

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SIĞINMACILARA YÖNELİK
KAPSAYICI EĞİTİMİN İNCELENMESİ**

Erdal Yıldırım

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla, tezin teslim tarihinden itibaren yirmidört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Erdal

Soyadı : Yıldırım

Bölümü : Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin
İncelenmesi

İngilizce Adı : An Investigation Into The Asylum Seekers –Oriented Inclusive
Education In Social Studies Classes

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Erdal Yıldırım

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Erdal Yıldırım tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin Köksal

Temel Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Mustafa Sever

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Turhan Çetin

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ufuk Karakuş

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hasan Işık

Tarih Anabilim Dalı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 15/09/2017

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Doktora tez çalışması sürecinde başta ailem olmak üzere saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL hocama, tezin başlangıcından sonuna kadar desteklerini benden esirgemeyen Tez izleme Komitesinin ve Savunma Jürisinin saygıdeğer üyelerine ve doktora tezinin yapılmasına ve yürütülmesine gönüllü olarak katılan Öğretmenler, Sığınmacı ve Türk Öğrenciler, Okul Müdürü ve Yardımcıları ile Rehber öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Erdal YILDIRIM

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SIĞINMACILARA YÖNELİK KAPSAYICI EĞİTİMİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Erdal YILDIRIM
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EYLÜL 2017

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcılık), okul – öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesidir. Çalışma kapsamında, sığınmacı çocuklarının yoğun olduğu yerlerden Aksaray il merkezinde bulunan bir ortaokuldaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencileri ile etkileşimi ve öğretim uygulamaları incelenmiştir. Sığınmacı ve Türk öğrencilerinin okul ve öğretim sürecine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Ayrıca belirlenen okullardaki okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin kapsayıcı faaliyetleri ve mevcut eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri, sığınmacı öğrenciler ve Türk öğrencilerle sınıf düzeni, oturma planları ve öğretim materyallerinin uygunluğuna yönelik yapılan görüşmeler ve bunlara ilişkin alınan gözlem notlarında; sığınmacı öğrencilerin sınıflarda tek başına ya da yan yana sınıfın arka sıralarında oturdukları görülmektedir. Sınıf oturma planına yönelik yazılı ve görsel bir tablonun yer almadığı ve sınıf oturma planlarının düzenlenmesinde öğrencilerin fiziksel özelliklerinin önemli bir kriter olduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin bulundukları sınıflarda karşılıklı saygı ve anlayışa dayalı sınıf

ortamının sağlanmasına yönelik elde edilen bulgulara öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında karşılık saygı ve anlayışın önemsendiği ve derslerde bunun sağlanmasına yönelik çabaların olduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta kendilerini ifade etmelerine yönelik kültürlerine özgü masal, bilmece vb. etkinlikleri sınıfta paylaşımlarını kolaylaştıracak bir sınıf ortamının oluşturulmak istendiği görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin akademik anlamda nasıl desteklendiğine ve sürece dahil edildiğine yönelik elde edilen verilerde; Sığınmacı öğrencilerin derslerde okuma, yazma ya da konuşma etkinliklerinden çok somut ve görsel materyallere dayalı derslere katılmayı daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin dil problemlerinden dolayı aşırı çekingen ve içine kapanık öğrenciler oldukları ve bu nedenle derslere katılmadıkları görülmektedir. Derslerin büyük oranda düz anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği ile sürdürüldüğü ve materyal olarak da ders ve etkinlik kitapları ile tahtanın kullanıldığı görülmektedir. Araştırmada sığınmacı öğrencilerin de derslere katılabilmeleri için öğretmenlerin işlenen konuları onların geldikleri ülkelerdeki yaşantıları ve kültürleri ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin derslerde aldıkları akran desteğine yönelik olarak genel anlamda sürekli yan yana yada tek başına oturduklarından dolayı diğer öğrencilerle diyalog kurmadıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin derslerde büyük oranda dil problemlerinden dolayı yaşanan diyaloglara katılmada isteksizlik, çekingenlik, telaffuzlarından dolayı alay konusu edilme korkusu yaşamalarından dolayı oluşturulan sosyal ve akademik gruplara katılmadıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin derslerde yaşadıkları sosyal etkileşimlerin kalitesi bu öğrencilerin farklı ülke, dil ve kültür özelliklerinden dolayı sınırlı kaldığı ve büyük oranda kabul edilme kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Rehber öğretmenler ile Okul müdürü ve Yardımcılarının sığınmacı öğrencilerin genel durumlarına yönelik düşüncelerinde bu öğrencilerin yaşadıkları savaş, çatışma ve şiddet ortamlarına bağlı olarak güvenlik endişesi taşıdıkları, dil problemlerinden dolayı okuldaki paydaşlarla sağlıklı diyaloglar kurmakta zorlandıkları ve akademik başarılarının ise bütün bunlara bağlı olarak düşük olduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin ailelerinin büyük çoğunluğu ile iletişim kurulamadığı, adreslerinin ve telefon numaralarının olmadığı bu nedenle sığınmacı öğrencilerin okul dışındaki yaşantılarına yönelik bilgilerin sınırlı olduğu ifade edilmektedir. Sığınmacı öğrencilerin ve ailelerinin büyük oranda okuldaki paydaşlardan yardım aldıkları görülmektedir. Bu öğrencilerin ve ailelerinin okulda kendilerini savaş mağduru ya da yabancı olarak tanımladıkları ve geleceğe yönelik bir öngörülerinin olmadığı görülmektedir. Okuldaki öğrenci sayısının fazlalığına dayalı yaşanan problemler ve sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları iletişim problemlerinden dolayı sığınmacı öğrencilere yönelik ayrıca bir planlama yapılamadığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin genel anlamda okuldaki bütün paydaşlarca kabullenildiği, önemsendiği ve ayrıca iletişim problemlerini büyük oranda çözmüş olan sığınmacı öğrencilerin yabancı olarak bile algılanmadığı ifade edilmektedir. Sığınmacı öğrencilerin ekonomik durumlarının yetersizliğinden dolayı çalışmaya mecbur bırakıldıkları ve bu nedenle aşırı devamsızlık yaptıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilere yönelik okul

yönetimi, rehber öğretmenler ve diğer öğretmenler arasında sürekli bir bilgi alışverişi olduğu görülmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin okulda düzenlenen kermes, fuar, yarışma ve ulusal-yerel bayramlara katılarak sorumluluk almalarına ilişkin girişimlerin, düşüncelerin olduğu görülmektedir. Okulda sığınmacı öğrencilerin tam anlamıyla kapsanabilmesinin renk, din ve cinsiyet ayrımı yapılmaksızın herkesin kol kola aynı müziğe aynı ritmi tutabilmesine dayalı bir halay anlayışı ile mümkün olabileceğine yönelik düşünceler ise dikkat çekicidir.



Anahtar Kelimeler : Sığınmacı Öğrenciler, Kapsayıcı Eğitim, Sosyal Bilgiler

Sayfa Adedi : 281

Danışman : Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL

**AN INVESTIGATION INTO THE ASYLUM SEEKERS -ORIENTED
INCLUSIVE EDUCATION IN SOCIAL STUDIES CLASSES
(Ph.D)**

Erdal YILDIRIM

**GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

September 2017

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the school, teacher and student interaction in the social acceptance (inclusiveness) of students belonging to disadvantaged groups. Within the scope of the study, the interaction and teaching practices of the teachers of social studies classes in a secondary school located in the centre of the province of Aksaray (where refugee children are a majority) are examined. Refugees and Turkish students' opinions about the school and teaching processes were investigated. Additionally, at some designated schools, the opinions of the school administrators and guidance teachers regarding the inclusive activities for refugees, current education and training activities have been studied. According to the results of the research, the interviews that were implemented for the teachers of social studies classes, asylum seekers and the subject students, regarding the classroom layout, seating plans, teaching materials and also the observation notes revealed that asylum-seeking students usually choose to sit together, in the back of the classroom. It is also observed that there is no written and visual statement for the class seating plan and that the physical characteristics of the students are an important criterion in the arrangement of the class seating plans. One more observation is that asylum-seeking students have an interest in respect and understanding between the teacher-student, student-student relations and that

they show efforts to provide this during the classes, hoping for the class environment to be based on mutual respect and understanding. It is also observed well that these students want to create a classroom environment that will facilitate the sharing of certain activities which will help them to express themselves via tales, riddles, etc. that are specific to their culture. In the data obtained about how the asylum-seeking students are supported in the academic sense and included in the process, it is revealed that these students also seem to prefer to participate in lessons based on concrete and visual materials rather than reading, writing or speaking activities in the lessons. Refugee students seem to be extremely shy and introvert due to their language problems and that they do not participate in lessons because of that reason. It is clearly observed that the lessons are largely followed by the method of straight expression, the question-answer technique, and materials such as; the course and activity books and the white board. The study has also revealed that the teachers in question attempt to create associations between the lesson topics and cultures of the countries of the refugee students come from so that they can participate in the classes more. It seems that refugee students do not have dialogues with other students because they generally sit together in the general sense of the peer support they receive in class. It is seen that asylum-seeking students do not participate in the social and academic groups because of their reluctance to participate in the dialogues in the classroom due to the language problems in their lessons, fear of being mocked due to their shyness and pronunciations. It is observed that the quality of the social interactions of the refugee students in the classroom is limited due to their different country, language and cultural characteristics and that they are worried about being socially accepted. Guidance teachers and school principals and their assistants seem to think that students are even more concerned about safety in relation to wars, conflicts and violence in their thinking about the general situation of asylum seekers and that they are having difficulty in establishing healthy dialogues with stakeholders at schools due to facts that i) language is a problem and ii) academic achievement is low. It is stated that the information about the experiences of asylum seekers outside the school is limited as they cannot communicate with the majority of their families and that their addresses and telephone numbers are not available. It is seen that refugee students and their families are receiving help from school stakeholders in large measures. It seems that these students and their parents have defined themselves as war victims or strangers in the school and that there are no predictions for the future. It can be seen that there is no further planning for refugee students due to some living problems that result from the high number of students in schools and the communication problems experienced by them. It is expressed that refugee students generally acknowledge and accept all stakeholders in the school, and also that the students who have solved communication problems in large measure have not even been perceived as foreigners. It is seen that asylum-seeking students are forced to work because of their insufficient economic situation and thus they are absent. It can be seen that there is constant information exchange among the school management, the guidance teachers and other teachers regarding the refugee students. It is also clearly seen that refugee's initiatives to take responsibility by

participating in schools, fairs, competitions and national-local festivals gradually emerge. Finally, It is noteworthy that the school's inclusion of refugee students fully reflects the possibility that everyone can hold the same rhythm in the same arm without any colour, religion or gender discrimination.



Key words: Asylum seeker students, inclusive education, social studies

Page Number: 283

Advisor: Assoc. Dr. Hüseyin KÖKSAL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi.....	3
Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	7
Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Kapsayıcı Eğitim	9
Mülteci ve Sığınmacılara Yönelik Eğitim	26
Mülteci ve Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim.....	44
BÖLÜM III.....	57
YÖNTEM.....	57
Araştırmanın Modeli	57
Uygulamaya Başlangıç ve İzin Süreçleri.....	60
Çalışma Grubu	60
Bağlam	63

<i>Öğretmenler</i>	67
<i>Sığınmacı Öğrenciler</i>	68
<i>Türk öğrenciler</i>	72
<i>Okul Yönetimi</i>	75
<i>Rehber Öğretmenler</i>	76
Veri Toplama Araçları	77
Görüşmeler	77
Gözlemler	80
Veri Analizi	81
BÖLÜM IV	85
BULGULAR VE YORUMLAR	85
Ortaya Konan Kategoriler ve Temalar	86
Sınıf Hazırlama Kategorisi	87
<i>Çevre Düzenlenmesi</i>	87
<i>Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Çevre Düzenlenmesine İlişkin Görüşleri</i>	87
<i>Sığınmacı ve Türk Öğrencilerin Çevre Düzenlenmesine İlişkin Görüşleri</i>	89
<i>Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Çevre Düzenlenmesine İlişkin Sınıf Pratikleri</i>	94
Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Anlayış Ortamı Oluşturma	101
<i>Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Anlayış Ortamı Oluşturmaya İlişkin Görüşleri</i>	101
<i>Sığınmacı ve Türk Öğrencilerin Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Anlayış Ortamı Oluşturmaya İlişkin Görüşleri</i>	103
<i>Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Anlayış Ortamı Oluşturmaya İlişkin Sınıf Pratikleri</i>	112
Destek Türleri Kategorisi	120
Öğretim Desteği	121
<i>Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Öğretim Desteğine İlişkin Görüşleri</i>	121

<i>Sığınmacı ve Türk öğrencilerin Öğretim Desteğine İlişkin Görüşleri</i>	123
<i>Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Öğretim Desteğine İlişkin Sınıf Pratikleri</i>	133
Akran Desteği	144
<i>Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Akran Desteğine İlişkin Görüşleri</i>	144
<i>Sığınmacı ve Türk Öğrencilerin Akran Desteğine İlişkin Görüşleri</i>	145
<i>Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Akran Desteğine İlişkin Sınıf Pratikleri</i>	152
Sosyal Etkileşimlere Yönelik Hedeflenen Öğretim Desteği	157
<i>Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Dair Sosyal Etkileşimlere Yönelik Hedeflenen Öğretim Desteğine İlişkin Görüşleri</i>	157
<i>Sığınmacı ve Türk Öğrencilerin Sosyal Etkileşimlere Yönelik Hedeflenen Öğretim Desteğine İlişkin Görüşleri</i>	159
<i>Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Dair Sosyal Etkileşimlere Yönelik Hedeflenen Öğretim Desteğine İlişkin Sınıf Pratikleri</i>	164
Okul Müdürü ve Yardımcıları İle Okuldaki Rehber Öğretmenlerin Okulda Bulunan Sığınmacı Öğrencilerin Genel Durumlarına ve Kapsanmalarına Yönelik Düşünceleri	167
Rehber Öğretmenlerin Okulda Bulunan Sığınmacı Öğrencilerin Genel Durumlarına Yönelik Düşünceleri	168
Rehber Öğretmenlerin Okuldaki Sığınmacı Öğrencilerin Kapsanmalarına Yönelik Roller ve Düşünceleri	172
Okul Müdürü ve Yardımcılarının Okulda Bulunan Sığınmacı Öğrencilerin Genel Durumlarına Yönelik Düşünceleri	176
Okul Müdürü ve Yardımcılarının Okuldaki Sığınmacı Öğrencilerin Kapsanmalarına Yönelik Roller ve Düşünceleri	178
BÖLÜM V	187

SONUÇ ve TARTIŞMA	187
Öneriler	214
KAYNAKLAR	220
EKLER.....	264
EK 1. ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME VE DAVET MEKTUBU	265
EK 2. OKUL MÜDÜRÜ BİLGİLENDİRME VE DAVET MEKTUBU	266
EK 3. VELİ BİLGİLENDİRME VE DAVET MEKTUBU	267
EK 4. ÖĞRENCİ BİLGİLENDİRME VE DAVET MEKTUBU	268
EK 5. REHBER ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME VE DAVET MEKTUBU	269
EK 7. ÖĞRETMENLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI	270
EK 8. REHBER ÖĞRETMEN İÇİN GÖRÜŞME SORULARI	271
EK 9. OKUL MÜDÜRÜ İÇİN GÖRÜŞME SORULARI	272
EK 10. TÜRK ÖĞRENCİLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI	273
EK 11. SİĞİNMACI ÖĞRENCİLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI	274
EK 12. SINIF GÖZLEM FORMU	275

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ACARA	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority
BMMYK	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
INEE	An International Network for Education in Emergencies
IOM	Uluslararası Göç Örgütü
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NEA	National Education Association
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
UNHCR	Office of the United Nations High Commissioner for Refugees
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
Vb.	Ve benzeri
Vd.	Ve diğerleri
VFST	Foundation House, The Victorian Foundation for Survivors of Torture



BÖLÜM I

GİRİŞ

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

Problem Durumu

Öğretmenler eğitim- öğretim sürecinde farklı kültürel, ırksal, dilsel, etnik ve dini geçmişleri olan öğrencilerle karşılaşmaktadırlar. Farklılıklar, öğrencileri sadece sosyal olarak farklı kılmaz, ayrıca onları birbirlerinden ve öğretmenlerinden de izole edebilir. Bu durumlarda birçok öğretmen öğrencilerin yargısız kabul edildiği, katılımın gerçekleştiği ve herkese saygı duyulduğu kapsayıcı bir çevre oluşturma gayreti içerisinde.

Eğitimde kapsayıcılık, öğrenci katılımının gerçekleştiği, akademik başarılarının arttığı, eleştirel vatandaşların yetiştirildiği, sosyal eşitsizliklerin giderildiği ve başarı açıklarının kapatıldığı bir anlayışı ifade eder (Tazmanya Eğitim Departmanı, 2008, s.1). Kapsayıcı eğitime yönelik birçok çalışma yapılmasına rağmen, pedagojik amaçlı kapsayıcı pratikleri içeren çalışma sayısı azdır. Hâlbuki öğrenme ve sosyalleşme sürecinin önemli bir kısmını oluşturan okuldaki eğitim, bireylerin topluma uyumunda önemli bir safhadır. Bu amaçla,

araştırmada bireyin toplumla bütünleşmesi ve toplumun bir parçası olarak topluma uyum sağlamasını hedefleyen bir ders olan sosyal bilgiler derslerinde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı yaklaşımlar nasıldır? Ana problemine cevap aranmaktadır. Topluma tam olarak uyum sağlayamamış bireylerden vatandaşlık hak ve sorumluluklarını nihai anlamda yerine getirmeleri beklenemez.

Araştırmanın Amacı

Sosyal bilgiler, temelde etkin vatandaş yetiştirmeyi hedefler. Bu nedenle, toplumdaki tüm dışlanmış kesimleri toplumsal sistemle bütünleştirmek ve toplumsal birlikteliği sağlamak açısından sosyal bilgiler öğretimi önemli bir misyona sahiptir. Toplumsal anlamda çoğulculuk ve farklılığın geliştirilmesinde, sosyal bilgiler iki önemli rol üstlenir. İlk olarak sınıf ortamında her çocuğun birbirine saygı duyacağı bir iklim oluşmasını sağlar. Bu özellik sosyal bilgilere has bir görev değildir. İkinci olarak ise sosyal bilgiler, dünyadaki tüm farklı kültürleri, gelenekleri, ırkları, dilleri ve dinleri sınıf ortamında öğrencilere sunmayı amaçlar. Bu özelliği ile sosyal bilgiler, diğer ilköğretim derslerinden ayrılmakta ve önemli bir konuma sahip olmaktadır (Ellis, 2007, 27). İnsanları ve yaşamlarını konu edinen sosyal bilgilerin önemli işlevlerinden birisi, bireyin kendisini ve diğerlerini anlamasına yardımcı olma ayrıcalığıdır (Doğanay, 2005, 18).

Bu çalışmada ise amaç, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcılık), okul – öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesidir. Çalışma kapsamında, sığınmacı çocukların yoğun olduğu yerlerden seçilen ortaokuldaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencileri ile etkileşimi ve öğretim uygulamaları incelenmektedir. Sığınmacı ve Türk öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak sığınmacı öğrencilerin okul ve öğretim sürecindeki durumları ortaya konulmaktadır. Ayrıca belirlenen okullardaki okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilere ilişkin

kapsayıcı eğitime yönelik faaliyetleri ve mevcut eğitim-öğretim sürecine yönelik görüşleri ortaya konulmaktadır.

Bu çalışmanın araştırma problemi “Ortaokul sosyal bilgiler öğretiminde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı yaklaşımlar nasıldır?” şeklindedir. Araştırma kapsamında, şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

- a. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıflarındaki sığınmacı öğrencilere ilişkin tutumları nasıldır?
- b. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarındaki sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı öğretim pratikleri nelerdir?
- c. Sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamındaki öz değerlendirmeleri nasıldır?
- d. Türk öğrencilerin sınıflarındaki sığınmacı öğrencilere ilişkin tutumları nasıldır?
- e. Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu okullarda kapsayıcı eğitim bağlamındaki yönetim uygulamaları nelerdir?
- f. Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu okullarda kapsayıcı eğitim bağlamındaki rehberlik uygulamaları nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler öğretim programı, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirme amacına yöneliktir. Bu amaçla sosyoloji ve psikoloji gibi sosyal bilim disiplinlerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler; beceri, kavram, değer ve genel amaçlar olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır. Sosyal bilgilerin sosyal katılıma ilişkin amaçları, sosyal dışlanmanın ortadan kaldırılmasına yönelik amaçları da içerir (MEB, 2004, 2005). Sosyal bilgiler, uhdesinde barındırdığı değerler ile sosyal dışlanmaya karşı birlikteliği ve bütünleşmeyi amaçlar. Dayanışma, aile birliğine önem verme, hoşgörü ve vatanseverlik gibi

değerler sosyal bilgiler programlarında öncelenmektedir. Ayrıca günümüzde toplumsal birçok problemin önlenmesi ve buna dayalı problemlerin çözümünde sosyal bütünleşme, sosyal uyum ve sosyal katılım gibi sosyal bilgilerin temel değerlerine önemli misyonlar yüklenmektedir.

Günümüzde yaklaşık 3,5 milyon sığınmacıya ev sahipliği yapan ülkemizin eğitim sisteminde de sığınmacılara yönelik adımlar atması kaçınılmaz hale gelmiştir. Türk eğitim sistemi içerisinde ilkokul ve ortaokul düzeyinde mihrer derslerden olan sosyal bilgiler, dezavantajlı grup olarak kabul edilen sığınmacı öğrencilerin de sosyal katılımlarını sağlamaya odaklanmaktadır. Küresel bağlantılar ve toplumlararası ilişkilere dayalı konuların ön plana çıkarıldığı sosyal bilgilerde, ilerleyen dönemlerde sığınmacılara yönelik konuların daha da önemli hale geleceği düşünülmektedir.

Bireyler, topluma aktif katılım sürecinde birçok tecrübe ile donanmaktadır. Sosyal anlamda kabul edilme ya da reddedilme, sosyal problemlerin çözümünde katılımcı rol üstlenme bireylerin bu süreçte yaşadıkları yaşam deneyimlerinden bazılarıdır. Küreselleşen dünyada insanlar yeni yaşam biçimleri ve sorunlarla karşılaşmaktadır. İnsanların bu değişikliğe eski davranışları ile uyması zordur. Bu sebeple eğitim yoluyla insanların yaşam biçimleri ve sorunları için yeni bilgiler ve beceriler üretilir (Başaran, 1999,11).

Sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarından yansıtıcı inceleme alanı ile öğretmen ve öğrencilerin kendilerini etkileyen sorunlar ve durumlar hakkında düşünmeleri, çözüm yolları bulmaları ve ideal kararlar vermeleri önemsenmektedir (Barth, & Demirtaş, 1997; Doğanay, 2005). Bu temel perspektiften bakıldığında, küresel bir sorun olarak ülkemizi de etkisi altına alan sığınmacı öğrencilere yönelik problemlerin gerek içerik gerekse temel yurttaşlık eğitimindeki yeri bakımından sosyal bilgiler dersini doğrudan ilgilendirmektedir. Sosyal bilgiler dersinin bireylere sağladığı çok yönlü hareket kabiliyeti, sığınmacılığa yönelik problemlerin karmaşıklığı ve bireylere bu problemlere farklı çözümler getirme ihtiyacı, bu derse önemli bir misyon yüklemektedir. Problem çözme, karar verme, aktif katılım ve etkili

iletişim gibi yaşam becerilerinin bireye kazandırılması, sığınmacı öğrencilerin toplumla bütünleşme sürecine katkı sağlayarak yaşanan sorunlara çözüm üretilmesine ön ayak olabilir.

Sosyoloji, psikoloji, tarih ve diğer sosyal bilim alanlarının da araştırma konularından olan sığınmacılık, sosyal bilgiler dersinin de temel amaçları ile uyumlu olarak çözümü aranan konulardan biri haline gelmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programında sığınmacılara yönelik farklı kazanım, beceri, değer ve kavramlar ifade edilimiştir. Bu kazanım, beceri, değer ve kavramların farklı sınıf düzeyinde birey ve toplum, gruplar-kurumlar ve sosyal örgütler, küresel bağlantılar, güç-yönetim ve toplum, insanlar-yerler ve çevreler öğrenme alanları ile rehberlik ve psikolojik danışma, özel eğitim, insan hakları ve vatandaşlık ile sağlık kültürü ara disiplinleri ile ilişkilendirildiği görölmektedir.

Dünyada sosyal bilgiler öğretim programları hazırlanırken birçok disiplinin ilişkisel ve bütünsel yapısı gözönüne alınmaktadır. Hazırlanan sosyal bilgiler programlarında ortak bir amaca hizmet eden iyi, sorumluluk sahibi, katılımcı, eleştirel düşünebilen, karar verebilen, demokrat, insan haklarına ve kültürel farklılıklara saygılı, kendini ve çevresini tanıyabilen vatandaşlar yetiştirmek temel amaçlardan biridir (Öztürk, & Deveci, 2011). Sosyal bilimlerin görevlerinden biri de sosyal problemlere çözüm üretmektir (Bilgili, 2006). Geçmişte olduğu gibi günümüzde yaşanan göç olayları ile ortaya çıkan mülteci ve sığınmacı konularının da yaşanan sosyal problemlerden biri olduğu düşünölmektedir. Amerika Birleşik Devletleri Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)'ne göre ise, sosyal bilim alanlarından oluşan sosyal bilgiler, insan şeref ve haysiyetini korumak amacıyla oluşturulan demokratik bir toplumda bireyin rolünü inceleyen, sosyal olayları ve insan ilişkilerini irdeleyen faaliyet alanlarını kapsamaktadır.

Dünyanın birçok ölkesi gibi Türkiye'de de bireysel ve sosyal farklılıklar sözkonusudur. Sosyal bilgiler öğretimi, geçmişte var olan farklılıkların ortadan kaldırılması ve tek tip vatandaşlar yetiştirmek için kullanılan dersler arasındaydı. Soğuk savaşın sona ermesi,

bilişim devrimi, küreselleşme ve yaşanan büyük çaplı göç olayları sosyal bilgiler öğretim programlarında birtakım değişikliklere neden olmaktadır. Buna bağlı olarak çok kültürlü, çoğulcu bir demokrasiye sahip sosyal barış ve milli birlik içinde bir ülkenin inşası için sosyal bilgilerde farklılıkları bir ayrımcılık olarak değil zenginlik olarak düşünülmesinde sığınmacı öğrencilerin de dikkate alınması önemlidir.

Sınıflardaki kapsayıcı olma anlayışı esasen pedagojiktir. Bunlar, öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları kapsayıcı eğitime dayalı pratiklere ve çalışmalara dayalıdır. Bu çalışmada ele alınacak kapsayıcı olma anlayışı ve düşünme yapısı bu çalışmanın ana amacını ifade eder. Sınıflardaki kapsayıcı eğitime yönelik pratikler öğretmenlerin bu pratikleri nasıl ve ne düzeyde etkili kullanabildiklerine yöneliktir. Bu çalışmada ortaya konulacak kapsayıcı eğitime ilişkin yapılar ve tespitlerin nerede ve ne koşullar altında sosyalleşmeyi kolaylaştıracağı oldukça önemlidir.

Bu çalışmayla sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi sınıflarında kapsayıcı eğitime yönelik pratikleri uygularken ne tür yöntemler ve yaklaşımları kullandıkları ve bu yaklaşımların hangi konulara ve perspektiflere dayandırdıkları keşfedilmeye çalışılacaktır. Ayrıca çalışma ile, kapsayıcı eğitim anlayışının gelişimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflardaki uygulamaları, kapsayıcı eğitime yönelik literatür ışığında tartışılması da bu çalışmayı zenginleştirecektir. Dezavantajlı gruplardan biri olarak kabul edilen sığınmacı çocukların, topluma uyum sağlamalarına yönelik benzer çalışmaların yapılması bu çocukların sosyal uyumlarında eğitimsel boyuta ilişkin faydalı bilgilere ulaşılmasını da mümkün kılacaktır.

Dünyada kapsayıcı eğitim pratiklerinin sınıflarda gelişimine yönelik çalışmalar önemsenmekle beraber ülkemizde de dezavantajlı öğrencilere yönelik benzer çalışmaların yapılması ihtiyaçlar dahilindedir. Bundan dolayı kapsayıcı eğitim anlayışının pedagojik anlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin pratiklerine yansımalarını ortaya koymak, bu çalışmayı anlamlı ve önemli kılacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik pratiklerini zenginleştirirken ne tür zorluklarla,

okul durumlarıyla, sınıf dinamikleri ile karşılaştıkları ve bunların üstesinden gelebilmek için ne tür uygulamalara başvurdıklarını ortaya koymak da amaçlar arasındadır. Bu bağlamda bu çalışma demokratik, katılımcı, insan haklarına ve farklılıklara saygılı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersinin kapsayıcı eğitim anlayışına dayalı olarak incelenmesi ve buna dayalı kapsayıcı bir sosyal bilgiler programının geliştirilmesine ön ayak olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim anlayışının yönlendireceği bir sosyal bilgiler öğretim programının eğitim-öğretimin en önemli saçı ayakları olan öğretmenler, okul müdürleri, öğrenciler, rehber öğretmenler ve velilerin işbirliği ile dinamik bir süreç ile geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıklarını, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde, Aksaray ilindeki sığınmacı çocuklarının yoğun olarak bulundukları bir ortaokul, burada görev yapan üç sosyal bilgiler öğretmeni, okul müdürü ve yardımcıları, iki rehber öğretmen ve sığınmacı öğrenciler ile sınıflarında bulunan Türk öğrenciler oluşturmaktadır.

Tanımlar

Kapsayıcı Eğitim: Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilere kaliteli bir eğitim verme ihtiyacına odaklanarak tam katılımı sağlamaya yönelik geliştirilen uygulama süreçlerine dayalıdır (Ainscow 2015; Messiou vd., 2016).

Mülteci: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK)'nin kabul etmiş olduğu 1951 Cenevre sözleşmesine göre mülteci; *“menşe ülkesi dışında bulunan; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti, ya da siyasi görüşü sebebiyle, zulme uğrayacağından haklı nedenlerle korku duyan ve söz konusu korku nedeniyle ülkesinin korumasından yararlanamayan ya da yararlanmak istemeyen kişidir”* (BMMYK, 1951).

Türkiye’de odak noktasını mülteci olgusunun oluşturduğu Cenevre Sözleşmesine göre, Avrupa’dan gelen ve şartları taşıyanlar mülteci, Avrupa dışından gelen ve şartları taşıyanlar ise sığınmacı statüsünde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda uluslararası alanda sığınmacı, mülteci statüsü tanınmaya kadar geçen zaman için verilen bir statüdür. Cenevre Sözleşmesini Soğuk Savaş döneminde coğrafi sınırlandırma şartıyla imzalayan Türkiye antikomünist politika gereği sadece Avrupa’dan, Doğu Avrupa ve Sovyet Rusya’dan gelenlere mülteci statüsü tanır (İçduygu, 2000, s.360).

Sığınmacı: Sığınmacı, ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde *“bir ülkeye mülteci olarak kabul edilmek isteyen ve mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişi”* olarak tanımlanmaktadır (BMMYK, 1951). Bu çalışmada ise Türkiye’deki iltica ve sığınma işlemleri mevzuatı doğrultusunda çalışmaya dahil edilen yabancı uyruklu öğrenciler sığınmacı olarak kabul edilmektedir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın amacıyla ilişkili literatür incelenmektedir. Öncelikle kapsayıcı eğitim kavramı ile dünyada ve Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalara değinilerek, mülteci ve sığınmacı öğrencilere ilişkin Dünya’da ve Türkiye’deki eğitim uygulamaları ile sığınmacı ve mülteci öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim uygulamalarına dayalı araştırmalara değinilmektedir..

Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, temel bir insan hakkı olarak adil bir toplumun temeli ve etik bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, 6; Forlin, 2013; Reindal, 2016). Buna dayalı olarak kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilere kaliteli bir eğitim verme ihtiyacına odaklanarak tam katılımı sağlamaya yönelik geliştirilen uygulama süreçlerine dayalıdır (Ainscow, 2015; Messiou vd., 2016). Ayrıca kapsayıcı eğitimin felsefesi çeşitliğe dayalı; farklı yetenek, cinsiyet ve sosyal ve kültürel kökeni de içeren geniş bir anlayışı içerir. Bu farklılıklar, bir sorun olarak görülmenin ötesinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Yararlı olmasına yönelik inanç, tüm öğrencilerin kaliteli öğrenme süreçlerinden yararlanmaları ve eğitim sistemine tam anlamıyla katılımlarını kapsamaktadır (Morina, 2017). Sonuç olarak tüm öğrencilerin ortak bir eğitim ortamında öğrenmelerini ve aktif katılımlarını artırmayı amaçlayan bir eğitim felsefesi ve uygulaması olan kapsayıcı

eğitim, tamamlanmamış bir süreç ve herhangi bir dışlanma sorununa karşı koyan bir inanç sistemi olarak da düşünülmektedir (Ainscow, 1998; Sapon-Shevin, 2003).

Kapsayıcı eğitimin geleneksel tanımları öncelikli olarak özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara odaklanmakla başlamıştır (Nelson, & Prilleltensky, 2005, s.133). Ancak daha modern tanımlar, yetenek, etnisite ve sosyal sınıfı da içeren çok yönlü çeşitliliğe dikkat çekmektedir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2009). Ayrıca kapsayıcı eğitimin temel amacı, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ve daha adil bir toplumun temeli olacağı inancına dayandırılmaktadır (Nelson, & Prilleltensky, 2005, s.133; UNESCO, 2009).

Kapsayıcı eğitime yönelik tanımlar, anlayışlar ve tutumlar; ülkeler, okullar ve bireyler arasında farklılık göstermektedir. Birçok ülkede kapsayıcı eğitim, engelli çocuklara genel eğitim ortamlarında hizmet vermeyi amaçlayan bir teknik olarak düşünülürken; uluslararası alanda öğrenciler arasında çeşitliliği destekleyen ve hoşgörülü bir reform süreci olduğuna yönelik düşünceler giderek yaygınlaşmaktadır (UNESCO, 2001). Kapsayıcı eğitim, dünyanın her yerinde eğitim sistemlerinin ihtiyaçlarına ya da karşılaştığı sorunlara dayalı bir çözüm arayışı olarak ortaya çıkmaktadır (Ainscow, 2005). Gittikçe farklılaşan topluluklara dayalı okullarda herkese yönelik eğitim vurgusu, kapsayıcı eğitimin bu amaçları karşılamayı yönelik hedefleri ile uyumludur (Hegarty, 2003). Bununla birlikte, kapsayıcı eğitime yönelik değişimlerin aşağıdan yukarıya doğru bir süreçten daha fazlasına ihtiyaç duymakla beraber herkes için kaliteli eğitimin mümkün olduğu düzenli eğitim sisteminin tüm yönlerini geliştirmeye bağlıdır (Sakız, 2016).

Kapsayıcı eğitim, uluslararası bir girişim olarak ortaya çıktıktan sonra, çağdaş eğitim sistemlerinin yapılarındaki değişiklikler ile okullardaki pedagojik deneyimlerde çeşitliliğini artırmaya yönelik bir fırsat olarak değerlendirilmektedir (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006, s.11). Kapsayıcı bir yaklaşım, öğrencilerin okuldaki çeşitli uygulamalara uyum sağlamalarına yönelik bir yol olarak da düşünülmektedir (Long, Wood, Littleton, & Passenger, 2011, s.265). Kapsayıcı eğitimin niteliği, amacı ve biçimi, belirli bir ülkedeki

herhangi bir zamanda mevcut olan sosyal, politik, ekonomik, kültürel ve tarihsel bağlamlar arasındaki ilişkileri yansıtır (Mitchell, 2005, s.1).

Kapsayıcı eğitim dünyadaki eğitim reformlarının gündeminde olmanın yanında dünyanın bazı bölgelerinde hala engelli çocukların normal okullarda eğitilmesi olarak düşünülmektedir (Ainscow, 2005; Pantić, Closs, & Ivošević, 2011, s.11). Buna rağmen uluslararası anlamda kapsayıcı eğitim terimi herkes için nitelikli bir eğitim ve çocuklarda çeşitliliği destekleyici bir reform olarak görülmektedir (UNESCO 2001). Kapsayıcı eğitime yönelik değişen düşünce biçimi, öğretmenlerin yetiştirilme tarzlarını ve mesleki gelişimleri üzerinde etkili olmaktadır (Forlin, 2012, s.173).

Kapsayıcı eğitim, çeşitli ülkelerde farklı şekilde ifade edilen küresel bir olgudur ve farklı bağlamsal gerçekler, eğitimin daha kapsayıcı olmasını destekler ya da sınırlandırır (Walton, 2014). Birçok yazar, kapsayıcı eğitimin farklı ülkelerde ve bağlamlarda farklı şekilde tasarlanacağına ve uygulanacağına inanmaktadır (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011; Florian, 2012). Bu görüş büyük oranda eğitimin içeriğini ve kapsayıcılığını etkileyen tarihsel, kültürel ve sosyo-ekonomik gerçekleri de içeren farklı faktörlere bağlıdır.

Tazmanya Eğitim Departmanı (2008) tarafından yayınlanan bildiride kapsayıcı eğitime yönelik şu ifadeler dile getirilmektedir: Kapsayıcı eğitim bir okuldaki tüm öğrencilerin farklılıklarına bakılmaksızın okul toplumunun bir parçası olarak, okula ait olduklarını hissedebilecekleri bir anlayışı ifade eder. Bu anlayışla her öğrencinin erişim, katılım ve başarılı olma fırsatının olduğuna dikkat çekilmektedir. Bildiri kısaca şöyle özetlenebilir:

- Öğrenme süreçlerine birlikte katılan tüm öğrencilerin erişebileceği bir müfredat;
- Tüm öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının yanı sıra entelektüel ihtiyaçlarının da giderildiği güvenli ve destekleyici bir okul topluluğu;
- Tüm öğrenciler için aidiyet duygusu ve sosyal bağlılık; ve
- Kapsayıcı eğitim uygulamalarının işlendiği, sürdürüldüğü ve değerlendirildiği sistematik bir yaklaşımın varlığı bu ilkelerle özetlendiği görülmektedir (s.1).

Kapsayıcı eğitim kavramı başlangıçta özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin normal sınıflara entegrasyonuna yönelik olarak kullanılırken, son yıllarda kültür ve dil çeşitliliğine de vurgu yaparak okul topluluklarındaki farklılıkların tamamına dayalı daha geniş bir kullanım alanı bulmuştur (Taylor, & Sidhu, 2012).

Kapsayıcı eğitim, kavram olarak oldukça tartışmalıdır. Sonradan eklenen bir program ya da izole bir uygulama olmamakla beraber bir okuldaki tüm kararları ve uygulamaları bildiren rehber ilke veya inançlar sistemi olarak değerlendirilebilir (Falvey, & Givner 2005; Cosier, Causton-Theoharis, & Theoharis, 2013). Aynı zamanda, tüm öğrencilerin birlikte öğrenme aktivitelerine katılma, uygun talimat ve desteği alabilme, akranlarıyla anlamlı ilişkiler kurabilme ve sınıf ortamında başarılı olmasına dayalıdır (Swiftschools.org, 2015). Kapsayıcı eğitim ile tüm öğrenciler sınıf ortamında öğrenmeye birlikte katılım, farklı öğretim stratejilerine dayalı uygun destek ve müfredata tam erişim imkanına sahiptirler (Lewis, 2016).

Kapsayıcı Eğitim, küresel düzeyde eğitim reformu için temel bir yapı olarak düşünülmektedir. Birleşmiş Milletler marjinal olarak etiketlenen öğrencilerin katılımlarını ve öğrenebilmelerini herkes için eğitim düşüncesiyle hayata geçirmek istemektedir. Kapsayıcı eğitim genellikle engellilere hizmet amaçlı bir yaklaşım olarak düşünülmüşken uluslararası bağlamda tüm öğrenciler arasındaki çeşitliliği destekleyen ve sosyal dışlanmayı ortadan kaldırmaya yönelik bir reform olarak ifade edilmektedir. Bu dışlanmaların büyük bir çoğunluğu ırk, sosyal sınıf, etnisite, din, toplumsal cinsiyet ve yeteneklerin çeşitliliğine bağlı tutum ve tepkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Peters, & Besley, 2014). Çocuğun katılım hakkı ve okulun tüm çocukları kabul etme sorumluluğu da kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilebilir. Bu hak ve erişim fikri, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) (1989), Eğitimde Ayrımcılıkla Mücadele Sözleşmesi (1960), UNESCO'nun Salamanca Bildirgesi (1994) ve Engelli Hakları Sözleşmesi (2006)'ne dayalı uluslararası belgelerle desteklenmektedir.

Slee (2011) kapsayıcı eğitimi yaşadığımız dünyanın doğasını, tercih ettiğimiz bir dünyayı ve bu iki dünyanın şekillendirilmesindeki rollerimizin karşılaştırılmasına dayalı bir düşünceye bağlı olduğunu dile getirmektedir (s.14). Ainscow vd. (2006) kapsayıcı eğitime yönelik uluslararası eğilimleri gözden geçirmeye bağlı olarak, kapsayıcılığa yönelik altı düşünce biçiminin ağırlıkta olduğunu ortaya koymaktadırlar (s.25). Bu düşünce yapıları, kapsayıcı eğitimin kavramsallaştırılmasında önemlidir roller üstlenmektedir:

- *Engellilik ve Özel Eğitim İhtiyaçları ile İlgili Olarak Kapsayıcılık:* Bu yaklaşımın en yaygın kullanılan bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Birçok araştırmacının bu yaklaşıma vurgu yapması ve kapsayıcılığı engellilik ve özel eğitim ihtiyaçları ile sınırlandırıyor olması kapsayıcı düşüncenin geliştirilmesine bir engel olduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda kapsayıcılığın daha geniş bağlamsal faktörlere değinmesine engel olarak bireylerin eksikliklerinin ön plana çıkarılması şikayetine neden olduğu düşünülmektedir.
- *Disipline Dayalı Dışlamalara Bir Yanıt Olarak Kapsayıcılık:* Bu yaklaşımda kapsayıcılık, zorlayıcı, hareketli ve normal üstü davranışları olan ve bu nedenle okulda dışlanmalara maruz kalabilecek çocuklarla ilgili ilgilidir. Bununla birlikte, araştırmacılar yine bu istisnalara yol açabilecek bağlamsal faktörlere dikkat çekmektedirler.
- *Dışlanmaya Karşı Savunmasız Olan Bütün Gruplar İlgili Kapsayıcılık:* Bu yaklaşım engellilik ve özel eğitime ihtiyaçlarının yanı sıra dışlanmaya karşı savunmasız görülen göçmenler ve etnik azınlıklar gibi bazı öğrenci gruplarına da odaklanmaktadır.
- *Okuldaki Herkesin Gelişimini Sağlamak İçin Kapsayıcılık:* Bu yaklaşım, İngiltere'de ortaya çıkmakla beraber farklı ihtiyaçları olan çocuklar için farklı okul türleri tahsis etmek yerine, herkes için bir okulun gelişimine atıf yapan, kapsamlı bir okulla ilgilidir.
- *Herkes Yönelik Eğitim İçin Kapsayıcılık:* Bu yaklaşım belirli hedeflere bağlı eğitim

alanındaki uluslararası erişime odaklanan UNESCO'nun herkese yönelik eğitim gündemine dayalıdır.

- *Eğitim ve Topluma Prensipli Bir Yaklaşım Olarak Kapsayıcılık*: Bu yaklaşımda, eşitlik, katılım, topluluk ve çeşitliliğe saygı gibi kapsayıcı değerlerin önemsendiği ve bu değerlerin genel politika ve uygulamaları yönlendirmede önem taşıdığı görülmektedir.

Bu yaklaşımlar, kapsayıcı eğitimin farklı şekillerde anlaşılabilirdiğini, farklı araştırmacılar ve paydaşlar tarafından farklı şekillerde vurgulandığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Bütün bu yaklaşımlar, farklı değerlerin dile getirilmesi ihtiyacına bağlı ve bu değerlerin kapsayıcı yaklaşımın gelişim için bir başlangıç noktası olarak kullanılabileceği ve genel anlamda eğitime ilkeli bir yaklaşım sunduğuna yönelik ifadelerin varlığını ortaya koymaktadır (Messiou, 2017).

Operti, Walker ve Zhang (2014) uluslararası anlamda, geçmişten günümüze kapsayıcı yaklaşımın gelişimine yönelik dört temel düşüncenin olduğunu öne sürerler: insan haklarına dayalı bakış açısı (1948-), özel ihtiyaçları olan çocuklara yönelik bir yanıt (1990-) Marjinal gruplara yönelik bir yanıt (2000-) ve eğitim sistemlerini dönüştürmeye yönelik bir yanıt (2005-) şeklinde bir sınıflandırma yapıldığı görülmektedir (s.159). Ulusal ve uluslararası anlamda bazı bölgelerin kapsayıcı eğitim sistemine dayalı kapsayıcı eğitim kavramını etkili bir şekilde uygulamaktan henüz uzak olduğu ve bazı ülkelerin hala özel ihtiyaçları olan öğrencilere veya diğer marjinal gruplara odaklandıkları görülmektedir (Operti vd., 2014, s.159).

Kapsayıcı eğitim, güçlü savunucularının yanı sıra güçlü muhaliflerle birlikte tartışmalı bir kavram olmaya devam etmektedir (Brantlinger, 1997). Bazı araştırmacılar kapsayıcı eğitimin geçici bir trend olduğunu öne sürmektedirler (O'Hanlon, & Thomas, 2004). Kapsayıcı eğitim kavramı, 92 üye ülke ile imzalanan Birleşmiş Milletler Salamanca Bildirgesi'nden (1994) sonra kapsayıcı bir yönelimi olan okulların ayrımcı tutumlarla mücadele etmek, misafirperver topluluklar yaratmak için en etkili yol olarak düşünülürken,

aynı zamanda kapsayıcı bir toplum inşa edilmesi için herkese eğitim vermenin önemli olduğuna yönelik düşüncelerin sıklıkla ifade edildiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitim kavramı, öğretmenlerin kendi rahat sınırlarının dışında hareket etmeye ve öğretme ve öğrenmeye yönelik fikirlerini yeniden düşünmeleri gerektiğine ilişkin bir anlayışı ifade etmektedir (Armstrong vd., 2011). Bu düşünceler, kapsayıcı eğitimin gerek duyduğu eğitimcilerin yetiştirilmesinde hizmet öncesi ve hizmet esnasında bu anlayışın sürekliliğini sağlamaya yönelik girişimlerin devam etmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (Bentley-Williams, & Morgan, 2013).

21.Yy'da öğretmenler için en büyük zorluklardan biri, sınıflarındaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmektir. Öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak ve herkese eğitim imkanı sunabilmeleri için ilgili alanda bilgi, beceri ve değerlerle donatılmış kapsayıcı eğitimciler olmaları önem arz etmektedir. Herkes için eğitim düşüncesi, her çocuğun temel bir eğitim hakkına sahip olduğu inancıyla ortaya çıkmıştır (UNESCO, 1990).

Araştırmacılar, kapsayıcılık kavramının oldukça dar (özürlü) veya çok geniş (herkes dahil) olarak tanımlanabileceği ya da açıklanabileceğini ortaya koymaktadır (Armstrong vd., 2011). Örneğin, Waitoller ve Artiles (2013) kapsayıcılık kavramının eğitimde üç farklı yaklaşım anlamına gelebileceğini belirtmektedir. Bunlar; Sadece özürlülükle ilişkili olabilir; engellilik, cinsiyet ve kültürel farklılıkları dikkate almakla ilgili olabilir ya da tüm öğrencilerin katılım ve öğrenme engellerini aşmaları için bir süreç olarak düşünülebilir. McMaster (2013) kapsayıcılığın tüm öğrencilerin öğrenmeye tam katılımı engelleyen problemlere bir çözüm önerisi olarak sunulabileceğini ortaya koymaktadır. Varcoe ve Boyle (2014) öğretmenlerin kapsayıcılık fikrine olumlu bir şekilde bakmalarına rağmen birçok öğretmen tam anlamıyla kapsayıcı sınıflar için gerekli bilgi, beceri ve kaynaktan yoksun olduklarını idda ettiklerini ifade ettiği görülmektedir. Burke ve Sutherland (2004) öğretmenlerin kapsayıcılığa yönelik endişelerinin çoğunlukla siyasi nedenlere değil, daha çok kapsayıcı eğitimin nasıl uygulanabileceğine yönelik kaygılara dayalı olduğunu öne

sürmektedir. Ayrıca Savolainen, Engelbrecht, Nel ve Malinen (2012) kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin tutumlarına ve öz yeterliğine yönelik araştırmasında kapsayıcılığa yönelik uygulamaların daha etkin kullanılmasında öğretmen sayısının olumlu yönde etkili olduğunu öne sürdüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kapsayıcılığa ve çeşitliliğe yönelik fikirlerinin nasıl olduğunu ortaya koyan çok az araştırma söz konusudur. Bununla beraber Hemmings ve Woodcock (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının çeşitli ihtiyaç ve yeteneğe sahip öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada birçoğunun rol karmaşası yaşadıkları ve yeteri kadar hazırlıklı olmadığı ve bunun da öğretmenlerde kaygıya neden olduğu görülmektedir.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA, 2012) tüm sınıfların kapsayıcı olması ve tüm öğretmenlerin sınıftaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak becerilere sahip olmaları ve özel anlamda ihtiyaç duyan öğrencilere özel yardım sağlanmasını savunmaktadır. Bu yaklaşım, çeşitlilik fikrine dayalı olmakla beraber; çeşitliliğe yönelik yapılan çalışmalara örneğin mülteci öğrenciler veya farklı kültürel geçmişe sahip öğrenci gruplarına odaklanılmasına ilişkin girişimlerin teşvik edilmesini savunmaktadır.

Dışlanan gruplar için eşitlik ve adalet okulun ana hedefi olmakla beraber öğretmenler ve okullar bütün öğrencilere yönelik kapsayıcı koşulları sağlamakla görevlidir (UNESCO, 2003). Ayrıca okul bağlamının karmaşık yapısı göz önünde bulundurulduğunda kapsayıcı eğitimi benimsemek okuldaki bütün paydaşların farklı düşünme ve esneklik becerilerine sahip olmalarına dayalıdır (Gillies, & Carrington, 2004).

Kapsayıcı yaklaşımın tanımlanmasına yönelik girişimlerde Ainscow vd., (2006) kapsayıcılığın okuldaki tüm çocuklar ve gençler ile ilgili olduğu ve kapsayıcılığın başarıya odaklandığını öne sürdükleri görülürken, Mittler (2000) ise kapsayıcılığın katılımı kolaylaştırmayla ilgili olduğunu ileri sürdüğü görülmektedir. Bununla birlikte Ainscow vd., (2006) kapsayıcılığa yönelik tanımlamalarında farklı olarak odaklanmanın tüm çocuklar

üzerinde olması ve kapsayıcılığın katılım ve başarı kavramlarının bir araya getirilmesine bağlı olduğunu öne sürdükleri görülmektedir (s.25).

Bireylerin etiketlenmesi ve damgalanmasının bireylere zarar vermenin potansiyel tehlikelerine sahip olduğu ifade edilmektedir (Lauchlan, & Boyle, 2007). Bunun yanında bireylerin kategorilere ayrılması ve bunlara odaklanması önceden belirlenmiş bir kategoriye girmeyen diğer çocukların ihmal edilme risklerini artırmaktadır (Messiou, 2012). Booth ve Ainscow (2002) göre kapsayıcılık başkalarını anlamak ve paylaşılan öğrenme deneyimlerinde onlarla işbirliği yapmak, sürece, öğrenmeye aktif katılım ve öğrenmenin nasıl deneyimlendiği konusunda söz sahibi olmayı gerektirir. Ayrıca, bireyin kendisini daha derinden tanıması, kabul etmesi ve değer vermesi ile ilgilidir (s.3).

Kapsayıcı eğitim alanındaki araştırmaların öğrenme başarısızlığının sorumluluğunu bireysel öğrencilere değil daha çok okuldaki bütün faktörlere dayalı engellere odaklanması ve bu engellerin kapsayıcı ilkeler doğrultusunda işbirlikçi yollarla yapılacak araştırmalarla çözüme kavuşturulması gerektiğine yönelik düşüncelerin ifade edildiği görülmektedir (Messiou, 2017). Ayrıca Ainscow vd., (2006) araştırmacıların okuldaki katılımcıların yaşadıkları problemleri araştırmanın yanında onlarla bu problemlerin nasıl çözülebileceğine yönelik işbirliği yapmalarına yönelik yaklaşımları kabul edilme, katılım ve başarıyı kolaylaştıracağına yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir.

Mertens (2015) göre günümüzde dönüştürücü paradigma kapsayıcı eğitimin sadece özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik olduğunu kabul eden anlayıştan bütün dezavantajlı grupların yaşamları ve deneyimlerine dikkat çeken bir anlayışa evrildiğine dikkat çekmektedir (s.304). Çalışmaların birçoğunda, özellikle de özel eğitime ihtiyaç duyan kategorilere odaklanıldığına yönelik düşüncelerin olduğu ve araştırmalarda da bu hakim anlayışın sürdüğü ifade edilmektedir (Opertti vd., 2014; Messiou, 2017). Bunun yanında kapsayıcı toplumların oluşmasına kaynaklık edecek kapsayıcı okulları geliştirilmesi planlanıyorsa, gruplar ve kişiler arasında bölünmeler yapan araştırmaların amaçlara hizmet etmeyeceği ifade edilmektedir (Slee, 2001). Benzer şekilde, Ainscow (2000) sadece özel

eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere odaklanılması daha geniş bağlamsal faktörlerin gözden kaçırılmasına ve kapsayıcı yaklaşımı sınırlandırdığına dikkat çekmektedir. Ayrıca okullarda kategori ve etiketlere odaklanmanın tehlikeli olabileceği, öğretmenlerin ve araştırmacıların etiketler ve kategorilere odaklanmalarının belirli özellikleri paylaşmaya çalışan gruplar hakkında bazı varsayımlar yapma eğiliminde oldukları ve öğrencileri tam anlamıyla tanıma, anlama ve ihtiyaçlarını gidermede büyük bir engel oluşturacağı sıklıkla dile getirilmektedir (Messiou vd., 2016; Messiou, & Ainscow, 2015).

Araştırmacıların zel eğitime gereksinim duyan ya da farklı etnik kökenden gelen belirli ğrenci gruplarına odaklanması, metodolojik tasarımların da yalnızca bu ğrenci gruplarıyla yakın çalışmanın yanında işbirliğine dayalı araştırma yaklaşımının kullanılması da zorunlu kılmaktadır (Messiou, 2017). Bu tür araştırmaların, alandaki problemlerin tespiti ve çözümüne önemli oranda katkı sağladığı tespit edilmiştir (Ainscow, 2015; Ainscow vd., 2006; Hopkins, 2008, s.6).

Kapsayıcı eğitim felsefesi modern anlamda sosyal dışlanma, sosyal içerme ve sosyal adalet gibi bir dizi kavramla doğrudan ilişkili bir yaklaşımı içerir (Peters, Besley, 2014). Ayrıca Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan ve Shaw (2000) göre kapsayıcı eğitim yaklaşımı tüm öğrencilerin çeşitliliğine dayalı ve okuldaki çeşitli etkinliklerde öğrencilerin aktif öğrenimlerini ve katılımlarını sağlamaya yöneliktir. Bununla beraber kapsayıcı eğitim okullardaki farklı ihtiyaç ve yetenekleri olan öğrencileri sadece fiziksel anlamda dahil etmeyi değil, aynı zamanda öğrenme ve katılımı önleyen engellerden olan müfredat, değerlendirme, ğretim yöntemleri ve fiziksel yapıya bağlı değeriklikleri de içermektedir.

Okullarda kapsayıcı eğitim uygulamalarının eksikliği farklı ihtiyaç, yetenek ve geçmiş özelliklere sahip tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sekteye uğrayacağı ve öğrencilerin okuldaki ortamlarda sosyal anlamda dışlanacağına dikkat çekilmektedir (Warnock, 2005, s.17). Ayrıca tüm öğrencilerin okuldaki ait olma duygularının tatmin edilmesi gerçek anlamda kapsayıcı eğitim anlayışının temel hedeflerinden biridir (Sawhney, 2015). Kapsayıcı eğitim kapsayıcı uygulamalara dayalı olduğunda uyumlu bir toplum inşasında

etkili olmanın yanında Ayrıca okuldaki öğrenme süreçlerinde aktif olarak yer almanın toplumsal anlamda katılımın da önemli boyutlarından (Booth vd., 2000).

Kapsayıcı eğitimin başarısına yönelik ifadelerde öğretmen eğitime ilişkin müfredatın ve bunu yönlendiren eğitim sistemlerinin kapsayıcı eğitime yönelik anlayış ve uygulamalarının birbirleriyle uyumlu olmalarına bağlı olduğu sıklıkla ifade edilmektedir (Booth, Nes, & Stromstad, 2003). Ayrıca kapsayıcı bir okulda ise çeşitliliğe dayalı öğrencileri kapsamanın yanında aynı zamanda bu okullarda bulunan öğrencilerin okul ortamlarına daha fazla uyum sağladığına yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Farklı tarihi ve kültürel arka plana sahip öğrencilerin farklılıklarını bir dezavantaj olarak düşünmeleri ve kapsayıcı uygulamalardan yoksun bir okul ortamında bulunmaları kapsayıcı eğitimin pratikteki amaçları ile uyuşmadığı gibi okuldaki bütün paydaşların ortak bir amaç duygusu etrafında birleşmelerine de engel olarak düşünülmektedir (Fullan, 2001).

Kapsayıcı eğitimin başarılı olması öğretmenlerin tutumlarını, inançlarını ve değer algılarını öğrencilerin yeteneklerine bağlı profillerini dikkate almadan değiştirmelerine bağlıdır. Kapsayıcı eğitim her öğrencinin sınıfta sosyal katılımını içermekle beraber okuldaki her öğrencinin ihtiyaçlarını gideren kapsayıcı uygulamaların varlığı ve hayata geçirilmesinde aktif bir rol oynamaktadır. Kapsayıcı okullarda okul idaresinin, kalabalık öğrenci gruplarının yer aldığı sınıfları yönetmede ve etkili anlamda öğrenme-öğretme faaliyetlerinin yürütülmesine yönelik destekleyici tavırları oldukça önemlidir. Müfredat, sınav ve değerlendirmeye yönelik uygulamalar farklı ihtiyaç ve yeteneklere sahip öğrenciler dikkate alınarak yapılmalıdır (Sawhney, 2015).

Eğitimin hükümetler, aileler, topluluklar ve sivil toplum örgütlerini de kapsayan toplumsal bir sorumluluk olarak kabul edilmesinin yanında farklı fikirleri ve siyasi düşünceleri aşan büyük bir ittifak içinde yönlendirilmesi gerektiği UNESCO'nun Delhi Kararlarından 28. maddesi ile de vurgulanmaktadır (UNESCO, 1994b). Bununla beraber kapsayıcı eğitim ise, sosyal uyumun oluşturulmasında önemli olmanın yanında vatandaşlık konularıyla da doğrudan bağlantılı olduğu ve bu nedenle adil ve demokratik bir toplumda öğrencilerin aktif

demokrat ve üretken birer vatandaş olarak yetişmelerinde oldukça önemlidir. Öğrenmenin tüm aşamalarına yönelik okul paydaşlarınca alınan kararlarda öğrencilerin de aktif bir şekilde yer almaları öğrencilerin sorumlu birer vatandaş olarak sürece katılmalarında oldukça önemsenmektedir (Education Queensland, 2005).

Çeşitlilik, çoğulculuk ve küresel /ulusal vatandaşlık arasındaki yeni ilişkilerin belirlenmesi ve eğitimle ilgili sonuçların değerlendirilmesi dikkat çekilen konulardan biridir (Pinson, & Arnot, 2007). Günümüzde yaşanan zorunlu göç ile vatandaşlığa yönelik düşüncelerin yeniden değerlendirilmesinin yanı sıra göç edilen ülkede yabancı olarak tanımlanan bireylere yönelik sorumlulukların neler olduğu cevabı aranan önemli sorulardan biridir (Turton, 2003). Bununla beraber eğitimin daha kapsayıcı olmasına yönelik sorgulamaya dayalı araştırmalar uluslararası anlamda kapsayıcı anlayışın eğitimde ihtiyaç duyulan bir durum olduğunu ortaya koyar (Messiou, 2006). Ayrıca yapılan araştırmaların öğrenci, ebeveyn ve öğretmen vb. boyutların tamamının araştırmalarda veri kaynağı olarak kullanılmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Messiou, 2006). Kapsayıcı eğitim, okulun hâkim kültüründen farklı olarak, öğrencilerin perspektifinden sorunlara eğilmeye yönelik bir anlayışa dayalıdır (Slee, 2011). Öğretmenlerin ve siyasilerin bu anlayışın doğruluğunu kabullenmeleri okullardaki kapsayıcı eğitim uygulamalarını teşvik etmede önemlidir (Ainscow, & Kaplan, 2004). Ayrıca sınıftaki bütün öğrencilerin kapsayıcı uygulamalara yönelik bakış açısı değerli olmakla beraber aynı zamanda ebeveyn ya da diğer dışsal faktörlere dayalı dışlayıcı dinamiklerin de ortaya konmasında önemlidir.

Kapsayıcı okul kavramı öğrencilerin çeşitli ve uygun eğitim-öğretim gereksinimlerini karşılamakla beraber normal okullardaki eğitimin her anlamda bir reform sürecine tabi tutulması fikrine de dayanmaktadır (UNESCO, 2009). Bunun yanında kapsayıcı eğitim anlayışının hayata geçirilmesi bu anlayışı benimseyen ülkeler açısından endişe verici bir konudur. Kapsayıcı eğitim genel bir eğitim stratejisinin bir parçası olmanın yanında normal okullarda büyük bir değişime gidilmesine yönelik köklü bir reform çağrısı olarak da değerlendirilmektedir (UNESCO, 1994a).

Okul tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamamanın yanında öğrencilerin ve ailelerinin okula uyum sağlamalarında büyük bir sorumluluğa sahiptir (Ainscow, Howes, Farrell, & Frankham, 2003). Bu düşünce, okulların kişilik yapılarını ve yetenek seviyelerini dikkate almaksızın tüm öğrencileri eğitmek için gerekli mekanizmaları edinmelerini ve gerektiğinde mevcut durumlarda değişiklikler yapmasını öngörür. Bununla birlikte, geleneksel olarak yönetilen okullarda bu süreci hayata geçirmek zor olmakla beraber okullardaki değişime karşı dirençli yapıları ikna etmenin de önemli bir engel olduğu ifade edilmektedir (Ainscow, 1991; Skrtic, 1995). Sonuç olarak okulların eğitimi bireysel farklılıkları saygı ve hoşgörü ile karşılama ayrıca öğrenme kalitesini arttırmada çeşitliliği bir sorun olarak algılamamanın ötesinde bir fırsat olarak değerlendirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (UNESCO, 2009).

Kapsayıcı okullar uygun müfredat, yönetime dair düzenlemeler, öğrenme ve öğretme stratejileri, kaynak kullanımı ve paydaşlarla işbirliğini önemsemekle beraber öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının giderilmesi, farklı stil ve öğrenme hızlarına sahip öğrencilerin kabulüne yönelik bir dizi destek ve hizmetin yer almasını kaliteli eğitimin önemli dayanakları arasındadır (UNESCO, 1994a, s.11-12). Ayrıca kapsayıcı eğitim anlayışına dayalı okullarda yapı ve organizasyonlarındaki değişimin bütünsel bir yaklaşıma dayalı olması ve bu yaklaşımın bütün paydaşların karar alma süreçlerinde yer almasına bağlı olması gerektiği sıklıkla ifade edilmektedir (Booth, & Ainscow, 2002). Okullarda kapsayıcı eğitime yönelik değişimler var olan kaynakların, uygulamaları ve bilgiyi geliştirmeye yönelik kullanılması, farklılık ve çeşitliliğin öğrenmeye yönelik bir fırsat olarak değerlendirilmesi, öğrenci katılımına yönelik engellerin kaldırılması ve okuldaki bütün paydaşlarla işbirliğini teşvik edici bir dil geliştirilmesi ile mümkün olduğu ifade edilmektedir (Ainscow, 1999).

İyi uygulanan kapsayıcı anlayışın öğrencilerde sosyal duygusal beceriler, akademik başarı, okul katılımı, mezuniyet sonrası istihdam olanakları, yüksek öğretime geçiş, benlik saygısı, akran kabulü ve sürdürülebilir ilişkilerin artırılabilir olma fikri ile uyumludur (Salend, & Duhaney, 1999; Tapasak, & Walther-Thomas, 1999). Bu gelişmelerin bir kısmı, Türk okullarındaki politika ve uygulamalarda da görülmektedir (Erkılıç, & Durak, 2013). Bununla

birlikte, yukarıdaki ifade edilen gelişmelerin büyük çoğunluğu okul kültürlerinde, uygulamalarında ve politikalarda katılımcı bir yaklaşıma dayalı sistemli bir değişime ile mümkündür (Booth, & Ainscow, 2002; Dyson, & Millward, 2002). Ayrıca kapsayıcı eğitim büyük oranda eğitim sistemi içindeki faktörlerin birbirine sıkıca bağlılığını kabul etmekle beraber bu faktörlerin sistematik bir perspektiften ele alınmasının zorunlu olduğunu savunur (Singal, 2005). Bununla beraber kapsayıcı eğitim anlayışına dayalı sistemler çeşitli tarihi arka plana sahip öğrenciler için yeni öğrenme fırsatları geliştirebilir, şeffaflığı, hesap verebilirliği ve işbirliğine dayalı okul yönetim anlayışlarını oluşturabilir, yerel faktörleri anlamaya ve bunları bütün öğrenciler için faydalı hale getirebilme de ön ayak olabilir (Dyson, Goldrick, Jones, & Kerr, 2010).

Kapsayıcı eğitim tüm öğrenciler için daha iyi eğitim çıktıları vaat etmekle beraber öğrencilerin bütün ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak eğitim sistemlerinin bu anlamda reforma tabi tutulmasına ve birçok engelin aşılmasına bağlıdır. İfade edilen birçok engelin aşılması etkin kapsayıcı uygulamaların tam anlamıyla ortaya konulması, uygulanması ve değerlendirilmesini gerektirir. Ayrıca kapsayıcı uygulamaların Türkiye ya da diğer birçok gelişmekte olan ülkede geliştirilmesinin ve uygulamasının başarı düzeyleri geçmişten günümüze uyumlu değildir (Sakız, & Woods, 2015).

Kapsayıcı eğitimin büyük oranda başarısı okuldaki bileşenler arasındaki bağların ve buna dayalı değişimin bütüncül bir plan ve strateji bağlamında uygulamaya geçirilmesine bağlıdır (Datnow, & Park, 2010). Davidenko ve Tinto (2003) birçok ülke tüm öğrencilerin öğrenmesini hızlandırmak için gerekli olan değişimin objektif ve sistemli olduğunu fark etmede başarısız olduğu ifade ettiği görülürken kapsayıcı eğitim uygulamalarının ise ifade edilen problemlere adım adım çözüm üretilerek ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Sakız, 2016).

Türkiye'de eğitim sistemi, son derece rekabetçi olmakla beraber müfredat standartları başarıya odaklı olarak en uygun bireyi seçmeye yöneliktir (Sakız, 2016). Ayrıca sınırlı bir bilgi birikimi ve kapsayıcı eğitim tecrübesine sahip öğretmenler, düşük başarı oranları ile

okula iyi uyum sağlayamayan öğrencileri öğrenme ve öğretme aktivitelerine dahil etmeye yönelik olumsuz tutumlar geliştirebilirler (Eğitim Reformu Girişimi, 2011). İfade edilen durumda farklı yeteneklere sahip öğrenciler ile normal okullarındaki düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin sürece dahil edilmesine yönelik girişimlerin, bu öğrencilerin okullara yerleştirmesi ile sınırlandırıldığı görülmektedir (Sakız, 2016). Savunmasız ve marjinal olarak etiketlenmiş öğrenciler için öğrenmeye elverişli bir iklimin hakim olduğu okulların kurulması bütün öğrenciler arasında eşitlik-mükemmellik dengesini korumak ve öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının gidermede önceliklerden biridir (Rouse, & Florian, 1996). Türkiye ve diğer pek çok ülkede kapsayıcı eğitim uygulamalarının ve bunları etkileyen faktörlerin neler olduğuna yönelik birçok konu farklı boyutlarla ele alınmaktadır (Katila, Meriläinen, & Tienari, 2010; Sakız & Woods, 2014). Türkiye'de kapsayıcı eğitim uygulamalarının sadece engelli öğrencilerin dahil edilmesini amaçlayan bir rehberlik olduğu düşünülmektedir (Erkılıç, & Durak, 2013). Bu da kapsayıcı eğitimin başarısını ve buna yönelik eğitim anlayışına yönelik değişiklik sürecini sınırlamaktadır. Kapsayıcı eğitim, yeni ve daha geniş bir perspektifi ile okulların tüm öğrencileri ağırlayabilmesi ve onlara eşit bir şekilde kaliteli eğitim verilmesi sürekli hale getirmeye dikkat çekmektedir (Dyson, & Millward, 2002; Smith, 2006). Kapsayıcı eğitim ile engelli öğrencilerin normal okullara yerleştirilmesi ve bu öğrencilerin öğrenme, gelişim ve başarılarına dayalı süreçlere bağlı yaşadıkları problemler ile izole bir öğrenci grubunun oluşmasına neden olduğu ifade edilmektedir. Eğitim reformlarına dair planları yapımında kapsayıcı eğitime dair konuların ele alınması ve okullardaki uygulama süreçlerinde destekleyici bir yaklaşımın benimsenmesi oldukça önemlidir (Sakız, 2016).

Kapsayıcı eğitime yönelik uygulamaların değişimlerle daha kapsayıcı hale getirilmesi büyük oranda eğitim politikaları, yönetim anlayışı, öğretmen geliştirme, kaynaklar, müfredat ve değerlere bağlıdır (Clark, Dyson, & Millward, 1995). Kapsayıcı okullar, öğrenci ve öğretmen sorumluluklarını farklı şekillerde ortaya koyan farklı paradigmalara dayanmaktadır. Bu paradigmalara göre normal okullara dışlanmaya karşı savunmasız

öğrencileri yerleştirmenin yetersiz olduğunu aynı zamanda dışlayıcı paradigmaları, okul kültürlerini ve uygulamalarını olumlu anlamda şekillendirmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Kapsayıcı eğitim sisteminin daha adil ve kapsayıcı bir yönde değiştirilmesi daha geniş düzeyde bir bakış açısına sahip olmakla beraber; olumlu bir benlik hissi geliştirme, kişinin kendi yaşamı ve kendi gelişimi hakkında bilinçli seçimler yapabilme ve ekonomik olarak aktif olma gibi geniş bir hedef yelpazesi ile mümkündür. Bu hedefler ve bunlarla ilişkili beceriler, bireylerin yaşamlarını yönlendirmelerine, toplumun aktif bir üyesi olmalarında ve işgücü piyasasında rol alabilmelerinde etkilidir (Dyson vd., 2010).

Kapsayıcı eğitim düşüncesi, günümüzde uluslararası eğitim tartışmalarında dikkate alınan bir konu olmakla beraber teorik ve pratik anlamda da popüler bir konudur (Ballard, 1999). Bu nedenle, eğitim sistemlerini yönlendirenlerin okullarda giderek farklılaşan sosyal yapıların ihtiyaçlarını gidermeye yönelik mevcut örgütsel mekanizmalarda değişimleri desteklemeleri önemlidir (Sakız, 2016).

Bir eğitim sisteminde kapsayıcılığın artışı çeşitliliğin ve farklılığın daha belirgin hale gelmesini de beraberinde getirecektir (Winzer, & Mazurek, 2000, s.5). Bu anlayış eğitim sistemindeki uygulayıcıların bireysel özellikleri dikkate almaları ve buna yönelik uygulamaların mümkün olduğunca genel eğitim müfredatı içerisine gömülmesi gerektiği ayrıca bireysel ve bütün okula hitap eden programlar tasarlamaları gerekmektedir. Bu amaca ulaşmak için gelecekte eğitimciler ve araştırmacılar öğrencilerin farklı ihtiyaç ve hedeflerin karşılanmasına yönelik bilgi, beceri ve değerlerle donatmaları önemlidir (Sakız, 2016). Normal okullarda özel veya genel eğitim hizmeti veren eğitimcilerin uygulama alanlarını ilgilendiren değişiklikleri anlayabilmeleri ve bunları destekleyip sürekli hale getirmeleri kapsayıcı bir mesleki eğitim için önemlidir (Minke, Bear, Deiner, & Griffin , 1996).

Eğitim sistemlerindeki değişimin planlanması ve uygulanmasının Türkiye'deki eğitim anlayışına ve uygulamalarına yansıtma tüm öğrencilere kaliteli eğitim sağlamak ve okulların eğitim kapasitelerinin artırılması için önemli bir fırsat olarak değerlendirilmektedir (Sakız, 2016). Kapsayıcı eğitimin gerçekleştirilmesi, eğitim

politikalarının daha geniş bir öğrenme fırsatı oluşturmaya yönelik tasarlanmasına ve eğitimin birçok problemini ortaya koyma ve çözüm üretmeye yönelik sistemli hedeflerle yönlendirilmiş olmalarına bağlıdır (Dyson vd., 2010).

Etkili kapsayıcı okulların oluşturulması, öğretim stratejileri ve değerlendirme uygulamalarında öğretmen ve ebeveynlerin bilgi ve becerilerini paylaşımlarına bağlıdır (Friend, & Cook, 2007, s.16; Kampwirth, 2003). Çoğu araştırma kapsayıcı bir okulu bir arada tutan düşüncenin bileşenler arasında yer alan takım çalışması olduğu fikrini öne sürer (Ainscow, & Sandill, 2010).

Bir öğrencinin eğitim sistemindeki fırsatlara erişebilme imkanı toplumsal eşitlik ve kapsayıcılığın sağlanmasında önemlidir (Ainscow, 2005; Laguardia, & Pearl, 2009). Buna rağmen birçok ülkedeki eğitim sistemine bağlı uygulamalar ve politikalar öğrencinin eğitime erişimini azaltmakta ve eşitsizliği teşvik etmeye devam etmektedir (Nieto, 2000; McGregor, & Mills, 2012). Bütün öğrencilerin kaliteli ve kültürel açıdan duyarlı bir eğitime erişmelerine yönelik engeller kaldırılabilirse çeşitli öğrenme çıktılarının akademik başarıyı önemli oranda desteklediği görülmektedir (Ainscow, 2005).

Okullarda kapsayıcı eğitime yönelik anlayışlar kültür, yapı ve uygulamalardaki değişimlere bağlıdır (Graham, & Harwood, 2011). Kapsayıcı eğitim, akademik anlamda risk altındaki öğrencilere yönelik eğitim fırsatlarının ve hizmet kalitesinin geliştirilmesi yönündeki gayretleri yansıtmakla beraber okul kültürü ve uygulamalarındaki değişikliklerle dezavantajlı öğrencilerin öğrenme aktivitelerine ve ortamlarına katılımlarını artırmaya yöneliktir (Wilson, 2006; Allman, 2013).

Sosyal anlamda bütün öğrenciler okuldaki yetişkinler ve akranları ile iletişim kurar (Martin, & Cobigo 2011; Morrison, & Allen, 2007;). Öğrencilerin aktif olarak öğrenme ortamlarına katılması ve karar verme süreçlerinde yer alması öğrencilerin aidiyet duygularını ve başarılı olmaya yönelik psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Rose, Daiches, & Potier, 2012). Bu ihtiyaçların giderilmesi öğrencilerin başarı motivasyonlarını ve geleceğe yönelik yönelimlerini etkilemektedir (Sirin, & Rogers-Sirin,

2005; Li, Lerner, & Lerner, 2010). Genel anlamda öğrencilerin etkinliklere katılım, davranışlarda değişiklik ve akademik görevleri tamamlamaları okul başarılarında artışa sebep olduğu ifade edilmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin yetişkinlerle kurdukları destekleyici ve olumlu ilişkiler ile akademik anlamda başarılı olabilmeye yönelik inanç ve düşünceleri, kapasitelerini kullanabilmelerini sağlayan bir okul ortamının varlığına inandıklarında ortaya çıkmaktadır (Berry, 2005; Duhon-Haynes, 1996; Plunkett, Henry, Houlberg, Sands, & Abarca-Mortensen, 2008).

Mülteci ve Sığınmacılara Yönelik Eğitim

Mülteci ya da sığınmacı, kendi ülkesinde yaşadığı eziyetten, siyasi veya dini baskılara dayalı zorunlu anlamda yaşadığı yerden ayrılan ve geri dönme olasılığı bulunmayan kişilerdir (Dalhouse, & Dalhouse, 2009; Roxas, 2010; Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği [BMMYK], 1998). Göçmenler karşılaştıkları sıkıntılara bağlı olarak toplumdaki diğer gruplara göre dezavantajlı kabul edilmektedirler. Bu bireyler sosyal belirsizlik, sosyo-ekonomik zorluklar, yaşanan travmatik olaylara bağlı olarak geleceklerini şekillendirmede daha az şansa sahiptirler (Hodes, 2000; Buz, 2003). Bütün bunlara bağlı olarak toplumda gerekli becerilerin ve yeterliliklerin kazandırılmasında daha fazla desteğe ihtiyaç duyarlar. Dünyada, 2017 yılında, çeşitli sebeplerle yerinden edilmiş 67.75 milyon kişi bulunmaktadır. Bu insanların yaklaşık 17 milyonunu mülteci, 5,5 milyonu ise sığınmacıdır. Mülteci ve sığınmacıların yaklaşık %50'si 18 yaşın altındaki çocuklar oluşturmaktadır (Office of the United Nations High Commissioner Statistics [UNHCR], 2017). Tarihte olduğu gibi günümüzde de savaş, çatışma, karmaşıklık, dini ve siyasi olumsuzluklar, ekonomik krizler ve çevresel felaketler insanların yer değiştirmelerinde birincil sebepler arasındadır (Betts, & Kaytaz, 2009). Sığınmacı gruplar, sığınma talep ettikleri ülkelerde uzun süreli ikamet edecek kişiler olarak düşünülmedikleri için toplum tarafından çok da önemsenmedikleri görülmektedir. Fakat günümüzde üçüncü ülkeye geçiş kriterlerini sağlayamayan sığınmacıların ülkede kalış süreleri uzamakta ve bu nedenle kendilerinin ve aile üyelerinin

toplum ve kurumlar ile iletişim kurmaları zorunlu hale gelmektedir. Ülkede toplumun yabancı nüfusa bakışını, kültürel zenginliğe yönelik olumlu düşünceler ile yaşanan bazı sorunlara dayalı olumsuz bir algı arasında bir süreci yansıttığı ifade edilmektedir (Şeker, & Aslan, 2015).

Türkiye’de 2017 yılı itibariyle Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği istatistiklerine göre toplam 3 milyon 156 bin sığınmacının olduğu görülmektedir (UNHCR Statistics, 2017). Ancak günümüzde sürekli yaşanan göç olayları nedeniyle bu sayının daha fazla olduğu tahmin edilmektedir. Suriye’den geçici koruma ile gelen mültecilerin sayısı ise 2 milyon 992 bin 567 kişi olduğu ifade edilmektedir (UNHCR Suriyeli Mültecilerin Bölgesel Dağılımı, 2017). Türkiye’deki mülteci ve sığınmacıların yaklaşık %30’unun 0-17 yaş aralığındaki çocuk ve ergenlerdir (UNHCR Türkiye Aylık istatistikleri, 2016). Ülkede yaşayan mültecilerin büyük çoğunluğunu Suriyeliler oluşturmakla beraber Iraklı, İranlı, Afganlı ve Somalililerin de yoğunlukta olduğu görülmektedir. Türkiye, bulunduğu coğrafyada, hem göç alan, hem göç veren, hem de göçmenler için bir geçiş güzergâhı olan ender ülkelerdendir (Kara, & Korkut, 2010).

Farklı dönemlerde Türkiye’ye yönelik bir takım göç dalgaları yaşanmaktadır. Bu göçlerde aileleri ile birlikte veya tek başlarına gelen çocukların olduğu tahmin edilmektedir (Uluslararası Göç Örgütü [IOM], 2012). Türkiye’de mülteci/sığınmacıların güvenlik bakış açısı ile zorunlu ikamete tabi tutulduğu yerleşim merkezleri ile birlikte, sığınmacıların birçok şehre dağılmış olduğu da bilinmektedir (Kara & Korkut, 2010). Türkiye’de barınan sığınmacıların Türkiye’ye yönelik algılarının belirlenmesi sosyal bilimciler, politikacılar ve karar vericiler için önemli veriler sağlayacaktır.

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra kurulan Birleşmiş Milletler 1951 tarihli Mültecilerin Statüsüne İlişkin Sözleşme ve 1967 tarihli protokolü ile mültecilerin durumunu hukuksal bir zemine taşımakla beraber bu aşağıda kısaca özetlenmektedir. Sözleşmenin 1A (2 bent) Maddesi ile;

Bu sözleşme mültecinin belirli fakat kesin olmayan bir yasal tanımı yaparak; “İrk, din, milliyet, belirli bir toplumsal gruba üyelik veya siyasi görüş sebebiyle zulüm görmekten korkan, zorunlu sebeplere dayalı kendi uyruğunun bağlı olduğu ülkede yaşamaktan korktuğu ve bu korkudan dolayı o ülkenin korunmasından faydalanmak istememe; ya da vatandaşlık yapamama ve bu gibi olayların bir sonucu olarak eski alışılmış ikametgahının bulunduğu ülkenin dışında olanlar, bu korku yüzünden geri dönmek istememektedirler.” Eğitim alma temel bir insan hakkı olmakla beraber yoksulluğun azaltılması, istikrar, ekonomik büyüme vb. faktörler çocuklar, aileler ve toplumlar için daha iyi bir gelecek ile doğrudan bağlantılıdır.

1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, zorunlu ilköğretimin evrensel bir hak olduğunu; 1979 tarihli Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi, kadınlar ve erkekler arasında eğitim haklarına yönelik herhangi bir ayrım yapılamayacağı ve 1989 tarihli Çocuk Hakları Sözleşmesi, tüm çocukların durumlarına bakılmaksızın zorunlu olarak ilköğretime, erişilebilir olmaya dayalı olarak ortaöğretime ve kapasiteye dayalı olarak yüksek öğretime erişmeye yönelik haklarını teyit etmektedir (Birleşmiş Milletler, 1989, Madde 28). Ayrıca mülteciler yönelik eğitim hakkı, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Konseyinin Temmuz 2010 kararında ve 1951 tarihli mülteci statüsü sözleşmesinin 22. maddesinde de ayrıntılı olarak belirtilmiştir (UNHCR, 2010a).

Dünyadaki mültecilerin neredeyse yarısını çocuk yaştaki mülteciler oluşturmakta ve bu nedenle bu çocuk ve gençlerin yaşamlarına ilişkin daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (UNHCR, 2010b). Eğitim özellikle evlerini, ülkelerini ve yakınlarını kaybeden çocuklar ve toplumların geleceklerini tekrar inşa etmelerinde oldukça önemlidir. Acil durumlarda eğitim hayata normal bir anlam kazandırmaya, umudun tekrar kazanılmasına ve travmatik deneyimlerden güvenli alana geçmeye aracılık ederek sosyal aktivitelere bağlı psikolojik iyileşmeyi desteklediği savunulmaktadır (Sinclair, 2007).

1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi, ülkelere mültecilerin veya sığınmacı çocukların eğitimlerinin ya da başka ülkelere gönderilmelerine dayalı olarak bekletmenin

savunulmayacağı ileri sürmektedir. Mülteci ve sığınmacılara yönelik beklemenin haftalarca, aylarca hatta yıllarca sürebileceğini gözönünde bulundurarak ülkelerin durumlarına bakılmaksızın kendi bölgelerinde bulunan çocukların eğitime erişimlerini sağlamakla yükümlü kılar. Sözleşmeye göre ülkeler ilköğretimin ücretsiz ve zorunlu olarak, ortaöğretimin erişilebilir olmaya dayalı ve yüksek öğretimin ise uygun kapasiteye bağlı olarak bütün mülteci ve sığınmacı öğrencilere bu imkânın sağlanmasını gerektirir (Sinclair, 2007).

II. Dünya Savaşı ülkeler arasında nüfusun homojen dağılmasına yönelik etkili olan dinamikler nedeniyle dünyada farklı yerlere yapılan göçleri artırmıştır. İkinci Dünya Savaşıyla az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere yaşanan göçlerin ekonomik, politik, sosyal, kültürel vb. olmak üzere farklı nedenlere dayandığı ifade edilmektedir. Bütün bunlara dayalı olarak ekonomik sıkıntı, savaş, terör, siyasi karmaşa ve etnisite, din ve cinsiyet dayalı ayrımların ön planda olduğu görülmektedir (İçduygu, & Toktaş, 2002).

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği mültecilerin fiziksel, siyasi ve sosyal anlamda korunması; barınak ve su gibi insani yardımların karşılanması ve ayrıca eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ile ilgilenen uluslararası bir örgüttür. BMMYK'nin 2012-2016 yönelik eğitim stratejisi mültecilere yönelik eğitim hükmünü yönlendirmektedir. Bu strateji, eğitimin temel ihtiyaçları arasında yer almasına odaklanmakla beraber öğretmen eğitimi ile mültecilere yönelik eğitimin kalitesinin artırılması, Okulların mülteci çocuklar için güvenli öğrenme ortamları olması ve mülteci çocukların bulundukları yerlerde ulusal eğitim sistemlerine entegre edilmesini temel hedefler arasında saymaktadır (UNHCR, 2012). Kurucu ve uluslararası bir organ olarak BMMYK'nin eğitime yönelik çalışmaları mültecilerin bulunduğu ülkelerle koordineli yürütülmektedir. Bu nedenle mülteci eğitimi genel anlamda mültecilerin bulunduğu ülkelerdeki yasalara, politikalara ve uygulamalar ile şekillenir. Buna bağlı olarak dünya mültecilerinin % 86'sının bulunduğu ilk iltica ülkelerinde genel olarak eğitim sistemleri çoğunlukla kırılgan siyasi, ekonomik ve hukuki kurumlara

bağlı olmadan sürdürüldüğüne dikkat çekilmektedir (UNHCR, 2014b). Ayrıca mülteciler zulüm korkusu nedeniyle uluslararası sınırları aşmış insanlar olarak tanımlanmakla birlikte uluslararası sınırları aşarak mülteci olarak kabul edilenlerin yaklaşık yarı ise çocuktur (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2014; UNHCR, 2014a). Sonuç olarak mültecilerin büyük çoğunluğu çatışmalardan etkilenmekle beraber aynı zamanda ülkelerine komşu olan düşük gelirli ülkelerde yaşamaktadır. Mültecilerin sadece yüzde birinden azı daimi olarak gelişmiş bir ülkede kalıcı bir çözüm bulunmasına yönelik olarak yeniden yerleşim fırsatına kavuşmaktadır (UNHCR, 2014a).

Küresel anlamda çocukların ayrımcılığa maruz kalmalarını engelleyen ve özel ve kültürel eğitime yönelik ihtiyaçlarına haklar bağlamında güvence altına alan hukuksal birçok belge mevcuttur. 1949 BM İnsan Hakları Bildirgesi, 1989 Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Dakar Herkes için Eğitim Çerçevesi tüm çocukların nitelikli eğitime kavuşmalarını sağlayarak çeşitlilik, cinsiyet ve engelliliğe yönelik zorlukları ortadan kaldırmayı hukuksal anlamda garanti altına almakla beraber milli kökenlerin veya ebeveynlerin politik bağlarının evrensel hakları etkilemeyeceğini güvence altına almaktadır (Christie, & Sidhu, 2002).

Küreselleşmenin yükselişi ve buna dayalı insan hareketliliğinin artışı vatandaşlık statüsünün farklı bağlamlarda ele alınmasına neden olmaktadır. Günümüzde uluslararası göçmenler dünya nüfusunun yaklaşık % 3,3'ünü temsil etmekle beraber sayıları gittikçe artmaktadır (United Nations, 2016). Dünyadaki göçün artışı ile ortaya çıkan göçmenlik ve vatandaşlık statüsüyle ilgili tartışmalar eğitim sistemleri için önemli zorluklara neden olmaktadır. Küreselleşme ve göç artışının eğitim sistemlerindeki etkilerine yönelik araştırmalara ihtiyaç duymakla beraber çeşitlilik, çoğulculuk ve küresel/ulusal vatandaşlık arasındaki yeni ilişkilerin ve bunların eğitime olan yansımalarına yönelik etkilerinin araştırılması gittikçe zorunlu hale gelmektedir (Pinson, & Arnot, 2007). Ayrıca göç gönüllü ya da zorunlu bir statüye bağlı olarak yaşanmış olsa da toplumlar arasında kimliklerin ve kültürlerin yeniden tanımlanmasına neden olmaktadır. Buna yönelik kanıtlar hem medyada hem de kapsamlı

disiplinler arası çalışmalarla ortaya konulmaktadır (Igoa, 2013; Suarez-Orozco, 2004; Zhou, 1997).

Mülteciler büyük oranda savaşların neden olduğu sosyo-politik istikrarsızlık nedeniyle göç etmek zorunda kalan insanlardır. Mülteci ailelerin büyük bir kısmı göç ettikleri ülkelerde ekonomik düzeyi düşük kentsel alanlara yerleştirilmeleri ile birlikte çocukları da düşük seviyedeki okullara devam etmek zorunda kalmaktadır. Mülteci kökenli birçok öğrenci kendi ülkelerinde ya da geçici sığınma ülkelerinde olumsuz ve çoğunlukla travmatik deneyimlere maruz kaldığı ifade edilmektedir (McBrien, 2005; Strekalova, & Hoot, 2008). Ayrıca 2015 yılında Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) yaptığı çalışmada yarısından çoğunun 18 yaşın altında olan yaklaşık 20 milyon mültecinin bulunduğunu açıkladığı görülmektedir. Günümüz dünyası II. Dünya Savaşı'ndan sonra en fazla mültecinin yaşadığı bir yer haline gelmiştir (UNHCR, 2015). Bu çocuk ve ailelerinin yalnızca küçük bir kısmı yeniden yerleşim bölgelerine taşındığı ve büyük bir kısmının ise sığınmacı statüsü ile uzun bir süre belirsiz bir hayat sürdürmektedir.

Eğitim kültürel düzeyi arttırmakla beraber göçmenlerin sosyo-ekonomik entegrasyon imkânını da artırmaktadır (Gindling, & Poggio, 2012). Eğitimin ayrıca bireyin potansiyel anlamda tam gelişimi ile bağlantılı olarak yaşam ve sağlık hakkı gibi diğer hakların kullanılmasını da doğrudan etkilediği ifade edilmektedir. (An International Network for Education in Emergencies [INEE], 2010). Eğitimin kaliteli oluşu erişim, kabul edilme ve uyarlanabilme özelliklerine bağlı olarak değerlendirilmektedir (Tomaševski, 2001). Ayrıca eğitime yönelik haklar yalnızca okullara erişimle değil aynı zamanda eğitimdeki hakların tamamına erişimi de içermektedir (UNESCO, 2004; Watkins, 2011).

Mülteci çocuklar ve gençlerin eğitimi ve adaptasyonu üzerine disiplinler arası birçok araştırma yapılmasına rağmen mülteci öğrencilere yönelik bilgi ve kurama dayalı önemli boşluklar söz konusudur (Suarez-Orozco, & Carhill, 2008). Gerçek okul tecrübelerinin çeşitliliği ve etkilerinin kimlik ve aidiyet duygularına etkilerine yönelik araştırmalar dikkat çekmektedir (He, Phillion, Chan, & Xu, 2008; Ngo, 2010). Ayrıca mülteci öğrencilerin sahip

oldukları temel kültürel özellikler ile göç ettikleri yerlerdeki okul kültürleri arasındaki denge akademik başarıya nasıl etkelediği ya da engellediği incelenmesi gereken konular arasındadır (Suarez-Orozco, & Carhill, 2008).

Mülteci öğrenciler ve aileleri ülkelerini büyük oranda şiddet, savaş, siyasi karmaşa veya ölüm tehdidine dayalı terk etmekle beraber mültecilerin büyük bir çoğunluğu ayrılmadan önce, ayrılırken ve ayrıldıktan sonra etnik grupları, dini inançları veya siyasi aidiyetlerinden dolayı birçok ırkçılık ve ayrımcılıkla karşı karşıya kalmışlardır. Bu nedenle mülteci çocukların büyük bir kısmı okul ortamlarında sınırlı deneyim, düşük akademik performans, şiddet, savaş ve kaosa dayalı stres ve travmayla mücadele etmektedirler (Heptinstall, Sehtna, & Taylor, 2004; Shaw, 2003). Ayrıca mülteci ve sığınmacı öğrenciler yeni bir dil ve kültüre adapte olmanın yanında siyasi, sosyal ve kültürel yapılara bağlı olarak oluşturulan eğitim sistemlerine de kısa sürede ve çeşitli seviyelerde adapte olma gibi bir durumla karşı karşıyadırlar (Rong, & Brown, 2002). Okullar bütün öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını ihmalen kaçınarak herkesin eğitim ihtiyaçlarını gidermenin yanında kültürel çeşitliliğe dayalı eğitim ile mülteci ve sığınmacı öğrencileri de dikkate almalıdır (Amthor, & Roxas, 2016).

Mülteci öğrenciler çoğunlukla önyargılara ve akranlara dayalı zorbalığa maruz kalmakla beraber aynı zamanda öğretmenlerin kültürel duyarlılığa yönelik duyarsızlıkları ile de karşı karşıya kalmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin büyük oranda öğrencilerin kültürel geçmişlerine ilişkin ön yargılı düşüncelere sahip oldukları ve çoğunlukla mültecilerin yetersiz, seviyesiz, sadece okur-yazar olan öğrenciler olduklarına sıklıkla ifade ettikleri görülmektedir (Betancourt vd., 2015; Ellis vd., 2010; Phelps, 2014; Rana, Qin, Bates, Lustre, & Saltarelli, 2011). Mülteci öğrencilerin devam ettiği okulların büyük bir kısmının yeterli olmayan finansman, niteliksiz müfredat ve nitelikli öğretmenlerden yoksun olduklarına dikkat çekilmektedir (Callahan, 2013; Golden vd., 2014; Nash, & Associates, 2015).

