



Investigation of Problems and Solution Proposals in the Context of Inclusive Education Practices*

Rabia Ünal¹, Soner Aladağ²

¹ Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey

² Adnan Menderes University, Faculty of Education, Aydın, Turkey

ABSTRACT

This research was carried out in order to determine the educational practices and problems of inclusive students of teachers who work in primary education institutions and to have inclusive students in their classes and to determine their expectations and solution suggestions for inclusive education. The study was designed with qualitative design and purposeful sampling method was used. In this study, semi-structured interviews were conducted with 10 classroom teachers working with inclusive students in Kayseri. In the preparation of the questions in the semi-structured interview form, relevant literature was searched and the opinions of the field experts were used. The data obtained from the research were analyzed by content analysis technique. It was aimed to identify the main themes and problems in the analysis of semi-structured interviews. Individual interviews were conducted during the data collection process. Codes and themes were created by the researchers by transferring the data to the computer. The categories and themes were organized systematically and frequently quoted from the views of teachers to ensure the reliability of the research findings. The teachers who participated in the study stated that they had problems with the inclusive students in the classroom, especially Turkish language problems, behavioral problems and lessons. They stated that inclusive students had economic and psychosocial problems and tried to solve these problems with the support of their colleagues and the activities of the ministry such as seminars and courses. As a result of the research, suggestions were developed to focus on the language education of inclusive students, to increase the material support for these students, to increase in-service training seminars for teachers, to develop projects and activities to integrate inclusive students and parents of inclusive students.

ARTICLE INFO

Article History:

Received: 04.03.2020

Received in revised form: 02.05.2020

Accepted: 14.05.2020

Available online: 01.06.2020

Article Type: Standard Paper

Keywords: Inclusive education, inclusiveness, inclusion, asylum student

© 2020 JIETP All rights reserved[†]

Extended Summary

1. Introduction

Today, teachers are expected to meet their various needs in classrooms by increasing the participation of students with different characteristics. Inclusive education, which draws attention day by day in recent years, is an application that sees the differences in the classroom environment as an

* A part of this study is presented as verbal statement during the 18th International Primary Teacher Education Symposium/16-20 October 2019/Antalya-Turkey
Corresponding author's address: Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara, Turkey
e-mail: unalrabia0@gmail.com

opportunity to enrich the teaching, not as a problem. Although it is considered as the education of students who need special education, in fact, the education of all students who are under temporary protection, who have to leave their country due to war, migration and terrorism and who are disadvantaged for various reasons is the realm of inclusive education. The aim of inclusive education is to reduce the individual differences in the classroom environment and to ensure the active participation of all students in the education process. This study was carried out to identify the problems experienced by the classroom teachers in the inclusive education process, and to determine their expectations and solutions for inclusive education.

2. Method

In this research, the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used. In this study, the case science pattern was preferred because the problems experienced by the classroom teachers in the inclusive education process and the studies they carried out to solve these problems were examined in detail. The study group of the research was chosen according to the purposeful sampling method. Accordingly, the opinions of teachers who had at least two students in their classroom inclusive learning process and who completed at least one academic year with these students were taken. In the study group, there are 10 classroom teachers, 4 males and 6 females. The data of the research were collected by interview method. The data obtained through the semi-structured interview form were analyzed by content analysis technique. The researchers have read and coded the answers of the participants many times and tried to identify the main themes, problems and patterns. The determined themes and patterns were discussed by the authors and categories, main themes and problems were reached.

3. Results and Discussion

As a result of this research carried out based on the opinions of the classroom teachers in the inclusive education process, 8 themes and 32 categories were reached. It was understood that the main problem of the classroom teachers participating in the research was the language problem. The theme of teaching Turkish as a second language was evaluated under the categories of language learning problems, first reading and writing problems, comprehension and interpretation problems, communication and social relations. The classroom teachers stated that they had difficulty in teaching Turkish as a second language, and students who speak language had problems in understanding and interpreting, and students who did not speak Turkish were afraid to communicate with their friends. For the solution of this problem, they proposed a year of preparatory class reading before starting school to teach Turkish as a second language.

The teachers participating in the research stated that students in the inclusive education process experience psycho-social problems. This problem was evaluated under the psychosocial problems theme under the categories of psychological problems, discrimination, exclusion, othering and grouping. It has been understood that negative situations such as war, terrorism, violence and torture in the past caused students to psychological and social problems. The teachers stated that the stakeholders should work in cooperation in order to overcome these problems and suggested that activities and projects with family participation should be carried out.

The problems experienced by teachers in inclusive education due to state policy were classified under the categories of financial problems, public schools and temporary education centers, insufficient psychological support, integration problems and teachers' lack of knowledge and experience. In order to solve the problems in this theme, it was stated that the help of the classroom teachers participating in the research should be controlled. They stated that education and health services should be carried out in a separate place for students in inclusive education. Teachers also suggested that they feel insufficient in inclusive education and that in-service training activities should be improved in terms of quality and quantity.

The classroom teachers in the inclusive education process stated that the textbooks were insufficient, they were not prepared in accordance with inclusive education, there were no suitable materials, and they also experienced compliance, absenteeism and discipline problems in classroom management. Based on the opinions of the participants, it was determined that the students had problems such as not understanding the lesson due to the language problem, academic failure, indifference to the lesson, not fulfilling the homework and responsibilities, and not taking lessons with their peers. It is understood that the problems arising from the attitudes of the parents also significantly affect the inclusive education process.

4. Conclusion

It was understood that the teachers in the inclusive education process experienced various psychosocial problems, especially the language problem, the students in the inclusive education process had various academic problems, the attitude of their families significantly affected the inclusive education process, and the teachers felt insufficient about the inclusive education and practices. In order to solve these problems, it was proposed to focus on language education, increase material support, enrich and increase the content of in-service training activities, and develop projects and activities involving all stakeholders in the inclusive education process.

Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Bağlamında Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi*

Rabia Ünal¹, Soner Aladağ²

¹ Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye

² Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın, Türkiye

ÖZ

Bu araştırmanın amacı kapsayıcı eğitim uygulanan temel eğitim kurumlarında görev yapan ve sınıflarında kapsayıcı öğrenciler bulunan öğretmenlerin, kapsayıcı öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarını ve sorunlarını tespit etmek, kapsayıcı eğitim konusuna yönelik beklentilerini ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel desende tasarlanmış ve amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada Kayseri ilinde kapsayıcı öğrencilerle çalışan 10 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların oluşturulmasında ilgili literatür taranarak, alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiz edilmesinde ana tema ve sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde bireysel görüşmeler yapılmıştır. Yazıya dökülen veriler bilgisayar ortamına aktararak araştırmacılar tarafından kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Kategoriler ve temalar sistemli bir biçimde düzenlenerek, araştırma bulgularının güvenilirliğini sağlamak amacıyla öğretmen görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler sınıfta başta Türkçe dil sorunları olmak üzere, davranış sorunları ve derslerle ilgili kapsayıcı öğrencilerle sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kapsayıcı öğrencilerin ekonomik ve psikososyal sorunlar yaşadıklarını, bu sorunları da meslektaşlarının desteği ve bakanlığın seminer, kurs gibi faaliyetleriyle çözmeye çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda kapsayıcı öğrencilerin dil eğitimine ağırlık verilmesi, bu öğrencilere yönelik materyal desteğinin artırılması, öğretmenlere yönelik hizmetçi eğitim seminerlerinin artırılması, kapsayıcı öğrencileri ve kapsayıcı öğrencilerin velilerini kaynaştıracak proje ve etkinliklerin geliştirilmesi olmak üzere öneriler geliştirilmiştir.

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:

Alındı: 04.03.2020

Düzeltilmiş hali alındı: 02.05.2020

Kabul edildi: 14.05.2020

Çevrimiçi yayımlandı: 01.06.2020

Makale Türü: Aratırma Makalesi

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı eğitim, kapsayıcılık, kaynaştırma, sığınmacı öğrenci

© 2020 JIETP Tüm hakları saklıdır

1. Giriş

Günümüzde öğretmenlerin sınıflarda farklı özelliklere sahip öğrencilerin öğrenmeye katılımlarını artırarak çeşitli ihtiyaçlarını karşılanması beklenmektedir. Son yıllarda dikkat çeken kapsayıcı eğitim, sınıf ortamında farklılıkları problem olarak değil, öğretimi zenginleştirmek için bir fırsat olarak gören bir uygulamadır. Ünal ve Yel, (2019)'e göre kapsayıcı eğitim, tüm dezavantajlı öğrencilerin dezavantajlı olmayan akranlarıyla bir arada olması ve eşit şartlarda eğitim görmesini sağlayan öğretim hizmetleridir. Özel eğitime gereksinim duyan, Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesine ihtiyaç duyan, şiddete maruz kalmış, geçici koruma altındaki, göç, terör ve doğal afetlerden etkilenmiş, çeşitli hastalıklarla mücadele eden tüm dezavantajlı çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitimin sürdürülmesi kapsayıcı eğitimin alanıdır.

