



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN YER ALDIĞI SINIFLARDA GÖREV YAPAN
İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI SINIF KÜLTÜRÜ
OLUŞTURMA DENEYİMLERİ ÜZERİNE BİR ETNOGRAFİK ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DENİZ İLTER ERTEN

Tez Danışmanı

PROF. DR. MUSTAFA YUNUS ERYAMAN

ÇANAKKALE – 2021



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN YER ALDIĞI SINIFLARDA GÖREV YAPAN
İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI SINIF KÜLTÜRÜ
OLUŞTURMA DENEYİMLERİ ÜZERİNE BİR ETNOGRAFİK ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz İLTER ERTEN

Tez Danışmanı

PROF. DR. MUSTAFA YUNUS ERYAMAN

ÇANAKKALE – 2021



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Deniz İLTER ERTEN tarafından Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN yönetiminde hazırlanan ve **31/08/2021** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Suriyeli Öğrencilerin Yer Aldığı Sınıflarda Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Sınıf Kültürü Oluşturma Deneyimleri Üzerine Bir Etnografik Araştırma**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

(Danışman)

Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ

.....

.....

.....

Tez No :

Tez Savunma Tarihi : 31/08/2021

.....

Prof. Dr. Pelin KANTEN

Enstitü Müdürü

.././20..

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(İmza)

Deniz İLTER ERTEN

31/08/2021

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca yardımlarını esirgemeyen saygı değer danışman hocam Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN, hayatımın her evresinde bana destek olan değerli ailem; babam Mehmet İlter ve annem Rahime İlter, ablalarım Ferdağ İlter Akbaba ve Esra Gülay'a ayrıca eşim İsmet Erten'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Deniz İLTER ERTEN
Çanakkale, Ağustos 2021



ÖZET

SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN YER ALDIĞI SINIFLARDA GÖREV YAPAN İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI SINIF KÜLTÜRÜ OLUŞTURMA DENEYİMLERİ ÜZERİNE BİR ETNOGRAFİK ARAŞTIRMA

Deniz İLTER ERTEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

31/08/2021, 103

Bu araştırmanın amacı Batı Anadolu’da Suriyeliler tarafından yoğun göç alan bir ilkokulda öğretmenlik yapan ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma deneyimlerini keşfetmek ve bu ilkokulların durumunu kapsayıcılık başlığı altında incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, gönüllü olarak araştırmaya katılan iki rehber öğretmen, iki Türkçe öğreticisi, dört sınıf öğretmeni olmak üzere sekiz ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın modelini, nitel araştırma yöntemlerinden etnografik desen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler görüşme ve gözlem teknikleri ile toplanmış, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü deneyimleri ve kapsayıcılık engelleriyle ilgili; Eğitime Katılım, Farklılıklara Değer Verme, Öğrencilerin İhtiyaçlarına Cevap Verme ve İş Birliği temalarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak okullarda kapsayıcı eğitimin gerçekleşebilmesi için daha kapsamlı bir eğitim planlamasına ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı Eğitim, Suriyelilerin Eğitimi, Kapsayıcı Sınıf Kültürü

ABSTRACT

AN ETHNOGRAPHIC STUDY ON THE INCLUSIVE CLASSROOM CULTURE DEVELOPMENT EXPERIENCES OF ELEMENTARY TEACHERS OF SYRIAN STUDENTS

Deniz İLTER ERTEN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Elementary Education

Advisor: Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

31/08/2021, 103

The purpose of this research is to explore the experiences of primary school teachers who teach in a primary school in Western Anatolia, where Syrians migrate heavily, to create an inclusive classroom culture, and to examine the situation of primary schools under the title of inclusiveness. The study group of the research consists two counselors who voluntarily participated in research, two turkish teachers and four classroom teachers. The model of the research is the ethnographic design, one of the qualitative research methods. In the research, data were collected by interview and observation techniques and analyzed by content analysis method. The themes of participation in education, valuing differences, responding to students needs, and cooperation related to the inclusive classroom culture experiences and inclusion barriers of primary school teachers with Syrian students in their classrooms were reached. As a result, it has been seen that a more comprehensive education planning is needed in order to realize inclusive education in schools.

Keywords: Inclusive Education, Syrian Education, Inclusive Class Culture

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırma Soruları.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	
1.5. Sınırlılıklar.....	4

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Türkiye’de Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyeliler ile İlgili Veriler	5
2.2. Türkiye’de Suriyelilerin Eğitimi.....	7
2.3. Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitiminde Yaşanılan Sorunlar.....	9
2.3.1. Maddi Sıkıntılar ve Dil Sorunu.....	12
2.3.2. Sınıf Yönetimi Ve Materyal Sorunu.....	12
2.3.3. Ötekileştirilme Sorunu.....	13
2.3.4. Psikolojik Sorunlar Ve Uyum Sorunları.....	14
2.4. Kapsayıcı Eğitim	15
2.4.1. Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri.....	19

2.5. Kapsayıcı Eğitimin Hukuki Dayanakları.....	21
2.5.1. Uluslararası Yasal Düzenlemeler	21
2.5.2. Ulusal Yasal Düzenlemeler.....	22
2.6. Başarılı ve Sürdürülebilir Kapsayıcı Eğitim İçin Temel Birleşenler.....	23
2.7. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenler.....	26
2.8. Konuyla İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1. Araştırma Modeli.....	37
3.2. Araştırma Yapılan Okul Hakkında Bilgi.....	37
3.3. Çalışma Grubu.....	40
3.4. Araştırma Katılımcıları.....	40
3.5. Veri Toplama Aracı.....	42
3.6. Ayrıntılı Gözlem.....	42
3.7. Görüşme	43
3.8. Doküman Analizi.....	43
3.9. Verilerin Toplanması.....	43
3.10. Veri Analizi.....	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Kapsayıcı Sınıf Kültürü Ve Eğitime Katılımın Sağlanması.....	48
4.2. Kapsayıcı Sınıf Kültürü Oluşturma Sürecinde Farklılıklara Değer Verme.....	62
4.3. Kapsayıcı Sınıf Kültürü Oluşturma Sürecinde Öğrencilerin İhtiyaçlarına Cevap Verme	73
4.4. Kapsayıcı Sınıf Kültürü Oluşturma Sürecinde İş Birliği.....	84

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

KAYNAKÇA.....	98
---------------	----

SİMGELER VE KISALTMALAR

AFAD	Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
ASPB	Aile Ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
BMMYK	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
ECHO	Avrupa Topluluğu İnsani Yardım Ofisi
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
FRIT	Avrupa Birliğinin Türkiye'deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı
GEM	Geçici Eğitim Merkezi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PİCTES	Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Destekleme Projesi
ŞEYP	Mülteci Çocuklar İçin Şartlı Eğitim Yardımı Programı
ŞEY	Şartlı Eğitim Yardımı
SUY	Yabancılarla Yönelik Sosyal Uyum Yardım Programı
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
UNHCR	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Ofisi
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YÖBİS	Yabancı Öğrenciler Bilgi İşletim Sistemi
YUKK	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Kapsayıcı Eğitimi Temel Teşkil Eden Uluslararası Yasal Düzenlemeler Listesi	21
Tablo 2	Kapsayıcı Eğitimi Temel Teşkil Eden Ulusal Yasal Düzenlemeler Listesi	23
Tablo 3	Gözlem ve Görüşme Takvimi	45
Tablo 4	Gözlem Ve Görüşmelere Ait Kod Ve Frekanslar	46



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Güncellenen GİGM verilerine göre 3 Şubat 2021’de ise geçici koruma kapsamındaki suriyeli sayısı (3.650.496)	5
Şekil 2	İllere göre Türkiye’de mülteci ve sığınmacı nüfus dağılımı (30 Ocak 2020). GİGM. (2020b)	6
Şekil 3	Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyet dağılımı. GİGM. (2020b)	8
Şekil 4	Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar	11
Şekil 5	Kapsayıcı eğitimin ilkeleri. DfET. (2004). Pathways to the future: a report of the review of educational services for students with disabilities in government schools. Western Avustralia: Departmentof Education and Training	20

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Mülteci, sığınmacı ve göç kavramları dünyanın önemli sorunları arasında yer almaktadır. Doğal afetler, ekonomik sorunlar, özellikle can güvenliğini tehdit eden savaşlar gibi sorunlar insanların ülkelerini terk etmelerine, can güvenliklerini korumak ve daha iyi koşullarda yaşamayı umarak başka ülkelere göç etmelerine neden olmuştur. Bu göç, göç edilen ülkeler için bazı sorunlara neden olmaktadır.

Suriyeliler, dünya genelinde en fazla mülteci nüfusunu oluşturmaktadır. Suriye'nin çatışmalardan yaşanmadan önce toplam nüfusunun yarısı yurtlarından göçmek zorunda kalmanın olumsuz sonuçları ile karşılaşmış ve 5,5 milyondan fazla Suriyeli bireyler komşularındaki ülkelere sığınmıştır. Tarih boyunca yoğun iltica hareketleri ve göç, hareketlerinin yaşanmış olduğu bir coğrafyada yer alan Türkiye, 3,6 milyonunu geçici koruma altındaki Suriyelilerden oluşan yaklaşık olarak 4 milyon sığınmacı ve mülteci ile dünyada genelinde en çok mülteciye ev sahipliği yapan ülke durumundadır (Erdoğan, 2019).

Türkiye için yakın geçmişte ortaya çıkan bu konuyla ilgili olarak, savaştan zarar gören öğrencilere eğitim imkânı sunulmaya çalışılmıştır. Ancak Suriyeli öğrenciler ile Türk öğretmenlerin konuştuğu dilin birbirinden farklı olması, öğrenciler ve öğretmenler arasında iletişim engeli oluşturmuştur. Bu engel, Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi ve Suriyeli öğrencilerin Türk okullarına uyum sağlaması gibi konularda çözüm bulma ihtiyacı doğurmuştur. Kültür ve dil farklılıkları nedeniyle uyum süreci zorlaşmıştır. Bazı zamanlar da akranları tarafından dışlanmış, okula devam etmeyi istemeyerek okuldan uzaklaşmışlardır (İşleyen, 2018). Özellikle Suriyeliler tarafından daha yoğun göç alan bölgelerde yer alan devlet okullarına yerleştirilmesi, okullarda bir karmaşaya yol açmıştır.

Sınıflara eğitim-öğretim döneminin farklı zamanlarında ve farklı bilgi seviyeleriyle gelen bu öğrencilerin; sınıfa, okula uyum sağlayabilmesi, dersleri anlayabilmesi çok uzun zaman almaktadır.

Bu faktörler dışında Suriyeli öğrencilerin okul devamsızlık nedenleri arasında öğrencinin ailesi tarafından çalışmaya zorlanması, okula uyum sağlayamama gibi nedenler sıralanabilir. Okul çağındaki bu çocukların okula devam edememesi, kayıp nesillerin ortaya çıkmasına neden olmakta ve bu durum toplumun geleceği açısından da kaygı oluşturmaktadır. (Gencer, 2017).

Tüm bu uyum sürecine eşlik etmesi gereken anahtar kelime ise kapsayıcı eğitimidir. Kapsayıcı eğitim bir seçenek olmaktan çıkıp bir zorunluluk haline gelmiştir. Ülkemizde de kapsayıcı eğitime gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimin oluşabilmesi için bütün paydaşlar iş birliği içinde olmalıdır. Kapsayıcı eğitim artık sadece özel eğitim öğrencileri için kullanılmakla kalmayıp daha geniş anlamıyla kendi amacına uygun olarak tüm öğrencileri hatta öğretmenleri ve toplumu kapsamalıdır. Kapsayıcı eğitim, toplumdaki tüm bireylerin kendini o topluma ait hissetmesini sağlamalıdır. Eğitimle toplumların geleceğini oluşturmak gibi bir sorumluluğun altındaki öğretmenler açısından bakmak gerekirse; bu çeşitliliği zenginlik olarak görebilmek ve bu çeşitliliğin geleceğinin belirleyicisi olarak kendisine biçilen rolü omuzlarında taşıyabilmek için öğretmene gerekli desteğin, gerekli bilginin ve gerekli motivasyonun sağlanması gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu tez ile sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma deneyimleri ile ilgili uygulamalarını tespit etmek ve bu konuda karşılaştıkları sorunları ortaya çıkararak çözüm önerileri oluşturmak amaçlanmaktadır. Çalışma ile sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili algılarının, yapmış oldukları uygulamalara nasıl ve ne düzeyde yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin algı ve uygulamalarının oluşmasında hangi şartların etkili olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında, Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu yerden

seçilen bir ilkokulda, sınıf rretmenlerinin öğrencileri ile etkileşimi ve sınıf kültürü incelenmektedir. Ayrıca, araştırma kapsamında belirlenen okuldaki Türkçe ğreticisi ve kadrolu rehber öğretmenle yine PİCTES tarafından görevlendirilen rehber öğretmenin de kapsayıcı eğitimle ilgili deneyimleri de ortaya koyulmuştur.

1.3. Araştırma Soruları

Kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma deneyimleri üzerine sınıf ğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla aşığıdaki alt amaçlara ulaşılmısı hedeflenmiştir. Sınıf ğretmeni görüşleri çerçevesinde şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. İlkokul ğretmenleri kapsayıcı eğitime nasıl bir anlam yüklüyor ve kendilerini bu açıdan nasıl değerlendiriyor?
2. İlkokul ğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli ğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. İlkokul ğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli ğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim deneyimleri nelerdir?
4. Sınıfında Suriyeli ğrenci bulunan ilkokul ğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlamında öz değerlendirmeleri nasıldır?
5. Türk ğrencilerin sınıflarındaki Suriyeli ğrencilere ilişkin tutumları nasıldır?
6. Suriyeli ğrencilerin bulunduğu okullarda kapsayıcı eğitim bağlamındaki ilkokul PİCTES ğretmenlerinin uygulamaları nelerdir?
7. Suriyeli ğrencilerin bulunduğu okullarda kapsayıcı eğitim bağlamındaki rehberlik uygulamaları nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin istatistiklerine bakılacak olursa çocuklar dünyadaki mülteci nüfusunun yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Çocuklar bütün dünyada olduğu gibi kırılgan ve ilgiye en muhtaç kesimi oluşturmaktadır. BMMYK'nin de zaman zaman belirttiği gibi mültecilerin eğitimi, devletlerin sağlamak zorunda olduğu en temel bir insan hakkıdır. Bu hak birçok uluslararası ve ulusal yasa ve sözleşme ile koruma altına alınmıştır (Özer, vd., 2016). Suriyeli çocuklar için okullaşma büyük önem taşımaktadır. 2011 yılından beri, Türkiye'deki Suriyeli çocukların, eğitim süreçlerine dâhil edilebilmesi için birçok çalışma yürütülmüştür. Suriyeli öğrencilerin okullaşmasını engelleyen birçok neden bulunmaktadır (Gencer, 2017). Araştırma dezavantajlı durumda olan Suriyeli öğrencilerin eğitim engelleri, eğitim ihtiyaçları, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime bakış açıları ve kapsayıcı sınıf kültürü deneyimlerinin incelemesi açısından önemlidir. Araştırma bize sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan ilköğretim öğretmenlerinin ders deneyimlerini gösteren bir pencere açmaktadır. Bu bakış açısı Suriyeli öğrencilerin uyum ve kabul sürecinde yapılması gerekenleri, öğrenci, öğretmen hatta toplumun ihtiyaçlarını gözler önüne sermesi açısından da eğitim sürecinin planlanmasına ışık tutmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma; 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı bahar dönemi, 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı güz dönemi, Suriyeli çocukların yoğun olarak bulundukları Batı Anadolu'daki bir ilköğretim okulunda görev yapan 4 sınıf öğretmeni, 2 rehber öğretmen ve 2 Türkçe öğreticisi ile sınırlıdır.

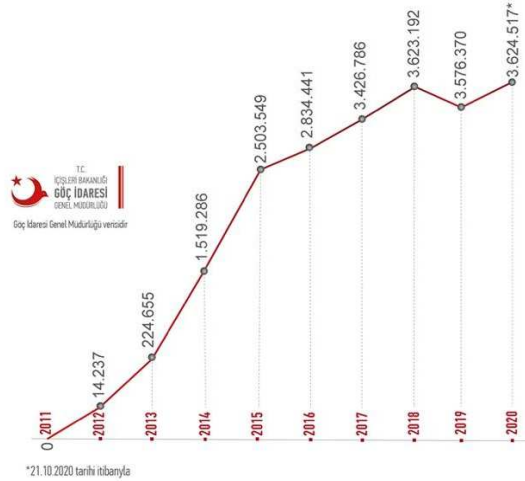
İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Türkiye’de Geçici Koruma Kapsamında Bulunan Suriyeliler ile İlgili Veriler

2011’den beri, iç karışıklıklar nedeniyle, her gün artarak Türkiye’ye gelen Suriyeli mülteci, uluslararası koruma altına girmeyi amaçlamaktadır. Ülkemiz tarafından geçici koruma sağlanan Suriyeli vatandaşlara “açık kapı” politikası izlenmiştir (GİGM, 2020a). 2011’den 2016’ya kadar olan süreçte farklı kurumlarca kayıt altına alınan Suriyeli sayısı 2,7 milyona ulaşmıştır. GİGM-UNHCR iş birliğinde güncellenen mülteci kayıtları ise 2017’de başlamış ve iki yıl sürmüştür. Bu güncelleme GİGM’in geliştirdiği yazılımla güvenilirlik kazanmış, sayılardaki belirsizliği yok etmiştir. Kayıt esnasında Suriyelilerden parmak izi yanı sıra demografik ve pek çok sosyo-ekonomik veri toplanmış, her kayıt için kimlik kartları verilmiş, toplanan veriler güncellemelere olanak verecek şekilde düzenlenmiştir (Erdoğan, 2020).

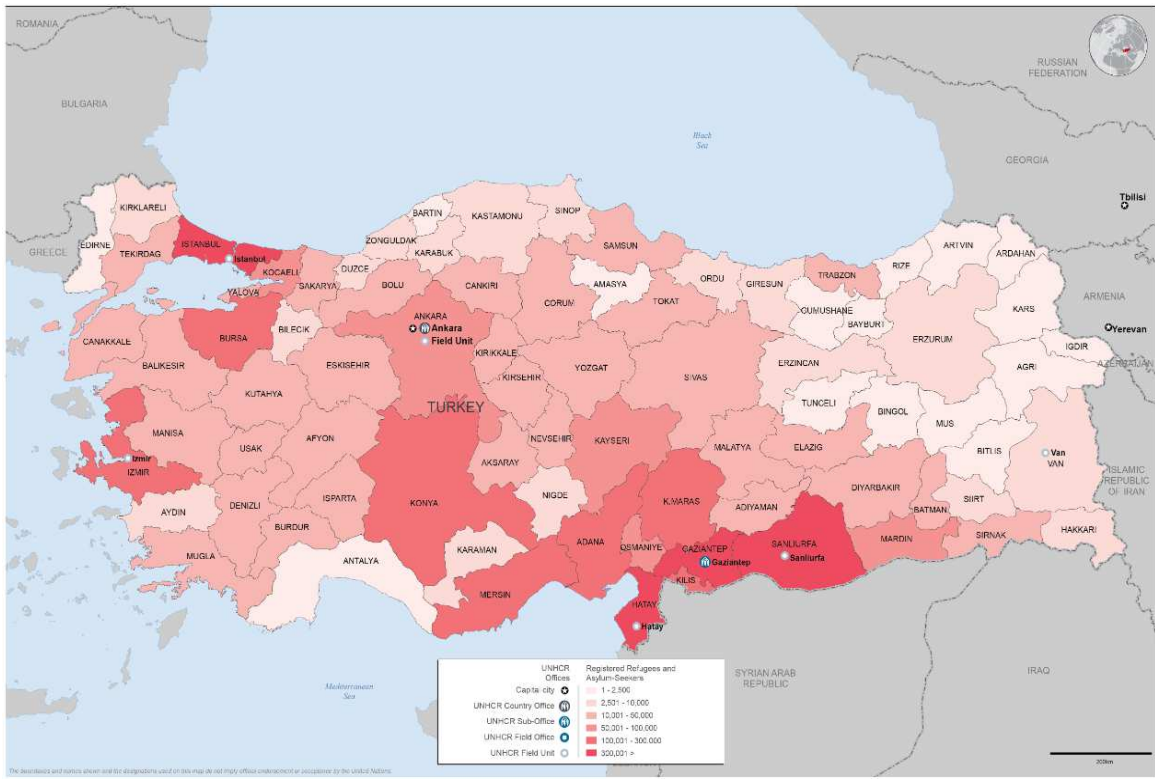
YILLARA GÖRE GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SURİYELİLER



Şekil 1. Güncellenen GİGM verilerine göre 3 Şubat 2021’de ise geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sayısı (3.650.496).

GİGM (2020a) Göç İdaresi Genel Müdürlüğü göç istatistikleri. 2 Kasım 2020 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler> içerik sayfasından erişilmiştir.

Suriyelilerin ülkemize sığınmasından sonra YUKK ile yasalarımıza girmiş olan geçici koruma kanunu “Türk Göç, Hukuku’nun oluşmasını sağlamıştır. Türkiye’de geçici koruma statüsünde olan Suriyeliler, bu statüyle güvenli topraklara girişine izin verilmesi, temel ve acil ihtiyaçlarının karşılanması, geri gönderilmeme haklarını elde etmişlerdir (Güngör, 2017). 11 Nisan 2013’te TBMM tarafından uygun bulunan Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 11 Nisan 2014’te yürürlüğe girmiştir (UNHCR, 2021a). Türkiye’deki Suriyelilerin yaklaşık yüzde 98’i ev sahibi ile beraber, yüzde 2’si ise Geçici Barınma Merkezleri’nde yaşamaktadır (UNHCR, 2021).



Şekil 2. İllere göre Türkiye’de mülteci ve sığınmacı nüfus dağılımı (30 Ocak 2020). GİGM. (2020b).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü göç istatistikleri. 30 Ocak 2021 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638/> içerik sayfasından erişilmiştir.

Savaş nedeniyle zorla evlerinden edilenlerin sayısı dünyada rekor rakamlara ulaşırken; Türkiye ise 3,6 milyon Suriyeliyi misafir ederek dünyada en fazla sayıda mülteciyi misafir eden ülke olmuştur (UNHCR, 2021a).

2.2. Türkiye’de Suriyelilerin Eğitimi

Suriye’den ülkemize yapılan göç başlarda geçici olarak görülmüş ve ilk zamanlar misafir olarak düşünülerek sağlık, barınma, beslenme gibi temel ihtiyaçları giderilmiştir. Sonrasında bu durumun geçici olmadığı anlaşılmış; bunun sonucunda gereksinimler temel ihtiyaçlarla kalmamış eğitim ihtiyacının karşılanması da ihtiyaçlar arasında yer bulmuştur (Evrar, 2019).

Suriyelilerin eğitimi yalnızca göçmenlerin eğitim hakkını elde etmesi kadar basit bir konu değildir. Göçmen nüfusun topluma entegrasyonu başlı başına kapsamlı bir süreçtir. Göçmenlerin eğitimi, göç edenleri etkilediği kadar göç ettikleri ülkenin geleceğini de büyük oranda etkilemektedir. Bu süreçte sorunların çıkmasını engellemek ve süreçten iki tarafın da zarar görememesi hatta fayda sağlayabilmesini sağlayabilmek için Suriyelilerin eğitime dahil edilmesinin ciddi bir şekilde ele alınması, toplumla iş birliği yapılması ve çıkan sorunlara dayanışma içinde çözüm aranması oldukça önemlidir. Suriyeliler ve eğitim konusunun göç eden bireyler ve göç edilen ülke bireyleri açısından uzun vadede büyük sonuçlara yol açacağının, ülkenin ilerlemesinin ya da gerilemesinin bu iki kavramla ilgili olduğunun fark edilmesi gerekmektedir (Eren, 2019). Bu durumda önümüzde iki tablo yer almaktadır: ya Suriyelilerin entegrasyonunun sağlanmasındaki en büyük araç olan eğitimi çok iyi planlayarak bu süreçten fayda sağlayacağız ya da şimdi okulda olan nesil yetişkin olduğunda, dışlanma ve kötü şartlarda yaşamının faturasını ülkenin geleceğine kesecekler.

Suriyeli öğrencilerin yeni geldikleri ortama uyum sağlayabilmeleri için kendilerini iyi bir eğitim sürecinde bulmaları şarttır. Göç edilen ülkenin eğitim sürecini iyi planlaması, çıkabilecek sorunların mümkünse önüne geçmesi, mümkün değilse acilen tespit edilip çözüm araması büyük önem teşkil etmektedir (Kiremit, v.d., 2018).

Suriyelilerin yakın gelecekte ülkelerine dönmeyeceklerini belli olduğu bu dönemde, şu an ülkemizde bulunan çok sayıda Suriyeli çocuğun hangi vasıf ile yetişkin olacağı çok önemlidir (Taştan ve Çelik, 2017).

**GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDA BULUNAN SURİYELİLERİN
YAŞ VE CİNSİYET DAĞILIMI**

YAŞ	ERKEK	KADIN	TOPLAM
TOPLAM	1.950.347	1.674.170	3.624.517
0-4	255.900	247.400	503.300
5-9	282.601	259.721	542.322
10-14	203.410	184.596	388.006
15-18	142.058	118.556	260.614
19-24	286.703	212.812	499.515
25-29	203.103	148.213	351.316
30-34	159.210	116.003	275.213
35-39	119.421	97.213	216.634
40-44	84.812	76.034	160.846
45-49	60.622	57.407	118.029
50-54	49.814	48.956	98.770
55-59	38.213	38.279	76.492
60-64	28.606	29.416	58.022
65-69	20.366	20.795	41.161
70-74	7.785	8.775	16.560
75-79	3.792	4.667	8.459
80-84	2.190	2.913	5.103
85-89	1.081	1.509	2.590
90+	660	905	1.565

*21.10.2020 itibarıyla



Şekil 3. Geçici koruma kapsamında bulunan Suriyelilerin yaş ve cinsiyet dağılımı. GİGM. (2020b).

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü göç istatistikleri. 30 Ocak 2021 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638/> içerik sayfasından erişilmiştir.

Tablodaki verilere göre Türkiye’de geçici koruma kapsamında 3 milyon 624 bin 517 Suriyelinin 1 milyon 190 bin 942’si eğitim çağındadır (GİGM, 2020). Bir milyonu geçen eğitim çağındaki Suriyelinin eğitim ihtiyacını karşılamak için başlarda geçici çözümler bulan Türkiye, gecikmeli de olsa kalıcı çözümler arayışına girmiştir. (Taştan ve Çelik, 2017). Suriyeli öğrencilerin eğitim öğretim hizmetleri Bakanlık ve İl Komisyonları tarafından yürütülmektedir. (Emin, 2016 İllerde il milli eğitim müdür yardımcısı ya da şube müdürü; ilçelerde ise ilgili şube müdürü bu süreci koordine etmektedir. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde kurulu olan Hayat Boyu Öğrenme Şube Müdürlükleri ve

bu şube müdürlüklerine bağlı olarak kurulmuş olan Göç ve Acil Durum Eğitim Birimleri, Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili yerel düzeydeki en önemli kurumlardır. Ayrıca il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde kurulan komisyonlar da öğrencilerin okullara yerleştirilmesi ve denklik gibi konularda kararlar almakta, uygulamaları yönetmektedir (Taştan ve Çelik 2017). YUKK çerçevesinde öğrenciler, öğrenim belgelerine bakılarak denk oldukları sınıflara yerleştirilmektedir. MEB, Suriyeli öğrencilerin takibini YÖBİS adlı elektronik sistemle yapmaktadır (Taştan ve Çelik 2017). 2016 yılında ise MEB önemli adımlar atmış, Suriyelilerin eğitimi için AB'den FRIT kapsamında 300 milyon € destek sağlamıştır. 2016'da ise Suriyelilerin eğitiminde bir yol haritası hazırlamış ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü içinde Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı'nı kurmuştur. Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu amaçlayan güncel planlama ile düzenlemeler yapılmıştır. GEM'lerin ise 2020'ye kadar aşamalı şekilde kapatılacağı belirtilmiştir (Erdoğan, 2020). Zorunlu okul yaşındaki Suriyeli öğrencilerin okula devam edebilmesi için sağlanan diğer mali destek ise ŞEY programıdır. Programın amacı yoksul ailelerin çocuklarını okula göndermesini sağlamaktır. Ana okulundan 12. Sınıfa kadar yapılan ödemelerin şartı ise ailelerin öğrencileri düzenli olarak okula göndermeleridir (Erdoğan, 2020).

Göç ve Acil Durumlar Daire Başkanlığı tarafından yürütülen, 2016 yılının Ekim ayında başlatılan, Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICLES) ise Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil yeterliliklerinin geliştirilmesini ve okul süreçlerinin desteklenmesini amaçlamıştır. Ayrıca proje kapsamında TTKB kriterleri doğrultusunda ders materyalleri incelenmiş, projede görevlendirilecek olan rehber öğretmenler ve Türkçe Öğreticileri için oryantasyon eğitimleri, dil öğretim yöntemleri, psiko-sosyal destek ve göç sosyolojisi gibi konularda eğitimler verilmiştir. Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri için de yaz aylarında telafi programları düzenlenmiştir (Çalamak ve Erdemir, 2019; Taştan ve Çelik, 2017).

2.3. Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitiminde Yaşanılan Sorunlar

Günümüz dünyasında eğitime çok büyük sosyolojik görevler yüklenmiştir. Eğitim, kişilerin statüsünü yükseltme, adapte olma, iş sahibi olma ve meslek edinme imkanları sağlar. Bunların yanı sıra eğitim, toplumsal değerlerin yaygınlaştırılması, toplumsal

çatışmaların çözülmesi gibi sosyal işlevlere de sahiptir. Bu sebeple eğitimden uzak kalan çocukların birçok dezavantajlı durumla karşılaşacağı rahatlıkla söylenebilir. Ayrıca bu durum toplumsal açıdan da pek çok risk oluşturmaktadır. Eğitimden uzak kalan Suriyeli çocukların gelecekte toplumda sorunlara yol açacağı açık olarak görülmektedir. (Taştan ve Çelik, 2017).

Suriyelilerin ülkemize uyum sağlamaları oldukça stresli bir süreçtir. Bu kültürlenme sürecinde sosyal, psikolojik ve somatik zorluklar yaşamaktadırlar. Bu yüzden ülkemize göç eden Suriyeli öğrencilerin, göç öncesi ve sonrasında yaşadıkları olumsuz olaylar kültürleşme süreçlerini olumsuz olarak etkilemektedir (Karataş ve Baloğlu, 2018). Mültecilere ve sığınmacılara yönelik halk düşmanlığını körükledikleri bilinen birçok batı ülkesindeki politikacılarla, zorunlu göçün nedenlerini ve mülteciler ve sığınmacılar için sosyal içermenin önündeki engelleri anlamak politika yapıcılar ve eğitimciler için çok önemlidir (Taylor ve Sidhu, 2012). Bunun yanı sıra ülkemizde Suriyelilerin eğitim durumları ve problemlerine yönelik araştırmaların sayısı çok azdır (Emin, 2016). Suriyelilerin eğitim sorunlarının araştırıldığı az sayıdaki çalışmalardan birinde, karşılaşılan problemler; öğrenci ve veliler açısından dil problemi başta olmak üzere öğretim materyallerinin yetersizliği; velinin iş birliği içinde olmaması, öğretmenlerin donanım olarak yetersiz kalması; toplumun negatif tutumu, devamsızlık, kurumsal sorunlar olarak belirlenmiştir (Eren, 2019).



Şekil 4. Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar.

Suriyeli öğrencilerin misafir oldukları ülkede kimlik sorunları, toplumsal ve kültürel uyumsuzluk, dışlanma, ailesi tarafından çalıştırılma gibi problemlerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Suriyeli çocuklar, problemlerinin üstesinden gelebilmek için, yerli halkla sosyalleşmek yerine kendi halkıyla iletişim halinde olmaya tercih etmektedir (Harunoğulları, 2016).

Ülkemize gelerek yeni bir ortamda yaşamaya başlayan Suriyeliler burada farklı bir kültürle karşılaşarak psikolojik ve sosyal bir dönüşüm sürecine girmişlerdir. Bu süreçte Suriyelilerin yaşadıkları problemler, kültürleşme stresini ortaya çıkarmaktadır. Bu stresle baş etmek zorunda kalan bireylerin stresle başa çıkma becerileri yetersiz ise, bireysel ve toplumsal anlamda sorunların ortaya çıkması büyük olasılıktır. Kültürleşme sürecinin sağlıklı geçmesi için planlı ve stratejik davranmaya ihtiyaç vardır. Suriyeli öğrencilerin tek başlarına bu zor durumun üstesinden gelmelerini bekleyemeyiz (Karataş ve Baloğlu, 2018).

2.3.1. Maddi Sıkıntılar ve Dil Sorunu

Dil sorunu, yaşanan en önemli sorunların başında gelmektedir. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretirken öncelikle psikolojik durumları nedeniyle zorlanılmaktadır. Yaşadıkları maddi ve manevi sıkıntılar nedeniyle Suriyeli çocuklarda Türkçe öğrenmeye karşı direnç gösterme, şiddete meyilli olma, sorumsuzluk gibi davranış ve durumlar görülmektedir (Moralı, 2018). Dil becerisi Suriyelilerin öğrenim hayatını olumsuz olarak etkileyen en önemli sebep olmaktadır (Duyul, 2019). Araştırma sonuçları Suriyeli öğrencilerin dil ve uyum problemi olduğunu göstermektedir (Kardeş ve Akman, 2018). Bu problem Suriyeli öğrencilerin sadece akademik başarılarını olumsuz etkilemekle kalmayıp, uyum sağlayamamalarına da neden olmaktadır (Emin, 2018).

