

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE SIĞINMACILARA YÖNELİK KAPSAYICI EĞİTİMİN İNCELENMESİ

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Erdal YILDIRIM¹

* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsünde hazırlanan doktora tezinden üretilmiş ve çalışmanın bir kısmı 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (USOS)'ta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Türkiye, erdalyildirim@aksaray.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8726-5903.

Geliş Tarihi: 05.12.2019 Kabul Tarihi: 24.01.2020

Öz: Bu çalışmada, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerden olan sığınmacı öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, sığınmacı öğrencilerin yoğun olduğu yerlerden Aksaray'da bulunan bir ortaokuldaki 3 sosyal bilgiler öğretmeninin 8 sığınmacı ve 14 Türk öğrenciyle etkileşimi ile öğretim uygulamaları incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olup sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim pratiklerini derinlemesine incelenmeyi amaçlayan çoklu durum çalışması modeliyle desenlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; sığınmacı öğrencilerin sınıflarda ya tek başlarına ya da diğer sığınmacı öğrenci ile yan yana sınıfın arka sıralarında oturdukları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıflarında karşılıklı saygı ve anlayışla karşılandığını gösteren kültürlerine özgü masal, bilmece vb. etkinliklerin paylaşıldığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin derslerde okuma, yazma ya da konuşma etkinliklerine çok katılmadıkları, yerine daha çok somut ve görsel materyallerin kullanıldığı derslere katılmayı tercih ettikleri görülmektedir. Derslerin büyük oranda düz anlatım yöntemi ile soru-cevap tekniğiyle sürdürüldüğü, materyal olarak ise ders ve etkinlik kitapları ile tahtanın kullanıldığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin derslerde aldıkları akran desteğinin yan yana ya da tek başına oturmalarından dolayı etkili olmadığı görülmektedir. Bu öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin kalitesi ise farklı dil ve kültür özelliklerinden dolayı istenilen düzeyde olmadığı, bu öğrencilerin büyük oranda kabul edilme kaygısı yaşadığı görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Sığınmacı öğrenciler, kapsayıcı eğitim, sosyal bilgiler

INVESTIGATION OF INCLUSIVE TRAINING FOR REFUGEES IN SOCIAL STUDIES COURSE

Abstract:

The current study aims to investigate the effect of interaction between the teacher and the student in order to understand the social acceptance of refugee students, who represent a disadvantaged group. In this study, interactions between three social studies teachers, eight refugee students and 14 Turkish students in a middle school located in the city of Aksaray, where the refugee population is intense, and teachers' instructional practices were investigated. The multiple-case study model was applied for the study, one of the qualitative research methods used to carry out an in-depth analysis of the inclusive education practices of social studies teachers. The findings of the current study have revealed that the refugee students prefer to sit alone and in the back rows of the classroom. It has also been determined that they are exposed to environments in which they are encouraged to share activities specific to their own cultures, such as telling folk tales or riddles, indicating that they are respected and understood in their class. The refugee students were not found to participate in reading, writing and speaking activities, preferring instead to take part in classes where concrete and visual materials were used. It was observed that the lessons were mainly delivered by means of the lecturing method and question-answer techniques, with textbooks, workbooks and the board used as course materials. It was discovered that the peer support received by the refugee students was not effective because they sat side by side or alone. The quality of social interaction for these students was found to be limited as they were from a different country, spoke a different language and had different cultural characteristics while they also presented a great deal of anxiety about acceptance.

Key words: Refugee students, inclusive education, social studies

Giriş

Günümüzde eğitim-öğretim süreçleri öğretmenlerin farklı kültürel, ırksal, dilsel, etnik ve dini geçmişleri olan öğrencilerle karşılaşmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu farklılıklar, öğrencilerdeki sosyal farklılıkları belirginleştirdiği gibi, onların birbirlerine ve öğretmenlerine yabancılaştırdığı unutulmamalıdır. Aynı zamanda her öğrencinin yargısız kabul edildiği, katılımın tamamen gerçekleşeceği kapsayıcı bir çevre oluşturulması da bu zorunluluklardandır.

Eğitimde kapsayıcılığın odağında katılım, akademik başarı, eleştirel düşünme ve sosyal eşitlik yer almaktadır (Tazmanya Eğitim Departmanı, 2008). Kapsayıcı eğitim pratiklerine yönelik yapılan çalışmaların sınırlılığı, bu çalışmanın alanda faydalı olacağı düşüncesini kuvvetlendirmektedir. Öğrenme ve sosyalleşme ihtiyacının karşılandığı formel eğitim, günümüzde hayatidir. Bu amaçla araştırmada, bireylerin toplum hâlini almalarını amaçlayan Sosyal bilgiler dersinde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı yaklaşımlar nasıldır? ana problemine cevap aranmıştır.

Temel aldığı değerlerle birlikte farklılıkları da gözetilen sosyal bilgiler dersi ile koşulsuz kabule dayanan kapsayıcı eğitimin amaçları arasında benzerlikler vardır. Sosyal bilgilerin her bireyin saygıya değer olduğunu ve dünyadaki tüm kültürlerin saygıya ve bilinmeye değer olduğuna yönelik amaçları bunu doğrulamaktadır (Ellis, 2007, 27).

Kapsayıcı eğitim, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik olarak başlayan bir anlayıştır (Nelson, & Prilleltensky, 2005). Fakat günümüzde yetenek, etnisite ve sosyal sınıfı da içeren bir anlayışa evrilmiştir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2009). Ayrıca kapsayıcı eğitimin, adil bir toplumun inşası ve kaliteli bir hayatın temeli için eğitimi temel bir insan hakkı olarak benimsediği unutulmamalıdır (Ainscow, 2015; Messiou vd., 2016).

Yaşanan sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel ve teknolojik değişimler, toplumdan bireye kadar sebep olduğu farklılıklarla sürece duyarlı ve ilgili alanda bilgi, beceri ve değerlerle donanmış öğretmenlerin varlığını zorunlu kılmıştır. Kapsayıcı eğitim anlayışına dayalı sürecin ise, eğitime dayalı aşamalara, bireye yönelik düşünce biçimlerine ve öğretmen seçimine ilişkin uygulamalara dikkat çektiği ve güne nasıl ayak uydurabileceğine odaklandığı

görülmektedir (Forlin, 2012; Tazmanya Eğitim Departmanı, 2008). Ayrıca her çocuğa ilişkin katılım hakkını içeren Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) (1989), Eğitimde Ayrımcılıkla Mücadele Sözleşmesi (1960), UNESCO'nun Salamanca Bildirgesi (1994) ve Engelli Hakları Sözleşmesi (2006), gibi yükümlülükler sürecin yasal boyutunu oluşturmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin, eğitim sistemlerini reforma tabi tutma ve buna dayalı bütün süreçlerin girdi ve çıktılarını bütünsel değerlendirmeyi de içerdiği görülmektedir. Bu süreçlere dayalı farklı kapsayıcı eğitim yaklaşımları, ülkeler arasındaki başarı düzeylerini de etkilemektedir (Sakız, & Woods, 2015).

Dünya, II. Dünya Savaşı'ndan sonra en fazla yerinden edinmişin yaşadığı bir yer hâline gelmiştir (UNHCR, 2015). Bu sonuçlara bağlı olarak mülteci ya da sığınmacı, yaşadığı eziyetten, siyasi veya dini baskıdan dolayı yerinden edilen ve geri dönme olasılığı olmayan dezavantajlı kişi olarak tanımlanabilir (Dalhouse, & Dalhouse, 2009; Roxas, 2010).

Dünyada 2019 yılında çeşitli sebeplerle yerinden edilmiş 70,8 milyon kişi bulunmaktadır. Bu insanların yaklaşık 25,9 milyonu mülteci, 3,5 milyonu ise sığınmacıdır. Mülteci ve sığınmacıların yaklaşık %50'sinin 18 yaşın altındaki çocuklar olduğu görülmektedir (Office of the United Nations High Commissioner Statistics [UNHCR], 2019). Türkiye'de ise 2019 yılı itibarıyla Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği istatistiklerine göre toplam 3,9 milyon sığınmacı yer almaktadır (UNHCR Statistics, 2019). Türkiye'deki mülteci ve sığınmacıların yaklaşık %30'unun ise 0-17 yaş aralığındaki çocuklardır (UNHCR Türkiye Aylık istatistikleri, 2016). Bunun yanında ülkedeki sığınmacıların büyük çoğunluğu Suriyeli olmakla beraber Iraklı, İranlı, Afganlı ve Somalililerin de yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Çeşitli sebeplerle yerlerinden ayrılan bireyler için eğitim, kayıpları telafi etme ve geleceği inşa ederek hayata tutunmak için önemlidir. Ayrıca eğitimin, yaşam ve sağlık gibi temel hakların yanında kültürel düzeyi artırma ve sosyo-ekonomik entegrasyonu sağlamak gibi fonksiyonları da vardır (Gindling, & Poggio, 2012; An International Network for Education in Emergencies [INEE], 2010).