Kapsayıcı eğitim, sorgulamaya dayalı, önyargısız öğrenme toplulukları oluşturmak, geliştirmek ve sürdürmek için köklü, demokratik sosyal adalet odaklı bir yaklaşıma dayalı politikaları ve uygulamaları geliştirmede tüm engelleri kaldırarak, kimlik farklılığına bakılmaksızın tüm üyelere güç veren, etkileşimli, onaylayıcı ve dinamik öğrenme topluluklarının geliştirilmesidir (Gause, 2011).

* Bu araştırmanın bir kısmı 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu/ 16-20 Ekim 2019/ Antalya- Türkiye'de sunulmuştur.

Sorumlu yazarın adresi: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye
e-mail: unalrabia0@gmail.com

Kapsayıcı eğitim önceleri özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitimi olarak düşünülmüştür. Ancak “engeli olan çocukların eğitim hakkı ile yakından ilişkili olsa da, yalnızca bu gruptaki çocukların eğitim hakkı ile sınırlı değildir; daha geniş anlamda farklı nedenlerle dezavantajlı durumda olan tüm çocukların eğitim hakkının sağlanması için gerekli olan bir yaklaşımdır” (UNICEF, 2014).

Kapsayıcı eğitimdeki amaç farklı kültürlerden, farklı toplumlardan, farklı bölgelerden gelen çocukların eğitime en iyi şekilde katılmalarını sağlamak ve bu anlamda tüm eğitim fırsatlarından yararlanmalarına katkıda bulunmaktır (İra ve Gör, 2018).

Türkiye’de cumhuriyetin kurulduğu günden itibaren balkanlardan önemli kitlesel göç hareketleri gerçekleşmiştir. 2011 yılından itibaren Suriye’de başlayan savaşla ülkemize milyonlarca Suriyeli sığınmıştır. Bununla birlikte Türkiye çok sayıda Ortadoğu, Asya ve Afrika’dan düzensiz göçmene ev sahipliği yapmaktadır.

Ülkemizde bulunan göçmenler geçici koruma altında Türkiye’de yaşamaktadırlar. MEB ve UNICEF (2017, s.50) tarafından yapılan çalışmada geçici koruma: “Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve haklarında bireysel olarak uluslararası koruma statüsü belirleme işlemi yapılamayan yabancılara sağlanan koruma” olarak tanımlanmaktadır.

2012’de 14 bin 237 olan Suriyeli kayıtlı göçmen sayısı 2018 yılı sonunda 3 milyon 623 bin olarak kayıtlara geçmiş (Türksam, 2019), 2017 yılında Afganistan, Somali, İran ve Pakistan başta olmak üzere birçok ülkeden yaklaşık 4,5 milyon göçmenin; geçici koruma altında Türkiye’de yaşadığı belirlenmiştir. Göçmenlerin Avrupa ülkelerine geçiş güzergâhında olan Türkiye’de ilerleyen yıllarda ise birçok göçmen yerleşik yaşama geçerek kalıcı olmaya yönelmiştir (Kızılkoyun, 2017; UNHCR, 2019).

Ülkemize yapılan yoğun göç çeşitli sorunları da beraberinde getirmiştir. Geçici koruma altındaki çocuklar yaşam haklarının tehlikeye girmesi, temel ihtiyaçlarının karşılanamaması, açlık, yoksulluk, ekonomik ve cinsel sömürüye maruz kalma, yalnız kalma, dışlanma, suça itilme gibi bir çok sorunla karşılaşmaktadırlar (Harunoğulları, 2016; UNICEF, 2017; Düzel ve Alış, 2018; Eren, 2019). Geçici koruma altındaki çocukların karşılaştıkları sorunların aşılmasında en önemli araç eğitimidir. Eğitim yoluyla yetişkinlere göre entegrasyon süreçleri daha hızlı olmakta, özellikle dil sorununu hızla çözmeleri çocukları aileleri açısından bir kültürel aracı konumuna sokmakta, toplumsal kabulü kolaylaştırmaktadır (Tekin Babuç, 2018).

Türkiye’nin mevcut yapısına dahil olan göçmenlerin gerek bireysel özellikleri ve gerekse Türk toplumu ile olan uyumunun geliştirilmesi adına eğitimi kaçınılmaz olmaktadır. Diğer bir ifade ile Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerin bu ülkede yaşama istekleri doğrultusunda Türkçe öğrenme zorunlu hale gelmiştir (Moralı, 2018, s.1428).

Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında anadili farklı olan çocukların akademik ve psikososyal çeşitli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. (Yazıcı ve Temel, 2012; Kaya ve Aydın 2013; Yılmaz ve Şekerci, 2016; Gözükcük ve Kıran, 2016; Uğur, 2017). Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde dil sorunu yaşayan öğrencilerin, okuma yazma becerisi geliştirmede, okuduklarını anlamada, iletişim kurmada önemli sorunlar yaşadıkları ve bunlara bağlı olarak akranlarının gerisinde kaldıkları, ayrımcılık, ötekileştirme ve dışlanmaya maruz kaldıkları, devamsızlık yapmaya meyilli oldukları, akademik başarılarının düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Geçici koruma altındaki çocukların yaşadıkları tüm sorunlarla ve karşılaşabilecekleri tüm risklerle mücadelede en etkili araç eğitimidir. Eğitim süreciyle yetişkinlere göre daha hızlı entegrasyon ve dil sorunlarını daha hızlı aşabilmektedirler. Savaş ve terör ortamından göç etmek zorunda kalan çocuklar için eğitim normalleşme sürecidir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim sürecinde geçici koruma altındaki çocukların eğitiminde yaşanan sorunların incelenmesi gerekmektedir.

Boroson (2017)'a göre anlamlı bir kapsayıcı okul kültürü oluşturma, farkındalığı yayma ve bunun için de sınıftaki öğretmenlerden bina görevlilerine kadar planlama yapma ile başlar. Bu nedenle kapsayıcı eğitim sürecinde etkin rol alan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerinin belirlenmesi, kapsayıcı öğrenme ortamlarının hazırlanmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Bu araştırma kapsayıcı eğitime yönelik iyileştirici çalışmalar yapabilmek bakımından önemli olduğu düşünülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri üzerinden kapsayıcı eğitim uygulamalarında yaşanan sorunlara derinlemesine bakmak ve çözüm önerileri geliştirmek hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukları kendi anlatılarına dayalı olarak ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Kapsayıcı eğitim sürecindeki geçici koruma altındaki öğrenciler sınıf ortamını nasıl etkilemektedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde paydaşlarla işbirliği süreci nasıldır?
3. Geçici koruma altındaki öğrencilerin kapsayıcı eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Sınıf öğretmenleri kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde hangi yolları izlemektedirler?

2. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel olarak tasarlanmış ve nitel araştırma geleneği çerçevesinde sunulmuştur. Ayrıca çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olunan ancak tam olarak anlaşılabilen bu yüzden de derinlemesine ve ayrıntılı fikir sahibi olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim çalışmalarında amaç farkında olunan ancak tam olarak derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olgular hakkında bireylerin deneyimlerinin betimlenmesidir. Nihai hedef bireylerin deneyimlerinin özüne ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Creswell, 2014). Bu araştırmada kapsayıcı eğitim sürecindeki sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümü için yaptıkları çalışmalar ayrıntılı bir şekilde incelendiği için olgu bilim deseni kullanılmıştır.