Öğretmenler Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaşadıkları sorunları açıklarken; sözcükleri anlamlandıramadıklarını, okuduklarını anlamadıklarını, kendilerini ifade edemediklerini, doğru sözcükleri kullanmadıklarını, telaffuzda sıkıntı yaşadıklarını, sözcük dağarcıklarının yetersiz kaldığını, alfabelerinin farklı olmasından dolayı yazmada sıkıntı yaşadıklarını, ailede Türkçe konuşulmaması, terimlerin bilinmemesi, konuşmakta ve dil bilgisinde sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Erdem, vd., 2017). Ülkemizde misafir olan Suriyelilerin dillerinin farklı olması yerli halk ve Suriyeliler arasında sorunlar oluşmasına neden olmaktadır (Ağcadağ-Çelik, 2019).

Eğitimin kalitesini düşüren nedenlerden biri de devamsızlıktır. Araştırmalara göre Suriyeli öğrencilerin okula devamları konusunda problemler yaşanmaktadır. Bu problemin maddi nedenlerini ortadan kaldırmak için devam sağlayan Suriyeli öğrencilere maddi yardım (Şartlı Eğitim Yardımı Programı) yapılmaktadır (Erdoğan, 2020; Taştan ve Çelik, 2017).

2.3.2. Sınıf Yönetimi ve Materyal Sorunu

Okulların, tüm öğrencilerin anlamlı öğrenim deneyimlerine erişebilmelerini sağlamak için gerekli olanı sağlayan yenilikçi öğretim ve öğrenim ortamları yaratmaya teşvik edilmesi önemlidir (DEFT, 2004). Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine uyumunu kolaylaştırmak için bu konuyla alakalı ihtiyaçlar belirlenerek hazırlanan

hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir. Eğitimlerin yürütülmesinde çözüme odaklanılması ve devamlılığının sağlanması önemlidir. Öğrencilere ve öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitimlerin, belli aralıklarla değerlendirilmesi dikkate alınmalıdır (Bulut, vd., 2018).

Suriyeli çocukların eğitiminde ortak sorunların başında dil sorunu, yaş farkları ve iletişim sorunu yaşandığı ifade edilmiştir. Suriyeli öğrencilerin eğitiminde belirtilen en büyük sorunun dil, dolayısıyla iletişim olduğu ayrıca yaşça büyük olan çocukların okuma yazma öğrenmeleri için birinci sınıfa yerleştirilmelerinin yaş farkı sorunlara yol açtığı görülmüştür. Türkçe öğreticilerinin ortak yaşadıkları en önemli sorunun ise eğitim materyallerinin yeterli olmamasıdır (Erol ve Emiroğlu,2018). Ayrıca öğretmenler Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. İlaveten programdaki hedeflerin, ders kitaplarının ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Suriyeli öğrencilerin farklı Türkçe dil seviyesine sahip olmalarının, öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar arasında yer aldığı görülmektedir (Koçoğlu ve Yelken, 2018).

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullandıkları ders kitaplarına yönelik çoğunlukla negatif görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Ders kitaplarından etkili şekilde faydalanmak, Türkçe öğretimini nitelikli hale getirmek, hedeflenen amaçlara ulaşmayı sağlayacaktır (Biçer ve Kılıç, 2017).

Türkiye’de ilkokul seviyesindeki öğretim programlarının kapsayıcı eğitimin ilkelerine ne kadar yansıdığı incelenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda, temel eğitim düzeyindeki öğretim programlarının bireysel ve kültürel farklılıkları belirli ölçüde dikkate alan bir anlayışa sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca temel eğitim programlarında yer alan kök değerlerin programın kapsayıcılığının önemli göstergelerinden biri olduğu anlaşılmıştır (Şimşek, vd., 2019).

2.3.3. Ötekileştirilme Sorunu

Öğretmenlerin belirttiği sorunlar arasında olan dışlanma ve etiketlenmenin başlıca nedenleri toplumsal önyargılar, kültür farkı, Suriyeli öğrencilerin olumsuz davranışları ve

okul kurallarına uymamaları olarak belirtilmiştir (Kiremit, vd., 2018). Suriyeli öğrencilerin Türk okullarına gelmesiyle birlikte akran zorbalığı, şiddet davranışları, ihmal ve istismar gibi sorunların daha fazla yaşanacağı öngörülmeli ve bunun için sorunlar tespit edilip güvenli bir okul ortamı sağlanmaya çalışılmalıdır (Aktekin, 2017).

Sosyal mesafe ölçeği Türk toplumunun Suriyelilere karşı çok belirgin bir sosyal mesafe içinde olduğunu göstermektedir. Yaş yükseldikçe ve eğitim azaldıkça sosyal mesafenin arttığı, kadınların erkeklerden, metropol illerin diğer illerden daha fazla mesafe koyduğu görülmektedir. Bu durum “kültürel benzerlik” algısında ortaya çıkan yüksek mesafeyi de doğrulamaktadır (Erdoğan, 2020).

2.3.4. Psikolojik Sorunlar Ve Uyum Sorunları

Suriyeli çocukların psikolojileri tahrip oluş durumdadır. Yaşanılan olaylar en fazla çocukları etkilemiştir. Suriyeli yetişkinlerde bile büyük sorunlara neden olan savaş, Suriyeli çocuklarda da büyük yaralar açmıştır. Savaşın en büyük zararını yine çocuklar görmüş savaştan sonra ise göçün stresiyle baş etmek zorunda kalmışlardır. Küçük yaşta bu kadar yoğun soruna maruz kalmaları ise bazı davranış problemlerini de beraberinde getirmiştir (Özgün, 2019).

Göç, hem göç edilen yerdeki halk açısından hem de göç eden kişiler açısından yeni bir durum ortaya çıkarmaktadır. Göç edenler açısından mevcut durum tamamen değişmiş, hatta daha zor şartlarda bir yaşam başlamıştır. Birbirlerinin farklı kültürlerine maruz kalan bireyler kültürel olarak birbirlerini etkilemişlerdir (Tanay Akalın,2016). Göçmenlerin karşılaştıkları yeni değer ve ölçülere verdikleri tepkiler ise şu şekildedir (Türkoğlu (1982) aktaran; Açıkgöz, 2019):

- 1- Göç eden, geçmişini ve değerlerini inkâr ederek göç ettiği toplumla bütünleşmek için çaba gösterir.
- 2- Göç eden, göç ettiği ülkenin değerlerini, kurallarını kabul etmez, kendi ülkesinin vatandaşlarıyla beraber olmayı sürdürür.

- 3- Göç eden, çevresinin beklentilerine karşılık düzensiz davranır. Bulunduğu toplumun kurallarına zıt davranır.
- 4- Göç eden, kendi açısından her iki ülkenin de dil, kültür ve değerlerinden yararlanır. Göç edenin ekonomik ve toplumsal durumunu düzenlemek ve belirli bir yönelim, uyum sağlaması için ev sahibi ülkeden çok kendi yurttaşlarının ilgi ve desteğine ihtiyacı vardır.

Stein'e göre (1998: 326) göçmenlerin zaman açısından göç ettikleri ülkeye gösterdikleri uyum değerlendirildiğinde, ilk birkaç ay kaybettikleri ile yüzleşen ve bu süreci sindirmeye çalışan göçmenler 1-2 yıl içinde kaybettiklerini tekrar kazanmak için çabalamaya başlamaktadırlar. Bu dönemde göçmenlerin çoğunluğu iş değiştirmekte, ülkeye giriş yaptığı ilk dönemde üzerinde hissettiği baskı ve çekingenliği atmakta, daha sonra da ilk oturdukları yerlerden göçmenlerin yaşadıkları yerlere doğru taşınmaktadırlar. Uyum sürecini beş yıl içinde büyük oranda tamamlamaktadırlar (Stein, 1998).

Suriyeli öğrencilerin okula uyumu konusunda öğretmenlerin, öğrencilerin hatta ailelerin de sorun yaşadığı fark edilmektedir. Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunmasının bazı öğretmenleri endişelendirdiği benzer şekilde bazı velilerin de durumdan rahatsız oldukları görülmektedir. Bu süreçte öğretmenler ve veliler uyuma yönelik bilgilendirilmediği için bu tür sorunlar yaşanmaktadır. Bu durum dışlanmaya neden olabilmektedir. Dışlanmanın engellenememesi daha ciddi toplumsal problemlere yol açabilir. Bu yüzden dil becerilerinin gelişmesine gerekli önem verilmelidir (Bulut, vd., 2018).

2.4. Kapsayıcı Eğitim Nedir?

Okulların, tüm öğrencilerin anlamlı öğrenim deneyimlerine erişebilmelerini sağlamak için gerekli olanı sağlayan yenilikçi öğretim ve öğrenim ortamları yaratmaya teşvik edilmesi önemlidir (DEFT 2004). Türk Milli Eğitim Sistemi, eğitimde fırsat eşitliği sağlamayı ilke edinmiştir. Fırsat eşitliği sağlanabilmesi için öğrencinin herhangi bir dezavantajdan dolayı eğitim ortamlarının dışında kalması engellenmelidir. Tüm öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanması, dezavantajlı durumların ortadan kaldırılması önemli bir gereklilik haline gelmektedir. Bu konudaki tartışmalar 'kapsayıcı eğitim'

kavramı çerçevesinde yürütülmektedir (Sever, 2020). Kapsayıcı eğitim Salamanca Bildirgesindeki (1994) “Öğrenmeye, kültürlere ve topluluklara katılımın artırılması ve eğitimde dışlanmanın azaltılması yoluyla tüm öğrencilerin gereksinimlerinin çeşitliliğini ele alma ve bunlara yanıt oluşturma süreci” ifadesi ile dünya ülkelerinin eğitim çalışmalarına bir ivme kazandırarak; çocuğu sorun olarak görmekten eğitim sistemini sorun olarak görmeye doğru ilerleyen bir değişimi; gelişmeye açık ve bitimsiz bir süreci ifade etmektedir. Çocuğu sorun olarak görmez; eğitim sistemini ve öğretmeni çocuğa uyarlamaya çalışır. Yani; genel olarak öğrencinin sisteme göre değişmesini temel alan kaynaştırma bütünleştirme ve özel eğitimden farklı olan kapsayıcı eğitimde, sistem öğrenciye göre değişir, öğrenci sisteme göre değişmez. Farklılıkları eğitimin önünde bir engel değil, fırsat olarak gören bir anlayıştır. Süreç sadece okullar ile sınırlı olmayıp, aileyi hatta toplumu dahil etmeyi gerektirir (Taneri, 2019). Kapsayıcı eğitim, sadece birkaç tutkulu kişi ve grup tarafından değil, aynı zamanda küresel olarak BM kurumları ve hükümetler tarafından da giderek daha fazla teşvik edilmekte ve desteklenmektedir (Stubbs, 2008).

Çokkültürlü eğitim modellerinden biri de kapsayıcı eğitimidir. Diğer modeller ise geçiş modeli, idame modeli, zenginleştirici modeldir. Diğer çokkültürlü modellerde farklı dildeki öğrenciler eğitime ayrı sınıflarda ve anadillerinde başlarken kapsayıcı eğitim modelinde aynı sınıfta ve resmi dille eğitime başlarlar. Kapsayıcı eğitim modelinde dilleri farklı olan öğrencilerin ihtiyaçlarına önem verilir (Özcan, 2018). Kapsayıcı eğitim dünyanın birçok yerinde benimsenen nitelikli bir eğitim sistemidir. Bu sistem, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmasını sağlamaktadır. Eğitime katılım açısından dezavantajlı durumlar ve farklılıklar bir engel oluşturmamalıdır. Bunun içinse farklılıklar sorun değil, fırsat olarak görülmelidir. Farklılıkların problem olarak görülmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmemesi halinde kapsayıcılık sağlanamaz (ERG, 2020). Kapsamak genellikle engelli ya da özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle bağdaştırılmasına rağmen kapsayıcı eğitim, tüm çocukların ve gençlerin eğitimiyle ilgilidir (Booth ve Ainscow, 2002).

Kapsayıcı eğitimin gerekçeleri (UNESCO,2001)akt; (Bayram,2019) ekonomik, eğitimsel ve sosyal olmak üzere üç temelde açıklanmıştır. Ekonomik gerekçesi, öğrencideki farklılıklar için farklı nitelikte okulların açılması, birlikte eğitim almalarına

göre daha maliyetlidir. Ayrıca dezavantajlı öğrencilerin yaşadıkları ülkeye katkı sağlayabilmeleri için ülke bireylerinden ayrışmadan ortak değer ve beceriler kazanarak iş gücüne dahil olmaları gerekmektedir. Eğitimsel gerekçesi ise dezavantajlı grubun dezavantajlı olmayan öğrencilerle birlikte ders alması onların güdülenmesine, dolayısıyla başarılarının artmasına yol açacaktır. Sosyal gerekçe de ise; bütün öğrencilerin aynı şartlarda eğitim almasıyla öğrencilerin farklılıklara olumlu tutum geliştirerek toplumsal bütünleşmenin sağlanacağı, farklılıkların zenginlik olarak görüleceği öngörülmektedir.

Kapsayıcı eğitim tüm engelleri en aza indirmekle ilgilidir. Kapsayıcılık öğrenciler arasındaki farklılıkların kabul görülmesiyle başlar. Katılım, başkalarının yanında öğrenmek ve onlarla paylaşılan öğrenme deneyimleri içinde iş birliği yapmak anlamına gelir. Öğrenmeye aktif katılım ve eğitimin nasıl yaşandığı konusunda söz sahibi olmayı gerektirir. Kısacası kendisi için tanınmak, kabul edilmek ve değer görmekle ilgilidir. Dahil etme geliştirme ve dışlayıcı baskıları azaltmayı içerir (Booth ve Ainscow, 2002). Kapsayıcılık sadece engelli öğrenciler için değil, aynı zamanda tüm öğrenciler, eğitimciler, ebeveynler, aileler ve topluluk üyeleri içindir. Kapsayıcılık, politikalara, uygulamalara ve süreçlere gömülü hale gelen bir tutum veya inanç sistemidir. Her eğitim ortamında beslenmesi gereken, Müfredat Çerçevesine sıkı sıkıya yerleştirilmiş bir ilkedir (DfET, 2004). Türkiye’de engeli olan çocukların eğitimi mevzuatta kapsamlı biçimde düzenlenmiştir; ancak cinsel yönelim, cinsiyet, dil, din, etnik köken ve sosyo ekonomik durum bakımından kapsayıcı eğitimi destekleyecek kapsamlı bir düzenleme olduğunu söylemek güçtür (ERG, 2016).

Stubbs (2008), engellilere yaklaşım ile ilgili olarak Bireysel/Tıbbi Engellilik Modeli ve Toplumsal Engellilik Modeli olarak iki farklı modelden bahsetmektedir. Tıbbi Engellilik Modelinde sorun bireydedir. Bu nedenle sadece aşağıdaki durumlarda öğrencilerin eğitim alabileceği savunulmaktadır:

- Çocuğa özel ekipmanlar olduğunda,
- Birebir destek aldığıında,
- Özel eğitim öğretmeni olduğunda,
- Müfredatı takip edebiliyorlarsa,
- Onlar için özel bir eğitim ortamı varsa,

- Özel eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak özel tekniklerle eğitim alırlarsa,
- Onların özel eğitim ihtiyaçları için kullanılacak kaynaklar olduğunda,
- Uygun yaşta olup, resmi dili konuşabildiğinde,
- Okula ulaşp uygun şekilde iletişim kurabildiklerinde,
- Farklı oldukları için normal çocuklardan ayrı eğitim aldıkları durumlarda

Toplumsal Engellilik Modelin 'de ise sorunlar ile çözümlerinin toplum ve eğitim sisteminin kendisinde var olduğuna inanılır. Bu modelde sorun katı ve dışlayıcı eğitim sistemidir. Kapsayıcı eğitim, Toplumsal Engellilik Modelinin pratikteki halidir. Bu modele göre öneriler şu şekildedir:

- Doğumdan itibaren yaşam boyunca strateji geliştirmek için tüm paydaşlar arasında iş birliği yapmak
- Farklı eğitim biçimleri arasında iş birliği yapmak
- Toplum öğrenme merkezleri tarafından, tüm toplumun gerçek ihtiyaçlarını karşılamak
- Tüm öğrencileri ve marjinal grupları dinlemek ve planlama ve uygulamada dahil etmek
- Topluluktaki kaynakları belirlemek, çözmek ve kullanmak
- Yerel düşük maliyetli malzemelerden yardım ve ekipman üretmek tüm öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için kaynakları tahsis etmek
- Öğretmenleri dinleyin, destek verin, takım öğretimini teşvik edin, ilgili pratik eğitim vermek
- Ortamları erişilebilir, güvenli ve samimi hale getirmek
- Çeşitliliğe yanıt vermek ve ayrımcılıkla mücadele etmek için politika geliştirmek ve uygulamak
- Akran eğitim yaklaşımları geliştirmek
- Toplum kuruluşları ve programları ile bağlantılar oluşturmak
- Tüm okul yaklaşımını geliştirmek ortak sorumluluk ve problem çözmek.

2.4.1. Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri

Demirel-Kaya (2019) kapsayıcı eğitimin temel ilkelerini aşağıdaki şekilde bir araya getirmiştir;

- Herkesin eğitim hakkı olduğuna ve herkesin öğrenebileceğine inanılır.
- Bütün öğrencilere ve personele eşit değer verilir.
- Her öğrenci belirli alanlarda ya da belirli zamanlarda öğrenme güçlükleri yaşayabilir.
- Herkes öğrenme sürecinin desteklenmesine ihtiyaç duyar.
- Farklılıklara değer verilir ve bu farklılıklar normal olarak değerlendirilerek toplumu zenginleştirdiğine inanılır. Tüm öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları göz önünde bulundurulur.
- Öğrencilerin bu farklılıklarına cevap verecek şekilde okul kültürü, politika ve uygulamalar geliştirilir.
- Öğrenciler arasındaki farklılıklar üstesinden gelinmesi gereken problemler olarak değil, öğrenmeyi desteklemek için bir fırsat olarak görülür.
- Sadece engelli öğrencilerin değil eğitimde özel politika gerektiren tüm grupların erişim ve öğrenmelerinin önündeki engeller azaltılır.
- Sadece öğrencinin kendisi değil okul, öğretmenler, aile ve toplum öğrenme sürecini kolaylaştırmada öncelikli olarak sorumludur ve okullar ile diğer eğitim otoritelerinin eğitim ortamlarıyla politikalarını tüm çocukları kapsayacak şekilde tasarlaması beklenmektedir.
- Çocukları ve gençleri kapsayıcı bir topluma hazırlamak için ayrımcı tutum ve davranışlarla mücadele edilerek farklılıkları kucaklayan hoşgörülü bir toplum oluşturulmalıdır.
- Eğitimdeki kapsayıcı yaklaşım, toplumdaki kapsayıcılığın bir boyutu olarak değerlendirilir.
- Okul ve toplum arasındaki karşılıklı ilişki desteklenmektedir.
- Bu süreçte öğretmenlere sürekli destek sağlanmalıdır.
- Eğitim doğumda, evde başlar ve öğrenme yetişkinlikle birlikte son bulan değil hayat boyu devam eden bir süreçtir.



Şekil 5. Kapsayıcı eğitimin ilkeleri. DFET. (2004). Pathways to the future: a report of the review of educational services for students with disabilities in government schools. Western Australia: Department of Education and Training.

Şekil 5’te yer alan kavramlar, tüm öğrencilere kaliteli kapsayıcı eğitimin sağlanması için kritik kavramlardır. Bu kavramların paylaşılan anlayışları, eğitimcilerin, ebeveynlerin, öğrencilerin ve okul topluluğunun diğer üyelerinin, herkes için kaliteli eğitim sağlanması konusunda iş birliğine dayalı planlama ve karar verme sürecine katılmalarını sağlayacaktır. Kapsayıcı bir okul topluluğu, öğrencilerin ve ebeveynlerin hoş karşılanması, değer verilmesi ve okulun ayrılmaz bir parçası olarak görülmesi ile karakterize edilir. Kapsayıcı okullar, topluluk çeşitliliğinin gerçek olduğunu kabul eder ve her öğrenciye, başkalarının öğrenmesine benzersiz katkıları olan benzersiz bir öğrenci olarak değer verirler. Kapsayıcı okullar, okul topluluğunun benzersiz özelliklerini dikkate alarak kaliteli

öğretim ve öğrenim hakkında bilinen her şeyi içeren eğitim uygulamaları geliştirir. Müfredat Çerçevesinin felsefesi okul öğrenme ortamında belirgindir ve sonuçlara odaklanan eğitimi içerir. Toplum temelli öğretim, sınıfta teknoloji kullanımı ve öğretmenler, ebeveynler, aileler ve topluluk üyeleri arasındaki işbirliği bu odağı destekler (DFET,2004).

2.5. Kapsayıcı Eğitimin Hukuki Dayanakları

Ulusal ve uluslararası mevzuatta eğitim hakkına yönelik tüm hükümler kapsayıcı eğitiminde dayanağını oluşturmaktadır. Bu çerçevede uluslararası ve ulusal düzenlemeler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

2.5.1. Uluslararası Yasal Düzenlemeler

Uluslararası sözleşmeler taraf olan devletler için hukuki bağlayıcılığı olan belgeler olmakla beraber aynı zamanda bu sözleşmeler taraf devletlere, ulusal mevzuatlarını uluslararası sözleşmeler ile uyumlu hale getirme sorumluluğu getirmektedir.

Tablo 1

Kapsayıcı eğitimi temel teşkil eden uluslararası yasal düzenlemeler listesi

Tarih	Yasal Düzenlemenin Adı
1924	Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi
1948	İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
1952	Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
1960	UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
1966	BM Medeni Ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme
1966	BM Uluslararası Ekonomik, Sosyal Ve Kültürel Haklar Sözleşmesi
1971	BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
1975	BM Özürlü Hakları Bildirisi
1979	Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW)

Tablo 1'in devamı

1981	UNESCO Malaga Eğitim, Önleme Ve Katılım Faaliyetleri Dünya Konferansı Ve Sundberg Bildirgesi
1982	Bm Engelliler İçin Dünya Eylem Programı
1982	Birleşmiş Milletler Engelli Kişilerin Haklarına Dair Uluslararası Sözleşme
1989	BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme
1990	Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı
1993	BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği Standart Kurallar
1994	UNESCO Salamanca Bildirgesi
1996	BM Özgürlük Strateji Belgesi
2000	Engelliler İçin Engelsiz Avrupa Tebliği
2000	Avrupa Birliği Temel Haklar Belgesi
2000	Dünya Eğitim Forumu
2001-2006	Avrupa Konseyi Ayrımcılığa Karşı Topluluk Eylem Planı Oluşturulması
2003	BM Özgürlük İçin Fırsat Eşitliği
2004-2010	Avrupa Komisyonu Özürlülük Eylem Planı
2006	BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme
2006-2015	Avrupa Konseyi Özürlüler Eylem Planı
2010	Avrupa Konseyi Bakanlar Konseyi Cinsel Yönelim Veya Cinsiyet Temelli Ayrımcılıkla Mücadele Etmek İçin Alınacak Önlemler Konulu Tavsiye Kararı
2010-2020	Avrupa Birliği Özürlülük Stratejisi

2.5.2. Ulusal Yasal Düzenlemeler

Kapsayıcı eğitimin dayanağını oluşturan uluslararası sözleşme ve belgelerin yanı sıra ülkemizde de bu konuya dayanak gösterilebilecek yasal düzenlemeler vardır ve aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 2

Kapsayıcı eğitimi temel teşkil eden ulusal yasal düzenlemeler listesi

Tarih	Yasal Düzenlemenin Adı
2709 Sayılı	Türkiye Cumhuriyeti Anayasası
222 Sayılı	Eğitim Kanunu
1739 Sayılı	Milli Eğitim Temel Kanunu
5378 Sayılı	Özürlüler Ve Bazı Kanun Ve K.H.K. Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun
573 Sayılı	Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
6458 Sayılı	Yabancılar Ve Uluslararası Koruma Kanunu
6883 Karar Sayılı	Geçici Koruma Yönetmeliği
----	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği

2.6. Başarılı ve Sürdürülebilir Kapsayıcı Eğitim İçin Temel Birleşenler

İnsan sosyal bir varlıktır ve topluluk halinde yaşamaya ihtiyaç duyar. Topluluk oluşurken bazı yaşam kriterleri meydana gelir. Bu kriterler dışlanma ve içeri alma gibi iki durum oluşmasına neden olabilir. Din, dil, ırk, cinsiyet, fiziksel ve zihinsel kapasite gibi farklılıklar ötekileştirilmeye neden olmaktadır. Kapsayıcı eğitim ise bu insanlık dışı durumu yok etmeyi ve demokratik bir toplum oluşturmayı hedeflemektedir (Altunoğlu, 2020). Etkili kapsayıcı eğitim için müfredat, öğretmen eğitimi, veli iş birliği gereklidir (Duyul, 2019).

Kapsayıcı kültürler yaratmak için herkesin hoş karşılandığını, okul personelinin birbiriyle iş birliği içinde olduğu, saygı ve sevgi ortamının hâkim olduğu topluluklar oluşturulmalıdır. Kapsayıcı değerler oluşturmak için tüm okul personeli kapsayıcılık felsefesini benimser, öğrencilere eşit şekilde değer verilir ve personel, öğrenme ve katılımın önündeki tüm engelleri kaldırmaya çalışır. Personelin öğrenci çeşitliliğine yanıt verebilmesi için personel eğitimlerle desteklenir. Tüm yeni personelin uyum sağlamasına yardımcı olunur. Okul binaları fiziksel olarak ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak

düzenlenir. Herkese adil davranılır. Okul, her türlü ayrımcılığı en aza indirmeye çalışır (Booth ve Ainscow, 2002). Her öğrenciyi sınıfa dahil etme ve böylece her öğrencinin katılım düzeyinde öğrenmeyi teşvik eden bir öğretmen-öğrenci ilişkisi geliştirme eğilimi ve becerisi, genel olarak etkili öğretim ve etkili kapsayıcı uygulamalar için gereklidir. (Jordan, vd., 2009).

Kapsayıcı uygulamaları geliştirmek için eğitimi, tüm öğrencilerin öğrenimi düşünülerek planlamak, derslerde tüm öğrencilerin katılımını teşvik etmek, sınıfta farklılığın zenginlik olduğu anlayışını geliştirmek, öğrencileri aktif olarak kendi öğrenmelerine katmak, derslerde işbirlikli öğrenmeyi kullanmak, değerlendirmeyi ve ödevleri öğrencilerin başarılarına katkıda bulunacak şekilde planlamak, sınıfta saygı ve hoşgörünün olduğu bir ortam yaratmak, tüm öğrencilerin sınıf dışındaki etkinliklere katılmasını sağlamak önerilmektedir. Ayrıca öğrenci farkı öğretme ve öğrenme için bir kaynak olarak kullanılır. Yardım kuruluşlarının bilinmesi ve onlardan yararlanması sağlanır. Okul kaynakları, eğitimi desteklemek için adil bir şekilde dağıtılır (Booth ve Ainscow, 2002).

Kapsayıcı eğitimin bir planı yoktur; dinamik, organik, kültürel ve bağlama özgü bir süreçtir. Bununla birlikte, temel uluslararası insan hakları ve kalkınma araçları ve belgeleri, kapsayıcı eğitimin gelişiminin arka planı, kökenleri ve etkileri, kapsayıcı eğitimi görünüşte benzer paradigmalardan farklı kılan kavramlar, modeller, yaklaşımlara odaklanmakta fayda vardır (Stubbs, 2008). Kapsayıcı eğitimin uygulanabilmesi için meydana getirilecek değişim ve gelişim süreci ise hızlı bir şekilde ortaya çıkacak ve mevcut durumdan tamamen bağımsız bir süreç, değil, zamanla şekillenecek ve sonuç verecek devamlılık arz eden bir süreç, olacaktır. Bu durum ise kapsayıcı eğitimin, eğitimde sadece yenilikçi bir yaklaşım olarak kalmasının önüne geçerek öğretim programlarının, eğitim şartları ve yapısının yeniden gözden geçirildiği ve değiştirildiği kapsayıcı eğitim sistemlerinin geliştirilmesine neden olacaktır. Bu süreçte uluslararası kuruluşlar ve devletler kapsayıcı eğitimin amacına en doğru şekilde hizmet eden ve uygulamaya koymaya çalışan sistemler ve çalışmalar yapmaya başlamışlardır (Bayram, 2019).

Toplum, eğitim sistemi ve okul, kapsayıcı kültürün oluşabilmesi için birbirine bağlı birbirini etkileyen halkalar şeklindedir. Bir öğrencinin toplum ve okul tarafından kabul ve değer görmesi gerekir. Kendini o okula, o eğitime, o topluma ait hissetmeyen birey kapsayıcılık halkasından çıkmış olur. Demirel Kaya'ya göre eğitim sisteminde kapsayıcılık yaklaşımının yerleştirilmesi yoluyla eğitimsel dışlanma ile mücadele edilebilmesi için uygulanması gereken çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

- Kapsayıcı eğitim tanımında toplumda konsensüs sağlanması ve kapsayıcı eğitimin önemi konusunda toplumsal farkındalığın yaratılması,
- Uluslararası metinler ve kriterlerden yola çıkılarak insan ve çocuk haklarının gereği olan kapsayıcı eğitim konusunda mevzuatta gerekli düzenlemelerin yapılması,
- Yerel ve ulusal düzeylerde kapsayıcı eğitimi sağlamak için kapasitenin artırılması,
- Çeşitli sebeplerle okul dışı kalmış çocuk ve gençlerin okula dönüş ve devamları için gerekli tedbir ve müdahalelerin uygulanması,
- Bu konuda öğretmenlere ihtiyaç duydukları eğitimin verilmesi ve öğretmenlerin süreçte desteklenmesi,
- Bütün çocukların yerel devlet okullarında eğitim alma hakkı bulunmaktadır, bu durum öğrencinin özelliklerine veya öğretmenlerin tercihlerine bağlı değildir,
- Çocuk sisteme değil, sistem çocuğa uygun olacak şekilde değiştirilmelidir,
- Farklı eğitimsel ihtiyaçları olan öğrencilerin öğrenebilmeleri için ihtiyaç duydukları destek sağlanmalıdır,
- Eğitim ortamları farklı öğrenci grupları için hem fiziksel olarak ulaşılabilir hem de olumlu ve kabul edici olmalıdır,

- Zorbalık, isim takma, ayrımcı davranışlar tolere edilmemelidir,
- Okuldaki problemleri çözmek okul, aile ve toplumun ortak sorumluluğunda olmalı ve bu konuda kapsayıcı eğitimde sosyal model benimsenmelidir.

2.7. Kapsayıcı Eğitimde Öğretmenler

Eğitim okul dışında da gerçekleşmekte hatta ailede başlamaktadır. Kapsayıcı eğitimin hedeflerine varabilmesi için okul ve ailenin işbirliği içinde olması kritik derecede önemlidir. Öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin kültürlerini tanımak için ve öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayabilmek için Suriyeli velilerin desteğine ihtiyaçları vardır (Aktekin, 2017).

Bazı sınıflarda sürenin bir kısmı sınıf düzenini oluşturmakla geçerken, buna ilaveten öğrencilerin bir kısmıyla da dil probleminin yaşanması, müfredatın kavratılmasını zor ve ütöpik hale getirmektedir. Öğretmenler bu zor durumun üstesinden gelebilmek için ellerinden geleni yapsalar da, dil problemini aşamadıkları için istenilen sonuçlar alamamaktadırlar. Dil problemini aşmaya çalışan öğretmenler daha fazla performans göstermek zorunda kalmaktadır. Yoğun çabaya karşılık sonuç elde edemeyen öğretmenlerde zamanla mesleki deformasyon, verimsizleşme ve isteksiz olma durumu yaşanmaktadır (İşleyen, 2018). Sonuç elde edilememesinin nedeni ise öğretmenlerin, okulların kapsayıcı ortamlara dönüştürülmesine katkı sağlamak ve okullarda kapsayıcı eğitim öğretim yöntemlerini uygulama konusunda eğitim almaya ihtiyacı olmasıdır (González-Gil vd.,2013).

Öğretmenin kapsayıcı eğitim uygulamalarını gerçekleştirebilmesi için bu konuda ciddi bir donanım ihtiyacı vardır. Ancak öğretmenlerin yetiştirme programlarında Suriyeli öğrencilere nasıl eğitim vermeleri gerektiğine dair bilgilendirme bulunmaması büyük bir sorundur. Bu yüzden öğretmenler kılavuz çerçeveli programlarla ve bu konuda yapılacak hizmet içi eğitim faaliyetleri ile desteklenmelidirler. Öğretmen eğitimi 2018’de yenilenerek Kapsayıcı Eğitim adlı bir seçmeli ders programa koyulmuştur. Fakat dersin zorunlu dersler kapsamında olması daha faydalı olacaktır. Kapsayıcı eğitim felsefesinin programda daha fazla yer alması öğretmen adaylarının tutumunda da olumlu yönde değişiklik sağlayacaktır

(Şimşek vd., 2019). Yetişmekte olan öğretmenlerin eğitim programlarına kapsayıcı eğitim içerikleri dahil edilmiştir fakat bu dersleri verebilecek öğretim elemanlarının da gerekli donanıma sahip olup olmadığı denetlenmelidir. Çünkü öğretmen adaylarına verilen eğitimin kalitesi donanımlı öğretmen yetiştirmek için çok önemlidir (Eren, 2019). Öte yandan yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine rağmen hizmet-içi eğitim alma noktasında da isteksiz oldukları görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin bu süreçte umutsuzluğa kapılmaları olabilir (Emin, 2018).

