

**T.C.**  
**İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ**  
**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**  
**Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı**  
**Eğitim Kurumları İşletmeciliği**  
**Yüksek Lisans Programı**

**SURİYELİ MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINA**  
**UYUMU**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MÜNÜBE YILMAZ**

**TEMMUZ, 2020**

**T.C.**  
**İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Bölümü**  
**Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı**

**SURİYELİ MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINA UYUMU**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MÜNÜBE YILMAZ**

**DANIŞMAN**

**Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ**

**TEMMUZ, 2020**



## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İmza

Öğrencinin adı soyadı

Münübe YILMAZ

Danışmanlığını yaptığım işbu tezin tamamen öğrencinin çalışması olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı taahhüt ederim.

Tez Danışmanı

İmza

İBRAHİM HAKAN KARATAŞ

## ONAY

Münübe YILMAZ tarafından hazırlanan ‘Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Okul Ortamina Uyumu’ başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

### JÜRİ ÜYELERİ

### İMZA

#### **Tez Danışmanı:**

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

#### **Üyeler:**

Dr. Murat BÜLBÜL

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Emre ER

Yıldız Teknik Üniversitesi

**Tez Savunma Tarihi:** 17/07/ 2020

# ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Münübe YILMAZ

Elektronik Posta: munubebolbol@gmail.com

## EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Anadolu Üniversitesi, İşletme Fakültesi İşletme Bölümü mezunu	2009
Yüksek Lisans	Baylor Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi	2018
Yüksek Lisans	İMÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı	2020

## İTHAF

Tezimin her aşamasında bana destek olan, değerli görüşlerini ve katkılarını sunmaktan çekinmeyen çok kıymetli hocam, tez danışmanım Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş'a; ufuk açan fikirleriyle her zaman örnek alacağım değerli hocam Dr. Murat Bülbul'e; öneri ve düzeltmeleriyle yardımlarını esirgemeyen kardeşim Rasim Bolbol'a; veri toplama sürecimde katkılarını unutamayacağım Aylin Bolbol'a; virüs sebebiyle içerisinde bulunduğumuz zorlu süreçte araştırmama katılan değerli okul yöneticileri ve öğretmenlere; uzun yıllar ara verdiğim eğitimime geri döndüğümde, benden maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, zor zamanlarımda her daim sabrı tavsiye eden, şevkimi arttıran, ders dönemimde yaptığım şehirlerarası yolculuklar sebebiyle evlatlarımın yanında olamadığımda gözümü arkada bırakmayan, kıymetli hayat arkadaşım, eşim Dr. Murat Yılmaz'a sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

# ÖZET

SURİYELİ MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN OKUL ORTAMINA UYUMU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜNÜBE YILMAZ

DANIŞMAN

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

Temmuz, 2020. 127 Sayfa.

Son yıllarda mülteci ve geçici koruma statüsü altındaki bireylerin sayısındaki hızlı yükseliş ve Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna entegrasyon sürecinin nasıl olması gerektiği yönündeki tartışmalar, eğitim alanında uygulanan politikaların ayrı bir önem kazanmasına yol açmıştır. Zira eğitim sistemi, mülteci ve göçmenlerin baskın kültüre adaptasyon ve entegrasyon süresinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bununla beraber eğitim sisteminin mülteci dostu bir ortam sağlayamamasının, mülteci çocukların baskın kültüre aidiyet duygusunda ve kimlik oluşumunda olumsuz etkileri mevcuttur. Bu bağlamda çocukluk döneminde sosyalleşmenin önemli bir aracı olan okul ortamı, mülteci çocukların yaygın kültüre sağlıklı bir şekilde entegre olması hususunda çok önemli bir etkidir. Mülteci çocukların sosyalleşmelerinin uyumlu bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenim gördükleri okul ortamlarının da çocukların duygusal, sosyal, bilişsel ve psikolojik ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamaya yönelik, mülteci dostu, hak ve eşitlik temelli yaklaşım üzerine yapılandırılması ihtiyacı doğmuştur.

Bu çalışmada, öncelikle mülteci çocukların okullarda yüzleştikleri sorunlar okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarına göre belirlenmiş, bu sorunların çözümüne dair okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uygulamaları tespit edilmiştir. Bununla birlikte MEB'in Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu sağlamak için uyguladığı kapsayıcı eğitim programının yeterliliği araştırılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar ilkokul ve ortaokulda Suriyeli mülteci öğrencilere eğitim veren ve kartopu yöntemi ile belirlenmiş müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin içerisinde bulunduğu 21 eğitimciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Suriyeli mülteci öğrenciler okul ortamında psikolojik, sosyo-kültürel, ve akademik olmak üzere çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Suriyeli mülteci öğrencilerin yaşadıkları psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik temelli sorunlara karşı öğretmen ve okul yöneticileri sınıf içerisinde bir takım uygulamalar geliştirmişlerdir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan en dikkat çekici bulgu, MEB'in Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu üzerine başlattığı kapsayıcı eğitim programının kültüre duyarlı eğitimi içermemesidir.

**Anahtar Kelimeler:** Suriyeli çocuklar, mülteci, entegrasyon, kültüre duyarlı eğitim, eğitim sistemi

## **ABSTRACT**

THE INTEGRATION OF THE SYRIAN REFUGEE STUDENTS INTO THE SCHOOL  
ENVIRONMENT

MÜNÜBE YILMAZ

ADVISOR

Doç. Dr. İBRAHİM HAKAN KARATAŞ

Last decade, the rapid increase in the number of the refugees and the discussions of how Syrian refugees can establish a healthy integration to Turkish society have taken a special attention to the Turkey's educational policies and settings. The education system plays a deterministic role during the progress of the integration and adaptation of the refugees into the mainstream society, and in the case of educational system fails to provide refugee friendly environment, it has negative impact on the sense of belonging and identity formation of the refugee children to the mainstream culture. In this case, the school environment which is a significant phase of socialization during childhood is a fundamental factor to provide a smooth integration progress for refugee children into the new cultural atmosphere. Therefore, the school environments need to have some refugee-friendly surroundings to meet the emotional, social, cognitive and psychological needs and expectation of the refugee children.

This study first examined the problems of the refugee students face during their socio-cultural, psychological and academic adaptation process in different countries and what are the practices of school administrations and teachers implementing on the solution of these problems.

This study also investigates the proficiency of the inclusive education implemented by the Ministry of National Education (MoNE) to support the integration of the Syrian refugee students into the Turkish education system.

Conducting qualitative method, the phenomenological approach was employed in this study. Elementary and middle school teachers and school administrators teaching Syrian refugee students were selected as participants by snowball sampling technique. The data of this research were collected by using semi-structured interviews and the responses were analyzed with content analysis.

The findings illustrate that Syrian refugee students face some problems during their socio-cultural, psychological and academic adaptation process in the school environment. Dealing with these problems, teachers and school administrators applied to some implementations to meet the refugee students' psychological, socio-cultural, and academic expectations. The one of the most significant results of this thesis is that the inclusive education program performed by the MoNE doesn't include the culturally relevant pedagogy.

**Keywords:** Syrian children, refugee, integration, culturally relevant pedagogy, educational system.

# İÇİNDEKİLER

Sayfa No

<b>BİLDİRİM</b> .....	<b>iv</b>
<b>ONAY</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>vi</b>
<b>İTHAF</b> .....	<b>vii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>x</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>xii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xv</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	<b>xvi</b>
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1.Problem Durumu</b> .....	<b>1</b>
<b>1.2. Araştırmanın Amacı</b> .....	<b>5</b>
<b>1.3. Araştırmanın Önemi</b> .....	<b>6</b>
<b>1.4. Sınırlılıklar</b> .....	<b>7</b>
<b>1.5. Tanımlar</b> .....	<b>7</b>
<b>BÖLÜM II:</b> .....	<b>9</b>
<b>MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUMU: KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>9</b>
<b>2.1. İlköğretim Çağı Öğrencilerinin Gelişimsel Özellikleri</b> .....	<b>9</b>
2.1.1. Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu .....	<b>10</b>
2.1.2. Kimlik Oluşumuna Karşı Kimlik Karmaşası .....	<b>11</b>
<b>2.2. Mülteci Öğrencilerin Okula Uyum Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar</b> .....	<b>12</b>
2.2.1 Psikolojik Uyumla İlgili Sorunlar.....	<b>13</b>
2.2.2. Sosyo-Kültürel Uyumla İlgili Sorunlar .....	<b>14</b>
2.2.3. Akademik Uyum Sorunları .....	<b>15</b>
<b>2.3. Mülteci Öğrencilerin Okul Uyumunu İçin İki Yaklaşım: Çok Kültürlü Eğitim ve Kültüre Duyarlı Eğitim</b> .....	<b>16</b>
2.3.1. Çok Kültürlü Eğitim .....	<b>17</b>
2.3.2. Kültüre Duyarlı Eğitim .....	<b>18</b>
<b>2.4. Türkiye’de Mültecilerin Okula Uyum Sorunları ve Çözüm Uygulamaları</b> .....	<b>25</b>
2.4.1. Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye’de Yaşadıkları Uyum Sorunları .....	<b>25</b>
2.4.2. Okul Yönetimi ve Öğretmenlerin Mülteci Çocukların Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar .....	<b>27</b>
2.4.3. Mülteci Öğrencilerin Uyumunda Kullanılan Uygulamalar.....	<b>28</b>
<b>2.5. MEB’in Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Uyumuna Dair Başlattığı Projeler</b> .....	<b>30</b>

2.5.1. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitimi .....	30
2.5.2. Uyum Sınıfları .....	32
<b>2.6. İlgili Araştırmalar .....</b>	<b>33</b>
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM .....</b>	<b>36</b>
3.1. Araştırma Modeli ve Deseni.....	36
3.2. Katılımcılar .....	36
3.3. Veri Toplama Aracı .....	38
3.4. Verilerin Toplanması.....	39
3.5. Araştırmacının Rolü .....	39
3.6. Güvenirlik ve Geçerlik .....	40
3.7. Veri Analizi .....	42
3.8. Araştırma Etiği.....	42
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR.....</b>	<b>43</b>
4.1. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Sorunları.....	43
4.1.1. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Yaşadıkları Psikolojik Sorunlar .....	43
4.1.2. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Yaşadıkları Sosyo-kültürel Sorunlar .....	45
4.1.3. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Yaşadıkları Akademik Sorunlar .....	48
4.2. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar .....	50
4.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Uygulamaları .....	53
4.4. MEB'in Kapsayıcı Eğitim Projesi ve Yeterliliği .....	56
4.5. Kültüre Duyarlı Eğitimde Öğretmen İnsiyatifi .....	62
4.6. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitimine Dair Görüşleri .....	64
<b>BÖLÜM V: SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....</b>	<b>69</b>
5.1. Sonuçlar ve Tartışma .....	69
5.1.1. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	70
5.1.2. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	71
5.1.3. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	73
5.1.4. MEB'in Kapsayıcı Eğitim Projesi'nin İçeriği ve Yeterliliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	74
5.1.5. Kültüre Duyarlı Eğitimde Öğretmen İnsiyatifine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	76
5.1.6. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüş ve Tavsiyelerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	76
5.2. Öneriler .....	78
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	78
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	78
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>82</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>99</b>
EK 1: Görüşme Soruları.....	99
EK 2: Görüşme Sorularının Açıklamasının Ses Kaydı .....	104
EK 3: Veri Toplama İzin Talebi.....	105
<b>1. Araştırmanın başlığı: Geçici Koruma Statüsündeki (GKS) Çocukların Türkiye'deki Okul Ortamına Entegrasyonu .....</b>	<b>105</b>
EK 4: Etik Kurul Onayı .....	109

ETİK ONAY BELGESİ

Üniversitemiz Eğitim Kurumları İşletmeciliği Anabilim dalı öğrencisi **Münübe Yılmaz**'ın danışmanı Doç.Dr. İ. Hakan Karataş ile birlikte sunduğu " **Geçici Koruma Statüsündeki (GKS) Çocukların Türkiye'deki Okul Ortamına Entegrasyonu** " başlıklı Yüksek Lisans tezi proje teklifi dosyası incelenmiş ve projenin içeriğinde etik olarak bir sorun olmadığına, ön koşulsuz olarak, ~~oybirliği~~ / oyçokluğu ile karar verilmiştir.

17.03..2020




Prof. Dr. M. Lutfullah KARAMAN

Başkan



Prof. Dr. İbrahim SUBAŞI

Üye



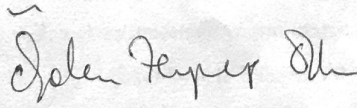
Prof. Dr. Turhan KAÇAR

Üye

( Katılmadı )

Prof. Dr. Ali TAN

Üye



Prof. Dr. Özden Zeynep OKTAV

Üye

( Katılmadı )

Prof. Dr. Tarkan OKTAY

Üye

( Katılmadı )

Prof. Dr. Ahmet AKIN

Üye

## **TABLÖLAR LİSTESİ**

**Tablo 1.** Katılımcı Listesi

**Tablo 2.** Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

**Tablo 3.** Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Sorunları

**Tablo 4.** Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Uygulamaları

**Tablo 5.** Kapsayıcı Eğitim Katılım Tablosu

**Tablo 6.** Kapsayıcı Eğitim İçeriği

**Tablo 7.** Kültüre Duyarlı Eğitimde Öğretmenlerin İnsiyatif Aldığı Konular

**Tablo 8.** Çalışmadan Elde Edilen Sorunlar, Çözümler ve Öneriler

## KISALTMALAR LİSTESİ

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**AB:** Avrupa Birliği

**BM:** Birleşmiş Milletler

**OECD:** Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

**STK:** Sivil Toplum Kuruluşu

**YÖBİS:** Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi

**GEM:** Geçici Eğitim Merkezi

**UNICEF:** Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

**MoNE:** Ministry of National Education

**GKS:** Geçici Koruma Statüsü

**Çocuk Hakları Sözleşmesi:** ÇHS

# BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır. Problem durumunda araştırmanın neden yapıldığı gerekçeleri ile birlikte verildikten sonra araştırmanın amacı ifade edilmektedir. Sonrasında araştırmanın önemi, sınırlılıkları, ve tanımlara yer verilmektedir.

## 1.1.Problem Durumu

Bugün dünya üzerinde milyonlarca kişi dini, milliyeti, etnik kimliği, belirli bir gruba mensubiyeti ve siyasi fikirleri sebebiyle karşılaştığı zulümden dolayı doğup büyüdüğü ülkeden kaçarak, başka bir ülkenin korumasına sığınmaktadır (Kaya ve Eren, 2015, s. 19). Literatürde bu kişiler mülteci olarak isimlendirilmekteledir. Mültecilerin durumlarından farklı olarak Geçici Koruma Statüsü ise, iç savaş veya benzeri çatışmalar sebebiyle menşei bulunduğu ülkeden ayrılmaya zorlanmış ve ayrıldığı ülkeye dönemediğinden dolayı acil bir şekilde koruma altına girmek için ülkemize sığınan veya başka bir ülkeye geçmek için sınırlarımızı kullanan kişiler için kullanılmaktadır (YUKK, 2016). Mülteci, sığınmacı ve GKS altındaki bireylerin hakları kendi ülkeleri tarafından sağlanıp korunamadığı için çeşitli anlaşma ve beyannameler aracılığı ile uluslararası hukuk tarafından korunmaktadır. Uluslararası anlamda tanınan bu anlaşma ve beyannamelerde konumu itibarıyla en dezavantajlı grup olan çocukların haklarına da ayrıca yer verilmiştir.

*İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi:* Beyannamenin 25. maddesinde anne ve çocuğun özel yardım görme hakkına sahip olduğuna yer verilmiş ayrıca çocuklara okullarda verilen eğitimin türünü seçmek de ebeveynlerinin öncelikli hakkı olarak tanımlanmıştır (UNICEF, 2004)

*BM Çocuk Hakları Sözleşmesi:* Sözleşmenin 28. maddesinde ilköğretimin ayırım gözetmeden tüm çocuklar için ücretsiz bir hak olduğu ve bu hakkın korunup, desteklenmesi ifadelerine yer verilmiştir. Sözleşme'nin 29. ve 30. maddelerine göre sahip olduğu kültür bulunduğu ülkeninkinden farklı olan çocukların eğitiminin tüm aşamalarında çocuğun kendi kültürüne özen gösterilmesi belirtilmiştir. Bununla birlikte BM ÇHS'ye taraf olan ülkeler, çocuklara veya ebeveynlerine ırkı, dili, dini, rengi, cinsiyeti, etnik kimliği ve siyasal düşünceleri sebebi ile hiçbir ayırım yapmayacağını taahhüt etmiştir (UNICEF, 2004).

*Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi:* Sözleşmeye ek (1) No'lu Protokol'ün 2. Maddesine göre kimse eğitim hakkından mahrum bırakılamaz. Eğitim ve öğretim alanındaki görevlerine binaen devlet,

ebeveynlerin çocuklarının eğitiminin kendi dini ve felsefi inançlarına göre verilmesini isteme hakkına saygı gösterir (Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, 2015).

*Avrupa Sosyal Şartı:* Avrupa Sosyal Şartı, 1.9.maddesinde göçmen ve mülteci çocukların kendi dillerinde eğitim alma hakkına yer vererek, göçmen veya mülteci olan bireylerin çocuklarına ana dilini öğretmesini destekler (Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2014).

Mevcut literatür mültecilerin gittikleri ülkelerde başta ekonomik ve sosyal olmak üzere pek çok sorunla karşılaştığını göstermektedir. Mülteci çocuklar üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, mülteci çocukların buldukları ülkede yaşadığı sorunların önemli bir kısmının okul ortamına uyum süresince gerçekleştiği görülmektedir (McBrien, 2005; Olsen, 2000; Trueba, 1990). Literatürde mülteci çocukların okul ortamında yaşadıkları bu sorunlar, psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir (Berry, 2001; Berry, 2005; Berry, Poortinga, Breugelmans ve Chasiotis, 2011; McBrien, 2005; Montgomery, 1998; Önen, Güneş, Türeme ve Ağaç, 2014; Özer ve Şirin, 2013). Göç öncesi yaşadıkları savaş ve göç sonrasında buldukları ülkede karşılaştıkları kültürel şok sebebiyle pek çok mülteci çocuk travma sonrası stres bozukluğu, depresyon, endişe, kaygı, agresiflik, içe kapanıklık ve saldırganlık gibi birtakım psikolojik problem yaşamaktadır (Tösten, Toprak ve Kayan, 2017). Mülteci çocukların yaşadıkları sosyo-kültürel uyum sorunlarına bakıldığında, bu sorunların önemli bir kısmının dil yetersizliğine bağlı olduğu görülmektedir. Bulunduğu ülkenin dilini konuşamayan mülteci çocuklar, buldukları ortamda kendilerini ifade edememekte ve buna bağlı olarak arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kuramamaktadır (Tunç, 2015). Bununla birlikte pek çok mülteci çocuk, öğretmenlerinin mülteciler üzerine bir eğitim almaması ve kültürlerine yabancı olmasından dolayı ayrımcılığa maruz kalmaktadır (Hones, 2002; Trueba, 1990). Dil yetersizliği ve müfredata yabancılikten dolayı ders içeriğini anlamayan mülteci çocuklar, sınavlarda da düşük performans sergilemektedir (Maadad ve Matthews, 2018).

Dünya üzerinde yerinden edilen insanların sayısı 70 milyonun üzerindedir ve bu insanların yarısından fazlasının çocuk olduğu bilinmektedir. 2019 yılı ile birlikte dünyadaki mülteci ve sığınmacıların sayısı ise 29 milyona ulaşmıştır. Mültecilerin yaklaşık 17 milyonluk kısmını ise çocuklar oluşturmaktadır (UNHCR, 2019). Son yıllarda dünyada artan mülteci sayısı ile beraber mülteci çocukların, buldukları ülkedeki okul ortamına uyumu ile alakalı çalışmalar artış göstermiştir. Bir süredir Suriye’de devam eden savaşla birlikte Türkiye, son yüzyılın en büyük göç hareketiyle karşı karşıya kalmıştır. 2020 yılı verilerine göre Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin

sayısı 3,6 milyon olarak açıklanmıştır. Suriyeli mülteciler arasındaki çocukların sayısı ise yaklaşık 1, 74 milyon civarındadır (UNHCR, 2020). Mülteci sayısındaki bu artış, dünyanın en önemli meselelerinden biri olan mülteci sorununu ülkemizde de tartışmaya açmıştır. Bu bağlamda mülteci ve geçici koruma statüsü altındaki bireylerin sayısındaki hızlı yükseliş ve geçici görülen Suriyelilerin kalıcı olmaya başlaması Türkiye’de politik, ekonomik ve sosyal pek çok dinamiğin değişmesini de beraberinde getirmiştir. Değişen politikaların en belirginini ise yeni stratejilerin belirlenmesinin ve planlanmasının önem kazandığı eğitim alanında gözlemlenmiştir. MEB Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimi ile ilgili ilk politikasını 2014 yılında “Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” genelgesini yayınlamak üzere uygulamaya başlamıştır. Bu genelge ile birlikte Suriyeli mülteci çocukların eğitimine yönelik bazı düzenlemeler yapılmıştır. MEB Geçici Eğitim Merkezleri’nin (GEM) statüsünü yasallaştırarak, gerekli durumlarda valilik izni ile, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak açılıp, bakanlık tarafından belirlenen müfredat ile eğitim vermelerine izin vermiştir. Bununla birlikte, Suriyeli mülteci çocuklara MEB’e bağlı devlet okullarında eğitim görme imkanı da sunulmuştur. MEB, Suriyeli mülteci çocukların eğitimini desteklemek adına AB ve UNICEF gibi organizasyonlarla bir takım projeler de yürütmektedir. Bunlardan bir tanesi de Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı kapsamında, AB’nin 300 milyon Euro fon sağlayarak, MEB ile işbirliği halinde yürüttüğü programdır. MEB ile AB’nin yürüttüğü bu proje kapsamında Türkçe bilmeyen Suriyeli mülteci çocuklara, Türkçe öğretmek üzere 6 bin öğretmen görevlendirilmiştir (European Commission, 2016; MEB, 2016). Bu proje dahilinde okula devam eden ve edemeyen 390 bin çocuğa Türkçe eğitimi, okula devam etmeyen 10,000 Suriyeli mülteci öğrenciye telafi dersleri verilirken, 500 bin Suriyeli çocuk eğitim materyali ile desteklenmiş ve 40 bin Suriyeli mülteci öğrenci ise 1 yıl boyunca okula ücretsiz şekilde ulaştırılmıştır (AB Türkiye, 2016).

Suriyeli mültecilerin Türk toplumuna sağlıklı bir şekilde nasıl entegre olabileceği yönündeki tartışmalar, eğitim alanında uygulanan politikalara ayrı bir önem verilmesine yol açmıştır. Zira eğitim sistemi, mülteci ve göçmenlerin baskın kültüre adaptasyon ve entegrasyon süresinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Schmitz ve Berry, 2011). Eğitim sisteminin mülteci dostu bir ortam sağlayamaması durumunda, mülteci çocukların baskın kültüre aidiyet duygusunda ve kimlik oluşumunda olumsuz bir etki göze çarpmaktadır (Berry 1997, 2001; Schmitz ve Berry, 2011). Bu çerçevede, çocukluk döneminde sosyalleşmenin önemli bir aracı olan okul ortamı, mülteci çocukların yaygın kültüre sağlıklı bir şekilde entegre olması anlamında ciddi bir etkidir. Mülteci

çocukların öğrenim gördükleri okul ortamlarının da çocukların duygusal, sosyal, bilişsel ve psikolojik ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamaya yönelik, mülteci dostu, hak ve eşitlik temelli yaklaşım üzerine yapılandırılması ihtiyacı doğmuştur (Gay ve Kirkland, 2003; Ladson-Billings, 1995a, 1995b). Mülteciler ile ilgili literatüre bakıldığında, mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumunda *çok kültürlü eğitim ve kültüre duyarlı eğitim* gibi öğrencilerin farklılıkları ile kabul görüp, hak ve eşitlik temelli bir eğitim almasını sağlayacak, aynı zamanda psikolojik, sosyal ve akademik uyumlarını destekleyecek metotların kullanıldığı görülmektedir (Beauchum ve McCray, 2011; Bejarano, 2007; Horsford, 2010; Gay ve Kirkland, 2003; Ladson-Billings, 1994). Çok kültürlü eğitimde farklı kültürlerden gelen öğrencilerin etnik, kültürel ve dinî her türlü farklılığı birer zenginlik olarak kabul edilmekte ve bu farklılıklara saygı duyulmaktadır. Çok kültürlü eğitimde okul atmosferi ve sınıf ortamı, farklı dinî, etnik, kültürel ve sosyal gruba mensup olan öğrenciler için hazırlanır ve bu öğrencilerin eşit eğitim imkanlarından faydalanmasına olanak sağlanır (Beauchum ve McCray, 2011). Fakat çok kültürlü eğitim yönteminde, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini, öğrenmelerini ve akademik başarılarını geliştirecek; onların kendi kültürleri ile ilişkilendirebileceği bir müfredat üzerinde durulmamaktadır (Gay ve Kirkland, 2003; Ladson-Billings, 1994). Ancak farklı kültürlerden öğrencilerin okulun kültürel atmosferi üzerine tatminlik seviyelerinin yüksek olması öğrencilerin akademik başarısının da yüksek olacağı anlamına gelmemektedir. Mülteci öğrencilerin buldukları ortama sağlıklı bir şekilde entegre olmaları için sosyo-kültürel uyumları yanında akademik uyumlarının da gerçekleşmesi gerekmektedir (Ladson-Billings, 1994).

Farklı kültürden gelen öğrenciler, sahip oldukları kültürel değerler farklı olduğundan dolayı, ders içerisinde gördüklerinin karşılığını kendi kültüründe bulamamaktadır (Ceyhan ve Koçbaşı, 2011). Kültüre duyarlı eğitim ise, farklı kültürlerden öğrencilerin eğitiminde kullanılan müfredatı öğrencilerin sahip oldukları kültür ve değerlerle ilişkilendirip, bu ilişkiyi öğrencinin akademik başarısını geliştirmek için bir motivasyon aracı olarak kullanmaktadır (Gay ve Kirkland, 2003; Ladson-Billings, 1994). Kültüre duyarlı eğitim, kültürel değerleri bulunduğu ortamdan farklı olan çocukların, kendi değerlerini kaybetmeden içerisinde yaşadıkları topluma uyum sağlamasını ve bu uyumu sağlarken akademik başarısını da geliştirmek için öğrencinin kültürünü referans almaktadır (Gay ve Kirkland, 2003; Howard, 2001; Ladson-Billings, 1994).

Özellikle son yıllardaki mülteci öğrenci sayısındaki ciddi artışla beraber, mülteciler ve mülteci çocuklarla alakalı çalışmalar da artarak devam etmektedir. Literatürde özellikle Suriyeli mülteci

çocukların Türkiye’deki okul ortamına uyumuyla ilgili yapılan çalışmalar sınırlı olup, mevcut çalışmalar da genellikle çocukların akademik anlamda karşılaştıkları problemler üzerine yoğunlaşmaktadır (Eyüp, Arslan ve Cevher, 2017; Karakuş, 2019; Moralı, 2018;). Bun unla beraber, mülteci çocuklarla ilgili yapılan araştırmalar, çocukların karşılaştıkları sorunları çözmek adına daha önce uygulanmış veya uygulanabilirliği yüksek öneriler içermemektedir. Ayrıca Suriyeli mülteci çocukların eğitimi ile ilgili literatüre bakıldığında, MEB’in Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumuna dair uygulamaya başladığı proje ile ilgili yapılan çalışmaların Suriyeli mülteci öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorluklar ve öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunlar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. (Boylu, Işık ve Arslanbaş, 2019; Kardeş ve Akman, 2018; Moralı, 2018; Şen ve Solak, 2019). Fakat yapılan çalışmalarda, MEB’in uyguladığı projenin dünyada mülteci çocukların eğitiminde kullanılan kültüre duyarlı eğitime ne derece uygun olduğuna dair herhangi bir bulguya temas edilmemiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Suriyeli mülteci çocukların okul ortamına uyum durumlarını ortaya çıkarmaktır.

Bu amaç, bir biriyle bağlantılı üç alt amaçtan oluşmaktadır:

- (1) *İlkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin, okul ortamına uyumu bağlamında karşılaşılan sorunlara dair okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarını incelemek,*
- (2) *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu sorunların çözümüne dair geliştirdikleri stratejileri ortaya çıkarmak ve*
- (3) *MEB'in çok kültürlü eğitim kapsamında başlattığı kapsayıcı eğitimin yeterliliğini araştırmaktır.*

Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

Birinci amaca ilişkin araştırma soruları:

*1. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarına göre ilkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu bağlamında yaşadıkları psikolojik, sosyo kültürel ve akademik sorunlar nelerdir?*

*İkinci amaca ilişkin araştırma soruları:*

*2. Suriyeli ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okul ortamına uyumu süresince karşılaşılan sorunlara yönelik okul yöneticileri tarafından ne gibi idarî çözümler sunulmaktadır?*

3. Suriyeli öğrencilerinin okul ortamına uyumu süresince karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmenler tarafından ne gibi pedagojik uygulamalar sunulmaktadır?

Üçüncü amaca ilişkin araştırma soruları:

4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) sunduğu kapsayıcı eğitim programı, ilkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumunda ne düzeyde etkili olmaktadır?

5. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu için başlattığı programın içerisinde kültüre duyarlı eğitimin yeri nedir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Suriyeli mülteci çocuklar, her ne kadar savaş ortamından kaçarak güvenli bir bölgeye sığınmış olsalar da yapılan çalışmalar, söz konusu çocukların, göç öncesi travma deneyimi, göç sonrasında kültür ve dil şoku ile yaşadıkları ayrımcılık gibi sebeplerden dolayı depresyon, içe kapanma, endişe, stres, agresif davranışlar, psikosomatik rahatsızlıklar ve diğer duygusal semptomlar gösterdiklerini ortaya koymaktadır (McBrein, 2005; Montgomery, 1998; Önen ve diğerleri, 2014; Özer ve Şirin, 2013).

Bu çalışmanın teorik çerçevesi mülteci çocukların topluma sağlıklı bir şekilde entegre olmasının bireysel ve toplumsal önemi ve mülteci çocukların okul ortamına uyumunu destekleyecek kültüre duyarlı eğitim üzerine kurulmuştur. Çalışmada ülkemizdeki Suriyeli mülteci çocukların okullarda yüzleştikleri sorunlar ve bu sorunların çözümüne dair uygulamalar okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre tartışılacaktır. Bu bağlamda MEB'in Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'deki okul ortamına uyumunu sağlamak üzere uyguladığı programın yeterliliği araştırılacaktır. Ayrıca MEB'in uyguladığı programın, mülteci nüfusa sahip ülkelerin kullandığı kültüre duyarlı eğitime uygunluğu ele alınarak, öğretmen ve okul yöneticilerinin Suriyeli mülteci çocukların eğitimine dair görüş ve önerileri incelenecektir.

Böylece Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumunda aktif rol alan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu uyum sürecinde karşılaşılan sorunlara ve sorunların çözümü üzerine uygulanan yöntemlere dair görüşleri Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına daha kolay ve sağlıklı bir uyum gerçekleştirmesi adına yol gösterecektir. Bununla birlikte MEB'in Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu desteklemek amacıyla başlattığı kapsayıcı eğitim programının yeterliliğinin bizzat okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından değerlendirilmesi dünya üzerinde en fazla mülteci nüfusa sahip ülke olan Türkiye'de, Suriyeli mülteci öğrencilerin

eğitimi üzerine uygulanan politikaların, öğrencilerin kültürel değerlerini kaybetmeden içerisinde buldukları topluma uyum göstermesini ve bu uyumu gösterirken de akademik başarılarını geliştirmelerini sağlayacak şekilde belirlenmesi adına yol gösterici olacaktır.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırma neticesinde elde edilen bulgular görüşmelere katılan öğretmen, müdür, ve müdür yardımcılarının görüşleri ile sınırlıdır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yöntemine başvuru bu çalışmada, örneklem grubunun küçüklüğü sebebiyle genelleme yapılması mümkün değildir.

#### **1.5. Tanımlar**

**Mülteci:** Dini, ırkı, milliyeti, düşünceleri, ve belirli bir gruba mensubiyeti sebebiyle zulüm gördüğünden veya göreceği korkusu taşıdığından dolayı ülkesini terk etmek zorunda kalıp, ikinci bir ülkeye sığınan kişi.

**Göçmen:** Bir yerden mücbir bir sebep olmadan, tamamen gönüllülük esasına dayanarak göç eden kişi.

**Kültüre duyarlı eğitim:** Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitimi sırasında kullanılan müfredatın, öğrencilerin sahip oldukları kültür ve tecrübeler ile ilişkilendirilip, o kültür ve geleneğe uygun bir şekilde aktarılmasıdır.

**Kültürlerarası eğitim:** Bir ülkede yaşayan farklı kültür ve inançlara sahip olan kişilerin aynı ortamda eğitim gördükleri sistemdir.

**Çokkültürlü eğitim:** Okul atmosferi ve sınıf ortamının farklı kültürlerden öğrencilerin eğitim hakkından eşit bir şekilde faydalanmasına olanak sağlayacak şekilde hazırlanmasını ifade etmektedir.

**Entegrasyon:** Göçmenlerin hem grup, hem de birey olarak bulunduğu toplumun bir parçası kabul edilmesidir.

**Uyum:** Göçmen ve içerisinde bulunduğu toplumun, gönüllülük esasına dayanarak, birbirini kabul edip anlamalarıyla ortaya çıkan harmonizasyondur.

**Uyum sınıfları:** İlköğretim ve ortaöğretim kademesindeki yabancı öğrencilerden Türkçe dil becerisi yetersiz olanların kaydedildiği sınıftır.

**GKS:** Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış ve ayrıldığı ülkeye geri dönemediğinden dolayı Türkiye sınırlarına gelen veya Türkiye sınırlarından geçen, koruma başvuruları bireysel olarak değerlendirmeye alınmayan yabancılara uygulanır.

**Asimilasyon:** Göçmenlerin kendi kültürel değerlerinden vazgeçerek, bulunduğu ülkenin kültürel değerlerini kabul etmesidir.

**Zorunluluk:** Başka türlü olamayan, mecburi durumdur.

## BÖLÜM II:

### MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUMU: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Zorunlu ve isteğe bağlı göçler, ekonomik, sosyal, politik boyutları olan bir sosyal olgudur. Göç olgusunun önemli bir boyutu da göçmen çocukların durumları ve eğitimleridir. Özellikle zorunlu göçe maruz kalan çocukların güvenlik, sağlık, barınma gibi temel gereksinimleri yanında eğitim ihtiyaçlarının da karşılanması gerekmektedir. Ancak göçmen ve mülteci çocukların, misafir oldukları ülkelerde okula uyumları önemli bir sorun alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında mülteci öğrencilerin okul ortamında yaşadığı zorlukların kavramsal çerçevesine yer verilmiştir. Kavramsal çerçeveye, ilköğretim çağındaki çocukların gelişimsel özelliklerinin açıklanmasıyla başlanmıştır. Bu özellikler bağlamında mülteci ilköğretim öğrencilerinin okula uyum sürecinin önemini daha iyi anlaşılacağı düşünülmüştür. İkinci bölümde mülteci öğrencilerin okula uyum sürecinde karşılaştıkları zorluklar ele alınmıştır. Bu zorluklar ilgili literatürde *psikolojik, sosyo-kültürel, ve akademik uyum sorunları* başlıkları altında ele alınmaktadır. Ardından yine ilgili literatürde bu sorunların çözümüne dair *okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin rollerine* ilişkin araştırma sonuçları ve geliştirilen model ve önerilere yer verilmiştir. Bu model ve önerilere kaynaklık eden ve dünya üzerinde mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumunu desteklemek üzere kullanılan *kültüre duyarlı eğitim* yöntemi kuram ve uygulama bakımından açıklanmıştır. Bu bağlamda kültüre duyarlı eğitimde okul yöneticileri ile öğretmenlerin rollerine yer verilmiştir. Ardından Türkiye’de mülteci öğrencilerin okula uyum sorunları ve uygulanan çözümler özetlenmiştir. Son olarak da MEB’in Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu üzerine başlattığı kapsayıcı eğitim programının kapsamı ve uygulama süreci açıklanmıştır.

#### 2.1. İlköğretim Çağı Öğrencilerinin Gelişimsel Özellikleri

Erikson’un psikososyal gelişim kuramına göre ilk defa ailelerinden daha geniş bir sosyal gruba katılan 6-12 yaş grubundaki çocuklar, girdikleri bu ortamda başarılı oldukları takdirde, kişilik gelişimini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirerek, erişkinlik dönemlerinde de içerisinde yaşadığı toplumla sağlıklı bir iletişim kurar ve edindiği sosyal rol ile bu topluma katkıda bulunmaktadırlar. Bu dönemdeki çocukların becerileri fark edilip desteklenmediği takdirde ise çocuklarda oluşacak yetersizlik hissi aşağılık duygusunu tetikleyecek ve bulunduğu topluma faydalı olmadığı

düşüncesini uyandıracaktır (Erikson 1963, 260). Çocukluk döneminde bu tecrübeleri edinen bireyler, toplumun beklentisiyle yeni kimliklerini oluşturmaya başlarlar ve bu kimlikle içerisinde bulunduğu toplumda kabul görmeye çalışırlar. Bireylerin, içerisinde yaşadığı kültür tarafından kabul görmesi kişiliklerinin oluşumuna olumlu katkı sağlarken, yaşadığı toplum tarafından kabul edilmeyen bireylerde ise kimlik karamasası oluşur (Erikson, 1968: 169-170). Erikson'un psikososyal gelişim kuramının iki evresi, okul dönemindeki çocukların dahil oldukları bu yeni çevrede edindikleri deneyimlerin kişilikleri üzerindeki etkisini ayrıntılı olarak incelemektedir.