Ülkelerini şiddet, savaş, siyasi karmaşa nedeniyle terk eden mülteci ve sığınmacı öğrenciler, büyük oranda göç ve yerleşme süreçlerinde farklı ay-

rımcılık türleriyle karşılaşmaktadır. Ayrıca bütün bu ayrımcılıkların yanında öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe yönelik duyarsızlıklarına ve bilgisizliklerine de maruz kalmaktadırlar. Ayrıca bu öğrencilerin yetersiz, seviyesiz ve sadece okur-yazar olarak etiketlendiğini ve bunun öğrencilerde sınırlı deneyim, düşük akademik performans, şiddet, savaş ve kaosa dayalı stres ve travmaları artırdığı görülmektedir (Betancourt vd., 2015; Heptinstall, Sehtna, & Taylor, 2004). Bu öğrencilerin aldıkları eğitimin göçle sıklıkla kesintiye uğraması da öğrencilerde akademik başarı, uyum, dil ve sosyo-kültürel problemlerin aşılmasını zorlaştırmaktadır (Naidoo, 2013). Göçe dayalı yaşanan bu problemler ve artan öğrenci çeşitliliği, öğretmenleri alanda yeterli bilgi, beceri ve tutumlarla donanmanın yanında bu farklılıklarla sağlıklı bir geleceğin nasıl kurabileceğine de odaklanmalarını zorunlu kılmıştır (Gay, 2002).

Mülteci öğrencilere yönelik yapılan araştırmalarda dışlanma ve dil problemleri (Harding, & Wigglesworth, 2005); toplumsal uyum ve akran danışmanlığı (Cassity, & Gow, 2005); politik konular ve insan hakları (Christie, & Sidhu 2002); politik ve toplumsal mutabakat (Sidhu, & Taylor, 2007; Coventry, Guerra, MacKenzie, & Pinkney, 2003) vb. çalışmaların sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Okulların, mülteci ve sığınmacı çocuklarla ilgili karşılaştıkları en önemli zorlukların; bu çocuklara ve geçmişlerine ilişkin bilgi eksikliği, öğretmenlerin yaşadıkları dil problemleri ve akademik düzeydeki farklılıklar olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, bu öğrencileri hangi tür ve seviyede sınıf ayırımına tabi tutacakları ve bu öğrencilerin bulunduğu sınıfların nasıl yönetileceğine yönelik problemleri de sıklıkla yaşadıkları unutulmamalıdır.

Bu araştırmada “Ortaokul sosyal bilgiler dersinde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı yaklaşımlar nasıldır?” ana problemine ve aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

- a. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarındaki sığınmacı öğrencilere karşı tutumları nasıldır?
- b. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarındaki sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı öğretim pratikleri nelerdir?
- c. Sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamındaki öz değerlendirmeleri nasıldır?
- d. Türk öğrencilerin sınıflarındaki sığınmacı öğrencilere karşı tutumları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, dezavantajlı gruplardan olan sığınmacı öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesidir. Araştırma kapsamında, sığınmacı çocukların yoğun olduğu yerlerden Aksaray il merkezinde bulunan bir ortaokuldaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf pratikleri ve yaşadıkları deneyimlerle, sığınmacı ve Türk öğrencilerin kapsayıcı eğitime yönelik algıları nitel araştırma yaklaşımı ile ortaya konulmuştur. Nitel araştırmalar, veri toplamada detaylara inmenin yanında incelenen konunun farklı açılardan analiz edilebilmesine de imkan sağlar (Patton, 2002). Bu araştırmada ise, eğitim pratiklerinin derinlemesine incelenmesi ve ortaya konulması için çoklu durum çalışması ile desenlenmiştir (Merriam, 1998).

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem türlerinden tipik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmaya yönelik derinlemesine bilgi edinmeye imkan tanır (Patton, 2002). Çalışmanın pratik ve uygulanabilir olması için sığınmacı öğrencilerin bulunduğu 5, 6 ve 7. sınıflar araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada yer alacak öğretmenler, aşağıdaki kriterlere göre belirlenmiştir:

- Araştırma için belirlenen okulda sosyal bilgiler derslerini yürütmekte olan,
- Sosyal bilgiler derslerine katılan sığınmacı öğrencisi olan,
- Çalışmanın uygulanmasına yönelik kendi sınıfını ve zamanını paylaşmakta istekli ve gönüllü olan öğretmenler tercih edilmiştir.

Çalışmada 3 sosyal bilgiler öğretmeni, 7 sığınmacı öğrenci ve 14 Türk öğrenci yer almıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde çalışmanın amacını da ortaya koyan bilgilendirme ve izin formları dağıtılmıştır. Sığınmacı öğrencilerin sınıflarında öğrenim gören ve gönüllük esasına dayalı olarak seçilen Türk öğrencilerin araştırmada yer alması, amaca uygun verilerin elde edilmesi ve elde edilen verilerin çeşitlendirilmesine hizmet edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü okulda farklı sosyal, ekonomik ve kültürel altyapıları olan 800 öğrenci bulunmaktadır. Okulda bulunan bu öğrencilerin 30'unun sığınmacı ve 60'ının ise parçalanmış ailelerden gelen öğrenciler olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri

Öğretmenlerin farklı sınıf seviyelerinde öğretim yaptıkları ve mesleki deneyimlerinin farklı olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden ikisi kadın birisi ise erkektir. Araştırmada yer alan öğretmenlere takma isimler verilmiştir.

Öğretmen Kod Adı	Yaş	Kıdem Yılı	Kaçınıcı Sınıf	Daha Önceki Alanı	Daha Önceki Alandaki Deneyim Yılı	Sınıfında bulunan Sığınmacı Öğrenci Sayısı	Sığınmacı Öğrencilerle İlgili Deneyim Yılı	Sığınmacı Öğrencilerle İlgili Geçmiş Yıllarda Karşılaşılan Başlıca Problemler
Ferhat YILMAZ	53	33	5.Sınıf	Sınıf Öğretmeni	29	6	Yok	Yok
Pınar ÇELİK	35	10	6. Sınıf	Yok	Yok	2	2	Türkçe Öğrenme, Uyum ve Kabul edilme problemleri
Cemile ŞİMŞEK	42	17	7.Sınıf	Tarih Öğretmeni	Yok	1	4	İletişim problemleri, Aşırı çekingenlik ve maddi zorluklar

Sığınmacı Öğrenciler

Araştırmadaki görüşmelere 8 sığınmacı öğrenci katılmıştır. 5 sığınmacı öğrenci 5. sınıf, 2 sığınmacı öğrenci 6.sınıf, 1 sığınmacı öğrenci ise 7. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrenci yaşlarının 12 ile 14 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca bu öğrencilere takma isimler verilmiştir.

Öğrenci Kod Adı	Sınıf	Yaş	Geldiği Ülke	Göç Ettiği İlk Ülke	Ne kadar süredir Türkiye'de	Göç etme Sebebi	Kimlerle Yaşadığı	Kaç Kardeşi oldukları	Ekonomik yardım alıp almadıkları	Sınıfta nerde oturduğu	Hobisi
Samet	6.Sınıf	13	Somali	Türkiye	5 yıl	Savaş ve şiddet	Annesi	3	Evet	Ön sırada bir diğer sığınmacı öğrenci Şaban ile	Futbol
Şaban	6.Sınıf	13	Somali	Türkiye	5 yıl	Savaş ve şiddet	Anne ve Baba	5	Evet	Ön sırada bir diğer sığınmacı öğrenci Samet ile	Futbol
Delil	5.Sınıf	14	Irak	Türkiye	2 yıl	Savaş ve şiddet	Anne ve Baba	3	Hayır	Arka sırada tek başına	Futbol
Habib	5.Sınıf	13	Irak	Türkiye	2 yıl	Savaş ve şiddet	Anne ve Baba	5	Hayır	Arka sırada tek başına	Yok
Yaser	5.Sınıf	13	Irak	Türkiye	2 yıl	Savaş ve şiddet	Anne ve Baba	2	Hayır	Ön sırada tek başına	Yok
Hale	5.Sınıf	13	Irak	Türkiye	3 yıl	Savaş ve şiddet	Anne ve Baba	5	Hayır	Arka sırada bir diğer sığınmacı öğrenci Emine ile	Yok
Emine	5.Sınıf	13	Irak	Türkiye	7 ay	Savaş ve şiddet	Anne ve Baba	3	Hayır	Arka sırada bir diğer sığınmacı öğrenci Hale ile	Yok
Meltem	7.Sınıf	14	Irak	Suriye	3 yıldır	Savaş ve şiddet	Anne ve Baba	3	Hayır	Orta sırada Türk kız öğrenci ile	Yok

Türk Öğrenciler

Araştırmada 5,6, ve 7. sınıflarda sığınmacı öğrencilerle öğrenim gören ve gönüllük esasına göre seçilen 14 Türk öğrenci yer almıştır. Ayrıca bu öğrencilere takma isimler verilmiştir.

Öğrenci Kod Adı	Sınıf	Yaş	Sınıfta nerde oturduğu
Ömür	6.Sınıf	12	Samet ve Şaban adlı sığınmacı öğrencilerin arka sırasında
Çağrı Nur	6.Sınıf	12	Ön sırada bir diğer Türk öğrenci olan Zeliha ile
Zeliha	6.Sınıf	13	Ön sırada bir diğer Türk öğrenci olan Çağrı Nur ile
Melis	6.Sınıf	12	Orta sırada bir diğer Türk öğrenci olan Selen ile
Selen	6.Sınıf	12	Orta sırada bir diğer Türk öğrenci olan Melis ile
Rüveyda	6.Sınıf	12	Arka sırada tek başına
Çınar	7.Sınıf	13	Ön sırada bir diğer Türk öğrenci ile
Metin	7.Sınıf	13	Orta sırada bir diğer Türk öğrenci ile
Oğuz	7.Sınıf	14	Arka sırada bir diğer Türk öğrenci ile
Bekir	5.Sınıf	12	Orta sırada Mustafa adlı Türk öğrenci ile
Mustafa	5.Sınıf	11	Orta sırada Bekir adlı Türk öğrenci ile
Halide	5.Sınıf	11	Orta sırada Elif adlı Türk öğrenci ile
Elif	5.Sınıf	11	Orta sırada Halide adlı Türk öğrenci ile
Feyza	5.Sınıf	11	Ön sırada bir diğer Türk öğrenci ile

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından görüşme ve gözlem formları ile bunların geliştirilmesine yönelik iş ve işlemler ayrıntılı bir şekilde aşağıda açıklanmaktadır.