Suriyeli öğrencilerin bulundukları yeni ortama uyum sağlamaları, öğretmenlerin olumlu tutumlarıyla oldukça ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konuda ümitsizliğe düşmeden Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmeyi amaçlayan iyi planlanmış kılavuz çerçevelere ihtiyaç vardır (Kazu ve Deniz, 2019). Kapsayıcı eğitim çerçevesinden bakıldığında okullardaki rehber öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Rehber öğretmenler, aktif olarak Suriyeli öğrencileri gözlemleyerek gerekli durumlarda müdahale etmelidirler. Araştırmalar devlet okullarındaki rehber öğretmenlerin genel anlamda ilgisiz olduklarını tespit etmiştir (Taştan ve Çelik, 2017). Sürecin başında öğretmenler kendi haline bırakılmış, kendi bilgi ve becerileriyle süreci yönetmek zorunda kalmışlardır. Zamanla anlaşıldığı üzere bu zorlayıcı zaman diliminde yeterli birikime sahip olmadıkları görülmüştür. Suriyelilerin eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenlerin yeterli iletişimi sağlayabilmek için eğitim almaya istekli oldukları görülmüştür (Aykırı, 2017). Öğretmenlerin bu yeni sürece adapte olabilmeleri için öğretmenlerin eksikleri ve ihtiyaçları belirlenmeli ve bu tespitlere göre belirli aralıklarla değerlendirilen sürekliliğe ve kaliteye önem veren hizmet içi eğitimler verilmeli ve bu konu önemsenmelidir (Bulut, vd., 2018).

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere bakış açısı incelendiğinde ise farklı algıların olduğu görülmektedir. Sınıfında Suriyeli öğrencisi olan öğretmenlerin bu durumdan rahatsız oldukları görüldüğü gibi bazen bunu öğrencilere olumsuz tutum sergileyerek gösterdiği de görülmüştür (Taştan ve Çelik, 2017). Yine öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin farklı bir kültürden gelmesinin sınıflarında diğer öğrenciler tarafından hoş karşılanmadığı ve çatışmaların olduğunu tespit ettikleri görülürken diğer bir kısım öğretmen tarafından ise Suriyeli öğrencilerin saygılı olmaları ve kurallara uymaları halinde

herhangi bir kültür çatışması yaşanmadığını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler sınıf içi çatışmaları önlemek için birleştirici konuşmalar yaptıklarını, oyun oynamanın birleştirici etkisini kullandıklarını belirtmiş, bir kısmı ise bu konuda çalışma yapmadığını söylemiştir (Kuzu, vd., 2018).

Sonuç olarak öğretmenler eğitim sürecinde birçok sorunla baş etmek zorunda kalmaktadır. Bu sorunlara sınıf içinde ilk müdahaleyi yapmak zorunda olan öğretmenler çözüm bulamazlarsa bu sorunların altında ezilmektedirler. Öğretmenlerin yaşadığı başlıca sorunlar ise dil farklılığından dolayı iletişim kuramama, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmama, kapsayıcı bir sınıf kültürü oluşturamama, Suriyeli öğrencilerin uyum sorununu çözememe gibi sorunlarla mücadele etmektedirler (Bulut, vd., 2018).

2.8. Konuyla İlgili Yapılmış Çalışmalar

Yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların büyük kısmı; Suriyelilerin eğitiminde yaşanan sorunları ve karşılaşılan problemleri incelemektedir. Suriyelilerin ülkemize gelmeye başlamasından itibaren yapılan ilk çalışmaların çoğu öğretmen ya da öğrenci açısından değerlendirilen sorunlar ve bu sorunlara çözüm arayan araştırmalardan oluşmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar ise daha çok kapsayıcı eğitimle ilgi olmaya başlamıştır. Aşağıda Suriyelilerin eğitimi ve kapsayıcı eğitim hakkında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Kırılmaz (2019), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere yönelik uyguladıkları yöntem ve teknikleri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerin demokratik bir sınıf ortamı oluşturabilmek için sınıf kuralları konusunda katı davrandığı, öğrenciler arasında hoşgörü yardımseverlik değerlerinin verilmeye çalışıldığı, derslerin düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanılarak işlendiği, oyuna dayalı, görsel ve derse dikkat çekici öğretmen girişlerinin bu öğrencilerin derse katılımını etkilediği, ayrıca kendilerini daha rahat ifade edebildikleri derslerde daha katılımcı oldukları ve öğretmenlerin derslerde akran eğitiminden yararlandığı görülmüştür. Araştırmacı Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf yönetimine dair sorunların yaşandığı, ders araç gereçlerinin hazırlanırken Suriyeli öğrencileri de kapsamı gerektiği, çok kültürlü eğitim

anlayışını destekleyici, kapsayıcı bir müfredat planlanmasının gerekli olduğu önerilmektedir.

Uygun (2020) sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere okuma yazma öğretirken yaşadıkları sorunlarını tespit ederek ve öğretmenlerin bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerini belirleyerek literatüre katkı sağlamayı amaçlamıştır. Çalışmada öğrencilerin okula uyumu için hazırlık yapıldığı, kaynakların kısmen yeterli olduğu, program ve ünitenin göçmen öğrencilere yönelik hazırlanmadığı, kazanım yetişmemesi durumunda zaman problemi yaşandığı, öğrencilerin en çok Türkçe dersinde zorlandığı, öğrencilerin zorlandığı harflerin olduğu, okumayı öğrenip yazmayı öğrenemeyen öğrencinin bulunduğu, veli ile yapılan görüşmelerin katkısının olduğu, iletişim problemi yaşandığı, donanım ve fiziki şartların yetersiz olduğu görülmüştür.

Yıldız-Çelik (2019), araştırmasında ilkökul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretme deneyimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada temel dil becerilerini kazandırmada yaşanan zorluklar ortaya konulmuş, bu zorluklara dair öneriler bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde dil kurslarının yanı sıra dil sorunu olan öğrencilerle sosyal aktivite oluşturmanın, rehberlik desteği sağlamanın, öğrenci dağılımının planlı bir şekilde sınıflara dağıtılmasının faydalı olacağına dair olumlu görüşler bildirdikleri görülmüştür. Sözel iletişim öğrenme alanı içinde özel etkinlikler oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kuzu-Jafaria, Tongab ve Kışla (2018) araştırma makalesinde sınıfında Suriyeli öğrenci olan ilkökul öğretmenlerin görüşlerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenciler arasında kültürel çatışma yaşanmadığına inandıklarını, dil sorununun kültürlerin kaynaşmasının önünde bir engel olduğunu düşündükleri, bu nedenle öğrencilerinin dil gelişimi için çalışmalar yaptıkları, öğrenciler arasındaki kaynaşmayı sağlamak için grup çalışmaları, değerler eğitimi, sosyal faaliyetler ve çocuk oyunlarından faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aykırı (2017), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimlerinde karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerini belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin çoğunun Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik eğitim

almadıkları fakat almak istedikleri, Suriyeli öğrencilerin velileriyle olumlu iletişim kuramazken, öğrencilerle olumlu iletişim kurdukları, öğrencilerin eğitim durumlarının kötü olduğu, kişi ve kurumlardan destek almadıkları görülmüştür. Bu bulgulara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Kaya (2020), araştırmasında sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak tespit edilen sorunları öğretmen ve öğrenci kaynaklı olarak ikiye ayırmıştır. Öğretmenlerin sınıf mevcudu, sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı ve sınıflarındaki yaşı büyük öğrenci sayısı değişkenleri bakımından öğrenci ve öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğunu saptamıştır.

Esen (2019), çalışmasında henüz çok kültürlü bir eğitim planlanmamışken ilkokul öğretmenlerinin kültür farkını nasıl deneyimlediklerini, öğretmenlerin farklılıklara karşı tutumlarını, öğretmenlerin mevcut müfredatı ve okul kültürünü nasıl değerlendirdiklerini, öğretmenlerin kendi yetkinlik düzeylerini nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Sonuç olarak farklılıkları idare etme ile ilgili hiçbir eğitim almış olmasalar da öğretmenlerin farklılıkları ve farklılıkla ilişkili problemleri idare etme ile ilgili olarak kendi yöntemlerini geliştirdikleri görülmektedir.

Cin (2018) araştırmasında, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları saptamak ve saptanan bu sorunların psikolojik sağlık ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Verilere göre öğretmenlerin yarısı bu konuda problem yaşamaktadır. Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin psikolojik açıdan ve eğitim verme becerileri açısından desteklenmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Çalışkan ve İmamoğlu (2017) devlet okullarında Suriyeli öğrencilerin bulunmasının eğitim açısından neden olduğu ya da neden olabileceği sorunlar hakkında öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırmasında Türkiye’de özellikle kamp dışı eğitime dair bir boşluk ve düzensizlik olduğu ve dil sorunu yaşamaları nedeniyle, nitelikli bir eğitim sağlanamadığı gözlemlenmektedir. Araştırmada büyük oranda Suriyeli öğrenciler olmak üzere, başka ülkelerden gelen diğer öğrencilerin de sınıflarda

bulunmasının, öğretmenlerin yabancı öğrencilerin eğitiminde zorlanması durumunu ortaya çıkardığı, bu nedenle öğretmenlerin çözüm ve yardım bekledikleri belirlenmiştir.

Özgün (2019) araştırmasında ilkokullarda Suriyeli öğrencilerin akademik başarıları, sınıf içi davranışları ve okuldaki tutum ve davranışlarına ilişkin ilkokul öğretmenlerinin gözlemlerini incelemektir. Araştırmacının bazı önerileri ise şöyledir: Dil probleminin çözümüne yönelik olarak, Suriyeli öğrencilere okul öncesi eğitim zorunlu tutulabilir. Öğrenciler sınıflara eşit şekilde dağıtılmalı, öğrenci sayısının çok fazla olduğu durumda yakınlarda bulunan okullara yönlendirmeler yapılmalıdır. Böylece sınıf ortamındaki sıkıntılar azalabilir. Sınıf öğretmeni, veli ve rehber öğretmen sürekli irtibat halinde olmalı, öğrenci için yapılabilecek her şeye beraber karar vermelidirler. Yapılan hizmet içi eğitimler ve seminerler artırılmalı, öğrenci odaklı programlar hazırlanıp öğretmenler bu konuda donanımlı hale getirilmelidir. Bu çalışmalar yapılırken sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlere öncelik verilmeli ancak bütün öğretmenlerin bu eğitimleri alması sağlanmalıdır. Eğitimler verilirken teorikte kalmaması ve edinilen bilgilerin sınıf veya okul ortamında uygulanabilecek şekilde uygulamaya dökülmesi gerekmektedir.

Bulut, vd., (2018) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretim deneyimlerini aktarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilere aynı eğitim programını uyguladıkları görülmüştür. Öğretmenler yaşadıkları sorunlara çözüm üretememiş, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bir eğitim almadıkları anlaşılmıştır.

Agcadağ Çelik (2019) sınıf öğretmenleriyle görüştüğü araştırmasında, Suriyelilerin eğitiminde karşılaşılan problemleri ortaya koymuştur. En büyük sorun olarak dil farkı, (anlama, konuşma, okuma ve yazma sorunu) olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca alınan öğretmen görüşlerine göre Suriyeli öğrencilerin ekonomik sorunlar, psikolojik problemler, kültürel farklılık, devamsızlık gibi sorunlarda yaşadıkları tespit edilmiştir.

Erdem (2017) çalışmasında sınıfında Suriyeli öğrencilerin bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin araştırmıştır. Sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı olduğunu tespit etmiştir ve birtakım önerilerde bulunmuştur.

Polat (2019) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin ilkokuma yazma öğretimi sürecindeki öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Sınıf öğretmenlerinin aldıkları eğitimleri yetersiz buldukları, Suriyeli öğrencilerle ve velileriyle iletişimde sorun yaşadıkları, okulların imkanlarının yetersiz olduğu, gerekli donanımın ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu bulgulara yönelik olarak öğretmenlere yabancı öğrencilerin eğitimi ile ilgili dersler verilmesi, Suriyeli öğrencilere dil eğitimi verilmesi, ailelerin sosyalleştirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Koçoğlu, Yelken (2018) çalışmasında ilkokul Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir. Bulgulara göre Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesi gerektiğini, Türkçe öğretim programında belirtilen hedeflerin, bu içeriğe göre hazırlanan ders kitaplarının, eğitim durumlarının ve ölçme- değerlendirme etkinliklerinin de iyileştirilmesi gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yaşadıkları en büyük problemin Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramama ve Suriyeli öğrencilerin farklı Türkçe dil seviyesine sahip olmaları tespit edilmiştir. Suriyeli öğrencilerin sınıflara Türkçe dil becerilerine göre kaydedilmesi, Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin okul dışı bir eğitim kursu ile desteklenmesi ve Türkçe öğretim programının kazanımlarının Suriyeli öğrenciler göz önüne alınarak güncellenmesi şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Demirel Kaya (2019) araştırmasında, temel eğitim kademesinde kapsayıcı eğitimi hayata geçirmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığının üst politika belgelerinde hangi hedeflere ve mevzuatında hangi düzenlemelere yer verildiğinin incelenmesi, bu hedefler ile düzenlemelerin uygulamada ne düzeyde gerçekleştirildiğinin ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişim sürecinde özel eğitim, kaynaştırma eğitimi ve bütünleştirme eğitimi olmak üzere üç farklı yaklaşımın benimsendiği, 10. kalkınma planında ve 5378 sayılı engelliler hakkında kanunda özel gereksinimli öğrencilerin bütünleştirme eğitimi doğrultusunda eğitim alması öngörülmesine rağmen uygulamada özel eğitim yaklaşımının ağırlıkta olduğu, özel politika gerektiren dezavantajlı grupların kapsayıcı ortamlarda eğitim alabilmesi için mevcut politika ve uygulamaların yeterli olmadığı ve eğitimin niteliğinin hala sorun olmaya devam ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mostafa (2018) araştırmasında Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına dahil edilmesine ilişkin okul personelinin zorluk türlerini ve ihtiyaçlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma, okul personelinin dil, iletişim ve sosyo-ekonomik engeller; hükümetten destek eksikliği, Suriyeli öğrenciler arasındaki davranışsal zorluklar çok yönlü zorluklarla karşı karşıya olduğunu bulmuştur. Ayrıca bulgular, çeşitli pedagojik uygulamalara, karma oturma düzenlemelerine, dengeli sınıf yerleştirme ve grup etkinliklerine saygı duyan öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının tümünün mülteci öğrencilerin sosyo-kültürel entegrasyonuna katkıda bulunduğunu sonucuna ulaşılmış. Çalışma, mülteci öğrencilerin okullara sorunsuz entegrasyonunu sağlamak için şartlar verilmemiş olsa da güçlü okul liderleri ile birlikte özenli ve fedakâr öğretmenler ve idealist bir topluluğun zorlukların üstesinden gelmenin ve tüm üyeleri için olumlu öğrenme ortamları yaratmanın yollarını bulabileceği sonucuna varıyor.

Özcan (2018) çalışmasında Türkiye'nin Suriyelilere yönelik izlediği eğitim politikası Kymlicka'nın "Çokkültürlü Yurttaşlık" teorisi kapsamında değerlendirerek bu politikanın çokkültürlülük siyasetine uygun olup olmadığını araştırmıştır.

Şensin (2016) sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi adlı çalışmasında Suriyeli öğrencilerin eğitimiyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin bu süreçten olumsuz etkilendiklerini, tercümana ihtiyaç duyduklarını, Suriyeli öğrencilere ayrı eğitim ortamları olması gerektiği, öğrencilere ve velilere zorunu Türkçe dersi verilmesi gerektiği, savaşın yıkıcı etkilerinden dolayı öğrencilere ve velilere psikolojik destek verilmesi gerektiği ayrıca kendilerine materyal desteği sağlanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım (2017) araştırmasında dezavantajlı öğrencilerin toplumsal kabul görmelerini ve okul-öğretmen ve öğrenci ilişkisini incelemiştir. Kapsayıcı eğitim faaliyetleri ve mevcut eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlamıştır.

Cırt Karaağaç (2018) çalışmasında ilkokuldaki Suriyeli öğrencilerin eğitim sıkıntılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Diğer çalışmalarda da olduğu gibi en önemli

problem dil olarak tespit edilmiş, bu probleminden kaynaklı olarak akademik, psiko-sosyal ve kültürel uyumlarının olumsuz etkilediği ve Suriyeli velilerin de dil problemi nedeniyle çocuklarının eğitime dahil olamadığı tespit edilmiştir. İkinci önemli problem olarak ise düzenlemelerin yetersiz olması görülmüştür. Bu nedenle öncelikle dil probleminin çözülmesi ve sağlıklı bir toplumsal entegrasyon için kalıcı ve önleyici eğitim politikaları benimsenerek eğitim programlarının bu yönde geliştirilmesi ve gözden geçirilmesi önerilmiştir.

Kazu ve Deniz (2019) çalışmalarında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarını cinsiyet, kıdem, sınıf ya da diğer branş öğretmeni olma durumu, öğrenim durumu, sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunma durumu ve Suriyeli öğrencilerle ilgili eğitim alma durumuna göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle iletişim anlamında sorun yaşamadığı fakat Suriyeli öğrencilerin eğitimi konusunda yeterli olmadıkları belirlenmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalara benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Keleş (2019) çalışmasında, 2011 yılından bu yana Türk Hükümetinin Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için verdikleri hizmetler incelenmiş, Suriyeli öğrencilere uygulanan farklı eğitim sistemleri ve bu sistemlerin geçici politikalardan kalıcı politikara nasıl dönüştüğü tartışılmıştır. Aynı zamanda eğitime erişimin ve farklı eğitim sistemlerinin Suriyeli mülteci çocukların misafir eden topluma uyum sağlamasında nasıl bir önemi olduğu araştırılmıştır. Hatay'da yapılan saha çalışması ile eğitim hizmetlerinin erişilebilirliği, kalitesi ve kapsayıcılığı tartışılmış, aynı zamanda eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar ve güzel örnekler tespit edilmiştir. Tespit edilen zorluklar ve güzel örnekler üzerinden mevcut mülteci eğitim sisteminin kapsayıcılığının genişletilmesi için çeşitli politika önerilerinde bulunmuştur.

Baykara-Pehlivan ve Baykara-Acar (2009) çalışmasında öğrencilerin dışlanma sorununu araştırmışlardır. Dışlanma sorununa karşı olarak eğitimde kapsayıcı eğitim ilkelerinin benimsenmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Herkes için eğitim düşüncesiyle hareket etmeyi hedefleyen, bu çerçevede öğrencilerin içinde bulunduğu koşulları dikkate alan öğrenciyi merkeze alan, bireysel farklılıkları önemli gören bir eğitim sistemine ihtiyacın bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Duyul (2019) çalışmasında Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına kayıt olurken belirli bir sistemin olmadığı ayrıca dil probleminin kayıt işleminden başlayarak tüm eğitim sürecinde her iki tarafı da olumsuz etkilediği için eğitimden yeterli verim alınmadığı ortaya çıkmıştır. Bulgular doğrultusunda etkili kapsayıcı öğrenme ortamları sağlamak için müfredat, öğretmen eğitimi, veli katılımını içeren iyi planlanmış yabancı öğrenci entegrasyon sürecinin okul sürecine dahil edilmesinin gerekli olduğunu sonucuna varılmıştır.

Aktekin (2017)in editörlüğünü yaptığı çalışmada MEB ve UNICEF işbirliğiyle 2016-2017 tarihleri arasında yürüttüğü projede, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerimizin, yabancı uyruklu öğrencilere sunulan eğitim öğretim hizmetlerine ilişkin pedagojik bilgi ve becerileri geliştirilerek yabancı uyruklu öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine uyumları kolaylaştırmayı amaçlamıştır.

Serim (2019) çalışmasında kapsayıcı eğitimin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Eğitimde dezavantajlı öğrencilerin dil farklılığı göz ardı edilerek adil olmayan ölçme ve değerlendirmeye tabi tutuldukları, dışlanma, kendi dillerini ve kültürlerini kaybetme korkusu yaşadıklarını tespit edilmiştir. Bu nedenle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde asıl ihtiyacın, yapabilirliklerini ve adalet duygusunu göz önüne alan daha kapsayıcı sosyal ve eğitim içme ve uyum politikaları geliştirilmesi önerilmiştir.

Çelik (2018) çalışmasında, Türk hükümetinin Suriyelilerin eğitim sürecinde 2011'den bu yana sunduğu eğitim hizmetlerini ve zamanla geçirdiği değişiklikler incelenmiştir. Bu süreçte yaşanan problemler tespit edilmiş ve mevcut eğitim sisteminin çok kültürlü bir topluma uyarlanması önerilmiştir.

Kaysılı, v.d., (2019) araştırmalarında kapsayıcı eğitimin önündeki engelleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmalarının sonucunda göre ise Suriyeli öğrencilerin kapsayıcı eğitimlerin önündeki engelleri kaldırmada kolektif ve bütüncül bir yaklaşımın gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Sever (2020)in editörlüğünü yaptığı “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul ve Okul Yöneticiliği” adlı çalışma okul yöneticilerinin kapsayıcılık açısından kendini ve okulunu

değerlendirmesi için mesleki gelişim imkânı sunmuştur. Kapsayıcı bir yöneticinin ve kapsayıcı bir okulun özelliklerini belirtmesi açısından okul yöneticilerine yol gösterici niteliktedir.

ERG'nin (2016) UNİCEF tarafından desteklenen ‘‘Türkiye’de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak İçin Politika Önerileri’’ adlı raporunda kapsayıcı eğitimin Türkiye’de bir politika önceliği olarak başarıya ulaşması için atılması gereken önemli adımları bu belgede özetlemeyi amaçlamıştır.

ERG. (2014) Eğitim Reformu Girişimi’nin ‘‘Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı’’ çalışması birkaç farklı ekseninde bu incelemeyi gerçekleştirmiştir. Çalışmada, çeşitli kaynaklardan toplanan veri kullanılarak sosyoekonomik durumun akademik başarı ile ilişkisi üzerine bir analiz yapılmıştır. Analizde cinsiyet, bölge, sosyoekonomik durum ayrımlarında net okullulaşma oranları ve akademik başarı incelenmiştir. Bunun sonucunda Türkiye’de hangi grupların dezavantajlı olduğu ve dezavantajın hangi boyutlarıyla öğrenciyi etkilediği ailenin eğitim harcamalarını da kapsayan değişkenler kullanılarak sorgulanmıştır.

Yukarıda kapsayıcı eğitim ve Suriyelilerin eğitimi hakkında yapılan çalışmalar yer almaktadır. Suriyeli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma deneyimleri üzerine bir etnografik araştırma isimli bu araştırma ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Alanyazında bu boşluğu dolduracaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizinde kullanılan tekniğe ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Suriyeli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda görev alan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar teori oluşturmayı amaçlayan bir anlayışla sosyal olguları, bulundukları yaşam alanı içerisinde anlamaya çalışan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999). Araştırmada Suriyeli mülteci öğrencilerin yer aldığı sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden gözleme dayalı kültür analizi (Etnografya/ Etnography) çalışmasıdır. Etnografya okuyucuya etnik bakış açısından yani kültürü o kültürün bakış açısından sunan bir araştırma dalı olduğu için oldukça orijinal bir çalışma alanıdır. İncelenen kültürel grubun, kendi edimlerine, davranışlarına, tutum ve değerlerine yükledikleri anlamları onların bakış açılarından alarak ortaya koymayı hedefler. Etnografya, bunu yaparken de yalnızca incelenen kültürden çıkarılan bulgu ve yorumları kullanarak yalın bir betimleme sunmaya çalışır. Etnografya bir grup veya kültürü betimleyen bir sanat ve bilim dalıdır (Arıkan, 2018:15). Çalışma sınıf kültürü üzerine olduğu için etnografik desen kullanılmıştır.

3.2. Araştırma Yapılan Okul Hakkında Bilgi

Araştırmanın yapıldığı ilkokulun bulunduğu bölge daha çok doğudan göç almış ve gelir düzeyi düşük bir mahallede yer alıyor. Bölge zamanla Suriyelilerinde tercih ettikleri bir bölge haline gelmiştir. Göç almasının maddi nedenlerinden biri, bölgede tekstille ilgili iş imkanlarının bulunmasıdır. Türkiye'nin doğu bölgelerinden yoğun olarak göç almasının sebebi de bu iş imkanıdır. 2016 yılında her sınıfta bir ya da iki Suriyeli varken 2020 yılında her sınıfta 10 Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Çalışmanın yapıldığı yıllarda ise ilk yıl

sınıfta ortalama 6-7 kişi varken son yılda ise sayı 10'a kadar çıkmıştır. Okulda toplam 302 Suriyeli öğrenci, 2 tane Özbek, 900 Türk öğrenci vardır. 300 Suriyeli öğrencinin 30'u Kürt, 20'si Türkmen ve 250'si Arap'tır.

Bahçe kapısından girdiğimde karşımda 3 katlı L şeklinde bir bina ve binanın kapladığı alan kadar da bahçesi olan pencere parmaklıkları rengarenk boyanmış bir okul vardır. Bahçe girişinin hemen sağ tarafında küçük bir güvenlik kulübesi vardır. Bahçenin etrafı arkası görünebilen yeşil demir çitlerle çevrilidir. Duvar dibinde iki adım genişliğinde alan ağaçlara ayrılmıştır. Fakat dikilen ağaçlar kuruduğu görölmektedir. Okulun arka bahçesi öğrencilerin geçmesini engellemek için çitlerle kapatılmıştır. Civardaki bazı okulların yüksek duvarlar ve dikenli teller nedeniyle sahip olduğu hapishane görünümünün aksine, bu okul daha neşeli bir görünüme sahiptir. L binanın uzun kısmı karşımda duruyorken kısa tarafı sağ tarafta kalıyor. Ayrıca bu kısa tarafında dışarıdan da alışveriş yapabilecekleri bir penceresi olan kantin bulunuyor. Kantinin iç kısmındaki boş alanda plastik malzeme ile oluşturulmuş Türkçe öğretimi sınıfı var. Sınıf ses kirliliğinin fazla olduğu bir noktada bulunuyor. Okulda plastik malzeme ile oluşturulmuş iki sınıf daha var. Diğeri de Türkçe öğretimi için kullanılıyor ve üçüncü katta bulunuyor. Diğeri ise özel alt sınıfı olarak kullanılıyor.

Okulun girişinde sağ taraf öğretmenler odasıdır. Müdür beyle görüşmek için bir üst kata çıktığımda, Müdür Bey, araştırmam için gerekli desteği vereceklerini ve istediğim zaman okulda gözlem yapabileceğimi söyledi. Sınıf içi gözlemler için ise çalışmamda bana destek olmak isteyen öğretmenleri tespit ettik. Öğretmenlerle Müdür Beyin odasında kısa bir görüşme yaptık. Derse gelmeden önce haber vererek derse katılabileceğimi ve video kaydı alabileceğimi söylediler. Müdür beyin ve öğretmen arkadaşların araştırmalara destek olmakta istekli olmaları beni mutlu etti. Okulun öğretmen kadrosu genel olarak genç öğretmenlerden oluşuyor.

Okul 2017'nin ikinci döneminden bu yana (binası yenilendiği için okula misafir olarak gelen) bir ortaokula da ev sahipliği yapıyor. İki okulun bir arada olmasından dolayı Türkçe öğretimi derslerinin yapılacağı sınıflar bina yetersizliği nedeniyle plastik malzemeye sonradan oluşturulmuştur. Bu sınıflar ise ses yalıtımından yoksun, imkansızlıklar nedeniyle mecbur kalınan sınıflardır.

Bu okulda gözlemlediğim öğretmenlerin Suriyeli öğrenci sayıları ve sıra düzenleri şu şekildedir:

Eyüp öğretmenin sınıfı plastik malzemeyle sonradan koridora eklenerek oluşturulmuş bir sınıftır. Sınıfta 12 kişi var. Sınıf sadece Suriyeli öğrencilerden oluşuyor. Eyüp öğretmen Suriyeli öğrencileri sınıflarından planlanmış günlere göre iki saat alıyor. Diğer sınıflara göre daha küçük bir sınıftır (Eyüp Öğretmen 12 Nisan Gözlem).

Hasret öğretmenin ikinci sınıfları okuttuğu sınıfta 6 kız 2 erkek 8 Suriyeli öğrenci vardır. Sınıfın mevcudu ise 34 kişidir. O gün sınıfa 6 Suriyeli öğrenci vardır. Sınıf klasik oturma düzenine sahiptir (Hasret 10 Nisan gözlem).

Hasret öğretmenin üçüncü sınıfları okuttuğu sınıfta 6 kız 5 erkek 11 Suriyeli öğrenci var. Sınıfın mevcudu ise 37 kişidir. O gün sınıfa 6 Suriyeli öğrenci gelmişti. Sınıf klasik oturma düzenine sahiptir (Hasret 10 Ekim gözlem).

Merve öğretmenin ikinci sınıf öğretmeni iken gözlemlediğim sınıfta 8 Suriyeli öğrenci var. Suriyeli öğrencilerin ise 5'i erkek 3'ü kızdır. Sınıfın mevcudu ise 34 kişidir. Öğrenciler genellikle bir kız bir erkek şeklinde dağıtılmıştır. Sınıf klasik oturma düzenine sahiptir (Merve 14 Mayıs Gözlem).

Birkan öğretmenin gözlemlediğim sınıfı dördüncü sınıftır. Sınıf klasik oturma düzenine sahiptir. Her öğrenci sabit oturuyor. Sınıfın mevcudu ise 30 kişidir. Sınıfta 3 kız 2 erkek olmak üzere toplam 5 Suriyeli öğrenci var (Birkan 16 Nisan Gözlem).

Sercan öğretmenin dördüncü sınıf öğretmeni iken gözlemlediğim sınıfta sıralar altılı şekilde gruplara ayrılmıştır. Sınıfın mevcudu ise 33 kişidir. Sınıfta 4 Suriyeli öğrenci var (Sercan 22 Mayıs Gözlem).

Sercan öğretmenin birinci sınıf öğretmeni iken gözlemlediğim sınıfı klasik oturma planına sahiptir. Öğrenciler her gün bir öndeki sıraya geçiyorlar. Sınıfın mevcudu ise 35 kişidir. Sınıfta 8 Suriyeli öğrenci var fakat o gün 6 öğrenci gelmiştir (Sercan 16 Ekim Gözlem).

3.3. Çalışma Grubu

Batı Anadolu, ülkemizde Suriyelilerin tercih ettikleri bölgeler arasında başlarda yer almaktadır. Araştırma için belirlenen okul, Batı Anadolu'da oldukça fazla göç almış bir ilkokuldur. Katılımcı sınıf öğretmenleri 32 öğretmen arasından eşit oranda kadın ve erkek olacak şekilde araştırmaya katılmak isteyen öğretmenler arasından seçilmiştir. Araştırmada 2 kadın, 2 erkek olmak üzere toplam 4 tane sınıf öğretmeni 1 kadın ve 1 erkek PİCTES tarafından görevlendirilmiş Türkçe öğreticisi öğretmen seçilmiştir. Ayrıca okulun kadrolu 1 kadın rehberlik öğretmeni ve geçici süreyle okula PİCTES tarafından görevlendirilmiş 1 kadın rehber öğretmen olmak üzere 2 rehber öğretmen vardır.

Gizlilik ilkesine uygun olarak katılımcıların her birine birer takma isim verilmiştir, çalıştıkları kurum ve bilgileri gizlenmiştir.

3.4. Araştırma Katılımcıları

Odak Öğretmen Hasret

Araştırma katılımcısı öğretmen 34 yaşında 2. ve 3. sınıf öğretmenidir. Öğretmen 2008 yılında göreve başlamış, başka şehirlerde de görev yapmıştır. 6 yıldır araştırmanın gerçekleştirileceği bu okulda çalışmaktadır. Sınıfında 8 Suriyeli öğrencisi vardır. 2018 yılının Ekim ayında hizmet içi eğitim aldığını belirtmiştir.

Odak Öğretmen Birkan

Araştırma katılımcısı öğretmen 32 yaşında PİCTES kapsamında görevlendirilen Türkçe öğreticisidir. Öğretmen 2009 yılında göreve başlamış, başka şehirlerde de görev yapmıştır. 3 yıldır araştırmanın gerçekleştirileceği bu okulda çalışmaktadır. Sınıfında 6 Suriyeli öğrencisi vardır. Kapsayıcı eğitim konusunda herhangi bir eğitim almamıştır.

Odak Öğretmen Sercan

Araştırma katılımcısı öğretmen 32 yaşında 4. ve 1. sınıf öğretmenidir. Öğretmen 2006 yılında göreve başlamış, başka şehirlerde de görev yapmıştır. 4 yıldır araştırmanın gerçekleştirileceği bu okulda çalışmaktadır. Sınıfında 8 Suriyeli öğrenci bulunmaktadır.

Sercan öğretmen il dışında bu eğitimi almak isteyen öğretmenler arasından seçilerek katıldığı, bir hafta süren PİCTES ve Oyun Yoluyla Türkçe Eğitimi seminerlerini almıştır.