1.2. Çalışma Grubu

Olgu bilim çalışmalarında verilerin elde edileceği kaynak söz konusu olguyu deneyimleyen ve bu paylaşımlarını dışa aktarabilecek olan kişi ya da gruplar olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada çalışma grubunu kapsayıcı eğitim ortamında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili bir eğitime katılma, sınıfında kapsayıcı eğitim sürecinde en az iki öğrenci olması ve bu öğrencilere en az bir yıl eğitim vermiş olması ölçütü benimsenmiştir. Bu amaçla Kayseri ilinde görev yapan 10 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde; öğretmenlerin 6'sı kadın, 4'ü erkektir. Öğretmenlerin mesleki tecrübesi 10 yıl ile 30 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan geçici koruma altındaki öğrencilerin sayısı 2 ile 7 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin tamamı kapsayıcı eğitim ile ilgili bir eğitim almıştır. Kapsayıcı eğitim bağlamında yapılan bu eğitimler incelendiğinde 8 öğretmen Doğal Afetten Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak, 1 öğretmen Türkçe'nin İkinci Dil Olarak Öğretilmesi, 1 öğretmen de Kapsayıcı Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması konusunda eğitim almıştır. Kapsayıcı eğitim sürecindeki sınıfların mevcudu 23 ile 27 arasında değişmekte olup ortalama öğrenci sayısı 25'dir. Araştırmaya sürecinde katılımcıların gerçek adları gizlenmiş ve cinsiyetlerine uygun isimler verilmiştir. (Ö1K; Ö: Öğretmen, 1: Kaçıncı öğretmen olduğu, K-E: Cinsiyet/Kadın-Erkek)

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri

Katılımcı Kod	Cinsiyet	Kapsayıcı Konusunda Durumu	Eğitim Alma	Mesleki Kıdem	Sınıf Mevcudu	Geçici Koruma Altındaki Öğrenci Sayısı	Geçirilen Süre
Ö1K	Kadın	Doğal Afetten Etk.		20 yıl	26	2	4 yıl
Ö2E	Erkek	Doğal Afetten Etk.		30 yıl	25	5	4 yıl
Ö3E	Erkek	Doğal Afetten Etk.		23 yıl	24	3	4 yıl
Ö4K	Kadın	Doğal Afetten Etk.		24 yıl	22	4	1 yıl
Ö5K	Kadın	Doğal Afetten Etk.		27 yıl	25	7	1 yıl
Ö6K	Kadın	Doğal Afetten Etk.		14 yıl	26	5	2 yıl
Ö7E	Erkek	Doğal Afetten Etk.		23 yıl	25	3	2 yıl
Ö8K	Kadın	Doğal Afetten Etk.		19 yıl	23	4	3 yıl
Ö9K	Kadın	Türkçenin İkinci Dil Ol.		13 yıl	25	4	3 yıl
Ö10E	Erkek	Kapsayıcı Öğrenme Ort.		10 yıl	27	6	1 yıl

1.3. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırma sürecinde katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerde araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan sorular alan uzmanlarına gösterilmiş ve sorulara son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 10 soru yer almaktadır. Sorulara ilişkin bazı örneklere aşağıda yer verilmektedir.

1. Kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerle çalışmanın olumlu/olumsuz yönleri nelerdir?
2. Kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin sınıftaki sosyal kabul düzeyleri nasıldır?
3. Kapsayıcı eğitim sürecinde paydaşlarla işbirliği süreciniz nasıldır?

Görüşme öncesinde katılımcılar araştırmanın amacından haberdar edilmiş ve kişisel bilgilerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı bildirilmiştir. Görüşmeler 40-70 dakika arasında tamamlanmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların görüşlerini zenginleştirmelerini sağlamak amacıyla sondaj sorularına (...ile neyi kast ediyorsunuz? Bu konuda daha biraz daha detay verebilir misiniz?) yer verilmiştir. Bu süreçte veri kaybını engellemek adına katılımcıların izni ile görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşme sürecinde araştırmacılar tarafından notlar da alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analiz edilmesinde ana tema ve sorunların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Görüşme sırasında yapılan kayıtlar olduğu gibi yazıya dökülmüş ve bu işlem görüme yapılan 10 sınıf öğretmeni için tekrarlanmıştır. Yazıya dökülen görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir soru için ayrı bir dosya açılmış ve araştırmacılar katılımcıların cevaplarını defalarca okuyup kodlama yapmışlar ve ana tema, sorunlar ve örüntüleri belirlemeye çalışmışlardır. Belirlenen tema ve örüntüler yazarlar tarafından tartışılmış ve kategoriler, ana temalar ve sorunlara ulaşılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kategoriler ve temalar sistemli bir biçimde düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda 8 tema ve 32 kategoriye ulaşılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğinin sağlanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın taranarak konu ile ilgili bir kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla öğretmen görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmış, çalışma grubu seçimi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve veri toplama süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Araştırmacılar elde ettikleri sonuçları ve ulaşılan kodları birbiriyle sürekli olarak karşılaştırarak, yorumlayarak ve kavramsallaştırarak, araştırmaya katılanların bile açık bir biçimde farkında olmadıkları bazı örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışmışlardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.267). Böylece araştırmanın problemine ve amacına bağlı kalınarak, tekrarlı ve gereksiz kodlamalar çıkarılmış ve gerekli görülen kısımlarda yeni kodlamalar eklenmiştir. Bu şekilde derin odaklı veriler elde etmenin araştırmanın güvenilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

3.Bulgular

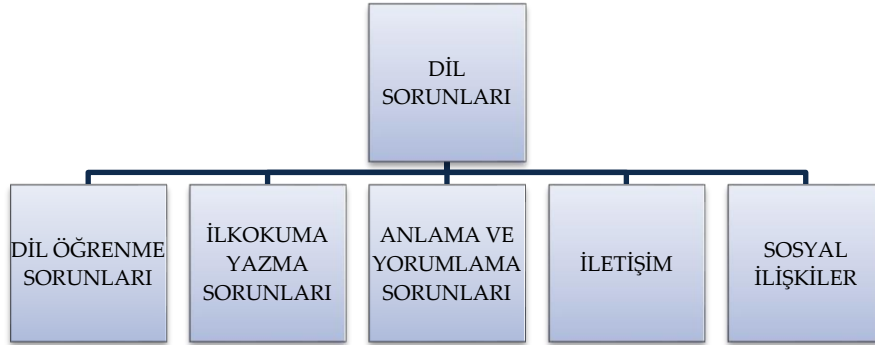
Sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerden hareketle kapsayıcı eğitim sürecinde geçici koruma altındaki çocukların eğitiminde yaşanan sorun ve çözüm önerilerine ilişkin ulaşılan kategoriler ve temalara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Kapsayıcı eğitim sürecinde geçici koruma altındaki çocukların eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin elde edilen tema ve kategoriler

Tema	Kategoriler
Dil Sorunu	Dil öğrenme sorunları İlkokuma yazma sorunları Anlama ve yorumlama sorunları İletişim Sosyal ilişkiler
Psikososyal Sorunlar	Psikolojik sorunlar Ayrımcılık, dışlama, ötekileştirme Gruplaşma
Devlet Politikasıyla İlgili Sorunlar	Maddi yardımların dengesiz dağıtılması Devlet okulları ve GEM’lerin bulunması (İkili Eğitim) Sağlanan psikolojik desteğin yeterli olmaması Entegrasyon sorunları Öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksiklikleri
Materyal Sorunu	Ders kitaplarının uygunsuzluğu Uygun ders araç ve gereçlerinin olmaması
Ailenin Tutumuyla İlgili Sorunlar	Geçicilik düşüncesi Erken yaşta kız çocuklarının evlendirilmesi Eğitime gereken önemin verilmemesi Yardımları zorunluluk olarak görmeleri
Akademik Sorunlar	Dersi anlayamama Derse karşı ilgisizlik Ders başarısının düşük olması Verilen ödev ve sorumlulukların yerine getirilmemesi Yaşlılarla birlikte ders alamamak
Sınıf Yönetimi Sorunları	Uyum sorunları Disiplin Devamsızlık
Çözüm Önerileri	Etkinliklerin yapılması Materyallerin geliştirilmesi Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin artırılması Paydaşlarla işbirliği Olumlu tutum

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerden hareketle dil sorunu, psikososyal sorunlar, devlet politikasıyla ilgili sorunlar, materyal sorunu, ailenin tutumuyla ilgili sorunlar, akademik sorunlar, sınıf yönetimi sorunları ve çözüm önerileri olmak üzere 8 temaya ve bu temalara ilişkin 32 kategoriye ulaşılmıştır. Araştırma bulgularında ise araştırma soruları dikkate alınarak elde edilen bu tema ve kategoriler sırayla açıklanmıştır.

3.1. Sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki öğrencilere Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesi ile ilgili yaşadıkları sorunlar



Şekil 1. Sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki öğrencilere Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesi ile ilgili yaşadıkları sorunlar

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların başında Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesi gelmektedir. Bu sorun "Dil Sorunu" teması altında "Dil Öğrenme Sorunları", "İlk Okuma ve Yazma Sorunları", "Anlama ve Yorumlama Sorunları", "İletişim" ve "Sosyal İlişkiler" kategorileri altında değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere Türkçe'yi ikinci dil olarak öğretirken zorlandıkları, öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklı bu öğrencilerle iletişim kurmakta sorunlar yaşadıkları, akranlarıyla arkadaşlık kurmakta güçlükler çektikleri ve sosyalleşemedikleri dile getirmişlerdir. Özellikle birinci sınıfta okuma yazma öğretirken sorunlar yaşadıkları, ara sınıflarda da öğrenciler okuma yazma bilmelerine karşın okuduğunu anlama ve yorumlama konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Dil sorunları temasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki şekildedir.

Ö9K: "Türkçe öğretme konusunda olsun sıkıntılar yaşıyorum. Arapça öğrenme stili ile Türkçe tamamen farklı. Örneğin p ve ç sesini çok zor çıkarıyorlar. Onlarda hırıltılı h var bizde yok. Ben çocuğuma Perşembe'yi öğretmek istiyorum ama benim çocuğum Perşembe diyemiyor, berşembe diyor."

