

T.C.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA GÖÇMEN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI VE SOSYAL
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR
MODEL ÇALIŞMASI

Suna DAĞDELEN

DOKTORA TEZİ

KIRŞEHİR- 2023



©2023-Suna DAĞDELEN

T.C.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA GÖÇMEN
ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI VE SOSYAL
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR
MODEL ÇALIŞMASI

A MODEL STUDY TO DEVELOP THE ACADEMIC
SUCCESS AND SOCIAL SKILLS OF MIGRANT STUDENTS
IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Hazırlayan

Suna DAĞDELEN

DOKTORA TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

II. Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY

KIRŞEHİR- 2023

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi, Suna DAĞDELEN tarafından hazırlanan “*Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarı ve Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Çalışması*” adlı tez çalışması 20.06.2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman.....(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

II. Danışman.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Menderes ÜNAL

Üye.....(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Üye.....(İmza)

Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2023

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2023

Suna DAĞDELEN

İmza

ÖZET

KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI VE SOSYAL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK BİR MODEL ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan: Suna DAĞDELEN

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

II. Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY

2023- (XXI+253)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Dr. Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY

Doç. Dr. Menderes ÜNAL

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

Doç. Dr. Yalçın DİLEKLİ

Son yıllarda Türkiye'ye göç eden ve eğitim öğretime katılan, Türkiye'de doğmuş ve eğitim-öğretime katılmaya devam eden göçmen öğrenciler için hazırlanmış ve halihazırda bütün okullarda standart uygulanan bir eğitim, öğretim, uyum eğitimi programı veya modeli bulunmamaktadır. Bu araştırma ile göçmen öğrenciler için yürürlüğe giren yasal düzenlemeler ve uygulanmaya çalışılan eğitim politikaları incelenmiş, aynı okulda eğitim-öğretim alan yerli ve göçmen öğrencilerin, bu okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin göçmen öğrencilerin eğitimi konusundaki görüşleri alınmıştır. Bu çalışma için yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden gömülü teori deseni

kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6 okul yöneticisi, 10 öğretmen, 12 göçmen öğrenci ve 8 yerli öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizi nitel araştırma analizi programı MAXQDA 2020 ile yapılmıştır. Araştırma ile çalışma grubunda yer alan eğitim paydaşlarının görüşlerine ait göçmen öğrencilerin okuldaki ve toplumdaki durumları, okul başarıları, gelecekteki başarı beklentisi, hayal edilen okul profili, kendini ifade etme becerisi, arkadaş ilişkileri ve okulda güvende hissetme gibi durumuna ait bulgular; göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik yasal düzenlemeler ve uygulamalara ilişkin bulgular; göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik uygulamalara ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırma ile elde edilen bulgular göçmen öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında akademik başarı ve sosyal becerileri hakkında bilgiler ortaya çıkarmaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre katılımcı görüşleri analiz edildiğinde bir süreç temelli kapsayıcı uyum modeli önerilmiştir. Araştırma ile öne sürülen model önerisinin uygulandığında göçmen öğrencilerin entegrasyonuna katkı sağlayacağı, okul yöneticilerine bir yol haritası oluşturacağı, öğretmene eğitim ve öğretim uygulamalarında kolaylık getireceği, yerli ve göçmen öğrencilerin daha kolay uyum sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, göçmen eğitimi, kapsayıcı eğitim, model önerisi, sosyal beceri



ABSTRACT

**A MODEL STUDY TO DEVELOP THE ACADEMIC SUCCESS AND
SOCIAL SKILLS OF MIGRANT STUDENTS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE
EDUCATION**

Ph. D. Thesis

Preparer: Suna DAĞDELEN

Advisor: Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Advisor II: Asst. Prof. Dr. Ersoy KARABAY

2023 – (XXI+253)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Science of Curriculum And Instruction

Jury

Prof.Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Assoc. Prof. Dr. Menderes ÜNAL

Asst. Prof. Dr. Ersoy KARABAY

Asst. Prof. Dr. Deniz AKDAL

Prof.Dr. Mustafa GÜÇLÜ

Assoc. Prof. Dr. Yalçın DİLEKLİ

There is no education, training, integration education program or model that has been prepared for immigrant students who have immigrated to Turkey in recent years and attended education, born in Turkey and continue to participate in education, and which is currently standardized in all schools. With this research, the legal regulations enacted for immigrant students

and the educational policies that are tried to be implemented were examined, and the opinions of local and immigrant students studying in the same school and school administrators and teachers working in these schools were taken on the education of immigrant students. Embedded theory design, one of the qualitative research designs, was used as a method for this study. The study group of the research consists of 6 school administrators, 10 teachers, 12 immigrant students and 8 local students. The analysis of the data was made with the qualitative research analysis program MAXQDA 2020. The findings of the views of the education stakeholders in the research and study group, such as the status of immigrant students at school and in society, their school success, future success expectation, imagined school profile, ability to express themselves, friendships and feeling safe at school; findings on legal regulations and practices for the education of immigrant students; Findings on application for the education of immigrant students were obtained. The findings of the research reveal information about the academic success and social skills of immigrant students in the context of inclusive education. According to the results obtained from the research findings, a process-based inclusive adaptation model was proposed when the participant views were analyzed. The model proposal put forward by the research will contribute to the integration of immigrant students, create a roadmap for school administrators, bring convenience to teachers in education and training practices, and local and immigrant students will adapt more easily when implemented.

Keywords: Academic achievement, immigrant education, inclusive education, model proposal, social skills

ÖN SÖZ

Son yıllarda Türkiye'ye yönelik yoğun göç hareketleri, göçmen çocukların eğitiminin tamamlanması gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, göç hareketinden etkilenen göçmen öğrencilerin eğitimini oldukça önemli hale getirmektedir. Fakat her okulda birbirinden farklı uygulamalar yapılmaktadır. Bu araştırmada; öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerinin, konu ile ilgili yasal düzenleme ve uygulamaların neler olduğunun tespit edilerek bir göçmen eğitimi model önerisi ortaya konması araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Bugüne kadar gerçekleşen göçler ile en fazla etkilendiği düşünülen çocukların, okullar aracılığıyla topluma uyum sağlayacağı ve gelecekte başarılı bireyler olacağı düşünüldüğünde göçmen öğrencileri eğitime yönelik bir uygulama geliştirilmesi önem arz etmektedir. Araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, göçmen ve yerli öğrencilerin görüşlerinin alınması, göçmen eğitime yönelik yasal düzenleme ve uygulamaların incelenmesi, Türkiye'de ve yurt dışında mevcut göçmen eğitimi uygulamalarının tespit edilmesi; yeni bir model önerisi ortaya koymak için veri çeşitliliği açısından oldukça önemlidir. Birden fazla kaynaktan elde edilen araştırma sonuçları; gerçeği yansıtmaya, geçerli ve kalıcı bir uygulama sunma açısından alanyazına katkı sağlayacaktır. Araştırma ile elde edilen sonuçlar ve geliştirilen model ile göçmen öğrencilerin eğitim uygulamasında akademik başarı ve sosyal becerinin olumlu yönde gelişim göstereceği beklenmektedir.

Kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model önerisi geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde; araştırmanın problemi, önemi, amacı, sınırlılıkları ve varsayımlarına yer verilmiştir. İkinci bölümde; araştırmanın kuramsal çerçevesi sunulmuş ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde; araştırmanın yöntemi sunulmuştur. Dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilirken, beşinci bölümde ise sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

Ayrıca bu bölümde tez çalışma sürecime katkı sağlayıp destek olan kişilere teşekkür etmek isterim. Ders aşamasından tez çalışmamın sonuna kadar her aşamasında büyük emeği olan, akademik olarak desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bilgisi ve deneyimleri ile tezimin kurgulanmasından sonlandırılmasına kadar her aşamada bana son derece incelik ve samimiyetle yaklaşarak yol gösteren, değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Hüseyin

ŞİMŞEK'e çok teşekkür ederim. Tez sürecimde ikinci danışmanım olarak yer alan özellikle araştırma teknikleri konusunda sınırsız yardım eden sayın danışmanım Dr. ÖĞr. Üyesi Ersoy KARABAY'a teŐekkürlerimi sunarım.

Tez izleme sürecimde yer alan, araştırma sürecinde katkılarını esirgemeyen ve nitelikli bir araştırma ortaya koymama destek olan Doç. Dr. Menderes ÜNAL ve Dr. ÖĞr. Üyesi Deniz AKDAL'a teŐekkürlerimi sunuyorum.

Her zaman yanımda olan, desteğini ve emeğini hiçbir zaman esirgemeyen aileme ve eŐime sonsuz Őukranlarımı sunuyorum. En çok kendinden zaman aldığımı hissettiğim bana bu yolda Şans ve güç olan canım kızım İpek'e ve aramıza yeni katılan oğlum Bilgehan'a çok ama çok teşekkür ediyorum. Ayrıca eğitim ve çalışma hayatımın her aşamasında yanımda olup destek olan kardeŐlerim; Merve ve Nuh'a çok teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız.

Kırşehir- 2023

Suna DAĞDELEN

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|--|-----------|
| KABUL VE ONAY | i |
| BİLDİRİM | ii |
| ÖZET..... | iii |
| ABSTRACT..... | v |
| ÖN SÖZ | vii |
| İÇİNDEKİLER | ix |
| TABLolar LİSTESİ..... | xiv |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xvii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR..... | xx |
| BÖLÜM I..... | 1 |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ | 6 |
| 1.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ | 7 |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ | 8 |
| 1.4. VARSAYIMLAR | 9 |
| 1.5. SINIRLILIKLAR..... | 10 |
| 1.6. TANIMLAR | 10 |
| BÖLÜM II | 12 |
| 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ..... | 12 |
| 2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR | 12 |
| 2.1.1. Göç | 12 |
| 2.1.2. Göçmen | 12 |
| 2.1.3. Çok Kültürlülük..... | 14 |
| 2.1.4. Göçün Etkileri | 15 |
| 2.1.5. Göçün Öğrenim Çağındaki Çocuklara Etkisi..... | 17 |

| | |
|---|-----------|
| 2.1.6. Göçün Erken Ergenlik Çağındaki (10-14) Çocuklara Etkisi..... | 20 |
| 2.1.7. Göçün Akademik Başarıya Etkisi | 21 |
| 2.1.8. Göçün Sosyal Beceri ve Uyuma Etkisi | 23 |
| 2.1.9. Göçmen Öğrencilerin Eğitim Hakkı..... | 25 |
| 2.1.10. Göçün Eğitim Paydaşlarına Etkisi..... | 29 |
| 2.1.11. Türkiye'deki Göçmen Öğrencilerin Okul Kademelerine Göre Dağılımı..... | 29 |
| 2.1.12. Türkiye'deki Göçmen Öğrenci Profili | 30 |
| 2.1.13. Türkiye'de Göçmenlere Yönelik Eğitim Politikaları | 31 |
| 2.1.14. Diğer Ülkelerin Göçmen Eğitimi Politikaları | 33 |
| 2.1.15. Kapsayıcı Eğitim | 34 |
| 2.2. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR | 35 |
| 2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 35 |
| 2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar | 39 |
| BÖLÜM III..... | 43 |
| 3. YÖNTEM..... | 43 |
| 3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ..... | 43 |
| 3.1.1. Gömülü Teori | 43 |
| 3.1.2. Çalışma Grubu..... | 49 |
| 3.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI..... | 58 |
| 3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Açık Uçlu Görüşme Formları..... | 58 |
| 3.2.2. Yönetici Görüşme Formu | 61 |
| 3.2.3. Öğretmen Görüşme Formu..... | 62 |
| 3.2.4. Yerli Öğrenci Görüşme Formu..... | 63 |
| 3.2.5. Göçmen Öğrenci Görüşme Formu | 63 |
| 3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE ANALİZİ | 64 |
| 3.4. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK | 67 |

| | |
|--|-----------|
| BÖLÜM IV | 70 |
| 4. BULGULAR..... | 70 |
| 4.1. TÜRKİYE’DE GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK YASAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALARA İLİŞKİN BULGULAR 70 | |
| 4.1.1. Türkiye’de 2011 Yılı Öncesi Göçmen Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Yasal Düzenlemeler ve Uygulamalara İlişkin Bulgular | 70 |
| 4.1.2. Türkiye’de 2011 Yılı Sonrası Göçmen Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Yasal Düzenlemeler ve Uygulamalara İlişkin Bulgular | 72 |
| 4.2. GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK MODELLERE İLİŞKİN BULGULAR | 78 |
| 4.2.1. Türkiye’de Göçmen Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Önerilen Modeller..... | 78 |
| 4.2.2. Yurtdışında Göçmen Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Önerilen Modeller..... | 82 |
| 4.3. ARAŞTIRMAYA KATILAN EĞİTİM PAYDAŞLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR..... | 86 |
| 4.4. EĞİTİM PAYDAŞLARININ GÖRÜŞLERİNE AİT BULGULAR | 86 |
| 4.4.1. Eğitim Paydaşlarının, (Öğretmenler, Yerli Öğrenciler ve Okul Yöneticileri) Göçmen Öğrenci Algılarına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular | 87 |
| 4.4.2. Göçmen Öğrencilerin, Eğitim Paydaşlarının Kendilerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular | 101 |
| 4.4.3. Eğitim Paydaşlarının, Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular | 104 |
| 4.4.4. Eğitim Paydaşlarının, Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarının Geliştirilmesine Yönelik Çalışmalarına Ait Bulgular..... | 115 |
| 4.4.5. Eğitim Paydaşlarının, Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarının Geliştirilmesine Yönelik Önerilerine Ait Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular..... | 120 |

| | |
|---|------------|
| 4.4.6. Eğitim Paydaşlarının, Göçmen Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular | 133 |
| 4.4.7. Göçmen Öğrencilerin, Arkadaş İlişkilerinde Sorun Yaşama Durumuna İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular | 150 |
| 4.4.8. Eğitim Paydaşlarının (öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci), Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular | 153 |
| 4.4.9. Göçmen Öğrencilerin, Okul Yönetiminin Yaklaşımına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular | 163 |
| 4.4.10. Eğitim Paydaşlarının (öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci), Göçmen Öğrenciler için Hayal Ettiği Okula İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular..... | 166 |
| 4.5. MODELİN GELİŞTİRİLME SÜRECİ | 181 |
| 4.5.1. Problemin Tanımlanması | 181 |
| 4.5.2. İhtiyaç Analizi | 181 |
| 4.5.3. Model Önerisi..... | 184 |
| BÖLÜM V..... | 205 |
| 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 205 |
| 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA..... | 205 |
| 5.1.1. Yasal Düzenlemeler ve Uygulamalara İlişkin Sonuçlar..... | 205 |
| 5.1.2. Göçmen Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Modellere İlişkin Sonuçlar. | 210 |
| 5.1.3. Eğitim Paydaşlarının Görüşlerine Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar..... | 213 |
| 5.1.4. Göçmen Eğitimine Yönelik Yasal Düzenlemeler, Modeller ve Eğitim Paydaşları Görüşlerine Ait Karşılaştırmalı Sonuçlar..... | 226 |
| 5.2. ÖNERİLER | 227 |
| 5.2.1. Modele Yönelik Öneriler..... | 227 |
| 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler | 229 |
| KAYNAKÇA | 230 |
| EKLER..... | 241 |

| | |
|--|------------|
| Ek 1. Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni | 242 |
| Ek 2. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik Kurul Kararı..... | 243 |
| Ek 3. Okul Yöneticisi Bilgilendirme ve Katılım Rıza Formu | 244 |
| Ek 4. Öğretmen Bilgilendirme ve Katılım Rıza Formu..... | 245 |
| Ek 5. Veli Bilgilendirme ve Katılım Rıza Formu | 246 |
| Ek 6. Yönetici Görüşme Formu | 247 |
| Ek 7. Öğretmen Görüşme Formu | 248 |
| Ek 8. Göçmen Öğrenci Görüşme Formu | 249 |
| Ek 9. Yerli Öğrenci Görüşme Formu..... | 250 |
| ÖZ GEÇMİŞ..... | 251 |

TABLOLAR LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 2.1. Uluslararası Hukuk Belgelerine Göre Bireylere Sunulan Eğitimle İlgili Haklar..... | 27 |
| Tablo 3.1. 2018-2021 Yılları Arasında Kırşehir İli Ortaokullarındaki Öğrenci, Öğretmen, Ortaokul Sayısı ve Yüzdesi..... | 49 |
| Tablo 3.2. Kırşehir İlinde 2021 Yılında Kayıtlı Göçmen Öğrencisi Bulunan Ortaokullardaki Öğrenci Sayısı..... | 52 |
| Tablo 3.3. Kırşehir İli Ortaokul Düzeyinde Göçmen Öğrencilerin 2018-2019-2020-2021 Yıllarında İl Bazında Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı..... | 54 |
| Tablo 3.4. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri..... | 56 |
| Tablo 3.5. Katılımcı Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri..... | 56 |
| Tablo 3.6. Katılımcı Göçmen Öğrencilerin Demografik Özellikleri..... | 57 |
| Tablo 3.7. Katılımcı Yerli Öğrencilerin Demografik Özellikleri..... | 58 |
| Tablo 3.8. Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bilgiler..... | 60 |
| Tablo 3.9. Okul Yöneticisi Görüşmelerine İlişkin Bilgiler..... | 60 |
| Tablo 3.10. Göçmen Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Bilgiler..... | 61 |
| Tablo 3.11. Yerli Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Bilgiler..... | 61 |
| Tablo 3.12. Araştırmaya Katılan Gruplar ile Yapılan Görüşmeler Sonucu Elde Edilen Kod, Kategori ve Tema Sayısı | 69 |
| Tablo 4.1. Öğretmenlere Göre Göçmen Öğrencilerin Okuldaki Durumlarına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 88 |
| Tablo 4.2. Öğretmenlere Göre Göçmen Öğrencilerin Toplumdaki Durumlarına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 92 |
| Tablo 4.3. Yerli Öğrencilerin Okuldaki ve Toplumdaki Durumlarına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 95 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 4.4. Okul Yöneticilerine Göre Göçmen Öğrencilerin Okuldaki ve Toplumdaki Durumlarına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 98 |
| Tablo 4.5. Göçmen Öğrencilerin Okuldaki ve Toplumdaki Hislerine İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 102 |
| Tablo 4.6. Göçmen Öğrencilerin Başarılarına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 105 |
| Tablo 4.7. Göçmen Öğrencilerin Okul Başarıları ve Gelecekteki Başarılarına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 108 |
| Tablo 4.8. Yerli Öğrencilerin Okul Başarısına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 110 |
| Tablo 4.9. Göçmen Öğrencilerin Okul Başarısı Algısına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 113 |
| Tablo 4.10. Göçmen Öğrenciler için Okulda Yapılan Faaliyetlere İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 116 |
| Tablo 4.11. Göçmen Öğrenciler için Okulda Yapılan Faaliyetlere İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 118 |
| Tablo 4.12. Göçmen Öğrencilerin Okul Başarılarını Artırmasına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 121 |
| Tablo 4.13. Yerli Öğrencilerin Okul Başarılarının Artmasına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 124 |
| Tablo 4.14. Göçmen Öğrencilerin Okul Başarılarının Artmasına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 127 |
| Tablo 4.15. Göçmen Öğrencilerin Okul Başarıları Artırmaya Yönelik Kodlama Analizi Tablosu..... | 130 |
| Tablo 4.16. Göçmen Öğrencilerin Kendini İfade Etme Becerisine İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 134 |
| Tablo 4.17. Göçmen Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 138 |
| Tablo 4.18. Göçmen Öğrencilerin Kendini İfade Etme Becerisine İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 140 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 4.19. Göçmen Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine Yönelik Kodlama Analizi Tablosu..... | 143 |
| Tablo 4.20. Yerli Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine Ait Kodlama Analizi Tablosu..... | 146 |
| Tablo 4.21. Göçmen Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine Ait Kodlama Analizi Tablosu... | 148 |
| Tablo 4.22. Yerli Öğrencilerin Sorun Yaşama Durumuna İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 151 |
| Tablo 4.23. Göçmen Öğrencilerin Sorun Yaşama Durumuna İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 152 |
| Tablo 4.24. Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesi ile İlgili Kodlama Analizi Tablosu..... | 154 |
| Tablo 4.25. Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 158 |
| Tablo 4.26. Yerli Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesi ile İlgili Kodlama Analizi Tablosu..... | 160 |
| Tablo 4.27. Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesi ile İlgili Kodlama Analizi Tablosu..... | 161 |
| Tablo 4.28. Okul Yönetimine Yaklaşım İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Ait Kodlama Analizi Tablosu..... | 164 |
| Tablo 4.29. Öğretmenlerin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 167 |
| Tablo 4.30. Yerli Öğrencilerin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Kodlama Analizi Tablosu.. | 172 |
| Tablo 4.31. Göçmen Öğrencilerin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 176 |
| Tablo 4.32. Okul Yöneticilerinin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Kodlama Analizi Tablosu..... | 178 |
| Tablo 4.33. Modelin Geliştirilmesine Katkı Sağlayan Dayanakların Analizi..... | 183 |
| Tablo 4.34. Göçmen Eğitime Yönelik Yasal Düzenlemeler ve Uygulamalar..... | 185 |
| Tablo 4.35. Süreç Temelli Kapsayıcı Uyum Modeli..... | 199 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|-----|
| Şekil 2.1. 2021-2022 Eğitim- Öğretim Yılı Göçmen Öğrenci Verileri..... | 30 |
| Şekil 2.2. Ocak 2022 Tüm Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Kademelerine Dağılımı ve Okullaşma Oranı..... | 31 |
| Şekil 3.1. Araştırma için Gömülü Teori Uygulama Adımları..... | 49 |
| Şekil 4.1. Öğretmenlere Göre Göçmen Öğrencilerin Okuldaki Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 88 |
| Şekil 4.2. Öğretmenlere Göre Göçmen Öğrencilerin Toplumdaki Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 93 |
| Şekil 4.3. Yerli Öğrencilerin Okuldaki ve Toplumdaki Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 95 |
| Şekil 4.4. Okul Yöneticilerine Göre Göçmen Öğrencilerin Okuldaki ve Toplumdaki Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 98 |
| Şekil 4.5. Göçmen Öğrencilerin Okuldaki ve Toplumdaki Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 101 |
| Şekil 4.6. Öğretmenlerin Göçmen Öğrencilerin Okul Başarısı ve Gelecekteki Başarılarla İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 105 |
| Şekil 4.7. Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilerin Okul Başarıları ve Gelecekteki Başarılarına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 108 |
| Şekil 4.8. Yerli Öğrencilerin Kendi ve Göçmen Arkadaşlarının Okul Başarıları ve Gelecekteki Başarılarına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 111 |
| Şekil 4.9. Göçmen Öğrencilerin Okul Başarıları ve Gelecekteki Başarılarına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 113 |
| Şekil 4.10. Öğretmenlerin Göçmen Öğrenciler için Yaptığı Çalışmalara İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 116 |
| Şekil 4.11. Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrenciler için Okulda Yapılan Faaliyetlere İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 119 |

| | |
|--|-----|
| Şekil 4.12. Öğretmenlerin Göçmen Öğrencilerin Okul Başarısının Artmasına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 122 |
| Şekil 4.13. Yerli Öğrencilerin Okul Başarılarının Artmasına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 125 |
| Şekil 4.14. Göçmen Öğrencilerin Okul Başarılarının Artmasına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 128 |
| Şekil 4.15. Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilerin Okul Başarılarının Artmasına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 131 |
| Şekil 4.16. Öğretmenlerin Göçmen Öğrencilerin Kendilerini İfade Etme Becerilerine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 135 |
| Şekil 4.17. Öğretmenlerin Göçmen Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 138 |
| Şekil 4.18. Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilerin Kendini İfade Etme Becerilerine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 141 |
| Şekil 4.19. Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine Yönelik Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 143 |
| Şekil 4.20. Yerli Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine Yönelik Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 145 |
| Şekil 4.21. Göçmen Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine Yönelik Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 148 |
| Şekil 4.22. Yerli Öğrencilerin Sınıf Arkadaşları ile Sorun Yaşama Durumuna Ait Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli..... | 152 |
| Şekil 4.23. Göçmen Öğrencilerin Sorun Yaşama Durumuna İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli..... | 154 |
| Şekil 4.24. Öğretmenlerin Öğrencilerin Okulda Kendilerini Rahat ve Güvende Hissetmelerine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 157 |
| Şekil 4.25. Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli..... | 159 |

| | |
|--|-----|
| Şekil 4.26. Yerli Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli..... | 160 |
| Şekil 4.27. Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli..... | 162 |
| Şekil 4.28. Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilerin Okul Yönetimine Yaklaşımına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 164 |
| Şekil 4.29. Öğretmenlerin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 167 |
| Şekil 4.30. Yerli Öğrencilerin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 172 |
| Şekil 4.31. Göçmen Öğrencilerin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli..... | 175 |
| Şekil 4.32. Okul Yöneticilerinin Öğrenciler İçin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli..... | 178 |

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılan kısaltmalar, açıklamalarıyla birlikte aşağıda verilmiştir.

| Kısaltmalar | Açıklamalar |
|--------------------|---|
| AFAD | Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı |
| BM | Birleşmiş Milletler |
| ESL | English As a Second Language |
| MEB | Millî Eğitim Bakanlığı |
| MAXQDA | Nitel Veri Analizi |
| MEBBİS | Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri |
| MEM | Millî Eğitim Müdürlüğü |
| OECD | Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı |
| OLS | Çevrimiçi Dil Desteği |
| PIKTES | Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi |
| PISA | Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı |
| STK | Sivil Toplum Kuruluşu |
| SUYE | Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi |
| TDK | Türk Dil Kurumu |

| | |
|---------------|--|
| UNESCO | Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı |
| UNİCEF | Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu |
| vb. | Ve Benzeri |
| vd. | Ve Diğerleri |
| YÖBİS | Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi |
| YÖK | Yükseköğretim Kurulu |
| YUKK | Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu |

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Tarih boyunca göç, dünya nüfusunun dağılımını etkilemiş ve nüfus yapısını değiştirmiştir. Göçler aynı zamanda ülkelerin sosyo-ekonomik yapılarını, ekonomik ve kültürel gelişmelerini de şekillendirmektedir (Gün, 2000). Son yıllarda birçok ülke kitlesel göç yaşamış ve bu göçler sonucunda göçmenlerin eğitimi bir sorun teşkil etmeye başlamıştır. Son yıllarda yoğunlaşan çeşitli araştırma sonuçları (Aksoy, 2020; MEB, 2020) göçmen çocukların okullaşma oranlarının belirgin şekilde arttığını göstermektedir.

Türkiye’de göç olgusu önemli problemlerden biridir ve bu olgu özellikle 1950’lerden itibaren kendini hissettirmiştir. Ekonomik ve sosyal alandaki gelişmelere paralel olarak nüfusun mekânsal dağılımında da önemli değişiklikler olmuştur. Gerek göç veren gerekse göç alan bütün bölgelerin sosyal, ekonomik, kültürel ve psikolojik değişimler ve sorunlar yaşamasına neden olmuştur.

Başka ülkelerden Türkiye’ye gerçekleşen göç hareketleri toplumsal yapıya etkileri bakımından önem taşımaktadır. Özellikle Balkan ülkelerinden gerçekleşen bu göçler, Cumhuriyet’le birlikte mübadele göçü olarak başlamış, İkinci Dünya Savaşı sonrası devam etmiştir. Balkan Göçü 1989 yılında Bulgaristan’ın kültürel baskıları sonucunda yeniden başlamış, 1992-1995 yılları arasında Yugoslavya’nın parçalanmasından sonra başlayan iç savaş nedeniyle devam etmiştir. Bunların yanı sıra 2011 yılında Suriye’deki patlak veren iç savaş sonrasında buradaki milyonlarca insan Türkiye sınırına yığılmış, Türkiye Cumhuriyeti insani gerekçelerle bu vatandaşlara sınırlarını açarak onları geçici koruma altına almıştır. Yaklaşık 11 yıldır Türkiye’de bulunan Suriye uyruklu göçmen sayısı 3,5 milyonu bulmaktadır.

Göç olgusu, yasal olarak nasıl tanımlanırsa tanımlansın, sosyolojik olarak önemli bir yerinden olma durumunu ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla kısa süreli ve geçici bir durum olarak değerlendirilen bu göç olgusu sürekli değişmektedir. Bu durum göç eden ve göç alan insanların psikolojilerini ve tepkilerini etkilemektedir (Orhan, 2014). Bu bakış açısıyla; göç sanılanın aksine basit bir geçiş olayı değildir. Nedenleri ve etkileri ile bireyleri, toplumu ve potansiyel olarak çevredeki toplumları önemli ölçüde etkilemektedir. Göç, ülkelerin

demografik ve kısa vadeli hedeflerinde önemli değişikliklere yol açabilecek bir etkiye sahip olabilmektedir. Göç, toplulukların gelişimini etkileme gücüne sahiptir.

Çocuğun bulunduğu yerin kültürüne ve sosyal çevresine uyum sağlayabilmesi için kendisine düşen rolü ve özellikle toplumun dilini anlaması gerekir. Kültürel karmaşa yaşayan öğrencilerin uyum sorunları yaşamaları kaçınılmazdır (Kılıçkaya, 1988).

Göçün etkileri, göçün nedenlerine bağlı olarak değişmektedir. Çünkü gönüllü göçte bireyler uyum sağlama ve geldikleri yeni yerleşim birimine uyum sağlama konusunda daha kolay iken; istemsiz (zorunlu) ve ani göçler sosyal uyumu zorlaştırır. Göçmenlerin yapısı ya da geldikleri yerleşim yeri sosyal uyum açısından belirleyici unsurlardan biridir. Bu süreçte en büyük sorun barınma ve istihdam sorunudur. Göçmenlerin eğitimi söz konusu olduğunda, araştırma sahası oldukça genişlemektedir. Başta eğitim hakkı ve eğitime erişim olmak üzere; uyum, başarı, disiplin, aidiyet vb. birçok konu araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Zengin araştırma yelpazesine sahip olan konuya ilişkin olarak politikacılar ve uygulayıcılar da göç konusuna ilgi göstermektedir.

Genç gruptaki göçmenlerin topluma entegrasyonu, tüm toplumu etkileyen sosyal uyum için de gerekli bir koşul haline gelir. Farklı kültürel özelliklerin bir arada bulunduğu sosyal ortamlardan biri de okuldur (Dilmen ve Öğüt, 2010). Farklı kültürel özelliklere sahip öğretmen ve öğrencilerin etkileşimde bulunduğu okul ortamındaki farklılıklardan olumsuz durumlar ortaya çıkabilmektedir. Özmen ve Aküzüm'e (2010) göre, okullarda meydana gelen çatışmaların çoğu kültürel farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Etnik köken, dil ve kültür farkı nedeniyle göçmen öğrencilerin yerli öğrencilere uyum sağlamada güçlük çektikleri ve akademik başarılarının da düşük olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma sonucu bulunmaktadır (Baysu ve Phalet, 2014; Cummins, 2014; Eren, 2019). Göçmen öğrencilerin yerli öğrenciler üzerindeki bir diğer etki kaynağı, sosyoekonomik ve sosyokültürel durumlarıdır. Görece düşük eğitim düzeyine ve düşük ekonomik gelir düzeyine sahip olan göçmenlerin belirli okullarda yoğunlaşması yerli öğrencilerin ebeveynlerinin tepkisini çekmekte, yüksek oranda göçmen öğrencisi olan okullara çocuklarını gönderme konusunda arayışa yönlendirmektedir. Bu konudaki temel çıkarım, göçmen öğrencilerin yerli öğrencilerin eğitim performansını düşürdüğüne yöneliktir. Okul değiştirme veya çocuğunu özel okula gönderme ile sonuçlanan bu durum

okul yönetimlerinin işini zorlaştırmakta, akranları açısından da çeşitli uyum sorunlarına yol açmaktadır.

Göç ve kültür arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Göçmenler taşındıkları bölgeye kültürel özelliklerini taşımakta ve o yerin kültüründen etkilenmektedir. Bu nedenle göç, kültürel etkileşimin en önemli nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Toplumsal değişimin en güçlü unsuru olan göçler, farklı fiziki yapılara, dinlere, kültürlere ve dillere sahip toplulukları karşı karşıya getirmekte, bu toplulukları bir arada yaşamaya ve dolayısıyla iletişim kurmaya zorlamaktadır. Çünkü göçle birlikte farklı gelenek, tutum ve davranışlara sahip gruplar bir arada yaşamayı da öğrenmektedir (Karpat, 2013). Bu etkileşim sayesinde toplumsal değişim ve dönüşümün tohumları atılmaktadır. Bu etkileşimin problemli olduğu toplumlarda ayrışma ve asimilasyon sorunları ortaya çıkmakta, bu etkileşimin problemsiz olduğu toplumlarda ise kültürleşme ve bütünleşmenin bir sonucu olarak toplumsal değişimler görülmektedir.

Etkileşim, bireylerin çeşitli deneyimler ve ilişkiler aracılığıyla çevrelerindeki kişilerle fikir alışverişinde bulunmaları olarak tanımlanmaktadır (Selçuk, 2001). Etkileşimde bulunma ise, bireyin bir durumla doğrudan veya dolaylı olarak etkileşime girmesi ve davranışı öğrenene kadar bu çabayı sürdürmesidir (Senemoğlu, 2012). Kültürlerarası iletişime katılım ise farklı bir kültürel durumla karşılaşıldığında açık veya kapalı iletişimi sürdürme çabası olarak anlaşılabilir. Kültürlerarası iletişime katılım, farklı kültürlerden insanlarla etkileşime girme ve açık fikirli olma eğilimini ifade eder. Kültürlerarası iletişime katılıma duyarlı bireylerin, kültürel olarak farklı bireylerle iletişimden kaçınmadıkları, onları anladıkları sözlü ve sözsüz yollarla ifade etmeye çalıştıkları ve yargılarında hızlı kararlar vermedikleri söylenebilir (Chen ve Starosta, 2000). Kültürlerarası etkileşim sürecinde yaşanabilecek çeşitli durumlar ortaya çıkmaktadır. Bunlar kısaca şöyle özetlenebilir:

Kültürlerarası Etkileşimde Özen: Kültürlerarası iletişimde düşünceli insanlar, farklı kültürel özelliklere sahip insanları anlamaya çalışır ve onların davranışlarına özen gösterir. Ayrıca, farklı kültürel özelliklere sahip bireyler hakkında olabildiğince fazla bilgi toplama ve bu kültürel farklılıkların doğasını anlamak için gerekli hassasiyeti gösterme eğilimindedirler (Chen ve Starosta, 2000).

Kültürlerarası Etkileşimde Özgüven: “Benlik kavramı”, bireyin tüm algı, düşünce ve yargılarının etkileşimini ifade eder (Bilge, 2004). İnanç kavramı, bireyin bir konuda

başarılı olabileceğine olan inancını temsil eden bir kavramdır (Senemoğlu, 2012). Bu bağlamda kültürlerarası iletişimde özgüven, bireyin kültürel olarak farklı kişi, olay, olgu ve durumlarla uğraşırken kendisi hakkında olumlu algı, düşünce ve yargılarda bulunabilmesi olarak değerlendirilebilir. Kültürlerarası iletişimde güven, farklı kültürel durumlara ve insanlara duyulan güvenin derecesi ile ilgili bir tutumu içerir. Kültürlerarası iletişimde özgüveni yüksek olan kişiler, kültürel olarak farklı insanlarla etkileşimde bulunurken nasıl davranılacağı ve ne söyleneceği konusunda kendinden emin olma eğilimindedir (Chen ve Starosta, 2000).

Kültürel Farklılıklara Saygı: Taylor (1996) kültürel farklılıklara eşit saygıyla değer verilmesi gerektiğini vurgular. Farklılıklara saygı göstermek, çoğunluktan farklı bir azınlığı tanımak, korumak ve uyum sağlamak, ortak farklılıklar içinde farklılık gösteren haklara karşı olumlu bir tutum sergilemektir (Öksüz ve Güven, 2012). Farklı kültürlerden gelen insanların değerlerine, düşüncelerine ve davranışlarına saygı duymak, kültürlerarası duyarlılık açısından önemlidir. Kültürel farklılıklara duyarlı olan insanlar kendi kültürlerini diğer kültürlere tercih etmezler (Chen ve Starosta, 2000).

Kültürlerarası Etkileşimde Memnuniyet: Kültürlerarası duyarlı insanlar, yalnızca kültürel farklılıkları bilen ve kabul eden kişiler değil, aynı zamanda kültürler arası karşılaşmalardan hoşlanan kişilerdir (Fritz, Mollenberg ve Chen, 2001). Kültürlerarası iletişimden memnun olan kişiler, iletişim ve etkileşimde gergin olmazlar, kolay sinirlenmezler ve farklı kültürel özelliklere sahip iletişimin faydalı olduğunu düşünürler (Chen ve Starosta, 2000). Araştırmalar, kültürlerarası duyarlılıkla kültürler arası tatminin farklı biçimlerini göstermiştir. Bunlar; farklı kültürlerden insanlarla iyi geçinmekten zevk almayı, farklı kültürlerden insanlarla tekrar iyi iş ilişkileri kurmayı ve başka kültürel görevlerden keyif almayı içerir (Chen, 1997).

Göçmen; siyasi, ekonomik vb. nedenlere dayalı olarak ülkesini değiştiren kişidir (Sezik ve Ağır 2015). Uluslararası literatürde ve Türk hukukunda göçmen tanımında farklılıklar vardır. Türk hukukunda uluslararası literatürden farklı olarak dar kapsamlı bir anlayışla göçmen, Türk soyundan olan ve Türk kültürüne bağlı olmak şartıyla ülkemize gelmiş olan kişileri kapsamaktadır. İstatistiksel veriler, göçmenlerin yaklaşık %90'ının Balkan kökenli olduğuna işaret etmektedir (Başak, 2011).

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) verilerine göre, Avrupa ülkelerine yeni taşınan göçmenlerin çocukları, örneğin yeni bir dil öğrenememe, ev sahibi ülkenin sosyal ve kültürel yapısına uyum sağlayamama gibi nedenlerle eğitim sorunları yaşamaktadır. Göç ve eğitim birbiriyle ilişkili ve alt boyutlardır. Bir bireye eğitim yoluyla kazandırılan beceriler, bir kişinin yeni bir ülkedeki yaşamında önemli bir rol oynar. Bir göçmenin ikamet ettiği ülkedeki yaşam kalitesini eğitim durumu belirler. Ayrıca eğitim, göçmenlerin yaşadıkları ülkeye daha kısa sürede uyum sağlamalarına olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda göçmenlerin karakteri de ev sahibi ülkeyi hem sosyal hem de ekonomik olarak etkilemektedir. Göçmenlere verilen nitelikli eğitim, ülkeye maliyeten çok fayda getirmekte ve ülke ekonomisinde vasıflı işgücü olarak yer almaktadır (Rumbaut, 1997; Vernez, 1996). Bu durum hem göçmen öğrencilerin hem de onlarla aynı ortamı paylaşan Türk öğrencilerin ders çalışma faaliyetlerini doğrudan, dolaylı olarak da sosyal çevrelerini etkileyen bir durumdur. Ayrıca sadece öğrenciler değil okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, okul ortamı vb. göçmen öğrencilerin varlığının eğitim alanındaki tüm paydaşlar üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etki yaratması kuvvetle muhtemeldir.

Türkiye'nin farklı illerindeki göçmen vatandaşların çocuklarının eğitimi; öğrencilerin eğitimi için stratejiler oluşturulması ve önlemler alınması gereken bir konu haline gelmiştir. Bu bağlamda, genel olarak göç, özel olarak da göçün eğitim üzerindeki etki ve sonuçları ile ilgili araştırmalar çok önemlidir. Literatürde; göç olgusu, göçün nedenleri ve sonuçları gibi konularda pek çok çalışma bulmak mümkündür. Bazıları göç edenlerin sosyo-kültürel, ekonomik, güvenlik vb. konulara odaklanırken bazıları Türkiye'nin doğusundan batısına ya da kırsal kesimden kentlere çeşitli nedenlerle yaşanan iç göçün neden ve sonuçlarına odaklanılmaktadır.

Yukarıda yapılan açıklamalar, göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili araştırma yapma gereğini ortaya çıkarmaktadır. Bu gereklilik Türkiye'nin aldığı göç sonucu eğitime katılan göçmen öğrenci sayısındaki artış, öğrencilerin bir kısmının göç sonrasında Türkiye'de dünyaya gelmiş ve eğitim yaşına erişmiş olması ile de kendini göstermektedir. Buradan yola çıkılarak kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde etkili sebep ve sonuçlarının bilimsel yollarla tespit edilerek gelişime uygun bir model önerisi ortaya konulması alanyazına katkı getirecek olup yasal düzenlemelerin yapılmasına ve uygulama sahasındaki ilgililere yol göstereceği düşünülmektedir. Bilimsel açıdan ele alınmadan ihmal edilmiş olan "Kapsayıcı Eğitim

Bağlamında Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarı ve Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Önerisi” geliştirme konusu, üzerinde araştırma yapılmaya değer bir problem olarak değerlendirilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ

Son yıllarda Türkiye'nin aldığı göç oldukça fazladır ve bu durumun da devam edeceği düşünülmektedir. Göç, göç edilen yerin sosyal hayatında birçok değişikliğe neden olmakta ve bu değişim süreci göçmen aileleri de etkilemektedir.

Göçmenler, kültürlerini göç ettikleri ülkeye aktarırken kendileri de göç ettikleri ülkenin kültüründen etkilenmektedirler. Göçmen nüfusun çoğunluğunu oluşturan çocukların risk faktörlerine karşı korunması, psikososyal rehabilitasyonları, eğitimleri ve sosyal entegrasyonları da oldukça önemlidir. Ayrıca sosyal uyumları, eğitimde bütünleşme ve bireylerin büyüme süreçlerinde ihtiyaç duydukları bilgi donanımına sahip olmaları için eğitim ve öğretime katılmalarını gerekmektedir. Göçmenler için değişen okul koşulları ve öğrenci profili ile birlikte okullarda yeni ihtiyaçların oluştuğu gözlemlenmektedir. Okullar muhtemelen göçmen çocukların Türk toplumuna entegrasyonunda tampon rolü oynamaktadır. Ayrıca bu durumdan etkilenmesi beklenen okullarda hâlihazırda yerli çocuklar da bulunmaktadır. Farklı dillerden, ırklardan ve inançlardan olan bu insanlar aynı toplumda yaşamakta ve aynı okullarda eğitim görmektedir. Göçmen çocukların eğitimlerinin önündeki engelleri kaldırmak yerli öğrenci ile uyumunu sağlamak için aileler, toplum ve çocuklarla çalışmanın gerekli olduğu görülmektedir.

Göçmen öğrencilerin yerli öğrenciler ile birlikte eğitim alması durumu çok kültürlü bir yaşam tarzı oluşturmayı da beraberinde getirmektedir. Çok kültürlü eğitim de çok kültürlü bir ortamdan doğmaktadır. Okullarda bu etkileşimin çok kültürlü yaşama ve geleceği inşa etmek için kapsayıcı eğitime olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Okullar gibi çok sayıda bireyin bulunduğu ortamlarda insan ilişkilerinin önemi daha da artmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin davranışlarında etkili olan bir okul iklimi, öğrenci ve öğretmenlerin davranışlarından da etkilenir. Buradan hareketle araştırmanın problemi, “Kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model önerisi nasıl olmalıdır?” şeklinde oluşturulmuştur.

1.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİ

Araştırmanın probleminden yola çıkılarak genel amaçlara bağlı olacak şekilde aşağıda ifade edilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik yasal düzenlemeler ve uygulamalar nelerdir?

2. Göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik Türkiye’de ve yurt dışında uygulanan modeller nelerdir?

3. Eğitim paydaşlarının (öğretmenler, yerli öğrenciler ve okul yöneticileri) göçmen öğrenci algıları nelerdir?

4. Göçmen öğrencilerin, eğitim paydaşlarının (öğretmenler, yerli öğrenciler ve okul yöneticileri) kendilerine yönelik tutumları nelerdir?

5. Eğitim paydaşlarının (öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenciler) göçmen öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Eğitim paydaşlarının (öğretmenler ve okul yöneticileri), göçmen öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesine yönelik yaptığı çalışmalar nelerdir?

7. Eğitim paydaşlarının (öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticileri) göçmen öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

8. Eğitim paydaşlarının (öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticileri) göçmen öğrencilerin sosyal becerilerinin (kendini ifade etme, arkadaşlık ilişkisi kurma) geliştirilmesine yönelik görüşleri nelerdir?

9. Öğrencilerin (yerli ve göçmen öğrenciler) arkadaş ilişkilerinde sorun yaşama durumuna yönelik düşünceleri nelerdir?

10. Eğitim paydaşlarının (öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticileri) göçmen öğrenciler için okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin düşünceleri nelerdir?

11. Göçmen öğrencilerin, okul yönetiminin kendilerine yönelik yaklaşımına ilişkin düşünceleri nelerdir?

12. Eğitim paydaşlarının (öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler) göçmen öğrenciler için nasıl okullar hayal etmektedir?

13. Kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik nasıl bir model önerilebilir?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmanın temel amacı, kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili yasal düzenlemeler ve uygulamalar, göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında uygulanan modeller ve eğitim paydaşlarının yaklaşımlarının analizine bağlı olarak eğitim sürecinde göçmen öğrencilerin eğitiminde akademik başarının ve sosyal becerinin geliştirilmesine dönük bir model önerisi ortaya koymaktır. Bu temel amacın yanı sıra araştırma kapsamında devlet okullarında ortaokul kademesinde öğrenim görmekte olan göçmen ve yerli öğrencilerin akademik başarısının, sosyal becerilerinin ve uyumunun değerlendirilmesine ilişkin okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, göçmen ve yerli öğrencilerin görüşlerini tespit etmek, göçmen eğitimi ile ilgili yasal düzenlemeler ve uygulamaları incelemek ve göçmen eğitimi ile ilgili modeller ve uygulamalardan elde edilen bilgiler ışığında göçmen eğitimi ile ilgili bir model önerisi geliştirmek amaçlanmaktadır.