Odak Öğretmen Merve

Araştırma katılımcısı öğretmen 39 yaşında 2. sınıf öğretmenidir. Öğretmen 2006 yılında göreve başlamış, başka şehirlerde de görev yapmıştır. 4 yıldır araştırmanın gerçekleştirileceği bu okulda çalışmaktadır. Sınıfında 8 Suriyeli öğrencisi vardır. 2018 yılının Ekim ayında hizmet içi eğitim almıştır.

Odak Öğretmen Eyüp

Araştırma katılımcısı öğretmen 29 yaşında 19 Aralık 2016'da PİCTES kapsamında görevlendirilen Türkçe öğreticisidir. Öğretmen 2006 yılında göreve başlamış, başka şehirlerde de görev yapmıştır. 3 yıldır araştırmanın gerçekleştirileceği bu okulda çalışmaktadır. Okuldaki çalışma sistemi, öğrencilerin seviyesine göre üçe ayrılmıştır: 1. Grup okuma yazma bilmeyenler 2. Grup harflerde ilerlemiş olanlar 3. Grup ise okuma yazmaya geçmiş, okuma ve anlama etkinliğini yapılan gruptur. Her grupta en az 15 -17 kişi bulunmaktadır. Eyüp Öğretmen 3. ve 4. sınıf öğrencilerine ders vermektedir. Eyüp Öğretmen işe başlamadan önce Suriyelilerin eğitimi konusunda, Antalya'da 18 gün süren uyum kursu almıştır. Göreve başladıktan sonra ise TÖMER'in (Türkçe Öğretim Merkezinin) yaklaşık bir ay süren Türkçe öğretimi, Türkçenin tarihçesi, yabancı dil olarak öğretim yöntemlerinin anlatıldığı bir kursa katılmıştır. Kursun sonunda bir sınav yapılmış ve başarılı olanlara Türkçe öğretim sertifikası verilmiştir.

Odak Öğretmen Sabriye

Araştırma katılımcısı öğretmen 26 yaşında Aralık 2016'da PİCTES kapsamında görevlendirilen Türkçe öğreticisidir. Öğretmen 2016 yılında göreve başlamış, başka şehirlerde de görev yapmıştır. 5 aydır araştırmanın gerçekleştirileceği bu okulda çalışmaktadır. Okuldaki çalışma sistemi, öğrencilerin seviyesine göre üçe ayrılmıştır: 1. Grup okuma yazma bilmeyenler 2. Grup harflerde ilerlemiş olanlar 3. Grup ise okuma yazmaya geçmiş, okuma ve anlama etkinliğini yapılan gruptur. Her grupta en az 15 -17 kişi bulunmaktadır. Sabriye Öğretmen 1. ve 2. sınıf öğrencilerine ders vermektedir. Sınıfı kantinin bulunduğu ses açısından dezavantajlı bölümde bulunmaktadır. Sabriye Öğretmen işe başlamadan Suriyelilerin eğitimi konusunda Antalya'da 18 gün süren uyum kursu

almıştır. Göreve başladıktan sonra ise TÖMER'in (Türkçe Öğretim Merkezinin) yaklaşık bir ay süren Türkçe öğretimi, Türkçenin tarihçesi, yabancı dil olarak öğretim yöntemlerinin anlatıldığı bir kurs almıştır. Kursun sonunda bir sınav yapılmış ve başarılı olanlara Türkçe öğretim sertifikası verilmiştir.

Odak Öğretmen Filiz

Araştırma katılımcısı öğretmen 27 yaşında rehber öğretmendir. Öğretmen 2016 yılında göreve başlamıştır. Bu okul ilk ataması olup 3 yıldır bu okulda çalışmaktadır. Okulun kadrolu rehber öğretmenidir. 2018 yılında PİCTES projesi hakkında 3 gün süren bir eğitim almıştır.

Odak Öğretmen Suna

Araştırma katılımcısı öğretmen 24 yaşında eylül ayının 2017 yılında göreve başlamıştır. Bu okulda 18 Mart 2019 PİCTES kapsamında Suriyeli öğrencilerin rehber öğretmeni olarak ihtiyaç nedeniyle görevlendirilmiştir. Suna Öğretmen ilk atandığında Afyon'da göçmenlerle ilgili bilgilendirme içeren bir eğitime katılmıştır. Bir sene sonra ise rehber öğretmenler için düzenlenmiş olan göç hakkında ve travma sonrası öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiğiyle ilgili Hacettepe Üniversitesi'nin düzenlediği bir eğitime katılmıştır.

3.5. Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel araştırmalarda en yaygın olan görüşme ve gözlem ve doküman analizi veri toplama teknikleri uygulanmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan görüşme ve gözlem tekniğinin birlikte kullanılması verilerin birden fazla yöntemle doğrulanmasını sağlar. Yapılan gözlemlerle görüşmedeki veriler teyit edilebilirken, görüşmeyle de yapılan gözleme derinlik kazandırmış oluruz.

3.6. Ayrıntılı Gözlem

Araştırmacı çalışmasını doğal ortamda katılımcı olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmacı araştırma boyunca gözlemini yaptığı ve görüşmelerde bulunduğu öğrenci ve

öğretmenler ile aynı ortamda bulunmuş ve aynı sınıfı paylaşmıştır. Dışarıdan gözlem yapmak yerine derslere katılmış, öğrencilerin ders ortamına dahil olmuştur.

3.7. Görüşme

Verileri toplamak amacıyla görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma için daha çok araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler seçmeye dikkat edilmiştir. Gözlem yaparken bazı konuları netleştirmek için öğretmenlerle teneffüs aralarında yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada veri toplamak amaçlı 20 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınarak 20 soru içerisinden 10 tane açık uçlu soru seçilmiştir. Açık uçlu soruların birkaçında alt sorulara da yer verilmiştir. Görüşme soruları ilkökul öğretmenlerine belirlenen zamanlarda tek tek sorulmuş ve cevapları kayıt edilmiştir.

3.8. Doküman analizi

Çalışmada öğretmenlerde oturma planları, Türkçe öğreticilerinin kullandıkları eğitim kaynakları Suriyelilerin Kızılay’da etkinlik yaparken çekilmiş fotoğrafları, sınıf fotoğrafları gibi dokümanlar toplanmıştır.

Çalışmada, sınıfında Suriyeli bulunan ilkökul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma deneyimlerinin yanında kapsayıcı eğitime bakış açıları ve bunun sınıf kültürü üzerinde ne gibi etkilerinin olduğu da araştırılmıştır.

3.9. Verilerin Toplanması

Görüşme ve gözlemler il milli eğitim müdürlüğünden izin alınarak 8.04.2019-16.10.2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Araştırma batı Anadolu’da Suriyeli sığınmacıların yoğun olarak yaşadığı bir ilçede bulunan bir ilkökulda 4 sınıf öğretmeni 2 Türkçe öğreticisi ve 2 rehber öğretmene uygulanmıştır. Aşağıdaki Tablo 3’te gözlemlerin ne zamanlarda yapıldığı ve gözlem yapılan kişiler, bu verilerin ne kadar sürede toplandığı hakkında bilgi verilmiştir.

3.10. Veri Analizi

Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak otuz beş sayfalık ham veri elde edilmiştir. Elde edilen ham veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. İçerik analizinde esas amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonrada ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım, Şimşek,2018). İçerik analiziyle, toplanan ham veriler kavramsallaştırılmış ve kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkarılan kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmış ve birbiriyle ilişkili olan kodlar birleştirilerek tematik kodlama yapılmıştır. Toplanan ham verilerin içerik analiziyle değerlendirilmesi sonucu Tablo 4’te görüldüğü şekilde Kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma süreci başlığı altında 185 kod belirlenmiştir.

Birbiriyle ilişkisi olan kodların birleştirilmesi sonucu Tablo 4’te yer alan, Kapsayıcı Sınıf Kültürü oluşturma süreci olarak ana tema belirlenmiştir. Kapsayıcı Sınıf Kültürü oluşturma süreci ana temasından yola çıkarak Eğitime Katılımın Sağlanması, Farklılıklara Değer Verme, Öğrencilerin İhtiyaçlarına Cevap Verme ve İş Birliği alt temaları oluşturulmuştur.

Tablo 3

Gözlem ve Görüşme Takvimi

Sıra	Tarih	Zaman	Süre	Etkinlik
1.	8.04.2019	14.00-15.00 Pazartesi	60 dk.	Hasret Öğretmenle Görüşme
2.	9.04.2019	14.00-15.00 Salı	60 dk.	Birkan Öğretmenle Görüşme
3.	10.04.2019	12.40-13.20 Çarşamba	40 dk.	Hasret Öğretmen Gözlem
4.	11.04.2019	14.00-15.00 Perşembe	60 dk.	Sercan Öğretmen Görüşme
5.	12.04.2019	12.40-13.20 Cuma	40 dk.	Eyüp Öğretmenle Gözlem
6.	15.04.2019	14.00-15.00 Pazartesi	60 dk.	Eyüp Öğretmen Görüşme
7.	16.04.2019	11.00-11.40 Salı	40 dk.	Birkan Öğretmen Gözlem
8.	14.05.2019	12.40-13.20 Salı	40 dk.	Hasret Öğretmen Gözlem
9.	14.05.2019	14.00-15.00 Salı	40 dk.	Merve Öğretmen Gözlem
10.	15.05.2019	14.00-15.00 Çarşamba	40 dk.	Hasret Öğretmen Gözlem
11.	17.05.2019	14.00-15.00 Cuma	60 dk.	Filiz Öğretmen Görüşme
12.	21.05.2019	14.00-15.00 Pazartesi	60 dk.	Suna Öğretmen Görüşme
13.	22.05.2019	09.40-10.20 Çarşamba	40 dk.	Sercan Öğretmen Gözlem
14.	28.05.2019	14.00-15.00 Salı	60 dk.	Merve Öğretmen Görüşme
15.	10.10.2019	14.00-15.40 Perşembe	40 dk.	Hasret Öğretmen Gözlem
16.	14.10.2019	14.00-15.00 Pazartesi	60 dk.	Sabriye Öğretmen Görüşme
17.	16.10.2019	12.40-13.20 Çarşamba	40 dk.	Sercan Öğretmen Gözlem

Tablo 4’de Kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma süreci ana temasından yola çıkılarak oluşturulan alt temalar ve sorulan sorular karşılığında bu temalara ne kadar değinildiği gösterilmektedir.

Tablo 4

Gözlem ve görüşmelere ait kod ve frekanslar

Görüşme Kodları	Toplam Kod sayısı	Toplam Yüzdesi (%)	Kod Yüzdesi (%)
Kapsayıcı Sınıf Kültürü Oluşturma Süreci	185	100	100
Eğitime Katılımın Sağlanması	57	30,81	100
Oturma düzeni	7	3,7	12,28
Sınıf yönetimi sorunları	23	12,43	40,35
Suriyeli öğrencinin derse ilgisiz olması	9	4,86	15,78
Uyum sağlayamama	10	5,4	17,54
Okul devamsızlığı	8	4,32	14,03
Farklılıklara Değer Verme	37	20	100
Öğretmenin Kapsayıcı sınıf kültürüne verdiği anlam	8	4,32	21,62
Öğretmenlerin kendini kapsayıcılık açısından değerlendirmesi	7	3,78	18,91
Eğitimde cinsiyetin etkisi	7	3,78	18,91
Suriyelilere karşı velinin tutumu	3	1,62	8,1
Suriyelilere karşı öğrencinin tutumu	8	4,32	21,62
Suriyelilere karşı öğretmenin tutumu	4	2,16	10,81
Öğrencilerin İhtiyaçlarına Cevap Verme	59	31,89	100
Dil problemi	22	11,89	37,28
Ailenin İlgisizliği	9	4,86	15,25

Tablo 4'ün devamı

Derste Arapça Konuşma	7	3,78	11,86
Psikolojik sorunlar	6	3,24	10,16
Maddi sorunlar	4	2,16	6,77
Okuma yazma oranları	8	4,32	13,55
Yürütülen projeler	3	1,62	5,08
İş Birliği	32	17,29	100
Aile görüşmeleri	4	2,16	12,5
Ev ziyareti	10	5,4	31,25
Okul idaresi	5	2,7	15,62
Kızılay	5	2,7	15,62
Sosyal hizmetler	2	1,08	6,25
Okul rehberlik servisi	4	2,16	12,5
Ram	2	1,08	6,25

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Kapsayıcı Sınıf Kültürü Ve Eğitime Katılımın Sağlanması

Eğitime katılımın sağlanması sınıf kültürü oluşturma noktasında bu çalışmada önemli bir tema olarak ön plana çıkmıştır. Ayrıca alan yazın incelediğinde eğitime katılımın sağlanması kavramının önemli bir unsur olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Özellikle DEFT'in kapsayıcı eğitim ilkelerine bakıldığında, eğitime katılımın sağlanması ilkesinin temel ilkeleri arasında olduğu görülmektedir.

Bu bölümde eğitime katılım başlığı altında Suriyeli öğrencilerin devamsızlıkları ve derse katılımlarıyla ilgili bulgular yer almaktadır. Ayrıca sınıfında Suriyeli öğrencisi olan sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda Suriyelilerin sınıf içinde nasıl bir yer edindikleri, öğretmenlerin yaşadığı sınıf yönetimi sorunları, öğretmenlerin sınıf içi sorunlarla baş etme yöntemleri gibi sınıf kültürünü yansıtan bulgulara da yer verilmiştir.

Eğitime katılımın sağlanması başlığı altında incelenen okul devamsızlığı, Suriyeli öğrencilerin önemli eğitim problemlerindendir. Devamsızlık nedenlerini anlamak ve problemin nedenlerini tespit edip sorunu çözmek açısından öğretmenlerin devamsızlık engelleriyle ilgili görüşleri oldukça önemlidir. Aşağıda sınıfında Suriyeli öğrenci olan ilkokul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin devamsızlıklarıyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Genel olarak Suriyeli öğrencilerin devamsızlık nedenleri arasında ailenin okulu masraf olarak görmesi, ailenin eğitimi önemsememesi, öğrencinin ailesi tarafından başka işlerde kullanılması, öğrencinin ailesi tarafından çalıştırılması, çocuğun sınıfa sonradan katılmasının sınıfa uyum sağlamasına engel olması gibi engeller ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte devletin sağladığı şartlı eğitim desteğinin devam oranını arttırdığı görülmektedir. Örneğin Merve Öğretmen şartlı eğitim parasının öğrencilerin devamına katkı sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte derse katılım açısından ilk derse geç kalmalarının bir sorun oluşturduğundan bahsetmiştir:

“Bence eğitim çok umurlarında değil, sadece devletin okula gelen çocuğa verdiği parayı önemsiyorlar. Beş tanesinin net kaygısı bu. Bu nedenle benim sınıfımda fazla devamsızlık problemi yok. Sadece geç gelme sorunu var. Birinci dersin ortası ya da sonu gibi geldikleri için sorun yaşıyorum. İnatla düzeltmiyorlar.” (Merve Öğretmen 28 Mayıs Görüşme).

Merve Öğretmenin belirttiği ilk derse sürekli geç kalma alışkanlığı edinmeleri, Suriyeli ailenin sadece para desteği sağlamak için öğrenciyi okula gönderdiğini, eğitime gerekli önemi vermediklerini göstermektedir. Bazı Suriyeli veliler tarafından, verilen para miktarının yeterli görülmemesinden dolayı aile öğrenciyi okula göndermek yerine öğrenciden başka şekillerde faydalanmayı tercih etmiştir. Örneğin Suna öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Birçok veli okulu masraf olarak görüyor. Aslında gerekli yardımlar yapılıyor ama yeterli görmüyorlar. Suriyeli aileler çok fazla çocuğa sahip oldukları için her birine ailede bir görev veriyorlar. Mesela bir öğrenciyi ev işlerinde yardımcı olarak kullanıyor, Türkçe öğrenen çocuğunu hastaneye giderken tercüman olarak kullanmak için yanında götürüyor. Büyük yaşta olanları çalıştırıp aileye maddi destek sağlamalarını bekliyorlar. Ailenin eğitime ve devam sağlamaya önem vermemesinden dolayı devamsızlıklar oluyor.” (Suna Öğretmen 21 Mayıs Görüşme).

Eyüp öğretmen ise devamsızlığın Suriyeli öğrencilerin sınıfa uyum sağlayamamasından ve ailenin eğitime önem vermemesinin sonucunda öğrencinin okuldan soğumasından kaynaklandığını belirtmektedir:

“Öğrenciler okula bir süre devam edip öğrenci belgesi aldıktan sonra okula gelmiyorlar. Özellikle Türkçe öğrenemeyenler kimseyle iletişim kuramadığı için okula gelmek istemiyorlar. Okulda bir şey öğrenemediklerini düşünüyorlar. Sınıfta sıkılıyor, derse katılamıyorlar. O yüzden okuldan soğuyorlar. Bu nedenle burada bulundukları süre içinde sürekli kavgalara karışıyorlar. Öğrencinin okuldan soğumasının bir nedeni de yine ailenin eğitime önem vermemesinden dolayı öğrenciyi düzenli olarak okula göndermemesidir. Örneğin anne çocuğu bir gün okul saatinde gönderiyor fakat bir gün geç kaldırıyor ya da gitmesine engel oluyor. Okula düzensiz olarak gelen öğrenci yine okuldan

kopuyor ve devamsızlık oluyor. Derse geç gelen öğrenci öğretmenden de tepki aldığı için öğretmenle de arası bozuluyor.” (Eyüp Öğretmen 15 Nisan Görüşme).

Suriyeli öğrencilerin okul döneminin farklı zamanlarında sınıfa katılmalarının, öğrencinin sınıfa uyum sağlamasına engel olduğu ve öğrencinin okuldan soğuyup devamsızlık yapmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda öğretmenlerin, okul yılının farklı zamanlarında gelen Suriyeli öğrencilerin sınıfa uyum sağlayamamalarından dolayı devamsızlık yaptıklarını belirttikleri görülmüştür. Örneğin Hasret Öğretmen, ikinci sınıfın sonlarına doğru (mayıs ayında) gelen Suriyeli öğrencisiyle yaşadığı devamsızlık sorununu şu şekilde ifade etmiştir:

“Muhammed yeni gelen Suriyeli öğrencim. Okuma yazma bilmiyor. Devamsızlığı var. Ailesini arayınca gönderiyorlar bir süre sonra tekrar gelmiyor. Bir öğrencim dışında sürekli devamsız öğrencim yok. Yeni gelen öğrencim hem derslerde geri olması hem sınıfa alışamaması hem de ailenin önem vermemesi yüzünden gelmiyor. Okula geldiğinde de okuldan kaçıyor.” (Hasret Öğretmen 10 Nisan gözlem).

Suriyeli öğrencilerin devamsızlık nedenleri arasında ailelerin geçim sıkıntısının da olduğu görülmektedir. Aileler maddi kaynak sağlamak için öğrenciyi okula göndermemektedir. Örneğin Birkan Öğretmen sınıfında bu durumu şu sözlerle belirtmiştir:

“En fazla devamsızlık yapan öğrencimin güncel devamsızlığı 30 gündür. Sebebi ise babası tarafından çalıştırılmasıdır.” (Birkan Öğretmen 9 Nisan Görüşme).

Diğer öğretmenler de devamsızlıkların ailenin eğitime önem vermemesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca yine ailenin eğitimi ikinci plana atmasından dolayı öğrenciyi düzensiz olarak okula gönderdiğinden, bunun ise öğrenciyi okuldan uzaklaştırdığından ve öğretmenle iletişiminin bozulmasına neden olduğundan bahsetmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlayamamalarının dolayısıyla devamsızlık yapmalarının bir diğer nedeni ise ailelerinin yıl içinde bazı nedenlerden dolayı yer değiştirmeleri ve öğrencinin yılın çeşitli zamanlarında sınıfa sonradan dahil olmalarıdır. Öğrencilerin genel olarak şartlı eğitim parasını almak için okula geldikleri öğrenci belgesini aldıktan sonra ise okula devam etmek istemedikleri görülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin okula devamının önündeki engeller, ortadan kaldırılmalarındaki zorluğa göre üçe ayrılabilir. Ailenin okulun kayıt sistemini bilmemesi gibi ya da öğrencideki motivasyon eksikliği gibi psikolojik etkiler planlı çalışmayla kısa sürede ortadan kalkabilir. Orta zorlukta olan engellere belirli bir süre okuldan uzak kalan, ailesine ekonomik destek sağlamak için çalışan, kız olduğu için okula gönderilmeyen öğrenciler örnek verilebilir. Okula devamının sağlanması en zor grup ise, ekonomik ve psikolojik sıkıntı yaşayan gruptur. Örneğin ailenin geçimini çocuk sağlıyorsa, ailede psikolojik temelli sıkıntılar varsa okullaşma için daha fazla uğraş vermek gerekmektedir (Taştan ve Çelik, 2017). Kapsayıcı sınıf kültürü engeli olan devamsızlık, öncelikli olarak aşılması gereken bir problemdir.

Oturma düzeni, derse katılımı etkileyen ve sınıf kültürünü yansıtan bir dış faktördür. Gözlemlenen sınıfların genelinde sıraların art arda sıralandığı klasik oturma düzeni mevcuttur. Sıraların düzeninin ve öğrencilerin sınıftaki yerlerinin derse katılımlarını etkilediği görülmektedir. Sıraların klasik düzende olmasından dolayı öğretmenler sınıfın geneline hâkim olamamaktadır. Konuyla ilgili araştırmacının gözlemleri şu şekildedir:

“Örneğin Sercan Öğretmenin 16 Ekim günü yapılan gözlemde öğrencilerin birinci sınıf olmasından dolayı öğretmenin öğrencilerle birebir ilgilenmesi gerekiyordu. Öğretmen pencere kenarında en arkadaki öğrencilerle ilgilenirken sınıfa tamamen arkasını dönmüş oluyordu. Öğretmen öğrencileri tek tek okutmaya başladı. Sınıftaki uğultu arttı. Öğretmen pencere kenarında son sıraya geçmişti ki kapı tarafında ortalarda oturan bir öğrenci su şişesini Suriyeli bir öğrenciye uzattı. Oda şişeyi yumruklamaya başladı. Şişeye vuruyormuş gibi yapıp yavaş çekimde çocuğa vuruyormuş gibi yaptı. Sonra hızlıca şişeye vurdu. Şişe sınıfın diğer ucuna fırladı. Öğretmen bunu gördü ve şişeyi alıp kimden geldiğini sordu. Ya benim kafama gelseydi dedi. Defter kontrolüne devam etti. Ayakta olup sınıf içinde gezinen öğrenciler artmaya başladı. Yine aynı dersteki gözlemimde öğretmen başka öğrencilerle ilgilenirken görüş açısında olmayan Suriyeli bir öğrenci oyuncaklarıyla oynuyordu. Birinci sınıf Türkçe dersi idi. Öğretmen tahtayı mendille sildikten sonra tahtaya heceler yazdı. Öğrencilerinde doğru yazıp yazmadığını kontrol etmek için en öndeki sıraya yöneldi. O sırada çocuklar kendi aralarında konuşuyorlardı. Bazıları ayaktaydı. Saçları turuncu olan bir kız (Suriyeli) öğrencinin sırasında pembe mor oyuncak

fincan takımı vardı. Öğretmen kontrolünü yaparken kız öğrenci oyuncaklarıyla zaman geçiriyordu.” (Sercan Öğretmen 16 Ekim Gözlem).

“Özellikle birinci sınıfta Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrenciler derse katılımda sorun yaşıyorlardı. Arkadaşlarına ve sınıfa uyum sağlamaları ise zaman alıyordu. Sıraların düzeni öğretmenin sınıfa hâkim olamamasında bir etkendi. Bir önceki dönem dördüncü sınıfları okutan Sercan öğretmen küme şeklinde oturma planı kullanmıştı. Küme şeklindeki oturma planına sahipken sınıfını gözlemlediğimde ise öğretmenin tüm sınıfa hakim olduğunu ve öğrencilerle birebir ilgilenirken diğer öğrencileri de kontrol edebildiğini gördüm:

Öğretmen ‘Ben yoruldum, devam etmek isteyen var mı?’ diye sordu ve el kaldıran bir öğrenciyi kaldırdı. Öğrenci cevabı tahtada tamamladı. Öğretmen daha sonraki soruyu cetvelle defterlerine çizmelerini istedi. Öğretmen tek tek defterlerine bakmaya başladı. Küme şeklinde oturdukları için öğretmen defterlere bakarken bütün sınıfı görebiliyordu. Tahtadaki soruda öğrencilerden bilinmeyen kenarın ölçüsünü bulmalarını istiyordu. O sırada bir öğrenci tahtadaki çizimi cetveliyle ölçerek sorunun cevabını bulmak istedi. Sercan Öğretmen öğrenciyi fark etti ve tahtadaki çizimi cetveliyle ölçerek doğru sonucu bulamayacağını anlattı. İkna olan öğrenci yerine geçti. Sercan Öğretmen defter kontrolünü bitirdikten sonra sorunun çözümünü tahtada anlattı.” (Sercan Öğretmen 22 Mayıs Gözlem).

Klasik oturma düzeninde arka sıralardaki öğrencilerin derse katılım konusunda en öndeakilere göre daha dezavantajlı olduğu görülmektedir. Ön sıradaki öğrencilerin derse katılımları daha fazlayken arka sırada oturan öğrenciler genellikle derse odaklanmakta zorluk çekmekte, hatta başka şeylerle ilgilenmektedirler. Örneğin Birkan Öğretmenin sınıfında en arkada oturan Suriyeli öğrenci ders süresince derse katılmamıştır:

“Yanımdaki Suriyeli öğrenci havada bir şeyler çizip gözlerini kaşımaya devam ediyordu. Orta sıranın en arka sırasında oturan Türk öğrencinin sırasında da hiçbir ders materyali yoktu. Sırasında hiçbir şey olmayan Türk öğrenci ve kafasını sıraya koyup uyuyan Suriyeli öğrenciden biri orta sıranın en arkasında diğeri kapı tarafındaki duvarın en arka sırasında (öğretmen masasının en uzak olduğu köşe) oturuyorlardı. Yanımdaki öğrenci ilk defa onuncu dakikada bana baktı telefonla dersi kayda aldığımı fark etti. Bir anda hapşurdu ve burnunu koluna sildi. Kafasını tekrar sıraya koydu. Dersin sonlarına doğru da

arka sıralarda durum değişmedi. Yanımdaki Suriyeli öğrenci donuk bir şekilde bakıp elini kaşırken elinin üstünde 3 tane kesik olduğunu fark ettim. Hala hiçbir ders materyali yoktu sırasında. Orta en arkadaki öğrenci bir kâğıt ve kalem kutusunu çıkarmıştı ama boş bir şekilde karşıya bakıyordu. 30. dakikada orta sıranın en arkasındaki öğrenci eşyalarını topladı. Dersin bitmesine 10 dakika vardı. Yanımda oturan çocuk ise elleriyle oynuyor arada kafasını sıraya koyuyordu. Dersin bitmesine 4 dakika kala yanımdaki Suriyeli öğrenci suluğunu çantasına koydu. Gözünde uyku akıyor sürekli esniyordu.” (Birkan Öğretmen 16 Nisan Gözlem).

“Merve Öğretmenin sınıfında da durum benzerdi. En arka sıradaki Suriyeli öğrenci dersi takip etmiyordu. O an işlenen sayfada değildi, bir sonraki sayfada yazılı olan yerleri silip değiştirmeye başladı. Böylece fark ettim ki daha işlenmemiş bölümleri de yapılmıştı. Bu sırada iki sıra önümüzde oturan başka bir Suriyeli öğrenci öğretmene gözükmeden gelmek için eğilerek yanımdaki öğrencinin yanına geldi. Arapça bir şeyler fısıldaştılar. Öğretmen fark etmedi. Parçanın etkinliklerini bitirdiler sadece iki Suriyelinin kitabı açık değildi. Öğretmen ertesi gün yeni konuya geğeceğini söyledi. Zil çaldı ve öğrenciler çıkmaya başladılar.” (Merve Öğretmen 14 Mayıs Gözlem).

“Hasret Öğretmenin sınıfında da arka sıradaki Suriyeli öğrenci dersle ilgilenmiyordu. Hatta arka sıradaki Türk öğrenci de derse olan ilgisini kaybetmişti. Üst kattan takır tukur sırayı yere vurma sesleri geliyordu. Öğretmen tavana bakıp bu ne ses dedi. En arka sırada Suriyeli öğrenci sınıftaki sestten rahatsız olmuş gibi kulaklarını kapattı. Daha sonra kulaklarını açıp kapatarak bunu oyuna dönüştürdü. Bir süre sonra kitaptan başka sayfalar açıp resimlerini incelemeye başladı. Bir Suriyeli öğrenci ise tuvalete gitmek için izin istedi. Öğretmen ‘Derste tuvalete gitmek yok, yerine geç.’ dedi. En arkada bir Türk öğrenci arkasını dönüp duvara parmaklarıyla bir şeyle çiziyormuş gibi yapıyordu. Arka sıralardan iki öğrenci ayaklarıyla sıraya vurarak ses çıkartıyordu.” (Hasret Öğretmen 15 Mayıs Gözlem).

“Diğer sınıf gözlemlerimde de Suriyeli öğrenciler derste sıkıldıkları zaman tuvalete gitmek için izin istiyorlardı. Bu da onların derse katılımda ve sınıf kültürüne uyum sağlamada sıkıntı yaşadıklarını gösteriyordu:

Eyüp Öğretmenin sınıfına sonradan katılmış dört öğrenci sınıfın gerisindeydi. Öğretmen onları en arkaya oturtmuştu. Dört öğrencinin önünde harf etkinlikleri vardı ve en arkada oturuyorlardı. Okuma yazma bilmiyorlardı ve derse katılamıyorlardı. Derste önlerindeki kağıtlara bile bakmadan boş boş duruyorlardı. Bazen birbirlerini dürtüp gülüyor bazen konuşuyorlardı (Eyüp Öğretmen 12 Nisan Gözlem). Eyüp Öğretmen görüşmemizde dönemin başından sonuna kadar yeni nakil Suriyeli öğrencilerin gelebildiğini, bu durumun ise derse katılımı ve öğrencilerin sınıfa uyumlarında sorun oluşturduğunu söylemişti. Ayrıca öğretmen olarak kendisinin de bu durumdan hoşnut olmadığını, sınıfla belli bir yere kadar ilerledikten sonra yeni gelenlerin geride kaldıklarını, bu durumun öğretmen olarak onu yorduğundan bahsetmişti.”.

“Hasret Öğretmenin sınıfında da arka sıradaki Suriyeli öğrenciler derse katılmıyordu. Arka sıradaki Suriyeli kız öğrenciler sürekli birbirleriyle iletişim halindeydi. Ben en arka sırada oturuyordum. Bir ön sıradaki öğrenci sürekli arkasına dönüyor ya kalem istiyor ya da yanımdaki öğrencinin kitabına bakıyordu. Yanımdaki Suriyeli öğrenci bir ara gidip kapının oradaki süpürgeyi alıp yerleri süpürmeye başladı.” (Hasret Öğretmen 15 Mayıs Gözlem).

“Suriyeli öğrencilerin derse katılmasını sağlayabilmek, ders kitaplarını açtırabilmek için öğretmenlerin dersin başında bütün öğrencileri tek tek uyarması gerekiyordu. Örneğin Eyüp öğretmenin sınıfında az kişi (12) olmasına rağmen öğrencilere kitaplarını açtırmak bile zaman alıyordu. Öğretmen dolaptan kitaplarını çıkarıp derse başladı. Sınıfın başından sonuna yürüyerek hepsinin kitaplarını açmasını sağladı. Öğretmen hangi ders ve kitap olduğunu söylemesine rağmen bazı öğrenciler ısrarla derse hazırlanmıyorlardı. Bu yüzden öğretmenin kitaplarını çıkartmaları için bazılarını tek tek isimlerini söyleyerek kitaplarını açtırması gerekti.” (Eyüp Öğretmen 12 Nisan Gözlem).

“Suriyeli öğrenciler genelde ders dışındaki şeylerle ilgileniyorlar, derse katılmıyorlardı. İşlenen dersi takip etmedikleri için öğretmenin sürekli kontrol etmesi gerekiyordu. Suriyeli bir öğrenci bir önceki dersten kalma İngilizce kitabını kaldırmamıştı öğretmen onu şimdiki dersin eşyalarını çıkarması için uyardı. Kitabı olmayan ve boş boş oturan Suriyeli öğrenci tuvalete gitmek için öğretmenin yanına gidip izin istedi. Öğretmen ‘Hayır.’ dedi.” (Hasret Öğretmen 15 Mayıs Gözlem).

“Yukarıdaki gözlemde ikinci sınıf olan Hasret Öğretmenin sınıfı üçüncü sınıfa geçtiklerinde sonradan gelen Suriyeli öğrencilerle daha da kalabalık hale gelmişti. Böylece Hasret Öğretmenin sınıfında Suriyeli öğrencilere kitap ve defter açtırmak daha da zorlaşmıştı. 10 dakika olmuştu ki öğretmen Ömer’e ‘Defterin nerde?’ diye sordu ve çıkarmasını istedi. Ömer ‘Yok’ dedi. Öğretmen ‘Çıkar sen bulalım hadi.’ dedi ve iç çekti. Ömer çantasından bir kitap çıkarttı ve sırasının üstüne attı. ‘Hah çıkardım n’oldu işte!’ diye bağırdı. Öğretmen tahtaya geçmişti ve yanına başka öğrenciler soru sormaya gelmişti onları dinlerken Ömer, ‘Öğretmenim, öğretmenim’ diye bağırmaya başladı. Öğretmen ‘Ne var Ömer?’ dedi. Ömer ‘Defteri çıkardım.’ dedi. O sırada öğretmen tahtada soru çözen öğrenciyle ilgilenmeye başladı. Ömer çantasından çıkardığı bir defterle sıraya vurmaya başladı. Yerinden kalktı tahtaya gitti öğretmen onu tuttu ve yerine oturttu. ‘Oğlum otur.’ Dedi.” (Hasret Öğretmen 10 Ekim Gözlem).

