



Eğitim ve Bilim

Orijinal Makale

Cilt 46 (2021) Sayı 206 331-354

Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Öğretmeni Olmak: Öğretmenlerin Okul Deneyimleri

Semra Demir Başaran ¹

Öz

Bu çalışma, Kayseri'deki mülteci çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, okul ve sınıf deneyimlerine odaklanmayı ve bu deneyimlerin kapsayıcı eğitim bakımından neye işaret ettiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın temel varsayımı, kapsayıcı eğitimin, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri, hizmet içi eğitimleri, inançları, tutumları ve yeterlikleri bağlamında yeniden düşünülmesi gerektiği yönündedir. Çalışma *mülteci öğrenci* olgusuna ilişkin, öğretmenlerin öznel deneyimlerine odaklandığından fenomenolojik araştırma niteliğindedir. Bu bağlamda nitel araştırma yaklaşımıyla planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Örneklem, Kayseri'de Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı iki mahalledeki beş okuldan gönüllülük esasına göre belirlenen 21 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, çalışma grubuyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiş, içerik analizi tekniğine uygun olarak çözümlenmiştir. Sonuçlar, Kayseri'de görevli öğretmenlerin, sınıflarda mülteci öğrencilerin öğrenmeye katılımını artırmaya ve ayrımcılığı azaltmaya yönelik uygulamalara yer verdiklerini ortaya koymakla birlikte, gösterdikleri çabanın eşit ve nitelikli eğitim sağlamaya yeterli olmadığına inandıklarını ve kendilerini mülteci çocuklarla çalışmada yetkin hissetmediklerini göstermektedir. Öğrenmenin ölçülmesine dönük deneyimlerin işaret ettiği nokta, mülteci çocukların farklılıklarının görmezden gelindiği yönünde olup konuyla ilgili yasal metinlerin ve bilgi eksikliğinin bu durumun nedeni olduğu değerlendirilmektedir. Sınıf içindeki sosyal ortamı aidiyet içerecek biçimde düzenlemeye çalıştıkları belirlenen öğretmenlerin, tepkisel ve önleyici modellerle tutarlı deneyimlere sahip oldukları, araştırma sonuçları arasındadır. Öğretmenlerin en önemli mesleki motivasyon kaynağının, çocuk sevgisi olduğu belirlenmiştir. Öğretim programlarının mülteci çocukları kapsayan biçimde düzenlenmesi, konuyla ilgili uzun soluklu çalışmaların planlanması, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin bağlam çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Mülteci öğrenciler
Kapsayıcı eğitim
Öğretmen deneyimleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.11.2019

Kabul Tarihi: 16.11.2020

Elektronik Yayın Tarihi: 15.12.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.9182

¹  Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, sdemir@erciyes.edu.tr

Giriş

Suriye’de 2011 yılında başlayan çatışmaların ardından Türkiye’ye gelmeye başlayan Suriyeliler, ülkede geçici koruma statüsü ile yaşamaktadır. Türkiye İç işleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğüne göre, ülkede bu statü ile yaşamlarını sürdüren Suriyeli sayısının 3 Milyon 649 bin 750 olduğu bildirilmektedir. Geçici koruma statüsü ile Türkiye’de bulunanların yanında, 99 bin 649 kişinin oturma izni bulunmaktadır. Türkiye’de kayıtlı Suriyelilerin % 97,6’sı şehirlerde yaşamaktadır. Son verilere göre de Türkiye’de 1 milyon 665 bin 151 okul çağında mülteci çocuk vardır (TURKSAM, 2019). Bunlardan 610 bin 278’i Türkiye’deki devlet okullarında veya Geçici Eğitim Merkezlerinde kayıtlıdır. Kayseri, Suriyelilerin Türkiye’de yoğun olarak yaşadığı kentlerden biridir. Suriyelilerin, Kayseri’nin yerleşik nüfusuna oranı % 5.74’tür (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Ayrıca Kayseri 2014 Nisan ayında 690 Suriyeli çocuğun gereksinimlerinin karşılandığı bir Suriye okulunun açıldığı az sayıdaki şehirden biridir (Kirişçi, 2014). Kayseri’de ilk ve ortaokullarda okullaşma oranı 2018 verilerine göre net % 96,37’dir. Kayseri okullarındaki mülteci öğrenci sayısı 10 bin 369’tur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu istatistikler, Türkiye’deki ve bu araştırmanın çalışma bölgesi olan Kayseri’deki devlet okullarında mülteci çocukların yoğunluğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu araştırmadaki mülteci sözcüğü, zorunlu nedenlerle göç etmiş Suriyeli bireyleri adlandırmakta kullanılmaktadır.

Türkiye’de 2014 yılına kadar Suriyeli mülteci çocukların eğitimi, geçici barınma merkezlerindeki okullar, Sivil Toplum Kuruluşları, gönüllü Suriyeliler ve yerel yönetimlerin çalışmaları ile yürütülmekteydi (Taştan ve Çelik, 2017; Uğur, 2019). Bununla birlikte kapsayıcı eğitim açısından önemli belgelerden biri olan Salamanca Bildirisinde de belirtildiği gibi her çocuğun eğitim alma hakkı vardır ve özel gereksinimli bireyler normal okullara devam edebilmeli ve bu okullar çocuğu merkeze alan kapsayıcı anlayışı benimsemelidir (Dede, 1996). Bu noktada Türkiye, 2014 yılında yayınladığı bir genelge ile mülteci çocuklara, devlet okullarında eğitime erişme ve kaliteli eğitim alma olanağı sağlamıştır. Bu gelişme okullardaki yönetici ve öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitime etkin katılımını sağlamak amacıyla daha kapsayıcı düşünceleri ve davranmaları gerekliliğini doğurmuştur. Bu gereklilikten hareketle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarını geliştirmek ve onlara farkındalık kazandırarak uygulamalarını geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitimler planlanmış ve gerçekleştirilmiştir (MEB, 2018). Bununla beraber, öğretmenler kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitimlerin yeterince ciddiye alınmadığını, çünkü kendi deneyimlerinin önemsenmediğini ve kendilerine yeterince değer verilmediğini bildirmişlerdir. Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Birimi (SEÇBİR) ve Eğitimde Reform Girişimi’nin (ERG) öğretmenlerle yaptığı çalışmalar, öğretmenlerin okul deneyimlerinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü kapsayıcı eğitimin sağlanması ve sürdürülmesinde öğretmenler anahtar role sahiptir. Öğretmenler, öğrencilerle bire bir ilişki içinde olan, dersleri planlayan ve uygulayan, okul deneyimlerini etkileyen ve onlardan etkilenen kişilerdir (Ayan Ceyhan, 2016).

Türkiye’de mülteci çocukların, devlet okullarında akranlarıyla birlikte eğitim görmesi, öğretmenlerin görev, rol ve sorumluluklarını genişletmiştir. Bu görevler, çocukların travmalarla başa çıkmasına ve akademik uyumlarına yardımcı olmayı ve onlarla olumlu bir öğretmen/ebeveyn ilişkisi kurmayı da içermektedir (Szente, Hoot ve Taylor, 2006, aktaran Erdem, 2017). Bununla beraber, öğretmenlerin oluşturduğu sınıf atmosferi de son derece önemlidir. Öğretim sürecinde öğrenci katılımına değer veren ve programları, yöntemler, materyaller, ölçme değerlendirme uyarlamalar içeren biçimde yeniden tasarlayan öğretmenler kapsayıcı öğretmenler olarak değerlendirilebilir. Kapsayıcı eğitimde farklılıklar bireysel bir sorun olarak görülmez, öğrenmeyi zenginleştirmek için bir fırsat olarak görülür (Mariga, McConkey ve Myezwa, 2014).

Bu çalışma, öğretmenlerin mülteci çocuklar bağlamında kapsayıcı eğitim deneyimlerini, öğretimin birbiriyle ilişkili boyutları (planlama, uygulama, değerlendirme) ve bu boyutlara etkisi olan bileşenler (öğretmenlerin motivasyonları ve yeterlikleri, sınıfta ve velilerle iletişim süreci ve işbirliğinin durumu,) açısından ve kapsayıcı anlayışı ölçüt olarak incelediği, bu sayede sürecin anlamının, öneminin ve biçiminin ortaya konmasına olanak sağladığı için önemlidir. Aşağıdaki açıklamalar, bu çalışmada ele alınan olguları, kapsayıcı eğitim bağlamında kısaca açıklamaktadır.

Kapsayıcı eğitim okullarda öğrenmenin önündeki zorlukları belirlemeye ve bunları en aza indirmeye çalışan, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak, onların öğrenme sürecine ve kültürel etkinliklere katılımını artırmayı ve dışlanmayı azaltmayı benimseyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, toplumu ve aileyi kapsayan geniş bir yapıda olup tutum, davranış, öğretim yöntemleri, programlar ve çevreyi değiştirmeyi hedefleyen dinamik bir süreçtir (Mariga vd., 2014). Bu süreçte, öğrenci özelliklerinin bilinmesi, bu özelliklerin görmezden gelinmeden, ihmal edilmeden, küçümsenmeden, öğrencilerin entelektüel becerilerine inanarak öğretime devam edilmesi öğrencilerin ve öğretmenlerin başarısı açısından oldukça önemlidir (Gay, 2002). Kanada ve Amerika'da yapılan araştırmalarda mülteci çocukların, uyumları, yaşları, önceki travmaları, aileleri bireysel dayanıklılıkları ve ev sahibi topluluktaki bireylerin davranışları ile ilişkilendirilmiştir (Fantino ve Colak 2001; McBrien, 2005). Kapsayıcı eğitim programları evrensel olarak tasarlanmış programlardır. Evrensel tasarıma dayalı öğretim programlarının ilkeleri, öğrenci merkezlik, öğrenme engellerinin ortadan kaldırılması ve tüm öğrencilerin öğrenmeye erişiminin sağlanması, esneklik, ihtiyaca cevap verici olma ve bireysel farklılıklara göre alternatifler sunmaktır. Kapsayıcı eğitimin hedefleri, ülkedeki çerçeve programın hedefleri ile sınırlı tutulmayabilir. Farklılıkları göz önüne alacak şekilde esnek yazılabilir ve öğrenci özelliklerine göre genişletilebilir. Bu esneklik öğretmenlere, içerik, araç gereç, yöntem konusunda daha fazla seçenek sunar (Arslan, 2017). Öğretmenler hangi bilgiyi hangi sırada verecekleri, kaç örneğin yeterli olacağı, ne tür alıştırmalar yaptırmak gerektiği, gibi konularda, kendi bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak kararlar verebilirler (Karataş Coşkun, 2007). Türkiye'de öğretim programları, özel gereksinimli bireyler hariç, farklı gruplar için düzenleme ya da değişiklik içermemektedir. Resmi düzenlemenin olmaması, kapsayıcı eğitim anlayışının öğretmenler arasında farklı biçimlerde anlaşılmasına ve uygulanmasına neden olmaktadır.

Sınıflarda kapsayıcılığın sağlanması, öğrenci katılımını ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir. Drama, eğitsel oyunlar, örnek olaylar, hikâye anlatmak, keşif gezileri, işbirlikli öğrenme, teknolojik araç-gereçlerin kullanılması, ikili çalışmalar, çocukların sosyal katılımını arttırabilir, dil becerilerini geliştirebilir (Demir Başaran, 2019). Planlanan etkinlikler, sayılar, resimler, fiziksel hareketler, sosyal etkinlikler, müzikler kullanılarak zenginleştirilebilir (Demir, 2010). Diğer yandan, kapsayıcılığın sağlanması, ebeveynlerin katılımını ve desteğini gerektirir. Öğretmenler ebeveynlerin eğitime katılımını teşvik ederek, onlardan çocuklara yönelik bilgi alabilir ve onlara bilgi verebilir, bu sayede çocukların öğrenme sürecine katılımı geliştirilebilir. Ancak, öğrencilere psikolojik ve akademik yardım sağlamak isteyen öğretmenin önünde dil problemi olabilmektedir. Dil sorununa ek olarak düşük akademik benlik algısına sahip öğrencilerle ilgilenmek de öğretmenler için zor olabilir (Miller, 2009, aktaran Erdem, 2017).

