf içindeki davranışlarına ilişkin notlar alınmıştır. Gözlem kılavuzları ile yapılan ders içi gözlemlerde her GKA ğrencinin öğrenme sürecindeki davranışını tespit etmek için 2 ya da 3 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem süresi sınıftaki GKA ğrenci sayısına bağlı olarak artırılmıştır. Araştırmacı ders aralarında okul koridorlarında ve okul bahçesinde vakit geçirerek öğrencilerin ders dışındaki davranışlarına ilişkin notlar almıştır.

Ders gözlemlerine ilişkin bilgilere Tablo 6'da yer verilmiştir. Araştırmacı GKA ğrencilerin bulunduğu 13 ayrı şubede toplam 30 ders saati gözlem yapmıştır. Okul bahçesi, koridorlar ve ders gözlemleri sırasında saha notları tutan araştırmacı öğrencileri doğal ortamında gözlemlemiş ve gözlem notlarına fotoğraflar ekleyerek verileri zenginleştirmiştir. Gözlemlerin tamamlanmasının ardından araştırmacı görüşme yapacağı öğrencileri belirlemek adına doküman incelemesi aşamasına geçmiştir. Okulda bir yıldan fazla süredir eğitim-ğretim gören öğrencilerin akademik anlamda ilerleme gösterip göstermediğini belirlemek adına geçmiş eğitim-ğretim yıllarına ait sınıf geçme defterleri incelenmiştir. 2018-2019 eğitim-ğretim yılı gz dönemine ait devamsızlık çizelgeleri ve ğrenci karneleri okul yönetiminden temin edilmiş, gözlem ve görüşme verilerinden elde edilen bulgularla birlikte incelenerek aşırı veya aykırı örnekleme dâhil edilecek öğrenciler belirlenmiştir. Örnekleme belirlenirken öğrencilerin akademik gelişimleri, okula devamları, ğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlem notları birlikte

incelenmiştir. Bu inceleme ile her sınıf seviyesinde akademik başarı, devam, uyum bağlamında olumlu ve olumsuz örnekler tespit edilmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi ile birlikte belirlenen öğrenciler öğretmenlerle paylaşılmış ve tekrar görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme yapılması planlanan öğrenci listesine son şekli verilmiştir.

Tablo 6

Ders gözlemlerine ilişkin bilgiler

Gözlem yeri	Gözlem tarihi	Gözlem saati/ süresi
1/B sınıfı	07.12.2018	2 ders saati (40+40= 80')
1/C sınıfı	13.12.2018	2 ders saati (40+40= 80')
1/D sınıfı	14.12.2018	3 ders saati (40+40+40=120')
2/A sınıfı	20.12.2018	2 ders saati (40+40= 80')
2/B sınıfı	20.12.2018	2 ders saati (40+40= 80')
2/C sınıfı	21.12.2018	2 ders saati (40+40= 80')
2/D sınıfı	21.12.2018	2 ders saati (40+40= 80')
2/D sınıfı	27.12.2018	2 ders saati (40+40=80')
3/A sınıfı	28.12.2018	2 ders saati (40+40= 80')
3/B sınıfı	14.12.2018	2 ders saati (40+40= 80')
3/C sınıfı	03.01.2019	2 ders saati (40+40= 80')
4/C sınıfı	04.01.2019	3 ders saati (40+40+40= 120')
4/D sınıfı	10.01.2019	2 ders saati (40+40= 80')

GKA öğrenciler ile görüşmeler yürütülmeden önce aileler ile iletişime geçilmiştir. Ancak aileler kendilerini Türkçe olarak ifade etmekte zorlandıkları ya da hiç Türkçe bilmedikleri için İl Göç İdaresi Müdürlüğü'nden tercüman desteği talep edilmiştir. Tercüman, araştırma konusu, amacı ve veri toplama süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Tercüman desteğinin İl Göç İdaresi Müdürlüğü'nden talep edilmesinin nedeni tercümanın zorunlu göçle gelen ailelerin özelliklerine dair

önceden bilgi sahibi olması ve veri toplama süresince ailelere ve öğrencilere karşı hassas bir tavır izleyeceği öngörüsü olmuştur. Araştırma soruları görüşme sürecinden birkaç gün önce tercüman ile paylaşılmıştır. GKA öğrenciler adrese dayalı kayıt sistemine dâhil edilmediği için e-okul üzerinden GKA öğrencilerin ev adreslerine ulaşamamıştır. Sistemde kayıtlı telefon numaralarının bir kısmının değişmiş ve artık kullanılmamakta olduğu görülmüştür. GKA ailelere ulaşmak araştırmacı için zorlayıcı bir süreç olmuştur. GKA ailelere ulaşmak adına araştırmacı okul çıkışı GKA öğrencilerle birlikte evlerine gitmiş ve ailelerle tanışma amaçlı ön görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu yöntemle ailelerin ev adresleri öğrenilmiş ve güncel telefon numaraları kendilerinden talep edilmiştir. Ardından tercüman desteği ile velilere araştırma konusu, amacı ve çocukları ile yapılacak görüşmeler anlatılmış ve onayları istenmiştir. Veli onam formu ailelere onaylatıldıktan sonra görüşmelere başlanmıştır. Bu süreçte görüşülen bir aile öğrenci ile görüşme yapılmasını istememiş ve o öğrenci görüşme listesinden çıkarılmıştır. Ailelere ulaşmak ve onaylarını almak, tercüman desteğinin talep edilmesi, araştırmacı, tercüman ve öğrencinin görüşme için ortak bir zaman diliminde buluşması gibi nedenlerden araştırmanın veri toplama süreci uzamış ve beklenen sürede tamamlanamamıştır. Bu durum araştırmayı sınırlayan etkenlerden biri olmuştur.

Öğrenciler ile görüşmeler okul ortamında ve okul yöneticilerinin sağladığı sessiz bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler araştırmacıya ders gözlemleri sırasında aşına oldukları için görüşmeye istekli bir şekilde katılmışlardır. Görüşme nedeni öğrencinin anlayacağı şekilde tercüman aracılığıyla ifade edilmiş ve istediği zaman görüşmeyi sonlandırabileceği, cevaplamak istemediği bir soru olduğunda rahatlıkla dile getirebileceği ifade edilmiştir. Öğrencinin kendini rahat hissetmesi için görüşmeler daha çok sohbet havasında yürütülmüştür. Görüşmeler araştırmacı tarafından veli onayı doğrultusunda ses kaydı altına alınmıştır. Tercüman eşliğinde gerçekleştirilen görüşmeler her bir öğrenci ile ortalama yarım saat sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların bazı sorulara cevap verirken araştırmacı ya da tercümanla göz teması kurmadığı, kısa cevaplar verdiği ve cevapları geçiştirmeye çalıştığı gözlenmiştir. Öğrencilerin vücut dili ve sözsüz mesajları da araştırmacı tarafından not edilmiştir. Her görüşme sonunda tercüman ile araştırmacı görüşme sürecini ve katılımcıyı değerlendirmiş ve öğrencinin açık

olma, fikirlerini düşüncelerini rahatlıkla açıklama ve duygu durumuna ilişkin gözlemlerini birbiriyle paylaşmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin sözsüz mesajlarına ilişkin değerlendirme tercüman ve araştırmacı tarafından birlikte yapılmıştır. Görüşme sırasında bir katılımcı akran ilişkilerine dair sorularda duygusallaşmış ve tuvalete gitmek için izin istemiştir. Katılımcının görüşme sorularına cevap vermemek için görüşme ortamından uzaklaşmak adına tuvalete gitmek istediği düşüncesinde hemfikir olan tercüman ve araştırmacı, öğrenci geri döndüğünde araştırmaya devam etmek isteyip istemediğini sormuş ve olumsuz yanıt almıştır. Görüşmeye son verilmiş ve öğrencinin baskı altında hissetmemesi için görüşme ortamından ayrılabilceği belirtilmiştir.

Veri toplama sürecinin son aşaması GKA öğrencilerin aileleri ile gerçekleştirilmiştir. Ailelere, araştırma kapsamında kendileri ile görüşme yapılmak istendiği belirtilmiştir. Öğrencilerle görüşme sürecinde aileler ile tanışmış olan araştırmacı bu talebi telefon yoluyla tercüman desteğiyle iletmiştir. Aileler arasında yüz yüze görüşme talebine olumsuz yanıt veren olmamıştır. Görüşme zamanı aileler ile araştırmacı tarafından belirlenmiş ve ailelerin ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anne ve babanın birlikte yer almasına dikkat edilmiştir. Tercüman aracılığıyla yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından katılımcıların bilgisi ve onayı dâhilinde ses kaydı altına alınmıştır. Ailelerle yapılan görüşmeler 30 ila 40 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonunda ev ortamına dair fikir vermesi açısından aileden izin alınarak görüşmenin gerçekleştirildiği odanın fotoğrafı çekilmiştir. Aileler ile gerçekleştirilen görüşmelerde bazı ailelerin okul ile hiç iletişiminin olmadığı tespit edilmiş ve görüşme sorularına doyurucu yanıtlar alınamamıştır.

Veri Toplama Araçları

Durum çalışması bir olgunun gerçek dünya bağlamında çalışılmasını vurgular ve verilerin doğal ortamdan toplanmasını gerekli kılar (Bromley, 1986). Bu bağlamda orijinal saha çalışmaları yapmak konuyu anlamada ileri düzeyde fayda sağlayacaktır. Yin (1984), durum çalışmalarında çoklu veri kaynaklarının kullanılması gerektiğini ifade eder ve bu kaynakları, dokümanlar, görüşmeler, gözlemler, kayıtlar ve fiziksel yapılar olarak sıralar. Durum çalışmasında çoklu veri kaynaklarına ulaşma, zengin bir veri tabanı oluşturma, kanıt zinciri ortaya koyma

ve çalışmayı geçerli ve güvenilir kılma açısından büyük önem taşır. Araştırmanın verileri durum çalışmasının temel ilkeleri dikkate alınarak gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile elde edilmiştir.

Tablo 7

Veri toplama sürecine ilişkin bilgiler

Veri toplama yöntemi	Veri kaynağı	Veri Toplama süresi
Görüşme	Öğretmen ve yönetici	853 dakika
	GKA öğrenci	277 dakika
	GKA aile	282 dakika
Gözlem	Ders gözlemi	30 ders saati
	Saha gözlemi	2 ay (Haftada 2 gün)
Doküman İnceleme	Okul kayıtları	
	Öğrenci karneleri	
	Öğrenci ders materyalleri	
	Saha günlüğü	

Görüşme. Araştırmacı görüşme yoluyla bireyin iç dünyasına girer (Patton, 1987). Bu çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme araştırmacıya görüşme sürecinde esneklik sağlar, araştırmacı görüşme protokolü hazırlayarak önceden soracağı soruları belirler ancak görüşmenin akışına bağlı olarak görüşmeye alt sorular ekleyebilir. Görüşme sırasında bazı sorular katılımcı tarafından cevaplanmışsa atlanabilir, sırası değiştirilebilir (Türnüklü, 2000). Araştırma kapsamında önce öğretmenler ve yöneticiler ardından GKA öğrenciler ve aileleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formu. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında araştırmacının alt problemleri dikkate alınmıştır. Alt problemlere cevap bulabilmek için hangi verilerin toplanması

gerektiğine karar verilmiş ve bu veriye yönelik sorular hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken açık uçlu olmasına ve problemi derinlemesine incelemeyi mümkün kılacak şekilde olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken görüşme yapılacak katılımcıların deneyimleri düşünülerek soruların bu deneyimlerle ilişkilendirilmesi sağlanmıştır.

Araştırmacı okul ikliminin GKA öğrenciler üzerindeki etkisini öğretmen, yönetici, GKA öğrenci ve veli perspektifinden ele almayı amaçladığı için görüşme formları öğretmen, okul yöneticisi, GKA öğrenci ve veliler için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Görüşme sorularının aynı türden veri sağlayacak şekilde yazılmasına özen gösterilmiştir. Her görüşme formundaki ifadeler katılımcıya göre şekillendirilmiş ancak dil ve anlatım bakımından paralel olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme sürecinde toplanan verilerin zenginleştirilmesi ve derinlik sağlanması amacıyla araştırmacı tarafından görüşme formuna katılımcıyı açıklamaya teşvik edecek ve araştırmacıya daha fazla somut örnek sağlayacak sondalar eklenmiştir. Görüşme formları içerik, kapsam, cümle yapısı, birbirleriyle tutarlılık ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmek üzere üç uzmanla paylaşılmış ve uzman görüşü alındıktan sonra öğretmenler için düzenlenen form pilot uygulama ile değerlendirilmiştir.

Öğretmen katılımcılar için geliştirilen görüşme formunun pilot uygulaması araştırma okulunda görev yapan ancak araştırmaya dâhil edilmeyen bir öğretmenle yürütülmüş ve bu uygulama sonrası araştırma sorularında bazı ifadeler değiştirilmiştir. Pilot uygulama sonrası öğretmenlerden görüşleri alınmış ve anlaşılmayan, muğlak ifadeler olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerden alınan geri bildirim doğrultusunda formda güncelleme yapılmıştır. Öğrenci ve velilere uygulanacak görüşme formları tercüman eşliğinde gözden geçirilmiş ve tercümanın rahat ifade edebileceği şekilde düzenlenmiştir. Görüşme formundaki ifadelerin kısa ve anlaşılır şekilde olmasına dikkat edilmiştir. Öğrenci ve veliler ile yapılan görüşmeler tercüman eşliğinde gerçekleştirildiği için pilot uygulama yapılamamıştır ancak görüşme sırasında tercümanın başvurabileceği alternatif sorular görüşme formuna eklenmiştir.

Gözlem. Gözlem sürecinde bütün duyu organları işe koşulur. Gözlem tekniğinin en önemli özelliği davranışların objektif olarak belirlenmesi için gözlenenlerin doğal ortamında veri toplanmasıdır (Karasar, 2009, 157).

Gözlemcinin varlığı katılımcıların davranışlarını etkileyebilir. Bu durumu engellemek için gözlenen grubun araştırmacının varlığına alışması için araştırmacının gözlemlere başlamadan önce 4-5 gününü gözlem yaptığı ortamda geçirmesi önerilmektedir (Cansız-Aktaş, 2015, 356). Bu bağlamda araştırmacı öğretmenlerle görüşmeler yapmak adına okulda bulunmuştur ve görüşmelerin tamamlanması bir ay sürmüştür. Bu süre zarfında GKA öğrenciler de araştırmacının okuldaki varlığından haberdar olmuştur. Ardından sınıf içi gözlemlere geçilmiştir. Araştırmacı kim olduğunu ve hangi amaçla orada bulunduğunu daha önce belirttiği için gözlem sürecinde rol yapmaya gerek duymamıştır (Güler, Halıcıoğlu, Taşgın, 2015, 108). Sınıf içi ve okul içinde yürütülen gözlemler araştırma ortamının, katılımcıların ve davranışların daha iyi anlaşılmasını (Glesne, 2012, 90) mümkün kılmıştır. Ayrıca araştırmacı “Öğretmenler Günü” ve “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı” törenlerine izleyici olarak katılmış ve törenlerde görev alan GKA öğrencilerin davranışlarını gözlemlemiştir.

Gözlem süreci aşamaları şu şekilde tanımlanabilir: İlk aşamada *betimsel gözlem* ile araştırma alanının genel fiziksel ve sosyal özellikleri tespit edilmeye çalışılır. Gözlemlenen davranış örüntüleri fark edilmeye başladığında gözlem *odaklanma* aşamasına geçer ve bu aşamada genel bir bakış açısından detaylara odaklanan bir yaklaşım söz konusu olur. Araştırma sorununa dair ilişkileri tespit edeceğimiz ve açıklama getirebileceğimiz gözlemler *seçici* aşamada gerçekleşir. Bu aşamada araştırmacı parçalar arasındaki ilişkileri keşfeder ve araştırma sorusunu açıklayabilecek verilere ulaşır. Bu aşamadan sonra bulgular kendini tekrar etmeye başladığında veri doygunluğuna ulaşılır. Araştırmacı veri doygunluğuna ulaştığında gözlem sürecini sonlandırabilir (Angrosino, 2017). Araştırmacı gözlem aşamalarını takip ederek çalışmasını yürütmüştür. Öncelikle okuldaki genel atmosferi betimlemek adına okulun fiziksel ve sosyal özelliklerini tanımlamaya çalışmıştır. Ardından, GKA öğrencilerin devam ettiği sınıflar tespit edilmiş ve sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapılarak sınıf içi ders gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ders sırasında ve teneffüslerde gözlemlenmiş ve saha günlüğü tutulmuştur. Odaklanma aşamasında GKA öğrencilerin sınıf içi ve ders dışındaki davranışları, akran ilişkileri, öğretmenlerle iletişimleri gözlenmiştir. Seçici aşamada davranış örüntüleri, akademik uyum, kişilerarası ilişkiler bağlamında olumlu ve

olumsuz örnekleri temsil edebilecek GKA öğrenciler tespit edilmiştir. Bu aşamada aşırı veya aykırı durum örnekleme ile bazı GKA öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrencilerin sınıf içinde ve ders dışındaki davranışlarına, akranlarıyla ve okuldaki diğer yetişkinlerle iletişimine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin okul yaşantısı yanında ev ortamını gözlemlemek ve aile ile görüşmeler gerçekleştirmek için ev ziyaretleri yapılmıştır.

Gözlem kılavuzu. Nitel araştırmalarda gözlem sayısal veri üretmekten çok araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 174). Araştırmacı alanyazın taramasından sonra taslak gözlem kılavuzları geliştirmiştir. Gözlem kılavuzları GKA öğrencilerin okul kurallarına uyumu, öğrenme sürecine katılımı, okuldaki yetişkinlerle ve akranlarıyla iletişimlerine yönelik davranışlarının gözlenmesine yöneliktir. Gözlem kılavuzunun kapsam geçerliliğine ilişkin üç uzman görüşü alınmıştır. Araştırmanın ilk aşaması olan görüşme sürecinden elde edilen veriler ışığında gözlem kılavuzu revize edilmiş ve kılavuza son hali verilmiştir. Gözlem kılavuzları araştırmacıya gözlem süresince yol gösterici olmuş ve saha günlüğüne kılavuzlar temel alınarak açıklayıcı ve yansıtıcı notlar alınmıştır. Alınan notlarda tarih ve mekan belirtilmiş fiziksel ortam betimlenmiş ve gözlenen davranış, olay ya da etkinlikler açıklanmıştır.

Doküman incelemesi. Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin veri toplama sürecine dâhil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 190). Araştırmacı mümkün olan en fazla sayıda ilgili belgeden bilgi elde eder ve belge analiz sonuçları tasvir edici bir şekilde özetlenir (Kaleli- Yılmaz, 2015). Araştırmada öğrencilerin eğitim öğretim yılı içindeki devamsızlıklarını görmek adına devam-devamsızlıkları gösteren çizelgeler incelenmiştir. Bu veriler e-okul sisteminde yer almaktadır ve okul müdür yardımcısı tarafından araştırmacı ile paylaşılmıştır. Kayıtlar kapsamında ayrıca geçmiş yıllara ait öğrenci sınıf geçme defterleri incelenmiştir. Öğrencilerin okula devam ettikleri sürelerin ve akademik başarılarının tespitinde sınıf geçme defterleri gerekli veriyi sağlamıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarının incelenmesinde öğrenci defterleri; akademik uyum ve ilerlemelerini görmek adına okul karneleri incelenmiştir. İlgili dokümanların temin edilmesi noktasında araştırmacı okul yönetimi ile işbirliği içinde hareket etmiş ve doküman incelemeleri araştırma okulunda

gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından gerçekleştirilen alan gözlemleri sırasında tutulan günlük ve çekilen fotoğraflar incelenen veri kaynaklarındandır. Doküman incelemesinin güçlü yönlerinden biri tepkiselliğin olmamasıdır, gözlem ve görüşme sırasında yaşanabilecek denek ya da katılımcı tepkiselliği doküman analizi sırasında yaşanmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 191). Doküman inceleme yönteminin araştırmaya dâhil edilme sebebi gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen verileri desteklemek ve alternatif açıklamalar yapmak amacıyla kullanmaktır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nitel verilerin çözümlemesi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 237). Merriam (2013)'a göre nitel veri analizi bulguların bütünsel bir şekilde dışa aktarılmasıdır. Wolcott (1994), nitel verinin üç şekilde analiz edilebileceğini belirtir: Betimsel bir yaklaşımla; verilerin betimsel sunumunun yanı sıra nedensel bir yaklaşımla veriler üzerinde içerik analizi yapılarak temaların belirlenmesi ve temalar arası ilişkilerin ifade edilmesi şeklinde; son yaklaşımda ise betimsel ve içerik analizinin yanı sıra araştırmacının kendi yorumlarına yer verdiği bir yaklaşımla yapılabilir.

Araştırmacı veri doygunluğuna ulaştığında gözlem ve görüşme sürecine son verilmiştir. Bu süreçte elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi için öncelikle ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Görüşme gerçekleştirilen ilk grup araştırma okulundaki öğretmenler ve yöneticilerdir. Yazılı doküman haline getirilen görüşme notları katılımcılara okutulmuş ve onayları alınmıştır. Bu süreçte katılımcılara eklemek istediklerinin olup olmadığı sorulmuştur. GKA öğrenciler ve aileler ile yapılan görüşmeler tercüman eşliğinde yürütüldüğü için ses kayıtları tercüman ile birlikte tekrar dinlenmiş ve doküman haline getirilmiş, ardından görüşme notları kontrol edilmiştir. Görüşmelere ve gözlemlere ilişkin dokümanlar araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuştur. Genel bir bakış açısı elde etmek adına önce verilerin tamamı, daha sonra alt amaçlara ilişkin bölümlere ayırmak ve her bölüm içindeki kodları tespit etmek adına birçok kez aralıklı okumalar yapılmıştır. Elde edilen veriler alt amaçlar bağlamında bölümlere ayrılmıştır. Her katılımcının alt probleme ilişkin verdiği yanıtlar ve gözlem verileri bir araya toplanmıştır ve araştırmacı

tarafından kodlama sürecine geçilmiştir. Veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve bu bölümleri tanımlayıcı isimler verilmiştir. Bu isimler araştırmanın kodlarını oluşturmuştur. Tüm veriler incelenerek kod listesi oluşturulmuştur. Kodlar veri çözümleme sürecinde tekrar tekrar değerlendirilmiş ve kodlara ilişkin güncellemeler yapılmıştır. Kodlar arasındaki ortak yönler tespit edilerek kategorize edilmiş ve temalara ulaşılmıştır. Temalar ve diğer temalar arasındaki ilişkilerin açıklanmasında betimsel gözlem notlarına, doğrudan görüşme alıntılarına ve doküman incelemesi sonucu elde edilen tespitlere yer verilmiştir. Araştırmacı gözlem, görüşme ve doküman verileri arasında aynı konuya ilişkin olanları birlikte incelemiştir. Örneğin okul ikliminin okul güvenliği boyutunda görüşme yoluyla her bir katılımcıdan alınan görüşme notları, gözlem yoluyla okul güvenliğine ilişkin kaydedilen alan notları, doküman incelemesi bağlamında öğrenci karneleri (davranış notları bölümü) birlikte incelenmiştir. Temaların ve kodların oluşturulması sürecinde uzman görüşü alınmış ve gerekli inceleme ve düzenlemeler yapıldıktan sonra son hali verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın güvenilir ve geçerli olması için verilerin saydam olması ve araştırmacının bulgulara sadık kalması gerekir (Akar, 2016). Her gözlemsel davranış “sosyal” olduğu için araştırmacıların sadece araştırma öznelerini değil kendilerini de gözlemlenmeleri gerekir, özne ve gözlemci arasındaki etkileşimin yaratabileceği etki kontrol edilmelidir (Glass & Frankiel, 1968).

Araştırmanın veri toplama süreci 2018 Kasım ayı itibariyle başlamış ve 2019 Mayıs ayında tamamlanmıştır. Aileler dışında tüm görüşmeler ve doküman incelemeleri okulda gerçekleştirilmiş, ders içi gözlemler ve saha gözlemleri yürütülmüştür. Bu süreçte kurum çalışanları ve öğrenciler sık sık araştırmacıyla karşılaşmıştır. Gözlem süresi içinde araştırmacı ile kurum personeli arasındaki etkileşim artmıştır. Uzun süreli gözlemler araştırma yapılan okulun iklimini, ilişkiler arasındaki dinamikleri daha iyi anlamak için fırsat yaratmıştır. Araştırmacının uzun süre okulda bulunması gözlenen özneler üzerindeki araştırmacı etkisini hafifletmiş ve bir süre sonra sosyal etkileşim doğal akışı içinde gözlenmiştir. Araştırmacı her aşamada katılımcılara araştırmanın gizlilik politikasını hatırlatmış ve bu noktada katılımcıların gerçek düşüncelerini ve tecrübelerini gizlemelerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Araştırmacının farklı bir kurumda çalışıyor olması, güç ve otorite

noktasında katılımcılara yönelik bir tehdit oluşturmaması da verilerin toplanma sürecinde olumlu etki yaratmıştır. Özellikle katılımcı ailelerle yapılan görüşmelerde tercüman eşliğinde araştırmacı ve araştırma hakkında bilgi verilerek ailelerin kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri sağlanmıştır. Diğer taraftan araştırmacı önyargılı olmaktan kaçınmak ve objektifliğini korumak adına rolüne ilişkin kendisine sorular yönelterek ve zaman zaman öz-eleştiri yaparak araştırmacı rolüne sadık kalmaya çalışmıştır. Görüşmeler birebir gerçekleştirilerek katılımcıların birbirlerini etkilememesi hedeflenmiştir, araştırmacı da görüşmeler sırasında katılımcının görüşlerini etkileyebilecek yorum ve açıklamalardan kaçınmıştır. Araştırmaya yanlılık katmamak adına bütünü yansıtacak alıntılara yer verilmiştir. Araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış, veriler tekrar tekrar incelenerek bağlantılara yoğunlaştırılmıştır. Çoklu veri kaynakları ve yöntem çeşitlemesi (Patton, 2014) ile uzman görüşleri alınarak ve saha günlüğü tutularak verilerin tutarlılığı ve objektifliği denetlenmiştir.

İç Geçerlik (İnandırıcılık). Geçerlik araştırmacının elde ettiği bulguların, ulaştığı sonuçların ve yorumların ne derece gerçeği yansıttığı ile ilgilidir, araştırmanın geçerli olabilmesi için araştırmacının elde ettiği verilerin gerçek durumu yansıtması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmalarında iç geçerliğin sağlanması için farklı yazarlar farklı stratejiler dile getirilmiştir. Merriam (1998), gözlem süresinin uzun tutulmasını, çeşitleme yapılmasını, araştırmacının önyargılarını araştırmanın başında belirtmesini, katılımcıların sürece dâhil edilmesini ve meslektaş görüşünün alınmasını önermiştir. Yin (1984) ise veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesini, kanıt zinciri oluşturulmasını ve araştırmanın iyi bir şekilde planlanması gerektiğini vurgulamıştır.

İnandırıcılığı artırmak adına araştırmacı öncelikle araştırma yapılacak ortamda güvene dayanan bir etkileşim süreci başlatmak istemiştir. Bu bağlamda araştırma okulunun belirlenmesinde okul personeli ile önceden görüşmüş ve araştırmaya katılım noktasında istekli olup olmadıkları sorulmuştur. Katılımcılar önceden haberdar oldukları için araştırmacıya karşı önyargılı bir yaklaşım olmamıştır. Veri toplama sürecinin her aşamasında katılımcılar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Okul ortamında uzun zaman geçiren araştırmacı ile katılımcılar arasında güvene dayanan bir ilişki gelişmiştir. Katılımcılar görüşme sırasında rahat ve doğal davranmışlardır. Alanda geçirilen sürede araştırmacı elde

ettiği verileri sürekli test etme imkânı bulmuştur. GKA aileler ile tanışma amaçlı ziyaretlerin yapılması, çocukları ile görüşmek adına onaylarının alınması bir sonraki aşama olan ev ziyaretlerinde araştırmacıya kolaylık sağlamış ve katılımcıların psikolojik olarak sürece hazır olmalarını sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı veri kaynağında ve araştırma yöntemlerinde çeşitlemeye gitmiştir.

Yöntemsel çeşitleme Farklı veri toplama teknikleriyle benzer ya da örtüşük bulguların elde edilmesini sağlamak amacıyla yöntemsel çeşitlemeye başvurulur (Akar, 2016, 132). Farklı veri kaynaklarına dayalı çeşitleme verilere kanıt sağlar ve araştırmacının elinde önemli bir kanıt zinciri oluşturur (Akar, 2016, 132). Araştırmada içsel geçerliği sağlamak amacıyla görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemlerine başvurulmuştur.

Veri kaynağı çeşitlemesi Veri kaynaklarının yani araştırmaya katılanların çeşitlendirilmesini ifade eder. Farklı katılımcılardan elde edilen verilerin birbiriyle tutarlı olmasıyla ilgilidir (Akar, 2016, 132). Araştırmada, görüşme tekniği öğretmen, eğitim yöneticisi, GKA öğrenci ve GKA öğrencilerin ebeveynleriyle yürütülmüştür. Her görüşme yüz yüze ve bire-bir şekilde etik ilkelere uygun şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın geçerliğini artırmak adına öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmeler yazıya aktarıldıktan sonra katılımcılara okutularak onayları alınmıştır. Öğrenci ve aileler ile yapılan görüşmeler ise tercüman eşliğinde yürütüldüğü için yazıya aktarıldıktan sonra tercümanla birlikte kontrol edilmiştir. Katılımcı onayının alınması bu noktada mümkün olmamıştır.

Tablo 8'de veri kaynağı ve yöntemsel çeşitlemeye ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Görüşmeler öğretmenler, okul yöneticileri, GKA öğrenciler ve aileler ile yürütülmüş; gözlemler sınıf içinde, okul bahçesinde, koridorlarda ders içinde, ders aralarında ve törenler sırasında gerçekleştirilmiş; doküman incelemesinde ise devam-devamsızlık, sınıf geçme çizelgeleri, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz yarıyılı öğrenci karneleri, öğrenci defterleri ve kitapları ile araştırmacının saha günlüğü ele alınmıştır.

Tablo 8

Veri kaynağı ve yöntemsel çeşitlemeye ilişkin bilgiler

Görüşme	Gözlem	Doküman analizi
GKA öğrencisi olan öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşme	Ders sırasında gözlem	Sınıf geçme çizelgelerinin incelenmesi
Okul müdürü ve müdür yardımcısı ile yapılan görüşme	Teneffüslerde ve öğle arası yapılan gözlem	Devam-devamsızlık çizelgelerinin incelenmesi
GKA öğrenciler ile yapılan görüşme	Törenler sırasında yapılan gözlem	Öğrenci karnelerinin incelenmesi
GKA öğrencilerin ebeveynleri ile yapılan görüşme		Öğrenci ders materyallerinin incelenmesi
		Saha günlüğünün incelenmesi

Dış geçerlik (Aktarılabilirlik). Nicel araştırmalarda genelleme söz konusu olurken nitel araştırmalarda verinin elde edildiği ortam kendine özgü olduğu için genelleme yapmak mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dış geçerlik için izlenebilecek stratejiler Merriam (1998) tarafından zengin betimleme, durumun tipik özelliklerini belirleme ve farklı durumlar kullanma şeklinde ifade edilmiştir. Yin (1984) ise araştırmacının analitik genelleme yapabileceğini ve bunu yaparken daha önce sınanmış kurama atıflarda bulunabileceğini belirtmiştir. Araştırmacının dış geçerliğini artırmak amacıyla yöntemsel açıklamalara ve ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Araştırmacının deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri toplama araçlarının geliştirilme süreci, verilerin çözümlenmesi ve işlenmesi araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde açıklanmış ve farklı araştırmalarla kıyaslanabilecek ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıntılı betimlemelerde araştırmaya dâhil edilen farklı veri kaynaklarından elde edilen bakış açıları, farklı yöntemlerle elde edilen zengin veriler sunulmuştur. Elde edilen veriler kavram ve temalara göre düzenlenmiş ve veriler ayrıntılı ve doğasına sadık kalınarak

aktarılmıştır. Verilerin sunulmasında doğrudan alıntılara ve betimsel saha notlarına sık sık yer verilmiştir.

İç güvenilirlik (Tutarlık). İnsan davranışı durağan olmadığı için aynı örnekleme araştırma yürütülse dahi aynı sonuçlara ulaşılamayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yin (1984) araştırmanın güvenilirliği konusunda araştırmacının çalışmasını bir sistem içinde aşama aşama gerçekleştirmesi gerektiğini ifade eder. Merriam (1998) ise araştırmacının araştırma içindeki konumunu açıkça ifade etmesi gerektiğini dile getirir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak adına araştırmacı farklı araştırmacıları işe koşabilir.

Araştırmacı iç güvenilirliği sağlamak adına araştırmacı çeşitlemesine başvurmuştur. Verilerin toplama araçlarının geliştirilmesinde ve verilerin çözümlenmesi aşamasında uzman görüşü alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde veri kaynağı araştırmacı ve alandaki farklı bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlamalar arasındaki tutarlılık karşılaştırılmıştır.

Dış güvenilirlik (Doğrulanabilirlik). Bu aşamada araştırmacının ulaştığı sonuçlarla topladığı verileri teyit etmesi beklenir. Araştırmacı süreçteki konumunu açıklamış, katılımcıları tanımlamış, verilerin toplandığı ortam ve süreçleri ifade etmiş, verilerin toplanması, çözümlenmesi süreçlerini ve sonuçlara nasıl ulaşıldığını ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır. Verileri araştırmacıdan bağımsız olarak ve objektif bir şekilde okuyucuya sunmak için doğrudan alıntılara betimsel tanımlamalara sıklıkla yer verilmiştir. Bu yönüyle araştırmanın dış geçerliğine katkı sağlanmıştır. Ayrıca dış geçerliğin sağlanabilmesi için elde edilen bulguların ve sonuçların ham verilerle karşılaştırılarak teyit edilebilmesi için araştırmacının tüm verilerini saklaması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı saha günlüğü, görüşme notları, ses kayıtları, incelenen dokümanlar ve fotoğrafları başka bir ifade ile veri tabanını gerektiğinde tekrar incelenebilmesi için arşivlemiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma bulguları alt problemlere bağlı olarak okul güvenliği, öğretme-öğrenme ortamı ve kişilerarası ilişkiler bağlamında ortaya konmuştur. Araştırma okulunda yürütülen saha gözlemleri ile öğretmenler, okul yöneticileri, GKA öğrenciler ve aileleri ile gerçekleştirilen görüşmeler ve incelenen dokümanlar araştırma bulgularına kaynaklık etmiştir. İçerik analizi sonucu ulaşılan tema ve kodlara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

İçerik analizi, tema ve kodlar

TEMALAR	ALT TEMALAR	KODLAR
OKUL GÜVENLİĞİ	Okul kuralları ve normlar	Kurallardan haberdar olma Kurallara uygun davranma Kuralların uygulanması
	Fiziksel güvenlik	Etnik grup içi fiziksel şiddet Etnik gruplar arası fiziksel şiddet
ÖĞRETME-ÖĞRENME ORTAMI	Okul yönetiminin Öğretim liderliği	Öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması GKA öğrencilere yönelik destek eğitimi GKA ailelere yönelik Türkçe kursu GKA öğrencilerin akademik gelişiminin takibi
	Destekleyici öğretmen davranışları	Materyal desteği sağlama İhtiyaca yönelik öğretim içeriği hazırlama Birebir öğretim Öğrenciyi sosyal faaliyetlere dâhil etme Öğrenmeye güdüleme
	Destekleyici olmayan Öğretmen davranışları	Düşük beklenti Motivasyon kaybı Olumsuz tutum
	Destekleyici akran Davranışları	Akran destekli öğrenme Psikolojik akran desteği
	Destekleyici olmayan akran davranışları	İşbirlikli öğrenmeyi reddetme Psikolojik zorbalık
	Öğrenci katılımı	Hazırbulunuşluk düzeyi Ödev yapma alışkanlığı Okula devam Öğrenme motivasyonu
	Öğrenci-öğrenci ilişkisi	Etnik gruplaşma Sosyal dışlanma Geri çekilme
KİŞİLERARASI İLİŞKİLER	Öğrenci-öğretmen ilişkisi	Yakın ilişki Mesafeli ilişki
	Okul-aile ilişkisi	İletişim yolları İletişim engelleri

Okul Güvenliği ve GKA Öğrencilerin Uyum Süreci

Okul güvenliği, okul içinde düzenin sağlanması, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini ve istenmeyen durumlara karşı alınacak önlemleri içine alan bir kavramdır. Okul güvenliği bağlamında ilk olarak araştırma okulundaki kurallar ve normlar incelenmiştir.

Kurallar ve normlar. GKA öğrencilerin bu kurallardan haberdar olma durumları, kurallara uygun davranışlar sergileyip sergilemedikleri ve okul içerisinde kuralların uygulanışına ilişkin gözlemler yapılmış ve görüşmeler yürütülmüştür. Okul gözlemi sırasında sınıflarda ya da okul koridorlarında kurallara ilişkin yazılı ya da görsel materyallere rastlanmamıştır. Ancak öğrencilerin sık sık sözlü olarak uyarıldıklarına tanık olunmuştur.

GKA öğrencilerin kurallardan haberdar olma durumu. GKA öğrencilerin okul kurallarına ilişkin bilgi düzeyleri öğrencilerle yürütülen görüşmelerden elde edilirken, öğretmen, okul yönetimi ve aile görüşleri de alınarak kapsamlı bir bakış açısı elde edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Okuldaki GKA öğrencilerin Türkçe iletişim becerileri farklı düzeydedir. Bu öğrenciler arasında Türkçe iletişim becerisi oldukça iyi olan ve öğretmenlere tercümanlık yapabilecek öğrenciler mevcuttur. Bunun dışında kendisini sınırlı ifade edebilen öğrenciler ile hiç Türkçe iletişim kuramayan bir kitle de mevcuttur. Öğrencilerin okul /sınıf kurallarından nasıl haberdar olduğuna dair öğretmen ve yönetici görüşleri alınmıştır. Okul yönetimi GKA öğrencilere ve ailelerine yönelik bir bilgilendirme yapmadıklarını belirtmiş ve öğrencilerin kuralları daha çok sınıf ortamında öğrenebileceklerine vurgu yapmıştır.

Aileleri kayıttan sonra pek görmüyoruz, açıkçası oryantasyon tarzı bir uygulamamız olmadı. Belki bazı şeyler Arapçaya tercüme edilip velilere verilebilirdi ama böyle bir şey yapmadık. Öğrenciler de zamanla sınıf ortamında kuralları öğrenecektir diye düşünüyorum. (M)

Okul yönetiminin “zaman” vurgusu önem taşımaktadır. GKA öğrencilerin zaman içerisinde okul kurallarını öğrenmelerini beklemek aynı zamanda bu süre zarfında öğrencilerin yanlış kazanımlar elde etme riskini göze almak demektir. Aslında yönetim doğru olanın aileleri bilgilendirmek olduğunu ifade etmiştir. Kuralların

öğrenilmesi konusunda katılımcılardan biri öğrencilerin aynı okula devam eden kardeşlerine dikkat çekmiştir.

Sınıftaki öğrencilerin Türkçe düzeyleri çok kötü değil, temel şeyleri anlayabiliyorlar. Öğrencilerimden biri hiç Türkçe bilmiyor ama o da ablası ile okula gelip gittiği için ablasından öğrendiğini düşünüyorum. (Ö3)

Sınıftaki GKA öğrencilerin Türkçe seviyelerinin iyi olduğunu belirten başka bir katılımcı ise öğrencilerle iletişim kurmada sorun yaşamadığını, öğrencilerin kuralları anladıklarını ancak kurallara uymada sorun yaşadıklarını dile getirmiştir.

Benim sınıftaki öğrencilerin Türkçe seviyesi iyi, kurallara uymadıklarında uyarabiliyorum, beni anlıyorlar ama sıkıntı anlamalarında değil, hayata geçirmelerinde... (Ö13)

Birinci sınıfı okuttuğu sırada zorluk yaşadığını belirten bir katılımcı ertesi yıl öğrencilerin Türkçe iletişim becerilerinin artmasıyla daha rahat iletişim kurabildiklerini ve öğrencilerin de okul kültürüne zamanla adapte olduklarını dile getirmiştir. Öğrenciler için okula kayıt oldukları ilk yıl sancılı geçmektedir, dil engeli yaşayan öğrenciler için durum daha da zorlayıcıdır.

Suriyeli öğrencilerim ilk geldiklerinde hiç Türkçe bilmiyorlardı. Bu sene konuşmaya başladılar. Geçen yıl sorun yaşıyorduk ama artık ikinci yılları olduğu için nispeten daha rahatız, hem söylenilenleri anlayabiliyorlar hem de kuralları az çok öğrendiler. (Ö5)

Kendi sınıfı için kuralları belirlediğini ve öğrencileriyle paylaştığını ifade eden bir katılımcı öğrencilere kuralları yazdırarak kalıcı olmasını sağlamaktadır. Ancak sınıftaki yabancı uyruklu öğrencilerin kuralları anlayabilmesi için herhangi bir uygulaması yoktur. Yabancı uyruklu öğrencilerin sessiz ve çekingen olduklarını belirten öğretmen bu noktada öğrencilere kuralları hatırlatma ihtiyacı hissetmemiştir.

Ben kendi sınıfım için sene başında kuralları belirlerim. On yedi maddelik bir kurallar listem var. Öğrencilerden bu kuralları defterlerinin ilk sayfasına yazmalarını isterim. Sınıftaki yabancı öğrenciler bu kuralları anlıyor mu bilmiyorum açıkçası. Henüz sorun yaşamadım onlarla, zaten sakın biraz da içine kapanık çocuklar... (Ö7)

Öğrencilerin Türkçe seviyeleri kurallardan haberdar olmalarında belirleyici bir etkiye sahiptir, çünkü öğretmenler genel olarak kuralları sözlü olarak ifade etmeyi tercih etmektedir. Öğretmenler sınıf ortamında ya da diğer sınıflarda olan ve kendini ifade etmede zorluk çekmeyen öğrencilerden tercümanlık desteği aldıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise vücut diliyle bazı komutları anlatabildiklerini ifade etmişlerdir.

Dil bilmeyen öğrenciler için okula kayıtlı ve bir süredir devam eden öğrencilerden yardım istiyorum. Türkçe seviyesi daha iyi olup okula uyum sağlamış yabancı öğrenciler yeni gelenler için rehber olabiliyorlar. Bazı komutları da vücut diliyle anlatmaya çalışıyorum. (Ö16)

Sınıf içinde uyulması gereken kuralları açık bir şekilde belirttiğini ifade eden bir katılımcı yabancı uyruklu öğrencilerin kuralları anlayabilmesi için herhangi bir girişimde bulunmadığını belirtmiştir. Öğretmen GKA öğrencileri uyarmak durumunda kaldığında ise üst sınıflara devam eden ve Türkçe iletişim becerisi iyi olan öğrencilerden yardım aldığını dile getirmiştir.

Sınıf kurallarımız var ama yabancı öğrenciler ne kadar haberdar bilemiyorum. Çocuklarla iletişim kuramıyoruz, ancak okulda Türkçesi iyi olan öğrenciler var bazen onlardan yardım alarak uyarılarda bulunuyoruz. (Ö11)

GKA öğrencilerin kuralları benimsemelerinin zaman alacağını bu süreçte öğretmenin sık sık uyarılarda bulunması gerektiğini ifade eden başka bir katılımcı da, diğer öğretmenler gibi iletişim kurarken vücut dilini kullandığını ya da diğer öğrencilerden tercümanlık desteği aldığını dile getirmiştir.

Zamana yayarak öğrenmelerini bekliyorum. Sık sık uyarılarda bulunuyorum. Bazen vücut diliyle bazen Türkçesi iyi olanlar aracılığıyla... Bazı şeyleri belki elli kez söylemişimdir. Öğrenci kazanana kadar devam etmek gerekiyor. Uyardım olmadı deyip geçemeyiz. Eğitim sürekli kontrol ve uyarma gerektirir. (Ö2)

Sınıf kurallarının eğitim öğretim yılı başında belirlendiğini ifade eden bir katılımcı GKA öğrencilerin eğitim öğretim yılı ortasında ya da sonlarında kayıt olduklarında bu süreci kaçırdıklarını ve nedenle de kurallardan haberdar olmadıklarını belirtmiştir.

Sınıf kuralları sene başında anlatılıyor ama yabancı öğrenciler sene başı, ortası, sonu, her an gelebildikleri için Türkçe de bilseler bu kurallardan bihaber olabiliyorlar. (Ö7)

Dönem ortasında gelen öğrencilerin kuralları öğrenmesi ve bu kuralları içselleştirmesi daha fazla zaman almaktadır. Bu noktada okul yönetimi eğitim öğretim yılı başında kayıt olan ve birinci sınıftan itibaren okula devam eden öğrencilerin okul kurallarını daha hızlı öğrendiklerini ifade etmiştir.

Sene başında gelen ya da birinci sınıftan başlayan çocuklar kuralları diğerlerine bakarak hızlı bir şekilde öğreniyorlar ama dönem ortasında gelenlerde sorun yaşıyoruz onların öğrenip uyum sağlaması zaman alıyor. (MY)

Öğretmenlerin bazıları GKA öğrencilerin daha çok sosyal öğrenme yoluyla kurallardan haberdar olduğunu belirtmiştir. Öğrenci ders içinde ya da teneffüslerde diğer çocukları izleyerek ve taklit ederek nasıl davranması gerektiğini öğrenmektedir. Katılımcılardan biri bu durumu “en iyi öğrenme teneffüslerde

oluyor” diyerek özetlemiştir. Öğrencilerin dil engeli olduğu için okul kültürüne ait bazı öğrenmelerin gözlem ve taklit yoluyla geliştiğini belirtmiştir.

Bu öğrencilerle iletişim kuramadığımız için aslında onlar arkadaşlarını gözlemleyerek ya da onları taklit ederek pek çok şeyi öğreniyorlar. En iyi öğrenme teneffüslerde oluyor. (Ö6)

Araştırma okuluna devam eden GKA öğrencilerin pek çoğunun akrabalık bağı taşıdığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin GKA öğrencilerle iletişim kuramadıklarında onların abla, ağabey ya da kuzenlerine başvurmalarına yol açmıştır. Özellikle GKA öğrenciler istenmeyen davranışlar sergilediğinde, öğretmenler bu öğrencileri akrabaları yoluyla uyarmaktadır.

Açıkçası sözlü olarak ifade edemediğim ve düzeni bozan davranışlar devam ederse bu okula devam eden abla ya da ağabeyini çağırıyor onun vasıtasıyla anlaşıyorum ki, bu çocukların pek çoğunun kardeşi de bu okula devam ediyor. (Ö9)

Okuldaki GKA öğrenci sayısına vurgu yapan başka bir katılımcı okula sonradan dâhil olan öğrencilerin okul kültürünü tanıma ve adapte olma noktasında okula devam etmekte olan ve örnek alabilecekleri GKA öğrencilerin olduğunu dile getirmiştir.

Okulda genel olarak yabancı öğrenci sayısı fazla olduğu için yeni gelenler diğer yabancı öğrencilere bakıp uyum sağlıyor. (Ö12)

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenciler okul /sınıf kurallarından sözlü ifade, akran tercüman desteği ve sosyal öğrenme yoluyla haberdar olmaktadır. Öğrenciler kuralların belirlenme sürecinde pasif rodedir.

Öğrenci görüşleri. Öğrencilerin okul kurallarına ilişkin bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla okulda uymaları gereken kuralların neler olduğu sorulmuştur. Bu soruya katılımcıların üçte biri “bilmiyorum” cevabını vermiştir. Kuralları bildiğini belirten öğrencilerden bildikleri kuralları saymaları istenmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar arasında sınıfı temiz tutmak, derste söz hakkı alarak konuşmak, derste gezinmemek, bir şeyler yiyip içmemek gibi kurallar yer almıştır.

Yere çöp atmamalıyız, sınıfta dolaşmamalıyız. Elimizi kaldıracamız sonra konuşacağız. Derste bir şey yememeliyiz. (1+K9)

Katılımcı öğrencilerden biri okulu temiz tutma vurgusu yaptıktan sonra istenmeyen davranış sergileyen akranlarını da uymaları gerektiğini dile getirmiştir.

Öğretmenimiz diyor ki, okulu temiz tutmalıyız ve bir de kötü bir şey yaptığında arkadaşlarımızı uyarmalıyız. (1+K7)

Başka bir katılımcı ise dersi dinlemenin, derse katılmak için söz hakkı istemenin ve geç kalındığında özür dilemenin gerektiğini dile getirmiştir.

Dersi dinlemeliyiz. Geç kalınca özür dilemek gerekir, bir de derste parmak kaldırarak konuşmak gerekir. (2+K10)

Öğrencilerden biri ders sırasında tuvalete gidilmemesi gerektiğini belirtmiştir ancak öğrencinin ifade şekline öğrencilerin bu davranışı sık sık tekrarladığını anlamaktayız. Ayrıca öğrencinin dile getirdiği diğer davranışlar ise camdan dışarı bakmak, gezinmek ve şarkı söylemek gibi eylemlerdir. Gözlemler sırasında bu davranışların sınıf içinde tekrarlandığı ve öğretmenlerin sık sık öğrencileri bu konuda uyardığı görülmüştür. Öğrenciler bu sözlü uyarılar yoluyla kendilerinden beklenen davranışlardan haberdar olmaktadır.

Sınıfta öğretmen ders anlatırken oyun oynamayacağız, öğretmen ders yapınca tuvalete gidip durmayacağız. Camdan dışarı bakmayacağız, ayakta durmayacağız ve şarkı söylemeyeceğiz. (2+E8)

Katılımcıların bazıları akranları ile kavga etmemeleri gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte küfür etmek gibi istenmeyen davranışların da yapılmaması gerektiği dile getirilmiştir. Derse geç kalma, ders saatlerine riayet etmeme gibi durumların GKA öğrenciler arasında sık yaşandığı için dile getirilen diğer bir kuraldır.

Kavga etmemeliyiz, sınıfa geç gitmemeliyiz. (3-E9)

Okulda kavga etmemeliyiz, küfür etmemeliyiz. (3+E8)

Geç kalmamak, derste konuşmamak, kavga etmemek... (4+K13)

Öğrencilerden biri hem öğretmeni hem de akranlarını rahatsız etmemeleri gerektiğini dile getirmiş, özellikle ders materyallerine zarar verilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Diğer bir öğrenci ise ders sırasında oyun oynamak, sohbet etmek gibi ders dışı şeylerle meşgul olmanın doğru olmayacağını ifade etmiştir.

Kavga etmemeliyiz, öğretmeni rahatsız etmemeliyiz, sınıfta gezmeliyiz, sınıftaki kitapları yırtmamalıyız, başkasının eşyalarını almamalıyız. (3-E12)

Derste sakız çiğnememek, konuşmamak, oyun oynamamak... (3+K10)

Öğrencilerin verdikleri cevaplar içerisinde en fazla tekrar eden kurallar “sınıfta gezinmemek/ oyun oynamamak”, “kavga etmemek”, “derste konuşmamak /dersi dinlemek”, “geç kalmamak” şeklindedir.

Aile görüşleri. Öğrencilerin kuralları aileler yoluyla da içselleştirebileceği düşünülerek GKA öğrencilerin ailelerine okul kurallarından haberdar olup olmadıkları sorulmuştur. Katılımcı ailelerden sadece biri kurallar noktasında okul yönetiminden bilgi istediklerini belirtirken diğer aileler kuralları önceki tecrübelerinden ve yaşantılarından bildiklerini dile getirmişlerdir. Görüşmelerden ailelere okul kurallarına ilişkin bilgilendirme yapılmadığı, aynı şekilde ailelerin de okul kurallarına ilişkin bilgilendirme talep etmediği görülmüştür. Bazı aileler kuralların Suriye'deki uygulamalarla benzer olabileceğini ifade etmişlerdir.

Biz çocukları götürdük kayıt ettirdik ama bize bir açıklama yapan olmadı. Okul saatlerini öğrendik sadece. Kimse kurallardan bahsetmedi. Bazen okula gidiyor eşim ama söylenenleri pek anlayamıyor. (A7)

Aileler arasında kurallardan haberdar olmadığını ancak çocuklarının kuralları bildiğini ifade edenler olmuştur. Aileler dil engeli ve zaman sıkıntısı nedeniyle okulla iletişimlerinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir.

Biz bilmiyoruz ama çocuklar biliyor... (A2)

Çocukları kayıt ettirdikten sonra okula hiç gitmedik. Ben sürekli işteyim eşim de hamileydi. Gidip okula sormadık ben çok az Türkçe biliyorum onu da iş yerinde öğrendim ama eşim hiç bilmiyor. Kuralları söyleseler de anlayacağını sanmıyorum ama çocuklar öğreniyordur okulda. (A1)

Görüşme gerçekleştirilen ailelerden biri Türkçe konuşabildiklerini bu sayede öğretmenlerle iletişim kurabildiklerini belirtmiş ve öğretmenin dikkat etmeleri gereken noktalarda kendilerini uyardıklarını dile getirmiştir.

Türkçe bildiğim için öğretmenle anlaşabiliyoruz, eşim de biraz biliyor. Bir sorun olduğunda öğretmen bizi uyarıyor... (A9)

Aileler arasında kendi tecrübelerinden yola çıkarak okulda nelere dikkat edilmesi gerektiğini bildiklerini ifade edenler olmuştur. Ayrıca okuldan bilgilendirme amaçlı davet almadıklarını dile getirmişlerdir.

Genel şeyleri kendi öğrenciliğimizden biliyoruz ama hiç okula gidip sormadık, onlar da bizi çağırıp şunlara dikkat edin demediler. Belki Türkçeyi tam konuşamadığımız için açıklamamışlardır ama çocuklar sorun yaşamadı. (A5)

Ülkesinde öğretmen olan bir veli ise okuldan kendisine açıklama yapılırsa da açıklamaları anlayacak kadar Türkçe bilmediğini ve mesleği gereği okulun beklentilerini tahmin edebildiğini dile getirmiştir.

Ben Suriye'de öğretmenlik yaptığım için kuralları tahmin edebiliyorum (gülümsüyor). Ama okula gittiğimde de bu konuda bir açıklama yapıldıysa anlamamış olabilirim çünkü Türkçe iletişim kurmakta zorlanıyorum. (A3)

GKA öğrencilerin kurallara uyma durumu. GKA öğrencilerin okul kurallarına uygun davranışlar sergileyip sergilemedikleri öğretmen, yönetici, aile ve çocuk bakış açısıyla ele alınmıştır.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Okul yönetimi özellikle GKA öğrencilerde kurallara uyma noktasında yaşanan sıkıntıları dile getirmiştir. Öğrencilerin kuralları önemsemediğini dile getiren yönetici özellikle okul bahçesi dışına çıkma, tenefüslerde top oynama, aldığı topu geri getirme gibi bazı durumlarda öğrencilerin sıkıntı yarattığını belirtmiştir. Ayrıca kurallara uymaları için GKA öğrencilerin sık sık uyarılmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Kurallarımız var ama önemsemiyorlar örneğin tenefüste bahçe dışına çıkmak yasak ama Suriyeli öğrencileri buna ikna edemedik Öğle arası parka gitme yasağı koyduk ona da uymadılar. Futbolu yasakladık ders aralarında, sadece beden eğitimi dersinde oynamalarına izin verdik ama ona da uymadılar. Okula top aldım oynamak için istediler götürdüler geri getirmediler... Bizimkilere bir iki söylemede yapıyorlar, kurala uyuyorlar ama Suriyelilere beş on kere söylemek gerekiyor. (M)

Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin kurallara uyma noktasında daha az sıkıntı yaşadığını ifade eden bir katılımcı okul hayatına yeni başlayan öğrencilerin yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Birinci sınıfı okutuyorum, bendeki üç öğrenci sınıf tekrarı yaptığı için çok büyük sıkıntı yok, okula alışmışlar ama yeni gelen bir öğrencim var. Onun her anlamda yetiştirilmesi gerekiyor, sadece okuma yazma becerisi değil, kurallara uyma ve davranış olarak, adaptasyon, verilen görevleri yerine getirme bağlamında eksiklikler var. Bu sene anasınınına gitse çok iyi olurdu... (Ö3)

Daha önce okul deneyimi olmayan çocukların daha fazla zorlandığını ifade eden öğretmenler okul öncesi eğitimin özellikle yabancı öğrenciler için gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıftaki Türk çocukların büyük bir kısmı anasınınına devam ettiği için okula uyumu iyi ama yabancılarda bu eksik. Ben birinci sınıfı okuttuğum için daha iyi gözlemliyorum, çocuk daha önce hiç okula gitmediği için nerede nasıl davranması gerektiğini bilmiyor. (Ö2)

Ayrıca barınma kamplarından ya da GEM'lerden gelen öğrencilerin kurallara uyma noktasında daha sorunlu oldukları dile getirilmiştir.

Birinci sınıftan itibaren bu okula devam eden bir öğrencim var onunla sorun yaşamıyorum ama Arapça eğitim veren okullardan (GEM'leri kastediyor) ya da kamplardan gelen çocuklarda kurallara uyma noktasında sorun yaşıyoruz. (Ö10)

Okul yönetimi de devlet okullarından nakil gelen öğrencilerin okul kurallarına uyma noktasında daha az sıkıntılı olduğunu ancak barınma kamplarındaki okullardan gelenlerde problem yaşandığını vurgulamıştır. Gün içinde yaşadığı bir olayı

paylaşan müdür yardımcısı öğrencilerin kurallara uymaları gerektiğinin bilincinde olmadıklarını dile getirmiştir.

Kamplardan gelen öğrencilerde sıkıntı yaşıyoruz, başka okuldan gelen öğrenci bir şekilde okul kültürüne aşina olmuş olarak geliyor ama barınma kamplarından gelenler uyum konusunda sıkıntılı. Mesela daha bu sabah çocuk geç kalmış ders başlayalı on beş dakika olmuş çocuk hala sallana sallana geliyor. Bahçeye çıktım, "Geç kaldın hadi acele et" dedim çocukta tepki yok. Aheste aheste yürümeye devam etti. Çocuk kuralı içselleştiremiyor, kurallara uymanın önemini kavrayamamış ya da kendini uymaya zorlamıyor. (MY)

Öğretmenlerin vurguladığı diğer bir nokta ailelerin kuralları bilmemesinden kaynaklı olarak öğrencilerin sorun yaşamasıdır. Özellikle ailelerin okul giriş çıkış saatlerinden haberdar olmadığı ya da bu saatlere riayet etme noktasında özen göstermediği ifade edilmiştir. Bazı GKA öğrencilerin derslere geç kaldığını belirten bir katılımcı ailelerin bu konuda duyarlı olmadığını ve çocuklarını okula hazırlama ve gönderme noktasında özensiz davrandıklarını dile getirmiştir. Öğrenci tercüman desteğiyle uyarılsa dahi sonucun değişmediği belirtilmiştir.

Yabancı öğrenciler sık sık derse geç geliyorlar. Veli Türkçe bilmiyor, iletişim kuramıyoruz. Söylediklerimizi anlamıyor zamanında göndermiyor çocuğu, evde sıkıntı oluyor göndermiyor, maddi sıkıntı içinde oluyor göndermiyor. Mesela bir çocuk var sürekli geç geliyor, Türkçesi iyi olan yabancı öğrencinin tercümanlığında çocuğu uyarıyorum. Aradan iki gün geçiyor yine aynı. Niye geç kaldın diyorum. Çocuk hala uyanamadım, annem uyandırmamış gibi bahanelerle geç gelmeye devam ediyor. (Ö11)

Öğrencilerin okula geç kaldığını, derse giriş çıkış zamanlarına dikkat etmediklerini dile getiren başka bir katılımcı bu sorunların çözümü için öncelikle ailenin bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

En büyük sıkıntı ders saatlerine riayet etmemelerinden kaynaklanıyor. Bir öğrencim sabahları sürekli geç kalıyor. Uyardım kaç kez ama aynı durum tekrar ediyor, annem uyanamıyor öğretmenim diyor çocuk. Kuralları çocuklardan önce ailelere bildirmek lazım sanırım. (Ö13)

GKA öğrencilerin derse geç kaldıklarına vurgu yapan başka bir katılımcı ise öğrencilere bu noktada sorumluluk aşılmadığına dikkat çekmiştir. Öğrencinin geç kalma nedeninin ders saatlerinden bağımsız olarak öğrencinin sorumluluk almama ve okul kurallarına uyma noktasında zorunluluk hissetmeme durumuyla ilgili olduğunu dile getirmiştir.

Sabahları geç kalıyorlar ama bu durumun saatle alakası yok, ders saat 10'da başlasa yine geç kalırlar. Ben geç kalıyorum acele edeyim gibi bir kaygı yok, sorumluluk yok. (Ö10)

GKA öğrencilerin kurallara uygun hareket etme noktasında sorun yaşadıklarını belirten diğer bir katılımcı, dil problemi nedeniyle sorunun çözülemediğini dile getirmiştir.

Yabancı öğrencilerle sınıf kurallarını uygulamada sorun yaşıyorum. Özellikle sorun yaşadığım bir öğrenci var... Geçenlerde ablası gelmişti okula, ona anlatmaya çalıştım. Ama söylediklerimi anlamadı tam olarak. (Ö8)

Başka bir problem ise tam gün eğitim veren okulda öğle arası evlerine giden bazı öğrencilerin öğleden sonraki derslere gelmemesi ya da geç gelmesidir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu duruma dikkat çekmiş ve dil engeli ile iletişim kopukluğunun bu tarz sorunlara yol açtığını dile getirmiştir.

Sınıf kuralları konusunda ilk zamanlarda sorunlar yaşadım. Öğrenciler sınıfa ne zaman girip ne zaman çıkacaklarını bilemiyorlardı, öğle arası evlerine gidenler dönüş saatini bilemiyordu. İlk geldiklerinde bu tarz davranışları vardı ama yaşları büyüdükçe kayboldu. Bunun nedeni de Türkçeyi bilmiyor oluşları ile öğretmenin anne ve baba ile diyalog kuramayışı. (Ö9)

GKA öğrencilerin ders saatleri konusunda sorun yaşamasının dışında ders içerisinde sergiledikleri bazı istenmeyen davranışlar bulunmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre, sınıf içerisinde aynı etnik kökenden gelen yabancı öğrenci sayısının fazla olması öğrencilerin daha fazla olumsuz davranış sergilemesine neden olmaktadır. Bu öğrencilerin aynı dili konuşuyor olmaları öğrenme öğretme süreci için dezavantaj olabilmektedir.

Benim sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısı da fazla bu da sınıf düzenini bozuyor. Diğer sınıflarda Irak'tan, Afganistan'dan öğrenciler oluyor çok iletişim kuramıyorlar. Bu noktada ben sınıftaki diğer öğrencilere üzülüyorum. Onların da dikkatini dağıtıyorlar. (Ö8)

Destek eğitimi sınıfında bir araya gelen GKA öğrencilerin ders içinde sohbet etme, kavga etme gibi istenmeyen davranışlar sergilediklerini vurgulayan katılımcı, öğrencilerin kendi etnik kökeninden akranlarıyla bir araya geldiğinde derse odaklanmasının zor olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırmacı destek eğitimi sınıfını gözlemlediğinde öğrencilerin sınıf içerisinde daha rahat hareket ettiğine, öğrenciler arasında daha fazla etkileşim olduğuna tanık olmuştur.

Ben destek eğitimi verdiğim için sınıftaki öğrencilerin büyük çoğunluğu yabancı öğrencilerden oluşuyor. Öğrenciler burada kendi milliyetinden, dilinden birini görünce çok farklı davranabiliyor. Öğrencinin destek eğitimi sınıfındaki davranışı ile kendi sınıfındaki davranışı çok farklı, burada ben biraz esnek davranıyorum, onları soğutmamak adına zorlamıyorum. Ama bu sefer üç dakikada bir kavga ediyorlar, bazen kriz geçiriyorum. Çok fazla konuşuyorlar. Kendi sınıf ortamlarında konuşamadıkları için burada kendi dillerinden birilerini bulunca susmayı bilmiyorlar. (Ö14)

Okul yönetimi de GKA öğrencilerin sayısının artmasıyla birlikte öğrencilerin kaynaştığını ve öğrenciler için birlikte oyun oynamanın derse girmekten daha cazip hale geldiğini belirtmiştir. GKA öğrencilerin kuralları bilseler dahi bu kurallara uygun davranmak istemediklerini dile getirilmiştir.

Açıkçası okulda yabancı öğrencinin sayısının artması da kuralları olumsuz etkiledi. Önceden sayıları az iken Türk öğrencilere bakıp uyum sağlıyorlardı, şimdi Suriyeli öğrenci arttı, kaynaşmaya, oynamaya başladılar, teneffüste oyunu bırakıp derse girmek istemiyorlar. Kuralı bilmediklerinden değil, göz ardı ediyorlar, o şekilde davranmak onlara cazip geliyor. (M)

Öğretmenler ayrıca bazı öğrencilerin tüm uyarılara rağmen olumsuz davranışlarını devam ettirdiklerini, iyi niyeti suiistimal ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencinin olumsuz davranışının arkasında dersten uzaklaşmak ve sorumluluktan kaçmak olabileceği ifade edilmiştir.

Öğrenci bazen içinde bulunduğu durumu suiistimal edebiliyor. Örneğin bu yabancı öğrenciler sık sık tuvalete gitmek istediklerini söylüyorlar, ben de izin veriyorum. Bazen de biri gidiyor arkasından diğeri gitmek istiyor. Bir gün çıktım baktım ki, öğrenci bahçede boş boş geziniyor aslında tuvalete filan gittiği yok. (Ö14)

GKA öğrencilerin sık sık tuvalete gitme isteğini yineleyen başka bir katılımcı ise sözlü uyarıların öğrenci davranışında değişiklik yapmak için yeterli olmadığını vurgulamıştır.

Bazı konularda uyarsak da çözüme ulaşamıyoruz özellikle de tuvalete gitme noktasında. Hala ders sırasında sık sık tuvalete gitmek isteyen öğrenciler var. (Ö1)

Öğrencilerin derse geç gelme davranışlarının yanı sıra ders içerisinde gezinme, akranlarıyla sohbet etme, verilen görevi yapmama gibi istenmeyen davranışlar sergiledikleri dile getirilmiştir.

Çocuk derste, ders dışında her şeyle ilgileniyor. Uyarıyorum ama değişen bir şey olmuyor, çok sorumluluk sahibi değil. Bir de yabancı öğrencilerde genel olarak derse geç gelme durumu var. Okula ilk geldiklerinde geç gelirler, teneffüse çıkarlar geç girerler. Bunun dışında ders içinde gezindikleri de oluyor. Biz diğer çocuklarla ders işlerken onlara yazma becerisini geliştirecek etkinlikler veriyorum. Ama bu sürede birbirleriyle konuşma, sınıfta gezinme gibi davranışlar sergileyebiliyorlar. (Ö8)

GKA öğrencilerin öğretmenlerini koridorlarda ve sınıf kapısında beklemeleri de öğretmenler tarafından dile getirilen diğer bir olumsuz davranış biçimidir. Gözlemler sırasında bu davranışın sadece GKA öğrenciler tarafından yapılmadığı yerli öğrencilerin de sıklıkla benzer davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu durum GKA öğrencilerin yerli akranlarını taklit ederek öğrendikleri bir davranış da olabilir.

Sınıf kurallarını henüz oturtamadık. Mesela zil çalınca sessizce sınıfta beklemeleri gerektiğini sık sık hatırlatıyorum ama hala beni sınıf kapısında, dışarıda, koridorda bekliyorlar. (Ö4)

Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde özellikle okula yeni başlayan ya da farklı okul türlerinden nakil gelen GKA öğrencilerin kurallara uyma noktasında sıkıntı yaşadıkları dile getirilmiştir. İletişim problemi nedeniyle ailelerin yeterince bilgilendirilememesinin yanı sıra aile ve öğrencilerin kurallara riayet noktasında esnek davrandığı belirtilmiştir. Özellikle okul giriş, çıkış saatleri noktasında ailelerin de yeterince özenli davranmadığı vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra okuldaki yabancı öğrenci sayısının artmasıyla öğrencilerin kendi etnik kökeninden diğer öğrencilerle daha sık vakit geçirdiği ve kural ihlallerinin arttığı belirtilmiştir.

Öğrenci görüşleri. Öğrencilere kurallara uyup uymadıkları sorulduğunda, çok az katılımcı zaman zaman uymadığını belirtmiş ve gerekçelerini açıklamıştır. Diğer öğrenciler kurallara uyduklarını söyleseler de, öğrenciler bu noktada bazı tecrübelerini saklamayı tercih etmiş olabilirler. Zaman zaman dersle ilgilenmediğini belirten bir öğrenci dersi anlamadığı için sıkıldığını bu nedenle de dinlemediğini belirtmiştir. Başka bir öğrenci de sevmediği bir derste resim çizdiğini bu nedenle öğretmenin bu duruma sinirlendiğini ifade etmiştir.

... Bazen dersi dinlemiyorum çünkü bilmediğim şeyler oluyor, sıkılıyorum. (2+E8)

... mesela İngilizceyi sevmiyorum, o yüzden sıkılıyorum. Bir kere derste resim çizmiştim, öğretmen kızmıştı. (3+E8)

Öğrencilerden biri derste gezindiği ve konuştuğu için öğretmenin kendisine kızdığını dile getirmiştir. Ancak öğrenci bu davranışının arkasında yardım isteme amacı taşıdığını dile getirmiştir.

Derste dolaşmak yasak ama ben yapamadığım zaman ablama sormak istiyorum. Onun sırasına gidiyorum, öğretmen bana yerine otur diyor, kızıyor... (1-E6)

Sınıfta sıkıldığı ve bu nedenle arkadaşıyla vakit geçirmek istediğini belirten başka bir öğrenci de öğretmeni tarafından uyarıldığını belirtmiştir.

Sınıfta çok sıkılıyorum, arkadaşım ile oturmak istiyorum ama öğretmen izin vermiyor. Bazen onun sırasına gidiyorum ama öğretmen kızıyor, "yerine otur" diyor... (3-E12)

Öğrenciler ile yürütülen görüşmelerde öğrencilerin derse ilgisizlikleri ya da yardım almak amacıyla istenmeyen davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Ders içinde yapılan gözlemlerde araştırmacı bazı sınıflarda GKA öğrencilerin sınıfta dolaşma,

dışarıyı izleme, arka ya da ön sırasında oturan arkadaşıyla konuşma gibi davranışlarına şahit olmuştur.

Aile görüşleri. Aileler ile yapılan görüşmelerde çocuklarının okul kurallarına uyup uymadıkları sorulmuştur. Bu noktada ailelerin iyimser bir tablo çizdikleri ve öğrencilerin kurallara uyduklarını belirttikleri görülmüştür.

Kurallara uyarlar, öğretmenlerinden hiç şikâyet duymadık. Okulda dersleri de iyi, Türkçeleri de güzel... (A5)

Başka bir aile ise çocuğunun okula karşı olumlu bir tutum içinde bulunduğunu bu nedenle de kurallara uygun davrandığını dile getirmiştir. Ancak öğrenci zaman zaman okulda şiddet olaylarına karışmaktadır. Bu durum aile tarafından da başka bir bağlamda dile getirilmiştir. Aile öğrencinin kurban rolünde olduğunu vurgulayarak sorunun kendi çocuğundan kaynaklanmadığını belirtmiştir.

Okula severek gidiyor, hatta hastayken göndermiyorum evde sıkılıyor. Okulda sorun yaşamadı ama bazen kavga ediyorlarmış. Onda da diğer çocuklar gelip vuruyor diyor... (A9)

Sıklıkla fiziksel şiddet olaylarına karışan bir öğrencinin ailesi de görüşmeler sırasında oldukça olumlu bir tablo çizmiş ve öğrencinin okul kurallarına uyduğunu dile getirmiştir.

Kurallara uyarlar, sorun yok... (A1)

Okula sık sık geç kalan bir öğrencinin ailesi ise bu durumu okul servisinin olmamasına ve evlerinin okuldan uzak olmasıyla açıklamıştır.

Evimiz okula uzak, küçük bebeğimle birlikte çocukları okula götürüyorum. Çok hızlı gidemiyoruz, çocuklar da bazen geç kalıyorlar ama ulaşım zor oluyor. Okul servisi yok, olsa da onu ödeyecek paramız yok...(A6)

Okul kurallarına uyma noktasında öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle aileler çocuklarının kurallara uyduğuna dair olumlu görüşler bildirirken, öğretmenler GKA öğrencilerin ihlal ettiği birçok kuralı dile getirmiştir. Bu durum okul ile aile arasındaki iletişimin yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir.

Kuralların uygulanmasına ilişkin belirsizlik. Okul kurallarının neler olduğu ve bu kurallara uygun davranılmadığında nasıl bir yaklaşım sergilendiği araştırmaya dâhil edilmiştir. Kuralların uygulanmasındaki şeffaflık ve eşitlik okulun iklimini etkileyeceği için görüşmelerde katılımcılara bu bağlamda sorular

yöneltilmiştir. Kuralların uygulanması noktasında farklı yaklaşımların olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Okul kurallarının uygulanmasına ilişkin okul yönetimi ile yürütülen görüşmede okulda katı bir yaklaşımın olmadığı görülmüş ve özellikle GKA öğrencilere karşı toleranslı bir yaklaşım sergilendiği anlaşılmıştır.

Bunlar çocuk hocam, ilkokul çocuğuna ne yapabilirsiniz en fazla uyarır gönderirsiniz. Çok sorunlu ise ailesini çağırırsınız ama şimdi yabancı öğrencinin ailesini çağırırsanız ne olacak. Zaten ulaşmak zor, gelse de anlamayacak...(M)

Okul yönetiminin dile getirdiği diğer bir nokta ise öğrencilerin yaşam koşullarıdır. GKA öğrencilerin ağır tecrübeler yaşadıkları için onlara karşı daha anlayışlı olmanın gerekliliği dile getirilmiştir.

...tabi bu çocuklara daha anlayışlı yaklaşıyoruz. Şartları ağır, ev ortamları nasıl bilmiyoruz. Çocuklar zaten zor koşullarda yaşıyor, olabildiğince hoşgörülü olmaya çalışıyoruz. (MY)

Okul içinde gözlenen olumsuz davranışlara öğretmenlerin farklı yaklaştıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler GKA öğrencilere daha esnek davrandığını, onlara pozitif ayrımcılık yaptığını dile getirmiştir. Ancak bazı öğretmenler, kuralların uygulanması sürecinde her öğrenciye eşit yaklaşılması gerektiğini vurgulamıştır.

Ben yabancı öğrencilere bu konuda biraz pozitif ayrımcılık yapıyorum, kurallara uymasalar da hoşgörebiliyorum. Bir öğrencim var sürekli geç kalıyor, çocuk çekingen, içine kapanık. Uyarıyorum ama korkutmak da istemiyorum. Ama aynı davranışı Türk çocuk yapınca kızıyorum mesela. Karşınızdaki çocuk yabancı öğrenciyle kıyas yapabiliyor. O yapıyor ben niye yapamıyorum gibi söylemler oluyor. Ben de onun yabancı olduğunu söyleyip açıklama yapıyorum. (Ö13)

Yabancı uyruklu öğrencilere daha toleranslı davranmak sınıf içerisinde tepkilere ya da öğrenciler arasında öğretmene karşı olumsuz hislerin beslenmesine neden olabilir. Bu nedenle öğretmenin GKA öğrencilere daha hoşgörülü olmasının nedenini sınıftaki diğer öğrencilere uygun bir dille açıklaması ve öğrencileri bu yaklaşımın doğru olduğuna ikna etmesi gerekir. Böylece yerli öğrenciler de öğretmeni örnek alarak benzer bir yaklaşım sergileyebilirler. Başka bir katılımcı ise genel olarak tüm öğrencilere esnek davrandığını dile getirmiş ve öğrencilerin sınıf içerisinde rahat hareket etmelerine olanak sağladığını belirtmiştir.

Ben çok kuralcı bir öğretmen değilim, mümkün olduğunca serbest bırakıyorum, çocukları sıkımdan çıkarıyorum. Genel yaklaşımım bu şekilde. Bu nedenle benim sınıfta öğrenciler daha rahat davranabiliyorlar. (Ö5)

Öğretmenlerden biri okulda GKA öğrencilere karşı genel olarak daha toleranslı bir yaklaşım olduğunu belirtmiş ve sadece davranış açısından değil akademik

sorumluluklarını yerine getirme, okula düzenli devam etme gibi konularda da esneklik tanıdığını ifade etmiştir. Ancak bu yaklaşımın istenmeyen durumların sonlandırılmasında etkili olmadığına dikkat çekmiştir.

Okulda genel olarak yabancı öğrencilere yönelik pozitif ayrımcılık var. Gelmeyebilir, yapmayabilir, okumayabilir, ödevini yapmayabilir, geç gelebilir, tüm bunlar hoş görülüyor. İmkânsızlıklardan dolayı yapılmadığı varsayılıyor. Bir örnek olay anlatayım size: Sınıf içinde Suriyeli bir öğrenci (3-E12) başka bir Suriyeli öğrenci ile kavga etmişti, ortalığı yıkıp dökmüşler. Bu öğrenci sürekli kavgaya karışıyor üstelik. Ben de öğrencileri alıp okul müdürüne götürdüm. Bu öğrencilere ciddi manada bir yaptırım uygulansın dedim. Sınıfa geri geldiklerinde öğrencilere sordum ve şu cevabı aldım: “Müdür bizi sevdi, bir daha yapmayın dedi”. Disiplin yönetmeliği ve kurallar var ama uygulamada sıkıntılar yaşanabiliyor. (Ö9)

Sınıf içindeki her öğrenciye aynı şekilde yaklaştığını belirten bir katılımcı, öğretmenin yaklaşımının öğrenciler tarafından gözlemlendiğini ve öğrencilerin de bu konuda öğretmenin adil olup olmadığını sorguladıklarını dile getirmiştir. Katılımcı özellikle sınıftaki akranlarından yaşça büyük olan öğrencilerin bu noktada daha dikkatli olduklarını belirtmiştir.

Geç kaldıklarında, artık alıştım (gülüyor), bir şey demiyorum ama en azından özür dilemeleri gerektiğini öğrettim şimdi geç gelen özür dileyip girmek için izin istiyor. Bu tüm öğrenciler için geçerli ben eğer bir davranışa kızılıyorsam, hepsine aynı şekilde tepki veriyorum. Ben kendi adıma eşit yaklaşmaya özen gösteriyorum. Öğrencilerin de bunu gözlemlediğini düşünüyorum, yani öğretmen ona da kızacak mı, öğretmen onu da uyardı mı gibi kendi içlerinde bir adalet algısı yaratıyorlar. Yaşça büyük öğrencinin bu duruma daha çok dikkat ettiğini düşünüyorum. Bunu sınıfta da söylüyorum bu hatayı kim yaparsa aynı şekilde kızarım diye belirtiyorum. (Ö8)

Öğrencilere olumsuz davranışlarının sönmesi için yaptırım uygulanmadığını belirten bir katılımcı, öğrenci sürekli geç kalmasına rağmen sözlü uyarıdan başka bir yaklaşım uygulanmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin yaşça küçük olması öğretmenlerin daha şefkatle yaklaşmalarına neden olurken aynı zamanda dil yeterliklerinin olmaması da öğretmenleri bazı önlemler alma noktasında engellemektedir.

Maalesef kurallara uyulmadığı zaman yaptırımla karşılaşmıyorlar. Örneğin, sınıfa geç kaldıklarında öğrencilere gidin geç kâğıdı getirin gibi bir tavrımız dahi olmuyor. Getir desek öğrenci alıp gelebilecek mi onu da bilmiyorum. İlkokul olmasından dolayı sanırım biraz daha esnek davranıyoruz. Katı bir disiplin olayı yok. (Ö10)

Öğrencilerin olumsuz davranışları karşısında öğretmenlerin genel olarak sözlü uyarı ile karşılık verdikleri ancak zaman zaman sözlü uyarının etkili olmadığı dile getirilmiştir. Genel olarak olumsuz davranışlar karşısında etkili uygulamaların olmaması olumsuz davranışın devam ettirilmesine neden olmaktadır.

Kurallara uymayan öğrencilere ceza ya da yaptırım söz konusu değil. Öğrencilere herhangi bir ceza vermiyoruz onları sözlü uyarıyoruz sadece. Okul müdürüne de göndersek o da uyarıp geri gönderiyor. Ama çocuk ne kadarını anlıyor bilmiyorum. Aile ile iletişime de geçemediğimiz için bazı olumsuz davranışlar devam ediyor ne yazık ki. (Ö6)

Öğrenciyi uyarmanın ya da okul yönetimine göndermenin etkili sonuç vermediğini belirten bir öğretmen, bu uyarıları öğrencilerin anlamama ihtimallerine değinmiş ayrıca aile ile iletişim olmadığında sorunlu davranışı söndürmenin daha zor olduğunu ifade etmiştir. Sözlü uyarıların etkili olmadığını vurgulayan başka bir katılımcı da bir süre sonra öğretmenlerde öğrenilmiş çaresizlik duygusunun oluştuğunu ve sözlü uyarıda dahi bulunmadıklarını dile getirmiştir.

Kurallar var ama uygulamada sıkıntı var. Ceza yok, sınıfta bırakmak yok, herhangi bir yaptırım yok. Yaptırımımız sözlü uyarıdan ibaret. Bir daha geç gelersen sınıfa almam gibi söylemlerde bulunuyoruz ama almayı ne yapacaksın çok riskli. Çocuk geç gelmeye devam ediyor ve bir süre sonra uyarmayı da bırakıyoruz. (Ö11)

Meslektaşlarının düşüncelerini destekleyen başka bir katılımcı ise tekrar eden olumsuz davranışlar için yaptırımların olması gerektiğini vurgulamış ve yaptırımlar açısından standart bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğrenciler kurallara uymadığında konuşmakla yetiniyoruz ama çocuk ya tam anlamıyor ya da umursamıyor. Bence bazı yaptırımların olması lazım, sözlü uyarı yeterli olmuyor. Açıkçası öğrenciler kurallara uymadığında öğretmenin yaklaşımı da farklı olabiliyor. Belli davranışlara standart bir yaklaşım yok. (Ö15)

Öğretmenlerin bazıları sözlü uyarı dışında kendi sınıflarına özgü geliştirdikleri yöntemler olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöntemler sadece GKA öğrenciler için değil, tüm sınıf için geçerlidir. Sık tekrarlanan geç kalmaların önüne geçmek adına öğretmenlerden biri geç kalan öğrencileri kapıda beklettiğini dile getirmiştir.

... derse zamanında gelmeyenler için benim şöyle bir uygulamam var, bir süre kapıda bekletip sonra içeri alıyorum tekrarlamaması için. Yaprak test verdiğimde yapmazsa ya da kaybederse ikinci kez vermiyorum. Ders esnasında konuşmalarına, kalem ve silgi ile oynamalarına izin vermiyorum. (Ö12)

Öğretmenlerden bir diğeri ise uyulmayan kuralı öğrenciye tekrar tekrar yazdırarak öğrencinin istenmeyen davranışı tekrar etmesini önlemeye çalıştığını belirtmiştir.

Kurallara uymadıkları zaman şöyle bir cezalandırma sistemim var. Çocuk uymadığı kuralı bir sayfa yazmak zorunda kalıyor. Öğrenciler genel olarak bu tarz yazma etkinliklerini sevmedikleri için caydırıcı olabiliyor. (Ö7)

Olumsuz davranışlardan ziyade olumlu davranışlar üzerinde durduğunu belirten başka bir katılımcı, olumlu davranışları takdir ederek ya da ödüllendirerek pekişmesini sağladığını dile getirmiştir. Böylece diğer öğrencileri de olumlu davranışlar sergilemesi için motive ettiğini belirtmiştir.

Ben daha çok olumlu davranışları takdir ederek ve ödüllendirerek pekişmesini sağlıyorum. Tahtaya çıkarıp arkadaşınız bugün şu davranışları sergiledi onu takdir ediyoruz ve alkışlıyoruz diyorum. Bu diğer öğrencilere de iyi örnek oluyor. (Ö4)

Öğretmen ve yöneticilerin istenmeyen davranışlara karşı aldığı önlemler ve yaklaşımları arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bazı katılımcılar GKA öğrencilere daha esnek davranılması gerektiğini ifade ederken standart uygulamaların olması gerektiğini dile getirenler de olmuştur. Sınıf gözlemleri sırasında da öğretmenlerin farklı yaklaşımlarının sınıf yönetimine ve sınıfın düzenine yansıdığı görülmüştür.

Öğrenci görüşleri. Öğrencilerle yürütülen görüşmelerde kurallara uymadıkları takdirde nasıl bir tepkiyle karşılaştıkları sorulmuştur. Öğrenciler de öğretmenler tarafından dile getirildiği üzere daha çok sözlü uyarılara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendileriyle konuştuklarını onlara telkinlerde bulduklarını ifade eden öğrenciler okul yönetimi tarafından da herhangi bir cezaya çarptırılmadıklarını belirtmişlerdir.

... ile kavga etmiştik öğretmen bizi müdüre götürdü. Müdür bizimle konuştu: "Bir daha yapmayın" dedi... çok kızmadı. (3-E12)

Katılımcılardan biri öğretmenin kurallara uymayan öğrencilere kızarak tepki verdiğini belirtmiştir.

Öğretmen kurallara uymayanlara kızıyor. (1-K8)

Katılımcılardan biri sınıfta istenmeyen davranışlar sergileyen bir öğrenciden bahsetmiş ve öğretmenin öğrenciye kızmasına rağmen öğrencinin aynı davranışları yapmaya devam ettiğini belirtmiştir.

... çok yaramaz öğretmen ona kızıyor ama yine de yapıyor. Eline yapıştırıcı almış üzerimize sürmeye çalışıyor, sizi yapıştıracağım diye bizi kovalıyor. (3+K10)

Öğretmenlerin olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilerle konuştuğunu dile getiren bir katılımcı öğrencilerin sakinleştiğini ancak teneffüste yeniden kavga etmeye başladıklarını dile getirmiştir. Öğrenciler de sözlü uyarıların bazı öğrenciler üzerinde etkili olmadığını farkındadır.

Sınıftaki bazı erkekler hep dövüşüyor. Kimse onlarla oynamak istemiyor. Öğretmen onları tahtaya çağırıyor, onlarla konuşuyor sonra da yerlerine oturuyorlar ama teneffüste yine kavga ediyorlar. (1+K9)

Öğretmenlerinin sözlü uyarılarda bulunduğunu dile getiren bir öğrenci ise ceza sisteminin işlemediğini ortaya koyan açıklamalarda bulunmuştur. Öğretmenin ceza vereceğini söylediğini ancak hiç ceza vermediğini dile getirmiştir.

Öğretmen uslu durmayanlara kızıyor, diyor ki bir daha yaptığınızda size ceza vereceğim. Ama ceza ne bilmiyorum, hiç ceza vermedi daha. (1+K7)

Sözlü uyarıların bazı istenmeyen davranışların sönmesinde etkili olmadığını başka bir öğrencinin paylaşımından daha anlıyoruz. Katılımcı sürekli geç kalan bir öğrenciye öğretmeni tarafından uyarılar yapıldığını ancak öğrencinin geç kalmaya devam ettiğini belirtmiştir.

... hep geç kalıyor, öğretmen ona erken kalk geç kalma diyor, ama o hem geç kalıyor hem de dersleri dinlemiyor. (2+E8)

Bazı katılımcılar ise istenmeyen davranış sergileyen öğrencilere sınıf içinde uygulanan cezaları dile getirmiştir. Bu cezalar sınıf içinde yürütmek, ellerini havaya kaldırmak gibi fiziksel eylemler şeklindedir.

Tembellere ceza veriliyor. Tahtaya çıkıp elini havaya kaldırıyor öyle bekliyor. Kolları yorulana kadar bekliyorlar. (2+K10)

İngilizce dersinde öğretmen sınıfta yürütüyor, ayaklarımız ağrıyana kadar yürüme cezası var. (3+E8)

Aile görüşleri. Görüşme gerçekleştirilen aileler arasında büyük çoğunluk kuralların uygulanmasında herhangi bir sorun olmadığını vurgularken bazı aileler okuldaki disiplin uygulamalarına ilişkin olumsuz ifadelerde bulunmuşlardır.

Çocuk okulda kavga etmiş, bacağı morarmış. Öğretmene söylemiş o da tamam ilgileneceğim demiş ama hiçbir şey yapmamış. Çocuk da buna üzülmüş... (A8)

Öğretmenin böyle bir durumda müdahale etmemesi ya da müdahale edeceğini söyleyip hiçbir şey yapmaması öğrencinin adalet duygusunun ve öğretmene duyduğu güvenin sarsılmasına neden olabilir. Benzer bir olay yaşandığında ya da daha ciddi bir olay yaşandığında öğrenci bu durumu öğretmenle paylaşmayabilir.

... birkaç çocuk toplanıp gelmişler, çocuğu dövmek istemişler ama ablası da ordaymış engel olmuş. Çocuk bazı öğrencilerin kendisini sürekli rahatsız ettiğini söylüyor, öğretmene de söylemiş ama hala benzer durumlar devam ediyor. Biz de çocuktur diyoruz şikâyete gitmek istemiyoruz ama keşke öğretmeni bu konuda bir şey yapsa. (A2)

Bu açıklamada da benzer bir durum söz konusudur. Öğretmen ya sorunun farkında değildir, iletişim kuramadığı için anlamamıştır ya da sorunu bilmesine rağmen ciddi bir müdahaleden kaçınmaktadır. Öğretmenlerin çoğu öğrencilere sözlü uyarılarda bulduklarını belirtmişlerdir ancak zorbalık karşısında daha farklı önlemlerin alınması gerekmektedir. Aksi takdirde zorbalığa maruz kalan öğrencinin mağdur olması kaçınılmazdır.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin durumu farklı şekillerde değerlendirmesi okul içinde farklı uygulamalara sebep olurken öğrencilerin kuralların uygulanması noktasında belirsizliklerle karşılaşması okul güvenliği ve öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri açısından önemli sonuçlar yaratabilir.

Fiziksel güvenlik. Okul güvenliği kapsamında ele alınan boyutlardan diğeri ise öğrencilerin fiziksel güvenliğidir. Fiziksel şiddet olaylarının etnik gruplar arası ve aynı etnik grup içinde yaşandığı gözlenmiş ve şiddet olaylarının arkasında yatan nedenler ve GKA öğrencilerin uyum sürecine etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Etnik grup içinde fiziksel şiddet. Bu bölümde GKA öğrencilerin kendi etnik grupları içerisinde gözlenen fiziksel şiddet olaylarına yer verilmiştir. Bu şiddet olaylarının GKA öğrenciler üzerinde yarattığı etkiler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Öğretmenlere okulda fiziksel şiddet olaylarına ilişkin gözlemleri sorulmuştur. Öğretmen ve yöneticiler okul genelinde ciddi yaralanmalara yol açacak fiziksel şiddet olaylarının yaşanmadığını ancak okuldaki gruplaşmalar nedeniyle etnik gruplar içinde ve gruplar arasında şiddet olaylarının gözlemlendiğini dile getirmişlerdir. Okul içerisinde farklı etnik gruplar bulunmasına rağmen en kalabalık göçmen grubu Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Öğretmen ve yöneticiler fiziksel şiddet olaylarının sıklıkla Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında yaşandığına dikkat çekmişlerdir. Şiddet olaylarının Suriyeli öğrenciler arasında yaygın olmasının nedenini ise savaş ortamının getirdiği bir davranış biçimi ya da kültürlerinden kaynaklı bir tepki olabileceği şeklinde açıklamışlardır.

Daha önceki yıllarda yoktu son iki senedir var, sayıları artınca kendi aralarında gruplaşmaya başladılar. Kendi aralarında gruplaşınca ufak tefek itişme kakışma oluyor. Öyle birbirlerini sakatlayacak derecede değil de... Bu şiddet olayları genellikle Suriyeli-Suriyeli arasında oluyor. Türk ile Suriyeli arasında olmuyor. Okulumuzda İran, Irak, Afganistan'dan da öğrenciler var ama nedense bu şiddet olayı sadece Suriyelilerde yaygın. Artık kültürlerinin mi bir parçası yoksa savaşın mı etkisi bilemiyorum. (M)

Okul yönetiminin dile getirdiği diğer bir durum ise okuldaki yerli öğrencilerin zaman içerisinde yabancı uyruklu öğrencilerin varlığını kabullenmiş olmasıdır. Hatta yönetim yerli öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere karşı düşmanca bir tutum içinde olmadığını dile getirmiş ve şiddet olaylarının artışını GKA öğrencilerin sayısının artışına bağlamıştır.