Görüşmeler

Verilerin bir kısmı, insanları anlamada etkili olacağı düşünülen yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların

belirlediği mekanlarda (örn. öğretmenler odası ya da uygun sınıflarda) ve zamanlarda gerçekleştirilerek, görüşme sürelerinin 60 ile 90 dk. aralığında olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim anlayışının ve pratiklerinin nasıl ve ne durumda olduğuna odaklanan görüşme soruları Ekler kısmında yer almaktadır. Her bir görüşme kaydedilerek, veri analiz sürecinin sonraki kısımlarını kolaylaştıracığı düşünüülerek ayrıntısıyla yazılmıştır.

Görüşmeler, araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Tek katılımcılı 25 görüşme, katılımcıların sosyal bilgiler dersinde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim anlayışını ve pratiklerini ortaya koymak amacıyla tasarlanmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca yapılan görüşmelerde yanıtların ayrıntılı hâle getirilmesi ve netleştirilmesinde yönlendirici sorular da kullanılmıştır. Araştırmada, gözlem ve görüşmelerin birbirini teyit edip etmediklerine yönelik dinamik bir sürecin varlığının da verileri anlamlı hâle getireceği düşünülmüştür.

Gözlemler

Verilerin bir diğer bölümü ise, insan faaliyetlerini ortaya koymayı kolaylaştıran ve ayrıntılı veri toplamada etkili olacağı düşünülen gözlem formlarıyla toplanmıştır. Gözlemler, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yürüttüğü derslerde kullandıkları sınıflarda ve haftalık ders programlarına göre belirlenen zamanlarda yapılmış, gözlem sürelerinin her sınıf düzeyi için haftalık 120 dk. olduğu görülmektedir. Derslerde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim pratiklerinin nasıl ve ne düzeyde gerçekleştiğine odaklanmak amacıyla oluşturulan gözlem formu Ekler kısmında yer almaktadır. Her bir derse ilişkin gözlenen veriler, gözlem formları aracılığıyla sistematik ve ayrıntılı bir şekilde kaydedilmiştir.

Gözlemler de, araştırmacı tarafından bizzat yürütülmüştür. 17 hafta boyunca haftalık 9 saatlik gözlemlerle yaklaşık 153 saatlik gözlem yapılmış ve bu gözlemlere dair veriler kayıt altına alınmıştır. Sosyal bilgiler dersinde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim pratiklerinin ayrıntılı ortaya konulması için gözlem formunda katılımcılar, mekan, öğretim süreci ve sınıftaki pedagojik diyalogları temel alan ayrıntılı gözlemler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi ile ilgili görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulguların analiz edilmesiyle veriler, sınıfı hazırlama ve destek türleri temaları altında toplanmıştır. Ayrıca katılımcıların okuldaki genel durumları da ortaya konularak verilerin analizinde ve raporlanmasında dikkate alınmıştır. Analiz sürecine ilk olarak görüşme ve gözlem verilerinin ayrı ayrı analiziyle başlanmış, daha sonra bu verilerden anlamlı bir bütüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Ortaya konulan tema ve kategoriler, verilerin birden çok incelenmesi ve derinlemesine analiz sürecine tabi tutulmasıyla ortaya konulmuştur.

Her katılımcının, belirlenen tema ve kategoriye göre bir bütün olarak incelenmesi için yapılan görüşme ve gözlem notları ayrıntılı yazılarak kodlanmış ve Miles ve Huberman (1994)'ın karşılaştırmalı durum analizi yöntemiyle analize tabi tutulmuştur. Veri analiz sürecine sonraki süreçte ortaya konulan kodların karşılaştırılması ve belirli kategorilerin oluşturulmasıyla devam edilmiştir. Ayrıca bu süreç, katılımcıların görüşleriyle elde edilen verilerin uyumluluğunu ve sürekli gözden geçirilmesini de sağlamıştır. Veri analiz süreci sonunda belirlenen tema ve kategoriler aşağıda Tablo 4'te ortaya konulmuştur.

Sınıf Hazırlama		
Temalar ve Kategoriler	Çevrenin düzenlenmesi,	
	Sınıfta karşılıklı saygı ve anlayış ortamı oluşturma	
	Destek Türleri	
	Öğretim desteği	
	Akran desteği	
	Sosyal etkileşimlere yönelik hedeflenen öğretim desteği	

Doğrulanabilirlik

Araştırmada bulguların doğrulanmasında kullanılan yöntemler; yanıt geçerliliği (Creswell, 2002) ve katılımcı teyididir (Janesick, 2000). Yanıtların geçerliliğini sağlamada bulgulara dönük ayrıntılar katılımcılara yazılı hâlde getirilen metinler hâlinde sunuldu. Katılımcılardan bulguların hangi kısımlara katıldıklarını ya da katılmadıklarını açıkça belirtmeleri istendi. Alınan katılımcı teyidiyle yapılacak doğrudan alıntılar için de ayrıntılı geri bildi-

rimler alındı. Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitim anlayışının ve bunun pratiklere nasıl yansıdığına yönelik toplanan özet bulguların doğruluğu, geçerliliği ve araştırmada kullanılabileceğine dair onaylar çalışmada yer alan bütün katılımcıların onayına sunuldu.

Sınırlılıklar ve Çalışmanın Kapsamı

Araştırma, amaca uygun olduğu için nitel araştırma yöntemlerine dayandırılrsa da elde edilen bulguların geçerliliği belirli sınırlılıklara sahiptir. Araştırma, sosyal bilgiler dersinde sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesiyle sınırlıdır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem formu, katılımcılara göre kapsayıcı eğitim anlayışının ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğini derinlemesine incelemeye imkan tanımıştır.

Araştırmada ikincil sınırlılık ise, araştırmacının katılımcı olmayan gözlemleri ve her katılımcıyla yapılan tek seferlik görüşmeler nedeniyle kurulumayan uzun süreli ve sıcak ilişkilidir. Ayrıca araştırma sonunda elde edilen veriler ve katılımcıların geri dönütleri, bu tür çalışmaların daha ayrıntılı, çok değişkenli ve daha fazla paydaşın katılımıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya çıkardı. Çalışmaya dair bulguların genellenbilmesinin katılımcıların doğasıyla sınırlı olduğu tespit edildi. Araştırmadan elde edilen bulgular, bir il merkezindeki bir ortaokulda yer alan 3 sosyal bilgiler öğretmeni, 8 sığınmacı öğrenci ve 14 Türk öğrenciye dayandırılrsa da sığınmacı öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesine yönelik deneyimleri ile buna yönelik yaşadıkları problemlerin ve bağlamlarının çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bütün bu ifade edilen nedenlerin ve değişkenlerin çalışmanın genelleme düzeyini sınırlamış olduğu düşünülebilir.

Bulgular

Araştırmanın amaçlarına ve problemlerine bağlı olarak toplanan bulgular, veri analiz süreci sonunda Sınıf Hazırlama ve Destek Türleri temaları altında toplanarak belirli kategoriler ile ifade edilmiş ve bu kategoriler aşağıda ayrıntılı ortaya konulmuştur.

Sınıf Hazırlama

Sınıf Hazırlama teması kapsamında “Çevrenin düzenlenmesi” ve “Sınıfta karşılıklı saygı ve anlayış ortamı oluşturma” olarak iki önemli kategori orta-

ya çıkmıştır. Bu kategorilerle kapsayıcı bir sınıf yapısı oluşturmada belirlenen stratejilere odaklanılmaktadır.

Çevre Düzenlenmesi

Araştırmada yer alan öğretmenler, öğrencilerin olumlu etkileşimlerini teşvik etmede sınıfın fiziksel yapısının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin sınıflarda beraber ya da tek başına sınıfın arka sıralarında oturmayı tercih etmelerini, bu öğrencilerdeki dil yetersizliklerine bağlamaktadır. Sınıfta ve derslerde kullanılan materyallerin sığınmacı öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmediği ifade edilebilir. Sınıf oturma planının düzenlenmesinde sınıf rehber öğretmenin etkili olduğu görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin çalışmalarını sınıf çalışma panolarında sergilenmek istemediği görülmektedir. Sınıfların klasik oturma düzeni ile dizayn edilmesinin sığınmacı öğrencilerin diğer uyruklu öğrencilerle etkileşimlerini sınırlandırdığı görülmektedir.

“Bu öğrencilerin sınıf düzeninde genelde beraber oturduklarını ve diğer sınıflarda da bu şekilde olduğunu görüyorum. Bir sığınmacı öğrenci ise diğer öğrencilerle oturmakta ya da tek başına oturmakta. Oturma planı genelde böyle.” (Öğretmen, Pınar ÇELİK, Görüşme, 9 Haziran 2016).