Öğretmenler, farklı geçmişlere sahip mülteci öğrenciler hakkında yetersiz bilgilere ve deneyimlere sahip olabilirler. Bu nedenle genellikle onların ihtiyaçlarını karşılamada zorlanırlar. Ayrıca, bu öğrencilerin notlarını yükseltmelerini isteyen ama kendilerine yeterince destek sağlamayan okul yönetimleri karşısında güçsüz hissedebilirler. Bunun sonucu olarak kendi deneyimlerine ve fikirlerine yönelirler. Başka bir deyişle cevabı kendilerinde ararlar ve artık dışardan yardım arayışını sürdürmezler. Ders planlarını oluştururken, öğrencilere yaklaşımlarında ve sınıf yönetiminde kendi kişisel öğretim anlayışlarına güvenirlir ve öğretimlerini buna göre şekillendirirler. Fakat öğretmenlerin rehberlik konusundaki bireysel deneyimlerine olan bu güvenleri, yakın zamanda gelen mülteci öğrenciler gibi çok az deneyime ve bilgiye sahip oldukları gruplardan öğrencilerle çalışırken sorun olabilir (Roxas, 2010). Bu nedenle, öğretmenlerin öznel deneyimlerini anlamaya dönük çalışmalar sürecin niteliğini artırmaya dönük çabalara yardımcı olabilir.

Türkiye'de mülteci çocukların eğitimini öğretmenler açısından araştıran çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Arabacı, Başar, Akan ve Göksoy, 2014; Aydın ve Kaya, 2019; Dağlıoğlu, Turupçu Doğan ve Basit, 2017; Erdem, 2017; Erden, 2017, 2020; Ereş, 2016; Güngör, 2015; Güngör ve Şenel, 2018; Jafari Kuzu, Tonga ve Kışla, 2018; Kardeş ve Akman, 2018; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Sağlam ve İlksen Kambur, 2017; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Seydi, 2013; Taşkın ve Erdemli, 2018; Zayimoğlu Öztürk, 2018). Kaysılı, Soylu ve Sever (2019) öğretmen, yönetici ve velilerle yaptığı çalışmada, mülteci çocukların eğitiminin önündeki engelleri araştırmıştır. Sakız (2016) Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinden iki ildeki okul yöneticileri ile yaptığı çalışmada, bu bölgedeki okul kültürlerinin kapsayıcılığa ne derece hazır olduklarını araştırmıştır. Kirişçi (2014), Seydi

(2014), Emin (2016), Gümüştan, (2017) tarafından yapılan çalışmalar da mülteci çocukların eğitimine yönelik araştırmalar arasında sayılabilir. Sarıcı Bulut ve diğerleri (2018), üstün yetenekli öğrenciler açısından kapsayıcı eğitim uygulamalarını ortaya koyabilmek amacıyla ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak sorunların belirlenmesine yönelik görüşlerin alınması yönünde ve nicel ve nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin, mülteci öğrenciler bağlamında kapsayıcı eğitimi nasıl anlamlandırdıkları, sınıf deneyimleri ile öğrencilere nasıl ulaşmaya ve destek vermeye çalıştıkları, mülteci çocuklarla ilgili eylem ve söylemleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çalışma öğretmenlerin anlam dünyalarına odaklanması bakımından, öğretmenlerle gerçekleştirilen diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

Çalışma, Kayseri’de, sınıflarında mülteci çocuk bulunan devlet okulu öğretmenlerinin, okul ve sınıf deneyimlerine odaklanmayı ve bu deneyimlerin, kapsayıcı eğitim bakımından neye işaret ettiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma amacına dönük olarak, aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

- 1- Öğretmenlerin öğretim süreçlerine yönelik deneyimleri nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik deneyimleri nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin velilerle iletişim ve işbirliğine yönelik deneyimleri nelerdir?
- 4- Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışmada motivasyon kaynakları nelerdir?
- 5- Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışmada yetkinlik algıları nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, mülteciler bağlamında kapsayıcı eğitimin önemli aktörleri olan öğretmenlerin, okul ve sınıf uygulamalarına dönük görüş ve deneyimlerinden yola çıkarak, Kayseri’deki kapsayıcı eğitimin durumuna ilişkin veri elde etmek amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Çünkü nitel araştırma doğal ortama duyarlıdır, bütüncül bir anlayışa sahiptir, katılımcıların algılarını ortaya koyar ve araştırmacının da katılımcı rolü vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma, *mülteci öğrenci* olgusuna ilişkin, öğretmenlerin öznel deneyimlerine odaklandığından fenomenolojik araştırma niteliğindedir. Fenomenolojik çalışmanın asıl hedefi bir kimsenin aklındakileri, yani yaşanmış deneyimlere ilişkin algısının özünü ortaya çıkarmaktır (Patton, 1990). Araştırma, öğretmenlerin mülteci çocukların eğitimini, nasıl anlamlandırdıklarını ve onlara nasıl ulaşmaya ve destek vermeye çalıştıklarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle betimleyici fenomenolojik araştırma kategorisindedir.

Örneklem

Bu araştırmanın örnekleme, Suriyeli mültecilerin Kayseri’deki ilk yerleşim birimlerinden olan Melikgazi ilçesine bağlı Eskişehir Bağları ve Küçük Mustafa Mahallelerinde yer alan beş okuldan, görüşmeye gönüllü olan 21 öğretmenden oluşmuştur. Örneklemdeki sayıya veri doygunluğu sonucunda ulaşılmıştır. Okulların seçilme nedeni, mülteci öğrenci yoğunluğunun, şehrin diğer okullarına oranla oldukça yüksek olmasıdır. Buradan hareketle *yoğunluk örnekleme* türünün benimsendiği anlaşılabılır. Yoğunluk örnekleme türü olguyu olabildiğince ortaya koyar, ilgi bakımından zengindir (Miles ve Huberman, 1994, aktaran Creswell, 2017). Ayrıca grup, aşağıdaki bilgilerden de anlaşılacağı gibi çeşitlilik içermektedir.

Türkiye’de öğretmenler bitirdikleri lisans programlarına göre farklı kökenlerden (ör: Eğitim Fakültesi, Fen Fakültesi, Edebiyat fakültesi vb.) gelebilmektedirler. Bu durum onların mesleki deneyimlerini ve değerlendirmelerini farklılaştırmaktadır. O nedenle, mezun oldukları fakülteler belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazılarının akademik yaşamlarına ilişkin verdikleri bilgilerden, bugün görev yaptıkları alanlardan farklı alanlarda eğitim almış oldukları belirlenmiştir. İki öğretmenin *öğretmen lisesi* mezunu olduğu anlaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin, kıdem ortalamaları yüksektir. Bu durum, kazandıkları mesleki kültürün öğretmenlikle ilgili olması bakımından önemli olabilir. Öğretmenlerin sadece ikisinin yüksek lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden sadece bir kişi şimdiki görev yaptığı okulda mesleğe başlamış, önemli bir çoğunluğu, farklı bölgelerde ve okullarda çalıştıktan sonra şimdiki okulunda görevine devam etmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Kodu	Cinsiyet	Branş	Kıdem	Mülteci öğrencilerle çalışma deneyimi	Eğitim Düzeyi	Fakülte adı
1E,GS,18	E	Görsel Sanatlar (GS)	18 yıl	2 yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi (Eğit.Fak.).
2K, MT,13	K	Matematik(MT)	13	5	Lisans	Eğit.Fak.
3K,FBÖ,23	K	Fen Bilgisi(FBÖ)	23	10	Lisans	Fen Fak.
4K,TR,5	K	Türkçe(TR)	5	3,5	Lisans	Eğit.Fak.
5K,SÖ,19	K	Sınıf Öğrt.(SÖ)	19	4	Lisans	Eğit.Fak.
6K,SÖ,19	K	Sınıf Öğrt.(SÖ)	19	5	Lisans	Eğit.Fak.
7K,SÖ,12	K	Sınıf Öğrt.(SÖ)	12	4	Lisans	Eğit.Fak.
8E,SÖ,13	E	Sınıf Öğrt.(SÖ)	13	4	Yüksek Lisans	Eğit.Fak.
9E,SÖ,16	E	Sınıf Öğrt.(SÖ)	16	5	Lisans	Eğit.Fak.
10E,SÖ,24	E	Sınıf Öğrt.(SÖ)	24	5	Lisans	Eğit.Fak.
11E,SÖ,28	E	Sınıf Öğrt.(SÖ)	28	6	Lisans	Eğit.Fak.
12E,SÖ,20	E	Sınıf Öğrt.(SÖ)	20	5	Lisans	Teknik Eğit.Fak.
13E,SÖ,21	E	Sınıf Öğrt.(SÖ)	21	1	Lisans	Eğit.Fak.
14K,İÖ,5	K	İngilizce(İÖ)	5	4	Lisans	Eğit.Fak.
15E,SÖ,16	E	Sınıf Öğrt.(SÖ)	16	8	Lisans	Fen Fak.
16K,FBÖ,15	K	Fen Bilgisi(FBÖ)	15	8	Lisans	Fen Fak.
17E,SBÖ,24	E	Sosyal Bilgiler(SBÖ)	24	6	Lisans	İşletme Fak.
18K,İÖ,7	K	İngilizce(İÖ)	7	2	Lisans	Eğit.Fak.
19K,MT,1	K	Matematik(MT)	1	1	Lisans	Fen Fak.
20K,GS,11	K	Görsel Sanatlar(GS)	11	5	Lisans	Eğitim Fak.
21E,MAT,11	E	Matematik(MAT)	11	5	Yüksek Lisans	Eğit.Fak.

Özetle, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem ortalamaları 15 yıldır. 5 yıldan az kıdemi olan yalnızca bir kişidir. Yarıdan fazlası (n=11) kadındır. Yarısına yakını (n=10) sınıf öğretmenidir. Yaş ortalaması ise 38'dir. Tamamı kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi kurslara katılmıştır.

Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Araştırmada nitel veriler toplanmıştır. Nitel veriler katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş açık uçlu sorular etrafında düzenlenir ve görüşme sırasında ortaya çıkan diğer sorular eklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmelerde, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışma anlayış ve uygulamalarını belirlemeye yönelik, görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, alan taraması sonucu hazırlandıktan sonra, kapsam geçerliğinin değerlendirilmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan ikisinin de çalışma alanı mülteci çocukların eğitimidir ve her ikisi de bu konuda öğretmen eğitimlerinde bulunmuşlardır. Üçüncü uzman, Kayseri'de bir Geçici Eğitim Merkezi'nde yönetici olarak çalışmaktadır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen görüşme formları, iki öğretmenle yapılan pilot görüşmelerin ardından, düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ayrıca her görüşmeden sonra yapılan incelemenin ardından görüşme formuna bazı sonda soruları eklenmiştir. Görüşme formunun ilk kısmında, öğretmenlerin profil bilgilerine yönelik sorular yer alırken, ikinci kısmında araştırma amaçlarına dönük 13 soru ve bu sorularla ilgili çeşitli sonda soruları yer almıştır.

Verilerin Toplanması, Analizi ve Yorumlanması

Verilerin toplanabilmesi için gerekli resmi izinler alınmıştır. Görüşmeler 2018-2019 eğitim öğretim yılı, bahar yarıyılında, belirlenen okullarda, okul müdürünün belirlediği görüşme odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce, görüşmeleri tekrar dinleyebilmek, veri kaybı olmadan analiz edebilmek ve doğrudan alıntılar yapabilmek için ses kayıt cihazı kullanılacağı belirtilmiş ve katılımcılardan izin alınmıştır. Araştırmanın gizlilik esasına dayandığı, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacağı açıklanmıştır. Ayrıca araştırmacı, bağlamı hatırlamak, ilişkileri unutmamak adına sürekli notlar almıştır. Görüşmelerin ortalama süresi 40 dakika olarak hesaplanmıştır.

Görüşmelerin tümünde öğretmenlere, soruların yanıtları dışında, anlatmak açıklamak istedikleri konularda konuşmalarına izin verilmiş, bu anlamda sınırlayıcı bir tavır gösterilmemiştir. Bu tür sohbetler, görüşmeye katılanları anlamaya yardımcı olduğu için oldukça yararlı olmuştur. Öğretmenlerin, görüş ve deneyimlerini anlatmaya istekli oldukları, düşündüklerini açık ve anlaşılır biçimde ifade ettikleri gözlenmiştir. Üç öğretmen ses kayıt cihazını kapattıktan sonra daha çok konuşmayı tercih etmiş, bu durumda notlar alınmıştır.

Araştırmada, yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde öncelikle ilgili kayıtlar yazılı hale getirilmiştir. Rastgele seçilen üç kayıt dosyası, ilgili katılımcılara gönderilerek katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazı ile kaydedilerek arşivlenen ham veriler ayrıca katılımcılarla hiç teması olmayan ve yorumlar hakkında yeterli yargılamayı yapabilecek, çalışma yöntemini bilen bağımsız bir meslektaş aracılığı ile kodlama ve kategorilendirme anlamında incelenmiş tutarlılık sağlanmıştır. Veriler, içerik analizi tekniğine uygun olarak çözümlenmiştir.