Önceden yabancı öğrenci azdı, Türk öğrenciler yabancı öğrencileri o dönem kabullendi. Okulda yabancı öğrenci var düşüncesi herkesin zihnine yerleşti. Bizimkiler kabullenme sürecini tamamladığı için yabancılara düşmanca davranmazlar. Suriyeli öğrenciler de sayıları azken sorun yoktu ama sayıları arttıkça sorunlar artmaya, kavga olayları artmaya başladı. (MY)

Öğretmenlerden biri şiddet olaylarının Suriyeli öğrenciler arasında çok sık yaşandığını ve aniden geliştiğine dikkat çekmiş ve artık bu durumun öğrencilerin kendini ifade şekli haline geldiğini belirtmiştir.

Yabancı öğrenciler kendi aralarında anlaşamıyorlar özellikle Suriyeli öğrenciler şiddete çok meyilli. Bir anda ne oluyor ne konuşuyorlar bilmiyorum ama kavgaya başlayabiliyorlar. En fazla şiddet olayı onlar arasında yaşanıyor, sanki iletişim kurma biçimi olmuş artık. (Ö12)

GKA öğrencilerin aralarındaki şiddet olaylarının ani ve geçici olduğunu ifade eden başka bir öğretmen ise öğrencilerin hem birlikte vakit geçirdiklerini hem de birbirlerine şiddet uyguladıklarını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin aslında birbirlerine nefret beslemediğini ancak anlaşamadıkları noktalarda şiddete başvurduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmen tarafından vurgulanan diğer bir nokta ise GKA öğrencilerin dışarıdan gelecek bir tehdide karşı birbirlerini korumaları ve savunmalarıdır. Bu durum da öğrenciler arasında düşmanlık olmadığını göstermektedir.

Şiddet olayları daha çok kendi etnik grupları içinde görülüyor. Bir Suriyeli ile Türkün ya da Afganlının kavga ettiğine nadiren şahit olursunuz. Ama Suriyeli öğrencilerin bu kavgaları da düşmanlık boyutunda değildir, hem beraber gezer oynarlar hem de kavga ederler. Birbirlerini savunurlar da, bu şey gibi (gülüyor) ben döverim ama başkasına dövdürmem gibi. (Ö14)

GKA öğrencilerin şiddete başvurma nedenlerini kültürel yatkınlıklarına dayandıran diğer bir katılımcı, şiddet eğiliminin özellikle belirli bir gruba yönelik olmadığını ancak sıklıkla Suriyeli öğrenciler arasında yaşandığını dile getirmiştir. Öğrenciler arasında yaşanan şiddet olaylarına müdahale etmenin zor olduğunu çünkü okul içinde, koridorlarda, sınıfta yaşanabileceği gibi eve dönüş yolunda ya da okul bahçesi dışında da olabileceği belirtilmiştir.

Kültürlerinden kaynaklı olarak kavgaya eğilimleri var. Irkçı bir yaklaşım yok, canını kim sıkarsa ona şiddet uyguluyor. Ama daha çok yine Suriyeli öğrenciyle kavga ettiklerini görüyoruz. Okulda başka etnik gruplar da var ama onlar böyle değil. Mesela İranlı öğrencilerde şiddet eğilimi gözlemlemiyoruz. Bu kavga olayları o kadar sık yaşanıyor ki, öğretmenin her an öğrenciyi gözlemlemesi çok zor. Örneğin öğle arası eve gidiyor, giderken yolda da kavga edebiliyor. Ders aralarında koridorlarda yaşanıyor. Öğretmenin sınıfta bulunmadığı, başında bulunmadığı zamanlarda bu şiddet olayları gerçekleşiyor. Çok ciddi bir yaralanma olmadı şimdiye kadar ama öğrencinin kafasına vuruyor, yüzünü çiziyor. Elinde makasla, oyuncak tabanca ile dolaşiyor. Zarar verme ihtimali var sonuçta. (Ö9)

Okul yönetiminin belirttiği gibi okuldaki GKA öğrenci sayısının artmasıyla birlikte şiddet olaylarında da artış olduğunu ifade eden bir katılımcı sayının artmasıyla birlikte öğrencilerin kendi aralarında gruplaştıklarını ve gruplar arasında çatışmalar yaşandığını belirtmiştir. Üst sınıflarda daha fazla şiddet olaylarının yaşandığını belirten öğretmen, özellikle nakil yoluyla okula gelen GKA öğrencilerin daha fazla uyum problemi yaşadığını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin birden fazla okula devam etmiş olmaları onların okul kültürüne adapte olmalarını zorlaştırmaktadır. Öğrenci sayısına vurgu yapan katılımcı bu durumun çözümü için GKA öğrencilerin okullara eşit dağıtılması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma okulunda yapılan ders gözlemlerinde de yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda daha fazla istenmeyen davranışın sergilendiğine tanık olunmuştur. Yabancı uyruklu öğrenci sayısının sınıflar arası dağılımı da bu anlamda önemli sonuçlar doğurmaktadır.

Suriyeli öğrenciler daha çok kavgaya karışıyor. Ben birinci sınıfı okuttuğum için daha küçükler ve çok sorun olmuyor. Ama üst sınıflarda daha sıkıntılı olabiliyor, çünkü hem çocuklar yaşça büyük hem de üst sınıflara gelen yabancı öğrenciler genelde nakil yoluyla geliyorlar. Nakil yoluyla gelenler biraz daha sıkıntılı öğrenciler oluyor. Birkaç okul değiştiriyorlar ve uyumsuz davranışlar sergileyebiliyorlar. Bir de yabancılar kendi aralarında gruplaşıyorlar. Önceki senelerde bu kadar şiddet olayı yoktu sanki son bir iki yıldır daha fazla, öyle gözlemliyorum. Okuldaki yabancı öğrenci sayısı da arttı, bunun da etkili olduğunu düşünüyorum. Aslında okullara eşit dağıtılmalı bu çocuklar. (Ö3)

GKA öğrencilerin daha sık şiddete başvurmasını daha çok kendi etnik grupları içinde etkileşime giriyor olmaları ile açıklayan bir katılımcı, “oyunlarını da kavgalarını da kendi içlerinde yaşıyorlar” diyerek aslında durumun gruplaşmaya bağlı olduğunu dile getirmiştir.

... Farklı sınıflarda da olsalar, teneffüste birbirlerini buluyorlar ve beraber takılıyorlar. Yine şiddet olayı da kendi içlerinde yaşanıyor. İletişimi daha çok kendi aralarında kurdukları için kavgaları da oyunları da kendi aralarında oluyor. (Ö10)

Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin şiddete eğiliminin nedenini maruz kaldıkları savaş ortamı ile açıklamışlardır. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin savaş ortamını görmeleri ya da savaş sonrası aile içinde savaşın etkilerine tanık olmaları onları hırçınlaştırmış ve şiddete eğilimli hale getirmiştir. Katılımcı öğretmenlerden biri sınıftaki Suriyeli öğrencileri tanımlarken “çok inatçı, kavgacı ve çok hareketli” gibi nitelermelerde bulunmuş ve öğrencilerin savaş sonrası yaşadıkları tecrübelerden dolayı böyle davrandıklarını dile getirmiştir. Ağır yaşam koşullarının,

yeni bir ülkeye adapte olmanın zorluklarının ve belki de ebeveynlerinin psikolojik sorunlarının öğrenciye yansımaları olabileceği ifade edilmiştir.

Kendi aralarında iletişim kurdukları için sınırları anlamıyorlar ve hemen kavgaya başvuruyorlar. Benim sınıfta birçok Suriyeli öğrenci var. Örneğin birisi inanılmaz inatçı bir çocuk, diğeri çok kavgacı, öbürü aşırı hareketli. Bence bu çocuklar yaşadıkları tecrübelerden dolayı böyle anormal davranışlar sergiliyorlar. Savaş ortamını görmemiş olsalar bile şu an savaşın etkisini yaşıyorlar. Yaşam şartları kötü, başka bir ülkedeler, anne babalarının psikolojisi nasıl bilmiyoruz mesela. Ben bu şiddet davranışlarının arkasında da savaş ortamının etkileri olduğunu düşünüyorum. (Ö8)

GKA öğrencilerin şiddet eğilimine vurgu yapan diğer bir katılımcı ise cinsiyet bağlamında bazı tespitler yapmıştır. Kız öğrencilerin de erkek öğrenciler kadar şiddete eğilimi olduğunu ifade eden katılımcı, öğrencilerdeki bu eğilimin şiddete tanık olmalarından kaynaklanabileceğini dile getirmiştir.

Suriyeli öğrencilerde böyle bir eğilim var maalesef ve cinsiyet ayrımı yapmam, kız da erkek de kavgaya meyilli. Çok büyük şiddet olayları olmadı şimdiye kadar ama itme, tekme atma olayları çok oluyor. Genelde kız öğrenciler daha sakin olur değil mi, yok bunlar erkek gibi kavga ederler, tekme atarlar, vururlar. Şiddet ortamından geldikleri için olabileceğini düşünüyorum. (Ö6)

GKA öğrencilerin savaş ortamından geldiğini ve bu nedenle şiddete eğilimi olduğunu düşünen diğer bir katılımcı ise öğrenciler arasındaki kavganın şiddetine vurgu yapmıştır. Öğrencilerin birbirlerine sert darbelerle vurduklarını ve öğrencileri engellemekte zorlandıklarını dile getirmiştir.

... Çocuk çıkıyor teneffüse gidiyor diğer sınıftaki Suriyeli öğrenci ile kavga ediyor öyle böyle bir kavga değil. Çok sert yumruklar tekmeler... Ne kadar engellemeye çalışsak da bunlar "savaş çocukları" ister istemez etkisini günlük yaşamda görüyoruz. (Ö1)

Diğer bir katılımcı GKA ailelerin de öğrencileri şiddete yönlendirebileceğini dile getirmiştir. Bir öğrenciye ailesinin "şiddete şiddetle karşılık vermesini" öğütlediğini ve öğrencinin sık sık kavgaya karıştığını ve bu kavgaları ayırmanın öğretmen için bile zor olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerdeki hırçınlığın savaşın etkisi olabileceğini eklemiştir. Öğretmenin açıklamalarından anlaşıldığı üzere öğrenciler savaş ortamını görmese bile ebeveynleri böyle bir ortama maruz kalmıştır, savaş ortamından çıkan ailelerin olaylara tepkisi daha saldırgan olabilir ve bu durumu çocuklarına yansıtabilirler.

...Yabancı velinin biri çocuğuna şöyle öğüt vermiş "biri seni döverse sen de onu döv". Aynı öğrenci yine teneffüste kavga etmiş derse girdim kavgayı sürdürdü. Ayırmakta o kadar zorlandım ki... Yani hırsları var, yaşadıkları onları hırçınlaştırmış. Ya savaşın etkilerini görmüşler ya da hissetmişler. (Ö15)

GKA öğrencilerin şiddete eğiliminin arkasında savaş ortamından gelmelerinin etkisi olabileceğine dair genel bir kanı olduğunu ifade eden katılımcılardan biri, bu kanının yanıtıcı olabileceğine vurgu yapmış ve bazı öğrencilerin Türkiye’de dünyaya gelmiş olabileceğini belirtmiştir. GKA öğrencilerin şiddete eğiliminin kültürlerinin bir parçası olabileceğini ve çocukların öfkelerini şiddet yoluyla dışarıya vurduklarını dile getirmiştir. Ayrıca GKA öğrencilerin çok çabuk şiddete başvurduklarını eklemiştir.

Suriyeli öğrenciler kendi aralarında çok kavgacılar. Hepsinin eğilimi var. Genellikle şöyle bir kanı var, onlar savaşın ortasından geldiler ve bu tarz davranışları, saldırgan tavırları savaşın etkisi. Ama bence hepsi savaş ortamında bulunmadı, bazıları da burada doğdu. Bence öğrencilerin bir kısmı Suriye’yi ve savaşı hiç görmedi, içlerinde, genlerinde var bir şey ya da kültürlerinden kaynaklı. Pencerenin kenarında oturun teneffüste izleyin, hemen gruplaşıyorlar ve şiddet olayları başlıyor. O ona vuruyor, o ona vuruyor. Çocuklarda bir öfke var. Türk öğrenciler de vuruyor, itiyor ama oyun olduğunun farkında. Ancak Suriyeli öğrenciler oyun gibi değil karşısındakinin canını acıtmak için saldırgan davranıyor. Tekme mi atıyor, öfkeyle atıyor. Sonuçta hepsi çocuk ama bir kısmı oyun olarak görürken diğeri kavga amaçlı yapıyor. Ya da şöyle bir durum var, çocuk dokunsa bile buna düşmanca cevap veriyor. Patlamaya hazır bomba gibi. (Ö5)

Araştırmacı güvenlik bağlamında şiddet olaylarının en iyi gözlemcilerinden biri olduğunu düşündüğü için bu boyutta okuldaki güvenlik görevlisi ile de görüşme gerçekleştirmiştir. Katılımcı, öğretmen ve yöneticilerin etnik grup içi şiddet olaylarının sıklığını destekleyen açıklamalarda bulunmuş ayrıca şiddet olaylarını zaman zaman ayırmakta zorlandığını dile getirmiştir.

Bahçede itme, vurma, tekme atma gibi olaylar oluyor ama en fazla kavga dövüş Suriyeli öğrenciler arasında. Hemen müdahale ediyorum arkamı dönmeden yeniden başlıyorlar. Üstelik de bir başladılar mı birbirlerine acımıyorlar, çok sert darbelerle vuruyorlar. Geçenlerde ayırmaya çalışırken kolumu incittim siz düşünün. Ama tuhaf olan şu ki, bu teneffüs düşmanca kavga eden çocuklar iki ders sonra sarmaş dolaş geziyorlar. Ben artık bu öğrencilerin kavga ederek anlaşacağını düşünmeye başladım... (Güvenlik Görevlisi)

Öğretmen ve yöneticiler GKA öğrencilerin savaş etkisi, göç sonrası travma, ailevi sebepler ya da kültürel yatkinlik nedeniyle şiddete başvurduğunu düşünmektedir. Şiddet olaylarının daha çok Suriyeli öğrenciler arasında gözlemlendiği ve zaman zaman şiddetin dozunun fazla olduğu dile getirilmiştir.

Öğrenci görüşleri. Öğrencilere okul ortamında hiç şiddet olaylarına karışıp karışmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerden biri yakın arkadaşı olarak tanımladığı başka bir kız öğrenciyle zaman zaman kavga ettiklerini dile getirmiştir. Öğrenciden kavga nedenini açıklaması istendiğinde somut bir neden belirtmeden “o bana vurduğu” için diyerek karşılık verdiği görülmüştür.

... bana vuruyor ben de ona vuruyorum. (Sınıfta en fazla vakit geçirdiği GKA öğrencinin adını söylüyor) Neden sana vuruyor? Bilmiyorum. (2-K9)

Birbirleriyle vakit geçiren ve arkadaşlık kuran öğrenciler arasında şiddet olaylarının yaşanması, GKA öğrencilerin şiddeti iletişimin bir parçası olarak gördüğünü akla getirmektedir. Benzer bir durum da akraba olduklarını belirten iki GKA öğrenci arasında yaşanmaktadır. Öğrenci kuzeniyle zaman zaman kavga ettiğini belirtmiştir. Ancak öğrencinin açıklamalarından aynı zamanda birlikte vakit geçirmekten hoşlandıkları anlaşılmaktadır.

... (Suriyeli bir öğrencinin ismini söylüyor) benim kuzenim, öğlen bizim evde yemek yiyoruz ama o hep kavga çıkarıyor. ... tekme atıyor sonra ben de ona vurunca kavga çıkıyor. Aslında onunla konuşmuyordum ama akşam aradı, barıştık. (3+E8)

GKA öğrencilerden biri şiddetin nedenini “oyuna dâhil etmeme” olarak açıklamıştır. GKA öğrenciler ders aralarında yine GKA öğrencilerle vakit geçirmek istemektedir, ancak GKA öğrenciler arasında da anlaşamayan ve birlikte vakit geçirmek istemeyen öğrenciler mevcuttur. Katılımcı öğrencilerden biri kendilerinden yaşça küçük olan başka bir GKA öğrenci ile oynamak istemediklerini ve onu aralarına almadıkları için de şiddet olaylarının başladığını dile getirmiştir.

... (Suriyeli bir öğrencinin adını söylüyor) benim en iyi arkadaşım, biz onunla silahçılık oynuyoruz ama ... (alt sınıflardan başka bir Suriyeli öğrencinin ismini vererek ekliyor) hep yanımıza geliyor bizimle oynamak istiyor. Ama onunla oynamak istemiyoruz “sen küçüksün git başkasıyla oyna” deyince sinirleniyor. Sonra da bizimle dövüşüyor. (3-E9)

Başarılı bir GKA öğrenci ise aynı sınıftaki başka bir GKA öğrencinin kendisini ders süresince gelip rahatsız ettiğini ifade etmiştir. Bu öğrencinin şiddete eğilimini “kavgacı” söylemiyle dile getiren katılımcı, öğrencinin nedensiz yere kendisine vurduğunu söylemiştir. Ayrıca sınıfındaki başka bir GKA öğrencinin akranlarına uygunsuz kelimeler sarf ettiğini ve bu nedenle de öğretmeninden tepki gördüğünü belirtmiştir. Kavgacı olarak nitelendirilen öğrenci görüşmelerde okul içinde diğer öğrencilerden şiddet gördüğünü ifade etmiştir. Şiddet gören öğrenci bu yaklaşımı kendi sınıfındaki akranlarına uygulamaya çalışmaktadır, başka bir deyişle şiddet gören öğrenci şiddet uygulamak istemektedir.

Ben ders yaparken (1-E6) gelip bana vuruyor. Durup dururken vuruyor, o çok kavgacı bir öğrenci... (Sınıfındaki başka bir GKA öğrenciden bahsediyor) terbiyesiz sözler söylüyor o çocuklar da öğretmene şikâyet ediyor. Öğretmen ona kızıyor. (1+K7)

Çocuk yaştaki bireylerin akranlarıyla gerginlik yaşamaları ve kısa bir süre sonra bu gerginliklerin ortadan kalkması olağan bir süreçtir. Ancak burada GKA öğrencilerin

bu gerginliği Şiddet boyutuna taşıdığı görülmektedir. Şiddet ile tepki verilmesinin ardında psikolojik nedenler yatabilir.

Aile görüşleri. Aileler ile gerçekleştirilen görüşmelerde GKA ğrencilerin kendi aralarında Şiddet olayları yaşadıklarını belirten ve bu durumu örneklendiren olmamıştır. ocuklarının okulda yaşadıkları olumsuzlukları dile getirenler de etnik bir ayırım yapmadan yaşananları aktarmıŐtır. Bu bağlamda GKA ailelerin paylaşımlarından yola çıkarak aktarılan olumsuzluklar yerli öğrenciler ile GKA ğrenciler arasında yaŐandđđı için etnik gruplar arası Şiddet bağlamında değerlendirilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin bu durumun sıklıkla yaŐandđđını dile getirmesine rağmen aileler tarafından bahsedilmemesi ŐaŐırtıcıdır. Ancak GKA ğrenciler arasındaki ilişkilerin Şiddet içermesine rağmen nefret ve kine dayanmadđđı ve arkadaşlık kuran öğrenciler arasında sıklıkla yaŐandđđı için aileler açısından Şiddet olarak algılanmaması söz konusu olabilir.

Etnik gruplar arası fiziksel Şiddet. Bu boyutta GKA ğrencilerin diğer etnik gruplarla özellikle yerli öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ve fiziksel Şiddet olaylarına yer verilmiştir.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Okul yönetimi Türk öğrencilerden yabancılara yönelik belirgin bir Şiddet eğiliminin olmadđđı yönünde açıklamalar yapmıştır.

Türklerden yana sıkıntı yok, Suriyeli ğrenciler kendi aralarında anlaŐamıyor. (M) Türk ğrencilerin yabancı öğrencileri kabullendiđđi ve bu öğrencilere karşı olumsuz duygular beslemedikleri vurgulanmıştır.

Bizim ğrenciler yabancuları kabullendi, bizimkilerin yabancılara düşmanlık beslediđđini düşünmüyorum. (MY)

Öğretmenlerin genel kanısı yerli öğrencilerin zarar verme amaçlı Şiddete baŐvurmadđđı yönünde olsa da, bazı ğretmenler Türk ğrencilerin yabancuları kızdırma ya da kıŐkırtma amaçlı girişimlerinin sonunda kavgaya dönüştüğünü belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri öğrencilerin bazı Şiddet içerikli davranışlarının oyun başlatma amaçlı olduđđunu belirtmiştir.

Türk öğrencilerden yabancılara yönelik bir Şiddet eğilimi yok. Daha çok onların kendi aralarında var. Şiddetten ziyade kızdırmak için abalayanlar oluyor. Zaman zaman kızdırma eylemlerine denk geldim. Mesela sıkıŐtırayım beni kovalasın, oynayalım gibi bir yaklaşım var. Zarar verme amaçlı değil de oyun amaçlı gibi. Ama bu kovalamaca bir süre sonra oyundan çıkıyor ve kavgaya dönüŐüyor. (3)

Alt sınıflarda öğrencilerin etnik ayrımların farkında olmadığını dile getiren bir katılımcı özellikle GKA öğrenciye yönelik bir şiddet eğiliminin olmadığına dikkat çekmiştir.

Birinci sınıf olduğu için öğrencilerde etnik ya da kültürel farklılıklar çok dikkat çekmiyor yani çocuk farkında değil. Bu Suriye'den gelmiş onu kovalım, dövelim gibi bir yaklaşım yok. Türk öğrencilerde genel olarak bir şiddet eğilimi yok. (Ö4)

Katılımcılardan biri çok sık karşılaşılan bir durum olmadığını ancak zaman zaman yerli öğrencilerin de kavga başlatma amaçlı girişimlerinin olduğunu dile getirmiştir. Hiçbir neden yokken GKA öğrenciye yönelik bir şiddet girişimini örneklendiren katılımcı, uygunsuz söylemlerin de öğrenciler arasında şiddeti tetikleyebileceğini belirtmiştir.

Çok yaygın olmasa da Türk öğrenciler arasında da yabancılarla kavgayı tetikleyenler çıkıyor. Nöbetçiydim mesela Suriyeli çocuk merdivenden çıkıyor, Türk öğrenci "yavaş yürüsene lan" deyip çocuğa çarptı. Ama çocuğun hiçbir şeyden haberi yok. Al işte kavga sebebi. (Ö15)

Öğretmenlerden biri nöbet sırasında şiddet olaylarını daha iyi gözlemlediğini zaman zaman yerli öğrencilerin de tahrik edici olabildiğini vurgulamıştır. Bu tahrik edici söz ve davranışların öğrenciyi şiddete ittiğini ve GKA öğrencilerin de kendilerini savunma amaçlı olarak şiddetle yanıt verdiklerini belirtmiştir.

Nöbet sırasında sık sık gözlemliyorum... Türk öğrenciler de zaman zaman yabancıları tahrik edici söz ve davranışlarda bulunabiliyorlar, böyle durumlarda yabancı öğrencilerin daha çok kendilerini koruma amaçlı olarak şiddete başvurduğunu düşünüyorum. (Ö13)

GKA öğrenciler ile yerli öğrenciler arasındaki şiddet olaylarının daha çok tahrik edici söz ve davranışlardan kaynaklandığını destekleyen açıklamalar yapan başka bir katılımcı ise kavgaların etki-tepki şeklinde başladığını belirtmiştir.

... zaman zaman yabancı ile Türk öğrenci arasında yaşanabiliyor ve bu da daha çok etkiye tepki şeklinde oluyor. Birbirlerini kızdırıyorlar, damarına basıyorlar kavga başlıyor. (Ö7)

GKA öğrencilerin hareketlerini ya da sözlerini yanlış anlayan ya da yanlış yorumlayan öğrencilerin varlığına dikkat çeken bir katılımcı bu öğrencilerin her fırsatta öğretmene şikâyet getirdiğini belirtmiştir. Ancak bu durum şikâyet boyutunda kaldıysa öğretmen müdahale etmektedir ancak daha ciddi bir boyut kazandıysa idareye sevk edilmektedir.

Yabancı öğrencilerin her hareketini ters anlayıp öğretmenim şöyle yaptı, böyle yaptı, el hareketi yaptı diye şikâyete gelen Türk öğrenciler var. Böyle öğrenciler çıkıyor arada ama konuşarak yatıştırıyorum. Daha ciddi boyutlarda bir şey yaşandıysa idareye bildiriyoruz. (Ö11)

Etnik gruplar arası çatışmaların daha çok tepkisel başladığını ifade eden bir katılımcı en sık gözlenen şiddet olaylarının itme, saçını çekme, tekme atma ve tükürme şeklinde yaşandığını belirtmiş ve öğretmenlerin uyarılar yoluyla çatışmaları çözmeye çalıştıklarını dile getirmiştir.

Türk öğrencilere yönelik bir şiddet olayı olunca Türk öğrenciler de uslu durmuyor tabi ki. Bu nedenle karşılıklı şiddet olayları yaşanıyor. Bunlar daha çok itme, saçını çekme, tekme atma ve tükürme şeklinde oluyor. Özellikle tükürme olayı sık yaşanıyor. Uyarıyoruz ama olaylar devam ediyor. Çocuğa çok büyük zarar vermediği sürece diğer eylemleri sınıf içinde çözmeye çalışıyoruz. (ÖK8)

Öğretmenlerin bazıları, yabancı öğrencilerin yaş olarak ya da fiziksel özellikler açısından üstün olmasının uyum sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin sınıf geneline uyum sağlayamadığını ve şiddete başvurarak dikkat çekmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencinin yaşı ve fiziksel özellikleri sınıfa uyumunu etkiliyor. Mesela sınıfımda yaşı sınıftakilerden büyük olan Suriyeli bir öğrenci var fiziksel olarak da diğerlerinden büyük. Önünde oturan kızın saçını çekiyor, ensesine kalem batırıyor, rahatsız edici davranışlar sergiliyor. Dikkat çekmek istiyor bir nevi. Çocuk da rahatsız oluyor ve şikâyete başlıyor öğretmenim bana şunu yaptı bunu yaptı. Uyarıyorum çağırıyorum bir daha yapma diyorum. Özür dilemesini istiyorum ama bir süre sonra tekrar benzer davranışlar sergileyebiliyor. (Ö11)

Benzer bir durumu dile getiren katılımcılardan biri öğrencinin yaşına vurgu yapmış ve sınıf arkadaşlarından yaşça büyük olmasından dolayı uyum problemi yaşadığını belirtmiştir. Öğrenci uyum problemini diğer öğrenciler üzerinde tahakküm kurarak çözmeye çalışmaktadır. Öğrenci bu davranışıyla kabul görmek istemektedir.

... benim sınıfımda 13 yaşında Suriyeli bir öğrenci var. Böyle durumlarda çocuk sınıf üzerinde hâkimiyet kurmak istiyor. Fiziksel güç kullanarak kendini kabul ettirmek istiyor ya da diğerlerini ezmek istiyor. Tabi ki bunun sonunda şiddet olayları yaşanıyor. (Ö16)

GKA öğrencilerin dikkat çekmek ya da sınıf içindeki varlıklarını ortaya koymak amacıyla istenmeyen davranışlar sergileyebildiklerini ifade eden katılımcı şiddete başvurmalarını da bir şekilde anlaşılacak amacıyla yaptıklarını belirtmiştir.

Yabancı öğrenciler zaman zaman kendilerini kabul ettirmek için şiddet uygulayabiliyorlar. Oyuna girdiklerinde oyun kurallarını bilmedikleri için tartışma ve sürtüşme olabiliyor. Örneğin, sınıfta Suriyeli bir öğrencim var çok hareketli, sessizce oturmuyor ve sık sık sınıf içinde dolaşiyor ve diğer öğrencilerin dikkatini kendi üzerine çekmek için onları rahatsız ediyor, bu durumda aralarında fiziksel ve sözlü bir şiddet olabiliyor. (Ö4)

GKA öğrencilerin dışlanmışlık hissettiklerinde hırçınlaşabileceklerini belirten bir katılımcı öğrencilerin şiddete başvurmasının nedenini akran kabulünü sağlamak olarak açıklamıştır.

Kendini ifade edemeyen, dışlanmışlık hisseden çocuklarda hırçınlık olabiliyor. Çocuk “ben de buradayım” demek için şiddete başvurabiliyor, böylece dikkati üzerine toplamış oluyor. (Ö1)

Şiddet olaylarının daha çok okul bahçesinin تنها köşelerinde vuku bulunduğunu belirten bir öğretmen, öğrencilerin müdahale olmaması için özellikle bu bölgeleri seçtiklerini belirtmiştir. Katılımcı GKA öğrencilerin sosyal dışlanmaya tepki olarak şiddete başvurduklarını ifade etmiştir.

...Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında kavgalara şahit oluyorum. Okulun arka taraflarında gözden uzak köşelerinde kavga daha çok oluyor ben bu bölgelere daha çok dikkat ediyorum. Çocuklar özellikle böyle yerler seçiyorlar ki nöbetçi öğretmen görmesin, müdahale etmesin. Suriyeli öğrenciler arasında en fazla şiddete başvuran öğrencinin aslında en fazla dışlanmışlığa maruz kalan olduğunu düşünüyorum. Öğrenci kendini kabul ettirmek adına şiddete başvuruyor. (Ö12)

Okul yönetimi yerli öğrenciler ile GKA öğrenciler arasında herhangi bir şiddet olayı yaşanmadığını düşünse de öğretmenler bu tarz olaylara şahit olduklarını dile getirmişlerdir. Bu şiddet olaylarının etkiye tepki şeklinde başlayabileceği gibi GKA öğrencilerin üstünlük kurma ya da kendilerini kabul ettime çabalarının bir sonucu ortaya çıkabileceği belirtilmiştir.

Öğrenci görüşleri. GKA öğrenciler arasında Türk öğrencilerden şiddet gördüğünü belirtenler olduğu gibi bazıları bu şiddet olaylarının nedensiz gerçekleştiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin bir kısmı Türk öğrencilerin gelip kendilerini rahatsız etmek amaçlı “vurma, tükürme, itme” gibi tahrik edici eylemler yaptıklarını ve kendilerinin de bu durumda karşılık verdiklerini ifade etmişlerdir.

Teneffüste gelip vuruyorlar, itekliyorlar. Bazen de kovalıyorlar... Ağabeyimin yanına gidiyorum. O beni koruyor. (1-K8)

Öğrenciye neden öğretmenine söylemediğini sorduğumda “beni anlamayacaktır o yüzden ağabeyimin yanına gidiyorum” diye cevap vermiştir. Kendini Türkçe olarak ifade etmekte zorlanan öğrenciler yaşadıklarını öğretmenleri ya da okul idaresi ile paylaşma noktasında isteksizdirler, kendilerini ifade edemeyeceklerini düşünmeleri ve çekingenlik hissetmeleri onları engellemektedir. Öğrencilerden biri şiddete karışmak istemediğini ancak bazı yerli öğrencilerin kendisine şiddet uyguladığını ve bu durumda kendisini korumak adına karşılık verdiğini belirtmiştir.

... başkalarını çağırıyor hadi onu dövelim diyor. Büyük sınıflardaki çocuklar da geliyor, ben kavga etmek istemiyorum ama gelip bana vuruyorlar, tükürüyorlar. Bana vurdukları için ben de onlara vuruyorum. (1-E6)

Benzer şekilde başka bir katılımcı da şiddet olayının yerli öğrenciler tarafından başlatıldığını belirtmiştir.

Üç çocuk geldi kavgayı başlattı (Türk olduklarını belirtiyor). Bana vurmaya başladılar, tekme attılar. Bacağım çok acıdı ben de ağlamaya başladım. Ben ağlayınca öğretmen kızmasın diye hemen kaçtılar. (3-E9)

Tanımadığı bir öğrenci tarafından şiddete maruz kaldığını belirten bir öğrenci ise sorunun çözümü için okul yönetimine başvurduğunu ve bu girişiminin olumlu sonuç verdiğini ifade etmiştir.

Bir tane çocuk bana vuruyordu hep, adını bilmiyorum bizim sınıfta değil. Dil çıkartıyordu. Ben kimseyle kavga etmedim, o gelip bana vuruyordu. Ben de müdüre dedim, artık yapmıyor. (2+E8)

Türkçe dil yeterliliği olan öğrenci, sorun yaşadığında nereye müracaat etmesi gerektiğinin de bilincinde ve kendini ifade etmekten çekinmemektedir. Son görüşmedeki örnekte, öğrenci Türkçe bildiği için ve ne yapması gerektiğinden haberdar olduğu için müdüre giderek sorunu çözmüştür. Ayrıca öğrencilerin tecrübeleri Türk ve yabancı öğrenciler arasında okulu sahiplenme ve hâkimiyet kurma mücadelesinden ya da yabancı öğrencilerin kendilerini kabul ettirme ihtiyacından kaynaklanan şiddet olayları olduğunu ortaya çıkarmıştır. GKA öğrencilerden biri okul bahçesinde top oynayan bir grup Türk öğrenci tarafından dışlandıklarını belirtmiştir.

Biz arkadaşım ile oynuyorduk sonra diğer (Türk öğrenciler olduğunu belirtiyor) çocukların top oynadığı yere gittik. Ama onlar bize kızdılar. “Siz Suriyelisiniz niye geliyorsunuz buraya, burası bizim, siz gelemesiniz” dediler. Bir tanesi topu yüzüme attı, gözüm çok acıdı... Büyük sınıflar hep böyle yapıyorlar, bizi yakınlarında istemiyorlar. (2-E9)

GKA öğrenci tarafından paylaşılan bu olayda öğrencilerin hem sözlü hem de fiziksel şiddete uğradığı görülmüştür. Ayrıca GKA öğrenci bu durumun sık sık tekrarlandığını vurgulamıştır, bu açıklama üst sınıfların GKA öğrencilere daha fazla şiddet uyguladığına işaret etmektedir. Başka bir katılımcı da okula ait toplardan biri ile oynarken bir grup öğrencinin gelip kendilerine müdahale ettiğini ve topu ellerinden aldığını belirtmiştir. Yerli öğrencilerin “bu bizim okulun topu” ifadesi GKA öğrencilere yönelik ayrımcı ve dışlayıcı tavrı ortaya koymaktadır. Elllerinden topu alınan öğrenciler ise bu duruma şiddetle karşılık vermiştir.

Müdürden top istemiştim arkadaşım ile oynuyorduk, sonra birkaç çocuk gelip topu bizden aldılar. Bu bizim okulun topu siz oynayamazsınız dediler. Biz de vermek istemeyince kavga çıktı. Hep böyle yapıyorlar, bize top oynatmıyorlar. Biz de onlarla dövüşüyoruz. (4-E11)

Başka bir katılımcı ise yerli öğrencilerin grup halinde kendisine şiddet uyguladığını ve onlara karşılık verdiğini dile getirmiştir.

Çocuklar toplanıp geliyorlar benimle kavga ediyorlar ben de onları dövüyorum. Daha çok dördüncü sınıftaki Türk öğrenciler artistlik taslıyorlar. Bir keresinde müdüre gidip bıçak çekiyor demişler. Ama müdür de onlara inandı. Müdüre söylüyorum. 10-12 kişi geliyor bana dalaşıyorlar diye ama müdüre söyleyince o kadar kişi yalan mı söylüyor diyor. Ben onlardan büyüğüm, onları dövabiliyorum o yüzden de beni dövemeyince müdüre gidip yalan söylüyorlar. (3-E12)

Öğrencinin kullandığı “artistlik taslıyorlar” ya da “dalaşıyorlar” gibi kelimeler muhtemelen kavga sırasında öğrendiği ya da diğer öğrencilerden duyduğu kelimelerdir. Bu kelimeleri kullanması öğrencinin sosyal öğrenme ile argo kelimeleri de kazanabileceğinin bir göstergesidir. Ayrıca öğrencinin sürekli olarak şiddete maruz kaldığı ya da şiddete başvurduğu sözlerinden anlaşılmaktadır. Öğrencinin yaş olarak ve fiziksel anlamda akranlarından üstün olması diğerleri üzerinde hâkimiyet kurma çabasını gösteriyor.

Aile görüşleri. Görüşülen ailelere çocuklarının okulda fiziksel şiddete maruz kalıp kalmadığı ve bu duruma ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bazı aileler çocuklarının yaşadığı olumsuz tecrübeleri ve çocukları üzerindeki etkilerini dile getirmişlerdir. Ancak aileler çocuklarına şiddet uygulayan öğrencilere dair sınırlı bilgiye sahiptir. Bu nedenle bu bölümde etnik gruplara dayalı bir ayrıma gidilmemiştir. Ailelerin yaşadıkları tecrübeler ve görüşleri aktarılmıştır. Ailelerden biri çocuklarının okulda akran şiddetine maruz kaldığını ve sonrasında okula gitmek istemediğini ifade etmiştir. Aile bu durum karşısında sessizliğini korumuş ve yaşananları okula yansıtmamıştır.

Okulda çocuğu (1-E6) dövmüşler, ağlayarak geldi. Ben okula gitmek istemiyorum diyor. Zorla gönderiyoruz. Aynı okulda ablası da var, o da birkaç kez denk gelmiş vurduklarına. Şimdi çocuk okuldan soğudu, sürekli ben gitmek istemiyorum diyor. Üzülüyoruz ama şikâyete de gitmiyoruz çocuktur, düzelir diyoruz. (A2)

Okulda akademik anlamda ilerleme gösteren ve uyum sağlamış bir öğrenci de şiddete maruz kaldığında okula karşı olumsuz tepkiler geliştirebilmektedir. Ailelerden biri çocuklarının okulu sevdiğini ve düzenli olarak devam ettiğini ancak okulda olumsuz tecrübeler yaşadığında okulu bırakmak ya da başka bir okula devam etmek istediğini dile getirmiştir.

... (3+E8) sabah kendiliğinden kalkar üzerini giyinir hiç yormaz bizi. Okula severek gider ama çocuklarla kavga ettiği zamanlarda biraz okula karşı isteksiz oluyor. Çocuklarla kavga edince okulu bırakmak istiyorum, başka okula gitmek istiyorum diyor. Babası konuşuyor, ikna ediyor. (A9)

Ailelerden biri kız çocuklarının da şiddete maruz kaldığını dile getirmiştir. Ancak öğrencinin fiziksel şiddetten çok psikolojik ve duygusal anlamda şiddete uğradığı görülmüştür. Aile çocuklarının yaşadığı sorunları okula iletmekten imtina etmektedir. Bu duruşun arkasında hem minnettarlık hem de çekingenlik söz konusudur. Okul tarafından öğrencilere yapılan materyal desteğini gündeme getiren aile bu yardımlar karşısında şikâyete gitmenin doğru olmadığını düşünmektedir. Ayrıca ülkede yabancı olmanın getirdiği bir çekingenlik de söz konusudur.

...üç kız (Türk öğrencilerden bahsediyor) rahat vermiyor, sürekli rahatsız ediyor ama şikâyetçi olmak istemiyoruz. Bazı şeylerde kusurluyuz, okul ihtiyaçlarını tam karşılayamıyoruz bir de bunun üzerine şikâyete gitmeye hakkımız yok. Maddi sıkıntılardan dolayı okuldan istenen şeyleri alamıyoruz zaten, bir de şikâyete gelmişler desinler istemiyoruz. Yabancıyız burada, çekiniyoruz. (A2)

Başka bir aile öğrencinin Türk akranlarından şiddet gördüğünü dile getirmiş ve şiddet olaylarının kızdırma ile başladığını ve ardından büyüdüğünü ifade etmiştir. Yerli öğrencilerin GKA öğrenciyi etnik kökeni ve göçmen geçmişinden yola çıkarak kışkırttıkları ve kavganın başlamasına neden oldukları belirtilmiştir. Aslında bu örnekte öğrencilerin önce psikolojik şiddet uyguladıkları ve ardından fiziksel şiddete neden oldukları görülmüştür. Öğrencinin durumu öğretmene iletmeyip şiddete başvurarak kendini savunması psikolojik saldırının öğrencide oluşturduğu öfkenin bir sonucudur. Öğrenci şiddeti meşru hale getirmek adına “kendimi savundum” açıklaması yapmıştır.

Sınıfındaki bazı çocuklar Suriyelisin diye kızdırıyormuş, kavga da bu yüzden başlıyormuş. Sınıfında iki çocuk var sürekli rahatsız ediyorlar, hatta başka çocukları da çağırıp dövmek istemişler. Oğlum sen karışma git öğretmene söyle diyorum o da “ben kendimi savundum” diyor. (A1)

Başka bir aile çocuklarının okul ortamında istenmediğine ve zaman zaman şiddete maruz kaldıklarını belirtmiş çocuklarından birinin bu nedenle okulu bıraktığını dile getirmiştir. Ailenin üçüncü sınıfa devam eden çocuğu (3-E9) araştırma okulunda öğrenim görürken ağabeyi engelinden dolayı dışlanma yaşamış, şiddete uğramış ve okulu bırakmıştır. Aile okul hayatına devam eden çocuklarının “kendini koruyabildiğini” dile getirmiş ancak savaştan dolayı zihinsel engeli oluşmuş çocuklarının psikolojik ve fiziksel şiddete uğradığını belirtmiştir. Öğrencinin şiddete

maruz kalması okul terki ile sonuçlanmıştır. Bu örnekte öğrencinin hem yabancı hem de engelli olması daha fazla mağduriyet yaşamasına neden olmuştur.

(3-E9)... çok sorun yaşamadı okulda, o kendini koruyabilir ama abisi savaşta yaralandı. Sonrasında engeli oluştu. Burada okula kayıt ettirdik ama diğer çocuklar huzursuz ettiler. Çocuk ağlayarak eve geliyordu... Diğer çocuklar kızdırıyorlarmış, peşinden koşuyorlarmış, taş atıyorlarmış... İş yerinden bir arkadaşla okula gittim müdürle konuştuk, ben durumu anlattım o tercüme etti. Bir süre rahatsız etmediler ama sonra tekrar olunca çocuk gitmek istemedi. Biz de çocuğu gitmesi için zorlamadık... Beyninde sıkıntısı olduğu için çocuklar hakaret de etse, zaten bizim çocuğumuz onlara cevap veremez. Bünyesi de çok zayıf itseler yere düşer, kalkması için desteğe ihtiyaç duyar. (A8)

Öğrenciler ve ailelerle yürütülen görüşmelerde yerli öğrenciler ile GKA öğrenciler arasında yaşanan şiddet olaylarına ilişkin örnekler ifade edilmiştir. Okul yönetiminin bu tarz olayların yaşanmadığını düşünmesinin bir nedeni de bu olayların yönetime çok fazla yansımamasıdır. Nitekim iletişim problemi öğrenciler için bir engel olduğu gibi aileler de minnettarlık duygusu ile sorunları gündememe getirmemeyi tercih etmektedir. Ancak yaşanan olaylar öğrenciler arasında psikolojik ve fiziksel şiddetin varlığını ortaya koymaktadır. Araştırmacı gözlem sürecinde şiddet olaylarının sıklıkla teneffüs zamanlarında sınıf ortamında ve koridorlarda yaşandığına tanık olmuştur. Okul bahçesinde yaşanan şiddet olaylarına öğretmenler daha çabuk müdahale etmektedirler. Ayrıca destek sınıfındaki öğrencilerin ders aralarında birbirlerine cinsiyet farkı gözetmeksizin şiddet uyguladığı görülmüş ve durumun zaman zaman ders sırasında da devam ettiği görülmüştür, bu bağlamda araştırmacı da sıklıkla GKA öğrencilerin etnik grup içi şiddet olaylarına tanık olmuştur.

Öğretme-Öğrenme Ortamı ve GKA Öğrencilerin Uyum Süreci

Öğrenci için öğrenme ortamının en önemli aktörleri öğretmenler ve akranlarıdır. Ancak okul yönetiminin de öğretim liderliği rolü üstlenerek bu sürece katkı sağlayabileceği tartışılmazdır. Bu bölümde GKA öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımları, katılımı kısıtlayan engeller ele alınmış, okul yönetimi, öğretmen ve akran boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen ve akran davranışları ise destekleyici ve destekleyici olmayan davranışlar şeklinde ifade edilmiş ve bu davranışlar ile altında yatan motivasyon kaynakları açıklanmaya çalışılmıştır.

Okul yönetiminin öğrenme-öğretme sürecine katkısı. Araştırma kapsamında yürütülen görüşmeler ve gözlemler sonucunda okul yönetiminin GKA öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine katkısı eğitsel araçların temini, destek eğitiminin organize edilmesi ve göçmen ailelere yönelik Türkçe kurslarının açılması şeklinde ifade edilebilir.

Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygulamalar. Bu bölümde okul yönetiminin sosyal bir girişim olarak GKA öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak adına yerel bölge esnafından sağladığı destek ile okul ortamında başlatılan yardım girişimine yer verilmiştir.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Okul yönetiminin GKA öğrencilerin okul kıyafeti, ders araç gereci gibi ihtiyaçlarını karşılamak adına yerelde bazı kurum ve kişilerle iletişime geçtiği ve kaynak yaratma girişiminde bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yönetim okul içinde de öğretmenler arasında bir yardımlaşma kampanyası başlatarak GKA öğrencilerin kıyafet ve ders araç gereç ihtiyaçlarının karşılanmasına öncülük etmiştir. Farklı etnik gruplar barındıran okuldaki en kalabalık yabancı öğrenci grubu Suriyelilerden oluşmaktadır. Okul yönetimi de maddi anlamda en fazla desteğe ihtiyacı olanların Suriyeli öğrenciler olduğunu belirtmiştir.

Okulda göçmen öğrenci sayısı fazla, bunlar arasında maddi durumu en kötü olan grup Suriyeli öğrenciler. Bu öğrenciler ilk geldiklerinde kıyafetleri okula uygun olmuyor, ders araç gereçleri olmuyor. Biz bazı hayırsever vatandaşlarla, şehrin esnaf çevresiyle görüşüp, öğrencilerin eksikliklerini elimizden geldiğince gidermeye çalıştık. (M)

Okul müdürünün bu girişimi öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir.

Okul müdürü Suriyeli öğrenciler konusunda üstün bir çaba gösterdi. Hem şahsi bağlantılarını kullandı hem de kapı kapı dolaşip çocukların ihtiyaçlarından bahsetti, sonuç da aldı. Mesela mağazanın biri öğrencilere okul forması verdi... (Ö7)

Okul yönetimi bireysel çabaların yanı sıra öğretmenleri de bu sürece dâhil ederek okul içinde bir sosyal girişim başlatmıştır. Öğretmenler ihtiyaç sahibi çocuklar için birlikte hareket ederek gerek kıyafet gerekse eğitsel araç gereç toplamış ve bunları öğrencilere ulaştırmıştır.

Okula terlikle gelen, soğuk havalarda incecik kıyafetlerle gelen öğrenciler vardı. Biz bu öğrencileri gözlemledik ve onlara kıyafet desteği sağladık. Sonra bu yardımlaşma etkinliğini tüm okula yaygınlaştırdık. Öğretmen arkadaşlar evlerinden, çevrelerinden kıyafet ve ders araç gereçlerini toplayıp getirdiler. Sadece kıyafet değil, kitaplar, defter, silgi, kalem, hikâye kitapları, yaz tatili okuma setleri gibi pek

çok materyal topladık ve ihtiyacı olan öğrenciye temin edilmesi için öğretmenlere açık bir alanda biriktirdik. (MY)

Okulda başlatılan bu hareket ile pek çok kıyafet ve kitap toplanmıştır. Öğretmenlerin de bu harekete destek verdiği ve okul genelinde yaygınlaştırıldığı ifade edilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen saha gözlemleri sırasında da öğretmenler odasında her hafta poşetler içinde kıyafetlerin bulunduğu gözlenmiştir. Bu kıyafetler daha sonra öğrencilerin erişimine açık bir odada toplanmakta ve ihtiyaca göre dağıtılmaktadır.

Öğrencilerin üstü başı perişan... Küçük çocukları olan yakınlarımdan komşularımdan bulduğum kıyafetleri okula getirdim. Diğer arkadaşlar da duyarlı davrandılar. Herkes kendi sınıfındaki çocuğun ihtiyaçlarına göre seçiyor, çocuğa gizlice veriyor. (Ö10)

Öğrenci görüşleri. Öğrencilere okul yönetimini tanıyıp tanımadıkları ve yönetimle iletişim kurup kurmadıklarına dair sorular yöneltilmiştir. Katılımcılardan biri okul müdürünün kendisi ile ilgilendiğini ve onunla top oynadığını belirtmiştir. Ayrıca müdürün kendisine top armağan ettiğini dile getirmiştir. Okul müdürünün ilgisi öğrencinin müdüre karşı sevgi beslemesine sebep olmuştur.

Okul müdürünü tanıyorum onunla top oynuyoruz, ne zaman top istesem bana veriyor. Hatta bana bir top hediye etti. Müdürü seviyorum beni gördüğünde benimle konuşuyor. Sen çok iyi oynuyorsun diyor. (4-E11)

Başka bir katılımcı ise okul müdürü tarafından kendisine yüzme kursu için gerekli materyallerin sağlandığını dile getirmiştir. Okul yönetimini yaptıkları yardımlardan dolayı tanıdıklarını ifade eden katılımcılar olmuştur.

...Yüzme kursuna gitmem için bana gözlük ve mayo aldılar. Pahalı olduğu için annem ve babam alamayacaklarını söylemişlerdi. (3-E12)

Okul yönetimi ile iletişimini, okul müdürünün odasına birkaç kez gittiği şeklinde ifade eden öğrenci, yönetim tarafından kendisine kıyafet ve ders araç gereçleri verildiğini dile getirmiştir. Yönetim tarafından sağlanan kıyafet ve ders araç gereç desteği ailelerin olduğu kadar öğrencilerin de yönetime karşı tutumunu etkilemiştir. Öğrenci okul yönetimini yardımsever yönüyle tanımıştır.

Okul müdürünü tanıyorum, birkaç kez odasına gittim. O bize yardım ediyor, bazen kıyafet veriyor bazen de kalem, silgi ve kitap. (4+K13)

Okulun kendisine kıyafet desteği yaptığını dile getiren diğer bir öğrenci ise müdür yardımcısı ile iletişim kurabildiğini vurgulamıştır. Müdür yardımcısı çok sınırlı Arapça bilgisine sahip olmasına rağmen öğrencilerle iletişim kurmaya çalışmaktadır ve bu durum öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır.

Müdür yardımcısı Arapça söylediklerimi anlayabiliyor, onunla konuştum daha önce. Bir kere beni odasına çağırdı ve bana mont ile ayakkabı verdi. (3-E9)

Aile görüşleri. Okul yönetiminin öğrencilere kıyafet desteğinde bulunduğunu ifade eden aileler olmuştur ve yönetimden duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir.

Suriye’de her şeyimizi kaybettik, akrabalarımızın çoğu öldü. Orada şoför olarak çalışıyordum ama burada ehliyetim geçersiz olduğu için iş bulamadım. Çocukları kayıt ettirdik ama ihtiyaçlarını alamadık. Okul müdürü bu konuda çok yardım etti, kendisi çok iyi bir insan. (A5)

Katılımcı ailenin dile getirdiği üzere pek çok Suriyeli aile ekonomik sıkıntı içindedir. İş bulamadığını ifade eden baba, çocuklarının ihtiyaçlarını da karşılayacak ekonomik güce sahip değildir. Bu bağlamda okul müdürünün çabasına şahit olmuş ve bu durumdan memnuniyetini dile getirmiştir. Başka bir katılımcı da okul yönetiminin çocuğuna okul üniforması ile kıyafetler verdiğini belirtmiş ve benzer şekilde memnuniyetini dile getirmiştir.

Sadece çocukları kayıt yaptırmak için gittiğimde gördüm, özellikle konuşmak için gitmedim. Ama yardımcı oldu bize çocuğu çağırıp okul kıyafeti ile birkaç parça kazak, pantolon vermiş, sağ olsun. (A6)

Katılımcı ailelerden biri okul kıyafetleri dışında öğrencilere sosyal aktivitelerde yer almaları noktasında da okul idaresi tarafından destek verildiğini belirtmiştir.

Öğretmenler günü için sınıf bir etkinlik hazırlamış ama özel kıyafetler alınması gerekiyormuş, biz de masraf olacağı için çocukların katılmasını istemedik. Ama öğretmen çocukların dışarda kalmasını istememiş ve okul müdürü ile görüşmüş. Çocukların kıyafetlerini okul aldı, öğretmene teşekkürlerimizi ilettik. (A2)

İl milli eğitim müdürlüğü tarafından il genelinde başlatılan 6 haftalık ücretsiz yüzme kurslarından bahseden bir aile, bu kurslara masraflardan dolayı çocuklarını gönderemediklerini belirtmiş bunun üzerine okul idaresi tarafından bu masrafların karşılandığını ifade etmiştir. Kurslar okul saatleri içerisinde yürütüldüğü için kursa gidemeyen çocuklar bir sınıfta toplanıp öğretmen gözetiminde etüt yapmaktadırlar.

Defter, kalem... Onlar ucuz alabiliyoruz. Ama yüzme kursu varmış ücretsiz. Okulda öğretmenleri söylemiş ailesi izin veren gidecekmiş. Tamam dedik ama mayo, gözlük gibi bazı şeyler alınacakmış... Sınıftaki diğer çocuklar gidince yalnız kalmış. Sonra okul müdürü çağırmış üzüldüğünü görünce yardım etmek istemiş. Çocuk da mahrum kalmamış oldu. Okuldaki öğretmenler ve yöneticiler çok duyarlı insanlar. (A1)

Araştırmacı gözlemler sırasında okul yönetimi tarafından başlatılan bu girişimin tüm okul personeli tarafından desteklendiğini ve her hafta okula çeşitli

malzemelerin getirildiğine şahit olmuştur. Böyle bir girişim hem öğrencilerin hem de ailelerin okul yönetimine karşı olumlu bir tutum içinde olmasını sağlamıştır.

Öğrencilere yönelik destek eğitimi. Okul yöneticileri her geçen yıl artan yabancı öğrenci sayısı ile birlikte öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçlarını tespit etmek ve gidermek adına bazı uygulamalar yapmıştır. Okulda norm fazlası olan bir sınıf öğretmeni GKA öğrencilere “destek eğitimi” vermesi amacıyla görevlendirilmiş ve bu uygulama için sınıf ortamı hazırlanmıştır.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Destek eğitimi yabancı uyruklu olup okuma yazma becerisi edinememiş öğrenciler için düzenlenmiş olup öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim verilen bir uygulama olmuştur.

Okuldaki yabancı öğrenci sayısının artmasıyla birlikte bu öğrencilere yönelik bir destek eğitimi vermeye karar verdik. Norm fazlası olarak bulunan sınıf öğretmeni arkadaşımıza gönüllü olup olmayacağını sorduk, sağ olsun kendisi de kabul etti. Diğer sınıf öğretmeni arkadaşlarla konuşup sınıflarındaki okuma yazma bilmeyen öğrencileri tespit etmelerini ve bize bildirmelerini istedik. Okul içinde en fazla yetiştirilmeye ihtiyaç duyan öğrencileri belirledik ve haftada 3 gün destek eğitimi verilmesini sağladık. Tabi bu uygulamanın yapılabilmesi için fiziki şartları da ayarladık. Bütün öğrencileri dâhil etmemiz zordu ve öğretmen arkadaşına da haksızlık olurdu. Bu nedenle öğrencilerin belirlenmesinde bazı kriterler koyduk. Destek eğitiminde öğretmen arkadaşımız öğrencilerle birebir ilgilendi ve yetiştirmeye çalıştı. Sınıf öğretmeni olan arkadaşlardan da faydalı olduğuna dair geri bildirimler aldık. (M)

Okul içinde yabancı öğrencilerin yetiştirilmesi için yapılan bir diğer uygulama ise MEB tarafından 3. ve 4. sınıflara devam eden, Türkçe ve matematik kazanımlarını yeterli düzeyde elde edemeyen öğrenciler için planlanan İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP) olmuştur. İYEP her ne kadar yabancı öğrencilere yönelik olarak planlanmasa da araştırma okulunda yine katılımcıların çoğunluğunu yabancı öğrenciler oluşturmuştur. Bu durum da yabancı öğrencilerin genel itibarıyla istenen düzeyde kazanımları elde edemediğinin bir göstergesidir.

Okulumuzda İYEP uygulamasını başlattık. Sınıf düzeyinin altındaki öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik başlatılan bu uygulama çok faydalı oldu. Yabancı öğrenciler eksikliklerinin bir kısmını bu uygulama ile giderebilecek, böylece sınıf öğretmeni üzerindeki yük de nispeten hafiflemiş olacak. (MY)

Görüşmeler sırasında İYEP uygulamasının başarılı olduğunu dile getiren öğretmenler olmuştur. Özellikle öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini elde etmeleri öğretmenler açısından oldukça önemlidir. Temel becerileri kazanan öğrencilerle daha rahat ilgilenebileceğini ifade eden katılımcı bir öğretmen, uygulamanın başarılı olacağına dair inancını vurgulamıştır.

Son zamanlarda İYEP uygulaması ile geri kalan öğrenciler yetiştirilmeye çalışılıyor ben bu uygulamanın faydalı olduğum inancındayım. Örneğin bendeki bir öğrenci şu an bu yetiştirme kurslarına devam ediyor. Bu öğrenci okuma yazma öğrendiği zaman bu çocukla daha rahat ilgilenebileceğim. (Ö9)

Öğrenci görüşleri. Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden bazıları destek eğitimine devam ettiğini belirten ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar arasında destek eğitiminde kendini daha iyi hissettiğini dile getiren öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin profiline baktığımızda okula ara sınıflarda geldiğini ve Türkçe konuşmakta zorluk çektiklerini görmekteyiz. Kayıt oldukları sınıf ortamında kendini ifade etmekte zorlanan bu öğrenciler destek eğitimi sınıfında kendileri gibi Türkçe konuşmakta zorlanan, okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile birlikte eğitim görmektedirler. Bu nedenle destek eğitimi sınıfı bu öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

Öğretmen beni bazı günler diğer sınıfa gönderiyor. (Destek eğitiminden bahsediyor) Orada daha fazla Suriyeli çocuk var, onlarla konuşabiliyorum. O yüzden diğer sınıfı daha çok seviyorum... Öğretmen masasına çağırıyor kitap okutuyor, okuyunca resim yapmamıza izin veriyor. (4-E11)

Destek eğitiminde Suriyeli öğrencilerin bulunması öğrencinin kendini iyi hissetmesine sebep olmaktadır. Öğrenci öğrenme ortamına karşı daha pozitif bir tutum içindedir.

Herkes tek tek öğretmenin yanına gidiyor, herkes iki sayfa okumak zorunda ama bazen ben okumak istemiyorum. O zaman öğretmen sadece bir sayfa okutuyor, okuyamayınca bize kızmıyor. (3-E9)

Öğrenci öğretmenin yaklaşımından duyduğu memnuniyeti dile getirirken aynı zamanda okuma yapmak istemediğinde öğretmenin zorlamadığını da belirtiyor. “Okuyamadığımda öğretmen kızmıyor” ifadesi de öğrenme sürecinde öğretmenin yaklaşımının öğrenci üzerindeki etkisini ortaya koyuyor.

Aile görüşleri. Aileler ile yapılan görüşmeler sırasında okulda verilen destek eğitiminden haberdar olduklarını ve çocuklarının bu eğitimden faydalandığını ifade eden aileler olmuştur. Çocuğunun iki ayrı sınıfa devam ettiğinin farkında olan bir aile destek eğitimi hakkında olumlu ifadelerde bulunmuştur. Öğrencinin destek eğitim sınıfında daha mutlu olduğunu ve oradaki eğitimden daha fazla verim aldığını dile getirmiştir.

Çocuk iki ayrı sınıfım var diyordu, okula gittim. Her seferinde başka bir öğretmenle görüştüm. Sonradan anladım Türkçesi iyi olmayanları bir sınıfta toplamışlar ayrıca eğitim veriyorlar. Haftanın bazı günleri o sınıfa diğer günleri normal sınıfına devam ediyormuş. Bu sınıfı daha çok sevdi, ne öğrendiyse burada öğrendi, diğer sınıfına pek gitmek istemiyordu. (A8)

Çocuklarının destek eğitim sınıfına devam ettiğini dile getiren diğer bir aile de bu durumdan çocukları yoluyla haberdar olduklarını belirtmiştir.

Türkçe bilmedikleri için iki çocuğumu da ayrı bir sınıfa almışlar. Bazı günler orada okuma kursu veriliyormuş, biz gitmedik çocuklar söyledi. (A4)

Görüşme gerçekleştirilen ailelerden bir diğeri ise durumdan haberdar olduğunu ama kendi çocuğunun bu eğitime dâhil edilmediğini ifade etmiştir. Destek eğitime devam eden öğrencilerden biri komşusunun çocuğudur. Bu durum da Suriyeli aileler arasındaki iletişime dair ipuçları vermektedir. Ailelerin kendi aralarında çocuklarının eğitim yaşantısına dair bilgi alış verişi yaptığının göstergesidir. Araştırmacı tarafından yapılan ev ziyaretlerinde de ailelerin çoğunun okul yakınında ikamet ettiği görülmüştür.

Okulda ayrı bir eğitim verdiklerini duyduk. Bizim kızın Türkçesi iyi olduğu için gitmiyor ama komşunun çocuğu gidiyormuş. Daha çok Türkçe konuşamayanları seçmişler. (A7)

Gözlemler sırasında destek eğitim sınıfının yetiştirilmeye ihtiyaç duyan öğrencilerin birebir eğitim aldığı bir sınıf ortamı olarak dizayn edildiği görülmüştür. Sınıf ortamında öğretmen her bir öğrenciyi masasına çağırarak çalıştırmakta bu sırada diğer öğrencilere görevler verilmektedir. Ders materyalleri de öğrenci seviyesine göre seçilmiştir.

GKA ailelere yönelik Türkçe kursu. Okulda öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik destek eğitiminin yanı sıra yetişkinlere ve özellikle yabancı velilere dil desteği sağlamak amacıyla İl Halk Eğitim Müdürlüğü ile görüşülmüş ve okul bünyesinde yetişkinlere yönelik Türkçe dil kursu açılmıştır.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Okul yönetimi açılan kurslarda GKA ailelere ulaşmayı planlamıştır ancak öğrenci velilerinden yeterince katılım sağlanmadığı ifade edilmiştir.

Yabancı öğrencilerin aileleri ile iletişimimizi güçlendirmek adına yetişkinlere yönelik Türkçe kursu açtık. Planlamasını yaptık, evlere yazı gönderdik. İletişim numaraları olan öğretmen arkadaşlar velileri mesajlarla haberdar etmeye çalıştılar. Ancak istediğimiz gibi bir katılım sağlayamadık. Velilerimizden katılım sağlayan çok az oldu. (M)

Okul yönetimi aileleri kurstan haberdar etmek için velilerle iletişim kurmaya çalışmış ancak yine de beklenen talebi göremediklerini belirtmiştir. Ailelerin dil becerilerini geliştirmeleri öğrencileri de olumlu etkileyeceği için okul yönetimi öğrencilerin akademik gelişimlerine de yansıtacak bir girişimde bulunmuştur.

Ancak, müdür yardımcısının ifadelerinden anlaşıldığı üzere kurslara devam eden ebeveyn sayısı istenilen düzeyde olmamıştır. Ayrıca kursa devam eden kitlenin de kursa düzenli olarak devam etmemesi girişimin amacına ulaşmasını engellemiştir.

Türkçe kursumuza daha çok burada üniversiteye devam etmek isteyen genç kitle talep gösterdi. Ancak onlarda da düzenli devam etmeyenler, bir süre sonra bırakanlar oldu. Girişimimiz güzel bir amaca hizmet için başladı ama istediğimiz sonucu elde ettiğimizi söylemem zor. (MY)

Katılımcı öğretmenlerden biri kurslara yönelik talebin istenilen düzeyde olmadığını vurgularken aynı zamanda kurs içeriğinin de ihtiyaca yönelik olmadığını belirtmiştir. Türkçe öğretim kurslarının amacına ulaşması için “yabancılara Türkçe öğretimi” alanında uzmanlaşmış eğitmenlere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir.

Sadece okulumuz bünyesinde değil pek çok şehirde Suriyelilere yönelik kurslar açılıyor ama ya insanların haberi olmuyor ya da dil öğrenmeye istekli değiller. Biz aslında anne ve babaların dil öğrenmesini hedeflemiştik ama gelen veli sayısı çok az oldu. Ben biraz da bu durumu kursun içeriğine bağlıyorum. Yani bu kurslarda Türkçe ya da Edebiyat öğretmenleri görev alıyor, hâlbuki yabancılara Türkçe öğretimi başka bir şey. İşin uzmanı verse belki daha verimli olur diye düşünüyorum. (Ö6)

Öğretmenlerden biri kurslara katılan veliler olduğunu dile getirirken devam sorununa vurgu yapmıştır. Düzenli devam edilmediği zaman bu kursların verimli olmayacağını dile getirmiştir. Kadınların sahip oldukları çocuk sayısının da onların kişisel gelişimleri önünde engel olduğunu belirtmiştir.

Benim öğrencilerimden birinin annesi geliyordu ama sonradan devam etmediğini öğrendim. Biraz gelip biraz bırakınca olacak iş değil, düzenli gelmeleri lazım ama Suriyeli kadınların pek çoğunun küçük çocuğu var, nereden baksanız her evde ortalama 4-5 çocuk var. Kursa devam etmeleri de zor oluyor böyle olunca. (Ö9)

Öğrenci görüşleri. Öğrenciler ile yürütülen görüşmeler sırasında da sadece iki katılımcı aile bireylerinden bazılarının Türkçe kurslarına devam ettiğini dile getirmiştir. Bu katılımcılardan biri tüm kardeşlerin aynı okula devam ettiğini ve bu sürede anne ve babasının da kurslara devam ettiğini ifade etmiştir. Bu ailelerle yapılan görüşmelerde de Türkçe seviyelerinin diğer katılımcılardan daha iyi durumda olduğu görülmüştür.

Ablamla ağabeyim de bu okulda okudular şimdi ortaokula gidiyorlar. O zaman annemle babam da bizimle okula geliyordu. Biz bahçede oynarken onlar Türkçe öğreniyordu. Sonra birlikte eve gidiyorduk. Ama artık gelmiyorlar. (3+E8)

Başka bir öğrenci de teyzesinin kurslara devam ettiğini belirtmiş ve teyzesiyle Türkçe konuşabildiğini belirtmiştir. Aile bireylerinin Türkçe konuşabilmesi

öğrencilerin dil gelişimi açısından da önem taşımaktadır. Teyzesi ile Türkçe konuşan öğrenci hedef dili pratikte uygulama imkânı bulmaktadır.

Benim teyzem Türkçe öğreniyor. O da benim okuluma geliyor. Evde teyzemle Türkçe konuşuyoruz, o annemden daha iyi konuşuyor. (1+K7)

Aile görüşleri. Araştırmaya katılan ailelerden bazıları açılan dil kursundan haberdar olduğunu söylemiştir. Ancak bu aileler içinde sadece biri kurslara devam ettiğini belirtmiştir.

Biz İslahiye'den buraya geldik, bazı kelimeler dışında Türkçe bilmiyoruz. Okulda yetişkinler için kurs olduğunu duyduk ama nasıl başvuracağımızı bilemediğimiz için gitmedik. (A4)

Kurslardan haberdar olduğunu belirten ancak kurslara devam etmek için nasıl bir yol izleyeceğini bilemediğini belirten bir veli önemli bir noktaya dikkat çekmiştir. Göçmen velilerin sadece kurslardan haberdar edilmesi değil aynı zamanda yapılması gerekenler hakkında da bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Hedef dile hâkim olmayan bireyler bilgi almak için çekingen bir tavır sergileyebilirler, nihayetinde kendilerini ifade etme zorluğunun yanı sıra karşısındaki bireylerin söylemlerini de anlamakta zorluk çekebilirler.

Okulda Türkçe kursu açılmış, duyduk ama ben çalışıyorum gidemedim. İş yerinde birkaç kelime ile idare ediyorum (İnşaat işçisi). Eşim de çocuklarla ilgileniyor, küçük bebek var onu bırakıp çıkamıyor. (A1)

Kurslardan haberdar olduğunu ancak çalışması gerektiği için gidemediğini ifade eden bir veli, eşinin de çocukların bakımından sorumlu olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde çocukların bakımı nedeniyle kurslara devam edemediğini belirten bir katılımcı, kız kardeşinin evli olmadığı için kurslara daha rahat devam ettiğini ifade etmiştir. Ailelerin önceliği kazanç elde etme ve temel ihtiyaçları karşılama olduğu için kurslara devam etmek öncelikleri arasında yer almamaktadır.

Kız kardeşim de bizimle kalıyor, okulda açılan kurslara gitti bir süre. O bekâr ve burada üniversite okumak istiyor. Öğretmen söylemişti bizlere ama eşim çalışıyor ben de çocuklara bakıyorum, o yüzden gidemedik. (A3)

Katılımcılar arasında kurslara bir süre devam ettiklerini belirten bir aile dil ve iletişim anlamında ilerleme kaydettiklerine vurgu yapmıştır. Görüşmeler sırasında da kendilerini daha çok Türkçe olarak ifade etmeye özen gösteren aile, ev ortamında da Türkçe konuşmaya gayret ettiklerini dile getirmişlerdir.

Yabancılar için açılan Türkçe kursuna gittik eşimle, ben oldukça ilerlettim. Eşim yarıda bıraktı ama o da çok iyi konuşmasa da anlıyor. Çocukların da Türkçesi iyi, evde de Türkçe Arapça karışık konuşuyoruz. (A9)

Akademik gelişimin izlenmesi. Akademik gelişim sürecinde öğrencilerin ilerleme gösterip göstermediklerinin belirlenmesi ve sürecin yönetiminde iyileştirilmelerin yapılması için öğrencilerin izlenmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri de GKA öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini yakından takip ettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Okul yöneticileri öğrencilere dair öğretmenlerden beklentilerini açıkça ifade etmişler ve öğrencilerin ilerleme kaydedip kaydetmediğine ilişkin veri toplamışlardır.

Öğretim noktasında öğretmeni özgür bırakıyoruz. Ama arkadaşlara diyoruz ki kaçınıcı sınıfta olursa olsun sene sonunda bu çocuklar en azından okumayı öğrenmiş olsun, yazamıyor olsa bile. Çünkü ara sınıflara gelen ve hiçbir hazırbulunuşluğu olmayan çocuklar var. Sınıf seviyesinin gerisinden geliyorlar ama yavaş da olsa ilerliyorlar. Bu ilerlemeyi de ders teftişleri, sınıf ziyaretleri sırasında gözlemliyoruz, bu noktada öğretmeni hem teşvik ediyor hem de ihtiyaçları doğrultusunda yardımda bulunuyoruz. (MY)

Okul yönetimi GKA öğrencilerin eğitimlerine ilişkin gerçekçi beklentiler içindedir. Öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyen engellerin farkındadır ve bu anlamda öğretmenleri destekleyen bir tutum içindedirler.

Öğrencilerde özellikle Türkçe iletişim becerisi ve davranış anlamında gelişmeler oluyor. Bahçede geziniyorum, bu çocuklarla sohbet ediyorum fark hemen hissediliyor. Öğretimsel anlamda ilerliyorlar ama istenen hızda değil maalesef. Açıkçası ne durumdayız görmek adına bazen sınıf içi denemeler yaptırıyoruz, örneğin öğrenci ilk denemede 8 doğru yapıyor ikincisinde 15'e çıkıyor. Bu hem öğretmeni hem de öğrenciyi motive ediyor. (M)

Öğrencilerin akademik anlamda ilerleme gösterip göstermedikleri noktasında da duyarlı olan okul yönetimi bu süreci derslerdeki gözlemleri sırasında ve okul içinde yapılan deneme sınavlarında değerlendirmektedir. Davranışsal uyum ve dilsel gelişim açısından öğrencilerin daha iyi gelişim gösterdiğine vurgu yapan okul yönetimi, öğretimsel bağlamda istenilen düzeyde olmadıklarını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler arasında da okul içinde yapılan denemelere değinen ve okul yönetiminin GKA öğrencilerin akademik gelişimlerine dair bakışlarını ortaya koyanlar olmuştur. Ayrıca saha gözlemleri sırasında okul yöneticilerinin sıklıkla GKA öğrencilerle iletişim kurma çabasına tanık olunmuştur, özellikle sık sık teneffüslerde okul bahçesine çıktıkları ve öğrencilerle sohbet ettikleri gözlenmiştir.

...bu öğrencilerin çok eksikleri var ama yönetim de bunun farkında, bizden mucizeler yaratmamızı beklemiyorlar. İlerleme yok diyemem ama yavaş, beklenen düzeyde değil. Öğrenciler hangi sınıfta olursa olsun öncelikli hedefimiz okuma yazma becerisi kazandırmak. (Ö6)

Öğrenci öğrenmeye hevesli olduğunda ilerleme gösteriyor. Daha önce mezun ettiğim yabancı uyruklu bir öğrencim sınavlarda çok iyi netler çıkarıyordu. Şu anki sınıfımda da iyi öğrenciler var. Deneme sınavlarında elde ettikleri başarı da ilerlediklerini tasdikliyor. (Ö9)

Öğrenci görüşleri. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde sınıf içinde gerçekleştirilen sınavlara ilişkin veriler elde edilmiştir. Öğrencilerden bazıları sınavda başarılı olanların öğretmen tarafından ödüllendirildiğini belirtmiştir.

Öğretmen test yapıyor, birinci olana ödül veriyor. (3+E8)

Katılımcı öğrencilerden biri ödüllendirmeye vurgu yapmış ancak kendisinin sınavlarda zorlandığını belirtmiştir.

... sınavda öğretmen birinci, ikinci ve üçüncü olana hediyeler veriyor... Ben soruların bazılarını anlamadığım için yapamıyorum. (4+K13)

Aile görüşleri. Aileler ile gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların öğrenme ortamına dair çok bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Ancak katılımcı ailelerden biri çocuklarının sınıf içinde yapılan testlerde gösterdiği başarıdan bahsetmiştir.

Büyük kızım üçüncü sınıfa gidiyor. Türkçesi iyi, dersleri anlıyor, öğretmen de memnun. Geçen hafta öğretmeni sınav yapmış ve sonucundan dolayı ödüllendirmiş. (A3)

Diğer bir aile ise okuldaki eğitimden ve yaklaşımdan duydukları memnuniyeti dile getirmiş ve tüm çocuklarının aynı okula devam ettiklerini ve başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

İki çocuğum bu okuldan mezun oldular, şimdi ortaokula gidiyorlar ve teşekkür belgesi aldılar. Okul iyi, çocuklar öğreniyor, ilerliyor. Şimdi küçük oğlum da aynı öğretmende, o da sınavlarda iyi, öğretmenler ilgili. (A9)

Araştırmacının sınıf içerisinde yapılan sınavları gözleme şansı olmamıştır ancak öğretmenler odasında öğretmenlerin öğrencileri ödüllendirmek adına hazırladıkları materyallere tanık olunmuştur.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen davranışları. GKA öğrencilerin okula uyumları üzerinde öğretme-öğrenme ortamının etkisini araştırmak amacıyla öğretmen davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır. Yapılan görüşmeler ve gözlemler neticesinde öğretmen davranışları destekleyici öğretmen davranışları ile destekleyici olmayan öğretmen davranışları olarak ifade edilmiştir.

Destekleyici öğretmen davranışları. Destekleyici öğretmen davranışları GKA öğrencileri içeren ve ihtiyaçlarına önem veren bir yaklaşımla sergilenen davranışları ifade etmektedir. Bu bağlamda, araştırma bulguları çerçevesinde

destekleyici öğretmen davranışları şu şekilde ifade edilmiştir: materyal desteği sağlama, ihtiyaca yönelik içerik hazırlama, birebir öğretim, sosyal ve sportif faaliyetlere dâhil etme ve öğrenmeye güdüleme.

Öğrenciye materyal desteği sağlama. Aileler zorunlu göçe maruz bırakıldıkları için zor şartlar altında komşu ülkelere göç etmişlerdir. Can güvenliğini sağlamak amacıyla yola çıkan aileler hayatlarını yeniden kurmak zorunda kalmışlardır. Bu ailelerin en büyük problemi ekonomik sorunlarıdır.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Düzenli bir gelire sahip olmayan aileler çocuklarının eğitsel ihtiyaçlarını karşılayamamakta bu nedenle de çocuklar uygun olmayan kıyafetlerle okula gelmekte, defter, kalem, silgi gibi ders araç gereçlerini temin edememektedirler. Katılımcı öğretmenler de bu durumu dile getirmiş ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak adına diğer velilerle ve okul yönetimi ile işbirliği yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Bazı öğrenciler okula geldiklerinde ne defterleri, ne kalemleri vardı. Durumu diğer velilerimle de paylaştım. Kendi aramızda para topladık ve bu öğrencilerin eksik ders araç ve gereçlerini biz temin ettik. (Ö1)

GKA öğrencilerin ihtiyaçlarını tamamlamak adına yerli velilerle görüşen ve onlardan da destek alan katılımcı öğretmenlerden biri sorunu bu şekilde çözdüğünü ifade ederken başka bir katılımcı ise daha önceden ellerinde mevcut olan eğitsel yayınlardan faydalandıklarını dile getirmiştir.

Elimizde örnek yayınlar olabiliyor, çocuğun seviyesine uygun olanı tespit edip onlardan faydalanmasını sağlıyoruz. Okul yönetimi de bu bağlamda destek sağlıyor, bir şekilde ihtiyaçları gidermeye çabalıyoruz. (Ö7)

Ayrıca bireysel olarak da özverili davrandığını ifade eden bir katılımcı, öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarsız kalmanın doğru olamayacağını vurgulamıştır.

“Komşusu açken tok yatan bizden değildir” anlayışını benimsiyorum bu nedenle bu öğrencilere gerek maddi gerek manevi desteği sağlamaya çalışıyorum. Kitapları devlet veriyor ama kalem, boyası, silgisi eksik olabiliyor. Özellikle birinci sınıfta matematik becerisini geliştirmeye destek materyaller de istiyoruz. Bakıyorum öğrencide yok mahrum kalmasın diye ben alıp veriyorum. (Ö2)

Materyal desteğinin sağlanması noktasında okulda işbirliği yapıldığını vurgulayan bir katılımcı ise, okul olarak özverili davrandıklarını ifade etmiştir.

Göçle gelen öğrencilerin genelde maddi durumu kötü ve onları biz desteklemeye çalışıyoruz, eksiklerini alıyoruz. Özellikle ders materyallerini sağlamak adına okulca üstün bir gayret gösterdiğimizi düşünüyorum. Gerek öğretmenler gerekse yöneticiler elinden geleni yapıyor. (Ö6)

Öğrenci görüşleri. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında da öğrenciler öğretmenlerin kendilerine sundukları hikâye kitaplarından ve kalem gibi kırtasiye malzemelerinden söz etmişlerdir. Öğretmenlerin en fazla hikâye kitabı desteği sağladığı görülmüştür. Ayrıca destek eğitim sınıfında öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği defter ve kalem gibi materyallerin yer aldığı bir dolabın olduğu görülmüştür.

...Öğretmen bana hikâye verdi sen bunu okumaya çalış dedi. (4-E11)

Öğrenciler arasında da hikâye kitaplarına vurgu yapıldığını görmekteyiz, bu durum da öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma isteği ile ilişkilendirilebilir.

... öğretmen bize kitaplar verdi, herkesi masasına çağırıp çalıştırıyor. Kalemimi unutunca kalem veriyor. Bazen de kalemi kaybediyorum ama öğretmen hiç kızmıyor. (3-E9)

Katılımcılar arasında hikâye okumayı çok sevdiğini belirten bir öğrenci olmuştur. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma açısından bu uygulamanın faydalı olduğu söylenebilir.

Ben hikâye okumayı çok seviyorum, öğretmen bize hikâyeler veriyor, okuyunca geri götürüyoruz. Sonra başka hikâye alıyoruz. (2+K10)

Aile görüşleri. Öğretmenlerin eğitsel materyal desteğini dile getiren katılımcı aileler olmuştur. Genellikle birinci sınıfa devam eden öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından daha fazla desteklendiği görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerden birinin de dile getirdiği üzere okula yeni başlayan öğrencilerin ihtiyaçlarının daha fazla olmasının da bu durumda etkili olduğu söylenebilir.

Her zaman iş olmuyor, bazen elime çok az para geçiyor. Bir oğlum ortaokulda, diğerleri ilkokulda, bir de bu var (annesinin kucağındaki bebeği işaret ediyor). Kızı okula yazdırdık ama ihtiyaçlarını alamadık. Öğretmeni almış vermiş...(A1)

Öğretmenlerin ilgisinden memnuniyetini dile getiren bir aile de öğretmenin öğrencilere hikâye kitapları dağıttığını ve kendi kızına da çalışması ise bir eğitim seti verdiğini dile getirmiştir.

Öğretmenler burada daha ilgili, öğrencilere yardımcı oluyorlar. Birinci sınıfa giden kızım öğretmenin herkese hikâye dağıttığını söyledi. Diğer kızıma da öğretmeni çalışma kitapları vermişti. Suriye’de bu kadar ilgi yok, öğretmenlerimizden memnunuz. (A3)

Araştırmacı gözlemleri sırasında sınıflarda yer alan bazı dolaplarda sınıf kütüphanesi oluşturulduğunu ve öğrencilerin bu kütüphaneden serbestçe kitap

alabildiklerine tanık olmuştur. Ayrıca birebir okuma etkinliklerinin de hikâyeler üzerinden götürüldüğü tespit edilmiştir.

Öğrencinin ihtiyacına yönelik öğretim içeriği hazırlama. GKA öğrencilerin dil yeterliği ve akademik bilgi birikimi farklı seviyelerdedir. Saha gözlemlerinde ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ara sınıflara kayıtları yapılan öğrencilerin daha fazla yetiştirilmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin GEM gibi farklı okul türlerinden gelmesi, sık sık okul değiştirmesi öğrenme sürecini sekteye uğratmış ya da sürecin verimini düşürmüştür. Öğretmenler oldukça heterojen bir öğrenme grubu ile karşı karşıyadır. Türkçe iletişim kurmakta zorlanan, okuma ve yazma becerisi kazanamamış ya da kısmi olarak kazanmış olan bu öğrenciler sınıf seviyesinin gerisindedir. Bu öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları arasında öncelikli olarak Türkçe öğrenmeleri, okuma ve yazma becerileri kazanmaları gelmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yetiştirilebilmesi için öğrencinin seviyesine ve ihtiyacına uygun materyallerin seçilmesi ve sınıf içerisinde bireyselleştirilmiş bir öğretim programının izlenmesi gerekmektedir.

Öğretmen görüşleri. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler sınıflarındaki GKA öğrencilerin genel olarak sınıf seviyesinin gerisinde kaldığını belirtmişlerdir. Hatta birinci sınıfa başlayan öğrencilerin bile aynı hızda öğrenmediğini vurgulayan bir katılımcı bu nedenle de gelişim hızını dikkate alarak ödevlendirme yaptığını dile getirmiştir.

Açıkçası birinci sınıfta olmalarına rağmen yabancı öğrenciler sınıf seviyesinin gerisinde kalıyorlar, sesleri tanımada ve çıkarmada zorlanıyorlar. Onlara yazdırdığım cümleler daha basit ve seviyelerine uygun oluyor. Örneğin bugün sınıf geneline “Okan ellerini yıka” yazdırırken onlara “baba elma al” yazdırdım. (Ö2)

Okuma ve yazma etkinliklerinde daha kısa ve kolay cümleler tercih eden öğretmenlerin matematik dersinde de benzer bir yaklaşımla daha basit işlemler yaptıkları gözlenmiştir. Katılımcılardan biri bu durumu dile getirmiştir.

Matematik dersine ilgileri daha fazla ben de tahtada işlem yaptırırken diğerlerine üç basamaklı sayılar veriyorsam onlara iki basamaklı sayılarla işlem yaptırıyorum. Ama hepsini tahtaya kaldırmaya özen gösteriyorum ve seviyesine uygun sorular yöneltiyorum. (Ö12)

Katılımcı öğretmenlerden biri üçüncü sınıfı okutmasına rağmen, sınıfında bulunan GKA öğrenciler arasında okuma yazma becerisi kazanamamış bir öğrencinin varlığına işaret ederek öğrenciye diğerlerinden farklı olarak okuma ve yazma etkinlikleri yaptırdığını dile getirmiştir.

Çocuk üçüncü sınıfta ama okuma yazma becerisi kazanamamış. Harfler, sesler üzerinde çalışma yapıyoruz. Hangi noktalarda eksiklikleri varsa onlar üzerinde duruyorum. Örneğin çocuk büyük H ve J harfini yazmayı bilmiyor, bilmediği seslere ağırlık veriyorum. Kelimeler, sözcükler üzerinde duruyorum. Okuma yaptırıyorum, hece hece bölerek okumasına yardımcı oluyorum. (Ö11)

Öğretmenlerden biri de GKA öğrenciler arasında dahi seviye farklılıkları olduğuna işaret etmiştir. Türkçe dil becerisi gelişmiş olan öğrencinin dersleri takip edebildiğini ancak aynı sınıfta okuma becerisi kazanamamış GKA öğrencilerin olduğunu belirtmiştir. Öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik dikte çalışması, harf tanıma ve okuma etkinlikleri yaptırmaktadır.

Yabancı öğrencilerin seviyeleri daha farklı olduğu için onlara farklı uygulamalar yaptırıyorum. Yabancı öğrencilere dikte çalışması yaptırıyorum. Dikte yaptıramadığım iki öğrenci var onlarla şimdilik harfler ve okuma üzerinde duruyoruz. Bir öğrencimin Türkçe seviyesi iyi, o derslere katılabiliyor, onda sorun yaşamıyoruz. (Ö8)

Öğrencilerin okula kayıtları sırasında hangi sınıfa devam edeceklerine ilişkin ölçütler olmasına rağmen ara sınıflarda dil becerisi kazanamamış, okuma yazma bilmeyen öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmenlerden biri üçüncü sınıfı okutmasına rağmen sınıfındaki GKA öğrenciye okuma ve yazma dersleri verdiğini ifade etmiştir.

Yabancı öğrencilerden biri birinci sınıftan itibaren benim sınıfımda, o bizimle birlikte ilerleyebiliyor. Ama okuma yazma bilmeden doğrudan üçüncü sınıfa verilen öğrencim var. Ona basit hikâyeler aldım ve onlar üzerinden gidiyorum, öncelikle okumayı öğretmeye çalışıyorum. (Ö10)

Araştırmaya katılan öğretmenler GKA öğrencilerin ihtiyaçlarının değişkenlik göstermesi nedeniyle sınıf seviyesine bakılmaksızın öğrenciye yönelik ders içeriğini oluşturduğunu ifade etmiştir. Sınıf gözlemlerinde de sınıf seviyesinin gerisinde olan GKA öğrencilerin farklı materyallerle derse katılım sağladığı tespit edilmiştir.

Öğrenci görüşleri. Katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmelerde okuldaki destek eğitimine giden öğrencilerin, bu eğitimin verildiği sınıfta kendilerini daha iyi hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun nedenlerinden biri öğrencinin seviyesine ve ihtiyacına uygun etkinliklerin yapılması ve öğrencinin destek eğitiminde bir şeyler öğrendiğini hissetmesidir. Öğrenciler arasında destek eğitiminde kendini daha başarılı hissettiğini dile getiren bir katılımcı olmuştur.

...öğretmen beni çok çalıştırıyor, söylediklerini yapabiliyorum ve kendimi daha başarılı hissediyorum. (3-E9)

Ayrıca katılımcı öğrencilerden biri kardeşi ile aynı sınıfa devam ettiğini belirtmiş ancak öğretmenin her ikisine farklı ödevler verdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden biri sınıf tekrarı yaptığı için seviyesi diğerinden daha iyidir bu nedenle öğretmen öğrencilerin ihtiyacına göre görevlendirmelerde bulunmaktadır.

...(1-E6) okuyamıyor, yazarken çizgileri taşıyor. Öğretmen ona yazma ödevi veriyor. Ben okuyabiliyorum o yüzden bana daha çok okuma ödevi veriyor. (1+K9)

Sınıf etkinliklerinden bahseden bir öğrenci ise öğretmenin okuyamayan öğrencilere harf çalıştırdığını, okuyabilenlerin ise öğretmen tarafından yazma etkinlikleri ile görevlendirildiğini ifade etmiştir.

Öğretmen okuyamayan öğrencilere harfleri çalıştırıyor. Okuyanlar yazı yazıyor, öğretmen de onları çalıştırıyor. (1+K7)

Aile görüşleri. Katılımcı aileler arasında da öğretmenlerin ihtiyaca yönelik etkinlikler yaptırdığının farkında olanlar ve bunu dile getirenler olmuştur. Örneğin ailelerden birinin iki çocuğu da birinci sınıfa devam etmektedir. Her ne kadar yaşları aynı olmasa da eğitimleri sekteye uğradığı için farklı yaşlardaki bu iki kardeş aynı sınıfa devam etmektedir. Çocukların akademik ilerleme hızı da birbirinden farklıdır. Öğrencilerden biri sınıf tekrarı yaptığı için sesleri tanırken diğeri henüz kalem tutma egzersizleri ile başlamıştır. Öğretmen her iki çocuğa da farklı etkinlikler yaptırmış ve aile de bu durumu fark etmiştir.

Kimlikleri olmadığı için çocuklar zamanında okula başlayamadı, şimdi çocukların ikisi de birinci sınıfa gidiyor, birbirlerine destek olsunlar diye aynı sınıfa verdik. Kızım geçen sene başarılı olamadı o bu sene yeniden birinci sınıfı okuyor. Oğlum bu yıl okula başladı. Öğretmen birine çizgi çalışması yaptırırken diğerine harfleri veriyor. Kız çabuk ilerledi bu sene, öğretmen onu ayrı çalıştırıyormuş. Şimdilik durumu iyi. (A2)

Aileler arasında çocuklarının akademik gelişimlerinin farklı olduğunu bilen ve öğretmenin de öğrencilere farklı ödevlendirmelerde bulunduğunun farkında olanlar mevcuttur. Nitekim Suriyeli ailelerin büyük çoğunluğu aynı mahallede bazen aynı binada ikamet ettikleri için aileler arasında iletişim söz konusudur. Katılımcılardan biri çocuğunun gelişimi daha geride olan bir öğrenciye destek olduğunu dile getirirken öğretmenin o öğrenciye harfleri öğrettiğini ancak kendi çocuğuna okuma yazma etkinlikleri yaptırdığını belirtmiştir.

Kızın sınıfında başka Suriyeli öğrenciler de var, biri komşumuz yakında oturuyor. Ama o çocuk hiç Türkçe bilmiyor. Bazen kızımı yardıma çağırıyorlar. Öğretmen ona harfleri öğretiyormuş, bizim kız okuyup yazabiliyor, ona yardımcı oluyor. (A7)

Birebir öğretim. GKA öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının olması öğretmenlerin ihtiyaca yönelik öğretim içeriği hazırlamasına neden olurken bu materyallerin öğretiminde de öğrencilerle birebir etkileşim kurdukları gözlenmiştir.

Öğretmen görüşleri. Öğretmenler GKA öğrenciler sınıf seviyesinde olmadığı zaman onlarla ayrı ayrı ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Bunu yaparken sınıftaki diğer çocukları ödevlendirdiklerini belirten katılımcılar zaman zaman ögle aralarında, teneffüslerde, resim ve beden eğitimi derslerinde de GKA öğrenciler ile özel olarak ilgilendiklerini ifade etmişlerdir.

Diğer öğrenciler resim dersinde ya da serbest etkinlik dersinde verilen görevi yaparken ben yabancı öğrencilerle ilgileniyorum. Ya da ders sırasında diğer çocuklara diyorum ki, siz bu parçayı okuyup özetini çıkarın, onlar bunu yaparken ben yabancı öğrencilerle birebir ilgileniyorum. Böyle yaparak sınıf seviyesine yetiştirmeye çalışıyorum. (Ö11)

Ders sırasında GKA öğrencilerle birebir ilgilenmenin daha zor olduğunu ifade eden bir katılımcı branş derslerinde ve teneffüslerde bu öğrencilerle ilgilendiğini dile getirmiştir. Ayrıca ödevlendirme yaptığı da bunu yanına çağırıp kontrol ettiğini dile getiren öğretmen, bu yöntemle verim elde ettiğini vurgulamıştır.

