

# GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETME-ÖĞRENME ORTAMI BAĞLAMINDA OKULA UYUMU

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Sevda KUBİLAY<sup>1</sup>, Sait AKBAŞLI<sup>2</sup>**

\* Bu çalışma yazarın “Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Uyum Sürecinde Okul İkliminin Rolü: Holistik Bir Yaklaşım” isimli doktora tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

1 Öğretim görevlisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Yabancı Diller ve Kùltürler, sevda.kubilay@ohu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2786-0177.

2 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, sakbasli@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9406-8011.

Geliş Tarihi: 01.07.2021 Kabul Tarihi: 09.09.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960503

**Öz:** Bu araştırmanın amacı geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinde öğretme-öğrenme ortamının etkisini ortaya koymaktır. Uyum sürecinde öğretme ve öğrenme ortamının etkisi öğretmen, okul yöneticisi, geçici koruma altındaki öğrenci ve geçici koruma altındaki veli görüşleri ile incelenmiştir. Araştırmaya amaçlı örneklem yaklaşımlarından ölçüt örnekleme yöntemiyle Niğde ilindeki en fazla geçici koruma altındaki öğrenciyeye sahip resmî bir ilkokul dâhil edilmiştir. Nitel araştırma deseninde yürütölen çalışma, ele aldığı konu ve yöntem bakımından durum çalışmasıdır. Çalışmanın verileri gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama araçları olarak yarı standartlaştırılmış gözlem kılavuzları ile yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Veri toplama süreci 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında 16 öğretmen, 2 okul yöneticisi, 14 geçici koruma altındaki öğrenci ve 9 aile ile görüşmeler yürütölmüş, saha ve ders gözlemleri yapılmıştır. Araştırma verilerinin analiz sürecinde içerik analizine başvurulmuş ve alt problemler bağlamında temalar oluşturulmuştur. Analizler sonucu elde edilen temalar: okul yönetiminin öğretim liderliği, destekleyici öğretmen davranışları, destekleyici olmayan öğretmen davranışları, destekleyici akran davranışları, destekleyici olmayan akran davranışları ve öğrencinin öğrenme sürecine katılımı şeklindedir. Her bir temanın öğrencinin davranışsal, sosyal ve akademik uyumunu doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Bulgular ışığında uyum sürecini kolaylaştıracak öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** okula uyum, geçici koruma altındaki öğrenciler, öğretme ve öğrenme ortamı

## **SCHOOL ADJUSTMENT OF STUDENTS UNDER TEMPORARY PROTECTION IN THE CONTEXT OF TEACHING-LEARNING ENVIRONMENT**

### **Abstract:**

The purpose of this study is to reveal the effect of teaching-learning environment in the adjustment process of students under temporary protection. The effect of the teaching and learning environment in the adaptation process was examined with the opinions of teachers, school administrators, students under temporary protection and their parents. An official primary school that has the highest number of students under temporary protection in Niğde province was included in the research and the school was determined by purposeful sampling method. The study carried out in the qualitative research design is a case study in terms of its subject and method. The data of the study were gathered through observations, interviews and document analysis methods. Semi-standardized observation guides and semi-structured interview forms were created as data collection tools. The data collection process was carried out in the 2018-2019 academic year. Within the scope of the research, 16 teachers, 2 school administrators, 14 students under temporary protection and 9 families were interviewed and field observations were conducted. In the analysis process of the research data, content analysis was used and themes were created in the context of sub-problems. The themes obtained as a result of the analyzes are: school administration's instructional leadership, supportive teacher behaviors, unsupportive teacher behaviors, supportive peer behaviors, unsupportive peer behaviors, and student participation in the learning process. It has been determined that each theme directly or indirectly affects the behavioral, social and academic adjustment of the student. In the light of the findings, suggestions were presented to facilitate the adaptation process.

**Keywords:** school adjustment, students under temporary protection, teaching and learning environment

### **Giriş**

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan göç kavramı, bireylerin toplumsal, ekonomik, politik ya da doğal nedenlerden dolayı yaşadıkları yerden ayrılıp başka bir yerleşim yerine gitmesi şeklinde tanımlanabilir (Adıgüzel, 2017). Göçler belirli bir amaçla ulaşma ya da bir sorundan uzaklaşma motivasyonu ile gerçekleşir (Akalin-Tanay, 2016). Bu motivasyonun ardında bireylerin iradesi dışında itici sebepler yer alabilir. (Yıldız, 2018). Zorunlu göçler bireylerin yeni yerleşim yerlerine uyumunu zorlaştır-

maktadır, çünkü zorunlu göç ile yer değiştiren bireyler dışlanmaya en çok maruz kalanlardır. Beklenmedik bir şekilde yer değişikliği yapmak durumunda kalan bireyler yoksulluk, düşük yaşam standardı, eğitime erişim engeli ve iş bulma sorunu gibi ciddi sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Adaman ve Keyder, 2006).

Türkiye 2011 yılında Suriye’de başlayan bir iç savaş sonrasında kitlesel göçlere maruz kalmıştır. “Açık kapı” politikası ile en fazla Suriyeli sığınmacı kabul eden ülke olmuştur ve göç ile gelen bireylere barınma ihtiyacı başta olmak üzere pek çok sosyal hizmet sağlamıştır (Yıldız, 2013). Türkiye izlediği politika ile göç eden Suriyeli bireyleri misafir olarak adanmış ve yardım etmek için üstün bir çaba göstermiştir. Ancak uzayan misafirlik süreci, sayının artması ve sürece ilişkin belirsizlik kitlesel göçle gelen bireyler için bazı düzenlemeler yapmayı gerekli kılmıştır (Çimen-Kabaklı ve Quadır-Ersoy, 2018). 11 Nisan 2013 tarihli ve 28615 sayılı Resmî Gazete ile yayımlanarak yürürlüğe giren 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ve ilgili yönetmelik gereği kitlesel göçle gelen Suriyeli bireylere geçici koruma statüsü verilmiştir (GIGM Yayınları, 2013). Suriyeli çocukların eğitimine yönelik ilk girişim geçici barınma merkezlerinde gönüllü Suriyeli öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir (Taştan ve Çelik, 2017). Ancak sürecin uzaması nedeniyle Geçici Eğitim Merkezleri kurulmuş ve son olarak “Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” konulu ve 2014/21 sayılı Genelge ile Suriyeli çocuklara Türk akranları ile birlikte okuma ve her türlü eğitim hizmetinden faydalanma imkânı tanınmıştır (Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri, 2014).

Okullar eğitim sağlama rollerinin ötesinde sosyal içermeyi artıran, ayrımcılığı azaltan ve önemli yaşam ve çalışma becerileri kazandıran kurumlar olarak, göçle gelen bireylerin yeni bir bölgeye yerleşme sürecinin daha başarılı olmasına katkı sağlıyorlar (Grant & Francis, 2016). Türkiye’ye zorunlu göçle gelen öğrenciler üzerinde yapılan pek çok araştırma öğrencilerin uyum problemi yaşadığını ortaya koymuştur (Güngör, 2015; Yiğit, 2015; Kultas, 2017; Erdem, Kaya ve Yılmaz, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Okullar, öğrencileri topluma kazandırma rollerine uygun olarak öğrencilerin tecrübe ettiği göç sürecinin sancılarını azaltmalıydılar. Bu nedenle olumlu pozitif bir öğrenme ortamı özellikle etnik azınlık durumundaki ve yoksul öğrenciler için daha önemli görülmektedir (Booker, 2006). Yerinden edilmiş çocukların ve gençlerin hayata umutla bakmasında, psiko-sosyal anlamda kendilerini iyi hissetmelerinde (Ferris & Winthrop, 2010), ev sahibi ülkeye uyumunda ve aidiyet duygusu geliştirmesinde eğitim tartışılmaz bir öneme sahiptir (Taylor & Sidhu, 2012). Okullar bu öğrencilerin yaşamı iyimser bir şekilde kabul etmesinden, fiziksel ve psikolojik iyi oluşlarından ve akademik başarılarından sorumludur (Ruus vd., 2007). Öğrenciler ancak mutlu, sağlıklı ve güvende olduklarında ve öğrenme süreçlerini destekleyen bir okul ikliminde bulduklarında eğitimsel potansiyellerinin tamamını ortaya çıkarabilirler (Grant & Francis, 2016). Bu araştırmanın amacı da zorunlu göçle gelen geçici koruma altındaki (GKA) öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamı bağlamında uyum sürecinin araştırılmasıdır.

Araştırma, zorunlu göçle gelen öğrencilerin eğitime ve öğrenme ortamındaki deneyimlerine kapsamlı bir bakış açısı sağlayacaktır ve öğrencilerin uyum sürecinde öğretme-öğrenme ortamının etkisine ışık tutacaktır. Araştırma bulguları, benzer niteliklere sahip okullar için kaynak teşkil edebilir ve iyileştirmeler bağlamında ilham verici olabilir. Göçle gelen öğrencilerin eğitim sorunu Türkiye'nin yeni karşılaştığı bir sorundur ve kitlesel göçler acil çözümlerin bulunmasını gerektirmiştir. Araştırma bulguları hem politika yapıcılara hem de eğitimcilere fikir verici olacaktır. Araştırmanın problem cümlesi:

Okuldaki öğretme ve öğrenme ortamında GKA öğrencilerin uyum süreci nasıldır?

- GKA öğrencilerin öğrenme sürecine okul yönetiminin katkısı nasıldır?
- GKA öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretmenleriyle etkileşimi nasıldır?
- GKA öğrencilerin öğrenme sürecinde akranlarıyla etkileşimi nasıldır?
- GKA öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı ne düzeydedir?

### **Yöntem**

Araştırma, GKA öğrencilerin uyum sürecinin gözlenmesini ve öğrenme-öğretme ortamına ilişkin derinlemesine bir incelemenin yapılmasını gerektirdiği için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşamda, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Aydın, 2018, 97). Durum çalışmasının en güçlü özelliklerinden biri tek bir veri kaynağına dayanmadan, veri kaynakları arasında çeşitleme yaparak sonuçlara ulaşmasıdır (Akar, 2016). Bu araştırma Yin (1984) tarafından tanımlanan durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum desenine bağlı olarak yürütülmüştür. Analiz birimi tek bir okuldur ve araştırma sürecinde sistematik durum çalışması modeli izlenmiştir. Araştırmanın amacı öğrenme-öğretme ortamının GKA öğrencilerin uyumunu nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu amaca uygun olarak ve durum çalışmasının doğası gereği alt problemler nasıl sorusu çerçevesinde belirlenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken nitel araştırma deseninde amaçlı örneklem yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak verir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 118). Araştırma kapsamında derinlemesine inceleme olanağı sağlayan çalışma grubunun tespit edilmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve Niğde ili Merkez ilçesinde bulunan ilköğretim kademesinde resmi bir okul belirlenmiştir. Araştırma

uzun süreli gözlemler içerdiği için araştırmacının ikamet ettiği ilde bulunan bir eğitim kurumu tercih edilmiştir. Uzman görüşü ile belirlenen ölçütler:

- Araştırmanın hedef kitlesi GKA öğrencilerdir. Bu öğrencilerin devam edebileceği eğitim kurumları Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), özel okullar ve devlet okullarıdır. Bu çalışmada örneklem ölçütlerinden biri devlet okulu olmasıdır. GKA öğrenciler için belirlenen eğitim politikası kademeli olarak GEM'lerin kapatılması yönündedir. Mevcut durumda, devlet okullarına devam eden öğrenci sayısı daha fazladır ve ilerleyen yıllarda GEM'lerin kapatılmasıyla devlet okullarına çok daha fazla kayıt olacaktır.
- Araştırma okulunun ilköğretim kademesinde seçilmesi diğer bir ölçüttür. İlkokul kademesinin seçilme gerekçesi, Türkiye'deki Suriyeli nüfus içinde çocuk ve genç nüfus oranının oldukça yüksek olmasıdır. 0-14 yaş aralığındaki GKA çocukların sayısı yaklaşık 1,4 milyon iken bu oranın üçte birinden fazlası 0-4 yaş aralığındaki çocukları içerir. İlerleyen yıllarda okul çağına erişen bu çocuklar ilköğretimde daha fazla yer edinmeye başlayacaktır. Mevcut durumda da en fazla okullaşma %96.5 oranıyla ilköğretim kademesindedir (İçişleri Bakanlığı GİGM Göç İstatistikleri, 2019).
- Araştırmanın yürütüleceği okuldaki GKA öğrenci sayısı diğer bir ölçüt olmuştur. Okulun belirlenmesi aşamasında Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğü ilgili şube müdürü ve Araştırma-Geliştirme birimi çalışanları ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve GKA öğrenci sayısının fazla olduğu okullar belirlenmiştir. Bu okullar arasında en fazla GKA öğrenciye sahip olan okul tercih edilmiştir.