Her bir görüşme kendi içinde, kendi anlam çerçevesinde analiz edilmiştir. Ardından her bir soru ayrı ayrı ele alınarak incelenmiş, metinlere kod etiketleri atanmıştır. Tüm araştırma soruları için atanan birinci basamak kodlar, listelenip sınıflandırılarak sadeleştirilmiştir (67 kod). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair görüş ve uygulamalarına yönelik bu kodlar, literatüre ve verilere dayalı olarak oluşturulan alt temalar (12 alt tema) ve temalar etrafında öbeklendirilerek, metin içinde belli bir tematik akışta sunulmuştur. Bu analizler tümevarımsal yaklaşımla gerçekleştirilmişken, analiz sonuçlarının gerçekliğini ve uygunluğunu test etme ve onaylama konusunda tümdengelimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Böylece Kayseri'deki mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin farklı görüşlerin kendi içindeki bütünlüğünün ve çelişkili noktalarının görülmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bulgular nitel araştırmanın bir gereği olarak, araştırmacının yorum ve değerlendirmeleriyle harmanlanmış olarak sunulmuştur.

Araştırmacının Çalışmadaki Yeri

Araştırmacı, dokuz yıl devlet okullarında öğretmen olarak çalışmıştır. Bu anlamda, çalışma yapılan ortam ve koşullara aşinadır. Araştırmacının, mesleğinin ilk yıllarında, Türkiye'nin Güney Doğu bölgesinde ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle çalışma deneyimine sahip olması, katılımcılara empatik olabilmesini sağlamıştır. Bununla beraber, araştırmacı kendi varsayımlarını ve önyargılarını araştırma sürecinde elde edilen verilerden ayrı tutmaya çalışmıştır. Öznellik ve araştırmacıya ait görüşler, yorumlama esnasında söz konusu olmuştur. Araştırmacı şu anda bir devlet üniversitesinde, öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Çalışma alanları, barış eğitimi ve çok kültürlü eğitimidir. Bu konuda, öğretmenlerle ve öğretmen adayları ile çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada Kayseri'deki okulların, mülteci çocuklar bağlamında kapsayıcılığı, öğretmen inançları, tutumları ve uygulamaları bağlamında anlaşılacak istenmektedir. Aktarılabilişliği sağlamak ve onaylanabilirliğini göstermek adına, derinlemesine görüşmelerden elde edilen veriler, betimlemeler ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Bulguların yazımında gizlilik etik ilkesi nedeniyle katılımcıların kim olduklarına dair bilgi verilmemiş, katılımcı sırası, cinsiyet, branş ve kıdem (örneğin; 1E,GS,18) bilgileri kodlanarak verilmiştir. İçerik analizi sonucu elde edilen bulgular, tema ve alt temalar etrafında tablolarla raporlanmıştır.

Öğretmenlerin Öğretime Yönelik Deneyimleri

Araştırmada incelenen temel olgulardan biri, mülteci öğrencilerin yer aldığı sınıflardaki öğretim sürecidir. Bu olguyu açıklamaya ve anlamaya dönük kanıtlar, öğretmenlere sunulan 6 görüşme sorusu ile elde edilmiştir. Metinlere atanan 37 kod etiketi (1) *öğretim programları*, (2) *öğrenme-öğretme süreci*, (3) *öğretim materyalleri*, (4) *ölçme ve değerlendirme* alt temalarında kategorik hale getirilmiştir. Tablo 2 olguyu açıklamaya yarayan alt tema ve kodları bütüncül biçimde görmek amacıyla hazırlanmıştır. Tablo 2'nin ardından oluşturulan paragraflar, yorumlar ve bu yorumlara işaret eden alıntılar içermektedir.

Tablo 2. Mülteci Öğrencilerle Öğretime Yönelik Kodlar

ÖĞRETİM							
Resmi Programlar	n	Öğrenme-Öğretme Süreci	n	Öğretim Araçları	n	Ölçme ve Değerlendirme	n
Yararlı değildir.	9	Düzeye uygun öğretim yapma.	5	Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanma.	5	Geleneksel araçları kullanma.	18
Uygulanabilir değildir.	12	Öğrenci merkezli yöntem teknikler kullanma.	10	Akıllı Tahta kullanma.	5	Mülteci öğrenciyi başarılı sayma.	5
Adil değildir.	12	Bire-bir eğitim verme.	2	MOBESE (Mobil Elektronik Sistem Entegrasyonu) kullanma	1	Seviyeye uygun ölçme yapma.	3
Çerçeve niteliğinde ve uygundur.	8	Gizil öğrenmeyi sağlama.	1	Çalışma yaprakları kullanma.	11	Subjektif ölçüt kullanma. Uygulamaları adil bulmama.	5
Esneklik sağlamıyor.	12	Temas kurmaya çalışma.	1	Ders kitaplarını kullanma.	11	Farklılaştırılmış ölçme ve değerlendirme bilmeme.	12
Ekstra programlar2 gereklidir.	2	Öğretimde alanı dışına çıkma.	2	Görsel işitsel araç kullanmama	5	Farklılaştırılmış ölçme ve değerlendirme yapma	3
Mültecelere BEP hazırlanmalı.	2	Tercüman kullanma.	9	Uygun kaynaklara erişememe	6		
Kazanımı öğretmen belirliyor.	2	Aidiyet Oluşturma.	2	Öğrencinin ders araçları yok	3		
Programa uyuluyor	11	Sadece geleneksel uygulamaları kullanma	7	Ders kitapları düzeye uygun değil	5		
Programa uyulmuyor.	9	Faklılıklar zordur anlayışı	19				
		Çocukla iletişimde anadilini kullanma	2				
		Farklılıkları görmezden gelme.	5				

a) Resmi Öğretim Programları

Araştırmaya, sınıf öğretmenliği, Türkçe, İngilizce, matematik, fen ve teknoloji, görsel sanatlar, sosyal bilgiler branşlarından öğretmenler dâhil olmuştur. Bu anlamda, anlatılanlar bu derslerin programlarıyla sınırlıdır. Görüşülen öğretmenlerin yarıdan fazlası (n=12), öğretim sürecinin temel belirleyicisi olan programların kendilerine esneklik sağlamadığı, uyarlamalara izin vermediği, tüm öğrenciler için adil olmadığı görüşünde birleşmişlerdir. Tüm öğrenciler dikkate alındığında programın yararlı olmadığını belirten öğretmenler (n=9), bu nedenle programa birebir bağlı kalmadıklarını anlatmışlardır. Bununla beraber, bazı öğretmenlerin (n=11) programlara sıkı sıkıya bağlı kalarak derslerini uyguladıkları anlaşılmaktadır. Görüşülen öğretmenlerden ikisi (9E,SÖ16 ve 8E,SÖ13) kapsayıcı anlayışa uygun bulunan deneyimlere sahiptir. Öğretmenler, programların yeterli olmadığı durumlarda kazanımları kendilerinin yazdığını ya da uyarlamalar yaptıklarını, böylece programı genişlettiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen tıpkı özel gereksinimli bireylerde olduğu gibi bu çocuklara da Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması gerektiğini savunmuştur. Tüm bu yorumlara ve Tablo 2'deki çıkarımlara işaret eden alıntılardan bir kaç aşağıdaki gibidir:

Ekstra programlar gerekli, mevcut program yeterli olmuyor. Biz bunun için kendimiz kazanımlar ürettiyoruz. (...) ürettiğimiz kazanımlarla, kendi kendimize bir öğretim programlamaya çalışıyoruz. Uyguladığımız öğretim programlarına uygun kaynaklar üretmeye çalışıyoruz (9E, SÖ,16).

Milli eğitimden ana kazanımları seçeriz. Onlardan biz kendimiz çevremize göre uyarlarız (8E, SÖ,13).

Şimdi bu çocuğa (...), müfredatla kesinlikle bir şey veremiyorum (3K, FBÖ,23).

(...) müfredat, genel itibariyle orta ve üzeri öğrenciler içindir. Bundan dolayı başarısı düşük öğrenci, kaynaştırma öğrencisi ve Suriye'den gelmiş sığınmacı olan öğrenciler genel itibariyle zorluk çekiyor. Suriyeli öğrencilerimiz için de BEP planının hazırlanması gerektiği kanısındayım. Benim dersim için söylemek gerekirse, öğrencilerde çok büyük boşluklar bırakarak ilerliyoruz (21E, MAT,11).

Benim sadece bir dersim var, fen bilgisi. Elimde de bir müfredat var yetiştirmem gereken. Ben daha çok, hani Türkçe bilen öğrenciler üzerinden ilerliyorum (16K, FBÖ,15).

(...) Yani müfredatı takip ettiğimiz zaman geride kalan ve ilerde olan öğrencilere kötülük oluyor, her çocuğu kendi başına değerlendirdiğimiz zaman mutlaka bir ilerleme sağlıyoruz. Ama istenilen seviyeye hepsi geliyor mu gelmiyor (10E, SÖ,24).

Müfredat aslında güzel. Çok etkinlik yapmaya müsait. Ama veli öğretmen arasındaki yardımlaşma tam sağlanamadığı için müfredattaki etkinlikleri yapamıyoruz (5K, SÖ,19).

b) Öğrenme-Öğretme Süreci

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını (n=10), sınıflarda dikkati çekmek ve sürdürmek, anlamlı öğrenmeyi sağlamak için öğrenci merkezli eğitim yaptıklarını söylemişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin, öğretimde farklı yöntemler ve teknikler kullanarak öğretim yapmaya branş öğretmenlerinden daha fazla ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin aynı öğrencilerle dört yıl eğitime devam etmesi, sınıflarını daha fazla benimsemelerine neden olmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimi temel alan öğretmenlerin anlattıkları, kapsayıcı eğitime uygun örnekler olarak değerlendirilebilir. İki öğretmenin, kapsayıcı eğitimi sağlamak için kendi ders alanlarının dışına çıktıklarını anlatmaları, kapsayıcı eğitimin sadece bir uygulama değil bir anlayış olduğunun farkına varıldığına işaret edebilir. Beş (n=5) öğretmen, oyunlardan yararlandığını, oyunla kaynaşmayı sağladıklarını anlattılar. İngilizce öğretmeni 18 İÖ 7 kodlu katılımcı, Suriyeli çocuklarla Türklere daha iyi işler yaptığını mesela bir Suriyeli çocuğa Türkiye Bilimsel Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) projesi çalıştırdığını belirtmiştir. İngilizce öğretmenleri dışındaki branş öğretmenleri, öğrencilerin Türkçeyi bilmemesinden dolayı istedikleri eğitimi sağlayamadıklarından dert yanmışlardır. Sınıf öğretmenleri ise birinci sınıftan başlayan çocuklarla iletişimde sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Farklılıklara göre ders işlediklerini anlatan öğretmenler, bu öğrencilerin düzeylerinin sınıftaki diğer çocuklardan farklı olduğunu, onlara düzeylerine uygun görevler verdiklerinden söz ettiler. Katılımcıların tamamına yakını (n=19), mültecilerin olduğu bu okullarda ders işlemenin daha önce çalıştıkları okullardan tamamen farklı olduğunu, bu farklılıkların kendilerini çok zorladığını anlatmışlardır. Özellikle branş öğretmenlerinde sınav odaklı eğitim sisteminin yarattığı baskı ve müfredat yetiştirme kaygısının hâkim olduğu anlaşılmıştır. Bu öğretmenlerin bazılarının anlattıkları, onların dersleri geleneksel biçimde işlediklerine işaret etmektedir. Rekabet ortamı yaratma, düz anlatım yöntemini uygulama, tahtaya ve deftere soru çözdürme, ders kitaplarına bağlılık, seviye grupları oluşturma, çalışma kâğıtları dağıtma, görsel işitsel malzeme kullanmama ve ezberletme öğretmenlerin geleneksel uygulamaları arasındadır. Öğretmenlerin çoğunun, Türkçe bilmeyen öğrencilerle tercüman aracılığı ile iletişim kurdukları anlaşılmıştır. Yorumlara işaret eden örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

Çok fazla metot kullanıyorum. Çünkü yaptığımız iş gereği çocukların sürekli dikkatini çekmemiz, onlarda sürekli heyecan uyandırmamız gerekiyor. Bu da hep aynı metodu kullanarak olmuyor (16K, FBÖ,15).

Çok farklı yöntem ve teknik kullandım. Harfleri şarkıyla, çizgi filmle öğretiyorum, her öğrencinin farklı öğrendiğini kabul ederek başlıyorum. Öğrencilerimi tek tek tanıyorum. İşte Osman şöyle öğrenir, Mustafa şöyle öğrenir, diye. Sonra onları sınıf içerisinde asla ayırmadan, öncül görevler vererek onları kabullendirmeye çalışıyorum (5K, SÖ,19).