Sınıftaki yabancı öğrenciler arasında da seviye farklılıkları var. Biri sesleri tanıyamazken diğeri okuyabiliyor, öbürü yazamıyor gibi. Ders sırasında bu öğrencilerle tek tek ilgilenemiyorum ama onları ödevlendiriyorum, branş dersi olduğunda, resim dersinde, beden eğitimi derslerinde bazen teneffüslerde onlarla birebir ilgilenmeye çalışıyorum. Derslerde yanıma çağırıp verdiğim görevi tamamladı mı diye kontrol ediyorum ancak bu şekilde verimli oluyor. (Ö8)

Katılımcı öğretmenlerden biri sınıfa sonradan dâhil olan öğrencilerin genelde okuma yazma bilmediğini bu nedenle de sınıf genelini görevlendirip GKA öğrencilerle birebir ilgilendiğini dile getirmiştir.

Yeni gelen öğrencilere genellikle birinci sınıf seviyesinde setler veriyorum. Tahtaya alıştırmalar yazıyorum sınıf geneli onunla uğraşırken ben de yabancı öğrencileri yanıma çağırıyorum ve onlarla ilgileniyorum. Sesleri veriyorum, okuyorum ardından öğrenciyi okutuyorum. (Ö12)

Öğretmenler tarafından dile getirilen birebir öğretim şekli araştırmacı tarafından sınıf gözlemleri sırasında tespit edilmiştir. Ancak bazı öğrencilerin dersten uzaklaştığı ve verilen görevin yerine getirilmediğine de tanık olunmuştur.

Öğrenci görüşleri. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilere öğrenme ortamına ve öğretmenle olan etkileşimlerine ilişkin sorular yöneltildi. Öğretmenle rahatça etkileşime girip giremedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcı öğrencilerden biri öğretmenin herkese eşit yaklaştığını belirtmiş ve anlamadığı

zaman rahatça öğretmene sorabildiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin birebir anlatımından daha fazla fayda gördüğünü eklemiştir.

Öğretmen herkese aynı davranır. Soruları doğru yapanlara aferin der. Bazen anlamadığımda öğretmene gidip soruyorum. Masasında bana yeniden anlatıyor. O zaman daha iyi anlıyorum. (4+K13)

Katılımcı öğrencilerden biri, destek eğitiminde birebir öğrenme olduğuna vurgu yapmıştır. Destek eğitiminde öğretmenin öğrencilere en az iki sayfa okuma yaptırdığını dile getiren katılımcı daha sonra da yazma etkinlikleri yaptıklarını belirtmiştir.

Öğretmen herkesi tek tek yanına çağırıyor ve kitap okutuyor sonra da yazma ödevi veriyor. Herkes iki sayfa okumak zorunda. (3-E9)

Aile görüşleri. Görüşme gerçekleştirilen aileler arasında öğretmenin öğrenciyle birebir ilgilendiğini ifade edenler olmuştur. Katılımcı ailelerden biri özellikle çocuklarının dil gelişimine vurgu yapmıştır. Bu ailelerin ortak özelliği çocuklarının Türkçe dil becerilerinin Suriyeli akranlarına göre daha gelişmiş olmasıdır. Öğretmen ilgisini dile getiren aileler öğretmenlere karşı da olumlu bir tutum içindedir.

Biz geldiğimizde çocuklar hiç Türkçe bilmiyordu ama ikisi de okulda öğrendiler. Öğretmenlerinden çok memnunuz, aldılar tek tek çalıştırdılar, çocuklar da ilerleme kaydetti. Şimdi Arapça say desem zorlanırlar ama Türkçe sayıları, hesabı bilirler. (A5)

Başka bir katılımcı aile ise öğretmenin ilk zamanlarda öğrenciyle birebir ilgilendiğini ve bu ilgi sayesinde öğrencinin daha kolay adapte olduğunu belirtmiştir. Öğrencideki gelişimle birlikte birebir çalıştırmaya ihtiyaç duyulmamıştır.

Okula ilk başladığında öğretmen birebir ilgileniyordu, birinci sınıf olduğu için adapte olmasını da sağladı. Sesleri ve okumayı öğrenince diğer çocuklara yaklaştığı şekilde davranmaya başladı. Şimdi öğretmen genel olarak memnun kendisinden. (A3)

Başka bir katılımcı da öğretmenin birinci sınıfta öğrenciyi yetiştirmek için emek verdiğini ve birebir ilgilendiğini ifade etmiştir. Açıklamalardan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin öğrencilere okulun ilk zamanlardaki yaklaşımı ve ilgisi büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin daha sonraki süreçte daha hızlı gelişim göstermesini de olumlu etkilemektedir.

Öğretmenimiz ilgili birinci sınıfta çok uğraştı bizim çocukla birebir ilgilendi. Evde de ablası, ağabeyi ilgilendi. Öğrendi Türkçeyi maşallah. Şimdi durumu iyi. (A9)

Öğrenciyi sosyal faaliyetlere dâhil etme. Öğrencilerin öğrenme süreci sınıf ortamı dışında da devam eder. Bu bağlamda öğrencilerin sadece akademik

gelişimi değil aynı zamanda sosyal gelişimleri de önemlidir. Uyum sürecinde öğrencinin sosyal faaliyetlere dâhil edilmesi sosyal uyum düzeyini de etkileyebilir.

Öğretmen görüşleri. Öğretmenlerin hemen hepsi öğrencileri sosyal faaliyetlere dâhil etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Önemli günler ve haftalarda yapılan törenlerde öğrencilerin şarkı söyleme ve danslı etkinliklere dâhil edildiği bunun yanı sıra piknik, gezi gibi sınıf etkinliklerinde de yer aldıkları belirtilmiştir.

Mezun ettiğim öğrenciler açısından cevap verecek olursam, 23 Nisan etkinliklerine, gösterilerimizin hepsine dâhil etmişim. Ben hiç ayırmadım. Zaman zaman gösteri için gerekli kıyafet ya da materyalleri de biz aldık. Maddi anlamda destekledik. Çocuklar da istekliydiler, onları mahrum bırakmak olmazdı. (Ö4)

GKA öğrencilerin etkinliklerde yer alması için özel bir hassasiyet gösterdiklerini belirten katılımcılar zaman zaman öğrencilerin etkinlik için gerekli kıyafetlerini aldıklarını belirtmişlerdir.

Prensip olarak hiçbir öğrenciyi dışarda bırakmam. Bu yılki 23 Nisan gösterimizde de öğrenciler kıyafet masrafı olduğu için katılmak istemiyorlar, ben de onları farklı şekilde katmayı düşünüyorum. Örneğin, gösterinin sonunda bayrak açabilirler ya da gösteri sırasında parade atabilirler bu şekilde gösteriye dâhil olurlar diye düşünüyorum. Bir şekilde o görevin içine dâhil ediyorum. (Ö10)

Öğrencilerin etkinliklere dâhil edilmesi için özellikle danslı ve müzikli etkinliklere yer verildiği vurgulanmıştır.

İstekliler ve katılıyorlar. Örneğin 10 Kasım töreninde koroya katıldılar. Klip şeklinde şarkı eşliğinde hareketler sergilediler. Öğrencilerin hepsini dâhil etmek için daha çok danslı gösterileri tercih ediyoruz. (Ö8)

GKA öğrenciler okuma becerisi noktasında sıkıntı yaşadıkları için şiir ya da metin okuma gibi görevler verilmediği belirtilmiştir.

23 Nisan Çocuk Bayramı etkinliklerinde görev alıyorlar dans gibi şarkı gibi fiziksel etkinliklerde sorun yok. Ama şiir ya da yazı okuma yapamıyorlar. Etkinliğin maddi boyutu varsa aile katılmalarını istemiyor. (Ö7)

GKA öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımında, tören ve kutlamalarda yer almalarında belirleyici diğer bir unsurun ekonomik kaygılar olduğu dile getirilmiştir. Özellikle ailelerin karar verirken etkinliğin ekonomik boyutunu da dikkate aldığı belirtilmiştir.

Etkinliklere katılmadan önce veliler hemen “paralı mı yoksa parasız mı” diye soruyorlar. Etkinlik için herhangi bir özel kıyafet ya da materyal istersem çocuğunun katılmasına izin vermiyor. Biz öğretmenler olarak desteklemeye çalışıyoruz. (Ö5)

Katılımcı öğretmenlerden biri GKA öğrencilerin etkinliklere katılım sağlamasında ailenin yeterince bilgilendirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Aileler etkinliğin

içeriği, maddi boyutu gibi konularda aydınlatılırsa daha fazla katılım sağlandığı dile getirilmiştir.

Piknik ve gezi gibi sosyal faaliyetlere katılımımda, eğer aile ile görüşülüp anlatılırsa katılım sağlanıyor. İyi diyalog kurulamıyorsa öğrenciler katılmıyor. (Ö9)

Ben tüm sınıfın katılmasını sağlıyorum. Geçen hafta müze gezisi yaptık hepsi geldi, çünkü yürüyerek gittik okula yakın. Servis yoktu ya da masraf çıkaracak herhangi bir şey yoktu. Maddi meseleler sorun olabiliyor. (Ö11)

GKA öğrencilerin okuldaki faaliyetlere katılımını destekleyen öğretmenler yabancı uyruklu velilerin bilgilendirilmesi noktasında diğer velilerden de yardım almaktadır. İletişim önemli bir problem olduğu için veliler arasında da koordinasyonun sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Yerli malı haftasını kutladık, onlar da katkı sağladı. Sınıf annemiz onlara not gönderdi ve onları bilgilendirdi. Onlar da evlerinde olanı getirmişler. Ben getirmelerini istemedim aslında maddi durumları kötü olabilir düşüncesiyle ama sonradan vazgeçtim. Belki bu şekilde yanlış anlaşılabilir diye getirmesinler demedim. (Ö12)

Öğrenci görüşleri. Öğrencilere törenlerde ve kutlamalarda görev alıp almadıkları sorulmuştur. Katılımcılar kutlamalar dendiğinde 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kapsamında yapılan etkinlikleri düşünerek bu soruya yanıt vermişlerdir. Türkçe olarak kendisini ifade edebilen öğrencilerin etkinliklere katıldığı ve bu etkinliklerin hangi kapsamda yapıldığını bildiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin GKA ailelerin ekonomik kaygıları hakkındaki düşüncelerini destekleyen ifadeler öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir. Öğrencilerden biri “giysiler pahalıysa katılamam” diyerek bu düşüncüyü onaylamıştır.

Birinci ve ikinci sınıfta 23 Nisan Çocuk Bayramı'na katılmıştım. Bu yıl İzmir Marşı'nı okuyacağız. Annemler giysileri alacak mı bilmiyorum. Belki katılırım belki de katılmam. Giysiler pahalıysa katılamam. (3+E8)

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de ifade edildiği üzere öğrenciler bu etkinliklerde dans edip şarkı söylemektedirler. Öğrencilerin ifadelerinde dikkat çeken bir durum da ailelerinin onları izlemeye geleceğine dair düşünceleridir. Ancak bu ifadeler törenlerde sıklıkla görev alan öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

...Sınıfça dans edeceğiz. Annem ve kardeşlerim beni izlemeye gelecek. (2+K10)

23 Nisan bayramında sınıfça şarkı söyleyeceğiz. Ben de katılacağım. Önceki yıllarda da hep katıldım. Annem bizi izlemeye gelir, bu yıl da gelebilir. (4+K13)

“Yollarda Bulurum Seni” şarkısını söyleyeceğiz, öğretmen bize dans etmeyi öğretiyor. Tahtada hazırlık yapıyoruz. Ben katılacağım, annem ile teyzem beni izlemeye gelecekler. (1+K7)

Katılımcı öğrencilerden ikisi 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramını bilmemektedir. Daha önce bazı törenlere tanık oldukları anlaşılan bu katılımcılar törenlerin neden yapıldığına dair fikir sahibi değildir. Türkçe iletişim kuramayan bu öğrenciler ara sınıflarda okula kayıt olmuşlardır.

Ben hiç katılmadım ama izlemek için okul bahçesine geldim. (3-E9)

Katılımcı öğrencilerden biri ise törene katılmadığını çünkü öğretmenin kendisinin bir sonraki sene katılmasının uygun olacağını söylediğini belirtmiştir.

Ablam katıldı ama bana öğretmen sen gelecek yıl görev alacaksın dedi. (1-E6)

Aile görüşleri. Sosyal faaliyetlere katılım noktasında aileler arasında çocuklarının görev aldığını ve çocuklarını izlemeye gittiğini belirten bir katılımcı olmuştur. Katılımcı “benim için gurur vericiydi” diyerek çocuklarının katılımından duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir.

Geçen yıl çocuklar görev aldılar. Ben de izlemeye gittim babaları rahatsız olduğu için gelemedi. Benim için gurur vericiydi. (A5)

Ülkesinde öğretmen olarak görev yapan velilerden biri ise Türkiye’de sosyal faaliyetlerin daha sık yapıldığını dile getirmiş ve çocuklarının bu faaliyetlere katılımını desteklediğini ifade etmiştir.

Burada Suriye’dekinden farklı olarak çok etkinlik oluyor, gezi, piknik, kutlama gibi. Bence bu etkinlikler hem eğlenceli hem de çocuklar için faydalı, o nedenle çocukları hepsine göndermeye çalışıyorum. (A3)

Aileler arasında öğretmenlerin ifadelerini destekler açıklamalar yapan bir katılımcı da olmuştur. Ekonomik sebeplerle çocuğuna tören kıyafeti alamadığını ifade eden bir aile, öğretmenin bu noktada yardımcı olduğunu eklemiştir.

Öğretmen geçen yıl 23 Nisan törenlerinde bizim çocuğun kıyafetlerini almıştı. Biz o dönem alamayacağımız için kıza gitme dedik ama öğretmen tüm öğrenciler katılsın diye alamayanlara böyle yardımcı oldu. (A7)

Çocuklarının etkinliklere katıldığını ifade eden bir aile ise öğretmenin ayırım yapmadığına ve sınıfındaki tüm öğrencileri dâhil ettiğine vurgu yapmıştır.

Çocuklar şimdiye kadar hep katıldı... Mezun olan çocuklarım da görev alırdı, bu da aldı. Öğretmenimiz herkesi dâhil eder kimseyi ayırmaz. (A9)

Araştırmacı okul içerisinde düzenlenen bazı törenlere izleyici olarak katılmış ve GKA öğrencilerin performanslarını izlemiştir ancak bu törenlerde bazı GKA öğrencilerin görev almadığı görülmüştür. Görev almayan öğrencilerin izleyici

olarak okul bahçesine geldikleri ve bu öğrencilerin daha çok uyum sorunu yaşayan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul içerisinde sportif faaliyetlerin, müsabakaların düzenlenmediği görülmüştür, bu durum okulun spor salonunun ve okul bahçesinin yeterli imkânlarla sahip olmamasından kaynaklanabilir.

Öğrenciyi öğrenmeye güdüleme. Öğrencilerin öğrenme sürecinde güdülenmesi ve öğrenmeye açık ve istekli hale gelmesi önem taşır. Öğretmenlerin bu bağlamda hangi yöntemleri izledikleri gözlemler ve görüşmeler yoluyla tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen görüşleri. Öğretmenler öğrencileri güdülemek adına onlara cesaretlendirici ve motive edici sözlü ifadelerle yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Böyle bir yaklaşım karşısında öğrenci derse katılım noktasında kendini rahat hissetmekte ve hata yapmaktan korkmamaktadır.

Yanlış da olsa söyleyin diyorum ve etkinliklere katılmaları noktasında cesaretlendiriyorum. Yanlış cevap verdiğinde “otur” diyerek ne azarlıyor ne tenkit ediyorum. Cevapta şu eksiklikler var, şunları da ilave etsek daha iyi olur gibi yaklaşıyorum. (Ö12)

Geride olan öğrencileri “sen de yapabilirsin” gibi cesaretlendirici sözlerle motive ediyorum. Arkadaşları tarafından alkışlanmak suretiyle, aferin diyerek başını okşayarak, takdir ederek cesaretlendiriyorum. Bazen de sırtını sıvazlayarak onu yüreklendiriyorum. (Ö2)

Öğretmenler “gülümseme, övme, sırtını sıvazlama, aferin deme gibi” sosyal pekiştireçlerin yanı sıra ödüllendirme yöntemine de başvurmaktadır. Ödül olarak ise şeker, defter, kalem, hikâye kitabı gibi materyaller sunmaktadırlar. Katılımcılardan biri özellikle davranışlarından dolayı öğrencileri ödüllendirdiğini dile getirmiştir. Akademik başarı gösteremese dahi cesaretinden dolayı öğrenciyi motive edici sözler söylediğini belirtmiştir.

Yabancı öğrencileri daha çok davranışlarından dolayı ödüllendiriyorum. Ödüllendirme sözlü ifadeler yanında yıldız atma, şeker, çikolata verme şeklinde oluyor. Mesela, bugün tahtaya yazdığım metni su gibi okuyana ödül vereceğim dedim. Çocuklar büyük bir istekle katılım sağladılar. Suriyeli bir öğrencim var henüz okuyamıyor ama o da kalkmak istedi. Kaldırdım okuyamadı ama cesaretinden dolayı öğrenciyi övdüm. (Ö4)

Öğrencileri motive etmek için başvurulan diğer bir yöntem ise akranları tarafından alkışlanmak. Öğretmenler bu yöneteme başvurarak öğrencilerin akran onayı hissetmesini istemektedir. Böyle bir yaklaşımla hem diğer öğrencilere GKA öğrenciler hakkında olumlu mesajlar iletilirken hem de GKA öğrenciler akranları tarafından takdir gördüğünü hissetmektedir.

Tahtaya kalkıp doğru yanıt verdiğinde sınıfa alkışlatıyorum. Örneğin bir cümlede 5 kelime varsa sadece 2 kelimeyi bile doğru okusa mükemmel diyorum. Çok güzel diyerek ona o cesareti veriyorum. Korkuyu atıyorlar, bence o korkudan kurtarmak çok önemli. (Ö1)

Suriyeli öğrencim okuduğu zaman alkışlatıyorum bakın yurtdışından geldi ama ne kadar güzel okuyor gibi övgülerle motive etmeye çalışıyorum. İşlem yaptığında aferin diyorum yanlışları hataları olsa da ona da pozitif ve cesaretlendirici dönütler vermeye çalışıyorum. (Ö16)

Katılımcılardan biri öğretmenin çabasının öğrenci motivasyonunu etkilediğini dile getirmiştir. Öğrenci eğer bu çabanın farkında ise öğrenmeye karşı daha istekli olabilmektedir.

Öğrenciyi yanıma çağırıp okutmaya çalıştığımda daha istekli olduklarını söyleyebilirim. Çocuk öğretmenin ilgisini ve çabasını gördüğünde biraz daha gayretli olabiliyor. İlgilendiğim zaman çocuk da bu durumdan hoşlanıyor, kendini değerli hissediyor ve hepsini okumaya çalışıyor. (Ö14)

Katılımcılardan biri de öğrencileri motive etmek adına tüm sınıf tarafından görülebilen bir yere pano asmıştır. Bu panoda öğrencilerin isimleri yer almakta ve yanında da gülen suratlardan oluşan çıkartmalar bulunmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin olumlu davranışlarını bu çıkartmalar yoluyla ödüllendirmektedir. Ancak olumsuz davranışlar öğrencilerin bu gülen suratları kaybetmesine neden olduğu için onları daha dikkatli davranmaya itmektedir.

Olumlu davranışları pekiştirmek adına ben sınıfımda öğrenci isimlerinin yer aldığı bir pano hazırladım ve ödevlerini yaptıklarında onlara gülen surat yapıştırıyorum. Ama olumsuz davranışlar sergiledikleri zaman bu gülen suratları alarak onları olumlu davranışa motive etmeye çalışıyorum. (Ö1)

Katılımcı öğretmenlerden biri öğrencileri motive etmek için kullandığı sözlü ifadelerin sadece öğrencinin değil ailenin de katılımını artırdığını vurgulamıştır. Çocuğun okulda hissettiği mutluluğu ailesiyle paylaşmasıyla birlikte aile de durumdan haberdar olmakta ve öğrencinin eğitim hayatına daha fazla müdahil olmaktadır.

...kalem defter gibi hediyeler verdiğim de oldu ama sanki sözlü ifadeler daha mutlu ediyor. Örneğin sınıfımda bir Türk öğrenci var ve gerçekten geriden geliyor. Onu hızlandırmak adına bazen yabancı öğrencileri örnek gösteriyorum. Diyorum ki, bak bu arkadaşların hem yeni bir dil öğreniyor hem de yeni bilgiler ediniyor. Onlar hem Türkçe öğrendiler hem de dersleri öğrendiler diye örnek gösteriyorum. Bu örnek yabancı öğrencileri çok mutlu ediyor, motive ediyor. Takdir edildiklerinde çok mutlu oluyorlar. Velinin iletişimini bile etkiliyor. O gün çocuğu övmüşsem çocuk bunu evde paylaşıyor anne ve babasıyla muhtemelen. Eğer veli biraz ilgiliyse o hafta geliyor ve çocuğunun durumuyla ilgili bilgi alıyor. (Ö9)

Öğrenci görüşleri. Öğrencilere sınıf içerisindeki olumlu ve olumsuz öğrenme deneyimleri sırasında öğretmenlerinin verdiği tepkiler soruldu. Öğretmeni

tarafından ödüllendirildiğini belirten katılımcılar oldu. Bu ödüllendirmeler arasında ders araç gereçleri olabildiği gibi öğrencilerin hoşuna gidebilecek yıldızlı çıkartmalar ya da oyuncaklar da yer almaktadır.

Öğretmen sınavda yüksek puan aldığım için bana sulu boya vermişti. Sonra bir kere de kırmızı kalem verdi ödül olarak. (3+E8)

Öğretmen çalışanlara ödül veriyor. Bana da oyuncak verdi. (2+K10)

Olumlu sözlü ifadeler ve defterlere atılan yıldızlar da öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Ancak bu ifadelerin daha çok akranlarına göre daha başarılı olan GKA öğrenciler tarafından dile getirildiği görülmüştür. Bu öğrenciler kendi tecrübelerini ya da sınıf içinde dikkat çeken uygulamaları dile getirmiştir.

Öğretmen soruları doğru cevapladığımızda bize aferin diyor. Bazen de sınıftaki herkes doğru yapan kişiyi alkışlıyor. (4+K13)

Öğretmen bize yazma ödevi veriyor. Yapınca yıldız koyuyor ve aferin diyor. (1+K9)

Öğretmen bazen şeker veriyor. Bugün şiir yazdık, düzgün yazdığım için bana yıldız attı. (1+K7)

Aile görüşleri. Görüşülen ailelerin bazıları öğretmenlerin öğrencileri motive etmek için yapmış olduğu uygulamalardan bahsetmişlerdir. Ancak bu ailelerin ortak özelliği ise öğrencilerinin dil becerisinin akranlarına göre daha iyi olması ve akademik anlamda daha hızlı bir gelişim göstermeleridir. Ayrıca ailelerin sınıf içindeki uygulamalar hakkında fikir beyan etmesi çocuklarının eğitimiyle ilgilendiklerinin de bir göstergesidir. Katılımcılardan biri öğretmen tarafından dile getirilen sürpriz ödül düşüncesinin çocuğunu heyecanlandığını ve ödülü hak etmek için daha fazla çaba gösterdiğini dile getirmiştir.

Öğretmen sınıfta öğrencilerin defterlerine yıldız atıyormuş. En fazla yıldız olana ödül vereceğini söylemiş. Bizim kız her seferinde geliyor benim yıldızım şu kadar arttı diye seviniyor. Ödül de sürpriz olacakmış bu da kızımı heyecanlandırıyor, daha çok gayret göstermesini sağlıyor. (A3)

Benzer şekilde defterindeki yıldız sayısını artırmak isteyen ve öğretmenine karşı olumlu tutum içinde olan başka bir öğrenci de ödevlerine özen göstermektedir. Aileler öğrencilerin bu davranışlarının arkasında öğretmen pekiştireçlerinin olduğunu farkındadırlar. Hatta bir katılımcı çocuğunun bir önceki yıl bu kadar istekli olmadığını söyleyerek pekiştireçlerin etkisine vurgu yapmıştır.

...(1+K9) öğretmenini çok seviyor. Geçen sene böyle değildi, öğretmen doğru yapınca ödüllendiriyormuş, defterine yıldız atıyormuş. Daha çok yıldız almak için eve gelir gelmez ödevinin başına oturuyor. (A2)

Başka bir katılımcı ise öğretmenin sınıf içinde kızından övgüyle bahsetmesini dile getirmiştir. Öğrenci yaşça diğer çocuklardan daha büyük olduğu için daha olgun tavırlar sergileyen ve öğrenmeye istekli bir öğrencidir. Aile çocuklarının kişisel özelliklerinin ve başarısının bilincindedir. Öğretmeni tarafından örnek gösterilmesinin çocuk üzerindeki olumlu etkisine de vurgu yapmışlardır. Öğretmeni tarafından takdir görmek öğrenciyi mutlu etmiştir.

Öğretmen sınıfta kızımı diğer öğrencilere örnek gösteriyormuş. Bakın o Suriye'den geldi ama sizden daha iyi diyormuş bazı öğrencilere. Çocuk buna çok mutlu olmuş. Zaten konuşkan, girişken bir çocuk, Türkçeyi de hızlı öğrendi ödevlerini kendisi yapar, hatta kardeşine de yardım eder...(A5)

Araştırmacı sınıf gözlemlerinde bazı GKA öğrencilerin parmak kaldırarak ya da tahtaya çıkarak etkinliklere katıldıklarını tespit etmiştir. Bu öğrenciler hata yaptıklarında öğretmen tepkisi incelenmiştir. Bazı durumlarda öğrencinin doğru yanıtı bulması için desteklendiği görülürken, öğrencinin yanıtı üzerinde durmadan farklı bir öğrenciye söz hakkı verildiği de olmuştur.

Destekleyici olmayan öğretmen davranışları. Öğrenme ortamında öğrenciyi motive etmeye ve öğrenme sürecini etkili kılmaya yönelik öğretmen davranışları olduğu gibi, öğrenme sürecinde destekleyici olmayan ve öğrenciyi yeterince güdüleyemeyen davranışlar da söz konusu olabilir. Bu bağlamda yürütülen gözlem ve görüşmeler sonunda destekleyici olmayan öğretmen davranışları şu şekilde belirlenmiştir: Öğrenci başarısına ilişkin düşük beklenti, öğretmeye ilişkin motivasyon kaybı ve olumsuz tutum şeklindedir.

Düşük beklenti. Düşük beklenti ile ifade edilmek istenen öğretmenlerin öğrenci başarısına dair beklentileridir. Düşük beklenti içerisinde olan bir öğretmen öğrencinin başarılı olabileceğine dair şüphe içerisindedir ya da başarılı olabileceğine inanmamaktadır. Bu da öğretmenin beklentisiyle doğru orantılı olarak davranışlarına yansımaktadır.

Öğretmen görüşleri. Katılımcılar arasında çok azı GKA öğrencilerin başarılı olabileceğini ifade ederken, pek çoğu bu öğrencilerden başarı beklentilerinin düşük olduğunu dile getirmiştir. Beklentilerinin düşük olma sebeplerini ise öğrencilerin dil yeterliliğinin olmaması, ailelerin ilgisiz olması, öğrencilerin sık sık okul değiştirmesi, devamsızlık yapması, algılama ve dikkat eksikliği gibi sebeplerle açıklamışlardır.

Aile, okul, öğretmen hepsi birlikte hareket etmeli, tek başına öğretmen ile olmuyor. Sistem kitabını defterini veriyor, ortamını hazırlıyor, ama aile desteği olmadan, dil bilmeden istenen sonuç elde edilemiyor. Bu bir bileşenin sacayağı gibi, biri eksik olursa tamamlanmıyor. (Ö3)

Öğrenme sürecinin sadece öğretmen ve öğrenci arasında olmadığına vurgu yapan bir katılımcı özellikle aile desteği olmadığında bu sürecin sağlıklı işlemediğini dile getirmiştir. Dile getirilen diğer bir nokta da öğrencilerin dile olan hâkimiyetidir. Öğrenci okuma yazma becerisi kazansa dahi hedef dilde yazılanları anlamakta zorlanmaktadır ya da hiç anlamamaktadır. Ancak okullarda hedeflenen bu öğrencilerin öncelikli olarak okuma yazma becerisi kazanmasıdır. Anlam olmadan mekanik bir şekilde yapılan okuma eylemi öğrenciye istenilen kazanımı sağlamamaktadır.

Başarılı olabileceklerine dair inancım yok. Burada uyum sağlamaları zor oluyor. Okuyor yazıyor ama anlamada sıkıntı oluyor. Öğrenci hikâyeyi çok güzel okuyor ama anlayamıyor. Anlayamadıkları için hep zorlanacaklar. Okuma yazma, dört işlem ve basit problem çözümünün ötesine geçemiyorlar. İstenilen düzeyde ilerleyemiyor. (Ö4)

GKA öğrencilerin başarılı olabileceklerini düşünmediğini ifade eden bir katılımcı Suriyeli ailelerin eğitime bakışına değinmiş ve ailelerin eğitimi önemsemediğini ve bu durumun da çocuğa yansıdığını ifade etmiştir. Ailelerin ve çocukların geleceğe yönelik bir hedeflerinin olmadığını dile getirmiştir.

Başarılı olabileceklerini düşünmüyorum. Bizim Türk aileleri okumanın, eğitimin önemini biliyorlar. Kendi ihtiyaçlarından kısır çocuklarının eğitime harcıyorlar. Suriyelilerde çocuğum okula gitsin, eğitimini alsın ileride bir meslek edinsin gibi bir bakış açısı yok. Veliler eğitimin önemini kavrayamamışlar, bu bilinç yok. Bu da öğrenciye yansıyor, öğrenci de okulu önemsemiyor, bir hedefi yok. (Ö9)

Öğrencilerin çok fazla okul ve öğretmen değiştirmelerinin akademik gelişimlerini olumsuz etkileyeceğini ifade eden bir katılımcı bu durumun aynı zamanda öğrencinin okula uyumunu da zorlaştırdığına vurgu yapmıştır.

Ne yazık ki, kayıp nesil bunlar, çok başarılı olacaklarını düşünmüyorum. Çok fazla okul, öğretmen değişikliği oluyor, bu da hem uyumunu hem başarısını olumsuz etkiliyor. Bence bu nakil işlemlerine sınır getirilmeli. (Ö13)

Düzenli okula devam konusuna değinen bir katılımcı da öğrencilerin birinci sınıftan itibaren okula devam etmeleri gerektiğini ve en temel becerilerin birinci sınıfta kazandırıldığına dikkat çekmiştir. GKA öğrencilerin okulun ilk yıllarında yaptıkları devamsızlıkların üst sınıflara olumsuz yansıdığını belirtmiş ve bu eksikliklerin kümülatif bir şekilde artarak öğrenciyi zorladığını ifade etmiştir.

Belli bir aşamaya gelebilirler ama başarılı olmaları mümkün değil. Türkçe dil becerileri gelişir. Ama birinci sınıftan itibaren düzenli olarak gelmeleri lazım. Ama gelmezse özellikle de birinci sınıfta devamsızlık yaparsa sonraki sınıflarda çok daha fazla zorlanıyorlar. Çünkü temel şeyleri birinci sınıfta veriyoruz, o zaman almazsa eksik olduğu noktalar gittikçe artıyor. Örneğin, şu an üçüncü sınıflar ama temel eksik olduğu için okumakta zorlanıyorlar. Türk öğrenciler kadar başarılı olamazlar. (Ö11)

Dil sorununa işaret eden diğer bir katılımcı öğrencilerde gözlemediği dikkat eksikliği ve odaklanma problemine de dikkat çekmiştir. Öğrencilerin aynı hataları tekrar tekrar yapmalarının nedeni olarak dikkat eksikliğini belirten öğretmen GKA öğrencilerin Türk akranlarıyla aralarındaki seviye farkının kapanmasının zor olduğunu ifade etmiştir.

En iyi yabancı öğrencim bile Türk öğrencilerin gerisinde kalıyor, bence Türk akranlarıyla yarışamazlar. Çünkü bu çocukların en büyük problemi dil. Öğrencilerde biraz da dikkat dağınıklığı var. Örneğin matematik defterini çıkar dediğimde çizgili defter çıkarıyor, kareli olan diye uyarıyorum. Bu uyarıyı defalarca yapmama rağmen hala yanlış defteri çıkarıyor. Ya da satır atlama noktasında defalarca uyardım ama yine aynı hatayı tekrar tekrar yapıyorlar. Algı ve odaklanma noktasında da sıkıntı var gibi. (Ö8)

Öğretmenlerin düşük beklenti içinde olması öğrencilerin sınıf tekrarına bırakılması ile sonuçlanmaktadır. Ancak bu yaklaşım daha çok birinci sınıfa gelen ve sınıf gerisinde kalan öğrenciler için izlenen bir yoldur.

Bu öğrenciler bu sene ancak okul kurallarına alışıyorlar ve sesleri öğreniyorlar. Büyük ihtimalle tekrara kalıyorlar ve seneye okuma yazma becerisi edinirler. (Ö4)

Bendeki üç öğrenci sınıf tekrarına bırakılmış yani bu sene ikinci seneleri. Tekrara bırakmak öğrencilerin yararına diye düşünüyorum çünkü birinci sınıfta eksik geçerse sonra çocuk toparlayamıyor. (Ö3)

Öğrenci görüşleri. Katılımcılardan biri öğretmenin sınıf içinde diğer öğrencilere etkinlik kâğıtları dağıtırken kendisine vermediğini ifade etmiş ve öğretmenin kendisine etkinlikleri yapamayacağını söylediğini belirtmiştir. Bu davranış öğrenciye “sen başaramazsın” mesajı vermektedir.

Öğretmen bazen diğer öğrencilere kâğıtlar dağıtıyor. Ama bana vermiyor, bunlar senin için zor, sen yapamazsın diyor. (3-E9)

Katılımcı öğrencilerden biri öğretmenin kendisini sınıf tekrarına bırakacağını belirtmiştir. Aile ile öğretmen arasında geçen diyalog yoluyla öğrencinin bu durumdan haberdar olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin GKA öğrencilere sınıf tekrarı yaptırma eğilimi bu öğrencilerden başarı beklentilerinin düşük olduğuna da işaret etmektedir. Sınıf tekrarı yapacak olan öğrencinin ablası da bir sene önce tekrara bırakılmıştır. GKA öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinden de kaynaklı

olarak izlenen bu yaklaşımın yaygın bir uygulamaya dönüşebileceği izlenimi edinilmiştir.

Annem gelecek yıl yine birinci sınıfa gideceksin dedi, öğretmen daha iyi öğrensin demiş. Ama ben ablamla birlikte olmak istiyorum... (1-E6)

Başka bir katılımcı ise sınıf arkadaşının tekrara bırakılacağını belirtmiş ve öğretmenin bu durumu sınıf ortamında açıkladığını dile getirmiştir. Öğretmen öğrenciye ilişkin düşük başarı beklentisini ifşa etmiş ve bunu sınıf ortamında paylaşmıştır. Ancak bu durum sınıf tekrarı yapacak olan öğrenci için olumsuz sonuçlar doğurabilir.

...(1-K8) ilk geldiğinde çok akıllıydı ama artık derslerde yaramazlık yapıyor. Öğretmen onu sınıfta bırakacağını söyledi. (1+K7)

Aile görüşleri. Çocuğunun sınıf tekrarına bırakıldığını belirten bir aile bu durumdan çok da hoşnut olmadığını dile getirmiştir. Aile, öğretmenin yabancı oldukları ve Türkçe becerileri iyi olmadıkları gerekçesiyle GKA öğrencileri sınıf tekrarına bıraktığını düşünmektedir. Başka bir katılımcı ise çocuklarından birinin geçen sene sınıf tekrarına bırakıldığını ve bu eğitim öğretim döneminde başlayan diğer çocukların da büyük ihtimalle sınıfı tekrar edeceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin GKA öğrencilere karşı önyargılı davrandıkları ve onları sınıf tekrarına bırakma eğilimi içinde oldukları ima edilmiştir.

Benim iki çocuğum da aynı okula gidiyor. Geçen yıl kızımı sınıf tekrarına bıraktı öğretmen. Bu yıl yeniden birinci sınıfa okuyor ama geçen yıl ödül verdiği bile olmuştu, durumu çok kötü değildi. Çocuk da diyordu, sınıfta daha okuyamayanlar var diye ama öğretmen tekrara kalsın dedi biz de kabul ettik. Ama çocuk çok üzüldü. Bence yabancı olduğumuz için, çocuklar çok iyi Türkçe konuşamadığı için bırakıyorlar. Sınıfındaki diğer Suriyeli öğrenciler de kaldı. (A6)

Geçen yıl kızım çok iyi okuyamadığı için öğretmen sınıfta bıraktı. Ama bu yıl durumu gayet iyi. Kardeşini de aynı sınıfa verdik. Bu sene de oğlanı sınıfta bırakabileceğini söyledi öğretmen, onun çalışmasından memnun değil. Duyduğum kadarıyla öğretmenler birinci sınıftaki yabancı öğrencilerin tekrar etmesini istiyorlarmış, Türkçeyi daha iyi öğrenmeleri için yapıyor olabilirler. (A2)

Katılımcı ailelerden biri öğrencilerin dil bilmemesinin önemli bir engel olduğunu ve öğretmenin öğrenciye yaklaşımını da etkileyebileceğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olabileceğine dair inançlarının dil engeli nedeniyle düşük olabileceğini ve bu öğrencilerin göz ardı edilebileceğini ifade etmişlerdir.

Çocuklar Türkçelerini ilerletmek için gittikleri sınıfta (destek eğitimi) bir şeyler öğreniyor ama diğer sınıfta anladığım kadarıyla pek bir şey yapmıyorlar. Öğretmenler Türkçe bilmedikleri için bu çocuklara çok önem vermiyorlar,

anlamazlar, yapamazlar diye bakıyorlar ya da diğer sınıfta öğrensinler diye düşünüyor olabilirler. (A4)

Motivasyon kaybı. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olması öğretme sürecinde daha istekli olmalarını sağlarken, motivasyon yitimi öğretme ortamına olumsuz olarak yansımaktadır. Görüşmeler sırasında bazı katılımcılar mesleki anlamda motivasyonlarının azaldığını dile getirmiştir.

Öğretmen görüşleri. Katılımcı öğretmenlerin birkaçı öğrenciler için harcadıkları çabaların karşılığını göremediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin akademik anlamda yavaş ilerlemesi ve öğrenilenlerin tekrar edilmemesi ya da unutulması öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemiştir.

Bendeki öğrenciler birinci sınıfta geldiler, onları yetiştirmek için çok çaba harcadım. Genel olarak sınıf gerisindeki öğrencilere farklı yöntemler uyguladım. Ama yabancı öğrenciler yaz tatilinde gerilemişler bu yıl aynı çabayı gösterecek enerjisi ve motivasyonu bulamıyorum. Benim verdiğimin üzerine eklemelerini beklerken geriye gitmişler. (Ö5)

Öğretmenler GKA öğrencilerin akademik gelişimleri için daha fazla çaba sarf ettiklerini ancak kazanımların kalıcı olmadığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin düzenli çalışma disiplinine sahip olmaması ve öğrenme yaşantısının aile tarafından da desteklenmemesi öğrenilenlerin unutulmasına neden olmaktadır.

Verdiğim emeklerin karşılık bulduğunu düşünmüyorum. Çocuk öğrense de evde ilgi yok bu yüzden öğrendiğinin üzerine tek bir şey eklemekten geri geliyor. (Ö8)

Bana birinci sınıfta gelen yabancı öğrenciler içinden okuma yazma öğreneni geçirdim diğerlerini sınıf tekrarına bıraktım. Sınıfımdaki öğrencilere de yaz tatili için set önerdim. Ama Suriyeli aile almadı maddi durumum yok dedi. İkinci sınıfa başladık ki çocuk gerilemiş, şimdi ben baştan birinci sınıf konularına mı geçeyim? Geçen yıl verdiğim emekler boşa gitmiş oldu. Bu da öğretme hevesimi kırdı diyebilirim. (Ö7)

Emeklerinin karşılığını alamadığını düşünen öğretmenlerin yanı sıra öğretimin verimli ve sağlıklı olmadığını düşünen bir katılımcı da olmuştur. Dil gelişiminin okuma yazma becerisinden daha önemli olduğuna vurgu yapan öğretmen öğrencilerin öğrenimlerinin ezberden ibaret olduğunu belirtmiş ve bu bağlamda öğretme çabasının boşa gittiğini ifade etmiştir.

Yabancı öğrencilere verdiğimiz öğretim ezberden öteye gitmiyor ne yazık ki, öğrenci okuyabilse bile cümlelerin anlamını idrak edemiyor. Dili öğrenmeden verilen çabaların boşa olduğunu düşünüyorum. (Ö1)

Katılımcıların bir kısmı sınıf ortamındaki seviye farklılıklarından dolayı zorlandıklarını ve böyle bir ortamda nasıl bir yol izleyeceklerini bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Gerçekten hem öğretmen, hem sınıf hem de öğrenci için zorlayıcı bir durum. İnanın okulda yabancı öğrencisi olan tüm öğretmenler stres altında, neredeyse 30 yıl tecrübem var ama bu öğrencilerle nasıl bir yol izleyeceğimi bilemiyorum. Bu durum da mesleki motivasyonumu düşürüyor. (Ö3)

Öğrencilerin akademik gelişimleri arasındaki farklılıklar da öğretmenleri zorlamaktadır. Öğrencilere yeterince katkı sağlayamadığını düşünen öğretmenlerin hem motivasyonları hem de mesleki tatminleri bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Tatminsizlik duygusunun bir süre sonra tükenmişlik hissi yarattığını ifade etmiştir.

Sınıftaki seviye farklılıkları karşısında ikilem yaşıyorum. Bir tarafta yabancı öğrenciler diğer tarafta Türk öğrenciler, her iki grupta da yeterince ilgilenemiyorum. Yarım kalıyor, eksik kalıyor... Kendimi kötü hissediyorum, çaresiz hissediyorum, bu da iş doyumumu olumsuz etkiliyor. (Ö8)

Öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen diğer bir durum ise kendilerini mesleki anlamda yetersiz hissetmeleridir. Kitlesele göçle gelen öğrencilerin eğitiminde nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilmediğini ifade eden bir katılımcı bu noktada kendisine verilen eğitimin de yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Ben hiç Türkçe bilmeyen bir öğrenciye eğitim vermek için eğitim almadım, uzmanlık alanım değil. Ne yapmam gerektiğini bilmediğim için kendimi yetersiz hissediyorum, bu çocuklar için de üzülüyorum. (Ö10)

Okuldaki yabancı öğrenci sayısının artmasıyla birlikte öğretmenler daha fazla stres hissettiklerini belirtirken öğrenci profilinin de öğretmeni daha fazla yıratığı dile getirilmiştir.

Bu sene çok yorulduğumu hissediyorum. Eskiden okuldan gitmek istemezdim. Ama öğrenci profili değiştikçe daha yorucu hale geldi. Mesleki doyum da azaldı neticesinde. İletişim kuramadığımız bir kitle var, çaba harcıyorsunuz ama sonuç istediğiniz gibi olmuyor. (Ö12)

Okulda çok sayıda yabancı öğrencinin olması eğitim öğretim sürecini olumsuz etkiliyor. Öğretmenlerin mesleki doyumlarını da etkiliyor. Örneğin ben şu an daha fazla tükenmişlik hissediyorum. (Ö9)

Öğrenci görüşleri. Öğrenciler ile yürütülen görüşmelerde bazı katılımcılar öğretmenlerinin okulun ilk haftalarında kendileriyle daha fazla ilgilendiğini ama sonrasında ilginin azaldığını belirten ifadelerde bulunmuşlardır.

Önceden öğretmen yanıma gelip harfleri gösteriyordu ama artık göstermiyor, yaptıklarımı kontrol etmiyor. (1-E6)

Öğretmenin kendisiyle ilgilendiğini, defterini kontrol ettiğini belirten bir katılımcı öğretmenin ilgisinin azaldığını ifade eden cümleler kurmuş ayrıca sıra arkadaşıyla konuştuğu için öğretmenin kendisine kızdığını dile getirmiştir. Öğrenci sıra

arkadaşıyla konuşma gerekçesini ise öğretmenin sözlerini anlamadığı ve arkadaşından yardım istediği şeklinde açıklamıştır. Öğrencinin açıklamalarından anlaşıldığı üzere öğretmen GKA öğrencinin dersin düzenini bozduğunu düşünmekte ve bu nedenle öğrenciyi uarmaktadır. İletişim problemleri yanlış anlaşılmalara neden olmaktadır.

Öğretmen sıramıza geliyordu, defterimi imzalıyordu ama artık bakmıyor, ...ile konuştuğumuz için hep bize kızıyor. Ama aslında ben öğretmenin ne söylediğini soruyorum. (1-K8)

Destek eğitimine devam eden bir öğrenci de öğretmen tarafından uyarıldığını ve kendisinden beklenen performansı gösteremediği ve sınıf içinde gürültü yaptığı için artık destek eğitimi sınıfına kabul edilmediğini ifade etmiştir.

Öğretmen önceden çalıştırıyordu ama sınıfta konuştuğum için bana kızdı. Sen beni dinlemiyorsun, dersine çalışmıyorsun artık gelme dedi. (2-K9)

Aile görüşleri. Görüşme gerçekleştirilen ailelerden biri öğretmenlerdeki motivasyon kaybını destekleyen ifadelerde bulunmuştur. Öğretmenin önceden daha ilgili olduğunu hatta öğrenciyle birebir ilgilendiğini ve öğrencinin Türkçe ifade yeteneğinin geliştiğini belirtmiştir. Ancak zamanla öğretmenin ilgisinin azaldığını ve daha az ödevlendirme yaptığını dile getirmiştir.

Öğretmen geçen yıl birebir ilgileniyordu, çocuk Türkçe konuşmayı da okumayı da okulda öğrendi. Her gün çalışması için fotokopi kâğıtları veriyordu. Bu sene çok ödev vermiyor, çok ilgilenmiyor. Belki Türkçeyi daha iyi konuşmaya başladığı içindir bilemiyorum. (A6)

Başka bir katılımcı aile ise öğretmenin sene başında daha fazla ilgi gösterdiğini ancak destek eğitim sınıfının açılmasından sonra eskisi kadar ilgili olmadığını dile getirmiştir.

İlk geldiğimizde öğretmen çocukla daha ilgiliydi. Ama çocuk başka bir sınıfa (destek eğitimi) daha gitmeye başlayınca bıraktı. (A8)

Olumsuz tutum. Olumsuz tutum ile anlatılmak istenen kitlesel göçler sonucu Türkiye’de GKA öğrencilere karşı yürütülen eğitim politikasına karşı takınılan olumsuz tavırdır. Öğretmenler politika ve uygulamalar ile kendilerine daha fazla sorumluluk yüklendiğini dile getirmekte ve mesleki anlamda vicdanen hissettikleri rahatsızlıkları belirtmektedirler. Bu durumun öğrencilere yansması ise yeterince ilgi gösterememe, zaman ayıramama şeklindedir.

Öğretmen görüşleri. Öğretmenler arasında GKA öğrenciler için izlenen politikaya eleştirel bakan ve öğretmenlere çok fazla sorumluluk yüklendiğini ifade

eden öğretmenler bulunmaktadır. Bu durum öğretmenlerin öğrenciyi yetiştirme isteğini ve azmini olumsuz etkilemektedir. Katılımcılardan biri yetki ve sorumluluk arasındaki eşitsizliğe dikkat çekerek öğretmenlere çok fazla sorumluluk yüklendiğini dile getirmiştir. Ancak GKA öğrencilerin devam edeceği sınıf seviyesi üzerinde dahi fikirlerinin sorulmadığına vurgu yapan katılımcı uygulamanın yeterince planlı olmadığını belirtmiştir.

Bu uygulama biraz plansız programsız oldu. Her şeyden öğretmen sorumlu ama yetki yok. Tam sorumlu ama yetkisiz. Bu öğrencilerin hangi sınıfa devam edeceğine dair bile söz hakkımız yok. Komisyon karar veriyor gönderiyor, hadi okut diyor. (Ö7)

Öğretmenlere çok fazla sorumluluk yüklendiğini dile getiren başka bir katılımcı ise öğretmenlerden beklentinin fazla olduğunu ancak gösterilen çabanın takdir edilmediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden çok fazla şey bekleniyor. İzlenen politikanın bedeli yine öğretmenlere kesildi. Öğretmenlerin fikrini soran yok, çabasını takdir eden yok ama verilen sorumluluk ağır. Öğretmenlere ekstra külfet olarak görüyorum. (Ö10)

Başka bir katılımcı ise GKA bireylerin gelecek beklentilerine vurgu yaparak, Suriyeli bireylere yönelik düzenlemelerin ve yatırımların karşılığını bulamayacağını dile getirmiştir. Öğretmenlerin emek vererek yetiştirdiği öğrencilerin tekrar Suriye'ye dönme ya da farklı bir ülkeye göç etme düşüncesi öğretmenlerin izlenen politikaya karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirmesine neden olmaktadır.

Ülkemiz bu öğrencilere yatırım yapıyor, ders araç gereci sağlıyor, öğretmen temin ediyor. Ben öğretmen olarak zamanımı enerjimi harcıyorum ama bu öğrencilerin ailesinin çoğu Türkiye'den gitmeyi düşünüyor. Gidebiliyorsa üçüncü bir ülkeye ya da kendi ülkesine dönmeyi planlıyor. Bu bağlamda yapılan yatırımların geri dönüşü olmayacak gibi geliyor. (Ö1)

Emeklerinin boşa gideceğini düşünen başka bir katılımcı da yine ailelerin Türkiye'den göç etme düşüncesine vurgu yapmıştır. Katılımcı ülkeden göç etmeyi düşünen bireylere yapılan yatırımların tekrar ülkeye dönmeyeceğini düşündüğü için "ne için emek veriyorum" diyerek mevcut durumu sorgulamakta, çaba göstermek için bir neden, hedef aramaktadır.

Türkiye'den gitme ihtimali olan bir öğrenciyeye bu kadar yatırım yapmak bu kadar emek vermek ne kadar doğru. Özellikle üçüncü bir ülkeye göç etmeyi düşünen ailelerin çocukları için verilen emeklerin boşa gittiğini düşünüyorum. Çünkü bakıyorsunuz ki, amaçları ABD ya da Kanada'ya yerleşmek. O zaman benim burada verdiğim emek ne için? (Ö6)

Öğretmenlerdeki isteksizliğin diğer bir sebebi ise yürütülen politikanın GKA öğrencileri okulda güvenli bir ortamda tutmaya çalışmaktan öteye geçemediği

düşüncesidir. Öğretmenler uyum problemleri ve olumsuz davranışlarla mücadele etmekle geçirdikleri zamanı daha verimli etkinliklerle geçirebileceklerini düşünmektedir.

Çocuk boş gezeceğine, sokakta zarar vereceğine okul ortamında kalsın, güvende olsun anlayışı var. Öğrencinin gerçekten öğrenip öğrenmediğiyle ilgilenilmiyor. Çocuk okula kayıt olsun, kâğıt üzerinde derslere devam etsin, sınıfları geçsin istenen bu. Ama bu sefer öğretmen uyum problemleri, olumsuz davranışlarla mücadele etmek durumunda kalıyor. Diğer öğrencilere ayırabileceğimiz zamanı, fazladan bir problem çözeceğimiz zamanı “yapma, etme” uyarılarıyla harcıyoruz. (Ö9)

Katılımcı öğretmenlerden bazıları öğrenme motivasyonu olmayan GKA öğrencilere ayırdığı zaman ve enerji noktasında başarılı ya da öğrenmeye açık öğrenenlere haksızlık yapıldığını düşünmektedir.

Bazı yabancı öğrenciler öğrenmeye kapalı, zora gelemiyorlar ve çabuk sıkılıyorlar. Sıkılınca diğer öğrencilerle kıyas yapmaya başlıyorlar, o niye iki sayfa okudu ben niye üç sayfa gibi söylemler oluyor. Bu öğrencileri ikna etmekle hem vakit hem enerji kaybediyorum. Hem de açığı diğer öğrencilerin hakkı yeniyor gibi hissediyorum. Öğrenmeye istekli olanla ilgilenmek istiyorum, çünkü bazılarına verdiğim çabanın karşılığını göremiyorum. (Ö14)

Katılımcı öğretmenler arasında öğrencilere ayırdıkları zaman dilimi ve harcadıkları enerji bağlamında muhakeme yapanlar olmuştur. Başarılı öğrencilerin ileride ülke ekonomisine ve kalkınmasına daha fazla fayda sağlayacağı vurgulanmıştır. Başarılı öğrencilere harcanan çabanın geri dönüşü olacağını dile getiren öğretmenler, sınıf seviyesinin altındaki öğrenciyi yetiştirmek için çaba harcama noktasında isteksizlik hissetmektedirler.

Sınıfta çok başarılı Türk öğrencilerim var, bu çocuklar ülkemizin geleceğini inşa edecek, belki geleceğini yönlendirecek. Şimdi ben bu öğrenciyi alıp götürmek yerine ortalama bir çaba harcıyıp kalan zamanımı ve enerjimi de sınıftaki yabancı ve sınıf seviyesinin altındaki öğrencilere harcıyorum. Bu öğrenciye de haksızlık yapmış sayılmaz mıyım, belki ona da ekstra ilgi göstersem çok daha iyi yerlere gelecek. Temel nokta şu: Dehayı diğerlerine tercih edecek miyiz? (Ö7)

Bu öğrencilerin varlığı başarılı öğrencilerin mağdur olmasına sebep oluyor. Ben başarılı öğrencilerin hakkının yendiğini düşünüyorum bu noktada. (Ö2)

Katılımcı öğretmenler arasında izlenmesi gereken müfredatın yoğun olduğunu ve öğrencilere ayrılacak zamanın kısıtlı olduğuna ve öğretmenin bu anlamda yeterince özerk olmadığına vurgu yapan öğretmenler bulunmaktadır.

Öğrencilerin ihtiyaçları belli aslında ama öğrencileri doğrudan sisteme dâhil ederek bunu karşılamak zor. İzlememiz gereken bir müfredat var, yıllık planlar ve ders kaynakları var. Bunların dışına çıkmamız sistem tarafından engelleniyor. Öğretmenin bu bağlamda çok özgür olduğunu söylemek zor. (Ö1)

Müfredat yoğunluğuna vurgu yapan diğer bir katılımcı ise GKA öğrencilerin özel ilgiye ihtiyaç duyduğunu ve bunu diğer öğrenciler farklı bir etkinlikle meşgul olduğunda gerçekleştirebildiğini dile getirmiştir. Sınıf içerisinde GKA öğrencilerle ilgilendiğinde müfredat gerisinde kalabileceğini ifade eden katılımcı aslında sistemin kendilerini bir çıkmaza ittiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin takip etmeleri gereken bir öğretim içeriği ve öğrencilere kazandırmaları gereken davranışlar ve akademik beceriler bulunmaktadır. Öğretmenler verilen zaman diliminde hem bu hedefleri gerçekleştirmeye hem de sınıf seviyesinin çok gerisinde bulunan GKA öğrencileri yetiştirmeye çalışmaktadır.

...bir de açıkçası izlememiz gereken bir müfredat var. Belirli bir zaman diliminde gerçekleştirmemiz gereken hedefler var. Ama yabancı öğrencilere özel olarak zaman ayırdığımda müfredattan geri kalabiliyorum. Bu yüzden resim dersinde diğer öğrenciler resim çizerken ya da boyama etkinliği yaparken ben yabancı öğrencilerle ilgileniyorum. Bu şekilde verimli olmak zor, bu öğrenciler için farklı bir çözüm bulunmalı, ya hepsi aynı sınıfta toplanmalı ya da acilen Türkçe öğrenmeleri sağlanmalı. (Ö8)

Öğretim içeriğinin yoğunluğuna değinen başka bir katılımcı da sınıf düzeyi yükseldiğinde ders çeşidinin arttığını ve içeriğin zenginleştiğini, bu nedenle GKA öğrencilerle ilgilenmenin daha zor olduğunu vurgulamıştır.

Konu çok olduğu ve yoğun olduğu için ben yabancılarla çok ilgilenemiyorum. Konu yoğunluğu az olsa, diğerlerine test verirsın, yabancılarla ders anlatırsın. Ama 4. sınıf bu anlamda zor. Farklı çok ders var ve müfredat yoğun. Bu nedenle sadece okuma ve yazma üzerinde durabiliyorum. Bu öğrenciler yoğun bir dil kursuna tabi tutulup sonra okula kayıt olmalıdır. (Ö13)

Öğrenci görüşleri. Öğrencilere öğrenme sürecinde öğretmenle iletişimlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bazı katılımcılar öğretmenin kendisiyle yeterince ilgilenmediğini dile getirmiştir. Katılımcı öğrencilerden biri öğretmenin kendisini görevlendirdiğini ancak yaptıklarını kontrol etmediğini ve ihtiyaç duyduğu açıklamaları yapmadığını belirtmiştir. Öğrencinin açıklamalarından öğretmenin öğrenciye yeterince zaman ayırmadığı ya da öğrencide böyle bir algının oluştuğu görülmektedir. Öğrencinin daha fazla ilgiye ihtiyaç duyduğu ve beklediği ilgiyi bulamadığı anlaşılmaktadır.

Üçüncü sınıfta sadece oturuyordum ve hiçbir şey yapmıyordum. Öğretmen bana hikâye kitabı vermişti. Onu okumaya çalışıyordum başka bir şey yapmıyordum. Hiçbir şey öğrenmedim. Bu yıl da bana etkinlik veriyor, sen bunu yap diyor. Öğretmene götürüyorum yaptığımı gösteriyorum ama bana doğru cevap bu diyor ve beni geri gönderiyor, açıklamıyor. Cevap burada bunu yaz diyor. Bazen de ne yazdıysam doğru diyor, kontrol etmiyor. (4-E11)

Öğretmene soru sormaya çekindiğini belirten başka bir katılımcı öğretmenin kendisine kızacağını düşünmektedir. Bu açıklama öğrencinin kendisini rahat hissetmediğine işaret etmektedir.

Bazen hiçbir şey anlamıyorum ama öğretmene sormuyorum. Eğer sürekli sorarsam öğretmen bana kızabilir. (3-E12)

Öğretmenle iletişim problemine vurgu yapan bir öğrenci öğretmenin kendisini anlamadığını bu nedenle başka bir GKA öğrenciden yardım istediğini belirtmiştir. Ancak bu durum öğretmen tarafından yanlış anlaşılakta ve öğretmen öğrencileri konuştukları gerekçesiyle uyarmaktadır. Öğrenci bu durumda ne öğretmenle ne de başka bir GKA öğrenciyle iletişim kurabilmektedir. Öğrencinin öğretmeni anlama çabası öğretmen tarafından istenmeyen bir davranış olarak algılanmaktadır, bu durum GKA öğrencilerin genel olarak olumsuz davranışlar sergilediklerine dair bir önyargıya da işaret edebilir.

Ben öğretmeni biraz anlıyorum ama o beni anlamıyor. Ön sıradaki Suriyeli kıza soruyorum ama o zaman da öğretmen bana kızıyor, konuşma diyor. (1-E6)

Katılımcılardan biri destek eğitiminde kendini daha iyi hissettiğini söylerken, kendi sınıfında dersleri anlayamadığını, zaman zaman sıkıldığını ifade etmiştir. İletişim probleminin öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimi olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğrenci, öğrenme sürecinde dil problemi nedeniyle öğretilenleri anlamamaktadır bu nedenle de derse katılım göstermemektedir.

Derslerde sıkılıyorum çünkü hiçbir şey anlamıyorum. Öğretmen beni anlamıyor, bazen tuvalete gitmek istiyorum ama izin vermiyor. Tuvalete gitmek istediğim için öğretmen bana kızıyor...(3-E9)

Öğrenme sürecinde anlamadığı noktaları öğretmene sormaya çekinen başka bir katılımcı ise öğretmenin kendisini anlamaya çalışmadığını sadece “tamam” diyerek yerine oturduğunu dile getirmiştir. Öğretmen-öğrenci iletişimi tuvalet ihtiyacı ile sınırlı kalmıştır. Öğrenci öğretmenin kendisini dinlemediğini düşünmektedir.

Öğretmene soru sorduğumda beni anlamıyor, sadece “tamam yerine otur” diyor... Artık sormuyorum sadece tuvalete gitmek için izin istiyorum. (1-K8)

Aile görüşleri. Katılımcı ailelerden bazıları çocuklarının okulda yeterince bilgi ve beceri edinemediğine vurgu yapmış ve öğretmenin öğrenciyle ilgilenmediğini ileri sürmüştür. Öğrencinin arka sıralara oturtulup ihmal edildiğini belirten aile öğrendiği Türkçe kelimelerin de arkadaşlarıyla etkileşim sonucu geliştiğini dile getirmiştir.

... çocuğum bazı kelimeleri öğrendi ama onları da arkadaşlarından öğrendiğini düşünüyorum. Okulda bir şey öğrenmiyor, öğretmen onunla yeterince ilgilenmiyor, en arka sırada tek başına oturup oturup eve geliyor. (A8)

Aile bu açıklamayı destek sınıfı için değil, sınıf öğretmeni ile devam ettiği şube hakkında dile getirmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı önyargılı olabileceğini ifade eden başka bir katılımcı öğretmenlerin öğrencilere yeterince ilgi göstermediğini düşünmektedir. Bu durumu da öğrencilerin okuma yazma becerisi kazanamamış olmasıyla açıklamaktadır.

Öğretmenler çocuklarla ilgilenmiyor, yabancı oldukları için istemiyor olabilirler. Dördüncü sınıfa giden oğlum biraz okuyabiliyor ama yazamıyor, kızım ne okuyabiliyor ne de yazabiliyor. Bu çocuklar ne zaman okuyup yazabilecekler, defterlerine bakıyorum, çok az şey var. (A4)

Öğretme-öğrenme sürecinde akran davranışı. Öğrenme ortamında GKA öğrencilerin sürece dâhil olmasında öğretmen yaklaşımı kadar akran desteği de önem taşımaktadır. Gözlem ve görüşmeler sonucunda araştırma okulundaki akran davranışları destekleyici akran davranışı ile destekleyici olmayan akran davranışı şeklinde incelenmiştir.

Destekleyici akran davranışı. Destekleyici akran davranışı ile öğrenme sürecinde GKA öğrencilere sağlanan yardım ve destek ifade edilmek istenmiştir. Bu bağlamda akran destekli öğrenme ve psikolojik destek başlıklarına yer verilmiştir.

Akran destekli öğrenme. Öğrenme sürecinde bazı katılımcılar sınıf içinde akran işbirliğini teşvik eden uygulamalara yer vermiştir.

Öğretmen görüşleri. Öğretmenler akran destekli öğrenme uygulamaları ile öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmayı ve karşılıklı öğrenme sürecine katkı sağlamayı hedeflemişlerdir. Ancak bu tarz uygulamalara yer veren katılımcı sayısı oldukça azdır. Akran desteği sağlamak amacıyla yapılan sınıf içi uygulamalardan biri küme çalışmasıdır. Küme çalışmasında her kümeye bir GKA öğrenci dâhil edilmiştir. Küme üyelerine GKA öğrencinin dil gelişimine yardım etmeleri için sorumluluk verilmiştir. Uygulamayı sınıfında gerçekleştiren katılımcı bir süre sonra kümeler arası rekabetin başladığını böylece küme üyeleri arasında GKA öğrencilere daha fazla yardımcı olma isteği uyandığını dile getirmiştir.

Ben sınıfımda küme çalışması yaptım. Her kümeye bir Suriyeli öğrenci yerleştirdim. Diğer öğrencilere Suriyeli öğrenciye tolerans göstermeleri gerektiğini söyledim. Böylece kabullendiler. Onlara görev verdim, mümkün olduğunca Suriyeli arkadaşlarına Türkçe öğretmelerini istedim. Çok etkili oldu. Türk öğrenciler bir

şeyler yapmak için gayret etmeye başladılar. Hatta kümeler kendi aralarında rekabet etmeye bile başladılar. Bana gelip “öğretmenim biz arkadaşımıza şunları şunları öğrettik” diyorlardı. Böylece karşılıklı güven ve sevgi hissetmelerini sağlamış olduk. (Ö16)

Akran desteğini hedefleyen bir diğer uygulama ise başarılı yerli öğrenciler ile gelişimi hedeflenen GKA öğrencileri eşleştirmeye dayanmaktadır. Bu yaklaşımla öğretmen başarılı öğrencilere sorumluluk vermiş ve beklentilerini belirtmiştir. Başarılı öğrencilerin görevi GKA öğrencilerin dil ve akademik gelişimine yardım etmektir. Bu yöntem ile GKA öğrencilerin akademik ilerlemeleri ile öğrenciler arası olumlu ilişkilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Ben Türkçe dil yeterliliği az olan, okuma-yazma becerisini kazanamamış öğrenciler için şöyle bir uygulama yaptırıldı. Sınıftaki başarılı öğrencileri destek vermesi için belirledim ve beklentilerimi anlattım. Bir şekilde diğerlerine mentorluk yaptılar. Arkadaşlarına okuma yaptırıp dinlediler, hatalı telaffuzları varsa düzelttiler. Okuldaki ders dışı zamanlarında bu öğrencilerle ilgilendiler. Hem diğer öğrencilere örnek oldu, önyargı kırıldı hem de çocuklar arası etkileşim arttı. (Ö9)

Eşleştirme yöntemini uygulayan başka bir katılımcı bu yaklaşımla önyargının kırıldığını vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen ödüllendirme yoluna başvurarak uygulamada yer almaları için yerli öğrencileri motive etmiştir. Uygulamanın başarılı olduğunu belirten katılımcı daha önce yabancı uyruklu öğrencileri dışlayan tavırlar sergileyen öğrencilerin ödülü hak etmek için çaba gösterdiğini böylece öğrenciler arasındaki etkileşimin de arttığına dikkat çekmiştir.

Benim sınıfımda Afgan, Irak, İran ve Suriye’den öğrenciler var bu öğrenciler tam olarak Türkçe konuşamıyorlar. Türkçe becerileri gelişsin diye Türk ve yabancı öğrenci eşleştirmesine gittim. Sınıf içi etkinliklerde yabancı öğrencilere yardımcı olmalarını istedim. Zaman zaman ikili çalışmalar yaptırıldı ve eşleştirme yaptığım Türk öğrencileri de ödüllendirdim ki diğerleri de heves etsin. Daha önce arkadaşını yabancı diye dışlayan çocuklar ödülü almak için verilen görevi en iyi şekilde yerine getirmeye çalıştılar. Böylece önyargının kırıldığını da düşünüyorum. (Ö12)

Öğrenci görüşleri. Katılımcı öğrencilere sınıf içindeki öğrenme ortamına ilişkin sorular sorularak öğrenme sürecinde akran ilişkilerinin niteliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden biri daha önce bahsedilen akran eşleştirmesine benzer bir uygulamayı dile getirmiştir. Öğretmenin kendisini başka bir GKA öğrenci ile eşleştirdiğini ve onun öğrenme sürecine yardımcı olmakla görevlendirildiğini belirtmiştir. Ancak bu öğrencilerin her ikisi de göçmen geçmişli olan öğrenciler olup aralarında akrabalık ilişkisi söz konusudur.

Sınıfta kuzenim var ama Türkçe konuşamıyor. Öğretmen bana sen onu çalıştır dedi. Eğer iyi çalıştırsam öğretmen ödül verecek. (3+E8)

Öğrencilerden bir diğeri ise sıra arkadaşının kendisine yardımcı olduğunu ve ders sırasında anlamadığı bir nokta olduğunda arkadaşına sorabildiğini belirtmiştir. Öğrencinin sıra arkadaşına çekinmeden soru sorabilmesi ve ondan yardım isteyebilmesi öğrenciler arasındaki iletişimin olumlu olduğuna dair fikir verirken öğrenme sürecinde akran desteğinin varlığına da işaret eder.

Bazen anlamadığım şeyleri arkadaşlarıma soruyorum. Onlar bana açıklıyor. Sıra arkadaşım bana derslerde yardımcı oluyor. (4+K13)

Bir başka katılımcı ise kendisi gibi GKA başka bir öğrenci ile yardımlaştığını dile getirmiş ve karşılıklı olarak birbirlerine destek olduklarını ifade etmiştir.

Anlamadığım zaman en çok ...'ya soruyorum. (Sınıf içindeki başka bir Suriyeli kız öğrenciden bahsediyor) O da Türkçe konuşabiliyor, birbirimize yardım ediyoruz. (2+K10)

Aile görüşleri. Görüşme gerçekleştirilen ailelerden biri öğrencinin sınıf arkadaşlarından birinin aynı sokakta oturduğunu ve ödevlerini yapamadıklarında yardımlaştıklarını ifade etmiştir.

Çocuklar bazen ödev yapmakta zorlanıyorlar, özellikle 2+E8 Türkçe ödevlerini yapmakta zorlanıyor. Karşı apartmanda bir sınıf arkadaşı var bazen ona gidip yardım istiyor, bazen de onu buraya çağırıyor. (A5)

Başka bir aile ise başarılı olan çocuklarının sınıftaki diğer Suriyeli öğrencilere yardım ettiğini ve öğretmenin bu dayanışmayı desteklediğini dile getirmiştir.

... (1+K7) çok yardımsever bir çocuktur, sınıfında onun dışında üç Suriyeli öğrenci daha var. Öğretmeni ile diğer çocuklar arasında tercümanlık yapıyor, diğer çocuklara da derste yardımcı oluyormuş. Öğretmen de bu durumdan memnun olduğunu söyledi. (A3)

Öğrenme sürecinde psikolojik akran desteği. Öğrenme sürecinde akran desteği olarak ifadesini bulan diğer bir boyut ise GKA öğrencinin psikolojik olarak iyi hissetmesini sağlamak, onu bu süreçte yüreklendirmek ve başarılı olabileceğine inandırmak şeklinde ifade edilebilir.

Öğretmen görüşleri. Katılımcılar öğrencilerin GKA akranlarının ilerlediğini hissettiklerinde bu durumdan memnuniyet duyduklarını ve arkadaşlarını motive etmek adına olumlu geri bildirimler sunduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerde yabancı uyruklu arkadaşlarına karşı hoşgörülü bir tavır olduğu dile getirilmiştir.

Öğrenciler yabancı öğrencilerin seviye olarak geri olduklarını gördüklerinde onlara yardım etmeye çalışıyorlar, onları yetiştirmekten zevk duyuyorlar. Sınıf içinde bu bağlamda destekleme, yardımlaşma var. Ancak bu atmosferi yaratmak biraz da öğretmenin çabasına bağlı. (Ö16)

Sınıf içerisinde destekleyici bir öğrenme ortamı yaratıldığında, yerli öğrenciler GKA öğrencileri motive edecek, cesaretlendirecek söylemlerde bulunarak ilerlemelerine yardımcı olabilirler. Nitekim öğretmenlerden biri bu durumu şöyle örneklendirmiştir:

... Sınıfımıza yeni gelen yabancı bir öğrenci var ve yeni geldiği için Türkçe bilmiyor ve okul içinde açılan kursa devam ediyor. Sınıftaki diğer çocuklar kitabını açtıyor haydi oku diyorlar ve arkadaşları okuduğunda onu alkışlıyorlar. Türkçe konuşmaya çalıştığında "bak sen de Türkçe biliyorsun" gibi ifadelerle arkadaşlarını motive ediyorlar. (Ö9)

GKA öğrenciler sınıf kurallarına uygun davranmadığında ya da etkinliklerde doğru yanıtlar veremediğinde yerli öğrenciler tarafından eleştirilmediklerini aksine öğrenciler tarafından tolere edildiklerine vurgu yapılmıştır.

Olumsuz davranışları belirtiyorum ve bu davranışlardan rahatsız olduğumu söylüyorum. Sınıfta gezinmek örneğini verecek olursak, bunu daha çok yabancı öğrenciler yapıyor. Diğer öğrenciler onların bu davranışlarını görüyorlar ama şikâyet etmiyorlar ya da o gezinirse ben de gezinirim gibi bir yaklaşım içine girmiyorlar. Onların bazı kuralları benimseyememiş olmalarını hoş görüyorlar. Öğrenci etkinliği yapamıyor, katılmıyor bunu diğer öğrenciler anlayışla karşılayabiliyor. Yabancı öğrenciyi o şekilde kabullenebiliyorlar. Tabi ki çocuk onun farklı olduğunu ve anlayışla yaklaşılması gerektiğini öğretmenin telkinleriyle anlıyor. (Ö16)

Öğrenci görüşleri. Katılımcı öğrencilerden biri mahalle arkadaşlarının_aynı okula devam eden_ ona verdiği desteği birlikte oynadıkları oyunlarla açıklamıştır. Dil hâkimiyetinin olmaması oyuna dâhil edilmesine engel olmamıştır. Öğrenci oyun sırasında Türkçe rakamları öğrendiğini belirtmiştir. Ayrıca bu süreçte takıldığı yerde arkadaşlarının ona yardım ettiğini dile getirmiştir.

Buraya ilk geldiğimizde hiç arkadaşım yoktu ama şimdi birçok arkadaşım var. Okuldan sonra onlarla bahçede oynuyoruz, en çok saklambaç oynamayı seviyorum. Eskiden Türkçe sayı saymayı bilmiyordum, onlar öğrettiler. Şaşırınca bana yardım ediyorlardı, çok komik oluyordu (gülüyor). (4+13)

Sınıf tekrarına kalan bir öğrenci bu durumdan duyduğu üzüntüyü dile getirmiş ama arkadaşlarının ona destek olmak için sık sık ziyaretine geldiklerini ve ona yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

...ben yine birinci sınıftayım ama onlar ikinci sınıf oldular. Arkadaşımdan ve öğretmenimden ayrıldığı için çok üzüldüm. Arkadaşımdan (eski sınıfındaki arkadaşlarından bahsediyor) teneffüslerde yanıma geliyorlar, beni oyunlarına çağırıyorlar. Bazen anlamıyorum onlara soruyorum, yardım ediyorlar... (1+K9)

Aile görüşleri. Katılımcı aileler arasında çocuklarının sınıf arkadaşları tarafından sevildiğini ve desteklendiğini belirten aileler olmuştur. Aileler çocuklarının kişilikleri ve akademik başarı durumlarına da vurgu yapmıştır.

Bizim çocuklar genel olarak sakindir, uyumludur, sorun çıkaracak çocuklar değildir. Bu nedenle sınıf ortamında da arkadaşlarıyla nadiren sorun yaşadılar. Türk çocuklarla arkadaşlık kurdukları için Türkçeleri de gelişti. Arkadaşları da Türkçe konuşmaları için onları cesaretlendiriyor, bilmedikleri kelimeleri öğretiyorlar. (A5)

Ailelerden biri çocuklarının Türkçe dil becerisi geliştikçe arkadaş çevresinin de genişlediğini vurgulamıştır. Arkadaşları tarafından kabul gören öğrencinin dil gelişimi de hızlı olmuştur, ayrıca arkadaşlar arasındaki iletişim ve yardımlaşma öğrencinin okula daha fazla aidiyet duymasını sağlamıştır.

Türkçesi ilerledikçe daha çok Türk arkadaşı oldu. Şu an gayet güzel konuşabiliyor. Dilinin ilerlemesinde bu arkadaşlarının etkisi olduğunu düşünüyorum. Arkadaşlarıyla vakit geçirdikçe okulu da daha çok sevmeye başladı. Gidemediğinde arkadaşları arıyor, soruyorlar, ödevlerini söylüyorlar... Kitap okumayı çok seviyor, arkadaşları evlerinden hikâye kitapları getirip vermişler, çok sevindi. (A3)

Başka bir aile de akran desteği ile öğrencisinin dil gelişiminin daha rahat olduğunu vurgulamıştır. Çocuğa arkadaşları tarafından sarf edilen övgü dolu sözler çocuğun daha özgüvenli olmasını sağlarken ona daha fazla cesaret vermektedir.

Çocuk okula ilk başladığında zorlanmıştı ama şimdi arkadaşları var, okulunu seviyor. Birinci sınıftayken Türkçe konuşmaktan utanıyordu, şimdi Türk arkadaşları da olunca ilerletti. Arkadaşları da "sen Türkçeyi güzel konuşuyorsun" diyorlarmış, bu da çocuğa cesaret veriyor. (A7)

Destekleyici olmayan akran davranışı. Öğrenme sürecinde akranlarından destek aldıklarını belirten katılımcıların yanı sıra akranlarının olumsuz tepkilerine maruz kalanlar da bulunmaktadır. Destekleyici olmayan akran davranışları bağlamında psikolojik zorbalık ve işbirlikli öğrenmeyi reddetme davranışları ele alınmıştır.

İşbirlikli öğrenmeyi reddetme. Öğrenme sürecinde akran davranışları öğrenme sürecini kolaylaştıracağı gibi zorlaştırıcı da olabilir. İşbirlikli öğrenme bu süreci kolaylaştırırken, ortak çalışma sürecinde GKA öğrencilerin dışlanması öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

Öğretmen görüşleri. Katılımcıların bir kısmı sınıf içinde ikili ya da grup halinde yapılan etkinliklerde GKA öğrencilerin grup üyesi olarak istenmediğini ancak öğretmenin müdahalesi ile birlikte çalışmaya ikna edildiklerini ifade etmiştir.

Sınıf içinde ortak çalışma yaptırmak istediğimde ya da beden eğitimi dersinde takım oyunları kurduğumda bazı yabancı öğrencilerin grupta istenmediğine şahit oldum. Öğrenciler "öğretmenim o bizim grupta olmasın, o yapamaz, beceremez" gibi söylemlerde bulundular. Öğrencilerle konuşarak çözüme ulaştırdım ama eğer çocuk başarısızsa genelde bu tarz takım, grup çalışmalarında istenmiyor. (Ö8)

Öğrencilerin GKA öğrencilerle aynı sırayı paylaşma noktasında çok istekli olmadıkları dile getirilmiştir. Özellikle öğrencinin Türkçe bilmiyor olması ve akademik anlamda başarı gösterememesi öğrencinin daha fazla dışlanmasına neden olmaktadır. Aynı sırada olsalar bile ortak çalışmalarda yerli öğrencilerin birlikte çalışmaya sıcak bakmadığını dile getiren bir katılımcı bazı durumlarda öğrencinin GKA öğrenciyi yok sayarak verilen görevi tek başına tamamladığını belirtmiştir. Öğretmen ikili ya da grup çalışmalarıyla öğrenciler arasındaki etkileşimi ve paylaşımı artırmayı amaçlasa da beklenen etkileşim gerçekleşmeyebilir, çünkü öğrenciler GKA öğrencilerle işbirlikli çalışmaya istekli olmayabilir.

Özellikle yabancı öğrenci ile aynı sırayı paylaşmaya istekli olmuyorlar. Bunu kura yoluyla çözdüm. Ama sıra arkadaşıyla birlikte bir çalışma yapması gerektiğinde şunu gözlemliyorum. Çocuk yanındaki arkadaşını yok sayıyor, kendi başına yapıyor. Ya da minimum iletişim ile tamamlamaya çalışıyor. Bir de gelip şikâyet edenler var tabii, o yapamaz ben başkasıyla yapmak istiyorum gibi. Tüm bu sorunları konuşarak telkinle aşmaya çalışıyoruz. (Ö10)

Öğrenci görüşleri. Öğrencilerin öğrenme sürecinde arkadaşları ile iletişimlerini hakkında verdikleri cevaplar onların sınıf içinde yardımlaşma, fikir alış verişini yapma gibi etkinlikleri ne boyutta gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Katılımcılardan biri anlamadığı bir nokta olduğunda sınıf arkadaşlarına sorduğunu ancak arkadaşlarının ona yardım etmede istekli olmadıklarını belirtmiştir. Aynı katılımcı Türkçe konuşmaya çalıştığında da kendisine cevap vermediklerini dile getirmiştir.

Bir şey anlamadığımda soruyorum sınıf arkadaşlarıma ama "git ben bilmiyorum" diyorlar. Türkçe konuşmaya çalıştığımda da cevap vermiyorlar. (4-E11)

Sınıf içerisinde yardım alabileceği kimsenin olmadığını dile getiren bir öğrenci ise, aynı sınıfa devam eden kız kardeşinden yardım istediğini belirtmiştir. Öğrencinin sınıfa yabancılaşması ve giderek yalnızlaşması onu öğretim hayatından uzaklaştırabilir.

Benimle konuşmuyorlar, hiç arkadaşım yok. Yapamadığımda sadece ablama soruyorum, o bana anlatıyor. (1-E6)

Sınıf içerisinde yardım alabileceği tek bir kişinin olduğunu dile getiren başka bir öğrenci de bu kişinin kendisi gibi GKA öğrencilerden biri olduğunu belirtmiştir. Bu durum da yerli öğrenciler ile GKA öğrenciler arasında birlikte çalışma, yardımlaşma ve ekip oluşturma noktasında sorun yaşandığına işaret etmektedir.

Sınıfta bana bir tek... yardım ediyor (Başka bir Suriyeli öğrenciden bahsediyor). Diğerlerine sorsam da bana cevap vermezler. (3-E12)

Aile görüşleri. Aileler ile yapılan görüşmelerde sınıf içindeki öğrenme ortamına ilişkin sorular yöneltilmiştir, aileler bu sorulara çocuklarının kendileri ile paylaşımları ölçüsünde cevaplar vermişlerdir. Görüşme gerçekleştirilen ailelerden biri sınıf içinde yapılan grup çalışmalarında çocuklarının sıkıntı yaşadığını belirtmiştir.

...Bazen diğer çocuklarla sorun yaşadığı oluyor. Mesela sınıf içinde öğretmen kümelere ayırmış ve beraber çalışmalarını istemiş. Kümedeki diğer öğrenciler bizim çocuğu (3-E12) istememişler. Başka kümeye geçsin gibi laflar etmişler. O gün eve geldi çok sessiz ne oldu diyoruz anlatmıyor sonra ağabeyine söylemiş. Çocuktur bugün küser yarın barışır, olabilir böyle şeyler. (A1)

Öğrenciler arasında işbirliğini reddetme durumu etnik kökenden bağımsız olarak öğrencilerin başarı durumlarına göre de şekillenebilmektedir. Görüşme gerçekleştirilen ailelerden biri bu durumu destekleyen bir paylaşımda bulunmuştur. Öğretmen sınıf içinde akran desteği sağlamak adına Suriyeli öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmasını teşvik etmiştir. Başarılı olan öğrencinin diğer öğrencilere yardımcı olması için onları ikili ya da grup çalışmalarında bir araya getirmiştir. Ancak, öğrenciler arasında beklenen işbirliği gerçekleşmemiştir.

Bizim çocukların Türkçesi çok iyi değil. Öğretmen, bizim kızı (2-K9) sınıftaki başka Suriyeli bir kızla eşleştirmiş. Onun Türkçesi iyi olduğu için yardım etsin istemiş ama anlamadılar. Tembelsin gibi sözler etmiş diğer kız, bizimki de öğretmene gitmiş ben onunla oturmak istemiyorum demiş. Çocuklar dili anlasa kimseye ihtiyaçları olmayacak ama...(A4)

Öğrenme sürecinde psikolojik zorbalık. Destekleyici olmayan bir diğer davranış biçimi ise psikolojik zorbalıktır.

Öğretmen görüşleri. Katılımcı öğretmenler zaman zaman GKA öğrencilerin akranları tarafından alaya alındığını, bu durumun öğrencilerin cesaretini kırdığını ve öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencinin küçümsenme ya da alay konusu olma ihtimalini düşünüp kendini etkinliklerden geri çektiğini ve katılımının azaldığını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu öğrencilerin GKA öğrencilere karşı sabırsız olmaları ve onların kapasitelerini küçümsemeleriyle örneklendirmiştir.

Öğrenciler arasında “Bak o bunu bilmiyor, şunu yapamıyor” gibi söylemler oluyor. Yabancı öğrenciye söz hakkı veriyorum, diğer öğrenciler cevaplaması için zaman tanımadan kendileri parmak kaldırıyor. “Öğretmenim o yapamaz “ diyorlar ve sabır göstermiyorlar. Bu da öğrencinin katılımını olumsuz etkiliyor. (Ö8)

Başka bir sınıf ortamında da GKA öğrencilerin dil gelişimi sürecinde sesleri telaffuz etmekte zorlandıkları ve akranları tarafından alaya alındıkları dile getirilmiştir.

Öğrenme sürecinde akranları tarafından gülünç bulunması öğrencinin özgüvenini olumsuz etkileyeceği gibi motivasyonunu da azaltacaktır. Öğretmen benzer bir durumun tekrar etmemesi için sınıf içerisinde önlem aldığı dile getirmiştir.

Yabancı öğrenciler arasında bazı sesleri çıkarmakta zorlananlar olabiliyor. Örneğin bir öğrencim var ilk okumaya başladığında, telaffuzu diğer öğrencilere komik geliyordu ve sınıf gülüyordu. Bu durumu bahane edip dalga geçen öğrenciler oldu. Tabi sınıf içinde kendisine gülünmesi, telaffuzu ile dalga geçilmesi öğrencinin cesaretini kırdı. Ancak ben öğrencilere sert tepkiler vererek bu durumun önüne geçtim. (Ö10)

GKA öğrencilerin Türkçe bilmedikleri için kendi aralarında anadillerinde konuşmaları yerli öğrenciler tarafından itirazlara sebep olmuştur. Sınıfında bu itirazlarla karşılaşan öğretmen yerli öğrencilerin “Türkçe konuşsunlar” tepkisini dile getirmiş ve öğrencilerin bu durumu olumsuz algıladıklarını belirtmiştir. GKA öğrencilerin anadillerinde konuşma nedenleri dersi anlama çabaları için de olabilir, böyle bir durumda öğrenciler yardımlaşma amaçlı dahi olsa anadillerine konuşamayacaklardır. Yerli akranlarından gelen tepkiler GKA öğrencilerin kendilerini kötü hissetmelerine neden olabileceği gibi karşılıklı negatif duygulara ve önyargılara yol açabilecektir.

Sınıfımdaki bazı Türk öğrenciler yabancıların ders içinde kendi aralarında anadilleriyle konuşmalarından rahatsızlık duyuyor. “Türkçe konuşsunlar öğretmenim belki de bize pis laflar ediyorlar nereden bilelim” gibi tepkiler aldım. Bu tepkilerin önüne geçmeye çalıştım ama bu çocukların olumsuz tavırları yabancı öğrenci ile Türk öğrenci arasındaki etkileşimi olumsuz etkiledi. (Ö12)

Öğrenci görüşleri. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sırasında öğrenme ortamında derse katılmak istemeyen ve arkadaşlarının tepkisinden çekinen katılımcıların olduğu görülmüştür. Bu katılımcıların cesaret kırıcı sözlere ve tavırlara maruz kaldıkları anlaşılmıştır. GKA öğrencilerden biri tahtaya kalkmak istemediğini çünkü sınıf arkadaşlarının arkasından konuştuğunu ve bu durumdan rahatsız olduğunu dile getirmiştir. Öğrencinin bu olumsuz tecrübeleri derse katılım isteğine de ket vurmuştur.

Öğretmen matematik dersinde sırayla tahtaya kaldırıyor ama ben kalkmak istemiyorum çünkü arkamdan o yapamaz şimdi diyorlar. Tahtaya kalmayı sevmiyorum bu yüzden. (4-E11)

Başka bir öğrenci ise sınıf arkadaşlarından birinin kendisine sürekli olarak müdahale ettiğini ve derse katılım sağlamaya çalıştığında kendisini susturmaya çalıştığını dile getirmiştir. Ayrıca bu öğrenciye karşı negatif duygular beslediğini ifade etmiştir.

Sıramın önünde oturan bir kız var, ne yapsam bana “sen sus” diyor, bazen de “aptal” diyor, o kızdan nefret ediyorum. (3-E9)

Sınıf arkadaşlarının kendisiyle aynı sırada oturmak istemediğini ve kendisini “tembel” diye nitelediklerini belirten bir öğrenci daha sonra okulu sevmediğini eklemiştir. Öğrencinin akranları tarafından dışlanması ve olumsuz özelliklerle nitelenmesi onu okul ortamından soğutmuştur.

Bana tembel diyorlar ve hiç kimse benimle oturmak istemiyor... okulu sevmiyorum. (1-E6)

GKA öğrencilerin akranlarına karşı negatif duygular beslemelerinin ardında dışlanma, kabul edilmeme, küçük düşürülme gibi olumsuz davranışların olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerden biri arkadaşlarını sevmediğini çünkü onların kendisiyle dalga geçtiklerini dile getirmiştir. Ayrıca arkadaşlarının kendisini kızdırmak için kalemını sakladıklarını belirten öğrenci muhtemelen ders içerisinde sorun yaşayacaktır. Bu olumsuz durum zincirleme olarak farklı olumsuzlukları da beraberinde getirecektir.

Sınıftaki bazı çocuklar benimle dalga geçiyor, beni kızdırmak için kalemimi saklıyorlar. Onları sevmiyorum. (1-K8)

Aile görüşleri. Ailelerden biri çocuklarının sonradan okula kayıt olduğu ve Türkçe bilmediği için sınıf içinde dışlandığını belirtmiştir.

... (3-E9) hafta içi bazı günler Türkçe bilmeyenlerle birlikte eğitim görüyor, kendi sınıfındaki arkadaşları onu dışlıyor sanırım. Bir defasında öğretmen sınıftan çocuğu almaya gelmiş arkasından “götürün onu, gelmesin geri” diye bağırarak öğrenciler olmuş. Gelip bize anlattı, Türkçe bilmediği için dalga geçtiklerini söyledi ama çocuktur dedik geçtik. (A8)

Katılımcı ailelerden biri çocuklarının sınıfta bir etkinliği yapamadığında arkadaşları tarafından cesaretinin kırıldığını ve ödevlerini yapamadığında okula gitme konusunda isteksiz olduğunu belirtmiştir.

...öğretmen tahtaya kaldırmış (2-E9) bizimki yapamayınca sınıftaki diğer çocuklar dalga geçmişler. Çekingen bir çocuk zaten, şimdi ödevi yapamayınca gitmeyeceğim diyor... Bizde şikâyet yoktur o yüzden öğretmene bir şey demedik. (A6)

Diğer bir katılımcı ise çocuklarının sınıf arkadaşları tarafından kötü sözlere ve davranışlara maruz kaldığını ve durumun sık sık tekrarlandığını dile getirmiştir. GKA öğrenciler arasında dil yeterliliği olmayanların yaşadıkları öğretmene net bir şekilde aktarabilmesi de zor olacağı için sorunun çözümü zaman alacaktır. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin iyi bir gözlemci olmaları ve sınıf içindeki dinamikleri

iyi tespit etmesi gerekir. Aşağıdaki örnekte, aile okula gidip durumu açıklamak zorunda kalmıştır.

...bu yıl başladı okula ama alışamadı, sınıf arkadaşları onunla dalga geçiyorlarmış, kalemimi, defterini saklıyorlarmış. Ben gidip öğretmene söyledim, büyük kızım tercüme etti. Öğretmen o çocuklarla konuşacağını söyledi ama zaman zaman benzer olaylar yine oluyor. (A2)

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci katılımı. Öğrenci katılımı ile GKA öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olması ifade edilmiştir. Yapılan saha gözlemleri ve görüşmeler GKA öğrencilerin daha çok pasif katılımcı olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu dil engeline takıldığı için eğitsel faaliyetler dışında sınıf içi kuralların belirlenmesi, sınıf kararlarına katılım gibi konularda aktif bir role sahip değildir. Gözlemler sırasında GKA öğrencilerin sınıf düzeni içinde genelde arka sıralarda oturdukları görülmüştür. Bu öğrencilerin ya tek başlarına ya da yabancı uyruklu öğrencilerle sıralarını paylaştıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı hazırbulunuşluk düzeyleri, ödev yapma alışkanlıkları, okula devam ve öğrenme motivasyonları altında incelenmiştir.

Hazırbulunuşluk düzeyi. Öğrencilerin eğitim hayatına atıldıklarında onları öğrenme sürecinden alıkoyan bazı eksiklikleri olabilir. Zorunlu göçle gelen öğrencilerin başka bir eğitim sisteminden gelmesi, anadillerinin ve kültürlerinin farklı olması öğrencilerin öğrenmeye hazır olmasını olumsuz etkileyebilir.

