

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**UYGULAMALAR VE SORUNLAR BAĞLAMINDA
TÜRKİYE’DE SİĞİNMACI ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ
(KIRŞEHİR VE NEVŞEHİR ÖRNEĞİ)**

Tuğba YİĞİT

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**KIRŞEHİR
HAZİRAN 2015**

**T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**UYGULAMALAR VE SORUNLAR BAĞLAMINDA
TÜRKİYE'DE SIĞINMACI ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ
(KIRŞEHİR VE NEVŞEHİR ÖRNEĞİ)**

**THE EDUCATION OF REFUGEE CHILDREN IN TURKEY IN
THE CONTEXT OF APPLICATIONS AND ISSUES
(THE SAMPLE OF KIRŞEHİR AND NEVŞEHİR)**

Tuğba YİĞİT

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

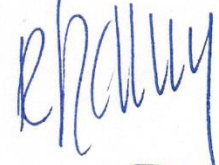
**DANIŞMAN
Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK**

**KIRŞEHİR
HAZİRAN 2015**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

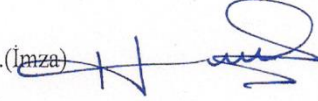
Başkan Prof. Dr. Refik BALAY.....(İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı



Üye Doç. Dr. Rüştü YEŞİL.....(İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı



Üye Doç. Dr. Hüseyin SİMŞEK.....(İmza)
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza Yeri)
Akademik Unvan, Adı-Soyadı
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışma, ülkemizde bulunan sığınmacı çocuklara yönelik eğitim uygulamalarını ve sorunlarını tespit etmek, konuya ilişkin beklenti ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim modelinde gerçekleştirilen araştırmanın verileri, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Kırşehir ve Nevşehir illeri merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 27 sığınmacı öğrenci ile bu okullarda görev yapan 28 öğretmen ve 9 okul yöneticisiyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Araştırma verileri; öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerine yönelik olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla elde edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmacı tarafından geliştirilen; Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi *Öğretmen Görüşme Formu*, Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi *Öğrenci Görüşme Formu*, Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi *Okul Yöneticileri Görüşme Formu* kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda; ülkemizde kayıtlı olarak bulunan okul çağındaki sığınmacı çocukların eğitim hakkından yararlandığı ancak eğitim sürecinde önemli sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda dil, ırk ve inanç farklılığına bağlı gruplaşma, kültürel uyum, okula erişim, aile ilgisizliği, motivasyon eksikliği, derse ilgisizlik, ülkeden ayrı olma ve Türkçe bilmemekten dolayı başarısız olma en

belirgin sorunlardır. Öte yandan sığınmacılara yönelik öğretmen eğitimindeki yetersizlikler, bir eğitim politikasının ve programının olmayışı en önemli sorunlar olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sığınmacı, Çok Kültürlülük, Çok Kültürlü Eğitim

ABSTRACT

The present study has been carried out in order to determine expectations and suggestions related with topic for refugee children in our country. Research data that was carried out in phenomenology model from qualitative research methods were obtained from 28 teachers and 9 school administrators with 27 refugee students in these schools studying in secondary schools in 2014-2015 academic year in Kırşehir and Nevşehir province.

The research data were acquired via semi-structured interview forms prepared for teachers, students and school administrators. Within this framework, *Teacher Interview Form* on the Education of Refugee Children in Turkey in the Context of Applications and Issues, *Student Interview Form* on the Education of Refugee Children in Turkey in the Context of Applications and Issues, *School Administrators Interview Form* on the Education of Refugee Children in Turkey in the Context of Applications and Issues were developed by researcher. The collected data were examined and interpreted via descriptive analysis.

Following the research; it was determined that the school age refugee children recorded in our country benefit from the right of education but that there are important issues in the education process. In this context, language, race and religious groupings depending on the differences, cultural adjustment, access to schools, families' disinterest, lack of motivation, lack of interest to lessons, being away from home and lack of Turkish language are the most obvious issues of failure. Deficiencies in teacher training for

refugees, on the other hand, the absence of a training policy and programs have been identified as the most important issues.

Key Words: Refugee, Multiculturalism, Multicultural Education

ÖN SÖZ

Bu araştırma, Kırşehir ve Nevşehir illeri merkez ilçelerinde bulunan sığınmacı öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarını ve sorunlarını tespit etmek, konuya ilişkin beklenti ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma uzun bir çalışma sonucunda yürütülerek tamamlanmıştır. Araştırma boyunca; rehberlik yapan ve önerilerde bulunan, gerek duyduğumda yardım ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK'e, ayrıca araştırma sonunda çalışmamı baştan sona okuyan değerli görüşleriyle katkıda bulunan kuzenim, sevgili ablam Hatice KAYABAŞ'a teşekkürlerimi sunuyorum. Tez özetimi İngilizce'ye çeviren kuzenim, sevgili abim Murat TÜRK'e ve çeviri konusunda gerek duyduğumda yardımcı olan Okt. Özgür AVŞAR'a teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde yardımcı olan Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne; araştırmayı yürüttüğüm ortaokullarda çalışmaya katılan öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerine; Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi olarak kabul edilen PYO-EGF.4003/2.14.007 numaralı bu araştırmayı destekleyen Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Ofisi'ne teşekkür ederim.

Araştırma sürecimde; beni motive eden, her daim bana güvenen, akademik olarak ilerlememi destekleyen, eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteğini esirgemeyen sevgili anneme, babama ve kardeşim Funda'ya teşekkür ediyorum.

Tuğba YİĞİT
Kırşehir 2015

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	x
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	6
1.3. ALT PROBLEMLER.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.6. VARSAYIMLAR.....	8
1.7. SINIRLILIKLAR	8
1.8. TANIMLAR VE KISALTMALAR.....	9
1.8.1. Tanımlar	9
1.8.2. Kısaltmalar	9
BÖLÜM II	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. SİĞİNMACI.....	11
2.2. KÜLTÜR-EĞİTİM İLİŞKİSİ	14
2.3. ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK VE ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM	15
2.4. SİĞİNMACILARIN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA DÜNYADA ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİM	20
2.5. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR	28
2.6. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR	35
BÖLÜM III	41
YÖNTEM	41
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	41
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	42
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	46

3.3.1. Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu	47
3.3.2. Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Öğrenci Görüşme Formu.....	48
3.3.3. Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Okul Yöneticileri Görüşme Formu	48
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	49
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	51
BÖLÜM IV	52
BULGULAR VE YORUM	52
4.1. SİĞINMACI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN BULGULAR	52
4.1.1. Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamalarında Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular	52
4.1.1.1. Program ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	53
4.1.1.2. Akademik Başarıya İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....	57
4.1.2. Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamalarında Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular	61
4.1.2.1. Program ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğrencilerin Görüşleri	61
4.1.2.2. Akademik Başarıya İlişkin Öğrencilerin Görüşleri.....	67
4.1.2.3. Uyum Konusuna İlişkin Öğrencilerin Görüşleri	71
4.1.3. Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamalarında Okul Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular	75
4.1.3.1. Okul Etkinliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	75
4.2. SİĞINMACI ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR	80
4.2.1. Sığınmacı Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular	80
4.2.1.1. Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....	80
4.2.1.2. Uyum Konusuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	82
4.2.1.3. Akademik Başarıya İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....	88
4.2.2. Sığınmacı Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular	91

4.2.2.1. Program ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğrencilerin Görüşleri	91
4.2.2.2. Uyum Konusuna İlişkin Öğrencilerin Görüşleri	93
4.2.3. Sığınmacı Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular	95
4.2.3.1. Okul Yönetimine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	95
4.3. ÜLKEMİZDE SIĞINMACILARIN EĞİTİMİNE YÖNELİK POLİTİKAYA İLİŞKİN BULGULAR	99
4.4. ÜLKEMİZDE SIĞINMACI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN BULGULAR.....	101
4.4.1. Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Eğitim Programı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular	101
4.5. ÇOK KÜLTÜRLÜ ORTAMLARDA EĞİTİM VEREN ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI TEMEL SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR.....	104
4.5.1. Çok Kültürlü Ortamlarda Eğitim Veren Öğretmenlerin Karşılaştıkları Temel Sorunlar Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular....	104
4.5.1.1. Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....	105
4.5.1.2. Program ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	108
4.5.1.3. Uyum Konusuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	111
4.5.1.4. Akademik Başarıya İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri.....	117
4.5.2. Çok Kültürlü Ortamlarda Eğitim Veren Öğretmenlerin Karşılaştıkları Temel Sorunlar Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular	118
4.5.2.1. Uyum Konusuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	119
4.6. SIĞINMACI ÇOCUKLARA EĞİTİM VEREN ÖĞRETMENLER İÇİN ÖZEL BİR EĞİTİM UYGULAMASINA İLİŞKİN BULGULAR	121
4.6.1. Sığınmacı Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenler İçin Özel Bir Eğitim Uygulamasıyla İlgili Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular	121
4.6.2. Sığınmacı Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenler İçin Özel Bir Eğitim Uygulamasıyla İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular ..	127
4.7. SIĞINMACI ÇOCUKLAR İÇİN AYRI BİR EĞİTİM UYGULAMASINA İLİŞKİN BULGULAR	131
4.7.1. Sığınmacı Çocuklar İçin Ayrı Bir Eğitim Uygulamasıyla İlgili Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular	131

4.7.1.1. Program ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri	131
4.7.2. Sığınmacı Çocuklar İçin Ayrı Bir Eğitim Uygulamasıyla İlgili Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular	134
4.7.2.1. Program ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğrencilerin Görüşleri	134
4.7.2.2. Akademik Başarıya İlişkin Öğrencilerin Görüşleri.....	137
4.8. SİĞINMACI ÇOCUKLARA AYRI OKULLARDA EĞİTİM UYGULAMASINA İLİŞKİN BULGULAR	138
4.8.1. Sığınmacı Çocuklara Ayrı Okullarda Eğitim Uygulamasıyla İlgili Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular	139
4.8.2. Sığınmacı Çocuklara Ayrı Okullarda Eğitim Uygulamasıyla İlgili Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular	141
4.8.3. Sığınmacı Çocuklara Ayrı Okullarda Eğitim Uygulamasıyla İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular	144
BÖLÜM V.....	147
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	147
5.1. SONUÇLAR	147
5.2. ÖNERİLER	151
KAYNAKÇA	153
EKLER.....	163
EK-1. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 23.09.2014 Tarihli 4145933 Sayılı (2014/21) Genelge	164
EK-2. Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu.....	170
EK-3. Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Öğrenci Görüşme Formu	172
EK-4. Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Okul Yöneticileri Görüşme Formu.....	173
EK-5. Kırşehir Araştırma İzin Belgesi	175
EK-6. Nevşehir Araştırma İzin Belgesi.....	176

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler	43
Tablo 2. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler	44
Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler	45

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara, bazı tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye göç tarihi ve göç çeşitliliği açısından zengin bir ülke konumundadır. Türkiye, yurt dışına göçe katılan vatandaşları için “köken ülke”, kendisine göç eden göçmenler için ise “ev sahibi” ülke konumunda yer almaktadır. Son yirmi yıldır Türkiye’ye yapılan göçler içinde en fazla ağırlığını hissettiren ise sığınmacı göçüdür (Buz, 2008). Avrupa dışından dünyanın diğer bölgelerinden gelen, istismar edilen, ölüm korkusu taşıyan, dini ve siyasi baskılara maruz kalan göçmenler Türkiye’de sığınmacı olarak adlandırılmaktadırlar (Sever ve Sever, 2013).

Son yıllarda ekonomik, sosyal vb. nedenlerle yaşanan göç olayları çok kültürlü eğitimin önemini arttırmaktadır. Bu da farklı kültürlerin tanınmasını, kültürler arası etkileşimin önem kazanmasını ve evrensel ilkelerin oluşturulmasını beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte çağdaş toplumlarda, bireylerin farklı kültürel gruplarla etkileşim içinde olmaları ve olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmaktadır (Cırık, 2008).

Eğitim; kişinin toplum davranışlarına, ahlak ve estetik ölçülerine, inanış ve yaşama anlayışına uyum sağlamasına yardım eden bir sũreçtir. Kişinin uyumunda, kazanılması istenen değerler ve gerçek değerler söz konusudur. Eğitim, bir taraftan bireyin, toplumun değerlerine uyum sağlamasına yardımcı olurken; diğer taraftan ise bireylerin arzu ve ideallerini, toplum dinamizmini olumlu şekilde geliştirecek davranışlar halinde formũle etmektedir. Eğitim, bu davranışları bireyin gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına olduğu kadar toplumun değerlerine de uydurmak zorundadır. Aksi halde, toplumda değer çatışmalarına ve iletişim güçlüklerine yol açaabilir (Varış, 1988).

İnsanların karşılıklı olarak birbirlerinin kũltũrũne saygı duyduğu, birbirini anlamaya çalıştığı, kişilerarası iletişimi etkin ve uygun bir şekilde yönettiği, belirsizlikler karşısında olumlu bir tavır aldığı toplumsal bir düzen ideal görũlebilir. Çünkü bireyi, öz kũltũrũnden kaynaklanan bilişsel ve duygusal özelliklerinden soyutlamak mümkün olmamaktadır. Gõç eden bireylerin, gõç etmesinden kaynaklanan sorunların çõzũmlenmesinde kũltũrlerarası iletişim yeterliliğinin geliştirilmesi, kũltũrel uyum sorunlarının çõzũlmesi ve kũltũrlerarası iletişim engellerinin açılması önemlidir (Aksoy, 2012).

Geçmiřte tüm bireylere aynı okul ve aynı programın sunulması ile toplumsal eşitliğin sağlanacağına dair dũřũnce, yeni kuramlar ve gelişmelere bağlı olarak tartışılmaktadır. İnsancıl felsefenin etkisi ile insana daha fazla önem verilmeye başlanması, eğitimcilerin bireyi her yõnden daha iyi tanınmasına neden olmaktadır. Gũnũmũzde ise eğitimde bireylerin biyolojik ve psikolojik gelişimlerinin yanında

sosyokültürel gelişim özellikleri de ön plandır. Böylece bireylerin biyolojik ve psikolojik özelliğinin yanında, sosyokültürel özelliğine de önem verilmektedir (Polat, 2009).

Öğrenme ile öğretme, kültürel etkileşimler yoluyla gerçekleştiği için eğitimcilerin farklı kültürleri analiz edip değerlendirmesi bireyin gelişimine katkı sağlayabilir. Farklı kültürlerin bir arada olduğu toplumlar, bireylerin gelişimlerine destek olmak ve toplumların çoklu bakış açısı kazanmalarını sağlamak için çok kültürlü eğitimi gerekli görmektedirler (Cırık, 2008).

Küreselleşme ile meydana gelen toplumsal değişimler, sosyal ilişkileri uluslararası boyutlara taşımaktadır. Hem ülkeler hem de insanlar arasında kültürel etkileşimler dünya genelinde çok kültürlü yaşamı zorunluluk haline getirmektedir. Çok kültürlülük ise yeni toplumun kültürü ile etnik kültürün etkileşimidir. Bireyin kimliğini şekillendirmeye yardımcı olan kültür, yapısında insana özgü değerleri, insanlar arasında karşılıklı etkileşimleri, her türlü maddi ve manevi yapıt ile ürünleri barındırmaktadır (Ergin ve Ermeğan, 2011).

Bir kültür hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmak için o kültürün dilini öğrenmek birinci koşul olmaktadır. O kültürün dilini öğrenme ile kültürün maddi, manevi unsurları ve davranış biçimleri öğrenilmiş olmaktadır (Aksoy, 2012).

Çok kültürlü çocukların bulunduğu ortam aynı zamanda onların çok dilli olmasını da sağlamaktadır. Bu nedenle de çocuklar, bulunduğu topluma uyum

sağlamak ve oradaki insanlarla iletişim kurmak için bulunduğu toplumun dilini ve kültürünü öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. Bu şekilde çocuklar, hem kendi ana diline ve kültürüne hem de bulunduğu toplumun diline ve kültürüne sahip olmaktadır. Bu nedenle çok kültürlü ortam, çok dilliği de beraberinde getirmektedir.

Çok kültürlü ortamlarda, çocukların sağlıklı bir benlik geliştirmeleri için her iki dili de edinmeleri gerekmektedir (Abalı, 1987; akt. Yazıcı, 2011). Bundan dolayı çocuğun yaşadığı toplumda olumlu benlik kazanması, iki kültür arasında olumlu geçiş yapabilmesi ve kendi kökeni ile ruhsal sorunlar yaşamaması için iyi bir ikinci dil eğitimi ile ana dil eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır (Yazıcı, 2011).

Farklı kültürlere saygı duyan ve farklı kültürlere duyarlı bireylerin yetiştirilmesi Birleşmiş Milletler (BM) tarafından önem verilen konular arasında yer almaktadır. Bu amaçla farklı kültürlere duyarlı olan, farklı kültürlere saygı duyan bireylerin yetiştirilmesi ve eğitim yolu ile bu özelliklerin kazandırılması önemli görülmektedir. Çok kültürlülüğün eğitim ortamında yarattığı etkilerin irdelenmesi amacıyla çok kültürlü eğitim üzerinde durulmaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009).

Çok kültürlü eğitim; entelektüel merak, özeleştiri, savları ve kanıtları değerlendirerek bağımsız bir karar oluşturma, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olma, etnik merkezci bir anlayıştan uzak durma amacına yönelik faaliyet olarak ifade edilmektedir (Parekh, 2002; akt. Başbay ve Bektaş, 2009). Çok kültürlü eğitim, öğrenciye yönelik bir eğitim olduğundan çok kültürlü

eğitimnin amacı ve verilecek eğitimnin niteliği úlkeden úlkeye farklılık gösterebilmektedir. Çünkü her úlkenin çok kültürlü eğitim ile amaçladıkları, kendi úlkesinin özelliklerine uygun olmasıdır. Her úlkenin çok kültürlü eğitim konusundaki duyarlılığı farklılık göstermekte olup, çok kültürlü eğitimnin niteliği úlkenin demokrasiyi yaşaması ile doğru orantılı olmaktadır (Polat, 2009).

Çok kültürlü eğitimnin, teknik uzmanlığın yanında birtakım özellikleri de gerektirdiği ifade edilmektedir. Çok kültürlülüğe uygun hazırlanmış bir eğitim programında neyin, nasıl öğretilceğinin yanında kimin öğreteceği de vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin kişisel özellikleri, farkındalığı ve bilinci bu programın uygulanmasında önemli bir boyut olarak ifade edilmektedir (Taylor ve Quintana, 2003; akt. Başbay ve Bektaş, 2009).

Öğretmenlerin, çok kültüre duyarlı öğretim uygulamalarını da bilmeleri gerekmektedir. Burada sadece öğrencileri tanımak yeterli değil, aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencileri ile bilgiyi nasıl paylaşabileceklerini de bilmesi gerekmektedir. Öğrencileri bilginin yapılandırılması sürecine dâhil etmek, kişisel ve kültürel zenginliklerine inanmak, öğretim programının çeşitli bakış açılarından incelemelerini sağlamak, çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanmak ve sınıf kültürünün tüm öğrencileri içermesine dikkat etmek gerekmektedir (Villegas ve Lucas, 2002).

1.2. Problem Cümlesi

Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi nasıldır?

1.3. Alt Problemler

1. Sığınmacı kimdir?
2. Sığınmacıların eğitimi bağlamında çok kültürlü eğitim nedir?
3. Sığınmacıların eğitimi bağlamında dünyada çok kültürlü öğrenciler için nasıl bir eğitim uygulanmaktadır?
4. Ülkemizde sığınmacılara yönelik eğitim uygulamaları nelerdir?
5. Ülkemizde sığınmacı çocukların eğitiminde karşılaşılan temel sorunlar nelerdir?
6. Ülkemizde sığınmacıların eğitimine yönelik bir politika bulunmakta mıdır?
7. Ülkemizdeki sığınmacı öğrencilerin eğitimi için özel bir eğitim programı bulunmakta mıdır?
8. Çok kültürlü ortamlarda eğitim veren öğretmenlerin karşılaştıkları temel sorunlar nelerdir?
9. Sığınmacı çocuklara eğitim veren öğretmenler için özel bir eğitim uygulaması var mıdır?
10. Sığınmacı çocuklar için ayrı bir eğitim uygulanmalı mıdır?
11. Sığınmacı çocuklara ayrı okullarda eğitim verilmeli midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ülkemizdeki sığınmacıların eğitimi konusunu tartışmaya açmak ve bu konuda eğitim politikacılarının, eğitimcilerin ve ilgililerin dikkatini çekmektir. Diğer yandan ülkemizde bulunan sığınmacı çocukların eğitimlerinin nasıl yapıldığını, eğitim programlarının uygunluğunu, öğretmenlerin yeterliliğini, eğitim sürecinde karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu konudaki beklentileri belirlemektir. Bu amaçlar çerçevesinde, uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi ile ilgili öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticilerinin ne düşündüklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda uluslararası düzeyde yaşanan göçler nedeniyle ülkemizde çok sayıda yabancı misafir bulunmaktadır. Bu grup içerisinde sığınmacılar önemli bir yer tutmaktadır. Ancak sığınmacı çocukların eğitimi konusunda gerek kamuoyunda gerekse eğitimciler arasında yeterince farkındalık oluşmadığı gözlenmektedir. Öte yandan gerek uluslararası yasalar, gerekse ulusal mevzuatımız sığınmacılara eğitim hakkı tanımaktadır. Ancak sığınmacıların eğitiminin nasıl yapılacağı konusunda tam olarak üzerinde uzlaşmış bir eğitim politikası ve anlayış bulunmamaktadır. Oysa sığınmacı çocukların eğitim süreçlerinden yararlanabilmesi için onlara uygun bir eğitim politikasının geliştirilmesi ve buna uygun eğitim ortamlarının hazırlanması gerekmektedir. Bu araştırma, sığınmacı çocukların eğitimi konusuna ilişkin mevcut sorunların belirlenmesi ve bir model oluşturulmasına katkı sağlayacak bilgiler ortaya

koyması bakımından önemlidir. Öte yandan sığınmacı çocukların eğitimi için nasıl bir program oluşturulması gerektiği, öğretmen eğitiminde neler yapılabileceğine ilişkin öneriler getirmesi bakımından da önemli görülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmada, görüşmeler yapılırken görüşme formlarında yer alan sorulara öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticileri tarafından samimi ve içten bir şekilde cevap verildiği varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2014-2015 eğitim öğretim yılı ile,
2. Kırşehir Öğretmen Ömer Aydın Ortaokulu, Nevşehir Mihriban Emin Günel Ortaokulu, Nevşehir Cumhuriyet Ortaokulu ve Nevşehir Atatürk Ortaokulu ile,
3. Kırşehir ve Nevşehir ilinden seçilen ortaokullardaki sığınmacı öğrencilerle, bu ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri ile,
4. Kırşehir ve Nevşehir ilinden seçilen ortaokullardaki sığınmacı öğrencilere, bu ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerine uygulanan görüşme formu ve yapılan gözlemlerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar ve Kısaltmalar

1.8.1. Tanımlar

Sığınmacı: Başka bir ülkeye ya da bir yere sığınmış olan kişi veya yabancı bir ülkede iltica etmeden önce belirli bir süre kalan kimsedir (Eren vd., 1998; akt. Şeker ve Boysan, 2013).

Çok Kültürlülük: Farklı din, dil ve ırka sahip, farklı etnik/kültürel kökene sahip toplulukların bir arada yaşama projesidir (Yakışır, 2009; akt. Polat ve Kılıç, 2013).

Çok Kültürlü Eğitim: Bireylerin din, dil, ırk, kimlik, sosyal sınıf ve cinsiyet farklılıklarından kaynaklanan hususları dikkate alarak, tüm öğrenciler için eşit fırsatlar sunmayı, öğrencileri bu farklılıkların bilincinde olan demokratik ve hoşgörülü bireyler olarak yetiştirmeyi ve eğitim öğretimi zenginleştirici etkinliklere dönüştürerek gerçekleştirmeyi hedefleyen eğitimidir (Toprak, 2008; akt. Demir ve Başarır, 2013).

1.8.2. Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

APA: American Psychological Association

BM: Birleşmiş Milletler

BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCATE: National Council for Accreditation of Teacher Education

UNHCR: United Nations High Commissioner for Refugees

YÖBİS: Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışmamızın temel kavramlarına ilişkin olarak literatüre dayalı açıklamalar yapılarak araştırmanın kuramsal çerçevesi belirlenmiştir.

2.1. Sığınmacı

Türkiye, yer aldığı coğrafi konumu nedeniyle uluslararası göçler için kavşak noktasında yer almaktadır. Geniş kara ve deniz sınırına sahip konumundan ötürü her yıl çok sayıda göçmen, Türkiye üzerinden farklı ülkelere gitmek üzere giriş yapmakta ve sığınmacı konumuna düşmektedir. Ancak bu göçlerin bir tercih olarak değil, zorunluluk olarak ortaya çıktığını görmekteyiz. Türkiye'nin Asya ve Avrupa kavşağındaki jeostratejik konumu, kültürel çeşitliliği ve ekonomik fırsatları göçün pek çok şekli için bir kaynak, geçiş veya varış ülkesine dönüşmesine neden olmaktadır (Südaş ve Mutluer, 2008).

Sığınmacı; sığınma arayan, mülteci olarak kabul edilmek üzere başvuru yapan fakat başvurusu henüz sonuçlanmayan, cevap bekleyen kişilerden oluşmaktadır. Türkiye'de yasal olarak bulunan yabancılar içerisinde sığınmacılar, geçici olarak ikamete tabi tutulmakta, menşe ülke ve Türkiye dışında üçüncü bir ülkeye yerleştirilinceye kadar da Türkiye'de kalmaktadırlar (Kara ve Korkut, 2010).

Mültecilik başvurusu işleminde olumsuz bir karar çıkması sonucunda bu kişiler ülkeyi terk etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu kişilerin kendilerine, insani ya da diğer gerekçeler nedeniyle ülkede kalma izni verilmemişse, bu kişiler ülkede bulunan bir yabancı gibi sınır dışı edilebilmektedirler (Şeker ve Boysan, 2013).

Türkiye, 1980'lerin başından itibaren rağbet gören bir sığınmacı ülkesi olmaya başlamıştır. Ortadoğu ve komşu ülkelerin baskıcı rejimlerinden kaçanlar, ilk sığınmacı grubunu oluşturmuşlardır. 1979 İran Devrimi'nin ardından ülkelerinden ayrılanların, ilk kitlesel sığınmacı grubunu oluşturdukları belirtilmiştir. 1979 İran Devrimi'nin sonrasında, muhalif kalanlar veya mağdur bırakılanlar için İran'dan ayrılma söz konusu olduğunda bu insanların ilk duraklarının Türkiye olduğu görülmüştür. Tahmine göre, 1980-1991 yılları arasında Türkiye'yi kısa süreli beklemek için kullanıp transit şekilde genellikle Kuzey Avrupa ülkeleri ve Avrupa'ya 1,5 milyon İranlı'nın göç ettiği ileri sürülmüştür. Bu ise Türkiye'ye yönelik gerçekleşen en büyük sığınmacı grubunu oluşturmuştur. İkinci büyük grup ise 1988-1991 yılları arasında yaklaşık 600 bin Iraklı'nın Türkiye'ye sığınması ve onlara, burada korunma sağlanması ile oluşmuştur. İran-İrak Savaşı'nın yanında Halepçe'deki olay ve Körfez Savaşı ile meydana gelen durumlar sonunda ülkelerinden kaçan bu insanların büyük çoğunluğunun Batı'ya hareket ettiği görülmüştür. 1980'lerde Türkiye'yi transit güzergâh olarak kullanan sığınmacıların ülkeleri çeşitlenmiştir. (Mannaert, 2003).

Türkiye'ye Ortadoğu ülkeleri İran ve Irak'tan kaynaklanan toplu göçlerin yanında, Asya ve Afrika'dan küçük sığınma akımları da olmaktadır. 1983-1991

yılları arasında Etopya, Gana, Nijerya, Somali ve Sudan gibi ülkelerden Afrikalı; Afganistan, Çin ve Sri Lanka gibi ülkelerden Asyalı sığınmacılar gelmiştir (İçduygu ve Sirkeci, 1999).

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR)'in "2014 UNHCR Türkiye Aylık İstatistikleri" verilerine göre, 31 Aralık 2014 tarihi itibarıyla Türkiye'de; Afganistan'dan 5864, İran'dan 6447, Irak'tan 4405, Somali'den 294 ve diğer ülkelerden 1635 olmak üzere toplam 18645 kayıtlı sığınmacı bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK)'nin Kasım 2014 verilerine göre Türkiye, komşu ülkelere sığınan kayıtlı Suriye vatandaşlarının en yüksek olduğu ikinci ülke konumunda yer almaktadır (Kap, 2014). Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD), 2 Mayıs 2014 tarihi itibarıyla geçici barınma merkezinde 219.495 ve barınma merkezi dışında ise tahminen 700.000 Suriyeli olduğunu ifade etmiştir.

İçişleri Bakanlığı, sığınmacıların daha kontrol edilebilir olacağından ve demografik bakımdan daha uygun olmasından dolayı en çok Orta Anadolu şehirlerini belirlemiş bulunmaktadır. Buradaki amaç, güvenlik olduğu için deniz kıyısı ve sınır illeri gibi kontrol edilmesi zor bölgeler daha az tercih edilmektedir (Kara ve Korkut, 2010).

2.2. Kùltür-Eğitim İlişkisi

Eğitim, kùltürleme süreci ya da kùltürel değerleri bireye kazandırma süreci olarak ifade edilmektedir. Nasıl ifade edilirse edilsin eğitim, kùltür ile yakından ilişkilidir. Çünkü kùltür, bir toplumun yaşama biçimidir (Sönmez, 2008).

Her toplumun ortak bir kùltürü vardır fakat aynı toplum içindeki insanlar ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyoekonomik statülerine göre farklı kùltürler geliştirmektedirler. Eğitim sistemi de bireylerin içinde yaşadıkları toplumun etkili ve verimli üyesi olabilmeleri ve toplumun diğer üyeleri ile uyum içinde yaşayabilmelerini sağlamak amacıyla bireylerin içinde yaşadıkları kùltürü tanımalarına ve o kùltüre yenilikler katabilmelerine yardımcı olmaktadır (Cırık, 2008).

Toplumlar, kendi varlığını devam ettirmenin yollarını aramaktadırlar. Yeni yetişen bireylerin içinde bulunduğu aile ve topluma uyumları için insanlar, bilgi ve becerilerini başkasına aktarma ihtiyacı duymaktadırlar. Bilgi aktarma sürecinde ise kùltürün önemli bir yere sahip olduğu görölmektedir. Toplumların sahip olduğu kùltürü koruma, aktarma ve geliştirmede esas kurumun, eğitim kurumu olduğu ifade edilmektedir (Çıkılı, 2007).

Farklı aile, eğitim, okul, meslek, bölge çevrelerinden belli yer ve zamanlarda bir araya gelen, birbirlerini etkileyen akran grupları arasındaki kùltür etkileşimi, yeni kùltürleri yaratmakta ve beslemektedir (Güvenç, 1997; akt. Çakır, 2002). Kùltür,

sosyal sınıf, dil, din ve etnik köken gibi etkenler kişiler arası etkileşimde toplumun temel özelliklerini oluşturmaktadır. Bireylerin gelecekte küresel toplumun etkili birer üyesi olarak yetişmesi için bireylerin erken yaşlarda eğitilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Cırık, 2008).

Eğitim tarihi, eğitimin kültürden ayrı olarak düşünülemeyeceğini açıklamaktadır. Eğitim ile kültür birbirini şekillendirmektedir ve eğitim ile kültür arasındaki bağıntı yerini korumaktadır (Varış, 1988). Bu sebeple Mümtaz Turhan, bir ülkenin genel eğitiminin milli ya da toplumsal amacının, kültürü bir değer olarak genç nesillere kazandırma ve mevcut kültürün gelişmesinin sağlanması ile olacağını açıklamaktadır (Çıkılı, 2007).

2.3. Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim

Çok kültürlülük kavramı 1960'lı yıllardan sonra gündeme gelmiştir. Bu yıllarda Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde toplumsal çeşitliliğin artması, insan hakları hareketliliğinin ve etnik azınlıkların taleplerinin yoğunlaşması ile bu gruplara yönelik olan ırkçılığın, cinsiyetçiliğin ve baskının fark edilmesi sonucunda, 1970'lerde çok kültürlülük ve çeşitlilik kavramları ortaya çıkmıştır. Çok kültürlülük, 1980'lerde ve 1990'larda bilimsel çalışmalara daha çok konu olmuştur (Munley, Duncan, McDonnell ve Sauer, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin "Türkiye 2001 Avrupa Diller Yılı Kutluyor" duyurusuna göre Avrupa Konseyi, 2001 yılını "Avrupa Diller Yılı" olarak

ilan etmiştir. Temel amaç, Avrupa Konseyine üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle birlikte paylaşmalarıdır. Bunun yanı sıra, çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenmeyi teşvik etmektedir. Bu yolla çok dil öğrenmenin, farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında hoşgörüyü arttıracak ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayacağı beklenmektedir.

Çok kültürlü toplumda dilin, göç eden bireylerin sosyal uyumlarında önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir. Çok kültürlü bir toplumda dil, hem ana dili hem de ev sahibi dili benimsemektedir. Bu nedenle çok kültürlü toplumlarda, sosyal uyum için her iki dilin de geliştirilmesi gerekmektedir (Ergin ve Ermeğan, 2011).

American Psychological Association (APA, 2002)'a göre çok kültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların geniş kapsamı olarak tanımlanmaktadır. Özben (1991)'e göre, her toplumun gelenek ve görenekleri, kurumları, siyasal uygulamaları, değerleri, düşünce ve davranışları farklılık gösterdiği için çok kültürlü yaşam farklı isteklerin bir arada ve eşit şartlar altında yaşanmasını gerektirmektedir (akt. Ergin ve Ermeğan, 2011).

Çok kültürlülük; farklı kültürlere saygının olmasına, farklı kültürlerin gelişimi için insanlığın ve eğitimin seferber olmasına olanak sağlamakta, dünya ulusları arasında işbirliği yapmaktadır (Aydın, 2006). Karşılıklı olarak birbirimizi birer özne olarak kabul ettiğimizde birlikte ve farklılıklarımız ile yaşayabilmekteyiz. Çok

kültürlülük bu hususta demokrasinin temelini oluşturan bir etken olmaktadır. Çünkü çok kültürlü bir toplum, çatışan iki talep ile karşı karşıyadır ve bunların ikisini adil bir şekilde uzlaştırmak durumunda kalmaktadır. Çok kültürlü toplumun, bir yandan vatandaşları arasında güçlü bir birliktelik ve ortak aidiyet yaratması gerekmekte, diğer yandan da çok kültürlü toplum, çeşitliliğin taleplerini görmezden gelememektedir. Çok kültürlülüğün tanımı gereği çeşitlilik, toplumun kaçınılmaz bir parçası olduğu için ne yok olmakta ne de kabul edilemez bir zorlama olmadan bastırılmaktadır (Parekh, 2002; akt. Çelik, 2008).

Çok kültürlü eğitimin ilk olarak 1950'lerde görülmeye başlandığı belirtilse de, bu eğitim hareketi farklı ırklara ve etnik gruplara karşı daha duyarlı davranmaya odaklanılan 1970'lere denk gelmiştir. Bu yaklaşım, bir eğitim programı olarak 1989'da Derman-Sparks ve ABC Task Force ile yazılı hale getirilmiştir. Çok kültürlü eğitim programları; ABD, Kanada, Almanya, Avustralya, İngiltere gibi çok uluslu ve çok kültürlü ülkelerde okulöncesi sınıflardan itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Güven, 2005).

Çok kültürlü eğitim 1980'li yıllarda, 1960'lı ile 1970'li yıllardaki asimilasyon ve uyum programlarına bir tepki olarak doğmuştur. 1960'lı ve 1970'li yıllardaki programlar geliştirilirken açık varsayımlardan yola çıkılmıştır. Bu varsayım yabancılığı, yabancı dil ve yabancı kültüre karşı bir eksiklik olarak görüyordu. Bu eksikliğin ise derste giderilmesi öngörülüyordu. Buna karşılık, farklılık varsayımı ile değişik kültürlerin eğitim alanında da saygı ile karşılanması gerektiği ön plana çıkarılmıştır. Bu yaklaşıma göre, orijin kültürden kaynaklanan değer yargıları ve ana

dil, ikinci dil ile aynı düzeyde desteklenmekte, eğitim ve öğretim programları ile okul kitapları içerik açısından gözden geçirilmektedir. İçerik ise yabancı olmanın kabul görmesini engellememelidir (Krumm, 1995; akt. Coşkun, 1997).

Çok kültürlü eğitim ile genel anlamda; insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel çeşitliliğin olduğu eğitim ortamı düzenleme ve farklı fikirleri analiz etme ifade edilmektedir (Cırık, 2008). Çok kültürlü eğitim; bir fikir, bir eğitimsel yenilik hareketi, bir metot ve bütün öğrencilerin akademik başarıya ulaşması için eşit bir şansa sahip olması amacıyla eğitimle ilgili kurumların yapısındaki değişmeyi tasarlamadır (Gay, 1994).

Çok kültürlü eğitimin farklı türleri barındırmasının amaçları, ders kitaplarına çeşitli gruplar hakkında daha fazla bilgi getirme, ırkçılıkla mücadele etme, bütün okul işbirliği ve kültürel açıdan daha adil, kabul edilen ve dengeli okullar üretmek için toplumu değiştirme çerçevesinde değişiklik göstermektedir. Bu nedenle çok kültürlü eğitim alanında çok kültürlü eğitimden, çok kültürlü olan eğitim ve ırkçı olmayan eğitim olarak birbirleriyle değiştirilebilir şekilde söz edilebilmektedir (Gay, 1994).

Banks ve arkadaşları (2001), çok kültürlü eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için temel ilkeleri şu şekilde açıklamaktadır:

1. Öğretmen yetiştirme programları, toplum içerisinde etnik grupların karmaşık özelliklerini, ırk, etnik yapı, dil ve sosyal sınıfın öğrenci davranışının etkili olması için işbirliği yapma yollarını anlamada öğretmenlere yardım etmelidir.

2. Okullar, bütün öğrencilerin öğrenme ve yüksek standartları karşılamaya yönelik eşit fırsatlara sahip olmasını sağlamalıdır.
3. Müfredat programı; öğrencilere bilginin sosyal olarak verildiği, onların yaşama ve çalışmasında sosyal, siyasal ve ekonomik unsurların yanı sıra araştırmacıların kişisel deneyimlerini yansıttığını anlamada yardım etmelidir.
4. Okullar, akademik başarıyı arttıran ve ırklar arasındaki ilişkilerin gelişmesine yardımcı olan, bilgi, beceri ve davranışları geliştiren müfredat dışı ve içi eylemlere katılma fırsatlarını tüm öğrencilere sağlamalıdır.
5. Okullar, gruplar arasındaki ilişkileri geliştirmek için belirgin bir şekilde üstün ilgi alanları kesişen grup üyelikleri oluşturmalıdır.
6. Öğrenciler, ırk ve etnik ilişkileri üzerinde olumsuz etkilere sahip olan klişeleşmiş ve diğer ilgili önyargıları öğrenmelidir.
7. Öğrenciler, neredeyse bütün kültürel gruplar tarafından paylaşılan adalet, eşitlik, özgürlük, barış, merhamet ve hayırseverlik gibi değerleri öğrenmelidir.
8. Öğretmenler, öğrencilerin diğer ırk, etnik, kültürel ve dil gruplarından öğrenciler ile etkili bir şekilde anlaşmaları için ihtiyaç duyulan sosyal becerileri öğrenmelerine yardım etmelidir.
9. Okullar, korku ve endişeyi azaltmak için planlanan şartlar altında sosyal olarak anlaşmaya farklı ırk, etnik, kültür ve dil gruplarından öğrenciler için fırsatları sağlamalıdır.
10. Bir okulun kurumsal stratejileri, karar vermenin geniş ölçüde paylaşılmasını ve okul üyelerinin öğrenciler için sevecen bir çevre oluşturması amacıyla işbirliği yapmayı öğrenmesini sağlamalıdır.

11. Liderler konumları ne olursa olsun, bütün kamu okullarının, eşit bir şekilde kaynak ayrılmasını sağlayan stratejileri geliştirmelidir.
12. Öğretmenler, karmaşık bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için çoklu kültüre duyarlı teknikleri kullanmalıdır.

National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, 2008), öğretmenlerin çok kültüre duyarlı olarak yetiştirilmesine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin, çok kültürlü eğitimde farklı etnik yapı, ırk, dil, kültür, cinsiyet ve yeteneğe sahip öğrencilere saygı göstermesi gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin gelişim ve öğrenmesinde; kişisel farklılıklar, yetenekler, engellilik, sosyal, kültürel, etnik, sosyoekonomik, cinsiyet ve dil faktörlerinin olası etkilerinin bilgisine sahip olmalıdırlar. Öğretmenler, farklı özelliklerdeki bireyler ile çalışmakta ve öğrencilerin karakterlerine, yeteneklerine ve ihtiyaçlarına uyum sağlamayı gerçekleştirmek için gereken duyarlılığı ve becerileri göstermelidirler.

2.4. Sığınmacıların Eğitimi Bağlamında Dünyada Çok Kültürlü Eğitim

10 Aralık 1948 tarihinde ilan edilen “İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi” ile herkesin eğitim hakkına sahip olduğu açıklanmıştır. Eğitimin, insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olması gerektiği anlatılmaktadır. Eğitimin; uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirme gerektiği ve de BM’nin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmesi gerektiği açıklanmaktadır.

Avrupa Konseyi'nin 25.07.1977 tarihinde çıkardığı yönergede, çok kültürlü çocukların ulusal ve yasal şartlar doğrultusunda göçmenleri gönderen ülkelerin devletleri ile işbirliği içinde, okul programlarıyla eşgüdümlü olacak şekilde ana dili öğrenimi ve eğitimi için uygun önlemlerin alınması ile kendi ana dillerinde eğitim görmeleri ifade edilmektedir. Günümüze kadar geçerliliğini koruyan bu maddeyi ortadan kaldıracak başka bir hüküm olmadığı belirtilmektedir (Gözaydın, 2005b).