Bu amacın belirlenmesinde, uluslararası zorunlu ya da gönüllü olarak gerçekleştirilen göçler sonucu bu göçlerden etkilenen önemli bir kısmın da eğitim çağındaki çocuklar olması etkili olmuştur. Kimi çocuk öğrenim çağına iken göçü yaşamakta kimi ise göç sonrası yerleşilen yerde öğrenim çağına erişmektedir. Öğrenim çağına gelen öğrenci sayısı ise gün geçtikçe artmakta ve artmaya devam edeceği öngörülmektedir. Bu göçmen çocukların öğrenim yaşına eriştiğinde bulunduğu en yakın yerde Millî Eğitim Bakanlığınca çıkarılan mevzuatta ve yapısal düzenlemelerde belirtildiği gibi eğitim alabilme hakkına sahiptir.

Göçmen öğrenciler, Türkiye’deki okullara yerleştirildikten sonra öngörülmeyen veya dikkate alınmayan birçok boyutta güçlükler ile karşılaşabilmekte, okula uyum sağlamaya gayret etmekte, akranlarından etkilenmekte ve akranlarını etkilemektedir. İşte bu sebeple, göçmen öğrencilerini okul toplumunun bir parçası olduğu gerçeğini kabul ederek göçmen ve yerli öğrencilerin akademik başarı ve sosyal beceri konusundaki durumun tespit edilmesi, ne tür çalışmalar ve politikaların geliştirilmesi gerekliliğinin belirlenmesi ve bu

konuda da gerek okul yöneticileri ve öğretmenlere gerekse mevzuat düzenlemesi yapan bakanlık yetkililerine öneriler getirilmesi önem taşımaktadır.

Yaşanan yoğun göç sonucunda, hem göç edilen ülkenin eğitim sisteminin yapısını vatandaşlarının ihtiyaçlarına göre geliştirmek hem de göçmen çocukları alışık olduklarından farklı bir eğitim sistemine uyumunu sağlamak için eğitim sistemlerinin geliştirilmesi gerektiği görülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın yapılma ihtiyacının nedenlerinden biri de göçmen öğrencilerin eğitime yönelik literatürde yeterli bilgi, belge ve araştırmanın bulunmamasıdır. Özellikle ülkemizde bu alanda neredeyse hiç araştırma yapılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın sonuçları literatürdeki bir boşluğu doldurmaya yardımcı olabilecek ve bu alanda araştırma yapan diğer kişiler için bir kaynak işlevi görebilecektir.

Bu araştırmanın ortaokul düzeyinde yapılmasının sebebi ise bugüne dek yapılan araştırmaların ilkökul ve lisans düzeyinde olmasıdır. Bu çalışma ile tespit edilen bu eksikliğin alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir. Göçmen öğrenciler ile yerli öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin değerlendirilmesi, buna bağlı olarak eğitim sürecinde ne gibi gelişmelerin yaşandığının incelenmesini amaçlayan bu araştırmadan elde edilecek sonuçlar ise bu tür konularda yapılacak düzenlemelere ve alınacak önlemlere katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda, Türkiye genelinde bundan sonraki dönemlerde de hızla artacağı öngörülen göç veya göç ile yaşanan eğitim sıkıntısı durumunda göçmen öğrencilerin eğitimine ilişkin araştırma ve yayın çalışmaları büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma ile geliştirilen model önerisi işe koşulduğu takdirde politika yapıcılara bir temel kaynak, uygulayıcılara bir el kitabı niteliği taşımaya beklenmektedir. Alana özgü göçmen öğrencilerin eğitim sürecini dikkate alan bu model çalışması göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinde iyileşme ve gelişme gözlenmesi açısından oldukça önemlidir.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu tez çalışması kapsamında;

1. Araştırma için hazırlanan görüşme soruları, akademik başarı ve sosyal beceriye ilişkin görüşleri açıklar nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

2. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların görüşme sorularına samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

3. Araştırma için çalışma grubunu oluşturan göçmen öğrenciler ile görüşmelerde dil probleminin yaşanmayacağı varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu tez çalışması;

1. MEBBİS (Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri) 2018- 2019; 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022 eğitim öğretim yılları verilerine göre,

2. Kırşehir ilinde ortaokul düzeyinde kayıtlı göçmen öğrencisi olan 3 okul ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın yapıldığı okullarda görüşülen okul yöneticilerinin hepsinin erkek olması ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Akademik Başarı: Okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisiyle birlikte belirlenen beceriler veya kazanılan bilgileri ifade eden kavramdır (Sarier,2016).

Akran: Yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biri (Çırpan ve Çınar, 2013).

Entegrasyon: Göçmenleri birey ve grup olarak kabul etme sürecidir (IOM, 2009).

Göç: Toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi yapısı gibi çeşitli yönlerini yakından ilgilendiren ve etkileyen sosyal bir olaydır (Çakır, 2011).

Göçmen: Göçmen kavramının uluslararası kabul görmüş bir tanımı olmamakla birlikte, ekonomik ve sosyal koşullarını iyileştirmek ve gelecekte beklentilerini artırmak amacıyla başka bir ülke veya bölgeye yerleşen kişi olarak tanımlanır (IOM, 2009).

Sığınmacı: Vatandaşı bulunduğu ülkeyi dine veya ırk ayırımına dayanan sebeplerle ya da ekonomik veya politik görüşleri veya siyasi olaylar sonucu iradesiyle yahut iradesi dışında terk etmek zorunda kalmış ve o ülkenin diplomatik korumasından yararlanamayan kişidir (Tekinalp, 2003).

Sosyal Beceri: İnsanların başkalarıyla etkileşimi mümkün kılacak sosyal açıdan kabul edilebilir olan davranışları olarak tanımlanır (Uzamaz, 2000).

Uyum: Sosyal bir ortama veya duruma uyma, uyum sağlama, entegrasyon, bütünleşme (TDK, 2015).



BÖLÜM II

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu bölümde; araştırma konusuyla ilgili alanyazında yer alan göç, göçmen, çok kültürlülük, göçün etkisi, göçün öğrenim çağındaki çocuklara etkisi, akademik başarıyı etkileyen faktörler, sosyal beceri ve uyum, göçmen eğitim politikaları kavramlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1.1. Göç

İnsanlık tarihi boyunca göçler bir yerden başka bir yere yerleşerek meydana gelmiştir. Göç; toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi yapısı gibi çeşitli yönlerini yakından ilgilendiren ve etkileyen sosyal bir olaydır. Kurt'a (2006) göre göç, birey veya toplulukların yaşadıkları coğrafi mekânı ve sosyo-kültürel çevreyi terk ederek başka bir coğrafi bölgeye ve sosyo-kültürel ortama gelmeleri olarak tanımlanırken Özer'e (2004) göre; "Göç, toplumsal yapıyı değiştiren, coğrafi konum değiştirme sürecinin toplumsal, ekonomik ve kültürel boyutları olan nüfus hareketleridir". Genel olarak göç; insanların bir coğrafi bölgeden başka bir coğrafi bölgeye sürekli veya geçici bir süre için hayatlarını devam ettirmek amacıyla yaptıkları hareket olarak tanımlanabilir.

Göçün, fiziksel ve coğrafi bir süreç olduğu kadar psikolojik bir yolculuk olarak da değerlendirilmesi gerekmektedir. Göç sürecinde göçmenler, kimliklerini diğer kişi ve gruplarla etkileşimleri sonucunda yeniden oluşturmaktadırlar. Göç, ülkelerin nüfus yapısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Göç, kolonilerin veya ülkelerin nüfusunu olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bağlamda göçün sadece fiziksel olarak bir yerden ayrılma (Özyakışır, 2013) olmadığı, nedenleri ve sonuçları çok iyi değerlendirilmesi gereken (İçduygu ve Sirkeci, 1999) süregelen bir olgu olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.2. Göçmen

Göçmenler siyasi, ekonomik vb. sebeplerle ülkesinden göç eden kişilerdir. Göçmen terimi genellikle daha iyi yaşam koşullarında yaşamak, iş bulmak veya siyasi, ekonomik ve sosyal tutarsızlıklardan uzaklaşmak nedeniyle ikamet ettiği ülkeden taşınan insanları ifade eder (Tellal, 1994). Urry'ye (2001) göre vatandaş, sınırları belirli bir vatanla örtüşen ve

dolayısıyla o ülkede tanınan ve yasal olarak verilen hakları kullanabilen kişi iken o topluma dışarıdan gelenler ise göçmen olarak tanımlanabilir.

Göç sonrası uyum, göçmenler için olduğu kadar göç edilen ülkede yaşayanlar için de önemlidir. Göçmenler yaşadıkları şoku en aza indirmek ve ayrımcılığa uğramaktan kurtulmak için çeşitli başa çıkma mekanizmaları geliştirirler.

Göçmenlerin ülkelerinden geçici olarak veya tamamen ayrılmaları, başka bir ülkeye/yere taşınıp başka bir ülkeye yerleşmeleri gibi sorunlar, genellikle o ülkelerdeki en dezavantajlı kişi/gruplar arasında, kültürel entegrasyon ve asimilasyon sorunları, kimlik çatışmaları, siyasi hakları kullanmada yaşanan zorluklar, ‘yoksulluk’ kavramına ‘vatandaşlık’ ve ‘göçmen’ terimlerine yeni anlamlar kazandırmaktadır. Göçmenlerin büyük bir kısmı gittikleri yeni ülkelerde ırkları, dinleri, milliyetleri, cinsiyetleri, kültürleri, belli bir sosyal gruba bağlılıkları ya da siyasi görüşleri nedeniyle haksızlıklara hatta saldırılara uğramaktadırlar (Sallan Gül, 2002).

Göçmen, genellikle yasal veya yasadışı yollarla başka bir ülkede yaşayan ve ekonomik nedenlerle veya içinde bulunduğu sosyal çevreden memnun olmadığı için ülkesini gönüllü olarak terk eden yabancıdır. Ayrıca göçmenler özellikle ekonomik sebeple göç edenler veya daha rahat sosyal koşullara sahip bir ülkede yaşamak için ülkelerinden ayrılan kişilerdir. Bununla beraber mülteci ve sığınmacı kişiler de çoğu zaman göçmen olarak ifade edilmektedir.

Göçmen kavramı, “mülteci” ve “sığınmacı” kavramlarından farklıdır fakat kişiler tarafından birbiriyle karıştırılmaktadır. Mültecilerin Statüsüne İlişkin 1951 Cenevre Sözleşmesi’ne göre, mülteciler ve sığınmacılar, haklı nedenlere dayanan zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı oldukları ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan kişilerdir. Irkı, dini, tabiiyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncesi gibi korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından faydalanamayan veya bu korku ile faydalanmak istemeyen ve ülkesine geri dönmek istemeyen kişilerdir (Yakinthou ve Polili, 2010). Bu ifade doğrultusunda buradaki fark, göçmenlerin kendi istekleriyle ve daha iyi yaşam koşulları için ülke değiştirmeleriyle, mülteci ve sığınmacıların zorunluluk nedeniyle yer değiştirmeleridir.

2013 yılına kadar Türk mevzuatında göçmenlerin durumuna ilişkin genel hükümler içeren bir hüküm bulunmamaktadır. Bugüne kadar bazı ülkelerden gelen kişilerin Bakanlar Kurulu Kararnameleri ve bazı durumlarda özel kanunlarla göçmen kategorisine dahil

edildiği görülmektedir. Ardından 2013 yılında 6458 sayılı “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu” ve bu kanunun 91. maddesine dayanılarak geliştirilen “Geçici Koruma Yönetmeliği” ile bu alandaki yasal boşluk giderilmiştir.

2.1.3. Çok Kültürlülük

İlk olarak 1971 yılında Kanada’da ulusal politika oluşturan çok kültürlülük, 70’li ve 80’li yıllarda Avustralya, Amerika Birleşik Devletleri, İsveç ve Hollanda’da benimsenmiştir (Canatan, 2009). Dilimize çok kültürlülük olarak çevrilen “multiculturalisme”, farklı kültürlerin aşağılanmadan ve ötekileştirilmeden eşit olarak tanınmasını sağlayan liberal demokratik bir tutumu vurgulamaktadır (Özdemir, 2005). Günay ve Aydın’a (2015) göre çok kültürlü eğitim; öğrencilerin dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf ve ekonomik durum gibi farklılıklara bakılmaksızın eğitimden eşit şekilde yararlanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Literatürde çok kültürlülük; sosyolojiden siyaset bilimine, felsefeden eğitime birçok farklı disiplinin konusu olan sosyolojik olarak belirli toplumların farklı etnik, dini, ahlaki, cinsiyet, sosyal sınıf ve kültürel gruplardan oluşmasını ifade etmektedir (Yazıcı, Bayol ve Toprak, 2009). Çok kültürlülük; bireyin kültürel kimliğini kaybetmeden her iki kültürde de yeterlilik kazanması ve dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, milliyet, engellilik ve diğer kültürel değerlerin farkında olması durumunda ortaya çıkan bir durumdur (Ergin ve Ermağan, 2009). Aynı zamanda çok kültürlülük kavramı insanın var oluşundan bu yana biyolojik, coğrafik, sosyokültürel ve düşünsel olarak farklılaşmış, böylece çok kültürlü toplumlar ortaya çıkmış ve bir devlet içinde farklı kültürlerin yaşaması söz konusu olmuştur. Araştırmacılara göre çok kültürlü toplum, bünyesinde en az iki veya daha fazla kültürel topluluğu barındıran toplumdur (Polat, 2012).

Çok kültürlü toplumlarda kültürel farklılıklara iki türlü yaklaşımın varlığından bahsedilmektedir. Birinci yaklaşım asimilasyon, ikinci yaklaşım ise çok kültürlülüktür. Asimilasyonun amacı, egemen kültür içindeki farklı kültürleri parçalamak ve yok etmektir. Çok kültürlü yaklaşımda ise toplumdaki kültürel çeşitlilik ve farklılıklar hoş karşılanır, farklı kültürleri anlamaya çalışır, onlara saygı gösterilir ve kültürün yaşanmasına şans verilir (Polat, 2012). Çok kültürlülük, toplumda tüm farklı kültürlerin bir arada, eşit karşılanması ve ötekileştirmeden kabul edilmesini ifade etmektedir.

Çok kültürlü toplumlar, insanları bir arada tutan bağları kuvvetlendirmeye çalışırken bir yandan da farklılıkları tanıyan bir politika geliştirmek zorundadır (Yazıcı ve diğerleri,

2009). Çok kültürlü yaşam, toplumdaki farklı kültürel grupların varlığını anlamak, yaşamın her alanında çeşitlilik eşitliğini sağlamak ve ortak bir kültür oluşturmak olarak görülebilir. Bu, farklı kültürlerin birbirine karşı hoşgörülü olması değil, eşitsizliğin ortadan kaldırılması ve farklılıklara toplumsal eşitliğin sağlanması anlamına gelmektedir (Ergin ve Ermağan, 2011). Çok kültürlülüğe ve çeşitliliğe saygı duyma ihtiyacı, UNESCO'nun ana hedeflerinin önemli bir özelliğidir. UNESCO'nun 1946'daki ilk Genel Kurulu, ulusal sosyal yapısı ve uluslararası anlayışları aracılığıyla çocuğun zihnini eğitmeyi amaçlamaktadır. Kültürel çeşitliliğin tanınması, toplumsal eşitlik ve bütünleşme olarak da ifade edilen çok kültürlülük, toplumdaki farklılıklara değer vermeyi, saygı duymayı, hoşgörüyü karşılamayı, farklılıkları olduğu gibi değişmeye zorlamadan kabul etmeyi ifade etmektedir (Polat, 2012).

Çok kültürlülük, bireyin kişisel gelişimi ile de yakından ilgilidir. Bireyin sadece sosyal hayatını değil okul hayatını da etkiler. Çok kültürlülük uygulaması, eğitime eşit fırsatlar getirir. Çok kültürlü eğitimin amacı, öğrencilerin dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf ve ekonomik düzey gözetmeksizin eğitimden eşit şekilde yararlanmasını sağlamaktır (Günay ve Aydın, 2015). Eğitim ilkesi; "dil, din, köken, renk, cinsiyet, yaş gibi öğelerde ayırım yapılamayacağı düşüncesi" olarak tanımlanmaktadır. Ayırımın yapılması, toplumsal kampaşmaya, insanların birbirleriyle iletişimlerini kesmelerine ve toplumdan uzaklaşmaya neden olmaktadır. Etnik kimlik ve kültür ne olursa olsun eğitim ortamı, bireyin kendini gerçekleştirebileceği şekilde hazırlanmalıdır. Çok kültürlü eğitimde müfredat ve öğrenme ortamının düzenlenmesi diğer kültürleri de içermelidir (Ergin ve Ermağan, 2011).

2.1.4. Göçün Etkileri

Türkiye, coğrafi konumu neticesinde tarihsel olarak toplu sığınma başvuruları da dahil olmak üzere büyük çaplı göç için önemli bir durak olmuş ve milyonlarca göçmene kapılarını açmıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana Türkiye'ye yapılan toplu göçler şu şekilde özetlenebilir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2014):

- 1922-1938 yılları arasında nüfus mübadelesiyle Yunanistan'dan 384.000 kişi
- 1923-1945 yılları arasında Balkan ülkelerinden 800.000 kişi
- 1933-1945 yılları arasında Almanya'dan 800 kişi
- 1988 yılında Halepçe katliamından sonra Irak'tan 51.542 kişi
- 1989 yılında Bulgaristan'dan 345.000 kişi
- 1991 yılında Birinci Körfez Savaşı'ndan sonra Irak'tan 467.489 kişi

- 1992-1998 yılları arasında Bosna'dan 20.000 kişi
- 1999 yılında Kosova'dan 17.746 kişi
- 2001 yılında Makedonya'dan 10.500 kişi

Son olarak, 2011 yılı nisan ayında patlak veren iç savaşın etkisiyle Suriye'den Türkiye'ye çok ciddi bir kitlesel göç hareketi yaşanmıştır. Türkiye açısından ele alındığında, ülke içi ve Türkiye'den dışarıya doğru göç hareketlerinin özellikle 1950'li yıllardan sonra, tarımdaki mekanizasyonun etkisi ile kırsal yapıdaki çözülme sonucu başladığı, 1960-1970'li yıllarda, İkinci Dünya Savaşı sonrasında sahip olduğu aktif nüfusunun büyük bir kısmını kaybetmiş olan Avrupa'nın işgücü ihtiyacını karşılamak için dış ülkelere doğru yöneldiği, 1980'li yıllarda tarımdaki liberalleşme akımı sonucu Türkiye'nin büyük kentlerinde yoğunlaştığı ve 1990'lı yıllardan itibaren de ülkenin Güneydoğu Anadolu ve Doğu bölgelerinde ortaya çıkan çatışmaların etkisi ile Batıdaki kentlere doğru ivme kazandığı bilinmektedir.

Bütün bunlara ek olarak yurt dışından Türkiye'ye yapılan göçler de toplumsal yapıyı değiştirmesi açısından önemlidir. Özellikle Balkan ülkelerinden gelen bu göçler, cumhuriyetle birlikte nüfus değişimi ile başlamış, 2. Dünya Savaşı sonrasında da devam etmiş, 1989 Bulgar göçü ve Yugoslavya'nın parçalanmasına yol açan 1992-1995 iç savaşı sırasında da devam etmiştir. Sovyetler Afganistan'ı işgal edince ortaya çıkan göç dalgasında etnik nedenlerde Pakistan'a, dini sebeplerde İran'a büyük bir göç dalgasının gerçekleştiği yıllarda Türkiye de etkilenmiş ve işgalin ardından yaklaşık 5.000 Afganistanlı Türkiye'ye göç etmiştir. Ancak 2000'li yıllarda yaşanan gelişmeler ile bu sayı artmıştır. Ayrıca 2 Ağustos 1990 yılında Irak'ın Kuveyt'i işgaliyle başlayan Körfez krizi ve ardından ABD önderliğindeki koalisyon güçlerinin 17 Ocak 1991'de Irak'a başlattığı askeri müdahale ile yaklaşık yarım milyona yakın (460 bin) Irak vatandaşı Türkiye'ye sığınmak zorunda kalmıştı. Bu olay aynı zamanda Türkiye'nin Cumhuriyet döneminde karşı karşıya kaldığı en büyük sığınma hareketlerinden birisi olmuştur.

Bunların dışında Suriye'de demokrasi ateşini yakan Arap Baharı, büyük tahribata yol açmış ve birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Suriye ve diğer Arap ülkelerinde insan hakları ihlalleri devam etmekte; Suriye, Libya ve Yemen başta olmak üzere iç savaş sürmektedir. Silahlı çatışmalar aralarında çocukların da bulunduğu yüzbinlerce insanın ölümüne sebep olmaktadır. Yaşanan Suriye iç savaşı, 21. yüzyılın en büyük mülteci krizine neden olmuştur. Bu durum başta Türkiye olmak üzere çevre ülkeler için ekonomik bir yük

oluşturmakta ve savaşın yaşandığı bölge nedeniyle ülkemiz de siyasi bir tehdit ile karşı karşıya kalmaktadır. Suriye’de 2011 yılından itibaren yaşanan olayların yol açtığı zorunlu göç Türkiye’nin toplumsal yapısını da etkilemektedir. Göçmen nüfusun giderek artması ve ülkede kalış sürelerinin uzaması, göçmen eğitime yönelik ciddi adımların atılmasına neden olmaktadır.

Göçmenler Türkiye’ye geldiklerinde kendilerine yeteri kadar Türkiye’nin yasaları ve kültürüne ilişkin oryantasyon eğitimi verilmediğinden yaşadıkları çevre ve komşularıyla uyum sorunları yaşayabilmekte ve istenmeyen misafir durumuna düşebilmektedirler. Göçle ilgili en büyük sorunlardan biri uyum sorunudur. Göçmenlerin uyum süreçleri, ev sahibi ülke hükümetlerinin ve toplumlarının tutumları, göç politikaları, uygulanan göçmen yerleştirme ve destek programları, sağlık ve barınma gibi temel ihtiyaçların düzenlenmesi bağlamında devam etmektedir (Doğan, 2020).

2.1.5. Göçün Öğrenim Çağındaki Çocuklara Etkisi

Göçmen ailelerde, göçten ve göçmenlikten en çok etkilenenlerin çocuklar olduğu söylenebilir. Göçmen çocuklar göç ettikleri güzergâhta ya da göç ettikleri ülkelerde çoğu kez şiddete, sömürüye, ayrımcılığa ve istismara maruz kalmaktadırlar. Savaş, iç karışıklık, yoksulluk, dışlanma gibi nedenlerle ülkelerini terk eden çocuklar, gittikleri ülkede yabancı olmalarından dolayı, yeni bir kültüre uyum sağlama, dil problemleri ve ekonomik yetersizlikler gibi birçok zorlukla karşılaşmaktadırlar (Karadoğan, 2018).

Alanyazında (Ilgar ve Coşgun Ilgar, 2015; Yıldırım Kurtuluş ve Kurtuluş, 2022) göç yaşayan çocuklarda göç yaşamayan çocuklara göre daha fazla davranış problemleri ve duygusal problemler görüldüğü ifade edilmiştir. Göç yaşantısı, birçok ruhsal ve sosyal problem açısından bir risk faktörü olarak ele alınmaktadır (Uluocak, 2009). Ayrıca ortaya çıkan en önemli problemlerden birinin de eğitim faaliyetleri olduğu ifade edilebilir (Börü ve Boyacı 2016). Dil yoksunluğundan kaynaklanan bilgiye erişme sorunu, kültürel yapı veya ekonomik sıkıntılar göçmen çocukların eğitimden mahrum kalmasına sebep olmaktadır (Gün ve Yüksel, 2021).

Çocuğun topluma karşı tutumunda göçlerin etkisi oldukça belirleyicidir. Alışılmış bir çevreden yeni çevreye girdiğinde çocuk, göç ile yeni bir sosyal yaşam, eğitim sistemi, dil, din ve kültürel yapıyla karşılaşmaktadır. Çocuğun sosyal uyumunu bu faktörler etkilemektedir. Eğer çocuk toplum tarafından kabul görmüşse sosyal uyum kolaylaşmaktadır (Özabacı ve Acat, 2005). Fakat çoğu zaman göçle gelenlerin ön yargı sebebiyle

soyutlanması, sosyoekonomik ve kültürel sisteme uyum sağlayamaması aidiyet ve kimlik bunalımını ortaya çıkarmakta, çocukların yanlış yollara sapmalarına, az ya da çok suça karışmalarına da neden olmaktadır (Yavuzer, 2001).

Göçmenlerin ev sahibi ülkedeki insanlarla kurduğu ilişkiler, onların göçmen olmalarından kaynaklı riskleri azaltır. Göçmenlerin kurduğu bu ilişkilerin yeterliliğinde eğitim önemli rol oynamaktadır. Eğitim, sosyal ve psikolojik bir varlık olan insanı içinde bulunduğu sisteme ve topluma hazırlayan, uyum sağlamasına kolaylık tanıyan bir araçtır. Göçmen çocuklar, okuldaki eğitime dâhil oldukça daha çok çalışma eğilimi göstermekte ve gelecekleri konusunda iyimser olabilmektedir (Fuligni ve Hardway, 2004). Ancak göçmenlerin eğitim fırsatların yararlanmasında birçok engel ortaya çıkmakta, yerli çocuklarla eşit fırsatlardan yararlanamamakta (Carlana ve ark., 2017) ve okullarda yerli çocuklardan daha düşük aidiyet duygusu yaşadıkları, bu duygunun özellikle ergenlikte daha da düşük seviyelerde olduğu belirtilmektedir (Li ve Lerner, 2011).

Yabancı topluma uyum sağlayamayan, geldiği yerin kültürünü, dilini öğrenemeyen göçmen çocuklar ve aileleri genellikle kendileri gibi olan kapalı gruplarda; azınlık şeklinde yaşamak zorunda kalmaktadırlar. Bunların yanı sıra çocukların yaşadığı başka bir sorun ise ikili kültür çatışmasıdır. Çocuğun geldiği yabancı ülkede, yeni çevre koşullarına, dil ve kültür ortamına uyum sağlama savaşı verirken diğer yandan ülkesine döndüklerinde, örf, adet ve geleneklerinden uzakta büyüdükleri ve kültürlerini yeterince öğrenemedikleri için kendi ülkelerinde yeni bir uyum savaşı daha vermeleri gerekmekte ve sürekli bir bocalama yaşamaktadırlar (Yavuzer, 2001).

Göçmen çocukların sosyal yeterliliklerinin algılanışı ile ilgili iki paradigmadan da söz edilebilir. Birinci paradigma göçmen çocuklarının sosyal açıdan toplum tarafından dışlanmış kişiler olarak algılanmalarınıdır. Tam aksi görüş olarak ikinci paradigma ise azınlık çocuklarının sosyal açıdan içe kapanıp kendilerini toplumdaki dışlanmış kişiler olarak algılamalarıdır. Göçmen çocukların sosyal yeterliliklerinin, içinde buldukları genel toplum ve kendi ailelerinin çocuğun davranışlarını farklı olarak algılamasına bağlı olarak değişmektedir. İki değerlendirme farklılaştıkça çocuğun sosyal uyumu zorlaşmaktadır (Ergin ve Ermağan, 2011).

Her iki paradigmaya bakıldığında göçmen çocukların kendi seçimleri olmamasına rağmen göç ederek yer değiştirmeleri, yaşamlarında büyük zorluklar yaşamalarına sebep olmaktadır. Göçmen çocukların bu algılarını değiştirebilmeleri ve sosyal, kültürel çatışmalar

yaşamamaları gidilen ülke toplumuna uyum sağlamaları ve gittikleri ülke tarafından farklılıklarının hoşgörüle karşılanması ile gerçekleştirilebilir.

Literatürdeki eğitim tanımlarına bakıldığında, “eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda becerilerini, tutumlarını ve diğer olumlu davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin toplamıdır”, başka bir tanımla “bireyin toplumsal yeteneğinin ve en elverişli düzeyde kişisel gelişmesinin elde edilmesi için seçilmiş ve denetimli bir çevreyi (özellikle okulu) içine alan toplumsal bir süreç” olarak ifade edilmiştir (Tezcan, 1995).

Glasser (1999), eğitimin doğumla başladığını ve hayatımız boyunca devam ettiğini, okulun da öğrenmeyi erken yaşta uyumlu hale getirmek için tasarlanmış öğrenme mekânı olduğunu dile getirmektedir. Bu bilgiler ışığında eğitimi, kişilik gelişimine yardım eden, bireyi temel alan, onu yetişkin yaşamına hazırlayan, gerekli bilgi, beceri, davranış ve tutumlar elde etmesini sağlayan süreç olarak ifade edebiliriz. Eğitim ve öğretim süreci, aynı zaman da insanı başarılı bir toplumsallaşmaya ulaştırma sürecidir. Toplumsallaşma, bireyin eğitimini, belli bir topluma ve dar anlamda ise belli bir gruba bütünleşmesini ifade etmektedir. Bu sürecin herhangi bir nedenle kesintiye uğraması, bireyin başarısını, gelişimini, çevreye ve topluma uyumunu, ruh sağlığını, davranışlarını olumsuz yönde etkileyecektir (Yavuzer, 2001).

Okul çağı çocukları için göç, çok daha karmaşık ve güç bir süreçtir. Göçe maruz kalan ve yer değiştiren öğrencilerin yeni çevreye, okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine belirli bir süre uyum sağlayamadıkları belirtilmiştir (Uluocak, 2009). Çocuklar gittikleri yeni yerin, ülkenin dilini, sosyo-ekonomik ve kültürel sistemini öğrenmeye çalışırken diğer yandan geride bıraktıklarına özlem duymakta ve bocalama yaşamaktadırlar. Sosyal uyumu gerçekleştiremeyen öğrencilerin başarısız oldukları, çoğunlukla eğitimlerini yarıda bıraktıkları da görülmektedir. Göçmenlerin ve çocuklarının farklı bir kültürel yapıya sahip olmaları, dil eksiklikleri, ev sahibi ülkenin eğitim politikasındaki eksiklikler, fiziki (okul, öğretmen, kitap, vb.) yetersizlikler sonucu ne kendi dillerinde ne de yaşanan ülke dilinde yerli halkla eşit eğitim olanaklarına sahip olamadıkları ifade edilmektedir (Tellal, 1994).

Göçmen aile bireylerinin yetersiz eğitim almış olmaları, geldikleri ülkenin dilini doğru kullanamamaları ya da öğrenememiş olmaları çocuklarının ödevleriyle, eğitim sorunlarıyla yeterince ilgilenememelerine neden olmaktadır. Aynı zamanda yaşam koşullarının ve yaşadıkları evlerin yetersizliği, ailelerin kalabalık oluşu çocukların çoğu zaman ev ödevlerini yapacak, ders çalışacak bir odaya sahip olamamasına neden olmaktadır.

Başka bir problemse, çocukların okul ve aile arasında çatışma yaşamasıdır. Okul çevresinde, buldukları toplumun davranış ve kurallarına uyum sağlamaya çalışırken, aynı zamanda aile çevresindeki farklı sosyokültürel değerleri ve normları öğrenmeye ve anlamaya çalışmaktadırlar. Bu karmaşık ve çelişkili durum ise çocuklarda kimlik bunalımlarına neden olabilmektedir (Tezcan, 1995).

Göçten kaynaklanan tüm bu karmaşık ve çok boyutlu durumlara rağmen okul, çocuğun yeni ortama başarılı bir şekilde uyum sağlaması için uygun ortam ve hizmetleri sağlar. Ancak göç nedeniyle okul değişikliği, çocuk için daha geniş bir çevresel değişikliği içerdiğinden, uyum açısından kritik bir konumdur. Okul değiştirmek, göç yaşamış çocukların maruz kaldığı önemli bir stres kaynağı olsa da okula uyum sağlayan çocukların göçün olumsuz etkilerini daha kolay aşabilecekleri, yeni bir yere daha kolay uyum sağlayabilecekleri ve daha iyi dayanabileceklerine inanılmaktadır (Uluocak, 2009). Okulun, göçmen öğrencilerin uyum süreçlerinin en iyi şekilde sürdürülmesinin sağlanabileceği etkin bir yer olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okullarda gerçekleştirilen eğitsel etkinliklerin önemi de aynı oranda artmaktadır.

2.1.6. Göçün Erken Ergenlik Çağındaki (10-14) Çocuklara Etkisi

Göç etmiş gençlerdeki düşük benlik saygısı, kişilik çatışmaları ve ebeveynlerle yaşanan sorunların göçmen gençlerde gözlemlenen tek sorun olmadığı ve genel olarak tüm gençlerde gözlemlenebildiği bilinmektedir. Ancak gençler için normal olduğu bilinen kritik gelişimsel süreçler, göç deneyimleri ve kültürel değişimlerle şiddetlendiği düşünülmektedir. Örneğin, Mailonen ve diğerleri (1998) tarafından boylamsal bir çalışmada bildirildiği üzere, ergenlik öncesi akranlarından farklı ölçüde depresyon belirtileri göstermeyen göçmen çocuklar, ergenlik döneminde olmayan akranlarına göre daha fazla depresif belirtiler göstermişlerdir. (Akt: Gün, 2002).

Göçmen gençler, kendilerini yeni ve eski kültürleri arasında seçim yapmak zorunda kaldıkları bir durumda bulurlar. Bu zor seçimler gençlerde davranış sorunlarına yol açabilmektedir. Göçmen gençlerin uyumuyla ilgili olarak iki faktör önemli göze çarpmaktadır: dil güçlükleri ve okul başarısızlığı (Sam, 1991). Berry ve Sam'e (1995) göre, göçmen gençlerin ve çocukların en yaygın sorunları: davranış bozukluğu, benlik çatışması, düşük benlik saygısı, dil sorunları ve okul başarısızlığıdır. Moilonen ve diğerlerine (1998) göre, göç eden ergen çocukların en yaygın sorunları: davranış bozukluğu, kişilik çatışması, okul başarısızlığıdır (Akt: Gün, 2002).

Göç süreci şüphesiz en çok çocukları etkilemektedir. Göç, çocukların ve gençlerin ruh sağlığına çeşitli zararlar verebilmektedir yani göç, çocuklar ve gençler için riskler barındırmaktadır. Göçe maruz kalan çocuk ve gençler uyum sorunları yaşayabilmekte ve bu durum çocukların eğitimlerine de yansımaktadır. Buna ek olarak bu çocuklar gittikleri okullarda çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar.

Farklı kültürlerden gelen göçmen çocuklarının yerleştikleri ülkedeki sosyal ve kültürel uyumu, taşındıkları ülkedeki eğitim koşulları ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle ev sahibi ülkenin oluşturduğu eğitim koşullarının ülkeye gelen çocukların uyum sağlaması için yeterli olması gerekmektedir. Göçmen çocukların gelecekteki sosyal bütünleşme ve uyumları aldıkları eğitimle belirlenir (Koçak ve Gündüz, 2016).

Ülkemizde göç sonucu eğitimlerini başka okullarda sürdüren çocuklar üzerinden göçün çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini farklı değişkenlerle inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (Tümertekin, 1968; Akşit, 1998; İçduygu, 1999; İçli, 1999; Aslan, 2001; Tüfekçi, 2002; Erkan ve Bağlı, 2005; Karakuş, 2006; Kocaman, 2008; Uygur, 2008; Uluocak, 2009; Yıldız 2010; Bülbül ve Köse, 2010; Han, 2010; Ercilasun, 2011).

2.1.7. Göçün Akademik Başarıya Etkisi

Okul, bireylerin hayatındaki en önemli zaman dilimidir. Okul, bireysel ve sosyal farklılıkları merkeze alarak, sosyal, psikolojik ve doğal yaşamla ilgili bilgilerin verildiği, yeteneklerin geliştirilip yönlendirilmenin yapıldığı, davranışların iyi yönde değişime uğradığı, olumsuz davranışların terk edildiği bir eğitim kurumu olma özelliğini taşımaktadır. Eğitimi oluşturan bu unsurları birbirinden bağımsız incelemek ve ele almak mümkün değildir. Eğitim, bu unsurların bir araya gelmesiyle oluşan bir bütündür. Elbette bir tanesinde yapılan bir hata tüm eğitime yansır ve bütünü etkiler (Özabacı ve Acat, 2005). Eğitimde başarı kavramı genellikle, öğretmenler tarafından değerlendirildiği üzere notlar, test puanları veya her ikisi ile birlikte edinilen bilgi veya becerileri içerir. Bu dönemde öğrencilerin dersleri kavrama beceri ve davranışları başarılı veya başarısız olarak nitelendirilmektedir.

Akademik başarı, okulda alınan notların belirli bir ortalamasının üzerinde yer alması anlamına gelmektedir. Akademik başarısızlık ise öğrencinin sahip olduğu zihinsel kapasiteden daha düşük notlar ile öğrencinin asıl kapasitesi arasında bir farklılığın bulunmasıdır (Özabacı ve Acat, 2005).

Öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olan farklılıklar fizyolojik, psikolojik, sosyolojik, toplumsal durum ve yaşam koşullarıyla ilgilidir. Araştırmalarda öğrenci başarısını etkileyen okulla ilgili faktörler, sınıf tutumu, öğretmen davranışı, müdürün liderliği ve okul kültürü olarak ifade edilmektedir (Bulduklu, 2014; Dağdelen, 2013; Günal, 2014; Şevik, 2014). Öğrenmedeki farklılıklar, öğrenme durumunu, dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Bu nedenlerle öğrencilerin bireysel farklılıkları asla göz ardı edilmemelidir. Öğretmen, öğretimi gerçekleştirirken bu farklılıkları dikkate almak ve değerlendirmesini bu doğrultuda yapmak zorundadır (Ülgen, 1995; Şama ve Tarım, 2007). Okul başarısı, ailenin nitelikleri, kaygı, sosyoekonomik koşullar, okul ve eğitim koşulları, yaşanılan çevre, kaygı, beslenme ve sağlık koşullarından etkilenmektedir (Şama ve Tarım, 2007). Bu nedenle tüm öğrencilerden aynı oranda başarılı olmalarını beklemek doğru değildir. Fakat öğretmenler, okula devam eden öğrencilerden en azından ortalama bir başarı düzeyini yakalayıp yakalayamadıklarını belirlemek için sınav yapmak zorundadırlar (Özabacı ve Acat, 2005).

Göçmen çocukların akademik başarıları, yerli çocuklara göre düşük seviyededir. Göçmen çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeylerinin düşük olması, sosyoekonomik kaynaklara erişimde güçlük çekmeleri, dil sorunu, psikolojik engeller, ebeveyn ve öğretmenlerin beklentilerinin düşük olması ve yetersiz aile ve toplum desteği (Heath ve ark., 2008), çoğunluğun kültürüne yönelik müfredat oluşturulması, değerlendirmede güçlü kültürel eğilim, destek sağlanması için yeterli finansal kaynakların olmayışı, göçmen çocukların düşük performanslı özel eğitim veren okullara gönderilmeleri, devletin ve diğer bölgesel ve yöresel aktörlerin ilgisizliği gibi sorunlar akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Janta ve Harte, 2016).

Göçmenlerin göçmen kültürüne entegrasyonundaki sorunlar, çocukların yerlilerle olan ilişkilerini olumsuz yönde etkilemekte ve göçmen çocukların ötekileştirilmesine yol açabilmektedir. Dışlanma sadece sosyal olarak gerçekleşmemekte, göçmen çocuklar mekânsal olarak da kenar mahallelerde yaşamlarını sürdürdüklerinden eğitim fırsatlarından eşit olarak yararlanamamaktadır (Entorf ve Tatsi, 2009).

Akademik başarı, entelektüel verimliliğin sonucudur. Eğitim kurumları, bireyin en yüksek akademik düzeye ulaşması ve gelişimini desteklemesi için uygun koşulları sunar. Bunun olabilmesi için bireysel ve toplumsal bütünleşmenin sağlanması gerekmektedir. Kişinin kendisi ve çevresi ile uyumsuzluğu temel ihtiyaçlarının karşılanmasına engel olabilmektedir (Yengimolki vd., 2015).

2.1.8. Göçün Sosyal Beceri ve Uyuma Etkisi

Hayatlarını kolaylaştırmak ve kendilerini gerçekleştirmek için insanlar kendilerine ve çevrelerine uyum sağlamalıdır. İnsanlar doğumdan itibaren başkalarıyla nasıl iletişim kuracaklarını bilirler, ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli koşullara ve tutumlara uyum sağlamayı öğrenirler ve sonra tatmin olurlar; bu ihtiyaçların derin bilgisi, çevreye uyum sürecinin potansiyelini ve başkalarıyla etkileşim için en iyi uygulamaları keşfederek mümkündür (Mousa ve El-Desoki, 2000).

Sosyal uyum, sosyal ilişkileri güçlendirir ve aynı zamanda eşitsizliği ve dışlanmayı azaltır. Sosyal uyum, toplum üyeleri arasında birliği sağlayan olumlu iletişim becerilerini içerir (Coleman, 2015), kendileriyle ve çevreleriyle dengeli bir ilişki kurmalarını ve sürdürmelerini sağlar (Çiftci ve Sucuoğlu, 2009). Durkheim'in 1893 yılında değindiği sosyal uyum, yeni bir kavram olmamasına rağmen (Burns ve ark., 2018), göreceli ve tanımlanması zor bir kavramdır (Mekoa ve Busari, 2018). Sosyal uyum, yaygın olarak kullanılan fakat nadiren tanımlanmış bir terimdir. Çoğu insan için düşük suç oranları ve yüksek düzeyde toplumsal iş birliği ve güven ile karakterize edilen nispeten uyumlu bir toplumu temsil eder (Green ve ark., 2003).

Tipik olarak, sosyal bir varlığın istenilen bir özelliği olarak görülen sosyal uyum (Schiefer ve Van Der Noll, 2017; Schmeets ve Te Riele, 2014), toplumun üyeleri arasında eşitsizliği en aza indirgeyerek ve ayrımcılığı önleyerek toplumsal bütünlük oluşturan, toplumun varlığının refahını sağlama kapasitesi olarak nitelendirilir (Easterly ve ark., 2006).

Sosyal uyum, insanların ihtiyaçlarını karşılamada sistemin davranışının doğruluğunun ve etkinliğinin sosyal olarak değerlendirilmesine karşılık gelmektedir (Ali vd., 2012). Bu nedenle sosyal uyum, doğrudan insan davranışlarıyla ilgili önemli konulardan biri olarak kabul edilmektedir. Sosyal uyum, farklı çevre koşulları ve diğer faktörlerin yanı sıra motivasyonları ve ihtiyaçları arasında uyum sağlamaya çalışan bir bireyin tepkisini içerir. Alzboon'a göre (2013) bu durumda birey, daha fazla sosyal kabule yol açan olumlu eylemlerde bulunmalı ve farklı yaşam koşullarına uyum sağlamalı, uyum sürecinde doyumunu sağlamaya çalışmalıdır.

Sosyal uyum genellikle iki boyutludur. Birincisi, uygunluk insan doğasındadır. Başka bir deyişle, sosyal uyum içsel ve bireyseldir. İnsanlar ait oldukları toplumun, grubun ve topluluğun değerlerini içselleştirme ve bu sayede aidiyet duygusu ve öz kimlik oluşturma yeteneğine sahiptir. İkincisi, dışarıdan gelir ve kolektiftir. İnsanlar hangi gruba ait

olduklarına bağılı olarak davranışlarını değiştirme eğilimindedir. Grubun etkisine göre bireyin davranışını değiştirmek, diğerlerinin tepkilerini eğleştirmek, birey ve grup arasında uyumu sağlar (Cialdini ve Goldstein, 2004). Bronfenbrenner ve Morris'e (2007) göre tüm zihinsel, bilişsel ve sosyal gelişim süreçlerinde olduğu gibi uyum ve sosyal gelişim sürecinde de aile, arkadaşlar ve okul ortamı oldukça etkilidir.

Sosyal uyum, bireyin olumlu bir şekilde kendini geliştirmesini sağlar. Olumlu bir benlik, bireyin sosyal ve duygusal uyumunu kolaylaştırır. Kişinin karşılaştığı sorunlarla başa çıkma becerisini geliştirir ve kişinin psikolojik baskılarla etkin bir şekilde baş etmesini sağlar (Wilburn ve Smith, 2005). Sonuç olarak, bireyin eğitim performansında artış beklenir.

Sosyal gelişim, insan gelişiminin en önemli parçasıdır ve esas olarak ebeveynler, akranlar ve öğretmenlerle ilişkiler yoluyla sağlanır. Bireyin kendisi ve başkaları ile uyumu, toplumsal gelişimi için bir değerlendirme ölçütü olan (Hartup ve Rubin, 2013), bireyin yaşadığı toplumun norm ve değerlerine uymayı ve bu değerler düzenini dikkate almayı öğrenmesidir. (Alp ve Çamlıyer, 2015).

Okul, göçmen çocuklar için uyum sürecinin önemli bir parçasıdır. Göçmen çocukları bu zorlu süreçte, kendi lkenizin kültürü, gençlerin kendi ülkenizdeki dışlanmışlık duygusu ve yeni bir dil öğrenmenin zorlukları ile de uğraşmak zorunda kalmaktadır. Bu uyum sürecini başarılı kılmak için aile ve okul organizasyonunun koordinasyonu uyum sağlama yeteneğini önemli ölçüde artıracak bir yöntemdir (Akar, 2021).