Durum çalışması araştırılacak olayı ayrıntılı ve derinlemesine incelemeyi planladığı için araştırmadaki katılımcı sayısı ya da örneklem büyüklüğü diğer çalışmalara kıyasla daha azdır (Kaleli-Yılmaz, 2015). Araştırmanın veri toplama sürecinde ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen okulda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 16 öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcısı, eğitimine devam etmekte olan geçici koruma statüsündeki 14 öğrenci ve 9 aile ile görüşülmüştür. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin belirlenmesinde de bazı ölçütlere dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, GKA öğrencilerin dersine giren ve mevcut kurumda en az 1 yıl çalışma tecrübesine sahip 14 sınıf öğretmeni ile 2 branş (İngilizce/ Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri araştırma etiği açısından gizli tutulmuş ve öğretmenlerin görüşleri aktarılırken kodlar kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanırken okul müdürü M harfi; okul müdür yardımcısı ise MY harfleriyle kodlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri ile sınıflarının özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan eğitimcilerin ve yöneticilerin demografik özellikleri

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

2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla araştırma için belirlenen okula devam eden GKA öğrenciler için de örneklem belirleme yöntemine başvurulmuştur. Görüşme yapılması planlanan GKA öğrencilerin belirlenmesinde aşırı veya aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aşırı veya aykırı durumlar normal durumlara göre daha zengin veri ortaya koyabilir ve araştırma problemini derinlemesine ve çok boyutlu bir biçimde anlamamıza yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 119). Örnekleme dâhil edilen öğrencilerin belirlenmesinde öğretmenler ile yürütülen görüşmelerde toplanan veriler, araştırmacının sınıf ve okul gözlemlerinde elde ettiği veriler ile öğrenci karneleri, öğrencilere ait ders materyalleri, önceki yıllara ait sınıf geçme defterleri ve devamsızlık çizelgeleri incelenmiştir. Her sınıf düzeyinde olumlu ve olumsuz örnek temsil edebileceği düşünülen öğrenciler tespit edilmiş ve toplamda 14 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin özelliklerinin kolay hatırlanması amacıyla yapılan kodlamada öğrencinin sınıfı, cinsiyeti ve yaşı kullanılmış, olumlu bir örnekleme temsil edenlere "+"; olumsuz örnekleme temsil edenlere "-" eklenmiştir. Örneğin, 1-K8 kodlu öğrenci 1. sınıfa devam eden 8 yaşında bir kız öğrenciyi ifade ederken koda eklenen "-" işareti de öğrencinin okul kültürüne uyum sürecinde olumsuz bir örneklem olduğunu ifade etmektedir.

**Tablo 2.** Araştırmaya dâhil edilen GKA öğrencilerin demografik özellikleri

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

Araştırmanın son katılımcıları GKA öğrencilerin ebeveynleri olmuştur. Bu bağlamda 9 aile araştırmaya dâhil edilmiştir. Tablo 3'te GKA ailelerin demografik özelliklerine yer verilmiştir. Ailelere ilişkin veriler A1, A2, A3... şeklinde kodlanmıştır ve ebeveynlerin görüşleri bu kodlarla sunulmuştur.

**Tablo 3.** Araştırmaya dâhil edilen GKA ailelerin demografik özellikleri

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

### Veri Toplama Süreci

Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Komisyonundan alınan 09.10.2018 tarihli, 35853172-755.02.06 sayılı etik onay ve Niğde İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan uygulama onayının ardından yürütülmeye başlanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci 2018 Kasım ayı itibariyle başlamış ve 2019 Mayıs ayında tamamlanmıştır. Veri toplama sürecinde sistematik bir akış takip edilmiştir. Öncelikle okul yöneticileri ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı iki ay boyunca hafta içi iki gün araştırma okulunda saha gözlemleri yapmış, 13 ayrı şubede 30 ders saati boyunca GKA öğrencilerin ders içindeki davranışları, öğrenim süreçleri izlenmiştir. Saha gözlemleri araştırmacı tarafından tutulan günlüklerde yer almış ve analiz sürecine dâhil edilmiştir. Bu süreçte GKA öğrencilerin araştırmacıya aşına olması sağlanarak yapılacak görüşmeler için ortam hazırlanmıştır. GKA öğrencilerle görüşmeler yürütülmeden önce ailelerinden izin alınmıştır. Görüşmeler birebir yüz yüze ve okul ortamında İl Göç İdaresi Müdürlüğünden talep edilen tercüman desteği ile yürütülmüştür. Görüşmelerin ardından araştırmacı okul bahçesinde, koridorlarda gözlemlerine devam etmiştir. Okul yönetiminden talep edilen GKA öğrencilerin başarı ve devamsızlık durumunu gösteren resmi belgeler okul ortamında incelenmiştir. Veri toplama sürecinin son aşamasında GKA aileler ile tercüman aracılığıyla ev ortamlarında görüşmeler yürütülmüştür. Araştırma süresince gönüllülük ilkesine ve gizlilik esasına sadık kalınmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan bireylere kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve herhangi bir kişi ya da kuruluşla paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca, görüşmeye katılan bireylere görüşme sırasında istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri bilgisi verilmiştir. Görüşmeler katılımcı onayları ve veli onayları alındıktan sonra kayıt altına alınmıştır. Veri toplama sürecine ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Veri toplama süreci

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



### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri durum çalışmasının temel ilkeleri dikkate alınarak toplanmıştır. Bu amaçla araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem kılavuzu, görüşme formu ve doküman incelemesine yer verilmiştir.

*Yarı-yapılandırılmış görüşme formu:* Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında araştırmanın alt problemleri dikkate alınmıştır. Araştırmacı GKA öğrencilerin okula uyum sürecini öğretmen, yönetici, GKA öğrenci ve veli perspektifinden ele almayı amaçladığı için görüşme soruları aynı türden veri sağlayacak şekilde yazılmıştır. Her görüşme formundaki ifadeler katılımcıya göre şekillendirilmiş ancak dil ve anlatım bakımından paralel olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme sürecinde toplanan verilerin zenginleştirilmesi ve derinlik sağlanması için araştırma sorularının altına sondalar, alt sorular, eklenmiştir. Örneğin öğrenci katılımında “ödev yapma” konusunda öğrencilere düzenli bir şekilde ödevlerini yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Bu bağlamda, daha detaylı veri elde etmek için evde yardım alabileceği birinin olup olmadığına, ödevleri anlamadığında ne yaptığına ve ödevini yapmadığında nasıl bir tepki ile karşılaştığına dair sondalar eklenmiştir. Görüşme formları içerik, kapsam, cümle yapısı, birbirleriyle tutarlılık ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmek üzere üç uzmanla paylaşılmış ve uzman görüşü alındıktan sonra öğretmenler için düzenlenen form pilot uygulama ile değerlendirilmiştir. Öğrenci ve velilere uygulanacak görüşme formları tercüman eşliğinde gözden geçirilmiş ve tercümanın rahat ifade edebileceği şekilde düzenlenmiştir. Görüşme formundaki ifadelerin kısa ve anlaşılır şekilde olmasına dikkat edilmiştir.

*Gözlem kılavuzu:* Nitel araştırmalarda gözlem sayısal veri üretmekten çok araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 174). Gözlem kılavuzları araştırmacıya gözlem süresince yol gösterici olmuş ve saha günlüğüne kılavuzlar temel alınarak açıklayıcı ve yansıtıcı notlar alınmıştır. Alınan notlarda tarih ve mekân belirtilmiş fiziksel ortam betimlenmiş ve gözlenen davranış, olay ya da etkinlikler açıklanmıştır.

*Doküman incelemesi:* Devam-devamsızlık çizelgeleri, sınıf geçme defterleri, öğrencilerin defter ve kitapları incelenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından gerçekleştirilen alan gözlemleri sırasında tutulan günlük ve çekilen fotoğraflar incelenen veri kaynaklarındandır. Doküman incelemesinin güçlü yönlerinden biri tepkiselliğin olmamasıdır, gözlem ve görüşme sırasında yaşanabilecek denek ya da katılımcı tepkiselliği doküman analizi sırasında yaşanmaz (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 191). Doküman inceleme yönteminin araştırmaya dâhil edilme sebebi gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen verileri desteklemek ve alternatif açıklamalar yapmak amacıyla kullanmaktır.

### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırmacı veri doygunluğuna ulaştığında gözlem ve görüşme sürecine son verilmiştir. Bu süreçte elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi için öncelikle ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Genel bir bakış açısı elde etmek adına önce verilerin tamamı, daha sonra alt amaçlara ilişkin bölümlere ayırmak ve her bölüm içindeki kodları tespit etmek adına birçok kez aralıklı okumalar yapılmıştır. Tüm veriler incelenerek kod listesi oluşturulmuştur. Kodlar veri çözümleme sürecinde tekrar tekrar değerlendirilmiş ve kodlara ilişkin güncellemeler yapılmıştır. Kodlar arasındaki ortak yönler tespit edilerek kategorize edilmiş ve temalara ulaşılmıştır. Temalar ve diğer temalar arasındaki ilişkilerin açıklanmasında betimsel gözlem notlarına, doğrudan görüşme alıntılarına ve doküman incelemesi sonucu elde edilen tespitlere yer verilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmacı uzun süre okulda bulunarak gözlenen öznel üzerindeki araştırmacı etkisini hafifletmiş ve bir süre sonra sosyal etkileşim doğal akışı içinde gözlenmiştir. Araştırmacı her aşamada katılımcılara araştırmanın gizlilik politikasını hatırlatmış ve bu noktada katılımcıların gerçek düşüncelerini ve tecrübelerini gizlemelerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Araştırmacının farklı bir kurumda çalışıyor olması, güç ve otorite noktasında katılımcılara yönelik bir tehdit oluşturmaması da verilerin toplanma sürecinde olumlu etki yaratmıştır. Özellikle katılımcı ailelerle yapılan görüşmelerde tercüman eşliğinde araştırmacı ve araştırma hakkında bilgi verilerek ailelerin kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri sağlanmıştır. Diğer taraftan araştırmacı önyargılı olmaktan kaçınmak ve objektifliğini korumak adına rolüne ilişkin kendisine sorular yönelterek ve zaman zaman öz-eleştiri yaparak araştırmacı rolüne sadık kalmaya çalışmıştır. Görüşmeler birebir gerçekleştirilerek katılımcıların birbirlerini etkilememesi hedeflenmiştir, araştırmacı da görüşmeler sırasında katılımcının görüşlerini etkileyebilecek yorum ve açıklamalardan kaçınmıştır. Alanda geçirilen sürede araştırmacı elde ettiği verileri sürekli test etme imkânı bulmuştur. Araştırmada yöntemsel ve veri kaynağı açısından çeşitlemeye gidilmiştir. Yöntemsel çeşitleme ile görüşme, gözlem ve doküman inceleme yoluyla veriler toplanmıştır. Veri kaynağı çeşitlemesi ile öğretmenlerden, okul yöneticilerinden, GKA öğrencilerden ve ailelerden veri toplanmıştır.

Nitel araştırmalarda genelleme söz konusu olurken nitel araştırmalarda verinin elde edildiği ortam kendine özgü olduğu için genelleme yapmak mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın dış geçerliğini artırmak amacıyla yöntemsel açıklamalara ve ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri toplama araçlarının geliştirilme süreci, verilerin çözümlemesi ve işlenmesi araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde açıklanmış ve farklı araştırmalarla kıyaslanabilecek ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

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

Dış geçerliliğin sağlanabilmesi için elde edilen bulguların ve sonuçların ham verilerle karşılaştırılarak teyit edilebilmesi için araştırmacının tüm verilerini saklaması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı saha günlüğü, görüşme notları, ses kayıtları, incelenen dokümanlar ve fotoğrafları başka bir ifade ile veri tabanını gerektiğinde tekrar incelenebilmesi için arşivlemiştir.

### **Bulgular**

Öğretme-öğrenme ortamının GKA öğrencilerin uyum sürecindeki rolü, öğrenme ortamının en önemli aktörleri olan öğretmenler, öğrenciler ile okul yönetimi ve veliler bağlamında incelenmiş, araştırma bulguları alt amaçlar çerçevesinde sunulmuştur. İlk olarak okul yönetiminin GKA öğrencilerin uyum sürecine katkısı ele alınmıştır. Ardından öğrenme sürecinde öğretmen ve akran etkisine yer verilmiş ve son olarak GKA öğrencilerin öğrenme sürecine katılım düzeyleri incelenmiştir.

### **GKA Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Okul Yönetiminin Katkısı Nasıldır?**

Öğrenci için öğrenme ortamının en önemli aktörleri öğretmenler ve akranları olsa da, okul yönetiminin de öğretim liderliği rolü üstlenerek bu sürece katkı sağlayabileceği tartışılmazdır. Araştırmada, okul yönetiminin GKA öğrencilerin öğrenme sürecine katkısına ilişkin bulgular okul içinde yapılan eğitsel faaliyetlere, öğrencilerin madde ve akademik olarak desteklenmesine dair uygulamalara işaret etmektedir. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan tema ve kodlara Tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** İçerik analizi, tema ve kodlar

TEMALAR	ALT TEMALAR	KODLAR
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	Okul yönetiminin Öğretim liderliği	Öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması
		GKA öğrencilere yönelik destek eğitimi
		GKA ailelere yönelik Türkçe kursu
		GKA öğrencilerin akademik gelişiminin takibi

### **Okul Yönetiminin Öğretim Liderliği**

Araştırma kapsamında yürütülen görüşmeler ve gözlemler sonucunda okul yönetiminin GKA öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine katkısı öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması, destek eğitiminin organize edilmesi ve göçmen ailelere yönelik Türkçe kurslarının açılması ve GKA öğrencilerin akademik gelişiminin takibi şeklindedir.

**Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygulamalar:** Okul yönetiminin GKA öğrencilerin okul kıyafeti, ders araç gereci gibi ihtiyaçlarını karşılamak adına yerelde bazı kurum ve kişilerle iletişime geçtiği ve kaynak yaratma girişiminde bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yönetim okul içinde de öğretmenler arasında bir yardımlaşma kampanyası başlatarak GKA öğrencilerin kıyafet ve ders araç gereç ihtiyaçlarının karşılanmasına öncülük etmiştir.

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

Okul müdürünün bu girişimi öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir. GKA öğrenciler ve aileleri de bu yardımlardan faydalandıklarını dile getiren açıklamalarda bulunmuşlardır.

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

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

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

**Öğrencilere yönelik destek eğitimi:** Okul yöneticileri her geçen yıl artan yabancı öğrenci sayısı ile birlikte öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçlarını tespit etmek ve gidermek adına bazı uygulamalar yapmıştır. Okulda norm fazlası olan bir sınıf öğretmeni GKA öğrencilere “destek eğitimi” vermesi amacıyla görevlendirilmiş ve bu uygulama için sınıf ortamı hazırlanmıştır. Destek eğitimi yabancı uyruklu olup okuma yazma becerisi edinmemiş öğrenciler için düzenlenmiş olup öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitim verilen bir uygulama olmuştur.

*Okul içinde en fazla yetiştirilmeye ihtiyaç duyan öğrencileri belirledik ve haftada 3 gün destek eğitimi verilmesini sağladık. Tabi bu uygulamanın yapılabilmesi için fiziki şartları da ayarladık. Destek eğitiminde öğretmen arkadaşımız öğrencilerle birebir ilgilendi ve yetiştirmeye çalıştı. Sınıf öğretmeni olan arkadaşlardan da faydalı olduğuna dair geri bildirimler aldık. (M)*

Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden bazıları destek eğitimine devam ettiğini belirten ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar arasında destek eğitiminde kendini

daha iyi hissettiğini dile getiren öğrenciler bulunmaktadır. Kayıt oldukları sınıf düzeyinde kendini ifade etmekte zorlanan bu öğrenciler destek eğitimi sınıfında kendileri gibi Türkçe konuşmakta zorlanan, okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ile birlikte eğitim görmektedirler. Bu nedenle destek eğitimi sınıfı bu öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

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

Aileler ile yapılan görüşmeler sırasında okulda verilen destek eğitiminden haberdar olduklarını ve çocuklarının bu eğitimden faydalandığını ifade eden aileler olmuştur.

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

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

**GKA ailelere yönelik Türkçe kursu:** Okulda öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik destek eğitiminin yanı sıra yetişkinlere ve özellikle yabancı velilere dil desteği sağlamak amacıyla İl Halk Eğitim Müdürlüğü ile görüşülmüş ve okul bünyesinde yetişkinlere yönelik Türkçe dil kursu açılmıştır. Okul yönetimi açılan kurslarda GKA ailelere ulaşmayı planlamıştır ancak öğrenci velilerinden yeterince katılım sağlanmadığı ifade edilmiştir.

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

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

*Benim öğrencilerimden birinin annesi geliyordu ama sonradan devam etmediğini öğrendim. Biraz gelip biraz bırakınca olacak iş değil, düzenli gelmeleri lazım ama Suriyeli kadınların pek çoğunun küçük çocuğu var, nereden baksa-*

*nız her evde ortalama 4-5 çocuk var. Kursa devam etmeleri de zor oluyor böyle olunca. (Ö9)*

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

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

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

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

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

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

**Akademik gelişimin izlenmesi:** Akademik gelişim sürecinde öğrencilerin ilerleme gösterip göstermediklerinin belirlenmesi ve sürecin yönetiminde iyileştirilmelerin yapılması için öğrencilerin izlenmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri de GKA öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini yakından takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri öğrencilere dair öğretmenlerden beklentilerini açıkça ifade etmişler ve öğrencilerin ilerleme kaydedip kaydetmediğine ilişkin veri toplamışlardır.

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

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de GKA öğrencilerin akademik gelişiminin takip edildiğini ancak öğrencilerin ilerlemesinin istenilen hızda olmadığı dile getirilmiştir.

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

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde sınıf içinde gerçekleştirilen sınavlara ilişkin veriler elde edilmiştir. Öğrencilerden bazıları sınavda başarılı olanların öğretmen tarafından ödüllendirildiğini belirtmiştir. Aileler ile gerçekleştirilen görüşmelerde ise katılımcıların bu bağlamda öğrenme ortamına dair çok bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

### **GKA Öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Öğretmenleriyle Etkileşimi Nasıldır?**

Araştırmanın ikinci alt boyutunda GKA öğrencilerin öğrenme sürecinde öğretmenleriyle etkileşimleri öğretmen, öğrenci ve veli bağlamında incelenmiş, gözlem ve dokümanlarla birlikte değerlendirilmiştir. Öğrencilerin öğretmenlerle etkileşiminde öğretmen davranışlarının önemli bir rol üstelendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan tema ve kodlara Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** İçerik analizi, tema ve kodlar

TEMALAR	ALT TEMALAR	KODLAR
ÖĞRETME- ÖĞRENME SÜRECİ	Destekleyici öğretmen davranışları	Materyal desteği sağlama İhtiyaca yönelik öğretim içeriği hazırlama Birebir öğretim Öğrenciyi sosyal faaliyetlere dâhil etme Öğrenmeye güdüleme
	Destekleyici olmayan öğretmen davranışları	Düşük beklenti Motivasyon kaybı Olumsuz tutum

### **Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmen Davranışları**

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

### **Destekleyici Öğretmen Davranışları**

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

Materyal desteği sağlama, ihtiyaca yönelik içerik hazırlama, birebir öğretim, sosyal ve sportif faaliyetlere dâhil etme ve öğrenmeye güdüleme.

**Öğrenciye materyal desteği sağlama:** Aileler zorunlu göçe maruz bırakıldıkları için zor şartlar altında komşu ülkelere göç etmişlerdir. Can güvenliğini sağlamak amacıyla yola çıkan aileler hayatlarını yeniden kurmak zorunda kalmışlardır. Bu ailelerin en büyük problemi ekonomik sorunlarıdır. Düzenli bir gelire sahip olmayan aileler çocuklarının eğitsel ihtiyaçlarını karşılayamamakta bu nedenle de çocuklar uygun olmayan kıyafetlerle okula gelmekte, defter, kalem, silgi gibi ders araç gereçlerini temin edememektedirler. Katılımcı öğretmenler de bu durumu dile getirmiş ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak adına diğer velilerle ve okul yönetimi ile işbirliği yaptıklarını ifade etmişlerdir.

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

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında da öğrenciler öğretmenlerin kendilerine sundukları hikâye kitaplarından ve kalem gibi kırtasiye malzemelerinden söz etmişlerdir. Öğretmenlerin en fazla hikâye kitabı desteği sağladığı görülmüştür. Ayrıca destek eğitim sınıfında öğrencilerin ihtiyaç duyabileceği defter ve kalem gibi materyallerin yer aldığı bir dolabın olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitsel materyal desteğini dile getiren katılımcı aileler de olmuştur. Genellikle birinci sınıfa devam eden öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından daha fazla desteklendiği görülmüştür.

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

**Öğrencinin ihtiyacına yönelik öğretim içeriği hazırlama:** GKA öğrencilerin dil yeterliği ve akademik bilgi birikimi farklı seviyelerdedir. Saha gözlemlerinde ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ara sınıflara kayıtları yapılan öğrencilerin daha fazla yetiştirilmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin GEM gibi farklı okul türlerinden gelmesi, sık sık okul değiştirmesi öğrenme sürecini sekteye uğratmış ya da sürecin verimini düşürmüştür. Öğretmenler oldukça heterojen bir öğrenme grubu ile karşı karşıyadır. Türkçe iletişim kurmakta zorlanan, okuma ve yazma becerisi kazanmamış ya da kısmi olarak kazanmış olan bu öğrenciler sınıf seviyesinin gerisindedir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler sınıflarındaki GKA öğrencilerin gelişim hızını dikkate alarak ödevlendirme yaptıklarını dile getirmişlerdir. Okuma ve yazma etkinliklerinde daha kısa ve kolay cümleler tercih eden öğretmenlerin matematik dersinde de benzer bir yaklaşımla daha basit işlemler yaptırdıkları gözlenmiştir.



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

Katılımcı öğrencilerle yapılan görüşmelerde okuldaki destek eğitimine giden öğrencilerin, bu eğitimin verildiği sınıfta kendilerini daha iyi hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun nedenlerinden biri öğrencinin seviyesine ve ihtiyacına uygun etkinliklerin yapılması ve öğrencinin destek eğitiminde bir şeyler öğrendiğini hissetmesidir.

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

Katılımcı aileler arasında da öğretmenlerin ihtiyaca yönelik etkinlikler yaptırıldığının farkında olanlar ve bunu dile getirenler olmuştur.

*Kimlikleri olmadığı için çocuklar zamanında okula başlayamadı, şimdi çocukların ikisi de birinci sınıfa gidiyor. Kızım geçen sene başarılı olamadı o bu sene yeniden birinci sınıfa okuyor. Oğlum bu yıl okula başladı. Öğretmen birine çizgi çalışması yaptırırken diğerine harfleri veriyor. Kız çabuk ilerledi bu sene... (A2)*

**Birebir öğretim.** GKA öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının olması öğretmenlerin ihtiyaca yönelik öğretim içeriği hazırlamasına neden olurken bu materyallerin öğretiminde de öğrencilerle birebir etkileşim kurdukları gözlenmiştir. Öğretmenler GKA öğrenciler sınıf seviyesinde olmadığı zaman onlarla ayrı ayrı ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Bunu yaparken sınıftaki diğer çocukları ödevlendirdiklerini belirten katılımcılar zaman zaman öğle aralarında, teneffüslerde, resim ve beden eğitimi derslerinde de GKA öğrenciler ile özel olarak ilgilendiklerini ifade etmişlerdir.

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

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde daha çok destek eğitim sınıfına vurgu yapılmıştır, çünkü destek eğitim sınıfında öğretmen her bir öğrenciyle ayrı ayrı ilgilenmek ve hepsini öğrenme hızına ve seviyesine göre ödevlendirmektedir. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

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

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

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

**Öğrenciyi sosyal faaliyetlere dâhil etme:** Öğretmenlerin hemen hepsi öğrencileri sosyal faaliyetlere dâhil etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Önemli günler ve haftalarda yapılan törenlerde öğrencilerin şarkı söyleme ve danslı etkinliklere dâhil edildiği bunun yanı sıra piknik, gezi gibi sınıf etkinliklerinde de yer aldıkları belirtilmiştir. GKA öğrencilerin etkinliklerde yer alması için özel bir hassasiyet gösterdiklerini belirten katılımcılar zaman zaman öğrencilerin etkinlik için gerekli kıyafetlerini aldıklarını ifade etmişlerdir.

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

Öğrencilere törenlerde ve kutlamalarda görev alıp almadıkları sorulduğunda katılımcılar kutlamalar dendiğinde 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kapsamında yapılan etkinlikleri düşünerek bu soruya yanıt vermişlerdir. Türkçe olarak kendisini ifade edebilen öğrencilerin etkinliklere katıldığı ve bu etkinliklerin hangi kapsamda yapıldığını bildiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin GKA ailelerin ekonomik kaygıları hakkındaki düşüncelerini destekleyen ifadeler öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir. Öğrencilerden biri “giysiler pahalıysa katılamam” diyerek bu düşüncüyü onaylamıştır. Aileler ile yapılan görüşmelerde bazı ailelerin okul içinde yapılan törenlerden haberdar olmadığı ve çocuklarının da katılım sağlamadığı görülmüştür. Ancak ailelerin büyük çoğunluğu çocuklarının sosyal etkinliklerde yer aldığını ifade etmiştir.

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

Araştırmacı da okul içerisinde düzenlenen bazı törenlere izleyici olarak katılmış ve GKA öğrencilerin performanslarını izlemiştir ancak bu törenlerde bazı GKA öğrencilerin görev almadığı görülmüştür. Görev almayan öğrencilerin izleyici olarak okul bahçesine geldikleri ve bu öğrencilerin daha çok uyum sorunu yaşayan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

**Öğrenciyi öğrenmeye güdüleme:** Öğretmenler öğrencileri güdülemek adına onlara cesaretlendirici ve motive edici sözlü ifadelerle yaklaştıklarını, gülümseme, övme, sırtını sıvazlama, aferin deme gibi sosyal pekiştiricilerin yanı sıra ödüllendirme yöntemine başvurduklarını ifade etmişlerdir. Akranları tarafından alkışlanmanın da öğrencileri motive ettiği belirtilmiştir.