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 23.09.2014 tarihli 4145933 sayılı (2014/21) Genelge'de (EK-1), ülkemizde bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime erişim, kayıt-kabul, belge tanzimi ve diğer hususlardaki iş ve işlemlerin yürütülmesi konusunda özet olarak şu ilkeleri benimsemiştir:

- İl komisyonu, yabancı öğrencilerin kayıt kabullerine ilişkin şartları taşımaları durumunda, diploma ve öğrenim belgelerine dayalı olarak denkliklerini, MEB Denklik Yönetmeliği ve Denklik İşlemleri Kılavuzu 2011'e göre belirleyerek öğrenim görecekları eğitim kurumlarına yönlendirmektedir. Öğrenim belgesi bulunmayan yabancı öğrencileri mülakat, gerektiğinde yazılı ya da sözlü sınav yolu ile ülkelerinde öğrenim gördükleri sınıf seviyesi üzerinden denklikleri belirlenerek ilgili eğitim kurumlarına yönlendirmektedir. İl komisyonu, MEB'e bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumu ile geçici eğitim merkezlerinde Türkçe'nin öğretilmesi, yaygın eğitim kurumları aracılığıyla mesleki beceri kazandırılması, sosyal ve kültürel içerikli kurslar düzenlenmesi ve kurs dışı faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için gerekli tedbirleri almaktadır. İl komisyonu, yabancı öğrencilere gerekli ders araç

gereci ile burs ve yatılılık imkânlarının sağlanması amacıyla çalışmaları da yürütmektedir.

- Geçici eğitim merkezlerinde, Türkçe dersleri için, Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı alan öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, yabancı dil dersi öğretmenleri arasından görevlendirme yapılmaktadır. Yürütülen eğitim faaliyetinde ihtiyaç duyulan materyallerin temin edilmesi hususunda gerekli tedbirler alınmaktadır.
- Yabancı öğrencilerin MEB'in her tür ve derecedeki eğitim kurumuna kayıtlarının yapılabilmesi için, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 30'uncu maddesinde tanımlanan ikamet izinlerinden herhangi birine sahip olmaları gerekmektedir. Ülkemize gelen yabancılardan eğitim-öğretim çağındaki olanların geçici eğitim merkezleri ya da MEB'e bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna kayıtlarının yapılabilmesi için ilgili kurumca "yabancı tanıtma belgesi" verilmiş olması şartı aranmakta ve il komisyonlarınca öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonları aracılığıyla uygun görülen MEB'e bağlı eğitim kurumlarına ya da geçici eğitim merkezlerine kayıtları yapılmaktadır.
- Yabancı kimlik numarası bulunan yabancıların her türlü veri girişi e-okul ve e-yaygın otomasyon sistemlerinden; yabancı kimlik numarası bulunmayıp yabancı tanıtma belgesi bulunan yabancıların veri girişi, yabancı öğrenciler bilgi iletişim sistemi üzerinden yapılmaktadır. Yabancı öğrencilere karne, tasdikname, diploma gibi belge düzenlenmesi ise ilgili mevzuat doğrultusunda e-okul otomasyon sistemi veya yabancı öğrenciler bilgi işletim sistemi üzerinden yapılmaktadır. Öğrenimini yarıda bırakan yabancı

öğrencilere istemeleri durumunda, ülkemizde almış oldukları öğrenim süresi ve seviyesini gösteren öğrenim belgesi kendilerine verilmektedir. Geçici eğitim merkezlerinde ortaöğretim son sınıf seviyesinde olan yabancı öğrencilere yönelik MEB'in kontrolünde menşei oldukları ülke müfredatında yapılan belgelendirme sınavlarında başarılı olanların denklik işlemleri, Denklik İşlemleri Kılavuzu 2011'e göre yapılmaktadır.

- Öğrencilerin okul, çevre ve diğer öğrencilerle uyum içerisinde öğrenimlerini sürdürebilmeleri, uyum zorluğu çekenlere gerekli destek ve yardımın sağlanması MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği hükümleri doğrultusunda geçici eğitim merkezi yönetimleri, okul yönetimleri, rehberlik servisleri, rehberlik ve araştırma merkezleri ile gerekli önlemler alınmaktadır. Yabancı öğrencilerin eğitim-öğretimleri ile ilgili tereddüt ve sorunları, öncelikle il komisyonları ile değerlendirilmekte ve çözüme kavuşturulmayan sorunlar Bakanlığa intikal ettirilmektedir. Yabancı tanıtma belgesi ile MEB'e bağlı ortaokullara devam eden öğrenciler Bakanlıkça yapılan merkezi sistem ortak sınavlarına girememekte ve bunlar Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde kurulan öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonları tarafından okul kontenjanları da değerlendirilerek uygun görülen ortaöğretim kurumuna yerleştirilmektedir. Ülkemizde bulunan yabancı öğrenciler MEB Açık Öğretim Ortaokul Yönetmeliği, MEB Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği, MEB Mesleki Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği, MEB Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği ilgili hükümleri doğrultusunda açık okullardan yararlanabilmektedirler. Özel eğitime ihtiyacı olduğu tespit edilen yabancı öğrenciler için MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği hükümleri

doğrultusunda gerekli tedbirler alınmaktadır. Yabancı öğrencilerin başarı, devamsızlık, disiplin gibi durumlarının değerlendirilmesi MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, MEB Ortaöğretim kurumları Yönetmeliği, MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği hükümleri doğrultusunda yapılmaktadır.

Ülkemizde Şanlıurfa, Kilis, Gaziantep, Kahramanmaraş, Hatay, Adana, Adıyaman, Osmaniye, Mardin ve Malatya illerindeki 22 barınma merkezinde yaklaşık 70.000 Suriyeli çocuk; anaokulu, ilköğretim, lise seviyesindeki 22 okul, 850 sınıfta, 3.000'den fazla öğretmen ile eğitime devam etmektedir. Bu okullarda fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik, bilgisayar, İngilizce, Arapça ve diğer yabancı dillerde eğitim verilmektedir (AFAD, 2014).

Almanya, Fransa, Hollanda, Belçika ve İngiltere en çok Türk nüfusu barından ilk beş AB ülkeleri arasında yer almaktadır. Almanya, Fransa, Hollanda, Belçika, İngiltere ve Avusturya'da kendi devlet yapıları, yerel yönetimleri ve özel şartlarından dolayı eğitim ile ilgili birbirlerinden farklı karar alınıp uygulanmaktadır (Gözaydın, 2005a).

Hollanda ve İsveç gibi bazı ülkelerde ana dili sınıflarını kaldırma, ana dili derslerine kısıtlama getirme, ders saatlerini azaltma ve ana dili derslerini normal ders saati dışında verme gibi uygulamalar yer almaktadır (Küçük, 2006). Danimarka, Hollanda ve Norveç'te ana dili derslerinin okullardan kaldırıldığı, Almanya'nın bazı eyaletlerinde Türk çocuklarına okulun içinde ve bahçesinde Türkçe konuşma yasağı

getirildiği belirtilmektedir. Bu da, çocukların hem benlik gelişimlerini hem de Türkçelerinin gelişmesini olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Yağmur, 2010).

Hollanda'da 1970'li yıllardan sonra başlayan Türk işçi göçü ile 1980'li ve 1990'lı yıllarda Türk öğrenci sayısı artmıştır. Fakat eğitim ve öğretim çalışmalarının yerel yönetimlere bırakılması, ana dil öğrenilmesi ve öğretilmesi konusunda Hollanda'ya uyum sağlamadığı gerekçesi ile Türk Dili dersleri, ilköğrenim programlarından çıkarılmıştır (Gözaydın, 2005a).

Hollanda'da çok kültürlü ve çok dilli çocuklara verilen dil eğitiminin, Hollandalı çocuklara verilen dil eğitiminden farklı olması gerekmektedir. Bu nedenle de ikinci dil olarak Hollandaca dil öğretim programları oluşturulmuş bulunmaktadır. Bu çocuklara, dil öğrenmeleri için özel sınıflarda özel eğitim verilmektedir. Çok kültürlü ve çok dilli öğrencilere uygun olması amacıyla müfredat yeniden gözden geçirilerek bazı derslerin içeriğinin yeniden düzenlendiğı açıklanmaktadır. Bunun yanında bu çocuklara ilk ve orta dereceli okullarda ana dillerinde eğitim fırsatı verilmektedir (Yağmur, 2010).

Hollanda Eğitim Bakanlığı'nın, ana dili eğitiminin yürütülmesi yetkisini belediyelere bırakması ile bazı uygulamalarda değişikliklerin meydana geldiğı görülmektedir. İlkokul birinci ve dördüncü sınıflarda verilen Türkçe ana dili eğitiminin, okul saatleri içinde ve okulda yapılması gerektiğı belirtilmektedir. Beşinci ve sekizinci sınıflar arasında Türkçe ana dili eğitiminin ise okul saatleri dışında ve okul dışındaki kurumlarda yapılabileceğı açıklanmaktadır. Ayrıca

Bakanlık, bu derslerin yer seçimi ve düzenlenme saatlerini belediyelere bırakmıştır. Belediyeler, ailelere çocuklarının ana dilde eğitim isteyip istemediklerini saptamak için Hollandaca mektup göndermiştir. Türk velilerin çoğunluğunun Hollandaca mektupları çok iyi anlamadıklarından ana dili eğitimi için talepte bulunmadığı görülmüştür. Belediyelerin çoğu ise ana dili eğitimi için talep yok gerekçesi ile ana dili eğitimine son vermiştir (Yağmur, 2010).

Türk nüfusunun yoğun olduğu Almanya'nın Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinlan-Pfalz gibi eyaletlerinde ana dili dersi, Alman sınıflarına giden ve Almancaları yetersiz olan yabancı öğrencilerin Almanca, matematik ve hayat bilgisi derslerini özel sınıflarda on iki öğrenci ile sınırlandırılıp haftada on dört saat ders almaları sağlanmaktadır. Öğrenciler, Almanca'da gerekli ilerlemeyi yaptığında normal sınıfa geçebilmektedirler. Almancası yetersiz olan öğrenciler ise azami iki yıl boyunca dil öğrenme sınıflarında kalmaktadırlar (Küçük, 2006).

Almanya'nın bazı eyaletlerinde, az derecede Almanca bilen ya da hiç Almanca bilmeyen ve ana dili Almanca olmayan öğrenciler için Almanca ders imkânı sağlanmaktadır. Almanca dersinin, ilköğretim okulları ve anaokulları işbirliği ile mayıs ayından temmuz ayına kadar toplam 160 saat olacak şekilde bir düzenlemesi mevcut bulunmaktadır (Küçük, 2006).

Almanya'nın Bavyera eyaletinde geçiş sınıflarında, yurt dışından gelip eğitimine devam etmek isteyenlere ya da az derece Almanca bilen veya hiç Almanca

bilmeyen öğrencilere azami iki yıl süreli dil eğitimi verilmektedir. İlköğretim birinci ve ikinci kademe okullarında bu tür sınıflarda öğrenci sayısı sınırlı tutulmakta ve öğrencilerin normal sınıflarda devam edecek düzeye ulaşması amaçlanmaktadır. Sınıf düzeyi ve yaş farkı gözetilmeksizin aynı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Alman sınıfına geçişleri sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmak koşulu ile dil öğrenme kabiliyetine göre iki yılı doldurmadan da olabilmektedir (Küçük, 2006).

Almanya, çok dilli ve çok kültürlü çocukların eğitimi için Türkiye'den öğretmen getirmek yerine Almanca ve Türkçeyi çok iyi bilen, iyi bir alan eğitimi yanında öğretmenlik formasyonu almış kişileri görevlendirmektedir (Çakır, 2002). Türk çocuklarına eğitim veren Alman öğretmenler, hem Almanya'da hem de Türkiye'de çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu güçlükler, çocukların sınıf içerisinde yabancı dil seviyesinin eşit olmamasından kaynaklanmaktadır (Küçük, 2006). Bu durumdaki en önemli etken ise yaş, cinsiyet, sosyal ve ulusal köken, okul dışı tecrübeler, iki dilli öğrencilerde sıkça rastlanan her iki dile birden hâkim olamama, dillerden birinin daima baskın diğerinin ikinci planda olması ve öğrenme hızının, yetenek, zekâ, öğrencinin yetiştiği aile, çevre ve kültüre göre göstermiş olduğu farklılıklardır (Yıldız, 2003).

Fransa'da, dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi İngilizce'nin birinci olarak seçilmesinden sonra Türk Dili ikinci veya üçüncü bir dil olarak seçilebilmektedir. Türk Dili'ni seçen öğrenciler doğru Türkçe öğrenmişlerse, lise olgunluk sınavlarında İngilizce yerine Türk Dili'ni birinci dil olarak seçebilmekte ve Türkçe sınavına girebilmektedirler (Gözaydın, 2005a).

Fransa'da, Türkçe'nin öğrenilmesi için okullar dışında uzaktan eğitim hizmetleri de verilmektedir. Uygulanan programda Türkçe dersleri, yabancı dil olarak Türkçeyi seçen ve ileri düzeyde Türkçe bilen lise son sınıf öğrencileri için düzenlenmiştir (Gözaydın, 2005a).

Belçika'da, Türk Dili dersleri müfredatın programları içinde değil, okul saatlerinden sonra yani serbest saatlerde Türk öğretmenler tarafından verilmektedir. Okul aile birlikleri veya dernekler tarafından tatillerde düzenlenen kurslarla okul dışında Türk çocuklarının Türk Dili'ni öğrenmeleri sağlanmaktadır (Gözaydın, 2005a).

Göçmen kabul eden Batı Avrupa ülkelerinde, müfredatta Türkçe'ye ayrılan süre bir saati geçmemektedir. Dersler çoğu zaman sınıf olarak kullanılmayan merdiven altı, öğretmenler odasının bir köşesi ve buna benzer derslik niteliği olmayan yerlerde verilmektedir. Kullanılan öğretim malzemesi ise Batı Avrupa'da büyüyen çocuklara uygun olmayıp aynı zamanda öğrencileri Türkçe dersinden soğutan şekilde olmaktadır (Yağmur, 2010).

2.5. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Buz (2002), Türkiye'deki sığınmacıların farklı bir toplumda yaşadıkları sorunların neler olduğunu öğrenmek amacıyla yaptığı çalışmada, sığınmacı çocukların okulda karşılaştıkları sorunları; dil güçlüğü ile dersleri anlayamama, okulda arkadaşları ile iletişim kuramama, ayrımcılık yaşama ve kültürel farklılıklar

olarak belirlemiştir. Ayrıca geçici bir süre burada olmaları, ailelerinin okul masraflarını karşılamakta zorlandıkları, ailelerin eğitim olanakları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, eğitime devam edecek yaşta olmadıkları için okula gönderilmedikleri, okulda verilen derste zorlanacakları ve okula uyum sorunu yaşayacakları düşüncesi olduğundan sığınmacı çocukların eğitimlerine devam etmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Polat (2009) tarafından, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini ne derece gösterdiklerini saptamaya yönelik yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının, yüksek düzeyde çok kültürlü eğitime yatkın oldukları görülmüştür. Çok kültürlü eğitimin boyutlarından öğretmen adaylarının en yatkın oldukları boyut kültürel empati olup bunu sırası ile açıklık, sosyal girişim, esneklik ve duygusal dengenin izlediği görülmüştür. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının kültürel empati, açıklık, sosyal girişim ve esneklik eğilimleri yüksek düzeyde iken; duygusal denge orta düzeyde çıkmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmen adaylarının algıları ile ilköğretim matematik ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının, sınıf öğretmeni adayları ile okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının algılarında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Araştırmaya göre, öğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik algılarında öğrenim gördükleri alan değişkeninin anlamlı fark yaratması, çok kültürlü kişiliğin alınan eğitimle doğrudan ilgili olduğu sonucunu vermiştir.

Çoban, Karaman ve Doğan (2010), öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarını belirleme ve bazı demografik değişkenlere göre bu algıları arasında fark olup olmadığını araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada; siyasi görüş,

dini görüş, cinsiyet rolleri, cinsel yönelimler, ekonomik durum ve engellilik olmak üzere altı boyutun bulunduğu “İnsan Farklılıklarına İlişkin Görüşler Anketi” uygulamışlardır. Analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının insan farklılıklarına ilişkin görüşler anketinin alt boyutlarına yönelik bakış açılarının olumlu olduğuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, cinsiyete göre siyasi görüş alt boyutu hariç diğer tüm boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ve siyasi görüş açısından bayanların, erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve yetiştikleri yerleşim türlerine göre farklı bakış açılarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Polat (2012), okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarına ulaşmıştır. Okul müdürlerince, çok kültürlülüğün ilgi boyutu, bilgi ve davranış boyutuna göre daha yüksek düzeyde algılanmıştır. Okul müdürlerinin din, dil, ideoloji, kültürel farklılıklar, sosyal statü, bedensel, duygusal ve zihinsel istisnalar gibi çok kültürlülüğün bileşenleri hakkında daha fazla bilgi sahibi, ilgili ve davranışa geçme eğiliminde oldukları; cinsiyet, ırk ve cinsel yönelim gibi çok kültürlülüğün bileşenleri hakkında daha az bilgi sahibi, ilgili ve davranışa geçme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Demir (2012) tarafından, çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesini belirlemek amaçlı çalışma yapılmıştır. Araştırmada; öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitimi önemsedikleri, öğretim elemanlarının cinsiyet değişkeninin ve unvanlarının önemi değiştiren önemli bir faktör olmadığı,

Yabancı Diller Meslek Yüksekokulu'ndaki öğretim elemanlarının çok kültürlü eğitime önem verme derecelerinin diğer öğretim elemanlarının önem verme derecelerinden yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Şeker ve Boysan (2013), İranlı sığınmacıların kültürleşme tercihlerinin demografik özelliklere göre incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, sığınmacıların göç etmelerinin en önemli sebebinin politik nedenler ve dinsel nedenler olduğunu belirlemişlerdir. Bu sığınmacılar; Türkiye'nin, ülkesine göre daha demokratik, güvenli olduğundan ve coğrafi yakınlığından dolayı Türkiye'ye gelmeyi tercih etmişlerdir. Sığınmacılar, Türkiye'ye ilk girişte dil/iletişim, barınma, maddi sorunlar yaşamışlardır ama sığınmacıların çoğunluğu, kendilerine toplumun bakış açısının olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunun, Türkiye'ye göç etmekten ve genel olarak hayatlarından memnun oldukları ve şu anda yaşadıkları yere uyum sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Seydi (2013) tarafından, çatışmaların Suriye'de eğitim alanında ortaya çıkardığı problemlerin, Türkiye'deki Suriyelilerin eğitim durumunun ve eğitim adına Türkiye'den taleplerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırma, Suriye'den Türkiye'ye sığınan ya da sıklıkla Türkiye'de bulunan, konu ile ilgili deneyim ve bilgi sahibi, akademisyen ve eğitimcilerle gerçekleştirilmiştir. Suriye'deki çatışmalarda okul ve üniversitelerin eğitim misyonunun dışında kullanıldığı ve bu eğitim kurumlarının öncelikle hedef alındığı belirtilmiştir. Öğrenciler güvenlik ya da çatışmalara katılım nedeniyle okullarına devam edememişlerdir. Bu ortamın, Suriye'de eğitimin devamına imkân vermediği ve eğitimi bitme noktasına getirdiği

görülmüştür. Okul ve öğretmen ihtiyacıyla birlikte öğrencilerin yaşadıkları travmalar başta olmak üzere eğitimle ilgili pek çok acil ihtiyaçların da ortaya çıktığı görülmüştür. Ülkelerinde yaşanan acı olaylardan dolayı Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin eğitimle ilgili en büyük sorun alanının kamplar dışındaki eğitim olduğu, bu alanda eğitim adına önemli bir karmaşa ve boşluğun yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, bu sorundan başka öğrenci, eğitmen ve akademisyenlerin yaşadığı büyük acılar, Türkiye'deki Suriyeli üniversite öğrencilerinin sorunları, eğitim alanında Suriyelilerin potansiyellerinin değerlendirilmesi ve şimdiden bir şeyler ortaya koyulmazsa geç kalınmış olacağı ifade edilen Suriye eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasına yönelik bulgular öne çıkmıştır. Bu çalışmadaki katılımcılar, Türk hükümeti ve halkının kendilerine gösterdiği yakınlık ve misafirperverlikten dolayı minnettar olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, Türkiye'nin özellikle kamplardaki Suriyeli öğrenciler için elinden geleni yaptığını ve mevcut şartlarda oldukça güzel imkânlar sunduğunu ifade etmişlerdir. Ancak Suriyeli öğrencilerin kamp dışındaki temel eğitimleri ve genel olarak üniversite öğretimi ihtiyaçlarının karşılanması için hükümetten ve sivil toplumdan daha çok destek bekledikleri görülmüştür.

Özdemir ve Dil (2013), devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amacı ile yaptıkları çalışmada, katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının olumlu yönde olduğunu belirlemişlerdir. Çok kültürlü eğitim tutumlarının cinsiyete, medeni duruma, eğitim düzeyine, sendika üyeliğine ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan

katılımcıların çok kültürlü eğitim tutumlarının, Teknik Eğitim Fakültesinden mezun olan katılımcılara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlü ve Örtten (2013), öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili algılarını ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarıyla ilgili hem doğru hem de yanlış bilgiye sahip olduklarını görmüşlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, mesleki eğitim sürecinde çok kültürlülüğe yönelik bir eğitim almamış oldukları görülmüştür. Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramları ile ilgili doğru bilgiye ve olumlu tutuma sahip öğretmen adaylarının, çok kültürlülüğü ve çok kültürlü eğitimi bir hak olarak gördükleri gözlemlenmiştir. Olumsuz tutuma sahip öğretmen adaylarının ise endişe ve korku yaşadıklarından dolayı çok kültürlülüğü ve çok kültürlü eğitimi ayrıştırıcı ve parçalayıcı bir unsur olarak gördüklerine ulaşılmıştır. Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim ile ilgili yanlış bilgiye sahip öğretmen adaylarından, kavramları gerçek anlamı dışında faydalı bir uygulama olarak algılayanların olumlu tutum sergiledikleri; kavramları zarar verici nitelikte algılayanların ise olumsuz tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Demir ve Başarır (2013), çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının çok kültürlü öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bayan öğretmen adaylarının, farkındalık ve beceri boyutu erkek öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek bulunmuştur. Bilgi boyutunda ise bayanlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının ana

dillerinin, görüşlerini değiştiren önemli bir etken olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada İngilizce öğretmenliği adaylarının farkındalık, beceri ve bilgi boyutu diğer bölümdeki öğretmen adaylarınınkinden yüksek çıkmıştır.

Kaya ve Söylemez (2014), öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik görüşlerini saptamaya yönelik sınıf, Türkçe ve sosyal branşlarından öğretmenler ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin büyük bir kısmının olumlu düşündüğüne, çok kültürlü eğitimi desteklediklerine ve ana dilde eğitimi savunduklarına ulaşmışlardır. Öğretmenlerin çok kültürlülük eğitimi almamalarına rağmen, çok kültürlü eğitim konusunda kendilerini yeterli buldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, farklı etnik ve dini inançtan gelen öğrencilerin rahat hissedebilecekleri bir atmosfer oluşturmaya çalıştıklarını, kendi kültürlerini anlatmak için öğrencileri teşvik ettiklerini, öğrencilerle farklı kültürler hakkında açık ve yapıcı bir şekilde konuştuklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler, çalışma arkadaşlarının öğrenciler arasında cinsiyet, din, kültür ve etnik köken farkı gözetmeksizin eğitim faaliyetlerini sürdürdükleri konusunda olumlu bir kanaate sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, ana dilde eğitimi büyük ölçüde desteklediği görülmektedir.

Demircioğlu ve Özdemir (2014), pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada, pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğuna ulaşmışlardır. Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutum puanlarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık

gösterdiği ve bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre çok kültürlü eğitime yönelik tutum hakkında daha olumlu bir görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının yaş, mezun olunan fakülte ve yetiştikleri yere göre farkların anlamlı olmadığı fakat mezun olunan bölüme göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sözel bölümden mezun olan pedagojik formasyon öğrencilerinin sayısal bölümden mezun olan öğrencilere göre çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

2.6. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Grant ve Koskela (1986), üniversitede öğrenilen çok kültürlülük eğitimi ile öğretmenlerin okullarında uyguladıkları çok kültürlülük eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının üniversitedeki sınıflarında çok kültürlü eğitim programı ile ilgili bilgi edindikleri fakat bu bilginin kapsamlı olmadığı ve genellikle birbirini tekrar eden konulardan oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada sonucunda; üniversiteden mezun olan öğretmenlerin, çalıştıkları okullarda, öğrendikleri çok kültürlü eğitim ile ilgili bilgileri uygulamayı denemedikleri de görülmüştür (akt. Demircioğlu ve Özdemir, 2014).

Sultana (1994), Eastern Kentucky Üniversitesi'nde eğitim bölümü birinci sınıf öğrencilerinin çok kültürlü eğitim hakkında bilgi ve anlayış düzeyini belirlemek için yaptığı araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin, çok kültürlülük ile ilgili bilgi ve anlayış düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Herron, Green,

Russell ve Southard (1995), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yaklaşımına algılarını araştırdıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi uygulamada diğer öğretmenlere göre daha istekli oldukları ve tüm öğretmenlerin çok kültürlü eğitimi gerekli ve yararlı gördükleri sonucuna ulaşmışlardır (akt. Cırık, 2008).

Pickert ve Chock (1997), öğretmen eğitimcilerinin kültür kavramını, çok kültürlü eğitim içinde nasıl gördükleri ile ilgili yaptıkları çalışmada; öğretmen eğitimcilerin, kültürün bireylere ve toplumlara ait olduğu, kültürler arası uyumsuzlukların kaçınılmaz olduğu, kültürlerin farklılıklarından ziyade ortak yönlerinin vurgulanması ile gruplar arasındaki çatışmanın azalacağı düşüncesine yer verdiklerine ulaşmışlardır (akt. Cırık, 2008). Sheets ve Chew (2000), Çin asıllı aday öğretmenlerin, öğretmen yetiştirme programlarındaki çok kültürlü eğitim dersine karşı algılarını araştırdıkları çalışmada, aday öğretmenlerin, çok kültürlü eğitimi benimsedikleri ve sınıflarında çok kültürlü eğitimin ilkelerine uygun öğrenme ortamları düzenleyip bunları geliştirmek için istekli olduklarına ulaşmışlardır. Bunun yanında çok kültürlü eğitimin okul ortamını hangi yönde geliştireceğini ve değiştireceğini bildiklerini fakat çok kültürlü eğitim programlarında beyaz ırka ait öğretmenlerin engel oluşturabileceğini belirtmişlerdir (akt. Cırık, 2008).

Woodrow ve Sham (2001), Çinli öğrencilerin öğrenme tercihlerini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada, İngiltere’de doğmuş olan Çinliler de bile geleneksel Çinli davranış kalıplarının etkili olduğu ve öğrencilerin otoriteyi tercih ettikleri, anlamak yerine ezberlemenin daha önemli olduğunu vurguladıkları, grup ile çalışmak yerine yalnız çalışmayı tercih ettikleri ya da soru sorulmasından

hoşlanmadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bu davranışların kazanılmasında ise ailelerdeki geleneksel kültürün etkili olduğu belirtilmiştir (akt. Cırık, 2008).

Maudei (2001), Afrikalı öğrencilerin İngiliz toplumuna uyumlarında sosyal ortamın rolüne ilişkin öğrencilerin algıları ile ilgili yaptığı araştırmada, öğrencilerin aileleri ile düzenli iletişim kuramadıklarından dolayı duygusal açıdan zor durumda oldukları için uyum problemi yaşadıkları, duygusal destek konusunda ise kızların erkeklerden daha fazla ihtiyacı olduğu ve ailelerin sadece duygusal açıdan değil dinsel açıdan da destek sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (akt. Cırık, 2008). Neuharth-Pritchett, Reiff ve Pearson (2001)'in, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitimle ilgili bilgi düzeylerini araştırdıkları çalışmada, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim, ırk ve etnik köken ile ilgili bilgi ve anlayışlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (akt. Demir, 2012).

Abbas (2002), İngiltere'de yaşayan Güney Asyalı ailelerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini araştırdığı çalışmada, Bangladeşli ve Pakistanlı ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olmasından, ev içinde dini-kültürel etkilerin fazla olmasından ve toplumun çoğunluğu tarafından olumsuz algılanmalarından dolayı öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Hindistanlı ailelerin eğitime daha olumlu bakmaları, ev içinde dini-kültürel etkilerin daha az olması ve toplum tarafından olumlu algılanmaları öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi düşük olan aileler, çocuklarının akademik başarısının düşük

olmasında okulları sorumlu tutmuşlardır ve Güney Asyalı öğretmenlerin kendi çocukları için daha yararlı olacağını da ifade etmişlerdir (akt. Cırık, 2008).

Fong ve Sheets (2004), yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin çok kültürlü eğitimin zaman alıcı ve zahmetli olduğuna dair düşüncede olduklarına ulaşmışlardır. Bunun nedeni ise öğretmenler, çok kültürlü eğitim kavramını veya onu sınıf içinde nasıl uygulayacaklarını anlamadıklarını ifade ederek belirtmişlerdir. Yetersiz zaman ve çok kültürlülüğü sınıf içinde pratik olarak uygulamadaki zorluklara ilave olarak, öğretim üyelerinin de çok kültürlü eğitim kavramını etkili bir şekilde öğretebilecek gerekli bilgidenden mahrum olduklarını belirtmişlerdir.

Bekerman (2004), İsrail’de aynı okula giden Filistinli ve Yahudi öğrencilerde çok kültürlü eğitimin etkilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada; aileler, çocukların birbirlerini daha iyi tanımaları, birbirlerinin değerlerine saygılı olmaları ve gelecekte barış içinde yaşamalarını sağlamak amacıyla çocuklarını çok kültürlü okullara gönderdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu ailelerin çok kültürlü eğitim çalışmaları boyunca okula destekleri de gözlenmiştir (akt. Cırık, 2008).

McCray, Wright ve Beachum (2004), yöneticilerin çok kültürlü eğitim ile ilgili algılarını inceledikleri çalışmada, yöneticilerin algılarının okulların büyüklüğüne göre farklılaştığını belirtmişlerdir. Kırsal ve sosyoekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerdeki yöneticilerin, çok kültürlü eğitime yönelik negatif algıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (akt. Demir, 2012). Leary ve Borsato (2005) yaptıkları çalışmayla, ortaokulda iki dilli eğitim programlarına katılmış olan İspanyol kökenli

öğrencilerin akademik açıdan liseye hazırlandıkları ve bu öğrencilerin, ortalama İspanyol kökenli öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşımlardır (akt. Cırık, 2008).

McNeal (2005), çok kültürlü öğretmen eğitimi programını tamamlayan iki İngilizce öğretmeninin derslerindeki uygulamalarına bu eğitimin etkisini araştırdığı çalışmada, çok kültürlü öğretmen eğitimi programının öğretmenlerin uygulamalarında anlamlı düzeyde etkisi olduğu ve bu eğitim dışında öğretmenlerin görev yapmakta olduğu okul ortamı ve kişisel özelliklerinin de süreci etkileyen önemli değişkenler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, genel olarak çok kültürlü eğitimin önemini vurgulamış fakat uygulamalarda bazı sıkıntıların yaşandığını da ifade etmiştir (akt. Başbay ve Bektaş, 2009).

Hasson (2006) yaptığı araştırmayla, iki dilli eğitim programlarına katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre ileriki yaşamlarında ana dillerini kullanmaya daha fazla eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır (akt. Cırık, 2008). Lee ve Carrasquillo (2006), Amerika'da yaşayan Koreli öğrencilerin öğrenme ve dil özelliklerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, kültürel ve dilsel faktörlerin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği, öğrencilerin ezber dayalı öğrenme stratejilerini anlamlı öğrenmeye tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır (akt. Cırık, 2008).

Ergin ve Ermeğan (2011), Batı Trakya'da öğrenim gören Türk ilköğretim öğrencilerinde çok kültürlülük ve sosyal uyum arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır.

Araştırma sonucunda, sınıfa uyum ve arkadaşlık uyumu değişkenleri arasında pozitif ilişki olduğu ve arkadaşlık uyumu yüksek olan Türk öğrencilerin sınıfa uyumlarının daha kolay olduğu görülmüştür. Türk çocuklarının sosyal uyum düzeylerinin düşük kalmasında aile sınırlamalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kendini başarılı algılayan öğrencilerin sınıfa uyumlarının, normal başarılı algılayanlara göre daha yüksek olduğuna ve Türk öğrencilerin sınıfa uyum sosyal becerileri yükseldikçe okul başarı düzeylerinin de yükseldiğine ulaşılmıştır.

Subaşı (2013), Viyana'daki öğretmen adaylarının çok kültürlü sınıflarda öğretmenlik için hazırbulunuşluk düzeylerini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının, çok kültürlü sınıflarda öğretmenlik için hazırbulunuşluklarının orta düzeyde olduğuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının çok kültürlü sınıflarda öğretmenlik için hazırbulunuşluk seviyelerinin; göçmen kökenli olmak, çok kültürlü eğitim konusunda dersler almak ve öğretmen yetiştirme programı türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile öğretmen adayları, kendi kişisel özelliklerini ve çok kültürlülüğe olan tutumlarını, çok kültürlü sınıflarda öğretmenlik için güçlü yanları olduğunu, diğer kültürlerle ilgili daha fazla bilgiye, çok kültürlülük üzerinde daha fazla derse ve çok kültürlü sınıflarda deneyimlere ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, gelecek öğretmenliklerinde temelde dil problemleri ile karşılaşacaklarını tahmin ettiklerini de ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme programlarında diğer kültürler hakkında daha fazla bilginin, çok kültürlü eğitim konusunda daha fazla dersin ve çok kültürlü sınıflarda daha fazla deneyimin sağlanmasını önermişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ülkemizde bulunan sığınmacı çocuklara yönelik eğitim uygulamalarını ve sorunlarını tespit etmeye, konuya ilişkin beklentileri ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik bir araştırmadır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak ifade edilmektedir. Nitel araştırma yöntemi olan olgubilim (fenomenoloji), farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktır. Yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi olgular çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Günlük yaşamımızda ise bu olgularla çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmemektedir. Bize tümüyle yabancı

olmayan aynı zamanda tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu,

1. Kırşehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Öğretmen Ömer Aydın Ortaokulu'ndaki 14 sığınmacı öğrenci ile bu okulda görev yapan 4 öğretmen ve 2 okul yöneticisi oluşturmaktadır.
2. Nevşehir il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç ortaokuldaki 13 sığınmacı öğrenci ile bu okullarda görev yapan 24 öğretmen ve 7 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Nevşehir ili çalışma grubu; Mihriban Emin Günel Ortaokulu'ndaki 3 sığınmacı öğrenci ile bu okulda görev yapan 9 öğretmen ve 3 okul yöneticisinden, Cumhuriyet Ortaokulu'ndaki 6 sığınmacı öğrenci ile bu okulda görev yapan 7 öğretmen ve 2 okul yöneticisinden, Atatürk Ortaokulu'ndaki 4 sığınmacı öğrenci ile bu okulda görev yapan 8 öğretmen ve 2 okul yöneticisinden oluşmaktadır.

Bu çalışmada; amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenen, Türkiye'de BMMYK'ya kayıtlı olan, Kırşehir ve Nevşehir illerindeki ortaokullarda öğrenim gören 27 sığınmacı öğrenci ile sığınmacı öğrencilerin öğrenim gördüğü ortaokullarda görev yapan 28 öğretmen ve 9 okul yöneticisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen

durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu yöntem, pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır (Patton, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubu, Kırşehir’de sığınmacı öğrenciler için ayrı okul uygulamasının olmasından ve Nevşehir’de Türk çocukları ile sığınmacı çocukların birlikte öğrenim gördüğü karışık okul uygulamasının olmasından dolayı bu illerden belirlenmiştir. Kırşehir ve Nevşehir’deki sığınmacıların öğrenim gördüğü ortaokullar belirlenirken Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden yardım alınmıştır. Çalışma grubu için sığınmacı öğrenciler belirlenirken de, bu öğrencilerin öğrenim gördüğü ortaokullardaki öğretmen ve okul yöneticilerinden yardım alınmıştır.

Çalışma grubundaki katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Özellik	Düzy	Kişi
Branş	Beden Eğitimi Öğretmeni	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	2
	Fen ve Teknoloji Öğretmeni	5
	Görsel Sanatlar	2
	İngilizce Öğretmeni	5
	Matematik Öğretmeni	6
	Müzik Öğretmeni	1
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	1
	Türkçe Öğretmeni	5
	Toplam	28
Cinsiyet	Bayan	14
	Erkek	14
	Toplam	28

Tablo 3.1. (Devam) “Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler”

Mesleki Çalışma Süresi	1-5 ay	1
	6-10 yıl	14
	11-15 yıl	7
	16-20 yıl	4
	21 yıl ve üzeri	2
	Toplam	28
Görev Yaptıkları Okulda Mesleki Çalışma Süresi	1-5 ay	4
	6-10 ay	4
	1-5 yıl	12
	6-10 yıl	7
	11-15 yıl	1
	Toplam	28

Araştırmaya; matematik, Türkçe, İngilizce, fen ve teknoloji, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler, müzik, beden eğitimi branşlarından öğretmenler katılmıştır. Görüşmeye katılan bayan öğretmen sayısı, erkek öğretmen sayısına eşittir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğunu ise matematik, Türkçe, İngilizce, fen ve teknoloji branşındakiler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri, 4 ay ile 29 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin buldukları okuldaki mesleki kıdemleri ise 3 ay ile 14 yıl arasında değişmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Özellik	Düzy	Kişi
Okuduğu Sınıf	5. sınıf	6
	6. sınıf	4
	7. sınıf	16
	8. sınıf	1
	Toplam	27

Tablo 3.2. (Devam) “Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler”

Cinsiyet	Bayan	11
	Erkek	16
	Toplam	27
Okuldaki Öğrenim Süreleri	1-5 ay	5
	6-10 ay	5
	1-5 yıl	17
	Toplam	27

Görüşmeye her sınıf düzeyinden sığınmacı öğrenci katılmıştır. Görüşmeye katılan erkek öğrenci sayısı, bayan öğrenci sayısından fazladır. Öğrencilerin ülkemizdeki okullarda öğrenim süreleri, 1 ay ile 3 yıl arasında değişmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.3.’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Okul Yöneticilerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Özellik	Düzye	Kişi
Branş	Beden Eğitimi Öğretmeni	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	1
	Rehber Öğretmeni	1
	Sınıf Öğretmeni	1
	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	2
	Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni	1
	Türkçe Öğretmeni	2
	Toplam	9
Okuldaki Görev	Müdür	4
	Müdür Yardımcısı	5
	Toplam	9
Cinsiyet	Bayan	0
	Erkek	9
	Toplam	9

Tablo 3.3. (Devam) “Okul Yöneticilerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler”

Okul Yöneticisi Olarak Mesleki Çalışma Süresi	1-5 ay	1
	1-5 yıl	3
	6-10 yıl	3
	11-15 yıl	1
	15 yıl ve üzeri	1
	Toplam	9
Görev Yaptıkları Okulda Okul Yöneticisi Olarak Mesleki Çalışma Süresi	1-5 ay	5
	1-5 yıl	4
	Toplam	9

Araştırmaya; beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehberlik, teknoloji ve tasarım, sosyal bilgiler, Türkçe, sınıf öğretmenliği branşlarından okul yöneticileri katılmıştır. Görev dağılımı açısından görüşmeye katılan müdür yardımcıları, okul müdürlerinden fazladır. Öte yandan görüşmeye katılan okul yöneticilerinin tamamı erkeklerden oluşmaktadır. Okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri, 2 ay ile 17 yıl arasında değişmektedir. Okul yöneticilerinin buldukları okuldaki mesleki kıdemleri ise 1,5 ay ile 4 yıl arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçları öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerine farklı olarak hazırlanmıştır. Bunlardan ilki; “Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu”, ikincisi; “Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Öğrenci Görüşme Formu” ve üçüncüsü; “Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Okul Yöneticileri Görüşme Formu” dur.

Bu üç veri toplama aracı; öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri ile birebir görüşmeler yapmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem basit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Görüşme yöntemi, görüşülene kendini ifade etme imkânı ve gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajlar da sağlamaktadır (Büyüköztürk vd, 2009).

Ülkemizde bulunan sığınmacı çocuklara yönelik eğitim uygulamalarını ve sığınmacı çocukların eğitim sorunlarını tespit etmek, konuya ilişkin beklentileri ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla hazırlanan üç farklı form aşağıda açıklanmıştır:

3.3.1. Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu

Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu’nda, “Anket” bölümü, öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 4 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun “Görüşme” bölümü ise, 24 temel soru ve 10 temel soruya ait 19 alt soru olmak üzere toplam 43 görüşme sorusundan oluşmaktadır. Öğretmenlere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun bir örneği EK-2’de sunulmuştur.

3.3.2. Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Öğrenci Görüşme Formu

Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Öğrenci Görüşme Formu’nda, “Anket” bölümü, öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 3 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun “Görüşme” bölümü ise, 19 temel soru ve 6 temel soruya ait 9 alt soru olmak üzere toplam 28 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun bir örneği EK-3’de sunulmuştur.

3.3.3. Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Okul Yöneticileri Görüşme Formu

Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Okul Yöneticileri Görüşme Formu’nda, “Anket” bölümü, okul yöneticilerinin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 4 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun “Görüşme” bölümü ise, 13 temel soru ve 3 temel soruya ait 5 alt soru olmak üzere toplam 18 sorudan oluşmaktadır. Okul yöneticilerine yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun bir örneği EK-4’te sunulmuştur.

Bu üç görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla literatürden yararlanılmıştır. Eğitim bilimleri uzmanlarının eleştirisi ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formlarına son şekli verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplama sürecine başlamadan önce Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü (EK-5) ve Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü (EK-6) ile gerekli yazışmalar yapıldıktan sonra görüşme formlarının uygulanabilmesi için gerekli yasal izinler alınmıştır. Alınan izinler doğrultusunda Kırşehir’de 4 gün araştırma yapılmıştır. Nevşehir’deki üç okulun her birinde 2 gün araştırma yapılarak, toplam 6 günde veriler toplanmıştır.

Öğretmen görüşme formunda yer alan sorular, rastgele seçilen ve görüşmeye katılmayı kabul eden 28 öğretmene istedikleri saatlerde, yüz yüze yapılan görüşme esnasında sözel olarak yöneltilmiştir. Her bir katılımcının yanıtları, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğretmenlerle yapılan her bir görüşme yaklaşık 15-90 dakika sürmüştür. Öğretmenlerle görüşme yapılırken her bir katılımcıya kodlar verilmiştir. Görüşme numarası ile Kırşehir’deki bayan öğretmen kodu (KTB1), Kırşehir’deki erkek öğretmen kodu (KTE1), Nevşehir’deki bayan öğretmen kodu (NTB1) ve Nevşehir’deki erkek öğretmen kodu (NTE1) şeklinde belirlenmiştir.