Öğretmen görüşleri. Katılımcıların pek çoğu öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığını dile getirmiştir. Öğrencilerin motor becerileri, akademik birikimi, dil ve iletişim becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını ifade eden öğretmenler, illerde milli eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan komisyonların yabancı öğrenciler adına karar alırken öğrencinin yaşından ziyade bilişsel gelişimine ve önceki öğrenimlerine dikkat etmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yabancı öğrencilerin sınıf düzeyi il milli eğitim müdürlüğündeki bir komisyon tarafından belirleniyor ve yaşına göre sınıfa yönlendiriliyor. Öğrencilerin yaşından ziyade gelişim ve hazırbulunuşluk seviyesine bakılmalı. Çocuk 10 yaşında olabilir ama Türkçe bilmiyor, okuma yazma bilmiyor, birinci sınıfa verilmeli öncelikle diye düşünüyorum. (Ö9)

Komisyon tarafından alınan kararların her zaman sağlıklı sonuçlar doğurmadığını dile getiren bir katılımcı sınıfındaki bir öğrencinin birinci sınıftan başlamasına rağmen sınıf gerisinde kaldığına dikkat çekmiştir. Motor becerileri yeterince

gelişmemiş olan öğrenci akranlarını geriden izlemiştir. Öğretmen bu öğrencinin okul öncesi eğitim alıp ertesi yıl birinci sınıfa devam etmesinin öğrenci açısından çok daha faydalı olacağını dile getirmiştir.

Çocuğun yaşına bakılıp şu sınıfa kaydolsun deniliyor. Çocuğun kemik yapısına, bilişsel gelişimine bakılmıyor. Örneğin bir öğrencim var birinci sınıftan aldım ama sınıf seviyesine yetişemiyor. Çünkü anasınıfına gitmesi gereken öğrenci birinci sınıfa verilmişti geçen sene. Çocuğun motor becerileri yeterince gelişmemiştir, kalem tutamıyordu. Biraz becerileri gelişti okuma yazmayı öğrendi ama sınıftaki diğer çocuklarla arayı açtı. Bu öğrenci diğerlerine yetişmek için hep çok daha fazla çalışmak durumunda kalacak. Hâlbuki bu yıl okula başlamış olsaydı çok farklı olurdu. (Ö5)

Katılımcı öğretmenlerden biri bazı GKA öğrencilerin dönem başında değil de eğitim öğretim yılının ortasında kayıt olduklarını dile getirmiş ve bu durumun olumsuz sonuçlarından bahsetmiştir. Örnek verilen öğrenci sınıftaki akranları okuma becerisi kazanmışken kalem tutma noktasında sorunlar yaşamıştır. Ayrıca öğretmenin vurguladığı bir diğer nokta ise GKA öğrencilerin Arapçada olduğu gibi sağdan sola doğru yazmaya çalışmalarıdır. Daha önce okula gitmeyen bu çocukların sağdan sola doğru yazmaya çalışmasında ailelerin etkisi olabileceği gibi öğrencilerin kendi ülkelerindeki gözlemleri de etkili olabilir.

... Bir de dönem ortasında gelenler var. Okuma yazma süreci neredeyse tamamlanmış oluyor ama gelen öğrenci henüz kalem tutmayı bilmiyor. Herhangi bir eğitim geçmişi olmayan çocuklarda bile yazıyı tersten yazmaya çalışanlar oldu. Kalem tutma ve doğru yöne doğru yazma gibi konularda öğrencilerin hazırlanması lazım. (Ö2)

GKA öğrencilerin motor becerilerinin yanı sıra artikülasyon sorunları yaşadıkları da görülmüştür. Katılımcılardan biri öğrencilerin sesleri tanıma, telaffuz etme ve birleştirme noktasında sorun yaşadıklarını ifade etmiştir.

Sınıftaki yabancı öğrenciler kalem tutma, defter kullanma noktasında sorunlar yaşadıkları gibi sesleri çıkartmada da zorlanıyorlar. Sıfırdan başlamalarına rağmen sesleri unutuyorlar, karıştırıyorlar ve birleştirmekte güçlük çekiyorlar. (Ö4)

GKA öğrencilerin bazı temel kazanımları ilkökul süresince kazanamadığını dile getiren başka bir katılımcı ise öğrencilerin bu eksiklikleriyle ortaokula devam edeceklerine dikkat çekmiştir.

Sınıf seviyesinin çok altında kalabiliyorlar, benim sınıfta hala tam okuyup yazamayan öğrenciler var. Bu öğrenciler seneye ortaokula gidecekler üstelik. (Ö13)

GKA öğrencilerin akademik beceriler dışında davranışsal olarak da okul hayatına hazır olmadıklarını vurgulayan bir katılımcı öğrencilerin verilen görevleri yerine getirme ve sorumluluk alma noktasındaki eksikliklerine dikkat çekmiştir.

Bendeki üç öğrenci sınıf tekrarı yaptığı için iyiler ama dönem ortasında gelen bir öğrencim var. Onun her anlamda yetiştirilmesi gerekiyor, sadece okuma yazma becerisi değil, davranış olarak, adaptasyon, verilen görevleri yerine getirme bağlamında eksiklikler var. (Ö3)

Öğretmenler birinci sınıfta gelen öğrencilerin aynı okulda devam ettiği ve çaba gösterdiği takdirde başarılı olabileceğini vurgulamışlardır. Bu durumu tecrübe eden bir katılımcı birinci sınıftan alıp yetiştirdiği öğrencinin akademik anlamda ilerleme gösterdiğini belirtirken barınma kamplarından gelen bir öğrencisinin uyum problemi yaşadığına dikkat çekmiştir. Öğrenci kamplarda Arapça dilinde ve farklı bir müfredata tabi tutulmuştur. Ancak orada birinci ve ikinci sınıfı tamamladığı için devlet okuluna nakli gerçekleştiğinde doğrudan üçüncü sınıfa yerleştirilmiştir. Bu uygulamada öğrencinin eğitimsel geçmişi yeterince incelenmemiş ve önceki öğrenimlerinin geldiği eğitim kurumuyla örtüşmediği göz ardı edilmiştir. Öğretmen bu öğrenciye okuma yazma becerisi kazandırsa bile akranlarıyla arasındaki açık hiçbir şekilde kapanmayacaktır, bu noktada öğretmenlere GKA öğrencilerin devam etmesi gereken sınıf seviyesi konusunda inisiyatif verilmesi ve alınan kararların gerekçelendirilmesi olumsuzlukların azalmasını sağlayabilir.

Birinci sınıftan alıp üçüncü sınıfa getirdiğim öğrencim gayet iyi uyum sağladı, ilerliyor. Ama bu yıl gelen öğrencim var. Türkçe bilmiyor, okuma yazma bilmiyor. Barınma kamplarındaki okullarda Arapça ağırlıklı eğitim görmüş. Basit hikâyeler aldım ve onları okutmaya çalışıyorum. Bu sene okumayı öğrense bile dördüncü sınıfta ağır bir müfredat var, kapanmayacak bir açık olacak diğer öğrencilerle arasında. (Ö10)

Öğrenci görüşleri. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri noktasında öğrenci görüşlerini almak için öğrencilere zorlandıkları alanlar soruldu. Bazı öğrenciler Türkçe bilmedikleri için dersi anlamadıklarını dile getirdiler. Dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerden biri dersi anlamadığını bu nedenle sorulara yanıt veremediğini belirtirken, tahtada yazılanları defterine aktardığını dile getirmiştir. Gözlemler sırasında bazı GKA öğrencilerin yazılanları anlamadan mekanik bir şekilde defterlerine aktardığı görülmüştür.

Ben dersleri anlamıyorum, tahtada yazılanları bakarak defterime geçiriyorum. Türkçe bilmediğim için soruları yapamıyorum. Öğretmen bana bazen hikâye veriyor sen bunu okumaya çalış diyor. (4-E11)

İç savaş nedeniyle okula gidemeyen ancak 11 yaşında okula kayıt imkânı bulan bir kız öğrenci ise doğrudan ikinci sınıfa kaydının yapıldığını ve bu nedenle zorlandığını dile getirmiştir. Öğrenci fiziksel gelişimine bakılarak üst sınıfa yönlendirilmiş ancak Türkçe bilmediği ve okuma yazma becerisi olmadığı için

sıkıntı çekmiştir. Öğrencinin yönlendirildiği sınıfın gerektirdiği kazanımları edinmesi hem akademik başarısı hem de okula karşı tutumunu etkileyecektir.

Okula ilk geldiğimde zorlanmışım. Yaşım büyük olduğu için beni 2. sınıfa verdiler ama ben daha önce hiç okula gitmemiştim. O zaman okuma yazmayı bilmiyordum bu yüzden de sıkılıyordum ama şimdi daha başarılıyım. (4+K13)

Türkiye’de GKA öğrencilerin devam edebileceği eğitim kurumları arasında koordinasyon sağlanması önem taşımaktadır. Kurumlar arası geçiş yapan öğrencilerin eğitim dili ve müfredat açısından sorun yaşadığı görülmüştür. GEM’den devlet okuluna nakledilen bir öğrenci GEM’de Arapça ağırlıklı eğitim gördüğü için oradaki öğrenim hayatına dair olumlu bir izlenimi vardır. Ancak devlet okulunda hiçbir şey anlamadığını ve öğrenemediğini dile getirmiştir.

Önceki okul (GEM) daha iyiydi, öğrenebiliyordum ama burada hiçbir şey anlamıyorum. Orada Arapça vardı, burada hepsi Türkçe ama ben Türkçe bilmiyorum. (3-E9)

Öğretmeni anlayamadığı için dersleri takip edemediğini belirten katılımcılar bu nedenle verilen görevi yapamadıklarını dile getirmişlerdir. Görsel işitsel eğitim materyallerinin Türkçe bilmeyen öğrenciler için daha faydalı olacağı görülmüştür, nitekim katılımcılardan biri öğretmenin izlettiği videolar aracılığıyla daha iyi anladığını dile getirmiştir.

Öğretmenin söylediklerini tam olarak anlayamıyorum o yüzden dediklerini de yapamıyorum. (1-E6)

Öğretmeni anlamıyorum ama bazen film izliyoruz, o zaman daha iyi anlıyorum. (1-K8)

Türkçe iletişim kurduğunu belirten öğrenciler ise öğretmeni anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden biri önceki yıl anasınıfına devam etmiştir ve birinci sınıfa adapte olmakta zorlanmamıştır. Başka bir katılımcı da Türkçe konuşabildiğini belirtmiş bu nedenle dersleri anlamakta zorlanmadığını, anlamadığı takdirde öğretmene ya da arkadaşına sorduğunu ifade etmiştir. Türkçe iletişim kurabilen öğrencilerin soru sormaktan çekinmediği ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Geçen yıl zorlanıyordum öğretmeni tam anlayamıyordum ama bu yıl anlıyorum ve konuşabiliyorum. Türkçe yazmayı ve okumayı öğrendim. (1+K9)

Türkçe konuşabildiğim için dersleri anlıyorum, anlamadığım zaman ya arkadaşıma ya da öğretmene soruyorum. (2+K10)

Aile görüşleri. Katılımcı ailelerin birçoğu çocuklarının ilerleme gösterip göstermediklerini Türkçe seviyelerindeki değişimle açıklamışlardır. Türkiye’ye

geldiklerinde çocuklarının hiç Türkçe bilmediğini ancak okula devam ettikleri sürede ilerlediklerini ifade eden aileler olmuştur. Bu ailelerin temel özelliği çocuklarının eğitim hayatıyla daha ilgili olmaları ve öğretmenlerle iletişim kurmalarıdır. Aile içerisinde Türkçe bilen bir bireyin varlığı da çocukların dil becerilerini etkilemektedir. İlerleme kaydeden bu öğrencilerin birinci sınıftan itibaren aynı okula devam ettikleri ve okula düzenli olarak gittikleri tespit edilmiştir.

Geldiğimizde hiç Türkçe bilmiyorlardı çocuklar ama şimdi Türkçe konuşabiliyorlar hatta kızım okulda öğretmenlerine tercümanlık yapacak kadar iyi öğrendi. (A5)

Çocuklarının dil bilmeden okula başladıklarını ancak hızlı bir ilerleme gösterdiklerini belirten diğer bir aile ise kardeşlerin aralarında Türkçe konuştuğunu belirtmiştir. Öğrencinin hedef dili pratik yapabileceği ve yardımlaşabileceği bir bireyin olması ilerlemesine katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde başka bir aile de kardeşlerin birbirlerine yardım ettiklerini ve bu nedenle kısa sürede Türkçe öğrendiklerini vurgulamıştır.

Kızlarımızın ikisi de Türkçeyi burada öğrendi, okulun ilk zamanları zorlandılar ama hızlıca dili öğrendiler, şimdi sorun yaşamıyorlar. Hatta bazen biz anlamayalım diye kendi aralarında Türkçe konuşuyorlar. (A3)

...Ortaokula giden ağabeyi de Türkçeyi iyi konuşuyor. Sanırım onun da etkisi oldu. Kızımız da Türkçeyi daha hızlı öğrendi. Biz anne baba olarak çok yardımcı olamıyoruz ama kardeşler birbirlerine destek oluyor. Böyle olunca sorun da yaşamadı okulda. (A7)

Barınma kamplarından gelen bir aile 1 yıldır araştırma okuluna devam eden çocuklarının GEM’de dört yıl eğitim gördüğünü ve ardından devlet okuluna kaydının yapıldığını belirtmiştir. Kayıt sırasında öğrencinin kaçınıcı sınıfa gitmesi gerektiğine karar verirken öğrencinin Türkçe dil yeterliliğine ve Türkçe okuma yazma becerisine dikkat edilmediğini ancak yaşının belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Aile çocuğun hiç Türkçe bilmediğini vurgularken bu durumdan rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir.

Arap okulunda (GEM) dördüncü sınıftaydı buraya gelince önce dördüncü sınıfa verdiler sonra üçüncü sınıfa düşürdüler. Ama çocuk orada hiç Türkçe görmedi. Okula gittim ve müdürle görüşüm, çocuğun hiç Türkçe bilmediğini söyledim. En azından ikinci sınıfa almalarını istedim ama etkili olmadı, üçüncü sınıfa aldılar. Çocuk hiçbir şey anlamıyor bu yüzden de okula gitmek istemiyor. (A8)

Çocuklarının GEM’e devam ettiğini belirten başka bir aile ise ortaokul düzeyinde yine GEM’in devamı niteliğinde bir okul bulamadıklarını belirtmiştir. Çocukları arasında en az sorun yaşayanın ise birinci sınıftan itibaren devlet okuluna devam eden çocukları olduğunu dile getirmişlerdir.

... önce Adana'daydık, çocuklar orada geçici eğitim merkezinde okula başladı. Sonra Niğde'ye geldik, burada geçici eğitim merkezi olmadığı için büyük oğlumuzu İmam Hatip ortaokuluna diğer iki çocuğu da şu an devam ettikleri okula kayıt ettirdik. En küçük olan burada birinci sınıfa başladı o çok sorun yaşamadı ama diğerleri zorlandı. Oradaki okul ile buradaki çok farklı. (A1)

Benzer şekilde başka bir katılımcı aile de daha önce barınma kamplarında kaldıklarını ve çocuklarının Arapça ağırlıklı eğitim gördüğünü belirtmiştir. Öğrenci daha sonra devlet okuluna devam etmeye başlamış ve yeni müfredat karşısında zorluk yaşamıştır. Öğretmenler tarafından dile getirilen bu rahatsızlık aileler tarafından da desteklenmiştir.

Daha önce İslahiye'deki kampta kaldık, oğlum orada okula başladı iki yıl sonra Niğde'ye geldik ve burada çok zorlandı. Orada devam ettiği okulda Arapça öğreniyordu, burada Arapça yok. Üçüncü sınıftan devam etti ama Türkçesi iyi değil burada dersleri anlayamıyor. (A4)

Katılımcı ailelerden biri savaştan dolayı farklı ülkelere gitmek durumunda kaldığını ve çocuklarının eğitimlerinin sekteye uğradığını belirtmiştir. Çocukların yaş olarak büyük olmasına rağmen daha önce okul ortamında bulunmadığı için derslere giriş çıkışlarda sorun yaşadığını ifade etmiştir. Bu ifadelerden görüldüğü üzere GKA öğrenciler davranışsal anlamda da uyum problemleri yaşamaktadırlar.

Suriye'de savaş başlayınca önce Lübnan'a gittik orada iki yıl kaldık ama çocuklar ne Suriye'de ne Lübnan'da okula gittiler. Burada da öğle arasında çıkmış eve gelmeye kalkmışlar, teneffüslerde oyuna dalıp geç girmişler. Biraz sorun oldu. Öğretmen eşimi uyarmış. Şimdi alıştılar. (A6)

Okul öncesi eğitim de öğrencilerin eğitim hayatına adaptasyonunda rol oynamaktadır. Ancak görüşme gerçekleştirilen aileler arasında çocuklarını okul öncesi eğitime göndermek isteyen ancak çeşitli sebeplerle gönderemediklerini belirtenler olmuştur.

Oğullarım Türkçeyi öğrendi bir şekilde ama kız hiç Türkçe bilmiyordu onu anasınıfına göndermek istedik, orada öğrenir diye düşündük. Ama masrafları olduğunu öğrenince vazgeçtik, karşılayamayacağımızı düşündük. (A1)

(1-E6) okula alışmakta zorlandı. Aslında anasınıfına göndermek istedik ama daha fazla öğrenci alamayacaklarını söylediler. Anasınıfına gitse daha iyi olacaktı. (A2)

Ödev yapma alışkanlığı. Ödev yapma alışkanlığı öğrencinin ilerideki eğitim hayatı için önem taşımaktadır. Öğrenci kendisine verilen sorumluluğu yerine getirerek, çalışma alışkanlığı kazanarak sonraki süreçlerde daha başarılı olabilir. GKA öğrencilerde ödev yapma noktasında bazı sıkıntılar olduğu gözlenmiştir.

Öğretmen görüşleri. Katılımcılar öğrencilerin genel olarak ödev yapma alışkanlığının olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri öğrencilere ödevleri

fotokopi şeklinde verdiğini ancak buna rağmen öğrencilerin ödevleri yapmadıklarını dile getirmiştir.

Ben her gün bu öğrencilere fotokopi veriyorum ki kitabım yoktu, defterim yoktu gibi bahanelerle gelmesinler diye. Çocuk tamam öğretmenim yapacağım diyor ama o fotokopi yapılmadan gidiyor, geliyor. (Ö3)

Ödev etkinliklerini özenle hazırladığını ifade eden diğer bir katılımcı ise GKA öğrencilerin ısrarla ödev yapmadıklarını ifade etmiştir. Türk öğrencileri uyardığı takdirde öğrencinin gayret gösterdiğini ancak GKA öğrencilerle konuşmasına telkinlerde bulunmasına rağmen sonucun değişmediğine vurgu yapmıştır.

Ben her gün en az 1 saat uğraşır ödev çıkartırım, dağıtırım. Çocuklar 10 dakikada yapacak şekilde ayarlarım. 10 dakika uğraşacaklar yapacaklar. Yabancı öğrencilere de veririm her gün bir ödev, daha hiçbir ödev geri dönmedi. Neden diyorum, bilmiyorum diyor. Ama öğrenmeye çalışman lazım, öğrenmek için çaba göstermen lazım diyorum ama nafile. Sınıfımda sınıf seviyesinin altında Türk öğrencim de var, ödev yapmadığında kızarım, ertesi gün bir bakarım ki en güzel o çocuk yapmış. Ama yabancılara ne yaparsam yapayım ödev yaptırıyorum çünkü çocukta şöyle bir algı var: Ödevi yapmasam bir şey olmuyor, nasılsa öğretmen bir şey yapmıyor. (Ö5)

Ödevlendirmeyi fotokopi kâğıtları ile yapan diğer katılımcılar da ödevlerin yapılmadığını hatta ödev kâğıdının kaybedildiğini, zaman zaman okulda bırakıldığını belirtmişlerdir. GKA öğrencilerin ödev yapma konusunda isteksiz oldukları vurgulanmış, gayret gösterenlerin de okuduğunu anlamadığı için yapamadığını belirtmişlerdir.

Ödev yapma alışkanlıkları yok. Verdiğim fotokopi kâğıdı gidiyor bomboş geri geliyor ya da kâğıdı kaybediyorlar. (Ö11)

Bazıları çok isteksiz, fotokopi veriyorsunuz yapmıyor hatta çoğu zaman evine bile götürmüyor. Bir de yapamayanlar var, çocuk okusa da anlamıyor, bu yüzden yapamıyor. (Ö12)

Katılımcı öğretmenlerden biri GKA öğrencilerin verilen ödevde ne yapmaları gerektiğini anlamadıklarını ve aynı cümleyi tekrar altına yazdıklarını belirtmiştir. Öğrencilere ne yapması gerektiği ya da nasıl yapması gerektiği açıklanmalıdır ve belki örnek bir soru çözümü yapılmalıdır.

Aslında öğrenciler ödevde ne yapmaları gerektiğini anlamıyorlar. Soru cümlesinin altına aynı cümleyi yazıp getiriyorlar bazen. Ama bu bile bir çabadır, ben onları ödevlerini yapmış sayıyorum. (Ö13)

Ödev yapma alışkanlığı kazandırmak amacıyla ödüllendirme yöntemine başvurduğunu belirten bir katılımcı bu yöntemle bazı öğrencilerin motive olduğunu ancak bir kısmının ise yine duyarsız kaldığını belirtmiştir.

Ben ödev yapma alışkanlığı kazandırmak için şöyle bir yöntem geliştirdim. Dört hafta üst üste ödev yapana ödül alıyorum. Bu çoğunu motive etti. Hatta ödül alamadım diye ağlayan bir kız öğrenci bile oldu. Ama işte bazı yabancı öğrenciler ne yaparsanız yapın motive olmuyorlar. (Ö15)

GKA öğrencilerin genel olarak ödev yapma konusunda isteksiz oldukları görülmüştür. Öğretmenler öğrencileri motive etmek için çeşitli yöntemlere başvurumaktadırlar. Katılımcı öğretmenlerden biri GKA öğrencilerden birinin düzenli olarak ödevini yaptığını belirtmiş ancak daha sonra öğrencinin ödevini başka bir sınıf arkadaşından aldığını keşfetmiştir. Bu durum bize öğrencilerin ödevi yapamadığını ve yardım alma ihtiyacı hissettiğini göstermektedir.

Yabancı öğrenciler ödevlerini yapmak için bazen başkalarından da yardım istiyorlar. Mesela bir öğrencim düzenli ödev yapıyordu. Meğer aynı apartmanda sınıf arkadaşı oturuyormuş. Yabancı öğrenci her akşam Türk arkadaşının evine gidiyormuş ve ödevi nasıl yaptığını soruyormuş, ondan bakmak istiyormuş. Birkaç kere yardımcı olmuşlar ama her akşam gelmeye devam edince aile istememiş. En sonunda ödevin cevaplarını bir kâğıda yazıp vermeye başlamışlar. Ben de ödevi öğrenci kendisi yaptı zannediyorum. Böyle ilginç durumlar da oluyor. (Ö8)

Öğrenci görüşleri. Öğrencilerin ödev yapma alışkanlıklarına ilişkin veri toplamak için öğrencilere ev ödevlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Dil yeterliliği olan ve Suriyeli akranlarına nispeten daha başarılı olan GKA öğrenciler ödevlerini kendi başlarına yapabildiklerini ifade etmişlerdir.

Ben ödevlerimi yapabiliyorum. Kesirlere geçtik mesela onları yapabiliyorum ama İngilizce ödevlerine ablam yardım ediyor. (3+E8)

Öğretmen tüm derslerden ödev veriyor. Ben eve gidince önce ödevlerimi yapıyorum sonra da hikâye okuyorum. Ödevleri kendim yapabiliyorum. (2+K10)

Ödev yaparken zorlandığını ve yakınlarından yardım aldığını ifade eden öğrenciler ise genelde kardeşlerinden ve ebeveynlerinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu açıklamalardan öğrencilerin ödevlerini yapmak için çaba gösterdiğini ancak desteğe ihtiyaç duyduklarını anlamaktayız.

Ödevleri yapmaya çalışıyorum ama zorlanıyorum. Bazen ağabeyim yardımcı oluyor. (4+K13)

Ödevlerimi yapıyorum ama bilemediğim olunca annem birazcık yardım ediyor. (1+K7)

Ödevlerini yardım alarak tamamladığını belirten bir katılımcı ödevi yapamadığını çünkü nasıl yapılacağını bilmediğini ifade etmiştir. Bu ifade katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilen ve öğrencinin ödev kâğıdı ile ne yapacağını anlamadığı açıklamasıyla örtüşmektedir. Öğrencilere verilen ödevlere yönelik net açıklamalar getirilmeli ve gerekirse sınıfta örnek çözümler yapılarak yol gösterilmelidir.

Tek başına zorlanıyorum. Evde ablam bana yardım ediyor. Bazen yapmıyorum çünkü nasıl yapılacağını bilmiyorum. (1+K9)

Ödev yapmayan öğrenciler ise ödevi yaparken zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan biri Türkçe bilmediğini bu nedenle dersleri anlamadığını ve ödevleri de yapamadığını belirtmiştir.

Türkçe bilmiyorum o yüzden dersleri anlamıyorum. Öğretmen bazen ödev veriyor ama ben yapamıyorum çünkü okuyamıyorum, anlamıyorum. (3-E9)

Ablasından yardım aldığını belirten bir katılımcı okumakta zorlandığı için ödev yapamadığını dile getirmiştir. Ablasının ise okuma yazma bildiği için ödevleri yapabildiğini eklemiştir.

Ben ödevleri yapamıyorum çünkü tam okuyamıyorum. Ama ablam bana yardım ediyor çünkü o okuyup yazabiliyor. (1-E6)

Ödevler zor olduğu için yapamadığını dile getiren bir katılımcı ise yardım alabileceği bir aile bireyi olmadığını ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin ilerlemesi için aile desteğinin önemini ortaya koymaktadır. Öğrenci ödevlerini yapmak istese bile zorlanmaktadır ve yardım isteyebileceği kimse olmadığı için yapamamaktadır.

Ödevleri bazen yapabiliyorum çünkü zor oluyor, yapamıyorum... Babam annemden daha iyi Türkçe biliyor ama o da eve geç geliyor. Ağabeyim çok iyi Türkçe konuşuyor ama yazmayı okumayı bilmediği için bana yardım edemiyor. (3-E12)

Öğretmenin kendisine ödev vermediğini belirten başka bir katılımcı da öğretmenin kendisiyle ilgilenmediğini ima etmektedir. Başka bir sınıfla kıyaslama yaparak o sınıfta yer almak istediğini dile getirmiştir. Öğrencinin bu cümleleri aslında öğretmen ilgisine ve desteğine olan ihtiyaca işaret etmektedir.

Öğretmen bana ödev vermiyor. Sınıfa kâğıt dağıtıyor ama bana vermiyor. X sınıfındaki öğretmen ödev veriyor, o sınıfta kuzenim var, onun hep çok ödevi oluyor. Öğretmen onunla ilgileniyor. Ben de o sınıfa gitmek istiyorum. (4-E11)

Aile görüşleri. Aileler ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin ödevlerini yaparken zorlandıkları, zaman zaman yardım aldıkları dile getirilmiştir. Ailelerden biri öğretmenin ödev verdiğini, çocuklarından birinin ödevlerini kendi başına yaptığını ancak diğer çocuklarının zorlandığını dile getirmişlerdir.

Öğretmenleri ödev veriyor genelde, kız kendi başına yapıyor ama oğlan zorlanıyor. Ablası ağabeyi yardım etmeye çalışıyor. Geçenlerde komşunun üniversiteye giden çocuğu var ondan yardım istedik, sağ olsun geldi yardım etti. (A5)

Dil engelini gündeme getiren bir aile çocuğun konuyu anlamadığında ödevi de yapamadığını ifade etmiştir.

Dili tam bilmedikleri için bazen anlamıyorlar o zaman yapamıyorlar. Anlayamadıkları konular oluyor. (A1)

Suriye’de matematik öğretmeni olarak görev yapan bir anne çocuklarının eğitiminde onlara destek olduğunu belirtmiş, matematik ödevlerinde yardımcı olduğunu söylemiştir. Ancak Türkçe derslerinde kendisinin de çocuklarla birlikte öğrendiğini belirtmiştir.

Ödevlerini yapıyorlar, ben de yardımcı olmaya çalışıyorum. Suriye’de matematik derslerine giriyordum. Çocuklara da matematikte daha çok faydam dokunuyor. Türkçem çok iyi değil ama çocuklarla birlikte ben de öğreniyorum. (A3)

Katılımcı ailelerden biri çocuklarının daha önce GEM’de eğitim gördüğünü ve bu süre zarfında ilerleme kaydettiğini ancak devlet okuluna geçişi sağlandığından bu yana verilen eğitimin beklentilerini karşılamadığını, öğretmenin ödev vermediğini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı da öğretmenin ödev vermediğini tasdikleyen ifadelerde bulunmuştur.

Öğretmen sınıfta etkinlik kâğıdı dağıtıyormuş ama bizim çocuğa vermiyormuş. Biz kampta kalırken her gün ödevleri oluyordu. Ama buraya geldiğimizden beri eve ne kâğıt getiriyor ne ödev. Okulda boş boş oturuyor, bir şey öğrendiğini düşünmüyoruz. Arap okulunda (GEM) öğreniyordu ilerliyordu. (A8)

Öğretmenleri hiç ödev vermiyor, Suriye’de böyle değildi. Yazı da yazdırmıyorlar. Bu çocuklar nasıl öğrenecek anlamadım. Bugüne kadar hiç ödevim var diyerek gelmedi eve. (A4)

Katılımcı ailelerden biri de çocuklarının verilen ödevi yapmakta zorlandığını ve yardım edecek kimsenin olmadığını bu nedenle zaman zaman öğrencinin okula gitmek istemediğini belirtmiştir.

Kız sınıf tekrarı yaptığı için sorun yok ama oğlan zorlanıyor. Biz de yardım edemiyoruz. Babası biraz Türkçe biliyor ama ben hiç bilmiyorum. Ödevi yapamadığında da okula gitmeyeceğim diye tutturuyor. (A6)

Başka bir katılımcı ise verilen ödevi yapabilecekleri kaynaklara sahip olmadıklarını dile getirmiş ve öğrencilerin bu nedenle ödevlerini tamamlayamadıklarını belirtmiştir.

Öğretmen bazen ödev veriyor ama çocuklar yapamıyor çünkü o ödevle ilgili kaynak yok, kitap yok. Bazen komşudan yardım istiyoruz. (A2)

Okula devam. Öğrenmenin devamlılığı ve birikimli bir şekilde ilerlemesi adına okula devam önem taşır. Ancak devam sorunu öğrenme sürecini sekteye uğratacağı gibi okul terki gibi olumsuzluklarla da sonuçlanabilir.

Öğretmen görüşleri. Katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencilerin düzenli olarak okula devam ettiklerini dile getirmiştir. Öğrenciler genelde hastalandıkları

zaman, aile başka bir şehre gittiğinde ya da kendi kültürlerine özgü bazı özel günlerde devamsızlık yapmaktadırlar.

Düzenli olarak geliyorlar sadece hasta olduklarında gelemiyorlar. Bazen de başka bir şehre gidiyorlar birkaç gün öğrenci gelmiyor. Sürekli devamsız olan çocuk yok. (Ö12)

Derslere devam ediyorlar, hasta olduklarında gelmiyorlar ya da kendi kültürlerine, inançlarına bağlı olarak bazı özel günlerde gelmeyebiliyorlar. (Ö2)

Öğrencilerin çok sık hastalandığını dile getiren bir katılımcı, öğrencinin hasta olduğu süre boyunca okula gelmediğini belirtmiştir. Durumun okula bildirilmediğini ve öğretmenin haberdar edilmediğini vurgulayan katılımcı, GKA öğrencilerin devamsızlık noktasında izin isteme ve haber verme alışkanlığının olmadığını ifade etmiştir. Başka katılımcılar da bu durumu destekleyen açıklamalarda bulunmuşlardır.

Öğrenciler belki yaşam şartlarından kaynaklı bilemiyorum ama çok sık hastalanıyorlar ve devamsızlık yapıyorlar. Okula gelemeyecekleri zaman bizi haberdar etmiyorlar. Haber verme ve izin isteme gibi bir durum söz konusu olmuyor. (Ö1)

Düzenli gelirler ama gelemeyecekleri zaman haber verme olayı yok. (Ö5)

Ev ile okul arasındaki mesafenin de devam noktasında belirleyici olduğuna vurgu yapılmıştır. Elverişli olmayan hava şartlarında öğrencilerin okul gelmedikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin hastalık, özel günler ve hava şartlarını bahane ederek okula gelmediklerinde derslerden uzaklaştıkları ve tekrar öğrenmeye motive olmalarının zor olduğu belirtilmiştir.

İki öğrencinin evi buraya uzak, soğuk havalarda, yağışlı günlerde okula gelmiyorlar. Sık sık hastalanıyorlar okula gelemiyorlar. Böyle olunca dersten kopuyorlar, koptuktan sonra da sen ne yaparsan yap toparlanamıyorlar. (Ö3)

Öğrenciler arasında sürekli devamsız olanlar olmasa da, sabah okula gelip öğle arası evine giden ve geri gelmeyen öğrenciler bulunmaktadır. Benzer şekilde öğle arası yemek için evine gidip ders saatinin sonlarına doğru okula gelen öğrenciler mevcuttur.

Sınıftaki Suriyeli öğrencilerden sadece birinde sorun yaşıyorum. Çocuk sabah okula geliyor, ama öğleden sonra sık sık devamsızlık yapıyor. (Ö10)

Öğleden sonraki ilk dersin son 10 dakikası gelen öğrenci var. Hala giriş çıkış saatlerine uyumda sıkıntı yaşıyorlar. (Ö15)

Öğrenci görüşleri. Öğrencilerin okula düzenli olarak devam edip etmediklerine dair öğrencilere sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerden biri okula

gelmek istemediği zamanı tanımlarken sevmediği ders ile ilişkilendirmiştir. Sevmediği dersin olduğu gün öğrenci gelmek istemediğini belirtmiştir.

Okulu seviyorum, her gün geliyorum ama bazen gelmek istemiyorum mesela İngilizce zamanı gelmek istemiyorum çarşamba günü, çünkü sıkılıyorum derste. Çok anlamıyorum ve yapamıyorum. Bilmediğimden bekliyorum ders bitsin diye. (3+E8)

Diğer katılımcılar ise hastalandıklarında ya da başka bir şehre gitmeleri gerektiğinde okula gidemediklerini ifade etmişlerdir. Yine anneleri hasta olduğu zaman okula gelemeyen öğrenciler bulunmaktadır. Böyle bir durumda öğrenciyi okula götürme ve okuldan alma görevini icra edemeyen anne çocuklarını okula göndermemeyi tercih etmektedir.

Okulu çok seviyorum, sadece hasta olunca öğretmenden izin alıp eve gidiyorum. (1+K9)

Her gün geliyorum sadece başka bir yere (farklı bir şehir) gideceğimiz zaman gelmiyorum. (4-E11)

Sadece hastalandığımızda okula gidemiyoruz. (4+K13)

Bazen hastalanıyorum, o zaman annem göndermiyor. Yoksa her gün geliyorum. (2+K10)

Bazen gelmiyorum ama o zamanlar ya annem hasta oluyor ya da ben hasta oluyorum. Annem hasta olunca beni okula getiremiyor. (1+K7)

Öğrencilerin okula devam etmek istememelerinin arkasında okulda yaşadıkları olumsuz olayların ve okula karşı besledikleri duyguların da etkisi bulunmaktadır. Örneğin okulda akranlarıyla kavga ettiğini ve bu olaydan sonra okula gelmek istemediğini belirten bir öğrenci annesinin zorlaması ile okula geldiğini söylemiştir. Yaşanan olumsuz bir tecrübe öğrencinin okuldan soğumasına neden olabilmektedir.

Bazen okula gelmek istemiyorum ama annem gönderiyor. Okulda üç kişiyle kavga ettim o zaman gelmek istemedim çünkü bana vuruyorlardı. Ama annem zorla gönderdi. (3-E9)

Okulu sevmediğini belirten bir katılımcı zaman zaman okula gelmek istemediğini söylemiştir. Öğrencinin okula karşı tutumu gelecekteki eğitim hayatını etkileyebileceği için önemlidir.

Okulu sevmiyorum, bazen gelmek istemiyorum. (1-E6)

Okul öğrencilerin sosyalleştikleri bir alan olduğu için öğrenci derslere girmek istemese bile tenefüsler ona cazip görünebilir. Çünkü tenefüste oyun oynayabilir, akranları ile vakit geçirebilir. Öğrencilerden biri bu durumu dile getirmiş ve okula

gelmediği zamanlarda evde sıkıldığını söylemiştir. Okul ortamı öğrenci için ne kadar zorlayıcı olursa olsun, arkadaş edinebilen öğrenciler için cazibesini korumaktadır.

Bazı dersleri sevmiyorum ama teneffüsleri seviyorum çünkü oyun oynuyoruz, top oynuyoruz... Okula gelmediğim zamanlar evde sıkılıyorum. (3-E12)

Aile görüşleri. Ailelerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin okula düzenli devam ettiğini belirten aileler öğrenci hasta olduğunda ya da hava şartları zorlayıcı olduğunda devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir.

Okula düzenli gidiyorlar ama hasta oldukları zaman göndermiyoruz. Kışın kar yağdığında ve hava soğuk olduğunda gitmiyorlar, onun dışında sorun yok. (A5)

Okula ben götürüyorum çocukları ev çok yakın değil ama düzenli olarak gidiyorlar. Okulu sevdikleri için hiç sorun yaşamadım, sadece hastalandıkları zaman göndermiyorum. (A3)

Çocuklarının daha önce GEM’de eğitim gördüğünü belirten bir aile okul değişikliği ile birlikte öğrencinin okula karşı olumsuz tutum geliştirdiğini ve okula devam etmek istemediğini belirtmiştir.

Sanki Türkiye’ye yeni gelmişiz gibi bir adaptasyon sorunu yaşıyoruz. Çocuklar okullara alışamadı, sevmiyorlar, gitmek istemiyoruz diyorlar. Zorla gönderiyoruz. Geldiğimiz yerde Arapça gördükleri için severek giderlerdi. Çünkü anlaşabiliyorlardı burada dil büyük problem oldu. (A8)

Diğer bir aile ise evlerinin okula çok uzak olduğunu ve annenin çocuklara eşlik etmesi gerektiğini belirtmiş ancak yakın zamanda annenin doğum yapması nedeniyle öğrencilerin sık sık devamsızlık yapmak zorunda kaldıklarını belirtmiştir.

Ev şehir merkezinden uzak olduğu için çocukları ben götürüyorum okula. Küçük bebeğim var, onu da götürüyorum mecburen, bazen nefesim kesiliyor yolda. Soğuk havalarda götürüyorum çocukları. Sık sık devamsızlık yapmak zorunda kalıyorlar hatta öğretmeni de kızmış çocuğa ama burada kira ödemiyoruz. Başka çaremiz yok. (A6)

Katılımcı ailelerden bazıları çocukların okulda yaşadıkları olumsuz tecrübeler neticesinde okula karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini ve devamsızlık yapma eğilimi gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada özellikle kişilerarası ilişkilerin öğrencilerin okula karşı tutumunda etkili olduğu görülmektedir. Örneğin öğretmeni ile yaşadığı olumsuz bir durum sonrasında evine giden bir öğrenci ailesine okula gitmek istemediğini belirtmiştir.

Çocuklar dil bilmediklerinden zorlanıyorlar. Bazen gitmek istemiyorlar, öğretmen geçen gün kızmış çocuğa, derse almamış diğer sınıfa göndermek istemiş (destek eğitimi) o da çıkmış eve gelmiş. Biz yine de okula göndermeye çalışıyoruz ama gitmek istemedikleri zamanlar oluyor. (A4)

Öğretmen öğrenci ilişkisinin yanı sıra öğrencinin akranlarıyla ilişkisi de okula karşı tutumunu ve devam durumunu etkilemektedir. Okulda zorbalığa uğramış ya da herhangi bir şekilde münakaşaya karışmış öğrencilerde bu durumun olumsuz etkisi görülmüştür. Görüşme yapılan aileler arasında bu durumu dile getirmiş hatta öğrencinin okulu bırakmak istediğini belirtmişlerdir.

Okulda bazı çocuklarla kavga etmiş. Müdür de çağırmış ve bizim çocuğa kızmış. O aralar gitmek istemedi okula, konuştuk ikna ettik, gönderdik. (A1)

Küçük oğlum okula gitmek istemiyor ancak bizim zorlamamızla okula gidiyor. Onu okulda dövmüşler ben bir daha gitmeyeceğim diye geldi eve. Ertesi gün gönderemedik sonra zorla ikna ettik. (A2)

Öğrencilerin fiziksel şiddet olaylarına karıştıklarında okuldan uzaklaşmaları iki şekilde olmaktadır. Öğrenci ya eğitim hayatından tamamen uzaklaşmakta ya da olayın yaşandığı okuldan ayrılmak istemektedir. Her iki şekilde de öğrenci için olumsuz sonuçlar doğurabileceği bilinmelidir.

Sabah kendiliğinden kalkar üzerini giyinir hiç yormaz bizi. Okula severek gider ama çocuklarla kavga ettiği zamanlarda biraz okula karşı isteksiz oluyor. Çocuklarla kavga edince okulu bırakmak istiyorum diyor. Başka okula gitmek istiyorum diyor. (A9)

Öğrenme motivasyonu. Bireyin bilgiye ulaşmada istek duyması, merak etmesi ve öğrenme hevesi içinde olması öğrenme motivasyonu olarak ifade edebilir. Öğrenci bu motivasyona sahip olmadığında öğretmeni ve süreci zorlayabilir, istenilen kazanımları elde etmeyebilir, bu bağlamda öğrencinin öğrenmeye karşı motive olması önem taşır.

Öğretmen görüşleri. Öğrencinin motivasyonunu etkileyen koşullardan biri öğrencinin dil yeterliliği ve okula kayıt olduğu dönem olarak görülüyor. Ara sınıfta gelen öğrencilerin genel olarak uyum sağlamakta ve sınıf seviyesini yakalamakta zorlandığı belirtilmişti, bu durumun aynı zamanda öğrencinin öğrenmeye güdülenmesini de olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

Öğrencinin motivasyonunu en fazla etkileyen dil bilmemesi ve ara sınıfta okula kayıt olması diye düşünüyorum. Çocuk okumayı yazmayı öğrense bile anlamıyor bir süre sonra da sıkılıyor. (Ö6)

Öğrencilerin okuduklarını anlamıyor olmaları onların öğrenme heyecanını olumsuz etkilemektedir. Öğrenci anlamlandıramadığı zaman sıkılmakta ve öğrenmek için çaba göstermemektedir.

Bence en büyük sorun okuduğunu anlamamalarından kaynaklanıyor. Anlamadığınız bir şeyi okumak çok sıkıcı değil midir? Ellerindeki çalışma

etkinliğinde resimlerle sözcükleri eşleştirmeleri isteniyor. Öğrenci "kayısı" kelimesini okuyor ama zihninde kayısı kelimesinin bir imgesi yok. Bir süre sonra sıkılıyor, gayret göstermiyor. (Ö8)

Dil engeli ortadan kaldırıldığında öğrencilerin daha başarılı olabileceğini vurgulayan bir katılımcı, dil ve hazırbulunuşluk sorunu yaşayanların okuldan uzaklaşabileceklerini dile getirmiştir.

Öğrencinin dil bilmesi ve hazırbulunuşluk düzeyi çok önemli, birinci sınıfı okutuyorum, az çok dil bilen ilerde hatta biri sınıfın en iyilerinden oldu. Ama aynı zamanda gelen diğer öğrencim dil bilmiyor, motor becerileri çok gelişmemiş uyum sağlayamadı, isteksiz ve okula da zorla geliyor diye düşünüyorum. (Ö4)

Öğrencinin eğitim hayatına başladığı kurum ile nakil olduğu kurum arasındaki farklılıklar da öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilemektedir.

Öğrencilerden biri birinci sınıftan itibaren benim sınıfımda, Türkçesi gayet iyi, sınıf seviyesini yakaladı. Ödevini yapar, dersini dinler. Ama başka bir öğrencim Arapça eğitim verilen bir kurumdan geldi ara sınıfta, adapte olamadı. Derslere ilgisiz, ödev yapmaz fazla ilerleme kaydetmedi bu nedenle. (Ö9)

Öğrenci görüşleri. Öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumunu görmek adına dersleri sevip sevmedikleri ve gelecekle ilgili planları sorulmuştur. Katılımcı öğrencilerin çoğunluğu en sevdiği ders olarak matematik dersini ifade etmiştir. Öğrencilerden biri matematik ve fen dersini sevdiğini söylerken İngilizce dersini anlamadığını ve bu nedenle de sevmediğini belirtmiştir. Öğrenciler anlamakta zorlandıkları derslere karşı olumsuz tutum geliştirebilmektedirler, bu nedenle öğrencilere kendilerini başarılı hissedebilecekleri alanlar yaratmak önemlidir. Okul ve dersler hakkında olumlu görüş bildiren öğrencilerin geleceğe dair beklentilerinin olduğu ve kendilerine hedefler belirledikleri görülmüştür.

Matematik ve fen dersini seviyorum, problemler çözüyoruz ama İngilizce dersini sevmiyorum çünkü anlamıyorum... Üniversiteye kadar okumak istiyorum, polis olacağım ve suçluları yakalayacağım. (3+E8)

Başarılı öğrencilerden biri kısa zamanda okuma becerisi kazandığını ve çok sayıda kitap okuduğu için sınıfın kitap kurdu seçildiğini dile getirmiştir. Bu örnek GKA öğrencilerin desteklenirse ve dil problemini aşarsa başarılı olabileceğini ortaya koymaktadır.

Ben hem yıldız öğrenciyim hem de kitap kurduyum. Çok kitap okuduğum için öğretmen beni kitap kurdu seçti. Öğretmenimiz diyor ki hızlı okuyan hızlı yazar... Doktor olmak istiyorum ve para kazanmak. Savaşta tüm paramızı kaybettik, babama yardım etmek istiyorum. (1+K7)

Öğrencilerin matematik dersini daha fazla sevmelerinin nedeni bu derste yapabildiklerini, başarabildiklerini düşünmeleridir. Matematiksel işlemlerde Türkçe

dil becerisine daha az ihtiyaç duyulmaktadır. Dil sorunu matematik dersi için daha az engel teşkil etmektedir.

Matematik dersini çok seviyorum ama yazı yazmayı sevmiyorum çünkü kolum yoruluyor... Öğretmen olmak istiyorum ve çocuklara okuma yazmayı öğretmek istiyorum. (1+K9)

Tüm dersleri seviyorum ama en çok matematikte yapabiliyorum... İlerde doktor olmak istiyorum çünkü savaşta yaralanan insanları iyileştirmek istiyorum. (4+K13)

Öğrencilerin gelecekte yapmak istedikleri mesleklere ilişkin görüşleri de savaş tecrübelerini yansıtmaktadır. Meslek seçimlerini açıklarken sundukları gerekçeler göç ve savaş tecrübelerinin yansımalarına işaret etmektedir. Derslerde sıkıldığını ve okulu sevmediğini ifade eden öğrencilerin geleceğe dair beklentilerinin de düşük olduğu görülmüştür.

Dersleri anlamıyorum, bazen çok sıkılıyorum. Türkçe zor ama matematiği biraz yapabiliyorum... Ne olmak istediğimi bilmiyorum... belki ağabeyim gibi fırında çalışırım. (4-E11)

Okulda derslerde sıkılıyorum, özellikle de hayat bilgisi ve fen dersini sevmiyorum... Ağabeyim ortaokula gidiyor ama ben gitmek istemiyorum... Babam inşaatta çalışıyor ben de onun gibi inşaatta çalışabilirim. (3-E12)

Öğrencilerin derslerde başarı sağlayamaması gelecek beklentilerine de yansımaktadır. Gelecekte ne işle meşgul olmak istedikleri sorulduğunda bir süre duraksayan bu öğrencilerin aile içinde eve gelir kaynağı sağlayan bireyleri kendilerine örnek aldıkları görülmüştür. Okulu sevmediğini belirten diğer katılımcılarda da benzer bir durum söz konusudur. Geleceğe dair net bir hedefi olmayan bu öğrencilerin okul terki yaşamaları ihtimal dâhilindedir.

Okulu sevmiyorum, okul bitince Suriye'ye geri dönmek istiyorum. Ama annem ve babam hala savaş var, daha erken diyorlar. Burada beni anlamıyorlar... (3-E9)

Okumak istemiyorum, okulu bırakmak istiyorum... Büyüyünce ne olmak istediğimi bilmiyorum. (1-E6)

En çok resim çizmeyi ve teneffüslerde oynamayı seviyorum... En zorlandığım ders Türkçe çünkü öğretmenin söylediklerini anlamıyorum... Büyüdüğümde anne olmak istiyorum ve yemek yapmak istiyorum. (1-K8)

Okulla ilgili olumsuz ifadelerde bulunan bu öğrencilerin geleceğe dair net bir hedefleri yoktur. Gelecekte ne yapacağını bilmediğini söyleyen, Suriye'ye dönmek istediğini belirten bu öğrencilerin kendileriyle, okulla ya da ev sahibi ülkeyle ilgili algıları da olumlu olmayabilir.

Aile görüşleri. Aileler arasında çocuklarının okula karşı olumlu bir tutum geliştirdiğini ve akademik anlamda ilerleme kaydettiğini belirtenler olduğu gibi olumsuz ifadelerde bulunanlar da olmuştur. Olumlu görüş bildiren aileler çocuklarının okula seyerek gittiğini ve akademik anlamda ilerleme kaydettiğini dile getirmiştir.

Çocuklarımızın ikisi de derslerinde başarılı. Öğretmenler genelde olumlu şeyler söylüyorlar. Okulu da seviyorlar, sabah biz demeden hazırlanıyorlar, okula gidemediklerinde üzülüyorlar. (A3)

Aile görüşleri öğrenme motivasyonu yüksek olan öğrencilerin okula gitmek için daha istekli olduğunu ve bu öğrencilerin ödevlerini daha fazla önemsediklerini ortaya koymuştur.

Daha önce çocukların kimlikleri yoktu okula kayıt ettiremedik şimdi 6 yaşındaki oğlum ile 9 yaşındaki kızım birinci sınıfa devam ediyorlar. Kız seyerek gidiyor, eve gelir gelmez ödevinin başına oturur... (A2)

Diğer aileler ise daha çok öğrencinin gösterdiği ilerlemeyi vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenin öğrenciler hakkındaki görüşlerine de değinenler olmuştur. Öğrenmeye güdülenmiş öğrencilerin dil becerilerinin geliştiğini ve temel becerileri kazandıkları ifadeler arasında yer almıştır.

Öğretmen memnun olduğunu söylüyor. Türkçe okuyup yazmayı öğrendi. Konuşması da ilerledi burada, kendi derdini anlatabiliyor. Türkçe kitap okumayı seviyor, çok zorlanmadı. (A7)

İlk geldiğinde sadece Arapça biliyordu ama şimdi Türkçesi çok iyi, konuşuyor okuyor ve yazıyor. (A9)

Olumlu görüş bildiren ailelerin yanı sıra çocuğunun okulda ilerleme göstermediğini düşünen ve okula karşı olumsuz tutum geliştirdiğini ifade eden aileler de olmuştur. Bu ailelerin bir kısmı bu durumun okuldan kaynaklandığını düşünmektedir.

Ben çocuğun hiç ilerleme gösterdiğini düşünmüyorum. Zaten okula da gitmek istemiyor. Daha önce böyle değildi Arapça okuma yazmayı öğrendiği okulda mutluymuş ama burada öyle değil. (A8)

Okulda bir şey öğrendiklerini düşünmüyorum. Türkçeleri biraz ilerledi ama o da arkadaşları sayesinde bence. (A4)

Aynı aile içerisinde iki öğrencinin okula karşı farklı tutum geliştirdiği ifade eden bir aile, okulda akranlarıyla sorun yaşayan ve dışlanmaya maruz kalan öğrencinin okulu sevmediğini ve ödevlerini yapmak istemediğini ifade etmiştir.

Kızım da oğlum da birinci sınıfa gidiyor ama oğlum arkadaşlarıyla sorun yaşadığı için de okulu sevmedi. Okula da zorla gidiyor, ödevini de zorla yapıyor. (A2)

Sınıf tekrarına bırakılan öğrencinin okuldan uzaklaştığını ifade eden bir aile ise öğrencinin bu durumdan olumsuz etkilendiğini, okula devam etme isteğinin azaldığını ve tekrar güdülenmesinin zaman aldığını dile getirmiştir.

Çocukların ikisi de okulu seviyor ama birinci sınıftaki tekrara bırakılınca çok üzüldü, öğretmeni ve arkadaşları değişti. Başlarda okula gitmek istemedi, hevesi azaldı ama yavaş yavaş toparladı. (A6)

Bu bölümde öğretme ve öğrenme süreci ele alınmış ve GKA öğrencinin uyumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Son olarak okuldaki kişilerarası ilişkiler temasına ilişkin bulgulara yer verilecektir.

Kişilerarası ilişkiler ve GKA Öğrencilerin Uyum Süreci

Okul ortamındaki ilişkilerin dinamiği okul ikliminin şekillenmesini sağlar. İlişkilerin niteliği okuldaki insan kaynağını doğrudan etkiler. Araştırma okulunda yürütülen saha gözlemleri sırasında öğretmenler ve okul yöneticisi arasında karşılıklı saygı ve işbirliğine dayanan bir etkileşim olduğu görülmüştür. Araştırmacı öğretmenler odasında yaptığı gözlemlerde okul yöneticilerinin sıklıkla teneffüsleri öğretmenlerle ve öğrencilerle birlikte geçirdiğine ve onlarla sohbet ettiğine tanık olmuştur. Ayrıca öğretmenler ve yöneticiler öğle yemeklerini okulda hep birlikte yemekte, ortak etkinlikler düzenlemektedirler. Araştırmanın hedef kitlesini GKA öğrenciler oluşturduğu için araştırmanın bu boyutunda GKA öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle ilişkileri ve öğrenci ailelerinin okulla iletişimine odaklanılmıştır. Öğrencinin okul içerisinde akranlarıyla ve yetişkinlerle kurduğu ilişki pek çok bağlamda önem taşımaktadır. Araştırma sorularından biri GKA öğrencilerin kişilerarası ilişkilerini ortaya koymak ve okula uyum süreçleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaçla öncelikle GKA öğrencilerin akranlarıyla ilişkisi ele alınmıştır.

Öğrenci-öğrenci ilişkisi. GKA öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkisi “gruplaşma, dışlanma ve geri çekilme” şeklinde tanımlanmıştır.

Gruplaşma. Öğrenciler ortak özellikleri bağlamında biraraya gelebilirler ve böylece öğrenme ortamında çeşitli gruplar oluşur. Bu gruplar arasında rekabet, çatışma ya da işbirliği söz konusu olabilir. GKA öğrenciler arasında ise daha çok etnik kökene bağlı gruplaşmalar meydana gelmektedir. Gruplaşma eylemi öğrenciler arasındaki iletişimi etkilemektedir.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Görüşme gerçekleştirilen eğitimcilerin büyük çoğunluğu öğrencilerin özellikle kendi etnik gruplarından olan öğrencilerle iletişim kurma ve sosyalleşme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

Genelde kendi aralarında oynamayı tercih ederler, yani Suriyeli öğrenci gidip yine Suriyeli öğrenci ile oynar. Özellikle erkek öğrenciler tenefüste gidip diğer sınıflardaki Suriyelilerle bir araya geliyorlar, kendilerini çektiklerini düşünüyorum. Nadiren diğer çocuklarla oynadıklarını gördüm. Tenefüslerde, nöbet günlerinde ara ara birlikte oynamalarını söylüyorum ama onlar kendi aralarında oynamayı tercih ediyorlar. (Ö13)

Öğrencilerin sadece kendi sınıflarındaki GKA öğrencilerle değil aynı zamanda okuldaki diğer GKA öğrencilerle de etkileşim içinde olduklarını belirten katılımcılar olmuştur. Öğrenciler tenefüs aralarında diğer sınıflara giderek bu öğrencileri beklemekte ve onlarla vakit geçirmektedir. Bu durum GKA öğrenciler arasında bir sosyal ağ kurulduğunu ortaya koymaktadır.

Suriyeliler hangi sınıfta olurlarsa olsunlar, tenefüste bir araya geliyorlar, grup oluyorlar ve birlikte oynuyorlar. Genelde bu öğrenciler Türklerin arasına pek girmiyorlar ve kendi etnik gruplarıyla oynuyorlar. (Ö14)

Gruplaşma eğiliminin okuldaki GKA öğrencilerin sayısının artmasıyla daha belirgin hale geldiğini ifade eden katılımcılar olmuştur.

Sayınca çoğaldıkları için kendi etnik gruplarından çocuklarla oynuyorlar. Farklı sınıflarda da olsalar, tenefüste birbirlerini buluyorlar ve beraber takılıyorlar. (Ö10)

Okul yönetimi de sayının artmasıyla birlikte gruplaşmanın arttığını belirten ifadelerde bulunmuştur. Okuldaki GKA öğrenci sayısının az olduğu dönemlerde GKA öğrencinin yerli öğrencilerle ilişki kurduğunu ancak benzer etnik özelliklere sahip öğrencilerin gelmesiyle bu durumun değiştiğini belirtmiştir.

Daha önceki yıllarda böyle değildi, son iki senedir sayıları artınca kendi aralarında gruplaşmaya başladılar. Önceden bir şekilde kaynaşmak zorunda kalıyorlardı. Şimdi kendi aralarında gruplaşınca ufak tefek itişme kakışma da oluyor... (M)

Bazı katılımcılar gruplaşma eyleminin azınlık psikolojisi ile yapıldığını vurgulamış ve bu öğrencilerin kendilerini güvende hissetmek için bir araya geldiklerini belirtmişlerdir.

Azınlık psikolojisiyle kendilerini güvende hissetmek için kendi etnik gruplarıyla hareket ettiklerini düşünüyorum. (Ö7)

Öğretmenlerden biri gruplaşmanın daha çok tenefüslerde gerçekleştiğini, sınıf içinde olmadığına dikkat çekmiştir. Sınıf içinde öğretmen kontrolünün hissedilmesi öğrencilerin bir araya gelmelerine engel teşkil edebilir. Öğretmen kasıtlı olarak GKA öğrencileri birbirlerine uzak sıralara oturtabilir, ortak dillerinde konuşmalarına

engel olmak isteyebilir. Ancak teneffüslerde çocuklar istedikleri kişilerle oynamakta özgürdür.

...kaynaşmıyorlar, mesela teneffüste baktığımda Türk öğrenci Türk ile; Suriyeli öğrenci Suriyeli ile oynuyor. Aslında sınıf içinde böyle olmuyor ama ders dışında gruplaşıyorlar. (Ö8)

Katılımcı öğretmenlerden bazıları gruplaşmaların nedenini GKA öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından ötekileştirilmelerine bağlamış ve anadillerinde daha rahat iletişim kurdukları için kendi etnik kökeninden öğrencilerle arkadaşlık kurduklarını dile getirmiştir.

Teneffüs zili çaldığında diğer Suriyeli öğrenciler sınıf kapısında bekliyordu. İlk başta akrabalık ilişkileri olduğunu düşünmüştüm. Sonra fark ettim ki, sınıftaki diğer öğrenciler aralarına almadıkları için kendi gruplarını kuruyorlar. Anadilleri ortak olduğu için teneffüslerde bir araya geliyorlar ve birlikte oynuyorlar. (Ö16)

Gruplaşma eğiliminin öğrencinin öğrenme sürecini de etkilediğini dile getiren öğretmenlerden biri öğrencinin sınıfında kendi etnik grubundan biri olmadığında diğer öğrencilerle daha fazla sosyalleştigiine dikkat çekmiştir. Öğrenci hedef dilde konuşmak ve diğer öğrencilerle kaynaşmak durumunda kalmaktadır. Ancak öğrenci için anadilinde konuşmak daha kolay olduğu için kendi etnik grubu içinden öğrencilerle arkadaşlık kurmayı tercih etmektedir.

Sınıfta yabancı öğrenci yalnız olduğunda diğer çocuklarla kaynaşmaya ve öğrenmeye daha açık oluyor çünkü mecbur hissediyor kendini. Ama aynı ırktan birden fazla öğrenci varsa o zaman kolayca kaçıyorlar, kendi dillerinde konuşmaya başlıyorlar. Kendi aralarında gruplaşıyorlar. (Ö6)

Gruplaşma eğiliminin sadece birlikte hareket etmek, ders aralarında oyun oynamak şeklinde olmadığı aynı zamanda sınıf içerisinde aynı sırayı paylaşma, derslerde de birlikte olma şeklinde tezahür ettiği dile getirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden biri durumu ifade ederken, öğrencilerin sınıf ortamında kendi etnik kökeninden biri olduğunda onunla birlikte oturma noktasında ısrarcı olduğuna ve sürekli birlikte vakit geçirme eğilimi içinde olduklarına dikkat çekmiştir. Böyle bir durumda öğretmenlerin müdahalesi gerekmektedir ancak gözlemler sırasında GKA öğrencilerin çoğunlukla yine yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte oturduğu görülmüştür.

Aynı sınıfta kendi milletinden birileri varsa ayıramıyorum, hep onunla oturmak istiyor, teneffüste yine aynı millettten çocuklarla bir araya geliyorlar ve kendi dillerinde konuşuyorlar. (Ö15)

Katılımcı öğretmenlerden biri gruplaşmanın öğretmenler tarafından engellendiğini ancak öğrenciler serbest kaldığında gruplaşma eyleminin tekrar ettiğini belirtmiştir.

Öğretmenin ifadesinden anlaşıldığı üzere GKA öğrenci “silahçılık, savaş” gibi şiddet çağrıştıran oyunları tercih etmektedir. Bu oyunları da yine kendi etnik grubundan öğrencilerle ya da diğer öğrenciler tarafından istenmeyen, dışlanan başka öğrencilerle oynamaktadır. Bu ifade bize gruplaşmanın etnik kökene, ortak dil ve kültüre bağlı olabileceği gibi dışlanmışlık hissi gibi ortak duygularla da oluşabileceğini göstermektedir.

Beden eğitimi dersinde öğretmen başlarında durursa katılmak zorunda hissediyorlar ve katılıyorlar. Ama haydi serbest oynayın dendiğinde gruplaşabiliyorlar. Bendeki Suriyeli öğrenci biraz uyum konusunda sıkıntılı olduğu için serbest bıraktığımda oyundan ayrılıyor, başka oyun oynamaya çalışıyor bu da genellikle silahçılık ve savaş oyunu oluyor. Bu oyunu da ya yabancılarla ya da sınıfta kendini dışlanmış hissedenlerle oynuyor. (Ö9)

Katılımcılardan bazıları sosyal dışlanmaya maruz kalan öğrencilerin bir araya geldiğini ve etnik farklılığın arkadaşlık kurma noktasında engel teşkil etmediğini ifade etmiştir. Bu ortak payda şiddet eğilimi gösteren ya da uyum problemi yaşayan çocukları birbirine çekmekte ve gruplaşmalarına neden olmaktadır.

Çocuklar genel olarak kendilerini rahatsız edenlerden uzak durmaya çalışıyorlar. Aslında Türk ya da yabancı ayrımı değil. Yabancılar dışarı çıktıklarında oyun olarak ilk akıllarına gelen vuralım, kıralım olduğu için uzak duruyorlar. Uzak durmaya çalışan çocuklar olduğu gibi onlara uyan çocuklar da var. Örneğin, sınıfta Türk olup şiddete eğilimli iki erkek öğrenci var. Bu çocuklar da Suriyelilerle oynamayı tercih ediyor çünkü sınıftaki diğer çocuklar onlarla da arkadaşlık yapmak istemiyor. Yani dışlama ya da vakit geçirmeme yabancı oldukları için değil, olumsuz davranışlar sergiledikleri için. (Ö5)

Uyum sorununa değinen başka bir katılımcı ise öğrencilerin okul öncesi eğitim almış olmalarının da davranışları üzerinde etkili olduğunu dile getirmiştir. GKA öğrencilerin pek çoğu okul öncesi eğitim almadığı için okul kurallarına uyum göstermekte zorlanmaktadırlar. Çocuk uyum problemi yaşadığında akranları ondan uzaklaşabilmektedirler.

Çocuk eğer yaramazsa ve sıkıntı çıkarıyorsa o zaman kendi kendini dışlatıyor ya da kendisine benzer başka problemlilerle çocuklarla arkadaşlık kuruyor. Kendi sınıfım için konuşursak, bize gelen öğrencilerin çoğu anasınıfına gitmiş oluyor ve okula kolay uyum sağlıyor. Ama yabancı öğrencilerin gitmediği hemen belli oluyor, uyumsuz davranışlar ortaya çıkıyor. Diğer öğrenciler de bu durumu fark ediyor ve onlardan uzaklaşıyor. Bu sefer çocuk kendisine yakın hissettiği için uyum problemi yaşayan başka bir çocukla ilişki içine giriyor. (Ö2)

Öğrenci görüşleri. GKA öğrencilerle yapılan görüşmelerde onlara okuldaki arkadaşlık ilişkilerinden ve arkadaşlarından bahsetmelerini sağlayacak sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin pek çoğu sadece kendi etnik kökeninden öğrencilerle arkadaşlık ettiğini dile getirmiştir. Bazı katılımcılar bu durumu ortak dil ve iletişim

kanalı ile açıklamışlardır. Etnik gruplaşmanın sadece Suriyeli öğrenciler arasında olmadığına dikkat çeken bir katılımcı öğrencilerin “kendileri gibi olanlarla” oynadıklarını ifade ederek aslında ortak dil ve kültür vurgusu yapmıştır.

Sadece Suriyeli kızlarla oyun oynuyorum, çünkü onlar beni anlıyor. Başka çocuklar da kendileri gibi olanlarla oynuyorlar. Iraklı bir öğrenci var, sadece o Türklerle oynuyor. (2-K9)

Türkçe bilmediğini ve bu nedenle diğer çocuklarla oynamadığını ifade eden başka bir katılımcı da aynı dili konuşabildiği için Suriyeli çocuklarla oynadığını belirtmiştir.

Çok az Türkçe bildiğim için onların ne dediklerini anlamıyorum. O yüzden Suriyeli çocuklarla oynuyorum. (3-E9)

Sınıf arkadaşları tarafından sevilmediklerini ve dışlandıklarını düşünen ve bu nedenle sadece kendi etnik grubundan öğrencilerle arkadaşlık yaptıklarını dile getiren katılımcılar olmuştur. Açıklamalarında sınıf arkadaşlarını sevdiklerini ancak onlar tarafından sevilmediklerini belirtenler olmuştur.

Sınıf arkadaşlarımı seviyorum ama onlar beni sevmiyor, sınıfta başka bir Suriyeli kız var sadece o benimle oynuyor. O okula gelmediğinde çok sıkılıyorum... Okuldan sonra bazen annemin arkadaşlarının (Suriyeli olduklarını belirtiyor) çocuklarıyla oynuyorum. (1-K8)

Okulda sadece Suriyeli çocuklarla arkadaşlık kurduğunu ve sadece üç arkadaşına sahip olduğunu belirten bir katılımcı diğer öğrencilerin kendilerini bazen aralarına aldıklarını bazen de istemediklerini ifade ederek aslında yerli öğrencilerle kalıcı arkadaşlıklar kuramadıklarını ifade etmiştir.

Okulda üç tane arkadaşım var. Onlar da Suriye'den geldiler. Diğer kızlar bizi bazen oyunlarına alıyorlar bazen de almıyorlar, ben de genelde Suriyeli arkadaşlarımla oynuyorum. Teneffüste birlikte yerden yüksek ve saklambaç oynuyoruz. (2+K10)

GKA öğrencilerin yine diğer GKA öğrencilerle arkadaşlık kurma eğilimi gösterdikleri görülürken öğrencilerin zaman zaman okul ortamına yabancılaşmaları da dikkat çekmektedir.

Herkes kendi arkadaşıyla oynuyor. Benim arkadaşlarım da ... (Suriyeli iki kız öğrencinin adını söylüyor), onlar okula gelmediğinde üzülüyorum çünkü yalnız kalıyorum. Başkaları beni oyunlarına almıyor. (2-K9)

Okuldaki GKA öğrencilerin sayısının artışı ile birlikte gruplaşma eğiliminin arttığı öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir.

...Üçüncü sınıfta çok yalnız hissediyordum, hiç kimse benimle oynamıyordu. Geçen sene hiç arkadaşım yoktu ama artık Suriyeli öğrenciler var. Ben de onlarla oynuyorum. Teneffüste birbirimizi çağırıyoruz. (4-E11).

Aynı etnik gruptan arkadaş edinmesinin gerekçesini kendini güvende hissetmesi olarak ifade eden katılımcılar, arkadaşlarının herhangi bir kavga anında kendilerine destek olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu ifade eden öğrencilerin erkek öğrenciler olduğu görülmektedir.

Sadece 3 tane arkadaşım var... (İsimlerini söylüyor) hepsi de Suriyeli. Türk arkadaşım yok. Suriyeli arkadaşlarım bana yardım ediyor. Biri bana vurursa gelip beni koruyorlar. (3-E9)

Öğrenciler kendilerini ya da akranlarını fiziksel şiddetten koruma amacıyla da gruplaşma eğilimi göstermektedirler. Birlikte hareket ederek kendilerini güvende hissetmektedirler.

Biz Arap olduğumuz için bizi oynatmıyorlar bazen de bizi dövmek istiyorlar. ... (Suriyeli bir arkadaşının ismini söylüyor) ile birlikte olunca dövüyorlar... Teneffüste beraber oynuyoruz, en çok da "yerden yüksek" oynuyoruz. (2-E9)

Aile görüşleri. Görüşme gerçekleştirilen aileler öğrencilerin kendi etnik grubundan öğrencilerle arkadaşlık kurduğunu tasdik eden ifadelerde bulunmuştur. Aileler bu durumu da açıklarken öğrencinin Türkçe bilmemesini ve kendi etnik grubundan çocuklarla daha rahat iletişim kurmasını gerekçe göstermiştir.

Sadece Araplarla arkadaşlık ediyorlar. Türkçeyi iyi konuşamadıkları için arkadaşları yok. Diğer çocukların dışladığını düşünmüyorum, çocuk konuşup anlaşabildiği ile arkadaş oluyor. (A1)

Katılımcı ailelerden biri dil engelini ilişkilerin önündeki set olarak tanımlamış ve aynı sorunla yetişkin olmasına rağmen kendisinin de karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. Bu durum dil ve iletişim engelinin sadece çocuklar için değil yetişkinler için de önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde yetişkin bireyler de arkadaşlık kurma noktasında sorun yaşamaktadır.

Dilden dolayı Türk öğrencilerle arasında bir duvar var, arkadaş olamıyorlar. Aynı şeyi ben işyerinde de yaşıyorum. Dil bilmediğim için arkadaşlık kuramıyorum. Dil bizim aramızda bir duvar. Bu nedenle yine Suriyelilerle arkadaşlık kuruyoruz. (A8)

Katılımcı ailelerden biri ise çocuklarının arkadaş edinmekte sorun yaşamadığını dil yetersizliğinin engel olduğunu vurgulamıştır.

Suriyeli arkadaşları var, hatta oğlanı eve gelip çağırıyorlar. Üst komşu da Suriyeli, onun çocuklarıyla evin bahçesinde oynuyorlar. Ama işte Türkçe bilmedikleri için diğer çocuklarla oynayamıyorlar. (A4)

Dışlanma. Öğrenciler bazı özellikleri nedeniyle diğer öğrenciler tarafından istenmeyebilirler, grup aktiviteleri dışında bırakılabilirler. Bu durum öğrencinin sosyo-duygusal gelişimini olumsuz etkiler. GKA öğrenciler de sığınmacı

geçmişleri, sosyo-ekonomik statüleri, farklılıkları nedeniyle dışlanmaya maruz kalabilirler.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Katılımcı eğitimcilerin tamamı GKA öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından dışlanmaya maruz kaldığını ifade etmiş ve dışlanma gerekçelerine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. GKA öğrencilerin dışlanma nedenlerinden biri olarak öğrencilerin savaş nedeniyle eğitim hayatına geç başlaması ve akranlarından yaşça büyük ve fiziksel anlamda daha gelişmiş olması belirtilmiştir.

Öğrencilerin yaşları ve fiziksel özellikleri ilişkilerini etkiliyor. Örneğin çocuğun yaşı büyükse ve fiziksel anlamda daha gelişmiş ise kendini büyük görebiliyor, sınıfta liderlik yapmak isteyebiliyor. Böyle bir durumda diğer öğrenciler buna izin vermiyor. (Ö11)

Öğrencilerin fiziksel anlamda ve yaş olarak sınıftaki akranlarından büyük olmaları onların sınıf içindeki iletişimlerini olumsuz etkileyebiliyor. Katılımcılar bu öğrencilerin diğer çocuklara liderlik etme ya da onlar üzerinde hâkimiyet kurma eğilimi gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencinin kendisini sınıftaki öğrencilerden bir anlamda üstün görmesi ile açıklanabilir.

Bazı yabancı öğrencilerin yaşı büyük olabiliyor. Örneğin, sınıfların birinde 13 yaşında bir öğrenci var. Çocuk sınıf üzerinde hâkimiyet kurmak istiyor. Fiziksel güç kullanarak kendini kabul ettirmek istiyor ya da diğerlerini ezmek istiyor. Bu durumda dışlamaya maruz kalıyor. (Ö16)

Öğrencilerin devam edeceği sınıfın il milli eğitim müdürlerindeki komisyonlar tarafından belirlendiğine dikkat çeken bir katılımcı bazen öğrencilerin yönlendirildikleri sınıflara uyum sağlamakta zorluk çektiklerini dile getirmiştir.

Öğrencilerin kaydı yapılırken komisyon kararına uymamız bekleniyor. Bu durumda bize örneğin çocuk üçüncü sınıfa gitmelidir diye karar geliyor. Ama çocuk yaş olarak ya da gelişim anlamında o sınıfa uygun olmayabiliyor. O çocuk gittiği sınıfta sorun çıkarabiliyor ya da uyum sağlayamıyor. (MY)

Dışlanma arkasında yatan bir diğer sebep ise GKA öğrencilerin şiddete başvurması ve diğer öğrencilerin şiddet uyguladığı için bu öğrencilerden uzaklaşması şeklinde açıklanmıştır. Öğretmenlerden biri dışlanmanın önüne geçmek amacıyla öğrencileri birlikte oynamaları konusunda uyardığını ancak öğrenciler üzerinde çok fazla kontrol sağlayamadıklarını dile getirmiştir.

Yabancı öğrencilerin bazılarında şiddete eğilim var. Yaramazlık yaptıkları için de diğer öğrenciler oyunlarına almıyorlar. Ders içinde, yani beden eğitimi dersinde uyarıyorum: “Ya hep birlikte oynayacaksınız ya da sınıfa gireceğiz” diyorum, hemen birlikte oynamaya başlıyorlar ama ders aralarında çok fazla kontrolümüz olmuyor. (Ö11)

Öğrencilerin genellikle şiddete eğilim gösteren GKA öğrencileri oyunlarına dâhil etmedikleri ifade edilmiştir. Öğrencinin kişilik yapısının da dışlanma noktasında etkili olduğu belirtilmiştir, eğer GKA öğrenci sakin ve uyumlu ise yerli öğrencilerin arasında yer alabilmektedir.

Öğrenci şiddete eğilimliyse etkiye tepki şeklinde dışlama, oyuna almama gibi davranışlar oluyor ama öğrenci uyumluysa sorun olmuyor. (Ö7)

GKA öğrencilerin içinde buldukları psikolojik durumun etkisiyle şiddete eğilim gösterdiklerini belirten bir katılımcı, öğrencilerin özellikle yaşadıkları olumsuz tecrübeler nedeniyle uyumsuz davrandıklarını bu nedenle de diğer öğrenciler tarafından istenmediklerini dile getirmiştir. Öğrencilerin sadece GKA öğrencileri değil genel olarak şiddete eğilimli öğrencileri aralarında istemediklerine vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda GKA öğrencinin dışlanma nedeni etnik kökeninden ziyade istenmeyen davranışlarıdır.

Öğrenciler kendi içlerinde yaşadıkları buhranı şiddete başvurarak çözmeye çalışıyorlar. Yaşadıkları onları hırçınlaştırmış, bu nedenle de hemen şiddete başvurabiliyorlar. Şiddet uygulayanları da kimse yanında istemiyor. (Ö4)

Göç ve savaş nedeniyle aile yapılarında bozulmalar meydana gelmektedir. Çocuklar tek ebeveynle yaşamak durumunda kalabildikleri gibi ekonomik zorluklar nedeniyle kalabalık aileler şeklinde de hayatlarını idame ettirmek zorunda olabilirler. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu dile getirerek öğrencilerin aile yapılarının, ebeveyn kaybının çocukları olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Küfür etmek gibi kötü alışkanlıkları olan çocukların da dışlanmaya maruz kaldıkları belirtilmiştir.

...Başka okula giden bir öğrencim vardı o çok fenaydı. Ağızından küfürler, kavga eksik olmazdı, Türkçesi oldukça iyiydi. Çocuk her dakika küfür ediyor, teneffüste kavgaya karışıyordu. Bu nedenle de diğer çocuklar onunla oynamak istemiyordu. Annesi çıktı geldi ama dediklerimizi anlamıyor ki. Türkçesi iyi olan öğrenci vasıtasıyla anlatıyoruz, diyor ki: "Hocam ben ne yapayım, babası yok öldü, beni dinlemiyor". Ben bu çocukların olumsuz davranışlarının arkasında aile yapısının ve yaşadıkları tecrübelerin de etkili olduğunu düşünüyorum. (Ö11)

GKA öğrenciler genel olarak dil ve iletişim problemi yaşadığı için de dışlanmaya maruz kalmaktadır. Dil yeterliliğine sahip olmayan öğrencinin ilişki kurmakta zorlanması, yine dil yetersizliği nedeniyle akademik başarısızlık yaşaması akranlarıyla iletişimini olumsuz etkilemektedir. Ancak öğretmen görüşlerine göre öğrenci dil problemini aşmışsa ve derslerinde başarılı ise dışlanma yaşamamakta ve diğerleriyle kaynaşabilmektedir.

Öğrencinin yabancı olmasından ziyade başarı durumu da ilişkilerini etkiliyor. Genel olarak çocuklarda başarısız olanlara karşı bir antipati oluyor. Örneğin sınıfta Suriyeli bir öğrencim var uzun süredir bu okulda ve Türkçesi gayet iyi. Sınıftaki diğer çocuklar onu destekler hatta o yapabilir, başarabilir diye de söylerler. Ama çocuk hem başarısız hem de yaramazsa sevilmiyor. (Ö13)

Okul öncesi eğitim alan GKA öğrencilerin daha kolay uyum sağladığını belirten bir katılımcı, Türkçe konuşabilen ve derslerinde başarı sağlayan bir öğrencisinin sorun yaşamadığına vurgu yapmış, dışlanan öğrencilerin ise içlerine kapandıklarını ya da diğer sorunlu öğrencilerle arkadaşlık kurduklarını belirtmiştir.

Öğrencinin dil becerisi ve başarı durumu da diğer öğrencilerle iletişimini etkiliyor. Örneğin sınıfta okul öncesi eğitim almış, Türkçe konuşabilen ve gayet başarılı Suriyeli bir öğrencim var. O dışlanma yaşamıyor, arkadaş edinmekte zorlanmadı. Ama Türkçe konuşamayan ve başarısız olan diğer Suriyeli öğrenci arkadaş edinmiyor. Böyle durumda öğrenci ya kendi içine kapanıyor ya da dışlanan diğer çocuklarla arkadaşlık kurmaya çalışıyor. (Ö4)

Bazı katılımcılar öğrencilerin daha çok güçlü, çalışkan ya da popüler çocuklarla arkadaşlık etmeye eğilim gösterdiğini bu nedenle de başarısız ya da sevilmeyen öğrencilerden uzak durduklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler kuvvetli ve popüler olanın yanında yer almak istiyorlar. Suriyeli öğrenciler dil bilmiyor, derslerde başarı sağlayamıyorlar, bazıları çok çekingen. Bu nedenlerle diğer öğrenciler tarafından istenmeyebiliyorlar, ne kadar engel olsak da dışlanma oluyor. (Ö6)

Benzer şekilde öğrenme güçlüğü çeken Türk bir öğrenciyi örnek veren katılımcı, çocukların başarısız olanlara etnik ayırım yapmadan mesafeli bir duruş sergilediklerini belirtmiştir. GKA öğrencilerin çekingen tavırları da katılımcılar tarafından dile getirilen diğer bir noktadır. Öğrenci çekingen olduğunda kendini ifade etmekte daha fazla zorluk yaşayacaktır, özellikle hedef dilde iletişim kurmakta zorlanıyorsa sessiz kalmayı tercih edecektir.

Öğrenciler arasında dışlama sadece farklı etnik kökenden kaynaklanmıyor, öğrencinin başarı durumu, dil ve iletişim becerisi de etkiliyor. Örneğin benim sınıfta öğrenme güçlüğü çeken Türk bir öğrenci var, çocuklar onu da oyunlarına almıyorlar, onunla da vakit geçirmek istemiyorlar. Yabancı öğrenciler de biraz daha pasif olabiliyorlar. Bu yaşlarda çocuklar güçlü olan, sevilen ve başarılı olan çocuklarla arkadaşlık etmeye meyilli oluyorlar. (Ö12)

Öğrencilerin akademik anlamda başarı göstermelerinin sınıf içinde popülerlik kazanmalarında etkili olduğunu destekleyen açıklamalar yapan başka bir katılımcı ise Türk öğrenciler arasında da Suriyeli öğrencilerle arkadaşlık etmek isteyenlere dikkat çekmiştir. Öğrenci diğer çocuklar tarafından dışlandığında etnik ayırım yapmadan dışlanmış çocuklarla birlikte vakit geçirmektedir. Bu durum akran reddi yaşayan öğrencilerin bu ortak paydada bir araya geldiklerini göstermektedir.

Çocuklar güçlü gördüklerini ve çalışkan gördüklerini daha çok benimsiyorlar ama güçsüzleri yanında istemiyorlar. Örneğin sınıfta İranlı bir çocuk var, çok başarılı ve beyefendi bir çocuk bu nedenle de diğer çocuklar onunla oynamak istiyorlar ama Suriyeli öğrenci ile oynamıyorlar. “Sen benimle oynayamazsın” ya da “sen benimle oynama” diyebiliyorlar. Yani öğrencinin yabancı olmasından ziyade çocuk psikolojisi ile ilgili bir durum. Bunun yanı sıra, tersi bir durum da söz konusu olabiliyor yani başarısız olan ya da sınıfta kendini dışlanmış hissedenden Türk öğrenciler de Suriyeli öğrenci ile oynamayı tercih ediyor. (Ö9)

GKA öğrencileri dışlanmaya iten bir diğer sebep ise temizlik ve hijyen konusunda yaşanan olumsuzluklar olarak ifade edilmiştir.

...Bazı yabancı öğrencilerle yan yana oturmak istemiyorlar çünkü kötü koktuklarını söylüyorlar. Çocukların hangi şartlarda yaşadıklarını bilmiyoruz, evde banyo imkânı var mı bilmiyoruz, çoğu eski, kirli kıyafetlerle okula geliyor. (Ö13)

Yaşam koşulları ağır olan öğrencilerin kişisel temizlik ihtiyaçlarının yeterince sağlanmaması, okula kirli ve eski kıyafetlerle gelmeleri diğer öğrencilerle olan ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler özellikle öğrencilerin GKA öğrencilerle aynı sırayı paylaşma noktasında çekimser davrandıklarını ve zaman zaman bunu açıkça dile getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler duruma müdahale etse dahi ders aralarında dışlanma durumu tekrar yaşanmaktadır.

Suriyeli öğrencilerde genel olarak hijyen problemi oluyor, üstü başı kirli bir şekilde okula gelenler olunca diğer çocuklar da onlarla yan yana oturmak ya da oyun oynamak istemiyorlar. (Ö8)

Geçen yıl banyo yapmayan bir öğrenci vardı, çocuklar onunla oturmak istemiyorlardı. Öğrencileri konuşup ikna ediyordum ama teneffüslerde de yanlarına almadıklarını gördüm. Suriyeli çocuklarda böyle bir problem var ne yazık ki. (Ö7)

Öğrencilerin sadece sıra paylaşma noktasında değil, hijyen problemi olan öğrencilerle temastan kaçınmak adına oyunlarda da yan yana olmak istemedikleri belirtilmiştir.

Beden eğitimi dersinde de başta bir tedirginlik oldu. El ele tutuşup oynadığımız oyunlarda elini tutmak istemeyenler oldu. Elleri kirli diyenler oldu. Ama uyardık, rol model olduk böyle aşmaya çalıştık. (Ö3)

Hijyen problemleri nedeniyle dışlanma yaşayan GKA öğrencilere sahip öğretmenlerin bazıları bu sorunu aileyi çağırıp konuşmakla çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencinin sınıf içinde diğer arkadaşları tarafından rencide edilmesine engel olmak için öğretmenler önlem alsın da, diğer öğrenciler ders aralarında ya da öğretmenin olmadığı yerlerde öğrencinin hijyen problemini gündeme getirip kendisini kötü hissetmesine neden olabilirler. Bu sorunlar kitlesel

göçle gelen ailelerin yaşam standartlarının yükseltilmesi için daha kapsamlı politikalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Çocuk temizlik alışkanlığı edinememişse ya da imkânsızlıklardan dolayı düzenli banyo yapamıyorsa, öğrenciler kokusundan rahatsız olduklarını ifade ediyorlar. Bana gelip “kokuyor öğretmenim” diyebiliyorlar. Sınıfımızda böyle bir öğrenci vardı mesela. Çocuk Suriyeli ve kimse yanına oturmak istemiyordu. Gururunu incitmek adına çocuğu yanıma çağırdım ve sen kokmuyorsun ama yine de yarın kıyafetlerini değiştirip gel dedim. Daha sonra annesini çağırdım ve öğrenciyi yıkaması gerektiğini anlattım. (Ö9)

Hijyen problemi oluyor öğrencilerde ailelerini çağırıp sık sık banyo yaptırmalarını söylüyoruz ama şartları ağır. Kötü şartlar altında yaşamlarına devam ediyorlar. (Ö2)

Ailelerle ile görüşüp sorunu çözmeye çalıştıklarını belirten katılımcıların yanı sıra konuyu kapatarak çözüme ulaştıramayan öğretmenler de bulunmaktadır. Çünkü ailelere ulaşmak ve onlarla iletişim kurmak oldukça zordur.

Girdiğim sınıflardan bazılarında kokudan dolayı şikâyet oluyordu. Özellikle Suriyeli öğrenciler temizlik noktasında problemlidir. Ama çocuk kendisini kötü hissetmesin diye geçiştiriyorum, konuyu kapatıyorum. (Ö15)

Katılımcı öğretmenlerin pek çoğunun vurgu yaptığı diğer bir nokta ise, Türk velilerin Suriyeli ailelere ve çocuklara besledikleri olumsuz tutumun çocuklarına ve okul ortamına yansımadır. Evde Suriyeli bireylere yönelik olumsuz söylemlere şahit olan öğrenciler bu söylemleri okul ortamına taşıyabilmektedir. Okuldaki GKA öğrencilerin sayısının artması bazı velileri rahatsız etmiş ve öğrencilerinin farklı okullara nakil olmasını isteyen veliler olmuştur. Katılımcı öğretmenler ayrımcı tavırların arkasında aile etkisinin de olduğunu dile getirmiştir.

Aileler tepkiyi tetikliyor. Çocuk evde duyduğunu gelip sınıfta söyleyebiliyor. Örneğin bir öğrencim sürekli şöyle diyor: “Öğretmenim bunlar gitsinler, sürekli bizim paralarımızı yiyorlar. Bunlar niye geldi, gitsinler”. Sınıf ortamında söylüyor bunları, ben susturmaya çalışıyorum ama biraz rahat bir çocuk olduğu için sık sık dile getiriyor. Bu sözler çocuğun aklına gelecek şeyler değil, aile Suriyelilere karşysa bu doğrudan çocuğa ve sınıfa yansıyor. (Ö13)

Yerli veliler arasında göçmen ailelere ve öğrencilere önyargıyla yaklaşanların olduğu ve bunu çocuklarına yansıttıkları ifade edilmiştir. Çocuklarının GKA öğrencilerle arkadaşlık kurmasını, aynı sırayı paylaşmasını istemeyen aileler bulunmaktadır.

Veliler arasında da yabancı uyruklu öğrencileri istemeyenler oluyor ve bunu dile getiriyorlar. Ya da neden yabancı öğrenci sayısı fazla gibi söylemler oluyor. Çocuklarını da yabancı öğrencilerden uzak durmaları konusunda tembihleyenler oluyor. (Ö4)

Yabancı öğrenciler Türk öğrencilerden ziyade Türk aileleri tedirgin etmektedir. İronik bir şekilde, özellikle eğitim düzeyi daha yüksek olan aileler sık sık okuldaki yabancı öğrenci sayısından şikâyet etmektedir. Çocuğum o sınıfa düşmesin, yabancıyla oturmasın gibi taleplerle gelenler oluyor. Hatta çocuğunun kaydını başka bir okula aldırın veliler de var. (Ö6)

Katılımcı öğretmenlerden biri Türk ailelerden gelen tepkilere rağmen sıra düzeni yaparken yerli öğrencileri yabancı uyruklu öğrencilerle oturttuğunu belirtmiş ve böyle bir yaklaşım ile daha iyi sonuçlar elde ettiğini dile getirmiştir.

Veli geliyor ve "benim çocuğum Suriyeli öğrenci ile birlikte oturmasın" diyebiliyor. Ya da çocuğun kendisi de sınıfta bunu dile getirebiliyor. "annem yabancılarla oturma dedi", "sürekli ben onunla mı oturacağım!" gibi ifadeleri duyuyoruz. Ben bu durumu aşmak adına Türk ve yabancı şeklinde oturtuyorum ve sonucu da çok güzel oldu. Suriyeliler yan yana oturduklarında çok konuşuyorlar ve kendi dillerinde konuşuyorlar. (Ö8)

Ailelerin olumsuz tutumlarının arkasında okuldaki GKA öğrencilerin sayısının artmasının da etkili olduğunu ifade eden bir katılımcı ailelerin bu noktada tedirgin olduklarını belirtmiştir. Aileler yabancı uyruklu öğrenci sayısının artmasıyla birlikte okuldaki başarının düşeceğini ve disiplin olaylarının artacağını düşünerek tepki gösterebilirler. Ayrıca göçmen veliler arasında okul kültürüne uygun davranmayanlar olmaktadır. Nitekim katılımcılardan biri göçmen ailelerden beklenmedik tepkiler görebildiklerini vurgulamıştır. Ancak yaşanan talihsiz bir olay tüm göçmen ailelere mal edilmemeli, önyargıya dayanan genellemeler yapılmamalıdır.

Yabancı öğrencilerin varlığı ve okuldaki sayının giderek artması Türk aileleri olumsuz etkileyebiliyor. Aileler bazen yabancı öğrenci sayısının çok olduğu bir sınıfa öğrencisini vermek istemiyor. Ayrıca yabancı velilerde de okul kültürüne dair eksiklikler var. Örneğin çocuk başka bir çocukla kavga etmiş, annesi sinirlenip gelip sınıfı basabiliyor. Basabiliyor diyorum çünkü daha önce yaşadık bu okulda. Türk veliler de bu tarz davranışlardan dolayı tüm göçmenlere tepkili olabiliyor. (Ö1)

Katılımcılar velilerin ayrımcı tavırlarını ifade ederken eğitim seviyesi yüksek ve sosyo-ekonomik anlamda daha iyi durumda olan velilerin GKA öğrencilerin varlığından daha fazla rahatsızlık duyduklarını dile getirmişlerdir. Bu veliler arasında çocuğunu farklı bir okula taşıyanların olduğu da ifade edilmiştir. Okul yönetimi bu ailelerin çocuklarını okula gönderirken hoş olmayan tavırlar takındıklarını belirtmiştir. Sosyo-ekonomik statü aileler arasında bir sınır oluştururken çocukların kaynaşmaları önünde de bir bariyer olmuştur.