Ö5K: "Suriyelilerle sıkıntı yaşadım. Dil sıkıntısı, buna bağlı olarak iletişim. Hiç Türkçe bilmiyorlardı. Erkek olan Suriyeli çocuk çok agresifti. Teneffüslerde arkadaşlarını itip çekiyordu. Bu da çoğunlukla iletişim kuramadığı için oluyordu. Anasınıfı ücretli olduğu için sığınmacı öğrencileri aileleri anasınıfına göndermiyorlar. Gönderseler aslında Türkçe öğrenmelerine, kaynaşmalarına, el becerilerine çok faydası olur."

Ö3E: "Anadilden ziyade atasözü ve deyimleri tam yorumlayamadılar. Anlamda sıkıntılar yaşadılar. Ailede ilgilenenler de Türkçe'yi çok bilmiyor ve anlamıyor. Bu nedenlerle eğitimi aksattılar."

Ö6K: "Şiddet eğilimleri çok fazla. Çocuk Türkçeyi bilmediği için karşısındaki insana duygularını tam olarak aktaramıyor. Tam olarak aktaramayınca da şiddet gösteriyor. Aslında tam olarak aktarsa belki de zarar vermek istemeyecek. Eşyalara vuruyor, arkadaşına zarar veriyor."

3.2. Geçici koruma altındaki çocukların eğitiminde karşılaşılan psikososyal sorunlar



Şekil 2. Geçici koruma altındaki çocukların eğitiminde karşılaşılan psikososyal sorunlar

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde dil sorunundan sonra en çok sorunu psikososyal bağlamda yaşadıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar “Psikososyal Sorunlar” teması altında “Psikolojik Sorunlar”, “Ayrımcılık, Dışlama, Ötekileştirme” ve “Gruplaşma” kategorileri altında değerlendirilmiştir. Kapsayıcı eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlendirildiğinde kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin savaş, terör, şiddet, işkence gibi öğrencilerin geçmişte yaşadıkları olumsuz durumlardan dolayı travmalar yaşadıkları, depresyon, stres bozukluğu, anksiyete, motivasyon eksikliği, şiddet eğilimi gibi psikolojik sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Geçici koruma altındaki öğrencilerin farklı dil ve kültürden geldikleri için uyum problemleri yaşadıkları ve arkadaşları tarafından sosyal kabul düzeylerinin düşük olduğu, teneffüslerde ya da sınıf içi etkinliklerde aynı dil ve kültürden geldikleri öğrencileri tercih ederek gruplaştıkları da vurgulanmıştır. Psikososyal sorunlar temasına ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki şekildedir.

Ö7E: “Açıkçası Suriyeli öğrencimden dolayı ciddi sorunlar yaşadım. Tuvalette kızların altına bakmıştı. Öğrencimde aşağılık kompleksi vardı. Ailesi de sinirliydi. Çocuklarının hatalarını kabul etmiyorlardı. Gecenin on birinde whatsapp'tan mesajlar yazıp beni rahatsız ediyor, çocuklarının dışlandığını düşünüyorlardı.”

Ö5K: “Suriyeli öğrencim (kız) kafasında kurşun yarası var. Bu yüzden aile çocuğa karşı çok hassas ve çocuğun şımartılmasını sağlamış. Ailesinden de destekli olduğu için arkadaşlarına kötü davranıyordu. Dolaptan izinsiz parfümlerimi alıp kullanıyordu. Tahta kalemlerimi çalıyordu, arkadaşlarının hikâye kitapları da çantasından çıkıyordu.”

Ö6K: “Suriyeliye zorla Türkçe öğrettim. Çok zeki ama ciddi davranış bozukluğu var. Arap kültüründen geldiği bariz belliydi. Sınıfta hırsızlık yaptı. Arkadaşlarının cinsel organına baktı ve gösterdi. Annesi de çok sinirli ve dayak atan bir kadındı. Kardeşlerine baktırıyordu. Annesiyle çocuk aracılığıyla anlaşırıyordum. Çok aç gözlüydü, her zaman acıtasyon yapıyordu.”

Ö9K: “Ben Maraş'ta da görev yaptım. Görev yaptığım okul havaalanına çok yakındı. Uçaklar hareket ettikçe çocuklar sıranın altına yatar, kafamıza bomba düşecek diye korkarlardı. Panik atak olmuş şekilde sıranın altına yatar, sonra ben çocuğu sakinleştirmek için uğraşır, ders anlatamazdım.”

Ö4K: “Her birinin kültürleri farklı olduğu için gruplaşma oluyor. Benim Suriyeli, Doğu Türkistanlı ve Iraklı öğrencilerim oldu, bu gruplaşmayı hep gözlemledim. Örneğin bir tartışma anında birbirlerine ana dillerinde küfür ediyorlar. Kendi aralarında Arapça, Uygurca konuşuyorlar ve kültürel dışlanma yapıyorlar.”

3.3. Sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki öğrencilerle devlet politikasından kaynaklı yaşadıkları sorunlar



Şekil 3. Sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki öğrencilerle devlet politikasından kaynaklı yaşadıkları sorunlar

Kapsayıcı eğitim sürecinde sınıfında kapsayıcı eğitim öğrencileri olan sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşadıkları “Devlet Politikasından Kaynaklı Sorunlar” teması altında “Maddi Sorunlar”, “Devlet Okulları ve GEM”, “Psikolojik Desteğin Yeterli Olmaması”, “Entegrasyon

Sorunları” ve “Öğretmenlerin Bilgi ve Deneyim Eksiklikleri” kategorileri altında toplanmıştır. Geçici koruma altındaki çocukların ailelerine yapılan maddi yardımların dengesiz bir şekilde dağıtıldığı, öğrencilerin okul ihtiyaçlarını karşılayamadıkları, velilerin desteğiyle bu sorunları aşmaya çalıştıkları ancak bu öğrencilerin velilerinin “Bize bakmak zorundalar!” zihniyetindeki tavırlarından rahatsız olduklarını dile getirmişlerdir. Devlet okullarının yanısıra Geçici Eğitim Merkezi (GEM) ile verilen ikili eğitimin olması, bu öğrencilere ve ailelerine yapılan psikolojik desteğin yetersiz olması, sığınmacılara karşı olumsuz bakış açısından kaynaklanan toplumsal entegrasyon sorunları yaşadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler geçici koruma altındaki öğrenciler için eğitim öğretimi planlama konusunda kendilerini eksik hissettiklerini, kapsayıcı eğitim konusunda verilen hizmetçi eğitim faaliyetlerinin yeterli olmadığını da dile getirmişlerdir. Devlet politikasından kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki şekildedir.

Ö1K: “Ben ve okuldan birçok öğretmen arkadaşım doğal afetlerden etkilenmiş çocuklarla çalışmak konulu hizmetçi eğitime katıldık. Aldığımız eğitim yeterli gelmedi, sınıfımızdaki asıl sorun dil sorunudur. Bu nedenle hizmetçi eğitim faaliyetlerinin sayıca artırılması ve nitelik olarak zenginleştirilmesi gerekir.”

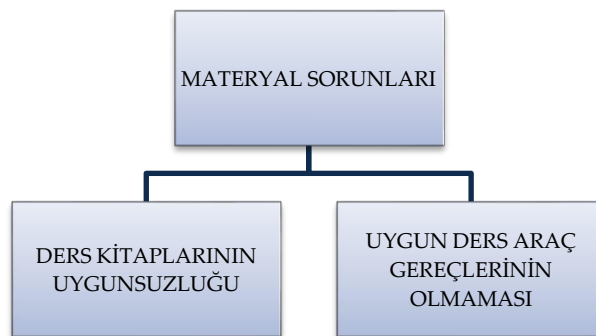
Ö7E: “Bu öğrencilere ayrı bir yerde eğitim verilmelidir. Nitekim Geçici Eğitim Merkezlerinde de eğitim hakları var. Velilerim sığınmacı öğrencilerin saldırgan davranışlarından rahatsız oluyorlar. Çocuklarının bu öğrencilerle aynı sırada oturmasını istemiyorlar. Onların yedikleri yiyecekler, kullandıkları baharatlar, kültür farklılığı bariz belli oluyor ve uyum sorunu yaşanıyor.”

Ö8K: “Suriyeliler çok rahatlar, bedava yaşamaya alışmışlar. Kitap, defter ve yardım istiyorlar. Sanki bizim onlara mecburiyetimiz varmış gibi davranıyorlar. Avrupa Birliği ülkemize para verdiği için bize bakmak zorundalar gibi bir bakış açısına sahipler. Muhacir olarak bizi kabul ediyorlar ve din kardeşi duygumuzu istismar ediyorlar. Neden başka ülkeler kucak açmıyor da biz ülkemize alıyoruz? Bizim zürriyetimizi ve neslimizi bozuyorlar. Evliliklerle etnik yapı iyice bozuluyor. Artık gitsinler. Eğitim için de sosyal yaşam için de bunlara tampon bölge kurulmalı.”