Öğrenci görüşme formunda yer alan sorular, rastgele seçilen ve görüşmeye katılmayı kabul eden 27 öğrenciye istedikleri saatlerde, yüz yüze yapılan görüşme esnasında sözel olarak yöneltilmiştir. Her bir katılımcının yanıtları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Sığınmacı öğrencilerle yapılan her bir görüşme yaklaşık 15-60 dakika sürmüştür. Sığınmacı öğrencilerden Türkçeyi bilenler diğer öğrencilere göre

görüşmeyi daha erken sürede bitirmiştir. Türkçeyi az bilenlerle de şu şekilde görüşme yapılmıştır:

1. Araştırma yapılan ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından Türkçe bilen sığınmacı öğrenciler, kendi dillerinden konuşan öğrencilere tercümanlık yapması amacıyla belirlenmiştir.
2. Araştırmacı, görüşme formundaki soruyu Türkçe olarak sormuştur. Tercüman öğrenci, katılımcıya Türkçe sorulan soruyu ana dillerine tercüme etmiştir.
3. Tercüman öğrenci, katılımcının kendi dilinde verdiği yanıtları tekrar araştırmacıya Türkçe olarak tercüme etmiştir.

Öğrencilerle görüşme yapılırken her bir katılımcıya kodlar verilmiştir. Görüşme numarası ile Kırşehir'deki bayan öğrenci kodu (KSB1), Kırşehir'deki erkek öğrenci kodu (KSE1), Nevşehir'deki bayan öğrenci kodu (NSB1) ve Nevşehir'deki erkek öğrenci kodu (NSE1) şeklinde belirlenmiştir.

Okul yöneticileri görüşme formunda yer alan sorular, rastgele seçilen ve görüşmeye katılmayı kabul eden 9 okul yöneticisine istedikleri saatlerde, yüz yüze yapılan görüşme esnasında sözel olarak yöneltilmiştir. Her bir katılımcının yanıtları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Okul yöneticileri ile yapılan her bir görüşme yaklaşık 13-30 dakika sürmüştür. Okul yöneticileri ile görüşme yapılırken her bir katılımcıya kodlar verilmiştir. Görüşme numarası ile Kırşehir'deki erkek okul yöneticisi kodu (KGE1) ve Nevşehir'deki erkek okul yöneticisi kodu (NGE1) şeklinde belirlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde, veriler görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilir. Bu analizde, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amaçlanır. Bu amaç ile elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada görüşme yapılan öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerinden elde edilen ses kayıtları, öncelikle çözümlemesi yapılarak Microsoft Office Word programında yazı diline aktarılmıştır. Daha sonra görüşme formlarından elde edilen veriler, araştırmanın temel problemleri için elde edilen bulgular ile birlikte yorumlanmıştır. Görüşmelerden aktarılan orijinal ifadelerin yanında parantez içinde verilen görüşme numarası ile öğretmen, öğrenci ve okul yöneticisi kodları alıntılarının kimden alındığını temsil etmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma verilerinin çözümlenmesinden elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sığınmacı öğrencilere yönelik eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerine uygulanan görüşme formları ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamalarında Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan veriler iki başlıkta sunulmuştur.

4.1.1.1. Program ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin eğitimi için Bakanlığın verdiği kitaplar dışında kitap, dergi, test vb. öğretim materyalleri kullanıp kullanmadıklarını öğrenmeye yönelik, “Sığınmacı öğrencilerin eğitimi için Bakanlığın verdiği kitaplar dışında kitap, dergi, test vb. öğretim materyalleri kullanıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler (26 kişi), sığınmacı öğrencilere yönelik hazırlanmış öğretim materyali olmadığını ve öğretmenlerin bazıları (2 kişi) ise sığınmacı öğrencilere yönelik hazırlanmış öğretim materyali olup olmadığını bilmediklerini belirtmiştir. Örneğin, fen ve teknoloji öğretmeni (KTE2) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sığınmacı çocuklara yönelik kitap, dergi, test vb. öğretim materyalleri hazırlanmıyor. Sığınmacı çocuklara göre böyle öğretim materyalleri hazırlansa iyi olur. Öğretim materyalleri onların seviyesinde olursa öğrencilere katkısı olur. Bu kaynaklar dillerine ve kültürlerine uygun olursa iyi olur.”

Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (22 kişi), Bakanlığın verdiği kitaplar dışında öğretim materyali kullanmadıklarını belirtmiştir. Matematik öğretmeni (NTE11) ise düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kullanmıyorum. Bu materyaller sığınmacı öğrencilere uygun hazırlanmış durumda değil. Tüm bunlara sebep dil yani Türkçe bilmemeleri. Çocuk anlasa o materyali kullanacağım ama dilden dolayı anlamıyor.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler; öğrencilerin Türkçe konuşamadıklarını, derse isteksiz olduklarını, okula düzenli devam etmediklerini, seviyelerinin ne düzeyde olduğunu ve ülkelerinde aldıkları eğitimi bilmediklerini belirterek müfredatı yetiştirmek için zamanlarının kısıtlı olmasından dolayı öğretim materyallerini kullanmadıklarını açıklamışlardır. Görüş bildiren öğretmenlerden bazıları (6 kişi) ise

Bakanlığın verdiği kitaplar dışında öğretim materyali kullandıklarını belirtmiştir. Örneğin, sığınmacıların olduğu okulda göreve yeni başlayan bir öğretmen (KTE3) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öncelikle Bakanlığımızın kendi verdiği kitapları ön planda tutuyorum. Bunun yanında kendi kullandığım öğretim materyalleri oluyor. Böylece çocukların ilgisini çekebiliyorum. Ayrıca Bakanlığımızın verdiği kaynak kitaplardaki sorular çocuklara ağır geliyor. Ben beş, altı aydır buradayım ve onlar için hazırlanmış test, dergi, kitaba denk gelmedim. Bu yüzden de ben farklı kaynaklardan seviyeye uygun soruları hazırlayarak bir program çıkarıyorum, uyguluyorum. Kendi kaynaklarımı seviyeyi düşürerek yapıyorum. Seviyeye uygun olduğu için bunun yararlı olduğunu da düşünüyorum. Kitaptaki sorularda kelimelerin birçoğu Türkçeyi bilmedikleri için bu çocuklara yabancı gelmektedir. Benim o sorunun çözümünü onlara öğretebilmem için iki saat o çocuklara, o kelimeleri tek tek açıklamam ve kelimenin ne anlama geldiğini kavratmam gerekiyor. Ondan sonra ancak soruyu algılamaya geçebiliyoruz. Ama diğer türlü yani farklı kaynakları kullanarak hazırladığım sorularda, kelimeleri fazla kullanmadan özellikle matematikle ilgili sayıları çok fazla kullandığım için daha iyi kavratabiliyorum. Çünkü sayılar evrenseldir.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler ise Türkçeyi bilmediklerinden dolayı bu çocukların dersi sıkılmadan dinlemeleri ve okula düzenli olarak devam etmeleri için onlara uygun olacak materyaller hazırladıklarını ve videolarla ders anlattıklarını açıklamışlardır. Her ne kadar bu çocuklara yönelik materyaller olmasa da öğretmenlerin onlara uygun olacak şekilde bazı materyaller hazırlayıp kullandıkları görülmüştür. Bu konu ile ilgili Sleeter ve Grant (1988) eğitim programlarının, farklı deneyimler ve kültürler üzerine çok kültürlü olarak odaklanması gerektiğini belirterek bunun için farklı kültürlerle hitap edecek materyaller ve yöntemler kullanılmasının uygun olacağını ifade etmişlerdir (akt. Cırık, 2008). Gay (1994), Herring ve White (1995), Tuttle (1995) ise öğrencilere, gazete ve dergilerden yazılar getirilmesini ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için çoklu öğretim yöntemlerinin kullanılmasını belirterek sınıflarda öğrencileri yansıtacak materyallere yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (akt. Cırık, 2008).

Türkçe bilmeyen ya da az derecede Türkçe bilen sığınmacı öğrencilere program dışında Türkçe dil eğitimi verilir verilmediğini öğrenmeye yönelik öğretmenlere, *“Türkçe bilmeyen ya da az derecede Türkçe bilen öğrencilere program dışında Türkçe dil eğitimi veriliyor mu?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (21 kişi), program dışında Türkçe dil eğitimi verildiğinden bahsetmiştir. Örneğin, İngilizce öğretmeni (KTB1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Veriyoruz. Çocuklar her yerde Türkçe ile karşılaşılıyor. Sadece okulda değil; çarşıda, sokakta, hastanede bir şekilde Türkçeye ihtiyaç duyuyorlar ve Türkçeyi öğrenmeleri gerekiyor. Aile içinde, arkadaş ortamında öğrenemediği için biz okulda hem kendi iletişimimizi kolaylaştırmak hem de çocuğa faydalı olmak için öğretmeye çalışıyoruz. Şu an bir kısmı okuyup yazar durumdadır. Ama çokta neyin ne olduğunu bilmiyorlar, sadece metin olarak okuyup yazıyorlar. Bunun içinde gerekli olduğunu düşünüyorum.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler, dersler Türkçe olduğu için öğrencilerin konuları anlayabilmeleri ve sosyal hayatlarını kolaylaştırmaları amacıyla program dışında Türkçe dil eğitimi verildiğini açıklamışlardır. Nevşehir’deki sığınmacı çocukların Türk çocukları ile birlikte öğrenim görmeleri, Türkçe öğrenmelerini olumlu şekilde etkilemiştir. Kırşehir’deki sığınmacı çocukların ise sadece sığınmacıların olduğu bir okulda öğrenim görmesi, Türkçe öğrenmelerini olumsuz olarak etkilemiştir. Görüş bildiren öğretmenlerden bazıları (6 kişi) ise program dışında Türkçe dil eğitimi verilmediğinden bahsetmiştir. Türkçe öğretmeni (NTB10) ise düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır, verilmiyor. Verilse iyi olur. Çocukları, Türkçeyi öğrenme konusunda takviye eder.”

Bir öğretmen (1 kişi) ise Türkçe bilmeyen ya da az derecede Türkçe bilen çocuklara program dışında Türkçe dil eğitimi verilir verilmediğini konusunda bilgisi olmadığını açıklamıştır. Sosyal ortamlarda öğrenilen ve verilen dil eğitimi ile

sığınmacı çocukların buldukları ülkenin dilini öğrenmesi konusunda, Zhou (2001) yaptığı çalışmada, sığınmacı çocukların yeni ülkelerinin dilinde konuşma yeteneklerini daha hızlı kazandığı sonucuna ulaşmıştır (akt. McBrien, 2005).

Öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda dersleri anlatırken hangi yöntemleri kullandıklarını öğrenmeye yönelik, “*Çok kültürlü sınıflarda dersleri anlatırken çoğunlukla hangi yöntemleri tercih ediyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler (28 kişi) derslerinde; anlatım, soru-cevap, deney, drama, tümevarım ve tümdengelim yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler; öğrencilerin aktif olarak etkinliklerde yer aldığı sunuş ve buluş yoluyla öğrenmeye, problem çözmeye, gösterip-yaptırmaya, görsel materyallere ve beyin fırtınasına da yer verdiklerini açıklamışlardır. Örneğin, matematik öğretmeni (NTE5) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Düz anlatım, soru-cevap. Öğrenciyi etkin yapmak için öğrenciyi merkeze alan bir yapıda işlem görmeye çalışıyoruz. Tamamen öğrenci merkezli yöntem kullanıyorum. Öğrencinin aktif olarak derse katıldığı, kendi örneklerini okuyup yorumladığı bir eğitime dayalı yapıyorum. Bizden müfredat bunu istiyor. Öğrenciye okuttur, yorumlat, şu örneği çözdür gibi kitabımızda da öyle bir yönlendirme var. Biz onu takip ettiğimiz için böyle bir yönlendirme yapıyoruz.”

Kırşehir’deki okulda sadece sığınmacı çocuklar olduğu için öğretmenlerin, yöntemleri o öğrencilere yönelik hazırladıkları görülmüştür. Öğretmenler, Türkçe bilen sığınmacı çocukların olduğu sınıfta anlatım yöntemini rahatlıkla kullandıklarını ve Türkçe bilmeyenlerin bulunduğu sınıflarda ise görsel yöntemlerle dersti anlattıklarını belirtmişlerdir. Nevşehir’de ise sığınmacı öğrenciler, Türk çocukları ile birlikte öğrenim gördüklerinden ve sınıflarda az sayıda olduklarından dolayı öğretmenlerden bazılarının, bunlara yönelik bir yöntem kullanmadığı ve sınıfın çoğunluğunu dikkate aldıkları görülmüştür. Öğretmenler, kullandıkları yöntemin

dersten derse ve konudan konuya değiştiğini de açıklamışlardır. retmenlerin fen dersinde deneye, beden eğitimi dersinde gösterip-yaptırmaya, müzik dersinde bilgisayardan ya da öğretmenin kendisinin müzik enstrümanı eşliğinde şarkı söyleyip onlara dinlettirmesine, İngilizce dersinde dramaya yer vermesi yöntemlerin dersten derse değiştiğini göstermektedir. Bu konuda Gay (1994), çok kültürlü eğitime uygun materyallerin, empati yoluyla yaşanılan deneyimlerin, rol oynama ve simülasyon gibi etkinliklerin öğrencilerin etnik yapıları ile ilgili pozitif tutumlar ve algılar geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Gay (1994), bu öğrenme ortamlarında kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemlerinin, öğrencinin genel hedefleri paylaşmasına, eşit statü edinmesine yardımcı olmasına ve onların birbirlerini daha iyi anlamasını sağlamasına yardımcı olduğunu açıklamıştır.

4.1.1.2. Akademik Başarıya İlişkin ğretmenlerin Görüşleri

Türkçe bilmeye bağlı olarak sığınmacı öğrencilerin akademik başarılarında nasıl bir değişim olduğunu öğrenmeye yönelik ğretmenlere, “*Sığınmacı ğrencilerin akademik başarıları Türkçeyi ğrenmeye bağlı olarak nasıl bir değişim göstermektedir?*” sorusu yneltirmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (26 kişi), sığınmacı ğrencilerin Türkçe öğrenmeleri sonucunda akademik başarılarının arttığını belirtmiştir. Örneğin, tecrübeli bir ğretmen (NTE11) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkçeyi ne kadar çok ilerletirlerse, ne kadar çok bilmeye yönelik adım atarlarsa başarıları gelir. Türkçeyi bilmeyen birçok yabancı ğrenci, benim dersimden kaldı. Türkçeyi bilen ocuk geçti. Yani dil bildiği için geçti. Bunun farkını gördüm.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler, Türkçe öğrenmekle tam olmasa da öğrencilerin başarısında artış meydana geldiğini açıklamışlardır. Çünkü bu öğrencilerin, yapılan yazılıları bilerek yaptıkları için yüksek notlar alıp dersten geçtikleri ve denemelerde başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerden bazıları (2 kişi) ise öğrencilerin çoğunun Amerika, Kanada gibi ülkelere gitme düşüncesi olduğu için Türkçe öğrenmeye kendilerini zorunlu hissetmediklerini ve akademik olarak dersleri ciddiye almadıklarını belirtmiştir. Bu düşünce de öğrencilerin okula, derslerdeki akademik başarılarına ve Türkçeyi öğrenme isteklerine olumsuz bir etki yapmaktadır. Sığınmacı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeye bağlı olarak akademik başarılarındaki değişime dair bulguların, Lee ve Carrasquillo (2006)'nın yaptıkları çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Lee ve Carrasquillo (2006), Amerika'da yaşayan Koreli öğrencilerin öğrenme ve dil özelliklerini inceledikleri çalışmada, kültürel ve dilsel faktörlerin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu öğrencilerin ezbere dayalı öğrenme stratejilerini, anlamlı öğrenmeye tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır (akt. Cırık, 2008).

Öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin başarılarını değerlendirmek için hangi yöntemleri kullandıklarını öğrenmeye yönelik, *“Sığınmacı çocukların öğrenim başarılarını değerlendirmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler (28 kişi); yazılı sınav, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, ders içi katılım performansı, uygulama yaptırma, eşleştirme, doğru-yanlış, sözlü, değerlendirme ölçeklerine ve sürece göre değerlendirme yöntemlerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, sosyal bilgiler öğretmeni (NTE9) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Klasik ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanıyorum. Biz çocuklara yazılı yapıyoruz. Yazılının içeriğinde çoktan seçmeli sorular, doğru yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, klasik cevaplı sorular oluyor. Bununla değerlendiriyoruz. Bir de ders içi performans değerlendirmelerimiz var. Bu da daha çok çocukların derse katılımları başta olmak üzere hal, hareketleri, davranışları, arkadaşları ile ilişkileri, öğretmenler ve idarecilere karşı tavırları, okul eşyalarını korumaları ile ilgili. Daha çok bunlara bakıyoruz. Sığınmacı çocuklar için de bunlara bakıyoruz ama doğru bir ölçme yöntemi olmuyor.”

Kırşehir'deki okulda sadece sığınmacı çocuklar olduğu için öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerini, onlara yönelik hazırladığı görülmüştür. Nevşehir'de ise bu çocuklar, Türk çocukları ile birlikte öğrenim gördüklerinden ve sınıflarda az sayıda olduklarından dolayı öğretmenlerden bazıları, bunlara yönelik bir değerlendirme yöntemi kullanmadığını ve çoğunluğu dikkate aldığını belirtmiştir. Türkçeyi bilen öğrencilerin soruları bilerek yaptığı, Türkçe bilmeyenlerin ise kâğıdı boş olarak verdiği ya da bilmeden bir şeyler yazarak verdiği açıklanmıştır. Yazılı sınavlarda bu çocukların çoğunun Türkçe bilmediği için kendini ifade edemediği görülmüştür. Yapılan çoktan seçmeli sınavlarda bile çocukların, bilmeden işaretleme yaptıkları ifade edilmiştir. Bu durum da, öğretmenleri, ders içi performans değerlendirme ve sözlü sınav yapmaya yöneltmiştir. Ayrıca öğretmenler sözlü sınav yaptıklarında çocukların, sorulan soruları kendi dilinde konuşarak rahatlıkla ifade ettiğinden de bahsetmişlerdir. Yapılan görüşmeler, öğrencilerin konuyu bilmediğini değil sadece Türkçe konuşamadığı için düşüncelerini ifade edemediğini göstermektedir. Öğretmenler, sınav sorularının üst düzey zorlukta olmadığını ve sınıf seviyesine uygun hazırladıklarını belirterek sığınmacı öğrencilerin Türkçe bilmedikleri için bu sınavları yapamadıklarını açıklamışlardır. Bu konu ile ilgili Villegas ve Lucas (2002), kültüre duyarlı öğretim uygulamaları içinde öğrencileri bilginin yapılandırılması sürecine dâhil etmek, kişisel ve kültürel zenginliklerine inanmak, öğretim programını çeşitli bakış açılarından incelemelerine yardımcı

olmak, çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanmak ve sınıf kültürünün tüm öğrencileri içermesine özen göstermek gerektiğini açıklamışlardır.

Öğretmenlere kullandıkları yöntemlerin sığınmacı öğrencilerin başarılarını yansıtıp yansıtmadığını öğrenmeye yönelik, *“Yapılan bu değerlendirmelerin öğrencilerin başarısını yansıtmak için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (17 kişi), yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin başarısını yansıtmadığını belirtmiştir. Örneğin, mesleğe yeni başlayan bir öğretmen (NTB7) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır, yansıtıyor. Çünkü çocuklar derse katılmadıkları için, derste ne işlediklerimizi bilmedikleri için başarıyı tam olarak ölçtüğümüze emin değilim. Çocuklar derse katılsa daha iyi olur. Belki Türkçeyi bilseler, anlayabilseler daha iyi olur. Ama katılsa da çocuklar bir köşede seslerini çıkarmadan oturuyorlar. Dinliyorlarmış gibi görünüyorlar ama anlamıyorlar. Başarıyı yansıtıyor.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler, öğrencilerin Türkçe bilmemesinin sınavlarda başarılı olmalarını engellediğini açıklamışlardır. Görüş bildiren öğretmenlerden bazıları (11 kişi) ise yapılan değerlendirmelerin öğrencilerin başarısını yansıttığını belirtmiştir. Başka bir öğretmen (KTE2) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yeterli oluyor. Ben genelde çoktan seçmeli yapıyorum. Boşluk doldurma, doğru yanlış şeklinde basit yazılı sınavları oluyor. Bu şekilde öğrenip öğrenmedikleri daha kolay anlaşılıyor.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler ise Türkçe bilmeyenlere uygun olarak değerlendirme yaptıklarında olumlu sonuçlar aldıklarını açıklamışlardır. Yapılan görüşmeler, öğrencilere uygun olacak şekilde (basit, anlayacakları şekilde vs.) değerlendirme yapıldığında olumlu dönütler alınacağını göstermektedir.

4.1.2. Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamalarında Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sığınmacı öğrencilerin eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan veriler üç başlıkta sunulmuştur.

4.1.2.1. Program ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Öğretmenlerin ders anlatımlarının farklı kültüre sahip çocuklara uygun olup olmadığını öğrenmeye yönelik öğrencilere, “*Öğretmenlerinizin ders anlatımlarının farklı kültüre sahip öğrencilere uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (15 kişi), öğretmenlerin farklı kültüre sahip çocuklara uygun olarak anlattığını belirtmiştir. Örneğin, altıncı sınıf öğrencisi (KSE1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Farklı kültüre sahip öğrencilere uygun anlatıyor. Bize güzel anlatıyor, biz anlattıklarını anlıyoruz. Öğretmen dersi nasıl anlatabiliyorsa, ben anlayabiliyorum.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler, öğretmenlerin; iyi ders anlattığından, ara ara kendi kültürlerinden (Afganistan, İran, Irak, Suriye) örneklere yer verdiğiinden, görselleri kullandığından, anlaşılmayan yerleri tekrar ettiğiinden bahsetmişlerdir. Bu çocuklar Türkçe bildikleri için öğretmenlerin anlattıklarını daha iyi öğrendikleri görülmüştür. Görüş bildiren bazı öğrenciler (12 kişi) ise öğretmenlerin farklı kültüre sahip çocuklara uygun olarak anlatmadığını belirtmiştir. Başka bir öğrenci (NSE7) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır. Çünkü Türkçe anlamıyorum. Çok az Türkçe biliyorum. O yüzden bize uygun anlattığını düşünmüyorum.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler ise öğretmenlerin sürekli Türk kültürüne yer verdiğinden dolayı dersi dinlemediklerini, Türkçe bilmedikleri için anlatılan konuların zor geldiğini ve bir şey öğrenemediklerini açıklamışlardır.

Öğrencilere öğretim materyallerinin dersleri anlamaları için uygun olup olmadığını öğrenmeye yönelik, *“Ders kitapları ve diğer öğretim materyalleri ya da araçlarının öğrenmeniz için uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (24 kişi), öğretim materyalleri ya da araçlarının öğrenmelerine uygun olduğunu belirtmiştir. Örneğin, yedinci sınıf öğrencisi (NSE7) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Evet. Haritayı kullanırsa ve insan modelinde vücut kısımlarını göstererek anlatırsa daha iyi oluyor. Çünkü bana daha kolay geldiği için daha iyi öğreniyorum. Dili bilmediğim halde denilenleri rahatça anlayabiliyorum o zaman.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler; Türkçe bilmedikleri için harita, bilgisayar, insan modeli gibi materyaller kullandığında görerek ve dokunarak öğrendiklerini ve öğretim materyallerinin dersi anlamalarını kolaylaştırdığını açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğrenciler (3 kişi) ise ders materyali ya da araçlarının öğrenmeleri için uygun olmadığını belirtmiştir. Ülkemizdeki okulda öğrenimine yeni başlayan bir öğrenci (NSB8) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır. Öğretmen, hızlı konuşuyor. Öğretmen kitaptan da anlatsa, materyallerden de anlatsa anlamıyorum. Benim için uygun değil.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler ise Türkçe bilmedikleri için öğretmenlerin materyalleri kullanırken bile çok hızlı anlattığını ifade ederek dersi anlayamadıklarını açıklamışlardır.

Öğrencilere dersleri Türkçe olarak aldıkları için ana dillerini unutup unutmadıklarını öğrenmeye yönelik, *“Dersleri Türkçe olarak almanız ana dilinizi unutmamanıza neden olmakta mıdır?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (19 kişi), ana dillerini unutmadıklarını belirtmiştir. Örneğin, uzun süredir ülkemizde öğrenim gören bir öğrenci (KSE9) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır, unutmuyorum. Çünkü kendi dilimi biliyorum ve evde ana dilimi konuşuyorum.”

Bu şekilde düşünen öğrencilerin görüşlerine göre, sığınmacı çocukların burada eğitimlerini Türkçe olarak almalarının ana dillerini unutmaya yönelik bir etkisi olmadığı görülmüştür. Kırşehir’deki okulda sadece sığınmacı öğrenciler olduğu için çocukların teneffüse çıktıklarında hemen arkadaşları ile Türkçe yerine kendi dillerinde konuştukları gözlemlenmiştir. Görüş bildiren bazı öğrenciler (8 kişi) ise ana dillerini unuttuklarını belirtmiştir. Uzun süredir ülkemizde eğitim gören başka bir öğrenci (KSE11) ise düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Evet. Ülkem Afganistan’dan telefon geldiği zaman onlarla Farsça konuşamıyorum, unutmuyorum. Burada Türkçe konuştuğumuz için.”

Bu şekilde düşünen sığınmacı öğrenciler ana dillerini unutmalarını; günlerinin büyük bir kısmını okulda geçirmelerine, derslerin Türk öğretmenler tarafından Türkçe olarak anlatılmasına ve Türk çocukları ile birlikte öğrenim görmelerine (Nevşehir’deki okullarda) bağlamaktadırlar.

Türkçe dersinin yanında öğrencilerin ana dilini öğrenme konusunda ne düşündüklerini öğrenmeye yönelik, *“Türkçe dersinin yanında kendi ana dilinizi öğrenme konusunda neler düşünüyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren

öğrencilerin çoğu (20 kişi), ana dillerinde bir ders almak istediklerini belirtmiştir.

Örneğin, altıncı sınıf öğrencisi (NSE3) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kendi dilimle ilgili bir ders isterim. Hem evde Farsça konuşurken zorlandığım için hem de dersleri daha iyi anlamak için. Mesela Türkçe bir dersi Farsça anlatırlarsa daha iyi anlarım.”

Bu şekilde düşünen sığınmacı öğrenciler, Türkçe bilmediklerinden dolayı dersleri anlayabilmek ve kendi dillerini unutmamak için ana dillerinde eğitim almak istediklerini açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğrenciler (7 kişi) ise ana dillerinde ders almak istemediklerini belirtmiştir. Beşinci sınıf öğrencisi (KSE12) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kendi ana dilimle ilgili bir eğitim almak istemem. Çünkü ana dilimi biliyorum. Türkçeyi az bildiğim için Türkçeyi öğrenmek istiyorum.”

Bu şekilde düşünen sığınmacı öğrenciler ise kendi dillerini bildikleri için buna gerek olmadığını ve Türkçe öğrenmek istediklerini açıklamışlardır. Öğrencilerin başarılı olmak için ana dili eğitimi almak istemelerine dair bulgularla, Thurman ve Rixius (1987)'un yaptıkları çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Thurman ve Rixius (1987), yabancı öğrencilerin genel öğrenme tutumları ve okul başarılarında, iki dillilik ve çok kültürlülük konumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, bu çocukların ana dil öğrenimi aracılığı ile sosyokültürel ve dil yeterliliklerinin birlikte geliştirilmesinin, okuldaki başarılarını kolaylaştıracağını belirlemişlerdir (Sağlam, 1992; akt. Yazıcı, 2011).

Öğrencilere kendi ülkelerindeki eğitim ile Türkiye'deki eğitim arasında fark olup olmadığını öğrenmeye yönelik, *“Kendi ülkenizde aldığınız eğitim ile Türkiye’de aldığınız eğitim arasında farklılıklar olduğunu düşünüyor musunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (22 kişi), eğitimde farklılıkların

olduğunu ve bazıları (2 kişi) ise değişikliklerin olmadığını ifade etmiştir. Görüş bildiren diğer öğrenciler (3 kişi) ise kendi ülkelerinde okula gitmedikleri için eğitimde farklılıkların olup olmadığını bilmediklerini belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler, Türkiye'deki eğitim ile Irak, İran, Suriye gibi sığınmacı çocukların geldikleri ülkelerdeki eğitimin farklı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilere kendi ülkelerindeki eğitim ile Türkiye'deki eğitim arasında ne gibi farklılıklar olduğunu öğrenmeye yönelik, "*Hangi konularda farklılıklar bulunmaktadır?*" sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrenciler (22 kişi); öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımında, sınıf ve okul ortamında, dersler konusunda ve dil konusunda farklılıkların olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, ülkemizdeki okulda öğrenimine yeni başlayan bir öğrenci (NSB4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

"İran'da kızlar ve erkekler ayrı sınıflarda ama burada ayrı sınıflarda değiller. İran'da kafamızı kapatıyoruz ve uzun elbise giyiyoruz. Burada bize uzun elbise giyin, kafanızı kapatın diye bir zorlama yok. Burada serbestlik var ama İran'da serbestlik yok. Orada herkes, öyle giyinmezse ceza veriliyor. Ben İran'da Türkçe kitabımdaki yazıyı yazmadım. İran'daki öğretmen benim kitabımı bir hafta aldı ve vermedi. Ama buradaki öğretmenlerim hiç böyle yapmıyor. İran'da buradaki derslerin hepsi var ama din dersi ve bilgisayar dersi yok."

Öğrenciler, ülkelerindeki öğretmenlerin ödev yapmadıklarında çok kızdığını ve dövdüğünü ama Türkiye'deki öğretmenlerin kendilerine çok iyi davrandığını açıklamışlardır. Öğrenciler, ülkelerinde kızlar ve erkeklerin ayrı sınıflarda öğrenim gördüğünü fakat Türkiye'deki okullarda aynı sınıfta ders işlediklerini ifade etmişlerdir. Sığınmacı çocukların ülkelerinde savaş olduğu için öğretmenlerin, dersi okul yerine öğrencilerin evinde anlatmak zorunda olduğu durumlar da yaşanmıştır. Çocuklar ülkelerinde bilişim, teknoloji tasarım gibi derslerin olmadığını ama

buradaki okullarda bu dersleri işlediklerini açıklamışlardır. Öğrenciler, burada kullanılan akıllı tahta, bilgisayar gibi araçların ülkelerindeki okullarda olmadığından bahsetmişlerdir. Öğrenciler, ülkelerinde kendi dillerinde derslerin anlatıldığını fakat burada Türkçe eğitim aldıkları için zorlandıklarını açıklamışlardır. Çocukların, Türk okullarında dil konusunda zorluk yaşasalar bile buradaki öğretmenlerin davranışlarından, sınıf ortamından ve anlatılan derslerden memnun oldukları görülmüştür. Öğrencilerden bazıları (5 kişi) ise eğitimde farklılıkların olmadığını ve kendi ülkelerinde hiç eğitim almadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin okul dışında dersleri konusunda kurs vb. destek alıp almadıklarını öğrenmeye yönelik, *“Okul dışında dersleriniz konusunda kurs vb. bir destek alıyor musunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrenciler (27 kişi), dersleri ile ilgili kurslara gitmediklerini belirtmişlerdir. Örneğin, altıncı sınıf öğrencisi (KSE1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Almıyorum. Gitmek istiyorum ama Türkçe çok bilmediğim için ve maddi sıkıntılardan dolayı bu kurslara gitmek zor oluyor.”

Öğrenciler; ekonomik nedenler, okul çıkışı bir işte çalışma ve Türkçe bilmediklerinden dolayı bu tür kurslara katılmak isteseler bile gidemediklerini açıklamışlardır. Görüş bildiren öğrencilerden bazıları ise İngilizce, resim, spor ile ilgili kurs aldıklarını belirtmiştir. Bir öğrenci (KSB7), düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“İngilizce ve resim kursuna gidiyorum. Çünkü biz bu ülkede kalmayacağımız için İngilizceyi öğrenmek istiyorum. Resim yapmayı da sevdiğim için resim kursuna gidiyorum.”

Bazı çocuklar, başka ülkelere gidecekleri için orada İngilizce konuşmak zorunda olacaklarından dolayı İngilizce kursuna, bazıları ise resim yapmayı sevdiği için resim

kursuna gittiğinden bahsetmiştir. Bazı erkek öğrenciler ise daha çok kick boks, futbol, atletizm, güreş ile ilgili kurs aldıklarını ifade etmiştir. Sığınmacı öğrencilerin katıldığı bu etkinlikler, onların sosyal ve sportif faaliyetlere katılmakta istekli olduklarını ve bunlardan zevk aldıklarını göstermektedir.

4.1.2.2. Akademik Başarıya İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Öğrencilere kendi ülkelerindeki okul başarısı ile Türkiye’deki okul başarısı arasında farklılık olup olmadığını öğrenmeye yönelik, “*Kendi ülkenizdeki okul başarınız ile Türkiye’deki okul başarınız arasında ne gibi değişiklikler vardır?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (17 kişi), ülkesinde daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Örneğin, yedinci sınıf öğrencisi (KSB4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“İran’da dil Farsça olduğu için daha kolay öğreniyordum ve orada daha başarılıydım. Buradaki eğitim, Türkçe olduğu için çok başarılı değilim. Başarım, dilden dolayı düştü.”

Bu şekilde düşünen öğrencilerin görüşlerine göre, buradaki derslerin kendi dillerinde anlatılmaması ve Türkçeyi bilmemeleri akademik başarılarını olumsuz olarak etkilemiştir. Görüş bildiren bazı öğrenciler (7 kişi) ise burada daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Başka bir öğrenci (KSB2) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Burada daha başarılıyım. Ben kendi ülkem Afganistan’da uzun süre oturmadım. İran’dan Afganistan’a, Afganistan’dan İran’a çok gittik. O yüzden ben Farsçayı okumayı ve yazmayı çok bilmiyorum. Bu nedenle de Afganistan’daki derslerde başarılı olamadım. Ama Türkiye’ye geldiğimde Türkçeyi öğrendiğim için burada daha başarılıyım.”

Bu şekilde düşünen öğrencilerle yapılan görüşmelerde, Türkçe bilenlerin buradaki derslerde zorlanmadıkları ve daha başarılı oldukları görülmüştür. Diğer öğrenciler ise (3 kişi) kendi ülkelerinde okula gitmedikleri için okul başarılarında ne gibi

değişikler olduğunu bilmediklerini açıklamıştır. Sığınmacı çocukların kendi ülkelerinde başarılı iken geldikleri ülkede başarısız olmalarına dair bulgularla, Suárez-Orozco (1989)'nun yaptığı çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Suárez-Orozco (1989); El Salvador, Guatemala ve Nikaragua'dan yeni gelen 50 öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin çoğu, kendi ülkelerinde ileri düzeyde sınıflardayken, Amerika'daki okullarında başarıları düştüğünden dolayı düşük seviyeli sınıflara yerleştirildiğini açıklamıştır (akt. McBrien, 2005).

Öğrencilere Türkçe bilmelerinin okul başarılarını etkileyip etkilemediğini öğrenmeye yönelik, *“Türkçeyi bilmeniz ya da bilmemeniz okul başarınızı nasıl etkilemektedir?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (25 kişi), Türkçe bilmenin okul başarısını olumlu olarak etkilediğini belirtmiştir. Örneğin, uzun süredir ülkemizde öğrenim gören bir öğrenci (KSE11) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkçeyi bildiğim için okulda başarılıyım. Üç sene önce geldiğimde Türkçe bilmediğim için anlamıyordum, zor oluyordu. Ama şimdi öğrendim ve kolay geliyor.”

Ülkemizdeki okullarda, dersler Türkçe işlenmektedir ve öğrencilerin başarılarını değerlendirmek amacıyla yapılan sınavlar Türkçe hazırlanmaktadır. Bu nedenle de Türkçe bilen çocuklar, sınavları anlayarak ve bilerek yaptıkları için başarılarının arttığı görülmüştür. Görüş bildiren bazı öğrenciler (2 kişi) ise Türkçe bilmenin ya da bilmemenin okul başarısını etkilemediğini belirtmiştir. Yedinci sınıf öğrencisi (KSE13) ise düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben burada başarısızım. Türkçeyi bilip bilmemeden kaynaklanmıyor. Ders çalışmadığım için başarısızım.”

Bu şekilde düşünen çocuklardan biri kendisini zaten başarılı gördüğünü, diğeri ise ders çalışmadığı için başarılı olmadığını belirterek başarısızlıklarının Türkçe bilip bilmeme ile ilgisi olmadığını açıklamışlardır. Yağmur (2010)'a göre, bulunulan ülkenin dilini öğrenmek yaşanılan ülkedeki akademik başarıyı etkilemektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda başarılarını nasıl bulduklarını öğrenmeye yönelik, “Okuldaki ders başarınızı nasıl bulmaktasınız?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (15 kişi), okuldaki derslerde başarısız olduğunu belirtmiştir. Örneğin, ülkemizdeki okulda öğrenimine yeni başlayan bir öğrenci (NSB4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Başarılı değilim. Amerika’ya gideceğim için çalışmıyorum. Bir de Türkçeyi tam bilmiyorum.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler başarısızlıklarında, Türkçe bilmemenin ve yurt dışına gitme düşüncesinin etkisi olduğunu açıklamışlardır. Görüş bildiren öğrencilerden bazıları (12 kişi) ise okuldaki derslerde başarılı olduğunu belirtmiştir. Uzun süredir ülkemizde öğrenim gören bir öğrenci (KSB6), düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Buradaki derslerde başarılıyım. Çünkü derslerime çalışıyorum. Bir de Türkçeyi biliyorum. Çok sıkıntı yok.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler ise okulda başarılı olmalarını; Türkçe bilmelerine, evde ders çalışmalarına ve Türk arkadaşlarının kendilerine yardımcı olmasına bağlamışlardır. Öğrencilerin okuldaki derslerde başarısız olma nedenlerinin bulguları ile Buz (2002)'un yaptığı çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Buz (2002), yaptığı çalışma ile sığınmacı öğrencilerin dil güçlüğünden dolayı dersleri anlayamama, okuldakilerle iletişim kuramama, ayrımcılıkla karşılaşma ve kültürel farklılıklar nedeniyle okulda sorunlar yaşadıklarına ulaşmıştır.

Öğrencilere derslerinde başarılı olmaları için anne-babalarının neler yaptığını öğrenmeye yönelik, “*Derslerde başarılı olmanız konusunda anne-babalarınız neler yapmaktadır?*” sorusu yöneltilmiştir. Örneğin, yedinci sınıf öğrencisi (KSE9) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bana hediye alıyorlar. Sınavda başarılı olunca bana yeni bir telefon aldılar. Bana sınavlarda başarılı ol, derslerine çalış diyorlar. Annem Türkçe konuşabiliyor ama Türkçe okuyup, yazamıyor. Ben dersimi ona Özbekçe sorduğumda bana yardımcı oluyor. Ellerinden geleni yapıyorlar.”

Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (24 kişi) anne ve babalarının; derslerine yardımcı olduklarını ve hediye aldıklarını açıklayarak ailelerinin ders çalışmalarını, okula devam etmelerini, derslerle ilgili kursa göndermek istediklerini belirtmiştir. Görüş bildiren bazı öğrenciler (3 kişi) ise ailelerinin Türkçe bilmedikleri ve buradaki dersleri anlamadıkları için başarılı olmaları konusunda bir şey yapmadıklarını açıklamıştır. Uzun süredir ülkemizde öğrenim gören bir öğrenci (KSB6), düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Annem, babam okula gitmediler ve bir de Türkçeyi bilmiyorlar. Buranın derslerini de anlamıyorlar. Onun için de yardım edemiyorlar. Okuma-yazmayı da Farsça biliyor ama az olarak biliyorlar.”

Çocukların okuldaki derslerde başarılı olması konusunda anne ve babaların etkisine yönelik bulgularla, Abbas (2002)’ın yaptığı çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Abbas (2002), İngiltere’de Güney Asyalı aileler ve öğretmenlerin, öğrencilerin başarısına etkisini incelemiştir. Çalışmasında, Bangladeşli ve Pakistanlı ailelerin, düşük sosyoekonomik düzeyde olmalarının, evde dini-kültürel etkilerin fazla olmasının ve toplumun büyük bir kesimi tarafından olumsuz algılanmalarının öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediği; Hindistanlı ailelerin eğitime daha olumlu bakmalarının, okulla ilgilenmelerinin, dini-kültürel etkilerin

evde daha az olmasının ve toplum tarafından olumlu algılanmalarının eğitimi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır (akt. Cırık, 2008).

Öğrencilere okul derslerinde başarılı olmaları konusunda neler yapmaları gerektiğini öğrenmeye yönelik, “Okuldaki derslerde başarılı olmak için neler yapılmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Örneğin, sekizinci sınıf öğrencisi (NSB11) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrenciler dersleri çok okusun ve derslerine çalışsın. Öğretmeninin yanına gidip soru sorsun. Evde test çözsün, kitap okusun. Ben kendim bunları yapıyorum.”

Görüş bildiren öğrenciler (27 kişi); ders çalışmanın, öğretmenleri iyi dinlemenin, kitap okumanın, anlamadıkları konuları öğretmen ve arkadaşlarına sormanın, öğretmenlerin kendilerine yönelik anlatmasının, Türkçe öğrenmenin ve kitaplarda Türkçe yazıların altında kendi dillerinde açıklamalara yer verilmesinin başarılı olmak için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Okuldaki derslerde başarılı olmak için yapılması gereken bulgularla, Çötök (2010)’un yaptığı çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Çötök (2010), Almanya’da çok kültürlü okullarda öğrenim gören Türk öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerle ve arkadaşlarla kurulan ilişkilerin, ailenin, Almancayı iyi bilmenin, bir alt okula düşme riskinin ve kitap okumanın başarıyı arttıran faktörler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.1.2.3. Uyum Konusuna İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Okullarında Türkçeyi bilen ve bilmeyenlere nasıl yaklaşım gösterildiğini öğrenmeye yönelik öğrencilere, “Okulunuzda Türkçeyi bilen ya da bilmeyen öğrencilere nasıl yaklaşım gösterilmektedir?” sorusu yöneltilmiştir. Örneğin, uzun

süredir ülkemizde öğrenim gören bir öğrenci (KSB8) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Arkadaşlarımız Türkçeyi iyi konuşamıyorsa biz yardım ediyoruz. Öğrendiğimiz kadar onlara öğretiyoruz, biraz yardımcı oluyoruz. Birisi derste Türkçeyi anlamıyorsa, öğretmen Türkçeyi bileni çağırıyor ve ona tercüme ettiriyor. Öğretmen Türkçeyi anlamayanlar olduğunda tahtada şekiller çiziyor ki, o da dersi anlasın diye. Öğretmenler, Türkçeyi bilene de bilmeyene de eşit davranıyor. Öğretmenler, Türkçe bilmeyenlere Türkçeyi öğretmeye çalışıyor.”