Bize gelen çocuklar genelde alt sosyo-ekonomik çevreden geliyor ama biraz ileride yüksek ve modern binalar yapılmaya başlandı. O binalarda oturan aileler buraya gelirken bunu bir lütuf gibi görüyorlar. Kendi çocuklarını buraya layık görmüyorlar,

bu ailelerin bazıları gitti. Çocuklarını alıp başka okullara gittiler. Suriyelilerden yakındılar ve gittiler. (MY)

Sosyal sınıf farkına vurgu yapan okul müdürü, öğrencilerin empati duygusu geliştirmesinin önemini dile getirmiştir. Öğrencilerin aileleri tarafından oluşturulan önyargılarını eğitimcilerin kırması gerektiğine dair örnek bir olay paylaşmıştır. Ancak okul ile ev arasındaki değer yargıları farklı olduğunda öğrencilerin bu duyguları ve yaklaşımı içselleştirmesi zor olacaktır.

... Geçen gün çocukları yüzme kursuna götürüyoruz, dördüncü sınıftan bir çocuk "Suriyeliler gelmesin" diyor. Ekonomik durumu iyi olan bir ailenin çocuğu, annesi mühendis babası mimar. "Niye kızım? Sen de Suriyeli doğabilirdin sen de onun yaşadıklarını yaşayabilirdin, o ister miydi böyle olmasını" dedim. Biraz duraksadı sonra "tamam otursun o zaman" dedi. Bu çocuğun tepkisinin ardında aile yapısı var. Evde aile olumsuz konuşunca çocuğa da bu durum yansıyor. (M)

Dışlanma bağlamında öğretmenlerin dile getirdiği bir diğer durum ise öğretmenlerin sınıf içerisindeki yaklaşımları olmuştur. Öğretmenler meslektaşlarının bu noktada etkili olabileceğini ve kullandıkları dil ile sınıfta kaynaşmaya ya da ayrışmaya sebep olabileceklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenin sınıf içindeki tutumu çok önemli, eğer öğretmen ayrımcı bir dil kullanıyorsa ya da öğrencileri yönlendirecek söz ve davranışlarda bulunuyorsa sosyal ve duygusal şiddet oluşuyor. "At sahibine göre kişner" atasözü bunu çok iyi ifade ediyor. Öğretmen bir rol model oluyor ve öğrenci öğretmeni örnek alarak ona göre davranıyor. (Ö6)

Öğretmenin ırkçı yaklaşımlara ya da sosyal dışlamaya karşı net bir tavrının olması ve öğrencilere ve velilere bu noktada müsamaha göstermemesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen net bir duruş sergileyemediğinde dışardan müdahalenin de fazla olacağı ifade edilmiştir.

... biraz da öğretmenin tutumuyla ilgili. Eğer siz izin verirsiniz velisi de öğrencisi de dışlayabilir, ırkçılık yapabilir ama siz öğretmen olarak iyi örnek oluşturmalsınız, bu durumun önüne geçebilecek önlemler alabilmelisiniz. (Ö2)

Başka bir katılımcı ise öğretmenin sınıf ortamında kullandığı dilin önemine vurgu yapmıştır, öğretmenler sınıf içerisinde provokatif cümleler kurmamaya özen göstermeli ve öğrencileri de bu konuda hassas olmaya teşvik etmelidir.

Öğretmenin sergilediği tavır önemli. Eğer öğretmen şöyle bir cümle kurarsa "memleketinizde dursaydınız, neden geldiniz" gibi sözler sarf ederse, düşmanca bir dil kullanırsa ve bunu sınıf ortamında yansıtırsa dışlama gerçekleşir. Öğretmen rol model olmalı, öğrencilerini bu noktada hassas olmaya ikna etmeli. (Ö9)

Öğrenci görüşleri. GKA öğrencilerle yapılan görüşmelerde katılımcıların hemen hepsi araştırma okulunda geçirdikleri süre içerisinde en az bir kere sosyal-duygusal şiddete uğradığını ifade etmiştir. Ancak bazı katılımcılar bu durumu okula

kayıt oldukları ilk zamanlar yaşarken bazıları için durum zorbalık derecesine ulaşmıştır. Örneğin katılımcılardan biri sözlü taciz ile başlayan durumun daha sonra fiziksel şiddete döndüğünü ve bu durumun sık sık tekrarlandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere dışlanma nedenleri ülkedeki “göçmen” statüsünden kaynaklanmaktadır.

...toplanıp gelip beni kızdırıyorlar “Suriyeli niye geldin bizim ülkemize, git buradan” diyorlar, sonra da kavga başlıyor. Hep 4. sınıftaki çocuklar yapıyor böyle, öğretmen de kızıyor. Onlar gelip beni sinirlendiriyor ama öğretmen bana da kızıyor. (3-E12)

Benzer bir şekilde kavgaların başlama nedeni olarak sözlü tacizlerin olduğunu ifade eden diğer bir öğrenci de sınıf içerisindeki bazı arkadaşlarının kendisini sinirlendirmek için kendisiyle ilgili olumsuz cümleler söylediklerini, şarkı sözleri uydurduklarını belirtmiş ve bu duruma tepki olarak kavga ettiğini ifade etmiştir. Ancak bu söylemlerin içerisinde ırkçı ayrımların yapıldığı görülmektedir, bu noktada öğretmenlerin çok daha dikkatli olması ve bu söylemlere engel olması gerekir.

Bizim sınıftaki bazı çocuklar “siz Suriye’den geldiniz, biz sizi kurtardık. Bizim sayemizde buradasınız” diyorlar. Ben de “bizi siz getirmediniz biz kendimiz geldik” diyorum. Beni sinirlendirmek için benim adımla söyleyip şarkı uyduruyorlar, kötü sözler söylüyorlar. Sonra da kavga başlıyor. (3+E8)

GKA öğrencilerin maruz kaldığı söylemlerde öğrencileri ötekileştiren bir dil kullanılmaktadır. “Bizim ülkemiz”, “bizim okulumuz” gibi bir sahiplenme duygusuyla ifade edilen kelimeler GKA öğrencileri dışarda bırakan, dışlayan bir dildir. Bazı Türk öğrencilerin hâkimiyet kurma çabaları GKA öğrencileri kısıtlayan, oyunlarına müdahale eden tarzdadır.

...”Burası bizim okulumuz, sizin okulunuz değil, her istediğinizi yapamazsınız” diyorlar ve oyunumuzu bozuyorlar. (2-K9)

Sosyal uyum sürecini tamamlayan ve okulda belirli bir sosyal çevre edinen öğrencilerin bile zaman zaman ya da okula ilk başladıklarında sosyal dışlanmaya maruz kaldıkları görülmüştür. Örneğin, katılımcılardan biri daha önce sözlü şiddete maruz kaldığını ifade etmiş, ancak arkadaş çevresinin artmasıyla ve öğretmeniyle iletişime geçtiğinde sorunun çözüldüğünü belirtmiştir. Öğrencinin sınıf içinde bir statü kazanması, arkadaş sahibi olması ve en önemlisi kendisini ifade edecek dil yeterliliğine ulaşmasıyla bazı olumsuzlukların aşılabileceği görülmüştür.

Okula ilk geldiğimde çok yalnız hissediyordum. Şimdi birçok arkadaşım var. Kızlarla ip atlıyoruz, bazen tüm sınıf futbol oynuyoruz. Kızların hepsini seviyorum ama erkekler arasında sevmediklerim var. “Suriyeliler neden geliyor, burası bizim

Ülkemiz, onlar pis” diyen bir çocuk vardı mesela onu sevmiyorum, öğretmene söyledim. Artık söylemiyor ama önceden hep böyle şeyler söylüyordu. (4+K13)

Önceden kızlarla oynarken bazı erkekler geliyordu. “Onunla oynamayın, o Suriyeli” diyorlardı ama artık arkadaşlarım onları dinlemiyor, “siz karışmayın, gidin buradan” diyorlar. (1+K7)

Okulu sahiplenmenin yanı sıra oyunlarda oyun kurucu ve karar verici rolü Türk öğrenciler üstlenerek GKA öğrencilerin oyuna alınmasında ya da oyundan çıkarılmasında dışlayıcı bir tavır sergileyebilmektedirler. Katılımcı öğrencilerden biri zaman zaman Türk akranlarıyla birlikte oyun oynasa da bu durumun kalıcı olmadığını anlatmak adına, oyun sırasında başka bir Türk öğrencinin oyuna dâhil edilmesi için kendisinin oyundan çıkarıldığı bir tecrübesini paylaşmıştır. Başkasının talebi ile çocuğun isteği dışında oyundan çıkarılması onda değersizlik hissi uyandırmıştır. Kolayca gözden çıkarılmak, oyundan atılmak çocukta değersizlik hissi yanında güven duygusunu da sarsmıştır. Katılımcı “aralarına alsalar bile sonra küsüyorlar” diyerek bu güvensizliği dile getirmiştir.

...Mesela ben diğer çocuklarla (Türk öğrenciler) oyun oynarken başka bir çocuk geliyor oyuna girmek istiyor ama beni oyundan atmalarını istiyor yoksa oynamam diyor. Onu oyuna almak için beni oyundan çıkarıyorlar. Ben çıkmak istemiyorum ama hiç umursamıyorlar. Zaten aralarına alsalar bile sonra küsüyorlar, oyunlarına almıyorlar. (3+E8)

Diğer öğrenciler tarafından oyuna dâhil edilmediğini dile getiren öğrenci sevilmediğini ve bunun nedeninin de Suriyeli olduğunu ifade etmiştir. Okulda arkadaşlık kurmakta zorlanan öğrenci mahallede hem Suriyeli hem de Türk arkadaşları olduğunu söylemiştir.

Sınıfta iki tane arkadaşım var, biri Türk diğeri Suriyeli. Diğer çocuklar benimle oynamak istemiyorlar, yanlarına gittiğimde “git buradan” diyorlar. Beni sevmiyorlar çünkü Suriyeliyim... Ama mahallede daha çok arkadaşım var. (1+K9)

Katılımcı öğrencilerden birinin açıklaması öğretmenin varlığının dışlanma üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Öğrenciler öğretmenin gözetmenliği altında daha uyumlu bir tavır sergilerken öğretmenin ortamdaki ayrılmasıyla birlikte ayrımcı tutumlarına devam etmektedir. Bu durum öğrencilerin öğretmenin söylemlerini içselleştiremediklerini göstermektedir.

Beden eğitimi dersinde öğretmen birlikte oynamamızı söylüyor, beni yanlarına alıyorlar ama öğretmen gidince beni tekrar oyundan çıkarıyorlar. “Sen git kendine başka top al, bizimle oynama” diyorlar. (4-E11)

Oyuna almama dışında öğrencilerin dile getirdikleri diğer bir durum ise sıra paylaşımıdır. GKA öğrenciler diğer öğrencilerin kendileri ile yan yana oturmak istemediklerinin farkındadırlar.

Kimse benimle oturmak istemiyor. Öğretmen sınıftan biri ile oturmamı istediğinde o kişi de teneffüste hemen yanımdan gidiyor. (4-E11)

Ben kuzenimle oturuyorum çünkü diğerleri benimle oturmak istemez. (3-E12)

Okulda ya da sınıf ortamında istenmeyen durumlar geliştiğinde GKA öğrencileri suçlama eğiliminin olduğu dile getirilmiştir. Katılımcı öğrencilerden biri yapmadığı bir olayla suçlandığını ancak bu durumu açıklayacak kadar Türkçesi olmadığı için suçu kabullendiğini belirtmiştir.

...Bazen de okulda olay oluyor Türkçe konuşamadığımız için suçu bizim üzerimize atıyorlar. Mesela kızlar tuvalete yazı yazıyorlardı suçu benim üzerime attılar. Ben de öğretmene gittim ama öğretmen bana inanmadı. Ben de suçu üstlenmek zorunda kaldım. (2-K9)

Okulda istenmeyen davranışların GKA öğrencilere atfedilmesi öğrenciler için onur kırıcı ve duygusal anlamda sarsıcı olabilmektedir. Daha önce böyle bir durumla karşılaşmış olsa dahi tüm etnik grubun kötü gösterilmeye çalışılması o grubun üyeleri için incitici olacağı gibi öğrencilerin arasına da görünmeyen bariyerler koyacaktır.

Sınıfta birinin parası kayboldu, öğretmen herkese sırasının altına bakmasını söyledi. Bazı öğrenciler hemen "Suriyeliler çalmıştır" dedi, biz de çalmadığımızı söyledik, öğretmen onlara kızdı ama ben yine de çok üzüldüm. (2+E8)

Başka bir öğrenci ise sınıfı süsledikleri balonların patlatılması üzerine suçun GKA öğrencilere atılmasını dile getirmiş ve bu suçlamadan ve diğer öğrencilerin yaklaşımlarından sevilmedikleri sonucunu çıkarmıştır.

...sınıftaki balonları patlatmışlar, bize suç atıyorlar. Suriye'den geldiğimiz için bizi sevmiyorlar, o yüzden böyle yapıyorlar. (2-E9)

Başka bir öğrenci ise teneffüslerde kendisine kötü davrandıklarını belirtmiş ve sınıfta da diğer öğrencilerin kalemini alıp sakladıklarını dile getirmiştir. Öğrenciye neden kendisine böyle davrandıklarını sorduğumda ise "Arap olduğum için" cevabını vermiştir.

Bazı çocuklar beni itekliyor, teneffüste bana vuruyorlar. Sınıfta beni kızdırmak için kalemini alıp saklıyorlar, geri vermiyorlar... Arap olduğum için Suriye'den geldiğim için beni istemiyorlar. (1-K8)

Aile görüşleri. Görüşme gerçekleştirilen aileler arasında dışlanma eyleminin olduğunu ifade eden ve bu konuda detay veren katılımcılar olmuştur. Çocuklarının

dışlanma gerekçelerini ise farklı bir etnik kökenden gelmelerine ve dil bilmemelerine bağlamışlardır. Katılımcılardan biri çocuklarının diğer çocuklar tarafından fiziksel şiddete uğradığını dile getirmiş ve bunun arkasında yatan nedeni çocuğunun “yabancı” olması ve Türkçe bilmemesi şeklinde açıklamıştır.

Okuldaki diğer çocuklar vuruyorlar, itiyorlarmış, böyle davranmalarının nedeni yabancı olması, konuşamaması, kendini savunacak Türkçesinin olmaması. (A8)

Diğer bir katılımcı ise Türk ailelerin tepkisini dile getirmiş ve ailelerin olumsuz düşüncelerinin çocuklarına yansıdığını ifade etmiştir. Diğer öğrencilerin GKA öğrencileri sevmemelerinin ardında ailelerinin olumsuz tutumlarının olduğunu belirtmiştir.

Suriyeli diye çok kolay suç atabiliyorlar ama ben çocuklarıma sakın olun, kavgaya bulaşmayın diyorum... Aileler Suriyelileri sevmiyor ve bu durumu çocuklarına yansıtıyor... Oğlum diğer çocuklar onu şikâyet ettiğinde kendini çok iyi anlatamadığını söylüyor. Olay öyle olmadı diye gelip bana şikâyet ediyor, bazen ağlıyor ben de diyorum ki sen Allah'a bırak. (A9)

GKA öğrencilerin dışlanmalarının ardında yabancı olmaları ve dil bilmemelerinin yanı sıra Türk çocukların kendi hâkimiyet sınırlarını belirlemeleri ve okulu sahiplenmeleri de yatmaktadır. Katılımcı ailelerden biri çocuğunun diğer öğrenciler tarafından dışlanırken Türk öğrencilerin “burası bizim okulumuz” söylemlerini kullandığını ifade etmiştir. Türk öğrencilerin bu söylemleri toplum geneline yansıması “ev sahibi/ misafir” ayrımını akla getirmektedir.

...Sen yabancısın deyip oyunlarına almıyorlarmış. Oğlum kendi kendine oyun oynarken, diğer çocuklar gelmiş oyununu bozmuş. “Burası bizim okulumuz, gidin buradan” demişler. Bizim çocuklar zaten sessiz, kendi halinde çocuklar. Öğretmene söylemeye çekiniyorlar... (A2)

Bazı katılımcılar çocuklarının okula başladıkları ilk zamanlar sorun yaşadığını ancak dil becerilerinin gelişmesi ve okulda geçirdikleri sürenin artmasıyla birlikte sorunların azaldığını ifade etmişlerdir. Bu ailelerin ortak özelliği çocuklarının akademik anlamda da başarılı olmalarıdır. Bu durum katılımcı öğretmenler tarafından yapılan “başarı” vurgusunu destekler niteliktedir.

Niğde'ye ilk geldiğimizde biraz sıkıntı yaşadılar ama artık okullarına alıştılar ve Türkçeleri gelişti. Kendi aralarında Türkçe konuşuyorlar. Hatta bazen matematik hesabı yaptırıyorum. Arapça sayamıyorlar, Türkçe söylüyorlar. Mahallede çok arkadaşları var hem Türk hem Suriyeli. Öğretmenleri de memnun sorun yok. (A5)

Okula ilk başladıklarında şikâyet ediyorlardı ama artık alıştılar. Okulda sorun yaşamıyorlar, ara sıra bazı şeyler anlatıyorlar ama çocuk bunlar. Türkçe konuşabildikleri için dışlanma yaşamadılar. İkisinin de dersleri iyi, öğretmenler memnun. (A3)

Katılımcı ailelerden biri çocuklarının özellikle Türk akranları ile arkadaşlık kurmasını teşvik ettiğini belirtmiştir. Türkçe öğrenmenin önemine vurgu yapan aile, bu nedenle gettolaşmış mahallelerden uzakta yaşamayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Çocuklarının mahallede Türk akranlarıyla oynadığını ancak okul ortamına ilişkin detaylı bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir.

Ben özellikle çocukların Türklerle arkadaşlık etmesini istiyorum böylece Türkçe konuşabilsinler. Açıkçası çarşıda otursaydık diğer Suriyeli çocuklarla arkadaş olacaktık ama o çocuklar da bunları başka yönlere çekecekti, zarar verecekti belki de. Burada kafam rahat, uzakta daha iyi. Okulda arkadaşlarıyla sorun yaşadıklarını düşünmüyorum ama her şeyi bize anlatmıyorlar. (A6)

Geri çekilme. Geri çekilme kavramı ile öğrencilerin akranlarıyla ilişki kurmaktan kaçınması, ilişkiyi başlatma ve yürütme noktasında çekingen davranması şeklinde ifade edilebilir. Bazı GKA öğrencilerde utangaçlık, çekingenlik, korku ya da güvensizlik gibi olumsuz duygulara dayanan geri çekilme davranışı gözlenmiştir.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bazı GKA öğrencilerin kendilerini geri çektikleri ve arkadaşlık kurma noktasında çekingen ve ürkek davrandıkları dile getirilmiştir. Öğretmenler bu durumu öğrencilerin savaş ve göç tecrübelerinin olumsuz etkileriyle bağdaştırmıştır. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerden biri iletişim sorunu yaşayan öğrencisinin “barınma kamplarından” geldiğini ifade etmiştir.

Sınıfıma barınma kamplarından gelen bir öğrenci var. Diğer öğrencilerle diyalog kurmuyor, sırada tek başına oturmak istiyor. Normalde sınıfta kura ile belirliyoruz sıra düzenini, diğer çocuklar itiraz etmiyor ama bu çocuk asla oturmuyor. Artık pes ettim ve tek başına en arkada oturmasına göz yumdum. Verilen yardımları da kabul etmiyor. Kış günü incecik kıyafetlerle geliyordu, mont verdik almadı. Çocuk kendini iletişime kapatmış durumda ve kendi kendini uzaklaştırıyor diğer öğrencilerden. (Ö10)

Sosyalleşme problemine vurgu yapan diğer bir katılımcı ise okula sonradan dâhil olan bir öğrencisinde gözlemlendiği ürkek tavırları dile getirmiştir. Öğrencinin okula alışma sürecinde çekingen tavırlar sergilemesi normal karşılanabilir ancak öğrencinin tek başına vakit geçirmeye devam etmesi, düşüncelerini dile getirmekten korkması desteğe ihtiyacı olduğuna işaret etmektedir.

Sınıfıma sonradan dâhil olan bir kız öğrenci var, birkaç ay oldu ama hala çok çekingen. Teneffüste kenarda durur, oyuna katılmaz. Derste söz almaz, konuşurmaya kalksam cevap vermeye utanır. Çok ürkek bir çocuk, toplum içine katılmada zorluk çekiyor. Bu çocukların psikolojik desteğe ihtiyacı olduğunu düşünüyorum. (Ö11)

GKA öğrencilerin zorlandıklarında öncelikle kendi etnik grubundan bir öğrenciden yardım istediğini dile getiren bir katılımcı, yerli öğrencilerle iletişime geçmekte zorlandıklarını vurgulamıştır.

...Çocuk kendi çabasıyla yapamıyorsa önce Suriyeli arkadaşına gidiyor. Çekingen bir yapıları var, gözleriyle, vücut diliyle yardıma ihtiyacı olduğunu gösteriyor ama yanına gidip “Ayşe, Ali bu nedir?” diyemiyor. Savaşın getirmiş olduğu, sığınmacı olmanın getirmiş olduğu bir eziklik var. Yaşadıkları tecrübeler onları sindirmiş. (Ö16)

Bazı GKA öğrencilerin diğer çocuklara soru sormaya dahi çekindiklerini belirten katılımcı öğretmenlerden biri sınıftaki bir öğrencinin kendisiyle dahi iletişim kurmaktan kaçındığını dile getirmiştir. Öğrencinin kısık bir ses tonuyla konuşmasının ve sadece kısıtlı bir çevreyle iletişim kurmasının normal olmadığını ifade etmiştir.

Sınıfımdaki Suriyeli kız öğrencilerden biri çok utangaç ve çekingen. Konuşurken sesi o kadar kısıktır ki zor duyarsınız. Sadece başka bir Suriyeli kız öğrenci ile iletişim kurar, diğer öğrencilerle asla konuşmaz, zorda kalmadıkça benimle bile konuşmaz. Çocuğun davranışlarının normal olmadığını düşünüyorum açıkçası. (Ö8)

Okul yönetimi ise GKA öğrencilerin özellikle okula kayıt oldukları ilk haftalar çekingen tavırlar sergilediklerini ve bu durumu aşmak adına yeni gelen öğrencileri sınıfa bizzat götürüp diğer öğrencilerle tanıştırmaya başladıklarını ifade etmiştir.

... Çocuğun hayatı her anlamda değiştiği için okula uyumu da zor oluyor, arkadaş edinemiyor, bazısı tamamen iletişime kapatıyor kendisini. Biz yönetim olarak şöyle bir uygulama yapmaya başladık. Yeni gelen öğrenciyi sınıfa biz götürüyoruz tanıtıyoruz, öğrencinin geldiği şartlardan bahsediyoruz ve sınıftaki diğer öğrencilere yeni gelen arkadaşlarına yardımcı olmalarını öğütüyoruz...(M)

Her öğrencinin adaptasyon sürecinin farklı olduğu dile getiren okul yönetimi öğrencilere sınıfa kadar eşlik ederek bu sürecin ilk adımını attıklarını belirtmişlerdir. Yönetimin bu yaklaşımı sınıf içerisindeki öğrencilerin de GKA öğrencilere karşı empati duymasını kolaylaştırabilir.

Öğrenci ilk geldiğinde çekingen olabiliyor, oyunlara katılamıyor. Ama zamanla alıştıkça ve kabul gördükçe aşıyor. Tabi bu çocuklar zor şartlardan geldiler, diğerleri kadar kolay adapte olamıyorlar. (MY)

Göç ve savaş tecrübesinin öğrencilerin kurdukları ilişkilerin kalitesini etkilediğini ifade eden bir katılımcı, öğrencilerin derinlik taşıyan, kalıcı ilişkiler kuramadığını ve bu tarz ilişkiler kurmaktan kaçındıklarını belirtmiştir. Katılımcı bu durumu GKA öğrencilerin insanlara duyduğu “güvensizlik” hissiyle açıklamıştır. Kendi etnik kökeninden arkadaşlar edindiğinde dahi öğrencinin samimi ve uzun soluklu

arkadaşlık kuramadığını ve kavga ile arkadaşlık arası gelgitlerin yaşandığını belirtmiştir.

Yabancı öğrencilerin kendi aralarında da çok dostluk ilişkisi göremiyorum. Yani şu iki öğrenci çok iyi anlaşır diyemiyorum. Oyun oynarken bir anda kavga etmeye başlayabiliyorlar. Anlık değişebiliyor. Bir ders iyi anlaşırken bir sonraki ders bozuşabiliyorlar. İstikrarlı bir arkadaşlık ilişkileri yok. Belki yaşadıklarından kaynaklanıyordur ama ben insanlara karşı genel bir güvensizlik duyduklarını düşünüyorum, bu nedenle de kendilerini kalıcı arkadaşlık kurmaktan çekiyorlar. Yani bağ kuramıyorlar, yüzeysel ilişkiler yaşıyorlar. (Ö8)

Öğrencilerin göç ve savaş tecrübelerinin onları ya hırçınlaştırdığını ya da yalnızlaştırdığını düşünen öğretmenlerden biri, iletişim kurmakta zorlanan öğrencilerin teneffüslerde tek kalmayı tercih ettiklerini dile getirmiştir. Kendisini sosyalleşmekten geri çeken öğrencilerin okul bahçesinin kenarında gezindiğini ifade eden katılımcı, aslında bu öğrencilerin bahçenin merkezinden uzaklaşarak kendi güvenli alanlarını oluşturduklarını ve orada kimse ile iletişim kurmadan tek başına hareket ettiklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin yaşadıkları mutlaka yansıyor ilişkilerine, kimisi hırçınlaşıyor ve şiddete başvuruyor, kimisi içine kapanıyor, tek başına hareket ediyor. Bakıyorsunuz çocuk hep tek başına geziniyor bahçede, bahçe duvarının kenarında, köşesinde kendi halinde... (Ö15)

Öğretmenler arasında öğrencilerin yalnızlaşması ve yabancılaştırmasının nedeni olarak dil yetersizliğini öne süren katılımcılar olmuştur. İletişim kuramayan öğrenci bir süre sonra kendi içine kapanmakta ve sosyalleşmekten uzak durmaktadır. Özellikle ilk etapta bulunduğu sosyal çevrede kendi etnik kökeninden hiçbir akranı yoksa bu durumun öğrenciyi daha fazla yalnızlaştırdığı dile getirilmiştir.

Çocuk konuşmıyor, derdini anlatamıyor bu da onu yalnızlaştırıyor, çocuk kendini geri çekmeye başlıyor. (Ö1)

Okula kaydı oluyor ama çocuk Türkçe bilmiyor. Öğretmeniyle konuşmıyor, arkadaş edinemiyor, bir de sınıfında kendi milletinden bir çocuk yoksa içine kapanıyor. (Ö2)

Öğrenci görüşleri. Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerin genellikle dışlanmaya maruz kaldıklarını gösteren anekdotlar paylaştıkları görülmüştür. Öğrencilerden ikisi okulda hiç arkadaşı olmadığını belirtmiş ancak bu durumu kabullenmiş bir tavır sergilemişlerdir. Öğrenciler arkadaşlık kurmak için çaba göstermek yerine kendi kendine vakit geçirmeyi öğrenmişlerdir. Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden biri yalnız kaldığında resim çizdiğini belirtirken, diğer öğrenci ise kendi başına oynadığını söylemiştir.

Okulda hiç arkadaşım yok sadece bazen ...(Suriyeli bir kız ismi veriyor) benimle oynuyor ama onun da arkadaşı var, arkadaşı çağırınca gidiyor. Ben yalnız dolaşıyorum. Teneffüste en çok resim yapmayı seviyorum o zaman hiç canım sıkılmıyor. (1-K8)

Öğrencinin geri çekilmesinin bir nedeni de diğer öğrencilerden zarar görmesidir. Kendisine zarar vermemeleri için onlardan “uzak” durduğunu belirten öğrenci, bu yaklaşımıyla aynı zamanda kendisini koruma altına almıştır.

... Sınıfta en çok ...(Türk öğrencilerden birinin ismini söylüyor) seviyorum çünkü o bana kötü davranmıyor. Benimle oynamıyor ama bana vurmuyor da, başka çocuklar dövmek istiyor. Böyle yaptıkları için onlardan uzak duruyorum. Tek başıma oynuyorum, bazen de evden oyuncak getiriyorum onunla oynuyorum. (1-E6)

Aile görüşleri. Aileler ile yapılan görüşmelerde öğrencinin içine kapanmasının ve kendini geri çekmesinin nedeni olarak öğrencilerin yaşadıkları travmatik olaylar gösterilmiştir. Öğrencilerin savaş ortamını görmese dahi göç sürecinde yaşadıkları, aile üyelerinden duydukları, kaybettikleri yakınları onları olumsuz etkilemiştir. Okulda hiç arkadaşı olmadığını söyleyen öğrencilerden birinin ailesi bu durumun farkında olup öğrencinin okula karşı olumsuz tutum geliştirdiğini dile getirmiştir.

Çocuklarda savaştan kalma bir korku var, öğretmenler baskı yapınca o korkuyu yenemiyor çocuklar ve konuşmaya korkuyorlar. Bazen geceleri ağlayarak uyanıyorlar, yüksek bir ses duyduklarında irkiliyorlar. Çocuklar hala yaşadıklarının etkisinde, keşke öğretmenler daha fazla destek olsa. Öğretmen kızınca ya da diğer çocuklar kötü davranınca çocuklar kendilerini çekiyorlar. Mesela küçük oğlum hala okula alışamadı, arkadaş edinemedi, zorlanıyor. O Suriye'deyken çok küçüktü ama göç ettikten sonra çok sefalet yaşadı, çocuklarda fakirliğin, çaresizliğin ezikliği var. (A2)

Çocuklarının savaş ortamına şahit olmasının onlar üzerinde derin etkiler bıraktığını ifade eden başka bir aile, çocuklardaki çekingen ve ürkek tavırları savaş ve göç ortamının sonucu olarak dile getirmiştir. Sadece savaşın etkisinin değil aynı zamanda göç sürecinin de sancılı olduğunu paylaşan başka bir aile ise çocuklarının bu noktada desteğe ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.

Çocuklar savaş ortamını gördüler... Terörist gruplar evleri basıyordu, arabamıza el koydular bu yüzden çocuklarda korku oluştu. Özellikle polisten ve askerden korkuyorlar. Geçenlerde eve polis gelmişti, ağlamaya başladılar. Üniformayı gördüklerinde korkuyorlar. Okulda güvenlik görevlisini ilk gördüklerinde korktular. Yaşadıklarımız zor, küçüklerdi ve hala etkisindedir bu yüzden tedirginler diğer çocuklara göre daha çekingen ve daha korkaklar...(A7)

Çocukların polis üniformasından korkması ve ağlayarak tepki vermesi daha önce yaşanan travmatik olayların yeniden hatırlanması sonucudur. Bu tecrübeler GKA

öğrencilerin davranışlarının anlaşılmasına ışık tutacaktır. Başka bir katılımcı ise zorlu göç yolculuğunun bıraktığı etkiden söz etmiştir.

Türkiye'ye ulaşmak için çok çile çektik, yaklaşık bir ay yol yürüdük. Kucağımda bebek yanımda çocuklar, tek amacımız Türkiye'ye ulaşmaktı. Çok zordu, korkuyorduk ama pes etmedik, geldik. Tüm bu zorluklarda çocuklar da yanımdaydı. Her şeyi yaşadılar. Keşke çocuklara daha fazla anlayış gösterebilir... (A2)

Savaş ortamında yaşadıklarını paylaşan başka bir aile ise yetişkin olarak kendilerinin bile olumsuz etkilendiğini ifade etmiş ve çocuklar üzerinde de olumsuz etkilerinin olmasının doğal olduğunu belirtmiştir.

...Ramazan topu atıldığında hepimiz çok korktuk, bomba sandık. Yüksek ses hepimizi korkutuyor. Çocuklar bazen geceleri ağlayarak uyanıyor. İki gün önce ben bile kâbusla uyandım. Evimizi basmışlar çocuklarımızı öldürüyorlardı. Ben bile hala etkisindeyim yaşadıklarımızın. Orada korkunç şeyler gördük. Askerler evimize girdi ve ne var ne yok götürdüler. Sonrasında zaten evimiz de yıkıldı, hiçbir şeyimiz kalmadı. Pek çok akrabamız öldü, saysam yazamazsınız. Ben yetişkin halimle etkileniyorum, çocukları düşünün bir de, ister istemez etkisi çıkıyor. (A8)

Öğretmen- öğrenci ilişkisi. GKA öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkileri öğretmen, öğrenci ve veli bağlamında ele alınmış ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişki "yakın ve mesafeli ilişki" olarak tanımlanmıştır.

Yakın İlişki. Yakın ilişkide öğretmen ile öğrenci arasında destekleyici ve samimi bir ilişkinin varlığından, öğretmenin öğrencisiyle empati kurabilmesinden ve öğrencisine toleranslı davranmasından bahsedilebilir. Öğrencinin öğretmeni kendisine yakın hissetmesi, öğretmeniyle iletişim kurmaktan çekinmemesi yakın ilişkinin varlığının göstergesidir.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında GKA öğrencilerle yakın ve sıcak bir ilişki içinde olduğunu ifade eden katılımcılar olmuştur. Katılımcılardan biri bu durumu açıklarken GKA öğrencilerin kendisinden korkmadığını hatta sevgisini göstermekten çekinmeyen öğrencilerin olduğunu belirtmiştir.

Benden korktuklarını ya da çekindiklerini düşünmüyorum. Öğrencilerden biri sürekli gelir sarılır mesela, öğretmenim seni seviyorum der. Öğretmen masasının yanına gelir, soru sorar. Anlaşabildiğimiz ölçüde iletişim kuruyoruz, iyi niyetli yaklaşıyoruz, bence öğrenciler de bunun farkında. Zaten bu çocukların sevgiye ve ilgiye ihtiyacı var, çoğu yakınını kaybetmiş, aileler parçalanmış... (Ö11)

Destek eğitimi veren öğretmen, GKA öğrencilerle kurduğu yakınlığı açıklarken hem ortamın onlara sunduğu rahatlığı ifade etmiş hem de kendisinin öğrenciyi zorlamadığını, sınıf öğretmenlerine nazaran daha esnek davrandığını belirtmiştir.

Destek eğitimine devam eden öğrenciler akademik anlamda sınıf seviyesinin altında olmaları nedeniyle, sınıflarında kendilerini başarısız ve mutsuz hissedebilirler. Ancak destek eğitimi sınıfı kendileri gibi desteklenmeye ihtiyaç duyan, Türkçe konuşmakta zorlanan öğrencilerden oluştuğu için psikolojik olarak daha rahat hissetmektedirler. Öğretmenin yetiştirmesi gereken bir müfredatının olmaması ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik eğitim verildiği için öğretmen de kendisini daha az baskı altında hissetmektedir. Bu karşılıklı psikolojik iyi-oluş hali öğretmen-öğrenci ilişkisine olumlu yansımaktadır. Öğretmen öğrencilerin kendisine sevgi sözcükleri söylediklerini hatta hediye alan bir öğrencinin olduğunu belirtmiştir. Nitekim araştırma yürütülen öğretmenler arasında GKA öğrencilerden hediye aldığını ifade eden tek katılımcıdır. Bu da öğrencinin öğretmene duyduğu sevginin ve yakınlığın derecesini açıkça göstermektedir.

Kendi sınıflarında sıkılıyorlar, dersi anlamıyorlar ama benim sınıfımda kendi gibi öğrencilerle birlikte oldukları için daha rahatlar. Ben destek eğitiminde onları fazla sıkmadığım ve zorlamadığım için mutlular. Bu da aramızdaki iletişime yansıyor, çocuklar gelip sarılıyor, sevgilerini dile getiriyor. Öğretmenler gününde hediye alıp gelen bile oldu, çok şaşırdım mesela. Ben beklemezdim böyle bir davranışı. (Ö14)

GKA öğrencilerle yakın bir ilişki kurduğunu ifade eden katılımcılardan biri bunu sağlarken sınıf içinde ayırım yapmadığını, her öğrenciye eşit yaklaştığını vurgulamıştır. Ayrıca birinci sınıfı okutan katılımcı, öğrencinin okula kayıt olduğu dönemin de öğretmenle ilişkisini etkilediğini ifade etmiştir. Ara sınıfta gelen öğrencilerin öğretmenleriyle çok yakın bir ilişki kurmadığını ancak birinci sınıfta gelen ve aynı öğretmenle devam eden öğrencinin öğretmenle daha yakın bir ilişki kurduğunu ve aradaki etkileşimin de daha sağlıklı olduğunu dile getirmiştir.

...öğretmen iyisiyle, kötüsüyle, yabancıyla, tembeliyle tüm öğrencileri kabul etmeli. Çok başarılı, terbiyeli bir öğrenci de sorun çıkardığında kızıyorum ya da yabancı bir öğrenci olumlu davranış sergilediğinde onu da takdir ediyorum, sevgimi gösteriyorum. Böylece hem çocuklarda adalet duygusu oluşuyor hem de öğretmen yabancı öğrenciyi de seviyor, demek ki bizim de sevmemiz gerekli algısı oluşturuyorum. Bizim öğrencilerimiz küçük okuma yazma sürecinde hepsiyle ayrı ayrı ilgileniyoruz, bu nedenle öğrenciyi tam anlamasak bile iletişim kurmak zorundayız. Bu anlamda ara sınıfta gelen öğrencilere nazaran birinci sınıfta alıp okuttuğunuz öğrenciyle ilişkimiz daha iyi, aramızdaki bağ da daha kuvvetli oluyor. (Ö3)

Katılımcı öğretmenlerden biri daha önce mezun ettiği yabancı uyruklu öğrencilerle arasında yakın bir ilişki olduğunu, mezuniyet sonrası öğrencinin kendisini ziyarete geldiğini paylaşmıştır. Ancak öğretmenin ifadesinde belirttiği gibi öğrenci mezun olana kadar öğretmenle belirli bir süre zaman geçirmiştir, bu süreçte öğretmenle

arasında oluşan bağ kuvvetlenmiştir. Öğretmen mezun olan bu öğrencilerin “aidiyet ve sahiplenme” hissettiğini vurgulamıştır. Başka bir deyişle, öğrenciler okulu ve öğretmenlerini benimsemiş ve okulun bir parçası olmuşlardır.

Daha önce de Suriyeli ve İranlı öğrencilerim olmuştu. Onlar çok vefalı çıktı. Geçen yıl mezun ettiğim Suriyeli öğrenci beni ziyarete geldi mesela, elimi öptü, konuştuk, sohbet ettik. Annesi ile de selamlaşırız, konuşuruz. Onlarda aidiyet ve sahiplenme duygusu vardı. Aramızda güzel bir yakınlık oluşmuştu, Türk öğrencilerimden farklı değillerdi ama şu anki öğrencilerimle çok zaman geçirmedığımız için bir şey diyemiyorum. (Ö4)

Öğretmenlerin de durumu kabullenmesi için zaman geçmesi gerektiğini belirten okul yönetimi, öğretmenlerin GKA öğrencilerin eğitimleri noktasında özverili davrandığını ifade etmiştir. Özellikle GKA öğrencilerin sayısının artmasının öğretmenleri tedirgin ettiğini ancak bir süre sonra bu tedirginliğin azaldığı dile getirilmiştir.

...Öğretmenlerimiz fedakârlık yaptılar, bu çocuklarla birebir ilgilendiler, eksiklerini aldılar. Ancak sayı arttıkça öğretmenlerden “yine mi Suriyeli öğrenci geldi” gibi söylemler oluyordu. Öğretmenlerin de kabullenmesi zaman aldı. (M)

Ayrıca öğretmenlerin izlenen politikayı eleştirse bile bunu sınıf ortamına yansıtmadığı belirtilmiştir. Öğretmenler arasında göçmenlere yönelik eğitim politikasına eleştirel bakanlar bulunmaktadır. Ancak okul yönetimi öğretmenlerin GKA öğrencileri yetiştirmek için emek harcadıklarını, çaba gösterdiklerini ve eleştirel bakışın bu durumu olumsuz etkilemediğini belirtmiştir.

Öğretmenler arasında önyargılı davrananlar olabilir. Öğrencilerin devlet okullarına yerleştirilmelerini eleştiren ya da genel olarak Suriyeli bireylere tepkili olanlar çıkabiliyor. Ama ben hiçbir öğretmenimizin bunu çocuğa ve sınıfa yansıttığını düşünmüyorum. Çocukların eksiklerini tamamlamak için her biri çaba harcıyor, yetiştirmek için ayrıca çaba gösteriyor. Yaptıkları iş gerçekten özveri getiren bir iş. (MY)

Öğrenci görüşleri. Öğrencilerin öğretmenlerle aralarındaki ilişkiyi nasıl algıladıklarını anlamak için öğrencilere sorular yöneltilmiştir. Öğretmenini sevdiğini ifade eden GKA öğrenciler, öğretmeniyle iletişim kurabildiğini, öğretmenin kendisini ödüllendirdiğini dile getirmişlerdir. Olumlu görüş bildiren öğrencilerin genel olarak akademik anlamda diğer öğrencilere göre daha başarılı olan öğrencilerin olması dikkat çekicidir. Katılımcı öğrencilerin öğretmenlere duydukları olumlu duyguları açıklarken kullandıkları “bana iyi davranıyor”, “bana kızmıyor”, “bana yardım ediyor” ifadeleri öğrencilerin öğretmene karşı olumlu bir tutum içinde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenimi çok seviyorum, o bana iyi davranıyor. Anlamadığım zaman yanıma gelip ne yapacağımı gösteriyor. (3+K10)

Öğretmen bana hiç kızmıyor, öğretmenim ben bu soruyu bilemedim diyorum o bana yaptırıyor. Güzel yapınca yıldız atıyor. Aferin diyor, bazen sınıfa alkışlayın diyor. (2+E8)

Öğretmenimiz çok iyi biri, bazen bize şeker dağıtıyor. Bize oyunlar oynatıyor, dans etmeyi öğretiyor... Öğretmene gidip öğretmenim onu anlamadım diyorum bana biraz yardım ediyor sonra ben onu anlıyorum. (1+K7)

Öğretmen benimle ilgileniyor, onu çok seviyorum. (1+K9)

Katılımcılar öğretmenle ilişkilerini açıklarken öğretmenin kendilerine yardım ettiğini ve akademik çalışmalarda destek olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler öğretmene karşı tutumlarını ifade ederken bunu öğretmene karşı hissettikleri duyguları dile getirerek yapmışlardır. Öğretmenini sevdiğini ifade eden katılımcılar, bu sevginin ardında öğretmenin anlayışlı ve yardımsever olmasının yattığını belirtmişlerdir.

Öğretmeni seviyorum çünkü o bana kızmıyor, bağırıyor... Bana ödül olarak oyuncak verdi. (2+K10)

Katılımcı öğrencilerden biri öğretmenin ayırım yapmadığını ve herkese aynı şekilde yaklaştığını dile getirmiştir. Öğrenciler arasında "ayrımcılık" kavramını dile getiren tek bir katılımcı olmuştur ve bu katılımcı diğerlerinden yaşça büyüktür. Öğrenci Türkçe konuşma problemi yaşamadığını ve öğretmeniyle iletişim kurabildiğine dikkat çekmiş ve ayrıca öğretmenin kendisini öptüğünü söyleyerek öğretmene karşı duyduğu sevginin karşılığı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmeni çok seviyorum, herkese aynı davranıyor, hiç ayırım yapmıyor. Öğretmen de beni seviyor, bir keresinde sarılıp öptü beni. (Bu cümleyi kurarken gülümsüyor) Türkçe bildiğim için öğretmenimle rahatça konuşabiliyorum. (4+K13)

Öğretmenine olumlu duygular beslediğini ifade eden öğrencilerin ortak noktası diğer öğrencilere kıyasla akademik anlamda daha başarılı olmaları, Türkçe seviyelerinin daha iyi olmasıdır. Dil yeterliliği öğrencinin başarısını, öğretmenle olan ilişkisini ve dolaylı şekilde okula tutumunu etkilemektedir.

Aile görüşleri. Ailelerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerine dair düşünceleri sorulmuştur. Aile ile okul arasındaki etkileşim yeterli düzeyde olmadığı için aileler çocuklarının anlattıkları kadarıyla ya da öğretmenlerle yaptıkları sınırlı görüşmelere dayanarak öğretmen-öğrenci ilişkisini tanımlamışlardır. Örneğin katılımcılardan biri bu durumu "çocuktan duyduğumuz kadarıyla" şeklinde ifade ederek aslında öğrencinin eğitim ortamına dair doğrudan bilgi sahibi olmadığını göstermiştir.

Türkçe konuşmadığımız için fazla iletişim kuramıyoruz ama çocuktan duyduğumuz kadarıyla iyi bir öğretmen. Biz zaten çocuğumuza sürekli "iyi ol, çalışkan ol, öğretmeninden azar duyma" diyoruz. (A6)

Bazı katılımcı aileler öğrenci-öğretmen ilişkisini tanımlarken öğrencilerin okuldaki akademik durumuna ilişkin ifadeler kullanmış ve öğrencilerin psikolojik ya da duygu durumlarına değinmemişlerdir. İlişkinin niteliğine dair herhangi bir fikir beyan etmeyen aileler özellikle öğrencinin okulda sorun yaşayıp yaşamamasına vurgu yapmıştır. Nitekim ailelerden biri "sorunsuz" ilişki tanımlaması yapmış ve öğretmenin aileden akademik beklentilerini ifadelerine eklemiştir.

Öğretmeniyle sorun yaşamadı. Annesi bazen konuşuyor öğretmeniyle ve problem yok. Öğretmen evde çalıştırmamızı istemiş ama biz de bilmiyoruz ki çalıştıralım. (A7)

Çocuklarının karakter yapısına değinen diğer bir katılımcı yine sorun yaşanmamasına vurgu yapmış, ayrıca öğretmenin öğrencilerle ilgilendiğine ve hatta özel olarak yardımcı olduğuna değinmiştir. Ancak yine öğrencilerin akademik gelişimi için yapılan birebir eğitimden bahsedilmektedir.

Okuldan memnunuz. Bizim çocuklarımız da uyumlu, kavga çıkaran çocuklar değiller. Bu nedenle öğretmenle de sorun yaşamadılar. Öğretmenler çocuklarla ilgileniyorlar hatta bazen özel olarak ilgilendikleri oluyor. (A5)

Öğretmenin GKA öğrencilere yaklaşımına ilişkin olumlu ifadelerde bulunan diğer bir katılımcı önemli bir noktaya vurgu yapmış ve öğretmenlerin öğrenciler arasında "ayırım" yapmadığını söylemiştir.

Ayrımcılık yok gayet güzel davranıyorlar. Hatta birinci sınıftaki kızımın öğretmeni sürekli övüyor, çok iyi olduğunu söylüyor. (A3)

Ayrımcılık üzerine fikir beyan eden diğer bir katılımcı aile ise bu durumu başlarından geçen bir anekdot paylaşarak yapmıştır. Veliler toplantısında diğer veliler tarafından kırıcı söylemlere maruz kalan anne, sınıf öğretmenin kendisi adına yaptığı savunmayı anlatarak öğretmenin tarafsız ve eşitlikçi yaklaşımına vurgu yapmıştır.

Öğretmenimiz çok iyi bir insan, bizi sınıf etkinliklerine davet eder. Yolda görse bizimle sohbet eder, ne bizi ne de çocukları dışlar. Ama diğer veliler sınıfta Suriyeli istemiyorlar. Mesela, veli toplantısında Türk veliler hep Suriyeli çocuklardan şikâyet ettiler. Öğretmen orada bizi korudu, "İftira atmayın, sizin çocuklarınız da yaramazlık yapıyor" dedi. Toplantıda böyle şeyler söylenince çok üzüldüm. Biz Suriye'de bu kadar problem yapmayız, çocuktur der geçeriz. Ama burada bana hep çocuğun hiç uslu durmuyor diyorlar, sürekli şikâyet ediyorlar. Ama içim rahat öğretmenimiz haksız şikâyet edenlerin farkında, çocuğuma da bu şikâyetleri yansıtmadığını düşünüyorum. (A9)

Mesafeli ilişki. Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin formal seviyede olduğu, öğrencinin öğretmenle iletişim kurma noktasında kendisini çok rahat hissetmediği bir ilişki türü olarak bahsedilebilir.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Okul yönetimi GKA öğrencilerin okul içinde şubelere dağılımında yaşanan problemlere değinmiştir. Öğretmenlerin sınıflarındaki GKA öğrencilerin sayısı üzerinden karşılaştırma yaptıklarını ve bu durumun öğrencilere olumsuz yansıdığını belirtmiştir. Bu olumsuzluğu aşmak için sınıf ve şubelere öğrenci dağılımlarında eşitliğe gidilmiştir. Sınıfında daha fazla yabancı uyruklu öğrenciye sahip olan öğretmenlerin bu durumdan memnun olmadığı ve bu memnuniyetsizliğin GKA öğrencilere yansıdığı dile getirilmiştir.

Okula ilk görevlendirildiğimde bazı sınıflar seçme sınıf olarak belirlenmişti ve o sınıflarda hiç yabancı öğrenci yoktu. Zamanla yabancı öğrenci sayısı arttı ve öğretmenler “neden benim sınıfımda yabancı öğrenci daha fazla” diye şikâyetlerle gelmeye başladılar. Bu durum hem öğretmenler arasında olumsuzluklara sebep veriyordu hem de öğretmenin öğrencilere karşı yaklaşımını etkiliyordu. Artık seçme sınıf yok ve yabancı öğrenciler sınıflara eşit şekilde dağıtılıyor. Sadece önceden yabancı öğrenci alınmayan bir iki sınıf var onun dışında her şubede yabancı öğrenci var. (M)

Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler arasında GKA öğrencilerle yakın bir ilişki kurmadığını ifade eden öğretmenler olmuştur. Öğretmenlerin yakınlık kuramama nedenleri farklılık göstermektedir. Örneğin, katılımcılardan biri öğrencilerin sürekli öğretmen değiştirmiş olmalarının olumsuz bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen GKA öğrencilerin okula aidiyet duygusunun olmadığını ve okuldan gidecekmiş gibi bir düşünceye sahip olduklarını dile getirmiştir.

Ben okuttuğum sınıfı bu yıl devraldım. Öğrenciler çok fazla öğretmen değiştirmişler. Genel olarak öğrencilerle aramda çok sıcak bir ilişki olmadı, yabancı öğrencilerde de sanki gideceğiz algısı var. Ben onların ne okulu ne de öğretmeni çok benimsediklerini düşünmüyorum. (Ö13)

GKA ailelerin sık sık şehir ve adres değiştirmelerinin ve çocukların da farklı farklı okullarda eğitimlerine devam etmelerinin öğretmen-öğrenci ilişkisine zarar verdiğini vurgulayan bir katılımcı, GKA öğrencilerin birinci sınıftan itibaren aynı öğretmenle eğitim hayatına devam ettiği takdirde öğretmen-öğrenci ilişkisinin istenen şekilde geliştiğini ifade etmiştir.

İzlenen politikanın belirsizliği ve öğrencilerin istedikleri zaman kayıt olmaları, istedikleri zaman nakil olmaları öğretmenin işini zorlaştırmaktadır. Öğrenciyi yetiştiriyorsunuz başka okula gidiyor. Diğer taraftan, başka okulda hiçbir şey öğrenmeden size gelenler olabiliyor. Ama birinci sınıftan alıp yetiştirdiğiniz öğrenci öyle mi, onunla bir bağ kuruyorsunuz. (Ö6)

Öğrencinin öğrenim hayatına aynı okulda başlayıp devam etmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen öğrenci ile birlikte vakit geçirdikçe onu daha iyi tanımakta, ihtiyaçlarını ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkında olmaktadır. Ancak öğrenciler sık sık okul değiştirdiklerinde bu durum zorlaşmaktadır ayrıca öğretmenler akademik gelişimi için çaba sarf ettikleri öğrencilerin başka okullara nakil olmalarından rahatsızlık duymaktadır.

Bu öğrencileri okulda tutacak yaptırımların olması lazım. Sürekli okul ve şehir değişikliğinin önüne geçilmesi ve düzenli devamın sağlanması için önlemler alınmalı. Öğretmen ve ortam değişikliği öğrencinin öğrenme sürecini de öğretmenin motivasyonunu da olumsuz etkiliyor. Sene başından bu yana kaç yabancı öğrenci geldi okula, belki sene sonu olmadan başka okula gidecek. Böyle olunca nasıl olsa gidecek gözüyle bakıyorum. Birinci sınıftan alıp mezun ettiğimiz yabancı öğrenci sayısı çok azdır. Nakil işlemlerine sınır getirilmeli. (Ö9)

Bu durum araştırmacı tarafından da gözlenmiştir. Okul yönetiminden Kasım ayında alınan yabancı öğrenci listesi zaman zaman güncel liste ile değiştirilmek durumunda kalmıştır. Eğitim-öğretim yılının bahar döneminde öğrenci sayısında artış gözlenmiştir. Ayrıca görüşme yapılması planlanan bir öğrenci de başka okula nakledilmiştir. Öğretmenlerden biri okul değişikliğinin yanı sıra ülke değişikliğine de vurgu yapmış ve Suriye'ye geri dönen bir aileyi örnek göstermiştir.

Öğretmen öğrenciyi sahiplenemiyor çünkü çocuk ülke, şehir ve okul değiştiriyor. Mesela yakınlarda bir öğrenci dedesinin nezaretinde Suriye'ye geri döndü. Verilen emekler boşa gitti. (Ö7)

GKA öğrencilerin gösterilen çabalara rağmen ilerleme göstermemesi, öğretmenlerin daha sonra kaydını yaptıran öğrencilere karşı da önyargılı olmasına neden olmaktadır.

Açıkçası daha önce emek verip ilerleme kaydedemeyen öğrencileriniz de olduysa ister istemez önyargı oluyor. Bu durum öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi, ilişkiyi olumsuz etkileyebiliyor. (Ö9)

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin duygusal anlamda doyurucu olmaması da uyum problemlerinin devam etmesine neden olabilmektedir. Bu bağlamda uyum süreci ve öğretmen-öğrenci ilişkisi karşılıklı olarak birbirini olumsuz etkileyen bir döngüye girmektedir.

Üst sınıflara gelen yabancı öğrenciler genelde nakil yoluyla geliyorlar. Nakil yoluyla gelenler biraz daha sıkıntılı öğrenciler oluyor. Birkaç okul değiştiriyorlar ve uyumsuz davranışlar sergileyebiliyorlar ya da şiddete başvurabiliyorlar. Bu kez öğretmen de yaptırım uygulayınca öğrencinin öğretmen algısı olumsuz olabiliyor. (Ö3)

Öğrencilerin sosyal, duygusal, psikolojik ve akademik anlamda yetişmesi ve gelişmesi için öğretmenin çok çaba harcaması gerekmektedir ancak bazı katılımcılar bunu yapacak motivasyonu bulamadıklarını dile getirmişlerdir. Okuldaki rehberlik hizmetlerinin önemine vurgu yapan bir katılımcı, öğretmenler için GKA öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına yanıt vermenin ancak mümkün olduğunu dile getirmiştir.

Sınıfta çok fazla yabancı öğrenci var, hepsiyle ayrı ayrı ilgilenmem çok zor. Aralarında problemliler var. Okulda sağlıklı işleyen bir rehberlik hizmeti olsa daha iyi olurdu. Ben çocukların ancak okuma yazma becerileriyle ilgilenebiliyorum, psikolojileri için yapabileceğim bir şey yok maalesef. (Ö8)

Türk öğrencilerin öğretmenin gözüne girme çabasının yabancı öğrencilerde olmadığını, yabancı öğrencilerin okul ve öğretmene karşı güçlü duygular beslemediğini ifade eden bir katılımcı, bu durumun öğretmen öğrenci ilişkisine yansımalarını belirtmiştir.

Yabancı öğrencilerle çok yakın bir bağ kuramadık. Diğer öğrenciler sizin tepkinizi önemsiyor, aman öğretmenin gözünden düşmeyeyim, öğretmen bana kırılmasın gibi bir çaba var. Ama yabancılar öyle değil, okul ve öğretmenle duygusal bir bağ kurmuyorlar. (Ö5)

Benzer düşünceler paylaşan diğer bir katılımcı ise GKA öğrencilerin sevgilerini gösterme noktasında farklı olduklarını dile getirmiş ve bu öğrencilerin duygularını hırçınlık yaparak ya da içlerine kapanarak ifade ettiklerini belirtmiştir.

Bizim öğrencilerimiz öğretmenlerini idol olarak alabiliyor, bu nedenle de öğretmenin tepkilerini önemsiyor. Ama bu çocuklar okullarda uzun süre kalmadıkları için güçlü bir bağ oluşmuyor. Sevgilerini de yansıtmıyorlar. Bir mahzunluk var çocuklarda, ya hırçınlar ya da durgunlar. (Ö16)

Öğrenci görüşleri. Öğretmenle ilişkisini çok olumlu ifade etmeyen öğrencilerin bazıları bu durumu iletişim problemlerinden dolayı bu şekilde algılamaktadır. Nitekim ifadelerinde öğretmenle konuşamadıklarını söyleyen katılımcılar olmuştur.

Öğretmenim beni anlamıyor çünkü çok az Türkçe biliyorum. Sadece tuvalete gitmek ve dışarıdaki çeşmeden su içmek istediğimde onunla konuşuyorum... Bana vurduklarında öğretmenime söylemeye çalışıyorum ama bana "tamam" diyor, bir şey yapmıyor. Ben de ağabeyime söylüyorum o beni koruyor. (1-K8)

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere Türkçe bilmeyen öğrenci temel ihtiyaçlarını gidermek için öğretmenle iletişim kurmaktadır. Bunun dışında diğer öğrencilerden şiddet gördüğünde öğretmene söylemeye çalışmaktadır ancak ifadelerden anlaşıldığı kadarıyla öğretmen öğrencinin beklediği tepkiyi göstermemektedir. Öğretmen öğrencinin sorununu anlamamış olabileceği gibi göz

ardı etmiş de olabilir. Ancak bu noktada önemli olan öğrencinin algısıdır. Kendisini güvende hissetmeyen öğrenci aynı okula devam eden ağabeyinden yardım istemektedir. Öğretmeni ile konuşamayan, kendini ifade edemeyen öğrenci bu durumu “öğretmen beni anlamıyor” diyerek belirtmiştir. Öğrenci bu noktada anlaşılmayı beklemektedir ancak dil yetersizliği nedeniyle sağlıklı bir iletişim kuramamaktadır.

...öğretmeni sevmiyorum çünkü bana iyi davranmıyor, sürekli kızıyor. Hep diğer sınıfa (destek eğitimi) gönderiyor, benim sınıfta olmamı istemiyor. (3-E9)

Bazı katılımcılar açıkça öğretmenlerini sevmediklerini dile getirmişlerdir. Bir katılımcı öğretmenin sürekli olarak ona kızdığını ifade etmiştir. Öğretmenin öğrenciyi destek eğitimine yönlendirmesi öğrenci tarafından sınıfta istenmediği şeklinde algılanmaktadır. Bu durum iletişim eksikliği ve öğretmenin öğrenciye karşı yaklaşımı ile açıklanabilir. Öğretmen GKA öğrenciye destek eğitiminin kendi gelişimi için önemini anlatarak algısını değiştirebilir.

Öğretmeni sevmiyorum, çünkü bana sürekli kızıyor. Çok iyi Türkçe konuşamadığım için beni dinlemiyor, bu yüzden ona soru sormuyorum. (4-E11)

Dil yetersizliği nedeniyle öğretmeni ile iletişim kuramadığını ifade eden diğer bir katılımcı ise öğretmenin kendisini dinlemediğini düşünmektedir, bu nedenle de kendisini öğretmenle iletişime kapatmıştır. Öğrenci öğretmenini sevmeyi açıkça dile getirirken bunun gerekçesi olarak da öğretmenin kendisine kızmasını göstermiştir.

Sınıf öğretmenimi sevmiyorum çünkü onunla konuşamıyorum, o sinirli biri, anlattıklarını anlamıyorum. Ama diğer öğretmenle konuşmak çok kolay. O hiç kızmıyor. O sınıfta kendimi güvende hissediyorum. Ailemle birlikteymişim gibi oluyor. (3-E9)

Öğretmeni ile konuşamadığını söyleyen diğer bir katılımcı ise öğretmenin sinirli biri olduğunu ve kendisinin anlattıklarını anlamadığını dile getirmiştir. Öğretmeni ile sağlıklı iletişim kuramayan öğrenci öğretmenine karşı olumlu duygular beslememektedir. Ancak destek eğitimi sınıfında kendisini güvende hissetmekte ve destek eğitimi veren öğretmeni sevdiğini dile getirmektedir. Destek eğitimine devam eden ve dil yeterliliği olmayan başka bir katılımcı da benzer ifadelerde bulunmuştur.

Öğretmeni seviyorum ama diğer öğretmen (destek eğitimi sınıfından bahsediyor) bana daha iyi davranıyor. O sınıfı ve öğretmenimi daha çok seviyorum. (2-K9)

Öğrencilerin kendi seviye gruplarında eğitim görmeleri, onların kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle destek eğitimi sınıfında daha mutlu olduklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenimi az seviyorum, kızmıyor, bir şey yapmıyor ama ben çok sevmiyorum... Bazen etkinlikleri yapamıyorum ama öğretmene sormuyorum, öylece duruyorum, bekliyorum sınıfta. (3-E12)

Öğretmenine karşı çok olumlu duygular beslemediğini ifade eden katılımcı bunun nedenini açıklamakta zorlanıyor. “Kızmıyor ama sevmiyorum” ifadesinin arkasında aslında öğrencinin öğretmenden çok derslere karşı takındığı bir tepki var. “Yapamıyorum ama sormuyorum” diyerek akademik anlamda yaşadığı başarısızlığa tepki gösteriyor. Öğrenci “öylece bekliyorum” diyerek aslında öğrenme motivasyonunun düşük olduğunu da göstermiş bulunmaktadır.

Aile görüşleri. Aileler arasında çocuklarının öğretmenleriyle ilişkisine yönelik olumsuz ifadelerde bulunan aileler öğretmenin daha anlayışlı ve kucaklayıcı bir tavır sergilemesini beklediklerini dile getirmiştir. Ancak daha önce de belirtildiği üzere aileler çocuklarının anlattıkları olaylardan yola çıkarak çıkarımlar yapmaktadır. Örneğin ailelerden biri öğrencinin iki öğretmeni olduğunu belirtiyor ve öğretmenler arasındaki kıyası dile getiriyor, ancak aile öğrencinin bu iki sınıfta neden farklı duygular içine girdiğini bilmiyor. Aynı aile öğrencinin dil yetersizliğinin de öğretmenle ilişkisini etkileyebileceğini ekliyor.

İki öğretmenim var diyor, birini seviyor ama diğerini sevmiyor. Keşke öğretmen daha anlayışlı olsa, bir defa sınıftan atmış diğer sınıfa göndermiş, ona çok üzüldü çocuk. Dil de olmayınca birbirlerini anlamıyorlar sanırım. (A8)

Destek eğitimindeki öğretmen yaklaşımını dile getiren başka bir katılımcı da öğrencinin kendi sınıfında yeterince ilgi görmediğini vurgulamıştır.

Türkçe bilmedikleri için sınıfta öğretmen çok ilgilenmiyormuş hatta başka bir sınıfa yönlendiriyormuş. (Destek eğitimi) Oradaki öğretmenin daha ilgili olduğunu söylüyorlar. Ama kendi sınıflarında öğretmenler çok önemsemiyor çocukları, öğrenmiş mi öğrenmemiş mi ilgilenmiyor. Ne yaptın okulda diyorum resim yaptım diyor. (A4)

Öğretmenin öğrencilere sert bir yaklaşım sergilediğini ve öğrencinin öğretmenden korktuğunu dile getirmiştir. Ancak öğretmenle bu konuya ilişkin bir görüşme de gerçekleştirilmemiştir.

Türkçe bilmediğimiz için öğretmenle görüşmedik. Ama kızın söylediğine göre öğretmeni öğrencilere çok kızıyor, bağıriyormuş bu nedenle biraz korkuyor kendisinden. (A4)

Okul- aile ilişkisi. Aile ile okul arasındaki iletişim, ailelerin okul etkinliklerine katılımı, okulda alınan kararlarda söz sahibi olması, öğrencinin gelişimi için okul personeli ile işbirliği içinde hareket etmesini ifade eder. GKA öğrencilerin aileleri ile yürütülen görüşmelerde velilerin çok azının öğretmenlerle iletişim kurduğu görülmüştür. Bu bölümde GKA aileler ile okul arasındaki iletişimin sınırlı da olsa gerçekleştiği alanlar ele alınmış ve iletişimin önündeki engellere yer verilmiştir.

Okul-aile iletişim yolları. Okul ve aile arasındaki iletişimin gerçekleştiği alanlar, etkileşimi mümkün kılan uygulamalar bu bölümde ele alınmıştır. Okul ve aile iletişiminin kurulabileceği ortamlar ve fırsatlar yaratmak, bu iletişimi sağlıklı bir şekilde yürütmek öğrencinin eğitim yaşantısı açısından önem taşır.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. Okul ve aile arasındaki etkileşim veli toplantıları, ev ziyaretleri, birebir görüşmeler, kutlama ve törenler ile sosyal etkinlikler yoluyla gerçekleşmektedir. Ancak GKA ailelerin bazıları okula sadece çocuğunu kayıt ettirmek için gelmiş ve bir daha hiç uğramamıştır. Okul yönetimi GKA ailelerin çoğunun okulla iletişiminin olmadığına vurgu yapmıştır.

Kayıt sırasında görüşürüz sonra bir daha gelmiyorlar. Suriyeli velilerin %25'i ancak geliyordur okula. Okul aile birliği toplantılarına, veli toplantılarına davet ediyoruz, evlere davetiye gönderiyoruz ama tek tük gelen oluyor, çoğu gelmiyor. (M)

Ailelerin bazılarının çocuklarını okula getirip götürdüklerini ya da beslenme saatinde yiyecek getirdiklerini belirten katılımcılar bu sayede tanışma fırsatı bulduklarını belirtmiştir.

Bazı velileri çocuklarını okula getirip götürürken tanıdım diyebilirim. Özellikle görüşmeye gelmediler ama ben sınıfa girip çıkarken tanışmış oldum. Paylaşmam gereken bir durum olduğunda da öğrenciler aracılığıyla iletişim kuruyorum. (Ö3)

Bazı aileler özellikle anneler okula beslenme getiriyor, yemek getiriyor, bu sayede görmüş oluyoruz, sima olarak biliyoruz ama işaretlerle anlaşabiliyoruz. (Ö11)

Okul aile iletişiminde ilişkilerin derinleşmesini ve sağlamlaşmasını sağlayacak bir yöntem de ev ziyaretleridir. Öğretmenler Türk aileler ile görüştiklerini dile getirirler de GKA ailelere ev ziyaretleri yapmaktan çekinmektedirler. Ailelerin yaşadıkları ortam ve öğretmenlere verecekleri tepkilerden çekinmektedirler. Ev ziyaretleri ile öğrencilerin yaşam koşulları yakından görülebilir.

Bazı aileleri hiç tanımiyorum, ev ziyaretleri yapalım diyoruz ama çekiniyoruz. Birkaç aile bir arada yaşayanlar var, ev ortamları uygun olmayanlar var. Ne ile karşılaşacağımızı nasıl bir tepki alacağımızı bilmediğimiz için çekiniyoruz. (Ö8)

Ailelerin genellikle veli toplantılarına gelmediklerini belirten katılımcılar bir sorun yaşadıklarında ya da veli ile görüşmek istediklerinde öğrenci yoluyla ya da mesajlarla velileri okula davet ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak katılımcılardan biri bazı ailelerin bu çağrılara rağmen okula gelmediğini ifade etmiştir.

Suriyeli veliler çok ilgisiz, çocuklarının durumlarını konuşmak için gelmiyorlar, toplantıya çağırıyoruz gelmiyorlar. Ancak bir sorun oluşacak, idare yoluyla aileye ulaşılacak o zaman bir zahmet geliyorlar. Yani illaki öğretmen ulaşmalı, okula çağırmalı, aile olarak çocuklarının durumunu hiç mi merak etmiyorlar anlamıyorum. (Ö10)

Bazı aileleri çağırıyoruz, öğrenciyi tembihliyoruz ailene ilet diye ama yine de gelmiyorlar...(Ö11)

Sosyal etkinlikler, törenler ve kutlamalar noktasında GKA ailelerin etkinliklere katılım düzeyi sorulmuş ve ilgili ailelerin katılım sağladığı ama çoğunluğun gelmediği belirtilmiştir. Özellikle kutlamalarda GKA öğrencilere görev verildiğinde bazı ailelerin çocuklarını izlemek için törene geldikleri ifade edilmiştir.

İlgili veliler katılıyor, destek vermeye çalışıyor. Ancak bazı velileri hiç bilmiyoruz. İletişim kuramadığımız zaman da öğrenci genelde etkinliğe gelmiyor bunlar piknik, gezi gibi etkinlikler. Ama okul içindeki tören ve kutlamalarda görev vermeye çalışıyoruz o zaman çocuğunu izlemeye gelenler oluyor. (Ö6)

Okul yönetimi GKA veliler arasında 23 Nisan Milli Egemenlik ve Çocuk Bayramı etkinliklerine katılım sağlayanların olduğunu belirtmiş ancak bu noktada öz eleştiri yaparak okul adına davet gönderilmesinin daha doğru bir yaklaşım olacağını ifade etmiştir. Her ne kadar öğretmenler tarafından velilere kutlamalar hakkında bilgi verilse de yönetimin de bu konuda sorumluluk alması katılımı artıracaktır.

23 Nisan törenlerine bazı veliler geldiler ama kendiliğinden geldiler biz o kısmı atladık aslında bu velilere bir davet gönderebilirdik. Aklımıza gelmedi, iyi olurdu. (MY)

Öğrenci görüşleri. Öğrencilere aile bireylerinin okulla iletişimine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin pek çoğu ebeveynlerinin okula gelmediğini belirtmiştir. Bazı öğrenciler ailelerinin öğretmenlerini tanıdığını ve okula ziyarete geldiğini belirtmiştir. Bu öğrencilerin ifadelerinde dikkat çeken durum ise okula daha çok annelerin ziyarete gelmesidir.

Önceden ablamla ağabeyim de bu okuldaydı o zaman babam çalışmıyordu. Öğretmenlerimizle konuşmak için geliyordu. Artık akşam saat ona kadar çalışıyor o yüzden gelemiyor. Bazen annem bazen de ablam geliyor. (3+E8)

Babam çalışıyor o gelemiyor ama annem bir iki kez geldi. (4+K13)

Öğrencilerden biri annesinin sık sık okula geldiğini ve öğretmenle görüştüğünü dile getirmiştir.

Babam gelemiyor ama annem çok geldi, öğretmenimi tanıyor onunla konuşuyor. (1+K7)

Öğrencilerden biri babasının okula geldiğini ve okul yönetimi ile konuştuğunu dile getirmiş ancak bu görüşmenin okulda yaşanan bir şiddet olayının ardından gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu açıklama bazı velilerin sorun yaşandığında okulla iletişime geçtiğini göstermektedir.

Babam geldi bir kere çünkü okulda kavga olmuştu, müdürle konuştu. (3-E9)

Bazı katılımcılar ise tören ve kutlamalarda görev aldıklarında aile bireylerinin kendilerini izlemeye geldiğini belirtmiştir.

... sınıfça dans etmiştik, annem ve kardeşlerim beni izlemek için okula geldiler, fotoğrafımı çektiler. (2+K10)

Aile görüşleri. Aileler ile yürütülen görüşmelerde ne sıklıkla okula gittikleri ve öğretmenlerle görüştikleri sorulmuştur. Okula sadece çocuklarını kayıt ettirmek için gittiklerini belirten aileler olmuştur, ailelerin daha sonra okula hiç gitmedikleri ve öğretmenlerle iletişime geçmedikleri öğrenilmiştir.

Çocukları kayıt ettirmek için gittik, sadece okul müdürünü tanıyoruz. Öğretmenlerle ve müdür yardımcısı ile tanışmadık. Daha sonra okula hiç gitmedik. (A4)

Ailelerden biri çocukları hasta olduğunda ve okula gidemediğinde durumu okul idaresine bildirmek için okulu ziyaret ettiğini belirtmiştir. Bu nedenle yöneticileri tanıyan anne öğretmenlerle de iletişime geçmiştir.

Müdürü ve müdür yardımcısını tanıyorum, bazen çocuklar hastalanıyor gidip izin alıyorum. Öğretmenleriyle de birkaç kez konuştuk, genellikle ben gidiyorum babaları hasta olduğu için gelemiyor. (A5)

Ailelerden biri öğrencinin yaşadığı bir sorun üzerine okula gittiğini belirtmiştir. Öğrencinin sınıfını değiştirmek amacıyla okul idaresiyle görüştüğünü dile getirmiştir.

Sınıftan dolayı konuşmak için gittim. Dördüncü sınıfa vermişlerdi ama çocuk hiç Türkçe bilmiyor. Sonra üçüncü sınıfa aldılar. (A8)

Veli toplantısına katıldığını belirten bir veli, toplantıda Suriyeli öğrencilere yönelik söylemler ve şikâyetlerden rahatsız olduğunu ancak kendisini savunmadığını bu nedenle bir sonraki toplantıya katılmadığını belirtmiştir.

Toplantıda Suriyeli öğrencileri suçladılar, onların yüzünden diğer çocuklar dersi dinleyemiyormuş. Sonra da benim çocuğumla ilgili şunu yaptı, bunu yaptı diye

birçok olumsuz şey söylediler. Söylediklerini anladım ama Türkçem çok iyi olmadığı için savunamadım. Kendimi kötü hissettiğim için sonraki toplantılara gitmedim. (A9)

İletişim engelleri. Bu bölümde okul ve aile arasındaki iletişime ket vuran faktörlere yer verilmiştir.

Öğretmen ve yönetici görüşleri. İletişimdeki en büyük engellerden biri öğrenciler için geçerli olduğu kadar aileleri de etkileyen Türkçe iletişim sorunudur. Öğretmenler aileler ile iletişim kurmakta zorluk çekmekte ve yine öğrenciler yoluyla anlaşmaya çalışmaktadırlar.

Velilerin çoğu ilgisiz ama okula gelen olsa da anlayamıyoruz, biz onları anlamıyoruz onlar da bizi. Türkçesi iyi olan çocuklar sayesinde iletişim kurabiliyoruz. (Ö8)

Anneler arasında Türkçeyi çok rahat konuşan yok, zorlanıyorlar. Çoğu zaman çocuklar tercümanlık yapıyor. Bazı öğrencilerin dışındaki yabancı öğrencilerin velileri hakkında hiçbir fikrim yok. Ne iş yaparlar, nerede yaşarlar bilmiyorum. (Ö12)

Velilerle iletişimin çok sınırlı olduğunu mizahi bir şekilde dile getiren katılımcı, dil engeli nedeniyle öğretmen ile veli arasında selamlaşmadan öteye geçmeyen bir iletişimin olduğunu belirtmiştir.

Velilerle iletişimimiz şu şekilde “maraba” “maraba” karşılıklı selamlaşmadan ileri gidemiyoruz. Onlar da Türkçe öğrenme çabası içinde değil. Çocuğun durumunu soran yabancı velim hiç olmadı. Keşke sabah gelseydiniz birebir şahit olurduz. Bir öğrenciyi her sabah babası getirir ve genelde geç kalırlar. Kapıyı çalmadan içeri girer, çocuğu yerine oturtur “maraba” der gider (gülüyor). (Ö5)

Okul yönetimi GKA öğrencilerin adrese dayalı kayıt sistemine dâhil edilmedikleri için öğrencilerin iletişim bilgilerinin sağlıklı bir şekilde kayıt altına alınamadığını belirtmiştir. Ailelerin sık sık adres değişikliği yaptığı ancak bu değişikliği okula haber vermediklerini dile getiren yöneticiler ailelere ulaşmak istediklerinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin kayıtları sırasında Türk öğrencilerde olduğu gibi adrese dayalı bir sistem yok. Bu nedenle de verdikleri bilgiler sağlıklı olmuyor, adreslerini telefon bilgilerinin alsak dahi ev değiştiriyorlar ama bizim haberimiz olmuyor. Velilere ulaşmak istediğimizde zaman zaman sıkıntı yaşıyoruz. (MY)

Ailelerin adreslerinin yanı sıra telefon numaralarının da sık sık değiştiğini belirten öğretmenlerden biri, velilerin bu değişiklikleri öğretmene iletme noktasında özensiz davrandıklarını ifade etmiştir.

Ailelerle rahat iletişim kurabilmek için “whatsapp” grubu kuruyoruz yabancı veliler de bu gruplar içinde yer alıyorlar, sıkıntı şu ki, sık sık numara değiştiriyorlar ve bu

değişikliği haber vermiyorlar. Aradan zaman geçiyor benim numaram değişti tekrar ekleyin diye gelebiliyorlar, bu da rahatsız edici oluyor. (Ö1)

Göç nedeniyle aile yapısındaki bozulmalar da okul-aile iletişimini etkilemektedir. Ebeveynlerin birinin kaybı, ayrılık ya da yeni birliktelikler söz konusu olduğunda öğretmenlerin çocukla ilgili görüşlerini birinci derece yakını olmayan bireylerle paylaşmak durumunda kaldığı tespit edilmiştir.

Aile yapıları çok çarpık. Aileler ya Suriye'de dağılmış ya da buraya gelince dağılıyor. Örneğin eşinden ayrılmış ancak farklı birliktelik yaşayan veli sayımız çok. Öğrencinin bir durumunu paylaşmak için okula çağırıyorum, velisi olarak gelen kişi birinci derece yakını olmayabiliyor, söylenenleri yeterince önemsemiyor. (Ö1)

Ailelerin de okul kültürüne uygun davranmakta sorun yaşadıklarını dile getiren bir katılımcı, öğretmenle görüşmek isteyen ebeveynlerin dersin akışını bozduğunu, izin almadan sınıfa girdiğini belirtmiştir. Hatta daha ileri giderek çocukların tartışmasını sınıf ortamına taşıyabildiklerini ifade etmiştir. Bu davranışları sergileyen ailelerin okul kurallarından haberdar olmadığı, usul ve adap noktasında sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ailelerin bu tarz yaklaşımları sağlıklı bir iletişimin olmasını engeller.

Öğretmen sınıftayken ve ders sırasında veli gelip izinsiz sınıfa giriyor ve çocuğunun sorun yaşadığı diğer çocuğu öğrencilerin ve öğretmenin gözü önünde tartaklamaya çalışıyor. Olacak şey mi? Ya da öğretmenle görüşmek istediklerinde ya da öğrencisine bir şeyler vermek istediğinde dersin bitmesini beklemek yerine dersin ortasında gelebiliyorlar. (Ö1)

Ailelerin eğitim düzeylerinin de iletişim noktasında etkili olduğunu vurgulayan öğretmenler GKA ailelerin genel olarak eğitim seviyelerinin düşük olduğunu ve eğitime gereken önemi vermediklerini vurgulamışlardır. Bu nedenle öğrencinin okuldaki durumunu öğrenmek için çaba göstermedikleri dile getirilmiştir. Katılımcılardan biri özellikle anne eğitim düzeyinin daha fazla önem taşıdığını vurgulamıştır.

Ailelerin eğitim düzeyi çok önemli özellikle de annenin eğitimi, anne bir hamura nasıl şekil verip yufka açıyorsa çocuğu da böyle şekillendiriyor. Göçmen ailelerin çocukları için bir hedefi yok. Aileler oldukça bilinçsiz. Suriyeli veli ne öğrencisiyle ilgileniyor ne de eğitim konusunda oturmuş bir düşüncesi var. (Ö2)

Eğitim seviyesi yükseldiğinde bilinç de artıyor. Suriyeli velilerimden biri ülkesinde öğretmenmiş, geliyor, soruyor, ilgileniyor. Ama diğer tarafta hiç gelmeyenler de var, çağırıyorsunuz yine gelmiyor. Ben Suriyeli ailelerin genellikle kırsal kesimden geldiklerini düşünüyorum. (Ö4)

Öğrenci görüşleri. Öğrenciler aileleri okula gelse dahi öğretmenleriyle konuşamadığını ve öğretmenleri ile ebeveynleri arasında tercümanlık yaptıklarını belirtmişlerdir.

Annem öğretmenle konuşurken ona yardım ediyorum çünkü o çok iyi Türkçe bilmiyor. (4+K13)

Annem okula geldiğinde ona yardım ediyorum çünkü öğretmenimin söylediği bazı şeyleri anlamıyor. (1+K7)

Ailelerin iletişim noktasındaki diğer bir engeli ise zaman problemidir. Pek çok aile geçimini sağlamak adına ağır şartlarda çalışmaktadır. Bu nedenle çocuklarının görev aldığı etkinlikleri izleyememektedirler.

Geçen yıl kimse beni izlemeye gelmedi, çünkü abim ve annem çalışıyordu. Babam da hasta olduğu için evdeydi ama bu yıl annem gelecek...(2+E8)

Aile görüşleri. Aileler tarafından en fazla dile getirilen iletişim engeli ailelerin yeterince Türkçe bilmiyor olması ve öğretmenlerle ya da okul yönetimi ile iletişim kuramamasıdır.

...ben gidiyorum çocukların derslerini sormaya çalışıyorum ama tam anlamıyoruz. (A2)

Dil engeli ailelerin iletişim kurma noktasında çekingen davranmasına da neden olmaktadır. Örneğin, ailelerden biri bu noktada önyargılı davranmakta ve dil engelini gerekçe göstererek okulla iletişim kurma çabası göstermemektedir.

Ben de eşim de hiç Türkçe bilmiyoruz, şimdiye kadar kampta yaşadık. Okula gitsek de söylenenleri anlamayacağımız için hiç gidip konuşmadık. (A4)

Ailelerden biri iş yoğunluğu ve küçük çocukları nedeniyle okula gidemediklerini ve öğretmenleri tanımadıklarını dile getirmiştir. İletişim önündeki engellerden biri ailenin geçimi sağlamak amacıyla çok çalışmak zorunda olmasıdır. Görüşme gerçekleştirilen ailelerdeki erkek üyelerin neredeyse tamamı ağır şartlarda çalışmaktadır. Ayrıca pek çoğunun küçük bebeği vardır ve bu durum annelerin rahat hareket etmesini engellemektedir.

Ben yoğun çalışıyorum o nedenle gidemiyorum. Eşim de bebekle ilgileniyor. O nedenle okula gidemedik, öğretmenleri tanımıyoruz. (A1)

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar alt problemler bağlamında ele alınmıştır. Okul güvenliği, öğretme-öğrenme ortamı ve kişilerarası ilişkiler boyutlarının GKA öğrencilerin okula uyumunu nasıl etkilediği tartışılmıştır.

Okul Güvenliği GKA Öğrencilerin Uyum Sürecini Nasıl Etkilemektedir?

Okul güvenliği bağlamında araştırma okulunda yapılan saha gözlemleri ve yürütülen görüşmeler ışığında güvenlik kavramı okul kuralları ve fiziksel güvenlik boyutlarıyla ele alınmıştır. GKA öğrencilerin okul kurallarından haberdar olma durumları, kurallara uyum sağlayıp sağlamadıkları ve kuralların uygulanmasında izlenen yöntemler incelenmiş GKA öğrencilere ve ailelerine okuldaki işleyiş hakkında bilgilendirme yapılmadığı görülmüştür. Okul kurallarına ilişkin sözlü ikazlar ve açıklamalar bütün yabancı öğrencilerin ihtiyacını karşılamamaktadır. Nitekim görüşme gerçekleştirilen GKA öğrencilerin üçte biri kuralları bilmediğini ifade etmiştir. Öğretmenler GKA öğrencilerin kurallardan haberdar olma durumlarına ilişkin olarak Türkçe bilen öğrencilerin kuralları daha rahat öğrendiğini ancak öğrenmenin daha çok sosyal öğrenme yoluyla gerçekleştiğini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin sosyal öğrenme yoluyla kuralları öğrenebileceği düşüncesi ise olumsuz örnekleri de öğrenebileceği ihtimalini beraberinde getirmektedir. Sosyal öğrenme kuramı, çocuğun etrafını gözlemleyerek öğrendiğini ortaya koyarken, aynı şekilde suçu da aileden ya da çevresinden, örnek aldığı kişilerden öğrenebileceğini belirtir (Nadir, 2011). Bu nedenle GKA öğrenciler problemleri davranışları taklit etme eğilimi gösterebilir, özellikle savaş ortamına tanık olan öğrencilerin yıkıcı davranışlar benimseme ihtimali olabilir. Kuralların Türkçe yeterliliği olmayan öğrencilere aktarımında ise vücut dilini kullandıklarını belirten öğretmenler ayrıca diğer GKA öğrencilerden tercüme desteği aldıklarını da eklemiştir. Ancak akranlar tarafından yapılan tercümenin ne kadar sağlıklı olduğu öğretmen tarafından kontrol edilemeyeceği için yanlış anlaşılmalara yol açabilir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerde GKA öğrencilerin kuralları zaman içerisinde edineceğine dair bir kanı vardır. Sürecin zamana yayılması ve sağlıklı bir bilgilendirmenin yapılmaması istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına yol açabilir.

Görüşmeler ve gözlemler sonunda GKA öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan olumsuz davranışların okula/sınıfa geç gelme, sınıf içerisinde gezinme, ders sırasında konuşma ve sık sık tuvalete gitme, akranlarıyla kavga etme olduğu tespit edilmiştir. Göçle gelen Suriyeli öğrencilerin eğitim yaşantılarına ve sorunlarına ilişkin Türkiye’de yürütülen araştırmaların pek çoğunda da öğrencilerin kurallara uymadığı ve disiplin sorunlarına yol açtıkları dile getirilmiştir (Şimşir ve Dilmaç, 2018; Saklan, 2018; Güngör, 2015; Yiğit, 2015; Yüce 2018). Bu sonuçlar araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. GKA öğrencilerin kurallara uymaları önündeki engeller ise okula başladıklarında öğrencilerin özellikle davranışsal anlamda hazır olmamaları, ailelerin ve öğrencilerin okul kurallarına yeterince vakıf olmaması, sınıf içinde aynı etnik kökenden gelen yabancı öğrenci sayısının fazla olması, öğrencinin beklenen sorumluluk duygusunu göstermemesi olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen ve yöneticilerle yürütülen görüşmelerde özellikle GEM’ler ve barınma kamplarından gelen öğrencilerin kurallara uyum sağlamakta daha fazla zorlandıkları dile getirilirken okul öncesi eğitimin önemine vurgu yapılmıştır. Öğrencilerle yürütülen görüşmelerde ise öğrencilerin sıkıldığı ve zorlandığı derslerde istenmeyen davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin ve okulun istenmeyen davranışlara gösterdiği tepkiler konusunda da standart bir yaklaşım olmadığı anlaşılmıştır. Bazı öğretmenler GKA öğrencilere daha toleranslı olduklarını belirtirken böyle bir yaklaşımın disiplin ortamına ve yerli öğrencilere de zarar vereceğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Anlayışlı ve toleranslı bir yaklaşım GKA öğrencilerin okuldan uzaklaşmaması adına olumlu sonuçlar doğurabileceği gibi kurallar ve yaptırımlar noktasında net olmamak, istenmeyen davranışın sönmesi için gereken sürenin uzaması ya da diğer öğrenciler tarafından da benzer davranışların sergilenmesi gibi riskler yaratacaktır. Okul içerisinde problemleri davranışların tanımlanması ve bu tarz davranışlara karşı alınması gereken önlemler konusunda eğitimciler arasında fikir birliğinin olması önem taşır. Kuralların farklı yorumlara açık olması, herkes tarafından anlaşılması ve kurallara yönelik yaptırımların kişiden kişiye değişmesi öğrencilerin ve velilerin güvenlik algısını olumsuz etkileyebilir. Sınıflar arası ya da sınıf içerisindeki farklı uygulamalar öğrencilerin adalet algısını sarsabilir. Literatürde kuralların açık, anlaşılır ve adil olmadığı durumlarda daha

fazla disiplin sorununun yaşandığını (Welsh, 2000; Gottfredson, 1989); öğrenci davranışlarına karşı fazla müsamahakâr olan okulların kargaşa riski taşıdığını (Mayer & Leone, 1999); aksine kuralları açık ve tutarlı uygulayan okullarda ise öğrencilerin öğretmenleri hakkında daha olumlu bir algıya sahip olduğunu (Gregory vd., 2010) ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Kuralların uygulanması noktasında karışıklıkların giderilmesi amacıyla okul içerisinde belirlenmiş ve standarda bağlanmış pozitif disiplin uygulamalarına yer verilebilir. Pozitif disiplin uygulamaları ile cezalandırıcı olmayan alternatif yaklaşımlar benimsenir (Dağlı ve Baysal, 2012) ve çocukların sorumluluk sahibi ve problem çözme becerisi kazanmış bir birey olmaları hedeflenir (Nelsen, Lott & Glenn, 2000). İstenmeyen davranışlar karşısında alınabilecek diğer bir önlem ise öğrencilere pro-sosyal davranışlar kazandırmaktır. Okul yaşantısının ilk adımı olan ilkokul, öğrencinin doğru olan ile istenmeyen davranışı öğrenmesi gereken basamaktır. Bu bağlamda ilkokul düzeyinde öğrencilerin kurallara uyması noktasında gösterilen hassasiyet daha sonraki eğitim hayatlarını da olumlu etkileyebilir.

Okul güvenliği kapsamında ele alınan diğer bir boyut ise öğrencilerin fiziksel güvenliği olmuştur. Bu bağlamda GKA öğrencilerin okulda yaşadıkları fiziksel şiddet ve zorbalık eylemleri incelenmiştir. GKA öğrencilerin sıklıkla şiddet olaylarının içinde yer aldıkları görülmüştür, öğrenciler bu olaylarda bazen kurban bazen de zorba rolündedir. Bu bulgu Türkiye’de yürütülen araştırmalar kadar (Yiğit, 2015; Akalın-Tanay, 2016; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Keskinılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzler, 2017; Öngören, vd., 2017; Yüce, 2018) yurtdışında yürütülenlerle de paralellik göstermektedir. Lübnan’daki ve Ürdün’deki Suriyeli öğrenciler üzerine yapılan çalışmalarda da öğrencilerin şiddet olaylarına karıştığı ya da şiddet olaylarına maruz kaldığı dile getirilmiştir (Abu Amsha & Armstrong, 2018; Dejong, vd., 2017; Shuayb, Makkouk & Tuttunj, 2014; Acosta, 2017). Bu durum Suriye özeli ile sınırlı değildir, araştırmalar mültecilik ya da sığınmacı geçmişi olan öğrencilerin daha sık şiddet olaylarına karıştığını ve zorbalığa maruz kaldığını ortaya koymuştur (Stuart-Cassell, Bell & Springer, 2011).