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

“Sınıfımızda oturma planımızı sınıf öğretmenimiz yaptı. Bu nedenle Delil duvar dibinde en arkada tek başına otururken, Habib ise hemen Delil’in önündeki sırada tek başına oturuyor ve bunlar genelde derslerde ve teneffüslerde beraber takılıyorlar.” (Türk Öğrenci, Bekir, 5B, Görüşme, 07 Haziran, 2016).”

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

Sınıfta Karşılıklı Saygı ve Anlayış Ortamı Oluşturma

Araştırmaya katılan öğretmenler sınıfta karşılıklı saygı ve anlayışın bütün öğrenciler için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sığınmacı öğrencilerin çenkenin oldukları ve okuldaki olumsuz olaylara dâhil olmadıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sınıflarda bazen renklerinden ve dillerinden dolayı farklı algılandıkları ve alay konusu edildikleri vurgulanmaktadır. Sığınmacı öğrencilerin sınıftaki karşılıklı anlayış ve saygı ortamının oluşturulması için sorumluluk almaları ve kendilerini ifade etmeleri önemsenmektedir. Sınıfta oluşturulan gruplara ya da oynanan oyunlara sığınmacı öğrencilerin severek alındığı ve bu oyunlarda çok başarılı oldukları görülmektedir.

“Karşılıklı saygı ve anlayışı sağlamak için çocuklarda hiçbir şekilde ayrımcılık yapmamak lazım bu çok önemli. Çocuklar bunu anlıyor ve bu hoşlarına gitmiyor. Sığınmacı öğrencilerden saygısızlık görmüyoruz ama bazıları bazen çok yaramaz olabiliyor. Bazen sığınmacı öğrencilerin diğer Türk öğrenciler tarafından renk tonlarından dolayı küçük düşürüldüklerine şahit oldum. Mesela 6. sınıfta bulunan Somaliler renklerinden dolayı bazı öğrenciler tarafından alay konusu olabiliyorlar. (Öğretmen, Pınar Çelik, 6.sınıf, Görüşme, 09 Haziran, 2016).”

“Sınıfımızda karşılıklı bir anlayış var. Bizlere burada iyi davranıyorlar. Burada bizlere küfretmiyorlar ve kara diye çağırıyorlar. Ama başka yerlerde bizlere kara, Somalili diyorlardı ve sürekli küfrediyorlardı. Burada saygı, sevgi var ve herkesi olduğu gibi kabul ediyorlar. Burada kendimizi çok farklı hissetmiyoruz ama bazen diğerlerinden farklı olarak bazı öğrenciler bize bunu hissettiriyor işte siz buraya niye geldiniz diyenler oluyor.” (Sığınmacı Öğrenci, Samet, 6.sınıf, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).

“Ben sınıfımızda karşılıklı bir anlayışın olduğunu düşünüyorum. Bence sınıfımız çok iyi, aramızda anlaşmazlıklar olduğu zaman çözebiliyoruz ve sır saklayan bir sınıf. Sınıfımızda hiçbir arkadaşımıza ayrımcılık yapılmaz kız-erkek, Türk-sığınmacı ve herkes birbirine karşı çok saygılı. Sınıfımızdaki sığınmacı öğrenciler kendilerini farklı hissediyorlar çünkü biz Türkçe biliyoruz ama onlar çok zorlanıyorlar ilk zamanlar. Fakat şimdi bizim gibi Türkçe konuşmayı öğrendiler. (Türk Öğrenci, Çağrınur, 6F, Görüşme, 8 Haziran, 2016).”

“Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki diyaloglar sığınmacı öğrencilerin de sürece katılmak istediğini ortaya koyuyor. Türk öğrencilerin sığınmacı öğrencilerin dil bilmediklerini ve onlara soru sorulmaması gerektiğine yönelik tepkileri dikkat çekicidir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin sorulan sorulara cevap vermekten kaçındıkları ve Türk öğrenciler tarafından Türkçeyi iyi kullanmadıkları için küçük düşürülme korkusunu sıklıkla yaşadıkları gözlemlendi (Gözlem, 19 Şubat, 2016).”

Destek Türleri

Destek türleri teması kapsamında yapılan görüşmeler ve gözlemlerden üç belirgin kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir. Ortaya çıkan kategorilerin; Öğretim desteği, Akran desteği ve Sosyal etkileşimlere yönelik hedeflenen öğretim desteği olduğu görülmektedir.

Öğretim Desteği

Sığınmacı öğrencilerin akademik anlamda desteklenmesi ve akranlarıyla daha olumlu etkileşim kurmaları önemsenmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin daha çok görsel ve somut materyallere dayalı etkinlikler ile beden eğitimi, resim ve müzik vb. derslere katılmak istedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin dersleri genel anlamda düz anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği ile sürdürdükleri, öğretim materyali olarak ders kitaplarını ve tahtayı kullandıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin okulda yapılan sosyal organizasyonlara katılmamaları kültürel farklılıklara bağlanmaktadır. Öğretmenlerin derslerini sığınmacı öğrencilerin geldikleri ülkelerle de ilişkilendirdikleri görülmektedir.

“Sığınmacı öğrencilerin kendi derslerimden de biliyorum, okuma ile ilgili etkinliklerin değil daha çok görsel sanatlarla ilgili etkinliklerin verilmesinin daha uygun olacağını düşünüyorum. Bu öğrencilerin derse katılmalarında daha görsel, somut materyallerin kullanılmasının uygun olacağını düşünüyorum. Yoksa okuma ile ilgili ya da sosyal bilgiler ve Türkçe ile ilgili bir konu devreye girince çocuklar kabuklarına çekiliyorlar. Kendi derslerimde sığınmacı çocuklar çok çekingen, onları kendi hâline bırakırsanız dahil olmuyor hiçbir şeye. Derslerimde bu öğrencilere genel olarak okumayla ilgili görevler veriyorum, ne yapabilirim? (Öğretmen, Pınar Çelik, Görüşme, 09 Haziran, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmeni derse katılmam için benimle daha fazla konuşmaya çalışıyor ve bana sürekli söz hakkı vermeye çalışıyor. Sınıfta yabancı olmam ve dil bilmem beni burada çok zorladı ilk zamanlar. Burada öğretmenler benim sahip olduğum farklılıkları aşmam için beni sınıfta konuşturmaya, farklı kişilerle arkadaşlık kurmama, tenefüslerde oyunlara katılmamı istiyorlar. Okulda İngilizce dersini daha çok seviyorum ve ayrıca şimdi üç dil öğrendim burada. Ondan dolayı farklı dilleri öğrenmeyi çok istiyorum. Türkçe, Kürtçe ve Arapça biliyorum şimdilik. Sosyal bilgiler öğretmeni araya bizim ülkemize, komşularımıza ve tarihimize de değiniyor. Bizim ülkemizden bahsetmesi hoşuma gidiyor (Sığınmacı Öğrenci, Meltem, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Bu arkadaşların yaşadığı zorlukları kolaylaştırmak için sadece İngilizce öğretmeni yardımcı oluyor. Diğer öğretmenlerin hepsi Türk öğrencilere nasıl ders anlatıyorsa yabancı öğrencilere de öyle anlatıyorlar. Onların öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmiyorlar. Beden eğitimi derslerinde sadece futbol oynarken çok istekliler diğer derslerde hiçbir şeye katılmak istemiyorlar (Türk Öğrenci, Riveyda, Görüşme, 06 Haziran, 2016).”

“Bu hafta derste Türkiye’de yetişen tarım ürünleri konusu işlenirken, öğretmenin düz anlatım yöntemini kullanarak, sadece önemli kavramları tahtaya not ettiği gözlemlendi. Sürecin soru-cevap etkinliği ile devam ettiği ve sığınmacı öğrencilere Somali’de ne yetişiyor çocuklar sorusunun sorulduğu ve cevap olarak öğrencilerden elma, patates, muz, ananas vb. tropikal meyve isimleri alındığı gözlemlendi (Gözlem, 10 Mart, 2016).”

Akran desteği

Öğretmenlerin özel ihtiyaçları olan sığınmacı öğrencilerin desteklenmesinde akran desteğinin önemini vurguladıkları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerle grupça yapılan etkinliklere katılmada başarısız oldukları görülmektedir. Bu öğrencilerin dile dayalı yetersizliklerinin grupça yapılan çalışmalara katılmayı doğrudan etkilediği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin, bu öğrencileri oluşturulan sosyal ve akademik gruplara ve oyunlara dahil etmeye çalışmaya yönelik ifadeleri yapılan gözlemlerle çelişmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin teneffüslerde oynanan oyunlara katıldıkları ve bu oyunların dil edinimi ile diğer öğrencilerle sıcak ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırdığı görülmektedir. Ayrıca sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları ders materyallerine yönelik eksiklikler, diğer öğrencilerin yardımlarıyla giderildiği görülmektedir.

“Sığınmacı öğrencilerde zaten bir çekingenlik ve utangaçlık var. Diğer öğrencilerle tanışmıyor, kaynaşmıyor ve bu öğrencilerle ortak çalışmalara katılmıyorlar. Ben her zaman diğer öğrencilere Meltem ile arkadaşlık kurun, mesela beden eğitimi dersinde oyunlara Meltem’i de alın, sosyal bilgiler derslerindeki etkinliklerde Meltem’i de arınıza alın dememe rağmen Türk öğrencilerden öğretmenim Meltem kendisi gelmiyor dediklerini çok duydum. Sınıfta bir tane samimi arkadaşı vardı E.... diye sadece onunla arkadaşlık kuruyor. (Öğretmen, Cemile Şimşek, Görüşme, 07 Haziran, 2016).”