Zorlukları oyunlarla aşıyoruz. Zevkli ve özellikle grup becerisi isteyen oyunlara yer veriyoruz. Eğer o grup başarılı olmak istiyorsa, yabancı uyruklu öğrencinin de orada mutlaka payı olmak zorunda. Öğrenci de bunu zamanla kavriyor. Biz bunu başaracaksa beraber başaracağız”(9E, SÖ,16).

Örneğin haftaya bir kermes yapacağız.. Suriyeli öğrencilere dedim ki, sizin meşhur tatlinizi bekliyorum. Tanıtıcaz, görücez nedir diye. Yerli malı haftasında da aynı şekilde, orada ne yetişiyor falan bir araştırma yaptırtdım öğrencilere. Kendi branşımın dışına çıkma durumunu hissediyorum çünkü yapmam gerekiyor bunu (18K, İÖ,7).

Suriyeli öğrencilere de 1. Sınıf etkinlikleri veriyorum. Biz 3. sınıftayız ama onlara 1. Sınıf etkinlikleri veriyorum. Kaynaklarım var elimde onları yazıyorlar, okuyorlar. O şekilde. Şöyle söyleyeyim, üst düzey, alt düzey, orta düzey, en alt düzey olarak ayırdım sınıfı (7K, SÖ, 12).

Sınıftaki bilgi panolarına bakarak, farkına varmadan öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum (5K, SÖ,19).

Hadi hep beraber Arapçayı öğreniyoruz diyorum. İsmimizi birbirimize Arapça sorucuz ve Arapça cevap vereceğiz diyorum. Sizin yemekleriniz, tatlılarınız ne diyorum. Bizde şu Türk tatlısı var. Hani buralardan yakalamaya çalışıyorum çocukları. 10-15 dakika böyle sohbet ediyoruz. Kültürler arası farklılıklar hakkında. Karşılığını alıyorum (18K, İÖ,7)

İşte kitap okutturma, ezber yöntemi, sürekli ezberletiyoruz heceleri” aslında bizim kendi öğrencilerimiz açısından kullandığımız teknik, maalesef onlar için anlamsız kalıyor (13E, SÖ, 21).

Yani, çok da farklı, ekstra, aman aman, bir şeyler yaptığım söylenemez. Tahtaya, deftere soru çözüyoruz, kitaptaki uygulamaları yapıyoruz. Ders işlerken mecburen Türkçeyi iyi bilenlerle tercüme yaptırarak iletişimi sağlamak zorunda kalıyorum (2K, Mat,13).

Türkçe öğretmiyim, sürekli kitap üzerinden etkinlik yapıyoruz, metin okuyoruz. Hiçbir faaliyete katılmıyorlar haliyle.(...) Çok çok çok geride kalıyor yani bu çocuğumuz. (...) Herkese birebir aynı eğitimi veriyorum (4K,TR,9).

Yani genelde gösterip yaptırmayı tercih ediyorum. En etkili yöntem zaten. İlk önce bir anlatıyorum konuyu. Belki anlamadıklarında gösterip yaptırıyorum, öğrenmiş oluyorlar (20K, GS,11).

c) Öğretim Materyalleri

Görüşmeye dâhil olan öğretmenlerden 10 kişi (n=10), öğretim sürecinde, farklı materyallere başvurduklarını anlatmışlardır. Görsel araçlardan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve akıllı tahtalar en çok başvurulan araçlardır. Çalışma yapıları ve ders kitapları ise geleneksel öğretmenlerin (n=11) sık kullandığı kaynaklardır. Öğretmenlerin ders kitaplarını kullandıkları ama kapsayıcılık açısından uygun bulmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin üçü (n=3) öğrencilerin derslere araç-gereçsiz geldiğini, kendilerinin bundan olumsuz etkilendiğini bildirmiştir. Beş öğretmen, birçok bakımdan ders kitaplarının hiçbir çocuğun düzeyine uygun olmadığını iddia etmiştir. Yorumlara işaret eden ifadeler aşağıdaki gibidir:

Mümkün olduğunca akıllı tahtamızı kullanmaya çalışıyoruz. EBA'yı kullanmaya çalışıyoruz. EBA dışında başka kullanabileceğimiz kaynaklar da var. Akıllı tahtada onlar daha aktif oluyorlar. Mesela yani yanlış da yapsalar kalkıyorlar, fiziksel olarak aktif oluyor (4K, TR,9).

Çocuğa metroyu, tramvayı anlatmak için, işte bunlar yer altından gidiyor diyorsun tren mesela hadi treni anlıyor da onun yer altından gittiğini anlaması o kadar güç oluyor ki. Bunu mobese kameralarını açarak açıklıyorum (5K, SÖ,19)

Kendi kültürlerine uygun herhangi bir örnek vs geçmiyor zaten kitaplarda. Kitapları çok uygun bulmuyorum. Dolayısıyla öğrenciler de illaki bir yabancılik hissediyorlardır (2K, MAT, 13).

Biz şimdi yabancı uyruklu öğrencilerle ders işlerken, o öğrenciler için hazırlanmış doğru düzgün bir kaynak bulamıyoruz. Biz de onlarla birlikte zorlanıyoruz (9E, SÖ, 16).

Ders kitapları uygun değil. En büyük yardımcımız EBA. EBA'da çok fazla materyal var. Farklı farklı seviyelerde materyallerle öğrencilerimizin bir kısmını kitaptan, bir kısmını EBA ile ekrandan destekliyoruz (15E, SÖ,16).

Türkçe kitabının, puntosu uymuyor, kelime sayısı uymuyor. Okurken çocuk başını unutup uzunluktan. Yani parça içinde abes konular var. Sanki hiç denetim yapılmamış. (...) Kitaplarda hiçbir şey yok yani kitaptaki etkinlik 2 dakikada bitiyor (8E, SÖ, 13).

d) Ölçme ve Değerlendirme

Kapsayıcı eğitimde ölçme-değerlendirme, öğrencilerin ilerlemelerini izleme anlamına gelir. Öğrenmenin değerlendirilmesi yerine, öğrenme için değerlendirme yaklaşımı benimsenir (Taneri, 2019). Bu çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin tamamına yakınının (n=18) hesap verebilirlik amacına ve test edilebilir akademik becerilere odaklanan özetleyici, sonuç odaklı değerlendirmeleri uyguladığı anlaşılmıştır. Bu katılımcılar ölçme değerlendirme, hiçbir farklılaştırma yapmadıklarını, mülteci çocukları da diğer akranları gibi değerlendirdiklerini anlatmışlardır. Okul yöneticilerinden, konuyla ilgili bir telkin gelmediğinden, bu konuda kendilerinin bir çabasının olmadığını vurgulamışlardır. Mülteci çocuklara dönük uygulamalarının hem onlar hem de diğer çocuklar için adil olmadığını belirtmişler ancak nasıl ölçme ve değerlendirme yapacaklarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Türkiye'de kapsayıcı değerlendirmede bağlayıcı ve yönlendirici metinlerin olmayışı öğretmenlerin bilgi eksikliği içinde olmalarına neden olabilir. Öğretmenlerin üçü (n=3) seviyeye göre ve farklı araçlar kullanarak öğrencileri değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrenciler, sonuç, süreç, informal ve formal olmak üzere 4 farklı yaklaşımla değerlendirilebilir (Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal ve İrez, 2017). Öğretmenlerden beşi (n=5) yabancı uyruklu öğrencilerin notları düşük olsa bile yükselttiklerini ama bu durumun kendilerini vicdanen rahatsız ettiğini, çünkü diğerlerine haksızlık olduğunu belirtmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme alt temasında anlatılanlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Ölçme değerlendirmede, biz bu çocuklara farklı sınav uygulamıyoruz, farklı sınav uygulamalı mıyız onu bilmiyoruz. Uygulamamız kurallara uygun mu onu da bilmiyoruz (4K, TR, 9).

Hani bununla ilgili bize, tam da bir şey söylenmedi açıkçası. Suriyeli öğrencilerinize ayrı soru hazırlayın ya da şu şekilde soru hazırlayın yani nasıl yapılacak tam bilmiyoruz. Bununla ilgili ne yapacağımızı da tam açıkçası bilmiyoruz (3K, FBÖ23).

Ölçme değerlendirmede de maalesef standart bir yazılı yapıyoruz. Klasik herkesin yapabileceği kolay sorular var (16K, FBÖ, 15).

Sınavlarda aynı sorular soruluyor. Ölçme değerlendirme aynı yapılıyor, yalnız bunların sınıf geçmelerine müsaade ediliyor. Teknikler aynı oluyor. Sınıfta kalma olayı yok (17E, SBÖ, 24).

Sadece BEP' li öğrenciler için farklı sınav uygulanıyor, diğerleri için aynı yazılı sınav. Bir de proje ödevi veriyor, onu da notlarına ekliyoruz. Proje ödevlerinin konularını müfredatta ne varsa ona göre hazırlıyoruz, zümre olarak (14K, İÖ, 5).

Yani evet geçebilecekleri bir not veriyorum maalesef. Yani önümde bir ölçütüm olmuyor (20K, GS,11).

Matematik öğretmeni ve 13 yıllık kıdeme sahip olan bir öğretmen, ölçme araçlarından çoktan seçmeli testleri tercih etmek durumunda kaldıklarını bu sayede öğrencilerin şans başarısı ile daha yüksek not alabileceklerini düşündüklerini belirtmektedir.

Aslında bu çok derin bir konu. Mesela Suriyeli öğrencilerin matematik becerisini ölçtüğüm zaman kendi sınıftaki Türk öğrencilerin matematik becerisini ölçtüğümdeki gibi değerlendirmiyorum. Kesinlikle öğrenci bazında değerlendiriyorum. Bunu da yabancı uyruklu öğrenciler için ayrıyetten yapmış oluyorum (9E, SÖ,16).

Öğrencileri seviyelerine göre ölçmeyi planladıklarında iş yüklerinin çok fazlaştığını belirten bir sınıf öğretmeni, "Seviyeleri farklı öğrencilere farklı sınavlar uyguluyoruz. O yüzden, öğretmen bazen sınıftan çıkamıyor, yani bir saat bize 3-5 saat gibi geliyor" (15E, SÖ,16) şeklinde konuşmuştur.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Deneyimleri

Araştırmanın odaklandığı temel olgulardan bir diğeri, sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili deneyimleridir. Bu olguyu anlamaya dönük kanıtlar, öğretmenlere sorulan 2 görüşme sorusundan ve görüşmelerin bütününde olguyla ilgili öne çıkan anlatılardan elde edilmiştir. Metinlere atanan 20 kod etiketi (1) fiziksel ortam, (2) ilişkiler (3) davranışlar ve (4) zaman alt temalarında kategorik hale getirilmiştir. Tablo 3 olguya yönelik alt temaları ve kodları bütüncül biçimde sunmaktadır. Tablo 3'ün ardından yorumlar ve bu yorumlara işaret eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Yönetimine Yönelik Alt Tema ve Kodlar

SINIF YÖNETİMİ							
Fiziksel Ortam	n	İlişkiler	n	Davranışlar	n	Zaman	n
Öğrencileri karışık oturtma	12	Mülteci çocuklarla diğer çocuklar arasında çatışma	16	Ödül ve ceza kullanma	12	Öğretim süresini etkili kullanma	5
Öğrencilerin oturmasına karışmama	4	İletişim dilinin ortak olmaması	9	Sınıf değişikliği talep etme	6	Öğretim süresini etkili kullanamama	12
Yönteme göre oturma düzenini değiştirme	3	Mülteci çocuklara yönelik olumsuz tutum	7	Yönetime şikâyet etme	4	Devamsızlık	4
Panoları kullanamama	4	Kuralların belirlenmesi ve uygulanması	6	Tutanak tutma	8		
Panoları etkili kullanma	5	Saygı ve iletişim için sorumlulukları eşitleme	2	Veli ile görüşme	9		
Mülteci öğrenci yoğunluğu	8			Sorunu Türk öğrencilerle çözmeye çalışma	2		