Ö2E: “Sadece sınıfta yapılan etkinlikler yeterli değil. Psikolojik olarak profesyonel destek de gerekir. Bu iş tek öğretmenle yapılacak iş değil. Normalde ekip halinde çalışılması gerekir. Türkçe öğreticisi, rehber psikolojik danışman ve gönüllü öğretici gerekir. Gönüllü eğitici Suriye'deyken öğretmenlik yapanlar burada asgari ücret karşılığında çalışan kişiler. Okulumuzda bu konularda eksiklikler var.”

Ö3E: “Devletin politikası yanlış. Toplu bir yerde sağlık, eğitim hizmeti verilecek. Adamlar kendilerine bağış yapılan 100 TL'lik zeytinyağını 30-40 TL'ye satıyor. Gelen yardımların genelini satarak paraya çeviriyorlar. Bu yardımlar kontrollü değil. Merkezde toplanıp ihtiyaca göre dağıtılmalı.”

3.4. Kapsayıcı Eğitim Sürecindeki Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Materyal Sorunları



Şekil 4. Kapsayıcı eğitim sürecindeki sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları materyal sorunları

Kapsayıcı eğitim sürecindeki sınıf öğretmenlerin kapsayıcı öğrencilerle yaşadıkları materyal sorunları “Materyal Sorunu” teması içerisinde “Ders Kitaplarının Uygunluğunu” ve “Uygun Ders Araç Gereçlerinin Olmaması” kategorileri altında incelenmiştir. Sınıf öğretmenleri ders kitaplarındaki konu ve etkinliklerin geçici koruma altındaki öğrencilere uygun hazırlanmadığını, öğretimi

zenginleştirmek için etkinlik yapmak istediklerinde de uygun ders araç gereçleri bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Ö5K: “Maalesef ara sınıflarda Türkçe bilmeyen öğrencilerimize Türkçe öğretmek için hazırlanmış kitaplarımız yok. Ders kitaplarının içeriğinin de sığınmacı öğrencilere göre hazırlandığını düşünüyorum.”

Ö8K: “Türkçe bilmeyen öğrenciler için hazırlanmış etkinlikler okullarımıza gönderilebilir. Örneğin ses kartları olabilir. Biz elimizden geldiğince bu öğrencilerimizi kaynaştırmak için etkinlikler yapmaya çalışıyoruz ancak uygun materyallerimiz yok. Bunları düşünmek ve üretmek zor oluyor. Hazır olsa bunları kullanabiliriz.”

3.5. Kapsayıcı Eğitim Sürecindeki Sınıf Öğretmenlerinin Geçici Koruma Altındaki Çocukların Ailelerinin Tutumundan Kaynaklı Yaşadıkları Sorunlar



Şekil 5. Kapsayıcı eğitim sürecindeki sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki çocukların ailelerinin tutumundan kaynaklı yaşadıkları sorunlar

Kapsayıcı eğitim sürecindeki sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki çocukların ailelerinin tutumundan kaynaklı yaşadıkları sorunlar “Aile Tutumu” teması altında “Geçicilik Düşüncesi”, “Erken Yaşta Kız Çocuklarının Evlendirilmesi”, “Eğitime Gereken Önemin Verilmemesi” ve “Yardımların Zorunluluk Olarak Görülmesi” kategorileri altında incelenmiştir. Öğrencilerin ailelerinin bir takım ekonomik yardımları devletten ve dolayısıyla okuldan beklemelerinden, bu yardımları zorunluluk olarak görmelerinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin toplumsal yapıyı bozdukları gerekçesiyle geçici koruma altındaki öğrencilerin ve ailelerinin ülkelerine dönmelerini istedikleri anlaşılmıştır.

Ö9K: “Sığınmacı çocuklar ailede çocuk sayısının çokluğundan ve kültürel bir takım farklılıklardan dolayı ailede sevgi göremediği için toplum tarafından çok istismar ediliyorlar. Örneğin benim bir öğrencim derslerinde de çok başarılıydı 45-50 yaşlarında çocuklu bir adama kaçtı. Ne kadar üzüldüğümü anlatamam. Duygusal açıkları olduğu için bir makyaj malzemesine kanyıyorlar.”

Ö7E: “Çoğunlukla çocuklar dönmek istiyorlar. Çocuklarla konuştuğumda bizim evimizde böcek çıktı, fare çıktı diyorlar. Geldikleri ülkelerdeki yaşam şartlarıyla kıyasladıklarında orayı özliyorlar. Eskiden bizim çamaşır makinamız, bulaşık makinamız, balkonlu evlerimiz vardı diyorlar. Bizim o kadar güzel oyuncaklarımız vardı ki burada hiç oyuncığımız yok diyorlar. Sonuçta orada petrol bedava, elektrik su parası ödemiyorlar ve babaları az çalışarak iyi bir geçim sağlıyordu. Burada babaları durmadan çalıştığı için babalarıyla çok vakit geçiremiyorlar. Genellikle apartmanın kot dairelerinde oturuyorlar ve balkonlarında oynadıkları oyunları özliyorlar.”

Ö10E: “Gezi olsun, kaynak kitap olsun, temizlik malzemesi için olsun, sınıfta toplanan paralara hiçbir zaman katılmadılar. Sınıf annesiyle sene başında bu konuyu konuştuğumuzda hocam siz hiç onlardan para beklemeyin, onlar bedava yaşamaya alışmış demişti. Onların ihtiyaçlarını çoğunlukla ben kendi cebimden karşıladım, onlardan maddi konularda beklentimiz olmadı.”

Ö2E: “Çocuklar kafalarına göre okula gelmiyorlardı, ders başarıları hiç yoktu. Velilerle anlaşamıyorduk. Türkçeyi bilen bir öğrenci Arapça tercümanlık yapıyordu. Bu sorunları velilere aktardığımızda umurlarında olmuyordu.”

3.6. Kapsayıcı Eğitim Sürecindeki Sınıf Öğretmenlerinin Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerle Yaşadıkları Akademik Sorunlar



Şekil 6. Kapsayıcı eğitim sürecindeki sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki öğrencilerle yaşadıkları akademik sorunlar

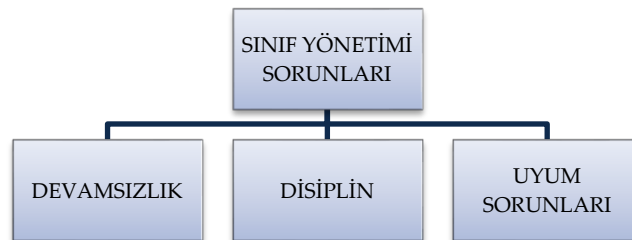
Kapsayıcı eğitim sürecindeki sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altındaki öğrencilerle yaşadıkları akademik sorunlar “Akademik Sorunlar” teması altında “Dersi Anlayamama”, “Derse Karşı İlgisizlik”, “Verilen Ödev ve Sorumlulukları Yerine Getirmeme”, “Ders Başarısının Düşük Olması” ve “Yaşlılarla Birlikte Ders Alamamak” kategorileri ile incelenmiştir. Geçici koruma altındaki öğrencilerin dil sıkıntısı yaşadıkları için dersi anlayamadıkları, bu yüzden dersten sıkıldıkları ve yaşadıkları psikososyal sorunlardan dolayı derslere karşı ilgisiz oldukları, okulda verilen ödev ve sorumlulukları yerine getirmedikleri ve tüm bunların sonucunda da ders başarılarının düşük olduğu anlaşılmıştır. Türkçe bilmemekten ve yaşanan sene kayıplarından dolayı yaşlılarıyla birlikte ders alamamaktan kaynaklı sosyal uyum sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Ö10E: “Altı sığınmacı öğrencimin altısının da akademik başarıları çok kötüydü. Bir Suriyeli öğrencim Türkçeyi bilmiyordu. Güç bela okuyabiliyordu, dakikada on kelimeyi ya okur ya okuyamazdı. Okuma yazma bilen diğer sığınmacı öğrencilerimde de anlama ve yorumlama kabiliyeti yoktu. Sınıf içinde uyumlu öğrencilerdi, sınıf yönetimi konusunda sorun yaşamadım. Kız öğrencilerim hariç erkek öğrenciler verilen ödevleri hiçbir zaman yapmazlardı.”

Ö2E: “Yaş problemi de var. 11 yaşındaki çocuğun normalde üçüncü ya da dördüncü sınıfa gitmesi lazım ama Türkçe bilmediği, okuma yazma bilmediği için birinci sınıfa verdiler. Çocuk iri yarı olduğu için diğer çocukları dövüyordu, fiziki olarak ezdi. Birler küçüktü, büyük cüsseli olduğu için korkuyorlardı, sınıfta istediği yere oturuyordu. Sınıf arkadaşlarına psikolojik olarak baskı uyguluyordu.”