Mülteci çocuk ve gençlerin akademik başarıları bireysel farklılıklar, akademik katılım, öğrenme stillerine yönelik duyarlılık, kültürel çeşitlilik ve sağlık gibi faktörlere dayanmaktadır (Bang, 2012; Dinh, Weinstein, Tein, & Roosa, 2013; Kim, & Suarez-Orozco, 2015). Buna yanında ev ödevlerini tamalanması ve öğrenme stillerine yönelik duyarlılık gibi bireysel anlamdaki akademik katılım düzeyi mülteci öğrencilerin akademik başarıları ile de pozitif ilişkilidir (Bang, 2012; Kim, & Suarez-Orozco, 2015). Aynı zamanda bazı araştırmalar kaygı ve depresyon gibi bazı durumların mülteci öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz anlamda etkilediği görülmektedir (Dinh vd., 2013; Noam, Oppedal, Idsoe, & Panjwani, 2014).

Mülteci öğrenciler genel anlamda eğitim kaynaklarına sınırlı erişim ve egemen kültüre mensup akranlarla etkileşimin kısıtlı olarak yaşandığı ve yoksulluğun fazlaca yaşandığı okullara yerleştirilmektedir (Kiang, & Supple, 2016). Ayrıca mülteci öğrencilerin yaşadıkları dil problemlerinin yanında zor bir müfredat ve buna dayalı düşük performans beklentileri mülteci öğrencilerin başarıyı tatmaları için gerekli hassasiyeti taşımadığı ifade edilmektedir (Callahan, 2013; Golden vd., 2014; Kiang & Supple, 2016; Nash & Associates, 2015).

Mülteci aileleriyle iletişim kurma potansiyelinin artırılmasına yönelik olarak mülteci topluluklarından personel ya da gönüllerinin istihdamı ev-okul işbirliğini güçlendirmenin yanında mülteci öğrencilerin ortama uyum sağlamaya yönelik güvenlik ihtiyaçlarının da karşılayacağı öne sürülmektedir (Moinolnolki, & Han, 2017). Ayrıca mülteci öğrencilerin ana dillerini konuşan uzman öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin özel öğrenme gereksinimlerini karşılamaya yönelik uzman öğretmenlerin okullarda bulunması mülteci öğrencilerin derslerde rehberlik hizmeti almalarına imkan sağladığı görülmektedir (Bang, 2012; Riggs, & diğerleri, 2014 ; Wahlstrom, 2015).

Mülteci kökenli öğrencilerin yaşadıkları ekonomik zorluklara dayalı yoksullukları büyük bir problem olmakla beraber aynı zamanda mülteci öğrencilerde okuma, yazma ve aritmetik vb. yeterliliklerin ekonomik nedenlerden etkilendiği ifade edilmektedir (Paxton, Smith, Win,

Mulholland, & Hood, 2011). Bunlara dayalı olarak mülteci kökenli çocukların okullarda desteklenmesine yönelik etkili ve hedefe yönelik bir yaklaşımın benimsenmesi faydalı olmakla beraber çocukların travmadan kurtulma ve toplumsal katılımı için önemli olduğu ifade edilmektedir (National Child Traumatic Stress Network: Refugee Trauma Taskforce, 2005). Ayrıca birçok araştırmacı mülteci öğrencilere yönelik kaliteli bir eğitimin verildiği bir okul çevresi ve zihinsel anlamda sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmelerine yönelik girişimlerin etkilerini ve bunların değerlendirmesine ilişkin daha fazla çalışma yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir. (Rousseau, & Guzder 2008; Taylor, & Sidhu, 2012).

Göç umutsuz koşullardan, aşırı yoksulluktan ve savaştan kaçmak için kullanılan bir strateji olmakla beraber aynı zamanda daha iyi iş olanaklarına erişim, eğitim ve sağlık hizmetlerine erişim için de kullanılan bir yoldur. Göçü çekici hale getiren faktörler olmakla beraber genel anlamda yoksulluk, eşitsizlik, ayrımcılık, işgal, siyasi baskı ve çatışma ortamı vb. olumsuz faktörlerin daha güçlü göç sebeplerinden olduğu söylenebilir (Spree, & Vally, 2012). Ayrıca her mülteci topluluğunun benzersiz deneyimleri, bu toplulukları diğer mülteci topluluklardan ayırt etmekle beraber özel ihtiyaçlarını anlamak için de önemlidir. Mülteci çocukların eğitimine yönelik uygulamaların daha büyük ve belirgin göçmen topluluklarıyla sınırlandırılması öğretmenler ve araştırmacıların bütün mülteci çocukları genellemelerine de sebep olduğu ifade edilmektedir (McBrien, 2005).

Mültecilerin yeni yaşamlarında çektikleri en büyük zorluk, dil zorlukları ve bunun sebep olduğu sosyal, duygusal ve akademik zorluklara bağlı öteki olma korkusudur (Işık-Ercan, 2011). Ayrıca mülteci ailelerin ve çocukların yaşadıkları ikilemlerden biri kendi kültürleri ile göç ettikleri ülkelerdeki hâkim kültür arasındaki çatışmalar olduğu ifade edilmektedir. Mülteci ailelerinin büyük bir kısmı buna rağmen çocuklarını ev sahibi ülkeye entegre etmek istedikleri fakat aynı zamanda kültürel kimliklerinden de vazgeçemediklerini bildirdikleri görülmektedir (Attwell, Gifford, & McDonalds-Wilmsen, 2009; Shimoni, Este, & Clark, 2003).

Genel anlamda mülteci ailelerin büyük bir çoğunluğu, çocuklarının akademik yaşantılarında başarılı olarak gelecekte önemli kariyer basamaklarında yer almasını istedikleri görülmektedir (Banks, & MacDonald, 2003; Shimoni vd., 2003). Ayrıca mülteci öğrenciler aldıkları eğitimi, yaşadıkları büyük talihsizlikleri unutma, geleceklerini inşa etme ve geçmişte kaybettiklerini telafi etmek amaçlı bir araç olarak görmektedirler (Mosselson, 2006). Bunun yanında etkili iletişimin önemini kavrayan birçok mülteci ailenin çocuklarının akademik başarılarını cesaretlendirerek onları ailenin uzmanları ve tercümanları olarak gördükleri ifade edilmektedir (Attwell vd., 2009).

Eğitimcilerin ve araştırmacıların bir kısmının önyargılı düşüncelerine bağlı olarak, mülteci öğrencilerin akademik başarısızlığının ailelerin sosyal statüleri ve kültürel özellikleri ile ilişkilendirmeye dayalı genelleyici düşüncelerin olduğu görülmektedir (Işık-Ercan, 2012). Ayrıca mülteci öğrencilerin akademik başarılarının öğrencilerin sahip oldukları kültürel özelliklerin ve konuşulan anadillerin terk edilmesiyle ilişkilendiren düşüncelerin de oldukça baskın olduğu görülmektedir. Bu nedenle farklılığın, eşitliğe veya ortak noktada buluşmaya engel olduğu ve ayrıca marjinalleşmeye de aracılık ettiği sıklıkla ifade edilmektedir (Shields, Mazawi, & Bishop, 2005).

Mülteci çocukların deneyimlerinin, farklı bağlamlarla ile anlaşılabilmesi ve bu bağlamların ise göç öncesi, göç sırası ve göç sonrası olmak üzere üç aşamaya ayrılabilmesi ifade edilmektedir (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen, & Frater- Mathieson, 2004). Ayrıca mülteci çocukların ve ailelerinin birçok zorluklarla karşı karşıya kaldıkları ve bu nedenle toplumun ve eğitimcilerin bu zorlukları hafifletmeye yönelik sorumlulukları olduğu ifade edilmektedir. Bu zorlukların hafifletilmesinde; mülteci çocukların gelişim ihtiyaçlarının karşılandığı ortamlar oluşturmak, bu çocuklara yönelik sağlık ve erken çocukluk eğitime ilişkin olanaklar sunmak, okul sonrası programlar ve ebeveyn katılımına yönelik olanaklar sağlamak bunlar arasında sayılabilir. Bu faktörlerin mülteci çocukların ve ailelerinin toplumda üretken bireyler haline gelmelerini, toplumla bütünleşmelerini ve zengin kültürel deneyimlerden faydalanmalarına da ortam sağlayacaktır (Isik-Ercan, 2012).

Mülteci çocukların birçoğu şiddet, işkence ve savaşa dayalı olaylara bağlı olarak birçok rahatsız edici travma ile baş etmek zorunda olup ailede, evde ve toplumda kimlik kaybının da içerisinde yer aldığı sayısız problemle karşılaşmaktadır (Cairo, 2012). Genel anlamda mülteci öğrencilerin okullardaki kötü performansları, kendi kültürlerine bağlansa da bu öğrencilere yönelik kültürel özelliklerin öğrenmeye yardımcı birer kaynak olarak kullanılmaması da başarısızlığın nedenleri arasında gösterilmektedir. İnançlar, değerler ve davranışlar, çocuğun ev kültürünün temel özellikleri olsa da bunlar ayrıca bilişsel gelişimin de temelini teşkil etmektedir (Rogoff, 2003). Etkili bir öğrenme için önemli faktörlerin kültürel alt yapı, deneyimler ve davranışlar olduğu gözden kaçırılmamalıdır (Gay, 2010).

Mülteci öğrencilerin sınıf düzeyi, okul türü, yaş vb. etmenlere bakılmaksızın tüm Avrupa ülkelerinde diğer çocuklardan daha düşük performans gösterdikleri birçok araştırmayla da teyit edilmektedir. (Brinbaum, & Heath, 2007; Di Bartolomeo, 2012; Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2006). Ayrıca birçok Avrupa ülkesinde mülteci öğrencilerin diğer öğrencilere göre eğitim düzeylerinin daha düşük olduğu PISA sınavlarındaki performanslarla da belgelenmiştir (OECD, 2006). Mülteci ya da mülteci olmayan öğrenciler arasındaki farklılıkların büyük bir kısmı sosyo-ekonomik durum ve evde konuşulan dile ilişkindir (Hanushek, & Wössmann, 2011, Schneeweis, 2011; Entorf, & Lauk, 2008; Cobb-Clark, Sinning, & Stillman, 2012).

Mülteci öğrencilerin aldıkları eğitimin, göç etmeden önce, göç sırasında ya da göç sonrasında sıklıkla kesintiye uğradığı ifade edilmektedir (Ferfolja, McCarthy, Naidoo, Vickers, & Hawker, 2009). Mülteci öğrencilerin yaşadıkları bu eğitime dayalı kesintiler, bu öğrencilerin akademik, uyum sağlamaya dayalı stres, dil zorlukları ve sosyo-kültürel problemleri de beraberinde getirdiği ifade edilmektedir (Naidoo, 2013). Ayrıca öğretmenlerin artan öğrenci çeşitliliğinin birincil muhatapları olacakları öngörüsü ile gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donanmış bir şekilde yetiştirilmesi önemsenmelidir (Gay, 2002). Avustralya vb. sıklıkla mülteci kabul eden ülkelerde mülteci öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarda izolasyon ve dil ihtiyaçları (Harding, & Wigglesworth, 2005); topluma

adaptasyon ve akran danışmanlığı (Cassity, & Gow, 2005); mülteci öğrencilere ilişkin politik konular ve insan hakları (Christie, & Sidhu 2002); politik ve toplumsal mutabakat (Sidhu, & Taylor, 2007; Coventry, Guerra, MacKenzie, & Pinkney, 2003) ve mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin okuldaki bütün bileşenlerin katılımıyla yapılan çalışmalara öncelik verilmektedir.

Mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik başlayan ilgi mülteci öğrencilerin tamamının homojen bir grup olarak algılanmaları ve genellemeleri gibi olumsuz duruma da neden olmaktadır (McBrien 2005; Rutter, 2006). İngiltere bağlamında mülteci öğrencilerin homojen bir grup olarak algılanmalarının, bu öğrencilere yönelik özel ihtiyaçların tespiti ve uygun eğitimlerin geliştirmesine bağlandığı görülmektedir (Rutter, 2006, s.4). Ayrıca mülteci öğrencilere yönelik yapılan politik ve hukuksal düzenlemelerin, nadiren belirli politikalara ve hedeflere bağlı kaldığı ve bu nedenle bu öğrencilerin farklı dönemlerde farklı öğrenci kategorilerine dahil edildikleri görülmektedir (Sidhu, & Taylor, 2007). Benzer şekilde, İngiltere'de yapılan bir araştırmada sığınmacı ve mülteci öğrencilerin öğrenme, toplumsallaşma ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik belirlenen ve hedeflenmiş politikaların nadiren hayata geçirilerek başarı sağlandığı görülmektedir (Arnot, & Pinson, 2005).

Birçok araştırmanın mülteci öğrencilerin travmaya yönelik deneyimlerine odaklandığı bunun da mülteci öğrencilerin travma geçirmiş olmanın dışında yaşadığı yoksulluk, dışlanma, ırkçılık ve belirsizlik gibi göç öncesi, sırası ve sonrası yaşanan birçok sorunun da görmezden gelinmesine neden olduğuna dikkat çekilmektedir (Rutter, 2006, s.6). Ayrıca okullar mülteci öğrencilerin yerleşmeleri ve adaptasyon süreçlerinde önemli roller üstlenmenin yanında mülteci öğrencilere yönelik olumlu ve hoşgörüyeye dayalı tutumların oluşturulmasında okuldaki liderlerin de katkıları ile başarılabilceği ifade edilmektedir (Taylor, & Sidhu, 2012).

Okullar mülteci öğrencilerin genellikle ilk temas noktaları olarak, toplumla anlamlı bağlantılar kurduğu ve aidiyet duygusu geliştirdikleri kurumlardır (Olliff, 2007; Gifford,

Correa-Velez, & Sampson, 2009; Sidhu, & Taylor, 2007). Mülteci öğrencilerin toplumsallaşmasında ve aidiyet duygusu geliştirmelerinde önemli roller üstlenen okulların aynı zamanda dışlanmaya yönelik deneyimlerin sıklıkla yaşanan yerler olduğu da ifade edilmektedir (Mansouri, Jenkins, Morgan, & Taouk, 2009). Bütün bunlara dayalı olarak okulların dahil etme, çeşitliliğe önem verip vermemeye bağlı olarak toplumu yönlendirmeye yönelik ciddi bir rol üstlendikleri söylenebilir (Keddie, 2011a; Hattam, & Every, 2010).

Mülteci kavramına yönelik söylemler, büyük ölçüde eksik ve yanlış tanımlamalara dayalı olmanın yanında marjinalleşmeyi de ön plana çıkardığı ifade edilmektedir (Keddie, 2011b). Bu konumlandırmaların büyük oranda mülteci öğrencileri travma geçirmiş, mağdur ve risk altındakiler şeklinde yaftalanarak, alt sınıflara yerleştirilmesine neden olduğu ifade edilmektedir (Christie, & Sidhu, 2002; Hewson, 2006; Sidhu, & Taylor, 2007; Ferfolja, 2009). Ayrıca mülteci öğrencilerin yeni başladıkları okul ortamlarında, mücadele etmeleri gereken birçok sorunla karşılaştıkları görülmektedir (Cassity, & Gow, 2005; Gifford vd., 2009; Miller, Mitchell, & Brown, 2005; Naidoo, 2011). Genellikle geleceğe yönelik bir hayat kurma mücadelesi veren mülteci öğrenciler, içerisinde yer aldıkları rekabetçi eğitim sistemlerinde hem akademik hem de sosyal ilişkiler kurmada zorlandıkları görülmektedir (Miller vd., 2005).

Okulların toplumda üstelendikleri büyük ve ciddi rollere bağlı olarak, mülteci öğrencilere yönelik olumsuz siyasi söylemler, marjinalleşme ve eşitsizliği engelleme gibi negatif algıları değiştirebilme gücü kullanılabilir (Hattam, & Every, 2010). Ayrıca mülteci öğrencilerin okullarda yaşadıkları deneyimlerin büyük bir kısmı, mültecilerin toplumdaki imajları, farklı kültürlerin okul ortamına nasıl yansıdığına ve tartışıldığına bağlıdır (Uptin, Wright, & Harwood, 2013). Bununla beraber birçok araştırmacı ve eğitimcinin mülteci öğrencilerin göç öncesi eğitim deneyimlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesinin, mülteci öğrencilerin yaşadıkları birçok problemi anlama ve çözüme kavuşturmak için önemli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir (Gahungu, Gahungu, & Luseno, 2011; Işık-Ercan, 2012; Prior, & Niesz, 2013). Buna bağlı olarak mülteci öğrencilerin, yeniden yerleşim öncesi eğitim

deneyimlerinde yaşadıkları problemlerin; dil engelleri, gizlilik kaygısı, kültürel yanlış anlamalar ve düşünceler olduğu bunun da yeniden yerleşim sonrası okullarda ve öğretmenler tarafından büyük oranda dikkate alınmadığı ifade edilmektedir (Bigelow, 2010; McBrien, 2011; Taylor & Sidhu, 2012).

Yeniden yerleşime tabi tutulan mülteci öğrencilerin eğitim süreçleri üç önemli aşamaya ayrılmaktadır: yeniden yerleşim öncesi, varış ve yeniden yerleşim sonrası (Dryden-Peterson, 2015). Bununla beraber mülteci öğrencilerin okullarda sosyal entegrasyona bağlı birçok problemle karşılaştıklarına yönelik zengin bir literatür söz konusudur (Bigelow, 2010; Buck, & Silver, 2012; Due, & Riggs, 2009; Taylor, & Sidhu, 2012; Rutter, 2003; Diplo, Basu, & Duran, 2012; Rutter, 2006; Arnot, & Pinson, 2005; Işık-Ercan, 2012). Mülteci öğrencilerin travmaya dayalı yaşadıkları problemleri ayrıntılı bir şekilde ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Betancourt vd., 2012; Gahungu vd., 2011; Schweitzer, vd., 2006; Szente, Hoot, & Taylor, 2006). Aynı zamanda mülteci öğrencilerin yeniden yerleşim sonrasında yaşadıkları deneyimler, mülteci çocukların ve ebeveynlerinin önceki eğitim geçmişleri mülteci öğrencilerin eğitim hayatlarını büyük oranda etkilemektedir (Dryden-Peterson, 2015). Ayrıca mülteci öğrencilerin, yeniden yerleşim öncesi eğitim dönemlerinde ayrımcılığa maruz kalma ve yeniden yerleşim bölgelerindeki okullarda kültürel uyum ve marjinalleşme sürecini sancılı geçirmektedir. Buna yönelik yapılan uzun süreli gözlemler ve mülteci öğrencilerle yapılan görüşmelere dayalı bir araştırmada da müfredat, akranlar ve öğretmenlerin de içerisinde bulunduğu birçok faktöre bağlı olarak bu öğrencilerin ayrımcılığa maruz kaldıkları görülmektedir (Dryden-Peterson, 2015). Bunlara bağlı olarak mülteci öğrencilerin birçoğu, kendi ülkelerinde ya da geçici sığınma ülkelerinde travmatik deneyimler, sosyo-duygusal açıdan mağduriyet ve zorbalık deneyimleriyle de karşılaştıkları görülmektedir (McBrien, 2005; Strekalova, & Hoot, 2008; Mthethwa-Sommers, & Kisiara, 2015).

Mülteci öğrenciler genel olarak milliyet, ırk, din ve farklı kültürel özelliklerden dolayı okullarda birçok zorbalık ve problemle karşılaşan potansiyel savunmasız öğrenci grubunu

oluşturmaktadır (Harushimana, Ikpeze, & Mthethwa-Sommers, 2013). Ayrıca mülteci öğrencilerin sıklıkla vatandaşlık ve göçmenlik statülerine bağlı grup üyeliği nedeniyle fiziksel ve psikolojik zulüm gördükleri ve okulda mülteci öğrencilere yönelik yaşanan olumsuz olayların büyük bir kısmının öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden kaynaklandığı ifade edilmektedir (Correa-Velez, Gifford, & Barnett, 2010).

Bununla beraber İltica başvurusu yapan kişilerin tercih ettiği ilk on ülke Birleşik Devletler, Fransa, Almanya, İsveç, İngiltere, Kanada, Belçika, Hollanda, Avustralya ve İsviçre'dir. İstatistikler yasadışı mültecilerin çoğunlukla Irak, Pakistan, Afganistan, Moldova, Filistin, Gürcistan ve Somali'den geldiğini göstermektedir. Günümüzde Türkiye binlerce kişinin yasadışı ve düzensiz göç etmeyi tercih ettiği ülkelerden biri haline geldiği ve mülteciler için transit bir ülke haline gelerek mülteci ve sığınmacıların hedeflerin bir haline gelmiştir (Atasu Topcuoğlu, 2012, s.56). Ayrıca Türkiye'deki sığınmacıların büyük bir çoğunluğunun altı ay ya da iki yıllık süreler arasında ülkede oldukları ve mültecilerin yaklaşık yarısını oluşturan mülteci çocuk ve gençlerin ise evlerini, oyuncaklarını, okullarını ve arkadaşlarından ayrılmamanın yaşattığı zorluklarla mücadele ettikleri görülmektedir. Mülteci ailelerin bir kısmı Avrupa ya da Amerika için vize beklerken çocuklar ise Türkiye'de okullarına devam etmekte ve okullarda birçok problemle karşılaşmaktadır (Atasu Topcuoğlu, 2012).

Bütün Çocukların kaliteli eğitime erişimini sağlama sorumluluğu öncelikli olarak ulusal hükümetlere bağlıdır (Sinclair, 2007). Buna bağlı olarak Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) göre, ilk ve orta öğretim okullarındaki yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Afganistan, Irak, Azerbaycan, İran ve Bulgaristan'dan gelen öğrenciler oluşturmaktadır (MEB Genelge, 2010). Türkiye'de okul çağında bulunan sığınmacı çocukların sayısı ile aktif olarak eğitime devam eden öğrenci sayısı arasında okula devam etmeyen öğrenciler lehine sayıca üstünlük söz konusudur (Atasu Topcuoğlu, 2012, s.59). Bu ifadeleri destekleyici olarak sığınmacıların başka bir ülkeye geçebilmeleri zorlu ve uzun bir sürece dayandığından, sığınmacı çocukların ilköğretime devam etmeleri ve ülkede okula devam eden sığınmacı öğrenci oranının artırılması gerektiği sıklıkla ifade edilmektedir

(Kartal, & Basci, 2014). Bununla beraber Türkiyede sığınmacı çocukların eğitimine yönelik bütüncül bir mevzuatın bulunmadığı, bulunan hukuksal mevzuatların ise ülkemizin yoğun olarak barındırdığı sığınmacı sayısı ve günümüz şartları göz önünde bulundurularak güncellenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Atasu Topcuoğlu, 2012, s.37). Türkiye'deki sığınmacı öğrenci sayısının artışına bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı yabancı çocukların eğitim ve öğretim fırsatlarından faydalanmasına için 2010 yılında bir genelge, 2014 yılında ise yabancılar yasasını yürürlüğe koyduğu (Reçber, 2014).

MEB'in 2010 yılında yayınlanan genelgesi, mülteci ve sığınmacıların eğitiminde yaşanan bazı sıkıntıların çözümüne yönelik bir amaca dayalıdır (MEB Genelge, 2010). MEB'in yabancı uyruklu çocukların Türkiye'de ilköğretime devam edebilmesine yönelik yayınladığı genelgede başlıca şu ifadeler dikkat çekmektedir:

- Okul/Kurumlar ve halk eğitim merkezleri yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe'nin öğretilmesi ya da mesleki becerilerin kazandırılmasına rehberlik eder. Ayrıca, MEB her türlü destekleyici eğitim ve öğretim faaliyetini arzu edilebilirliğe ya da yerin uygunluğunu da dikkate alarak planlanmasını ve uygulanmasını sağlayacaktır.
- Okul yöneticileri, rehberlik servisleri ve rehberlik araştırma merkezleri mülteci veya sığınmacı öğrencilerin okula, çevreye uyum sağlamaları ve diğer öğrencilerle uyumlu eğitim-öğretim süreci geçirmeleri için gerekli önlemleri almakla sorumludur. Ayrıca Uyum problemi yaşayan öğrenciler için de gerekli destek ve yardımların ilgili kurumlar aracılığıyla sağlanacağı ifade edilmektedir.

MEB'in 2010 yılında yayınladığı genelgeye rağmen Türkiye'de okullara devam eden sığınmacı çocukların ayrımcılık, arkadaşlık problemi, dil sorunları ve sosyal uyum ve ailelere yönelik problemlerin yaşandığı fakat bu problemlerin ortaya konulması ve çözülmesine yönelik bir çok girişimin de olduğu görülmektedir (Kartal, & Başçı, 2014 ; Atasu Topcuoğlu, 2012; Seydi, 2014, Yıldız, 2013).

Sığınmacı öğrencilere kaliteli eğitimin sağlanmasında öğretmenlerin kalitesi anahtar olduğu fakat birçok öğretmenin ise mesleğe deneyimsiz ve güven eksikliği ile başladığı ifade

edilmektedir (Winthrop, & Kirk, 2005). Mülteci ve sığınmacı öğrencilerin bulundukları sınıfların büyüklüğü ve öğrenci sayısı oldukça önemlidir çünkü krizden etkilenen bu çocuklar yoğunlaşmada güçlük ve evde aldıkları zayıf destekten dolayı öğretmenlerden azami dikkat isterler (Sinclair, 2007). Bunlara bağlı olarak mülteci ve sığınmacı öğrencilerin Türk okullarına adapte edilebilmesi için bu öğrencilere ilk olarak Türkçe öğretilmeli, uyum problemlerinin çözülmesinin yanında, bu öğrencilerin arkadaşlık kurma, iletişime yönelik çekingenlik ve oyunlara katılmama gibi engellerin ortadan kaldırılması önemsenmelidir. görülmektedir. Mülteci ve sığınmacı öğrencilerin eğitim probleminin büyük oranda çözümü bu öğrencilerle doğrudan vakit geçirecek ve ekstra destek sağlayacak donanımlı öğretmenlerle mümkündür (Doğutaş, 2016).

Mülteci öğrencilerin okul deneyimlerine bağlı olarak şekillenen okula yönelik aidiyet duygularının okul ortamlarına olan bağlılığı önemli ölçüde etkilemektedir (Kia-Keating, & Ellis, 2007). Mülteci öğrencilerin mevcut okul ortamlarına ve okul kültürlerine adapte edilme süreçlerinde, mülteci öğrencilerin kendi kimlikleri ve tecrübeleri hesaba katılmalıdır (Matthews, 2008; Woods, 2009). Ayrıca mülteci öğrencilerin yoğun dil eğitimine dayalı kültürel çeşitlilik, kendi dillerini konuşan personel, emniyet ve aidiyet duygularının tatminini sağlayan diğer öğrencilerin ve bütün bunlara hizmet eden müfredatın varlığı mülteci öğrencilerin bilgi ve becerilerine katkıda bulunarak okul aidiyetinin ve işbirliğinin sağlanmasına katkıda bulunduğu ifade edilmektedir (Gifford vd., 2009). Bununla beraber mülteci öğrencilerin okul aidiyetlerine yönelik belirli etkinliklerin, okula yönelik bağları güçlendirdiği, farklı kültürel, etnik veya dil kökenli çocuklarla yapılan arkadaşlıkların okulla ilişkileri geliştirdiği ifade edilmektedir (Kia-Keating, & Ellis, 2007). Ayrıca mülteci öğrencilerin kimliklerini ve değerlerini, sağlıklı bir şekilde okulda ortaya koyduklarında okullarına olan inançlarının artığına yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir (Due, Riggs, & Augoustinos, 2016).

Mülteci öğrenciler ile öğretmen arasında devam eden sağlıklı ilişkilerin okullaşmayı ve aidiyet duygusu vb. olmak üzere birçok faktörü olumlu anlamda etkilediği ifade edilmektedir

(Crouch, Keys, & McMahon, 2014). Mülteci öğrencilerin öğretmenlerle ilişkilerini geliştirmeye istekli olmalarının, yeniden yerleşim ülkelerinde okul aidiyetlerinin oluşturulmasında yararlı bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Due vd., 2016). Ayrıca mülteci öğrencilere yönelik okullardaki algıların, büyük oranda mültecilerin kamusal alanda algılanma biçimleri ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Hattam, & Every, 2010). Bunlara bağlı olarak günümüzde artan mülteci sayısı ile okullarımızda yer alan mülteci öğrencilere yönelik önyargıların ortadan kaldırılması için bu öğrencilerin geçmişe dönük yaşantılarının ve eğitim deneyimlerinin bilinmesini zorunlu hale getirmektedir (Uptin, Wright, & Harwood, 2016).

Mülteci öğrencilerin bir kısmı, herhangi bir resmi eğitim geçmişi olmadan ev sahipliği yapan toplumlara gelmekte ve buna dayalı önemli sorunlarla karşılaşmaktadır (Boyden, de Berry, Feeny, & Hart, 2002; McBrien, 2005; Rossiter, & Rossiter, 2009). Bununla beraber mülteci öğrencilerin okullarda edindikleri bilgi ve beceriler, mülteci öğrencilerin geleceğe yönelik umutlarını gerçekleştirmede önemli olduğu ifade edilmektedir (Jones, & Rutter, 1998). Ayrıca mülteci öğrencilerin aldıkları dersler seviyelerine göre yürütülebilirse, bu öğrencilerin de akademik anlamda başarılı olma olasılığının yüksek olduğu düşünülmektedir (Kaprielian-Churchill, & Churchill, 1994). Mülteci öğrencilerin yaşadıkları seviye yoksunluğu, dil yeterlilikleri ve ekonomik sıkıntılarına ilişkin destek sağlanması halinde bu öğrencilerin okuldaki başarılarında artış olduğu görülmektedir (Anselme, & Hands, 2010). Bununla beraber mülteci öğrencilerin bulundukları okullarda, okul personelinin kültürlerarası eğitime yönelik donanımlı olmasının bu öğrencilerde ikinci dil edinim sürecinin daha hızlı gerçekleşeceği ifade edilmektedir (Rossiter, & Rossiter, 2009). Mülteci öğrencilerin okullardaki ihtiyaçları ve bunlara dayalı yaşadıkları zorlukların çözümüne yönelik en etkili stratejinin, öğretmenlerin bu problemlerin çözümüne ilişkin farkındalıklarını uygulamaya geçirmeleri ile mümkün olacağı ifade edilmektedir (Hamilton, & Moore, 2004; McBrien, 2005; Wilkinson, 2002; Woodcock, 2002) Sonuç olarak eğitimin, mülteci öğrencilerin yaşadıkları kayıplara ve çözmeleri gereken birçok probleme çözüm

bularak, bu öğrencilerin sosyal ve duygusal anlamda normalleşmeleri ve yeni bir ortama uyum sağlamalarında etkili olduğu ifade edilmektedir (Sinclair, 2001; UNHCR, 2000; Coelho, 2004).

Mülteci ve Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim

Mülteci ya da sığınmacılar şiddet ve kötü yaşam koşulları nedeniyle ülkelerinden ayrılmak zorunda kalmanın yanında yoksullukla mücadele etme ve uzun bir süre yaşadıkları belirsizlik gibi birçok problemle karşılaşmaktadırlar. Bütün bunlara dayalı olarak okullardaki bütün bileşenlerin yanı sıra, öğretmen eğitimi ile ilgilenen araştırmacıların da mülteci ve sığınmacı çocukların okullarda yaşadıkları problemlerin çözümünde etkili olan destek, duygusal empati, anlayış, kültürel farklılıklar ve dil özellikleri gibi konularda bilgi sahibi olmaları oldukça önemlidir (Bacakova, & Closs, 2013). Kapsayıcı eğitim, okullarda bütün herkese yönelik verilen buraya ait değilsiniz mesajını sizi burada tutmak istiyoruz mesajına dönüştürmeye çalışan politika ve uygulamalara dayalıdır. Bütün dezavantajlı öğrencilerin toplum tarafından kabul edilmesine yönelik fırsatları artırmak ve eğitim ile bu fırsatları sürekli hale getirmek toplumsal anlamda eşitliğin de teşvik edilmesine önayak olacaktır (Henderson, & Barnes, 2016). Sonuç olarak okulların, mülteci ve sığınmacı çocuklarla ilgili karşılaştıkları en önemli zorlukları; bu çocuklara ve geçmişlerine ilişkin bilgi eksikliği, öğretmenlerin yaşadıkları dil problemleri ve akademik düzeydeki farklılıklar olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, bu öğrencileri hangi tür ve seviyede sınıf ayırımına tabi tutacakları ve bu öğrencilerin bulunduğu sınıfların nasıl yönetileceğine yönelik problem yaşadıkları ifade edilmektedir.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye (Birleşmiş Milletler, 1989) göre, mülteci çocuklar özel korunma ve yardım alma hakkına (madde 22), tüm çocukları gibi özgürce eğitim alma hakkına (madde 28) ve kimlik, dil ve değerlerinin gerektirdiği şekilde eğitim alma ve kendilerini geliştirme hakkına sahiptirler (madde 29). Bütün bu yasal dayanaklar, kapsayıcı eğitimin şekillendirilmesine de ön ayak olmaktadır.

Entegrasyon ve kapsayıcılık, normal okullarda özel öğrenme ihtiyaçları olan çocukların durumlarını tanımlamak için kullanılan iki farklı kavramdır. Entegrasyon kavramı, özel öğrenme gereksinimi olan çocukların ihtiyaç duydukları değişikliklerden müfredat ve öğretim stratejilerinde hiçbir değişime gitmeden bu öğrencilerin, normal okullara yerleştirilmesine dayalı bir süreci ifade etmektedir (Harman, 2009). Kapsayıcılık ise, okulların çocukların sahip oldukları farklılıkları kabullenmesi ve teşvik etmesine yönelik bir süreci ifade eder (UNESCO, 2005). Ayrıca Herkes için Eğitim (EES) deklarasyonu (UNESCO, 1990) ve Salamanca Bildirgesi'ne göre özel eğitim ihtiyacı olan bütün öğrenciler, eriştikleri normal okullarda öğrenci odaklı bir eğitim alma hakkına sahiptirler (UNESCO, 1994).

Kapsayıcı sınıflar; dışlayıcı tutumlarla mücadele etme, tüm eğitim sisteminin etkinliğini artırma ve kapsayıcı toplumların temellerini atmak için kullanılan etkili bir araçtır. Bu amaçla kapsayıcı eğitime yönelik araştırma, politika ve uygulamanın birbirine bağlanarak yürütülmesi önemlidir (Denner, Cooper, Lopez, & Dunbar, 1999). Ayrıca mülteci öğrencilerin sınıftaki deneyimlerinin bilinçli bir şekilde değerlendirilmesi, bu öğrencilerin sınıftaki ihtiyaçlarının anlaşılması ve bunlara yönelik çözüm önerileri için kritik bir öneme sahiptir (Bolloten, & Spafford, 1998; McBrien, 2005; McCall, & Vang, 2012). Bunlara bağlı olarak kapsayıcı eğitim mülteci çocukların sosyal, kültürel ve duygusal deneyimlerini, okullarda yaşanan engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik bir araç olarak kullanmaya odaklanmaktadır (Bornman, & Rose, 2010). Mülteci çocukların kapsayıcı eğitim ile okul ortamlarına adaptasyonlarını ve başarılarını etkileyen başlıca fırsat engellerinin; öğrenme zorlukları, olumsuz tutumlar, kötü muamele, hazırlıksız öğretmenler, standart değerlendirmeler, ebeveyn katılım eksikliği ve sınırlı bilgi olduğu görülmektedir (Schoolleidersregister PO, 2016).

Mülteci çocuklara yönelik yapılan çalışmaların birçoğunun psikolojik duruma odaklandığı görülürken bu travmatik anıların başlıca olarak;; aile üyelerinin kaybedilmesi, şiddete ilişkin savaş anıları ve geride bırakılanlara yönelik anılara dayalı olduğu görülmektedir (McBrien,

2005). mülteci çocukların göç öncesi deneyimlerinin yanı sıra, göç sonrası yaşadıkları risk faktörlerinin; refakatiz küçük olma, ırksal çatışma, göç sonrası şiddet, ebeveyn kaybı ya da tek ebeveynli bakım, güvensiz sığınma ortamları ve yetersiz mali destek gibi faktörler olduğu görülmektedir (Fazel, Reed, Panter-brick, & Stein, 2012; Wilson, Murtaza, & Shakya, 2010). Bütün bunlara bağlı olarak, mülteci çocukların büyük oranda sorunlu davranışlar ve akademik başarılarında düşüklük gibi bazı deneyimlerle okula başladıkları ifade edilmektedir (Strekalova, & Hoot, 2008). Mülteci çocukların okullarda gösterdikleri bazı sorunlu davranışların; şiddetli öfke, dikkat bozukluğu, yaşa uygun olmayan davranışlar, çekingenlik, kural tanınamaya dayalı davranışların okuldak otorite sorunlarına neden olduğu ifade edilmektedir (Blackwell, & Melzak, 2000). Bütün bunlara bağlı olarak mülteci ve sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları psikolojik rahatsızlıkların normale döndürülmesinde; ebeveyn desteği ve parçalanmış ailenin birleşimi, akran desteği ve pozitif okul deneyimlerinin etkili olduğu ifade edilmektedir (Fazel vd., 2012). Mülteci çocukların geçmişlerine yönelik bilgilere sahip olmayı önemseyen okullar, bu bilgileri yaşanan problemlerin çözümünde kullanarak, bu çocuklara ilişkin daha iyi bir gelecek kurulmasına ön ayak olabilirler (Dijkshoorn, 2016).

Kişisel mağduriyet, kültürel duyarlılık ve kimlik oluşumuna yönelik problemlerin çözümü, mülteci çocukların olumlu anlamda yetiştirilmelerinde etkilidir (Mcbrien, 2005; Strekalova, & Hoot, 2008). Mülteci çocukların kimlik oluşumu ve yeniden şekillendirilmesinin, bu çocukların kendilerine sordukları nereye aitim, evde nereye ait olduğumu hissediyorum, başkaları benim buraya ait olduğumu düşünüyor mu? gibi sorulara verdikleri cevaplara dayanmaktadır (Hoogesteger, 2013). Mülteci çocukların birçok faktöre bağlı olarak oluşturdukları kimliklerini yönetmede zorlandıkları görülmekte, bunun ise kimlik edinim sürecinde yaşadıkları göç ve yeni yerleşim bölgesinde karşılaştıkları farklı kültür, dil ve geleneklere bağlandığı görülmektedir (Hoogesteger, 2013). Ayrıca mülteci çocukların kültürel özelliklerini, yeni ülkenin kültürel özellikleri ile uyumlu hale getirmelerinin zaman aldığı, bu nedenle ev sahibi ülkeye uyum sağlanabilmesinde okulların gerekli zamanı ve

mekanı sağlamaları oldukça önemlidir (Dijkshoorn, 2016). Sonuç olarak mülteci çocukların yeni bir ülkede yaşadıkları dil problemleri, bu öğrencilerin hayatlarına ilişkin fikir sahibi olmayı engellemenin yanı sıra bu öğrencilere yönelik eğitim çıktılarını sağlıklı değerlendirmeyi de etkilemektedir (Dijkshoorn, 2016).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde ebeveyn katılımı etkin kapsayıcı eğitimin vazgeçilmez koşullarından biridir (Xu, & Filler, 2008). Ebeveyn katılımının önemli olduğu ifade edilse de mülteci ya da sığınmacı ebeveynlerin çocuklarının sosyal ve akademik yönden başarılı olmalarını sağlayacak psikolojik ya da maddi desteği sağlamada güçlüklerle karşılaştıkları görülmektedir. Ebeveynler, göç edilen ülkenin dilini çocukları gibi hızlı bir şekilde edinemezler, bu nedenle çocuklarına ve sığınma statülerine yönelik gerekli bilgileri okulla paylaşmada çoğu zaman sorun yaşamaktadırlar (Strekalova, & Hoot, 2008). Bununla beraber mülteci aileler, kültürel özelliklerine bağlı olarak ebeveyn katılımına yönelik süreci diğer ebeveynlerden farklı olarak algılayabilirler (Mcbrien, 2005).

Doğrudan ve dolaylı olarak mülteci çocuklara sağlanan yardım programları, öğretmenlerin öğretme-öğrenmeye yönelik uygulamaları, okulun idari yapısı ve bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya dönük müfredatta yapılan değişiklikler mülteci ve sığınmacı öğrencilerin okula uyum sağlama ve başarılı olmalarını etkilemektedir (Dijkshoorn, 2016). Ayrıca okullarda danışma personelinin istihdamı, zihinsel sağlık hizmetleri ve diğer kurumlar ve topluluklarla kurulacak ortaklıklar, genel anlamda sağaltıcı hizmetler sunduğuna dikkat çekmektedir (Beirens, Mason, Spicer, Hughes, & Hek, 2006; Block, Cross, Riggs, & Gibbs., 2014; Hughes, & Beirens, 2007; Pugh, Every, & Hattam, 2012; Sidhu, & Taylor, 2009; Taylor, & Sidhu, 2012). Ayrıca mülteci deneyimlerine yönelik farkındalığı arttırmaya yönelik uygulamaya koyulan okul destekleme programlarının da, mülteci çocukların öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının giderilmesinde etkili olduğu tespit edilmektedir (Block vd., 2014). Öğrencinin duygusal sağlığını desteklemeye yönelik uzman yardımı, olumlu ilişkilere yönelik tavsiyeler, güvenli bir okul iklimi, mülteci

öğrencilere yönelik öğretmenlerin yaşadıkları strese ilişkin tavsiyeler duygusal destek hizmetlerden olduğu ifade edilmektedir (VFST, 2004).

Okul, kurs vb. kurumlarda herkese için duyarlı öğretim ve programlardaki değişiklikler, kültürel çeşitlilik ve hoşgörünün teşvik edilmesi ve kapsayıcı bir okul ortamı oluşturulmasında etkili olduğu ifade edilmektedir (Block vd., 2014; Nwosu, & Barnes, 2014; Pugh vd., 2012; Taylor, & Sidhu, 2012). Aynı zamanda mülteci öğrenciler için duyarlı bir öğretim için bu öğrencilere giyim, gıda, eğitim materyalleri ve gezi malzemelerinin sağlanması (Sidhu, & Taylor, 2009; Taylor, & Taylor, 2012), okuldaki paydaşların tanıtımı ve kültürel bilinçlendirmeye yönelik atölyeler (Pugh vd., 2012; Taylor, & Sidhu, 2012), yeni bir ülkede farklı bir okul ortamına geçiş, kayıt kabul işlemleri ve okulun tanıtımına yönelik süreçler, okula yeni gelen farklı etnik ve çeşitlilikte çocuklara hitap eden personel ekibinin oluşturulması ve okuldaki bileşenlerin problemlerin çözümüne işbirliği anlayışının etkili olduğu ifade edilmektedir (Nwosu, & Barnes, 2014).

Birçok araştırmanın mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, dil ve okuryazarlık becerileri veya genel akademik başarılarına odaklandığı görülürken, bazı araştırmaların ise öğretmenlerin ve mülteci öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları değişikliklere odaklanmaktadır (Bacakova, & Closs, 2013; Dooley, & Thangaperumal, 2011; Dooley, 2009). Bunlara bağlı olarak öğretmenlerin nitelikli eğitimin anahtarı olduğu düşüncesi, bütün öğretmenler için geçerli olmakla beraber mülteci öğrencilerle ilgilenen öğretmenler için ise hayatidir (Bacakova, & Closs, 2013). Mülteci öğrencilerin eğitimlerini ve öğretmenlerin performanslarını etkileyen başlıca faktörler; mülteci öğrencilerin özellikleri, geçmişe yönelik deneyimleri, öğretmen özellikleri, bireysel öğretim planları, okul sonrası etkinlikler, ödev kulüpleri, akran desteği, biçimlendirici değerlendirme, ikinci dil öğretimi ve uygun öğretim materyalleri gibi eğitime yönelik destek süreçlerini kapsamaktadır (Bacakova, & Closs, 2013).

Mülteci öğrencilerin okulda desteklenmelerine yönelik yapılan programlarda; öğretme ve öğrenme yaklaşımlarında değişiklik, ikinci dil desteği, aritmetiğe ve okuryazarlığa yönelik

destekler, bireysel öğrenme planlarının tanıtılması, öğretmenler için mesleki gelişim kursları, sınıf mevcutlarının azaltılması, kademeli katılımın sağlanması, zor görevlerden ilk etapta muaf tutulma ve ulaşılabilir hedefler belirlenmesine yönelik uygulamaların etkili olduğu uygulanan uzun süreli programlar ile ortaya konulmaktadır (Block vd., 2014; Beirens vd., 2006; Hughes, & Beirens, 2007; Pugh vd., 2012; Taylor, & Sidhu, 2012; VFST, 2004). Ayrıca mülteci öğrencilere yönelik yapılan birçok araştırmanın dolaylı olarak bu öğrencilerle ilgilenen öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, gelişimleri ve okuldaki paydaşları ile olan ilişkilerine dayalı olduğu ifade edilmektedir (Bacakova, & Closs, 2013; Block vd., 2014; Hardy, Grootenboer, Hardy, & Grootenboer, 2013; Pugh vd., 2012 ; Sidhu, & Taylor, 2009; Taylor, & Sidhu, 2012). Bununla beraber çocukların mültecilere yönelik tutumlarını değiştirmeyi amaçlayan bir çalışmada, mülteci çocuklarla ilgili öykülerin okutulmasına dayalı olarak başlatılan sürecin buna dayalı görüşmeler ve anketlerle sürdürülmesi, öğrencilerde mültecilere yönelik tutumlarda iyileşme, empatiye dayalı anlayışın yerleşmesi ve önyargının ortadan kaldırılmasına neden olduğu ifade edilmektedir (Cameron, Rutland, Brown, & Douch, 2006).

Mülteci ebeveynlerin katılımını artırmaya yönelik yapılan araştırmalarda; genel olarak ebeveynlerin sürece nasıl dahil olacakları konusunda tavsiyeler, iletişim stratejilerine yönelik bilgiler, tercüman istihdamının önemi, ebeveyn toplantılarının düzenlenmesi, kültürel tavsiyeler, mülteci aileler için ortak konuların farkındalığını artırma ve ebeveynlerin bilgilendirilmesinin ön planda olduğu görülmektedir (Block vd., 2014; Bacakova, & Closs, 2013). Ayrıca bütüncül bir okul yaklaşımına göre ebeveyn katılımının oldukça önemli olmanın yanı sıra ebeveynlerle iletişimin sıklığı, tercüman kullanımı, iki dilli okul personelleri, paydaşlarla irtibatı sağlayan sürekli görevlilerin bulunması, ailelerin okula kayıt yaptırmalarına yardımcı olma, mültecilere hak ve sorumluluklarına ilişkin bilgiler sağlama, eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik görsel kaynakların kullanımı ve mülteci ailelerin okul yönetimin karar mekanizmalarında yer almaları oldukça önemlidir (Block vd.,

2014; Pugh vd., 2012; Sidhu, & Taylor, 2009; Taylor, & Sidhu, 2012; Beirens vd., 2006; Hughes, & Beirens, 2007).

Mülteci çocukların okula tam anlamıyla uyum ve kabul süreçlerinin başarıya ulaştırılması mülteci ve sığınmacı çocukların okulun bütün imkânları kullanabilmelerine dayandırılmaktadır (UNESCO, 1994). Mülteci çocukların öğrenmelerine odaklanma ve buna yönelik engellerin ortadan kaldırılması oldukça önemlidir (Bornman, & Rose, 2010). Bunun yanında mülteci öğrencilerin okullarda sıklıkla karşılaştığı ve literatürde de tartışılan en yaygın zorlukların duygusal gereksinimler ve dil problemleri olduğu görülmektedir (McBrien, 2005). Ayrıca mülteci öğrencilerin uyumlarını ve başarılı olmalarını etkileyen başlıca faktörlerin ebeveyn katılımı ile psikolojik, sosyal ve öğrenmeye yönelik ihtiyaçların giderilmesi olduğu ifade edilmektedir (Dijkshoorn, 2016). Sonuç olarak okulların kültürel çeşitliliği teşvik etme ve hoşgörülü bir okul ortamı oluşturarak olumlu bir uyum sürecini teşvik etmedeki rolü tartışılmazdır (Dijkshoorn, 2016).

Mülteci ve sığınmacı öğrencilere yetiştirilmesinde öğretmen oldukça önemlidir, fakat genel anlamda öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini ve ihtiyaçlarını gidermede deneyimsiz oldukları ve bu nedenle bu öğrencilere karşı olumsuz tutumlar ortaya koyabilecekleri ifade edilmektedir (Walker, Shafer, & Liams, 2004). Ayrıca bu öğrencilerin, büyük oranda okullarda sorun olarak görüldüğü ve bu nedenle sisteme adapte olmada problem yaşadıkları fakat bu uyum sorununun aşılmasında bu öğrencilere yönelik değişimin sağlanmasında bütün çevrenin şekillendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Bornman, & Rose, 2010).

Mülteci öğrencilerinin travma yaşadıkları gerçeği kabul edilmekle beraber, bunun mülteci öğrencilerin güçlü ve farklı yönlerini vurgulamanın önüne geçerek, bu öğrencilere sürekli mağdur muamelesi yapılmasına da ortam hazırladığı ifade edilmektedir (Correa-Velez vd., 2010; Matthews, 2008). Ayrıca mülteci öğrencilerin gelişimlerine yönelik yalnızca yer değiştirme öncesi faktörler değil, aynı zamanda yerleşim sonrası faktörlerin de etkili olduğu ifade edilmektedir (Correa-Velez vd., 2010). Bu nedenle göç öncesi ve sonrası deneyimler

dikkate alınarak, mülteci öğrencilere yönelik belirli bir yaklaşımın benimsenmesi ve öğrencilerde eksiklik yerine güçlü yanların vurgulanması, kültürel anlamda duyarlı sınıfların oluşturulmasına da ön ayak olacağı ifade edilmektedir (Jimerson, Sharkey, Nyborg, & Furlong, 2004) Mülteci öğrencilerin güçlü yanlarının vurgulanmasında başlıca; farklı kültürlerle ilişkin bilgi edinme, sosyal ilişkilerde zenginleşme, global düşüncelerin gelişimi ve iki dilliliğin bir güç olarak görülmesine yönelik ifadeler olduğu görülmektedir (Adesope, Lavin, Thompson, & Ungerleider, 2010).

Mülteci öğrencilerin normal okullara dahil olmalarını kolaylaştırmak amacıyla aileler, akran grupları, öğretmenler ve diğer bileşenler arasındaki olumlu etkileşimlerin etkili olduğu ifade edilmektedir (UNESCO, 2005). Bu amaçla okulların bu ihtiyaçlara etkili bir şekilde yanıt vermesi, tüm paydaşların ihtiyaçlarını iyi anlayabilmesine bağlıdır (Dijkshoorn, 2016). Ayrıca okullarda mülteci öğrencilerin maruz kaldıkları olumsuz tutumlardan dolayı sıklıkla etiketlenebildikleri ve akranları tarafından farklı algılanabildikleri ifade edilmektedir (Verkuyten, & Steenhuis, 2005). Bunlara bağlı olarak kültürel çeşitlilik ve mülteci öğrencilere yönelik eksiksiz tanımlayıcı bilgiler, bu öğrencilere yönelik elde edilen sonuçların genellenebilirliği ve uygulanabilirliğini de etkilemektedir (Hennessy, 2006). Mülteci öğrencilere yönelik tekrarlanan genelleyici bilgiler ve ön yargıların, bu öğrencilerin damgalanmasına neden olacağı ifade edilmektedir (Schweitzer, Steel, & Steel, 2008).

Mülteci öğrencilere yönelik yapılan araştırmalarda başından itibaren bu öğrencilerin araştırma sürecine dahil edilmesi, bu öğrencileri güçlendirme ve ihtiyaçlarını karşılamanın yanında bu öğrencilerin kültürlerine yönelik ayrıntıları araştırma ve yorumlamanın da etkili olduğu ifade edilmektedir (Franks, 2011). Ayrıca mülteci öğrencilere yönelik yapılacak araştırmalarda mülteci öğrencilerin araştırma sürecine daha fazla dahil edilmesi ve araştırmanın bütün süreçlerinin şeffaf bir şekilde yazılmasına dikkat çekildiği görülmektedir (Dijkshoorn, 2016).

Mülteci öğrencilerin çok az bir kısmı yeniden yerleşim sonrasında iyi bir performans sergilerken, birçoğu ise okulda çok farklı problemlerle karşılaşmaktadır. Okullar gelecekte

başarılı olmanın ve bütün herkesin kabulü için kritik bir role sahip olmanın yanında, mülteci öğrencilerin ve ailelerinin yeni bir dil öğrenme, yabancı bir eğitim sistemine adapte olma ve yaşanan travmadan kurtulmada önemli bir rol de üstlenmektedir (Block ve diğ., 2014). Bütün bunlara bağlı olarak okullar mülteci öğrencilerin travma durumlarından kurtulma, öğrenme ve davranış problemlerini ortadan kaldırma ve müfredata uyum sağlanmasında kritik öneme sahiptir (National Child Traumatic Stress Network: Refugee Trauma Taskforce, 2005; Steele, 2002).

Mülteci öğrenciler ve aileleri yönelik kapsayıcı eğitim uygulamalarının teşvik edilmesi, zihinsel sağlık problemlerini sağaltımı ve öğrenme süreçlerini başarıya ulaştırılması büyük oranda eğitim sistemlerinin kapsayıcı olma anlayışına dayalı olmasına bağlanmaktadır (Taylor, & Sidhu, 2012). Ayrıca mülteci öğrencilerin özelliklerinin farklı ihtiyaçlara ve deneyimlere bağlı olarak çeşitlilik gösterdiği ifade edilmekle birlikte, bunun büyük oranda görmezden gelinerek farklılık gösteren mülteci öğrencilerin genellendiği ifade edilmektedir (Correa-Velez vd., 2010; Keddie, 2011a). Buna benzer olarak İngiltere'deki mülteci öğrencilere yönelik eğitim faaliyetleri çeşitli yaklaşımlara bağlı olarak değerlendirildiğinde, sığınmacı ve mülteci öğrencilerin farklı ve karmaşık sosyal, duygusal ve öğrenme gereksinimlerinin önemsendiği ve bütüncül bir eğitim modeli ile başarıya ulaşılacağı görülmektedir (Arnot, & Pinson, 2005).

Mülteci öğrencilerin bulunduğu okullarda okul liderliği, öğretmen ve diğer destek personelinin uyumlu çalışmaları, mülteci ve sığınmacı öğrencilere sağlanacak adil bir eğitim için önemsenmelidir (Pugh vd., 2012). Ayrıca sosyal adaletin önemsendiği, kültürel çeşitliliğin teşvik edildiği ve eşitliliğin ön planda olduğu okullarda, mülteci öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamaları ile desteklenmesinin daha anlamlı ve başarılı bir sürece ortam hazırlayacağı ifade edilmektedir (Arnot, & Pinson 2005; Taylor, & Sidhu, 2012). Okulların çeşitliliği tanımak ve benimsemek suretiyle, mülteci kökenli öğrenciler için sosyal adalet ve eşitliğin sağlanmasına ön ayak olarak daha önemli roller üstleneceği ifade edilmektedir (Keddie, 2011b). Bununla beraber kapsayıcı bir öğrenme ortamı, farklı özelliklere ve

ihtiyaçlara sahip öğrencilere hitap eden ve farklı düşüncelerin ifade edilmesini sağlayan somut bir program ile mümkün olacağı ifade edilmektedir (Taylor, & Sidhu, 2012). Ayrıca medyada ve politikacılar tarafından yapılan yanlış tanımlamalar, mülteci ve sığınmacılara yönelik olumsuz tutumlar, n yargılar, ayrımcılık vb. ifadelere neden olacağı ve kapsayıcı eğitime dayalı bir anlayışın oluşturulmasına zarar vereceği ifade edilmektedir (DIAC, 2011). Sonuç olarak kapsayıcı okullar ayrımcı tanımların değiştirilmesine, konuksever toplumların oluşturulmasına ve kapsayıcı toplumların inşa edilmesinde kritik bir rol üstlenmektedir (UNESCO, 1994).

Ebeveyn katılımı, mülteci ve sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamaları aracılığıyla aktif katılımlarını artırmada etkili olduğu ifade edilmektedir (Paxton vd., 2011). Okullar mülteci öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaç duydukları uygun hizmetleri sağlamakla, mülteci öğrencilerin ve ailelerinin toplumun daha geniş bir kesimi ile doğrudan bağlantı kurmalarına da aracılık etmektedir (Craig, Jajua, & Warfa, 2009). Ayrıca kapsayıcı sınıfların tüm öğrenciler için zengin bir öğrenme ortamı oluşturarak, öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerini en st düzeyde kullanma ve bunları uyarlama olanağı sunduğuna dikkat çekilmektedir (Florian, & Linklater, 2010). Okulların kapsayıcı eğitime dayalı uygulamalarının yanısıra; okulların akademik yardım, sosyal ilişkilere yönelik deneyimler, değer aktarımı ve hayatı etkileyecek tutumlar kazandırmada etkili olması gerekmektedir (Nusche, 2009).

Mülteci öğrencilerle aynı geçmişi paylaşan daha fazla eğitimcinin istihdam edilmesi, aileler ve toplum arasında güven bağlarını güçlendirme ve eğitim politikalarının daha sağlıklı yapılmasına ortam hazırlayacağı ifade dilmektedir. Yabancı uyruklu eğitimciler, mülteci çocukların güven ve motivasyonlarını artırıcı anlamda rol model olma ve okul personelinin çeşitliliği artırılmasını sağlayarak eğitime yönelik ıktıları olumlu anlamda etkilediği ifade edilmektedir (Villegas, Strom, & Lucas, 2012; Carrington, & Skelton, 2003; Lindahl, 2007). Bunlara bağlı olarak göçmen nüfusun uluslararası dolaşımı ve ulusal nüfusun çeşitliliği, son yıllarda eğitim sistemleri için ayrıca birtakım zorlukları da beraberinde getirmektedir.

Geçmişte dezanatajlı öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için diğer öğrencilerden ayrılarak farklı uygulamalara gidildiği görülürken, günümüzde eğitim sistemleri ve okullar kapsayıcı eğitim anlayışına dayalı olarak öğrenci çeşitliliğinin potansiyel bir avantaj olarak görüldüğüne dikkat çekilmektedir. Çeşitliliğe bir cevap olarak ortaya çıkan kapsayıcı eğitim ise, farklılıkların değerlendirilmesi ve bunlara dayalı ihtiyaçların giderilmesinde okullara büyük roller düştüğü ifade edilmektedir (Education Queensland, 2005).

Günümüzde okullardaki neoliberal politika anlayışı, devlet siyasetinin gereği olarak okullardaki yönetim anlayışını da doğrudan etkileme ve şekillendirme gücünü elinde tutmaktadır (Lingard, Mills, & Hayes, 2000). Bu okulların mülteci ya da diğer dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama noktasında daha iyi durumda olduğu düşünülse de, azaltılmış finansman, standartlaştırılmış testler ve ulusal müfredatların ilave destek, yerel program ya da öğretme-öğrenme süreçlerini sınırlandırdığı ifade edilmektedir (Lingard, & Mills, 2007; Lingard vd., 2000). Ayrıca mülteci öğrenciler için daha uygun ve adil bir eğitim sağlamak, yalnızca bu yapılara ya da bu yapıların dışındaki bazı durumlarda destek hizmetlerinin sağlanması değil, mevcut okul yapılarının tamamında bir reforma gidilmesini de gerektirir (Pugh vd., 2012).

Günümüzde öğretmenler okul çıktılarının tamamına önem vermekten çok öğrencilerin bireysel başarılarına önem veriyorken, mülteci öğrencilerin eğitim sonuçlarını iyileştirmede okulların etkili öğretmenlerin istihdam etmesi bu öğrenciler için hayatidir (Christie, & Sidhu 2002). Ayrıca günümüzde sadece mülteci öğrencilerden mevcut duruma uyum sağlamalarını istemenin yanında okullardan, öğretmenlerden ve mevcut öğrencilerden de değişen şartlara uyum sağlamaları gerektiği dikkat çekilen konulardandır (Hamilton, & Moore, 2004). Bunula beraber okullar gelecek kuşaklara iyi bir insan olmanın örneklerini sunan ve bu örneklerle uygun bireyler yetiştirmeye çalışan yerler oldukları ifade edilmektedir (Wyn, 2007). Okullar kapsayıcı bir anlayışla bütüncül yaklaşımların desteklenip geliştirilmesi, saygılı ve sıcak ortamlar oluşturulması, eşitsizliklerin giderilmesi ve sosyal adaletin sağlanmasında önemli bir misyona sahiptir (Keddie, 2011a; Matthews, 2008). Ayrıca okullar

demokrasi ve adalet değerlerine vurgu yaparak, mülteci öğrencilere yönelik olumsuz söylemi engellme ya da yumuşatmada da kilit rol oynayabilirler (Keddie 2011b; Hattam, & Every, 2010).

Mülteci öğrencilerin başarılı bir şekilde entegrasyonunda, eğitimin ve okul ortamının önemine ilişkin yapılan birçok araştırmaya göre araştırmacılar, öğretmenler ve bürokratların mülteci çocukların ve ailelerinin ev sahibi bir topluluk tarafından kabulünün kolaylaştırılmasında eğitim önemli bir rolü üstlenmektedir (Ager, & Strang, 2008; Heckmann, 2008; Rutter, 2003; Szente vd., 2006; UNHCR, 2007). Eğitim ortamlarının önemine yönelik öne sürülen başlıca gerekçelerden; okulların yerel topluluk üyeleri ile irtibat kurmayı kolaylaştırdığı, normalleşme ve rutine yönelik duyguları tekrar ortaya koyduğu, güvenli bir ortam sağladığı, bireyin kendisine güvenini ve gücünü tazelediğine yönelik ifadeler olduğu görülmektedir (Bacakova, 2011). Ayrıca eğitimin mülteci öğrencilerin sosyal hedeflere ulaşmasında önemli bir faktör olduğu vurgulamakla beraber, mülteci öğrencileri doğrudan etkileyen ebeveynlerinin okulda kendilerine değer verildiğini anladıklarında çoğunun veli toplantılarına katıldığını ve bunun da mülteci öğrencilere okulun bir parçası olduğunu hissettirdiği ifade edilmektedir (Hek, 2005a).

Ayrıca Bacakova (2011) Çek Cumhuriyeti'ndeki mülteci çocukların kapsayıcı eğitimden tam anlamıyla yararlanmaları için belirlediği hedeflere göre; mülteci öğrencilere destek sağlanması, mülteci öğrencilere yönelik yetkin öğretmenlerin yetiştirilmesi, bütçe, personel ve öğretim kaynaklarının uygunluğu, okul-aile birliği ve mülteci öğrencilerin sınıflara yerleşiminde dikkatli olunmasına yönelik önerileri dikkat çekmektedir. Bununla beraber okulların ebeveynleri nasıl dahil edeceklerine yönelik yeterli bilgiye sahip olması, okullara ailelerle daha fazla iletişim kurma olanağı sağlayacağı ifade edilmektedir (Bacakova, 2011). Kapsayıcı eğitimin geleceğine yönelik tahminler yürüten bazı yazarlara göre günümüzde yürütülen kapsayıcı eğitim programlarının öğrencilerin çeşitliliğine cevap verme esnekliğinden yoksun olduğunu ortaya koymaktadır (Ainscow, & Haile-Giorgis, 1998).

Ayrıca mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarının neler olduğu, büyük oranda mülteci öğrencilerin

tüm okul paydaşlarınca nasıl algılandıklarına bağlı olduğu ifade edilmektedir (Hattam, & Every, 2010). Sonuç olarak mülteci öğrencilere yönelik doğru ve ön yargılardan uzak konuşmalar ya da bilgilendirmeler yanlış basmakalıp yargıları ortadan kaldırarak, sosyal adalet ve eşitlik kavramlarını uygulamaya geçirmeye katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Kovinthan, 2016).

Mülteci öğrencilerin kişisel, sosyal ve akademik gelişimlerine yönelik sorunların, büyük oranda aile, okul, akranlar ve toplum ile bağlantılı olduğu ifade edilmektedir (Stewart, 2011). Büyük oranda okulların bir çocuğun günlük yaşantısında, isteklerinde ve geleceğe yönelik hedeflerinde baskın olduğu ifade edilse de aile, okul, akran ve toplumun ise göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir (Stewart, 2012). Araştırmacı ve öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik genel anlamda yaşadıkları problemlerin; mülteci öğrencilerin kimliklerine ya da deneyimlerine yönelik bilgi eksikliği, sınıfta işlenen konuların mülteci öğrencilerle ilişkilendirilmemesi, ev ve okul arasındaki iletişim sorunu, öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları, çeşitlilik ve kültürlerarası duyarlılığa yönelik farklı bakış açılarına bağlı çatışmalar ifade edilen başlıca problemlerdir (Kovinthan, 2016).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma modeli, uygulamaya başlangıç ve izin süreçleri, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bölümlere yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcılık), okul – öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesidir. Çalışma kapsamında, sığınmacı çocuklarının yoğun olduğu yerlerden Aksaray il merkezinde bulunan bir ortaokuldaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencileri ile etkileşimi ve öğretim uygulamaları incelenecektir. Sığınmacı ve Türk öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında okul ve öğretim sürecine ilişkin görüşleri araştırılacaktır. Ayrıca belirlenen okullardaki okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerinin mülteci öğrencilere ilişkin kapsayıcı eğitim faaliyetleri ve mevcut eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılacaktır. Eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu özel ihtiyaçları olan öğrencilerin akademik ve sosyal katılımlarını kolaylaştırıcı bir sınıf ortamı sağlamanın zorlukları ile karşı karşıyadır. Bu çalışma, öğretmenlerin günlük çalışmalarındaki kapsayıcı eğitime yönelik anlayışlarını ve uygulamalarını ortaya koymaya çalışmaktadır. Kapsayıcı eğitimi teşvik

etmek ve geliştirmek için öğretmenlerin sınıflarında ne yaptıkları, öğretmenler için kapsayıcı eğitimin ne olduğu ve ne anlama geldiğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Günümüzde çeşitliliğe yanıt vermenin karmaşıklığı ve kapsayıcılığa yönelik farklı inanışların zorluğu ğrenci, toplum, ğretim programı ve okulun yapısal durumu ile yakından ilgilidir.

Sığınmacı öğrencilerle diğer öğrenciler arasındaki pozitif sosyal etkileşimlerin kolaylaştırılması, tüm çocukların kabul gördüğü olumlu bir öğrenme ortamına katkıda bulunabilir. Sığınmacı ğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim uygulamalarını ortaya koyan çok az çalışma vardır. Bu alışma büyük oranda sosyal bilgiler ğretmenlerinin derslerinde, sığınmacı öğrencilere ilişkin kapsayıcı eğitim anlayışlarını ve uygulamalarını ortaya koymak için yapılan gözlemlere dayalıdır.

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalıdır çünkü öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki süreçlerin, ayrıntıların, karmaşıklığın ve yaşadıkları deneyimlerin keşfedilip ortaya konulması önemlidir. Nitel araştırmalar, veri toplamada detaylı ve sıklıkla kişisel yöntemleri kullanabilme esnekleği sağlamakla, incelenen konunun ayrıca farklı açılardan analizini de kolaylaştırır (Patton, 2002). Bu nedenle Merriam (1998) göre nitel araştırmanın temel felsefi varsayımı, bireylerin toplumsal dünya ile etkileşime geçerek gerçekliği inşa edebilecekleri inancına dayalıdır. Buna dayalı olarak ğretmen ve öğrencilerin okuldaki sosyal dünyalarıyla ile okul dışındaki yaşantıları arasındaki doğru etkileşimlerin, yaşantılara gerçeklik kazandırabileceği ifade edilebilir.

McEwan ve McEwan (2003) göre nitel araştırma olay ve olguları tanımlayarak, doğal yapıları içerisinde anlama ve açıklama çabası içerisindedir. Bu çalışmada ise her bir öğretmene yönelik 18 haftalık gözlemlerde yaşanan değişiklikler, tutarlılıklar, kalıplar ve ilginç olaylar açıklıkla ortaya konulmaktadır. Derslerdeki gözlemlerin işitilen ve okunan olgu, olay ve materyallerin anlamlandırılması ile katılımcılarla yapılan görüşmeler konuya yönelik daha ayrıntılı ve anlamlı soruların da sorulmasına ortam hazırlamaktadır. Bu çalışmada kullanılan nitel araştırma yaklaşımı ile sosyal bilgiler derslerindeki gözlemler ve

katılımcılar ile yapılacak görüşmeler aracılığıyla kapsayıcı eğitime yönelik uygulamaların ve düşüncelerin ortaya konularak anlamlandırılması amaçlanmaktadır.

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerin kapsayıcı eğitim pratiklerinin derinlemesine inceleme ve ortaya koymaya yönelik çoklu durum çalışması desenine dayalıdır (Merriam, 2014; Stake, 2010). Durum çalışmaları katılımcıların durumlarına ve bunu anlamlandırmalarına yönelik derinlemesine elde edilen bilgiler ile bunları teyit etmeye dayalı bir süreci ifade eder. Durum çalışmaları ile toplanan bilgiler doğrudan eğitim politikaları, uygulama alanları ve gelecek araştırmalarda kullanılabileceği ifade edilmektedir (Merriam, 1998).

Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2016). durum çalışması, bazı durumlarda derinlemesine bir anlayış edinme ve bu durumları anlamlandırma süreci olarak da ifade edilmektedir. Durum çalışmalarında ilgi sonuçtan çok sürece, özel farklılıklardan çok genel durumlara, teyit ve onay almaktan çok keşfetmeye yöneliktir. Durum çalışmaları, doğrudan plan, pratik ve gelecek araştırmalardan edinilen anlayışa dayalıdır (Merriam, 1998).

Hitchcock ve Hughes (1995) göre durum çalışması deseni, gerçek yaşam durumlarındaki olaylarda araştırmacılar için kim, nasıl, niçin sorularını sorabilmeleri için büyük bir avantajdır. Kısaca durum çalışması sınırlı bir sistem hakkındaki bir hikâyeye dayalıdır. Çalışmada durum çalışması deseninin seçilmesinin nedeni verilerin sosyal bilgiler öğretmeni, okul müdürü ve yardımcıları, rehber öğretmen, sığınmacı ve Türk öğrenciler olmak üzere farklı veri kaynaklarından toplanmasına bağlıdır.

Bu çalışmada, kapsayıcı eğitime yönelik yaşanan zorlukların ortaya konulması ve anlamlandırılması için veri kaynağı ve çeşidinin zenginliğine dikkat edilmiştir. Çalışmada kapsayıcı eğitim uygulamalarındaki farklılıkların ve benzerliklerin daha iyi tespit edilmesi için veriler öncelikle ayrı ayrı analiz edilerek daha sonra karşılaştırma yapılmıştır. Çalışmada

çeşitli durumlardan veri toplamak ve analizde çeşitleme yapabilmek için birden fazla durum tespiti yapılması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmadaki durum incelemeleri, sosyal bilgiler derslerindeki kapsayıcı eğitime yönelik anlayışa ve uygulamalarının baskınlığına dayalıdır. Sınıftan gelen bulguları desteklemek ve kapsayıcı uygulamalar hakkındaki anlayışı derinleştirmek için sosyal bilgiler öğretmenleri, sığınmacı ve Türk öğrenciler, okul müdürü ve yardımcıları ile okulda bulunan rehber öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalarına dayalı inanç ve düşüncelerini ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılmıştır.

Uygulamaya Başlangıç ve İzin Süreçleri

Uygulama yapılacak okulun seçilmesi ve izin işlemlerinin tamamlanması uzun bir sürece dayanmaktadır. Çalışmada konunun belirlenmesi ve uygulanacak metodolojinin geliştirilmesinden sonra çalışmaya katılacak katılımcıların bilgilendirilmesi ve izin süreçlerine yönelik formların hazırlanması tamamlanmıştır. Çalışma belirlenen tez izleme komitesi ile işbirliği içerisinde uygulanabilir bir seviyeye getirildikten sonra Mili Eğitim okullarında uygulanabilmesine yönelik izin işlemlerine yönelik başvuru sürecine geçilmiştir. Ayrıca çalışmanın yapılacağı ortaokulda haftalık ders programlarında yer alan bütün 5,6,7. sınıflarındaki bütün sosyal bilgiler derslerinin gözlenmesi ve daha sonra araştırmada katılımcı olarak yer alan bütün veri kaynakları ile yapılacak görüşmelerin yeterli zaman aralıkları içerisinde ve uygun yerlerde yapılması kararlaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Amaçlı örneklem, bir araştırmacının araştırmaya yönelik derinlemesine bilgi edinebilmesine imkan tanıyan zengin durumları seçmesine olanak tanır (Patton, 2002). Bu nedenle, bu çalışmada sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim yaklaşımlarının nasıl olduğunu belirlemek nedeniyle katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem türlerinden tipik örneklem

kullanılmıştır. Saha araştırmalarında örneklem; araştırma yerinin seçimi, katılımcılar, olaylar ve çalışma sırasında kullanılan zamanı içermektedir (Bryman & Burgess, 1994). Çalışmanın pratik ve uygulanabilir olmasına yönelik olarak bir il merkezindeki bir ortaokulun farklı sınıf düzeylerinde  dersliğinin kullanımına karar verilmiştir. Buna neden olarak il merkezinde bulunan bir ortaokuldaki çeşitli sınıf düzeyinde farklı sınıfların çalışmaya dahil edilmesinin zengin bir veri kaynağı oluşturacağı düşüncesine dayalıdır. Kapsayıcı eğitime dayalı bir sınıf kültürünün oluşturulmasında öğretmenlerin nasıl bir anlayış ve buna dayalı ne tür uygulamalara başvurduklarının gözlenmesi ve ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri ve diğer katılımcılarla yapılan görüşmeler ile ortaya konulan veriler, var olan ulusal ve uluslararası literatür ile taşılması da çalışmanın önemli bir sürecini ortaya koymaktadır.

Aksaray il merkezinde sığınmacı öğrencilerin sayıca fazla oldukları bir ortaokulun seçimi, bu çalışmada okul seçiminde önemli bir kriterdir. Bu ortaokulun seçimi İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan gerekli bilgiler ve bu okulda yönetici olarak çalışan yöneticiler ile iletişime geçilerek kesinleştirilmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan uygulama yapılacağına yönelik izin formları çalışmaya başlanmadan önce okul yönetimi ile paylaşılmıştır. Ardından, çalışmanın nasıl yapılacağına yönelik ön bilgilendirme ve haftalık nasıl bir program izleneceğine ilişkin okul yöneticileri ile toplantı gerçekleştirmiştir.

Ayrıca gerekli izinler alındıktan ve okul yöneticileri bilgilendirildikten sonra uygulamaya yapılacak sınıflardaki sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrenciler ile taşıılarak gerekli bilgilendirmeler yapılp bu katılımcılar ile izin formları paylaşılmıştır. Çalışmada amaçlı bir örneklem türlerinden tipik örneklem kullanılması, çalışmada farklı bilgiler elde edilmesi için de önemlidir (Creswell, 1998). Mantıklı ve güçlü bir örneklem seçimi durum çalışmalarında konu hakkında daha güçlü bir iğgr sağlar (McMillan & Schumacher, 1997). Amaçlı rneklem türlerinden tipik örneklemenin kullanıldığı çalışmada ğretmen seçiminde bazı kriterler belirlenmektedir:

- Araştırma için belirlenen ortaokulda sosyal bilgiler derslerini yürütmekte olan,

- Sosyal bilgiler derslerini yürüten öğretmenin dersine katılan yeterli miktarda sığınmacı öğrencisi olan,
- Sınıftaki sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim anlayışını ve uygulamalarını açıklıkla ifade edebilen,
- Çalışmanın uygulanmasına yönelik kendi sınıfını ve zamanını paylaşmakta istekli ve gönüllü olan öğretmenler ve katılımcılar tercih edilmiştir.

Araştırmaya katılmakta istekli, gönüllü ve belirlenen kriterlere uygun öğretmenlerle çalışmadan önce görüşülerek gerekli ön bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğretmenlere öncelikle çalışmanın amacının ne olduğu, kapsayıcı eğitimin ne ifade ettiği ve ne amaçladığı yönelik ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri ile bilgilendirme-izin formları ve görüşme soruları paylaşılmıştır. Araştırma sürecinde gözlem ve görüşme sürecinin tamamına istekli ve gönüllü olarak katılacağını ifade eden katılımcılar tercih edilmiştir. Ayrıca katılımcıların tamamının çalışmanın konusu, araştırma problemi ve soruları, çalışmadan beklentiler ve araştırmacının uygulamadaki rolüne ilişkin ayrıntılı bir bilgilendirme yapılmıştır.

Öğretmenlerin farklı yaşlarda, farklı sınıf seviyelerinde sosyal bilgiler öğretmenliği yaptıkları ve mesleki deneyimlerinin farklılık gösterdiği görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden ikisi kadın birisi ise erkektir. Çalışmada üç sosyal bilgiler öğretmeni, yedi sığınmacı öğrenci, ondört Türk öğrenci, bir okul müdürü ve iki müdür yardımcısı ile iki rehber öğretmen yer almaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde hem sığınmacı hem Türk öğrencilere çalışmanın amacını da ortaya koyan öğrenci ve ebeveyn bilgilendirme ve izin formları dağıtılmıştır. Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenim gören ve gönüllük esasına dayalı olarak seçilen Türk öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesi oldukça önemsenmektedir. Çünkü araştırmaya katılan bu öğrenciler, sığınmacı öğrencilerin sınıfta ve teneffüslerde yaşadıklarına doğrudan müdahil olan ve gün boyunca beraber vakit geçirdikleri arkadaşları oldukları dikkate alınmaktadır. Diğer katılımcılardan müdür ve müdür yardımcısı ise, okulda liderlik vasfını taşımaları ve okulun diğer problemlerinin

yanında sığınmacı öğrencilere yönelik öğretmen, Türk öğrenci ve velilerden gelen bütün problemlere bir üst kurul olarak müdahil olarak çözüm aranılan bir merci olarak düşünölmeleri çalışmada önemli birer katılımcı olduklarını ortaya koymaktadır. Rehber öğretmenlerin de, sığınmacı öğrencilerin sınıfa, arkadaşlarına ve okulun tamamına yönelik adaptasyonlarında destekleyici bir birim oluşturma ve okulun bütün problemlerini bütöncöl ilişkiler bağlamında değerlendirebilmelerine bağılı olarak çalışmada zengin bir veri kaynağı olacağı düşünölmektedir.

Bağılam

Bu bölümün amacı, çalışmanın bağlamını ve katılımcılarını sunmaktır. Bu kısımdaki bilgiler öğretmenlerin pedagojik pratiklerini daha sonraki bölömlerde analiz etmede yardımcı olmaktadır. Araştırmada katılımcıların objektif bir şekilde tanıtılması oldukça önemsenen bir konudur. Katılımcıların sosyal ve demografik özelliklerini ortaya konulması, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerinin aydınlatılması yanı sıra okuldaki genel durum ile sınıf pratiklerinin ayrıntılı bir şekilde ilişkilendirilerek anlamlandırılmasına da sağlayacaktır. Araştırma büyük oranda sığınmacı öğrencilerin öğrenme ortamları ile okuldaki genel durumları arasındaki ilişkiler ile sınırlandırılmaktadır. Araştırmaya yönelik bölümün ikinci kısmında çalışmadaki katılımcılara yönelik bilgiler paylaşılmaktadır. Öncelikle uygulama okulunun içeriğı, bağlamı ve misyonuna yönelik bilgiler paylaşılmış, bütün katılımcılara yönelik ayrıntılı bilgiler verilmektedir.

Araştırmanın yapıldığı uygulama okulunun genel durumunun ve buna bağılı istatistiksel bilgilerin paylaşımına dikkat edilmektedir. Okulun genel durumunun tam olarak ortaya konulması için okul yöneticilerinin okulun bütün bileşenleri ilgili düşöncelerinin görüşme verileriyle ortaya konulması oldukça önemsenmektedir. Bu yaklaşımın ayrıca bütöncöl bir liderlik anlayışı okula dair gerçekçi bilgilerin ortaya konulmasına da aracılık etmektedir.

Araştırmada uygulama için seçilen ortaokul Aksaray il merkezinin Büyük Bölcek Caddesi üzerinde bulunup şehir meydanına yürüyerek 5 dk. mesafededir. Okul binası, etrafında

birçok işletmenin ve çok katlı apartmanların bulunduğu çok eski tarihli bir binadır. Bu okula devam eden öğrencilerinin büyük bir kısmı, çevresdeki çok katlı apartmanlardan ve gecekondulu evlerinden gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Okul iki blok halinde yapılmış olup duvarları tuğla ile örölü olmakla beraber dış duvarlarının mavi ve bordo renklerle boyalı olduğu görülmektedir. Okul bahçesinin dış duvarlarında anlaşılmayan resim, sembol ve mesajların yer aldığı görülmektedir. Okula ulaşımın kolaylıkla sağlandığı görülmekle beraber şehrin uzak mahallerinden ve köylerinden gelen öğrencilerin servis araçlarını kullandıkları görülmektedir. Okul bahçesi, idari birimler ve sınıfların genel anlamda temiz, düzenli ve eğitim-öğretim faaliyetleri için uygun olduğu görülmektedir. Okulun genel anlamda şehrin en yoğun caddesinde bulunması ve çok yakınında şehrin servis araçlarının toplandığı bir güzergahta oluşu, okulun genel olarak gün boyunca kalabalık bir insan sirkülasyonu ile karşı karşıya kalmasına sebep olmaktadır. Okulun fiziksel yapısının bir parçası olan pencerelerin büyüklüğü sınıfların aydınlanma düzeyini artırmış aynı zamanda kapı, pencere ve çatıda kullanılan malzemelerin uygun ve tehlike yaratmadığı görülmektedir. Okulun şehrin merkezine yakınlığı ve kalabalık bir cadde üzerinde olmasının, yakınında birçok tehlikeye neden olacağı görülse de polislerin sürekli devriye görevinde olması ve okulun özel güvenlikle korunmasının bu tehlikelerin birçoğunu engellediği görülmektedir. Genel olarak araştırmaya katılan katılımcıların ifadeleri ile okulda yapılan olağan ve olağanüstü veli toplantılarında okulda ve okul dışında yaşanan şiddet olaylarının görüldüğü ifade edilmektedir. Örneğin bu toplantıların birinde sığınmacı bir öğrenci ile Türk öğrenci arasında yaşanan küçük çaplı bir tartışmanın velilere yansıdığını fakat Türk velinin sığınmacı öğrencinin dil bilmemesi ve yanlış anlaşıldığına yönelik ifadeleri ile tartışmanın büyütülmemesi gerektiğine yönelik ifadeleri buna örnek olarak gösterilmektedir. Okulda yapılan veli toplantıları ile ihtiyaç sahibi sığınmacı ve Türk öğrencilerinin belirlendiği, veliler ve okul çalışanlarının bu ihtiyaç sahibi öğrenciler için yardım havuzları oluşturdukları, bu öğrencilere yardım edilmesi için velilerin organize ettiği kermeslerin düzenlendiğini ifade eden müdür ve müdür yardımcılarının olduğu görülmektedir.

Okul genel olarak çalışmaları ve bileşenleri ile olan ilişkilerinden dolayı toplumda büyük bir etkiye sahiptir. Okulda Aksaray il merkezinin çeşitli mahalle ve köylerinden gelen farklı sosya-ekonomik, kültürel altyapıları olan 800 civarında öğrencinin bulunduğu ifade edilmektedir. Okulda bulunan bu öğrencilerin 80'nin anasınıfı, 700'nn ise ilkokul ve ortaokula devam ettiği görülürken bu öğrencilerden 5'inin sevgi evleri, 10'u kaynaştırma ğrencisi, 30'unun sığınmacı ğrencisi ile 60'ının ise parçalanmış aileden gelen öğrenciler olduğu görülmektedir. Okulda farklı çevrelerden ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrenciler olduğu fakat öğrencilerin büyük çoğunluğunun düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrenciler oldukları görülmektedir. Okulun genel masrafları, güvenlik giderlerinin ödenmesinde yaşanan zorluklar ile her sabah okul kantininde çok düşük bir fiyata alınacak tost kuyruklarındaki yoğunluk ve araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sıklıkla buna yönelik ifadeleri okula devam eden öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler olduklarına kanıt olarak gösterilmektedir. Düşük gelir, yüksek işsizlik oranları, düşük eğitim düzeyi ve tek ebeveynli aile oranları sosyo-ekonomik düzeyin düşük seviyede olduğuna yönelik önemli ölçütler olarak kabul edilmektedir (Rowen ve Gosine, 2006). Yoksulluk kaynaklı stres ve yetersiz beslenme gibi sorunlar öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerini büyük oranda etkilemektedir.

Uygulama yapılan ortaokulda uygulanan ikili eğitime bağlı olarak sabah 06.30'da başlayan derslerle birçok öğrencinin uyku problemi yaşadıkları ve kahvaltı yapmadan geldikleri ve yaşanan bu problemlerin okula devam eden parçalanmış aile çocukları ile sığınmacı ailelerden gelen çocuklarda sıklıkla yaşandığı görülmektedir. Öğrencilerin okula gelmeden öğrendikleri ile okulda öğrenmeleri gereken mfradat arasındaki farklılıklar da öğrencilerin sosyal ve akademik gelişlimlerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Okulda görüşülen öğretmenler ve okul yöneticilerinin sığınmacı öğrencilerin kendi ülkelerinden getirdikleri deneyimler, yaşanmışlıklar ve sosyo-kültürel farklılıklar büyük oranda okulda öğrenilenleri etkilediğini ifade ettikleri görülmektedir. Okul müdürünün ifadeleri ile Aksaray'da iyi olarak bilinen ortaokullarda yıllık 50-60 ğrenci fen lisesi kazanırken, kötü olarak bilinen bu

ortaokul geçen yıl 48 öğrenci ile Aksaray'da derece yaptığı ifade edilmektedir. Aksarayda başarının bazı okulların daha önceki yıllarda yapmış oldukları derecelere bağlı olarak kalıplaşmış olduğu fakat öğrenci sayılarına yönelik yüzdelik dilimlerde bu ortaokulunun daha başarılı olduğu ifade edilmektedir.

Uygulama okuluna ait bina eski olmasına rağmen çok bakımlı görünmektedir. İki blok halinde ayrılan okul binalarının bütün katlarında öğrencilerin çalışmalarının yayınlandığı, okul idaresine yönelik duyuruların yer aldığı ve ayrıca Türkiye genelinde öğrencilere yönelik bilimsel, sanatsal ve sportif aktivitelere katılımları teşvik edici yarışma duyurularının yer aldığı büyük panoların olduğu görülmektedir. Okulda yer alan her iki blok da üçer katlı olup bu binalardaki odaların tamamı sınıf, kütüphane, idareci odaları, öğretmenler odası, lavabolar, laboratuvar ve malzeme odaları olarak kullanıldığı görülmektedir. Okul binalarını çevreleyen büyük bir bahçenin olduğu, okulun spor salonunun olmayışı nedeniyle beden eğitimi derslerinin tamamı ile okulda düzenlenen ulusal törenler, toplu yarışmalar ve kermeslerin bu bahçede yapıldığı görülmektedir. Öğrenciler okul binalarına, okulu çevreleyen yüksek duvarlı bahçenin giriş kapısından güvenlik nezaretinde girerek merdivenleri kullandıkları ve belirlenen sınıflara geçtikleri görülmektedir. Okul kantini, okul bloklarından bağımsız olup bahçede tek katlı ve müstakil olarak hizmet vermektedir. Okul kantininde satılan ürünlerin çok pahalı olduğu hem okul yöneticileri hem de öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirildiği görülmektedir. Okulun önemli bileşenleri olan velilerin, okul bahçesinde sıklıkla okuldaki yardıma muhtaç çocuklara yönelik kermesler ve yardım toplama girişimleri düzenlendikleri ve bu tür etkinliklerle bütün farklı sosyo-ekonomik, dil, din ve kültürden gelen öğrencilerin kaynaşmalarına ön ayak oldukları görülmektedir.

Okul müdürü ve yardımcılarının okula yönelik bütün önemli kararları, okulun bütün bileşenleri işbirliği ile verdikleri görülmektedir. Bu kararların başlıca; sığınmacı öğrencilerin Türk öğrencilerle yaşadıkları iletişim problemlerinin çözümü ya da kültürel farklılıklarının zenginlik olarak kabul edilmesine yönelik hoşgörü ve empati dayalı bir ortamın oluşturulmasına yönelik olduğu ifade edilmektedir.

Araştırmanın bu aşamasında çalışmada yer alan katılımcılar tanıtılacaktır. Katılımcılara yönelik bilgiler ayrıntılı olarak ortaya konulmaktadır.

Öğretmenler

Araştırmaya sınıflarında sığınmacı öğrenci bulunan üç sosyal bilgiler öğretmeni katılmaktadır.

Öğretmen 1: Sosyal Bilgiler Öğretmeni Ferhat Yılmaz, 53 yaşında 33 yıllık öğretmendir, 29 yılını sınıf öğretmeni olarak çalışmışken branş değişikliği ile 4 yıldır aktif sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışmaktadır. Niğde Üniversitesi sınıf öğretmenliği mezunudur. Okulda aktif olarak 5. sınıf Sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sosyal bilgiler derslerine katılan 6 sığınmacı öğrencinin olduğunu ifade etmekle beraber daha önceki öğretmenlik yıllarında sınıfında hiç sığınmacı öğrencinin bulunmadığını ifade ettiği görülmektedir. Bu öğrenciler ile ilk defa karşılaşıyor olmasının kendisini zorladığını ve onlara yönelik bir hazırlığının olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Öğretmen 2: Sosyal bilgiler öğretmeni Pınar Çelik, dokuz yıldır sosyal bilgiler öğretmenliği yapmaktadır. Öğretmenlik yıllarını ülkenin farklı yerlerinde sadece sosyal bilgiler öğretmenliği yaparak geçirmiştir. İnönü Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenliği mezunudur. Okulda aktif olarak 6. sınıf Sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sosyal bilgiler derslerine devam eden iki sığınmacı öğrencisi olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenin bu okulda iki yıldır aktif Sosyal bilgiler öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenin daha önceki yıllarda da sığınmacı öğrencilerinin olduğu, onların da Türkçe öğrenme, uyum sağlama ve kabullenme süreçlerinde problem yaşadıklarını ifade etmenin yanında bunu değiştirmenin ise zor olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Öğretmen 3: Cemile Şimşek, 17 yıldır ülkenin farklı yerlerinde Sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışmaktadır. Dumlupınar Üniversitesi Tarih bölümü mezunudur. Formasyon alarak 17 yıldır sosyal bilgiler öğretmenliği yapmaktadır. 7. sınıf Sosyal bilgiler derslerine devam

eden bir sığınmacı öğrencisi bulunmaktadır. Öğretmenin, bu ortaokulda 4 yıldır aktif Sosyal bilgiler öğretmenliği yaptığı görülmektedir. Öğretmenin daha önceki yıllarda da sığınmacı öğrencilerinin olduğu, bu öğrencilerin genel anlamda çekingen ve iletişim problemi çeken öğrenciler oldukları aynı zamanda maddi durumlarının kötü olmasına bağlı olarak sürekli yardımlarla geçindiklerini ifade ettiği görülmektedir.

Sığınmacı Öğrenciler

Araştırmadaki görüşmelere aktif olarak sekiz sığınmacı öğrenci katılmıştır. Farklı ülkelerden gelen her öğrenci, Birleşmiş Milletler Yüksek Komiserliğine göre ülkemizde geçici olarak ikamet eden ve eğitim imkanlarından faydalanma hakkı olan sığınmacı öğrenciler olarak tanımlanmaktadır. 5 sığınmacı öğrenci sosyal bilgiler öğretmeni Ferhat Yılmaz'ın 5B sınıfındaki derslerine devam ederken, 2 öğrenci sosyal bilgiler öğretmeni Pınar Çelik'in 6F sınıfındaki derslerine dahil olmakta, 1 öğrencinin ise Sosyal bilgiler öğretmeni Cemile Şimşek'in 7E sınıfındaki derslerine devam etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 12 ile 14 arasında değişmekle beraber öğrenciler 5,6 ve 7. sınıflarda öğrenim görmektedir.

Öğrenci 1: Samet Somali'den Türkiye'ye gelen ve 6.sınıfta öğrenim gören erkek bir öğrencidir. Samet, sınıfta duvar kenarında bulunan sıra grubunun en ön sırasında bir diğer sığınmacı öğrenci olan Şaban ile oturmaktadır. Samet, Türkçe'yi orta düzeyde anlayıp konuşuyor olmasından dolayı sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmen ile iyi ilişkileri içerisinde. Şaban, diğer arkadaşları ve öğretmenleri tarafından saygılı bir öğrenci olarak bilinmektedir. Samet hayatı boyunca Somali'de yaşamış, kendi ülkesi dışında ilk yaşadığı ülke Türkiye'nin Aksaray şehridir. Samet'in Türkiye'de bulunma sebebi, ülkesinde yaşanan savaş ve şiddet ortamına bağlı olarak üçüncü bir ülkeye mülteci olarak geçmeye yöneliktir. Samet on üç yaşında olup beş yıldır Türkiye'dedir. Savaş nedeni ile Türkiye'de bulunan Samet'in 3 kardeşi bulunmakta ve annesi ile beraber ekonomik yardım alarak yaşamaktadır.