### **2.1.1. Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu**

Erikson'un "Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu" yaklaşımına göre, okula başlayarak, okuma ve yazma gibi yeterlilikleri edinen çocuklar, artık hayatın herhangi bir alanında başarılı olma ihtiyacı hissederler. Bu noktada yetişkinlerin görevi, çocuğun yeteneğini tespit ederek, gelişimine destek olmaktır. Fakat çocuğun farklı yetenekleri keşfedilip desteklenerek, başarılı olduğu gösterilmezse, bu tutum çocuğun yetersiz hissetmeye başlayarak, aşağılık duygusunun gelişmesine sebep olmaktadır (Erikson, 1963). Ayrıca bu yaş grubundaki çocukların öğrenme konusundaki istekleri ve merakları yerine, etnik ve kültürel farklılıklarını hissetmeye başlamaları da değersizlik duygusunu geliştirmelerinin bir başka nedeni olacaktır (Erikson 1963, 260).

6-12 yaş grubundaki çocuklar, okul ortamına girerek ilk defa ailelerinden daha büyük bir sosyal gruba katılmış olmaktadır. Çocuklar bu dönemde edindikleri özsaygı ve güvenlerinin gelişimi ile doğru orantılı olarak da başarı göstermektedirler. Girdikleri ortamda başarılı olan çocuklar ise benlik ve kişilik oluşumunu olumlu anlamda etkileyen, erişkinlik döneminde olgun ve samimi ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olacak bir sosyal role sahip olarak topluma katkıda bulunmaktadır. Elde ettikleri başarı ile birlikte yeteneklerini ve becerilerini daha da geliştirebileceklerini düşünen çocuklar, bu şekilde içerisinde buldukları topluma sağlıklı bir şekilde katılım sağlamış olmaktadır. Erikson, bu dönemdeki kişilik gelişiminin olumlu yönde ilerlemesi için, sadece aile bireylerinin değil, aynı zamanda çocuğun içerisinde bulunduğu toplumun takdirinin de önemli olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda, çocukların yaptıkları işte başarılı olmalarının yanında, sergiledikleri bu başarının takdir edilmesinin, toplumla sağlıklı bir iletişim kurmasındaki önemi unutulmamalıdır (Erikson, 1950).

Çocukların duygusal ve bilişsel gelişimlerini sağlayan eğitimsel ve sosyal tecrübelerden mahrum kalmaları ise gelişimlerini olumsuz yönde etkileyerek, buldukları topluma katkıda bulunmak adına kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olmaktadır. Bu yetersizlik duygusu ise çocukların

ileriki yaşamlarında, kendilerini içerisinde buldukları toplumun faydasız bir bireyi olarak görmelerine sebep olacağından dolayı, bu dönemde aile kadar toplumun da bireyin yeteneklerini keşfederek, gelişimini desteklemesi önemlidir (Issawi ve Dauphin, 2017). Bununla birlikte toplumsal önyargının mevcut kültürün temelini oluşturması durumunda okul çağındaki çocuklar için düşman olarak algılayacakları bir çevrenin ortaya çıkması muhtemel kabul edilmektedir (Erikson 1963, 260).

### **2.1.2. Kimlik Oluşumuna Karşı Kimlik Karmaşası**

Erikson'ın kimlik oluşumuna karşı kimlik karmaşası yaklaşımına göre, ergenlik döneminde bilişsel, fizyolojik ve psikolojik değişimlerden geçen bireyler, toplumun beklentisi ve çocukluk özdeşimleri arasında kimliklerini yeniden oluşturarak, toplumda yer edinmeye çalışmaktadırlar. Buna bağlı olarak kimlik, bireylerin bulunduğu ortamda kendini güvende hissetmesi ve içerisinde yaşadığı kültür tarafından kabul edilerek, saygı duyulması yönünde paralellik göstererek şekillenmektedir. İçerisinde yaşadığı toplum tarafından kabul edilmeyen bireylerde ise kimlik karmaşası gerçekleşmektedir (Erikson, 1968: 169-170). Her ne kadar bu teori ergenlik döneminde yaşanan kimlik arayışını temel alsada, Erikson Çocukluk ve Toplum (Childhood and Society) isimli kitabında dile getirdiği üzere kimlik oluşumu ve kimlik karmaşası kavramını göçmenler ve göçmenlerin tecrübelerinden esinlenerek ortaya koymuş ve ait olduğu kültürün değerleri ile göç ettiği ülkede kabul görmeyen, eleştirilen, yahut dışlanan mülteci ve göçmen çocuklarının da benzer bir kimlik bunalımı yaşadığını ifade etmiştir (Erikson, 1950).

Ergenlik döneminde davranışsal ve duygusal olarak bir rol modele ihtiyaç duyan bireylerin bu ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmamasının, bağımsız bir kimlik oluşturmaları ya da kimlik karmaşası yaşamaları hususunda önemli bir etkisi vardır. Bu dönemdeki bireyler, kimliklerinin gelişimini grup içerisinde rol model olarak kabul ettikleri arkadaşları ile sosyal iletişimde bulunarak veya grup dışarısında yalnız kalarak gerçekleştirmektedirler. Erikson'a göre, bu evredeki genç bireylerin, etnik ve kültürel farklılıklarından dolayı dışlanmaları durumunda, toplumdaki uzaklaşıp, şiddet eylemlerine ilgi duyarak zalimleşebilmeleri mümkündür (Erikson, 1968).

Ergenlik dönemindeki kimlik oluşumu, aileden uzaklaşarak arkadaşlar ile bağlılığı artırma suretiyle gerçekleştiğinden dolayı önemli görülmektedir. Fakat kimlik oluşumu, yaşlıları ile iletişimleri genellikle problemlidir olduğundan dolayı göçmen ergenlerde daha da önemli görülmektedir. Özellikle yetişkin göçmenlerin kimlik oluşumuna dair yaşadıkları sorunlar, baskın

kültür ile azınlık grubun kültürünün ortak bir paydada buluşmaması temeline dayanmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki göçmenler yaşları itibarıyla genellikle sahip oldukları özkültürü benimseyen ebeveynleri ile muhatap olduklarından uyum sürecinde çok fazla zorlanmazlar. Fakat okul çağındaki göçmen veya mülteci çocuklar çevreleri ile iletişim kurarak öğrendikleri bir dönemde, özkültürüne göre yaşayan ebeveynleri ile egemen kültürü benimsemiş öğretmen ve arkadaşların arasında kaldıkları için uyum sürecinde daha çok zorlanmaktadırlar. Zira azınlık gruplarda, geniş aile ve etnik grup, kimlik oluşumunun gerekli ve değerli bir ögesi olarak görülürken, egemen kültürde bu ilişki değersiz kabul edilmektedir (Goodenow ve Espin, 1993).

## **2.2. Mülteci Öğrencilerin Okula Uyum Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar**

İlgili literatürde mülteci ve göçmenler ile egemen kültürün karşılıklı etkileşimleri sonucunda bir takım uyum sorunlarının gerçekleştiğine yer verilmektedir. Fakat psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik olarak sınıflandırılan bu sorunlar, daha çok göç eden grup tarafından tecrübe edilmektedir (Berry, 2001). Mülteci ve göçmenlerin yaşadıkları bu uyum sorunları, içerisinde buldukları kültür ile ileride gerçekleştirecekleri birleşmenin türünü de olumlu ve olumsuz yönde belirlemektedir (Saygın ve Hasta, 2018).

Göçmen ve mültecilerin egemen kültürle bütünleşmesi, asimilasyon ve entegrasyon olmak üzere iki temel başlık altında incelenmektedir. Asimilasyon; azınlık toplum mensuplarının kendi değerlerinden vazgeçerek, ana akım toplumun değerlerini benimsemesi olarak tanımlanırken, entegrasyon ise azınlık kültüre sahip olanların kendi değerlerini ve kimliklerini koruyarak, ana akım toplumun değerlerini çatışmadan kabul etmesi ve bu şekilde iki kültürü de bütünleştirmesiyle gerçekleşmektedir (Berry, 2001; Schmitz ve Berry, 2011). İki kültürün uyum içerisinde sentezlenmesinde, azınlık toplumun, içerisinde bulunduğu egemen toplumun değerlerini kabul etmesi kadar, ana akım toplumun da azınlık toplumun yararına uygulamalarda bulunması (eğitim ve sosyal hizmetler gibi) uyum sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır. Bununla birlikte azınlık ve ana akım toplumun sahip oldukları kültürel değerleri karşılıklı olarak kabul etmemeleri veya egemen toplumun göçmenlere ayrımcılık uygulayarak dışladığı durumlarda ise entegrasyon gerçekleşmemektedir (Berry, 2001). Uyum sürecinin bir diğer muhtemel sonucu ise marjinalliktir. Marjinallik, göçmen ve mültecilerin ne kendi kültürel değerlerine ne de buldukları ülkenin değerlerine bir aidiyet hissetmediği durumlarda ortaya çıkan bir yönelimdir (Berry 1997, 2001; Schmitz ve Berry 2011). Marjinalliği tetikleyen başlıca sebepler ise; azınlık toplumun kendi öz kültürüne ilgi duymaması ya da kültürel değerlerinden uzaklaşması ve maruz

kaldığı ayrımcılıktan ötürü mevcut kültürle iletişim kurmayı reddetmesidir. Hem kendi kültürüne, hem de bulunduğu ana akım toplumun kültürüne aidiyet hissetmeyen mültecilerde ise radikal gruplara girme veya şiddet eylemlerine yatkınlık görülmektedir (Berry, Phinney ve Vedder; 2006).

### **2.2.1 Psikolojik Uyumla İlgili Sorunlar**

Psikolojik uyum, mülteci veya göçmenlerin, göç ettikleri ülkenin bireyleri ile girdiği iletişim sonucunda edindiği tecrübenin sebep olduğu kişisel değişikliklerdir (Aycan ve Berry, 1996). Bir ülkeden başka bir ülkeye savaş, kıtlık ve benzeri sebeplerden dolayı zorunlu olarak göç eden bireyler daha çok psikolojik uyum problemi yaşarken, gönüllü olarak göç eden bireylerde bu problemlerin daha az olduğu görülmektedir (Pernice ve Brook, 1994). Psikolojik uyum birçok değişkenle alakalı olmakla beraber, bulunduğu topluma uyumlu bir şekilde entegre olan göçmenlerin psikolojik uyumlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrımcılık, dışlanma, aşağılanma gibi çeşitli sebeplerden ötürü ana akım toplumla iletişime girmeyen göçmen veya mülteciler ise düşük psikolojik uyuma sahiptirler (Berry ve diğerleri, 2006; Maydell-Stevens, Masgoret ve Ward, 2007).

Literatüre bakıldığında, psikolojik uyum sorunlarının bilhassa göç ve savaş gibi kötü tecrübelerden dolayı insanlara karşı korku ve güvensizlik duyan göçmen çocuklarda da belirgin olduğunu görmekteyiz. Mülteci ve göçmen çocukların, göç öncesi travma deneyimi, göç sonrasında kültür ve dil şoku ile yaşadıkları ayrımcılık gibi sebeplerden dolayı depresyon, içe kapanma, endişe, stres, agresif davranışlar, psikosomatik rahatsızlıklar ve diğer duygusal semptomlar gösterdikleri gözlemlenmektedir (McBrein, 2005; Montgomery, 1998; Önen ve diğerleri, 2014; Özer ve Şirin, 2013). Özellikle okul ortamında arkadaşlarının dışlamasına veya kötü muamelesine maruz kalan çocuklarda yaygın olan psikolojik uyum problemleri, travma, endişe, depresyon, içe kapalılık, kaygı gibi ciddi rahatsızlıklara da sebebiyet vermektedir (Chu ve Takwe, 2019; McBrein, 2005). Psikolojik uyum sorununun tetiklediği depresyon ve travmaların neticesinde ise zaman zaman saldırganlık da gösteren çocuklar, okul ortamındaki kurallara uymakta ciddi zorluklar çekmekte ve çeşitli disiplin sorunları yaşamaktadır. Ayrıca göç sonrasında, mülteci kamplarında yaşadıkları zorluklara karşı direnerek ayakta kalmaya çalışan çocuklar, bu savunma mekanizmalarını okul ortamında da kullandıklarında yine benzer disiplin sorunları ortaya çıkmaktadır. (McBrein, 2005). Mevcut literatür, akademik başarının, mülteci ve göçmen çocukların ana akım kültüre uyumunu olumlu yönde etkilediğini kaydetmekle beraber, yüksek başarı ortalamasının Müslüman kız

öğrencilerin depresyon seviyesini azaltmadığını, akademik anlamda başarılı olmalarına rağmen, psiko-sosyal uyumlarının düşük olduğunu ortaya koymuştur (Mosselson, 2006).

### **2.2.2. Sosyo-Kültürel Uyumla İlgili Sorunlar**

Entegrasyon, birey ve bulunduğu çevre arasındaki uyumsuzluk ve anlaşmazlık seviyesinin azalarak, kişinin mevcut kültürle iletişim yoluyla elde ettiği tecrübeleri ve kazandığı değerleri kendi ülkesinin kültürüyle sentezlemesi olarak tanımlanmaktadır (Alba ve Foner, 2015; Şeker ve Aslan, 2015). Sosyo-kültürel uyum, göçmenlerin egemen kültürün belirli değerlerini özümseyip, sahip olduğu farklılıkların ve davranış biçimlerinin öğrenilmesi anlamına gelirken, sosyo-kültürel entegrasyon ise yerel dilin, sosyal aktivitelere katılmak, arkadaş edinmek, okul ve iş hayatına dahil olmak amacıyla konuşulması ve anlaşılması ile ölçülmektedir (Berry ve diğerleri, 2011). Sosyo-kültürel uyum sürecinde, ana akım kültürün dilini bilme veya öğrenme, düşük ayrımcılık algısı ile ilişkilendirilerek, yeni kültüre uyum ve entegrasyon sürecini olumlu yönde etkilerken, egemen kültürün dilini bilmeme, yüksek ayrımcılık algısı ve sosyal etkileşimin olmaması gibi etkenler uyum sürecinin olumsuz ilerlemesine sebebiyet vermektedir (Saygın ve Hasta, 2018).

Okul ortamı, mülteci çocukların, ana akım topluma sosyo-kültürel anlamda entegre olmasında etkili olan önemli bir faktördür. Fakat okullarda mülteci çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, çocukların göç ve sonrasında yaşadıkları zorluk ve deneyimleri anlamalarına yönelik eğitimden yoksun olması, mülteci öğrencilerin ve ailelerinin yeni sosyal ortamlarında yanlış yorumlanmalarına sebep olmaktadır. Mülteci çocuklar da, öğretmenlerin, sahip oldukları kültürün değerlerine aşına olmamalarından dolayı edindikleri yanlış izlenim sebebiyle önyargı ve ayrımcılığa maruz kalmaktadır (Hones, 2002; Trueba, 1990). Dil yetersizliğine bağlı iletişim sorunları, mülteci çocukların ve ailelerinin ana akım topluma adaptasyon sürecinde yaşadığı bir diğer problemdir (Tunç, 2015). Baskın kültürün dilini bilmeyen veya yetersiz bilen mülteci çocukların aileleri, okullarda öğretmenler, okul yönetimi ve velilerle iletişim kuramadıklarından ötürü, düzenlenen veli toplantılarına katılamamakta ve çocuklarının akademik ve sosyal gelişimlerini takip edememektedir (Olsen, 2000).

Literatürde, Avrupa ve Amerika'da yaşayan Müslüman mülteci çocukların, İslam hakkındaki olumsuz film ve haberlerden olayı önyargı sahibi olan arkadaşları ve öğretmenleri tarafından ayrımcılığa maruz kaldıkları görülmektedir (Wingfield ve Karaman, 1995). Ayrımcılık, mülteci ve göçmen çocukların sosyal ve kültürel uyumunda büyük bir engelken, ayrımcılığa maruz kalan

mülteci ve göçmen çocukların buldukları toplumla sosyal ilişkileri ve uyum sağlamadaki motivasyonları olumsuz etkilenmektedir (Portes, 2001; Rumbaut, 1995).

### **2.2.3. Akademik Uyum Sorunları**

Okul çağındaki çocuklar, zamanlarının çoğunu okul ortamında arkadaşları ve öğretmenleri ile geçirdiklerinden dolayı, okulun, mülteci çocukların buldukları topluma uyum sağlamalarındaki rolü çok önemlidir. Okul, çocukların sosyal hayata katılımını olumlu anlamda etkileyerek, bireyin topluma sağlıklı bir şekilde entegre olmasını sağlamanın yanında, çocukların toplumla olan iletişimini büsbütün keserek, bulunduğu kültürden kopmasına da sebep olabilir. Bu anlamda mülteci ve göçmen çocukların okul ortamına uyum sağlaması, yeni girdikleri toplumda da başarılı olmalarının önemli bir belirleyicisidir. Fakat okulun mülteci çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir ortam sunamaması halinde, yeni kültüre adapte olmaya çalışan bu çocuklarda okul bırakma, düşük akademik başarı ve toplumdan izole olma gibi sorunlar görülmektedir. Okulda karşılaşılan bu problemler de, çocukların ileriki yaşamlarında, işsizlik veya düşük sosyo-ekonomik durumdan dolayı devlet yardımına muhtaç veya suça meyilli bireyler olma ihtimallerini artırmaktadır (Baffoe, 2007).

Mülteci çocukların, göç sonrasında, girdikleri topluma adaptasyon sürecinde en çok sıkıntı yaşadıkları konuların başında iletişim problemleri gelmektedir (Tunç, 2015). Baskın kültürün dilini bilmeyen mülteci çocukların okul ortamına adaptasyon süreleri daha sıkıntılı geçerken, buldukları ülkenin dilini öğrenen çocukların okul ortamına uyumu daha sağlıklı ve kolay bir şekilde gerçekleşmektedir (Olsen, 2000). Yerel dili öğrenmek, mülteci çocukların buldukları toplumda başarılı olmalarının ön koşulu olarak kabul edilerek, akademik ortama uyum sağlama, derslere katılım ve akademik başarı yerel dilin akıcı bir şekilde konuşulması ile ilişkilendirilmektedir (Trueba, 1990).

Dünya üzerinde en fazla mülteci ve göçmene sahip ülkelerden biri olan Amerika'da İngilizce bilmeyen veya aksanı düzgün olmayan mülteci ve göçmen çocuklar, yaşlıları Amerikalı çocuklar tarafından İngilizce konuşularak cezalandırılmaktadır (Olsen, 2000). Okul arkadaşlarının bu tepkilerinden dolayı utanan göçmen çocuklar, aynı utancı tekrar yaşamamak için sessiz kalarak, sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmamayı tercih etmektedir (McBrien, 2005). Mülteci ve göçmen çocukların yaşadıkları bu dil problemi akademik başarılarını da olumsuz anlamda etkilemekte, sınıf arkadaşlarından daha düşük bir performans sergilemelerine neden olmaktadır. Bunun temel sebebi ise, göçmen çocukların dil yetersizliğinden dolayı öğretmenin sınıf içerisinde anlattığı

konsepti anlayamamasına bağlıdır. Farklı bir kültür ve ülkede yetişen bu çocuklar, ders esnasında anlatılanların kendi kültürlerinde bir karşılığını bulamadıklarından dolayı, anlatılanları anlamsız olarak algılamaktadırlar. Bununla beraber mülteci ve göçmen çocukların, müzik ve matematik gibi daha evrensel derslerde başarılı olduğu görülürken, tarih ve edebiyat gibi daha çok sözel ifadelerin bulunduğu derslerde zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir (Ceyhan ve Kocabaş, 2011; Trueba, 1990). Farklı kültürlerden gelen çocukların dil konusundaki eksiklikleri, bu çocukların öğretmenler tarafından yanlış değerlendirilmesine de sebep olmaktadır. Günlük dili yanlış kullanan veya günlük iletişim dilini konuşsa bile ders esnasındaki konsepti anlamayan mülteci çocuklar, sınıf arkadaşlarının gerisinde kabul edilerek, öğrenim bozukluğu olanlar için eğitim veren özel sınıflara alınmaktadırlar (Suarez-Orozco, 1989). Literatüre göre İngilizce yeterliliklerine göre değerlendirilerek, öğrenme bozukluğu teşhisi konulan bu çocuklar, öğrenme ile ilgili bir sorunları olduklarını kabul edip, çaba göstermeyi bırakarak, öğrenmekten vazgeçmektedirler (Trueba, 1990). Mülteci çocukların öğrenmelerinin önündeki bir diğer engel de göç öncesi veya sonrasında edindikleri travmatik deneyimlerdir. Bu çocukların travmatik deneyimleri, sosyal alanlarda saldırganlık, okula devamsızlık, depresyon, kaygı, dikkat eksikliği, içe kapalılık ve bilişsel gelişimdeki gecikmeler olarak kendini göstermektedir (Cole, Eisner, Gregory ve Ristuccia, 2013).

Amerika ve İngiltere gibi mülteci nüfusa sahip olan ülkelerin, mülteci ve göçmen çocukların İngilizceyi öğrenmeleri için okullarda sundukları ESL (English Second Language) gibi dil destek programları her ne kadar çocukların İngilizce gelişimlerine katkıda bulunsa da, bu programlardaki öğretmenlerin profesyonel gelişim planının ve kullanılan materyallerin yetersiz olması gibi etkenler mülteci çocukların akademik başarılarını olumsuz olarak etkilemektedir (Taylor ve Sidhu, 2012). Benzer şekilde, yetersiz sayıdaki öğretmenler, mülteci eğitimi konusunda tecrübesizlik, uyumsuz müfredat gibi unsurları içerisinde barındıran okul atmosferi de mülteci çocukların kaliteli eğitim almasına ve akademik anlamda başarılı olmasına engel teşkil etmektedir (Aydın ve Kaya, 2017).

### **2.3. Mülteci Öğrencilerin Okul Uyumu İçin İki Yaklaşım: Çok Kültürlü Eğitim ve Kültüre Duyarlı Eğitim**

Dünyada göçlerin ortaya çıkmasına bağlı olarak, farklı kültürlerden insanların da birlikte yaşaması kaçınılmaz olmuştur. Toplum içerisinde ortaya çıkan bu farklılıklar eğitim sürecine de dahil edilmiş ve farklı kültürlerden öğrencilerin hak ve eşitlik temelli eğitim alması için çok kültürlü

eğitim ve kültüre duyarlı eğitim gibi eğitim yöntemleri gündeme gelmiştir. Mülteci ve göçmen öğrencilerin eğitiminde önemli bir yer tutan bu iki model, ötekileştirmenin, ayırırmanın ve dırşlamanın yerine farklılıklara saygı duyulan, birlik ve beraberliğin önemsendiği, barırşıl ve evrensel değerlerin ön plana çıkarıldığı bir toplum inşa etmeyi hedeflemektedir (Nayir ve Gürkan, 2020).

### **2.3.1. Çok Kültürlü Eğitim**

Çok kültürlü eğitim, Avrupa ve Amerika'daki etnik çeşitliliğin artmasıyla beraber bireylerin sosyalleşmesinde önemli bir etken olan eğitimin nasıl şekillenmesi gerektiği tartırşmaları ile gündeme gelmeye başlamırştır. Özellikle içerisinde bulunduğumuz son 20 yılda ise küreselleşme ve g sebebiyle farklı ulus ve kültürler ile beraber çalışma gerekliliği ile birlikte çok kültürlü eğitim, farklı kültürden öğrencilerin eğitimi, kültüre duyarlı eğitim ve bu eğitim yöntemlerinin uygulanması gibi konular üzerine yapılan çalışmaların sayısında artırş olmuştur.

Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında ise çok kültürlü eğitimin farklılıklara karşı saygı ve hoşgörü, ırkçılık ile asimilasyonu reddetme ve herkes için eşit eğitim imkanları gibi temel kavramlar üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir (Banks, 1999; Gay ve Kirkland, 2003; Aydın, ve Kaya, 2014: 33-51). Çok kültürlü eğitim tek bir kültürden beslenen, tek tip birey yetiştirmeye karşı, bireylerin etnik, kültürel, dini ve irksal gibi her türlü farklılığına saygı duyarak, bireylere eşit eğitim ve gelişim imkanı sağlayan ve farklılıkları birer zenginlik olarak kabul eden bir eğitim sistemidir (Ergil, 1995b,s.160). Çok kültürlü eğitim, farklı kültür ve değerlere sahip olan öğrenciler için hazırlanan okul ortamlarında, öğrencilerin farklılıklarını ve sahip oldukları kültürel değerleri değiştirerek, bir nevi kültür kıyımını gerçekleştiren sisteme karşı, bireylerin sahip oldukları kültürden utanmadıkları ve buldukları egemen toplumda asimile olmadıkları bir okul ortamı inşa etmeyi hedeflemektedir (Beachum ve McCray, 2011; Bejarano, 2005; Horsford, 2010). Çok kültürlü eğitim, toplum içindeki her türlü ırk, din, etnik yapı, grup ve sosyal yapıya mensup öğrenciler için eşit eğitim olanakları sunulmasını ve bunu gerçekleştirmek için de tüm okulların yeniden yapılandırılarak eğitim süreçlerinin buna uygun olarak değiştirilmesini savunmaktadır.

Bu bağlamda çok kültürlü eğitim, genellikle okul atmosferi ve sınıf ortamının farklı kültürlerden öğrencilerin eğitim hakkından eşit bir şekilde faydalanmasına olanak sağlayacak şekilde hazırlanmasını ifade etmektedir. Bununla birlikte literatüre bakıldığında, çok kültürlü eğitimde, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini ve öğrenme yollarını geliştirmeyi hedefleyen bir müfredat üzerinde durulmadığı görülmektedir. Öğrencilerin okulun kültürel ortamı ile alakalı tatminlik

düzeylerinin yüksek olması ve pozitif okul atmosferinin sürekli olarak geliştirilmesi, öğrencinin akademik başarısının da gelişeceği anlamını taşımadığından dolayı, öğrencilerin içerisinde buldukları ortama karşı geliştirdikleri sosyal ve kültürel uyum, başarılı bir entegrasyon sürecinin sadece bir parçasını oluşturmaktayken, diğer parçasını ise akademik başarı meydana getirmektedir (Hammond, 2014).

### **2.3.2. Kültüre Duyarlı Eğitim**

Kültüre duyarlı eğitim, literatürde, kültüre uyumlu (Jordan, 1985), kültüre uygun (Au ve Kawakami, 1994), kültüre dayalı (Ladson-Billings, 1990) ve kültüre duyarlı (Erikson, 1987) gibi isimlerle yer almıştır. Kültüre duyarlı eğitim, etnik değerleri içerisinde bulunduğu toplumun değerlerinden farklı olan çocuklara, egemen kültürü kendi değerlerini kaybettirmeden sunmanın bir yolu olarak gösterilmekte ve farklı kültürden gelen öğrencilerin sosyal ve akademik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla öğrencilerin kültürü ve öğrenmeleri arasında bir ilişki kurmaktadır (Howard, 2003; Ladson-Billings, 1994). Kültüre duyarlı eğitim, kullanılan müfredatın farklı kültürlerden öğrencilerin sahip oldukları kültür ve tecrübeler ile ilişkilendirilip, o kültür ve geleneğe uygun bir şekilde aktarılmasına vurgu yapmaktadır (Gay ve Kirkland, 2003; Ladson-Billings, 1994). Kültüre duyarlı eğitimde, öğretmen öğrencinin kültürü ile alakalı edindiği bilgiyi, onun akademik başarısını geliştirmek adına motivasyon amacı ile kullanmaktadır. Kültüre duyarlı eğitim, her bir öğrencinin öğrenme kapasitesini inşa etmeyi amaçladığından dolayı, farklı kültürlerden öğrencilerin tamamı müfredattaki konuyu öğrenerek, akademik başarılarını geliştirmektedir. Fakat öğrencilerin akademik başarılarında bir gelişme yoksa burada verilen eğitim kültüre duyarlı eğitimi karşılamamaktadır. Kültüre duyarlı eğitimdeki okul ortamlarında, çocukların kültürel değerleri ile bağlantısı olmayan klasik müfredattan farklı olarak formal ve informal müfredat birlikte uygulanmaktadır ve bu süreçte farklı kültürler referans alınmaktadır. Kültüre duyarlı eğitimin hakim olduğu okul ortamındaki öğrenciler, kendi kültürel değerlerini korurken, aynı zamanda akademik anlamda da başarı göstermektedirler (Ladson-Billings, 1995.) Kültüre duyarlı okul ortamlarında idari ve pedagojik alandaki uygulamaların her birinin bire bir bir kültür ögesine temas etmesi gerekmemekle beraber, kültür, eğitim programının elementlerinin seçiminde bir rehber olarak kullanılmaktadır (Jordan, 1985). Böyle bir okul ortamında eğitim gören öğrenciler ise tüm endişelerinden sıyrılarak, kendilerini tam anlamıyla güvende hissettiğinden dolayı öğrenmeye odaklanabilmektedir (Delpit, 2006).

Kültüre duyarlı eğitimi literatüre kazandıran Ladson-Billings (1992, 1995a, 1995b, 1997, 1998), bu eğitim metodu ile alakalı “ben ve diğerleri” konseptini temel alarak, öğrenci ile kurulan ilişkinin önemine vurgu yapmıştır. Kültüre duyarlı eğitim, farklı kültüre sahip olan öğrencilerin buldukları ortama uyumu ve akademik başarıları ile ilgili endişelerin ötesine giderek, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitimini üç temel özelliğe dayanarak açıklamıştır. 1) Akademik başarı, 2) Kültürel yeterlilik, 3) Sosyokültürel farkındalık (Ladson-Billings, 1995a; 1995b).

Farklı etnik, dilsel ve kültürel gruplardan gelen öğrencilerin akademik başarıları buldukları ortamda edinecekleri olumlu ve olumsuz her bir tecrübenin etkisi altında kalmaktadır (Brown, 2007). Farklı kültürden gelen öğrenciler, dezavantajlı olarak kabul edildikleri okul ortamlarında öğrenmeye karşı isteksizlik göstererek, başarısız olmaktadır. Fakat farklılığı bir zenginlik kabul edilerek, kendisi hakkında beklentilerin yüksek olduğunu hisseden öğrencilerin ise, derslerine daha çok ilgi gösterdiği ve akademik başarılarının da yüksek olduğu bilinmektedir. Farklı etnik ve kültürel kimliklerden gelen öğrenciler kendi kültürel değerleri ile dersin içeriği arasında bir ilişki görmek isterler. İlgili literatürdeki çalışmalara bakıldığında, klasik müfredatla eğitim gören farklı kültürden gelen ilkökul çocuklarının, sene sonunda sınıf arkadaşlarına göre daha düşük bir akademik performans sergiledikleri görülmektedir. Bu anlamda farklı etnik kimliklerden, farklı hayat deneyimleri ile gelen öğrencilerin aynı müfredat ile eğitim görmeleri yerine, akademik başarılarını artıracak, her öğrencinin kendi değerlerini ve birikimlerini aktararak şekillendirdiği bir eğitim programı ile öğrenmeleri tavsiye edilmiştir (Delpit, 2006). Bu bağlamda kültüre duyarlı eğitim, öğrencilerin akademik başarılarını destekleyerek öğrenme ihtiyaçlarına cevap vermek için, öğrencinin sahip olduğu kültür ile dersin içeriği arasında bir bağlantı kurmaktadır. Çeşitli kültüre duyarlı metot ve materyallerin kullanıldığı sınıflarda her bir bireye ve sahip olduğu kültürel değerlere temas edilirken, aynı zamanda bu değerlere saygı duyan bir öğrenme ortamı oluşturulmaktadır (Montgomery, 2001).

Banks’a göre (1999), kültüre duyarlı eğitimde kullanılan müfredat, farklı kültürlere has kahramanları, olayları, özel günleri ve tatilleri de içeren kitaplar ve aktiviteler ile şekillendirilmelidir. Konular ve konseptlerin temel yapısının dışına çıkılmadan, fakat farklı kültürlerden beslenerek tasarlanan bu müfredat, öğrencilerin konuları öğrenirken farklı etnik bakış açısı ve perspektiflerden de yararlanmasını sağlamaktadır (Banks, 1999). Kültüre duyarlı eğitimde uygulanan müfredat değişmez ve sabit olmaktan ziyade, esnek ve duruma göre değiştirilebilmektedir. Bu yöntem sadece farklı kültürlere değil, aynı zamanda farklı toplumlara

ve düşüncelere karşı da hassas ve tarafsız olmaktadır (Grant, 1995). Bu yüzden kültüre duyarlı eğitimin müfredatı kültürel, politik ve ekonomik çatışma ve kaygılardan uzak bir şekilde oluşturulur (Davis, 2002).

Kültüre duyarlı eğitimde, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin dersin içeriğini daha iyi anlayabilmeleri adına sahip oldukları kültüre veya aile ortamına ait materyaller getirmesi istenmektedir. Bu materyaller bir matematik dersi için işlem esnasında kullanılacak domino taşları ve deniz kabuğu olabileceği gibi (Cahnmann ve Remillard, 2002; Guha, 2006), fen dersi için kurutulmuş yaprak ve çiçekler (Hickling-Hudson ve Ahlquist, 2003), sosyal dersler için kültürel bir dans da olabilmektedir. Örneğin sınıf içerisinde ders anlatan bir öğretmen farklı milletlerden kişileri ve resimlerini (Jacob, 1995; Lynn, Johnson ve Hassan, 1999) farklı ülkelerin haritalarını (Jacob, 1995), bayraklarını (Lynn, Johnson, ve Hassan, 1999), yerel kabilelerin özelliklerini (Hickling-Hudson ve Ahlquist, 2003; Jacob, 1995) ve hakim dilin dışında yazılan şiirleri ve hikayeleri (Hickling-Hudson ve Ahlquist, 2003) kullanarak müfredatı yeniden şekillendirebilmektedir. Bununla birlikte kültüre duyarlı eğitimin hakim olduğu sınıflarda geleneksel sınıf düzeninden farklı olarak, ders programı veya sınıfla ilgili verilen kararlara öğrenciler de dahil edilmektedir. Bu şekilde öğrenciler derste işlenecek konulara, içeriğe, ders sonrası değerlendirme metotlarının kararlaştırılmasında fikir beyan ederek, sınıf içerisinde aktif rol oynamaktadırlar (Brown, 2003; Hyland, 2005; Jacob, 1995; Morrison, 2002; Sheets, 1995).

Özellikle mülteci ve göçmen çocuklar ile ilgili yapılan çalışmalar, farklı dini ve etnik kimliklere sahip olan çocukların, egemen kültürün baskın olduğu okul ortamlarına girdiklerinde, sahip oldukları kültürel değerlerden feragat ederek, okul ortamına uyum gösterme zorunluluğu hissettiklerine dikkat çekmektedir. Asimilasyon olarak da bilinen bu süreçte, farklı kültürel değerlere sahip olan öğrenciler, mevcut kültürün değerlerini kabullenirken kendi kültürlerinden de soyutlanmaktadırlardır. Kültürel bir soykırım ile sonuçlanabilecek bu süreçte, okulların ve okullarda işlenen müfredatın kasıtlı veya kasıtsız etkisi de yadsınmamaktadır (Brown, 2003; Jacob, 1995).

Ladson-Billings (2006) kültürel yeterliliği, “mülteci ve göçmen çocukların içerisinde buldukları hakim kültürün değerlerine uyum sağlarken, kendi kültürel değerlerini ve geleneklerini koruyarak bu değerler ile gurur duyması” olarak tanımlamaktadır. Kültüre duyarlı okul ortamlarında bulunan öğrenciler, sahip oldukları değerlere temas eden, kendi deneyimlerini bizzat gördükleri kültür odaklı müfredat sayesinde kültürel kimlik ve aidiyetlerini korumaktadırlar (Ladson-Billings,

1995a, 1995b). Kültüre duyarlı pedagoji öğrencilerin kültürel yeterliliklerini ev ve okul kültürü arasında kurulan dinamik ve sinerjik ilişki sayesinde geliştirmektedir (Ladson-Billings, 1995, p. 467). Bu yaklaşım farklı kültüre sahip öğrencilere pozitif etnik ve kültürel kimlik geliştirme konusunda yardımcı olduğundan dolayı, öğrenciler de akademik başarı kaygısı ile kültürel kimliklerinden vazgeçmek zorunda kalmazlar. Kültüre duyarlı pedagojide öğrenciler kültürel kimliklerini korumak adına çeşitli yöntemlerle teşvik edilmektedirler. Bu yöntemlerden en önemlisi olarak, öğrencinin ev ve okul kültürü arasında kurulan bir köprüye göre yeniden Őkillendirilen müfredat gösterilmektedir (Banks, 1999; Delpit, 1996; Gay ve Kirkland, 2003; Montgomery, 2001). Bununla birlikte kültüre duyarlı pedagoji farklı etnik kimliklere sahip olan öğrencilerin duygusal ve psikolojik anlamda kendilerini güvende hissetmeleri ve derslerde daha çok enerji sarfetmeleri için sabah ritüelleri, sınıf görüşmeleri, toplantılar, günlük sohbetler, piknik ve gezi gibi aktiviteleri kullanarak öğrencilere yönelik doğal ve güvenli bir  evre oluşturmaktadır (Brown, 2003; Lynn, Johnson, ve Hassan, 1999; Wortham ve Contreras, 2002).