Sosyal beceriler, g eşitliğine ya da onun mücadelesine dayalı ilişkiler içerisinde öğrenilir. Çocuğun akranları tarafından kabulü, onun yeterli sosyal beceriye sahip olmasıyla doğrudan ilişkilidir (etin, Bilbay ve Kaymak, 2003). Sosyal becerilerin bireyin kişisel yeterliliğinin gelişmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve bu becerilerin yokluğunda insanların sosyal ve duygusal ilişkiler kurmada, ilişkileri sürdürmede ve sorunlarla baş etmede zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Zayıf sosyal beceriler kişinin sosyalleşmesini zorlaştırır (Kabasakal ve elik, 2010). Kupersmidt ve Patterson (1994); okul ortamındaki akran ilişkilerinin çocukların ileriki akademik duygusal ve davranışsal uyumları üzerinde çok büyük etkisi olduğunu; Walker ve McSonnell (1995), okul hayatlarında sosyal olarak yetersiz olan çocukların, ileriki yaşantılarında akademik başarı açısından riskli bir durum teşkil ettiğini belirtmiştir. Atılgan (2001) sosyal becerinin; aleni davranış (kişisel güvenlik duygusu, uyum yeteneği), grup ilişkileri (grup kabulü, arkadaşlık), sosyal bilinçten

(perspektif kabul yeteneği, sosyal problem çözüme yetenek) oluşan bir kavram olduğunu açıklamıştır.

Göçmenler, genellikle ev sahibi topluluklar tarafından kabul edilmenin zorlukları ile karşı karşıya kalmaktadır. Göçmenler; ticaret, kültürel uygulamalar, dini inançlar, dil engelleri, ticaret, tarımsal uygulamalar ve hayvancılık gibi ekonomik faaliyetler gibi konularda sorun yaşamakta ve ev sahibi toplumla uyum içinde yaşamakta zorluk yaşamaktadır. Her durumda, ev sahibi topluluklar ve göçmenler arasındaki çatışma sosyal uyumu ve diğer toplumsal çöküş biçimlerini çarpıtmaktadır (Oucho ve Williams, 2017). Diğer yandan, göçmenler ve ev sahibi topluluklar arazi, altyapı ve ekonomik faaliyetler gibi ortak kaynaklar üzerinde anlaşma sağladıklarında aralarında sosyal uyum sağlanır (Spoonley ve ark., 2005).

İnsanların toplumun bir parçası olarak uyumlu bir şekilde yaşam sürmeleri, kendi toplumlarından başkalarına güvenmeleri, ortak kimlik paylaşımı ve iş birliği ve barış içinde yaşamaları ile sağlanabilir (Chan ve ark., 2006). Bu yönleriyle bakıldığında yerli halktan olan insanların göçmenlere güvenmeleri, ortak bir kültürleşme yaşamaları ve barışçıl bir şekilde yaşamaları güç görünmektedir.

2.1.9. Göçmen Öğrencilerin Eğitim Hakkı

Hem dünyanın hem de ülkemizin göçe ilişkin açıklamaları, göç kavramının nedenlerini ve sonuçlarını ulusal ve uluslararası düzeyde tartışmayı kaçınılmaz kılmaktadır. Bu içerikte; çeşitli uluslararası anlaşmaların yanı sıra ülkemizin eğitim tüzükleri de çocukların kapsamlı bir şekilde korunmasına, eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına ve her türlü menfaatin sağlanmasına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi hem ülkemizde hem de dünyanın diğer bölgelerinde giderek daha önemli ve sürekli gündemde olmaya başlamıştır. Türkiye coğrafi, stratejik, kültürel ve siyasi konumu nedeniyle tarihin her döneminde bir hedef ya da transit ülke olarak göçe maruz kalmış temel insan hakları da göçmenlerin elinden alınmıştır. Ellerinden alınan bu hakların en önemlisi eğitim hakkıdır.

Türkiye'nin de taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 22. maddesine göre, katılımcı ülkeler kendi sınırları içinde sığınma veya mülteci statüsü verilen tüm çocuklar için sözleşmeden doğan tüm haklardan feragat etmek ve bu çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için haklarını yerine getirmek zorundadır. Bu uluslararası anlaşmaya ek olarak, Türkiye'nin mevcut eğitim sistemi modeli, ilk ve orta dereceli okulları da içerecek

şekilde, 2014 yılına kadar temel eğitim olarak derecelendirilmiş; bu nedenle, temel eğitim kavramı daha kapsayıcı ve yaygın olarak uygulanabilir olduğu için kabul görmüştür. Türkiye’de 5395 sayılı Çocuk Esirgeme Kanunu, ülke sınırları içindeki her çocuğun her durumda kanunun sağladığı korumadan yararlanabileceğini belirtmektedir.

Göçmen öğrencilerin sorunlarından biri de eğitim sisteminin beklentilerine ve kültürüne uyum sağlamaktır (Ferfolija & Vickers, 2010). Göçmen çocukları okul sistemine entegre etmek dikkatle planlanması gereken bir konudur. Göçmen ve mülteci öğrenciler eğitim sistemine dahil edildiklerinde yabancılaşma sorunu yaşamaktadırlar. Eğitim, çocukların hayatlarını inşa eder ve şekillendirir. Eğitim süreci öğretimi de içerir. Okul, eğitimin sistemli ve planlı olduğu bir yer olması nedeniyle bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Okullar; rahatsızlığa, belirsizliğe ve karmaşıklığa karşı güvenli, istikrarlı, normal hayata dönüşü sembolize eder, çocuk üzerindeki travmatik etkiyi azaltır, topluma uyumunu kolaylaştırır, çocuğa yabancı bir öğrenciden benzer bir öğrenciye dönüşme fırsatı verir ve geleceğe umutla bakmasını sağlar (Şeker ve Aslan, 2014).

Eğitim, insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Kişi eğitim yoluyla kişisel ve sosyal yaşamını geliştirir. Her toplumda eğitime vurgu yapılma amacı, eğitimin kalitesini yükseltmek, öğrenme etkinliklerini çeşitlendirmek ve yabancılar da dahil olmak üzere eğitime katılan tüm insanlara ulaşmaktır. Toplumun geleceği, eğitilmiş insanların elinde şekillenir. Bireylerin eğitim ihtiyacı göz ardı edilemeyecek bir gerçektir ve uluslararası sözleşmelerle düzenlenen kanuna göre yabancıların da eğitim alma hakkı vardır ve eğitim faaliyetlerinden yararlanmaları gerekliliktir (Özdemir, 2016).

Küresel göç, bu durumun sosyo-ekonomik sonuçlarından mustarip insanların sayısını artırmaktadır. Bu kişilerin önemli bir kısmı çocuklardır. Eğitim hakkı, ayrımcılık yapılmaması, özel gereksinimli çocukların eğitim olanaklarına erişimi, çatışmaların etkisinin azaltılması ve çocukların fiziksel, yasal ve psikolojik olarak korunmasının sağlanması ile ilgili ek faaliyetlerin yanı sıra, 2008 sayılı Milli Eğitim Anayasası’nın desteklenmesi. 1739 sayılı Kanun ve 222 sayılı Temel Eğitim ve Öğretim Kanunu ile çeşitli uluslararası sözleşmelerde eğitime ilişkin olarak, eğitim politikası oluşturulurken çocuğun yüksek yararının gözetilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda yabancılar için eğitimin önemi her geçen gün daha çok vurgulanmaktadır.

Nüfus bakımından Türkiye’ye gelen göçmenlerin büyük bir kısmını Suriyeliler oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarındaki yabancı uyruklu öğrencilerin büyük

çoğunluğunu Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Bu nedenle hazırlanan eğitim politikasının amacı bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktır. Gönüllü ya da zorunlu göç, göç ettikleri toplumda bir kişiye karşı resmi ya da gayri resmi olarak ayrımcılık yapabilmekte ve göçmenlere yönelik liberal ve eşitlikçi politika ve uygulamalar, güvenlik kaygıları, ekonomik nedenler gibi öngörülemeyen nedenlerle uygulamada sınırlandırılabilir (Göktürk, 2003). Bu sınırlılıklarından biri ise göçmen çocukların eğitimidir. Uluslararası hukuk belgelerine göre çocuklara sağlanması gereken haklardan biri de eğitimidir. Bu bağlamda, ulusal eğitim politikalarında göçmen çocukların eğitim gereksinimlerine ilişkin düzenlemelere yer verilmelidir. Uluslararası hukuk belgelerine göre bireylere sunulan eğitimle ilgili haklar ise aşağıda yer alan Tablo 2.1.'deki gibidir.

Tablo 2.1. Uluslararası Hukuk Belgelerine Göre Bireylere Sunulan Eğitimle İlgili Haklar

| Uluslararası Hukuk Belgesi | Eğitim Hakları |
|--|---|
| İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948) | Mültecilere eğitim hakkı |
| Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme (1960) | Eğitimde her türlü ayrımcılığın önlenmesi Eğitimde fırsat eşitliği Vatandaşlara sağlanan eğitim hakkının göçmenlere de sağlanması |
| BM Çocuk Hakları Anlaşması (CRC, 1989) | Herhangi bir ayırım gözetmeksizin her çocuk eğitim hakkına sahiptir. |
| Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi | Eğitim hakkının sağlanması |

Kaynak: Atasü-Topçuoğlu, 2012

Uluslararası hukuk, çocuklar da dahil olmak üzere tüm insanların onurlu bir şekilde yaşama ve zulme karşı başka ülkelerde sığınma hakkını insan hakları çerçevesinde korumaktadır. Cinsiyet ayrımcılığını ve her türlü ayrımcılığı, kötü ve tehlikeli işlerde çocuk işçiliğini, erken yaşta evliliği ve fuhuş dahil cinsel sömürüyü yasaklamaktadır. Bu genel çerçevede çocuk haklarını tanımlayan en önemli belge Çocuk Haklarına Dair Sözleşmedir. 14 Eylül 1990'da imzalanmıştır ve 28. maddesinde "Taraflar Devletler, tüm çocuklara eğitimde fırsat eşitliği sağlamalıdır." şeklinde ifade yer alır (Topçuoğlu, 2012). Eğitim hakkı, Birleşmiş Milletler, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Teşkilatı gibi kuruluşların kabul ettiği belgelerde, beyannamelerde, anlaşmalarda, tavsiyelerde, kararlarda, ilkelerde tanımlanmaktadır. Bu kalite birçok uluslararası ve bölgesel insan hakları belgesinde güvence altına alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre ilk ve ortaöğretimde yabancı uyruklu çocukların çoğunluğunu Afganistan, Irak, Azerbaycan, İran, Bulgaristan ve Suriyeli çocuklar oluşturmaktadır. Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerine erişimi Milli Eğitim Bakanlığına ilişkin genel mevzuatın yanı sıra ana hatlarıyla, 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, Milli Eğitim

Bakanlığı'nca 2002 yılında çıkarılan Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitimine İlişkin Yönetmelik, 2004 yılında çıkarılan MEB Denklik Yönetmeliği ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın 23.09.2014 tarih ve 2014/21 nolu “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” konulu genelgesi ile düzenlenmektedir.

MEB, 26 Eylül 2013'te yayınladığı “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” genelgesi göçmenlerin geçici olduğu düşüncesinin değiştiğini ve uzun vadeli politikalar üretilmeye çalışıldığının göstergesidir. Genelge göçmenlere yönelik eğitim programının içeriğinin MEB kontrolünde Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanacağını ve Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeliler imkân sağlanacağını ifade etmektedir. MEB'in genelgesinden yaklaşık bir ay sonra 22 Ekim 2013'te Geçici Koruma Yönetmeliği (GKY) yürürlüğe koyulmuştur. YUKK'un 91. maddesine dayanan GKY uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayanların hak ve yükümlülüklerini belirlemektedir. Bu yönetmelikle Suriyeli göçmenlere geçici koruma statüsü verilmiş ve sağlık, eğitim, çalışma, sosyal yardım ve tercümanlık hizmetleri sağlanmıştır. Eğitim hizmetleri başlığı altında göçmenlere diploma ve denklik belgelerinin verileceği ifade edilmiştir.

Göçmenlerin eğitim hakkını elde etmelerinden yaklaşık bir yıl sonra 23 Eylül 2014'te eğitim-öğretim konusunda yaşanan sıkıntıları çözmek amacıyla MEB tarafından yol gösterici ve açıklayıcı bir yapıda Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi yürürlüğe konmuştur (MEB, 2014). Bu genelge ile Suriyeli öğrencilerin belgeleri eşleştirilerek, belge bulamayanların sözlü veya yazılı sınavla Türk okullarına kaydedilmesi mümkün olmuştur.

Göçmenlerin eğitimi, birlikte yaşadığı topluma uyum sağlama bakımından önem arz etmektedir. Göçmenlerin içinde yaşadığı ülkenin dilini öğrenmesi, niteliklerinin artması sosyal yaşamlarını bir tercüman olmadan idare edebilmeleri uyumlarını kolaylaştıracaktır. Göçmen çocuklar okullandırıldığında küçük yaştan itibaren yerli öğrenciler ile karşılıklı ve olumlu bir etkileşim kurma yolunda olacaktır (Şimşek, 2019: 283).

Saha çalışmaları, Türkiye'ye okumaya gelen göçmenlerin eğitimlerinin ardından bir süre Türkiye'de kaldıklarını göstermektedir. Pek çok göçmenin Türkiye'deki gelecekle ilgili net bir fikri olmamasına rağmen ancak bu göçmenlerin eğitimlerinin ardından Türkiye'de yaşamaya devam etmeleri Türkiye'ye yönelik eğitim amaçlı göçün kalıcı göçe dönüşme ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir (Cengiz, 2019). Bu bağlamda Kalkınma

Bakanlığı tarafından hazırlanan göç raporunda, eğitimin ev sahibi ülkede uzun süre kalmanın ilk adımı olduğu ve yabancı öğrencilerin Türkiye'nin nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılayabilecek bir grup olduğu vurgulanmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014).

2.1.10. Göçün Eğitim Paydaşlarına Etkisi

Bozan'a (2014) göre, insanların bu tür zorunlu ya da gönüllü göçleri, beslenme, barınma ve en önemlisi sağlık ve eğitim ihtiyaçları açısından kendi yaşamlarında ve toplumda sorunlar yaratmaktadır. Gerekli entegrasyon politikası izlenmeye başlanmasıyla göçün toplumsal düzeni üzerindeki etkileri açıkça görülmektedir.

Öğrenci davranışını açıklamada kullanılacak temel değişken, birey ve çevre arasındaki ilişkidir. Bu ilişki, ortak ve kabul görmüş inançları, değerleri, davranışları ve varsayımları ifade eden bir kültürel yapı içinde gerçekleşir (Boyacı, 2009). Farklı kültürlerden gelen öğretmenler ve aileler arasındaki iletişim daha da iyi olabilir (Fuller & Olsen, 1998; Akt, Weinstein ve diğerleri, 2003). Göçmen öğrencilerin okul paydaşlarıyla etkileşimlerinin sebep ve sonuçları düşünüldüğünde göçmen öğrencilerin varlığı, okulda öğrenci-idare, öğrenci-öğretmen, öğrenci-veli, öğrenci çevre, öğrenci-öğrenci vb. gibi paydaşlar bakımından eğitim-öğretim faaliyetlerini direkt olarak etkilemesi bakımından önem taşımaktadır. Göçmen öğrenciler okulu oluşturan her boyuta tesir edebilme ve okul ortamından etkilenme potansiyeline sahiptir. Ayrıca okullarda sosyal bütünleşmenin çok az düzeyde olması öğrencilerin okul yaşamını olduğu kadar okul dışı sosyal yaşamda da başarılarını olumsuz etkileyebilecektir.

2.1.11. Türkiye'deki Göçmen Öğrencilerin Okul Kademelerine Göre Dağılımı

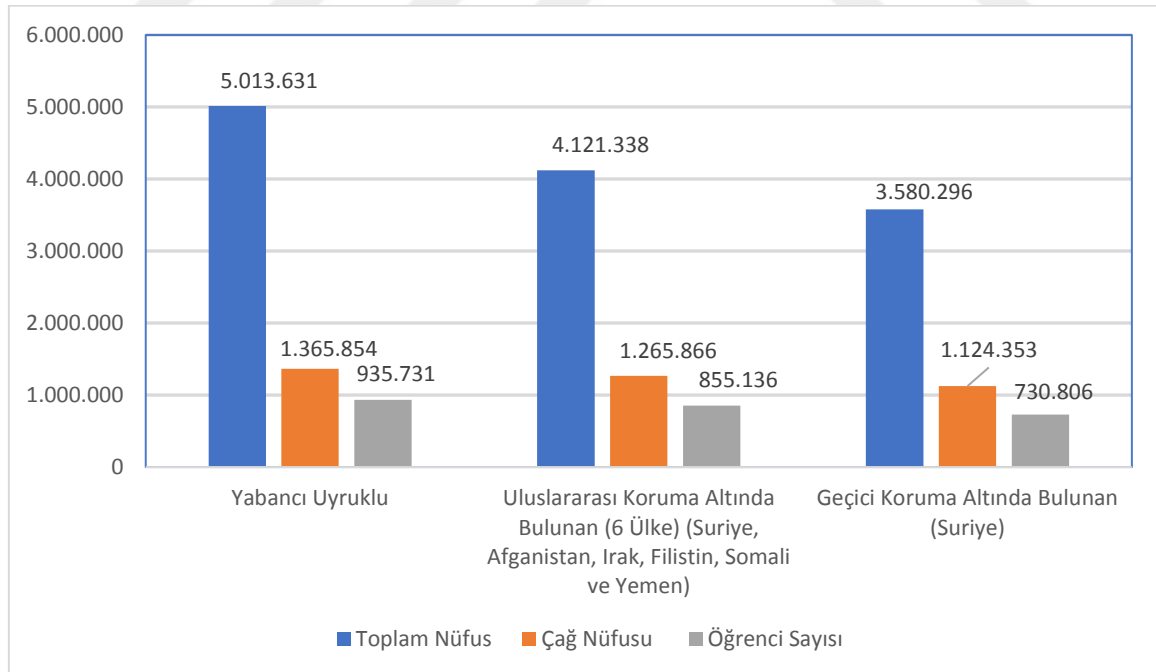
Hayat Boyu Öğrenme Raporu'na bakıldığında, göçmen öğrencilerin Türk öğrencilerle aynı eğitim kurumlarından yararlandığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, entegrasyonu sağlamak için 2017 yılında Türk eğitim sisteminin GEM'lerine anaokulu, birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerini dahil etmiştir. Diğer sınıflardan öğrenciler GEM'lerde Türkçe eğitimlerine devam etmiş ve kademeli olarak geçiş yapmışlardır (Hayat Boyu Öğrenme, 2020). Suriyeli göçmen öğrenciler GEM'lerde sınıflarda sadece Suriyeli öğrencilerle eğitim görmektedir ve Suriye müfredatı Arapçadır. Geçici eğitim merkezlerinde aldıkları eğitimler sonucunda düzenlenen sınavlarda Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarına kayıt için denklik belgesi almaktadırlar. Göçmen öğrencilerin, ülkemizdeki eğitimlerine devam etme sürecindeki son varış noktaları Millî Eğitim Bakanlığı'nın yetki

alanına giren okullardır. Göçmen öğrenciler yaşlarına göre örgün eğitim sistemine yerleştirilmektedir, ancak ülkemizde örgün eğitim çağını geçmiş ve kendi ülkelerinde eğitim görmemiş çok sayıda göçmen bulunmaktadır. Ayrıca kamplardaki eğitim sürecine yıllara göre bakacak olursak sosyal etkileşimden uzak, Süryanice veya Arapça bilen öğretmenlerin yetiştirilmesinin dil gelişiminde olumsuzluklara neden olduğunu görülmektedir. Göçmen öğrenciler için eğitim seviyelerine göre denklik belgeleri düzenlenerek açık öğretim kurumlarından yararlanma imkânı sunulmuştur.

Göçmenler için alınan Ocak 2022 verilerine göre göçmen nüfusunun 365.884'ünü eğitim çağındaki (5-17 yaş) nüfus oluşturmaktadır. Eğitim çağındaki nüfusun Ocak 2022 tarihi itibarıyla 935.731'i eğitim-öğretime dahil edilmiş olup öğrencilerin okullara kayıt süreci devam etmektedir (Hayat Boyu Öğrenme, 2022).

2.1.12. Türkiye'deki Göçmen Öğrenci Profili

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 2021-2022 eğitim öğretim yılı verilerine göre Türkiye'deki yabancı uyruklu, uluslararası koruma altında bulunan (6 ülke) ve geçici koruma altında bulunan (Suriye) göçmenlerin eğitim çağı nüfusları ve okullara kayıtlı öğrenci sayıları Şekil 2.1'de verilmiştir:



Şekil 2.1. 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Göçmen Öğrenci Verileri

Ocak 2022 e-okul ve YÖBİS verilerine göre tüm yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim kademelerine dağılımı ve okullaşma oranı Tablo 2.2. ile verilmiştir:

Tablo 2.2. Ocak 2022 Tüm Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Kademelerine Dağılımı ve Okullaşma Oranı

| Sınıf | E-Okul Kayıtlı Öğrenci | YÖBİS Kayıtlı Öğrenci | Toplam | Eğitim Kademelerine Göre | Çağ Nüfusu Toplam | Kademelerine Göre Toplam Çağ Nüfusu | Kademeye Göre Yüzde (%) |
|-----------------------|------------------------|-----------------------|---------|--------------------------|-------------------|-------------------------------------|-------------------------|
| Okul öncesi (5 yaş) | 53.134 | 36 | 53.170 | 53.170 | 137.075 | 137.075 | 38,79 |
| 1. sınıf (6 yaş) | 120.738 | 140 | 120.878 | | 135.893 | | |
| 2. sınıf (7 yaş) | 79.676 | 131 | 79.807 | | 131.124 | | |
| 3. sınıf (8 yaş) | 87.846 | 122 | 87.68 | 387.037 | 111.503 | 495.971 | 78,04 |
| 4. sınıf (9 yaş) | 98.263 | 121 | 98.384 | | 117.451 | | |
| 5. sınıf (10 yaş) | 95.919 | 84 | 96.003 | | 115.271 | | |
| 6. sınıf (11 yaş) | 83.682 | 109 | 83.791 | | 109.906 | | |
| 7. sınıf (12 yaş) | 91.402 | 87 | 91.489 | 105.379 | 94.823 | 412.921 | 81,18 |
| 8. sınıf (13 yaş) | 63.860 | 55 | 63.915 | | 92.921 | | |
| 9. sınıf (14 yaş) | 35.050 | 48 | 35.098 | | 84.665 | | |
| 10. sınıf (15 yaş) | 29.494 | 26 | 29.520 | | 79.117 | | |
| 11. sınıf (16 yaş) | 25.539 | 9 | 25.548 | 105.379 | 78.123 | | |
| 12. sınıf (17 yaş) | 15.199 | 14 | 15.213 | | 78.012 | 319.917 | 50,11 |
| Lise Hazırlık | 83 | 0 | 83 | 83 | | | |
| HEP (A, B, C ve D) | 0 | 0 | 8.730 | 8.730 | | | |
| Açık Okullar | 0 | 0 | 46.134 | 46.134 | | | |
| Toplam Öğrenci Sayısı | 879.885 | 9.712 | 935.731 | 935.731 | 1.365.884 | 1.365.884 | 68,51 |

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi okullaşan öğrencilerin 459.121(%49,07)'i kız, 476.610 (%50,93)'u erkek öğrencidir. Okullaşma oranının en fazla ortaokul kademesinde görülmektedir. Ayrıca göçmen ailelerin okul öncesi çocuklarının eğitim almasını gerekli görmemektedir.

2.1.13. Türkiye'de Göçmenlere Yönelik Eğitim Politikaları

2011'de yaşanan yoğun göç ile göçmenler için okul öncesi eğitimden lisans eğitimine kadar uygulanabilecek bir eğitim sistemini gerekli kılmıştır. Ayrıca gelen göçün savaş

ortamından gelen bir toplum olması ve bu kadar büyük bir nüfusun daha önce özel bir eğitim almamış olması nedeniyle eğitim politikasının oluşturulması gecikmiştir. Bazı ülkeler göçmenlerin eğitiminde asimilasyon politikasını desteklese de bazı ülkelerin çok kültürlülüğü önemseydiği ve entegrasyon politikasına göre faaliyetlerini yürüttüğü gözlemlenmiştir. Türkiye, göçmenlerin eğitiminde dünyanın gelişmiş ülkelerinin kabul ettiği entegrasyonu benimsemiştir.

Ülkenin farklı bölgelerinde kurulan geçici eğitim merkezlerinde yerel düzeyde eğitimin yanı sıra, halk eğitim merkezine bağlı kurumlar da göçmen eğitimi sürecine dahil olmuştur. Öğrenciler kaldıkları yerden eğitimlerine devam ederken, Türkçeyi de öğrenmeye çalışmışlardır. Göç dalgasının devam etmesi ve göçmenlerin Türkiye’de kalma sürelerinin uzaması nedeniyle daha da kapsamlı önlemler alınmaya başlanmıştır. Bu bağlamda Avrupa Birliği desteği ile 2016 yılında PIKTES projesi başlatılmıştır. PIKTES, Suriyeli çocukları Türk eğitim sistemine entegre etmeyi amaçlayan bir projedir. Proje kapsamında öğrencilere eğitim kurumları dağıtılmış, materyal ve malzeme desteği sağlanmıştır. Ayrıca PIKTES kapsamında Türkçe dil eğitimi, psikososyal destek, Arapça dil eğitimi, destekleme eğitimleri, telafi eğitimleri, erken çocukluk eğitimi, taşınabilir eğitim desteği, yönetici ve eğitimci eğitimleri, temizlik ve güvenlik personeli desteği, ekipman desteği, kırtasiye desteği, sosyal uyum faaliyetleri, mesleki ve teknik eğitim bursu ve uyum sınıfları çalışmalarına yer verilmiştir.

Geçici Eğitim Merkezlerinin amacı, öğrencilerin belli bir seviyeye ve sınıf kademesine ulaşmaları durumunda Türk eğitim sistemi içinde entegrasyonun sağlanmasıdır. Bu sebeple öğrenciler Türk okullarındaki örgün eğitime dâhil edilmeye başlanmış ve 2020’de Geçici Eğitim Merkezleri tamamen kapanmıştır.

Eğitime katılan öğrencilerin kayıt altına alınması ve öğrenim düzeylerinin işlenmesi için Yabancı Öğrenci Bilgi İşlem Sistemi (YÖBİS) kurulmuştur. Türkçe eğitiminde kullanılacak kitaplar hazırlanmış, öğretim programı tekrar düzenlenmiştir. Eğitim çok kültürlülüğü esas alarak asimile sistemine ortam hazırlamadan entegrasyonu gerçekleştirmeye yönelik planlanmıştır.

2020-2022’de erken çocukluk eğitim hizmetlerini ihtiyaç sahibi Suriyeli ve Türk çocuklara yaygınlaştırmak ve GIZ (Alman Uluslararası İş Birliği) aracılığıyla erken çocukluk eğitimine erişimi artırmak için bir erken çocukluk eğitimi projesi uygulanmıştır.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından 2019-2022 yılları arasında Sosyal Uyum ve Yaşam Eğitimi (SUYE) programı, başta geçici koruma altındaki Suriyeliler olmak üzere yasal ikamet hakkına sahip reşit yaştaki tüm yabancıların uyumunu ülkemizdeki sosyal, ekonomik ve kültürel hayata uyumunu kolaylaştırmak amacıyla uygulanmıştır.

2021 Haziran ayında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve UNICEF iş birliğinde 2021-2022 eğitim öğretim yılı başında, yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olarak öğrenim gördüğü okullara nakit desteği yapılmıştır. 2022 Ocak ayında Türk Kızılay ve UNICEF birlikteliğinde Suriye Eğitim Destek Personeli, başta geçici koruma sağlanan Suriyeliler olmak üzere, yasal olarak ikamet eden tüm yabancı öğrencilerin ders dışı faaliyetlerini desteklemek üzere görevlendirilmiştir.

2.1.14. Diğer Ülkelerin Göçmen Eğitimi Politikaları

Dünyada uygulanan göçmen eğitiminde ilk aşamanın tanımlama ve ihtiyaç belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Göçmen öğrenciler dil becerileri açısından seviye tespiti yapılarak eğitim sistemine alınmaktadır (Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler, 2017).

Bazı ülkeler dil destekli doğrudan entegrasyon modelini kullanırken, bazı ülkeler ayrı grup sınıfları kullanmaktadır. Doğrudan entegrasyonun dil desteği modelinde, göçmen öğrencilere, normal eğitim seviyelerindeki akranlarından başlayarak tüm öğrencilerle aynı müfredatta eğitim verilir. Ayrı sınıf modeli, göçmen öğrencilerin entegrasyonu için ayrı sınıflarda öğretimin düzenlenmesidir. Öğrenciler okuldaki normal sınıflara yerleştirilmeden önce gruplandırılarak özel sınıflara yerleştirilmektedir. İkincisi, yaşadıkları ülkenin dilini öğrenirler. Belirli grup/sınıf modeli, GEM'lerin kurulması yoluyla Türkiye tarafından uygulanan eğitim modelidir.

Avrupa'da göçmen eğitiminin yönetiminde alanında uzman kişilerden görüş alınmaktadır. Koşullar öğrenciler için esnek olabilir ve program yeniden formüle edilebilir. Örneğin Belçika, Almanya, Yunanistan, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Avusturya, Romanya, İsveç ve Norveç'te gerektiğinde sürece müdahale edilebilirken dil kurslarına hazırlıklı dersler ağırlıktadır (Küresel Eğitim İzleme Raporu, 2019).

Birçok alanda anadili öğretiminin gerekliliği savunulmasına rağmen göçmenlerin eğitimi sadece birkaç ülkenin politikasında yer almaktadır. Türkiye, Çek Cumhuriyeti, Avusturya, Slovenya, İsveç, Norveç, İsviçre ve Finlandiya gibi ülkeler ana dili sunmaktadır. İsveç, Norveç ve Almanya gibi az sayıda ülke iki dilli eğitimi uygulamaktadır (Avrupa'daki Okullarda Dil Öğretimine İlişkin Temel Veriler, 2017).

Göçmenlerin dil ihtiyaçları belirlenirken ve uygun öğrenme yöntemi seçilirken eğitimi etkileyen diğer faktörler de göz önünde bulundurulmuştur. Avusturya'da göçmen çocukların eğitimi dört bölümden oluşmaktadır; dil öğrenimi, fırsat eşitliği, eğitim desteği ve ebeveyn katılımı (Baldık, 2018).

Avrupa ülkelerindeki göçmenlerin eğitiminde önemli bir adım, akademik olarak nitelikli öğretmenler yetiştirmek ve eğitime katılımlarını sağlamaktır. Bu uygulama çok az ülke tarafından tavsiye edilse de göçmenlerin eğitiminde dikkate alınması gereken bir sorun olarak görülmektedir. Yetkili öğretmenler, yeni gelen göçmen öğrencilere ders verme, okulla iletişim kurma ve iletişimi artırma gibi faaliyetleri destekleyebilir (Avrupa okullarında dil öğretimi hakkında temel bilgiler, 2017). Göçmenleri eğitmenin zorlukları konusunda öğretmenlerin farkındalığını artırmayı amaçlar. Aynı zamanda, bu öğretmenlerin göçmenlerin karşılaştığı zorluklarla yüzleşmelerini sağlamak için çaba gösterilmiştir. Malzeme desteğinin önemli olduğu Viyana'da 'AlfaZentrum für MigrantInnen' programı öğrencilerin her ortamda malzemeye ulaşmasını sağlamayı hedefliyor (Küresel İzleme Raporu, 2019).

İsveç, sisteme katılmak için üç aşama izlemektedir. Birincisi, öğrencinin doğru kademedeki ve düzeyde bir sınıfa alınması, ikincisi dil gelişiminin devam etmesi ve üçüncüsü eğitimin izlenmesidir (Baldık, 2018).

2.1.15. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, eğitimden dışlanma riski taşıyan tüm birey ve grupların (göçmenler, yoksullar, düşük beceri ve akademik başarıya sahip kişiler ve çeşitli tıbbi ve eğitimsel engelli olanlar) dahil edilmesini öneren bir yaklaşım olmakla birlikte eğitim süreçleri ve değerlendirme yöntemleri ile teorik ve pratik yönleri nedeniyle, tüm bireylerle kaliteli eğitim verme potansiyeline sahip bir eğitim modeli olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 2015).

Kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin öğrenme ve gelişimini hedeflemekte, bunu yaparken, engel ile tanılanmış bireyler, özel alanlarda yetenek ve başarı düzeyi düşük olarak değerlendirilen bireyler, kız çocukları ve göçmen bireyler gibi geleneksel olarak eğitim sisteminden dışlanma ve eğitim olanaklarından yararlanamama olasılığı yüksek olan bireylere ayrı bir vurgu yapmaktadır. Kapsayıcı eğitim, ayrıca bu bireylere odaklanarak, eğitimin her birey için anlamlı çıktılar üretmesini ve toplumsal gelişime katkıda bulunmasını hedeflemektedir.

Kapsayıcı eğitim, kaliteli bir eğitim sisteminden yararlanamayan dezavantajlı birey ve gruplara ilaveten eğitimin tüm insanlar için anlamlı ve nitelikli olmasını savunur.

Kapsayıcı eğitim, hem çocukların farklı ihtiyaçlarına öğretmenlerin katkısıyla hem de diğer paydaşların iş birliği içinde sürekli olarak uygulanabilen kalıcı olabilecek bir süreçtir (Eğitimde Birlikteyiz, 2019).

Türkiye’de son yıllarda kapsayıcı eğitimle ilgili olarak gerçekleştirilen bazı projeler şunlardır: “Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi Projesi”, “Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Eğitimi Projesi”, “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)”, “Engeli Olan Çocuklar için Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” ve “Kapsayıcı Eğitim: Öğretmen Eğitimi Modüllerinin Hazırlanması Projesi”. 2018 yılında tamamlanan Kapsayıcı Eğitim: Öğretmen Eğitimi Modüllerinin Hazırlanması Projesi’nde 10 farklı konu (Kapsayıcı Eğitime Giriş: Teorik ve Kavramsal Çevre, Kapsayıcı Öğretim ve Değerlendirme, Kapsayıcı Öğrenme Ortamları, Fiziksel ve Psikososyal, Okul, Aile ve Toplum Ortaklığı, Engeli Olan Çocuklarla Çalışmak, Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğretmek, Şiddete Maruz Kalmış Çocuklarla Çalışmak, Geçici Koruma Altındaki Çocuklarla Çalışmak, Göç ve Terörden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak, Doğal Afetlerden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışmak) hakkında modül hazırlanmış ve çok sayıda öğretmenin bu eğitimlere katılması sağlanmıştır.

2.2. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Alanyazında göçmen eğitiminde entegrasyon, göçmen öğrencilerin sorunları ve beklentileri üzerine çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özdemir (2016) araştırmasında, Sivas’ta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul ikliminin etkilerine ilişkin görüşlerini incelemiş ve genel olarak yabancı öğrencilerin

okul iklimi üzerinde etkisinin olmadığı görüşünü vurgulanmıştır. Öte yandan araştırma, yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimi üzerindeki “olumlu” etkisinin (%25) ve “olumsuz” etkisinin (%27) birbirine görece çok yakın olduğunu ve “düşük” düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimini “Genel Güvenlik ve Düzenlilik”, “Sınıf Yönetimi”, “Öğretmen-Öğrenci İlişkileri”, “Sosyal Kültürel Sportif Etkinlikler” ve “Davranışsal Değerler ve Okul Disiplini” boyutlarında anlamlı bir şekilde etkilemediği görüşünü tespit etmiştir. Bunun yanı sıra, yabancı uyruklu öğrencilerin okul ikliminin, “Öğrenciler Arası ilişkiler” boyutunu “olumlu” yönde, “Veli Okul İlişkileri” ve “Akademik Başarı” boyutunu ise “olumsuz” yönde etkiledikleri görüşünün ağırlık kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sakız’ın (2018) araştırması olan ‘Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi’, okul yöneticilerinin göçmen çocukları kendi okullarında eğitmeye yönelik tutumlarını, bu eğitimin önündeki engelleri ve göçmen çocukların kendilerini ait hissettikleri entegre bir okul iklimi oluşturulabilmesi için eğitim sistemindeki imkanları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme yoluyla 18 okul müdüründen veri toplanmış ve bu veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, (i) okul yöneticilerinin göçmen çocukların izole ortamlarda eğitim görmesini desteklediği ve kendi okullarına karşı olumsuz bir tutum içinde oldukları, (ii) yapısal eksiklikler ve düşük sosyal kabulün olumsuz tutumları önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Göçmen çocukların eğitimi ve (iii) bütünleşmiş okul kültürlerinin oluşması için paydaşların psikososyal ve yapısal olarak desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Şimşek ve Kula (2018) ‘Türkiye’nin Göçmen Politikasında İhmal Edilen Boyut: Eğitsel Uyum Programı’ çalışmasında Türkiye’deki göç kapsamında yapılan hukuksal düzenlemeleri, Türkiye’de göçmenlerin uyum sürecinde 2011 yılı öncesi ve 2011 yılı sonrasındaki belirsizlik, arayış ve planlı uyumlaştırma dönemlerini ele almaktadır. Araştırmanın sonucunda göçmenlere yönelik eğitsel bir uyum programının tasarlanmasının önemli bir yansımalarının da sosyal yaşamda gözlemleneceği düşünülmektedir.

Yurdakul ve Tok (2018) ‘Öğretmen Gözüyle Mülteci/Göçmen Öğrenci’ çalışmasında öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerini, eğitimde yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere ilişkin metaforik anlayışları

belirlenmiş ve bu metaforik anlayışlara dayalı olarak yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılarak toplanan verilerin sonuçlarına göre öğretmenlerin mültecilere yönelik genel olarak olumlu duygular beslediği görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin dil sorunları, kültürel farklılık sorunları ve duygusal sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ailelerin de dil öğrenmesinin öğrencilerin başarısını artıracaklarını düşünmektedirler.

Akdeniz Üniversitesi'nin 2018 yılında hazırlamış olduğu Ortadoğu'dan Göçün Türkiye Üzerindeki Etkileri Raporu'nun amacı Ortadoğu ve Suriye kaynaklı göçün etkilerini incelemektir. Bu amaçla çalışmada Türkiye'nin farklı illerinde gerçekleştirilen bu göçün etkilerine ilişkin kavramsal ve ampirik çalışmalar taranmış, bu çalışmaların kavram ve sonuçları göçmenler açısından incelenmiştir.

Takır ve Özerem' in (2019) 'Göçle Gelen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Ortamında Karşılaştıkları Sorunlar' çalışmasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde bulunan bir devlet kolejinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin, okul ortamında yaşadıkları sorunları rehber öğretmen ve okul idarecileri gözünden ortaya koymak ve çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında KKTC'de bir devlet kolejinde görev yapan 3 rehber öğretmen ve 6 müdür yardımcısında nitel olarak görüşme yoluyla toplanan veriler doğrultusunda rehber öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının eğitim-öğretim sürecinde yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili bazı sorunlar gözlemledikleri tespit edilmiştir. Bu sorunların en başında dil, kültür farklılığı, dersle ilgilenmeme/öğretimden kopma ve uyum problemlerinin geldiği görülmektedir.

Yalçın'ın (2019) 'Sakarya'daki Iraklı ve Suriyelilerin Göç Süreçleri, Bütünleşme ve Gelecek Beklentileri' çalışmasında farklı bilim dalları tarafından incelenen mülteci ve sığınmacılar konusu, göçün kavramsal çerçevesi, göçün ana unsuru olan itici ve çekici faktörler ve şehirler perspektifinden coğrafi olarak ele alınmıştır. Göç sürecine dahil olan insanların entegrasyon düzeyi, Türkiye ve Sakarya Bu çalışma, Sakarya'da yaşayan Iraklı ve Suriyeli mülteciler örneğinden yola çıkarak bir saha çalışması yoluyla onların Türkiye'ye bakış açılarını ve gelecekte beklediklerini belirlemeye çalışmıştır. Sakarya ilinde yaşayan 16 yaş üzeri Iraklı ve Suriyeli toplam 100 kişiye 45 sorudan oluşan anket uygulanmıştır. Sakaryalı mültecilerin dil bilmemelerinden dolayı sağlık, eğitim ve sosyal yaşamda en çok sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Aydın (2020), ‘Zorunlu Eğitim Çağındaki Mülteci Öğrencilerin Eğitime Uyum Sürecinde Türkiye ve Kanada Uygulamaları’ çalışmasıyla son yıllarda Türkiye’nin içinde bulunduğu göçmen ve mülteci sorunlarına eğitim alanındaki uygulamalar yönünden bakmıştır. Son yıllarda Türkiye’nin karşı karşıya kaldığı yoğun göç akını nedeniyle gerek göçmen ve mülteci öğrencilerin yeni yaşamlarına uyum sorunları, gerekse yerli öğrencilerin bu duruma uyumlu hale getirilebilmesi için örnek uygulamalar üzerinde durmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın amacına yönelik Türkiye’deki zorunlu eğitim çağındaki göçmen ve yerli öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde yaşadıkları uyum problemleri dikkate alınarak Kanada’da yapılan örnek uygulamalar ışığında çözüm önerileri sunmuştur.

Şahin’in (2020) ‘Göç Olgusu, Mülteci Çocukların Eğitimi ve Suriyeli Mülteci Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Süreci’ araştırmasında, göç ile ortaya çıkan mültecilik, mülteci çocuklar kavramı, Suriyeli mülteci çocuklara Türkçe öğretimi ve mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyon süreci incelenmiştir. Bu amaçla, göç olgusu ve devamındaki adlandırmaların kavram analizleri gerçekleştirilerek Suriyeli mülteci çocuklar örneği üzerinden söz konusu kavramların etkileri gözlemlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, bunların Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu ne ölçüde etkilediği saptanmaya çalışılarak bu kapsamda karşılaşılabilecek sorunların da çerçevesini çizmiştir. Araştırmada, mülteci çocuklara Türkçe öğretme faaliyetlerinde yaşanan güçlükler de saptanmış ve bunların nasıl giderilebileceğinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Belirlenen bu güçlüklerin giderilebilmesi için mülteci çocuklara yönelik geliştirilen evrensel eğitim stratejileri tanıtılmıştır.

Akkaya’nın (2021) ‘Göçmen Öğrencilerin Eğitim Gereksinimlerinin Paydaş Görüşler Doğrultusunda Belirlenmesi’ adlı çalışmasında eğitim sistemi paydaşlarının (öğretmen, yönetici, göçmen öğrenci, veli) kültürel çeşitliliğe yönelik sorun ve gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimler bağlamında eğitim sisteminde ne düzeyde nasıl düzenlemeler yapılması gerektiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Çalışma grubu; nicel veriler için 269 sınıf ve branş öğretmeninden, nitel veriler için 14 yönetici, 17 veli, 18 öğretmen, 22 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak nicel veriler için “Kültürel Zekâ Ölçeği” ve “Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği”; nitel veriler için ise yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında; öğretmenlerin kendilerini kültürel zekâ konusunda “kendime

güvenirim” şeklinde yüksek, sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlikleri konusunda ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde çok yüksek düzeyde gördükleri; paydaşlara yönelik çeşitli eğitimlere ve çeşitli konularda birtakım yasal tedbirlerin alınmasına gereksinim olduğu ortaya çıkmıştır.

Budak’ın (2022) ‘Göçmen Öğrencilerin Türkiye’deki Eğitim Sistemine Dahil Edilmesi’ adlı çalışmasında Türkiye’de yaşayan öğrenim çağındaki göçmen çocukların okul sistemine dahil olamamasından dolayı çıkan sorunların ortaya konulması amaçlanmıştır. Göç alan diğer ülkelerin durumları incelendiğinde yapılan farklı çalışmalar sayesinde bu öğrencilerin eğitim sistemlerine uyumunun daha sağlıklı bir şekilde sağlandığı görülmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için konuyla ilgili kaynaklara ve verilere ulaşılarak alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırma ile ilgili makale ve raporlar incelenmiş elde edilen bilgiler sistematik bir biçimde bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bilgilerin ışığında iyi örnek çalışmaları da incelendiğinde; etkin bir dil eğitimi, danışmanlık ve rehberlik sağlanması ve aile entegrasyonu faaliyetleri en önemli üç faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Angrist’in (2004) ‘Okul Entegrasyonu Eş Etkiler Yaratıyor Mu? Boston Metco Programından Elde Edilen Kanıtlar’ araştırmasında Metco siyah sayısını artırdığında ve ilçeleri almadaki test puanlarının azaldığını fark etmektedir. Massachusetts için okul düzeyinde veriler ve büyük bir bölgeden gelen mikro veriler, Metco’nun beyaz Metco olmayan öğrencilerin puanları üzerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir. Ancak mikro tahminler, azınlık üçüncü sınıf öğrencileri, özellikle de kızlar üzerinde bir etkisi olduğuna ilişkin bazı kanıtlar göstermektedir. Üçüncü sınıflar için araç değişkenleri tahminleri kesin değildir, ancak genellikle normal en küçük kareler tahminleri ile paraleldir. Bu sonuçların yerleştirilmiş doğası göz önüne alındığında, Metco’dan akran etkilerinin mütevazı ve kısa sürdüğü sonucuna varılmaktadır. (Metco: Metropolitan Eğitim Fırsatı Konseyi Boston okullarından öğrencileri daha zengin banliyölere gönderen bir ayırışma programıdır.)