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

Öğrencilere sınıf içerisindeki olumlu ve olumsuz öğrenme deneyimleri sırasında öğretmenlerinin verdiği tepkiler sorulmuştur. Öğretmeni tarafından ödüllendirildiğini belirten katılımcılar olmuş ve bu ödüllendirmeler arasında ders araç gereçleri, yıldızlı çıkartmalar ya da oyuncakların yer aldığı dile getirilmiştir.

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

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

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

### **Destekleyici Olmayan Öğretmen Davranışları**

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

**Düşük beklenti:** Düşük beklenti ile ifade edilmek istenen öğretmenlerin öğrenci başarısına dair beklentileridir. Düşük beklenti içerisinde olan bir öğretmen öğrencinin başarılı olabileceğine dair şüphe içerisinde ya da başarılı olabileceğine inanmamaktadır. Bu da öğretmenin beklentisiyle doğru orantılı olarak davranışlarına yansımaktadır. Katılımcı öğretmenler arasında çok azı GKA öğrencilerin başarılı olabileceğini ifade ederken, pek çoğu bu öğrencilerden başarı beklentilerinin düşük olduğunu dile getirmiştir. Beklentilerinin düşük olma sebeplerini ise öğrencilerin dil yeterliliğinin olmaması, ailelerin ilgisiz olması, öğrencilerin sık sık okul değiştirmesi, devamsızlık yapması, algılama ve dikkat eksikliği gibi sebeplerle açıklamışlardır. Öğretmenlerin düşük beklenti içinde olması öğrencilerin sınıf tekrarına bırakılması ile sonuçlanmaktadır.

*Veliler eğitimin önemini kavrayamamışlar, bu bilinç yok. Bu da öğrenciye yansıyor, öğrenci de okulu önemsemiyor, bir hedefi yok. Bu nedenle Başarılı olabileceklerini düşünmüyorum. Suriyelilerde çocuğum okula gitsin, eğitimini alsın ileride bir meslek edinsin gibi bir bakış açısı yok. (Ö9)*

*Çok fazla okul, öğretmen değişikliği oluyor, bu da hem uyumunu hem başarısını olumsuz etkiliyor. Bence bu nakil işlemlerine sınır getirilmeli. (Ö13)*

*Okuyor yazıyor ama anlamada sıkıntı oluyor. Öğrenci hikâyeyi çok güzel okuyor ama anlayamıyor. Anlayamadıkları için hep zorlanacaklar. Okuma yazma, dört işlem ve basit problem çözümünün ötesine geçemiyorlar. (Ö4)*

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de bazı öğrenciler bu durumu öğretmenin yaklaşımı ile açıklamışlardır. Örneğin, görüşme sırasında katılımcılardan biri öğretmenin kendisini sınıf tekrarına bırakacağını ifade etmiştir. Henüz eğitim öğretim dönemi tamamlanmadan öğretmenin öğrencisine böyle bir açıklamada bulunması öğrenciye dair başarı beklentisinin olmadığına göstergesidir. Başka bir katılımcı ise öğretmenin yaklaşımından “sen başaramazsın” mesajı aldığını şu şekilde ifade etmiştir:

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

Aileler ile yapılan görüşmelerde ise öğretmenlerin GKA öğrencilere karşı önyargılı davrandıkları ve onları sınıf tekrarına bırakma eğilimi içinde olduklarını belirten aileler olmuştur.

*Bence yabancı olduğumuz için, çocuklar çok iyi Türkçe konuşmadığı için bırakıyorlar. Sınıftaki diğer Suriyeli öğrenciler de hep sınıfta kaldı. (A6)*

**Motivasyon kaybı:** Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olması öğretme sürecinde daha istekli olmalarını sağlarken, motivasyon yitimi öğretme ortamına olumsuz olarak yansımaktadır. Katılımcı öğretmenlerin birkaçı öğrenciler için harcadıkları çabaların karşılığını göremediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin akademik anlamda yavaş ilerlemesi ve öğrenilenlerin tekrar edilmemesi ya da unutulması öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Öğretmenler zaman zaman kendilerini mesleki anlamda yetersiz hissettiklerini, yabancı öğrenci sayısının artmasıyla sınıftaki seviye farklılıkları karşısında stres olduklarını dile getirmişlerdir.

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

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

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

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

Görüşme gerçekleştirilen ailelerden bazıları öğretmenlerdeki motivasyon kaybını destekleyen ifadelerde bulunmuştur. Öğretmenin önceden daha ilgili olduğunu hatta öğrenciyle birebir ilgilendiğini ancak zamanla öğretmenin ilgisinin azaldığını dile getirenler olmuştur.

*Öğretmen geçen yıl birebir ilgileniyordu, çocuk Türkçe konuşmayı da okumayı da okulda öğrendi. Her gün çalışması için fotokopi kâğıtları veriyordu. Bu sene çok ödev vermiyor, çok ilgilenmiyor. (A6)*

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

*Bu uygulama biraz plansız programsız oldu. Her şeyden öğretmen sorumlu ama yetki yok. Tam sorumlu ama yetkisiz. Bu öğrencilerin hangi sınıfa devam edeceğine dair bile söz hakkımız yok. Komisyon karar veriyor gönderiyor, hadi okut diyor. (Ö7)*

Bazı katılımcılar ise GKA bireylerin gelecek beklentilerine vurgu yaparak, Suriyeli bireylere yönelik düzenlemelerin ve yatırımların karşılığını bulamayacağını dile getirmiştir. Öğretmenlerin emek vererek yetiştirdiği öğrencilerin tekrar Suriye’ye dönme ya da farklı bir ülkeye göç etme düşüncesi öğretmenlerin olumsuz bir bakış açısı geliştirmesine neden olmaktadır.

*Üçüncü bir ülkeye göç etme ihtimali olan ailelerin çocukları için verilen emeklerin anacına ulaşmayacağını düşünüyorum. (Ö6)*

Öğrencilerle yürütülen görüşmelerde öğretmenlerdeki olumsuz tutumun öğretmen-öğrenci ilişkisine yansıdığı görülmüştür. Öğrencilere öğrenme sürecinde öğretmenle iletişimlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bazı katılımcılar öğretmenin kendisiyle yeterince ilgilenmediğini dile getirmiştir.

*Öğretmene götürüyorum yaptığımı gösteriyorum ama bana doğru cevap bu diyor ve beni geri gönderiyor, açıklamıyor. Cevap burada bunu yaz diyor. Bazen de ne yazdıysam doğru diyor, kontrol etmiyor. (4-E11)*

Öğrenme sürecinde anlamadığı noktaları öğretmene sormaya çekinen başka bir katılımcı ise öğretmenin kendisini anlamaya çalışmadığını sadece “tamam” diyerek yerine oturtuğunu dile getirmiştir.

Ailelerle yürütülen görüşmelerde ise bazı aileler çocuklarının okulda yeterince bilgi ve beceri edinemediğine vurgu yapmış ve öğretmenin öğrenciyle ilgilenmediğini ileri sürmüştür.

*Okulda bir şey öğrenmiyor, en arka sırada tek başına oturup oturup eve geliyor.*  
(A8)

Öğretmenlerin öğrencilere karşı önyargılı olabileceğini ifade eden başka bir katılımcı öğretmenlerin öğrencilere yeterince ilgi göstermediğini düşünmektedir.

*Yabancı oldukları için istemiyor olabilirler...(A4)*

### **GKA Öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Akranlarıyla Etkileşimi Nasıldır?**

Araştırmanın üçüncü alt boyutunda GKA öğrencilerin öğrenme sürecinde akranlarıyla etkileşimleri öğretmen, öğrenci ve veli bağlamında incelenmiş, gözlem ve dokümanlarla birlikte değerlendirilmiştir. GKA öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimlerinde akran davranışlarının önemli bir rol üstelendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan tema ve kodlara Tablo 7’de yer verilmiştir.

**Tablo 7.** İçerik analizi, tema ve kodlar

TEMALAR	ALT TEMALAR	KODLAR
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	Destekleyici akran davranışları	Akran destekli öğrenme Psikolojik akran desteği
	Destekleyici olmayan akran davranışları	İşbirlikli öğrenmeyi reddetme Psikolojik zorbalık

### **Öğretme-Öğrenme Sürecinde Akran Davranışı**

GKA öğrencilerin diğer öğrencilerle olan etkileşimlerinde akran davranışlarının büyük rol oynadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Gözlem ve görüşmeler sonucunda araştırma okulundaki akran davranışları destekleyici akran davranışı ile destekleyici olmayan akran davranışı şeklinde incelenmiştir.

#### **Destekleyici Akran Davranışı**

Destekleyici akran davranışı ile öğrenme sürecinde GKA öğrencilere sağlanan yardım ve destek ifade edilmek istenmiştir. Bu bağlamda akran destekli öğrenme ve psikolojik destek başlıklarına ulaşılmıştır.

**Akran destekli öğrenme:** Öğretmenler akran destekli öğrenme uygulamaları ile öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmayı ve karşılıklı öğrenme sürecine katkı sağlamayı hedeflemişlerdir. Ancak bu tarz uygulamalara yer veren katılımcı sayısı oldukça azdır. Akran desteği sağlamak amacıyla yapılan sınıf içi uygulamalardan biri küme çalışmasıdır. Küme çalışmasında her kümeye bir GKA öğrenci dâhil edilmiştir. Küme üyelerine GKA öğrencinin dil gelişimine yardım etmeleri için sorumluluk verilmiştir. Uygulamayı sınıfında gerçekleştiren katılımcı bir süre sonra kümeler arası rekabetin başladığını böylece küme üyeleri arasında GKA öğrencilere daha fazla yardımcı olma isteği uyandığını dile getirmiştir. Akran desteğini hedefleyen bir diğer uygulama ise başarılı Türk öğrenciler ile gelişimi hedeflenen GKA öğrencileri eşleştirmeye dayanmaktadır. Bu yaklaşımla öğretmen başarılı öğrencilere sorumluluk vermiş ve GKA öğrencilerin dil ve akademik gelişimine yardım etmeleri için onları teşvik etmiştir. Eşleştirme yöntemini uygulayan başka bir katılımcı bu yaklaşımla önyargının kırıldığını vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen ödüllendirme yoluna başvurarak uygulamada yer almaları için Türk öğrencileri motive etmiştir. Uygulamanın başarılı olduğunu belirten katılımcı daha önce yabancı uyruklu öğrencileri dışlayan tavırlar sergileyen öğrencilerin ödülü hak etmek için çaba gösterdiğini böylece öğrenciler arasındaki etkileşimin de arttığına dikkat çekmiştir.

*Ben Türkçe dil yeterliliği az olan, okuma-yazma becerisini kazanamamış öğrenciler için şöyle bir uygulama yaptım. Sınıftaki başarılı öğrencileri destek vermesi için belirledim ve beklentilerimi anlattım. Bir şekilde diğerlerine mentorluk yaptılar. Arkadaşlarına okuma yaptırıp dinlediler, hatalı telaffuzları varsa düzelttiler. Okuldaki ders dışı zamanlarında bu öğrencilerle ilgilendiler. Hem diğer öğrencilere örnek oldu, önyargı kırıldı hem de çocuklar arası etkileşim arttı. (Ö9)*

Katılımcı öğrencilere sınıf içindeki öğrenme ortamına ilişkin sorular sorularak öğrenme sürecinde akran ilişkilerinin niteliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden biri daha önce bahsedilen akran eşleştirmesine benzer bir uygulamayı dile getirmiştir. Ancak GKA öğrencilerin büyük oranda yine göçmenlik geçmişi olan, kendilerinden daha başarılı olan öğrencilerden destek aldığı görülmüştür.

*Sınıfta kuzenim var ama Türkçe konuşmuyor. Öğretmen bana sen onu çalıştır dedi. Eğer iyi çalıştırırsam öğretmen ödül verecek. (3+E8)*

Ailelerle yapılan görüşmelerde ise yine GKA öğrencilerin kendi aralarındaki yardımlaşmaya ilişkin cevaplar alınmıştır. Özellikle aynı sokakta ya da binada oturan öğrenciler arasındaki paylaşımlar dile getirilmiştir.

*... (1+K7) çok yardımsever bir çocuktur, sınıfında onun dışında üç Suriyeli öğrenci daha var. Öğretmeni ile diğer çocuklar arasında tercümanlık yapıyormuş, diğer çocuklara da derste yardımcı oluyormuş. Öğretmen de bu durumdan memnun olduğunu söyledi. (A3)*

**Öğrenme sürecinde psikolojik akran desteği:** Öğrenme sürecinde akran desteği olarak ifadesini bulan diğer bir boyut ise GKA öğrencinin psikolojik olarak iyi hissetmesini sağlamak, onu bu süreçte yüreklendirmek ve başarılı olabileceğine inandırmak şeklinde ifade edilebilir. Katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin GKA akranlarının ilerlediğini hissettiklerinde bu durumdan memnuniyet duyduklarını ve arkadaşlarını motive etmek adına olumlu geri bildirimler sunduklarını ifade edenler olmuştur. Ayrıca öğrencilerde yabancı uyruklu arkadaşlarına karşı hoşgörülü bir tavır olduğu dile getirilmiştir.