Kültüre duyarlı eğitim, öğrencinin okul ortamındaki sosyo-kültürel uyumu ile beraber, akademik baŐarisını da desteklediğinden ötürü, bu çift yönlü kazanım farklı kültürden gelen öğrencilere sadece okul ortamında bir avantaj sağlamakla kalmaz, aynı zamanda ekonomik ve sosyal katkılarla beraber yüksek bir hayat kalitesi de sunar (Banks ve Banks, 1995). Kültüre duyarlı eğitimin bu olumlu etkisi, bireylerde sosyokültürel ve eleştirel bir farkındalığın da geliŐmesini sağlamaktadır. Bu farkındalığın sağlanması adına eğitimci ve yöneticiler de kendilerini ve öğrencilerini yakından tanıyarak, öncülük ettikleri müfredat veya konsepti daha iyi kavramaktadırlar (Gay ve Kirkland, 2003). Bu Şekilde  ğretmen ve yöneticiler sahip oldukları kültür, değer ve tecrübeler ile bir diğerinin kültürel değerlerini ve tecrübelerini anlamaya çalışarak, öğrenme süresince kullanacakları metotları yeniden Őkillendirmiş olmaktadır. Kültüre duyarlı eğitim ile eleştirel farkındalık kazanan öğrenciler okunacak bir kitaba veya bir tartışma konusuna daha eleştirel bir düşünce ile yaklaŐabilmekte, fikirlerini çekinmeden dile getirmektelerdir (Conrad, Gong, Sipp ve Wright, 2004; Hickling-Hudson ve Ahlquist, 2003; Jacob, 1995).

Bunun yanı sıra kültüre duyarlı eğitim üzerine yapılan çalışmalar, bu metodun öğrencinin desteklendiğine dair hissini, öz savunmasını, bulunduğu ortama aidiyet hissini, kültürüne olan bağlılığını, ailedeki kültürel değerlerin paylaŐımını, okul ortamına katılımını, pozitif ve sağlıklı ilişki kurmasını, sosyal aktivitelere katılımını, iletişim ve liderlik yeteneklerini, rol modelliğini,

mezuniyet yüzdesini, keşfederek öğrenmesini ve farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olmasını desteklediğine yer vermektedir (Crooks ve diğerleri, 2015).

### **2.3.2.1 Kültüre Duyarlı Eğitimde Okul Yöneticilerinin Rolü**

Okul bünyesindeki kaynaklar, disiplin ve idare ile alakalı konular, öğrenci merkezli meseleler, okul ve veliler arasındaki iletişim, okul bazındaki reformları takip etme ve gerçekleştirme olmak üzere pek çok konuda sorumlu pozisyonda bulunan okul yöneticilerinin kültüre duyarlı eğitimdeki rolleri ve destekleri de önemlidir (Bennet, 2014; Leithwood ve Jantzi, 1990).

Kültüre duyarlı eğitimi benimsemiş olan okul yöneticileri, her şeyden önce öğrencinin akademik başarısını ve kendi kültürü ile olan bağını desteklemektedir. Farklı sosyokültürel statüye sahip olan aileler arasında bir aktivist gibi çalışan okul yöneticileri, buldukları toplumu, yaşanabilecek daha ideal bir konuma taşımayı hedefleyerek, sosyal bir değişiklik için çalışırlar (Johnson, 2007). Zira öğrencinin sahip olduğu kültür ve değerler doğru bir şekilde anlaşıldığı takdirde, okul kültürü de müfredat, yönetsel stratejiler, öğrenci-öğretmen ve yönetici arasındaki iletişim ve etkileşimin geliştirilmesine dair politikaların uygulanmasına yönelik oluşturulacaktır (Ladson-Billings, 1995a; Marshall ve Oliva, 2009). Kültüre duyarlı eğitimi benimsemiş yöneticiler, öğrencilerin sınav sonuçlarındaki etnik ve kültürel kaynaklı farklılığa, sebeplerini ve sonuçlarını iyi bir şekilde analiz ederek çözümler geliştirirler (Noguera, 2001). Yöneticiler, eşit şartlarda uygulanmayan sınavlara karşı bir model geliştirirken, bu modeli öğrencinin sahip olduğu kültürel değerlere başvurarak, aileleri ile iletişime geçerek, var olan müfredatı öğrencinin kültürel değerlerine uygun hale getirerek uygularlar (Johnson, 2007).

Bununla birlikte kültüre duyarlı eğitimin okul liderleri, öğrencilerin okul ortamına sosyokültürel ve akademik uyumlarını gerçekleştirmek adına velileri de çeşitli aktivite ve programlar aracılığıyla sürece dahil ederek, öğrencilerin aileleri ve kültürel değerleriyle daha rahat ve güvende hissettikleri bir ortam oluştururlar. Amerika’da üç farklı eyalette bulunan dezavantajlı okullardaki farklı kültürden öğrencilerin eğitim gördükleri okulları yöneten üç okul yöneticisi ile yapılan bir çalışmada, müdürlerin çocukların ve ailelerinin yararına hizmetlerde bulunduğunu gören öğrenci aileleri, okul aktivitelerine daha çok katılıp destek vermeye başlamışlardır (Ladson-Billings, 1995a, 1995b).

Aynı zamanda okul ve içerisinde bulunduğu toplum arasında da köprü görevi üstlenen okul yöneticileri, aileleri, öğretmenleri ve bölgedeki sosyal organizasyonları bir araya getirerek, öğrencilerin adaptasyon ve entegrasyon sürecinde karşılaştıkları problemlere ortak bir çözüm

arayışına girmektelerdir. Kültüre duyarlı eğitimi benimseyen okul yöneticileri, yerel ve ulusal çaptaki yetkililer ve idareciler ile de bağlantıya geçerek, okullarındaki sorunların çözümüne dair istişarelerde bulunurlar (Johnson, 2007). Örneğin öğrenci başarısını maksimuma taşıyacak kültüre duyarlı müfredat ve politikaların başarılı bir şekilde uygulanması adına liderlik ve rehberlik rolünü de üstlenen okul yöneticileri, standartlaştırılmış, klasik müfredatın dışına çıkmak için gerekirse sosyal ve siyasi alandaki yetkililerle görüşürler (Sleeter, 2005; Johnson, 2003). Mülteci nüfusun yoğun olduğu New York, Londra ve Toronto’da liderliği okul ortamının dışına taşıyan kültüre dayalı okul yöneticilerinin eylemlerinin toplum tarafından nasıl algılandığına yönelik yapılan bir çalışmada, yöneticiler halk öncüsü, kültür köprüsü, kültüre duyarlı bir toplum aktivisti olarak incelenmişlerdir. Üç farklı ülkede incelenen yöneticilerin, özellikle gazete, dergi, TV kanalları gibi medya organları ve ulusal toplantılarda aktif oldukları gözlemlenmiştir. Buldukları dezavantajlı toplumun sorunları hakkında disiplinlerarası araştırmalar yürüten yöneticilerin, okullarda uygulanan eğitim metotları ve yönetimi ile alakalı da düzenli köşe yazıları yazdıkları ve konferanslara katıldıkları kaydedilmiştir. Dezavantajlı bölgelerdeki okullarda görev yapan bu yöneticiler, okullarının kafeterya, danışmanlık merkezi, kütüphane gibi kaynak ihtiyacını karşılamak amacıyla birtakım sosyal servislerden faydalanabilmek için de çeşitli bölgesel ve ulusal organizasyonlara katılmışlar ve içerisinde buldukları dezavantajlı gruptan çıkan akademisyen, işinsanı ve sanatçı gibi örnek kişileri de okullarına getirerek öğrencilere motivasyon sağlamışlardır (Johnson, 2014).

Kültüre duyarlı eğitimde, okul yöneticilerinin en belirgin özelliklerinden bir tanesi de farklı etnik ve sosyoekonomik arka planı olan öğrencileri daha iyi anlamak ve rehberlik etmek adına okuldaki öğretmenleri desteklemeleridir (Rosenholtz, 1991). Bu anlamda, okul yöneticilerinin buldukları okullarda, öğretmenlerin kültüre uyumlu bir öğretmen hazırlık programına veya profesyonel bir eğitim programına katılımları da önemlidir (Irvine, 2002; Ware, 2006). Bu noktada literatürdeki çalışmalar, öğrenciler ile bire bir iletişim halinde oldukları için özellikle öğretmenlerin eğitimine ve okul yöneticilerinin de bu anlamdaki katkılarına geniş yer vermektedir (Riehl, 2000; Ryan, 2006).

### **2.3.2.2. Kültüre Dayalı Eğitim’de Öğretmenlerin Rolü**

Kültüre dayalı eğitimde öğretmenlerin rolünü inceleyen literatüre baktığımızda, kültüre duyarlı eğitimi kullanan öğretmenlerin eleştirel ve sosyokültürel farkındalık, farklı kültürden öğrencileri benimsemek, eğitimde değişiklik yapabilme sorumluluğuna ve becerisine sahip olmak, ve

öğrencilerinin sahip oldukları kültür ve tecrübeyi temel alarak öğretmek gibi temel özelliklere sahip olduğunu görmekteyiz (Villegas ve Lucas, 2002).

Kültüre duyarlı eğitime göre etkili öğretmenler, kendi kültürel değerlerinin farkında olmanın bilinciyle, ne bildiklerini, neyi ve nasıl öğrettiklerini ve öğrencilerden ne beklediklerini farkındalardır (Gay ve Kirkland, 2003). Bununla birlikte kültüre duyarlı eğitimi uygulayan öğretmenler, müfredat içerisindeki konuyu öğrencilere öğretirken, farklı disiplinlerden yararlanmaya, öğrencinin kültürü ile dersin konusu arasında bağlantı kurup, kültüre uyumlu materyaller (hikaye, milli bayramlar, bayrak, yerel kıyafetler) kullanmaya dikkat ederler. Öğretmenler dersi interaktif bir şekilde işlerken, öğrencilerin aktif olarak katılabileceği projeler ve çalışma grupları oluştururlar (Harriott ve Martin, 2004; Montgomery, 2001). Kültürel farkındalıkları olan öğretmenler, farklı kültürden gelen öğrencilerin derslere katılım ve eleştirel düşünce yeteneklerinin gelişmesi için bekleyerek, her bir öğrencinin sosyal ve bilişsel gelişimlerini günlük olarak takip ederler (Banks ve Banks, 2004; Irvine ve Armento, 2001; LadsonBillings, 1994; Montgomery, 2001).

Kültüre duyarlı eğitim, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ve özeleştiri yapmaları konusunda da önemli bir etkidir. Kültürel ve kişisel farkındalığı gelişen öğretmenler, zamanla özeleştiri ve kendilerini değerlendirme yöntemleri ile, bu farkındalıklarını mesleki gelişimlerini artırma doğrultusunda kullanmayı öğrenmektedirler (Gay ve Kirkland, 2003; Hyland, 2005).

Kültüre duyarlı eğitimde, öğretmenler, sınıflarındaki öğrencilerin akademik başarıları için bireysel bir sorumluluk taşımaktadırlar. Öğretmenler, bu sorumluluk bilinci ile geleneksel sınıf uygulamalarının ötesine geçerler ve okul öncesinde, sonrasında ve haftasonları da dahil her daim öğrencilerinin kendilerine ulaşmalarına imkan tanırırlar (Lipman, 1995; Sheets, 1995). Kültüre duyarlı eğitim ortamındaki öğretmenler, tatil dönemlerinde veya okul sonrası yaptıkları ev gezileri sayesinde öğrencilerin ev ortamı ve kültürü hakkında bilgi sahibi olarak, bu bilgiyi ders esnasında takip ettikleri müfredat ile birlikte ilişkilendirmek üzere kullanmaktadırlar (Hyland, 2005; Lipman, 1995; Sheets, 1995). Bununla birlikte öğrencilerin ailelerini okuldaki etkinliklere düzenli bir şekilde katılmaları için teşvik ederler (Sheets, 1995). Öğretmenler, sadece öğrencilerinin başarılarından yana değil, aynı zamanda sergiledikleri başarısızlıklarından ötürü de kendilerini sorumlu hissederler ve bu durum karşısında öğretim metotlarını değiştirme ihtiyacı duyarlar (Sheets, 1995). Aynı zamanda öğrenciler ile birlikte çalışmak için zamanlarını planlayan

öğretmenler, okul ve ders ile ilgili olmayan konularda da öğrencilerle günlük görüşmeler yapmaya, sosyal aktivitelerde bulunmaya önem verirler (Brown, 2003).

## **2.4. Türkiye’de Mültecilerin Okula Uyum Sorunları ve Çözüm Uygulamaları**

Suriyeli mülteciler üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, mülteci öğrencilerin, göç öncesinde yaşadıkları savaşa bağlı travmanın sebep olduğu psikolojik, göç sonrasında yaşadıkları kültür ve dil şokunun tetiklediği sosyo-kültürel uyum sorunları ile birlikte, okul ortamında da bir takım akademik uyum problemleri ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir (Karakuş, 2018; Moralı, 2019; Özer ve Şirin, 2013). Okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından bu sorunların çözümüne dair uygulanan yöntemler ile, mülteci öğrencilerin edindikleri kötü tecrübelerin silinerek, okul ortamına aidiyet hislerinin artırılması hedeflenmektedir (Çelik, 2018).

### **2.4.1. Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye’de Yaşadıkları Uyum Sorunları**

Suriyeli mülteci çocukların okul ortamları başta olmak üzere pek çok alanda birtakım uyum problemleri yaşadıkları aşikârdır. Mülteci ve göçmen çocukların karşılaştıkları uyum sorunları ile ilgili dünya literatürüne bakıldığında, benzer sorunlara ülkemizdeki Suriyeli mülteci çocuklarda da rastlamak mümkündür (Moralı, 2018).

Türkiye’deki mülteci çocukların psikolojik uyum durumlarına bakıldığında mevcut literatürle tutarlılık gösterdiğini ve mülteci çocukların yaşadıkları savaş ve göç gibi deneyimlerinin, içine kapanma, saldırganlık ve/veya maskelenmiş depresyonun göstergesi olabilen davranış bozukluklarına sebep olduğunu görmekteyiz. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde Türkiye’deki kamplarda kalan Suriyeli mülteci çocukların % 36’sında klinik düzeyde depresyon, % 49’unda depresyon, % 12,7 - 25,8’inde baş, karın, el ve kol bölgelerinde ağrı yaşadıkları saptanmıştır (Özer ve Şirin, 2013). Şanlıurfa Akçakale Mülteci Kampı’nda yapılan ve içerisinde çocukların da bulunduğu 450 kişinin katıldığı bir başka çalışmada ise, mültecilerin yüzde 19,3’ünde şiddetli anksiyete, yüzde 8,9’luk kısmında ise şiddetli depresyon tespit edilmiştir (Önen ve diğerleri, 2014). Suriyeli mülteci öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle yapılan çalışmanın sonucunda ise öğretmenler mülteci öğrencilerin travma sonrası stres bozukluğuna bağlı anlama ve öğrenme sorunları yaşadıklarını rapor etmişlerdir (Tösten ve diğerleri, 2017). Bununla beraber, Suriyeli mülteci çocukların, savaş, göç ve maddi yetersizliklerden dolayı okula geç başlaması ve okulla beraber çalışmak zorunda kalmaları da psikolojik sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır (Karakuş, 2019).

Suriyeli mülteci çocukların psikolojik sorunları sadece göç öncesinde yaşadıkları travmalarla alakalı olmamakta, aynı zamanda okul ortamında arkadaşlarının dışlama ve kötü muamelelerine maruz kalmaları ile de ilişkilendirilmektedir (Chu ve Takwe, 2019; Cole ve diğerleri, 2013; McBrein, 2005). Çeşitli takma isimlerle çağrılarak aşağılandıklarını dile getiren mülteci öğrenciler, gördükleri muameleden ötürü Türk çocuklarla sosyalleşmekten ziyade Suriyeli mülteci çocuklarla arkadaşlık kurmaktadır. Kültür farklılığı ve dil yetersizliğinden dolayı arkadaşları tarafından dışlanan veya kötü muamele gören Suriyeli mülteci çocukların bir kısmı okula gitmemeyi tercih ederken, bir kısmı da sınıf arkadaşlarına karşı şiddete başvurmaktadır (Karakuş, 2019; Tanrıkulu, 2017).

Suriyeli mülteci çocukların eğitiminin mülteci kampları, Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ve Türkiye'deki özel ve devlet okulları olmak üzere üç temel alanda gerçekleştiğini görmekteyiz (UNICEFTÜRK, 2018). Türkiye'de Ocak 2019 itibariyle, okula kayıtlı 645 bin Suriyeli mülteci çocuk bulunmaktadır. Bununla birlikte, 400 bin çocuğun ise okul dışında olduğu tespit edilmiştir. Suriyeli mülteci çocuklar için Geçici Eğitim Merkezleri'ndeki eğitim Suriyeli gönüllü öğretmenler tarafından, Suriye müfredatına göre Arapça olarak verilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Geçici Eğitim Merkezleri'nde eğitim alan çocukların kalabalık sınıflarda, farklı seviyelerden öğrencilerle beraber ders işlediği bilinmektedir. Ayrıca GEM'lerdeki sınıflar küçük olmakla beraber, müzik ve sanat etkinlikleri için de ayrı bir alan bulunmamaktadır (Karakuş, 2019).

Dil engeli, mülteci çocukların özellikle okul ortamında yaşadıkları uyum sorununun temel sebeplerinden biri olarak gösterilmektedir. Dil, Arapça konuşulan ülkelere sığınan Suriyeli mülteci çocuklar açısından bir engel oluşturmazken, Türkiye'ye iltica edenlerin büyük bir kısmında sorun teşkil etmektedir. Özellikle MEB'in eğitim dili ağırlıklı olarak Arapça, kısmen de Türkçe olan Geçici Eğitim Merkezleri'ni (GEM) kademeli olarak kapatıp, burada eğitim gören Suriyeli mülteci çocukları Türk eğitim sistemine dahil edeceği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin karşılaşacağı en önemli sorun Türkçe olacaktır (MEB, 2016). Bu anlamda dil yeterliliği öğrencilerin okuldaki başarı ortalamasını doğrudan etkilediğinden dolayı Suriyeli mülteci öğrencilerin okullaşma oranında ve motivasyonunda da belirleyici bir yere sahip olacaktır (Tanrıkulu, 2017). GEM'leri kademeli olarak kapatmayı düşünen Milli Eğitim Bakanlığı 2016 yılında, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ve Sınıf Öğretmenliği mezunu 5000 geçici süreli öğretmeni Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğretmek için görevlendirmiştir (Eyüp, Arslan ve Cevher, 2017). Ancak Türkçe öğreticisi olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim,

mülteci çocukların eğitimi veya ana dili Türkçe olmayan çocuklara Türkçe öğretimi ile alakalı bir eğitimleri ve tecrübelerinin olmaması, mülteci öğrencilerle öğretmenlerin iletişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Karakuş, 2019). Suriyeli mülteci çocukların okul ortamında yaşadıkları bir diğer sorun ise, farklı kültürden öğrencilerin eğitimine dair materyal eksikliği ve ders için kullanılan ders kitaplarının çocukların seviyelerine uygun olmamasıdır (Moralı, 2018; Aydın ve Kaya, 2017). Ayrıca Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim aldıkları okullarda, farklı kültürden öğrenciler için uzmanlarca hazırlanmış bir müfredat da bulunmamaktadır. Okula başlamadan önce Türk eğitim sistemine ve okul müfredatına adapte olmak için herhangi bir ön hazırlıktan geçmeyen Suriyeli mülteci çocuklar, özellikle dil yetersizliği ve kültürel farklardan ötürü mevcut müfredata ayak uyduramayarak, sınıf arkadaşlarına göre daha düşük performans sergilemektedirler. Ders içeriğine hakim olan çocuklar ise, konuyu bilmelerine rağmen, sınav sırasındaki düşük okuma hızlarından dolayı başarısız olmaktadır (Aydın ve Kaya, 2017; Ceyhan ve Kocabaş, 2011). Okula başlamadan önce Türkçe hazırlık dersleri almayan öğrencilerin, kendilerini ifade etme yetersizliklerine bağlı olarak derslere katılım oranlarının da düşük olduğu saptanmıştır. Suriyeli mülteci öğrencilerin bir kısmı müzik ve matematik gibi evrensel olan derslerde daha yüksek başarı gösterirken, tarih, coğrafya, sosyal bilgiler gibi sözel derslerde başarısız olmaktadır (Tösten ve diğerleri, 2017). Suriyeli mülteci öğrencilerin, savaş ve göç başta olmak üzere çeşitli sebeplerden ötürü ara verdikleri eğitimlerine devam ettiklerinde önceden öğrendiklerini de hatırlamakta zorluk çektikleri görülmektedir. Eğitimlerine uzun bir süre ara veren öğrencilerin bir kısmının, yaşları büyük olduğu halde daha alt seviyedeki sınıflarda eğitim gördükleri bilinmektedir (Karakuş, 2019).

#### **2.4.2. Okul Yönetimi ve Öğretmenlerin Mülteci Çocukların Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar**

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde karşılaştığı en önemli sorunlar dil eksikliği, disiplin problemleri, mülteci çocukların eğitimine dair yetersizlik hissi, ve uygulanan müfredatın mültecilerin eğitimi için uygun olmaması noktasında yaşanmaktadır.

Buldukları ülkenin dilini konuşamayan mülteci çocukların, okulda arkadaşları, öğretmenleri, ve okul yöneticileri ile iletişim kurmakta zorluk çektikleri, aynı zamanda ders esnasında da anlatılanları anlamayarak, derse katılmadıkları ortaya koyulmuştur (Bircan ve Sunata, 2015).

Bununla birlikte mülteci çocuklara eğitim veren okul yöneticisi ve öğretmenler, travma ve depresyona bağlı olarak saldırganlık gösteren çocuklarla okul ortamında ciddi disiplin sorunları

görmektelerdir (McBrein, 2005). Ayrıca dil yetersizliğinden dolayı kendini ifade etmekte zorluk çeken mülteci öğrenciler arkadaşlarına karşı şiddete başvurarak okul kurallarını ihlal etmektedirler (Bircan ve Sunata, 2015; Kardeş ve Akman, 2018). Mülteci çocuklara eğitim veren öğretmenlerin yaşadığı bir diğer sorun ise farklı kültürlerden öğrencilerin öğrenimine dair herhangi bir eğitim almamış olmalarıdır. Öğretmenler eğitim konusundaki bu eksikliklerine bağlı olarak da öğrencilerin eğitimi ile ilgili bazı sorunların giderilmesi noktasında kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Hones, 2002; Trueba, 1990).

Türkiye’de mülteci öğrencilere eğitim veren öğretmenler, öğrencilerin eğitiminde kullanılan müfredatın öğrencilerin psikolojik, sosyal, ve akademik ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterli ve uygun olmadığını düşünmektedirler (Aydın ve Kaya, 2017; Erdem, 2017). Ayrıca yapılan çalışmalarda, mülteci öğrencisi olan öğretmenlerin, mülteci öğrencilerinin eğitiminde sınırlı kaynak ve materyale sahip oldukları, ve yetkililerden bu öğrencilerin eğitimine dair bir destek almadıkları tespit edilmiştir (Taşkın ve Erdemli, 2018). Bununla birlikte, mülteci öğrencilere eğitim veren okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin velileri ile iletişim konusunda da çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Mülteci ailelerin okulda düzenlenen toplantılara genellikle katılmadıkları, katılanların ise dil probleminden ötürü sağlıklı bir iletişim kuramadıkları görülmektedir. Ayrıca ailelerin çocuklarının eğitimlerine ilgisi ve katkısının da düşük olduğu belirlenmiştir (Kardeş ve Akman, 2018).

### **2.4.3. Mülteci Öğrencilerin Uyumunda Kullanılan Uygulamalar**

Mülteci çocukların okul ortamına uyumları ve eğitimleri konusunda içlerinde devlet kurumları ve sivil toplum örgütlerinin de bulunduğu pek çok kurum ve kuruluş çeşitli politikalar geliştirmektedir. İlgili literatür, mülteci çocukların buldukları kültüre yabancılaşmasını tetikleyen psikolojik sorunlarının azaltılmasında, danışmanlık, psikolojik terapi, oyun ve sanat terapisi, rekreatif faaliyetler olmak üzere çeşitli yöntemlerin kullanıldığını göstermektedir. Mülteci nüfusa sahip ABD, Avustralya, İngiltere gibi ülkelerde, mülteci çocukların psikolojik uyumu, görsel sanatlar, şarkı söyleme, okuma gibi aktiviteler ile desteklenmekle beraber, terapilerin kurguya dayalı çeşitli oyunlarla da yapıldığını görülmektedir. Rousseau’nun çalışmasına göre, “Yolculuk” (Trip) ismi verilen ve özellikle öğrencilerin kendi hikayelerini ve kahramanlarını oluşturmaları istenen yöntemle göçle alakalı deneyimlerini ifade etmeleri beklenen çocuklar, okulla aralarında bir bağ kurmaktadır (Rousseau, Drapeau, Lacroix, Bagilishya, ve Heusch, 2005). Friendship Project isimindeki bir diğer uygulamada ise yerel çocukların, mülteci çocuklara

yönelik tutumlarını değiştirmek amacıyla legolarla bir program uygulanmıştır. Bu programa göre kendi dizayn ettiği kahramanların farklılıkları üzerine düşünmesi beklenen çocuklar, bu farklılıkların nedenleri ve etkilerine dair fikir yürüterek empati yapmayı öğrenmektedirler (Turner ve Brown, 2008).

Bununla birlikte mülteci öğrencilerin psikolojik sorunlarının çözümüne dair bir takım rekreatif aktivitelerin de uygulandığı bilinmektedir. Rekreatif faaliyetler, mülteci çocukların psikolojik sorunlarını azaltarak, duygusal ve bedensel gelişimlerine katkıda bulunduğu için pek çok ülkedeki okul ortamlarında oyun parkları, macera parkları, bisiklet ve bisiklet yolları, yürüyüş ve spor alanları gibi açık alan faaliyetlerine yer verilmektedir. Ayrıca kitap okuma ve satranç oynama odaları, müzik, sanat, tiyatro, el sanatları gibi kapalı alan faaliyetleri de mülteci çocukların hem eğlenmelerini, hem de göç öncesinde ve sonrasında edindikleri kötü deneyimleri unutmalarını sağlayarak yaşam kalitelerini artırmaktadır (Çelik, 2018).

Mevcut literatüre göre mülteci ve göçmen çocukların ana akım kültüre sosyal, kültürel, psikolojik ve akademik uyumunun sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için okullarda uygulanan pek çok program ve strateji vardır. Okul yöneticilerini, öğretmenleri, mülteci çocuklar ve aileleri ile yerel çocuklar ve ailelerini kapsayan ve yurtdışında AMİGO uygulaması ile karşımıza çıkan bu programlar ile göçmen çocukların okul ortamına daha kolay uyum sağladıkları görülmüştür. Psikolojik danışma, krize müdahale ve veli görüşmeleri gibi konuları içeren danışmanlık hizmetlerinde görevli olan kişilerin ise farklı kültürel özelliklere sahip çocuklar, çok kültürlü psikolojik danışma ve hak savunuculuğu konularında yeterliliklerinin olması gerekmektedir (Garrison, Roy ve Azar, 1999).

Mülteci nüfusa sahip ülkelerde, mülteci öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları sosyo-kültürel uyum sorunlarının çözümüne yönelik, öğrencilerin sahip oldukları kültürü arkadaşlarına ve öğretmenlerine tanıtmaları için fırsat verilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi kültürel özelliklerini, değerlerini ve ülkelerini tanıtan harita, proje, broşür ve tanıtım fuarı gibi aktiviteleri düzenlemeleri desteklenmektedir (McBrien, 2005). Bu şekilde mülteci öğrenciler kültürel değerlerine değer verildiğini düşünerek, okulla olan bağlarını daha da sağlamlaştırmaktadırlar (Baffoe, 2006). Bununla birlikte okullarda mülteci öğrencilerin öğretmen veya eğitim danışmanlarının katılabileceği okuma grupları düzenlenmekte ve bu gruplarda belirlenen kitaplar üzerinden yapılan tartışmalarla, öğrencilerin hislerini, düşüncelerini ve deneyimlerini çekinmeden ifade etmelerine olanak sağlanmaktadır (Trueba, 1990).

## **2.5. MEB'in Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Uyumuna Dair Başlattığı Projeler**

MEB Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu desteklemek amacıyla AB ile işbirliğine dayalı olarak kapsayıcı eğitim projesini yürütmektedir. MEB, çok kültürlü eğitim bağlamında değerlendirdiği bu programı, sınıfında veya okulunda Suriyeli mülteci öğrencisi bulunan okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitimi ve Suriyeli mülteci öğrencilere Türkçe öğretilmesi ile okul ortamına uyumlarının sağlanması olmak üzere iki başlık altında uygulamaktadır.

### **2.5.1. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eğitimi**

Kapsayıcı eğitim, farklı kültür, etnik köken ve sosyoekonomik statüye sahip olan çocukların eşit eğitim imkanlarından faydalanması anlayışına dayanmaktadır. 1950'lerde ortaya çıkan ve tüm bireylerin eğitime dâhil edilmesini savunan bu yaklaşım, başlangıçta ileri derecede fiziksel veya zihinsel engeli bulunan ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ayrıştırılmış sınıflarda eğitim almaları yerine "normal" eğitim süreçlerine dâhil edilmeleri anlayışı ile ortaya çıkmıştır (Lindsay, 2007). Kapsayıcı eğitim ortaya çıktığı dönemde, öğrenci, öğretmen, okul ortamı, okul yönetimi ve velilerin de arasında bulunduğu okul paydaşlarının, engelli veya özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için uygun materyaller ile hazırlanarak değiştirilmesini savunmaktaydı. Fakat günümüzün kapsayıcı eğitim anlayışı, hizmet verdiği kitleyi özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin ötesine geçirecek, farklı ırk, dil, din, inanç, etnik ve sosyal gruplardan gelen (göçmen ve mülteci çocuklar, kız çocukları, dini azınlıklar, gelir seviyesi düşük ailelerin çocukları vb.) tüm öğrencilere ulaşmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, bireylerin özel ihtiyaçları veya engelleri olsun ya da olmasın, sosyal, kültürel ve eğitimsel aktivite ve fırsatlara erişim konusunda zorluk yaşayan çocukların akranları ile birlikte eşit eğitim imkanlarından yararlanmasına vurgu yapmaktadır (Aktekin ve diğerleri, 2017). Kapsayıcı eğitim bu hedefini ise, öğrenenlerin ihtiyaçlarını, mevcut kültüre ve topluma katılımlarını sağlayıp, ayrımcılığı azaltarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır (UNESCO, 2017).

MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından, sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenler için hazırlanan el kitabında kapsayıcı eğitimi, "Tüm öğrenenlerin tercih ettikleri okullarda kendi akranları ile eğitim alması, okul hayatına tam anlamıyla katılması, eğitim politikalarının, öğretim programlarının, okul kültürünün, öğretim uygulamalarının ve öğrenme ortamlarının öğrenenlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde değiştirilmesi" olarak tanımlamaktadır. Burada dikkat çekilen nokta ise, kapsayıcı eğitimde

öğrencilerin okulun gerekliliğine uymasından ziyade, okulların öğrencilerin sosyal, duygusal, fiziksel ihtiyaçlarına ve taleplerine uyum sağlamasıdır (Aktekin ve diğerleri, 2017). Literatürde öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini gözeten kapsayıcı eğitimin uygulandığı farklılaştırılmış sınıfların belirli özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Bunların en önemlisi ise öğretmenin, sınıftaki öğrencilerin farklı özelliklerinin farkında olarak, bu farklılıkları birer zenginlik olarak kabul etmesi ve korumasıdır. Bununla birlikte öğretmen, öğrencileri değerlendirirken tek bir yönteme bağlı kalmamaktadır. Öğretmen, öğrencilerin değerlendirmesini sadece sınav odaklı değil, sınıf içi performansı, ders sonu etkinlikleri, ödevleri ve kişisel ilgilerini de dikkate alarak yapmaktadır. Öğrencilerin değerlendirmesini sağlıklı bir şekilde yapan öğretmen, değerlendirme sonuçlarına göre öğrenim sürecinde ve sonrasında değişikliğe gitmektedir. Dolayısıyla farklılaştırılmış sınıflarda ders esnasında kullanılacak materyaller, dersin içeriği, işleyişi ve dersin akışına göre değişebilmektedir. Her ne kadar Türkiye'deki okulların öğretim programlarının içeriği ulusal standartlar üzerine oluşturulsa da, bu içeriğin farklı hazır bulunuşlukları ve farklı ihtiyaçları olan öğrencilere aynı içeriğin uygulanacağı anlamına gelmemektedir. Öğretim programları belirli kazanımların genel taslağını verdiği için, bu taslağın içerisinde hangi materyal ile, nasıl doldurulacağı sınıf içerisindeki öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi bilen öğretmene kalmıştır (Aktekin ve diğerleri, 2017).

Öğrencilerin birbirinden farklı olan bilme ve öğrenme şekillerinin oluşmasında sahip olduğu kültür de belirleyici olmaktadır. Egemen kültürün değer ve davranışlarından farklı olan öğrenciler, sabit bir pedagoji ile muhatap olduklarında dezavantajlı duruma düşebilmektedirler. Bu bağlamda sınıfta farklı kültürlerden öğrencisi bulunan öğretmenlerin ilk olarak bu öğrencilerin kültürel değerlerini ve öğrenme şekillerini anlayıp, ders içeriğini buna uygun bir şekilde geliştirmesi, ders esnasında kullanılacak materyallerin de öğrencilerin farklılıkları doğrultusunda belirlenmesi gerekmektedir (Aktekin ve diğerleri, 2017).

Sınıfta yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitimi üzerine pedagojik yeterliliklerini artırmayı amaçlayan MEB, proje kapsamında “Kaliteli Kapsayıcı Eğitim” adı ile Kasım 2016-Nisan 2017 tarihleri arasında öğretmenlere 40’ar saatlik programdan oluşan bir eğitim uygulamıştır. Eğitim programında Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumlarının sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi adına öğretmenlerin çok kültürlü eğitim prensipleri ile birlikte dil eğitimi konuları üzerinde durulmuştur. Verilen eğitimler bu alanda uzman 69 akademisyen tarafından gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte MEB ve UNICEF işbirliği

ile “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçe’nin İkinci Dil Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Programı” ve “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Mesleki Gelişim Eğitimi Programı" kapsamında eğitimcilerin katıldığı 1410 saatlik eğitim programı düzenlenmiştir. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından, okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerinin artırılması amacıyla düzenlendiği eğitim programı bürokratlar, yazarlar, akademisyenler ve özel sektör temsilcileri tarafından verilmiştir. Eğitimcilerin mesleki, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen programlarda, dezavantajlı durumda bulunan öğrencilere yönelik uygulanan kapsayıcı eğitim programı ile hak ve eşitlik temelli eğitim yaklaşımı üzerinde durulmuştur (MEB, 2019). UNICEF tarafından desteklenen projenin ilk etabı "Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi", ikinci etabı "Sınıfta Yabancı Uyumlu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi" ve son etabı ise "Kapsayıcı Eğitim" başlığı altında 10 modülde sunulmuştur. Okul ortamındaki çocukların sahip oldukları farklılıklar ile değer görüp, eşit eğitim haklarından faydalanmasını sağlayarak, ayrımcılığa son vermeyi amaçlayan bu eğitimde farklı özelliklere sahip olan çocukların eğitiminde yapılandırmacı öğretim tekniklerinin kullanılmasının önemine de değinilmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü, 2018).

### **2.5.2. Uyum Sınıfları**

MEB, Suriyeli mülteci öğrencilerin akademik uyumunu kolaylaştırmak adına 2014 yılında “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi”ni yayınlamıştır (MEB, 2017). Geçici Koruma Yönetmeliği'nin 28. maddesi ile mültecilerin eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı'nın kontrolü ve sorumluluğuna alınarak, Suriyeli mülteci çocukların MEB'e bağlı okullarda ve Suriyeliler için kurulmuş Geçici Eğitim Merkezleri'nde (GEM) eğitim alabilecekleri ifade edilmiştir (Yavuz ve Mızrak, 2016). Mülteci çocuklar için MEB ile birlikte çalışan bir diğer kurum olan UNICEF'in yayınladığı 2016 nisan raporunda ise, Suriyeli mülteci çocuklar için 43 okul ve GEM inşa edildiği, derslerindeki not ve okula devam durumlarını takip etmek ve mezuniyet belgelerini düzenlemek için üç dilde (Türkçe, İngilizce ve Arapça) Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemine (YÖBİS) teknik ve finansal destek sağlandığı ve mülteci kamplarında bulunan bin 300'den fazla öğrenciye Türkçe dil kursu verildiği belirtilmiştir (UNICEF, 2016). UNICEF'in raporuna göre mülteci kamplarında yaşayan çocuklar Türkçe eğitimi almaktadır, fakat kamp dışında yaşayan mültecilerin sayısının daha fazla olduğu dikkate alınırsa, devlet okullarına devam eden mülteci çocukların Türkçe eğitiminden geçmemiş olmaları yüksek bir ihtimaldir.

Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrencilerin önemli bir kısmını oluşturan Suriyeli mülteci çocukların Türkiye’deki okul ortamına uyum sağlamasını kolaylaştırmak için MEB ve UNICEF işbirliği ile “Suriyeli mülteci çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi” (PİCTES) adıyla bir proje başlatılmıştır. Proje Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRİT) çerçevesinde AB tarafından finanse edilmektedir. Projenin faaliyetleri arasında dil eğitimi, erken çocukluk eğitimi, telafi eğitimi, destekleme eğitimi, taşıma hizmeti, kırtasiye yardımı, farkındalık artırma faaliyetleri, Türkçe müfredatın revizyonu, revizyon, içerik geliştirme ve uygun eğitim ortamı sağlanması yer almaktadır. Bu proje kapsamında Suriyeli mülteci çocukların eğitim imkanlarına erişiminin artırılmasıyla birlikte, verilen eğitimin kalitesinin, eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin kapasitesinin yükseltilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, yabancı öğrencilere yönelik açılan uyum sınıfları, üçüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar olan öğrencilere eğitim vermektedir (PİCTES, t.y.).

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

Türkiye’de mülteci öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar, öğrencilerin Türkçe öğrenimleri sırasında karşılaştıkları zorluklar, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne dair okul yöneticisi ve öğretmenler tarafından uygulanan yöntemler üzerine yoğunlaşmışlardır (Kardeş ve Akman, 2018; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Yiğit, 2015).

Mülteci çocukların eğitimleri sırasında karşılaştıkları sıkıntıları araştırmak amacıyla Yiğit (2015) tarafından yapılan çalışmada, Kırşehir ve Nevşehir illerindeki ortaokullarda eğitim gören mülteci öğrenciler, okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, mülteci çocukların eğitimi esnasında karşılaştıkları sorunların başında materyal eksikliğinden bahsetmişler ve okulda uyguladıkları müfredatı yetiştirme sorununa bağlı olarak da mülteci öğrenciler için materyal hazırlayamadıklarını dile getirmişlerdir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016)’ın mülteci öğrencilerin sorunlarının tespitine yönelik yaptığı bir diğer çalışmada ise, Denizli ilindeki beş okuldan altmış iki Suriyeli, elli beş İranlı, beş Afgan ve üç Kuzey Iraklı öğrenci, beş okul idarecisi ve on altı öğretmen ile görüşülmüştür. Görüşmeler sonunda mülteci öğrencilerin Türkçe eksikliğinden dolayı öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşadıkları ve yine dil eksikliği ile savaş deneyimine bağlı travma sebebiyle bir takım davranış bozuklukları gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerden özellikle Suriyeli

mülteci çocukların ailelerinin, çocukların eğitim süreçlerine dahil olmadıkları ve Suriyeli mülteci öğrencilerin de diğer mülteci çocuklara kıyasla derslere karşı daha ilgisiz oldukları ve devamsızlık problem yaşadıkları belirlenmiştir. Suriyeli mülteci öğrencilerin okullaşmalarının önündeki engellerin araştırılması için Gün ve Baldık (2017) tarafından Kayseri ilindeki okul çağındaki Suriyeli gençlerle yapılan çalışmada, mülteci çocukların okullaşma oranını arttırmaya yönelik bir takım öneriler sunulmuştur. Çalışmada sunulan öneriler arasında mülteci öğrencileri yaşadıkları travmanın hafifletilmesi üzerine psikolojik destek sunulması, Türkçe öğretimi sırasında uzmanlardan destek alınması, mülteci öğrenciler ile birlikte ailelerine de Türkçe öğretilmesi, ve öğrencilerin materyal eksikliğinin giderilmesi üzerinde durulmuştur. Mülteci öğrencilerin eğitimi sırasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara bakıldığında, Aykırı'nın (2017) Mardin ilindeki ilkokullarda, sınıflarında Suriyeli mülteci öğrencisi olan 18 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin büyük bir kısmının Suriyeli mülteci öğrenciler ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları ve bu öğrencilere ders vermek için bir eğitimden geçmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bulut, Kanat ve Gülçiçek (2018) tarafından yapılan bir diğer çalışmada Ankara, Muğla ve Bursa'da, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğreten 14 sınıf öğretmeni ile ders esnasında karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla görüşülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mülteci öğrencileri için ayrı bir program uygulamadıkları, öğrencilere Türkçe öğretmek için bir eğitim almadıkları ve dil sorunuyla nasıl başa çıkacaklarını bimedikleri tespit edilmiştir. GEM'lerde Suriyeli mülteci öğrencilere Türkçe dersi veren öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların araştırıldığı, Doğan ve Ateş (2018) tarafından yapılan nitel araştırmada, 23 Türkçe öğreticisi ile görüşülmüştür. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar, müfredat ile ilgili sıkıntılar, materyal eksikliği, ve GEM'lerin bulunduğu çevrenin fiziksel koşullarındaki yetersizlikler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimi sırasında karşılaştıkları sorunlar üzerine yapılan bir diğer çalışma, Koçoğlu ve Yanpar Yelken (2018) tarafından Mersin ilindeki iki ilkokulda yapılmıştır. Sınıfında en az bir mülteci öğrenci bulunan 16 öğretmenin görüşü alınarak yapılan araştırmada, öğretmenler, öğrencilerin Türkçe bilmemesi, aralarındaki dil seviye farklılığı, hazır bulunuşluk durumları, ders kitaplarının içeriği ve öğretim yöntemleri konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Solak ve Çelik'in (2018), sığınmacı çocukların dil ile ilgili sorunlarını tespit etmek ve bu sorunlara çözüm önerisi sunmak amacıyla yaptığı çalışmasında, Ankara ilinde ilkokullarda görev yapan 15 öğretmen ve bu okullardaki 10 öğrenci ile görüşülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler mülteci öğrencilerin

Türkçeyi tam anlamıyla öğrenene kadar okuma ve anlama noktasında sorun yaşadıklarını, derse katılamadıklarını ve sınıf arkadaşları ile iletişim kuramadıklarını düşünmektedirler. Araştırmanın önerilerinde ise mülteci öğrencilere ve ailelerine yoğun bir Türkçe eğitim programı uygulanması ifade edilmiştir. Uzun ve Bütün'ün (2016), okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli mülteci çocukların karşılaştıkları sorunları tespit etmek için yaptıkları araştırmada Samsun ilindeki farklı okullarda görev yapan, sınıflarında iki ile beş arasında Suriyeli sığınmacı öğrencisi bulunan, altı okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda Suriyeli mülteci çocukların Türkçe konuşamadıklarından dolayı eğitim gördükleri okullara uyum sağlama konusunda sorun yaşadıkları ve hem öğretmenleri, hem de arkadaşları ile iletişim kuramadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde kullanılan yöntem ayrıntıları ile ele alınacaktır. Araştırmanın yönteminde yer alan başlıklar şu şekildedir: araştırmanın modeli ve deseni, katılımcılar, veri toplama yöntemi, verilerin analizi.

### 3.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Bu çalışmada araştırma metodu olarak nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma kişilerin inanç, düşünce, tecrübe, davranış ve tutumlarını doğal ortamda gerçekçi bir şekilde anlamak için kullanılan bir araştırma metodudur (Pathak, Jena, ve Kalra, 2013). Sosyal yaşamın içerisindeki olgulara odaklanarak bu olguları değiştirmeden inceleyen nitel yaklaşımda (Maxwell, 2013), bireylerin bu olgulara atfettiği anlamlara yoğunlaşmaktadır (Malterud, 2001). Nitel araştırma büyük örneklemeler ile çalışarak genelleme yapmaktan ziyade, daha küçük örneklemeler ile çalışarak elde edilen verileri derin ve detaylı bir şekilde inceleme imkanı vermektedir (Marshall, 1996).

Bu çalışmada Suriyeli mülteci çocukların okul ortamında karşılaştıkları uyum problemlerini anlamak için nitel araştırmanın bir çeşidi olan fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir. Fenomenolojik çalışma, bireylerin yaşadığı tecrübeleri incelemek ve anlamak için uygulanan nitel bir çalışma çeşididir. Fenomenolojik çalışmalar, araştırılan konu ile alakalı kişisel algı ve tecrübeleri ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, derin ve kapsamlı bir bilgi sunmaktadır (Creswell, 2003).

### 3.2. Katılımcılar

Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin kişisel algıları ve deneyimleri ayrıntılı bir şekilde derinlemesine incelenmektedir. Bu yüzden fenomenolojik çalışmalarda çalışma grubu olarak konu ile alakalı ayrıntılı bilgi sağlayabilecek kişilerin belirlenmesi gerekmektedir (Creswell, 2003). Bu sebeple bu çalışmada nitel araştırmalarda çalışma grubu belirlemek için kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş kriterlere uyan durum ve kişiler üzerine çalışılmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2013; Patton, 2002). Bu çalışmada, Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu inceleneceğinden dolayı çalışmaya katılan öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürlerin okulunda veya sınıfında Suriyeli mülteci öğrenci olması ölçüt olarak konulmuştur. Suriyeli mülteci öğrencilere eğitim veren müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlere ulaşıldıktan sonra kartopu

örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Kartopu örnekleme yönteminde araştırılan konu ile alakalı daha ayrıntılı bilgi almak adına, bu konuda en çok bilgi sahibi olan kişiler sorulmaktadır (Patton, 1987). Bu araştırmada ise, görüşmeye katılan okul yöneticisi ve öğretmenlere Suriyeli mülteci öğrencilere eğitim veren tanıdıklarının olup olmadığı sorulmuştur.

Bu araştırmanın katılımcıları Suriyeli mülteci öğrencilerin bulunduğu ilk ve ortaokullarda görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Görüşmeye katılan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin her biri en az bir Suriyeli mülteci öğrenciye, minimum bir dönem eğitim vermiştir. Bu çalışmada 4 müdür, 3 müdür yardımcısı, 12 öğretmen, ve 2 de rehber öğretmen olmak üzere toplam 21 eğitimci katılımcı olarak yer almıştır. Katılımcılardan öğretmenler Ö, müdür yardımcısı MY, müdürler ise M harfleri ile kodlanmıştır. Katılımcılardan öğretmenlerin sınıflarında en az bir, müdür ve müdür yardımcılarının okullarında ise en az 15 Suriyeli mülteci öğrenci bulunmaktadır. Katılımcıların kod isimleri, görev yaptıkları kurumların türü ve kurumlarındaki pozisyonları Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Katılımcı Listesi

Katılımcı Kod	Konumu	Okul Türü
M1	Müdür	Ortaokul
M2	Müdür	Ortaokul
M3	Müdür	Ortaokul
MY1	Müdür Yardımcısı	İlkokul
MY2	Müdür Yardımcısı	İlkokul
MY3	Müdür Yardımcısı	Ortaokul
MY4	Müdür Yardımcısı	Ortaokul
Ö1	Öğretmen	İlkokul
Ö2	Öğretmen	İlkokul
Ö3	Öğretmen	İlkokul
Ö4	Öğretmen	İlkokul
Ö5	Öğretmen	Ortaokul
Ö6	Öğretmen	İlkokul
Ö7	Öğretmen	İlkokul
Ö8	Öğretmen	Ortaokul
Ö9	Öğretmen	İlkokul
Ö10	Öğretmen	İlkokul
Ö11	Öğretmen	Ortaokul
Ö12	Öğretmen	Ortaokul
Ö13	Öğretmen	Ortaokul
Ö14	Öğretmen	İlkokul

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmada, gözlem, görüşme ve yazılı dokümanların analizi gibi yöntemler aracılığıyla veri toplanmaktadır (Patton, 2002). Araştırmada veriler, nitel araştırmada en çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden olan görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme yönteminde, araştırmacı, katılımcıların deneyimlerinin arkasındaki gerçek sebebi araştırarak, konu ile alakalı ayrıntılı bilgi sahibi olmayı hedefler (McNamara, 1999). Nitel çalışmalarında sıkça kullanılan görüşme doğrudan gözlemlenemeyen duygular, düşünceler ve davranışları anlamak için kullanılmaktadır (Merriam, 2007). Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme çeşidine başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı keşfedilmesi gereken noktaların ortaya çıkarılması için, önceden belirlenmiş, açık uçlu ve esnek sorular sormaktadır (McNamara, 1999). Nitel çalışmalarında önemli bir veri toplama yöntemi olan açık uçlu sorular ile gerçekleştirilen görüşmeler, bireylerden önemli ve ayrıntılı bilgi elde edilmesine yardımcı olur (Creswell, 2015).

Veri toplama amacıyla yapılacak görüşmelerin soruları, araştırma amaçları doğrultusunda, araştırma konusu ile alakalı ulusal ve uluslararası literatür taraması yapılarak ve literatürde kullanılan ölçekler incelenerek hazırlanmıştır. Görüşme soruları, (1) *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algularına göre ilkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu bağlamında yaşadıkları psikolojik, sosyo kültürel ve akademik sorunlar*, (2) *İlkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu süresince karşılaşılan sorunlara yönelik okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından sunulan ne idarî ve pedagojik çözümler*, (3) *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin algularına göre MEB'in sunduğu kapsayıcı eğitim programının, ilkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumundaki etkisi ve (4) MEB'in ilkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu için başlattığı programın içerisinde kültüre duyarlı eğitimin yeri üzerine on beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır.*

Araştırmacı, görüşme sorularının hazırlanması aşamasında soruların net olması, kolay anlaşılması ve yönlendirici olmaması gibi konulara dikkat etmiştir (Boğdan ve Biklen, 1992). Öğretmen ve okul yöneticileri için hazırlanan görüşme soruları EK 1'de verilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

İlk etapta araştırmanın verilerinin katılımcıların görev yaptıkları okullarda yüzyüze toplanması planlanmıştır. Fakat Türkiye’de Mart ayı itibarı ile yayılmaya başlayan Korona Virüsü (Covid-19) sebebiyle yüzyüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu sebeple veriler, çevrimiçi iletişim programları olan WhatsApp ve ZOOM üzerinden, sesli görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme süreci şöyle gerçekleşmiştir: Öncelikle katılımcılara araştırma hakkında ön bilgi verilmiş ve görüşme sorularında geçen *kültüre duyarlı eğitim, sosyokültürel uyum sorunları* gibi bazı kavramların açıklamaları, görüşme öncesinde ses dosyası halinde gönderilmiştir. Katılımcılara gönderilen ses dosyasının transkribe edilmiş hali Ek 2’de verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılarla çevrimiçi ve eş zamanlı görüşmeler yapılmıştır. Görüşmenin ilk adımında katılımcıya çalışmanın amacı, görüşme prosedürleri, katılımcıların gizlilik haklarının korunması ve istedikleri zaman görüşmeyi bitirebilecekleri gibi konularda bilgi verilmiştir. Görüşmeler Katılımcıların izni ile, daha sonra transkribe edilmek üzere ses cihazı ile kayıt altına alınmıştır (Merriam, 2007). Görüşme esnasında, araştırmacı tarafından veri analizinde yardımcı olmak üzere kullanılacak notlar alınmıştır.

### 3. 5. Araştırmacının Rolü

Nitel çalışmalarda araştırmacı araştırmanın öncelikli bir aracıdır. Araştırdığı alana bizzat dahil olan araştırmacı, katılımcılarla direkt iletişim kurarak, alanda kazandığı deneyimleri elde ettiği verilerin analizinde kullanmaktadır. Araştırmacı veri kaynaklarına yakın olup, araştırmaya dahil olan kişilerle konuşup, yeri geldi geldiğinde onları gözlemleyip, topladığı veriyi kendisi analiz eder ve bu şekilde araştırmanın doğal sürecinin bir parçası haline gelir (Yıldırım, 1999). Nitel araştırmalarda, araştırmacının üzerinde çalışacağı konuya dair literatüre hakim olması, örneklem seçimi ve veri toplama aracı geliştirme gibi süreçlerin, araştırma amacına uygun ilerlemesi açısından önemlidir (Creswell, 2003). Bu çalışmada araştırmacı, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür taramasını yapmış, çalışmanın kapsamını ve veri toplama araçlarını ilgili alan yazın bağlamında kuramsal ve kavramsal bir çerçeve üzerine oluşturmuştur. Araştırmacı, araştırmanın sonucunu etkileyebilecek herhangi bir önyargıyı minimuma indirmek için katılımcılarla yaptığı her görüşme sonrasında elde ettiği verileri özetlemiş ve verinin geçerlik ve doğruluğu konusunda katılımcıların onayını sormuştur. Ayrıca araştırmacı, kayda alınan görüşmeleri, transkribe edildikten sonra, katılımcılara göndermiş ve katılımcıların teyit etmelerini

istemiştir. Araştırmacı, çalışma boyunca tez danışmanına ve ilgili literatürdeki kaynaklara başvurarak, katılımcılardan elde ettiği verilerden uygun temalar çıkarmış ve bunların üzerine yoğunlaşmıştır (Maxwell, 2013).

### **3. 6. Güvenirlik ve Geçerlik**

Nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerlik özellikle sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda araştırılan konunun doğru bir şekilde aktarılması bağlamında önemli bir etkidir. Yapılan çalışmaların geçerliği, çalışmanın güvenirliliğini oluşturmanın ana unsuru olduğu için, araştırmacı çalışmanın güvenirliliğini sağlamadan önce geçerliğini ortaya koymalıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Geçerlik nitel araştırmalarda kullanılan araçların çalışmanın amacı doğrultusunda ölçmesi gereken şeyi gerçek anlamda ölçüp ölçmediğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması adına “geçerlik stratejileri” olarak bilinen bir takım stratejilerin uygulanması tavsiye edilmektedir.

*Üçgenleme:* Triangulation olarak da bilinen üçgenleme yönteminde farklı ve çoklu veri kaynakları, yöntemler, araştırmacılar veya teoriler çalışmanın geçerliğini artırmak için birer kanıt olarak kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2007). Bu çalışmanın teorik çerçevesi oluşturulurken, Erikson’un, 6-12 yaş arasındaki çocuklar ile ilgili olarak geliştirdiği “başarıya karşı aşağılık duygusu” ve ergenlik dönemindeki gençlerin kimlik gelişimi üzerine oluşturduğu “kimliğe karşı kimlik çatışması” evrelerinin ele alındığı psikososyal kuramı ile, ilgili literatürde mülteci ve göçmen çocukların buldukları ülkeye sağlıklı bir şekilde entegre olmasını destekleyen “kültüre duyarlı eğitim” kuramından faydalanılmıştır. Çalışmada veri kaynağı çeşitliliğini sağlamak adına, Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu konusunda öğretmen, müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine ayrı ayrı başvurulmuştur.

*Uzman görüşü:* Nitel araştırmalarda araştırma hakkında genel bilgiye sahip ve nitel çalışmalarda uzmanlaşmış kişilerin, araştırmanın yönteminden, verilerin toplanması, analizi ve sonuçların yazımına kadar çalışmayı farklı yönleri ile incelemesi ve geri bildirimde bulunması uzman incelemesi (peer debriefing) olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2003). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılacak görüşme sorularının hazırlanmasının ardından, başta araştırmacının eğitim bilimleri alanında uzman olan tez danışmanı olmak üzere, eğitim ve sosyoloji alanındaki

uzmanların görüşlerine başvurulmuş, görüşme sorularının netliği, varsa eksiklikleri ile ilgili yorum yapmaları istenmiştir.<sup>1</sup>

*Üye kontrolü:* Üye kontrolü katılımcıların araştırma sonucunda elde edilen bulguların ve yorumların inanılabilirliğine ilişkin görüşlerini talep etmektir (Creswell, 2003). Bu çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular katılımcılara gönderilmiş ve doğruluğu teyid edilmiştir.

*Zengin, yoğun betimleme:* Çalışılan konunun ve elde edilen bulguların detaylı bir şekilde betimlenmesi, okuyucuların sunulan bilgilerin diğer ortamlara aktarılıp aktarılmayacağına karar vermesine yardımcı olmaktadır (Merriam, 2007) çünkü yazar katılımcıları veya çalışılan ortamı detaylarıyla betimlemektedir. Böylesi detaylı bir betimleme ile, araştırmacı okuyucuların bilgileri diğer ortamlara aktarmasını ve bulguların "ortak özellikler sayesinde" transfer edilip edilemeyeceğine karar vermesini sağlar (Erlandson, Harris, Skipper, ve Allen, 1993, s. 32).

Ayrıca çalışmada iç geçerliği sağlamak adına, görüşme sorularının hazırlanması aşamasında, mevcut araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür ve literatürde kullanılan ölçeklerden faydalanılmıştır. Bununla birlikte veri analizi esnasında oluşturulan temaların diğer temalar ile olan tutarlılığı kontrol edilmiştir.

Araştırmada dış geçerliğin sağlanması adına veri toplama aşamasından, analiz aşamasına kadar her aşama detaylı bir şekilde açıklanmış, veri analizi sonucunda elde edilen bulguların alandaki benzer çalışmalar ile uygunluğu kontrol edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için görüşme soruları, katılımcı bilgilendirme ve kapanış talimatlarını içeren, görüşme hakkında temel bilgileri veren bir görüşme tutanağı kullanılmıştır (Creswell, 2015). Katılımcıların görüşme sorularına verdiği cevaplarda anlaşılmayan noktalar olduğunda cevabın daha iyi anlaşılması adına soru daha ayrıntılı bir şekilde tekrar sorulmuştur.

---

<sup>1</sup> Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Doç. Dr. Çiğdem KILIÇ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Murat BÜLBÜL, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Murat YILMAZ, Hitit Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Sosyolojisi Anabilim Dalı

Bunların yanı sıra görüşmeye katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar yapılarak araştırmanın inandırıcılığı yükseltilmiştir.

### **3.7. Veri Analizi**

Nitel araştırmalarda veri analizi, *verilerin hazırlanması, düzenlenmesi* ve bu *verilerin kodlanarak, kodların temalara dönüştürülmesi* aşamalarını içermektedir (Creswell, 2015). Bu araştırmada veri analiz yöntemi olarak *içerik analizi* kullanılmıştır. İçerik analizinde elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde incelenerek, benzerlik taşıyanlar belirli temalar altında bir araya getirilip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada görüşme yöntemi ile elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. verilerin kodlanması, 2. kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228). İçerik analizi gerçekleştirilirken elde edilen veriler önce doküman haline getirilerek, ayrıntılı bir şekilde okunduktan sonra, önemli görülen yerlerin altı çizilmiş, sonrasında araştırma soruları ve mevcut literatür göz önünde bulundurularak kodlanmıştır. Kodlanan verilerden birbiriyle alakalı olan cümle ve paragraflar aynı kod altında birleştirilmiş, daha sonra bu kodlar benzerlik durumlarına göre ayrı kategoriler haline getirilmiştir. Birbiriyle alakalı olan kategoriler genel bir başlık altında toplanarak altı adet ana temaya dönüştürülmüş ve temalar arasında bağlantı kurularak, araştırma sorularına göre düzenlenmiştir.

### **3.8. Araştırma Etiği**

Nitel araştırmalarda dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da çalışmanın etik kurallarına uygun bir şekilde yürütülmesidir (Creswell, 2015). Bu araştırmanın yürütülmesi için İstanbul Medeniyet Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın etik onay sürecinde ilgili kuruma yapılan başvurular, başvuru tarihleri, başvuru metinleri ve başvuru sonucunda alınan belgeler EK 3 ve EK 4'te sunulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılar araştırma ile ilgili önceden bilgilendirilmiş ve çalışmaya gönüllü bir şekilde katılmaları sağlanmıştır. Ayrıca katılımcılara, kendilerinden kimlik belirleyici bir bilgi istenmeyeceğine ve çalışma dahilindeki sorulara verdikleri cevapların gizli tutulacağına dair katılımcı izin formu imzalatılmıştır. Katılımcılara verilen katılımcı izin formu EK 5'de sunulmuştur. Son olarak araştırmaya katılan katılımcıların gizliliklerini korumak adına gerçek isimleri kullanılmayarak, kod isimlerine yer verilmiştir.

## BÖLÜM IV: BULGULAR

Araştırma kapsamında öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda altı temaya ulaşılmıştır. Elde edilen temalar (1) *Suriyeli mülteci öğrencilerin sorunları*, (2) *okul yöneticileri ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar*, (3) *öğretmen ve idarecilerin uygulamaları*, (4) *kapsayıcı eğitim ve yeterliliği*, (5) *kültüre duyarlı eğitimde öğretmen insiyatifi*, (6) *öğretmen ve okul yöneticilerinin Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimine dair görüşleri* olarak belirlenmiştir.

### 4.1. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Sorunları

Çalışmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları zorluklar, psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik sorunlar başlıkları altında incelenmiştir. Suriyeli mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve alt başlıkları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

<b>Psikolojik Sorunlar</b>	<b>Sosyo-kültürel Sorunlar</b>	<b>Akademik Sorunlar</b>
Travma	Dil Yetersizliği	Dersi anlamama
İçe kapanma	Etiketlenme	Derste çekimser kalma
Endişe	Ayrımcılık	Sözel derslerde başarısızlık
Kaygı	Kendi aralarında gruplaşma	Devamsızlık
Agresif ve saldırgan davranışlar	Okul kurallarına uyumda zorluk	

#### 4.1.1. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Yaşadıkları Psikolojik Sorunlar

Suriyeli mülteci öğrenciler, ülkelerinde yaşadıkları savaşla ilişkili travma ve göç sonrasında yaşadıkları kültür şoku sebebiyle bir takım psikolojik sorunlar yaşamaktadırlar. Katılımcıların çoğu Suriyeli mülteci çocukların, ülkelerinde yaşadıkları savaş ve Türkiye’ye göç sonrasında deneyimledikleri ayrımcılık, ötekileştirme ve dil eksikliğine bağlı iletişimsizlik sebebiyle içine kapanma, saldırganlık, stres, öfke ve endişe gibi birtakım psikolojik problemlere sahip olduklarını, Türkiye’ye küçük yaşta göç eden veya Türkiye’de doğan çocuklarda ise bu tarz psikolojik sorunlara daha az rastladıklarını ifade etmişlerdir.

Türkçeyi konuşamadıklarından dolayı iletişim sorunu yaşayan Suriyeli mülteci çocuklar ya tamamen içine kapanıp, öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişimi kesmiş ya da şiddete başvurarak veya öfkelenerek kendilerini ifade etme yoluna gitmişlerdir. Katılımcıların arasındaki öğretmen Ö5, Suriyeli mülteci öğrencisinin yaşadığı psikolojik sorunu “*Bir öğrencimiz vardı. Ailesinin hepsini, yani anne ve babasını, kardeşlerini Suriye iç savaşında kaybetmiş bir erkek çocuğuydu ve burada halasıyla yaşıyordu. Bu çocuk ilgi görmek istiyordu. Bir gün kalemini kaybetmişti. Birden ağlamaya başladı. Sınır krizi geçirdi artık. Sonra konuşmaya çalıştım onunla. Şefkat beklediğini fark ettim.*” ifadeleri ile dile getirmiştir. Aynı katılımcı, Suriye’deki savaşta babasını kaybeden bir öğrencisinin yaşadığı travmaya ilişkin duygusal sorunu da “*Bir öğrencim vardı. Suriye iç savaşında babasını kaybetmiş bir kız çocuğuydu. Annesi de eşini kaybetmenin acısıyla karnındaki bebeğini düşürmüştü. Çocuk sürekli bundan bahsediyordu okulda. Mesela arkadaşlarıyla oyunlar oynarken de ‘Ben babamı kaybettim, siz de bana kötü davranıyorsunuz. Zaten bizim evimiz çok kötü. Eşyamız yok’ gibi konuşmalar yapıyordu.*” şeklinde aktarmıştır.

Suriyeli mülteci çocukların göç öncesinde ülkelerinde yaşadıkları savaş deneyimine bağlı travmanın, çocukların günlük oyunlarını, aktivitelerini, geleceğe dair hayallerini ve korkularını da etkilediği gözlemlenmiştir. Katılımcılar, Suriyeli mülteci çocukların okulda oynadıkları oyunların bombalama, silah ve kılıç ile savaşma gibi şiddet içerikli oyunlardan oluştuğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerden Ö3 bu durumu “*Teneffüslerde çocukların birbirlerine saldırdıklarını, kavga ettiklerini gördüğümde ve ayırmaya çalıştığımda bana ‘Biz kendimizi güçlendiriyoruz’ dediler ki bu beni çok şaşırtmıştı. Bunları söyleyen çocukların babaları üst mevkide olan askerlerdi ve çocuklar da o kavgayı kendini güçlendirme olarak görüyorlardı*” cümleleri ile örneklendirmiştir. Uyum sınıfında Türkçe dersine giren bir başka öğretmen Ö4’ün “*Çocuklar teneffüslerde kendilerini yere atıp, ölü taklidi yapıyorlardı. Sonra bir gün birine sordum, ne oynuyorsunuz böyle diye. Bana ‘Öğretmenim bombacılık oynuyoruz’ dedi. Ortada bir bomba atışı var ve diğerleri bayılıyor veya etrafında ölmüş gibi yapıyorlar. Bunu gördüğümde gerçekten tüylerim ürpermişti.*” sözleri ise Suriyeli mülteci öğrencilerin geçmişte ülkelerinde yaşadıkları olumsuz deneyimlerin etkilerinin bugün oynadıkları oyunlarda da görüldüğünü desteklemiştir. Türkiye’deki Suriyeli mülteci çocukların hayalleri, gelecekle ilgili düşünceleri, kaygıları ve korkuları da ülkelerinde yaşadıkları olumsuz deneyimlerle paralellik göstermektedir. Katılımcılardan müdür yardımcılığı yapan MY1 “*Biz çocuklara bazen hayallerini veya en büyük korkularını soruyoruz. Türk öğrencilerimiz genellikle ‘Annemden ayrılmak’ gibi cevaplar verirken, Suriyeli mülteci öğrencilerimiz hep kafalarının baltayla yarılması veya bombayla patlatılmak gibi korkulardan bahsediyorlar.*” cümleleriyle, Suriyeli mülteci çocukların ülkelerinde yaşadıkları

olumsuz deneyimlere bağlı gelişen korkularının bile Türk ocuklarnkinden farklı olduğunu göstermiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, Suriyeli mülteci öğrencilerin g öncesinde ülkelerinde deneyimledikleri savaş ve sonrasında Türkiye’de karşılaştıkları kültür ve dil şoku sebebiyle travma sonrası stres bozukluğu, endişe, korku, öfke, stres, saldırganlık gibi çeşitli psikolojik uyum sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Suriyeli mülteci öğrencilerin g öncesine dair savaş deneyimlerinin, günlük oyunlarını, korkularını ve geleceğe dair düşüncelerini dahi etkilediği gözlemlenmiştir. Göç sonrasında özellikle dil eksikliğinden çevresi ile iletişim kuramayan Suriyeli mülteci öğrenciler, öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişimini tamamen kesmiş veya kendisini ifade edememenin sonucunda saldırgan tavırlar sergilemişlerdir.

#### **4.1.2. Suriyeli Mülteci ğrencilerin Yaşadıkları Sosyo-kültürel Sorunlar**

Suriyeli mülteci ğrencilerin Türkiye’deki okul ortamına uyumu süresince karşılaştıkları en önemli mesele dil sorunudur. Türkçeyi hiç bilmeyen veya yeterli konuşup, anlayamayan Suriyeli mülteci ocuklar, Türkiye’deki okul ortamında uyum sürecinde birtakım sosyo-kültürel uyum sorunları ile karşılaşmaktadırlar. Araştırmaya katılan 1 müdür, 5 müdür yardımcısı, 2 rehber ğretmen ve 12 ğretmen, Suriyeli mülteci çocukların okul ortamında yaşadıkları problemlerin önemli bir kısmının dil sorunundan kaynaklandığını ifade ederken, İstanbul’daki GEM’lerden birinde müdürlük yapmış olan bir katılımcı ise, görev yaptığı eğitim kurumundaki öğrencilerin tamamı Suriyeli olduğundan dolayı okulundaki çocukların dilden kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadıklarını dile getirmiştir.

Araştırma sonucunda, Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamında sosyokültürel bağlamda en sık yaşadıkları sorunlar ise etiketlenme, Türk çocukları ile arkadaş olamama, gruplaşma, kurallara uyumda zorluk çekme gibi konularda grlmştir. Katılımcılardan ğretmen ’in Suriyeli mülteci çocukların yaşadıkları sosyokültürel uyum sorunlarına dair *“Suriyeli mülteci öğrenciler, bazıları tarafından sürekli problem çıkaran, uyum sağlamayan, başarısız öğrenciler olarak etiketleniyorlar. Bu etiketlenme ve dışlanma durumu öğrencileri psikolojik olarak da olumsuz etkiliyor.”* görüşleri Suriyeli mülteci çocukların maruz kaldıkları *“uyumsuz”* ve *“başarısız”* etiketlemelerini ve bu etiketlenmenin öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymuştur.

Alt sınıflarda bulunan Suriyeli mülteci öğrenciler, sınıf arkadaşlarının yaşlarının da küçük olması sebebiyle sınıf ortamına uyumlarını işbirliği yoluyla gerçekleştirirken, üst sınıflardaki Suriyeli

mülteci öğrencilerin intibak süreçleri daha zor olmaktadır. Öğretmen Ö12, üst sınıflardaki öğrencilerin yaşadıkları uyum sorununu “*Alt sınıflarda en azından birinci sınıftan itibaren eğitime başlayan öğrenciler diğer akranlarıyla işbirliği içinde varlıklarını sürdürebiliyorlar. Ancak üst sınıflara doğru seyredildiğinde ise şöyle bir sorunla karşılaşılıyor. Lakap takma dediğimiz ya da ötekileştirme dediğimiz şeylerle karşılaşan öğrenci, kendini buraya yabancıymış gibi hissediyor ve bu noktada uyum konusunda birtakım sıkıntılar yaşayabiliyor.*” şeklinde aktarmış, Suriyeli mülteci öğrencilerin üst sınıflarda ötekileştirme ve yaftalanma gibi muamelelerle daha fazla muhatap olduklarını ve bu muamelelerin de öğrencilerin aidiyet hissini oluşturmada olumsuz etkiler bıraktığını ifade etmiştir.

Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamında sıkça karşılaştıkları uyum sorunlarından birisi de Türk çocukları ile arkadaşlık ilişkisi kurma konusunda yaşadıkları sıkıntılardır. Suriyeli mülteci çocuklar, dil ve kültür farklılığı gibi sebeplerden dolayı sınıflarındaki Türk çocukları ile arkadaşlık kuramamakta, bunun yerine, kendi aralarında gruplaşarak, sınıflarındaki veya bir başka sınıftaki Suriyeli arkadaş ya da akrabalarıyla hareket etmektedirler. Öğretmenlerden Ö2, Suriyeli mülteci çocukların okul ortamındaki arkadaşlık ilişkilerine dair “*Çocukların entegrasyonu süresince yaşadıkları en büyük sıkıntısı dil yüzünden arkadaşlık kuramamaları. Bizim Türk çocuklarla yeterince iletişim kuramadıkları için, onlar kendi aralarında bir grup oluşturuyorlar ve teneffüslerde farklı sınıflardan bildikleri, tanıdıkları Suriyeli arkadaşları veya akrabalarıyla kendi dillerinde konuşarak, birlikte oynuyorlar. Bu da çocukların Türk öğrencilerden kopmasına ve okula uyum sağlayamamasına sebep oluyor.*” ifadelerini kullanarak, Suriyeli mülteci çocukların okul ortamında yaşadıkları sosyo-kültürel sorunları örneklendirmektedir. Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk çocukları ile arkadaşlık kurma konusunda yaşadıkları sorunun bir diğer sebebi ise başka sınıflarda bulunan kardeş veya akrabaları ile ilgilenme ve onları koruma düşüncesidir. Katılımcılardan Ö5, Suriyeli bir öğrencisinin her teneffüste alt sınıfta bulunan kardeşi ile ilgilediğini ve bu sebeple sınıfındaki arkadaşları ile iletişime geçemediğini şu ifadelerle aktarmıştır: “*Erkek kardeşi arkadaşlarıyla tartışmalar, kavgalar yaşadığı için o süreçte benim öğrencim bir abla olarak kardeşiyle teneffüslerde ilgilenmek gerektiğini hissetti herhalde. Dolayısıyla arkadaşlarıyla oyun oynamak ve hatta ilişki kurmak yerine o kardeşiyle vakit geçirmeyi tercih etti.*”

Okul yöneticileri ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda, Suriyeli mülteci çocukların okuldaki sistem, beslenme düzeni ve kıyafet kurallarına uyumlarında da ciddi sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmış ve bu sorunların bir kısmı da öğrencilerin sosyoekonomik statüleri ile ilişkilendirilmiştir. Yapılan görüşmelerde, geldikleri ülkenin kültürü ve Türkiye’de içerisinde

buldukları ve genellikle Suriyelilerin yaşadığı sosyal çevrenin etkisinde kalan çocukların dış görünüşlerine ve okuldaki kılık kıyafet kurallarına dikkat etmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Katılımcılardan Ö3, öz bakımlarına çok fazla dikkat etmeyen Suriyeli mülteci öğrencilerinin, kendilerini Türk çocukları ile kıyasladıktan sonra duydukları rahatsızlığı *“Oturdıkları mahalle ve yaşam şekillerinin arasındaki fark, Suriyeli mülteci öğrencilerimi biraz yordu. Çok kavgacılar. Yüzlerinde hep yara bereler, kıyafetlerinde yırtıklar vardı. Türk öğrencilerle karşılaştıklarında kendi durumlarından hoşlanmadılar ve kıyafetlerine dikkat etmeye başladılar.”* şeklinde aktarmıştır. Bununla birlikte geldikleri ülkenin kültürünü devam ettiren Suriyeli mülteci çocuklar, cuma günleri Suriye’de okul tatil olduğundan dolayı Türkiye’de de aynı sistemin olduğunu düşünüp cuma günleri okula devam etmemişlerdir. Müdür yardımcısı MY1 *“Birçok Suriyeli mülteci öğrenci cuma günleri okula gelmiyordu. Biz de bir araştırma yaptık. Suriye’de okullar cuma günü tatil olduğu için, çocuklar o kültürü burada da devam ettiriyorlar ve cumaları okula gelmiyorlardı.”* ifadeleri ile Suriyeli mülteci öğrencilerin bir süre okula gelmediklerini ve okul idaresi durumu tespit edip uyarıda bulunduktan sonra okula gelmeye başladıklarını söylemiştir. Ayrıca Ö4, Suriyeli mülteci çocukların, maddi imkansızlıklardan dolayı okulun düzenlediği tiyatro ve gezi gibi birtakım sosyal aktivitelere iştirak edememelerinin yanı sıra, veli katılımını gerektiren durumlarda da çocukların ailelerinin okula gelmediklerini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler savaşın ilk yıllarında Türkiye’ye gelen, yaşamının büyük bir kısmını Türkiye’de geçirmiş olan veya Türkiye’de doğan Suriyeli mülteci çocukların okul ortamına uyumlarını daha başarılı bir şekilde gerçekleştirdiklerini, fakat ileri yaşlarda veya savaşın ortasında Türkiye’ye gelen öğrencilerin okul ortamına uyumlarının daha zorlu geçtiğini düşünmekteledir. Bu konuda Ö1 *“Bu savaştan önce veya bu savaşın ilk yıllarında gelen, 6-7-8 yaş grubunda ya da burada doğmuş veya yaşamının büyük bir bölümünü burada geçirmiş olan çocuklar da vardı. Onlar biraz daha çabuk uyum sağladılar. Bu savaş sürecinde senenin içerisinde çıkıp gelen çocuklar, bunlar tamamıyla Suriye’de yetişmiş oldukları için bir anda kültür sisteminin tam ortasına düştüler tabiri caizse ve uyum sağlamakta daha çok zorlandılar.”* ifadeleriyle Suriyeli mülteci çocukların Türkiye’deki ikamet süreleriyle okul ortamına uyumları arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Katılımcıların sosyo-kültürel uyum sorunları ile ilgili görüşlerine bakıldığında, Suriyeli mülteci öğrencilerin dil ve kültür farklılığından dolayı Türk çocukları ile arkadaşlık kuramadığı ve kendi aralarında gruplaştıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamında ayrımcılık ve etiketlenme gibi sorunlarla da karşılaştıkları gözlemlenmiştir. Türkiye’ye

küçük yaşlarda gelen veya yaşamının büyük bir kısmını Türkiye’de geçirmiş olan Suriyeli mülteci çocuklar okul ortamına daha kolay bir şekilde uyum sağlarken, ileri yaşlarda Türkiye’ye gelenlerde ise uyum sürecinin daha sıkıntılı geçtiği tespit edilmiştir.