“Kapsayıcı sınıf kültüründe öğrenciler arasında hoşgörü ve yardımseverlik hâkim olması gerekiyorken gözlemlerim sırasında öğrencilerin birbirleri arasında çekişme yaşadığını gözlemledim. Öğrenciler arasında bazen şikayetler oluyor bu şikayetlerle şikâyet eden ve edilen arasında olumsuz duygular gelişmesine neden oluyordu. Kapsayıcı sınıf kültüründeki hoşgörü ortamı oluşturulamamıştı. Birkan Öğretmen derse bir öğrencinin şikâyetiyle başladı ve dersin beş dakikasını bu sorunu çözmek için harcadı. Sınıfta en arkada yerimi aldım. Bir öğrenci öğretmene kendisini bir arkadaşının ittiğini söyledi. Öğretmen ‘İttin mi, itmedin mi?’ diye ısrarla sordu. O sırada çocuk ağlamaya başladı. Öğretmen ‘Sana hiçbir şey demedim, ağlama. Suçlusun demek ki savunmak yerine ağlamayı seçiyorsun.’ dedi. Çocuk ağlamaya devam etti. Öğretmen ‘Ben bunu annenle konuşacağım, bir daha tekrarı olmasın.’ dedi. Çocuk hala ağlayarak kendini savunmaya çalıştı. Öğretmen ‘Ağlamadan konuşacaksan konuş.’ dedi. Çocuk ağlamaya devam edince öğretmen bu konuyu kapatıp ‘Hikâye kitaplarını okumayan var mı?’ diye sorarak başladı. Dersin devamında bir şikâyet daha geldi. Zaten dersin başında şikâyetleri çözmekle zaman kaybeden Birkan Öğretmen bu sefer sorunu duymazdan geldi. Öğrencilerin çoğu birbiriyle konuşuyordu, bazıları ise uzaklara dalıp gitmişlerdi. Öğretmen tahtadaki öğrenciyi sessizce dinlemeleri için sınıfı uyardı. Fakat ses düzeyinde hiç azalma olmadı. Öğretmen 80 numaralı kitap kimde (Osmaniye) diye sordu? Kitapları il plaka kodlarına göre numaralandırmışlardı ve o kitabı okuyan o il hakkında bilgi topluyordu. O sırada bir

öğrenci ‘Mustafa çöpünü yere atmış.’ dedi. Öğretmen duymak istememiş gibi işine devam etti, ‘Kitabını değiştirmediyim varsa gelsin.’ dedi.” (Birkan 16 Nisan Gözlem).

“Bir diğer şikâyet örneği ise Hasret Öğretmenin sınıfındandı. Ders başlarken sıra arkadaşını şikâyet eden öğrenci onu takip etmeye devam ediyordu. ‘Öğretmenim Lame yapmıyor.’ dedi. Öğretmen ‘Kitabını evde unutmuş o yüzden yapamıyor.’ dedi. Çocuklar sürekli kendi aralarında gidip geliyor, konuşuyor, çöpe koşturuyor, öğretmenin yanına gidip bir şeyler soruyor, kalemleriyle ya da elleriyle oynuyor, ayakta duruyor ve bazen bağırıyorlardı. Arkadaşlarını şikâyet etmeye devam eden öğrenciler yüzünden öğretmen iyice bıkmış görünüyordu (Hasret 15 Mayıs Gözlem). Öğrencilerin birbirini şikâyet etmesi kapsayıcı sınıf kültürünü olumsuz etkiliyordu. Ayrıca öğretmenin şikayetleri çözmek için ayırdığı süre dersten gidiyor böylece derse katılım süreleri azalıyordu. Hasret Öğretmen de ders süresini şikâyeti çözmek için harcamak istemedi.”

“Öğretmen tahtaya yeni sayılar yazmaya başladı bir öğrenci yine yanına gidip bir şeyler sordu. O arada Efe teneffüste olan bir olayı anlatıp arkadaşını şikâyet etmek istedi. Öğretmen ‘Teneffüste anlat, şimdi dersteyiz.’ dedi.” (Hasret Öğretmen 10 Ekim Gözlem).

Derse katılımı etkileyen başka bir unsur ise sınıf yönetimidir. Etkili sınıf yönetimi sayesinde öğrenciler dersten en fazla verimi alırken sınıf içi kurallara uymayan öğrenciler nedeniyle tüm sınıf alacağı faydanın çok azına razı olmak zorunda kalır. Derse katılım açısından baktığımızda davranış problemi yaşayan öğrenci dersten bir fayda göremeyeceği gibi sınıf arkadaşlarının da derse katılımına engel olmuş olur. Gözlemlerim sırasında sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan ilkokul öğretmenlerinin ders esnasında öğrencilerin derse eksik gereçle gelmesi, ders dışındaki şeylerle ilgilenme, arkadaşını şikâyet etme, hırsızlık, derste ayakta gezinme, dersten sıkıldığı için tuvalete gitmek isteme, derse geç gelme, arkadaşını şikâyet etme gibi sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu gibi sorunlar derse katılımı ve kapsayıcı sınıf kültürünü olumsuz etkileyen durumlardır. Öğrencilerin derse eksik gereçle gelmesi derse aktif katılıma bireysel bir engel oluştururken ders esnasında yaşanan sınıf yönetimi sorunları ise tüm sınıfı olumsuz etkileyen derse katılım engelidir. Kapsayıcı sınıf kültüründe oluşan demokratik ortam oluşmalı ayrıca öğrenciler ve öğretmen arasında hoşgörü hâkim olmalıdır. Öğretmenin etkili sınıf yönetimi sayesinde her öğrenci derse aktif katılmalıdır.

“Hasret Öğretmenin gözlemlediğim dersleri arasında öğrencilerin davranış sorunlarının en fazla olduğu ders 10 Ekim günü oldu. Bu derste sorunlar öğretmenin engel olamadığı şekilde büyümüş görünüyordu. Sınıfa yeni gelen üç Suriyeli öğrenci sınıfa adapte olamamıştı. Özellikle bir Suriyeli öğrenci dersin başından sonuna kadar sürekli dersin işlenişine engel oldu. Sınıf arkadaşlarının derse katılımlarına da engel oldu. Bu derste; canı sıkıldığı için tuvalete gitmek isteyen ya da devamsızlık yaparsa şartlı eğitim parasının kesilmemesi için derse gelip mecburen arka sırada oturup dersin bitmesini bekleyen öğrencilerden fazlası vardı. Bu derste isyan eden, dersi sabote eden, hayata karşı savaş açmış, belki kaybettiğimiz belki de geri kazanma ihtimalimizin hala olduğu çocuklar (Suriyeli) vardı. Öğretmenin ise yardıma ihtiyacı olduğunu, çaresiz hissettiğini, belki de her gün derse gelmenin öğretmen için nasıl bir işkenceye dönüştüğünü görmek çok da zor olmamıştı. Hasret öğretmenin sınıfında öğrenciler öğrenci ziline uymuyorlar, tuvalette ya da koridorlarda oyalanıp derse geç geliyorlardı, ders esnasında da özellikle Suriyeli öğrenciler tuvalete gitmek için izin istiyorlardı. Öğretmen dersin konusunu hatırlatıp derse başlamak üzereyken derse geç kalan bir öğrenci de sınıfa girdi. Öğretmen tişörtünden tutup sırasına götürdü. ‘Kasım nerede?’ diye sordu. Anlaşılan henüz sınıfa gelmeyen bir öğrenci daha vardı. Pencere önünde ikinci sıradaki bir öğrenciyi kaldırdı geç gelen Suriyeli öğrenciyi oturttu. Kalın gözlükleri olan sarı saçlı Suriyeli öğrenci pencere kenarı önden ikinci sıraya geçti. Öğrencinin adı Ömer’di. Tahtaya sayıları yuvarlamaya örnek olarak bir sayı yazdı. O sırada sınıfa iki öğrenci daha geldi. Suriyeli kız öğrenci Hayfa tuvalete gitmek istedi. Öğretmen ‘Derste tuvalete gitmek yok.’ dedi ve öğrenciyi geri gönderdi. Ders başlayalı 6 dakika olmuştu ki Kasım sınıfa yeni girdi. Öğretmen neden geç kaldığını sordu. ‘Su içmeye gittim.’ dedi. Öğretmen ‘Cevap verme, geç yerine.’ dedi. Kasım ellerini vurarak yerine geçerken diğer öğrenciler ‘Kasım!’ diye seslenip beni gösterdiler. Ömer ayaklarını sıranın üstüne uzattı. Öğretmen görünce ‘Ayaklarını indir sıradan’ dedi. Ömer ‘İndirdim’ dedi. Öğretmen ‘Sokakta değiliz okuldayız, dikkat et hareketlerine.’ dedi. Öğretmen bu sırada tahtaya 9 tane sayı yazdı. ‘İlki biraz zor, kim yapmak ister’ dedi. Kasım yazmak için öğretmen masasına geçti. Öğretmen onu kolundan tuttu, ‘Sen yerinde yaz, zaten önde oturuyorsun.’ dedi ve yerine geçirdi. Hasret Öğretmen, ilerleyen zamanlarda derse geç gelen öğrencileri görmezden gelmeyi denedi. Sonradan gelen öğrenciler yerlerine geçip oturdu. En son gelen çocuklardan Türk olan öğrencinin adı Ahmet’ti. Öğretmen ders anlatırken Ahmet arkadaşlarına bağırarak ‘Şimdi seni falafuş edicem, şimdi seni Mevlâna gibi görücüm.’ diyerek bir televizyon programındaki

tiplenmenin taklidini yapıyordu. Ahmet derste diğer öğrencilerle sohbet ederek ve ona gülmelerini sağlamaya çalışarak dersi geçiriyordu. Hasret Öğretmenin sınıfında öğrencilerin genel anlamda dikkatleri derste olmuyordu. Öğrenciler olumlu ya da olumsuz sürekli birbirleriyle iletişim halindeydi. Bu durum derse katılımlarını engelliyordu. Özellikle Suriyeli üç öğrenci dersin akışını bozacak davranışlarda bulunuyordu. Bununla birlikte Türk olan Efe ise öğretmeni hiç dinlemiyor, öğretmenin çözemediği bir sorun haline geliyordu. Efe yine tuvalette yaşanan olayları anlatmaya başladı. Öğretmen, ‘Tamam Efe, o tuvalette bitmiş olay.’ dedi. Hasret Öğretmen, sınıfa sözlü müdahalelerde bulunmasına rağmen özellikle dört öğrenci onu hiç dinlemiyordu. Ömer ısıklık çılmaya devam ediyordu. Öğretmenden tepki gelmeyince çığlık atmaya başladı. Öğretmen saçları dağınık olan ve saçlarıyla oynayan bir kız öğrenciye ‘Saçlar taralı ve örülü olacak.’ dedi. ‘Toka takmadan gelmeyin.’ diye ekledi. Tahtada sayıları yuvarlama örneklerini yapmak için tek tek tahtaya kalkmaya devam ediyorlardı. Kasım arkasına dönmüştü. Vahid Ömer’le kavga ettiğinden beri sıraya kafasını koymuş yatıyordu. Ömer yerinden kalkıp arkaya doğru geldi. O sırada Efe ısıklık öttürmeye başladı. Öğretmen ‘Kim o ısıklık öttüren?’ diye sordu. Sınıftakiler ‘Efe.’ dedi. Efe itiraz etti. ‘Yalan atıyorlar.’ dedi. Efe ara ara bağırarak dersi bölmeye devam ediyordu. Ömer hiç susmuyordu. Efe, ‘Yusuf tuvalette görüşürüz.’ dedi. Öğretmen, ‘Efe, yeter artık ne taktın tuvalete!’ dedi. ‘Annene söyleyeceğim bak bahçede desen neyse.’ dedi. Ömer birkaç öğrenciyle iletişim kuruyordu. Kalem açıp çöpe çöpünü attı, dönerken önünden geçtiği sırayı karalamaya başladı. Öğretmen Ömer’i kolundan yakaladı ve yerine oturttu. Ömer kaçmaya çalıştı. Öğretmen onu yerine oturtuktan sonra tahtaya geçip derse devam etti ama Ömer hemen ayağa kalktı ve yan sıradaki arkadaşıyla konuşup bir şeyler istedi. Öğretmen tahtada anlatmaya devam etti. O sırada Ömer yine defteriyle gelip öğretmene soru sordu. Dönerken yine tahtayı karaladı. Ömer sürekli birileriyle konuşuyor bazen arkadaşlarının yanına gidip onlara sataşarak derse katılımlarını engelliyor bazense öğretmenin ders anlatmasını engelleyerek yine sınıf arkadaşlarının derse katılımlarını engelliyordu. Öğretmen sözlü uyarılarla ve tutup yerine oturtmak gibi bedensel müdahalelerle Ömer’e engel olmaya çalışsa da başaramıyordu. Arkadaşları da Ömer’den şikayetçiydi. Bir öğrenci Ömer’i şikâyet etti, öğretmen kolundan tutup yine yerine oturttu. Efe ‘Öğretmenim benim tuvaletim geliyor.’ diye bağırdı. Öğretmen ‘Ya Efe!’ dedi. Derse devam etti. Ömer ‘Nokta nokta nokta...’ diye bağırmaya başladı. Öğretmen ‘Yapma oğlum!’ dedi. Ömer’e ‘Tamam, sen biraz dışarda bekle.’ dedi, kolundan tutup dışarı çıkarttı. Ömer niye dışarı çıktığını sordu.

Öğretmen ‘Çok konuştuğun için.’ dedi. Kapının önünde dışarı çıkmadan beklemesini söyledi. ‘Eğer konuşmazsan yerine geçeceksin konuşursan dışarı.’ dedi. Ömer yerine geçmeye çalıştı öğretmen gelme dedi tuttu onu ve başka birini tahtaya kaldırdı. Ömer’e ‘Bekle!’ dedi, ama o sürekli kıpırdıyordu. Ömer öğretmeni dinlemedi ve kapıyı açtı aralıktan dışarı baktı. Sonra kapıdan çıktı. O sırada öğrenciler ‘Ömer kaçıyor.’ dediler. Öğretmen çaresiz kalmıştı. Çocuk zaten dışarı çıkmak istiyordu. Öğretmen ona yönelince ıslık çalmaya başladı. Öğretmen onu içeri aldı ve kapıyı kapattı. ‘Dışarı çıkma burada bekle’ dedi. Ömer öğretmenin arkasından geçerek kaçıp yerine oturdu. ‘Nokta nokta...’ diye bağırmaya başladı ara ara sesini arttırıyordu. Islık çaldı. Hasret öğretmen ikinci olarak öğrenciye ayakta bekleme cezası vermek istedi. Fakat Ömer bu cezaya da uyum sağlayacak bir öğrenci değildi. Ömer arkadaşından aldığı kalem gereksiz yere açıp küçültmüş arkadaşının eşyasına zarar vermişti fakat bunu arkadaşına gülererek anlatmıştı. Öğretmen, ‘Ömer bu kalem kimin?’ dedi. Kalem arkadaşından ödünç almıştı. İki arkadaş kız arkadaş ‘Benim.’ dedi. Ömer kalem vererek ‘Küçük oldu.’ dedi. Güldü ve yerine geçti. Arkadaşının kalemini açarak baya küçültmüştü. Ömer daha sonra kalkıp gezinmeye başladı. Bir resim çantası buldu. İçini açıp baktı. Sınıf orta okullarla ortak kullanılıyordu. Çanta ortaokullardan bir öğrencinindi ve sınıfta unutmuştu. Öğretmen Ömer’i uyardı (Hasret 10 Ekim Gözlem).

“Hasret Öğretmen zaman zaman müdahale ederek zaman zamansa görmezden gelerek öğrencilerin olumsuz davranışlarını engellemeye çalışsa da başarılı olamıyordu. Sınıfın perdeleri olmamasından dolayı sınıfın çok sıcak olması, sınıfın kalabalık olmasından dolayı öğretmen masasının tahtanın önünü kapatması gibi öğrencilerin derse katılımını engelleyen çevresel faktörler de mevcuttu. Hasret Öğretmen, Vahid adlı Suriyeli öğrencinin de derse katılımını sağlamak için çabalasa da Vahid de Ömer gibi dersi dinlemek istemiyordu. En önde kafası sıranın üstünde şarkı mırıldanan Suriyeli öğrenci Vahid, ‘11, 12, 13, 14...’ diye bağırarak saymaya başladı. Öğretmen bana bakıp gülümsedi, ama ne kadar bıktığı anlaşılıyordu. ‘15’ dedi ve kafasını kaldırıp öğretmene baktı. Öğretmenle göz göze geldiler ve öğretmen ‘Aferin.’ dedi. Yine kafasını sıraya koydu. Öğretmen Vahid’in kafasını sıradan kaldırması için sıraya kalemiyle tıkırdadı. ‘Defterini aç.’ dedi. O sırada Ömer ıslık çalmaya başladı. Öğretmen dibindeydi ama Ömer hiç umursamıyordu. Yine öğretmenle bakiştılar öğretmen umursamazmış gibi görünmeye çalışıp kayıtsız kalıyordu. Tahtaya döndü ve soruyu çözen çocukla ilgilendi. Ömer ıslık

çalmaya devam ediyordu. Ayaktaydı. Arada arkasına dönüp ıslık sesini herkese yaymaya çalışıyordu. Vahid yerinden kalktı, Ömer'in yanına dikildi öğretmen kavga edeceklerini düşünerek Vahid'i kolundan tuttu yerine oturttu 'Sen karışma.' dedi. Ömer'e 'Oturarak yaz.' dedi ve sırasını Vahid'den biraz uzaklaştırarak geriye itti. En az on kişi ya sıralarında ya da çöpün orda ayaktaydı. Öğretmen masası ortada olduğu için çocuklar tahtanın altını göremiyordu. Ömer yine ıslık çalmaya başladı. Öğretmen 'Oğlum ses yapma.' dedi. Ama Ömer devam etti. Baktı öğretmen bir şey demiyor sırayı yumruklamaya başladı. 'Oğlum ses yapma!' diye bağırdı öğretmen. Kasım da o sırada arkasını dönmüş ayakta pencereden dışarıyı izliyordu. Öğretmen onu da yerine oturttu. Vahid, Ömer ve Kasım dersi dinlemek istemiyor hatta sınıfta olmak istemiyorlardı. Buna Efe de dahil oluyordu. Hasret Öğretmen son olarak müdüre götürmekle gözlerini korkutmaya çalışsa da bu üç öğrenci bu cezadan da hiç çekinmediler. Öğretmen en öndeki üç Suriyeli öğrenciyi (Kasım, Vahid ve Ömer'i) müdüre götürmekle tehdit etti. Efe en arkada oturuyordu. Bu sefer Efe bağırmaya başladı. Yanındaki öğrenciden şikayetçiydi. Öğretmen onu çözmeye çalışırken Ömer gelip defteriyle öğretmene soru sordu. Öğretmen cevapladı. Ömer yerine geçip ıslık çalmaya başladı. O sırada Efe bağırarak 'Yusuf teneffüste görüşürüz, tamam!' diye bağırdı. Ömer ıslık çalmaya devam etti öğretmen tahtada soruyu çözen öğrenciyle ilgileniyordu. Ömer 'Aaaaaaa!' diye bağırmaya başladı. Öğretmen 'Of Allah'ım of! Asıl ben off diye bağırıcam şimdi dön önüne!' dedi. Ömer 'Emredersiniz.' dedi. Öğretmen 'Emredersiniz diyeceğine kurallara uy, terbiyeli ol.' dedi. Tahtaya başka birini kaldırdı. O sırada Efe 'Emredersiniz öğretmenim!' diye bağırdı." (Hasret Öğretmen 10 Ekim Gözlem).

"Hasret Öğretmen birkaç öğrenciyle sürekli uğraşırken bir de hırsızlık davranışıyla karşılaşmıştı. Ciddi bir sorun olan bu durumu da yine öğrenciyi sözlü şekilde uyararak kapattı. Ömer bu durumu da kendisi için eğlenceye çevirmişti. Başka bir öğrenci 'Öğretmenim, Emir o çantadan sulu boya aldı' dedi. Öğretmen 'Aldın mı Emir?' diye sordu. Çocuklar 'Aldı.' dedi. 'Çantana bakayım.' dedi ve çantasına baktı. Çantadan bir suluboya çıktı. 'Ben sulu boya istemedim ki ihtiyaç listesinde suluboya yoktu' dedi. Çantadan suluboyayı çıkardı. Öğretmen 'Bir daha başkasının eşyalarını ellemeyin' dedi. Ömer de yanlarına gitmişti, 'Hırsız hırsız, haram haram haram...' diyerek dans etmeye başladı. Zil çaldı." (Hasret Öğretmen 10 Ekim Gözlem).

Hasret Öğretmen görüşmemiz sırasında genelde erkek öğrencilerde davranış problemi gördüğünü belirtmişti. Derse katılım açısından erkek öğrencilerin sayıca fazla olmasının derse katılımı olumsuz etkilediği yönünde görüş belirtmişti. Gözlemlerim sırasında da Hasret öğretmen disiplin sorunlarını çoğunlukla erkek öğrencilerle yaşamıştı. Ayrıca Sabriye öğretmen de Suriyeli erkek öğrencilerin öğretmenin kadın olmasından dolayı öğretmeni dikkate almadıklarını ve saygısızlık yaptıklarını belirtmişti.

Aynı Hasret öğretmen gibi Türkçe öğreticisi Sabriye öğretmen de sınıf yönetimi ve disiplin sorunları yaşadığını görüşme sırasında şu sözlerle ifade etmişti;

“Disiplin sorunlarını çokça yaşıyoruz. Disiplin sorunları derken; sınıftan izinsiz bir şekilde çıkıp gitmek, arkadaşlarıyla derste yüksek sesle konuşmak, küfür etmek, arkadaşlarını rahatsız etmek, verilen ödevi yapmamak, sıraların üzerinde gezinmek, kavgaya etmek gibi sorunlar yaşıyoruz. Bunun için idareden yardım alarak problemleri aşmaya çalıştık. Dil farklılığından ötürü anlaşma sorunları yaşadık. Bazı noktalarda başarılı olduk bazen de olamadık öğrencinin tutumundan dolayı, derse katılmak isteyen, beni anlamak isteyen öğrenci bir şekilde anlıyor.” (Sabriye Öğretmen 14 Ekim Görüşme).

Sabriye Öğretmenin derse katılım konusunda öğrencinin istekli olmasına vurgu yapması dikkatimi çekmişti. Gözlemlediğim derslerde bunu ben de fark etmiştim. Örneğin Hasret Öğretmenin sınıfındaki gözlemimde bunun bir örneğini not almıştım:

“Orta sıranın en arkasında da geçen seneden dersi takip ettiğini bildiğim Suriyeli öğrenci (sınıfa göre vücudu biraz daha yapılı olduğu için yaşının büyük olduğunu düşündüğüm) kız öğrenci Sidra vardı. Sidra yine dersi ilgiyle dinliyordu. Onun yanında da kısa boylu yine Suriyeli bir erkek öğrenci vardı (Hasret öğretmen 10 Ekim gözlem). Sidra arka sırada oturuyordu ve bütün gözlemlerimde dersi ilgiyle dinliyordu. Bununla birlikte sıra arkadaşı olan Suriyeli öğrenciye de yardımcı oluyordu.”

Birinci temanın alt başlığı olarak ortaya çıkan derse aktif katılım kısmında ele aldığımız disiplin sorunları ve öğrencilerin dikkatlerinin derste tutulamamasının nedenlerine baktığımızda bunun birçok yönü olduğunu gözlem ve görüşmelerde görmekteyiz. Öğrenci kaynaklı nedenlere baktığımızda öğrencinin kendini iletişime

kapatması, dersi ilgi çekici bulmaması, sınıfa uyum sağlayamaması, Türkçe bilmemesi, uykulu olması, kadın olduğu için öğretmenle ciddiye almaması gibi birçok nedenden dolayı ilgileri ders dışında kalmaktadır. Öğrenci dışındaki nedenlere baktığımızda da öğretmenin ders anlatırken izlediği yöntem ve teknikler, okulun fiziki şartları ve sıraların düzenine kadar birçok neden bulunabilmektedir. Kapsayıcı sınıf kültüründe ise öğretmenin öğrencilerin ilgisini derste tutabilmesi, öğrencideki dezavantajlı durumları tolere edebilecek yöntem ve teknikler kullanması beklenmektedir.

Suriyeli öğrencilerin derse katılımını engelleyen bir başka unsur ise onların psikolojik durumlarıydı. Filiz Öğretmen görüşmemizde Suriyeli öğrencilerin şiddet sorunlarıyla ilgili durumun bir ilkokulda hangi boyutlara gelebileceğini gösteren şu örnek olayı anlatmıştı:

“Zorbalık savaştan çıkıp geldikleri için ve şiddet onların normali. İkinci olarak uyumsuzluk Türkçe bilmemesinden dolayı sınıf iklimine uyum sağlaması zaman alıyor. Uyum süreci uzuyor. Mesela bir öğrenci pergelin iğne kısmını çok sinirlendiği için arkadaşına batırmıştı. Bunu oyun ve iletişim olarak algılıyorlar. Birden fazla kez batırmış. Mağdur çocuk baya zarar görmüş. Yaptığı davranışın normal olmadığını bilse de bizim kadar da kötü algılamıyor. Yaptığının yanlış olduğunu biliyor fakat sinirlendirdiği için bunu hak ettiğini söylemesine çok şaşırılmışım.” (Filiz Öğretmen 17 Mayıs Görüşme).

Gözlem yaptığım bu okulda Suriyeli öğrencilerin sayılarının her geçen gün artması ve okulun ekonomik düzeyi düşük, dezavantajlı bir bölgede bulunması; disiplin sorunları, öğrenciler arasında çeteleşme, öğrencilerin birbirine şiddet uygulaması, sınıf yönetimi sorunları gibi derse katılımı engelleyecek sorunlara yol açmaktadır. Rehber öğretmen sayısının yetersiz olması, sınıf öğretmenlerinin bu olumsuz şartları düzeltmemesinden dolayı tükenmiş ve bıkkınlık yaşamasının sonucu olarak ilerleyen süreçte şartların daha da kötüye gideceği görülmektedir.

4.2. Kapsayıcı Sınıf Kültürü Oluşturma Sürecinde Farklılıklara Değer Verme

Bu çalışmada farklılıklara değer verme sınıf kültürü oluşturma açısından önemli bir tema olarak ön plana çıkmıştır. Literatürde ise farklılıklara değer verme kapsayıcı sınıf

kültürü oluşturmanın önemli bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. DEFT'in kapsayıcı eğitim ilkelerine bakıldığında farklılıklara değer verme temel ilkeler arasında yer almaktadır. Kapsayıcı sınıf kültüründe sınıf içindeki tüm bireyler birbirlerine saygı ve sevgi duymaktadır. Her birey kendini sınıfa ait hissetmekte; öğretmen sınıf içindeki ılımlı havayı destekleyecek şekilde davranmakta ve önyargılardan uzak durmaktadır.

Bu bölümde sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kapsayıcı sınıf kültürünü nasıl tanımladıklarına, kapsayıcı sınıf kültürünü oluşturup oluşturamamaları açısından kendilerini değerlendirmelerine, Türk velilerin, öğretmenlerin ve Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı nasıl bir tutum sergilediklerine dair bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca bireysel bir farklılık olan cinsiyetin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturmadaki etkisine yer verilmiştir.

Kapsayıcı sınıflarda öğretmenler tüm öğrencilere ulaşmayı ve tüm öğrencileri motive etmeyi amaçlar. Kapsayıcı eğitimi benimsemiş öğretmenler; materyalleri, ders planlarını, öğretim stratejilerini, öğrenme ortamını, eğitsel hedefleri kapsayıcılık anlayışına göre düzenlemeyi ve öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar (Aktekin, 2017). Aşağıda sınıfında Suriyeli öğrenci olan ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürünü nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenler kapsayıcı sınıf kültürünü tanımlamak için; ayırım yapmamak, tüm öğrencileri derse katabilmek, tek beden olmak, eşit ilgi gibi ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenlerin kapsayıcı sınıf kültürü hakkındaki düşünceleri şu şekildedir:

“Dil, din, ırk, ayırt etmeksizin her öğrencinin sadece bir insan olduğu için o sınıfta bulunmasıdır. Evet hepsiyle aynı seviyede ilerlemek mümkün olmuyor. Sonuçta dil ortaklığı olan bir grup var. Tabi ki aynı dili konuştuğum öğrencilerle iletişim kurmak daha kolay oluyor. Ama bu kesinlikle ayrımcılığa neden olmamalı diye düşünüyorum. Öğretmen olarak Türk ve Suriyeli öğrencilere eşit davranmalı, elimden gelenin en iyisini yapmalıyım.” (Suna Öğretmen 21 Mayıs Görüşme).

Birkan Öğretmen (9 Nisan Görüşme), “Eğitim öğretime bütün öğrencilerin dahil edildiği bir sınıf ortamı oluşturmaktır.” şeklinde belirtirken, Hasret Öğretmen (8 Nisan Görüşme), “Bütün sınıfı derse katarak ders yapmaktır.” şeklinde ifade etmiştir.

“Bence bütün sınıfın tek parça ve tek beden halinde organize olarak hareket etmesi demektir.” (Sercan Öğretmen 11 Nisan Görüşme).

“Dini, dili, kültürü, cinsiyeti, ekonomik durumu gözetmeksizin hiçbir ayrım yapmadan tüm öğrencileri eğitime dâhil etmek demektir.” (Merve Öğretmen 28 Mayıs Görüşme).

“Kapsayıcı sınıf kültürü hiçbir ayrım gözetmeksizin tüm öğrencileri eğitim öğretime katabilmektir. Çocuklarla eşit şekilde ilgilenebilmektir.” (Sabriye öğretmen 14 Ekim görüşme).

“Yaptığım etkinliğin sınıftaki tüm öğrencileri kapsaması anlamına geliyor. Bireysel farklılıkları göz önünde tutarak, bütün öğrencilere yönelik etkinlik olması gerekiyor. Öğrettiğimiz bir kavramın bütün sınıfın anlayacağı düzeyde olması lazım. Bizde biraz daha zor oluyor ama drama yaparken herkes bildiği kadar katılıyor. Kapsayıcı eğitim yabancılara Türkçe öğretiminde çok önemlidir.” (Eyüp öğretmen 15 Nisan Görüşme).

Okulda kadrolu olarak çalışan rehber öğretmen Filiz ise Suriyeli öğrencilerin kültürel farklılıklarının kapsayıcı sınıf kültürü oluşturmada aşılması zor bir engel olduğu fakat bundan başka çaremiz olmadığını şu şekilde belirtmiştir:

“Okulda kapsayıcı sınıf kültürü oluşturabilirsek okul dışında da ülkemiz için problemleri en aza indirebileceğimizi düşünüyorum. Bu açıdan kapsayıcı sınıf kültürü oluşturabilmek çok önemli. Fakat Suriyeli öğrencilerin savaştan gelmiş olmalarını ve kültürel farklılıklarını kapsayıcı sınıf kültürü oluşturmada büyük bir engel olarak görüyorum. Belki bağlayıcı olarak ortak bir din var ama genel olarak Türk kültürüyle Suriye’nin kültürü çok farklı. Oradaki kültürü bırakamıyorlar buradaki kültüre uyum sağlayamıyorlar. Okulda ortak bir kültürle eğitim vermemiz gerekiyor çünkü her çocuğa

farklı farklı hitap edemiyorsun. 30 tane çocuğu bir sınıfa koyduğun zaman hepsine ayrı ayrı hitabetin çok zor oluyor.” (Filiz Öğretmen 17 Mayıs Görüşme).

Aşağıda, sınıfında Suriyeli öğrenci olan ilkökul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturabilmek açısından kendilerini nasıl değerlendirdikleriyle ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

PİCTES rehber öğretmeni Suna ve okul rehber öğretmeni Filiz, kapsayıcı sınıf kültürü oluşturabildiğini düşünürken (17-21 Mayıs görüşme), Sercan öğretmen de kapsayıcı bir sınıf kültürü oluşturabildiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Kapsayıcı sınıf kültürü oluşturabildiğimi düşünüyorum. Çünkü sınıfımda hiçbir öğrenci dışlanmıyor. Suriyeli öğrencilerime herkes ismiyle hitap ediyor. Oyunlarını kız, erkek, Suriyeli ayrımı yapmadan beraberce kuruyorlar.” (Sercan Öğretmen 11 Nisan Görüşme).

Merve Öğretmen kapsayıcı sınıf kültürü oluşturabildiğini fakat belki küçük bir kesime dil probleminden dolayı ulaşmasının mümkün olmadığını söylemiştir:

“Tabi ki kapsayıcı sınıf kültürü oluşturabildiğimi düşünüyorum fakat dil sorunu olanlarla bir yerde tıkanıyorum maalesef.” (Merve Öğretmen 28 Mayıs Görüşme).