Fiziksel ortam olarak betimlenen alt temada öğretmenler, oturma düzeni, sınıf panolarının kullanımı, sınıftaki mülteci öğrenci sayısından söz etmişlerdir. İkili öğretim yapılan okullarda çalışanlar, sınıfın tamamen kendilerine ait olmadığını, duvarları ve panoları diledikleri gibi kullanamadıklarını, Türk ve mülteci öğrencileri karışık oturarak düzeni sağlamaya çalıştıklarını anlatmışlardır. Bazı öğretmenler ise oturma düzenine karışmadıklarını belirtmişlerdir. Yönteme göre oturma düzenini değiştirdiğini belirten öğretmenler olmuştur (n=3). Öğretmenlerin bir kısmı, mülteci öğrenci ile iletişimini, Türkçe bilen başka bir mülteci öğrenci ile sağladığını anlatmıştır. Sınıftaki sorunların temelinde ön yargıların olduğunu altını çizmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler sınıftaki kargaşadan bezdiklerini belirtmiş, iki öğrenci grubu arasındaki kutuplaşmaya işaret etmişlerdir. Mülteci çocukların şiddete eğimli olduklarını, sınıftan herhangi bir çocuğa zarar geleceği endişesi duyduklarını anlatmışlardır. Görüşülen öğretmenlerden bazıları (n=12) ödül ve cezayı kullandıklarını belirtmişlerdir. Ödül ve ceza, tepkisel sınıf yönetimi modelinde uygulanır (Başar, 1999). Suriyeli öğrencileri Türk öğrencilerle yan yana oturtan öğretmenler, olası problemleri önlemek istediklerinden önleyici modelde hareket etmişlerdir. Her iki model de geleneksel sınıf yönetimi modellerindedir. Bazı öğretmenler, sınıfta kurallarının olmadığını ve öğrencilerin istedikleri gibi davrandıklarını, kendilerinin çaresiz olduğunu anlatmışlardır. Kapsayıcı eğitim anlayışında gelişimsel ve bütünsel modellerin kullanılması yararlıdır. İki İngilizce öğretmeni ile üç sınıf öğretmenin, kapsayıcı eğitime uygun, çağdaş yönetim anlayışını benimsediği söylenebilir. Sınıf öğretmenleri, daha demokratik olduğu için öğrencilerin yerlerini zaman zaman değiştirdikleri anlatmışlardır. Disiplin sorunlarıyla karşılaşan öğretmenlerin, mümkün olduğunca bireysel olarak sorunu çözmeye çalışmaları, kapsayıcı pratiklere uygundur. Bir kaç öğretmen, sorunları Türk öğrencilerle, onları ikna ederek çözmeye çalıştıklarını anlatmışlardır. Bazı öğretmenlerin, problemler karşısında, yönetime şikâyetle bulunma, sınıf değişikliği talep etme, tutanak tutma yollarına başvurdukları anlaşılmıştır. Öğretmenler çoğunlukla, sınıfta öğretim zamanının yeterli olmadığını, mevcut zamanı ise disiplin sorunları nedeniyle etkili kullanamadıklarını anlatmışlardır. Yorumlara işaret eden ifadeler aşağıdaki gibidir:

5 ve 6. sınıflara giriyorum. Kendi sınıfımda, sınıf başkanını bir Suriyeli seçtim. Görevleri başka bir Suriyeliye verdim. Çocuklar böylelikle yani birbirlerine saygı duymayı birbirleriyle iletişimi öğreniyorlar (18K, İÖ,7).

Ödül ve ceza uygulamasını kullanırım. Bu her zaman benim sınıfımda disiplini sağlamıştır. Sınıfta belli başlı kurallarım var. Geri kalan kuralları beraber belirliyoruz (...) Bu öğrencileri gruplara eşit şekilde dağıtıyoruz. Karışım haline getiriyoruz (9E, SÖ,16).

Önce sınıfta kendini rahat hissetmeli çocuk, konuşabilmeli, rahatlayabilmeli. (...) Mesela sınıfta ben başka bir sıra düzeni kullanıyorum. (...) her hafta çocukların yerlerini değiştiriyorum. (...) çünkü her öğrencinin önde olmaya öğretmenine yakın olmaya hakkı var (5K, SÖ, 19).

Suriyeli öğrencilerin üstüne çok fazla gitmiyorum. Türk öğrencilere uyguladığım disiplini çok fazla uygulamak istemiyorum. (...) Kesinlikle Suriyeli öğrencileri bir arada tutmuyorum. Bir arada tutunca Arapça konuşmaya başlıyorlar ve ben anlayamıyorum. Genelde Türk öğrencilerin arasına serpiştiriyorum (20K, GS, 11).

Sorun çıktığında, tutanak tutuyoruz, velisini okula çağırıyoruz, veli ile görüşme yapıyoruz. Çok gerek duyulduğunda da sınıf değişikliğine gidiliyor (2K, MAT, 13).

(...) Şiddete meyilliler. (...).Genelde biz ayrı oturturmaya çalışıyoruz. Neden? Birlikte oturtma işe yaramadı. Sınıf kuralları yazılı değil, hani hiçbir sınıfta da öyle bir şey yapılmıyor" (3K, FBÖ, 23).

Disiplini sağlamak için yapabileceğimiz şeyler, yerlerini değiştirmek, velileriyle iletişime geçip sıkıntılarını anlatmak. Yapabileceğimiz tek şey Türk ve Suriyeli çocukları birlikte oturtmak" (16K, FBÖ, 15).

Biz 40 dakikalık dersi 5'er 10'ar dk Suriyeli öğrencilere, kaynaştırma öğrencilerine, başarılı özel öğrencilere vakit ayırıyoruz. Yani burada öğretmen öğrenci ilişkisinden çok öğrenci öğrenci

ilişkisinden kaynaklanan sorunlar var. İki farklı kültürün birbirlerini kabullenememesi söz konusu. Yani buradaki insanlarda diğer kültürü kabullenmiş düzeyde değil. Ön yargıyla yaklaşıyorlar (21E, MAT,11).

Bazı öğretmenler geliyor ve hocam bu sınıfta 5 tane Suriyeli öğrencimiz var ve ben bunları zapt etmekte zorlanıyorum. Ders dinlemiyorlar diye şikâyet ediyor (1E, GS,18)

Sınıfta sayıca çoklar. Rahat hissedemiyoruz. Gerçekten her birinin farklı özelliği farklı ihtiyaçları var, her birine gerekli zamanı ayırmak istiyoruz ama ayıramıyoruz. Negatif sonuçları oluyor bunun. 40 dakikalık derste beşer dakika ayırmak her gruba o ders için yetmiyor (15E, SÖ,16).

Buna çok zaman ayırabilmem lazım. Atıyorum uzunluklar konusunda benim dört saat sürem varsa, sekize çıkarabilmem lazım ki kırk kişilik bir sınıfta bütün çocuklarım ölçme yapabilsin. Dilimi anlamıyorsa bile orda ne yaptığımı görebilsin, yaşantısına uyarlayabilsin. Bunun için zaman yok (6K, SÖ,19).

Kirişçi (2014), devlet okullarındaki eğitimin içeriğinin ve tarzının, Suriye'deki savaşın tetiklediği öfke/rahatsızlık ve mezhepçilik kaynaklı siyasallaşmaya çok açık olduğuna vurgu yaparak eğitimin yakından izlenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Aynı zamanda okul müdürü olan sosyal bilgiler öğretmenin ifadeleri bu durumu onaylar nitelikte olup, öğretmen, engellenmesi için kendi çözümlerinin neler olduğunu anlatıyor:

Ben bu konuda çok hassasım. Kesinlikle ve kesinlikle, okulun içerisinde her öğrenci bilir ki bir Türk ve Suriyeli öğrenci kavga etti mi çok ciddi yaptırımlar var. Öyle de olmak zorunda. Çünkü çocuklar bunu milletler arası şeye bile çıkartabiliyorlar. Biraz ciddileştiklerinde kapıda birbirlerini bekliyorlar (17E, SBÖ, 24).

İçimden bir şey yapmak gelmiyor. Sadece müfredatı vereyim gerisi kalsın diyorum. Bezdim canımdan (12E, SÖ, 20).

Öğretmenlerin Velilerle İletişim ve İşbirliğine Yönelik Deneyimleri

Bu araştırmada, öğretmenlerin mülteci çocukların aileleri ile iletişim ve işbirliğini nasıl sağladıkları da merak konusu olmuştur. Olguya ilişkin kanıtlar, öğretmenlere yöneltilen *aile katılımını teşvik etmek için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz* ve *ailelerden beklentileriniz nelerdir* sorularına verilen cevaplardan edinilmiştir. Tablo 4'te olguya ilişkin kodlara yer verilmiştir.

Tablo 4. Velilerle İletişime ve İşbirliğine İlişkin Kodlar

İletişim	n	İşbirliği	n
İletişim var (Toplantı, kermes, tören, tercüman ve işaret dili)	9	İşbirliği var (Materyalleri karşılamada, başarıyı arttırmada, sorunları çözmede)	9
İletişim yok (dil bilmeme, velinin ilgisizliği, öğretmenin isteksizliği)	12	İşbirliği yok	12

Görüşme yapılan öğretmenler, mülteci ailelerle iletişimlerini tercüman aracılığı ile sağladıkları (n=9) ancak bunun yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Suriyeli tercümanlar ve her iki dili bilen çocuklar öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Öğretmenlerden velilerle hiç bir şekilde iletişim kurmadığını belirtenler (n=12), velilerin toplantılara bile katılmadıklarını, bu durumun sorunların çözümü içi zorlayıcı olduğunu anlatmaktadırlar. Velilerle iletişim kurabilen öğretmenler, toplantılar, kermesler aracılığı ile ya da okullardaki törenlerde onlarla görüştiklerini belirtmişlerdir. Bununla beraber, mülteci ailelerin, veli toplantılarına katılımlarının düşük olduğunu, çocuk sayılarının çok olmasının bunda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen, bazı velileri ile sadece işaretle anlaştığını anlatmıştır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin, sınıf ihtiyaçlarının karşılanmasında velilerden daha çok destek bulduğu, aile katılımını sağlamaya yönelik çabalarının daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler (n=8) çocukları başarılı olan velilerin, okulla temaslarının daha fazla olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Suriyeli velilerimden birkaç tanesi çok ilgili. Veli katılımını sağlamak için öğretmen arkadaşımın örnek aldım. Ben de haftada bir defa pasta börek yaptırıyorum. Suriyeli velilerim, birçok veliden daha güzel yaptı. O çocuklar öyle mutlu oldular ki, yüzlerindeki gururu görmeliydiniz. Ben de çok duygulandım. Dedim ki onların da insan olduğunu unutuyoruz (7K, SÖ, 12).

Maddi durumu iyi olan velilerimiz var. Onların yardımlarıyla durumu olmayan öğrencilerin eksiklerini tamamlıyoruz. Bütün sınıfla malzeme materyal anlamında eşit başlıyoruz velilerin desteği ile. (...) Şey yapıyorum mesela geçen sene her hafta çarşamba günü 2 tane veli bize yemek pişirip geliyor beslenme getirmiyoruz. 2 senedir 2 veli bize yemek pişirip getiriyor Çarşamba günü Suriyeliler genellikle meyve suyu süt falan getiriyorlar ama bir tanesi bize bir gün hamur kızartması getirdi (5K, SÖ, 19).

Suriyeli velilere yönelik toplantılar oluyor. Suriyeli bir tercümanımız var onun aracılığıyla iletişim kuruyoruz. Ben söylüyorum o çeviriyor. Ama kesinlikle doyurucu bir iletişim değil. Söylediklerimin tam anlaşıldığını düşünmüyorum (16K, FBÖ,15).

Velileri görmezden gelirsek, ya da kendi bildiğimizi okumaya çalışırsak, hep zararlı biz çıkıyoruz. (...) Bazı veliler de sınıfta ne olup bittiğini merak ediyor, çünkü ailenin sevmeyeceği gruplar var sınıfta. Suriyeli öğrenciler var. İşte diğer sevmeyeceği hani bu etnik yapılar var.. Kürt'ü, Türk'ü, Alevi'si olabiliyor burada. Yani bu ülkemizin manzarası sonuçta....İşbirliği sağlamak için okulda kermes yaptık. Toplantılar yapıyoruz. İkili öğretim yapıldığı için biraz okula erken geliyoruz dışarda velilerle her gün birebir görüşme şansımız var" (8E, SÖ, 13).

Başarılı sınıfların veliyi işe katan sınıflar olduğunu görüyorum. Aile katılımı konusunda eksikliğim olduğunu düşünüyorum. Velileri eğitime çok kattığını söyleyemem. Bunu başaramıyorum. Yüzüm yumuşak ondan heralde (10E, SÖ, 24).

Veliyi arıyorum çocuğunun sadece adını söylüyorum o da bana adını söylüyor, sadece anlayabildiğim şey tamam çocuğun annesinin numarası buymuş (4K,TR,5).