*Öğrenciler yabancı öğrencilerin seviye olarak geri olduklarını gördüklerinde onlara yardım etmeye çalışıyorlar, onları yetiştirmekten zevk duyuyorlar. Ancak bu atmosferi yaratmak biraz da öğretmenin çabasına bağlı. (Ö16)*

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde akranlarından bu bağlamda destek gördüğünü ifade eden birkaç öğrenci olmuştur, ancak bu öğrencilerin genel olarak Türkçe yeterlilik düzeylerinin daha iyi olduğu görülmüştür.

*... Okuldan sonra onlarla bahçede oynuyoruz, en çok saklambaç oynamayı seviyorum. Eskiden Türkçe sayı saymayı bilmiyordum, onlar öğrettiler. Şaşırınca bana yardım ediyorlardı, çok komik oluyordu (gülüyor). (4+13)*

Ailelerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin dil becerileri geliştikçe arkadaş çevresinin genişlediği ve daha fazla akran desteği gördükleri ifade edilmiştir.

*Türkçesi ilerledikçe daha çok Türk arkadaşı oldu. Şu an gayet güzel konuşabiliyor. Dilinin ilerlemesinde bu arkadaşlarının etkisi olduğunu düşünüyorum. Arkadaşlarıyla vakit geçirdikçe okulu da daha çok sevmeye başladı. Gidemediğinde arkadaşları arıyor, soruyorlar, ödevlerini söylüyorlar... (A3)*

### **Destekleyici Olmayan Akran Davranışı**

Öğrenme sürecinde akranlarından destek aldıklarını belirten katılımcıların yanı sıra akranlarının olumsuz tepkilerine maruz kalanlar da bulunmaktadır. Destekleyici olmayan akran davranışları bağlamında psikolojik zorbalık ve işbirlikli öğrenmeyi reddetme davranışlarına ulaşılmıştır.

**İşbirlikli öğrenmeyi reddetme:** Öğretmenlerle yürütülen görüşmelerde Türk öğrencilerin genel olarak GKA öğrencilerle sıralarını paylaşma, aynı grupta yer alma ve ortak çalışma çıkarma konusunda isteksiz oldukları dile getirilmiştir. Özellikle öğrencinin Türkçe bilmiyor olması ve akademik anlamda başarı gösterememesi öğrencinin daha fazla dışlanmasına neden olmaktadır.

*Sınıf içinde ortak çalışma yaptırmak istediğimde ya da beden eğitimi dersinde takım oyunları kurduğumda bazı yabancı öğrencilerin grupta istenmediğine şahit oldum. Öğrenciler "öğretmenim o bizim grupta olmasın, o yapamaz, beceremez" gibi söylemlerde bulundular. Öğrencilerle konuşarak çözüme ulaş-*



*tırdım ama eğer çocuk başarısızsa genelde bu tarz takım, grup çalışmalarında istenmiyor. (Ö8)*

Öğrencilerin öğrenme sürecinde arkadaşları ile iletişimleri hakkında verdikleri cevaplar onların sınıf içinde yardımlaşma, fikir alış veriş yapma gibi etkinlikleri ne boyutta gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Katılımcılardan biri anlamadığı bir nokta olduğunda sınıf arkadaşlarına sorduğunu ancak arkadaşlarının ona yardım etmede istekli olmadıklarını belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise yardım alabilecekleri öğrencilerin kendileri gibi GKA öğrenciler olduğunu dile getirmiştir.

*Sınıfta bana bir tek... yardım ediyor (Başka bir Suriyeli öğrenciden bahsediyor). Diğerlerine sorsam da bana cevap vermezler. (3-E12)*

Aileler ile yapılan görüşmelerde sınıf içindeki öğrenme ortamına ilişkin sorular yöneltilmiştir, aileler bu sorulara çocuklarının kendileri ile paylaşımları ölçüsünde cevaplar vermişlerdir. Görüşme gerçekleştirilen ailelerden biri sınıf içinde yapılan grup çalışmalarında çocuklarının sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Öğrenciler arasında işbirliğini reddetme durumu etnik kökenden bağımsız olarak öğrencilerin başarı durumlarına göre de şekillenebilmektedir.

**Öğrenme sürecinde psikolojik zorbalık:** Katılımcı öğretmenler zaman zaman GKA öğrencilerin akranları tarafından alaya alındığını, bu durumun öğrencilerin cesaretini kırdığını ve **öğrenme** motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencinin küçümsenme ya da alay konusu olma ihtimalini düşünüp kendini etkinliklerden geri çektiğini ve katılımının azaldığını ifade etmişlerdir.

*Öğrenciler arasında “Bak o bunu bilmiyor, şunu yapamıyor” gibi söylemler oluyor. Yabancı öğrenciye söz hakkı veriyorum, diğer öğrenciler cevaplama için zaman tanımadan kendileri parmak kaldırıyor. “Öğretmenim o yapamaz” diyorlar ve sabır göstermiyorlar. Bu da öğrencinin katılımını olumsuz etkiliyor. (Ö8)*

Öğrenciler ile yapılan görüşmeler sırasında öğrenme ortamında derse katılmak istemeyen ve arkadaşlarının tepkisinden çekinen katılımcıların olduğu görülmüştür. Bu katılımcıların cesaret kırıcı sözlere ve tavırlara maruz kaldıkları anlaşılmıştır. GKA öğrencilerden biri tahtaya kalkmak istemediğini çünkü sınıf arkadaşlarının arkasından konuştuğunu ve bu durumdan rahatsız olduğunu dile getirmiştir. Öğrencinin bu olumsuz tecrübeleri derse katılım isteğine de ket vurmuştur. Hatta psikolojik zorbalığa maruz kalan öğrenciler arasında okula karşı olumsuz tutum geliştiren olmuştur.

*Bana tembel diyorlar ve hiç kimse benimle oturmak istemiyor... okulu sevmiyorum. (1-E6)*

Aileler ile yürütülen görüşmelerde de bazı öğrencilerin akranları tarafından psikolojik zorbalığa maruz bırakıldığı ve öğrencilerin bu durumdan duydukları rahatsızlık nedeniyle okula gitmek istemedikleri ve motivasyon kaybı yaşadıkları ifade edilmiştir.

...okula alışamadı, sınıf arkadaşları onunla dalga geçiyorlarmış, kalemini, defterini saklıyorlarmış. Ben gidip öğretmene söyledim, büyük kızım terciime etti. Öğretmen o çocuklarla konuşacağını söyledi ama zaman zaman benzer olaylar yine oluyor. (A2)

### GKA Öğrencilerin Öğrenme Sürecine Katılımı Ne Düzeydedir?

Araştırmanın son alt boyutunda GKA öğrencilerin öğrenme sürecine ne düzeyde katıldığı görüşme, gözlem ve doküman incelemesi ile ele alınmıştır. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan tema ve kodlara Tablo 8’de yer verilmiştir. **Öğrencilerin** öğrenme sürecine katılımlarına ilişkin bulgulara hazırbulunuşluk düzeyleri, ödev yapma alışkanlıkları, okula devam ve öğrenme motivasyonları altında yer verilmiştir.

**Tablo 8.** İçerik analizi, tema ve kodlar

TEMALAR	ALT TEMALAR	KODLAR
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ	Öğrenci Katılımı	Hazırbulunuşluk düzeyi Ödev yapma alışkanlığı Okula devam Öğrenme motivasyonu

### Öğrenci Katılımı

Öğrenci katılımı ile GKA öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olması ifade edilmiştir. Yapılan saha gözlemleri ve görüşmeler GKA öğrencilerin daha çok pasif katılımcı olduğunu ortaya koymuştur. Gözlemler sırasında GKA öğrencilerin sınıf düzeni içinde genelde arka sıralarda oturdukları görülmüştür. Bu öğrencilerin ya tek başlarına ya da yabancı uyruklu öğrencilerle sıralarını paylaştıkları gözlenmiştir.

**Hazırbulunuşluk düzeyi:** GKA öğrencilerin eğitim öğretim sürecine aktif katılımlarının önündeki en önemli engel hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmamasıdır. Bu bağlamda öğretmen görüşleri, öğrencilerin motor beceriler, akademik birikim, dil ve iletişim becerileri açısından eksik olduğu yönündedir. Öğrenciler ve aileler ile yürütülen görüşmelerde ise katılımcılar daha çok dil yeterliliğine vurgu yapan açıklamalarda bulunmuştur. Öğrencilerin çoğu Türkçe bilmedikleri için dersi anlamadıklarını dile getirmişlerdir. Gözlemler sırasında bazı GKA öğrencilerin yazılanları anlamadan mekanik bir şekilde defterlerine aktardığı görülmüştür.

*Sınıfındaki yabancı öğrenciler kalem tutma, defter kullanma noktasında sorunlar yaşadıkları gibi sesleri çıkartmada da zorlanıyorlar. Sıfırdan başlamalarına rağmen sesleri unutuyorlar, karıştırıyorlar ve birleştirmekte güçlük çekiyorlar. (Ö4)*

Öğretmenlerin vurguladığı diğer nokta ise GKA öğrencilerin devam etmesi gereken sınıf seviyesi noktasında il millî eğitim müdürlüklerinde oluşturulan komisyonlar tarafından alınan kararların yeterince sağlıklı olmamasıdır.

*Çocuğun yaşına bakılıp şu sınıfa kaydolsun deniliyor. Çocuğun kemik yapısına, bilişsel gelişimine bakılmıyor. Örneğin bir öğrencim var birinci sınıftan aldım ama sınıf seviyesine yetişemiyor. Çünkü anasınınına gitmesi gereken öğrenci... (Ö5)*

Bu durum öğrenci ve ailelerle yapılan görüşmelerde de dile getirilmiştir.

*Ben dersleri anlamıyorum, tahtada yazılanları bakarak defterime geçiriyorum. Türkçe bilmediğim için soruları yapamıyorum. Öğretmen bana bazen hikâye veriyor sen bunu okumaya çalış diyor. (4-E11)*

*Kızlarımızın ikisi de Türkçeyi burada öğrendi, okulun ilk zamanları zorlandılar ama hızlıca dili öğrendiler, şimdi sorun yaşamıyorlar. (A3)*

**Ödev yapma alışkanlığı:** Katılımcı öğretmenlerin tamamı GKA öğrencilerin ödev yapma alışkanlığı kazanamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin ödev yapma noktasında isteksiz oldukları ya da ödevleri anlamadıkları için yapamadıklarını dile getirenler olmuştur. Öğrencilerin ödev yapma alışkanlıklarına ilişkin veri toplamak için öğrencilere ev ödevlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Dil yeterliliği olan ve Suriyeli akranlarına nispeten daha başarılı olan GKA öğrenciler ödevlerini kendi başlarına yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Ödev yapmayan öğrenciler ise ödevi yaparken zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Gerekçe olarak Türkçe bilmemelerini ve aile içerisinde kendilerine yardımcı olacak birinin olmamasını ifade etmişlerdir.

*Ben her gün bu öğrencilere fotokopi veriyorum ki kitabım yoktu, defterim yoktu gibi bahanelerle gelmesinler diye. Çocuk tamam öğretmenim yapacağım diyor ama o fotokopi yapılmadan gidiyor, geliyor. (Ö3)*

*Türkçe bilmiyorum o yüzden dersleri anlamıyorum. Öğretmen bazen ödev veriyor ama ben yapamıyorum çünkü okuyamıyorum, anlamıyorum. (3-E9)*

Aileler de öğrencileri destekleyen açıklamalarda bulunarak dil becerilerine, kaynak yetersizliğine ve öğrencilere destek veremediklerine vurgu yapmışlardır.

*Dili tam bilmedikleri için bazen anlamıyorlar o zaman yapamıyorlar. Anlamadıkları konular oluyor. (A1)*

*Biz de yardım edemiyoruz. Babası biraz Türkçe biliyor ama ben hiç bilmiyorum. Ödevi yapamadığımda da okula gitmeyeceğim diye tutturuyor. (A6)*

**Okula devam:** GKA öğrencilerin okula devamı noktasında öğretmenler, öğrenciler ve aileler benzer cevaplar vermiştir. Genel olarak devam probleminin yaşanmadığı ve öğrencilerin hastalandıklarında, şehir dışına çıktıklarında ya da kendi kültürleri-

ne özgü önemli günlerde okula gelmedikleri ifade edilmiştir. Ancak öğrencilerin devamsızlık yapma durumlarında okulu haberdar etmedikleri belirtilmiştir. Katılımcılar tarafından dile getirilen diğer bir nokta **öğrencilerin sık sık hastalanmaları** olmuştur. Ayrıca ev ile okul arasındaki mesafeden dolayı sorun yaşadığını belirten aileler olmuştur.