Sabriye Öğretmen daha önceki sorulara verdiği cevaplarla Suriyelilerin eğitiminde sınıf yönetimi konusunda çok sorun yaşadığını her fırsatta belirtmiştir. Bu soruya cevap olarak da bazı öğrencilere ulaşamadığını açıkça ifade etmektedir:

“Bunu bazı gruplarda oluşturduğumu düşünüyorum fakat bazen ulaşamadığımız çocuklar da oluyor. Öğrenmeye ilgi ve isteği olmayan çocuklara ulaşamıyorum.” (Sabriye Öğretmen 14 Ekim Görüşme).

Sınıf yönetiminde sıkıntı yaşayanlardan biri olan Hasret Öğretmen ise kapsayıcı sınıf kültürü oluşturabildiğini düşünmektedir:

“Kapsayıcı sınıf kültürü oluşturabildiğimi düşünüyorum. Çünkü dersin dışında kalan ve dışlanan öğrencim yok.” (Hasret Öğretmen 8 Nisan Görüşme).

Eyüp Öğretmen, zamanla deneyim kazanarak işini daha iyi yaptığını ve sınıfın yüzde yetmişini sınıfa katarak kapsayıcı sınıf kültürünü oluşturabildiğini düşündüğünü şu sözlerle anlatmaktadır:

“İşe ilk başladığımda kafamda sanki işi hiç bilmiyormuşum gibi bir algı vardı. Süreç içinde kendimi geliştirdim. Etkinlikler materyaller biriktirdim. Çocukların psikolojik durumunu anlamaya başladım. Aileleri beni tanımaya başladı. Okul idaresiyle daha sıcak bir ilişki oldu. Yani zamanla kendimi daha iyi hissetmeye başladım. Bunu öğrencilere daha fazla yansıtmaya başladım. Şu an iyi gittiğimi düşünüyorum. Kapsayıcı sınıf kültürü oluşturduğumu düşünüyorum. Çünkü hiçbir öğrencim sınıftan çıktığında evine ödevsiz gitmiyor. Sınıftaki etkinlikler yüzde yetmiş amacına ulaşmış oluyor.” (Eyüp öğretmen 15 Nisan Görüşme). Benzer şekilde Birkan Öğretmen de kapsayıcı sınıf kültürünü sınıfında oluşturabildiğini düşünmektedir (Birkan Öğretmen 9 Nisan Görüşme).

Aşağıda Suriyeli öğrencilere karşı negatif tutum ve dışlamayla ilgili öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturmada büyük bir engel oluşturabilecek dışlamaya karşı özverili şekilde çaba sarf ettikleri görülmektedir.

Öğretmenler sınıf içinde dışlamalara engel olmak için sürekli öğrencileri kaynaştırıcı ve bütünleştirici konuşmalar yapmışlardır. Örneğin Sercan Öğretmen Türk öğrencilerin Suriyeli öğrencilere karşı ailelerinden getirdikleri negatif bakış açısını ve bunu kırmak için gösterdiği çabayı şu sözlerle anlatmıştır:

“Suriyeli öğrenciler sınıfımıza ilk geldiklerinde Türk öğrencilerin negatif tutumları vardı. Ben ilk zamanlarda Türk öğrencilerime sürekli Suriyeli öğrencilerin de çocuk olduğunu aramızda fark olmadığını anlattım. Suriyeli öğrencilerin oyunlara katılmalarını sağladım. Böylece birbirlerine uyum sağladılar. İlk zamanlar sınıfa yeni gelen Suriyeli öğrenciye diğer öğrenciler yine Suriyeli geldi diye tepki veriyorlardı. Ben onun bir adı olduğunu ve adıyla hitap etmeleri gerektiğini söyledim. Sonra bütün sınıf öğrencinin

ismiyle ona hoş geldin dedik. Bu şekilde negatif tutumlara anında tepki vererek dışlama davranışını yok etmeye çalıştım.” (Sercan öğretmen 11 Nisan görüşme).

Sercan öğretmenin görüşmede belirttiği gibi Suriyelilerin okullara kayıt olmaya başlaması Türk öğrenciler tarafından ilk zamanlar hoş karşılanmamıştır. Çocukların negatif bir tutuma sahip olmasının nedeni ise Türk öğrencilerin ailelerinin olumsuz bakış açısıdır. Örneğin Suna öğretmenin görüşmemizdeki açıklamalarında da bu durum görülmektedir:

“Suriyeli öğrenciler ilk geldiklerinde Türk öğrencilere doğru tanıtılmadı. Biz rehber öğretmenler özellikle Suriyelileri istemeyen ve kabullenmeyen ailelerin çocuklarında çok fazla olumsuz durum yaşıyoruz. Bir çocuk bunu bilemez diyorsun. Suriyelilerin ülkemizde olması bir devlet politikasıdır. Aile Suriyelilerin ülkemize gelmesinin yanlış olduğunu çocuğunun yanında konuştuğunda, çocuk okula gelip aynı şeyleri Suriyeli öğrenciye söylüyor. Türk öğrenci nefretle ve kinle hareket ettiğinde anlıyorum ki çocuğun ailesi önyargılı. Mesela çok fazla suri bum bum kelimesini kullanıyorlar. Bunu her gittiğim okulda, orta okulda hatta lisede bile duydum. Bum bum bombalardan kaynaklı suri de Suriyeli demek sanırım. Bunun nereden çıktığını bilmiyorum ama Hatay’dan Antep’e Bursa’dan İstanbul’a her yerde bu laf var. Kimden nasıl çıktı? Bu çocuklar bunu nasıl öğrendiler? Hiçbir fikrim yok. Bütün Suriyeliler bu lafı duyduğunda çok fazla etkileniyorlar. Bunu dediklerinde hiçbiri aman boş ver deyip gidemiyor. Küfür etse susabiliyor ama buna susamıyor. Bence bu kelimenin onlarda farklı bir anlamı var. Ya da onlara yaşadıkları şeyi mi hatırlatıyor bilmiyorum. Bende bir iki uyardıktan sonra hala devam eden Türk öğrencilere çok fazla anlayışla yaklaşamıyorum. Arkadaşının üzüldüğünü göre göre bu çocuklar bu yaşta bu kadar acımasız olamaz diyorum. Bu tamamen aileden kaynaklı bir davranış.” (Suna Öğretmen 21 Mayıs Görüşme).

Diğer rehber öğretmen Filiz de öğrencilerdeki negatif tutumun ailelerinin bakış açısından kaynaklandığını düşünmektedir. Ayrıca bu negatif tutumda Suriyeli ailelerin ilgisiz yetiştirme tarzının ve düşük sosyo-ekonomik düzeyinin neden olduğunu, bu olumsuzluğun ortadan kalkmasıyla dışlanmanın da ortadan kalkacağını belirtmiştir:

“Negatif tutum var ama genelleyemiyorum. Çünkü Suriyeli çocuk temiz iyi bir aileden geldiyse okulda kabul edilmesi çok kolay oluyor. Fakat okulu çok önemsemeyen

doğurganlık oranı yüksek bir aileden geldiyse zaten okulda da kendini iyi ifade edemiyor ve zorbalığa başvuruyor. Bir Suriyeli öğrencinin kendini kanıtlamaya ihtiyacı var. Ayrıca bunun öğretmen tarafından da desteklenmesi gerekiyor. Benim düşüncem çok yoğun olmamakla birlikte negatif tutum var. Bu zamanla azalıyor. Çünkü okuldaki Suriyeli sayısının gün geçtikçe artmasıyla Türkler de durumu kabullenmeye başlıyorlar. Ama hala kültürel farklılıklardan dolayı olumsuz bir algı var. Çocuklar kültürel farklılıkları tolere edebilecek yaşta değiller. Ailenin vermiş olduğu önyargıyla geldiği için de çocuk olumsuz bakış açısı geliştirebiliyor.” (Filiz Öğretmen 17 Mayıs görüşme).

Birkan Öğretmen kendi sınıfında negatif bir tutum bulunmadığını belirtti (Birkan Öğretmen 9 Nisan Görüşme). Sınıf gözlemim sırasında ben de öğrencilerin birbirlerini sürekli şikâyet ettikleri bir ortam olmasına rağmen Suriyelilere yönelik bir dışlama görmedim.

Merve Öğretmen dışlanmanın çok da problem olmadığını düşünüyordu. “Çok fazla negatif tutum yok. Sonuçta çocuklar kaynaşp oynuyorlar. Fakat kültür farkı davranışlara yansınca çatışmalar anlaşmazlıklar çıkabiliyor. Ama onlar hallediyorlar.” (Merve Öğretmen 28 Mayıs Görüşme).

Dışlama konusunda öğretmenleri değerlendiren Suna Öğretmen, dışlamanın öğretmenlerden de kaynaklanabileceğini belirtirken, öğretmenlere bu konuda eğitim verilmesini önerdi:

“Ben sınıf öğretmenlerinin çok fazla kabullenici olduklarını düşünmüyorum. Hala birçoğu zaten yarın öbür gün gidecekler mantığıyla hareket ediyor. Ben ise en başından beri kendime bu çocuklar gitmeyecek diyorum. Gidecekse bile böyle düşünmüyorum. Çünkü gideceklerini düşünmek bu zor süreçte çalışma azmini kırıyor. Ama hiç gitmeyeceklerini, büyüdüklerinde bizim çevremizde olacaklarını düşününce, insan bencilse bile çocuk için olmasa da kendi için gayret eder. Bence öğretmenlerin en büyük sorunu bu işe geçici bakmaları diye düşünüyorum. Öğretmenleri kapsayıcı eğitim hakkında bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Burada bize de iş düşüyor ama bakanlık tarafından bu konuda bir şeyler yapılması gerekiyor. İdarecilerden ve öğretmenlerden

bazıları Antalya’da eğitim aldılar. Eğitim alanlardan olumsuz fikri değişip gelen çok oldu. Etkili eğitimler verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Suna Öğretmen 21 Mayıs Görüşme).

Öğretmenlere kapsayıcı eğitim temalı eğitim verilmelidir. Kapsayıcı eğitim Suriyelilerin eğitimini direk etkileyen bir kapsam olması nedeniyle çok kültürlülük ve destekleyici okul iklimi ile ilgili eğitimler verilmesi oldukça önemlidir (Kazu ve Deniz 2019).

Suna Öğretmenin belirttiği negatif bakış açısını görüşmemizde dile getiren Suriyeli öğrencilerin sınıfında olmasını yanlış bulduğunu söyleyen tek öğretmen Merve Öğretmendi:

“Suriyelilerin sınıflardan ve okullardan temizlenmelerini bekliyorum. Ülkemize ciddi anlamda külfet oluyorlar. Dil bilmiyorlar, davranış bilmiyorlar asla kural tanımıyorlar. Ayrıca fazla rahatlar, hiçbir çekinceleri ve utanmaları yok. Bizim çocuklarımızı ve bizleri yordukları bir gerçek.” (Merve Öğretmen 28 Mayıs Görüşme).

Zamanla negatif tutumun azaltıldığından bahseden Hasret Öğretmen, yaptığı çalışmalardan bahsetti:

“İlk zamanlar Suriyeli öğrencilere karşı negatif tutum vardı. Onlarla oturmak oynamak istemiyorlardı. Zamanla onların çocuk olduğunu ve beraber eğlendiklerini görünce alıştılar. Çocukları birbirinden ayırmayıp onlara hep eşit davranıyorum. Yerlerini her ay değiştiriyorum. Farklı kişilerle oturup birbirlerine alışıyorlar. Farklı grupları birbirleriyle yarıştıyorum.” (Hasret Öğretmen 8 Nisan Görüşme).

Suna Öğretmen, 21 Mayıs’ta yapılan görüşmede, öğrenciler arasındaki dışlanma sorununa engel olmak için tavsiyelerde bulundu:

“Bakanlığın bizi toplayıp Suriyelilerin yaşadığı zorlukları anlatan bir video izletmişti. Müzikleriyle, araya giren seslerle, açıklamalarla görsellerle çok etkileyici videoydu. Bu videoyu empati kurabilmeleri sağlamak için Türk velileri toplayıp izletmek istedim. Bunu yapmaya çalıştım ama bu iş bir yerden sonra siyasete giriyor. Bu çok ince

bir çizgi ve birçok idare de bunun altına girmek istemiyor. Bu okulda henüz bunu teklif etmedim. Ama diğer okullarda engellerle karşılaştım. İdare olarak yanlış anlaşılacak istemiyorlar.” Yine aynı görüşmede, kaynaşmanın gerçekleşmesi ve olumsuz bakış açısının ortadan kalkması için mevcut tavsiyelerini de ekledi:

“Suriyeli velinin okuldan uzak durması kaynaşmayı engelliyor. Mesela okul aile birliğinde bir Suriyeli olsun. Suriyeli velilerle aramızda köprü kurabilecek Türk veliler olsun. Türk velilerle kermes oluyor. Bir yerde de Suriyelilerin yemeklerinin olduğu bir kermes olsun. Evet yemekleri bizden çok farklı. Ben de çoğu zaman öğrencilerimin bana ikram ettiği şeyleri yiyemiyorum. Ama kırmamak adına hepsinden alıyorum. Suriyeli velileri de okulda ya da bu şehirde ciddiye alan birilerinin olduğunu bilmek bile işe yarar diye düşünüyorum. Okula bir şekilde Suriyeli velileri de çekmeliyiz.”.

Sabriye Öğretmen de görüşmemizde öğretmenlerin negatif tutum sergilediklerine dair görüş belirtmiştir:

“Negatif tutum sergileyen öğrenci sayısı olumlu tutum sergileyenlere göre çok daha fazla en başta öğretmenlerimizin olumlu tutum geliştirip ve sonrasında öğrencilerin tutumlarını geliştirmek için birtakım çabalar sağlanmalı. Çocukların Türk öğrencilerle vakit geçirebileceği etkinlikler geziler vb. yapılmalı. Başarıları övülüp ödüllendirilmeli.” (Sabriye Öğretmen 14 Ekim Görüşme).

Eyüp Öğretmen dışlanma konusunda oturma planının öneminden bahsetti ve tavsiyede bulundu:

“Sınıfta 10 Suriyeli varsa onlar kendi arasında arkadaşlık kuruyor ve bir süre sonra gruplaşma oluyor. Türkçe bilmiyorsa hiç Türk öğrencilerle iletişim kurmaya çalışmıyor. Üst düzey bir gruplaşma olmasa da orta düzeyde var. Gruplaşmaya öğretmenler ve idare müdahale ediyor. Öğretmenlere diyoruz ki her Suriyeli öğrencinin yanına çalışkan bir Türk öğrenci oturtun.” (Eyüp Öğretmen 15 Nisan Görüşme).

Suriyeli öğrencilerin, Türk öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmeleri, onların daha kolay uyum sağlamalarını ve Türkçeyi daha hızlı öğrenmelerini sağlaması açısından

önemlidir. Türk ve Suriyeli öğrencilerin aynı sınıfta birbirlerine karşı hoşgörü içinde ve empati sağlayarak geliştirdikleri arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Arkadaşlık ilişkilerinin gelişebilmesi içinse, öğretim yöntemlerinin işbirlikli öğrenme ve grup çalışmaları bağlamında yapılandırılması, psiko-eğitim programları yoluyla öğrencilerin birbiriyle iletişime geçmesi oldukça önemlidir (Türk, Kaçmaz, Tüknüklü ve Tercan, 2018).

Aşağıda farklılıklara değer verme başlığı altında sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan ilkokul öğretmenlerinin Suriyelilerin eğitiminde cinsiyet farklılığının etkisiyle ilgili görüşleri yer almaktadır.

Suna Öğretmen sınıf içindeki cinsiyet ayırından şu şekilde bahsetmiştir: “Kızlar erkeklerin yanında oturmak istemiyor, el ele tutuşmak istemiyor. Arkadaş olduklarını küçük olduklarını ilerde buna dikkat edebileceklerini söylüyorum ama şu anda değil diyorum benim elimi tutmak istemeyen erkek öğrencilerimde çok oldu mesela en büyüğü 4. Sınıf baktığınız zaman 9-10 yaşında ama bunun hesabını yapıyorlar. Daha sonra anlata anlata biraz kırdığımızı düşünüyorum.”. Suna Öğretmen cinsiyetin bir farklılık olarak devamsızlıkta etkili olduğunu erkeklerin çalıştırılmasından dolayı daha çok devamsızlık yaptığını da eklemiştir:

“Bu tamamen kültürel olarak Suriyelilerin bakış açısıyla alakalı bir durum. Bu projede görevlendirilen diğer arkadaşarımdan kız öğrencilerin devamsızlığının daha fazla olduğunu duydum. Fakat ben böyle bir gözlem yapmadım. Hatta tam tersi ilkokulda erkek öğrencilerin devamsızlığının kızlara göre daha fazla olduğunu gördüm. Bunun nedeni ise erkek çocuklarının küçük olmasına rağmen çalıştırılmasıdır. Evet kızların da devamsızlığı var. Anne çalışıyorsa evdeki çocuklara bakmak için kız öğrenci evde kalıyor. Sadece bir öğrenciyle böyle karşılaştım. Onun dışında erkek öğrencilerin babalarının yanında çalışmaya çok merakları var. Genelde babalar tekstilde çalışıyor. Çoğu okuldan sonra zaten babasının yanına gidiyor.” (Suna Öğretmen 21 Mayıs Görüşme).

Sercan Öğretmen ise Suna Öğretmenin tam tersi görüşteydi. Kız öğrencilerin daha çok devamsızlık yaptığını, erkek öğrencilerin ise okula devam ettiğini belirtti (Sercan Öğretmen 9 Nisan Görüşme).

Filiz Öğretmen ise cinsiyetin devamsızlıkta etkisi olmadığını devamsızlığın engellemesi kaygısıyla kızlar ve erkeklerin ayrı eğitim görmesinin sakıncalı olduğunu belirtti: “Okula devamlılıkta ciddi bir farklılık görmüyorum. Kız ve erkeklerin farklı sınıfta eğitim görmesinin uzun vadede sıkıntı getireceğini düşünüyorum.” (Filiz Öğretmen 17 Mayıs Görüşme).

Merve Öğretmen ve Birkan Öğretmen cinsiyetin eğitimde bir fark yaratmadığını düşünürken (Merve öğretmen 28 Mayıs ve Birkan öğretmen 9 Nisan); Hasret Öğretmen (8 Nisan Görüşme) kızların daha uyumlu ve sakin; erkeklerin ise kavgaya daha meyilli ve direkt savaş oyunları oynadığını, başarı açısından ise cinsiyetin bir fark yaratmadığını ifade etmiştir. Suriyeli kız öğrencilerin sınıfında erkek Suriyeli öğrencilere göre çoğunlukta olmasından memnun olduğunu kız öğrencilerin daha çok söz dinlediğini ifade etmiştir (Hasret Öğretmen 10 Nisan Gözlem).

Eyüp Öğretmen Hasret Öğretmenle benzer düşünüyordu: “Arap toplumunda ataerkil oldukları için kadına çok önem vermiyorlar o yüzden erkekler okula daha çok devam edebiliyor. Kadınlar genç yaşta evleniyor. O yüzden kızlar okulu çok önemsemiyor. Tabi bu orta okullar için geçerli. İlkokulda cinsiyet fark etmiyor eşit şekilde devam var. Okuldaki kızların daha başarılı olduğunu görüyorum erkeklere göre bir düzenleri var. Erkekler biraz daha haylaz oluyor. Kızlar biraz daha duygusal oldukları için sınıfta başarısızlığı kabul etmiyor. İstisnalar hariç kızlar daha başarılı oluyor. Aileler çocuğu tercüman olarak kullanmak için okula gönderiyor. Devletin okula gelenlere maddi olarak destek sağlamasının devamsızlıklarda daha çok etkisi de oluyor.” (Eyüp Öğretmen 15 Nisan Görüşme).

Sabriye Öğretmen ise öğretmen cinsiyetinin Suriyelilerin eğitiminde bir fark yarattığını düşünüyor, kendisi bir kadın olduğu için Suriyeli öğrencilerin onu dinlemediğini, ciddiye almadıklarını belirtiyordu:

“Öğrencilerde cinsiyetin bir fark yarattığını düşünmüyorum ama bazı gruplarda erkek öğretmenlerin daha etkili olduğunu düşünüyorum ataerkil erkek yapısından dolayı.” (Sabriye Öğretmen 14 Ekim Görüşme).

4.3. Kapsayıcı Sınıf Kültürü Oluşturma Sürecinde Öğrencilerin İhtiyaçlarına Cevap Verme

Öğrencilerin ihtiyaçlarını fark edip bu ihtiyaçları giderme kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma açısından önemli bir tema olarak ön plana çıkmıştır. Literatürde ise öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma sürecinin önemli bir unsuru olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap veren pedagojiyi sağlamak DEFT'in kapsayıcı eğitim ilkeleri arasında yer almaktadır.

Aşağıda sınıfında Suriyeli öğrenci olan ilkökul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturabilmek adına sınıflarındaki öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit edip bu ihtiyaçlara nasıl çözümler bulduklarını gösteren bulgulara yer verilmiştir.

Türkçe öğreticisi olan Eyüp Öğretmen Suriyeli öğrencilerin ihtiyaç ve sorunlarını görüşmemizde şu şekilde bir araya getirmiştir:

“Bize gelenler çok küçük yaşta geliyorlar. Daha ana dilini oturtmadan ikinci bir dil öğrenmeye çalıştığı için zorlanıyor. Çocukların psikolojik sıkıntıları var. Ya savaşı görmüşler ya da burada yaşadıkları zorluklardan dolayı aileden baskı görüyorlar. Bu yüzden eğitime önem vermek istemiyorlar. Aileleri eğitilmiş olanlar daha ilgili oluyor. En çok yaşadığımız sorun çocuklar Türkçeye karşı kendini kapatıyor öğrenmek gereği duymuyor. Çünkü çocuk niye öğreneceğim diyor hem de döneceğini düşündüğü için bir zorunluluk hissetmiyor. Burada olduğu süre içinde hem Türkçe hem Arapça bilenlerin yardımıyla kendini idare ediyor. Öğretmenle bu şekilde iletişim problemini hallediyor. Bir sınıfta en az 10 Suriyeli var iletişim ihtiyacını onlarla gideriyor. Böylece Türkçe öğrenmesine gerek kalmadığını düşünüyor. Okulun karşısına bir vakıf aracılığıyla kuran eğitimi veren (Arapça) bir yer var oraya gittiği için oranın ödevlerini yapmaktan buradaki ödevlere vakit ayıramıyor. Ailenin bilinçsiz olması. Çocuk 3 aydır okula geliyor ama hiçbir şey öğrenmiyor çünkü öğrenmek istemiyor devamsızlık yapıyor elinden geleni yapıyorsun fakat çocuk kendini öğrenmeye kapatmış bu çaresiz hissettiriyor ve huzursuz ediyor. Birde çocuk maddi imkansızlıktan dolayı çalışmak zorunda kalıyor yine elimden bir şey gelmediği için çaresiz hissediyorum. Bir de çocuklar oyun oynamayı bilmiyorlar savaştan geldikleri için hep kavga ediyorlar okulda hep Suriyeliler kavgaya karışıyor buna

da bir şey yapamıyorum. Proje eğitim anlamında daha çok desteklenmeli yapmış olmak için değil Türkçe öğretimi basit bir şey değil eğer dünya devleti olmak istiyorsak bu işe daha çok önem vermeliyiz. Akademik çalışmalar yapmak lazım.” (Eyüp Öğretmen 15 Nisan Görüşme).

Suriyeli öğrencilerin öncelikli eğitim ihtiyacının Türkçe öğrenmek olduğunu söyleyen Suna Öğretmen dil problemini aşmak için kullandığı yöntemleri anlattı:

“Dil problemini aşmak için çocukla en az dil en fazla görsellikle ilerliyorum. Derslerde tamamen oyun, etkinlik, boyama oluyor. Ben her sınıfta çocuklara boyama kalemlerinizi makas yapıştırıcı hepsi her zaman yanınızda olacak diyorum. Çünkü benim dersim hep bunlarla oluyor.” (Suna Rehber Öğretmen 21 Mayıs Görüşme).

15 Nisan’da yaptığımız görüşme esnasında sınıfındaki öğrencilerin genellikle okumaya geçen gruplar olduğunu geçemeyen birkaç kişi olduğunu ve onlarla okuduğunu anlama etkinlikleri yaptıklarını söyleyen Eyüp Öğretmen, öğrencilerin bol bol okuduğunu anlama çalışmaları yapmaya ihtiyacı olduğunu söyledi. Gözlemlediğim dersinde de okuduğunu anlama çalışmaları yaptırdı.

“Öğretmen, ‘Burayı kim okuyacak bana?’ diye sordu. Daha sonra parmak kaldıran öğrencilerden Ayşe’yi seçerek ‘Ayşe oku bakalım gür bir sesle.’ dedi. Ayşe ‘Suna yarın otobüsle Ankara’ya gidecek.’ diye okudu. Öğretmen ‘Neyle gidecek?’ diye sordu. Ayşe ‘Ankara’ya.’ dedi. Öğretmen ‘Otobüsle mi yoksa düzgün söyle bakayım.’ başkasını kaldırarak ‘Sen söyle bakayım’ dedi. Ayşe’nin yanındaki öğrenci düzgün telaffuz etti ve öğretmen cümleyi tahtaya yazdı. Birinci soruyu bir öğrenciye okuttu. ‘Suna nereye gidecek?’ Söylerken ğ’yi bastırarak söylemelerini istedi. Cevabı başka bir öğrenciden aldı ‘Ankara’ya.’ Ayşe ‘Hocam ben Ankara’ya yazmıştım.’ dedi. İkinci soruyu başka bir öğrenci okudu. ‘Suna Ankara’ya neyle gidecek?’, başka bir öğrenciyi kaldırarak ‘Otobüs.’ cevabını aldı. Öğretmen tekrar otobüsün telaffuzuna dikkat etmelerini sağlayarak ü’yü bastırarak tekrar etti ve öğrenciye de söyledi. Ü harfiyle başlayan kelime söylemelerini istedi. Ü yazdı ve etrafına ü ile başlayan kelimeleri sıraladılar. ‘Üzüm’ cevabından sonra sınıftan ‘otobüs’ cevabı geldi. Cevap öğretmen tarafından düzeltildi. ‘Umut’ cevabı geldi.

Öğretmen onun ü ile değil u ile başladığını söyledi. ‘Uzak’ cevabı geldi.” (Eyüp Öğretmen 12 Nisan Gözlem).

Eyüp Öğretmenle görüşmemizde öğretmenin dil öğretiminde öğrencinin ihtiyacına yönelik olarak dersleri planladığını öğrendim.

“Suriyelilerin dili Türkçeye çok uygun değil. Ünlü harfler yok onlarda. Ünlü harfleri çıkartmada sıkıntı yaşıyorlar. Ü’yü çıkartamıyor mesela kavram üzerinden öğretmeye çalışıyoruz. Üzümlü resim olarak gösteriyoruz. Onu kavram olarak öğreniyor. Tekrar ede ede diline yerleştiriyor. İlk etapta çok düzgün çıkarmasa da okuma anlama etkinliklerine geçtiğimizde sürekli düzelterek dilini alıştırtıyoruz. İlk etapta konuşma üzerine şeyler öğretiyoruz. Merhabalaşma, nezaket kuralları sınıf kuralları gibi kalıplarla başlıyoruz. Drama şeklinde göstererek önce bunları öğretiyoruz. Sonra okuma kısmına geçiyoruz. Çocuk önce ezberliyor harfleri daha sonra birleştirmeyi öğreniyor. Harfleri öğrendikten sonra anlama kısmına geçiyoruz. Mesela elmayı yazabiliyor fakat elmanın ne olduğunu bilmiyor. Önce elmayı görsel olarak gösteriyoruz. Sonra cümle içinde kullanıyoruz. Nerden satın alabileceğini gösteriyoruz. Satan kişinin kim olduğunu anlatıyoruz. Öğrendiği en küçük kavramdan başlayarak ilerliyoruz. Elmayı manav satar manav nerde olur markette olur gibi basamak şeklinde ilerliyoruz. Çocuk bilmediklerini de sormaya başlıyor. Diyelim meyveleri öğrettim bilen bir çocuğu çağırıyorum onu manav yapıyorum. O bağılıyor ‘elma elma, armuta gel, limona gel’. Oradan biri limonun ne olduğunu soruyor. Ona limonun görselini gösteriyorum. Bazıları Arapça ismiyle not alıyor. Bazıları zihnine yazıyor. Bu şekilde öğreniyorlar.” (Eyüp Öğretmen 15 Nisan Görüşme).

Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli öğrencilerin en fazla “b, ç, d, ğ, ı, i, j, o, ö, p, ş, u, ü” harflerinde zorlandıkları belirlenmiştir (Uygun,2020). Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sıkıntıları nasıl aştığını anlatan Eyüp öğretmen derste de bahsettiği çalışmaları yaptı:

“Öğretmen ‘Uzak neyle başlıyor, u ile başlıyor.’ dedi. Çocuklar bulamayınca ‘Ümit olur mu?’ dedi. ‘Evet’ dediler başka örnek vermelerini istedi. Bir öğrenci ‘Ördek’ dedi. Öğretmen ‘Ördek olur mu, ördek neyle başlıyor? Ö ile başlıyor, ördek.’ dedi. ‘Siz bağıınca ben noluyorum, üzülüyorum değil mi?’ Öğretmen ü-zül-mek diye kelimeyi

heceledi. İkinci sorunun cevabını da tahtaya yazdı. ‘Neyle gitmiş, otobüsle değil mi?’ 3. Soruya geçti. Bir öğrenciye okuttu. Öğrenci ‘Suna ne zaman Ankara’ya gitcek?’ şeklinde okudu. Öğretmen ‘Gitcek yazmıyor gi-de-cek.’ diye düzeltti. Soruyu sınıfa yöneltti. Parmaklar kalktı. Öğretmen söz hakkı verdi. Verilen yarın cevabını da tahtaya yazdı. Daha sonra ‘Yazmayanlar yazsın.’ diyerek çalışma kağıtlarını kontrol etti. Tahtayı sildi ve diğer soruya geçti. Kim okuyacak diye sordu. Fatma ‘Hocam ben.’ dedi. Öğrenci etrafına baktı ve ‘Hocam sadece ben parmak kaldırdım.’ dedi. Öğretmen tekrar ‘Kim okuyacak?’ diye sordu ve bir öğrenciye söz verdi. Öğrenci ‘Nisa ile İlayda istop oynadı.’ diye okudu. Öğretmen heceleyerek tahtaya yazdı. Soruyu tekrar sordu ve ‘Diğerleri neden parmak kaldırmıyor?’ diye sordu. Söz almamış bir öğrenciye söz verdi. Nisa ve İlayda’nın altını çizdi, ‘Bunlar insan ismi.’ dedi. Defterlerine baktı, ‘İnsan isimlerini büyük yazın.’ dedi. Öğrencilerin defterlerini kontrol etti ve yanlışları uyardı.” (Eyüp 12 Nisan Gözlem).

Eyüp öğretmenin sınıfında Suriyeli öğrencilerin Türkçe kelimelerin telaffuzunda zorlanmaları Suriyeli öğrencilerin konuşma pratiği ihtiyacını ortaya çıkarıyordu. Eyüp öğretmen bu ihtiyacı görmüş ve üzerinde durmuştu.

“Bir öğrenci ‘Becama.’ dedi. Öğretmen ‘Becama olur mu?’ diye sordu. ‘P ile mi başlar b ile mi?’ öğretmen, ‘Pi-ja-ma’ diye heceledi. Daha sonra öğrencilerden Pilot, Pasta, baba, portukal, büyük, bekur cevapları geldi. Öğretmen ‘Baba bi dakika yazıyorum, ba-ba. Neyle başlıyormuş, bı.’ dedi. Öğretmen yazarak devam etti. ‘Büyük neyle başlıyor? bı ile.’ babanın ve büyüğün b ile başladığını, bu cevapların yanlış olduğunu söyledi ve ‘Pınar olur mu?’ diye sordu ‘Olur.’ dediler. ‘Hiç arkadaşınız var mı pınar diye?’, ‘Suriye’den yok.’ dedi bir öğrenci. Öğretmen ‘Türkiye’den var mı?’ dedi. Bir öğrenci ‘Var.’ dedi. Öğretmen pencereyi tıklayarak ‘Adı ne bunun, bunun adı var öğretmiştiniz size.’ dedi. Öğrencilerden biri ‘Pencar’ dedi. Öğretmen ‘Pencere’ diye düzeltti, heceleyerek tahtaya yazdı. P ile başlayanlara örnek ‘Perat’ dedi bir öğrenci. Öğretmen ‘Berat o bı ile başlıyor.’ yazdı ve çarpı ile çizdi. Başka bir öğrenciden ‘Para’ örneği geldi. Öğretmen ‘Aferin sana.’ dedi ve kelime çiçeğine ekledi. Yeni kelimeye geçtiler. ‘Şevval teneffüste kantinden tost ve meyve suyu aldı.’ Nereden aldı sorusuna bir öğrenci marketten dedi. Öğrenciler güldü. Zaten az söz alan bir öğrenciydi. Öğrencinin verdiği cevap cümlede bulunmuyordu. Öğretmen ‘Kantinden.’ diye düzelterek tahtaya yazdı. Öğretmen saatine bakıp ‘Son soruyu da yazıp bitireceğiz.’ dedi. ‘Yazmayan var mı?’ diye sordu. Cümleyi öğretmen kendi yazıyordu.

Son cümleyi öğrenciye yazdırmak istedi. Bir öğrenci yazmak için parmak kaldırdı. Öğretmen onu kaldırdı. Öğretmen kelime kelime söyledi. Öğrencileri gülmeleri için uyardı. Öğrencinin yazmakta zorlandığı kelimeleri heceledi. Kelime aralarında boşluk bırakması için uyardı. B sesinde ve ü sesinde zorlanıyorlardı.” (Eyüp öğretmen 12 Nisan Gözlem).