Görüş bildiren öğrenciler (27 kişi); Türkçe bilmeyen öğrencilere dersler konusunda öğretmen veya arkadaşların yardımcı olduklarını, Türkçeyi iyi bilen sığınmacı çocuklardan birisinin tercümanlık yaptığını açıklayarak el-kol hareketleriyle, tahtaya şekil çizerek ve İngilizce konuşarak birbirleriyle anlaşmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelere göre, öğretmenlerin Türkçe bilen ya da bilmeyenlere ayırım yapmadan yardımcı olmaya çalıştıkları görülmüştür.

Öğrencilere Türkçe bilmelerinin öğretmenlerle ilişkilerini nasıl etkilediğini öğrenmeye yönelik, *“Türkçe bilmeniz öğretmenlerinizle ilişkilerinizi nasıl etkilemektedir?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (25 kişi), Türkçe bildikleri için öğretmenlerle ilişkilerinin daha iyi olduğunu ve bazıları (2 kişi) ise Türkçe bilmedikleri için öğretmenlerle iyi iletişim kuramadıklarını belirtmiştir. Örneğin, beşinci sınıf öğrencisi (NSE12) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Geçen sene Türkçe konuşmayı bilmiyordum ve bu nedenle soru da soramıyordum. Türkçeyi bilmediğim için, öğretmenlerle ilişki kuramıyordum. Türkçeyi öğrendiğim için artık soru sorabiliyorum. Böyle daha iyi oluyor. Öğretmenlerle ilişkim de iyi oldu.”

Türkçe bilen öğrenciler; öğretmenlerle daha rahat konuştuklarını, kendilerini ifade ettiklerini ve anlamadıkları yerleri sorabildiklerini açıklamışlardır. Türkçe bilmeyenler ise öğretmenleri anlayamadıkları için bir iletişim kuramadıklarından

bahsetmişlerdir. Sığınmacı öğrenciler için Türk öğretmenlerle iletişim ve ilişki kurmada Türkçe bilmenin önemli olduğunu görülmektedir.

Öğrencilere çok kültürlü sınıflarda aldıkları eğitim ile Türk toplumunun kültürüne uyum sağlayıp sağlamadıklarını öğrenmeye yönelik, “*Çok kültürlü sınıflarda aldığınız eğitim, Türk toplumunun kültürüne uyum sağlamanızı kolaylaştırmakta mıdır?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (20 kişi), buradaki okullarda aldıkları eğitimin Türk toplumuna uyum sağlamalarını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Örneğin, altıncı sınıf öğrencisi (NSE2) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kolaylaştırdı. İran’da on beş gün Nevruz Bayramı oluyor. Bayramda birbirimize hediye veriyoruz. Ben ilk kez şeker bayramını Türkiye’de gördüm. Burada arkadaşlar gelip evin zilini çalıyorlar. Ben de onlara şeker veriyorum. Çünkü şeker bayramında, şeker toplamaya gelen çocuklara şeker veriliyormuş. Bu, derste anlatıldığı için ben de öyle yapıldığını öğrendim. Bunu uyguladım.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler; derste Türk toplumunun yaşantısı, kültürü ve davranışları ile ilgili bilgiler öğrendiklerini açıklamışlardır. Sığınmacı öğrencilerin, Türklerin bayramlarda ne yaptığını ve toplumda nasıl davrandığını öğrenip, Türkiye’de yaşadıkları için günlük hayatlarında uyguladıkları görülmüştür. Görüş bildiren öğrencilerden bazıları (7 kişi) ise çok kültürlü okullarda verilen eğitimin Türk toplumuna uyum sağlamalarını kolaylaştırmadığını belirtmiştir. Başka bir öğrenci (NSB11) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır, olmadı. Kendi kültürümle daha çok ilgileniyorum. Burada aldığım dersler Türk toplumuna uyum sağlamamı kolaylaştırmadı. Hiçbir şekilde uyum sağlayamadım.”

Türkçe bilmeyenler ise derste öğretmenin konuştuklarını anlamadıkları için Türk toplumuna uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilere okuldaki sorunlarını öğretmenlere ya da idarecilere iletip iletmediğini öğrenmeye yönelik, “Okuldaki sorunlarınızı öğretmen/idarecilere iletebiliyor musunuz?” sorusu yöneltmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (23 kişi), sorunlarını öğretmen ya da idarecilere iletebildiklerini belirtmiştir. Örneğin, altıncı sınıf öğrencisi (KSE1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sorunlarımı öğretmene ya da idarecilere söylüyorum. Söylemek lazım. Ben sorunlarımı çekinmeden söyleyebiliyorum. Mesela bana kavga etme, kavga ettiğinde bana gel, ben konuşurum, sen bir şey yapma diyorlar. Ben hastalandığımda izin almaya gidiyorum, izin veriyorlar.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler, öğretmenlerin ya da idarecilerin kendilerine yardım ettikleri ve sorunlarını çözmeye çalıştıkları için rahatlıkla sıkıntılarını söyleyebildiklerini açıklamışlardır. Öğretmenlerin ve idarecilerin, sığınmacı öğrencilerin kendilerini burada rahat hissetmeleri için sorunlarına yardımcı olmaya çalıştıkları görülmüştür. Görüş bildiren öğrencilerden bazıları (4 kişi) ise sorunlarını idareci ya da öğretmenlere iletemediklerini belirtmiştir. Başka bir öğrenci (KSE13) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır. Çünkü Türkçeyi tam bilmiyorum.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler ise Türkçeyi bilmedikleri için sorunlarını anlatamadıklarından, öğretmeni ya da okul idaresini kendilerine yakın hissetmediklerinden ve çekindiklerinden dolayı sıkıntılarını söylemediklerini açıklamışlardır.

Öğrencilerin okuldaki sorunları konusunda en çok desteği kimden aldığını öğrenmeye yönelik, “Okuldaki sorunlarınız konusunda en çok desteği kimden alıyorsunuz?” sorusu yöneltmiştir. Görüş bildiren öğrenciler (26 kişi); öğretmenlerinden, arkadaşlarından, müdürden, müdür yardımcısından ve ailelerinden

yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğrenci (KSE12) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenden, müdürden, müdür yardımcısından yardım alıyorum.”

Başka bir öğrenci (KSE9) ise düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenlerimden alıyorum. Ailemden de alıyorum.”

Bir öğrenci (1 kişi) ise okuldaki sorunları konusunda kimseden yardım almadığını belirtmiştir.

4.1.3. Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Eğitim Uygulamalarında Okul Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan veriler tek başlıkta sunulmuştur.

4.1.3.1. Okul Etkinliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Çok kültürlülük konusunda sığınmacı çocukların ailelerini bilinçlendirmek için etkinlik yapılıp yapılmadığını öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, *“Çok kültürlülük konusunda sığınmacı çocukların anne-babalarını bilinçlendirmek için etkinlik yapıyor musunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticilerinin çoğu (6 kişi), etkinlik yapmadıklarını belirtmiştir. Örneğin, bir okul yöneticisi (KGE1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bununla ilgili sıkıntılarımız var. Birincisi, veliler okula gelmiyor. İkincisi, okulumuz biraz şehirden uzak, ulaşım sorunu var. Üçüncüsü, velilerimizden kimisi ülkesinde, kimisi savaştadır. Bu yüzden de sadece anneleri ile gelenler var. Anneler de Türkçeyi bilmiyorlar. Özellikle bizim en büyük sorunumuz, anneleri kayıta

geldiklerinde hiç Türkçeyi konuşamıyorlar. Türkçeyi bilmeyen veli geldiğinde çaresiz şekilde oturuyor. Biz de bir şey veremiyoruz. Tercüman yok. Biz de bunu bir şekilde, daha önceki yılda Türkçeyi öğrettiğimiz öğrencilerden faydalanarak, onlara tercümanlık yaptırıyoruz. Onlar da bir yere kadar, kayıt işlemlerinde faydalı oluyor. Hem dil problemi, hem ulaşım problemi, hem de velinin okula gelmemesi şeklindeki üç nedenden dolayı velilerimize etkinlik yapamıyoruz.”

Bu şekilde düşünen okul yöneticileri; velilerin Türkçe bilmediklerinden, iletişim bilgilerini bırakmadıklarından, kayıt günü dışında okula uğramadıklarından ve aileleri bilgilendirmek amacıyla Bakanlık’tan gelen bir yazı olmadığından dolayı bu tür etkinlikler yapamadıklarını açıklamışlardır. Kırşehir’deki ailelerin, şehir merkezine uzak olduğundan dolayı ulaşım problemi yaşadıkları için okula gelemedikleri görülmüştür. Görüş bildiren okul yöneticilerinin bazıları (3 kişi) ise sadece çağırdıkları veliler ile birebir görüşme yaparak çocuklarının okula devam etmesi ve uyumları konusunda bilinçlendirdiklerini belirtmiştir. Örneğin, bir müdür yardımcısı (NGE4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yapıyoruz ama okul olarak değil de idare olarak. Çağırıyoruz, bir araya getiriyoruz ve çocukları ile ilgili konuşmaya çalışıyoruz. Çok geniş bir şey yapmıyoruz. Zaten veliyi bulamıyoruz. Çocuklardan ders çalışmasını beklemiyoruz ama çocukların okula gelmeleri konusunda aileleri bilinçlendiriyoruz. Sadece okula ayak uydurmaları konusunda uyarıyoruz. Çocuklardan bir şey bekleyemiyoruz. Sadece ailelere, bu çocukların okula devam etmesi için etkinlikler yapıyoruz. Ulaşamıyoruz ki zaten velilere. Ulaştığımız zamanda sadece çocukların okula devam etmelerini istiyoruz. Suriye ve Afganistan’dan gelenler hariç İranlılar, İran’ın Azerbaycan kesiminden gelenlerin hepsinin derdi öğrenci belgesi almak ve ellerinde bulundurmamak. Birleşmiş Milletler tarafından ücret ödenmesi için bir okulda kayıtlı görünmelerini sağlamak amacıyla okula kayıt yaptırıyorlar. On beş, yirmi gün en fazla bir ay geliyorlar. Öğrenci belgesini aldıktan sonra okula devam etmiyorlar.”

Çok kültürlü eğitim çalışmalarında aileler önemli bir yere sahiptir. Farklı kültürlerden gelen ailelerin eğitim sürecine dâhil edilmesi ve okul-aile iletişiminin güçlendirilmesi için Eric (1991); ailelere çocukları hakkında düzenli olarak bilgi verilmesi, ailelerin okul sisteminin üyesi olması için desteklenmesi, evde çocuklarına destek olmalarına teşvik edilmesi, çocuklarına kendilerine güven duymayı sağlaması konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini açıklamaktadır (akt. Cırık, 2008).

Okulda sığınmacı çocukların katıldığı ders dışı sosyal etkinliklerin düzenlenip düzenlenmediğini öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, “Okulunuzda sığınmacı çocukların katıldığı ders dışı sosyal etkinlikler düzenlenmekte midir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticileri (9 kişi), ders dışı sosyal etkinliklerin düzenlendiğini belirtmişlerdir. Örneğin, bir müdür (NGE6) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tabi ki. Onları her türlü aktivite ve faaliyetlere katmaya çalışıyoruz. Anlayabildiği şeylerde katıyoruz. Tiyatro olsun, satranç olsun, halk oyunları olsun. Bir Afganlı öğrencimiz halk oyunlarında, ona katılıyor. Onun dışında her türlü aktiviteye katılıyorlar. Öğretmen arkadaşlarımız kimseyi sınırlamıyor, ayırım yapmıyor. Herkesi ilgisi, istidadi, kabiliyeti ölçüsünde her türlü etkinliğe katmaya çalışıyor. Okuldaki o tür etkinliklere de okuldaki çocuklar bir nebze katılıyorlar ama çocukların devam etmeme sıkıntısı okulumuzda fazla yaşanmaktadır.”

Sığınmacı çocuklar Türkçe bilmediklerinden dolayı derslerde sıkıldıkları için okullarda, bu öğrencilerin de içinde yer aldığı sosyal, kültürel, sportif etkinliklerin düzenlendiği görülmüştür. Nevşehir’deki okullarda sığınmacı öğrenciler Türklerle öğrenim gördükleri için sadece bu çocuklara yönelik sosyal ve kültürel faaliyetler yapılmadığı, okul olarak düzenlenen etkinliğe Türk çocuklarıyla birlikte katıldıkları belirtilmiştir. Bu ise okullarda, sığınmacı çocuklara da ayırım yapılmadan yetenekleri ve istekleri doğrultusunda etkinliklerin düzenlenmekte olduğunu ve onların katılmalarına da imkân verildiğini göstermektedir. Bu konuda Gay (1994), Herring ve White (1995), Tuttle (1995), çok kültürlü ortamlarda bilim, sanat ve edebiyatla ilgili konularda öğrencilerle birlikte çalışmalar yapılmasını ve çocukların etkinliklere katılmalarının desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir (akt. Cırık, 2008).

Okulda sığınmacı çocukların katıldığı ders dışı sosyal etkinliklere velilerin yaklaşımlarının nasıl olduğunu öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, “Bu tür

etkinliklere velilerin yaklaşımı nasıldır?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticilerinin çoğu (7 kişi), velilerin yaklaşımının olumlu olduğunu belirtmiştir.

Örneğin, bir okul yöneticisi (KGE1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sosyal etkinlik olarak geçen yıl bir şiir dinletisi yapmıştık. Velilerimizin güçlü bir katılımı oldu. Çocuklarının sahnede şiir okuması, tabi ki onları gururlandırdı. Bir şeyleri öğrendiklerini gördüler. Bir şeylerin yapıldığını gördüler. Önemsendiklerini gördüler. Değer verildiklerini hissettiler. Sahiplendiklerini hissettiler. Çocuklarına sahip çıktığımızı gördüler. Bu tip etkinliklerde mutlu oluyorlar, seviniyorlar. Okulumuz merkezi bir yerde olsaydı, imkânlarımız iyi olsaydı daha çok yapardık. Velileri daha çok içimize katardık.”

Bu şekilde düşünen okul yöneticileri, velilerin çoğunun çocuklarının Türk öğrenciler ile birlikte sosyal-kültürel faaliyetlerde yer almasından ve kendilerine değer verildiğini hissettiklerinden dolayı okullarda düzenlenen bu tür etkinliklere karşı yaklaşımlarının olumlu olduğundan bahsetmişlerdir. Okul yöneticileri, ailelerin bu konuda bilgili ve istekli olduğunu açıklamışlardır. Ayrıca okul yöneticileri, böyle düşünen velilerin okula gelerek kendileri ile görüştiklerini ve gösteri sırasında çocuklarını izlemeye geldiklerini ifade etmişlerdir. Görüş bildiren bazı okul yöneticileri (2 kişi) ise ailelerin bu konuda ilgili olmadığını belirtmiştir. Okul yöneticiliğine yeni başlayan bir müdür yardımcısı (NGE4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“O ailelerin çok da ilgilendiklerini düşünmüyorum. Çünkü burayı geçici bir basamak gibi gördükleri için yani burada Türkçeyi öğrenmiş, matematikten bir şey öğrenmiş, öğrenmemiş ilgilenmiyorlar. Gideceklerini düşündükleri için çok da üstüne düşmüyorlar. Yani veliler, zaman geçirmek ve zaman doldurmak için çocuklarını okula gönderiyorlar. Okula göndermelerindeki en büyük düşünceleri, çocukların yalnız kalmaması ve bir ortama girmiş olmasıdır. Yoksa ders çalışmak, bir şeyler öğrenmek değil. Velilerin bu tür etkinliklere, yaklaşımları yok.”

Bu şekilde düşünen okul yöneticileri ise ailelerin burayı geçici gördüğünden ve bir ortamda bulunsun diye çocuklarını okula gönderdiğinden dolayı bu tür etkinliklere ilgili olmadığını açıklamışlardır. Ayrıca okul yöneticileri, bu çocukların velilerinin

Türkçe bilmedikleri için okula gelmediklerinden ve bu tür gösteri etkinliklerine katılmadıklarından bahsetmişlerdir.

Okuldaki ders dışı sosyal etkinliklere sığınmacı öğrencilerin katılımlarının nasıl olduğunu öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, “*Bu etkinliklere öğrencilerin katılımı nasıldır?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticileri (9 kişi), öğrencilerin istekli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, bir okul yöneticisi (KGE1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerin özellikle sosyal ve kültürel etkinliklere katılımı daha çok oluyor, müthiş yapıyorlar. Verdiğimiz görevi, en iyi sportif, sosyal ve kültürel faaliyetlerde yapıyorlar. Geçen yıl Kırşehir’deki şiir dinletisinde; en mükemmel, en güzel olan, en içten şiirleri söyleyen, şarkıları söyleyen bizim öğrencilerimiz olmuştur. Bunu, hem gelen misafirlerimizden hem de diğer okul müdürlerinden de işittik. Yani onunla ilgili fotoğraflarımız var, videolarımız var. Yerel televizyon kanalımız, geçen yıl televizyonda aralıksız iki haftada bir bizim şiir dinletisini yayınladı. Çok müthiş bir katılım oldu. Çok da seviyorlar yapmayı.”

Sığınmacı öğrencilerin, okullarda düzenlenen bu tür sosyal-kültürel faaliyetlere katılmaya istekli olduğu ve etkinliklerde yer aldığı açıklanmıştır. Okul yöneticileri, Türkçe bilen öğrencilerin şiir okuma gibi etkinliklere istekli olduklarını fakat Türkçe bilmeyenlerin bu tür faaliyetlere katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Sığınmacı öğrencilerin, Türkçe konuşmak gibi bir zorunluluğun olmadığı sportif faaliyetlere katılmaya daha istekli oldukları görülmüştür.

4.2. Sığınmacı Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sığınmacı çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen, öğrenci ve okul yöneticilerine uygulanan görüşme formları ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1. Sığınmacı Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitimde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan veriler üç başlıkta sunulmuştur.

4.2.1.1. Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin sınıf kurallarına uyumları konusunda ne düşündüklerini öğrenmeye yönelik, “*Sığınmacı çocukların sınıf kurallarına uyumları konusunda ne düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (20 kişi), öğrencilerin sınıf kurallarına uyduklarını belirtmiştir. Örneğin, tecrübeli bir öğretmen (NTE20) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yeni gelmiş oldukları için herhangi bir problem yaşanmıyor. Yani bizim, uzun zamandır okulda okuyan öğrencimiz yok. Yani kısa süreli geliyorlar. En fazla bir, iki yıl kadar kalıyorlar. Zaten o zamanda dili ancak öğreniyorlar. O bakımdan sınıf kurallarına uyma konusunda problem çıkarmıyorlar. Burada yine dil sorunu var. Anlattığın zaman zaten uyum sağlıyorlar. Biz de, çocuklar hiç problemlili değildir.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler; öğrencilerin okullarda az sayıda olduklarından, Türkçeyi bilmediklerinden ve buraya kısa süreli geldiklerinden dolayı sınıf kurallarına uyduklarını açıklamışlardır. Kırşehir'deki öğretmenler, Afganistan'dan gelen öğrencilerin burada kalacaklarını düşündüklerinden ve Nevşehir'deki öğretmenler, sınıf içinde sayıca az olduklarından dolayı uyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Görüş bildiren bazı öğretmenler (8 kişi) ise öğrencilerin sınıf kurallarına uymadıklarını belirtmiştir. Türkçe öğretmeni (KTB4) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıf kurallarına uymakta zorlanıyorlar. Kimisi geldikleri ülkede hiç okula gitmemiş, kimisi bir sene, üç sene gitmiş. Bir de savaş mağdurları. O ortamda yetişen çocuklar da kavgaya, şiddete alışmış. Burada da sınıf kurallarına uymakta zorluk çekiyorlar. Bir kere en basiti, biz çocuklara zil çaldığında derslere girmeyi öğretmedik. Daha da zil çaldığında teneffüsteymiş gibi düşünerek uzun süre dışarıda kalıyorlar. Bir öğretmen yanlarına gitmeyince onları sınıfa getiremiyoruz. Yani çocukları zille içeriye girip, zille çıkılması gerektiğine bile alıştıramadık.”

Kırşehir'de özellikle Iraklı öğrencilerin, başka ülkeye gideceklerinden dolayı sınıf kurallarına uymadıklarından bahsedilmiştir. Bu şekilde düşünen öğretmenler ise öğrencilerin; öğretmeni, müdürü ve sınıf kurallarını dikkate almadıklarından, savaş ortamından geldiklerinden ve burada belli bir amaçları olmadığından dolayı sınıf kurallarına uymadıklarını açıklamışlardır. Öğretmenler, çocukların ülkelerinde kendi öğretmenlerinden baskı altında ders aldıklarından ve burada da o tür davranışlarda bulunulmadığından öğretmenlerden çekinmedikleri için uyum sağlamadıklarını belirtmişlerdir. Sığınmacı çocukların sınıf kurallarına uyumunu etkileyen nedenlerin bulgularıyla, Ergin ve Ermeğan (2011)'in yaptıkları çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Ergin ve Ermeğan (2011), yaptıkları çalışmada, arkadaşlık uyumu yüksek olan öğrencilerin sınıfa uyumunun daha kolay olduğunu belirterek

öğrencilerin sınıfa uyumlarını, dil farklılığının ve etnik farklılıkların etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

4.2.1.2. Uyum Konusuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda uyum sorunu yaşanıp yaşanmadığını öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Farklı ülkelerden gelen sığınmacı çocukların bulunduğu sınıflarda uyum sorunları yaşanmakta mıdır?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (24 kişi), uyum sorunu yaşandığını belirtmiştir. Örneğin, tecrübeli bir İngilizce öğretmeni (NTB2) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Evet, yaşanmakta. Birbirleri arasında da sıkıntı var. Afganistanlı, Iraklı, İranlılar aynı kültürden olmadığı için bu çocukların birbirleri arasında da sıkıntı var. Yani sadece Türk çocuklara karşı değil, kendi farklı kültürde olanlara da tepkililer. Doğduğu yerden, vatanından, evinden, barkından ayrılmış; yabancı bir yerde oldukları için kendi aralarında da sıkıntılar olmakta.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler, öğrencilerin gerek kendi aralarında gerekse Türk çocukları (Nevşehir’deki okullarda) ile uyum sorunu yaşadıklarını açıklamışlardır. Öğretmenler, sığınmacı öğrencilerin kendi dili ve kültüründen olan çocuklarla anlaşabildiklerini ve farklı kültürdekilere uyum sağlayamadıklarını gözlemlemişlerdir. Yapılan görüşmeler, çocukların uyum sağlamasında, dil ve kültürün etkisi olduğunu göstermektedir. Görüş bildiren öğretmenlerden bazıları (4 kişi) ise uyum sorunu yaşanmadığını belirtmiştir. Başka bir öğretmen (NTE20) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Herhangi bir uyum sorunu yok. Türkçeyi bilmedikleri için öyle bir uyumsuzluk yok. Çocuklar çabucak kanalize oluyorlar. Bir de çocukların azınlıkta olmasından da kaynaklanıyor. Azınlık ne ise, psikolojik olarak çoğunluğa uyum sağlıyorlar. Konuşmayınca herhangi bir sıkıntı da olmuyor.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler ise bu çocukların sınıflarda az sayıda olmasından (Nevşehir'deki okullarda) ve Türkçe bilmemelerinden dolayı herhangi bir uyum sorunu yaşamadıklarını açıklamışlardır. Sığınmacı çocukların bulunduğu sınıflarda uyum sorunu yaşanmasına dair bulgularla Buz (2002)'un yaptığı çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Buz (2002), yaptığı çalışma ile sığınmacı çocukların uyum ve sosyal ilişki kurma sorunları yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çok kültürlü sınıflarda en çok rastlanan uyumsuz davranışların neler olduğunu öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Çok kültürlü sınıflarda en sık rastlanan uyumsuz davranışlar nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Örneğin, İngilizce öğretmeni (KTB1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmeni otoriter olarak kabul etmiyor. İsteddiği zaman kapıyı açıp, çıkıp gidebiliyor. İzin isteme yok. İsteddiği zaman bağırarak şarkı söyleyebiliyor. Arkadaşıyla kavga edebiliyor. Yani bu çocuklar için orada öğretmen varmış ya da yokmuş çok da bir şey ifade etmiyor.”

Görüş bildiren öğretmenler (24 kişi); sığınmacı öğrencilerin kavga etme, olumsuz davranışlarda bulunma, içine kapanık olma, kendilerini okula ait hissetmeme, öğretmeni dinlememe, derse karşı motivasyon eksikliği ve okul kurallarına uymama şeklinde uyumsuz davranış gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler (4 kişi) ise uyumsuz davranışa rastlamadıklarını belirtmiştir. Çok kültürlü sınıflarda en sık rastlanan uyumsuz davranış bulgularıyla, Nguyen ve Henkin (1980)'in yaptıkları çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Nguyen ve Henkin (1980), 96 Laoslu ve Vietnamlı lise öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, yeni okullarında öngörülen uyumlarını oranladıklarında, Nguyen ve Henkin, sığınmacıların uyum sağladıklarını hissetmediklerini bulmuşlardır. Araştırmacılar, sığınmacıların uyumunda önemli bir

faktörün yeni okul ortamına kabul edilme algıları olduğunu açıklamışlardır (akt. McBrien, 2005).

Sığınmacı çocukların okula ve sınıfa uyumlarını zorlaştıran etkenlerin neler olduğunu öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Sığınmacı çocukların okula ve sınıfa uyumlarını zorlaştıran temel etkenler sizce nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir.

Örneğin, bir öğretmen (KTB4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Dil farkı, kültür farkı, Türk okuluna uyum sorunu, kendi geldikleri ülkelerinde bulunan duygusal durum, savaş mağduru olmaları.”

Görüş bildiren öğretmenler (28 kişi); Türkçe bilmemenin, kültür farklılığının, ailevi faktörlerin (ekonomik durum vs.), geldikleri ortamın, öğretmene ve arkadaşlara alışamamalarının, başka ülkelere gitme düşüncesinin, hedeflerinin olmamasının öğrencilerin okula ve sınıfa uyumlarını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Sığınmacı çocukların okula ve sınıfa uyumlarını zorlaştıran temel etkenlerin bulgularıyla, Buz (2002)’un yaptığı çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Buz (2002), yaptığı çalışma ile sığınmacıların yaşadıkları uyum ve sosyal ilişki kurma sorunlarının nedenlerinin; Türkçe bilmedikleri için kendini ifade etmekte zorlanma, kültür farklılığı yaşama, ülkeler farklı olduğu için uyumda zorlanma, ailesi ile sorunlarını rahatlıkla konuşamama, gideceği ülkeye uyum sağlayamamaktan korkma şeklinde olduğunu belirtmiştir.

Sığınmacı çocukların uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için neler yapılması gerektiğini öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Sığınmacı çocukların uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için neler yapılmalıdır?*” sorusu yöneltilmiştir.

Örneğin, matematik öğretmeni (NTE5) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Dil eğitimine mutlaka gerek var. Mutlaka dil eğitimi yapılması gerekiyor. Öğrencilere de bu süreçte, belki de bizim kültürümüzden de eğitim verilebilir. Hem Türkçe dil eğitimi hem de Türk kültürü eğitimi verilebilir. Çünkü benim öğrencilerimden yirmi kişi Türk, bir kendisi farklı. Eğer o, kültürü bilirse biraz daha yapmaması gerekenleri bilir. O da uyumu kolaylaştırır.”

Görüş bildiren öğretmenler (28 kişi); sığınmacı öğrencilere Türk dili ve Türk kültürünün öğretilmesinin, Türk çocukları ile zaman geçirmelerinin, farklı okul ya da sınıfta eğitim almalarının ve sosyal-kültürel-sportif etkinliklere yer verilmesinin uyum sağlamalarını kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin farklı dil öğrenmesinin, öğrencilerin ana dillerinde eğitim almalarının, rehberlik çalışması yapılmasının, öğretmenlerin onlara karşı olumlu yaklaşımlarının, çocukların hedeflerinin ne olduğunun bilinmesinin ve seviyelerine uygun sınıf oluşturulmasının uyum sağlamalarına yardımcı olacağı açıklanmıştır. Sığınmacı çocukların uyumlarını kolaylaştırmak için neler yapılması gerektiğine dair bulgularla, McBrien (2005)’in yaptığı çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. McBrien (2005), yaptığı çalışmada sığınmacı öğrencilerin uyumunu sağlamak için sosyal hizmetler sunmak, çocuklara ve ailelerine dil eğitimi sağlamak ve ayrımcılıkla mücadele etmek gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Sığınmacı çocukların uyum sorunlarına ilişkin rehberlik hizmeti verilip verilmediğini ve bu çocuklar için rehberlik hizmetinin gerekli olup olmadığını öğrenmeye yönelik öğretmenlere, *“Sığınmacı çocukların uyum sorunlarına yönelik rehberlik hizmeti verilmekte midir? Sizce bu gerekli midir?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler (18 kişi), rehberlik hizmeti verildiğini ve bazı öğretmenler (10 kişi) ise sığınmacı çocukların uyum sorunlarına yönelik rehberlik hizmeti verilip verilmediğini bilmediklerini ifade etmiştir. Görüş bildiren

öğretmenler (28 kişi), bu çocuklar için rehberlik hizmetinin gerekli olduğunu açıklamışlardır. Örneğin, bir öğretmen (NTB13) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Rehber öğretmenimiz mümkün olduğu kadar, anlayabildiği kadar vermeye çalışıyor. Verilmesi gerekiyor. Zaten farklı bir ülkeden gelmişler. Önlerinde dil gibi çok önemli bir etken var. Kendilerini dışlanmış olarak hissetme, yaşlarının küçük olması ve ailesinden uzak olma gibi etkenlerden dolayı bir rehberliğe ihtiyaçları illa ki var.”

Kırşehir’deki öğretmenler, okullarında rehber öğretmen olmadığı için öğrencilere kendileri rehberlik yaptıklarını açıklamışlardır. Nevşehir’deki öğretmenler ise sığınmacı çocuklar için özel bir uygulama olmadığını ama Türk çocuklarına yapılan rehberlik uygulamalarının bunlara da yapıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler; çocukların savaştan geldikleri için psikolojik olarak etkilenmiş olduklarını, dil, kültür ve yaşanan ortamın farklı olmasının rehberlik hizmetini gerekli kıldığını ifade etmişlerdir. Sığınmacı çocukların uyum sorunlarına yönelik rehberlik hizmeti verilmesine dair bulgularla, Güçer, Karaca ve Bahadır (2013)’ın yapmış oldukları çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Güçer, Karaca ve Bahadır (2013), Suriyeli ebeveynler ile yaptıkları çalışmada çocukların savaş travmasını atlatabilmeleri ve mevcut ortamdaki etkilenmemeleri için almaları gereken en önemli hizmetlerden birinin psikolojik destek olduğunu belirterek çocukların bu amaçla psikolojik rehabilitasyon hizmeti aldığını belirtmişlerdir.

Çok kültürlü sınıflarda etnik gruplar arasında çatışma yaşanıp yaşanmadığını öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Çok kültürlü sınıflarda etnik gruplar arasında çatışmalar yaşanmakta mıdır?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (16 kişi), etnik gruplar arasında çatışma yaşanmadığını ve görüş bildiren bazı

öğretmenler (12 kişi) ise çatışma yaşandığını belirtmiştir. Yapılan görüşmeler, sığınmacıların bulunduğu okullarda ciddi boyutta, etnik gruplar arasında çatışmaların yaşanmadığını göstermektedir.

Öğrenciler arasındaki çatışmaların hangi sebeplerden dolayı yaşandığını öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar daha çok hangi sebeplerden kaynaklanmaktadır?*” sorusu yöneltilmiştir. Örneğin, matematik öğretmeni (KTE3) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani sadece Iraklı, Afganlı diye değil mezhep olarak bile o sıkıntıyı yaşıyorlar. Çünkü öyle görmüşler. Ben sınıfa ilk girdiğim zaman Iraklılar birbirleri ile kavga ediyor. Iraklı, Afganlı ile kavga ediyorsa farklı bir grup, İranlılarla kavga ediyorsa farklı bir grup, Suriyelilerle kavga ediyorsa ayrı bir grup diyorsun. Ama onlar o yaşantıdan geldiği için kendi içlerinde, kendi bulunduğu yerde bile mezhep kavgaları olmuş. Iraklıların kendi içerisinde Hristiyan’ı var, Müslüman’ı var. Onlar kendi içerisinde kavgalıdır. Irak ülkesinden gelen kendi arasında çatışma yapıyor. Afganlılar da yapıyor. Çocukların da kendi içerisinde ister istemez o oluşuyor. Çünkü gelinen yaşantı var. Iraklılar ile Afganistanlılar arasında bir çatışma çıktığında ise Iraklılar ve Afganistanlılar hemen birleşiyor. Bir olay olduğu zaman Iraklılar olarak birleşiyorlar, bir olay olduğu zaman Afganlılar olarak birleşiyorlar. Kendi içerisinde bıraktığın zamanlar Iraklılar mezheplerine göre çatışıyorlar. Buradaki çocuklar farklı üç, dört tane ülkeden geldikleri için biz Iraklıyız, biz Afganlıyız, biz Suriyeliyiz, biz İranlıyız, biz daha güçlüyüz, bizim sözümüz geçsin gibi düşünebilmekteler. Biraz kendi kökenini ön plana çıkarıp biz daha güçlüyüz, biz daha kuvvetliyiz diye kendi milletini ön plana çıkarabilmekteler.”

Kırşehir’deki okulda daha çok Iraklı ve Afganlı çocuklar arasında çatışma olduğu görülmüştür. Öğretmenler, mezhep farkından dolayı Iraklıların ve Afganlıların kendi aralarında da çatışma yaşadıklarını açıklamışlardır. Nevşehir’de ise daha çok sığınmacı ile Türk öğrenciler arasında çatışma yaşandığından bahsedilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler (12 kişi); dil, ırk, kültür, mezhep ve din farklılığından, arkadaşlar arasındaki anlaşmazlıklardan ve sözlü sataşmalardan dolayı çatışmaların olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler (16 kişi) ise çok kültürlü sınıflarda etnik gruplar arasında çatışma yaşanmadığı için sorunların neden kaynaklandığını

bilmediklerini ifade etmiştir. Öğrenciler arasında çatışmaya neden olan faktörlerin, McBrien (2005)'in yaptığı çalışmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. McBrien (2005), öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkların ailevi faktörler, kültürel inançların çatışması ve dil zorlukları nedeniyle meydana geldiğini açıklamıştır.

4.2.1.3. Akademik Başarıya İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Sığınmacı çocukların genel akademik başarılarının nasıl olduğunu öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Sığınmacı öğrencilerin genel akademik başarısını nasıl değerlendiriyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (22 kişi), öğrencilerin başarısız olduklarını ve bazı öğretmenler (4 kişi), başarılı olduklarını belirtmiştir. Diğer öğretmenler (2 kişi) ise öğrencilerin akademik başarılarını değerlendiremediklerini açıklamıştır. Örneğin, bir öğretmen (KTB4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkçeyi iyi bilenlerin akademik başarısı iyi, Türkçesi az olanların akademik başarısı çok iyi değil, yetersiz. Türkçeyi bilenler daha başarılı, Türkçeyi bilmeyenler daha başarısız.”

Öğretmenler, çocukların zeki olduklarını ama burada başarılarını gösteremediklerini açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenler, Türkçeyi bilen çocukların daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler, Türkçe öğrenmenin öğrencilerin başarılarına etkisi olduğunu göstermektedir.

Sığınmacı öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen unsurların neler olduğunu öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Sığınmacı çocukların akademik*

başarılarını etkileyen hususlar nelerdir?” sorusu yöneltmiştir. Örneğin, tecrübeli bir öğretmen (NTB23) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ekonomik durum olabilir. Sosyokültürel seviyeleri olabilir. Yine dil bilmemeleri olabilir. İlgi, alaka olabilir. Zekâ seviyesi olabilir. Yetenek çeşidi olabilir. Çünkü herkeste aynı yetenek olmak zorunda değil, farklı farklıdır.”

Görüş bildiren öğretmenler (28 kişi); Türkçe bilmemenin, ailesel faktörlerin (ekonomik durum, uygun çalışma ortamı vs.), farklı bir ortamda bulunmanın, kendilerini burada geçici görmenin, ülkelerindeki eğitim ile buradaki eğitimin farklı olmasının, ileriye yönelik hedeflerinin olmamasının, kültür farklılığının, psikolojik nedenlerin, motivasyon eksikliğinin, zeka ve yeteneklerin sığınmacı öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen hususlar olduğunu belirtmişlerdir. Sığınmacı çocukların akademik başarılarını etkileyen hususların bulgularıyla, Sinclair (2001)’ın yaptığı çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Sinclair (2001), sığınmacı çocukların yaşadığı travmanın, öğrenme yeteneklerine engel olduğunu ifade etmiştir (akt. McBrien, 2005).

Çok kültürlü sınıflarda başarısızlığın temel nedenlerini öğrenmeye yönelik öğretmenlere, *“Çok kültürlü sınıflardaki başarısızlığın temel nedenleri sizce nelerdir?”* sorusu yöneltmiştir. Örneğin, bir öğretmen (NTB23) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yabancılık. Sonuçta her şeye yabancılar. Kültüre, dile, ortama sosyal yönden de yabancılar, ekonomik yönden de sıkıntıları var. Başarısızlıklarının nedeni budur.”

Görüş bildiren öğretmenler (28 kişi); dil ve kültür farklılığının, ailesel faktörlerin (ekonomik durum, ailelerin ilgisizliği vs.), derse ilgisiz olmalarının, ülkelerinden ayrı olmalarının ve ön bilgilerinin yetersiz olmasının çok kültürlü sınıflarda başarısızlığın temel nedenleri olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, sığınmacı öğrencilerin

buldukları ortama uyum sağlamak istememelerinin, burayı geçici olarak görmelerinin, psikolojik etmenlerin, devamsızlık yapmalarının, okulu benimsememelerinin ve hedeflerinin olmamasının da başarısızlığa sebep olduğu açıklanmıştır. Çok kültürlü sınıflardaki başarısızlığa neden olan bulgularla, Lee (2002)'nin yaptığı çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Lee (2002), Wisconsin lisesindeki Hmong sığınmacılarını incelemesinde, bazı öğretmenler, Hmong öğrencilerin motivasyona ihtiyaç duyduklarına inanmıştır. Öğretmenin biri; Afrikalı, Amerikan, İspanyol ve Hmong öğrencilerin ve ailelerinin eğitime değer vermediklerini gözlemlemiştir (akt. McBrien, 2005).

Sığınmacı çocukların başarısını arttırmak için neler yapılması gerektiğini öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Sığınmacı çocukların başarısını attırmak için neler yapılabilir?*” sorusu yöneltilmiştir. Örneğin, beden eğitimi öğretmeni (NTE4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okullarda Türkçe kursu verilmesi gerekir. Rehber öğretmenlerin biraz daha bu çocuklarla aktif olarak konuşması, ilgilenmesi gerekir. Velilerin okulu devamlı ziyaret etmesi gerekir. Müdürün özellikle zaman zaman bu çocuklarla bir araya gelerek konuşması, bu çocuklardan kendini uzak tutmaması gerektiğini ve devamsızlık yapmadığı zaman bizim ortamımıza ve bizim kültürümüze ayak uyduracağını söylemesi gerekir. Sadece okuldaki diğer öğrenciler değil genel olarak toplumumuzun hepsinin de bu çocukların olumsuz bir yerden gelip de buraya sığındıklarını bilerek ona göre hareket etmeleri gerekir.”

Görüş bildiren öğretmenler (28 kişi), Türkçe öğretilmesinin, ayrı okul ya da sınıflarda öğrenim görmelerinin, sosyal faaliyetlere katılmalarının, öğretmenlerin velilerle iletişim kurmasının ve uyum sağlamları için rehberlik yapılmasının sığınmacı öğrencilerin başarılarını arttırıcı etmenler olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, sığınmacı öğrencilerin kendi dillerinde eğitim almalarının, Türk kültürünün öğretilmesinin, onlara yönelik eğitim programı hazırlanmasının,

öğretmenlere onların dili ve kültürü ile ilgili eğitimlerin verilmesinin ve ailelerin maddi imkânlarının iyileştirilmesinin başarıyı arttıracığı açıklanmıştır.

4.2.2. Sığınmacı Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sığınmacı öğrencilerin eğitimde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan veriler iki başlıkta sunulmuştur.

4.2.2.1. Program ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Sığınmacı öğrencilerin öğretmenlerinin derste anlattıklarını anlamakta zorluk çekip çekmediğini öğrenmeye yönelik, “*Öğretmenlerinizin derste anlattıklarını anlamakta zorluk çekiyor musunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (17 kişi) dersi anlamakta zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bir öğrenci (KSE11) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Evet. Çünkü kendi dilim değil. Benim dilim Farsça, buradaki dersler ise Türkçe. Türkçeyi çok bilmiyorum.”

Türkçeyi bilmeyenlerin, öğretmenin söylediklerini anlamadıkları için dersi anlamakta zorluk yaşadıkları görülmüştür. Görüş bildiren bazı öğrenciler (10 kişi) ise dersi anlamakta zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir. Örneğin, uzun süredir ülkemizde öğrenim gören bir öğrenci (KSB6) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır, zorluk çekmiyorum. Çünkü Türkçeyi bildiğim için zorluk çekmiyorum.”

Türkçeyi bilen öğrenciler, öğretmenin dediklerini anladıkları için derslerde zorluk çekmediklerini açıklamışlardır. Öğrencilerin dersi anlamalarında, Türkçe bilmelerinin etkisi olduğu görülmektedir.

Sığınmacı öğrencilerin konuları anlamadıklarında neler yaptıklarını öğrenmeye yönelik, *“Derste anlatılan konuları anlamadığınızda ne yapıyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Örneğin, ülkemizdeki okulda öğrenimine yeni başlayan bir öğrenci (NSE1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmene soruyorum. Arkadaşlarıma soruyorum. Okulda deftere yazdığımı evde tekrar kendi dilime tercüme ediyorum. O zaman daha iyi anlıyorum.”

Görüş bildiren öğrenciler (22 kişi); anlamadığı konuları kendilerinin çalıştığını, arkadaşlarına ve öğretmenlerine sorduklarını, internetten araştırdıklarını ve ailelerinden yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler (5 kişi) ise Türkçe bilmedikleri ve konuları anlamadıkları için bir şey yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelere göre, öğrencilerin konuyu anlayabilmek için kendi öğrenmelerine uygun farklı yöntemleri kullandıkları görülmüştür. Buz (2002) yaptığı çalışmada ise sığınmacı öğrencilerin, eğitim eksiklerini telafi etmek için aile içinden ve komşulardan yardım aldıklarını belirtmiştir. Bazı öğrencilerin ise geçici bir durum olduğu için önemsemediğinden eğitim eksiklerini telafi etme yoluna gitmediğini görmüştür.