Öğrenci 2: Şaban Somali'den Türkiye'ye gelen 6.sınıfta öğrenim gören erkek bir öğrencidir. Şaban, sınıfta duvar kenarında bulunan sıra grubunun en ön sırasında bir diğer sığınmacı öğrenci olan Samet ile oturmaktadır. Şaban'ın Türkçe'yi orta düzeyde anlayıp konuşuyor olmasından dolayı sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmen ile iyi ilişkileri olduğu görülmektedir. Şaban, diğer arkadaşları ve öğretmenleri tarafından saygılı bir öğrenci olarak bilindiği ve ayrıca okul futbol takımındaki başarılarından dolayı popüler bir öğrenci olarak görülmektedir. Şaban hayatı boyunca Somali'de yaşamış, kendi ülkesi dışında ilk yaşadığı ülke Türkiye'nin Aksaray şehridir. Şaban'ın Türkiye'de bulunma sebebi ülkesinde yaşanan savaş ve şiddet ortamına bağlı üçüncü bir ülkeye mülteci olarak geçmeye yöneliktir. Şaban on üç yaşında olup beş yıldır Türkiye'de bulunmaktadır. Savaş nedeni ile Türkiye'de bulunan Şaban'ın beş kardeşi bulunmakta, annesi ve babası ile beraber ekonomik yardım alarak yaşamaktadır.

Öğrenci 3: Delil Irak'tan Türkiye'ye gelen ve 5. sınıfta öğrenim gören erkek bir öğrencidir. Delil, sınıfta duvar kenarında bulunan sıra grubunda en arka sırada tek başına oturmaktadır. Delil'in sınıfta genel anlamda içine kapanık olduğu ve ilişkilerini Habib ve Türk öğrencilerden ayrıca çalışmada da katılımcı olarak yer alan Mustafa ile sınırlandırdığı görülmektedir. Ayrıca Delil'in sınıfta iyi futbol oynayan ve teneffüslerdeki maçlarda takımda başarılı bir oyuncu olarak da bilindiği görülmektedir. Delil hayatı boyunca Irak'ta yaşamış kendi ülkesi dışında ilk yaşadığı ülke Türkiye'nin Aksaray şehridir. Delil'in Türkiye'de bulunma sebebi, ülkesinde yaşanan savaş ve şiddet ortamına bağlı üçüncü bir ülkeye mülteci olarak geçmeye yöneliktir. Delil on dört yaşında olup iki yıla yakın bir süredir Türkiye'dedir. Savaş nedeni ile Türkiye'de bulunan Delil'in üç kardeşi bulunmakta, annesi ve hasta yatalak babası ile beraber ekonomik yardım almadan abisinin yardımı ile geçinmektedirler.

Öğrenci 4: Habib Irak'tan Türkiye'ye gelen 5.sınıfta öğrenim gören erkek bir öğrencidir. Habib, sınıfta duvar kenarında bulunan sıra grubunun en arkadan ikinci sırada tek başına oturduğu görülmektedir. Habib'in sınıftaki iletişimi hemen arka sırasında oturan bir diğer

sığınmacı öğrenci olan Delil ve Türk öğrencilerden katılımcı olarak çalışmada yer alan Mustafa ile sınırlı olduğu görülmektedir. Derslerde ve teneffüslerde Habib'in öğretmenler ve öğrenciler ile olan iletişim problemlerini ifade edilen öğrenciler aracılığıyla çözdüğü görülmektedir. Habib hayatı boyunca Irak'ta yaşamış kendi ülkesi dışında ilk yaşadığı ülke Türkiye'nin Aksaray şehridir. Habib'in Türkiye'de bulunma sebebi, ülkesinde yaşanan savaş ve şiddet ortamına bağlı olarak üçüncü bir ülkeye mülteci olarak geçmeye yöneliktir. Habib on üç yaşında olup iki yıla yakın süredir Türkiye'dedir. Savaş nedeni ile Türkiye'de bulunan Habib'in beş kardeşi bulunmakta annesi ve babası ile beraber ekonomik yardım almadan geçimlerini sürdürmektedir.

Öğrenci 5: Yaser, Irak'tan Türkiye'ye gelen 5.sınıfta öğrenim gören erkek bir öğrencidir. Yaserin sınıfın cam kenarındaki sıra grubunun en ön sırasında tek başına oturduğu görülmektedir. Yaser, sınıfta yaramaz olarak bilinen ve çok fazla şikayete konu edilmenin yanı sıra okulda birçok kez şubesi değiştirilen bir öğrencidir. Sınıfta Türk öğrencilerin yanı sıra sığınmacı öğrencilerin de Yaser ile arkadaşlık yapmak istemedikleri görülmektedir. Yaser, hayatı boyunca Irak'ta yaşamış kendi ülkesi dışında ilk yaşadığı yer Türkiye'nin Aksaray şehridir. Yaser'in Türkiye'de bulunma sebebi, ülkesinde yaşanan savaş ve şiddet ortamına bağlı olarak üçüncü bir ülkeye mülteci olarak geçmeye yöneliktir. Yaser on üç yaşında olup iki yıla yakın bir süredir Türkiye'dedir. Savaş nedeni ile Türkiye'de bulunan Yaser'in iki kardeşi bulunmakta annesi ve babası ile beraber ekonomik yardım almadan geçimlerini sürdürmektedir.

Öğrenci 6: Hale, Irak'tan Türkiye'ye gelen 5.sınıfta öğrenim gören bir kız öğrencidir. Hale'nin sınıfın orta sıra grubunun en arka sırasında bir diğer sığınmacı kız öğrenci olan Emine ile oturduğu görülmektedir. Emine'nin ayrıca önündeki ve yanındaki sıralarda oturan Türk öğrencilerle okulun ilk dönemlerinde iyi anlaşamadığı ve sürekli tartışmaya girdiği görülmektedir. Emine'nin sınıfta diğer sığınmacı öğrencilere göre Türkçe'yi daha iyi anlayıp konuşuyor olduğu görülürken ayrıca sınıfta diğer sığınmacı öğrencilerle öğretmenler ve diğer öğrenciler arasındaki iletişim problemlerini çözen bir rolünün olduğu görülmektedir.

Hale, hayatı boyunca Irak'ta yaşamış kendi ülkesi dışında ilk yaşadığı yer Türkiye'nin Aksaray şehridir. Hale'nin Türkiye'de bulunma sebebi ülkesinde yaşanan savaş ve şiddet ortamına bağlı üçüncü bir ülkeye mülteci olarak geçmeye yöneliktir. Hale on üç yaşında olup üç yıldır Türkiye'dedir. Savaş nedeni ile Türkiye'de bulunan Hale'nin beş kardeşi bulunmakta annesi ve babası ile beraber ekonomik yardım almadan yaşamaktadır.

Öğrenci 7: Emine, Irak'tan Türkiye'ye gelen 5.sınıfta öğrenim gören bir kız öğrencidir. Emine'nin sınıfın orta sıra grubunun en arka sırasında bir diğer sığınmacı kız öğrenci olan Hale ile oturduğu görülmektedir. Emine'nin Türkçe'yi çok iyi anlayıp konuşamadığı, önünde ve arkasında oturan diğer öğrenciler ile öğretmenlerle iletişim kurmakta problem yaşadığı ve bu nedenle yanında oturan ve Türkçe'yi daha iyi anlayan bir diğer sığınmacı öğrenci olan Hale'den yardım isteyen çekingen bir öğrenci profili çizdiği görülmektedir. Emine, hayatı boyunca Irak'ta yaşamış kendi ülkesi dışında ilk yaşadığı yer Türkiye'nin Aksaray şehridir. Emine'nin Türkiye'de bulunma sebebi, ülkesinde yaşanan savaş ve şiddet ortamına bağlı olarak üçüncü bir ülkeye mülteci olarak geçmeye yöneliktir. Emine, on üç yaşında olup yedi aydır Türkiye'dedir. Savaş nedeni ile Türkiye'de bulunan Emine'nin üç kardeşi bulunmakta, annesi ve babası ile beraber ekonomik yardım almadan yaşamaktadır.

Öğrenci 8: Meltem, Irak'tan Türkiye'ye gelen 7. sınıfta öğrenim gören bir kız öğrencidir. Meltem, bir Türk kız öğrenci ile sınıfın orta sıra grubunda yer alan sondan üçüncü sırada oturduğu görülmektedir. Meltem, yanında oturan bu kız öğrenci ile iyi anlaştığı, derslerde yardımlaştığı, teneffüslede kahvaltılarını paylaştıkları ve ayrıca oyunlara katıldıkları görülmektedir. Meltem, Iraklı olup Türkiye'ye gelmeden Suriye'ye göç etmiş oradan Türkiye'nin Aksaray şehrine yerleşmiştir. Meltem'in Türkiye'de bulunma sebebi ülkesinde yaşanan savaş ve şiddet ortamına bağlı olarak üçüncü bir ülkeye mülteci olarak geçmeye yöneliktir. Meltem, on dört yaşında olup üç yıldır Türkiye'dedir. Savaş nedeni ile Türkiye'de bulunan Meltem'in dört kardeşi bulunmakta, annesi ve babası ile beraber ekonomik yardım almadan yaşamaktadır.

Türk öğrenciler

Araştırmada 5,6, ve 7. sınıfta sığınmacı öğrencilerle öğrenim gören ve gönüllük esasına göre seçilen 14 Türk öğrenci yer almıştır.

Öğrenci 1: Ömür, on iki yaşında erkek bir öğrencidir. Ömür 6. sınıfta Samet ve Şaban adlı sığınmacı öğrencilerle öğrenim görmektedir. Ömür, sınıfta Samet ve Şaban adlı sığınmacı öğrencilerin arka sırasında oturmaktadır. Ömür'ün sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencilerle ilişkilerinin iyi olduğu ve teneffüslerdeki oyunlarda bu öğrencileri kendi takımına almak istediği ve oldukça samimi oldukları görülmektedir. Derslerde Sığınmacı öğrencilerle Ömür arasında lazım olan kitap, kalem vb. ders araç-gereçlere yönelik yardımlaşmanın sıklıkla yaşandığı görülmektedir.

Öğrenci 2: Çağrınur on iki yaşında bir kız öğrencidir. Çağrınur 6. sınıfta yer alan Şaban ve Samet adlı sığınmacı öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Çağrınur, sınıfta orta sıra grubunda yer alan en ön sırada bir diğer katılımcı Türk öğrencilerden Zeliha ile beraber oturmaktadır. Çağrınur derslerde başarılı ve sosyal bir öğrenci profili çizmektedir. Çağrınur'un her derste yardımcı test kitabının sığınmacı öğrencilerle paylaşması ve onlarla iletişim kurmaya çalıştığı görülmektedir.

Öğrenci 3: Zeliha on üç yaşında bir kız öğrencidir. Zeliha 6. sınıfta yer alan Şaban ve Samet adlı sığınmacı öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Zeliha, Türk öğrencilerden bir diğer katılımcı olan Çağrınur ile aynı sırada oturmaktadır. Zeliha, sınıfta herkese anlayı ve saygı ile yaklaşan ve sınıf başkanı olarak sorumluluk alan bir öğrencidir. Sınıf başkanı olması nedeniyle sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencilerle diyalogları olan ve sığınmacı öğrencilerin sınıftaki nöbetlerindeki hassiyetlerinden dolayı onları sık sık tebrik ettiği ve öğretmenlere övdüğü görülmektedir.

Öğrenci 4: Melis on iki yaşında bir kız öğrencidir. Melis 6. sınıfta yer alan Şaban ve Samet adlı sığınmacı öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Melis, Türk öğrencilerden bir diğer katılımcı olan Selen ile aynı sırada oturmaktadır. Melis'in sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencilere karşı anlayışlı ve saygılı olduğu, sınıftaki panolara asılacak

alışmalar, etkinlikler, şiirler ve görsellere yönelik sığınmacı öğrencileri teşvik ettiği görülmektedir.

Öğrenci 5: Selen on iki yaşında bir kız öğrencidir. Selen 6. sınıfta yer alan şaban ve Samet adlı sığınmacı öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Selen'in sınıfta erkek öğrencilerin yaptıkları şakalara ya da saygısızlıklara karşı koyduğu ve sığınmacı öğrencilere yönelik benzer davranışlarda, bu öğrencileri koruduğu ya da desteklediği görülmektedir.

Öğrenci 6: Rüveyda on iki yaşında bir kız öğrencidir. Rüveyda, 6. sınıfta yer alan şaban ve Samet adlı sığınmacı öğrencilerle aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Rüveyda, sınıfta orta sıra grubunda en arkada tek başına oturan bir öğrencidir. Rüveyda'nın sığınmacı öğrencilerle diyaloglarının iyi olduğu, sığınmacı öğrencilerin tahtanın parlamasına yönelik şikayetlerinde Rüveyda'nın yanına geçtikleri, ders materyallerini paylaştıkları ve yardımlaştıkları görülmektedir.

Öğrenci 7: ınar on üç yaşında bir kız öğrencidir. ınar 7. sınıfta yer alan Meltem adlı sığınmacı ğrenci ile aynı sınıfta öğrenim görmektedir. ınar, sınıfta orta sıra grubunda yer alan en ön sırada oturmaktadır. ınar'ın derslerde ve teneffüslerde Meltem ile samimi diyaloglarının olduğu, Meltem'in yabancılık çekmemesine dikkat ettiği ve korumaya yönelik tavırlar sergilediği görülmektedir.

Öğrenci 8: Metin on üç yaşında erkek bir öğrencidir. Metin 7. sınıfta yer alan Meltem adlı sığınmacı ğrenci ile aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Metin, sınıfta orta sıra grubunda Meltem'in arkasındaki sırada bir diğer katılımcı Türk ğrenci olan Oğuz ile beraber oturmaktadır. Metin'in sınıfta Meltem ile sık sık şakalaştığı, Meltem ile tartıştığı ve bu tartışmaların şikayete konu olduğu görülmektedir. Yaşanan bu tartışmaların bytlmediği ve saygı çerçevesinde Metin'in özür dilemesi ile çözüldüğü görülmektedir.

Öğrenci 9: Oğuz 14 yaşında erkek bir öğrencidir. Oğuz, 7. sınıfta yer alan Meltem adlı sığınmacı ğrenci ile aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Oğuz'un Metin ile Meltem arasındaki şakalaşmaları yatıştıran ve her iki arkadaşını da nmseyen bir rolü olduğu görülmektedir. Oğuz'un katinden aldığı alış veriş malzemelerini hem sıra arkadaşı Metin

hem de önlerinde oturan Meltem ve arkadaşı ile paylaştığı ve derslerde yardımlaştıkları görülmektedir.

Öğrenci 10: Bekir, on iki yaşında erkek bir öğrencidir. Bekir 5. sınıfta yer alan Delil, Habib, Yaser, Hale ve Emine'nin adlı sığınmacı öğrenci ile aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Bekir, sınıfta orta sıra grubunda ortalarında yer alan bir sırada Türk öğrencilerden bir diğer katılımcı olan Mustafa ile aynı sıra oturmaktadır. Bekir, sığınmacı öğrencilerden Delil ve Habib ile sınıfta ve teneffüslerdeki oyunlarda bereber olan ve arkadaşlık kurmak isteyen bir öğrencidir. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta sıklıkla kendi dilleriyle gerçekleştirdikleri sesli diyaloglara dayalı yaşanan tartışmalarda, ortamı yatıştıran ve öğretmenin sınıfta neler olduğuna dair görüşüne başvurduğu bir öğrencidir.

Öğrenci 11: Mustafa on bir yaşında erkek bir öğrencidir. Mustafa 5. sınıfta yer alan Delil, Habib, Yaser, Hale ve Emine'nin adlı sığınmacı öğrenci ile aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Mustafa'nın sınıfta ve teneffüslerde sığınmacı öğrencilerden Delil ve Habib'ten ayrılmadığı, oyunlar oynadığı ve bisikletini paylaştığı görülmektedir.

Öğrenci 12: Halide 11 yaşında bir kız öğrencidir. Halide 5. sınıfta yer alan Delil, Habib, Yaser, Hale ve Emine'nin adlı sığınmacı öğrenci ile aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Halide, sınıfta Hale ve Emine'nin önündeki sırada Elif ile birlikte oturduğu görülmektedir. Halide'nin derslerde ve teneffüslerde arkalarında oturan sığınmacı öğrencilerin anlaşılmayan ve çok sesli sohbetlerinden rahatsız oldukları ve sürekli sınıf rehber öğretmenine şikayet ettikleri görülmektedir.

Öğrenci 13: Elif on bir yaşında bir kız öğrencidir. Elif 5. sınıfta yer alan Delil, Habib, Yaser, Hale ve Emine'nin adlı sığınmacı öğrenciler ile aynı sınıfta öğrenim görmektedir. Elif, sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencilerin kendi aralarında Arapça konuşmaların rahatsız olduğunu, dersi anlayamadığını belirttiği ve sınıfta bu nedenle bazen büyük çaplı tartışmalara karıştığı görülmektedir.

Öğrenci 14: Feyza on bir yaşında bir kız öğrencidir. Feyza 5. sınıfta yer alan Delil, Habib, Yaser, Hale ve Emine'nin adlı sığınmacı öğrenciler ile aynı sınıfta öğrenim görmektedir.

Feyza, sınıf başkanı olarak sığınmacı öğrencilere yönelik şikayetleri sınıf rehber öğretmenine ileten bir konumdadır. Sığınmacı öğrencilerle Türk öğrenciler arasında yaşanan tartışmalara müdahale eden, Türk öğrencileri sakinleştiren pozisyonunda olan bir öğrencidir.

Okul Yönetimi

Araştırmada bir müdür iki de müdür yardımcısı yer almaktadır.

Okul müdürü: Server Durmuş, bu ortaokulda iki yıldır okul müdürlüğü yapmaktadır. 1983'te sınıf öğretmeni olarak göreve başlayan sayın Durmuş on iki yıl sınıf öğretmenliği, mesleğinin kalan yirmi bir yıllık sürecinde ise okul müdürü olarak çalışmıştır. Sayın Durmuş meslek hayatının büyük bir kısmında yöneticilik konumunda olup, uzun süreler görevinden dolayı ailesinden uzak kalan idealist bir yönetici olduğunu ifade etmektedir. Müdür bey'in kendi ifadeleri ile ne yapacağınız satır satır yönetmeliklerle, yönergelerle, kanunlarla belirlenmiş bir bakanlığın personeli olduğunu öne sürmektedir. Bu rağmen sığınmacı öğrenciler için bu okulda başarılı öğretmenlerin ve çok çalışan bir okul müdürünün bulunduğunu, fakat okulda bulunan Somalili öğrenciler dışında Suriyeli, Iraklı ve Afganlı öğrencilerin uyum problemlerini çözmede zorlandıklarını ifade etmektedir.

Müdür Yardımcısı 1: Abdullah Kılıç, bu okulda on beş aydır müdür yardımcısı olarak çalışmaktadır. Sayın Kılıç meslek hayatında dokuz yıl sınıf öğretmeni, yirmi bir yılını müdür ve müdür yardımcılığı pozisyonlarında geçirmiştir. Müdür yardımcısı Abdullah Kılıç okuldaki görev dağılımının personel işleri olduğunu ve personelle ilgili bütün iş ve işlemlerin kendi sorumluluğunda yer aldığını ifade etmektedir. Okulda Afgan, Somalili, İranlı, Suriyeli ve Irak kökenli öğrencilerinin olduğunu, genel anlamda Aksaray'daki sığınmacı öğrencilerin bu okula yönlendirilmesinin Aksaray'ın en merkezi yerinde olmasına bağlanabileceğini ifade etmektedir. Bu okulda sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta düzey öğrenciler yoğunlukta olup, Ayrıca sığınmacı ve parçalanmış aile çocuklarına dair birçok probleme maruz kaldıklarını ifade etmektedir.

Müdür Yardımcısı 2: Yasin Gümüş, müdür yardımcısı olarak okulda yaklaşık on aydır çalışmaktadır. Meslek hayatının geri kalan 15 yıllık sürecinde ise Teknoloji ve Tasarım öğretmeni olarak çalışmıştır. Müdür yardımcısı Yasin Gümüş okulda öğrencilerle ilgili iş ve işlemlerle ilgilendiğini ve bunu içerisine ders programları, sınav programları, deneme sınavları ve velilerle doğrudan diyalogları kendisinin organize ettiğini ifade etmektedir. Sayın Gümüş, okuldaki görev dağılımlarından dolayı sığınmacı öğrencilere dair bütün konulara müdahil olan okul yöneticilerinin başında gelmektedir. Bu konuların öğrenci belgeleri, bu öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesi, veli toplantıları, karneler, destek kursları ve bu öğrencilere dair okulda yaşanan bütün olumlu ve olumsuz durumların tamamı sayılabilir.

Rehber Öğretmenler

Araştırmada sığınmacı öğrencilerin okuldaki genel durumlarını, sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı rehberlik uygulamalarını ve problemlere yönelik çözüm önerilerini ortaya konulması için çalışmada iki rehber öğretmen yer almaktadır.

Rehber öğretmen 1: Gül İpek, bu ortaokulda beş yıldır rehber öğretmenliği yapmaktadır. Okulda yapılan ikili öğretime bağlı olarak, öğrenci öğrencilerin rehberlik uygulamalarından sorumlu olduğunu belirtmektedir. Sayın İpek, bu okuldaki görevlerinin temel anlamda derslere ve başarıya odaklanmaya yönelik rehberlik hizmeti sunmak olduğunu ifade etmektedir. Okulda bulunan sığınmacı öğrencilerin sınıflardaki durumlarını yakından takip ettiklerini, ailelerle olan iletişimin ise ilgisiz olmarından kaynaklı olarak zayıf olduğunu ifade etmektedirler.

Rehber öğretmen 2: Sefika Yıldız, bu ortaokulda dört yıldır rehber öğretmenliği yapmaktadır. Okulda yapılan ikili öğretime bağlı olarak, sabahçı öğrencilerin rehberlik uygulamalarından sorumlu olduğunu belirtmektedir. Sayın Yıldız, okuldaki rolünü

sığınmacı öğrenciler açısından, birçok sorunun ve olumsuzluğun tespiti ya da bu olumsuzluğu yaşayan bu öğrencilerin tutunacağı bir direk olmak ile ifade etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, sosyal bilgiler öğretmenlerinin dersleri gözlemlenerek başlanmış, çalışma sonunda ise sosyal bilgiler öğretmenleri, sığınmacı öğrenciler, Türk öğrenciler, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada her sosyal bilgiler öğretmeni, on sekiz hafta boyunca haftada 120 dk. boyunca gözlemlenmiştir. Sınıftaki on sekiz haftalık gözlemler tamamlandıktan sonra, sosyal bilgiler öğretmenleri, sığınmacı öğrenciler, okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve Türk öğrencilerle yaklaşık 60 dakika süren bireysel görüşmeler yapılmıştır. Sığınmacı ve Türk Öğrencilere yönelik görüşmeler, gözlemler tamamlandıktan sonra gerçekleştirilmiştir; çünkü öğrenciler, gözlemler gerçekleştirilirken gözlemlerin ne amaçla gerçekleştirildiğinin farkına varmamıştır.

Görüşmeler

Sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesine yönelik literatürden de faydalanılarak sosyal bilgiler öğretmeni, sığınmacı öğrenciler, Türk öğrenciler, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin her biriyle yapılacak görüşmelere ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuş, bu formlar uzman görüşüne sunulup gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme sorularında; araştırmaya katılan öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin bulunduğu okullarda ve sınıflarda kendilerini nasıl yeterli hale getirdikleri, sığınmacı öğrenciler için ayrıca bir planlama yapılıp yapılmadığı, sığınmacı öğrencilerin kapsanmalarına yönelik ne tür deneyimleri olduğu, kapsayıcı eğitimin neye benzettikleri, sınıflarda kapsayıcı eğitimin nasıl geliştirildiği, sınıftaki karşılıklı anlayışın nasıl sağlandığı, sığınmacı öğrencilerin

sınıflarda karşılaştıkları saygısızlık ve dışlanma anlarında hangi tür öğretim stratejilerinin uygulandıkları, sığınmacı öğrencilerin katılımlarını farklı durumlarda nasıl çeşitli hale getirdikleri, sınıftaki farklı deneyimlerin, kültürlerin ve tarihlerin tartışılmasının nasıl cesaretlendirildikleri, sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları öğrenme zorluklarının nasıl kolaylaştırdıkları ve bu öğrencilere ait tartışmalı konuları, öğretimin sürecinde nasıl kullandıkları, sosyal bilgiler ders ve etkinlik kitaplarının sığınmacı öğrencilere uygunluğu, sığınmacı öğrencilerin okuldaki bütün bileşenler tarafından kabul edilme durumları, sınıf düzeni ve oturma planlarının uygunluğu, sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler derslerine katılımları için hangi yöntem, strateji ve tekniklerin kullanıldığı, Sosyal bilgiler derslerinde sığınmacı öğrencilerin kendi kültürlerine, deneyimlerine ve tarihlerini açıklamaya yönelik bir sınıf atmosferinin var olup olmadığı, Sosyal bilgiler derslerinde sığınmacı öğrencilerin görüşlerine ve kültürel kimliklerine saygı gösterilip gösterilmediği ve sığınmacı öğrencilerin sınıfta yaşanan etkinliklere ve diyaloglara katılmalarına yönelik bir sınıf ortamının oluşturulmasına ilişkin sorular sorulurken;

Sığınmacı öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulan sorular da ise; sınıfta karşılıklı anlayışın olup olmadığı, sığınmacı öğrencilerin sınıfta kendilerini farklı hissedip hissetmedikleri, sınıfta saygısızlık ve dışlanmaya maruz kalıp kalmadıkları ve bunun düzeltilmesi için neler yapıldığı, öğretmenin farklı durumlarda sığınmacı öğrencilerin katılımını destekleyici neler yaptığı, sınıfta farklı deneyimlerin ve kültürel geçmişlerin saygıyla tartışılmasına yönelik bir sınıf ortamının olup olmadığı, sığınmacı öğrencilerin sahip oldukları farklılıkların öğrenme zorluklarına neden olup olmadığı ve öğretmen bu zorlukları öğrenme sürecinde nasıl kullandığı, sığınmacı öğrencinin sınıfta hoşlandığı ve sınıftaki aktivitelere katılmak istediği bir anı ile sınıfta saygısızlığa uğradığı bir anının olup olmadığına yönelik sorular sorulurken;

Uygulama yapılan ortaokuldaki müdür ve müdür yardımcılara ise okuldaki rollerinin ne olduğu, okuldaki kapsayıcı eğitime yönelik neler yaptıkları ve buna yönelik ne tür örneklerinin olduğu, okuldaki sığınmacı öğrencilere yönelik ayrıca bir planlamama yapıp

yapılmadığı, okuldaki sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında katılımlarını sağlamaya yönelik ne tür deneyimlerinin olduğu, kapsayıcı eğitimin neye benzediği, okuldaki karşılıklı anlayışı nasıl geliştirdikleri, okuldaki saygısızlık ve dışlanma anlarına şahit olduklarında nasıl tepki verdikleri ve bunun tekrar etmemesi için hangi önleyici tedbirlerin alındığı, okulunuzda farklı deneyimlerin ve kültürel geçmişlerin yer almasını nasıl karşıladıkları şeklinde sorular sorulurken;

Okuldaki rehber öğretmenlere ise sığınmacı öğrencilere yönelik olarak okuldaki rollerinin neler olduğu, okuldaki sığınmacı öğrencilerin sayısı ve bunlara yönelik bilgiler, sığınmacı öğrencilerin geçim durumları, arkadaşları ile iletişimleri ve ders başarılarının nasıl olduğu, sığınmacı öğrencilerin okulda kendilerini nasıl tanımladıkları, okuldaki ve okul dışındaki çevreye uyumlarının nasıl olduğu, okuldaki arkadaşların ve öğretmenlerin sığınmacı öğrencilere yönelik bakış açıları, sığınmacı öğrencilerin ailelerinin okul ile işbirliğinin nasıl olduğu, sığınmacı öğrencilerin toplumdaki imajlarının nasıl olduğu, okulda kapsayıcı eğitime nasıl katkı sağladıkları ve buna yönelik örneklerinin neler olduğu, okuldaki sığınmacı öğrencilere yönelik ayrı bir planlamama yapılıp yapılmadığı, kapsayıcı eğitimin neye benzediği, okuldaki karşılıklı anlayışın nasıl geliştirildiği, okulda sığınmacı öğrencilere yönelik saygısızlık ve dışlanma anlarına şahit olduklarında nasıl tepki verdikleri ve bunun tekrar etmemesi için hangi önleyici tedbirlerin alındığına yönelik sorular sorulurken;

Sığınmacı öğrencilerin sınıflarında bulunan ve gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya katılan Türk öğrencilere ise; sınıflarında karşılıklı bir anlayışın olup olmadığı, sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencilerin farklı olduğunu düşünüp düşmedikleri, sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencilerin saygısızlık ve dışlanma anlarına şahit olup olmadıklarını ve bunun düzeltilmesi için neler yapıldığı, öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin farklı durumlarda katılımlarını destekleyici neler yaptığını, sınıfta farklı deneyimlerin ve kültürel geçmişlerin saygıyla tartışılmasının yönelik cesaretlendirici bir ortamın olup olmadığı, sığınmacı öğrencilerin sahip oldukları farklılıklar öğrenme zorluklarına sebep oluyor mu öğretmen bu zorlukları öğretim sürecinde nasıl kullanarak kolaylaştırır, sığınmacı öğrencilerin

hoşlandıkları ve katılmak istedikleri durumlar ile sınıfta dışlandıklarını hissettikleri bir olayın olup olmadığına yönelik sorular sorulmaktadır.

Sığınmacı öğrencilere yönelik sosyal bilgiler öğretmenleri, okul müdürü ve yardımcıları, rehber öğretmenler ve Türk öğrencilerden kapsayıcı eğitime ilişkin aldıkları desteğin bu öğrencilerde neler hissettirdiğine yönelik değerlendirmeler için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile çok önemli bulgularla karşılaşmıştır. Görüşmelerle ortaya konan bulguların, gözlemlerle elde edilen verilerle eşleştirilmesi nitel araştırmalarda toplanan verilerin kalitesini ve objektifliğini artıracak ifade edilmektedir (Patton, 2002). Bu amaçla araştırmada kullanılan gözlem ve görüşmelerin birbirlerini teyit etmelerine yönelik bir amaç güdülmüştür.

Gözlemler

Patton (2002) göre gözlemler insanların faaliyetleri, davranışları ve eylemlerini ayrıntılı ortaya koyarak, bunlara yönelik açıklamalar yapılmasını sağlamaktadır. Gözlem esnasında önemli miktarda alan notunun alınması ve bu notların yorumlanması nesnelliğin korunmasına yönelik zorluklara neden olsa da, gözlem verilerinin toplanması sürecine katılımın sağlanması pek çok avantaj da sağlamaktadır. Temel olarak insanların etkileşimde bulunduğu bağlamı ve olayları gözlemlemek, araştırmacının konuyu daha iyi anlamasına olanak tanır. Araştırmada gözlemler, araştırmacıya insanlar ve yerlerle ilgili ilk elden bir veri kazandırmaktadır. Sonuç olarak gözlemler, araştırmacının konunun özelliklerini ve ortamdaki insanlar tarafından fark edilmeyecek ortamı görmesini sağlamakla beraber; başkalarının algılarının ötesine geçme ve görüşme esnasında ifade edilemeyen olay, olgu ve kavramları gözleme imkânı da tanımaktadır (Patton, 2002).

5,6, ve 7. sınıflardaki sığınmacı olan öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesine dayalı bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve stratejilerin ayrıntılı olarak gözlemlenerek saha notları ile ortaya konulması önemlidir.

Araştırmaya yönelik gözlem formunun oluşturulması, bu alanda yapılan çalışmalara ve hazırlanan gözlem formu taslağının uzmanlar tarafından değerlendirilmesine bağlıdır. Gözlemlere dayalı saha notları araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri, sığınmacı öğrenciler, okul müdürü ve yardımcıları, rehber öğretmenler ve Türk öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelere ile beraber anlamlı ve birbirlerini tamamlayıcı veriler ortaya koymaktadır. Araştırmacı aldığı saha notları ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilere yönelik ilişkilerinin yanı sıra sosyal bilgiler derslerindeki sınıf yapısı, düzeni ve etkileşimlerine ilişkin zengin bir veri kaynağı da elde edilmektedir. Gözlem notları mümkün olduğunca detaylandırılmaktadır. Bu detaylarda sınıf düzeni ve burada yapılan etkinliklerin yapısı, öğretmenler ile sığınmacı öğrenciler ve Türk öğrenciler arasındaki etkileşimler ile derslerde ifade edilenlerin doğrudan alıntılanması ve bunların yorumlanması verilerin analizinde önemli bir safhadır.

Veri Analizi

Nitel araştırmada, araştırmacının bilgi kaynaklarına yakınlığı ve olayların doğal akışını etkileyebilme olasılığının bulunması, nitel araştırmaların yeteri kadar nesnel olmadığına yönelik düşüncelerin öne sürülmesine neden olmaktadır. Bu nedenle nitel araştırmalarda, araştırmacının olayların doğal akışını, bizzat ortamda bulunarak ve bilgi toplama davranışı ile etkilememesi gerekir. Ancak hiçbir araştırmada yüzde yüz nesnellik mümkün değildir (Patton, 1990). Araştırmacı bir olayı ya da olguyu katılımcı olmadan incelemeyi amaç edinse de, kullandığı veri toplama araçları ya da veri analiz şekli ile bir ölçüde kendi perspektifini yansıtır. Bu nedenle ulaşılması oldukça zor olan ‘tam nesnellik’ için araştırmacının bilgi kaynaklarına yakın olarak ulaşacağı daha geçerli bilgiler daha önemlidir. Bu yönüyle nitel araştırma, öznenliğin gerektirdiği sorumluluğu önceden kabul ederek açık bir biçimde bulguları ortaya koymanın önemli ve gerekli olduğunu savunur (Yıldırım, 1999).

Araştırma için gerekli tüm veriler, araştırmacı tarafından Şubat 2016 ile Haziran 2016 ayları arasında toplanmıştır. Araştırmaya bütün katılımcıların bilgilendirme ve davet mektupları dağıtılıp imzalar alındıktan sonra başlanmıştır. Araştırmada görüşmelerin büyük bir bölümü, eğitim-öğretim döneminin sonu olan Haziran 2016'da yapılmış, görüşmeler yaklaşık 60 dk. sürmüştür. Katılımcılarla yapılan her görüşme, araştırmacı tarafından dijital olarak kaydedilerek Temmuz 2016 ile Eylül 2016 ayları arasında kopyalanarak transkript edilmiştir. Görüşmeler sosyal bilgiler öğretmenleri, sığınmacı öğrenciler ve Türk öğrencilerle öğretmenler odasında bire bir yapılırken, okul müdürü, yardımcıları ve rehber öğretmenleri ile ise kendi ofislerinde yapılmıştır. Araştırmada yapılan gözlemler araştırmacı tarafından katılımcı gözlemci olmadan, eğitim-öğretim sürecine dahil olmadan sınıfın en arka sıralarında oturularak saha notlarını alma ile sınırlıdır.

Araştırma sürecinde gözlemler tamamlandıktan sonra, araştırmacı bireysel görüşmelere katılmak için sığınmacı öğrenciler, sosyal bilgiler öğretmenleri, okul müdürü ve yardımcıları ve rehber öğretmenlerle görüşmelere başlamıştır. Her sığınmacı öğrenci görüşmelerin amaçlarına yönelik bilgilendirilerek, veli ve öğrenci onay formunun bir kopyası kendilerine verilmiştir. Ebeveyn ve öğrenci onayları alındıktan sonra öğrencilerle görüşmelere başlanmıştır.

Araştırmaya ilişkin tüm veriler, araştırmacı tarafından toplanarak gizlilikle kaydedilerek transkript edilmiştir. Görüşmeler ve gözlemlerle elde edilen bütün veriler, araştırmacıya ait birden fazla dijital araca kopyalanarak saklanmaktadır. Katılımcıların gizliliğini sağlamak için tüm katılımcıların adları ve araştırmanın yürütüldüğü okulun ismi görüşme ve sınıf gözlem formlarından çıkarılarak ve katılımcılara takma adlar verilmiştir.

Sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesine yönelik yapılan bu nitel araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde gözlenmesi ve yapılan görüşmelerin yanında sığınmacı öğrenciler, okul müdürü ve yardımcıları, Türk öğrenciler ve rehber öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilere bağlı olarak oluşturulacak

temalara kaynaklık etmektedir. Gömülü kuram ile verilerin analiz edilmesinde Strauss ve Corbin'in (1998) kullandığı veri kodlama ve kategorileştirme aşamaları temel alınmıştır. Gömülü teoride kodlama, verilerin analiz edilerek kavramsallaştırılması ve veri içindeki örüntü ya da olayları tanımlanmasına dayalıdır. Kodlama süreci; açık, eksen ve seçici kodlama olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Bu çalışma, verilerin kavramsallaştırılması ve kategorileştirilmesi için cümle ya da paragraf şeklinde kodlanması ile başlamıştır. Derinlemesine görüşmeler ile elde edilen veriler ve gözlemlerle elde edilen saha notlarından anlamlı ve önemli olan ifadeler doğrudan alıntılar ile kodlanmıştır. Satır satır kodlamalar, veri toplama süresince araştırmacının veriler üzerindeki dikkatini diri tutar (McCann ve Clark, 2003). Bu amaçla kodlanan verilerde karşılaştırmalar yapılmış, olgular birbirinden ayrılarak yeniden adlandırılmıştır. Benzer türdeki olgular, ana kategorinin altında tema olarak belirlenmiştir. Eksen kodlama, kategorilerin birbirleri ile ilişkilendirildiği ikinci aşama olarak tanımlanmaktadır (Punch, 2005). Bu çalışmanın eksen kodlama aşamasında, açık kodlama sonucunda oluşturulan kategoriler ve altında yer alan temalar tekrar değerlendirilmiştir. Bu süreç tümevarım ve tüm dengelim düşünme süreçleri ile verileri karşılaştırılmasına da olanak tanımaktadır (McCann ve Clark, 2003).

Seçici kodlama, çekirdek bir kategorinin diğer tüm kategorileri ile ilişkilendirme sürecidir (Baş ve Akturan, 2008, s. 76). Bu amaçla, çalışmada eksen kodlama sonucunda ulaşılan kategori ve temalardan yola çıkarak sosyal bilgiler öğretiminde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim yaklaşımları ilgili kategoriler belirlenmiş ve diğer tüm temalar bu kategoriler ile ilişkilendirilmiştir. Sabit karşılaştırma metodu, araştırmacıların önyargılardan uzak kalma, ulaşılan her yeni veriyi sorgulama ve daha tutarlı ve kesin verilere ulaşılmasına sağlayan analitik bir metottur (Corbin ve Strauss, 1990). Elde edilen kategori ve temalar araştırmanın amaçları doğrultusunda; 1) Sınıf hazırlama; a. çevrenin düzenlenmesi, b. sınıfta karşılıklı saygı ve anlayış ortamı oluşturma, 2) Destek türleri; a. öğretim desteği, b. akran

desteği, c. sosyal etkileşimlere yönelik hedeflenen öğretim desteği. Elde edilen bu kategoriler, bulgular bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Nitel araştırmada güvenilirlik, kavramlar arasındaki ilişkilerin ortak uzmanlık alanlarına sahip araştırmacı deneyimleri ile sınamaya dayandırılmaktadır. Bununla, araştırmacının önyargılardan mümkün olduğunca uzaklaşacağı ifade edilmektedir. Araştırmacılar arasındaki fikir alışverişinin ise, araştırmacıya yeni bir içgörü kazandırdığı ifade edilmektedir (Corbin ve Strauss, 1990). Araştırmada iç güvenilirlik, verilerin ses kayıt cihazı ile toplanması, veriler tutarlı bir şekilde kodlanması ve sonuçlarla ilişkilendirilmesi ile sağlanmıştır. Dış güvenilirlik ise alandan üç uzman araştırmacıdan alınan geri dönütlerle sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmada geçerlik, araştırmaya tabi tutulan olgu ya da olayın tam anlamıyla ortaya konulmasına bağlıdır (Baker ve ark., 1992). Araştırmada iç geçerlik (inandırıcılık) verilerde çeşitleme ve uzman incelemesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Çeşitleme olarak, gömülü kuram kullanılmıştır. Uzman incelemesi ile ise, uzmanların verilerin analizi sürecini dahil edilmesine bağlıdır. Uzman incelemesi ile araştırmanın bütün amaçlarına yönelik verilerin toplanıp toplanamadığı belirlenmiştir. Ayrıca ulaşılan kategorilerin uygunluğu ve veriler ile kategorilerin tutarlılığı incelenmiştir. Dış geçerlik (aktarabilirlik) için ise, gözlemlere ve görüşmeler yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya yönelik literatür gözden geçirilirken okul ortamında sığınmacı öğrencilerin arkadaşlık edinme ve sürdürme becerilerine yeteri kadar sahip olmadıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalar sonuç olarak, öğretmenlerin sınıflarda yer alan sığınmacı öğrencilerin akranları tarafından kabulünü kolaylaştırmada daha aktif rol oynamalarına ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma ise ifade edilen literatüre katkı sağlayarak nitel veriler ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Sosyal bilgiler öğretiminde sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesini amaçlayan ve öğretmenlerin buna yönelik pratiklerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırma temel anlamda “Ortaokul sosyal bilgiler öğretiminde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim yaklaşımları nasıldır?” sorusuna cevap aramaya yöneliktir.

Araştırma sorusu, ortaokul sosyal bilgiler öğretmenleri Ferhat Yılmaz, Cemile Şimşek ve Pınar Çelik adlı öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi ve ayrıca buna yönelik uygulamaları ve stratejilere dayanmaktadır. Ayrıca araştırma sorusu ile sığınmacı öğrencilerin katılımlarını sağlama, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları pratiklerin incelenme ve çalışmanın genel amaçlarının gerçekleştirilebileceği varsayımının da doğrulanacağı düşünülmektedir.

Ortaya Konan Kategoriler ve Temalar

Sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesine yönelik yazılan daha önceki literatürde öğretmenlerinin aşağıdaki stratejileri sıklıkla kullandıkları görülmektedir: Pozitif bir akran etkileşimine dayalı bir sınıf yapısı, öğrenciler arasında karşılıklı saygıyı teşvik eden bir sınıf kültürü, sığınmacı öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için meslektaşlar arasında kurulan işbirliği ve sığınmacı öğrencilerin sosyal etkileşimleri artırmaya yönelik becerilerin gelişimine dayalı süreçte kullanılan farklı stratejilerin kullanımının ön planda olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları ise önceki literatüre dayalı bulgulara bağlı olmanın yanında sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında desteklenmeleri için sosyal bilgiler öğretmenleri, sığınmacı öğrenciler, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlere yönelik bilgi tabanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Veri analizi esnasında birbirinden farklı birkaç temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Temaların kapsayıcılığını artırmak için veriler iki kavramsal kategori halinde toplanmaktadır. İlk kavramsal kategori olan “sınıf hazırlama” kategorisinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında destekleyecek bir sınıf yapısı oluşturmalarına yönelik belirledikleri yöntem ve stratejilere odaklanmaktadır. Bu kategoride ortaya çıkan temalar ise “çevrenin düzenlenmesi” ve “sınıfta karşılıklı saygı ve anlayış ortamı oluşturma” olarak belirlenmiştir. İkinci kavramsal kategori ise “destek türleri” kategorisidir ki bu kategoride sosyal bilgiler öğretmenlerinin yıl boyunca uyguladıkları stratejilere yöneliktir. Bu kategori altında ele alınacak temalar ise “öğretim desteği”, “akran desteği” ve “sosyal etkileşimlere yönelik hedeflenen öğretim desteği” olarak belirlenmiştir.

Sınıf Hazırlama Kategorisi

Sınıf Hazırlama kategorisi kapsamında görüşmeler ve gözlemlerden iki önemli temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışmayı yönlendiren araştırma sorusuna yanıt olarak, bu temalar sosyal bilgiler öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilerin sosyal kabulünü desteklemek için sınıfta nasıl bir hazırlık yaptıklarını ortaya koymaya yöneliktir. Bu temalar; 1) çevrenin düzenlenmesi ve 2) sınıfta karşılıklı saygı ve anlayış ortamı oluşturmaya yöneliktir.

Çevre Düzenlenmesi

Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Çevre Düzenlenmesine İlişkin Görüşleri

İlk tema olan çevrenin düzenlenmesi, sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri ve buna yönelik gözlemler dikkate alındığında sığınmacı öğrencilerin topluma dahil edilmesi ve kabullerini desteklemek için kullandıkları temel bir stratejidir. Öğretmenlerin dersliklerini yapılandırabileceğini gösteren araştırmalarda, öğrencilerin aidiyet duygusu hissetme eğilimi daha yüksek olduğu görülmektedir (Grenot-Scheyer, Staub, Peck & Schwartz, 1998). Çalışmaya dahil olan her öğretmen, sığınmacı olan veya olmayan öğrencilerin olumlu etkileşimlerini teşvik etmenin bir yolu olarak sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin uygunluğuna yönelik düşünceleri aşağıda verilmektedir:

“Bu öğrencilerin sınıf düzeninde genelde beraber oturduklarını ve diğer sınıflarda da bu şekilde olduğunu görüyorum. Bir sığınmacı öğrenci ise diğer öğrencilerle oturmakta ya da tek başına oturmakta oturma planı genelde böyle. sınıftaki materyallerin kullanımı ve uygunluğu açısından mesela ders kitaplarının bu öğrencilerin Türkçe bilmediklerinden dolayı çok da anlam ifade ettiğini düşünüyorum. Aynı zamanda tahta kullanımının da Türkçe bilmedikleri için bu

öğrenciler için çok da önemli olduğunu düşünmüyorum. Kısacası bu öğrencilerle ilgili yapılacak her şeyin takıldığı yer Türkçe yani. Türkçeyi öğrenince sorun tam olarak çözülür mü onu da tam olarak kestiremiyorum açıkçası. Bu çocuklar yine sosyal olarak farklı olarak bilindikleri için yine itilecekler sosyal ortamlardan diye düşünüyorum. Bu çocuklar sosyal olarak aktif olsalar da Türk öğrenciler tarafından içerilmeyebilir ve kendi aralarına alınmayabilirler” (Pınar Çelik, Görüşme, 9 Haziran, 2016).”

“Sınıftaki ve okuldaki mekânsal düzenlemelerin bütün öğrencilere olduğu gibi sığınmacı öğrenciler için de uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin oturma planları ve dağılımları sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı düzenleniyor. Genelde oturma planları düzenlenirken boylar dikkate alınıyor fakat sığınmacı öğrenciler genelde sınıfın arka sıralarında ve hep aynı yerde oturuyorlar. Bu öğrenciler ya tek başına ya da iki sığınmacı öğrenci ise yan yana oturuyorlar. Bu düzenlemeye ilişkin net bir açıklama yok. Bu öğrencilerin oturma planlarına göre konumlarının en önde olması daha iyi olurdu bence. Benim birkaç girişimim oldu onları en öndeki sıralara almaya fakat Türk öğrenciler öğretmenim bunlar arka sıralarda oturmaya alıştılar o yüzden hep aynı yerde oturuyorlar. Ben sınıf düzeni ve oturma planları ve materyallerin sığınmacı öğrenciler için uygun olduğunu düşünüyorum. Bu öğrencileri ayırt etmiyoruz Türk öğrencilere neler uyguluyorsam sığınmacı/mülteci öğrencilere de aynısını uyguluyoruz farklı bir şey yok yani. Onlar olunca değişen bir şey yok çünkü bizim öğrencilerimizden bir farkları yok onların. Bu öğrenciler önde ya da arkada otursalar da değişen bir şey olmayacaktır” (Ferhat Yılmaz, Görüşme, 10 Haziran, 2016).”

“Sınıf düzeni ve oturma planları neye göre yapılıyor dersiniz bu bütün öğrenciler göz önünde bulundurularak yapılıyor. Mesela çocukların oturma planını ben kendi sınıfıma nasıl uyguluyorum çocukların fiziksel özelliklerine bakarak nedir işte boy sırasına göre mesela küçük boyları ön tarafa uzunları arka tarafa o şekilde sığınmacı öğrenciler de bu şekilde yerleştiriliyor. Kullanılan materyallere bakılacak olursa onda mülteci öğrenciler göz önünde bulundurulmuyor kesinlikle. Oturma planlarında sığınmacı olsun olmasın herkes için fiziksel özellikler ön planda. Ben mesela 7F’nin sınıf öğretmeniyim benim sınıfımda sığınmacı öğrenci yok. Ben mesela şunu düşünüyorum materyaller zaten uygun olamaz ki Türkçeyi tam olarak bilmeyen ve yeterli donanımına sahip olamayan bir öğrenciye ne kadar uygun olabilir ki materyaller. Bunu siz de görebiliyorsunuz bir tezatlık var. Bu süreçte bütün bunlardan çocuklar da sorumlu tutulamaz öğretmenler de” (Cemile Şimşek, Görüşme, 07 Haziran , 2016).”

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin uygunluğuna yönelik düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilerin her sınıfta genel olarak beraber ya da tek başına oturmalarının sebebi Türkçe’yi okuyup anlayamamalarına bağlanabilir. Bu öğrencilerin yaşamış oldukları iletişim problemleri sınıfta oturdukları sıraları ya da yan yana oturmak istedikleri arkadaşları bile etkilemektedir. Öğretmenlerin bu öğrencileri sınıfın ön sıralarına almaya yönelik

girişimlerinin başarısız olması da büyük oranda iletişim problemlerine dayalı çekingenlik ve farklılıkları saklama düşüncesine bağlanabilir. Bazı öğretmenlerin sınıf oturma planlarının öğrencilerin fiziksel özelliklerine yönelik yapıldığına yönelik ifadeleri arasında farklılıkların olduğu ve bu öğrencilerin neden buna rağmen arka sıralarda oturduklarının belirsizliğini koruduğu görülmektedir. Sınıfta ve derslerde kullanılan materyallerin bütün öğrencilere yönelik olduğu, sığınmacı öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmediği ifade edilebilir.

Sığınmacı ve Türk Öğrencilerin Çevre Düzenlenmesine İlişkin Görüşleri

Veri analizi esnasında öğrencilerle yapılan görüşmelerinden elde edilen sonuçlar, sınıf yapısına yönelik oturma düzeni ve öğrencilerin akranları ile olan sosyal etkileşimlerini tespit etmek için önemlidir.

Sığınmacı öğrenciler

Sığınmacı öğrencilerin sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin uygunluğuna yönelik düşünceleri aşağıda verilmektedir:

“Samet ile oturuyoruz en ön sırada duvar dibinde. Sınıftan ve oturduğum yerden çok memnunuz. Sınıftaki yerimizi sınıf öğretmenimiz belirledi. Bazen arkamdaki arkadaşlarla tartışıyoruz fakat sınıfımı çok seviyorum. Bazen güneş vuruyor tahtadaki yazıları okuyamayınca öğretmenimiz başka bir arkadaşın yanına geçebilirsiniz diyor onun dışında yerimiz hiç değişmedi ve Samet ile hiç ayrılmadık (Şaban, 6F, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Sınıftan çok memnunuz arkadaşım Şaban ile oturuyorum daha önce ilkokulda başka okulda da Şaban ile oturuyorduk. Öğretmenimiz bu sınıfta bizi yan yana en öne oturttu. Sınıf düzeni, bize verilen kitaplar uygun. Sınıfımı, oturduğum sırayı ve Şaban’ı çok seviyorum (Samet, 6F, Görüşme, 23 Mayıs, 2016). “

“Ben sınıfta en arkada tek başıma oturuyorum. Öğretmen sınıfta böyle oturttu. En arkadan tahtayı görebiliyorum ve yazılan yazıları okuyabiliyorum. Yanıma bazen Habib geliyor. Teneffüslerde ise Hasan diye bir arkadaş var o geliyor konuşuyoruz. Sınıfımı ve yerimi seviyorum bazen arkadaşlarla tartışsak da burada her şey iyi (Delil, 5B, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Ben Hale ile yan yana oturuyorum en arkada oturuyoruz öğretmen bizi yan yana oturttu. Sınıftan ve arkadaşlarımdan çok memnunuz. En arkadan tahtayı görebiliyorum. Sınıftaki her şey çok güzel (Emine, 5B, Görüşme, 23 Mayıs, 2016). “

“Ben sınıfta tek başıma oturuyorum en arkada çünkü öğretmen öyle istedi. Bazen Yaser gelip yanıma oturmak istiyor ama ben istemiyorum çünkü o çok konuşuyor. Sınıftakiler bizi şikayet ediyor o yüzden onun gelmesinden memnun değilim o gelmezse yerimden çok memnunum sınıfta her şey çok iyi (Habib, 5B, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Sınıfta Emine ile orta sırada en arkada oturuyoruz. Emine, Türkçe bilmediği için öğretmen bizi yan yana verdi hep Emine ile oturdum başka hiç kimse ile oturmam. Bazen çok şikayet ediyor diğer arkadaşlar Emine ile çok konuştuğumuz için Emine anlamıyor onları ona anlatmaya çalışıyorum. Ama yine de sınıfımı ve arkadaşlarımı seviyorum. Sınıftaki bütün her şey çok güzel (Hale, 5B, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Sınıfta ben Elif ile oturuyorum ve oturduğum yeri ve Elif’i çok seviyorum. Elif bana Türkçe öğrettiği için bizi yan yana oturttu. Bazen bizi şikayet ediyorlar, Elif ile çok konuştuğumuz için ama sınıfımı, sıramı ve arkadaşlarımı çok seviyorum (Meltem, 7E, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

Sığınmacı öğrencinin sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin uygunluğuna yönelik düşüncelerinde; Bu öğrencilerin sınıfta nerede ve kiminle oturduğu büyük oranda kendi tercihlerine bağlı olduğu, öğretmenlerin bu öğrencilerin yaşadıkları dil problemleri ve sınıfta diğer öğrencilerle yaşadıkları iletişim kopukluğundan dolayı sınıfta bu öğrencilere dair bir değişiklik yapma girişimlerinin olmadığı söylenebilir. Sığınmacı öğrencilerin sıralarında yaşadıkları herhangi bir problem durumunda başka bir sıraya geçebilmelerine yönelik anlayışın var olduğunu gösteren ifadeler, bu öğrencilerin sınıflarda önemsendiği ve ihtiyaçlarının dikkate alındığına kanıt olarak gösterilebilir. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta oturdukları yerlerin ve beraber oturdukları sıra arkadaşlarının yıl boyunca değişikliğe uğramamasının; bu öğrencilerin buna yönelik taleplerinin olmamasına, bu öğrencilerin oturma düzenlerinin öğretmen ve öğrenciler için problem olarak algılanmamasına bağlanabilir. Sığınmacı öğrencilerin kullandıkları ders materyallerinin kendilerine uygun olduğuna yönelik ifadeleri, sorulan soruyu diğer öğrencilerin yararlandığı bütün materyallerden kendilerinin de faydalandığı şeklinde yorumladıkları fakat materyallerin kullanımına, anlaşılabilirliğine ve içeriğinin uygunluğuna yönelik yorum yapmadıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin yan yana oturmakla sınıfta yaşadıkları iletişim problemlerini çözmeye çalıştıkları, hem öğretmen hem diğer öğrencilerle olan diyaloglarının ise aracı öğrencilerle sağlandığı fakat zaman zaman bunun problemlere neden olduğu ve öğrenciler arasındaki etkileşimi tek boyutlu (sığınmacı- sığınmacı) hale getirdiği ifade

edilebilir. Ayrıca, sığınmacı öğrencilerden diğer öğrencilerle oturan öğrencilerin ise Türkçe'yi daha hızlı öğrenme ve anlamının yanında sosyalleşme ve kendini kabul ettirmeye sürecini daha başarılı atlattığı ifade edilebilir.

Türk öğrenciler

Sığınmacı öğrencilerle aynı sınıflarda bulunan ve gönüllülük esasına bağlı olarak seçilen Türk öğrencilerin bulundukları sınıfların sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin uygunluğuna yönelik ifadelerinde dikkat çeken noktalar söz konusudur. Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu 6. sınıftaki Türk öğrencilerin sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin uygunluğuna yönelik düşünceleri aşağıda verilmektedir:

“Sınıfta Samet ve Şaban beraber sınıfta en önde duvar dibinde oturuyorlar. Bazı derslerde ve sınavlarda öğretmenler ayırsa da daha sonra yine yan yana geliyorlar. Bence sınıf düzeni, oturma planı ve sınıfta kullanılan materyaller uygun çünkü bizden bir farkları yok onların (Ömür, 6F, Görüşme, 09 Haziran, 2016).”

“Samet ve Şaban genelde yan yana oturuyorlar ve sınıfın en ön sırasında bulunuyorlar. Bu arkadaşlar derslerde olduğu gibi teneffüslerde de genelde beraber takılıyorlar, sınıfta aynı kitabı takip ediyorlar, verilen ödevleri ve sorulan soruları beraber cevaplıyorlar (Çağrınur, 6F, Görüşme, 08 Haziran, 2016).”

“Samet ve Şaban sınıfta en sağda duvar dibinde genelde sınıftan ayrı olarak oturuyorlar. Bence sınıf düzeni ve oturma planı onlar için de uygun bazen güneşli günlerde tahta parlayınca öğretmenlere başka yerlere geçmek için öğretmenlerden izin istiyorlar ve bütün öğretmenler de izin veriyor. Sosyal bilgiler öğretmeni de bu durumda başka yere geçmelerini söylüyor (Zeliha, 6F, Görüşme, 08 Haziran, 2016).”

“Samet ve Şaban sınıfta olduğu gibi teneffüslerde de hep yan yanalar ve beraber oturuyorlar. En ön sırada oturur ve hiç konuşmazlar ve bazen arkalarındaki arkadaşlarla sohbet eder ve tartışır. Sınıfımızda bazen yazdığımız şiirler, hikâyeler ya da çizdiğimiz resimler ve derslerde yaptığımız etkinlikleri asıyoruz ama onların bunları hiç astığını görmedim, istemiyorlar (Melis, 6F, Görüşme, 06 Haziran, 2016). “

“Sınıfımız genelde çok temiz ve düzenli ama bazen sabahçılar bizden önce sınıfı pis ve sıraları düzensiz bırakabiliyorlar. Samet ve Şaban sınıfta en ön sırada oturuyorlar, sınıf öğretmenimiz onları oraya yerleştirdi. Bu arkadaşlarla teneffüslerde konuşuyoruz, yakalamaca oynuyoruz, yakan top oynuyoruz fakat derslerde genelde kimse ile konuşmuyorlar sadece birbirleri ile konuşuyorlar, biri gelmezse diğeri tek başına oturuyor. Bence onlar için uygun sınıf düzeni, bizden farklı değiller yani (Selen, 6F, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Samet ve Şaban sınıftaki diğer erkekler gibi değiller, çok konuşmuyorlar, saygılılar, sınıfta hep yalnızlar ve hep yan yana oturuyorlar. Sınıftaki oturma planı bence uygun sınıf öğretmenimiz

genelde sınıfta bazı arkadaşlar kavga ettiğinde yer değiştirir fakat bu Samet ve Şaban de hiç olmadı, onlar iyi anlaşıyorlar ve en önde oturuyorlar ve hiç kimsenin onlardan şikayetçi olduğunu görmedim (Rüveyda, 6F, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu 6. sınıftaki Türk öğrencilerin sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin uygunluğuna yönelik düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilerin sınıfta en ön sırada beraber oturdukları ve bunun diğer sınıflarda öğrencilerin ifadeleri arasında yer almaması da bu sınıfın okulda sığınmacı öğrencilerin en arka sıralarda oturma anlayışından farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Derslerde öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik yaptıkları değişikliğin sığınmacı öğrenciler için kabullenilmediği ve bu öğrencilerin sıralarını başka öğrencilerle paylaşmak istememelerinin temelinde ise teneffüsler dahil okula dair bütün süreci paylaşımlarına bağlanabilir. Öğretmenin sığınmacı öğrencilerin sınıfta yaşadıkları fiziksel koşullar ve ders materyallerine yönelik problemlere duyarlı olduğu ve bu öğrencilerin süreçte yalnızlaşarak farklı olarak algılanmasını engellemeye çalıştığı şeklinde yorumlanabilir. Sığınmacı öğrencilerin derslerde yapılan etkinlik, çalışma kağıdı ya da çizilen resimleri sınıf çalışma panolarına asmak istememelerinin temelinde de dil problemlerine bağlı kendilerini ifade etme ya da derse yönelik ürünleri sergilemeye dönük çekingenliklerinin etkili olduğu söylenebilir. Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf oturma planlarındaki değişiklikleri sınıfta yaşanan sorunlar ile ilişkilendirdikleri ve sığınmacı öğrencilerin sürekli yan yana oturmalarının büyük oranda birbirleriyle iyi anlaşmaları ve sınıfta sessiz, sakin ve problem çıkarmayan öğrenciler olarak davranmalarına bağlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu bir diğer sınıflardan 5B sınıfındaki Türk öğrencilerin sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin uygunluğuna yönelik düşünceleri aşağıda verilmektedir:

“Sınıfımızda oturma planımızı sınıf öğretmenimiz yaptı. Bu nedenle Delil duvar dibinde en arkada tek başına otururken, Habib ise hemen Delil’in önündeki sırada tek başına oturuyor ve bunlar genelde derslerde ve teneffüslerde beraber takılıyorlar. Emine ve Hale ise orta sırada en arkada yan yana oturuyorlar ve genelde hiç kimsenin yanına gitmezler ve kimse de onların yanına gittiğini görmedim. Bir de yabancı öğrencilerden Yaser var o çok yaramazdık yapıyor o yüzden sınıf öğretmenimiz onu en ön sıraya aldı. Sınıfımızdaki yabancılar bence bu şekilde

oturmaktan memnunar çünkü öğretmenler ayırsalar da yine yan yana geliyorlar (Bekir, 5B, Görüşme, 07 Haziran, 2016).”

“Sınıf düzeni uygun çünkü öğretmenimiz düzenliyor. Sınıfta Habib ve Delil tek başına oturuyorlar. Emine ve Hale ise orta sırada en arkada yan yana oturuyorlar ve sınıfta çok konuşuyorlar sınıfta herkes onlardan çok şikayetçi (Mustafa, 5B, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Sınıfımız genelde temiz ve düzenli fakat sabahçılar arada bozuyorlar bunu. Bunun dışında Emine ve Hale yan yana oturuyorlar çünkü Emine Türkçe bilmiyor Hale ona yardım ediyor ve sürekli beraberler ve ayrılmıyorlar. Delil ve Habib ise tek başına oturuyorlar kimsenin yanına gitmiyorlar ve kimse de onların yanına gitmiyor ve çok konuşuyorlar anlamıyoruz onları (Halide, 5B, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Sınıfta yabancı öğrencilerden kızlar yan yana oturuyorlar ama diğerleri ayrı ayrı oturuyor ve teneffüste de yan yanalar. Oturma planımızı sınıf öğretmenimiz yapıyor onlardan Emine ve Hale yan yana çok konuşuyorlar ve biz dersleri anlamıyoruz bu nedenle onlar da ayrılmalı (Elif, 5B, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Sınıfta Emine ve Hale orta sıranın en arkasında yan yana oturarak sürekli konuşuyorlar ve çok ses çıkarıyorlar biz susun deyince bizi okuldaki Yılmaz abiye sürekli şikayet ediyorlar. Bunlar yüzünden biz dersi anlamıyoruz mesela Delil ve Habib ise en arkada çok konuşmuyorlar. Sınıfta oturma planı herkes de olduğu gibi onlar için de bence uygun (Feyza, 5B, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu diğer sınıflardan 5. sınıftaki Türk öğrencilerin sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin uygunluğuna yönelik düşüncelerinde; sınıfta oturma planı ve düzenin belirlenmesinde sınıf rehber öğretmenin otorite olarak kabul edildiğine yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta birbirlerinden ayrılmamaları ve yan yana oturmalarının diğer öğrenciler tarafından sınıfta oturdukları yerlerden memnun oldukları şeklinde yorumlandığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta sürekli yan yana olmaları ve kendi aralarında kendi dilleriyle sesli iletişimlerinin diğer öğrenciler tarafından şikayet konusu yapılması, sığınmacı öğrencilerin sınıfta sınıfa adapte olma süreçlerinde problemler yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Sığınmacı öğrencilerden Meltem’in bulunduğu 7. sınıfta sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin uygunluğuna yönelik Türk öğrencilerine yönelik ifadeler aşağıda verilmektedir:

“Sınıfta kızlar ve erkekler ayrı olarak oturuyor bu nedenle Meltem de sınıfta en çok sevdiği arkadaşı Elif ile aynı sırada oturuyor ve sınıfta genelde onunla oturur, onunla konuşur ve teneffüse onunla çıkar, bu onu çok memnun eder. Sınıf düzeni ve oturma planı herkese olduğu gibi Meltem’e de uygun ben bir problem görmedim (Çınar, 7E, Görüşme, 08 Haziran, 2016).”

“Sınıftaki oturma planımızı sınıf öğretmenimiz belirliyor. Sınıfta kız ve erkek öğrenciler ayrı ayrı oturuyorlar. Bazı günler sınıfımız yeteri kadar temiz ve sıralarımız yeteri kadar düzenli olmuyor sabahçılardan dolayı. Meltem her zamanki gibi orta sıranın en arkasında en sevdiği arkadaşı Elif ile birlikte oturuyor. Meltem ile Elif çok konuşuyorlar hatta bazı arkadaşlar çok konuşmalarından şikayetçi bence Meltem yerinden ve sınıfından memnun ben bir sorun görmedim (Metin, 7E, Görüşme, 08 Haziran, 2016).”

“Meltem, Elif adlı bir arkadaşı ile orta sıranın en sonunda oturuyor normalde yasak çünkü sınıfta çok konuştuklarından ve çok şikayetçi olduğundan öğretmenimiz yasakladı ama ona rağmen yan yana oturuyorlar ve çok mutlular. Meltem de bizim gibi hiçbir farkı yok aynı sıralarda oturuyor, istediği arkadaşı ile sohbet ediyor. Biz yaptığımız çalışmaları sınıf panolarına asıyoruz fakat ben Meryem’in çalışmalarını bu panolara astığını görmedim çekiniyor galiba (Oğuz, 7E, Görüşme, 08 Haziran, 2016).”

Sığınmacı öğrencilerden Meltem’in bulunduğu 7E sınıfının sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin uygunluğuna yönelik Türk öğrencilerin düşüncelerinde; Sınıfta oturma planlarına göre kız ve erkek öğrencilerin ayrı ayrı oturmasının, sığınmacı öğrenci için de kültürel benzerliklerden dolayı diğer öğrencilerce de uygun olarak yorumlandığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencinin sınıfta sevdiği ve oturmak istediği arkadaşı ile aynı sırayı paylaşması kendi açısından hem dil öğrenimi hem de sosyalleşmesi açısından olumlu bir gelişme olarak yorumlansa bile diğer öğrenciler tarafından sınıfta çok sesli olmalarından dolayı rahatsızlık sebebi olarak algılandığı görülmektedir. Sınıf oturma planının düzenlenmesinde diğer sınıflarda olduğu gibi öğrenci talepleri ve ihtiyaçları değil, sınıf rehber öğretmenin inisiyatifi ile belirlendiği görülmektedir. Sığınmacı öğrencinin derslerde yapılan çalışmalarını, sınıf çalışma panolarına asmak istememesinin çekingenlik ve kendini saklama ihtiyacına yönelik olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Çevre Düzenlenmesine İlişkin Sınıf Pratikleri

Öğretmen görüşmelerinde ifade edilenlerin doğrulanması için, sınıf gözlemleri ile sınıfın yapısı belirlenmeye çalışılmaktadır. Sınıfın fiziki yapısı, oturma planları ve kullanılan materyallerin sığınmacı öğrencilerin katılımlarını sağlamada nasıl kullanıldığını belirlemek

için devam ettirilen haftalık üçer saatlik sosyal bilgiler derslerinde alınan gözlem notları aşağıda verilmektedir:

5. sınıf Sosyal bilgiler öğretmeni Ferhat Yılmaz'ın Sosyal bilgiler derslerinde sınıfın fiziki yapısı, oturma planları ve kullanılan materyallerin sığınmacı öğrencilerin katılımlarını sağlamada nasıl kullanıldığına yönelik sınıf gözlem notları aşağıda verilmektedir:

“Sınıfta üç büyük pencere, bir kitap dolabı, bir öğretmen masası, klasik oturma düzenine bağlı dörde ayrılmış sıralılar ve sınıfın iki duvarı kaplayan öğrenci çalışmalarının yer aldığı panolar bulunmaktadır. Sığınmacı öğrencilerden Delil'in sınıfın sağında duvar dibinde en arkada oturduğu gözlemlenirken; Habib'in Delil'in hemen önündeki sırada tek başına oturduğu gözlenmektedir. Araştırmada yer alan iki sığınmacı kız öğrencinin ise sınıfta dörde ayrılmış sıra grubunun orta bölümünde en arka sırada yen yana oturdukları görülmektedir. Sınıfın her iki duvarını boydan boya kaplayan panolarda birçok öğrenciye ait çalışma yer alırken, incelenen panolarda sığınmacı öğrencilere ait hiçbir çalışma veya görsel materyalin olmadığı gözlenmektedir (Gözlem, 1.Hafta, 17 Şubat, 2016).”

“Bugün sınıfın yeteri kadar temiz ve havalandırılmadığı, klasik oturma düzenine göre düzenlenmiş sıraların düzensizliğinin ve önceki derslerden temiz bırakılmayan bir tahtanın yer aldığı gözlenmektedir. Sığınmacı öğrencilerden Hale ve Emine adlı kız öğrencilerin oturdukları yerlerde bir değişiklik olmadığı aynı şekilde orta sıra grubunun en arkada bulunan sırada yan yana oturdukları, ayrıca sıralarını iyice duvar dibine doğru çekerek sınıftan ve arkadaşlarından ayrı oldukları ve daha da uzaklaştıkları gözlemlendi. Delil adlı sığınmacı erkek öğrencinin sınıfın sağında duvar dibinde olan sıra grubunun en arkasında bulunan sırada tek başına oturmaya devam ettiği gözlemlenirken, Habib adlı sığınmacı öğrencinin ise Delil'in hemen önündeki sırada tek başına oturduğu gözlemlendi. Ayrıca bu hafta Yaser adlı başka bir sığınmacı bir erkek öğrencinin de sınıfa geldiği gözlemlenirken bu öğrencinin ise sınıfın en solundaki sıraların en ön sırasında tek başına oturduğu gözlemlendi (Gözlem, 4.Hafta, 07 Mart, 2016).”

“Sınıfın yeteri kadar temiz, düzenli ve havalandırılmadığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin oturdukları en arka sıralarda Delil ve Habib kendileri için belirlenen sıralarda oturduğu gözlemlenirken, orta sıra grubunun en arka sırasında oturmakta olan sığınmacı kız öğrencilerden Hale ve Emine'nin iki haftadır devamsızlık yaptıkları ve dolayısıyla sıralarının boş bırakıldığı bu sınıfa öğrenci çantaları ve derste kullanmadıkları eşyaların bırakıldığı görülmektedir. Yine aynı şekilde sığınmacı öğrencilerden Yaser adlı erkek öğrencinin de sıklıkla devamsızlık yaptığı ve kendisi için belirlenen sınıfın en solunda yer alan en ön cam kenarındaki sırada başka bir Türk öğrenci ile oturduğu gözlemlendi. Ayrıca programda geç saatlere konan sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin sıklıkla dikkatlerinin dağıldığı, sınıfın gittikçe düzensizleştiği ve bu nedenle sığınmacı öğrencilerin en arka sıralarda tek başına bırakıldıkları Türk öğrencilerin işlenmeyen dersten dolayı en ön sıralara yoğunlaştıkları gözlemlendi (Gözlem, 8.Hafta, 04 Nisan, 2016).”

“Sınıfın yeteri kadar temiz, havalandırılmış ve düzenli olmadığı gözlemlendi. Ders başlamasına rağmen öğrencilerin yerlerine oturmadıkları ve sınıfta gezindikleri ve sıraların düzensizliğinden dolayı sınıfta bir karmaşanın olduğu gözlemlendi. Sığınmacı kız öğrencilerden Emine ve Hale’nin kendileri için belirlenen sınıftaki orta sıra grubunun en arka sırasında yan yana oturmaya devam ettikleri gözlemlendi. Delil ve Habib’in ise sınıfta kendileri için ayrılan sıralarda sınıfın en arkada sıralarında tek başlarına ve sınıftan ayrı oturdukları gözlemlendi. Yaser adlı mülteci öğrencinin ise 10.haftadan itibaren derslere devam etmediği ve ailesi ile birlikte Kanada’ya yapmış oldukları mültecilik başvurusunun kabul edilmesiyle Türkiye’den ayrıldığı ve ona ayrılan sırada Türk öğrencilerin oturduğu gözlemlendi. Haftanın ve günün son dersi olması nedeniyle sınıfın gittikçe havasız kaldığı ve kirlendiği gözlemlenirken, sığınmacı öğrencilerden Hale’nin 12. haftanın son dersinde en arkada Emine ile oturduğu sırasından ayrılıp Emine’yi yalnız bırakıp sınıfın en solunda cam kenarındaki en ön sıraya oturduğu gözlemlendi. (Gözlem, 12.Hafta, 05 Mayıs, 2016).”

“Okulda ikili öğretimin bir sonucu olan sabahçı ve öğlenci öğretim sistemi ile öğleden sonra başlayan sosyal bilgiler derslerinde sınıfın yeteri kadar temiz, düzenli ve havalandırılmadan bırakılmadığı görülmektedir. Okulun son dönemleri olması nedeniyle okula gelmeyen birçok öğrencinin olduğu ve bu neden sınıfta en ön sıralarda boşalan Türk öğrencilerine ait sıralara Hale ve Emine’nin sınıfın en solunda cam kenarında bulunan en ön sırada beraber oturdukları gözlemlendi. Delil’in her zamanki gibi sınıfın sağ tarafında duvar dibinde en arka sırada tek başına oturduğu gözlemlenirken, Habib’in bu hafta devamsızlık yaptığı ve sosyal bilgiler derslerine katılmadığı gözlemlendi. Ayrıca bu hafta yapılan sosyal bilgiler dersine ait ve dönem sonu sınavlarında sınıf oturma planının değiştirildiği gözlemlendi. En arkada oturan sığınmacı kız öğrencilerinden Emine ve Hale’nin en arkada oturdukları sıradan alınarak cam kenarındaki en ön sıraya alınıp yan yana oturtuldukları gözlemlendi. Habib’in ise sınavda Delil’in yanına duvar dibindeki en arka sıraya alınarak oturtulduğu gözlemlendi (Gözlem, 14.Hafta, 18 Mayıs, 2016).”

5. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Ferhat Yılmaz’ın sosyal bilgiler derslerinde sınıfın fiziki yapısı, oturma planları ve kullanılan materyallerin sığınmacı öğrencilerin katılımlarını sağlamada nasıl kullanıldığına yönelik sınıf gözlem notlarında; Sınıf, fiziksel anlamda uygun, var olan materyaller açısından zenginliği ile sürdürülecek eğitim-öğretim faaliyetleri için uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sınıfın klasik oturma düzeni ile dizayn edilmesi iletişim problemi çeken sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerle olan etkileşimlerini sınırlandırarak ve kendi aralarında sınırlı bir iletişim ağının ortaya çıkmasına neden olduğu görülmektedir. Sınıfın her iki duvarını kaplayan panolarda sığınmacı öğrencilere ait her hangi bir çalışmanın yer almaması görüşmelerde de ifade edildiği gibi bu öğrencilerin iletişim problemleri, çekingenlik ve kendilerini saklama ihtiyacına dayalı olduğu şeklinde

yorumlanabilir. Sınıfta öğrencilerin hangi sıralarda oturacağını belirten bir oturma planının olmaması, oturma düzenine yönelik sistematik bir kriterin olmadığı, bunun sınıftaki ilişkilerin yapısına ve öğretmen kararına bağlı olduğuna yönelik ifadeleri doğrulamaktadır. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta nerede oturduklarına yönelik olarak yapılan gözlem notlarında da teyid edildiği gibi bu öğrencilerin sınıfta arka sıralarda tek ya da yan yana oturarak, kendilerini sınıftan soyutladıkları ve etkileşimlerini tek boyutlu hale getirerek katılımlarının tam anlamıyla sağlanamadığı şeklinde değerlendirilebilir. Sığınmacı öğrencilerin sıklıkla devamsızlık yapmalarına dayalı boş kalan sıralarına diğer öğrencilere ait eşyaların sık sık bırakılması, sığınmacı öğrencilerin oturdukları sıraların diğer öğrencilerce tam anlamıyla içselleştirilemediği şeklinde değerlendirilebilir.

6. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Pınar Çelik'in sosyal bilgiler derslerinde sınıfın fiziki yapısı, oturma planları ve kullanılan materyallerin sığınmacı öğrencilerin katılımlarını sağlamaya yönelik nasıl kullanıldığına yönelik sınıf gözlem notları aşağıda verilmektedir:

“Sınıfta mekan kurgusu olarak klasik oturma düzeni, öğrenci çalışmalarının sergilendiği sınıf duvarlarını kaplayan panolar ve öğrenci sıralarını tam karşısına alan çok amaçlı tahta bulunmaktadır. Sınıfın düzeni ve oturma planları öğrencilerin daha çok bireysel çalışmalarına dönük olmakla birlikte işbirliğine dayalı çalışmaların yapılmasına ortam hazırlayan bir oturma planı olamadığı görülmektedir. Sınıfta bulunan çok amaçlı tahtanın bir haftadır kullanılmadığı gözlenmekle birlikte sınıfın fiziki yapısı ve kullanılan materyallerden başlıca olanları şunlar olduğu görülmektedir: Öğretmen masası, dörtlü sıra grubuna dayalı klasik oturma düzeni, üç büyük pencerenin yer aldığı ve bunların sınıfı yeterince ışıklandırdığı bir sınıf atmosferi ve sınıfın iki duvarını boydan boya kaplayan çalışmalarla doldurulmuş panolar. Sınıfın oturma planında sığınmacı öğrencilerden Samet ve Şaban'ın sınıfın en sağında duvar dibinde en ön sırada yan yana oturdukları görülmektedir (Gözlem, 1.Hafta, 16 Şubat, 2016).”

“Sınıfta klasik oturma düzeninin yer aldığı sıralar düzenli olmakla beraber sınıfın yeteri kadar temiz ve havalandırılmadığı gözlemlendi. Sığınmacı öğrencilerden Samet ve Şaban'ın yine aynı yerlerinde en önde yalnız başlarına yan yana oturdukları gözlemlendi. Ayrıca bu hafta sığınmacı öğrencilerin duvar dibinde tahtanın çaprazında oturuyor olmalarından dolayı tahtaya yazılan sosyal bilgiler konularına ilişkin etkinlikleri tahtanın parlamasından dolayı yazamadıklarına yönelik şikayetleri olduğu gözlemlendi. Ayrıca günün son saatlerine yerleştirilen sosyal bilgiler dersinin öğretmenin de yorgunluğu ve süreci monotonlaştırması ve dersi tahtaya yazılanların yazdırılmasına yönelik bir süreç ile devam ettirilmesi öğrencilerin dersten sıkılmalarına, oturdukları sıralarla oynamalarına ve düzenlerini bozulmasına sebep olduğu görülmektedir. Derste sığınmacı öğrencilerin ise arkalarında bulunan diğer öğrencileri ile sohbet ettikleri fakat

sınıf düzeni ve sınıfın kirlenmesine yönelik bir girişim içerisinde olmadıkları görülmektedir. Sınıfın haftalık son sosyal bilgiler dersinden önce beden eğitimi derslerinin olması nedeni sınıfın düzensiz, havasız ve ders işlenmesi için uygun olamadığı gözlemlendi (Gözlem, 4.Hafta, 14 Mart, 2016).”

“Sınıfın yeteri kadar temiz, düzenli ve havalandırılmadığı ve klasik oturma düzenine göre düzenlenmiş sıraların düzensizliğinin devam ettiği gözlemlendi. Sığınmacı öğrencilerden Samet ve Şaban duvar dibinde sınıftan ayrı ve yalnız şekilde yan yana oturmaya devam ettikleri gözlemlendi. Okulun ikili öğretim yapması nedeniyle sabahçılardan kalan sınıfın yeteri kadar temiz, düzenli ve havalandırılmadığı gözlemlendi. Haftanın son sosyal bilgiler dersinin bulunduğu günde bütün okulda yapılan deneme sınavı nedeniyle sınıfın fiziki yapısında değişiklik yapıldığı, sınıfın oturma planında değişikliğe gidildiği gözlemlendi. Sığınmacı öğrencilerden Samet’in tüm okulda yapılan deneme sınavı için toplanan deneme ücretini ödeyemediği için okula gelmediği bu nedenle onun yerinde bir Türk kız öğrencinin oturduğu gözlemlenirken, bir diğer sığınmacı öğrencilerden Şaban’ın ise orta sıra grubunun en arkalarına oturtulduğu gözlemlendi. Sınıfın genel görünümündeki kirlilik, düzensizliğin yanı sıra ve sınıf panolarında diğer öğrencilere ait çalışmaların yer aldığı fakat sığınmacı öğrencilerden Samet ve Şaban’a ait herhangi bir çalışmanın olmadığı gözlemlendi (Gözlem, 8.Hafta, 11 Nisan, 2016).”

“Sınıfın bu hafta temiz, düzenli ve havalandırıldığı dikkat çekmektedir. Okulda sosyal bilgiler dersinin yapıldığı gün bulunan yöresel yemek ve tatlılara ilişkin bir kermesin yapılıyor olması ve okulla gelen ve öğrencilerin çok ilgisi çeken bir seyyar sinema kamyonunun gelişi derslerin işlenmesi için gerekli olan öğrenci mevcudunu azalttığı görülmektedir. Bütün bu aktivitelerin yanında sığınmacı öğrencilerden Samet ve Şaban ise sınıfta yer aldıkları ve en önde yan yana oturarak derste hazır bulundukları görülmektedir. Okulda yapılan bu etkinlikler nedeniyle sosyal bilgiler dersinin yaklaşık 15 dk. geç başladığı fakat bu süre için sınıfta sadece sığınmacı öğrencilerden Samet ve Şaban’ın oluğu görülmektedir (Gözlem, 12.Hafta, 02 Mayıs, 2016).”

“Okulun yaz tatiline yaklaştığı bu günlerde bile sınıfının yeteri kadar temiz, düzenli ve havalandırılmadığı gözlemlenmektedir. Okulun son günleri olması nedeniyle sığınmacı öğrencilerden Samet’in dersin bu gününde bir diğer sığınmacı öğrenci olan Şaban olmadan en önde tek başına oturduğu gözlemlendi. Sığınmacı öğrencilerden Samet’in bugün sınıftan oldukça uzak ve oturduğu sıranın yakınında hiçbir öğrenci olmadan oturduğu ve yalnız olduğu görülmektedir. Haftanın son sosyal bilgiler dersinde ise sınıfın aynı şekilde yeteri kadar temiz, düzenli olmadığı ve sürekli oyun oynayan öğrencilerden dolayı oldukça havasız olduğu gözlemlendi. Sığınmacı öğrencilerden Samet ve Şaban’ın ise okulun son günleri olması ve bir çok dersin artık işlenmiyor olmasına rağmen okula geldikleri ve yine aynı şekilde duvar dibinde en öndeki sırada yan yana oturmaya devam ettikleri görülmektedir (Gözlem, 14.Hafta, 16 Mayıs, 2016).”

6. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Pınar Çelik’in sosyal bilgiler derslerinde sınıfın fiziki yapısı, oturma planları ve kullanılan materyallerin sığınmacı öğrencilerin katılımlarında nasıl kullanıldığına yönelik sınıf gözlem notlarında; klasik oturma planına göre dizayn edilen

sınıfta sığınmacı öğrenciler diğer sınıflardan farklı olarak en ön sırada yan yana otursalar da bunun öğrencilerin etkileşimlerinde bir farklılık oluşturmadığı ve etkileşimleri kendi aralarında sınırlandırarak devam ettirdikleri görülmektedir. Diğer sınıflarda rastlandığı gibi bu sınıfta da öğrencilerin kendi çalışmalarını sınıf panolarında sergilemekten çekindikleri görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıfın fiziksel durumu ve yaşadıkları materyal eksikliğinin hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından dikkate alındığı, bunun ise bu öğrencilerin önemsendiği, kabul edildikleri ve sınıfa ait olduklarını hissettirmeye yönelik olarak yorumlanabilir. Sınıfın büyük oranda fiziksel koşulları ve materyallerin eksiksizliğine bağlı olarak eğitim-öğretim faaliyetleri için uygun olduğu söylenebilir.

7E sınıfı sosyal bilgiler öğretmeni Cemile Şimşek'in sosyal bilgiler derslerinde sınıfın fiziki yapısı, oturma planları ve kullanılan materyallerin sığınmacı öğrencilerin katılımlarını sağlamada nasıl kullanıldığına yönelik sınıf gözlem notları aşağıda verilmektedir:

“7. Sınıfta klasik oturma düzeni, önceki derslerden kalan tahttaki yazılar ve yeteri kadar havalandırılmayan bir sınıf atmosferi olduğu görüldü. Sığınmacı kız öğrenci Meltem'in sınıftaki orta sıra grubunun en arkasında bulunan sırada bir Türk kız öğrenci ile oturduğu gözlemlendi. Sınıfın fiziki yapısında karşılaşılan eksikliklerin yanında sınıfta yazılı bir oturma planının olmadığı görülmektedir. Sığınmacı kız öğrenci Meltem'in en arkadaki sırasını ve arkadaşını çok sevdiği ve çevresindeki arkadaşlarla şakalaştığı, oyunlar oynadığı görülmektedir. Sınıfın her iki duvarını boydan boya kaplayan panolarda da öğrencilerine ait sosyal bilgiler dersine ait etkinlikler, haritaların yanında farklı derslere ait çalışmaların da olduğu fakat Meltem'e ait her hangi bir çalışmanın panolarda olmadığı gözlemlendi. Sınıfta bir öğretmen masası, kitaplık, çok amaçlı tahta, sınıfın iki duvarını kaplayan öğrenci çalışmaları ile dolu panolar ve sınıfın iyi şekilde ışık almasını sağlayan üç pencerenin olduğu bütün bunların da sınıfın fiziksel yapısının oluşturduğu görülmektedir. Sınıfta dörde ayrılan sıra gruplarının olduğu ve bu sıralarda kız ve erkek öğrencilerin ayrı ayrı olarak oturdukları görülmekle birlikte sığınmacı kız öğrencinin de bir Türk kız öğrenci ile orta sıra grubunun en arkalarında oturduğu görülmektedir (Gözlem, 1.Hafta, 22 Şubat, 2016).”

“Sınıfın yeteri kadar temiz, havalandırılmadığı, tahtanın temizlenmediği ve sıraların düzensiz olduğu görülmektedir. Sığınmacı kız öğrenci Meltem'in bu haftanın ilk dersinde orta sıra grubunda yer alan en arkadaki sırasında tek başına oturduğu görülmektedir. Sığınmacı kız öğrenci Meltem'in orta sırada en arkada tek başına oturmaya devam ettiği ve sıra arkadaşı olan Türk kız öğrencinin başka bir Türk kız öğrenci ile oturduğu gözlemlendi. Sınıfın iki duvarını boydan boya kaplayan panolarda farklı öğrencilere ait çalışmalarının olmaya devam ettiği fakat Meltem'e ait herhangi bir çalışmanın henüz olmadığı görülmektedir (Gözlem, 4.Hafta, 15 Mart, 2016).”

“Sınıfın yeteri kadar temiz, havalandırılmış ve sıraların düzenli olmadığı gözlemlendi. Klasik oturma düzeninin yer aldığı sınıfta sığınmacı kız öğrenci Meltem’in orta sıranın en arka tarafında tek başına oturmaya devam ettiği gözlemlendi. Sınıfta işlenmeye başlanan sosyal bilgiler dersinin günün ikinci saati olmasına rağmen sınıfın düzensizliği, havasızlığı dikkat çekmekte bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin sıklıkla şikayette bulundukları ve sınıfta bulunan tozdan dolayı sınıfın arka taraflarına öğretmenin gitmediği gözlemlendi (Gözlem, 8.Hafta, 12 Nisan, 2016).”

“Sınıfın her zaman olduğu gibi yeteri kadar temiz, düzenli ve havalandırılmadığı gözlemlendi. Meltem’in bu derste en arkada bulunan sırasında farklı bir Türk kız öğrenci ile oturduğu görülürken, haftanın son sosyal bilgiler dersinde ise Meltem’in tek başına oturmaya devam ettiği görülmektedir. Son ders olması hasebiyle sınıfın oldukça dağınık ve bütün öğrencilerin bir an önce okuldan ayrılmak için toplanmaya çalıştıkları bu nedenle Meltem’in de aynı davranışları sergilediği görülmektedir. Meltem’in en arkada orta sırada tek başına oturmasına rağmen bir ön sırasında oturan Türk kız öğrencileri ile sürekli sohbet ettiği ve gülüşükleri görülmektedir (Gözlem, 12.Hafta, 03 Mayıs, 2016).”

“Bugün okula gelen yeni sıralardan dolayı tüm okulda bir düzensizliğin, kirliliğin olduğu ve aynı şekilde bütün sınıflarda öğrenciler tarafından çekilen sıralardan dolayı bir toz bulutunun olduğu, havasızlığın ve ışıklandırma sorununun yer aldığı görülmektedir. Sınıftaki öğrencilerinden her birinin oturacağı sırayı kendilerinin taşıdığı görülürken, Meltem’in de kendi oturacağı sırayı bir Türk arkadaşının yardımı ile taşıdığı görülmektedir. Sınıfa yeni sıraların yerleştirilmesi sınıfın temiz, düzenli ve farklı görünmesine sebep olduğu görülmektedir (Gözlem, 14.Hafta, 23 Mayıs, 2016).”

7. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Cemile Şimşek’in sosyal bilgiler derslerinde sınıfın fiziki yapısı, oturma planları ve kullanılan materyallerin sığınmacı öğrencilerin katılımlarını sağlamada nasıl kullanıldığına yönelik sınıf gözlem notlarında; Sınıfta öğrencilerin dörtlü sıra grupları halindeki sıralarda klasik oturma düzeniyle oturmaları iletişim ve etkileşimin sıra arkadaşı ya da yakın çevredeki arkadaşlarla sınırlandırdığı, bunun sığınmacı öğrenci için de söz konusu olduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencinin okul ve sınıftaki zamanını sıra arkadaşı ile sınırlandırması sosyalleşme ve farklı öğrenci grupları ile diyaloglarını da engellediği görülmektedir. Sınıfın genel anlamda temiz, düzenli ve materyaller açısından zengin oluşu, eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenli yürütülmesine katkı sağladığı söylenebilir. Sığınmacı öğrencinin dönem boyunca panolarda çalışmasının olmadığı görülürken, bunun büyük oranda yaşanan dil problemi, çekingenlik ve farklılıkları saklamaya yönelik olduğau söylenebilir. sığınmacı öğrencinin dönem boyunca orta sıra grubunun en arka sırasında bir Türk kız öğrenci oturduğu görülürken, bunu sitematik hale

getiren ve bütün öğrencilerin katılımı ile kararlaştırılan bir sınıf oturma planının olmadığı görülmektedir. Sınıfta yer alan akıllı tahta vb. eğitim teknolojilerine dayalı materyallerin kullanılmadığı görülürken, bu büyük oranda öğretmenlerin bu araç ve gereçlere yönelik donanımsal anlamdaki zayıflığına bağlanabilir. Kullanılan ders araç-gereçlerinin uygunluğu ve kullanımının öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde kullanılmadığı, Bu araç ve gereçlerin kullanımında bütün öğrencilere yönelik genel bir anlayış ile hareket edildiği söylenebilir.

Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Anlayış Ortamı Oluşturma

Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Anlayış Ortamı Oluşturmaya İlişkin Görüşleri

Sınıflar öğrenciler arasında karşılıklı saygıyı teşvik ederek, tüm öğrencilerin rahat edebilecekleri ve aidiyet hissi kazanacakları, açık kurallarının ve hedeflerinin olduğu yerlerdir (Ryan &Patrick, 2001). Görüşmelere katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı, saygıyı önceleyen ve bunu sığınmacı öğrencilerin sosyal kabullerini desteklemek amacıyla kullanan ve buna yönelik bir sınıf kültürü oluşturmanın çok önemli olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmen görüşmelerinden alınan alıntılar, sınıfta saygı tonu oluşturulmasının önemine yönelik açık örnekler ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarındaki karşılıklı saygı ve anlayışa yönelik düşünceleri aşağıda verilmektedir:

“Karşılıklı saygı ve anlayışı sağlamak için çocuklarda hiçbir şekilde ayrımcılık yapmamak lazım bu çok önemli. Çocuklar bunu anlıyor ve bu hoşlarına gitmiyor. Sığınmacı öğrencilerden genelde saygısızlık görmüyoruz ama bazıları bazen çok yaramaz olabiliyor. Bazen sığınmacı öğrencilerin diğer Türk öğrenciler tarafından renk tonlarından dolayı alay edildiklerine ve küçük düşürüldüklerine şahit oldum. Mesela 6. sınıfta bulunan Somalilerin esmer olmalarından dolayı renklerinden dolayı bazı öğrenciler tarafından alay konusu olabiliyorlar. Ben sınıfta bizzat bu alay etmelere şahit olmasam da Türk öğrencilerin bazı bakışları ve fısıldaşmaları ile bu alay

edişleri belli ediyorlar. Aslında eskiye göre çok fazla yapılmıyor olsa da ara sıra bu Somali'den gelen zenci çocukların en başta renklerinden dolayı dışladıklarını ve bunun hala bile olduğunu düşünüyorum (Pınar Çelik, 6.sınıf, Görüşme, 09 Haziran, 2016).”

“Ben 5. sınıfta sığınmacı öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında karşılıklı anlayışı nasıl sağlıyorum; konuşmalarla, soru-cevaplarla ve bu öğrencilere pratik anlamda değişik uygulamalar yaptırarak kazandırmaya çalışırken onların diğer öğrencilerle de yakın olması sağlamaya çalışıyorum. Fakat buna rağmen bunun yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bu nedenle bu öğrencilere daha fazla zaman ayrılması lazım çünkü diğer öğrencilere göre sığınmacı öğrenciler gerçekten çok zor durumdalar, gördüğüm ve şahit olduğum kadarıyla. Sığınmacı öğrencilere diğer öğrencilere yaptığımız rutin eğitim-öğretim faaliyetinin daha fazlasını yapmak zorundayız diye düşünüyorum. Ayrıca bu kadar kötü durmada olmalarına rağmen sığınmacı öğrencilerle diğer öğrenciler arasında saygısızlık, kavga ve dışlanma olaylarına hiç şahit olmadım. Bu nedenle farklı bir strateji uygulama gereği duymadım (Ferhat Yılmaz, 5.sınıf, Görüşme, 10 Haziran, 2016).”