*Düzenli gelirler ama gelemecekleri zaman haber verme olayı yok. (Ö5)*

*Her gün geliyorum sadece başka bir yere (farklı bir şehir) gideceğimiz zaman gelmiyorum. (4-E11)*

*Sadece hastalandığımızda okula gidemiyoruz. (4+K13)*

*Ev şehir merkezinden uzak olduğu için çocukları ben götürüyorum okula. Küçük bebeğim var, onu da götürüyorum mecburen, bazen nefesim kesiliyor yolda. Soğuk havalarda götürüyorum çocukları. Sık sık devamsızlık yapmak zorunda kalıyorlar hatta öğretmenini de kızmış çocuğa ama burada kira ödemiyoruz. Başka çaremiz yok. (A6)*

**Öğrenme motivasyonu:** Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu Türkçe yeterliliği olmayan öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadığını belirtirken, ara sınıfta gelen öğrencilerin genel olarak uyum sağlamakta ve sınıf seviyesini yakalamakta zorlandığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler okuma yazma becerisi kazansa dahi okuduğunu anlamadığı için bir süre sonra dersten uzaklaşmaktadırlar. Öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumunu görmek adına dersleri sevip sevmedikleri ve gelecekle ilgili planları sorulmuştur. Katılımcı öğrencilerin çoğunluğu en sevdiği ders olarak matematik dersini ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin matematik dersinde daha az Türkçe bilgisine gereksinim duymaları ile açıklanabilir. Derslerde sıkıldığını ve okulu sevmediğini ifade eden öğrencilerin geleceğe dair beklentilerinin de düşük olduğu görülmüştür. Aileler arasında çocuklarının okula karşı olumlu bir tutum geliştirdiğini ve akademik anlamda ilerleme kaydettiğini belirtenler olduğu gibi olumsuz ifadelerde bulunanlar da olmuştur. Akranlarıyla problem yaşayan ve dışlanmaya maruz kalan, sınıf tekrarına bırakılan öğrencilerin okula ve öğrenme sürecine karşı olumsuz tutum geliştirdiği dile getirilmiştir.

*Öğrencinin motivasyonunu en fazla etkileyen dil bilmemesi ve ara sınıfta okula kayıt olması diye düşünüyorum. Çocuk okumayı yazmayı öğrense bile anlamıyor bir süre sonra da sıkılıyor. (Ö6)*

*Tüm dersleri seviyorum ama en çok matematikte yapabiliyorum... (4+K13)*

*Türkçe zor ama matematiği biraz yapabiliyorum... (4-E11)*

*Kızım da oğlum da birinci sınıfa gidiyor ama oğlum arkadaşlarıyla sorun yaşadığı için de okulu sevmeydi. Okula da zorla gidiyor, ödevini de zorla yapıyor. (A2)*

## Sonuç ve Tartışma

GKA öğrencilerin okula uyum sürecinde öğrenme ve öğretme ortamının etkisi okul yönetimi, öğretmen davranışları, akran davranışları ve öğrenci katılımı boyutlarıyla ele alınmıştır. Okul yönetimi okuldaki yabancı uyruklu öğrenci sayısının her geçen yıl biraz daha arttığını ve GKA altındaki öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarla okula geldiğini belirtmiştir. Okul yönetimi öğretme-öğrenme ortamını iyileştirmek ve öğrenciler arasında var olan eşitsizlikleri azaltmak amacıyla ildeki hayırseverlerle iletişime geçerek, GKA öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak adına girişimde bulunmuştur. GKA öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla da okulda destek eğitimi sınıfının açılmasını ve öğrencilerin akademik olarak izlenmesini sağlamış, GKA veliler için Türkçe kurslarının düzenlenmesini mümkün kılmıştır. Farklı etnik gruplardan öğrencilerin bulunduğu okullardaki okul müdürleri üzerine araştırma yürüten Blair, Bourne, Coffin, Creese ve Kenner (1998), başarılı yöneticilerin özelliklerini şöyle tanımlar: Yerel topluluklarla dikkatli bağlar kurar, öğrenciler için eşit fırsatlar yaratmaya çalışır, dışlanmaya karşı stratejiler geliştirir, okulda başarı hedeflerinin belirlenip ilerlemenin takip edilmesini sağlar. Bu bağlamda değerlendirildiğinde okul yönetiminin başarılı uygulamalar yaptığı görülmektedir, ancak okul içerisinde sosyal dışlanmaya yönelik bir strateji geliştirildiği söylenemez. Farklı etnik grupların yer aldığı bir okul ortamında öğrencilerin sosyal iklime ilişkin algısı öğrenme süreci için önem taşır, çünkü bu algı öğrenci başarısı ve davranışları üzerinde etkilidir (Mattison & Aber, 2007). Pozitif bir sosyal ve duygusal çevre, tüm öğrencilerin kendilerini güvende hissettiği, kabul gördüğü ve değer verildiği bir ortamda öğrenmenin gerçekleştiği yerdir (Brewer vd., 2018).

GKA öğrencilerin okula uyumunda öğretmenin rolü destekleyici öğretmen davranışları ile destekleyici olmayan öğretmen davranışları olarak iki ayrı boyutta incelenmiştir. Destekleyici öğretmen davranışları arasında materyal desteği sağlama, ihtiyaca yönelik öğretim içeriği hazırlama, öğrencilerle birebir ilgilenme, öğrencileri sosyal faaliyetlere dâhil etme ve öğrenmeye güdüleme yer almaktadır. Öğretmenler GKA öğrencilerin defter, kalem, çalışma kitabı gibi eğitsel ihtiyaçlarını karşılayarak öğrenme sürecine aktif katılımlarını hedeflemişlerdir. GKA öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri istenen düzeyde olmadığı için öğrencilerin ihtiyaçları farklılık göstermektedir. Özellikle geçici barınma kamplarından ve GEM'lerden kamu okullarına geçiş yapan öğrencilerin hem akademik, hem davranışsal olarak hazır olmadığı dile getirilmiştir. Öğretmenler bu öğrencilerin gelişim hızlarına uygun olan ödevlendirmelerde bulunmakta ve öğretim içeriğini ihtiyaca göre düzenlemektedir. Bu yaklaşım öğrencinin başarılı olabileceğine dair inancını artırırken, öğrenmeye daha fazla güdülenmesini sağlamaktadır.

Öğretmenler sınıf müfredatını takip edemeyen bu öğrencilere ayrı etkinlikler hazırlamalarının yanı sıra onlarla birebir ilgilenmek durumunda olduklarını belirtmişlerdir. Destek eğitim sınıfı da öğrencilere birebir eğitim verilen bir ortamı ifade

etmektedir, öğretmen bu sınıfta her öğrenciyi yanına çağırıp okuma ve yazma çalışmaları yaptırmaktadır. Böyle bir yöntemin izlenmesi öğrencilerin akademik gelişimini hızlandırırken öğretmenle iletişimlerini de olumlu etkilemektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin öğrenci davranışlarını ve başarısını etkilediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Başka bir deyişle öğrencinin akademik başarısında sağlıklı bir etkileşimin önemi yadsınamaz (Crosnoe, Johnson & Elder, 2004; Jones & Jones, 2010). Görüşme gerçekleştirilen aileler arasında da öğrencilerdeki gelişime vurgu yapan bu gelişimi öğretmenin özel ilgisine borçlu olduklarını belirtenler olmuştur. GKA öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil edilmesi ve desteklenmesi amacıyla öğretmenler tarafından izlenen diğer bir yol ise öğrencilerin akademik faaliyetler dışında okulda gerçekleştirilen sosyal faaliyetlere ve etkinliklere katılımının sağlanmasıdır. GKA öğrenciler bu faaliyetler sırasında hem sosyalleşmekte hem de dil gelişimleri adına ilerleme kaydetmektedirler. Ancak görüşme gerçekleştirilen öğretmenler bu faaliyetlerin ekonomik yönü olduğunda GKA öğrencilerin katılımının daha az olduğunu belirtmişlerdir.

GKA öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi noktasında ise öğretmenler sık sık pekiştireçlere başvurduklarını, öğrencileri cesaretlendirerek ya da ödüllendirme yoluyla öğrenme sürecine katılmalarını teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Wang, Hatzigianni, Shahaian, Murray ve Harrison (2016), sınıftaki statü eşitsizliklerini azaltmak için öğretmenlerin sınıftaki sosyal ekolojiden haberdar olması ve özellikle de alt sosyal statüye ait, saldırıya, zorbalığa maruz kalmış çocuklara karşı olumlu ifadeler kullanması gerektiğini vurgulamıştır. Grant ve Francis (2016), öğrencilerin küçük kazanımlarda dahi övülerek ve başarıların altı çizilerek motive edilebileceklerini ifade etmiştir. Urdan ve Schoenfelder (2006) ise öğretmenin ilgi ve desteği ile öğrenmenin içselleştirilebileceğini bu nedenle destekleyici ve riskten uzak bir sınıf ortamı oluşturmanın gerekliliğini dile getirmiştir. Araştırma okulunda da GKA öğrencilerin hata yaptıklarında dahi cesaretlendirici sözlerle motive edildikleri gözlenmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de ödüllendirmeler dile getirilmiştir, aileler öğrencilerin ödül söz konusu olduğunda daha istekli ve azimli olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak ödül aldığını dile getiren öğrencilerin ortak özelliği dil yeterliliğine sahip olmaları ve diğer Suriyeli akranlarına kıyasla daha başarılı olmalarıdır. Araştırmanın bu noktasında elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar şu şekilde ifade edilebilir, okullarda izlenen müfredatın GKA öğrencilere uygun olmadığı ve ihtiyaçlarına yönelik içerik hazırlanmasının gerekliliğini vurgulayan çalışmalar mevcuttur (Şimşir ve Dilmaç, 2018; Erdem, 2017a; Er ve Bayındır, 2015; Albakri & Shibli, 2019; Maadad & Matthews, 2018). Mülteci ve sığınmacı öğrencilerin akademik başarısında öğretmenlerin müfredat ve değerlendirme sürecinde esnek ve duyarlı olması önem taşır (Mendenhall vd., 2015).

Görüşme ve gözlemler sonucunda destekleyici olmayan öğretmen davranışları ise düşük beklenti, motivasyon kaybı, izlenen politikaya karşı olumsuz tutum şeklinde tanımlanmıştır. Woolfolk (2007), öğretmenin bütün öğrencilerin başarılı olabileceğine

inanması gerektiğini vurgular ve her öğrencinin kendi kapasitesini en üst düzeyde kullanabilmesi için öğretmenin onlara yol göstermesi gerektiğini belirtir. Ancak araştırma bulguları katılımcıların pek çoğunun GKA öğrencilerin başarılı olabileceklerine inanmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin göçmenlik geçmişi ve bu durumun olumsuz etkileri başarı noktasında büyük bir engel olarak görülmektedir. Araştırma sonuçlarından bağımsız olarak göçmenlik deneyiminin farklı kültürlerde de düşük başarı ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Rousseau, Drapeau ve Corin (1996), pek çok okul yöneticisinin mülteci öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyon sürecinde problem yaşayacağına dair varsayımları olduğunu ortaya koymuştur. Böyle bir varsayım ile Kanada’da mülteci öğrenciler okulda başarılı olsalar bile Kanadalı akranlarından daha fazla düzeltici sınıflara yönlendirilmektedirler.

Araştırmada GKA öğrencilere yönelik başarı beklentisinin düşük olmasının ardından öğrencilerin dil yeterliliğine sahip olmaması, ailelerin ilgisiz olması, sık tekrarlanan nakil işlemleri ile dikkat eksikliği dile getirilmiştir. Okuma yazma becerisi kazanan öğrencilerin bile okuduğunu anlamakta zorlanması ve kelime dağarcığının yetersiz olması akademik ilerleme önünde bir engel teşkil etmektedir. Akademik gelişimde aile desteğinin önemine vurgu yapan öğretmenler, çocuk okulda öğrendiklerini evde tekrar etmediği ve ailesi tarafından desteklenmediğinde öğrenilenlerin unutulduğunu ve öğrencinin gerilediğini dile getirmiştir. Ancak aileler için öncelikli olan temel ihtiyaçlardır ve görüşme gerçekleştirilen ailelerin eğitim seviyeleri de oldukça düşüktür. Öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer bir nokta verimin ancak kesintisiz bir eğitim sürecinin sonunda elde edilebileceğidir. Okulun ilk yıllarında düzenli olarak okula devam etmeyen öğrencilerin eksiklerinin giderek arttığı ve ilerleyen yıllarda kapatılmadığı belirtilmiştir. Bu nedenle özellikle birinci sınıfta öğrencilerin sınıf tekrarına bırakılarak daha iyi sonuçlar elde edileceği inancı gelişmiştir. Görüşme gerçekleştirilen aileler arasında ise sınıf tekrarına bırakma eğiliminin önyargıya dayalı olarak gerçekleştirildiğini dile getirenler olmuştur.