4.2.2.2. Uyum Konusuna İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Öğrencilere sınıflarındaki farklı kültüre sahip çocuklarla arkadaşlık kurmada sıkıntı yaşayıp yaşamadıklarını öğrenmeye yönelik, “*Sınıfınızda farklı kültüre sahip çocuklarla arkadaşlık kurmada sıkıntı yaşamakta mısınız?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (15 kişi), sıkıntı yaşamadığını ve görüş bildiren bazı öğrenciler (12 kişi) ise sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Yapılan görüşmeler, sığınmacı öğrencilerin, sınıflarındaki farklı kültüre sahip çocuklarla arkadaşlık kurmada sıkıntı yaşamadıklarını göstermektedir.

Arkadaşlık kurmada sıkıntı yaşamalarının nedenlerini öğrenmeye yönelik sığınmacı öğrencilere, “*Arkadaşlık kurmada sıkıntı yaşamamanızın nedenleri nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Örneğin, ülkemizdeki okulda öğrenimine yeni başlayan bir öğrenci (NSB10) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben Afganistanlıyım ve Suriyelilerin dilini bilmediğim için sıkıntı yaşıyorum. Onlar da benim dilimi bilmedikleri için benden uzak duruyorlar. Bazen beni anlamıyorlar. Türk olan sınıf arkadaşlarımın bazıları ile şu an küsüm. Ben yeni olduğum için benimle fazla samimi değiller. Arkadaşlarım beni aralarına almıyorlardı. Ben de arkadaşlık kurmak için yanlarına gidiyordum ama benimle konuşmuyorlardı. Sebebini bilmiyorum ama benimle arkadaşlık kurmak istemediler. Türkçeyi biliyorum ama herhalde farklı ülkeden geldiğim için arkadaşlık kurmakta sıkıntı yaşıyorum.”

Kırşehir’deki okulda daha çok Iraklılar ile Afganlılar arasında ve Nevşehir’deki okullarda ise genelde Türkler ile sığınmacı çocuklar arasında arkadaşlık kurmada sıkıntı yaşanmaktadır. Görüş bildiren öğrenciler (12 kişi); anlamadıklarından (birbirlerine yardım etmeme, argo konuşma, birbirlerine vurma gibi sebeplerden kaynaklı), dil ve ırk farklılığından dolayı arkadaşlık kuramadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler (15 kişi) ise arkadaşlık kurmada sıkıntı yaşamadıkları için bu konuda

bir nedenleri olmadığını ifade etmiştir. Arkadaşlık kurmada sıkıntı yaşamaya neden olan bulgularla, Kirova (2001)'nin yaptığı çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Kirova (2001), yaptığı çalışma ile alay etmek için isim takma ve sataşmanın, sığınmacı çocukların yalnızlık hislerine ve alçaltılmış öz saygılarına katkı sağladığı için onları daha da soyutladığına ulaşmıştır (akt. McBrien, 2005).

Sığınmacı öğrencilere okuldaki diğer etnik gruptaki çocuklarla anlaşmazlık yaşayıp yaşamadıklarını ve nedenlerini öğrenmeye yönelik, “Okulunuzdaki diğer etnik gruptaki öğrencilerle anlaşmazlıklar yaşıyor musunuz? Niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (15 kişi), anlaşmazlık yaşamadıklarını ve görüş bildiren öğrencilerden bazıları (12 kişi) ise anlaşmazlıklar yaşadıklarını belirtmiştir. Örneğin, bir öğrenci (KSB3) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Evet, yaşıyorum. Onlar bizim dilimizi bilmiyor, bizde onların dilini bilmiyoruz. Oyun gibi boş boş şeylerden kavga ediyoruz. Onlar bana vuruyor ve ben vurmamın diyorum. Onun için de kavga çıkıyor. Araplarla, dil konusu anlaşmazlıklara sebep oluyor.”

Kırşehir'deki okulda yine Afgan ve Iraklılar arasında, Nevşehir'deki okullarda ise sığınmacı öğrencilerin gerek kendi aralarında gerekse Türk çocuklarıyla anlaşmazlık yaşadıkları görülmüştür. Sığınmacı öğrenciler; anlaşamadıklarından (argo konuşma, birbirlerine vurma, kavga gibi sebepler), dil farklılığından ve Türklerin kendilerini dışladıklarından dolayı sorunlar yaşadıklarını açıklamışlardır. Öğrenciler arasındaki dil farklılığı, çocukların birbirlerini anlamalarını engellemekte ve sebepsiz kavgalara neden olmaktadır.

4.2.3. Sığınmacı Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin eğitimde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan veriler tek başlıkta sunulmuştur.

4.2.3.1. Okul Yönetimine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Okuldaki çok kültürlü çocuklar arasında etnik kimliğe dayalı gruplaşmaların olup olmadığını öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, “Okulunuzdaki çok kültürlü çocuklar arasında etnik kimliğe dayalı gruplaşmalar bulunmakta mıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticilerinin çoğu (7 kişi), etnik kimliğe dayalı gruplaşmaların olduğunu belirtmiştir. Örneğin, bir okul yöneticisi (KGE2) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Var. Irk olarak ayrılıyorlar. Bir küçük olayı anlatayım. Çocuklar kavga ettiler, ayırdık. Iraklılarla Afganlılar birbirleri ile kavga etmişler. Nedeni ise Iraklı ve Afganlı olmaları yani ırk farklılığından olmuş. Aynı grup birkaç saat sonra tekrar kavgaya karıştılar. Bu sefer tekrar müdahale ettim ama bu sefer ırk ayrımı yoktu. Iraklılar kendi arasında kavga ediyordu. Biraz önce Afganlılarla kavga ediyordunuz, şimdi kendi aranızda niye kavga ettiniz, diye nedenini sordum. Iraklıyız ama onlar Arap, biz ise Kürt olduğumuz için kavga ediyoruz, dedi. Kendi aralarında bile millet bilinci çok olmadığı için Kürtlük, Araplık, daha ince detaya girersen Yezidi’si var, Şii’si var. Her şekilde bölünebiliyorlar. Her şekilde gruplaşmaya müsaitler.”

Bu şekilde düşünen okul yöneticileri; ırk, dil ve mezhep farklılığından dolayı gruplaşmaların olduğunu açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı okul yöneticileri (2 kişi) ise özellikle Nevşehir’deki okullarda, öğrencilerin devamsızlık yaptıkları için sınıfta az sayıda olmalarından dolayı aralarında etnik kimliğe dayalı gruplaşma

görmediklerini belirtmişlerdir. Bir müdür yardımcısı (NGE3) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Son bir buçuk ay bu okuldayım ama kendi aralarında gruplaşma olduğunu pek görmedim. Zaten okula devam eden, gelen çok az öğrenci var. Ama kendi aralarında hiç gruplaşma görmedim.”

Çok kültürlü çocuklar arasında etnik kimliğe dayalı gruplaşma bulgularıyla Çötök (2010)’un yaptığı çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Çötök (2010), Almanya’da çok fazla farklı etnik kimlik bulunduğunu ve okul içinde de buna bağlı olarak çok sayıda farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada eğitim aldığını belirterek, öğrencilerin arkadaşları arasında milliyete dayalı gruplaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sığınmacı çocukların okula erişimlerinin nasıl sağlandığını öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, *“Sığınmacı çocukların okula erişimleri nasıl sağlanmaktadır?”* sorusu yöneltilmiştir. Kırşehir’deki görüş bildiren okul yöneticileri (2 kişi), okula erişimin servis araçları ile sağlandığını belirtmişlerdir.

Örneğin, bir okul yöneticisi (KGE2) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerimiz, Kırşehir Belediyesi servis araçları ile getirilip götürülüyor. Belirli bir toplama noktaları var ve oralardan alınıyorlar. Çoğunluğu zaten şehir merkezinde oturduğu için belediyenin önünden alınıp okulumuza kadar getiriliyor.”

Kırşehir’deki okulun şehir merkezine uzak olmasından dolayı Kırşehir Belediyesi’nin ücretsiz olarak kendi servis aracı ile öğrencilerin okula erişimini sağladığı görülmüştür. Nevşehir’deki görüş bildiren okul yöneticileri (7 kişi) ise okula erişimin yaya olarak sağlandığını belirtmişlerdir. Başka bir okul yöneticisi (NGE3) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Zaten onların hepsi bizim okulun çevresindeki mahallede oturuyorlar. Direk yürüyerek gidip geliyorlar. Sıkıntı olmuyor.”

Nevşehir'deki çocuklar, oturdukları mahalleye en yakın okula kayıtlı oldukları için çocukların yürüyerek okula gidip geldiği görülmüştür.

Çocukların okula erişim nedeni ile devamsızlık ve okul terki yaşayıp yaşamadığını öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, “Okula erişim nedeniyle devamsızlık ve okul terki yaşanmakta mıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Kırşehir'deki görüş bildiren okul yöneticileri (2 kişi), okula erişim sorunu nedeni ile okul terki ve devamsızlık yaşandığını belirtmişlerdir. Örneğin, bir okul yöneticisi (KGE2) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Evet, yaşanıyor. Çünkü normalde Kırşehir'de üç yüze yakın ilkokulda ve ortaokulda öğrencimiz var. Ama potansiyel olarak en az sekiz yüz öğrencimiz olabilir. Yani beş yüz tane sığınmacı çocuk okula devam etmiyor. Bunun nedenleri; okulumuzun uzak olması, erişimin zor olması veya erişimdeki aksaklıklardır. Belediyenin aracının belirli saatleri var ama çocukları çok daha erken alıp çok daha erken bırakabiliyor. Belediyenin kendi işleri olduğundan dolayı saatler değişebiliyor.”

Kırşehir'deki okul yöneticileri, okulun şehir merkezine uzak olmasından dolayı servis saatlerinde yaşanan aksaklıkların sığınmacı öğrencilerin devamsızlık yapmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Nevşehir'deki görüş bildiren okul yöneticileri (7 kişi) ise okula erişim nedeni ile okul terki ve devamsızlık yaşanmadığını ama Türkçe bilmemekten, burayı geçici olarak gördüklerinden, adres değiştirdiklerinden, ekonomik sebeplerden, derslerin seviyelerine uygun olmadığından dolayı devamsızlık ve okul terki yaşandığını belirtmişlerdir. Bir okul müdürü (NGE6) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okula erişimden dolayı devamsızlık ve okul terki yaşanmamaktadır. Devamsızlık ve okul terki yaşanmasının en büyük sebebi, iletişim kuramamaktır. Çocuk geliyor ama anlamıyor. Öğretmen, çocuğa yedinci sınıf konusunu anlatıyor. Yaş olarak uygun ama çocuk anlamıyor. Anlamadığında ne yapıyor, belli bir müddet sonra sıkılıyor ve okuldan kaçmak istiyor. Bence en büyük sebebi bu. Dersten sıkılıyor, anlamıyor,

anlaşamıyor. Türkçeyi tam olarak bilmiyor, anlamıyor. Bundan dolayı da okula gelmek istemiyor.”

Sığınmacı çocukların, devamsızlık ve okul terki yaşamalarına neden olan bulgularla, literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları örtüşmektedir. Portes ve Rumbaut (2001), yüksek eğitimsel beklentilere rağmen, bazı öğrencilerin güvenli olmayan okul şartlarından, kültürel uyumsuzluktan (çocuklar yeni ülkelerinin dilini ve kültürel normlarını ailelerinden daha hızlı öğrendiklerinde), yoksulluktan ve düşmanca okul ortamından dolayı okulu bıraktıkları sonucuna ulaşmışlardır (akt. McBrien, 2005). Acer, Kaya ve Gümüş (2008), yaptıkları çalışmada, sığınmacı çocukların okula gitmeme nedenlerinin; dil, uyum, ekonomik ve bürokratik sorunlar, Türkiye’de geçici bir süre için bulunma, eğitimin İngilizce olmaması ve okuldaki şiddet olduğuna ulaşmışlardır. Buz (2002), sığınmacı öğrencilerin geçici bir süre bulunmalarından, eğitime devam edecek yaşta olmadıklarından, okul masraflarını karşılamada zorlanıldığından, eğitim olanakları hakkında yeterli bilgilerinin olmadığından, okulda verilen derslerde zorlanılacağı ve okula uyum sorunu yaşanacağı düşüncesinden okula devam etmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin çok kültürlü çocuklar için ne tür kılık-kıyafet yöntemi izlediklerini öğrenmeye yönelik, *“Çok kültürlü çocuklar için ne tür kılık-kıyafet yöntemi izliyorsunuz? Neden?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticileri (9 kişi), sığınmacı çocukları zorlamadıklarını ve öğrencilerin okula, forma ya da serbest kıyafetten istediğiyle gelebildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, bir müdür yardımcısı (NGE3) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Onları pek zorlayamıyoruz. Çünkü burada kalıcı değiller. Okulumuzun normal üniformasını giyme zorunluluğunu onlara koymadık. İsteyen giyebilir, istemeyen

giymeyebilir. Zaten maddi durumları da çok iyi olmadığı için onları okul forması alın diye zorlamıyoruz. Bir de her an gidecekler diye.”

Okul yöneticileri; bazı ailelerin maddi durumunun iyi olmadığından, burada geçici bulduklarından ve okul formaları olmadığından dolayı sığınmacı öğrencilerin devamsızlık yapmamaları için kılık-kıyafet konusunda zorlamadıklarını belirtmişlerdir. Sığınmacı çocukların okula devam etmeleri ve eğitimlerinde bir aksaklık olmaması için okullarda gerekli kolaylıklar sağlanmaktadır.

4.3. Ülkemizde Sığınmacıların Eğitimine Yönelik Politikaya İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sığınmacı çocukların eğitimine yönelik politikaya ilişkin Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri ile yapılan görüşme ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Ülkemizde öğrenim gören sığınmacı çocukların eğitimine yönelik eğitim politikası olup olmadığını öğrenmek için Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerine, “Ülkemizde sığınmacıların eğitimine yönelik bir politika bulunmakta mıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerinin bu soruya yönelik açıklaması aşağıda sunulmuştur:

“Ülkemizdeki Türk öğrencilerimiz için bir eğitim politikamız bulunmaktadır. Sığınmacı öğrenciler için bir politika mevcut değildir. Yani Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün ayrı bir politikası yoktur. Sığınmacı öğrencilere yönelik bir eğitim programı da uygulanmamaktadır. Türk Milli Eğitim Sistemi’nde uygulanan eğitim sığınmacı öğrenciler için de geçerlidir. Türk Milli Eğitim Mevzuatı, sığınmacı öğrenciler için de uygulanıyor. Eğitim politikasında alınan kararlar eğitim programlarında (müfredat) uygulanır. Mesela, 4+4+4 Eğitim Sistemi, bir eğitim sistemi politikası uygulaması sonucudur. Bununla ilgili kararlar alındı, kanunlar çıkarıldı ve resmi gazetede yayımlandı. Bununla birlikte eğitim

programı da buna göre belirlendi. Bu mevcut eğitim politikası ve eğitim programı hem Türk öğrencilere hem de sığınmacı öğrencilere uygulanmaktadır. Bu sığınmacı öğrenciler de ülkemizdeki okullara yerleştirilmekte ve kayıt edilmektedirler. Ülkemizde öğrenim görmek için okula kayıt olmaya gelen sığınmacı öğrencilerin önce Emniyet Müdürlüğü'ne kayıt olmaları gerekir. Emniyet Müdürlüğü, bu sığınmacı öğrencilere yabancı tanıtım kartı vermektedir. Bu öğrencilerin okula kayıtları için bu kart şartı aranmaktadır. Sığınmacı öğrencilerin elinde diploma gibi öğrenim belgesi varsa MEB Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile çıkartılan MEB Denklik Komisyonu doğrultusunda öğrenim görecekları okula yönlendirilmektedir. Bu çocuklar savaş vb. durumlardan dolayı ülkelerinden ayrılmak zorunda oldukları için çoğunun yanında öğrenim belgesi bulunmamaktadır. Öğrenim belgesi bulunmayan öğrenciler de yazılı ya da sözlü sınavdan sonra yaş ve gelişim seviyelerine uygun olarak kayıtları yapılmaktadır. Yabancı kimlik numarası olan öğrencilerin her türlü işlemleri e-okul sisteminden yapılmaktadır. Yabancı kimlik numarası olmayan öğrencilerin ise işlemleri YÖBİS'ten yapılmaktadır.”

Yapılan görüşmeye göre, sığınmacı öğrencilere yönelik bir eğitim politikasının olmadığı ve MEB tarafından ülkemizde bulunan sığınmacı öğrencilerin eğitim-öğretimlerine devam etmeleri için Türk Eğitim Sistemi'nde onlara da imkânlar sunulduğu görülmektedir. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 23.09.2014 tarihli 4145933 sayılı (2014/21) Genelge'de (EK-1); öğrencilerin eğitim hakkı ve bu çocukların eğitim imkânlarına erişimi gibi hususlar bakımından eğitim politikalarının belirlenmesinde çocuğun yararının gözetilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Sığınmacı öğrencilerin kayıt kabullerine, veri girişi ve belge düzenlemelerine ilişkin işlemlerde Genelge'deki şartları taşımaları gerekmektedir. Coşkun (2006) ise Türkiye'nin, Avrupa Birliği uyum yasaları çerçevesinde Anadolu'da yaşayan değişik grupların dil, kültür ve dini özelliklerini eğitim alanında göz önünde bulundurmamak durumunda kaldığından dolayı Türkiye'ye gelen ve ileride gelecek olan yabancılara yönelik ülkemizin eğitim alanında yeni kavramlar, projeler, programlar, okul organizasyon tipleri, öğretmen yetiştirme modelleri, eğitim ve öğretim materyalleri geliştirme konularında ihtiyaçlara yanıt verecek politikalar geliştirmek durumunda kalacağını açıklamıştır (akt. Cırık, 2008).

4.4. Ülkemizde Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Eğitim Programına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sığınmacı çocukların eğitimine yönelik eğitim programına ilişkin öğretmenlere uygulanan görüşme formu ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.4.1. Sığınmacı Öğrencilere Yönelik Eğitim Programı Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Eğitim programlarının sığınmacı öğrencilere uygun olup olmadığını öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “Eğitim programlarının sığınmacı çocuklara uygun olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler (28 kişi), eğitim programlarının sığınmacı çocuklara uygun olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin, matematik öğretmeni (KTE3) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şu andaki kesinlikle uygun değil. Çünkü bizim kendi müfredatımız, normal bizim kendi çocuklarımıza yani Türk çocuklarımıza uygundur. Ben şimdi matematik dersine giriyorum. Yedinci sınıf matematik dersi bizim öğrencilerime uygun. Bu öğrenci, karşınızda Türkçeyi bilmiyor. Nasıl gidip de ona rasyonel sayıların tanımlı mı, değil mi olduğunu ve tamsayılar ya da trigonometri ile ilgili bir konuyu anlatabilirsiniz, anlatamazsınız. Biz de onların seviyelerine, anlayabileceği düzeye getirmeye çalışıyoruz. Tamsayı konusunu ben Türk çocuklarına iki haftada anlatıyorsam, buradaki çocuklara iki ayda anlatmak zorunda kalıyorum. Bayağı temele iniyoruz. Bunlar programın, onlara uygun olmadığından kaynaklanıyor ve programda farklılık olduğundan kaynaklanıyor.”

Eğitim programının, Türk çocuklarına yönelik olarak hazırlandığı için sığınmacı öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı görülmüştür. Gay (1994), çok kültürlü eğitimde, öğrencilerin kültürel farklılıklar ile ilgili tutumlarını, eğitim programının

olumlu bir şekilde etkilediğini savunmuştur. Gay (1994), aynı zamanda eğitim programının; öğrencilerin, öğretmenlerin, okul ortamının ve toplumun özelliklerinden etkilendiğini de belirtmiştir. Eğitim programlarının sığınmacı çocuklara uygun olmadığına dair bulgularla, Cırık (2008)'in yaptığı çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Cırık (2008), 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan ve yapılandırmacı anlayışa uygun olarak hazırlandığı belirtilen (MEB, 2005) ilköğretim 1-5 öğretim programlarının kazanımlarının, çok kültürlü eğitimle ilgileri doğrultusunda yaptığı analizde, hayat bilgisi dersinde toplam 292 kazanımın 26'sının, sosyal bilgiler dersinde toplam 93 kazanımın 16'sının, Türkçe dersinde toplam 1008 kazanımın 24'ünün çok kültürlü eğitimle ilişkilendirilmiş olduğunu görmüştür. Fen ve teknoloji dersinde toplam 374 ve matematik dersinde toplam 421 kazanım arasından ise çok kültürlü eğitimle ilişkili olabilecek herhangi bir kazanıma rastlamamıştır. Cırık (2008) analiz sonuçlarına göre, mevcut ilköğretim programlarında çok kültürlü eğitime yeterince yer verilmediğini söylemiştir.

Eğitim programlarının genel programdan farklı olarak sığınmacı çocuklara yönelik hazırlanması konusunda öğretmenlerin ne düşündüklerini öğrenmeye yönelik, *“Sığınmacı çocuklara yönelik hazırlanan eğitim programlarının genel programdan farklı olarak hazırlanması konusunda ne düşünüyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler (28 kişi), eğitim programlarının genel programdan farklı olarak hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin, tecrübeli bir öğretmen (NTB16) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Daha alt seviyede düzenlenebilir. Karmaşık, zor olaydan ziyade, daha basit, daha alt seviyede hazırlanırsa onlar için çok daha faydalı olacağına inanıyorum. Farklı bir program olması onlar için çok çok faydalı olacaktır. Çocuklar zaten çok uzun süreli kalmıyorlar, gelip geçici oluyorlar. Çok yeterli bilgi öğrenmeye fırsatları da

olmuyor. Kısa süreli gelip gitmeler oluyor, çocuklarda devamsızlık zaten çok fazla oluyor. Sürekli gelmedikleri için de çok bir şey öğrenemiyorlar. Öğrenebilecekleri, kendi hayatlarını kolaylaştırabilecek kadar bir müfredat olsun yeter.”

Öğretmenler, bu öğrenciler burada uzun süreli kalacaklar ise ayrı sınıf ya da okullarda, kendileri hakkında yeterince bilgi sahibi olan öğretmenlerle ders işlemlerinin uygun olacağını düşünmektedirler. Sığınmacı öğrencilerin, daha iyi eğitim-öğretim almaları için öğrenmelerine uygun bir eğitim programı hazırlanmasının gerekli olduğu görülmektedir. Sleeter ve Grant (1988) ise eğitim programlarının, var olan farklılıklar, deneyimler ve kültürler üzerine çok kültürlü olarak odaklanması gerektiğini açıklamışlardır (Herring ve White, 1995; akt. Cırık, 2008).

Sığınmacı çocuklar için hazırlanacak bir programın genel hatlarıyla nasıl olması gerektiğini öğrenmeye yönelik öğretmenlere, *“Sığınmacı çocuklar için hazırlanacak bir program genel hatlarıyla nasıl olmalı?”* sorusu yöneltilmiştir.

Örneğin, tecrübeli bir öğretmen (NTE3) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir kere onların programını alacağız. Bizim buradaki programı da değerlendireceğiz. İkisini harmanlayıp onlara göre bir program hazırlanması gerekiyor. Tamamen bizim kültürümüzden ya da eğitim sistemimizden ayrı bir şekilde olmaz. Çünkü sonuçta burada eğitim alacaklar. Onlardan biraz, biraz da bizden harmanlayıp o şekilde bir planlama yapılması lazım.”

Görüş bildiren öğretmenler (27 kişi); Türk diline ve kültürüne, öğrencilerin diline ve kültürüne, ülkelerindeki eğitim programına uygun, görsel öğelerin çokça kullanıldığı, basit, yüzeysel ve uyum sağlamaya yönelik olan bir programın hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmenin (1 kişi) ise yöneltilen soruya ilişkin görüş bildirmediği görülmüştür. Cırık (2008)'a göre, çok kültürlülüğün; programdaki hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasında bir bütünlük tasarlayacak şekilde olması gerekmektedir. Bu konu hakkında Moore (2001) ise bir

programın önyargılardan ve ayrımcılıktan arındırılması gerekliliğinin altını çizmektedir. Ayrıca önyargıların ve kalıpların sınıf ortamında tartışılabileceğini, yanlış anlamların çeşitli örneklerle işlenebileceğini, çok kültürlülüğün ders ortamında ele alınabileceğini, çeşitli kültürlerin edebiyatları, dilleri, sanatları ve müziklerinin ders kapsamında fark ettirilebileceğini ifade etmektedir (akt. Başbay ve Bektaş, 2009).

4.5. Çok Kültürlü Ortamlarda Eğitim Veren Öğretmenlerin Karşılaştıkları Temel Sorunlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, çok kültürlü ortamlarda eğitim veren öğretmenlerin karşılaştıkları temel sorunlara ilişkin öğretmenlere ve okul yöneticilerine uygulanan görüşme formları ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.5.1. Çok Kültürlü Ortamlarda Eğitim Veren Öğretmenlerin Karşılaştıkları Temel Sorunlar Hakkında Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan veriler dört başlıkta sunulmuştur.

4.5.1.1. Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Çok kültürlü sınıflarda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda zorluklarla karşılaşp karşılaşmadıklarını öğrenmeye yönelik, “Çok kültürlü sınıflarda sınıf yönetimi konusunda zorluklarla karşılaşmakta mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (15 kişi), çok kültürlü sınıflarda zorluk yaşadığını belirtmiştir. Örneğin, Türkçe öğretmeni (KTB4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tabi ki karşılaşpıyoruz. Çocuklar dil bilmiyor. Biz derslerde Türkçe konuşuyoruz. Çocukların bir kısmı Arapça, bir kısmı Farsça konuşuyor. Bu yüzden de ortak noktamız yok. Türkçesi iyi olan öğrencilerimiz de var. Tercümanlık yapan öğrencilerimiz de var. Tercümanlık konusunda birkaç öğrencimiz daha iyi, onların vasıtasıyla derslerimizi yapıyoruz. Onlardan faydalanıyoruz.”

Dil farklılığından ve sığınmacı çocuklara yönelik eğitim almadıklarından dolayı özellikle Kırşehir’deki öğretmenler sınıf yönetimi konusunda zorluk yaşadıklarını açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğretmenler (13 kişi) ise çok kültürlü sınıflarda zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir. Başka bir öğretmen (NTE3) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır. Çünkü dağıtılmış durumdadır, hepsi aynı sınıfta değiller. Yani her sınıfta en fazla bir ya da iki öğrenci var. Öyle olduğu için sınıfı yönetmekte zorlanmıyoruz.”

Özellikle Nevşehir’deki öğretmenler, okullarda sığınmacı öğrencilerin az sayıda bulunmalarından ve sessiz olmalarından dolayı sınıf yönetimi konusunda zorluk yaşamadıklarını açıklamışlardır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda ne gibi zorluklarla karşılaştıklarını öğrenmeye yönelik, “*Ne gibi zorluklarla karşılaşmaktasınız?*” sorusu yöneltilmiştir.

Örneğin, matematik öğretmeni (KTE3) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“En önemli problem iletişim. İletişim olmayınca hiçbir şey olmuyor. Bu çocuklar, savaşın çocukları yani bizim çocuklarımızın ihtiyaçları ile bire bir örtüşen ihtiyaçları yok. Onlar orada dövüş, kavga, farklı hayat sıkıntıları ile geldikleri için birinci dereceden birçok şeye ihtiyaç hissetmiyorlar. Yani okuma gibi ihtiyacı yok. Bu çocukların okuma gibi bir problemi yok. Şu anda bulunduğu ortama uyum sağlama ve maddi açıdan problemleri var. Yaşam şartları açısından inanılmaz problemleri var. Yani okuma birinci dereceden ihtiyaç değil. Çocukların fizyolojik ihtiyaçları var. Barınmaydı, yemekti, içmekti, ısınmaydı. Bence bunların hepsi çocuklar için problemdir. Önce bunların giderildikten sonra eğitime dönülmesi lazım diye düşünüyorum. Bu durumlar, sınıf yönetimi konusunda zorluklara sebep oluyor.”

Görüş bildiren öğretmenler (15 kişi); dil ve kültür farklılığı, derse isteksiz olma, uyumsuz davranma (kavga etme, şımarma vb.) ve öğretmeni dinlememe konularında sınıf yönetiminde zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler (13 kişi) ise sınıf yönetimi konusunda zorluklarla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir.

Dil farklılığının sınıf yönetimini zorlaştırıp zorlaştırmadığını öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Dil farklılığı sınıf yönetiminizi zorlaştırmakta mıdır?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (18 kişi), dil farklılığının sınıf yönetimini zorlaştırdığını belirtmiştir. Örneğin, bir öğretmen (KTB1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tabi ki, zorlaştırmaktadır. Çocuk bilse benim ne söylediğimi doğrudan anlayabilse, belki daha etkili olacak. Ama biz tercüman kullanıyoruz. Türkçeyi iyi bilen çocuklar var, onlar aracılığıyla. Derdinizi bir öğrencinin tercümanlığı aracılığıyla anlatabiliyorsunuz. Çocuk bu şekilde anlayabiliyor.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler, Türkçe eğitim verildiği için öğrencilerin dersleri anlamakta sıkıntı yaşadıklarını ve Türkçe bilen sığınmacı öğrencileri tercüman olarak kullandıklarını ya da görselleri kullanarak bir şeyler anlatmaya çalıştıklarını açıklamışlardır. Nevşehir’deki görüş bildiren öğretmenlerden bazıları (10 kişi) ise

dil farklılığının sınıf yönetimini zorlaştırmadığını belirtmiştir. Başka bir öğretmen (NTB2) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bizde çocuklar çok kalabalık olmadığı için zorluk olmuyor. Sınıflarda birer tane bulunmaktalar. Çok sıkıntı olmuyor. Bir şekilde anlaşıyoruz. Benim dersine girdiğim öğrenci iki tane var. O yüzden sıkıntı olmuyor.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler ise Nevşehir’deki okullarda sığınmacı öğrencilerin sayılarının az olması ve sınıfta konuşmadıklarından dolayı bir sıkıntı yaşamadıklarını ve işaret dili ile anlaşabildiklerini açıklamışlardır.

Çok kültürlü sınıflarda etkili bir sınıf yönetimi için neler yapılması gerektiğini öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Çok kültürlü sınıflarda etkili bir sınıf yönetimi için neler yapılmalıdır?*” sorusu yöneltilmiştir. Örneğin, tecrübeli bir matematik öğretmeni (NTE11) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Birinci öncelik, o dili bizim biraz öğrenmemiz ya da onların Türkçe öğrenmesi gerekiyor. Bunun birinci şartı bu. Ben onu anlamazsam, o beni anlayamazsa siz ne yaparsanız yapın sadece sözle, mimikle de olmuyor. Biz bazen kolundan tutuyoruz, oturtuyoruz veya elinden tutuyoruz bir yerlere götürüyoruz ama nereye kadar? Her şeyi bu şekilde anlatamayız ki. Çocuğa ben matematik anlatacağım. Kolundan tutup ne anlatacağım veya elinden tutup neyi anlatacağım? İşaretlerle hangi birini anlatacağım, buna da zaman yetmez. En büyük sorun iletişim. İletişim olduktan sonra diğerleri çözülebilecek problem oluyor. Diğerleri hep düzeltilebilir. Çocuğun geçimsizliği düzeltilir. Sorunluysa psikolojik olarak maddi ve manevi her türlü yardım yapılabilir ama dil olmadığı zaman hepsi boştur.”

Görüş bildiren öğretmenler (28 kişi); öğrencilere Türkçe öğretilmesinin, ayrı sınıf veya okulda öğrenim görmelerinin, derslerde onlara uygun yöntem ve etkinliklere yer vermenin, sosyal etkinlikler düzenlemenin, derse daha çok katılmalarını sağlamanın, öğrencileri anlaşabilecekleri arkadaşlarıyla oturtmanın ve sorumluluk vermenin etkili bir sınıf yönetimi için yapılması gerekenler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin onların dili ve kültürünü tanımasının, onların dilini bilen öğretmenlerin ders vermesinin, aile ve çocukları bilinçlendirmek amacı ile rehberlik

yapılmasının, tercümanlar aracılığı ile ders işlemenin ve öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda eğitim almasının da etkili bir sınıf yönetimi için yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Gay (1994), Herring ve White (1995), Tuttle (1995), çok kültürlü ortamlarda, kültürel olarak farklı öğrencilerin eşit statüde etkileşim ve ilişki geliştirmelerine yardımcı olmak için farklı grupların birlikte çalışmalarının sağlanmasına, sınıf organizasyonunun aktif katılımı ve yenilikçiliği desteklemesine, eğitim sürecinin kültürel farklılıklara göre değiştirilmesine, ödevlerin ve çalışmaların tüm öğrencilerin ortak değerlerine uygun olmasına imkân verilmesi gerektiğini açıklamışlardır (akt. Cırık, 2008).

4.5.1.2. Program ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Türkçeyi bilen ve bilmeyen öğrencilerin derse ilgi ve katılımlarında farklılık olup olmadığını öğrenmeye yönelik öğretmenlere, *“Türkçeyi iyi bilen ve Türkçeyi bilmeyen öğrencilerin derse ilgi ve katılımları farklılık göstermekte midir?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (25 kişi), Türkçe bilen ve bilmeyen öğrencilerin derse ilgi ve katılımlarının farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Örneğin, fen ve teknoloji öğretmeni (KTE2) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tabi, muhakkak. Türkçeyi bilen öğrenci derse daha ilgili oluyor. Bilmeyen öğrenci ilgisiz oluyor. İlgisizliği de iki derecede olabiliyor. Ya tamamen içine kapanık, çekingen oluyor ya da daha dışarıyla, başka şeylerle ilgileniyor. Dersle ilgilenmiyor, başka şeylerle ilgileniyor. Arkadaşlarını rahatsız ediyor, sınıf içinde huzursuzluk çıkartıyor, kendisi sıkılıyor yani dışı vurumlar farklı oluyor. Ya içine kapanık ya da dışı dönük oluyorlar. Türkçeyi bilip bilmeme ile böyle sorunlar ortaya çıkabiliyor.”

Öğretmenler, Türkçe bilen öğrencilerin derse katılımının fazla olduğunu, Türkçe bilmeyenlerin ise derse katılmak istemediklerini açıklamışlardır. Yapılan görüşmeler, derse ilgi ve katılımın Türkçe bilip bilmemeye bağlı olduğunu göstermektedir. Görüş bildiren öğretmenlerden bazıları (2 kişi) ise derse ilgi ve katılımın Türkçe bilip bilmeme ile alakalı olmadığını belirtmiştir. Tecrübeli bir fen ve teknoloji öğretmeni (NTB15) de düşüncesi şu şekilde ifade etmiştir:

“Bizim buradaki öğrencilerin ortak noktası derslere katılmıyorlar. Türkçeyi iyi bilen bir öğrencimiz var. O da daha çok derste arkadaşlarını konuşturmayı tercih ediyor. Yani dersi öğrenme konusunda bir istek yok. Türk öğrenciden hiçbir farkı yok. Konuşmasında hiçbir problem yok, bizim gibi konuşuyor. Her şeyi anlayabiliyor ama istek yok. Katılmak istemiyor. Şu an benim girdiğim sınıflarda, derse katılmayı diye istekli öğrencim yok. Türkçeyi bilse de bilirse de derse ilgi ve katımları yok. Türkçeyi bilmeyen, bilmiyorum diye ona sığınıyor ve kendini iyice çekiyor.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler ise öğrencilerin, Türkçe bilse bile öğrenmek istememesinden dolayı derse ilgi ve katılım göstermediklerini açıklamışlardır. Bir öğretmen (1 kişi) ise Türkçe bilmeyen sığınmacı öğrencilerin dersine girdiğini belirterek bu konuda gözlem yapamadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlere çok kültürlü sınıflarda öğretim yaparken karşılaştıkları en önemli zorlukların neler olduğunu ve bu durumda neler yaptıklarını öğrenmeye yönelik, *“Çok kültürlü sınıflarda öğretim yaparken karşılaştığınız en önemli zorluklar nelerdir? Bu durumda neler yapıyorsunuz?”* sorusu yöneltilmiştir.

Örneğin, Türkçe öğretmeni (NTE24) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Dil yani iletişim. İletişim sorunu ile karşılaştığımda yapabileceğim fazla bir şey yok. En yaptığım şey, çok bir sıkıntı olduğunda hem onların dilini hem kendi dilimizi bilen öğrenciyi çağırıp tercüme ettirerek derdini anlamak oluyor.”

Görüş bildiren öğretmenler (25 kişi); dil ve kültür farklılığı, konuları öğrenememe, uyum problemi, arkadaşlarını rahatsız etme ve ders araç-gereçlerini getirmeme (kitap, defter vs.) konularında zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda

ise öğretmenlerin; onların rahat olacakları bir ortam sağlama (anlayışla yaklaşma, güler yüzlü davranma, yerini değiştirme, sevdiği arkadaşlarıyla oturtma vs.), Türkçe bilen sığınmacı öğrencileri tercüman olarak kullanma, etkinlik yaptırma, işaret dili ile anlaşma (el-kol hareketleri, jest-mimikler), görsellerle bir şeyleri anlatma, sosyal faaliyetlere ve Türkçe öğrenmeye yönlendirme, diğer öğrencilerle kıyaslamama ve derse katılmalarına teşvik etme şeklinde yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir. Bazı öğretmenler (3 kişi) ise çok kültürlü sınıflarda öğretim yaparken zorluklarla karşılaşmadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda eğitim verirken zorlanıp zorlanmadıklarını öğrenmeye yönelik, “*Çok kültürlü sınıflarda eğitim verirken zorlanıyor musunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (18 kişi), eğitim verirken zorlandığını belirtmiştir. Örneğin, Türkçe öğretmeni (KTB4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Zorlanıyoruz. Hepsine ayrı ayrı hitap etmek zor oluyor. Hepsinin kültürü farklı, dili farklı, yaşları farklı olduğu için bu da bizi zorluyor.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler, farklı dile ve kültüre sahip çocuklarla anlaşmakta, iletişim kurmakta zorlandıkları için eğitim verirken sıkıntı yaşadıklarını açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğretmenler (10 kişi) ise eğitim verirken zorlanmadığını belirtmiştir. Başka bir öğretmen (NTB1) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu çocukların sayısı fazla olmadığı için zorlanmıyorum. Eğer sayısı daha fazla olsa, daha çok zorlanacağımı düşünüyorum.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler ise öğrencilerin sınıf içinde sayılarının az olmasından (Nevşehir’deki okullarda), konuşmadıklarından, bunlara yönelik özel bir çaba harcamadıklarından ve özellikle beden eğitimi dersinde uygulamaya dayalı

etkinliklere daha çok yer verdiklerinden dolayı çok kültürlü sınıflarda eğitim verirken zorlanmadıklarını açıklamışlardır.

Öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda eğitim verirken en çok hangi konularda zorlandıklarını öğrenmeye yönelik, “*Çok kültürlü sınıflarda eğitim verirken en çok hangi konuda zorlanıyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Örneğin, tecrübeli bir İngilizce öğretmeni (KTB1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocuk dili bilmiyor. Tercüman aracılığıyla ulaşabiliyoruz. Daha önceden Türkiye’ye gelmiş ve Türkçeyi öğrenmiş sınıftan bir öğrencinin tercümanlık yapması ile iletişimi sağlıyoruz. Çocukların davranışı zorluk yaşamamıza neden olmaktadır. Çocuk izin almadan lavaboya ya da top oynamaya gidiyor. Bağıra bağıra şarkı söylüyor. Arkadaşlarıyla gözümün önünde kavga ediyor. Yani yetersiz kalıyorsunuz, elinizden hiçbir şey gelmiyor. Önce çocukların tavırları, davranışları düzeltilmeli, çocuk sınıfta oturmayı bilmeli, öğretmene karşı saygılı olmayı bilmeli.”

Görüş bildiren öğretmenler (18 kişi); öğrencilerin Türkçe bilmedikleri, konuları anlamadıkları, derslere katılmadıkları ve okuldaki kurallara uygun davranışlarda bulunmadıklarından dolayı zorluklar yaşadıklarını açıklamışlardır. Bazı öğretmenler (10 kişi) ise çok kültürlü sınıflarda eğitim verirken zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir.

4.5.1.3. Uyum Konusuna İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Türkçe bilen ve bilmeyen öğrencilerin okula uyumlarında farklılık olup olmadığını öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Türkçeyi iyi öğrenemeyen öğrenciler ile Türkçeyi iyi öğrenen öğrencilerin okula uyumları farklılık göstermekte midir?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (24 kişi), farklılık

gösterdiğini belirtmiştir. Örneğin, bir öğretmen (NTB1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tabi ki göstermektedir. Türkçeyi bilenler okula devam ediyor. En azından diğer arkadaşları ile iletişim kurabiliyor. Hiç bilmeyenler daha yalnız, daha tek başına takılıyor. Herhangi bir şey yapamıyor. Uyum konusunda Türkçeyi bilenler daha iyi oluyor.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler; Türkçe bilen çocukların arkadaşları ve öğretmenlerle kolay iletişim kurabildiklerini, okulu kabullendiklerini, okulun kurallarına uyduklarını ve devamsızlık yapmadıklarını açıklamışlardır. Öğretmenler Türkçe bilmeyen öğrencilerin bir grup oluşturduğunu ve diğer çocuklarla anlaşmakta sıkıntı yaşadıklarını, okula devam etmediklerini, içine kapanık olduklarını ve bundan dolayı uyum sağlamada zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmeler, okula olan uyumda Türkçe bilip bilmemenin etkisi olduğunu göstermektedir. Görüş bildiren bazı öğretmenler (4 kişi), öğrencilerin okula uyumlarının Türkçe bilip bilmeme ile alakalı olmadığını, Türkçe bilip okula uyum sağlamayan fakat Türkçe bilmeyip okula uyumu gayet iyi olan öğrencilerin olduğunu belirtmiştir. İngilizce öğretmeni (KTB1) ise düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Dille çok bağdaştıramıyorum. Türkçeyi hiç bilmeyen çocuklardan uyumunu sağlamış, davranışları gayet düzgün olanlar var. Bunun yanı sıra Türkçeyi çok iyi bilip de bizi çok çok uğraştıran öğrencilerimiz de var.”

Yağmur (2010)’a göre, bulunulan ülkenin dilini öğrenmek, yaşanan ülkedeki okul hayatında ve toplumsal hayatta etkili olmaktadır.

Sığınmacı çocukların öğretmenlerle ilişkisinin nasıl olduğunu öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “Sığınmacı çocukların öğretmenlerle ilişkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (18

kişi), sığınmacı öğrencilerin öğretmenlerle ilişkisinin iyi olduğunu belirtmiştir.