Ö1K: “Sığınmacı erkek öğrencim Türkçe bilmediği için dersleri hiç anlayamıyordu. Dördüncü sınıfta fen ve matematik konuları ağır. Bu nedenle sınıfta arka sıralara oturmak eğilimindeydi. Bazen kapüşonunu çekip arkada uyumak istiyordu ama buna asla izin vermiyordum. Sınavlardan hep 40’ın altında notlar alıyordu, o notları da test ya da boşluk doldurmalı sorulardan alıyordu.”

3.7. Kapsayıcı Eğitim Sürecindeki Öğretmenlerin Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerle Sınıf Yönetiminde Yaşadıkları Sorunlar



Şekil 7. Kapsayıcı eğitim sürecindeki öğretmenlerin geçici koruma altındaki öğrencilerle sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlar

Kapsayıcı eğitim sürecindeki öğretmenlerin geçici koruma altındaki öğrencilerle sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlar “Sınıf Yönetimi” teması altında, “Devamsızlık”, “Disiplin” ve “Uyum Sorunu” kategorileri altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri geçici koruma altındaki öğrencilerin çok fazla devamsızlık yaptıkları, bazen bu devamsızlıkların ayları bulduğu ve devamsızlığın nedeniyle ilgili ailelerine ulaşamadıklarını, mantıklı bir gerekçe sunulamadığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin yaşadıkları psikososyal sorunlardan dolayı şiddet eğilimine ve yaramazlığa meyilli oldukları, geldikleri ülkedeki sınıf yönetimindeki farklılıklardan dolayı uyum sorunları yaşadıkları anlaşılmıştır.

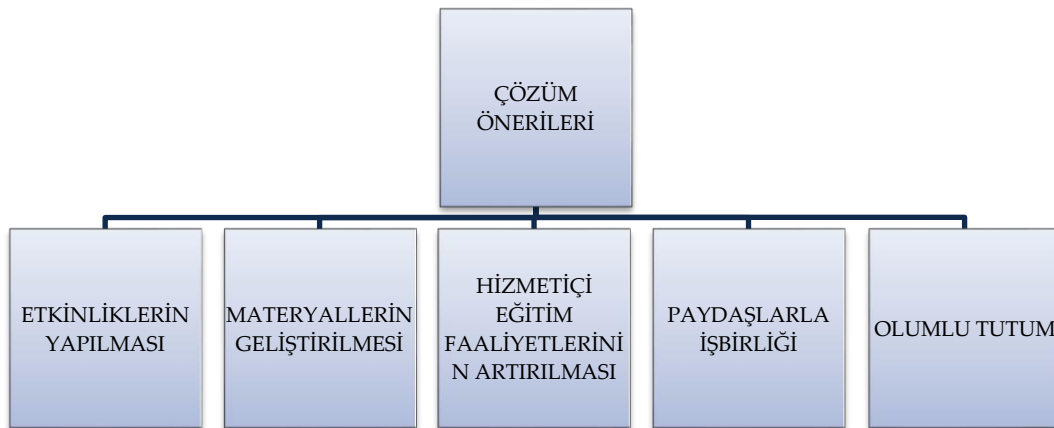
Ö5K: “Devamsızlık konusunda sorun yaşadım. Okuma yazma öğrenemeyen çocuk son 2 ay okula gelmedi. Bunun nedenini çocuğün Türkçe öğrenememesine bağlıyorum. Çocuk dil bilmediği için okuldan sıkılıyordu. “

Ö3E: “Sığınmacı öğrencilerim devamsızlık eğilimindedir. Suriyelilerde de Doğu Türkistanlılarda da ne yazık ki bu durum var. Doğu Türkistanlı öğrencilerime neden devamsızlık yaptıklarını sorduğumda çekinmeden Kuran kursuna gittiklerini söylüyorlardı yani dini eğitimi, resmi eğitimin önünde görüyorlardı. Suriyeli öğrencilerim de annesi hasta olduğu için, bir yerlere gittikleri için ya da kardeşine bakmak için devamsızlıklar yapıyorlardı.”

Ö6K: “Her kültürden farklı çocuklar oldukça temizlik anlayışları da farklı oluyor. Kullandıkları baharatlar ve yiyecekler herkesin teninde farklı kokuyor. Bu konuda biraz muzdaripim. Türk öğrenciler yabancı uyruklulara göre çok temiz. Suriyeliler Doğu Türkistanlılara göre daha temiz kesinlikle. Bu ailenin çocuk sayılarının fazla olmasından ve çocuklarla yeteri kadar ilgilenmemesinden, kullanılan baharatlardan ve yağlardan kaynaklanıyor olabilir.”

Ö10E: “Tamamen Arap kültüründe şiddet çok hakim. Çocuğu okula gönderdiğinde eti senin kemiği benim diyorlar. Öğretmen çocukla ilgili bir şikayette bulunduğunda, sınavdan düşük not aldıklarında çocukla hiç konuşmadan direkt uyguladıkları şey şiddet. Suriyeli öğretmenleri de tanıyorum, onların da çocukları eğitime yolu şiddet. Ben bilirim, geçici eğitim merkezindeki bir öğretmenin sadece çocuk arkadaşına bağırdığı için ağzından burnundan kanlar gelene kadar dövdüğünü. Çocuklar bu şekilde aileden ve çevreden gördükleri için şiddete çok alışkılar.”

3.8. Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Çözümünde İzledikleri Yollar



Şekil 8. Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde izledikleri yollar

Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde izledikleri yollar “Çözüm Önerileri” teması altında “Etkinliklerin Yapılması”, “Materyallerin Geliştirilmesi”, “Hizmetiçi Eğitim Faaliyetlerinin Artırılması” “Paydaşlarla İşbirliği” ve “Olumlu Tutum” kategorileri altında toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri dil sorunlarını, iletişim problemlerini, kültür farklılıklarını ve kaynaşma sorunlarını sınıf içinde yaptıkları kapsayıcı eğitim etkinlikleriyle çözdüklerini

belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle eğitim süreçlerinde yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları ve uygun materyallere erişemedikleri anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri bu nedenle verilen hizmetçi eğitimlerin niteliğinin geliştirilmesi ve niceliğinin artırılması gerektiğini, ders araç gereçleri ile uygun materyallerin kapsayıcı eğitime uygun olarak hazırlanmış olması gerektiğini öneri olarak sunmuşlardır. Etkinliklerin ve projelerin yalnızca öğrencilerle değil öğrencilerin velilerini içine alacak şekilde geliştirilebileceği öneri olarak sunulmuştur. Başta okul yönetimi, rehberlik servisi ve kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencinin ailesi olmak üzere paydaşlarla işbirliği içerisinde olmanın sorunların kaynağını tespit etmede ve sorunların çözümünde büyük önem taşıdığı anlaşılmıştır. Kapsayıcı öğrencilere yönelik olumlu bir tavır takınmanın, anlayışlı olmanın diğer öğrencilere ve öğrencilerin velilerinin tutumuna da yansıdığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenleri sınıf içinde yaşanan devamsızlık ve disiplin sorunlarının çözümünde görmezden gelme yerine tutarlı bir tavırla sorunun kaynağına giderek çözülebildiğini belirtmişlerdir.

Ö4K: *“Sınıfta sığınmacı bir öğrenci hırsızlık yaptı. Sıra arkadaşı çaldığı oyuncakçı çantasında buldu. Diğer öğrencilere duyurmadan hemen rehberlik servisiyle durumu çözmeye çalıştık. Rehber öğretmen ailesine durumu bildirdi ve öğrenciyle konuştu. Öğrenci rehber öğretmene onun oyuncakçı olmadığı için çok kıskandığını ve o yüzden çaldığını söylemiş. Bir sorunla karşılaşınca okul idaresi, rehberlik ve aileyle çözmek gerekiyor, sorunun üzerine gitmek gerekiyor.”*

Ö9K: *“Şiddet eğiliminin önüne geçmek bence bol bol etkinlik yapmakla mümkün. Örneğin çocuklara ben size bir şey öğreteceğim siz de bana yeni bir şey öğretin diyeceksiniz. Onlara yeni bir Türkçe kelime öğreteceksiniz ve onlardan da Uygurca, Arapça bir kelime öğreneceksiniz. Yani paylaşımcı olacaksınız. Türkçe ve Arapça ortak kelimeler var. Mesela muz onlarda da muz. Ayva, ala onlarda yüce demek. Onların diline ait kelimelerden örnek verirken hoşlarına gidiyor. Ben de onlardan birçok kelime öğrendim. İlgi göstermek, değerli olduklarını hissettirmek gerekiyor.”*