Genel olarak Suriyeli öğrencilerin derste ya da kendi aralarında Arapça konuşmalarının Türkçeyi öğrenmeleri açısından bir sorun olduğunu belirten öğretmenler öğrencilerin iletişim kurma ihtiyacını fark etmiş fakat Türkçe öğrenmekte zorlanmamaları için ders esansında birbirleri arasında Arapça konuşan öğrencileri fark ettiklerinde uyarılmışlardır. Ayrıca dil sorunu olarak neler yaşadıklarını, dil sorununu nasıl aştıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

“En önemli sorun tabi ki dil. Arapça bilen birisinin yanımda olmamasından dolayı uygulayabileceğim çok güzel bir şey bulmama rağmen dil engelinden dolayı uygulayamıyorum. Örneğin göçle ya da travmayla ilgili bir metni çocuklara aktaramıyorum. Bunu görsele çevirmem mümkün değil. Bu konuda çok sıkıntı yaşıyorum. Öğrenci tercümanın kelime dağarcığı kısıtlı olduğu için benim söyleyeceğim bir kelimeyi çok farklı çevirebiliyor. Çocuklar tam anlayamıyor. Çok basite indirsek bile tercüman öğrenci yetersiz kalabiliyor.” (Suna Rehber Öğretmen 21 Mayıs Görüşme).

İletişim kurmakta zorluk yaşayan öğrencilerin en temel ihtiyacının bu problemi aşmak olduğunu düşünen öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin okuldaki başarılarının artması için öğrencilerin dil ihtiyacını karşılanması gerektiğinden bahsettiler:

“Sınıfta dil problemi yaşadım. Çocuklarla iletişim kuramadım. Daha sonraki süreçte temel seviyede iletişim kurabildim. Hala bazı kavramları terimleri deyimleri anlamakta zorlanıyorlar.” (Birkan Öğretmen 9 Nisan görüşme).

“Temel sorun dil. Türkçe bilmiyorlar, okuma yazma öğreniyorlar fakat anlamlandıramadıklarından çoğunlukla başarı gösteremiyorlar. Dil sorununu en fazla sınıf içinde bulabildiğimiz görselleri göstermek ile destekleyebildim. Çok da verimli olduğunu söyleyemem.” (Merve Öğretmen 28 Mayıs Görüşme).

En son sosyal beceriyle alakalı bir makale buldum. Orada çok güzel bir psiko-eğitim programı planlanmış. Türk öğrencilerle çok güzel ilerlenebilir. Ama bir Suriyeli grupla bir yerden sonra tıkanacağına emin olduğum için böyle şeylere girişemiyorum. Dil problemini genelde öğrenci tercümanla çözüyorum. Bir tane hem girişken olup hem de iyi Türkçe konuşan illaki oluyor. Ama o şekilde de problem yaşayabiliyoruz. Tercüman çocuk sırf korkutmak adına gelsinler diye aileye benim söylediklerimi söyleyebiliyor. Buda çocuğun fazla zeki olmasının dezavantajı oluyor. Hocam senin iyiliğin için yaptım diyor. Mesela gelmezseniz çocuk okuldan atılır diyor. Aslında ben öyle bir şey söylemiyorum. O Arapça konuşurken ben onun ne dediğini de anlamıyorum. Bu benim için bir sorun.” (Suna Öğretmen 21 Mayıs Görüşme).

Sınıfında Suriyeli öğrenci olan öğretmenlere bu konuyla ilgili eğitimler verilmeli ayrıca kişisel ilgi ve motivasyonları artırılmalıdır. MEB’in öğretmenleri bu süreçte desteklemesi gerekmektedir (Kardeş ve Akman, 2018).

Merve Öğretmen Suriyeli öğrencilerin ailelerinin de Türkçe öğrenmesi gerektiğini düşünüyor. Aksi halde öğrencilerin de Türkçe öğrenemeyeceklerinden bahsediyor:

“Öğrencilerin kimi kolay kimi daha zor öğreniyor. Fakat evlerinde Türkçe kullanmayanlar ve aile tarafından desteklenmeyenlere burada çat pat öğretsek de yazın unutup geliyorlar. Bence Suriyeli ailelerin de Türkçe öğrenme zorunluluğu olmalı. Örneğin bir velim Türkmen olduğu için aile Türkçe biliyor. Başka bir velim ise okuma yazma kursuna gittiği için biliyor. Bu iki velim de hem benimle iletişim kurabiliyorlar hem de çocuklarına yardımcı olabiliyorlar. Aileleri Türkçe bilen Suriyeli öğrencilerimin başarı anlamında daha ileride olduklarını görüyorum. Bu nedenle yedi öğrencimden sadece ikisi ile iletişim kurabiliyorum. Diğer ikisi hiç Türkçe bilmiyor. Okuma yazma da öğrenemediler. 3 tanesi ile çok zor anlaşıyorum.” (Merve öğretmen 28 Mayıs görüşme).

İnanılanın aksine, Suriyeli öğrencinin Türk öğrencilerle birlikte olması, aynı sınıfta paylaşması Türkçe öğrenebilmesi için yeterli olmadığı görülmüştür. İki yıl aynı sınıfta olmasına rağmen Türkçe öğrenememiş öğrenciler sistemde mevcuttur (Taştan ve Çelik 2017).

Eyüp Öğretmen okul dışında da Türkçeye çok ihtiyaçları olduğunu, bunu anlamalarının onları motive edebileceğini anlattı. Ayrıca çocukların motivasyon ve ait hissetme ihtiyaçlarından şu şekilde bahsetti:

“Çocuklar Türkçe öğrendiğinde okulda, hastanede, otobüste daha rahat edeceğini devletin imkânlarından daha çok faydalanabileceğini anladığında Türkçe öğrenmenin önemini kavlıyor. Ya da okulda başarılı olduğunu hissettiği zaman okuma yazmayı öğrendiği zaman ilgisi de artmaya başlıyor. Örneğin ailesi çocuğunu okulda bir etkinlikte gelip izlediği zaman ailesinin çok hoşuna gidiyor. Çocuk da güdüleniyor. Okulda bütün çalışanlar ilgi gösterdiği zaman çocuk kendini buranın bir ferdi olarak kabul ettiğinde Türkçe öğrenme gereği hissediyor. Tabi bu ailevi sorunların, maddi sorunların aşıldığı savaş psikolojisinden çıktıklarında oluyor. Zaten çocuk maddi sıkıntı yaşıyorsa okumaya çok önem vermiyor.” (Eyüp Öğretmen 15 Nisan Görüşme).

Eyüp Öğretmen Türkçe öğretiminde yazım kurallarını öğreten çalışmalar yapıyordu: “Çoban ile kurt parçasını çıkartın.’ dedi. ‘Her zamanki gibi bu parçayı tahtaya yazacağız kim başlığı yazacak?’ dedi. Bir öğrenci kalktı. ‘Hepsini aynı boyutta yazmaya çalış.’ dedi. Boşluk bırakması için uyardı ve kelimeleri yazabilmesi için heceledi. Öğrenci bazılarını büyük bazılarını küçük yazdı. ‘Cümleye büyük harfle başlıyoruz sonrakiler küçük harfle.’ diye sınıfa hatırlatmak istedi. Tahtadaki öğrenci yazarken tereddüt ediyordu. Yanlış yazdığını sandı ve sildi. Öğretmen ‘Doğruydu kızım, neden sildin?’ dedi. Öğrenci tekrar yazdı. Büyük harfle başlaması için tekrar uyarması gerekti.” (Eyüp Öğretmen 12 Nisan Gözlem).

Hasret Öğretmen de Eyüp Öğretmen gibi oturma planında Türk ve Suriyeli öğrencileri karışık oturarak Türkçeye maruz bıraktığını söyledi. Türkçe öğrenmelerini sağlamak için nasıl yöntemler izlediğini anlattı:

“Suriyelilerin eğitiminde yaşadığımız ilk sorun çocukların ve ailelerin Türkçe bilmemesi oldu. Anlaşabilmek ve derdimizi paylaşabilmem çok zordu. Dersleri öğretmek zaman aldı. Anlaşabilmek için Arapça bilen kişilerden yararlandım. Kısa video, film ve şarkılardan yaralandım. Tekerlemeleri bolca kullandım. Böylece telaffuzları düzeldi. Suriyeli öğrencileri kendi öğrencilerimizle karışık oturttum. Birbirleriyle konuşmalarını

sağladım. Okulda sadece Türkçe konuşulacak dedim. Mecbur oldukları için öğrendikleri kelime sayısı arttı. Tekerleme, şarkı, kısa video ve dramadan yararlandım. Söylediğim rengi gösterip tekrarladım. Ulaşabildiğim eşyaların isimlerini söyleyip tekrar ettim. Sayıları ve rakamları bol bol tekrar ettim.” (Hasret Öğretmen 8 Nisan Görüşme).

Derslerde öğrenciler arasında Arapça konuşmalar sıklıkla oluyordu. Arapça konuşanlar öğretmenler tarafından uyarılıyordu:

“Bir öğrenci tahtada yazarken arkadaşlarıyla Arapça konuştu öğretmen Arapça konuşmamaları için uyardı. Bir öğrenci N sesini aynadaki yansıması gibi yazdı. Öğretmen düzeltmesini istedi. Öğrencilerde bir hareketlilik oldu. Öğretmen ‘Misafir var.’ diye uyardı. Hepsinin kağıdına masasına çağırıp yazdılar mı diye kontrol etti. O arada Arapça konuşanları yine uyardı. ‘Kızım Arapça konuşmak yok, nerde konuşuyorduk Arapçayı evde.’ Dedi.” (Eyüp öğretmen 12 Nisan Gözlem).

“Öğretmen kitaptaki kalp şeklinin tamamını boyamaları gerektiğini söyledikten sonra yanımdaki Suriyeli öğrenci ‘Kalbin hepsini mi boyayacağız.’ diye sordu ve boyadı. Öndeki Suriyeli öğrenci bana dikkatlice baktı ve gülümsedi bende ona gülümsedim. Yanımdakine kitabını göstererek Arapça bir soru sordu o da Arapça cevap verdi. Öndeki Suriyeli öğrenci kendi kitabına bakıp hayır anlamında ‘cık’ diye ses çıkarttı.” (Hasret Öğretmen 15 Mayıs Gözlem).

Suriyelileri öğrencilerin kırtasiye malzemesi ihtiyaçları ve Türkçe öğrendikleri ders kitapları ücretsiz olarak dağıtılıyordu. Suriyeli öğrenciler için dağıtılan gelecek yılın kitaplarını o gün dağıttılar. Öğretmen çocukların, okul başlayana kadar kitapları kaybetme ya da hasar verme gibi sıkıntıların yaşanabileceğinden endişelendiğini söyledi.

“Neden bu kadar erken dağıtıldı ki, zaten iki günde verilenleri paramparça ediyorlar, bugün yardımı alıp evlerine götürüyorlar bir hafta sonra yine kalemsiz geliyorlar sorarsan yine yok diyorlar” dedi. Ayrıca kırtasiye malzemesinin de ekim ayında kırtasiye yardımı olarak PICTES kapsamında dağıtıldığını söyledi (Merve Öğretmen 14 Mayıs Gözlem).

Merve Öğretmenin endişesi başka bir gözlemimde gerçekleşti. Suriyeli öğrenci bir sonraki sene için dağıtılan kitapları şimdiden doldurmaya başlamıştı:

“Öğretmen tahtaya grafik çizerek başladı. O sırada bir öğrenci Suriyeli arkadaşına o gün PICTES kapsamında Suriyelilere dağıtılan kitabı yaptığını dersle ilgilenmediğini söyleyerek şikâyet etti. Öğretmen ‘O yapılmıyor şimdi dedim ben.’ diye uyardı. Dersin ilerleyen dakikalarında şikâyet edilen Suriyeli hala verilen kitapla ilgileniyordu. Öğretmen tekrar uyardı ve çantasına koymasını söyledi.” (Hasret Öğretmen 15 Mayıs Gözlem).

Öğrencinin dersi takip edip derse katılabilmesi için bazen aynı birinci sınıfta olduğu gibi özellikle Suriyeli öğrencilerin başına gidip tek tek sayfaları açmalarını sağlamak gerekiyordu:

“Öğretmen kitapçıkta sayfayı açtı ve göstererek çocuklarında açmasını istedi. Bir iki tane öğrenci ismi söyleyerek onlarında açmasını istedi. ‘Tek tek mi uğraşacağız böyle!’ dedi. Daha sonra hala açmayanları uyardı. Tek tek kitabını açmayanları kontrol ediyordu. Yanımdaki Suriyeli öğrencinin çantasından fasikül çıkardı. Yanımdaki Suriyeli öğrenci çantasının fermuarının bozulduğunu işaret ederek öğretmenden yardım istedi. Öğretmen fermuarı kapattı. Birkaç öğrenci öğretmenin yanına gelip bulamadıklarını söyledi. Öğretmen dersin 10 dakikasının bu şekilde gittiğini söyledi. Sınıfta bir uğultu vardı. Öğretmen akıllı tahtadan çocukların sayfasını açtı. Yanımdaki Suriyeli öğrenci o arada bütün çantasını sıranın üstüne boşalttı. Hala sayfayı açamayanlar vardı. Öğretmen yanlarına gidip yardımcı oldu.” (Sercan Öğretmen 16 Ekim Gözlem).

Öğrencilerin Türkçe öğrenim ihtiyacını tespit eden, öğretmenlerin okuma yazma çalışmaları ve okuma yazma oranları hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Proje kapsamında değerlendirsem konuşmayı sınıftan bir şekilde öğrenip okuma yazmaya ihtiyaç duymuyorlar. Proje okuma yazma anlamında daha düşük fayda sağlarken konuşma anlamında daha faydalı oluyor.” (Suna Öğretmen 21 Mayıs görüşme).

“Okuma yazma iyileştirilebiliyor, orta düzeyde, ancak Suriyeli öğrenciler sürekli kendi aralarında oynadıklarında konuşma becerileri zayıf kalıyor.” (Sercan Öğretmen 11 Nisan Görüşme)

Genel olarak öğretmenler her seviyeden Suriyeli öğrencileri olduğunu söyledi. Ayrıca yeni gelen Suriyeli öğrencilerin hiç Türkçe bilmediğini belirttiler. Örneğin Sercan öğretmenin okuttuğu birinci sınıfta da böyleydi. Öğretmenle görüşmemizde sadece 1 öğrencinin çat pat Türkçe bildiğini diğerlerinin hiç bilmediğini söylemişti (Sercan Öğretmen 16 Ekim Gözlem).

Birkan Öğretmen (9 Nisan görüşme) ise “Konuşma problemi yaşayan öğrencim yok. 2 öğrencimin seviyesi çok iyi 2 öğrencimin okuma yazma problemi yok, ama sınıfın gerisinden geliyor. Bir öğrencim 3. Sınıfta okumaya geçti. Bir öğrencim okuma yazmada zorlanıyor.” dedi.

Hasret Öğretmen (8 Nisan Görüşme) “7 öğrencim okuma yazma biliyor. Arkadaşlarıyla ve benimle konuşabiliyor. Söylediklerimi büyük oranda anlıyorlar. Kitap okuyarak Türkçelerini geliştiriyorlar. Bir öğrencim yeni geldi. Okuma ve konuşmayı bilmiyor, yeni öğreniyor.” dedi.

Suriyeli öğrencilerin sınıflara Türkçe dil becerilerine göre kaydedilmesi, Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin okul dışı bir eğitim kursu ile desteklenmesi ve Türkçe öğretim programının kazanımlarının Suriyeli öğrenciler göz önüne alınarak güncellenmesi önerilmektedir (Koçoğlu ve Yelken, 2018).

Okuma yazma oranlarında aile tutumuna dikkat çeken Filiz Öğretmen ailenin eğitime önem vermesinin değerini vurguladı:

“Tamamen ailenin tutumuyla alakalı çocuk okuma yazma öğreniyor. Mesela bizim Kur'anı Kerim öğrenmemiz gibi okuyabiliyoruz fakat anlamıyoruz. Eğer aile eğitime önem veriyorsa bu sorun aşıyor. Ama çocuk okulda öğrendiği ile kalıyorsa Türk öğrenciye göre geride kalıyor. Örnek verecek olursam 4. Sınıflarda bir öğrencim var okul ortalamasında 10. Sırada. Çocuğu en çok ilerleten şey eğitimi hakkında kendi sorumluluğunu almasıydı.

Bu çocuk bana gelip nasıl ders çalışmalıyım diye soruyordu. Çocuk kendini sorguluyor nasıl çalışmalıyım diye. Bildiğim kadarıyla evde de çalışması destekleniyor. Hatırladığım kadarıyla ilk dönem ortalaması 90 üstüydü.” (Filiz Öğretmen 17 Mayıs Görüşme).

Birkan Öğretmen sınıftaki kitap okuma sayısını arttırabilmek için ve öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek için bir proje yürütüyordu. “81 kitap okuyorum 81 il tanıyorum diye bir e-twinning projemiz var. Kitabı okuyan öğrenci, nereler gezilir ne yemek yenir şeklinde o ili araştırıyor. Kitaplığımızda bu araştırmaları not edip teslim edileceğimiz bir defterimiz var. Maksimum iki günde bir kitap okunuyor. Aynı zamanda her öğrencide bir dilsiz harita var ve okudukları kitabın plaka koduna göre haritada bulup o şehri boyuyorlar.” O sırada önümde oturan sınıf başkanı öğrenci öğretmen anlatırken kendi kitabını ve haritasını bana gösterdi. Sadece iki ili kalmıştı. Öğretmen bazı günler araştırılan illerin anlatıldığını bazı günlerde ise okunan kitapların anlatıldığını söyledi.” (Birkan Öğretmen 9 Nisan Gözlem). Bu projeyi yürüten bir diğer öğretmen de Hasret Öğretmendi. E-twinning projesiyle (81 il tanıyorum 81 kitap okuyorum) kitap kontrolü yapıyordu. Daha sonra öğretmenle görüşmemizde konuyla ilgili daha detaylı bilgi aldım. Öğrencilerin kitabı okuduktan sonra özetini yazdıklarını ve kitapla ilgili soruları cevapladıklarını söyleyen öğretmen Suriyelilerin özet çıkarmadığını sadece soruları cevapladıklarını belirtti. Suriyelilerin 81 kitapta okudukları kitap sayısı şöyleydi: 70,60,52,42,62,15,37. Devamsızlığı çok olan Muhammet hiç okumamıştı (Hasret Öğretmen 10 Nisan Gözlem).

Birkan Öğretmenin öğrencilerin el becerilerini geliştirmek için yürüttüğü bir proje daha vardı. Bazı öğrenciler öğretmenin yanına gidip bir şeyler söylüyorlardı. Tahtadaki öğrenci oturdu. Yarınki etkinlik için mukavva ve makas istediğini hatırlattı öğretmen. Katlama etkinliği içinde bir kısa kollu bir uzun kollu üst istediği söyledi. Etkinliğin cuma günü olacağını yarın mukavvayı getirenlerin mukavvasını kesip hazır edeceğini böylece cuma günü yoğunluğu azaltmayı planladığını söyledi. Öğrencinin biri ‘Öğretmenim normal bir kazak mı getireceğiz?’ diye sordu. Öğretmen de ‘Her şey normal olsun, özel bir kıyafet getirmenize gerek yok.’ dedi. Öğretmen yine bana yönelip bunun da bir proje olduğunu 2023 eğitim vizyonu ışığında tasarım ve beceri atölyeleri adı altında bir proje olduğunu bu hafta elbise katlamakta zorlanan öğrenciler için elbise katlama aparatı yapacaklarını anlattı. Bu kapsamda yıkanan çamaşırları serme, kurutma ve katlama, dolaba yerleştirme becerisi

kazandırarak çocukların ailelerine yardımcı olmalarını amaçladıklarını söyledi (Birkan Öğretmen 9 Nisan Gözlem).

4.4. Kapsayıcı Sınıf Kültürü Oluşturma Sürecinde İş Birliği

Aile, okul yönetimi STK'lar ve öğretmenin iş birliği içinde olması sınıf kültürü oluşturma açısından önemli bir tema olarak bu çalışmada ön plana çıkmıştır. Ayrıca alan yazın incelediğinde iş birliği kavramının önemli bir unsur olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Özellikle DEFT'in kapsayıcı eğitim ilkelerine bakıldığında daha iyi eğitim çıktıları için iş birliği temel ilkeleri arasında görülmektedir.

Bu bölümde sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan ilkokul öğretmenlerinin daha iyi eğitim çıktıları için kimlerden nasıl destek aldıklarına dair bulgulara yer verilmiştir. Özellikle ilkokulda aile ile iş birliğinin büyük öneme sahip olmasından dolayı ilkokul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin aileleriyle nasıl iletişim kurdukları ve Suriyeli öğrencilerin devamsızlık sorununu aileleriyle nasıl çözümledikleriyle ilgili bulgulara ayrıca öğretmenlerin işbirliğinde beklenti ve ihtiyaçlarıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Kapsayıcı sınıf kültürü oluşturabilmek açısından iş birliği oldukça önem taşımaktadır.

Öğretmenler genelde devamsızlık yapan öğrencilerin aileleriyle iletişim kurup onları bilgilendirmek ve ikna etmek için ev ziyaretleri yaptıklarını belirttiler. Devamsızlık dışında ailelerle çok fazla iletişim kurulmadığı görülmüyordu. Veliler anlamadıkları için toplantılara gelmiyor ve öğretmenle iletişim kuramıyorlardı.

Suna öğretmen aile ile iletişimin daha çok zorlama bir şekilde ilerlediğini Suriyeli velilerin iletişime ve iş birliğine açık olmadığını şu şekilde anlattı:

“Okula göndermezlerse ne oluru ev ziyaretleriyle anlatıyoruz. Türkiye'deki sistem hakkında bilgilendiriyoruz. Önce devamsızlık mektubu gidiyor. Daha sonra para cezası ve hapis cezası olacağını söylüyoruz. Öğrenciyi çalıştırıldığı ispatlanırsa hapis cezası alabileceğinden bahsediyoruz. Benim çocuğum göndermiyorum diyemezsiniz 18 yaşına gelene kadar bu çocuk devletin, bu çocuk okula gelecek diyoruz. Birazcık da açıkçası darlama politikası uyguluyoruz. Sürekli arayıp çağırıyoruz. En sonunda eh deyip

gönderiyorlar. Devamsızlık mektubuna rağmen ulaşamadığımız veli büyük ihtimalle adresinde de olmuyor. Başka bir yere gidip yerleşiyor ama bildirmiyor. O artık göç idaresiyle alakalı bir sıkıntı bizden çıkıyor.” (Suna Öğretmen 21 Mayıs görüşme).

Filiz Öğretmen ise çalıştırılan bir öğrenci için veli ile iletişime geçmişti ve ev ziyaretini şu şekilde anlattı:

“Sınıf öğretmeni çocuğun elinde kesikler fark etmiş ve nedenini sorgulamış çocuğun okuldan sonra çalıştırıldığını tespit etmiş. Biz de Türkçe öğreticisi, sınıf öğretmeni ve ben üçümüz aile ziyareti yapmıştık. Çalışmasının yanlış olduğunu söyledik. Çocuğun ev ortamını gördük. Çok uzun saatler çalıştığını öğrendik. Veliyi çocuğunu çalıştırmaması konusunda ikna ettik. Ev ortamı yine çok pisti. Birer yaş arayla küçük çocuklar vardı. Yine çok fazla sigara kullanımı vardı. Her yerde kahve bardakları vardı. İkiz doğumlar olmuş. Çok fazla çocuk vardı. Babaanne vardı. Ders çalışmak için sessiz kalabilecekleri bir ortam yoktu.” (Filiz Öğretmen 17 Mayıs Görüşme).

Eyüp Öğretmen de Suriyeli velilerle telefonla ya da ev ziyaretleriyle iletişim kurduğunu belirtti:

“Devamsız öğrencilerin ailelerini telefonla arıyorum. Gelmezse sınıfta kalacak öğrenci belgesi alamayacak diye anlatıyorum. Böyle bir öğrencimiz vardı. Aradım öğrenci belgesi veremeyeceğimizi söyledim. Şu an iki haftadır devam ediyor çocuk. Mesela bir aileye iki defa ev ziyareti yaptım. ‘Neden göndermiyorsunuz?’ diye sorduğumda annesi ‘Biz bile açız evde, çocuğu nasıl göndereyim?’ diyor. Ben de ‘Devlet sizden para istemiyor hatta destek oluyor.’ diye açıkladım. Ama okulu külfet olarak görüyor ve yollamıyor.” (Eyüp Öğretmen 15 Nisan Görüşme).

Birkan Öğretmen çalıştırıldığı için devamsızlık yapan Suriyeli öğrencisinin ev ziyaretiyle devamını sağlamıştı:

“Ben sağ en arka sırada Suriyeli bir öğrencinin yanında oturuyordum. Öğrencinin sırasında sadece su şişesi ders araç gereçlerinden hiçbirisi yoktu. Sürekli gözlerini ovuşturuyordu. Uykusu vardı ve derse sadece devamsızlık olmasın diye geldiği bedenlen

orda olup ruhen orda olmadığı çok belliydi. Daha sonra görüşmemde bu öğrencinin babası tarafından çalıştırıldığını 30 gün devamsızlığı olduğunu babasıyla yapılan görüşmelerden sonra devletin öğrencinin okul devamsızlığı olmayanlara verdiği paranın (ŞEYP) kesilmemesi için okula devam ettiğini öğrendim.” (Birkan Öğretmen 9 Nisan Görüşme ve 16 Nisan Gözlem).

Filiz Öğretmen genelde devamsız öğrenciler için yapılan ev ziyaretini şu sözlerle anlattı: “Sürekli devamsızsa çocuk, müdür yardımcısıyla ev ziyareti yapıyoruz. Mesela bir ay önce gitmiştik. Türkiye’de bir çocuğun eğitim hakkı olduğunu anlattık. Okula devam etmesinin mecburi olduğunu anlattık. Müdür yardımcımız erkek olduğu için veli onu içeri almadı. Sadece ben girebildim. İçeride yoğun bir sigara dumanı vardı. Temizlik hiç yoktu. Bir çocuğun yetişmesi için sağlıklı bir ortam değildi. Ama bu onların normali. Nargile kültürleri olduğu için onlara normal geliyor. Ama ben çok rahatsız olmuştum. Okul saatleri hakkında bilgi verdik. Genelde ev ziyaretleriyle ikna edebiliyoruz. Fakat ikna edemediklerimiz de oluyor. Aile görüşmeleri daha net çözümler veriyor. Problem kesin bir şekilde ortadan kalkmasa da etki alanı azalıyor.” (Filiz Öğretmen 17 Mayıs Görüşme).

Eyüp Öğretmen sınıf öğretmeni ve aile ile iş birliği yaparak bir çocuğu nasıl kazandıklarını şöyle anlattı:

“Veli ziyareti yapıyorum. Bu sene 23-24 tane veli ziyareti yaptım. 3 tane veli toplantısı yaptık. Bizim ikinci sınıfta bir öğrencimiz vardı Süleyman’dı adı. İlk etapta okula gelmiyordu devamsızlık yapıyordu. Evine gittik çok kötü bir ortamda yaşıyorlar. Dükkândan çevrilmiş bir evde hepsi aynı odada uyuyor. Aileyi okula göndermesi için ikna ettik. Çocuk sınıfta en arkada oturuyor en ufak bir seste irkilip ağlamaya başlıyordu. Sonra yerini değiştirip öne oturttuk. Sürekli konuşmaya çalıştık. Çıkışta teslim etmek için annesini bekledik. Hiç ders vermiyorduk. Çünkü öğrenci hiçbir şey almak istemiyordu. Kendini kapatmıştı. Ne Arapça ne Türkçe konuşmuyordu. Bir tanede Türk öğrencilerden sıra arkadaşı bulduk. Kendi sınıfından rehber öğretmenle de görüştük. Zaman geçince öğrenciye defter, kalem gibi şeylerde verdik. Bir süre sonra çocuk kendisi öğrenmek istedi. 1,5 ay içinde bütün harfleri öğrenerek okumaya geçti. Konuşması da kendiliğinden açılmaya başladı. Biz sürekli drama eğitimleri yapıyorduk. Tahtada konuşturuyorduk. Öğrendiğimiz harflerle ilgili metin yazıp çocukları birbiriyle konuşturuyorduk. Hala

görüştüyorum. Öğrenci şu an ortaokula gidiyor. Hikayesini de öğrendik. Evlerine bomba düşmüş. Annesi onu alıp kaçmış. Babası yaralanmış. Sonra Türkiye'ye gelmişler. Burada da çok yoksulluk çekmişler. Evlerinin ön tarafında dükkân camı gibi bir cam var. İçeride küçük bir soba kurulmuş. Yerde küçük bir halı var. Hepsi yerde yatıyor. Zaten yataklar falan yerde, içeride fena şekilde nem var. Ben yarım saat oturdum ama kendimi oturtmak için zorladım. Çünkü çok fazla nemli bir koku var. Banyo kapısı içeriye açılıyor. Çocuklar aynı odada hem giyiniyor hem yemek yiyor hem de yatıyorlardı. Çoğu küçük 7 tane çocukları var. Çok yaşanılabilir bir ortam değildi. Yani aile eğitimi düşünemeyecek durumdaydı. Hem savaş psikolojisi var hem de burada maddi sıkıntılar yaşıyorlar. Babası o zaman günlüğü 25 liradan çalışıyordu. Çocuk okulda herkesten kaçıyor. Herkes onu dövecekmiş gibi davranıyordu.” (Eyüp Öğretmen 15 Nisan Görüşme).

Öğretmenler Suriyeli öğrencilerle yaşadıkları sorunlar hakkında en çok okul idaresinden, rehber öğretmenden, Kızılay'dan yardım aldıklarını belirttiler ayrıca bazı beklentilerden ve ihtiyaçlarından bahsettiler: Okul idaresinden ve rehber öğretmenden destek alıyoruz (Sabriye öğretmen 14 Ekim görüşme).

Suriyeli öğrenciler ile okul ilişkisinin zayıf olmasının güçlü bir rehberlik ve psikolojik danışmanlığın olmayışı ile ilgilidir. Halbuki Suriyeli öğrencilerin göçmen olmalarından kaynaklı ve savaş ortamından kaçıp gelmelerinden dolayı psikolojik sorunlar ve travma ile karşılaşma riski oldukça yüksektir. Bununla birlikte rehberlik servisinin, okul paydaşlarının Suriyeli öğrencilere karşı tavır ve tutumlarına yön vererek sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olması beklenmektedir. Ancak çalışma kapsamında görülmüştür ki, okulların rehberlik servisleri bu ihtiyacı karşılayacak düzeyde değildir (Emin, 2018).

Eyüp Öğretmen de Suriyeli öğrencilerin psikolojik desteğe çok ihtiyaç duyduklarını bu yüzden rehber öğretmene çok ihtiyaç duyduklarını belirtti. Kızılay'dan Arapça tercümanla velilerine seminer verdiğini söyleyen Eyüp Öğretmenin böyle bir hizmetten arkadaşından duyarak haberdar olması öğretmenlere işbirliği sağlayacağı kurumlar konusunda hiç bilgi verilmediğini göstermektedir.

“Kurum olarak en büyük desteği okuldan alıy

oruz. Sorunları kendi içimizde çözüyoruz. Bir ara Kızılay'dan destek almıştım. Kızılay'dan rica ettik. Velilere bir buçuk saat kadar seminer verdiler. Okula uyumları,

şehirden nasıl yararlanabilirler, ne gibi hakları olduğu konuları hakkında bilgi verdiler. Projenin rehber öğretmenleri geçen sene bizim okula gelmişlerdi. Yine velileri çağırıp öğrencilerle birlikte bilgilendirme toplantısı yaptık. Hem Arapça tercüman vardı hem de normal öğretmen vardı. Bunları yaparak Suriyeli veliyi okula getiriyoruz. Onlarda okulun önemli olduğunu kavriyorlar. Mesela ilk okuldan sonra ne olacağını aile bilmiyor. İşte bu seminerler ilkokuldan sonra ortaokula gideceğini, hangi ortaokula gidebileceği, oradan mezun olunca üniversiteye gidebileceğini burada bir meslek sahibi olabileceğini anlatıyor. Bunları kavramaları açısından bu seminerler çok önemliydi. Kızılay'ın böyle bir destek verdiğinden arkadaşşımdan duyarak haberdar oldum. Şimdi de aile ve sosyal politikalar bakanlığından böyle bir seminer desteği almayı planlıyoruz. Beklentim ise milli eğitim bakanlığından rehber öğretmen ihtiyacımızı gidermesidir. Öncelikle çocukların psikolojisinin düzelmesi için yardım gerekiyor.” (Eyüp Öğretmen 15 Nisan Görüşme).

Kültürleşme süreci stresli bir süreçtir. Bu sürecin daha az sorunla geçebilmesi için Suriyeli öğrencilere psiko-sosyal destek verilmesi gerekmektedir. Suriyeli öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olarak desteklenmesi önerilmektedir (Karataş ve Baloglu, 2018).

Diğer öğretmenlerde okul idaresinden ve rehberlik servisinden yardım aldıklarını belirttiler: “Rehberlik servisinden destek alıyorum.” (Birkan Öğretmen 9 Nisan Görüşme). “Şu ana kadar okul idaresi dışında yardım almadım. Okullara Arapça bilen bir görevli verilebilir.” (Hasret Öğretmen 8 Nisan Görüşme).