Örneğin, Türkçe öğretmeni (KTB4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkçesi iyi olan, Türkiye’ye uyum sağlamış olan çocuklarda bir problem yaşamıyoruz. Onlar öğretmenlerle de gayet iyi anlaşılıyorlar. Ancak dili yetersiz olan ve ülkesinden gelme süresi daha az olan yani bizim ülkemizde üç aylık, beş aylık sürede kalan bir öğrenci ise tabii öğretmenle anlaşması yetersiz. Üç senedir burada ise öğretmenle anlaşması da çok daha iyi ve diyalogu güzel.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler; sığınmacı öğrencilerin daha samimi ve saygılı davrandıklarını belirterek Türkçe bilenlerin öğretmenlerle ilişkisinin gayet iyi olduğunu açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğretmenler (10 kişi) ise sığınmacı öğrencilerin öğretmenlerle ilişkisinin iyi olmadığını belirtmiştir. Tecrübeli bir öğretmen (NTE20) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenlerle iletişimleri çok az. Özellikle ben kendim gayret edersem iletişim kurabiliyoruz. Onun haricinde çocuk bizimle iletişim kurmaya kalkmıyor. Çünkü dili bilmiyor. Bir sorunları olduğunda da başka öğrenciler gelip bize söylüyor. Onlar bize ulaşmaya çalışmıyorlar. Biz ancak onlara ulaşmaya çalışıyoruz.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler ise Türkçe bilmeyen öğrencilerin kendileri ile iletişime geçemediklerini, çekingen davrandıklarını ve öğretmene nasıl davranılması gerektiğini bilmediklerini belirterek öğretmenlerle ilişkilerinin iyi olmadığını açıklamışlardır.

Sığınmacı çocukların ailelerinin eğitim sürecine ilgilerinin nasıl olduğunu öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “Sığınmacı çocukların ailelerinin eğitim sürecine ilgileri nasıldır? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (20 kişi), ailelerin ilgili olmadığını belirtmiştir. Örneğin, İngilizce öğretmeni (NTB13) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben dersine girdiğim öğrencilerin annesini ve babasını görmedim, bilmiyorum. Çok ilgili olduklarını da zannetmiyorum. Eğitime ilgileri düşük. Ailelerde, biz

burada geçici süre kalacağız, bizim için önemli değil, çocuk öğrense de olur öğrenmese de olur gibi bakış açısı olduğu için eğitim sürecine ilgileri az olabiliyor.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler; ailelerin Türkçe bilmemelerinden, eğitime gereken önemi vermediklerinden, ekonomik durumlarının zayıf olmasından, kültür farklılığından ve burayı geçici olarak görmelerinden dolayı eğitim sürecine ilgilerinin olmadığını açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğretmenler (5 kişi) ise ailelerin ilgili olduğunu belirtmiştir. Başka bir öğretmen (KTB4) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Uzun süredir Türkiye’de kalanların ilgisi çok iyi. Yani süre burada çok önemli. Çünkü onların da Türkiye’ye, ailelerin de Türkiye’ye uyum sağlaması gerekiyor. Çocuklarını okula göndermek için mücadele ediyorlar. Genellikle okula gelmelerini ve okulda bulunmalarını istiyorlar.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler ise eğitim durumu iyi olan ve uzun süre burada kalan velilerin öğretmenlerle görüşmeye geldiklerini belirterek eğitim sürecine ilgili olan ailelerin de olduğunu açıklamışlardır. Diğer öğretmenler (3 kişi) ise ailelerin eğitim sürecine ilgilerinin olup olmadığını bilmediklerini belirtmiştir.

Sığınmacı çocukların ailelerinin eğitim sürecine gerekli katkıyı yapıp yapmadıklarını öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “Sığınmacı çocukların aileleri eğitim sürecine gerekli katkıyı yapmakta mıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler (28 kişi), ailelerin eğitim sürecine katkılarının olmadığını belirtmişlerdir. Örneğin, tecrübeli bir öğretmen (NTB16) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Gördüğüm kadarıyla yok. Toplantılara, sosyal etkinliklere katılım olduğunu da zannetmiyorum. Herkes kendini biraz uzak tutuyor, çekiyor. Biz yabancıyız, benimsenmiyoruz, konuşamayacağız, derdimizi anlatamayacağız şeklinde düşündüklerinden, onlar da kendini uzak tutuyor. Bizler de bu konuda onları çok fazla bağlayamıyoruz. Veliyi de tutamıyoruz. Öğrencilere de bu şekilde sıkıntılarımız yansıyor.”

Öğretmenler, ailelerin Türkçe bilmemelerinden, ekonomik sıkıntı yaşadıklarından ve burayı geçici olarak gördüklerinden dolayı eğitim sürecine gerekli katkıyı yapmadıklarını açıklamışlardır. Ailelerin eğitim sürecine gerekli katkıyı yapmama nedenlerinin bulgularıyla, Blakely (1983)'in yaptığı çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Blakely (1983), 1979'dan sonra Kamboçya, Laos ya da Vietnam'dan Amerika'ya gelen ve devlet okullarına kaydettirdikleri çocukları olan 45 sığınmacı aile ile görüşmüştür. Görüşülen Güneydoğu Asyalı ailelerin, hayatlarını yeniden inşa etmek için ekonomik olarak hayatta kalma girişimleri ile kafalarının meşgul olduğuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, aileler her zaman veli-öğretmen toplantılarına katılmamışlar ya da onlara gönderilen okul tebliğlerine cevap vermemişlerdir (akt. McBrien, 2005).

Çok kültürlü çocukların sınıfa uyumları konusunda ailelerin etkisinin olup olmadığını öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Çok kültürlü çocukların sınıfa uyumu konusunda ailelerin yaklaşımının etkili olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (20 kişi), sığınmacı çocukların sınıfa uyumları konusunda ailelerin etkisi olduğunu belirtmiştir. Örneğin, tecrübeli bir fen ve teknoloji öğretmeni (KTE2) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Muhakkak, çocuk üzerinde ailelerin etkisi vardır. Onu hissedebiliyorsunuz, hissedilebiliyor. Bazı aileler çocuklarına nasihatte bulunuyorlar. Çocuklar da ona göre hareket edebiliyorlar ya da geri çekilebiliyorlar. Aile çocuğuna olumlu söylerse çocuk sınıfa, öğretmene, arkadaşına uyum sağlıyor. Aile olumsuz bir şeyler söylerse çocuk uyum sağlamıyor.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler tarafından; öğrencileri dil öğrenmeleri, okulda ne yapmaları ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgilendiren ailelerin çocuklarının sınıfa uyumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenler,

öğrencilerin sınıfa uyumları konusunda ailenin etkisinin olduğunu açıklamışlardır. Görüş bildiren öğretmenlerin bazıları (3 kişi) ise sığınmacı çocukların sınıfa uyumları konusunda ailelerin etkisi olmadığını belirtmiştir. Örneğin, fen ve teknoloji öğretmeni (NTB23) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır. Ailenin hiçbir zaman çocuğuna uyum sağlama, öğrenme gibi bir şeyleri olduğunu düşünmüyorum. Çocukları desteklemiyorlar. Ben burada biraz empati kuruyorum. İnsanlar hayat kaygısına düştüğü zaman diğer şeyler biraz önemsiz kalıyor. Bir şekilde onlar kendilerini doyurmaya çalışıyorlar, onunla uğraşıyorlar. Aileler onunla uğraştıkları için diğer şeyler biraz daha önemsiz kalıyor. Onların da yapabilecekleri çok fazla bir şey yok. Yani sınıf yönetimi konusunda ailelerin hiçbir katkısı yok. Ben inanmıyorum. Sadece “Çalış, öğrenmeye çalış çocuğum.” dediklerini biliyorum. Ama sınıfa uyumları konusunda destekleyebilecek durumları yok.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler tarafından, bazı ailelerin geçimlerini sağlamak amacıyla okula önem vermediği ve burayı geçici gördükleri için eğitime ilgilerinin az olduğu belirlenmiştir. Bu sebeplerden dolayı sığınmacı öğrencilerin olumsuz olarak etkilendiği ve sınıfta uyumsuz davranışlarda buldukları görülmüştür. Diğer öğretmenler (5 kişi) ise çok kültürlü çocukların sınıfa uyumları konusunda ailelerinin etkisinin olup olmadığını bilmediklerini belirtmiştir. Çok kültürlü çocukların sınıfa uyumları konusunda ailelerin etkisine ilişkin bulgularla, Maundeni (2001)'nin yaptığı çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Maundeni (2001) yaptığı araştırmada, aileleriyle düzenli olarak iletişim kuramayan öğrencilerin zor durumda oldukları ve bu nedenle uyum problemi yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır (akt. Cırık, 2008).

4.5.1.4. Akademik Başarıya İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Sığınmacı çocukların akademik başarılarında ailelerinin etkisinin olup olmadığını öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Sığınmacı çocukların akademik başarılarında anne-babaların etkisi bulunmakta mıdır?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (23 kişi), çocukların akademik başarılarında ailelerin etkisi olduğunu belirtmiştir. Örneğin, bir öğretmen (NTE4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bulunmaktadır. Sığınmacı çocuklar, başarılı ise kesinlikle ailenin etkisi vardır. Müdür Bey ve birkaç öğretmenle görüşen velilerin çocuğu, biraz daha devamsızlık yapmayan ve derse katkı sağlamak isteyen çocuklar oldular. Ama hiç ilgilenmeyen, gelmeyen velilerin çocukları ise çok fazla üst seviyeye geçemediler. Anne, babanın etkisinin olduğunu düşünüyorum. Anne, babanın etkisi ile başarının kesinlikle artacağını düşünüyorum.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler; öğretmenlerle iletişim içinde bulunan, burada kalıcı olduklarını düşünen, eğitim durumu yüksek olan ve okula ilgili ailelerin çocuklarının akademik başarılarının daha iyi olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler; okula gelip öğretmen ya da idarecilerle görüşmeyen, Türkçe bilmeyen ve başka ülkelere gidecekleri düşüncesiyle buradaki eğitime önem vermeyen ailelerin, çocuklarının başarısını olumsuz olarak etkilediğinden de bahsetmişlerdir. Yapılan görüşmeler, çocukların akademik başarılarında ailelerinin yaklaşımının etkili olduğunu göstermektedir. Görüş bildiren öğretmenlerden bazıları (2 kişi) ise çocukların akademik başarılarında ailelerin etkisi olmadığını belirtmiştir. Örneğin, tecrübeli bir Türkçe öğretmen (NTE20) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okula annenin, babanın herhangi bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bazı çocukların Türkçeyi konuşmaları ailelerinden daha ileri seviyede olduğu için onlar ailelerine daha çok yardımcı oluyorlar. Akademik başarıda ailelerinin etkisi yok. Çünkü hem aile Türkçeyi bilmiyor hem de ben akademik bilgileri olduğunu da düşünmüyorum.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler, ailelerin Türkçe bilmedikleri ve yeterli akademik bilgiye sahip olmadıkları için çocuklarının akademik başarısına katkılarının olmadığını açıklamışlardır. Diğer öğretmenler (3 kişi) ise çocukların akademik başarılarında anne-babalarının etkisinin olup olmadığını bilmediklerini belirtmiştir. Sığınmacı çocukların akademik başarılarında ailelerinin etkisinin olduğu konusunda ilgili, literatürdeki bazı çalışmaların bulguları örtüşmektedir. Çoğunlukla öğrencilerin başarılarındaki faktörler olarak, ebeveynlerden ve ebeveynlerin çocukların eğitimine katılımlarından bahsedilmektedir. Portes ve Rumbaut (2001) çalışmalarında, sığınmacı öğrencilerin ebeveyn desteğinden ve eğitime olan ilgilerinden olumlu etkilendiğini göstermişlerdir (akt. McBrien, 2005). Zhou ve Bankston (2000) çalışmalarında, Vietnamlı ailelerin çocuklarına tıp ya da hukuk gibi çok beceri gerektiren mesleklere girmeleri için baskı yapmaya eğilimli olduklarını ve Asyalı öğrencilerin okulda ve standart başarı testlerinde daha yüksek puanlar aldıklarını görmüşlerdir (akt. McBrien, 2005).

4.5.2. Çok Kültürlü Ortamlarda Eğitim Veren Öğretmenlerin Karşılaştıkları Temel Sorunlar Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan veriler tek başlıkta sunulmuştur.

4.5.2.1. Uyum Konusuna İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Sığınmacı çocukların ailelerinin eğitim sürecine ilgilerinin nasıl olduğunu öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, “*Sığınmacı çocukların ailelerinin eğitim sürecine ilgileri nasıldır? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticileri (8 kişi), ailelerin eğitim sürecine ilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Örneğin, bir okul yöneticisi (KGE1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Birincisi aileler sobalı, derme çatma evlerde kalıyorlar. İkincisi bir evde kalabalık kalıyorlar. Mesela üç ya da beş aile bir araya gelmiş, aynı evde kalıyor. Dolayısıyla böyle bir evde çocuğun çalışma ortamı olmaz, olamaz. Tabi ki, bunların ihtiyaçları var. Barınmaları gerekiyor. Onlar için çocuklar çalışıyor. Aileler, çocuklarının iyi bir eğitim almalarını çok istiyorlar. Ailelerde müthiş bir istek var ama okulun uzak olmasını, öz güvenlik sorununu düşünüyorlar. Buradan gideceğimiz düşüncesiyle eğitim bilinci oluşmamış aileler de var. Bu nedenle eğitim sürecine ilgileri az, yetersiz. Bir de şu var, dili bilmiyorlar. Mesela veli çok istekli, çocuğunun eğitim almasını istiyor ama bizimle iletişim kuramıyor. İletişim kuramadığı için gelemiyor. Çocuğuna bir şey diyemiyor.”

Okul yöneticileri; ailelerin ekonomik sebepler, dil sorunu ve burada geçici olduklarını düşündüklerinden dolayı eğitim sürecine ilgilerinin olmadığını açıklamışlardır. Yapılan görüşmeler; ailelerin ekonomik, sosyal ve dil faktörlerinin eğitim sürecine etkisi olduğunu göstermektedir. Bir öğretmen (1 kişi) ise sığınmacı çocukların ailelerinin eğitim sürecine ilgilerinin olup olmadığını bilmediğini belirtmiştir. Ailelerin eğitim sürecine ilgileri konusundaki bulgularla, McBrien (2005)’ın yaptığı çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. McBrien (2005)’e göre, çocukların birlikte yaşadıkları yetişkinler, yeni ev sahibi ülkelerinde, kendileri için süregelen benzer bir arayış içerisinde olabilirler. Yetişkinler iş bulma, barınma, kendi kederleri ve kültürel uyumlarıyla baş etmek konusunda endişeli olduklarından, çocuklarına gereken duygusal desteği sağlamak için çoğunlukla yeterli donanıma

sahip olamamaktadırlar. Bu nedenle çocuklar, güvendikleri geleneksel yetişkin desteğini alamamaktadırlar.

Sığınmacı öğrencilerin ailelerinin eğitim sürecine gerekli katkıyı yapıp yapmadığını öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, “*Sığınmacı çocukların aileleri eğitim sürecine gerekli katkıyı yapmakta mıdır?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticilerinin çoğu (7 kişi), ailelerin eğitim sürecine katkılarının olmadığını ve görüş bildiren bazı okul yöneticileri (2 kişi) ise katkılarının olduğunu belirtmiştir. Örneğin, okul müdürü (NGE6) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Veli toplantılarına gelmeye çalışıyorlar. Veli toplantısı yapıyoruz. Geliyorlar ama ne anlıyorlar ne anlamıyorlar orasını bilemiyorum. Onun dışında güçleri neye yetiyorsa yapmaya çalışanlar var. Ellerinden geldiğince yapanlar da var, yapmayanlar da var. Katılanlar da oluyor, katılmayanlar da. Katılmayanların çoğu dilden dolayı iletişim kuramadığı için anlayamıyorlar. Konuşmuyorlar, konuştuğumuzu anlamıyorlar. Anlamadığı için de tabii gelmek istemiyorlar. Katılan veliler ise çat pat Türkçeyi bilen veliler. Çok rahat iletişime geçemiyorlar ama yine de iyi kötü anlaşabiliyor, bilebiliyor ya da kendini mecbur hissediyor. Burası devletin bir kurumu ve o da dışarıdan gelen bir yabancı olduğu için okulda yapılanlara mecburen katılmak zorunda olduğunu hissediyor. O hissiyata da kapılanlar oluyor.”

Bu şekilde düşünen okul yöneticileri; ailelerin ekonomik sebeplerden, Türkçe bilmediklerinden ve burada geçici bulduklarından dolayı eğitim sürecine gerekli katkıyı yapmadıklarını açıklamışlardır. Türkçe bilen ve Türkiye’de kalacağını düşünen ailelerin, okula gelip çocuklarının durumu hakkında öğretmen ya da okul yöneticileriyle konuştukları ve veli toplantılarına katıldıkları görülmüştür. Yapılan görüşmeler, ailelerin ekonomik, sosyal ve dil faktörlerinin eğitim sürecine etkisi olduğunu göstermektedir. Sığınmacı çocukların ailelerinin eğitim sürecine gerekli katkı yapmadığı bulgusuyla, Birman, Trickett ve Bacchus (2001)’un yaptıkları çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Birman, Trickett ve Bacchus

(2001), Maryland'deki bir topluluktaki Somalili gençlere istinaden bir ihtiyaçlar değerlendirmesi çalışması yapmışlardır. Öğretmenler, Somalili ailelerin katılımlarının olmayışından dolayı üzgün olduklarını belirtmişlerdir (akt. McBrien, 2005).

4.6. Sığınmacı Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenler İçin Özel Bir Eğitim Uygulamasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sığınmacı çocuklara eğitim veren öğretmenler için özel bir eğitim uygulamasına ilişkin öğretmenlere ve okul yöneticilerine uygulanan görüşme formları ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.6.1. Sığınmacı Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenler İçin Özel Bir Eğitim Uygulamasıyla İlgili Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çok kültürlü öğrencilerin bulunduğu okulda ya da sınıfta çalışma konusunda istekli olup olmadıklarını öğrenmeye yönelik, “*Çok kültürlü öğrencilerin bulunduğu okulda/sınıfta çalışma konusunda istekli misiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (19 kişi), çok kültürlü okul ya da sınıfta çalışmakta istekli olmadığını belirtmiştir. Örneğin, tecrübeli bir fen ve teknoloji öğretmeni (KTE2) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerde dil sorunları oluyor, farklı kültürler var. O zaman fazla bir istek olmuyor. Bu isteğin olmamasının sebebi; dil, kültür, uyum farkının olması ve öğrencilerin hazır olmaması. Yani Türk öğrencilerde ilkokuldan beri bir temel var, altyapı var. Bunlar farklı ülkeden ve kültürden gelmişler. Altyapıları eksik. Öyle olunca da sıkıntı oluyor.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler; öğrencilerin farklı dil ve kültüre sahip olmalarından, sınıf düzenini bozmalarından, derslere yönelik hazırbulunuşluklarının olmadığından ve sürekli devamsızlık yapmalarından dolayı sığınmacıların bulunduğu okul ya da sınıfta çalışma konusunda isteksiz olduklarını açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğretmenler (9 kişi) ise bu çocukların bulunduğu okulda ya da sınıfta çalışma konusunda istekli olduğunu belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmeni (NTE9) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şimdiye kadar herhangi bir problem yaşamadım. Sayı az ve sınıfı çok etkilemiyor. O yüzden istekliyim. Çünkü sorun çıkartmıyorlar, herhangi bir problem yaşamadım.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler ise çocukların buraya alışması, sosyalleşmesi ve bilinçli olmaları için onlarla ilgilenmek gerektiğinden, sayılarının az olmasından (Nevşehir’deki okullarda), öğrenciler sayesinde farklı kültürleri tanıma fırsatı bulduklarından ve bu çocukların yaşlarına göre daha olgun davrandıklarından dolayı çok kültürlü okul ya da sınıflarda çalışma konusunda istekli olduklarını açıklamışlardır. Dil farklılığının ve öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarının, öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda ya da okullarda çalışma isteklerini etkilediği görülmektedir. Çok kültürlü sınıflarda ya da okullarda branş öğretmenlerinin istekli olmadığına ilişkin bulgularla, Herron, Green, Russell ve Southard (1995)’ın yaptıkları çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. Herron, Green, Russell ve Southard (1995), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yaklaşımlarına algılarını inceledikleri çalışmada, özellikle sınıf öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimi uygulamada diğer öğretmenlerden daha istekli olduklarına ulaşmışlardır (akt. Cırık, 2008).

Çok kültürlülük konusunda öğretmenlerin kurs ya da hizmet içi eğitim alıp almadığını öğrenmeye yönelik, “*Çok kültürlülük konusunda kurs ya da hizmet içi eğitim aldınız mı?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler (28 kişi), çok kültürlülük konusunda kurs ya da hizmet içi eğitim almadığını belirtmişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (17 kişi), çok kültürlülük konusunda kurs ya da hizmet içi eğitim almak istediklerini açıklamıştır. Örneğin, Türkçe öğretmeni (KTB4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır, almadım. Alınması kesinlikle gerekir. Bizim öğretmen olarak, bu konuda eksikliklerimiz var. Çünkü daha önce hiçbirimiz böyle bir okulda çalışmadık. O nedenle hizmet içi eğitim konusunda da ülkemiz yetersiz konumdadır. Bu konuda hizmet içi eğitimin olması gerekir. Olursa biz de faydalanırız, çocuklara da faydamız olur.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler; sığınmacı öğrenciler okullarda öğrenim görmeye devam edeceklerse çocukları anlamak (psikolojik, sosyal ve eğitim özelliklerini), onlara daha iyi eğitim verebilmek için kurs ya da hizmet içi eğitim almak istediklerini açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğretmenler (11 kişi) ise çok kültürlülük konusunda kurs ya da hizmet içi eğitim almak istemediğini belirtmiştir.

İngilizce öğretmeni (NTB13) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Hayır. Almak istemiyorum. Bizim bir eğitim almamız yerine öğrencilerin Türkçe kursu gibi eğitimleri alması daha mantıklıdır.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler ise ders yükü fazlalığından, zamanlarının olmadığından ve sığınmacı öğrencilerin farklı bir okulda okuması gerektiğinden dolayı kendilerinin bir eğitim almalarına ihtiyaç olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, çocukların Türkçeyi öğrendikten sonra okula gelmesinin daha iyi olacağını açıklamışlardır. Öğretmenlerin çok kültürlülük konusunda hizmet içi eğitim ya da kurs almasının neden gerekli olduğuna ilişkin literatürdeki bazı çalışmalar benzerlik göstermektedir. Hones ve Cha (1999), Trueba, Jacobs ve Kirton

(1990) yaptıkları çalışmada, eğitimciler ve okul çevresinin sığınmacı çocukların kültürel uyumunu ve sosyalleşmelerini sağlamada anahtar faktörler olduğu sonucuna ulaşmışlardır (akt. McBrien, 2005). Hones (2002), Lee (2002), Trueba, Jacobs ve Kirton (1990), öğretmenler sığınmacı çocukların yaşantılarını ve zorluklarını anlamak için yeterli bir şekilde eğitilmediklerinde, öğrencilerin ve ailelerinin yeni çevrelerinde başarmak için kültürel olarak uygunsuz girişimlerini sık sık yanlış yorumladıklarını ifade etmişlerdir (akt. McBrien, 2005).

Çok kültürlü sınıflarda ders verecek öğretmenlerin hangi konularda eğitim almalarının yararlı olacağını öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Çok kültürlü sınıflarda ders verecek öğretmenlerin hangi konularda eğitim almaları yararlı olabilir?*” sorusu yöneltilmiştir. Bir öğretmen (NTE9), düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öncelikle öğretmenlerin dil konusunda eğitim almaları gerekir. Dil olduktan sonra meselenin büyük bir kısmı halledilmiş gibi olur. Karşılıklı diyaloglarla çocukların bilgi seviyesi, bilgi düzeyi öğrenilebilir. En azından böyle bir kurs eğitimi yapılacaksa bunu yapacak kurumların gelen öğrencilerin, geldiği ülkedeki eğitim programları hakkında bilgi vermeleri gerekir. Yani oradaki eğitim sistemi nasıl bir sistem ve çocuklardan ne bekleniyor? Bunlara bilerek yaklaşmak daha faydalı olur. Mesela çocuklar orada beş, altı yıl okumuşlar. Sonuçta bir anda değişik bir eğitim sistemi akademik başarıyı da düşürebilir. Dil halledilmiş olsa bile, bunlar yeni sorunlar ortaya çıkarabilir.”

Görüş bildiren öğretmenler (24 kişi); öğrencilerin dilini ve ülkelerindeki eğitim programlarının öğrenilmesi gerektiğini belirterek sığınmacı çocuklara yönelik eğitim-öğretim ve rehberlik hizmetleri konusunda da eğitim alınmasının yararlı olacağını açıklamışlardır. Bazı öğretmenler (4 kişi) ise sığınmacı öğrencilerin okula eğitilmiş gelmeleri gerektiğini belirterek, öğretmenlerin çok kültürlülük konusunda eğitim almasına gerek olmadığını ifade etmiştir. Çok kültürlü sınıflarda ders verecek

öğretmenlerin eğitim alması gereken konularla ilgili bulguların, literatürde yapılan bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Hones (2002) araştırmasında, öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin geçmişleri hakkında bilgi sahibi olduğunda, onlarla çalışmaya daha istekli ve şefkatli olduklarını görmüştür (akt. McBrien, 2005). Bu ise alandaki öğretmenler açısından, haklarında çok az şey bilinen fakat çok büyük sabır ve öğretim uzmanlığı gerektiren öğrencilere, onları önemseyerek eğitim olanakları sağlamak ve üniversitelerde yeni öğretmenler yetiştirenlere onların geçmişi hakkında gerekli bilgiyi vermek açısından önemlidir (McBrien, 2005).

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde çok kültürlülük ile ilgili eğitim almaları ya da almamaları konusunda öğretmenlerin ne düşündüklerini öğrenmeye yönelik, “*Öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde çok kültürlülük konusunda eğitim alması hakkında neler düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (19 kişi), öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde çok kültürlülük konusunda eğitim alması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin, tecrübeli bir İngilizce öğretmeni (NTB2) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmen adayı mutlaka eğitim almalı. Ben iki senedir bu tarz öğrencilerin derslerine giriyorum. Anlatamamak, anlaşılamamak çok ciddi problemdir. Bizim çocuklarımıza da sıkıntı, bu çocuklara da sıkıntı. Bu çocuklar güzel konuştuğunu da anlamıyor, kötü konuştuğunu da anlamıyor. Derste yapması gerekeni söylediğinde yapmıyor. İngilizce dersi için sözlük almasını istiyorum, almıyor. Ben kendi adıma bu çocuklarla iletişim kurma konusunda çok sıkıntı yaşadım. Bu çocuklar çok ciddi problemlerle yerlerden gelmiş çocuklar. Bu yüzden öğretmen önceden eğitimi alıp başlamalı. Sınıfa girdiklerinde bu çocuklara nasıl hareket edeceklerini bilmeliler. Bu yüzden de gereklidir.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler, sığınmacı çocukların olduğu sınıfta anlaşabilmek, zorluk çekmemek, dersleri onlara uygun anlatabilmek, öğrencilerin dili ve kültürü

hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde eğitim almasının gerekli olduğunu açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğretmenler (9 kişi) ise öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde çok kültürlülük konusunda eğitim almasına gerek olmadığını belirtmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni (NTB16) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sığınmacı çocuklar sürekli değişiyor. Hangi alana göre olması lazım? Suriye’ye mi göre, Irak’a mı göre, İran’a göre mi? Bunun gibi de birçok ülkelerden geçişler olacaktır. Hangi bir dil üzerine eğitim alınabilir, ne yapılabilir? Bence bunun çok faydalı olacağına inanmıyorum. Eğitim almalarını da çok gerekli görmüyorum. Bir de olsa bile hangi dile faydalı olabilecek? Öyle olunca da bence olması gerekmiyor diye düşünüyorum. Eğitim almalarına gerek yok diye düşünüyorum.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler ise sığınmacı öğrencilerin burada geçici olarak bulduklarından, öğretmen adaylarına ders yükü olacağından ve bu çocukların değişik ülkelerden geldiği için hangi ülke ile ilgili eğitim alacakları konusunda sıkıntılar yaşanacağından dolayı hizmet öncesi eğitime gerek olmadığını açıklamışlardır. Bu konu ile ilgili Diaz (1994), Amerika’daki “Öğretmen Eğitiminin Denkliği” ile ilgili ulusal kurulun, öğretmen hazırlama programlarına çok kültürlü eğitimin konulması gerektiğini ve bu nedenle bazı üniversitelerin, öğrencilerinin çok kültürlü eğitimle ilgili en az bir ders almalarını istediklerini belirtmiştir (akt. Cırık, 2008). Hermans (2002), öğretmen yetiştiren programların temel sorumluluklarından birinin, öğretmen adaylarını çok kültürlü sınıf ortamları için hazırlamak olduğunu belirtmektedir (akt. Başbay ve Bektaş, 2009). Sınıf ortamında çok kültürlülüğü geliştirebilmek için de Moore (2001), öncelikle öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik bilgi ve tutumlarını geliştirmeleri gerektiğini belirtilmektedir. Bunun için atılabilecek ilk adımın, toplumda yer alan çeşitli kültürleri tanımak olduğunu açıklamaktadır. Farklı kültürleri tanıyan öğretmenlerin de, sınıf ortamında farklı

kültürel grupların iletişimleri ve davranışları konusunda içgörü sahibi olabileceklerini ifade etmektedir (akt. Başbay ve Bektaş, 2009).

4.6.2. Sığınmacı Çocuklara Eğitim Veren Öğretmenler İçin Özel Bir Eğitim Uygulamasıyla İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okuldaki öğretmenlerin çok kültürlülük konusunda eğitilmiş olup olmadığını öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, “*Okulunuzdaki öğretmenler çok kültürlülük konusunda eğitilmiş mi?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticileri (9 kişi), okuldaki öğretmenlerin çok kültürlülük konusunda eğitilmiş olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulgular ile Cırık (2008)’in, öğretmenlerin çok kültürlülükle ilgili bilgi ve anlayışlarının yeterli düzeyde olmadığı ve görev başındaki öğretmenlerin hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerektiği konusundaki tespitinin örtüştüğü görülmektedir.

Okul olarak öğretmenlere yönelik çok kültürlü eğitim konusunda etkinlik düzenlenip düzenlenmediğini öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, “*Okul olarak öğretmenlere yönelik çok kültürlü eğitim konusunda herhangi bir etkinlik düzenlenmekte midir?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticileri (9 kişi), çok kültürlülük konusunda öğretmenlere yönelik etkinlik düzenlenmediğini belirtmişlerdir. Örneğin, bir okul yöneticisi (KGE1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkiye, coğrafi konumu gereği yani bulunduğu konum gereği çok hazırlıksız şekilde ani bir göç aldı. Hazırlıksız yakalandı. Bu konuda deneyimli öğretmeni, bize

seminer verecek personeli yok. Yabancılara eğitim konusunda şu an çok yetersiz. Yani okulumuzda bu tür etkinlikler düzenlenmiyor.”

Okul yöneticileri, çok kültürlülük konusunda eğitim verecek deneyimli personel olmadığından ve okul olarak MEB'in izlediği politikaya göre etkinlikleri düzenlediklerinden dolayı çok kültürlü eğitime yönelik öğretmenlere bu tür çalışmalar yapmadıklarını açıklamışlardır.

Çok kültürlü okullarda çalışacak öğretmenlerin özel bir eğitim ya da destek almalarının gerekli olup olmadığını öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, “*Sizce çok kültürlü okullarda çalışacak öğretmenlerin özel bir eğitim/destek almaları gerekli midir? Niçin?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticilerinin çoğu (7 kişi), çok kültürlülük konusunda özel bir eğitim ya da destek alınması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin, tecrübeli bir okul müdürü (NGE1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“İlla ki, alınması gerekiyor. Çalışacakları okuldaki çocukların hangi ülkelerden geldiklerini bilmeleri ya da çocukların o ülkede hangi ortamda, hangi psikolojik durumlarda yaşadıklarını bilmeleri onlara iyi bir eğitim vermeleri adına önemlidir. Eğer bu şekilde bir eğitim düzenlenirse ben katkısı olacağına inanıyorum.”

Bu şekilde düşünen okul yöneticileri, çok kültürlü çocukların bulunduğu okullarda öğretmenlerin onlara uygun eğitim verebilmesi için sığınmacı öğrencilerin dili, kültürü ve psikolojileri konusunda eğitim almasının gerekli olduğunu açıklamışlardır. Özellikle sadece sığınmacı çocukların öğrenim gördüğü Kırşehir'deki okulda, ders veren öğretmenlerin daha çok zorlandıkları görülmüştür. Görüş bildiren bazı okul yöneticileri (2 kişi) ise çok kültürlülük konusunda özel bir eğitim ya da destek almaya gerek olmadığını belirtmiştir. Okul yöneticiliğine yeni başlayan bir müdür yardımcısı (NGE4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenlerin eğitilmesi yerine, farklı bir okul açulsın ve öğrenciler direk oraya verilsin. Ben İngilizce öğretmeni değilim, Arapça öğretmeni de değilim. Bu çocuk benim buraya geldiğine göre, onun bana ayak uydurması lazım. Onlar da buraya geldiğine göre benim ekstra bir eğitim almama gerek yok. Sırf onlara yönelik bir okul olsa, o öğretmenler çalışsa çok daha iyi olur. Orada onların dilini bilen öğretmenler çalışabilir. Bizden de öğretmenler çalışabilir ama idare kısmında bulunabilir. Fakat kendi dillerini bilen öğretmenler derslerine girerse daha yararlı olur.”

Bu şekilde düşünen okul yöneticileri ise üniversitede alınan formasyon eğitimin yeterli olduğunu ve onlara ayrı bir okulda kendi dillerini bilen öğretmenlerin ders vermesi gerektiğini belirterek öğretmenlerin özel bir eğitim ya da destek almasına gerek olmadığını açıklamışlardır. Çok kültürlü okullarda çalışacak öğretmenlerin özel bir eğitim almasına ilişkin bulgularla, literatürdeki bazı çalışmaların sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir. McNeal (2005), çok kültürlü öğretmen eğitimi programını tamamlayan ilköğretim ikinci kademedeki çalışan iki İngilizce öğretmenin derslerindeki uygulamalarına çok kültürlü eğitimin etkisini araştırmıştır. Üç ayrı sınıf düzeyinde 16 ders saati gözlemlenerek, ders programları ve öğretmenlerin gelişim dosyaları incelenerek ve internet üzerinden röportajlarla toplanan veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çok kültürlü öğretmen eğitimi programının öğretmenlerin uygulamalarında anlamlı düzeyde etkisi olduğuna ulaşılmıştır (akt. Başbay ve Bektaş, 2009). Herron, Green, Russell ve Southard (1995) yaptıkları çalışmayla, tüm öğretmenlerin, çok kültürlü eğitimin gerekli ve yararlı olduğuna dair görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır (akt. Cırık, 2008).

Çok kültürlülük konusunda okul yöneticilerinin eğitim alıp almadıklarını öğrenmeye yönelik, *“Okul yöneticisi olarak çok kültürlülük konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticileri (9 kişi),

çok kültürlülük konusunda eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Cırık (2008); üniversite öğrencilerinin, öğretmenlerin veya yöneticilerin çok kültürlü eğitimle ilgili yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığını ifade etmiştir.

Çok kültürlülük konusunda okul idarecilerine eğitim verilmesinin gerekli olup olmadığını öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, “Okul yöneticilerine de çok kültürlülük konusunda eğitim verilmesi gerekli midir? Niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticileri (9 kişi), çok kültürlülük konusunda müdür ve müdür yardımcılarında da eğitim verilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, bir okul yöneticisi (KGE1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Gerekli. Birincisi okul yöneticisi veli, öğrenci, öğretmen üçü arasında köprü vazifesi kurar. Buraya gelen velilerin hepsi sığınmacı yani yabancıdır. Öğretmenler de bu konuda deneyimsiz. Bu konuda okul idaresine çok görev düşüyor. Üçünü birden idare etmesi gerekiyor. Bu konuda deneyimi ve tecrübesi olması gerekiyor. Yani veliye yaklaşımı, öğrenciye yaklaşımı, dışardan gelen öğretmeni okulda tutması konularında. Öğretmen burada çok yıpranıyor, çok emek veriyor ama karşılığını alamıyor. Dolayısıyla haklı olarak da çalışmak istemiyor. Bu öğretmeni okulda tutmak lazım. İdarecinin görevi çalışma ortamı hazırlamaktır, ihtiyaçları gidermektir. Ama neye göre çalışma ortamı hazırlayacaksınız? Bu çok kültürlü öğrencilerin eğitimi nasıl olmalı, ortamı nasıl olmalı, personel ihtiyacı nasıl giderilmeli? Yani bunun için eğitim olmadan kendi kendine bir şey yapamazsın. İlla ki, her şeyin bir eğitimi olduğunu düşünüyorum. İdarecilerin bu konuda iyi eğitilmesini, iyi bir idareci, bilgili ve kültürlü bir idarecinin aslında çok başarılı olacağını düşünüyorum.”

Okul yöneticileri; velilerle ve öğrencilerle iletişim sağlayabilmek, öğretmenleri çok kültürlülük konusunda yönlendirebilmek için müdür ve müdür yardımcılarının da çok kültürlülük konusunda eğitim almasının gerekli olduğunu açıklamışlardır. Yapılan görüşmeler, okul yöneticilerinin; öğretmen, veli ve öğrencilere uygun bir ortam sağlayabilmesi için sığınmacı çocukların dili, kültürü ve kişisel özellikleriyle ilgili bir eğitim almasının gerekli olduğunu göstermektedir. Bu bulgularla, Cırık (2008)’ın, okul yöneticilerinin çok kültürlülükle ilgili bilgi ve anlayışlarının yeterli

düzeyde olmadığı ve görev başındaki okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimle desteklenmesi gerektiği konusundaki tespiti örtüşmektedir.

4.7. Sığınmacı Çocuklar İçin Ayrı Bir Eğitim Uygulamasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sığınmacı çocuklar için ayrı bir eğitim uygulamasına ilişkin öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan görüşme formları ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.7.1. Sığınmacı Çocuklar İçin Ayrı Bir Eğitim Uygulamasıyla İlgili Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ayrı bir eğitim uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan veriler tek başlıkta sunulmuştur.

4.7.1.1. Program ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Eğitim programlarında sığınmacı çocukların kültürlerine yönelik konulara yer verilip verilmediğini öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Eğitim programlarında sığınmacı çocukların kendi kültürlerine yönelik konulara da yer verilmeli midir?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (23 kişi), eğitim programlarında sığınmacı çocukların kendi kültürlerine yönelik konulara yer

verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Örneğin, Türkçe öğretmeni (KTB4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tabi ki verilmeli. Ders daha cazip hale gelecek, okul daha cazip hale gelecektir. Çocuk bu ülkede de olsa kendi ülkesinden bir şeyler bulacaktır. Kendini daha mutlu hissedecektir. En önemlisi kayıp bir kuşak olmayacaktır. Bu çocuklar burada yetişecek ama kendinden bir şeyler bulamazsa, okuldan bir şeyler alamazsa kayıp bir kuşak elde etmiş olacağız.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler, sığınmacı öğrencilerin okula karşı daha istekli olmaları ve diğer çocukların da farklı kültürleri tanımaları için eğitim programlarında farklı kültürlere yönelik derslere yer verilmesi gerektiğini açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğretmenler (5 kişi) ise eğitim programlarında sığınmacı çocukların kendi kültürlerine yönelik konulara yer verilmesine gerek olmadığını belirtmiştir. Tecrübeli bir fen ve teknoloji öğretmeni (NTB23) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çok fazla kavram kargaşasına yol açacak, uyum sorununu arttıracaktır. Yani bu çocuklar artık buraya geldiyse ve buraya uyum sağlayacaksa daha çok buranın kuralları verilmelidir. Türkiye ile ilgili şeyler verilmelidir. Onların kültürüne çok fazla girmeye gerek yok. İleri de evet, olabilir ama ilkokul ve ortaokulda çok fazla kavram kargaşasına yol açacaktır. Çocuklar daha büyük sorunlar yaşayacaklardır. Ben böyle düşünüyorum.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler ise, sığınmacı öğrencilerin geçici olarak burada bulduklarını, kendi kültürlerini ailelerinden öğrendiklerini, gerek Türk kültürü gerekse kendi kültürlerini öğrenecekleri için kavram kargaşası yaşayacaklarını ve farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin gelmesinin şart olduğundan dolayı böyle bir eğitime ihtiyaç duyulmadığını açıklamışlardır. Gay (1994), Herring ve White (1995), Tuttle (1995)'ye göre, öğrencilerin değerleri hakkında bilgi sahibi olunması ve okulun toplumsal yapısında çocukların kendi kültürleriyle bulunmaları sağlanmalıdır (akt. Cırık, 2008).

Çok kültürlü sınıflarda okul programları yanında sığınmacı öğrencilere ana dili eğitimi verilir vermediğini öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Çok kültürlü sınıflarda okul programlarının yanında ana dili eğitimi verilmekte midir?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenler (27 kişi), sığınmacı çocuklara çok kültürlü sınıflarda okul programlarının yanında ana dili eğitimi vermediğini belirtmişlerdir. Görüş bildiren bir öğretmen (1 kişi) ise sığınmacı çocuklara ana dili eğitimi verilir vermediğini bilmediğini ifade etmiştir. Yağmur (2010), öğrencilerin ana dili eğitimine yönelik; farklı ülkelerde düşük öğrenci sayısı, öğretmen ve ders malzemesi gibi etkenlerden dolayı Danimarka, Hollanda ve Norveç gibi ülkelerde yabancı uyruklu öğrenciler için ana dili eğitimi vermediğinden bahsetmiştir.

Öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda ana dili eğitimi verilmesi konusunda ne düşündüklerini öğrenmeye yönelik, “*Çok kültürlü sınıflarda ana dili eğitimi verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (19 kişi), sığınmacı öğrencilere ana dili eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Örneğin, tecrübeli bir matematik öğretmeni (NTB12) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tabi ki, verilsin. Bizim nasıl Türkçe’nin gramerini bilmemiz gerekiyorsa bu çocukların da kendi dillerinin gramerlerini bilmesi gerekiyor. Kendi dillerinin kökenini bilmelidir. Yani nasıl bir İstanbul Türkçesi ile yöresel ağzı ayırt edebiliyorsak, o çocuğun da kendi ana dilinde böyle farklılıklar varsa onu bilmesi lazım. Düzgünün, doğrunun ne olduğunu öğrenmesi gerekiyor. Kesinlikle ana dili eğitimi verilmesi lazım.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler, sığınmacı çocuklar tekrar ülkelerine döneceklerinden dolayı ana dillerini unutmamaları, dillerine özgü gramer bilgilerini öğrenmeleri ve iletişim konusunda sıkıntı yaşamamaları için bu öğrencilere ana dili eğitimi verilmesi gerektiğini açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğretmenler (9

kişi) ise sığınmacı öğrencilere ana dili eğitimi vermeye gerek olmadığını belirtmiştir.