Araştırma bulguları GKA öğrencilerin şiddet olaylarına karışmalarında grup üyeliğinin etkisine işaret etmiştir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler ve okul yönetimi okuldaki GKA öğrencilerin sayısının artışıyla birlikte şiddet olaylarının da artış gösterdiğini dile getirmişlerdir. Katılımcı öğretmenler ve okul yönetimi şiddet

olaylarının çoğunlukla GKA öğrencilerin kendi etnik grup üyeleri arasında yaşandığını belirtmişlerdir. GKA öğrencilerin sık sık şiddet olaylarına karışmaları ise kültürel yatkınlık, iletişim şekli, savaş ve göçün olumsuz etkisi olarak açıklanmıştır. Bazı katılımcılar öğrencilerin kültürel olarak şiddete başvurma eğiliminin fazla olduğunu belirtmiş ve bu durumu okuldaki diğer etnik gruplarla kıyaslama yaparak açıklamışlardır. Bu tespit UNESCO (2018) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada şu şekilde ortaya konmuştur: Orta Doğu ülkelerinde zorbalığa maruz kalan öğrencilerin oranı diğer pek çok bölgeye göre yüksektir ve öğrenciler arasında fiziksel kavga daha sık yaşanmaktadır. Ancak okuldaki diğer etnik grupların da Orta Doğu ülkelerinden olduğu düşünülünce şiddete eğilimi sadece kültürel yatkınlıkla açıklamak doğru olmayacaktır. GKA öğrencilerin arkadaşlık kurdukları öğrencilere şiddet uygulaması öğretmenler tarafından iletişimin bir parçası olarak yorumlanmıştır. “Ani ve geçici” olarak tanımlanan bu şiddet olayları iletişim sırasında ortaya çıkan anlaşmazlıkları yansıtmakta ancak kin ve nefrete dönüşmemektedir. GKA öğrencilerin şiddete eğilimi engellenme, zorlu yaşam koşulları, savaş ve göçün olumsuz etkileri ile ailelerin ilgisizliği ile açıklanmaya çalışılmıştır. Göç olgusu aile yapılarında bozulmalara yol açabilir, aile içi çatışmaları tetikleyebilir, kültürel adaptasyonun sancılı geçmesine neden olabilir. Böyle bir süreçte ailelerin çocuklarına sağlayacakları destek önem taşır (Eslek ve Yılmaz-Irmak, 2018). Aile işlevlerindeki bozulmalar, aile içi çatışmalar, ekonomik ve psikolojik sorunlar bu desteğin sağlanmasına engel olabileceği gibi (Nadir, 2011), çocuğun şiddete eğilim göstermesine (Doğan, 2010) neden olabilir. Travmatik tecrübelerle sahip aileler baskın toplumdan ayrılabilir, yalnızlaşabilir. Böyle bir durumda aileler genellikle çocuklarına yeni kültürden hiç kimseye güvenmemeleri gerektiğini öğretir (Grant & Francis, 2016). Nitekim araştırma bulgularında GKA ailelerden birinin çocuğuna “şiddete şiddetle karşılık vermesini” öğütlediği görülmüştür.

GKA öğrencilerin kendi etnik grupları içinde daha fazla şiddete başvurduklarını belirten öğretmenler, yerli öğrenciler ile GKA öğrenciler arasında şiddet olaylarının genellikle tahrik edici söz ve davranışlardan çıktığını ve bazen oyun başlatmak amacıyla kızdırma, kovalama gibi eylemlerin sonunda şiddet olaylarına dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca GKA öğrencilerin dikkat çekmek, kabul görmek amacıyla şiddete başvurabildiği gibi yaş olarak büyük öğrencilerin

sınıfta hâkimiyet kurma amacıyla istenmeyen davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmen ve yöneticilerin bakış açısından farklı olarak yerli öğrenciler tarafından GKA öğrencilere yönelik fiziksel ve sosyal-duygusal şiddet olayları da yaşanmaktadır. Nitekim GKA öğrenciler ile yürütülen görüşmelerde daha çok etnik gruplar arası şiddet olaylarının dile getirildiği görülmüştür. GKA öğrenciler oyuna dâhil edilmediklerinde ya da oyunları yerli öğrenciler tarafından bozulduğunda sosyal dışlanmaya tepki olarak akranlarına şiddet uygulayabilmektedirler. Davaslıgil (1997), çocuğun problemlili davranışını anlamak için çocuğun içinde yer aldığı çevreye, bu çevre ile olan etkileşimine bakmak gerektiğini vurgular. Duygusal bozuklukların temelinde çocuk ile ekolojik sistem arasında uyumsuzluk olduğunu, çocuğun çevrenin beklentilerine cevap veremediği durumlarda bu uyumsuzluğun ortaya çıktığını ifade eder. Demaray ve Malecki (2002) de öğrencilerin saldırgan davranışlarının ve suç eğilimlerinin arkasında akranlarıyla olan negatif ilişkilerinin olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularında da GKA öğrencilerin akran çevresine yani en yakın ekolojik çevresine olan uyumsuzluğu ya da kendini kabul ettirme çabası dikkat çekmektedir. Sağlıklı ilişkiler kuramayan öğrenciler şiddete başvurarak kabul görmeye ya da “ben buradayım” mesajı vermeye çalışmaktadır.

Olumsuz akran ilişkilerinin ve fiziksel şiddet olaylarının GKA öğrencilerin okula karşı tutumunu da etkilediği görülmüştür. Araştırma bulguları okulda şiddet olaylarına karışan öğrencilerin okula gitmek istemediğini ve ailelerin çocuklarını ikna etmek durumunda kaldıklarını göstermiştir. Araştırmaya dâhil edilen ailelerden biri engelli çocuğunun şiddet olaylarından dolayı okul terki yaşadığını belirtmiştir. Bu bulguya paralel olarak literatürde zorbalık konusunu ele alan araştırmalarda mağdur olan öğrencilerin kendilerini daha az güvende ve daha savumasız hissettiği, stres ve kaygı düzeylerinin arttığı, okula daha az aidiyet duyduğu (Waasdorp, Pas, O’Brennan & Bradshaw, 2011; Patchin & Hinduja, 2010; Brewer, Brewer & Kulik, 2018), akademik anlamda başarısız olma (Juvonen, Wang & Espinoza, 2010; UNESCO, 2017b; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005; Thapa vd., 2013; Gregory, vd., 2010), saldırganlık, depresyon ve okul terki riski (Stuart-Cassel vd., 2011) taşıdığı ortaya konmuştur. Araştırma kapsamında şiddet gören öğrencilerin böyle bir durumda nasıl tepki verdikleri de gözlenmiştir. Öğrencilerden bazıları şiddet olaylarını öğretmene ve okul yönetimine ilettiklerini

belirtmişlerdir. Ancak bu öğrencilerin ortak noktası Türkçe iletişim becerilerinin diğerlerinden daha üstün olmasıdır. Türkçe yeterliliği olmayan öğrenci fiziksel şiddet gördüğünde bunu öğretmenine ya da okul idaresine iletememekte ve benzer şiddet olaylarına tekrar tekrar maruz kalmaktadır. Bazı durumlarda ise GKA öğrencinin durumu öğretmene yansıtmasına rağmen şiddet uygulayan öğrenci herhangi bir ceza ya da yaptırıma maruz kalmamaktadır. Öğretmenin böyle bir durumda duyarsız davranması mağdur olan öğrencinin kendisini değersiz hissetmesine yol açabilir. Bazelon (2013), öğretmenlerin zorbalık eyleminin kurban için acı veren bir durum olduğunun farkında olması gerektiğini vurgular. Yetişkinler zorbalık eylemlerinin öğrenciler tarafından ne kadar kötü algılandığını göremeyebilir ve bu davranışları hafife alabilirler (Waasdorp & Bradshaw, 2009). Yetişkinlerin bu bakış açısı dolaylı zorbalık eylemleri ile müdahale şekillerini de etkiler (Bauman & Del Rio, 2006). Araştırma gözlemleri sırasında ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde GKA öğrenciler tarafından öğretmene iletilen bazı şikâyetlerin göz ardı edildiği görülmüştür. Öğretmenler ve yöneticilerin zorbalıkla baş etmek için onarıcı adalet yöntemlerine başvurmaları önerilir. Onarıcı adalet yöntemiyle kurbanın hissettiği acıyı zorbalık yapan öğrenciyle paylaşması istenir ve öğrencinin yarattığı etkinin farkına varması ve kırıcı davranışlarına son vermesi için stratejiler geliştirmesi istenir. Mthethwa-Sommers ve Kisiara (2015) ise zorbalık eylemlerini azaltmak için mentor sistemini önermiştir. Bu sistemde mülteci öğrenci ile yerli öğrenciler eşleştirilerek öğrenciler arasındaki bağ kuvvetlendirilebilir ve zorbalık eylemleri azaltılabilir. Okulda zorbalık eylemlerinin engellenmesine yönelik uygulamaların etkili olabilmesi için okul topluluğunun tüm üyeleri _öğrenciler, personel ve aileler_ arasında koordinasyon olması ve üyelerin birlikte hareket etmesi gerekmektedir (Jimerson & Furlong, 2006). Öğrencilerin okul iklimi algıları ile problemleri davranışları arasındaki ilişkiyi boylamsal olarak inceleyen Wang, Selman, Dishion ve Stormshak (2010), olumlu iklim algısına sahip öğrencilerin ilerleyen yıllarda da sorunlu davranış sergileme ihtimalinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda okul topluluğunun birlikte hareket ederek olumlu ve destekleyici bir okul iklimi yaratması önem kazanmaktadır.

Öğretme- Öğrenme Ortamı Uyum Sürecini Nasıl Etkilemektedir?

İlkokul çocukların akademik becerileri hızlıca edindikleri bir dönemdir. Bu akademik beceriler ilerideki okul başarısı, öz-düzenleme ve sınıfa uyum için zemin teşkil eder (Alexander & Entwisle, 1988). Araştırmanın bu boyutunda GKA öğrencilerin akademik ilerlemeleri, bunun önündeki engeller ve okula uyum sürecine yansımaları incelenmiştir. GKA öğrencilerin okula uyum sürecinde öğrenme ve öğretme ortamının etkisi okul yönetimi, öğretmen davranışları, akran davranışları ve öğrenci katılımı boyutlarıyla ele alınmıştır.

Okul yönetimi okuldaki yabancı uyruklu öğrenci sayısının her geçen yıl biraz daha arttığını ve GKA altındaki öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarla okula geldiğini belirtmiştir. Göçle gelen öğrenciler ekonomik sorunlar nedeniyle ders araç gereçlerini edinmemektedir (Şensin, 2016; Saklan, 2018; Kultas, 2017; Yaylacı-Göktuna vd., 2017). Okul yönetimi öğretme-öğrenme ortamını iyileştirmek ve öğrenciler arasında var olan eşitsizlikleri azaltmak amacıyla ildeki hayırseverlerle iletişime geçerek, GKA öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak adına girişimde bulunmuştur. GKA öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla da okulda destek eğitimi sınıfının açılmasını ve öğrencilerin akademik olarak izlenmesini sağlamış, GKA veliler için Türkçe kurslarının düzenlenmesini mümkün kılmıştır. Çok etnikli okullardaki okul müdürleri üzerine araştırma yürüten Blair, Bourne, Coffin, Creese ve Kenner (1998), başarılı yöneticilerin özelliklerini şöyle tanımlar: Yerel topluluklarla dikkatli bağlar kurar, öğrenciler için eşit fırsatlar yaratmaya çalışır, dışlanmaya karşı stratejiler geliştirir, okulda başarı hedeflerinin belirlenip ilerlemenin takip edilmesini sağlar. Bu bağlamda değerlendirildiğinde okul yönetiminin başarılı uygulamalar yaptığı görülmektedir, ancak okul içerisinde sosyal dışlanmaya yönelik bir strateji geliştirildiği söylenemez. Farklı etnik grupların yer aldığı bir okul ortamında öğrencilerin sosyal iklime ilişkin algısı öğrenme süreci için önem taşır, çünkü bu algı öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde etkilidir (Mattison & Aber, 2007). Pozitif bir sosyal ve duygusal çevre, tüm öğrencilerin kendilerini güvende hissettiği, kabul gördüğü ve değer verildiği bir ortamda öğrenmenin gerçekleştiği yerdir (Brewer vd., 2018).

GKA öğrencilerin okula uyumunda öğretmenin rolü destekleyici öğretmen davranışları ile destekleyici olmayan öğretmen davranışları olarak iki ayrı boyutta

incelenmiştir. Destekleyici öğretmen davranışları arasında materyal desteği sağlama, ihtiyaca yönelik öğretim içeriği hazırlama, öğrencilerle birebir ilgilenme, öğrencileri sosyal faaliyetlere dâhil etme ve öğrenmeye güdüleme yer almaktadır. Öğretmenler GKA öğrencilerin defter, kalem, çalışma kitabı gibi eğitsel ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenme sürecine aktif katılımlarını hedeflemişlerdir. GKA öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri istenen düzeyde olmadığı için öğrencilerin ihtiyaçları farklılık göstermektedir. Özellikle geçici barınma kamplarından ve GEM'lerden kamu okullarına geçiş yapan öğrencilerin hem akademik, hem davranışsal olarak hazır olmadığı dile getirilmiştir. GKA öğrencilerin öğrenme süreci önündeki en büyük engel Türkçe dil yeterliliğinin olmamasıdır. Bu sorun pek çok çalışmada (Yüce, 2018; Taştan ve Çelik, 2017; Akbaşı ve Mavi, 2019; Güngör, 2015; Er ve Bayındır, 2015; Yiğit, 2015; Şensin, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Sarıtaş vd., 2016; Levent ve Çayak, 2017; Kultas, 2017; Erdem vd., 2017; Beyazova-Seçer, 2017; Gün vd., 2017; Yıldız, 2018) dile getirilmiştir. Öğretmenler bu öğrencilerin gelişim hızlarına uygun olan ödevlendirmelerde bulunmakta ve öğretim içeriğini ihtiyaca göre düzenlemektedir. Bu yaklaşım öğrencinin başarılı olabileceğine dair inancını artırırken, öğrenmeye daha fazla güdülenmesini sağlamaktadır.

Öğretmenler sınıf müfredatını takip edemeyen bu öğrencilere ayrı etkinlikler hazırlamalarının yanı sıra onlarla birebir ilgilenmek durumunda olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle hangi sınıf seviyesi olursa olsun okuma ve yazma becerisi kazanamamış öğrencilerin yetiştirilmesi için özel bir zaman dilimine ihtiyaç olduğunu vurgulayan öğretmenler, bu zamanı yaratmak adına sınıftaki diğer öğrencileri görevlendirip GKA öğrencilerle ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Destek eğitim sınıfı da öğrencilere birebir eğitim verilen bir ortamı ifade etmektedir, öğretmen bu sınıfta her öğrenciyi yanına çağırıp okuma ve yazma çalışmalarını yaptırmaktadır. Böyle bir yöntemin izlenmesi öğrencilerin akademik gelişimini hızlandırırken öğretmenle iletişimlerini de olumlu etkilemektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin öğrenci davranışlarını ve başarısını etkilediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Başka bir deyişle öğrencinin akademik başarısında sağlıklı bir etkileşimin önemi yadsınamaz (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004; Jones & Jones, 2010). Görüşme gerçekleştirilen aileler arasında da öğrencilerdeki gelişime vurgu yapan bu gelişimi

öğretmenin özel ilgisine borçlu olduklarını belirtenler olmuştur. GKA öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil edilmesi ve desteklenmesi amacıyla öğretmenler tarafından izlenen diğer bir yol ise öğrencilerin akademik faaliyetler dışında okulda gerçekleştirilen sosyal faaliyetlere ve etkinliklere katılımının sağlanmasıdır. GKA öğrenciler bu faaliyetler sırasında hem sosyalleşmekte hem de dil gelişimleri adına ilerleme kaydetmektedirler. Ancak görüşme gerçekleştirilen öğretmenler bu faaliyetlerin ekonomik yönü olduğunda GKA öğrencilerin katılımının daha az olduğunu belirtmişlerdir.

GKA öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi noktasında ise öğretmenler sık sık pekiştiricilere başvurduklarını, öğrencileri cesaretlendirerek ya da ödüllendirme yoluyla öğrenme sürecine katılımlarını teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıf içinde övgü ile bahsetme, sınıf arkadaşlarına alkışlatma, sırtını sıvazlama, gülümseme, defterine yıldız atma, çıkartmalı panolar hazırlama, “aferin, yapabilirsin” gibi sözlerle cesaretlendirme yoluyla öğrencilerin öğrenme ortamında kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamak ve onları öğrenmeye karşı daha istekli hale getirmektedirler. Wang, Hatzigianni, Shahaeian, Murray ve Harrison (2016), sınıftaki statü eşitsizliklerini azaltmak için öğretmenlerin sınıftaki sosyal ekolojiden haberdar olması ve özellikle de alt sosyal statüye ait, saldırıya, zorbalığa maruz kalmış çocuklara karşı olumlu ifadeler kullanması gerektiğini vurgulamıştır. Grant ve Francis (2016), öğrencilerin küçük kazanımlarda dahi övülerek ve başarıların altı çizilerek motive edilebileceklerini ifade etmiştir. Urdan ve Schoenfelder (2006) ise öğretmenin ilgi ve desteği ile öğrenmenin içselleştirilebileceğini bu nedenle destekleyici ve riskten uzak bir sınıf ortamı oluşturmanın gerekliliğini dile getirmiştir. Araştırma okulunda da GKA öğrencilerin hata yaptıklarında dahi cesaretlendirici sözlerle motive edildikleri gözlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de ödüllendirmeler dile getirilmiştir, aileler öğrencilerin ödül söz konusu olduğunda daha istekli ve azimli olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak ödül aldığını dile getiren öğrencilerin ortak özelliği dil yeterliliğine sahip olmaları ve diğer Suriyeli akranlarına kıyasla daha başarılı olmalarıdır. Araştırmanın bu noktasında elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar şu şekilde ifade edilebilir, okullarda izlenen müfredatın GKA öğrencilere uygun olmadığı ve ihtiyaçlarına yönelik içerik hazırlanmasının gerekliliğini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Şimşir ve Dilmaç, 2018; Erdem, 2017a; Er ve

Bayındır, 2015; Albakri & Shibli, 2019; Maadad & Matthews, 2018). Mülteci ve sığınmacı öğrencilerin akademik başarısında öğretmenlerin müfredat ve değerlendirme sürecinde esnek ve duyarlı olması önem taşır (Mendenhall vd., 2015).

Görüşme ve gözlemler sonucunda destekleyici olmayan öğretmen davranışları ise düşük beklenti, motivasyon kaybı, izlenen politikaya karşı olumsuz tutum şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmen beklentisi ile ifade edilmek istenen öğretmenin öğrencilerin ne kadar başarılı olabileceğine dair düşüncesi ve tutumudur. Woolfolk (2007), öğretmenin bütün öğrencilerin başarılı olabileceğine inanması gerektiğini vurgular ve her öğrencinin kendi kapasitesini en üst düzeyde kullanabilmesi için öğretmenin onlara yol göstermesi gerektiğini belirtir. Ancak araştırma bulguları katılımcıların pek çoğunun GKA öğrencilerin başarılı olabileceğine inanmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin göçmenlik geçmişi ve bu durumun olumsuz etkileri başarı noktasında büyük bir engel olarak görülmektedir. Araştırma sonuçlarından bağımsız olarak göçmenlik deneyiminin farklı kültürlerde de düşük başarı ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Rousseau, Drapeau ve Corin (1996), pek çok okul yöneticisinin mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyon sürecinde problem yaşayacağına dair varsayımları olduğunu ortaya koymuştur. Böyle bir varsayım ile Kanada'da mülteci öğrenciler okulda başarılı olsalar bile Kanadalı akranlarından daha fazla düzeltici sınıflara yönlendirilmektedirler. PISA (2015) raporu da OECD ülkeleri arasında göçmen öğrencilerin sınıf tekrarı yapma olasılığının yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada GKA öğrencilere yönelik başarı beklentisinin düşük olmasının ardında öğrencilerin dil yeterliliğine sahip olmaması, ailelerin ilgisiz olması, devam sorunu ve sık tekrarlanan nakil işlemleri ile dikkat eksikliği dile getirilmiştir. Okuma yazma becerisi kazanan öğrencilerin bile okuduğunu anlamakta zorlanması ve kelime dağarcığının yetersiz olması akademik ilerleme önünde bir engel teşkil etmektedir. Akademik gelişimde aile desteğinin önemine vurgu yapan öğretmenler, çocuk okulda öğrendiklerini evde tekrar etmediği ve ailesi tarafından desteklenmediğinde öğrenilenlerin unutulduğunu ve öğrencinin gerilediğini dile getirmiştir. Ancak aileler için öncelikli olan temel ihtiyaçlardır ve görüşme gerçekleştirilen ailelerin eğitim seviyeleri de oldukça düşüktür. Öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer bir nokta verimin ancak kesintisiz bir eğitim sürecinin

sonunda elde edilebileceğidir. Okulun ilk yıllarında düzenli olarak okula devam etmeyen öğrencilerin eksiklerinin giderek arttığı ve ilerleyen yıllarda kapatılmadığı belirtilmiştir. Bu nedenle özellikle birinci sınıfta öğrencilerin sınıf tekrarına bırakılarak daha iyi sonuçlar elde edileceği inancı gelişmiştir. Görüşme gerçekleştirilen aileler arasında ise sınıf tekrarına bırakma eğiliminin önyargıya dayalı olarak gerçekleştirildiğini dile getirenler olmuştur.

Destekleyici olmayan öğretmen davranışlarının ikinci boyutunda motivasyon yitimine yer verilmiştir. Öğretmenlerin GKA öğrenciler için zaman yaratmaya çalışması, onlarla birebir ilgilenmeleri ve onların ihtiyaçlarını gözetmeleri özveri ve çaba gerektirmektedir. Ancak öğretmenler verdikleri emeğin karşılığını alamadıklarını düşündükleri için motivasyon yitimi yaşamaktadırlar. Öğrencilerin akademik anlamda yavaş ilerlemesi ya da öğrenilenlerin unutulması öğretme şevkini kırmaktadır. Ayrıca sınıf içerisinde farklı seviye gruplarının varlığı, birden fazla yabancı uyruklu öğrencinin bulunması öğretmenin hem mesleki anlamda kendisini yetersiz hissetmesine hem de mesleki tatminsizlik yaşamasına neden olmaktadır. Stres altında çalıştıklarını ifade eden öğretmenler yeterince verimli olmadıklarını düşünmekte bu durum da iş doyumlarını azaltmaktadır. Öğretmenler aldıkları mesleki eğitimin çok kültürlü, çok dilli ve farklı seviye gruplarının eğitimine yönelik olmadığını bu nedenle de zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Alanyazında da öğretmenlerin kendilerini göçmen çocuklara eğitim verecek yeterlilikte hissetmediklerine ve onlara nasıl davranmaları gerektiği konusunda yönlendirmelere ihtiyaç duyduklarına dair bulgular mevcuttur (Ereş, 2016; Şensin 2016; ÇOÇA, 2015; Saklan, 2018; Kubilay ve Kılıç, 2019; Paksoy, 2017). Öğretmenlerde zaman içerisinde gelişen motivasyon kaybı bazı öğrenciler tarafından da gözlenmiş ve dile getirilmiştir. Öğrenciler arasında öğretmenin defterini eskisi kadar kontrol etmediğini, öğretmenin ilgisinin azaldığını dile getiren öğrenciler olmuştur. Aileler arasında da ilginin azaldığına dikkat çeken ifadelerde bulunanlar olmuştur, özellikle destek eğitiminin sağlanması ile öğrencinin normalde devam ettiği sınıf ortamında öğretmenin daha az ilgi gösterdiği dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin destekleyici tavırlar sergilemelerini engelleyen başka bir neden ise zorunlu göçle gelen öğrencilere yönelik eğitim politikalarına eleştirel bakmaları ve mesleki anlamda kendilerine çok fazla sorumluluk yüklendiğini

düşünceleridir. Suriyeli bireylerin gelecek beklentilerinin önemine vurgu yapan öğretmenler, Türkiye’de kalıcı olmama ihtimallerine dikkat çekerek verilen emeklerin boşa gideceğini düşünmektedirler. Ayrıca GKA öğrencilerin yetiştirilmesi için harcanan zaman ve çabanın daha başarılı ve öğrenmeye açık öğrenciler için sarfedilmesinin daha faydalı olduğunu düşünen öğretmenler, bu noktada vicdani rahatsızlık hissettiklerini dile getirmişlerdir. Araştırma kapsamında dile getirilen diğer bir durum ise okuldaki GKA öğrencilerin sayısının artmasıyla birlikte okul başarısının düştüğüdür. Bu da öğretmen motivasyonunu etkileyen bir durum olarak ifade edilmiştir. Ancak alanyazında göçmen çocukların devam ettiği okullarda öğrenci başarısı üzerine yapılan araştırmalarda, okuldaki göçmen yoğunluğunun yerli öğrencilerin başarısını etkilemediği ancak göçmen öğrenci başarısı üzerinde negatif etki yarattığı ortaya konmuştur (Ohinata & Van Ours, 2013; Hanushek, Kain & Rivkin, 2009; Schneeweis, 2015). Araştırma okulunda GKA öğrenci sayısının artmasıyla birlikte bazı ailelerin, özellikle üst sosyo-ekonomik sınıftan velilerin, öğrencilerini okuldan aldıkları dile getirilmiştir. GKA öğrencilerin okul nüfusu içindeki oranının artması dolaylı olarak genel başarıya etki etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler izlenen politikanın eğitimciler üzerinde büyük bir baskı yarattığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden beklentilerin gerçekçi olmadığını, öğretmenlerin hem izlenmesi gereken müfredatı takip edip hem de temel becerileri kazanamamış öğrencileri yetiştirmelerinin mümkün olmadığını dile getirmişlerdir. GKA öğrencileri teneffüslerde, branş dersleri işlenirken ya da sınıftaki diğer öğrencileri görevlendirip yetiştirmeye çalışan öğretmenler, müfredatın yoğun ve zamanın kısıtlı olduğunu ayrıca sistemin öğretmenlere fazla esneklik tanımadığını vurgulamıştır. Görüşme gerçekleştirilen öğrenciler arasında da öğretmenin kendisiyle yeterince ilgilenmediğini, sorduğu sorulara tatmin edici cevaplar alamadığını belirten öğrenciler olmuştur. Bu durum hem öğretmeni hem de öğrenciyi çıkmaza sokmaktadır. Benzer şekilde GKA aileler arasında çocuklarının okulda “oturup oturup” geri geldiğini ve “hiçbir şey öğrenmediğini” düşünenler vardır. Öğretmenler daha gerçekçi ve uygulanabilir bir politika izlenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. GKA öğrencilerin en temel problemi dil ve iletişimdir ve öğretmenlerin beklentisi öğrenciler eğitim hayatına başlamadan önce bu sorunun çözülmesidir.

Öğrenme ortamının diğer önemli aktörlerinden biri olan akranlar da GKA öğrencilerin sürece aktif bir şekilde dâhil olmasında etkilidirler. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonunda akran davranışları da destekleyici akran davranışı ile destekleyici olmayan akran davranışı olarak ele alınmıştır. Akran destekli öğrenme ve psikolojik destek olumlu akran davranışlarına örnek teşkil ederken; öğrenme sürecinde psikolojik zorbalık ve işbirlikli öğrenmeyi reddetme davranışı da destekleyici olmayan akran davranışı olarak belirlenmiştir. Akran destekli öğrenme öğrencilerin akranlarının yardımıyla ve işbirliği içinde öğrenme sürecini ifade etmektedir. Akran öğretiminde amaç hem sosyal etkileşimi artırmak hem de gelişimi hedeflenen öğrenciye akademik destek sağlamaktır. Alanyazında akran öğretiminin yaşıt bireyler arasında olabileceği gibi farklı yaş grupları arasında da yapılabileceği (Houston-Wilson, Liberman, Kasser & Horton, 1997), ikili eşleştirmeler şeklinde ya da tüm sınıfın dâhil edileceği çift yönlü düzenlemeler şeklinde gerçekleştirilebileceği (Ayvazo & Ward, 2009) dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında GKA öğrencilere akran desteğini sağlamak amacıyla farklı uygulamalara yer verenler olmuştur. Gözlemler sırasında oturma düzeninin kümeler şeklinde olduğu bir sınıfta öğretmenin her kümeye en az bir GKA öğrenciyi küme üyesi olarak dâhil ettiği görülmüştür. Küme çalışmasıyla GKA öğrencilerin akranlarıyla etkileşimlerinin artması ve gelişimleri için akranlarından destek almaları hedeflenmiştir. Uygulamayı gerçekleştiren öğretmen GKA öğrenciler adına olumlu sonuçlar elde edildiğini belirtmiştir. Öğretmenler tarafından uygulanan bir diğer yöntem ise eşleştirme yaklaşımıdır. Bu uygulamada GKA öğrenciler gelişimlerine yardımcı olacak başarılı öğrencilerle eşleştirilirler. Öğrencinin görevi boş zamanlarda GKA öğrenciye destek olmak, dil gelişimi ve beceri kazanımında yardımcı olmaktır. Öğretmenler bu yöntemle GKA öğrencilere yönelik önyargıların da kırılabileceğini vurgulamışlardır. Öğrencilerle ve ailelerle yürütülen görüşmelerde de GKA öğrencilerin sınıf içinde yardımlaştığı akranlarının olduğunu dile getirenler olmuştur. Araştırma bulgularını destekleyen bir çalışma Fuchs, Fuchs ve Kazdan (1999) tarafından gerçekleştirilmiş, okuma problemi yaşayan öğrenciler üzerinde akran yardımının olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırma okulunda akran öğretimi uygulamalarının çok yaygın olduğu söylenemez.

Öğrenme sürecinde GKA öğrencilere yönelik bir diğer akran desteği ise olumlu geribildirimler sunarak psikolojik destek sağlanmasıdır. Bulgular, akranlarının GKA öğrencilere dil edinimi sırasında cesaretlendirici sözler söylediklerini ve onları Türkçe konuşmaya yönlendirdiklerini göstermiştir. Öğrenciler yeni bir dil öğrenmeye çalıştıklarında utangaç ve çekingen davranabilirler ve kendilerini hedef dilde ifade etmekten kaçınabilirler. GKA öğrenciler arasında bu bağlamda akran desteği aldığını dile getiren öğrenciler olmuştur. Ayrıca öğretmenler akranlarının GKA öğrencilere karşı hoşgörülü olabildiklerini dile getirmişlerdir. Sınıf arkadaşları GKA öğrenciler sınıf içinde istenmeyen davranışlar sergilediklerinde onların henüz uyum sürecinde olduklarını ve hatalar yapabileceklerini kabul ederek olumsuz tepkilerden kaçınmaktadırlar.

Destekleyici olmayan akran davranışları arasında işbirlikli öğrenmeyi reddetme ve psikolojik zorbalık dile getirilmiştir. Araştırma sırasında bazı yerli öğrencilerin sınıf içi çalışmalarda ya da beden eğitimi dersindeki takım oyunlarında GKA öğrencileri grup içinde istemediği gözlenmiştir. Öğretmenler bu durumu açıklarken GKA öğrenci ile aynı gruba ya da çalışmaya verilen öğrencinin ya bu duruma itiraz ettiğini ya da GKA öğrenci yokmuş gibi davrandığını belirtmiştir. İkili bir çalışmada ya da grup çalışmasında diğer öğrencilerin verilen ödevlendirmeyi üstlenerek GKA öğrencinin katılımını desteklemediklerini, o öğrenciyi yok saydıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde grup çalışmalarından bahsedilmemiş ancak yardım istediklerinde reddedildiklerini belirtenler olmuştur. Bu sorunu yaşayan öğrencilerin sadece öğrenme sürecinde değil aynı zamanda oyun oynarken de benzer dışlamalara maruz kaldıkları görülmüştür. Grup dışında bırakılan ya da yardım talebi reddedilen öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları bu durumdan zarar görebilir. Nitekim alanyazında sosyal doyumun (Lu & Zhou, 2012) ve akran reddinin (Buhs, 2005) öğrenci başarısını etkilediği ortaya konmuştur.

Akranları tarafından öğrenme motivasyonları olumsuz etkilenen öğrencilerin dile getirdiği diğer bir sorun ise maruz kaldıkları psikolojik zorbalıktır. GKA öğrencilerin katılımını zorlaştıran, cesaretini kıran ve özgüvenini zedeleyen bazı söylem ve tepkiler psikolojik zorbalık içinde ele alınmıştır. Derse katılım sağlayan GKA öğrenciye yönelik “tembel, aptal, yapamaz, başaramaz” gibi söylemler, öğrencilerin cevaplarını alaya alma, telaffuzunu eleştirme gibi eylemler GKA

öğrencilerin kendilerini süreçten geri çekmelerine ve içlerine kapanmalarına neden olmaktadır. Öğretmenler bu tarz davranışların önüne geçmek amacıyla sınıf içerisinde önlemler aldıklarını dile getirirken, psikolojik zorbalığa maruz kalan GKA öğrenciler arasında okuldan uzaklaştıklarını, okulu sevmediklerini dile getirenler olmuştur. Psikolojik zorbalık öğrencinin sadece derse aktif katılımını değil okula karşı tutumunu da olumsuz etkilemektedir. Alanyazında okulun ilk yıllarının benlik gelişiminde önemli olduğu bu nedenle öğrencilerin sosyal değerlendirmelere daha duyarlı oldukları belirtilmiştir. Bu dönemde gelişen öz-benlik algısının, duygusal iyi-oluş durumunun okula karşı tutumu, akademik başarıyı, okula bağlılığı etkilediği dile getirilmiştir (Marsh & Martin, 2011; Harrison, Clarke & Ungerer, 2007; Raufelder, Sahabandu, Martinez & Escobar, 2013; Verkuyten & Thijs, 2002).

Öğrenme sürecinde son olarak GKA öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı ele alınmıştır. GKA öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ne kadar dâhil olduğu ve bu süreçte aktif katılım sağlayıp sağlamadıkları araştırılmıştır. GKA öğrencilerin katılımları öğrenme etkinliklerine katılım, okula devam, ödevlerini yapma ve öğrenme motivasyonu boyutlarıyla incelenmiştir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrenme etkinliklerine katılımlarını etkilediği tespit edilmiştir. Connell ve Prinz (2002), öğrencinin okula hazır oluşunu belirleyen etmenlerin temel bilgi düzeyi, bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri olduğunu dile getirmektedir. Bu bağlamda GKA öğrencilerin okul hayatına başladıklarında akademik, motor beceriler, dil ve iletişim becerileri ve davranışsal anlamda istenilen düzeyde olmadıkları ifade edilmiştir. Özellikle öğrencilerin sınıf seviyelerinin belirlenmesine ilişkin komisyon kararlarının çok sağlıklı olmadığı, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin daha fazla dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. GKA öğrencilerin devam edebileceği kurumlar arasında müfredat ve eğitim dili açısından paralellik olmaması da bu kurumlar arasında geçiş yapan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini ve uyum sürecini olumsuz etkilemiştir. Öğretmenler GKA öğrencilerin dil gelişimini sağlamadan ve temel becerileri kazanmadan ara sınıflara devam etmesi durumunda akademik uyumlarının ve gelişimlerinin çok sınırlı olacağını dile getirmişlerdir. Öğrenciler arasında da hedef dilde gelişim gösterenlerin dersleri anladığı ve takip etmeye çalıştığı ancak diğerlerinin derslerde anlatılanları anlamadıkları ve derse aktif katılım sağlayamadıkları görülmüştür. Saha gözlemleri sırasında bu öğrencilerin pencereden dışarıyı

izlediği, resim çizdiği ve ders dışı aktivitelerle meşgul oldukları görülmüştür. Zabel ve Zabel (1996), öğrencinin pencereden dışarıyı izlemesinin de iletişimdeki ilgisizliğine işaret ettiğini vurgular. Ayrıca bu öğrencilerin ders içerisinde istenmeyen davranışlar sergileme eğilimi de dikkat çekmiştir. Bu durum dersin akışını ve öğrenme ortamını olumsuz etkilemektedir. Alanyazında GKA öğrencilerin öğrenme sürecine katılımına ilişkin yürütülen çalışmalarda öğrencilerin dersleri anlamadığı, öğrenmeye karşı isteksiz oldukları ve ders içerisinde düzen bozucu davranışlar sergiledikleri ve istenilen akademik başarıyı elde edemedikleri (Çakmak, 2018; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Sarıtaş vd., 2016; Yiğit, 2015; Güngör, 2015) dile getirilmiştir. Nitekim Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu'nun (IEA) düzenlediği Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması'na (TIMSS) katılan ülkelerin pek çoğunda da göçmen çocuklar diğer çocuklara kıyasla daha düşük bir başarı sergilemektedirler (Hastedt, 2014).

Bulgular akademik anlamda uyum sağlayamayan öğrencilerde verilen sorumlulukları yerine getirme, defter, kitap, kalem gibi eğitsel materyalleri düzenli kullanma, verilen ödevleri zamanında ve düzgün bir şekilde yapma alışkanlığı olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenler GKA öğrenciler arasında ödev yapma alışkanlığı olmayanların verilen etkinlik kâğıtlarını kaybettiklerini, okulda unuttuklarını ya da aynen geri getirdiklerini belirtirken; GKA öğrenciler ödevi nasıl yapacaklarını anlamadıklarını, ödevi yapmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Aileler ise dil engeline, eğitsel kaynak sıkıntısına ve yardım alabilecekleri bir bireyin olmamasına vurgu yapmışlardır.

Okula devam noktasında çok ciddi sorunların yaşanmadığı görülmüştür. Öğrencilerin hasta olduklarında, zorlayıcı hava koşullarında, kültürlerine has özel günlerde okula gelmedikleri ifade edilmiştir. Yaşam koşulları nedeniyle çocukların çok sık hastalandıkları belirtilmiştir. Araştırma gözlemleri sırasında da bazı öğrencilerde sağlıklı olmayan bir zayıflık göze çarparken mevsime uygun olmayan kıyafetlerle okula gelen öğrenciler olduğu görülmüştür. Okul ile ev arasındaki mesafe ve ulaşım sorunu da devamsızlığa yol açan bir neden olarak ortaya çıkmıştır. Ziyaret edilen ailelerden birinin okula çok uzak bir mahallede yaşadığı görülmüş ve öğrencilerin her gün bu mesafeyi yürüyerek kat ettikleri öğrenilmiştir. Bu ailelerin çocuklarını okula götürüp okul çıkışı almak durumunda olmaları ve görüşme yapılan birçok ailenin bakıma muhtaç bebeğinin olması şartları

zorlaştırmaktadır. Göçle gelen öğrencilere ilişkin yürütülen çalışmalar arasında da benzer şekilde ulaşım problemine (Akbaşlı ve Mavi, 2019; Gün vd., 2017; Albakri & Shibli, 2019) vurgu yapanlar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencileri devamsızlığa iten bir diğer neden ise okulda yaşadıkları olumsuz tecrübeleridir. Okulda kavgaya karışan, akranlarıyla ya da öğretmeniyle sorun yaşayan öğrencilerin okula gitme noktasında isteksizlik yaşadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, Juvonen, Nishina ve Graham'ın (2000), etnik çeşitlilik gösteren öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmada zorbalığa maruz kaldığını belirten öğrencilerin bu durumdan psikolojik olarak etkilendikleri ve diğer öğrencilere nazaran daha fazla devamsızlık yaptıklarını belirtmiştir. Devamsızlık noktasında okula uyum sağlayan GKA öğrencilerin daha az sorun yaşadığı ve okula severek geldiği tespit edilmiştir.

Öğrenme motivasyonu bağlamında ise GKA öğrencilerin dersi anlamadıklarında, zorlandıklarında ya da başarılı olabileceklerini hissetmediklerinde sıkıldıkları ve derslerden uzaklaştıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin öncelikli olarak Türkçeye hâkim olması gerekmektedir. Ancak GKA öğrenciler eğitim hayatına başladıklarında öncelikle okuma ve yazma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrenci bu becerileri kazansa dahi zihninde kavramların karşılığı olmadığı için okuduklarını anlamlandıramamaktadır. Nitekim öğrencilere derslere ilişkin düşünceleri sorulduğunda öğrenci anlamadığı ve zorlandığı dersi sevmediğini dile getirmiştir. GKA öğrencilerin bazıları matematik dersinde daha başarılı olduklarını ya da matematik dersini daha fazla sevdiklerini belirtmiştir. Saha gözlemlerinde matematik dersinin görseller yardımıyla işlendiği gözlenmiştir, öğrenci bu nedenle matematiksel işlemleri ve problemleri daha kolay anlamlandırabilmektedir. Öğrenme motivasyonu boyutunda GKA öğrencilere gelecek hedeflerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğrenme motivasyonu yüksek öğrencilerin ideallerindeki mesleki hedefleri ve bu seçimlerine ilişkin açıklamaları oldukça çarpıcıdır. Diğer taraftan akademik uyum sorunu yaşayan bazı öğrencilerin okula karşı negatif bir tutum geliştirdiği, okulu bırakmak istediği ve geleceğe dair bir hedeflerinin olmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin okul terki yaşama ihtimallerini akla getirmektedir. Jessor (1991), okuldan hoşlanmayan öğrencilerin akademik olarak başarısız olma, sağlıklı

davranışları benimseme ve düşük yaşam kalitesine maruz kalma gibi risklerle karşı karşıya olduklarını belirtmiştir.

Özetle, öğrenme ve öğretme ortamında okul yönetiminin öğretim liderliği adına yaptığı uygulamalar, destekleyici öğretmen ve akran davranışları uyum sürecinde olumlu etkiler yaratmıştır. Bu bağlamda öğrencileri olumsuz etkileyen destekleyici olmayan yaklaşımların tespit edilip iyileştirilmesi, öğrenci katılımı önündeki engellerin kaldırılması uyum ve akademik gelişim açısından önem taşır.

Kişilerarası İlişkiler Uyum Sürecini Nasıl Etkilemektedir?

Göçmen çocukların yeni dâhil oldukları topluma adapte olmalarında okul anahtar bir role sahiptir çünkü göçmen çocukların evleri dışındaki ilk sosyo-kültürel ortam okullarıdır ve okullar öğrencilerin sosyo-psikolojik gelişimlerini etkiler (Chiu, Pong, Mori & Chow, 2012). Okul ortamındaki kişilerarası ilişkiler boyutunda öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve okul-aile ilişkisi temalarına ulaşılmıştır. İlk olarak öğrencilerin akranlarıyla ilişkileri incelenmiş ve ilişkilerin yapısı, gruplaşma, sosyal dışlanma ve geri çekilme kavramlarıyla ifade edilmiştir.

Etnik gruplaşma boyutunda öğretmen ve yöneticiler GKA öğrencilerin kendileriyle aynı dili konuşan, aynı kültürden gelen öğrencilerle yakınlaştıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle okuldaki GKA öğrencilerin sayısının artmasıyla birlikte gruplaşmanın arttığını ve yerli öğrencilerle etkileşimin azaldığını belirtmişlerdir. Öğrencileri bu gruplaşmaya iten sebepler azınlık psikolojisi, ortak dil ve kültür, güvende hissetme ihtiyacı, yerli öğrencilerle arkadaşlık kuramama şeklinde belirtilmiştir. Benner ve Crosnoe (2011), okul ortamında bir öğrencinin etnik grubuna ait daha fazla öğrencinin bulunmasının, öğrencinin güvenlik algısını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında da görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden bazıları aynı etnik kökenden gelen arkadaşlarının yanında daha güvende hissettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler arası ilişkilerin ikinci boyutunu sosyal dışlanma oluşturmaktadır. Dışlama eyleminin daha çok sosyal-duygusal şiddet şeklinde oyuna almama, oyundan çıkarma, aynı sırayı paylaşmama, haksız yere suçlama, kalıcı ve samimi arkadaşlıklar kurmama, etnik kökenden ve göçmen geçmişinden dolayı ötekileştirme şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmen ve yöneticiler GKA öğrencilerin akranları tarafından dışlanmaya maruz kalmalarının nedenlerini

şiddete eğilim, yaş ve fiziksel özellikler, dil yetersizliği, akademik başarısızlık, temizlik ve hijyen problemleri, Türk velilerin olumsuz tutumları şeklinde dile getirmişlerdir. Öğrencilerin eğitim hayatlarının sekteye uğraması sonucu yeniden okula kayıt olmaları zaman almaktadır ve bu nedenle sınıf içerisinde yaş farklılıkları oluşmaktadır. GKA öğrencilerin sınıf arkadaşlarından yaşça büyük olmaları sınıf içi ilişkilerinde ve diğer öğrencilerle etkileşimlerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Yaşça büyük olan öğrenci sınıfa aidiyet duymakta ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşım içine girmekte zorlanmaktadır. Bu da GKA öğrencinin uyum sürecinin uzatmasına neden olmaktadır. GKA aileler yaşamlarını zor şartlar altında idame ettirmektedir, sosyo-ekonomik bağlamda alt sınıfa dâhil olan bu ailelerin çocukları zorlayıcı yaşam koşulları nedeniyle yeterli beslenememekte, katılımcıların da belirttiği gibi kişisel temizlik ve bakıma ilişkin sorunlar yaşamaktadırlar.

Araştırma kapsamında bazı yerli ailelerin çocuklarının GKA öğrencilerle arkadaşlık kurmasını istemedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenler bazı ailelerin bu tarz taleplerini okula ilettiklerini ifade ederken, okul yönetimi okuldaki GKA öğrenci sayısının artmasından rahatsız olan velilerin çocuklarını başka okullara nakil ettirdiklerini belirtmiştir. GKA öğrencilerin aileleri de görüşmeler sırasında Türk velilerin olumsuz tavrını dile getirmiştir. Araştırma kapsamında yürütülen görüşmeler bazı Türk velilerin Suriyeli öğrencilerin davranışlarından, hijyen problemlerinden ve kültürel farklılıklarından şikayet ettiklerini ve çocuklarının Suriyeli öğrencilerle birlikte eğitim görmelerinden huzursuz olduklarını ortaya çıkarmıştır. Yerli velilerin bu yaklaşımı farklı araştırmalarla da gündeme gelmiştir. Çocuk ve Haklarını Koruma Platformu (2016) tarafından 26 ilde 1105 kişi ile yürütülen bir araştırmada toplumun zorunlu göçle gelen çocuklara bakışı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılanlara çocuklarının Suriyeli çocuklarla arkadaşlık etmesini nasıl karşılayacakları sorulmuş ve katılımcıların %56'sı bu durumu onaylamayacağını belirtmiştir. ÇOÇA tarafından 2015 yılında yapılan bir araştırmada, çocuğunun Suriyeli bir öğrenci ile yan yana oturmasını istemeyen velilerin bu noktada öğretmenden talepte bulduklarını ve öğretmenlerin ise böyle bir konuda inisiyatif almak istemediklerini ortaya koymuştur. GKA öğrencilerin yalnızlaşmasının önüne geçebilmek için toplumun empati kurması ve Suriyeli

öğrencilere kucaklayıcı bir yaklaşım sergilemesi gerekmektedir (Erçetin ve Kubilay, 2019a).

Sosyal dışlanma konusunda görüşülen GKA öğrenciler ise etnik kökenleri ve göçmen geçmişleri nedeniyle ayrımcılığa uğradıklarını, kendilerini ifade etmekte zorlandıkları için haksız suçlamalara maruz kaldıklarını dile getirmişlerdir. Yerli öğrenciler okul ve oyun alanları üzerinde hâkimiyet kurma çabası sergilerken, GKA öğrencilerin oyunlarına, oyun alanlarına müdahale edebilmektedirler. “Bizim okulumuz” gibi sahiplenici ifadelerle GKA öğrencileri hâkimiyet alanı dışına itmeye çalışırken, bu öğrencilerin okula aidiyet duygusuna da zarar vermektedirler. Akran grupları içerisinde anti-demokratik tutumların olabileceğine dikkat çeken Tezcan (2019), böyle bir durumda zayıf üyelerin kişiliklerinin zedelenebileceğini ve gruba uyumlarının zorlaşacağını belirtmiştir. Araştırmanın saha gözlemlerinde anti-demokratik davranışların daha çok okul bahçesinde gerçekleştiği görülmüştür. Gözlemler ve görüşmeler sırasında GKA öğrencilerin daha çok okul bahçesinin köşelerinde ya da çevre duvarı kenarında oynadıkları tespit edilmiştir. Okul bahçesinin kenarları GKA öğrencilerin güvenli alanı haline gelmiştir. Bahçenin ortasında kalan alan yerli öğrencilere aittir ve GKA öğrenciler genel olarak bu alandan uzakta vakit geçirmektedirler. Özellikle sosyalleşmekte zorlanan GKA öğrenciler bahçenin daha ıssız köşelerinde yalnız başına gezinmektedirler. Yerli öğrencilerin hâkimiyeti altındaki merkez bahçeye girebilmek için dil yeterliliğinin yanı sıra kabul görmek gereklidir. Due ve Riggs (2010), okulların oyun alanlarını öğrencilerin sosyal hiyerarşiyi öğrendikleri ve toplumdaki sosyal kesit alanlarıyla karşılaştıkları yerler olarak ifade eder. Okul bahçesindeki görünmeyen sınırlar aslında öğrenciler arasındaki güç ilişkisine de işaret etmektedir. Bu durum farklı etnik geçmişe sahip ve “öteki” olarak algılanan öğrenciler ile göçmen olmayan “yerli” öğrenciler arasındaki güç dağılımının bir yansımasıdır (Kuriloff & Reichert, 2003).

Araştırma bulguları yerli öğrenciler tarafından kabul görmeyen GKA öğrencilerin etnik gruplaşmanın yanı sıra kendileri gibi grup dışında bırakılmış yerli öğrencilerle arkadaşlık kurma eğilimi gösterdiklerini ortaya koymuştur. Saldırgan ya da yıkıcı davranışları nedeniyle dışlanan Türk öğrencilerin şiddet olaylarına karışan yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık kurduğu gözlenmiştir. Ayrıca GKA öğrencilerin akademik başarı düzeyleri de kabul görmelerinde etkili olmuştur. Dil

yeterliliği olan ve akademik ilerleme gösteren GKA öğrenciler görüşmeler sırasında Türk arkadaşları olduğunu belirten, iletişim problemi yaşayan ve akademik uyum sağlayamayan GKA öğrenciler Türk öğrencilerle arkadaşlık kuramadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun GKA öğrencilerin uyum sürecini tehlikeye attığı söylenebilir. Araştırmalar öğrencilerin en fazla yakın arkadaşlarından etkilendiklerini ve sahip olunan arkadaşın karakteristik özelliklerinin öğrenci üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Pozitif niteliklere sahip arkadaşlıkları olan öğrencilerin daha olumlu davranışlar sergilediği, dengeli arkadaşlıklara sahip öğrencilerin ise okula daha iyi uyum sağladığı belirtilmiştir. Arkadaşlık ilişkilerinin niteliği öğrenci davranışlarını etkilemektedir (Berndt, 1999; Bowker, 2004; Feinberg, Jones, Roettger, Solmeyer & Hostetler, 2014).

GKA öğrencilerin arkadaşlarına dair verdikleri bilgiler ışığında çok azının Türk arkadaşına sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler arkadaşlık kurmakta zorlanmakta ve arkadaş sayısı bir ya da iki kişi ile sınırlanmaktadır. Akranları tarafından kabul görmeyen, ötekileştirilmiş bir öğrenci kitlesinin sağlıklı bir uyum süreci yaşaması beklenemez. Wilson (2004) öğrencinin okulda oluşturduğu sosyal ağın öğrencinin okula bağlılığını artırdığını ortaya koymuştur. Bir öğrencinin arkadaş çevresi ne kadar genişse, okula karşı da o derecede bir bağlılık duymaktadır. Buradan yola çıkarak sosyal dışlanma öğrencinin en fazla sosyal uyumunu olumsuz etkilerken dolaylı olarak davranışsal ve akademik uyumunu da etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Akran ilişkilerini olumsuz etkileyen bir diğer durum da öğrencilerin yaşadıkları savaş ve göç tecrübelerinin onlar üzerinde yarattığı travmadır. Savaş, şiddet, işkence, zorunlu göç ve sürgün, göç edilen ülkedeki belirsizlikler gibi nedenlerle göç eden bireylerde travma sonrası stres bozukluğu ve depresyon görülebilir (Kirmayer vd., 2011; Acosta, 2017; Bang, 2017; Ghumman, McCord & Chang, 2016). Travma sonrası stres bozukluğu yaşayan öğrenciler kontrol edilemeyen endişe ve gerginlik durumunun yarattığı baskı ile asabi bir ruh haline bürünebilir, engellenmeye tolere edemez ve sonunda saldırgan ve fevri davranışlar sergileyebilir (Grant & Francis, 2016). Olumsuz duyguları kontrol edemeyen birey yaşadığı engellenme, kızgınlık ve öfke ile çevresindeki kişilere ya da nesnelere şiddet uygulayabilir (Sert-Ağır, 2014). Nitekim, Suriyeli çocuklar da korku, güvensizlik, çaresizlik, yalnızlık gibi duyguları yoğun olarak hissetmekte

(Harunoğulları, 2016), depresyon, travma sonrası stres bozukluğu, anksiyete, saldırganlık ve psikosomatik sorunlar yaşamaktadır (Sağaltıcı, 2013; Uğurlu, 2015). Travma ve yabancılaşıma duygusuyla baş etmede akran ilişkileri etkili olabilir çünkü çocukların duygusal iyi olma hali ve psikolojik uyumları arkadaşlık ilişkilerinin niteliğinden etkilenir (Calp, Karaman ve Çavuşoğlu, 2018; Erath, Flanagan & Bierman, 2008). Ancak araştırma kapsamında bazı GKA öğrencilerin kendilerini akranlarıyla iletişime kapattıkları gözlenmiştir. Aileler ile yapılan görüşmelerde çocukların bir kısmının savaş ortamında bulunduğu ve bu durumun onlar üzerinde olumsuz fiziksel ve psikolojik sonuçlar doğurduğu tespit edilmiştir. GKA öğrenciler arasında yaşça büyük olanların savaşın dehşet verici manzaralarına maruz kaldıkları öğrenilmiştir. Yüksek ses, uçak sesleri çocukları hala ürkütmekte olup, asker ve polisten korkan ya da altını ıslatan çocukların olduğu bilgisi edinilmiştir. Savaş ortamını hatırlamayacak kadar küçük olan öğrenciler dahi ölen akrabalarına ya da sakatlanan yakınlarına dair pek çok hikâye duymuştur. GKA öğrencilerin uyum problemleri değerlendirilirken göç öncesi, göç sırası ve göç sonrası deneyimleri birlikte ele alınmalıdır. Nitekim göçmenlerin ruh sağlığı üzerine yaptıkları araştırmada Bozdağ ve Bilge (2019), göç sürecinin öncesi, sonrası ve göç sırası olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Görüşme yapılan öğretmen ve yöneticiler de öğrencilerin sosyalleşmeden kaçınmaları ve kendilerini geri çekmelerinin ardında savaş ve göç tecrübeleri ile dil yetersizliklerinin olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler yaşadıkları travmatik olaylar sonucunda ya ürkek ve çekingen bir yapı sergilemekte ya da hırçınlaşmaktadırlar. Bu durum öğrencileri yalnızlaştırmakta, yüzeysel ve kısa süreli arkadaşlıklar kurmalarına neden olmaktadır. Katılımcı öğrenciler arasında hiç arkadaşına sahip olmadığını belirten iki öğrenci olmuştur ve bu öğrenciler sosyal dışlanmaya karşı tepki olarak ve kendilerini güvende hissetmek adına diğer öğrencilerden uzak durduklarını ifade etmişlerdir. Bahsi geçen öğrencilerin teneffüslerde tek başlarına vakit geçirdikleri ve diğer öğrencilerle arkadaşlık kurma noktasında isteksiz oldukları görülmüştür. Bu durum çocukların gelecek yaşantısı üzerinde de etki yaratabilir. Nitekim çocukluk yıllarında kurulan ilişkiler ve sosyal ilişkilere ilişkin deneyimler çocuğun gelecekteki sosyal ve duygusal yaşamını etkiler (Çiftçi, 2018). Çocukların ilk yıllarında sosyal ve akademik uyum noktasında yaşadıkları ilişki problemlerinin etkisi başka problemleri de peşi sıra getireceği için, bu sorunlu ilişkiler çocuğun yaşamında kalıcı etkiler bırakabilir (Hughes, 2012). GKA

öğrencilerin şiddet eğilimi de araştırma sırasında sık sık dile getirilen olumsuz bir durumdur. Okul güvenliği bölümünde de ele alınan şiddet eğilimi GKA öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Şiddet eğiliminin katılımcıların dile getirdiği gibi travma sonrası stres bozukluğundan ileri gelebileceği gibi öğrencilerin okul ortamında karşılaştığı davranışlara ve tutumlara karşı bir tepki olarak da ortaya çıkabileceği üzerinde durulmuştur.

GKA öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerinin okula uyumları üzerindeki etkisi incelendiğinde, gruplaşma ve geri çekilme davranışları ile sosyal dışlanmanın uyum sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir. Ayrıca olumsuz akran ilişkileri bireyin benlik gelişimine zarar verebilir. Bireyin kendisine karşı olumsuz duygular beslemesine sebep olabilir, bu da benlik saygısını olumsuz etkiler (Arıcak, 1999). Araştırmalar, okul iklimi ve öğrencinin benlik algısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Heal, 1978). Göçmen çocuğun yaşadığı tecrübelerin okul ortamında kapsamlı bir şekilde anlaşılmasıyla olumlu bir iklim oluşturulabilir, duyarsız ve ırkçı tavırlar ile basmakalıp olumsuz yargıların çocuklar tarafından içselleştirilme ihtimali de azalır (Grant & Francis, 2016). Bu bağlamda okul ortamında empati duygusunun geliştirilmesi için rehberlik servisi bazı etkinlikler düzenleyebilir. Örneğin, öğrencilerden kendilerini Suriyeli akranlarının yerine koyup nasıl hissettiklerini paylaşmaları istenebilir (Stephan & Finlay, 1999). Böylece öğrencilerin benlik gelişiminde olumsuz akran ilişkilerinin etkisi hafifletilebilir. Akran ilişkilerinin güçlendirilmesi, sosyalleşme ve uyum sürecinin kolaylaştırılması için tematik oyunlar kurgulanabilir ve oyun yoluyla önyargılar giderilebilir (Ertaş, 2018).

Araştırmanın aile boyutunda ise sosyal dışlanma konusunda görüşme yapılan aileler çok karamsar bir tablo çizmemiştir. Ailelerin okulla iletişimi sınırlı olduğu için bu konudaki görüşlerini çocuklarından elde ettikleri duymalara dayanarak dile getirmişlerdir. Çok bariz bir dışlanma olmadığını düşünen aileler bu durumun öğrencilerin dil yetersizliğinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan aileler yerli öğrencilerden ziyade yerli ailelerin Suriyeli bireylere yönelik olumsuz tutumlarına vurgu yapmışlardır. Ailelerin tutumu çocuklarını etkilemekte ve bu olumsuz etki okula ve sınıf ortamına kadar uzanmaktadır. Hatta katılımcılardan biri veli toplantısında olumsuz ifadelerle maruz

kaldığını ve bu durumun kendisini kötü hissetmesine neden olduğunu dile getirmiştir.

Kişilerarası ilişkilerin ikinci boyutu olarak öğrenci-öğretmen ilişkisi incelenmiştir. Gözlem ve görüşmeler sonunda elde edilen veriler ışığında öğretmen ve öğrenci ilişkisi “yakın ve mesafeli” olarak tanımlanmıştır. Walker, Shea ve Bauer (2006), etkili öğretmeni şöyle tarif eder: Sabırlıdır, öğrencileri dinler, öğrencilerin öğrenme sürecinden keyif almasını sağlar ve öğrencilerin hislerini anlamak için onlarla empati kurar. GKA öğrencilerle yakın bir ilişki içinde olan öğretmenlerin daha anlayışlı ve toleranslı bir yaklaşım sergilediği, öğrencilerin yaşadıkları olumsuz tecrübeleri dikkate alarak daha fazla empati gösterdikleri görülmüştür. GKA öğrencilerin özellikle kendileri için açılan destek eğitim sınıfında kendilerini daha rahat hissettikleri ve öğretmenleriyle daha iyi iletişim kurdukları gözlenmiştir. GKA öğrenciler bu sınıfta birebir eğitim görürken kendileri gibi sınıf seviyesinin altındaki öğrencilerle birlikte. Öğretmen öğrencileri öğrenmeleri noktasında motive ederken onlara katı bir disiplin uygulamaz ve öğrencilere daha esnek bir yaklaşım sergiler. Alanyazında etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmen ve öğrenci arasında ilişkilerin niteliğinin belirleyici olduğu vurgulanmıştır (Gordon, 2005; Van Petegem, Creemers, Rosseel & Aelterman, 2005; Woolfolk, 2007; Pianta, 1999). Öğretmenle ilişkisi duygusal yakınlık ve ihtiyaca yönelik öğretim ile karakterize olan öğrencilerin daha olumlu bir okul kimliği kazandıkları ve öğrenmeye daha istekli oldukları görülmüştür (Furrer & Skinner, 2003; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008). Destek eğitim sınıfında böyle bir atmosfer oluşturulmuştur.

Öğretmen ile öğrenci arasındaki bağ, öğrencinin okula kayıt olduğu dönem ve okulda geçirdiği süreye de bağlı olarak kuvvetlenmektedir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler ara sınıflarda ve dönem ortasında gelen öğrencilerin akademik anlamda uyum sağlamakta zorlandığını ve daha fazla iletişim sorunu yaşadığını dile getirmiştir. Birinci sınıftan itibaren aynı okula devam eden ve öğretmenle birlikte ilerleyen öğrencinin öğretmenle iletişiminin daha sağlıklı olduğu ifade edilmiştir. Öğrencinin okulda geçirdiği sürenin uzamasıyla birlikte öğrencinin okula duyduğu aidiyet duygusu da artmakta böylece okulu, arkadaşlarını ve öğretmenlerini benimsemektedir. Alanyazındaki araştırmalar öğrencilerin okula aidiyet geliştirmesinde pek çok değişkenin etkili olduğunu ortaya koysa da

öğretmen desteğinin, öğrenci ile öğretmen arasındaki sağlıklı iletişimin önemine ayrıca vurgu yapmaktadırlar (Ennis, 1998; Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie & Waters, 2018; Günalan, 2018; Bakır-Ayğar ve Kaya, 2017; Murray & Greenberg, 2000). Ayrıca olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi, negatif akran ilişkilerinin yarattığı etkileri telafi edecek etkiye sahiptir (Spilt, Van Lier, Leflot, Onghena & Colpin, 2014).

Öğretmen-öğrenci iletişimine yönelik öğrencilerle yapılan görüşmelerde olumlu görüş bildiren öğrencilerin genellikle Türkçe konuşma becerisinin daha iyi olduğu ve akademik anlamda daha başarılı oldukları görülmüştür. Olumlu görüş bildiren öğrenciler özellikle öğretmenin yardım ve destek noktasındaki tavrına vurgu yapmıştır. Öğrencilerin ortak noktası anlamadığında ya da zorlandığında öğretmene soru sorabilmesi ve öğretmenin beklenen desteği göstermesidir. Ayrıca öğrencilere sunulan olumlu pekiştiricilerin de öğrencinin öğretmen algısını olumlu etkilediği görülmüştür. Öğretmenin öğrencilere verdiği olumlu geri bildirimlerin, sınıf içindeki ödüllendirmelerin öğrenciler tarafından dile getirilmesi ve öğretmene besledikleri olumlu hisleri bu ifadelerle açıklamaları öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğretme ortamının ve karşılıklı etkileşimin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenin anlayışlı, toleranslı olması öğrenci algısını olumlu etkilerken, öğretmenin sert bir yaklaşımla öğrencileri uyarması, onlara bağırması olumsuz algı oluşmasına neden olabilmektedir.

Öğretmen-öğrenci ilişkisini değerlendirmesini istediğimiz aileler arasında olumlu yanıtlar verenler öğrencilerin okulda sorun yaşayıp yaşamadığına ve akademik ilerleyişine vurgu yapmışlardır. Ancak öğrencinin okulda sorun yaşamaması öğretmenle iletişimini tanımlamak için yeterli değildir. Bu noktada okul-aile iletişiminin yetersizliği yeniden gündeme gelmektedir. Bunun yanı sıra aileler arasında öğretmenlerin ilgisine ve ayırım yapmadığına değinenler olmuştur. Ailelerden biri yerli ailelerin olumsuz tutumuna değinerek öğretmenin bu bağlamda da GKA aileleri koruduğunu dile getirmiştir. Öğretmenin sadece öğrenciye karşı değil aynı zamanda aileye karşı gösterdiği hassasiyet ailenin de okula karşı tutumunu olumlu yönde etkilemiştir.

GKA öğrencilerle yakın bir ilişki kurmadığını ifade eden öğretmenler ise bu durumu öğrencilerin sık sık okul değiştirmelerine, GKA öğrencilerin öğrenmeye ve öğretmene karşı tutumuna ve GKA öğrenci sayısına bağlamışlardır. Öğretmenler

öğrencilerle geçirdikleri sürenin sınırlı olması nedeniyle öğrencileri sahiplenememekte ya da sınıfa sonradan dâhil olan öğrenci ile yakın bir ilişki kuramamaktadır. Öğretmen öğrenciye akademik becerileri kazandırmaya odaklandığında öğrencinin psikolojik, duygusal ihtiyaçlarını gözden kaçırabilir. Bunun sonucunda öğrenci ile öğretmen arasında doyurucu bir ilişki gelişemeyebilir. Ara sınıflara kaydolan öğrencilerin uyum problemi yaşaması ve yıkıcı davranışlar sergilemesi de öğretmen öğrenci arasındaki iletişimin daha kontrolcü ve mesafeli olmasına neden olmaktadır. Öğretmenleri zorlayan diğer bir durum ise artan GKA öğrenci sayısıdır. GKA öğrenci sayısı fazla olan öğretmen onları yetiştirme noktasında daha fazla çaba harcamak zorunda kalmakta bu durum da öğretmenin üzerinde daha fazla baskı hissetmesine neden olmaktadır. Öğretmen ile öğrenci ilişkisinde öğretmenin tutumu kadar öğrencinin de öğretmene karşı tutumu önem taşımaktadır. Görüşme yapılan ve yakın ilişki kuramadığını belirten bazı katılımcılar GKA öğrencilerin öğretmenle duygusal bir bağ kuramadığını ve öğretmenin tepkilerini önemsemediğini dile getirmiştir. Yerli öğrenci öğretmeni kendisine her anlamda örnek alırken, GKA öğrenci öğretmeni sadece akademik eğitim veren bir figür olarak görebilmektedir. Katılımcılar arasında bu durumu Suriyeli bireylerin geleceğine dair belirsizlikle ilişkilendirenler olmuştur. Suriyeli ailelerin Türkiye’de bir gelecek kurma kaygısı yoksa verilen eğitimi önemsemediği bu durumun da öğrenciye yansıtılabileceği dile getirilmiştir.

GKA öğrenciler arasında öğretmeni ile mesafeli bir ilişkiye sahip olduğunu ifade edenler bu durumu dil ve iletişim engeli ve öğretmenin yaklaşımı ile açıklamışlardır. Öğretmenle ortak dili konuşamayan öğrenci öğretmeniyle sınırlı bir iletişim içinde olmaktadır. Katılımcılardan biri sadece tuvalete gitmek ve su içmek gibi temel ihtiyaçları olduğunda öğretmeniyle iletişim kurduğunu belirtmiştir. Öğretmenin kendisini anlamadığını ya da söylediklerini önemsemediğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Örneğin bir katılımcı diğer öğrencilerden şiddet gördüğünde öğretmenine söylediğini ama öğretmenden beklediği tepkiyi göremediğini ifade ederken, diğer bir katılımcı Türkçe konuşamadığı için öğretmenin onu dinlemediğini belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğrenciler öğretmenleri tarafından önemsenmediklerini düşünmektedirler. Öğretmenine soru sormadığını dile getiren öğrenci bu durumu “beni dinlemiyor” diye açıklamıştır. Öğrencilerin Türkçe bilmiyor olması iletişim önündeki en büyük

problem olsa da anlaşılmadıklarını ve önemsenmediklerini düşünmeleri öğretmen ile öğrenci arasında daha büyük bir set oluşturmaktadır. Nitekim öğretmeni tarafından önemsenmediğini düşünen öğrenci öğretmenine karşı olumsuz bir tutum geliştirmiştir, bunu da öğretmenini sevmediğini açıkça ifade etmesinden anlamaktayız. Gordon (2005), öğretmenleri tarafından yanlış anlaşıldığını, kenara itildiğini, aşağılandığını, küçük düşürüldüğünü ya da eleştirildiğini düşünen öğrencilerin en ilginç derslerde bile sıkılacağını ve inatla öğrenmeye karşı koyacağını belirtmiştir.

Dil yeterliliğin yanı sıra öğretmen yaklaşımı da öğrenciler arasında dile getirilen diğer bir olumsuz durumdur. Öğretmeniyle mesafeli bir ilişki içinde olan öğrenciler arasında öğretmenin sinirli biri olduğunu ifade eden ve kendisine sürekli olarak kızdığını belirtenler olmuştur. Bu durum öğrencilerin öğretmenlerden uzaklaşmasına neden olmakta ve öğretmene karşı olumsuz duygular beslemelerinin önünü açmaktadır. Bu ifadeleri dile getiren öğrencilerin akademik anlamda sınıf gerisinde oldukları, temel okuma yazma becerileri kazanamadıkları görülmüştür. Aslında olumsuz ifadelerde bulunan bu öğrencilerin öğretmen desteğine diğerlerinden daha fazla ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. Nitekim Baker (2006), öğretmen ile öğrenci arasındaki olumlu ilişki yaşantılarının tüm öğrenciler için özellikle de gelişimsel hassasiyetleri olan ve riskli çocuklar için büyük önem taşıdığına dikkat çeker.

Öğrencilerin öğretmenlerle ilişkilerini ifade şekillerine bakıldığında öğrencinin dil seviyesinin, akademik başarısının ve öğretmenin sert ya da esnek yaklaşımının etkisinin olduğu görülmektedir. Aileler ile yapılan görüşmelerde çocukları ile öğretmenlerinin arasında sıcak bir ilişki olmadığını ifade edenler aslında çocuklarının paylaşımlarından yola çıkarak bu düşünceleri dile getirmişlerdir. Aileler ile öğretmenler arasında çok sınırlı bir iletişim olması ailelerin de öğretmene karşı önyargılı olmasına neden olabilir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafeli ilişkiyi aileler de dil yetersizliği ve öğretmen yaklaşımı ile açıklamışlardır. Öğrencilerin kendilerini iyi ifade edecek kadar Türkçe bilmiyor olmalarının engel teşkil edebileceği vurgulanırken öğretmenlerin de öğrencilere karşı sert ve katı bir yaklaşım içinde bulunduğu belirtilmiştir. Katılımcı ailelerden biri öğretmenin öğrenciyi sınıftan atarak destek eğitim sınıfına göndermesinin öğrenci üzerinde olumsuz bir etki yarattığını ve öğrencinin öğretmene karşı

olumsuz duygular beslemesine neden olduğunu dile getirmiştir. Patrick, Kaplan ve Ryan (2011), bu durumu şöyle ifade eder: “Öğrencinin sınıfın duygusal iklimine ilişkin algısı öğretmenden gördüğü destek ve saygıya göre şekillenir”. Öğretmenler öğrencilerini önemsediklerini ve onlara saygı duyduklarını öğrenme sürecinde onlara sağladıkları destek ile gösterebilirler (Noddings, 1992). Öğrenciler tarafından dile getirilen “öğretmenim benimle ilgilenir, bana saygı duyar, benim öğrenmemi önemser” gibi ifadeler öğrenci tarafından algılanan öğretmen desteğinin göstergeleridir (Hughes, 2012). Bunun aksine çocukların ilgi ve beklentilerini tahmin edemeyen ve onlarla uygun bir iletişim dili kuramayan öğretmenler öğrencinin okula uyum sürecinde olumsuz etki yaratabilirler (Ogelman ve Erten, 2013).

Kişilerarası ilişkiler kapsamında son olarak okul-aile iletişimi ele alınmıştır. Okul-aile iletişiminin hangi yollarla gerçekleştiği ve iletişim önündeki engeller tanımlanmıştır. İletişim yolları olarak veli toplantıları, ev ziyaretleri, birebir görüşmeler, kutlama ve törenler ile sosyal etkinlikler ifade edilmiştir. Ancak GKA öğrencilerin aileleri ile araştırma okulu arasında tatmin edici bir etkileşim yoktur. Bazı aileler çocuklarını okula kayıt ettirdikten sonra okulla bir daha iletişime geçmediklerini belirtmişlerdir. Okul-aile birliği toplantısı, veli toplantısı gibi görüşmelere katılan GKA velilerin oranının çok az olduğu ifade edilmiş, ancak öğretmenin veliyi okula çağırmasıyla ya da okulda yaşanan bir sorunun ardından görüşmenin gerçekleştiği dile getirilmiştir. Öğrencileri okula getiren ve almaya gelen aileler ile de görüşme imkânı olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler GKA ailelere ev ziyaretleri gerçekleştirmediklerini ve bu noktada çekingen davrandıklarını ifade etmişlerdir. Kutlama ve sosyal faaliyetlere katıldığını belirten GKA aileler olmuştur, bu aileleri okula çeken çocuklarının etkinliklerde görev almasıdır. Araştırma bağlamında okulla nispeten daha fazla iletişim halinde olan ailelerin çocuklarıyla daha ilgili olduğu, çocuklarına ödevlerinde yardımcı olmaya çalıştığı, Türkçe öğrenmek için çaba gösterdiği tespit edilmiştir, bu ailelerin çocuklarının dil gelişimi ve okuma yazma becerisinin daha iyi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde velilerin de Türkçe seviyeleri diğer velilere nispeten daha iyidir.

İletişim engelleri ise aileler tarafından dil yetersizliği ve ağır çalışma koşulları ile ifade edilirken, öğretmenler ayrıca ailelerin ilgisizliklerine vurgu yapmışlardır. Kubilay ve Yardibi (2018), çocuklarının eğitimine ilişkin göçmen

annelerle yürüttükleri araştırmada katılımcıların çocukları için en fazla akademik değerleri önemsediklerini ortaya koymuştur. Ancak ailelerin dil problemi büyük bir engel teşkil etmektedir. Aileler genel olarak kendilerini Türkçe ifade etmekte zorlanmaktadır ayrıca ağır çalışma koşullarından dolayı zaman bulamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler GKA veli profilinin genellikle eğitim seviyesinin düşük olduğunu, ailelerin geleceğe dair net bir planlarının olmadığını belirtmiş ve bu durumun veli ilgisizliğine yol açtığını vurgulamıştır. Nitekim ebeveynlerin eğitim düzeylerinin öğrencinin davranışları ve eğitim hayatı üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir (Kuş ve Karatekin, 2009; şenses, 1990). Bazı aileler üçüncü bir ülkeye gitmeyi planlarken ülkesine geri dönmeyi düşünen aileler de bulunmaktadır. Nitekim Erçetin ve Kubilay (2018), uluslararası koruma altındaki göçmen kadınlarla yürüttükleri araştırmada, çoğu katılımcının daha gelişmiş üçüncü bir ülkeye göç etmek istediğini ortaya koymuştur. Bu belirsizlik ailelerin eğitime bakışını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca GKA ailelerin iletişim bilgilerine ilişkin de sıkıntılar dile getirilmiştir. Okul yönetimi ailelerin sık sık adres ve telefon numarası değişikliği yaptığını ancak bu durumu okula bildirmediğini belirtmiştir. Güncellenmeyen iletişim bilgileri öğretmen ile aile arasında da sorun yaratmaktadır. Alanyazında bulguları destekleyen ve göçmen veliler ile okul arasında etkili bir iletişimin olmadığını vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Aykırı, 2017; şensin, 2016; Ereş, 2016).

Ailelerin okulla iletişiminin öğrenci üzerinde de olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Okul ve öğretmenlerle yakın bir iletişim içinde olan aileler çocuklarına eğitimin önemli ve değerli olduğu mesajını vermiş olurlar (Domina, 2005). Ailelerinin okul yaşamlarıyla ilgilendiğini düşünen öğrenciler, tam tersini düşünen öğrencilere göre daha iyi bir performans sergilemekte, motivasyon düzeyleri daha yüksek olmakta ve yaşamlarından daha fazla tatmin olmaktadır (PISA, 2015). Hayakawa, Englund, Warner-Richter ve Reynolds (2013), 1539 Afrikalı Amerikan çocuk ve annesini dâhil ettikleri boylamsal bir çalışmada annelerin çocuklarının eğitim süreçlerine dâhil olmalarını sağlamış ve bunun sonucunda çocukların daha başarılı ve daha motive olduklarını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunun ortaya koyduğu üzere aile katılımı dar geliri ve azınlık durumundaki öğrencilerin başarısında kayda değer bir etki yaratmıştır. Bu nedenle GKA velilerin de okulla

iletişiminin artırılması, çocuklarının eğitimlerine karşı duyarlı olmaya teşvik edilmeleri önem taşımaktadır.

Öneriler

Araştırmanın öneriler kısmı araştırmaya ve uygulamaya yönelik olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Araştırmaya yönelik öneriler. Bu araştırmada amaçlı örneklem yöntemiyle tek bir okul incelenmiştir. Araştırmaya dahil edilen kurum sayısı artırılabilir.

GKA öğrenci yoğunluğunun farklı olduğu iki okul ele alınıp karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir. Öğrenci sayısının uyum süreci üzerindeki etkisi incelenebilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı zorluklar karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.

GKA bireylerin yoğun olarak yaşadığı illerde çalışma yinelenabilir ve il nüfusu içerisindeki yoğunluğun okul ortamına yansımaları incelenebilir. Kişilerarası ilişkiler boyutu ve okul-aile iletişimi noktasında etkisi araştırılabilir.

GKA öğrencilerin uyum sürecine ilişkin okul, çevre ve toplum etkileşimi ekolojik bir bağlamda ele alınabilir.

GKA öğrencilerin uyum süreci boylamsal bir çalışma ile değerlendirilerek uyum sorunlarının öğrencinin gelecekteki okul yaşantısına etkisi incelenebilir.

Uygulamaya yönelik öneriler. Uygulamaya dönük öneriler tezin alt problemleri bağlamında ele alınmıştır.

Okul güvenliği. GKA öğrencilerin bazı okullarda yoğunlaşmasının önüne geçmek adına okullardaki GKA öğrenci sayılarına ilişkin düzenlemelere gidilebilir.

GKA öğrenciler arasında sıkça gözlenen şiddet olaylarının altında yatan nedenler araştırılabilir ve bu noktada okul rehberlik servisinden profesyonel destek alınabilir.

Eğitimciler takım ruhu kazandıracak eğitici oyunlarla öğrenciler arasında sosyalleşme sağlayabilir ve dışlanmaların önüne geçebilir.

Okul yönetimi ırkçı yaklaşımlara, sosyal dışlanmaya karşı açık ve net bir politika belirleyebilir. Kurumunu etnik çeşitliliğe kucak açan bir kurum haline

getirmek ve çok-etnikli yapının sağlıklı olarak sürdürülmesini sağlamak için stratejiler belirleyebilir.

Okul kuralları görseller yoluyla öğrencilere daha açık ve anlaşılır hale getirilebilir. GKA öğrencilere sorun yaşadığında ne yapması ve kime başvurması gerektiği anlatılabilir, böylece öğrencinin yalnızlaşması engellenebilir.

Okulda yaşanan olumsuz durumlara ve istenmeyen davranışlara karşı tepki noktasında standart uygulamalar belirlenebilir ve her eğitimcinin aynı şekilde tepki vermesi sağlanarak belirsizliklerin ve yanlış anlaşılmaların önüne geçilebilir.

Öğretme-öğrenme ortamı. GKA öğrencilerin imkânsızlıkları dikkate alınarak fırsat eşitliğine yönelik uygulamalara yer verilebilir.

GKA öğrencilerin dil gelişimi ve okul kültürüne alışması için hazırlık eğitiminden geçirilip daha sonra fiziksel ve akademik gelişimlerine uygun sınıflara yönlendirilmeleri uyum sorunlarını azaltabilir. Bu bağlamda Güney Avustralya'da mülteci öğrenciler için benimsenen ve Yeni Gelenler Programı (New Arrivals Program-NAP) olarak adlandırılan yaklaşım örnek alınabilir (Riggs & Due, 2010). Öğrencilerin dil gelişimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda uzman kişiler tarafından sağlanabilir.

Aynı kültür ve etnik kökene sahip üst sınıftaki öğrenciler ile yeni başlayan öğrenciler arasında akran desteği sağlayacak şekilde bir eşleşme sağlanabilir. Benzer bir uygulama sınıf içinde de yapılabilir. Dil gelişiminin hızlanması için Türk ve Suriyeli öğrenciler eğitim öğretim yılı başında eşleştirilebilir ve Türk öğrencilere bu noktada sorumluluk verilebilir.

Öğrenme sürecinde GKA öğrencilere yönelik başarı hedefleri belirlenebilir ve bu bağlamda gösterdikleri ilerleme izlenebilir. Etnik farklılıklarının ya da göçmen geçmişinin öğrenci başarısını engelleyeceğine dair önyargıların giderilmesi amacıyla okul içinde seminerler düzenlenebilir.

GKA öğrencilerin devam edeceği sınıf seviyesinin belirlenmesinde il milli eğitim müdürlüklerinde oluşturulan komisyonların yanı sıra okul yönetimi ve öğretmenlere de inisiyatif hakkı tanınabilir.

Eğitim öğretim yılının ortasında ya da sonlarına doğru gerçekleştirilen kayıt işlemleri hem öğrencileri hem de öğretmenleri zora sokmaktadır. Bu nedenle okula

kayıt dönemleri ve nakil işlemleri ile ilgili düzenlemeler yapılabilir, nakil işlemlerine sınırlandırma getirilebilir.

Öğretmenlere GKA öğrencilerin kültürü, Suriye'deki eğitim sistemi, öğrencilerin önceki eğitim hayatına ilişkin bilgilendirme yapılabilir.

Öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlere yöntem ve kaynak noktasında destek sağlanabilir. Bu bağlamda üniversiteler ile MEB'e bağlı okullar arasında koordinasyon sağlanarak öğretmenlere danışmanlık hizmeti sunulabilir, gerekli alanlarda seminerler ve eğitimler düzenlenebilir. Üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri de göçmen öğrenci sayısı fazla olan okullarla işbirliği yapabilir ve bu okullara destek sağlayabilir.

Öğretmenlerin iş doyumunu artırıcı önlemler alınabilir, yabancı öğrenci sayısı fazla olan okullarda görev yapan öğretmenlere destek sağlayabilecek "öğretmen asistanları" görevlendirilebilir.

Kişilerarası ilişkiler. GKA öğrencilerin devam ettiği okullarda çeşitliliği hoşgörüyü karşılamak adına öğrencilerin kültürel öğelerini sergileyebilecekleri etkinlikler düzenlenebilir. Birleşmiş Milletler Dünya Mülteci Günü (20 Haziran) gibi farklılıklara duyarlılığı vurgulayan özel günlerde program hazırlanıp eğitimcilerin, öğrencilerin ve velilerin farkındalık düzeyleri artırılabilir. Bu programlarda göç sürecini yansıtan kısa film gösterimlerine yer verilerek, empati geliştirilmesi sağlanabilir.

Akran desteğinin sağlanması amacıyla müfredat dışı etkinliklerle öğrenciler arasındaki gerilim azaltılabilir, yerli öğrencilerin GKA öğrencilere karşı önyargıları giderilebilir.

Aileleri okula çekmek adına okulda etkinlikler düzenlenebilir ve etkinlikler konusunda aileleri haberdar etme ve yeterli düzeyde bilgilendirme noktasında teknolojiye yararlanılabilir. Farklı ülkelerdeki göçmen ailelere yönelik düzenlenen başarılı programlar transfer edilebilir. Örneğin İspanya'da göçmen aileler için sosyo-egitsel programlar geliştirilmiş ve kültürleşme sürecinin iyileştirilmesi hedeflenmiştir (Rego, Otero & Moledo, 2009).

Göçmen öğrencilerin devam ettiği okullarda tercümana duyulan ihtiyaç yadsınamaz (Whiteman, 2005). Bu nedenle okul aile iletişimini etkin kılmak için eğitim öğretim yılı başında ailelere profesyonel tercümanlar eşliğinde oryantasyon

programı hazırlanabilir, kayıt süreci, akademik takvim, akademik beklentiler ve uygulamalar, ölçme ve değerlendirme süreci, nakil işlemleri hakkında aileler bilgilendirilebilir. Ailelerin okuldan beklentileri, eğitime bakışı ve yaşam koşulları hakkında bilgi edinilebilir.

Aileleri yakından tanımak ve öğrencinin yaşam koşullarını yerinde görmek amacıyla ev ziyaretleri yapılabilir. Bu ziyaretler okul personeli ve aile arasında daha kuvvetli bir bağın oluşmasını sağlayabilir.

Veliler arasındaki iletişimi kuvvetlendirmek ve GKA velilere yönelik önyagıyı kırmak adına okul dışı etkinlikler düzenlenebilir (kahvaltı, piknik, kahve içimi vb.), velilerin tanışması ve birbirleriyle arkadaşlık kurması sağlanabilir.

GKA öğrenci sayısı fazla olan okullar arasında da bir ağ kurulabilir, deneyim ve iyi uygulama paylaşımları için fırsat yaratılabilir. Ortak sorunlar ve çözümleri hakkında okullar arası fikir alışverişi sağlanabilir.

Kaynaklar

- Abu-Amsha, O. & Armstrong, J. (2018). Pathways to resilience in risk-laden environments: A case study of Syrian refugee education in Lebanon. *Journal on Education in Emergencies*, 4(1), 45-73.
- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acosta, M. (2017). Jordanian teachers' opinions of effective peace education with Syrian refugees. *Master's Capstone Projects*, Center for International Education University of Massachusetts Amherst.
- Açıkalın, Ş. N. ve Güngör, H. (2019). Are demographic transition and economic growth triggering each other? In: Ş. Ş. Erçetin, N. Ray, S. Sen (Eds.), *Economic Growth and Demographic Transition in Third World Nations* (pp.147-156). New York: Apple Academic Press.
- Açıkalın, Ş. N., Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., Çevik, M. S., Neyişçi, N. B. ve Görgülü, D. (2020). Measurement of social integration: Syrian women in Turkey. *Journal of Refugee Studies*, fez120.
- Adaman, F. ve Keyder, Ç. (2006). *Türkiye'de büyük kentlerin gecekondulu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma*. Avrupa Komisyonu'nun Çalışma Sosyal İşler ve Fırsat Eşitliği Dairesi Raporu. Erişim adresi: http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_tr.pdf
- Adıgüzel, Y. (2017). Göç ve göç sonrası Türkiye'de durum. M. Baloğlu, E. Göv ve T. Bağrıaçık (Yay. haz.). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı* içinde (s. 26-45). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Tanıtıcı Yayınlar, 82.
- Aka, F. N. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Akalın-Tanay, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 111-151). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbaba-Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online*, 10(2), 743-756.
- Akbaşı, S. ve Mavi, D. (2019). Conditions of Syrian asylum seeker students in a Turkish university. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akıncı, B., Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akman, Y. ve İmamoğlu-Akman, G. (2019). Analyzing the academic, social and cultural aptitudes of Syrian students in a chaotic context. In: Ş. Ş. Erçetin, N. Ray, S. Sen (Eds.), *Economic Growth and Demographic Transition in Third World Nations* (pp.179-196). New York: Apple Academic Press.
- Albakri, T. Z. & Shibli, R. (2019) How to improve sustainability: The critical role of education for Syrian refugees. *Development in Practice*, 29(5), 662-669.
- Alexander, K. L. & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2), 157.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34.

- Angrosino, M. V. (2017). Gözlem temelli araştırmalar (I. Tekin, Çev.). A. Erözkan ve E. Büyüköksüz (Çev. Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri* içinde (s. 269-277). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arıca, O. T. (1999). *Grupla psikolojik danışma yoluyla benlik ve mesleki benlik saygısının geliştirilmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arnot, M. & Pinson, H. (2005). The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices. *Research Consortium on the Education of Asylum-Seeker and Refugee Children*, Cambridge. Erişim adresi: <https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf>
- Ashley, L. D. (2017). Durum çalışması araştırması (E. Büyüköksüz, Çev.). A. Erözkan ve E. Büyüköksüz (Çev. Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri ve metodolojileri* içinde (s. 165-176). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Astor, R. A., Guerra, N. & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78.
- Atik, G. ve Yerin-Güneri, O. (2016). Ortaokul öğrencileri için okul iklimi ölçeği: Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 15(1), 91-103.
- Ayak, N. N. (2018). *How do Syrian refugee women reconstruct their lives in Turkey? An analysis of attitudes, beliefs and experiences of Syrian refugee women on child education and labor* (Yüksek lisans tezi). Sabancı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydemir, S. ve şahin, M. C. (2018). Zorunlu-kitlesele göç olgusuna sosyolojik bir yaklaşım: Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar örneği. *Dini Araştırmalar*, 21(53), 121-148.
- Aydemir, S. ve şahin, M. C. (2019). A sociological approach to the phenomenon of forced mass migration: The case of Syrian asylum seekers in Turkey. In: ř.

- Ş. Erçetin, N. Ray, S. Sen (Eds.), *Economic Growth and Demographic Transition in Third World Nations* (pp.33-76). New York: Apple Academic Press.
- Aydın, M. (2018). Beş nitel araştırma yaklaşımı. M. Bütün ve S. B. Demir (Çeviri editörleri). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde (s. 69-111). Ankara: Siyasal yayın dağıtım.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Ayvazo, S. & Ward, P. (2009). Effects of classwide peer tutoring on the performance of sixth-grade students during a volleyball unit. *The Physical Educator*, 66(1), 12-22.
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Bakır-Ayğar, B. ve Kaya, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okul aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 14-27.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram, uygulama ve araştırma*. (7. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Bang, H. (2017) Iraqi refugee high school students' academic adjustment. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(1), 45-59.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219–231.

- Baş, E. D. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleriyle okul iklimi arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykal-Kubilay, Ö. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayram, F. ve Aypay, A. (2012). İlköğretim okullarında müdür etkililiği, okul iklimi ve öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizi*, 1 (1), 49-63.
- Bazon, E. (2013). *Sticks and stones: Defeating the culture of bullying and rediscovering the power of character and empathy*. New York, NY: Random House.
- Bear, G. C., Gaskins, C., Blank, J. & Chen, F. F. (2011). Delaware school climate survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157–174.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 1-13.
- Benner, A. D. & Crosnoe, R. (2011). The racial/ethnic composition of elementary schools and young children's academic and socioemotional functioning. *American Educational Research Journal*, 48(3), 621–646.
- Berner, M. (1993). Building conditions, parental involvement, and student achievement in the district public school system. *Urban Education*, 28(1), 6-29.
- Berndt, T. J. (1999) Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.
- Beyazova-Seçer, A. (2017). *Sığınmanın ötesinde eğitim arayışı: İstanbul'daki Suriyeli ebeveynlerin çocuklarının eğitimine dair görüşlerinin analizi* (Doktora tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 1-17.

- Bircan, T. ve Sunata, U. (2015). Educational assessment of Syrian refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12(3), 226-237.
- Blair, M. & Bourne, J. (1998). Making the difference: Teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools. *The Open University Research Brief 59*.
- Blair, M., Bourne, J., Coffin, C., Creese, A. & Kenner, C. (1998). Making the difference: Teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools. *Research Brief 59*, The Open University.
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62, 16-20.
- Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, 89(4), 1-7.
- Bowker, A. (2004). Predicting friendship stability during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(2), 85-112.
- Bozdağ, F. ve Bilge, F. (2019). Migration process and its effects on mental health. In: Ş. Ş. Erçetin, N. Potas (Eds). *Chaos, Complexity and Leadership 2017* (pp. 87-102). ICCLS 2017. Springer Proceedings in Complexity. Springer Cham.
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570-588.
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A. & Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school

effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46, 507-535.

- Brewer Jr, S. L., Brewer, H. J., & Kulik, K. S. (2018). Bullying victimization in schools: Why the whole school, whole community, whole child model is essential. *Journal of School Health*, 88(11), 794-802.
- Bromley, D. B. (1986). *The case-study method in psychology and related disciplines*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. R. Vasta (Ed.), In *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, (2nd Ed.), Oxford: Elsevier.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15, 301-318.
- Bucher, K. T. & Manning, M. L. (2003). Challenges and suggestions for safe schools. *The Clearing House*, 76(3), 160–64.
- Buckner, E., Spencer, D. & Cha, J. (2018). Between policy and practice: The education of Syrian refugees in Lebanon. *Journal of Refugee Studies*, 31(4), 444–465.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, M. E., Çelik-Örücü, M. ve Çok, F. (2015). Okul iklimi ölçeği lise formunun Türkçe psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 14(1), 311-322.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43(5), 407–424.

- Calp, Ş., Karaman, E. R. ve Çavuşoğlu, F. (2018). İlkokulda akran ilişkileri: Farklı başarı düzeyindeki dördüncü sınıf öğrencileri arkadaş özerklik desteği hissediyor mu? *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 237-265.
- Canfield, B. S. & Ballard, M. B. (2004). School and family counselors work together to reduce fighting at school. *Professional School Counseling*, 8(1), 40-46.
- Cansız-Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı) içinde (s. 337-375). Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, X., Chen, H., Li, D. & Wang, L. (2009). Early childhood behavioral inhibition and social and school adjustment in Chinese children: A 5-Year longitudinal study. *Child Development*, 80(6), 1692-1704.
- Chiu, M. M., Pong, S., Mori, I. & Chow, B. W-Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425.
- Clifford, M., Menon, R., Gangi, T., Condon, C., Hornung, K. & American Institutes for Research (2012). *Measuring school climate for gauging principal performance: A review of the validity and reliability of publicly accessible measures*. Washington, DC: American Institutes for Research. Erişim adresi: http://www.air.org/files/school_climate2.pdf.
- Cobb, N. (2014). Climate, culture, and collaboration: The key to creating safe and supportive schools. *Techniques: Connecting Education ve Careers*, 89(7), 14-19.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213.
- Connell, C. M. & Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193.