Lauk ve Entorf (2008) ‘Okulda Akran Etkileri, Sosyal Çarpanlar ve Göçmenler: Uluslararası Bir Karşılaştırma’ adlı çalışmasında göçmenlerin okul performansını ve farklı ulusal okul ortamlarındaki akran grubu etkilerini analiz etmektedir. Araştırma uluslararası OECD PISA testindeki verileri kullanarak, yerliler ve göçmen grupları arasında sosyal

etkileşimi göz önünde bulunduğu ve sosyal çarpanlara dayanan sonuçlar, hem yerli-yerli hem de göçmen-göçmen akran etkilerinin, yetenek farklılık gösteren okul sistemlerinde kapsamlı okullardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, kapsamlı olmayan okul sistemleri, ebeveynlerin sosyo-ekonomik göçü düşük olan ve daha ayrıcalıklı ailelerden gelen çocuklar arasındaki eğitim eşitsizliğini arttırıyor gibi görünmektedir

Jensen ve Rasmussen'in (2011) 'Okullardaki Göçmen Konsantrasyonunun Yerli ve Göçmen Çocukların Okuma ve Matematik Becerileri Üzerine Etkisi' adlı araştırmasında Danimarka'dan benzersiz ve çok zengin bir PISA veri seti kullanarak, okuldaki göçmen konsantrasyonunun hem göçmen çocuklar hem de yerli çocuklar için okuma ve matematik becerilerini etkilediğini tespit etmektedir. Genel olarak, göçmen konsantrasyonu yüksek olan okullardaki çocuklar okuma ve matematik sınav puanlarına göre daha düşüktür. Göçmen konsantrasyonu yüksek olan bir okula devam etmenin olumsuz etkileri, tahmin yöntemleri arasında oldukça yüksektir, mahalleler arasında ebeveyn sınıflamanın OLS tahminlerini önyargılı olabileceğini göz önüne alarak, okullardaki göçmen konsantrasyonunun çocukların matematik sınav puanlarını belirlemede hala önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca göçmen konsantrasyonunun okuma testi puanları üzerindeki etkisine ilişkin tahminler daha az kesin olduğu bulunmuştur. Yüksek bir göçmen konsantrasyonu okuma ve matematik sınavlarında puanların düşmesine neden olduğu, olumsuz etkiler, tahmin yöntemleri arasında oldukça sağlam olduğu ve yerli çocuklar için göçmen konsantrasyonunun etkisinin güçlü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ohinata ve Ours'un (2013) 'Göçmen Çocuklar Yerli Hollandalı Çocukların Akademik Başarılarını Nasıl Etkiler?' makalesinde, göçmen çocukların sınıf içindeki durumunu yerli Hollandalı çocukların eğitimsel kazanımlarını nasıl etkilediğini analiz etmektedir. Bu analizde, okuryazarlık, matematik becerileri ve fen becerileri açısından eğitimsel kazanımı karakterize etmeyi sağlayan çeşitli kaynaklardan gelen veriler kullanılmıştır. Sonuç olarak Hollandalı öğrencilerin sınıfta daha fazla göçmen öğrenciyle etkileşimde iken daha kötü bir öğrenme ortamı ile karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Buna karşın, göçmen çocukların varlığından, yerli Hollandalı öğrencilerin akademik performansı üzerindeki olumsuz etkileri üzerine güçlü kanıtlar tespit edilememektedir.

Schneeweis'in (2013) 'Okullarda Göçmen Konsantrasyonu: Yerli ve Göçmen Öğrenciler İçin Sonuçlar' adlı çalışmasında göçmen kökenli bir okuldaki öğrencilerin payının eğitim çıktılarına etkisi, okullardaki kohortlar (aynı yaştaki insanların içerisinde

bulunduğu bir grup) arasındaki değişim not tekrarı ve devamın izlemesi sonuçlarına ulaştırmaktadır. Araştırmada göçmen öğrenciler olumsuz etkilenirken yerli öğrencilerin etkilenmediği sonucuna varmaktadır.

Rocco ve Brunello'nun (2013) 'Göçmenlerin Okulun Okul Performansına Etkisi: Pisa Test Puanlarını Kullanarak Ülke Çapında Kanıtlar' çalışmasında göçmen öğrencilerin daha yüksek bir oranının yerlilerin okul performansını etkileyip etkilemediğini incelemek için 2000-2009 yılları arasında 19 ülke için toplanan PISA verilerini kullandığını, olumsuz ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğuna dair kanıt elde ettiğini ifade etmektedir. Tahmini etkinin büyüklüğünün az olduğunu, göçmen öğrencilerin ortaöğretim okullarındaki örnek ortalamasından yüzde 4,2 ila 8,4 olan payını ikiye katlanmasının, seçilen ülke grubuna bağlı olarak, yerlilerin sınav puanını yüzde 1-3,4 oranında azalttığını savunmaktadır. Ayrıca göçmen öğrencilerin ortalama payına bağlı olarak bu payın okullar arasındaki dağılımının azaltılmasının yerlilerin sınav puanları üzerinde küçük olumlu etkileri olduğunu söylemektedir. Çalışmasında göçmen öğrencilerin yerli öğrencilerin sınav puanları üzerindeki etkisinin olduğunu, okullar arasında ve ülkeler arasında sıralamanın dikkate alınması gerektiğini, etkinin negatif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu, ancak küçük olduğunu tespit etmektedir. Göçmen öğrenciler daha fazla ayrıldığında, etkinin mutlak değerde daha büyük olduğunu ifade etmektedir.

Jensen'in (2015) 'Sınıftaki Göçmenlerin ve Yerli Çocuklar Üzerindeki Etkileri' çalışması göçmen çocukların aynı okulda veya sınıfta yerli çocukların performansına etkilerine ilişkin ampirik kanıtların karışıklığını anlatmaktadır. Bazı ülkeler için (Hollanda ve İngiltere), güvenilir çalışmalar, yerli çocukların test puanları üzerinde böyle bir etki kanıtı bulamamıştır. Diğer bazı ülkeler için (Danimarka, İsrail, İtalya ve Norveç) benzer çalışmalar, göçmen çocukların bir okuldaki ve sınıftaki yüksek paylarının yerli çocuklar üzerinde düşük test puanları, lise okulu bırakma oranları ve daha düşük puanlar açısından olumsuz etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Göçmen çocukların sınıfta etkilerinin her yerde aynı olması pek olası olmadığından, sonuçların ülkeler arasında farklılık göstermesi şaşırtıcı değildir. Bu etkiler açıkça eğitim sisteminin organizasyonuna ve aynı zamanda göçmen nüfusun özelliklerine bağlı olacaktır. Eğitim sistemleri ülkeler arasında farklı şekilde düzenlenmiştir ve farklı ülkeler farklı göçmen kategorileri çekmektedir.

Tonello'nun (2016) 'Yerli Olmayan Öğrencilerin Yerlilerin Eğitim Çıktıları Üzerindeki Akran Etkileri: Mekanizmalar ve Kanıtlar' adlı makalesi, yerli olmayan

öğrencilerin bir okuldaki paylarının, yerlilerin eğitim çıktılarını etkileyen dışsallıkları belirleyip belirlemediğini analiz etmektedir. Belirleme stratejisi olarak yerli olmayan okul paylarındaki, İtalyan ortaokulları sayımını kapsayan idari verileri kullanarak, akranlar arasındaki paydaki değişimi kullanmaktadır. Çalışma sonuçları, yerli olmayan okul payının yerli akranların test puanları üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu göstermektedir. Yerli olmayan okul payının 1 puan artırılması, yerli akranların matematik için herhangi bir etkisi tespit edilmezken dil okulu ortalama test puanlarında %0,043 oranında azalmaya neden olduğunu söylemektedir. Etkiler aynı zamanda yüksek oranda doğrusal değildir ve yerli olmayan okul payı seviyesi ile sıra dışı olarak artmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan literatür taraması sonucu araştırmaların yurt dışı ağırlıklı olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de yapılan çalışmaların da üniversite öğrencilerine yönelik ve lisans düzeyi ile sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple bu çalışma Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitime ilişkin etkilerine yönelik kaynak boşluğunu doldurmayı hedeflemektedir. Bilindiği üzere son on yıl içerisinde Türkiye’deki göçmen öğrencilerin sayısı giderek artış göstermekte ve yerli öğrenciler ile aynı okullarda eğitim almaktadırlar. Bu durumun eğitim ortamını ve süreçlerini nasıl etkilediği yerli öğrencilerin eğitim başarılarını, gelişimsel ve davranışsal açıdan ne tür etkiler oluşturduğu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenci etkileşiminin öğrenmeye katkısı ne durumdadır ve gelecekte ne gibi durumlara sebep olacağı tespit edilmeye çalışılacaktır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırmanın amacı, dezavantajlı gruplardan biri olan göçmen öğrencilerin kapsayıcı eğitim bağlamında akademik başarıları ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model önerisi ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında, Kırşehir il merkezinde göçmen öğrencilerin yoğun olduğu ortaokullarda yaşanan deneyimler ile göçmen ve yerli öğrencilerin birlikte eğitim aldığı okullarda bu öğrencilere öğretim yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinin konuya yönelik algıları nitel araştırma yaklaşımı ile ortaya konulmuştur. Nitel araştırmalar, veri toplamada detaylara inmenin yanı sıra incelenen konunun farklı açılardan analiz edilebilmesine de imkân sağlar (Patton, 2002). Başlıca nitel araştırma desenleri; kültür analizi (etnografya), olgu bilim (fenomenoloji), durum (örnek olay) çalışması, eylem araştırması ve gömülü teori (kuram oluşturma/temellendirilmiş kuram) şeklindedir.

Çelik ve Ekşi'ye (2018) göre gömülü teori, sistematik biçimde toplanan ve analiz edilen verilerde gömülü olan teoriyi keşfeden bir yöntem bilimi olduğu gibi davranış sistemlerini ve bunların sonuçlarını hem açıklayan hem de tanımlayan bir metodolojidir. Bu açıklamadan yola çıkılarak bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden gömülü teori yaklaşımı ile yapılandırılmıştır. Bu çalışmada göçmen ve yerli öğrencilerin aynı okullarda eğitim alması sonucu aralarındaki etkileşimin incelenmesi aynı zamanda bu etkileşimin akademik başarı ve sosyal beceri açısından olumlu ve olumsuz yönlerini gerçek anlamıyla bilmek ve göçmen öğrencilerin eğitiminde başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak bir model tespit etmek amacıyla gömülü teori deseninden yararlanılmasına karar verilmiştir.

3.1.1. Gömülü Teori

Bu bölümde gömülü teori üzerine yapılmış açıklamalar, bu çalışmada neden bu yöntemin kullanıldığı ve araştırmacının araştırma sürecindeki rolü açıklanmaktadır.

Gömülü teori, 1967 yılında Glaser ve Strauss tarafından geliştirilmiş bir nitel araştırma yöntemidir. Strauss ve Glaser'in çalışmaları zamanla özellikle Strauss ve Corbin (1998) ve Charmaz (2002) tarafından genişletilmiştir. Glaser ve Strauss (2006) gömülü teoriyi sistematik olarak toplanan verilerden teoriye erişme çabaları; olay ve olguların içinde yerleşik ya da temellenmiş bilgileri açığa çıkarmaya yönelik bir nitel yöntem yoluyla kuramı ortaya çıkarma metodolojisi olarak tanımlarken Charmaz (2002) gömülü teorinin amacının, kavramsal kategoriler arasındaki ilişkiyi göstermek ve bunların hangi kuramsal ilişkiler bağlamında oluştuğunu, değiştiğini ve sürdürüldüğünü ayrıntılarıyla ortaya koymak olarak ifade etmektedir. Glaser ve Strauss'a (2006) göre verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci eş zamanlı ve sistematik olarak yapılmalıdır ve belirli bir alanda tümevarımsal bir yol izlenerek teori üretmek için kullanılan yöntemler dizisi gömülü olan teoriyi ortaya çıkaracaktır.

Gömülü teori yaklaşımını kullanmak isteyen bir araştırmacının birtakım özelliklere dikkat etmesi gerekmektedir. Bu özellikler gömülü teorinin oluşumunda etken zorunluluklar olarak da belirtilmektedir: (Glaser 1978, Glaser ve Strauss 1967, Strauss 1987 ve Charmaz, 2006)

- Veri toplama ve analizine eş zamanlı katılım,
- Öngörülebilir mantıksal akıl yürütme hipotezleri yerine verilerden analitik kodlar ve kategoriler oluşturma,
- Analizin her aşamasında karşılaştırmalar içeren sabit bir karşılaştırma yöntemi kullanma,
- Veri toplama ve analizinin her aşamasında teori geliştirme,
- Kategoriler hazırlama, özelliklerini belirleme, kategoriler arasındaki ilişkileri ve boşlukları tanımlamak için not yazma,
- Popülasyonu temsil yerine teorik yapı için örnekleme yapma,
- Bağımsız bir analiz hazırladıktan sonra literatür taraması yapma.

Gömülü teoriyi kullanmak, araştırmacıların araştırma süreçlerini yönetmelerine ve çalışmalarının analitik gücünü artırmalarına yardımcı olmaktadır. Gömülü teoriye göre; bilgi

durağan değildir, sürekli olarak üretilir ve değiştirilir. Bununla birlikte gözlemciler ve katılımcılar sürekli olarak bu üretimi ve değişimi yorumlamaktadır. Bu sebeple gömülü teoride anlamlar; diyalog ve eylemler yoluyla aktarılmaktadır.

Gömülü teori, araştırmacıya esnek araştırma sağlayan, alandan bilgi toplamaya yönelik çok sistematik ve ayrıntılı bir süreç olduğu gibi (Gençoğlu, 2014) gözlemlerle test edilen hipotezler çıkararak geliştirilen formel ya da soyut kurama zıt olarak tümevarımcı bir kuram oluşturmakta bir başka ifadeyle kuramsal fikirleri ve verileri gözlemleyerek geliştirmekte (Marshall, 1999) olan bir yaklaşımdır. Araştırmada teori, veri toplama ve analizi arasında sürekli olarak karşılıklı etkileşimler gerçekleştirilerek araştırma süreci boyunca geliştirilmektedir. Gömülü teorideki amaç; teori ve veriyi birleştirmektir. Burada veri toplama, analiz ve teori karşılıklı bir anlam içinde birbirine bağlı olmaktadır (Yazıcıoğlu, 2006). Gömülü teori teorisyenleri (Glaser 1978, Glaser ve Strauss 1967, Strauss 1987 ve Charmaz, 2006), verilere erken erişme, inceleme ve bu verileri nitel kodlama yoluyla ayırma, sıralama ve sentezleme sürecinden oluşan bir dizi çabayla araştırmalarını yürütmektedirler.

Gömülü teoride veri analizi, iyi belirlenmiş bir süreci kapsamaktadır. Temel tanımlarla başlayan süreç, kavramsal sıralamayla devam etmekte ve en sonunda teori oluşturulmaktadır (Patton, 2002). Görüşmelerden toplanan verilerin analizi açık, eksensel ve seçici kodlama ile yapılmaktadır (Daymon, 2002; Punch, 2005; Strauss, 1987; Strauss ve Corbin, 1998). Creswell'e (2007) göre gömülü teori tasarımı, açık kodlama yoluyla ham verilerden kategoriler oluşturma, eksensel kodlama ile kategoriler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları ortaya çıkarma, seçici kodlama ile kategorilere dayalı bir teori oluşturma ve mantıksal araçlarla oluşturulan teorik hipotezleri sunma gibi sıralı bir süreci öngörmektedir. Gömülü teori; anlamlara erişme, sürekli analiz, kodlama ve kavramsallaştırmalar yoluyla teoriye erişmeyi amaçlayan tümevarımsal bir yöntemdir. Gömülü teori yaklaşımında bu ilişkinin yönü ile ilgili olarak Tanyaş (2014), sosyal süreçlerin dipten (veriden) yukarıya (teoriye) doğru çalışma prensibine göre tasarlanmasını savunmaktadır.

Nitel bir araştırmacı gömülü teoride benzer durumları, olayları ve nesnelere ortak bir başlık veya sınıflandırma altında kavramsallaştırarak, temellendirilmiş bir teoride grupta yapmaktadır. Araştırmacı verileri; temalar, kategoriler ve benzer özelliklerine göre kategorize etmektedir. Verilerin kodlanması, araştırma sırasında elde edilen bilgilerin etiketlenmesi ya da künye atanması sürecidir. Nitel olarak elde edilen verilerin ilk olarak

kodlandığı açık kodlama, verilerin ilk toplanması sırasında yapılan kodlamadır ve hazırlık niteliğindeki kodların oluşturulması sürecini içerir. Araştırmacı bu aşamada verileri sınıflandırmak için başlangıç kodlarını oluşturur. Bu araştırmanın açık kodlama aşaması için bir örnek şu şekildedir:

Katılımcı gruplardan biri olan öğretmenlere sorulan “*Göçmen öğrenciler için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?*” sorusuna alınan “*İsteyen herkese açık olan destekleme yetiştirme kursuna isteyen öğrenciler devam ediyor.*” cevabından açık kodlama ile ‘*yetiştirme kurslarına yönlendirme*’ kodu elde edilmiştir.

Verilerin üzerinden ikinci kez geçme işlemi ise eksensel kodlama aşamasıdır. Başlangıç kodlarının ayrıntılı olarak incelenmesi ve ele alınması aşaması olarak da betimlenen eksensel kodlamada açık kodlamadan farklı olarak kodlar arasında bağıntı kurma, başlangıçta oluşturulan kodlara odaklanılarak ek kodlar veya yeni fikirler ortaya koyma ve kategoriler oluşturma işlemleri eksenli olarak belirlenir. Bu araştırmanın eksensel kodlama aşaması için bir örnek şu şekildedir:

Katılımcı gruplardan biri olan öğretmenlere sorulan “*Göçmen öğrenciler için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?*” sorusuna alınan cevaplara ilişkin oluşturulan “*ayrıştırılmış ortamda dil eğitim desteği, ilave kitap okuma çalışmaları, ayrı sınıfta Türkçe öğretimi, yetiştirme kurslarına yönlendirme, ilave dil desteği*” açık kodlamaları ile kodlar arasında bağlantı kurularak “*ilave dil desteği*” eksensel kodlamasına ulaşılmıştır.

Verilerin son kez ele alınması ve araştırmanın ana kategorilerinin (temalarının) belirlenmesi seçici kodlama aşamasıdır. Seçici kodlama, tüm verileri ve önceki bütün kodları ve kategorileri taramayı gerektirir. Veriler, tümüyle ya da büyük bir çoğunlukla toplandıktan sonra seçici olarak temalara örnek oluşturan olaylar aranır, karşılaştırmalar yapılır ve birden fazla ana tema ayrıntılandırılır. Bu araştırmanın seçici kodlama aşaması için bir örnek şu şekildedir:

Katılımcı gruplardan biri olan öğretmenlere sorulan “*Göçmen öğrenciler için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?*” sorusuna alınan cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan “*materyal desteği, ilave dil desteği, paydaş desteği ve alternatif öğretim desteği*” eksensel kodlamaları ile kodlar arasında bağlantı kurularak “*akademik destek*” seçici kodlamasına ulaşılmıştır.

Corbin ve Strauss'a (1990) göre seçici kodlama tüm kategorilerin “çekirdek” bir kategori etrafında birleştirilmesidir. Gömülü teori yaklaşımında çekirdek kategorinin belirlenmesi seçici kodlama sonrasında verinin sürekli olarak sorgulanması ve veri üzerinde analitik olarak düşünme ile gerçekleştirilmektedir.

Glaser'e (1987) göre ise çekirdek kategorinin belirlenmesinde çeşitli kriterlerin yerine getirilmiş olması gerekmektedir:

- Merkezde yer alma ve diğer kategoriler ile kolaylıkla ilişkilendirilme,
- Veri içinde araştırmacının karşısına sık sık çıkma,
- Diğer kategorilere kıyasla daha doyurucu olma,
- Diğer kategoriler göre daha basit ve daha anlamlı olma,
- Açık ve dikkat çekici bir içeriğe sahip olma,
- Dikkate değer bir önemlilik arz etme,
- Tam anlamı ile bir değişken olma,
- Araştırma probleminin bir boyu olma,
- Kuramsal kodun herhangi bir çeşidi olma.

Gömülü teori ile ilgili alan yazın incelendiğinde teorisyenlerin (Strauss ve Corbin, 1990; Glaser, 1992; Charmaz, 2006) farklı gömülü teori yaklaşımlarından bahsettiği görülmektedir. Strauss ve Corbin'in (1990) görüşlerini temel alan “*sistemik desen*” yaklaşımı; kategorileri birbiriyle ilişkilendirmek için önceden belirlenmiş kategoriler, görsel diyagramlar ve bağlantıları belirginleştirmek için önermeler ve hipotezler kullanımını içermektedir. Bu yaklaşımın en önemli özelliği, araştırma yoluyla ulaşılan verilerin araştırma sonunda elde edilen teoriyi ortaya çıkarmasıdır. Veriler, araştırma sürecinde sistematik olarak toplanır ve analiz edilir. Veri toplama ve analiz sırasında araştırmacı, materyalde yer alan yeni kavramları ve/veya teoriyi keşfeder. Bu yaklaşımı kullanan çalışmalarda, veri toplama, analiz ve teori oluşturma birbiriyle ilişkilidir. Buna karşın Glaser'in (1992) görüşlerini temel alan “*gelişen desen*” yaklaşımı; önceden belirlenmiş kategoriler olmaksızın temel bir sosyal süreci keşfetmeye dayanan tasarım olduğunu,

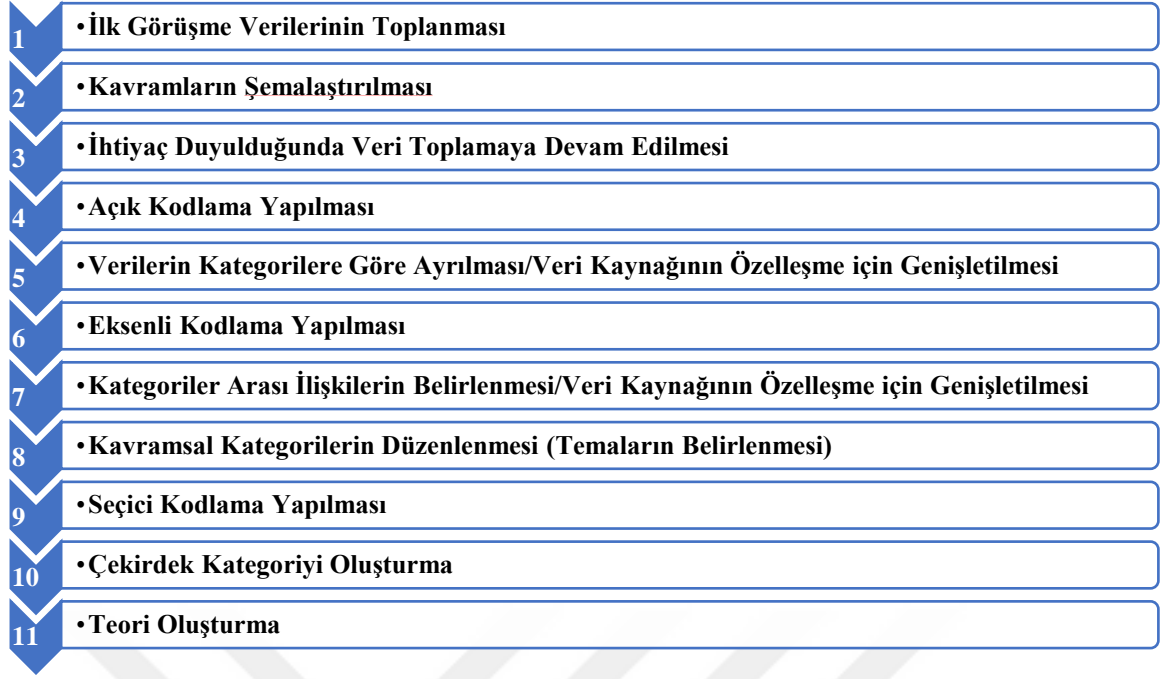
gömülü teorinin temel kurallarının 21. yüzyılın metodolojik varsayımları ve yaklaşımlarıyla birlikte ele alınıp kullanılması gerektiğini savunmaktadır.

Ayrıca Glaser ve Strauss'un öğrencisi olan Charmaz'ın (1990, 2000, 2006) önerdiği “*yapısalcı desen*” ise katılımcıların ortaya koydukları öznel anlamlar; araştırmacının değerleri, inançları ile kesin veya belirsiz sonuçlar üzerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşımlar düşünüldüğünde üç farklı temel gömülü teori yaklaşımının olduğu görülmektedir.

Aslında, veri toplama ve analiz, üç yerleşik teori yaklaşımının hepsinde birbiriyle ilişkili süreçlerdir. Veri analizi, ilk veri toplama işleminden hemen sonra başlar. Analizden elde edilen sonuçlar bir sonraki veri toplama aşamasında kullanılır. Bu yol haritasına gömülü teoride sabit karşılaştırma yöntemi denir. Bu yöntem, araştırmacıların önyargıdan kaçınmasına yardımcı olurken aynı zamanda araştırmacıların yeni verilerle oluşturulan kavramları yeniden gözden geçirmelerine olanak tanıyan önemli bir analiz yöntemi olarak kabul edilir (Corbin ve Strauss, 1990; Strauss ve Corbin, 1998).

Charmaz (2006), sürecin genellikle çok doğrusal olmamasına rağmen, araştırmanın temelde veri toplama ile başladığını ve analitik sonuçların yazılmasıyla sona erdiğini belirtmektedir. Ayrıca gömülü teori tekniklerini kullanan araştırmacıların yeni fikirlere açık olmaları ve sürecin neresinde olurlarsa olsunlar analizin çoklu boyutlarını ele almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak, bu esnekliğin araştırmanın asıl amacından, yani araştırma sorusundan uzaklaşmaması gerektiğini belirtmektedir.

Bu çalışmada Corbin ve Strauss'un (1990) gömülü teori yaklaşımı olarak ele aldığı sistematik desen tercih edilmiştir. Buna göre ilk verilerin elde edilmesiyle kategoriler oluşturulmuş ve kategorilerin birbiri ile ilişkileri belirlenerek önermeler ve hipotezler geliştirilmiştir. Söz konusu adımlar Şekil 3.1'de gösterilmiştir:



Şekil 3.1. Araştırma için Gömülü Teori Uygulama Adımları

3.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında; Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) verilerine göre kayıtlı göçmen öğrencisi bulunan Kırşehir ilindeki ortaokulların öğretmenleri, okul yöneticileri ve öğrencileri içerisinde oluşturulmuştur. Kırşehir ilindeki ortaokul sayısı, göçmen ve yerli öğrenciler ile öğretmenlerin sayı dağılımları Tablo 3.1.'de gösterilmiştir:

Tablo 3.1. 2018-2021 Yılları Arasında Kırşehir İli Ortaokullarındaki Öğrenci, Öğretmen, Ortaokul Sayısı ve Yüzdesi

| Veri | Yıllar | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|
| | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 |
| İldeki Öğrenci Sayısı | 41.478 | 41.657 | 42.054 | 41.932 |
| Ortaokula Kayıtlı Öğrenci Sayısı | 12.812 | 12.838 | 13.149 | 11.581 |
| Ortaokula Kayıtlı Öğrenci Yüzdesi | %31 | %31 | %31 | %28 |
| İldeki Göçmen Öğrenci Sayısı | 1865 | 2639 | 2961 | 2441 |
| Ortaokula Kayıtlı Göçmen Öğrenci Sayısı | 635 | 1050 | 1118 | 950 |
| Ortaokula Kayıtlı Göçmen Öğrenci Yüzdesi | %34 | %39,7 | %37,7 | %38,9 |
| İldeki Ortaokul Sayısı | 67 | 58 | 59 | 58 |
| İldeki Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmen Sayısı | 1209 | 1174 | 1254 | 1254 |

Araştırmanın çalışma grubunu, Kırşehir ilinde yaşayan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı üç resmi ortaokulda 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ortaokul düzeyindeki göçmen ve yerli öğrenciler ile bu okullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan göçmen öğrenciler, yurt dışından Türkiye'ye gelmiş veya Türkiye'de doğmuş olan ve öğrenimlerine farklı ortaokullarda devam eden öğrencilerdir. Ayrıca yerli öğrenciler sınıflarında göçmen öğrenci ile eğitim öğretim almakta, öğretmen ve okul yöneticileri hem göçmen hem yerli öğrencinin kayıtlı olduğu ortaokullarda görev yapmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, temsil edilebilirliği veya karşılaştırılabilirliği sağlayıcı yöntemlerden amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda en yaygın tercih edilen örnekleme yöntemlerinden bir tanesi, amaçlı örnekleme yöntemidir. Amaçlı örnekleme, araştırma sorularının yanıtlanmasıyla ilgili belirli hedeflere dayalı olarak varlıkları (yani bireyler, birey grupları, kurumlar) seçme süreci olarak tanımlanabilir (Baki ve Gökçek, 2012).

Bu çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Mümkün olan en yüksek çeşitliliğe sahip bir örneklem, çalışılan probleme dahil olabilecek insanların çeşitliliğini mümkün olduğunca yansıtmak için tercih edilir. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmanın amacı, farklı durumlarda ortak olgular olup olmadığını görmek ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı yönlerini göstermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken okullardaki göçmen öğrenci sayısı ve uyruk çeşitliliği; öğretmenlerin branşı ve göçmen öğrenci ile eğitim yapma süresi; okul yöneticilerinin göçmen öğrenci ile çalışma süresi ve kapsayıcı eğitim alma durumları dikkate alınmıştır.

Araştırmada dört farklı katılımcı grubu olduğu için her grupta maksimum çeşitliliği sağlamaya yönelik araştırmaya katılan gruplarda hem kadın hem erkek katılımcı bulunmasına ve öğrenci gruplarında ortaokulun farklı sınıf seviyelerinde öğrenci bulunmasına önem verilmiştir. Fakat görüşme yapılan bu üç okuldaki okul yöneticileri erkek olduğu için kadın okul yöneticisine ulaşılamamıştır. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin göçmen öğrenciler en az bir yıl süre aynı sınıfı paylaşmış olmaları şartı getirilmiştir. Bu öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrenciler belirlenirken Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan kayıtlı göçmen öğrenci listesinde bulunan ortaokullardan amaçlı olarak yerli ve göçmen öğrencinin birlikte öğrenimini yürüttüğü sınıflar seçilmiş ve toplam

üç ortaokulda çalışma yapılmıştır. Araştırmanın görüşmeleri yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte katılımcılar ile yapılan her görüşme kayıt altına alınmış ve tüm detayları ile MAXQDA 2020 nitel analiz programına metin aktarımı yapılmıştır. Katılımcıların verdiği bilgilerin doğruluğunun teyidi için görüşme sonucu elde edilen metinlerin birer kopyası katılımcılara verilmiş ve içeriğin doğruluğu katılımcılar tarafından teyit edilmiştir.

Bunun yanı sıra görüşme yapılan öğretmenlerde cinsiyet, eğitim durumu, okul başarı düzeyi, mesleki kıdem gibi değişkenlere dikkat edilmiş ve öğrenci özelliklerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, okul başarı durumu gibi değişkenler için maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma için katılımcılar ortaokul düzeyinde özellikle göçmen öğrenciler ile iletişim için dil probleminin daha az yaşanacağı varsayımından yola çıkılarak üst sınıflarda öğretim alan 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmada yer alan öğretmenler ve okul yöneticileri aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir:

- Araştırma için belirlenen okullarda derslerini yürütmekte olan,
- Derslerine katılan göçmen öğrencisi olan,
- Kapsayıcı eğitim almış veya almaya gönüllü olan öğretmenlere öncelik verilmiştir.

Araştırmada yer alan öğrenciler ise aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir:

- Araştırma için belirlenen okullarda eğitim ve öğretim alan,
- Hem göçmen hem yerli bireyin bulunduğu sınıflarda kayıtlı olan,
- Aile gelir durumu özellikleri birbirinden farklı özellikte olan öğrencilere öncelik verilmiştir.

Çalışmanın ilk verileri toplanırken dört okul yöneticisi, 10 öğretmen, sekiz göçmen ve altı yerli öğrenci yer almıştır. Gömülü teorinin getirdiği bir durum olan veri toplama ve analiz sürecinin veri doygunluğuna ulaşması beklenirken görüşmelere iki okul yöneticisi, dört göçmen ve iki yerli öğrenci daha dahil edilmiş ve sonuç olarak toplamda altı okul yöneticisi, 10 öğretmen, 12 göçmen ve sekiz yerli öğrenci ile görüşmeler tamamlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, çalışmanın amacını ortaya koyan bilgilendirme ve izin formları verilmiştir. Göçmen öğrencilerin sınıflarında öğrenim gören ve gönüllük esasına dayalı olarak seçilen yerli öğrencilerin araştırmada yer almasının amaca uygun verilerin elde edilmesi ve elde edilen verilerin çeşitlendirilmesine hizmet edeceği düşünülmektedir.

Araştırma için okullar belirlenirken amaçlı örneklem yönteminden ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Amaçlı olarak Kırşehir ilinde göçmen ve yerli öğrencilere ortak sınıflarda öğretim veren ortaokullar belirlenmiş ve bu okullardan ölçüt olarak öğretim başarısı düşük, orta ve yüksek olan birer okul olmak üzere toplam üç okulda araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü okulların adı kalın yazı tipinde olmak üzere Kırşehir ilindeki 2020 yılında göçmen öğrencisi bulunan ortaokullar, bu okullardaki göçmen ve toplam öğrenci sayıları ile Tablo 3.2.'de verilmiştir:

Tablo 3.2. Kırşehir İlinde 2021 Yılında Kayıtlı Göçmen Öğrencisi Bulunan Ortaokullardaki Öğrenci Sayısı

| İlçe | Okul | Göçmen Öğrenci Sayısı | Toplam Öğrenci Sayısı | Yüzde Oranı (%) |
|-------------------------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| AKPINAR | Akpınar Anadolu İmam Hatip Lisesi | 6 | 45 | 13,33 |
| | Akpınar Ortaokulu | 4 | 195 | 2,05 |
| BOZTEPE | Şehit Mustafa Gevrek İmam Hatip Ortaokulu | 13 | 13 | 100 |
| | Boztepe Ortaokulu | 4 | 139 | 2,88 |
| ÇİÇEKDAĞI | Çiçekdağı Ortaokulu | 1 | 42 | 2,38 |
| | Çiçekdağı Şehit Serkan Göker İmam Hatip Ortaokulu | 1 | 37 | 2,70 |
| KAMAN | Melikşah Ortaokulu | 8 | 173 | 4,62 |
| | Şehit Yusuf Erdoğan Ortaokulu | 9 | 506 | 1,78 |
| | Atatürk Ortaokulu | 4 | 94 | 4,26 |
| | Kaman Şehit Bayram Kara Ortaokulu | 1 | 470 | 0,21 |
| | Savcılı Büyükoba Ortaokulu | 4 | 69 | 5,80 |
| | Kurancılı Şehit Ayhan Keleş Ortaokulu | 1 | 91 | 1,10 |
| | Kaman İmam Hatip Ortaokulu | 1 | 102 | 0,98 |
| | Şehit Süleyman Sevim İmam Hatip Ortaokulu | 33 | 217 | 15,21 |
| MERKEZ | Toki Şehit Polis Gökhan Emre Örül İHO | 6 | 183 | 3,28 |
| | Aşıkpaşa İmam Hatip Ortaokulu | 183 | 241 | 75,93 |
| | 24 Aralık Atatürk İmam Hatip Ortaokulu | 29 | 151 | 19,21 |
| | TEV Zahide Zehra Garring Ortaokulu | 6 | 79 | 7,59 |
| | Yukarı Homurlu Ortaokulu | 4 | 43 | 9,30 |
| | Atatürk Ortaokulu | 44 | 256 | 17,19 |
| | Borsa İstanbul 23 Nisan Ortaokulu | 5 | 97 | 5,15 |
| | Muharrem Sayan Ortaokulu | 7 | 83 | 8,43 |
| | Prof. Dr. Erol Güngör Ortaokulu | 22 | 759 | 2,90 |
| | Sırrı Kardeş Ortaokulu | 5 | 461 | 1,08 |
| | Sebahat Osman Yalçınkaya Ortaokulu | 3 | 67 | 4,48 |
| | Kırşehir Merkez Yunus Emre Ortaokulu | 7 | 1129 | 0,62 |
| | Yüceer Ortaokulu | 35 | 95 | 36,84 |
| | Öğretmen Ömer Aydın Ortaokulu | 214 | 214 | 100 |
| Necatibey Ortaokulu | 7 | 46 | 15,22 | |
| Aşıkpaşa Ortaokulu | 80 | 244 | 32,79 | |
| Yeşilyurt Mustafa Bozkurt Ortaokulu | 70 | 257 | 27,24 | |
| MUCUR | Mucur Şehit Polis Gökhan Ünal Anadolu İHL | 12 | 50 | 24,00 |
| | Fatih Ortaokulu | 5 | 199 | 2,51 |
| | Şehit Öğretmen Hüseyin Aydemir Hürriyet Ortaokulu | 8 | 533 | 1,50 |

Kırşehir ili genelinde 2021-2022 yılı 1.dönemi itibariyle eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden 51 tane ortaokul düzeyinde eğitim veren kurum bulunmaktadır ve bu

kurumlardaki toplam öğrenci sayısı 11 466'dır. Bu eğitim öğretim kurumlarından 35'inde halihazırda öğrenim gören toplam 968 göçmen öğrenci kayıtlıdır. Bu araştırma, göçmen öğrencilerin kayıtlı olduğu kurumların üçünde yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü okullarda ise farklı sosyal, ekonomik ve kültürel altyapıları olan toplamda 1220 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 135'inin göçmen ve 1085'inin ise yerli öğrenciler olduğu görülmektedir.

Kırşehir ili ortaokul düzeyinde göçmen öğrencilerin 2018-2019-2020-2021 yıllarındaki ülke bazında sınıf seviyesine göre dağılımı Tablo 3.3'te verilmiştir:



Tablo 3.3. Kırşehir İli Ortaokul Düzeyinde Göçmen Öğrencilerin 2018-2019-2020-2021 Yıllarında İl Bazında Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı

| YILLAR | 2018 | | | | 2019 | | | | 2020 | | | | 2021 | | | | | | | |
|---------------|-------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|-----|-----|-----|-----|
| | SINIF | 5.sınıf | 6.sınıf | 7.sınıf | 8.sınıf | Toplam | 5.sınıf | 6.sınıf | 7.sınıf | 8.sınıf | Toplam | 5.sınıf | 6.sınıf | 7.sınıf | 8.sınıf | Toplam | | | | |
| ÜLKE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İrak | 148 | 102 | 86 | 53 | 389 | 209 | 177 | 143 | 122 | 651 | 144 | 216 | 160 | 132 | 652 | 147 | 122 | 153 | 116 | 538 |
| Afganistan | 49 | 59 | 37 | 41 | 186 | 84 | 81 | 80 | 74 | 319 | 70 | 82 | 72 | 91 | 315 | 101 | 78 | 80 | 66 | 325 |
| Suriye | 16 | 17 | 9 | 7 | 49 | 23 | 17 | 11 | 8 | 59 | 19 | 19 | 18 | 3 | 59 | 27 | 29 | 17 | 10 | 83 |
| Yemen | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| İran | 0 | 1 | 2 | 2 | 5 | 2 | 1 | 2 | 4 | 9 | 3 | 2 | 1 | 2 | 8 | 1 | 3 | 2 | 0 | 6 |
| Filistin | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | 0 | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Azerbaycan | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 5 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 0 | 1 | 1 | 4 |
| Ukrayna | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Ürdün | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Almanya | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Tacikistan | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Kırgızistan | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Somali | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Toplam | 216 | 180 | 136 | 103 | 635 | 322 | 280 | 237 | 211 | 1050 | 238 | 323 | 255 | 229 | 1039 | 279 | 236 | 256 | 197 | 968 |

Kırşehir ilinde ortaokullara kayıtlı 2018 yılında toplam 635, 2019 yılında toplam 1050, 2020 yılında toplam 1039 ve 2021 yılında toplam 968 göçmen öğrenci bulunmaktadır. Göçmen öğrencilerin en fazla olduğu uyruk Irak'tır. Bunu sırayla Afganistan ve Suriye takip etmektedir. Ortaokula kayıtlı göçmen öğrenci sayısının 2018 yılından 2019 yılına geçerken yaklaşık iki katına çıktığı görülmektedir. Göçmen öğrenci sayısı Kırşehir ili için geldikleri ülke bazında ele aldığımızda 2021 yılında 538'i Irak, 325'i Afganistan, 83'ü Suriye ve 22'si diğer uyruklular olmak üzere toplam 968 öğrencinin ortaokullarda kaydı bulunmaktadır.

Bu araştırmanın ortaokul düzeyi öğrenciler ve öğretmenler ile gerçekleştirilmesinde;

- İlkokul öğrencilerinden görüşme yaparak derinlemesine bilgi almanın yeterli olmayacağı düşüncesi,
- Ortaokul çağındaki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve sosyal beceri kazanmada etkili bir yaş olduğu,
- Kırşehir ili genelinde toplam öğrenci sayısının yaklaşık %30'unun ortaokul öğrencilerinden oluşması,
- Ortaöğretim öğrencileri için ise yapılan çalışmanın geç kalınmış olacağı fikri,
- Lisans ve üzeri eğitim alan öğrencilerde uzmanlaşmanın başlamış olması sebebiyle modelin uygulamasının geç kalınmış olacağı fikri etkili olmuştur.

Ayrıca göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara ilkokul ve lisans düzeyinde rastlanmakta fakat ortaokul düzeyinde çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile ilgili alanyazına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

3.1.2.1. Katılımcı Öğretmenler

Araştırmada katılımcı öğretmenlere kodlar verilmiş ve öğretmen bilgileri ile ilgili gizlilik sağlanmıştır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.4.'te gösterilmiştir:

Tablo 3.4. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

| Sıra | Kod Adı | Cinsiyet | Kıdem Yılı | Branşı | Göçmen Öğrenci ile Deneyim Yılı | Göçmen Öğrenci Sayısı | Kapsayıcı Eğitim Alma Durumu | Kendini Yeterli Görme Durumu |
|------|---------|----------|------------|-------------------|---------------------------------|-----------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1 | Ö1 | Kadın | 10 | Fen Bilimleri | 3 | 10 | Hayır | Düşük |
| 2 | Ö2 | Erkek | 19 | Rehberlik | 6 | 26 | Hayır | Orta |
| 3 | Ö3 | Kadın | 9 | İngilizce | 2 | 6 | Hayır | Orta |
| 4 | Ö4 | Erkek | 15 | Teknoloji Tasarım | 6 | 26 | Evet | Orta |
| 5 | Ö5 | Erkek | 27 | Beden Eğitimi | 8 | 12 | Evet | Yüksek |
| 6 | Ö6 | Kadın | 8 | Rehberlik | 1 | 22 | Hayır | Orta |
| 7 | Ö7 | Erkek | 13 | Rehberlik | 5 | 82 | Hayır | Yüksek |
| 8 | Ö8 | Kadın | 20 | Türkçe | 5 | 30 | Hayır | Düşük |
| 9 | Ö9 | Kadın | 13 | Fen Bilimleri | 4 | 5 | Hayır | Orta |
| 10 | Ö10 | Erkek | 12 | Matematik | 5 | 15 | Hayır | Düşük |

Öğretmenlerin farklı sınıf seviyelerinde (5,6,7 ve 8. Sınıf) öğretim yaptıkları ve mesleki deneyimlerinin farklı (8-27 arası) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden beşi kadın beşi ise erkektir. Öğretmenlerin görev yaptıkları branşlar farklılık göstermektedir. Öğretmenlerden ikisi en az bir tane kapsayıcı eğitim almış, sekizi ise herhangi bir kapsayıcı eğitime katılmamıştır. Ayrıca kapsayıcı eğitim konusunda kendisini üç öğretmen düşük, beş öğretmen orta, iki öğretmen yüksek düzeyde yeterli görmektedir.

3.1.2.2. Katılımcı Okul Yöneticileri

Araştırmada katılımcı okul yöneticilerine kodlar verilmiş ve okul yöneticisi bilgileri ile gizlilik sağlanmıştır. Katılımcı okul yöneticilerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.5.'te gösterilmiştir:

Tablo 3.5. Katılımcı Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

| Sıra | Kod Adı | Cinsiyet | Kıdem Yılı | Branşı | Okulda Göçmen Öğrenci ile Eğitim Yapılan Süre | Okuldaki Göçmen Öğrenci Sayısı | Kapsayıcı Eğitim Alma Durumu | Kendini Yeterli Görme Durumu |
|------|---------|----------|------------|-------------------|---|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1 | Y1 | Erkek | 28 | Müdür Yardımcısı. | 6 | 26 | Hayır | Yüksek |
| 2 | Y2 | Erkek | 33 | Müdür | 4 | 26 | Hayır | Düşük |
| 3 | Y3 | Erkek | 26 | Müdür Yardımcısı | 7 | 22 | Evet | Yüksek |
| 4 | Y4 | Erkek | 25 | Müdür | 5 | 82 | Hayır | Orta |
| 5 | Y5 | Erkek | 18 | Müdür Yardımcısı | 6 | 22 | Evet | Orta |
| 6 | Y6 | Erkek | 25 | Müdür Yardımcısı | 7 | 82 | Evet | Yüksek |

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mesleki deneyimleri 18 ile 33 arasında değişiklik göstermektedir ve hepsinin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden ikisi müdür ve dördü müdür yardımcılığı görevini yürütmektedir. Okul yöneticilerinden üçü en az bir tane kapsayıcı eğitim almış, üçü ise herhangi bir kapsayıcı eğitime katılmamıştır. Ayrıca kapsayıcı eğitim konusunda kendisini bir yönetici düşük, iki yönetici orta, üç yönetici yüksek düzeyde yeterli görmektedir.