#### **4.1.3. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Yaşadıkları Akademik Sorunlar**

Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları bir diğer önemli sorun da akademik alandadır. Dil eksikliği, veli ilgisizliği ve devamsızlık gibi sebeplerin etkin olduğu akademik zorluklara bakıldığında Suriyeli mülteci öğrencilerin ders içeriğini anlamama, derse katılmama ve sözel derslerde düşük başarı gösterme gibi konularda sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Matematik ve müzik gibi derslerde sözel derslere nazaran daha başarılı olan Suriyeli mülteci çocuklar, Türkçeyi anlamaya başlasalar dahi gramer konusunda problem yaşamaya devam etmektedirler. Katılımcılardan ortaokul müdürü M3 *“Öğrencilerimiz Türkçeyi asgari düzeyde öğrenmiş olsalar da yazmada, fonetikte ve dilbilgisi gibi Türkçe dersi konularında ciddi sorunlar yaşayabilmektedir.”* ifadeleriyle Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkçeyi öğrendikten sonra bile özellikle ses bilgisi konusunda zorluk çektiklerini belirtmiştir. Bir başka katılımcı Ö11 ise öğrencilerin matematik dersindeki işlemlerde gösterdikleri performansın problem çözümündeki performanslarından farklı olduğunu ifade etmiştir. Ö11 *“Esas mesele dil problemi. Örneğin, matematikten dört işlem sürecini kavramaları çok hızlı iken, aynı matematik dersinden çok basit problemleri algılayamıyorlardı. Zamanla dil probleminin aşılmasıyla çok hızlı çözümler yapabildikleri gözlemlenmiştir.”* aktarımıyla Suriyeli mülteci öğrencilerin, sözel ifadelerin bulunduğu matematik problemlerini anlamakta zorluk yaşarken, sözel ifadelerin olmadığı matematik işlemlerinde daha başarılı olduklarını söylemiştir. Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye’deki okul ortamında karşılaştıkları bir başka sorun da dil yetersizliğinden dolayı öğretmeni anlama ve dersi takip etme noktasında zorluk yaşayarak kalabalık sınıflarda öğretmen ile iletişimlerini büsbütün kaybetmesidir. Bu noktada Türkçeyi tam anlamıyla konuşamadığından dolayı derslere katılmaya çekinen Suriyeli mülteci öğrencilerin ve onlara ders anlatmaya çalışan öğretmenlerin iletişim problemini ney metaforunu kullanarak anlatan müdür M1 *“Anlamayan bir çocuğu bu kalabalıkta tutmanın anlamı yok. Mesela ben ney üflemeğe başladım. Buradan örnek vereyim; neyden ses çıkarmak zordur. 45 dakika uğraşsınız, ama ses çıkmaz. Sınıflardaki öğrencileri de düşünürsek hoca kalabalık sınıflarda öğrenciye ders anlatıyor, neyi üflüyor ama ses çıkmıyor. Öğrenci kendini ifade etmeye çalışıyor ama ondan da ses çıkmıyor. Burada önemli olan öğretmenin ve öğrencinin birbirini anlaması”* ifadelerini kullanmıştır.

Suriyeli mülteci çocukların bir kısmı ülkelerindeki savaş ve sonrasında deneyimledikleri göç sebebiyle uzun süre eğitimlerine ara vermekte ve bu sebeple de Türkiye’de devam ettikleri sınıf seviyesinde sıkıntılar yaşamaktadırlar. M2, bu konuda eğitimine birkaç yıl ara veren Suriyeli mülteci çocukların kaldığı sınıftan devam etmeleri halinde sınıf içerisindeki arkadaşlarından büyük oldukları için birtakım uyum sorunları yaşadıklarını, yaşlarına uygun bir sınıfa yerleştirildiklerinde de çocukların kayıp yıllarından dolayı akademik anlamda zorluk çektiklerini ifade etmiştir. Aynı katılımcı, ailesini kaybettiğinden veya maddi durumu yetersiz olduğundan dolayı çalışmak zorunda kalan Suriyeli mülteci çocukların devamsızlık ve derste odaklanma sorununu şu şekilde aktarmıştır: *“Ailesi parçalanmış çocukların okula uyum sağlamasında ve devamında ciddi sorunlar var. Bu en azından benim yönetici olarak gözlemleyebildiğim bir konu. Mesela babası olmayan küçük çocuklarımız çalışmak zorunda olduğu için okula gelmiyor. Yani bir iki gün geliyorsa, üç beş gün gelmiyor. Üçüncü sınıf öğrencisinin bile tekstilde çalıştığını biliyorum. Anne babası veya hiç kimsesi olmayanlar, maddi durumu kötü olanlar var. Yarı zamanlı çalışıp, yarı zamanlı okula gelmesinin yarattığı aklınıza gelebilecek odaklanmadan tutun pek çok sorunla karşılaştık.”*

Suriyeli mülteci öğrencilerin büyük bir kısmı, dil yetersizliği, veli ilgisizliği, okula devamsızlık gibi sebeplerle akademik anlamda düşük bir performans sergilese de, ailesinin eğitim düzeyi yüksek olan Suriyeli mülteci çocukların akademik başarılarının ise yaşıtı Suriyeli mülteci çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan ikisi okullarında bulunan Suriyeli mülteci öğrencilerin okul çapında dereceye girdiğini ve bu öğrencilerin velilerinin ise öğretmenlik, avukatlık gibi mesleklere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Müdür yardımcısı MY4 bu konuda *“Okul birincimiz ve ikincimiz Suriyeli. Bu öğrenciler azimle, çok çalışarak ve aile destekleri ile başarılı oldular. Bu bahsettiğim iki öğrencinin de anneleri öğretmen. Bir öğrencimin, öğretmeni o gün ne anlattıysa, Arapçaya çevirerek annesiyle çalıştığını biliyorum.”* görüşünü paylaşarak eğitimli Suriyeli ailelerin çocuklarının akademik anlamda başarılı olduklarını ortaya koymuştur.

Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları akademik uyum sorunları incelendiğinde, öğrencilerin dil yetersizliği, veli ilgisizliği ve okula devamsızlık gibi sebeplere bağlı olarak, ders içeriğini anlamadıkları, derse katılmadıkları ve sözel derslerde düşük başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte ailelerinin eğitim seviyesi yüksek olan Suriyeli mülteci öğrencilerin ise, yaşıtı Suriyeli mülteci öğrencilere göre daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur.

## 4.2. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlar

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Suriyeli mülteci çocukların okul ortamına uyumu süresince edindikleri deneyimlere bakıldığında, en *çok dil ve iletişim, sınıf yönetimi, veli iletişimi, yabancı öğrencilerin eğitimi ile ilgili tecrübesizlik, kaynak yetersizliği ve Türk velilerin önyargısı* konularında zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları sıkıntılar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.** Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Sorunları

Dil ve iletişim	Veli iletişimi	Kaynak yetersizliği
Sınıf yönetimi	Yabancı öğrencilerin eğitimi ile ilgili tecrübesizlik	Türk velilerin önyargısı

Çalışmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin önemli bir kısmı Suriyeli mülteci öğrencileri ile dil ve iletişim konusunda çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Türkçeyi, öğretmen ve yöneticilerin ise Arapçayı konuşamamasından kaynaklı karşılıklı iletişimsizlik durumu, ders içerisi ve dışarısında yaşanan pek çok sorunun tespitini ve bu sorunların çözüme kavuşturulmasını zorlaştırmıştır. Uyum sınıfı kapsamında Suriyeli mülteci öğrencilere Türkçe öğretmekle görevli öğretmenlerden Ö4, dil öğretirken yaşadığı zorlukları şu sözlerle aktarmıştır:

*“İlk aşamada baktığımızda okuma yazmayı çok çok zor öğretiyoruz. Mesela şöyle bir sorun vardı: El kelimesinin Suriyeli mülteci öğrencim için bir anlamı yok. Çocuğun bildiği kelimelerle okuyabildiği kelimelerin anlamlarını birleştiremiyoruz çünkü. Tabii ki benim Arapça ‘el’ ne demek onu bilmem gerekiyor ki, ondan sonra ona bunu sağlayayım.”* Yine uyum sınıfı öğretmeni olarak Türkçe derslerine giren Ö8 ise derste öğretilen dil bilgisi ile günlük yaşam diyaloglarının farkından kaynaklı karşılaştığı sorunu “Ben bu dili öğretmek için görevlendirildim, fakat en büyük zorluğu da dil konusunda yaşadım. Çünkü ders içinde öğrettiğimiz diyaloglarla gün içinde gereken ihtiyaçlardan kaynaklanan dil gereksinimini karşılamak farklı” ifadeleri ile göstermektedir. Bununla birlikte Suriyeli mülteci öğrencilerinin dil yetersizliğinden dolayı dersi takip edemediklerini aktaran Ö14, *“Suriyeli mülteci öğrencilerin birçoğu Türkçe bilmediğinden derslere katılımları az, uyumları zor oluyor. Derste anlatılan içeriği, yazılanları anlamadıklarından ve dersin işlenişini takip edemediklerinden hem kendileri hem de diğer öğrenciler için öğrenim süreci zorlaşıyor”* şeklindeki ifadesi ile dil sorununun sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Öğretmenler dil ve iletişim problemi dışında, Suriyeli mülteci çocukların eğitimi esnasında karşılaştıkları bir diğer sorunun sınıftaki düzeni sağlama konusunda olduğunu ve öğrencilere okul kurallarını öğretmekte zorluk yaşadıklarını aktarmaktadırlar. Ö3, aralarında yaşadığı sorunlardan

dolayı Suriyeli mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıfların yönetiminin zorluğunu “*Bu öğrencilerin birçoğu ya akraba ya da komşuydu. Yani hepsi birbirini bir şekilde tanıdığından dolayı başlarda durduk yere bir anda kavgalar başlıyordu. Tam olarak sebebini anlamıyordum ve sınıf ortamında sessizliği sağlayamıyordum. Veliler de dahil oluyordu tabii bu kavgalara, aynı mahallede oturdukları için. Bir de birbirlerine aileleriyle hakaret ediyorlardı. Sonradan akraba veya komşu olduklarını öğrendim ve bunu öğrendikten sonra sınıf ortamında belli bir düzenleme yaptım. Bununla çok uğraştım. Yani bir ay kadar sadece bu düzenle uğraştım*” sözleri ile göstermekte ve Suriyeli mülteci çocukların okul kurallarına uyumunu gerçekleştirmek adına uzun bir süre çalıştığını ifade etmektedir. Bir diğer katılımcı Ö2, bazı Suriyeli mülteci öğrencilerin ailelerinin, çocuklarının Arapçayı unutmamasından çekinerek Türkçe öğrenmesine sıcak bakmadığını ve bunun da öğrencilerin sınıf içerisindeki durumuna yansıdığını şu şekilde aktarmıştır: “*Özellikle okul kurallarına uyumda oldukça sorun yaşadım. Okul kurallarını sürekli hatırlatmak zorunda kaldım. Kimi aileler çocuklarının Türkçe öğrenmesini istemiyor. Bu sebeple öğrenmemek için direnen öğrencilerim oldu. Türkçe öğrenmelerinin faydasını onlara sürekli uygulamalı olarak göstermeye çalıştım.*”

Suriyeli mülteci çocuklarla ilgili deneyimlerini paylaşan öğretmen ve okul yöneticilerinin tamamı çocukların velileri ile ulaşılabilirlik noktasında problem yaşadıklarını ve eğitilmiş ailelerin dışındaki anne ve babaların, çocuklarının eğitime yönelik katılımlarının düşük olduğunu dile getirmektedirler. Ö7 “*Biz velilerle her zaman iletişim halinde olmaya dikkat ediyoruz. Aralarda rehberlikçi hocalarımızın da eşliğinde toplantılar düzenliyoruz ama çok az bir katılım sağlanıyor. Muhakkak bir bahane bulup gelmiyorlar toplantılara. Geneli diyemem ama bir kısmı şartlı eğitim yardımıyla faydalanmak için çocukları okula yoluyorlar.*”

Öğretmen ve idareciler, velilerle her zaman iletişim halinde olmak adına rehber öğretmenlerle birlikte toplantılar düzenlemekte, fakat öğrencilerin velilerinden bekledikleri katılımı görmemektedirler. İskenderun’da uyum sınıfı öğretmeni olan O1, Suriyeli mülteci öğrencilerinin velileri ile yaşadığı iletişim sorununu “*Velilerle maalesef çok iletişimimiz yok, çünkü veliler okula gelmeyi tercih etmiyor. Bazı aileleri tenzih ediyorum ama genel olarak ancak bir sıkıntı olacak, biri çocuğunu dövmüş olacak, zarar vermiş olacak ki gelsinler. Ancak öyle geliyorlardı şikayet için. Yani onun dışında velilerin çoğu gelmiyordu*” şeklinde ifade ederek, Suriyeli velilerin okulla olan iletişim kopukluğuna dikkat çekmektedir. Suriyeli mülteci öğrencilerin aileleriyle yaşanan bu iletişim problemi, öğretmen ve okul yöneticilerinin Suriyeli mülteci çocukların yetiştiği ortamı ve kültürü tanıma konusunda zorluk yaşamalarına sebep olmaktadır. Katılımcılardan Ö4, Suriyeli mülteci çocukların aileleri ile okul arasındaki iletişim sorununun öğrencileri tanımalarına da engel

olduğunu şu ifadelerle anlatmıştır: *“En büyük sorunlardan biri bu çocukların geldiği ortamı kestiremememiz. Yani bir çocukla özellikle ilkokulda iletişime geçerken çalıştığınız bölgeye göre okulun çevresinde oradaki aile yapısı, kültürü vesaire hakkında fikir sahibi olabiliyorsunuz. Ama Suriyeli mülteci çocuklarla alakalı öyle bir şansınız yok. Çünkü ailenin nasıl bir aile olduğunu, nereden geldiğini, ne şartlar altında geldiğini, ailevi durumlarını bilmiyoruz. Çünkü genelde aileler eğitime çok fazla katılmıyorlar.”*

Görüşmeye katılan öğretmen ve okul yöneticileri Suriyeli mülteci çocukların akademik, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılama noktasında yeterli eğitim, tecrübe ve materyale sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Suriyeli mülteci çocuklara eğitim vermeye başladıklarında pek çok şeyi nasıl yapacaklarını bilmediklerini aktaran katılımcılar, akademik ve idari anlamda her konuyu süreç içerisinde yaşayarak öğrendiklerine değinmişlerdir. Katılımcı Ö3 *“Müfredat ve kitaplar bize çok sonra geldi. İlk derste neler işleyeceğimizi, okul defterine ne yazacağımızı bilmiyorduk yani. Benle birlikte başka arkadaşım da vardı. Birbirimize danışarak bir şeyler yapıyorduk. Yani şu anda da sistem daha tam oturmamış bir sistem. Ne idarenin tam olarak sistem hakkında bilgisi var ne öğretmenlerin. Bir şekilde yavaş yavaş öğreniyoruz bunu”* sözleri ile idare ve öğretmenlerin sistem hakkında çok fazla bilgisi olmadığını ve süreç içerisinde kendilerini geliştirdiklerini aktarmıştır. Öğretmenlerin süreç içerisinde yaşadığı sorunları aktaran müdür M2 ise *“Bu işe başladığımızda ne yapacağımızı bilmiyorduk’ diyor mesela bir Türkçe öğretmenimiz. Atanmış gelmiş ama, dil öğretmeye dair veya travmayla alakalı bir tecrübesi yok bir kere. Bu arkadaşlar üniversitede bizim okullarımızda Türkçe öğretmek üzere yetiştirilmiş insanlar. Dolayısıyla görevlendirilmiş olduğu kitleyle alalı en ufak bir bilgisi yok”* yorumuyla öğretmenlerin Suriyeli mülteci çocukların eğitimine dair yaşadıkları tecrübesizliği bir yönetici gözüyle nakletmiştir.

Çalışmaya katılan eğitimcilerin Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimi sırasında karşılaştıkları bir diğer problem ise Türk velilerin, Suriyeli mülteci çocuklara ve ailelerine yapılan yardımlara karşı tepkisidir. UNICEF, AB, ve çeşitli STK’lar tarafından Suriyeli mülteci çocuklar a ve ailelerine yapılan yardımların maddi durumu yerinde olmayan Türk velileri rahatsız ettiğini aktaran müdür M1, bir yönetici olarak yaşadığı deneyimi şu şekilde dile getirmektedir: *“UNICEF yardımlarına insanlar tepki verebiliyor. ‘Biz de fakiriz, neden onlara yardım ediliyor’ deniliyor. Bunların hepsi bir denge. Bunları sağlamak zorundasınız. Şimdi Suriyeli mülteci öğrenciye kırtasiye malzemesi geliyor, ama diğer durumu uygun olmayan çocuklara bir şey verilmiyor. Bu sefer onlar rahatsız oluyorlar. Bizim veliler durumdan şikayet ediyor.”*

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, Suriyeli mülteci çocukların okul ortamına uyumu sırasında kendilerinin Arapça, öğrencilerin ise Türkçe bilmemelerinden kaynaklı dil ve iletişim sorunu ile

karşılaşmış ve bu iletişim sorununa bağlı olarak da Suriyeli mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda disiplin sağlama konusunda sorun yaşamışlardır. Ayrıca araştırmaya katılan bazı okul yöneticisi öğretmenlerin Suriyeli mülteci öğrenciler konusunda bir eğitim almadıkları, bu öğrencileri eğitiminde kullanacakları kaynak ve materyallerin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların karşılaştığı bir diğer sorun ise, Türk velilerin Suriyeli mülteci öğrencilere ve ailelerine yapılan yardımlar konusunda gösterdikleri önyargılı tutum olmuştur.

### 4.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Uygulamaları

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu süresince karşılaşılan sorunların çözümüne dair uyguladıkları pedagojik ve idari uygulamalar incelendiğinde, oyun ve müzikle eğitim, okullarda sunulan rehberlik hizmeti ve tercüman desteği, öğrenci katılımını destekleme, akran desteği, öğretmen tutumu ve aile iletişimi alt başlıklarına ulaşılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunlarının çözümüne yönelik uyguladıkları idari ve pedagojik uygulamalar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Uygulamaları

<b>Öğretmenlerin Pedagojik Uygulamaları</b>	<b>Okul Yöneticilerinin İdari Uygulamaları</b>
Oyun ve müzikle eğitim	Okullarda sunulan rehberlik hizmeti
Öğrenci katılımını destekleme	Tercüman desteği
Akran desteği	Aile iletişimi
Öğretmen tutumu	

Öğretmenler ders içeriğine bağlı olarak anlatmaları gereken konuların dil engeline takılmaması ve Suriyeli mülteci öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılması için oyun, video, çizgi film ve şarkı gibi çeşitli aktivitelerden faydalanmaktadır. Dersin konusunu ve birtakım becerileri anlatırken uyguladığı yöntemleri aktaran uyum sınıfı öğretmeni Ö3 “Çocuklar Türkçe dersinden sıkılınca bir oyun dersi yaptık. Tabii bu oyunda aslında elime top alıyorum. Bu topu sırayla çocuklara atarak mevsimleri, ayları öğretiyorum. Mesela iş eğitimi veya resim gibi derslerde kıyafetlerindeki yırtıklarını nasıl kapatacaklarını anlatıyordum. Temizlik kurallarını bazı videolar ve şarkılarla öğrettim” derken, bir diğer katılımcı Ö4 “Okuma yazmayı bilmeyen öğrencilerim için flash kartlar yaparak okuma yazma öğretmiştim.” ifadesinde bulunarak ders içerisinde kullandıkları alternatif yöntemleri örneklendirmişlerdir. Bununla birlikte okul müdürü MY1’in Suriyeli mülteci öğrencileri için okul sonrasında düzenlenen takviye derslerle ilgili “Uyum sınıfı dışındaki Suriyeli mülteci öğrencilere okul çıkışında matematik ve Türkçe gibi derslerin tekrarlarını yaptırıyorduk” sözlerinden, Suriyeli

mülteci öğrencilerin akademik uyumunu desteklemek adına ek derslerden de faydalandığını görmekteyiz.

Çalışmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin önemli bir kısmı, Suriyeli mülteci öğrencilerin psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik uyumlarının gerçekleşmesi süresince rehber öğretmenlerin yardımlarından da faydalandıklarını dile getirmektedirler. M3, Suriyeli mülteci öğrencilerinin psikolojik ve sosyokültürel uyumları için başvurdukları uygulamaları *“Eğer yaşadıkları problemler psikososyal uyumla alakalı ise sınıf rehberlik etkinlikleri rehberlik öğretmenimiz tarafından planlanmaktadır. Psikososyal destek programında göç konusunun alt başlığında bulunan güçlendirici etkinlikler yıl boyunca yapılmaktadır”* sözleri ile aktarmaktadır. Katılımcılardan Ö3’ün *“Okulun rehber öğretmeni ve bir de tercümanla birlikte bu işi iyi bir şekilde hallettiğimizi düşünüyorum. Ne gibi şeyler yaptık, işte rehber öğretmen cuma ve perşembe günleri geliyordu ve her hafta öğrencilerle tek tek konuşuyordu. Bana soruyordu ‘Hangi öğrencilerle konuşmamı istersiniz’ diye”* sözleri, rehber öğretmenlerin Suriyeli mülteci öğrencilerle çeşitli konular üzerine iletişim kurma noktasındaki katkılarını göstermektedir. Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları psikolojik ve kültürel uyum sorunlarının giderilmesi adına çalıştığı kurumdaki uygulamalarını anlatan rehber öğretmen Ö13’ün görüşleri ise şu şekildedir: *“Bu çocukların anlatacak şeyleri var, kendince haklı sebepler olabilir. O yüzden iki taraflı dinliyorum, sonra ‘Sorunlarımızı şu şekilde çözelim’ gibi telkinlerle ortamı yatıştırmaya çalışıyorum.”*

Görüşmeye katılan öğretmenler Suriyeli mülteci çocukları sınıf içerisi ve dışarısındaki herhangi bir aktiviteye dahil edilmelerinin okul ortamına uyumuna olumlu katkıda bulunduğunu düşünmektedir. Katılımcılardan Ö4 Suriyeli mülteci öğrencilerine verdiği bir görevin öğrencilerin buldukları sınıfa aidiyet duygusunu artırmakla birlikte, Türk öğrencilerin de Suriyeli arkadaşlarını kabul etme noktasında yardımcı olduğunu şu şekilde anlatmıştır: *“Bence sınıf içerisinde Suriyeli mülteci çocuklara görev vermek, diğer arkadaşları tarafından kabullenilmeleri ile birlikte bu öğrencilerin de aidiyet hissini artırıyor. Mesela ben çocukların Suriyeli mülteci öğrencilerimi biraz daha kolay kabul etmeleri ve onları aralarına alabilmeleri için şöyle bir şey yaptım. Sınıfta herkes bir konudan sorumluydu. Suriyeli mülteci öğrencilerime de görev verdim. Mesela Suriyeli iki öğrencimi tuvalette kimin suyu tasarruflu kullandığını, kimin yaramazlık yaptığını gözlemlemesi için görevlendirdim. Şunu farkettim ki çocuklar bu öğrencilerin rolünü o kadar kabullendiler ki onlar önden çıkmadan sınıftan çıkmıyorlardı veya artık kol kola sarılarak çıkıyorlardı.”*

Suriyeli mülteci öğrencilerin buldukları ortama uyum sağlamasında sınıf içerisinde aldıkları rolün önemine değinen bir başka katılımcı Ö10, *“Öncelikle öğrencinin sınıfına uyum sağlaması için*

*sınıf arkadaşlarının da öğrenciyi benimsemesi gerekiyor. Bunun için sınıfta yapılan faaliyetlerde Suriyeli mülteci öğrencileri daha ön plana çıkaracak şeyler yapabiliyoruz zaman zaman. Mesela Türkçe dersinde okuma yapılacaksa öncelikle Suriyeli bir öğrencinin okunmasıyla dersi başlatabiliyoruz. Bunu yaptığımızda sınıftaki çocuğun bir aidiyet duygusu geliyor, daha sonra sınıfa ait olduğu hissine varan çocuk okula da ait olduğunu hissediyor” şeklinde görüş belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, Suriyeli mülteci öğrencilerin akademik uyumlarını güçlendirmek adına sınıftaki Türk akranlarının desteklerine başvurdukları tespit edilmiştir. Katılımcılardan Ö10 “Okuma yazma konusunda sorunu olan Suriyeli mülteci öğrencilerin sosyal olarak diğer arkadaşlarıyla uyum içerisinde olmaları ve arkadaş ortamını genişletmeleri adına sınıf içinde diğer öğrencilere görev vererek onların okuma ödevlerine yardımcı olmalarını istiyorum. Mesela 45 dakikalık zamanın 10 dakikasını arkadaşına ayırıp, onun okumasına yardımcı olması şeklinde birtakım çalışmalar yaptık. Bu noktada da başarılı olduklarını gözlemledim” görüşü ile Suriyeli mülteci öğrencilerin ödevleri konusunda Türk sınıf arkadaşlarından yardım aldıklarını ortaya koymuştur. Bir diğer katılımcı Ö3’ün konu ile ilgili görüşleri ise şu şekildedir: “Sınıf ortamında çok zorlanan Suriyeli mülteci öğrencileri başarılı bir arkadaşının yanına oturtup destek vermeye çalışıyoruz.”*

Suriyeli mülteci öğrencilere eğitim veren okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin akademik performansları dışında sosyal, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına cevap vermek adına da birtakım tutumlar geliştirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, öğrencilere eğitim vermeye başladıkları ilk günden itibaren irtibat numaralarını öğrenci velilerine verip, düzenli aralıklarla yüz yüze veya telefonla iletişim kurmaya çalıştıklarını, sınıftaki öğrencilerin Suriyeli arkadaşlarına karşı duyarlılığını artırmak adına kültürlerarası oyunlar oynadıklarını ve Suriyeli mülteci öğrencilerle özel olarak ilgilenirken, Türk öğrencilerin de empati duygularını geliştirmek için çeşitli aktivitelerde bulduklarını kaydetmişlerdir. Suriyeli mülteci öğrencilerle iletişim kurma yöntemlerini örneklendiren katılımcılardan Ö4 “Özellikle Suriyeli mülteci öğrenciler için benim her sene yaptığım bir şeydir. Sene başında ev adreslerini, annesinin babasının telefon numarasını ya da yoksa abisinin veya bir yakınının telefon numarasını mutlaka alırım” sözleri ile öğrencilerine ilgisini gösterirken, bir başka katılımcı Ö13 “Toplantılarda bizim ailelerden beklentimiz nedir, ailelerin okulla ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir bunları konuştuk. Buraya gelebileceklerini, bizimle konuşabileceklerini ifade ederek okula gelmeleri konusunda bir nevi cesaret verdik” ifadeleri ile Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumunu sağlamak adına aileleri ile bir araya geldiklerini aktarmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenler, çeşitli kültürel oyunlar ile Türk ve Suriyeli mülteci öğrencilerin kaynaşmalarını sağlamayı hedeflediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö7, kültürlerarası oyunlara yönelik uygulamalarını şöyle aktarmıştır: *“Grupça Suriye'deki çocukların oynadığı oyunlar ve Türkiye'de oynanan oyunları harmanlıyor, bazen o oyunları birbirlerine öğretmelerini sağlıyoruz. Bu şekilde öğrencilerin kaynaşmalarını istiyoruz.”*

Katılımcılar Suriyeli mülteci öğrencilere karşı oluşan önyargı ve etiketlemeyi durdurmak için de birtakım uygulamalar geliştirmektelerdir. Ö12, Suriyeli mülteci öğrencilerinin kendilerini dışlanmış hissetmemesi adına gösterdiği yaklaşımı *“Suriyeli bir erkek çocuk kendisinin karikatürünü yapmış defterine ve ‘Merhaba. Ben Suriyeliyim, yabancıyım çünkü’ yazmış. Bu durum, öğretmenler de dahil herkesin diline pelesenk olmuş, yabancı veya Suriyeli vesaire. Sonra onun sırtını okşadım ve dedim ki ‘Hayır. ‘Merhaba. Ben Müslümanım ve sizin kardeşinizim’ yaz”* dedim ona. O da böyle bana baktı, eskisini silip söylediğim şeyi yazdı. Unutmadığım anılardan biridir bu da” sözleri ile anlatmıştır. Aynı şekilde Suriyeli mülteci öğrencilere karşı etiketleme yoluyla gösterilen ayrımcılığı bitirmek isteyen müdür M1, başlattığı uygulamayı şöyle aktarmıştır: *“Mesela öğretmenlerle birlikte bu öğrencilerimiz için ‘Suriyeli’ ifadesini kullanmama kararı aldık. ‘İsimlerini kullanacağız, Suriyeli veli veya Suriyeli mülteci öğrenci demeyeceğiz’ dedik. Bu biraz daha olayı çözdü.”*

Okul yöneticileri ve öğretmenler, Suriyeli mülteci öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarını bir takım idari ve pedagojik uygulamalar ile çözmeyi hedeflemişlerdir. Sınıfında Suriyeli mülteci öğrencisi olan öğretmenler, Türkçesi yeterli olmayan öğrencilerinin ders içeriğini anlayabilmesi için oyun, çizgi film ve şarkılardan faydalanırken, sınıftaki Türk öğrencileri de Suriyeli mülteci arkadaşlarının derslerine yardımcı olmaları için görevlendirmişlerdir. Okul yöneticisi ve öğretmenler, Suriyeli mülteci öğrencilere bir takım sorumluluklar vererek, sınıf içi ve sınıf dışındaki aktivitelere katılımlarını desteklemiş ve bu şekilde de Suriyeli öğrencilerinin okula olan aidiyetlerini geliştirmek istemişlerdir. Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamında yaşadıkları sorunların çözümüne dair uygulanan bir diğer pedagojik yöntem ise çeşitli kültürel oyun ve aktiviteler olmuştur. Türk ve Suriyeli öğrencilerin sahip oldukları değerleri birbirlerine tanıtmalarına imkan veren öğretmenler, kültürel oyunlar ve şarkılar ile birlikte Türk ve Suriyeli öğrencilerin kaynaşmasına yardımcı olmuşlardır.

#### **4.4. MEB’in Kapsayıcı Eğitim Projesi ve Yeterliliği**

Araştırmaya katılan öğretmen ve idarecilerden elde edilen veriler, *MEB’in Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye’deki okul ortamına uyumu bağlamında başlattığı kapsayıcı eğitim*

programına katılan öğretmen ve idarecilerin sayısı, alınan eğitimin içeriği ve bu eğitimin yeterliliği başlıkları altında incelenmiştir.

Araştırmaya katılan 7 okul yöneticisinden 4'ü, 14 öğretmenden de 5'i MEB'in uyguladığı kapsayıcı eğitim programına katıldığını ifade ederken, 1'i rehber öğretmen olmak üzere 2 öğretmen de STK ve vakıfların kapsayıcı eğitim programına iştirak ettiklerini belirtmişlerdir. Kapsayıcı eğitim programına katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin sayıları Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5.** Kapsayıcı Eğitim Katılım Tablosu

<b>Katılımcı Kodu</b>	<b>MEB</b>	<b>STK</b>	<b>Bütün Personel</b>
M1	Hayır		Hayır
M2	Evet		Hayır
M4	Evet		Hayır
MY1	Evet		Hayır
MY2	Evet		Hayır
MY3	Hayır		Hayır
MY4	Evet		Hayır
Ö1	Evet		Hayır
Ö2	Evet		Hayır
Ö3	Hayır		Hayır
Ö4	Hayır	Evet	Hayır
Ö5	Hayır		Hayır
Ö6	Hayır		Hayır
Ö7	Evet		Hayır
Ö8	Evet	Evet	Hayır
Ö9	Hayır		Hayır
Ö10	Hayır		Hayır
Ö11	Evet		Hayır
Ö12	Hayır		Hayır
Ö13	Hayır	Evet	Hayır
Ö14	Hayır		Hayır

MEB'in uyguladığı kapsayıcı eğitim programına katılan öğretmen ve okul yöneticileri bu programı, Antalya'da gerçekleştirilen 15 günlük kamplar veya il milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak verilen hizmetiçi eğitim olmak üzere iki şekilde almıştır. Kapsayıcı eğitim programına katılan öğretmenlerin PİCTES kapsamında görevlendirildikleri, programa katılmayan öğretmenlerin bir kısmının özel olarak PİCTES projesi dahilinde hizmet vermedikleri, bir kısmının da PİCTES projesinin öğretmenlerinden olduğu halde herhangi bir eğitime tabi tutulmadıkları

tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitim programına katılmayan okul yöneticilerinden M1, MEB'in eğitimleri verdiği dönemde hiç Suriyeli mülteci öğrencisi olmadığı için programa katılmadığını aktarıırken, MY3 ise kapsayıcı eğitim programı ile ilgili bir davet almadığını, fakat ilçe milli eğitimin düzenlediği 2 saatlik bir seminere iştirak ettiğini aktarmıştır.

MEB'in, sınıfında veya okulunda Suriyeli mülteci öğrenci bulunan eğitimciler için verdiği kapsayıcı eğitimin içeriğine bakıldığında, okul yöneticileri ve öğretmenler için uygulanan programın birtakım farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. MEB'in, Suriyeli mülteci öğrencisi bulunan eğitimciler için verdiği kapsayıcı eğitimin içeriği Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Kapsayıcı Eğitim İçeriği

<b>Okul Yöneticilerinin Eğitimi</b>	<b>Öğretmenlerin Eğitimi</b>
Suriyeli mülteciler üzerine istatistiksel bilgiler	Dil Eğitimi
Travma ve bununla ilişkili sorunlar	Empati
Empati	
Dil öğrenme	

Okul yöneticileri için verilen programda Suriyeli mülteciler ile ilgili birtakım *istatistiksel bilgilere, travma ve bununla ilişkili sorunlara, empati, dil öğrenme* gibi konulara yer verilmektedir. Programa katılan müdür M2, müdürlük ve il koordinasyon sorumluluğu dönemlerinde ayrı ayrı katıldığı programların içeriğini anlatırken “*Travma ile ilgili alanda veya dil öğrenmeyle alakalı alanlarda üniversite hocası uzmanlar gelip ders veriyorlardı. Yabancı öğrenci bilgi sistemi, bunun kullanımı ve geliştirilmesiyle alakalı eğitimler yapılıyordu*” ifadelerini kullanmıştır. MEB'in Suriyeli mülteci öğrencilerin uyumu kapsamında okul yöneticileri için düzenlediği eğitim programlarında değinilen bir başka konu ise *mülteci haklarıdır*. Kapsayıcı eğitim programına bağlı olarak bir haftalık seminere katılan MY1, program dahilinde öğrendiklerini şu şekilde aktarmıştır: “*Programda öğrencilerin hakları, onlarla ilgili kanunlar, kaç kişiye vatandaşlık verilmiş, neden buraya geldiler gibi konular üzerinde duruldu. Bu çocuklarla birlikte yaşamak zorunda olduğumuzu ve bunun da entegrasyonla gerçekleşebileceğini, bu entegrasyonun en önemli yolunun da eğitim olduğunu gördük.*” Yapılan görüşmeler sonunda Suriyeli mülteci öğrencilerin uyumu bağlamında düzenlenen programın içeriğinin önemli bir bölümünün de *dezavantajlı grupların eğitimi* üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili görüşünü belirten müdür yardımcısı MY4, programda dezavantajlı grupların eğitime katılımlarını artırmak için neler yapabileceklerine dair çeşitli etkinlikler öğrendiklerini ve bu dezavantajlı grubun içinde Suriyeli mülteci öğrencilerin de bulunduğu özelliği belirtildiğini ifade etmiştir.