“Sığınmacı öğrencilerin dışlamalarına şahit olmadım, olsaydım ne yapardım dışlayan öğrenci, öğretmen, müdür yada diğer okul personeli ile konuşurdum herhalde. Benim için önemli olan durum sığınmacı ya da Türk öğrenciler her kim olursa olsun önemli olan iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak vatanına, milletine hayırlı birer birey olarak yetişmeleridir. Bu amaçla derslerimde ve okulda bütün öğrencilerime ilk etapta bunu kazandırmak isterim. Sığınmacı öğrencilerin söylediğim gibi saygısızlık ve dışlanmalarına şahit olmadım, bir durumla karşılaşmış olsaydım ilk önce bunu yapan kişiyle konuşurdum, dışlayan kişiye durumun üzücü taraflarını anlatırdım, ona örnekler verirdim. Yani empati kurmasını sağlardım (Cemile Şimşek, 7.sınıf, Görüşme, 07 Haziran, 2016).”

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarında karşılıklı saygı ve anlayışa yönelik düşünceleri; Araştırmaya katılan öğretmenlerinin tamamının sınıfta karşılıklı saygı ve anlayışın bütün öğrenciler için çok önemli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin içine kapanık, çekingen ve olumsuz anlamda yaşanan kavga ve tartışmalara dahil olmamalarını, bu öğrencilerin saygılı, anlayışlı ve uyumlu öğrenciler olarak nitelendirmelerine sebep olduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıflarda zaman zaman renklerinden, dillerinden dolayı farklı olarak algılandıkları ve sınıfta alay konusu edildiklerine yönelik öğretmen ifadeleri dikkat çekmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıftaki karşılıklı anlayış ve saygı ortamının oluşturulmasına yönelik olarak sorumluluk almaları, düşüncelerini ifade etmelerinin önemsenmesi, bu öğrencilerin de sınıfın birer parçası olarak kendilerini değerli hissetmelerine örnek gösterilebilir. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta ya da okulda saygısızlığa uğramamalarına rağmen buna yönelik bir

olayla karşılaşmaları halinde neler yapılacağına, nasıl bir yol izleneceği ve bu olayın bir daha tekrarlanmasına yönelik öğretmenlerde bir bilincin yer aldığı görülmektedir.

Sığınmacı ve Türk Öğrencilerin Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Anlayış Ortamı Oluşturmaya İlişkin Görüşleri

Ergen gelişimi ile ilgili literatürde sıklıkla ifade edildiği gibi ortaokul öğrencilerinin sınıftaki akranları ile karşılıklı saygı, sevgi ve anlayışı edinip sürdürebilmelerinde öğretmenlerin bu anlamda süreci nasıl kolaylaştırdıklarının ve teşvik ettiklerinin ergenlerin akademik ve sosyal öz-yeterliklerini etkilediği ifade edilmektedir (Anderman, 2003). Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin her biri, sınıfta karşılıklı saygı ve anlayış ortamı kurulmasının sığınmacı öğrencilerin kapsanmaları için kritik bir unsur olduğunu vurgularken, sığınmacı ve Türk öğrencilerle yapılan görüşmelerin de bu ifadeleri desteklediği görülmektedir.

Sığınmacı Öğrenciler

Sığınmacı öğrencilerin sınıflarındaki karşılıklı saygı ve anlayışın önemine yönelik şu ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir:

“Sınıfımızda karşılıklı bir anlayış var. Bizlere burada iyi davranıyorlar. Burada bizlere küfredmiyorlar ve kara diye çağırmıyorlar. Ama başka yerlerde bizlere kara, Somalili diyorlardı ve sürekli küfrediyorlardı ama bu sınıfta böyle bir anlayış yok. Burada saygı, sevgi var ve herkesi olduğu gibi kabul ediyorlar. Sınıfta farklı bir yerden geldiğim için ya da Somalili olduğum için farklı olduğumu düşünmüyorum. Burada kendimizi çok farklı hissetmiyoruz ama bazen diğerlerinden farklı olarak bazı öğrenciler bize bunu hissettiriyor işte siz buraya niye geldiniz diyenler oldu. Sınıfta saygısızlığa maruz kalmadım. Somalili olsam da, rengimin farklı olsa da beni dışlayan olmadı bu sene burada. Fakat geçen sene bana bazı zamanlar sürekli kara, yürü lan, sus lan diyorlardı” (Samet, 6.sınıf, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).

“Sınıfımızda karşılıklı bir anlayış var ve bana burada saygı gösteriyorlar ve beni dinliyorlar. Arkadaşlarım çok iyi burada Somalili olsam da, farklı renkte olsam da ve farklı bir dil konuşsam da bana kötü davranan olmadı burada. Ama geçen sene bazen bizimle dalga geçiyorlardı. Burada Somalililere kara, siyah diyorlardı. Ama bu sene daha iyi oldular ve geçen seneden daha iyi ve farklı davranıyorlar bize. Sınıfta bizi dinliyorlar ve bize saygı gösteriyorlar. Sınıfta rengimden ya da yabancı olmamdan dolayı az da olsa farklı olduğumu düşünüyorum. Bizim sınıftaki

arkadaşlarımız çok iyi de diğer sınıflardakiler bize kara, siyah dedikleri oluyor. sınıfta saygısızlık ve dışlanmaya maruz kalmadım. Teneffüste işte bazen oluyor arkadaşlar arasında futbol oynarken ben onlardan daha iyi oynuyorum ve onlara çalım atarken bana kızıyorlar ve bu nedenle benimle dalga geçip, küfttikleri oluyor. Fakat benim sınıf arkadaşlarım ise boş ver onları dinleme diyorlar. Bunlar olduğu zaman öğretmenler hemen müdahale edip bizleri ayırıyor ve onlara çok kızıyorlar (Şaban, 6.sınıf, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

6F sınıfındaki sığınmacı öğrencilerin sınıflarında bulunan karşılıklı anlayış ve saygı ortamına ilişkin düşüncelerinde; Sığınmacı öğrencilere göre sınıflarında saygı, sevgi ve anlayışın yer aldığı ve kendilerini değerli hissettiklerine dair ifadeleri dikkat çekmektedir. Sığınmacı öğrencilerin daha önce bulundukları okullarda ve sınıflarda renklerinden ya da ülkelerinden dolayı sıklıkla saygısızlığa uğradıklarını ifadelerinden yola çıkılarak söylenebilir. Bu öğrencilerin aynı zamanda şu an bulundukları okulu, daha önce yaşadıklarına yönelik bir karşılaştırmaya tabi tuttıkları ve bu okulda saygısızlığa yönelik tavır ve davranışlarla karşılaşmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin bazı zamanlar farklı ülke, dil, renklerinden dolayı sınıflarda kendilerini farklı hissettikleri fakat genel olarak diğer öğrencilerin bu farklılıkları hissettirmemeye çalıştıklarına yönelik ifadeleri, bu öğrencilerin genel anlamda kabullenildiği ve hassasiyetlerinin önemsendiği şeklinde yorumlanabilir.

5. sınıfta bulunan sığınmacı öğrencilerin sınıflarında bulunan karşılıklı anlayış ve saygı ortamına yönelik ifadeleri aşağıda verilmektedir:

“Sınıfta hiç kimse bana kötü davranmadı ve saygısızlık yapmadı. yani burada herkes çok anlayışlı. Burada herkes benden çok memnun. Ben bu sınıfta ve okulda yabancı olsam da çok iyi Türkçe konuşsam da kendimi farklı hissetmiyorum. Ben burada Türkçeyi biraz öğrenmeye başladım ve dersleri biraz anlıyorum artık. Bana ve diğer buradaki yabancı arkadaşlarıma saygısız ve kötü davranan öğrenciler ya da öğretmenler hiç olmadı. Arada sırada kötü davrananlar oluyor fakat bunlar çok değil. Bazen şakadan bazı Türk arkadaşlarım kitapla bana ve diğer arkadaşlarıma vurmaya çalışıyorlar. N... denen bir arkadaş var bazen bize küfrediyor ve sataşmaya çalışıyor. N... gidip hocalarla konuşarak bizi şikayet ediyor bizim burada konuştuğumuzu ya da onları çok rahatsız ettiğimizi söylüyor. Bizim onlara hakaret ettiğimizi ya da onlara küfttğimizi söylüyorlar. Bunlarla arada bize karşı saygısız olabiliyorlar (Delil, 5.sınıf, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).

“Sınıfta karşılıklı bir anlayış var ve bana burada çok iyi davranıyorlar. Arkadaşlarımdan, öğretmenlerimden çok memnunum. Burada bizlere saygısızlık yapanlar arada oluyor. Sınıfta B... diye bir kız var ben ona yanlışlıkla çarptığım için bana küftetti, vurmaya çalıştı, sınıfta

saygısızlığa uğradım. Bazen sınıfta böyle anlayışlı olmayan arkadaşlar oluyor ama bütün arkadaşlarım öyle değil sadece B... öyle davrandı. Bu sınıfta kendimi diğer öğrencilerden farklı hissediyorum bazen yabancı olduğum için. Burada Arap olduğum için ve Türkçeyi iyi konuşamadığım için kendimi yabancı hissediyorum. Sınıfta bana farklı olduğum için saygısızca davranan, beni dışlayan ve bana küfreden olmadı bazen başka nedenlerden dolayı olsa da yabancı olduğum için değil (Emine , 5.sınıf, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Sınıfta bana herkes iyi davranıyor. Bana saygısızlık yapanlar bazen oldu. Ben bahçede bazı arkadaşlarla top oynuyorum sonra ben sınıfa gelince bana diyorlar ki sen neden top oynuyorsun sen oyuna katılma diye bana kızıyorlar ve bana vurmaya çalışıyorlar. Sınıftaki erkeklerin tamamı aynı şeyi yapıyor bana. Öğretmenler bana iyi davranıyorlar örneğin sosyal bilgiler öğretmeni bana daha çok ilgi gösteriyor. Sınıfta kendimi bazen farklı hissediyorum ve bazı Türk öğrenciler bana siz neden Irak’tan geldiniz diye soruyorlar. Bana bazen bazı öğrencelerin kötü davranıp laf attıkları oluyor. Sınıfta bana saygısızca ya da dışlayıcı davranan birileri genelde olmadı (Habib, 5.sınıf, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Sınıfımızda karşılıklı bir anlayış var ve bütün arkadaşlar ve öğretmenler birbirlerine karşı çok saygılılar. Bana kötü davranan, dışlayan kimse olmuyor ama bazen sınıfta yaşanan kavga ve gürültüden bizi suçlayıp sorumlu tutuyorlar öğretmene şikayet ediyorlar. Biz Arapça konuşuyoruz Emine ile kendi aramızda o çok iyi Türkçe konuşmıyor o yüzden sanki biz kötü konuşuyormuşuz gibi davranıyorlar. Ben kendimi bu sınıfta farklı hissetmiyorum yabancı olsam da, dil bilmesem burada kendimi çok iyi hissediyorum. Ben burada yabancıyım bana farklı davransalar da bu çok değil. Fark yaratmak için hiçbir şey yapmıyorlar sadece sınıfta olanlardan beni sorumlu tutuyorlar, beni suçluyorlar. Sınıfta saygısızlık ve dışlanmaya maruz kalmadım fakat bazen bize kötü davranıyorlar örneğin arkada su dökülüyor ve sınıf ıslanmış oluyor başkası dökmüş bazıları siz yaptınız diyor. Bizi suçluyorlar öğretmene şikayet ediyorlar. Bunu öğretmene söylemedim düzeltmesi için. Biz öğretmene gitmiyoruz burada çünkü o hiçbir şey yapmıyor sadece buradaki Y..... abiye gidiyoruz” (Hale, 5.sınıf, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

5B sınıfındaki sığınmacı öğrencilerin sınıflarında bulunan karşılıklı anlayış ve saygı ortamına ilişkin düşüncelerinde; Sığınmacı öğrencilerin sınıfta yaşadıkları birtakım olumsuzluklar ve saygısızlığa dair olaylar olsa da bunun bütün öğrencilere genellemeyeceği ve öğretmen ve öğrencilerin sığınmacı öğrencilere karşı saygı, sevgi ve anlayışa dayalı bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Sığınmacı öğrencilerin sınıftaki etkileşimlerini kendi aralarında ve kendi dilleriyle sınırlandırmaları, sıklıkla diğer öğrenciler tarafından kendilerinin dersi anlamaları, öğretmeni dinlemeleri için birer engel olarak algılandığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıflarda yaşadıkları bazı iletişim problemleri ve olumsuz olaylara yönelik tartışmaların sınıfta ve teneffüslerde oynanan oyunlara da yansıdığı görülürken, Bu sonuç sığınmacı öğrencilere yönelik derslerde yaşanan

problemlerin ders dışı etkinlikleri de etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta bazı öğrenci grupları ile iletişim sorunları ve kendilerini kabul ettirmeye yönelik problemler yaşadıklarını gösteren ifadeler olsa da, öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu öğrencilerin sınıfta kendilerini ifade etme, derslerde ve oyunlara katılım göstermelerine yönelik bir anlayış içerisinde oldukları görülmektedir.

7. sınıfta bulunan sığınmacı öğrencinin sınıfında bulunan karşılıklı anlayış ve saygı ortamına yönelik ifadeleri aşağıda verilmektedir:

“Bu sınıfta arkadaşlarım, öğretmenlerim çok iyi davranıyorlar bana. Kendimi Iraktaymış gibi hissediyorum. Bana sınıfta saygısızca, dışlayıcı bir şekilde davranan yok. Mesela ben sorulara cevap veremediğim zaman ya da derse katılamadığım zaman öğretmenlerim bir dahakine katılırsın bundan sonra çalışarak gel Meltem diyorlar. Öğretmenlerim bana güveniyorlar ama ben çok çalışmıyorum. Sınıfta bazen kendimi çok farklı hissedebiliyorum. Mesela ben sınıfta konuşurken bazen lan diye konuşuyormuşum arkadaşlar söylüyor şaşıyorlar benim lan dememe. Bazen Türkçeyi kullanmakta sorun yaşıyorum bazı kelimeleri yerli yerinde kullanamadığım zaman farklı bakabiliyorlar arkadaşlar bu da bana yabancı olduğumu hatırlatıyor. Ben kendimi burada farklı hissetmiyorum öğretmenler beni burada diğer öğrencilere göre daha çok önemsiyorlar. Sınıfta bazı zamanlar saygısızlık ve dışlanmaya maruz kaldım genelde erkekler bunu daha çok yapıyorlar ve çok laf atıyorlar. Bunlar saygısız ve çok kaba olabiliyorlar anlamıyorum. Bana yapılan saygısızlığı başka Türk öğrenciler görünce hemen hocaya şikayet ettiler. Hoca da bana saygısızlık yapan öğrenciye kızdı ve bir daha yapmaması için onu uyardı. Ondan sonra bir daha yaptılar bir daha şikayet ettim bir daha da yapmadılar” (Meltem, 7E, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).

7. sınıfta bulunan sığınmacı öğrencinin sınıflarında bulunan karşılıklı anlayış ve saygı ortamına ilişkin düşüncelerinde; Sığınmacı öğrencinin sınıfından genel anlamda memnun olduğu, sınıfta bulunan bütün arkadaşlarının kendisini önemsendiği ve herkesin birbirine saygılı olduğuna yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir. Öğretmenin ve sınıfta bulunan diğer öğrencilerinin saygı ve hoşgörüye yönelik yaklaşımlarının sığınmacı öğrenciyi kendi ülkesindeymiş gibi hissettirdiğine yönelik ifadeler, sığınmacı öğrencinin sınıfta önmesendiği, kendisine yönelik bütün farklılıkların benimsendiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenin sığınmacı öğrencinin derslerde kendisini ifade etmesine yönelik bir sınıf ortamı hazırlamaya yönelik girişimlerinin, bu öğrencinin çekinliğini azaltma, iletişime yönelik yanlışlarını düzeltme ve derslere katılımını artırmak şeklinde yorumlanabilir. Sığınmacı öğrenciye

yönelik sınıftan veya sınıf dışından gelecek tehditler, saygısızca davranışların öğretmen ve öğrenciler tarafından engellendiği ve sığınmacı öğrencinin sınıfta korunmaya değer bir birey olarak kabullenildiğine yönelik ifadeler dikkat çekmektedir.

Türk Öğrenciler

6. sınıfta bulunan Türk öğrencilerin sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencilere yönelik karşılıklı saygı ve anlayışa yönelik ifadeleri aşağıda verilmektedir:

“Sınıfımızda saygı ve sevgi var. Mesela sınıfımızda bulunan sığınmacı öğrencilerden Samet ve Şaban herkes çok seviyor ve gerekli saygı ve sevgiyi herkes gösteriyor. Samet ve Şaban’ı ten renklerinden yada Somalili olmalarından dolayı ayırt eden öğrenciler olduğunu ben hiç görmedim. Sınıfımızda karşılıklı bir hoşgörü de var ve gördüğüm kadarıyla herkes birbirini çok seviyor. Mesela kendi aramızda maç yaparken Samet ve Şaban’ı de alıyoruz oyuna. beraber maç yapıyoruz ya da başka oyunlar oynuyoruz örneğin yakalamaca gibi onlarla beraber farklı oyunlar oynayabiliyoruz yani onları dışlamadık hiç. Samet ve Şaban kendilerini sınıfta az da olsa farklı olarak hissediyorlar çünkü başka bir ülkeden gelmişler. Kendilerini ifade edecek kadar dilimizi de çok iyi bilmiyorlar. Sınıfımızın tamamı Samet ve Şaban’a okulda ya da sınıfta çok saygılı ve onları çok seviyorlar (Ömür, 6.sınıf, Görüşme, 9 Haziran, 2016).”

“Ben sınıfımızda karşılıklı bir anlayışın olduğunu düşünüyorum. Bence sınıfımız çok iyi, aramızda anlaşmazlıklar olduğu zaman çözebiliyoruz ve sır saklayan bir sınıf. Sınıfımızda hiçbir arkadaşımıza ayrımcılık yapılmaz kız-erkek, Türk-sığınmacı ayrımcılığı yok ve herkes birbirine karşı çok saygılı davranıyor. Sınıfımızdaki sığınmacı öğrenciler kendilerini farklı hissediyorlar çünkü biz Türkçe okuyoruz ve rahatça yazabiliyoruz ama onlar çok zorlanıyorlar bu konuda fakat bizim gibi Türkçe konuşmayı öğrendiler. Yani sonuçta Türkçe onların ana dili değil belki biz olsak biz de onların dillerini konuşurken zorlanabilirdik. Bütün bu farklılıklara rağmen biz birbirimizle çok iyi anlaşıyoruz. Samet ve Şaban’ın sınıfta ya da okulda dışlandıklarını yada saygısızlığa uğradıklarını hiç görmedim (Çağrınur, 6F, Görüşme, 8 Haziran, 2016).”

“Sınıfımızda karşılıklı anlayış tatbiki var hatta sınıfımızda bulunan ve yabancı olan Samet ve Şaban arkadaşlarımız da buna örnek olabilir onları kimse ayırt etmiyor. Zaten erkekler de ayrı bir öneme veriyor onlara. Sınıfımızda kız-erkek, renk, sığınmacı-yerli gibi farklılıklar yok herkes birbirine gayet saygılı davranıyor. Sınıfımızda bulunan Samet ve Şaban bazı konularda elbette farklı hissediyor. Bazı öğretmenler bazı konularda şöyle yapıyor Samet ve Şaban’ın katılmadıkları derslerde ya da başarısız oldukları derslerde onlara kızıyor ve çalışmalarını istedikleri oluyor. Sınıfta onlara saygısızlık yapılan durumlarla hiç karşılaşmadım. bazen diğer öğrenciler Samet ve Şaban ile en fazla şakalaşıyorlar ve biraz öfkelenmeler de pek büyütüyorlar olayı ve sonra barışıp tekrar aralarına alıyorlar onları” (Zeliha, 6F, Görüşme, 8 Haziran, 2016).”

“Bizim sınıfta karşılıklı bir anlayış var. Mesela sınıfımızda farklı ülkelerden ve yerlerden gelen arkadaşlarımız var ve biz elimizden geldiği kadar onlara farklı oldukları hissettirmemeye çalışıyoruz. Onları da kendimiz gibi görüp kendi aramıza alıyoruz. Sınıfımızdaki yabancı

öğrencilerin farklı ülke, farklı dil ve farklı ten renkleri var o yüzden onların bizden az da olsa farklı olduklarını düşünüyorum. Farklı yerlerden gelmeleri, farklı bir kültüre sahip olmaları, farklı bir dile sahip olmaları onları sınıfta farklı kılıyor. Fakat Samet ve Şaban'ın sınıfta saygısızlığa uğradıklarını görmedim sınıftaki erkek arkadaşları onları her türlü oyunlarda aralarına alıyorlar. mesela beden derslerinde, şampiyonluk maçlarında onların da katkısı oluyor ve bu nedenle ben bir dışlanmanın olduğunu düşünmüyorum. Sınıfımızda bütün öğretmenler Samet ve Şaban'ın derse katılmasını, parmak kaldırmalarını da söz hakkı almalarını istiyor ve onlar da istedikleri zaman söz hakkı alabiliyorlar. (Melis, 6F, Görüşme, 6 Haziran, 2016).”

“Genel olarak sınıfımızda karşılıklı bir anlayış var ama erkekler bu konuda daha kötüler kızlara göre. Kızlar erkeklere göre daha kibar ve anlayışlılar ama erkekler direk azarlayıcı sözler söylüyorlar. Sınıfımızdaki erkekler bazen Samet ve Şaban arkadaşımıza küftetikleri oluyor. Bazen kara, zenci deyip küçük düşürüyorlar onları. Yani sınıfımızda çoğu zaman karşılıklı bir anlayış yok erkeklerden dolayı sadece yabancı arkadaşlara karşı değil bütün herkese karşı böyle bir anlayış var. Bence sınıfımızda bulunan Samet ve Şaban bizden farklı değiller çünkü onlar da bizim gibi aynı dersi görüyorlar bizimle beraberler. Önceden bizim gibi konuşmalar da yavaş yavaş öğreniyor Türkçemizi onlar da. Onların sınıf dışında saygısızlığa uğradıklarını birkaç kere gördüm okulda işte onlar Somalili oldukları için dalga geçenler oldu. Onlara Somalili, esmer, kara diyenler vardı. Okulda bazen bunlar olsa da sınıfımızda erkekler ile maç yapıyorlar ve genelde böyle ayrımcılıklar olmuyor aslında. (Selen, 6F, Görüşme, 6 Haziran, 2016).”

“Bence sınıfımızda karşılıklı bir anlayış var da bu sınıfta erkekler biraz anlayışsız onun dışında sınıfımızdaki yabancı öğrencilerden Samet ve Şaban'a yönelik de bir farklılık olduğunu ben düşünmüyorum, bizler gibi davranıyorlar yani. Genel olarak sınıftaki yabancı öğrenciler de Türk öğrencileri kadar anlayışla karşılanıyor ben bir fark göremedim. Sınıfımızdaki erkek öğrenciler samimi oldukları arkadaşları ile daha iyi olabiliyorlar ama Samet ve Şaban ile pek samimi değiller ve bu arkadaşlar genelde tek başına gezerler. Yani genel olarak buna rağmen sınıfta, oyunlarda falan alınmadıklarını görmedim” (Rüveyda, 6F, Görüşme, 6 Haziran, 2016).”

6. sınıfta bulunan Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilere yönelik sınıflarında bulunan karşılıklı anlayış ve saygı ortamına ilişkin düşüncelerinde; Sığınmacıların bulunduğu sınıfın genel anlamda bütün bireyler arasında karşılıklı saygı, sevgi ve anlayışın olduğu bir sınıf ortamı olarak düşünülebileceği öğrenci ifadeleri ile ortaya konulmaktadır. Sınıfta oluşturulan gruplara ya da oynanan oyunlara yönelik kurulan takımlara sığınmacı öğrencilerin severek alındığı ve bu oyunlarda bu öğrencilerin çok başarılı olduklarına yönelik ifadeler, sınıflarda oluşturulan grupların ve oynanan oyunların bu öğrencilerin sınıfa uyum sağlamalarında etkili olduğunu söylenbilir. Sığınmacı öğrencilerin farklı bir ülkeden olmalarına bağlı yaşadıkları dil problemlerinin, bu öğrencilerin büyük oranda sınıftaki ilişkilerini de etkilediği ve öğrenciler arasında bu nedenle yanlış anlamalara dayalı

tartışmanın buna dayalı olarak sıklıkla yaşandığı görülmektedir. Sınıfta yaşanan tartışmalarda sığınmacı öğrencilere yönelik saygısızlığa varan ifadelerin bütün öğrencilere genellenmeyeceği çünkü bu öğrencilerin sınıfta sevilen, sayılan, oyunlara katılan ve arkadaş olarak tercih edilen öğrenciler oldukları, öğrenci ifadeleri ile aynı doğrultudadır.

7. sınıfta Türk öğrencilerin sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencilere yönelik karşılıklı saygı ve anlayışa yönelik ifadeleri aşağıda verilmektedir:

“Sınıfımızda genel olarak karşılıklı bir anlayış var ve herkes birbirine karşı çok saygılı. Bu sınıftaki arkadaşlarımızın tamamını dışarıya karşı koruyoruz. Herkes birbirini korur sınıfta. Aynı zamanda sınıfımıza başka yerden gelen Meltem’i de koruyoruz ve en sevdiğim arkadaşlarımdan birisi o benim. Onu mesela farklı bir yerden geldi diye ya da farklı bir dil konuştuğu için dışlamadık bizimle aynı tuttuk. Meltem’in sınıfta kendisini farklı hissettiğini düşünmüyorum, bilmiyorum belki de bize göstermiyor öyle bir şeyi olsa da. Meltem Bizim gibi davranıyor, bizim gibi konuşuyor, bizim gibi oyunlara katılıyor. Bence o burada kendisini farklı hissetmiyordur bizimle çok mutlu. Sınıf olarak hepimiz Meltem’i çok seviyoruz bu nedenle ben sınıfta Meltem’i dışlayan, ona saygısızlık yapan arkadaşımız olduğunu düşünmüyorum ve hiç şahit olmadım (Çınar, 7E, Görüşme, 8 Haziran, 2016).”

“7E sınıfı karşılıklı anlayışın olduğu ve herkesin birbirine saygılı davrandığı bir sınıf. Sınıfımızda Türk olsun yabancı olsun herkes birbirine çok saygılı arada şakalaşmalar olsa da genelde iyi anlaşıyoruz bütün arkadaşlarımızla. Sığınmacı öğrencilerden Meltem’in sınıfta bizden farklı olduğunu düşünmüyorum çünkü kendisini bizden gibi görüyor ve bizimle birlikte her derse katılıyor, her soruya da aynı zamanda cevap vermeye çalışıyor. Yani bütün bu olumlu yanlarının yanında Meltem az da olsa kendini farklı hissediyordur çünkü farklı bir ülkeden geldi. Sınıfta bir keresinde Meltem’in saygısızlığa ve dışlanmaya maruz kaldığını gördüm sınıfta M.... adlı bir arkadaşımız var normalde sınıfta E... ve Meltem’in beraber oturması yasaktı çünkü bunlar birbiriyle çok konuşuyorlar bu nedenle M... arkadaşımızda bunu görünce öğretmene söylüyor ve kalkın yasak diyor onlara kalkmayınca da gidip hocaya söylüyor. Bu nedenle birkaç kere M... ile Meltem arasında tartışma ve küfürleşme oldu fakat sadece zıtlık yoksa Iraklı yada yabancı olduğundan dolayı değil (Metin , 7.sınıf, Görüşme, 8 Haziran, 2016).”

“Bazen sınıfça yaptığımız maçlarda tartışmalar kavgalar yaşansa da bunun dışında hakarete ve saygısızlığa varan hareketler görmedim. Sınıfımıza farklı bir ülkeden gelen Meltem ise arkadaşı var E... diye Türkçeyi öğretti Meltem’e onlar yan yana çok konuştukları için öğretmenler yasaklamıştı Meltem ve E....’in beraber oturmasına. Meltem’i ve E... derste ders dışındaki farklı şeylerle ilgilendikleri için öğretmeni ders anlatırken engelliyorlardı ve arkadaşlar da bundan rahatsız oluyordu. Sınıfımızda T... ve Ç... var Meltem’i sürekli kızdırıyorlar ve onunla şakalaşıyorlar işte onun dışında ben bir şey görmedim. Bütün bunlar tamimiyle şaka yani saygısızlık değil Meltem’e karşı. Bana göre sınıfta Meltem kendisini bizden farklı hissetmiyor ve hele E... arkadaş olduktan sonra kendisini hiç farklı hissetmiyordur. Biz sınıfımızda Türk yada yabancı ayırt etmeyiz ki örneğin bu sene M.... adında yabancı bir arkadaşımız gelmişti ilk

dersten sonra onunla hemen kaynaşıp teneffüste oyun oynamıştık. Biz sınıfımızda Meltem'in de bizler gibi derslere ve oyunlara katıldığını görüyoruz ve bu nedenle onun kendisini farklı hissetmediğini düşünüyoruz (Oğuz, 7.sınıf, Görüşme, 8 Haziran, 2016)."

7. sınıfta bulunan Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilere yönelik sınıflarında bulunan karşılıklı anlayış ve saygı ortamına ilişkin düşüncelerinde; Bu sınıfın bütün herkesi saygı, sevgi ve hoşgörü ile benimsendiği, ayrıca dışarıdaki tehlikelere karşı bütün üyelerin koruduğuna yönelik ifadeler dikkat çekmektedir. Sığınmacı öğrencinin sınıfta farklı olduğuna yönelik bir anlayışın hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından benimsenmediği, aksine bu öğrencinin de aynı şekilde derslere katılabilme, düşüncelerini ifade edebilme ve oynanan oyunlara katılarak aktif olmasının istendiği söylenebilir.

5. sınıfta bulunan Türk öğrencilerin sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencilere yönelik karşılıklı saygı ve anlayışa yönelik ifadeleri aşağıda verilmektedir:

"Sınıfta bana göre karşılıklı bir anlayış var. Sınıfımızdaki arkadaşlar sınıfta bulunan yabancı öğrencilerden Delil, Habib, Yaser, Hale ve Emine'ye karşı bazen anlayışlı olabiliyorlar. Diğer zamanlar sınıftaki diğer arkadaşlarla yabancı arkadaşlar arasında kavgalar, tartışmalar oluyor. Sınıfımızdaki yabancı öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki küçük problemlere öğretmenler müdahale edince sorun daha da büyüyor işte. Bu nedenle sınıfta bazen kızgınlıklar ve kavgalar yaşayabiliyoruz. Sınıfta onlara saygısızlık yapan bir durum olmadı hiç. Onlar da bizim gibi bizimle arkadaş olmaya çalışıyorlar bazen aralarında sorun çıkıyor bizimle arkadaş oldukları için mesela Hale ile Emine sürekli beraber oldukları için Emine Hale'nin bizimle arkadaşlık kurmasına çok kızıyor çünkü o zaman yalnız kalıyor oyunlara katılmıyor (Bekir, 5B, Görüşme, 7 Haziran, 2016).

"5B sınıfında herkes birlerine karşı anlayışlı ve saygılı olabiliyor. Mesela Hale ve Emine sosyal bilgiler dersinde korkmadan çekinmeden, kimseden utanmadan parmak kaldırabiliyorlar. Türk öğrenciler buradaki yabancı öğrencileri çok seviyorlar ve onlarla arkadaşlık kurabiliyorlar sorun olmadan. Mesela ben çok seviyorum buradaki yabancı öğrencileri. Bu arkadaşlar çok yardımseverler. Bazen tabi kötü şeyler de olabiliyor işte. Sınıfımızdaki Delil, Habib, Hale ve Emine'nin saygısızlığa maruz kaldıklarını görmedim. Arada sınıfta kavgalar ve tartışmalar yaşandığında bu arkadaşlarla başkaları arasında küfürleşmeler oluyor işte. Sınıfta bir kavgada B... adlı arkadaş Hale'ye vurdu. O kavgada Hale ile Emine çok ağladılar. Fakat sınıfımızda Delil, Emine ve Habib'e hiç kimse kötü davranmadı ben görmedim. Sınıfımızda bulunan Bu yabancı arkadaşları dillerini bilen ve onlarla konuşan din kültürü öğretmenimiz uyarmalı sınıfta küfretmemeleri için. Ayrıca bu öğrencilere bizi daha iyi anlamaları için iyi bir Türkçe öğretilmeli" (Mustafa, 5B, Görüşme, 6 Haziran, 2016)."

"Sınıfımızda genelde herkes birbirine saygı ve anlayışla davranıyor fakat bazen kavgalar da

yaşanıyor. Sınıfımızda bulunan Delil, Habib, Yaser, Hale ve Emine ile bazen iyi anlaşsak da bazen de tartışmalarımız ya da kavgalarımız oluyor. Bunlarla bazen kavgalar oluyor bazen ise oyunlar oynayabiliyoruz. Mesela beden eğitimi derslerinde bazen biz ip getiriyoruz beraber atlıyoruz bazen de onlar ip getiriyorlar biz atlıyoruz. Ama sınıfımızda bazen saygı, sevgi dışında küfürleşmeler de kavgalar da oluyor. Mesela derste Hale biraz Türkçe bildiği için öğretmenleri anlıyor ve yanında oturan Emineye de o yabancı dil ile anlatıyor. Bu anlatımları esnasında onlar kendi aralarında çok konuştuklarında çok ses çıkıyor o yüzden biz de bu durumdan rahatsız oluyoruz ve bu seslerden ve kızgınlıklardan dolayı arada kavgalar oluyor sınıfta. Mesela arkadaşlarımızla kavga ettiler biz sınıfta hepimiz korku filmi izlerken ve biz hepimiz korku filmini çok seviyoruz ve izlemek istiyoruz fakat onlar gidip okuldaki Y.... Abi denen adama şikayet ediyorlar bizi bu yüzden biz de çok kızıyoruz onlara ve onların üstüne gidiyoruz ve onlarla tartışıyoruz. Ama tabi bütün bu olanlardan sonra gidip onlardan özür diliyoruz. Örneğin bazen biz bir şey söyleyince onlar sinirleniyorlar ama biz de onların derste çok konuşmalarından ve farklı şeylerden bahsetmelerinden çok sinirleniyoruz. Bütün bu tatsız olaylar olduktan sonra öğretmenimiz karşılıklı bizden ve onlardan özür dilememizi istiyor. Bir daha böyle olayların yaşanmaması için bu arkadaşların Türkçeyi iyi öğrenmelerini bence çünkü biz anlaşıyoruz ki” (Halide, 5.sınıf, Görüşme, 6 Haziran, 2016).”

“Sınıfımızda karşılıklı anlayış bazen oluyor bazen ise olmayabiliyor. Sınıfımızdaki yabancı öğrencilerden Delil, Habib, Yaser, Hale ve Emine’ye sınıfça genelde iyi davranıyoruz ama onlarla bazen kavga edebiliyoruz. Mesela 1. Dönem onlar çok fazla konuşuyorlardı. Biz de dersi dinleyemiyorduk biz de onlara susun diyorduk o yüzden kavga ediyorduk. Neden konuştuklarını da bilmiyorduk ama Arapça konuşuyorlardı anlamıyorduk onları. Çok konuştukları için biz dersi anlamıyorduk bu da sınıftaki karşılıklı anlayışı, sevgi, saygı ortamını bozuyordu. 1. Dönem sık sık kavga ediyorduk fakat 2. Dönem daha iyi anlaşıyoruz. Onlar daha iyi Türkçe konuşmaya başladılar biz onları daha iyi anlamaya başladık. Öğretmenler de onları uyarıyordu fakat biz derslerde onlara susun diye bağırdığımızda öğretmenler de bize kızıyorlardı. Öğretmenler onlara daha sakın ve kibar davranmamızı istiyorlardı fakat onlar bizim uyarılarımıza rağmen konuşmaya devam ettikçe biz daha da sinirleniyorduk hepsine. Onlar sınıfta kesinlikle farklılar çünkü onlar Türkiye’de yaşamıyorlar ve geldikleri yerlerde dersleri belki çok iyiydi fakat burada herkes Türkçe konuşuyor ve bunun için onlar bizi biz de onları anlamıyoruz. Sınıfımızda bulunan Delil, Habib, Yaser, Hale ve Emine’nin sınıfta dışlandıklarını ve saygısızlığa uğradıklarını gördüm mesela ilk zamanlar bazen onları dışlıyorduk sınıftaki ve teneffüslerdeki oyunlara falan almıyorduk onlar da kendilerini dışlanmış hissediyorlardı. Biz onları oyuna almayınca üzülüp Y.... Abinin yanına gidiyorlardı ve bizi şikayet ediyorlardı. Y... abi de bizi uyarıyordu bunları da oyuna alalım çünkü onlar da insan dışlamayın diyordu ilk zamanlar. Y.... abi bize birbirimize bağırmanın onları da oyunlara almamız gerektiğini sürekli söylüyordu. Sınıfta herkesin birbirine karşı saygılı ve anlayışlı olması gerektiğini söylüyordu” (Elif, 5B, Görüşme, 6 Haziran, 2016).”

“Sınıfımızda karşılıklı anlayış var hatta Emine ve Hale’nin bizim yanımızda oturmalarına ve rahatça konuşmalarına bile sınıfta artık şahit olabiliyoruz. Bazen sınıfta bulunan Delil, Habib, Yaser, Hale ve Emine ile tartışıyoruz, sorunlar yaşıyoruz fakat ona rağmen onlarla iyi

anlaşıyoruz. sınıfta küçük tartışmalar, küfürleşmeler yaşansa da az da olsa birbirimize tepki göstersek de sonra birbirimize anlayış gösteriyoruz. Okulda ve sınıfta herkesin Türkçe konuşması onların da çok iyi Türkçe bilmemeleri onlar için zor oluyor diye düşünüyorum. Sınıfımızda yani yabancı öğrenciler saygısızlık ve dışlanmaya az da olsa maruz kaldılar mesela sınıfta kavgalar, tartışmalar yaşandı yani birbirimize alışamadığımız ilk dönemlerde bunlar oldu. 1. Dönem aramızda sık sık kavgalar oluyorken 2. Dönem daha iyi anlamaya başladık. Öğretmenler onlara iyi davranmadığımızı düşünerek üzerimize geliyorlardı, biz de bu nedenle onlarla tartışıyorduk. Onlar sınıfta yaşanan tartışmalarda kendilerini kötü hissediyorlardı, ağlıyorlardı. Onların bir daha saygısızlık ve dışlanmaya maruz kalmamaları için onlarla konuşmamız lazım ve onların herkesi anlayabileceği kadar Türkçe öğrenmeleri lazım. Onlara iyi davranmalı ve onlarla kötü konuşmamız gerekiyor. Onlar kendi aralarında sürekli Arapça konuşuyorlar ve biz anlamasak da bunu saygı göstermeliyiz. Derslerde öğretmenlerin ve öğrencilerin bu öğrencilere yardım etmeleri gerekiyor. (Feyza, 5B, Görüşme, 6 Haziran, 2016).”

5B sınıfındaki Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilere yönelik sınıflarında bulunan karşılıklı anlayış ve saygı ortamına ilişkin düşüncelerinde; Sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları iletişim problemleri ve ilk dönemlerdeki uyum sorunlarının, diğer öğrencilerle sıklıkla yaşadıkları tartışmalara ve kavgalara sebep olarak gösterildiği görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerle arkadaşlık kurmaya yönelik problemlerinin büyük oranda dil sorunu, kendi ülkeleri dışındaki bireylerle arkadaşlık kurmaya yönelik korku ile birbirlerini yalnız bırakmamaya yönelik düşünceler olduğu görülmektedir. Sınıfın genel anlamda karşılıklı saygı ve anlayışın uygulamaya geçirilerek, sığınmacı öğrencilerin çekinmeden derse katılma ve konuşabilme ihtiyaçlarının giderildiği hoşgörülü bir sınıf olduğu söylenebilir. İlk dönemler yaşanan iletişim problemine dayalı sığınmacı öğrencilerin oyunlara ve sınıftaki gruplara alınmama anlayışının uzun bir süreçten sonra yaşanan uyum sorunlarının ortadan kalkması ile çözüme kavuştuğu ve öğrencilerin birbirlerini kabullendikleri bir sınıf ortamında daha mutlu oldukları ifadelerle de ortaya konulmaktadır. i

Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Anlayış Ortamı Oluşturmaya İlişkin Sınıf Pratikleri

Öğretmenlerin sınıfta oluşturmaya çalıştıkları karşılıklı anlayış ve saygı ortamının, sığınmacı öğrenciler için daha kabul edilebilir bir sosyal çevre yaratma misyonundan uzak

olduğu gözlemlerle ortaya konulmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini doğrulamaya yönelik girişimler, sınıf ortamı (örn. sınıf kuralları, şekiller, tablolar, vb.) ve öğrenciler arasındaki özel etkileşimler gözlemlenerek yapılmaktadır.

5. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Ferhat Yılmaz'ın sınıfta oluşturmaya çalıştığı karşılıklı anlayış ve saygı ortamına ilişkin sınıf gözlem notlarına dayalı bulgular aşağıda verilmektedir:

“Sınıfta klasik oturma düzeni, sınıfın iki duvarında öğrenci çalışmalarının yer aldığı panolarda matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri, görsel sanatlar dersleri ve yoğunlukla İngilizce dersine ilişkin ders notları, etkinlikler ve görseller yer alırken sınıfın hiçbir yerinde sınıf kurallarının yer almadığı gözlemlendi. Okulun koridorlarında sessiz olalım, sağlıklı yaşam, okuldaki değerlere yönelik büyük puntolu yazılar ve görseller yer alırken sınıfın hiçbir yerinde sevgi, saygı ve sınıf kurallarının açıkça ortaya koyan yazı ve görsellerin olmadığı gözlemlendi.”

“Sosyal bilgiler öğretmenin ders esnasında sadece sınıfın ön tarafını kullanıyor olması tamamen sınıfın arka sıralarında oturan sığınmacı öğrenciler ile ilgilenmediği ortaya koyarken derse katılımları gözlemlenmeyen sığınmacı öğrencilerin kendi aralarında kurmuş oldukları diyaloglardan dolayı sürekli konuştuklarına, ses çıkardıklarına ve anlaşılmayan cümleler kurduklarına yönelik söylemlerin sıklıkla ifade edildiği görülmektedir. Aynı zamanda sığınmacı kız öğrencilerden Emine ve Hale'nin derste sakız çiğnediklerini ve bundan rahatsız olduklarını ifade eden öğrencilerin olduğu ve buna karşılık olarak da öğretmenin de hayır bu öğrenciler sakız çiğnemez dediği ve bu sığınmacı öğrencilerin de hayır biz sakız çiğnemiyoruz dedikleri gözlenmektedir (Gözlem, 22.Şubat, 2016).”

“Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında yaşanan diyaloglarda öğretmenin sığınmacı öğrencilerle işlenen konunun ne olduğu ve doğal afetlerin etkilerine yönelik diyaloglar ile onları da sürece katmak istediği ve onlarla da diyaloglara girmeye yönelik bir çaba içerisindeyken, Türk öğrencilerin sürece dahil olarak öğretmene sığınmacı öğrencilerin dil bilmediklerini onlara soru sorulsa da onların cevaplamayacaklarına yönelik tepkileri dikkat çekmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin sınıfta yaşanan diyaloglarda soru-cevap etkileşimlerinden genelde çekindikleri ve cevap vermekten kaçındıkları ve Türk öğrenciler tarafından Türkçeyi iyi kullanamadıklarından dolayı küçük düşürülmekten korktuklarına yönelik davranışlar sergiledikleri gözlenmektedir (Gözlem, 19. Şubat, 2016).”

“Öğretmenin tahtaya yazılanların not edilmesi ve not edilenlerin bitirilip bitirilmediğine yönelik teyidini sadece Türk öğrencilerini dikkate alarak sürdürdüğü sığınmacı öğrencilerin ise süreçte yer almadıkları gözlemlenmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin sürece aktif katılmamaları onların dersin başında yazdıkları tahtadaki notları çizip yırtmalarına ve kendi aralarında ders sürecinin dışında oyun oynamalarına, kendi dillerinde sohbet etmelerine neden olduğu gözlemlendi. Bütün olanlardan sonra iki sığınmacı kız öğrenciye yakın oturan başka erkek öğrencilerin sığınmacı öğrencilerin konuşmalarından rahatsız olduklarını belirttikleri ve bu öğrencilere

yönelik kızgın bakışlar attıkları ve sığınmacı kız öğrencilere bağırdıkları gözlemlendi (Gözlem, 29, Şubat, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmenini derste sosyal bilgiler kitabından şu soruyu okuyarak “aşağıdaki yer şekillerinden hangisi insanlar tarafından yapılır?” sorusunu sığınmacı öğrencilerden Hale’ye sorduğu ve doğru cevap olarak baraj cevabını aldığı görülmektedir. Bu nedenle Türk öğrencilerin Hale’nin baraj söyleşi ile dalga geçtikleri ve bundan dolayı Hale’i utandırdıkları görülürken öğretmenin ise aferin sana Hale çok güzel karşılığını verdiği gözlemlendi. Öğretmenin aynı zamanda diğer sığınmacı kız öğrencilerden Emine ‘ye ise ekim-dikimde kullanılan ilaçlar ile kirlenen tabakaya ne ad verilir sorusunu Emine’nin toprak kirliliği cevabını verdiği gözlemlenirken, Türk öğrencilerinin Emine’ye de aynı şekilde söyleşinden dolayı dalga geçtikleri ve onu utandırdıkları ve öğretmene bunlara sormayın öğretmenim bunlar söyleyemiyor baksanıza diye söylendikleri gözlemlendi. Sığınmacı iki kız öğrencinin sürekli kendi aralarındaki sesli sohbetleri ve oyun oynamaları diğer öğrenciler tarafından uyarıldıkları, onlara susmaları gerektiğine yönelik bağırdıkları ve onları tehdit ederek “kızlar sussanıza anlamıyoruz dersi” siz görürsünüz siz dedikleri gözlemlendi. Türk öğrenciler öğretmenim bu yabancı kızlar çok konuşuyor dedikleri gözlemlendi. Öğretmenin ise kızlar sessiz olun bakın siz zaten dersi dinlemiyorsunuz dediği gözlemlendi (Gözlem, 9, Mart, 2016).”

“Sosyal bilgiler Öğretmenin diğer derslerde verdiği ödevleri kontrol ettiği sırada sığınmacı öğrencilerin teneffüste Türk öğrencileri ile yaşadıkları tartışma, kavga ve sataşmalara bağlı olarak sığınmacı öğrencilerin Türk öğrenciler tarafından seni okuldan attıracağım, müdür şimdi gelecek ona her şeyi anlatacağım diye öfkelenerek bağırdıkları gözlenmektedir. Aynı zamanda öğretmenin sığınmacı öğrencilere derse yönelik sorular sorması onları mutlu etmiş, gülümsemelerine neden olmasına rağmen yanlış cevap verenlerin ise Türk öğrenciler tarafından gülerken dalga geçildikleri görülürken sığınmacı öğrencilerin buna üzüldükleri gözlemlendi. Türk öğrencilerin sıklıkla sığınmacı öğrencilere yönelik ifade ettikleri müdür geliyor, sizi sınıftan attıracağız, yabancılar siz görürsünüz diye tehdit ettikleri, siz bana nasıl lastik atarsınız, sizi okuldan attıracağız, siz dersi dinlememize engel oluyorsunuz diye ağır tehditler ve hakaretler yağdırdıkları gözlemlendi. Öğretmenin ise bu hareketlere tepkisiz kaldığı, müdahale etmediği, tamam çocuklar bunları teneffüste konuşun dediği gözlemlendi. derste bütün bunlara maruz kalan sığınmacı öğrencilerden Habib’in ise öğretmenim beni bunlar tehdit ediyorlar ve bundan sonra okula gelmeyeceğim diyerek ağladığı görülürken hemen arkasında tek başına oturan Delil’in ise Habib ile Arapça konuşarak onu sakinleştirmeye çalıştığı gözlemlendi (Gözlem,16, Mart, 2016).”

“Türk kız öğrencinin geçen haftadan oyun sırasında kim tarafından ve nasıl atıldığı belli olmayan bir top yüzünden bayıldığı ve yaşanan olayda suçladığı en arkada oturan sığınmacı öğrenci Habib’e dönüp laf attığı görülürken, Habib sen biliyor musun ben kimin yeğeniyim seni bu okuldan attırırım öğretmenim biliyor musunuz Habib yüzünden oldu bunlar dediği gözlemlendi. Sınıfta yaşanan bu durumda Habib’e atılan laflara ve yaşanan tartışmaların hiç cevap vermediği ve sonrasında sınıfta ağlamaya başladığı gözlemlendi. Sınıfta yaşanan bu olaylar esnasında Türk öğrencilerden bir kız öğrencinin sığınmacı kız öğrencilerden Emine ve Hale’ye siz ne zaman kendi ülkenize gideceksiniz ki diyerek sınıfın ortasında bağırdığı görülürken buna karşılık

Emine'nin ise bilmiyorum cevabını verdiği ve sonrasında ağladığı gözlemlendi. Aynı zamanda dersin sonlarına doğru ders dışı faktörlere bağlı olarak yaşanan bir olayda bir Türk erkek öğrencinin başka bir Türk kız öğrenciye yönelik ağızyla yaptığı gaz çıkarma hareketini gören bir kız öğrenci öğretmenim bu çocuk sapık mı, geri zekâlı mı, Arap da değil Türk ama anlayamadım neden böyle şeyler yapıyor bir şeyler söyleyin dediği gözlemlenirken öğretmenin ise bu olaya tepkisiz kaldığı görülmektedir (Gözlem, 23, Mart, 2016)."

"Sınıfta bugün öğretmenin sosyal bilgiler dersine ilişkin deneme gözlemlenirken, deneme kağıtlarını Türk öğrencileri ile sınırlı tuttuğu sığınmacı öğrencilere bu deneme kağıtlarından vermediği gözlemlendi. deneme kağıtlarını verilmeyen Delil, Hale, Habib ve Emine'nin kendi aralarında sohbet ettikleri, oyun oynadıkları ve sınıfta ses çıkardıkları görülmektedir. Ayrıca deneme süresince Türk öğrencilerinde bazılarının, "hoca bak şu yabancılara deneme vermemiş niye acaba" diye konuşmalar olduğu gözlemlendi. Türk öğrencilerinin sınıftaki bu seslerden rahatsız oldukları ve sığınmacı öğrencilere "iki saattir konuşuyorsunuz ha bire vıdı vıdı yeter artık" dedikleri ve bizzat öğretmenin yanına giderek şu iki yabancı kız çok konuşuyor deneme çözemiyoruz dedikleri gözlemlendi (Gözlem, 15, Nisan, 2016)."

5. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Ferhat Yılmaz'ın sınıfta oluşturmaya çalıştığı karşılıklı anlayış ve saygı ortamına ilişkin sınıf gözlem notlarında; klasik oturma düzenine göre düzenlenmiş sınıfta duvarlardaki panolarda öğrencilerin derslerdeki çalışmalarına yönelik birçok doküman bulunmasına rağmen sınıfta saygı, sevgi, anlayış ve hoşgörünün nasıl sağlanacağına yönelik yazı ya da görsel anlamda kuralların ve uyarıcıların olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin ders esnasında genel anlamda sınıfın ön sıralarına hitap etmelerinin, sınıfın arka sıralarında bulunan sığınmacı ve diğer öğrencilerin ders dışı faaliyetlerle ilgilenmesine, bunun da birbirine saygı duymayan, dinlemeyen karmaşık bir sınıf düzeninin oluşmasına ortam hazırlandığı düşünülebilir. Öğretmenin sığınmacı öğrencileri derse dahil etmeye yönelik olarak sorular sorması, kitaplardaki metinleri okutma girişimlerinin bazı öğrenciler tarafından bu öğrencilerin telefuzları bahane edilerek alay konusu edilmesinin, sığınmacı öğrencileri daha da iletişim sorunlu, çekingen ve sosyalleşmeye direnç gösteren öğrenciler haline getirdiği söylenebilir. Sığınmacı öğrencilerin en arka sıralarda oturmalarının, bu öğrencilerin derslerden kopmalarına, kendi aralarındaki diyaloglara yoğunlaşmalarına neden olduğu, bunun da sınıfta oluşan anlaşılmayan bir dildeki sesli konuşmalara karşı oluşan haklı tepkilere neden olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin de süreçte elde ettikleri başarıları ödüllendirdikleri, sözlü anlamda

taktir ettikleri ve cesaretlendirdikleri görülürken, bu anlayışın öğrencilerde saygı, sevgi ve hoşgörüye dayalı bir sınıfın parçası olmak için önemli bir adım olarak düşünülebilir. Sığınmacı öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında oyunlarda ya da teneffüslerdeki tartışmalarda kızgınlıkla söylenen ve okuldan attırmaya varan tehditlerin varlığı, sığınmacı öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından tam anlamıyla benimsenmediğine yönelik ifadeler olduğu şeklinde yorumlanabilir.

6. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Pınar Çelik'in sınıfta oluşturmaya çalıştığı karşılıklı anlayış ve saygı ortamına ilişkin sınıf gözlem notlarına dayalı bulgular aşağıda verilmektedir:

“Sınıftaki mekan kurgusu klasik oturma düzeni, öğrenci çalışmalarının sergilendiği sınıfın duvarını kaplayan panolar ve aktif olarak kullanılan çok amaçlı bir tahtanın yer aldığı görülmektedir. Sınıfta karşılıklı anlayışın ve saygı ortamını sağlamaya yönelik açıkça belirtilmiş sınıf kurallarını gösterir yazılı ya da görsel materyallerin panolarda ya da sınıf duvarlarında olmadığı gözlenmektedir.”

“Bu derste öğretmen ders kitabında konuya ilişkin okuma parçalarını okutturmanın yanında konuya yönelik önemli noktaları tahtaya yazdırdığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerden duvar dibinde en önde yan yana oturan Samet ve Şaban'ın de tahtaya yazılan notları defterlerine geçirmeye çalıştıkları fakat bir birbirlerine tahtadakilere yönelik sorular sordukları ve tahtanın parlamasından dolayı yazmakta sorun yaşadıklarını gören öğretmenin sığınmacı öğrencilere isterlerse farklı bir sıraya geçebileceklerini söylediği gözlemlendi. Dersin sonlarına doğru öğretmenin ders kitabı ve etkinlik kitabının yanında yardımcı kitap olarak aldirdığı etkinlik kitabını bütün öğrenciler okutturduğu fakat sığınmacı öğrencilerden Samet ve Şaban'ın bu kitaplarının olmadığı görülürken, öğretmenin Samet ve Şaban'a başka Türk öğrencilerinde iki tane bulunan kitaplardan birini onlara verdiği gözlenmektedir (Gözlem, 16, Şubat, 2016).”

“Öğretmen ile diğer öğrenciler arasında konulara yönelik yaşanan diyaloglara dahil olmayan sığınmacı öğrencilere yönelik öğretmenin sık sık neden devamsızlık yaptıkları ve neden derslere katılmadıkları bir sorunlarının mı olduğuna yönelik sorular sorduğu görülürken, sığınmacı öğrencilerin bu soruların hiçbirine cevap vermedikleri gözlemlendi (Gözlem, 22, Şubat, 2016).”

“Ayrıca ilerleyen süreçlerde ders kitabını okumaya çalışan sığınmacı öğrencinin bazı kavramları okumakta zorlandığı ve öğretmenin bu kavramları düzelttiği ve açıklama yaparak öğrencinin işini kolaylaştırdığı gözlemlendi. Ayrıca bu esnada ders sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin kendisine bırakılan nota ağladığı görülmekte bu fark eden öğretmenin duyarlı davranarak öğrenciyi sakinleştirdiği gözlemlendi. Ayrıca ders kitabını okuyan Samet adlı sığınmacı öğrenciye öğretmenin teşekkür ederek motive ettiği ve bu öğrenciye güzel okuduğunu söylediği gözlemlendi. Öğretmenin diğer sığınmacı öğrenci olan Şaban'a da okutturmaya çalışması ve diğer sığınmacı öğrencinin de derse katılımı sağlamaya dönük birtakım girişimlerinin olduğu gözlemlendi. Bu öğrencinin de ders kitabını okurken hecelediği gören öğretmenin bu öğrenciye hoşgörü ile yaklaşarak okuyuşuna çok da müdahale etmediği ve beğendiğini jest mimiklerle

onayladığı gözlenmektedir. Fakat sığınmacı öğrencinin yavaş ve heceleyerek okuduğu esnada diğer öğrencilerin kendi aralarında bu öğrencilerin okuyamadığı ve çok sıkıldıklarını ve kendilerinin daha hızlı okuyabildiklerine yönelik konuşmalar olduğu gözlemlendi. Öğretmenin sığınmacı öğrencileri okumalarından dolayı kutlarken, Türk öğrencilerden bazılarının öğretmenim bunlar beş yıldır burada bu kadar mı okuyabiliyorlar cevabına verdikleri görülürken, sığınmacı öğrenciler ise buna karşılık hayır biz 2011’de buraya geldik cevabını verdikleri gözlemlendi. Öğretmenin ise konuya müdahale ederek arkadaşlar bu arkadaşlarınız doğuştan Türkçe bilmiyorlar ki buraya gelince öğrendiler Türkçeyi ona rağmen çok güzel okudular tebrik ediyorum onları dediği gözlemlendi (Gözlem, 01, Mart, 2016).”

“Bu hafta derste öğretmen yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik önemli kavramları tahtaya not edip öğrencilere de not etmeleri gerektiğini ifade ettiği gözlemlendi. Sığınmacı öğrencilerin de tahtadaki kavramları not ettikleri gözlemlendi. Öğretmenin tahtaya yazdığı kavramların sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sıradan parladığını görünce ve sığınmacı öğrencilerden Şaban’ın hocam benim buradan tahta parlıyor yazamıyorum dediği görülürken, öğretmenin ise buna karşılık olarak sınıftaki perdeleri çekerek şimdi parlıyor mu Şaban diye kontrol ettiği ve Şaban’dan ise yok hocam şimdi parlamıyor cevabını aldığı gözlenmektedir. Ayrıca ders kitabının okunması esnasında herkesin takip etmesi gerektiğini ifade eden öğretmenin Şaban’ın ders kitabının olmadığını görünce Şaban’ın yanına Türk öğrencilerden kitabı olan birini gönderdiği ve Şaban’a bundan sonra kitabını getir tamam mı dediği gözlemlendi. Ders esnasında ders kitabında konuya ilişkin sorulan bir soruyu Şaban okurken Türk öğrencilerinden bazıları sesli bir şekilde hocam o okuyamıyor biz okuyalım ona okutmayalım dediği görülürken, buna karşılık öğretmen olur mu o da okuyacak biraz saygılı olun lütfen dediği ve sonra Şakir’e söz hakkı verdiği gözlemlendi. (Gözlem, 24, Mart, 2016).”

“Bu hafta derste konuya ilişkin okunacak okuma parçasının okunmasında sıranın Şaban’da olduğunu görülürken, Samet ve Şaban’ın ders kitaplarının olmadığı gözlemlendi. Buna karşılık bir Türk erkek öğrencinin hocam onların kitapları yok ise ben verebilirim dediği görülürken, buna karşılık olarak öğretmen de eğer iki kitabınız var ise siz bir tanesini onlara verebilirsiniz dediği gözlemlendi. Şaban’ın okuma parçasını yavaş olarak okuması ve bazı kelimeleri okurken zorlandığı görülürken, Türk öğrencilerin okumaya müdahale ettikleri ve ayrıca Şaban’ın okumasını sıklıkla böldükleri gözlemlendi. Bunu gören öğretmenin ise arkadaşlar lütfen saygılı olun Şaban okuyor işte karşılığını verdiği gözlemlendi. Şaban’dan sonra okuma sırasının Samet de olduğu görülürken, Samet’in çok iyi okuyamadığı, oldukça yavaş okuduğu ve öğretmenin okumaya sık sık müdahale ederek düzeltmeler yaptığı gözlemlendi. (Gözlem, 05, Nisan, 2016).”

“Bu hafta okula gelen seyyar sinema ve okulda düzenlenen kermesten dolayı birçok öğrencinin derste olmadığı görülürken, sonradan derse dahil olan bazı öğrencilerin neden geç kaldıklarına yönelik olarak kermeste yemek yiyor olmak, sinemaya gitmek için çok sıra beklemek gibi sebepler ileri sürdükleri gözlemlendi. Sığınmacı öğrencilerin ise neden sineme ya da kermese gitmediklerine yönelik soruya ise utanarak hocam paramız yoktu karşılığını verdikleri öğretmenin ise niye bana söylemediniz çocuklar karşılığını verdiği gözlemlendi (Gözlem, 02, Mayıs, 2016).”

6. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Pınar Çelik'in sınıfta oluşturmaya çalıştığı karşılıklı anlayış ve saygı ortamına ilişkin sınıf gözlem notlarında; sınıfta saygı, sevgi, empati ve hoşgörünün nasıl sağlanacağına yönelik yazılı ve görsel bir liste ya da afişin bulunmadığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin derslerde zaman zaman oturdukları sıranın fiziksel koşulları ve yaşadıkları maddiyat eksikliğine yönelik zorlukların, hem öğretmen hem diğer öğrenciler tarafından dikkate alınarak çözüldüğü ve bu öğrencilere saygıya değer bireyler olarak sınıfın parçası olduğu mesajı verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin sıklıkla yaptıkları devamsızlıkları dikkate aldıkları ve bunu çözmek istediklerine yönelik bir anlayışla konuya yaklaştıkları görülmektedir. Öğretmenin sığınmacı öğrencilerin konulara ilişkin sorulan sorulara ya da okutulan metinlerin okunması sırasında yaşadıkları telaffuz yanlışlıklarına yardımcı olduğu ve diğer öğrencilerin bu teleffuzlarla alay etmelerini önlediği ve sığınmacı öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamaya ilişkin girişimleri dikkate değerdir. Sığınmacı öğrencilerin derslerdeki başarılarının ödüllendirilmesi, bu öğrencilerin sürece daha fazla katılım gösterme, kendi düşüncelerini özgürce ifade etme ve sınıfın saygı, sevgi ve hoşgörüye dayalı ortamına doğrudan katılmada motive edici olduğu görülmektedir.

7. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Cemile Şimşek'in sınıfta oluşturmaya çalıştığı karşılıklı anlayış ve saygı ortamına ilişkin sınıf gözlem notlarına dayalı bulgular aşağıda verilmektedir:

“Sınıfta mekan kurgusunda bir öğretmen masası, çok amaçlı tahta, sınıfın iki duvarını kaplayan öğrenci çalışmaları ile dolu panolar ve sınıfın iyi şekilde ışık almasını sağlayan üç pencere yer aldığı gözlenmektedir. Sınıfta dört sıra halinde klasik olarak dizilmiş sıralarda kız ve erkek öğrencilerin ayrı ayrı oturdukları görülürken, sınıftaki panolarda ya da duvarlarında sınıf kurallarını ortaya koymakla beraber sınıftaki karşılıklı anlayışı ve saygıya yönelik açıkça yada ima yoluyla ortaya koyan yazılı ve görsel hiçbir sembolün olmadığı gözlenmektedir.”

“Bu hafta sosyal bilgiler dersinde öğretmenin sığınmacı kız öğrenci Meltem'e nasılsın diye sorarak onunla göz teması kurmaya çalıştığı ve jest mimiklerle onu anladığına yönelik mesaj verdiği gözlemlendi. Ayrıca sığınmacı kız öğrenci Meltem'in yanında oturduğu Türk kız öğrenci ile çok iyi bir diyalog kurduğu ve derste çok güldükleri gözlemlendi. Derste öğretmen ile Türk öğrenciler arasında yaşanan diyaloglara öğretmenin sığınmacı kız öğrenciyi de dahil etmeye yönelik girişimlerinin sığınmacı öğrencinin utangaçlığından dolayı sonuçsuz kaldığı

gözlemlendi. Ayrıca devam eden süreçte öğretmenin Meltem'e sen de konuş ses tonunu duymak istiyorum şeklinde bir diyalog kurmaya çalıştığı görülürken, buna yanında Meltem'in gülümseyerek karşılık verdiği ve mutlu olduğu gözlemlendi (Gözlem, 23, Şubat, 2016)."

"Ayrıca sığınmacı kız öğrencinin derste rahatsız olduğu görülürken, derste sık sık öksürdüğü gözlemlendi. Sığınmacı kız öğrencinin sık sık öksürmesinden dolayı hem arka sırasında oturan erkek öğrenciler tarafından rahatsız edildiği ve tartışmaya girildiği görülürken, bu olaya Meltem'in yanında oturan Türk kız öğrencinin tepki gösterdiği fakat sığınmacı kız öğrencinin ilk olarak tepki vermekten çekindiği gözlemlendi. (Gözlem, 29, Şubat, 2016). "

"Meltem'in ilk olarak etkinlikleri yapmakta isteksiz olduğu bu gören öğretmenin ısrarı ile ve hadi beraber yapalım etkinlikleri karşılığı ile direncinin kırıldığı ve etkinlikleri cevaplamayı başardığı gözlemlendi. Bunu gören öğretmenin ise bak yapabiliyorsun Meltem niye yapamıyorum diyorsun dediği gözlemlenirken, bazı Türk öğrencilerin kendi aralarında hocam o yapamaz biz yapalım dedikleri gözlenmektedir. Buna karşılık öğretmen niye öyle diyorsunuz çocuklar Meltem'in de söz hakkı var o da etkinliklere cevap verecek dediği gözlemlendi (Gözlem, 07, Mart, 2016)."

"Ayrıca dersin sonlarına doğru Öğretmenin ödevlerini kontrollerini yaparken, ödevini başarıyla yapan Meltem'e teşekkür ederek aferin sana bak isteyince oluyor karşılığını verdiği gözlemlendi. Konuya ilişkin bugün çözülecek testlerin kimlerde olmadığı sorusuna Meltem'in parmak kaldırarak benim testim yok dediği görülürken, buna karşılık öğretmenin al kuzum benim testimi fakat bundan sonra testlerini al tamam mı şeklinde Meltem'i uyardığı gözlemlendi. Ayrıca dersin bitiminde Türk erkek öğrenci ile Meltem arasında tartıştıkları ve Türk erkek öğrencinin ders kitabı ile Meltem'e vurmaya çalıştığı gözlemlendi. Bu gören öğretmenin bu olaya müdahale ederek arkadaşlar siz akıllı çocuklarsınız yapmayın dediği gözlemlendi. Bununla beraber öğretmenin Meltem bak ne diyeceğim dün öğretmenlerle seninle ilgili konuştuk senin İngilizcen çok iyiymiş aferin sana ama ben de Meltem'in sosyal bilgiler dersinden hiç parmak kaldırmıyor, ağzından zorla laf alıyoruz dedim ve bundan sonra Meltem'in sosyal bilgiler dersin de parmak kaldırırsın değil mi dedim bütün öğretmenlere dediği gözlemlendi. Meltem'in ise buna karşılık evet hocam bundan sonra daha çok parmak kaldıracağım dediği gözlemlendi (Gözlem, 22, Mart, 2016)."

"Coğrafi keşiflerin sonuçların neler olduğuna yönelik soruyu doğru cevaplayan Meltem'i öğretmenin tebrik ederek aferin dediği gözlemlendi. Dersin devamında öğretmenin meslek seçiminde önemli hususlardan ve kimlerin hangi mesleği seçeceğine yönelik açıklamalarında ayrıca bizzat Meltem'e ilerde hangi mesleği seçmek istiyorsun? şeklinde bir soru yöneltmiş fakat Meltem'den bilmiyorum hocam cevabını aldığı gözlemlendi. Değerlendirme sorularına yönelik olarak öğretmenin sırayla soracağı sorularda Meltem'in de kendisine sorulacak soruları yanındaki Türk kız öğrencileri ile tartışarak yanıtlamaya çalıştığı gözlemlendi. Ayrıca soruların cevaplanması esnasında bir Türk erkek öğrencinin sesli bir şekilde geçirmesi öğretmeni, Türk öğrencilerini ve Meltem'i güldürdüğü gözlemlendi (Gözlem, 29, Nisan, 2016)."

"Meltem'in gülümseyerek kendisine sorulan geçmişteki divanı hümayumun günümüzdeki hangi kurumun karşılığıdır şeklinde sorulan soruyu Meltem'in bugün TBMM'nin karşılığıdır şeklinde yanıtladığı, öğretmenin ise Meltem'i tebrik ederek aferin sana dediği ve Meltem'e teşekkür ettiği

gözlemlendi. Ayrıca dersin sonunda sosyal bilgiler dersine ait dönem başından dönem sonuna kadar dağıtılan bütün test ve etkinliklerin düzenli bir şekilde toplanarak dosyalanması gerektiği ifade ettiği görülürken, Meltem'in ise hocam bakın benim bütün etkinliklerim ve testlerim bu dosyada dediği buna karşılıklı öğretmen de Meltem'i tebrik ettiği gözlemlendi (Gözlem, 06, Mayıs, 2016)."

"Bu hafta sınıfa öğretmenin merhaba çocuklar diyerek girdiği ve bütün öğrencilerin ismini sesli okuyarak yoklama aldığı herkese nasılsınız çocuklar dediği görülürken, Meltem'in de ismini sesli okuyarak sen nasılsın Meltem bugün bakalım dediği gözlemlendi (Gözlem, 20, Mayıs, 2016)."

7. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Cemile Şimşek'in sınıfta oluşturmaya çalıştığı karşılıklı anlayış ve saygı ortamına ilişkin sınıf gözlem notlarında; klasik oturma düzenine göre hazırlanmış sınıfta öğrencilere ait derslere yönelik çalışma kağıdı, görsel materyallerin sınıf panolarında olduğu görülürken, saygı ve karşılıklı anlayışı açıkça ya da ima yoluyla sınıf kuralları ile ortaya koyan yazılı ya da görsel bir liste ya da afişin olmadığı görülmektedir. Öğretmenin genel olarak sınıftaki diyaloglarda sığınmacı öğrenciye ismi ile hitap ettiği, onu önemseydiğini gösteren sesli ya da sessiz mesajlar verdiği görülmektedir. Sığınmacı öğrencinin kendini rahatça ifade edebilme ve sosyalleşebilmesi için sınıfta bir ortam hazırlandığı ve bu öğrencinin akranlardan yardım alma ve sıcak ilişkiler kurabilmesine yönelik teşviklerin olması dikkat çekmektedir. Sığınmacı öğrencinin sınıfta derslere yönelik sorulan sorulara verdiği doğru cevaplarla başarıyı tatması ve buna yönelik ödüllendirilmesi ve tebrik edilmesinin önemsenmesi dikkate değerdir.

Destek Türleri Kategorisi

Destek türleri kategorisi kapsamında yapılan görüşmeler ve gözlemlerden üç belirgin temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışmadaki araştırma sorusuna yanıt olarak, bu temalar sosyal bilgiler öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilerin katılımlarını artırmak için dönem boyunca kullandıkları akademik ve sosyal stratejilere odaklanmaktadır. Ortaya çıkan temalar: Öğretim Desteği, Akran Desteği ve Sosyal etkileşimlere yönelik hedeflenen öğretim desteği olarak üçe ayrılmaktadır.

Öğretim Desteği

Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Öğretim Desteğine İlişkin Görüşleri

Görüşmelerden ve gözlemlerden ortaya çıkan en çarpıcı temalardan biri, öğrencinin toplumsal kabulünü desteklemede akademik başarısının önemli bir rol oynadığıdır. Görüşmeler esnasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilerin akademik anlamda ihmal edilmeden ve çok zorlanmadan desteklenmelerinde, öğretim desteğinin önemine değinmektedirler. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı, sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencilerin akademik anlamda desteklenmelerinin bu öğrencilerin kendilerini başarılı hissetmelerinde önemli olduğu ve sığınmacı öğrencilerin akademik anlamda desteklenmelerinin sınıfın daha aktif bir üyesi haline gelerek akranlarıyla daha olumlu bir etkileşim kurmalarını sağladığı ifadeler arasındadır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sığınmacı öğrencileri akademik olarak nasıl desteklediklerini ve sürece aktif olarak nasıl dahil ettiklerine yönelik görüşme bulguları aşağıda verilmektedir:

“Sığınmacı öğrencilerin kendi derslerimden biliyorum farklı etkinliklerle sorumluluk verilse de okuma ile ilgili etkinliklerin değil daha çok görsel sanatlarla ilgili etkinliklerin verilmesinin daha uygun olacağını düşünüyorum. Bu öğrencilerin derse katılmalarında teknoloji tasarım derslerinde yapılan etkinliklerde olduğu gibi daha görsel, somut materyallerin kullanılmasının uygun olacağını düşünüyorum. Yoksa okuma ile ilgili ya da sosyal bilgiler ve Türkçe ilgili bir konu devreye girince benim gördüğüm kadarıyla çocuklar kabuklarına çekiliyorlar. Kendi derslerimde sığınmacı çocukların çok çekingen olduklarını ve genel olarak onları kendi haline bırakırsanız dahil olmuyor hiçbir şekilde. Derslerimde bu öğrencilere genel olarak okumayla ilgili görevler veriyorum fakat okumada da çok iyi olduklarını düşünmüyorum ne okudukları anlaşılmıyor çünkü biri iyi okuyorsa olsa da diğer 3-5 iyi okuyamıyor gördüğüm kadarıyla. Derslerimde sığınmacı öğrencilere soru sormaya çalışıyorum fakat zorla ağızlarından üç beş şey alabiliyorum onun dışında benim çabam olmasa derse kendiliklerinden katıldıklarını görmedim. Derste konu ile ilgili olarak bu öğrencilerin geldikleri yerlerde yetiştirilen ürünler, ya da iklimlerin nasıl olduğunu sormuştum mesela merak da etmiştim aslında ve ne söyleyebilecekler diye fakat birkaç kelime zor zekat söyleyebildiler yani can atarak derse katıldıklarını görmedim

bir türlü. Biraz da sığınmacı öğrencilerde çekingenlik var ve aynı zamanda kültürümüzü de çok iyi bilmedikleri ve buradaki çocuklarla da çok iyi kaynaşamadıkları için çocuklar çekingen kaldıkları için haliyle sınıfta sorulara bile cevap vermediklerini ve cevap verirken çok utandıklarını görüyorum. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta çekingen kalmaları ve sorulan sorulara utanarak cevaplamamalarının temelinde iyi derecede Türkçe bilmemeleri yatıyor bence (Pınar Çelik, Görüşme, 09, Haziran, 2016).”

“Ben sınıfta sosyal bilgiler derslerinde sığınmacı öğrencilerin etkinliklere katılımını sağlamak ve artırmak için derste anlatılan konu ile ilgili bu sığınmacı öğrencilere ek olarak etkinlik kağıtları dağıtıp yaptırmaya çalışıyorum. Sığınmacı öğrencilere de diğer öğrencilere verilen ödevlerine benzer fakat onların yapabileceği güçlükte ek çalışmalar yaptırıyorum. Ben genel olarak bu öğrencilerle etkinlik yaptırabiliyorum. Sınıfta sığınmacı öğrencilerin derslerde öğrenme zorluğu yaşadıklarına birçok kez şahit oldum. Bu zorlukları aşmak için aslında çok da farklı stratejiler kullandığımı söyleyemem. Derslerimde sığınmacı öğrenciler için resimlerin yoğunlukta olduğu etkinlikler ya da CD’leri kullanarak sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerle sürece katılması için konuları ilgi çekici hale getirmeye çalışıyorum. Ben derslerimde 5B sınıfında sığınmacı öğrencileri sürece dâhil etmede genel olarak derslerimde konuya uygun olarak soru-cevap, anlatım, etkinlik temelli ders işlerken, bu öğrencileri sıklıkla tahtaya da çıkarmaya çalışıyorum. Okulumuzdaki sığınmacı öğrenciler genelde çok çekingenler ve konuşmakta ve iletişim kurmakta çok zorlanıyorlar. Ben sosyal bilgiler derslerinde sığınmacı öğrencileri derslere ve sürece dahil etmek için Türk öğrencilere neler yapıyorsam sınıfta sığınmacı öğrencilere de aynı şeyleri yapıyorum, öğrencileri birbirinden ayırt etmiyorum. Sığınmacı öğrencilerin çok çekingen olmalarında farklı yerlerden geliyor olmaları, Türkçeyi çok iyi bilmemeleri ve burada kendilerini farklı hissetmelerinin büyük bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Sığınmacı öğrenciler için yaş, seviye ve sınıfları dikkate alınarak basitten-zora doğru kitaplar yazılmalı ve çok basit yöntem ve tekniklerle dersler devam ettirilmeli çünkü şu anda yaşandığı gibi sığınmacı öğrencileri Türk öğrenciler için hazırlanmış materyallerle eğitmek olmuyor (Ferhat Yılmaz, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

“Sınıftaki sığınmacı öğrenci derslerde nasıl aktif hale getiriyorum dersiniz genelde bu öğrencilere bunların başarabileceği görevler vermeye çalışırım. Örneğin bu öğrencilere masal okutturuyorum, bilmece sorup ya da sorduruyorum ya da dersle ilgili kolay etkinlikler varsa bunları yaptırmaya çalışıyorum. Derslerimde Meltem’e söz hakkı vermeye çalışıyorum fakat Meltem çok fazla derslere katılan bir öğrenci değildi. Meltem derslerde çok utanıyor, sıkılıyor bu nedenle derslerde Meltem’i konuşturmak biraz zor oluyor. Aynı zamanda şunu da kabul etmek lazım Meltem farklı bir ülkeden ve kültürden geldiğinin farkında çünkü o artık çocuk değil bu nedenle uyum sağlamakta biraz zorlanıyor. derslerde ben dahil etmek için çok çalışıyorum sürekli söz hakkı veriyorum ama kişi dahil olmak istemeyince artık yapacak hiçbir şey kalmıyor. Örneğin soruduğum sorulara cevap vermek istemiyor ben de çok zorlayamıyorum bu korkutmak istemiyorum ve bu nedenle süreçte çoğu kez vazgeçiyorum Meltem’den. Bu nedenle derslerde ve etkinliklerde diğer öğrencilerde olduğu gibi Meltem’e de söz hakkı vermek, onun da fikrini almak adına girişimlerim oluyor tabi ki. okulda yapılacak ulusal bayramlara ve etkinliklere hazırlık aşamasında onun da katılmasına yönelik çok girişimlerim oldu fakat hep ret cevabı ile

karşılaştım ve hiçbir etkinliğe katamadık onu. Örneğin derste işleyeceğimiz konuyla ilgili okumalar yaptırmak istiyorum fakat kendisi istemiyorum diyorsa çok da ısrar etmiyorum, artık çocuk ben kötü okurum korkusu mu yaşıyor yada utanıyor mu tam anlayamadım ve okuyamayacağını sessiz bir şekilde dile getiriyor ben de tamam diyorum ısrar etmiyorum. (Cemile Şimşek, Görüşme, 07, Haziran, 2016).”

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sığınmacı öğrencileri akademik olarak nasıl desteklediklerini ve sürece aktif olarak nasıl dahil ettiklerine yönelik düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilerin okuma, yazma ya da konuşma ile etkinlikler dışında daha çok görsel ve somut materyallere dayalı etkinlikleri ve dersleri sevdikleri ve bunlara katılmak istedikleri görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin derslerde yaşadıkları dil problemleri, farklı bir ülkeden ve kültürden geliyor olmalarına bağlı yaşanan çekingenlik ve içine kapanıklık durumlarından dolayı öğretmelerin sürece dahil olmalarına yönelik girişimlerine çok isteyerek karşılık vermedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin okuma, yazma, soru-cevap etkinliklerine yönelik ilgisizliklerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak derste somut, basit ve ilgi çekici faaliyetler yaptırıldıklarına yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin dersleri genel anlamda düz anlatım, soru-cevap ve etkinlik temelli olarak sürdükleri, süreçte öğretim materyali olarak ise ders ve etkinlik kitapları ile tahtayı sıklıkla kullandıkları ve sığınmacı öğrenciler için farklı bir süreç takip etmediklerine yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir. Sığınmacı öğrencilerin genel olarak farklı dil, ülke ve kültürden gelmelerinden dolayı okula ve sınıfa yeteri kadar uyum sağlayamama ve sınıftaki öğretim sürecinin dışında kaldıklarına yönelik ifadeler görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin okulda genel anlamda isteksiz ve çekingen oldukları, Okulda derslere, ulusal ve sosyal organizasyonlara katılım göstermelerinin büyük oranda öğretmen çabalarına bağlandığı, ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin bu isteksizliğinin daha fazla korku ve çekingenliğe neden olmaması için çok ısrarcı olmak istemediklerine yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir.

Sığınmacı ve Türk öğrencilerin Öğretim Desteğine İlişkin Görüşleri

Öğrenciler, öğretmenlerinin içeriği başarıyla yönetebilmeleri için onlara destek verdiklerini

fark ettiklerinde, yeterlilik, kabul ve öz-yeterlik duygularına yol açan okul tecrübelerinin olumlu anlamda değişme gösterdiğini ifade ettikleri görülmektedir (Anderman, 2003). Bu araştırmada da araştırmaya dahil edilen sığınmacı öğrencilerin tamamı ile sınıflarında bulunan ve gönüllülük ile seçilen Türk öğrencilerin her birinden sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından akademik olarak nasıl desteklediklerine yönelik farkındalıklarını ortaya koyan bulgulara yer verilmektedir.

Sığınmacı Öğrenciler

Sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından akademik olarak nasıl desteklendiğini ve sürece aktif olarak nasıl dahil edildiklerini ortaya koyan görüşme bulguları aşağıda sunulmaktadır:

“Sosyal bilgiler öğretmenleri sınıfa gelerek bizlere de ders anlatıyorlar ve derslerde kitap okutturarak akşam ödevler veriyorlar. Öğretmenlerimiz her derste bizlere yardım ediyor ve bizim için çaba harcıyorlar, kitap ve defterimiz olmadığı zaman bizlere kitap ve defter buluyorlar. Sosyal bilgiler öğretmeni de bunları yapıyor anlamadığımız yerleri tekrar anlatıyor. Burada yabancı olarak sahip olduğumuz farklılıklar var işte yabancı olmak, dil bilmemek ilk zamanlar 3-4-5 sınıflarda ben çok zorlandım. Öğretmenlerimiz ve sosyal bilgiler öğretmenimiz, biz bu zorlukları yaşarken bizlere yardım ediyordu ve bize bol bol kitap okutuyordu. Anlamadığım yerleri sosyal bilgiler öğretmenine az da olsa soruyorum. Kuran-ı Kerim, din ve sosyal bilgileri derslerini tarihi anlamak için çok seviyorum. Bütün islam tarihini ve genel tarihi anlattığı için bir de. sosyal bilgiler dersinde tarih konularını daha çok seviyorum. Tarihi daha iyi anlattığı için islamiyet’ten bahsettiği için sosyal bilgiler dersini ve öğretmenini daha çok seviyorum (Samet, Görüşme, 23, Mayıs, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmeni bizim de derse katılması için çaba harcıyorlar ve diğer arkadaşlar gibi bizi de sürekli tahtaya kaldırıyor ve soru soruyorlar. Sosyal bilgiler öğretmeni ise bize derslerde kitap okutuyor, kitaptan bize ödevler veriyor ve derste burada yetişen ürünleri anlatırken bu ürünler sizde de yetişiyor mu diye soruyor. Bu okulda sahip olduğum farklılıklardan yabancı olmam, dil bilmemem gibi zorluklar konuları öğrenmek için zor oldu. Bu geçen sene daha çok olurken şimdi o kadar sıkıntı yaşamıyorum. Bizim bu farklılıklarımızdan dolayı yaşadığımız sıkıntıları aşmamız için bazı öğretmenler var bunlar matematik, din kültürü ve sosyal bilgiler öğretmenleri. Bu öğretmenler bizim yanlışlarımızı düzeltip sürekli tekrarlatıyorlar. Ben burada en çok matematik, kuranı-kerim, din kültürü ve sosyal bilgiler derslerini çok seviyorum çünkü Kuranı Kerim ve din dersi dinimizi öğrettiği için ve ayrıca dilimizin Arapça olması ve Kuranı-Kerimi bildiğimiz için. Sosyal bilgiler dersini öğretmen bizi derse kattığı için, çok soru sorduğu için, tarih ile ilgili konuları çok sevdiğim için (Şaban, Görüşme, 23, Mayıs, 2016).”

“Burada sadece Kuran dersini ve öğretmenini anlıyorum. Diğer derslerde, Sosyal bilgiler dersinde öğretmenler dersi Türkçe anlatıyorlar ve çoğunu anlamıyoruz. Burada yabancı olmak

ve Türkçeyi çok iyi anlamamak bizim konuları anlamakta zorluk yaşamamıza sebep oluyor. Sadece Arapça öğretmenin anlattığı konuları anlayabiliyoruz ayrıca bu öğretmen kürtçe de anlatıyor. Benim burada en fazla sevdiğim dersler Kuranı-Kerim, İngilizce, biraz da Türkçe seviyorum. Arpça öğretmenin anladığımız için o yüzden çok seviyorum. Sosyal bilgiler dersini az seviyorum çünkü çok anlamıyorum. Çok yardım etmiyor Sosyal Bilgiler öğretmeni anlamıyorum. Sosyal bilgiler öğretmeni sınıftaki yabancı öğrencilere yardım etmiyor. Ben daha çok arpça öğretmenin seviyorum (Delil, Görüşme, 23, Mayıs, 2016).”

“Bu okulda sosyal bilgiler dersinde ben öğretmeni anlamıyor öğretmen bizi derse katmıyor. Bizim dilimizi bilmiyor Arapça öğretmeni biliyor beni anlıyor. Ben burada dil bilmediğim için ve yabancı olduğum için çok zorluk yaşıyorum. Ben sadece Arapça biliyorum, buradaki sosyal bilgiler öğretmenin anlattıklarını anlamıyorum. Sosyal bilgiler ya da diğer öğretmenler bizim de derse katılmamızı istiyor ama ben anlamıyor. Bize de ders anlatıyor, ödev veriyor. Sosyal bilgiler öğretmeni tahtaya yazıyor biz de deftere geçiriyoruz. Burada en fazla sevdiğim dersler İngilizce ve Kuranı-Kerim dersleri. Bu dersleri daha çok anladığım için öğretmenler daha anlayışlı olduğu için. Sosyal bilgiler dersini de seviyorum fakat en fazla anladığım dersler bunlar olduğu için onları daha çok seviyorum (Emine, Görüşme, 23, Mayıs, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmeni benim de derse katılmam için uğraşıyor ve bana sürekli soru soruyorlar benim de parmak kaldırmamı istiyor. Burada dil bilmemek, yabancı olmaktan dolayı çok sıkıntı yaşadım. Derslerde öğretmen Türkçe anlattığı için ben tam olarak anlamıyorum. Sadece Kuranı Kerim ve Sosyal Bilgiler öğretmeni benimle ilgileniyor, dersi anlayıp anlamadığımı kontrol ediyor. Kuran öğretmeni bana en çok yardım eden öğretmenlerin başında geliyor. Burada en fazla sevdiğim dersler kurani kerim ve sosyal bilgiler dersleri, bu dersleri çok seviyorum. Bu derslerden Kuranı-Kerimi anlayabildiğim için sosyal bilgiler dersini öğretmeni çok iyi olduğu için (Habib, Görüşme, 23, Mayıs, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmeni ve diğer öğretmenler farklı durumlarda ve sınıfta bizleri de derse katıyor ve diğer öğrencilere verilen ödevleri bize de veriyorlar, sınıfta bize de kitap okuturmaya çalışıyorlar. Bizim sınıfta Irak’tan gelmemiz, dil bilmemiz ve yabancı olmamız nedeniyle bazen dersleri anlamıyor ve bazı derslere katılamıyoruz. Bizi çok anlamıyor ama sosyal bilgiler öğretmeni derste bizimle ilgileniyor ve derse katılmamızı istiyor. Onun dışındakiler direkt dersini anlatıp gidiyor. Kuranı Kerim ve İngilizce derslerini daha çok seviyorum çünkü bu dersleri ben Irak’ta görüyordum ve biliyorum. Diğer dersleri de seviyorum fakat anlamıyorum (Hale, Görüşme, 23, Mayıs, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmeni ve diğer öğretmenlere göre benim derse katılmam için benimle daha fazla konuşmaya çalışıyorlar, ben utanmayayım diye bana sürekli söz hakkı vermeye çalışıyorlar. Çünkü ben ilk buraya geldiğim zaman hocalardan çok utanıyordum yani. Öğretmenler derste okutulan parçaları bana da okutuyorlar, sorulan sorulara benim de cevaplamamı istiyorlar. Benim sınıfta farklı hissetmemem için diğer öğrenciler gibi derse katılmamı istiyorlar ve beni çok seviyorlar. Sınıfta yabancı olmam ve dil bilmemem beni burada çok zorladı ilk zamanlar. Burada öğretmenler benim sahip olduğum farklılıkları aşmam için beni sınıfta konuşturmaya, farklı kişilerle arkadaşlık kurmama, teneffüslerde oyunlara katılmamı istiyorlardı. Derse katıl, parmak kaldır, verilen ödevleri tamamlamamı istiyorlardı. Okulda

İngilizce dersini çok seviyorum çünkü ben şimdi üç dil biliyorum. Ondan dolayı farklı dilleri öğrenmeyi çok istiyorum. Türkçe, Kürtçe ve Arapça biliyorum. Sosyal bilgiler dersini ve öğretmenini de çok seviyorum. Sosyal bilgiler öğretmeni arada bizim ülkemize komşularımıza ve tarihteki önemine değinen açıklamalar yapıyor. Bizim oralardan bahsetmesi benim hoşuma gidiyor (Meltem, Görüşme, 23, Mayıs, 2016).”

Sığınmacı öğrencilerin Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından akademik olarak nasıl desteklendiklerini ve sürece aktif olarak nasıl dahil edildiklerine yönelik düşüncelerinde; Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreçte sığınmacı öğrencilere yönelik farklı bir strateji uygulamadıkları, genel olarak soru-cevap etkinlikleri, okuma pratikleri yaptırdıkları görülürken, materyal olarak ise de ders ve etkinlik kitapları ile tahtayı sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin Din Kültürü, Kuran-ı Kerim ve İngilizce derslerini çok sevdikleri ve bunlara katıldıklarını ifade ettikleri görülürken, Bunun büyük oranda kültürel benzerlik ve kendi ülkelerinde bu derslere yönelik aldıkları eğitime bağlı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin derslerde sığınmacı öğrencilerin de derse katılabilmeleri ve kendilerini ifade etmeleri için ödevlendirme, okuma etkinliklerine dahil etme vb. stratejileri sıklıkla kullandıkları ifadelerle de ortaya konulmaktadır. Öğretmenlerin derslerde Türkiye ile sığınmacı öğrencilerin geldikleri ülkeleri karşılaştırdıkları ve bu öğrencilerin geldikleri ülkelere de değinerek öğrencilerin öğretim sürecine katılabilmeleri için ortam hazırladıkları görülmektedir. Öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilerin genel anlamda dil problemlerine bağlı çekingen, suskun ve içine kapanık durumlarını aşmak için bu öğrencilerin sık sık konuşturulmasına, derste aktif olmalarına ve oluşturulan oyun gruplarına katılarak öğrenirken sosyalleşmelerine önem verdikleri ifadelerle de ortaya konulmaktadır.

Türk Öğrenciler

Sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde akademik olarak nasıl desteklendikleri ve derslerde aktif olarak sürece nasıl dahil edildiklerine yönelik sınıflarında bulunan ve gönüllülük esasına göre seçilen Türk öğrencilerin görüşleri aşağıda ortaya konulmaktadır.

6. sınıftaki Türk öğrencilerin sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmeni tarafından akademik olarak nasıl desteklendiklerini ve sürece aktif olarak nasıl dahil edildiklerine yönelik düşünceleri aşağıda sunulmaktadır:

“Öğretmenler bu öğrencilerin de derse katılımını sağlamak için kitap falan okutuyor hangi konudaysak derste mesela sosyal bilgiler öğretmenimiz Pervin hoca bunu çok yapıyor. Zeynep hoca da bu sınıfımızda bulunan yabancı öğrenciler Samet ve Şaban’a çok soru soruyor onlar da cevaplıyor. Sınıfta hocaların tamamı onların da derse katılmasını sağlamak için onlara da söz hakkı tanıyorlar konuşturmaya çalışıyor. Sınıfımızdaki yabancı öğrencilerin farklı bir ülkeden gelmeleri, farklı kültürlere ve dile sahip olmaları bazen konuları öğrenmelerinde sorunlara sebep oluyor. Dilimizi pek bilmedikleri için konuları anlamıyor olabilirler. Sonra dersi dinleyemiyor olabilirler. Sınıfımızda bulunan yabancı öğrencilerden Samet ve Şaban’ın en çok matematik dersini ve sosyal bilgiler dersini sevdiğini biliyorum. Bence bu dersi veren hocalardan dolayı onlara yaklaşımları daha farklı ve onlara söz hakkı vermeye çalışıyorlar. Onlar daha destekçi ve daha iyi ders anlatıyorlar (Ömür, Görüşme, 09, Haziran, 2016).

“Sınıfımızdaki Samet ve Şaban’ın derslere daha çok katılabilmeleri için mesela ingilizce öğretmenimiz derslerimizi onların dillerine çevirerek onlara anlatmaya çalışıyor. Sosyal bilgiler derslerinde ise öğretmenimiz bizdeki zengin defterleri onlara da veriyor onlar da okuyabiliyor. Samet ve Şaban Türkçeyi okuma, anlam ve yazmada biraz sorun yaşıyorlar. Sınıfta renk yada farklı şekillerde sıkıntı yaşamıyorlar sadece Türkçeyi anlamada sorun yaşadıklarını düşünüyorum. Bu öğrencilerin en fazla sevdikleri ve derslerine isteyerek katılmak istedikleri dersler sosyal bilgiler, din kültürü, bir de ingilizce derslerine isteyerek katılıyorlar. Çünkü bu derslerin öğretmenleri çok anlayışlılar ve bu öğrencilerin derslere katılması için ellerinden geleni yapıyorlar (Çağrınur, Görüşme, 08, Haziran, 2016).”