3.1.2.3. Katılımcı Göçmen Öğrenciler

Araştırmada katılımcı göçmen öğrencilere kodlar verilmiş ve göçmen öğrenci bilgileri ile ilgili gizlilik sağlanmıştır. Katılımcı göçmen öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.6’da gösterilmiştir:

Tablo 3.6. Katılımcı Göçmen Öğrencilerin Demografik Özellikleri

| Sıra | Kod Adı | Cinsiyet | Sınıf Düzeyi | Uyruğu | Türkiye’de Yaşama Yılı | Sosyoekonomik Düzey | Okul Başarı Puanı | Aile Eğitim Durumu | |
|------|---------|----------|--------------|------------|------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|------------|
| | | | | | | | | Anne | Baba |
| 1 | GÖ1 | Kız | 6 | Afganistan | 4 | Orta | 95 | Okumadı | İlkokul |
| 2 | GÖ2 | Kız | 6 | Irak | 6 | Orta | 79 | İlkokul | Üniversite |
| 3 | GÖ3 | Erkek | 7 | Irak | 6 | Orta | 66 | Okumadı | Okumadı |
| 4 | GÖ4 | Kız | 7 | Irak | 11 | Yüksek | 73 | Lise | Lise |
| 5 | GÖ5 | Kız | 7 | Irak | 11 | Yüksek | 70 | Lise | Lise |
| 6 | GÖ6 | Kız | 7 | Irak | 6 | Orta | 56 | Lise | Üniversite |
| 7 | GÖ7 | Kız | 8 | Afganistan | 1 | Orta | 63 | Okumadı | Üniversite |
| 8 | GÖ8 | Erkek | 6 | Afganistan | 5 | Orta | 99 | Lise | Üniversite |
| 9 | GÖ9 | Kız | 6 | Irak | 6 | Orta | 91 | İlkokul | Lise |
| 10 | GÖ10 | Kız | 6 | Afganistan | 4 | Orta | 70 | Ortaokul | Lise |
| 11 | GÖ11 | Kız | 6 | Irak | 5 | Düşük | 80 | İlkokul | İlkokul |
| 12 | GÖ12 | Erkek | 7 | Afganistan | 6 | Düşük | 82 | Okumadı | Okumadı |

Tablo 3.6. incelendiğinde araştırmaya katılan 12 göçmen öğrenciden altısı 6. sınıf, beşi 7. sınıf ve biri 8.sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcı göçmen öğrencilerden dokuzu kız, üçü erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülkeler farklılık göstermektedir. Bu öğrencilerden beşi Afganistan uyruklu ve yedisi Irak uyrukludur. Katılımcı göçmen öğrenciler sosyoekonomik düzeylerinin yaşantıları ile deneyimlerinden oluşan algılarına göre ikisi düşük, sekizi orta ve ikisi yüksek düzey şeklinde görüş belirtmiştir. Bu öğrencilerin Türkiye’de bulunma süreleri 1 ile 11 yıl arasında değişmektedir. Ayrıca okul başarı puanları 56 ile 99 arasında değişiklik göstermektedir. Aile eğitim durumlarından anne eğitim durumu dördü okumadı, üçü ilkokul düzeyi, biri ortaokul düzeyi, dördü lise düzeyi; baba eğitim durumu ise üçü okumadı, ikisi ilkokul düzeyi, dördü lise düzeyi ve üçü üniversite düzeyi şeklindedir.

3.1.2.4. Katılımcı Yerli Öğrenciler

Araştırmada katılımcı yerli öğrencilere kodlar verilmiş ve gizlilik sağlanmıştır. Katılımcı yerli öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Katılımcı Yerli Öğrencilerin Demografik Özellikleri

| Sıra | Kod Adı | Cinsiyet | Sınıf Düzeyi | Sınıftaki Göçmen Sayısı | Sosyoekonomik Düzey | Okul Başarı Puanı | Aile Eğitim Durumu | |
|------|---------|----------|--------------|-------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|------------|
| | | | | | | | Anne | Baba |
| 1 | YÖ1 | Kız | 6 | 5 | Orta | 93 | Lise | Üniversite |
| 2 | YÖ2 | Kız | 6 | 5 | Orta | 96 | Lise | İlkokul |
| 3 | YÖ3 | Kız | 6 | 3 | Orta | 65 | Ortaokul | Lise |
| 4 | YÖ4 | Kız | 6 | 4 | Orta | 71 | Üniversite | İlkokul |
| 5 | YÖ5 | Kız | 6 | 3 | Yüksek | 80 | Lise | Üniversite |
| 6 | YÖ6 | Erkek | 7 | 4 | Yüksek | 80 | Lise | İlkokul |
| 7 | YÖ7 | Erkek | 7 | 4 | Orta | 87 | İlkokul | İlkokul |
| 8 | YÖ8 | Erkek | 7 | 4 | Orta | 83 | Okumadı | İlkokul |

Araştırmaya katılan 8 yerli öğrenciden beşi 6. Sınıfta, üçü 7. sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcı yerli öğrencilerden beşi kız, üçü erkektir. Bu yerli öğrenciler sınıflarında ortalama dört göçmen öğrenci ile eğitim almaktadır. Bu öğrenciler sosyoekonomik düzeyleri için yaşantıları ile deneyimlerinden oluşan algılarına göre altısı orta ve ikisi yüksek düzey şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca okul başarı puanları 65 ile 96 arasında değişiklik göstermektedir. Aile eğitim durumları anne eğitim durumu biri okumadı, biri ilkokul düzeyi, biri ortaokul düzeyi, dördü lise düzeyi ve biri üniversite düzeyi; baba eğitim durumu ise beşi ilkokul düzeyi, biri lise düzeyi ve ikisi üniversite düzeyi şeklindedir.

3.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama araçları olarak görüşme formları ile dokümanlardan yararlanılmıştır. Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla doküman olarak T.C. Anayasası, Mülteci ve Göçmen Kanunları, 1951 Cenevre Sözleşmesi, Anayasal düzenlemeler, Türkiye Göç İdaresi Genel Müdürlüğü İstatistik Raporları, ülkeler arası düzenlenen göç ve mülteci antlaşmaları, OECD Raporları, yönetmelikler ve genelgeler incelenmiştir. Ayrıca konuyla ilgili basılı kitap ve makaleler incelenip alan yazındaki veriler taranmıştır.

3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Açık Uçlu Görüşme Formları

Bu araştırma için nitel araştırmada veri toplama türlerinden görüşmeden yararlanılmıştır. Görüşmeler, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama araçlarından

biridir (Woods, 1986). Ribbins'e (2007) göre görüşmeler araştırmacılar tarafından kullanılabilir en eski bilgi toplama ve veri elde etme yöntemidir. Dexter'in "bir amaca yönelik sohbet" olarak tanımladığı görüşme (Ribbins, 2007), önceden belirlenmiş, amaca yönelik soru-cevap stratejilerine dayanan iki yönlü, etkileşimli bir iletişim sürecidir. Nitel araştırmalarda çeşitli görüşme teknikleri kullanılmaktadır (Briggs ve Coleman, 2007; Silverman, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Wilkinson ve Birmingham, 2003). Görüşmeler Creswell (2021) tarafından beş kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler şu şekildedir:

- Yapılandırılmamış açık görüşme yürütme ve görüşme notları alma,
- Yapılandırılmamış açık uçlu görüşme yürütme, görüşmeyi ses kaydına alma ve ses kaydını yazıya dökme,
- Yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme yürütme, görüşme ses kaydına alma ve ses kaydını yazıya dökme,
- Bir odak grup görüşmesi yürütme, mülakatı ses kaydına alma ve ses kaydını yazıya dökme.,
- Farklı türde görüşmeler yürütme: e-posta, yüz yüze, odak grup, çevrimiçi odak grup, telefon görüşmesi.

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formlarıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşmelerde sorular veya konu başlıkları verilir. Fakat araştırmacılar bu sıranın dışında sorular da sorabilirler. Bir katılımcının başka bir konuya girmesi durumunda bile katılımcının sözü kesilmez gerekirse konu başlıklarına kaldığı yerden devam edilir (Berg, 2001). Bu çalışma kapsamında, çalışma grubu olarak belirlenmiş olan dört farklı katılımcı grup için araştırmacı tarafından tasarlanan görüşme formları geliştirilmiştir. Görüşme formlarında yer alan sorular, katılımcıya ve görüşme sürecine bağlı olarak sorulmuştur. Bu görüşme formları Ek 6, Ek 7, Ek 8 ve Ek 9'da yer almaktadır. Görüşmeler; araştırmacı tarafından yüz yüze, katılımcıların ve araştırmacının birlikte belirlediği mekânlarda (müdür, müdür yardımcısı, öğretmenler odası ya da uygun sınıflarda) ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Bilgisayarın ses kayıt programı ile elde edilen veriler hiçbir değişiklik yapılmaksızın görüşmelerin yapılış sırasına göre numaralandırılmış ve katılımcılara kod verilerek yazıya dönüştürülmüştür. Ses kayıtlarının yazıya dökümü sırasında duyulan her konuşma duyulduğu şekliyle hiç düzeltme yapmadan araştırmacı-katılımcı sırasıyla kaydedilmiştir. Veri analizi öncesinde güvenilirlik çalışması yapmak amacıyla rastgele seçilen dört görüşmenin ses kayıtları araştırmacı ve eğitim programları

bölümünde görev yapan bir öğretim üyesi tarafından dinlenerek yazılı dökümler doğrulanmıştır. Bu süreçte %100 oranında bir güvenilirlik elde edilmiştir. Daha sonra yazıya dökülen veriler bilgisayarda hazırlanan görüşme formuna araştırmacı-katılımcı sırasıyla aktarılmıştır. Öğretmenler, okul yöneticileri, göçmen öğrenciler ve yerli öğrencilerden oluşan dört ayrı katılımcı grup için hazırlanan görüşme soruları açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca yapılan görüşmelerde yanıtların ayrıntılı hâle getirilmesi ve netleştirilmesinde yönlendirici sorular da kullanılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcılara ‘Bilgilendirme ve Katılım Rıza Formu’ verilmiştir. Bu formlar Ek 3, Ek 4 ve Ek 5’te yer almaktadır. Katılımcılara araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayanmakta olduğu açıklanarak çalışmanın herhangi bir aşamasında çalışmadan çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir. Görüşme formları görüşme sırasına göre öğretmenler “Ö1, Ö2...”, okul yöneticileri “Y1, Y2...”, göçmen öğrenciler “GÖ1, GÖ2...” ve yerli öğrenciler “YÖ1, YÖ2...” şeklinde kodlanarak katılımcıların isimleri gizli tutulmuştur. Araştırmanın katılımcıları ile görüşmelerine ilişkin tarih ve süre bilgileri tablolar halinde sunulmuştur:

Tablo 3.8. Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Bilgiler

| Görüşülen Öğretmen | Görüşme Tarihi | Görüşme Süresi |
|--------------------|----------------|---------------------|
| Ö1 | 8 Ekim 2021 | 11 dakika 50 saniye |
| Ö2 | 8 Ekim 2021 | 18 dakika 56 saniye |
| Ö3 | 8 Ekim 2021 | 10 dakika 6 saniye |
| Ö4 | 8 Ekim 2021 | 13 dakika 34 saniye |
| Ö5 | 19 Ekim 2021 | 20 dakika 45 saniye |
| Ö6 | 19 Ekim 2021 | 22 dakika 19 saniye |
| Ö7 | 8 Mart 2022 | 31 dakika 39 saniye |
| Ö8 | 8 Mart 2022 | 35 dakika 29 saniye |
| Ö9 | 14 Mart 2022 | 11 dakika 30 saniye |
| Ö10 | 30 Mart 2022 | 22 dakika 18 saniye |

Tablo 3.8.’e bakıldığında; görüşmelerin 8 Ekim 2021 ve 30 Mart 2022 tarihleri arasında yapıldığı, en az görüşme süresinin Ö3 kodlu öğretmen ile 10 dakika 6 saniye, en fazla görüşme süresinin Ö8 kodlu öğretmen ile 37 dakika 29 saniye sürdüğü görülmektedir.

Tablo 3.9. Okul Yöneticisi Görüşmelerine İlişkin Bilgiler

| Görüşülen Yönetici | Görüşme Tarihi | Görüşme Süresi |
|--------------------|----------------|---------------------|
| Y1 | 8 Ekim 2021 | 11 dakika 5 saniye |
| Y2 | 8 Ekim 2021 | 20 dakika 33 saniye |
| Y3 | 1 Mart 2022 | 26 dakika 1 saniye |
| Y4 | 1 Mart 2022 | 22 dakika 15 saniye |
| Y5 | 8 Mart 2022 | 38 dakika 27 saniye |
| Y6 | 30 Mart 2022 | 15 dakika 22 saniye |

Tablo 3.9.'a bakıldığında; görüşmelerin 8 Ekim 2021 ve 30 Mart 2022 tarihleri arasında yapıldığı, en az görüşme süresinin Y1 kodlu yönetici ile 11 dakika 5 saniye, en fazla görüşme süresinin Y5 kodlu yönetici ile 38 dakika 27 saniye sürdüğü görülmektedir.

Tablo 3.10. Göçmen Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Bilgiler

| Görüşülen Öğrenci | Görüşme Tarihi | Görüşme Süresi |
|-------------------|----------------|---------------------|
| GÖ1 | 19 Ocak 2022 | 4 dakika 34 saniye |
| GÖ2 | 19 Ocak 2022 | 5 dakika 46 saniye |
| GÖ3 | 1 Mart 2022 | 11 dakika 26 saniye |
| GÖ4 | 1 Mart 2022 | 9 dakika 48 saniye |
| GÖ5 | 1 Mart 2022 | 18 dakika 12 saniye |
| GÖ6 | 1 Mart 2022 | 9 dakika 39 saniye |
| GÖ7 | 1 Mart 2022 | 10 dakika 21 saniye |
| GÖ8 | 8 Mart 2022 | 9 dakika 23 saniye |
| GÖ9 | 8 Mart 2022 | 8 dakika 3 saniye |
| GÖ10 | 14 Mart 2022 | 11 dakika 19 saniye |
| GÖ11 | 14 Mart 2022 | 9 dakika 22 saniye |
| GÖ12 | 30 Mart 2022 | 9 dakika 51 saniye |

Tablo 3.10.'a bakıldığında; görüşmelerin 19 Ocak 2022 ve 30 Mart 2022 tarihleri arasında yapıldığı, en az görüşme süresinin GÖ1 kodlu göçmen öğrenci ile 4 dakika 34 saniye, en fazla görüşme süresinin GÖ5 kodlu göçmen öğrenci ile 18 dakika 12 saniye sürdüğü görülmektedir.

Tablo 3.11. Yerli Öğrenci Görüşmelerine İlişkin Bilgiler

| Görüşülen Öğrenci | Görüşme Tarihi | Görüşme Süresi |
|-------------------|----------------|---------------------|
| YÖ1 | 19 Ocak 2022 | 5 dakika 49 saniye |
| YÖ2 | 19 Ocak 2022 | 4 dakika 33 saniye |
| YÖ3 | 14 Mart 2022 | 9 dakika 31 saniye |
| YÖ4 | 14 Mart 2022 | 12 dakika 35 saniye |
| YÖ5 | 14 Mart 2022 | 13 dakika 36 saniye |
| YÖ6 | 14 Mart 2022 | 8 dakika 38 saniye |
| YÖ7 | 30 Mart 2022 | 10 dakika 30 saniye |
| YÖ8 | 30 Mart 2022 | 15 dakika 40 saniye |

Tablo 3.11.'e bakıldığında; görüşmelerin 19 Ocak 2022 ve 30 Mart 2022 tarihleri arasında yapıldığı, en az görüşme süresinin YÖ2 kodlu yerli öğrenci ile 4 dakika 33 saniye, en fazla görüşme süresinin YÖ8 kodlu yerli öğrenci ile 15 dakika 40 saniye sürdüğü görülmektedir.

3.2.2. Yönetici Görüşme Formu

Yönetici görüşme formu hazırlama aşamasına başlamadan alan yazında ilgili kavramlardan yararlanılmış uzman görüşü alınarak toplam 13 sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış açık uçlu form hazırlanmıştır. Oluşturulan 13 soruluk formla iki yönetici üzerinde yapılan pilot çalışma neticesinde, bazı sorularda düzeltmeler yapılmış ve ölçekte

ölçülmek istenen değişkeni ölçmediğine kanaat getirilen iki soru formdan çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 11 soruluk bir form ortaya çıkmıştır. Görüşmeye başlamadan önce okul yöneticilerine yapılan çalışma ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme amaçlı hazırlanan ‘Yönetici Bilgilendirme ve Katılım Rıza Formu’(Ek-3) araştırmacı tarafından katılımcı yöneticilere okunmuş, böylece katılımcının görüşme esnasında samimi ve gerçek cevaplar vermesi sağlanmıştır. Bu da güvenilirliği arttıran bir faktör olarak ele alınabilir.

Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde araştırmanın içeriği, amacı, görüşmenin gerekçesi ve nasıl yapılacağı ile ilgili bilgiler; ikinci bölümde demografik bilgiler, üçüncü bölümde ise araştırma sürecine yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlama adına; görüşme formunda yer alan görüşme soruları için ölçme uzmanı, özel eğitim uzmanı ve bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

3.2.3. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen görüşme formu hazırlama aşamasına başlamadan alan yazında ilgili kavramlardan yararlanılmış uzman görüşü alınarak toplam 11 sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış açık uçlu form hazırlanmıştır. Oluşturulan 11 soruluk formla 3 öğretmen üzerinde yapılan pilot çalışma neticesinde, bazı sorularda düzeltmeler yapılmış ve ölçekte ölçülmek istenen değişkeni ölçmediğine kanaat getirilen 2 soru formdan çıkarılmıştır. Sonuç olarak, 9 soruluk bir form ortaya çıkmıştır. Görüşmeye başlamadan önce öğretmenlere yapılan çalışma ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme amaçlı hazırlanan ‘Öğretmen Bilgilendirme ve Katılım Rıza Formu’(Ek-4) araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere okunmuş, böylece katılımcının görüşme esnasında samimi ve gerçek cevaplar vermesi sağlanmıştır. Bu da güvenilirliği arttıran bir faktör olarak ele alınabilir.

Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde araştırmanın içeriği, amacı, görüşmenin gerekçesi ve nasıl yapılacağı ile ilgili bilgiler; ikinci bölümde demografik bilgiler, üçüncü bölümde ise araştırma sürecine yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlama adına, görüşme formunda yer alan görüşme soruları için ölçme uzmanı, özel eğitim uzmanı ve bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

3.2.4. Yerli Öğrenci Görüşme Formu

Yerli öğrenci görüşme formu hazırlama aşamasına başlamadan alan yazında ilgili kavramlardan yararlanılmış uzman görüşü alınarak toplam 13 sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış açık uçlu form hazırlanmıştır. Oluşturulan 13 soruluk formun uygulanabilirliği ile ilgili rehberlik uzmanından bilgi alınması neticesinde, bazı sorularda düzeltmeler yapılmış ve ölçekte ölçülmek istenen değişkeni ölçmediğine kanaat getirilen altı soru formdan çıkarılmıştır. Sonuç olarak yedi soruluk bir form ortaya çıkmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce öğrencilere yapılan çalışma ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme amaçlı araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Veli Bilgilendirme ve Katılım Rıza Formu’(Ek-5) araştırmacı tarafından katılımcı öğrencilere ve velilere okunmuş, böylece katılımcının görüşme esnasında samimi ve gerçek cevaplar vermesi sağlanmıştır. Bu da güvenilirliği arttıran bir faktör olarak ele alınabilir.

Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Araştırma için hazırlanan formun birinci bölümünde araştırmanın içeriği, amacı, görüşmenin gerekçesi ve nasıl yapılacağı ile ilgili bilgiler; ikinci bölümde demografik bilgiler, üçüncü bölümde ise araştırma sürecine yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlama adına, görüşme formunda yer alan görüşme soruları için ölçme uzmanı, özel eğitim uzmanı ve bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

3.2.5. Göçmen Öğrenci Görüşme Formu

Göçmen öğrenci görüşme formu hazırlama aşamasına başlamadan alan yazında ilgili kavramlardan yararlanılmış uzman görüşü alınarak toplam 13 sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış açık uçlu form hazırlanmıştır. Oluşturulan 13 soruluk formun uygulanabilirliği ile ilgili rehberlik uzmanından bilgi alınması neticesinde, bazı sorularda düzeltmeler yapılmış ve ölçekte ölçülmek istenen değişkeni ölçmediğine kanaat getirilen altı soru formdan çıkarılmıştır. Sonuç olarak yedi soruluk bir form ortaya çıkmıştır.

Görüşmeye başlamadan önce öğrencilere yapılan çalışma ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme araştırmacı tarafından katılımcılara okunmuş, böylece araştırmacının konuşma durumunda oluşabilecek muhtemel önyargısı süreç dışında bırakılmaya çalışılmıştır. Bu da güvenilirliği arttıran bir faktör olarak ele alınabilir.

Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Araştırma için hazırlanan formun birinci bölümünde araştırmanın içeriği, amacı, görüşmenin gerekçesi ve nasıl yapılacağı ile ilgili

bilgiler; ikinci bölümde demografik bilgiler, üçüncü bölümde ise araştırma sürecine yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme formlarının geçerlik ve güvenilirliğini sağlama adına, görüşme formunda yer alan görüşme soruları için ölçme uzmanı, özel eğitim uzmanı ve bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE ANALİZİ

Araştırmada saha verilerini toplayabilmek amacıyla ilk aşama olan Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan Etik Kurul Onayı alınmıştır. Bu nedenle Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü internet sayfasında yer alan başvuru formları doldurularak Etik Komisyona başvuru yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan Etik Komisyon Başvurusu 15 Nisan 2021 tarihinde yapılan toplantıda incelenmiş olup etik açıdan uygun bulunmuştur. Etik Kurul İzninin alınmasından sonra ise Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'ne araştırma izninin verilmesi amacıyla bireysel başvuru dilekçesiyle başvuru yapılmıştır. 29.09.2021 tarihinde ise Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Alınan bu izin yazısı Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından İl Okul Müdürlüklerine de resmi yazı ile bildirilmiştir. Üst yazı ile araştırma izninin İl Okul Müdürlüklerine gönderilmiş olması derinlemesine görüşmeler yapılması ve veri toplanması konusunda oldukça kolaylık sağlamıştır. Araştırma için gerekli bu izinler alındıktan sonra veri toplama süreci başlamıştır. Verilerin toplanma süreci 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Veri analizleri araştırmacı tarafından yapılmış olup gömülü teori kullanımı gereği bir uzman tarafından da veri analizlerinin kontrolleri sağlanmıştır.

Araştırmada ön yargıyı azaltmak için araştırmacının kendi içerik analizi sonuçlarına ek olarak, araştırmacının görüşme dökümleri bir alan uzmanı tarafından okunmuş ve verilerin analiz edilmesi sağlanmıştır. Her iki değerlendirici de bu metinlere göre kodlamalar yapmıştır. Araştırmacı; içerik analizi yöntemiyle tüm verileri çözümlemiş, kodlar çıkarmış ve kendi içerik analizi sonuçlarını alan uzmanı tarafından çıkarılan tema ve kodlarla karşılaştırmıştır. Bu çözümlemelere göre, diğer araştırmacıların çıkardığı kodlarla uyuşmayan kodlar analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmalarda toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buradan yola çıkarak verilerde ilişkili temalar ve tanımlar belirlenerek bu temalar ve tanımların yorumlanması yapılmıştır.

Veri toplama ve analizi sürecinde araştırma için belirlenen yöntem olan gömülü teori uygulama aşamaları bir sistematığe göre uygulanmıştır. Bu aşamaların uygulanışı ile ilgili bilgilere bu bölümde yer verilmiştir:

1. İlk Görüşme Verilerinin Toplanması: Çalışma grubundaki gönüllü katılımcılarından araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formları ile yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır.

2. Kavramların Şemalaştırılması: İlk toplanan verilerin ses kaydının analizleri MAXQDA 2020 programında yapılarak ham verilerin kodlamalarına başlanmıştır.

3. İhtiyaç Duyulduğunda Veri Toplamaya Devam Edilmesi: Katılımcı görüşlerinin analizlerinde tekrara düşmeyen verilere rast gelindiği için gönüllü çalışma grubundan veri toplanmaya ve ses kayıtları analiz edilmeye devam edilmiştir.

4. Açık Kodlamanın Yapılması: Katılımcılardan alınan görüşlerin ilk analizlerinden yola çıkılarak araştırmacının veri doygunluğuna erişildiğine karar vermesi üzerine veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Bununla birlikte verilerin ilk kodlama işlemine geçilmiştir. Bu aşamada metin kısımlarına ilk kod ataması yapılmıştır.

5. Verilerin Kategorilere Göre Ayrılması: Bu adımda verilerin açık kodlamalarından yararlanarak ortak veya benzer özelliklerine göre kategorileştirme işlemi yapılmıştır.

6. Eksensel Kodlama Yapılması: Bu aşamada verilerin açık kodlamasından ortaya çıkan ana kategorilerin birbirleriyle bağlantısı kurulmuştur.

7. Kategoriler Arası İlişkinin Belirlenmesi: Eksensel kodlama sonunda oluşan kategorilerin birbiri ile olan ortak ve benzer özellikleri bu aşamada belirlenmiştir.

8. Kavramsal Kategorilerin Düzenlenmesi (Temaların Belirlenmesi): Bu adımda eksensel kodlama ile belirlenen kategoriler arası benzer özelliklere uygun temalar belirlenmiştir.

9. Seçici Kodlama Yapılması: Bu aşamada belirlenen temalar ayrıntılı olarak bütünleştirilip ve temellendirilen soyut kavram ortaya konulmuştur.

10. Çekirdek Kategoriyi Oluşturma: Seçici kodlama ile soyutlanan temaların temelini oluşturan kategori bu aşamada belirlenmiştir.

11. Teori Oluşturma: Katılımcı görüşlerinden yola çıkılarak açığa çıkarılan temaların temelini oluşturan kategori ile teori geliştirilmiştir.

Bu nitel çalışmada katılımcı görüşlerine göre göçmen öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal becerilerinin mevcut durumu ve beklentilerinden yola çıkılarak akademik başarıyı ve sosyal beceriyi geliştirmeye yönelik bir model önerilmeye çalışılmıştır.

Ayrıntılı görüşmeler göçmen ve yerli öğrencilerin birlikte eğitim öğretim aldığı ortaokullardaki öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılarak veri analizleri gömülü teori yaklaşımı ile yapılmıştır. 200'ün üzerinde ilk kodlamalar yapılmış, incelenmiştir ve sonuçta;

- a) Göçmen öğrencinin eğitim paydaşları ve kendisi tarafından okulda ve toplumda kendini nasıl hissettiğine ilişkin algılar,
- b) Göçmen öğrencinin desteklenmesine ilişkin okullarda yapılan faaliyetler,
- c) Göçmen öğrenciler için eğitim paydaşları ve kendisinin okul başarısına ilişkin algıları,
- d) Göçmen öğrencilerin daha başarılı olmaları için yapılması gerekenler,
- e) Eğitim paydaşlarının hayalindeki okul profili,
- f) Göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerine ilişkin eğitim paydaşları ve kendisinin algıları,
- g) Göçmen öğrencilerin kendini ifade etme becerilerine ilişkin eğitim paydaşları ve kendisinin algılarından yola çıkılarak bir model geliştirilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde araştırmacı ile bir uzman MAXQDA 2020 programındaki ses deşifrelerinin bulunduğu yazılı dokümanlardan elde edilen kodları karşılaştırarak görüş ayrılığı olanları tartışmışlardır. Tartışmadan sonra, iki taraf arasında tutarlılığı sağlayan ortak bir karara varmışlardır. Elde edilen veriler, araştırmacının analizi gerçekteştirmek için tümevarım tekniklerini kullanabilmesi için tematik olarak düzenlenmiş ve kodlanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan temalar ve kodlama dosyaları uzman ile tekrar görüşülerek konuya ilişkin kategoriler ve temalar gözden geçirilmiştir. Araştırmacı ve

uzmanın temalar üzerinde uzlaştığı konular olduğu gibi kalmış, üzerinde görüş ayrılığı olmayanlar görüşülmüştür. Bütün temalar yeniden düzenlenerek fikir birliğine varılmıştır.

Ayrıca araştırmanın verilerini desteklemek amacıyla veri toplama sürecinde göçmen eğitimine yönelik yasal düzenlemeler ve uygulamalar tespit edilmiş, doküman incelemesi yoluyla veri toplanmış ve içerik analizi ile verilerin analizi yapılmıştır.

3.4. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Nitel araştırmanın etkililiği için temel kriterlerden biri, toplanan verilerin ve araştırmacıların sonuçlara nasıl ulaştığının ayrıntılı bir tanımını yapmaktır. Ayrıca bilimsel araştırmaların sonuçların inandırıcılığı da en önemli ölçütlerinden biri konumundadır. Daymon ve Holloway (2003), araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve kalitesini gösteren en önemli faktörler olarak geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarını göstermişlerdir. “Geçerlik ve Güvenirlilik” bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür.

Nitel araştırma, çalışma alanına yakınlık ve kişisel görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamayı, doğrudan olayın meydana geldiği doğal ortamda bilgi toplamayı, boylamsal bilgiyi ve kavramsal bilgiyi içerir. Veri toplanırken alana geri dönme, öğrenilen bilgileri gözden geçirme ve ek bilgi toplama fırsatının olması önemli özelliklerdir.

Nitel araştırmalarda geçerlilik iç ve dış geçerlik olarak iki bölümde incelenmektedir. Nitel araştırmaların geçerliğini sağlamak için araştırmacıların aldıkları verileri ve ulaştıkları sonuçları gözden geçirerek tam bir tablo oluşturmalarına yardımcı olacak ek yöntemlere (çeşitlendirme, katılımcı onayı, akran onayı vb.) ihtiyaç duyulabilir.

Araştırmanın iç geçerlik çalışması için araştırmacıdan gerek veri toplama sürecinde gerekse verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması beklenmektedir. Bu araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanması için araştırmacı tarafından araştırma ortamında katılımcılar ile uzun süreli etkileşim sayesinde görüşme süresi ilerledikçe güven ortamı da sağlanarak görüşülen kişinin daha samimi yanıtlar vermesi sağlanmış, araştırma aşamasında derinlik odaklı veri toplanmış, araştırma verileri uzman incelemesine tabi tutulmuş ve araştırma verileri için katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için uzman görüşü alınmış, sonuçların tutarlı ve anlamlı bir bütün oluşturmasına özen gösterilmiş, verilerin teorik çerçeveye uygunluğu

değerlendirilmiş, sonuçların gerçekliği sorgulanmıştır. Katılımcılar bunu gerçekçi olarak değerlendirmiştir.

Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için araştırmanın aşamaları ayrıntılı betimlenmiş ve amaçlı örneklem seçilmiştir. Ayrıca çalışma grubunun özellikleri detaylı bir şekilde açıklanmış; görüşme ortamı ve süreleri hakkında bilgi verilmiş; çalışma grubuna okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenciler dâhil edilerek çeşitlendirilmiş; olası genellemelere imkân sağlayacak şekilde kapsamlı açıklamalar yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırmacının yaklaşımının ve tutarlılığının diğer araştırmacılar tarafından kontrol edilmesi, bunu da birden fazla kodlayıcının veri setlerine yönelik cevaplarındaki tutarlılığın belirtilmesi anlamındadır. Bu bilgiden yola çıkılarak araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması adına uzman görüşünden yararlanılmıştır.

İç güvenilirlik, birden fazla araştırmacının bir olguyu veya olayı aynı zaman diliminde aynı şekilde ölçmesi anlamına gelir. Nitel araştırmalarda, araştırmacıların kendileri veri toplama aracı olarak işlev görür, bu nedenle farklı araştırmalarda tam olarak aynı gözlemleri yapmak imkansızdır. Ancak bu arzu edilen bir durum olduğu için nitel araştırmalarda gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilen veri ve analizlerdeki araştırmacılar arası olası farklılıkların en aza indirilmesi beklenir. Araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için araştırmaya uzman görüşü dahil edilmiştir. Böylece verilerin toplanması, analizlerin yapılması, sonuçlara ulaşılması aşamalarında araştırmacı ve uzman arasındaki uzlaşma ile güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmanın verileri görüşme yolu ile toplanmış ve gözlem yoluyla teyit edilmiştir. Araştırmanın görüşme sorularının ve formunun hazırlanmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formlarında yer alan soruların, araştırmanın genel amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir

Araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak için araştırmanın yöntemi ve veri toplama süreci açık ve ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın ham verileri diğer araştırmacılar tarafından incelenebilecek şekilde saklanmıştır. Bir araştırmada farklı zamanlarda yapılan ölçüm sonuçlarının benzer çıkması güvenilirliği artırdığı için araştırmacı ilk açık kodlamaları yaptıktan bir süre sonra ikinci kez aynı metinlerde açık kodlama yapmıştır ve benzer kodlamalar elde etmiştir.

Kapsam geçerliğini sağlamak için üç öğretmen ile yapılan pilot uygulamada, görüşme soruları yöneltilen katılımcılar soruları yeterli sayıda, açık ve anlaşılır bulduklarını

ifade etmişlerdir. Araştırma verilerin toplamak için yapılan görüşmeler esnasında katılımcılara yeterli süre verilmiştir. Katılımcılar sorunun kapsamının dışına çıktığında veya ifadelerin net olmadığı durumlarda katılımcılara açıklayıcı cevap gerektiren sorular sorulmuştur. Çalışmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Uygulamadan sonra, katılımcıların açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar araştırmacı ve araştırmacı dışında bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkılarak oluşturulan kod ve kategoriler çerçevesinde ‘görüş birliği’ ve ‘görüş ayrılığı’ konuları tartışılmıştır. Cevapların ortak kod ve kategoriler altında gruplandırılmasına karar verilerek katılımcıların kod güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmacı ve uzman arasında elde edilen kod, kategori ve tema oluşturmadaki sonuçlar araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Ayrıca araştırma için katılımcı gruplara yöneltilen her bir soru için görüşme formuna verilen cevaplar ile uzmanların uzlaşması sonucu elde edilen açık kodlama, kategori ve tema sayısı Tablo 3.12.’de verilmiştir:

Tablo 3.12. *Araştırmaya Katılan Gruplar ile Yapılan Görüşmeler Sonucu Elde Edilen Kod, Kategori ve Tema Sayısı*

| Katılımcı Grup | Kod Sayısı | Kategori Sayısı | Tema Sayısı |
|-----------------------|-------------------|------------------------|--------------------|
| Öğretmen | 280 | 57 | 26 |
| Okul Yöneticisi | 108 | 42 | 24 |
| Göçmen Öğrenci | 127 | 24 | 14 |
| Yerli Öğrenci | 83 | 22 | 13 |
| Toplam | 598 | 145 | 77 |

Tablo 3.12. incelendiğinde görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi aşamasında öğretmenlerden 280, okul yöneticilerinden 108, göçmen öğrencilerden 127 ve yerli öğrencilerden 83 açık kod; öğretmenlerden 57, okul yöneticilerinden 42, göçmen öğrencilerden 24 ve yerli öğrencilerden 22 kategori (eksensel kod); öğretmenlerden 26, okul yöneticilerinden 24, göçmen öğrencilerden 14 ve yerli öğrencilerden 13 tema (seçici kod) üretilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde; göçmen eğitimi ile ilgili yasal düzenleme ve uygulamalardan elde edilen bulgular ile göçmen eğitimi için kullanılan model ve önerilere ait bulgulara değinilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde çalışma grubunda bulunan öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ve bu eğitim paydaşları ile gerçekleştirilen görüşmelerin kayıtlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmektedir. Ek olarak söz konusu bulgulardan elde edilen veriler ile bir model önerisi geliştirme süreci bu bölümde verilmiştir.

4.1. TÜRKİYE'DE GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK YASAL DÜZENLEMELER VE UYGULAMALARA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırma için kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili Türkiye'deki yasal düzenlemeler incelenmiş ve bu bölümde yasal düzenlemeler 2011 yılı öncesi ve sonrası olarak iki başlıkta ele alınmıştır. Başlıklar oluşturulurken 2011 yılının referans alınmasında, 2011 yılında Türkiye'ye Suriye'den fazlaca göç alınması sebep olmuştur. Bu yıl itibarıyla yasal düzenlemeler daha sık yayımlanmaya başlanmıştır. Araştırma için Türkiye'de yayımlanan kanun, genelge, yönerge, kararname ve sözleşmeler incelenmiştir.

4.1.1. Türkiye'de 2011 Yılı Öncesi Göçmen Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Yasal Düzenlemeler ve Uygulamalara İlişkin Bulgular

Cumhuriyetin ilk yıllarında başlayan ve 1980 yıllara kadar devam eden göç hareketlerinin ilkini, Balkanlardan gelen Türk soylu kişiler oluşturmaktadır. Gelen göçmenlerin Türk soyundan ve kültüründen olmasından dolayı göçmenler için yapılan düzenlemeler genel olarak iskân, çalışma ve sağlık gibi alanlarda yapılmıştır. Eğitim alanında herhangi bir kapsayıcı çalışmaya rastlanılmamıştır. 1980 öncesi göç edenlerin çoğunluğuna ve özellikle de cumhuriyetin ilk yıllarında göç eden kişilere, kısa zamanda vatandaşlık verilmiştir. Bu sayede göçmenlik ile ilgili yasal bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmamıştır. Göç hareketlerinin olmasında 1980 sonrası Sovyetlerin dağılması ve Orta Doğu'da yaşanan siyasi ve toplumsal durumlar etkilidir. Göç hareketinin bu şekli, kalıcı ve kapsayıcı bir politika ihtiyacını doğurmamıştır.

Türkiye'ye yönelik göç hareketlerinde bulunan insanların kültürel yapısı, devletin aldığı politikaları doğrudan veya dolaylı yoldan etkilemektedir. Göçmen öğrencilerin de eğitim hakları yasal düzenlemeler ve mevzuatlarla belirlenmiştir.

Eğitim, birey ve toplum için son derece önemli olup bireyin ve toplumun hem güncel yaşamını hem de gelecekteki gelişimini etkilemektedir. Eğitim süreci, kişilerin gelecekteki yaşamlarını doğrudan etkilemesi ve sosyal yapının oluşmasındaki katkısı önemiyle toplumların gelişmesinde en değerli süreçtir (Türk, 1999). Eğitim, günümüzde devletler tarafından en iyi yatırım aracı olarak kabul görülmektedir ve herkesin eğitim alma hakkı mevcuttur.

Türkiye'deki eğitim hakkı; *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeler* gibi uluslararası metinlerde yer almaktadır.

Eğitim hakkı olarak T.C. Anayasasının 42'nci maddesinde “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” hükmü ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu genellik ve eşitlik (madde 4) maddesinde: “Eğitim kurumları; dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.” ifadesi yer almaktadır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, eğitim hakkının yer aldığı ilk uluslararası düzenlemedir. Bildirinin 26. maddesinde düzenlenen eğitim hakkı ile ilgili hükümleri şöyledir:

“1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.

2. Eğitim, insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim; bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.

3. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır.”

Suriye iç savaşı ve göç dalgası öncesinde Türkiye'deki göçmen öğrencilere yönelik hizmetler *2010/48 sayılı Yabancılar Genelgesi* kapsamında yürütülüyordu. Ancak söz konusu tebliğ, Suriyelilerin ülkemize düzensiz giriş yapması ve geçici barınma yoluyla yeni statü kazanmaları nedeniyle gereklilikleri karşılayamamıştır. İlgili araştırmalar sonucunda *2014/21 sayılı Yabancılar Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi* yayımlanmıştır. Bu genelge ile Türk vatandaşlarının devam ettiği okullara kayıt yaptırmak isteyen göçmen çocukların önünde herhangi bir yasal engel bulunmamaktadır.

5 Mayıs 2001 tarihinde kabul edilen *4662 sayılı Tüm Göçmen İşçilerin ve Aile Fertlerinin Haklarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme* göçmen işçilerin tüm çocuklarına kendi ülkelerinin vatandaşlarıyla eşit muamele ilkesi çerçevesinde eğitim hakkı sağlayan düzenlemeleri içerir (Göç ve Uyum Raporu, 2018). Fakat bu sözleşme, göçmen çocukların eğitim alma hakkından bahsederken uygulamada nasıl bir yol izleneceğine değinmemiştir.

Suriyeli göçmen krizi karşısında, 2006 yılında başlatılan göç reformu süreci doğrultusunda yeni gelen çocukların eğitim haklarına ilişkin bazı adımlar atılmıştır. Türkiye Anayasası kapsamında mülteci ve sığınmacı çocukların bir hakkı olan eğitim hakkı, temel haklara erişimin önemini vurgulayan 2006 İltica İcra Kararnamesi'nde yeniden teyit edilmiştir, ancak usulüne uygun olarak uygulanmadan önce bazı usule uygun gereklilikler vardır (UNHCR, 2011).

31 Ağustos 2010 tarihinde çıkarılan *2010 MEB Yabancı Uyruklu Öğrenciler Genelgesinin* çıkarılma sebebi; Millî Eğitim Bakanlığı'na ulaşan soru ve görüşler, yabancıların eğitim ve öğretim olanaklarından yararlanmalarına ilişkin çeşitli soru ve endişeleri gündeme getirmektedir. Bu genelgenin amacı, eğitime erişim, kayıt/kayıt, belge düzenleme ve diğer hususlara ilişkin dış işleri ve Türkiye'deki işlemleri yürütmektir.

4.1.2. Türkiye'de 2011 Yılı Sonrası Göçmen Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Yasal Düzenlemeler ve Uygulamalara İlişkin Bulgular

2011 sonrası, Türkiye'ye yönelik göç hareketleri için bir dönüm noktası olmuştur. Suriye'den Türkiye'ye olan göç ile hem göç süresi hem de göçmen sayısı açısından Türkiye Cumhuriyeti, tarihinin en yoğun göçmen hareketiyle karşı karşıya kalmıştır. Yaklaşık 3,5 milyon kişinin yaşadığı bu göç hareketi ve okul çağındaki çocukların önemli bir oranı göz önüne alındığında, birçok yasal düzenlemeye gerek duyulmuştur. Sağlık, barınma ve temel

ihtiyaçların karşılanması alanlarında alınan önlemler genel olarak gücün ilk birkaç yılında g süresinin kısa olacağı varsayımından hareketle uygulanmıştır. Suriyeli ocuklara yönelik eğitim politikası, başlangıçta Suriyelilerin kısa sürede anavatanlarına dönmeleri üzerine oluşturulmuş ve eğitim Arapça müfredata dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde ülkelerine döndüklerinde herhangi bir sorun yaşamayacaklarına inanılmıştır. Ancak 2013 yılından bu yana Suriye’deki durumdaki belirsizlik ve okul çağındaki bir milyona yakın çocuğun yaşadığı sorunlar, Türk devletini eğitim alanında kapsamlı önlemler almayı zorunlu kılmıştır.

11 Nisan 2013 tarihinde yrrle giren; *“Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu”* ile yabancıların Türkiye’ye girişleri, Türkiye’de kalışları ve Türkiye’den ıkışları ile Türkiye’den koruma talep eden yabancılara sağlanacak korumanın kapsamına ve uygulanmasına ilişkin usul ve esasları ve İçişleri Bakanlığına bağlı G İdaresi Genel Müdürlüğünün kuruluşu, görev, yetki ve sorumluluklarının düzenlenmesi amaçlanmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün kuruluş amacı; gle ilgili politika ve stratejileri uygulamak, bu konularla ilgili kurum ve kuruluşlar arasında koordinasyonu sağlamak, yabancıların Türkiye’ye giriş ve kalışları ile sınır dışı edilmelerini düzenlemek ve güvence altına almak ve Türkiye ile ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesi, uluslararası koruma, geçici koruma, insan ticareti mağdurlarının korunmasıdır. Bu genel müdürlüğün statüsü 29 Ekim 2021 tarihli ve 31643 sayılı Resm Gazete’de yayımlanan 85 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Başkanlık olarak değiştirilmiştir.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun getirdiği önemli bir yenilik; Millî Eğitim Bakanlığı’nın çocukların eğitim ve öğretime erişimini sağlamak ve aile ikamet izni ve 18 yaşına kadar öğrenciler için oturma izni almadan ilk ve orta ğretim kurumlarında eğitim hakkı vermek için gerekli önlemleri alıyor olmasıdır.

Ardından MEB tarafından 26 Nisan 2013 tarihinde resmî gazetede yayınlanan; *“lkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler Genelgesi”* ile göçmen öğrencilere ders verilebilecek ortamların belirlenmesi ve sağlanması amaçlanmıştır. Bu genelge MEB tarafından yayımlanan ilk resmî belgedir. Genelge ile, kampların dışında kalanlardan geçici oturma izni olmayanların eğitim faaliyetlerinin yerel yönetimler, gönüllü ulusal ve uluslararası kuruluşlara bırakıldığı anlaşılmaktadır.