MEB'in uyguladığı kapsayıcı eğitim programına katılan öğretmenler ise *programın içeriği* ile alakalı olarak farklı yorumlar yapmışlardır. PİCTES kapsamında, uyum sınıflarında Türkçe öğretmekle görevli öğretmenlerin bir kısmı, aldıkları kapsayıcı eğitim sonrasında TÖMER'deki eğitimlere de katılarak *Yabancı Öğrencilere Dil Eğitimi Sertifikası* aldıklarını kaydetmişlerdir. Uygulanan programda *temel Arapça dersleri* ile birlikte, *Türkçeyi de etkin kullanmaya* yönelik birtakım yöntemler üzerinde durulmuştur. Katılımcılardan Ö8 "*Temel Arapça eğitimi bile verildi fakat çok kapsayıcı değildi. Ayrıca bu eğitim kapsamında dili etkili kullanmayı öğrendik. Oyunlarla, şarkılarla ve dramalarla öğrencilere kelime öğretimini nasıl yapacağımız üzerine çalıştık.*" sözleriyle Suriyeli mülteci öğrencilere Türkçeyi öğretirken uygulayabilecekleri etkili ve eğlenceli yöntemlere örnek vermiştir. MEB'in PİCTES kapsamında verdiği hizmetiçi eğitimlerde ise yine *mülteci çocukların hakları ile birlikte empati duygusunun* gerekliliği ve nasıl geliştirileceği üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte katılımcılardan Ö11'in programın içeriği ile alakalı görüşleri doğrultusunda, eğitim programında en çok üzerinde durulan konulardan birinin *empati duygusu* olduğu ve empatinin sadece öğrenciler için değil, aynı zamanda öğretmenler ve veliler için de önemine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Katıldıkları kapsayıcı eğitim programlarının Suriyeli mülteci öğrencilerin yaşadıkları *uyum sorunlarının çözümüne dair olumlu katkılarının* olduğunu söyleyen öğretmen ve okul yöneticilerinin ifadelerine bakıldığında, verilen eğitimin *Suriyeli mülteci öğrencilere yönelik önyargıların yok olması*, öğrencilerle alakalı birtakım *resmi ve teknik işlemlerin halledilmesi* ve dil eğitimi konularında yardımcı olduğu görülmektedir. Verilen eğitim programında Suriyeli mülteci çocukların *geldikleri ortam, yaşadıkları travma ve Türkiye'ye uyumlarının önemi gibi konular* birçok okul yöneticisi ve öğretmenin Suriyeli mülteci öğrencilerine olan bakış açısını değiştirmiştir. MY1'in "*Kapsayıcı eğitimden önce çocuklara karşı önyargılıydım. 'Neden uğraşmak zorundayım' diye düşünüyordum. Fakat şimdi bu çocukların uyumunun bizim ve ülkemiz için de önemli olduğunu ve onların eğitiminin ne kadar değerli olduğunu düşünüyorum. Şu an okulda Suriyeli mülteci çocuklara daha fazla ilgi göstermeye başladım*" sözleri MEB'in uyguladığı programdan önce eğitimcilerin Suriyeli mülteci çocuklar konusundaki *önyargısını ve bu düşüncelerin aldıkları eğitim aracılığı ile nasıl ortadan kalktığını* göstermektedir. Okul yöneticisi olan M2 ise kapsayıcı eğitim programında öğrendiklerinin, Suriyeli mülteci öğrencilerle deneyimlediği ilk idarecilik görevini yürütürken, *öğrencilerin kayıtlarının ne şekilde yapılacağından travma geçmişi olan çocuklara nasıl davranılacağına kadar pek çok konuda gösterdiği olumlu etkilerini* şu şekilde

ifade etmiştir: “Bir yöneticinin karşılaşabileceği, mesela hangi kurumlarla irtibata geçeceğiz, yahut teknik sistemleri nasıl kullanacağız, öğrencileri nasıl kaydedeceğiz, nasıl düzenleyeceğiz gibi konularda büyük katkısı oldu. Ayrıca ben meslek dersi öğretmeniydim. Travmaya dönük bir eğitimim yoktu ama burada travma yaşayan bir öğrenciye nasıl yaklaşacağımız, herhangi bir soruna karşı nasıl davranacağımız konusunda da eğitim aldım. Orada bizim gibi çalışan diğer öğretmenlerle bir hafta kadar aynı mekanı paylaştığımızdan ciddi bir tecrübe paylaşım imkanı doğdu.” PİCTES projesinde görevli Türkçe öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitim programının devamında TÖMER’de yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi kursunda aldıkları eğitimin içeriği ile ilgili görüşlerine baktığımızda, bu eğitimin daha ziyade *dil öğretme konusuna yoğunlaştığı* anlaşılmaktadır. Katılımcılardan Ö8 “Ben eğitim fakültesi mezunuyum ama bu eğitimi hiç alanında uzman bir akademisyenden bu kadar eğlenceli bir şekilde almamıştım. Çocuk şarkılarıyla, filmlerle, diyaloglarla Türkçenin nasıl öğretileceğini öğrendik.” sözleri ile verilen eğitimden duyduğu memnuniyeti dile getirmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmen ve okul yöneticilerinden kapsayıcı eğitim programına katılanların, programın yeterliliğine dair görüşleri incelendiğinde, programın içeriğinden memnun olmakla birlikte birtakım *eksikliklerinden de* bahsettikleri görülmektedir. Ö2, verilen eğitimin biraz daha *teorik ve uygulamadan uzak* olduğunu ifade ederken, MY1 ise verilen eğitimin *süresinin kısa ve içeriğinin eksik* olduğunu aktarmıştır. MY1, öğrencilerin psikolojilerini anlamaya yönelik neler yapılabileceğine dair gösterilen drama ve oyun eğitimi gibi konuların daha ayrıntılı bir şekilde verilmesine dair beklentisini “Eğitim çok kısaydı. Drama dersleri ve ayrımcılığa maruz kalan çocuklar üzerindeki psikolojik deneylere dair eğitimler çok eksik kaldı” şeklinde dile getirmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin MEB’in kapsayıcı eğitim programında eksik bulduğu noktalardan bir diğeri de *Türkçenin nasıl öğretileceği ve ders içeriği ile öğrencilerin kültürleri arasında nasıl ilişki kurulacağına* dair kendilerine herhangi bir eğitim verilmemiş olmasıdır. Suriyeli mülteci öğrencisi olan eğitimcilerin “Türkçeyi nasıl öğretiriz” sorusuna bir cevap bulamadığına dikkat çeken Ö1 “Milli Eğitim kapsamında bu eğitime tabii ki katıldık ama içerik olarak maalesef çok yetersiz. Mesela çocuklarla aramızdaki dil problemini nasıl çözebileceğimizi anlatan, onların kültürlerini anlamamız yönünde bir çalışmamız hiç olmadı diyebilirim.” şeklindeki ifadeleri ile aldığı eğitimin biraz daha *öğrenme ile kültür ilişkisine yoğunlaşmasına dair beklentilerini* aktarmıştır. Görüşmeye katılan okul yöneticisi ve öğretmenler, MEB’in kapsayıcı eğitim programının, Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sistemine psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik uyumundan ziyade *sadece dil öğretimi üzerine yoğunlaştığını* dile getirmiştir. Müdür M1, MEB’in uyguladığı programın öncelikli hedefinin Suriyeli mülteci öğrencilere *Türkçeyi öğretmek üzerine kurulu olduğunu, fakat*

*öğretmenlerin, aldıkları eğitimi öğrencilerin kültürleri ile ilişkilendirerek aktarma noktasında sorun yaşadıklarını şu şekilde aktarmıştır: “Bakış açısı şu: Bu çocuklar Türkçe öğrensinler. Olay tamamen bunun üzerine kurulu. Öğretmen arkadaşlar eğitim alıyorlar. Fakat buradaki sorun şu: Bu eğitimi almak kadar karşı tarafa aktarmak da önemli. Öğretmen öğrenciyi anlamıyor. Sadece Türkçe öğretiyor.”* Araştırmaya katılan öğretmen ve okul idarecileri, MEB’in Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik başlattığı programın, *okul bazında tüm öğretmen ve idarecilere toplu bir şekilde verilmemesini de kapsayıcı eğitim programının bir eksiği olarak* değerlendirmektedir. Kapsayıcı eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin bulunduğu okuldaki tüm personel tarafından birlikte alınmasının okul ve öğrenciler arasındaki pek çok sorunun giderilmesine yardımcı olacağı MY1’in *“Keşke bu eğitimi bütün öğretmenler alabilseydi. Alınmadığından dolayı, öğretmenler öğrencilerin geldikleri kültürü, yaşadığı sorunları çok iyi bilmediklerinden dolayı öğretmen-öğrenci ilişkilerinde bazı sorunlar yaşanabildi, yanlış anlaşılmalara olabildi.”* ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Araştırmaya, PİCTES kapsamında görevlendirilen, fakat Suriyeli mülteci öğrencilerin uyumuna dair MEB’in bünyesinde *herhangi bir eğitim almamış olan öğretmenler* de katılmıştır. Uyum sınıfı öğretmeni olan Ö3 tamamı Suriyeli mülteci öğrencilerden oluşan bir sınıfa sene başında eğitim vermeye başladıklarını, ancak öncesinde hiçbir hazırlık programına alınmadıklarını *“Herhangi bir eğitim veya bir seminer yani uyum sınıfı ile alakalı bir şey görmedik. Bir okula gittik, dediler ki ‘Bunlar sizin de öğrencileriniz.’ İşte bu şekilde”* görüşünü paylaşarak belirtmiştir. Bir başka katılımcı Ö4 ise MEB bünyesinde bir eğitim programına katılmadığını, ama *özel bir vakfın engelli çocuklarla ilgili programına katıldığını* ve burada *farklılıklara ve farklı grupların eğitimine dair* öğrendiklerini Suriyeli mülteci öğrencilerinin öğrenimi sırasında da kullandığını söylemiştir. Özellikle alanı rehberlik olan öğretmenler MEB kapsamında bir programa katılmadıkları halde alanları gereği Suriyeli mülteci öğrencilerin psikolojik ve duygusal durumlarını anlamak ve bu yönde tutum geliştirmek adına *STK ve vakıfların eğitim programlarına katıldıklarını* kaydetmişlerdir. Katılımcılardan Ö13 *“Suriyeli mülteci çocukların entegrasyonu ile ilgili oluşan bir STK’dan eğitim almıştım. Sınıfın tamamı ile 10 hafta süren 10 seanslık bir çalışma programı verildi bize, materyalleri de vardı. Amacı o çocukların bu sınıf içinde kabul görmesi. Diğer çocukların Suriyeli mülteci çocuklarla empati kurmasının sağlanması ve Suriyeli mülteci öğrencilerin kendisini daha rahat hissetmesi, kabul görmesiyle ilgili”* şeklindeki aktarımında branşı dolayısıyla bu eğitimi özel olarak aldığını dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumunu desteklemek amacıyla MEB’in başlattığı kapsayıcı eğitim

programına, PİCTES kapsamında görevlendirilen öğretmenler katılırken, programa katılmayan öğretmenlerin bir kısmının PİCTES projesi dahilinde görevlendirilmedikleri, bir kısmının ise proje dahilinde görevlendirildikleri halde eğitime tâbi tutulmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca MEB'in kapsayıcı eğitim programına katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin aldıkları eğitimlerin içeriğinin birbirinden farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyum sınıflarında Türkçe öğretmekle görevli öğretmenlerin bir kısmına, kapsayıcı eğitim programı sonrasında TÖMER'de Yabancı Öğrencilere Dil Eğitimi Sertifikası verilirken, bir kısmına ise bu eğitimin verilmediği görülmüştür. Kapsayıcı eğitim programına katılan okul yöneticileri ve öğretmenler aldıkları eğitimin Suriyeli mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümü konusunda yardımcı olduğunu düşünse de, eğitim programının içeriğinin fazla teorik ve uygulamadan uzak olduğunu aktarmışlardır. Bununla birlikte MEB'in uyguladığı programın Suriyeli mülteci öğrencilere Türkçe öğretmeye yoğunlaştığı, fakat programın öğrencilerin kültürüne yönelik müfredattan yoksun olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Suriyeli mülteci öğrencisi olan okul yöneticisi ve öğretmenler MEB tarafından uygulanan kapsayıcı eğitim programını almayan eğitimcilerin öğrencileri ve sorunlarını anlamakta zorluk çektiklerini, öğrencilere karşı önyargılı olduklarını bu yüzden MEB'in tüm eğitimcilere Suriyeli mülteci öğrenciler üzerine eğitim vermesi gerektiğini düşünmekteledir.

#### **4.5. Kültüre Duyarlı Eğitimde Öğretmen İnsiyatifi**

Görüşmelere katılan okul yöneticileri ve öğretmenlere, MEB'in Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimine dair başlattığı eğitim programında ve Suriyeli mülteci öğrencilerin bulunduğu okullarda uygulanan müfredatta kültüre duyarlı eğitime dair herhangi bir ögenin olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların *kültüre duyarlı eğitimi daha önce hiç duymadıkları, araştırma dahilinde sorulan sorular aracılığı ile öğrendikleri* tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin *kültüre duyarlı eğitime dair herhangi bir teorik bilgileri olmamakla birlikte, bazı katılımcıların bu yöntemi Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitiminde farkında olmadan kullandıkları* belirlenmiştir.

Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitiminde, klasik MEB müfredatı uygulanmakta olup, *Suriyeli mülteci çocukların kültürü ile ilişkilendirilebilecek ayrı bir eğitim programı uygulanmamaktadır*. Bununla birlikte Suriyeli mülteci çocuklar, Türk kültürüne dair öğeleri içeren ve *Türk öğrenciler için kullanılan müfredat ve kitapların* bire bir aynısını kullanmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, özellikle çok kültürlü eğitim ortamına aşina olan öğretmen ve okul yöneticilerinin Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde *kendi inisiyatiflerini kullanarak Suriye*

*kültürüne dair öğeleri kullandıkları* belirlenmiştir. Kültüre duyarlı eğitimde öğretmenlerin inisiyatiflerini kullandıkları konular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Kültüre Duyarlı Eğitimde Öğretmenlerin İnsiyatif Aldığı Konular

Öğrencileri kültürleri konusunda konuşmaya teşvik etme

Ders içeriğini kültürel değerler ile ilişkilendirme

Kültürlerarası oyunlar

Özellikle öğretmen katılımcılar, Suriyeli mülteci öğrencilerini *kendi kültürlerinden bahsetmeleri konusunda teşvik etmekte* ve ders esnasında da öğrencilerin ders içeriğini daha iyi algılayabilmeleri adına *dersin konusu ile Suriye ve Suriye kültürünü ilişkilendirerek* anlatmaktadırlar. Katılımcılardan Ö3, idare ve bakanlık tarafından, Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitiminde uygulayacakları özel bir eğitim programı verilmediğini, fakat kendisinin ders esnasında Suriyeli mülteci öğrencilerinin kültürünü özellikle kullandığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Kültüre duyarlı eğitimin varlığını bilmiyordum. Ben çocuklarla sürekli onların kültürleri hakkında zaten sohbet ediyordum ama bunun varlığına ilişkin bir bilgiye sahip değildim. Örneğin müzik derslerinde onların şarkılarını veya kendi bölgelerinden türkülerini söylemesini istiyorum. Ya da mesela resim dersinde ‘Kendi kültürünüze uygun bir manzara resmi çizebilirsiniz, kendi ülkenizde ne meşhursa belki bir cami, bir nehir onu çizin’ diyordum. Mesela yemeklerden bahsettiğimizde ‘Sizde hangi yemekler var? Bakın bizdekiler bunlar’ diyordum.”* Suriyeli mülteci öğrencisi olan öğretmenlerin, Suriyeli mülteci öğrencilerin kültürüne yönelik çalışmalarını *genellikle idareden bağımsız bir şekilde, bireysel olarak yürüttükleri* anlaşılmaktadır. Ö13, öğrencilerin kültürüne yönelik çalışmalar bağlamında, Yerli Malı Haftası’nda sınıf öğretmeni olarak herkesin kendi yöresine has yiyecek ve kıyafetleri getirmelerini istediğini, Suriyeli mülteci öğrencilerinin getirdiği Arap yemeklerini sınıfça yedikten sonra bu öğrencilerinin mutluluğunu şu şekilde aktarmıştır: *“Kendi ülkelerinden getirdikleri bir yiyeceği arkadaşına ikram etmenin nasıl hissettirdiğini çocukların yüzlerindeki mutlulukta gördüm.”*

Suriyeli mülteci öğrenciler, MEB’in Türk öğrenciler için belirlediği müfredat dahilinde daha çok Türk kültürünü, değerlerini, geleneklerini ve sosyal hayattaki kuralları öğrenmektedirler. Görüşmeye katılan öğretmenler, Suriyeli mülteci öğrencilerin kültürünü ders içeriği ile ilişkilendirmenin öğretmenin elinde olduğunu ve özellikle hayat bilgisi veya insan hakları gibi derslerin öğrencilerin kültürü ile ilişki kurmak adına elverişli olduğunu düşünmektedirler. Ö4’ün, hayat bilgisi dersinde, milli bayramlar konusundaki müfredatı öğrencilerin kültürüne nasıl uygun bir hale getirdiğini şu ifadelerinde görmekteyiz: *“Hayat bilgisi dersinde ya da insan hakları dersinde*

halihazırda işlenen müfredatta bunları birazcık eklemek öğretmenin elinde. Mesela milli bayramlar işlenirken onlara da soruyorum. ‘Sizin böyle bayramınız var mı?’ Ya da bazen geleneksel yemekler geçiyor, ‘Sizin geleneksel yemeğiniz ne, bizim için ertesi gün getirebilir misiniz’ diye.”

Katılımcılar, Suriyeli mülteci öğrencilerin, tamamen yabancılik çektikleri, Türk kültürünün baskın olduğu bir müfredatta kendi kültürleri ile alakalı örneklerle birlikte kültürlerinden uzaklaşmadıklarını da kaydetmişlerdir. Batman’da öğretmenlik yapan Ö7 “Kendi çabalarımızla onların kültürlerindeki oyunları da oynamaya çalışıyoruz, onların kültürlerinde olan sanatçıları, onların hikâyelerini dinlemeye çalışıyoruz. Arap olmamdan kaynaklı az çok bilgim var ama yine de onların kültürlerini öğrenmeye çalışıyorum. Çocuklara kültürlerini unutturmamaya çalışıyorum” aktarımı ile ders esnasında Suriyeli mülteci çocukların kültürünü kullanmanın önemini göstermiştir. Öğretmenler Türk ve Suriyeli mülteci öğrencilerin kaynaşması kapsamında okulla birlikte yürüttükleri sosyal projelerde de Suriyeli mülteci öğrencilerin kültürüne yer vermektedirler. Katılımcılardan Ö8, Türk ve Suriyeli mülteci öğrencilerin kaynaşması için başlattıkları projeyi “Öğrencilerimizin okula adapte olması için bir dönem kısa film çalışması yaptık. Sonra bu proje kapsamında isim bulunması teklifi sunuldu. ‘İki mahalle bir dil, bir dil iki mahalle’ gibi bir isim bulmuştuk” şeklinde anlatmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, MEB’in Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu üzerine başlattığı kapsayıcı eğitimin önemli bir ögesi olan kültüre duyarlı eğitime dair teorik açıdan bilgi sahibi olmasa da, ders esnasında öğrencilerin kültürel değerlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimi sırasında MEB’in Türk öğrencilerin eğitiminde kullandığı müfredat ve kitapların birebir aynısı kullanılmakta olduğu, fakat Suriyeli mülteci öğrencilerin kendi kültürleri ile ilişkilendirebilecekleri ayrı bir program kullanılmamaktadır.

#### **4.6. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Eğitime Dair Görüşleri**

Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitime dair görüş ve tavsiyeleri sorulan okul yöneticileri ve öğretmenler, kademeli entegrasyon, dil eğitimi, uygulamalı eğitim, kültürlerarası etkileşim, müfredatta eğitimci katkısı ve çok kültürlü eğitim ortamı konuları üzerinde durmuşlardır. Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine kademeli bir şekilde entegre edilmesinin önemini vurgulayan öğretmenler, bu eğitimin ilkokulda değil okul öncesinden itibaren başlaması gerektiğini ve öğrencilerin belirli bir dil seviyesine geldikten sonra eğitimlerine başlamalarının daha sağlıklı olacağını düşünmektedirler. Katılımcılardan İskenderun’da öğretmenlik yapan Ö1,

PİCTES Projesi kapsamında eğitim gören Suriyeli mülteci çocukların derslere başlamadan önce Türk öğrencilerle kaynaşmalarını sağlamak ve dil problemini hafifletmek adına bir hazırlık programına alınmalarının gerekliliğini sınıf içerisinde edindiği tecrübelerden örnek vererek şöyle ifade etmektedir: *“En başta okul öncesinde Türk çocuklarıyla bir araya kaynaştırılabilirdi. İlk etapta normal milli eğitim okul kademelerine alınmadan önce bunların çok ciddi bir Türkçe eğitiminden geçmesi gerekiyor. Milli eğitim sisteminin içerisine kademe kademe entegre edilselerdi bence çocuklar da daha az zorlanırlardı. Çocuklar yapmak istemiyor, çünkü başaramıyor. Zorlanıyor ve ağlıyor çocuk. Oturup ağlıyor çocuk. E ben de cevap veremiyorum, çünkü anlamıyorum. Gidiyorum tercümanı çağırıyorum ‘Anlamıyorum’ diye. Bu da onlara bir eziyet aslında. Bu çocuk bu dili bilse, öğrense biraz. Mesela biraz Türkçe bilen, evlerinde Türkçe konuşan çocuklar veya Türkçeyle daha çok haşır neşir olan çocuklar daha kolay kurtarıyorlar. Diğerleri çok bun alıyor. Gelmek istemiyor. Ağlıyor, ‘Yapmak istemiyorum’ diyor.”* Katılımcılardan MY1, kapsayıcı eğitim bağlamında 3. ve 4. sınıflardaki Suriyeli mülteci çocuklara uygulanan dil eğitiminin, anaokulundan itibaren verilmesi gerektiğini kaydederken, bir diğer yönetici M1 *“En çok birinci sınıflara üzülüyorum. Hiçbir şekilde Türkçe bilmiyorlar. Asıl birinci sınıf çocuklarının desteğe ihtiyaçları var”* ifadeleriyle Suriyeli mülteci çocuklara dil eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesinin önemine değinmektedir. Aynı katılımcı, Suriyeli mülteci çocukların kendileri gibi Türkçe bilmeyen öğrencilerle her gün ayrı bir sınıfta ders almalarının kendilerini ifade etmelerine de yardımcı olacağını düşünmekte ve konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: *“Sınıf içi öğrenme bağlamında bu çocuklara ayrı bir programı olması lazım. Bu çocuklar bizi anlamıyor, özellikle Türkçe bilmeyenlere farklı bir sınıf olması lazım. Biz MEB’in projesinden önce Türkçe bilmeyen 1, 2, 3 ve 4. sınıf çocuklarını bire bir ilgilenmek üzere çalıştırıyorduk. Bu daha verimli gidiyordu aslında. En azından burada kendi grup seviyelerinde özel olarak ilgi görür diye düşündük. Bir 25-30 öğrenci içerisinde bu çocuğun eğitim görmesi var, bir de her gün, günlük iki üç saat öğretmenle bire bir ilgi görmesi var. Özellikle çocuk başka bir yerde, kendisi gibi Suriyeli arkadaşlarının yanında kendini ifade etme fırsatı buldu.”*

Öğretmen ve okul yöneticileri, kültürlerarası etkileşime dair aktivitelerin Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumunun sağlanmasında önemli ölçüde destek olacağını düşünmektedirler. Özellikle Türk ve Suriye kültürüne ait değerlerin ön planda tutulduğu etkinliklerin hem Suriyeli mülteci çocukların okul ortamına aidiyet hissini artıracığı, hem de Türk öğrencilerin farklı kültürleri tanıyıp daha hoşgörülü olmalarına yardımcı olacağı belirtilmektedir. M2, kültürlerarası etkileşim bağlamında uygulanacak yöntemlere dair görüşlerini aktarırken şu ifadelerle yer vermektedir: *“Çok acil bir şey yapılması gerekir. Türkçe-Arapça karma korolar, karma*

*halk oyunları yapılabilir mesela. Velilerin karma olduğu geziler, toplantılar, okul organizasyonları yapılabilir. Yani bir hayalimi anlatıyor gibi oluyorum ama mesela belli dersleri bizim öğrencilerle beraber alsınlar, Suriyeli öğretmenlerle de kültür dersleri verilsin. Hatta bu seçmeli derslere arzu eden Türk öğrenciler de katılsın. Bunun olması hem bizim kendi eğitim kapasitemizi yükseltecek, hem de öğrencilerimizin farklı kültürlerle tanışmasını kolaylaştıracaktır. Bu, çocuklarımızın zihninde ve ufkunda çok ciddi bir genişlemeye sebep olacaktır.”* Bununla birlikte katılımcılar Suriyeli mülteci öğrencilerin akademik performanslarının, katıldıkları derslerden zevk almalarını sağlamakla yükselebileceği görüşündedirler. MY1, *“Suriyeli mülteci öğrenciler derslerden kaçmak istiyorlar. Sadece akademik değil, onları eğlenerek okulda tutacak bir şeyler yapmamız lazım. Biraz da motive edici bir şeyler olması lazım. Yoksa sabah akşam ders zaten çocuklar çok bir şey anlamıyor. Örneğin öğrenciler okul sonrası Türkçe-matematik derslerinden kaçarken, Harezmi projesine koşa koşa geliyorlardı. Bu dersi kendileri yönetiyorlardı. Sorun bulup sorunlarına çözüm arıyorlardı”* örneği ile Suriyeli mülteci çocukların ilgi alanına hitap edecek alternatif uygulamalarla derslerin daha zevkli hale geleceğini belirtmektedir. Suriyeli mülteci çocukların okul ortamına uyum süreçlerinin daha kolay geçmesi adına velilerin de sürece dahil olmasının öneminden bahseden MY1 *“Daha önce başladığım bir projem vardı. Suriyeli mülteci öğrencilerimizin kendi marşlarını söyleyip videolarını çektik, sonra bu çocuklar İstiklal Marşı’nu ezberlediler. Anasınıfındaydı bu öğrencilerimiz. Bu projeye Türk öğrencileri de katarak, Türk ve Suriyeli aileleri bir araya getirip önyarguları kırmak istiyorum. Belki 10 kişi, belki 20 kişi... dokunabildiğim kadar”* görüşüyle Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumuna hem Türk, hem de Suriyeli velileri katma düşüncesini dile getirmektedir.

Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitime dair görüş ve tavsiyeleri sorulan öğretmen ve okul yöneticileri, Suriyeli mülteci çocukların Türkçe öğrenip Türk eğitim sistemine uyum sağlamasıyla birlikte kendi kültürlerini korumalarının da gerekli olduğunu düşünmektedirler. Bugün Türkiye’deki pek çok okulun öğrenci profili sebebiyle birer uluslararası okul formatında olduğunun altını çizen M2, okulların içerisinde barındırdığı farklılıkların bir fırsat olarak değerlendirilmesi gerektiğini şu şekilde aktarmaktadır: *“Biz, ‘Ne kadar hızlı Türkçesirlerse o kadar hızlı başarı yakalamış oluruz’ gibi bir anlayışla hareket ettik. Mesela ben çok üzülüyorum. Bu proje esnasında okulları geziyorum, Esenyurt’ta bugün okullar var. Yani 50 tane milletten insan var. Bu inanılmaz bir zenginlik. Uluslararası okul gibi aslında. Söz konusu imkanları alıp kullanabilse, bu, okulu çok yüksek bir yere taşıyabilecek bir imkan. Ama bunu maalesef önemli bir kesim sorun olarak görüyor.”* Aynı katılımcı, Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum

sürecine bizzat dahil olan öğretmen ve okul yöneticilerinin de MEB'in uyguladığı projede aktif olarak görev alması gerektiğini düşünmektedir.

*“Hatta o dönem şöyle bir çalışma yapmıştım. GEM’de böyle uçuk hayallerimin olduğu dönemlerde, sanki bu müfredatı hazırlarken bize soracaklarmış gibi düşünmüştüm. Eğitimin uyuma ve barışa katkısına dair görüşme yapmıştık ve bir makale yazmıştık. Şunu sormuştum: ‘Sizce burada oluşturulacak yeni müfredatta neler olmalı ve mevcut sorunlar neler’ diye. ‘Biz artık karma bir topluluğuz. Neler yapmalıyız?’ gibi. Ama gelinen noktada baktığımızda böyle bir şey olmadı maalesef”* ifadelerini kullanan M2, eğitimcilerin bizzat sürece dahil olduklarından dolayı takip edilecek yöntem konusunda da görüşlerinin alınması gerektiğini kaydetmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenler Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye’deki okul ortamında psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik anlamda pek çok sorun yaşadığını belirtirken, katılımcılardan bir müdür ve iki öğretmen, görev yaptıkları okullardaki Suriyeli mülteci öğrencilerin uyumu anlamında ciddi bir sorunla karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların görev yaptıkları okulların öğrenci profiline bakıldığında, Suriyeli mülteci öğrencilerle birlikte farklı kültürlerden öğrencilerin de eğitim gördükleri tespit edilmiştir. Çalıştığı okulda farklı milletlerden öğrencilerin okulun yüzde 30’luk dilimini oluşturduğunu belirten katılımcı Ö9, *“Karşılaştıkları zorluklar biraz maddi anlamda. Sosyokültürel anlamda arkadaşlarla iletişim kurmak adına şöyle bir şey vardı. Benim okulumda yabancı öğrencilerin yüzde 30 olduğunu düşünürseniz, yabancı öğrenciler için geniş bir kaynaşma ortamı var. Türk öğrenciler de işte ‘falan Suriyeli’ dediğinde kendinden farklı bir şey olarak söylemiyor bunu, hani böyle ‘Malatyalı’ veya ‘Diyarbakırlı’ dermiş gibi diyor”* ifadeleri ile farklı kültürlerden ve milletlerden öğrencilerin bulunduğu okul ortamındaki Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum konusunda bir sorun yaşamadığını, aynı şekilde Türk öğrencilerin de Suriyeli mülteci öğrencileri çok kolay bir şekilde kabullendiklerini ortaya koymuştur. Çalıştığı ortaokulda Suriyeli mülteci öğrencileri dışında Rus ve Ukraynalı öğrencilerinin de bulunduğunu belirten Ö11, Suriyeli mülteci öğrencileri ile kültürel ve psikolojik uyum anlamında herhangi bir sorun yaşamadığını şöyle ifade etmiştir: *“Artık dünya küreselleşmiş bir dünya olduğu için sınıflarımızda sadece Suriyeli değil, Ukraynalı ve Rus öğrenciler de bulunuyor. Sınıfımda bu öğrencilerle birlikte iki de Suriyeli mülteci öğrenci vardı ve bu çocuklarla ciddi problemler yaşamadım.”*

Araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimine dair görüşleri, bu öğrencilerin Türk eğitim sistemine kademeli bir şekilde dahil edilmeleri üzerine yoğunlaşmıştır. Katılımcılar, Suriyeli mülteci öğrencilerin dil eğitiminin anaokulundan itibaren

başlaması ve eğitimleri boyunca yeterli Türkçe seviyesine gelene kadar devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Suriyeli mülteci öğrencilerin kendi kültürel değerlerinden koparılmamaları adına, isteyen Türk öğrencilerin de katılabileceği kültür ve dil derslerinin düzenlenmesinin hem Suriyeli mülteci öğrencilerin buldukları ortama aidiyet hissini arttıracak, hem de Türk ve Suriyeli öğrencilerin farklı kültürleri tanıma imkanı bulup bunu bir zenginlik olarak eğitim sistemine katacakları düşünülmektedir.

## BÖLÜM V: SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümü, araştırma bulgularına dayalı “tartışma ve sonuç” ve “öneriler” olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. İlk bölümde tartışma ve sonuçlar birlikte verildikten sonra araştırmacının önerilerine yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçları özetlenecek ve ilgili alanyazın ile elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak tartışılacaktır. Bu araştırma *ilkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin* okul ortamına uyum durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç, bir biriyle bağlantılı üç alt amaçtan oluşmuştur.

- (1) *İlkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu bağlamında karşılaşılan sorunlara dair okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarını incelemek,*
- (2) *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu sorunların çözümüne dair geliştirdikleri stratejileri ortaya çıkarmak ve*
- (3) *MEB'in çok kültürlü eğitim kapsamında başlattığı kapsayıcı eğitimin yeterliliğini araştırmaktır.*

Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Birinci amaca ilişkin araştırma soruları:

1. *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin algılarına göre ilkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu bağlamında yaşadıkları psikolojik, sosyo kültürel ve akademik sorunlar nelerdir?*

İkinci amaca ilişkin araştırma soruları:

2. *İlkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu süresince karşılaşılan sorunlara yönelik okul yöneticileri tarafından ne gibi idarî çözümler sunulmaktadır?*

3. *İlkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu süresince karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmenler tarafından ne gibi pedagojik uygulamalara başvurulmuştur?*

Üçüncü amaca ilişkin araştırma soruları:

4. *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) sunduğu kapsayıcı eğitim programı, ilkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumunda ne düzeyde etkili olmaktadır?*

5. *Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilkokul ve ortaokuldaki Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu için başlattığı programın içerisinde kültüre duyarlı eğitimin yeri nedir?*

soruları sorulmuş ve veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda (1) *Suriyeli mülteci öğrencilerin sorunları*, (2) *okul yöneticilerin ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar*, (3) *öğretmen ve idarecilerin uygulamaları*, (4) *kapsayıcı eğitim ve yeterliliği*, (5) *kültüre duyarlı eğitimde öğretmen insiyatifi*, (6) *öğretmen ve okul yöneticilerinin Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimine dair görüşleri* olmak üzere 6 temaya ulaşılmıştır ve temaların her biri bulgular bölümünde, katılımcıların cevapları doğrultusunda aktarılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar genel hatları ile Tablo 8'de verilmiştir.