“Geçen sene bizimle kara, siyah, zenci diyenler oldu. Ama bu sene daha iyi sınıfımız ve bize daha farklı davranıyorlar, bize yardım ediyorlar, kitap veriyorlar ve anlamadığımız yerleri söylüyorlar. Derslerde öğretmenlerimiz bize

yardım ediyorlar. Ben anlamadığım da onlara soruyorum (Sığınmacı Öğrenci, Şaban, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Biz sınıfta oyunlar oynarken ya da teneffüste kendi aramızda maç yaparken Samet ve Şaban’ı da kesinlikle çağırıyoruz oyuna. Derslerde ise mesela sosyal bilgiler dersinde onlar yan yana oturdukları için beraber yapıyorlar verilen ödevleri, pek bizimle yapmıyorlar. Sosyal bilgiler öğretmenleri etkinlikler yaptırıyor fakat Samet ve Şaban hep kendileri yapıyor etkinlikleri bizlere hiç sormuyorlar (Türk Öğrenci, Ömür, Görüşme, 09 Haziran, 2016).”

“Düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniğinin kullanıldığı derste, öğretmenin sırtı sınıfa dönük tahtaya önemli kavramları not etmeyle meşgul. Sığınmacı öğrencilerin not almada zorlandıkları ve anlamadıkları kavramları sınıfta hiç kimseye sormadıkları gözlemlendi. Türk öğrencilerin tahtadaki yazılara ilişkin birbirlerinden yardım aldıkları görülürken, sığınmacı öğrencilerin hiç kimseden yardım almadığı gözlemlendi (Gözlem, 29 Şubat, 2016).”

Sosyal Etkileşimlere Yönelik Hedeflenen Öğretim Desteği

Sığınmacı öğrencilerin kendilerini farklı olarak algıladıkları ve kabul edilme korkusu yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendilerini ifade etme ve farklı öğrenci gruplarına dahil olmada isteksiz oldukları görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırmak için yapılan bilim fuarı, kermes vb. etkinliklere yönlendirildikleri fakat iletişim, maddi ve ailevi problemlerin bu etkinliklere katılımı sınırlandırdığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerde aidiyet duygusu oluşturmada, sahip oldukları kültürel zenginliklerin paylaşımının etkili olacağı düşünülmektedir.

“Genelde bu çocukların farklı nedenlerle çok dikkate alınamadığını, sosyal olarak dahil edilemediğini ve bu çocuklara çok değer verilemediğini ifade edebilirim. Bu nedenle bu çocukların iletişimleri genel olarak birbirleriyle. Mesela 6. sınıfta iki tane sığınmacı çocuk var ve genelde birbirleriyle iletişim kuruyorlar, diğer öğrencilerle iletişim kurmuyorlar. Her zaman ikisi birlikteler genelde ben öyle görüyorum. Okuldaki bütün sığınmacı çocuklarda bu var, birlikte takılıp Türk öğrencilerden ayrı durmak. Bu çocuklar biliyorlar diğer öğrenciler tarafından kabullenilmediklerini. O yüzden çok fazla sosyal ortamlara dahil olamıyorlar bana göre (Öğretmen, Pınar Çelik, Görüşme, 09 Haziran, 2016).”

“Emine Türkçe bilmediği için rehber öğretmenimiz benle Emine’yi beraber oturtuyor. Diğer öğrenciler bizi şikayet ediyor öğretmene birbirimizle çok konuştuğumuz için. Sınıfta sürekli Emine ile beni suçluyorlar olan herşey için örneğin sınıf kirlendiyse ya da sınıfta çok ses olursa. Öğretmenlerimiz bizi çok

anlamıyorlar fakat bizimle ilgilenmeye çalışıyorlar (Sığınmacı Öğrenci, Hale, Görüşme, 23 Mayıs, 2016).”

“Sosyal bilgiler öğretmenimiz dillerinin farklılığından dolayı bazı zaman onları anlamıyor. Bence öğretmenimiz önem gösteriyor, Samet ve Şaban’a. Onlara derste farklı olarak birşeyler yapamıyorlar ama bizden de ayırt etmiyorlar. Örneğin; onları da konuşturmaya çalışıyor fakat onlar konuşmak istemiyor, aramıza katılmıyorlar (Türk Öğrenci, Zeliha, Görüşme, 08 Haziran, 2016).”

“Düz anlatım yöntemi, soru-cevap tekniğinin sürekli kullanıldığı derste, öğrencilerin öğretmenle ya da diğer öğrencilerle sosyal etkileşime giremedikleri gözlemlendi. Bu hafta bütün öğrencilerin gelecekte seçmek istedikleri mesleklerle yönelik diyaloglara sığınmacı öğrencilerin geleceklere yönelik bir planlarının olmadığını ifade ettikleri gözlemlendi (Gözlem, 29 Mart, 2016).”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre sığınmacı öğrencilerin sınıflarda tek başına ya da yan yana sınıfın arka sıralarında oturdukları ve sınıf oturma planlarının hazırlanmasında öğrenci ihtiyaçlarına dikkat edilmediği görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin yan yana oturmak istemeleri yaşadıkları iletişim problemlerine dayandırılmaktadır. Kanu (2008) da Kanada’da mülteci öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada, bu öğrencilerin yerleştirildikleri sınıflarda akademik başarısızlık, yalnızlık ve hayal kırıklığı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca sınıfın fiziksel durumu, yerleşimi ve bu öğrencilerin nerede ve kimlerle oturdukları, bu öğrencilerin sosyal ve psikolojik durumları üzerinde doğrudan etkilidir (Bacakova, 2011). Sığınmacı öğrencilerin akademik seviyelerinden ziyade, yaşlarına uygun sınıflara yerleştirilmesinin ise bu öğrencilerde ve okul personeli üzerinde baskılara neden olacağı ifade edilmektedir. Bu durum bireyin kendilik algısı ve benlik değeri açısından olumsuz etkilere sahip olmanın yanında bireyde sosyal, psikolojik ve akademik ilerlemeyi de zorlaştırmaktadır (Bacakova, 2011).

Sığınmacı öğrencilerin sınıf panolarında derslere yönelik etkinlik, proje, şiir, resim vb. çalışma kağıtlarının olmadığı, bunun ise öğrenci çekingenliğine bağlandığı görülmektedir. Sınıfların klasik oturma düzenine göre dizayn edildiği görülmektedir. Araştırmada sığınmacı öğrenciler için hayati olan okul ve sınıf seçimi, öğrenci ya da aileleri tarafından yapılmamaktadır. Aksine mülteci öğrencilerin ve ailelerinin hayatlarını doğrudan etkileyen konularda karar

alma süreçlerinde aktif katılımcı olarak bulunmaları hak temelli yaklaşımın bir parçasıdır (UNHCR, 2008).

Araştırmada öğretmenler, Türk öğrenciler ve sığınmacı öğrencilerin karşılıklı saygı ve anlayışı önemseydiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının mülteci öğrencilere yönelik ırkçılığı ve ayrımcılığı doğrudan etkilediği görülmektedir (Kanun, 2008; MacNevin, 2012). Stewart (2012) ise öğretmenlerin mülteci öğrencileri diğer öğrencilerden ayırt etmediklerini ve bu öğrencilere yönelik farklı uygulamalara gidilmemesinin ise sınırlı kaynak ve kapsayıcı olmayan anlayışlara bağlı olduğu görülmektedir. Bu süreç büyük oranda öğretmenlerin bu öğrencilerle çalışabilme farkındalığı ve duyarlılığı edinmelerinin yanında gerekli bilgi, beceri ve tutumlarla donanmalarına da bağlıdır (Frater-Mathieson, 2004).

Araştırma sonuçlarına göre sığınmacı öğrencilerin derslerde içine kapanık oldukları ve bazen renklerinden ya da dillerinden dolayı alay konusu edildikleri görülmektedir. Yapılan çalışmalar da mülteci öğrencilerin yaşadıkları fiziksel, bireysel, grup üyeliğine bağlı problemlerin büyük oranda diğer öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticilere bağlandığını ortaya koymuştur (Pinson, & Arnot, 2007; Correa-Velez, vd., 2010). Ayrıca araştırmada karşılıklı saygı ve anlayış ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi için farklı kültürlere özgü masal, bilmece vb. etkinliklerin etkili olacağı ifade edilmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin oluşturulan gruplara ya da oynanan oyunlara dil problemlerinden dolayı katılmadıkları, katılanların ise daha çok benimsendiği ve başarılı olarak algılandıkları görülmektedir. Ayrıca Taylor ve Sidhu (2012) araştırmalarında, mülteci öğrencilerin özel gereksinimlerine odaklanan uzun dönemli politikaların daha etkili olacağını ortaya koymuştur. Dryden-Peterson (2015) ise mülteci ya da sığınmacı çocukların dil edinimi başta olmak üzere yaşlarına uygun akademik bilgiye de erişemediklerini ifade etmektedir. Mülteci ve sığınmacı öğrencilerin en çok dil engeli, öğretmen merkezli yaklaşım ve yaşanan ayrımcılıklarla mücadele ettikleri görülmektedir. Okulda yaşanan bu engellerin ortadan kaldırılması, öğrenmenin doğuştan değil sonradan akademik içerik ve dil ile kazanıldığına tam olarak kavranmasına bağlanmıştır (Dryden-Peterson, 2011). Ayrıca yapılan araştırmalar, oynanan oyunların ya da yapılan aktivitelerin sığınmacı öğrencilerin etkileşimlerini destekleme ve

duygusal rahatlamaları için etkili olduğu doğrulanmıştır (Beirens vd., 2006; Hughes, & Beirens, 2007; Beirens vd., 2006; Block vd., 2014).