“İlgili müdür yardımcısı, Kızılay, aile ve sosyal politikalar bakanlığından (daha çok Kızılay'dan) destek alıyorum. Beklenti olarak dil problemini ortadan kaldıracabileceğimiz bir çözüme ihtiyacımız var.” (Filiz Öğretmen 17 Mayıs Görüşme).

Suna Öğretmende hangi kurumlardan destek alabileceğini bilmemesinden dolayı çaresizlik yaşadığını şu şekilde anlattı:

“İlk başladığımda kimseden destek alamadım. Çaresizlik yaşadım. Ama artık Kızılay'dan sosyal hizmetlerden yardım alabiliyorum. Tercümanlarıyla birlikte gerçekten yardımcı oluyorlar. Onun haricinde RAM bünyesinde yönlendirme yapabiliyoruz. Artık Suriyeli öğrenciler için de testleri var. Onları da RAM'a yönlendirebiliyoruz. Kültürel

anlamda uyarlandı mı bilmiyorum ama Arapçaya çevrildiğini biliyorum. Öğrenme güçlüğü olan Suriyeli öğrenciler var. Hatta bu dönem içerisinde bir öğrencimizi özel alt sınıfa aldık. Bunların daha da yaygınlaşmasını isterim. Bu üç kurum değil de her an ulaşabileceğim bir kurum olmasını çok isterim. Buralardan yardım alabileceğini kendim keşfettim.” (Suna Öğretmen 21 Mayıs Görüşme).

Filiz Öğretmen de Suriyeli öğrencileri RAM’a yönlendirebildikleri fakat Suriyeli öğrencilerin rehabilitasyon merkezlerinden ücretsiz yararlanamadıklarından söz etti:

“Rehberlik servisi açısından baktığımızda Suriyeli öğrencileri artık RAM’a gönderebiliyoruz. Mesela 1. Sınıfta bir öğrencimizi zihinsel ve bedensel yetersizlikten dolayı yönlendirdim. Rehberlik araştırma merkezi onu özel alt sınıfa yönlendirdi. Öğrencimiz öğrenim hayatına orada devam etti. Ama kaynaştırma tanısı konduysa özel rehabilitasyon merkezlerinde ücretsiz destek alamıyor. Tek fark bu oluyor diğer süreçler aynı işliyor.” (Filiz Öğretmen 17 Mayıs Görüşme).

Öğretmenler en çok idareden, rehber öğretmenlerden ve Kızılay’dan yardım aldıklarını belirttiler. Öğretmenler STK’ların sağladıkları imkanlardan arkadaşlarından duyarak haberdar olmuşlardır. Türkçe öğreticisi Kızılay’la iş birliği yaparak Arapça tercüman sağlamış ve Suriyeli velilere seminer vermelerini sağlamıştır. Suriyeli öğrencilerin okula uyumları, velilerin ne gibi hakları olduğu ve şehirden nasıl yararlanacakları konusunda eğitim verilmiştir. Bu eğitimlerin Suriyeli veliler için faydalı olduğunu Türkiye’de eğitim sisteminin nasıl olduğu anlamalarını sağladığını velilerin ilkokuldan sonra çocuğun eğitimine nerede devam edeceği konusunda bile fikri olmadığını, çocuğa bir gelecek oluşturabilmek için bu seminerin çok önemli olduğunu ve tüm velilere ulaşması gerektiği düşünülmektedir. Okuldaki gözlemlerim süresince rehber öğretmene çok fazla ihtiyaç duyulduğu bir rehber öğretmenin böyle zor koşullarda çalışan okullarda yeterli olmadığı yönündedir. Okula PİCTES kapsamında gönderilen rehber öğretmenin çok faydalı olmasına rağmen görevlendirmesi iki ay sürmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı sınıf kültürü oluşturma deneyimleri olabildiğince mercek altına alınmaya çalışılmıştır. Merceğin odağını ise kapsayıcı sınıf kültürü oluşturmaktadır. Kültürel anlayışlar, birçok alanı etkilediği gibi eğitimi de etkilemektedir. Araştırılan okulun yaşam tecrübeleri ve kültürel birikimleri, öğrenci olma durumunu da derinden etkilemektedir. Öğrencinin farklılıklarını olanak ve fırsat olarak görebilmek için birçok etkenin bir araya gelmesi gerekmektedir. Araştırılan okul sosyo-ekonomik durumu düşük olan bir bölgede bulunmasından dolayı olumsuzlukların bir araya gelmesi bakımından önem arz etmektedir. Batı Anadolu'daki bu okulun sınıf kültürü, birçok olumsuz şartlar altındaki okullara benzemesi yansırı kendi konumu ve özellikleri itibarıyla içerisinde farklılıklar barındırmaktadır.

Öğretmenler sınıf oturma planında genellikle klasik oturma planını kullanmaktadır. Sınıf oturma düzeninde okulun fiziksel şartları da etkili olmuştur. Öğretmenlerin Suriyeli öğrencileri genelde Türk öğrencilerle oturtmaya çalıştıkları kız erkek olarak sınıfa eşit olarak dağıttıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte arka sıralarda oturan Suriyeli öğrencilerin aynı arka sıralarda oturan Türk öğrenciler gibi derse ilgisiz olduğu gözlenmiştir. Okulun geçici olarak ortaokulla paylaşıyor olması fiziki şartları güçleştirmiştir. Sonradan oluşturulan sınıflarda koridora plastik malzemeye eklenen sınıflarda ses yalıtımı olmadığı için derslerde gerekli sessizlik sağlanamamış öğretmenler bu konuda zorlanmışlardır. Suriyeli öğrenci sayısının sürekli arttığı ve sayının artmasıyla sınıf yönetiminde sorunlar yaşandığı görülmüştür. Genel olarak okulun bulunduğu bölgede yaşayanların eğitim ve ekonomik seviyelerinin düşük olması da sınıfta sorunların çıkmasına neden olmuştur. Suriyeli öğrencilere karşı Türk velilerin önyargılı olduğu, bunun öğretmenler tarafından yok edilmeye çalışıldığı görülmüştür. Dışlanma sorununu yok edebilmek için kapsayıcı eğitim uygulamalarının benimsenmesi gerektiği söylenebilir (Baykara-Pehlivan ve Baykara-Acar, 2009).

Öğretmenler büyük oranda kapsayıcı eğitim kavramına yönelik pozitif bir algıya sahip olmalarına rağmen, kapsayıcı eğitimle ilgili yeterli bilgi ve sınıf içi pratiğe sahip

değillerdir. Öğretmenler kapsayıcı eğitimi tanımlarken öğrencilerin hiçbir ayrım yapılmadan eğitime dahil edilmesi gerektiğini belirttiler. Derinlemesine bakıldığında ise dil ve kültürel farklılıklardan dolayı bütün öğrencilere ulaşabilmenin çokta mümkün olmadığı düşünülüyordu.

Kapsayıcı sınıf kültürü oluşturabildiğini düşünen ilkokul öğretmenleri, Suriyeli öğrencilere ismiyle hitap edilmesini, dışlanmamasını, birlikte oyunlar kurmalarını, hepsinin ev ödevinin olmasını, sınıf etkinliklerinin yüzde yetmiş oranında amacına ulaşmış olmasını örnek olarak verdiler. Eyüp öğretmenin bu işe başladığında hiçbir şey bilmediğini düşündüğünü, zamanla kendini geliştirdiğini, yeni başladığı iş ortamına kendisinin uyum sağlamasıyla işini daha iyi yaptığını düşünmeye başladığını söylemesi ilgi çekiciydi.

Dezavantajlı grubun ailesinin okulu masraf olarak veya gereksiz görmesi, ailenin öğrenciyi çalıştırması, öğrencinin aile içindeki işlerde kullanılması, öğrencinin sınıfa uyum sağlayamaması, derste hiçbir şey anlamaması ve sıkılması, okulda sürekli kavgalara karışması gibi nedenler sebebiyle öğrencinin okuldan soğuması devamsızlık nedenleri olarak sıralanabilir. Bazı ailelerin ise sadece şartlı eğitim parasını alabilmek için öğrenciyi derse gönderdiklerini, öğrencinin okuldan soğumasını sağlayan nedenler ortadan kalkmadan öğrencinin sınıfta bulunmasına rağmen derse aktif katılımının mümkün olmadığı sonucuna varabiliriz. Saydığımız nedenlerden dolayı okuldan soğuyan öğrenciyi okula maruz bırakmak ise öğrencinin negatif duygularını arttırmaktadır.

Suriyeli öğrencilere karşı velilerin ve öğrencilerin negatif tutumunun ilk yıllarda daha fazla olduğu, öğretmenlerin çabaları sonucunda azaldığı belirtilmiştir. İlk yıllardaki bu negatif tutumun yerli velilerin aile ortamındaki negatif konuşmalarından kaynaklandığı, öğrencilerin de ailelerinden edindikleri bu tutumu okula taşıdıkları, aynı sırada oturmak istemedikleri, onlarla oynamak istemedikleri öğretmenlerin kaynaştırma çabası ve Suriyeli öğrenci sayısının artmasıyla bu tutumun azaldığı belirtilmiştir. Kültürel farklılıkların anlaşmazlıklara neden olduğu fakat ailesinin ilgili olduğu çocukların kendini daha iyi ifade edebildiği ve daha kolay uyum sağladığı belirtilmiştir. Suriyelilere karşı negatif tutumlar incelenecek olursa Suriyelilerin her geçen gün sınıftaki sayılarının artmasıyla birlikte sınıftaki diğer öğrencilerin olumsuz etkilendiğini, ülkemizde bulunmalarının bizleri olumsuz etkilediğini düşünen, burada olmamaları gerektiğini düşünen sadece bir öğretmen

olduğu gibi Türkçe öğreticisi ve rehber öğretmen ise sınıf öğretmenlerinin pek kabullenici olmadıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Suna öğretmen, PİKTES kapsamında görevlendirilecek olan rehberlik öğretmenlerinin toplanarak kendilerine Suriyelilerin göç esnasında yaşadıklarının anlatıldığı etkileyici videonun Türk velilere ve sınıf öğretmenlerine de izletilmesi gerektiğini, böylece onların negatif bakış açılarının da kırılmasının sağlanacağını belirtmiştir.

Öğretmenler Suriyeli öğrencilerin kız erkek ayırımı yaptığını oyunlarda el ele tutuşmak istemediğini, yan yana oturmak istemediğini, kız öğrencilerin daha uyumlu olduğunu erkeklerin daha yaramaz olduğunu devamsızlık açısından ise cinsiyetin bir fark yaratmadığını düşünüyorlar. Suriyelilerin toplumunda kadına çok önem verilmediği düşünen Türkçe öğreticilerden kadın öğretici bu yüzden sınıf yönetiminde sıkıntı yaşadığını düşünüyor. Bu durumda Suriyelilerin eğitiminde öğretmenin cinsiyeti de bir fark yaratıyor.

Sonuç olarak dezavantajlı öğrencinin okulda olmaya istekli olması halinde okulda öğretmen tarafından desteklendiği, okulda yer edinebildiği diğer öğrenciler tarafından da onaylandığını görmekteyiz. Dezavantajlı öğrencinin içine kapanık olması halinde öğretmenin öğrenciyi eğitime katmaya çabaladığını, uğraşlarının sonucunda bir şey elde edemezse öğrenciyi kendi haline bıraktığını görüyoruz. Dezavantajlı öğrenci kendini kötü davranışlarla ifade ediyorsa, diğer veliler ve öğrenciler tarafından dışlanmakta, yine kendini bu şekilde ifade eden çocuklarla bir araya gelerek sınıfta büyük bir sorun haline dönüşmektedir. Öğretmen bu büyük sorunla baş edemiyorsa okula gelmede isteksizlik duyuyor, bu zor koşullarda çalışmaya devam etmemek için kaçış yolları aramaya başlıyor.

ÖNERİLER

Suriyeli öğrencilerin yeni geldikleri ve dilini bilmedikleri bir ülkede uyum sorunu yaşadıkları, kendilerini ifade edemedikleri için ya içine kapanma yada çevreye zarar verme şeklinde davranışlar geliştirdikleri, uyum sürecini atlatamayan Suriyeli öğrencilerin kendilerini Türkçe öğrenmeye de kapattıklarını, motive olmaya ve desteklenmeye ihtiyaçlarının olduğunu, hem maddi imkansızlıklar hem de çok kardeşe sahip olduklarından dolayı zor şartlarda yetiştiklerini ve daha iyi şartlara ihtiyaç duyduklarını, ders işlerken

daha fazla görsel araca ihtiyaç duyulduğu gözlenmiştir. Hem öğretmenle iletişim açısından hem de ülkedeki ihtiyaçlarını karşılayabilmek için Suriyeli ailelerin Türkçe öğrenmesi gerektiği, Türkiye'deki sistem hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Suriyeli velilere zaman zaman bilgilendirici seminerler verilmesi önerilmektedir. Çocuğun aidiyet duygusuna ihtiyacı vardır. Okullarda aidiyet duygusu oluşturabilecek etkinlikler düzenlenmesi buna Suriyelilerinde katılması önerilmektedir. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim yaklaşım ve uygulamaları hakkında eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlere sınıf içi yaşanan problemlerin giderilmesi için destek verilmelidir. Öğretmenlerin dil probleminden dolayı kendilerini çaresiz hissettikleri gözlenmiştir. Zamanla Türkçe öğrenen öğrencilerin artmasıyla Türkçe bilen Suriyeli öğrencileri tercüman olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısının fazla olması yakın oturmalarına sebep olmakta bu ise derste kendi aralarında Arapça konuşmalarına ve Türkçeye daha az maruz kalmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin derste Arapça kullanmaları öğretmenler tarafından uyarılarak engellemeye çalışılmıştır. Sınıflardaki Suriyeli öğrencilerin okuma yazma ve konuşmada farklı düzeylerde olması ve dönemin farklı zamanlarında sınıfa kayıt olmaları öğretmen için de öğrencinin uyum sağlaması için de zorluk anlamına gelmektedir.

Suriyeli öğrencilerin anaokulundan itibaren okul katılımının sağlanması, aile ile iş birliği yapılması dil sorunu ve okula uyum sorununun çözümüne katkı sağlayacaktır. Bu süreçte korku, kaygı, agresif davranışlar ve şiddet içerikli davranış sergileyen mülteci çocuklara psikolojik hizmetler, rehberlik hizmetleri ve sağlık hizmetlerinin de etkili bir şekilde sağlanması gerekmektedir (Kardeş ve Akman, 2018).

Aile ile iş birliği yapma konusunda öğretmenlerin daha fazla çaba göstermek zorunda kaldığını, ailenin iletişime açık olmadığını görmekteyiz. Daha çok devamsızlık konusunda ev ziyaretleri yapan öğretmenler aileyi öğrencinin okula gelmesi konusunda ikna etmeye çalışıyorlar, aileler tarafından hoş karşılanmıyor hatta bazen eve kabul edilmiyorlar. Israrcı davranışları sonucunda aile ile uzlaşma sağlanıyor. Bazen de şartlı eğitim yardımının kesilmesiyle tehdit ederek devamsızlık problemini çözüyorlar.

Ev ziyaretlerinde karşılaşılan tabloda evde 6 -7 tane küçük çocuğun olması, evin bazen bir iş yerinden bozma olması ya da bir ailenin yaşaması için uygun olmaması,

ailenin bütün bireylerinin aynı odada uyuması gibi nedenlerle, ayrıca çoğu öğretmenin bahsettiği dayanılmayacak derece olan sigara ve nem kokusu ailenin eğitimden başka sorunlarının olduğunu ve eğitime verdikleri önemin son sıralarda olduğunu gösteriyordu.

Türkiye'deki Suriyelilerin Türkiye'nin yoksul bölgelerinde yaşadığı dolayısıyla yaşadıkları binaların yapı kalitesinin oldukça düşük olduğu aynı zamanda yaşam standartlarının da düşük olduğu bir gerçektir. Ayrıca bu bölgelerde yaşayan Türkler içinde aynı durum geçerlidir (Erdoğan, 2020).

Öğretmenler en çok idareden, rehber öğretmenden ve Kızılay'dan yardım aldıklarını belirttiler. Kızılay'ın Arapça tercüman sağladığından ve Suriyeli velilere okula uyumları ne gibi hakları olduğu ve şehirden nasıl yararlanacakları konusunda eğitim verdiğinden arkadaşlarından duyarak haberdar olmuşlar. Yardım kuruluşlarının verdikleri desteğin daha bilinir hale gelmesi ve bütün öğretmenlerin yararlanabilmesi için gerekli duyuruların yapılması önerilmektedir. Bu eğitimlerin Suriyeli veliler için faydalı olduğunu Türkiye'de eğitim sisteminin nasıl olduğu anlamalarını sağladığını velilerin ilkokuldan sonra çocuğun eğitimine nerede devam edeceği konusunda bile fikri olmadığını çocuğa bir gelecek oluşturabilmek için bu seminerin çok önemli olduğunu ve tüm velilere ulaşması gerektiği düşünülmektedir. Okuldaki gözlemlerim süresince rehber öğretmene çok fazla ihtiyaç duyulduğu bir rehber öğretmenin böyle zor koşullarda çalışan okullarda yeterli olmadığı yönündedir. Okula PİCTES kapsamında gönderilen rehber öğretmenin çok faydalı olduğu fakat kısa süreyle gönderilmesinden dolayı okuldaki görevi iki ay sürmüştür. PİCTES kapsamında görevlendirilen rehber öğretmenlerin kalıcı olması ve her okulda görevlendirilmesi önerilmektedir.

Uyum sağlayamayan öğrencilerin bu durumu iki şekilde karşıladıkları görülmüştür: ya içine kapanık şekilde arka sırada oturup içeride kalmakla mecbur oldukları sürelerinin dolmasını bekleyerek sessizce oturmakta ya da derste ve teneffüslerde aktif şekilde sorun çıkartarak zaman geçirmeye çalışmaktadırlar. Bu iki durumda ise bazen öğretmenlerin üstün çabaları sonucunda öğrenciyle iletişim kurulabilmekte bazense öğretmen öğrenciye ulaşamamaktadır. Suriyeli öğrencilerin sayısının bazı bölgelere yığılmış olmasından dolayı öğretmenlerin zamanla artan sayıyla birlikte artan sorunlarla baş edemedikleri sınıf yönetiminde sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıflarında, öğrencilerin eksik malzemeye gelmesi, dersle ilgilenmemeleri, derse geç gelmeleri, öğretmeni dinlememe gibi problemler yaşadıklarını; görmezden gelme, ikaz etme, beden eğitiminden mahrum bırakma gibi yöntemlerle bu problemlere çözüm aradıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derste genellikle düz anlatım yolu kullandıkları görülmüştür. Öğrenciler öğretmenlerin sürekli uyarılarına rağmen hep bir ağızdan konuşuyor birbirlerini dinlemiyorlardı. Sınıf öğretmenleri bu tür sorunlar yaşarken kadın olduğu için onu dinlemediklerini düşünen Türkçe öğretici Sabriye öğretmen bazı öğrencilerinin sınıftan çekip gittiğini, küfür ettiklerini, ders esnasında sıraların üzerinde gezindiklerini söylüyor, verilen ödevleri yapmadıklarından yakınıyordu.

Suriyelilerin uzun süre ülkelerine dönemeyecek olmaları nedeniyle onların bizim eğitim sistemimize dahil edilerek dilimizi, kültürümüzü öğrenmelerini sağlamak ve çocukların zarar görmelerini önlemek eğitimimizde en önde gelen amaçlarımızdan olmalıdır. Çünkü okullar toplumu eğiten, birleştiren, çatışmaları önleyen en önemli kurumdur. Bu nedenle öncelikle bizim dilimizi öğrenmeleri yanlış anlaşılmanın önlenmesi açısından birinci amacımız olması gerektiği, dil problemi çözüldüğünde uyum süreci daha kısa sürede aşılabacağı söylenebilir (Emiroğlu,2018).

Ülkemizde kapsayıcı eğitim, öğretmenden bütün öğrencilerini derse aktif şekilde katmasını, dilini bilmediği öğrenciyle ve veliyle iletişim halinde olup iş birliği yapmasını beklemektedir. Kapsayıcı eğitim öğretmenden, öğretmenin dilini bilmediği için derste sıkılan ya da kafasında başka sorunlar olduğu için orada olmak istemeyen öğrencinin ilgisini çekmesini beklemektedir. Kapsayıcı eğitim öğretmenden, öğrencinin uyum sürecine eşlik eden psikolojik ve sosyal zorlukları yok etmesini beklemektedir. Kapsayıcı eğitim öğretmenden sınıfa girmeden önce bütün önyargılarını dışarıda bırakmasını istemektedir. Bütün bu beklenenleri yerine getirecek donanım ve desteğe sahip olmayan öğretmen ise sınıf içindeki sorunlarla başa çıkamadığında çaresiz kalmaktadır. Eğer bu zor süreçte öğretmen destek göremez yalnız kalırsa süreç içinde tükeniyor ve öğrencilere faydalı olamıyor. Ayrıca sırtındaki ağır yükü baş başa kalan öğretmen kendini oraya nasıl ait hissedebilir? Kendini oraya ait hissetmeyen, ilk fırsatta bu zor koşullardan kaçmak isteyen öğretmen nasıl öğrencide bu aidiyet duygusunu geliştirebilir? Öğretmene bu süreçte gerekli desteğin sağlanması gerekmektedir. Aynı zamanda insana bakış açısının da değişmesi gerektiğini düşünmekteyim. İnsan sisteme ne kadar maddi değer kattığıyla

yargılanan bir makine olarak görülmemeli, insanın duygularına ve duygusal ihtiyaçlarına daha çok değeri verilmeli, bu konuda çalışmalar yapılmalı ve ihtiyaçlar belirlenmelidir.

Okulların fiziki şartlarının uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Eğer uygun şartlar sağlanamıyorsa planlamalar okulun şartlarına göre yapılmalıdır. Demirel Kaya (2019) un çalışmasında önerdiği gibi kapsayıcı okulların oluşabilmesi için mevzuatta gerekli düzenlemelerin yapılması, kapsayıcı okul eylem planı hazırlanmalı, okulun fiziksel şartlarının ve okul çalışanları arasındaki ilişkilerinin kapsayıcı eğitime göre nasıl planlanması gerektiğine yönelik yol gösterici bir kılavuz hazırlanmalıdır. Daha sonra okullar kapsayıcı eğitimde belirlenen kriterlere göre denetlenebilir. Temiz okullara beyaz bayrak verildiği gibi kapsayıcılık kriterlerine göre denetlenen okullara kapsayıcı okul belgesi verilerek okullar teşvik edilebilir.

Ailelerin ve okulun birbirlerine karşı daha fazla sorumluluk hissetmesi sağlanmalı, ailelerin çocuklarına nasıl destek olması gerektiği, okulun önemi, çocukları için gelecek planlaması, ailelerin kaygı nedenleri, toplumda kadının önemi, neden toplum olarak birbirimize destek olmalıyız, doğaya verdiğimiz zararı azaltmak için neler yapabiliriz gibi konularda bilgilendirme toplantıları yapılarak toplum bilinci oluşturulmalı, velilerin sorunlarının ve görüşlerinin alınacağı toplantılar yapılmalı, velilerin mahallelerinde bulunan dezavantajlı ailelere destek olması sağlanmalı bu sadece okulun sorunu olmaktan çıkıp o mahallenin sorumluluğuna girmeli, ailenin ve yardım kuruluşlarının okulla işbirliği içinde çalışması için gerekli şartların sağlanması bununun içinde bir kılavuz oluşturulması gerekmektedir. Eğitime daha bütüncül yaklaşılmalı, eğitime aile de katılmalı, ailenin toplum bilinci kazanabilmesi için aileye gerekli eğitimler verilmeli bu eğitimlere katılabilmesi için uygun şartlar ve uygun zaman sağlanmalıdır. Toplumun ben bilincinden biz bilincine getirilmesi için, yaptıklarının diğerlerini etkilediğini, diğerlerinin yaptıklarının da kendisini etkileyeceğini fark etmesi, başkalarına ve doğaya gösterdiği sevginin aslında kendine gösterdiği saygı olduğunu anlaması gerekmektedir. Bütün bu değişimi sağlayabilmek için ise her şeyi göstermelik ve prosedür gereği yapmayı bırakıp bu konuya dikkatimizi, zamanımızı, enerjimizi, emeğimizi vermeli kısacası bu konuya gönül vermeliyiz. Kaynaklarımızı bunun için seferber etmeliyiz.

Göçün meydana getirdiği kültürel uyum gerilimini ortadan kaldırmak için gerekenler yapılmazsa toplumun geleceği olan öğrenciyi kaybetmiş olacağız. Kapsayıcı eğitim, henüz açmamış bakımını yapmak için tüm dikkatimizi vermemiz gereken tomurcuk bir gülün (desteğe ihtiyacı olan öğrencinin) bahçıvanı gibidir. Kapsayıcı eğitimin gerçekleşmesi tıpkı bahçıvanın kullandığı araç gereçler gibi birçok etkene bağlıdır. Devletin kanunları, toplumun hoşgörüsü, öğretmenin bakış açısı, ailenin desteği gibi birbirine bağlı birçok unsurun bir araya gelmesi gerekmektedir. Gülün bakımı hiç bitmeyen bir süreçtir. Çünkü gülün zararlıları yayılımcıdır. Zararlılara karşı önlem alınmazsa sağlıklı güllerin çoğalmasına neden olunur. Gülü, onu yiyip bitiren zararlı etkilerden korumayı başarabilirsek, çocuk kendini o topluma ait hisseder. Açılır ve bütün güzelliğini gözler önüne serer. Bütün güllerin sağlıklı büyüüp açması, güzel kokularının tüm dünyayı sarması dileğiyle...

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, A. (2019). Türkiye'de İlkokul Eğitimi Alan Geçici Koruma Statüsündeki Çocuklara Verilen Eğitim Sorunları Ve Çözüm Önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Agcadağ-Çelik, İ. (2019). "Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 662-680. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3615>
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*. MEB Yayınları, Ankara.
- Altunoğlu, A. (2020). "Yükseköğretimde kapsayıcılığın uygulanabilirliği üzerine bir tartışma". *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 672-699.
- Arıkan, A. (2018). *Etnografin El Kitabı* (1.Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Aykırı, K. (2017). "Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri". *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Baykara Pehlivan, K. ve Baykara Acar, Y. (2009). "Çocuklar ve eğitimden dışlanma". *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 20(2), 27-38.
- Bayram, B. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Algı Ve Uygulamaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). "Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Booth, T. and Ainscow, M (2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). "Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Can Kırılmaz, M. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimi Gerçekleştirme Durumunun İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Can Kırılmaz, M., Öntaş, T. (2020). “Sınıf Öğretmenlerinin Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimi Gerçekleştirme Durumunun İncelenmesi”. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1), 51-82.
- Cırt Karaağaç, F. (2018). Resmi İlköğretim Okullarına Devam Eden Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitim Sorunlarının Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cin, G. (2018). Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlılık düzeyi: Adana ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çag Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çelik, Y. (2018). Türkiye’de Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelenmesi: Tespitler, Sorunlar ve Öneriler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DFET. (2004). *Pathways to the future: a report of the review of educational services for students with disabilities in government schools*. Western Avustralia: Department of Education and Training.
- Demirel Kaya, E. (2019). Millî Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Kademesindeki Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Politika Ve Uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duyul, N. (2019). Farklı Öğrenci Gruplarının Bir Arada Eğitim Gördüğü Bir Devlet İlkokuluna Dair Nitel Bir Durum Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları*. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Erdem, M. D., Kaya, İ., Yılmaz, A. (2017). “Örgün Eğitim Kapsamındaki Suriyeli Çocukların Eğitimleri Ve Okul Yaşantıları Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 5(3), 463-476.
- Erdoğan, M.M. (2020). Suriyeliler Barometresi-2019: Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi. Orion, Ankara.
- Eren, Z. (2019). “Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri”. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.

- ERG. (2014). Yıllık rapor. Erişim:10 Şubat 2021, <http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiye-egitim-sisteminde-esitlik-ve-akademik-basari/>.
- ERG. (2016). Yıllık rapor. Erişim:10 Şubat 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/kapsayici-egitimin-durumu-ve-oneriler/>.
- ERG (2020). Yıllık rapor. Erişim:10 Şubat 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/10-soruda-unesco-kuresel-egitim-izleme-raporu-2020/>.
- Erol Emiroğlu, S. (2018). Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitimi Ve Sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Esen, H. (2009). Çok-kültürlü Eğitim Politikalarının Yokluğunda Türkiye’deki Devlet İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Farklılıkları Nasıl İdare Ettiklerinin Bir Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Evrar, S. (2019). Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Suriyeli Ve Türk Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Deneyimleri Üzerine Bir Yaşam Öyküsü Araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gencer, T. E. (2017). “Göç Ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi Ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler”. *Journal Of International Social Research*, 10(54).
- GİGM. (2020a). *Göç İdaresi Genel Müdürlüğü göç istatistikleri*. 2 Kasım 2020 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler> içerik sayfasından erişilmiştir.
- GİGM. (2020b). *Göç İdaresi Genel Müdürlüğü göç istatistikleri*. 30 Ocak 2021 tarihinde <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638/> içerik sayfasından erişilmiştir.
- Harunoğulları, M. (2016). “Suriyeli Sığınmacı Çocuk İşçiler Ve Sorunları: Kilis Örneği”. *Göç Dergisi*, 3(1)1, 29 – 63.
- İmamoğlu, H. V., Çalışkan, E. (2017). “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devlet Okullarında İlkokul Eğitimine Dair Öğretmen Görüşleri: Sinop İli Örneği”. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 529-546.

- İşleyen, H. (2018). "Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri Ve Suriyeli Öğrenciler". *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 23(5), 1293-1308.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). "Preparing teachers for inclusive classrooms". *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>.
- Keleş, H. (2019). Kapsayıcı Bir Eğitim Sistemi İle Köprüler Kurmak: Hatay' Da Yaşayan Suriyeli Çocuklar Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Sosyal Bilimler Lisansüstü Çalışmaları Enstitüsü, Ankara.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü., & Akcan, A. T. (2018). "Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149.
- Karatas, K., Baloğlu, M. (2018). "Kültürleşme Stresi Kısacasındaki Suriyeli Öğrenciler". *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 971-990.
- Kardeş, S., Akman, B. (2018). "Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri". *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466333>.
- Kaysılı, A., Soylu, A., & Sever, M. (2019). "Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings". *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128.
- Kazu, H. ve Deniz, E. (2019). "Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi". *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368.
- Koçoğlu, A., ve Yanpar Yelken, T. (2018). "Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri". *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160.
- Kuzu Jafari, K., Tonga, N., Kışla, H. (2018). "Suriyeli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ve Uygulamaları". *Research Article*, 2 (2), 134-146.
- Moralı, G. (2018). "Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar". *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 2528-9527. DOI: 10.26466/opus.443945.
- Mostafa, B. (2018) Moving Beyond Access: Integration of Syrian Refugee Students into Turkish Public Schools in the Bursa Province. Columbia University Graduate School of Arts & Sciences Human Rights Studies Master of Arts, ABD.

- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., & Ateşok, Z. Ö. (2016). "Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (37), s. 76-110.
- Özgün, E. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Okul Ortamı Uyumuna İlişkin Gözlemlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özcan, A. S. (2018). "Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye'nin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikası". *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 2528-9950
- Polat, A. (2019). Yabancılar (Suriyeli Göçmen Çocuklara) Okuma Yazma Öğretimi Sürecine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Resmî Gazete, (2021). Geçici Koruma Yönetmeliği. Erişim: 15 Şubat 2021, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf>.
- Sever, M. (Ed.). (2020). *Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Ve Okul Yöneticiliği*. MEB Yayınları: Ankara.
- Serim, S. (2019). Devlet Okulunda Okuyan Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitimde İyi olma Hali: İstanbul'da Nitel Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Stein, B. N. (1981). "The Refugee Experience: Defining the parameters of a field of study". *International Migration Review*, 15(1-2). 320-330. <https://doi.org/10.2307/2545346>.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education where there are few resources*. Atlas Alliance: Oslo.
- Şensin, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçinkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). "Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.

- Tanay Akalın, A. (2016). Türkiye'ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taneri, P. O. (Ed). (2019). *Kuramdan Uygulamaya Kapsayıcı Eğitim*. Pegem Akademi Yayınevi: Ankara.
- Taştan, C., Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Taylor, S., Sidhu, R. K. (2012). "Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?" *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Türk, F., Kaçmaz, T., Türnüklü, A., Tercan, M. (2018). "Okul Psikolojik Danışmanlarının Penceresinden Türk ve Suriyeli İlkokul Öğrencilerinin Gruplararası Empati Deneyimlerinin İncelenmesi". *Elementary Education Online*, 17(2), 786-811.
- UNHCR, (2020a). Türkiye'deki mülteciler ve sığınmacılar. Erişim 10 Ocak 2021 tarihinde <https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar> sayfasından ulaşılmıştır.
- UNHCR, (2020b). Genel bakış. Erişim 10 ocak 2021 tarihinde <https://www.unhcr.org/tr/genel-bakis-2> sayfasından ulaşılmıştır.
- Uygun, S. (2020). Ana Dili Türkçe Olmayan Suriyeli Göçmen Öğrencilere İlk Okuma Yazma Öğreten Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar Ve Öğretmenlerin Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 11.Baskı). Seçkin: Yayıncılık Ankara.
- Yıldırım, E. (2017). Sosyal Bilgiler Dersinde Sığınmacılara Yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız Çelik, Ö. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilere Türkçe Öğretimine İlişkin Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.