### **5.1.1. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Mülteci ve göçmenler ile ilgili literatüre bakıldığında mülteci ve göçmen öğrencilerin okul ortamına uyumu süresince yaşadığı sorunların psikolojik, sosyokültürel ve akademik olmak üzere üç başlık altında incelendiğini görmekteyiz. Mülteci çocuklar göç öncesinde maruz kaldıkları savaş, şiddet ve çeşitli krizlerle alakalı gelişen travma; göç sonrasında ise buldukları ülkenin dil ve kültür farklılığından dolayı yaşadıkları şok vb. sebeplerden ötürü travma sonrası stres bozukluğu, kaygı, endişe, depresyon ve çeşitli agresif ve saldırgan davranışlar gibi çeşitli psikolojik ve duygusal sorunlar yaşamaktadırlar (McBrain, 2005; Montgomery, 1998; Önen ve diğerleri, 2014; Özer ve Şirin, 2013). Ayrıca göç sonrasında kaldıkları mülteci kamplarında çeşitli zorluklarla karşılaşan mülteci çocuklar, hayatta kalmak için bir nevi savunma mekanizması geliştirmekte ve bunu da şiddete başvurarak göstermektedirler (McBrain, 2005). Bu çalışmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler de sınıflarında bulunan Suriyeli mülteci çocukların, Suriye'de yaşadıkları savaşla birlikte Türkiye'ye göç süresince ve sonrasında yaşadıkları kültür şokunun etkisiyle içe kapanma, stres, kaygı, endişe ve saldırganlık gibi çeşitli psikolojik uyum

sorunları sergilediklerini kaydetmişlerdir. Çalışmanın sonucunda Suriyeli mülteci çocukların yaşadığı psikolojik sorunlara dair elde edilen bir başka bulgu ise çocukların Suriye’de yaşadıkları savaşa bağlı geliştirdikleri travmanın oyunlarına ve günlük aktivitelerine dahi etki ettiği yönündedir. Katılımcılar, Suriyeli mülteci çocukların yine kendileri gibi Suriyeli olan

**Tablo 8.** Çalışmadan Elde Edilen Sorunlar, Çözümler ve Öneriler

Sorunlar	Bulgular*	Kurumsal Çözümler	Bireysel Çözümler	Öneriler
<b>Psikolojik Sorunlar</b>				
Travma	4	Rehberlik hizmeti	Öğretmen İlgisi/Aile iletişimi	Rehber/öğretmen/ Aile işbirliği
İçe Kapanma	2	Rehberlik Hizmeti	Öğretmen ilgisi	Rehber/öğretmen/ Aile işbirliği
Endişe	2	Rehberlik Hizmeti	Öğretmen ilgisi	Rehber/öğretmen/ Aile işbirliği
Kaygı	2	Rehberlik Hizmeti	Öğretmen İlgisi	Rehber/öğretmen/ Aile işbirliği
Agresif/Saldırgan	2	Rehberlik Hizmeti	Öğretmen ilgisi	Rehber/öğretmen/ Aile işbirliği
<b>Sosyal/Kültürel Sorunlar</b>				
Dil yetersizliği	5	Türkçe ders verilmesi/Tercüman	Akran desteği	Çok kültürlü veya Kültüre Duyarlı Eğitim Modelleri
Etiketlenme	4	Uyum sınıfları	Kültürel oyunlar	Çok kültürlü veya Kültüre Duyarlı Eğitim Modelleri
Ayrımcılık	4	Uyum sınıfları	Kültürel oyunlar	Çok kültürlü veya Kültüre Duyarlı Eğitim Modelleri
Gruplaşma	3	Uyum sınıfları	Kültürel oyunlar	Çok kültürlü veya Kültüre Duyarlı Eğitim Modelleri
Kural uyma güçlüğü	3	Uyum sınıfları	Akran desteği	Çok kültürlü veya Kültüre Duyarlı Eğitim Modelleri
<b>Akademik Sorunlar</b>				
Dersi anlamama	4	Türkçe takviye ders	Müzik ve oyun ile anlatım	Müfredat Esnekliği
Utangaçlık	2	Uyum Sınıfları	Derse katılımın teşviği	Müfredat Esnekliği
Sözel ders zorluğu	5	Tercüman/Ek ders	Görsel anlatım metotları	Müfredat Esnekliği
Devamsızlık	3	Aile iletişimi	Aileyi tanımak	Aile/öğretmen/akran işbirliği

\* Burada 1'den 5'e kadar olan numaralar İdareciler ve öğretmenler tarafından en az dile getirilen ve en çok dile getirilen olacak şekilde derecelendirilmiştir.

arkadaşlarıyla oynadıkları oyunların bombalama, öldürme, silah ve kılıç ile savaş gibi şiddet unsurlarını içerdiğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar dışlanma, ayrımcılık, etiketlenme ve dil yetersizliği gibi sorunlardan dolayı içerisinde bulunduğu toplumla iletişime geçemeyen mülteci ve göçmenlerin bir kısmının içe kapandığını, bir kısmının ise bu iletişimsizliği agresif eylemlere başvurarak gösterdiğini aktarmaktadır (Berry, 2006a, 2006b; Maydell-Stevens ve diğerleri, 2007). Literatür ile uyumlu olan araştırmanın bulgularına bakıldığında Türkçe konusunda kendisini yetersiz hisseden Suriyeli mülteci çocukların bir kısmı derslere katılmaktan ve arkadaşları ile iletişim kurmaktan çekinerek içe kapanırken, bir kısmı ise anlaşılmama ve anlamamaya bağlı sorunlarını şiddete başvurarak göstermektedirler. Katılımcılar Türkiye’de doğan veya çok küçük yaşlarda Türkiye’ye gelen Suriyeli mülteci çocuklarda ise bu tarz psikolojik ve duygusal sorunlara daha az rastladıklarını belirtmişlerdir.

Mülteci ve göçmenlerin geldikleri ülkelerde yaşadıkları sosyokültürel bağlamdaki uyum sorunlarının sebebinin ana akım kültüre ve dile olan yabancılıktan kaynaklandığı görülmektedir. İçerisinde bulunduğu toplumun dilini bilen mülteci ve göçmenlerin sosyo-kültürel uyum süreci daha kolay geçerken, bulunduğu ülkenin dilini bilmeyenler ise sosyal iletişimsizliğin tetiklediği uyum sorunlarını yaşamaktadır (Saygın ve Hasta, 2018). Bu araştırmanın bulguları da Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamında sosyo-kültürel bağlamda yaşadıkları uyum sorunlarının en önemli sebebinin dil yetersizliğinden kaynaklandığını göstermektedir. Suriyeli mülteci öğrencilerin, yaşadıkları dil eksikliğine bağlı olarak derse katılmaktan çekindikleri, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kuramadıkları tespit edilmiştir. Literatürde, Avrupa ve Amerika’da yaşayan Müslüman mülteci ve göçmen çocukların İslam hakkındaki önyargıdan ötürü ayrımcılığa maruz kalarak, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından dışlandıkları ifade edilmektedir (Wingfield ve Karaman, 2001). Bu ayrımcılık da mülteci ve göçmen çocukların buldukları toplumun üyeleri ile geliştirecekleri sosyal ilişkileri olumsuz etkilemekte veya büsbütün engellemektedir (Portes, 2001; Rumbaut, 1995). Türkiye’de Suriyeli mülteci çocuklar üzerine yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış ve takma isimlerle çağrılan Suriyeli mülteci öğrencilerin, maruz kaldıkları etiketlenme ile ilişkili olarak Türk çocuklarla iletişime geçmeyip, kendileri gibi Suriyeli mülteci çocuklarla arkadaşlık kurdukları ortaya konulmuştur (Karakuş, 2019; Tanrıkulu, 2017). Bu çalışmada görüşleri alınan katılımcılar da, Suriyeli mülteci çocukların etiketlenme ve dışlanma gibi sebeplerden dolayı okullarındaki Türk çocukları ile arkadaş olamadıklarını ve Suriyeli mülteci çocuklar ile bir araya gelerek gruplaştıklarını belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığında mülteci ve

göçmen çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, çocukların göç öncesi ve sonrasında yaşadıkları tecrübeler ile farklı kültürlerden çocukların okul ortamına uyumu üzerine herhangi bir eğitim almamaları Suriyeli mülteci öğrencilere karşı önyargılı davranmalarına sebep olurken, öğrencilerin de okul ortamına uyumunu olumsuz yönde etkilemektedir (Hones, 2002; Trueba, 1990). Bu araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticileri de Suriyeli mülteci çocukların eğitimi ile psikolojik ve sosyo-kültürel uyumuna dair herhangi bir eğitim almayan öğretmen ve idarecilerin Suriyeli mülteci çocuklara karşı önyargı ile yaklaştığını aktarmışlardır. Bununla birlikte katılımcılar Türkiye’de doğan veya erken çocukluk dönemlerinde Türkiye’ye gelen Suriyeli mülteci çocukların, dönem ortasında veya kısa bir süre önce Türkiye’ye gelen Suriyeli mülteci çocuklardan daha az uyum sorunu yaşadığını aktarmışlardır.

Mülteci ve göçmen çocukların okul ortamında yaşadıkları bir diğer sorun da akademik uyum sorunlarıdır. Buldukları ülkenin dilini yeterli şekilde öğrenemeyen mülteci ve göçmen çocukların akademik başarılarının yaşlılarından daha düşük olduğu bilinmektedir. Çocuklar dil yetersizliğinden dolayı dersin içeriğini anlayamamakla birlikte, farklı bir kültürel ortamda yetiştiklerinden ötürü sınıfta anlatılanların kendi kültürlerinde bir karşılığını bulamamakta ve anlatılanları anlamsız olarak kabul etmekteledir (Trueba, 1990). Ayrıca mülteci ve göçmen çocuklar müzik ve matematik gibi daha evrensel kabul edilen derslerde daha yüksek başarı gösterirken, tarih ve edebiyat gibi sözel ağırlıklı derslerde daha başarısız olmaktadır (Ceyhan ve Kocabaş, 2011). Bu çalışmanın sonucunda ulaşılan bulguların da mevcut literatür ile uyumlu olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler, Türkçeyi konuşma ve anlama noktasında sorun yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin, ders içeriğini de anlayamadıklarını ve buna bağlı olarak sınavlarda da sınıf arkadaşlarına göre daha düşük bir başarı gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Suriyeli mülteci öğrencilerin matematik ve müzik gibi derslerde Türkçe ve hayat bilgisi gibi sözel derslere kıyasla daha başarılı oldukları saptanmıştır. Çalışmada anne ve babası eğitilmiş olan Suriyeli mülteci çocukların, akranı Suriyeli mülteci öğrencilere kıyasla akademik anlamda daha başarılı oldukları, hatta bu öğrenciler arasında okul çapında derece yapanların bulunduğu da ortaya çıkmıştır.

### **5.1.2. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Çalışmada öğretmen ve okul yöneticilerinin Suriyeli mülteci çocukların eğitimi sırasında karşılaştıkları zorluklara bakıldığında, katılımcılar en önemli sorunlarının dil ve iletişim konusunda olduğunu söylemişlerdir. Araştırmaya katılan uyum sınıfı öğretmenleri, Türkçeyi

öğretirken söyledikleri kelimenin çocukların dilinde bir karşılığı olmadığından dolayı zorlandıklarını belirtirken, matematik, hayat bilgisi gibi farklı derslere giren öğretmenler de Suriyeli mülteci öğrencilerin dil yetersizliğinden dolayı dersin içeriğini anlamadıklarını ve derse katılamadıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların Suriyeli mülteci çocukların eğitimi esnasında yaşadıkları bir diğer sorun, sınıf düzenini sağlama ve Suriyeli mülteci öğrencilere okul kurallarını öğretme konusunda karşımıza çıkmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler, ailelerinin arasında sorun bulunan Suriyeli mülteci çocukların bu sorunları okul ortamına da taşıyarak sınıf düzenini bozduklarını ve dillerini bilmediklerinden dolayı meseleyi çok geç anlayıp müdahale edebildiklerini söylemişlerdir. Ayrıca Türkiye’deki okul ve eğitim sistemine yabancı olan Suriyeli mülteci çocukların, okuldaki kılık kıyafet ve temizlikle ilgili birtakım kurallara uyma noktasında sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir. Literatürde, mülteci ve göçmen çocukların ailelerinin dil yetersizliğinden dolayı okul yönetimi ve öğretmenlerle iletişim kuramadıkları ve okulda düzenlenen toplantılara katılmadıklarından bahsedilmektedir. Okulla iletişimi olmayan mülteci ve göçmen çocukların anne ve babaları, çocuklarının sosyal ve akademik gelişimlerini de takip edememektelerdir (Olsen, 2000; Tunç, 2015). Araştırma sonucunda tüm öğretmen ve okul yöneticileri, Suriyeli mülteci öğrencilerinin velileri ile ulaşılabilirlik konusunda problem yaşadıklarını; eğitim ve gelir seviyesi yüksek aileler dışında kalan velilerin, çocuklarının eğitimine katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ve okul idaresi Suriyeli mülteci öğrencilerin velilerini düzenli toplantılara davet etseler de Suriyeli aileler dil eksikliği ve çalışma gibi gerekçelerle görüşmelere katılmamaktadırlardır. Suriyeli mülteci öğrencilerin aileleri ve okul arasında yaşanan bu iletişimsizlik, öğretmen ve okul idarecilerinin Suriyeli mülteci çocukların içerisinde bulunduğu ortamı anlama konusunda zorlanmalarına sebep olmaktadır. Türkiye’deki Suriyeli mülteci öğrenciler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, Suriyeli mülteci çocuklara eğitim veren öğretmenlerin yabancıların eğitimi konusunda yeterli birikim ve eğitime sahip olmadıkları ve öğretmenlerin yabancı öğrencilerin eğitimine dair kendilerini yetersiz hissettikleri görülmektedir (Kardeş ve Akman, 2018; Tanrıku, 2019). Bu araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticileri de, Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin bir kısmı Suriyeli mülteci çocukların eğitimine dair herhangi bir programa katılmadıklarını kaydederken, bir kısmı da aldıkları bu eğitimin öğrencilerin akademik, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yetersiz kaldığını düşünmektedirler.

### 5.1.3. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Yapılan araştırmalar, mülteci ve göçmen çocukların okul ortamına uyumlarını desteklemek amacıyla okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından birtakım yöntemler uygulandığını göstermektedir. Mülteci ve göçmen nüfusa sahip ABD, Avustralya ve İngiltere gibi ülkelerde mülteci çocukların okul ortamındaki psikolojik, sosyokültürel ve akademik uyumlarını desteklemek adına uygulanan yöntemlerin en başında danışmanlık, psikolojik terapi, oyun, müzik ve sanat terapisi gelmektedir. Ayrıca şarkı söyleme, okuma, ve drama gibi aktiviteler de öğrencilerin eğitimi esnasında en çok kullanılan yöntemlerdendir (Rousseau ve diğerleri, 2005). Bu araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden de katılımcıların Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu için çeşitli uygulamalara başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler sınıflarındaki Suriyeli mülteci öğrencilerinin psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik temelli çeşitli sebeplerden dolayı ders içeriğini anlamama durumlarına karşı oyun, şarkı ve çizgi film gibi çocuklara yönelik aktiviteleri kullanmaktadırlar. Öğretmenler, Suriyeli mülteci öğrencilerin kendilerini buldukları ortamda daha rahat ifade etmelerini ve sınıf arkadaşlarının da Suriyeli mülteci çocuklara karşı farkındalık kazanmalarını sağlamak adına çeşitli tiyatral gösteriler ve dramalardan da faydalandıklarını aktarmışlardır. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler, Suriyeli mülteci öğrencilere ders içerisinde ve dışarısında birtakım görevler vermek suretiyle onları sınıf ortamına dahil etmekteledir. Çalışmaya katılan okul yöneticileri ise Suriyeli mülteci öğrencilerin içerisinde buldukları okul ortamına uyumlarını desteklemek için belirli günlerde rehber öğretmenleri öğrencilerle görüştürerek rehber öğretmenlerden yardım aldıklarını ve düzenli aralıklarla toplantı düzenlediklerini kaydetmişlerdir.

Mülteci ve göçmen öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar, öğretmenlerine ve arkadaşlarına kendi kültürel değerlerini ve farklılıklarını tanıtmaya imkanı verilen mülteci ve göçmen çocukların okul ortamına daha kolay adapte olduklarını ortaya koymaktadır (Baffoe, 2006). Proje, broşür, fuar veya çeşitli aktivitelerle kültürlerini ve ülkelerini tanıtan mülteci ve göçmen çocuklar kendilerine değer verildiğini hissederek buldukları yere aidiyetlerini artıracaklardır (Turner ve Brown, 2008). Bu çalışmaya katılan öğretmen ve okul idarecileri, Suriyeli mülteci öğrencilerin kültürlerini tanıtmalarına yönelik çeşitli çalışmalar yaptıklarını aktarmışlardır. Suriyeli mülteci öğrencilerini ülkelerini ve kültürlerini tanıtmak amacıyla yerel yiyecek ve kıyafetlerini okula getirip tanıtmaları ve kendi dillerinde şarkılar söylemeleri konusunda teşvik eden öğretmen ve okul yöneticileri, bu şekilde Suriyeli mülteci öğrencilerinin okul ortamında daha değerli hissettiklerini

düşünmektedirler. Görüşmeye katılan öğretmenler, Suriyeli mülteci öğrencilerinin sınıf arkadaşları ile birlikte Türkiye ve Suriye’de oynanan oyunları oynayarak birbirlerini daha yakından tanıma fırsatı bulup, kaynaştıklarını da dile getirmişlerdir.

Mevcut literatürde mülteci ve göçmen çocukların okul ortamına psikolojik, sosyal ve akademik uyumlarına yardımcı olmak adına okul yöneticileri, öğretmenler, mülteci öğrenciler ve ailelerinin de dahil oldukları birtakım uyum programları düzenlendiğini görmekteyiz. Öğrenci ve ailelerine psikolojik destek ve rehberlik gibi yöntemler ile mülteci çocukların ve ailelerinin yaşadıkları kültür şoku minimuma indirilerek, okulla olan iletişimleri güçlendirilmektedir (Garrison ve diğerleri, 1999). Çalışmanın bulguları arasında Suriyeli mülteci çocukların ailelerinin de dahil olduğu bir danışmanlık programına rastlanılmamakla birlikte, okul idaresi ve öğretmenlerin Suriyeli velileri düzenli aralıklarla bilgilendirme toplantılarına davet ettikleri ve yaşadıkları sorunlarla ilgili konuşmak üzere okula gelme konusunda teşvik ettikleri belirlenmiştir.

#### **5.1.4. MEB’in Kapsayıcı Eğitim Projesi’nin İçeriği ve Yeterliliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın bulguları doğrultusunda görüşmeye katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin MEB’in Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye’deki okul ortamına uyumu üzerine uyguladığı kapsayıcı eğitim programının içeriği ve yeterliliğine dair görüşleri incelenmiştir. Okul yöneticilerinden 7’sinin 4’ü kapsayıcı eğitim programını almış, içlerinde rehber öğretmenlerin de bulunduğu 14 öğretmenden sadece 5’i MEB’in kapsayıcı eğitim bağlamında verdiği eğitime katılırken, öğretmenlerden biri STK’larda düzenlenen, bir diğeri ise bir vakıfta verilen eğitim programına katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden 11’i ise Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumuna dair herhangi bir eğitim almamıştır. Eğitim almayan bu öğretmenlerin arasında MEB’in PİCTES projesi kapsamında görevlendirilen öğretmenler de bulunmaktadır. Araştırma sonucunda ulaşılan bu bulgu Kardeş ve Akman’ın (2018) Suriyeli mültecilere eğitim veren öğretmenlerle yaptığı çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. MEB’in Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumunu desteklemek amacıyla verdiği kapsayıcı eğitim programının içeriği okul yöneticileri ve öğretmenlere göre farklılık göstermektedir. MEB’in öğretmenler için düzenlediği kapsayıcı eğitim programında travma, mülteci hakları ve empati gibi konular üzerinde durulurken, bazı Türkçe öğretmenlerinin bu eğitimden sonra katıldıkları TÖMER’deki Yabancı Öğrencilere Dil Eğitimi Sertifikası programında ise Türkçeyi kolay ve etkili öğretmek adına oyun ve aktivitelerin içerisinde bulunduğu birtakım yöntemler üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Okul yöneticileri ise katıldıkları eğitim programında Suriyeli mültecilerle ilgili birtakım sayısal verilerle

birlikte, travma, empati, mülteci hakları ve idari işlemlerle alakalı bilgiler aldıklarını kaydetmişlerdir. Okul yöneticilerinden bazıları ise, verilen eğitimin dezavantajlı gruplar başlığı altında düzenlendiğini aktarmışlardır. Bu araştırma dahilinde MEB'in Suriyeli mülteci öğrencilerin uyumuna dair uyguladığı program hakkında görüşlerini belirten okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir kısmı aldıkları eğitimin, Suriyeli mülteci öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne dair olumlu katkılarının olduğunu düşünmektedirler. MEB bünyesinde verilen eğitim, öğretmen ve okul idarecilerinin Suriyeli mülteci çocuklara yönelik önyargılarının yok olmasına, öğrencilerle ilgili resmi ve idari işlerin çözümüne ve oyunlarla dil eğitimi konusunda yardımcı olmuştur.

Türkiye'deki mülteci çocukların eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitimi, mülteci çocukların eğitimi veya ana dili Türkçe olmayan çocukların eğitimi ile alakalı yeterli tecrübe ve eğitimlerinin olmadığını düşünmüştür. (Karakuş, 2019). Mülteci çocukların eğitiminde kendilerini yeterli hissetmeyen (Sağlam ve Kanbur, 2017) öğretmenler, ayrıca mülteci çocukların okul ortamına uyumunda önemli rollerinin olduğu, buna bağlı olarak da farklı kültürlerden öğrenciler üzerine eğitim almalarının gerekliliği üzerinde durmuşlardır (Kardeş ve Akman, 2018). Bunun yanı sıra Türkiye'de Suriyeli mülteci çocuklara eğitim veren öğretmenler, söz konusu çocukların eğitiminde kullanılan MEB müfredatını yeterli bulmamakta, çocukların kültürel ve akademik ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanacak eğitim programlarının Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumunu destekleyeceğini düşünmektedirler (Erdem, 2017; Kardeş ve Akman, 2018). Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre kapsayıcı eğitim programına katılan okul yöneticisi ve öğretmenler aldıkları eğitimde gördükleri birtakım eksikliklerden de bahsetmişlerdir. Katılımcılar, eğitim programının uygulamadan ziyade teori ağırlıklı olduğunu kaydederken, drama ve oyun ile eğitim gibi uygulama ağırlıklı yöntemlerin eksik ve kısa bir şekilde gösterildiğini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte TÖMER dışında kalan eğitimlere katılan eğitimciler, Türkçenin öğretimine ve öğrencilerin kültürü ile ders içeriği arasında ilişki kurmaya dair bir eğitim görmemişlerdir. Katılımcılar, PİCTES projesinin Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumundan ziyade Türkçe öğretmek üzerine kurulu olduğunu, fakat öğrencilerin eğitiminde kullanılan ders programında Suriyeli mülteci çocukların kültürlerine yönelik herhangi bir öge olmadığını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra, katılımcılar Suriyeli mülteci öğrencilerin uyumuna dair eğitim alan ve almayan eğitimcilerin öğrencilere yaklaşımında farklılıklar olduğunu ve bu çocukların Türk eğitim

sistemine uyumunun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için de tüm okul yöneticisi ve öğretmenlere MEB tarafından toplu bir eğitim verilmesi gerektiğini aktarmışlardır.

### **5.1.5. Kültüre Duyarlı Eğitimde Öğretmen İnisiyatifine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Kültüre duyarlı eğitim, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin sosyal, psikolojik, ve akademik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak, öğrencilerin kültürü ile öğrendikleri arasında bir ilişki kurmaktadır (Gay, 2000; Howard, 2001; Ladson-Billings, 1994). Farklı kültürlerden öğrencilerin eğitimi üzerine yapılan çalışmalar, kültüre duyarlı eğitimi benimsemiş öğretmenlerin, ders esnasında kullandığı kültürel materyaller aracılığı ile ders içeriği ve öğrencinin kültürü arasında bir ilişki kurduklarına yer vermektedir (Harriott ve Martin, 2004; Montgomery, 2001). Türkiye'deki Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda da, bu öğrencilerin eğitiminde okullarda uygulanan ayrı bir program olmadığı, kullanılan müfredatta da Suriye kültürüne dair herhangi bir öge bulunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, Suriyeli mülteci öğrencilere kendi kültürlerini tanıtmak için imkan vermekte ve ders esnasında da Suriye kültürünü kullanmaya dikkat etmektedirler (Kardeş ve Akman, 2018). Bu çalışmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler, kültüre duyarlı eğitime dair bilgi sahibi olmadıklarını, çoğu katılımcı ise bu kavramı ilk defa duyduğunu belirtmiştir. Ayrıca Suriyeli mülteci çocukların eğitimi sırasında, Türk kültürüne dair öğeleri barındıran ve Türk öğrenciler için kullanılan klasik müfredat ve kitapların aynısı kullanılmaktadır. Literatüre uyum gösteren bulgularda, MEB'in Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegre olması için başlattığı proje kapsamında verilen eğitimlerde ve öğrencilere uygulanan müfredatta öğrencilerin kültürüne yönelik öğeler bulunmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültüre duyarlı eğitime dair teorik bilgileri olmadığı halde bazı katılımcıların bu yöntemi farkında olmadan kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerden çok kültürlü eğitim ortamı ile ilgili tecrübesi olanlar, Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde kendi inisiyatifleri dahilinde kültürel elementleri kullandıklarını ve öğrencilerini de kültürlerini tanıtmaları konusunda teşvik ettiklerini kaydetmişlerdir.

### **5.1.6. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüş ve Tavsiyelerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Suriyeli mülteci çocukların eğitimi ile ilgili literatürde Türk eğitim sistemine, müfredata ve Türkçeye adapte olmak için herhangi bir hazırlık eğitiminden geçmeyen Suriyeli mülteci çocuklar, özellikle Türkçe konusundaki yetersizlikleri ve kültürel farklılıklardan dolayı Türk eğitim

sistemine uyum sağlamakta güçlük çekmektedirler (Aydın ve Kaya, 2017; Ceyhan ve Koçbaş, 2011). Bununla birlikte Suriyeli mülteci çocuklara eğitim veren öğretmenler, öğrencilere okula başlamadan önce dil eğitimi verilmesi gerektiğinden bahsetmekte (Erdem, 2017; Levent ve Çayak; 2017), hatta bu eğitimin okul öncesinde başlamasının gerekli olduğunu düşünmekteledir (Kardeş ve Akman, 2018).

Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticileri Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine kademeli bir şekilde dahil edilmesinin gerekli olduğunu ve verilecek eğitimin de okul öncesinden başlaması gerektiğini düşünmektedir. Dilin, okul öncesindeki çocuklarda daha kolay öğrenildiği düşünüldüğünde, Türkçe dil eğitiminin de okul öncesinde başlamasının öğrencilerin kültürel ve akademik uyumuna katkıda bulunacağı kaydedilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sadece birkaç aylık uyum sınıflarında değil, belirli bir dil seviyesine gelene kadar ciddi bir Türkçe eğitimi almaları ve bu eğitimin aralıksız bir şekilde devam etmesi gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcılar, bu dil eğitiminin, Suriyeli mülteci çocuklara kendileri gibi Türkçe bilmeyen arkadaşlarıyla ayrı bir sınıfta günlük olarak verilmesinin kendilerini daha rahat ifade etmelerine de yardımcı olacağını kaydetmişlerdir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumuna dair bir diğer görüşü, kültürlerarası aktivite ve uygulamalara ağırlık verilmesinin öğrencilerin okul ortamındaki aidiyetini ve uyumunu artıracığı yönünde olmuştur. Katılımcılar bu konuda Türkiye ve Suriye kültürlerine ait elementlerin kullanılacağı ve ailelerin de dahil olacağı karma koro, halk oyunları, geziler gibi aktivitelerin ve Suriyeli mülteci öğrencilerin kültürlerinden kopmamak adına devam edebileceği kültürlerarası ortak derslerin faydalı olacağı görüşündedirler. Ayrıca bu tarz kültürlerarası derslere isteğe bağlı olarak Türk öğrencilerinin de katılmasının çocukların zihnini ve ufkunu geliştireceği, buna bağlı olarak eğitim sisteminin çıktılarının kalitesinde bir yükseliş olacağı belirtilmiştir. Okul yöneticisi ve öğretmenler Türkiye'deki okulların birer uluslararası okul formatına dönüştüğünü, sadece Suriyeli değil, pek çok milletten öğrenci bulunduğunu ve bu öğrenci çeşitliliğinin de bir fırsat olarak değerlendirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda dikkat çeken bir başka nokta ise, çok kültürlü okul ortamında bulunan Suriyeli mülteci çocukların okul ortamında akranı diğer Suriyeli mülteci çocuklara nazaran daha az uyum sorunu yaşadıklarıdır. Her ne kadar çalışmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin büyük bir kısmı Suriyeli mülteci öğrencilerinin okul ortamında psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik birtakım sorunlarla karşılaştığını dile getirirse de, katılımcılardan 1'i müdür, 2'si öğretmen 3 kişi, Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyumunda

ciddi bir sorun yaşanmadığını belirtmişlerdir. Bu katılımcıların buldukları okulların öğrenci profili hakkında verdikleri bilgiye bakıldığında, okullarında farklı milletlerden de öğrencilerin bulunduğu saptanmıştır. Daha açık bir ifade ile, çok kültürlü ortamlardaki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu daha kolay bir şekilde gerçekleşmektedir. Buradan yola çıkarak, farklı kültürlerin bulunduğu okul ortamlarındaki öğrencilerin birbirlerine karşı daha hoşgörülü ve saygılı olduklarını, değer ve farklılıklarını anlayarak, daha kolay kabul ettiklerini düşünmek mümkündür. Araştırma sonucunda elde edilen bu veri doğrultusunda Türkiye'deki okul ortamlarını uluslararası okullara benzeten katılımcıların, öğrenci profilindeki bu çeşitliliğin bir zenginlik olarak görülüp değerlendirilmesi görüşünün önemi de anlaşılmaktadır.

## **5.2. Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcılar ile yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen bulgulara ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

### **5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Mülteci öğrencilerin eğitimi ve okul ortamına uyumu üzerine yoğunlaşan kültüre duyarlı eğitim ve Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliğine yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. MEB'in Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunu desteklemek adına uyguladığı programın yeterliliğine dair Suriyeli mülteci öğrencilerin ve ailelerinin algıları üzerine çalışmalar yapılabilir.
3. Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitiminde kullanılan müfredatın içeriğinin eğitimcilerin katkısıyla oluşturulmasına dair okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına yönelik araştırmalar yapılabilir.

### **5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

1. Bu araştırmada öğretmenlerin Türkçesi yeterli olmayan Suriyeli mülteci öğrencilere ders içeriğini anlatırken şarkı, oyun, çizgi film ve flash kart gibi bir takım görsel materyallerden faydalandıkları görülmüştür. Türkçesi yeterli olmadığından dolayı derste anlatılan konuyu anlamakta zorlanan Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde, ders esnasında kullanılacak görsel obje ve materyallerin geliştirilmesi ile kullanım kolaylığı ve yaygınlığının artırılması adına zümre, okul ve bölge düzeyinde materyal geliştirme ve ortak kullanım üzerine işbirliği yapılabilir.
2. Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitiminde, öğrencilere sadece Türkçe öğretmeye yoğunlaşmak yerine öğrencilerin psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik uyumunu da göz önünde bulundurarak, Suriyeli mülteci öğrencilerin kendi kültürleri ile ilişkilendirebilecekleri kültüre duyarlı ayrı bir

eğitim programı uygulanmalıdır. Ders içeriğinde kültürel objelerin de kullanılacağı, kültüre duyarlı eğitim yöntemi ile Őekillendirilecek müfredat ile öğrencilerin içerisinde buldukları okul ortamına sadece akademik değil, kültürel anlamda da uyumu sağlanacaktır. Bu araştırmaya katılan okul yöneticisi ve ğretmenlerin, Suriyeli ğrencilerin eğitiminin dil eğitimi üzerine kurulu olduğu fakat öğretmenlerin, bu eğitimi öğrencilerin kültürleri ilişkilendirerek aktarma noktasında zorlandıkları görülmüştür.

3. Suriyeli mülteci çocuklara sınıf içerisinde veya sınıf dıŐarisinde verilen bir takım görev ve sorumluluklar, öğrencilerde öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kabul edildiği hissini uyandıracaağından dolayı, okula olan aidiyet hissini arttırarak, uyum süreçlerine katkıda bunabilir. Bu araştırmanın bulgularında da, okul yöneticileri ve ğretmenlerin Suriyeli mülteci öğrencilerine okul içerisinde bazı görevler verdikten sonra, sınıf arkadaşları tarafından daha çabuk benimsendiği ve bunun da Suriyeli mülteci öğrencilerin uyumunu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

4. Okul içerisinde veya bölgedeki okullar arasında, halk oyunu, tiyatral gösteri, farklı kültürler ile ilgili paneller ve karma koro gibi ailelerin de dahil olabileceği kültürlerarası aktivite ve uygulamalar Suriyeli ve Türk ğrencilerin arasındaki önyargıyı kırarak, karŐıllık farkındalıkların artmasına yardımcı olacaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda Türk ve Suriye kültürlerine ait öğelerin kullanıldığı aktivitelerin, Suriyeli ve Türk ğrencilerin kaynaŐmalarına yardımcı olduğu görülmüştür.

5. Savaş deneyimi ve kültür Şoku ile ilişkili çeşitli psikolojik sorunlara sahip olan Suriyeli mülteci öğrenciler, rehber öğretmenler ile haftanın belirli günlerinde düzenli olarak görüŐtürülebilir ve bu görüşmeler üzerine de okul yöneticileri ve öğretmenler değerlendirme yaparak, öğrencinin sosyal ve akademik gelişimi üzerine ayrı bir program geliŐtirebilir. Katılımcılar, Suriyeli mülteci ğrencilerinin herhangi bir sorunla karŐılaŐmaları durumunda rehber öğretmenlere göndererek, öğrencilerin sorunlarına ilişkin rehber öğretmenler ile düzenli toplantılar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

6. Özellikle 3-6 yaş dönemindeki çocukların dili daha hızlı ve kolay öğrendikleri düşünüldüğünde, Türkçe eğitiminin ilkokuldan önce başlaması ve bu dil eğitiminin, Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimi süresince, belirli bir seviyeye ulaŐılana kadar düzenli bir Şekilde verilmesi sağlanabilir. Dil eğitiminin Suriyeli mülteci öğrencilere her gün, belirli saatlerde, kendileri gibi Suriyeli arkadaşları ile ayrı bir sınıfta verilmesi, öğrencilerin dil öğrenirken kendilerini daha rahat hissetmelerine katkı sağlayacaktır. Araştırmaya katılan eğitimsiler, Suriyeli mülteci öğrencilerin dil eğitiminin okul

öncesinden başlayarak, eğitimleri boyunca devam etmesi gerektiğinin önemine işaret etmişlerdir. Okul yöneticisi olan bir katılımcı ise, Suriyeli mülteci öğrencileri için her gün, ayrı bir sınıfta, kendileri gibi Suriyeli olan öğrenciler ile verilen Türkçe dersinde öğrencilerin öğretmenleri ile birebir iletişim kurma fırsatını bulduklarını ve Türkçeyi daha hızlı öğrendiklerini aktarmıştır.

7. Suriyeli mülteci öğrencilerin kendi kültürlerinden kopmamaları adına Suriye kültürünü veya Arapçayı konu eden kültürlerarası derslerin müfredata eklenmesi, bu öğrencilerin buldukları ortama sahip oldukları değerlerden vazgeçerek değil de, değerleri ve farklılıkları ile birer zenginlik olarak katılmalarını sağlayacaktır. Bu derslere isteğe bağlı olarak Türk öğrencilerinin de katılımına izin verilebilir. Böylece Türk öğrencilerinin de farklı kültür ve dünya görüşlerine dair algı ve zihin yapısının gelişmesine katkı sağlanabilir. Katılımcılar Türkiye'deki okulların öğrenci profili açısından zenginliğine işaret ederek, Türkiye'deki okulların birer uluslararası okul formatına dönüştüğünü, bu zenginliğin özellikle farklı kültürlerin ve dillerin öğrenilmesi açısından öğrencilere uluslararası okul imkanı verdiğini belirtmişlerdir.

8. Türkiye'deki okullarda sadece Suriyeli değil pek çok farklı milletten öğrencilerin varlığı düşünüldüğünde, bu farklılığın mümkün olduğunca her okulda desteklenmesi, farklı kültür ve milletlerden öğrencilerin aynı ortamda bulunması öğrencilerin hoşgörü ve empati yeteneğini de geliştirerek, farklı kültürlerden öğrencilerin okul ortamına uyumunu kolaylaştıracaktır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre çok kültürlü okullarda eğitim alan Suriyeli mülteci çocukların daha az uyum sorunu yaşadıkları görülmüştür.

9. Farklı milletlerden öğrencilerin bulunduğu okullarda yabancı dil öğrenmek isteyen öğrenciler için dil kulüpleri veya dil kampları organize edilebilir. Bu şekilde hem Türk, hem de yabancı öğrenciler yabancı bir dili, o dili konuşan kişiler ile pratik yapma imkanına sahip olarak öğrenecektir.

10. MEB'in, okul ve sınıflardaki Suriyeli öğrencilerin sayısı önemszenmeden, bu öğrencilere eğitim veren öğretmenler ve okul yöneticileri için, yabancı öğrencilerin psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik uyumlarına yönelik özel bir eğitim programı düzenlemesi gerekmektedir. İçeriği okul ortamında karşılaşılan sorunların güncellenmesi ile birlikte oluşturulacak bu eğitim programı, belirli zaman aralıklarında düzenli olarak gerçekleştirilmelidir. Araştırma sonucunda 7 okul yöneticisinden 4'ünün, 14 öğretmenden ise 5 tanesinin MEB'in kapsayıcı eğitim programına katıldığı tespit edilmiş, eğitim almayan katılımcıların Suriyeli öğrencilerin eğitimini süreç içerisinde edindikleri deneyimler ile yürüttükleri belirlenmiştir.

11. Öğretmenlerin, Suriyeli mülteci öğrencilerinin derslerine yardımcı olmak üzere, sınıftaki Türk akranlarının yardımlarına başvurması, Suriyeli mülteci öğrencilerin hem akademik performanslarını hem de sosyal uyumlarını geliştirmek adına katkı sağlayacaktır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okuma yazma sorunu olan Suriyeli mülteci öğrencilerinin okuma ödevlerine yardımcı olmak için sınıftaki Türk akranlarını görevlendirdikleri görülmüştür.

12. MEB'in Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik başlattığı kapsayıcı eğitim programının, okul bünyesinde tüm yönetici, öğretmen ve personele verilmesi, öğrencilerin okul ortamına uyum sürecine olumlu katkılar sağlayacaktır. Araştırmanın bulgularında kapsayıcı eğitim programına katılmış okul yöneticisi ve öğretmenler, bu eğitimi almayan meslektaşlarının Suriyeli mülteci öğrencilere yaklaşımlarının daha önyargılı olduğunu aktarmıştır.

13. Suriyeli mülteci öğrencilerin katıldıkları derslerden zevk almaları adına uygulamalı eğitime ağırlık vererek, öğrencilerin öğrenim sürecine bizzat dahil olacakları uygulamaya yönelik yöntemlerin izlenmesi bu öğrencilerin okula devamlılığını da arttıracaktır. Katılımcılar Suriyeli öğrencilerin Türkçe ve Matematik gibi derslerden kaçmak istediklerini fakat Harezmi projesi gibi, kendilerinin bizzat öğrenim sürecinin içerisinde oldukları uygulamalı derslere devam ettiklerini belirtmişlerdir.