- Coomans, F. (2018) Education for Migrants: An Inalienable human right. Shiraz Sidhva (Editor) In *The UNESCO Courier: Human Rights Back to the Future* (p. 47-49). UNESCO.
- Correa-Velez, I., Gifford, S. M. & Barnett, A. G. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne Australia. *Social Science and Medicine*, 71(8), 1399-1408.
- Coşkun, İ. (2018). *Suriye’de eğitimin geleceği ve Fırat Kalkanı bölgesinde eğitim faaliyetleri*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) Vakfı Yayınları, 108.
- Crosnoe, R., Johnson, M.K. & Elder, G.H. (2004) Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, pro-sosyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555- 576.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çankaya, İ. H. (2009). Okul güvenliği üzerine teorik bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 97-103.
- Çankaya, İ. H. ve Arabacı, İ. B. (2010). Algılanan okul güvenliğinin öğretmen adaylarının öfke düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(3), 875-883.
- Çelik, S. (2018). Evaluation of the migration phenomenon as an economics dimension. In: Ş. Ş. Erçetin (Ed.). *Social Considerations of Migration*

Movements and Immigration Policies (58-65). Hershey, PA : Information Science Reference.

Çiftçi, H. (2018). Akran ilişkileri düzeylerinin karşılaştırılması: Lise öğrencileri üzerine bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1516-1535.

Çimen-Kabaklı, L. ve Quadır-Ersoy, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin Suriyeli sığınmacılarla ilgili tutumlarının sivil katılımları bağlamında incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1251-1273.

Çocuk ve Haklarını Koruma Platformu (2016). "Toplum Gözüyle Mülteci Çocuk Araştırması". Erişim adresi: <http://cocukhaklarinikorumaplatformu.org/toplum-gozuyle-multeci-cocuk-arastirmasinin-sonuclari-aciklaniyor/>

ÇOÇA (Eylül 2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, İstanbul.

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki: Muğla İli örneği* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Dağlı, A. ve Baysal, N. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 259-271.

Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in Human Development*, 4(3-4), 203–217.

Davaslıgil, Ü. (1997). Ekolojik yaklaşımın psikoloji ve eğitime uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 21(103), 66-79.

Deane, S. (2016). Syria's lost generation: Refugee education provision and societal security in an ongoing conflict emergency. *Institute of Development Studies Bulletin*, 47(3), 35-53.

Dejong, J., Sbeity, F., Schlecht, J., Harfouche, M., Yamout, R., Fouad, F. M. & Robinson, C. (2017). Young lives disrupted: gender and well-being among adolescent Syrian refugees in Lebanon. *Conflict and Health*, 11(1), 1-23.

- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17, 213-241.
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dizman, A. O. (2012). *Geçici koruma politikası ve Türkiye'ye sığınan Suriyeliler*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) Değerlendirme Notu.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233-249.
- Doolin, B. & Andrade, A. D. (2016). Information and communication technology and the social inclusion of refugees. *MIS Quarterly*, 40(2), 405-416.
- Due, C. & Riggs, D. W. (2010). Playing at the edges: use of playground spaces in South Australian primary schools with new arrivals programmes. *Social Geography*, 5(1), 25-37.
- Dulkadir, D. (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacı krizi ve Suriyelilerin iç hukuktaki statüleri. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 1(2), 21-36.
- Durmuş, E., Aypay, A. ve Aybek, E. C. (2017). Okul tükenmişliğini önlemede ebeveyn izlemesi ve olumlu okul iklimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 355-386.
- Durnalı, M. ve Eriçok, B. (2018). Legal challenges on developing education policy for immigrants in Turkey. In: Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Educational development and infrastructure for immigrants and refugees* (pp. 242-260). Hershey, PA: IGI Global.
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum*, 5(9), 9-22.

- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ekşi, H., Türk, T. ve Avcu, A. (2017). Maryland güvenli ve destekleyici okul iklimi ölçeği (MGDOI)'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1882-1899.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi, temel eğitim politikaları*. Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) Vakfı Raporu, sayı:153.
- Emiroğlu, E. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Ennis, C. D. (1998). Shared expectations: Creating a joint vision for urban schools. In J. Brophy (Ed.), *Advances in Research on Teaching* (Vol. 7, pp.151–182). Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Erath, S.A., Flanagan, K.S. & Bierman, K.L. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 17(4), 853-870.
- Erçetin, Ş.Ş., Potas, N., Açıkalın, Ş., Yılmaz, P. M., Görgülü, D., Çelik, M. ve Çevik, M. S. (2018). *Türkiye'deki göçmenlerin entegrasyonu raporu*. Uluslararası Bilim Derneği Yayını.
- Erçetin, Ş. Ş. ve Kubilay, S. (2018). Educational expectations of refugee mothers for their children. In: Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees* (pp. 171-195). Hershey, PA: IGI Global.
- Erçetin, Ş. Ş., Açıkalın, Ş., Potas, N., Özdemir, N. ve Doğan, A. M. (2018). Municipalities and refugee crisis: Ansar policies and numbers. In: Ş. Ş.

- Erçetin (Ed.). *Social Considerations of Migration Movements and Immigration Policies* (46-57). Hershey, PA : Information Science Reference.
- Erçetin, Ş. Ş., & Bisaso, S. M. (2019). Staff development programs in the wake of migration and refugee crisis. In I. Management Association (Ed.), *Immigration and the Current Social, Political, and Economic Climate: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 270-284). Hershey, PA: IGI Global.
- Erçetin, Ş. Ş., Potas, N. ve Açıklan, Ş. N. (2019). The problems that school administrators and Syrian teachers encounter during the educational process of Syrian refugee children: Ankara-Altındağ example. In I. Management Association (Ed.), *Immigration and the Current Social, Political, and Economic Climate: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 317-326). Hershey, PA: IGI Global.
- Erçetin, Ş.Ş. ve Kubilay, S. (2019a). Being a refugee university student in Turkey from the perspective of Syrian female students. In: Ş. Ş. Erçetin, N. Potas (Eds). *Chaos, Complexity and Leadership 2017* (pp. 475-486). ICCLS 2017. Springer Proceedings in Complexity. Springer Cham.
- Erçetin, Ş.Ş. ve Kubilay, S. (2019b). Relationship between demographic transition and economic growth. In: Ş. Ş. Erçetin, N. Ray, S. Sen (Eds.), *Economic Growth and Demographic Transition in Third World Nations* (pp.3-18). New York: Apple Academic Press.
- Erçetin, Ş.Ş. ve Mavi, D. (2019). Effects of Syrian refugees on demography and economics and education. In: Ş. Ş. Erçetin, N. Ray, S. Sen (Eds.), *Economic Growth and Demographic Transition in Third World Nations* (pp.341-365). New York: Apple Academic Press.
- Erdem, C. (2017a). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdem, C. (2017b). *Türkiye'ye göç eden Suriyeli gençlerin gelecek beklentileri: Malatya örneği* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Erdem, M. D., Kaya, İ. ve Yılmaz, A. (2017). Örgün eğitim kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 463-476.
- Erdoğan, M. M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırmaları*. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi, Yönetici Özeti ve Rapor, Ankara.
- Ereş, F. (2016). Problems of the immigrant students' teachers: Are they ready to teach? *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Ertaş, H. ve Çiftçi-Kıraç, F. (2017). Türkiye'de Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan eğitim çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 13, 99-110.
- Ertaş, B. (2018). I am safe while playing; I know you feel the same emotions. In: Ş. Ş. Erçetin (Ed.). *Social Considerations of Migration Movements and Immigration Policies* (231-247). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Eşlek, D. ve Yılmaz-Irmak, T. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347-362.
- Feinberg, M.E., Jones, D.E., Roettger, M.E., Solmeyer, A. & Hostetler, M.L. (2014). Longterm follow-up of a randomized trial of family foundations: Effects on children's emotional, behavioral, and school adjustment. *Journal of Family Psychology*, 28(6), 821, 2014.
- Felix, V. R. (2016). *The experiences of refugee students in United States post-secondary education* (Electronic doctoral dissertation). Bowling Green State University. Access: https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:bgsu1460127419.
- Ferris, E. & Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. Background paper prepared for *the Education for All Global Monitoring Report 201*, UNESCO.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(1), 117-142.
- Finnan, C., Schnepel, K. & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8, 391–418.
- Forbes, S. H. (2003). *Holistic education: An analysis of its ideas and nature*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- Fransoo, R., Ward, T., Wilson, E., Brownell, M. & Noralou, R. (2005). The whole truth: Socioeconomic status and educational outcomes. *Education Canada*, 45(3), 6–10.
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D. & Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 20(5), 309-318.
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C. & Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey–short form. *Psychology in the Schools*, 42, 137-149.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162.
- Geçici Koruma Yönetmeliği (2014, 22 Ekim). Resmi Gazete (Sayı: 29153). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15.htm>.
- Ghumman, U., McCord, C. E. & Chang, J. E. (2016). Posttraumatic stress disorder in Syrian refugees: A review. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 57(4), 246–253.

- Glass, J. F. & Frankiel, H. H. (1968). The Influence of subjects on the researcher: A Problem in observing social interaction. *Pacific Sociological Review*, 11(2), 75–80.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gordon, T. (2005). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gorton, R. A., Alston, J. A. & Snowden, P. E. (2007). *School leadership and administration* (7th edition). Boston: McGraw Hill.
- Gottfredson, D. C. (1989). Developing effective organizations to reduce school disorder. In O. Moles (Ed.), *Strategies to Reduce Student Misbehavior* (pp. 87-104). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime ve Delinquency*, 42, 412-444.
- Göç. (t.y.) *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük* içinde. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GGT.5c83742f2cb067.56196371
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483-496.
- Grant, J. & Francis, S. (2016). *School's in for refugees: A whole-school approach to supporting students and families of refugee background* (2nd Edition). Brunswick, Australia: Victorian Foundation House.
- Griffith, J. (1997). Linkages of school structural and socioenvironmental characteristics to parental satisfaction with public education and student academic achievement. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(2), 156-186.

- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *Elementary School Journal*, 101, 35-61.
- Gülay, H. (2011). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *NWSA E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 139-146.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. baskı). Ankara: Şeçkin Yayıncılık.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi: İstanbul İli Anadolu yakası örneği* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gün, M., Yıldız, M. ve Güvendik, T. (2017). Suriyeli mülteci okul çağı çocuklarının eğitimi ve geleceğe yönelik görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 152-162.
- Günalan, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini okula aidiyet duygusunu ve okul iklimini neler etkilemektedir?* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güvenir, T. (2005). *Okulda akran istismarı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hamilton, R. (2004). Schools, teachers and education of refugee children. In R. Hamilton & D. Moore, (Eds)., *Educational interventions for refugee children: theoretical perspectives and implementing best practice.*, (pp.83-96)., New York.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth-grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

- Han, T. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretimde karşılaştıkları uyum sorunları*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2009). New evidence about Brown V. Board of Education: The complex effects of school racial composition on achievement. *Journal of Labor Economics*, 27(3), 349-383.
- Hare, J. (2010). Holistic education: An interpretation for teachers in the IB programmes. *IB Position Paper*, International Baccalaureate Organization.
- Harrison, L., Clarke, L. & Ungerer, J. (2007). Children's drawings provide a new perspective on linkages between teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55–71.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- Hastedt, D. (2014). *Mathematics achievement of immigrant students* (Doctoral dissertation). University of Vienna, Vienna, Austria.
- Hayakawa, M., Englund, M. M., Warner-Richter, M. N. & Reynolds, A. J. (2013). The longitudinal process of early parent involvement on student achievement: A path analysis. *NHSA dialog*, 16(1), 103-126.
- Haynes, N. M., Emmons, C. & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Heal, K. H. (1978). Misbehavior among school children: The role of the school in strategies for prevention. *Policy and Politics*, 6, 321–333.
- Hernandez, T. J. & Seem, S.R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Houston-Wilson, C., Liberman, L., Kasser, S. & Horton, M. (1997). Peer-tutoring: A plan for instructing students of all abilities. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(6), 39-44.

- Hoy, W. K. & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hoy, W. K. & Hannum, J. W. & Tschannen-Moran (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8, 336-359.
- Hoy, W.K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (2nd ed.), (pp. 2121-2124). New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma uygulama*. (eviri Editr Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. & Loyd, L. (2008). Teacher–student support, effortful engagement, and achievement: A three year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1–14.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14 (3), 319-327.
- İnsan Hakları İzleme Örgütü (2015). *Kayıp bir nesil olmalarını nlemek: Türkiye. Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların eğitime erişiminin önündeki engeller*. Erişim adresi: <https://www.hrw.org/tr/report/2015/11/09/283247>
- James, A. G., Smallwood, L., Noltemeyer, A. & Green, J. (2018). Assessing school climate within a PBIS framework: using multi-informant assessment to identify strengths and needs, *Educational Studies*, 44(1), 115-118.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12(8), 597-605.
- Jimerson, S. R. & Furlong, M. (2006). *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. (2010). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*, (10th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

- Johnson, A. P. (2009). *Making connections in elementary and middle school, social studies*. SAGE Publications.
- Juvonen, J., Nishina, A. & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359.
- Juvonen, J., Wang, Y. & Espinoza, G. (2010). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*. 31(1), 152–173.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kaleli-Yılmaz, G. (2015). Durum çalışması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 261-287). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kapusuzoğlu, Ş. ve Durnalı, M. (2018). The background of challenges on developing education policy for Syrians in Turkey: Organizations. In: Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Educational development and infrastructure for immigrants and refugees* (pp. 85-107). Hershey, PA: IGI Global.
- Kara, Ö.T., Yiğit, A. ve Ağırman, F. (2016). Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin Suriyeli mülteci kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 945-961.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 63-71.
- Karademir, A. (2013). *Bağımsız anaokulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin bakış açısından okul ikliminin eğitim-öğretim hizmetlerine yansımaları* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (20. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaynakçı-Ünlü, F. Z. ve Mesutoğlu, C. (2018). Göçebe mevsimlik tarım işçiliğinde çocuklar: Ekolojik sistem yaklaşımına dayalı bir değerlendirme. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6, 116-126.
- Katschnig, T. & Hastedt, D. (2017). Too scared to learn? Understanding the importance of school safety for immigrant students. *Policy Brief No. 15*, Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Kaya, A. (2010). *Kız teknik ve meslek liselerindeki yöneticilerin, yöneticilik becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskinkılıç-Kara, S. B. ve Şentürk-Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi*, 6(44), 236-250.
- Kızıl, Ö. ve Dönmez, C. (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 4, 207-239.
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C. & Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal (CMAJ)*, 183(12), E959-967.
- Kohn, A. (2004). Safety from the inside out: Rethinking traditional approaches. *Educational Horizons*, 83(1), 33-41.
- Körükçü, M. (2019). Syrian refugees: The demographic impacts on the Republic of Turkey and reflections on the social studies coursebooks. In: Erçetin, Ş. Ş., Potas, N. (Eds). *Chaos, Complexity and Leadership 2017* (pp. 487-497). ICCLS 2017. Springer Proceedings in Complexity. Springer Cham.
- Kubilay, S. ve Yardibi, N. (2018). Refugee parents' preferential values in education. In: Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Educational Development and Infrastructure for Immigrants and Refugees* (pp. 72-84). Hershey, PA: IGI Global.

- Kubilay, S. ve Kılıç, R. (2019). Awareness level and self-efficacy beliefs of pre-service primary school teachers regarding Syrian students' education in Turkey. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 248-254.
- Kultas, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitim sorunu: Van ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kuriloff, P. & Reichert, M. (2003). Boys of class, boys of colour: Negotiating the academic and social geography of an elite independent school. *Journal of Social Issues*, 59(4), 751–769.
- Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-196.
- Küçükköse, İ. (2005). *Öğretmenlerin okul iklimine yönelik tutumları ile kişisel ve genel öğretim yeterlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroompeer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181–1197.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risk and protective factors moderate the links between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- Ladd, G.W. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344–1367.
- Lane, K. L., Pierson, M. & Givner, C. C. (2004). Secondary teachers' views on social competence: Skills essential for success. *Journal of Special Education*, 38(3), 174-186.
- Lee, J. S. & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218.

- Levent, F. (2014). Öğrenme ve öğretme sürecinde sınıf iklimi. A. Bakiöğlü (Ed.). *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 359-379). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1 (27), 21-46.
- Libbey, H. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274-283.
- Loukas, A. & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 209–233.
- Loukas, A., Suzuki, R. & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 491-502.
- Lu, Y. & Zhou, H. (2012). Academic achievement and loneliness of migrant children in China: school segregation and segmented assimilation. *Comparative Education Review*, 57(1), 85-116.
- Maadad, N. & Matthews, J. (2018): Schooling Syrian refugees in Lebanon: Building hopeful futures. *Educational Review*, 1-16.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A. & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186.
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59–77.
- Massfeller, H. & Hamm, L. (2019). “I’m thinking I want to live a better life”: Syrian refugee student adjustment in New Brunswick. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 33-54.

- Mattison, E. & Aber, M. S. (2007). Closing the achievement gap: The association of racial climate with achievement and behavioral outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 40, 1–12.
- Mayer, M. J. & Leone, P. E. (1999). A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools. *Education and Treatment of Children*, 22, 333–356.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D. & Tangelder, M. (2015). Quality education for refugees in Kenya: Pedagogy in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 92–130.
- Mercan-Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Meredith, B. ve Oğuzertem, I. (2015). *Geçici koruma altındaki Suriyeliler için Hatay'daki geçici eğitim merkezlerinin ihtiyaç tespiti*. Save the Children ile Milli Eğitim Bakanlığı Ortak Raporu.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. baskıdan çeviri) S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Merrow, J. (2004). Safety and excellence. *Educational Horizons*, 83(1), 19–32.
- Miller, R. (1991). Introduction. In: Miller, R. (ed). *New Directions in Education* (pp. 1–3), Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Morganett, L. (1991). Good teacher- student relationships: A key element in classroom motivation and management. *Education*, 112(2), 260-265.
- Mthethwa-Sommers, S. & Kisiara, O. (2015). Listening to students from refugee background: Lessons for education professionals. *Perspectives on Urban Education*, 12(1), n1.

- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5), 423–445.
- Nadir, U. (2011). Suça yönelen çocuk ve ailesi ile çalışma: Ekolojik sistem perspektifi çerçevesinde örnek bir vaka sunumu. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 22*(1), 165-174.
- National School Climate Council. (2007). *The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Erişim adresi: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/school-climate-challenge-web.pdf>.
- Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, S. (2000). *Sınıfta pozitif disiplin*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Newman, R.S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers and peers. *Developmental Review, 20*(3), 350-404.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Obalar, S. ve Ada, S. (2010). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 32*, 141-168.
- Ogelman, H. G. ve Erten, H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri ve sosyal konumlarının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi (Boylamsal çalışma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30*, 153-163.
- Ohinata, A. & Van Ours, J. C. (2013). How immigrant children affect the academic achievement of native Dutch children. *Economic Journal, 123*(570), 308-331.
- Okaya, T. M., Horne, M., Laming, M. & Smith, K. H. (2013). Measuring inviting school climate: A case study of a public primary school in an urban low socio-economic setting in Kenya. *Journal of Invitational Theory and Practice, 19*, 15-29.

- Omay, H. (2008). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- Öngören, S., Özkan, A., Yüksel, B. ve Sever, D. (2017). Göçmen çocukların yaşadıkları uyum problemlerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(59), 147-159.
- Özdemir- Okur, A. (2017). *Okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işkolikliğin aracılık etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özel, D. (2018). *Türkiye'de mülteci alan okulların ihtiyaç ve durumlarının okul psikolojik danışmanları bakış açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, kentlileşme ve kentsel değişme*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Özer, Y. Y. (2011). Türk kamu yönetiminde yeni bir çalışma alanı olarak uluslararası göç: Yasalaşma ve idari yapılanma sürecinin değerlendirilmesi. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 45, 73-88.
- Özer, Y.Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne İli örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Öztürk, M. (2014). *Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Padır, M. A. (2019). *Suriyeli mülteciler bağlamında zenofobinin incelenmesi: Algılanan tehditler ve sosyal temasın rolü* (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Paksoy, E. E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614–21.
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103, 367–382.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, California: Sage Pub.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.) (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Pekel-Uludağlı, N. ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92.
- Perruchoud, R. & Redpath-Cross, J. (2013). *Uluslararası Göç Terimleri Sözlüğü*. Uluslararası Göç Örgütü Yayınları (İkinci Baskı).
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan. Erişim adresi: <https://archive.org/details/managementofcity00perruoft/page/60>
- PISA (2015). *PISA 2015 results in focus*. Erişim adresi: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Pugh, K., Every, D. & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school. *The Australian Educational Researcher*, 39(2), 125-141.
- Raufelder, D., Sahabandu, D., Martínez, G. S. & Escobar, V. (2013). The mediating role of social relationships in the association of adolescents'

- individual school selfconcept and their school engagement, belonging and helplessness in school. *Educational Psychology*, 35(2), 137–157.
- Reeves, M. A., Kanan, L. M. & Plog, A. E. (2010). *Comprehensive planning for safe learning environments*. New York: Taylor and Francis Group.
- Rego, M., Otero, A. & Moledo, M. (2008). Evaluation of the implementation of a socio-educational program with immigrant families: A case study. *Evaluation and program planning*, 32, 2130.
- Reinke, W. M. & Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549–559.
- Riggs, D. W. & Due, C. (2010). Friendship, exclusion and power: A study of two South Australian schools with new arrivals programs. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(4), 73–80.
- Roberts, J. L. (2007). *Student's perception of school climate* (Doctoral dissertation). Rochester Institute of Technology. Rochester, New York.
- Rodkin, P. C. & Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), 384-400.
- Rousseau, C., Drapeau, A. & Corin, E. (1996). School performance and emotional problems in refugee children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 239-251.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S. & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success and school climate. *Social Behaviour and Personality*, 35(7), 919-936.
- Sağaltıcı, E. (2013). *Suriyeli mültecilerin travma sonrası stres bozukluğu taraması* (Uzmanlık tezi). Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi, Gaziantep.
- Sağıroğlu, A. Z. (2017). Geçici koruma statüsündeki bireyler. M. Baloğlu, E. Göv ve T. Bağrıaçık (Yay. haz.). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı* içinde (s. 26-45). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Tanıtıcı Yayınlar, 82.

- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sayın-Dilbaz, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1-13.
- Schattner, V. E. (1997). *Interpersonal problem solving skills in adolescents with school adjustment problems* (Doctoral dissertation). Hofstra University, New York.
- Schneeweis, N. (2015). Immigrant concentration in schools: Consequences for native and migrant students. *Labour Economics*, 35, 63-76.
- Schneiders, A. A. (1960). *Personality development and adjustment in adolescence*. Milwaukee: Bruce Pub. Co.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Serficeli, E. S. (2015). *Aile işlevleri ve okul ikliminin riskli çevrelerde yaşayan ortaokul öğrencilerinin saldırganlık düzeylerini yordamadaki rolü* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sert-Ağır, M. (2014). Duygusal ve sosyal gelişim bağlamında kişilik gelişimi, A. Bakioğlu (Ed.). *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 69-101). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi*, 30, 217-241.

- Sezgin, A. ve Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas*, 4(7), 419-438.
- Shek, D. T. L. (2002). Family functioning and psychological well-being school adjustment and problem behavior in chinese adolescents with and without economic disadvantage. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(4), 497-502.
- Shuayb, M., Makkouk, N. & Tuttunji, S. (2014). *Widening access to quality education for Syrian refugees: The role of private and NGO sectors in Lebanon*. Centre for Lebanese Studies.
- Shumow, L. & Lomax, G. (2001). Predicting perceptions of school safety. *The School Community Journal*, 11(2), 93–112.
- Simons-Morton, B. G. & Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *The Journal of School Health*, 73(3), 121-126.
- Smith, S. J. (1998). *Risk and our pedagogical relation to children on the playground and beyond*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Soylu, E. Ş. (2013). *Relationship between the organizational climate and occupational stress experienced by English instructors in the preparatory schools of five universities in Ankara* (Doctora tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, H. (2018). *Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ile öğretmenlerin okul iklimi algısı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Spilt, J. L., Van Lier, P. A. C., Leflot, G., Onghena, P. & Colpin, H. (2014). Children's social self-concept and internalizing problems: The influence of peers and teachers. *Child development*, 85(3), 1248–1256.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. USA, CA: Sage Publication.
- Stephan, W. G. & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social issues*, 55(4), 729-743.

- Steptoe, A. (1991). The links between stress and illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 35(6), 633-644.
- Stevick, E. D. & Levinson, B. A. U. (2003). From noncompliance to Columbine: Capturing student perspectives to understand noncompliance and violence in public schools. *Urban Review*, 35(4), 323-49.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575-604.
- Strecker, J. (2018). Helping teachers to help refugees. Shiraz Sidhva (Editor) In *The UNESCO courier: Human rights back to the future* (p. 50-51). UNESCO.
- Stuart-Cassel, V., Bell, A. & Springer, J. (2011). Analysis of state bullying laws and policies. Erişim adresi: <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/bullying/state-bullying-laws/state-bullying-laws.pdf>
- Sulu-Çavumirza, E. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları bazı değişkenler ve algıladıkları okul iklimi bakımından Seviye Belirleme Sınavında aldıkları puanların değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sural-Çoban, Ü. ve Arı-Güler, T. (2017). Göçmen çocuklara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin aldıkları hizmet-içi eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 996-1009.
- Şahin, K. (2005). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, Y. (2010). *Kentleşme politikası*. Trabzon: Murathan Yayınevi.
- Şam, M. (2017). *Ergenlerde siber zorba ve mağdur olmanın anne ve baba tutumları ve okul iklimi ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Şeker, B. D. ve Boysan, M. (2013). İranlı geçici sığınmacıların kültürleşme tercihlerinin demografik özelliklere göre incelenmesi. *Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 18-39.

- Şenel, T. (2015). *İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenses, V. (1990). *Tokat İli merkez ve ilçe orta dereceli okul öğrencilerinin disipline aykırı davranışlarda bulunma nedenlerinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17 (2), 1116-1134.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yöneticiliği. Y. Özden (Ed.). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s.99-146) Ankara: Pegem Akademi.
- Tangülü, Z. ve Taneri, A. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sığınmacılara bakış açılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (25), 187-214.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Tavşanlı, Ö. F., Birgül, K. ve Oksal, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okul iklimine yönelik algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 821-838.
- Taylor, S. & Sidhu, K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (Aralık, 2013) *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, Yayın No: 3. Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_kanun.pdf

- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (Nisan, 2019). *Göç İstatistikleri: Geçici Koruma* Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (23.09.2014). *Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri* konulu 2014/21 sayılı Genelge. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2016). *Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı'nın Görevleri*. Erişim adresi: <http://hbogm.meb.gov.tr/www/goc-ve-acil-durum-egitim-daire-baskanligi/icerik/497>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2019). *Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri*. Erişim adresi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/08133210_01Nisan2019internetSunusuGeciciKorumaAIOgr.pdf
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2015). *MEB 2015-2019 Stratejik Planı*, Ankara. Erişim adresi: <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181>
- TEDMEM (2014). "Bir Çocuğu Yetiştirmek Tüm Toplumun Görevidir" Erişim adresi: <https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/bir-cocuğu-yetistirmek-tum-toplumun-gorevidir>
- Terzi, A. R. (2015). Üniversite öğrencilerine yönelik okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 111-117.
- Tezcan, M. (2019). *Eğitim sosyolojisi* (19. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Topal, Ö. S. (2001) *Okul ikliminin okulların ÖSS başarıları ile ilişkisi (Eskişehir il merkezi devlet liseleri örneği)* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.

- Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı (t.y.). *İnsan hakları evrensel beyannamesi*.
Erişim adresi: <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>
- Türkmen-Sanduvac, Z. M. (2013). *Kamp dışında yaşayan Suriyeli sığınmacılar için durum analiz raporu*. Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği Yayınları.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Tüzün, I. (2017). Türkiye’de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumu destekleyen yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar. *Avrupa Liberal Forumu* 14-15 Ekim 2017.
- Uğurlu, N. (2015). *Suriyeli göçmen çocuklarda sanat terapisinin travma, depresyon ve anksiyete semptomlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- UNESCO (2017a). *School safety manual, tools for teachers, UNESCO-IICBA*.
Erişim adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002613/261350e.pdf>
- UNESCO (2017b). *School violence and bullying. Global status report*. Paris, France: UNESCO. Erişim adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002469/246970e.pdf>.
- UNESCO (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*. Paris, France. Erişim adresi: <https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/school-violence-and-bullying-global-status-and-trends-drivers-and-consequences>
- UNHCR (2016). *Starting out- Why education for refugees matters*. Education Report. Erişim Adresi: <https://www.unhcr.org/starting-out.html>.
- UNHCR (2017). *Turn the tide: Refugee education in crisis*. Erişim adresi: <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>
- UNHCR (2019). *Syria regional refugee response inter-agency information sharing portal, total registered Syrian refugees*. Erişim adresi: <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>

- UNICEF (2017). *Türkiye’de “Kayıp bir kuşak” oluşmasını önlemek*. Erişim adresi: http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2_007_TR.pdf
- UNICEF (2018) *Syrian Arab Republic*. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/appeals/syria.html>.
- Urdan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*(5), 331–349.
- Van Petegem, K., Creemers, B. P. M., Rosseel, Y. & Aelterman, A. (2005) Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *Journal of Classroom Interaction, 40*(2), 34-43.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi: Sakarya ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research, 59*(2), 203–228.
- Voelkl, K. A. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experiential Education, 63*(2), 127–138.
- Voight, A. & Hanson, T. (2012). *Summary of existing school climate instruments for middle school*. San Francisco: REL West at WestEd.
- Waasdorp, T. E. & Bradshaw, C. P. (2009). Child and parent perceptions of relational aggression within urban predominantly African American children’s friendships: Examining patterns of concordance. *Journal of Child and Family Studies, 18*, 731–745.
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O’Brennan, L. M. & Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence, 10*(2), 115-132.

- Wahby, S., Ahmadzadeh, H., Çorabatır, M., Hashem, L. & Al Hussein, J. (2014). Ensuring quality education for young refugees from Syria (12-25 years): A mapping exercise. *Forced Migration Policy Note*, Refugee Studies Centre, Oxford University, the U.K.
- Walker, J. E., Shea, T. M., & Bauer, A. M. (2006). *Behavior management: A practical approach for educators*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Walker, H. M., Ramsey, E. & Gresham, R. M. (2005). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J. & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of research on adolescence, 20*(2), 274-286.
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E. & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology, 59*, 1-11.
- Watkins, N. D. & Aber, M. S. (2009). Exploring the relationships among race, class, gender, and middle school students' perceptions of school racial climate. *Equity & Excellence in Education, 42*(4), 395–411.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567*, 88-107.
- Wentzel, K. R. (1999). Social influences on school adjustment: Commentary. *Educational Psychologist, 34*(1), 59-69.
- Whiteman, R. (2005). Welcoming the stranger: A qualitative analysis of teachers' views regarding the integration of refugee pupils into schools in Newcastle upon Tyne. *Educational Studies, 31*(4), 375-391.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health, 74*, 293-299.

- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Newbury Park, California: Sage Pub.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology* (10th ed.) Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013, 11 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 28615). Erişim adresi:
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm>
- Yaman, E., Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2011). *Başa çıkma stratejileri ile okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Yavuzer, H. (2012). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yaylacı-Göktuna, F., Serpil, H. ve Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 101-117.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2017). *Liselerde öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, F. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sorunları ve entegrasyon süreçleri: Mersin örneği* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, Ö. (2013). Türkiye kamplarında Suriyeli sığınmacılar: Sorunlar, beklentiler, Türkiye ve gelecek algısı. *Sosyoloji Derneği Türkiye Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 141-169.
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1685-1704.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Yılmaz, H. (2013). *Türkiye’de Suriyeli mülteciler, İstanbul örneği: Tespitler, ihtiyaçlar ve öneriler*. İnsan Hakları ve Mazlumlar için Dayanışma Derneği (Mazlumder) Raporu. Erişim adresi:
http://istanbul.mazlumder.org/webimage/suriyeli_multeciler_raporu_2013.pdf
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir örneği* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yiğit, İ. H. & Tatch, A. (2017). Syrian refugees and Americans: Perceptions, attitudes and insights. *American Journal of Qualitative Research*, 1(1), 13-31.
- Yin, R. (1984). *Case study research, design and methos*. (3. basım). California: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (3. basımdan çeviri, İlhan Günbayı Çev. Editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuk yetiştirme sanatı ve kişilik gelişimi*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yurter, Y. (2016). *İlkokul ve ortaokullarda okul iklimi ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zabel, R. H. & Zabel, M. K. (1996). *Classroom management in context: orchestrating positive learning environments*. USA: Houghton Mifflin Company.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.



EK-A: Gözlem Kılavuzları

Gözlem Kılavuzu-1 (Okul Güvenliği)

Amaç

Bu gözlemin amacı okul ikliminin güvenlik alt boyutuna ilişkin saptamalarda bulunmak ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin uyum sürecine etkisini ortaya çıkarmaktır.

Gözlem alanları

➤ Kurallar ve normlar

1. Okul ya da sınıf panolarında öğrencilerin uymaları gereken kuralları ya da öğrencilerden beklenen davranışları belirten yazılı ya da görsel materyaller var mı?
2. GKA öğrenciler okul kurallarından nasıl haberdar ediliyor?
3. GKA öğrenciler okullar kurallarına uygun davranıyor mu?
4. GKA öğrenciler kurallara uymadıkları zaman hangi yaptırımlara maruz kalıyorlar?

➤ Fiziksel Güvenlik

1. GKA öğrenciler ne sıklıkla şiddet olaylarına karışmaktadır?
2. Fiziksel şiddet olaylarını başlatan nedenler nelerdir?
3. Öğrenciler arasında ne tür şiddet olayları gözlenmektedir?
4. Fiziksel şiddet olaylarına karışan öğrenciler hangi yaptırımlarla karşılaşmaktadır?

➤ Sosyal-Duygusal Güvenlik

1. GKA öğrenciler farklılıklarından dolayı sosyal-duygusal şiddete maruz kalmakta mıdır?
2. Sosyal-duygusal şiddet içeren hangi davranışlar ne sıklıkla gözlenmektedir?
3. Sosyal-duygusal şiddete maruz kalan öğrenciler nasıl tepki vermektedir?
4. Sosyal-duygusal şiddet olaylarına karışan öğrenciler hangi yaptırımlarla karşılaşmaktadır?

Veri Toplama

Güvenlik alt boyutuna ilişkin veri toplama süreci sınıf içinde, okul bahçesinde yapılan gözlemlerle yürütülecektir. Dersler süresince ve ders aralarında öğrencilerin hem öğretmenleri hem de akranlarıyla iletişimi gözlemlenecek, fiziksel, sosyal, duygusal şiddet olayları detaylıca not alınacaktır. Gerekliğinde fotoğraf çekimi yapılacak ancak kesinlikle araştırma dışında kullanılmayacaktır. Okul kurallarına ilişkin görsel, yazılı materyaller fotoğraflanarak dosyalanacaktır. Olay ve durumlara ilişkin saha günlüğüne notlar eklenecektir. Gözlem süresi önceden belirlenmemiştir, araştırmacı veri konusunda doyumluğa ulaşana kadar gözlemlere devam edilecektir.

Gözlem Kılavuzu-2 (Öğretme ve öğrenme ortamı)

AMAÇ

Bu gözlemin amacı okul ikliminin öğretme-öğrenme sürecine ilişkin veriler toplamak, öğrenme sürecinde öğrenci katılımını, okul yönetimi ve öğretmenlerin yaklaşımını, akran davranışlarını gözlemlemek ve geçici koruma statüsündeki öğrencilerin uyum düzeylerine etkisini belirlemektir.

Gözlem alanları

➤ Okul Yönetimi

1. Okul içerisinde geçici koruma altındaki öğrencilerin öğrenme sürecini etkin hale getirecek uygulamalar var mıdır?
2. Okul yönetimi öğretme-öğrenme sürecine ne kadar dâhil olmaktadır?

➤ Öğretmen yaklaşımı

1. Destekleyici ve kapsayıcı öğretim uygulamalarına yer veriliyor mu?
2. Öğretmen cesaretlendirici ve yapıcı geri bildirimde bulunuyor mu?
3. GKA öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştıracak farklı ve çeşitli etkinlikler var mı, aktif katılım sağlaması için motive ediliyor mu?
4. GKA öğrencinin seviyesine uygun ödevlendirmeler yapılıyor mu?
5. GKA öğrencinin ilerleme düzeyi takip ediliyor mu?

➤ Akran yaklaşımı

1. Öğrenme sürecinde akranlarının GKA öğrencilere yaklaşımı nasıldır?
2. Yerli ve göçmen öğrenciler arasında işbirliği ve yardımlaşma olmakta mıdır?
3. GKA öğrenciler öğrenme sürecinde akranları tarafından desteklenmekte midir?

➤ Öğrenme Sürecine katılım

1. GKA öğrencilerin öğrenme sürecine katılımları ne düzeydedir?
(Okula devam, ödev yapma, sınıf içi etkinliklere katılım, sosyal faaliyetlerde görev alma bağlamında gözlemlenecektir)
2. GKA öğrencilerin katılımı önündeki engeller nelerdir?

Veri Toplama: Öğrenme ortamı betimlenecek, öğrenme ortamındaki atmosfer ve öğrenciler arası etkileşim incelenecektir. Geçici koruma altındaki öğrencilerin bilişsel, sosyal öğrenme tecrübeleri gözlemlenecektir. Öğrenme ortamındaki sözel ve sözel olmayan duygusal tepkilere dikkat edilecektir. Öğretmen- öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimine yönelik olay ve durumlara ilişkin veriler not edilecektir. Geçici koruma altındaki öğrencilerin öğrenen olarak sergiledikleri tavır ve davranışlar dikkate alınacaktır.

Gözlem Formu-3 (Kişilerarası İlişkiler)

AMAÇ

Bu gözlemin amacı okul ikliminin kişilerarası ilişkiler alt boyutuna ilişkin veriler toplamak, ilişkiler arası dinamikleri, iletişim sorunlarını geçici koruma altındaki öğrenciler bağlamında değerlendirmek ve okula uyum sürecine etkisini tespit etmektir.

Gözlem alanları

➤ Çeşitliliğe Saygı

1. Öğrenciler birbirlerinin farklılıklarına saygı duyuyor mu?
2. GKA okul ortamında kabul görmüş mü, yoksa görünmeyen sınırlar var mı?

➤ Sosyal Destek (Öğrenci-Öğrenci İlişkisi)

1. Öğrenciler GKA akranları ile arkadaşlık kurma konusunda istekliler mi?
2. Öğrenciler sıralarını, ders materyallerini, beslenmelerini vs. GKA öğrenciler ile paylaşır mı?
3. Öğrenciler GKA akranları bir sorun yaşadığında yardım etme noktasında istekli davranırlar mı?
4. Ders aralarında oyun oynarken GKA öğrencileri de oyunlarına dâhil ederler mi?

➤ Sosyal Destek (Öğrenci-Öğretmen/Yönetici İlişkisi)

1. Öğretmenler ve okul yöneticilerinin GKA öğrencilere yaklaşımı nasıldır?
2. Okul içinde ve sınıf içinde GKA öğrencinin sosyal becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar yaratılıyor mu?
2. GKA öğrenciler sorun yaşadıklarında bu durumu öğretmenleri ya da okul yönetimi ile rahatça paylaşabiliyor mu?
3. GKA öğrencilerin uyum sürecinde yaşayacakları olumsuzluklara karşı alınan önlemler var mı?
4. GKA öğrencilerin velileri okulu ziyaret ediyor mu? Okul-veli iletişimi nasıldır?

Veri Toplama

Veriler sınıf içinde ve okul bahçesinde toplanacaktır. Sınıf içinde öğrencinin öğretmeni ve sınıf arkadaşlarıyla iletişimi, paylaşımı gözlemlenecektir. Ders aralarında ise bu zamanı nasıl geçirdiği, arkadaşlarıyla etkileşim içinde olup olmadığına odaklanılacaktır. Gözlemler saha günlüğüne not alınacak, gerektiğinde fotoğraf çekimi yapılacaktır.

EK-B: Görüşme Soruları

(Öğretmenlere Yönelik)

Tarih: _/_/_ Saat:.....:.....

Yer:

Kıymetli meslektaşım, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanında doktora yapmaktayım. Prof. Dr. Sait Akbaşı danışmanlığında geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecini ve okul ikliminin bu sürece etkisini araştırıyorum. Çalışmam doktora tezi için gereklidir. Bu bağlamda, bir süredir okulunuzda gözlem yapmaktayım. Okulunuzun araştırmaya dâhil edilmesinde bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Öğrencilerin uyum sürecinde okul güvenliği, kişilerarası ilişkiler, eğitim-öğretim ortamı ve kurumsal çevrenin etkili olup olmadığı noktasında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Görüşleriniz ve tecrübeleriniz araştırmam için büyük önem taşımaktadır. Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanların başkalarıyla kesinlikle paylaşılmayacağını ve sadece bilimsel çalışma amaçlı kullanılacağını belirtmek isterim. Araştırma raporunda isminiz ve kişisel bilgileriniz yer almayacaktır. Görüşmeye devam etmek istemediğinizde bunu rahatlıkla ifade edebilirsiniz. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı? Görüşmelerin ses kaydına alınmasında sakınca var mı? Eğer sizin için de uygunsa veri kaybı yaşamamak adına ses kaydı almak istiyorum.

➤ Demografik bilgiler

Cinsiyet:.....

Branş:.....

Mesleki kıdem:.....

Eğitim seviyesi:.....

Araştırma okulunda görev yaptığı süre:....

Sınıfındaki öğrenci sayısı:.....

Sınıfındaki GKA öğrenci sayısı:.....

➤ Okul güvenliği

1. GKA öğrencilerinizin kurallara uymasını nasıl sağlarsınız?

1.1. Sınıf kurallarınızı nasıl oluşturunuz?

1.2. GKA öğrencileri kurallardan nasıl haberdar edersiniz?

1.3. Kurallara uyulmadığı zaman nasıl bir yol izlersiniz?

2. Okuldaki GKA öğrencilerin güvenliğini nasıl sağlarsınız?

2.1. Sıklıkla yaşanan fiziksel şiddet eylemleri nelerdir?

2.2. Fiziksel şiddet eylemlerinin meydana gelme nedenleri nelerdir?

2.3. GKA öğrencilere yönelik şiddet eylemleri yaşanmakta mıdır?

2.4. Fiziksel şiddet eğilimi gösteren GKA öğrencilerin özellikleri nelerdir?

2.5. Şiddete karışan öğrencilere nasıl yaklaşılırsınız?

➤ Öğretme ve öğrenme süreci

3. GKA öğrenme sürecine katılımı ne düzeydedir?

3.1. GKA öğrenciler öğrenme etkinliklerine aktif katılım sağlar mı?

3.2. Derslere düzenli devam eder mi?

3.3. Ödev ve sorumluluklarını yerine getirir mi?

3.4. Hazırbulunuşluk düzeyleri nasıldır?

3.5. Sosyal faaliyetlere katılma noktasında istekli midirler?

4. GKA öğrencilerin öğrenme sürecini katılımını nasıl desteklersiniz?
 - 4.1. GKA öğrencilerin akademik ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alır mısınız?
 - 4.2. Sınıf seviyesinin gerisindeki öğrenciler için nasıl bir öğretim programı uygularsınız?
 - 4.3. GKA öğrencileri okul içindeki sosyal faaliyetlere katılmaları için cesaretlendirir misiniz?
 - 4.4. GKA öğrencilerin akademik gelişimini teşvik etmek için hangi önlemleri alırsınız?
5. GKA öğrencilerin öğrenme sürecinde akranlarıyla etkileşimi nasıldır?
 - 5.1. Akran desteğini sağlamak için nasıl bir yol izlersiniz?
 - 5.2. Sınıf içinde grup çalışmaları ve ikili çalışmalara ne sıklıkla yer verirsiniz?
6. Öğretme öğrenme sürecine okul yönetiminin katkısı nasıldır?
 - 6.1. Okul yönetimi eğitim faaliyetleri noktasında GKA öğrencileri nasıl destekler?
 - 6.2. Okul yönetimi eğitim faaliyetleri noktasında GKA öğrencileri olan öğretmenleri nasıl destekler?

➤ **Kişilerarası İlişkiler**

7. GKA öğrencilerin akranlarıyla ilişkisini nasıl tanımlarsınız?
 - 7.1. GKA öğrenciler okul içerisinde arkadaş edinmekte sorun yaşamakta mıdır?
 - 7.2. GKA öğrenciler sosyal dışlanmaya maruz kalmakta mıdır?
 - 7.3. Akran kabulünü ve sosyal uyumu artırmak için ne yaparsınız?
8. GKA öğrencilerle aranızda nasıl bir etkileşim bulunmaktadır?
 - 8.1. GKA öğrencilerle iletişim düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?
 - 8.2. GKA öğrencileri sosyal duygusal gelişimleri açısından nasıl desteklersiniz?
9. GKA öğrencilerin velileri ile okul arasındaki iletişimi nasıl tanımlarsınız?
 - 9.1. GKA aileleri tanıyor musunuz?
 - 9.2. Hangi durumlarda GKA aileler ile iletişime geçersiniz?
 - 9.3. GKA aileler okuldaki etkinliklere ne derecede katılım sağlamaktadır?

Görüşme Soruları

(Okul Yöneticilerine Yönelik)

Tarih: _/_/_ Saat:.....:.....
Yer:

Değerli eğitim yöneticisi, geçici koruma altına alınan öğrencilerin uyum sürecinde okul ikliminin rolünü araştırmak üzere okulunuzda bulunmaktayım. Araştırmam Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında Prof. Dr. Sait Akbaşlı danışmanlığında devam ettiğim doktora eğitimimin bir parçasıdır. Okul ikliminin tanımlanması ve geçici koruma altındaki öğrenciler bağlamında değerlendirilmesinde görüşleriniz büyük önem taşımaktadır. Araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve konuşulanları benim dışımda kimsenin bilmeyeceğini belirtmek isterim. Araştırma raporunda isminiz ve kişisel bilgileriniz yer almayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı? Görüşmelerin ses kaydına alınmasında sakınca görmüyorsanız, kayıt etmek isterim.

➤ Demografik bilgiler

Cinsiyet:.....
Kıdem:.....
Eğitim seviyesi:.....
Araştırma okulunda görev yaptığı süre:.....

➤ Okul güvenliği

1. GKA öğrencilerin okul kurallara uymasını nasıl sağlarsınız?
 - 1.2. GKA öğrencileri kurallardan nasıl haberdar edersiniz?
 - 1.3. Kurallara uyulmadığı zaman nasıl bir yol izlersiniz?
2. Okuldaki GKA öğrencilerin güvenliğini nasıl sağlarsınız?
 - 2.1. Sıklıkla yaşanan fiziksel şiddet eylemleri nelerdir?
 - 2.2. Fiziksel şiddet eylemlerinin meydana gelme nedenleri nelerdir?
 - 2.3. GKA öğrencilere yönelik şiddet eylemleri yaşanmakta mıdır?
 - 2.4. Fiziksel şiddet eğilimi gösteren GKA öğrencilerin özellikleri nelerdir?
 - 2.5. Şiddete karışan öğrencilere nasıl bir yaptırım uygularsınız?

➤ Öğretme ve öğrenme süreci

3. GKA öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetleri noktasında öğretmenleri nasıl desteklersiniz?
 - 3.1. GKA öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemek adına okulda gerçekleştirdiğiniz uygulamalar nelerdir?
 - 3.2. Öğretmenlerin GKA öğrencilerle yaşadıkları sorunlara nasıl müdahale edersiniz?
 - 3.3. GKA hazırbulunuşluk düzeyleri ve eğitim öğretim süresince gösterdikleri ilerleme konusunda öğretmenlerinize nasıl destek sağlarsınız?
4. GKA öğrencilerin eğitim öğretim sürecine aktif katılımını sağlamak adına aldığınız önlemler nelerdir?
 - 4.1. Dil sorunu olan öğrencilere yönelik eğitsel uygulamalarınız bulunmakta mıdır?
 - 4.2. Devam problemi olan öğrencilere yönelik uygulamalarınız bulunmakta mıdır?

4.3. Ekonomik problemleri olan öğrencilere yönelik uygulamalarınız bulunmakta mıdır?

➤ **Kişilerarası İlişkiler**

5. GKA öğrencilerin akranlarıyla ilişkisini nasıl tanımlarsınız?
 - 5.1. GKA öğrenciler okul içerisinde arkadaş edinmekte sorun yaşamakta mıdır?
 - 5.2. GKA öğrenciler sosyal dışlanmaya maruz kalmakta mıdır?
 - 5.3. Akran kabulünü ve sosyal uyumu artırmak için ne yaparsınız?
6. GKA öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkisini nasıl tanımlarsınız?
 - 6.1. Öğretmenlerin GKA öğrencilere bakışı nasıldır?
 - 6.2. Öğretmen öğrenci ilişkisini kuvvetlendirmek için hangi önlemleri alırsınız?
7. GKA öğrencilerin velileri ile okul arasındaki iletişim nasıldır?
 - 7.1. GKA ailelerin iletişim bilgilerine sahip misiniz?
 - 7.2. Hangi durumlarda GKA aileler ile iletişime geçersiniz?
 - 7.3. GKA aileler okuldaki etkinliklere ne derecede katılım sağlamaktadır?
 - 7.4. GKA aileler ile öğretmenler arasındaki iletişimi kuvvetlendirmek adına yaptığınız uygulamalar bulunmakta mıdır?

Görüşme Soruları

(Velilere Yönelik)

Tarih: _/_/_ Saat:.....:.....
Yer:

Değerli veli, bir süredir çocuğunuzun devam ettiği okulda gözlem yapmaktayım. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanında doktora öğrencisiyim ve Prof. Dr. Sait Akbaşlı danışmanlığında doktora tezim için araştırma yürütmekteyim. Geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecini ve okul ikliminin uyum sürecine etkisini araştırmaktayım. Öğrencilerin ihtiyaçları ve beklentilerini daha iyi anlayabilmem için sizlerin görüşleri önem taşımaktadır. Araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Sizinle yapacağımız görüşmede okul iklimi ve çocuğunuzun okula uyumu üzerine konuşacağız. Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve konuşulanları benim dışımda kimsenin bilmeyeceğini belirtmek isterim. Araştırma raporunda isminiz ve kişisel bilgileriniz yer almayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı? Görüşmelerin ses kaydına alınmasında sakınca görmüyorsanız, kayıt etmek isterim.

➤ Demografik bilgiler

Yaş:..... Çocuk sayısı:.....
Meslek:..... Evdeki birey sayısı:.....
Eğitim seviyesi:..... Türkiye'de bulunma süresi:.....
Suriye'den geldiği bölge:..... Gelir düzeyi:.....

➤ Okul güvenliği

1. Çocuğunuzun okulda güvende olduğunu düşünüyor musunuz?
 - 1.1. Çocuğunuz ne sıklıkla fiziksel şiddet olaylarına karışır?
 - 1.2. Fiziksel şiddet olaylarının yaşanma nedeni nedir?
 - 1.3. Fiziksel şiddet olaylarının çocuğunuz üzerindeki etkisi nasıldır?
2. Çocuğunuz okul kurallarına uymada sorun yaşamakta mıdır?
 - 2.1. Kurallar ve yaptırımlar sizin ve çocuğunuz için açık ve anlaşılır mıdır?
 - 2.2. Çocuğunuz okul kurallarına uygun davranmakta mıdır?
 - 2.3. Okul kuralları ve yaptırımlar eşit ve adil uygulanmakta mıdır?

➤ Öğretme-öğrenme süreci

3. Çocuğunuzun öğrenme etkinliklerine katılımı ne düzeydedir?
 - 3.1. Çocuğunuz okula düzenli devam eder mi?
 - 3.2. Ödevlerini düzenli olarak yapar mı?
 - 3.3. Okulda anlatılanları takip edip katılım sağlayabilir mi?
 - 3.4. Okula devam ettiği sürede bir ilerleme kaydetti mi?
 - 3.5. Sosyal faaliyetlere ne sıklıkla katılım sağlar?
 - 3.6. Okulu sevdiğini ve isteyerek devam ettiğini söyleyebilir misiniz?
4. Çocuğunuz dersler sırasında öğretmeni ile nasıl bir etkileşim içindedir?
 - 4.1. Dersler çocuğunuzun seviyesine uygun mudur?
 - 4.2. Öğretmen çocuğunuzla ilgilenir mi?
5. Çocuğunuz dersler sırasında akranlarıyla nasıl bir etkileşim içindedir?
 - 5.1. Akranlarıyla yardımlaşır mı?

5.2. Akranlarıyla işbirliği yapar mı, grup çalışmalarında yer alır mı?

6. Okul yönetiminin çocuğunuzun öğrenme sürecine katkısı ne olmuştur?

➤ **Kişilerarası İlişkiler**

7. Çocuğunuzun akranlarıyla ilişkisi nasıldır?

7.1. Çocuğunuz okulda arkadaş edinmekte zorlandı mı?

7.2. Okulda dışlanma yaşadı mı?

7.3. Akranlarıyla yaşadığı sorunlar nelerdir?

8. Çocuğunuzun öğretmenlerle iletişimi nasıldır?

8.1. Çocuğunuz öğretmeniyle çekinmeden iletişim kurabilir mi?

8.2. Çocuğunuzla öğretmeni arasında duygusal bir bağ var mıdır?

9. Veli olarak okulla iletişiminiz nasıldır?

9.1. Ne sıklıkla okulu ziyaret edersiniz?

9.2. Hangi durumda okula gitme ihtiyacı hissedersiniz?

9.3. Okuldaki sosyal etkinliklere katılım sağlar mısınız?

9.4. Çocuğunuzun öğrenme sürecindeki sıkıntılarını öğretmeni ile paylaşır mısınız?

Görüşme Soruları

(Geçici Koruma Altındaki Öğrencilere Yönelik)

Tarih: _/_/_ Saat:.....:.....
Yer:

Merhaba benim ismim Sevda Kubilay. Bir araştırma için okulunuza geldim. Senin okulunla, arkadaşlarınla, derslerinle ilgili sorularım olacak. Senin ne düşündüğün ve ne hissettiğin benim çalışmam için çok önemli. Sana soracağım sorulara vereceğin cevapları kimse duymayacak ve bilmeyecek. O nedenle sana sorduğum sorulara içinden nasıl geliyorsa öyle cevap verebilirsin. Cevap vermek istemediğin soru olursa o soruyu geçebiliriz ya da görüşmeye devam etmek istemezsen görüşmeyi bitirebiliriz. Seninle konuştuklarımızı unutmamak için sesimizi kaydedeceğim. Eğer kaydetmemi istemezsen not alacağım. Hazır olduğunda başlayabiliriz.

➤ Demografik bilgiler

Cinsiyet:..... Yaş:.....
Kardeş sayısı:..... Araştırma okuluna devam ettiği süre:.....
Araştırma okulunda kardeşi var mı?:.....
Farklı bir eğitim kurumuna devam etti mi?:.....

➤ Okul güvenliği

1. Okul kurallarına uyuyor musun?
 - 1.1. Hangi okul kurallarını biliyorsun?
 - 1.2. Okul kurallarına uymayanlara öğretmen/yönetici nasıl davranıyor?
2. Okulda hiç kavgaya karıştın mı?
 - 2.1. Kiminle kavga ettin?
 - 2.2. Kavga nedeni neydi?
 - 2.3. Kavgaya karıştığında öğretmen/yönetici ne yaptı?

➤ Öğretme ve öğrenme süreci

3. Derslerde hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?
 - 3.1. Öğretmenin anlattıklarını anlıyor musun?
 - 3.2. Öğretmenin verdiği görevleri yerine getirebiliyor musun?
 - 3.3. Anlamadığında öğretmene soru sorabiliyor musun?
 - 3.4. En sevdiğin ve en zorlandığın dersler hangileri?
4. Ödevlerini düzenli bir şekilde yapıyor musun?
 - 4.1. Evde ödevlerine yardım eden birisi var mı?
 - 4.2. Ödevlerini yapamadığında öğretmen ne yapıyor?
5. Okula düzenli geliyor musun?
 - 5.1. Okulu seviyor musun?
 - 5.2. Okulda kendini nasıl hissediyorsun?
 - 5.3. Okula gelmek istemediğin zamanlar oldu mu? Neden?
6. Okuldaki sosyal etkinliklere katılıyor musun?
 - 6.1. Törenlerde hiç görev aldın mı?

6.2. Ailen seni izlemeye geldi mi?

➤ **Kişilerarası ilişkiler**

7. Arkadaşlarınla ilişkin nasıldır?

- 7.1. Okulda arkadaş edinmekte zorlandın mı?
- 7.2. Sınıf arkadaşlarınla iyi anlaşıyor musun?
- 7.3. Türk arkadaşların var mı?
- 7.4. Arkadaşlarının sana kötü davrandığı oldu mu?
- 7.5. Arkadaşlarınla sorun yaşadığında ne yaparsın?

8. Öğretmeninle iletişimin nasıldır?

- 8.1. Öğretmeninle rahatça konuşabiliyor musun?
- 8.2. Öğretmenin sana nasıl davranır?
- 8.3. Sorun yaşadığında öğretmene söyler misin?

9. Ailen ile öğretmenin ne sıklıkla görüşür?

- 9.1. Anne ve baban öğretmenini tanıyor mu?
- 9.2. Anne, baban ya da kardeşlerin okula hiç geldi mi?
- 9.3. Anne, baba ya da kardeşlerin okula ne sebeple geldi?
- 9.4. Öğretmenin evinize ziyarete geldi mi?

EK-C: Geçici Koruma Altındaki Öğrencilere İlişkin Veriler

3+E8

Yaşı: 8

Cinsiyeti: Erkek

Sınıfı: 3. sınıf

Suriye'den geldikleri bölge: Halep

Annenin yaşı ve eğitim bilgileri: 33 / 7. sınıfa kadar devam etmiştir

Annenin mesleği: Ev hanımı

Babanın yaşı ve eğitim bilgileri: 34 / 7. sınıfa kadar devam etmiştir

Babanın mesleği: Suriye'de tarım ve hayvancılık ile geçimini sağlamaktaydı.

Çocuk sayısı: 4

Eğitim öğretime devam eden çocuk sayısı: Eğitim çağındaki tüm çocuklar okullara devam etmektedir. Çocuklardan ikisi imam hatip ortaokuluna, araştırmaya dâhil edilen çocuk 3. sınıfa devam etmektedir.

Evde ikamet eden birey sayısı: 9 kişi, anne-baba ve çocuklar dışında amca, yenge ve kuzen de aynı evde ikamet etmektedir.

Ailede çalışan bireyler ve çalıştıkları sektör: Amca fırında işçi olarak çalışmaktadır. Şu an evde tek çalışan birey amcadır ancak baba da dönemsel olarak inşaat sektöründe işçi olarak çalışmaktadır.

Ailenin ortalama aylık geliri: 1500 TL

Türkiye'de ikamet ettikleri süre: 5 yıldır Türkiye'de olan aile, daha önce Konya ili Ereğli ilçesinde 1 yıl ikamet etmiş daha sonra Niğde'ye taşınmıştır.

Öğrencinin araştırma okuluna devam ettiği süre: Araştırmaya dâhil edilen öğrenci 1. sınıftan itibaren 3 yıldır araştırma okulunda eğitim görmektedir. Öğrencinin ortaokula giden kardeşleri de araştırma okulundan mezun olmuştur.

Öğrencinin Türkçe seviyesi: Öğrenci iyi derecede Türkçe bilmektedir. Kendini Türkçe olarak ifade etmekte sıkıntı yaşamamaktadır.

Öğrencinin ev ortamı: Aile okula 500 metre mesafede bulunan bir apartmanın zemin katında yaşamını idame ettirmektedir. Eski ve bakımsız olan apartman dairesi soba ile ısınmaktadır. Aile daireye 300TL kira ödemektedir. Çocuklar ve baba iyi derecede Türkçe bilmektedir. Türk vatandaşlığına başvuru yapan aile

sonuç beklemektedir. Ortaokula devam eden çocuklar Türkçe'nin yanı sıra Arapça okuma yazma yeterliliğine sahiptir. Anne ve baba evde çocuklarına Arapça çalıştırdıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca evde televizyon ve internet bağlantısı mevcuttur. Aile televizyonda hem Arapça hem de Türkçe kanalları izlemeyi tercih etmektedir. Dairenin dekorasyonunda dikkat çeken detay şiltelerin olmamasıdır. Kanepeler ile dekore edilmiş olan daire oldukça temiz ve düzenlidir.



2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı güz dönemine ait karne bilgileri

Öğrencinin karnesi incelendiğinde, Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersleri "iyi", yabancı dil dersi "geliştirilmeli", hayat bilgisi ve spor ile sanatsal etkinliklerin yapıldığı dersler "çok iyi" şeklinde değerlendirilmiştir. "Verimli çalışma" dışındaki tüm davranışları "çok iyi" olarak ifade edilen öğrencinin okuduğu kitap sayısı 8 ve devamsızlık yaptığı gün sayısı 1'dir.

ÖĞRENCİNİN			
ADI SOYADI	[REDACTED]		
OKULU	[REDACTED]		
SINIFI	3. Sınıf	ŞUBESİ	A Şubesi
DERS YILI	2018-2019 1. Dönem		OKUL NUMARASI 735
DESLER	HAFTALIK DERS SAATI	BAŞARI DURUMU	
		1. DÖNEM	2. DÖNEM
TÜRKÇE	8	İyi	
MATEMATİK	5	İyi	
HAYAT BİLGİSİ	3	ÇOK İYİ	
GÖRSEL SANATLAR	1	ÇOK İYİ	
YABANCI DİL	2	GELİŞTİRİLMELİ	
MÜZİK	1	ÇOK İYİ	
FEN BİLİMLERİ	3	İyi	
BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN	5	ÇOK İYİ	
SERBEST ETKİNLİKLER	2		
DEVAM-DEVAMSIZLIK DURUMU		1. DÖNEM	2. DÖNEM
ÖĞRENCİNİN GELMEDİĞİ GÜN TOPLAMI		1,0	0,0
ÖĞRENCİNİN GEÇ GELDİĞİ GÜNLER		1	0
OKUDUĞU KİTAP SAYISI		8	

Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Mustafa Kemal ATATÜRK					
SINIF ÖĞRETMENİNİN ÖĞRENCİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞÜ					
Biraz daha gayret göstermeli.					
DAVRANIŞLAR	DAVRANIŞ PUANI				
	1. DÖNEM		2. DÖNEM		
	Gelişimsel	İyi	Çok İyi	Gelişimsel	İyi
Okul kültürüne uyum			X		
Öz bakım			X		
Kendini tanıma			X		
İletişim ve sosyal etkileşim			X		
Ortak değerlere uyuma			X		
Çözüm odaklı olma			X		
Sosyal faaliyetlere katılım			X		
Takım çalışması ve sorumluluk			X		
Verimli çalışma		X			
Çevreye duyarlılık			X		
SINIF BAŞARI DURUMU					
SOSYAL ETKİNLİKLER					
		TAMAMLADI		TAMAMLAMADI	X
İMZALAR	OKUL MÜDÜRÜ	SINIF ÖĞRETMENİ	VELİ		
	[REDACTED]				

Öğrencinin çalışmalarına ilişkin görseller

Öğrencinin defteri incelenmiş ve defteri düzenli bir şekilde kullandığı görülmüştür. Karelere ve satır çizgilerine dikkat eden öğrenci okunaklı ve düzgün bir şekilde yazmaktadır. Şekilleri renkli kalemler ile boyaması, kırmızı ve kurşun kalem uygun şekilde kullanması derse önem verdiğinin bir göstergesi olabilir. Türkçe dil yeterliğinin iyi derecede olması öğrencinin dersi takip etmesini ve düzenli not almasını kolaylaştırmıştır.

Ayrıca öğrencinin Türkçe dersinde yapılan bir etkinliği tamamlamadaki başarısı gözlenmiş ve etkinlik fotoğraflanmıştır. Eş anlamlı kelimeler üzerinde yapılan etkinlikte öğrencinin verilen kelimelerin yarısını doğru şekilde eşleştirdiği görülmüştür. Bu durum bize öğrencinin sadece okuma yazma becerisi hakkında değil aynı zamanda okuduğunu anlamlandırma becerisi hakkında da fikir vermektedir.

Meyve suyu = 1/6

birkaç nekadla bağıştı ise içine kadar çoğu suyu
kayula bir litre

600 gramıdır

3 gramıdır 2 bardak

sıvıyağı

1 bardak dokuz çetere

250 kg zeytin yağı

Litre sınırlarını sıvı ölçümü biriktirir

Litre

1 Litre 2 tane tuncu

Litre kapların sınırlarını niktörü, soy leye litre



4L = 8 gramıdır 3L = 6 gramıdır 2 gramıdır 1L

7L = 14 gramıdır 8L = 4 gramıdır 6 gramıdır 3L

9L = 18 gramıdır 5L = 10 gramıdır 8 gramıdır 4L

6L = 12 gramıdır 4 gramıdır 2 Litre 10 gramıdır 5L

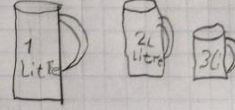
2L = 4 gramıdır 20 gramıdır = 10L 12 gramıdır 6L

1 Litre 2 gramıdır 1 gramıdır 2 Litre

Soru 3 Litre kaç tane gramı Litre eder

Soru 6 gramı kaç tane Litre var eder

kalansa isbirte



örnek: 7 Litre süt gramı Litre'lik şişelere dal
duruluyor kaç şişe süt olur

çözüm: 1 Litre süt → 2 tane gramı Litre şişeye
7 Litre süt kaç şişe

$7 \times 2 = 14$ şişe süt olur

benek: 2 bir verildi kolony 30 litre şesi
40 tane gramı litre şişeler 60 tane çeşit
40 tane şişeler lauz varilerde neyanı

örnek: 3 annem 10 TL y oldu 5 Litre'de
çananaşır suyunu gramı Litresi kulani
30 tane 1 Litre 30 = 36

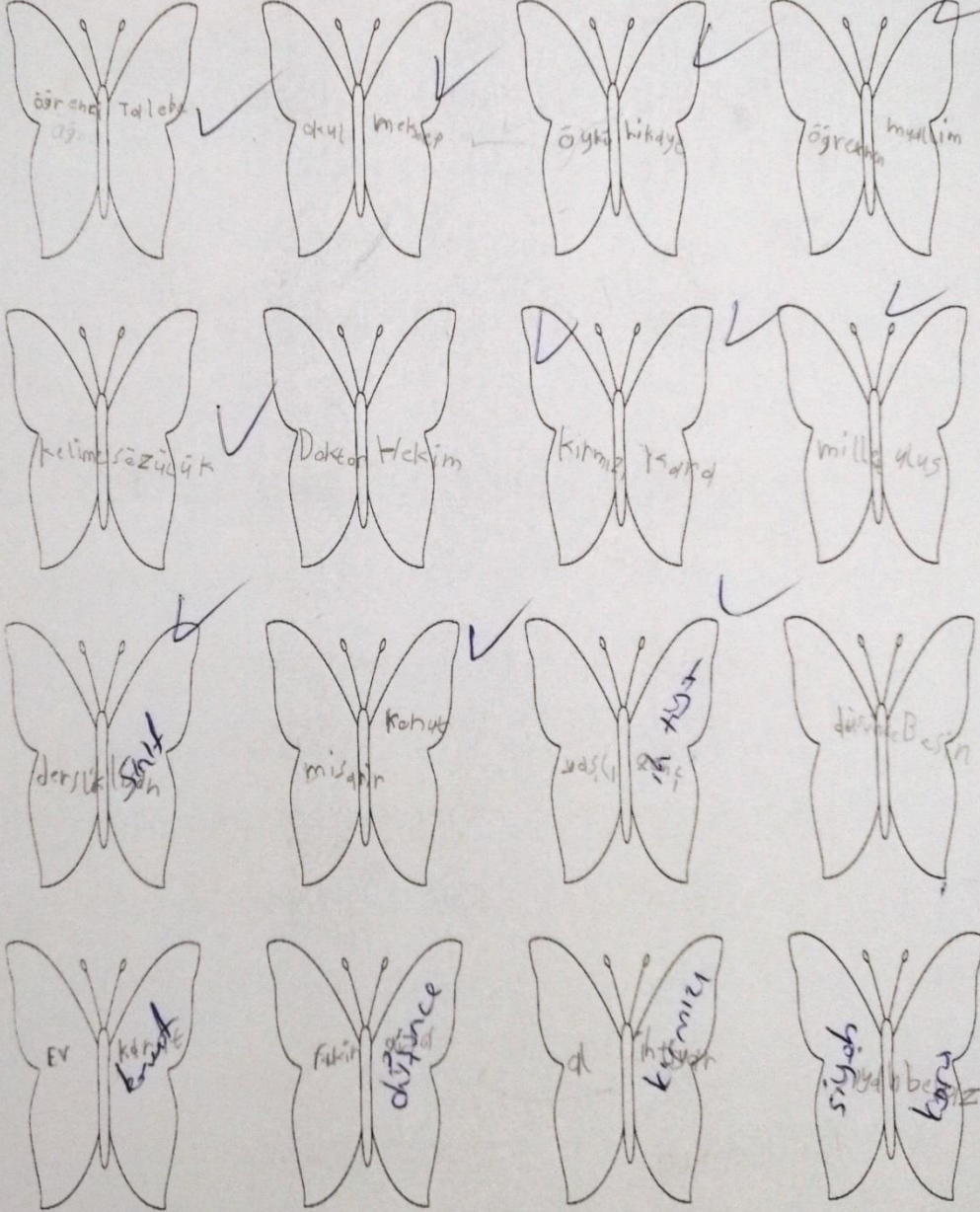
40 tane gramı ka = 20 = 20 L

60 tane çeşitler = 2 tane

Eş Anımlı Kelimeler

Okul	Talebe	Düşünce	Millet	Al	Kara	İhtiyar	Öğrenci
Besin	Doktor	Öykü	Sözcük	Muallim	Dil	Kelime	Sınıf
Lisan	Fikir	Konut	Yaşlı	Gıda	Mektep	Ev	Hekim
Kırmızı	Öğretmen	Karşıt	Ulus	Derslik	Hikaye	Zıt	Siyah

Yükarıdaki verilen kelimelerden eş anlamlı olanları keleklerin kanadına yazalım.



4-E11

2-K9

Yaşı: 11

Cinsiyeti: Erkek

Sınıfı: 4. sınıf

Yaşı: 9

Cinsiyeti: Kız

Sınıfı: 2. sınıf

Suriye'den geldikleri bölge: Hama

Annenin yaşı ve eğitim bilgileri: 40 / 9. sınıfa kadar

Annenin mesleği: Ev hanımı

Babanın yaşı ve eğitim bilgileri: 48 / 9. sınıfa kadar

Babanın mesleği: Suriye'de tır şoförlüğü yapan baba şu anda işsiz

Çocuk sayısı: 5

Eğitim öğretime devam eden çocuk sayısı: Çocuklardan üçü araştırma okuluna devam etmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çocuklar 4. ve 2. sınıflara devam etmekte, bir kardeşleri de anasınıfına gitmektedir.

Evde ikamet eden birey sayısı: 7 kişi, anne-baba ve çocuklar

Ailede çalışan bireyler ve çalıştıkları sektör: Baba dönemsel işlerde çalışıyor ama şu an işsiz, evin geçimini sağlayan kişi ailenin 20 yaşındaki en büyük çocuğu ve inşaat işçisi olarak çalışmakta.

Ailenin ortalama aylık geliri: 1200 TL

Türkiye'de ikamet ettikleri süre: 4 yıldır Türkiye'de olan aile, ilk iki yıl Gaziantep şehrinde bulunan kamplarda kalmış daha sonra Niğde iline yerleşmiştir. 2 yıldır Niğde'de ikamet etmektedirler.

Öğrencilerin araştırma okuluna devam ettiği süre: 4-E11 kodlu öğrenci iki yıl GEM'lerde eğitim görmüş ve Niğde'ye geldikten sonra devlet okuluna kaydı yapılmış, eğitim öğretime 3. sınıftan devam etmiştir. 2 yıldır araştırma okulunda öğrenim görmektedir. 2-K9 kodlu öğrenci Niğde ilinde ve araştırma okulunda eğitim öğretim hayatına başlamış ve o da 2 yıldır araştırma okuluna devam etmektedir.

Öğrencilerin Türkçe seviyesi: Öğrenciler hiç Türkçe bilmemektedir.

Öğrencilerin ev ortamı: Aile çocukları ile birlikte "gecekondu" olarak tabir edilen bir binada yaşamını sürdürmektedir. Soba ile ısınan binanın aylık kira ücreti 400 TL'dir Oldukça bakımsız olan yapı 7 kişinin birlikte yaşamasına uygun değildir ancak ailedeki birey sayısının fazla olması ve düzenli bir gelirin olmaması

nedeniyle yaşamlarını orada devam ettirmek zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Ev ortamı diğer ailelerin evinde gördüğümüz şiltelerle kaplıdır. Çok hijyenik koşullara sahip olmayan ev, okulun 100 metre ilerisinde yer almaktadır. Bu bağlamda öğrenci okula ulaşım sıkıntısı çekmemekte ve yürüyerek gidip gelmektedir.



2018-2019 Eğitim öğretim yılı güz dönemine ait karne bilgileri

➤ 4-E11

Öğrencinin dönem sonu not ortalaması 48,5'tir ve genel olarak tüm derslerdeki başarısı 40-60 arasında değişmektedir. Öğrencinin güz döneminde 1 gün devamsızlık yaptığı görülmüştür. Davranışlarının değerlendirilmesinde ise "geliştirilmeli" ve "iyi" ifadeleri seçilmiştir. Öğrencinin akademik anlamda başarısının düşük olduğu görülmekte ve davranışları açısından da yetiştirilmesi

gerektiği düşünülmeştir. Öğrencinin dönem süresince 2 kitap okuduğu görülmüştür.

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI				[REDACTED]			
OKULU				[REDACTED]			
SINIFI		4. Sınıf		ŞUBESİ		D Şubesi	
DERS YILI		2018-2019 I. Dönem		OKUL NUMARASI		38	
DERSLER	HAFTALIK DERS SAATI	BAŞARI DURUMU					
		1. DÖNEM PUANI		2. DÖNEM PUANI		YIL SONU PUANI	
TÜRKÇE	8	47,5000					
MATEMATİK	5	46,2500					
FEN BİLİMLERİ	3	47,5000					
SOSYAL BİLGİLER	3	42					
YABANCI DİL	2	45					
DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	2	52,2500					
GÖRSEL SANATLAR	1	58,7500					
MÜZİK	1	55					
BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN	2	60					
TRAFİK GÜVENLİĞİ (Trafik ve İkyardım E)	1	54,2500					
İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ	2	47,2500					
DÖNEM SONU PUANI						48,5444	
YIL SONU BAŞARI PUANI							
DEVAM-DEVAMSIZLIK DURUMU		1. DÖNEM		2. DÖNEM			
ÖĞRENCİNİN GELMEDİĞİ GÜN TOPLAMI		1,0		0,0			
ÖĞRENCİNİN GEÇ GELDİĞİ GÜNLER		0		0			

"Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır." Mustafa Kemal ATATÜRK						
SINIF ÖĞRETMENİNİN ÖĞRENCİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞÜ						
İyi Tatiller Diliyorum.Birazdaha gayret göstermesi bekliyorum.						
DAVRANIŞLAR	DAVRANIŞ PUANI					
	1. DÖNEM			2. DÖNEM		
	Geliştirilmeli	İyi	Çok İyi	Geliştirilmeli	İyi	Çok İyi
Okul kültürüne uyum	X					
Öz bakım	X					
Kendini tanıma		X				
İletişim ve sosyal etkileşim	X					
Ortak değerlere uyuma	X					
Çözüm odaklı olma		X				
Sosyal faaliyetlere katılım		X				
Takımı çalışması ve sorumluluk	X					
Verimli çalışma	X					
Çevreye duyarlılık		X				
SINIF BAŞARI DURUMU						
SOSYAL ETKİNLİKLER						
TAMAMLADI			TAMAMLAMADI			
<input checked="" type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>			
OKUDUĞU KİTAP SAYISI						
2						
İMZALAR						
[REDACTED]						

➤ 2-K9

Öğrencinin Türkçe ve hayat bilgisi dersleri "geliştirilmeli", yabancı dil, matematik ve müzik dersleri "iyi" olarak değerlendirilmiştir. Beden eğitimi ve oyun dersi ile görsel sanatlar dersleri ise "çok iyi" şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencinin dönem boyunca devamsızlık yapmadığı ve kitap okumadığı görülmektedir. Davranış değerlendirmesi ise "iyi" şeklindedir. Öğrencinin Türkçe ve hayat bilgisi derslerinde başarısız olması dil yeterliliğinin olmamasından kaynaklanabilir.

Son Bahar

Havalar soğumaya başlar.

→ yağmur yağar.

→ Ağaçlar yapraklarını döktür.

Kış

Havalar çok soğuk olur.

→ kar yağar.