26 Eylül 2013 tarihinde; “*Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri*” başlıklı geniş kapsamlı bir genelge yayımlanmıştır. Bu genelgede ağırlıklı olarak belirtilen konular arasında 26 Nisan tarihli genelgede yer almayan öğretmen alımı, müfredat, öğrenci kaydı ve Türkçe derslerinin verilmesi yer almaktadır (MEB, 2013). Bu genelge ile Geçici Eğitim Merkezleri kurulmuş, bu merkezlere Suriyeli öğretmenler atanmış, Arapça müfredatı uygulamaya konulmuş ve isteyenlere Türkçe dersleri verilmiştir. Genelge Suriyelilerin eğitimiyle ilgili bu zamana kadar yayımlanan en kapsamlı belge konumundadır. Bu genelge uygulamada var olan faaliyetleri bir standarda bağlaması hem kamp içinde hem de kamp dışında geçerli olması ve üniversite eğitimi ile ilgili olması açısından önemlidir. Genelgede; kamplardaki Suriyelilerin temel eğitimlerine ilişkin hedefler, planlar, uygulanan programlar, sorumluluklar ve görevler yer almaktadır.

22 Ekim 2013’te çıkarılan; “*Geçici Koruma Yönetmeliği*” ile Suriyeli göçmenlere geçici koruma statüsü ile sağlık, eğitim, istihdam, sosyal yardım ve tercümanlık hizmetleri verilmektedir. “Eğitim Hizmetleri” başlıklı göçmenlere diploma karşılığı bir denklik belgesi verileceği ifade edilmiştir.

MEB 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı “*Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri*” başlıklı bir genelge daha yayımlamıştır. Bu genelgeye eğitim-öğretim konusunda yaşanan sıkıntıları çözmek ve artan göçmen öğrenci sayısı sebebiyle ihtiyaç duyulmuştur. 2011 yılından itibaren yaşanan büyük çaplı göç sonrasında ülkemize gelen yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim ihtiyaçlarının karşılanması ve bu öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinin koordinasyonunun sağlanması amacıyla bu Genelge ile Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuştur. Geçici Eğitim Merkezleri dışında yerel okullara kayıt yaptırılmasının önü açılmış, öğrencilerin takip ve not işlemlerinin yapılması için Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS) kurulmuş ve Türkçe dersleri müfredat olarak okutulmuştur (MEB, 2014). Zorunlu eğitim çağında ana dili Türkçe olmayan göçmen öğrencilere yönelik uygulamalarda 2014 öncesine ait kapsayıcı bir uygulamaya rastlanılmamıştır.

22 Ekim 2014’teki *Geçici Koruma Yönetmeliği* nin amacı, uluslararası koruma başvuruları bireysel olarak değerlendirilemeyen kişiler için geçerli olan geçici koruma işlemlerine ilişkin usul ve esaslar ile bu kişilerin Türkiye’ye kabulü, Türkiye’de kalışı, hak ve yükümlülükleri, Türkiye’den çıkışlarında yapılacak işlemleri, kitlesel hareketlere karşı

alınacak tedbirleri ve ulusal ve uluslararası kuruluşlar arasındaki iş birliğiyle ilgili hususları düzenlemektir. Yönetmelik ile 54-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara, okul öncesi eğitim hizmeti verilmesi kararı açıklanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariyle Suriyelilere yönelik olarak kapsayıcı eğitim modeline geçiş yapılmıştır. Türkçe öğretmenin ötesinde, ayrımcılığı önlemek ve öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim verilmesi hedeflenmiştir. MEB-UNICEF iş birliği ile ‘Kaliteli Kapsayıcı Eğitim’ başlığı altında Kasım 2016- Nisan 2017 tarihleri arasında “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Eğitimi” başlıklı bir proje yürütülmüştür.

Suriyeliler için planlanan dil sınavları için temel dil becerilerinin belirlenmesinde Avrupa Ortak Çerçeve Metni (CEFR) kullanılmıştır. Bu bağlamda söz konusu sınav, belli bir düzeyde Türkçe dil eğitimi almış olanlar için geçerli olan bir yeterliliklerdir. Bu çerçevede CEFR tanımlı dil yeterliliği, Türkçenin fonetik ve anlamsal özellikleri dikkate alınarak detaylandırılmış ve belirlenen dil yeterliliği iki temel dil yeterliliğine (okuma ve yazma) ayrılmıştır. Testin örneklem büyüklüğü ve uygulanabilirliği göz önünde bulundurularak konuşma ve dinleme becerileri test kapsamı dışında tutulmuştur. Ancak dil becerileri belirlenirken özellikle konuşma becerilerine yönelik temel dil içeriği dikkate alınmıştır. Bu çerçevede, anahtar yetkinliklerin yaş grupları dikkate alınarak çoktan seçmeli ve açık uçlu görev türleri ele alınmıştır. Dil yeterliliği belirlenirken dil içeriğinin günlük yaşamla ilişkisi ve fiziksel çevrenin detayları dikkate alınmıştır (MEB, 2018).

Şimşek ve Kula (2018), yıllara göre yapılan göçmen eğitim politikaları için bu süreci 2011 yılı öncesi ve sonrası olarak ele almaktadırlar. 2011 yılı öncesi için Türkiye’deki göçmenlerin eğitimi konusunun kamuoyunun ilgisini çekmediğini, göçmen konusunun geçici bir sürede geçecek bir durum olarak değerlendirildiğini ve bu yüzden konuya ilişkin bir eğitim politikası geliştirilmesine ihtiyaç duyulmadığını düşünmektedirler. Şimşek ve Kula (2018), 2011 yılı sonrası süreci ise var olan durumu; hukuki süreçlere dönüştürme ve mevcut uygulamaları iyileştirme dönemi olarak nitelendirmektedirler ve 2011 yılı sonrası dönemi kendi içerisinde üç alt döneme ayırmaktadırlar. Bunlardan ilkinin, “Belirsizlik Dönemi” olarak ele almışlardır. Bu dönemde 2011-2013 yılları arasında Türk vatandaşları ve yetkilileri, Suriye’deki olayların uzun sürmeyeceğine ve Suriyelilerin yakında evlerine döneceğine inanmıştır. Yaklaşık iki yıl süren, şaşkınlık ve belirsizlik dönemi ile karakterize edilen bu süreçte, göçmen çocukların eğitimi konusu ertelenmiş bir sorun olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Bu dönemde göçmen çocuklarına yönelik düzenli ve sistematik olmayan psikososyal destek çalışmaları olmuştur. İkinci dönem olarak nitelendirilen “Arayış Dönemi” için ise 2013-2015 yılları arasında Türkiye’deki Suriyeli göçmen sayısının hızlı bir artış göstermesi yetkililer ve eğitimciler tarafından göçmen eğitime yönelik politikaları ve uygulamaları sorgulama ve yeni tedbirler almayı zorunlu hale getirmiştir (MEB, 2013). Bu dönemde, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinden geri kalmaması için bir taraftan Suriyeli göçmen çocukların kendi ülkelerindeki eğitim müfredatına uygun eğitim verilmesi desteklenirken bir taraftan da bu çocukların Türkiye’de geçerli olan müfredat içerisinde eğitim almalarına yönelik girişimler gözlenmiştir. Bu kapsamda özellikle sınır bölgesindeki illerde ve sığınmacı kamplarında Suriye’de uygulanan müfredat esas alınarak Türk öğretmenlerin de desteği ile yine Suriyeli öğretmenler tarafından eğitim vermeye başlanmıştır. Türkiye’deki Suriyeliler konusu; giderek toplumsal, siyasal ve ekonomik boyutları olan bir uyum sorunu ve güvenlik meselesine dönüşmüştür. Dolayısıyla Suriyelilerin temel ihtiyaçlarını karşılamaya dayalı bir sığınmacı politikası, artık sürdürülemez noktaya gelmiştir ve üçüncü dönem olarak nitelendirilen 2015 yılı ve sonrasında ele alan göçmenlere yönelik gerçekçi tedbirlerin düşünüldüğü “Planlı Uyumlaştırma Dönemi” başlamıştır. Artan ve görünürlük kazanan kamp dışı nüfus, Suriyeli çocukların eğitim sorununun çözümüne yönelik devletin önemli adımlar atmasını sağlamıştır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kızılay, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, AFAD, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü ve Millî Eğitim Bakanlığı, YÖK gibi kurumlar tarafından entegrasyon arayışı sürecine girilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, 2015 yılında hazırlanan 2015- 2019 Stratejik Plan raporunda Türkiye’deki göçmenlerin eğitimleri konusuna yer vermiş ve göçmenlerin eğitim sistemine yönelik uyum çalışmaları yapılacağını belirtmiştir. Göçmen öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine entegrasyonu için öğretmenlere seminerler düzenlenmiştir.

Mayıs 2016’da Millî Eğitim Bakanlığı “Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü” bünyesinde “Göçmenlik ve Acil Durum Eğitimi Daire Başkanlığı” adı altında bir daire başkanlığı kurulmuştur. Bakanlık tarafından revize edilen Suriye dili müfredatı, haftada en az altı saat Türkçe dil eğitimi gerektiren geçici eğitim merkezlerinde Türk ve gönüllü Suriyeli öğretmenler tarafından öğretilmiştir.

3 Ekim 2016 tarihi ile kalıcı bir çözüm arayışına girilmiştir ve aşamalı olarak GEM’ler kapatılmıştır. 1,5 ve 9. Sınıf öğrencilerinin resmi okullara kayıt ile 4 yıl içinde

geçişinin yapılması planlanmıştır. GEM'lere devam edilirken resmi okullara da devam edilmiştir. Bu süreç, uyum konusunda olumlu bir etkiye sahip olmuştur. Göçmen öğrencilere haftada 15 saat Türkçe eğitimi verilmeye başlanmış ve PIKTES ile Türkçe Öğretmenleri görevlendirilmiştir.

6 Eylül 2019 tarihinde çıkarılan “*Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi*” ile sadece Suriyeli değil herhangi bir yabancı öğrenci eğitime nasıl dahil edileceğine dair bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu genelge ile geçici eğitim merkezlerinde bulunan yabancı öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerinden daha iyi yararlanması amacıyla resmi okullara geçişlerinin sağlanması ve mevcut resmi okullarda bulunan yabancı öğrencilerin topluma ve eğitim sistemine uyumunun artırılması gerekliliği vurgulanmıştır. Genelge ile bu öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine uyumunun artırılması amacıyla uyum sınıflarının açılması uygun görülmüştür. Okullar kendi içinde uyum sınıfları oluşturabilecektir. Türkçe dil becerisi yetersiz olan öğrenciler için 3. Sınıftan 12. Sınıfa kadar açılacak birleştirilmiş sınıf veya farklı okulda uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamada göçmen öğrencilere en fazla iki dönemlik bir eğitim verilmesi ve eğitim sonunda uygun sınıf düzeyine e-okul üzerinden kaydedilmesi sağlanmıştır.

Türkiye’deki yasal düzenlemeler incelendiğinde (Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, 2013; Yabancılara Yönelik Eğitim- Öğretim Hizmetleri Genelgesi, 2014; 2019/15 Sayılı Genelge, 2019) göçmenlerin eğitimi için yasal düzenlemeler gündemdeki ihtiyaca göre yapılmakta fakat yasaların uygulanır hale getirilmesi için gerekli denetleme mekanizmasının kurulması gerektiği görülmektedir. Göçmen eğitime yönelik hazırlanan mevzuat ve kanuni düzenlemeler kâğıt üzerinde göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarını düzenlemekte ve koruma altına almaktadır. Göçmen öğrencilere yönelik Avrupa ve Türkiye’deki uygulamalara bakıldığında, Türkiye’nin birçok konuda yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durumun başlıca sebebi; Türkiye’nin özellikle uluslararası göç konusunda hazırlıksız olması ve göç ile ilgili çalışmalarda sağlık, barınma ve güvenlik önlemlerini ön planda tutmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca göçün süresi ile ilgili beklentilerin kısa olması ancak beklentilerin aksine göç süresinin uzaması da etkili olabilir. 2011’de başlayan Suriyelilerin Türkiye’ye göçü, ülkemizin göçmen eğitimi alanındaki hazırlıksızlığını ortaya koymuştur. Bu ve benzeri göç hareketlerinin tekrar yaşanması durumunda ve mevcut göçmenlerin çocuklarının Türkiye’de doğup büyümesinden dolayı ülkemizin kalıcı bir politika ihtiyacı bulunmaktadır.

4.2. GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNE YÖNELİK MODELLERE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde, kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda tanımlanan/önerilen model önerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Alanyazın tarandığında; göçmen öğrencilerin eğitimlerine yönelik çeşitli tanımlamalar, uyum programları, öğretim yaklaşımları vb. bilgiler bulunmaktadır. Ancak Türkiye’de göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerileri bağlamında tanımlanmış/geliştirilmiş özgün bir model bulunamamıştır. Bu bölümde göçmen öğrencilerin eğitimlerine yönelik farklı görüşler, uygulamalar ve model oluşturmaya katkı sağlayabilecek nitelikteki yaklaşımlara yer verilmiştir. Söz konusu modeller yurtiçi ve yurtdışında önerilen modeller şeklinde sınıflandırılmıştır.

4.2.1. Türkiye’de Göçmen Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Önerilen Modeller

Bu başlık altında Türkiye’de göçmen eğitime yönelik önerilen modeller ve modellerin uygulamalarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Bütünleştirici Uyum Modeli

Sakız (2016), ‘Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi’ araştırması okul yöneticilerinin göçmen çocukların ayrıştırılmış ortamlarda eğitim görmelerini desteklediğini ve kendi okullarında eğitime karşı olumsuz tutumlara sahip olduklarını göstermektedir. Göçmen çocukların eğitime yönelik olumsuz tutumlarında yapısal eksiklikler ve düşük sosyal kabul edilebilirlik önemli bir etkiye sahip olup paydaşların bütünleşik bir okul kültürü oluşturmak için psikososyal ve yapısal müdahaleler geliştirmesi gerekmektedir. Ayrıca bütünleştirici bir okul kültürü oluşturmanın, Türkiye’de sayıları hızla artan göçmen çocuklar için bir eğitim fırsatı olması ve bu amaca ulaşmanın okullarda olumlu tutum ve düşüncüyü beslemesi gerektiği yaklaşımını savunmaktadır. Araştırmacının bir diğer savunduğu durum ise okuldaki paydaşların, özellikle göç eden ailelerin dinlenmesi ve okul uygulamalarına dâhil edilmesi çocukların okula uyumunu hızlandırma fikriyle, sadece üstün başarı gösterenlerin değil, tüm çocukların başarısını hedefleyen, anlamlı ilkelere dayalı bir okul sistemi kurmayı hedeflemelidir. Eğitim; saygı, eşitlik ve iş birliğini esas almasını gerektiği düşüncesindedir.

Okul Temelli Uyum Modeli

Şimşek, Kurt ve Kula (2017), ‘Türkiye’de Yaşayan İlkokul Kademesindeki Göçmen Öğrenciler İçin Okul Temelli Uyum Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi’ çalışması ile Türkiye’de yaşayan ve ilkokul kademesinde öğrenim gören göçmen öğrenciler için ekolojik yaklaşıma dayalı ve okul temelli bir uyum programının geliştirilmesi ve geliştirilen programın etkililiğinin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmacıların ekolojik sistem yaklaşımının uyum konusu ile ilişkilendirmesi, ekolojik yaklaşımın uyum sürecinde gözlemlenen davranışsal sonuçları etkileyen olası çevresel etmenleri tanımlamasındaki işlevsel modellememesinden kaynaklanır. Araştırmacılar; öğrencinin okul başarısını içeren akademik uyum, okulda ve yaşadığı çevrede bulunan bireylerle kurduğu ilişkileri içeren sosyal uyum ve okulda ve toplum içerisinde kurallara uyma davranışlarını içeren davranışsal uyum alanları üzerine bir okul temelli uyum programı geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Şimşek vd. çalışmasında okul pratiklerine bakıldığında birçok farklı uygulamadan bahsetmektedirler. Şimşek ve diğerleri 2017 yılına dek Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitiminde ayrıştırıcı yaklaşıma dayalı dört farklı uygulama olduğunu ifade etmektedir:

1.Yabancı Eğitim: Sınır bölgelerindeki kamplarda yaşayan göçmen çocuklar için kendi ülkelerinin müfredatı ve kendi ülkelerinden öğretmenlerle yaptıkları eğitimi ifade eder.

2.İzole Okul: Kentlerde yaşayan göçmen öğrencilerin devam ettiği okuldur. Bu okulda sadece göçmen öğrenciler bulunmakta ancak Türk öğretmenler, Türkiye’de geçerli olan müfredata uygun eğitim vermeye çalışmaktadırlar.

3.İzole Sınıf: Türkiye’deki herhangi bir okulda belirli sayıdaki göçmen öğrencinin birlikte eğitim aldıkları sınıfları ifade eder. Bu sınıflarda Türk öğretmenler, Türkiye’de geçerli olan müfredata uygun eğitim vermeye çalışmaktadırlar.

4.İzole Öğrenci: Türkiye’deki herhangi bir okulda göçmen öğrencinin yaşına ve durumuna uygun bir sınıfta Türk öğrencilerle birlikte aynı sınıfta eğitim almasını ifade eder. Bu çocuklar aynı sınıfta bulunmalarına rağmen çoğu defa diğer öğrencilerle iletişim kuramamakta, bazı durumlarda öğretmenler tarafından konuları ya da dersi bilmediği gerekçesiyle arka sıralarda oturtulmakta ve başarılı olup olmaması önemsenmemektedir.

Eğitsel Uyum Modeli

Bir başka model önerisi olarak Şimşek ve Kula (2018); ‘Türkiye’nin Göçmen Politikasında İhmal Edilen Boyut: Eğitsel Uyum Programı’ çalışması ile Türkiye’deki göçmenlerin eğitim sorunlarını ele alan, Okullarda çok kültürlü yapıları destekleyen, kültürler arası etkileşimi sağlayan ve ortak kültürlerin olumlu yönlerini vurgulayan yani öğrenci uyumunu kolaylaştıran eğitim programlarına ihtiyacın var olduğunu vurgulamışlardır. Şimşek ve Kula, mevzuat düzenlemeleri ve kamuoyu ilgisini inceleyerek Türkiye’nin göçmen eğitimi alanındaki yürüttüğü politikalar bakımından 2011 öncesi ve sonrası olmak üzere iki ana dönemden söz etmektedirler. Araştırmacılar 2011 sonrasını ise kendi arasında üç dönemde incelemişlerdir.

1.Dönem Belirsizlik Dönemi (2011-2013): Suriye’deki 2011 mart itibariyle çıkan halk ayaklanması ile Türkiye’ye sığınan göçmenlerin ülkelerine geri döneceğine inanıldığı bir şaşkınlık dönemidir. Yaklaşık iki yıl süren bu süreçte göçmen çocuklara yönelik düzenli ve örgütlenmemiş psikososyal destek çalışmaları olmuştur. 2012 yılında Millî Eğitim Bakanlığı, mülteci kamplarındaki Suriyeli öğrencilere ülkenin müfredatına uygun bir eğitim ortamı sağlamak için bir girişim başlatmıştır.

2.Dönem Arayış Dönemi (2013-2015): Türkiye’ye sığınan Suriyeli göçmen sayısı arttıkça göçmenlerin eğitimi ile ilgili yeniliklere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinden geri kalmaması için bir taraftan Suriyeli göçmen çocukların kendi ülkelerindeki eğitim müfredatına uygun eğitim verilmesi desteklenirken, bir taraftan da bu çocukların Türkiye’de geçerli olan müfredat içerisinde eğitim almalarına yönelik girişimler gözlenmiştir. Bu dönemde çalıştaylar düzenlenmeye, ilgili kurumlar açılmaya, makaleler yayımlanmaya, genelge ve yönetmelik çıkarılmaya başlanmıştır.

3.Dönem Planlı Uyumlaştırma Dönemi (2015-...): Suriye’deki iç savaşın bitmeyeceğine inanılarak artık göçmenlere yönelik gerçekçi tedbirlerin düşünüldüğü bu dönem entegrasyon arayışı olarak ya da planlı uyumlaştırma süreci olarak nitelendirilmiştir. Göçmen çocukların eğitimi için çeşitli düzenlemelere ağırlık verilmeye başlanmıştır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, AFAD, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Türk Kızılay’ı, Millî Eğitim Bakanlığı, çeşitli STK’lar, Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü ve Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı gibi kurum ve kuruluşların çeşitli girişimleri olmuştur.

Şimşek ve Kula'nın tasarlanmasını öngördüğü ekolojik yaklaşıma dayalı bir eğitimsel uyum programı; okul, aile, arkadaşlar ve özellikle çocuğun kendisini içeren çok çeşitli etkileşim seçenekleri olduğu gerçeğini vurgulamaktadır. Ancak araştırmacılar, uyum kavramının birçok akademik, sosyal ve davranışsal boyutu içerdiğini, bu nedenle eğitimsel uyum programını uygulamanın karmaşık bir süreç olabileceğini dile getirmektedir.

Ekolojik Temelli Okul Uyum Programı

Çöplü (2019) de geliştirdiği, 'Göçmen Öğrencilere Yönelik Taslak Okul Uyum Programı' ile göçmen öğrencilerin uyumunun kalıcılığını sağlamayı hedeflemiştir. Araştırmacı uyum programı için göçmen öğrencilerin uyum sürecine yönelik sorunlarını tespit etmiş, beklentileri/ihtiyaçlarını belirlemiş ve buna dayalı olarak göçmen öğrencilerin okul uyumunu kolaylaştıracak ekolojik temelli bir taslak uyum programı geliştirmiştir. 'Ekolojik Temelli Okul Uyum Programı Taslağı' adı verilen taslak okul uyum programı, 6 ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler şunlardır:

- Programın kuramsal temeli ve ilkeleri,
- Programın amaçları ve alanları,
- Program planı ve etkinlikler,
- Değerlendirme ve geri bildirim,
- Uygulayıcılara yönelik öneriler,
- Taslak Uyum Programı ünite planı.

Araştırmacının taslak tasarımında etkinlik sırasının tercih edilmesinde, biyolojik ekosistem modeli ve erken okul uyum modelinin yapısı etkili olmuştur. Taslak uyum programı 10 farklı ünite/etkinlikten oluşmaktadır:

Taslak uyum programının ünite/etkinlik planı,

- Okulum ve Kurallar,
- Kariyerim,
- Yaşadığım Çevre,

- Ailem ve Kùltür,
- Sağlığım,
- Hak ve Ödevlerim,
- Sosyal İlişkilerim,
- Kişisel Yetkinliklerim,
- Benim Gözümde Sen,
- Hayatım ve Beklentilerim olarak yer almaktadır.

4.2.2. Yurtdışında Göçmen Öğrencilerin Eğitime Yönelik Önerilen Modeller

Türkiye’de sınırlı sayıda önerilen modeller yanında yurtdışında daha çok sayıda farklı model önerileri ve uygulamaları bulunmaktadır. Göçmenler, mülteciler, sığınmacılar veya yurtdışında geçici sığınmacılara yönelik eğitim politikaları incelendiğinde, farklı bölgelerde farklı modellerin kullanıldığı görülmektedir. ABD, sadece İngilizce öğrenimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda göçmen öğrencilerin topluma entegrasyonunu sosyal ve akademik olarak da destekler. Göçmen kökenli öğrencilerin kapsamlı gelişimi için yönergeler ön plandadır. Aksi takdirde göçmen kökenli öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından gölgede bırakılacağı kabul edilmektedir (Wiley ve Lee, 2009).

İngiltere’de ise göçmen eğitim politikasının bir ilkesi olarak çeşitli ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. Kaynaştırmacı eğitim politikası modeli, bireylerin eğitime eşit olarak katılma hakkına saygıyı temel alır. Bu bağlamda, 2006 yılında başlatılan Yeni Gelenler Mükemmellik Programı’na, göçmenlerin okullara entegrasyonu için eğitim, rehberlik ve tavsiye sağlamak üzere büyük bir bütçe ayrılmıştır. İngiltere, göçmen öğrencileri olabildiğince çabuk entegre olabilmeleri için farklı bir dil sınıfına yerleştirmek yerine, akranlarıyla birlikte çalışabilmeleri için doğru sınıfa yerleştirmeye odaklanır.

Marie McAndrew (2009) ve Whitaker (2010) tarafından yapılan araştırmalar; ABD, İngiltere, Kanada ve Belçika’daki göçmen çocukların dört dil öğretim modelinden yararlandığını ortaya çıkarmıştır: *Daldırma, Takım Öğretimi, Kapalı Sınıflar ve İki Dilli Eğitim Modeli*. Bu modellerin genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

İlk ve en popüler model olan "*Daldırma Modeli*", göçmen öğrencilerin her hafta birkaç saat sınıf dışında normal sınıflara yerleştirildiği ve dil desteği sağlandığı modeldir (McAndrew, 2009). Valdés (1998) tarafından yürütülen bir araştırma, iki göçmen çocuğun akademik performansını zaman içinde izlemiştir. Daldırma modelini kullanan okullarda eğitim gören göçmen çocuklar, English As a Second Language (ESL) olarak bilinen hazırlık sınıflarında eğitim görmektedir. Bu model, aynı sınıfta dil sınıflarını paylaşan farklı ülkelerden gelen göçmen çocuklara öncelik vermektedir. Ancak Valdes, ESL'yi dil eğitiminde ev sahibi ülkenin diline fazla maruz kaldığı için eleştirmektedir. Ev sahibi ülkenin dilinin hazırlık sınıfında istenilen düzeyde konuşulamayacağı ya da tam anlamıyla öğrenilemeyeceğini vurgular.

McAndrew (2009) ikinci modeli '*Takım Öğretimi*' olarak adlandırır. Göçmen çocuklar, dili öğrenmek için sınıf öğretmenleri ve ESL öğretmenleri ile normal sınıflarda çalışırlar. Daha spesifik olarak, takım öğretimi, göçmen çocuklara bir dil öğretmek için birlikte çalışan iki öğrenmenin sonucudur.

Üçüncü model "*Kapalı Sınıflar Modeli*" olarak adlandırılır. İlgili model, göçmen çocukların sanat ve beden eğitimi gibi derslere entegrasyonu ile ilgilidir. Dil öğretimi ile ilgili olarak, ev sahibi dillerin karmaşık konuları öğrenmek için faydalı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kapalı sınıflar modeli, öğrencilerin materyalden öğrenmelerine olanak tanır (McAndrew, 2009).

Son model "*İki Dilli Eğitim Modeli*"dir. Göçmen çocuklarına önce anadilleri öğretilir. Ancak, göçmen ülkenin dilini öğretmek için harcanan zaman miktarı yavaş yavaş artırılmaktadır. Bu süreç, ana dil sınıfta kullanılan tek dil haline gelene kadar devam eder (McAndrew, 2009).

Önerilen/uygulanan bu modeller dışında Avrupa'da farklı modeller de karşımıza çıkmaktadır. Avrupa Komisyonu'nun raporuna göre Avrupa'da kullanılan modeller beş başlık altında sınıflandırılabilir (Avrupa Komisyonu, 2013):

1. Kapsamlı Destek Modeli

Bu modelde, vurgu öğrencilerin dil gelişimini teşvik etmektedir. Kültürlerarası faaliyetler, ilgili herkesin katılımı ve desteği ile olumlu bir atmosfer yaratmaya çalışır. Danimarka ve İsveç bu ülkelere örnektir (Avrupa Komisyonu, 2013).

2. Sistematik Olmayan Destek Modeli

Bu modeldeki destek sistematik biçimde verilmez ve açıkça tanımlanmış yönergeler yoktur. Göçmen öğrencilerin entegrasyonuna yönelik bazı uygulamalar mevcuttur ancak bu uygulamaların etkinliği tartışmalıdır. Eğitim faaliyetleri genellikle yerel fırsatlardan yararlanacak düzeyde yürütülür. Bu ülkelere örnek olarak İtalya ve Yunanistan verilebilir (Avrupa Komisyonu, 2013). Bunların dışında sistematik olmayan destek modelleri içerisinde Almanya ve Avusturya’da uygulanan *Daldırma* ve *Hoş Geldin Sınıfları* adıyla iki farklı model bulunmaktadır.

Daldırma Modeli

Yurtdışındaki göçmen eğitimi ile ilgili modeller incelendiğinde ise Almanya tüm öğrencilerin okul sürekliliği hedeflenerek okullarda entegrasyon modeli olarak “*daldırma*” modelini kullanmaktadır. İkamet durumlarını belirleme sürecinde olan göçmenler için zorunlu bir eğitim yoktur, ancak göçmen kabul merkezlerinde dil kursları almaları gerekmektedir. Göçmen kamplarındaki çocuklar, bir ila altı ay boyunca günde üç saate kadar dil derslerine katılmakta ve bu süre zarfında normal okula gitmemektedir. Bu süreç bir ila altı ay arasında değişmekle birlikte, resmi olarak Almanya’da ikamet eden göçmenlerin çocukları da bu süreçten geçmeden önce hazırlık sınıflarında veya kabul sınıflarında bir ila iki yıl arasında eğitim görmektedir (Crul ve vd., 2019).

Hoş Geldin Sınıfları Modeli

Almanya’da “Willkommensklassen” olarak isimlendirilip, Türkçe “Hoş Geldin Sınıfları” adı verilen sınıflarda, ilk ve orta öğretimdeki göçmen öğrencilere yönelik yoğun dil desteği verilmektedir. Bu göçmen öğrencilere hazırlık sınıflarında dil dersleri verilmekte ve öğretim programı Almanca temelli olup Almancayı yabancı dil olarak öğretebilecek nitelikte öğretmenler tarafından öğretim yapılmaktadır (Homuth vd., 2020). “Mama Lernt Deutsch” (Annem Almanca Öğreniyor) modelinde, öğrenci velileri Almanca öğrenen çocuklarının derslerine iki haftada bir katılmakta; böylece okulun idari kadrosu ve öğretmenleriyle daha sık iletişimde olup okul aktivitelerine katılmaktadırlar (Weg ve Ziel, 2021; Akt: Akkaya, 2021).

3. Telafi Edici Destek Modeli

Bu model, daha çok akademik destek sağlamaya yöneliktir. Bu desteğin amacı, öğrencilerin eğitim dezavantajlarını azaltmaktır. Erken çocuklukta etkili bir izleme sistemi pek gelişmemiştir. Paydaşlar okullarla çalışmaya teşvik edilir. Bu modeli kullanan ülkelere örnek olarak Belçika ve Avusturya verilebilir (European Commission, 2013).

4. Entegrasyon Modeli

Bu model, göçmen öğrencilerin eğitime hazırbulunuşluklarının dikkate alınmasını ve değerlendirilmesini ve buna göre destekleyici programların düzenlenmesini içerir. Paydaş desteği ile bu model, kültürler arası eğitim, müfredata entegrasyon ve okulun günlük yaşamın merkezindeki rolü gibi konuları vurgular. İrlanda, bu modelin kullanıldığı bir ülke örneğidir (European Commission, 2013).

5. Merkezi Giriş Destek Modeli

Bu modelin merkezinde, göçmen çocukların eğitim sistemine kabulü ve entegrasyonu için akademik desteğin sağlanması yer almaktadır. Bu modeli uygularken öncelikle öğrenci motivasyonu değerlendirilir. Programlar, hazırbulunuşluk durumuna göre düzenlenir. Fransa ve Lüksemburg bu modelin uygulandığı ülkelere örnektir (Avrupa Komisyonu, 2013).

Yurtdışında önerilen/uygulanan modellerin birbirinden farklı olduğu ve kendi deneyimleri üzerine kurgulandığı anlaşılmaktadır. Türkiye’de göçmen öğrencilere yönelik olarak çıkarılan düzenlemeler ve benimsenen politikalar uyum temelli bir stratejiye yönelik olmakla birlikte, bu öğrencilerin sisteme entegrasyonunu sağlayacak yeterlikte olmadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan yurtiçinde yapılan çalışmalar kapsamında araştırmacılar tarafından önerilen modellerin ise daha çok teorik düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sebeple uyum temelli eğitim politikalarının hayata geçirilebilmesi için kapsamlı bir uyum modeline ihtiyaç bulunmaktadır.

4.3. ARAŞTIRMAYA KATILAN EĞİTİM PAYDAŞLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yılının 8 ile 27 yıl arasında değiştiği, göçmen öğrenciler ile ortalama 4,5 yıldır eğitim yaptıkları, çoğunluğun kapsayıcı eğitim almadıkları ve kendilerini kapsayıcı eğitim konusunda orta düzeyde yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğu bu öğrencilerin eğitimi hakkında az da olsa bilgilerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mesleki kıdem yılının 18 ile 33 yıl arasında değiştiği, okulda göçmen öğrenci ile ortalama 6 yıldır eğitim yaptıkları, yarısının kapsayıcı eğitim aldığı yarısının almadığı, kapsayıcı eğitim konusunda çoğunluğun kendini orta ve üzeri düzeyde yeterli gördüğü saptanmıştır.

Araştırmaya katılan göçmen öğrencilerin 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinden Afganistan ve Irak uyruğuna kayıtlı olduğu, Türkiye’de ortalama 6 yıldır ikamet ettikleri, okul başarı puanlarının 56 ile 99 arasında değişiklik gösterdiği, sosyoekonomik düzeylerinin yaşantıları ile deneyimlerinden oluşan algılarına göre orta seviyede olduğu ve aile eğitim durumları ile ilgili olarak okula hiç gitmeyen kategorisi ile üniversite mezunu eğitim kademeleri (ilkokul-ortaokul-lise) arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan yerli öğrenciler 6. ve 7. sınıfta öğrenim görmekte, öğrencilerin cinsiyeti yaklaşık eşit dağılım göstermektedir. Bu yerli öğrenciler sınıflarında ortalama 4 göçmen öğrenci ile eğitim almaktadır. Bu öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin yaşantıları ile deneyimlerinden oluşan algılarına göre orta düzeyde olduğu ve okul başarı puanlarının 65 ile 96 arasında değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aile eğitim durumları için anne ve baba eğitim durumları ile ilgili olarak ilkokul ile üniversite mezunu eğitim kademeleri (ilkokul-ortaokul-lise) arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir.

4.4. EĞİTİM PAYDAŞLARININ GÖRÜŞLERİNE AİT BULGULAR

Araştırma verileri, 8 Ekim 2021-30 Mart 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Nitel araştırma deseninde gömülü teori araştırma modeliyle gerçekleştirilen bu araştırmada; 6 okul yöneticisi, 10 öğretmen, 8 yerli öğrenci ve 12 göçmen öğrenci ile yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu derinlemesine görüşmelerden elde

edilen veriler, MAXQDA 2020 programı ile tema analizi yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda eğitim paydaşlarına yöneltilen sorulara karşılık alınan cevaplardan elde edilen bulgular; temalar, kategoriler ve kodlar altında eğitim paydaşlarının cevaplarından doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir. Doğrudan alıntılarda frekansı yüksek olan görüşlere daha çok yer verilmiştir. Ayrıca katılımcılara kod isim vermek yerine kod numaraları kullanılmıştır. Araştırmanın yöntemi olan gömülü teori bağlamında kodlama yapılırken sırasıyla açık kodlama, eksensel kodlama ve seçici kodlama adımları izlenmiştir.

4.4.1. Eğitim Paydaşlarının, (Öğretmenler, Yerli Öğrenciler ve Okul Yöneticileri) Göçmen Öğrenci Algılarına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, yerli öğrencilerin ve okul yöneticilerinin göçmen öğrenci algılarına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

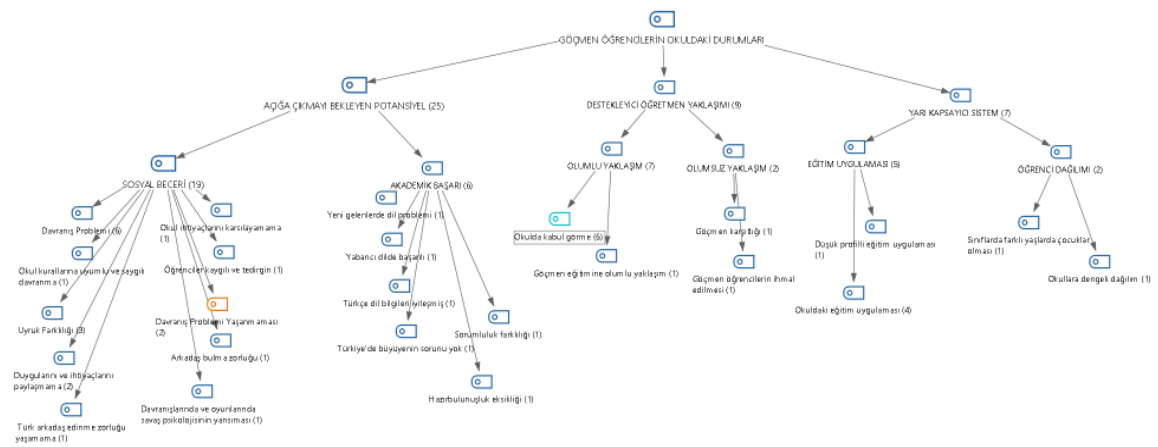
Öğretmenlerin, Göçmen Öğrenci Algılarına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere ilk soru olarak; “Göçmen öğrencileri gözlemlediğinizde okulda nasıl bir durumda olduklarını söyleyebilirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan 24 kodlama ile göçmen öğrencilerin okuldaki durumlarına ilişkin öğretmen ifadelerinden altı farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek üç farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin okuldaki durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.1.’de verilmiştir:

Tablo 4.1. Öğretmenlere Göre Göçmen Öğrencilerin Okuldaki Durumlarına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|---|--------------------------------|--|
| AÇIĞA ÇIKMAYI BEKLEYEN POTANSİYEL (25) | Sosyal Beceri (19) | Davranış problemi yaşanması (6) |
| | | Uyruk farklılığı (3) |
| | | Duygularını ve ihtiyaçlarını paylaşmama (2) |
| | | Davranış problemi yaşanmaması (2) |
| | | Türk arkadaş edinme zorluğu yaşamama (1) |
| | | Okul kurallarına uyumlu ve saygılı davranma (1) |
| | | Davranış ve oyunlarında savaş psikolojisini yansıtmama (1) |
| | | Okul ihtiyaçlarının karşılayamama (1) |
| | | Kaygılı ve tedirgin öğrenci (1) |
| | Akademik Başarı (6) | Arkadaş bulma zorluğu (1) |
| | | Yabancı dilde başarılı (1) |
| | | Türkiye’de büyüyenler sorunsuz (1) |
| | | Yeni gelenlerde dil problemi (1) |
| | | Türkçe dil bilgisi gelişmiş (1) |
| | | Sorumluluk farklılığı (1) |
| DESTEKLEYİCİ ÖĞRETMEN YAKLAŞIMI (9) | Olumlu Yaklaşım (7) | Hazırbulunmuşluk eksikliği (1) |
| | | Okulda kabul görme (6) |
| | Olumsuz Yaklaşım (2) | Göçmen eğitimine olumlu yaklaşım (1) |
| YARI KAPSAYICI SİSTEM (7) | Eğitim Uygulaması (5) | Göçmen öğrencilerin ihmal edilmesi (1) |
| | Öğrenci Dağılımı (2) | Göçmen karşıtlığı (1) |
| | | Okuldaki eğitim uygulaması (4) |
| | | Düşük profilli eğitim uygulaması (1) |
| | | Sınıflarda farklı yaşlarda çocuklar olması (1) |
| | | Okullara dengeli dağılım (1) |

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin okuldaki durumlarına ilişkin gözlemlerini ifade eden görüşleri kodlanarak elde edilen bulgulara ait tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinde yapılan hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.1. Öğretmenlere Göre Göçmen Öğrencilerin Okuldaki Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Öğretmenler, göçmen öğrencilerin okuldaki durumlarını gözlemlediklerinde belirttikleri 41 görüş ile durumu öğrenci açısından açığa çıkmayı bekleyen potansiyel (25), öğretmen açısından destekleyici öğretmen yaklaşımı (9) ve sistem açısından yarı kapsayıcı bir sistem (7) olarak ele almaktadır. Öğretmenler tarafından belirtilen görüşlere göre açığa çıkmayı bekleyen potansiyelin sosyal beceri (19) ve akademik başarı (6) ile ilgili gözlemler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerde açığa çıkmayı bekleyen potansiyelin daha çok sosyal beceriler ile mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler, sosyal beceri açısından göçmen öğrencilerin davranış problemi yaşanması (6), uyruk farklılığı (3), davranış problemi yaşanmaması (2), duygularını ve ihtiyaçlarını paylaşmama (2), Türk arkadaş bulma zorluğu (1), arkadaş edinme zorluğu yaşamama (1), okul kurallarına uyumlu ve saygılı davranma (1), davranış ve oyunlarında savaş psikolojisini yansıtma (1), okul ihtiyaçlarının karşılayamama (1), kaygılı ve tedirgin öğrenci (1) durumlarını gözlemlediklerini vurgulamışlardır. Bu konu ile ilgili olarak göçmen öğrencilerin Türk arkadaş edinme zorluğu yaşamadıklarını ifade eden bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Kendilerine göre anlayabilecekleri arkadaşlar buluyorlar. Sınıflara 1-2 kişi verdikleri için Türk arkadaşları ile iletişim kurmaya başladılar. Ama herkesle değil birkaç tanesiyle.” (Ö5)

Diğer yandan bu durumu Ö9, Türk öğrencilerin ailelerindeki konuşmalardan etkilenerek bu durumu okuldaki arkadaşlıklarına yansıtıklarını ve arkadaş bulma zorluğu yaşadığını dile getirmiştir:

“Okulda da diğer çocuklarla sorun yaşadıkları oluyor. Bazı çocuklarda milliyetçilik olarak değil ama aileden çevreden duyarak göçmen çocukları istemediklerini duyuyorum.” (Ö9)

Davranış problemi yaşanması durumunu ifade eden diğer bir öğretmenin görüşü ise şöyledir:

“Her şeye karşı tetikteler ve oynadıkları oyunlar bile tamamen savunma ve saldırı içerikli oyunlar oluyor. Eğleniyorlar ama eğlenmeleri dışında ihtiyaç duydukları savaştan kaçma durumlarındaki korkularını yenmeye dönük bir oyun olarak görüyorum. Her tehlikeye karşı hazır durmaya çalışıyorlar. Bunun farkındayım.” (Ö10)

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerdeki açığa çıkmayı bekleyen potansiyelin akademik başarı ile ilgili olduğu gözlemleri; yabancı dilde başarılı (1), Türkiye’de büyüyenler sorunsuz (1), yeni gelenlerde dil problemi (1), Türkçe dil bilgisi gelişmiş (1), sorumluluk farklılığı (1), hazırbulunuşluk eksikliği (1) şeklindedir.

Akademik başarıda açığa çıkmayı bekleyen potansiyelin Türkçe dil bilgilerinin iyileşmiş olmasından kaynaklı olmasını Ö5 şöyle aktarmaktadır:

“Bu yıl okulumuzda göçmen öğrenciler dil konusunda daha iyi durumdadır. Okulumuz bu yıl Türkçe dil yeterliliğine dayalı bir sınav yaparak öğrenci aldı ve gelen öğrenciler Türkçe biliyor. Türkçe bildikleri için akademik dersleri daha iyi anlayan kavrayan göçmen öğrencilerimiz oldu.” (Ö5)

Türkiye’de büyüyen öğrencilerin sorun yaşamadıklarını ifade eden bir öğretmen görüşü: *“Burada doğup büyüyen, buraya uyum sağlamış ve başarılı bir şekilde mezun ettiğimiz öğrencilerimiz var.”* (Ö4) şeklindedir.

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin okuldaki durumlarını gözlemlediklerinde belirttiği görüşlerine göre bir diğer temada öğretmen açısından destekleyici öğretmen yaklaşımı (9) içerisinde olan göçmen öğrenciler olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenler tarafından destekleyici öğretmen yaklaşımının olumlu (7) ve olumsuz (2) yaklaşım ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenler tarafından olumlu yaklaşımın okulda kabul görme (6) ve göçmen eğitime olumlu yaklaşım (1) ile ilgili olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin destekleyici yaklaşımı ile öğrencinin okulda kabul görmüş durumda olduğunu Ö4 şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenler öğrencileri göçmen olarak ayırt etmiyor, onlara karşı iyi bir yaklaşım var ve öğretmenler Türk öğrencilere olan davranışları ile aynı davranıyorlar.” (Ö4)

Göçmen eğitime olumlu yaklaşım sergileyen destekleyici öğretmen yaklaşımından da şu görüş ile bahsedilmektedir:

“Toplumdaki durumlarına merhametli bakıyorum. Okulda da göçmen öğrencileri okutmaya ben gönüllü oldum. Mahallemizde de var ben ayırt etmiyorum. Benim çocuğum onlarla arkadaşlık kurabiliyor. Çocuğumun Iraklı samimi bir kız arkadaşı var evime de giriyor onu seviyorum da.” (Ö8)

Destekleyici öğretmen yaklaşımı temasında olumsuz yaklaşım kategorisi göçmen karşıtlığı (1) ve göçmen öğrencilerin ihmal edilmesi (1) kodları ile oluşturulmuştur. Göçmen öğrencilerin ihmal edilmesinden kaynaklı olumsuz yaklaşımından Ö8 şöyle bahsetmektedir:

“Öğretmenler, sınıfta 15 öğrenciden 10’u Türk öğrenci ise onlara göre ders anlatıyor. Diğer beş göçmen öğrenci okuma yazma bilmiyor, öğrenciler öyle kalıyor. Eğer öğretmenler onlara okuma yazma öğretse diğerlerinde geri kalır, onlara ayrı bir ilgi lazım, eğitim lazım.” (Ö8)

Başka bir temada ise yarı kapsayıcı sistem durumunun eğitim uygulaması (5) ve öğrenci dağılımı (2) ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Yarı kapsayıcı sistemin eğitim uygulamasının okuldaki eğitim uygulaması (4) ve düşük profilli eğitim uygulaması (1) ile mümkün olduğu görülmektedir.