Destekleyici olmayan öğretmen davranışlarının ikinci boyutunda motivasyon yitimine yer verilmiştir. Öğretmenlerin GKA öğrenciler için zaman yaratmaya çalışması, onlarla birebir ilgilenmeleri ve onların ihtiyaçlarını gözetmeleri özveri ve çaba gerektirmektedir. Ancak öğretmenler verdikleri emeğin karşılığını alamadıklarını düşündükleri için motivasyon yitimi yaşamaktadırlar. Öğrencilerin akademik anlamda yavaş ilerlemesi ya da öğrenilenlerin unutulması öğretme şevkini kırmaktadır. Ayrıca sınıf içerisindeki farklı seviye gruplarının varlığı, birden fazla yabancı uyruklu öğrencinin bulunması öğretmenin hem mesleki anlamda kendisini yetersiz hissetmesine hem de mesleki tatminsizlik yaşamasına neden olmaktadır. Stres altında çalıştıklarını ifade eden öğretmenler yeterince verimli olmadıklarını düşünmekte bu durum da iş doyumlarını azaltmaktadır. Öğretmenler aldıkları mesleki eğitimin çok kültürlü, çok dilli ve farklı seviye gruplarının eğitimine yönelik olmadığını bu nedenle de zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Alanyazında da öğretmenlerin kendilerini göçmen

çocuklara eğitim verecek yeterlilikte hissetmediklerine ve onlara nasıl davranmaları gerektiği konusunda yönlendirmelere ihtiyaç duyduklarına dair bulgular mevcuttur (Ereş, 2016; Şensin 2016; ÇOÇA, 2015; Saklan, 2018; Kubilay ve Kılıç, 2019; Paksoy, 2017). Öğretmenlerde zaman içerisinde gelişen motivasyon kaybı bazı öğrenciler tarafından da gözlenmiş ve dile getirilmiştir. Öğrenciler arasında öğretmenin defterini eskisi kadar kontrol etmediğini, öğretmenin ilgisinin azaldığını dile getiren öğrenciler olmuştur. Aileler arasında da ilginin azaldığına dikkat çeken ifadelerde bulunanlar olmuştur, özellikle destek eğitiminin sağlanması ile öğrencinin normalde devam ettiği sınıf ortamında öğretmenin daha az ilgi gösterdiği dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin destekleyici tavırlar sergilemelerini engelleyen başka bir neden ise zorunlu göçle gelen öğrencilere yönelik eğitim politikalarına eleştirel bakmaları ve mesleki anlamda kendilerine çok fazla sorumluluk yüklediğini düşünmeleridir. Suriyeli bireylerin gelecek beklentilerinin önemine vurgu yapan öğretmenler, Türkiye’de kalıcı olmama ihtimallerine dikkat çekerek verilen emeklerin boşa gideceğini düşünmektedirler. Ayrıca GKA öğrencilerin yetiştirilmesi için harcanan zaman ve çabanın daha başarılı ve öğrenmeye açık öğrenciler için sarf edilmesinin daha faydalı olduğunu düşünen öğretmenler, bu noktada vicdani rahatsızlık hissettiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler izlenen politikanın eğitimciler üzerinde büyük bir baskı yarattığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden beklentilerin gerçekçi olmadığını, öğretmenlerin hem izlenmesi gereken müfredatı takip edip hem de temel becerileri kazanamamış öğrencileri yetiştirmelerinin mümkün olmadığını dile getirmişlerdir. GKA öğrencileri teneffüslerde, branş dersleri işlenirken ya da sınıftaki diğer öğrencileri görevlendirip yetiştirmeye çalışan öğretmenler, müfredatın yoğun ve zamanın kısıtlı olduğunu ayrıca sistemin öğretmenlere fazla esneklik tanımadığını vurgulamıştır. Görüşme gerçekleştirilen öğrenciler arasında da öğretmenin kendisiyle yeterince ilgilenmediğini, sorduğu sorulara tatmin edici cevaplar alamadığını belirten öğrenciler olmuştur. Bu durum hem öğretmeni hem de öğrenciyi çıkmaza sokmaktadır. Benzer şekilde GKA aileler arasında çocuklarının okulda “oturup oturup” geri geldiğini ve “hiçbir şey öğrenmediğini” düşünenler vardır. Öğretmenler daha gerçekçi ve uygulanabilir bir politika izlenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. GKA öğrencilerin en temel problemi dil ve iletişimdir ve öğretmenlerin beklentisi öğrenciler eğitim hayatına başlamadan önce bu sorunun çözülmesidir.

Öğrenme ortamının diğer önemli aktörlerinden biri olan akranlar da GKA öğrencilerin sürece aktif bir şekilde dâhil olmasında etkilidirler. Yapılan gözlem ve görüşmeler sonunda akran davranışları da destekleyici akran davranışı ile destekleyici olmayan akran davranışı olarak ele alınmıştır. Akran destekli öğrenme ve psikolojik destek olumlu akran davranışlarına örnek teşkil ederken; öğrenme sürecinde psikolojik zorbalık ve işbirlikli öğrenmeyi reddetme davranışı da destekleyici olmayan akran davranışı olarak belirlenmiştir. Akran destekli öğrenme öğrencilerin akranlarının yardımıyla ve işbirliği içinde öğrenme sürecini ifade etmektedir. Akran öğretiminde



amaç hem sosyal etkileşimi artırmak hem de gelişimi hedeflenen öğrenciye akademik destek sağlamaktır. Alanyazında akran öğretiminin yaşıt bireyler arasında olabileceği gibi farklı yaş grupları arasında da yapılabileceği (Houston-Wilson, Liberman, Kasser & Horton, 1997), ikili eşleştirmeler şeklinde ya da tüm sınıfın dâhil edileceği çift yönlü düzenlemeler şeklinde gerçekleştirilebileceği (Ayvazo & Ward, 2009) dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında GKA öğrencilere akran desteğini sağlamak amacıyla farklı uygulamalara yer verenler olmuştur. Öğrencilerle ve ailelerle yürütülen görüşmelerde de GKA öğrencilerin sınıf içinde yardımlaştığı akranlarının olduğunu dile getirenler olmuştur. Araştırma bulgularını destekleyen bir çalışma Fuchs, Fuchs ve Kazdan (1999) tarafından gerçekleştirilmiş, okuma problemi yaşayan öğrenciler üzerinde akran yardımının olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırma okulunda akran öğretimi uygulamalarının çok yaygın olduğu söylenemez.

Öğrenme sürecinde GKA öğrencilere yönelik bir diğer akran desteği ise olumlu geribildirimler sunarak psikolojik destek sağlanmasıdır. Bulgular, akranlarının GKA öğrencilere dil edinimi sırasında cesaretlendirici sözler söylediklerini ve onları Türkçe konuşmaya yönlendirdiklerini göstermiştir. Öğrenciler yeni bir dil öğrenmeye çalıştıklarında utangaç ve çekingen davranabilirler ve kendilerini hedef dilde ifade etmekten kaçınabilirler. GKA öğrenciler arasında bu bağlamda akran desteği aldığını dile getiren öğrenciler olmuştur.

Destekleyici olmayan akran davranışları arasında işbirlikli öğrenmeyi reddetme ve psikolojik zorbalık dile getirilmiştir. Araştırma sırasında bazı Türk öğrencilerin sınıf içi çalışmalarda ya da beden eğitimi dersindeki takım oyunlarında GKA öğrencileri grup içinde istemediği gözlenmiştir. Öğretmenler bu durumu açıklarken GKA öğrenci ile aynı gruba ya da çalışmaya verilen öğrencinin ya bu duruma itiraz ettiğini ya da GKA öğrenci yokmuş gibi davrandığını belirtmiştir. İkili bir çalışmada ya da grup çalışmasında diğer öğrencilerin verilen ödevlendirmeyi üstlenerek GKA öğrencinin katılımını desteklemediklerini, o öğrenciyi yok saydıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde grup çalışmalarından bahsedilmemiş ancak yardım istediklerinde reddedildiklerini belirtenler olmuştur. Bu sorunu yaşayan öğrencilerin sadece öğrenme sürecinde değil aynı zamanda oyun oynarken de benzer dışlamalara maruz kaldıkları görülmüştür. Grup dışında bırakılan ya da yardım talebi reddedilen öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları bu durumdan zarar görebilir. Nitekim alanyazında sosyal doyumun (Lu & Zhou, 2012) ve akran reddinin (Buhs, 2005) öğrenci başarısını etkilediği ortaya konmuştur.

Akranları tarafından öğrenme motivasyonları olumsuz etkilenen öğrencilerin dile getirdiği diğer bir sorun ise maruz kaldıkları psikolojik zorbalıktır. GKA öğrencilerin katılımını zorlaştıran, cesaretini kıran ve özgüvenini zedeleyen bazı söylem ve tepkiler psikolojik zorbalık içinde ele alınmıştır. Derse katılım sağlayan GKA öğrenciye yönelik “tembel, aptal, yapamaz, başaramaz” gibi söylemler, öğrencilerin cevaplarını alaya alma, telaffuzunu eleştirme gibi eylemler GKA öğrencilerin kendilerini süreçten geri

çekmelerine ve içlerine kapanmalarına neden olmaktadır. Öğretmenler bu tarz davranışların önüne geçmek amacıyla sınıf içerisinde önlemler aldıklarını dile getirirken, psikolojik zorbalığa maruz kalan GKA öğrenciler arasında okuldan uzaklaştıklarını, okulu sevmediklerini dile getirenler olmuştur. Psikolojik zorbalık öğrencinin sadece derse aktif katılımını değil okula karşı tutumunu da olumsuz etkilemektedir. Alanyazında okulun ilk yıllarının benlik gelişiminde önemli olduğu bu nedenle öğrencilerin sosyal değerlendirmelere daha duyarlı oldukları belirtilmiştir. Bu dönemde gelişen öz-benlik algısının, duygusal iyi-oluş durumunun okula karşı tutumu, akademik başarıyı, okula bağlılığı etkilediği dile getirilmiştir (Marsh & Martin, 2011; Harrison, Clarke & Ungerer, 2007; Raufelder, Sahabandu, Martinez & Escobar, 2013; Verkuyten & Thijs, 2002).

Öğrenme sürecinde son olarak GKA öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı ele alınmıştır. GKA öğrencilerin öğrenme etkinliklerine ne kadar dâhil olduğu ve bu süreçte aktif katılım sağlayıp sağlamadıkları araştırılmıştır. GKA öğrencilerin katılımları öğrenme etkinliklerine katılım, okula devam, ödevlerini yapma ve öğrenme motivasyonu boyutlarıyla incelenmiştir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrenme etkinliklerine katılımlarını etkilediği tespit edilmiştir. Connell ve Prinz (2002), öğrencinin okula hazır oluşunu belirleyen etmenlerin temel bilgi düzeyi, bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri olduğunu dile getirmektedir. Bu bağlamda GKA öğrencilerin okul hayatına başladıklarında akademik, motor beceriler, dil ve iletişim becerileri ve davranışsal anlamda istenilen düzeyde olmadıkları ifade edilmiştir. Özellikle öğrencilerin sınıf seviyelerinin belirlenmesine ilişkin komisyon kararlarının çok sağlıklı olmadığı, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin daha fazla dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. GKA öğrencilerin devam edebileceği kurumlar arasında müfredat ve eğitim dili açısından paralellik olmaması da bu kurumlar arasında geçiş yapan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini ve uyum sürecini olumsuz etkilemiştir. Öğretmenler GKA öğrencilerin dil gelişimini sağlamadan ve temel becerileri kazanmadan ara sınıflara devam etmesi durumunda akademik uyumlarının ve gelişimlerinin çok sınırlı olacağını dile getirmişlerdir. Öğrenciler arasında da hedef dilde gelişim gösterenlerin dersleri anladığı ve takip etmeye çalıştığı ancak diğerlerinin derslerde anlatılanları anlamadıkları ve derse aktif katılım sağlayamadıkları görülmüştür. Saha gözlemleri sırasında bu öğrencilerin pencereden dışarıyı izlediği, resim çizdiği ve ders dışı aktivitelerle meşgul oldukları görülmüştür. Zabel ve Zabel (1996), öğrencinin pencereden dışarıyı izlemesinin de iletişimdeki ilgisizliğine işaret ettiğini vurgular. Ayrıca bu öğrencilerin ders içerisinde istenmeyen davranışlar sergileme eğilimi de dikkat çekmiştir. Bu durum dersin akışını ve öğrenme ortamını olumsuz etkilemektedir. Alanyazında GKA öğrencilerin öğrenme sürecine katılımına ilişkin yürütülen çalışmalarda öğrencilerin dersleri anlamadığı, öğrenmeye karşı isteksiz oldukları ve ders içerisinde düzen bozucu davranışlar sergiledikleri ve istenilen akademik başarıyı elde edemedikleri (Çakmak, 2018; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Saritaş vd., 2016; Yiğit, 2015; Güngör, 2015) dile getirilmiştir. Nitekim Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu'nun

(IEA) düzenlediği Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması'na (TIMSS) katılan ülkelerin pek çoğunda da göçmen çocuklar diğer çocuklara kıyasla daha düşük bir başarı sergilemektedirler (Hastedt, 2014).

Bulgular akademik anlamda uyum sağlayamayan öğrencilerde verilen sorumlulukları yerine getirme, defter, kitap, kalem gibi eğitsel materyalleri düzenli kullanma, verilen ödevleri zamanında ve düzgün bir şekilde yapma alışkanlığı olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenler GKA öğrenciler arasında ödev yapma alışkanlığı olmayanların verilen etkinlik kâğıtlarını kaybettiklerini, okulda unuttuklarını ya da aynen geri getirdiklerini belirtirler; GKA öğrenciler ödevi nasıl yapacaklarını anlamadıklarını, ödevi yapmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Aileler ise dil engeline, eğitsel kaynak sıkıntısına ve yardım alabilecekleri bir bireyin olmamasına vurgu yapmışlardır.