Birinci sınıf öğretmeni olan bir katılımcı, daha önce farklılıkların olduğu sınıflarda görev yapmış. Ona göre ekonomik durum çocuğu sınıfta etkilemez, "sonuçta hepsinde 50 kuruş var" diyor, bilişsel olarak da öğrenciler bu yaşta hiç farklı değiller, "hepsinin kalem tutma becerisi aynı mesela" diye devam ediyor. Ama asıl sorunu, velilerle iletişim kuramadığı, bu çocukların velilerine hiçbir biçimde ulaşamadığı için yaşadığını belirtiyor. Bazı sorunları, sadece çocukla çözümediğinin de altını çiziyor.

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilerle Çalışmada Motivasyon Kaynakları Nelerdir?

Bu araştırma, yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okulları ve sınıfları, öğretmenlerin görüşlerinden ve deneyimlerinden yola çıkarak çözümlenmeye yönelik olduğundan, bu öğretmenlerin, mesleki motivasyon kaynaklarına yönelik algıları anlam taşımaktadır. Çünkü eğitimde kapsayıcılık temelde uygulayıcıların inançları, tutumları ve motivasyonları ile yakından ilgilidir. Öğretmenlere mülteci çocuklarla çalışmanın en güzel tarafları nelerdir ve çalışırken en çok sizi motive eden faktörler nelerdir diye sorulmuştur. Alınan cevaplar aynı zamanda onların sınıf ve okul pratiklerini anlamaya yardımcı olmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Motivasyon Kaynaklarına Yönelik Kodlar

Motivasyon kaynakları	n
Vicdan	12
Çocuk sevgisi	7
Kültürel temas	5
Fayda sağlamak	4
Başarı	5

Öğretmenlerin motivasyon kaynakları vicdan (n=12), çocuk sevgisi (n=7), kültürel temas (n=5) ve faydalı olmak 'tır (n=4). Temelinde acıma ve üzülmeye olduğu, duygusal tetikleyicilerden vicdan (Türk, 2018) katılımcıların motivasyonunu artırmada önemli rol oynamaktadır. Bir katılımcı, kültürel farklılıklarla temasın, zamanla önyargıları yok edeceğine inandığını belirtmiştir. Katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Biraz öğrencilerin mağdur olmaları, masum olmaları. Bunları düşündüğümüz zaman bu öğrencilere duyduğumuz şefkat daha da fazla oluyor (17E, SBÖ, 24).

Ben de çok şeyler öğreniyorum onların kültürleri ile ilgili. Branşımın dışına da çıkıyorum. Daha çok kültür benim hoşuma gidiyor. Kültürel alışveriş hoşuma gidiyor (18K, İÖ,7).

Bu çocukların bazen sadece başını okşadığımızda bile o kadar büyük o kadar güzel gülümsüyor ki size, sizi öyle çok seviyor ki.(...) bu çocuklarla iletişim kurmak kolay, çocuklar sevgi bekliyorlar, gözünün içine bakıyorlar. Bu çocuklarla çalışmanın en güzel yanı bu (4K, TR, 5).

Bunlar bizden bir sevgi gördükleri vakit kendilerini açabiliyorlar. Benim için önemli nokta çocuklarla aramdaki sevgi alışverişi (21E, MAT,11).

Farklı kültürden gelmiş bir çocuğun attığı adım, daha çok keyif veriyor. Bunlarınki, moral motivasyon açısından iki kat güzel ve değerli (16, FBÖ,15).

Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilerle Çalışmada Yetkinlik Algıları Nelerdir?

Öğretmenlerin yetkinlik algılarını belirlemeye yönelik onlara *mülteci çocuklarla çalışma konusunda kendinizi ne kadar rahat hissediyorsunuz*, sorusu sorulmuştur. Öğretmenler kendilerini çoğunlukla çaresiz, yorgun ve değersiz hissetmektedirler (n=13). İki öğretmen açık bir biçimde kolaylık beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yetkinlik algılarına dönük kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarına Yönelik Kodlar	
Yetkinlik algıları	n
Yetkin	3
Az yetkin (umutlu, iyimser)	5
Yetkin değil (Çaresiz, yorgun, değersiz)	13

Yapılan görüşmeler sonucu alınan yanıtlar, öğretmenlerin mevcut eğitim sisteminin ve uygulamalarının altında yatan anlayışa uygun hareket etmeye yatkın olduğunu düşündürmüştür. Bir öğretmenin, diğer öğretmenler ve kendiyle ilgili yaptığı öz eleştiri kayda değer bulunmuştur. Öğretmen, kendilerinin kolayca kaçmaya yatkın olduklarını belirtmiş, anlatılanların hemen kavranmasını istedikleri ve soruna tahammülsüz olduklarının altını çizmiştir. Başka bir öğretmene, daha önce Doğu Bölgesinde Kürtlerle çalıştığını anlatarak iki durumu kıyaslamıştır. İki öğretmen, hizmet öncesinde aldıkları eğitimin, farklılıkları yönetme becerisi kazandırmada yetersizliğine değinmiştir. Öğretmen lisesi mezunu olmanın, öğretmenlerin yeterlik algısını olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır. Aşağıdaki ifadeler, yorumları desteklemektedir.

Yani ben bir öğretmen olarak gerçekten vicdan azabı duyuyorum. (...) Ama ben o öğrencilere hiçbir şekilde ulaşamıyorum (2K, MAT, 13).

Açıkçası, bana sorulsaydı ben istemezdim. Yani daha standart bir sınıfta çalışmak isterdim. Ama elimizden gelen bir şey yok Yapmak zorundayız. Benimsedik mi benimsedik. (...) Zorlanıyoruz.

Bir de bilmek farklı uygulamak farklı. Teori kolay ama yapması çok zor. Buna inanıyorum (10E, SÖ, 24). Bir kere yabancı uyruklu öğrencileri %98 oranında öğretmenlerin hazmettiğini sanmıyorum. Yani öğretmen bana göre işin her zaman kolayındadır, ben anlatmadan öğrenci havada kapsın ister. Öğretmen, zorlayıcı bir durumla karşılaştığında, homurdanmaya başlar (1E, GS,18).

Çok zor. Zor tabi ki. Yani buna kimse kolay diyemez. (...) Sorunlar yoruyor. Yani yetersizlik insanı biraz rahatsız ediyor. Ben öğretmenim ve onlara hiçbir şekilde fayda sağlayamıyorsak bu durum illaki bizi rahatsız ediyor (1E, GS, 18).

Tabi ki çok fazla yeterli olamıyorum. Belki bir rehber öğretmen çok daha farklı şeyler yapabilir (3K, FBÖ,23).

Ben onlara örnek bir eğitim almadım (13E, SÖ,21).

Öğretimi, farklılaştırmak bir zorunluluk bu tarz yerlerde. Yani farklılaştırmayanlar da acısını çekiyor. Öğrenciler geri kalıyor, anlatamıyorsun çünkü. Salt üniversitede verilen eğitimle bunu yapmak çok zor (8E, SÖ, 13).

İlk yıl hissettiğim duygu şuydu; sanki koca bir dağı getirdiler sırtıma koydular. Kendimi hiç bu kadar aciz ve yetersiz hissetmemiştim. Sanki 15 yıllık öğretmen değilim (16K, FBÖ,15).

Öğretmenler, uygulamalarını paylaşarak bilgi ve deneyim alışverişinde bulunabilecekleri meslektaşlarının okul içindeki varlığına ihtiyaç duymaktadırlar. 19 yıllık sınıf öğretmeni olan katılımcı, neler yaptığını ve süreçte nelerin değiştiğini şu şekilde anlatmaktadır.

Öğrenmenin sınırı yok. Evet bildiğim çok şey olduğunu düşünüyorum ama öğreneceğim de çok şey olduğuna inanıyorum. Bazen yetersiz olduğumu düşünüyorum. O yüzden birçok öğretmenle konuşmayı çok seviyorum. Örneğin, son snavla ilgili en az dört arkadaşım ile konuştum ondan sonra karar verdik (5K, SÖ, 19).

Ben çok rahatım. Dediğim gibi snap word dictionary diye bir tubitak projem var. Süleyman adında bir Suriyeli çocukla çalışıyorum. Çok memnunum. Zevk alıyorum onlarla çalışmaktan. Hiçbir sıkıntı görmedim. Türk öğrencilerden daha çok haz alıyorum Suriyeli öğrencilerden (18K, İÖ,7).

Kapsayıcılığı sağlamada en önemli unsur, öğretmenlerin inançları ve tutumlarıdır. Mesleğine olumlu tutum içinde olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi sağlamada yararlı ve yeterli olabileceğini belirten bir katılımcı, öğretmenlerin kendi alanlarına göre, bu öğrencilerle özel olarak ilgilenip onlara yararlı olabileceklerini anlatmıştır. Öğretmenin tavrının, sınıftaki diğer öğrencilerin de tavrını belirlediğini anlatan başka bir öğretmen, sorun çözmeye istekli olmanın önemini ifade etmektedir.

Sorunu çözme isteğiniz var mı, bu çok önemli. Gerçekten varsa çözersiniz. İnsan ne kadar sıkıntı yaşarsa mesleğiyle ilgili o kadar deneyim kazanıyor. O kadar güçlü hissediyor kendini. Kendimi yeterli hissediyorum çünkü daha önce doğu bölgesinde Zaza ve Türk çocuklarla çalıştım. Diller farklıydı, çoğu Türkçe bilmiyordu (9E, SÖ, 16).

İkinci sınıf öğretmeni olan bir başka katılımcı, kapsayıcı eğitim kursunu aldığını belirtmiştir. Bununla beraber, öğretmenin değer görmek istediğini, kurslardaki bilgilerin uygulamaya dönük örnekler içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Eğitim programlarının başarısı ancak uygulayıcısının başarısı kadardır diye eklemiştir.

Ne kadar iyi plan yaparsan yap, bir plan uygulayıcısı kadar başarılıdır. Biz de öğretmene indiremezsek bu anlayışı çok zor. Öğretmene çok iyi anlatılması lazım. Hani kapsayıcı eğitim kursuyla bir başka şeyle olacak bir şey değil. Kendimiz yetemiyoruz, çaresiziz (8E, SÖ,13).

Tartışma

Bu araştırma, mülteci çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, okul ve sınıf deneyimlerine odaklanmayı ve bu deneyimlerin, kapsayıcı eğitim bakımından neye işaret ettiğini, temsiliyet ve genelleme kaygısı gütmeyen anlamaya çalışmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin okul deneyimleri ile gerçek kapsayıcı eğitim uygulamaları arasındaki farkı deşifre ederek bütünsel bir açıklama getirmek iddiasını taşımamakla birlikte bu konudaki eğilimler ve yönelimler hakkında kendi söylemleri üzerinden ipuçları elde etmeyi sağlamıştır.