Bazı öğretmen görüşlerinde yarı kapsayıcı sistemin uygulamasındaki eğitim uygulamasının okuldaki eğitim uygulamasının yapılma şekillerinden bahsedilmektedir:

“Göçmen öğrenciler okulumuza kaydolduğunda ilk olarak onlara ayrı sınıf yaparak Türkçe eğitimi verildi. Bunu Milli Eğitim Müdürlüğü yapmıştı öncesinde zaten. Bu sınıfta Türkçe ağırlıklı eğitim verildi ve sınav yapıldı. Sonrasında eğitimi geçenler sınıflara ayrıldılar. Geçemeyenler Türkçe eğitimine devam etti. Aslında olması gereken buydu ama şimdi o uygulama yok. Bir sene yapıldı sonra yapılmadı. Biz bunun sıkıntısını çok yaşıyoruz.” (Ö7)

“Göçmen öğrenci sayısı üç yıl önce her sınıfta 4-5 iken şimdi 1-2 kişi. Öğrenciler öncesinde tek okula yönlendirilirken artık il genelindeki okullara dağıtıldı.” (Ö5)

Yarı kapsayıcı sistemin uygulamasındaki eğitim uygulamasının düşük profilli eğitim ile yapıldığını ifade eden bir diğer öğretmen görüşü ise şu şekildedir:

“Onları biz sınıf seviyesine göre ayırdık, hepsini göçmenlerden oluşan sınıflar şeklinde yaptık ama yasaklandı, denildi ki: Böyle sınıflar oluşturulmasın. Göçmenler diğer sınıflara homojen şekilde dağıtılsın. Öncesinde göçmen öğrencilerden oluşan bir sınıfı aldım 5.sınıftan 8.sınıfa kadar yürüttüm öyle bir sınıfı. Tüm öğretmenler o sınıfa girdi. Ayrı sınıfta olmaları iyi oldu, bize de onlara da. Müfredatı esnettik, seviyelerine uygun bir öğretim yaptık. Okuduğunu anlama yazma gibi eğitimler yaptık ama onları müfredattan da geri

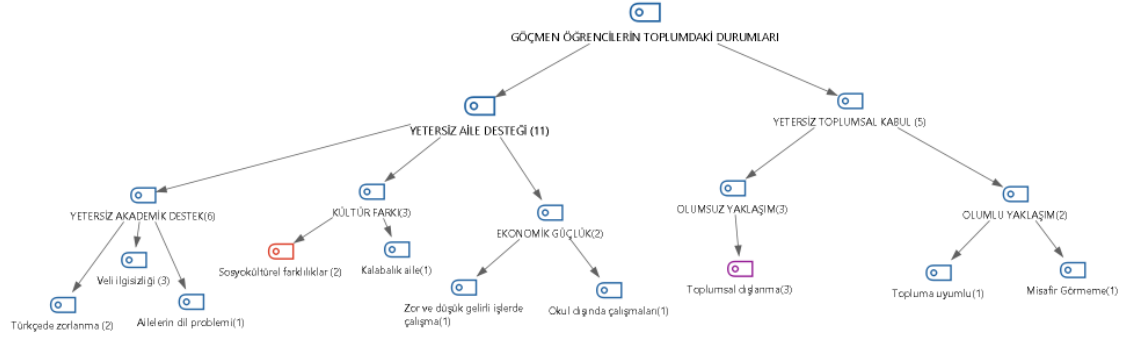
birakmadık tüm müfredatı işledim fakat anlayabilecekleri seviyede işledim. Mezun olan her öğrenci tüm kazanımları gördü. Zor metinler olunca esnek davranıp daha kolay metin işledim.” (Ö8)

Öğretmenlere “Göçmen öğrencileri gözlemediğinizde toplumda nasıl bir durumda olduklarını söyleyebilirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan 10 kodlama ile göçmen öğrencilerin okuldaki durumlarına ilişkin öğretmen ifadelerinden beş farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin toplumdaki durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.2.’de verilmiştir:

Tablo 4.2. Öğretmenlere Göre Göçmen Öğrencilerin Toplumdaki Durumlarına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|----------------------------------|--|--|
| YETERSİZ AİLE DESTEĞİ (11) | Yetersiz Akademik Destek (6) | Veli ilgisizliği (3) |
| | | Türkçe kullanımında zorlanma (2) |
| | Kültür Farkı (3) | Ailelerin dil problemi (1) |
| | | Sosyokültürel farklılıklar (2) |
| | Ekonomik Güçlük (2) | Kalabalık aile yapısı (1) |
| | | Zor ve düşük gelirli işlerde çalışma (1) |
| YETERSİZ TOPLUMSAL KABUL (5) | Olumsuz Yaklaşım (3) | Çocukların okul dışı zamanda çalışması (1) |
| | | Toplumsal dışlanma (3) |
| | Olumlu Yaklaşım (2) | Topluma uyumlu (1) |
| | | Misafir görmeme (1) |

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin toplumdaki durumlarına ilişkin gözlemlerini ifade eden görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden yapılan hiyerarşik kod-alt kod modeli ise aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.2. Öğretmenlere Göre Göçmen Öğrencilerin Toplumdaki Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Öğretmenler, göçmen öğrencilerin toplumdaki durumlarını gözlemlerinde belirttikleri 16 görüş ile durumu yetersiz aile desteği (11) ve yetersiz toplumsal kabul (6) temalarında ele almaktadır. Öğretmenler, yetersiz aile desteği durumunun yetersiz akademik destek (6), kültür farkı (3) ve ekonomik güçlük (2) ile oluşmakta olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler, yetersiz akademik destek durumunu; veli ilgisizliği (3), Türkçede zorlanma (2) ve ailelerin dil problemleri (1) ile gözlemlemekte olduklarını vurgulamışlardır.

Ö8 tarafından yetersiz aile desteğinin ailedeki yetersiz akademik destek durumunun veli ilgisizliği ile ilgili olduğu ifade edilmiştir:

“Birinci sınıfa bir öğrenci başladığında veli desteği ile okur. Veli desteği çok önemlidir. Veli okulda verilen ödevi evde takip eder ve öğrenciye uygular.” (Ö8)

Ö10 kodlu öğretmen yetersiz akademik desteğin Türkçede zorlanma ile ilgili olduğunu düşünmektedir:

“Toplumdaki durumlarında ise öğrencileri ikiye ayırıyorum. Türkçeye hâkim olanlar ve Türkçeye hâkim olmayanlar.” (Ö10)

Öğretmenler, yetersiz aile desteği durumunun kültür farkı ile ilgili olduğunu sosyokültürel farklılıklar (2) ve kalabalık aile (1) kaynaklı oluştuğunu düşünmektedir. Sosyokültürel farklılıklara değinen öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Ülkemize gelen mültecilerin bir kısmı evet kötü bir durumdadır fakat bir kısmı da elit aileler, aslında kendi ülkelerinde aile profili iyiyken ülkemize taşınmak zorunda kalmışlar ve bunun karmaşasını yaşıyorlar.” (Ö1)

“Temizlik konusunda kültürleri mi öyle yoksa imkânları olmadıkları için mi bilmiyorum. Anlatmamıza rağmen aynı şekilde devam ediyorlar. Aynı evde kalabalık kalıyorlar, 15-20 kişinin aynı evde ikamet ettiğini duydum.” (Ö7)

Ayrıca öğretmenler, yetersiz aile desteği durumunun ekonomik güçlükten kaynaklı olarak okul dışında çalışmaları (1), zor ve düşük gelirli işlerde çalışmaları (1) ile ilgili olduğunu düşünmektedir. Okul dışında çalışmaları konusuna değinen öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Okul dışında çalıştıklarını görüyorum. Pazarda el arabası sürüyorlar, bir yerde, markette, pazarcının yanında çalışıyorlar.” (Ö5)

Bir diğer tema olan yetersiz toplumsal kabul durumun ise öğretmenler tarafından olumlu yaklaşım (2) ve olumsuz yaklaşım (3) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenler, göçmen öğrencilerin yetersiz toplumsal kabul durumunda olduklarını ve olumsuz bir yaklaşım ile karşılandığını şu görüşler ile dile getirmişlerdir:

“Toplumdan başlamak gerekirse zaman zaman sözlü dışlanma yaşadıklarını görüyorum.” (Ö9)

“Diğer insanlar itici bakıyor. Toplumumuz kabul etmedi.” (Ö8)

Öğretmenler yetersiz toplumsal kabul durumundaki göçmen öğrencilerin olumlu bir yaklaşım ile karşılandığını onların misafir görülmediğini (1) ve topluma uyumlu (1) olduklarını şu görüş ile dile getirmiştir:

“Misafir değiller artık toplumsal yapımızı bozduklarını düşünüyorum. Toplumda uyum sorunları yok” (Ö7)

Yerli Öğrencilerin Göçmen Öğrenci Algularına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

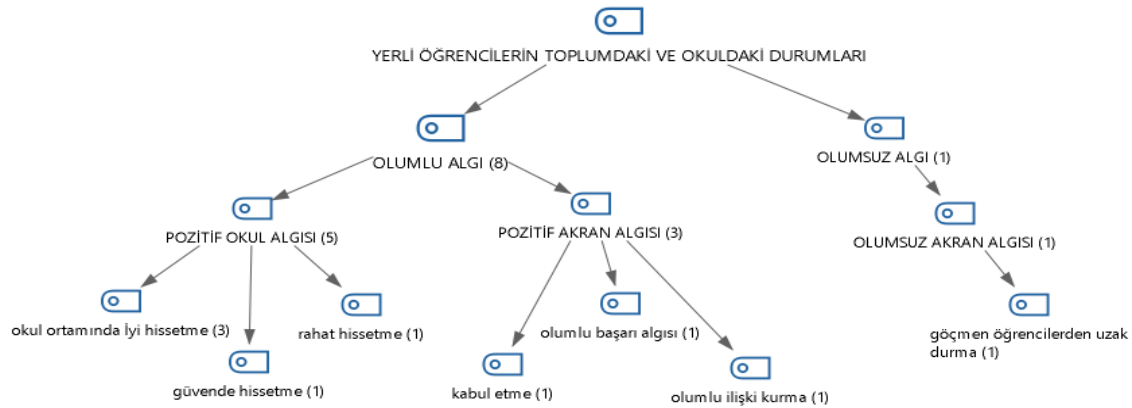
Yerli öğrencilere “Toplumda ve okulda kendini nasıl hissediyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan yedi kodlama ile yerli öğrencilerin okulda ve toplumdaki durumlarına ilişkin görüşlerinden üç farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Yerli öğrencilerin okulda ve toplumdaki

durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.3'te yer almaktadır:

Tablo 4.3. Yerli Öğrencilerin Okuldaki ve Toplumdaki Durumlarına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|--------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| OLUMLU ALGI (8) | Pozitif Okul Algısı (5) | Okul ortamında iyi hissetme (3) |
| | | Güvende hissetme (1) |
| | | Rahat hissetme (1) |
| | Pozitif Akran Algısı (3) | Kabul etme (1) |
| | | Olumlu başarı algısı (1) |
| OLUMSUZ ALGI (1) | Olumsuz Akran Algısı (1) | Göçmen öğrencilerden uzak durma (1) |

Yerli öğrencilerin, okuldaki ve toplumdaki durumlarına ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden yerli öğrencilerin, okuldaki ve toplumdaki durumlarına ilişkin görüşleri hiyerarşik kod- alt kod modeli ile aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.3. Yerli Öğrencilerin Okuldaki ve Toplumdaki Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Yerli öğrencilerin okulda ve toplumda kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin belirttikleri 9 görüşün 8'inin olumlu algı ve 1'inin olumsuz algı temasında olduğu görülmektedir. Yerli öğrenciler, hissettikleri olumlu algının pozitif okul algısı (5) ve pozitif akran algısı (3) ile oluştuğu görüşündedirler. Yerli öğrencilerin pozitif okul algısına sahip olmasında okul ortamında iyi hissetme (3), okulda kendini güvende hissetme (1) ve rahat hissetme (1) duygularının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Yerli öğrencilerden pozitif okul algısına sahip, okulda kendini rahat hisseden bir öğrencinin ifade ettiği görüşü şu şekildedir:

“Rahat hissediyorum bir sıkıntım yok gayet iyiyim. Normal bir hayatım var. Arkadaşlarımla dışarı çıkar, oynarım. Kendimi onlara rahatlıkla ifade edebilirim.” (YÖ7)

Pozitif okul algısına sahip, okul ortamında kendini iyi hisseden yerli öğrencilerin ifade ettiği görüşler ise şu şekildedir:

“Okulumuz gayet iyi bir yer, seviyorum okulumu. Aile ortamım çok güzel, kendimi düşünceleri önemsenen bir birey gibi hissediyorum. Evde söz hakkım vardır. Kendime ait bir odam da var, ailem beni dinler, anlar. Okul ortamım da gayet iyi, arkadaşlarımı seviyorum. Öğretmenlerim ve müdürlerim ile de öyle. Müdür yardımcımız özellikle bir yönetici gibi değil bir arkadaş gibidir. Arkadaş ilişkilerim de çok güzeldir. Birbirimize yardımcı oluruz. Mahallemdeki arkadaşlarım ile de çok iyiyim. Aynı okulda olmadığım arkadaşlarım ile bile kardeş gibiyim. Öğretmenler, dersi kaynatan öğrenci olunca kızıyor sadece. Göçmen arkadaşlarım da hiç saygısız değiller. Sadece bir göçmen arkadaşımın öğretmenine karşı geldiğini gördüm, öğretmenimiz anlayışlı davrandı, sorun kalmadı.” (YÖ8)

“Toplumda ve okulda kendimi karışık hissediyorum. Okulda biraz rahatlıyorum ama evde zor oluyor.” (YÖ3)

Yerli öğrencilerin okulda ve toplumda olumlu algıya sahip olmasında pozitif akran algısı hissetmeleri etkili olmuştur. Yerli öğrencilerin görüşlerine göre pozitif akran algısının; kabul etme (1), olumlu başarı algısı (1) ve olumlu arkadaşlık kurma (1) ile oluştuğu görülmektedir. Pozitif akran algısının kabul etme davranışı ile ilgili olduğunu ifade eden bir yerli öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Sınıftaki göçmen arkadaşlarımın kendilerine haksızlık yaptığını düşünüyorum. Dersleri iyi, başarılılar. İletişimleri de iyi, bazen sorun oluyor ama genelde iyiyiz. Sınıfımızdaki öğrencilerin öğretmenlerle arası iyidir. Göçmen arkadaşlarım ile diğer arkadaşlarım benim için aynı, hiç ayırt etmeyiz ki. Öğretmenlerimiz de böyle düşünüyor.” (YÖ3)

Pozitif akran algısının kabul etme davranışı ile ilgili olduğunu ifade eden bir yerli öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Göçmen arkadaşlarıma saygı duyuyorum. Bazen onlarla anlaşamadığımız durumlar olsa da iyiyiz. Derslerinde de başarılı olduklarını düşünüyorum. Sosyal açıdan da kendilerini rahat ifade ediyorlar.” (YÖ5)

Bu görüşlerin yanı sıra bir öğrenci, okulda ve toplumdaki durumu hakkında olumsuz bir algıya sahiptir. Olumsuz algıya sebep olan durum ise olumsuz akran algısından kaynaklanmaktadır ve bu yerli öğrenci, göçmen öğrenciler hakkında olumsuz bir algıya sahiptir ve bunu şu şekilde dile getirmektedir:

“Sınıfımda 2 göçmen arkadaşım var ve beni sinir ediyorlar. Rahatsız ediyorlar. Arkadaş seçemiyor, kimse onları istemiyor. Arkadaş olmak isterdim ama insanlara yapışık biri, ben öyle insanları sevmiyorum. Başarıları da orta düzeyde. İletişimleri de iyi kendilerini ifade ediyorlar. Öğretmenlerle iyiler ama bazı öğretmenleri sinir ediyorlar. Ders içinde, ders dışında her konuda konuşuyorlar.” (YÖ4)

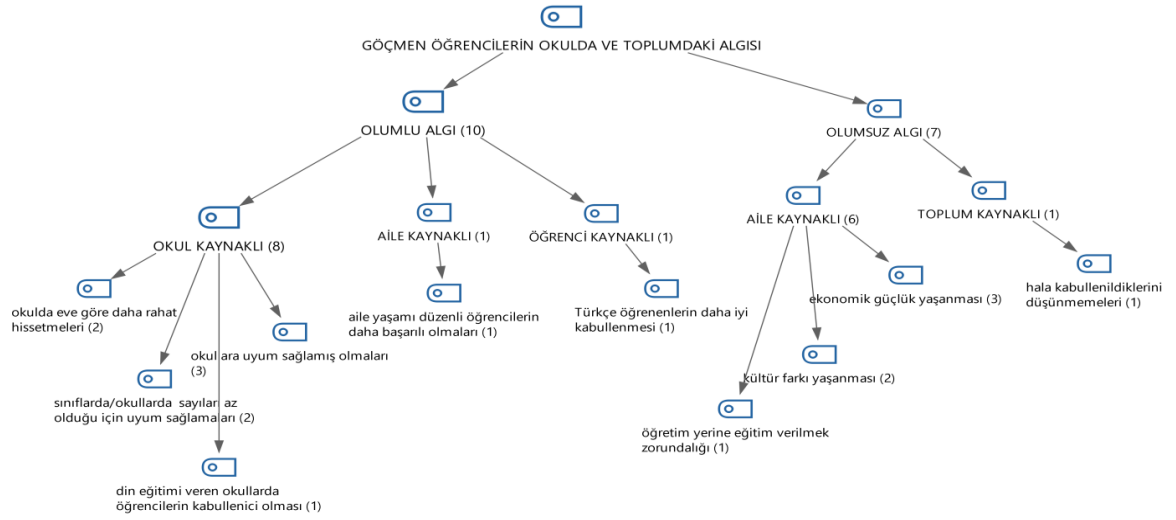
Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrenci Algularına Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Okul yöneticilerine “Göçmen öğrencileri gözlemlediğinizde toplumda ve okulda nasıl bir durumda olduklarını söyleyebilirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan 10 kodlama ile okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin okuldaki ve toplumdaki gözlenen durumlarına ilişkin görüşlerinden beş farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin okuldaki ve toplumdaki gözlenen durumlarına ilişkin elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.4.’te verilmiştir:

Tablo 4.4. Okul Yöneticilerine Göre Göçmen Öğrencilerin Okuldaki ve Toplumdaki Durumlarına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|--------------------------|--------------------------------|---|
| OLUMLU ALGILAR (10) | Okul Kaynaklı (8) | Okula uyum sağlamış olmaları (3) |
| | | Eve göre okulda daha rahat olmaları (2) |
| | | Sınıfta/okulda sayıca az olmaları (2) |
| | | Din eğitimi veren okullarda olmaları (1) |
| | Aile Kaynaklı (1) | Aile yaşamı düzenli (1) |
| OLUMSUZ ALGILAR (7) | Öğrenci Kaynaklı (1) | Türkçeyi iyi bilmesi (1) |
| | Aile Kaynaklı (6) | Ekonomik güçlük yaşanması (3) |
| | Toplum Kaynaklı (1) | Kültür farkı yaşanması (2) |
| | | Öğretim yerine eğitim verilme zorunluğu (1) |
| | | Hala kabullenilmediğini düşünmesi (1) |

Okul yöneticilerinin, göçmen öğrencilerin okuldaki ve toplumdaki durumlarına yönelik görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin okuldaki ve toplumdaki durumlarına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.4. Okul Yöneticilerine Göre Göçmen Öğrencilerin Okuldaki ve Toplumdaki Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin okuldaki ve toplumdaki durumlarının gözlemine ilişkin belirttikleri 17 görüşün 10'u olumlu, 7'si olumsuz bir algı ifadesidir. Okul yöneticileri, olumlu algının kaynaklarının okul (8), aile (1) ve öğrenci (1) olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin olumlu algı kaynağı olarak okulu düşünmelerinde okula uyum sağlamış olmaları (3), eve göre okulda daha rahat olmaları (2), sınıfta/okulda sayıca az olmaları (2) ve din eğitimi veren okullarda olmaları (1) etkili olmuştur.

Okul yöneticilerinin olumlu algı kaynağının okul kaynaklı olmasının sebebini, öğrencilerin kendilerini eve göre okulda daha rahat hissetmeleri ile bir durum olmasına dair görüşlerine örnekler şu şekilde verilebilir:

“Öğrenciler hiçbir sorunla karşılaşmıyorlar. Sanki Türkiye’de yetişmiş gibi hareket ediyorlar. Sorunlarını söyleyebiliyorlar. Okulda kendilerini rahat hissediyorlar. Öğretmenleri ile de öyleler. Ama toplumda ailede öyle olmadıklarını düşünüyorum. Okulda daha rahatlar.” (Y1)

“Toplumda bu bütünleşme okuldaki kadar yok. Okul ortamında kendi çağındaki akran seviyesinde oldukları için aralarında sıkıntı yok. Ülkesine göre ötekileştirilmiyor. Ama toplumda kâğıt toplayanlara farklı gözle bakan da vardır. Bunları bir tehlike unsuru olarak gören de vardır. Kimileri de acıma hissi ile yaklaşıyor.” (Y3)

Göçmen öğrencilerin okullara uyum sağlamış olmalarını bir okul yönetici şu görüşü ile dile getirmiştir:

“Şu an göçmen çocuk kendini kabul ettirmişse Türk öğrencilerden hiçbir farkı yok.” (Y6)

Okul yöneticilerinden sınıfta/okulda sayıca az olmaları okul kaynaklı olumlu bir algı oluşturduğunu ifade eden bir görüş şu şekildedir:

“Farklı uyruklardan öğrenciler var ve her sınıfa öğrencileri homojen şekilde dağıttık. Her sınıfta 2-3 kişi var, bir sınıfta yığılma yok. Böyle dağıttık ki sınıftakilerle kaynaşsın. Her şubede öğrenci olsun. Bir sınıfa fazla sayıda göçmen verildiğinde velilerden de tepki alıyoruz. Neden bu kadar yabancı öğrenci oluyor diyor, istemiyorlar.” (Y3)

Olumlu algının sebebini aile olduğunu ve bunun sebebini ise aile yaşamının düzenli olmasına bağlı olduğunu ifade eden Y5 kodlu okul yöneticisi şu görüşü belirtmiştir:

“Onlar da genellikle burada düzenli bir işe girmiş ailelerin çocukları. Onlar da başarılı. Eğitim-öğretime odaklanmış çok nadir. Göçmenlerden babaları eğer meslek sahibiyse ekonomik sıkıntı çekmiyorsa çocukların da biraz daha başarılı olduğunu gözlemledim. Mesela daha önce Irak’tan gelen öğrencim vardı başarılıydı. Niye? Çünkü babası Irak’ta polismiş. Şu an okulda kuaför bir velinin çocuğu var. Babanın işi düzenli olduğu için aile geçim sıkıntısı yaşamıyor, çocuklarda başarı gözlemleyebiliyoruz.” (Y5)

Din eğitimi verilen okullardaki öğrencilerin kabullenici olmasının okul kaynaklı olumlu algıya sebep olmasını Y2 kodlu okul yönetici şöyle ifade etmiştir:

“Okulumuzdaki öğrencilerde maneviyat ağır bastığı için Türk öğrenciler göçmen öğrencileri sahipleniyor. Onlarla çabuk kaynaşıyorlar. Onları koruma olayına giriyorlar. Dini eğitimin verdiği bir yön ile kucaklayıcı oluyor onlara yardımcı olmaya çalışıyorlar.” (Y2)

Olumlu algının sebebinin öğrenciden kaynaklı olduğunu ve bunun sebebinin ise Türkçeyi iyi bilmelerine bağlı olduğunu ifade eden Y6 kodlu okul yöneticisi şu görüşü belirtmiştir:

“Türkçe bilmedikleri zaman bizim öğrenciler suçlayıcı davranıyordu göçmen de kendini ifade edemiyordu göçmen öğrenciler Türkçeyi öğrenince rahatladılar.” (Y6)

Bu olumlu algıya karşın olumsuz algının olduğunu da ifade eden okul yöneticileri bulunmaktadır. Olumsuz algının kaynaklarının aile (6) ve toplum (1) olduğunu söylemektedirler. Okul yöneticilerine göre; olumsuz algıya sebep olan durumlarda öğretim yerine eğitim verilme zorunluğu (1), kültür farkı yaşanması (2), ekonomik güçlük yaşanması (3) etkili olmaktadır. Okul yöneticilerine göre olumsuz algıya sebep olan durumlarda öğretim yerine eğitim verilme zorunluğunu ifade eden bir okul yöneticisinin görüşü şu şekildedir:

“Onlara sadece davranış öğretmeye çalışıyoruz. Ders ikinci planda kalıyor. Eğitim kısmına öncelik veriyoruz. Bu grupta öğretim kısmını yüzde yüz yapamıyoruz. Tuvalet alışkanlığından tutun, arkadaşına davranışı, büyüklere saygısı, arkadaşına saygıyı öğretebilirsek bundan sonra öğretim kısmına geçeceğiz.” (Y4)

Bir okul yöneticisi kültür farkı yaşanmasından kaynaklı olumsuz algıyı şu görüşü ile dile getirmiştir:

“Göçmen öğrenciler, yeni geldikleri için Türk öğrencilere göre aynı dine mensup olsak da arada kültür farkı oluyor.” (Y4)

Okul yöneticilerinden biri ise ekonomik güçlük yaşanmasından kaynaklı olumsuz algıyı şu görüşü ile dile getirmiştir:

“Genelde göçmen öğrenciler eğitim öğretimden çok yaşam kaygısı çeken öğrenciler. Türkiye’ye gelmişler geçim sıkıntısı yaşıyorlar. Okuldan sonra çocukları çalışan bir grup var burada. Ekonomik sıkıntıları var. Kâğıt toplayarak geçiniyorlar. Eğitim-öğretimi düşünen kesim az.” (Y5)

Okul yöneticilerine göre toplum kaynaklı olumsuz algının sebebi hala göçmenlerin kabullenilmediğini düşünmesi (1) durumudur.

“Fakat bir nebze de olsa kendilerini buranın öğrencilerinden farklı hissettiklerini gözlemleyebiliyoruz. Dışlanmışlık hissini yendikten sonra başarılı da olabiliyorlar.” (Y2)

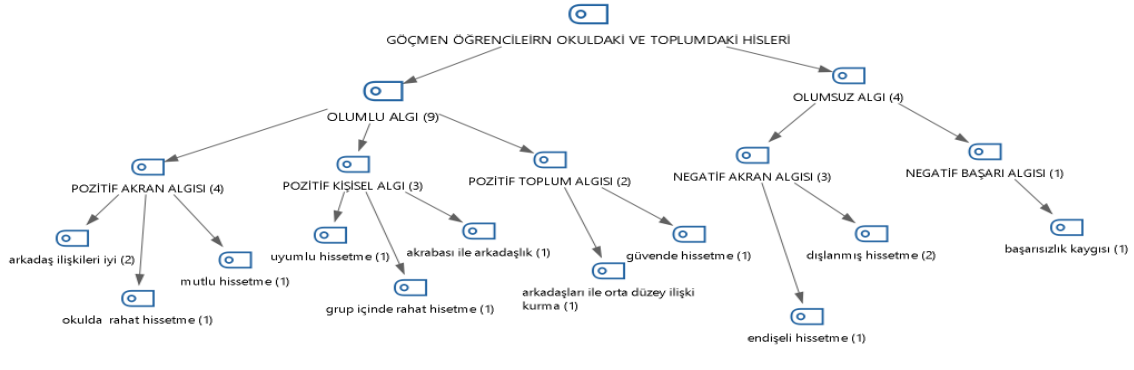
4.4.2. Göçmen Öğrencilerin, Eğitim Paydaşlarının Kendilerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Göçmen öğrencilere, eğitim paydaşlarının kendilerine yönelik algılarını belirleyebilmek amacıyla öncelikle “Toplumda ve okulda kendini nasıl hissediyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan 11 kodlama ile göçmen öğrencilerin okulda ve toplumdaki durumlarına ilişkin görüşlerinden beş farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin okulda ve toplumdaki durumlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.5.’te verilmiştir:

Tablo 4.5. Göçmen Öğrencilerin Okuldaki ve Toplumdaki Hislerine İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|----------------------------------|---|-----------------------------------|
| OLUMLU ALGI (9) | Pozitif Akran Algısı (4) | Arkadaş ilişkileri iyi (2) |
| | | Mutlu hissetme (1) |
| | | Okulda rahat hissetme (1) |
| | Pozitif Kişisel Algı (3) | Uyumlu hissetme (1) |
| | | Grup içinde rahat hissetme (1) |
| | | Akrabası ile arkadaşlık kurma (1) |
| Pozitif Toplumsal Algı (2) | Güvende hissetme (1) | |
| | Arkadaşları ile orta düzeyde ilişki kurma (1) | |
| | Dışlanmış hissetme (2) | |
| OLUMSUZ ALGI (4) | Negatif Akran Algısı (3) | Endişeli hissetme (1) |
| | | Başarısızlık kaygısı (1) |
| | Negatif Başarı Algısı (1) | |

Göçmen öğrencilerin, okuldaki ve toplumdaki hislerine ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden göçmen öğrencilerin okuldaki ve toplumdaki hislerine ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod- alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.5. Göçmen Öğrencilerin Okuldaki ve Toplumdaki Durumlarına İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Göçmen öğrencilerin okulda ve toplumda kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin belirttikleri 13 görüşün 9'unun olumlu algı ve 4'ünün olumsuz algı teması altında toplandığı görülmektedir. Göçmen öğrenciler; hissettikleri olumlu algının pozitif akran algısı (4), pozitif kişisel algı (3) ve pozitif toplumsal algı (2) ile oluştuğu görüşündedirler. Göçmen öğrencilerde olumlu algı hissi uyandıran pozitif akran algısı kategorisi arkadaş ilişkileri iyi (2), mutlu hissetme (1) ve okulda rahat hissetme (1) kodları ile oluşturulmuştur. Pozitif akran algısı hisseden bir göçmen öğrencinin arkadaşları ile iyi ilişki içerisinde olduğunu ifade eden görüşü şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla iyiyim. Okuldan sonra eve gidiyorum. Ödev yapıyorum. Telefona bakıyoruz ama annem telefonu kısıtlıyor. Mahallede arkadaşlarım var onlar farklı okuldalar. Türk arkadaşlarım, onlar da ilkokul arkadaşım. Bir yakın arkadaşım var, bize gelir, pasta yaparız, ben de ona giderim. Tombala, evcilik gibi oyunlar oynarız. Üniversitede onunla evde kalmak isterim.” (GÖ3)

Bir diğer göçmen öğrenci ise bu pozitif akran algısının mutlu hissetmesi ile ilişkili olduğunu şu görüşü ile aktarmaktadır:

“Buralı gibi rahat hissediyorum. Beni ayırt etmiyorlar. Mahalleimde falan. Ama başka mahallelerde ayırt edenler var. Dağdan gelmiş, bağdakini kovuyorsun diyorlar. Ama bana demiyorlar. Okulda böyle şeyler olmuyor, kendi arkadaşları gibi görüyorlar. Genelde başarılı ders çalışanlarla arkadaş olurum. Iraklı veya Türk arkadaşlarım var.” (GÖ12)

Göçmen öğrencilerin olumlu algılarında pozitif kişisel algıya sahip olduğu uyumlu hissetme (1), grup içinde rahat hissetme (1) ve akrabası ile arkadaşlık kurma (1) kodları ile

tespit edilmiştir. Pozitif kişisel algıya sahip bir göçmen öğrencinin akrabası ile arkadaşlık kurduğunu ifade ettiği görüşü şu şekildedir:

“Okulda arkadaşlarımla birlikte olduğum için mutluyum. Kuzenim burada yaşıyor dışarıda da onunla görüşüyorum.” (GÖ1)

Bir başka göçmen öğrenci ise pozitif kişisel algısının uyumlu hissetmesinden kaynaklı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“İyi iletişim kurarım. Okul personelleri ile de iyiyim. Sınıf arkadaşlarımla da orta ile iyi arası bir ilişkim var diyebilirim.” (GÖ2)

Göçmen öğrencilerin görüşlerine göre olumlu algı hissini veren pozitif toplumsal algıdır. Pozitif toplumsal algı kategorisi güvende hissetme (1) ve arkadaşları ile orta düzeyde ilişki kurma (1) kodlamaları ile oluşmaktadır. Bir göçmen öğrencinin arkadaşları ile orta düzeyde ilişki kurmasını aktardığı ifadeler şu şekildedir:

“Biraz garip hissediyorum. Arkadaşlarımla yanında arkadaş gibi, öğretmenlerimin yanında öğrenci gibi, ailemin içinde çocuk gibiyim. Aile ilişkilerimde babaannemle iyi anlaşırım. Onunla her şeyi paylaşırım. Okul ortamında iyi ilişkilerim vardır. Çok arkadaşım var. Öğretmenlerimle de ilişkilerim iyidir. Bir öğretmenime kendimi çok daha yakın hissediyorum. Sırlarımı bir arkadaşım ile paylaşırım. O da göçmen. Arkadaşlarımla sorun yaşamam.” (GÖ11)

Göçmen öğrencilerin görüşlerine göre olumsuz algı teması, negatif akran algısı (3) ve negatif başarı algısından (1) kaynaklı olarak görülmektedirler. Negatif akran algısına sebep olan durumları dışlanmış hissetme (2) ve endişeli hissetme (1) kodları açıklamaktadır. Negatif akran algısı olarak dışlanmış hisseden bir göçmen öğrenci görüşü şu şekildedir:

“Sınıf arkadaşlarımla iyi geçinemiyorum. Sınıfta benimle dalga geçiyorlar. Bir kız bana: Sen niye kendi ülkende değilsin de başka ülkeye geldin diyor? Siz bizim ülkemizi ele geçirdiniz diyor. İsteyerek gelmedik, mecbur kaldık, orda savaş olduğu için biz buraya geldik. Banane sen git diyor. Ben ona zarar da vermedim. Kendi davranışları da tutarsız, benle arkadaş oluyor, aramız bozulunca böyle diyor.” (GÖ6)

GÖ7 kodlu göçmen öğrenci de bu görüşü destekler nitelikte bir görüş belirtmiştir:

“Kendimi iyi hissediyorum. Bana kötü davrandıklarında kötü hissediyorum. Bana kötü davranmalarının sebebi de Afgan olduğum için bence. Bazı Türkler, Afganları sevmiyor. Bazı arkadaşlarım iyi bazıları kötü. Genelde okulda farklı uyrukta olmam onları rahatsız ediyor.” (GÖ7)

Negatif akran algısı sebebiyle olumsuz algıya sahip öğrencinin endişeli hissettiğini ifade eden görüşü şöyledir:

“Okulda kendimi rahat hissetmiyorum. İftira atacaklar bana diye endişeliyim.” (GÖ3)

Olumsuz algı hissinde diğer bir durum göçmen öğrenciler tarafından negatif başarı algısına sahip olunmasıdır. Göçmen öğrenciler negatif başarı algısı olarak başarısızlık kaygısı (1) yaşadıklarında olumsuz algıya sahip olmaktadır. Bir göçmen öğrenci bu duygusunu şu şekilde ifade etmiştir:

“İngilizce dersinde kendimi iyi hissetmiyorum.” (GÖ5)

4.4.3. Eğitim Paydaşlarının, Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Eğitim paydaşlarının (öğretmen, okul yöneticisi, öğrenciler) göçmen öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

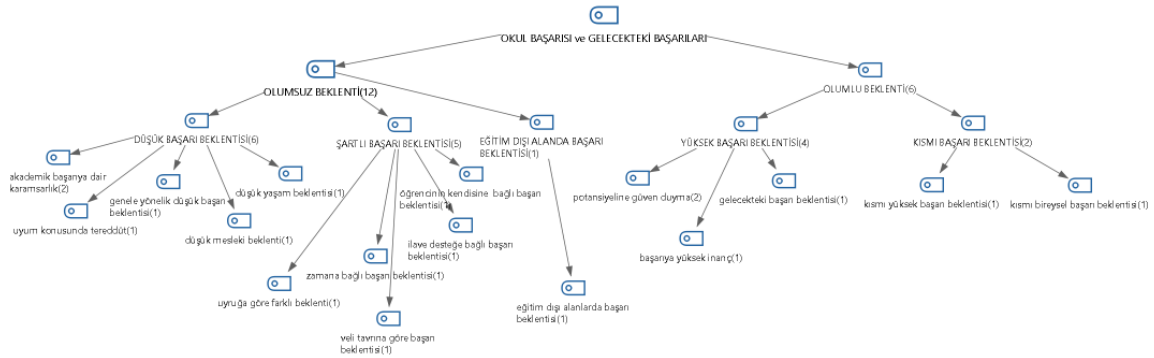
Öğretmenlerin, Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere “Göçmen öğrencilerin okul başarıları hakkında ne düşünüyorsunuz? Göçmen öğrencilerin gelecekteki okul başarıları konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan 16 kodlama ile göçmen öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin öğretmen ifadelerinden beş farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.6.’da verilmiştir:

Tablo 4.6. Göçmen Öğrencilerin Başarılarına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|--|---|---|
| OLUMSUZ BEKLENTİ (12) | Düşük Başarı Beklentisi (6) | Akademik başarıya ilişkin karamsarlık (2) |
| | | Genele yönelik düşük başarı beklentisi (1) |
| | | Uyum konusunda tereddüt (1) |
| | Şartlı Başarı Beklentisi (5) | Düşük mesleki beklenti (1) |
| | | Düşük yaşam beklentisi (1) |
| | | Uyruğa göre farklı beklenti (1) |
| Eğitim Dışı Alanda Başarı Beklentisi (1) | Veli tavrına göre başarı beklentisi (1) | |
| | Zamana bağlı başarı beklentisi (1) | |
| OLUMLU BEKLENTİ (6) | Yüksek Başarı Beklentisi (4) | İlave desteğe bağlı başarı beklentisi (1) |
| | | Öğrenciye bağlı başarı beklentisi (1) |
| | | Eğitim dışı alanlarda başarı beklentisi (1) |
| | Kısmi Başarı Beklentisi (2) | Potansiyeline güven duyma (2) |
| | | Gelecekte başarı beklentisi (1) |
| | | Başarıya yüksek inanç (1) |
| | | Kısmi yüksek başarı beklentisi (1) |
| | | Kısmi bireysel başarı beklentisi (1) |

Öğretmenlerin, göçmen öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına yönelik görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden öğretmenlerin göçmen öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.6. Öğretmenlerin Göçmen Öğrencilerin Okul Başarıları ve Gelecekteki Başarılarına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin belirttiği 18 görüşten 12'sinin olumsuz beklenti, 6'sının olumlu beklenti içerdiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin çoğu olumsuz bir beklenti içermektedir. Açık kodlama sonucunda elde edilen eksensel kodlama ile bu olumsuz beklenti oluşturulan

kategoriler düşük başarı beklentisi (6), şartlı başarı beklentisi (5) ve eğitim dışı alanda başarı beklentisi olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin düşük başarı beklentisinde olmasında; akademik başarıya ilişkin karamsarlık (2), uyum konusunda tereddüt (1), genele yönelik düşük başarı beklentisi (1), düşük mesleki beklenti (1) ve düşük yaşam beklentisi (1) etkili olmaktadır. Öğretmenlerden Ö6 düşük başarı beklentisinde akademik başarıya ilişkin karamsarlık olduğunu şu görüşü ile ifade etmektedir:

“Çok düşük. Anlamıyor. Öğretmenin bir takip ettiği program var onu ediyor ve bu öğrenciler anlamıyor diye düşünüyorum. Okuma-yazma sıkıntıları var. Geriden geliyorlar, okuduğunu anlamıyor. Akademik olarak düşük olduklarını düşünüyorum.” (Ö6)

Bu görüşü destekler nitelikte düşük başarı beklentisini bir öğretmen düşük mesleki bir beklentide olduğu görüşü ise şöyledir:

“Üst seviyede değiller, meslek lisesi veya düz lisede okuyorlar ya da liseye gitmiyorlar. Devamsızlık sorunu olmadığı için toplumda çalışıyor. İlerde ara eleman olarak çalışabileceklerini düşünüyorum.” (Ö5)

Olumsuz beklentiye oluşturan görüşlerden bir kısmı ise başarının şarta bağlı olduğunun altını çizmektedir. Şartlı başarı beklentisini oluşturan kodlar ise uyruğa göre farklı beklenti (1), veli tavrına göre başarı beklentisi (1), zamana bağlı başarı beklentisi (1), ilave desteğe bağlı başarı beklentisi (1), öğrenciye bağlı başarı beklentisi (1) şeklindedir.

Burada Ö7 kodlu öğretmen başarının veli tavrı şartına bağlı olduğunu düşünmektedir:

“Ben farklı bakıyorum, Afgan öğrencilerimiz akademik olarak daha başarılılar. Sebebini aile yapılarının daha düzenli olmasına bağlıyorum. Afganların çoğu velisi öğretmen, doktor gibi iyi potansiyele sahip öğrenciler. Suriye ve Irak’tan gelen öğrencilerin ailelerinin geldikleri ülkelerde de buradaki yaşamları gibi düzenli bir işleri yokmuş. Afganlar dil problemini aşmışlar. Geleli çok olmuş. Çok küçük yaşta gelmişler.” (Ö7)

İlave desteğe bağlı başarı beklentisi ise bir öğretmen tarafından belirtilmiştir:

“Göçmenlerden oluşan okuldan okuma-yazma bilenler bir şekilde elenerek buraya okulumuza geliyorlar. Okuma-yazma bilmeden öğrencilerin eğitim sisteminin içine dâhil edilmeleri çok yanlış.” (Ö10)

Öğretmenlerden eğitim dışı başarı beklentisini (1) ifade eden görüş ise şu şekildedir:

“Gelecekte ise çalışkan oldukları için iyi durumda olurlar. Akademik başarı ile değil beden işi ile başarı gösterebilirler.” (Ö10)

Olumlu başarı beklentisini ise yüksek başarı beklentisi (4) ve kısmı başarı beklentisi (2) kategorileri oluşturmaktadır. Yüksek başarı beklentisini oluşturan kodlar; potansiyeline güven duyma (2), gelecekte başarı beklentisi (1) ve başarıya yüksek inanç (1) şeklindedir. Yüksek başarı beklentisine ilişkin başarıya yüksek inanç duyduğunu ifade eden bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Bu yıl itibari ile öğrencilerin daha başarılı olacaklarını düşünüyorum. 7. Sınıfta 2 göçmen öğrenci var, sınıfı onlar götürüyor. Dil probleminin okul başarısını etkilediğini düşünüyorum.” (Ö4)

Öğrencilerin potansiyeline güven duyarak yüksek başarı beklentisinde olan öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Geldikleri yerde ekonomik olarak iyilermiş, ülkemize gelip elit yaşam sürmeye kapasiteleri mevcut. İlerde bu sorunları aşarak başarılı olacaklarını düşünüyorum.” (Ö1)

Olumlu beklentideki kısmı başarı beklentisinde olan öğretmenler ise kısmı yüksek başarı beklentisi (1) ve kısmı bireysel başarı beklentisi (1) içerisindedirler.