RENKLER

Siyah → سیا

Beyaz → سفید

Kırmızı → سرخ

Mavi → آبی

Açık mavi → آبی روشن

Yeşil → سبز

Açık yeşil → سبز روشن

kahverengi → قهوه قهوه

Açık kahverengi → قهوه کمرنگ

krem → کرم

Sarı → زرد

mor → بنفش

pembe → رنگ صورتی

Tuluncu → نارنجی

Grı → خاکستری

~~~~~

saat=6'ya çeyrek var

5:45

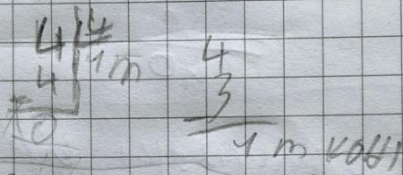
17:45

➤ 2-K9

Öğrencinin defteri incelendiğinde satırlara düzgün yazamadığı çizgilerin dışına taşarak yazdığı görülmüştür. Ayrıca öğrencinin yazısını okumak oldukça güçtür. Defter kullanımının özensiz olduğu söylenebilir. Öğrencinin “Bayrağım” adlı şiiri bitişik el yazısıyla, matematik problemlerini ise farklı bir yazı stili ile yazması dikkat çekicidir. Bazı kelimelerde harf eksiklikleri vardır. Aşağıda yer alan problemlerden birinin çözümü ise hiç yazılmamıştır.



Selin kum ve tuzlu bir kumda  
 olarak kesit. Porosun alt kısmında  
 ahır di. Porosun alt kısmında ahır di.  
 süzme için kolonuna göre günde  
 ne kadar kubekle kolonun



pinin degen si di. Fidonin 6050  
 vb. 5071m. Fidonin bugün  
 boyun ölüştür. 93cm. 6050  
 boyun ölçümüne göre Fidon  
 bir kumdan 5120 4120  
 02m. 5120

**Yaşı:** 9

**Cinsiyeti:** Erkek

**Sınıfı:** 3. sınıf

**Suriye'den geldikleri bölge:** İdlib

**Annenin yaşı ve eğitim bilgileri:** 37 / 6. sınıfa kadar

**Annenin mesleği:** Ev hanımı

**Babanın yaşı ve eğitim bilgileri:** 40 / Lise mezunu

**Babanın mesleği:** Suriye'de devlet memuru olarak çalışmaktaydı.

**Çocuk sayısı:** 7

**Eğitim öğretime devam eden çocuk sayısı:** Evdeki 3 çocuk eğitimine devam etmektedir. Çocuklardan biri açık liseye, diğeri ortaokula devam ederken, araştırmaya dâhil edilen çocuk 3. sınıfta okumaktadır.

**Evde ikamet eden birey sayısı:** 11 kişi, anne-baba, çocuklar ve akrabalar.

**Ailede çalışan bireyler ve çalıştıkları sektör:** Baba fırında işçi olarak çalışmaktadır.

**Ailenin ortalama aylık geliri:** 1200 TL

**Türkiye'de ikamet ettikleri süre:** 5 yıldır Türkiye'de olan aile, daha önce Mardin ilinde bulunan barınma kamplarında ikamet etmiştir. Niğde iline ise yaklaşık 10 ay önce taşınmıştır.

**Öğrencinin araştırma okuluna devam ettiği süre:** Araştırmaya dâhil edilen öğrenci 3 yıl boyunca barınma kampı içindeki GEM'de eğitim görmüştür. Niğde'ye taşınmaları ile birlikte devlet okuluna devam etmeye başlamıştır. Bir eğitim öğretim yılını tamamlamıştır.

**Öğrencinin Türkçe seviyesi:** Öğrenci hiç Türkçe bilmemektedir.

**Öğrencinin ev ortamı:** Aile okula 50 metre mesafede müstakil bir binanın bodrum katında yaşamaktadır. 3 odası olan daire kalabalık aile için hem dar hem de sağlıksız bir ortama sahiptir. Öğrenci okul çok yakın olduğu için okula yürüyerek gitmektedir. Evin koridorlarında halı yoktur ve zemin betondur. Oturma odası ise diğer evlerde olduğu gibi şilte ve yastıklarla dekore edilmiştir. Sobalı ve bakımsız olmasına rağmen dairenin kirası 500 TL'dir. Çocuklardan biri ve anne savaşta

yaralanmıştır. Bu yaralanma sonucu çocukta zihinsel engel meydana gelmiştir. Baba çok az Türkçe bilmektedir, ailenin diğer üyeleri hiç Türkçe bilmemektedir.



### **2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı güz dönemine ait karne bilgileri**

Öğrencinin karnesi incelendiğinde akademik anlamda geliştirilmesi gerektiği ve genel bir başarısızlık sergilediği görülmektedir. Öğrencinin sadece spor ve sanatsal faaliyetler içeren dersleri “iyi”; Türkçe, matematik, hayat bilgisi, yabancı dil ve fen bilimleri dersleri “geliştirilmeli” olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca davranış olarak da sıkıntılı bir öğrenci olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin okul kültürüne uyum sağlamada, öz bakımını gerçekleştirmede, ortak değerlere uyma, sorumluluk alma, çözüm odaklı olma ve sosyal faaliyetlere katılım noktasında geliştirilmeye ihtiyacı vardır. İletişim ve çevreye duyarlı olma noktasında öğrencinin çok iyi olduğu düşünülmektedir. Ancak öğrencinin Türkçe bilmediği dikkate alındığında iletişim noktasında yapılan değerlendirme soru işareti uyandırmaktadır.



Öğrencinin devamsızlık yapmadığı ve kitap okuma faaliyetine katılmadığı görülmüştür.

|                                  |                      |                |          |
|----------------------------------|----------------------|----------------|----------|
| DÖĞRENCİNİN                      |                      |                |          |
| ADI SOYADI                       |                      | [REDACTED]     |          |
| OKULU                            |                      | [REDACTED]     |          |
| SINIFI                           | 3. Sınıf             | ŞUBESİ         | B Şubesi |
| DERS YILI                        | 2018-2019 I. Dönem   | OKUL NUMARASI  | 213      |
| DERSLER                          | MATEMATİK DERS SAATI | BAŞARI DURUMU  |          |
|                                  |                      | 1. DÖNEM       | 2. DÖNEM |
| TÜRKÇE                           | 8                    | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| MATEMATİK                        | 8                    | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| HAYAT BİLGİSİ                    | 3                    | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| GÖRSEL SANATLAR                  | 1                    | İYİ            |          |
| YABANCI DİL                      | 2                    | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| MÜZİK                            | 1                    | İYİ            |          |
| FEN BİLİMLERİ                    | 3                    | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN            | 5                    | İYİ            |          |
| SERBEST ETKİNLİKLER              | 2                    |                |          |
| DEVAM-DEVAMSIZLIK DURUMU         |                      | 1. DÖNEM       | 2. DÖNEM |
| ÖĞRENCİNİN GELMEDİĞİ GÜN TOPLAMI |                      | 0,0            | 0,0      |
| ÖĞRENCİNİN GEÇ GELDİĞİ GÜNLER    |                      | 0              | 0        |
| OKUDUĞU KİTAP SAYISI             |                      | 0              |          |

|                                                                                                                                   |                |                 |                          |                |                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------|--------------------------|----------------|-------------------------------------|
| "Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır."<br>Mustafa Kemal ATATÜRK                                                      |                |                 |                          |                |                                     |
| SINIF ÖĞRETMENİNİN ÖĞRENCİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞÜ                                                                                      |                |                 |                          |                |                                     |
| BİR İNSANIN ULAŞABİLECEĞİ EN BÜYÜK MERTEBE İYİ VE GÖVENLİR İNSAN OLMAKTIR.ÖNCÜLÜKLİ HEDFİN BU OLSUN CANIM YAVRUM. İYİ TATILLAR... |                |                 |                          |                |                                     |
| DAVRANIŞLAR                                                                                                                       | DAVRANIŞ PUANI |                 |                          |                |                                     |
|                                                                                                                                   | 1. DÖNEM       |                 | 2. DÖNEM                 |                |                                     |
|                                                                                                                                   | Geliştirilmeli | İYİ             | Çok İyi                  | Geliştirilmeli | İYİ                                 |
| Okul kültürüne uyum                                                                                                               | X              |                 |                          |                |                                     |
| Öz bakım                                                                                                                          | X              |                 |                          |                |                                     |
| Kendini tanıma                                                                                                                    | X              |                 |                          |                |                                     |
| İletişim ve sosyal etkileşim                                                                                                      |                |                 | X                        |                |                                     |
| Ortak değerlere uyma                                                                                                              | X              |                 |                          |                |                                     |
| Çözüm odaklı olma                                                                                                                 | X              |                 |                          |                |                                     |
| Sosyal faaliyetlere katılım                                                                                                       | X              |                 |                          |                |                                     |
| Takim çalışması ve sorumluluk                                                                                                     | X              |                 |                          |                |                                     |
| Verimli çalışma                                                                                                                   |                | X               |                          |                |                                     |
| Çevreye duyarlılık                                                                                                                |                |                 | X                        |                |                                     |
| SINIF BAŞARI DURUMU                                                                                                               |                |                 |                          |                |                                     |
| SOSYAL ETKİNLİKLER                                                                                                                |                |                 |                          |                |                                     |
|                                                                                                                                   |                | TAMAMLADI       | <input type="checkbox"/> | TAMAMLAMADI    | <input checked="" type="checkbox"/> |
| İMZALAR                                                                                                                           | OKUL MÜDÜRÜ    | SINIF ÖĞRETMENİ | VELİ                     |                |                                     |
|                                                                                                                                   | [REDACTED]     | [REDACTED]      | [REDACTED]               |                |                                     |

### Öğrencinin çalışmalarına ilişkin görsel

Öğrencinin defteri incelenmek istenmiştir ancak öğrencinin düzenli tuttuğu bir defterinin olmadığı görülmüştür. Arkadaşlarından istediği sayfaya not alan öğrencinin yazı düzenini görmek amacıyla bu sayfa fotoğraflanmıştır. Görselden de anlaşılacağı üzere öğrenci özenli bir şekilde not tutmamaktadır. Türkçe dil yeterliliği olmayan öğrencinin tahtada yazılanları bakarak not kâğıdına geçirmeye çalıştığı görülmüştür. Öğrenci yazılan problemi not alsa da, problemin ne anlam ifade ettiğini anlamamış olma ihtimali yüksektir.

\* Bir terazi 62cm uzunluğunda 24m silindirik sepete 3kg daha kum ekledi.  
\* Buna göre terazinin kaç m kumunu vardır?

$$\begin{array}{r} 100 \\ + 512 \\ - 24 \\ \hline 100 \\ - 38 \\ \hline 62 \end{array}$$

selehattın'n kib 5425 kg' dir unuttu ki baskı  
ise 22 kg' dir usamei selehattın've unuttu  
kilo (a) toplamı 70 kg' dir Buna göre usamei  
kaç kg dir?

$$\begin{array}{r} 99 \\ + 22 \\ \hline 121 \end{array}$$

Bir terazi 62cm kullandı

- 12
- 11
- 10
- 9
- 8
- 7
- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1
- 0

**2+K10**

---

**Yaşı:** 10

**Cinsiyeti:** Kız

**Sınıfı:** 2. sınıf

**Suriye'den geldikleri bölge:** Halep

**Annenin yaşı ve eğitim bilgileri:** 33 / 6. sınıfa kadar

**Annenin mesleği:** Ev hanımı

**Babanın yaşı ve eğitim bilgileri:** 35 / 9. sınıfa kadar

**Babanın mesleği:** İnşaat işçisi

**Çocuk sayısı:** 6

**Eğitim öğretime devam eden çocuklar:** Evdeki 4 çocuk eğitimine devam etmektedir. Çocuklardan biri ortaokula devam ederken, diğer 3 çocuk araştırma okuluna kayıtlıdır ancak araştırmaya sadece tek çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocuk 2. sınıfa devam etmektedir.

**Evde ikamet eden birey sayısı:** 10 kişi, anne-baba, çocuklar, kuzenleri ve amcaları aynı evi paylaşmaktadır. 21 yaşındaki amca, Suriye'deki savaş sırasında yaralanmış ve engelli hale gelmiştir.

**Ailede çalışan bireyler ve çalıştıkları sektör:** Baba inşaat işçisi olarak çalışmaktadır.

**Ailenin ortalama aylık geliri:** 1500 TL

**Türkiye'de ikamet ettikleri süre:** 3 yıldır Türkiye'de olan aile Niğde dışında başka bir şehirde kalmamıştır.

**Öğrencinin araştırma okuluna devam ettiği süre:** Çocuklar okula Niğde şehrinde başlamışlar ve sadece araştırma okuluna devam etmişlerdir. Okul değişikliği olmamıştır. 2+K10 kodlu öğrenci 2 yıldır araştırma okuluna devam etmektedir.

**Öğrencinin Türkçe seviyesi:** Öğrencinin Türkçe yeterliliği iyi düzeydedir. Kendisini basit cümlelerle ifade edebilmektedir.

**Öğrencinin ev ortamı:** Aile okula 500 metre uzaklıkta bulunan bir apartman dairesinin 1. katında yaşamaktadır. 4 odalı daire doğalgazla ısınmaktadır. Ancak aile doğalgaz faturasını ödemekte zorlandığı için soba ile ısınmayı tercih etmiştir. Dairenin kirası 500 TL'dir. Çocuklar okul yakın olduğu için yürüyerek gidip

gelmektedir. Apartman nispeten daha yeni ve bakımlı bir binaya sahiptir. Oturma odasında diğer evlerde olduğu gibi şilte ve yastıklar bulunmaktadır. Ancak daire diğer evlere nazaran daha fazla güneş ışığı almaktadır. Evde televizyon ve internet hattı bulunmaktadır.



### **2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı güz dönemine ait karne bilgileri**

Öğrencinin matematik ve yabancı dil dersleri “iyi”, diğer derslerinin tamamı “çok iyi” olarak değerlendirilmiştir. Akademik anlamda başarılı olan öğrenci davranışları bağlamında da “çok iyi” olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin dönem boyunca devamsızlık yapmadığı ve 12 kitap okuduğu görülmektedir. Öğretmen görüşü ise teşvik edici ve cesaretlendiricidir.

|                                  |                     |               |          |
|----------------------------------|---------------------|---------------|----------|
| ÖĞRENCİNİN                       |                     |               |          |
| ADI SOYADI                       | [REDACTED]          |               |          |
| OKULU                            | [REDACTED]          |               |          |
| SINIFI                           | 2. Sınıf            | ŞUBESİ        | D Şubesi |
| DERS YILI                        | 2018-2019 I. Dönem  | OKUL NUMARASI | 795      |
| DERSLER                          | HAFTALIK DERS SAATI | BAŞARI DURUMU |          |
|                                  |                     | 1. DÖNEM      | 2. DÖNEM |
| TÜRKÇE                           | 19                  | ÇOK İYİ       |          |
| MATEMATİK                        | 5                   | İYİ           |          |
| HAYAT BİLGİSİ                    | 4                   | ÇOK İYİ       |          |
| YABANCI DİL                      | 2                   | İYİ           |          |
| GÖRSEL SANATLAR                  | 1                   | ÇOK İYİ       |          |
| MÜZİK                            | 1                   | ÇOK İYİ       |          |
| BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN            | 5                   | ÇOK İYİ       |          |
| SERBEST ETKİNLİKLER              | 2                   |               |          |
| DEVAM-DEVAMSIZLIK DURUMU         |                     | 1. DÖNEM      | 2. DÖNEM |
| ÖĞRENCİNİN GELMEDİĞİ GÜN TOPLAMI |                     | 0,0           | 0,0      |
| ÖĞRENCİNİN GEÇ GELDİĞİ GÜNLER    |                     | 0             | 0        |
| OKUDUĞU KİTAP SAYISI             |                     | 14            |          |

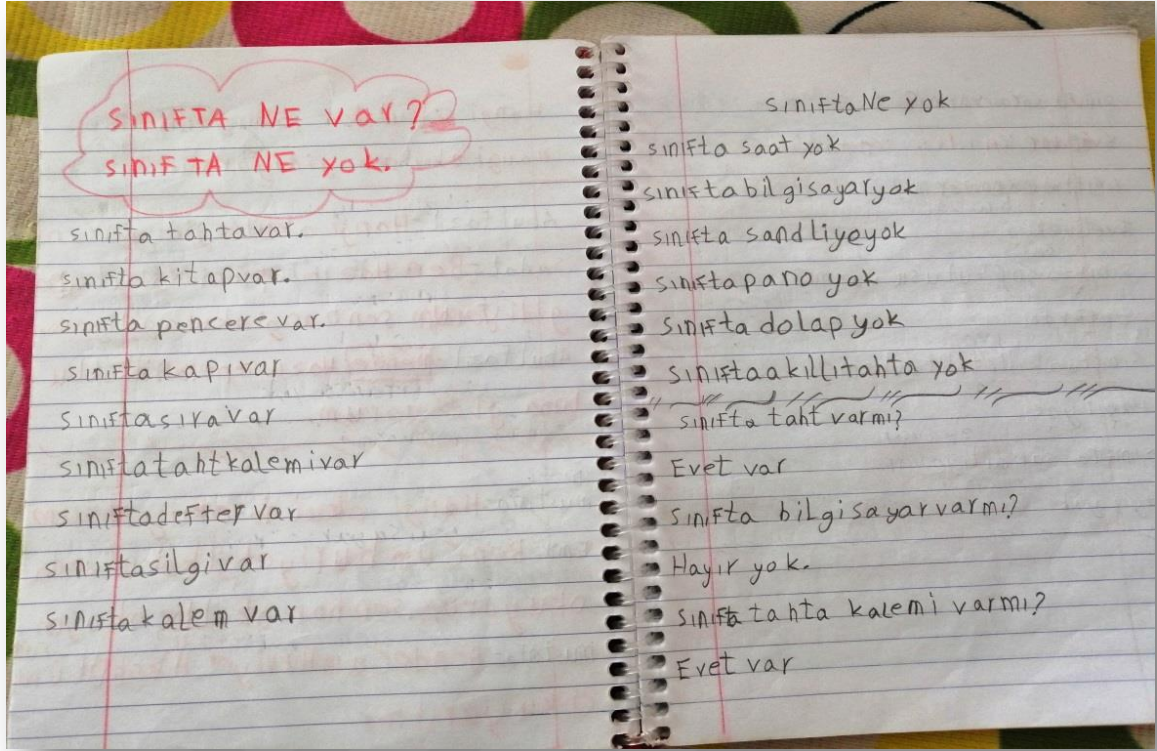
  

|                                                                              |                |                 |                          |                |                                     |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------|--------------------------|----------------|-------------------------------------|
| "Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır."<br>Mustafa Kemal ATATÜRK |                |                 |                          |                |                                     |
| SINIF ÖĞRETMENİNİN ÖĞRENCİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞÜ                                 |                |                 |                          |                |                                     |
| Sana tavsiyem ki daha iyisini yapabilirsin. Biraz daha gayret etmelisin.     |                |                 |                          |                |                                     |
| DAVRANIŞLAR                                                                  | DAVRANIŞ PUANI |                 |                          |                |                                     |
|                                                                              | Geliştirilmeli | 1. DÖNEM        |                          | 2. DÖNEM       |                                     |
|                                                                              |                | İYİ             | ÇOK İYİ                  | Geliştirilmeli | İYİ                                 |
| Okul kültürüne uyum                                                          |                |                 | X                        |                |                                     |
| Öz bakım                                                                     |                |                 | X                        |                |                                     |
| Kendini tanıma                                                               |                |                 | X                        |                |                                     |
| İletişim ve sosyal etkileşim                                                 |                |                 | X                        |                |                                     |
| Ortak değerlere uyma                                                         |                |                 | X                        |                |                                     |
| Çözüm odaklı olma                                                            |                |                 | X                        |                |                                     |
| Sosyal faaliyetlere katılım                                                  |                |                 | X                        |                |                                     |
| Takım çalışması ve sorumluluk                                                |                |                 | X                        |                |                                     |
| Verimli çalışma                                                              |                |                 | X                        |                |                                     |
| Çevreye duyarlılık                                                           |                |                 | X                        |                |                                     |
| SINIF BAŞARI DURUMU                                                          |                |                 |                          |                |                                     |
| SOSYAL ETKİNLİKLER                                                           |                | TAMAMLADI       | <input type="checkbox"/> | TAMAMLAMADI    | <input checked="" type="checkbox"/> |
| İMZALAR                                                                      | OKUL MÜDÜRÜ    | SINIF ÖĞRETMENİ | VELİ                     |                |                                     |
|                                                                              | [REDACTED]     |                 |                          |                |                                     |





## Öğrencinin çalışmalarına ilişkin görseller

Öğrencinin defteri incelendiğinde yazısının okunaklı ve düzgün olduğu görülmüştür. Defterini özenle kullanmakta olan öğrenci satır çizgilerine dikkat etmektedir. Ancak paragraf yapma noktasında çizgilere dikkat etmemiştir. Soru işaretinin kullanımı, başlıkların kırmızı kalemle yazılması öğrencinin dikkatli ve özenli olduğunu göstermektedir. Ancak bazı kelimelerde hatalar vardır. Örneğin "sandalye" ve "tahta" kelimeleri yanlış yazılmıştır.

Matematik kitabı üzerinde yaptığı etkinliklerin de doğru olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenin imzası ve "aferrin" geri bildirimini dikkat çekmektedir. Öğrencinin matematik problemlerini yapabiliyor olması problemlerde geçen dili ve kelimeleri anladığını göstermektedir.



5. Sibel, biriktirdiği harçlıklarıyla üç oyuncak alarak toplam 25 TL ödedi. Sibel, aşağıdaki oyuncaklardan hangilerini alabilir?

 13 TL  10 TL  5 TL  4 TL

6. Ege, her sabah 7.30'da uyanıp 8.30'da kahvaltıyor. Ege, uandıktan ne kadar süre sonra kahvaltıyor?

7. Özgür, günde 10 saat uyuyor. Sabah 7.00'de uyanıyor. buna göre Özgür, akşam saat kaçta uyuyor?



8. 3 yıl önce 6 yaşında olan Ceren, 5 yıl sonra kaç yaşında olur?

9. Ali, haftanın salı, perşembe ve cumartesi günleri 2 saat spor yapıyor. Ali, 3 haftada kaç saat spor yapar?

10. Ece, kırtasiyeden sulu boya, ve kalem almıştır.

a. Ece, bu malzemeler için kaç TL ödemiştir?

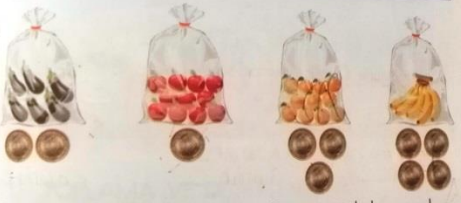
b. Ece'nin 50 TL parası var. Bu malzemeleri aldıktan sonra kaç TL parası kalır?

 20 TL  9 TL





250 + 20 + 9 = 279

Efe 24 TL, Umud 18 TL, Derya ise 28 TL para biriktirmişlerdir. Efe, Umud ve Derya'nın biriktirdikleri para miktarlarını karşılaştırınız. Bunu nasıl yaptığınızı açıklayınız.

Açıklama: En çok parası olan kişi Derya'dır. En az parası olan kişi Umud'dur. Efe'nin parası Umud'unun katmanlı.



Eymen'in 20 TL parası var. Para üstü kalmayacak şekilde alışveriş yapacaktır. Yukarıdaki ürünlerden kaç kilogram alabilir?

Çözüm:  20 TL  10 TL  20 TL  5 TL

20 TL = 10 TL patates alırım  
20 TL = 20 TL elma alırım  
20 TL = 5 TL muz alırım

## 2-E9

---

**Yaşı:** 9

**Cinsiyeti:** Erkek

**Sınıfı:** 2. sınıf

**Suriye'den geldikleri bölge:** Halep

**Annenin yaşı ve eğitim bilgileri:** 39 / 3. sınıfa kadar

**Annenin mesleği:** Ev hanımı

**Babanın yaşı ve eğitim bilgileri:** 44 / 6. sınıfa kadar

**Babanın mesleği:** Çiftçi

**Çocuk sayısı:** 3

**Eğitim öğretime devam eden çocuklar:** Ailenin eğitim çağında iki çocuğu bulunmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen çocuk 2. sınıfa, 8 yaşındaki kız kardeşi ise araştırma okulunun 1. sınıfına devam etmektedir.

**Evde ikamet eden birey sayısı:** 5 kişi, anne-baba ve çocuklar.

**Ailede çalışan bireyler ve çalıştıkları sektör:** Baba inşaat işçisi olarak çalışmaktadır.

**Ailenin ortalama aylık geliri:** 1000 TL

**Türkiye'de ikamet ettikleri süre:** 3 yıldır Türkiye'de ve Niğde ilinde ikamet etmektedirler.

**Öğrencinin araştırma okuluna devam ettiği süre:** Öğrenci eğitim hayatına araştırma okulunda başlamıştır ve 2 yıldır devam etmektedir.

**Öğrencinin Türkçe seviyesi:** Öğrencinin Türkçe yeterliliği orta düzeyde denilebilir. Öğrenci zaman zaman sıkıntı yaşasa da Türkçe konuşabilmektedir.

**Öğrencinin ev ortamı:** Aile çocukları ile birlikte şehir merkezinden uzakta ve okula yaklaşık 10 km mesafede bir bağ evinde yaşamaktadır. Üç katlı müstakil binanın çatı katında yaşayan ailede çocuklar okula ebeveynlerinden birinin eşliğinde yürüyerek gidip gelmektedir. Ev sahibi babanın işverenidir ve bu nedenle kendilerinden kira almamaktadır. 2 odası olan çatı katı soba ile ısınmaktadır, bina bahçe içinde ve ağaçlarla çevrelenmiştir. Ancak sağlıklı ve hijyenik bir ev ortamı

yoktur. Oturma odasında şilte ve yastıklar yer almaktadır. Odada küçük bir televizyonun varlığı dikkat çekmektedir.







### **2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı güz dönemine ait karne bilgileri**

Öğrencinin Türkçe, matematik, hayat bilgisi ve yabancı dil dersleri “geliştirilmeli” spor ve sanatsal faaliyetler içeren dersler “iyi” ve “çok iyi” olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin dönem boyunca devamsızlık yapmadığı ve kitap okumadığı bilgisinin girildiği görülmektedir. Ancak okulun eve uzak olması nedeniyle aile öğrencinin sık sık devamsızlık yaptığını dile getirmiştir. Anne küçük bebeği olduğu için zaman zaman çocuklarını okula götüremediğini ve babanın işte olması nedeniyle de öğrencilerin mecburen devamsızlık yaptığını belirtmiştir. Davranış değerlendirmesi ise “iyi” şeklindedir.

|                                  |                     |                |          |
|----------------------------------|---------------------|----------------|----------|
| ÖĞRENCİNİN                       |                     |                |          |
| ADI SOYADI                       | [REDACTED]          |                |          |
| OKULU                            | [REDACTED]          |                |          |
| SINIFI                           | 2. Sınıf            | ŞUBESİ         | A Şubesi |
| DERS YILI                        | 2018-2019 1. Dönem  | OKUL NUMARASI  | 834      |
| DERSLER                          |                     | BAŞARI DURUMU  |          |
|                                  | HAFTELİK DERS SAATI | 1. DÖNEM       | 2. DÖNEM |
| TÜRKÇE                           | 10                  | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| MATEMATİK                        | 5                   | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| HAYAT BİLGİSİ                    | 4                   | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| YABANCI DİL                      | 2                   | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| GÖRSEL SANATLAR                  | 1                   | ÇOK İYİ        |          |
| MÜZİK                            | 1                   | İYİ            |          |
| BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN            | 5                   | ÇOK İYİ        |          |
| SERBEST ETKİNLİKLER              | 2                   |                |          |
| DEVAM-DEVAMSIZLIK DURUMU         |                     | 1. DÖNEM       | 2. DÖNEM |
| ÖĞRENCİNİN GELMEDİĞİ GÜN TOPLAMI |                     | 0,0            | 0,0      |
| ÖĞRENCİNİN GEÇ GELDİĞİ GÜNLER    |                     | 0              | 0        |
| OKUDUĞU KİTAP SAYISI             |                     | 0              |          |

|                                                                              |                |                 |           |                                     |             |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------|-----------|-------------------------------------|-------------|
| "Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır."<br>Mustafa Kemal ATATÜRK |                |                 |           |                                     |             |
| SINIF ÖĞRETMENİNİN ÖĞRENCİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞÜ                                 |                |                 |           |                                     |             |
| Tatilde kitap okumayı unutmaz. İy tatiller.?????                             |                |                 |           |                                     |             |
| 1                                                                            |                |                 |           |                                     |             |
| DAVRANIŞLAR                                                                  | DAVRANIŞ PUANI |                 |           |                                     |             |
|                                                                              | 1. DÖNEM       |                 |           | 2. DÖNEM                            |             |
|                                                                              | Geliştirilmeli | İyi             | Çok İyi   | Geliştirilmeli                      | İyi         |
| Okul kültürüne uyum                                                          |                | X               |           |                                     |             |
| Öz bakım                                                                     |                | X               |           |                                     |             |
| Kendini tanıma                                                               |                | X               |           |                                     |             |
| İletişim ve sosyal etkileşim                                                 |                | X               |           |                                     |             |
| Ortak değerlere uyma                                                         |                | X               |           |                                     |             |
| Çözüm odaklı olma                                                            |                | X               | 1         |                                     |             |
| Sosyal faaliyetlere katılım                                                  |                | X               |           |                                     |             |
| Takım çalışması ve sorumluluk                                                |                | X               |           |                                     |             |
| Verimli çalışma                                                              |                | X               |           |                                     |             |
| Çevreye duyarlılık                                                           |                | X               |           |                                     |             |
| SINIF BAŞARI DURUMU                                                          |                |                 |           |                                     |             |
| SOSYAL ETKİNLİKLER                                                           |                |                 | TAMAMLADI | <input type="checkbox"/>            | TAMAMLAHADI |
|                                                                              |                |                 |           | <input checked="" type="checkbox"/> |             |
| İMZALAR                                                                      | OKUL MÜDÜRÜ    | SINIF ÖĞRETMENİ | VELİ      |                                     |             |
|                                                                              | [REDACTED]     |                 |           |                                     |             |

## Öğrencinin çalışmalarına ilişkin görseller

Öğrencinin defteri incelendiğinde satır çizgilerine dikkat etmediği ve karmaşık bir yazı stiline sahip olduğu görülmüştür. Araştırmacı öğrencinin yazısını okumakta zorluk çekmiştir. Defterin tamamı aynı yazı stili ile yazılmıştır ve bu durum öğrencinin küçük harf, büyük harf ayrımı yapamadığını, harfleri tam olarak tanımadığını ve yazma becerisini kazanamadığını düşündürmektedir.

Güney Y. Bulut

bir YANLI 9 nış söle

Evin Temizliği

Steniyord mtnda  
 temiz olmayad  
 beniz pörpö kışkılı  
 büşm HstEvinis  
 10 AYL SOLUK  
 pömlük p y t p il.  
 10 HCO LÖTİN  
 10 NİS GİK İN  
 10 SİNİ FAY İN  
 10 KÖR LAGALİ İN  
 10 DİS İL AÇLOR  
 10 AFAC A DİE BİR  
 10 KÖR LAGALİ İN  
 10 RÖN ÖP TÖR YÖTÖT



**1+K9**

**1-E6**

**Yaşı:** 9

**Cinsiyeti:** Kız

**Sınıfı:** 1. sınıf

**Yaşı:** 6

**Cinsiyeti:** Erkek

**Sınıfı:** 1. sınıf

**Suriye'den geldikleri bölge:** Halep kırsalı

**Annenin yaşı ve eğitim bilgileri:** 32/ 6. sınıfa kadar

**Annenin mesleği:** Ev hanımı

**Babanın yaşı ve eğitim bilgileri:** 35/ 6. sınıfa kadar

**Babanın mesleği:** İnşaat ustası

**Çocuk sayısı:** 4

**Eğitim öğretime devam eden çocuk sayısı:** Öğrencilerin her ikisi de aynı okulun 1. sınıflarına devam etmektedirler. 1+K9 kodlu öğrenci geçen yıl sınıf tekrarına bırakılmıştır bu nedenle bu eğitim öğretim döneminde kardeşi ile birlikte 1. sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin aynı okula devam eden bir de ablaları vardır. Araştırmaya dâhil edilmeyen bu öğrenci 3. sınıfa devam etmektedir.

**Evde ikamet eden birey sayısı:** 6 kişi, anne-baba ve çocuklar

**Ailede çalışan bireyler ve çalıştıkları sektör:** Baba inşaat işçisi olarak çalışmaktadır.

**Ailenin ortalama aylık geliri:** 1800 TL

**Türkiye'de ikamet ettikleri süre:** 5 yıl. Aile daha önce Gaziantep şehrinde kalmıştır ancak çocukların gerekli resmi belgeleri olmadığı için orada okula devam etmeleri mümkün olmamıştır. Aile 3 yıl önce Niğde şehrine göç etmiştir ve çocuklar Niğde'de eğitim öğretim hayatına başlamıştır.

**Öğrencilerin araştırma okuluna devam ettiği süre:** 1+K9 kodlu öğrenci 2 yıldır okula devam etmektedir; 1-E6 kodlu öğrenci bu eğitim öğretim yılı başında kayıt olmuştur. Her iki öğrenci de anasınıfına gitmemiştir.

**Öğrencilerin Türkçe seviyesi:** 1+K9 kodlu öğrenci kendini ifade etme noktasında sıkıntı yaşamamaktadır ancak 1-E6 kodlu öğrencinin Türkçe seviyesi kendini ifade etmek için yeterli düzeyde değildir.

**Öğrencilerin ev ortamı:** Anne ve baba hayattadır, evde aile bireyleri dışında kalan yoktur. 6 kişilik aile okula oldukça yakın bir apartmanın bodrum katında yaşamaktadır. Apartman içinde bir kat aşağı inilerek daireye ulaşılmaktadır.

Oldukça eski bir bina olduğu için daire bakımsızdır. Daire içine girildiğinde beton koridorlar bizi karşılamıştır. Koridorlarda halı yoktur ancak odalar düzenli ve dekorasyon anlamında ziyaret edilen diğer evlerden farklıdır. Şiltelerin yanı sıra evde kanepeler mevcuttur. 2 ayrı oda dekore edilmiştir. Soba ile ısınan dairenin kirası 400 TL'dir. Aile araştırmacıyı çok sıcakkanlı bir şekilde karşılamıştır. Aile bireyleri arasında en iyi Türkçe konuşma becerisine sahip kişi 3. sınıfa giden kız öğrencidir. Anne ve baba çok az Türkçe bilmektedirler. Aşağıda ailenin yaşam alanına ilişkin bir görsele yer verilmiştir.



### **2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı güz dönemine ait karne bilgileri**

#### **➤ 1+K9**

Öğrencinin Türkçe ve müzik dersleri “iyi”, matematik, hayat bilgisi, görsel sanatlar ve beden eğitimi dersleri “çok iyi” olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci sınıf tekrarı yaptığı için değerlendirmeler olumludur. Öğretmen görüşüne baktığımızda

öğrenciye düzenli olarak okuma ve yazma etkinliği yapması gerektiği vurgulanmıştır. Davranışsal değerlendirme boyutunda öğrencinin genel olarak olumlu ve “çok iyi” şeklinde değerlendirildiği görülmüştür. Dönem boyunca devamsızlık yaptığı gün sayısı 8,5; okuduğu kitap sayısı ise 2’dir.

|                                  |                     |               |          |
|----------------------------------|---------------------|---------------|----------|
| ÖĞRENCİNİN                       |                     |               |          |
| ADI SOYADI                       | [REDACTED]          |               |          |
| OKULU                            | [REDACTED]          |               |          |
| SINIFI                           | 1. Sınıf            | ŞUBESİ        | C Şubesi |
| DERS YILI                        | 2018-2019 I. Dönem  | OKUL NUMARASI | 682      |
| DERSLER                          | HAFTALIK DERS SAATI | BAŞARI DURUMU |          |
|                                  |                     | 1. DÖNEM      | 2. DÖNEM |
| TÜRKÇE                           | 10                  | İYİ           |          |
| MATEMATİK                        | 5                   | ÇOK İYİ       |          |
| HAYAT BİLGİSİ                    | 4                   | ÇOK İYİ       |          |
| GÖRSEL SANATLAR                  | 1                   | ÇOK İYİ       |          |
| PRİZİK                           | 1                   | İYİ           |          |
| BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN            | 5                   | ÇOK İYİ       |          |
| SERBEST ETKİNLİKLER              | 4                   |               |          |
| DEVAM-DEVAMSIZLIK DURUMU         |                     |               |          |
| ÖĞRENCİNİN GELMEDİĞİ GÜN TOPLAMI |                     | 1. DÖNEM      | 2. DÖNEM |
| ÖĞRENCİNİN GEÇ GELDİĞİ GÜNLER    |                     | 8,5           | 0,0      |
| OKUDUĞU KİTAP SAYISI             |                     | 3             | 0        |
|                                  |                     | 2             |          |

|                                                                                         |                |                 |                                     |                |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------|-------------------------------------|----------------|-----|
| "Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır."<br>Mustafa Kemal ATATÜRK            |                |                 |                                     |                |     |
| SINIF ÖĞRETMENİN ÖĞRENCİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞÜ                                              |                |                 |                                     |                |     |
| İKİNCİ DÖNEM DÜZENLİ OKUMA VE YAZMASINI ARTIRIRSA BAŞARISIDA ARTACAKTIR.İYİ TATİLLER... |                |                 |                                     |                |     |
| DAVRANIŞLAR                                                                             | DAVRANIŞ PUANI |                 |                                     |                |     |
|                                                                                         | 1. DÖNEM       |                 | 2. DÖNEM                            |                |     |
|                                                                                         | Geliştirilmeli | İyi             | Çok İyi                             | Geliştirilmeli | İyi |
| Okul kültürüne uyum                                                                     |                |                 | X                                   |                |     |
| Öz bakım                                                                                |                |                 | X                                   |                |     |
| Kendisini tanıma                                                                        |                |                 | X                                   |                |     |
| İletişim ve sosyal etkileşim                                                            |                |                 | X                                   |                |     |
| Ortak değerlere uyuma                                                                   |                |                 | X                                   |                |     |
| Çözüm odaklı olma                                                                       |                |                 | X                                   |                |     |
| Sosyal faaliyetlere katılım                                                             |                |                 | X                                   |                |     |
| Takım çalışması ve sorumluluk                                                           |                |                 | X                                   |                |     |
| Verimlili çalışına                                                                      |                | X               |                                     |                |     |
| Çevreye duyarlılık                                                                      |                |                 | X                                   |                |     |
| SINIF BAŞARI DURUMU                                                                     |                |                 |                                     |                |     |
| TAMAMLADI                                                                               |                |                 | TAMAMLAMADI                         |                |     |
|                                                                                         |                |                 | <input checked="" type="checkbox"/> |                |     |
| SOSYAL ETKİNLİKLER                                                                      | OKUL MÜDÜRÜ    | SINIF ÖĞRETMENİ | VELLİ                               |                |     |
|                                                                                         | [REDACTED]     |                 |                                     |                |     |

### ➤ 1-E6

Öğrencinin Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerinde başarısız olduğu ve “geliştirilmeli” olarak değerlendirildiği; sportif ve sanatsal etkinlikler içeren derslerde ise “iyi” olarak değerlendirildiği görülmüştür. Öğrencinin dönem içerisinde yaptığı toplam devamsızlık 6 gündür. Okuduğu kitap sayısı ise 0 olarak belirtilmiştir. Davranış değerlendirilmesine bakıldığında öğrencinin genel olarak “iyi” şeklinde değerlendirildiği görülmüştür.

|                                  |                     |                |          |
|----------------------------------|---------------------|----------------|----------|
| ÖĞRENCİNİN                       |                     |                |          |
| ADI SOYADI                       | [REDACTED]          |                |          |
| OKULU                            | [REDACTED]          |                |          |
| SINIFI                           | 1. Sınıf            | ŞUBESİ         | D Şubesi |
| DERS YILI                        | 2018-2019 1. Dönem  | OKUL NUMARASI  | 591      |
| DERSLER                          | HAFTALIK DERS SAATI | BAŞARI DURUMU  |          |
|                                  |                     | 1. DÖNEM       | 2. DÖNEM |
| TÜRKÇE                           | 10                  | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| MATEMATİK                        | 5                   | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| HAYAT BİLGİSİ                    | 4                   | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| GÖRSEL SANATLAR                  | 1                   | İYİ            |          |
| MÜZİK                            | 1                   | İYİ            |          |
| BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN            | 5                   | İYİ            |          |
| SERBEST ETKİNLİKLER              | 4                   |                |          |
| DEVAM-DEVAHSIZLIK DURUMU         |                     |                |          |
|                                  |                     | 1. DÖNEM       | 2. DÖNEM |
| ÖĞRENCİNİN GELMEDİĞİ GÜN TOPLAMI |                     | 6,0            | 0,0      |
| ÖĞRENCİNİN GEÇ GELDİĞİ GÜNLER    |                     | 0              | 0        |
| OKUDUĞU KİTAP SAYISI             |                     | 0              |          |

|                                                                              |                |                 |                          |                |                                     |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------|--------------------------|----------------|-------------------------------------|
| "Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır."<br>Mustafa Kemal ATATÜRK |                |                 |                          |                |                                     |
| SINIF ÖĞRETMENİNİN ÖĞRENCİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞÜ                                 |                |                 |                          |                |                                     |
| BOL OKUMA VE DÜKTE YAPMALL.MATEMATİKTEN TEKRAR YAPMALL.                      |                |                 |                          |                |                                     |
| DAVRANIŞLAR                                                                  | DAVRANIŞ PUANI |                 |                          |                |                                     |
|                                                                              | 1. DÖNEM       |                 | 2. DÖNEM                 |                |                                     |
|                                                                              | Geliştirilmeli | İyi             | Çok İyi                  | Geliştirilmeli | İyi                                 |
| Okul kültürüne uyum                                                          |                | X               |                          |                |                                     |
| Öz bakım                                                                     |                | X               |                          |                |                                     |
| Kendini tanıma                                                               |                | X               |                          |                |                                     |
| İletişim ve sosyal etkileşim                                                 |                | X               |                          |                |                                     |
| Ortak değerlere uyuma                                                        |                | X               |                          |                |                                     |
| Çözüm odaklı olma                                                            |                | X               |                          |                |                                     |
| Sosyal faaliyetlere katılım                                                  |                | X               |                          |                |                                     |
| Takım çalışması ve sorumluluk                                                |                | X               |                          |                |                                     |
| Verimli çalışma                                                              |                | X               |                          |                |                                     |
| Çevreye duyarlılık                                                           |                | X               |                          |                |                                     |
| SINIF BAŞARI DURUMU                                                          |                |                 |                          |                |                                     |
| SOSYAL ETKİNLİKLER                                                           |                | TAMAMLADI       | <input type="checkbox"/> | TAMAMLAMADI    | <input checked="" type="checkbox"/> |
| İMZALAR                                                                      | OKUL MÜDÜRÜ    | SINIF ÖĞRETMENİ | VELİ                     |                |                                     |
|                                                                              | [REDACTED]     |                 |                          |                |                                     |

## Öğrencilerin çalışmalarına ilişkin görseller

### ➤ 1+K9

Öğrenci defter kullanımı, not alma ve yazı etkinliklerini yerine getirme noktasında dikkatli ve özenlidir. Metinler satırlara düzgün şekilde yazılmış ve okunaklıdır. Öğrencinin noktalama işaretlerine dikkat ettiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenin de defter içerisinde motive edici geri bildirimlerine rastlanılmıştır. Öğretmen imzalama, yıldız atma ve "aferin" şeklinde geri bildirimler sunmuştur. Öğrencinin yazma etkinliklerinin sınıf seviyesine uygun olduğu gözlenmiştir.

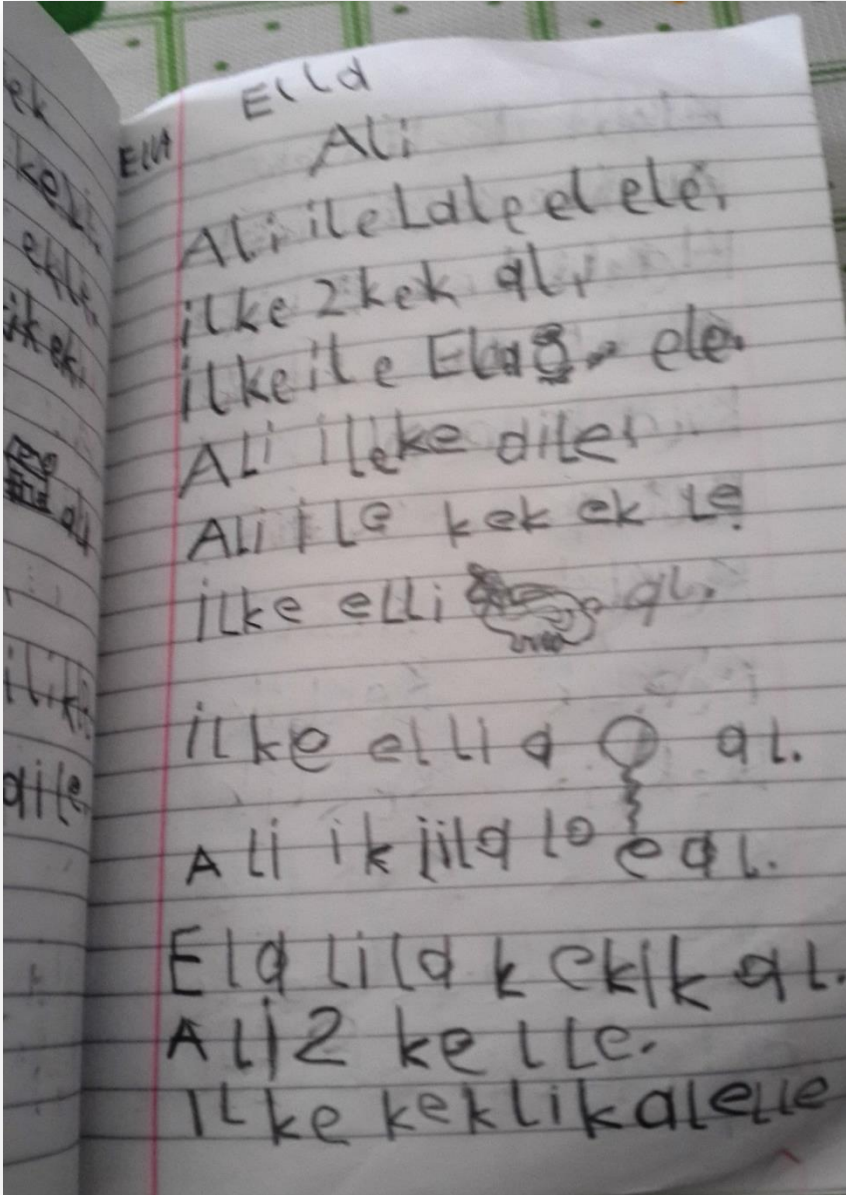


GENÇLİK MARŞI AĞ BAŞI MDUM  
dın almış ~~Aferm~~  
Dağ başını daman almış  
Gümüş dere duman akar  
Güneş ufuktan şimdi doğar  
Yürüelim arkadaşlar  
Sesimizi yer gök su dinlesin  
Sert adımlarla her yer inlesen!  
B gök deniz nerede var  
Nerede bu dağlar taşlar  
Bu ağaçlar güzel kuşlar  
Yürüelim arkadaşlar

~~Aferm~~ Tebrikler  
Onlara önem veririm  
Üstü de birbirinden öz  
"Lütfen!" sözcüğüdür biri  
Yavaşça söylenir  
Ne zaman gelirse geri  
Adına nezaket denir  
Diğeri "Rica ederim!"  
İkten getir Söğlenişi  
Başını eğerek de ki  
Seni affedebilsin  
Unutma Lütfen bunları!  
" - l . l . n . n . ile

➤ 1-E6

Öğrencinin yazma etkinliği noktasında sınıf seviyesinin gerisinde olduğu görülmüştür. Öğrenci harfleri tanıma ve yazma noktasında sorun yaşamaktadır. Defter kullanımına bakıldığında, çizgilere dikkat etmediği, satır çizgilerinin dışına taşıdığı, kelimeleri yanlış yazdığı ve küçük/büyük harf kullanımına özen göstermediği görülmektedir.



**1+K7**

**3+K10**

**Yaşı:** 7

**Cinsiyeti:** Kız

**Sınıfı:** 1. sınıf

**Yaşı:** 10

**Cinsiyeti:** Kız

**Sınıfı:** 3. sınıf

**Suriye'den geldikleri bölge:** İdlib

**Annenin yaşı ve eğitim bilgileri:** 30/ Yüksekokul mezunu

**Annenin mesleği:** Suriye'de bilgisayar öğretmeni olan anne Türkiye'de kuaförlük yapmaktadır.

**Babanın yaşı ve eğitim bilgileri:** 35/ Yüksekokul mezunu

**Babanın mesleği:** Suriye'de silahlı kuvvetler mensubu olan baba Türkiye'de kaynakçı olarak çalışmaktadır.

**Çocuk sayısı:** 3

**Eğitim öğretime devam eden çocuk sayısı:** Eğitim çağındaki 2 çocuk aynı okula devam etmektedir. Anne bebek beklemektedir ve yakında üçüncü çocuk dünyaya gelecektir.

**Evde ikamet eden birey sayısı:** 6 kişi, anne-baba, çocuklar ve teyzeleri

**Ailede çalışan bireyler ve çalıştıkları sektör:** Baba şu anda sanayide kaynakçı olarak çalışmaktadır.

**Ailenin ortalama aylık geliri:** 1800 TL

**Türkiye'de ikamet ettikleri süre:** 4 yıl önce Adana'ya gelen aile, 1 sene orada ikamet ettikten sonra Niğde'ye yerleşmiştir.

**Öğrencilerin araştırma okuluna devam ettiği süre:** 1-K7 kodlu öğrenci 1 yıldır, 3+K10 kodlu öğrenci ise 3 yıldır araştırma okuluna devam etmektedir.

**Öğrencilerin Türkçe seviyesi:** Öğrencilerin Türkçe seviyeleri iyi düzeydedir ve kendilerini rahatlıkla ifade edebilmektedirler.

**Öğrencilerin ev ortamı:** Öğrenciler aile bireyleri ve bir teyzeleri ile birlikte yaşamaktadır. Anne ve baba her ikisi de aile bütçesine katkı sağlamak için çalışmaktadır. Eğitim düzeyleri diğer veli profillerine kıyasla daha yüksektir. Öğrencilerin evi okula yaklaşık 3-4 km uzaktadır bu nedenle öğrenciler aile bireyleri tarafından götürülüp getirilmektedir. Apartman dairesinde yaşayan ailenin ev düzeni de farklılık göstermektedir. Apartman nispeten daha yeni bir binaya sahiptir ve aile apartmanın 2. katında yaşamaktadır. Daire temiz ve düzenlidir,

şilteler yerine oturma grubu mevcuttur. Aile çocuklara da bir oda düzenlemiştir. Anne ve babanın Türkçe seviyeleri de orta düzeydedir. Daire soba ile ısınmaktadır ve kirası 450 TL'dir.



## 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı güz dönemine ait karne bilgileri

### ➤ 1+K7

Öğrencinin Türkçe, matematik, hayat bilgisi dersleri ile spor ve sanatsal etkinlikler içeren derslerinin tamamı “çok iyi” olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşünde öğretmenin öğrenciyi ve aileyi tebrik ettiği görülmüştür. Öğrenci akademik başarısının yanı sıra davranış olarak da “çok iyi” şeklinde değerlendirilmiştir. Öğrencinin güz döneminde devamsızlık yaptığı toplam gün sayısı 4’tür. Ayrıca öğrencinin okuduğu kitap sayısının 12 olması dikkat çekicidir.

|                                  |                     |               |          |
|----------------------------------|---------------------|---------------|----------|
| ÖĞRENCİNİN                       |                     |               |          |
| ADI SOYADI                       | [REDACTED]          |               |          |
| OKULU                            | [REDACTED]          |               |          |
| SINIFI                           | 1. Sınıf            | ŞUBESİ        | D Şubesi |
| DERS YILI                        | 2018-2019 1. Dönem  | OKUL NUMARASI | 986      |
| DERSLER                          | HAFTALIK DERS SAATI | BAŞARI DURUMU |          |
|                                  |                     | 1. DÖNEM      | 2. DÖNEM |
| TÜRKÇE                           | 10                  | ÇOK İYİ       |          |
| MATEMATİK                        | 5                   | ÇOK İYİ       |          |
| HAYAT BİLGİSİ                    | 4                   | ÇOK İYİ       |          |
| GÖRSEL SANATLAR                  | 1                   | ÇOK İYİ       |          |
| MÜZİK                            | 1                   | ÇOK İYİ       |          |
| BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR            | 5                   | ÇOK İYİ       |          |
| SERBEST ETKİNLİKLER              | 4                   |               |          |
| DEVAM-DEVAMSIZLIK DURUMU         |                     | 1. DÖNEM      | 2. DÖNEM |
| ÖĞRENCİNİN GELMEDİĞİ GÜN TOPLAMI |                     | 4,0           | 0,0      |
| ÖĞRENCİNİN GEÇ GELDİĞİ GÜNLER    |                     | 0             | 0        |
| OKUDUĞU KİTAP SAYISI             |                     | 13            |          |

|                                                                                                                                              |                |                 |                          |                |                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------|--------------------------|----------------|-------------------------------------|
| "Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır."<br>Mustafa Kemal ATATÜRK                                                                 |                |                 |                          |                |                                     |
| SINIF ÖĞRETMENİNİN ÖĞRENCİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞÜ                                                                                                 |                |                 |                          |                |                                     |
| GÖSTERMİS OLDUĞUN GAYRET VE BAŞARIDAN DOLAYI SENİ VE AİLENİ TEBRİK EDİYORUM.SENİN DAHA BÜYÜK BAŞARILAR KAZANACAĞINA İNANIYORUM.İYİ TATİLLER. |                |                 |                          |                |                                     |
| DAVRANIŞLAR                                                                                                                                  | DAVRANIŞ PUANI |                 |                          |                |                                     |
|                                                                                                                                              | 1. DÖNEM       |                 | 2. DÖNEM                 |                |                                     |
|                                                                                                                                              | Geliştirilmeli | İyi             | Çok İyi                  | Geliştirilmeli | Çok İyi                             |
| Okul kurallarına uyum                                                                                                                        |                |                 | X                        |                |                                     |
| Öz bakım                                                                                                                                     |                |                 | X                        |                |                                     |
| Kendini tanıma                                                                                                                               |                |                 | X                        |                |                                     |
| İletişim ve sosyal etkileşim                                                                                                                 |                |                 | X                        |                |                                     |
| Ortak değerlere uyma                                                                                                                         |                |                 | X                        |                |                                     |
| Çözüm odaklı olma                                                                                                                            |                |                 | X                        |                |                                     |
| Sosyal faaliyetlere katılım                                                                                                                  |                |                 | X                        |                |                                     |
| Takım çalışması ve sorumluluk                                                                                                                |                |                 | X                        |                |                                     |
| Verimli çalışma                                                                                                                              |                |                 | X                        |                |                                     |
| Çevreye duyarlılık                                                                                                                           |                |                 | X                        |                |                                     |
| SINIF BAŞARI DURUMU                                                                                                                          |                |                 |                          |                |                                     |
| SOSYAL ETKİNLİKLER                                                                                                                           |                | TAMAMLADI       | <input type="checkbox"/> | TAMAMLAMADI    | <input checked="" type="checkbox"/> |
| İMZALAR                                                                                                                                      | OKUL MÜDÜRÜ    | SINIF ÖĞRETMENİ | VELİ                     |                |                                     |
|                                                                                                                                              | [REDACTED]     |                 |                          |                |                                     |

### ➤ 3+K10

Öğrencinin Türkçe, matematik, fen bilimleri, yabancı dil ve hayat bilgisi dersleri "iyi"; spor ve sanatsal etkinlikler içeren dersleri ise "çok iyi" olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen temel akademik becerilerini geliştirmesi için daha fazla çalışması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencinin davranış puanı "iyi" ve "çok iyi" şeklinde değerlendirilmiştir. Öğrenci güz döneminde 2 gün devamsızlık yapmıştır ve öğrencinin dönem süresince 2 kitap okuduğu görülmüştür.

|                                  |                     |               |          |
|----------------------------------|---------------------|---------------|----------|
| ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI            |                     | [REDACTED]    |          |
| OKULU                            |                     | [REDACTED]    |          |
| SINIFI                           | 3. Sınıf            | ŞUBESİ        | C Şubesi |
| DERS YILI                        | 2018-2019 1. Dönem  | OKUL NUMARASI | 7        |
| DERSLER                          | HAFTALIK DERS SAATI | BAŞARI DURUMU |          |
|                                  |                     | 1. DÖNEM      | 2. DÖNEM |
| TÜRKÇE                           | 8                   | İYİ           |          |
| MATEMATİK                        | 5                   | İYİ           |          |
| HAYAT BİLGİSİ                    | 3                   | İYİ           |          |
| GÖRSEL SANATLAR                  | 1                   | ÇOK İYİ       |          |
| YABANCI DİL                      | 2                   | İYİ           |          |
| MÜZİK                            | 1                   | ÇOK İYİ       |          |
| FEN BİLİMLERİ                    | 3                   | İYİ           |          |
| BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN            | 5                   | ÇOK İYİ       |          |
| SERBEST ETKİNLİKLER              | 2                   |               |          |
| DEVAM-DEVAMSIZLIK DURUMU         |                     | 1. DÖNEM      | 2. DÖNEM |
| ÖĞRENCİNİN GELMEDİĞİ GÜN TOPLAMI |                     | 2,0           | 0,0      |
| ÖĞRENCİNİN GEÇ GELDİĞİ GÜNLER    |                     | 0             | 0        |
| OKUDUĞU KİTAP SAYISI             |                     | 2             |          |

|                                                                              |                |                                     |            |                |     |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------------------------------|------------|----------------|-----|
| "Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır."<br>Mustafa Kemal ATATÜRK |                |                                     |            |                |     |
| SINIF ÖĞRETMENİNİN ÖĞRENCİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞÜ                                 |                |                                     |            |                |     |
| DAHA ÇOK ÇALIŞMASI GEREKİR                                                   |                |                                     |            |                |     |
| DAVRANIŞLAR                                                                  | DAVRANIŞ PUANI |                                     |            |                |     |
|                                                                              | 1. DÖNEM       |                                     | 2. DÖNEM   |                |     |
|                                                                              | Geliştirilmeli | iyi                                 | Çok İyi    | Geliştirilmeli | iyi |
| Okul kültürüne uyum                                                          |                |                                     | X          |                |     |
| Dz bakım                                                                     |                |                                     | X          |                |     |
| Kendini tanıma                                                               |                |                                     | X          |                |     |
| İletişim ve sosyal etkileşim                                                 |                | X                                   |            |                |     |
| Ortak değerlere uyuma                                                        |                | X                                   |            |                |     |
| Çözüm odaklı olma                                                            |                | X                                   |            |                |     |
| Sosyal faaliyetlere katılım                                                  |                | X                                   |            |                |     |
| Takım çalışması ve sorumluluk                                                |                | X                                   |            |                |     |
| Verimli çalışma                                                              |                | X                                   |            |                |     |
| Çevreye duyarlılık                                                           |                | X                                   |            |                |     |
| SINIF BAŞARI DURUMU                                                          |                |                                     |            |                |     |
| SOSYAL ETKİNLİKLER                                                           |                |                                     |            |                |     |
| TAMAMLADI                                                                    |                | TAMAMLAMADI                         |            |                |     |
| <input type="checkbox"/>                                                     |                | <input checked="" type="checkbox"/> |            |                |     |
| İMZALAR                                                                      | OKUL MÜDÜRÜ    | SINIF ÖĞRETMENİ                     | VELİ       |                |     |
|                                                                              | [REDACTED]     | [REDACTED]                          | [REDACTED] |                |     |

## Öğrencilerin çalışmalarına ilişkin görseller

### ➤ 1+K7

Öğrencinin düzenli bir şekilde defter tuttuğu görülmüştür. Yazı okunaklıdır ve satırlar arasına düzgün şekilde yazılmıştır. Matematik problemlerine ilişkin işlemler doğru şekilde yapılmış, öğretmen tarafından kontrol edilip yıldız atılmıştır. Bu durum öğrencinin problemleri anlayıp doğru işlemler yaptığının göstergesidir. Türkçe defteri de benzer şekilde temiz ve düzenlidir. Öğrenci büyük küçük harf yazımına dikkat etmiş ve noktalama işaretleri kullanmıştır. Ayrıca başlıklar kırmızı kalemle yazılmıştır. Bu da öğrencinin not alırken özenli bir şekilde yazdığının göstergesidir. Türkçe defterinde de öğretmenin imzası ve yıldız çizimleri yer almaktadır.

**Sorun:** Sena 9 yaşındadır kardeşi Selen ise Sena'dan 4 yaş küçüktür Sena ile Selen'in yaşları toplamı kaçtır?

$$\begin{array}{r} \text{Sena: } 9 \\ \text{Selen: } 9 - 4 = 5 \\ \hline 14 \end{array}$$

**Sorun:** 74 sayısının beşliği kaçtır?

$$\begin{array}{r} 74 \\ - 5 \\ \hline 14 \end{array}$$

**Sorun:** Bir deste kalemin, 3 tanesini kaybettim geriye kaç kalemim kaldı?

$$\begin{array}{r} 10 \\ - 3 \\ \hline 7 \end{array}$$

**Sorun:** Ceren'in bir düzine kitabı vardı. Annesi 6 tane daha aldı. Ceren bu kitapları 11 Sınıf kitaplığına hediye etti. Ceren'in kaç kitabı oldu?

$$\begin{array}{r} 12 \\ + 6 \\ \hline 18 \end{array}$$
$$\begin{array}{r} 18 \\ - 11 \\ \hline 7 \end{array}$$

## ILKBAHAR ★★

Bir sene de dört mevsim var.

Birbirini kovalar.

İlkbahar, yaz, sonbahar, kış

Gıgekli karlı bir akış.

İlkbaharda canlanır yer

Kırlar hep yeşiller çiyer

Döner gelince her ağaç

Süslü bir etektir yamaç

Dere akar çagıl çagıl

Kuzularla dolur ağıl

Şimdi bakarsın gök narlı

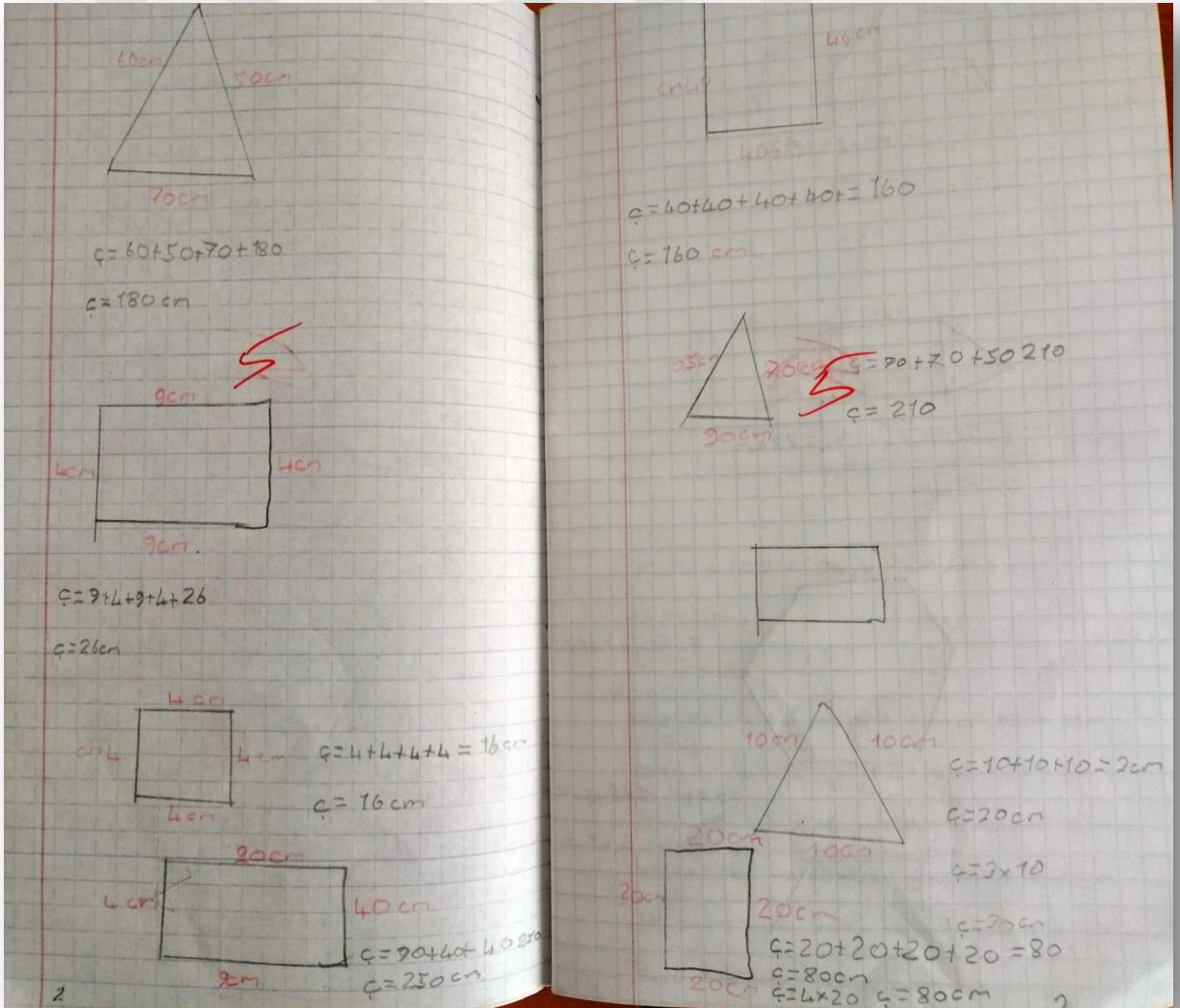
Şimdi bakarsın yağmarlı

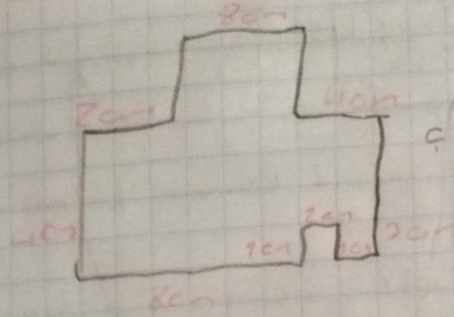
Güneşli bir gün



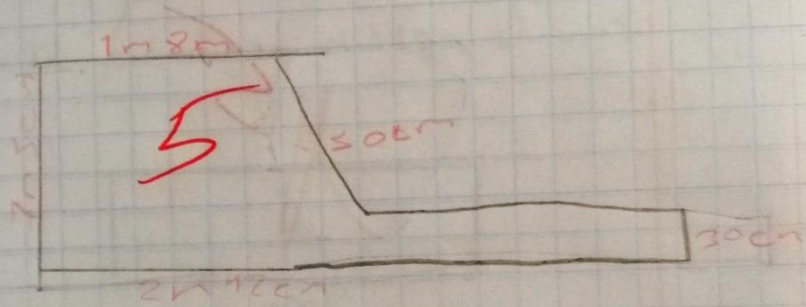
➤ 3+K10

Öğrencinin matematik defteri incelenmiş ve geometrik çizimleri cetvelle özenle yaptığı görülmüştür. Geometrik şekillerin çevre hesaplamalarına ilişkin işlemler açık açık yazılmış ve doğru şekilde yapılmıştır. Öğretmen tarafından sayfa üzerine rakam şeklinde geri bildirimler eklenmiştir. Ayrıca öğrencinin yazı stiline dikkat edilmiş, satırlara düzgün şekilde yazılan cümlelerde bazı kelimelerin yanlış yazıldığı görülmüştür. Küçük harf, büyük harf kullanımına dikkat edilmemiş, “ş”, “ç” gibi Türkçe karakterlerin kullanımında hata yapılmıştır. Öğrencinin defteri ve notları düzenlidir ancak yazma etkinliklerinde geliştirilmesi gereken alanlar olduğu görülmüştür.





$$ç = 8 + 4 + 8 + 4 + 2 + 1 + 2 + 2$$



$$ç = 212 + 108 + 104 + 75 + 20$$

$$ç = 330$$

## MESNE CEVRE BELIRLEYELİM

Kare şeklindeki bahçenin 3 kenarı tülle çevrelenmiştir.

Tir bahçenin dördörtüçü kenarı da tülle çevrildiğinde bahçenin neresi belir.

lenenmiş olur tardsunuz geometrik cisimler

ler takımından küpü kaydırın üzerine koyalım

küpü kulonarak Kaada bir l

**4+ K13**

**2+ E8**

**Yaşı:** 13

**Cinsiyeti:** Kız

**Sınıfı:** 4. sınıf

**Yaşı:** 8

**Cinsiyeti:** Erkek

**Sınıfı:** 2. sınıf

**Suriye'den geldikleri bölge:** Halep

**Annenin yaşı ve eğitim bilgileri:** 46 / 7. sınıfa kadar

**Anne mesleği:** Ev hanımı ama Türkiye'de tarım işçisi olarak çalışıyor.

**Babanın yaşı ve eğitim bilgileri:** 51 / 9. sınıfa kadar

**Babanın mesleği:** Suriye'de şoför olan baba Türkiye'de işsiz.

**Çocuk sayısı:** 6

**Eğitim öğretime devam eden çocuk sayısı:** Çocuklardan sadece ikisi eğitimlerine devam etmektedir. Aynı okula giden çocuklardan biri 4. sınıf diğeri ise 2. sınıf öğrencisidir.

**Evde ikamet eden birey sayısı:** 8 kişi, anne-baba ve 4 çocuk birlikte yaşıyor. Çocuklardan biri evli ve aynı dairede yaşıyor. En büyük çocukları ise Suriye'de kalmayı tercih etmiş.

**Ailede çalışan bireyler ve çalıştıkları sektör:** Anne tarım işçisi olarak, kardeşlerden biri de fırında işçi olarak çalışıyor. Baba sağlık sorunları nedeniyle çalışmıyor.

**Ailenin ortalama aylık geliri:** 1200 TL

**Türkiye'de ikamet ettikleri süre:** 4 yıldır Türkiye'de olan aile, ilk olarak Adana'ya geldiklerini ancak orada sadece birkaç ay kaldıklarını daha sonra bir tanıdıkları vasıtasıyla Niğde'ye geldiklerini belirttiler.

**Öğrencilerin araştırma okuluna devam ettiği süre:** Çocuklar okula Niğde şehrinde başlamışlar ve sadece araştırma okuluna devam etmişlerdir. Okul değişikliği olmamıştır.

**Öğrencilerin Türkçe seviyesi:** Çocukların Türkçe dil becerileri yeterli düzeydedir. Kendilerini ifade etmekte zorlanmayan öğrenciler okul ortamında da öğretmenlere zaman zaman tercümanlık yaptıklarını dile getirmişlerdir.

**Öğrencilerin ev ortamı:** Aile, okula 500 metre uzaklıkta bir apartman dairesinin zemin katında ikamet etmektedir. Öğrenciler okula yürüyerek gidip gelmektedir.

Oldukça eski ve yıpranmış dairenin kirası 400 TL'dir ve soba ile ısınmaktadır.  
Oturma odasında kanepeler ve bir televizyon bulunmaktadır.

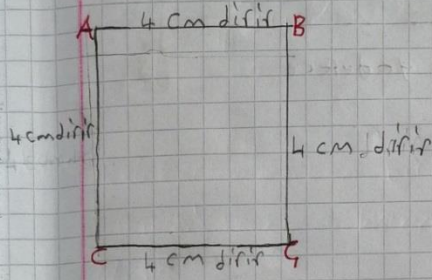








Bir kenarı 3cm olan kare çizilmiştir



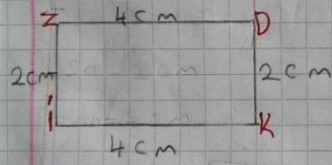
ABCD karesi

$$\overline{AB} = 4 \text{ cm}$$

$$\overline{BC} = 4 \text{ cm}$$

$$\overline{CD} = 4 \text{ cm}$$

$$\overline{DA} = 4 \text{ cm}$$



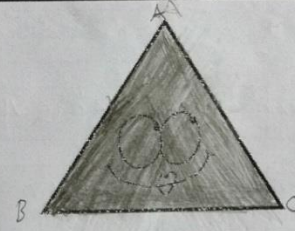
$$\overline{ZD} = 4 \text{ cm}$$

$$\overline{IK} = 4 \text{ cm}$$

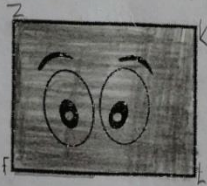
$$\overline{DK} = 2 \text{ cm}$$

$$\overline{ZI} = 2 \text{ cm}$$

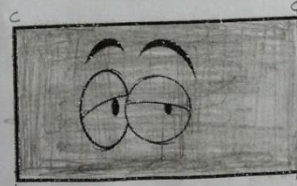
## ÜÇGEN



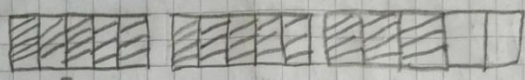
## KARE



## DİKDÖRTGEN

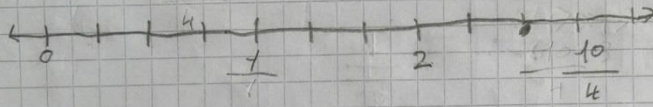
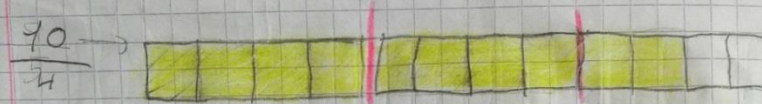




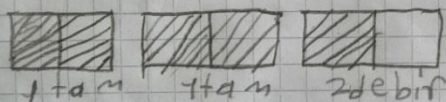
örnek  $\frac{13}{5} \rightarrow$  

(8)  $\frac{5}{5} + \frac{5}{5} + \frac{3}{5} = \frac{13}{5}$

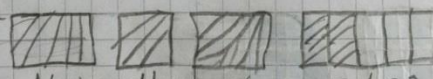
Birleşik Kesirler Sayı Doğrusuyla Gösterimi




Say Kesirler bir sayımsız ve basit kifle birlikte yazılabiliyor tam kesirle Tam Sayılı Kesirler

örnek   $\rightarrow 2 \frac{1}{2}$

1 tam 1 tam 2 de bir

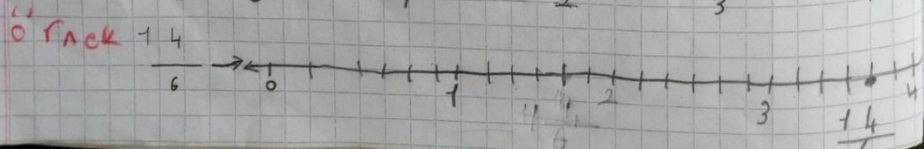
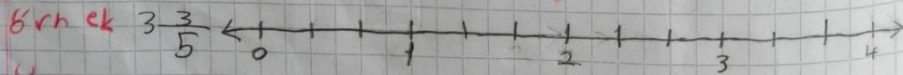
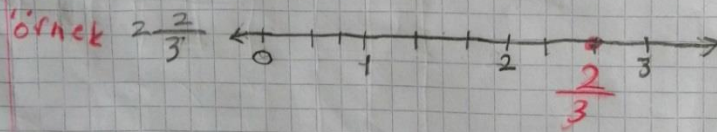
örnek  $3 \frac{2}{5}$  

1 tam 1 tam 1 tam 5 te 2

örnek  $2 \frac{3}{4}$  

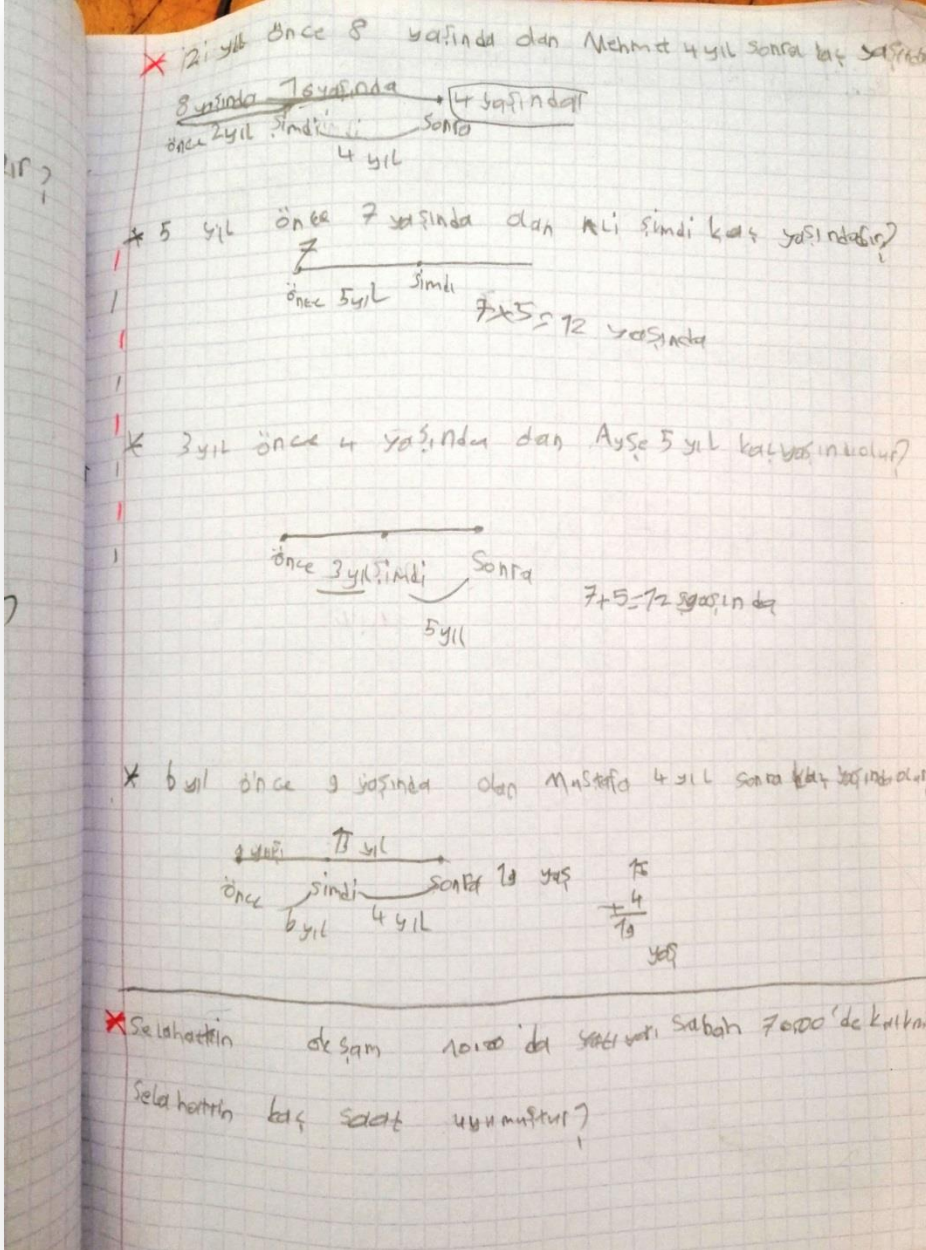
1 tam 1 tam 6 da 6

Tam sayılı kesirleri sayı doğrusunda gösterme



➤ 2+ E8

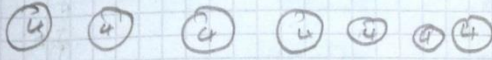
Öğrencinin düzenli olarak defter tutmaktadır. Yazı stili çok özenli olmasa da çizgilere uygun yazmaya çalıştığı ve problem çözümlerini doğru bir şekilde not ettiği görülmektedir.



\* Yasin 27 tane kalem var 15 kalemde arkadaşına verdi kalemlelerinin  
anne kağıdı Yasin'in şu anda kaç kalem vardır?

$$\begin{array}{r} 27 \\ + 15 \\ \hline 42 \end{array} \quad \begin{array}{r} 27 \\ - 15 \\ \hline 12 \end{array}$$

\* Her bir vazoda 4 çiçek vardır. 7 kane vazoda toplam kaç çiçek olur?



$$\begin{array}{r} 7 \\ \times 4 \\ \hline 28 \end{array}$$

\* 27 tane elmayı kendim ve arkadaşım paylaşacak Her birimize  
düşen elma sayısı kaçtır?

$$\begin{array}{r} 27 \\ \div 3 \\ \hline 9 \end{array} \text{ elma}$$

\* ELİP 5 yaşındadır Annesinin yaşı ELİP'in yaşının 4 katıdır. Elip ile  
annesinin yaşları toplamı kaçtır?

$$\begin{array}{r} 5 \\ \times 4 \\ \hline 20 \end{array} \text{ Anne} \quad \begin{array}{r} 20 \\ + 5 \\ \hline 25 \end{array}$$

1-K8

3-E12

**Yaşı:** 8

**Cinsiyeti:** Kız

**Sınıfı:** 1. sınıf

**Yaşı:** 12

**Cinsiyeti:** Erkek

**Sınıfı:** 3. sınıf

**Suriye'den geldikleri bölge:** Halep

**Annenin yaşı ve eğitim bilgileri:** 28/ 6. sınıftan terk

**Annenin mesleği:** Ev hanımı

**Babanın yaşı ve eğitim bilgileri:** 32/ 7. sınıfa kadar

**Babanın mesleği:** İnşaat ustası

**Çocuk sayısı:** 4

**Eğitim öğretime devam eden çocuk sayısı:** Ailenin eğitim çağındaki üç çocuğu da okula devam etmektedir. Eğitim çağında olmayan 4. çocuk ise Türkiye'de dünyaya gelmiştir ve henüz 1 yaşındadır.

**Evde ikamet eden birey sayısı:** 6 kişi, anne-baba ve çocuklar

**Ailede çalışan bireyler ve çalıştıkları sektör:** Baba inşaat işçisi olarak çalışmaktadır.

**Ailenin ortalama aylık geliri:** 1000 TL

**Türkiye'de ikamet ettikleri süre:** 5 yıldır Türkiye'de olan aile, önce Adana'ya daha sonra Niğde'ye yerleşmiştir. Adana'da sadece 1 yıl ikamet etmiştir.

**Öğrencilerin araştırma okuluna devam ettiği süre:** 1-K8 kodlu öğrenci 1 yıldır okula devam etmektedir; 3-E12 kodlu öğrenci daha önce Adana'da 1 yıl GEM'de eğitim görmüştür ve son 2 yıldır araştırma okuluna devam etmektedir.

**Öğrencilerin Türkçe seviyeleri:** 1-K8 kodlu öğrenci hiç Türkçe konuşmamaktadır ancak 3-E12 kodlu öğrenci kendini Türkçe olarak ifade edebilmektedir.

**Öğrencilerin ev ortamı:** Öğrenciler anne ve babalarıyla birlikte bir apartman dairesinde ikamet etmektedir. Apartman dairesi okula yaklaşık 3km uzaklıktadır ve apartmanın zemin katıdır. Öğrenciler okula yürüyerek gitmektedir. Anne bir süre önce 4. çocuğunu dünyaya getirdiği için zamanının büyük bölümünü evde geçirmektedir ve çocuklar okula kendileri gitmek durumundadır. Üç odalı apartman dairesinin ısınma sistemi soba ile sağlanmaktadır. Dairenin aylık kirası 450 TL'dir. Araştırmacı görüşmeleri ailenin oturma odasında gerçekleştirmiştir ve odada bir

soba, halı ve şilteler bulunmaktadır. Eşyalar oldukça yıpranmış olup daire genel olarak çok bakımsızdır. Yeterince güneş ışığı almayan dairede, rutubet kokusu hâkimdir. Sadece oturma odasında soba olduğu için aile kış aylarında hep birlikte oturma odasında uyumaktadır. Oda içerisinde çamaşır asmak için ip gerilmiştir, anne çamaşırları da oda içerisinde kurutmaktadır. Görüşme tercüman eşliğinde gerçekleştirilmiştir, anne hiç Türkçe bilmemektedir. Baba iş yerinde kendini ifade edecek kadar Türkçe bildiğini belirtmiştir. Aile içinde kendini Türkçe olarak en iyi ifade eden birey ortaokula devam eden öğrencidir. Aşağıda ailenin oturma odasına ait görsellere yer verilmiştir.



Öğrencilerin kendilerine ait bir odaları ya da ders çalışma alanları yoktur. Daire genel olarak sağlıklı bir yaşam alanı değildir. Duvarlar ve yerlerde yer alan şilteler kirlidir. Ailenin hijyen sağlama noktasında sorun yaşadığı söylenebilir çünkü öğrencilerin kıyafetleri de yıpranmıştır ve yeterince temiz değildir. Ayrıca

çocukların genel olarak çok zayıf olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum yeterli ve sağlıklı beslenememekten kaynaklanabilir.



### **2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı güz dönemine ait karne bilgileri**

Öğrencilerin 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılına ait karneleri her bir öğrenci için ayrı ayrı sunulmuştur. Öğrencilerin karneleri, akademik anlamda ve uyum bağlamında öğrencilerin mevcut durumları hakkında bilgi verici olacaktır.

#### **➤ 1-K8**

Öğrencinin Türkçe, matematik ve hayat bilgisi dersleri “geliştirilmeli”; spor ve sanatsal etkinlikler içeren dersleri ise “iyi” olarak değerlendirilmiştir. Temel akademik becerilerini geliştirmesi için öğretmen “Bol okuma ve dikte yapmalı, matematik konularını tekrar etmeli” önerisinde bulunmuştur. Öğrencinin davranış puanı genel olarak “iyi” şeklinde değerlendirilmiştir. Öğrencinin güz döneminde devamsızlık yaptığı toplam gün sayısı 12’dir. Ayrıca öğrencinin okuduğu kitap sayısının “0” olması dikkat çekicidir.

|                                  |  |                    |  |               |  |                |  |
|----------------------------------|--|--------------------|--|---------------|--|----------------|--|
| ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI            |  |                    |  | [REDACTED]    |  |                |  |
| OKULU                            |  |                    |  | [REDACTED]    |  |                |  |
| SINIFI                           |  | 1. Sınıf           |  | ŞUBESİ        |  | D Şubesi       |  |
| DERS YILI                        |  | 2018-2019 1. Dönem |  | OKUL NUMARASI |  | 279            |  |
| DERSLER                          |  |                    |  | BAŞARI DURUMU |  |                |  |
|                                  |  |                    |  | 1. DÖNEM      |  | 2. DÖNEM       |  |
| TÜRKÇE                           |  |                    |  | 10            |  | GELİŞTİRİLMELİ |  |
| MATEMATİK                        |  |                    |  | 5             |  | GELİŞTİRİLMELİ |  |
| HAYAT BİLGİSİ                    |  |                    |  | 4             |  | GELİŞTİRİLMELİ |  |
| GÖRSEL SANATLAR                  |  |                    |  | 1             |  | İYİ            |  |
| MÜZİK                            |  |                    |  | 1             |  | İYİ            |  |
| BEDEN EĞİTİMİ VE GYUŞ            |  |                    |  | 5             |  | İYİ            |  |
| SERBEST ETKİNLİKLER              |  |                    |  | 4             |  |                |  |
| DEVAM-DEVAMSIZLIK DURUMU         |  |                    |  | 1. DÖNEM      |  | 2. DÖNEM       |  |
| ÖĞRENCİNİN GELMEDİĞİ GÜN TOPLAMI |  |                    |  | 12,0          |  | 0,0            |  |
| ÖĞRENCİNİN GEÇ GELDİĞİ GÜNLER    |  |                    |  | 0             |  | 0              |  |
| OKUDUĞU KİTAP SAYISI             |  |                    |  | 0             |  |                |  |

|                                                                                     |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| "Öğretmenler, yeni nesli sizin eseriniz olacaktır."<br>Mustafa Kemal ATATÜRK        |  |  |  |  |  |
| SINIF ÖĞRETMENİNİN ÖĞRENCİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞÜ                                        |  |  |  |  |  |
| BOL OKUMA VE DEĞERLENDİRME YAPMAYI MATEMATİK İZDEN TEKRAR YAPMAYI                   |  |  |  |  |  |
| DAVRANIŞ PUNANI                                                                     |  |  |  |  |  |
| 1. DÖNEM                                                                            |  |  |  |  |  |
| 2. DÖNEM                                                                            |  |  |  |  |  |
| Gelişmişlik                                                                         |  |  |  |  |  |
| İYİ                                                                                 |  |  |  |  |  |
| Çok İYİ                                                                             |  |  |  |  |  |
| Gelişmişlik                                                                         |  |  |  |  |  |
| İYİ                                                                                 |  |  |  |  |  |
| Çok İYİ                                                                             |  |  |  |  |  |
| Okul kültürüne uyum                                                                 |  |  |  |  |  |
| X                                                                                   |  |  |  |  |  |
| Üz bakım                                                                            |  |  |  |  |  |
| X                                                                                   |  |  |  |  |  |
| Kendini tanıma                                                                      |  |  |  |  |  |
| X                                                                                   |  |  |  |  |  |
| İletişim ve sosyal etkileşim                                                        |  |  |  |  |  |
| X                                                                                   |  |  |  |  |  |
| Ortak değerlere uyuma                                                               |  |  |  |  |  |
| X                                                                                   |  |  |  |  |  |
| Çözüm odaklı olma                                                                   |  |  |  |  |  |
| X                                                                                   |  |  |  |  |  |
| Sosyal faaliyetlere katılım                                                         |  |  |  |  |  |
| X                                                                                   |  |  |  |  |  |
| Takım çalışması ve sorumluluk                                                       |  |  |  |  |  |
| X                                                                                   |  |  |  |  |  |
| Verimli çalışma                                                                     |  |  |  |  |  |
| X                                                                                   |  |  |  |  |  |
| Çevreye duyarlılık                                                                  |  |  |  |  |  |
| X                                                                                   |  |  |  |  |  |
| SINIF BAŞARI DURUMU                                                                 |  |  |  |  |  |
| TAMAMLADI <input type="checkbox"/> TAMAMLANMADI <input checked="" type="checkbox"/> |  |  |  |  |  |
| SOSYAL ETKİNLİKLER                                                                  |  |  |  |  |  |
| OKUL MÜDÜRÜ                                                                         |  |  |  |  |  |
| SINIF ÖĞRETMENİ                                                                     |  |  |  |  |  |
| VELİ                                                                                |  |  |  |  |  |
| İMZALAR                                                                             |  |  |  |  |  |
| [REDACTED]                                                                          |  |  |  |  |  |

### ➤ 3-E12

Öğrencinin Türkçe, matematik, fen bilimleri, yabancı dil ve hayat bilgisi dersleri "geliştirilmeli"; spor ve sanatsal etkinlikler içeren dersleri ise "iyi" olarak değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşü kısmında daha fazla gayret göstermesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencinin davranış puanı "iyi" ve "çok iyi" şeklindedir. Öğrencinin güz döneminde devamsızlık yapmadığı ve kitap okumadığı görülmüştür.

|                                  |                     |                |          |
|----------------------------------|---------------------|----------------|----------|
| ÖĞRENCİNİN                       |                     |                |          |
| ADI SOYADI                       | [REDACTED]          |                |          |
| OKULU                            | [REDACTED]          |                |          |
| SINIFI                           | 3. Sınıf            | SUBESİ         | B Şubesi |
| DERS YILI                        | 2018-2019 I. Dönem  | OKUL NUMARASI  | 213      |
| DERSLER                          | HAFTALIK DERS SAATI | BAŞARI DURUMU  |          |
|                                  |                     | 1. DÖNEM       | 2. DÖNEM |
| TÜRKÇE                           | 8                   | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| MATEMATİK                        | 5                   | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| HAYAT BİLGİSİ                    | 3                   | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| GÖRSEL SANATLAR                  | 1                   | İYİ            |          |
| YABANCI DİL                      | 2                   | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| MUZİK                            | 1                   | İYİ            |          |
| FEN BİLİMLERİ                    | 3                   | GELİŞTİRİLMELİ |          |
| BEDEN EĞİTİMİ VE ÖYÜN            | 5                   | İYİ            |          |
| SERBEST ETKİNLİKLER              | 2                   |                |          |
| DEVAM-DEVAMSIZLIK DURUMU         |                     | 1. DÖNEM       | 2. DÖNEM |
| ÖĞRENCİNİN GELMEDİĞİ GÜN TOPLAMI |                     | 0,0            | 0,0      |
| ÖĞRENCİNİN GEÇ GELDİĞİ GÜNLER    |                     | 0              | 0        |
| OKUDUĞU KİTAP SAYISI             |                     | 0              |          |

|                                                                              |                |                 |                          |                |                                     |         |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------------|--------------------------|----------------|-------------------------------------|---------|
| "Öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır."<br>Mustafa Kemal ATATÜRK |                |                 |                          |                |                                     |         |
| SINIF ÖĞRETMENİNİN ÖĞRENCİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞÜ                                 |                |                 |                          |                |                                     |         |
| Biraz daha gayret göstermeli.                                                |                |                 |                          |                |                                     |         |
| 1                                                                            |                |                 |                          |                |                                     |         |
| DAVRANIŞLAR                                                                  | DAVRANIŞ PUANI |                 |                          |                |                                     |         |
|                                                                              | 1. DÖNEM       |                 |                          | 2. DÖNEM       |                                     |         |
|                                                                              | Geliştirilmeli | İyi             | Çok İyi                  | Geliştirilmeli | İyi                                 | Çok İyi |
| Okul kültürüne uyum                                                          |                | X               |                          |                |                                     |         |
| Öz bakım                                                                     |                | X               |                          |                |                                     |         |
| Kendini tanıma                                                               |                |                 | X                        |                |                                     |         |
| İletişim ve sosyal etkileşim                                                 |                | X               |                          |                |                                     |         |
| Ortak değerlere uyma                                                         |                |                 | X                        |                |                                     |         |
| Çözüm odaklı olma                                                            |                | X               |                          |                |                                     |         |
| Sosyal faaliyetlere katılım                                                  |                |                 | X                        |                |                                     |         |
| Takım çalışması ve sorumluluk                                                |                | X               |                          |                |                                     |         |
| Verimli çalışma                                                              |                | X               |                          |                |                                     |         |
| Çevreye duyarlılık                                                           |                |                 | X                        |                |                                     |         |
| SINIF BAŞARI DURUMU                                                          |                |                 |                          |                |                                     |         |
| SOSYAL ETKİNLİKLER                                                           |                | TAMAMLADI       | <input type="checkbox"/> | TAMAMLAMADI    | <input checked="" type="checkbox"/> |         |
| IMZALAR                                                                      | OKUL MÜDÜRÜ    | SINIF ÖĞRETMENİ | VELİ                     | [REDACTED]     |                                     |         |

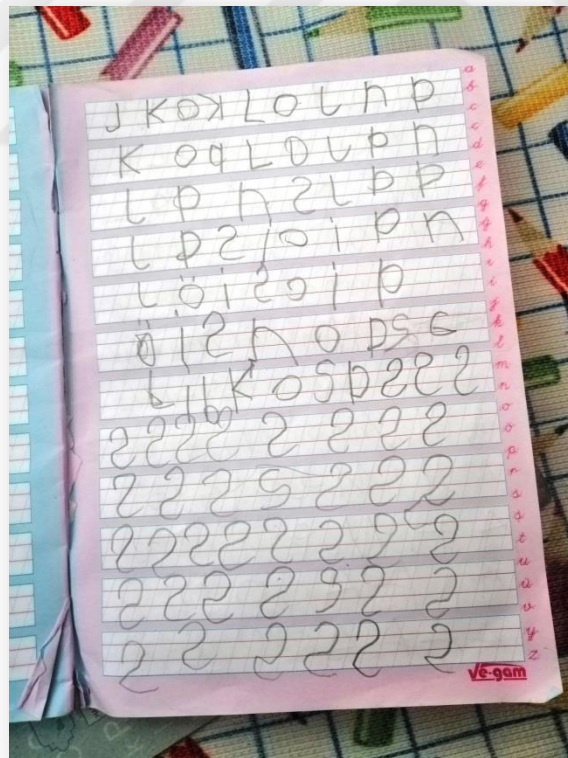
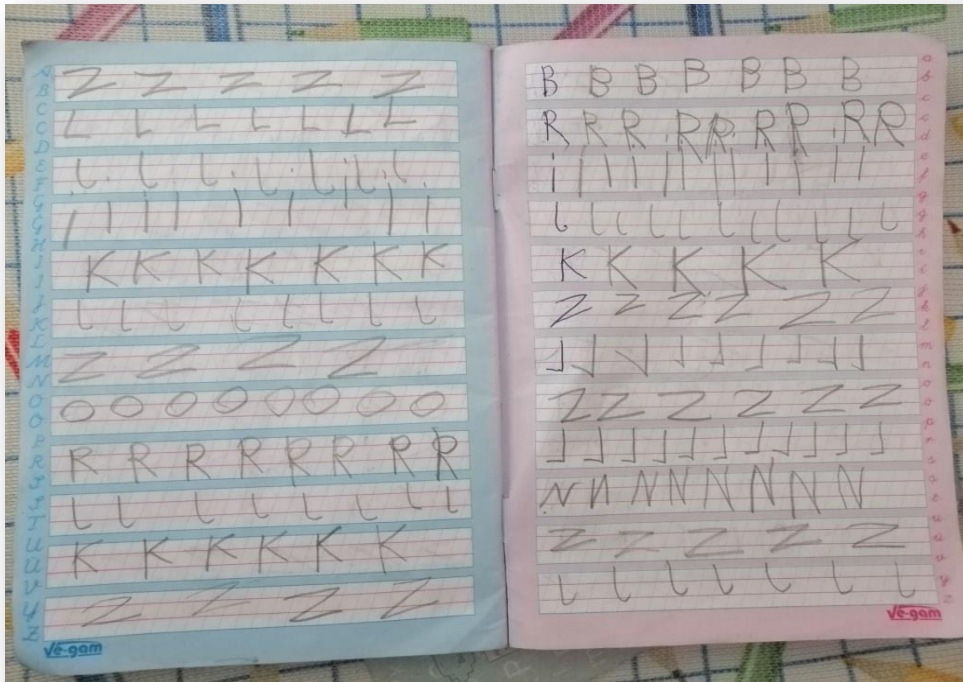
## Öğrencinin çalışmalarına ilişkin görseller

Öğrencilerin akademik anlamda ilerlemelerini tespit etmek adına öğrencilere ait defterler incelenmiştir. Defterlerde öğrencilerin yazı stili, sayfayı doğru kullanma, harfleri doğru yazma ve çizgilere dikkat etme durumları incelenmeye çalışılmıştır.

### ➤ 1-K8

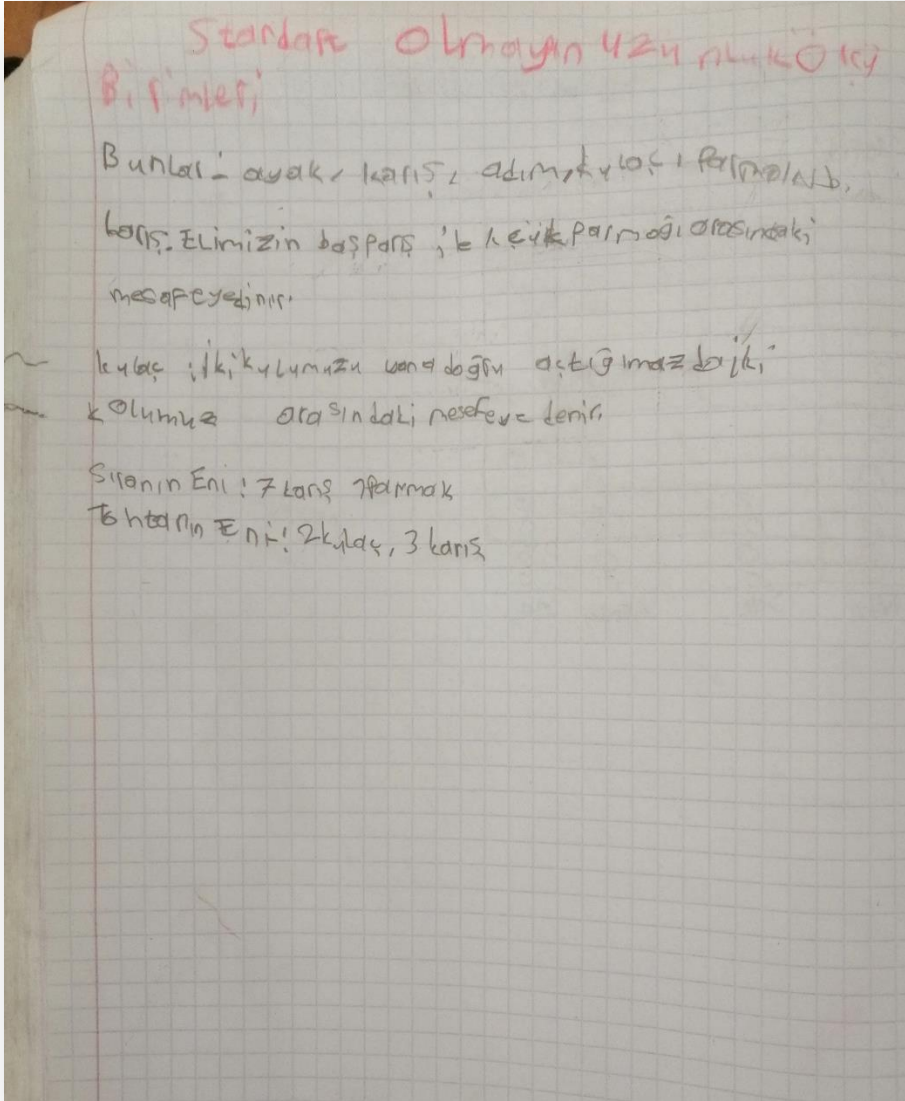
Öğrencinin defteri incelendiğinde sınıf seviyesinin gerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Harfleri yazmakta zorlandığı ve bazı harfleri yanlış yazdığı görülmüştür. Diğer öğrenciler cümle yazımına geçmiş olmasına rağmen, öğrenci henüz harfleri tanımakta ve yazmakta güçlük çekmektedir. Bu durum öğrencinin okuma yazmayı öğrenme sürecini uzatmıştır.



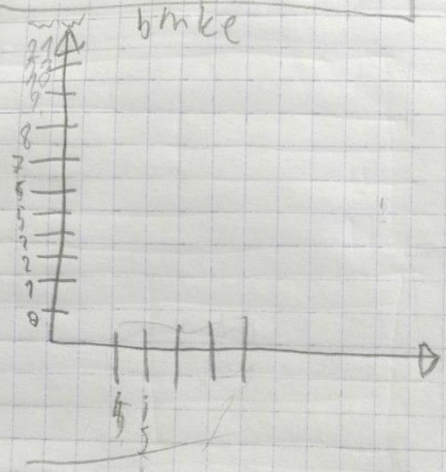


➤ 3-E12

Öğrencinin defteri incelendiğinde düzenli not tutmadığı, sayfalar arasında boşluklar olduğu ve yazı düzeninin satırlara uygun olmadığı görülmüştür. Matematiksel işlemler ise ya doğru şekilde gösterilmemiş ya da işlem hesaplamaları yanlış olmuştur. Defterde bazı anlamsız çizimler de mevcuttur. Öğrenci tahtadaki çizimleri defterine doğru bir şekilde aktaramamıştır.



|      |  |  |  |  |
|------|--|--|--|--|
| km/w |  |  |  |  |
| km/h |  |  |  |  |
|      |  |  |  |  |
|      |  |  |  |  |
|      |  |  |  |  |



$$\begin{array}{r} 485 \\ \underline{489} \\ 03 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 374 \\ \underline{279} \\ 09 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 659 \\ \underline{657} \\ 02 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 412 \\ \underline{41} \\ 4 \end{array}$$

4

$$\begin{array}{r} 866 \\ \underline{842} \\ 04 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 691 \\ \underline{691} \\ 00 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 699 \\ \underline{69} \\ 09 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 252 \\ \underline{2} \\ 0 \end{array}$$

## EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Tarih: 15.10.2018 11:28  
Sayı: 35853172-755.02.06-  
E.00000281008



Sayı : 35853172-755.02.06  
Konu : Sevda KUBİLAY Hk.

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Sevda KUBİLAY'ın, Doç. Dr. Sait AKBAŞLI danışmanlığında yürüttüğü "Geçici Koruma Altına Alman Öğrencilerin Uyum Sürecinde Okul İkliminin Rolü: Holistik Bir Yaklaşım" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 09 Ekim 2018 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır  
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden a5961255-89a2-415a-8f47-c120d28fa3b0 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta: yazind@hacettepe.edu.tr İnternet  
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TCP\*\*



## EK-D: Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.  
NİĞDE VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286-604.01.01-E.20649179  
Konu :Uygulama İzni

31/10/2018

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Hacettepe Üniversitesinin 19/10/2018 tarih ile 300 sayılı yazıları.

İlgi (a) yönerge doğrultusunda ve Hacettepe Üniversitesinin ilgi (b) yazısı gereği Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Sevda KUBİLAY, Doç. Dr. Sait AKBAŞLI danışmanlığında Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Hazım Tepeyran İlkokulunda "Geçici Koruma Altına Alınan Öğrencilerin Uyum Sürecinde Okul İkliminin Rolü: Holistik Bir Yaklaşım" konulu araştırmasını yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Halil İbrahim YAŞAR  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
31/10/2018

Adnan TÜRKDAMAR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Yukarı Kayabaşı Mh. Dışarı Cami Sok. 51200/NİĞDE  
Elektronik Ağ: www.nigde.meb.gov.tr  
e-posta: arge51@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.KAYA V.H.K.İ  
Tel: (0 388) 232 32 72 - 142  
Faks: (0 388) 232 32 74

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1daa-9705-3a1c-a590-3268 kodu ile teyit edilebilir.

## EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

05/06/2020

Sevda KUBİLAY

## EK-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

05/06/2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinde okul ikliminin rolü: Holistik bir yaklaşım

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

| Rapor Tarihi | Sayfa Sayısı | Karakter Sayısı | Savunma Tarihi | Benzerlik Oranı | Gönderim Numarası |
|--------------|--------------|-----------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 02/06/2020   | 372          | 660.340         | 21/05/2020     | %4              | 133665178         |

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Sevda KUBİLAY

Öğrenci No.: N14241943

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

### DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Sait AKBAŞLI

## EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

05/06/2020

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Educational Administration

Thesis Title: The role of school climate in the adaptation process of students under temporary protection: A holistic approach

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

| Time Submitted | Page Count | Character Count | Date of Thesis Defense | Similarity Index | Submission ID |
|----------------|------------|-----------------|------------------------|------------------|---------------|
| 02/06/2020     | 372        | 660.340         | 21/05/2020             | %4               | 1336655178    |

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Sevda KUBİLAY

**Student No.:** N14241943

**Department:** Educational Sciences

**Program:** Educational Administration

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
Prof. Dr. Sait AKBAŞLI



## EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezim kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

05 /06 /2020



Sevda KUBİLAY

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

(1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*

(2) *Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.*

(3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

*Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir*

*\* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.*