14. Ailelerin gelir ve eğitim durumlarının çocukların akademik başarılarındaki etkisine binaen, Suriyeli mülteci öğrencilerin ailelerinin eğitimlerinin uzaktan veya örgün eğitim programları ile desteklenmesi ve Türkçeyi öğrenmeleri için dil kursları düzenlenmesi hem gelir, hem de eğitim seviyesini artıracığı için bu da Suriyeli mülteci öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere bakıldığında, sayıları fazla olmamak kaydıyla, okullarda dereceye giren, akademik başarıları yüksek Suriyeli mülteci öğrencilerin ailelerinin eğitim seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür.

15. Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan müfredatın, bu öğrencilerin okul ortamına uyumunda önemli rol oynayan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri alınarak hazırlanması gerekmektedir. GEM'lerde yöneticilik yapmış bir katılımcı, "Suriyeli mülteci öğrencilerinin eğitimi üzerine hazırlanan müfredatta kendi fikirlerinin de alınacağını düşünmüş ve eğitimin uyuma ve barışa katkıları üzerine eğitimciler ile görüşmeler yaparak müfredatın içeriği üzerine fikirlerini aldığını ve bir makale yazdığını ifade etmiştir.

## KAYNAKÇA

- Aktekin, S., Öztürk, M., Tepetaş-Cengiz, Ş., Köksal, H., & İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Alba, R., & Foner, N. (2015). *Strangers No More: Immigration and the Challenges of Integration in North America and Western Europe* (1 edition). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Au, K. H., & Kawakami, A. J. (1994). Cultural congruence in instruction. İçinde *Teaching diverse populations: Formulating knowledge base* (ss. 5-23). Albany: State University of New York Press.
- Aycan, Z., & Berry, J. W. (1996). Impact of employment-related experiences on immigrants' psychological well-being and adaptation to Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 28(3), 240-251. <https://doi.org/10.1037/0008-400X.28.3.240>
- Aydın, H., & Kaya, İ. (2014). *Çoğulculuk Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*. Ankara.
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>
- Aykırı, K. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 22, 44-56.
- Baffoe, M. (2007). *Navigating two worlds: Culture and cultural adaptation of immigrant and refugee youth in a Quebec (Canadian) educational context*. Library and Archives Canada = Bibliothèque et Archives Canada, Ottawa.

- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2003). *Handbook of Research on Multicultural Education* (2 edition). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2 edition). Allyn & Bacon.
- Beachum, F. D., & McCray, C. R. (2011). *Cultural Collision and Collusion: Reflections on Hip-Hop Culture, Values, and Schools- Foreword by Marc Lamont Hill* (First printing edition). New York: Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
- Bejarano, C. L. (2007). *Que Onda?: Urban Youth Culture and Border Identity* (3rd ed. edition). Tucson: University of Arizona Press.
- Bennett, C. I. (2014). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice, Pearson eText with Loose-Leaf Version -- Access Card Package* (8 edition). Pearson.
- Berry, J., Phinney, J., & Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55, 303-332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A., & Sam, D. L. (2011). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511974274>
- Berry, John W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Bircan, T., & Sunata, U. (2015). Educational Assessment of Syrian Refugees in Turkey. *Migration Letters*, 12, 226-237. <https://doi.org/10.33182/ml.v12i3.276>

- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods, Fifth Edition* (5th edition). Boston, Mass: Pearson.
- Boylu, E., Işık, P., & Arslanbaş, S. (2019). Suriyeli Mülteci Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yaşadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.17152/gefad.421069>
- Brown, D. F. (2003). Urban Teachers' Use of Culturally Responsive Management Strategies. *Theory Into Practice*, 42(4), 277-282. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204\\_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_3)
- Brown, M. R. (2007). Educating All Students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, and Schools. *Intervention in School and Clinic*, 43(1), 57-62. <https://doi.org/10.1177/10534512070430010801>
- Bulut, S., Soysal, Ö. K., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Cahnmann, M. S., & Remillard, J. T. (2002). What Counts and How: Mathematics Teaching in Culturally, Linguistically, and Socioeconomically Diverse Urban Settings. *The Urban Review*, 34(3), 179-204. <https://doi.org/10.1023/A:1020619922685>
- Ceyhan, M., & Koçbaş, D. (2011). Göç Ve Çokdillilik Bağlamında Okullarda Okuryazarlık Edinimi. *Istanbul: Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi*.
- Chu, A. M., & Takwe, M.-A. A. (2019). Implications of Pre and Post Migration and Education Experiences of Refugee Children. *A. M.*, 3(2), 31.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6 edition). London ; New York: Routledge.

- Cole, S. F., Eisner, A., Gregory, M., & Ristuccia, J. (2013). *Helping traumatized children learn*. Boston, MA: Massachusetts.
- Conrad, N. K., Gong, Y., Sipp, L., & Wright, L. (2004). Using Text Talk as a Gateway to Culturally Responsive Teaching. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 187-192.  
<https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000012137.43147.af>
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2015). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher* (First edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Crooks, C. V., Burleigh, D., Snowshoe, A., Lapp, A., Hughes, R., & Sisco, A. (2015). A case study of culturally relevant school-based programming for First Nations youth: Improved relationships, confidence and leadership, and school success. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(4), 216-230. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2015.1064775>
- Çelik, Y. (2018). *Türkiye’de Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelenmesi: Tespitler, Sorunlar ve Öneriler*. Geliş tarihi gönderen  
<http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/4989>
- Davis, D. (2002). Toward Democratic Education: The Importance of Culturally Responsive Leadership in 21st Century Schools. *Trotter Review*, 14(1). Geliş tarihi gönderen  
[https://scholarworks.umb.edu/trotter\\_review/vol14/iss1/3](https://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol14/iss1/3)
- Delpit, L. (2006). *Other People’s Children: Cultural Conflict in the Classroom* (1R edition). New York: The New Press.

- Doğan, B., & Ateş, ayşe. (2018). *MEB'e Bağlı Okullarda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilere Yönelik Verilen Türkçe Dersinin Öğreticiler Tarafından Değerlendirilmesi (Malatya Örneği)*. 1, 105-124.
- Erdem, C. (2017). Sınıfta Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar Ve Çözöme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ergil, D. (1995). Çokkültürlölük Ve Çokdillilik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(03).  
[https://doi.org/10.1501/SBFder\\_0000001847](https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001847)
- Erikson, E. H. (1950). Growth and crises of the "healthy personality." İçinde *Symposium on the healthy personality* (ss. 91-146). Oxford, England: Josiah Macy, Jr. Foundation.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society* (Reissue edition). New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis* (unknown edition). New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The Life Cycle Completed* (Extended Version edition). New York: W. W. Norton & Company.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods* (1 edition). Newbury Park, Calif: SAGE Publications, Inc.
- Eyüp, B., Arslan, N., & Cevher, T. Y. , (2017). Mültecilere 'Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Uyum Kursu'na Katılan Öğreticilerin Kurs Hakkındaki Görüşleri ve Hazır Bulunuşluk Durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching* , vol.5, 174-200.
- Figures at a Glance. (2020, Haziran 22). Geliş tarihi 22 Haziran 2020, gönderen UNHCR website:  
<https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html>

- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8 edition). New York: McGraw-Hill Education.
- Garrison, E. G., Roy, I. S., & Azar, V. (1999). Responding to the mental health needs of Latino children and families through school-based services. *Clinical Psychology Review, 19*(2), 199-219. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(98\)00070-1](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(98)00070-1)
- Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice, 42*(3), 181-187. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203\\_3](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_3)
- Goodenow, C., & Espin, O. M. (1993). Identity choices in immigrant adolescent females. *Adolescence, 28*(109), 173-184.
- Grant, C. (1995). This book: Its purposes and contents. İçinde *Educating for Diversity* (ss. 21-31). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Guha, S. (2006). Using mathematics strategies in early childhood education as a basis for culturally responsive teaching in India. *International Journal of Early Years Education, 14*(1), 15-34. <https://doi.org/10.1080/09669760500446374>
- Gün, M., & Baldık, Y. (2017). Türkiye’de Kamp Dışında Misafir Edilen Suriyeli Sığınmaco Gençlere Yönelik Eğitim Hizmetleri (Kayseri Örneği). *Route Educational and Social Science Journal, 4*(2), 287-299.
- Hammond, Z. L. (2014). *Culturally Responsive Teaching and The Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students* (1 edition). Thousand Oaks, California: Corwin.

- Harriott, W. A., & Martin, S. S. (2004). Using Culturally Responsive Activities to Promote Social Competence and Classroom Community. *TEACHING Exceptional Children*, 37(1), 48-54. <https://doi.org/10.1177/004005990403700106>
- Hickling-Hudson, A., & Ahlquist, R. (2003). Contesting the curriculum in the schooling of Indigenous children in Australia and the USA: From Eurocentrism to culturally powerful pedagogies. *Comparative Education Review*, 47. <https://doi.org/10.2307/3542067>
- Hones, D. F. (2002). *American dreams, global visions: Dialogic teacher research with refugee and immigrant families*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Horsford, S. D. (Ed.). (2010). *New Perspectives in Educational Leadership: Exploring Social, Political, and Community Contexts and Meaning- Foreword by Fenwick W. English- Conclusion by Linda C. Tillman* (First printing edition). New York: Peter Lang Inc., International Academic Publishers.
- Howard, T. C. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory Into Practice*, 42(3), 195-202. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203\\_5](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4203_5)
- Hyland, N. E. (2005). Being a Good Teacher of Black Students? White Teachers and Unintentional Racism. *Curriculum Inquiry*, 35(4), 429-459. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2005.00336.x>
- Irvine, J. (Ed.). (2002). *In Search of Wholeness: African American Teachers and Their Culturally Specific Classroom Practices* (2002 edition). New York, N.Y: Palgrave Macmillan.
- Irvine, J., Armento, B., Causey, V., Jones, J., Frasher, R., & Weinburgh, M. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Lesson Planning for Elementary and Middle Grades* (1 edition). Boston: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Issawi, S., & Dauphin, B. (2017). *Industry Versus Inferiority*. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8\\_593-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_593-1)

- Jacob, B. A. (1995). Defining culture in a multicultural environment: An ethnography of Heritage High School. *American Journal of Education*, 103(4), 339-376. <https://doi.org/10.1086/444107>
- Johnson, Lauri. (2003). Multicultural Policy as Social Activism: Redefining who “counts” in multicultural education. *Race Ethnicity and Education*, 6(2), 107-121. <https://doi.org/10.1080/13613320308201>
- Johnson, Lauri. (2007). Rethinking Successful School Leadership in Challenging U.S. Schools: Culturally Responsive Practices in School- Community Relationships. *ISEA*, 35(3), 11.
- Johnson, Lauri. (2014). Culturally Responsive Leadership for Community Empowerment. *Multicultural Education Review*, 6, 145-170. <https://doi.org/10.14328/MER.2014.09.30.145>
- Jordan, C. (1985). Translating Culture: From Ethnographic Information to Educational Program. *Anthropology & Education Quarterly*, 16(2), 105-123. <https://doi.org/10.1525/aeq.1985.16.2.04x0631g>
- Karakuş, M. (2019). Views of Teachers and Students on the Problems of Syrian Children in a Refugee School in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 211-219. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.2p.211>
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli Sığınmacıların Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(3). Geliş tarihi gönderen <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2253>
- Kaya, I., & Yılmaz Eren, E. (2015). *Türkiye’deki Suriyelilerin hukuki durumu: Arada kalanların hakları ve yükümlülükleri*. Çankaya, Ankara: SETA.
- Koçoğlu, A., & Yelken, T. Y. (2018). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerileri Kazandırma Sürecinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160.

- Ladson-Billings, G. (2006). From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in U.S. Schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3-12.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X035007003>
- Ladson-Billings, G. (1998). Teaching in Dangerous Times: Culturally Relevant Approaches to Teacher Assessment. *The Journal of Negro Education*, 67(3), 255-267.  
<https://doi.org/10.2307/2668194>
- Ladson-Billings, G. (1997). CHAPTER SEVEN: I KNOW WHY THIS DOESN'T FEEL EMPOWERING: A Critical "Race" Analysis of Critical Pedagogy. *Counterpoints*, 60, 127-141.  
Geliş tarihi gönderen JSTOR.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165. <https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J*, 32, 465-491.  
<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children* (2 edition). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1992). Liberatory Consequences of Literacy: A Case of Culturally Relevant Instruction for African American Students. *The Journal of Negro Education*, 61(3), 378-391.  
<https://doi.org/10.2307/2295255>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.  
<https://doi.org/10.1080/0924345900010402>

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry* (1st edition). Beverly Hills, Calif: SAGE Publications.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt 1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Lipman, P. (1995). "Bringing out the Best in Them": The Contribution of Culturally Relevant Teachers to Educational Reform. *Theory Into Practice*, 34(3), 202-208. Geliş tarihi gönderen JSTOR.
- Lynn, M., Johnson, C., & Hassan, K. (1999). Raising the critical consciousness of African American students in Baldwin Hills: A portrait of an exemplary African American male teacher. *Journal of Negro Education*, 68(1), 42-53. <https://doi.org/10.2307/2668208>
- Maadad, N., & Matthews, J. (2018). Schooling Syrian refugees in Lebanon: Building hopeful futures. *Educational Review*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1508126>
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *Lancet (London, England)*, 358(9280), 483-488. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Marshall, C., & Oliva, M. (2009). *Leadership for Social Justice: Making Revolutions in Education* (2 edition). Boston: Pearson.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (Third edition). Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, Inc.

- Maydell-Stevens, E., Masgoret, A.-M., & Ward, T. (2007). Problems of Psychological and Sociocultural Adaptation among Russian-Speaking Immigrants in New Zealand. *Social Policy Journal of New Zealand*, (30), 178.
- McBrien, J. L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364. Geliş tarihi gönderen JSTOR.
- McNamara, C. (1999). General Guidelines for Conducting Research Interviews. Geliş tarihi 19 Aralık 2019, gönderen <https://managementhelp.org/businessresearch/interviews.htm>
- Merriam, S. B. (2007). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education* (2 edition). Jossey-Bass.
- Montgomery, E. (1998). Refugee children from the Middle East. *Scandinavian Journal of Social Medicine. Supplementum*, 54, 1-152. <https://doi.org/10.1080/14034949850153329>
- Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Mosselson, J. (2006). Roots & Routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9.
- Nayir, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çok Kültürlü Eğitim, Kültürlerarası Eğitim Ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime İlişkin Kavramsal Bir İnceleme. *Journal of International Social Research*, 13(70), 769-779. <https://doi.org/10.17719/jisr.2020.4134>
- Noguera, P. A. (2001). Racial Politics and the Elusive Quest for Excellence and Equity in Education: *Education and Urban Society*. <https://doi.org/10.1177/0013124501341003>

- Olsen, L. (2000). Learning English and Learning America: Immigrants in the Center of a Storm. *Theory Into Practice - THEORY PRACT*, 39, 196-202.  
[https://doi.org/10.1207/s15430421tip3904\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3904_2)
- Önen, C., Güneş, G., A Türeme, & Ağaç, P. (2014). Bir mülteci kampında yaşayan Suriyelilerde depresyon ve anksiyete durumu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 223-230.
- Özel Eğitim Hizmetleri Klavuzu. (t.y.). Geliş tarihi gönderen  
[https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/07143429\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_kilavuzu.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/07143429_ozel_egitim_hizmetleri_kilavuzu.pdf)
- Özer, S, & Şirin, S. R. (2013). *Suriyeli Mülteci Çocuklar-Saha Araştırması Sonuç Raporu*. İstanbul.
- Özer, Serap, Şirin, S., & Oppedal, B. (2013). *Bahçeşehir Study of Syrian Refugee Children in Turkey* (s. 40).
- Pathak, V., Jena, B., & Kalra, S. (2013). Qualitative research. *Perspectives in Clinical Research*, 4(3), 192. <https://doi.org/10.4103/2229-3485.115389>
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation* (2nd edition). Newbury Park, Calif: SAGE Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE.
- Pernice, R., & Brook, J. (1994). Relationship of migrant status (refugee or immigrant) to mental health. *International Journal of Social Psychiatry*, 40(3), 177-188.  
<https://doi.org/10.1177/002076409404000303>
- Portes, A. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation* (First edition). Berkeley : New York: University of California Press.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Addison-Wesley Longman Ltd.

- Rousseau, C., Drapeau, A., Lacroix, L., Bagilishya, D., & Heusch, N. (2005). Evaluation of a classroom program of creative expression workshops for refugee and immigrant children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 46(2), 180-185. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00344.x>
- Rumbaut, R. (1995). The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants. *International Migration Review*, 28. <https://doi.org/10.2307/2547157>
- Ryan, A. M. (2006). The Role of Social Foundations in Preparing Teachers for Culturally Relevant Practice. *Multicultural Education*, 13(3), 10-13.
- Sağlam, H. İ., & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323. <https://doi.org/10.19126/suje.335877>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.
- Saygın, S., & Hasta, D. (2018). Göç, Kültürleşme ve Uyum. *Psikiyatride Guncel Yaklasimler - Current Approaches in Psychiatry*, 10(3), 302-323. <https://doi.org/10.18863/pgy.364115>
- Schmitz, P. G., & Berry, J. W. (2011). *Structure of Acculturation Attitudes and their Relationships with Personality and Psychological Adaptation: A Study with Immigrant and National Samples in Germany*. 20.
- Sheets, R. H. (1995). From remedial to gifted: Effects of culturally centered pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 186-193. <https://doi.org/10.1080/00405849509543678>
- Sleeter, C. E. (2005). *Un-Standardizing Curriculum: Multicultural Teaching in the Standards-based Classroom* (59497th edition). New York: Teachers College Press.

- Solak, E., & Çelik, S. (2018). Türkiye’de Eğitim Gören Mülteci Öğrencilerin Dilsel Sorunlarının İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 11(57), 425-432.  
<https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2461>
- Suarez-Orozco, M. M. (1989). *Central American refugees and U.S. high schools: A psychosocial study of motivation and achievement* (ss. xi, 182). Stanford University Press.
- Suriyeli Çocukların Türk eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi. (2020, Haziran 17). Geliş tarihi 17 Haziran 2020, gönderen PIKTES website: <https://piktes.gov.tr/Home/Faaliyetler>
- Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi. (2020, Haziran 22). Geliş tarihi 22 Haziran 2020, gönderen Avrupa.info website: <https://www.avrupa.info.tr/tr/proje/suriyeli-cocuklarin-turk-egitim-sistemine-entegrasyonunun-desteklenmesi-7010>
- Suriyeli öğrenciler için 4 bin 200 öğretmen alımı yapılacak. (2020, Haziran 22). Geliş tarihi 22 Haziran 2020, gönderen Meb.gov.tr website: <https://www.meb.gov.tr/suriyeli-ogrenciler-icin-4-bin-200-ogretmen-alimi-yapilacak/haber/12204/tr>
- Suriyeli öğrenciler Türk eğitim sistemine entegre edilecek. (2019, Aralık 15). Geliş tarihi 15 Aralık 2019, gönderen Meb.gov.tr website: <http://meb.gov.tr/suriyeli-ogrenciler-turk-egitim-sistemine-entegre-edilecek/haber/11815/tr>
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Şen, F., & Solak. (2019). Öğretici Görüşlerine Göre Sığınmacı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi: Kayseri İli Örneği. *International Journal of Language Academy*, 30(30), 349-360. <https://doi.org/10.29228/ijla.25856>

- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Hasan Şimşek-Ali Yıldırım)* (9. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Taşkin, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.  
<https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- The EU Facility for Refugees in Turkey [Text]. (2016, Aralık 6). Geliş tarihi 22 Haziran 2020, gönderen Ec.europa.eu website: [https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/news\\_corner/migration\\_en](https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/news_corner/migration_en)
- Tösten, R., Toprak, M., & Kayan, M. S. (2017). An Investigation of Forcibly Migrated Syrian Refugee Students at Turkish Public Schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149-1160.
- Trueba, H. (1990). The Role of Culture in Literacy Acquisition. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3(1), 1-13.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci Davranışı Ve Toplumsal Etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- Turner, R. N., & Brown, R. (2008). Improving Children’s Attitudes Toward Refugees: An Evaluation of a School-Based Multicultural Curriculum and an Anti-Racist Intervention1. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(5), 1295-1328. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00349.x>

Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar. (2019, Aralık 15). Geliş tarihi 15 Aralık 2019, gönderen

Unicefturk.org website: <https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar>

*Türkiyedeki Suriyeli Çocuklar\_Bilgi Notu Subat 2016.pdf*. (t.y.). Geliş tarihi gönderen

[http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar\\_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.pdf](http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.pdf)

Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.

<https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>

Ware, F. (2016). Warm Demander Pedagogy: Culturally Responsive Teaching That Supports a Culture of Achievement for African American Students. *Urban Education*.

<https://doi.org/10.1177/0042085906289710>

Wingfield, M., & Karaman, B. (1995). Arab Stereotypes and American Educators. *Social Studies and the Young Learner*, 7(4), 7-10.

Wortham, S., & Contreras, M. (2002). Struggling Toward Culturally Relevant Pedagogy in the Latino Diaspora. *Journal of Latinos and Education*, 1(2), 133-144.

[https://doi.org/10.1207/S1532771XJLE0102\\_5](https://doi.org/10.1207/S1532771XJLE0102_5)

Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil Durumlarda Okul Çağındaki Çocukların Eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler Örneği. *GÖÇ DERGİSİ*, 3(2), 175-199. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i2.578>

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki

Yeri ve Önemi. *EĞİTİM VE BİLİM*, 23(112). Geliş tarihi gönderen

<http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, T. (2015). “*Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir Örneği*” Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir Örneği” (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Kırşehir.

## EKLER

### EK 1: Görüşme Soruları

#### Öğretmen Görüşme Soruları

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi Münübe Yılmaz tarafından yapılan bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın amacı, İstanbul'daki Geçici Koruma Statüsü altındaki Suriyeli ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin, okul ortamına entegrasyonu bağlamında karşılaşılan sorunlara dair okul yöneticisi ve öğretmen algılarını incelemek ve okul yönetimlerinin bu sorunların çözümüne dair geliştirdikleri stratejiler ile MEB'in çok kültürlü eğitim kapsamında başlattığı kapsayıcı eğitimin yeterliliğini araştırmaktır. Görüşme on üç açık uçlu sorudan oluşmakta olup, takriben 1 saat sürmesi beklenmektedir.

Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı: Münübe YILMAZ

İletişim bilgileri : [munubebolbol@gmail.com](mailto:munubebolbol@gmail.com)

Okul Türü:

Görev:

1. Okulunuzda Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimi sırasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

2. Okulunuzdaki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu süresince yaşadıkları sorunlar nelerdir?

(Psikolojik, sosyokültürel, akademik) başka?

3. Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu süresince karşılaştıkları sorunlara ne gibi idari ve pedagojik çözümler sundunuz?

4. Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu süresince karşılaştıkları sorunlara ne gibi idari ve pedagojik uygulamalar sundunuz?

5. Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu kapsamında sınıf içi öğrenme bağlamında ne gibi pedagojik çözümler sunuldu?

6. Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu kapsamında sınıf içi öğrenme bağlamında ne gibi pedagojik uygulamalar sunuldu?

7. Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'deki okul ortamına uyum sürecini daha etkili bir şekilde yönetmek adına kapsayıcı eğitim gördünüz mü? (MEB mesleki eğitimi, STK ve vakıfları seminer programları).

Bu eğitim programlarında neler öğrendiniz, neler öğrenmek isterdiniz?

8. Gördüğünüz kapsayıcı eğitimin Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı sorunların çözümünde bir etkisi oldu mu?

Olduysa nasıl?

9. Kapsayıcı eğitim bağlamında okulunuzda toplu bir eğitim alındı mı?

Diğer öğretmenlerin bu eğitime sahip olup olmamaları kapsayıcı eğitimi nasıl etkiliyor?

10. Kapsayıcı eğitim kapsamında okuldaki personel (hizmetli, rehberlik öğretmeni, vs) toplu bir eğitim aldılar mı?

11. Halihazırda okulunuzda uygulanan müfredatın içeriği nasıl?

Uygulanan müfredat kültüre duyarlı bir yaklaşımı içeriyor mu? (Farklı kültürden hikayeler, kahramanlar, milli bayramlar gibi)

12. Okul yönetimi kültüre duyarlı okul ortamına uygun bir eğitim vermeleri için size destek veriyor mu? Nasıl?

13. Öğrencilerin ve ailelerinin okul ile olan iletişimini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

14. Kültüre duyarlı eğitim bağlamında okulunuzda başlatmayı düşündüğünüz uygulamalar var mı? Varsa neler?

15. Var mı eklemek istediğiniz? Ya da sorunuz?

## Yönetici Görüşme Soruları

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi Münübe Yılmaz tarafından yapılan bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın amacı, İstanbul'daki Geçici Koruma Statüsü altındaki Suriyeli ilköğretim öğrencilerinin, okul ortamına uyumu bağlamında karşılaşılan sorunlara dair okul yöneticisi ve öğretmen algılarını incelemek ve okul yönetimlerinin bu sorunların çözümüne dair geliştirdikleri stratejiler ile MEB'in çok kültürlü eğitim kapsamında başlattığı kapsayıcı eğitimin yeterliliğini araştırmaktır. Görüşme on üç açık uçlu sorudan oluşmakta olup, takriben 1 saat sürmesi beklenmektedir.

Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı: Münübe YILMAZ

İletişim bilgileri : [munubebolbol@gmail.com](mailto:munubebolbol@gmail.com)

Okul Türü:

Görev:

1. Okulunuzda Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimi sırasında karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

2. Okulunuzdaki Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu süresince yaşadıkları sorunlar nelerdir?

(Psikolojik, sosyokültürel, akademik) başka?

3. Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu süresince karşılaştıkları sorunlara ne gibi idari ve pedagojik çözümler sundunuz?

4. Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu süresince karşılaştıkları sorunlara ne gibi idari ve pedagojik uygulamalar sundunuz?

5. Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu kapsamında sınıf içi öğrenme bağlamında ne gibi pedagojik çözümler sunuldu?

6. Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu kapsamında sınıf içi öğrenme bağlamında ne gibi pedagojik uygulamalar sunuldu?

7. Suriyeli mülteci öğrencilerin Türkiye'deki okul ortamına uyum sürecini daha etkili bir şekilde yönetmek adına kapsayıcı eğitim gördünüz mü? (MEB mesleki eğitimi, STK ve vakıfları seminer programları).

Bu eğitim programlarında neler öğrendiniz, neler öğrenmek isterdiniz?

8. Gördüğünüz kapsayıcı eğitimin Suriyeli öğrencilerin karşılaştığı sorunların çözümünde bir etkisi oldu mu?

Olduysa nasıl?

9. Kapsayıcı eğitim bağlamında okulunuzda toplu bir eğitim alındı mı?

Diğer öğretmenlerin bu eğitime sahip olup olmamaları kültüre duyarlı eğitimi nasıl etkiliyor?

10. Kapsayıcı eğitim bağlamında okuldaki personel (hizmetli, rehberlik öğretmeni, vs) toplu bir eğitim aldılar mı?

11. Halihazırda okulunuzda uygulanan müfredatın içeriği nasıl?

Uygulanan müfredat kültüre duyarlı bir yaklaşımı içeriyor mu? (Farklı kültürden hikayeler, kahramanlar, milli bayramlar gibi)

12. Öğretmenleri kültüre duyarlı okul ortamına uygun bir eğitim vermeleri için destekliyor musunuz? Nasıl?

13. Öğrencilerin ve ailelerinin okul ile olan iletişimini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

14. Kültüre duyarlı eğitim bağlamında okulunuzda başlatmayı düşündüğünüz uygulamalar var mı? Varsa neler?

15. Var mı eklemek istediğiniz? Ya da sorunuz ?



## **EK 2: Görüşme Sorularının Açıklamasının Ses Kaydı**

Bu ses kaydında görüşme sorularında geçen bazı kavramların daha iyi anlaşılması adına kavramlar ile ilgili örnekler verilecektir.

Psikolojik uyum sorunları: Öğrencilerin göç öncesinde deneyimledikleri savaş ve göç sonrasında karşılaştıkları kültür şoku sebebiyle yaşadıkları endişe, stres, korku, kaygı, travma sonrası stres bozukluğu, içe kapanma ve saldırgan davranışlar.

Sosyo-kültürel uyum sorunları: Dil veya kültür farklılığından dolayı arkadaş ve öğretmenleri ile iletişime geçememeleri, arkadaş veya öğretmenleri tarafından dışlanmaları, ayrımcılığa maruz bırakılmaları ve okul ortamındaki kurallara uyum konusunda sorun yaşamaları.

Akademik uyum sorunları: Sınıftaki akademik başarıları ile ilgilidir. Dil eksikliğinden dolayı dersi takip edememeleri, derse katılmamaları, sınavlarda düşük performans sergilemeleri örnek olarak verilebilir.

Kültüre duyarlı eğitim: Bu kavram çok kültürlü eğitim ile karıştırılabiliyor. Çok kültürlü eğitim biraz daha okul ortamı, okul atmosferi ile alakalıdır. Yani farklı kültürlerden gelen öğrencilerin eğitim gördükleri ortamda eşit haklara sahip olmalarını, kabul görmelerini karşılamaktır. Kültüre duyarlı eğitim daha çok öğrencinin bilişsel becerilerine odaklanır. Yani eğitim sırasında öğrencinin kültürü ile ders içeriği arasında bir ilişki kurar, Örneğin Coğrafya dersinde öğrencinin doğup büyüdüğü ülkenin iklim koşullarına yer vermek, Matematik dersinde öğrencinin ülkesinden getirdiği bir objeyi kullanarak hesaplamalar yapmak, Türkçe dersinde öğrencinin kendi kültüründen şiirleri, masalları okumak, Hayat Bilgisi dersinde milli bayramlarına ve milli kahramanlarına yer vermek gibi. Biraz daha müfredatı öğrencinin kültürüne göre esnetmek örnek verilebilir.

### EK 3: Veri Toplama İzin Talebi

## İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başvuru Formu

İstanbul Medeniyet Üniversitesi (İMÜ) bünyesinde yapılan veya İMÜ çalışanları /öğrencileri tarafından yürütülen, anket ve tutum belirleme unsuru içeren çalışmalar, ilgisine göre İMÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu incelemesine tabidir. Bu başvuru formu doldurulduktan sonra diğer gerekli belgelerle birlikte İMÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvuru yapılmalıdır. Çalışmalar, Etik Kurulun onayının alınmasından sonra aktif olarak başlatılmalıdır.

1. Araştırmanın başlığı: Geçici Koruma Statüsündeki (GKS) Çocukların Türkiye'deki Okul Ortamına Entegrasyonu

2. Araştırmanın niteliği (Uygun olan kutuyu işaretleyiniz) :

- Öğretim Üyesi Araştırması  
 Doktora Tezi  
 Yüksek Lisans Tezi  
 Diğer (belirtiniz) \_\_\_\_\_

3. Araştırmacının/Araştırmacıların:

Adı-Soyadı: Münübe Yılmaz

Bölümü: Eğitim Kurumları İşletmeciliği

Telefonu: 0 552 372 28 80

Adresi: Buharaevler Mahallesi. Buhara 27. Sokak No:25 Daire:17 Çorum Merkez/  
Çorum

E-posta adresi: munubebolbol@gmail.com

Adı-Soyadı

Bölümü

Telefonu

Adresi

E-posta adresi:

4. (Varsa) Danışmanın:

Adı-Soyadı : İbrahim Hakan KARATAŞ

Bölümü : Eğitim Kurumları İşletmeciliği

Telefonu

Adresi

E-posta adresi: ihkaratas@gmail.com

5. Veri Toplanacak Dönem: Bahar Dönemi, Mart- Nisan ayları

6. Veri Toplanması Planlanan Yerler/Mekanlar, Kurum ve Kuruluşlar: Bu araştırma Suriyeli mülteci nüfusun en yoğun olduğu İstanbul ilinde gerçekleştirilecektir. Araştırmanın katılımcıları, İstanbul'da Suriyeli öğrencilere eğitim veren proje ilköğretim okullarının yönetici ve öğretmenleri olacaktır.

7. Çalışmanın/Projenin desteklenip desteklenmediği:

Desteksiz

Destekli

8. Desteklenen bir proje ise, destekleyen kurum:

Üniversite

TÜBİTAK

Uluslararası (belirtiniz)

Diğer (belirtiniz)

9. Başvurunun statüsü:

Yeni başvuru

Revize edilmiş başvuru

Bir önceki projenin devamı

10. Bir önceki projenin devamı ise, yürütülen çalışma önceden onaylanan çalışmadan herhangi bir farklılık gösteriyor mu?

- Evet  
 Hayır

Evet ise açıklayınız:

---

---

11 Çalışma katılımcılara, herhangi bir şekilde yanlış/yanlış bilgi vermeyi, çalışmanın amacını tamamen gizli tutmayı gerektiriyor mu?

- Evet  
 Hayır

Evet ise açıklayınız:

---

---

12. Çalışma katılımcıların fiziksel veya ruhsal sağlıklarını tehdit edici sorular/maddeler, prosedürler ya da manipülasyonlar/uygulamalar içeriyor mu?

- Evet  
 Hayır

Evet ise açıklayınız:

---

---

13. Katılımcı sayısı: 12

14. Kontrol grup kullanılacak mı?

- Evet  
 Hayır

15. Aşağıda sunulan listeden, çalışmanın katılımcıların en iyi tanımlayan seçenekleri işaretleyiniz.

- Üniversite Öğrencileri  
 Çalışan Yetişkinler  
 İş Sahibi Olmayan Yetişkinler  
 Okul Öncesi Çocuklar  
 İlköğretim Öğrencileri

- Lise Öğrencileri
- Çocuk İşçiler
- Yaşlılar
- Zihinsel Engelli Bireyler
- Fiziksel Engelli Bireyler
- Tutuklular
- Diğer (belirtiniz) Hanehalkı

16. Aşağıda yer alan uygulamalardan, çalışma kapsamında yer alacak olanları işaretleyiniz.

- Anket
- Mülakat
- Gözlem
- Bilgisayar ortamında test uygulamak
- Video/film kaydı
- Ses kaydı
- Yüksek düzeyde uyarıma (ışık, ses gibi) maruz bırakma
- Radyoaktif materyale maruz bırakma
- Diğer (belirtiniz): \_\_\_\_\_

## EK 4: Etik Kurul Onayı



T.C.  
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

### ETİK ONAY BELGESİ

Üniversitemiz Eğitim Kurumları İşletmeciliği Anabilim dalı öğrencisi **Münübe Yılmaz**'ın danışmanı Doç.Dr. İ. Hakan Karataş ile birlikte sunduğu " **Geçici Koruma Statüsündeki (GKS) Çocukların Türkiye'deki Okul Ortamına Entegrasyonu** " başlıklı Yüksek Lisans tezi proje teklifi dosyası incelenmiş ve projenin içeriğinde etik olarak bir sorun olmadığına, ön koşulsuz olarak, ~~oybirliği~~ / oyçokluğu ile karar verilmiştir.

17.03..2020

Prof. Dr. M. Lutfullah KARAMAN

Başkan

Prof. Dr. İbrahim SUBAŞI

Üye

Prof. Dr. Turhan KAÇAR

Üye

( Katılmadı )

Prof. Dr. Ali TAN

Üye

Prof. Dr. Özden Zeynep OKTAV

Üye

( Katılmadı )

Prof. Dr. Tarkan OKTAY

Üye

( Katılmadı )

Prof. Dr. Ahmet AKIN

Üye

## **EK 5: Katılımcı Onay Formu**

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “İstanbul Medeniyet Üniversitesi” adıyla, Mütübe Yılmaz tarafından 15.03.2020-15.04.2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın amacı, İstanbul’daki Geçici Koruma Statüsü altındaki Suriyeli ilköğretim öğrencilerinin, okul ortamında karşılaştıkları psikolojik, sosyokültürel, ve akademik uyum sorunları ile bu sorunların çözümüne dair okullarda uygulanan yöntemleri tespit ederek, bu yöntemlerin etkinliğini araştırmaktır. Bu anlamda, araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır;

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamında deneyimledikleri psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik uyum sorunları nelerdir?

2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitimi sırasında karşılaştığı zorluklar nelerdir?

3. Suriyeli öğrencilerin okul ortamına uyumu süresince karşılaştıkları psikolojik, sosyokültürel ve akademik sorunlara ne gibi çözümler sunuluyor?

4. Suriyeli öğrencilerin okul Türkiye’deki okul ortamına uyum sürecini daha etkili bir şekilde yönetmek adına öğretmen ve okul yöneticileri kapsayıcı eğitim/ kültüre duyarlı eğitim görüyorlar mı ?

5. Kültüre duyarlı eğitim Suriyeli öğrencilerin okul ortamına uyumunda yardımcı oluyor mu?

Araştırmanın Nedeni:  Bilimsel araştırma  Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İstanbul’da Suriyeli mülteci öğrenciye sahip olan MEB’e bağlı ilkokullar ve ortaokullar

Araştırma Uygulaması:  Anket

Görüşme

Gözlem

Araştırma T.C. “İstanbul Medeniyet Üniversitesi” yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı: Münübe YILMAZ

İletişim bilgileri: munubebolbol@gmail.com

***Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.***

...../...../.....

İsim-

Soyisim İmza:  
Katılımcı Adı-Soyadı :  
Telefon Numarası :