Araştırmada sınıfta karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörü ve anlayışı ortaya koyacak açıkça belirlenmiş yazılı ya da görsel kuralların olmadığı görülmektedir. Gay (2010) ise gizil programın büyük bir parçası olan poster, el ilanı ve diğer materyallerin varlığının şiddet, ayrımcılık vb. kötü davranışları önlemede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta yaşadıkları öğretim materyallerine yönelik eksikliklerin öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından karşılanması, bu öğrencilerin önemsendiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar mülteci ya da sığınmacı öğrencilerin benlikleri, deneyimleri ve eksiklerinin dikkate alınmasının öğrencilerin okuldaki başarılarını doğrudan etkilediği sonucuyla da doğrudan ilintilidir (MacNevin, 2012).

Sığınmacı öğrencilerin derslerde okuma, yazma ya da konuşma etkinliklerinden çok, somut ve görsel materyallere dayalı derslere katılmayı tercih ettikleri görülmektedir. Okula devam problemleri, yerleşim ülkelerinde yaşanan dil problemleri ve akademik seviye farklılıkları mülteci öğrencilerin yürütülen derslere katılımlarını engelleyen faktörlerdendir (McBrien, 2005; Naidoo, 2015). Akademik seviyedeki büyük farklılıkların ortadan kaldırılması etkili sınıf yönetimi, öğrenmeyi destekleyecek program içeriği ve donanımlı öğretmenler ile mümkündür (Bornman, & Rose, 2010).

Sığınmacı öğrencilerin dil problemlerine dayalı çekingenliklerinin derslere katılımlarını doğrudan etkilediği görülmektedir. Derslerin büyük oranda düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği ile sürdürüldüğü, materyal olarak da ders ve etkinlik kitaplarının kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalar bir bireyin ikinci bir dilde akademik faaliyetlerde yeterlilik kazanabilmesinin beş ile yedi yıllık bir sürece dayandığını ortaya koymuştur (Brisk, Burgos & Hamerla, 2004). Ayrıca mülteci öğrencilerin yeni bir dil öğrenme ya da kullanmada yaşadığı problemler, okullardaki sosyal, psikolojik ve akademik durumlarını doğrudan etkiler (Davies, 2008). Öğretmenlerin kalitesi; öğretim materyalleri, sınıf alanı ve müfredatın yetersiz olduğu yerlerde ve mülteci öğrencilerin öğrenim gördükleri bölgelerde hayatidir (Mourshed vd., 2007).

Sığınmacı öğrencilerin farklı ülke, dil ve kültürlerinden dolayı sınıfa uyum sağlamada, sınıftaki akademik ve bireysel çalışmalara katılmada problem yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuçlar, birçok ülkeden sığınmacı kabul eden

Türkiye’de artan problemlerin başında uyum ve iletişim problemlerinin geldiğini doğrulamaktadır (Doğutaş, 2016).

Sığınmacı öğrencilerin sosyal bilgiler dersleri de dahil olmak üzere okuma ve konuşmaya dayalı derslere katılmadıkları daha çok Kuran-ı Kerim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İngilizce derslerine katılmak istediklerine yönelik ifadeler de vardır. Bu sonuçlar, mülteci öğrencilerinin akademik dil becerilerinin iletişimsel dil becerilerinden daha uzun sürede kazanıldığını, tarihsel ve kültürel geçmişlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini doğrulamaktadır (Christie, & Sidhu, 2006; Ferfolja, 2009). Bununla birlikte uygulamadaki öğretim programının öğrencilerin deneyim, kültür ve bakış açılarıyla uyumlu olması, sosyalleşmiş ve akademik anlamda başarılı öğrencilerin yetiştirilmesini kolaylaştırır (Nykiel-Herbert, 2010).

Araştırmada sığınmacı öğrencilerin de derslere katılabilmeleri için işlenen konuların, onların yaşantıları ve kültürleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Günümüzde öğretmenlerin büyük bir kısmı mülteci ve sığınmacı öğrencilerle çalışmanın deneyimsizliğini yaşamaktadır (Short, & Boyson, 2012). Okullarda benimsenecek etkili programlarla bütün öğretmenlerin mülteci öğrencilerin yaşadıkları karmaşık göç deneyimlerinden haberdar olmalarını ve bu deneyimleri öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamada kullanmaları için cesaretlendirilebilir (Pugh, vd., 2012; Taylor, & Sidhu, 2012).

Sığınmacı öğrencilerin somut ve görsel materyallerin kullanıldığı film, belgesel vb. etkinliklere daha çok katıldıkları görülmektedir. Bu sonuçlar mülteci ve sığınmacı öğrencilerin öğrenme stillerine yönelik edinilecek bilinç düzeyinin akademik katılımları ve başarıları ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Bang, 2012).

Sığınmacı öğrencilerin derslerde birbirleriyle olan diyaloglarını, teneffüslerde başka öğrencilerle oynadıkları oyunlarla genişlettikleri görülmektedir. Bu sonuçlar Türkiye’deki mülteci ve sığınmacı çocukların okullarda ve sınıflarda diğer öğrencilerle arkadaşlık kurmadıkları, aksine kendi uyruklarından olan çocukları tercih ettiklerini doğrulamıştır (Atasu Topcuoğlu, 2012). Mthethwa-Sommers ve Kisiara (2015) da bazı öğrencilerin yabancı kökenli öğrencilerle eşleşmek istemediklerini, bu zorlukların ise öğretmen ve yöneticilerin kapsayıcı okul ve sınıf kültürü oluşturmalarıyla çözülebileceğini öne sürmüştür.

Sığınmacı öğrencilerin oluşturulan akademik ve sosyal gruplara katılmayı ya da diğer öğrencilerle işbirliği yapmalarına yönelik girişimlerini geri çevirdikleri ve birbirlerinden yardım almayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuçların nedenleri büyük oranda bu çocuklara yönelik eğitim süreçlerinde çocuk ve ebeveynlerin dikkate alınmamasına bağlandığı görülmektedir (Bacakova & Closs, 2013). Ayrıca mülteci ve sığınmacı öğrencilerin okullarda kurdukları akran ilişkilerinin kalitesi bu öğrencilerin okul aidiyetleri, kendilerine yönelik kapsayıcı anlayışlar ve refah düzeyleri ile de doğrudan ilintili olduğunu öne sürmüştür (Correa-Velez vd., 2010).

Öğretim sürecinin klasik öğretim yöntem ve tekniklerine dayandırılması da öğrenciler arasında yaşanacak paylaşıma ve işbirliğine dayalı yaşantıları sekteye uğrattığı görülmektedir. Sığınmacı öğrencilerin okullara ve yerleşim bölgelerine uyum sağlamaları, büyük oranda pozitif davranışlar sergileyen akranları model alarak gerçekleştiği ifade edilmektedir (Gindling, & Poggio, 2012). Ayrıca mülteci öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamalarında akranlarıyla katıldıkları spor ya da müzik aktivitelerinin etkili olduğu unutulmamalıdır (Fazel vd., 2012).

Sığınmacı öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin sınırlılığı, farklı ülke, dil ve kültür özelliklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu sonuçlar, mülteci ve sığınmacı öğrencilerin farklı ırk, din, dil ve kültürel özelliklerinin yanı sıra, birçok problemle karşılaşan savunmasız gruplardan olduğu gerçeğini doğrulanmaktadır (Harushimana, vd., 2013). Bu olumsuzluklar, okulların mülteci öğrencilerin ilgilerini, becerilerini, kimliklerini ve değerlerini yansıtan etkinlikler geliştirerek ve öğrencilerde okula ve topluma karşı aidiyet duygusu geliştirerek giderilebilir.

Kaynaklar

- Ainscow, M. (2015). *Towards Self-Improving School Systems: Lessons from a City Challenge*. London: Routledge.
- Atasu, T. R. (2012). *Türkiye’de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet Önerileri hızlı değerlendirme araştırması*. İsveç: Uluslararası Göç Örgütü. http://www.turkey.iom.int/documents/Child/IOM_GocmenCocukRaporu_tr_03062013.pdf. sayfasından erişilmiştir.

- Bacakova, M. (2011). Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic. *Intercultural Education, 22*(2), 163-175.
- Bacakova, M., & Closs, A. (2013). Continuing professional development (CPD) as a means to reducing barriers to inclusive education: research study of the education of refugee children in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 203-216.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing, 17*, 1355-1360.
- Bang, H. J. (2012). Promising homework practices: Teachers' perspectives on making homework work for newcomer immigrant students. *The High School Journal, 95*(2), 3-31.
- Beirens, H., Mason, P., Spicer, N., Hughes, N., & Hek, R. (2006). *Preventative Services for Asylum Seeking Children: A Final Report of the National Evaluation of the Children's Fund*. London. <http://dera.ioe.ac.uk/6456/1/RR780.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Betancourt, T. S., Frounfelker, R., Mishra, T., Hussein, A., & Falzarano, R. (2015). Addressing health disparities in the mental health of refugee children and adolescents through community-based participatory research: A study in 2 communities. *American Journal of Public Health, 105*(3), 475-482.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1337-1355.
- Bornman, J., & Rose, J. (2010). *Believe that all can achieve: Increasing classroom participation in learners with special support needs*. Pretoria: Van Schaik.
- Brisk, M.E., Burgos, A., & Hamerla, S. (2004). *Situational context of education: A window into the world of bilingual learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cassity, E., & Gow, G. (2005). Making up for lost time: The experiences of Southern Sudanese young refugees in high schools. *Youth Studies Australia, 24*(3), 51-5.
- Christie, P., & Sidhu, R. (2002). Responding to globalisation: Refugees and the challenges facing Australian schools. *Mot Pluriels, 21*, 1-11.
- Christie, P., & Sidhu, R. (2006). Governmentality and 'Fearless speech': Framing the education of asylum seeker and refugee children in Australia. *Oxford Review of Education 32*(4), 449-65.
- Correa-Velez, I., Gifford, S., & Barnett, A. (2010). Longing to belong: social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science and Medicine, 71*(8), 1399-1408.