Ö1K: *“Sadece sınıfta yapılan etkinlikler yeterli değil. Psikolojik olarak profesyonel destek de gerekir. Bu iş tek öğretmenle yapılacak iş değil. Normalde ekip halinde çalışılması gerekir. Türkçe öğreticisi, rehber psikolojik danışman ve gönüllü öğretici gerekir. Gönüllü eğitici Suriye'deyken öğretmenlik yapanlar burada asgari ücret karşılığında çalışan kişiler. Okulumuzda bu konularda eksiklikler var.”*

Ö2E: *“Suriyelilere karşı genelde olumsuz bir bakış açısı var ama öğrenciler Suriyelileri tanıdıkça onlara karşı sempati oluşuyor. Kendi kendilerine böyle deşillermiş diyorlar. Sınıftaki öğrencilere sığınmacı öğrencilerin ülkelerinde yaşadıkları sorunlardan bahsettim, sığınmacıların da bunları anlatmasına izin verdim. Bu sayede çocuklar empati kurdular, onların başına gelen bir gün bizim de başımıza gelebilir diyerek anlayışlı ve merhametli olmaya başladılar. Bu sınıfta kaynaşmayı, birlik ve beraberliği sağladı.”*

Ö5K: *“Sınıfta genel olarak sığınmacı öğrencilerle oturmak istemiyorlar. Bunun nedeni bu öğrencilerin temizliklerine dikkat etmemeleri, kavgacı olmalarına ve kendi aralarında gruplaşmalarına bağlıyorum. Sınıfta Doğu Türkistanlı dört öğrenci bir grup oluşturmuştu ve hiç ayrılmıyorlardı. Ben bu duruma müdahale edip onları diğer çocuklarla kaynaştırmak için yerlerini deşitirdiğimde sınıfta diğer öğrenciler mızızlanıyor, yüzlerini ekşitiyorlardı. Bu itirazları önlemek için sürekli yer deşitiriyordum, böylece herkes sırayla kapsayıcı öğrencilerle oturmuş oldu. Etkinliklerde her zaman kapsayıcı öğrencilerle diğer öğrencileri eşleştirerek bu dışlanmanın önüne geçmeye çalıştım.”*

Ö3E: *“Bana göre yaklaşım çok önemli. Kendi çocuklarımız da olsa yabancı uyruklu çocuklar da olsa farkı yok. Kaynaştırma öğrencileri de olsa sığınmacılar da olsa ya ben yapamıyorum deyip bırakmadım. Sabırla, özveriyle çalıştım. Eksik yaptığımı düşündüğüm bir şey olmadı. Doğru düşünce doğru adım her zaman kazandırıyor. Kucaklayıcı, her zaman olumlu, uyum içerisinde olunca süreç rahat ilerliyor. Ufak tefek şeyleri kendi içimizde absorbe ettik. Biz her zaman kendilerinin değerli olduğunu hissettirdik. Sorunları olumsuz yansıtıp aktardığımızda velilerin ve toplumun bakış açısı farklı oluyor.”*

Ö7E: *“Öğrenci devamsızlık yaptığında ona neden okula gelmediğini soruyorum. Bazen kendisi hasta oluyor, bazen bir işleri oluyor. Öğrenciye onu merak ettiğimi ve onun değerli olduğunu hissettiriyorum. Eğer niye gelmedin diye sormazsan bunu normal olarak görüyor ve sık devamsızlık yapıyor. Onunla ilgilendiğinizde*

aranızda bir bağ oluşturuyorsunuz. Bu nedenle onu görmezden gelmek yerine sorunun kaynağına inmek gerekiyor.”

Ö8K: “Sığınmacı öğrenciler çoğunlukla maddi sorunlar yaşıyorlar. Okul malzemeleri eksik oluyor, beslenme getirmiyorlar. Kaldıkları yerlerden kaynaklı temizlik sorunları olabiliyor. Bunları fark eder etmez olumlu bir dil kullanarak diğer öğrencileri ve velileri yardımlaşmaya teşvik edersek sorun olmaktan çıkıyor, genelde yardım etmek istiyorlar. Eğer ki öğretmen de bu sığınmacı öğrencileri istemediğini hissettirirse bu sınıftaki tüm öğrencilere ve velilerine de yansıyor, sorunlar büyüyor.”

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada kapsayıcı eğitim sürecindeki sınıf öğretmenlerinin geçici koruma altında bulunan öğrencilerin eğitimlerine ilişkin deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sürecince karşılaştıkları sorunlar, bu sorunların çözümünde sınıf öğretmenlerinin izledikleri yollar ve kapsayıcı eğitim sürecinin başarısının artırılması için öneriler belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde kapsayıcı eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunların başında dil sorunu olduğu tespit edilmiştir. Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretilmesinde öğrencilerin çok zorlandıkları, öğretmenlerin gerekli materyallere sahip olmadıkları, aldıkları hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçe'yi öğrenmelerinden kaynaklı iletişim problemlerinin olduğu, dil sorunu yaşamalarının sessiz ve içlerine kapanık olmasına neden olduğu ve bu durumun öğrencilerin kendilerini ifade edememekten kaynaklı hırçınlaşmalarına neden olduğu belirtilmiştir. Dil sorunu, eğitim sürecinde müfredatta yer alan kazanımların büyük bir bölümünün edinilmesini engellemekte, öğrencilerin derse, grup çalışmalarına katılımını sınırlandırmaktadır (Uğurlu, 2018). Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında; Zayımoğlu-Öztürk (2018) tarafından yapılan çalışmada mülteci öğrencilerle ilgili yaşanan sorunların temelinde dil farklılığından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Solak ve Çelik (2018) tarafından yapılan çalışmada mülteci öğrenciler herhangi bir hazırlık süreci geçirmeden ve dil sorunları çözülmeden okula başladıklarında, hem sosyal hem de akademik açıdan dilsel sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Dil sorunu öğrencilerin akranları ile sosyal ilişkiler geliştirmesini, kaynaşmasını engellemekte, sosyalleşmelerine de engel olmakta ve öğrencilerin kendi ülkelerinden arkadaşları ile daha çok oynamalarına ve birlikte zaman geçirmelerine neden olmaktadır (Eren, 2019). Türk öğrenciler yabancı uyruklu arkadaşlarını anlayamamakta ve yabancı uyruklu arkadaşlarıyla iletişim kurmakta isteksizlik yaşamaktadırlar (Şimşir ve Dilmaç, 2018).

Öğretmenler bu sorunları çözmek için öğrencilere okula başlamadan önce bir yıl dil öğrenme hazırlık sınıfında okumalarının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Okullarda bulunan Türkçe öğretme destek sınıflarının ve bu sınıflarda verilen ders saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Geçici Eğitim Merkezlerinde verilen eğitimlerin geçici koruma altında öğrenciler için daha faydalı olacağını söylemişlerdir.

Kapsayıcı eğitim sürecinde öğrencilerin çeşitli psikolojik ve sosyal sorunları olduğu tespit edilmiştir. Geçmişte göçten, terörden etkilenmiş, şiddete maruz kalmış olan ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin korku, şiddet eğilimi, saldırganlık gibi davranışlar gösterdikleri, bu davranışlardan dolayı sosyal kabul düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmıştır. Şirin ve Rogers Şirin (2015) tarafından yapılan bir araştırmada Suriyeli çocukların % 79'unun ailelerinden birini kaybettiği, %60'ının birilerinin öldürüldüğüne veya yaralandığına tanık olduğu, yaklaşık % 30'unun yaralandığı veya fiziksel şiddete maruz kaldığı, %44'ünün bu tarz olayları 5 ve 5'ten fazla, %19'unun ise 7 ve 7'den fazla yaşadıkları, neredeyse %45'inin dünya genelinde akranlarına göre en az 10 kat daha fazla travma sonrası stres bozukluğu gösterdikleri tespit edilmiştir. Karaman ve Bulut (2018) yaptıkları çalışmada çocuk ve ergenlerin göç öncesi, göç sırası ve sonrası yaşadıkları travmatik olayların, travma sonrası stres bozukluğu, anksiyete, depresyon gibi bozukluklara yol açabildiğini belirtmişlerdir. Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız (2018) tarafından yapılan çalışmada mülteci öğrencilerin öğretmenlerini, arkadaşlarını anlamadıkları, onlarla iletişim kuramadıkları, kendi duygu ve

düşüncelerini ifade edemedikleri ve derslere katılmadıklarını belirtmeleriyle de desteklenebilir. Mercan Uzun ve Bütün (2016) yürüttükleri çalışmada, Suriyeli çocukların sınıf ortamında daha çok ayrımcılığa maruz kaldığı, ailelerin sığınmacı çocuklarla, çocuklarının aynı ortamda olmalarından rahatsız oldukları ve öğretmenlerin de Suriyeli çocukları tam olarak kendi öğrencileri gibi benimsemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Okul içindeki ayrımcılığın mülteci çocukların akademik motivasyonunu düşürdüğü ve öğrencilerin öz yeterliliklerine olumsuz etki ettiği belirtilebilir (Karaman ve Bulut, 2018).