Başka bir öğretmen (KTB1) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bence gerekli değil. Çocuk zaten bilerek geliyor. Tekrardan bir ana dil eğitimine gerek yok. Türkçeyi öğrenmeye ihtiyacı var. Çünkü iletişim problemi var ortada. Aileleriyle zaten kendi ana dillerini kullandıkları için ve çocuklar kendi aralarında Türkçe kullanmadıkları için kendi aralarında ana dillerini kullanmaya devam ettiklerinden, ayrı olarak eğitime gerek duyulduğuna inanmıyorum.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler ise çocukların aileleri ve arkadaşlarıyla kendi dillerinde konuştuklarından ve bu dillerin evrensel olmadığından dolayı ana dillerinde eğitim almalarına gerek olmadığını açıklamışlardır. Bu konu ile ilgili Yazıcı (2011), iki kültür arasında olumlu bir geçiş yapabilmesi ve kendi kökeni ile ruhsal sorunlar yaşamaması için iyi bir ikinci dil eğitimi ile birlikte iyi bir ana dili eğitimi de ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

4.7.2. Sığınmacı Çocuklar İçin Ayrı Bir Eğitim Uygulamasıyla İlgili Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sığınmacı öğrencilerin ayrı eğitim uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan veriler iki başlıkta sunulmuştur.

4.7.2.1. Program ve Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Öğretmenlerin ders anlatırken sığınmacı çocukların dilleri ve kültürlerinden örnekler verip vermediğini öğrenmeye yönelik öğrencilere, *“Öğretmenleriniz ders anlatırken kendi diliniz ve kültürünüzden örnekler kullanıyor mu?”* sorusu

yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (16 kişi), öğretmenlerin kendi dillerinden ve kültürlerinden örnekler vermediğini belirtmiştir. Örneğin, ülkemizdeki okulda öğrenimine yeni başlayan bir öğrenci (KSB5) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bizim kültürümüzden örnekler vermiyor. Hep Türk kültüründen örnekler veriyor. Çünkü öğretmen bizim kültürümüzü ve dilimizi bilmeyebilir.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler, öğretmenlerin hep Türk kültüründen bahsettiğini ve derslerde Türkçe konuştuğunu belirterek kendi kültürleri ve dillerinden örnekler vermediklerini açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğrenciler (11 kişi) ise öğretmenlerin kendi dillerinden ve kültürlerinden örnekler verdiğini belirtmiştir. Beşinci sınıf öğrencisi (KSE12) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kullanıyor. Bizim ülkemizdeki paralardan, şehirlerden örnekler veriyorlar.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler ise öğretmenlerin derslerde, geldikleri ülkelerin (Afganistan, Irak, İran, Suriye vb.) dağlarından, paralarından, şehirlerinden bahsettiklerini ve ülkelerinde kullandıkları bazı kelimelerden örnekler verdiklerini açıklamışlardır.

Sığınmacı çocuklara derste anlatılan konularda kendi dili ve kültürlerinden örnekler verilmesinin dersi anlamalarını kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını öğrenmeye yönelik, *“Derslerde anlatılan konularda kendi diliniz ve kültürünüzden örnek verilmesi dersi anlamınızı kolaylaştırır mı?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrenciler (27 kişi), kendi dilleri ve kültürlerinden örnekler verilmesinin dersi anlamalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Örneğin, altıncı sınıf öğrencisi (NSE2) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kolaylaştırır. O benim dilim ve benim kültürüm olduğu için, kendi ülkemde çok bulunduğum için. Mesela burada üç sene, orada ise on sene yaşadım. Orada nasıl

bayram olduğu gibi konuları daha iyi bildiğim için daha kolay anlıyorum. Mesela siz İran'a gitseniz, buradaki kültürden söyleseler, siz daha çok anlarsınız. O yüzden."

Öğrenciler; kendi ülkelerinde uzun süre buldukları için kendi kültürlerini ve dillerini daha iyi bildiklerini, derslerin Türkçe anlatılmasından dolayı konuları ve verilen örnekleri öğrenemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, kendi dillerinde ve kültürlerinde örnekler verildiğinde dersleri iyi anladıklarını ve öğrenmeye daha ilgili olduklarını açıklamışlardır. Yapılan görüşmeler, çocukların konuları öğrenmelerini kolaylaştırdığını, dersleri anlamalarında kendi dilleri ve kültürleri ile ilgili örnekler verilmesinin etkili olduğunu göstermektedir. Anlatılan konularda sığınmacı çocukların kendi dili ve kültüründen örnekler verilmesinin dersi anlamalarını kolaylaştırdığına yönelik bulgularla, Swisher (1994)'ın yaptığı çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Swisher (1994), kültürel değerlerin çocukların öğrenme biçimlerine etkilerini incelediği çalışmasında, kültürel değerlerin ve toplumsal uygulamaların, çocukların öğrenmeye olan yaklaşımlarını büyük ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır (akt. Yazıcı, 2011).

Dersleri daha kolay anlayabilmeleri için öğretmenlerin nasıl ders vermesini istediklerini öğrenmeye yönelik öğrencilere, *"Dersleri daha kolay anlamanız için öğretmenlerin nasıl ders vermesini istersiniz?"* sorusu yöneltilmiştir. Örneğin, beşinci sınıf öğrencisi (KSE12) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

"Öğretmen kolaylaştırarak anlatsın, daha iyi anlatsın, bizim ülkemizdeki evlerden ve şehirlerden anlatsın."

Başka bir öğrenci (NSE3) ise bu konudaki düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

"Farsça konuşsun. Öğretmenin dediklerini anlamadığım için o konuda harita gibi materyalleri getirsin."

Görüş bildiren öğrenciler (27 kişi); öğretmenlerin daha iyi ders anlatmasını (kolaylaştırarak, yavaş yavaş anlatılmasını), tekrar yapmasını, tahtaya yazmasını (şekiller çizerek, yazı yazarak), materyaller kullanmasını (bilgisayar, akıllı tahta, harita, ders kitapları), kendi dillerinden anlatmasını, ülkesinden örnekler vermesini, anlayışlı olmasını ve öğrenciler arasında ayırım yapmamasını istediklerini açıklamışlardır. Yapılan görüşmeler, öğrencilerin Türkçe bilmediklerinden ve kendilerine yönelik bir eğitim uygulaması olmadığından dolayı dersi anlamada zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

4.7.2.2. Akademik Başarıya İlişkin Öğrencilerin Görüşleri

Öğrencilerin ülkelerinden ayrı olmalarının akademik başarılarını nasıl etkilediğini öğrenmeye yönelik, “*Ülkenizden ayrı olmanız okuldaki akademik başarılarınızı olumlu ya da olumsuz olarak nasıl etkilemektedir?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (15 kişi), ülkelerinden ayrı olmanın akademik başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Örneğin, yedinci sınıf öğrencisi (NSB10) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ülkemde olsam daha başarılı olabilirdim. Çünkü kendi dilim ve orada kendi dilimi rahatça konuşabiliyorum. Ülkemden ayrı olmam, başarıyı olumsuz etkiledi. Çünkü buraya gelince başarıım biraz düştü.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler, ülkelerinden ayrı olmalarının dil sorunu yaşamalarına sebep olduğu için akademik başarılarını olumsuz etkilediğini açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğrenciler (10 kişi) ise ülkelerinden ayrı olmanın akademik başarılarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Uzun süredir ülkemizde öğrenim gören bir öğrenci (KSB2) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ülkemden ayrı olmam başarıyı olumsuz olarak etkilemedi. Ben burada daha başarılıyım.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler, kendi ülkelerinde savaş yaşandığından bir şey yapamadıklarını ve buraya geldikleri için daha başarılı olduklarını belirterek ülkelerinden ayrı olmanın akademik başarılarını olumlu etkilediğini açıklamışlardır. Görüş bildiren diğer öğrenciler (2 kişi) ise ülkelerinden ayrı olmalarının başarılarını etkilemediğini belirtmiştir. Başka bir öğrenci (KSE13) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Başarısız olmamı ülkemden ayrı olmam etkilemedi. Çünkü ders çalışmıyorum.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler ise ders çalışmadıklarından, konuları anlamadıklarından ve öğretmenlerin kendilerine yönelik uygulama yapmadıklarından dolayı başarısız olduklarını belirterek ülkelerinden ayrı olmanın başarılarını olumlu ya da olumsuz etkilemediğini açıklamışlardır.

4.8. Sığınmacı Çocuklara Ayrı Okullarda Eğitim Uygulamasına İlişkin

Bulgular

Bu bölümde, sığınmacı çocuklara ayrı okullarda eğitim verilmesine ilişkin öğretmenlere, öğrencilere ve okul yöneticilerine uygulanan görüşme formları ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerinin, Kırşehir’deki sığınmacı çocuklar için ayrı okul uygulamasına yönelik açıklaması aşağıda sunulmuştur:

“Kırşehir’de önceki yıllarda, sığınmacı çocuklar Sırrı Kardeş İlkokulu-Ortaokulu ve Öğretmen Ömer Aydın İlkokulu-Ortaokulu’na dağıtılmış durumdaydı. Bu okulda Türk öğrenciler ile birlikte eğitim-öğretim görmekteydiler. Daha sonra bu okulda,

sığınmacı çocukların eğitim geçmişleri olmadığı için denklik işlemlerinde problemler yaşandı. Çocuklarda dil sorunu yaşandığı için öğretmen-öğrenci iletişimi kurulamadığından eğitimde hiçbir gelişim sağlanamadı. Ailelerin para yardımı almak için çocukları okula kaydettirmeleri ve bu nedenle devamsızlığın yaşanması diğer öğrencilere de olumsuz örnek teşkil etti. Öğrencilerin ülkedeki kalış süreleri belli olmadığı için düzenli öğrenci takibi yapılamadı. Sığınmacı öğrenciler, okulun kılık kıyafet yönetmeliğine uymadığı için diğer öğrencilere bu durum olumsuz yansıdı. Sığınmacı öğrencilerin ve velilerinin okula ciddiyetsiz yaklaşımı öğretmenlerle birliktelik oluşturmayıp, problemler teşkil etti. Bu nedenlerden dolayı, Türk öğrencilerin olduğu okulda sıkıntı yaşanmaması için sadece sığınmacı çocukların olduğu ayrı bir okul olarak belirlenen Öğretmen Ömer Aydın İlkokulu-Ortaokulu'na alındılar. Fakat sığınmacı çocukların aileleri, çocuklarının oturdukları yere yakın olan Türk çocuklarının olduğu okullara gitmesini istemektedirler.”

Kırşehir’de, ilkokul ve ortaokuldaki sığınmacı çocuklar için ayrı bir okul uygulaması mevcuttur. Nevşehir’de ise Türk ve sığınmacı çocukların birlikte öğrenim gördükleri karışık bir okul uygulaması vardır. Nevşehir’deki sığınmacı öğrencilerin, buldukları mahalleye en yakın okula kayıtları yapılmaktadır. Kırşehir ve Nevşehir’de, sığınmacı öğrencilere yönelik farklı okul uygulamasının mevcut olduğu görülmüştür.

4.8.1. Sığınmacı Çocuklara Ayrı Okullarda Eğitim Uygulamasıyla İlgili Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sığınmacı çocuklar için ayrı okul uygulamasının mı yoksa karışık okul uygulamasının mı daha yararlı olduğunu öğrenmeye yönelik öğretmenlere, “*Sizce sığınmacı çocuklar için ayrı okul uygulaması mı yoksa karışık okul uygulaması mı daha yararlı olur?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (22 kişi), sığınmacı öğrencilerin ayrı okulda eğitim almalarının daha yararlı olacağını belirtmiştir. Örneğin bir öğretmen (NTB22) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben ayrı okul diyorum. Baştan beri de bunu savunuyorum. Çünkü ben kendi girdiğim sınıflarda öğrencilerin iletişiminde çok zorlanıyorum. O çocukların derste boş boş, hiçbir şey anlamadan oturmaları beni çok rahatsız ediyor. Ondan dolayı ayrı, anlayabilecekleri bir şekilde, kendi dillerini anlayan insanların bulunduğu ortamda eğitim görmeleri bence çok daha iyi olur. Bir öğrencimin derse katılmadan, anlamadan dersi dinlemesi beni rahatsız ediyor. Ben bireysel olarak en az beş dakikamı ona ayırıyorum, anlasın diye. Şimdiye kadar öbürleri başka konu işlerken ben ona çarpma öğrettim, bölme öğrettim, toplama ve çıkartmayı tekrar öğrettim. Sanki onu, ikinci sınıf öğrencisiymiş gibi tekrar yetiştirmeye çalışıyorum. Benim için çok zor oluyor. Ayrı okul bunlar için çok daha iyi olur.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler; sığınmacı öğrencilerin okullarda az sayıda bulunmalarından (Nevşehir’deki okullarda), diğer çocukların düzenin bozulmamasından, dil ve kültür farklılığından dolayı ayrı okul uygulamasının yararlı olacağını düşündüklerini açıklamışlardır. Öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin gerek okula uyumları gerekse öğrenmeleri açısından bu durumun daha uygun olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır. Görüş bildiren bazı öğretmenler (2 kişi) ise sığınmacı öğrencilerin karışık okulda eğitim almalarının daha yararlı olacağını belirtmiştir. Örneğin tecrübeli bir erkek öğretmen (KTE3) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kendi okullarımıza birer, ikişer şekilde dağıtılsalar iletişim daha kolay kurulabilir ve öğrencinin Türkçeyi öğrenmesi daha kolay olabilir. Bu tür durumda, mesela bir sınıfta otuz tane Iraklı var. Çocuklar hiç Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmiyorlar. Çünkü zaruret olmayınca ister istemez öğrenme ihtiyacı da doğmuyor. Bence bulunan ortama uyum sağlama konusunda karışık olmasının daha iyi olacağını düşünüyorum. Her bir çocuktan, bir kelime Türkçe öğrenmiş olsa bayağı bir şey öğrenmiş olacak. Ama şu an sınıfa giriyorsun tek bir kelime Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmiyorlar. Hatta öyle bir pozisyon doğuyor ki, çocuklar; hocam biz otuz kişiyiz, siz bir kişisiniz, siz Arapça öğrenin, diyebiliyorlar. Yani o seviyeye geldik. İhtiyaç hissetmiyorlar. Mesela kalem ya da silgi isteyecek, bunu hemen arkadaşına Arapça söylüyor. Hiç ihtiyaç doğmuyor. Bu nedenle de onlar için tek okul değil, karışık okul uygulaması daha iyi olur.”

Bu şekilde düşünen öğretmenler ise öğrencilerin Türkçeyi iyi şekilde öğrenmeleri için Türk çocukları ile aynı ortamda iletişim içinde olmaları gerektiğini belirterek karışık okulun yararlı olacağını açıklamışlardır. Görüş bildiren diğer öğretmenler (4 kişi) ise sığınmacı öğrencilerin gerek ayrı okulda gerekse karışık okulda eğitim

almalarının daha yararlı olacağını belirtmiştir. Örneğin tecrübeli bir Türkçe öğretmeni (KTE3) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Aslında ayrı olmanın şöyle bir faydası var. Öğrenciler alması gereken eğitimlerini tam alırlar. Karışık olmanın tek faydası var. O da öğrencilerin Türkçeyi çabuk öğrenmesidir. Onun haricinde karışık olmanın bir faydası yok. Ayrı okumak eğitim açısından iyi ama karışık okumaksa dili öğrenmek açısından iyi. Aslında bence bunların bir süre karışık olarak okula gelip Türkçeyi hızlı bir şekilde öğrenip, ondan sonra ayrı eğitim görmeleri gerekir.”

4.8.2. Sığınmacı Çocuklara Ayrı Okullarda Eğitim Uygulamasıyla İlgili Öğrencilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sığınmacı ailelerin çok kültürlü sınıflarda çocuklarının eğitim almalarını nasıl karşıladığını öğrenmeye yönelik öğrencilere, *“Aileleriniz çok kültürlü sınıflarda eğitim almanızı nasıl karşılamaktadır?”* sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (24 kişi), ailelerinin çok kültürlü sınıflarda eğitim almalarını istediklerini belirtmiştir. Örneğin, ülkemizdeki okulda öğrenimine yeni başlayan bir öğrenci (NSE6) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ailem, Türkiye’de çok şey öğrendiğimi söyledi. Bu okulda eğitim almamı istiyorlar. Türkçe bilemediğim kelimeleri arkadaşlarımdan öğrenmemi ve eksiklerimi tamamlamamı istiyorlar. Bu nedenle ailem, çok kültürlü sınıflarda eğitim almamı istiyor. Bana sen bildiğini arkadaşlarına öğret, onlardan da sen bilmediğini öğren, diyorlar. Türkçeyi daha iyi öğrenmemi istiyorlar.”

Öğrenciler, ailelerinin Türkçe öğrenmeleri ve hastane gibi yerlerde tercümanlık yapmaları amacıyla Türk öğrencilerin de olduğu çok kültürlü sınıflarda eğitim almalarını istediklerini açıklamışlardır. Yapılan görüşmeler, Türk çocukları ile birlikte öğrenim görmenin Türkçe öğrenmeye katkısı olduğunu göstermektedir. Kırşehir’deki görüş bildiren bazı öğrenciler ise ailelerinin, Türk öğrencilerle

okumalarını istediklerini belirtmiştir. Uzun süredir ülkemizde öğrenim gören bir öğrenci (KSB8) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Buradaki arkadaşlarımız Afgan. Zil çalınca biz Farsça konuşuyoruz ve Türkçeyi iyi öğrenemiyoruz. Arkadaşlarımızla kendi dilimizi konuşuyoruz. Eğer Türk okulu olsaydı, orası daha iyiydi. Türkçeyi daha iyi ve çabuk öğrenirdik. Bu okulda iyi ama annem ve babam bu nedenden dolayı Türk okulunda okumamı istiyorlar. Çünkü Türkçeyi daha çabuk öğrenmem için. Bu okula gelmeme de izin veriyorlar.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler; ailelerinin, sadece sığınmacı çocukların öğrenim gördüğü okulda okumalarına olumlu yaklaştıklarını (Kırşehir’deki okulda) ama Türkçe öğrenmek için Türk çocukları ile karışık şekilde eğitim almalarını istediklerini açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğrenciler (2 kişi) ise ailelerinin çok kültürlü sınıflarda eğitim almalarını istemediklerini belirtmiştir. Örneğin, bir erkek öğrenci (NSE6) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Burada eğitim almamı istemiyorlar. Çünkü dilimiz farklı ve İranlı, Iraklı var diye istemiyorlar.”

Bir öğrenci (1 kişi) ise ailesinin çok kültürlü sınıfta eğitim almasını nasıl karşıladığını bilmediğini açıklamıştır. Ailelerin çocuklarının çok kültürlü sınıflarda eğitim görmesinin amaçlarına ilişkin bulgularla, literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları örtüşmektedir. Zhou ve Bankston (2000), Zhou (2001)’un, yaptıkları çalışmaya göre; sığınmacı çocukların okul toplantılarında, doktor randevularında ve organizasyonlarda ebeveynleri için sık sık çeviri yapmakta oldukları belirtilmiştir (akt. McBrien, 2005). Bu da, öğrencilerin buldukları ülkenin dilini öğrenmesi için ailelerin çocuklarını çok kültürlü okullara göndermekte olduğunu göstermektedir. Bekerman (2004), İsrail’de aynı okula giden Filistin ve Yahudi öğrenciler üzerinde çok kültürlü eğitimin etkisini incelediği çalışmasında, ailelerin çocuklarını birbirlerini daha iyi tanımaları, birbirlerinin değerlerine saygı duymaları, gelecekte

barış içinde yaşamaları için çok kültürlü okula gönderdiklerini ve çocukların bu okullarda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır (akt. Cırık, 2008).

Sığınmacı çocukların Türk çocukları ile birlikte eğitim almaları konusunda ne düşündüklerini öğrenmeye yönelik, “*Ayrı bir okul yerine Türk çocuklarıyla birlikte eğitim almak konusunda ne düşünüyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren öğrencilerin çoğu (23 kişi), Türk çocukları ile birlikte eğitim almak istediğini belirtmiştir. Örneğin yedinci sınıf öğrencisi (KSB4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Evet, Türk çocukları ile eğitim almayı isterdim. Çünkü öyle daha kolay Türkçeyi öğrenirim. Orada Türk arkadaşlarımız olur ve onlarla konuşuruz. O zaman Türkçeyi daha iyi anlarım. O okullarda herkes Türk olacağından herkesle Türkçe konuşmamız gerekiyor. Ama biz burada öğretmenlerle Türkçe konuşuyoruz, geri gelip arkadaşlarla Farsça konuşuyoruz. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için Türk çocukları ile eğitim almak istiyorum.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler; Türkçeyi öğrenmek, Türk kültürünü öğrenmek ve Türk çocukları ile arkadaş olmak için Türk çocuklarıyla birlikte eğitim almak istediklerini açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı öğrenciler (4 kişi) ise Türk çocuklarıyla birlikte eğitim almak istemediklerini belirtmiştir. Başka bir öğrenci (NSE7) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ayrı okul olsa iyi olur. Türkler rahatsız ediyor. Okulda herkes İranlı olsa daha iyi olur. Türkler benim sevmediğim şakalar yapıyorlar ve şakalı küfürler ediyorlar. O yüzden rahatsız oluyorum. Benim sınıfımda, benim yaşadığım yerde, toplum içinde herkes yabancı olsa ve benim dilimden anlaşılacak şekilde olsa daha iyi olur.”

Bu şekilde düşünen öğrenciler ise Türklerin kendilerini rahatsız ettiğini, oyunlarına almadıklarını, argo kelimeler kullandıklarını, kötü şakalar yaptıklarını ve vurduklarını belirterek bu durumdan rahatsız oldukları için Türk çocuklarıyla aynı okulda okumak istemediklerini açıklamışlardır.

4.8.3. Sığınmacı Çocuklara Ayrı Okullarda Eğitim Uygulamasıyla İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin çok kültürlü çocuklar için ayrı okul uygulamasını nasıl değerlendirdiklerini öğrenmeye yönelik, “Çok kültürlü çocuklar için ayrı (müstakil) okul uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticileri (9 kişi), ayrı okul uygulamasını olumlu ve olumsuz yönleri bakımından iki şekilde değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin bir okul müdürü (NGE1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ayrı okul uygulamasının kendi içinde getireceği yaraları da var, farklı durumları da var. Bunu kâr, zarar çerçevesinde değerlendirmek gerekiyor. Ayrı okul olursa şöyle bir olay söz konusu olur. Okula takipleri, devam takipleri, notları ya da onlara verilecek eğitim daha organize edilmiş şekilde ayarlanabilir. Şimdi çocuğu Milli Eğitim Müdürlüğü gönderiyor. Biz de karşılıklı çok da anlamadığımız için yabancı dil bilmiyoruz, onların dilini de bilmiyoruz ve soruyoruz. Onların ifadesine dayalı olarak çocuğun bir sınıfa kaydını yapıyoruz. Yani komisyon kurma şansımız da olmuyor, birebir değerlendirme şartımız da olmuyor. On üç yaşında ise çocuğu alıp yedinci sınıfa koyuyoruz. Oranın eğitim seviyesi ile buranın eğitim seviyesi birbiri ile tam örtüşmediği için zaten ortada da dil sıkıntısı var. Çocukların çok akademik olarak yetiştirildiği söylenemez. Eğer onlara yönelik bir okul uygulaması olursa akademik olarak o çocukları daha çok yetiştirmek mümkün olur. Bu artı tarafı diye düşünüyorum. Bence eksi tarafı da şu; o çocuklar kendi aralarında eğitim öğretim alacakları için, Türk çocukları ile çok muhatap olmayacakları için Türkçeyi çok rahat öğrenemeyecekler, kültürümüzü kavrayamayacaklar. Yine farklı bir ülkede kendi ülkelerindeymiş gibi yaşıyor olacaklar. Bizim kültürümüzü edinemeyecekler, bu da eksi tarafı diye düşünüyorum.”

Okul yöneticileri, bu çocukların karışık okullarda eğitim seviyelerine uygun sınıflara yerleştirilmediklerini ve Türkçe bilmedikleri için zorluklar yaşadıklarını açıklamışlardır. Kırşehir’de sadece sığınmacıların öğrenim gördüğü okuldaki öğrencilerin, öğretmenleriyle derslerde Türkçe konuştukları ve teneffüslerde ise arkadaşlarıyla kendi dillerinde konuştukları görülmüştür. Bu nedenle okul yöneticileri de ayrı okullarda çocuklara örnek teşkil edecek ve Türkçe bir şeyler

öğrenebileceği arkadaş ortamının olmamasından dolayı Türkçe öğrenme konusunda sığınmacı öğrencilerin sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ayrı okul uygulamasının yararlı olup olmadığını öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, “*Yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Ne bakımdan?*” sorusu yöneltmiştir. Görüş bildiren okul yöneticilerinin çoğu (7 kişi), ayrı okul uygulamasının yararlı olduğunu belirtmiştir. Örneğin bir müdür yardımcısı (NGE4) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Düşünüyorum. Birincisi bizim öğrencilerimiz açısından, ikincisi sığınmacı çocukların açısından. Şimdi ikisi bir araya geldiği zaman hangisi ile ilgileceğini bilmiyorsun, ikisi de yarım kalıyor. Birine Türkçe mi öğreteceksin, Türkçeyi bilene matematik mi öğreteceksin? Sığınmacıların ayrı bir okulda, tek bir okulda olması daha iyi olur. Çocuklar burada birbirini tanımıyorlar, okulda bir tane sığınmacı çocuk olsa kiminle muhabbet edecek? Ama hepsinin birlikte gittiği bir okul olursa, o zaman hem kendi kültürlerini yaşayabilirler hem de teneffüste veya ders aralarında sohbet edecek, muhabbet edecek, üzüntüsünü ve sevincini paylaşabilecek bir ortam olur. Ama burada kültürel farklılıklardan dolayı yüzlerine, mimiklerine yansıyan sevinç, üzüntü de farklı oluyor. Kimse birbirinden bir şey anlamıyor. Yüzüne bakarak bile anlamıyor.”

Bu şekilde düşünen okul yöneticileri; çocukların Türkçe öğrenmeleri, diğer okullarda problem yaşanmaması ve topluma uyum sağlamaları için ayrı okul uygulamasının yararlı olduğunu açıklamışlardır. Görüş bildiren bazı okul yöneticileri (2 kişi) ise ayrı okul uygulamasının yararlı olduğunu düşünmediklerini belirtmiştir. Bir okul yöneticisi (KGE1) de düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Türk okullarının içerisinde ayrı bir sınıfta sığınmacı sınıfının açılması, teneffüslerde o Türk öğrencileri görmeleri, onlarla Türkçe konuşmaları, onların davranışlarına bakmaları kendileri için de uygun olacağını düşünüyorum. Ama sadece ayrı okul da olmuyor. Çünkü ayrı okulda kendi ile aynı durumda olan öğrenciyle yan yana. Ondan bir örnek alamıyorum. Türkçeyi geliştiremiyor. Biz Türkçeyi sınıfta öğretiyoruz ama çocuk dışarı çıkıyor Farsça konuşuyor, Türkçeyi unutuyor. Bunun üzerinde iyi çalışılması gerekir. Ben dediğim gibi Türk okulunun içerisinde yabancı sınıflarının açılması taraftarıyım. En azından teneffüslerde Türkçesini geliştirmek için o öğrencilerle arkadaşlık kurabilirler, o öğrencinin davranışından kendilerine pay çıkarabilirler. Ayrı okullarda olumlu bir şey

görmedim. Türkçeyi öğrenmeleri, davranış değişikliği olmuyor değil, oluyor ama zaman alıyor. Mesela geçen yılki, çocukları eğitmemiz tam bir yılımıza mal oldu. Çünkü çocuklar mahalledeki bahçelere giriyorlardı, kaçıyorlardı. Bunları tutmak, bunları bir disipline etmek çok zor oluyordu. Çünkü çocuklar aynı ortamdan gelmişler, aynı savaş durumunu yaşamışlar. Çocuklar okul görmemişler, öğretmen görmemişler ve bu çocuklar birbirlerinden ne alabilirler ki? Öğretmen nedir, müdür nedir bilmiyor. Kavram bilmiyorlar. Mesela, biz Türk okullarında verilen kitapları işliyoruz. Bizim herhangi bir görsel Arapça kitaplarımız yok. Öğretmenlerin de yok.”

Bu şekilde düşünen okul yöneticileri ise ayrı okulda sığınmacı çocuklara örnek olabilecek Türk öğrenciler olmadığı için sığınmacı çocukların Türkçeyi öğrenmeleri konusunda sıkıntı yaşadıklarını açıklamışlardır.

Sığınmacı çocuklar için ayrı okul uygulamasının mı yoksa karışık okul uygulamasının mı yararlı olacağını öğrenmeye yönelik okul yöneticilerine, “*Sizce sığınmacı çocuklar için ayrı okul uygulaması mı yoksa karışık okul uygulaması mı daha yararlı olur?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüş bildiren okul yöneticilerinin çoğu (4 kişi), gerek karışık okul uygulamasının gerekse ayrı okul uygulamasının yararlı olduğunu belirtmiştir. Görüş bildiren okul yöneticilerinden bazıları (3 kişi), ayrı okul uygulamasının ve diğerleri (2 kişi) ise karışık okul uygulamasının daha yararlı olduğunu belirtmiştir. Örneğin bir okul müdürü (NGE1) düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Akademik olarak ayrı okul uygulaması yaralı olur. Ama kaynaşmak açısından, Türk kültürünü öğrenmeleri, Türkçeye adapte olmaları açısından karışık olması illa ki iyidir.”

Okul yöneticileri; bu çocukların Türkçe öğrenmelerini, Türk kültürünü tanımalarını ve topluma uyum sağlamalarını düşündükleri için karışık okul uygulamasının; akademik anlamda başarı sağlamaları için de ayrı okul uygulamasının birlikte yürütülmesi gerektiğini açıklamışlardır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmamızın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlerine ilişkin sonuçlara Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar kısmında; kimlere sığınmacı denildiğine, çok kültürlü eğitimin ne olduğuna ve dünyada sığınmacı çocukların eğitimine yönelik çeşitli uygulama örneklerine yer verilmiştir.

Araştırmamızın dördüncü alt problemine ilişkin; öğrencilere yönelik öğretim yöntemleri ve başarı değerlendirme yöntemleri kullanıldığı, yeterince Türkçe bilmeyen öğrencilere program dışında Türkçe dil eğitimi verildiği ve öğretmenlerin sığınmacı öğrencilere yönelik ders anlattıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin burada aldıkları eğitimden memnun oldukları, Türk toplumuna uyumlarının kolaylaştığı, okullardaki öğretmen ya da idarecilerin öğrencilerin sorunlarına yardımcı oldukları ve okullarda sığınmacı çocukların da yer aldığı sosyal etkinliklerin düzenlendiği görülmüştür. Ayrıca Bakanlığın verdiği kitaplar dışında öğretim materyallerinin kullanılmadığı, sığınmacı öğrencilerin ana dillerinde bir dersin olmadığı, bu öğrencilerin eğitimine yönelik aileleri bilinçlendirmek için

etkinlikler yapılmadığı ve öğrencilerin okul dışında dersleri konusunda bir kursa gitmedikleri de tespit edilmiştir.

Araştırmamızın beşinci alt problemine ilişkin; dil ve kültür farklılığından, ailevi faktörlerden, geldikleri ortamdaki, başka ülkeye gitme düşüncesinden ve hedeflerinin olmamasından dolayı sığınmacı öğrencilerin okula ve sınıfa uyum sağlayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin sık sık kavga etme, olumsuz davranışlarda bulunma, öğretmeni dinlememe ve okul kurallarına uymama gibi uyumsuz davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir. Dil, din, kültür, ırk, mezhep farklılıklarından, sözlü sataşmalardan dolayı etnik gruplar arasında bazen çatışmaların yaşandığı, gruplaşmaların ve arkadaşlık kurmada sıkıntıların olduğu görülmüştür. Türkçe bilmeme, kültür farklılığı, ailesel faktörler, kendilerini burada geçici görme, ülkelerindeki eğitim ile buradaki eğitimin farklı olması, ileriye yönelik hedeflerinin olmaması ve psikolojik nedenlerden dolayı öğrencilerin buradaki okullarda akademik olarak başarısız oldukları görülmüştür. Türkçe bilmeme, burayı geçici olarak görme, adres değiştirme, ekonomik sebepler ve okulun şehir merkezine uzak olması (Kırşehir'deki okul) öğrencilerin okula devamsızlık yapmalarına ve okul terki yaşamalarına sebep olmuştur.

Araştırmamızın altıncı alt problemine ilişkin, sığınmacı çocukların eğitimine yönelik bir eğitim politikasının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yaptığımız Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri, mevzuatımızda sığınmacı öğrencilerin eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin Bakanlık tarafından herhangi bir beklenti ve önerinin olmadığını, MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 23.09.2014 tarihli

4145933 sayılı (2014/21) Genelge'ye göre sığınmacı öğrencilerle ilgili iş ve işlemleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmamızın yedinci alt problemine ilişkin, sığınmacı öğrencilerin eğitimine yönelik özel bir eğitim programı bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, MEB tarafından hazırlanan mevcut eğitim programını sığınmacı öğrenciler için de uyguladıklarını ve bu çocuklara yönelik özel bir eğitim programı uygulaması konusunda Bakanlıkça belirlenmiş bir politikanın olmadığını belirtmişlerdir. Mevcut uygulanan programın ise sığınmacı öğrencilere uygun olmadığı görülmüştür.

Araştırmamızın sekizinci alt problemine ilişkin, öğretmenlerin, dil farklılığından ve sığınmacı çocukların eğitimlerine yönelik kurs almadıklarından dolayı çok kültürlü sınıflarda eğitim verme ve sınıf yönetimi konusunda zorluklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, çok kültürlü sınıflarda; dil ve kültür farklılığı, derse isteksiz olma, öğretmeni dinlememe, konuları öğrenememe, okula uyum sorunu yaşama, arkadaşlarını rahatsız etme ve ders araç-gereçlerini getirmeme konusunda gerek sınıf yönetiminde gerekse öğretim yapılırken zorluklar yaşandığı görülmüştür. Öğretmenler, Türkçe bilmeyen öğrencilerin derse ilgi ve katılımlarının olmadığını, ailelerin çocuklarının sınıfa uyum ve akademik başarılarına yönelik gerekli katkıyı yapmadıkları konularında sorunlarla da karşılaşmışlardır.

Araştırmamızın dokuzuncu alt problemine ilişkin, sığınmacı öğrencilere eğitim veren öğretmenler için özel bir eğitim uygulaması olmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Çok kültürlülük konusunda öğretmenlere, okul yöneticilerine ve öğretmen adaylarına kurs, hizmet içi ya da hizmet öncesi eğitim verilmediği görülmüştür. Öğretmenler ve okul yöneticileri sığınmacı öğrencilerin olduğu okullara atanacak öğretmenlerin niteliği ve uygulanacak program konusunda Bakanlıkça belirlenmiş bir politikanın olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmamızın onuncu alt problemine ilişkin, sığınmacı öğrencilere yönelik ayrı bir eğitim uygulaması olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sığınmacı öğrencilerin, ülkelerinden ayrı oldukları ve Türkçe bilmedikleri için derslerde başarılı olamadıkları görülmüştür. Bu nedenle sığınmacı öğrencilerin dersleri anlamalarını kolaylaştırmak amacıyla kendi kültürleri ve ana dilleriyle ilgili çocuklara ayrı bir eğitim uygulanması gerektiği tespit edilmiştir.

Araştırmamızın on birinci alt problemine ilişkin, gerek Türk çocuklarının düzeninin bozulmaması için sığınmacı öğrencilere ayrı okulda eğitim verilmesinin gerekse sığınmacı öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri ve Türk kültürünü tanımaları amacıyla Türk çocuklarıyla birlikte eğitim almalarının gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Kırşehir’de sığınmacı öğrencilerin; eğitim sürecini aksatma, uyumsuz davranış gösterme, Türkçe bilmedikleri için iletişimde sorunların yaşanması, sığınmacı ailelerin okula ciddiyetsiz yaklaşımları gibi sıkıntılardan dolayı Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri kendi inisiyatiflerini kullanarak ayrı bir okul uygulaması başlattıklarını belirtmişlerdir. Nevşehir’de ise sığınmacı öğrenciler için ayrı bir okul uygulaması olmadığı ve Türk çocukları ile birlikte öğrenim gördükleri tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Yaptığımız araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilerin yapılması uygun görülmüştür:

1. Sığınmacı öğrencilere yönelik kitap, test vb. öğretim materyalleri ve araç-gereçleri hazırlanabilir.
2. Sığınmacı öğrencilere yönelik bir programın, eğitim ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi konularında eğitim politikaları hazırlanabilir.
3. Sığınmacı öğrencilerin kendi ülkelerindeki eğitim programları da incelenerek bu öğrencilere yönelik bir eğitim programı hazırlanabilir.
4. Eğitim programlarına sığınmacı çocukların ana dilleri ve kültürleriyle ilgili dersler konularak onlara ayrı bir eğitim uygulaması yapılabilir.
5. Öğretmenlere ve okul yöneticilerine, farklı kültürlere ve dillere yönelik farkındalıklarını geliştirebilmeleri için çok kültürlülük ile ilgili kurs ya da hizmet içi eğitim verilebilir.
6. Öğretmenlikleri sürecinde, çok kültürlü sınıflarda zorluk yaşamamaları için öğretmen adaylarına hizmet öncesi dönemde çok kültürlülükle ilgili eğitim verilebilir.
7. Üniversitelerin eğitim bilimleri ile ilgili bölümlerine çok kültürlü eğitim konularıyla ilgili dersler konulabilir.
8. Türk öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde sorun yaşamamaları için sığınmacı öğrencilere ayrı okullarda ya da sınıflarda eğitim verilebilir.

9. Sığınmacı öğrencilerin okula, sınıfa ve topluma uyum sağlamaları için Türkçe dil eğitimi ve rehberlik hizmetleri konusunda uzmanlar tarafından sığınmacı öğrencilere yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
10. Sığınmacı öğrencilerin ailelerini, çok kültürlü eğitim konusunda bilinçlendirmek için öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından etkinlikler yapılabilir.
11. Araştırmacıların bu alanda çalışma yapmasına zemin hazırlamak için sığınmacıların eğitimi ile ilgili yapılan bu çalışma farklı illerde de yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
12. Sığınmacıların eğitimi ile ilgili yapılan bu araştırmaya ek olarak sınıf öğretmenleri ve ilkokul düzeyindeki öğrencilerle de çalışma yapılabilir. Bu sayede farklı örneklem grubu ile konu hakkında değişik sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

ACER, Yücel-KAYA, İbrahim-GÜMÜŞ, Mahir; **Uluslararası Hukuk ve Avrupa Birliği Ekseninde Türkiye'nin Mülteci-Sığınmacı Stratejisi: Türkiye'de Mültecilerin ve Sığınmacıların Nitelikleri Temelinde Analizler**, TÜBİTAK (Proje No: 106K139), Çanakkale, 2008.

AFAD, "Suriyeli Misafirlerimiz Kardeş Topraklarında", 2014.

AKINCI ÇÖTOK, Nesrin. (2010). **Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Sakarya.

AKSOY, Zeynep; "Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. Cilt: 5, Sayı: 20, 292-303, 2012.

APA, (28.12.2014). "Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists: Erşim: <http://www.apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx>

AYDIN, Hasan; "Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi", **Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi**. Cilt: 1, Sayı: 1, 27-48, 2006.

BANKS, James A. vd; **Diversity Within Unity Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society**, Center for Multicultural Education, University of Washington, Seattle, 2001.

BAŞBAY, Alper-BEKTAŞ, Yelda; “Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri”, **Eğitim ve Bilim**. Cilt: 34, Sayı: 152, 30-43, 2009.

BUZ, Sema. (2002). **Türkiye’deki Sığınmacıların Üçüncü Bir Ülkeye Gidiş İçin Bekleme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

BUZ, Sema; “Türkiye’deki Sığınmacıların Sosyal Profili”, **Polis Bilimleri Dergisi**. Cilt: 10, Sayı: 4, 1-14, 2008.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener vd; **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (3. Baskı), Pegem Akademi, Ankara, 2009.

CIRIK, İlker; “Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 34, 27-40, 2008.

COŞKUN, Hasan; **Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim** (2. Baskı), Hacettepe-Taş Kitapçılık, Ankara, 1997.

ÇAKIR, Mustafa; “Almanya’daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt: 2, Sayı: 1, 39-57, 2002.

ÇELİK, Hacer; “Çokkültürlülük ve Türkiye’deki Görünümü”, **Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt: 9, Sayı: 15, 319-332, 2008.

ÇIKILI, Yahya; Eğitimle İlgili Temel Kavramlar, **Eğitim Bilimine Giriş** (3. Baskı), Keskinlilç, K. (Ed.), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.

ÇOBAN, Aysel Esen-KARAMAN, Neslihan Güney-DOĞAN, Türkan; “Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi**. Cilt: 10, Sayı: 1, 125-131, 2010.

DEMİR, Semra; “Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi”, **Turkish Studies**. Volume: 7, Issue: 4, 1453-1475, 2012.

DEMİR, Semra-BAŞARIR, Fatma; “Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi”, **The Journal of Academic Social Science Studies**. Volume: 6, Issue: 1, 609-641, 2013.

DEMİRCİOĞLU, Ebru-ÖZDEMİR, Murat; “Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Ege Eğitim Dergisi**, Cilt: 15, Sayı: 1, 211-232, 2014.

DENİZEL GÜVEN, Ezgi; “Eğitim Üzerine Yenilenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler”, **Pivolka**. Yıl: 4, Sayı: 6, Sayfa: 6-8, 2005.

ERGİN, Demirali Yaşar-ERMEĞAN, Burçin, (22.04.2014). “Çok Kültürlülük ve Sosyal Uyum: Erişim: http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/313_demirali_ergin.pdf

FONG, Adrienne-SHEETS, Rosa Hernández, (20.02.2015). “Multicultural Education: Teacher Conceptualization and Approach to Implementation: Erişim: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ781909.pdf>

GAY, Geneva; **A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education**, North Central Regional Educational Laboratory, Oak Brook, IL, 1994.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (23.06.2014). “İnsan Hakları Evrensel Beyanname: Erişim: http://www.goc.gov.tr/icerik6/insan-haklari-evrensel-bildirgesi_340_341_642_icerik

GÖZAYDIN, Nevzat; “AB Tarama Sürecinde Türk Dili-I”, **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**. Sayı:638, 99-107, 2005a.