- Coventry, L., Guerra, C., MacKenzie, D., & Pinkney, S. (2003). *Wealth of all nations: Identification of strategies to assist refugee young people in transition to independence*, The National Youth Affairs Research Scheme. Hobart, Tasmania: Australian Clearinghouse for Youth Studies. https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/wealth_of_all_nations.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, Nj: Merrill/Prentice Hall.
- Dalhouse, D. W. & Dalhouse, A. D. (2009). When two elephants fight the grass suffers: Parents and teachers working together to support the literacy development of Sudanese youth. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 328–335.
- Davies, A. Z. (2008). Characteristics of adolescent Sierra Leonean refugees in public schools in New York City. *Education and Urban Society*, 40(3), 361–376.
- Doğutaş, A. (2016). Tackling with Refugee Children's Problems in Turkish Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 1-8.
- Dryden-Peterson S. (2011) *Refugee education: A global review*. Geneva: UNHCR.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee Education in Countries of First Asylum: Breaking Open the Black Box of Pre-Resettlement Experiences. *Theory and Research in Education* (December 21). <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:23989485>. sayfasından erişilmiştir.
- Ellis. A. K. (2007). *Teaching an learning elementary social studies, (eight edition)*. USA: Pearson Education.
- Fazel, M., Reed, R. V, Panter-brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282.
- Ferfolja, T. (2009). The refugee action support program: Developing understandings of diversity. *Teaching Education*, 20(4), 395–407.
- Forlin, C. (2012). Future Directions: What is Needed Now for Effective Inclusive Teacher Education?, In C. Forlin, (Ed.). *In future directions for inclusive teacher education: an international perspective* (pp.173–182). Abingdon: Routledge.
- Frater-Mathieson, K. (2004). Refugee trauma, loss and grief: Implications for interventions. In R. Hamilton & D. Moore (Eds.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 12–34). London, England: Routledge Falmer.

- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gindling, T.H., & Poggio, S. (2012). Family separation and reunification as a factor in the educational success of immigrant children. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(7), 1155-1173.
- Harding, L., & Wigglesworth, G. (2005). Different generations, different needs: Migrant youth in English language programs. *Prospect*, 20(3), 6–23.
- Harushimana, I., Ikpeze, C., & Mthethwa-Sommers, S. (Eds.). (2013). *Reprocessing race, language and ability: African-born educators and students in transnational America*. New York, NY: Peter Lang.
- Heptinstall, E., Sethna, V., & Taylor, E. (2004). PTSD and depression in refugee children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13(6), 373–380.
- Hughes, N., & Beirens, H. (2007). Enhancing educational support: Towards holistic, responsive and strength-based services for young refugees and asylum-seekers. *Children & Society*, 21(4), 261–272.
- INEE. (2010). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York: INEE.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915–940.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers of refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- MacNevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48–63.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*. 27(1), 45–61.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2007). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company website http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mthethwa-Sommers, S., & Kisiara, O. (2015). Listening to students from refugee backgrounds: lessons for education professionals. *Perspectives on Urban Education*, 12 (1), 1-11.
- Naidoo, L. (2013). Refugee Action Support: an interventionist pedagogy for supporting refugee students' learning in Greater Western Sydney secondary schools, *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 449-461.
- Naidoo, L. (2015). Educating refugee-background students in Australian schools and universities. *Intercultural Education*, 26(3), 210-217.
- Nelson, G., & Prilleltensky, I. (2005). Community psychology: In pursuit of liberation and well-being. New York: Palgrave MacMillan.
- Nykiel-Herbert, B. (2010). Iraqi refugee students: from a collection of aliens to a community of learners. The role of cultural factors in the acquisition of literacy by Iraqi refugee students with interrupted formal education, *Multicultural Education*, 17(3), 2-14.
- Office of the United Nations High Commissioner for Refugees Statistics (UNHCR). (2016). 2016 UNHCR Türkiye Aylık İstatistikleri. [http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/tr\(50\).pdf](http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/tr(50).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Office of the United Nations High Commissioner Statistics (UNHCR). (2019). Figures at a Glance. <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 399-407.
- Pugh, K., Every, D., & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school. *Australian Educational Researcher*, 39(2), 125-141.
- Roxas, K. (2010). Who really wants "the tired, the poor, and the huddled masses" anyway?: Teachers' use of cultural scripts with refugee students in public schools. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 65-73.

- Sakız, H., & Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: Current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 21-35.
- Short, D. J., & Boyson, B. A. (2012). *Helping newcomer students succeed in secondary schools and beyond*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Sidhu, R., & Taylor, S. (2007). Education provision for refugee youth: Left to chance. *Journal of Sociology*, 43(3), 283–300.
- Stewart, J. (2012). Transforming schools and strengthening leadership to support the educational and psychosocial needs of war-affected children living in Canada. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6(3), 172–189.
- Taylor, S. C., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. France: UNESCO Publishing. <http://unesdoc.unesco.org>. sayfasından erişilmiştir.
- United Nations High Commission for Refugees (UNHCR). (2008). *A community-based approach in UNHCR operations*. Geneva: UNHCR.
- United Nations High Commission for Refugees (UNHCR). (2015). *Worldwide displacement hits all time high as was and persecution increase*. <http://www.unhcr.org/558193896.html> sayfasından erişilmiştir.
- UNCHR (Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü). Nisan 2019. *Türkiye: kilit veriler ve sayılar*. <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri> adlı siteden 22.08.2019 tarihinden alınmıştır.

EKLER

Ek 1. Öğretmen Bilgilendirme ve Davet Mektubu

Bu çalışmada, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcı eğitim) okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmaktadır. Sizi “Sosyal bilgiler Dersinde Sığınmacılara yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi” adlı çalışmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin sınıflarındaki günlük rutin pratikleri aracılığıyla ait olma anlayışı ve eşit bir öğretme-öğrenme çevresi oluşturmayı amaçlar. Çalışmada öğretmenler, okul müdürleri ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacak ve sınıfların olağan durumu gözlemlenecektir. Bu zaman sürecinde sizden aşağıdaki konularda yardımcı olmanız rica edilmektedir:

- Gözlem sürecinde, sınıfınızdaki kapsayıcı eğitime ilişkin öğretim pratiklerinin gözlenmesi (Bu süreçte sınıfınızda aktif bir katılımcı olmadan, pasif bir gözlem yapılacaktır).
- Sınıfınızdaki gözlem faaliyetinin öncesinde ve sonrasında sizinle görüşme yapmaya katılımlarınız. (Görüşmeler yüz yüze yapılacaktır. Görüşmeler, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim pratikleri bağlamında, deneyimleri ve anlayışlarına yönelik olacaktır. Görüşmeler sizin için uygun bir zamanda ve yerde yapılacaktır).

Çalışmadan elde edilecek veriler sadece akademik amaçlı kullanılacaktır. Görüşmede sınıfınızdaki öğrencilere ve size ilişkin rumuz isimler kullanılacaktır. Çalışmada okul, öğretmen, öğrenci ve veli ismi belirtilmeyecektir. Görüşmeye katılmayabilir veya görüşme esnasında istemediğiniz soruları cevaplamayabilirsiniz. Görüşme formunun bir kopyası size verilecektir. Bu çalışmaya katılmanız sosyal bilgiler eğitimi alanına ve sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim literatürüne katkı sağlayacaktır. Çalışmaya desteğinizden dolayı çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Arş. Gör. Erdal Yıldırım

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi

Davet mektubundaki çalışmaya ilişkin istek, koşul ve güvenlik önlemlerini okudum ve anladım. Aşağıda bu çalışmaya katılmak istediğinizi belirten isim, imza ve tarih yer almaktadır.

İsim.....

İmza.....

Tarih.....

Ek 2. Veli Bilgilendirme ve Davet Mektubu

Bu çalışmada, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcı eğitim) okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmaktadır. Sizi “Sosyal bilgiler Dersinde Sığınmacılara yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi” adlı çalışmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Kapsayıcı Eğitim, öğretmenlerin sınıflarındaki günlük rutin pratikleri aracılığıyla ait olma anlayışı ve eşit bir öğretme-öğrenme çevresi oluşturmayı amaçlar. Çalışmada öğretmenler, okul müdürleri ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacak ve sınıfların olağan durumu gözlemlenecektir. Bu zaman sürecinde sizden aşağıdaki konularda yardımcı olmanız rica edilmektedir:

- Çalışmada öğrenci velisi olmanız nedeniyle sorumlu olduğunuz öğrenciye yönelik sınıflarda yapacağım kapsayıcı eğitime ilişkin öğretim pratiklerinin gözlenmesine ve öğrenci ile yapacağım görüşmelere izin vermenizi rica ediyorum.
- Öğrenciniz ile yapacağım görüşmeler yüz yüze uygun bir zaman ve yerde yapılacaktır.