“Sosyal Bilgiler öğretmenimiz onları daha fazla ön plana çıkartıyor onlara önem veriyor, bizim derslerde olan okuma sıramızda onların da bu okuma sırasına katılarak okumasını, onların da derse katılarak sorulara cevap vermesini istiyor bu anlamda sosyal bilgiler öğretmenimizi de öne çıkarmamız gerekiyor. Samet ve Şaban’ın farklı ülkelerden gelmeleri ve dillerinin farklı olması, onların öğrenmede zorluk yaşamalarına sebep oluyor. Mesela onların okumaları farklı bizim okumalarımız farklı oluyor. Onlar bazı derslerde bazen ön de olsalar da diğer dersler de ise bazen geride oluyorlar. Bu konularda bazen kendilerini kötü hissediyorlar. Dillerinin farklılığından dolayı bazı konuları anlamıyorlar. Bence her öğretmen önem gösteriyor Samet ve Şaban’a bu anlamda bence ekstradan yapacakları bir şey yok ellerinden geleni yapıyorlar. Sosyal bilgiler derslerinde ise çoğu zaman okuma yaptığımız için çekiniyorlar bence. Bir de bizim sınıf biraz hassas, yanlış okudukları için bazen biz de düzeltiyoruz onlar da kendilerini kötü hissediyorlar (Zeliha, Görüşme, 08, Haziran, 2016).”

“Sınıfımızdaki Samet ve Şaban’ın derslere katılabilmesi için öğretmen onlar parmak kaldırırsa da onlara söz hakkı vermeye çalışıyor ve derslerde istedikleri zaman söz hakkı alabiliyorlar. Bu öğrencilerin konuları anlamalarında dil bilmemeleri ve anlamaları hem çok önemli bir etken hem büyük bir problem. Bu öğrencilerin çektikleri zorlukları yenmeleri için bu öğrencilere ek dersler

olabilir, dersin boş kalan zamanlarında bu öğrencilere ayrıcalık tanınabilir. Samet ve Şaban'ın ara derslere daha çok ilgileri olduğunu düşünüyorum. Bunlar beden eğitimi, resim, müzik gibi dersler. Çünkü dili çok bilmedikleri için bazı dersleri anlamıyorlar ama resim dersini Somali'deyken de yapıyorlardı. Beden dersi de her yerde olduğu için daha çok seviyor olabilirler (Melis, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

“Sınıfımızdaki yabancı arkadaşların derse katılmalarını sağlamak için öğretmenler bunlara daha fazla ilgi gösteriyorlar. Öğretmenler birebir ilgileniyorlar, ekstrasından okumalar ve etkinlikler yaptırıyorlar bu arkadaşlara. Önceden farklı bir dil konuşuyorlardı buraya gelince farklı bir dil konuşuyorlar, yeni ve farklı bir yer ve yeni insanlar, yeni kültür falan, yeni şehirler, yeni arkadaşlar bütün bunlar aynı zamanda ilk etapta zorluk yaşamalarına sebep oldu. Bizim okulda bazı engelli kişilere ekstra dersler veriliyor. Bu öğrencilere de verilebilir. Şu durum yani bu öğrencilerin bulunduğu durum bence bir haksızlık. Bu öğrenciler sınıfta en fazla Türkçe dersine katılıyorlar. Türkçe öğretmenimiz diğer öğretmenlerden farklı olarak dili çok iyi bilmedikleri için onlara çalışma kitabındaki etkinlikleri falan okutuyor, farklı şeyler yazdırıyor bazı noktaları okumasalar bile kendisi gidip okuyor kontrol ediyor (Selen, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

“Sınıfımızda derste öğretmenimiz bize nasıl davranıyorsa sınıfımızdaki yabancılara da eşit bir şekilde aynı davranıyor. Sosyal bilgiler öğretmenimiz de onların derse katılması, etkinlik ve ödevlerini eksiksiz yapmalarını ve bütün aktiviteler katılmasını istiyor. Bu arkadaşların sahip oldukları farklılıklardan dolayı yaşadığı zorlukları kolaylaştırmak için benim gördüğüm sadece İngilizce öğretmeni yardımcı oluyor. Diğer öğretmenlerin hepsi Türk öğrencilere nasıl anlatıyorsa sınıfımızdaki yabancı öğrencilere de öyle anlatıp geçiriyorlar yani. Onların öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmiyorlar. Samet ve Şaban gördüğüm kadarıyla hiç bir derse böyle isteyerek katılmıyorlar, hoca soru verir o soruyu cevaplamak için parmak kaldırdıklarını görmedim. Beden eğitimi derslerinde sadece futbol oynarken çok istekliler diğer derslerde öğretmen istemezse hiç bir şeye katılmak istemiyorlar (Rüveyda, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

6. sınıftaki Türk öğrencilerinin sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencinin sosyal bilgiler öğretmeni tarafından akademik olarak nasıl desteklendiklerini ve sürece aktif olarak nasıl dahil edildiklerine yönelik düşüncelerinde; Öğretmenlerin süreçte sığınmacı öğrencilerin de derslere katılabilmeleri için diğer öğrencilere yönelik sürdüren süreçten farklı olmadan okuma, soru-cevap etkinlikleri ile materyal olarak ise ders ve etkinlik kitaplarının sıklıkla kullanıldığına yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile farklı alanlardaki öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıf ortamında konuşabilmeleri ve diğer öğrencilerle kaynaşmalarına yönelik rahat bir sınıf ortamı oluşturulmasının etkili olduğu ifadeler arasındadır. İngilizce derslerinde İngilizce kelimelerin karşılıklarını sığınmacı öğrencilerin dil karşılığı ile verilmesine yönelik uygulamanın hem sığınmacı öğrencileri hem

buna yönelik görüş beyan eden diğer öğrenciler tarafından çok beğenildiği, bu uygulama ile sığınmacı öğrencilerin derslerde çok aktif oldukları ifade edilmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin genel anlamda konuşmaya dayalı derslerin aksine beden eğitimi, resim ve müzik vb. derslere katılmayı daha çok tercih ettikleri ve başarılı oldukları, bunun da bu derslerin dünyanın her yerindeki eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılmasına ve evrensel duygu ve düşüncelere hitap etmesine bağlandığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin farklı bir ülke, farklı bir dil ve farklı bir kültürel yapıdan gelmelerine bağlı özelliklerinin, süreçte öğretmeni, konuları ve diğer öğrencileri anlamada problem yaşamalarına sebep olduğuna ilişkin düşüncelerin sıklıkla ifade edilmekte olduğau görülmektedir.

7. sınıfta bulunan Türk öğrencilerin sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencinin sosyal bilgiler öğretmeni tarafından akademik olarak nasıl desteklendiklerini ve sürece aktif olarak nasıl dahil edildiklerine yönelik yapılan görüşmeler ile ortaya konan bulgular aşağıda sunulmaktadır:

“Sınıfımızda bulunan yabancı öğrenci Meltem’in derse katılabilmesi için öğretmenlerimizin tamamı onun için de çabalyorlar mesela sosyal bilgiler öğretmenimiz dersteki metinleri ona okutmak istiyor ama o hiç ilgilenmiyor. Öğretmenlerin geneli derslerde ona soru soruyorlar, onu derse katmaya çalışıyorlar ama kendisi çok ilgilenmiyor. Bir İngilizce dersini ve İngilizce öğretmeni çok seviyor ve kendi isteği ile bu derslere katılıyor diğer derslere kendi isteği ile katılmıyor. Mesela sosyal bilgiler öğretmeni derste okutuyor ama o okumuyor. Meltem’in sahip olduğu farklılıklar bence onun konuları anlamasında sorun olmuyordur çünkü alıştı buraya artık. Meltem buraya alışsa da çok aramıza katılmıyor, derse çok katılmıyor ve parmak kaldırmıyor bence çekiniyor biraz. en fazla sevdiği, katılmak isteği dersler İngilizce, müzik flüt çalmayı çok seviyor, beden eğitimi dersinde oyunlara katıldığı oluyor (Çınar, Görüşme, 08, Haziran, 2016).”

“Öğretmenimiz Meltem’in de sürece ve derslere katılmasını çok istiyor mesela Meltem’in geldiği ülke Irak oranın tarihini ve kültürüne değiniyor ve onun atalarından bol bol söz ediyor. Öğretmenler Meltem’in derse katılımını sağlamak için uğraşıyorlar mesela derste öğretmen kendi kültürünüzü yansıtan özelliklerden bahsedin diyor. Yani ona da bir şekilde sorumluluk vererek derse katmaya çalışıyor. Meltem’in kültürel geçmişine yönelik mesela sosyal bilgiler öğretmeni onların atalarını, savaşlarını anlatıyor. öğretmenimiz onların da kültürlerine ve nereden geldiklerine değiniyorlar (Metin, Görüşme, 08, Haziran, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmeni ve diğer öğretmenler Meltem’in de derse katılmasını çok istiyor ve Meltem’e hadi sen de oku yada derse katıl da senin sesini de duyalım diyor. Bunu sosyal bilgiler öğretmenimiz daha çok yapar. İngilizce öğretmenimiz de Meltem’e çok söz hakkı veriyor. Fakat din kültürü dersinde öğretmen Meltem’in de derse katılarak okuma parçalarını okumasını istiyor

fakat Meltem ben okumak istemiyorum deyince onu hiç zorlamıyor ona saygı gösteriyor. Sosyal bilgilerde parmak kaldırmak istemiyor onda da utanıyor. Tam bilmiyorum ama belki de kendini bizden farklı görüyordur. Mesala sosyal bilgiler öğretmenimiz şakadan 1. Dünya savaşını anlatırken şakadan Iraklılar bize ihanet etti deyince Meltem ağlayarak lavaboya gitmişti. Sonra Meltem lavabodan dönünce Meltem biz sana şaka yapmıştık biz senin atalarını kast etmemiştik demişti. Meltem'in sahip olduğu farklılıklar onun dersleri anlamasında ve derslere katılmamasında sıkıntı oluşturduğunu düşünmüyorum çünkü E... arkadaşımız ona Türkçe öğrettiğinden bu yana zaten bizle Arapça konuşmuyor ya da Türkçeyi anlamakta zorlanmıyor. (Oğuz, Görüşme, 08, Haziran, 2016).”

7. sınıfta bulunan Türk öğrencilerinin sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencinin sosyal bilgiler öğretmeni tarafından akademik olarak nasıl desteklendiklerini ve sürece aktif olarak nasıl dahil edildiklerine yönelik düşüncelerinde; Derslerde sosyal bilgiler ve diğer alanlardaki öğretmenlerin, sığınmacı öğrencinin sürece aktif bir şekilde katılabilmesi için derslerde parmak kaldırma, derse katılım göstererek düşüncelerini ifade etme ve derslerde kullanılan okuma, soru-cevap ve oyun etkinliklerine dahil olmalarını önemsedikleri görülmektedir. Sosyal bilgiler derslerinde genel anlamda sığınmacı öğrencinin pasif kaldığı, parmak kaldırmadığı ve diğer öğrencilerle kaynaşmak istememeye yönelik bir çekingenlik içinde olduğu görülürken, öğretmenin derslerde yaşanan bu zorlukları aşmak için işlenen konuların sığınmacı öğrencinin geldiği ülkenin tarihi ve kültürü ile ilikilendirmeye çalışarak zenginleştirmeye yoluna gittiği görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenin derste I. Dünya savaşında Arapların rolüne ilişkin açıklamalarını beğenmeyen sığınmacı öğrenciye hoşgörüyü yaklaşımı ile Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenin derslere katılım göstermeyi ret eden sığınmacı öğrenciye yönelik saygı ile yaklaşımı, öğretmelerin derslerini saygı, sevgi, anlayış ve empatiyle sürdürüklerine kanıt olarak gösterilebilir.

5. sınıfta bulunan Türk öğrencilerin sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmeni tarafından akademik olarak nasıl desteklendiklerini ve sürece aktif olarak nasıl dahil edildiklerine yönelik yapılan görüşme ile ortaya konan bulgular aşağıda sunulmaktadır:

“Sınıfımızdaki yabancı öğrencilerin derse katılabilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerimiz çok çabalyorlar. Öğretmenler şunları defterinize geçirin şunları çizin dediği zaman çok istekli davranıyorlar. Mesela sosyal bilgiler öğretmeni arada film izletiyor ve onlar çıkmak

istediklerinde öğretmen onları kırmıyor ve onlara tolerans gösteriyor. Öğretmen onlara da söz hakkı veriyor onları da dinliyor. Onların da parmak kaldırmalarını istiyor. Bence onların başka ülkelerden gelmeleri onların konuları öğrenmelerinde bir engel oluşturmuyor, biz konuştukça onlar da öğreniyor. Onlarla oynamaya başlayınca onlar da Türkçeyi öğrenmeye başlıyorlar. Mesela ilk zamanlarda zorlanıyorlardı ama onlar da zamanla öğreniyorlar. Bu arkadaşların en çok katıldıkları dersler Hale ve Emine matematik, Delil ve Habib ise en çok Kuran-ı Kerim ve Arapça derslerine katılıyor. Çünkü o derslerde öğretmenle Arapça konuştukları için onları anlıyorlar. Diğer dersleri de tam olarak anlamıyorlar da yine de katılıyorlar (Bekir , Görüşme, 07, Haziran, 2016).”

“Öğretmen bu arkadaşların da derse katılması için çabalıyor mesela tahtaya soru yazarak onların da cevaplamasını istiyor. Onların da bu yazıları yazmalarını ve parmak kaldırmalarını çok istiyor. Onların farklı bir ülkeden gelmeleri, dil bilmemeleri onların konuları anlamalarında sorun yaşamalarına sebep oluyor bence çünkü bazen biz birbirimizi ve onlar öğretmenleri anlamakta zorlanıyorlar. Onların dillerini bilen öğretmenlerin diğer dersleri de anlatabilmeleri bütün dersleri anlamalarına yardımcı olabilir. Sınıfımızdaki yabancı öğrenciler en çok matematik, sosyal bilgiler, resim ve ingilizce derslerini çok seviyorlar. Çünkü ingilizce bilip yazdıkları için. Sosyal bilgiler dersinde öğretmenin tahtaya yazdığı yazıları ve şekilleri çizmeyi çok seviyorlar (Mustafa, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

“Öğretmenimiz sınıfımızdaki yabancı arkadaşların da derse katılmalarını çok istiyor mesela başka bir öğretmenimiz okuma dersinde Hz. Peygambere yönelik şiir yazmalarını istemişti onlar da şiir yazıp okumuştı. Biraz sesli okuyup yazdıkları için hepimiz onları anlıyorduk. Mesela sosyal bilgiler dersinde okuma sırası onlara geldiği zaman onlar okumayıp arkasındaki Türk öğrenciler geçince onlar öğretmenim ben de okuyabilir miyim dediklerini biliyorum. Sosyal bilgiler öğretmeni onların derse katılıp parmak kaldırmalarını çok istiyor ve onlar da derse katılıyorlar. Bazen parmak kaldırıp söz hakkı alıyorlar, öğretmene soru da soruyorlar. Onların farklı bir ülkeden geliyor olmaları konuları öğrenmelerinde zorluk yaşamalarına sebep oluyordur bence mesela Türkçe yazılanları anlamıyorlar. Mesela sosyal bilgiler dersinde haritadan bir yerler bulun dendiği zaman okuyamadıkları için bulamıyorlar. Bazı renklerin adlarını bile söyleyemiyorlar. Sosyal Bilgiler dersinde haritayı ve şekilleri çok seviyorlar ve anlamaya çabalıyorlar. Din kültürü dersinde öğretmen Arapça konuştuğu için anlıyorlar, dinliyorlar ve yazılılarda çok yüksek alabiliyorlar. Arapça ve din kültürü dersindeki yazılılarda hoca onlara Arapça olarak yazılı kağıdı hazırlıyor. Diğer öğretmenler Arapça bilseler yardım ederler de bilmiyorlar (Halide, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

“Sınıfımızdaki yabancı öğrencilerin derse katılabilmeleri için mesela bazı öğretmenimiz ders kitabından yazılar yazdırmaya çalışıyor. Iraklılar ise bize soruyorlardı işte şu kelime nasıl yazılıyor ya da nasıl okuyor bize söyleyebilir misin diye sık sık soruyorlardı. Öğretmenler işte genellikle onlara kitaptan bir şeyler yazdırmak ve bir şeyler okutmak istiyor. Sosyal bilgiler öğretmeni de bazen söz hakkı veriyor ve bazen kitaptan onlara da okutuyor. Onların da derse katılmasını çok istiyor. Onlar en fazla Kuranı Kerim ve Din Kültürü derslerine katılmayı çok istiyorlar çünkü onlar arapça bildikleri için. Ayrıca Din kültürü öğretmeni Arapça bildiği için bize Türkçe onlara ise Arapça anlatabiliyor. Sınıfımızdaki bu öğrencilerin dil bilmemeleri, Irak’tan

gelmeleri ve bizden farklılıkları onların konuları anlamalarında ve derse katılmalarında bence engel oluyor. Mesela orada ders işlerken hep Arapça oluyor konuşmalar fakat bizim burada Türkçe olarak ders işlememiz onlar için zor oluyordur. Türkçe öğrenmeleri için daha fazla çabalamaları gerekiyor ve onlara daha iyi Türkçe anlatılmalı ve hatta onlara iyi bir şekilde ayrı olarak Türkçe öğretilmesi gerekiyor. Sosyal bilgiler öğretmeni onlara ekstradan zaman ayırıyor ve konuları onlarla tekrar ediyor. (Elif, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

“Sınıfımızda bulunan yabancı öğrencilerin de derslere katılabilmesi için de öğretmenimiz uğraşüyor. Yani öğretmenlerin tamamı onların da derse katılmaları ve bir şeyler yapmaları için elinden geleni yapıyor. Mesela Sosyal Bilgiler öğretmeni onlara hadi sizler de defter ve kitaplarınızı açın ve derse katılın tahtadakileri yazın diyor sık sık. Sınıfımızdaki yabancı öğrencilerin sahip oldukları farklılıklar onların öğrenmelerinde sorun yaratıyor fakat ama bir şekilde onların da kendilerini zorlamaları gerekiyor. Belki burada kalacaklar oraya gidemeyecekler, bu nedenle burada okumaları için Türkçeyi öğrenmeleri gerekiyor. Öğretmenlerin tamamı Türkçenin acilen öğretilmesi ve öğrenilmesi gerektiğini söylüyorlar belki gelecekte Türkiye’de kalacaklarını, burada çalışacaklarını söylüyorlar ve burada herkes Türkçe konuşuyor Arapça konuşmuyor diyorlar. Kuran, Din ve İngilizce derslerini anladıkları için ilgi ile dinliyorlar. İngilizce öğretmeni Arapça İngilizce karşılıklarının olduğu bir fotokopi çıkarmıştı ve onlar da bunu anladıkları için derse katılıyorlardı. Sosyal bilgiler dersine de katılıyorlar kitaplarını açıp derse katılıyorlar (Feyza, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

5. sınıfta bulunan Türk öğrencilerin, sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmeni tarafından akademik olarak nasıl desteklendiklerini ve sürece aktif olarak nasıl dahil edildiklerine yönelik düşüncelerinde; Sosyal bilgiler öğretmenin derslere sığınmacı öğrencilerin de aktif anlamda katılabilmeleri için okuma, yazma, soru-cevap ve oyun etkinliklerine yer vererek, bu öğrencilerin konuşma, kendini ifade etmeye yönelik problemlerini aşmaya çalıştığı görülmektedir. Öğretmenin derslerde yaptırdığı rutin öğretme süreçleri dışında, sınıfta yapılan farklı etkinliklerden film izleme, öykü anlatma, bilmece sorma ve tekerleme söyleme gibi etkinliklerin sığınmacı öğrencilerin yanında diğer öğrencilerin de ilgisini çektiği görülmektedir. Bu öğrencilerin sosyal bilgiler dışında okulda devam ettikleri derslerden Arapça, İngilizce, Kuran-Kerim ve Din kültürü derslerinin, geldikleri ülkelerdeki altyapıları ile dil yeterliliklerine bağlı olarak aktif katılım gösterdikleri ve severek süreçte yer aldıklarına yönelik ifadeler dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Öğretim Desteğine İlişkin Sınıf Pratikleri

Öğretmen görüşmelerindeki ifadeleri doğrulamak için, sınıf gözlemlerinde sığınmacı öğrencilere verilen öğretim desteği türleri belirtilmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarını destekleyecek çeşitli öğretim stratejileri, tüm sınıf ortamlarında gözlenmektedir. Teknolojik anlamda akıllı tahtanın kullanımının, öğrencileri sürece katmanın bir yolu olarak kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilere, ana fikirleri ve kavramları özetleyen temel ve özet notlar yardımı ile derslere hazırlık yapmaları sağlandığı görülmektedir. Ayrıca ev ödevleri ve sınıf sorumluluklarının renkli olarak kodlanması öğrencilere organizasyonda yardımcı olduğu görülmektedir.

Sınıflarda sığınmacı öğrencileri destekleyici öğretim stratejilerine ek olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilerin derse katılımlarını artırtmak için bu öğrencilere temel oluşturma ve kişisel ilişkiler yoluyla anlamlı kavramlar kazandırarak öğrenmelerine yardımcı oldukları gözlenmektedir. Araştırmalarla da ortaya konulduğu üzere öğrenmede anlamlı şema oluşturma öğrenme için bir temel oluşturabileceği ifade edilmektedir (Echevarria, Vogt, & Short, 2008). Sığınmacı öğrencilerinin sürece dahil olmasına yönelik öğretim desteğinin sınıftaki gözlem notları ile ortaya konulmasına dair bulgular 5, 6 ve 7. sınıfta bulunan sığınmacı öğrenciler dikkate alınarak aşağıda ayrıntılı olarak ortaya konulmaktadır.

Sığınmacı öğrencilerden Hale, Emine, Delil ve Habib'in bulundukları 5. sınıfta sosyal bilgiler öğretmeni Ferhat Yılmaz'ın sığınmacı öğrencilere derslerde sağlanan öğretim desteğine yönelik örnekler sınıf gözlem notları ile aşağıda ayrıntılı olarak ortaya konulmaktadır:

“Sınıfta bu hafta doğal afetler konusunun düz anlatım yönteminin kullanılarak işlendiği görülürken, öğretmenin konuyu ders kitabından öğrencilere okuttuğu ve sürecin soru-cevapla etkinlikleri ile devam ettiği gözlemlenmektedir. Derste öğretmenin sığınmacı öğrencilere doğal afetlerin ne olduğuna yönelik sorusunu sığınmacı öğrencilerin cevaplayamadıkları ve öğretmeni

anlamakta zorluk çektikleri gözlemlendi. Sığınmacı kız öğrencilerden Emine ve Hale'nin derse katılımının sınırlı olduğu bunun bir göstergesi olarak kitap ve defterlerin olmadığı gözlenmektedir. Öğretmenin üç sığınmacı öğrencilerden Emine, Hale ve Habib'e sormuş olduğu doğal afet nedir? sorusuna bir türlü cevap almadığı ve sığınmacı öğrencilerin bilmediklerini belirten el, kol ve baş hareketi yaparak hayır cevabını verdikleri gözlemlendi. Bu hem konunun hem de dilin anlaşılmadığının işareti olarak değerlendirilebilir. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki diyaloglarda sığınmacı öğrencilerin dile iyi hakim olmamaları nedeniyle sadece Türk öğrencilere sınırlandırılmasına neden olduğu gözlemlendi. Dersin ortalarına doğru öğretmenin derse katılmayan sığınmacı öğrencilerden iki sığınmacı kız öğrenciye kitap okutturmaya yönelik olarak "okumayı biliyor musunuz?" sorusunu yönelttiği görülürken, sığınmacı öğrencilerden buna yönelik cevap alamadığı gözlemlendi (Gözlem, 17, Şubat, 2016). "Bu hafta sınıfta öğretmenin derste ekonomik faaliyet kollarını düz anlatım yöntemi ile anlatmaya başladığı ve konuya ilişkin önemli kavramları tahtaya yazarak öğrencilerden de bu notları defterlerine not etmelerini istediği gözlemlendi. Öğretmenin konuya ilişkin tahtaya yazdığı notları sığınmacı kız öğrencilerden Hale ve Emine'nin yazmaya çalıştıkları fakat arka sırada oturuyor olmalarından dolayı yazamadıkları ve sürekli birbirlerine ve hemen önlerinde oturan Türk öğrencilere yazamadıkları yerleri sordukları gözlemlendi. Sığınmacı öğrencilerden Delil ve Habib'in ise öğretmenin tahtaya yazdığı notları yazmaya çalıştıkları gözlemlendi. Derste Türk öğrencilerin tahtadaki kavramları hızlıca defterlerine not edip hemen konuya ilişkin öğretmenin sorduğu soruları cevaplamaya çalıştıkları ve derse katıldıkları görülürken, sığınmacı öğrencilerin ise tahtadaki kavramları not ederken çok yavaş oldukları ve konuya ilişkin sorulan soruların hiçbirine cevap vermedikleri ve derse katılmadıkları gözlemlendi (Gözlem, 29, Şubat, 2016)."

"Bu hafta derste öğretmenin Türkiye'deki yer şekillerine yönelik konuyu düz anlatım yöntemini kullandığı görülürken, derste öğrencileri motive edici dikkat çekme, güdülme ve giriş stratejilerini kullanmamakla beraber konuya yönelik hiçbir ipucu kullanmadan doğrudan derse kendisinin ders kitabını okuyarak başladığı ve süreci soru-cevap etkinlikleri ile sürdürdüğü gözlemlendi. Ders sürecinde iki kız sığınmacı öğrencinin en arkada sırada sınıftan uzak kalmaları oturuyor olmaları görülürken, bu öğrencilerin dersi dinlemedikleri ve kendi aralarında konuştukları gözlemlendi. Sığınmacı iki kız öğrencinin derse hazırlıklı gelerek defter ve kitaplarını açtıkları görülürken, derse katılmamalarından dolayı sık sık resim çizdikleri ve kendi aralarında sohbet ettikleri gözlemlendi. Diğer sığınmacı öğrencilerden Delil'in derste kitabını açarak dersi dinlediği görülürken, Habib'in ise kitabını çizdiği, uyukladığı ve dersi dinlemediği gözlemlendi. Yasin ise en önde cam kenarında yalnız olduğu dersi dinlemediği, etrafı ilgilendiği, defter ve kitabının olmadığı ve sürekli diğer öğrencilere güldüğü gözlemlendi (Gözlem, 09, Mart, 2016)."

"Bu hafta sınıfta öğretmenin etkinlik kitabında bulunan Türkiye'nin fiziksel şekillerine yönelik doğru- yanlış etkinliğine dayalı soruları cevaplandığı görülürken, öğretmenin ilerleyen süreçlerde düz anlatım yöntemi ve soru-cevap etkinliği ile dersi devam ettirdiği gözlemlendi. Derste bu etkinliklere katılan öğrencilerin genelde belirli ve aynı öğrencilerin olduğu görülürken, sığınmacı öğrencilerin kendilerine bizzat yöneltilen sorulara cevap vermek istemedikleri

gözlemlendi. Sığınmacı öğrencilerden Delil'in kitabını açarak öğretmeni dinlediği, iki kız sığınmacı öğrencinin ise kendi aralarında sohbet ettikleri görülürken bir diğer sığınmacı öğrenci Habib'in ise defter ve kitabının olmadığı gözlemlendi. Dersin ilerleyen süreçlerinde öğretmenin sığınmacı kız öğrenci Hale'ye yönelttiği Türkiye'deki en uzun sıradağlar hangi bölgededir? sorusunu öğrencinin yanındaki Türk öğrencilerin de katkısıyla cevaplayabildiği görülürken, öğretmenin ise aferin sana Hale diyerek onu tebrik ettiği gözlemlendi. Dersin ilerleyen süreçlerinde öğretmenin sorduğu sorulara verilen yanlış cevapların doğru cevaplarını haritayı da kullanarak düzelttiği ve öğrencilerin tamamına geri-dönüt verdiği gözlemlendi. Öğretmenin sığınmacı öğrencilere yönelttiği Türkiye'nin en uzun ırmağı hangisidir? sorusunu yine aynı şekilde sığınmacı öğrencilerden Hale'nin cevaplayabildiği gözlemlendi. Öğretmenin ısrarları ile en arkada yalnız oturan sığınmacı öğrenci Delil'in sorulan Türkiye'de en düzlük ve ovalık bölge hangisidir? sorusunu hem öğretmenin hem de Türk öğrencilerin katlıklarıyla Delil'in da cevaplayabildiği gözlemlendi (Gözlem, 16, Mart, 2016).”

“Öğretmen bu hafta geçen hafta yapılan yazılı sınav sonuçlarını açıkladığı görülürken, ayrıca bir Türk kız öğrenciye de seracılıkla ilgili bir konuyu tahtada anlattırdığı ve tahtayı kullandığı gözlemlendi. Sığınmacı öğrencilerin bu esnada Hale, Emine, Delil ve Habib'in bu hafta defter ve kitaplarını tamamladıkları ve tahtadaki sunumu dinledikleri görülürken, bir diğer sığınmacı öğrenci Yaser'in ise anlatılan konuyu dinlemediği yanındaki Türk öğrencilerle sürekli konuştuğu ve onları rahatsız ettiği ve öğretmene sürekli şikayet edildiği gözlemlendi. Öğretmenin konuyla ilgili olarak sığınmacı öğrencilerin de derse katılımını sağlamak için Delil ve Habib'e sizler neler söyleyebilirsiniz büyükbaş ve küçükbaş hayvancılık için dediği görülürken, bu öğrencilerin öğretmene cevap vermedikleri gözlemlendi (Gözlem, 28, Mart, 2016).”

“Bu hafta derse başlamadan önce öğretmenin yoklamayı aldığı görülürken, sığınmacı öğrencilerden sadece Delil ve Habib'in sınıfta olduğu diğer öğrencilerin bugün devamsızlık yaptıkları gözlemlendi. Konuya ilişkin bir okuma parçasının bir Türk kız öğrenci tarafından okunmasından sonra öğretmenin konuyu düz anlatım yöntemi ve soru-cevap etkinlikleri ile devam ettirdiği gözlemlendi. Öğretmenin ders esnasında bugün bu sınıf ne kadar da sessiz ve güzel dediği gözlemlendi. Ders esnasında Türk öğrencilerin aktif olarak derse katıldıkları ve parmak kaldırdıkları görülürken, Delil ve Habib'in ise ders ile ilgilenmedikleri gözlemlendi. Öğretmenin süreci herhangi bir yerde tarım yapmak için gerekli koşulların neler olduğuna yönelik etkinlikleri çözdürerek devam ettirdiği görülürken, sığınmacı öğrencilerden Delil ve Habib'e sorulan hiçbir soruya cevap vermedikleri gözlemlendi. Öğretmen süreci düz anlatım yöntemi ile birlikte soru-cevap etkinlikleri sürdürmekle beraber derste materyal olarak ise tahtayı ve ders ve etkinlik kitabını kullandığı gözlemlendi. Ders ile ilgilenmeyen sığınmacı öğrencilerin ayrıca sınıfta kendi aralarında Arapça tartıştıkları gözlemlendi (Gözlem, 06, Nisan, 2016).”

“Bu hafta sınıfta öğretmenin derse yönelik deneme yapacağını söylediği görülürken, yoklamayı alarak ve deneme kağıtlarını dağıtmaya başladığı gözlemlendi. Öğretmenin deneme kağıtlarını bütün Türk öğrencilerine dağıttığı görülürken, sığınmacı öğrencilere bu deneme sınavlarından vermediği gözlemlendi. Bu süreçte deneme sınavı almayan Delil, Hale ve Emine'nin defter ve kitaplarını açarak öğretmeni ve deneme çözen Türk öğrencilerini izledikleri gözlemlendi.

Deneme sınavı almayan sığınmacı öğrencilerin ise kendi aralarında sohbet ettikleri ve oyunlar oynadıkları gözlemlendi. Bu nedenle sınıfta yaşanan gürültüden dolayı bazı Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilerden şikayetçi olduklarını öğretmene ilettikleri gözlemlendi (Gözlem, 11, Nisan, 2016).”

“Öğretmenin bu hafta yine her zamanki gibi etkinlikleri öğrenciler aracılığıyla tahtaya yazdığını görülürken, bütün öğrencilerin tahtadaki etkinlikleri defterlerine geçirmelerini istediği ve bu derste en ön sırada oturan Hacer’in tahtadaki etkinlikleri yazamaya çabaladığı fakat en arkada oturmaya devam eden Emine’nin ise etkinlikleri yazmak istemediği tek başına resim çizdiği gözlemlendi. Sığınmacı öğrencilerin genel olarak tahtaya yazılan etkinlikleri defterlerine not etmeye çalıştıkları görülmekle beraber etkinliklerde anlaşılmayan yerlerin Türk öğrenciler tarafından sorgulandığı görülürken, sığınmacı öğrencilerin hiçbirinin ders boyunca soru sormadığı ve çekindikleri gözlemlendi. Tahtadaki etkinliklerin çok küçük yazılıyor olması, tahtanın parlıyor olması ve sığınmacı öğrencilerin yavaş yazmalarından dolayı hızlı ilerleyen Türk öğrencilerin baya gerisinde kalmalarından dolayı dersin sonlarına doğru artık etkinlikleri yazmayı bıraktıkları gözlemlendi (Gözlem, 29, Nisan, 2016).”

“Derste bu hafta yine öğretmenin Türk kız öğrencilere etkinlikleri tahtaya yazdığını görülürken, tahtadaki etkinliklere yönelik öğretmenin sınıfa hiçbir açıklama yapmadığı gözlemlendi. Öğretmenin sadece herkesin tahtadaki etkinlikleri defterine geçirmesini istediği gözlemlendi. Bu hafta sığınmacı öğrencilerden Hale’nin en önde tek başına oturarak tahtadaki etkinlikleri yazmaya çalıştığı görülürken, Delil ve Habib’in ise aynı yerlerinde en arkadan tahtanın parlamasından ve tahtadaki yazıların çok küçük yazılışından dolayı etkinlikleri göremedikleri ve sessizce yalnız başlarına oturdukları gözlemlendi. Dersin sıkıcı ve tek düze olmasından dolayı Türk öğrencilerin kendi aralarında bilmece oyunu oynadıkları gözlemlendi. Bunu gören öğretmenin sığınmacı öğrencilerin de bu bilmece etkinliğine katılmalarını istediği görülürken, öğretmenin sığınmacı öğrencilerden Hale’ye “hadi sen de bilmece sor Hale” dediği gözlemlendi. Bunun üzerine Hale’nin ise “yazıyor ama okumuyor” adlı bilmeceyi bütün sınıfa sorduğu, öğretmenin ise buna karşılık aferin sana çok güzel dediği gözlemlendi (Gözlem, 04, Mayıs, 2016).”

“Bu hafta 5B sınıfında öğrencilerin derse yönelik olarak 2.yazılı sınavı oldukları görülürken, öğretmenin sınav kağıtlarını dağıttığı ve Türk öğrencilerin öğretmene sınava yönelik sorular sordukları ve anlamadıkları soruları açıklamasına yönelik girişimlerinin olduğu fakat sığınmacı öğrencilerin sınava yönelik Türkçeyi doğru, düzgün ve anlamadıkları ve yazamadıkları için öğretmene de hiçbir şey sormadıkları gözlemlendi (Gözlem, 16, Mayıs, 2016).”

5. sınıf Sosyal bilgiler öğretmeni Ferhat Yılmaz’ın sığınmacı öğrencilere ilişkin derslerdeki öğretim desteğine yönelik sınıf gözlem notlarında; Öğretmenin süreçte düz anlatım yöntemi ile soru-cevap tekniğini sıklıkla kullandığı ve materyal olarak ise tahta, ders, etkinlik ve yardımcı kitaplar tercih ettiği fakat sınıfta bulunan sığınmacı öğrenciler dahil farklı ihtiyaçlara sahip öğrencileri için öğretimi farklılaştırmadığı görülmektedir. Sığınmacı

öğrencilerin yaşadıkları dil problemleri başta olmak üzere sınıfta arka sıralarda oturmaları, öğretmen ve diğer öğrencilerle olan zayıf diyaloglarının anlatılan konuların anlamlandırılması, tahtaya yazılan kavramların not edilmesinde sorun yaşadıkları görülmektedir. Sınıfta işlenen derslere, öğretmen ve diğer öğrenciler arasında yaşanan diyaloglara katılmayan sığınmacı öğrencilerin kendilerini sınıftan soyutladıkları, bu nedenle bu öğrencilerin kendi aralarında ve kendi dilleriyle iletişim kurmaya çalıştıkları bunun ise diğer öğrenciler tarafından şikayet konusu edildiği görülmektedir. Sığınmacı öğrenciler, büyük oranda sınıfta ve derslerde yaşadıkları iletişim problemlerini kendi aralarında Türkçe'si iyi olan başka bir öğrenci ile çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Okulda bütün öğrencilere yönelik yapılan deneme sınavlarına sığınmacı öğrencilerin dil problemlerinden dolayı dahil olmadıkları görülmektedir.

Sığınmacı öğrencilerden Salim ve Şakir'in bulundukları 6. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Pervin Boz'un sığınmacı öğrencilere yönelik derslerdeki öğretim desteğine ilişkin sınıf gözlem notları ile aşağıda ayrıntılı olarak ortaya konulmaktadır:

“Bu hafta sınıfta sosyal bilgiler dersinde dört halife dönemi işlenirken öğretmenin daha çok düz anlatım yöntemini kullandığı, konuyla ilgili önemli kavramları tahtaya yazmakla meşgul olduğu gözlemlendi. Düz anlatım yöntemini kullanan öğretmenin sınıfın tamamına hitap etmekle beraber sığınmacı öğrencilerin sürece dahil edilmesine yönelik ekstra uyarıcılar kullanmadığı gözlenmektedir. Öğretmen-öğrenci arasındaki diyalogların sadece öğretmen ile Türk öğrenciler arasında olduğu görülürken, sığınmacı öğrencilerin hiçbir diyaloga öğretmenin çabasıyla da olsa katılmak istemedikleri gözlemlendi. Öğretmenin konuyu anlayıp anlamadıklarına yönelik sorularına sığınmacı öğrencilerin çok kısa cevaplarla ya da başları ile onaylamalarına dayalı olduğu gözlenmektedir. Türk öğrenciler anlamadıkları konulara ve kavramlara yönelik geri dönütler verirken sığınmacı öğrencilerden ise hiç geri dönüt alınmadığı gözlemlendi (Gözlem, 16, Şubat, 2016).”

“Bu hafta derste öğretmenin Selçuklu devletinin kuruluşuna yönelik metni ders kitabından sığınmacı öğrencilerden Samet'e okuttuğu görülürken, Samet'in okuması zayıf olduğu fakat metni zorlanarak da olsa okuyabildiği gözlemlendi. Öğretmen sığınmacı öğrencinin okuyamadığı kavramları ve konu ile ilgili önemli kavramları not ettirdiği gözlemlendi. Öğretmenin süreç boyunca düz anlatım yöntemini kullandığı görülürken, ders kitabını öğrencilere okuttuğu ve bu derste de ilk defa sığınmacı bir öğrenciye okutturarak önemli noktaları tahtaya not ettiği gözlemlendi. Öğretmen tahtaya yazdığı notlarla ilgili açıklamalar yaptığı ve bunlara yönelik soru-cevap etkinliği yaptırdığı görülürken, bu soruların Türk öğrenciler tarafından cevaplandığı sığınmacı öğrencilerden Samet ve Şaban'ın soru-cevap

etkinliğine katılmadıkları gözlemlendi. Sığınmacı Öğrencilerden Şakir'in ders kitabından konu ile ilgili metni okurken zorlandığı görülürken, öğretmenin öğrenciye bazı kavramların nasıl okunmasına yönelik yardım ettiği ve çok heceleyen Şaban'ın bu nedenle çok rahatladığı gözlemlendi. Ayrıca öğretmenin dersin ilerleyen kısımlarında anlatılan konuya ilişkin olarak bütün sınıfa burslu eğitim nedir çocuklar? sorusunu yönelttiği görülürken, bizzat sığınmacı öğrencilere dönerek cevaplamalarını istediği fakat sığınmacı öğrencilerin soruyu ilk etapta cevaplamak istemedikleri fakat öğretmen bütün sınıfa burslu eğitim ne olduğunu açıkladıktan sonra sığınmacı öğrencilere dönerek bu eğitim Somali'de var mı? Samet ve Şaban dediği görülürken, sığınmacı öğrencilerin ise Somali'de devlet durumu iyi olmayan öğrencileri destekler dedikleri gözlemlendi (Gözlem, 01, Mart, 2016)."

"Bu hafta sınıfta Türkiye'de yetişen ürünlere yönelik konunun işlendiği görülürken, öğretmenin düz anlatım yöntemini kullanarak önemli kavramları tahtaya not ettiği gözlemlendi. Bu süreçte öğretmenin tahtaya yazdığı kavramları öğrencilerin tamamının defterlerine not ettikleri görülürken, sığınmacı öğrencilerin not almadıkları ve defterlerinin olmadığı gözlemlendi. Öğretmenin konu ile ilgili Türkiye'de yetiştirilen ürünlerin iklim ihtiyaçlarını soru-cevap etkinliği ile öğrenmeye çalıştığı görülürken, ayrıca sığınmacı öğrencilerin de derse katılmalarını sağlamak için bu öğrencilere Somali'de ne yetişiyor çocuklar sorusunu yönelttiği buna karşılık sığınmacı öğrencilerin kendi aralarında tartışmalarıyla bu soruya elma, patates, muz ve ananas vb. tropikal meyvelerin yetiştiğini söyledikleri gözlemlendi (Gözlem, 10, Mart, 2016)."

"Bu hafta öğretmenin geçmiş derslerde verdiği ekonomik faaliyet kollarından Türkiye'deki tarım ürünlerine yönelik testi çözdürdüğü görülürken, testlerin çözümünde Türk öğrencilerin aktif oldukları fakat testteki hiçbir soruya sığınmacı öğrencilerin parmak kaldırmadıkları ve cevap vermedikleri gözlemlendi. Ayrıca derste duvar dibinde oturan sığınmacı öğrencilerin tahtayı görmekte zorlandıkları ve oldukça yavaş yazdıklarını gören öğretmenin bu nedenle sığınmacı öğrencilere isterseniz tahtayı görebileceğiniz başka bir yere geçebilirsiniz yazık buradan göremiyorsunuz hadi bakalım çocuklar dediği gözlemlendi (Gözlem, 17, Mart, 2016)."

"Öğretmenin düz anlatım yönetimi ile soru cevap tekniğini kullandığı ve derste materyal olarak ders kitabı ile tahtayı kullandığı gözlemlendi. Ders kitabındaki etkinliklerin ve okuma parçalarının okunmasından sonra kitapta yer alan soruların cevaplandırılması için öğretmenin öğrencilere süre verdiği bu öğrencilerin süreçte Şaban'ın Türk öğrencilerle beraber soruları çözmeye çalıştığı gözlemlendi. Öğretmenin her öğrenciye sırayla okuttuğu soruları Şaban'ın de okumaya çalıştığı fakat yavaş okumasından dolayı Türk öğrencilerin Şaban'ın okumasına müdahale ederek öğretmenim Türkçe bilmiyor ve okuyamıyor ben okuyabilir miyim dedikleri gözlemlendi (Gözlem, 24, Mart, 2016)."

"Öğretmenin bu hafta sınıfta düz anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği ve materyal olarak da tahtayı kullandığı görülürken, projeler yarışıyor adlı konuyla süreci sürdürdüğü ve işgücü ile ilgili konulara değindiği gözlemlendi. Öğretmen ders kitabında bulunan projeler yarışıyor adlı etkinliğin aynısını ve farklı iş kolları ile her öğrencinin kendi defterine yazması gerektiğini söylediği görülürken, öğretmen sığınmacı öğrencilerin yanına giderek bunu nasıl yapacaklarına yönelik açıklamalarda bulunduğu gözlemlendi. Bu nedenle sığınmacı öğrencilerin projeyi beraber yazmaya çalıştıkları ve tartıştıkları gözlemlendi. Öğretmenin kim yazdığı projeyi

okumak ister sorusuna genelde Türk öğrencilerin parmak kaldırdıkları ve projelerini okudukları gözlemlendi. Bu süreçte sığınmacı öğrencilerin parmak kaldırmadıkları ve sürece dahil olmak istemedikleri gözlemlendi. Öğretmenin bu hafta işlenen konulara ilişkin olarak her öğrencinin yardımcı kitap olarak zengin kitabını açmasını ve buradaki etkinlikleri yapmasını istediği görülürken, sığınmacı öğrencilerin zengin kitaplarının olmadığını fark eden öğretmenin kendi kitabını bu öğrencilere verdiği gözlemlendi. Öğretmenin süreçte herkesin zengin kitaptaki etkinlikleri takip edin dediği görülürken, sığınmacı öğrencilerin bizzat isimlerini de söyleyerek hadi bakalım Samet ve Şaban dediği gözlemlendi. Ayrıca öğretmen meslek seçiminde önemli faktörlerin neler olduğundan bahsettiği görülürken herkesin istediği mesleği ve sebeplerini deftere not etmesini istediği ve buna karşılık sığınmacı öğrencilerin de meslek seçiminde nelere dikkat etmeleri ve seçecekleri mesleklere ilişkin not tuttıkları gözlemlendi (Gözlem, 29, Mart, 2016).”

“Bu derste okuma sırasının Şaban’da olduğu fakat okuma parçasını yavaş okuduğu ve bazı kelimeleri okumadığı görülürken, Türk öğrencilerin sıklıkla Şaban’ın okumasına müdahale ettikleri gözlemlendi. Öğretmen ise arkadaşlar lütfen saygılı olun Şaban okuyor işte dediği gözlemlendi. Derste ayrıca öğretmenin ülkelerin gelişmişlik seviyelerinden bahsederken, Samet ve Şaban’a Somali’nin gelişmişlik seviyesini sorduğu ve Somali mi gelişmiş yoksa mı Türkiye karşılaştırabilir misiniz? şeklinde bir soru yönelttiği gözlemlendi. Sığınmacı öğrencilerin ise Türkiye’nin daha gelişmiş olduğunu söyledikleri görülürken, öğretmen ayrıca oradaki insanlar daha çok neyle uğraşırlar diye soruları sürdürmeye devam ettiği buna karşılık olarak Şaban’ın hocam oradaki insanlar daha çok ekip biçme ile uğraşırlar şeklinde yanıtladığı gözlemlendi. Ayrıca derste öğretmenin bütün öğrencilere dünyadaki kıtaları anlatırken öğrencilere seçme hakkı verilse hangi kıtada yaşamak istersiniz neden? sorusunu yönelttiği ve her öğrencinin bu soruya cevap olarak maddeler halinde defterlerine not etmesini istediği gözlemlendi. Buna karşılık öğretmenin sığınmacı öğrencilere siz de burada mı kalmak istersiniz, kendi ülkenize mi dönmek istersiniz ya da başka bir yere mi gitmek istersiniz bunları sebepleri ile birlikte defterinize yazmanızı istiyorum hadi bakalım dediği gözlemlendi. Öğretmen hangi kıtada ve ülkede yaşamak istersiniz ve neden sorusuna? bütün Türk öğrencilerin cevapladıkları ve hayallerini anlattığı görülürken, ayrıca öğretmenin sığınmacı öğrencilere giderek sizler neler yazdınız merak ettim hadi okuyun bakalım dediği buna karşılık sığınmacı öğrencilerden Şaban’ın futbolu çok sevdiği için Arjantin cevabını verdiği, Samet’in ise Somali’de yaşamak isterdim çünkü memleketim dediği gözlemlendi (Gözlem, 05, Nisan, 2016).”

“Öğretmenin sınıfta bu derste yönetim anlayışları ile ilgili test dağıttığı görülürken, sığınmacı öğrencilere de bu testlerden dağıtıldığı gözlemlendi. Samet ve Şaban’ın testlerin çözümüne odaklanmakla beraber dersle ilgili hiçbir diyaloga dahil olmadıkları gözlemlendi. Derste Türk öğrencilerin birbirlerine soru sordukları ve yardımlaştıkları gözlemlenirken, sığınmacı öğrencilerin sınıftan ayrı ve yalnız kalmaları onların ne öğretmene ne de öğrencilere soru sorabilmelerine olanak tanıdığı gözlemlendi. Testlerin çözümünde Türk öğrencilerin parmak kaldırdıkları gözlemlenirken Samet ve Şaban’ın hiçbir soruya parmak kaldırmadıkları gözlemlendi. Süreçte bütün öğrencilerin bir şekilde konuştuğu görülürken Samet ve Şaban’ın bir türlü konuşmadıkları bu nedenle öğretmenin süreci Türk öğrencilerle sürdürdüğü gözlemlendi.

Süreç boyunca materyal olarak tahta ile ders kitabı ve testlerin kullanıldığı gözlemlendi. Öğretmenin materyal olarak sadece ders kitabını kullandığı gözlemlendi. Dünyadaki anayasal faaliyetlerin anlatılmasında Hz. Muhammed'in veda hutbesinin yeri tartışılırken sığınmacı öğrencilerin sürece dahil edilmesine yönelik olarak bu öğrencilerin müslüman bir ülkeden gelişlerin dolayı konuya ilişkin neler düşündükleri değinmediği görülürken, sınıftaki bütün öğrencilere bu hutbenin hiç kimsenin milliyeti ve rengi ile dalga geçilmemesi ve herkesin eşit olması gerektiğine yönelik kurallarını içerdiğine yönelik açıklama yapılmadığı gözlemlendi (Gözlem, 09, Mayıs, 2016).”

6. sınıf Sosyal bilgiler öğretmeni Pınar Çelik'in sığınmacı öğrencilere ilişkin derslerdeki öğretim desteğine yönelik sınıf gözlem notları; Öğretmenin süreci düz anlatım yöntemi, soru cevap tekniği ve materyal olarak ise de tahta ve ders-etkinlik kitaplarını kullanarak sürdürmesi süreci sıkıcı hale getirmiş, bunun ise derslerde sığınmacı öğrenciler dahil birçok öğrencinin dersin amaçları dışında farklı aktivitelerle ilgilenmesine yol açtığı görülmektedir. Öğretmenin dersleri sığınmacı öğrenciler için ilgi çekici kılmak için işlenen konuları bu öğrencilerin geldikleri ülkelerle ilişkilendirme yoluna gittiği görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin derslerde okudukları metinlerde zorlandıkları kısımların ve tahtaya yazılan kavramaların not edilmesinde yaşadıkları zorluklara öğretmenin duyarlı olduğu ve bu öğrencilere yardımcı olmaya çalışması oldukça dikkat çekicidir. Derslerde grup çalışmalarına yönelik etkinliklere sığınmacı öğrencilerin katılmada çekingenlik gösterdikleri, diğer öğrencilerden yardım almaya yönelik girişimlerinin büyük oranda yan yana oturmaları ve birbirlerinden yardım almalarına bağlanabilir. Derslerde öğrencilerin geleceğe yönelik hedef ve beklentilerinin etkinlik ve konuşmalar yoluyla ortaya konulmasında, sığınmacı öğrencilerin çekingenlikleri ve buna yönelik düşüncelerini paylaşmaktan kaçınmaları, okulların bu öğrencilere bir gelecek inşa etmede daha etkili bir yol izlemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sığınmacı öğrencilerden Meryem'in bulunduğu 7. sınıfta sosyal bilgiler öğretmeni Cemile Şimşek'in sığınmacı öğrenciye ilişkin derslerdeki öğretim desteğine ilişkin sınıf gözlem notları ile aşağıda ayrıntılı olarak ortaya konulmaktadır:

“Bu hafta derste öğretmenin osmanlı devletinin vermiş olduğu kapitülasyonlara değindiği görülürken, konuyu düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniği sürdürdüğü gözlemlendi. Öğretmenin konuya ilişkin sınıfa sorduğu sorulara öğrencilerin genelinin parmak kaldırıp

cevaplamak istediği görülürken, sığınmacı öğrenci Meltem'in derse katılmak istemediği gözlemlendi. Ayrıca işlenen kültürel etkileşim konusuna yönelik sürekli örnekler verdiği görülürken, Osmanlı devletinin diğer kültürlerle olan karşılaşması, diğer kültürleri etkileyip onlardan etkilendiğini ifade ettiği ve Almanya'daki Türklerin de buna güzel bir örnek olacağını öne sürdüğü gözlemlendi. Öğretmenin elçi ne demek? sorusunu bütün sınıfa yönelttiği görülürken, öğretmenin soruyu cevaplamasını çok istediği sığınmacı kız öğrenciden olumlu bir yanıt alamadığı gözlemlendi. Konuya yönelik okunan metinden sonra soru-cevap tekniğine geçildiği görülürken konunun anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik geri dönütlere sığınmacı öğrencinin çekingen kalarak ilgi göstermediği ve sürece katılmadığı gözlemlendi (Gözlem, 23, Şubat, 2016)."

"Sığınmacı öğrenci Meltem'in derse hazırlık yaptığı, ders kitabını ve defterini açık tuttuğu görülürken, bu öğrencinin Türk öğrencilerinin aksine satın aldırılan yardımcı kitabının olmadığı gözlemlendi. Öğretmen not tutulurken defterlere geçirilen yazının anlaşılır olarak yazılmasının önemli olduğunu ifade ettiği görülürken, sığınmacı kız öğrencinin yazarken dikkat ettiği ve yanındaki arkadaşına bazı kelimelerin yazılışına yönelik sorular sorduğu gözlemlendi. Öğretmenin notların nasıl alındığını kontrol ettiği görülürken, sığınmacı öğrencinin nasıl not tuttuğunu ve anlayıp anlamadığını dikkatle gözlemlediği görülmektedir. Öğretmenin süreci düz anlatım yöntemini ve soru cevap tekniği ile sürdürdüğü görülürken, derste materyal olarak ders kitabı ve tahtanın kullanıldığı gözlemlendi. Öğretmen derste Meltem ve yanındaki arkadaşı E... 'e çalıştınız mı? divan üyelerinin görevleri nelerdir? sorularını yönelttiği görülürken bu öğrencilerden cevap alamadığı ve buna karşılık öğretmenin de Meltem ve yanında oturan arkadaşına siz beraber çalışsanız birbirinize sorular sorsanız güzel olmaz mı? dediği gözlemlendi. Öğretmenin haftaya tüm okulda yapılacak deneme sınavına bütün öğrencilerin katılmasını istemekle beraber bizzat Meltem'in ismini telaffuz ederek katılmasını istediği gözlemlendi (Gözlem, 01, Mart, 2016)."

"Öğretmenin bu hafta geçen haftadan verilen ödevleri kontrol ettiği görülürken, sığınmacı öğrenci Meltem ile yanında oturan Türk kız öğrencinin ödevlerini yapmadıkları ve öğretmenin neden yapmadıklarına yönelik sorusuna ise cevaplarının hocam biz unuttuk olduğu gözlemlendi. Osmanlı devletinin kuruluş yıllarına yönelik etkinlik yapıldığı görülürken, sığınmacı öğrenci Meltem'in de öğretmeni dinleyerek verilen cevapları not ettiği gözlemlendi. Öğretmenin konuya yönelik Meltem'e de etkinlik yaptırmak istediği görülürken Meltem'in öğretmene ilk tepkisinin yapamayacağına yönelik olduğu daha sonra öğretmenin ısrarı ile hadi beraber yapalım şeklindeki cesaretlendirici yaklaşımı ile Meltem'in etkinliği okumaya çalıştığı ve cevaplamayı başardığı gözlemlendi. Buna karşılık Öğretmenin ise bak yapabiliyorsun Meltem niye yapamıyorum diyorsun dediği görülürken, Türk öğrencilerinin ise hocam o yapamaz biz yapalım dedikleri gözlemlendi. Öğretmenin ise niye öyle diyorsunuz çocuklar Meltem'in de söz hakkı var o cevap verecek dediği gözlemlendi. Ders esnasında öğretmenin Meltem'e matbaanın kullanılmasıyla neler değişti? sorusunu yönettiği ve hadi Meltem kuzum söyle bakalım dediği görülürken Meltem'in cevap vermek istemediği gözlemlendi. Öğretmenin ise buna karşılık Meltem'in tamam sen bilirsin diye eklediği gözlemlendi (Gözlem, 07, Mart, 2016)."

“Öğretmeni bu derse ünlü Türk islam düşünürlerinden bahsettiği, bilime ve sosyal hayata ne kazandırdıklarına yönelik soru-cevap tekniğini kullandığı gözlemlendi. Sürecin düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği ve materyal olarak da ders kitabının ve tahtanın kullanılması ile sınırlandırılması süreci bütün öğrenciler için sıkıcı hale getirdiği gözlemlendi. Sürecin soru-cevap etkinlikleri ile devam ettirilmesi ile beraber öğretmenin İbni Sina’nın uğraştığı alanların hangisi olduğuna yönelik soruyu Meltem’e yönelttiği görülürken ilk etapta Meltem’in şaşırdığı ve utandığı fakat daha sonra öğretmenin de ısrarları ile hadi Meltem İbni Sina deyince az önce okuduk aklımıza ne gelir söyle bakalım dediği Meltem’in de hastalıklar olabilir cevabını verdiği öğretmenin ise aferin sana Meltem diyerek tebrik ettiği gözlemlendi. Ayrıca Öğretmenin ev ödevlerini kontrol ettiği görülürken Meltem’in ödevini yaptığı ve öğretmenden aferin sana bak isteyince oluyor Meltem cevabını aldığı gözlemlendi. Meltem İbni Sina Avrupa’daki ismi nedir sorusunu yönelttiği Meltem’den ise Avicenna öğretmenim yanıtını aldığı gözlemlendi (Gözlem, 22, Mart, 2016).”

“Bu hafta sınıfta öğretmen geçen hafta duyurmuş olduğu yazılı sınavı yapacağını söylediği görülürken, aynı zamanda herkesin defter ve kitaplarını kaldırarak sınav pozisyonu almasını istediği gözlemlendi. Sınav esnasında Türk öğrencilerin öğretmene sınav sorularına yönelik sürekli soru sordukları görülürken, Meltem’in ise sınav soruları ile ilgilendiği öğretmene soru soramadığı gözlemlendi. Meryem yazılı kağıdını verirken, öğretmen çağırmadan hızlıca uzaklaştığı, öğretmenin kendi kağıdını sınıfın ortasında incelmesini istemediği ve yazılı kağıdını verirken utandığı gözlemlendi (Gözlem, 15, Nisan, 2016).”

“Ders sürecinde sanayi inkılabının değişim, gelişim ve sonuçlarına ilişkin soru-cevap etkinliklerinin, tartışmaların ve düz anlatım yönteminin kullanıldığı gözlemlendi. Öğretmen sanayi inkılabındaki gelişmeler ve İngiltere’deki günlük yaşamla kendi yaşamı ve ailesiyle bağlantı kurarak dersi ilgi çekici kılmaya çalıştığı gözlemlendi. Sürecin değerlendirilmesine yönelik sorulan soruların cevaplanmasında Türk öğrencilerin ön planda olduğu görülürken, Meltem’in ise çekindiği ve parmak kaldırmadığı gözlemlendi. Dersin ilerleyen süreçlerinde Meltem’e sorulan reform nerede başlamıştır? sorusuna Meltem’in cevap veremediği görülürken, bunu cevaplandıramadığını gören öğretmenin daha sonra ise Meltem’e coğrafi keşiflerin sonuçlarının neler olduğuna? yönelik soruyu yönelttiği ve doğru cevabı aldığı bu nedenle öğretmenin Meltem’i tebrik ederek aferin dediği gözlemlendi (Gözlem, 29, Nisan, 2016).”

“Bu haftayı öğretmenin yoklama ile başlattığı ve konu ile ilgili test dağıttığı gözlemlendi. Öğretmenin dağıtılan testlerin çözümünden sonra dönem ödevlerini getiren bazı öğrencilerin ödevlerini değerlendirdiği görülürken, birçok öğrencinin ödevini getirmedeği Meltem’in de bu öğrencilerden olduğu ve öğretmenin de buna karşılık Meltem ödevin nerede diye sorduğu gözlemlendi. Sürecin düz anlatım yöntemi ile soru-cevap tekniği kullanılarak sürdürüldüğü görülürken, materyal olarak da tahta ve ders kitabının kullanıldığı gözlemlendi. Dersin ilerleyen süreçlerinde Meltem’in derse katılımının sınırlı olduğunu gören öğretmenin Meltem’e geçmişteki divanı-hümayum günümüzde hangi kurumun karşılığıdır diye bir soru yönelttiği görülürken Meltem’in de bugün TBMM’nin karşılığıdır öğretmenim şeklinde yanıtladığı buna karşılık ise öğretmenin Meltem’i tebrik ettiği ve aferin diyerek ve teşekkür ettiği gözlemlendi (Gözlem, 06, Mayıs, 2016).”

“Derste düz anlatım yöntemi, soru-cevap tekniğinin kullandığı görülürken farklı yöntem tekniklere başvurulmadığı gözlemlendi. Bu açıklamalara ve soru-cevap etkinliklerine Türk öğrencilerin katıldıkları ve etkili olarak kullandıkları görülürken, Meltem’in bu açıklamalara ve soru-cevap etkinliklerine katılmak istemediği ve parmak kaldırmadığı gözlemlendi. Süreçte öğretmenin Osmanlı devletinin birinci dünya savaşına girişi ve burada yaşanan olaylar ve üç kıtadaki hâkimiyetine yönelik açıklamalarda bulunduğu görülürken Meltem’in geldiği Irak’a yönelik de bilgi verdiği, bu toprakların Osmanlı devletinin bir parçası olduğuna yönelik açıklamalarda bulunduğu ayrıca I. Dünya savaşında Arapların İngilizlerle işbirliği yaptığına yönelik açıklamalarına Meltem’in üzülerek sınıfı terk ettiği gözlemlendi. Daha sonra ise öğretmenin Meltem’den özür dilediği onu kastetmediğine yönelik açıklamalar yaptığı görülürken, olayı sakinleştirdikten sonra Meltem’e itilaf devletlerinin hangi ülkelerden oluştuğuna yönelik soruyu yönelttiği Meltem’in ise Fransa, İngiltere ve Rusya karşılığını verdiği bu cevaba karşılık öğretmenin de aferin sana Meltem dediği gözlemlendi (Gözlem, 20, Mayıs, 2016).”

7. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Cemile Şimşek’in sığınmacı öğrenciye ilişkin derslerdeki öğretim desteğine yönelik sınıf gözlem notlarında; öğretmenin süreçte genel anlamda dersleri düz anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği ve materyal olarak ise tahta ve ders-etkinlik kitaplarını kullanmakla sıkıcı hale getirdiği görülmektedir. Sığınmacı öğrencinin derslere katılma, sorulan sorulara ya da sınıfta yapılan tartışmalara katılmaya yönelik çekenliğini, öğretmenin bu öğrenciyi cesaretlendirerek ve öğrenciye başarıyı tattırarak çözmeye çalıştığı görülmektedir. Öğretmenin süreçte bütün öğrencilere olduğu gibi sığınmacı öğrenciyi de konulara, kavramlara ve ödevlere yönelik geri-dönütler verdiği görülmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencinin diğer öğrencilerle işbirliği yaparak eğitim-öğretim süreçlerine katılması ve diğer öğrencilerle kaynaşmasına yönelik hem sığınmacı öğrencinin hem de diğer öğrencilerin teşvik edildiği görülmektedir. Derslerde anlatılan bazı konuların sığınmacı öğrencinin geldiği ülke ile ilişkilendirilmesine önem verildiği ve ayrıca sığınmacı öğrencinin tarihi ve kültürel hassasiyetlerine hoşgörü ile yaklaşılmasına dikkat edildiği görülmektedir.

Akran Desteği

Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Akran Desteğine İlişkin Görüşleri

İşbirlikçi öğrenme faaliyetleri ve akran eğitimi gibi akran etkileşimi artıran ve kolaylaştıran sınıf yapıları, pozitif akran etkileşimlerini teşvik edebilir ve öğrencilerin birbirlerini teşvik etmelerini sağlayarak destekleyici öğrenmelerin artırılmasını sağladığı ifade edilmektedir (Pavri & Monda-Amaya, 2001). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin her biri, akademik ve sosyal açıdan özel ihtiyaçları olan sığınmacı öğrencileri desteklemek amacıyla genellikle akran desteklerine bağlı girişimleri desteklediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sığınmacıların akademik ve sosyal açıdan desteklenmelerinde akran desteğinin önemine ilişkin başlıca ifadeleri aşağıda özetlenmektedir:

“Bu okulda sığınmacı öğrenciler genel olarak ayrı duruyorlar ve aynı zamanda sınıf ortamı da biraz ayrı durmalarına neden oluyor çünkü katılmıyorlar derslere ve yan yana oturuyorlar diğer öğrencilerle çok iletişime geçmiyorlar onlardan yardım istemiyorlar. Zaten onlardan ayrılmış duruyorlar. Bütün bunlardan dolayı çok sokulamıyor sosyal ortamlara sürekli birlikteler işte. Bütün bunlar sınıfla kaynaşmalarını da etkiliyor, bu derse de yansıyor kendilerini yalnız hissediyorlar ve kendilerini ifade edemiyorlar diye söyleyebilirim. Sınıfta bir konuyu okumalarını istiyorum fakat ona bile çekiniyorlar okumalarının kötü olmasından dolayı. Türk öğrenciler de sığınmacı öğrencilerin okumalarındaki yanlışları düzelttikleri zaman sığınmacı öğrenciler onlardan bile alınıyorlar, korkuyorlar bu nedenlerden dolayı diğer öğrencilerle çalıştıklarını görmedim (Pınar Çelik, Görüşme, 23, 02, 2016).”

“Türk öğrenciler sürekli sığınmacı/mülteci arkadaşlarınıza yanlış yapmayın, onlar misafir, onlara gerekli yardımları yapalım onları da kendi aramıza alalım derslerde beraber çalışalım, teneffüste beraber oynayın diye sürekli tembihledim. Bu öğrenciler çok çekingen oldukları ve farklı yerlerden geldikleri için, Türkçeyi çok iyi bilmedikleri ve burada kendilerini farklı hissettikleri için bunların tamamının temelinde yabancı olmaları ve Türkçeyi tam olarak bilmemeleri yatıyor. Bu çekingenlikleri ve sessizliklerinde dolayı derslere, grup çalışmalarına canlı olarak katılamıyorlar ve kendilerini gösteremiyorlar. Bu sığınmacı öğrencileri aslında diğer öğrencilerle beraber ulusal bayramlara ya da okul çapında yapılacak etkinliklere katılmaları için çalıştık da bu çocuklarda öyle bir istek yok. (Ferhat Yılmaz, Görüşme, 10, 06, 2016).”

“Bizim okulumuzda sene sonlarında kermes olur veya bilim fuarı yapılır. Bu etkinlikler de bütün

sınıf Meltem de de dahil ortak bir şeyler yapmaya çalışır. Bu etkinliklerde gruplar oluşturularak, her gruba proje konusuna yönelik bir görev verilir. Bu nedenle her grup birliktelik, beraberlik, dayanışma içinde bu projeyi hazırlıyorlar. Örnek olarak bu etkinliklerde bir grup gelen misafirleri karşılıyorsa, bir grup servis yapıyor, diğer grup tanıtım yapıyor gibi o şekilde yapıyoruz. Sığınmacı öğrencilerde zaten bir çekingenlik ve utangaçlık var diğer öğrencilerle tanışmıyor, kaynaşmıyor ve bu öğrencilerle ortak çalışmalara katılamıyorlar. Ben her zaman diğer öğrencilere Meltem ile arkadaşlık yapın, mesela beden eğitimi dersinde oyun kuruyorsanız Meltem'i de içinize alın, Sosyal bilgiler derslerindeki grupla yapılacak etkinliklerde Meltem'i de arınıza alın dememe rağmen Türk öğrencilerden öğretmenim Meltem kendisi gelmiyor dediklerini çok duydum. Sınıfta Bir tane samimi arkadaşı vardı E.... diye bir onunla beraber arkadaşlık kuruyor. (Cevriye Çakmak, Görüşme, 07 Haziran ,2016).”

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan desteklenmelerinin önemine ilişkin düşüncelerinde; Sığınmacı öğrencilerin hem sınıf ortamının yapısı hem de sürekli birlikte olmaları ve yan yana oturmalarının, bu öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerle iletişim kurma, kaynaşma ve grupça yapılan etkinliklere katılmalarını sınırlandırdığı ifade edilmektedir. Sığınmacı öğrencilerin Türkçe'ye yönelik zayıf hakimiyetlerinin, bu öğrencilerin sınıf ortamında ve ders esnalarında konuşmaktan çekinme ve alay konusu edilme korkusu yaşamalarına, ayrıca grupça yapılan çalışma ve etkinliklere katılımlarını etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin çekingenlik, alay edilme korkusu ile ortaya çıkan klikleşmelerini engellemek için bu öğrencileri oluşturulan sosyal ve akademik gruplara dahil etme, oynanan oyunlara katılmalarını sağlama ve ulusal ve yerel bayramlarda sorumluluk verme yolunu seçtikleri görülmektedir.

Sığınmacı ve Türk Öğrencilerin Akran Desteğine İlişkin Görüşleri

Görüşmeler sırasında öğrencilerden sınıfta edindikleri akran desteğine yönelik düşüncelerinde okul çalışmalarının, sınıftaki diğer öğrencilerle yardımlaşmaya yönlendirdiğine yönelik olduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıflardaki akran desteğine yönelik görüşleri aşağıda özetlenmektedir:

6F sınıfı sığınmacı öğrencilerinin akran desteğine yönelik düşünceleri aşağıda verilmektedir:

“Türk öğrencilerine neler anlatılıyorsa bizlere de o anlatılıyor. Bizim ile ilgili ülkemizle ilgili hiçbir şey anlatılmıyor belki bizim üzülmemizi istemedikleri için olabilir. Biz Şaban ile oturuyoruz, ödev yapıyoruz derste diğer öğrenciler ise başkaları ile ödev yapıyorlar. Sınıfımı çok seviyorum çünkü Somalili olduğum için farklı olduğumu düşünmüyorum. Burada arkadaşlarım var oyun oynuyoruz teneffüste. Derste ben Şaban ile kitabı takip ediyorum, etkinlikleri yapıyorum (Samet, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Sınıftaki arkadaşlarım çok iyi burada Somali’den gelmem, farklı renkte olmam ve farklı dil konuşmaktan dolayı bana kötü davranan olmadı. Ama geçen sene bizimle kara, siyah, zenci diyenler oldu. Ama bu sene daha iyi sınıfımız ve bize daha farklı davranıyorlar, bize yardım ediyorlar, kitap veriyorlar ve anlamadığımız yerleri söylüyorlar. Derslerde öğretmenlerimiz bize yardım ediyorlar. Arkadaşlara verilen ödevleri bize de veriyorlar. Ben anlamadığım da onlara soruyorum. Sosyal bilgiler dersinde öğretmen bizi derse katıyor, soru soruyor tarih ile ilgili ben yapamadığımda diğer arkadaşlara soruyorum (Şaban, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

6. sınıfta bulunan sığınmacı öğrencilerin akran desteğine yönelik düşüncelerinde; Derslerde sürecin bütün öğrenciler için aynı şekilde devam ettirildiği fakat derste sorulan sorulara, verilen ödev ve etkinliklerinde diğer öğrencilerin yardımlaşmaları görülürken, sığınmacı öğrencilerin genel anlamda birbirleriyle yardımlaşmayı tercih ettikleri görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin derslerde takip ettikleri çekingenlik, yardımlaşmama gibi davranışlarının sınıfta ve teneffüslerde oynanan oyunlara katılmada sergilemedikleri ve oyunlarda aktif oldukları ifadeler ile ortaya konulmaktadır.

5. sınıfta bulunan sığınmacı öğrencilerinin sınıftaki akran desteğine yönelik düşünceleri aşağıda verilmektedir:

“Sınıftaki arkadaşlarım iyi sosyal bilgiler dersini az seviyorum çünkü çok anlamıyorum. Verilen ödevleri kendim yapıyorum, kimse bana yardım etmedi. Ben Habib’e yardım ediyorum çünkü o çok Türkçe bilmiyor. Sosyal bilgiler öğretmeni ve diğer öğrenciler yardım etmiyor. Ben diğer öğrencilerle ödev yapmadım, onlarla konuşmuyorum derste (Delil, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Burada hiçbir öğretmen ve arkadaşım benim geldiğim yer ile ilgili bilgi sahibi değil ve derste yabancı olduğum için öğretmen ve dersleri tam anlamıyorum öğretmen ve diğer öğrenciler bana yardım ediyor, buradaki insanlar çok iyi. Ben sadece Arapça biliyorum, bu nedenle derste anlamıyorum. Sosyal bilgiler öğretmeni bize de ders anlatıyor, bize de ödev veriyor. Derste ben Hale ile oturuyorum o bana yardım ediyor diğer öğrenciler bana yardım etmiyor (Emine, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Burada arada yabancı olduğum için beni anlamıyorlar. Sınıftaki arkadaşlarım iyi teneffüslerde oyunlara girmemi istiyorlar ama diğer sınıflar istemiyor sen git diyorlar. derste ben ödevlerimi kendim yapıyorum kimse bana yardım etmiyor. Yabancı olduğum için öğretmenler bana burada hiçbir şey demiyorlar ve tek başıma okula gelip gidiyorum (Habib, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Bana burada farklı davranmıyorlar, öğretmen bize de ders anlatıyor ve ödev veriyor ben Emine ile yapıyorum ödevlerimi o Türkçe bilmiyor. Kimse bize yardım etmiyor sınıfta. Bizi çok anlamıyor sosyal bilgiler öğretmeni ama bizimle ilgileniyor derse katılmamızı istiyor. Onun dışında direk dersini anlatıp gidiyor. Biz Emine ile kitabı okuyoruz (Hale, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

5. sınıfta bulunan sığınmacı öğrencilerin akran desteğine yönelik düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik olumsuz düşüncelerinin derse katılımı, derste grupça yapılan etkinliklere ve oyunlara katılımı da etkilediği ifade edilmektedir. Öğretmenin süreci bütün öğrenciler hitap edecek şekilde planlamının yanında, sığınmacı öğrencilerin de sürece katılması, iletişim problemlerini çözerek diğer öğrencilerle derslere ve oyunlara yönelik işbirliği yapmalarını teşvik ettiği görülmektedir.

7. sınıfta bulunan sığınmacı öğrencinin akran desteğine yönelik düşünceleri aşağıda verilmektedir:

“Sınıfta arkadaşlarımı ve öğretmenlerimi çok seviyorum. Bana saygılılar, seviyorlar ve yardımcı oluyorlar. Benim farklı durumlarda derse katılımım için benimle daha fazla konuşmaya çalışıyorlar, utanmayayım diye bana sürekli söz hakkı veriyorlar ve dinliyorlar. Çünkü ben ilk buraya geldiğim zaman hocalardan çok utanıyordum yani. Öğretmenler derste okutulan parçaları bana da okutuyorlar, sorulan sorulara benim de cevaplamamı istiyorlar. Benim sınıfta farklı hissetmemem için diğer öğrenciler gibi derse katılmamı istiyorlar ve diğer öğrencilerin bana yardım etmesini, benimle arkadaş olmasını ve konuşmalarını çok istiyorlar ve beni çok seviyorlar. Buradaki öğretmenler ve sınıftaki arkadaşlarım bana kötü davranmıyorlar fakat çok da önem vermiyorlar gibi. Ben olsaydım daha çok önem verecektim, daha konuşkan olacaktım, dışardan gelen öğrencilere yardım ederdim onlara özel kitaplar ve ödevler verecektim. Bizim burada Türkçeyi daha iyi öğrenebilmemiz için bir Türkçe sınıfı açtırdım. Mesela farklı sınıflarda Iraklı iki kız öğrenci var ve onlar hiçbir arkadaş ile konuşmuyorlar. Benim yanıma geliyorlar dertlerini anlatmak için erkekler onlarla dalga geçiyorlar ve hiç kimse onları dinlemiyor. Benimle kız arkadaşlarım konuşuyorlar, yardım ediyorlar derslerde onun için ben erken öğrendim Türkçeyi fakat onlarla hiç kimse konuşmuyor ve bu nedenle çok zorlanıyorlar. Buradaki müdür, öğretmenler biraz daha önem verse, ayrı bir ders kitabı olsa, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmesi için bir Türkçe sınıfı kurulsa bunlar çok güzel olur ve şu an bunlar bizim okulumuzda yok (Meltem, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

7. sınıfta bulunan sığınmacı öğrencinin akran desteğine yönelik düşüncelerinde; sığınmacı öğrencinin öğretmen ve öğrencilerle olan sıcak ilişkilerinin Türkçe’yi hızlı ve iyi bir şekilde öğrenmesine neden olarak gösterildiği görülmektedir. Öğretmenin derslerde sığınmacı öğrencinin diğer öğrencilerle işbirliği yapmasını, yardım almasını ve sürekli etkileşim

kurarak yeni arkadaşlar edinmesini teşvik ettiği görülmektedir. Sığınmacı öğrencinin kendisine önem verildiğini fakat okulda bulunan diğer sığınmacı öğrencilerin birçoğunun kendilerini önemseyen bir sınıfları ve arkadaşları olmadığını, bu öğrencilerin büyük bir bölümünün Türkçe bilmedikleri, iletişim kurmadıkları ve yeni arkadaşlar edinemediklerini ifade ettiği görülmektedir.

Sığınmacı öğrencilere sınıfta yapılan akran desteğine yönelik Türk öğrencilerle yapılan görüşmeler aşağıda özetlenmektedir:

6. sınıfta bulunan sığınmacı öğrencilerin akran desteği almasına yönelik sınıflarındaki Türk öğrenciler ile yapılan görüşmede dikkat çeken ifadeler aşağıda verilmektedir:

“Biz sınıfta oyunlar oynarken yada teneffüste kendi aramızda maç yaparken Samet ve Şaban’ı da kesinlikle çağırıyoruz oyuna. Derslerde ise mesela sosyal bilgiler dersinde onlar yan yana oturdukları için beraber yapıyorlar verilen ödevleri, pek bizimle yapmıyorlar. Sığınmacı öğrenciler sınıfta zorluk yaşıyorlar bazı öğretmenler bunların dillerine çevrilmiş fotokopiler veriyor, bazıları mesela sosyal bilgiler öğretmeni bol bol kitap okutturup ödevler veriyor, etkinlikler yaptırıyor fakat Samet ve Şaban hep kendileri yapıyor bu ödevleri ve etkinlikleri bizlere hiç sormuyorlar (Ömür, Görüşme, 09 Haziran, 2016).”

“Sınıfımızda Türk-sığınmacı ayrımcılığı kesinlikle yok ve herkes birbirlerine karşı çok saygılı ve yardımsever davranıyor. Sınıfımızdaki yabancılar Türkçe konuşmakta biraz zorlanıyorlar çünkü Türkçe onların ana dilleri değil. Bütün bu farklılıklara rağmen biz birbirimizle çok iyi anlaşıyoruz ve onların zorlandıkları yerlerde biz derslerde yardımcı oluyoruz. Sosyal bilgiler derslerinde bizim zengin defterimiz var onların olmuyor biz bunları onlara veriyoruz onlar da okuyabiliyor ve yardımcı olmaya çalışıyoruz. Derste biz bazen sırayla ders kitabını okuyoruz onlara da sıra gelince onlar da okuyorlar ve okurken bazen biz onların yanlış okudukları kavramları düzeltiyoruz ve yardımcı oluyoruz bu şekilde (Çağrınur, Görüşme, 08 Haziran, 2016).”

“Sınıfımızda Samet ve Şaban’a zaten erkekler de ayrı bir önem veriyor onlar aralarına alıyorlar oyunlarda, teneffüste sürekli futbol oynuyorlar. Sınıfımızda farklılıklar yok herkes birbirlerine gayet saygılı davranıyor mesela sınıfta Samet ve Şaban ihtiyaçları olursa yardım eder herkes ama sınıfta genelde beraber takılıyorlar ödevlerde falan. Dillerinin farklılığından dolayı bazı konuları anlamıyorlar ve sormaktan çok çekiniyorlar. Bence her öğretmen önem gösteriyor Samet ve Şaban’a bu anlamda bizim onlarla arkadaşlık kurmamızı aramıza almamızı ve derslerde yardımcı olmamızı istiyorlar ama onlar yan yana oturuyorlar ve beraber yapıyorlar ödevleri, kimseye sormadan çözüyorlar etkinlikleri ve testleri (Zeliha, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Sınıfımızda farklı ülkelerden ve yerlerden gelen yabancı arkadaşlarımız var biz onları seviyoruz ve kendimiz gibi görüp kendi aramıza almaya çalışıyoruz. Mesela erkekler teneffüste onlarla maç yapıyorlar, oyunlara çağırıyorlar, şampiyonluk maçlarında onlar da oynuyor. Derslerde

genelde tek takılıyorlar hiç kimseye dersle ilgili sor sorduklarını görmedim sorsalar yardım eder arkadaşlar çok çok seviyoruz onları (Melis, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Samet ve Şaban bence farklı değiller bizden belki farklı yerden gelmeleri, dili iyi bilmemeleri olabilir de onun dışında onlar da bizim gibi aynı dersi görüyorlar hani zorlandıklarında öğretmenler ve sınıfta arkadaşlar yardım ediyor. Okulda Samet ve Şaban bazen olsa da sınıfımızda erkekler ile maç yapabiliyorlar, oyun oynamayı çok seviyorlar ama derslerde yalnız oluyorlar, çekiniyorlar öğretmene ve diğer öğrencilere sormuyorlar. Sınıfta bu arkadaşların derse katılmaları için bir çok öğretmen ilgi gösteriyorlar, birebir ilgileniyorlar, ekstradan okumalar ve etkinlikler veriyorlar bize de onlara yardımcı olmamızı söylüyorlar ama onlar konuşmak istemiyorlar, çekiniyorlar bizden (Selen, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Sınıfta erkekler Samet ve Şaban’ı teneffüste oyunlarda ve maçlarda sürekli çağırır beraber oynarlar. Ama sınıfta ve derslerde tek başınalar, konuşmak istemiyorlar, katılmak istemiyorlar yani. Her öğretmenimiz gibi sosyal bilgiler öğretmenimiz de onların da derse katılmalarını, etkinlik ve ödevlerini eksiksiz yapmalarını ve bütün aktivitelere diğer arkadaşları ile birlikte kaynaşarak katılmalarını istiyor. Benim gördüğüm hiç bir derse isteyerek katılmıyorlar, diğer arkadaşları ile derste konuşmuyorlar, yardım istemiyorlar, yalnız oturuyorlar (Rüveyda, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

Sığınmacı öğrencilerin akran desteği almalarına yönelik 6. sınıftaki Türk öğrencileri ile yapılan görüşmede; Sığınmacı öğrencilerin derslerde yan yana oturmaları ve birbirlerinden ayrılmamalarından dolayı derslerde devam ettirilen ödev, etkinlik yada grup çalışmalarına katılmada isteksiz oldukları fakat teneffüslerde oynanan oyunlara, sınıfça yapılan grup etkinliklerine severek katıldıkları ifade edilmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta ya da teneffüslerde yaşadıkları iletişim problemleri ile konulara yönelik zorlukları aşmada diğer öğrencilerde yardım etmek gerektiğine yönelik bir anlayışın olduğu görülmektedir. Derslerde sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları eğitim-öğretim materyallerinin diğer öğrenciler tarafından paylaşılma yoluyla giderilmesi de dikkat çekmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıflarda yaşadıkları çekingenliklerin, asosyal davranışların değiştirilmesinde, öğretmenin bu öğrencilerle birebir ilgilenme ve diğer öğrencilerle arkadaşlık kurma, derslerde yardımlaşma ve işbirliğine önem verdikleri görülmektedir.

7. sınıfta bulunan sığınmacı öğrencinin akran desteği almasına yönelik 7. sınıf Türk öğrencileri ile yapılan görüşmede dikkat çeken ifadeler aşağıda verilmektedir:

“Sınıfımız çok iyi bütün öğrenciler sınıfı dışarıya karşı koruyor. Meltem’i de koruyoruz ve yardım etmek istiyoruz derslerde ve en sevdiğim arkadaşlarımdan birisi. sosyal bilgiler öğretmeni sık sık derste ona söz hakkı veriyor okutmaya çalışıyor ama o okumak istemiyor.

Öğretmenimiz bize arkadaşlar Meltem'i de aranızda alın derslerde ona yardım edin diyor sık sık ama Meltem de çok aramıza katılmıyor, derste çok katılmıyor ve parmak kaldırmıyor bence çekiniyor biraz (Çınar, Görüşme, 08 Haziran, 2016)."

"Meltem sınıfta bizden farklı değil çünkü kendisini artık bizden gibi görüyor ve bizimle birlikte her derse katılıyor, her soruya cevap vermeye çalışıyor. Meltem dil bilmemesi, kendini farklı hissetmesi, çok çekingen ve utangaç olması burada kendini rahat hissetmemesine neden oluyordur belki o yüzden sınıfta E.... başka arkadaşla takılmıyor ve yardım istemiyor gördüğüm kadarıyla hep onunla geziyor, onunla oturuyor (Metin, Görüşme, 08 Haziran, 2016)."

"Meltem sınıfta arkadaşı var E... diye hep onunla gezer ve E... Türkçeyi öğretti Meltem'e. E... arkadaşımız ona Türkçe öğrettiğinden bu yana zaten bizimle de arpça konuşmuyor ve artık Türkçeyi anlamakta zorlanmıyor. Sosyal bilgiler öğretmenimiz Meltem'in de derse katılması için onu zorluyor, ona ödevler veriyor ve aynı zamanda bizden de yardım etmemizi istiyor ama Meltem çok utanıyor o yüzden sınıfta sadece E... 'e soruyor (Oğuz, Görüşme, 08 Haziran, 2016)."

Sığınmacı öğrencilerin akran desteği almalarına yönelik 7. sınıftaki Türk öğrencileri ile yapılan görüşmelerde; Sınıfta bütün öğrenciler gibi sığınmacı öğrencinin de dışarıdan gelebilecek bütün tehlikelere karşı korunduğu, bu öğrencinin sevilen, önmsenen ve iyi bir arkadaş olarak bilinen bir öğrenci olduğuna yönelik ifadelerin olduğau görülmektedir. Öğretmenin sınıfı sığınmacı öğrenci ile arkadaş olmaları, ona yardım etmelerini, derse katılabilmesi ve derslerde konuşması için işbirliği yapmalarına yönelik motive ettiği görülmektedir. Sığınmacı öğrencinin çekingen ve içine kapanık olmasına bağlı olarak sınıfta samimi anlamda tek arkadaşının olduğu ve Türkçeyi de bu arkadaşı sayesinde öğrendiğine yönelik ifadelerin ön planda olduğu görülmektedir.

5. sınıfta bulunan sığınmacı öğrencilerin akran desteği almalarına yönelik 5. sınıftaki Türk öğrencilerin ifadeleri aşağıda verilmektedir:

"Onlar da bizlerle arkadaş olmaya çalışıyor ama Hale ile Emine sürekli beraberler Türk öğrencilerle arkadaşlık kurmayı ve onlardan yardım istemeyi çok sevmiyorlar. Bütün öğretmenler onların derse katılmalarını ve parmak kaldırmalarını çok istiyor, bize onlara yardım edin diyorlar ama onlar sınıfta çok utanıyorlar. Sınıfta mesela onlarla oyunlar oynamaya başlayınca onlar Türkçeyi daha iyi öğrenmeye başladılar, ilk etapta zorlanıyorlardı ama onlar da zamanla öğreniyorlar. Ben onları çok seviyorum ve onların sınıfta olmalarından çok mutluyum. Zaten bütün oyunlarda hep beraberiz (Bekir, Görüşme, 07 Haziran, 2016)."

"Hale ve Emine sosyal bilgiler dersinde parmak kaldırıyorlar ama soruları cevaplayamıyorlar, yan yana oturuyorlar ve kimseye soru sormuyorlar. Sınıfta tüm öğrenciler buradaki yabancı öğrencileri çok seviyor, onlarla arkadaşlık kuruyorlar, onlarla oyun oynuyor ama derslerde

onlara yardım eden yok öğretmenlerin yanında utanıyorlar. Mesela ben çok seviyorum buradaki yabancı öğrencileri çok yardımseverler. Onlar derste çekiniyorlar çünkü iyi Türkçe konuşmuyorlar, konuları anlamıyor, biz birbirilerimizi anlamıyoruz o yüzden derste soru sormuyorlar (Mustafa, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Sınıfımızdaki yabancılarla bazen dışarda beraber oyunlar oynuyoruz. Sınıfımda Hale biraz Türkçe biliyor ve yanındaki Emine’ye yabancı dilde anlatıyor diğerleri çok Türkçe bilmiyorlar ve sınıfta soru sormuyorlar, yardım almıyorlar hep yan yanalar. mesela derste bir defasında Hz. Peygambere yönelik şiir yazıp okudular kimseden yardım almadılar genelde sınıfta utanıyorlar, konuşmuyorlar. Öğretmenler sık sık şunu söylüyorlar onlar bizden farklı bir dil biliyor o yüzden derste onlara yardım edelim ama onlar pek yardım istemiyorlar. Mesela sosyal bilgiler dersinde haritadan bir yerler bulun dediği zaman öğretmen okuyamadıkları için bulamıyorlar bu yerleri, Bazı renklerin adlarını bile söyleyemiyorlar. Öğretmen ise onların bu zorlukları aşması için onlara yardım etmememizi ve onlarla arkadaşlık kurmamızı istiyor fakat sınıfta onlar ayrı oturuyorlar (Halide, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Onlar sınıfta bazen böyle dışlanabiliyorlar bence onları oyuna falan almadık bazı zamanlar onlar kendilerini kötü hissetmiş olabilir. Ama sonra teneffüslerde oyunlar oynayama başladık ama derste bunlar yan yana oturdukları için beraber okuyorlar, beraber çözüyorlar etkinlikleri yardım almıyorlar. Mesela bazı sosyal bilgiler derslerinde öğretmen okuma yaptırıp bunları yazdırıyor, Iraklılar ise bize soruyorlardı işte şu kelime nasıl yazılıyor ya da nasıl okunup bize söyleyebilir misin diye sıkı sık soruyorlardı bunu hatırlıyorum (Elif, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Burada bizlerin ve öğretmenlerin tamamının Türkçe konuşmaları ve onların da çok iyi dil bilmemeleri onlar için çok zor oluyor. Derslerde bütün öğretmenlerin ve öğrencilerin bu öğrencilere yardım etmeleri gerekiyor ama yardım eden çok kimse yok çünkü bu öğrenciler çok utanıyorlar, konuşmak istemiyor, kimsenin yanına oturmuyorlar. Örneğin birçok öğretmen derste kitaptakileri tahtaya yazıyor ve bu öğrencilerin bunları defterlerine geçirmelerini istiyor. Onlar tabi Türkçe yazmayı bilmedikleri için harfleri biraz karıştırabiliyorlar, bunları da hemen öğretmemiz gerekiyor. Mesela sosyal bilgiler öğretmenimiz onlar dışardan geldiler, Türkçe bilmiyorlar, konuşamıyorlar ve zor durumdalar lütfen çok az da olsa onlara bir şeyler öğretin lütfen saygılı olun diyor (Feyza, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

Sığınmacı öğrencilerin akran desteği almalarına yönelik 5. sınıftaki Türk öğrencilerin ifadelerinde; Sığınmacı öğrencilerin sınıfta diğer öğrencilerle arkadaşlık kurmak istemediği görülürken, öğretmenin de bu problemi aşmak için sık sık diğer öğrencileri, sığınmacı öğrencilerle arkadaşlık kurmaları ve onlarla işbirliği yapmaları için teşvik ettiği görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin Türkçeyi çok iyi konuşamamalarına bağlı çekingen, içine kapanık öğrenciler olmalarının, bu öğrencilerin sınıfta yan yana oturmaları ile diyalogların birbirleriyle sınırlamaları için sıklıkla neden olarak gösterildiği görülmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin derste ve ders dışında oluşturulan akademik ve sosyal gruplar katılmayı sıklıkla red ettikleri görülürken, aksine bu öğrencilerin teneffüslerde oynanan oyunlara ve oluşturulan grup etkinliklerine katılmak istemelerinde oyunların bu öğrencilerin sınıfa adapte olmalarında ne kadar etkili olduğuna ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Akran Desteğine İlişkin Sınıf Pratikleri

Genel olarak sınıf ortamında yapılandırılmış akran desteğinin sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenler akran desteğinin, sığınmacı olan ve olmayan öğrencilerin sosyal etkileşimine artırmak için kullandıkları önemli bir strateji olduğunu belirtmişken, gözlemlerin çoğunda öğretmen odaklı soruların yanıtladığı ve sürecin farklı etkinliklerle zenginleştirilmediği görülmektedir.

5. sınıfta bulunan Delil, Habib, Emine ve Hale adlı sığınmacı öğrencilerin akran desteği almalarına yönelik sosyal bilgiler öğretmeni Ferhat Yılmaz'a yönelik sınıf gözlem notlarında dikkat çeken ifadeler aşağıda verilmektedir:

“Sosyal bilgiler dersinde bu hafta öğretmenin sığınmacı öğrencilere doğal afet nedir? sorusuna yönelttiği görülürken, buna karşılık sığınmacı öğrencilerin cevap vermek istemedikleri gözlemlendi. Bu hem konunun hem de dilin anlaşılmasının yanında diğer öğrencilerin ise sığınmacı öğrencilere yardım etmeyi değil öğretmenin onlar okuma-yazma bilmiyorlar, biz cevaplayalım mı cevabını verdikleri gözlemlendi. Düz anlatım yöntemi ve tahtada ders kitabının okutturulmasıyla sınırlandırılan derste öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki diyaloglarda Türk öğrencilerin aktif oldukları görülürken, sığınmacı öğrencilerin sürece dahil olmadıkları ve diğer öğrencilerden yardım almadıkları gözlemlendi. Ders işlenirken öğretmenin iki sığınmacı kız öğrenciye kitap okutturmaya yönelik “okumayı biliyor musunuz?” sorusuna sığınmacı öğrencilerin cevap vermedikleri ve diğer öğrenciler ise onların Türkçe bilmedikleri, okumayı bilmedikleri ve onlara okutulmaması gerektiğine yönelik tepkilerinin olduğu gözlemlendi (Gözlem, 19 Şubat, 2016).”

“Düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniğinin kullanıldığı derste, öğretmenin sırtı sınıfa dönük tahtaya önemli kavramları not ettiği, bu nedenle sınıfı kontrol edemediği, sadece soru soranlara açıklama yaptığı görülürken, sığınmacı öğrencilerin anlamadıkları yerleri ve yazamadıkları kavramları sınıfta hiç kimseye sormadıkları gözlemlendi. Türk öğrenciler tahtadaki yazılara ve anlatılan konuya yönelik birbirlerinden yardım aldıkları görülürken, sığınmacı öğrencilerin ise

yazıları yetiştirmekte zorlandıkları ve yanlarında yazabilen Türk öğrencilere sormadıkları gözlemlendi (Gözlem, 29 Şubat, 2016).”

“Sürecin öğretmen konuya kısa bir giriş ile soru-cevap etkinliği ile başladığı gözlemlendi. Öğretmenin düz anlatım yöntemini kullanması ve soruları kitaptan kendi okuyup soru-cevap tekniğini kullanması süreci sıkıcı hale getirdiği ve dersin öğretmen ile belli öğrenci grupları arasında gerçekleştiği gözlemlendi. Dersin önemli bir kısmında hiçbir sığınmacı öğrencilere soru sorulmadığı, onları dese katacak ve onların ilgilerini çekmeye yönelik öğretmenin hiçbir girişimde bulunmadığı gözlemlendi. Sığınmacı öğrencilerin diyalogları ise kız öğrencilerin yan yana oturmalarından dolayı birbiriyle gerçekleşirken, diğer mülteci erkek öğrenciler ise tek başına oturdukları için hiç kimse diyaloga girmedikleri gözlemlendi. Öğretmen dersin sonlarına doğru kitaptan şu soruyu okuyarak “aşağıdaki yer şekillerinden hangisi insanlar tarafından yapılır? sorusunu sığınmacı öğrencilerden Hale’ye yönelttiği görülürken, yanıt olarak da baraj cevabını aldığı görülürken Türk öğrencilerin ona yardım etmek yerine Hale’nin söyleyişiyle dalga geçerek “öğretmenim bunlara sormayın bunlar söyleyemiyor baksanıza ne dediklerine diye” ifadeler kullandıkları gözlemlendi (Gözlem, 09 Mart, 2016).”

“Süreçte öğretmenin etkinlikleri tahtaya yazması için görevlendirdiği Türk kız öğrenciye birçok öğrencinin anlayamadığı ve yazamadığı kavramlara yönelik soruları sordukları görülürken, sığınmacı öğrencilerin arkada kendi sıralarında anlayamadığı kavramları yazmaya çalıştıkları ve yazamadıkları kavramları birbirlerine sordukları gözlemlendi (Gözlem, 15 Nisan, 2016).”

“Öğretmenin derste arkadaşlar benim önerdiğim kavram yayınlarının yardımcı kitabını kimler aldı sorusuna Türk öğrencilerin tamamı parmak kaldırarak aldığını ifade ederken, sığınmacı öğrencilerden hiç kimsenin bu kitabı almadığı gözlemlendi. Bu etkinlik kitabından yapılan okumaları sığınmacı öğrencilerin takip edemediği ve bununla beraber diğer öğrencilerin yanına da takip etmek için geçmedikleri gözlemlendi. Süreçte öğretmenin etkinlik kitabındaki etkinlikleri öğrencilere yazdırdığı, Türk öğrencilerin sıklıkla sorular sordukları görülürken en arkada oturan sığınmacı öğrencilerin tahtadaki etkinlikleri yazmaya çalıştıkları fakat anlamadıkları yerleri ne öğretmen ne de yanında bulunan Türk öğrencilere sormadıkları gözlemlendi (Gözlem, 25 Nisan, 2016).”

“Derste 2. yazılı sınavın yapıldığı görülürken Türk öğrencilerin öğretmene sınava yönelik sorular sordukları ve birbirlerine yardım ettikleri görülürken, sığınmacı öğrencilerin ise sınavda soruları anlamakta zorlandıkları ve sıklıkla Arapça birbirlerine bir şeyler sordukları fakat hemen yanlarında olan Türk öğrencilerden yardım almadıkları gözlemlendi (Gözlem, 16 Mayıs, 2016).”

Sığınmacı öğrencinin akran desteği almasına yönelik Sosyal bilgiler öğretmeni Ferhat Yılmaz’a yönelik sınıf gözlem notlarında; Öğretmenin süreci düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniği ile kurguladığı görülürken, süreçte sorulan sorulara sığınmacı öğrencilerin büyük oranda cevap vermedikleri, verilen cevaplarla da ise diğer öğrencilerin söyleyiş farklılıklarından dolayı dalga geçmelerinin bu öğrencileri sınıftan uzaklaştırdığı görülmektedir. Derslerdeki konulara, sorulara, sınavlara ve etkinliklere yönelik oluşturulan

gruplara sığınmacı öğrencilerin katılmadıkları, sınıfta sessiz, çekingen ve içine kapanık öğrenci profili çizdikleri sınıf gözlem notları ile ortaya konulmaktadır.

6. sınıfta bulunan Samet ve Şaban adlı sığınmacı öğrencilerin akran desteği almalarına yönelik sosyal bilgiler öğretmeni Pınar Çelik’e yönelik sınıf gözlem notlarında dikkat çeken ifadeler aşağıda verilmektedir:

“Öğretmenin dört halife dönemine yönelik önemli kavramları tahtaya not ettiği görülürken Türk öğrencilerin öğretmen ve birbirlerine konuya yönelik sorular sordukları fakat sığınmacı öğrencilerin bu kavramların not edilmesine yönelik hiç kimseden yardım almadıkları gözlemendi. Sığınmacı öğrencilerin dil problemleri ve çekingenliklerine bağlı tepkilerinin anlaşılamayan kavramların yazılmasını da zorlaştırdığı ve süreçte yan yana oturmalarından dolayı sürekli birbirine sorular sordukları gözlemlendi (Gözlem, 16 Şubat, 2016).”

“Öğretmenin ders boyunca düz anlatım yöntemini kullanıyor olması süreci sıkıcı hale getirdiği, bunun ise sığınmacı öğrencilerin birbirleriyle kendi dillerinde sohbet etmelerine ve oyunlar oynamalarına sebep olduğu görülmektedir. Türk öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları ve sınıfta amaçsız şekilde yürüyen öğrencilerin olmasına neden olduğu gözlemlendi. Öğretmenin konuya yönelik olarak sığınmacı öğrenciye okutturduğu görülürken, metnin sonlarına doğru sığınmacı öğrencinin bazı kavramları okumakta zorlandığı ve bu kavramların öğretmen ve Türk öğrenciler tarafından sık sık düzeltildiği gözlemlendi. Konu anlatıldıktan sonra konu ile ilgili bir etkinliğin dağıtıldığı görülürken, etkinlikteki soruları cevaplanmasında genel olarak Türk öğrencilerin kendi aralarında gruplar oluşturarak birbirinden yardım alarak soruları cevapladıkları fakat sığınmacı öğrencilerin yan yana bu süreci sadece izledikleri gözlemlendi (Gözlem, 01 Mart, 2016).”

“Türkiye’de yetişen ürünlerden ayçiçek yağının ülkemizdeki dağılışı ve nerede kullanıldığına ilişkin öğretmen düz anlatım yöntemi ve Türk öğrencilerin aktif olarak yer aldıkları soru-cevap tekniğini kullandığı gözlemlendi. Öğretmenin dersin sonlarına doğru test verdiği ve bu testlerin şimdi bu derste çözüleceğini söylediği gözlemlendi. İlk olarak öğrencilerin bireysel çözmeleri ve ondan sonra beraber çözeceklerini söylediği görülürken. Türk öğrencilerin kızlar ya da erkekler şeklinde belli gruplar oluşturarak testleri çözdükleri fakat sığınmacı öğrencilerden Samet ve Şaban’ın bu gruplara dahil olmak istemedikleri gözlemendi (Gözlem, 10 Mart, 2016).”

“Süreçte öğretmenin düz anlatım yöntemi ile soru-cevap tekniğini kullandığı ve materyal olarak da ders kitabını ve tahtayı kullandığı gözlemlendi. öğretmenin ayrıca kitapta yer alan projeler yarışıyor adlı etkinliğini sınıfta öğrenciler arasında da gerçekleştirmek istediği ve farklı iş kollarına yönelik her öğrencinin kendi defterine bu etkinliği yazarak canlandırması gerektiğini söylediği gözlemlendi. sığınmacı öğrencilerin projeyi beraber yazamaya çalıştıkları ve tartıştıkları ve sınıfta yazdıklarını canlandırmak istemedikleri görülürken, sınıftaki diğer öğrencilerin gruplar oluşturarak yazdıkları etkinliği okudukları ve sınıfta canlandırıdıkları gözlemlendi (Gözlem, 29 Mart, 2016).”

“Öğretmen etkinlik kitabındaki okuma parçasını sığınmacı öğrenci Şaban’a okutturmak için girişimde bulunduğu görülürken, Samet ve Şakir’in etkinlik kitaplarının olmadığı ve bir Türk erkek öğrencinin hocam onların kitapları yok ben vereyim mi diyerek girişimde bulunduğu öğretmen de eğer iki kitabınız var ise siz bir tanesini onlara verebilir misiniz? dediği gözlemlendi. ayrıca Şaban’ın okuma parçasını yavaş okuduğu ve bazı kelimeleri okuyamadığı bu nedenle Türk öğrencilerin sıklıkla müdahale ettikleri ve okuma yanlışlarını düzelttikleri gözlemlendi (Gözlem, 05 Nisan, 2016).”

“Öğretmenin derste yönetim anlayışları ile ilgili test dağıttığı görülürken, sığınmacı öğrencilerin de dağıtılan testleri çözmeye çalıştıkları, aralarında tartıştıkları fakat sınıfta bu test soruların çözümünde birçok grubun oluşturulduğu fakat sığınmacıların hiçbir bir gruba girme girişiminde bulunmadıkları ve hiç kimsenin de davet etmediği gözlemlendi (Gözlem, 09 Mayıs, 2016).”

“Derste öğretmenin “Türk kadının siyasi haklarına ilişkin ders kitabını ve tahtayı kullanarak düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği ile süreci devam ettirdiği görülürken, öğretmenin tahtadaki gerekli bilgilerin öğrencilerin tamamı tarafından not edilmesi gerektiği ifade ettiği bu nedenle Türk öğrencilerin oluşturdukları belli gruplarla tahtada yer alan kadına yönelik medeni, siyasi haklara yönelik birçok sorusu sordukları fakat sığınmacı öğrencilerin sürecin dışında sadece kavramları yavaş bir şekilde not ettikleri gözlemlendi. Derste zengin kitabını bir Türk öğrencinin okuduğu görülürken, sığınmacı öğrencilerin yine aynı şekilde bu kitaplarının olmadığı fakat Türk öğrencilerden bu kitapları olmayan öğrencilerin başka öğrencilerin yanına geçtikleri ve anlamadıkları yerleri sordukları fakat sığınmacı öğrencilerin aynı şekilde yan yana oturdukları ve hiçbir gruba dahil olmadan sadece dersi dinledikleri gözlemlendi (Gözlem, 17 Mayıs, 2016).”

Sığınmacı öğrencinin akran desteği almasına yönelik sosyal bilgiler öğretmeni Pınar Çelik’e yönelik sınıf gözlem notlarında; Derslerin düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniğini, materyal olarak ise ders kitabı ve tahtanın kullanılması ile sürdürülmesinin öğrencileri bireysel anlamdaki çalışmalara yönlendirdiği, bunun da sığınmacı öğrencilerle diğer öğrenciler arasında kurulacak işbirliğine yönelik grupların ortadan kaldırılmasına neden olduğu görülmektedir. Derslerde yapılan okuma ve yazma etkinliklerinde sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları problemleri, diğer öğrencilere alay konusu olma korkusu yüzünden kendi aralarında yardımlaşarak çözmeye çalıştıkları ve diğer öğrencilerle yardımlaşmadan kaçındıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları materyal eksikliklerinin sınıftaki diğer öğrenciler ve öğretmen tarafından giderildiği ve sınıfta yardımlaşmaya dayalı bir anlayışın yerleşmesine yönelik teşviklerin olduğu görülmektedir.

7. sınıfta bulunan Meltem adlı sığınmacı öğrencinin akran desteği almasına yönelik sosyal bilgiler öğretmeni Cemile Şimşek'e yönelik sınıf gözlem notlarında dikkat çeken ifadeler aşağıda verilmektedir:

“Öğretmenin derste konuya ilişkin sorduğu sorulara sınıfın genelinin birbirleriyle de yardımlaşarak parmak kaldırdıkları ve cevapladıkları görülürken, sığınmacı öğrencinin derse katılmadığı ve kimseden de yardım almadığı gözlemlendi. Öğretmen Osmanlı döneminde ticaret yolları, coğrafi keşiflere yönelik bilgileri not tutturarak, düz anlatım yöntemini kullandığı ve konuya ilişkin merak edilen kısımları ve çözülen testteki bazı soruları öğrencilerin kendi aralarında çözmeye çalıştıkları ve birbirlerine sordukları görülürken, sığınmacı öğrencinin bu gruplara dahil olmadığı ve konuya ilişkin hiç kimseden yardım almadığı gözlemlendi (Gözlem, 23 Şubat, 2016).”

“Öğretmen derste işlenen konuları pekiştirmek adına bütün öğrencilere aldıracağı yardımcı kitaptan etkinlik yaptırdığı ve bütün öğrencilerin sürece dahil olmasını istediği görülürken, Türk öğrencilere sorulan sorularda bunların yardımlaştıkları ve cevaplayamadıkları yerlerde cevabı birbirlerine söyledikleri buna karşılık öğretmenin Meltem'e yönelttiği soruyu Meltem'in çözemediği ve başkasına da sormadığı ve çekindiği gözlemlendi (Gözlem, 07 Mart, 2016).”

“Öğretmen bugün süreçte işlenen bütün konularla öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik sözlü yapacağını bildirdiği ve bu nedenle her öğrenciye değerlendirme soruları dağıttığı görülürken, Meltem'in de bu soruları çözmeye çalıştığı fakat oldukça yavaş olduğundan ve diğer öğrencilerin hem hızlı okuma hem de yardımlaşmaları ve belli gruplarla ilişkilerinden dolayı hızlı çözdükleri buna karşın Meltem'in hiçbir gruba dahil olmadan bireysel olarak soruları çözmeye çalıştıkları gözlemlendi. Öğretmenin süreçte soruların cevaplarını almak için her öğrenciye soru sorduğu bu nedenle Meltem'e de İbni Sina'nın tıp alanındaki yerine yönelik soru yönelttiği Meltem'in ise cevap veremediği görülürken, diğer öğrencilerin soruları cevaplama süreci yardımlaştıkları gözlemlendi (Gözlem, 29 Mart, 2016).”

“Öğretmenin bu hafta 1. Yazılı sınav yapacağı için bütün Türk öğrencilerin gruplar halinde not çıkardıkları ve birbirlerine sorular sorarak çalıştıkları görülürken, Meltem'in hiçbir gruba dahil olmadığı ve sadece kitabını okuduğu gözlemlendi. Öğretmen ders kitabında kalınan yerden bir Türk öğrenciye okuttuğu ve dersin düz anlatım yöntemi ile sıklıkla kullanılan soru-cevap tekniği ile Türk öğrencilerinin kendi aralarındaki diyalogları ve öğretmen arasındaki konuşmaları ile devam ettiği görülürken, Meltem'in bu diyaloglara hiç birine katılmadığı gözlemlendi (Gözlem, 15 Nisan, 2016).”

“Öğretmen sanayi inkılabındaki gelişmeler ve İngiltere'deki günlük yaşamla kendi yaşamı ve ailesiyle bağlantı kurarak dersi ilgi çekici kılmaya çalıştığı ve Kırşehir kamandan Zonguldak'a göç edişlerini, babasını fabrikaya girişini orada çalışmaya başlayışını, oradaki çalışma şartlarını anlatırken İngiltere'de yaşanan sanayi inkılabı ile bağlantı kurmak istediği gözlemlendi. Ayrıca öğrencilerden de buna benzer bir anılarını hatırlamalarını ve arkadaşları ile ortaklaşa bir senaryo yazmalarını istediği ve bu nedenle sınıfta birçok grubun bu senaryonun yazılmasına ilişkin toplanarak çalıştıkları görülürken, sığınmacı öğrenci Meltem'in hiçbir gruba dahil olmadan

kendi sırasında oturduğu gözlemlendi. Ayrıca sürecin sonlarına doğru öğretmenin meslek seçiminde önemli nedenlerin neler olduğu kimlerin sınıfta hangi mesleği seçeceklerine yönelik soruya bütün sınıfa yönelttiği ve birçok öğrencinin bu konuya ilişkin görüş alışverişinde bulundukları ve tartıştıkları görülürken, Meltem'in bu soruya cevap vermek istemediği ve kimse ile diyaloga girmediği, düşüncelerini paylaşmadığı gözlemlendi (Gözlem, 29 Nisan, 2016)."

"Öğretmenin ikinci yazılının tarihlerini belirlemeye yönelik öğrencilerle girdiği diyaloglarda sınav tarihini belirlemede demokratik anlamda bir sınıf anlayışı ile belirlememesine yönelik bir girişim içerisinde olduğu bu nedenle 24-27 Mayıs tarihlerinden birini seçebileceklerini ve bu nedenle sınıfta oylama yaptığı görülürken, bazı Türk öğrencilerin gruplar oluşturarak hangi tarihin uygun olacağına yönelik tartışmalarına rağmen Meltem'in bu gruplara dahil olmadan bireysel anlamda sadece oylamaya katıldığı gözlemlendi (Gözlem, 10 Mayıs, 2016)."

Sığınmacı öğrencinin akran desteği almasına yönelik sosyal bilgiler öğretmeni Cevriye Çakmak'a yönelik sınıf gözlem notlarında; Soru-cevap ve tartışmalar ile sürdürülen derslere sınıftaki diğer öğrenciler aktif bir şekilde katılırken, sığınmacı öğrencinin iletişimde yaşadığı problemler ve çekingenliği nedeniyle öğretmen ve arkadaşları ile iletişim kurmaktan ve işbirliği yapmaktan kaçınmasına sebep olduğu görülmektedir. Süreçte sığınmacı öğrencinin derslerde aktif olma, yardımlaşma ve işbirliği yapmaya yeterliliğinin kazandırılması için yönlendirildiği ve buna yönelik ortam hazırlandığı görülmektedir. Süreçte bütün öğrencilerin katılımı ile alınan kararlara sığınmacı öğrencinin katılım göstermediği, bu nedenle öğrencinin bireysel olmayı yönelik tercihlerinin öğretmen telkinleri ve teşvikleri ile aşılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Sosyal Etkileşimlere Yönelik Hedeflenen Öğretim Desteği

Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Dair Sosyal Etkileşimlere Yönelik Hedeflenen Öğretim Desteğine İlişkin Görüşleri

Önceki literatür, genelde öğretmenlerin kendilerini, sosyal beceriler konusunda doğrudan öğretim yapmak yerine, öğrenciler arasındaki ilişkilerde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmek istediklerini göstermektedir (Pavri ve Monda-Amaya, 2001). Bu çalışmadaki öğretmenler,

öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını destekleme konusundaki rollerini tanımlamada kolaylaştırıcı kelimesini sıkça kullanırken, pozitif sosyal etkileşimde bulunma becerileri konusunda öğrencilere özel talimatlar veren doğrudan öğretim sunmayı da kullanmak istediklerini ifade ettiler.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerine katılan sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerle girmiş oldukları sosyal etkileşimler ile ilgili yapılan görüşmede dikkat çekici ifadeler aşağıda verilmektedir:

“Bu sığınmacı çocuklar ayrı duruyor zaten onlar ayrılmış bir şekilde duruyor diğer çocuklardan aynı zamanda diğer çocuklar da onların farklı olduğunun bilincindeler. Bu nedenle sığınmacı öğrenciler de zaten çok fazla sokulamıyor sosyal ortamlara, birbirleriyle sürekli birlikteler işte. Sınıfta çok fazla kaynaştıkların göremiyorum. Genelde bu çocukların dikkate alınmadığını, sosyal olarak dahil edilmediklerini, değer verilmediklerini ve bu çocukların bu okulda diğer çocuklardan ayrı şekilde kaldıklarını ifade edebilirim. Bu nedenle bu çocukların iletişimleri genel olarak birbirleriyle. Mesela 6. sınıfta iki tane sığınmacı çocuk var ve genelde birbirleriyle iletişim kuruyorlar, diğer öğrencilerle iletişim kurmuyorlar. Her zaman ikisi birlikteler genelde ben öyle görüyorum. Okuldaki bütün sığınmacı çocuklarda bu var genelde birlikte takılıp Türk öğrencilerden kendilerini ayırdıklarını görüyorum. Bu çocuklar biliyorlar ki diğer öğrenciler tarafından kabullenmediklerini, o yüzden çok fazla sosyal ortamlara dahil olamıyorlar bence (Pınar Çelik, Görüşme, 09 Haziran, 2016).”

“Bu öğrencilere daha fazla zaman ayrılmasını düşünüyorum çünkü diğer öğrencelere göre bu öğrenciler gerçekten çok zor durumda sınıfta sadece fiziksel olarak varlar onun dışında yok gibiler. Bu nedenle bu öğrencilerin sosyalleştirilmesi için diğer öğrencilere yapılan şeylerden daha çok şey yapılmalı. Bu öğrenciler genelde çok çekingenler sınıfta diğer öğrencilerle arkadaşlık kuran, samimi olan ve konuşkan olan öğrenciler değiller yani bizim girişimlerimize de cevap vermiyorlar (Ferhat Yılmaz, Görüşme, 09 Haziran, 2016).”

“Sığınmacı öğrencilerin her yönüyle saygıya değer olduklarını ve buraya gelmeyi onların seçmediğini ve nedenlerin ne olduğuna yönelik gerekli açıklamaları yapmaya çalışıyorum, çünkü sonuçta farklı ülkeden gelse de onun da sınıfta arkadaşı olacak, dostu olacak, kaynaşacak, eğer ben o sınıfın öğretmeniysem diğer öğretmen arkadaşlara durumu izah etmeli ve bunu sağlamalıyım diye düşünüyorum. Çünkü çocuk çekingen, utangaç ve hayata korku ile bakıyor. Sonuçta karşınızdaki bir insan ve insana insan olduğu için değer vermek lazım Meltem’in de aynı durumda olduğunu düşünüyorum sınıfta çok arkadaşı yok çünkü çekiniyor, kabul edilmeme korkusu yaşıyor herhalde halbuki öğrenciler onu çok seviyorlar. Sınıfta sadece bir arkadaşı var E... diye onun dışında diğer öğrenciler sohbet etmek istiyor, oyunlara çağırıyorlar fakat Meltem bunları geri çeviriyor (Cemile Şimşek, Görüşme, 07 Haziran, 2016).”

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin derslerine katılan sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerle girmiş oldukları sosyal etkileşimlere yönelik düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olduklarını düşündükleri ve bu nedenle diğer öğrenciler tarafından kabul edilme korkusunu sıklıkla yaşadıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta ve okulda yeteri kadar iletişim kuramadıkları ve buna bağlı sınıfta çok arkadaş edinemedikleri, sosyalleşemedikleri ifade edilmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıflardaki durumlarının sadece fiziksel olarak var olma ile ifade edildiği, sınıfta kendini ifade etme, farklı öğrenci gruplarına dahil olarak sosyalleşme imkanlarını kullanmadıkları ifade edilmektedir.

Sığınmacı ve Türk Öğrencilerin Sosyal Etkileşimlere Yönelik Hedeflenen Öğretim Desteğine İlişkin Görüşleri

Öğrenciler sıklıkla öğretmenlerini hayatlarında tek boyutlu bir role sahip olduklarını düşünmektedirler. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin akademik destek sağlamakla görevli uzmanlar olduğu düşünülmektedir (Pavri & Monda-Amaya, 2001). Öğrenci görüşleri de bu fikri doğrulamaktadır.

Sığınmacı öğrenciler

Sığınmacı öğrencilerden 6. sınıf öğrencisi Samet ve Şaban'ın diğer öğrencilerle girmiş oldukları sosyal etkileşimlerde Sosyal bilgiler öğretmenin rolüne ilişkin yapılan görüşmede dikkat çeken ifadeleri aşağıda verilmektedir:

“Sosyal bilgiler dersinde öğretmenimiz derslerde bize yardım ediyor, bizi soruyor, diğer arkadaşlara nasıl ders anlatıyorsa bize de anlatıyor. Arkadaşlarımı seviyorum, onlar da bana yardım ediyor, sınıfta oyun oynuyoruz (Samet, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmeni bizlere de ders anlatıyor, soru soruyor, kitap okutuyor başka bir şey yapmıyoruz. Bir kere teneffüste futbol oynarken ben sınıftakilerden daha iyi oynuyorum ve onlara çalım atarken benimle dalga geçtiler, küftettiler. Fakat sosyal bilgiler öğretmeni hemen müdahale edip bizleri ayırdı ve onlara çok kızdı onlara bir daha yapmayın dedi. Onlar da yapmadı. Sınıfta dalga geçen olmadığı için öğretmenimiz müdahale etmedi (Şaban, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

6. sınıfta bulunan sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerle girmiş oldukları sosyal

etkileşimlerde sosyal bilgiler öğretmenin rolüne ilişkin düşüncelerinde; Derslerde sığınmacı öğrencilerin konuşturulması, okuma etkinliklerine ve oynanan oyunlara katılmalarını sağlama ve diğer öğrencilerle iletişim kurarak işbirliği yapmalarının desteklendiği görülmektedir.

Sığınmacı öğrencilerden 5. sınıf öğrencilerinden Delil, Habib, Hale ve Emine'nin diğer öğrencilerle girmiş oldukları sosyal etkileşimlerde sosyal bilgiler öğretmenin rolüne ilişkin yapılan görüşmede dikkat çeken ifadeler aşağıda verilmektedir:

“Burada bana herkes çok anlayışlı kötü davranan yok. Sosyal bilgiler öğretmeni Türkçe anlatıyor, bize soru soruyor diğer öğrencilerle aynıyız. Türk öğrenciler bizi şikayet ediyorlar konuşuyoruz diye öğretmen susun diyor bize biz de susuyoruz (Delil, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Derste öğretmen diğer öğrenciler neler anlatıyorsa bize de onu anlatıyor fark yok. Öğretmen bizim dilimizi bilmediği ben çok anlamıyorum bize bir şey demiyor. Sosyal bilgiler öğretmeni ders anlatıyor, kitap okuyoruz, bize soru soruyor, derste arkadaşlarla bazen tartışıyoruz öğretmen bize susun diyor. Sosyal bilgiler öğretmeni sadece tahtaya yazıyor biz de deftere geçiriyoruz (Emine, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmeni beni seviyor, bana sürekli soru soruyor, benim de parmak kaldırmamı istiyorlar derste başka bir şey yapmıyor. Diğer öğrencilere nasıl davranıyorsa bana da aynı anlatıyor (Habib, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Emine Türkçe bilmediği için benle Emine beraber oturtuyor. Bizi şikayet ediyorlar beraber çok konuştuğumuz için en arkada öğretmene o da susun diyor. Sınıfta benle Emine'yi suçluyorlar mesela su döküldü bizi suçluyorlar, konuştu bizi suçluyorlar öğretmen bir şey yapmıyor. Bunun düzeltilmesi için öğretmene söylemedim. Bizi çok anlamıyor sosyal bilgiler öğretmeni bizimle ilgileniyor derse katılmamızı istiyor. Onun dışında dersini anlatıp gidiyor (Hale, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

5. sınıfta bulunan sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerle girmiş oldukları sosyal etkileşimlerde sosyal bilgiler öğretmenin rolüne ilişkin düşüncelerinde; Derslerde öğretmenin sığınmacı öğrencilerin de sürece dahil olmaları için soru-cevap tekniği ile ders ve kitabını etkinlik kitaplarını sıklıkla kullandığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin Türkçeyi iyi kullanamamlarına bağlı olarak öğretmeni ve diğer öğrencileri tam anlamıyla anlayamama ve bu nedenle diyaloglarını kendi aralarında şikayetlere konu oldukları görülmektedir.

Sığınmacı öğrencilerden 7. sınıf öğrencisi Meltem'in diğer öğrencilerle girmiş olduğu sosyal

etkileşimlerde sosyal bilgiler öğretmenin rolüne ilişkin yapılan görüşmede dikkat çeken ifadeler aşağıda verilmektedir:

“Sosyal bilgiler öğretmeni diğer öğrencilere nasıl anlatıyorlarsa bana da aynı şekilde anlatıyorlar, ben sorulara cevap veremediğim zaman ya da derse katılamadığım zaman öğretmen bir dahakine bundan sonra çalışarak gel diyor. Sosyal bilgiler öğretmeni beni burada diğer öğrencilere göre daha çok önemsiyor. Mesela beni görünce bana günaydın diyor ve yanımda olan elif arkadaşşıma demiyor. Burada sosyal bilgiler öğretmeni yanıma geliyor benimle konuşuyor, beni sınıfta konuşturmaya, farklı kişilerle arkadaşlık kurmama, teneffüslerde oyunlara katılmamı istiyor (Meltem, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

7. sınıfındaki Sığınmacı öğrencinin diğer öğrencilerle girmiş oldukları sosyal etkileşimlerde sosyal bilgiler öğretmenin rolüne ilişkin düşüncelerinde; öğretmenin sığınmacı öğrenciyi önemseydiğini söz ve davranışları ile ortaya koyduğu, derslerde sürece katılmasına ilişkin soru-cevap etkinliklerine katılmasına yönelik cesaretlendirdiği ve sığınmacı öğrencinin derslerde yada oyunlarda diğer öğrencilerle işbirliği yapma ya da arkadaşlık kurmasına yönelik girişim olduğunu ortaya koyan ifadelerin olduğu görülmektedir.

Türk öğrenciler

Sığınmacı öğrencilerin sınıftaki sosyal etkileşimlerine yönelik sosyal bilgiler öğretmenin rolüne ilişkin Türk öğrencileri ile yapılan görüşmelerde dikkat çeken ifadeler aşağıda verilmektedir:

6F sınıfındaki sığınmacı öğrencilerin sosyal etkileşimlere yönelik Türk öğrenciler ile yapılan görüşmeler:

“Sınıfta Sosyal bilgiler öğretmenimiz derste konuşmalarını, derste katılmalarını çok istiyor. Sosyal bilgiler öğretmenimiz sığınmacı öğrencilerin kültürlerinden ve geldikleri yerlerden bizden farklı olmadığını söylüyor ve onlara bizim gibi davranıyor. Sosyal bilgiler öğretmenimiz bence onları çok seviyor, onlara destek oluyor ve sınıfta hiç ayırt etmiyor (Ömür, Görüşme, 09 Haziran, 2016).”

“Yabancı öğrencilerin sınıfta çok konuşmamaları, utanmaları biraz da dil bilmemelerinden. Sosyal bilgiler öğretmenimiz çok istiyor onlar da derste konuşsun, onlara karşı çok anlayışlı ve sınıfta bize nasıl davranıyorsa onlara da öyle davranıyor (Çağrınur, Görüşme, 08 Haziran, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmenimiz dillerinin farklılığından dolayı bazı zaman onları anlamıyor. Bence öğretmenimiz önem gösteriyor Samet ve Şaban’a onlara derste ekstradan farklı şeyler yapamıyorlar ama bizden de ayırt etmiyor, onları da konuşturuyor ama onlar konuşmak

istemiyor, aramıza katılmıyor öğretmenimiz elinden geleni yapıyor (Zeliha, Görüşme, 08 Haziran, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmenimiz yabancı öğrenciler farklı ülkelerden ve yerlerden gelmiş olsalar bile elinden geldiği kadar farkı hissettirmemeye çalışıyor. Onları da sınıftaki konuşmalara dahil etmek istiyorlar. Bazen sınıfta sınıftaki yabancı öğrencilere kötü davranan, lakap takan, küfredenler olduğunda öğretmenimiz hemen bunu yapanlara kızıyor bir daha yapmayın diyor, yabancı öğrenciler de anlıyış gösteriyor (Melis, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Sınıfımızdaki yabancı öğrencilerin derse katılmalarında, bizimle konuşmalarına ve maçlara, yarışmalara katılmaları için öğretmenlerimizin tamamı çok anlayışlı, bize nasıl davranıyorlarsa onlara da öyle davranıyorlar onları çok seviyorlar (Selen, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Sınıfımızdaki yabancı öğrencilere de Sosyal bilgiler öğretmeni anlayışla karşılıyor, sınıfta konuşmalarını, okumalara katılmalarını, bizimle arkadaş olmalarını çok istiyor (Rüveyda, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

Türk öğrencilerin 6. sınıfındaki sığınmacı öğrencilerin sosyal etkileşimlerine yönelik düşüncelerinde; öğretmenin sığınmacı öğrencilerin derse katılabilmeleri için anlatılan konuyu onların da geldikleri ülkelerle ilişkilendirdiği ve onları sınıfta kendilerini farklı hissetmemelri için bir ortam hazırlandığı ifade edilmektedir. Bu öğrencilerin yaşadıkları dil problemleri ve çekingenliklerine bağlı olarak işlenen konulara katılım göstermedikleri ve öğrencilerle işbirliği yapmaktan kaçındıkları görülmektedir.

7. sınıfındaki sığınmacı öğrencilerin sosyal etkileşimlerine yönelik Türk öğrenciler ile yapılan görüşmeler:

“Sosyal bilgiler öğretmenimiz derste Meltem’in konuşmasını çok istiyor, ona sürekli söz hakkı veriyor ve onu sevdiğini söylüyor sürekli. Meltem’in sınıfta arkadaşlık kurması için hem bize hem de Meltem’e söylüyor işte Meltem ile konuşun, oyunlar oynayın, ders çalışın ama Meltem çok çekiniyor ve utanıyor (Çınar, Görüşme, 08 Haziran, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmeni derste Meltem’in geldiği yerden, onların kültürlerinden mesela düşünlerinden ve orada neler yaptıklarını sürekli Meltem’e soruyor derslerde onu he konuşturmak istiyor, bizimle konuşmasını istiyor (Metin, Görüşme, 08 Haziran, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmenimiz Meltem’i derste sürekli nasılsın diye sorar, onunla konuşmak ister. Bize de Meltem olmayınca onunla konuşmamızı, arkadaş olmamızı sürekli söyler derste. Meltem’i konuşturmak için mesala kitapta Iraktaki yöresel kıyafetler çıkınca hemen Meltem’in konuşmasını sınıfa anlatmasını ister yani onun bizden hiçbir farkı yok öğretmenimiz onu çok önemsiyor (Oğuz, Görüşme, 08 Haziran, 2016).”

Türk öğrencilerin 7. sınıfındaki sığınmacı öğrencinin sosyal etkileşimlerine yönelik düşüncelerinde; sığınmacı öğrencinin süreçte konuşma ve arkadaşlık kurma, oyunlara dahil

olma ve sürdürülen ödev-proje vb. etkinliklerde işbirliği yaparak süreçte yer alması cesaretlendirilerek teşvik edildiği görülmektedir. Öğretmenin sığınmacı öğrencinin geldiği ülkeden bazı örneklerle vererek sınıftaki sosyal ve akademik etkileşimlere katılmasına ortam hazırladığı görülmektedir.

5. sınıftaki sığınmacı öğrencilerin sosyal etkileşimlerine yönelik Türk öğrenciler ile yapılan görüşmelerde:

“Sınıfımızdaki yabancı arkadaşlara sosyal bilgiler öğretmenimiz iyi davranıyor bizlere nasıl davranıyorsa onlara da aynı davranıyor, onlara da ders anlatıyor, soru soruyor. mesela sınıfta kavga olunca bize kızıyor, onlara iyi davranın diyor onlara da kızıyor sessiz durun diyor (Bekir, Görüşme, 07 Haziran, 2016).”

“Sınıfımızdaki yabancı öğrencilere sosyal bilgiler öğretmenimiz iyi davranıyor bize nasıl ders anlatıyorsa onlara da ders anlatıyor. Öğretmenimiz onları çok anlamıyor, bazen onlarla konuşuyor, onlar sınıfta çok konuşunca susun diyor, onlara da derste soru soruyor (Mustafa, Görüşme, 07 Haziran, 2016).”

“Sınıfta yabancı öğrenciler çok konuşmuyorlar çünkü Türkçeyi iyi bilmiyorlar. Sosyal bilgiler öğretmenimiz onlara da aynı davranıyor soru soruyor ama onlar anlamıyorlar. Öğretmenimiz onlara farklı davranmıyor ama onlar kendi aralarında Arapça konuşunca öğretmenimiz susun diyor. Öğretmenimiz korku filmi açtı bir kere onlar çıkıp gittiler öğretmenimiz onlara karşı anlayışlı (Halide, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmeni yabancılar sınıfta çok konuşunca onlara susun diyor ama hiç kötü bir şey demiyor. Biz onlara bağırduğumuz zaman onlara iyi davranın sert uyarmayın diyor. Derste öğretmenimiz aynı şekilde ders anlatıyor, tahtaya yazıyor onlara farklı davranmıyor. Onlarla çok konuşmuyor çünkü anlamıyorlar (Elif, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Sınıfımızdaki yabancı öğrenciler için zor bir durum dil bilmiyorlar çünkü sosyal bilgiler öğretmenimiz sınıfta kitaptaki bilgileri tahtaya yazdırıyor, sınıfta yabancılar da yazıyor onlar için farklı bir şey yapmıyor. Öğretmenimiz onlarla konuşmayı denedi ama onlar çok anlamıyorlar bize onlara iyi davranın diyor (Feyza, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

Türk öğrencilerin 5. sınıftaki sığınmacı öğrencilerin sosyal etkileşimlerine yönelik düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilerin derse katılmaları ve derste konuşmalarına yönelik sosyal bilgiler öğretmenin girişmişlerinin olduğu fakat bu öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik problemlerden dolayı sorulan sorulara cevap veremedikleri ve tahtaya yazılan önemli kavramları not etmekte zorlandıklarını görülmektedir. Sınıfta sığınmacı öğrencilerle diğer öğrenciler arasında yaşanan tartışmalarda öğretmenin diğer öğrencileri uyarak sığınmacı öğrencilerin özel durumlarından dolayı onlara iyi davranılmasına ilişkin

telkinlerin bulunduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta yaşanan diyaloglara dil problemlerinden dolayı katılamadıkları ve bu nedenle diyalogların kendi aralarında sesli bir şekilde gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin Sınıflarındaki Sığınmacı Öğrencilere Dair Sosyal Etkileşimlere Yönelik Hedeflenen Öğretim Desteğine İlişkin Sınıf Pratikleri

Görüşmeler sırasında öğretmenlerin yanıtlarından anlaşılıyor ki, sığınmacı öğrencilerin olumlu sosyal etkileşimlere sahip olmasını gerektiren ek rehberliğin gerekli ve faydalı olduğunu anladıkları gözlemlenmektedir. Öğretmenler, bunu sınıfta bulunan sığınmacı öğrencilerin sosyal kabulünü desteklemek için kullandıkları bir strateji olarak adlandırırken, buna ilişkin yapılan gözlemlerde dikkat çeken bir tutarsızlığın olduğu gözlemlenmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıftaki sosyal etkileşimlerine yönelik 6. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Pınar Çelik'e ait dikkat çeken sınıf gözlem notları aşağıda verilmektedir:

“Süreçte öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki diyaloglarda Türk öğrencilerin ön planda oldukları görülürken, sığınmacı öğrencilerin hiçbir diyaloga katılmadıkları gözlenmektedir. Sığınmacı iki öğrencinin ön sırada yan yana oturuyor olmaları beraber diğer öğrencilerden ayrı ve yalnız oldukları hissi uyandırmakta ve Türk öğrencilerle çok diyaloga girmedikleri ve derste konuşmadıkları gözlemlendi. Sınıfta öğrenci diyaloglarını ortaya çıkarmak ve kolaylaştırmak için öğretmen zamanını konu anlatımına ve yazımına ayırdığı için sığınmacı öğrencilerin diyaloglara katılmadıkları gözlenmektedir (Gözlem, 16, Şubat, 2016).”

“Sığınmacı öğrencilerin sınıfta anlatılan konuya ya da sınıfta öğretmen ile diğer öğrenciler arasında yapılan diyaloglara dahil olmadıkları ve diyaloglarının kendi aralarında kendi dillerinde gerçekleştiği gözlenmektedir. Öğretmenin sığınmacı öğrencilerle derste diyaloglarının dersi anlayıp anlamadıklarına yönelik “konuyu anlıyor musunuz?” sorularına dayalı olduğu gözlemlendi. Öğretmenin İslamiyet'in yayılış, dört halife devri gibi bütün müslümanlara hitap eden bir konuyu anlatırken sığınmacı öğrencilerin değerlerini, kültürlerini ve bu konuya ilişkin bilgilerine değinmediği ve bu öğrencileri sınıfta yaşanan konuşmalara, sorulara ve etkileşimlere dahil etmedikleri gözlemlendi (Gözlem, 23, Şubat, 2016).”

“Düz anlatım yöntemi, soru-cevap tekniğinin sürekli kullanıldığı derste öğretmenin tahtayı ve ders kitabını sıklıkla kullandığı için öğretmenin öğrencilerle, öğrencilerin sosyal etkileşime girmelerine çok da fırsat kalmadığı gözlemlendi. Bu hafta bütün öğrencilerin gelecekte seçmek istedikleri mesleğe yönelik yazdıkları notları okudukları görülürken, öğretmenin sığınmacı

öğrencilerin de buna yönelik yazdıkları notları okumalarını istediği onlarla diyalog kurmak istediği gözlemlendi (Gözlem, 29, Mart, 2016).”

“Bu hafta sığınmacı öğrencilerin öğretmen ile girdikleri diyaloglarda hocam yazamıyoruz tahtadaki yazıları çünkü buradan parlıyor ile sınırlı olduğu görülürken öğretmen ise parlıyor mu arkadaşlar diyerek sınıftaki perdeleri kapattığı ve ışıkları açtığı görüldü. Bunun dışında sığınmacı öğrencilerin sınıftaki hiçbir sosyal etkileşime katılmadıkları ve kendi dillerinde iletişim kurdukları gözlemlendi (Gözlem, 26, Nisan, 2016).”

“Bu hafta okulda yapılan kermesten dolayı birçok öğrencinin derste olmadığı görülürken, sığınmacı öğrencilerin kermese gidemedikleri ve sınıfta oldukları gözlemlendi. Öğretmenin sığınmacı öğrencilere neden kermese gidemediklerine yönelik sorularına cevap veremedikleri ve utandıkları görülürken öğretmenin sohbet etmeye ve etkileşim kurmaya yönelik girişimlerine çok karşılık veremedikleri gözlemlendi (Gözlem, 02, Mayıs, 2016).”

6. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Pınar Çelik’in derslerine devam eden sığınmacı öğrencilerden Samet ve Şaban adlı öğrencilerin sosyal etkileşimlerine yönelik gözlem notlarında; sığınmacı öğrencilerin genel olarak sınıftaki sosyal etkileşimlerinin yan yana oturmalarından dolayı birbirleriyle sınırlı olduğu ve sınıfta öğretmen ile öğrenciler arasındaki diyaloglara katılmaktan çekindikleri görülmektedir. Öğretmenin anlatılan konulara ilişkin bütün öğrencilere geri-dönüt verdiği ve sığınmacı öğrencilerin de sürece dahil edilmesine dönük girişimlerin olduğu görülmektedir. Okuldaki öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırmak için okul genelinde yapılan bilim fuarı, kermes vb. etkinliklere bir çok öğrenci katılarak vakit geçirdiği görülürken, sığınmacı öğrencilerin iletişim problemleri, maddi imkanlar ve ailelerin ilgisizliği nedeniyle katılmadıklarına yönelik gözlem notlarının olduğu görülmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin sınıftaki sosyal etkileşimlerine yönelik 5. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Ferhat Yılmaz’a ait dikkat çeken sınıf gözlem notları aşağıda verilmektedir:

“Sığınmacı öğrenciler, sınıftaki sosyal etkileşimler katılmamakla beraber oturdukları en arka sıralarda yüksek sesle Arapça konuştukları, derse yönelik soru-cevap diyaloglarını cevaplamaktan çekindikleri ayrıca sınıfta konuşlarından bazı kelimeleri söyleyiş tarzlarından dolayı küçük düşürülme korkusu yaşadıkları gözlemlendi (Gözlem, 19, Şubat, 2016).”

“Sığınmacı öğrencilerle Türk öğrenciler arasında sınıfta yaşanan tartışmalara müdahale etmediği ve bu tartışmaların büyüdüğü görülürken, öğretmenin sınıfta öğrenciler arasında yaşanan ilişkileri kolaylaştırıcı ve sığınmacı öğrencilerin de sınıfta yaşanan diyaloglara, tartışmalar dahil olmalarına sağlayıcı bir sınıf ortamının olmadığı gözlemlendi. Öğretmenin sınıfın ön taraflarını kullanıyor olması ve etkinliklerin tamamının tahtaya yazıyor olması da arka sıralarda oturan

sığınmacı öğrencilerin sınıftaki sosyal etkileşimlere katılmasına katkı sağlayamadığı bu öğrenciler kendi aralarında kendi dilleriyle diyalog kurdukları gözlemlendi (Gözlem, 21, Mart, 2016).”

“Süreçte öğretmenin düz anlatım yöntemi, soru cevap tekniğini ve ekinliklerin tahtaya yazdırılıyor olması öğrencilerin dersi dinlememelerine, kendi aralarında tartışmalar yaşamalarına neden olduğu görülürken, derse katılmayan, sınıfta öğretmen ve diğer öğrencilerle diyaloglara girmeyen sığınmacı öğrencilerin tamamen içlerine kapanmalarına neden olduğu gözlemlendi (Gözlem, 04, Mayıs, 2016).”

5. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Ferhat Yılmaz’ın derslerinde sığınmacı öğrencilerden Delil, Hamza, Hale ve Emine adlı öğrencilerin sosyal etkileşimlerine yönelik sınıf gözlem notlarında; sığınmacı öğrencilerin genel olarak sınıfta öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci arasında yaşanan sosyal etkileşimlere iletişim problemi, çekingenlik ve sosyalleşmemeye bağlı katılmadıkları görülmektedir. Öğretmenin öğretim sürecini düz anlatım yöntemi, soru cevap tekniği ve büyük etapta tahtadaki etkinlikleri yazdırmaya yönelik kurguladığından dolayı sığınmacı öğrenciler ile diğer öğrencilerin kendi aralarında sosyal etkileşimlere girmelerinin büyük oranda sınırlandırıldığı görülmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin sınıftaki sosyal etkileşimlerine yönelik 7. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Cemile Şimşek’e ait dikkat çeken sınıf gözlem notları aşağıda verilmektedir:

“Öğretmenin derste sığınmacı kız öğrenci Meltem ile göz teması kurduğu, nasıl olduğunu sorduğu görülürken, Meltem’in sürekli yanındaki Türk kız öğrenci ile diyalog kurduğu ve çok mutlu olduğu gözlemlendi. Ayrıca öğretmenin sığınmacı kız öğrencinin derse katılabilmesi ve sınıfta yaşanan sohbetlerde söz hakkı alabilmesi için işlenen kültürel etkileşime ilişkin konuya yönelik olarak kaç yıldır Aksaray’da olduğu, buraya alışıp alışmadığı, Irak’ta nasıl bir eğitim gördüğü, oradaki okulun nasıl olduğu, haftada kaç gün okula gidebildiği, oradaki düşünlerin nasıl olduğuna yönelik sorulara cevap verdiği görülürken, öğretmen oradaki hayatına ilişkin kısa bir hikaye anlatıp anlatamayacağına yönelik sorusunu ise Meltem’in cevapsız bıraktığı gözlemlendi (Gözlem, 23, Şubat, 2016).”

“Öğretmenin derste verilen ödevlerin yapılıp yapılmadığına ilişkin öğrencilerle girdiği diyaloglara Meltem’i de dahil etmeye çalıştığı, ödevin neden yapılmadığı bizzat Meltem’den duymak istiyorum şeklinde bir sohbet ortamında Meltem’in sınıfta çekingenliğini kırarak konuşturmak istediği gözlemlendi (Gözlem, 07, Mart, 2016).”

“Öğretmen bugün sınıfa girer girmez merhaba, nasılsınız arkadaşlar dedikten sonra “Meltem senden bir şey rica edeceğim 7C’ye yeni gelen bir öğrencimiz var A.... diye senin ülkenden gelmiş bu öğrenci eski okulunda ders saat dokuzda başlıyormuş bu nedenle burada da derslerin saat dokuzda başladığını düşünüyor ve derslere saat 9’da geliyor ve hep geç kalıyor sen ona sizin dilinizle burada derslerin saat 7’de başladığını söyleyebilir misin kuzum” dediği görülürken

Meltem'in ise öğretmene adı ne onun diye karşılık verdiği, tamam öğretmenim ben ona teneffüste söylerim dediği ve öğretmenin sınıfta ona sorumluluk vermesi ve onu önemseydiğini göstermesi onu çok mutlu ettiği gözlemlendi (Gözlem, 15, Nisan, 2016)."

"Öğretmenin dersi yoklama olarak başlattığı görülürken, Meltem'in yoklamada isimi okunurken çok utandığı ve çok kısık bir sesle buradayım cevabını verdiği, öğretmenin ise bağır Meltem sesini duymak istiyorum şeklinde onu cesaretlendirdiği gözlemlendi. Derste daha önce anlatılan konulara ilişkin sorulan sorulara bazı Türk öğrenciler ve Meltem'in cevaplayamaması üzerine Öğretmenin böyle sorumsuzca bir öğrencilik olmaz, böyle devam edemezsiniz şeklinde karşılık verdiği Meltem'in sana söylüyorum şeklinde bizzat Meltem'e ismi ile hitap ederek önem verdiğini hissettirmeye çalıştığı gözlemlendi. Dersin günün ilk saatlerinde olmasından dolayı Meltem'in kahvaltı yapmadığı görülürken, yanında oturan Türk kız öğrencinin yanında olan keki Meltem ile paylaştığı görülürken, Öğretmenin buna çok memnun olduğu aferin size kızlar böyle yardımlaşın dediği gözlemlendi (Gözlem, 10, Mayıs, 2016)."

7. sınıf sosyal bilgiler öğretmeni Cemile Şimşek'in derslerinde sığınmacı öğrenci Meltem'in sosyal etkileşimlerine yönelik gözlem notlarında; Öğretmen'in sığınmacı öğrenciyi önemseydiğini gösteren sürekli göz teması kurulduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencinin sınıfta işlenen konulara ve sınıfça edilen sohbetlere katılımını sağlamak adına öğretmenin öğrenciden kültürel zenginliklerine değinmesine ve sınıfta diğer öğrencilerle iletişim kurmasına yönelik teşviklerde bulunduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencinin okulda bulunan diğer sığınmacı öğrencilerle iletişim kurmaya dönük bir sorumluluk verilmesi, sığınmacı öğrenciyi mutlu ederek onun diğer öğrenciler arasında onure olmasına neden olduğu görülmektedir. Öğretmenin yoklama alımlarında, ders sürecinde ve ödev kontrollerinde sığınmacı öğrencinin çekingenliğini yenmesini, kendisini açıkça ifade etmesini ve diğer öğrencilerle sosyal etkileşime girerek işbirliği yapabilmesine yönelik bir sınıf ortamı oluşturmak istediği görülmektedir.

Okul Müdürü ve Yardımcıları İle Okuldaki Rehber Öğretmenlerin Okulda Bulunan Sığınmacı Öğrencilerin Genel Durumlarına ve Kapsanmalarına Yönelik Düşünceleri

Okul müdürü ve yardımcıları ile okuldaki rehber öğretmenlerle sığınmacı öğrencilere yönelik yapılan görüşmelerde, sığınmacı öğrencilerin okuldaki genel durumlarının yanı sıra

bu öğrencilerin sosyal, akademik, psikolojik ve ailevi durumlarının ortaya konulması ve sosyal olarak ne kadar kabullenildiklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Rehber Öğretmenlerin Okulda Bulunan Sığınmacı Öğrencilerin Genel Durumlarına Yönelik Düşünceleri

Rehber öğretmenlerin okuldaki sığınmacı öğrencilerin sayılarına yönelik düşüncelerinde farklılık olduğu görülmekte, bunun da okulda yapılan ikili eğitimden kaynaklandığı söylenebilir.

“Şu an öğleden sonra gelen kendi grubum için söyleyeyim 8 sığınmacı öğrencimiz var. Bu öğrencilere gelmeyen devamsız olan öğrencilerimiz de dahil. Bu öğrencilerimizi yakından tanıyorum, ailelerine gidip gelmeye çalışıyorum (Gül İpek, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

“7. ve 8. Sınıflar için söylüyorum sabahçı olarak oklumuzda şu an 4 sığınmacı öğrencimiz var (Şefika Yılmaz, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

Sığınmacı öğrencilerin geçim durumları, arkadaşları ile iletişimleri ve ders başarılarına yönelik rehber öğretmenlerin düşünceleri genel olarak; sığınmacı öğrencilerin şiddet ortamının olduğu ülkelerden gelmelerine dayalı bir güvenlik problemi yaşadıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları dil problemlerinin okuldaki bütün bileşenlerle iletişim kurmalarını sınırlandırdığı görülmektedir. Bu öğrencilerin iletişim problemlerine bağlı olarak bu öğrencilerde içine kapanma, diyalogları birbirleriyle sınırlandırma ve bütün bunlar bağlı olarak derslerde başarısızlık yaşadıkları görülmektedir.

“Bu ailelerin çoğunun kendini geçindirecek kadar işleri ve maaşları yok. Bunlar çevrenin ve okulun elinden geldiği kadarıyla yaptığı yardımlarla ve bizim bunlara yönlendirdiğimiz yardımlarla yaşıyorlar. Biz gerek Milli Eğitim tarafından gerek velilerimiz tarafından yapılan yardımları öncelikli olarak bu öğrencilere yönlendirmeye çalışıyoruz, daha sonra diğer muhtaç sahibi ailelere yönlendiriyoruz ilk etapta bunlar var. Okulumuzdaki sığınmacı öğrenciler çok başarılı değiller sadece okulda bulunmak için okuyorlar. Bu öğrenciler öğretmenleri de defalarca söylüyor Türkçeyi çok iyi konuşamıyorlar. Öğrenciler bizim burada kendilerini misafir gözü ile görüyorlar, onlara göre Türkçe öğrenmeye yok bu nedenle Iraklı Iraklıyla, Suriyeli Suriyeliyle daha çok arkadaşlık kuruyor. Teneffüslerde ise ya yalnız yada aynı şekilde birliktedir. Aslında okuldaki Türk öğrencileri bu öğrencilere hiçbir tepki göstermiyorlar ve almayalım aramıza diye tepki göstermiyorlar onlar yaklaşmıyorlar (Gül İpek, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

“Sığınmacı öğrenciler genel olarak içine kapanık çünkü yoğun bir darbeden çıkmış, yoğun bir olumsuz duygu yoğunluğundan çıkmış ve buraya gelmiş. Bu öğrencilerle olan iletişimimiz yüzde %90 oranında zorlanıyoruz. Çünkü bizim dilimizi çok iyi bilmiyorlar, biz de onların dilini çok iyi bilmiyoruz. Ders başarısı noktasında bu çocuklar en önemlisi dile hakim değil, öğretmenin anlattığı kavramlara hakim değil anlamıyor. Bu öğrenciler tamamen dünyaya yeni gelmiş bebek vardır ya onun gibi yeni bir dünyaya ayak uydurmaya çalışıyorlar. Ayrı bir sınıf, ayrı bir planımız ve ayrı bir okulumuz yok mecburen bizim öğrencilerimizin devam ettiği okullarda eğitim görüyorlar ve aynı seviyede olmalarını beklememiz imkansız o yüzden ders başarıları da maalesef çok iyi değil. Arkadaş ilişkileri çok iyi değil bazıları çok içine kapanık, arkadaşları sadece sırada yanında oturan kişi. Bu çocuklar savaş ortamında bomba, uçak ve silah sesleriyle yaşayan çocuklar bu nedenle bu çocukların diğer çocuklarla çok iyi anlaştığını söyleyemem. (Şefika Yılmaz, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

Sığınmacı öğrencilerin kendilerini nasıl tanımladıklarına yönelik rehber öğretmenlerin düşünceleri genel olarak; sığınmacı öğrencilerin okul ortamında kendilerini yabancı ve savaş mağduru olarak tanımladıkları ve geleceğe yönelik bir hedeflerinin olmadığına yönelik ifadeler olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin yabancı ve savaş mağduru olmalarına bağlı olarak güvenlik ve fiziksel ihtiyaçlarının giderildiği ve kendilerine yönelik düşünülen bütün faaliyetleri şimdiden kabullendiklerine yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir.

“Bu öğrenciler okulda kendilerini hep yabancı hep yabancı olarak görüyorlar. Mesela ben onları çağırıp sıcak bir ortamda konuşuyorum ne düşünüyorsunuz ne yapmak istiyorsunuz gelecek hakkında ne düşünüyorsunuz diye sorduğumda kendilerinin bile gelecek hakkında bir fikirleri yok (Gül İpek, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

“Sığınmacı öğrencilerin genel olarak ilk oturumlarda adlarını öğreniyorum ve onların kendilerini anlatmalarını sağlamaya çalışıyorum. İlerleyen süreçlerde ise biz buraya geldik çünkü savaş mağduruysunuz, siz kapılarınızı açtınız ve bizi buraya aldınız demeye başlıyorlar. Burada geçinmeye çalışıyoruz, burasının çok iyi olduğunu, rahatça ve bolca yiyip içebildiklerini, güvenli bir yer olduğunu söylüyorlar. Sığınmacılar genel olarak siz neler yaparsanız kabulümüzdür anlayışı ile hareket ediyorlar. (Şefika Yılmaz, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

Sığınmacı öğrencilerin okula ve okul dışındaki çevreye uyumlarının nasıl olduğuna yönelik rehber öğretmenlerin düşünceleri genel olarak; Bu öğrencilerin okul ortamında uyumsuz, rahatsız edici bir tavırlarının olmadığı fakat aynı zamanda kendilerini gösterebilecekleri ve başarılı olabilecekleri bir girişimlerinin de olmadığı sadece fiziksel olarak sınıfta yer aldıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin aileleri ile olan iletişim kopukluğuna bağlı olarak bu öğrencilerin okul dışında neler yaptıklarının bilinmediği ifade edilmektedir.

“Bu öğrencilerin okuldaki uyumları çok yok da rahatsız edici, kavga, dövüş gibi olayları yok ama kendilerini sindirmişler. Yani biz de varız ama sadece görüntü olarak varız ten olarak varız diyorlar. Onun dışında uyumsuz bir hareketleri yok, ama kendilerini, başarılarını gösterebilecekleri bir hareketleri de yok. Hatta deneme sınavları gibi sınavlara katılmamayı çok tercih ediyorlar, başarımız yok zaten düşünüyorlar o tür faaliyetlere de katılmak istemiyorlar (Gül İpek, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

“Açıkkası hem okulda hem de okul dışında bu öğrencilerle çok iletişime geçemiyoruz dediğim gibi okul dışındaki çevresini anlatan şu ana kadar bir sığınmacı öğrencim olmadı. Bu çocukların ailelerine ve anne-babalarına da ulaşamıyorsun. Sığınmacı ailelerden Türk öğrencilerin söylediği kadarıyla öyle aileler varmış ki çok fazla dışarıya çıkmayan, evde duran annesi ile beraber evde takılan, abisi işte akşam eve gelince ne kazandırsa üç lira işte ekmek alıp, makarna pişirip yatıp uyuyan çocuk yani, bu çocukların okulda birazcık daha mutlu olduklarını düşünüyorum çünkü arkadaş ortamına giriyorlar. Hiçbir şey bilmeseler bile yavaş yavaş bir merhaba demeye başlıyorlar ve uyumsuz öğrenciler değiller (Şefika Yılmaz, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

Sığınmacı öğrencilere öğretmenlerin ve öğrencilerin genel olarak bakışlarının nasıl olduğuna yönelik rehber öğretmenlerin düşüncelerinde; öğretmenlerin ve öğrencilerin sığınmacı öğrencilere değer verdikleri ve onları kazanmaya çalıştıkları, onların okulda sığınmacı olması onları farklı kılmadığına yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Öğretmenler, sığınmacı öğrencilerin de sisteme adapte olmaları ve başarılı öğrenciler olmaları için çaba harcadıkları görülürken, diğer öğrencilerin ise sığınmacı öğrencilerle arkadaşlık kurmak istedikleri ve sığınmacı öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik girişimlere katıldıkları görülmektedir.

“Okulumuzdaki bütün öğretmenler sığınmacı öğrencileri gerçekten kazanmak istiyor yani onları diğer öğrencilerden ayırt etme gibi bir durumları kesinlikle yok. Tam tersine onları için ayrıca neler yapabiliriz diye düşünüyorlar. Öğretmenler bu öğrencilerin Türkçe konuşabilenleri bile derse katılabilmeleri için hocam derse katılmalarını istiyoruz ama çoğu zaman çekinip kalıyor, parmak kaldırmıyor, katılmak istemiyor ama biz her halükarda zorluyoruz dediklerini çok duydum. Sınıfta ben arkada oturayım kimse bana dokunmasın, ellemesin bu şekilde hayatımız böyle gitsin istiyorlar. Türk öğrencileri onları hiçbir zaman ayırt etmiyor. Burada okulumuzda da öyle bunlar Somalili bunlar Iraklı diye ayırt etmiyorlar mesela bunların ten farklılığı olmasa bunların Somalili ya da Iraklı diye düşünmeyecekler yani. Sevdiklerini bile hissedebiliyorum, bu öğrencilerle ile ilgi konuşmalarından öğretmenim bugün okula gelmediler, devamsızlık yaptılar, neden gelmiyor diye merak edip gelip soran arkadaşları bile var (Gül İpek, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

“Türk öğrencilerin hocam biz onlarla konuşmaya, onları aramıza almaya çalışıyoruz, onların herhangi bir ihtiyaçları varsa gidermeye çalışıyoruz dediklerini çok duydum. Hatta bazı Türk öğrenciler bu öğrenciler için hocam bunun kahvaltısı yapmadığını öğrendik kendi paramızla bir

şeyler aldık işte simit, tost falan yada istediği bir şey varsa biz bunu yapıyoruz öğretmenim diyen Türk öğrencilerimiz var bu okulda. Bana geri dönüşlerde bana olumlu da olumsuz da şeyler de oldu işte Türk öğrencilerden sığınmacı öğrenciler için yani böyle zıtlasıp ben bunu istemiyorum, ben bununla çok tartışıyorum diye ağız kavgası yapıyorum şeklinde geldi kulağıma ama genel anlamda iyi. sığınmacı öğrencileri ile ilgili diyaloglarını benimle paylaşan öğretmenler var onlar da sığınmacı öğrencileri kazanmanın derdinde onlarla iletişimde zorlanıyorlar ve onlar için farklı şeyler yapmak, ev ziyaretleri düzenlemek isteyen öğretmenlerimiz bile var. Bu öğrencilerin topluma kazandırılmasına yönelik öğretmenlerin geneli olumlu fakat bazen az da olsa sığınmacı öğrencilerin bizim düzenimizi bozduğunu, Türk öğrencilerimize bu nedenle yeteri kadar zaman ayıramadığını düşünenler de var tabi ama birkaç tane (Şefika Yılmaz, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

Sığınmacı öğrencilere yönelik okul-aile işbirliğinin nasıl olduğuna ilişkin rehber öğretmenlerin düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilerin ailelerinin çok büyük bir kısmının hiç okula gelemedikleri ve bu velilerle iletişim kurmaya yönelik gerekli olan ev adreslerinin ve telefon numaralarının olmadığı görülmektedir. Okul ile iletişim halinde olan sığınmacı öğrenci velileri ile ise dil problemlerinden dolayı sağlıklı ve sürekli bir iletişim kurulamadığına yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir.

“Okulumdaki sığınmacı öğrencilerin aileleri okula hiç gelmiyorlar. Çoğunun adresleri ve telefon numaraları bile yok, onlara hiçbir şekilde ulaşamıyoruz. Ya da bunlara yakın komşu olan öğrenciler varsa onlarla bunların evlerini tespit edebiliyoruz. Ayrıca herhangi bir iletişimimiz de yok Türkçe bilmedikleri için ben çocukla konuşuyorum çocuk annesine söylüyor herhangi bir durum olursa, bir sıkıntı olursa. Ben bu öğrencilerin hiçbirinin ailelerini görmedim okula gelip gitmezler (Gül İpek, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

“Sığınmacı öğrencilerin ailelerini okul aile birliği davetlerine çağırıyoruz, ama bunlardan bize dönüşler çok nadir. Bazı öğrencilerimizden aileleri hiç gelmeyenler de var ayrıca. Gelen velilere ise genelde ben sorular soruyorum işte nasılsınız, nerden geliyorsunuz, nerde oturuyorsunuz, nerde ikamet ediyorsunuz başka çocuğunuz var mı, şu an yaşadığınız sıkıntılar neler ama dediğim gibi bunları soruyorum ama karşılığında etkin bir cevap alamıyorum. Çünkü benim neler söylediklerimi anlamıyorlar ve Arapça, farsça ya da Kürtçe konuşarak birlerine bir şeyler anlatmaya çalışıyor. görebildiklerim kadarıyla onlar içlerine sinmişler, kapanmışlar ve hani şu ruh hali içerisinde sen ne sorarsan ben o cevabı veririm, sen ne istersen ben onu yaparım. (Şefika Yılmaz, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

Sığınmacı öğrencilerin ve ailelerinin toplumdaki imajlarının nasıl olduğuna yönelik rehber öğretmenlerin düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilere ve ailelerine velilerin ve öğrencilerin maddi anlamda yardım etmek ettikleri fakat sığınmacıların toplumdan kendilerini izole etmeleri, veli ve öğrencilerimizin onların gelip geçici olduğunu düşünmelerinden dolayı

onlarla çok sıcak diyaloglarının olmadığı ve ayrıca sayıları arttıkça sığınmacılara yönelik olumsuz bir algının oluştuğuna yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir.

“Aslında bunları zor durumda oldukları için korumak istiyor toplum. Toplum bir şeyler yapmak istiyor ama bunların da geçici olduğunu düşündüğü için elinden geldiği kadar yiyecek yardımı yada maddi yardımda bulunuyorlar ve çok sıcak bir diyaloga girmiyor. Bu aileler kendi çevrelerini kendileri kurmuşlar. Yani dışardan insanlarla çok muhatap olmak istemiyorlar. Bu aynı zamanda öğrencilerimize de yansıyor örneğin bizim öğrencilerimiz aslında kendi arasına alıyor ama karşı taraf çok yaklaşmak istemiyor başka bir ülkede yaşadığı için başka ülkenin insanı ile çok sıkı fıkı olmak istemiyorlar. her şeye rağmen Türk toplumu onlara yardım ediyor, ben bütün bunları kendi velilerimizden de gördüm, öğrencilerden de gördüm yardım etmek istiyorlar ama onlar biraz daha önlerine böyle engel koymuşlar yani (Gül İpek, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

“Genel olarak sığınmacı öğrencilerin okulda ve toplumdaki imajlarına baktığım zaman dışlandıklarını düşünüyorum. İlk başlarda insanlar iyi niyetlerini dile getiriyorlar fakat ilerleyen dönemlerde bu insanların sayıları arttıkça ve her yerde görülmeye başladıkça yada bu insanlar yeri geliyor bazıları dileniyor, yeri geliyor bazıları başka kötü şeyler de yapıyor bu sefer de sığınmacılar, mülteciler yokken biz daha iyiydik demeye başlıyorlar. Bunları söyleyen velilerimiz gerçekten var yani ben duydum o mülteciler yüzünde biz bu durumdayız, Türkiye’nin başına gelen her şey onlar yüzünden gibi ifadeler kullandıklarını artık sıklıkla duyuyorum. (Şefika Yılmaz, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

Rehber Öğretmenlerin Okuldaki Sığınmacı Öğrencilerin Kapsanmalarına Yönelik Roller ve Düşünceleri

Rehber öğretmenlerin okuldaki rollerine yönelik düşüncelerinde; rehber öğretmeni olarak okuldaki olumlu ve daha çok olumsuz olayların tespiti ve çözümüne yönelik ile okuldaki bütün bileşenlerle doğrudan iletişim halinde olan olumsuzluklara karşı koyan bir direk benzetmesi dikkat çekmektedir.

“Okulumuzdaki rolümüz aslında rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği idi ama geçen yıl gelen bir yönetmenlikle rehberlik diye geçiyor. Burada çocuklara, ailelere, öğrencilere ders başarıları ile ilgili rehberlik yapıyoruz. Okulda hem müdür hem öğretmen hem de öğrenci ile ilgili ortak bir çalışma alanımız var (Gül İpek, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

“Okuldaki rolümü sığınmacı öğrenciler açısından söylenecek olursa, birçok sorunun, olumsuzluğun tabi olumluların da içinde yer aldığı ama sıklıkla olumsuzların direği ve desteği olmak olarak düşünebiliriz. Burada olumsuzlukların ne olduğu ve bunların tespiti, Öğrencilerin sınavlara hazırlanması, başvuru süreçleri yada öğretmenlerin yada idareciye yönelik

sorumluluklarımız olarak düşünülebilir bütün bunlar bu sığınmacı öğrenciler için de geçerli tabi. Okuldaki olumsuzlukları Kavgalar, tartışmalar, boşanmış-parçalanmış aile çocuklarının problemleri, sığınmacı öğrencilerin problemlerinin tespiti ve sorunların kaynağı, neler yapılması gerektiği yönelik tanımlama, belirleme ve ilgili yerlere ulaştırarak takip etmeye yönelik bir rolümüz var bu okulda (Şefika Yılmaz, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

Sığınmacı öğrencilere yönelik okulda kabul edici bir ortamın nasıl sağladığına ilişkin rehber öğretmenlerin düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilerin bulundukları okul ve sınıfların bu öğrenciler için uygun olmadığı ifade edilmektedir. Bu öğrencilerin yaşadıkları dil problemlerinin bu öğrencilerin ders başarılarının yanı sıra birçok imkanı ortadan kaldırdığı ve bunun eğitimde fırsat ve imkan eşitliği ilkesine uygun olmadığı ifade edildiği görülmektedir. Bütün bunlara bağlı olarak sığınmacı öğrencilerin okulda tam anlamıyla kabullenme aşamalarını tamamlamadıkları görülmektedir.

“Aslında bu çocuklara yönelik ayrı bir okulun yapılması yada her okul bünyesinde bir sınıf oluşturulması gerektiğini düşünüyorum. Çocuk daha Türkçe bilmeden öğretmen Sosyal bilgiler dersini işliyor, Türkçe bilmeyen biri Sosyal bilgiler dersini nasıl anlayabilir. Yani şu anda bu çocukların bulundukları ortam verimsiz bir okul. Okulumuzda bu öğrencilerin sosyal olarak içerildiğine yönelik bir ortamın olmadığını düşünüyorum. eğitim öğretim fırsat ve imkan eşitliğine dayalı olmalı fakat bu bile sağlanamazken siz hangi içermekten bahsediyorsunuz. Büyük bir kısır döngü var burada gelen sığınmacı/mülteci öğrenci dil bilmiyor, bunları eğitim-öğretim ortamına adapte etmeye çalışan öğretmen dil bilmiyor, nasıl bir başarıdan bahsedilebilir ki bu okulda (Gül İpek, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

“Okuldaki sığınmacı öğrencilerle iletişime geçmek çok zor. Benim bu öğrencilerle oturup annesi-babasının nasıl olduğunu, gününün nasıl geçtiğini öğrenmem benim için o gün çok büyük bir avantaj oluyor. Bu durumda benim kalkıp bu öğrencilere rehberlik anlamında etkinlik yapmam şu an imkansız çünkü gerçekten her şeyin başı iletişim. yani ben bu çocukla iletişime geçmeden, bu çocuğun gün içinde ne yediğini, annesinin babasının geçim durumlarını, çocuğun o anki sınıfta bir sıkıntısı varsa tam öğrenmeden yada öğrenmeye çalışırken benim bir etkinlik yapmam şu an imkansız yani. Şimdi sadece iletişim iletişim iletişim (Şefika Yılmaz, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

Sığınmacı öğrencilere yönelik okulda ayrıca bir planlama yapıp yapılamadığına yönelik rehber öğretmenlerin düşüncelerinde; okulda öğrenci sayısının fazlalığı ve okulda yaşanan bir çok probleme bağlı olarak ayrı bir planlama yapılamadığı görülmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları iletişim problemleri, çekingenlik ve isteksizliklerden dolayı da farklı bir planlama yapılmadığı görülmektedir.

“Okulumuzda sığınmacı öğrenciler için şimdilik ayrı bir planlama yapamıyoruz. Ben rehber öğretmen olarak bu öğrenciler için bir etkinlik planı hazırlayamam çünkü çocukları zaman zaman çağırıp konuşuyorum maddi, manevi ve psikolojik sıkıntıları ilgilenmeye çalışıyorum, onlarla şakalaşıyorum ama çocukta çok istek ve özgüven yok bu aynı zamanda dersteki başarısına da yansıyor tabi. Bu öğrenciler ismin nedir sorusunu bile anlayamıyor. Yani ismin nedir cümlesini anlamıyorsa bunlara nasıl bir eğitim verebilirsin. Sadece hadi daha önce gelip de Türkçeyi çat pat öğrenmişse, devrik cümle kullanarak Türkçe bildiğini gösteriyorsa onları da diğer öğrencilerle diyaloga geçip diğerlerin ne demek istediklerini anlatmak için kullanıyoruz açıkçası (Gül İpek, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

“Okulumuzda sığınmacı öğrenciler için ayrı bir planlama yapılabilir fakat bu etapta gerçekten çok zor çünkü benim 400 öğrencim var ve bu 400 öğrenci ile sığınmacı öğrencilere yönelik ayrı bir planlama yapmam imkansız. Okulda farklı problemlerle karşılaşıyoruz bunlar parçalanmış aile çocukları, sığınmacı öğrenciler, ailesinden şiddet gören farklı tepkiler gören çocuklar bunlar gerçekten iş yoğunluğumuzu çok artırıyor. sığınmacı öğrenciler için Rehber öğretmeni olarak her öğrenciye uygun bir plan ve programın yapılması ve her hafta bu öğrencilerle grup rehberliği şeklinde ilgilenilmesi ve aynı zamanda ilgilenen uzmanın bunların dillerini, aksanlarını da anlayabilecek ve onlara Türkçeyi öğretebilecek bir uzman olması gerektiğini düşünüyorum (Şefika Yılmaz, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

Rehber öğretmenlere göre kapsayıcı eğitimin neye benzetileceğine ilişkin düşüncelerde; sığınmacı öğrencilerin savaştan, zorlu bir süreçten geliyor olmalarının yanında farklı bir ülkeye göç edişleri ile katlanan problemlere karşı hem güçlü hem de narin olduklarını simgeleyen kardelene benzetildiği görülmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin tam anlamıyla kabullenebilmeleri için bu öğrencilere hitap eden, ihtiyaçlarına yönelik ayrı okul ve sınıfların olması gerektiğini ifade eden düşüncelerin olduğu görülmektedir.

“Bence okulumuzdaki bu sığınmacı çocuklar hiçbir zaman kendilerini buraya ait hissetmeyecekler. Çünkü başta eğitim onlara yönelik bir eğitim değil. Bu öğrenciler okula, arkadaşlarını çok seviyorlar ama burada verilen eğitime çok uzaklar çünkü iletişimin, Türkçenin olmadığı bir yerde başarı olmaz. Bu öğrencilerin Sosyal içerilmesi için Aksaray’da bir okul açılabilir nasıl bir zihinsel engelli ya da engelliler okulu açılıyorsa bu gelen sığınmacı ve mülteci öğrencilerin de sosyal olarak içerildikleri ve ihtiyaçlarının giderildiği en azından Aksaray toplamda 100 öğrencinin bulunacağını bir okul açılabilceğini düşünüyorum (Gül İpek, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

“Okulumuzdaki sığınmacı öğrencilerin sosyal olarak içerilmesini hani eskilerde yoğun fırtınalı bir kar olur ya ama bir kardelen o karın altından çıkar ya ben bu öğrencileri o kardelene benzetiyorum. Güçlü olmak zorundasın kar yağıyor ama aynı zamanda nadir ve kırlıgansın. Yani benim acılarım var, çok acı yaşadım ama bütün benliğimle ayaktayım ve yansıtmamalıyım. Bu çocuk başka ülkelerde başkası tarafından dışlanıyorsa ve başkaları tarafından biz artık bunlardan bıktık kelimesini duymaya başlamışsa bu çocuklar acı ile güçlü durmak zorunda çünkü dışarda

fırtına var ben kardelen çiçeğine benzetiyorum bu çocukların okulda tam olarak sosyal içirilmesini (Şefika Yılmaz, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

Rehber öğretmenlerin okulda karşılıklı anlayışı nasıl geliştirdiklerine yönelik düşüncelerde; okulda genel olarak karşılık bir anlayışın olduğu ve rehber öğretmenlerin bunun için çaba harcadıkları ve öğrencilerle ilgilendikleri ifade edilmektedir. Sığınmacı öğrencilerle diğer öğrenciler arasında karşılıklı bir anlayışın ve kabullenmenin olduğu fakat sığınmacı öğrencilerin okulda en çekingen ve sinmiş öğrenciler olmalarının onları diğer öğrencilerle diyaloga girmelerini engellediği görülmektedir.

“Okulumuzdaki sığınmacı öğrenciler sorun çıkartan öğrenciler değil, bunlar sinmiş vaziyette sınıfın en gerisinde oturayım, bana dokunmasınlar ben bu şekilde gelip gideyim profilinde olan öğrenciler. Aslında bizim öğrencilerimiz onları kabullenmişler ve aralarına alıyorlar fakat sığınmacı öğrenciler çok çekingenler. Öğrencilerimiz sığınmacı öğrencileri bence seviyorlar yani onlarla kavga etmek istemiyorlar ve sorun çıkartmamak için zaten ellerinden geleni yapıyorlar ve anlayış gösteriyorlar onlara. Bu çocukların geleceğe dair bir planları yok zaten. Bunlara gelecekte ne olacaksınız diye sorulan sorulara omuzlarını silkiyorlar çünkü öğrenciler Türkiye’de mi kalacaklar, kendi ülkelerine mi dönecekler yoksa başka bir ülkeye mi gidecekler bunun cevabı yok ve bu nedenle çocuklar gerçekten zor durumdalar. (Gül İpek, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

“Bu okulda karşılık bir iletişim ve anlaşma sağlanacaksa ilk olarak rehber öğretmen olarak ben adım atmak zorundayım. Adım bir olur iki olur ama hep ben atmak zorundayım. Yeri gelecek o çocuk bana gelene kadar yüz adım atmak zorundayım ve ben adımlarımı attıkça çocuk diyor ki bir şeyler var, bir çaba var bu insanda. Sonra otomatik olarak karşılıklı bir anlayış gelişir. Sonra sizinle kendisi konuşmayı talep edecek, kendisini tanıtmak için mektup yazdırma, beraber kantine gitme, vakit geçirme başlarsanız aranızda güvene dayalı bir anlayış geliştirmiş olursunuz. Bizim amacımız biraz da Çocuğu hayata hazırlamak aslında. benim uygulamaya çalıştığı bu karşılık anlayış okulumuzdaki sığınmacı öğrenciler için de geçerli tabiki (Şefika Yılmaz, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

Rehber öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin okulda okuldaki dışlanma ve saygısızlık anlarında nasıl tepki verdikleri ve buna yönelik çözüm önerilerinin ne olduğuna yönelik düşüncelerde; sığınmacı öğrencilerin okulda genel olarak saygısızlık ve dışlanmaya maruz kalmadıkları, okulda ve sınıfta kabul edildikleri ve iyi derecede Türkçe konuşan sığınmacı öğrencilerin yabancı olarak bile algılanmadığı ifade edilmektedir. Sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları spesifik olayların ise büyük oranda iletişim problemlerine bağlandığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilere yönelik okula gelir gelmez diğer öğrencilerin

bilgilendirilmesine ve bu öğrencilere saygılı davranılmasına yönelik telkinlerin yapıldığına ifadeler arasındadır. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin sınıfta yaşadıkları sorunların çözülmeye çalışıldığı ve bu öğrencilerin bazı ihtiyaçlarının rehber öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ile giderilmeye çalışıldığına yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir.

“Okulda sığınmacı öğrencilerin sorunlu hallerine ve saygısızlık anlarına şahit olmadım, zaten sorun çıkartan öğrenciler değiller. Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilere saygısızlık ettiklerine hiç şahit olamadım tersine Türk öğrenciler bu öğrencileri çok seviyorlar. söylediğim gibi sevdikleri için bu öğrencileri dışlamıyorlar ve aynı zamanda sınıfın tamamı bu öğrencilerin kendilerini de ayrı tutmayı istemiyor. Hatta iyi derecede Türkçe konuşan sığınmacı öğrenciler var onların sığınmacı olduğu bile belli değil diğer çocuklarla çok içli dışlılar. sadece sığınmacı öğrenciler kendilerini geri planda tutuyorlar. Bunlarda yer alan kaygı yaşama kaygısı bir yerlere tutunma kaygısı şu anlık eğitim kaygısı henüz yok (Gül İpek, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

“Okulumuzdaki sığınmacı öğrencilerin saygısızlık ve dışlanma anlarına bir kez şahit oldum. Sığınmacı ve Türk öğrenciler arsında yaşanan küfürleşmeler, saç çekmelere dayalı kavgada mağdur olan çocuğun sığınmacı öğrenci olduğu ve dil bilmediği için bu söylemediğini tespit ettim ve hemen olaya müdahale ettim. Bu öğrencileri daha çok koruma, kollama ve sahiplenmemiz gerekirken, neyse ki olay bir daha tekrarlanmadı. Okulumuza gelen sığınmacı öğrenciler sınıflara dağıtılmadan önce sınıflara gidip gerekli bilgilendirmeleri yapıyorum ve çocuklar kesinlikle gelen arkadaşınızı iyi davranın aranızda alın, arkadaşlık kurun, oyunlarınıza alın diye. Bu olayların yaşanmaması için sürekli bir öğrenciyi gözcü olarak sınıfta olanları bana gizlice bildirir ve o gün sığınmacı öğrencinin açlığı bile tespit edip yardım etmeye çalışıyoruz öğrencilerle düşünün. Ama Genelde bu öğrencilerin paraları olmuyor gördüğüm kadarıyla. Ben de elimden geldiği kadarıyla tedarik etmeye çalışıyorum. (Şefika Yılmaz, Görüşme, 25, Mayıs, 2016).”

Okul Müdürü ve Yardımcılarının Okulda Bulunan Sığınmacı Öğrencilerin Genel Durumlarına Yönelik Düşünceleri

Araştırmaya katılan okul müdürü ve yardımcılarının okulun genel durumuna yönelik olarak ifade ettikleri düşüncelerinde; okulun şehrin merkezi bir yerinde olduğu, Aksaray’da ikili eğitim yapan tek okul olduğu, sosyoekonomik düzeyi düşük ve orta düzey aile çocuklarının eğitim-öğretim gördükleri, parçalanmış aile çoğunun çok yoğun olarak bulunduğu, 30 civarında sığınmacı öğrenci, 10 kaynaştırma öğrencisi ile 3 sevgi evlerinden gelen öğrencinin bulunduğu bir okul olduğuna dair ifadelerin ön planda olduğu görülmektedir.

“Bu Ortaokulu Aksaray’ın göbeğinde bulunan bir okul. Bu okulun çevresinde her sosyoekonomik düzeyde aile yaşamakta ve okulun da hedef kitesini oluşturmaktadır. Okulumuzda tespitlerimize göre 60’ın üzerinde parçalanmış aile çocuğu var, anne baba ayrı yaşıyor. okulumuz sabah ezanı ile başlıyor akşam ezanı ile bitiyor yani ikili eğitim yapan Aksaray’daki tek okul. Şehrin göbeğinde olması itibarıyla her türlü tehlikeye açık bir yerdeyiz. Şimdi hali hazırda okulumuzda 30 civarında Suriyeli, Iraklı, İranlı ve Somali’den sığınmacı öğrencimiz var. Bakın okulumuzdaki 30 sığınmacı öğrenciden sadece Somaliler öğrenciler buradan gideceklerini bile bile Türkçe konuşabiliyorlar ve çok iyi uyum sağlıyorlar. İranlı, Suriyeli ve Iraklı öğrencilerin de büyük bir kısmı ne dersle alakası var ne de okulla alakası var aşırı devamsızlar ve belli bir adresleri yok. Sığınmacı öğrencilerimizden sadece Somalili öğrencilerin velilerini tanıyoruz, hatta kardeşlerini bile biliyoruz. (Servet Durmuş, Görüşme, 07, Haziran, 2016).”

“Yaklaşık 850 civarında öğrencisi var. Okulda bina yetersizliğinden, derslik yersizliğinden, öğrenci sayısının çok fazla olmasından yeni bina yapılmamasından kaynaklanan bir mecburiyet karşısında ikili öğretim yapan tek okul. bu okulda yaklaşık mülteci olarak 30-40 öğrenci var diye tahmin ediyorum. bunlar Afgan, Somalili, İranlı, Suriye ve Irak kökenli öğrencilerimiz genelde. Genel olarak Aksaray gelen ve ortaokul düzeyindeki bütün sığınmacı öğrenciler bu okula yönlendiriliyor. Bu okula bu öğrencilerin gönderilmesi planlı değil Aksaray’ın en merkezi yerinde olan bir okul burası bir de sığınmacı ailelerin bizim kayıt alanı civarında oturduklarından dolayı yani oturdukları bölgenin bizim okula daha kolay gelmelerini sağlamasından dolayı. Burası ekseri benim 15 ayda gözlemlediğim kadarıyla işçi, asgari ücretle çalışan kesim, sanayide çalışan işçiler yada sanayide dükkanı olan esnaf, az sayıda memur bu şekilde genellikle yani sosyoekonomik düzeyleri orta ve altı tabakadan gelen aile çocuklarının bulunduğu bir okul. Okulumuzda sığınmacı öğrencilerin yanında parçalanmış aile çocuğunun da yoğunlukta olduğu bir okul. Bu okuldaki öğrencilerin üçte biri parçalanmış aile çocuğu. Çünkü Aksaray’da boşanma diğer illere göre oransal olarak yüksek bu da okulumuza da yansıyor her haliyle (Abdullah Kural, Görüşme, 08, Haziran, 2016).”

“Bu ortaokulda şu an toplamda 810 öğrencimiz var. Okulumuzdaki sığınmacı öğrenci sayısı 30 civarında. Okulumuzdaki öğrencilerin yarısı parçalanmış aile çocuğu. Okulumuzda genel olarak 800 öğrencimizden yarısı parçalanmış aile çocuğu, 30 sığınmacı öğrenci, 3 sevgi evlerinden gelen öğrencimiz ve 10 da kaynaştırma eğitimi gören öğrencimiz var. Okulumuzdaki kaynaştırma öğrencileri destek odalarında Öğretmenler ile birebir yada ikişer öğrenci şeklinde olabilir Türkçe matematik, fen bilgisi gibi temel derslerde destek alıyorlar. Okulumuz ikili eğitim yapmakta buda buradaki herkes için büyük problemlere neden olmakta, yönetim olarak hem öğretmenleri hem de öğrencileri kontrol etmekte bu anlamda sorun yaşıyoruz. (Yasin Gümüş, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

Okul Müdürü ve Yardımcılarının Okuldaki Sığınmacı Öğrencilerin Kapsanmalarına Yönelik Roller ve Düşünceleri

Araştırmaya katılan okul müdürü ve yardımcılarının okuldaki rollerine ilişkin düşüncelerinde; genel olarak yasal yükümlüklerden bahsettikleri görülürken ifade edilenlerden farklı olarak okul müdürünün duruma ve şartlara göre idareci ve lider vasfını kullandığı fakat daha çok idareci rolünde olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Okuldaki bütün öğrencilerin ülkenin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirilmesinin temel amaçlarından biri olduğu ve bu amaçların okuldaki bütün bileşenlerle gerçekleştirilebileceğine yönelik ifadelerin ön planda olduğu görülmektedir.

“Ben bu okulda müdür olarak yönetici miyim yada lider miyim bu yerine ve şartlara göre değişkenlik gösterir. Milli eğitim bakanlığı bir idarecinin bir öğretmenin ne yapması gerektiğini satır satır belirleyen bir bakanlık. Ama bütün bunlara rağmen şuan okuldaki konumum bazen yönetici, genelde idareci olmaya yönelik. Aynı zamanda rol model olarak bazen lider olmak durumundasınız. Çünkü her şeyi tek başınıza yapamazsınız ve yönetim bir ekip işidir. Bizim burada okulun misyonunu geliştirmek, önce toplumun sonra ülkenin geleceğini temin etmek adına çocukları akademik olsun, davranış yönünden olsun yada başka bir yönden olsun çocukları iyi yönlendirme ve şu bahçe kapısında serseri çocuk yetiştirmemek adına rolümüzü en iyi şekilde yapmaya çalışıyoruz (Servet Durmuş, Görüşme, 07, Haziran, 2016).”

“Bu okulda rolüm müdür yardımcısı olarak çalışıyorum ve personel işleri ilgili bütün işlere ben bakıyorum. Ders programları, ücret onayı, ek ders, öğrencilerin bursluluk işlemleri, okulun nöbet işlemleri gibi işlerin tamamı ile ilgileniyorum (Abdullah Kural, Görüşme, 08, Haziran, 2016).”

“Bu okulda müdür yardımcısı olarak çalışmaktayım. Müdürümüz bize çeşitli görevleri imza karşılığı verir bu görevlendirmeyi yaparken benim rolüm asıl ilgilenmem gereken öğrenci işleri, diğer müdür yardımcısı arkadaş da personel işlerine ağırlık verir. benim görev dağılımımda öğrenci işleri olduğu için veli ilgili diyaloglarımız da oluyor. Öğretmenlerle de yine aynı şekilde bu öğrenci işlerinden dolayı diyaloga giriyoruz (Yasin Gümüş, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

Okul müdürü ve yardımcılarının okulda kapsayıcı eğitime nasıl katkı sağladıkları ve buna yönelik örneklerinin neler olduğuna ilişkin düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilerin derslerde ve oyunlara katılmada isteksiz oldukları ve buna neden olarak da iletişim problemlerinin gösterdiği görülmektedir. Bu öğrencilerin kalabalık aile bireylerinden gelmelerine bağlı olarak çalışmaya mecbur bırakıldıkları ve okulu çok sevmemelerine dayalı olarak aşırı devamsızlık yaptıkları ifade edilmektedir. Bu öğrenciler sınıfta en arkada tek başına ya da

yan yana oturmakta fakat bunun büyük oranda sığınmacı öğrenci olmalarından değil isteksiz, çekingen ve hedefsiz olmalarından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Bu öğrencilerin yaşadıkları iletişim problemlerinin çözümüne yönelik farklı sınıflara dağıtılması uygulamasının sığınmacı öğrencilerin ve ailelerin bu uygulamaya karşı olmalarından dolayı vazgeçildiği ve bu duruma anlayış gösterildiği ifade edilmektedir. Ayrıca bazı sığınmacı öğrencilerin dini hassasiyetleri dikkate alınarak din kültürü dersinden muaf tutulduklarına dair ifadelerin olduğu görülmektedir.

“Uzaktan sığınmacı öğrencilerin oyunlarına baktığınız zaman yabancı öğrencilerin oyunlarda olmadığı gibi derslerde de olmadığını görebilirsiniz. Yani ben sadece göçmen çocukların Türk öğrencilerle oyunlarına, yaramazlıklarına baktığım zaman yada bunlara yönelik bize gelen tutanaklar, Öğretmenlerden gelen şikayetlere baktığınız zaman bu öğrencilerin problemsiz olmadığını görebiliyorum. Sığınmacı öğrenciler gerçekten aşırı devamsızlar bunları nasıl kaynaştıracaksınız, gelen şikayetlerin en büyüğü derse katılmadığına dair çünkü öğrenci anlamıyor seni yada anlamak istemiyor. Bu dil problemlerinden dolayı öğretmen ne yapmıştır onları sınıfın bir köşesine koymuştur. Bu öğrencileri en öne oturtmaz oturtursa zaten dikkatini dağıtacaktır. Öğretmenin yaptığını insani olarak değerlendirmek lazım ama eğitimci olarak bakarsanız o yanlıştır. Sizin değiniz anlamda sosyal içerme anlamında bakarsanız %100 yanlış bir uygulama bir kenara itmek ama karşı tarafın da bir beklentisi yok isteği yok. Somalili Şakir ve Salim olduğu sınıflara gittiniz onlara da dikkat ederseniz en önde otururlar. Çatır çatır da Türkçe konuşuyorlar ve öğretmenler sınıflara girdikleri zaman renkleri ne olursa olsun hiçbir ayırım yapmamışlardır. Her tür faaliyette sığınmacı öğrenciler de vardır ama 5B sınıfında olan Iraklılarda bunlardan bahsedemezsiniz ve aynı isteği öğretmenlerden de göremezsiniz ve bu nedenle hepimiz uğraşıyoruz onları kendi çocuklarımızdan ayırt etmiyoruz (Servet Durmuş, Görüşme, 07, Haziran, 2016).”