GÖZAYDIN, Nevzat; “AB Tarama Sürecinde Türk Dili-II”, **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**. Sayı: 639, 195-200, 2005b.

GÜÇER, Mehmet-KARACA, Sema-DİNÇER, Bahadır; **Sınırlar Arasında Yaşam Savaşı Suriyeli Mülteciler Alan Araştırması**, Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (Uşak Raporları No: 13-04), Uşak, 2013.

İÇDUYGU, Ahmet-SİRKEÇİ, İbrahim; Cumhuriyet Dönemi Türkiye’inde Göç Hareketleri, **75 Yılda Köylerden Şehirlere**, Baydar, O. (Ed.), Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999.

KAP, Derya; “Suriyeli Mülteciler: Türkiye’nin Müstakbel Vatandaşları”, **Akademik Perspektif Online Sosyal Bilimler Dergisi**. Yıl: 1, Sayı: 2, 2014.

KARA, Polat-KORKUT, Recep; “Türkiye’de Göç, İltica ve Mülteciler”, **Türk İdare Dergisi**. Sayı: 467, 153-162, 2010.

KAYA, Yeliz-SÖYLEMEZ, Mikail; “Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: (Diyarbakır Örneği)”, **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Yıl: 6, Sayı: 11, 128-148, 2014.

KÜÇÜK, Salim; “Kültürler Arası Konumda İki Dilli Öğrenciler İçin Öğretmen Yetiştirme ve Erasmus Programı”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt:8, Sayı:1, 231-251, 2006.

MANNAERT, Celia; “Irregular Migration and Asylum in Turkey”, **UNHCR**. Working Paper No: 89, 2003.

MCBRIEN, J. Lynn, (04.03.2015). “Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature: Erişim: http://www.researchgate.net/publication/249797932_Educational_Needs_and_Barriers_for_Refugee_Students_in_the_United_States_A_Review_of_the_Literature

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 23.09.2014 Tarihli ve 4145933 Sayılı (2014/21) Genelge

MEB, (07.12.2014). “Türkiye 2001 Avrupa Diller Yılına Kutluyor: Erişim: <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/AvrupaDilleri2001/AvrupaDilleriEtkinlikleri.htm>

MUNLEY, Patrick H.-DUNCAN, Lonnie E.-MCDONNELL, Kelly A.-SAUER, Eric M.; “Counseling Psychology in The United States of America”, **Counselling Psychology Quarterly**. Volume: 17, Issue: 3, 247-271, 2004.

NCATE “Professional Standards Accreditation of Teacher Preparation Institutions”, 2008.

ÖZDEMİR, Murat-DİL, Kemal; “Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt: 46, Sayı: 2, 215-232, 2013.

POLAT, Soner; “Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri”, **International Online Journal of Educational Sciences**. Volume: 1, Issue: 1, 154-164, 2009.

POLAT, Soner; “Okul Müdürlerinin Çok Kültürlülüğe İlişkin Tutumları”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 42, 334-343, 2012.

POLAT, İlhan-KILIÇ, Eylem; “Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt: 10, Sayı: 1, 352-372, 2013.

SEVER, Hanifi-SEVER, Muhammed; “Avrupa Birliği ve Türkiye Ekseninde Yasadışı Göç ve İltica Paradoksu: Domino Etkisi Sonrası Yaşananlar”, **Polis Bilimleri Dergisi**. Cilt: 15, Sayı: 2, 85-108, 2013.

SEYDİ, Ali Rıza; “Türkiye’deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye’deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları”, **Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı:30, 217-241, 2013.

SÖNMEZ, Veysel; **Öğretim İlke ve Yöntemleri** (2. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara, 2008.

SUBAŞI, Şeyda. (2013). **Teacher Candidates’ Preparedness For Teaching In Multicultural Classrooms In The Viennese Context**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

SULTANA, Qaisar, (19.02.2015). “Evaluation of Multicultural Education's Understanding and Knowledge in Freshmen Level Preservice Teachers: Erişim: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389672.pdf>

SÜDAŞ, İlkay-MUTLUER, Mustafa; “Ekonomik Etkileri Açısından Türkiye’nin Turizm Merkezlerine Yönelik Avrupalı Göçleri”, **Ege Coğrafya Dergisi**. Cilt: 17, Sayı: 1-2, 51-59, 2008.

ŞEKER, Betül Dilara-BOYSAN, Murat; “İranlı Geçici Sığınmacıların Kültürleşme Tercihlerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi”, **Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Cilt: 6, Sayı: 1, 18-39, 2013.

UNHCR (15.01.2015). “2014 UNHCR Türkiye Aylık İstatistikleri: Erişim: [http://www.unhcr.org.tr/uploads/root/tr\(14\).pdf](http://www.unhcr.org.tr/uploads/root/tr(14).pdf)

ÜNLÜ, İhsan-ÖRTEN, Hakan; “Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 21, 287-302, 2013.

VARIŞ, Fatma; **Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler** (4. Baskı), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1988.

VİLLEGAS, Ana María-LUCAS, Tamara, (19.02.2015). “Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking The Curriculum: Erişim: http://www.smc.edu/StudentServices/TitleV/Documents/Faculty/Teaching_Pedagogy/Preparing_20Culturally_20Responsive_20Teachers.pdf

YAĞMUR, Kutlay; “Batı Avrupa’da Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi”, **Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı: 55, 221-242, 2010.

YAZICI, Zeliha; Okulöncesi Dönemdeki Göçmen Çocukların İki Dilli ve Çok Kültürlü Ortamda Öğrenmeleri Üzerine, **Onlar Bizim Hemşehrimiz Uluslararası Göç ve Hizmetlerin Kültürlerarası Açılımı**, Esen, E.-Yazıcı, Z. (Ed.), Siyasal Kitabevi, Ankara, 2011.

YILDIRIM, Ali-ŞİMŞEK, Hasan; **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2013.

YILDIZ, Cemal; “Ana Dili Öğretiminin Temel İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış (Türkçe ve Almanca Ana Dili Öğretimi Programları Örneğinde)”, **Dil Dergisi**. Sayı: 120, 5-21, 2003.

EKLER

EK-1: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 23.09.2014 Tarihli 4145933 Sayılı (2014/21) Genelge

EK-2: Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu

EK-3: Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Öğrenci Görüşme Formu

EK-4: Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Okul Yöneticileri Görüşme Formu

EK-5: Kırşehir Araştırma İzin Belgesi

EK-6: Nevşehir Araştırma İzin Belgesi

**EK-1. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 23.09.2014 Tarihli 4145933 Sayılı
(2014/21) Genelge**



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü**

Sayı : 10230228/235/4145933

23/09/2014

Konu: Yabancılara Yönelik
Eğitim - Öğretim Hizmetleri

**GENELGE
2014/21**

- İlgi:** a) 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu,
b) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu,
c) 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu,
ç) 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu,
d) Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,
e) Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği,
f) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği,
g) Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği,
ğ) Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,
h) Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği,
ı) Millî Eğitim Bakanlığı Denklik Yönetmeliği,
i) Göçmen İşçi Çocukların Eğitimine İlişkin Yönetmelik,
j) Denklik İşlemleri Kılavuzu 2011,
k) Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Ortaokulu Yönetmeliği,
l) Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği,
m) Millî Eğitim Bakanlığı Meslekî Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği,
n) Millî Eğitim Bakanlığı Meslekî ve Teknik Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği,
o) Halk Eğitimi Faaliyetlerinin Uygulanmasına Dair Yönerge,
ö) 2010/48 sayılı "Yabancı Uyruklu Öğrenciler" Genelgesi.

Türkiye, coğrafi, stratejik, kültürel ve siyasî konumu nedeniyle tarihsel süreç içerisinde önemli göç akınlarıyla karşı karşıya kalmıştır. Türkiye'nin artan ekonomik gücü ülkemize yönelik göç hareketleri için bir çekim unsuru oluştururken, yer aldığı coğrafi bölgede devam eden siyasî istikrarsızlıklar, Türkiye'ye yönelik göçü teşvik eden bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Son döneme kadar göç hareketleri açısından Türkiye daha çok "geçiş ülkesi" konumunda iken, yabancılar tarafından ülkemizin artan ekonomik gücü ve istikrarıyla giderek bir "hedef ülke" olarak görüldüğü ve bu bağlamda ülkemize yönelik göçün artarak devam ettiği de bir gerçektir. Diğer taraftan ilgi (a) ve (b) Kanunlar ile Çocuk Hakları Sözleşmesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme hükümlerinde; eğitim hakkı, ayrımcılık yasağı, özel ihtiyaç sahibi çocukların eğitim imkanlarına erişimi, çatışma etkilerinin azaltılması ve çocuklara fiziksel, hukuki ve psikolojik olarak korunma sağlanmasında tamamlayıcı çabaların desteklenmesi bakımından

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: selman@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Selman İŞIK M. E. Uzman Yardımcısı
Tel: (0 312) 413 35 90
Faks: (0 312) 417 71 05

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b25c-5851-3465-a682-f71d kodu ile teyit edilebilir.

eğitim politikalarının belirlenmesinde çocuğun yüksek yararının gözetilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

Bu bağlamda ilgi (c) Kanunda yabancıların Türkiye'ye girişleri, Türkiye'de kalışları ve Türkiye'den çıkışları ile Türkiye'den koruma talep eden yabancılara sağlanacak korumanın kapsamına ve uygulanmasına ilişkin usul ve esasları belirlenmiştir. Bakanlığımızın, söz konusu yeni durum ile birlikte, ilgili mevzuatı doğrultusunda ülkemizde bulunan yabancıların eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanmaları ve yararlandırılmaları hususlarında yaşanmakta olan sorunların ve tereddütlerin giderilmesi amacıyla yol gösterici ve açıklayıcı bir düzenleme yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Ülkemizde bulunan, öncelikle zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler olmak üzere, yabancılara yönelik yürütülen eğitim-öğretim faaliyetinin koordine edilmesi, eğitime erişim ve kaliteli eğitim hizmetlerinin sunulması, alanlarında ilgili birimler ve kurumlar ile eş güdüm içerisinde çalışmaların yürütülmesi ve acil durumlarda gerekli tedbirlerin alınmasına yönelik iş ve işlemler; tarafınca görevlendirilecek bir Müsteşar Yardımcısının koordinasyonunda olmak ve ilgi (a), (b), (c), (ç) kanunlar, (d), (e), (f), (g), (ğ), (h), (ı), (i), (k), (l), (m), (n) yönetmelikler, (o) yönerge ve (j) kılavuzun ilgili hükümleri kapsamında özel mevzuat hükümleri saklı kalmak üzere aşağıdaki açıklamalar doğrultusunda yürütülecektir.

Buna göre;

1- Bakanlık Komisyonu

Müsteşar, tarafınca görevlendirilen Müsteşar Yardımcısının koordinasyonunda, uygun gördüğü bir birim uhdesinde ilgili birimlerden görevlendirdiği personel ile bir komisyon oluşturacaktır. Gerek görülmesi hâlinde taşra teşkilatından personel de bu komisyonda geçici olarak görevlendirilebilecektir.

Bakanlık Komisyonu;

a) Bakanlığımıza bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumunda yürütülen eğitim faaliyetinden yabancıların yararlanmaları ve yararlandırılmaları hususlarında yaşanan sorunlar ve tereddütlerin giderilmesi amacıyla, görevlendirilen Müsteşar Yardımcısının talimatları doğrultusunda çalışma yürütecektir.

b) Ülkemize kitlesel olarak akın eden yabancıların eğitim-öğretim ihtiyaçları ile ilgili durumu gösterir raporlar hazırlayacak; söz konusu durum ile ilgili çalışmalar yürüten ilgili diğer kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve/veya uluslararası kuruluşlar (paydaşlar) ile koordinasyonu sağlayacaktır.

c) Bakanlığımıza bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumu ile kriz durumlarında geçici olarak oluşturulan merkezlerde, yabancılara yönelik olarak yürütülen eğitim çalışmaları ile ilgili gerekli izleme ve raporlama çalışmalarını yürütecektir.

ç) Müsteşar Yardımcısı tarafından konuyla ilgili verilen diğer görevleri ilgili birimler ile eş güdüm içerisinde yürütecektir.

2- İl Komisyonu;

İl millî eğitim müdürlükleri bünyesinde, yabancılara yönelik eğitim - öğretim faaliyeti ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek üzere il millî eğitim müdürü tarafından görevlendirilecek bir il millî eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürü başkanlığında bir komisyon oluşturulacaktır. Bu komisyonda, her tür ve derecedeki eğitim kurumundan en az bir müdür ve yabancı öğrencilere mülakat yapabilecek yabancı dil öğretmeni veya tercüman ile vali tarafından gerekli görülen ilgili diğer kurumlardan (İl göç müdürlüğü, il emniyet müdürlüğü, il AFAD müdürlüğü, il müftülüğü, il aile ve sosyal politikalar müdürlüğü, il

Atatürk Biv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: selman@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Selman İŞİK M. E. Uzman Yardımcısı
Tel: (0 312) 413 35 90
Faks: (0 312) 417 71 05

sağlık müdürlüğü) yetkili birer kişi ve geçici eğitim merkezleri bulunan illerde eğitim koordinatörleri (Kitleselel akından etkilenen illerde il/ilçe millî eğitim müdürlüklerine bağılı olarak faaliyet yürütmek üzere geçici eğitim merkezi/merkezleri kurulması durumunda bu merkezlerde yürütülecek eğitim faaliyetinin koordine edilmesi amacıyla geçici olarak görevlendirilen eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfından personel) bulunacaktır. Kitleselel olarak o ile akın eden yabancılardan, eğitim-öğretim konusunda deneyimli olanlar arasından komisyon tarafından belirlenecek temsilciler, gerek görüldüğünde komisyona davet edilebilecektir.

İl Komisyonu;

a) Yabancı öğrencilerin, bu Genelge'de yer alan kayıt kabullere ilişkin şartları taşımaları hâlinde, diploma ve öğrenim belgelerine dayalı olarak denkliklerini ilgi (i) Yönetmelik ve ilgi (j) Kılavuza göre belirleyerek öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonları aracılığı ile öğrenim görecekları eğitim kurumlarına yönlendirecektir.

b) İlgi (c) Kanunda tanımlanan, ancak ikamet izni alamayan ve/veya yabancı kimlik numarası edinemeyen, ilgili kurumca yabancı tanıtma belgesi verilmek suretiyle kayıt altında olan ve sınır dışı edilmeyenler de dâhil olmak üzere, yabancı öğrencilerden öğrenim belgesi bulunmayanları, beyanlarına dayalı olarak mülakat, gerektiğinde yazılı veya sözlü sınav yoluyla ülkelerinde öğrenim gördükleri sınıf seviyesi üzerinden denkliğini belirleyerek öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonları aracılığı ile ilgili eğitim kurumlarına yönlendirecektir.

c) Kitleselel akın ile ülkemize gelen yabancılar için illerde barınma merkezi/merkezleri oluşturulması hâlinde, söz konusu merkezlerde ilgili paydaşlar ile iş birliği içerisinde, il/ilçe millî eğitim müdürlüklerine bağılı olarak faaliyet yürütmek üzere geçici eğitim merkezi kurulması amacıyla gerekli tedbirleri alacaktır. Geçici eğitim merkezlerinde yürütülecek faaliyeti koordine etmek için komisyona geçici olarak yeterli sayıda personel görevlendirilmesini sağlayacaktır. Personel görevlendirilmesi il millî eğitim müdürlüğü önerisi ve valilik onayı ile yapılacaktır.

ç) Kitleselel akından etkilenen illerde, barınma merkezleri dışında da ihtiyaç duyulması hâlinde ilgili diğer paydaşlar ile iş birliği içerisinde, il/ilçe millî eğitim müdürlüklerine bağılı olarak faaliyet yürütmek üzere geçici eğitim merkezleri oluşturulmasını valilik oluruna sunacaktır.

d) Bakanlığımıza bağılı her tür ve derecedeki eğitim kurumu ile oluşturulan geçici eğitim merkezlerinde Türkçenin öğretilmesi, yaygın eğitim kurumları aracılığıyla mesleki beceri kazandırılması, sosyal ve kültürel içerikli kurslar düzenlenmesi ve kurs dışı faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için gerekli tedbirleri alacaktır. İstenilmesi ve uygun ortamın bulunması hâlinde konuyla ilgili her türlü destekleyici eğitim-öğretim çalışmalarının planlanması ve gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla, Bakanlık talimatları doğrultusunda paydaşlar ile iş birliği içerisinde çalışmalar yürütecektir.

e) Oluşturulan geçici eğitim merkezlerinde eğitim-öğretim faaliyetine gönüllü olarak destek olmak isteyen yabancıları, görevlendirilen eğitim koordinatörü ile birlikte değerlendirecek ve uygun bulunanların söz konusu merkezlerde eğitim koordinatörü denetiminde çalışmalara destek olmalarını sağlayacaktır.

f) Geçici eğitim merkezlerinin oluşturulmasına karar verilmesi hâlinde, ihtiyaç duyulan yerlerde kamu ve özel kurum ve kuruluşlarınca temin edilen binaların tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak il/ilçe millî eğitim müdürlüklerine bağılı olarak faaliyet yürütmek üzere tahsis edilmesi çalışmalarını yürütecektir.

g) Yabancı öğrencilere gerekli ders araç gereci ile burs ve yatılılık imkânlarının sağlanması için imkânlar ölçüsünde gerekli tedbirlerin alınması yönünde paydaşlarla iş birliği içerisinde çalışma yürütecektir.

ğ) Her eğitim ve öğretim yılı dönem başlarında olmak üzere yılda en az iki defa,

bu tarihler dışında ise ihtiyaç duyuldukça toplanarak, il genelinde öğrenim gören yabancılarla ilgili değerlendirmeler yapacak ve alınan kararları ilgili kamu kurum ve kuruluşlarına bildirecektir.

h) Bakanlık tarafından konuyla ilgili verilen diğer talimatları, ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş birliği içerisinde yürütecektir.

3- Geçici Eğitim Merkezi

Kitlel akından etkilenen il/ilçelerde millî eğitim müdürlüklerine bağı olarak faaliyet yürütmek üzere valilik oluru ile geçici eğitim merkezi oluşturulacaktır. Bu merkezlerde verilen eğitimin amacı, kitlel olarak ülkemize akın etmiş yabancı öğrencilerin, ülkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini, ülkelerine döndüklerinde veya Bakanlığımıza bağı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri hâlinde, sene kaybını önleyecek nitelikte olacaktır. Söz konusu faaliyetler, uygulamada birlik sağlanabilmesi amacıyla Bakanlık tarafından özel olarak belirlenecek haftalık ders çizelgeleri ve öğretim programları üzerinden yürütülecektir.

Geçici eğitim merkezinde;

a) "Türk devletinin ülkesi ve milletle bölünmez bütünlüğüne, güvenliğine ve menfaatlerine aykırı, Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri aleyhinde eğitim-öğretim yapılamaz." ilkesine uyulacaktır.

b) Yaygın eğitim kurumları aracılığı ile talep gören alanlarda, imkânlar ölçüsünde yaygın eğitim kursları ve kurs dışı faaliyetleri açılacaktır. İl komisyonu, faaliyetlerde ilgi (n) Yönergenin 9 uncu maddesi çerçevesinde öğretmen ve usta öğretici görevlendirecektir.

c) İl komisyonu, geçici eğitim merkezlerinde yapılacak olan Türkçe dersleri için;

1. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alan öğretmenleri
2. Sınıf öğretmenleri
3. Yabancı dil dersi öğretmenleri

arasından görevlendirme yapabilecektir.

ç) Yürütülen eğitim faaliyetinde ihtiyaç duyulan materyallerin temin edilmesi hususunda paydaşlarla iş birliği içinde Bakanlık talimatları doğrultusunda gerekli tedbirler alınacaktır.

4- Kayıt Kabuller İçin Gerekli Şartlar

a) Yabancıların, Bakanlığımıza bağı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna kayıtlarının yapılabilmesi için ilgi (c) Kanununun 30 uncu maddesinde tanımlanan ikamet izinlerinden herhangi birine sahip olmaları veya ilgi (c) Kanununun 20 nci maddesinde tanımlanan ikamet izninden muaf tutulanlar ya da 91 inci madde kapsamına alınanlar arasında yer almaları şartı aranacaktır.

b) Kitlel akın ile ülkemize gelen yabancıardan eğitim-öğretim çağında olanlar ile talep eden yetişkinlerin geçici eğitim merkezleri veya Bakanlığımıza bağı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna (yükseköğretim kurumları hariç olmak üzere) kayıtlarının yapılabilmesi için ilgili kurumca "yabancı tanıtma belgesi" verilmiş olması şartı aranacak ve il komisyonlarınca öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonları aracılığı ile uygun görülen Bakanlığımıza bağı eğitim kurumlarına veya geçici eğitim merkezlerine kayıtları yapılacaktır.

5- Veri Girişi ve Belge Düzenleme

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: selman@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Selman İŞIK M. E. Uzman Yardımcısı
Tel: (0 312) 413 35 90
Faks: (0 312) 417 71 05

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b25c-5851-3465-a682-f71d kodu ile teyit edilebilir.

a) Yabancı kimlik numarası bulunan yabancıların her türlü veri girişi e-okul ve e-yaygın otomasyon sistemleri üzerinden yapılacaktır.

b) Yabancı kimlik numarası bulunmayıp yabancı tanıtma belgesi bulunan yabancıların veri girişi öncelikle okul/kurum idareleri tarafından elektronik ve fizikî ortamda ve Bakanlık tarafından duyurulacak yabancı öğrenciler bilgi işletim sistemi üzerinden yapılacaktır.

c) Yabancı tanıtma belgesi üzerinden veri girişi yapılan yabancı öğrencilerin yabancı kimlik numarası edinmeleri hâlinde kayıtları e-okul otomasyon sistemine aktarılacaktır.

ç) Yabancı öğrencilere karne, tasdikname, diploma gibi belge düzenlenmesi, ilgili mevzuat doğrultusunda e-okul otomasyon sistemi veya Bakanlık tarafından duyurulacak yabancı öğrenciler bilgi işletim sistemi üzerinden yapılacaktır.

d) Geçici eğitim merkezlerinde gönüllü olarak destekleyici faaliyette bulunan yabancıların bilgileri, Bakanlık tarafından duyurulacak yabancı öğrenciler bilgi işletim sistemi üzerinden kayıt altında tutulacaktır.

e) Öğrenimini yarıda bırakan yabancı öğrencilere, istemeleri hâlinde, ülkemizde almış oldukları öğrenim süresi ve seviyesini gösteren öğrenim belgesi düzenlenerek kendilerine verilecektir.

f) Geçici eğitim merkezlerinde ortaöğretim son sınıf seviyesinde olan yabancı öğrencilere yönelik Bakanlığımızın koordinesinde ve kontrolünde menşei oldukları ülke müfredatında yapılan belgelendirme sınavlarında başarılı olanların denklik işlemleri, il komisyonlarına başvuruları durumunda ilgi (j) Kılavuzdaki açıklamalar doğrultusunda yapılacaktır.

6- Diğer Hususlar

a) Geçici eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetine gönüllü olarak destek olan yabancılara, Bakanlık tarafından hazırlanacak Etik Sözleşme imzalatılacak ve çalışmalarında söz konusu sözleşmede yer alan taahhütlere uygun davranmaları sağlanacaktır.

b) Bakanlık Komisyonu ve il komisyonları, geçici eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetine gönüllü olarak destek olan yabancıları, maddi, manevi ve mesleki anlamda desteklemeye yönelik olarak paydaşlar ile iş birliği içerisinde çalışmalar yürütecektir.

c) Yaygın eğitim kurumları aracılığıyla açılan kurslarda kullanılacak temrinlik malzemelerin temin edilmesi hususunda, Bakanlık Komisyonu ve il komisyonlarınınca paydaşlarla iş birliği yapılmak suretiyle gerekli tedbirler alınacaktır.

ç) Öğrencilerin okul, çevre ve diğer öğrencilerle uyum içerisinde öğrenimlerini sürdürebilmeleri, uyum zorluğu çekenlere gerekli destek ve yardımın sağlanması için ilgi (h) Yönetmelik hükümleri doğrultusunda geçici eğitim merkezi yönetimleri, okul yönetimleri, rehberlik servisleri, rehberlik ve araştırma merkezleri ile il komisyonunca gerekli önlemler alınacaktır.

d) Yabancı öğrencilerin eğitim-öğretimleri ile ilgili tereddüt ve sorunlar öncelikle il komisyonlarınınca değerlendirilerek çözüme kavuşturulacak, çözüme kavuşturulamayan sorunlar ise Bakanlığa intikal ettirilecektir.

e) Bu Genelge kapsamı dışında her ne ad altında olursa olsun eğitim-öğretim faaliyetinin izinsiz yapıldığının tespit edilmesi hâlinde ilgi (ç) Kanun hükümlerince gerekli işlemler yapılacak; izinsiz faaliyet sonucu yapılan belgelendirmeler geçersiz sayılacaktır.

f) Bu Genelge yayımlanmadan önce valiliklerce yabancılara yönelik olarak

eğitim-öğretim hizmetlerinin sunulması amacıyla yapılmış anlaşmalar, projeler ve protokoller bu Genelge kapsamında gözden geçirilecek; gerekiyorsa yeniden düzenlenerek uygulamalara bu Genelgede yapılan açıklamalar doğrultusunda devam edilecektir.

g) Yabancı tanıtma belgesi ile Bakanlığımıza bağlı ortaokullara devam eden öğrenciler Bakanlıkça yapılan merkezi sistem ortak sınavlarına giremeyecek; milli eğitim müdürlükleri bünyesinde kurulan öğrenci yerleştirme ve nakil komisyonları tarafından okul kontenjanları da değerlendirilerek uygun bulunan ortaöğretim kurumuna yerleştirilecektir.

đ) Ülkemizde bulunan yabancılar ilgi (k), (l), (m), (n) açık öğretim kurumları yönetmeliklerinin ilgili hükümleri doğrultusunda açık okullardan yararlanabilecektir.

h) Özel eğitime ihtiyacı olduğu tespit edilen yabancı öğrenciler için ilgi (đ) Yönetmeliğin ilgili hükümleri doğrultusunda gerekli tedbirler alınacaktır.

ı) Yabancı öğrencilerin ve kursiyerlerin başarı, devamsızlık, disiplin ve benzeri durumlarının değerlendirilmesi ilgi (d), (e), (f), (g) Yönetmeliklerin ilgili hükümleri doğrultusunda yapılacaktır.

i) İlgi (c) Kanununun 59 uncu maddesinde yer alan geri gönderme merkezlerinde sağlanacak eğitim hizmetleri hususunda, il komisyonlarınca ilgili kurumlar ile iş birliği içerisinde gerekli tedbirler alınacaktır.

j) İlgi (ö) Genelge yürürlükten kaldırılmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Nabi AVCI
Bakan

DAĞITIM:

Gereği:
B Planı

Bilgi:
A Planı
Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı
Başbakanlık Diyanet İşleri Başkanlığı
İçişleri Bakanlığı
Dışişleri Bakanlığı
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
UNICEF Türkiye Temsilciliği
UNHCR Türkiye Temsilciliği
IOM Türkiye Temsilciliği

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: selman@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Selman İŞIK M. E. Uzman Yardımcı:
Tel: (0 312) 413 35 99
Faks: (0 312) 417 71 00

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b25c-5851-3465-a682-f71d kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların

Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu

UYGULAMALAR VE SORUNLAR BAĞLAMINDA TÜRKİYE’DE SIĞINMACI ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ	
Öğretmen Görüşme Formu	
<p>Değerli Öğretmenler,</p> <p>Bu görüşme formu, ülkemizde bulunan sığınmacı çocuklara yönelik eğitim uygulamalarını ve sığınmacı çocukların eğitim sorunlarını tespit etmek, konuya ilişkin beklentilerinizi ve çözüm önerilerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formun ilk bölümde kişisel-demografik bilgilerden oluşan anket, ikinci bölümünde ise açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu bulunmaktadır.</p> <p>Sizden, bu sorulara cevap vermeniz istenmektedir. Vereceğiniz bilgilerin analizi için konuşmalarınız kayıt altına alınacaktır. Görüşleriniz araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Şimdiden katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.</p>	
<p>Tuğba YİĞİT Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi</p>	
ANKET	
• Branşınız?	
• Cinsiyetiniz?	
• Kaç ay/yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	
• Bu okulda kaç ay/yıldır çalışıyorsunuz?	
GÖRÜŞME	
1. Çok kültürlü öğrencilerin bulunduğu okulda/sınıfta çalışma konusunda istekli misiniz?	
2. Sizce sığınmacı çocuklar için ayrı okul uygulaması mı yoksa karışık okul uygulaması mı daha yararlı olur?	
3. Çok kültürlü sınıflarda sınıf yönetimi konusunda zorluklarla karşılaşmakta mısınız?	
3.1. Ne gibi zorluklarla karşılaşmaktasınız?	
3.2. Dil farklılığı sınıf yönetiminizi zorlaştırmakta mıdır?	
3.3. Çok kültürlü sınıflarda etkili bir sınıf yönetimi için neler yapılmalıdır?	
4. Sığınmacı çocukların sınıf kurallarına uyumları konusunda ne düşünüyorsunuz?	
5. Eğitim programlarının sığınmacı çocuklara uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	
5.1. Sığınmacı çocuklara yönelik hazırlanan eğitim programlarının genel programdan farklı olarak hazırlanması konusunda ne düşünüyorsunuz?	
5.2. Sığınmacı çocuklar için hazırlanacak bir program genel hatlarıyla nasıl olmalı?	
6. Eğitim programlarında sığınmacı çocukların kendi kültürlerine yönelik konulara da yer verilmeli midir?	
7. Sığınmacı öğrencilerin eğitimi için Bakanlığın verdiği kitaplar dışında kitap, dergi, test vb. öğretim materyalleri kullanıyor musunuz?	
8. Çok kültürlü sınıflarda okul programlarının yanında ana dili eğitimi verilmekte midir?	

- 8.1. Çok kültürlü sınıflarda ana dili eğitimi verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?
9. Türkçe bilmeyen ya da az derecede Türkçe bilen öğrencilere program dışında Türkçe dil eğitimi veriliyor mu?
10. Türkçeyi iyi bilen ve Türkçeyi bilmeyen öğrencilerin derse ilgi ve katılımları farklılık göstermekte midir?
11. Türkçeyi iyi öğrenemeyen öğrenciler ile Türkçeyi iyi öğrenen öğrencilerin okula uyumları farklılık göstermekte midir?
12. Sığınmacı öğrencilerin akademik başarıları Türkçeyi öğrenmeye bağlı olarak nasıl bir değişim göstermektedir?
13. Çok kültürlü sınıflarda dersleri anlatırken çoğunlukla hangi yöntemleri tercih ediyorsunuz?
14. Çok kültürlü sınıflarda öğretim yaparken karşılaştığınız en önemli zorluklar nelerdir? Bu durumda neler yapıyorsunuz?
15. Farklı ülkelerden gelen sığınmacı çocukların bulunduğu sınıflarda uyum sorunları yaşanmakta mıdır?
 - 15.1. Çok kültürlü sınıflarda en sık rastlanan uyumsuz davranışlar nelerdir?
 - 15.2. Sığınmacı çocukların okula ve sınıfa uyumlarını zorlaştıran temel etkenler sizce nelerdir?
 - 15.3. Sığınmacı çocukların uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için neler yapılmalıdır?
 - 15.4. Sığınmacı çocukların uyum sorunlarına yönelik rehberlik hizmeti verilmekte midir? Sizce bu gerekli midir?
16. Sığınmacı çocukların öğretmenlerle ilişkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?
17. Çok kültürlü sınıflarda etnik gruplar arasında çatışmalar yaşanmakta mıdır?
 - 17.1. Öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar daha çok hangi sebeplerden kaynaklanmaktadır?
18. Sığınmacı çocukların ailelerinin eğitim sürecine ilgileri nasıldır? Neden?
19. Sığınmacı çocukların aileleri eğitim sürecine gerekli katkıyı yapmakta mıdır?
 - 19.1. Çok kültürlü çocukların sınıfa uyumu konusunda ailelerin yaklaşımının etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
 - 19.2. Sığınmacı çocukların akademik başarılarında anne-babaların etkisi bulunmakta mıdır?
20. Sığınmacı öğrencilerin genel akademik başarısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 20.1. Sığınmacı çocukların akademik başarılarını etkileyen hususlar nelerdir?
 - 20.2. Çok kültürlü sınıflardaki başarısızlığın temel nedenleri sizce nelerdir?
 - 20.3. Sığınmacı çocukların başarısını arttırmak için neler yapılabilir?
21. Sığınmacı çocukların öğrenim başarılarını değerlendirmek için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
 - 21.1. Yapılan bu değerlendirmelerin öğrencilerin başarısını yansıtmak için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
22. Çok kültürlü sınıflarda eğitim verirken zorlanıyor musunuz?
 - 22.1. Çok kültürlü sınıflarda eğitim verirken en çok hangi konuda zorlanıyorsunuz?
23. Çok kültürlülük konusunda kurs ya da hizmet içi eğitim aldınız mı?
 - 23.1. Çok kültürlü sınıflarda ders verecek öğretmenlerin hangi konularda eğitim almaları yararlı olabilir?
24. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde çok kültürlülük konusunda eğitim alması hakkında neler düşünüyorsunuz?

EK-3. Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların

Eğitimi Öğrenci Görüşme Formu

UYGULAMALAR VE SORUNLAR BAĞLAMINDA TÜRKİYE’DE SIĞINMACI ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ	
Öğrenci Görüşme Formu	
<p>Değerli Öğrenciler, Bu görüşme formu, size sunulan eğitim uygulamalarını ve sorunlarını tespit etmek, konuya ilişkin beklentilerinizi ve çözüm önerilerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formun ilk bölümde kişisel-demografik bilgilerden oluşan anket, ikinci bölümünde ise açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu bulunmaktadır. Sizden, bu sorulara cevap vermeniz istenmektedir. Vereceğiniz bilgilerin analizi için konuşmalarınız kayıt altına alınacaktır. Görüşleriniz araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Şimdiden katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.</p>	
<p>Tuğba YİĞİT Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi</p>	
ANKET	
• Kaçınıcı sınıftasınız?	
• Cinsiyetiniz?	
• Kaç ay/yıldır bu okulda okuyorsunuz?	
GÖRÜŞME	
<p>1. Öğretmenlerinizin ders anlatımlarının farklı kültüre sahip öğrencilere uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin? 2. Ders kitapları ve diğer öğretim materyalleri ya da araçlarının öğrenmeniz için uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin? 3. Öğretmenlerinizin derste anlattıklarını anlamakta zorluk çekiyor musunuz? 3.1. Derste anlatılan konuları anlamadığınızda ne yapıyorsunuz? 4. Öğretmenleriniz ders anlatırken kendi diliniz ve kültürünüzden örnekler kullanıyor mu? 4.1. Derslerde anlatılan konularda kendi diliniz ve kültürünüzden örnek verilmesi dersi anlamamanızı kolaylaştırır mı? 4.2. Dersleri daha kolay anlamanız için öğretmenlerin nasıl ders vermesini istersiniz? 5. Dersleri Türkçe olarak almanız ana dilinizi unutmanıza neden olmaktadır? 5.1. Türkçe dersinin yanında kendi ana dilinizi öğrenme konusunda neler düşünüyorsunuz? 6. Kendi ülkenizde aldığımız eğitim ile Türkiye’de aldığımız eğitim arasında farklılıklar olduğunu düşünüyor musunuz? 6.1. Hangi konularda farklılıklar bulunmaktadır? 6.2. Kendi ülkenizdeki okul başarınız ile Türkiye’deki okul başarınız arasında ne gibi değişiklikler vardır? 7. Sınıfınızda farklı kültüre sahip çocuklarla arkadaşlık kurmada sıkıntı yaşamakta mısınız? 7.1. Arkadaşlık kurmada sıkıntı yaşamamanızın nedenleri nelerdir? 8. Okulunuzda Türkçeyi bilen ya da bilmeyen öğrencilere nasıl yaklaşım gösterilmektedir? 8.1. Türkçeyi bilmeniz ya da bilmemeniz okul başarınızı nasıl etkilemektedir?</p>	

- 8.2. Türkçe bilmeniz öğretmenlerinizle ilişkilerinizi nasıl etkilemektedir?
9. Çok kültürlü sınıflarda aldığınız eğitim, Türk toplumunun kültürüne uyum sağlamanızı kolaylaştırmakta mıdır?
10. Okulunuzdaki diğer etnik gruptaki öğrencilerle anlaşmazlıklar yaşıyor musunuz? Niçin?
11. Aileleriniz çok kültürlü sınıflarda eğitim almanızı nasıl karşılamaktadır?
12. Ayrı bir okul yerine Türk çocuklarıyla birlikte eğitim almak konusunda ne düşünüyorsunuz?
13. Okuldaki ders başarılarınızı nasıl bulmaktasınız?
14. Ülkenizden ayrı olmanız okuldaki akademik başarılarınızı olumlu ya da olumsuz olarak nasıl etkilemektedir?
15. Derslerde başarılı olmanız konusunda anne-babalarınız neler yapmaktadır?
16. Okuldaki derslerde başarılı olmak için neler yapılmalıdır?
17. Okuldaki sorunlarınızı öğretmen/idarecilere iletebiliyor musunuz?
18. Okuldaki sorunlarınız konusunda en çok desteği kimden alıyorsunuz?
19. Okul dışında dersleriniz konusunda kurs vb. bir destek alıyor musunuz?

EK-4. Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi Okul Yöneticileri Görüşme Formu

UYGULAMALAR VE SORUNLAR BAĞLAMINDA TÜRKİYE’DE SIĞINMACI ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ	
Okul Yöneticileri Görüşme Formu	
<p>Değerli Okul Yöneticileri,</p> <p>Bu görüşme formu, ülkemizde bulunan sığınmacı çocuklara yönelik eğitim uygulamalarını ve sığınmacı çocukların eğitim sorunlarını tespit etmek, konuya ilişkin beklentilerinizi ve çözüm önerilerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formun ilk bölümünde kişisel-demografik bilgilerden oluşan anket, ikinci bölümünde ise açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu bulunmaktadır.</p> <p>Sizden, bu sorulara cevap vermeniz istenmektedir. Vereceğiniz bilgilerin analizi için konuşmalarınız kayıt altına alınacaktır. Görüşleriniz araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Şimdiden katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.</p>	
<p>Tuğba YİĞİT Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi</p>	
ANKET	
• Branşınız?	
• Cinsiyetiniz?	
• Kaç ay/yıldır okul yöneticiliği yapıyorsunuz?	
• Bu okulda kaç ay/yıldır çalışıyorsunuz?	

GÖRÜŞME

1. Çok kültürlülük konusunda sığınmacı çocukların anne-babalarını bilinçlendirmek için etkinlik yapıyor musunuz?
2. Okulunuzdaki çok kültürlü çocuklar arasında etnik kimliğe dayalı gruplaşmalar bulunmakta mıdır?
3. Okulunuzda sığınmacı çocukların katıldığı ders dışı sosyal etkinlikler düzenlenmekte midir?
 - 3.1. Bu tür etkinliklere velilerin yaklaşımı nasıldır?
 - 3.2. Bu etkinliklere öğrencilerin katılımı nasıldır?
4. Sığınmacı çocukların okula erişimleri nasıl sağlanmaktadır?
 - 4.1. Okula erişim nedeniyle devamsızlık ve okul terki yaşanmakta mıdır?
5. Çok kültürlü çocuklar için ne tür kılık-kıyafet yöntemi izliyorsunuz? Neden?
6. Çok kültürlü çocuklar için ayrı (müstakil) okul uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 6.1. Yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Ne bakımdan?
 - 6.2. Sizce sığınmacı çocuklar için ayrı okul uygulaması mı yoksa karışık okul uygulaması mı daha yararlı olur?
7. Okulunuzdaki öğretmenler çok kültürlülük konusunda eğitilmiş mi?
8. Okul olarak öğretmenlere yönelik çok kültürlü eğitim konusunda herhangi bir etkinlik düzenlenmekte midir?
9. Sizce çok kültürlü okullarda çalışacak öğretmenlerin özel bir eğitim/destek almaları gerekli midir? Niçin?
10. Okul yöneticisi olarak çok kültürlülük konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?
11. Okul yöneticilerine de çok kültürlülük konusunda eğitim verilmesi gerekli midir? Niçin?
12. Sığınmacı çocukların ailelerinin eğitim sürecine ilgileri nasıldır? Neden?
13. Sığınmacı çocukların aileleri eğitim sürecine gerekli katkıyı yapmakta mıdır?

EK-5. Kırşehir Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.01/1307402

05/02/2015

Konu: Tuğba YİĞİT'in
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 14.01.2015 tarihli ve 51-179 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Tuğba YİĞİT'in "Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye'de Sığınmacı Çocukların Eğitimi (Kırşehir, Nevşehir, Konya Örneği)" konulu anket çalışması yapma isteği bildirilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Tuğba YİĞİT'in "Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye'de Sığınmacı Çocukların Eğitimi (Kırşehir, Nevşehir, Konya Örneği)" konulu anket çalışmasını İlimiz Merkeze bağlı Ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilere yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2013 tarihli ve 3616 sayılı 2012/13 nolu genelge esaslarına göre, araştırmacının sorumluluğunda gönüllülük esasına göre, anket şeklinde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Osman ELMALI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05/02/2015

Özkan DEMİREL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı Aslı
ile Aynıdır.

06.02.2015

Sabri KIZILKAN
Memur

Terme Cad. 40200 Merkez/KIRŞEHİR
Elektronik Ağ:kirsehir.meb.gov.tr
e-posta: kirsehirmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Hayrettin ŞAHİN Şube Müd.
Tel: (0 386) 2135150-1315
Faks: (0 386) 213 10 03

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 135d-f327-3447-8bf2-09a7 kodu ile teyit edilebilir.

EK-6. Nevşehir Araştırma İzin Belgesi



T.C.
NEVŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49405861/44/2102693
Konu: Anket Çalışması

25/02/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 10.02.2015 tarih ve 147-722 sayılı yazısı.

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Tuğba YİĞİT "Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye'de Sığınmacı Çocukların Eğitimi" konulu ekte sunulan anketi; İlimiz merkezinde bulunan ortaokulların yönetici, öğretmen ve öğrencilerine uygulamayı talep etmektedir.

Anılan anketin 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında, eğitim-öğretimi aksatmamak şartıyla Okul Müdürlüğünün muvafakatinde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Osman ŞİMŞEK
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
25/02/2015

Mustafa ATSIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Ahi İle Ayırılır.
06 MAR 2015

Mustafa GÜVEN
VHKİ