Çalışmadan elde edilecek veriler sadece akademik amaçlı kullanılacaktır. Görüşmede öğrencilere ve size ilişkin rumuz isimler kullanılacaktır. Çalışmada okul, öğretmen, öğrenci ve veli ismi belirtilmeyecektir. Görüşme formunun bir kopyası size verilecektir. Bu çalışmaya velisi olduğunuz öğrencinin katılımına izin vermeniz sosyal bilgiler eğitimi alanına ve sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim literatürüne katkı sağlayacaktır. Çalışmaya desteğinizden dolayı çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Arş. Gör. Erdal Yıldırım

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi

Davet mektubundaki çalışmaya ilişkin istek, koşul ve güvenlik önlemlerini okudum ve anladım. Aşağıda bu çalışmaya öğrencinizin katılmasını onayladığınıza yönelik isim, imza ve tarih yer almaktadır.

İsim.....

İmza.....

Tarih.....

Ek 3. Öğrenci Bilgilendirme ve Davet Mektubu

Bu çalışmada, dezavantajlı gruplara mensup öğrencilerin toplumsal kabul görmelerinde (kapsayıcı eğitim) okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesi amaçlanmaktadır. Sizi “Sosyal bilgiler Dersinde Sığınmacılara yönelik Kapsayıcı Eğitimin İncelenmesi” adlı çalışmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Kapsayıcı eğitim, öğretmenlerin sınıflarındaki günlük rutin pratikleri aracılığıyla ait olma anlayışı ve eşit bir öğretme-öğrenme çevresi oluşturmayı amaçlar. Çalışmada öğretmenler, okul müdürleri ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacak ve sınıfların olağan durumu gözlemlenecektir. Bu zaman sürecinde sizden aşağıdaki konularda yardımcı olmanız rica edilmektedir:

- Gözlem sürecinde, sınıfınızda kapsayıcı eğitime ilişkin öğretim pratiklerinin gözlenmesi ve (Bu süreçte sınıfınızda aktif bir katılımcı olmadan, pasif bir gözlem yapılacaktır).
- Sınıfınızda kapsayıcı eğitim pratiklerine yönelik yapacağım görüşmelere katılımı onaylamanız rica edilmektedir. Görüşmeler yüz yüze sizin için uygun bir zamanda ve yerde yapılacaktır.

Çalışmadan elde edilecek veriler sadece akademik amaçlı kullanılacaktır. Görüşmede size ilişkin rumuz isimler kullanılacaktır. Çalışmada okul, öğret-

men, öğrenci ve veli ismi belirtilmeyecektir. Görüşmeye katılmayabilir veya görüşme esnasında istemediğiniz soruları cevaplamayabilirsiniz. Görüşme formunun bir kopyası size verilecektir. Bu çalışmaya velisi olduğunuz öğrencinin katılımına izin vermeniz sosyal bilgiler eğitimi alanına ve sığınmacı ve mülteci öğrencilere yönelik Kapsayıcı Eğitim literatürüne katkı sağlayacaktır. Çalışmaya desteğinizden dolayı çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Arş. Gör. Erdal Yıldırım

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi

Davet mektubundaki çalışmaya ilişkin istek, koşul ve güvenlik önlemlerini okudum ve anladım. Aşağıda bu çalışmaya katılmak istediğimi belirten isim, imza ve tarih yer almaktadır.

İsim.....

İmza.....

Tarih.....

Ek 4. Öğretmen Görüşme Soruları

1. Sığınmacı çocukların bulunduğu okullarda ve sınıflarda kendinizi nasıl yeterli hale getirirsiniz?
2. Sınıfınızdaki sığınmacı çocukların eğitimi için ayrıca bir planlama yapar mısınız?
3. Sınıflarda karşılıklı anlayışı nasıl geliştirirsiniz?
4. Sınıfınızdaki sığınmacı öğrencilerin saygısızlık ya da dışlanma anlarına şahit olduğunuzda hangi öğretim stratejilerini kullanırsınız? Lütfen buna birkaç örnek verebilir misiniz?
5. Sığınmacı öğrencilerin katılımını farklı durumlarda nasıl çeşitli hale getirirsiniz?
6. Sınıfta farklı deneyimlerin, tarihlerin ya da farklı kültürel geçmişlerin tartışılmasını nasıl cesaretlendirirsiniz?
7. Sosyal bilgiler ders ve etkinlik kitaplarının sığınmacı öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerine katılmaları için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer yeterli olmadığını düşünüyorsanız yeterli hale getirmek için neler önerirsiniz?
8. Sınıfınızdaki sığınmacı öğrencilerin öğretmenler, idareciler, öğrenciler ve hizmetliler tarafından dikkate alındığı, kapsandığı ve değer verildiğini düşünüyor musunuz? Nasıl?
9. Sınıf düzeni, oturma planı ve kullanılan materyallerin sığınmacı öğrencilerin kapsanmalarına uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
10. Sosyal bilgiler derslerinde sığınmacı öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi için hangi yöntem, strateji ve teknikleri sıklıkla kullanırsınız? Neden?
11. Sığınmacı öğrencilerin kendi tarihleri, deneyimleri ve kültürlerini açıklamaya yönelik bir sınıf ortamı oluşturur musunuz? Nasıl?
12. Öğrencilerin sığınmacı öğrencilerin görüşlerine, düşüncelerine ve kültürel kimliklerine saygı göstermelerine yönelik bir sınıf ortamı oluşturur musunuz? Nasıl?
13. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta yaşanan etkinliklere ve diyaloglara katılımlarını kolaylaştırmak için bir sınıf ortamı oluşturur musunuz? Nasıl?

Ek 5. Türk Öğrenciler İçin Görüşme Soruları

1. Sınıfınızda karşılıklı bir anlayışın olduğunu söyleyebilir misiniz? Nasıl?
2. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Sığınmacı öğrencilerin sınıfta saygısızlık ya da dışlanmaya maruz kaldıklarını gördün mü, bunu düzeltilmesi için neler yapıldı?
4. Öğretmen sığınmacı öğrencilerin farklı durumlarda katılımınızı destekleyici neler yapar? Nasıl?
5. Sınıfınızda deneyimlerin ya da farklı kültürel geçmişlerin saygıyla tartışılmasına yönelik cesaretlendirici bir ortam var mı? Nasıl?
6. Sığınmacı öğrencilerin sahip olduğu farklılıklar öğrenme zorluklarına neden oluyor mu, öğretmen bu zorlukları öğretim sürecinde nasıl kullanarak kolaylaştırır?
7. Sığınmacı öğrencilerin hoşlandığı, katılmak istediği bir konuya ilişkin sınıfta sürece dahil edildiğini düşündüğün bir anıdan bahseder misin?

Ek 6. Sığınmacı Öğrenciler İçin Görüşme Soruları

1. Sınıfınızda karşılıklı bir anlayışın olduğunu söyleyebilir misiniz? Nasıl?
2. Sınıfta farklı olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Sınıfınızda saygısızlık ya da dışlanmaya maruz kaldınız mı, bunu düzeltilmesi için neler yapıldı?
4. Öğretmen sizlerin farklı durumlarda katılımınızı destekleyici neler yapar? Nasıl?
5. Sınıfınızda farklı deneyimlerin ya da kültürel geçmişlerin saygıyla tartışılmasına yönelik cesaretlendirici bir ortam var mı? Nasıl?
6. Sahip olduğunuz farklılıklar öğrenme zorluklarına neden oluyor mu, öğretmen bu zorlukları öğretim sürecinde nasıl kullanarak kolaylaştırır?
7. Senin hoşlandığın, katılmak istediğin bir konuya ilişkin sınıfta sürece dahil edildiğini düşündüğün bir anıdan bahseder misin?

Ek 7. Sınıf Gözlem Formu

- Tarih:
- Başlama saati:
- Bitiş saati:
- Öğretmen:

Katılımcılar

- Öğrenci özellikleri (cinsiyet, yaş,)

Mekân

- Sınıfın mekân kurgusu nasıldır? (posterler, sergilenen öğrenci çalışmaları, oturma düzeni)
- Oturma düzeni
- Sınıfın görüntüsü öğrencilerin dahil edilebilme ve temsil edilebilme ihtiyaçlarını karşılıyor mu?

Süreç

- Derste işlenen akademik konular, ders içeriği, üniteler...
- Öğretmenlerin yöntem ve strateji tercihleri, sığınmacı öğrencilerin görüşlerini nasıl etkiler?
- Öğrenciler farklı görüşlere, bakış açlarına ve kültürel kimliklere saygı göstermeleri için nasıl cesaretlendirilir?

Pedagojik diyaloglar

- Sınıftaki sığınmacı öğrencilerle diyalogları ortaya çıkarmak ve kolaylaştırmak için öğretmenlerin faaliyetleri (kullandığı süreçler)
- Sınıftaki öğretmenlerin girişimlerine (hareketlerine ve katkılarına) sığınmacı öğrencilerin verdikleri cevaplar
- Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimlerde dikkat çeken örnekler
- Sığınmacı öğrenciler tarafından verilen sözel ve sözel olmayan tepkiler
 - öğrencilerin sınıfta kendi deneyimlerini ifade etmeleri,
 - öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri sonrasında sınıfın tepkisi