Okula devam noktasında çok ciddi sorunların yaşanmadığı görülmüştür. Öğrencilerin hasta olduklarında, zorlayıcı hava koşullarında, kültürlerine has özel günlerde okula gelmedikleri ifade edilmiştir. Yaşam koşulları nedeniyle çocukların çok sık hastalandıkları belirtilmiştir. Araştırma gözlemleri sırasında da bazı öğrencilerde sağlıklı olmayan bir zayıflık göze çarparken mevsime uygun olmayan kıyafetlerle okula gelen öğrenciler olduğu görülmüştür. Okul ile ev arasındaki mesafe ve ulaşım sorunu da devamsızlığa yol açan bir neden olarak ortaya çıkmıştır. Okulda kavgaya karışan, akranlarıyla ya da öğretmeniyle sorun yaşayan öğrencilerin okula gitme noktasında isteksizlik yaşadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, Juvonen, Nishina ve Graham'ın (2000), etnik çeşitlilik gösteren öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmada zorbalığa maruz kaldığını belirten öğrencilerin bu durumdan psikolojik olarak etkilendikleri ve diğer öğrencilere nazaran daha fazla devamsızlık yaptıklarını belirtmiştir. Devamsızlık noktasında okula uyum sağlayan GKA öğrencilerin daha az sorun yaşadığı ve okula severek geldiği tespit edilmiştir.

Öğrenme motivasyonu bağlamında ise GKA öğrencilerin dersi anlamadıklarında, zorlandıklarında ya da başarılı olabileceklerini hissetmediklerinde sıkıldıkları ve derslerden uzaklaştıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin öncelikli olarak Türkçeye hâkim olması gerekmektedir. Ancak GKA öğrenciler eğitim hayatına başladıklarında öncelikle okuma ve yazma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrenci bu becerileri kazansa dahi zihninde kavramların karşılığı olmadığını okuduklarını anlamlandıramamaktadır. Nitekim öğrencilere derslere ilişkin düşünceleri sorulduğunda öğrenci anlamadığı ve zorlandığı dersi sevmediğini dile getirmiştir. GKA öğrencilerin bazıları matematik dersinde daha başarılı olduklarını ya da matematik dersini daha fazla sevdiklerini belirtmiştir. Saha gözlemlerinde matematik dersinin görseller yardımıyla işlendiği gözlenmiştir, öğrenci bu nedenle matematiksel işlemleri ve problemleri daha kolay anlamlandırabilmektedir. Öğrenme motivasyonu boyutunda GKA öğrencilere gelecek hedeflerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Öğrenme motivasyonu yüksek öğrencilerin ideallerindeki mesleki hedefleri ve bu seçimlerine ilişkin açıklamaları oldukça çarpıcıdır. Diğer taraftan akademik uyum sorunu yaşayan

bazı öğrencilerin okula karşı negatif bir tutum geliştirdiği, okulu bırakmak istediği ve geleceğe dair bir hedeflerinin olmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin okul terki yaşama ihtimallerini akla getirmektedir. Jessor (1991), okuldan hoşlanmayan öğrencilerin akademik olarak başarısız olma, sağlıksız davranışları benimseme ve düşük yaşam kalitesine maruz kalma gibi risklerle karşı karşıya olduklarını belirtmiştir.

Özetle, öğrenme ve öğretme ortamında okul yönetiminin öğretim liderliği adına yaptığı uygulamalar, destekleyici öğretmen ve akran davranışları uyum sürecinde olumlu etkiler yaratmıştır. Bu bağlamda öğrencileri olumsuz etkileyen destekleyici olmayan yaklaşımların tespit edilip iyileştirilmesi, öğrenci katılımı önündeki engellerin kaldırılması uyum ve akademik gelişim açısından önem taşır.

### Öneriler

GKA öğrencilerin Türkçe iletişim becerilerinin öğrenme sürecinde etkili olduğu, dil yeterliliği kazanmış öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol aldıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle dil gelişimi ve okul kültürüne alışması için GKA öğrencilerin hazırlık eğitiminden geçirilip daha sonra fiziksel ve akademik gelişimlerine uygun sınıflara yönlendirilmeleri uyum sorunlarını azaltabilir. Bu bağlamda Güney Avustralya'da mülteci öğrenciler için benimsenen ve Yeni Gelenler Programı (New Arrivals Program-NAP) olarak adlandırılan yaklaşım örnek alınabilir (Riggs & Due, 2010). Öğrencilerin dil gelişimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda uzman kişiler tarafından sağlanabilir.

Araştırmada akran davranışlarının öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Destekleyici akran etkileşimini artırmak adına aynı kültür ve etnik kökene sahip üst sınıftaki öğrenciler ile yeni başlayan öğrenciler arasında bir eşleşme sağlanabilir. Benzer bir uygulama sınıf içinde de yapılabilir. Dil gelişiminin hızlanması için Türk ve Suriyeli öğrenciler eğitim öğretim yılı başında eşleştirilebilir ve Türk öğrencilere bu noktada sorumluluk verilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin GKA öğrencilere dair başarı beklentileri düşüktür. Öğrenme sürecinde GKA öğrencilere yönelik başarı hedefleri belirlenebilir ve bu bağlamda gösterdikleri ilerleme izlenebilir. Etnik farklılıklarının ya da göçmen geçmişinin öğrenci başarısını engelleyeceğine dair önyargıların giderilmesi amacıyla okul içinde seminerler düzenlenebilir. Bu uygulamalarla başarı beklentisi yükseltilebilir.

GKA öğrencilerin devam edeceği sınıf seviyesinin belirlenmesinde il milli eğitim müdürlüklerinde oluşturulan komisyonların yanı sıra okul yönetimi ve öğretmenlere de inisiyatif hakkı tanınabilir.

GKA öğrencilerin geç kayıt işlemlerinin ve sık sık okul değiştirmelerinin öğrenme sürecini olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim öğretim yılının ortasında ya da sonlarına doğru gerçekleştirilen kayıt işlemleri hem öğrencileri hem de öğret-

menleri zora sokmaktadır. Bu nedenle okula kayıt dönemleri ve nakil işlemleri ile ilgili düzenlemeler yapılabilir, nakil işlemlerine sınırlandırma getirilebilir.

Araştırmada yer alan öğretmenler GKA öğrencilerin öğrenme sürecinde zorluk yaşadıklarını ve zaman zaman motivasyonlarını yitirdiklerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlere yöntem ve kaynak noktasında destek sağlanabilir. Bu bağlamda üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullar arasında koordinasyon sağlanarak öğretmenlere danışmanlık hizmeti sunulabilir, gerekli alanlarda seminerler ve eğitimler düzenlenebilir. Üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri de göçmen öğrenci sayısı fazla olan okullarla işbirliği yapabilir ve bu okullara destek sağlayabilir. Öğretmenlerin iş doyumunu artırıcı önlemler alınabilir, yabancı öğrenci sayısı fazla olan okullarda görev yapan öğretmenlere destek sağlanabilecek “öğretmen asistanları” görevlendirilebilir.

Araştırmacılara verilecek öneriler ise GKA öğrenci yoğunluğunun farklı olduğu iki okul ele alınıp karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir. Öğrenci sayısının uyum süreci üzerindeki etkisi incelenebilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı zorluklar karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.

GKA bireylerin yoğun olarak yaşadığı illerde çalışma yinelenabilir ve il nüfusu içerisindeki yoğunluğun okul ortamına yansımaları incelenebilir. Kişilerarası ilişkiler boyutu ve okul-aile iletişimi noktasında etkisi araştırılabilir.

## Kaynakça

- Adaman, F. ve Keyder, Ç. (2006). *Türkiye’de büyük kentlerin gecekondulu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma*. Avrupa Komisyonu’nun Çalışma Sosyal İşler ve Fırsat Eşitliği Dairesi Raporu. Erişim adresi: [http://ec.europa.eu/employment\\_social/social\\_inclusion/docs/2006\\_study\\_turkey\\_tr.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006_study_turkey_tr.pdf)
- Adıgüzel, Y. (2017). Göç ve göç sonrası Türkiye’de durum. M. Baloğlu, E. Göv ve T. Bağnaçık (Yay. haz.). *Geçici koruma statüsündeki bireylere yönelik rehberlik hizmetleri kılavuz kitabı* içinde (s. 26-45). Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Tanıtıcı Yayınlar, 82.
- Akalın-Tanay, A. (2016). *Türkiye’ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 111-151), Anı Yayıncılık.
- Albakri, T. Z. & Shibli, R. (2019) How to improve sustainability: The critical role of education for Syrian refugees. *Development in Practice*, 29(5), 662-669.
- Aydın, M. (2018). Beş nitel araştırma yaklaşımı. M. Bütün ve S. B. Demir (Çeviri editörleri). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde (s. 69-111). Siyasal yayın dağıtım.

## Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Öğretme-Öğrenme Ortamı Bağlamında Okula Uyum

- Ayvazo, S. & Ward, P. (2009). Effects of classwide peer tutoring on the performance of sixth-grade students during a volleyball unit. *The Physical Educator*, 66(1), 12-22.
- Blair, M., Bourne, J., Coffin, C., Creese, A. & Kenner, C. (1998). Making the difference: Teaching and learning strategies in successful multi-ethnic schools. *Research Brief 59*, The Open University.
- Booker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescent: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, 89(4), 1-7.
- Brewer Jr, S. L., Brewer, H. J., & Kulik, K. S. (2018). Bullying victimization in schools: Why the whole school, whole community, whole child model is essential. *Journal of School Health*, 88(11), 794-802.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43(5), 407-424.
- Connell, C. M. & Prinz, R. J. (2002). *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193.
- Crosnoe, R., Johnson, M.K. & Elder, G.H. (2004) Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Çimen-Kabaklı, L. ve Quadır-Ersoy, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin Suriyeli sığınmacılarla ilgili tutumlarının sivil katılımları bağlamında incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1251-1273.
- Çoça (Eylül 2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, İstanbul.
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Erdem, C. (2017a). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdem, M. D., Kaya, İ. ve Yılmaz, A. (2017). Örgün eğitim kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 463-476.
- Ereş, F. (2016). Problems of the immigrant students' teachers: Are they ready to teach? *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Ferris, E. & Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. Background paper prepared for *the Education for All Global Monitoring Report 201*, UNESCO.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D. & Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 20(5), 309-318.

- Grant, J. & Francis, S. (2016). *School's in for refugees: A whole-school approach to supporting students and families of refugee background* (2nd Edition). Brunswick, Australia: Victorian Foundation House.
- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Harrison, L., Clarke, L. & Ungerer, J. (2007). *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71.
- Houston-Wilson, C., Liberman, L., Kasser, S. & Horton, M. (1997). Peer-tutoring: A plan for instructing students of all abilities. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(6), 39-44.
- Kaleli-Yılmaz, G. (2015). Durum çalışması. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 261-287). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kubilya, S. ve Kılıç, R. (2019). Awareness level and self-efficacy beliefs of pre-service primary school teachers regarding Syrian students' education in Turkey. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 248-254.
- Kultas, E. (2017). *Türkiye'de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitim sorunu: Van ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Lu, Y. & Zhou, H. (2012). Academic achievement and loneliness of migrant children in China: school segregation and segmented assimilation. *Comparative Education Review*, 57(1), 85-116.
- Maadad, N. & Matthews, J. (2018): Schooling Syrian refugees in Lebanon: Building hopeful futures. *Educational Review*, 1-16.
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.
- Mattison, E. & Aber, M. S. (2007). Closing the achievement gap: The association of racial climate with achievement and behavioral outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 40, 1-12.
- Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D. & Tangelder, M. (2015). Quality education for refugees in Kenya: Pedagogy in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 92-130.
- Paksoy, E. E. (2017). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Raufelder, D., Sahabandu, D., Martínez, G. S. & Escobar, V. (2013). The mediating role of social relationships in the association of adolescents' individual school selfconcept and their school engagement, belonging and helplessness in school. *Educational Psychology*, 35(2), 137-157.

- Rousseau, C., Drapeau, A. & Corin, E. (1996). School performance and emotional problems in refugee children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 239-251.
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S. & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success and school climate. *Social Behaviour and Personality*, 35(7), 919-936.
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye'den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17 (2), 1116-1134.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Taylor, S. & Sidhu, K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (23.09.2014). *Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri* konulu 2014/21 sayılı Genelge. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (Aralık, 2013) *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu*. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları, Yayın No: 3. Erişim adresi: [http://www.goc.gov.tr/files/files/goc\\_kanun.pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_kanun.pdf)
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (Nisan, 2019). *Göç İstatistikleri: Geçici Koruma* Erişim adresi: [http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma\\_363\\_378\\_4713\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (23.09.2014). *Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri* konulu 2014/21 sayılı Genelge. Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Urdan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44(5), 331-349.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaian, A., Murray, E. & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology*, 59, 1-11.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology* (10th ed.), Allyn & Bacon.



- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı), Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sorunları ve entegrasyon süreçleri: Mersin örneği* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, Ö. (2013). Türkiye kamplarında Suriyeli sığınmacılar: Sorunlar, beklentiler, Türkiye ve gelecek algısı. *Sosyoloji Derneği Türkiye Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 141-169.
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir örneği* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yin, R. (1984). *Case study research, design and methos*. (3. basım). California: Sage Publications.
- Zabel, R. H. & Zabel, M. K. (1996). *Classroom management in context: orchestrating positive learning environments*. USA: Houghton Mifflin Company.