“Okunuzda mülteci ve sığınmacı öğrencileri ile rehber öğretmenlerimiz bire bir ilgileniyor fakat bu öğrencilerin öncelikle dil sorunlarının halledilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü gelen öğrenciler Türkçe bilmiyor Türkçe bilmeden de burada derslere girip çıkıyorlar. Bana göre bu öğrencilere ortaokul seviyesinde değil de ilkokul seviyesinde sınıflar açılmalı, bunlar hızlandırılmış bir Türkçe eğitiminden geçirildikten sonra normal okullara alınmalı yoksa bugün olduğu gibi sadece fiziksel olarak sınıfta yer alıyor. Özellikle Somalili aileler çok ilgili ve Türkçeyi hemen öğreniyorlar bazen çağırttığımızda onlar da buraya geliyorlar ve onlar da dil problemi var ama bir şekilde yarım yamalak da olsa görüşüyoruz ve öğrenci sorunlarını anlatmaya çalışıyoruz çünkü sığınmacı öğrenciler aşırı seviyede devamsızlık çok yapıyorlar. Aşırı devamsızlık nedenleri ailede kalabalık olmaları, çocukların çalışıyor olmaları yada okulu sevmemeleri olduğunu düşünüyorum. Bu süreçte sığınmacı öğrencilerde dil sorunu var, kültür sorunu var, doku uyumsuzluğu var. Hiçbir şeyleri uymuyor sadece dini yönden sıkıntı yok ama

onun dışında bir takım iletişim sorunları yaşıyorlar okulumuzda. (Abdullah Kural, Görüşme, 08, Haziran, 2016).”

“İlk etapta sığınmacı öğrencileri ayrı ayrı sınıflara vererek daha iyi Türkçe öğrenmelerine yönelik bir girişimimiz oldu fakat sığınmacı öğrencilerin ailelerin tepkileri ile işte çocuğumuz yalnızlık çekiyor, çocuklarımızla alay ediliyor ve fiziksel şiddet uygulanıyor diye gelen şikayetlerden dolayı bu uygulamadan vazgeçildi. Aynı sınıflara alınca da şu çıktı biz onları istemiyoruz diyen Türk çocukları çıktı sığınmacı öğrencileri yabancı oldukları için istemiyoruz gitsinler ülkelerine diyen çocuklar da oldu ama birkaç tane tabi bunları rehber öğretmenimizin de katkılarıyla bu öğrencilerin kendi istekleriyle gelmediğini savaştan dolayı ülkelerini terk ettiklerini, bizim kültürümüzde ve dinimizde misafirperverliğin olduğunu, zorda kalanın darda kalana yardım edilmesi gerektiğine ve atalarımızdan da örnekler vererek izah edip problemi çözdük. Sığınmacı öğrencilerin geneli misafir olmanın verdiği bir sıkıntı ve stres ile genelde uyumlular ve anlaşma taraftarı oldukları için çok problem olmuyor. Bence sığınmacı öğrenciler için sürecin bu çocukların belli bir sınıfta toplanıp gerekirse hepsinin aynı süreçten geçirilerek 6 ay yada bir yıllık Türkçe eğitimden geçirilse problemlerin büyük bir kısmı çözülür diye düşünüyorum. Sığınmacı öğrencilerin burada şöyle bir problem de yaşıyorlar “çocuk Hristiyan olduğu için din kültürü dersine girmiyor maruzatını da söylemiyor dil bilmediği için biz de tabi anlamıyoruz böyle problemlerle de karşılaşıyoruz. Milli eğitimin aynı zamanda böyle öğrenciler yönelik yazısı da var muaf tutulabilir diye tabi anlaşılmayınca bunlar da yaşanıyor (Ysin Gümüş, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

Okul müdürü ve yardımcılarının okulda sığınmacılara ilişkin ayrı bir planlama yapıp yapılmadığına yönelik düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilere yönelik okulda ayrıca bir planlama yapılmadığı fakat öğretmenlerin konuları bu öğrencilerin anlayabileceği şekilde basite indirgedikleri, diğer öğrencilerden kalan zamanlarının bir kısmını birebir eğitim ve öğretime harcadıkları ifade edilmektedir. Ayrıca rehber öğretmenler ile diğer öğretmenlerin bu öğrencilerin okuldaki durumlarına yönelik bilgi paylaşımı yaparak işbirliği yaptıkları görülmektedir.

“Biz bu öğrencilere bu okulda farklı bir program yapmıyoruz, bizim en büyük sorunumuz bu değil ki sonuçta devletimiz onu kabul etmiş, biz okullarımıza ve sınıflarımıza onu kabul ederek ona bir numara vermişiz, sıra ve kitap vermişiz daha ne yapılabilir bu öğrencilere kendi öğrencilerimiz de aynı imkanlardan yararlanıyor. Bir de okulumuzda bizzat yönetici olarak sığınmacı öğrencinin elinden tutup götürüyoruz. Ailesi ile gelenleri ailesi ile beraber gidiyoruz sınıflarımıza onlara önem veriyoruz gerçekten bunu yapıyoruz. Sınıflara götürdüğümüzde Çocuklar bu arkadaşlarınız yabancı değiller dedikten sonra bu arkadaşların Suriyeli, Somalili, Iraklı diye tanıtıp bir müddet bizimle kalacaklarını ve misafir olduğunu söylüyoruz (Servet Durmuş, Görüşme, 07, Haziran, 2016).”

“Sığınmacı çocukların eğitimi için milli eğitimin bize göndermiş olduğu programın dışına çıkmamız çok zor çünkü biz bakanlıktan gelen talimatlara uymak zorundayız Ayrıca bir program yapabilmemiz için valilik onayı olması gerekiyor. Bununla ilgili çok derin bir çalışmamız doğrusu yok (Abdullah Kural, Görüşme, 08, Haziran, 2016).”

“Okulumuzda sığınmacı öğrenciler için öğretmenlerimiz söylediği kadarıyla ayrıca bir planlama yapılmıyor fakat bu öğrencilere yönelik biraz daha basit, biraz daha işin teferruatına girmeden dersleri kolaylaştırmaya çalışıyorlar. Fakat tabi öğretmenlerin bu öğrencilerle bir bir ilgilenilecek diye bir zorunluluğu yok. Yani farklı bir programımız yok her öğretmen vicdanen yapmaya çalışıyor bütün bunları. Sığınmacı öğrencilerin dil anlamında sıkıntılarının olduğu, velilerin de dil anlamında sıkıntılarının olduğu, bu öğrencilerin problemleriyle daha yakından ilgilenilmesi gerektiğine yönelik rehber öğretmenler ve sınıf rehber öğretmenlerinin önderliğinde okulca böyle bir hassasiyetimiz var. Ayrıca bu rehber ve sınıf öğretmenlerinin bu çocuklarla ve velileri ile olan yakın diyaloglarından edindiklerini diğer öğretmenlerle paylaşmaları ve bütün öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin bu durumlarından haberdar etmeye yönelik bir girişimiz oldu. (Yasin Gümüş, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

Okul müdürü ve yardımcılarının sığınmacı öğrencilerin kabullenmelerine yönelik düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilerinden katılmak isteyen öğrencileri okulda yapılan ulusal bayramlarda, yarışmalarda, kermeslerde ve fuarlarda görev verilerek aktif hale getirildiği görülmektedir. Sığınmacı öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında yaşanan fiziksel şiddet ve duygusal yakınlaşmaya ilişkin olarak rehber öğretmenler, okul idaresi ve velilerle aktif bir işbirliğine gidildiği ifade edilmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin sahip oldukları farklı kültürel yapılarına bağlı olarak bu öğrencilere gösterilecek sevgi, şefkat vb. davranışların nasıl, ne boyutlarda gösterileceğinin tam anlamıyla kestirilemediğinin ve yanlış anlaşılabilmesine ilişkin düşüncelerin ifade edildiği görülmektedir.

“Ben kendi okulumda yönetici olarak sığınmacı öğrencilere kendi kardeşimmiş gibi bizdenmiş gibi davranıp onlara sahip çıkmaya çalışıyorum. Bazen sığınmacı öğrencilerin ailelerini ağırlıyoruz ve bunları ifade ettiğimizde bu konuştuklarımızı anlayarak çok teşekkür ediyorlar ama sonra bir karşılık yok gitmekten başka bir şey düşünmüyorlar. Sığınmacı öğrenciler Kendi aralarında hiç problem yaşamazlar Ama karşıdan bir Türk öğrenci baksa hemen koşarak öğretmene gidip işaretle anlatmaya çalışıp şikayet ediyorlar. bakıyorsunuz bahçede top oynuyor çocuklar sığınmacı öğrenciler bahçedeki ağaçların altın bekleyip oyunlara katılmıyorlar. Sığınmacı öğrencileri zorlayamıyorsunuz, sevip okşayamıyorsunuz, nasılsın iyimi siz diyemiyorsunuz ısrar edince farklı bir şeyin ortaya çıkacağından korkuyorsunuz açıkçası. Düşünün ki bu öğrencileri kendi odanıza çağıramıyorsunuz ve size atılan bir iftirayı ve masumiyetinizi ispat edemiyorsunuz bir de olayın o yönü var. Yani çok yönlü bir cevap

istiyorsanız yuvarlak bir cümle kurayım elimizden gelen her şeyi yapıyoruz. Bu öğrencilerin aldıkları ölçüde bir şeyler vermeye çalışıyoruz. (Servet Durmuş, Görüşme, 07, Haziran, 2016).”

“Sığınmacı öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif anlamda desteklenmeleri gerektiğine inanıyorum. Örneğin okul futbol takımımızda oynayan Somalili öğrencilerimiz var. Bu öğrenciler sayesinde okul futbol takımımız şu an Aksaray’da en çok kupa getiren okullardan bir tanesi. Bu çocuklarımızı gerek milli bayramlarda yada mahalli kurtuluş günlerinde, kermeslerde yada TÜBİTAK bilim fuarlarında, bilim sergilerinde ve okulumuzun yaptığı diğer sosyal faaliyetlerde rol veriyoruz katılmak isteyen öğrencilerimiz de var istemeyen de ama katılanlar seve seve katılıyorlar, alışıyolar ve şiir okumaya özellikle bayılıyorlar (Abdullah Kural, Görüşme, 08, Haziran, 2016).”

“Okulumuzda sığınmacı öğrencilerin sosyal içerilmesine yönelik olarak öğretmenlerimizin ve rehber öğretmenimizin önderliğinde sığınmacı öğrencilere karşı kullanılacak fiziksel şiddetin engellenmesi yönelik öğrencilerin uyarılmasına ilişkin bir girişimimiz olmuştur. Aynı şekilde bir Türk öğrencinin sığınmacı öğrenciye duygusal anlamdaki yakınlığına dair problemimizde öğrenci velilerini çağırarak rehber öğretmenimizin kontrolünde bu sorunu çözüme kavuşturduk (Yasin Gümüş, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

Okul müdürü ve yardımcılarının kapsayıcı eğitimin neye benzetileceğine yönelik düşüncelerinde; renk, ırk, din ve cinsiyet ayrımı olmadan herkesin kol kola aynı müziğe aynı ritmi tutabilmelerine dayalı bir halaya benzetildiğine yönelik ifadelerin olduğuna görülmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilere yönelik artıları ve eksileri ile karşılıklı kabullenme aşamalarının gerçekleştirilmesi gerektiği ve karşılaşılan zorlu parkurların kapsayıcı eğitim süreçlerine benzetilebileceği gibi sığınmacı öğrencilerin kabullenme aşamalarının kaynaştırma öğrencilerinin sisteme adapte edilmesi için takip edilen süreçlere de benzetilebileceğine yönelik ifadelerin ön planda olduğu görülmektedir.

“Ben sosyal içermeyi halk oyunlarından halaya benzetiyorum. Halay ekibinde düşünün herkesin kol kola girmiş oynuyor. Herkesin okulda sosyal içerilmesine yönelik benzetmeye çalıştığım halay herkesin kol kola girdiği, ekonomik, sosyal ve hiçbir renk ayrımına, cins ayrımı yapılmadan herkesin aynı müziğe aynı hareketleri ile dönüyor olabilmesi benim için bir sosyal içirme örneğidir. Yani burada müzik kavramını sığınmacıların da bizler gibi aynı şeylere sevinmek aynı şeylere ağlayabilmeleridir. Bunun anlamı şu yanı aynı şekilde teröre üzülmüyorsunuz, bayramlarda sevinmiyorsunuz, ramazanlıkta birbirinize yardım ediyorsunuz. Camide aynı safta duruyorsunuz. Sosyal içirme bu olmalı böyle bir şey tam tamına. Ama bu içermenin içinde olmak için de bazen davete icazet etmek lazım. Halay çekeceksiniz davet edilmişsiniz düğüne ben İranlıyım, ben Iraklıyım, ben Somaliliyim diyemezsiniz eğer böyle düşünürseniz herkesin toplumla kaynaşmasını da gerçekleştiremezsiniz ve sosyal içermenin bir parçası da olamazsınız (Servet Durmuş, Görüşme, 07, Haziran, 2016).”

“Sığınmacı öğrencilerin sosyal içerilmesi için bana göre hayatın içinde bunları artıları ile eksileri ile kabullenip Türk milleti olarak bünyemizde eritmemiz gerektiğini en azından eksileri azaltıp artıları çoğaltmak adına gayret göstermemiz gerektiğini düşünüyorum. Hayatta sosyal içermeyi zorlukları, inişleri, çıkışları olan zorlu bir parkura benzetiyorum. Ama inşallah bu zorlukları millet olarak en kısa zamanda atlatırız. Ben sosyal içermeyi kısaca zorlukları ile güçlükleri var olan ama yaşamaya değer bir parkura benzetiyorum (Abdullah Kural, Görüşme, 08, Haziran, 2016).”

“Sığınmacı öğrencilerin okulumuzda sosyal içerilmesini daha çok okullarımızda uyguladığımız kaynaştırma eğitimine benzetiyorum çünkü burada da sığınmacı öğrencilerin topluma kazandırılması için Türk öğrencilerle kaynaşarak uyum sağlamaları amaçlanmaktadır. Okullarımızda sığınmacı ve Türk öğrencilerin aynı sınıflarda ders görmelerinin yanı sıra bu öğrencilerin giriş-çıkış saatleri aynı, imkan olarak diğer öğrencilerden hiç farkları yok ve bütün bunlar sığınmacı öğrencilerin sisteme dahil edilmesi için yapılıyor. Şu an kaynaştırma eğitimi sadece engelli öğrencilere dönük düşünülüyor fakat bunun sığınmacı ve parçalanmış aile çocuklarını da sisteme adapte edildiği onların da ihtiyaçlarını karşıladığı bir sistem olarak düşünülmesi gerekiyor (Yasin Gümüş, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

Okul müdürü ve yardımcılarının okulda karşılıklı anlayışı nasıl geliştirdiklerine yönelik düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilerden Somalili öğrenciler renklerinden dolayı farklı algılansa da okulda çok farklı mahallelerden, köylerden gelen öğrenciler diğer sığınmacı öğrencileri de kendileri gibi başka mahallerden ve köylerden geldiğini düşünmekte onları kendilerinden farklı olarak görmediklerine yönelik ifadeler olduğu görülmektedir. Okulda parçalanmış ailelere mensup öğrencilerin problemleri olsa da genel olarak saygı, sevgi, karşılıklı anlayış ve sağlıklı diyalogların gerçekleştiği ifade edilmektedir. Sığınmacı öğrencilerin okulda saygılı ve ölçülü öğrenciler olarak bilindikleri, bu nedenle sığınmacı öğrenciler ve velilerin özel durumları da dikkate alınarak okuldaki bütün bileşenlerin bu insanlara saygı, sevgi, empati ve yaklaşımlarına yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir.

“İraklılar, İranlılar..., Afganlılar falan bu öğrenciler yüz tipleri falan bizim kendi öğrencilerimize çok benziyor belki Somalili öğrenciler ten renklerinden dolayı farklı algılanıyor olabilir. Okulumuza çok farklı mahalle ve köylerden ve birbirlerini tanıımıysan öğrenci gelir, Bunun yanında genelde Suriyeli, Iraklı ve Afganlıyı da kendi ülkesinden yada buradan sanır o yüzden onlara karşı bir farklı bir anlayış yok ilk etapta. okulumuzda ben yönetici olarak söylüyorum gerçekten dışlama, ayrımcılık olayı ile falan gerçekten hiç karşılaşmadık burada bütün öğrencilerimizde bir anlayış var (Servet Durmuş, Görüşme, 07, Haziran, 2016).”

“Okulumuzda karşılıklı bir anlayış var. Öğrencilerimizin büyük bir kısmı ile sağlıklı diyaloglar sağlıyoruz ama sağlayamadıklarımız da var tabi. Örneğin Parçalanmış aile çocukları ile diyalog sağlamak zor ve okulda daha çok yaramazlık yapıyorlar. Bunlardan 40-50 kişilik asosyal

grubumuz var. Bunlarla iletişim sağlamak çok zor ama diğerleri ile sıkıntımız yok genellikle hoşgörü, tahammül, anlayış, saygı, sevgi ve hürmet çerçevesinde devam ediyor ilişkiler bunlara sığınmacı öğrenciler de dahil. sığınmacı öğrencilerde disiplin sorunu zaten yok. Okulun hiçbir eşyasına sığınmacı öğrenciler zarar vermezler. Çünkü sığınmacı öğrenci misafir öğrenci konumunda yabancı ülkede bir takım şeylerden çekiniyor mutlaka. Genel olarak öğretmenlere ve idareye karşı saygısızlıkları ve olumsuz tavırları duymadım ama bu öğrenciler de iletişim problemi çok büyük bir problem. (Abdullah Kurul, Görüşme, 08, Haziran, 2016).”

“Karşılıklı anlayışın oluşabilmesi öncelikle insanların birbirlerini anlamaları ve ikna etmesine bağlı. Öğretmenlerimiz, velilerimiz ve öğrencilerimizle sığınmacı öğrencilere yönelik olarak onlarla diyalog kurmaları, empati kurmaları ve onları anlayışla karşılamalarına yönelik telkinlerimiz oluyor. 1,5 senelik müdür yardımcılığı döneminde sığınmacı ve parçalanmış aile çocuklarına yönelik çok sorun yaşadık ama hep konuşarak, problemleri büyütmeden daha ileriye götürmeden çözmeye çalıştık. Biz idare olarak daha çok anlayışı tercih ettik yani cezalandırma yoluyla, dışlanma yoluyla yada sürekli şu yapılacak bu yapılacak demek yerine daha anlayışlı iki tarafın birbirlerini anlamasına yönelik bir anlayış benimsedik. Zaten burada sığınmacı çocuklar ve veliler gerçekten anlayışlılar burada sığınmacı olup da buraya gelip problem çıkartan bir velimiz yada öğrencimiz olmadı. Bu insanlar zaten zorlu bir ortamdan gelmişler burada sıkıntı yapmak da istemiyorlar, sıkıntı olmak da istemiyorlar (Yasin Gümüş, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

Okul müdürü ve yardımcılarının sığınmacı öğrencilerin saygısızlık ve dışlanma anlarına şahit olup olmadıkları ve buna yönelik önleyici tedbirlerin neler olduğuna ilişkin düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilere yönelik okulda saygısızlık ve dışlanmanın olmadığı, bu öğrencileri kabullenerek derste ve oyunlarda diğer öğrenciler tarafından kendi aralarına alındığına yönelik ifadelerin olduğau görülmektedir. Öğretmenlerin bu öğrencileri kazanmak adına büyük bir çabalar içerisinde olduğu fakat bu öğrencilerin aşırı devamsız ve çekingen öğrenciler oldukları ifade edilmektedir.

“Siz de gözlemlediniz sığınmacı öğrencilere karşı burada saygısızlığa yönelik öyle bir durumla karşılaştığınızı düşünmüyorum. Hem öğretmenlerimiz hem de öğrencilerimiz bu öğrencileri kendi içlerine almaya çalışıyor, yardımcı olamaya çalışıyor. Bu davete de icabet yoksa gerçekten yapacak hiçbir şey yok. Öğretmenler de çok uğraşüyor birebir ilgilenen öğretmenler biliyorum. Bu öğrenciler aşırı devamsız oldukları için dersleri ve sınavları dikkate almıyorlar. Bu öğrencilerin devamsızlıkları ve sınava gelmeyişleri öğretmene eziyettir, öğretmen girmede mi yazayım boş mu bırakayım. Girmede yazarsa çocuk zayıf düşüyordur dersi bu öğretmene vicdani eziyettir. Boş bıraksa bir sınava girse diğeri girmemiş diye adaletsizlik yaptığını düşünecek (Servet Durmuş, Görüşme, 07, Haziran, 2016).”

“Sığınmacı öğrencilerin saygısızlık ve dışlanma anlarına şahit olmadım çünkü hepsini çok seviyoruz. Bu öğrencilerin okula, öğretmenlere ve idareye karşı daha fazla saygıları olduğunu

söyleyebilirim. Ben hiç öyle bunlara dair olumsuzlukları ile karşılaşmadım. bu öğrencilerin öyle itilmiş, dışlanmışlarına, oyunlara yada gruplara alınmama gibi olaylar yaşanmadı okulumuzda. Zaten olamaz da çünkü hem öğretmenlerimiz hem idare hem de Türk öğrencilerimiz onlara karşı çok cana yakınlar (Abdullah Kural, Görüşme, 08, Haziran, 2016).”

“Okulumuzda şöyle bir şeye şahit olmuştum ilk dönemler bazı Türk öğrencilerden biz bunlarla anlaşıyoruz diyenler oldu müdür beyin ise tepki şuydu: Burası sizin babanızın malı mı, burası devletin okulu, bunlar da devletin ülkemize davet ettiği misafirler devlet bu öğrenciyi buraya aldıysa bu öğrenci de burada okuyacak burası sizin babanızın malı değil şeklindeydi. Yani karşılığımız açık net olarak biz burada bunları istemiyoruz diye tepki verenleri gerçekleri göstermekti. Onlar bu ülkeye geldiyse bu hakkı aldıysa bu okula kaydolmuşsa bu haktan onlar da faydalanır diye net bir mesaj verilince çocuklardan en ufak buna benzer bir tepki gelmedi artık (Yasin Gümüş, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

Okul müdürü ve yardımcılarının okulda farklı deneyimlerin ve kültürel geçmişlerin yer almasına yönelik düşüncelerinde; sığınmacı öğrencilerimize okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin kabullendiğini ve bu öğrencilerin okulda başka öğrencilerden farklı olarak algılanmadığına yönelik ifadeler olduğu görülmektedir. Okulun tamamına hitaben yapılan kermesler ve bilim fuarlarında sığınmacı öğrenciler ve ailelerinin de katılması için teşviklerin yapıldığı ve bu tür etkinliklerin sığınmacı öğrencilere yönelik kültürel farklılıkların tanışma, kaynaşma ve anlaşma için kullanılabileceği ifade edilmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin farklılıklarının okulda zenginlik olarak algılandığı ve sığınmacı öğrencilerin farklılıklardan dolayı derslerde yaşadıkları sıkıntıları hafifletmek adına öğretmenler arasında İngilizce öğrenmeye çalışan öğretmenler bile olduğu ifade edilmektedir.

“Aslında bu okulun bütün sorunlarını tek bir gözle gören biri olarak bunun hem veli, hem öğretmen hem akran ilişkileri ve oyun performanslarının tamamına şahit biri olarak samimiyetle söylüyorum biz bu öğrencilerimizi normal öğrencilerimizden ayırt etmeden, değer vererek ve her öğrenciye verilen imkanları bu öğrencilerimize de ulaştırmanın gayreti içerisindeyiz. Türk velilerden çocuklar arasındaki küçük sürtüşme için şikayete gelenler fakat öncelikle Türk veliye dedim ki Vallah baci bunlar Iraklı bunlar yabancı göçmen işte Türkçe bile bilmiyorlar, bunları farklı ülkeden gelmişler misafirler, Sanmıyorum art niyetli yapmamıştır. Yani bizim şikayete gelen kadın velimiz bile vah onlar yabancı mıydı yazık dedi ve siniri o an geçti ve beni şikâyet gelmedi diye düşünün dedi bu denli kabul etmişiz bu öğrencileri (Servet Durmuş, Görüşme, 07, Haziran, 2016).”

“Geçen yıl hem TÜBİTAK bilim fuarı hem de kermes düzenlenmişti. Bu yıl da aynı şekilde okulumuzun bahçesinde kermes yapıldı, genelde bu sığınmacı öğrencilerin aileleri bu tip sosyal

etkinliklere herhalde çekindiklerin için gelmiyorlar. aslında katılsalar biz de onların yaşayışlarını ne yiyorlar ne içiyorlar sığınmacılarla neticede dini bir bağımız var keşke katılsalar biz de onları tanıyabilsek. Ama çok sıkça okula gelip okulu tanımaya, yapılan sosyal faaliyetlere, bayramlara, törenlere iştirak etmiyorlar. aslında onların da artık Türkiye'nin şartlarına adapte olmaları, Türkiye'nin ekonomik, kültürel ve siyasi yapısına girmeleri, ticaret yapmaları, yeri gelirse dükkan açmaları, devlet kadrolarında işe başvurmaları veya özel sektörde iş bulmaları bu topluma adapte olmalarının da önünü açar, (Abdullah Kural, Görüşme, 08, Haziran, 2016).”

“Okulumuzdaki bütün farklılıkları zenginlik olarak algılıyorum bu burada eğitim öğretim gören sığınmacı öğrenciler için de geçerli. Okulumuzdaki sığınmacı öğrencilerden farklı farklı dilleri olduğundan dolayı İngilizce öğrenen öğretmenler var buna şahit oldum bu okulda. Örneğin okulumuzdaki sığınmacı öğrencilerin giyinişleri, yemek yeme kültürleri, oturmaları gibi bir çok farklılıkları öğreniyor öğrencilerimiz. Bunun yanı sıra çok güzel kuran okuyor Somalili öğrenciler yada Iraklı öğrencilerin çok farklı özellikleri var, İranlı öğrencilerin farklı özellikleri var. Örneğin okulda yapılan kermese sığınmacı öğrencilerimiz de katılıyor ve o çocuklar da kermese yiyecek getiriyorlar. Getirilen bu farklı farklı yiyecekler birer zenginliktir mutfağımız için. Bu bence okulumuza zenginlik katıyor, farklılık katıyor. Her anlamda farklı öğrencilerin bu okulda yer alması birer zenginlik, kazanç bu öğrenciler dilleriyle, ırklarıyla, yiyecekleri ile, sempatiklikleriyle bunlar bizim için bir zenginlik bunların da sisteme adapte edilmesi Türkiye için büyük bir kazanım olur (Yasin Gümüş, Görüşme, 06, Haziran, 2016).”

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri, sığınmacı öğrenciler ve Türk öğrencilerle sınıf düzeni, oturma planları ve öğretim materyallerinin uygunluğuna yönelik yapılan görüşmeler ve bunlara ilişkin alınan gözlem notlarında öğretmenler, Türk öğrenciler ve sığınmacı öğrencilerin ifadelerine göre sığınmacı öğrencilerin sınıflarda tek başına ya da yan yana sınıfın arka sıralarında oturdukları ve bu ifadelerin sınıf gözlem notlarıyla da teyit edildiği görülmektedir. Sınıf oturma planına yönelik yazılı ve görsel bir tablonun yer almadığı ve sınıf oturma planlarının düzenlenmesinde öğrencilerin fiziksel özelliklerinin dikkate alındığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin yan yana oturmak istemelerinin büyük oranda sınıfta yaşamış oldukları iletişim problemlerinin çözümünde birbirlerine yardımcı olmaya dönük görülmektedir. Ayrıca farklı olarak bazı sınıflarda sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerle beraber oturuyor olmalarının daha iyi arkadaşlık ilişkileri geliştirebilmelerinde ve Türkçeyi daha iyi öğrenmesine katkı sağladığı sınıf gözlem notları ile teyid edilmektedir. Kanu (2008) Kanada'da mülteci öğrencilere yönelik yaptığı çalışmasında mülteci öğrencilerin sıklıkla sınıflara yanlış yerleştirildiğini ve ayrıca bu durumun hem mülteci öğrencilerin hem de bu öğrencilerle doğrudan ilgilenen personel için çok zor bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmada yer alan mülteci öğrencilerin büyük bir kısmı yerleştirildikleri sınıfları çok ileri düzeyde algıladıkları,

akademik seviyelerine bağlı başarısızlık ve sosyal anlamda yalnızlık yaşıadıklarına ve bütün bunların da öğrencilerde hayal kırıklığına neden olduğu ifade edilmektedir.

Mülteci ve sığınmacı öğrencilere yönelik sınıfın fiziksel durumu, yerleşimi ve bu öğrencilerin nerede ve kimlerle oturdukları, bu öğrencilerin sosyal ve psikolojik durumları üzerinde doğrudan etkili sonuçlar doğurmaktadır (Bacakova, 2011). Nykiel-Herbert (2010) genellikle düşük performans gösteren Iraklı mülteci çocuklara yönelik yaptığı çalışmada bu çocukları aynı sınıfa yerleştirilmesi bu çocuklarda hareket etmeme baskısını ortan kaldırdığı, grup kimliği duygusunu geri almalarını, inisiyatif kullanabilmelerini, liderlik rolleri üstlenebilmelerini ve davranışlarını kültürel anlamda zorlanmadan ortaya koymalarına ortam hazırladığını ortaya koymaktadır. Buna rağmen mülteci ve sığınmacı öğrencilerin kendi tarihsel ve kültürel arka planlarına yönelik gruplarla olan bağlılıkları ve akran bulmaya yönelik fırsatlara sahip olmaları birtakım sosyal ve psikolojik becerileri artırabilirken, akademik başarının aynı doğrultuda artırılmasını garanti etmediği ifade edilmektedir (Oyserman, Brickman, & Rhodes, 2007). Birçok sığınmacı öğrencinin akademik seviyelerinden ziyade yaşlarına uygun sınıflara yerleştirilmesi hem bu öğrencilerin hem de okul personeli üzerindeki baskıların artırdığı görölmektedir. Mülteci ya da sığınmacı bir öğrencinin akranlarından daha küçük yaştaki bir sınıfa yerleştirilmesi bireyin kendilik algısı ve benlik değeri açısından olumsuz etkilere sahiptir. Bütün bunlara bağlı olarak sosyal, psikolojik ve akademik anlamda ilerleme ve öğrenme mülteci ve sığınmacı öğrenciler için zorlu bir süreci ifade eder (Naidoo, 2013). Bütün bunlara bağlı olarak mülteci öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesine yönelik olarak bu öğrencilerin yerleştirilmesi düşünülen okullara bu öğrencilere ilişkin daha önceki eğitim deneyimlerinin uzunluğu ve içeriği ile ilgili önemli bilgilerin verilmesi ve bu öğrencilerin pedagojik anlamda izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin uzmanların eğitilmesi oldukça önemlidir (Bacakova, 2011).

Sığınmacı öğrencilerin sınıfta bulunan panolarda derslere yönelik etkinlik, proje, şiir, resim vb. çalışma kağıtlarını asmak istemedikleri ve çekindiklerine yönelik ifadelerin öğretmenler ve Türk öğrenciler tarafından ifade edilmenin yanında bu sınıf gözlem notlarında da ile de

teyid edilmektedir. Sınıfların klasik oturma dizene göre dizayn edildiği, sınıfın yeteri kadar ışık almakla birlikte okulda yapılan ikili eğitim sisteminden dolayı genel olarak düzensiz, kirli ve havalandırılmadığı görülmektedir. Genel olarak çocukların menfaatine yönelik bilinçli kararların verilmesinde temel faktörlerin sığınmacı çocuklar ile aileleri olduğu ifade edilmektedir. Bunu rağmen dünyada bulunan mülteci ve sığınmacı öğrencilerin ve ailelerinin büyük bir kısmının okul seçim sürecine katılmadıkları ve buna yönelik herhangi bir karar alma mekanizmasına dahil olmadıkları görülmektedir. Aksine mülteci ve sığınmacı öğrencilerin ve ailelerinin hayatlarını doğrudan etkileyen konularda karar alma süreçlerine aktif katılımcılar olarak bulunmaları hak temelli yaklaşımın bir parçası olarak görülmektedir (UNHCR, 2008).

Sığınmacı öğrencilerin bulundukları sınıflarda karşılıklı saygı ve anlayışa dayalı sınıf ortamının sağlanmasına yönelik sosyal bilgiler öğretmenleri, Türk öğrenciler ve sığınmacı öğrencilerle yapılan görüşmeler ve bunlara yönelik alınan sınıf gözlem notlarında; öğretmenler, Türk öğrenciler ve sığınmacı öğrencilerin derslerde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında karşılık saygı ve anlayışın sağlanmasını önemseydiği ve derslerde bunun sağlanmasına yönelik çabaları olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının mülteci ve sığınmacı öğrencilere yönelik ırkçılığa ve ayrımcılığa yönelik uygulamalarını doğrudan etkilediğine yönelik araştırma sonuçları söz konusudur (Kanu, 2008; MacNevin, 2012; Stewart, 2012). MacNevin (2012) göre öğretmenlerin sahip olduğu değerler ve tutumlar öğrencilerin öğrenmeye yönelik girişimlerini ve sınıfta yapılan aktivitelere dahil olmalarını etkilediğinden, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik okul deneyimleri de bu nedenle kritik öneme sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin okulda ve sınıfta bulunan mülteci öğrencilere gerekli desteği sağlamaları için büyük oranda bu öğrencilerin göç öncesi ve sonrası dönemlerindeki olası travmatik deneyimlerinden kaynaklı zorlukları ve ihtiyaçları belirleme ve dikkate almaları önemlidir (Strekelova, & Hoot, 2008). Stewart (2012) mülteci öğrencilere yönelik yaptığı araştırmanın başında öğretmenlerin mülteci öğrencileri diğer öğrencilerden ayırt etmediklerini ve bu

öğrencilere yönelik farklı uygulamalara gidilmesinin doğru olmadığını ifade etmelerine rağmen araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin eğitimdeki sınırlı kaynak ve kapsayıcı olmayan anlayışlardan dolayı mülteci öğrencilerle genellikle empati kuramadıkları ve onları derslerinde istemediklerine yönelik sonuçlarla karşılaştıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin savaştan etkilenen mülteci ya da sığınmacı çocuklarla çalışabilmeleri, belli ölçülerde farkındalık ve duyarlılık sahibi olmaları ve öğrencilerle çalışmayı gerektirecek bilgi, beceri ve tutumları edinebilmelerine bağlı olduğu ifade edilmektedir (Frater-Mathieson, 2004). Stewart (2011) göre öğretmenler öğretme-öğrenme faaliyetlerinden önce mülteci öğrencileri yakından tanıma ve onlarla sıcak ilişkiler geliştirmelerinin oldukça önemli olduğunu ileri sürmektedir.

Öğretmenler, Türk ve sığınmacı öğrencilerin ifadeleri ve sınıf gözlem notlarının tespiti ile sığınmacı öğrencilerin derslerde sessiz, içine kapanık, çekingen oldukları ve okulda sürekli ve planlı olmamakla birlikte renklerinden, ülkelerinden ya da dillerinden dolayı alay konusu edildikleri ve saygısızlığa uğrayabildikleri görülmektedir. Araştırmanın sonucuna bağlı olarak Correa-Velez, vd. (2010) mülteci öğrencilere yönelik yapmış olduğu çalışmada da mülteci öğrencilerin fiziksel, bireysel, grup üyeliğine yönelik problemler yaşamakla beraber vatandaşlık ve göçmenlik statüsüne bağlı fiziksel ve psikolojik zorluklara maruz kaldıkları, bunların ise büyük oranda öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler tarafından gerçekleştirildiği ifade edilmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin sınıfta oluşturulmak istenen karşılıklı saygı ve anlayış ortamına dahil olabilmeleri ve kendilerini ifade etmelerinde kendi kültürlerine yönelik masal, bilmece ya da etkinliklerin sınıfta ortamında paylaşımlarına bir teşviğin olduğu ve bunun da sınıf gözlem notları ile teyit edildiği görülmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin farklı bir ülke, dil ve kültürel özelliklerinden dolayı kendilerini yabancı olarak hissettikleri ve diğer öğrenciler tarafından öyle algılandıklarına yönelik düşüncelerinin öğretmen, öğrencilerin ifadeleri ve sınıf gözlem notlarıyla da ortaya konulmaktadır. Buna dayalı olarak okullarda mülteci öğrencilere yönelik sosyal adaletin

sağlanması ya da algılaya dayalı etiketlemelerin büyük oranda ebeveynler, öğrenciler ve okuldaki bütün bileşenlerin tutumlarına bağlı olarak şekillendiği ifade edilmektedir (Pinson, & Arnot, 2007).

Sığınmacı öğrencilerin derslerde ya da teneffüslerde oluşturan gruplara ya da oynanan oyunlara dahil olmak istemediklerinin temelinde dil problemlerinin olduğu fakat gruplara ve oyunlara katılan sığınmacı öğrencilerin ise diğer öğrenciler tarafından daha çok benimsedikleri, sevildikleri ve öğretmenler tarafından daha başarılı öğrenciler olarak algılandığı görülmektedir. Ayrıca Taylor ve Sidhu (2012) mülteci öğrencilere yönelik yaptıkları araştırmada mülteci öğrencilerin özel gereksinimlerini karşılamaya yönelik belirlenmiş uzun dönemli politikaların oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca mülteci öğrencilerin özel gereksinimlerini karşılamaya yönelik uygulamalarda öğretmenlerin zorlandıkları ve bu uygulamalara yönelik karşılaşılan problemlerin sıklıkla dile getirildiği görülmektedir (Whiteman, 2005; McEachron, & Bhatti, 2005). Dryden-Peterson (2015) araştırmasına göre mülteci ya da sığınmacı çocuklar yeni yerleşim ülkelerinde dil edinimi için oldukça fazla çaba ve zaman harcamalarının yanında yaşlarına uygun akademik bilginin de gerisinde kalmaktadırlar. Ayrıca Walker, Shafer ve Liams (2004) öğretmenlerin ikinci dil olarak İngilizce öğrenen mülteci öğrencilere yönelik kullanılan eğitim programının etkililiğine yönelik araştırmasında sadece akranların tutumları değil, öğretmenlerin sığınmacılara yönelik olumsuz tutumları da kabullenme aşamaları için birer engel olarak düşünüldüğü ifade edilmektedir. Mülteci ve sığınmacı öğrencilerin eğitiminde genel olarak karşılaştıkları engellerden dil engeli, öğretmen merkezli yaklaşım ile okul ortamlarında yaşanan ayrımcılığa dayalı olduğu ifade edilmektedir. Okulda yaşanan bu engellerin ortadan kaldırılması için ise öğretmenlerin öğrenmenin doğuştan değil sonradan akademik içerik ve dil ile kazanıldığını ve sınıfta kabullenme aşamalarının herkese yönelik olarak açıkça belirlenmiş kurallar ile sağlanabileceği ifade edilmektedir (Dryden-Peterson, 2011). Ayrıca araştırmada oynanan oyunların ya da yapılan aktivitelerin sığınmacı öğrencilerin öğretmenler ve diğer öğrenciler ile etkileşimlerini olumlu anlamda desteklediği

ve çocukların duygusal anlamda rahatlatılmasına ön ayak olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca etkili olan oyun ve aktivitelerin başlıcalarının; görsel sanatlar, drama, günlük yazma ya da müzik terapisi olduğu birçok araştırma ile de ortaya konulmaktadır (Beirens vd., 2006; Hughes, & Beirens, 2007; Taylor, & Sidhu, 2012). Ayrıca çocukların ortama uyum sağlama ve ısınmalarında spor, farklı rahatlatıcı projeler ya da okul sonrası aktivitelerin de etkili olduğu ifade edilmektedir (Beirens vd., 2006; Block vd., 2014; Hughes, & Beirens, 2007). Derslerde öykü anlatımı ya da yazımına yönelik etkinlikler geçmiş ile gelecek arasında bağlantı kurulması, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kültürlerini uzlaştırma ve dolaylı olarak bu uygulamaların öğrencilerinin kapsamalarının önünü açtığı ifade edilmektedir (Rousseau, & Heusch, 2000).

Sınıftaki karşılıklı saygı ve anlayışın sağlanmasına yönelik sınıf gözlem notlarında; sınıftaki karşılık saygı, sevgi, hoşgörü ve anlayışı ortaya koyacak açıkça belirlenmiş yazılı ya da görsel kuralların olmadığı görülmektedir. Gay (2010) göre gizil programın büyük bir parçası olan poster, el ilanı ve diğer materyallerin okullarda ya da sınıflarda sergilenmesi şiddet, ayrımcılık vb. kötü davranışları önlemede etkili olduğu öne sürülmektedir. Ayrıca mülteci ya da sığınmacı öğrencilerin aidiyet duyguları diğer öğrenci gruplarından farklı olabilmekle birlikte okul aidiyetlerinin pekiştirici ve önemli bir göstergesi olan afiş, el ilanı, resim vb. görsel araçlarla öğrencilerin kendilerini ve ailelerini rahatça tanıtabilmeleri ve okuldaki diğer öğrencilerden farksız olarak okulun bir parçası olduğunu benimsemeye yönelik görselleri sergilenebilmelerinin etkili olduğuna dikkat çekilmektedir (Kia Keating, & Ellis, 2007; Block vd., 2014; Due vd., 2016).

Sığınmacı öğrencilerin sınıfta yaşadıkları öğretim materyallerine yönelik eksikliklerin öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından yardımlaşarak karşılandığı görülmektedir. Ayrıca devamsızlık yapan sığınmacı öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin araştırıldığı, bu öğrencilerin eksikliklerinin sınıfta hissedildiği ve önemsendikleri bütün veri kaynaklarınca da doğrulandığı görülmektedir. Mülteci ya da sığınmacı öğrencilerin sınıftaki benlikleri, deneyimleri, kimlikleri ve kültürlerinin tanınması, dikkate alınması ve önemsenmesi bu

öğrencilerin okuldaki başarılarını doğrudan etkilediği gibi bu öğrencilerin deneyimlerinin açıklığa kavuşturulmasına sağlamaktadır (MacNevin, 2012).

Sosyal bilgiler öğretmenleri, sığınmacı öğrenciler ve Türk öğrenciler ile yapılan görüşmeler ve buna yönelik sınıf gözlem notları ile derslerde akademik olarak sığınmacı öğrencilerin nasıl desteklendiğine ve sürece nasıl dahil edildiklerine yönelik olarak; sığınmacı öğrencilerin derslerde okuma, yazma ya da konuşma etkinliklerinden çok somut ve görsel materyallere dayalı derslere katılmayı daha çok tercih ettikleri, bütün veri kaynaklarıyla da teyit edildiği görülmektedir. Okullara devam problemleri, yeni yerleşim ülkelerinde yaşanan dile dayalı problemler ve akademik seviye farklılıkları mülteci öğrencilerin düzenli öğretim programlarına dayalı olarak yürütülen derslere katılımlarını engelleyen faktörler olarak ifade edilmektedir (McBrien, 2005; Naidoo, 2015). Akademik seviyedeki büyük farklılıklar, etkili sınıf yönetimi ve standartlaştırılmış program içeriğinin öğrenmeyi destekleyecek anlamda kullanılabilmesi, mülteci öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine katılabilmelerini sağlamaya yönelik donanımlı ve kapsayıcı anlayışı benimseyen öğretmenler ile mümkündür (Bornman, & Rose, 2010).

Sığınmacı öğrencilerin dil problemlerinin başta olmak üzere bu öğrencilerin aşırı çekingen ve içine kapanık öğrenciler oldukları ve bu nedenle derslere katılmadıklarına yönelik ifadelerin olduğu ve bunun sınıf gözlem notlarıncada doğrulandığı görülmektedir. Derslerin büyük oranda düz anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği ile sürdürüldüğü ve materyal olarak da ders ve etkinlik kitapları ile tahtanın kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalara göre bir bireyin ikinci bir dilde akademik anlamda öğrenme faaliyetlerinde yeterlilik kazanabilmesinin beş ile yedi yıllık bir süre ile mümkün olduğu ifade edilmektedir (Brisk, Burgos & Hamerla, 2004; Cummins, 2003). Ayrıca mülteci öğrencilerin öğrendikleri yeni bir dil ile konuşma ya da akademik faaliyetlere katılmada yaşadığı problemler, bu öğrencilerin okullarda sosyal, psikolojik ve akademik alanlara dahil olmada dezavantajlı bir grup olarak etiketlenmesine de ortam hazırlamaktadır (Davies, 2008; McEachron, & Bhatti, 2005). Mülteci öğrencilere yönelik bazı araştırmalarda yoğunluklu olarak az gelişmiş ya da

gelişmekte olan ülkelerde mülteci ve sığınmacı öğrencilere yönelik eğitimin, öğretmen merkezli, sabit programlara dayalı yürütülen dersler olduğu ve ayrıca öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının büyük oranda göz ardı edildiği görülmektedir (Tao, 2013; Vavrus, & Bartlett, 2013). Davies (2008), mülteci öğrencilere yönelik araştırmasında nitelikli öğretmenlerin mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik empati kurma, öğrencilerin deneyimlerine ve kültürlerini dikkate alma, buna yönelik hazırlanmış bir programı takip etme, etkili ebeveyn-öğretmen işbirliğini geliştirme, okul içinde travma sonrası danışmanlık hizmeti sunabilme ve genel anlamda güvenli ve sıcak bir ortam oluşturmada donanımlı olması gerektiğini öne sürmektedir. Ayrıca mülteci ve sığınmacı öğrencilere duyarlı okulların ise bu öğrencilere yönelik okula uyum programları, ebeveyn atölyeleri, yaz programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının dikkate alındığı okullar olduğu ifade edilmektedir (Rossiter, & Rossiter, 2009; Xu, 2007). Mülteci ve sığınmacı öğrencilerin içinde bulundukları ya da tanık oldukları travmatik deneyimler ilerleyen süreçlerde birçok sorunlu davranışa kaynaklık etmekle beraber aşırı öfke nöbetleri, kural tanımama, otorite sorunları, yaşa uygun olmayan davranışlar, dikkat sorunları, geri çekilme gibi problemlerin yanında akademik başarısızlığa da neden olduğu ifade edilmektedir (Blackwell, & Melzak, 2000; Strekalova, & Hoot, 2008).

Mülteci öğrencilere yönelik ihtiyaçların etkili bir şekilde belirlenmesi ve karşılanması büyük oranda öğretmenlerin buna yönelik edindikleri bilgi ve becerilere bağlıdır (Kanu, 2008; MacNevin, 2012). MacNevin (2012) mülteci öğrencilere yönelik yaptığı bir çalışmada mülteci öğrenciler ile eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin farklı öğretim becerilerine sahip, duygusal çöküntü yaşayan çocukları desteklemede donanımlı, mülteci öğrencilerin sınıflarda akademik ya da sosyal anlamda kabul edilmeleri için girişimci ve öğrencinin daha önceki deneyimlerini ve kültürel özelliklerini dikkate almasının oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir. Günümüzde de öğretmenler, öğrenciler için vazgeçilmez bir kaynak olmaya devam etmekle beraber öğretim materyalleri, sınıf alanı ve oturma şartları

ve müfredat kalitesinin düşük olduğu mülteci öğrencilerin öğrenim gördükleri bölgelerde öğretmenin kalitesinin ise tartışılmaz olduğu ifade edilmektedir (Mourshed vd., 2007).

Sığınmacı öğrencilerin farklı ülke, dil ve kültürlerinden dolayı sınıfa uyum sağlamada ve derslere katılmakta zorlandıkları ve sınıftaki akademik ve bireysel çalışmalara katılmaktan çekindiklerine yönelik ifadelerin ve sınıf gözlem notlarının olduğu görülmektedir. Türkiye günümüzde başta Suriye, Irak, İran ve Afganistan olmak üzere birçok ülkeden sığınmacı kabul etmesine bağlı olarak okullarda bu öğrencilere yönelik artan problemlerin başında ise büyük oranda uyum ve iletişim problemlerinin olduğu görülmektedir (Doğutaş, 2016). Ayrıca öğrencilerin iyi bir öğrenme performansı ile akademik anlamda başarılı olmalarının büyük oranda işlenen konuların ve yürütülen sürecin öğrencilere kültürel açıdan ne kadar yakın ve duyarlı olduğu ile ilgilidir (Gay, 2010). Bununla birlikte Santoro'nun (2009), mülteci öğrencilere yönelik araştırmasında genel anlamda öğretmenlerin kültürel özellikleri ve inançları diğer öğrencilerden farklı olan öğrencilerle öğretme ve öğrenme faaliyetlerini başarılı bir şekilde yürütmede tam anlamıyla hazırlıklı olmadıkları görülmektedir.

Günümüzde artan mülteci ve sığınmacı sayılarına bağlı olarak sayıları artan mülteci ve sığınmacı çocukların okullarda farklı zorluklarla karşılaştıkları görülmekte, bu zorlukların ise sıklıkla kültürel ve dile yönelik uyum zorlukları olduğu bunun ise bu öğrencilere yönelik bütün akademik hayatı etkilediği ifade edilmektedir (Cassity, & Gow, 2005; Gunton, 2007; Kirk, & Cassity, 2007; Mickan, Lucas, Davies, & Lim, 2007). Ayrıca mülteci ve sığınmacı öğrenciler sadece bilişsel ve öğrenme güçlüklerle değil aynı zamanda duygusal ve davranışsal problemlerle de okullara uyum sağlamada zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Kaplan, 2009). Mülteci öğrencilerin okula uyum sağlamada yaşadıkları problemlerin başlıca nedeninin savaşa bağlı olarak ülkelerinde ya da geçici ülkelerde yaşadıkları eğitim kesintileri olduğu, bunun da akademik seviyeyi doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Rossiter, & Rossiter, 2009). Mülteci öğrencilere güvenli ve konuksever bir ortam sağlamanın akademik başarıyı doğrudan etkilediği ve bunun aynı zamanda öğretmenlerin

değer ve tutumlarına da bağlı olduğu ifade edilmektedir (Cummins, 2001; Frater-Mathieson, 2004).

Sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler dersleri de dahil olmak üzere okuma ve konuşmaya dayalı derslere katılmadıkları daha çok Kuran-ı Kerim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İngilizce derslerine katılmak istediklerine yönelik ifadelerin Türk ve sığınmacı öğrenciler tarafından ifade edildiği görülmektedir. Buna dayalı olarak öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitim durumlarına yönelik olarak akademik dil becerilerinin iletişimsel dil becerilerinden daha uzun sürede kazanıldığı gibi bilgilere sahip olmaları, mülteci öğrencilerin yeteneklerine yönelik yanlış düşüncelerden de sıyrılmasını ortam hazırlayacağı ifade edilmektedir (McBrien, 2009). Ayrıca öğretmenlerin mülteci öğrencilerin özellikle tarihsel ve kültürel geçmişlerinin çeşitliliği ve karmaşıklığını göz önünde bulundurmaları, mülteci çocukların ve gençlerin olağanüstü durumlarını kabul etmede etkili olduğu ifade edilmektedir (Sidhu, & Taylor, 2007; Christie, & Sidhu, 2006; Ferfolja, 2009; Matthews, 2008). Bununla birlikte uygulamadaki öğretim programının öğrencilerin geçmiş deneyimleri, kültürel bilgi ve bakış açılarıyla uyumlu olması, bu öğrencilerin sosyal ve akademik anlamda daha başarılı öğrenciler olmaları için önemsenmelidir (Nykiel-Herbert, 2010).

Araştırmada sığınmacı öğrencilerin de derslere katılabilmeleri için öğretmenlerin işlenen konuları onların geldikleri ülkelerdeki yaşantıları ve kültürleri ile ilişkilendirdiğine yönelik ifadelerin olduğu ve bunların da sınıf gözlem notlarınca da doğrulandığı görülmektedir. Günümüzde öğretmenlerin büyük bir kısmı mülteci ve sığınmacı öğrencilerle kültürlerarası çalışmanın deneyimsizliğini yaşamaktadır (Faltis, & Valdes, 2010; Short, & Boyson, 2012). Okullarda benimsenecek etkili programlar ile bütün öğretmenlerin mülteci çocukların akademik başarılarından sorumlu oldukları ve bu çocukların ayrı şekilde takip edilmesinin bu öğrencileri marjinal hale getirmeye yönelik olmadığı ve ayrıca bu öğrencilere yönelik bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Pugh, vd., 2012; Taylor, & Sidhu, 2012; Tyrer, & Fazel, 2014). Ayrıca Stewart (2012) mülteci öğrencilere

yönelik araştırmasında bu öğrencilerin yaşadıkları problemlerin genel anlamda okulların bu öğrencilerin karmaşık göç deneyimlerinden haberdar olmamaları ve bu deneyimlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada etkili bir şekilde kullanılmamasına bağlı olduğu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin derslerdeki süreçleri bütün öğrenciler için aynı şekilde planladığı ve bu yanında sığınmacı öğrencilerin genel anlamda somut ve görsel materyallerin kullanıldığı film, belgesel vb. etkinliklere isteyerek katıldıklarına bütün veri kaynaklarınca ortaya konulmaktadır. Sığınmacı öğrencilerin derslere katılabilmeleri, konuşabilmeleri, verilen ödev ve sorumlulukların yerine getirebilmeleri için cesaretlendirildikleri ve aynı zamanda ödüllendirildikleri görülmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak mülteci ve sığınmacı öğrencilerin ev ödevlerini tamamlama çabaları ve öğrenme stillerine yönelik bilinç düzeyleri bu öğrencilerin akademik katılımları ve başarıları ile doğrudan ilişkilidir (Bang, 2012; Kim & Suarez-Orozco, 2015). Ayrıca mülteci ve sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte bulunduğu normal sınıflarda akademik anlamda başarısız olduklarına yönelik birçok araştırma olmasına rağmen mülteci ve sığınmacı öğrencilerin normal sınıflarda diğer öğrencilerle birlikte yer alması dil yeterlilikleri ve akranları ile olan ilişkilerine büyük katkı sağladığı görülmektedir (Pugh vd., 2012, ; Taylor, & Sidhu, 2012; Tyrer, & Fazel, 2014). Günümüzde okullarda akademik başarının testlerde ya da diğer rekabete dayalı faaliyetlerde ön planda olmaya bağlı olduğu ve ayrıca ortalamanın altında performans gösteren çocukların ise toplumsal, kültürel ve ekonomik özelliklerinin göz ardı edildiği ve başarısızlıkların sorumluluğu sadece bu öğrencilere yüklenmeye çalışıldığına yönelik tutumların sıklıkta ifade edildiği görülmektedir (Pugh vd., 2012; Martens, 2014).

Öğretmenlerin, sığınmacı öğrencilerin ve Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilerin derslerde aldıkları akran desteğine yönelik düşüncelerinde ve buna yönelik sınıf gözlem notlarında; sığınmacı öğrencilerin derslerde genel anlamda sürekli yan yana yada tek başına oturdukları, teneffüslerde ise başka sığınmacı öğrencilerle iletişim kurdukları ve genel anlamda diğer öğrencilerle diyalog kurmadıklarına yönelik ifadelerin olduğu bunun da sınıf gözlem notları

ile doğrulandığı görülmektedir. Mthethwa-Sommers ve Kisiara'nın (2015), mülteci öğrencilere yönelik araştırmasında öğretmenlerin akran eşleştirmelerinde ve atamalarında dikkatli olması gerektiği çünkü bütün öğrencilerin aynı şekilde sınıflarında bulunan mülteci kökenli öğrencilerle eşleşmek istemediklerini ifade etmekle beraber öğretmenlerin ve yöneticilerin mülteci öğrencilere yönelik kapsayıcı okulların ve sınıfların oluşturulmasında daha aktif olmaları gerektiği ifade etmektedir. Ayrıca mülteci ve sığınmacı çocukların okullarda bulundukları dönem bu çocukların eğitimi ve gelişimi için kritik bir dönem olmakla beraber bu çocukların gelişiminde öğretmenlerin, okuldaki diğer paydaşların ve en önemlisi de akranlarla olan ilişkilerin hayati olduğu bir dönemi de ifade eder (Gardiner, & Gander, 2001). Fakat buna rağmen genel anlamda mülteci ve sığınmacı çocukların okullarda ve sınıflarda diğer öğrencilerle olan arkadaşlık bağlarının sınırlı olduğu ve yoğun olarak kendi toplumlarından gelen çocuklarla arkadaşlık kurdukları görülmektedir (Atasu Topcuoğlu, 2012). Bununla beraber mülteci öğrencilerin okul aidiyetlerinin dışlanmaya yönelik deneyimlerden olumsuz etkilendiği ayrıca ayrımcılıkla ilgili deneyimlerin okuldaki akran ilişkilerini, düşük katılımı, zihinsel sağlık ve mutsuzluk gibi çeşitli olumsuz sonuçların sebeplerini oluşturmaktadır (Brown, & Chu, 2012; Trickett, & Birman, 2005; Priest, vd., 2014).

Sığınmacı öğrencilerin derslerde büyük oranda dil problemlerinden dolayı derslere ve yaşanan diyaloglara katılmada isteksizlik, çekingenlik ve telaffuzlarından dolayı alay konusu edildiklerine yönelik ifadelerin bütün veri kaynaklarınca doğrulandığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen kullanılan aksanın alay konusu edildiği sonuca benzer olarak Mthethwa-Sommers (2013) mülteci öğrencilere yönelik araştırmasında sınıflarda aksanlı konuşan Avrupalı beyaz öğrencilerin konuşmaları hoş karşılanırken Avrupa dışındaki renkli öğrencilerin aynı şekilde aksanlı konuşmalarının sınıftaki öğrencilerin yanında öğretmenler tarafından da hoş karşılanmadığı ifade edilmektedir. Ayrıca Richardson (2008) çocukların okullarda ya da sınıflarda kapsanmasına yönelik çıkan engellerin büyük oranda birbirleriyle ilişkili ve birbirlerinden etkilendiğini ifade ettiği,

bunlara örnek olarak ise sınırlı dil becerilerinin yeni arkadaşlıklar kurmayı engellediği ve ayrıca yerli konuşmacılarla girilen sınırlı sosyal etkileşimlerin ise aynı zamanda yeni bir dilin öğrenilmesini engellediğini ifade etmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin derslerdeki çekingen tavırlardan dolayı derslerde oluşturulan akademik ve sosyal gruplara katılmada ya da diğer öğrencilerle işbirliği yapmaya yönelik etkinliklere dahil edilme girişimlerini geri çevirdikleri ve birbirlerinden yardım almayı tercih ettiklerine ilişkin ifadelerin ve sınıf gözlem notlarının olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak mülteci çocukların sınıfta oluşturulan arkadaş gruplarından dışlanmalarının nedeni büyük oranda bu çocuklara yönelik eğitim süreçlerinin çocukların ve ebeveynlerin katılımının dikkate alınmamasına bağlanmaktadır (Bacakova & Closs, 2013). Ayrıca mülteci ve sığınmacı öğrencilerin okullarda kurdukları akran ilişkilerinin geliştirilmesi büyük oranda bu öğrencilerin okul aidiyetleri, kendilerine yönelik kapsayıcı anlayışlar ve tatmin edici refah düzeyine erişmelerine bağlı olduğu birçok araştırma tarafından vurgulanmaktadır (Correa-Velez vd., 2010; de Heer vd., 2016; Woods, 2009).

Derslerde ya da teneffüslerde oluşturulan akademik ve sosyal gruplar ile oynanan oyunlara dahil olan bazı sığınmacı öğrencilerin iletişim problemlerini büyük oranda çözdükleri ve derslerde daha başarılı, konuşkan ve sınıftaki gruplara katılmada daha aktif oldukları ifade edilmekte ve ayrıca bunun sınıf gözlem notlarında da doğrulandığı görülmektedir. Sınıf gözlem notlarında öğretim sürecinin genel anlamda düz anlatım yöntemi ile soru cevap tekniğine bağlı olarak sürdürülmesinden dolayı derslerin öğrencilerin bireysel anlamda katılımına hitap ettiği görülmektedir. Bun dayalı olarak bütün öğrencilere yönelik yapılan kapsayıcı programlar ayrıca sığınmacı öğrencilerin okullara ve yerleşim bölgelerinde bulunan akranlarına uyum sağlamalarının yanında pozitif davranışlar sergileyen akranları model alma ve aidiyet duygusu geliştirmede de etkili olduğu ifade edilmektedir (Gindling, & Poggio, 2012). Ayrıca mülteci öğrencilerin okul kültürüne dahil olmalarında spor ya da müzik gibi aktivelerin etkili olduğu ayrıca mülteci öğrencilerin kabul edilebilir olmaları, ırkçı tutumları hafifletmeleri ve kimliklerini ortaya koymada bu aktivitelerin okuldaki

günlük yaşamı da kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Atencio, 2006). Bununla birlikte mülteci ve sığınmacı öğrencilere yönelik akranlardan gelen desteğin zihinsel sağlık problemlerini önlemede de etkili olduğu ifade edilmektedir (Fazel vd., 2012). Aynı zamanda okullarda ya da sınıflarda çocukların birbirlerine yönelik deneyimlerden daha fazla haberdar olmaları ve birbirleri ile olan bağlantılarını geliştirmeleri mülteci ya da sığınmacı öğrencilerin okullardaki durumlarının normal olarak algılanmasına ve bu öğrencilere ilişkin kalıplaşmış yargıların ortadan kaldırılmasına ortam hazırlandığı ifade edilmektedir (Bolloten, & Spafford, 1998; Hope, 2008).

Sığınmacı öğrencilerin derslerde sosyal etkileşimlere katılmalarına yönelik Öğretmen, Türk öğrenciler ve sığınmacı öğrencilerin düşünceleri ile buna yönelik alınan sınıf gözlem notlarında; sığınmacı öğrencilerin farklı ülke, dil ve kültür özelliklerinden kaynaklı öğretmenler ve diğer öğrencilerle iletişime girmekten çekindikleri ve kabul edilme kaygısı yaşadıklarına yönelik ifadelerin olduğu ve bunların sınıf gözlem notlarıyla da doğrulandığı görülmektedir. Buna dayalı olarak mülteci ve sığınmacı öğrenciler ırk, din, dil ve farklı kültürel özellikler de dahil olmak üzere sayısız nedene bağlı olarak birçok problemle karşılaşan en savunmasız gruplardan biri olarak düşünülmektedir (Harushimana, vd., 2013). Sığınmacı öğrencilerin sınıfta ve derslerde genel olarak fiziksel anlamda var oldukları bunun dışında sınıf ortamında çekingen, içine kapanık öğrenci profili çizdikleri ders ya da ders dışı etkinliklere katılmaktan çekindiklerine yönelik düşüncelerin bütün veri kaynaklarınca doğrulandığı görülmektedir. Bu sonuca bağlı olarak Verkuyten ve Steenhuis (2005) mülteci ve sığınmacı öğrencilere yönelik araştırmasında sınıflardaki sığınmacı ve mülteci öğrencilerin diğer akranlarına göre daha çekingen oldukları, olumsuz algılandıkları ve sıklıkla ret edildikleri görülürken bunun ana nedenlerinin kalıplaşmış olumsuz yargılar, kültürel özellikler ve yabancılığa ilişkin tutumlardan kaynaklandığı ifade etmektedir.

Öğretmenlerin ve Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilerin de derslere katılabilmesi, diğer öğrencilerle iletişim kurmaları ve kurulan gruplara dahil olarak sıcak bir sınıf ortamına uyum sağlamalarına yönelik girişimlerinin sığınmacı öğrencilerin ifadeleri ve sınıf gözlem notları

ile de doğrulandığı görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun aksine Doğutaş (2016) mülteci öğrencilere yönelik araştırmasında ise Türkiye'de bulunan sığınmacı öğrencilerin büyük bir kısmı Türkçe okuma, yazma ya da anlamada zorlandığı, öğretmenlerin bu öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmelerinin zamana bağlı olarak mümkün olmadığı, bu öğrencilerin genel anlamda Türk arkadaşlarının bulunmadığı ve bu öğrencilerin yoğunlukla arkadaşlarını kendi toplumlarından seçtiği ve bu öğrenciler için Türkçe öğrenme ve Türkiye'ye adapte olmalarına yönelik ek bir programın olmadığı ifade edilmektedir. Ayrıca okulların mülteci öğrencilerin ilgilerini, becerilerini, kimliklerini ve değerlerini yansıtan etkinlikler geliştirmelerinin mülteci öğrencilerin okula ve topluma karşı aidiyet duyguları oluşturmaları ve yeni sosyal ilişkiler kurmalarına da ortam hazırlayacağı ifade edilmektedir (Due vd., 2016).

Sığınmacı öğrencilerin dil problemlerine dayalı derslerde iletişimlerini kendi dilleriyle sınırlandırmalarının diğer öğrenciler tarafından dersleri dinlemelerine yönelik birer engel olarak düşünülmesine ilişkin ifadelerin Öğretmenler ve Türk öğrenciler tarafından ifade edildiği ayrıca bunun sınıf gözlem notlarıyla da tespit edildiği görülmektedir. Uptin, vd., (2016) mülteci öğrencilere yönelik araştırmasında mülteci öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından genellikle farklı algılandıkları ve kabul edilme sorunu yaşamalarının farklı kültürel gruplarla dostluklar kurma ya da aidiyet hissi geliştirmelerini zorlaştırdığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin derslerde sığınmacı öğrencilere değer verdiklerini gösteren sözlü yada fiili davranışlarının bulunduğu ve aynı zamanda diğer öğrencilere de sığınmacı öğrencilerle arkadaşlık kurmaları, gruplara ya da oynanan oyunlara dahil edilmesine yönelik girişimlerinin olduğuna ilişkin ifadelerin bütün katılımcılar tarafından tekrarlandığı ve sınıf gözlem notlarıyla da doğrulandığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin maddi imkânların okulda gerçekleştirilen akademik, kültürel ve sosyal etkinliklerden seviye tespit sınavı, film festivali, kermes ve Çanakkale gezisi vb. etkinliklere katılamadıkları ve bu nedenle bu aktivitelerdeki sosyal etkileşimlere yönelik imkanları kaçırdıkları yapılan görüşmeler ve

sınıf gözlem notlarıyla da doğrulanmaktadır. Mülteci öğrencilere sağlanan sıcak karşılama ortamları bu öğrencilerin yeni ilişkiler kurma, yeni arkadaşlıklara başlamaya yönelik öğrencilerde özgüven, güvende olma hissi ve aidiyet duygusunun oluşturulmasına da ortam hazırladığı ifade edilmektedir (Hek, 2005a; Hek, 2005b). Ayrıca okulların mülteci ve sığınmacı öğrencileri spor ve müzik gibi faaliyetlerle okula katılımlarını sağlamaya yönelik girişimlerinin olumlu olmakla birlikte yetersiz olduğu ve bu öğrencilerin her anlamda kapsanmasına yönelik farklı yolların bulunması gerektiği de ifade edilmektedir (Uptin vd., 2013).

Araştırmaya katılan ikincil katılımcılardan okuldaki rehber öğretmenler ile okul müdürü ve yardımcılarının sığınmacı öğrencilerin okuldaki genel durumları ile bu öğrencilerin kapsanmalarına yönelik rolleri ve düşüncelerine ortaya koyan ifadeleri aşağıda verilmektedir:

Rehber öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin genel durumlarına yönelik düşüncelerinde; Araştırma okulunda ikili eğitim yapılmasından dolayı rehber öğretmenlerin okuldaki sığınmacı öğrenci sayılarına yönelik farklı ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları savaş, çatışma ve şiddet ortamlarına dayalı olarak güvenlik endişesi taşıdıkları, dil problemlerinden dolayı okuldaki bütün paydaşlarla sağlıklı diyaloglar kurmakta zorlandıkları ve bu nedenle iletişimlerini birbirleriyle sınırlandırdıkları ve akademik başarılarının ise bunlara bağlı olarak düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte mülteci ve sığınmacılara ev sahipliği yapan birçok ülkenin ve toplumun karşılaştıkları çeşitlilik ve kültürel farklılıklarla başa çıkmak için hazırlıklı olmadığı ifade edilmektedir (Suárez-Orozco, & M.Suárez-Orozco, 2001). Ayrıca mülteci çocuklar ve ebeveynleri ülkelerini şiddet, çatışma, savaş ve ölüm tehdidine bağlı olarak terk etmenin yanında göçten önce ve sonra birçok mülteci çocuk ırk, din veya siyasi aidiyetlerinden dolayı dışlanmayla karşı karşıya kalmakta ve okul ortamlarındaki sınırlı deneyimlere bağlı olarak travmatik stres bozukluğu ve düşük bir akademik başarı yaşadıkları görülmektedir (Heptinstall vd., 2004; Shaw, 2003). Bunlara bağlı olarak travmatik deneyimler yaşayan

mülteci öğrencilerin yeni yerleşim bölgelerinde dil öğrenme becerilerinin sekteye uğramasının yanında iletişimde verimsizlik ve toplumdan soyutlanma gibi zorluklarla da karşılaşmaktadırlar (Beiser, & Hou, 2006). Ayrıca mülteci çocukların büyük bir kısmı duygusal problemler, zihinsel ya da fiziksel bozukluklar ve sosyal ilişki kurmada güçlükler yaşama gibi olumsuzluklarla karşılaştıkları görülmektedir (Tayebjee, 2005).

Sığınmacı öğrencilerin okulda sorun çıkartan ve uyumsuz öğrenciler olmadıkları ve daha çok çekingen öğrenci profili çizdikleri ve okul idaresi ve öğretmenlerin de ifadeleri ile bunun doğrulandığı, bu öğrencilerin sınıflarda sadece fiziksel olarak var oldukları akademik ve sosyal anlamda çok ilerleme kaydedemedikleri görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak mülteci çocuklar, ebeveynleri kadar yaşadıkları maddi sıkıntıların farkında olmasalar da, ülkelerinden ayrılma ve sahip olduklarını kaybetmeye bağlı travmatik problemler yaşadıkları görülmektedir (Staehr, 2001). Bütün bunlara bağlı olarak mülteci çocukların akademik ilerlemeleri ve davranışları yaşadıkları psikolojik problemlerden doğrudan etkilenmektedir (Anderson vd., 2004; Hodes, 2000). Ayrıca birçok sığınmacı-mülteci genç ve çocuk aile içi şiddet, zulüm, tecavüz, işkence ve kamp hayatına tanıklık etmekle birlikte bütün bu yaşanan olumsuzlukların travma, stres vb. psikolojik etkilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerini sekteye uğrattığı ifade edilmektedir (Rutter, 2006).

Sığınmacı öğrencilerin ailelerinin büyük çoğunluğu ile iletişim kurulamadığı ve iletişim kurulan çok az aile ile ise dil problemlerinden dolayı sağlıklı bilgiler alınamadığı, birçok ailenin adreslerinin ve telefon numaralarının olmadığı, bu nedenle sığınmacı öğrencilerin okul dışındaki yaşantılarına yönelik bilgilerin sınırlı olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak araştırmacılar mülteci öğrencilere yönelik ebeveyn desteği, katılımı ve takibinin bu öğrencilerin akademik başarıları için önemli olduğu ve başarıyı doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Behtoui, & Neergaard, 2016; Santiago, Gudiño, Baweja, & Nadeem, 2014; Louie, & Davis-Welton, 2016; Taylor, Larsen-Rife, Conger, & Widaman, 2012). Ayrıca mülteci ebeveynlerin çocuklarını devam ettiği okullarla işbirliği yapamamalarına yönelik gerekçelerinde zaman ve ulaşım yetersizliği, diğer küçük kardeşlerin bakımı, dil veya

kültürel farklılıklara bağlı gerekçelerin mülteci ebeveynlerin okulla iletişim kurmada güçlükler yaşamalarına neden olduğu ifade edilmektedir (National Education Association [NEA], 2008). Bununla beraber Xu ve Filler'in (2008) göre mülteci çocukların eğitimine ebeveynlerin katılımı etkin kapsayıcı eğitimin ayrılmaz bir bölümünü oluşturmakla beraber mülteci ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılmalarını engelleyen çeşitli faktörlerden bazılarının; ailelerin çocuklarına sosyal ve akademik anlamda başarılı olmaları için her zaman duygusal veya eğitim desteğini veremedikleri çünkü ailelerin sıkça travma ve diğer birçok göç sonrası stres yaşadıkları ifade edilmektedir. Ayrıca ebeveynler ev sahibi ülkenin dilini çocukları kadar hızlı bir şekilde edinemezler ve buna dayalı olarak çocuklarına ya da sığınma statülerine ilişkin bilgi paylaşımına yönelik zorlandıkları ve bunların da öğretmenleri çocuklar ve ailelerini kültürel geçmişlerinden dolayı ebeveyn katılımlarında diğer ebeveynlerden farklı olarak algılayabildiği ifade edilmektedir (Mcbrien, 2005; Strekalova, & Hoot, 2008). Bütün bunlara bağlı olarak okullarda ebeveyn katılımının önemi birçok yazar tarafından vurgulanmakla birlikte ebeveynler kendilerini okulda iyi karşılanan bireyler olarak hissettikçe, birçoğunun ebeveyn toplantılarına katıldığı ve bunun da ayrıca mülteci öğrencilerin de okulların bir parçası olmak için motive ettiği ifade edilmektedir (Hek, 2005a).

Okulda bulunan sığınmacı öğrencilerin genel anlamda öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından kabul edildikleri, önemsendikleri ve onların da akademik ve sosyal anlamda başarılı olmalarının istendiğine yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin ve ailelerinin büyük oranda okuldaki paydaşlardan yardım aldıkları ve genel anlamda okulda kendilerini savaş mağduru, yabancı olarak tanımladıkları ve geleceğe yönelik bir öngörülerinin olmadığı görülmektedir. Toplumda bu insanlar gelip geçici olduğu, toplumla kaynaşmada direnç gösterdikleri ve sayıları arttıkça bu sığınmacılara yönelik toplumda rahatsızlığın dile getirilmeye başlandığına yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak mülteci öğrencilerin okullarda genellikle mağdur, travma vb. olumsuzlukları sıklıkla yaşayan veya normal dışı gibi kavramlarla

adlandırıldığına yönelik birçok araştırma söz konusudur (Miller vd., 2005; Sidhu, & Taylor, 2007; Matthews, 2008; Keddie, 2011a). Ayrıca mülteci öğrencilerin başlangıçta yeni bir ülkeye göç etmeleri travmatik olaylardan kaçış, umut ve rahatlama ile sonuçlansa da ilerleyen süreçlerde mülteci çocuklar yeni bir ülkeye taşınmanın ve yeni bir toplumda yer almanın getirdiği yeni toplumsal yapılar, okul sistemleri, kültürel çatışma ve günlük yaşantılarında stresli deneyimler gibi zorluklarla karşılaşmaktadır (Derluyn, & Broekaert, 2008).

Rehber öğretmenlerin okuldaki sığınmacı öğrencilerin kapsanmasına yönelik rollerine ve düşüncelerine ilişkin ifadelerinde; rehber öğretmenlerinin okuldaki rollerinin genel anlamda olumsuz vakaların tespiti ve çözümüne yönelik okuldaki bütün paydaşlarla işbirliğine dayalı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Okuldaki öğrenci sayısının fazlalığı ve buna dayalı olarak yaşanan problemlerin yoğunluğu, sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları iletişim problemleri ve buna dayalı çekingenliklerine bağlı olarak bu öğrenciler için rehberlik servisi olarak ayrıca bir planlama yapılmadığı dile getirilmektedir. Okulda bulunan sığınmacı öğrencilerin yer aldıkları sınıfların bu öğrencilerin sürece dahil olmaları için uygun olmadığı, yaşadıkları iletişim problemlerinin ders başarıları başta olmak üzere birçok problemin temeli olduğu ve bu öğrencilerin şu an bulundukları durumun fırsat ve imkan eşitliğine de uygun olmadığına yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak mülteci ve sığınmacı öğrencilerin sosyal olarak dışlanması, yeniden yerleşim bölgelerine bağlı stresin etkileri ve daha önce yaşanan travmanın etkileri bu öğrencilerin zihinsel sağlık, refah ve akademik başarılarını doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir (Correa-Velez vd., 2010).

Sığınmacı öğrencilerin kapsanmalarına yönelik olarak bu öğrencilerin yaşadıkları savaş, çatışma ve şiddet ortamından dolayı güvenlik kaygısı ve psikolojik problemleri sıklıkla yaşadıkları ifade edilmektedir. Bu öğrencilerin yeni bir ülkeye göç edişleri ile beraber yaşadıkları uyum problemlerinin de üstesinden gelmeleri gerektiği ve bu nedenle hem güçlü hem de hassas olmalarının bir simgesi olarak kardelene benzetilebileceği ve bu öğrencilerin

tam olarak sisteme adapte edilmesi için bu öğrencilere hitap eden okul ya da sınıfların kurulması gerektiğine yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak mülteci öğrencilere yönelik aileler ile okul arasındaki güçlü diyaloglar mülteci öğrenciler için yüksek benlik saygısı ve özgüven seviyesini de artıracak ifade edilmektedir (Birman, Trickett, & Buchanan, 2005; Quinton, 2013; Block vd., 2014). Ayrıca okullarda iletişim büroları ve tercümanlar aracılığıyla ev-okul bağlantılarını desteklenirse mülteci öğrencilerin kendi okullarına olan bağlılıklarının önemli oranda arttığı ifade edilmektedir (Block vd., 2014; Quinton, 2013). Bununla birlikte mülteci öğrenciler için yeni bir dil ve kültüre uyum sağlamanın yanı sıra yaşanan yerleşmeye dair zorluklar, eğitimin kesintiye uğraması ve minimum düzeyde tutulması, aile yapısındaki bozulmalar, güvensiz konut, yoksulluk, olumsuz basmakalıp yargılar ve ayrımcılığa dair sorunlar sıklıkla yaşanan sorunlardandır. Ayrıca şiddete maruz kalmanın mülteci öğrencilerin zihinsel sağlıkları için bir risk faktörü olduğu ifade edilirken mülteci öğrenciler için yeni yerleşim yerlerindeki sosyal desteğin ise bütün bu olumsuzluklar için koruyucu olduğu ifade edilmektedir (Fazel vd., 2012)

Okulda ve sınıflarda genel anlamda bütün paydaşlar arasında karşılıklı saygı ve anlayışın olduğu, sığınmacı öğrenciler ile imkanlar elverdikçe birebir ilgilenildiğine yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin genel anlamda okulda ve sınıflarda sürekli ve planlı olarak saygısızlığa ve dışlanmaya maruz kalmadığı, okuldaki bütün paydaşlarca kabullenildikleri, önemsendikleri ve ayrıca iletişim problemlerini büyük oranda çözmüş olan sığınmacı öğrencilerin yabancı olarak bile algılanmadığı ifade edilmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak Kia-Keating ve Ellis (2007) mülteci öğrencilere yönelik araştırmasında okula yönelik yüksek aidiyet seviyelerinin daha düşük depresyon seviyeleri ve daha yüksek öz yeterlilik seviyeleri ile doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca mülteci öğrencilerin hayata yönelik olumlu bir bakış açısı ile hayatı anlamlı ve yaşanabilir kılmaya yönelik okulun üstleneceği rollerin önemli olduğu birçok araştırmayla ortaya konulmuştur (Fazel vd., 2012; Rousseau, Drapeau, & Platt, 2004; Sujoldzic, Peternel, Kulenovic, & Terzic, 2006).

Okul müdürü ve yardımcılarının okulun ve sığınmacı öğrencilerin genel durumlarına yönelik düşüncelerinde; araştırma yapılan okulun Aksaray ilinin merkezinde ikili eğitim yapan tek okul olmakla beraber sosyoekonomik düzeyi düşük ve orta düzey öğrencilerin bulunduğu yaklaşık 800 öğrenciden 30'un sığınmacı öğrenci, 10'u kaynaştırma öğrencisi, 3'ü sevgi evlerinden gelmekle birlikte büyük oranda parçalanmış aile çocuğunun bulunduğu bir okul olarak ifade edildiği görülmektedir.

Okula gelen sığınmacı öğrencilere yönelik okul idaresinin herhangi bir bilgilerin olmadığı, Milli eğitim müdürlüğünün merkezi olarak üst yazıyla sığınmacı öğrencileri okuldaki ilgili sınıflara kaydedilmesini istediği ve okulun sığınmacı öğrencilere yönelik planlamalarda inisiyatif kullanamadığına yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak okulların mülteci çocukların geçmiş eğitim deneyimlerine yönelik bilgi sahibi olmaları okuldaki hangi uygulamaların mülteci çocuklar için uygun olacağı ya da mülteci öğrencilerin olası özel ihtiyaçlarının neler olduğunun ortaya konulması mülteci öğrencilere yönelik araştırmaya dayalı olmayan önyargıların da ortadan kaldırılması için oldukça önemlidir (Reakes, 2007; Bacakova, 2011). Ayrıca Taylor ve Sidhu (2012) mülteci öğrencilere yönelik araştırmasında bu öğrencilere bütün okul paydaşları tarafından gerekli desteğin sağlanmasında okulda bütün sürecin kordine edilmesinden sorumlu güçlü bir liderin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Birçok araştırma okullardaki liderlik kalitesinin okulun bütün boyutlarını etkileme, okul için etkili bir vizyon oluşturma, okula etkili bir yön belirleme, insanları anlama ve geliştirme, organizasyonları yeniden tasarlama ve öğretme-öğrenme programlarını yönetmede etkili olduğu ortaya koymaktadır (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Leithwood, & Riehl 2005; Reyes, & Wagstaff, 2005). Ayrıca okullar mülteci çocukların huzursuz yaşamlarını istikrara kavuşturan yapılar olmanın yanında ayrıca yeni karşılaşmalar, etkileşimler ve öğrenme fırsatları için güvenli alanlar için ortam da hazırlarlar. Okulların üstlendiği eğitim mülteci çocukların entelektüel ve kişisel gelişimini kolaylaştırma, gelir, meslek ve toplum arasındaki dengeyi sağlama ve mülteci çocukların

yeni yerleşim bölgelerindeki dil, tarih ve kültürel özellikler aracılığı ile kapsayıcı uygulamalardan faydalanmak için de ortam hazırlamaktadır (Berry, 1997).

Mülteci öğrencilerin istikrarlı bir şekilde eğitimlerini sürdürme ve gelecekte istihdam edilmelerini sağlamaya yönelik kapsayıcı politikalar ve programların uygulanması teşvik eden aktif ve destekleyici liderlik, mülteci öğrencilerin eğitimi için hayatidir (Hamilton, & Moore, 2004; Arnot, & Pinson, 2005; Christie, & Sidhu, 2002). Ayrıca okuldaki etkili liderlik okuldaki tüm paydaşların okulu etkileyen tüm kararlara dahil olmasını teşvik eder (Pugh vd., 2012). Okullar etkin, adil ve kapsayıcı anlayışı benimsemiş liderler aracılığıyla kapsamlı öğrenme ortamları oluşturabilme fırsatı yakalayabilirler (Ainscow, & Sandill, 2010; Waldron, McLeskey, & Redd, 2011; Cosier vd., 2013; Causton-Theoharis, & Kasa, 2011; Lewis, 2016).

Okulda bulunan sığınmacı öğrencilerin kapsanmalarına yönelik Okul müdürü ve Yardımcılarının rolleri ve düşüncelerine yönelik ifadelerinde; Okul müdürü ve yardımcıların genel anlamda yasal yükümlülüklerine dayalı rollerine vurgu yaptıkları, ülkenin ve toplumun ihtiyaçlarına ve hedeflerine yönelik bireyler yetiştirilmesinin en temel amaçları olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak birçok eğitim kurumunun mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta başarısız olduğu kabul edilmekle beraber mülteci öğrencilerin desteklenmesinde okul tabanlı müdahalelerde en etkili modelin mülteci öğrencilere kapsayıcı anlayışla yaklaşılması ve bu öğrencilerin kültürel çeşitlilikleri ile öğrenme, sosyal ve duygusal gereksinimlerinin tamamına karşılayan kapsayıcı ve bütüncül bir model ile mümkündür (Block vd., 2014). Aynı zamanda politikacılar, eğitimciler ve araştırmacıların mülteci çocukların deneyimlerinin ve ihtiyaçlarının doğru bir şekilde tespit etmeleri, bu çocukların okullarda ve toplumda bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin daha iyi desteklenebileceğine dikkat çekilmektedir (Mistry, Biesanz, Chien, Howes, & Benner, 2008; Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, & Todorova, 2007). Bununla birlikte okullarda kapsayıcı liderliğin başlıca özellikleri; sosyal adaleti sağlama, okulun bütün paydaşlarının katılımını sağlama, öğrenme ortamlarını önemseme, kapsayıcı alanlar

oluşturma ve otantik katılımı teşvik etme olarak ifade edildiği görülmektedir (Lewis, 2016). Okul müdürü ve yardımcılarının okuldaki bütün öğrencilerin kapsanmalarına nasıl katkı sağladıkları ve buna yönelik örneklerinin neler olduğuna ilişkin ifadelerinde ise sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları dil problemlerinden dolayı derslere, teneffüslerde oynanan oyunlara ve kurulan gruplara dahil olmadıklarına yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak mülteci öğrencilere okullarda sağlanan fiziksel güvenlik, pozitif sosyal kurallar ve gerekli becerilerin gelişimi için fırsatlar ve sıcak destekleyici ilişkileri teşvik eden okul ortamlarının  ğrenci katılımı ve başarı seviyesini doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Komarraju, Musulkin, & Bhattacharya, 2010; Zengaro, & Zengaro, 2016). Aynı zamanda mülteci öğrencilere okullarda sağlanan değerli olma, güvenlik ve aidiyet duygusuna yönelik kültürlerarası anlayış, öğrenciler arasında adalet ve eşitliği teşvik eden olumlu ve hoşgörüye dayalı b t nc l bir yaklaşımla gerçekleştirilebilir (Hek, 2005a; Matthews, 2008; Rutter, 2006). Mülteci  ğrencilerin okullarda bilişsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması, bu öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlamamanın yanında bu öğrencilerin toplumun daha büyük bir kesimi ile kaynaşabilme ve aktif vatandaş olabilmelerine de katkı sağlamaktadır (Işık-Ercan, 2012).

Sığınmacı  ğrencilerin kalabalık aile özelliklerinden dolayı çalışmaya mecbur bırakıldıkları ve bu nedenle aşırı devamsızlık yaptıkları, sınıflarda genellikle yan yana ya da tek başına oturmak istedikleri bütün bunların bu öğrencilerin sığınmacı olmalarından dolayı değil isteksiz,  eking n ve hedefsiz olmalarından kaynaklandığına yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Sınıflarda beraber olan sığınmacı öğrencilerin farklı sınıflara dağıtılmasına yönelik uygulamanın sığınmacı öğrenciler ve aileleri tarafından öğrencilerin yalnız kalacakları endişesi nedeniyle reddedildiğine ilişkin ifadelerin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak mülteci öğrencilerin yaşadıkları eğitim kesintileri bu öğrencilerin topluma uyum sağlamaları ve marjinal olarak kabul edilmeleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Humpage, 2001; McBrien, 2005). Ayrıca mülteci öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarına yönelik becerilerde diğer öğrencilere göre düşük başarı

sergilemenin yanında aynı zamanda bunun öğrencilerin okula devam oranları ile okulu bitirme oranlarının düşüklüğüne de kanıt olarak gösterilebileceği ifade edilmektedir (OECD, 2006).

Okulda bulunan sığınmacı öğrencilere yönelik ayrı bir planlama yapılmadığı fakat öğretmenlerin konuları sığınmacı öğrencilerin anlayabileceği basitliğe indirgemeye çalıştıkları ve derslerde arta kalan zamanlarda bu öğrencilerle birebir ilgilendikleri ve bunun okul yönetimi tarafından teşvik edildiği görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak okullar basitçe sadece okuma-yazma öğreten birimler olmamakla birlikte aynı zamanda katılım, iletişim, sosyal ilişkiler, aidiyet ve öğrencinin kendine ve diğerlerine yönelik öğrenme ortamları sağlama alanları olarak da düşünülmektedir (Matthews, 2008).

Sığınmacı öğrencilere yönelik okul yönetimi, rehber öğretmenler ve diğer öğretmenler arasında sürekli bir bilgi alışverişi olduğu ve sığınmacı öğrencilerin okulda düzenlenen kermes, fuar, yarışma ve ulusal-yerel bayramlara katılarak sorumluluk almalarına ilişkin girişimlerin ifade edildiği görülmektedir. Buna bağlı olarak okullarda bulunacak etkili liderlik, öğretmenler ve katılımcı paydaşlar aracılığıyla çeşitli öğrenci topluluklarının hem akademik hem de kültürel gelişimlerini sağlamaya yönelik gerekli kaynakları tahsis ederek öğrenciler ve aileler için kabul edilebilir ve verimli alanlar oluşturmayı amaç edinmektedir (Karatzias, Chouliara, Power, & Swanson, 2006).

Sığınmacı öğrencilerin okulda ve sınıflarda yaşadıkları problemlerin temelinde dil problemleri ve kültürler arası farklılaşmaya dayalı yanlış algılamaların olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak Kanu'a (2008), göre mülteci öğrencilerin okullarda yaşadıkları yabancılaştırmanın nedeninin sürekli yaşanan eğitim kesintilerine, tutarsız hizmetlere, yetersiz eğitim desteğine ve okul personelinin bu öğrencilere yönelik sergiledikleri ya da sergilenmesine kayıtsız kaldıkları ayrımcılık türlerine bağlandığı görülmektedir. Ayrıca mülteci öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar arasında dil, kültür şoku ve düşük sosyo-ekonomik problemler olduğu sıklıkla ifade edilmektedir (Suarez-Orozco, M. Suarez-Orozco, & Todorova, 2008).

Okulda sığınmacı öğrencilerin tam anlamıyla kapsanmasına yönelik uygulamaların neye benzetileceği yönelik olarak; hiç kimseye renk, din ve cinsiyet ayrımı yapılmadan herkesin kol kola aynı müziğe aynı ritmi tutmasına dayalı bir halay ya da bu öğrencilerin yaşadıkları problemlere bağlı olarak zorlu bir parkura benzetilebileceği ifade edilmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin tam anlamıyla kapsanmaları sınıflarda engelli öğrencilere yönelik uygulanan kaynaştırma süreçlerine de benzetilebileceği ifade edilmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak Taylor ve Sidhu (2012) göre mülteci öğrenciler için kapsayıcı eğitimin en önemli yanlarından biri olumlu ve hoşgörülü bir tutuma dayalı olmasıdır. Ayrıca mülteci öğrencilere yönelik eğitiminde kapsayıcı ve iyi uygulamalara önem veren okulların genellikle mülteci öğrencileri önemseyen ve bu öğrencilerin olumlu yönlerini ve söylemlerini aktif biçimde destekleyen bir lider ekibine sahip olmaya bağlı olduğu ifade edilmektedir.

Okul idaresi olarak okulda karşılıklı saygı ve anlayışın nasıl sağlanıp geliştirildiğine yönelik ifadelerde; araştırma okulunun öğrenci kaynağının Aksaray ilinin farklı köy ve mahallerinden gelen öğrenciler olduğu ve bu nedenle Somalili öğrenciler renklerinden dolayı bir istisna olarak kabul edilirse de diğer öğrencilerin farklı olarak algılanmadıkları ve okuldaki problemlerin büyük bir çoğunluğunun parçalanmış aile çocuklarına dayalı olarak yaşandığı fakat okulda genel anlamda karşılıklı saygı ve anlayışın hakim olduğu sağlıklı diyalogların yaşandığı ifade edilmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak okullar mülteci öğrencileri destekleme, sosyal dışlanma, zihinsel sağlık sorunları ve kötü eğitim sonuçlarını ele almada sorumlu kurumlar olmakla beraber aynı zamanda katılım ve başarı engellerini kaldırma, çocukların uzun vadede olumlu sonuçlarla başarıya ulaşmalarını sağlama ve güçlü yönlerini geliştirme gibi sorumlulukları da söz konusudur (Mujis vd., 2007).

Sığınmacı öğrencilerin okulda saygılı ve ölçülü öğrenciler olarak bilindiği ve bu nedenle bu öğrencilere ve ailelerinin özel durumları dikkate alınarak okul yönetimi, rehberlik servisi, öğretmenler, diğer öğrenciler ve ailelerinin sığınmacılara karşı saygı, sevgi, anlayış ve hoşgörü ile yaklaşımlarına yönelik bir okul ortamı sağlanmaya çalışıldığına yönelik

ifadelerin olduğu gör÷lmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak okul aidiyetinin üst düzeyde hissedildiği çocuk ve ergenlerde benlik saygısı ve motivasyon artışı söz konusuyken depresyon ve akran reddinin ise ortadan kalktığı gör÷lmektedir (Kia-Keating, & Ellis, 2007; Sujoldzic vd., 2006). Ayrıca destekleyici bir ortamda örgün eğitime etkin katılım benlik saygısını arttırma, kapsayıcılığı teşvik etme, bireyin direncini ve potansiyelini geliştirme ve güçlü becerilere sahip olarak gelecekte istihdam olanaklarını artıracakđı ifade edilmektedir (Downey, 2007). Bununla beraber BMMYK'nin 2010-2012 eğitim-öğretim dönemi Eğitim Stratejisinde kaliteli eğitimi aileler ile okullar arasındaki kurulacak sağlıklı ilişkiler ile mümkün olacağını ortaya koymaktadır (UNHCR, 2012). Ayrıca mülteci öğrencilerin ve ailelerinin okuldaki bütün paydaşlarla okulun bütün karar mekanizmalarına katılımını sağlama, okuldaki resmi ve gizil programın kapsayıcılığa ön ayak olacak şekilde güncelleme, okuldaki programlara mülteci kökenli öğrencilerin ilgisini çekebilecek etkinliklerden kültürel açıdan önemli festivalleri barındıran günler ya da sportif faaliyetlerin ilave edilmesi mülteci öğrencilerin ve ailelerinin kapsanmalarına ve güçlü bir aidiyet duygusu geliştirmelerine ön ayak olacakđı ifade edilmektedir (Due vd., 2016).