Araştırmanın yanıtlamayı amaçladığı ilk soru, öğretmenlerin, öğretime yönelik deneyimlerinin neler olduğu idi. Olguyu açıklamaya dönük dört alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar, resmi öğretim programları, öğrenme-öğretme süreci, materyaller ve ölçme değerlendirme. Öğretmenlerden, ikisinin, resmi programdaki kazanımlarda uyarlamalar yaparak süreci tasarladığı, bu sayede öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebildiklerini düşündükleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlası, programların esnek olmadığını belirtmişlerdir. Ayan Ceyhan (2016) Türkiye’de öğretmen ihtiyaçlarına odaklanan raporunda, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi etkili hale getirebilmek için öğretmenlerin müfredat akışında esnekliğe ihtiyaç duyduklarını bildirmektedir. Forlin, Chambers, Loreman, Deppeler ve Sharma (2013) da Avustralya’daki okullarda kapsayıcı eğitimi geliştirmek için, sınıf düzeyinde öğretimin çeşitlendirilmesi, Öğrenmede Evrensel Tasarım uygulamalarına yer verilmesi, bilgi teknolojilerinin kullanımı ve BEP hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin çoğunun resmi programın adil ve yararlı olmadığı, uyarlamalar içermesi gerektiği görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Bu öğretmenlerin yine de programa uymak zorunda olmaya inandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler bu durumun tüm öğrenciler için adaletsizlik olduğu görüşünde birleşmişler yine de resmi programa bağlı kaldıklarını anlatmışlardır. Aydın ve Kaya (2019) ve Erdem (2017) Türkiye’de tıpkı bu çalışmada olduğu gibi mülteci çocukların gereksinimlerine yönelik bir müfredatın olmadığını belirtmiş, Kardeş ve Akman (2018) ise yeni bir müfredat hazırlamanın zorunluluk olduğunu tartışmışlardır. Kardeş ve Akman gibi Ereş (2016) Türkiye’deki resmi programların, sorunları çözmede yeterli olmadığını bildirmektedir. Çırak Kurt (2017) Türkiye’deki öğretim programlarına dönük metaforik çalışmasında, programları gerçeğe uygun bulmayan öğretmenlerin, programları *rastgele dikilmiş bir kıyafet ve Kaf dağı* metaforlarıyla anlattığını rapor etmiştir. Sakız (2016) ise okul yöneticilerinin de programların, farklı ihtiyaçlardaki bireyler açısından yeterince esnek olmadığı görüşünde olduklarını bildirmiştir. Türkiye’de 2012 yılında Arapça ve Kürtçenin seçmeli ders olarak kabul edilmesi farklılıklara saygı duyan eğitim açısından olumlu bir adım olarak nitelendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, bu sınıflarda ders işlemenin, daha önce çalıştıkları yerlerde ders işlemekten çok daha zor olduğunu belirtmiştir. Farklılıklarla çalışma deneyimine öncesinde sahip olanların, bu konuda diğerlerine göre daha mücadeleci olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Erden’in (2020) işaret ettiği sonuçlarla desteklenmektedir. Öğretmen lisesi ve eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu olanların anlattıkları, onların tüm öğrenciler için etkili öğrenme deneyimleri sağlamada yoğun çaba içinde olduklarını düşündürmüştür. Görüşülen öğretmenlerden, mülteci çocukları derse dâhil edebilmek ve onlarla iletişimi başlatabilmek için, derslerde şarkılara, oyunlara, dramaya, grup çalışmalarına, yaşantıya dayalı deneyimlere yer verdikleri, sınıf seviyesini eşitleyebilmeyi önemsedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin anlattıkları, onların bazı etkinlikleri birbirlerinden görerek uyguladıklarına işaret etmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenerek çözümlerin artmasına katkı sağladıkları sonucuna ulaşılabilir. Jafari Kuzu ve diğerleri (2018) de Türkiye’deki çalışmalarında, kimi öğretmenlerin öğrenci merkezli çalışmalara derslerde yer verdiklerini, bir kısım öğretmenin ise bu konuda çalışma yapmadığını bildirmiştir. Çok sayıdaki çalışmada, ortalamaya göre yapılan eğitimin yararlı olmadığı, öğretimin farklılaştırılmasının öğrencilerin akademik başarısını, tutumunu ve motivasyonunu olumlu etkilediği belirtilmektedir (Rose, 2017; Pham, 2012; Pozas, Letzel ve Schneider, 2019). Amerika’da yapılan bir çalışma ise

farklılaştırılmış öğretimi benimseyen öğretmenlerin mesleki yeterlik inancı bakımından meslektaşlarından pozitif yönde farklılaştıklarını bildirmektedir (Dixon, Yssel, McConnell ve Hardin, 2014).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden birkaçının anlattıkları onların geleneksel anlayışı devam ettirmeye istekli oldukları, kapsayıcılığı sağlamada çaba içinde olmadıklarını ortaya koymuştur. Bazı öğretmenlerin öz eleştirileri, onların, öğretim programındaki içeriği öğrenciye aktarmaktan öteye gitmeyen, hızlandırılmış bir eğitim anlayışını destekler biçimde davrandıklarına işaret etmektedir. Bu sonuç, Türkiye'deki başka bir araştırma bulgusuyla (Ayan Ceyhan, 2016) örtüşmektedir. Bu öğretmenlerin, kullandıkları öğretim yönteminin, her öğrenciye ve konuya uygun olmasını, mümkün olduğunca başka yönteme ihtiyaç hissetmemeyi istedikleri, hızlı ve kolay öğrenme sağlamasını beledikleri düşünülmüştür. Bu öğretmenlerin, ortalama bir seviye belirleyip, buna göre ders işledikleri anlaşılmıştır. Oysa Amerika'da, yapılan bir çalışmada yazarlar, öğrencilere farklılaştırılmış öğretim uygulayan öğretmenlerin, öğrencilerden beklentilerinin daha istikrarlı olduğunu bildirmektedirler (Kuklinski ve Weinstein, 2000).

Anlatım, ezber, soru-cevap, görsel - işitsel malzeme kullanmama, test odaklı eğitim ve yarışmacı ortam sözü edilen öğretmenlerin uygulamalarına örnek olarak verilebilir. Erdem (2017)'in araştırmasındaki öğretmenler de bu çocukları sınıflarındaki eğitime adapte etmeye çalışmışlar, öğretimi farklılaştırmaktan kaçındıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin neredeyse tamamının, mülteci öğrencilerle, Türkçe bilen başka bir mülteci öğrenciyi aracı kılarak iletişim sağladıkları belirlenmiştir. Çok az sayıdaki öğretmenin sınıfta çocukların kendi dillerini kullanmalarına izin verdikleri belirlenmiştir.

Bu çalışmada, ders kitaplarını, uyarlamalar içermemesi bakımından eleştiren öğretmenler, farklı kaynak araç-gereçleri, öğrencilere ekonomik ve yasal nedenlerden tavsiye edemediklerini anlatmışlardır. Öğrencilere ulaşmada EBA'yı ve akıllı tahtayı kullandıkları belirlenen öğretmenlerden bir kısmı ise ders kitaplarına bağlı kalarak derse devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Erdem (2017) ve Kardeş ve Akman (2018)'in bulguları bu sonuçları desteklemekte, Türkiye'de öğretmenlerin en çok Türkiyeli öğrenciler için tasarlanan ders kitaplarını kullandıkları, ama bu kitapları onlara dayatmanın acımasızlık olduğunu düşündüklerini bildirmektedirler.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin, öğretimi ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliği içinde olduklarını ve kendi uygulamalarını, uygunluk bakımından tartıştıklarını ortaya koymaktadır. Türkiye'deki ilgili yönetmeliklerde, ölçme araçlarının, kültüre duyarlılık, eşitlikçilik, evrensellik, farklılaştırma gibi kapsayıcılığı sağlayan unsurlardan söz edilmemesi (Taneri, 2019), öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi ve uygulama eksikliğinin bir nedeni olarak düşünülebilir. Çalışma kapsamında çoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirmenin kullanıldığı, az sayıdaki öğretmenin mülteci öğrencilerin düzeyine ve özelliklerine uygun ölçme araçları ile değerlendirme yaptıkları anlaşılmıştır. Bu sonuçlar Aydın ve Kaya'nın (2019) sonuçlarıyla paraleldir. Ayrıca, öğretmenler, mülteci öğrencilerin düzeyi ya da aldıkları not ne olursa olsun sınıf geçmelerine izin verildiğini, bunun kendi öğrencilerine haksızlık olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin söylemi, öğrencilerin sınıf geçmelerini sağladıkları ama bunu isteksizce yaptıklarına işaret etmektedir. Bu söylemler, çalışmanın giriş kısmında ifade edilen Roxas (2010)'ın görüşleri ile tutarlıdır. Aydın ve Kaya'nın (2019) araştırma sonuçları, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerden, diğer öğrencilerle aynı performansı beklemedikleri ve onların dersleri geçmelerine yardımcı oldukları yönündedir. Öğretmenlerin ifadelerinde sınıf içi çelişkilerin (uygulama ve ölçme değerlendirme ilişkisi yönünden) hâkim olduğu anlamlar da göze çarpmaktadır. Geleneksel yöntemlerden çoktan seçmeli testlerin, öğrenciye şans başarısı ile yüksek not alma imkânı sağlaması bakımından tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Erdem (2017) de Türkiye'de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı içinde olduklarını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, mülteci çocukların bilişsel düzeyleri dikkate alınmaksızın, hızlı bir biçimde yaşlarıyla uyumlu sınıflara kayıtlarının yapılmasının kendileri için zorlayıcı olduğunu

anlatmışlardır. Bu durum, Suriyeli mültecilerin eğitim sorunlarının araştırıldığı Karaca ve Doğan'ın, (2014) çalışmasında yer bulmuş, öğrencileri tanıma ve değerlendirme gibi konularda belirli bir standart olmaksızın, acele edilerek öğrencilerin sınıflara alınması temel sorun olarak bu çalışmada dile getirilmiştir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerden birkaçı sınıfta disiplini sağlamada öğrencilerle işbirliği içinde olduklarını, sınıf kurallarını beraber belirlediklerini anlatmışlardır. Daha fazla sayıdaki öğretmene, sınıf kurallarının olmadığını, öğrencilerin istedikleri gibi davrandıklarını, kendilerinin bu konuda etkili hiçbir şey yapamadıklarını anlatmışlardır. Sınıfta ya da okulda yaşanan bir problem karşısında öğretmenlerin sadece Türkiyeli öğrenciyle konuşarak sorunu çözmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kurallara uyması için ödül ve cezayı tüm öğretmenlerin benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Kimi öğretmenler, mülteci çocuklarla Türkiyeli çocukları birlikte oturtturarak sınıf disiplinini sağladıklarını anlatırken kimileri de bu şekilde oturmanın daha fazla huzursuzluğa neden olduğuna vurgu yapmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenler, Suriyeli velilerinin, öğrenci olan çocuklarıyla ilgilenmediklerini, bunun nedeni olarak da onların Türkçeyi bilmemeleri ve çok çocuk sahibi olmalarını göstermişlerdir. Türk velilerin ise mülteci çocuklara karşı olumsuz tutum içinde olduklarını anlatmışlardır. Tran ve Birman (2019) Amerika'da, Aydın ve Kaya (2019) Türkiye'deki öğretmenlerin, ebeveyn değerlerinin ve öğrenci değerlerinin benzer olduğunu düşündüklerini rapor etmişlerdir. Mercan Uzun ve Bütün (2016) velilerin sığınmacılara karşı olumsuz tutumlara sahip olduklarını bu durumun çocukları etkilediğini, öğretmenlerin ise çocukları tam olarak benimseyemediklerini belirtmektedir. Akkan, Deniz ve Ertan (2011) çalışmalarında Roman çocuklara karşı Roman olmayan çocukların velilerinin baskısı olduğunu anlatmışlardır. Benzer biçimde Aktaş Salman (2018) yetişkinlerin önyargılarının sınıf içi iletişime de kimi zaman yansıdığını belirtmiştir.

UNESCO (2005) tarafından da veli tutumunun önemli olduğu bildirilmiş, olumsuz tutumların olumluya dönüştürülebileceğine vurgu yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında, öğretmenler, Türk velilerin, kira fiyatlarının artması, ücretleri düşürmesi, yapılan yardımlar vb. konular etrafında rahatsızlık duyduklarını anlatmışlardır. Bu durum başka araştırmalarda da dile getirilmiştir (EDAM, 2014; Karasu, 2016; Kaypak ve Bimay, 2016; Kirişçi, 2014).

Gay (2002), öğretmenlerin farklı kültürlerden olan öğrenciler için öğrenme ortamını planlama becerilerinin önemine değinmiştir. Forlin ve diğerleri (2013) ise bu becerilerin onlara sağlanacak eğitimlerle mümkün olacağını bildirmiştir. Bu araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin tamamının kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitime katıldıkları anlaşılmıştır. Ancak, çoğunlukla çaresizlik ve yetersizlik hissettiklerini dile getiren öğretmenler, karşı karşıya kaldıkları bu durumun, kurslara katılmakla aşılamayacağına inandıklarının altını çizmişlerdir. Erden'e (2013) göre pedagojik yetersizlikler, öğretmenlerin, daha iyi öğrenme-öğretme ortamı yaratma konusunda kendilerini geliştirmelerini engelleyen çaresizlik kavramını tetikleyebilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, her ne kadar kapsayıcı eğitim anlayışını okullarda sağlayabilmenin önemli bir bileşeniye de tek başına yeterli olmadığı açıktır. Türkiye'de bu konuda yapılan araştırmalar, bu sonuçları desteklemektedir. Ayan Ceyhan (2016)'a göre, öğretmenler ihtiyaç duydukları destek mekanizmasından yoksun olmanın beraberinde getirdiği çaresizliğe vurgu yapmışlardır. Aktaş Salman (2018) araştırmasında, mülteci öğrenciler konusunda öğretmenlerin duruma hazırlıksız yakalandığını, daha fazla desteğe ve paylaşıma ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bakanlık seminerlerini ise zamanlaması ve duyurulması açısından eleştirmiştir. Araştırmaya dâhil olan bazı öğretmenlerin, mülteci çocukların eğitimi için ellerinden bir şey gelmediğine inandıkları, mülteci öğrencilerle ilgili nasıl bir yol izleyecekleri konusunda kendilerini yalnız hissettikleri anlaşılmıştır. Suriyeli mültecileri misafir olarak kabul etmek Türkiye'de sosyal ortamlarda hâkim olan bir algıdır (Erden, 2013). Kirişçi'ye (2014) göre hâlihazırda eğitim alabilen Suriyeli çocukların çoğu, önünde sonunda Suriye'ye geri dönecekleri düşüncesi temel alınarak eğitilmektedir. Öğretmenlerin mülteci öğrencileri, misafir öğrenci gibi görmeleri onların

eğitimleri konusunda daha az çaba harcamalarına neden olabilir. Bazı öğretmenlerin bu öğrencilerden hiçbir akademik beklentilerinin olmaması ve Türkçe öğretmek konusunda daha az çaba göstermeleri (Erden, 2013; Döner, Özkara ve Kahveci, 2013) Türkiye toplumunda yaygın olan bu algı ile açıklanabilir.