Katılımcılar bu sorunları velilerin, kurumun ve meslektaşlarının işbirliği sayesinde çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunları çözmeye yönelik olarak hizmetiçi eğitim seminerlerinin artırılması, kapsayıcı öğrencileri ve kapsayıcı öğrencilerin velilerini kaynaştıracak proje ve etkinliklerin geliştirilmesi önerileri sunulmuştur.

Kapsayıcı eğitim sürecinde öğretmenler eğitim- öğretileri planlama, materyal eksikliği ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yetersizliğinden, paydaşlarla işbirliğinin sağlanamamasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ders kitaplarının kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilere yönelik hazırlanmadığı, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planı yapsalar da bu plana uyulmakta zorlandıkları, kapsayıcı eğitimle ilgili hizmetiçi faaliyetlerinden ancak birine katılabildiklerini belirtilmiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının, öğretmenlerin ve idarecilerin uyum sürecine katkı sağlaması kadar, psikologların ve psikiyatristlerin tedavi yaklaşımlarında kültürlerarası yaklaşımı benimsemeleri etki olabilecektir. Çünkü farklı kültürlerde aynı tedaviler işe yaramayabilir bu yüzden bu alanda çalışanların Göçmenlerin aile ilişkilerini, aile sistemlerini ve kültürlerini tedavi sistemleri ile bütünleştirmesi gerekmektedir. Özellikle çocuklar ile travma çalışırken ailenin de sürece dahil edilmesi çok önemli olabilmektedir (Rousseau, Measham ve Nadeau, 2012).

Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim sürecinde bilgi ve deneyim eksikliği yaşadıklarını anlaşılmıştır. Eren (2019) hem devlet okullarındaki öğretmenler hem de GEM'lerdeki görevli öğretmenlerin kendilerinin daha önce bu konuda yeterli biçimde eğitilmediklerini ve bir takım bilgi ve beceri eksiklikleri olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Alanyazına bakıldığında; Kardeş ve Akman (2018) ile İmamoğlu ve Çalışkan (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları da paralel niteliktedir. Her iki araştırmacı da mülteci çocukların eğitiminde kendilerini yeterli hissetmediklerini ve herhangi bir destek almadıklarını belirtmişlerdir. Kardeş ve Akman (2018) sınıf ortamında mülteci çocuklara yönelik düzenlemeye gitmedikleri ve mevcut müfredatın çocukların eğitimi için yeterli olmadığını ifade etmektedirler. Eren (2019)'ın yaptığı araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin %80'i de ders araç gereçleri ve ders kitapları gibi öğretim materyallerinin göçmen öğrencilerin eğitim, için ihtiyacı karşılamadığını belirtmiştir. Şimşir ve Dilmaç (2018) tarafından yürütülen çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı akademik sorunlar; dersi anlayamama, okuma yazma sorunu, ödev yapmama, derse ilgisizlik ve müfredat farklılığı olarak sıralanmıştır. Aykırı (2017) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin Suriyelilerin eğitimleri konusunda velilerin ilgisizliğine bağlı olarak velilerle iletişim gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri eğitsel sorunların çözülmesi için öncelikle öğretim programının kapsayıcı öğrencilere göre düzenlenmesini, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin türlerinin ve sürelerinin artırılmasını önermişlerdir.

Kapsayıcı eğitim sürecinde kapsayıcı öğrencilerin ailelerinin devlet tarafından yapılan yardımları zorunluluk olarak görmelerinden dolayı öğretmenler duygusal olarak istismar edildiklerini, toplumsal yapıyı bozmamak adına geçici koruma altındaki ailelerin artık ülkelerine dönmelerini istediklerini söylemişlerdir. Mültecilerin yapmış olduğu zorunlu göçler sonucunda, göçün gerçekleştiği bölgenin siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel yapılarını değiştirerek gidilen coğrafyanın istikrar ve güvenliğini de etkileyebilmektedir (Deniz, 2014). Kapsayıcı eğitim sürecindeki öğrencilerin ve ailelerinin dışlanma sorunuyla karşılaştıkları ama öğretmen buna izin vermediği sürece dışlanmaya devam edilmediği anlaşılmıştır. Algı sorununu çözmek için yardımların kontrollü

yapılması ve okullarda kapsayıcı öğrencilerin ailelerinin de dahil edilebileceği projelerin geliştirilmesi önerilmiştir.

Bu araştırma kapsayıcı eğitim sürecinde öğrencileri olan ilkökul sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Yapılacak olan diğer araştırmalarda kapsayıcı eğitim sürecinde olan okul öncesi ve orta eğitim kurumlarından farklı branşlardan öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin ve ailelerin de görüşleri alınabilir. Araştırmada veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Farklı çalışmalarda gözlem, doküman incelemesi aracılığıyla veriler toplanabilir.

Kaynakça

- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşler. *Turkish Journal of Primary Education, 2*, 44-56.
- Boroson, B. (2017). Inclusive education: Lessons from history. *Educational Leadership, 74*(7), 18-23.
- Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18*(1), 175-204.
- Düzel, B. ve Alış, S. (2018). Düzensiz göçle gelen Suriyeli mülteci çocuklar bağlamında Türkiye’de refakatsiz göçmen çocukların durumu ve başlıca risklerin değerlendirilmesi: *Asia Minor Studies Dergisi, 6* (AGP Özel Sayısı), 258-274.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19* (1), 213-234.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi, 3*(1), 29-63.
- Solak, E. & Çelik, S. (2018). Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(57), 425-432.
- İmamoğlu, H. V. & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkökul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 529-546.
- İra, N. & Gör, D. (2018) Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling, 7*(2), 29-38.
- Gause, C. P. (2011) *Diversity, equity and inclusive education: A voice from the margins*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Gözüküçük, M. & Kıran, H. (2016). Anadili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerine ilkökuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Aydın TÖMER, 1*(1), 47-64.
- Karaman, H. & Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 18*(40/2), 393-412. <https://dx.doi.org/10.21560/spcd.vi.446297>.
- Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri, *Elementary Education Online, 17*(3), 1224-1237.
- Kaya, İ. & Aydın, H. (2013). *Türkiye’de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri*. İstanbul: UKAM
- Kızılkoyun, F. (2017), Türkiye’de 4.5 Milyon Göçmen Yaşıyor, 17 Aralık tarihli köşe yazısı, <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/turkiyede-4-5-milyon-gocmen-yasiyor-40681331> (Erişim Tarihi: 06.07.2019).

- Mercan Uzun, E. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1,1, 72-83.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 5 (15), 1426-1449.
- Rousseau, C., Measham, T. & Nadeau, L. (2012). Addressing trauma in collaborative mental health care for refugee children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 18(1), 121-136.
- Şimşir, Z. & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17 (2), 1116-1134.
- Şirin, S.R. & Rogers-Sirin, L. (2015). *The Educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Tekin Babuç, Z. (2018). Mersin ilindeki Suriyeli çocukların aile ve sosyal ilişkilerinde yaşadıkları ambivalansın ilişkisel sosyolojik bir analiz. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 21(2), 317-355.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- TÜRKSAM. (2019), *Göçmen Bülteni*, 3 Haziran tarihli araştırma, <http://turksam.org/turksam-gocgocmen-bulteni-3-haziran-2019> (Erişim Tarihi: 20.08.2019).
- Uğur, N. (2017). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümlenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğurlu Eren, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. A. Solak (Ed.). *Zorunlu göçler ve doğurduğu sosyal travmalar içinde* (ss. 178-242). Ankara: HEGEM Yayınları.
- UNHCR. (2019). *Türkiye: Kilit veriler ve sayılar*, 15 Ağustos tarihli istatistik, <https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri> (Erişim Tarihi: 20.08.2019)
- UNICEF. (2017). *Türkiye’de “kayıp bir kuşak” oluşmasını önlemek*. Erişim tarihi: 01.03.2020 http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/Children%20of%20Syria_01.2007_TR.pdf
- UNICEF. (2014). *Eliminating discrimination against children and parent based on sexual orientation and/or gender identity*. Erişim Tarihi: 20.07.2015 http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/Current_Issues_Paper_Sexual_Identification_Gend_Identity.pdf
- Ünal, R. & Yel, S. (2019). Development of a social acceptance scale for inclusive education. *Universal Journal of Educational Research*, 7(10), 2187 – 2198. doi: 10.13189/ujer.2019.071017
- Yazıcı, Z. & Temel, Z. F. (2012). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145-158.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, F. & Şekerci, H. (2016). Anadil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilköğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.

Zayimođlu-Öztürk, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 52-79.