Okulda sığınmacı öğrencilerin kapsanması ve sisteme adapte olmalarına yönelik okul yönetimi ve öğretmenlerin bu öğrencileri kazanmaya yönelik belirlenmiş hedeflerinin olduğu, sığınmacı öğrencilerin dil ve aşırı devamsızlık problemleri başta olmak üzere yaşadıkları maddi ve manevi ihtiyaçlarının okuldaki diğer paydaşlarla paylaşılarak çözüme kavuşturulmak istendiğine yönelik ifadelerin olduğu gör÷lmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak Taylor ve Sidhu'nun (2012), mülteci öğrencilere yönelik araştırmasında, mülteci öğrencilere yönelik hedeflenen politikaların ya da program desteğinin başarılı bir şekilde uygulanmasının büyük oranda okuldaki paydaşların tamamının işbirliğine dayalı olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca Birçok mülteci öğrenci kültürel uyum, yoksulluk, kötü konutlar, tehlikeli komşuluk bağları ve psikolojik sorunlar gibi okula devamı kesintiye uğratan yeniden yerleşmeyle ilgili çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Betancourt vd., 2015; Coll, & Magnuson, 2014; Moinolnolki, & Han, 2017). Bunun yanında okullar

tarafından mülteci öğrencilere sağlanacak uygun desteklerin eksikliği bu öğrencilerin eğitim hayatlarını sekteye uğratmanın yanında bu öğrencilerde katılım eksikliği, sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürmenin başarısızlığı gibi zorluklar bu öğrencilerin okullardan erken ayrılma ve ilerleyen dönemlerde istihdama yönelik girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olmaktadır (Porche, Fortuna, Lin, & Alegria, 2011; Watson, 2009).

Kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına yönelik birçok araştırma yapılmasına rağmen okul yöneticilerinin kapsayıcı ortamlar oluşturma ve geliştirmelerine yönelik rollerine değinen çok az araştırma yapıldığı görülmektedir (Billingsley, & McLeskey, 2014). Kapsayıcı liderliğe yönelik yapılan araştırmalarda sıklıkla sosyal adalet, kültürel bilinç, açık görüşlülük, savunuculuk, öğrenme ve sınıf uygulamalarına vurgu, işbirliği ve paylaşılan liderlik olduğu görülürken kapsayıcı liderliğe yönelik yapılan araştırmaların ise son on yılda yapıldığı görülmektedir (Ryan, 2006; Devecchi, & Nevin, 2010; Causton-Theoharis, & Kasa, 2011; Mac Ruairc, Ottesen, & Precey, 2013; Causton, & Theoharis, 2014).

Okul yönetimi olarak okulda farklı deneyimlerin ve kültürlerin yer almasına yönelik düşüncelerin önemsendiği, sığınmacı öğrencilere yönelik bütün farklılıkların kabullenildiği, bu öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olarak algılanmadıkları ve aynı zamanda okulda yapılan kermes yada fuarlarda sığınmacı öğrencilerin de kültürel anlamda zenginliklerini paylaşmalarına yönelik cesaretlendirildiği ifade edilmektedir. Sığınmacı öğrencilerin okulda genel anlamda kültürel bir zenginlik olarak algılandıkları ve öğretmenler arasında bu öğrencilerle sağlıklı iletişim kurulabilmesi için farklı dil öğrenmeye yönelik girişimlerin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak okullarda çeşitli kültürlere hitap eden ilgili eğitim ve var olan zengin olanakların sığınmacı ve mülteci öğrencilerin kapsanmasına yönelik kullanılması çokkültürlülüğe de uygun olarak öğrencilere daha fazla fayda sağladığı ifade edilmektedir (Amthor, & Roxas, 2016). Ayrıca öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personelinin öğretim programını ve okulun kültürel bağlamını öğrencilerin evdeki kültürel dünyası ile ilişkilendirmesi oldukça önemli olmanın yanında aynı zamanda mülteci öğrencilerin akademik başarıları ile ebeveynler, öğretmenler ve toplumla olan ilişkileri de

güçlendireceği ifade edilmektedir (De Capua, & Marshall, 2010; Gonzalez, Borders, Hines, Villalba, & Henderson, 2013; Morrison, & Bryan, 2014).

Öneriler

- Türkiye'nin göç akışı içinde olan ülkelerden biri olma gerçeği göz önünde bulundurarak mülteci ve sığınmacı çocukların nasıl eğitileceğine ilişkin çalışmalar artırılmalıdır. Göç alan diğer gelişmiş ülkeler karşılaştıkları bu durumla ilgili birçok çalışma yaparak öğretmenleri ve okulları mülteci ve sığınmacı çocukların genel durumlarına ve ihtiyaçlarına yönelik olarak güncel bilgileri içeren uygulanabilir klavuzlar yayınlayıp kullandırma stratejisini sıklıkla kullanmaktadır, bu uygulama ülkemizde sığınmacı öğrencilerin yoğun olduğu okullar için de hazırlanıp uygulamaya geçirelebilir.
- Sosyal bilgiler ya da diğer öğretmenlerin sığınmacı öğrencilere yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütürken esnek olma ve öğrencinin seviyesini dikkate alma, öğrencilerin önceki deneyimlerinin ve bilgilerinin temelini oluşturan ve onları etkileyen (kültür, tarih vb.) faktörleri dikkate alması oldukça önemlidir. Ayrıca öğrencilerin bireysel ya da grupla çalışabilmeleri arasındaki dengenin kurulması ve her iki durumda da öğrencilerin kendi potansiyellerini ortaya koymaları için ortam hazırlanması ve hedeflerin kolaydan zora doğru basamaklandırılmasının etkili olacağı düşünülmelidir.
- Bireysel ve kültürel kimliği tanımlamak, dünyadaki önemli konular için duyarlılık oluşturmak, toplumsal olaylara bir vatandaş olarak katılım göstermek ve demokratik ilkelere bağlı karar verme becerisine sahip bireyler yetiştirme hedefin olan sosyal bilgilerin, sığınmacı öğrenciler dahil bütün dezavantajlı öğrencilerin de ifade edilen yeterliliklerle donanmaları için bu öğrencilere yönelik farkındalık kazandırma ve içeriğinde amaca hizmet eden zengin bir içerikle donatılması önemsenmelidir.
- Birey, sosyal bilgiler dersinde hem kendi yaşamını hem de diğer bireylerin hak ve

sorumluluklarına bağlı yaşamlarını sorgulamayı ęrenir. Bu amaçla bu kazanımların bireylere kazandırılması için sosyal bilgiler ęretim programının aktif vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi konuları bağlamında daha da zenginleştirilmelidir.

- Etkin, katılımcı ve demokratik vatandaşlar yetiştmeyi amaçlayan sosyal bilgiler ęitimi, sosyal katılımın her zaman gerçekleştiği, toplumsal düzenin sığınmacı ęrenciler dahil hiçbir grubu dışarda bırakmayan bir toplumu idealize etmelidir.
- Sosyal bilgiler ęitimi ile kazandırılacak sosyal katılıma yönelik yeterliliklerle, bireyin kendi geleceğini oluşturmada gerekli gereksinimlere kavuşma, toplumla bağlarının güçlenmesi, sivil, siyasal, ekonomik ve sosyal yurttaşlık haklarına kavuşmaya yönelik yeterliklerin sığınmacı ęrencilere de kazandırılması günümüzde zorunlu hale gelmektedir.
- Sığınmacı ęrencilerin sosyal hayata katılımı, topluma entegre olabilmeleri ve potansiyellerini kullanabilmeleri için belirli sosyal politikalara bağlı sosyal, psikolojik ve ekonomik anlamda desteklenmelerinin, bu bireyleri hayata bağlayıp toplumla bütünleşmelerine ön ayak olacaktır.
- Sosyal bilgiler ęitimi dersi ile ęrenciler bir yanda içinde yaşadıkları toplumun geçmişini ve bugününü ęrenirken, diğer yandan da diğer toplumlar hakkında bilgi edinme olanęına sahip olmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin farklı kültürel zenginliğe sahip ęrencilere de hitap etmesi önemsenmelidir.
- Zorunlu g ile olumsuz anlamda etkilenen sığınmacı ęrenciler disiplerarası hazırlanan sosyal bilgiler dersi ile tarih, psikoloji, sosyoloji, coğrafya ve ekonomiye dair farklı kültürlere ve toplumlara yönelik zengin bir veri kaynağı ile karşılaşma olanağını hazırlanan uygun program, donanımlı ęretmenler ve uygun ęretim materyali ile yakalayabilir, bun da sosyal bilgiler dersinin sorunlara btncl bir çözüm getirme misyonunu pekiştirebilir.
- Okullarımızın katılımcı liderlik, yaratıcı ęretmenler, çok çeşitli ęrenci topluluklarının hem akademik hem de kültürel ihtiyaçlarının giderildiği verimli

alanlar olmaları için her anlamda desteklenerek gerekli zeminler sağlanmalıdır.

- Okul ortamlarında mülteci ve sığınmacı öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik ihtiyaçlarını desteklemek için daha fazla araştırma ve politika geliştirmede bütün önemli bileşenlerin (aile üyeleri, okul yönetimi, akranlar, öğretmenler ve okul rehberlik servisleri vs.) sürece dahil edilmesi önemsenmelidir.
- Öğretmen yetiştiren kurumların ve aday öğretmenlere yönelik uygulama okullarının, çeşitlilik ve kapsayıcılık anlayışını uygulamaya geçirilmesi için gerekli bilgi ve becerileri Sosyal bilgiler ve diğer öğretmen adaylarına kazandırmaları oldukça önemlidir. Ayrıca sosyal katılımın bütün öğrenrenciler için sağlanmasını hedefleyen sosyal bilgiler dersine yönelik yetiştirilecek öğretmen adaylarının gerçek okul ve sınıf ortamlarına hazırlanmasının, çeşitli ihtiyaçlara sahip öğrencilerin bulunduğu sınıf durumlarında yaşanan problemlerin çözümünde aktif rol almalarının sağlanmasının öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimciler olarak yetişmelerine ön ayak olacağı düşünülmektedir.
- Göçmen geçmişinden gelen daha fazla eğitimcinin istihdam edilmesi, eğitimciler, aileler ve toplumlar arasındaki güven ve bağları güçlendiren daha geniş eğitim politikalarının hayata geçirilmesine katkı sağlayabilir. Bu eğitimciler, mülteci ve sığınmacı çocukların kendilerine güven ve motivasyonlarını artırıcı rol modelleri olarak hizmet edebilirler. Okul çalışanlarının çeşitlendirilmesi, Avrupa'da ve başka yerlerde yapılan araştırmalarda gösterildiği gibi, eğitim sonuçlarına olumlu anlamda yansıdığı görülmektedir.
- Mülteci ve sığınmacı öğrencilerin farklı deneyimlerine yönelik uzman personel eksikliği ve buna dayalı akademik farkındalığın zayıflığı, genel anlamda bu öğrencilerin gelecekte yüksek öğrenimi başarıyla tamamlamalarını etkilediği uluslararası çalışmalarla da ortaya konulmaktadır.
- Okullarda bütün dezavantajlı öğrencilere yönelik donanımlı öğretmenlerin, özel eğitimcilerin ve psikologların eksikliği, kalabalık sınıflara dayalı problemler

öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik uygulamaları sınıf ortamında hayata geçirmesinin önünde büyük engeller olarak düşünülebilir.

- Kapsayıcı eğitimin başarılı olması büyük oranda öğretmenlerin tutumlarını, inançlarını ve değer algılarını öğrencilerin yeteneklerine bağlı kalmadan değiştirmelerine bağlanabilir. Okulların, her öğrencinin ihtiyaçlarını destekleyen kapsayıcı uygulamaları benimsemek ve hayata geçirmeleri günümüzde oldukça önemlidir. Ayrıca okul yönetimlerinin, kalabalık sınıfları kontrol etme ve bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermede etkili bir misyon üstelenmesi gerekir.
- Okulların alanında uzman fizyoterapist, mesleki terapist, konuşma terapisti ve özel eğitimciler bulundurarak sınıf içi ve dışı destek hizmetleri sağlayarak çocukların sadece fiziksel olarak okulda yer almaları gerektiğine yönelik düşünceleri değiştirmede etkili olabilir. Ayrıca okullarda kapsayıcı eğitim uygulamalarının detaylandırılması ve hayata geçirilmesi için Eğitim Fakülteleri, ilk ve ortaöğretim kurumları ve müfredatlarında kapsayıcı eğitim felsefesi, kavramları ve stratejilerine dayalı bir güncellenmenin yapılması gerekmektedir.
- Okullar mülteci ve sığınmacıların yerleşim sürecinde doğrudan iletişim kurdukları önemli kurumlardır, bu nedenle mülteci ve sığınmacı öğrencilere yönelik olumlu ve hoşgörülü tutumların kazandırılmasında okullara oldukça önemli roller düşmekte, bunun da büyük oranda okul yönetiminde yer alması gereken katılımcı liderlik vasıfları ile gerçekleştirilebileceği öne sürülebilir.
- Sığınmacı ve mülteci çocukların eğitimini desteklemeye yönelik kapsayıcı uygulamaların yer aldığı ve bireysel farklılıklara ve problemleri de dikkat alan ve rehberlik eden klavuzların yayınlanmasın Millî Eğitim Bakanlığı, Sivil Toplum Kuruluşları ve Üniversitelerin önderliğinde hazırlanması, okuldaki bütün bileşenler için bir yol haritası ortaya koyabilir.
- Okullarda kapsayıcı liderlik ile alınan kararlara okulun bütün paydaşlarının dahil edilmesi oldukça önemsenmelidir. Okulların kültürel anlamda farkındalığa dayalı

etkinlikler ve uygulama örnekler ile (Ulusal, yerel ve dini bayramlar, kermesler, fuarlar, turnuvalar vb.) sığınmacı ve mülteci öğrencilerin okullaşmasını sağlayabilir.

- Okullarda farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilere dil ve rehberlik hizmeti sunacak personelin istihdamı oldukça önemlidir. Okulların bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olarak öğretim programında değişiklik yapabilmesinde yeterli esnekliğin sağlanması önemsenmelidir.
- Mülteci ve sığınmacı öğrencilerin okullara ve sınıflara uyum sağlamaları oldukça önemli olmakla birlikte aynı zamanda okullar, öğretmenler ve mevcut öğrencilerin de uyum sürecinde hangi rolleri üstlenmeleri gerektiği, konuya ilişkin yapılacak çalışmalarla ortaya konulabilir.
- Sığınmacı ve mülteci öğrencilerin okullara ve sınıflara yerleştirilmesinde hangi kriterlerin kullanıldığı, mülteci ve sığınmacı öğrencilerin okula devam etmelerinde dil eğitimine verilen önem ve ebeveynler ile olan diyalogların kapsayıcı eğitim anlayışının bütün taraflarca benimsenmesinde ön ayak olacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin mülteci ve sığınmacı çocuklarının özel ihtiyaçlarının farkına vardıklarında ve okullarda uzman personellerce uzun süreli ve belli aralıklarla bu öğrencilere yönelik bilgilerin somut örnek olaylarla öğretmenlerle paylaşımının hizmetiçi eğitimlerle kazandırılmasının etkili olacağı söylenebilir.
- Mülteci ve sığınmacı çocukların okullara ve sınıflara yerleştirilmesi sürecinde, öğrencilerin daha önceki eğitim deneyimlerinin uzunluğu ve içeriği ile ilgili önemli ve detaylı bilgilerin elde edilmesi, bu çocukların okullara ve sınıflara yerleştirilmesine yönelik daha sağlıklı kararlar alınmasını sağlayacaktır.
- Okullarda örtük ya da öğretim programına dahil edilecek uygulamalar ile mülteci-sığınmacı öğrenciler ve ailelerinin güçlü bir aidiyet duygusu geliştirmeleri sağlanabilir. Ayrıca okulların sığınmacı ve mülteci çocukların daha fazla neşeli zaman geçirebilecekleri ve kültürel anlamda ilgilerini çekebilecek etkinliklerden festivaller, geziler, fuarlar, kermesler, ulusal ve yerel bayramlar ile sportif

faaliyetlerin kullanılmasının etkili olduğu ifade edilmektedir.

- Mülteci ve sığınmacı öğrenciler yönelik birçok çalışmanın bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, dil becerileri ve genel akademik başarılarını geliştirmeye yönelik yapılmışken, çok az çalışma öğretmenlerin sığınmacı ve mülteci öğrencilerin eğitilmesinde yaşadıkları problemlere değinmiştir.
- Mülteci ve sığınmacı öğrencilerin dünyada yer aldığı birçok okul, bu öğrencilerin dil problemlerini çözmek için ekstra dil dersleri veya okul sonrası ödevlerle desteklemektedir. Ayrıca öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklardan biri de, öğrencilerin dil seviyeleri ile akademik düzeyleri arasındaki büyük farklılıklara bağlı olarak sınıfta öğretimi nasıl farklılaştıracaklarına yönelik yaşadıkları problemlerdir. Bu nedenle, farklı özellik, seviye ve ihtiyaca sahip öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetim stratejileri ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik öğrenme materyalinin nasıl uyarlanacağı üzerine daha fazla araştırma yapılması, kapsayıcı bir öğretim sağlamak için önemsenmelidir.

KAYNAKLAR

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2012). *Australian Curriculum. Student Diversity*.
<http://www.australiancurriculum.edu.au/StudentDiversity/Student-diversity-advice>.
sayfasından erişilmiştir.
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245.
- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understating integration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191.
- Ainscow, M. (Ed.). (1991). *Effective schools for all*. London: David Fulton.
- Ainscow, M. (1998). Exploring Links between Special Needs and School Improvement. *Support for Learning* 13(2), 70–75.
- Ainscow, M., & Haile-Giorgis, M. (1998). *The education of children with special needs: Barriers and opportunities in Central and Eastern Europe*. Florence: UNICEF.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

- Ainscow, M. (2000). Profile. In P. Clough, and J. Corbett (Eds), *Theories of Inclusive Education* (pp. 39–42). London: Paul Chapman.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (2), 227-242.
- Ainscow, M., & Kaplan, I. (2004). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 106-116.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge*. London: Routledge.
- Allman, D. (2013). The sociology of social inclusion. *Sage Open*, 1–16.
- Amthor, R.F., & Roxas, K. (2016). Multicultural education and newcomer youth: Re-Imagining a more inclusive vision for immigrant and refugee students, *Educational Studies*, 52(2), 155–176.
- Anderman, L.H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school student's sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.

- Anderson, A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S., & Frater- Mathieson, K. (2004). Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice. In R. Hamilton & D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 1-12). London: Routledge Falmer.
- Anselme, M. L., & Hands, C. (2010). Access to secondary and tertiary education for all refugees: Steps and challenges to overcome. *Refuge*, 27(2), 89–96.
- Armstrong, D., Armstrong, A., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29–39.
- Arnot, H., & Pinson, M. (2005). *The education of asylum-seeker and refugee children*. Cambridge: Faculty of Education, University of Cambridge.
- Atasu, T. R. (2012). *Türkiye’de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet Önerileri hızlı değerlendirme araştırması*. İsveç: Uluslararası Göç Örgütü. http://www.turkey.iom.int/documents/Child/IOM_GocmenCocukRaporu_tr_03062013.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Atencio, M. (2006). *Crunk, cracking and choreographies [manuscript]: the place and meaning of health and physical activity in the lives of young people from culturally diverse urban neighbourhoods*, Doctoral Dissertation, University of Wollongong, Avustralya.
- Atwell, R., Gifford, S., & Mc-Donald-Wilmseti, B. (2009). Resettled refugee families and their children’s futures: Coherence, hope and support. *Journal of Comparative Family Studies*, 40(5), 677-697.
- Bacakova, M. (2011). Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic. *Intercultural Education*, 22(2), 163-175.
- Bacakova, M., & Closs, A. (2013). Continuing professional development (CPD) as a means to reducing barriers to inclusive education: research study of the education of refugee

- children in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 203-216.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- Ballard, K. (Ed.). (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London: Falmer.
- Banks, L., & MacDonald, D. (2003). *Refugees into higher education*. Brighton: Health and Social Policy Research Centre at the University of Brighton for the Community University Partnership Programme.
- Bang, H. J. (2012). Promising homework practices: Teachers' perspectives on making homework work for newcomer immigrant students. *The High School Journal*, 95(2), 3-31.
- Barth, J.L., & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi kaynak üniteler*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Yayınları.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri NVivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1999). *Eğitime giriş*. Ankara:Umut Yayın.
- Behtoui, A., & Neergaard, A. (2016). Social capital and the educational achievement of young people in Sweden. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 947-969.
- Bentley-Williams, R., & Morgan, J. (2013). Inclusive Education: Pre-service Teachers Reflexive Learning on Diversity and Their Challenging Role. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2), 173–185.
- Beirens, H., Mason, P., Spicer, N., Hughes, N., & Hek, R. (2006). *Preventative Services for Asylum Seeking Children: A Final Report of the National Evaluation of the Children's Fund*. London. <http://dera.ioe.ac.uk/6456/1/RR780.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Beiser, M., & Hou, F. (2006). Ethnic identity, resettlement stress and depressive affect among Southeast Asian refugees in Canada. *Social Science and Medicine*, 63(1), 137-150.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaption. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, R. Q. (2005). Voices of Success: Descriptive Portraits of Two Successful African American Male Middle School Mathematics Students. *Journal of African American Studies*, 8(4), 46-62.
- Betancourt TS, Newnham EA, Layne CM, vd., (2012). Trauma History and Psychopathology in War-Affected Refugee Children Referred for Trauma-Related Mental Health Services in the United States. *Journal of Traumatic Stress*, 25(6), 682-690.
- Betancourt, T. S., Frounfelker, R., Mishra, T., Hussein, A., & Falzarano, R. (2015). Addressing health disparities in the mental health of refugee children and adolescents through community-based participatory research: A study in 2 communities. *American Journal of Public Health*, 105(3), 475-482.
- Betts, A. & Kaytaz, E. (2009). *National and international responses to the Zimbabwean exodus: Implications for the refugee protection regime*. New Issues in Refugee Research, Research Paper No. 175. July. UNHCR.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği. (1951). *Mültecilerin hukuki durumuna dair cenevre sözleşmesi*, madde 1.
- Bigelow M. (2010) *Mogadishu on the Mississippi: language, racialized identity, and education in a new land*, Chichester, West Sussex, MA: Wiley-Blackwell.
- Bilgili, A. S., (2006). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. İ.H. Demircioğlu (Eds.), *Sosyal bilgilerin temelleri*, (s.3-56). Ankara: Mikro Basım Yayım Dağıtım.

- Billingsley, B.S., & McLeskey, J. (2014). What are the roles of principals in inclusive schools? In: J. McLeskey, N.L. Waldron, F. Spooner and B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools: research and practice*, (pp. 67–80). New York, NY: Routledge.
- Birman, D., Trickett, E., & Buchanan, R. M. (2005). A tale of two cities: Replication of a study on the acculturation and adaptation of immigrant adolescents from the former Soviet Union in a different community context. *American Journal of Community Psychology*, 35(1-2), 83-101.
- Blackwell, D., & Melzak, S. (2000). *Far from the battle but still at war: Troubled refugee children at school*. London: The Child Psychotherapy Trust. <http://understandingchildhood.net/documents/22Farfromthebattle.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355.
- BMMYK Türkiye Temsilciği, (1998). *Sığınmacı ve mülteci konularındaki uluslararası belgeler ve hukuki metinler*. Ankara.
- Bolloten, B., & Spafford, T. (1998). Supporting refugee children in East London primary schools. In J. Rutter & C. Jones (Eds.), *Refugee education: Mapping the field* (pp. 107–124). Staffordshire, England: Trentham.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. 2nd ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Booth, T., Nes, K., & Stromstad, M. (2003). Developing Inclusive Teacher Education? Introducing the Book.” In T. Booth, K. Nes, & M (Eds.), *Stromstad developing inclusive teacher education* (pp.1–14). London: Routledge/Falmer.
- Bornman, J., & Rose, J. (2010). *Believe that all can achieve: Increasing classroom participation in learners with special support needs*. Pretoria: Van Schaik.
- Boyden, J., de Berry, J., Feeny, T., & Hart, J. (2002). *Children affected by conflict in South Asia: A review of trends and issues identified through secondary research* (Refugee Studies Centre, RSC Working Paper No.7). Oxford, England: University of Oxford. <https://www.rsc.ox.ac.uk/files/publications/other/dp-children-armed-conflict-south-asia.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67(4), 425-459.
- Brinbaum Y., & Heath A. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment, *Ethnicities*, 7(3), 291-305.
- Brisk, M.E., Burgos, A., & Hamerla, S. (2004). *Situational context of education: A window into the world of bilingual learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, C.S., & Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity and academic outcomes of Mexican immigrant children: The importance of school context. *Child Development*, 83(5), 1477-1485.
- Bryman, A., & Burgess, R. G. (1994). *Analyzing qualitative data*. London: Routledge.
- Burke, K., & C. Sutherland. (2004). Attitudes Towards Inclusion: Knowledge vs. Experience. *Education*, 125(2), 163–172.
- Buck, P., & Silver, R. (2012). *Educated for change?: Muslim refugee women in the west*, Charlotte, N.C.: Information Age Pub.

- Buz, S. (2003). Aile politikalarına mülteciler boyutunda bir bakış. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 2(6), 55-61.
- Cairo, A. (2012). F.A.C.E. Time (Families and Communities Educating): Accommodating newcomers in elementary school, *Multicultural Education*, 19(2), 55-58.
- Callahan, R. M. (2013). *The English learner dropout dilemma: Multiple risks and multiple resources*. Santa Barbara, CA: California Drop Out Research Project. http://www.cdrp.ucsb.edu/pubs_reports.htm sayfasından erişilmiştir.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77(5), 1208–1219.
- Carrington, B., & Skelton, C. (2003). Rethinking “Role Models”: Equal Opportunities in Teacher Recruitment in England and Wales. *Journal of Education Policy*, 18(3), 1-13.
- Cassity, E., & Gow, G. (2005). Making up for lost time: The experiences of Southern Sudanese young refugees in high schools. *Youth Studies Australia*, 24(3), 51–5.
- Causton-Theoharis, J., & Kasa, C., (2011). Leadership for inclusive education: what every principal needs to know. In: G. Theoharis and J.S. Brooks (Eds.). *What every principal needs to know to create equitable and excellent schools* (pp130–154). New York, NY: Teachers College Press,
- Causton, J., & Theoharis, G. (2014). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Christie, P., & Sidhu, R. (2002). Responding to globalisation: Refugees and the challenges facing Australian schools. *Mot Pluriels*, 21, 1–11.
- Christie, P., & Sidhu, R. (2006). Governmentality and ‘Fearless speech’: Framing the education of asylum seeker and refugee children in Australia. *Oxford Review of Education* 32(4), 449–65.

- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (Eds.). (1995). *Towards inclusive schools*. London: David Fulton.
- Cobb-Clark, D., Sinning, M., & Stillman, S. (2012). Migrant Youth's Educational Achievement: The Role of Institutions. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 18-45.
- Coelho, E. (2004). *Adding English: A guide to teaching in multilingual classrooms*. Toronto, Canada: Pippin.
- Coll, C. G., & Magnuson, K. (2014). *The psychological experience of immigration: A developmental perspective*. New York, NY: Routledge.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-20.
- Correa-Velez, I., Gifford, S., & Barnett, A. (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.
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G., (2013). Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial And Special Education*, 34(6), 323–332.
- Coventry, L., Guerra, C., MacKenzie, D., & Pinkney, S. (2002). *Wealth of all nations: Identification of strategies to assist refugee young people in transition to independence*, The National Youth Affairs Research Scheme. Hobart, Tasmania: Australian Clearinghouse for Youth Studies.
https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/wealth_of_all_nations.pdf.
 sayfasından erişilmiştir.
- Craig, T., Jajua, P. M., & Warfa, N. (2009). Mental Health Care Needs of Refugees. *Psychiatry*, 8(9), 351–354.

- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crouch, R., Keys, C.B., & McMahon, S. (2014). Student-teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 42(1), 20-30.
- Cummins, J. (2001). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). Challenging the construction of difference as deficit: Where are identity, intellect, imagination, and power in the new regime of truth? In P.P. Trifonas (Eds.). *Pedagogies of difference: Rethinking education for social change* (pp. 41–60). New York: Routledge Falmer.
- Dalhouse, D. W. & Dalhouse, A. D. (2009). When two elephants fight the grass suffers: Parents and teachers working together to support the literacy development of Sudanese youth. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 328–335.
- Datnow, A., & Park, V. (2010). Large-Scale reform in the era of accountability: The system role in supporting data-driven decision making. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 209-221). London and New York: Springer.
- Davidenko, S. M., & Tinto, P. P. (2003). Equity for all learners of mathematics: Is access enough? In P. Kluth, D. M. Straut, & D. P. Biklen (Eds.), *Access to academics for all students: Critical approaches to inclusive curriculum, instruction, and policy* (pp. 85-115). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Davies, A. Z. (2008). Characteristics of adolescent Sierra Leonean refugees in public schools in New York City. *Education and Urban Society*, 40(3), 361–376.

- DeCapua, A., & Marshall, H. W. (2010). Serving ELLs with limited or interrupted education: Intervention that works. *TESOL Journal*, 1(1), 49-70.
- de Heer, N., Due, C. & Riggs, D.W. (2016). It will be hard because I will have to learn lots of English: Experiences of education for children with migrant backgrounds in Australia. *The International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(3), 297-319.
- Denner, J., Cooper, C. R., Lopez, E. M., & Dunbar, N. (1999). Beyond giving science away: How university-community partnerships inform youth programs, research and policy. *Society for Research in Child Development*, 13(1), 1-17.
- Derluyn, I., & Broekaert, E. (2008). Unaccompanied refugee children and adolescents: The glaring contrast between a legal and a psychological perspective. *International Journal of Law and Psychiatry*, 31(4), 319–330.
- Devecchi, C. & Nevin, A., (2010). Leadership for inclusive schools and inclusive school leadership, in Anthony H. Normore (ed.) *Global Perspectives on Educational Leadership Reform: The Development and Preparation of Leaders of Learning and Learners of Leadership (Advances in Educational Administration, Volume 11)* (pp.211-241). UK: Emerald Group Publishing Limited,
- DIAC. (2011). *Australia's Refugee and Humanitarian Program. Fact Sheet 60*. Canberra: Department of Immigration and Citizenship, Australian Government
- Di Bartolomeo A. (2012). The educational achievement of immigrant children: an international comparison, Doctoral Dissertation, University of Rome Sapienza, Roma.
- Dijkshoorn, A. (2016). *Inclusive education for refugee and asylum seeking children a systematic literature review*, Master's Thesis, Jönköping University School Of Education And Communication, İsveç.
- Dinh, K. T., Weinstein, T. L., Tein, J. Y., & Roosa, M. W. (2013). A mediation model of the relationship of cultural variables to internalizing and externalizing problem behavior

- among Cambodian American youth. *Asian American Journal of Psychology*, 4(3), 176-184.
- Dippo, D., Basu R., & Duran M. (2012) Settlement and Schooling: Unique Circumstances of Refugees and Forced Migrants in Post-War Toronto Suburbs. *Canadian Ethnic Studies*, 44(3), 45-57.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. C, Öztürk., D, Dilek., (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*,(s.17-47), 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğutaş, A. (2016). Tackling with Refugee Children's Problems in Turkish Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 1-8.
- Dooley, K. (2009). Rethinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(1), 5–19.
- Dooley, K.T., & Thangaperumal, P. (2011). Pedagogy and participation: literacy education for low-literate refugee students of African origin in a western school system. *Language and Education*, 25(5), 385–397.
- Downey, L. (2007). *Calmer classrooms: A guide to working with traumatised children*. Melbourne: Child Safety Commissioner.
- Dryden-Peterson S. (2011) *Refugee education: A global review*. Geneva: UNHCR.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee Education in Countries of First Asylum: Breaking Open the Black Box of Pre-Resettlement Experiences. *Theory and Research in Education* (December 21). <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:23989485>. sayfasından erişilmiştir.
- Due, C., & Riggs, D. (2009). Moving Beyond English as a Requirement to "Fit In": Considering Refugee and Migrant Education in South Australia. *Refuge*, 26(2), 55-64.

- Due, C., Riggs, D.W., & Augoustinos, M. (2016). Experiences of School Belonging for Young Children with Refugee Backgrounds, *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 33-53.
- Duhon-Haynes, G. M. (1996, March). *Student empowerment: Definition, Implications, and strategies for implementation*. Paper presented at the Third World Symposium, Grambling, Louisiana,
- Dyson, A., & Millward, A. (2002). The reform of special education or the transformation of mainstream schools?. In S. J. Pijl, C. J. W. Meijer & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive education: A global agenda* (pp. 51-68). London and New York: Routledge.
- Dyson, A., Goldrick, S., Jones, L., & Kerr, K. (2010). *Equity in education: Creating a fairer education system*. The University of Manchester: Centre for Equity in Education.
- Education Queensland. (2005). *Inclusive education statement*. <http://education.qld.gov.au/studentservices/learning/docs/includedstatement2005.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011). Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu.http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Turkiyede_Kaynastirm_a_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Ellies. A. K. (2007). *Teaching an learning elementary social studies, (eight edition)*. USA: Pearson Education.
- Ellis, B. H., Lincoln, A. K., Charney, M. E., Ford- Paz, R., Benson, M., & Strunin, L. (2010). Mental health service utilization of Somali adolescents: Religion, community, and school as gateways to healing. *Transcultural Psychiatry*, 47(5), 789-811.
- Erkılıç, M., & Durak, S. (2013). Tolerable and inclusive learning spaces: An evaluation of policies and specifications for physical environments that promote inclusion in Turkish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 462–479.

- Entorf, H., & Lauk, M. (2008). Peer effects, social multipliers and migrants at school: An international comparison. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(4), 633–654.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Profile of inclusive teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Faltis, C., & Valdes, G. (2010). Educating immigrant students, refugees and English language learners: A No Borders perspective. *National Society for the Study of Education*, 109(2), 285–296.
- Falvey, M., & Givner, C. (2005). What is an inclusive school? In: R. Villa and J. Thousand (Eds). *Creating an inclusive school* (pp. 1–10). VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fazel, M., Reed, R. V, Panter-brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282.
- Ferfolja, T. (2009). The refugee action support program: Developing understandings of diversity. *Teaching Education*, 20(4), 395–407.
- Ferfolja, T., McCarthy, F., Naidoo, L., Vickers, M., & Hawker, A. (2009). *Refugee action support (ras) program. a collaborative initiative between the university of western sydney, The Australian Numeracy and Literacy Foundation and the NSW Department of Education and Training: Final Report*. Sydney: Universty of Western Sydney.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386.

- Florian, L. (2012). Teacher education for inclusion. In C. Forlin (Eds.), *Future directions for inclusive teacher education* (pp. 212–220). London, UK: Routledge.
- Forlin, C. (2013). Changing Paradigms and Future Directions for Implementing Inclusive Education in Developing Countries. *Asian Journal of Inclusive Education* 1(2), 19–31.
- Forlin, C. (2012). Future Directions: What is Needed Now for Effective Inclusive Teacher Education?, In C. Forlin, (Ed.). *In future directions for inclusive teacher education: an international perspective* (pp.173–182). Abingdon: Routledge.
- Franks, M. (2011). Pockets of participation: Revisiting child-centred participation research. *Children & Society*, 25(1), 15–25.
- Frater-Mathieson, K. (2004). Refugee trauma, loss and grief: Implications for interventions. In R. Hamilton & D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 12–34). London, England: Routledge Falmer.
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Routledge Falmer.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gahungu A, Gahungu O., & Luseno F. (2011). Educating culturally displaced students with truncated formal education (CDS-TFE): The case of refugee students and challenges for administration, teachers, and counselors. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(2), 1-19.

- Gardiner, H. W., & Gander, M. J. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*, (Çev. Ali Dönmez, Belir Onur, Nermin Çelen), Ankara: İmge.
- Gifford, S., Correa-Velez, I., & Sampson, R., (2009). Good Starts for recently arrived youth with refugee backgrounds: promoting wellbeing in the first three years of settlement in Melbourne, Australia. Melbourne: Refugee Health Research Centre & Victorian Foundation for Survivors of Torture.
<http://www.myan.org.au/file/file/useful%20resources/report-good-starts.pdf>.
sayfasından erişilmiştir.
- Gindling, T.H., & Poggio, S. (2012). Family separation and reunification as a factor in the educational success of immigrant children. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(7), 1155-1173.
- Gillies, R. M., & Carrington, S. (2004). Inclusion: Culture, Policy and Practice: A Queensland Perspective. *Asia Pacific Journal of Education*, 24(2), 117–128.
- Golden, L., Harris, B., Mercado-Garcia, D., Boyle, A., Le Floch, K. C., & O'Day, J. (2014). *A focused look at schools receiving school improvement grants that have percentages of English language learner students*, NCEE Evaluation Brief: NCEE (2014-4014).
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544789.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gonzalez, L. M., Borders, L. D., Hines, E. M., Villalba, J. A., & Henderson, A. (2013). Parental involvement in children's education: considerations for school counselors working with latino immigrant families. *Professional School Counseling*, 16, 185-193.
- Graham, L. J., & Harwood, V. (2011). Developing capabilities for social inclusion: engaging diversity through inclusive school communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1): 135–152.
- Grenot-Scheyer, M., Staub, D., Peck, C.A., & Schwartz, I.S. (1998). *Reciprocity and friendships: Listening to the voices of children and youth with and without disabilities in*

- Making Friends: The Influences of Culture and Development*. Rensselaer, NY: Paul H. Brooks Co., Inc.
- Gunton, A. (2007). Refugees in our schools. *Teacher*, 187, 16.
- Hamilton, R., & Moore, D. (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. London: Routledge Falmer.
- Hanushek, E. A., & Wössmann, L. (2011). The Economics of International Differences in Educational Achievement, In: E. A. Hanushek, S. Machin, L. Wössmann (Eds.): *Handbook of the Economics of Education* (pp.89–200). Vol.3, San Diego: North-Holland,
- Harding, L., & Wigglesworth, G. (2005). Different generations, different needs: Migrant youth in English language programs. *Prospect*, 20(3), 6–23.
- Hardy, I., Grootenboer, P., Hardy, I. A. N., & Grootenboer, P. (2013). Schools, teachers and community: cultivating the conditions for engaged student learning. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 697–719.
- Harman, B. B. (2009). *Inclusion/integration: Is there a difference?*. California Department of Social Services.
http://www.cdss.ca/images/pdf/general_information/integration_vs_inclusion.pdf
 sayfasından erişilmiştir.
- Harushimana, I., Ikpeze, C., & Mthethwa-Sommers, S. (Eds.). (2013). *Reprocessing race, language and ability: African-born educators and students in transnational America*. New York, NY: Peter Lang.
- Hattam, R., & Every, D. (2010). Teaching in fractured classrooms: Refugee education, public culture, community and ethics. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 409–424.
- He, M. F., Phillion, J., Chan, E., & Xu, S. J. (2008). Immigrant students' experience of curriculum. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *Handbook of curriculum and instruction* (pp. 219–239). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Heckmann, F. (2008). *Education and the integration of migrants*. Bamberg: EFMS.
- Hek, R. (2005a). The role of education in the settlement of young refugees in the UK: The experiences of young refugees. *Practice*, 17(3), 157–171.
- Hek, R. (2005b). *The experiences and needs of refugee and asylum seeking children in the UK: A literature review*. Birmingham: National Evaluation of the Children's Fund, University of Birmingham.
- Hegarty, S. (2003). Inclusion and education for all: Necessary partners. In V. Heung & M. Ainscow (Eds.), *Proceedings for the international conference on inclusive education (ICIE 2003 inclusive education: A framework for reform)* (pp 23-29). Centre for Special Needs and Studies in Inclusive Education (CSNSIE), The Hong Kong Institute.
- Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers views of inclusive education: A content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103–116.
- Henderson, D.X., & Barnes, R.R. (2016). Exploring dimensions of social inclusion among alternative learning centres in the USA, *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 726-742.
- Hennessy, K. D., Finkbiner, R., & Hill, G. (2006). The national registry of evidence-based programs and practices: A decision-support tool to advance the use of evidence-based services. *International Journal of Mental Health*, 35(2), 21–34.
- Heptinstall, E., Sethna, V., & Taylor, E. (2004). PTSD and depression in refugee children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13(6), 373–380.
- Hewson, S. (2006). Inside out. Boys' voices: Identity and refugee students in a secondary school. In K. Cadman & K. O'Regan (Eds.), *Tales out of school: Identity and English language teaching* (pp. 34–48). Flinders Park, SA: Australian Council of TESOL Associations.

- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research* (2nd. ed.). New York: Routledge.
- Hodes, M. (2000). Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom. *Child and Adolescent Mental Health*, 5(2), 57–68.
- Hoogesteger, S. (2013). *Een zoektocht naar belonging: valt er onderscheid te maken tussen vluchtelingen en migranten?*. Universiteit Leiden. [https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/21932/BachelorscriptieEen zoektocht naar belonging Sanne Hogesteeger s1040111.pdf?sequence=1](https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/21932/BachelorscriptieEen%20zoektocht%20naar%20belonging%20Sanne%20Hogesteeger%20s1040111.pdf?sequence=1) sayfasından erişilmiştir.
- Hope, J. (2008). One day we had to run: The development of the refugee identity in children's literature and its function in education. *Children's Literature in Education*, 39(4), 295–304.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Maidenhead: Open University Press.
- Hughes, N., & Beirens, H. (2007). Enhancing educational support: Towards holistic, responsive and strength-based services for young refugees and asylum-seekers. *Children & Society*, 21(4), 261–272.
- Humpage, L. (2001). Systemic racism: Refugee, resettlement, and education policy in New Zealand. *Refuge*, 19(6), 33–44.
- Igoa, C. (2013). *The inner world of the immigrant child*. New York, NY: Routledge.
- INEE. (2010). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York: INEE.
- Uluslararası Göç Örgütü [IOM]. (2012). Topcuoğlu, R. A. *Türkiye'de göçmen çocukların profili*. Ankara: Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Önerileri Hızlı Değerlendirme Araştırması.

- Isik-Ercan Z. (2012) In pursuit of a new perspective in the education of children of the refugees: Advocacy for the family. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 3025-3038.
- İçduygu, A. (2000). The politics of international migratory regimes: transit migration flows in Turkey. *International Social Science Journal*. 165(2000), 357-367.
- İçduygu, A., & Toktaş, S. (2002). How do smuggling and trafficking operate via regular border crossings in the Middle East? Evidence from fieldwork in Turkey. *International Migration*, 40(6), 27-54.
- Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V., & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assessment and school psychology: A summary and synthesis. *The California School Psychologist*, 9(1), 9–19.
- Jones, C., & Rutter, J. (1998). *Refugee education: Mapping the field*. Staffordshire, UK: Trentham.
- Kampwirth, T. J. (2003). *Collaborative consultation in the schools: Effective practices for students with learning and behavior problems*. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915–940.
- Kaplan, I. (2009). Effects of trauma and the refugee experience on psychological assessment processes and interpretation. *Australian Psychologist*, 44(1), 6–15.
- Kaprielian-Churchill, I., & Churchill, S. (1994). *The pulse of the world: Refugees in our schools*. Toronto, Canada: OISE.
- Kara, P. & Korkut, R. (2010). Türkiye’de göç, iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi*, 467, 153-162.

- Karatzias, A., Chouliara, Z., Power, K., & Swanson, V. (2006). Predicting general well-being from self-esteem and affectivity: An exploratory study with Scottish adolescents. *Quality of Life Research*, 15(7), 1143–1151.
- Kartal, B., & Basci, E. (2014). Türkiye’ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri, *CBU Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 275-299.
- Katila, S., Meriläinen, S., & Tienari, J. (2010). *Making inclusion work: Experiences from academia around the world*. Cheltenham and Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Keddie, A., (2011a). Supporting minority students through a reflexive approach to empowerment. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 221–238.
- Keddie, A., (2011b). Pursuing justice for refugee students: Addressing issues of cultural (mis)recognition. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 1–16.
- Kia-Keating, M., & Ellis, B.H., (2007). Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging and psychosocial adjustment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(1), 29-43.
- Kiang, L., & Supple, A. J., (2016). Theoretical perspectives on Asian American youth and families in rural and new immigrant destinations. In L. J. Crockett & G. Carlo (Eds.), *Rural ethnic minority youth and families in the United States* (pp. 71-88). New York, NY: Springer International Publishing.
- Kim, H. Y., & Suárez-Orozco, C. (2015). The language of learning: The academic engagement of newcomer immigrant youth. *Journal of Research on Adolescence*, 25(2), 229-245.
- Kirk, J., & Cassity, E. (2007). Minimum standards for quality education for refugee youth. *Youth Studies Australia*, 23(1), 50–56.

- Komarraju, M., Musulkin, S., & Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college students' academic self-concept, motivation, and achievement. *Journal of College Student Development*, 51(3), 332-342.
- Kovinthan, T. (2016). Learning and teaching with loss: Meeting the needs of refugee children through narrative inquiry. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 10(3), 141-155,
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful?. *Support for Learning*. 22(1), 36-42.
- Laguardia, A., & A. Pearl. (2009). Necessary educational reform for the 21st century: The future of public schools in our democracy. *Urban Review*, 41(4), 352-368.
- Leithwood, K. & Riehl, C., (2005). What do we already know about educational leadership? In: W.A. Firestone and C. Riehl, (Eds.). *A new agenda for research in educational leadership* (pp.12-27). New York, NY: Teachers College Press,
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D., (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: a genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324-341.
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815.
- Lindahl, E. (2007). *Gender and ethnic interactions among teachers and students evidence from Sweden* (Working Paper 25), Uppsala, Sweden: Institute for Labour Market Policy Evaluation,. www.ifau.se/Upload/pdf/se/2007/wp07-25.pdf. sayfasından erişilmiştir
- Lingard, B., Mills, M., & Hayes, D. (2000). Teachers, school reform and social justice: Challenging research and practice. *Australian Educational Researcher*, 27(3), 99-115.

- Lingard, B., & Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: Issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 233–244.
- Long, M., Wood, C., Littleton, K., & Passenger, T. (2011). *The psychology of education*. (2nd ed.). Oxon: Routledge.
- Louie, B., & Davis-Welton, K. (2016). Family literacy project: Bilingual picture books by English learners. *The Reading Teacher*, 69(6), 597-606.
- Mansouri, F. Jenkins, L. Morgan, L., & Taouk, M. (2009). The impact of racism upon the health and wellbeing of young Australians. Deakin University the Institute for Citizenship and Globalisation: The Foundation for Young Australians. http://www.fya.org.au/wp-content/uploads/2010/05/Impact_of_Racism_FYA_report.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Mac Ruairc, G., Ottesen, E. & Precey, R., 2013. Leadership for inclusive education: setting the context. In G. Mac Ruairc, E. Ottesen and R. Precey (Eds.). *Leadership for inclusive education: values, vision and voices* (pp. 1-8). Rotterdam: Sense Publishers.
- Martens, R. (2014). Neoliberaa! onderwijs. *Onderwijsinnovatie*, 12–15. <http://hdl.handle.net/1820/5687> sayfasından erişilmiştir.
- Martin, L., & Cobigo, V. (2011). Definitions matter in understanding social inclusion. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(4), 276–282.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31-45.
- McCall, A. L., & Vang, B. (2012). Preparing preservice teachers to meet the needs of Hmong refugee students. *Multicultural Perspectives*, 14(1), 32–37.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers of refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.

- McBrien, J.L. (2011). The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 75-90.
- McEachron, G., & Bhatti, G. (2005). Language support for immigrant children: A study of state schools in the UK and US. *Language, Culture and Curriculum*, 18(2), 164–180.
- McEwan, E. K., & McEwan, J. M. (2003). *Making sense of research*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- McGregor, G., & Mills, M. (2012). Alternative education sites and marginalised young people: I wish there were more schools like this one. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 843–862.
- McMaster, C. (2013). Building inclusion from the ground up: A review of whole school reculturing programmes for sustaining inclusive change. *International Journal of Whole Schooling*, 9(2), 1–24.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. S. (1997). *Research in education: A conceptual introduction*. New York: Longman.
- MacNevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48–63.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Messiou, K. (2006). Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 305–318.

- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: A framework for promoting inclusion*. London: Routledge.
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development?. *Teaching and Teacher Education*, 51, 246–255.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*. 27(1), 45–61.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink?, *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- McCann, T. V., & Clark, E. (2003). Grounded theory in nursing research: Part 1- methodology. *Nurse Research*, 11(2), 7-18.
- Mickan, P., Lucas, K., Davies, B., & Lim, M. (2007). Socialisation and contestation in an ESL class of adolescent African refugees. *Prospect*, 22(2), 4–24.
- Miller, J., J. Mitchell., & J. Brown. (2005). African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: Dilemmas for teachers. *Prospect*, 20(2), 19–33.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve klavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretim-programlari/icerek/72>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Sosyal bilgiler dersi (6-7. sınıflar) öğretim programı ve klavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretim-programlari/icerek/72>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *MEB yabancı uyruklu öğrenciler genelgesi*. http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/genelge_2010_48.pdf at 10.04.2017 sayfasından erişilmiştir.

- Minke, K. M., Bear, G. G., Deiner, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30(2), 152–186.
- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C., & Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 193–212.
- Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In D. Mitchell (Eds.). *Contextualising Inclusive Education* (pp. 1–21). London: Routledge.
- Mittler, P. (2000). From Exclusion to Inclusion. In P. Mittler (Eds.). *Working towards inclusive education: Social contexts* (pp. 1–12). London: David Fulton.
- Moinolnolki, N., & Han, M. (2017). No child left behind: What about refugees?. *Childhood Education*, 93(1), 3-9.
- Morina, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Morrison, G. M., & Allen, M. R. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46(2), 162–169.
- Morrison, S., & Bryan, J. (2014). Addressing the challenges and needs of English-speaking Caribbean immigrant students: Guidelines for school counselors. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 36(4), 440-449.
- Mosselson, J. (2006). Roots & Routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 20-29.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2007). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company website <http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most->

sayfasından erişilmiştir.

- Mujis, D., M. Ainscow, A. Dyson, C. Raffo, S. Goldrick, K. Kerr, C. Lennie., & S. Miles. (2007). *Every child matters – leading schools to promote social inclusion: a study of practice*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Mthethwa-Sommers, S., & Kisiara, O. (2015). Listening to students from refugee backgrounds: lessons for education professionals. *Perspectives on Urban Education*, 12 (1), 1-11.
- Naidoo, L. (2011). What works? AA program of best practice for supporting the literacy needs of refugee high school students. *Literacy Learning: the Middle Years*, 19(1), 29–38.
- Naidoo, L. (2013). Refugee Action Support: an interventionist pedagogy for supporting refugee students’ learning in Greater Western Sydney secondary schools, *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 449-461.
- Naidoo, L. (2015). Educating refugee-background students in Australian schools and universities. *Intercultural Education*, 26(3), 210–217.
- Nash, & Associates. (2015). *Refugee students’ needs assessment survey* (Report 2015). https://www.sandiegounified.org/sites/default/files_link/district/files/cyt/Refugee%20Student%20Needs%20Assessment%20Report%202015%20San%20Diego%20Unified.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- National Child Traumatic Stress Network: Refugee Trauma Taskforce. (2005). *Mental health interventions for refugee children in resettlement: White paper II*. Los Angeles: National Center for Child Traumatic Stress.

- National Education Association (NEA). (2008). *Parent, family, community involvement in education*, (Washington: Policy brief, 11), www.nea.org/assets/docs/PB11_ParentInvolvement08.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Reading, UK: Addison Wesley.
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2005). *Community psychology: In pursuit of liberation and well-being*. New York: Palgrave MacMillan.
- Ngo, B. (2010). Doing diversity at dynamic high: Problems and possibilities of multicultural education in practice. *Education and Urban Society*, 42(4), 473–495.
- Noam, G., Oppedal, B., Idsoe, T., & Panjwani, N. (2014). Mental health problems and school outcomes among immigrant and non-immigrant early adolescents in Norway. *School Mental Health*, 6(4), 279-293.
- Nusche, D. (2009). *What works in migrant education? a review of evidence and policy options*. (OECD Education Working Paper No. 22), Paris: OECD Publishing,
- Nykiel-Herbert, B. (2010). Iraqi refugee students: from a collection of aliens to a community of learners. The role of cultural factors in the acquisition of literacy by Iraqi refugee students with interrupted formal education, *Multicultural Education*, 17(3), 2-14.
- Nwosu, O. C., & Barnes, S. L. (2014). Where difference is the norm: Exploring refugee student ethnic identity development, acculturation, and agency at Shaw Academy. *Journal of Refugee Studies*, 27(3), 1–23.
- OECD. (2006). *Where immigrants succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*, Paris: OECD publishing.
- Office of the United Nations High Commissioner for Refugees Statistics (UNHCR). (2016). 2016 UNHCR Türkiye Aylık İstatistikleri. [http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/tr\(50\).pdf](http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/tr(50).pdf) sayfasından erişilmiştir.

Office of the United Nations High Commissioner for Refugees Statistics (UNHCR). (2017). Syria Regional Refugee Response. <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224> sayfasından erişilmiştir.

Office of the United Nations High Commissioner Statistics (UNHCR). (2017). The world in numbers. http://popstats.unhcr.org/en/overview#_ga=2.104027650.38770220.1497903019-853891344.1497903019 sayfasından erişilmiştir.

Office of the United Nations High Commissioner Statistics (UNHCR). (2017). Figures at a Glance. <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> sayfasından erişilmiştir.

O'Hanlon, C., & G. Thomas (Eds). (2004). *Editors preface in inclusion: The dynamic of school improvement*. Buckingham: Open University.

Olliff, L (2007) *Settling in: How do refugee young people fair within Australia's settlement system?*. Melbourne: Centre for Multicultural Youth Issues, <http://www.cmyi.net.au/ResearchandPolicy>. sayfasından erişilmiştir.

Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. In 2nd Revised L. Florian (Ed.). *The sage handbook of special education* (pp. 149–169). London: Sage.

Oyserman, D., Brickman, D., & Rhodes, M. (2007). Racial-ethnic identity: Content and consequences for African American, Latino and Latina youth. In A. Fuligni (Ed.), *Contesting stereotypes and creating identities: Social categories, social identities and educational participation* (pp. 91–114). New York: Russell Sage.

Öztürk, C., & Deveci, H. (2011). *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları*. C. Öztürk (Ed.), Ankara: Pegem.

- Pantić, N., Closs, A., & Ivošević, V. (2011). *Teachers for the Future. Teacher development for inclusive education in the Western Balkans*. Turin: European Training Foundation.
- Patton, M.Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.), Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Pavri, S. & Monda-Amaya, L. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional Children*, 67(3), 391-411.
- Paxton, G., Smith, N., Win, A. K., Mulholland, N., & Hood, S. (2011). *Refugee status report: A report on how refugee children and young people in victoria are faring*. Melbourne: Department of Education and Early Childhood Development (DEECD).
- Peters, M. A., & Besley, T.A.C. (2014). Social exclusion/ inclusion: Foucault's analytics of exclusion, the political ecology of social inclusion and the legitimization of inclusive education, *Open Review of Educational Research*, 1(1), 99-115.
- Phelps, T. M. (2014, May 8). School bias against immigrant children called “troubling.” *The Los Angeles Times*. <http://www.latimes.com/nation/la-na-holder-schools-immigrants-20140509-story.html> sayfasından erişilmiştir.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399–407.
- Plunkett, S. W., Henry, C. S., Houlberg, B. J., Sands, T., & Abarca-Mortensen, S. (2008). Academic support by significant others and educational resilience in mexican-origin ninth grade students from intact families. *The Journal of Early Adolescence*, 28(3), 333–355.

- Porche, M. V., L. R. Fortuna, J. Lin, & M. Alegria. (2011). Childhood trauma and psychiatric disorders as correlates of school dropout in a national sample of young adults. *Child Development, 82*(3), 982–998.
- Priest, N., Walton, Judith., White, F., Kowal, E., Baker, Alison., & Paradies, Y. (2014). Understanding the complexities of ethnic-racial socialization processes for both minority and majority groups: a 30-year systematic review. *International Journal of Intercultural Relations, 43*(B), 139-155.
- Prior, M.A., & Niesz, T. (2013). Refugee children's adaptation to American early childhood classrooms: A narrative inquiry. *The Qualitative Report, 18*(20), 1-17.
- Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school. *Australian Educational Researcher, 39*(2), 125–141.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nitel ve nicel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rana, M., Qin, D. B., Bates, L., Luster, T., & Saltarelli, A. (2011). Factors related to educational resilience among Sudanese unaccompanied minors. *Teachers College Record, 113*(9), 2080-2114.
- Reakes, A. (2007). The education of asylum seekers: Some UK studies. *Research in Education 77*(1), 92–107.
- Reçber, S. (2014). Hayatin yok yerindekiler: Mülteciler ve sığınmacılar. VI. Sosyal İnsan Hakları Ulusal Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. <http://www.sosyalhaklar.net/2014/bildiriler/recber.pdf>. sayfasından edinilmiştir.
- Reindal, S. M. (2016). Discussing Inclusive Education: An Inquiry into Different Interpretations and a Search for Ethical Aspects of Inclusion Using the Capabilities Approach. *European Journal of Special Needs Education, 31*(1), 1-12.

- Reyes, P., & Wagstaff, L. (2005). How does leadership promote successful teaching and learning for diverse students. In W. Firestone and C. Riehl (Eds.) *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 101–118). New York, NY: Teachers College Press.
- Richardson, J. W. (2008). From risk to resilience: Promoting school-health partnerships for children. *International Journal of Educational Reform*, 17(1), 19–36.
- Riggs, N. R., Shin, H.-S., Unger, J. B., Spruijt-Metz, D., & Pentz, M. A. (2014). Prospective associations between bilingualism and executive function in Latino children: Sustained effects while controlling for acculturation. *Journal of Immigrant and Minority Health*. 16 (5), 914-921.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Rong, X., & Brown, F. (2002). Socialization, culture, and identities of Black immigrant children: What educators need to know and do. *Education and Urban Society*, 34(2), 247-273.
- Rose, H., Daiches, A., & Potier, J. (2012). Meaning of Social inclusion to Young People not in Employment, Education or Training. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 22(3), 256–268.
- Rossiter, M. J., & Rossiter, K. R. (2009). Diamonds in the rough: Bridging gaps in supports for at-risk immigrant and refugee youth. *Journal of International Migration and Integration*, 10(4), 409-429.
- Rousseau, C., & Heusch, N. (2000). The trip: A creative expression project for refugee and immigrant children. *Art Therapy*, 17(1), 31–40.

- Rousseau, C., Drapeau, A., & Platt, R. (2004). Family environment and emotional and behavioural symptoms in adolescent Cambodian Refugees: Influence of time, gender, and acculturation. *Medicine, Conflict and Survival*, 20(2), 151–65.
- Rousseau, C., & J. Guzder. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics Of North America*, 17(3), 533–549.
- Rouse, M., & Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: A study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85.
- Roxas, K. (2010). Who really wants “the tired, the poor, and the huddled masses” anyway?: Teachers’ use of cultural scripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 65-73.
- Rowen, N. & Gosine, K. (2006). Support that matters: A community-based response to the challenge of raising the academic achievement of economically vulnerable youth. In D. Armstrong & B. McMahon (Eds.), *Inclusion in urban educational environments: Addressing issues of diversity, equity, and social justice* (pp. 277-299). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Rutter, J. (2003). *Supporting refugee children in 21st century Britain – A compendium of essential information*. Stokeon-Trent: Trentham Books.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Ryan, J., (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17.
- Sakız, H., & Woods, C. (2014). From thinking to practice: School staff views on disability inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 135-152.
- Sakız, H., & Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: Current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 21-35.

- Sakız, H. (2016). Thinking change inclusively: Views of educational administrators on inclusive education as a reform initiative, *Journal of Education and Training Studies*, 4 (5), 64-75.
- Salend, S., & Duhaney, L. (1999). The impact of inclusion with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- Santiago, C. D., Gudiño, O. G., Baweja, S., & Nadeem, E. (2014). Academic achievement among immigrant and US-born Latin adolescents: Associations with cultural, family and acculturation factors. *Journal of Community Psychology*, 42(6), 735-747.
- Santoro, N. (2009). Teaching in culturally diverse contexts: What knowledge about ‘self’ and ‘others’ do teachers need?. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 33–45.
- Sapon-Shevin, M. (2003). Inclusion: A matter of social justice. *Teaching All Students*, 61 (2), 25–28.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1): 51–68.
- Sawhney, S. (2015). Unpacking the nature and practices of inclusive education: the case of two schools in Hyderabad, *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 887-907.
- Schweitzer, R., Melville F., Steel Z., & vd.,. (2006) Trauma, post-migration living difficulties, and social support as predictors of psychological adjustment in resettled Sudanese refugees. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(2)179-188.
- Schweitzer, R., Steel, Z., & Steel, Z. (2008). Researching refugees: methodological and ethical considerations. In P. Liamputtong (Ed.), *Doing Cross-Cultural Research : Ethical and Methodological Perspectives*. (pp. 87–101). Netherlands: Springer.
<http://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-8567-3#page=113> sayfasından erişilmiştir.

- Schneeweis, N. (2011), Educational institutions and the integration of migrants. *Journal of Population Economics*, 24(4), 1281–1308.
- Schoolleidersregister PO. (2016). Nieuwe kinderen, nieuwe kennis: Uitdagingen voor schoolleiders bij de opvang van kinderen van vluchtelingen. *Utrecht*, 1–23. <http://www.fvov.nl/wp-content/uploads/2016/02/W-20160211> sayfasından erişilmiştir.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar, *SDU Faculty of Arts and Sciences Journal of Social Sciences*, 31, 267-305.
- Shaw, J. (2003). Children exposed to war/terrorism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(4), 237–246.
- Shields, C. M., Mazawi, A. E., & Bishop, R. (2005). *Pathologizing practices: The impact of deficit thinking on education*. New York: P. Lang.
- Shimoni, R., Este, D., & Clark, D. E. (2003). Paternal engagement in immigrant and refugee families. *Journal of Comparative Family Studies*, 34(4), 555-568.
- Short, D. J., & Boyson, B. A. (2012). *Helping newcomer students succeed in secondary schools and beyond*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Sidhu, R., & Taylor, S. (2007). Education provision for refugee youth: Left to chance. *Journal of Sociology*, 43(3), 283–300.
- Sidhu, R., & Taylor, S. (2009). The trials and tribulations of partnerships in refugee settlement services in Australia. *Journal of Education Policy*, 24(6), 655–672.
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In D. Cipollone, J. Crisp & C. Talbot (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries* (pp. 1–83). Lausanne, Switzerland: Presses Centrales Lausanne.
- Sinclair, M. (2007). *Education in emergencies in Increasing access and the right to quality education*. Commonwealth Education Partnerships.

<https://pdfs.semanticscholar.org/b0d4/64624fdb846dbbb66f5e0174dc3ec9b7c501.pdf>

sayfasından erişilmiştir.

Singal, N. (2005). Mapping the field of inclusive education: A review of the Indian literature. *International Journal of Inclusive Education*, 9(4), 331-350.

Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2005). Components of school engagement among african american adolescents. *Applied Developmental Science*, 9(1): 5–13.

Skrtic, T. M. (Ed.). (1995). *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity*. New York:Teachers College Press.

Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2–3): 167–177.

Slee, R. (2011). *The irregular school*. London, UK: Routledge.

Smith, M. M. (2006). *Making inclusion work for more gifted and able learners*. London and New York: Routledge.

Spreen, CA., & Vally, S. (2012). Monitoring the right to education for refugees, migrants and asylum seekers. *Southern African Review of Education*, 18(2): 71-89.

Staehr, M. A. (2001). Psycho education with Kosovo Albanian refugee children. *Psyke & Logos*, 22, 127-146.

Stake, R.E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. London: The Guilford Press.

Steele, W. (2002). Trauma's impact on learning and behavior: A case for interventions in schools. *Trauma and Loss: Research and Interventions*, 2(2): 34–47.

Stewart, J. (2011). *Supporting refugee children: Strategies for teachers*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.

- Stewart, J. (2012). Transforming schools and strengthening leadership to support the educational and psychosocial needs of war-affected children living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(3), 172–189.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage.
- Strekalova, E., & Hoot, J. (2008). What is special about special needs of refugee children? Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 16(1), 21-24.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suarez-Orozco, C. (2004). Formulating identity in a globalized world. In M. Suárez-Orozco & D. Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp. 173–202). Berkeley, CA: University of California Press.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., & Todorova, I. (2007). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suarez-Orozco, C., & Carhill, A. (2008), Afterword: New directions in research with immigrant families and their children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 121, 87–104.
- Suarez-Orozco, Carola, Marcelo M. Suarez-Orozco & Irina Todorova, (2008). *Learning In a New Land: Immigrant Students in American Society*, Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press,
- Sujoldzic, A., Peternel, L., Kulenovic, T., & Terzic, R. (2006). Social determinants of health: A comparative study of Bosnian adolescents in different cultural contexts. *Collegium Antropologicum*, 30(4), 703–711.
- Swiftschools.org., (2015). *SWIFT schools*. <http://www.swiftschools.org> sayfasından erişilmiştir.

- Szente J, Hoot, J., & Taylor D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1) 15-20.
- Şeker, B.D., & Aslan, Z. (2015). Refugee Children in the Educational Process: An Social Psychological Assessment, *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- Tao S. (2013). Why are teachers absent? Utilising the Capability Approach and Critical Realism to explain teacher performance in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 33(1), 2-14.
- Tapasak, R., & Walther-Thomas, C. (1999). Evaluation of a first-year inclusion program: Student perceptions and classroom performance. *Remedial and Special Education*, 20(4), 216-226.
- Tasmanian Education Department. (2008). *Tasmanian curriculum: Inclusive education*. [http:// www.education.tas.gov.au/curriculum/needs/inclusive](http://www.education.tas.gov.au/curriculum/needs/inclusive) sayfasından erişilmiştir.
- Tayebjee, Z. (2005). *Young refugees in australia and their english language needs*. Paper presented at Hopes Fulfilled or Dreams Shattered? From Resettlement to Settlement Conference, Centre for Refugee Research. Avusturalya, November 2005. <http://www.crr.unsw.edu.au/documents/Young%20Refugees%20and%20Language%20Needs.pdf>. sayfasından alınmıştır.
- Taylor, S. C., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56.
- Taylor, Z. E., Larsen-Rife, D., Conger, R. D., & Widaman, K. F. (2012). Familism, inter-parental conflict, and parenting in Mexican-origin families: A cultural- contextual framework. *Journal of Marriage and Family*, 74(2), 312-327.

- Tomaševski, K. (2001) *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable* (No. 3). Sida, Gothenburg: Swedish International Development Cooperation Agency.
- Turton, D. (2003). *Conceptualising forced migration*. (Working Paper 12). Refugee Studies Centre: Working Paper Series.
- Tyrer, R. A., & Fazel, M. (2014). School and community- based interventions for refugee and asylum seeking children: A systematic review. *PLOS ONE*, 9(2), 1-12,
- UNESCO. (1990). *World Declaration on Education For All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (1994a). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (1994b). *Education for all summit of nine high-population countries: final report Paris*, UNESCO on behalf of the three sponsoring agencies: UNICEF, UNFPA and UNESCO.
- UNESCO. (2001). *The Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2004) *Education for All: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. France: UNESCO Publishing. <http://unesdoc.unesco.org>. sayfasından erişilmiştir.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2000). *The UNHCR global report 1999*. New York, NY: Oxford University Press.

United Nations High Commission for Refugees (UNHCR). (2007). *Education strategy 2007–2009: Policy, challenges and objectives*. Geneva: UNHCR.

United Nations High Commission for Refugees (UNHCR). (2008). *A community-based approach in UNHCR operations*. Geneva: UNHCR.

United Nations High Commission for Refugees (UNHCR). (2010). *2010 Education CNA in urban areas*. Geneva: UNHCR.

United Nations High Commission for Refugees (UNHCR). (2012). *Education strategy 2012-2016*. Geneva: UNHCR.

United Nations High Commission for Refugees (UNHCR). (2014a). *Facts and figures about Refugees*. <http://www.unhcr.org.uk/about-us/key-facts-and-figures.html> sayfasından erişilmiştir.

United Nations High Commission for Refugees (UNHCR). (2014b). *UNHCR global trends 2013: war's human cost*. Geneva: UNHCR.

United Nations High Commission for Refugees (UNHCR). (2015). *Worldwide displacement hits all time high as war and persecution increase*. <http://www.unhcr.org/558193896.html> sayfasından erişilmiştir.

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2014). *Press release: With 15 million children caught up in major conflicts, UNICEF declares 2014 a devastating year for children*. http://www.unicef.org/media/media_78058.html. sayfasından erişilmiştir.

United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. http://www.unicef.org/crc/index_30197.html sayfasından erişilmiştir.

- United Nations. (2016). *244 million international migrants living abroad worldwide, new UN statistics reveal*. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2016/01/244-million-international-migrants-living-abroad-worldwide-new-un-statistics-reveal/> sayfasından erişilmiştir.
- United Nations High Commission for Refugees. (UNHCR). (2010b.) *2009 Global trends. refugees, asylum seekers, returnees and internally displaced and stateless persons*. <http://www.unhcr.org/statistics/populationdatabase>. sayfasından erişilmiştir.
- Uptin, J., Wright, J., & Harwood, V. (2013). It felt like I was a black dot on white paper: Examining young former refugees' experience of entering Australian high schools. *Australian Educational Researcher*, 40(1), 125–137.
- Uptin, J., Wright, J., & Harwood, V. (2016). Finding education: Stories of how young former refugees constituted strategic identities in order to access school, *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 598-617.
- Varcoe, L., & C. Boyle. (2014). Pre-service primary teachers attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337.
- Vavrus, F., & Bartlett, L. (2013). *Teaching in tension: International pedagogies, national policies, and teachers practices in Tanzania*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Verkuyten, M., & Steenhuis, A. (2005). Preadolescents understanding and reasoning about asylum seeker peers and friendships. *Applied Developmental Psychology*, 26(6), 660–679.
- Villegas, A.M., Strom, K., & Lucas, T. (2012). Closing the racial/ethnic gap between students of color and their teachers: An elusive goal. *Equity and Excellence in Education*, 45(2), 283-301.

- VFST. (2004). *School's In for Refugees: Whole school guide to refugee readiness*. Melbourne.http://www.goodrunsolutions.com.au/resources/downloads/links/PDF_REFUGEES_-_Guide_to_school_rediness.pdf. sayfasından alınmıştır.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, O. (2013). Türkiye kamplarında Suriyeli sığınmacılar: Sorunlar, beklentiler, Türkiye ve gelecek algısı. *Journal of Sociological Research*, 16(1), 141-169.
- Xu, Q. (2007). A child-centered refugee resettlement program in the United States. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 5(3), 37–59.
- Xu, Y., & Filler, J. (2008). Facilitating family involvement and support for inclusive education. *The School Community Journal*, 18(2), 53–72.
- Wahlstrom, K. (2015). Are we there yet? Examining the principal's role in the integration of Hmong refugee children into elementary schools. *Journal of Southeast Asian American Education and Advancement*, 3(1), 1-17.
- Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319–356.
- Waldron, N.L., McLeskey, J., & Redd, L. (2011). Setting the direction: the role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal Of Special Education Leadership*, 24(2), 51–60.
- Walker, A., Shafer, J., & Liams, M. (2004). Not in my classroom: Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 130–160.

- Walton, E. (2014). Global Concerns and Local Realities: The Making Education Inclusive Conference in Johannesburg, *Intervention in School and Clinic*, 1–5.
- Warnock, M. (2005). *Special educational needs: A new look*. (Impact pamphlet 11). London: The Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Watkins, P. (2011). *The Quality Debate*. Rosebank: Global Campaign for Education.
- Watson, L. (2009, July). *The challenge of social inclusion for Australian schooling*. Paper presented at the Australian social policy conference, University of New South Wales, Kensington.
- 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.
- Wilkinson, L. (2002). Factors influencing the academic success of refugee youth in Canada. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 173–193.
- Wilson, L. (2006). Developing a model for the measurement of social inclusion and social capital in regional Australia. *Social Indicators Research*, 75(3), 335–360.
- Wilson, R. M., Murtaza, R., & Shakya, Y. B. (2010). Pre-migration and post-migration determinants of mental health for newly arrived refugees in Toronto. *Canadian Issues*, 45, 45–49.
- Winthrop, R., & Kirk, J. (2005). Teacher development and student well-being. *Forced Migration Review*, 22, 18–21.
- Winzer, M. A., & K. Mazurek (Eds.). (2000). *Special education in the 21 century: Issues of inclusion and reform*. Washington: Gallaudet University Press.
- Woodcock, J. (2002). Practical approaches to work with refugee children. In K. N. Dwivedi (Ed.), *Meeting the needs of ethnic minority children: Including refugee, black and mixed parentage children* (pp. 264–282). London, England: Jessica Kingsley.

- Woods, A. (2009). Learning to be literate: Issues of pedagogy for recently arrived refugee youth in Australia. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6(1-2), 81-101.
- Wyn, J. (2007). Learning to become somebody well: Challenges for educational policy. *Australian Educational Researcher*, 34(3), 35–52.
- Quinton, S. (2013). Good teachers embrace their students' cultural backgrounds. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2013/11/good-teachers-embrace-their-students-cultural-backgrounds/281337/>. sayfasından erişilmiştir.
- Zengaro, F., Ali, M., & Zengaro, S. (2016). Academic and community identities: A study of Kurdish and Somali refugee high school students. *Journal of Research Initiatives*, 27(2), 234-250.
- Zhou, M. (1997). Growing up American: The challenge confronting immigrant children and children of immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23, 63–95.

EKLER



EK 1. ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME VE DAVET MEKTUBU

Bu çalışmada, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcı eğitim) okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmaktadır. Sizi “Sosyal bilgiler Dersinde Sığınmacılara yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi” adlı çalışmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin sınıflarındaki günlük rutin pratikleri aracılığıyla ait olma anlayışı ve eşit bir öğretme-öğrenme çevresi oluşturmayı amaçlar. Çalışmada öğretmenler, okul müdürleri ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacak ve sınıfların olağan durumu gözlemlenecektir. Bu zaman sürecinde sizden aşağıdaki konularda yardımcı olmanız rica edilmektedir:

- Gözlem sürecinde, sınıfınızdaki kapsayıcı eğitime ilişkin öğretim pratiklerinin gözlenmesi (Bu süreçte sınıfınızda aktif bir katılımcı olmadan, pasif bir gözlem yapılacaktır).
- Sınıfınızdaki gözlem faaliyetinin öncesinde ve sonrasında sizinle görüşme yapmaya katılım. (Görüşmeler yüz yüze yapılacaktır. Görüşmeler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim pratikleri bağlamında, deneyimleri ve anlayışlarına yönelik olacaktır. Görüşmeler sizin için uygun bir zamanda ve yerde yapılacaktır).

Çalışmadan elde edilecek veriler sadece akademik amaçlı kullanılacaktır. Görüşmede sınıfınızdaki öğrencilere ve size ilişkin rumuz isimler kullanılacaktır. Çalışmada okul, öğretmen, öğrenci ve veli ismi belirtilmeyecektir. Görüşmeye katılmayabilir veya görüşme esnasında istemediğiniz soruları cevaplamayabilirsiniz. Görüşme formunun bir kopyası size verilecektir. Bu çalışmaya katılmanız sosyal bilgiler eğitimi alanına ve sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim literatürüne katkı sağlayacaktır. Çalışmaya desteğinizden dolayı çok teşekkür ederim.

Saygılarımla
Arş. Gör. Erdal Yıldırım
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

Davet mektubundaki çalışmaya ilişkin istek, koşul ve güvenlik önlemlerini okudum ve anladım. Aşağıda bu çalışmaya katılmak istediğinizi belirten isim, imza ve tarih yer almaktadır.

İsim.....
İmza.....
Tarih.....

EK 2. OKUL MÜDÜRÜ BİLGİLENDİRME VE DAVET MEKTUBU

Bu çalışmada, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcı eğitim) okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmaktadır. Sizi “Sosyal bilgiler Dersinde Sığınmacılara yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi” adlı çalışmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin sınıflarındaki günlük rutin pratikleri aracılığıyla ait olma anlayışı ve eşit bir öğretme-öğrenme çevresi oluşturmayı amaçlar. Çalışmada öğretmenler, okul müdürleri ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacak ve sınıfların olağan durumu gözlemlenecektir. Bu zaman sürecinde sizden aşağıdaki konularda yardımcı olmanız rica edilmektedir:

- Çalışmada Okul yönetiminden sorumlu olmanız nedeniyle okulunuzdaki kapsayıcı eğitim anlayışı, farkındalığı ve yaşanan sorunlara yönelik sizlerle görüşme yapılacaktır.
- Görüşmeler yüz yüze, sizin için uygun bir zamanda ve yerde yapılacaktır.

Çalışmadan elde edilecek veriler sadece akademik amaçlı kullanılacaktır. Görüşmede okuldaki öğrencilere ve size ilişkin rumuz isimler kullanılacaktır. Çalışmada okul, öğretmen, öğrenci ve veli ismi belirtilmeyecektir. Görüşmeye katılmayabilir veya görüşme esnasında istemediğiniz soruları cevaplamayabilirsiniz. Görüşme formunun bir kopyası size verilecektir. Bu çalışmaya katılmanız sosyal bilgiler eğitimi alanına ve sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim literatürüne katkı sağlayacaktır. Çalışmaya desteğinizden dolayı çok teşekkür ederim.

Saygılarımla
Arş. Gör. Erdal Yıldırım
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

Davet mektubundaki çalışmaya ilişkin istek, koşul ve güvenlik önlemlerini okudum ve anladım.

Aşağıda bu çalışmaya katılmak istediğinizi belirten isim, imza ve tarih yer almaktadır.

İsim.....

İmza.....

Tarih.....

EK 3. VELİ BİLGİLENDİRME VE DAVET MEKTUBU

Bu çalışmada, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcı eğitim) okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmaktadır. Sizi “Sosyal bilgiler Dersinde Sığınmacılara yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi” adlı çalışmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Kapsayıcı Eğitim, öğretmenlerin sınıflarındaki günlük rutin pratikleri aracılığıyla ait olma anlayışı ve eşit bir öğretme-öğrenme çevresi oluşturmayı amaçlar. Çalışmada öğretmenler, okul müdürleri ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacak ve sınıfların olağan durumu gözlemlenecektir. Bu zaman sürecinde sizden aşağıdaki konularda yardımcı olmanız rica edilmektedir:

- Çalışmada öğrenci velisi olmanız nedeniyle sorumlu olduğunuz öğrenciye yönelik sınıflarda yapacağım kapsayıcı eğitime ilişkin öğretim pratiklerinin gözlenmesine ve öğrenci ile yapacağım görüşmelere izin vermenizi rica ediyorum.
- Öğrenciniz ile yapacağım görüşmeler yüz yüze uygun bir zaman ve yerde yapılacaktır.

Çalışmadan elde edilecek veriler sadece akademik amaçlı kullanılacaktır. Görüşmede öğrencilere ve size ilişkin rumuz isimler kullanılacaktır. Çalışmada okul, öğretmen, öğrenci ve veli ismi belirtilmeyecektir. Görüşme formunun bir kopyası size verilecektir. Bu çalışmaya velisi olduğunuz öğrencinin katılımına izin vermeniz sosyal bilgiler eğitimi alanına ve sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim literatürüne katkı sağlayacaktır. Çalışmaya desteğinizden dolayı çok teşekkür ederim.

Saygılarımla
Arş. Gör. Erdal Yıldırım
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

Davet mektubundaki çalışmaya ilişkin istek, koşul ve güvenlik önlemlerini okudum ve anladım. Aşağıda bu çalışmaya öğrencinizin katılmasını onayladığınıza yönelik isim, imza ve tarih yer almaktadır.

İsim.....

İmza.....

Tarih.....

EK 4. ÖĞRENCİ BİLGİLENDİRME VE DAVET MEKTUBU

Bu çalışmada, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcı eğitim) okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmaktadır. Sizi “Sosyal bilgiler Dersinde Sığınmacılara yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi” adlı çalışmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin sınıflarındaki günlük rutin pratikleri aracılığıyla ait olma anlayışı ve eşit bir öğretme-öğrenme çevresi oluşturmayı amaçlar. Çalışmada öğretmenler, okul müdürleri ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacak ve sınıfların olağan durumu gözlemlenecektir. Bu zaman sürecinde sizden aşağıdaki konularda yardımcı olmanız rica edilmektedir:

- Gözlem sürecinde, sınıfınızda kapsayıcı eğitime ilişkin öğretim pratiklerinin gözlenmesi ve (Bu süreçte sınıfınızda aktif bir katılımcı olmadan, pasif bir gözlem yapılacaktır).
- Sınıfınızda kapsayıcı eğitim pratiklerine yönelik yapacağım görüşmelere katılımı onaylamanız rica edilmektedir. Görüşmeler yüz yüze sizin için uygun bir zamanda ve yerde yapılacaktır.

Çalışmadan elde edilecek veriler sadece akademik amaçlı kullanılacaktır. Görüşmede size ilişkin rumuz isimler kullanılacaktır. Çalışmada okul, öğretmen, öğrenci ve veli ismi belirtilmeyecektir. Görüşmeye katılmayabilir veya görüşme esnasında istemediğiniz soruları cevaplamayabilirsiniz. Görüşme formunun bir kopyası size verilecektir. Bu çalışmaya velisi olduğunuz öğrencinin katılımına izin vermeniz sosyal bilgiler eğitimi alanına ve sığınmacı ve mülteci öğrencilere yönelik Kapsayıcı Eğitim literatürüne katkı sağlayacaktır. Çalışmaya desteğinizden dolayı çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Arş. Gör. Erdal Yıldırım

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi

Davet mektubundaki çalışmaya ilişkin istek, koşul ve güvenlik önlemlerini okudum ve anladım. Aşağıda bu çalışmaya katılmak istediğimi belirten isim, imza ve tarih yer almaktadır.

İsim.....

İmza.....

Tarih.....

EK 5. REHBER ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME VE DAVET MEKTUBU

Bu çalışmada, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcı eğitim) okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmaktadır. Sizi “Sosyal bilgiler Dersinde Sığınmacılara yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi” adlı çalışmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin sınıflarındaki günlük rutin pratikleri aracılığıyla ait olma anlayışı ve eşit bir öğretme-öğrenme çevresi oluşturmayı amaçlar. Çalışmada öğretmenler, okul müdürü ve yardımcıları, rehber öğretmenler ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacak ve sınıfların olağan durumu gözlemlenecektir. Bu zaman sürecinde sizden aşağıdaki konularda yardımcı olmanız rica edilmektedir:

- Çalışmada rehber öğretmen olmanız nedeniyle okulunuzdaki kapsayıcı eğitim anlayışı, farkındalığı ve yaşanan sorunlara yönelik sizlerle uygun zamanda ve yerde yapılacak yüz yüze görüşmelere katılmayı onaylamanız rica edilmektedir.

Çalışmadan elde edilecek veriler sadece akademik amaçlı kullanılacaktır. Görüşmede okuldaki öğrencilere ve size ilişkin rumuz isimler kullanılacaktır. Çalışmada okul, öğretmen, öğrenci ve veli ismi belirtilmeyecektir. Görüşmeye katılmayabilir veya görüşme esnasında istemediğiniz soruları cevaplamayabilirsiniz. Görüşme formunun bir kopyası size verilecektir. Bu çalışmaya velisi olduğunuz öğrencinin katılımına izin vermeniz sosyal bilgiler eğitimi alanına ve sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim literatürüne katkı sağlayacaktır. Çalışmaya desteğinizden dolayı çok teşekkür ederim.

Saygılarımla
Arş. Gör. Erdal Yıldırım
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

Davet mektubundaki çalışmaya ilişkin istek, koşul ve güvenlik önlemlerini okudum ve anladım. Aşağıda bu çalışmaya katılmak istediğinizi belirten isim, imza ve tarih yer almaktadır.

İsim.....

İmza.....

Tarih.....

EK 7. ÖĞRETMENLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

1. Sığınmacı çocukların bulunduğu okullarda ve sınıflarda kendinizi nasıl yeterli hale getirirsiniz?
2. Sınıfınızdaki sığınmacı çocukların eğitimi için ayrıca bir planlama yapar mısınız?
3. Sınıflarda karşılıklı anlayışı nasıl geliştirirsiniz?
4. Sınıfınızdaki sığınmacı öğrencilerin saygısızlık ya da dışlanma anlarına şahit olduğunuzda hangi öğretim stratejilerini kullanırsınız? Lütfen buna birkaç örnek verebilir misiniz?
5. Sığınmacı öğrencilerin katılımını farklı durumlarda nasıl çeşitli hale getirirsiniz?
6. Sınıfta farklı deneyimlerin, tarihlerin ya da farklı kültürel geçmişlerin tartışılmasını nasıl cesaretlendirirsiniz?
7. Sosyal bilgiler ders ve etkinlik kitaplarının sığınmacı öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerine katılmaları için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer yeterli olmadığını düşünüyorsanız yeterli hale hale getirmek için neler önerirsiniz?
8. Sınıfınızdaki sığınmacı öğrencilerin öğretmenler, idareciler, öğrenciler ve hizmetliler tarafından dikkate alındığı, kapsandığı ve değer verildiğini düşünüyor musunuz? Nasıl?
9. Sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin sığınmacı öğrencilerin kapsanmalarına uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
10. Sosyal bilgiler derslerinde sığınmacı öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi için hangi yöntem, strateji ve teknikleri sıklıkla kullanırsınız? Neden?
11. Sığınmacı öğrencilerin kendi tarihleri, deneyimleri ve kültürlerini açıklamaya yönelik bir sınıf ortamı oluşturur musunuz? Nasıl?
12. Öğrencilerin sığınmacı öğrencilerin görüşlerine, düşüncelerine ve kültürel kimliklerine saygı göstermelerine yönelik bir sınıf ortamı oluşturur musunuz? Nasıl?
13. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta yaşanan etkinliklere ve diyaloglara katılımlarını kolaylaştırmak için bir sınıf ortamı oluşturur musunuz? Nasıl?

EK 8. REHBER ÖĞRETMEN İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

1. Okuldaki rolünüzü açıkla mısınız?
2. Okulunuz da kaç tane sığınmacı çocuk eğitim-öğretim görüyor?
3. Sığınmacı öğrencilerin özellikleri, geçim durumları, arkadaşları ile iletişimleri ve ders başarıları nasıl?
4. Kendilerini nasıl tanımlıyorlar?
5. Okuldaki ve okul dışındaki çevreye uyumları nasıl?
6. Arkadaşları ve öğretmenleri onlara nasıl bakıyor?
7. Okul-aile iş birliği nasıl?
8. Toplumdaki imajları nasıl?
9. Okulunuzda kapsayıcı eğitime nasıl katkı sağlıyorsunuz ve buna yönelik örnekleriniz nelerdir?
10. Okulunuzdaki sığınmacı çocukların eğitimi için ayrıca bir planlama yapar mısınız?
11. Size göre kapsayıcı eğitim neye benziyor?
12. Okulunuzdaki karşılıklı anlayışı nasıl geliştirirsiniz?
13. Okulunuzdaki sığınmacı öğrencilerin saygısızlık ya da dışlanma anlarına şahit olduğunuzda nasıl tepki verdiniz, bunun tekrar etmemesi için hangi önleyici tedbirler aldınız? Lütfen buna birkaç örnek verebilir misiniz?

EK 9. OKUL MÜDÜRÜ İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

1. Okuldaki rolünüzü açıkla mısınız?
2. Okulunuzdan bahsedebilir misiniz?
3. Okulunuzda kapsayıcı eğitime nasıl katkı sağlıyorsunuz ve buna yönelik örnekleriniz nelerdir?
4. Okulunuzdaki sığınmacı çocukların eğitimi için ayrıca bir planlama yapar mısınız?
5. Okulunuzdaki sığınmacı çocukların kapsanmalarına ilişkin ne tür deneyimleriniz var?
6. Size göre kapsayıcı eğitim neye benziyor?
7. Okulunuzdaki karşılıklı anlayışı nasıl geliştirirsiniz?
8. Okulunuzdaki sığınmacı öğrencilerin saygısızlık ya da dışlanma anlarına şahit olduğunuzda nasıl tepki verdiniz, bunun tekrar etmemesi için hangi önleyici tedbirler aldınız? Lütfen buna birkaç örnek verebilir misiniz?
9. Okulunuzdaki farklı deneyimlerin, tarihlerin ya da farklı kültürel geçmişlerin yer almasını nasıl karşılıyorsunuz?

EK 10. TÜRK ÖĞRENCİLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıfınızda karşılıklı bir anlayışın olduğunu söyleyebilir misiniz? Nasıl?
2. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta saygısızlık ya da dışlanmaya maruz kaldıklarını gördünüz mü, bunu düzeltilmesi için neler yapıldı?
4. Öğretmen sığınmacı öğrencilerin farklı durumlarda katılımınızı destekleyici neler yapar? Nasıl?
5. Sınıfınızda deneyimlerin ya da farklı kültürel geçmişlerin saygıyla tartışılmasına yönelik cesaretlendirici bir ortam var mı? Nasıl?
6. Sığınmacı öğrencilerin sahip olduğu farklılıklar öğrenme zorluklarına neden oluyor mu, öğretmen bu zorlukları öğretim sürecinde nasıl kullanarak kolaylaştırır?
7. Sığınmacı öğrencilerin hoşlandığı, katılmak istediği bir konuya ilişkin sınıfta sürece dahil edildiğini düşündüğün bir anından bahseder misin?

EK 11. SIĞINMACI ÖĞRENCİLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıfınızda karşılıklı bir anlayışın olduğunu söyleyebilir misiniz? Nasıl?
2. Sınıfta farklı olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Sınıfınızda saygısızlık ya da dışlanmaya maruz kaldınız mı, bunu düzeltilmesi için neler yapıldı?
4. Öğretmen sizlerin farklı durumlarda katılımınızı destekleyici neler yapar? Nasıl?
5. Sınıfınızda farklı deneyimlerin ya da kültürel geçmişlerin saygıyla tartışılmasına yönelik cesaretlendirici bir ortam var mı? Nasıl?
6. Sahip olduğunuz farklılıklar öğrenme zorluklarına neden oluyor mu, öğretmen bu zorlukları öğretim sürecinde nasıl kullanarak kolaylaştırır?
7. Senin hoşlandığın, katılmak istediğin bir konuya ilişkin sınıfta sürece dahil edildiğini düşündüğün bir anından bahseder misin?

EK 12. SINIF GÖZLEM FORMU

- Tarih:
- Başlama saati:
- Bitiş saati:
- Öğretmen:

Katılımcılar

- Öğrenci özellikleri (cinsiyet, yaş,)

Mekan

- Sınıfın mekan kurgusu nasıldır? (posterler, sergilenen öğrenci çalışmaları, oturma düzeni)
- Oturma düzeni
- Sınıfın görüntüsü öğrencilerin dahil edilebilme ve temsil edilebilme ihtiyaçlarını karşılıyor mu?

Süreç

- Derste işlenen akademik konular, ders içeriği, üniteler...
- Öğretmenlerin yöntem ve strateji tercihleri, sığınmacı öğrencilerin görüşlerini nasıl etkiler?
- Öğrenciler farklı görüşlere, bakış açılarına ve kültürel kimliklere saygı göstermeleri için nasıl cesaretlendirilir?

Pedagojik diyaloglar

- Sınıftaki sığınmacı öğrencilerle diyalogları ortaya çıkarmak ve kolaylaştırmak için öğretmenlerin faaliyetleri (kullandığı süreçler)
- Sınıftaki öğretmenlerin girişimlerine (hareketlerine ve katkılarına) sığınmacı öğrencilerin verdikleri cevaplar
- Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimlerde dikkat çeken örnekler
- Sığınmacı öğrenciler tarafından verilen sözel ve sözel olmayan tepkiler
 - öğrencilerin sınıfta kendi deneyimlerini ifade etmeleri,
 - öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri sonrasında sınıfın tepkisi



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372-44-E.1268387
Konu : Uygulama İzni

04/02/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 Nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 26.01.2016 tarihli ve 80287700-302.08.01/2698 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazıda belirtildiği üzere : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı doktora öğrencisi Erdal YILDIRIM, Doç.Dr.Adem ÖCAL danışmanlığında "**Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Sosyal İçerme Eğitiminin İncelenmesi**" adlı tez çalışması için, ilimizdeki ortaokullarda görev yapan okul müdürleri, öğretmenler, öğrenci velileri (Sadece öğrencilere soru sorulması için rızası alınacak) ve öğrenciler üzerinde uygulama yapmak istemektedir.

İlgi (a) genelgede "Araştırma önerisi ve veri toplama araçları Anayasa, Millî Eğitim Temel Kanunu ve Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olacak; millî ve manevî değerlere aykırı, kişilik haklarını ihlal eden; cinsiyet, din, dil, ırk gibi farklılıkları istismar eden, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve uluslar arası bağlayıcılığı olan diğer belgelerce suç kabul edilen hususları içeren, kişisel ve ailevi mahremiyeti ifşa eden soru, ifade, resim ve simgeler yer almayacaktır. Veri toplama araçlarında kişi, kurum ve kuruluşların reklamını veya tanıtımını yapan ifade ve öğeler bulunmayacaktır." denilmektedir.

Yapılan değerlendirmeler neticesinde; Doktora öğrencisi Erdal YILDIRIM'ın, Doç.Dr.Adem ÖCAL danışmanlığında "**Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Sosyal İçerme Eğitiminin İncelenmesi**" adlı tez çalışmasına esas uygulamasını; konunun gönüllülük esasına dayalı bir çalışma olduğu da göz önünde bulundurularak; mülteci öğrencilerin yoğunlukta olduğu Hacı Cevriye Ünsal Ortaokulunda görev yapan okul müdürü, öğretmenler , öğrenci velileri (Soru sorulmayacak) ile öğrenciler üzerinde yapması, ilgi (a) Genelge esasları dahilinde, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak, rapor sonuçlarından basılı ve dijital ortamda birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze verilmesi ve sorumluluk okul müdürlerinde olmak koşuluyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/02/2016
Kubilay ANT
Vali a.
Vali Yardımcısı



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372-44-E.1305498

04.02.2016

Konu : Valilik Onayı

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: (a) 26.01.2016 tarihli ve 80287700-302.08.01-2698 sayılı yazınız.

(b) Valilik Makamının 04.02.2016 tarihli ve 85705372 /44-E./1268387 sayılı onayı.

İlgi (a) yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Dalı Doktora Öğrencisi Erdal YILDIRIM'ın, Doç.Dr.Adem ÖCAL danışmanlığında "**Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde Sosyal İçerme Eğitiminin İncelenmesi**" adlı tez çalışması için, İlimizdeki Ortaokullarda uygulama yapma isteğine ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) Onayı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Milli Eğitim Müdürü

EK : İlgi (b) Onay (1 Adet)