Bu araştırmada daha önce farklı etnik kökenden çocuklarla çalışma deneyimi olan öğretmenlerin zorlukları daha az vurguladığı belirlenmiştir. Erden (2013) devlet okullarındaki öğretmenlerin, sınıflarındaki çeşitlilikle başa çıkmada yeterli pedagojik bilgiye sahip olmadığını ancak öğretmen daha önce mülteci öğrencilerle etkileşime girmişse, yaşadığı zorluğun azaldığını anlatmaktadır. Şüphesiz, çok kültürlü bir ortamda çalışabilme anlayışı ve farklılığa saygı, heterojen sınıflarda ders verebilme becerisi, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler arasındadır. Türkiye’de öğretmen eğitim programları, öğretmen adaylarını çok kültürlü eğitime dayalı yetiştirmemektedirler. Türkiye’de öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının Suriyeli mültecilere yönelik olumsuz tutum içinde olduklarını göstermektedir (Topkaya ve Akdağ, 2016). Öğretmen adaylarının olumsuz tutum taşımaları, ilerleyen yıllarda mülteci çocukların okullara uyumunu zorlaştırabilecek durumlarla yüz yüze gelebileceğinin bir işareti olarak ele alınmalıdır. Dixon ve diğerleri (2014) öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına, hedeflerin analizi, öğrenci ihtiyaçlarının ve hazırbulunuşluk düzeylerinin sürekli değerlendirilmesi, ilgi alanları ve ilgili verilerle öğretimde uyarlamalar yapma becerisini kazandırmaları gerektiğini belirtmektedir. Nitekim Amerika’da, Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE), *Tüm (dil, din, etnik köken, sosyo-ekonomik durum, cinsel yönelim vb. farklılıklar) Öğrencilerle Çalışma Deneyimleri*’ni öğretmen eğitimindeki temel standartlardan biri olarak kabul etmiştir (NCATE, 2008).

Öneriler

Konuyla ilgili tüm çalışmaların uzun süreli olması önerilmektedir. Öğretmenlere okul temelli program geliştirme yetkinliği kazandırılabilir. Suriyeli ve Türk öğretmenlerin bir araya gelmesiyle, tüm öğrenci grupları için kullanılabilir sosyal ve akademik etkinlikler materyaller hazırlanabilir. Öğretmenlerin kolayca ulaşabileceği, çeşitli filmler, görseller, metinler vb. materyallerin bulunduğu bir materyal havuzu oluşturulabilir. Eşitlikçi, kültüre duyarlı, tamamlayıcı ve farklılaştırılmış ölçme ve değerlendirme anlayışı ve uygulama motivasyonu kazanmaları için öğretmenlere uygulamalı eğitimler planlanabilir. Nitelikli eğitimin ancak aile katılımıyla sağlanabileceği bilincini ailelere kazandırmaya dönük çalışmalar yapılabilir. Ülke genelinde medya ve iletişim kanalları kullanılarak, okul-aile işbirliğinin önemini vurgulayan kampanyalar yapılabilir.

Öğretmenlerin hizmet öncesindeki eğitimlerine kapsayıcı anlayışı kazandırma dâhil edilebilir. Dersler ve uygulamalı çalışmalar, staj yapılan okulların çeşitliliği yansıtan türden olması buna katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin öz-yansıtma yapabilmeleri sağlanarak öğretmen kaynaklı sorunların çözümü için adımlar atılabilir. Örneğin öğretmenler, deneyimlerini paylaşabilecekleri, bilgi alışverişinde bulunabilecekleri öğrenme topluluklarına dâhil olmaya teşvik edilebilirler. MEB’nın ve Sivil Toplum Örgütlerinin (STÖ) öğretmenlerle yürüttükleri eğitim çalışmaları, uygulamalı çalışmalarla desteklenebilir bu sayede öğretmenlerin kapsayıcı eğitim bakış açıları geliştirilmiş olur. Suriyeli ve Türk öğretmenleri bir araya getiren, iletişim ve karşılıklı öğrenme etkinlikleri düzenlenebilir. Çözümlerin kalıcı ve yaygın olabilmesi için okul-üniversite işbirlikleri güçlendirilebilir. Bir bütün olarak okulun ve okuldaki tüm ilişkilerin, kapsayıcı anlayış gözetilerek düzenlenmesi, öğretmenleri kapsayıcı eğitimi uygulama konusunda yüreklendireceği açıktır. Okullardaki gündelik yaşam, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarının somutlaştığı bir alan olarak başlı başına bir araştırma konusu olabilir.

Bu çalışma derinlemesine görüşmelerle elde edilen veriler analiz edilerek gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerle desteklenen çalışmalar, ileride yapılacak araştırmalar için önerilebilir. Ayrıca Türkiye’nin farklı bölgelerindeki öğretmenlerle çalışmalar yapılabilir. Ülke çapında, konuyla ilgili, kongre, sempozyum, çalıştay gibi ortaklaşa çalışmalar düzenlenebilir.

Kaynakça

- Akkan, B. E., Deniz, M. B. ve Ertan, M. (2011). *Sosyal dışlanmanın roman halleri* (T. Koçak, Ed.). İstanbul: Edirne Roman Kültürünü Araştırma Geliştirme Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği.
- Aktaş Salman, U. (2018). *Uzun hikâye: Mülteci öğrencim var*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/uzun-hikaye-multeci-ogrencim-var/> adresinden erişildi.
- Arabacı, İ. B., Başar, M., Akan, D. ve Göksoy, S. (2014). An analysis about educational problems in camps in which Syrian refugees stay: Condition analysis. *International Journal of Social Science & Education*, 4(3), 668-681.
- Arslan, A. (2017). Evrensel tasarıma dayalı öğrenme ve evrensel olarak tasarlanmış eğitim programları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5(2), 328-334.
- Ayan Ceyhan, M. (2016). *Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları*. İstanbul: Eğitimde Reform Girişimi (ERG).
- Aydın, H. ve Kaya, Y. (2019) Education for Syrian refugees: The new global issue facing teachers and principals in Turkey. *Educational Studies*, 55(1), 46-71. doi:10.1080/00131946.2018.1561454
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çırak Kurt, S. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin “öğretim programı” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 631-641. doi:10.14582/DUZGEF.654
- Dağlıoğlu, H., Turupçu Doğan, A. ve Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 883-910.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında salamanca bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/45/387.pdf> adresinden erişildi.
- Demir, S. (2010). Öğretim etkinliklerinin planlanması. D. Erbaş (Ed.), *Sınıfta etkili öğretim ve yönetim (etkinlikler ve örnekler)*. Ankara: DATA Yayınları.
- Demir Başaran, S. (2019). Kapsayıcı eğitimin, hedefleri, içeriği ve uygulamaya yansımaları. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M. ve Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127.
- Döner, P., Özkara, A. ve Kahveci, R. (2013). Syrian refugees in Turkey: Numbers and emotions. *Lancet*, 382(9894), 764. doi:10.1016/S0140-6736(13)61823-1
- EDAM. (2014). *Türk kamuoyunun sığınmacılara yönelik bakış açısı*. <http://edam.org.tr/Media/IcerikFiles/12/EdamAnket2014.1.pdf> adresinden erişildi.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları*. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erden, Ö. (2013). Experiences of a Syrian family in social and educational context: Case study. *Gender and Migration: Critical Issues and Policy Implications*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Erden, Ö. (2017). *Schooling experience of syrian child refugees in Turkey* (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University, School of Education, USA.
- Erden, Ö. (2020). The effect of local discourses adapted by teachers on Syrian child refugees' schooling experiences in Turkey. *International Journal of Inclusive Education* 1-15. doi:10.1080/13603116.2020.1839797

- Ereş, F. (2016). Problems of the immigrant students' teacher: Are they ready to teach?. *International Education Studies*, 9(7), 64-71.
- Fantino, A. M. ve Colak, A. (2001). Refugee children in Canada: Searching for identity. *Child Welfare: Journal of Policy, Practice, and Program*, 80(5), 587-596.
- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J. ve Sharma, U. (2013). *Inclusive education for students with disability: A review of the best evidence in relation to theory and practice*. Canberra: The Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY). https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/246/ adresinden erişildi.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). Geçici koruma. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişildi.
- Gümüştün, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5(10), 247-264.
- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güngör, F. ve Şenel, A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- Jafari Kuzu, K., Tonga, N. ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146. doi:10.31805/acjes.479232
- Karaca, S. ve Doğan, U. (2014). *Suriyeli göçmenlerin sorunları çalıştay sonuç raporu*. Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme Uygulama Araştırma Merkezi.
- Karasu, M. A. (2016). Şanlıurfa'da yaşayan Suriyeli sığınmacıların kentle uyum sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3), 995-1014.
- Karataş Coşkun, M. (2007). İçeriğin öğretim için düzenlenmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1224-1237. doi:10.17051/ilkonline.2018.466333
- Kaypak, Ş. ve Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyo-kültürel etkileri: Batman örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1), 84-110.
- Kaysılı, A., Soyly, A. ve Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128.
- Kirişçi, K. (2014). *Misafirliğin ötesine geçerken: Türkiye'nin "Suriyeli mülteciler sınavı"* (S. Karaca, Çev.). Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu & Brookings Enstitüsü.
- Kuklinski, M. R. ve Weinstein, R. S. (2000). Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and perceived differential teacher treatment. *Learning Environments Research*, 3, 1-34.
- Mariga, L., McConkey, R. ve Myezwa, H. (2014.) *Inclusive education in low-income countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers*. Cape Town: Atlas Alliance and Disability Innovations Africa.
- McBrien, J. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in The United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 1(1), 72-83.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hizmetiçi eğitim planları. 2018 yılı öğretmenlerin hizmetiçi eğitim planı*. http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28, adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Kayseri il milli eğitim istatistikleri*. <http://www.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington, DC: National Council for Accreditation for Teacher Education.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, Ş. G., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı* (S. Aktekin, Ed.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. bs.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pham, H. L. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(1), 13-20.
- Pozas, M., Letzel, V. ve Schneider, C. (2019). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217-230. doi:10.1111/1471-3802.12481
- Rose, T. (2017). *Ortalamanın sonu. Aynı olmaya değer veren bir dünyada başarılı olmanın yolu* (T. Göbekçin, Çev.). İstanbul: Paloma Yayınevi.
- 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.
- Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Sarıcı Bulut, S., Sabancı, O., Şahin, M. G., Dağlıoğlu, H. E., Turupçu Doğan, A., Ömeroğlu, E. ... ve Kılıç Çakmak, E. (2018). Üstün yetenekli ve zekâli öğrencilerin bulunduğu kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitimsel uygulamalar ölçeğinin geliştirilmesi-ilkokul öğretmen formu. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1153-1172.
- Sartaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Seydi, A. R. (2013). Türkiye’deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye’deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *SDU Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli Sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Taneri, O. P. (2019). Kapsayıcı değerlendirme. P. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşkın, P. ve Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178. doi:10.14689/ejer.2018.75.9
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye’de Suriyelilerin Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.

- Tran, N. ve Birman, D. (2019). Acculturation and assimilation: A qualitative inquiry of teacher expectations for Somali Bantu refugee students. *Education and Urban Society*, 51(5), 712-736. doi:10.1177/0013124517747033
- TURKSAM. (2019). *TÜRKSAM göç / göçmen bülteni (3 Haziran 2019)*. <http://turksam.org/turksam-goc-gocmen-bulteni-3-Haziran-2019> adresinden erişildi.
- Türk, T. (2018). *Lise öğrencilerinde zorbalığa tanıklık yaşantısı: Kişilerarası ilişki, adil dünya inancı ve empati bağlamında karma bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uğur, N. (2019). Kapsayıcı eğitim ve mülteci çocukların eğitimi. P. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- UNESCO. (2005). *Framework for teachers*. India: New Delhi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zayımoğlu 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.