Ö8 kodlu öğretmen olumlu bir beklenti ile kısmı başarı beklentisinde kısmı bireysel başarı beklentisinde olduğunu dile getirmektedir:

“Göçmen öğrencilerimizde her sınıftan 1-2 kişi çok başarılı oluyor. Tıp hukuk fakültesi kazanabilecek durumdadır.” (Ö8)

Okul Yöneticilerinin, Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

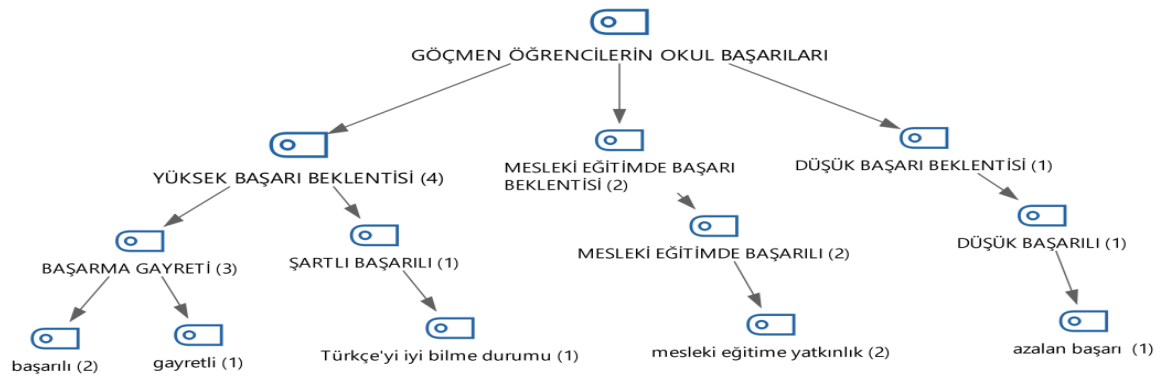
Okul yöneticilerine “Göçmen öğrencilerin okul başarıları hakkında ne düşünüyorsunuz? Göçmen öğrencilerin gelecekteki okul başarıları konusunda ne

düşünüyorsunuz?’’ sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan beş kodlama ile göçmen öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden dört farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek üç farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.7.’de yer almaktadır:

Tablo 4.7. Göçmen Öğrencilerin Okul Başarıları ve Gelecekteki Başarılarına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|------------------------------|--|-------------------------------|
| YÜKSEK BAŞARI BEKLENTİSİ (4) | Başarma Gayreti (3) | Başarılı (2) Gayretli (1) |
| | Şarhlı Başarılı (1) | Türkçeyi iyi bilme durumu (1) |
| | MESLEKİ EĞİTİMDE BAŞARI BEKLENTİSİ (2) | Mesleki Eğitimde Başarılı (2) |
| DÜŞÜK BAŞARI BEKLENTİSİ (1) | Düşük Başarılı (1) | Azalan başarı (1) |

Okul yöneticilerinin, göçmen öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.7. Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilerin Okul Başarıları ve Gelecekteki Başarılarına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin belirttiği 7 görüşten 4’ünün yüksek başarı beklentisi, 2’sinin mesleki eğitimde başarı beklentisi ve 1’inin düşük başarı beklentisi içerdiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin belirttiği görüşlere göre; okul yöneticilerindeki yüksek başarı beklentisi başarıma gayreti (3) ve şartlı başarılı (1) olan öğrenciler ile oluşmaktadır. Başarıma gayretinin öğrencinin başarılı (2) ve gayretli (1) olmasından anlaşıldığı belirden okul yöneticileri bulunmaktadır. Göçmen öğrencilerin başarılı olmaları ile ilgili olarak Y1 şu görüşünü dile getirmiştir:

“Başarıları genelde iyi. Bu sene 65 öğrencimiz sınava girdi. Okul sıralamasında 5. ve 6. Öğrenci göçmendi. Genel olarak Türkçeyi kolay öğrendiklerini ve başarılı olduklarını görüyorum. Gelecekte Türk öğrencilerden farkları olmayacak iş ve okul hayatında onların da aynı başarıda olacaklarını düşünüyorum.” (Y1)

Göçmen öğrencilerin gayretli olmaları ile ilgili ise Y2 şu görüşünü dile getirmiştir:

“4 yıldır bu okulda göçmen öğrenci barındırıyoruz. Öğrenciler içerisinde özellikle Afganistan ve Özbek kökenli olan çocukların çoğunun Türk öğrencilerden daha başarılı olduklarını görüyorum. Aslında geldikleri coğrafyada nasıl bir eğitim aldıklarını bilmiyorum ama gayretliler, istekliler.” (Y2)

Okul yöneticilerinin yüksek başarı beklentisinde iken şartlı başarı beklentisinde olmalarında göçmen öğrencilerin Türkçeyi iyi bilme (1) durumuna bağlı olduğunu düşünen Y6 kodlu okul yöneticisinin görüşü şu şekildedir:

“Türkçeyi bilmedikleri zaman başarısızlar ama Türkçeyi öğrendikçe kendini ifade ettikçe başarılı oluyorlar. Göçmen öğrencilerin dereceleri ortadan iyiye doğru gidiyor.” (Y6)

Okul yöneticileri, göçmen öğrencileri mesleki eğitimde daha başarılı gördüklerinden dolayı göçmen öğrencilerden mesleki eğitimde başarı beklentisinde oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul yöneticileri göçmen öğrencilerde mesleki eğitime yatkınlık (2) durumunu gözlemlemektedirler. Y3'ün göçmen öğrencilerin mesleki eğitime yatkınlığa sahip olduğuna dair görüşü şu şekildedir:

“Bir kısmı meslek eğitimine yönelir bence. Özellikle Iraklı öğrencilerin velilerinde genel olarak sanatkârlık var. Bir işle uğraşıyorlar, üretkenler. Ya sanayide ya organize ya da fırında, berberde, kuaförde çalışıyorlar.” (Y3)

Y4 kodlu okul yönetici ise göçmen öğrencilerin başarıları konusunda düşük başarı beklentisindedir. Bu düşük başarı beklentisinin göçmen öğrencilerin hâlihazırda düşük başarılı olmalarından kaynaklı azalan başarı (1) gösterdiklerini ifade etmektedir:

“İlin başarısı da azalıyor. Okulun başarısı her geçen gün azalıyor. Pandemiden dolayı başarıda bir düşüş var. Bizim okulun başarısının düşüşü, göçmen öğrencinin buraya geliyor olması.” (Y4)

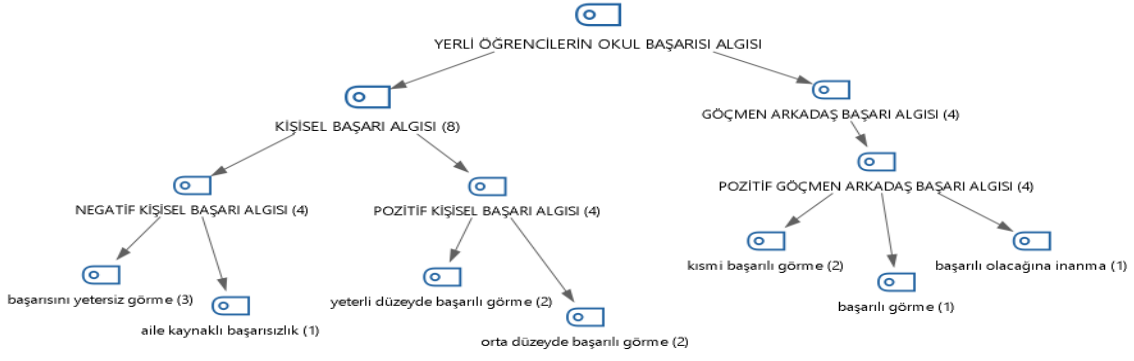
Yerli Öğrencilerin, Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Yerli öğrencilere “Okul başarı hakkında ne düşünüyorsun? Gelecekteki okul başarı hakkında ne düşünüyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan yedi kodlama ile yerli öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin görüşlerinden üç farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Yerli öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.8’de yer almaktadır:

Tablo 4.8. Yerli Öğrencilerin Okul Başarısına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|----------------------------------|--|---|
| KİŞİSEL BAŞARI ALGISI (8) | Pozitif Kişisel Başarı Algısı (4) | Yeterli düzeyde başarılı görme (2) |
| | | Orta düzey başarılı görme (2) |
| | Negatif Kişisel Başarı Algısı (4) | Başarısız görme (3) Aile kaynaklı başarısızlık (1) |
| GÖÇMEN ARKADAŞ BAŞARI ALGISI (4) | Pozitif Göçmen Arkadaş Başarı Algısı (4) | Kısmi başarılı görme (2) |
| | | Başarılı olacağına inanma (1) Başarılı görme (1) |

Yerli öğrencilerin okul başarısına ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden yerli öğrencilerin, okul başarısına ilişkin görüşleri hiyerarşik kod- alt kod modeli ile aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.8. Yerli Öğrencilerin Kendi ve Göçmen Arkadaşlarının Okul Başarıları ve Gelecekteki Başarılarına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Yerli öğrencilerin kendisi ve göçmen arkadaşlarının okul başarıları hakkında belirttiği toplam 12 görüşten 8’i kişisel başarı algısı ve 4’ü göçmen arkadaş başarı algısı temasında toplanmıştır. Yerli öğrencilerin kişisel başarı algılarında pozitif kişisel başarı algısı (4) ve negatif kişisel başarı algısına (4) sahip olduğu görüşler bulunmaktadır. Yerli öğrencilerin negatif kişisel başarı algıları başarısını yetersiz görme (3) ve aile kaynaklı başarısızlık (1) kodlamaları ile tespit edilmiştir. Negatif başarı algısı ile başarısını yetersiz gören yerli öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Okul başarım bana göre kötü. Polis olmak istiyorum. Daha çok çalışmalı öğretmenlerimin verdiği ödevleri aksatmadan yapmalıyım. Kitap okumalıyım. Konu tekrarı yapmalıyım. Çevremdekiler iyi, annem özel ders almamı istiyor masraflı olduğunu düşünüyorum. Çekiniyorum biraz da. Öğretmenlerim de bol bol kitap okuyun verdiğimiz konulara çalışın diyorlar. Verdiğim ödevleri yapın, diyorlar.” (YÖ)

“Diğer okullara göre bizim okulun başarısı biraz daha düşük bence, ben de eski okulumda daha iyiydim. Orası bir kasaba okuluydu. Buraya gelince başarım düştü. Benden kaynaklı bir düşüş yaşadım. Dışarıda çok uzun süre vakit geçiriyorum.” (YÖ8)

Okul başarısının ailesinden kaynaklı olarak düşük olduğunu ifade eden bir öğrenci aile kaynaklı negatif kişisel başarı algısına sahiptir:

“Başarılı değilim. Çalışmam gerekir. Başarısız oluşum ailemden kaynaklı. Onlar kavga etmese, iyi anlaşsa başarılı olurum. Okuldan gerekli desteği görüyorum. Benim çaba göstermem gerekiyor. Hayalimde olmak istediğim meslek vardı ama artık yok. Polis olmak istiyordum ama karne notum düşük olunca babam üzüldü o yüzden.” (YÖ3)

Yerli öğrencilerin pozitif kişisel başarı algıları kendini yeterli düzeyde başarılı görme (2) ve orta düzey başarılı görme (2) kodlamaları ile ortaya çıkmıştır. Kendini yeterli düzeyde başarılı gören bir yerli öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Başarılı olduğumu düşünüyorum. Hemşire olmak istiyorum. Derslerimi iyi çalışırım. Ailem, öğretmenlerim bana destek verebilir. Mesleğe beni yönlendirirler. Emek gösterirler. Ailem de bana evde çalışma ortamı sağlıyor. Okul idaresinin sağlayacağı katkı aklıma gelmiyor. Arkadaşlarım da beni destekleyebilir.” (YÖ4)

Kendini orta düzeyde başarılı gören bir başka yerli öğrencinin görüşü ise şu şekildedir:

“İyi ile orta başarıım. Biraz daha çalışabilirim. Polis olmak istiyorum. Test çözerek öğretmenlerimle birlikte çalışarak daha başarılı olabilirim. Kendim çalışmalıyım. Bilmediğim soruları etrafımdakilere sorarım.” (YÖ2)

Yerli öğrenciler, göçmen arkadaş başarı algısından ise pozitif göçmen arkadaş başarı algısı (4) ile bahsetmektedir. Pozitif göçmen arkadaş başarı algısı kategorisi kısmi başarılı görme (2), başarılı olacağına inanma (1) ve başarılı görme (1) kodlamaları ile elde edilmiştir. Bir yerli öğrencinin göçmen arkadaşını okulda başarılı görmesi ile ilgili belirttiği görüşü şu şekildedir:

“Derslerinde de başarılı olduklarını düşünüyorum. Sosyal açıdan da kendilerini rahat ifade ediyorlar.” (YÖ5)

Bir başka yerli öğrenci ise göçmen arkadaşının başarılı olacağına inandığını şöyle ifade etmektedir:

“Göçmen arkadaşlarım başlarda zorlandılar ama sonra alıştılar git gide iyi oldu. Başarıları da başlarda iyi değildi, sonra daha iyi oldu. Öğretmenleri ile ilişkilerinde Türkçeleri iyi olmadığı için zaman zaman zorlanıyorlardı ama öğretmenler de onlarla anlaşabilmek için çaba gösteriyordu. Öğretmenlere anlaşılamayan durumları izah ederek göçmen arkadaşların sıkıntısı varsa çözüm bulmaya çalışıyorduk.” (YÖ7)

Bu görüşlerden ve frekanslardan yola çıkarak yerli öğrencilerin kendinin kısmi başarılı, göçmen arkadaşını ise yüksek başarıya sahip olduğu algısı tespit edilebilir.

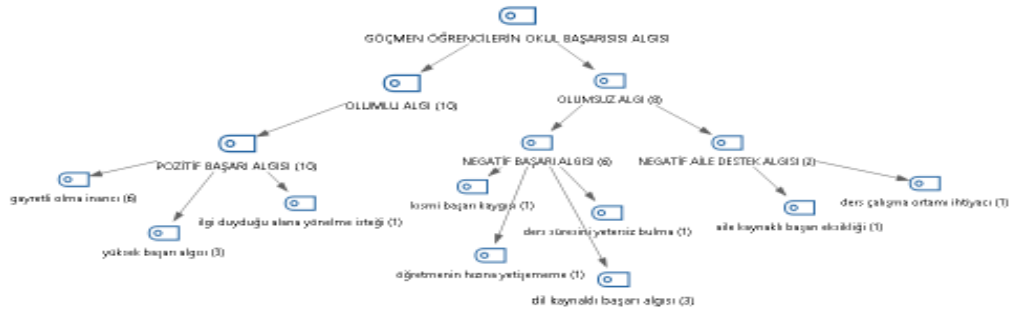
Göçmen Öğrencilerin, Kendi Akademik Başarılarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Göçmen öğrencilere “Okul başarın hakkında ne düşünüyorsun? Gelecekteki okul başarın hakkında ne düşünüyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan dokuz kodlama ile göçmen öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin görüşlerinden üç farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.9’da verilmiştir:

Tablo 4.9. Göçmen Öğrencilerin Okul Başarısı Algısına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|----------------------------------|--|---------------------------------------|
| OLUMLU ALGI (10) | Pozitif Başarı Algısı (10) | Gayretli olma inancı (6) |
| | | Yüksek başarı algısı (3) |
| | | İlgi duyduğu alana yönelme isteği (1) |
| OLUMSUZ ALGI (8) | Negatif Başarı Algısı (6) | Dil kaynaklı başarı kaygısı (3) |
| | | Kısmi başarı kaygısı (1) |
| | | Öğretmenin hızına yetişememe (1) |
| | Negatif Aile Destek Algısı (2) | Ders süresini yetersiz bulma (1) |
| | | Aile kaynaklı başarı eksikliği (1) |
| | | Ders çalışma ortamı ihtiyacı (1) |

Göçmen öğrencilerin, okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden göçmen öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod- alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.9. Göçmen Öğrencilerin Okul Başarıları ve Gelecekteki Başarılarına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Göçmen öğrencilerin okul başarıları hakkında belirttiği toplam 18 görüşten 10'u olumlu algı ve 8'i olumsuz algı temasını işaret etmektedir. Göçmen öğrencilerin olumlu algı teması altında pozitif başarı algısı (10) kategorisi yer almaktadır. Pozitif başarı algısı kategorisi; öğrencilerin gayretli olma inancı (6), yüksek başarı algısı (3) ve ilgi duyduğu alana yönelme isteği (1) kodlamaları ile elde edilmiştir. İlgi duyduğu alana yönelme isteği içerisinde olan bir göçmen öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Dersleri çok önemseyemiyorum. Ben aşçı olmak istiyorum. Evde denemeler yapıyorum. Bence ben iyi olurum. İstedğim işi yaparım.” (GÖ4)

Yüksek başarı algısına sahip bir göçmen öğrenci ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Okul başarıım iyi, zaten sınav notlarım da yüksek. 4,5 ve 6. sınıfta derslerim hep iyiydi. 2. Sınıfta geldim, Türkçe öğrendim. Türkçeyi iyi öğrenince derslerim çok iyi oldu. Derslerimde başarıyı artırdı. Afganistan’da da iyi bir öğrenciydim. Gelecekte bu başarıyı devam ettirebilirim bilim alanında mühendis, doktor olmak istiyorum.” (GÖ5)

Bu durumu destekler nitelikte yüksek başarı algısına sahip diğer göçmen öğrencinin ifadeleri şöyledir:

“Geldiğime kıyasla daha iyiyim, gelecekte ilerlemeyi düşünüyorum. Şuan için yapmam gereken görev ve sorumluluklarımı yapıyorum, doktor olmak istiyorum, derslere daha çok yoğunlaşmam gerekir.” (GÖ9)

Pozitif başarı algısını gayretli olma inancı ile sağlayan bir diğer göçmen öğrencinin görüşü ise şu şekildedir:

“İlk dönem istediğim gibi değildi. Bu dönem daha iyi olacağımı düşünüyorum. İlk dönem çok kitap okumadığım için başarıım istediğim gibi değildi.” (GÖ11)

Okul başarıları hakkında olumsuz algı içeren görüşler belirten göçmen öğrenciler, negatif başarı algısı (6) ve negatif aile destek algısı (2) hissettiklerini dile getirmişlerdir. Negatif başarı algısı kategorisini oluşturan kodlamalar; dil kaynaklı başarı kaygısı (3), kısmi başarı kaygısı (1), öğretmenin hızına yetişememe (1) ve ders süresini yetersiz bulma (1) şeklindedir.

GÖ6 dil kaynaklı başarı algısı yaşadığını; “O kadar başarılı değilim bazı kelimeleri anlamıyorum. Güzel konuşuyorum ama anlamadığım kelimeler oluyor.” sözüyle vurgulamaktadır.

Bir göçmen öğrenci ise negatif başarı algısının kısmı başarı algısından kaynaklı olduğunu şöyle dile getirmektedir:

“Bazı derslerim kötü. Ben büyüyünce daha başarılı olabilir miyim diye düşünüyorum. Kendim başarabilirim ama yapamadıkça kendimi kötü hissediyorum. Çalışmadıkça düşük puan alıyorum. Öğretmenimiz değişti. Daha başarılı oldum daha sakin bir öğretmen geldi.” “Bazı derslerim kötü. Ben büyüyünce daha başarılı olabilir miyim diye düşünüyorum. Kendim başarabilirim ama yapamadıkça kendimi kötü hissediyorum yapamadıkça. Çalışmadıkça düşük puan alıyorum. Öğretmenimiz değişti. Daha başarılı oldum daha sakin bir öğretmen geldi.” (GÖ5)

Göçmen öğrencilerin algılarına göre okul başarısındaki olumsuz algının negatif aile destek algısı kategorisinde olduğu aile kaynaklı başarı eksikliği (1) ve ders çalışma ortamı ihtiyacı (1) kodları ile anlaşılmaktadır. Okul başarısında aile kaynaklı başarı eksikliği yaşadığını dile getiren bir göçmen öğrencinin görüşü de şu şekildedir:

“Bazen de babama kâğıt toplama işine yardıma gidiyorum. Gelecekte babam doktor olmamı istiyor. Yeteneğim olduğunu da düşünüyorum. Bu dönem daha iyi olmayı hedefliyorum. Bundan önceki başarımdan memnun değilim. Daha fazla ders çalışmam lazım. Bunun için ortam lazım ama.” (GÖ3)

4.4.4. Eğitim Paydaşlarının, Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarının Geliştirilmesine Yönelik Çalışmalarına Ait Bulgular

Eğitim paydaşlarının (öğretmen ve okul yöneticisi), göçmen öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesine yönelik ne tür çalışmalar yaptıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerin, Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarını Geliştirmeye Yönelik Çalışmalarına Ait Bulgular

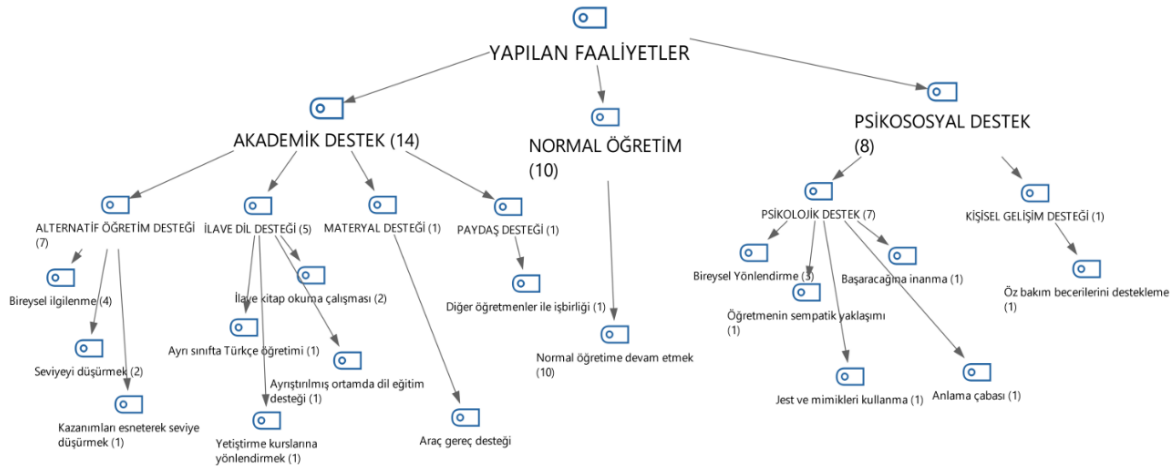
Öğretmenlere “Göçmen öğrenciler için hangi tür çalışmalara yer veriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme analizi sonucunda yapılan 16 kodlama ile göçmen öğrenciler için

yapılan çalışmalara ilişkin öğretmen ifadelerinden yedi farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek üç farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrenciler için yapılan çalışmalara ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.10.'da yer almaktadır:

Tablo 4.10. Göçmen Öğrenciler için Okulda Yapılan Faaliyetlere İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|--|--------------------------------|--|
| AKADEMİK DESTEK (14) | Alternatif Öğretim Desteği (7) | Bireysel ilgilenme (4) |
| | | Seviyeyi düşürme (2) |
| | İlave Dil Desteği (5) | Kazanımları esnetme (1) |
| | | İlave kitap okuma çalışması (2) |
| Yetiştirme kurslarına yönlendirmek (1) | | |
| NORMAL ÖĞRETİM (10) | Materyal Desteği (1) | Ayrıştırmış ortamda dil eğitim desteği (1) |
| | Paydaş Desteği (1) | Ayrı sınıfta Türkçe öğretimi (1) |
| | Normal Öğretim (10) | Araç-gereç desteği (1) |
| PSİKOSOSYAL DESTEK (8) | Psikolojik Destek (7) | Diğer öğretmenler ile iş birliği (1) |
| | | Normal öğretime devam etmek (10) |
| | | Bireysel yönlendirme (3) |
| | | Öğretmenin sempatik yaklaşımı (1) |
| | Kişisel Gelişim Desteği (1) | Başaracağına inanma (1) |
| | | Anlama çabası (1) |
| | | Jest ve mimikleri kullanma (1) |
| | | Öz bakım becerilerini destekleme (1) |

Öğretmenlerin göçmen öğrenciler için yaptığı çalışmalara yönelik görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden öğretmenlerin göçmen öğrenciler için yaptığı çalışmalara ilişkin hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.10. Öğretmenlerin Göçmen Öğrenciler için Yaptığı Çalışmalara İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Öğretmenlerin göçmen öğrenciler için yaptığı çalışmalar akademik destek (14) verilmesi, normal öğretim (10) yapılması ve psikososyal destek (8) sağlanmasıdır. Öğretmenlerin belirttiği toplam 32 görüşten yola çıkılarak göçmen öğrencilere en fazla akademik destek verildiği görülmektedir. Öğretmenler akademik destek olarak alternatif öğretim desteği (7) sağlamakta, ilave dil desteği (5) vermekte, materyal desteği (1) sunmakta ve paydaş desteği (1) vermektedir. Alternatif öğretim desteği sağlayan öğretmenlerin normal öğretimlerine devam eden 10 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerden sekizi ise psikososyal destek sağlayan öğretmen görüşleridir ve psikososyal desteği, psikolojik destek (7) ve kişisel gelişim desteği (1) ile sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Akademik destek sağladığını ifade eden öğretmenlerin görüşlerine örnekler şu şekildedir:

“Göçmen öğrencilere konu anlatım esnasında özel olarak destek veriyorum.” (Ö10)

“Okuduğunu anlamayı geliştirmek için metin çalışması ve müstakil kitap okuma saatleri yaptım. Türkçeyi bilen ve okumayı öğrenen öğrenciler derslere daha hevesli oldular.” (Ö8)

“Diğer öğretmenlerinden öğrenciler hakkında zaman zaman bilgi almaya çalışıyorum.” (Ö6)

Göçmen öğrencileri için akademik destek dışında psikososyal destek de verildiği öğretmenlerin görüşlerinde yer almaktadır:

“Akademik olarak istekli öğrenciler var onlara da çalışma planı ile yönlendirme yapıyoruz.” (Ö2)

“Dersimiz teknoloji tasarım ve içeriğinde el becerilerine dayalı olduğu için akademik başarı alanında çok üstün yeterliliklere sahip olması gerekmiyor. Öğrencileri ders içerisinde yönlendiriyoruz.” (Ö4)

Göçmen öğrenciye akademik ve psikolojik destek sağlayan öğretmenlerin olmasının yanı sıra normal öğretimine devam eden öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin bazılarının görüşlerine de şu şekilde yer verilmiştir:

“Her sınıfta 3-5 göçmen öğrenci olduğu için bireysel bir şey çok yapılmıyor. Derste normal akış devam ediyor.” (Ö2)

“Sınıfta birkaç göçmen öğrenci olduğu için onlara ayrı çalışma yapmak belki diğerlerine sıkıcı gelecek diye farklı bir çalışma yapmıyorum.” (Ö3)

“Onlarla da aynı programa devam ediyoruz. Okulda da herhangi bir etkinlik yapılmıyor. İsteyen, herkese açık olan destekleme yetiştirme kursuna devam ediyor.” (Ö9)

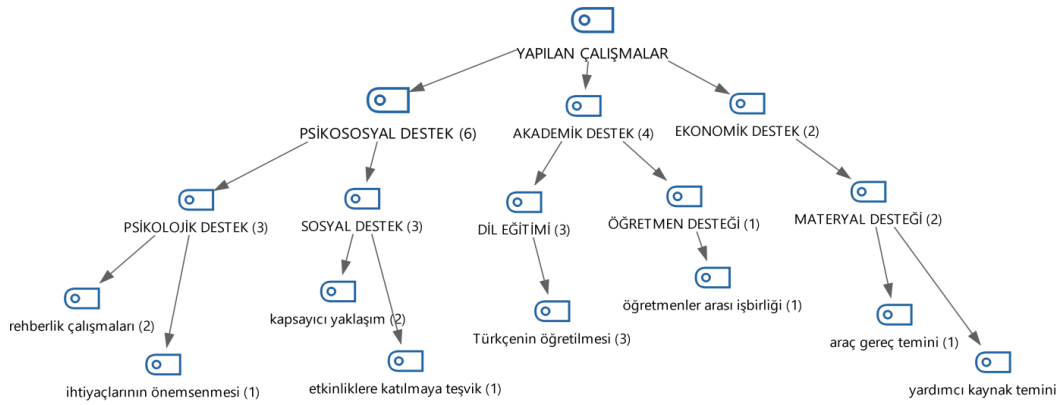
Okul Yöneticilerinin, Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarını Geliştirmeye Yönelik Çalışmalarına Ait Bulgular

Okul yöneticilerine “Göçmen öğrenciler için hangi tür çalışmalara yer veriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan sekiz kodlama ile okul yöneticilerinin göçmen öğrenciler için yapılan çalışmalara ilişkin görüşlerinden beş farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek üç farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Okul yöneticilerinin göçmen öğrenciler için yapılan çalışmalara ilişkin elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.11’de yer almaktadır:

Tablo 4.11. Göçmen Öğrenciler için Okulda Yapılan Faaliyetlere İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|----------------------------------|--|----------------------------------|
| AKADEMİK DESTEK (4) | Dil Eğitimi (3) | Türkçenin öğretilmesi (3) |
| | Öğretmen Desteği (1) | Öğretmenler arası iş birliği (1) |
| PSİKOSOSYAL DESTEK (6) | Psikolojik Destek (3) | Rehberlik çalışmaları (2) |
| | Sosyal Destek (3) | İhtiyaçlarının önemsenmesi (1) |
| | | Kapsayıcı yaklaşım (2) |
| EKONOMİK DESTEK (2) | Materyal Desteği (2) | Yardımcı kaynak temini (1) |
| | | Araç gereç temini (1) |

Okul yöneticilerinin, göçmen öğrenciler için okulda yapılan faaliyetlere ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden okul yöneticilerinin göçmen öğrenciler için okulda yapılan faaliyetlere ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.11. Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrenciler İçin Okulda Yapılan Faaliyetlere İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Okul yöneticileri; okullarında göçmen öğrenciler için akademik destek (4), psikososyal destek (3) ve ekonomik destek (2) çalışmaları yaptıklarını dile getirmişlerdir. Okul yöneticilerinin belirttiği toplam 12 görüşten yola çıkılarak göçmen öğrencilere en fazla psikososyal destek verildiği görülmektedir. Okul yöneticileri psikososyal desteğin psikolojik destek (3) ve sosyal destek ile (3) verilmekte olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri psikososyal desteğin psikolojik destek olarak rehberlik çalışmaları (2) ve öğrencilerin ihtiyaçlarının önemszenmesi (1) şeklinde yapıldığını ifade etmişlerdir. Yapılan rehberlik çalışmaları için Y1 kodlu öğretmen “*Rehber öğretmenlerimizin denetiminde özel toplantılar yapıyoruz.*” (Y1) ve “*Rehberlik öğretmenleri uyum seminerleri yapıyorlar.*” (Y3) görüşlerini dile getirmişlerdir. Okul yöneticilerine göre psikolojik destek olarak öğrencilerin ihtiyaçlarının önemszenmesi “*İhtiyaçlarına özel ilgi gösteriyoruz. Elimizden geldiği kadar onlara yardımcı olmaya çalışıyoruz.*” (Y1) görüşü ile vurgulanmıştır.

Okul yöneticilerinin görüşlerinden psikososyal destek temasını oluşturan sosyal destek kategorisi, kapsayıcı eğitim (2) ve etkinliklere katılmaya teşvik (1) kodlamalardan elde edilmiştir. Etkinliklere katılmaya teşvik kodlamasına ilişkin görüş bildiren okul yöneticisinin ifadesi şu şekildedir:

“*Öğretmenlere göçmen öğrencilerin etkinliklere katılması yönünde yönlendirme yapıyorum.*” (Y2)

Psikososyal desteğin sosyal destek olarak kapsayıcı eğitim dikkate alındığı Y4 kodlu okul yöneticisi şu şekilde ifade etmiştir:

“Onları diğer öğrencilerden ayırt etmiyoruz onlarla aynı çalışmalarını yapıyoruz.”
(Y6)

Ayrıca okul yöneticileri göçmen öğrenciler için akademik destek olarak dil eğitimi (3) ve öğretmen desteği (1) sağladıklarını söylemektedir. Akademik destek verirken dil eğitimi olarak Türkçenin öğretilmesine (3) önem verdiklerini söyleyen okul yöneticilerinin görüşlerine örnekler şu şekildedir:

“Destekleme yetiştirme kurslarına gelen göçmen öğrencilere Türkçe öğretiyoruz. Basit matematik ve okuma-yazma dersleri veriyoruz. Bakanlık, milli eğitim gibi üst kurumlardan gelen yazılarda; bu çocukları diğerlerinden asla ayırt etmememiz bildiriliyor.”
(Y4)

“Bu çocukları Türkiye’yi içeren etkinliklere katılmaya teşvik ediyoruz. Buranın kültürünü alması için onlara yardımcı olmaya çalışıyoruz.” (Y2)

Akademik destek olarak öğretmen desteğini öğretmenler arası iş birliği (1) ile sağladıklarını söyleyen bir okul yöneticisinin görüşü şu şekildedir:

“Birebir görüşmeleri oluyor. Okul rehber öğretmenleri ile de sınıf rehber öğretmenleri görüşüyor.” (Y3)

Okul yöneticileri ekonomik destek için ise öğrencilere materyal desteği (2) yapıldığını vurgulanmışlardır. Bu materyal desteğini ise araç gereç temini (1) ve yardımcı kaynak temini (1) ile yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yardımcı kaynak temini sağlandığını dile getiren bir okul yöneticisinin görüşü şu şekildedir:

“Okuma yazma bilmeyen ya da seviyesi bulunduğu sınıf seviyesine uygun olmayan öğrenciler için UNESCO’nun göndermiş olduğu paketler var. Bu paketlerde öğrencilerin seviyelerine uygun kaynak kitaplar var. Bunları öğrencilere dağıtıyoruz. İçerisinde Türkçe eğitimi var.” (Y2)

4.4.5. Eğitim Paydaşlarının, Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarının Geliştirilmesine Yönelik Önerilerine Ait Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Eğitim paydaşlarına (öğretmen, öğrenci ve okul yöneticisi), göçmen öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesine yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

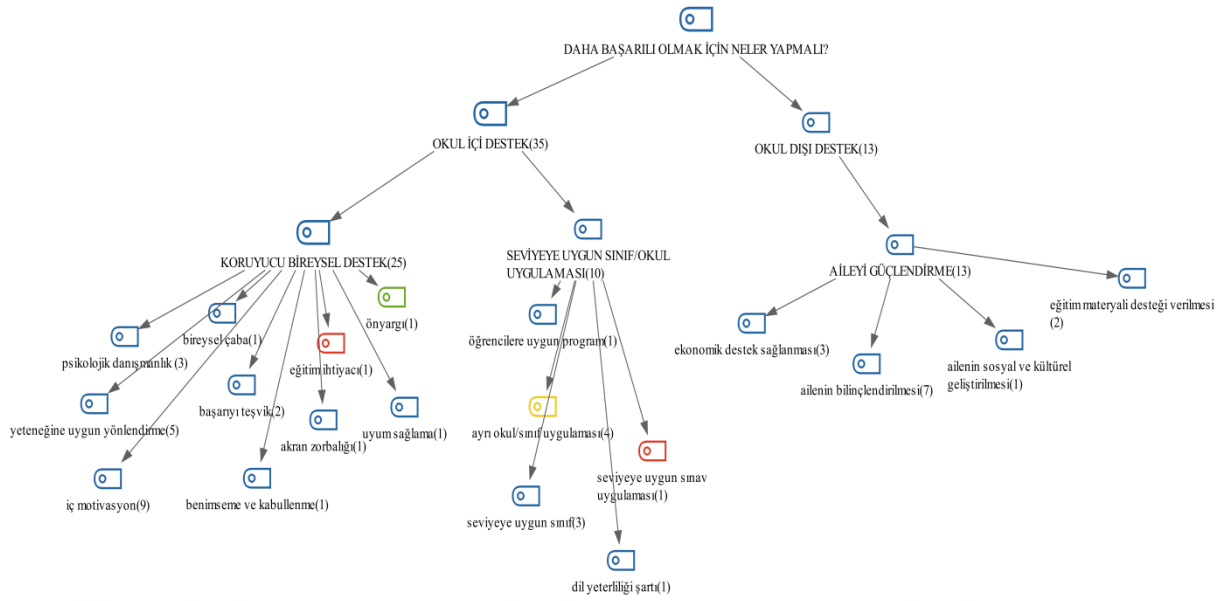
Öğretmenlerin, Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarının Geliştirilmesine Yönelik Önerilerine Ait Bulgular

Öğretmenlere “Göçmen öğrencilerin derslerde daha başarılı olmaları için neler yapmaları gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan 19 kodlama ile göçmen öğrencilerin okul başarısını artırmaya yönelik öğretmen ifadelerinden üç farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin okul başarılarını artırmaya yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.11.’de yer almaktadır:

Tablo 4.12. Göçmen Öğrencilerin Okul Başarılarını Artırmasına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|----------------------------------|--|---|
| OKUL İÇİ DESTEK (35) | Koruyucu Bireysel Destek (25) | İç motivasyon (9) |
| | | Yeteneğine uygun yönlendirme (5) |
| | | Psikolojik danışmanlık (3) |
| | | Başarıyı teşvik (2) |
| | | Benimseme ve kabul etme (1) |
| | | Akran zorbalığını önleme (1) |
| | | Bireysel çaba (1) |
| | | Uyum eğitimi (1) |
| | | Eğitim ihtiyacını karşılama (1) |
| | | Önyargıyı yıkma (1) |
| | | Ayrı okul/sınıf uygulaması (4) |
| | | Seviyeye uygun sınıf (3) |
| | | Öğrencilere uygun program (1) |
| | | Seviyeye uygun sınav uygulaması (1) |
| Dil yeterliliği şartı (1) | | |
| OKUL DIŞI DESTEK (13) | Aileyi Güçlendirme (13) | Eğitim materyali desteği verme (2) |
| | | Ekonomik destek sağlama (3) |
| | | Ailenin bilinçlendirilmesi (7) |
| | | Ailenin sosyal ve kültürel geliştirilmesi (1) |
| | | |

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin okul başarısının artmasına yönelik görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden öğretmenlerin göçmen öğrencilerin okul başarısının artmasına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.12. Öğretmenlerin Göçmen Öğrencilerin Okul Başarısının Artmasına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Öğretmenlerden göçmen öğrencilerin derslerinde daha başarılı olmaları için 48 görüş alınmıştır. Öğretmenlerin bu öğrencilerde başarılarının artırmasına yönelik getirdikleri 48 öneriden 35'inin okul içi destek ve 13'ünün okul dışı destek ile gerçekleştirilebileceği görüşleridir. Öğretmenler okul içi desteğin koruyucu bireysel destek (25) ve seviyeye uygun sınıf/okul uygulaması (10) ile yapılacağını dile getirmiştir. Öğretmenler koruyucu bireysel desteğin sağlanmasında iç motivasyon (9), yeteneğine uygun yönlendirme (5), psikolojik danışmanlık (3), başarıyı teşvik (2), bireysel çaba (1), benimseme ve kabul etme (1), akran zorbalığını önleme (1), uyum eğitimi (1), eğitim ihtiyacını karşılama (1) ve önyargıyı yıkma (1) kodlarını ifade eden görüşler belirtmişlerdir.

Okul içi koruyucu bireysel desteğin başarının teşvik edilerek sağlanabileceğini düşünen bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Öğrenciye başarılı oldukları doğrultuda yönlendirme yapılarak özgüven kazandırarak başarı artırılabilir. Öğrencinin spor, bilgisayar gibi alanlardaki yeteneği keşfedilmeli, yönlendirme koordine bir şekilde planlanmalıdır.” (Ö6)

Öğrencilerin uyum sağlanmasına yönelik yapılan çalışmalar da koruyucu bireysel desteğin bir başka yoludur. Bu konuda bir öğretmenin ifadesi ise şöyledir:

“Gözlemleyerek öğreniyorlar. Öncesiyle karşılaştırma yapılıyor. Onlara alışma aşamasında yardımcı olabiliriz. Okula geldiğinde diğer öğrenciler tarafından okulun yapısı öğretilir.” (Ö4)

Okul içi desteğin seviyeye uygun okul/sınıf uygulaması ile sağlanabileceğini ayrı okul/sınıf uygulaması (4), seviyeye uygun sınıf (3), öğrencilere uygun program (1), seviyeye uygun sınav uygulaması (1) ve dil yeterliliği şartı (1) kodlamaları ile anlaşılmaktadır. Dil yeterliliği şartı olması gerektiğini öne süren bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Öğrencilerin hazırbulunuşluğu bittikten sonra öğrenciler okullara dağıtılabilir. Sonra bizler alır, devam ederiz. Okuma-yazma bilen öğrenci gelince başarılı oluyor. Başarılı olamamasının sebebi; bu temelin atılmadan okullara verilmesinden kaynaklanıyor. Kurs açmasak öğrenci 8. Sınıfı bitirir ve okuma-yazma bilmez.” (Ö8)

Ayrı okul uygulamasının olması gerektiğini vurgulayan öğretmen: *“Fikrim başlangıçta Türkçe öğrenmesi için ayrı bir okulları olmalı.” (Ö7)* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenler başarının daha çok okul içi destek ile artacağını düşünmektedir. Bunu sağlamak için getirdikleri önerilere örnekler verilmiştir:

“Öğrencinin başarısızlığını tetikleyecek travmalar, olumsuz durumlar, fiziki koşullar, maddi imkânsızlıklar akademik açıdan ilerlemesini geri plana atıyor. Bunlarla ilgili rehberlik çalışmaları yapılmalıdır.” (Ö6)

Ö6 kodlu öğretmenin görüşüne ek olarak öğrencinin eğitime ihtiyacının olduğu hissini verilmesi ile ilgili öneri getiren Ö2 kodlu öğretmenin görüşü ise şu şekildedir:

“Eğitime ihtiyaç olduğunu hissettirmek lazım, okumazsak sıkıntı yaşayabiliriz diye bir ihtiyaç hissettirilmeli; fakat şu an bu öğrenciler günü kurtarmayı hedefliyor ve bu ihtiyacı hissetmiyor.” (Ö2)

Öğretmen görüşlerinin bir kısmı ise okul dışı desteğin aileyi güçlendirme (13) ile mümkün olduğunu ifade etmektedir. Okul dışı desteğin aile güçlendirmesi ile ilgili olduğunu ailenin bilinçlendirilmesi (7), ekonomik destek sağlama (3), eğitim materyali desteği verme (2), ailenin sosyal ve kültürel geliştirilmesi (1) kodlamalar açığa çıkarmaktadır. Ekonomik destek sağlanarak ailenin güçleneceğini belirten bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Göçmen öğrencinin başarısının artması için toplumdaki statüsünün artması gerekir. Ders araç-gereç temini olmalı. Kalabalık evde ders çalışmak için öğrencinin ortamı yok. Öğrenciye fiziki ders çalışma ortamı sağlanmalıdır.” (Ö5)

Ailenin güçlendirilmesi için ailenin bilinçlendirilmesi gerektiğini ifade eden bir öğretmenin görüşü ise şöyledir:

“Aile ile çalışmamız lazım. Burada çocuğa anlatıyoruz, ders çalışma programı alıyor ve bunu öğretmenin gözüne girmek amaçlı yapıyor. Uygulayanlar ise veli ile iletişimde olduğumuz öğrenciler. Aile ile iletişim halinde olup öğrenci bilinçli ise başarı elde edilir. İlgisiz aile ile başarıyı elde edemeyiz. Öğrenci-aile-okul birlikte olunca başarılı olunabilir.” (Ö6)

Yerli Öğrencilerin, Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarının Geliştirilmesine Yönelik Önerilerine Ait Bulgular

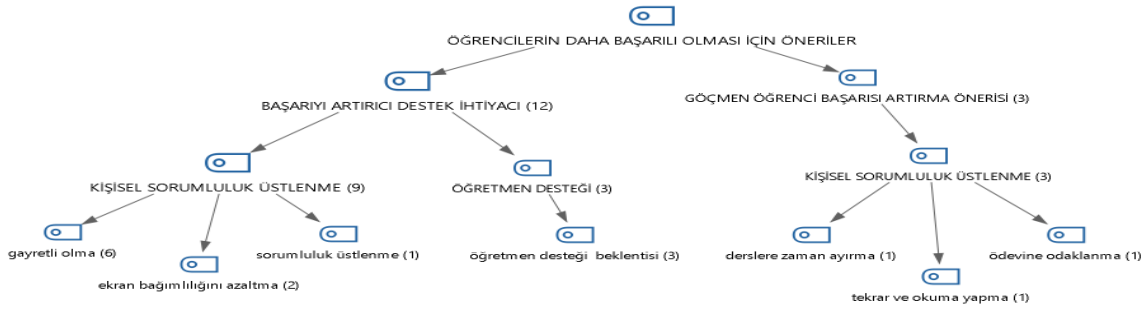
Yerli öğrencilere “Derslerinde daha başarılı olman için neler yapman gerektiğini düşünüyorsun? Göçmen arkadaşların derslerinde başarılı olması için neler yapmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan yedi kodlama ile yerli öğrencilerin okul başarılarının artmasına yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinden üç farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Yerli öğrencilerin kendisi ve göçmen arkadaşının okul başarılarının artmasına yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.13’te verilmiştir:

Tablo 4.13. Yerli Öğrencilerin Okul Başarılarının Artmasına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|---|--|---------------------------------|
| BAŞARIYI ARTIRICI DESTEK İHTİYACI (12) | Kişisel Sorumluluk Üstlenme (9) | Gayretli olma (6) |
| | | Ekran bağımlılığını azaltma (2) |
| | Öğretmen Desteği (3) | Sorumluluk üstlenme (1) |
| GÖÇMEN ÖĞRENCİ BAŞARI ARTIRMA ÖNERİSİ (3) | Kişisel Sorumluluk Üstlenme (3) | Öğretmen desteği beklentisi (3) |
| | | Derslere zaman ayırma (1) |
| | | Tekrar ve okuma yapma (1) |
| | | Ödevine odaklanma (1) |

Yerli öğrencilerin okul başarılarının artmasına ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA

2020 programı üzerinden yerli öğrencilerin, okul başarılarının artmasına ilişkin görüşleri hiyerarşik kod- alt kod modeli ile aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.13. Yerli Öğrencilerin Okul Başarılarının Artmasına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Yerli öğrenciler, kendisi ve göçmen arkadaşlarının derslerinde daha başarılı olmaları için neler yapılması gerektiği ile ilgili 15 görüş belirtmiştir. Yerli öğrencilerden alınan görüşlere göre; bu öğrencilerin derslerinde daha başarılı olmak için başarıyı artırıcı destek ihtiyacı (12) bulunmaktadır. Ayrıca yerli öğrenciler, göçmen arkadaşlarının daha başarılı olmaları için öneriler (3) getirmiştir. Yerli öğrenciler başarıyı artırıcı destek ihtiyacının kişisel sorumluluk üstlenme (9) ve öğretmen desteği (3) ile karşılanabileceğini düşünmektedir. Yerli öğrencilerin kişisel sorumluluk üstlenme kategorisi; gayretli olma (6), ekran bağımlılığını azaltma (2) ve sorumluluk üstlenme (1) kodlamaları ile oluşmuştur. Sorumluluk üstlenme davranışı ile daha başarılı olacağını düşünen bir yerli öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Ben daha sorumlu olsam daha başarılı olurum. Çok çalışıp test çözmeliyim.”
(YÖ5)

Okulda daha başarılı olmak için gayretli olma davranışı sergilemesi gerektiğini düşünen bir diğer yerli öğrenci ise şöyle bir ifade kullanmaktadır:

“Çalışmam gerekir. Eve gidince kitap okuyup ders çalışırım. Dersi iyi bir dinleyici olarak dinlersem başarılı olurum. Evde de konu tekrarı yapar, konuyu pekiştiririm. Öğretmenler ellerinden geleni yapıyor. Ailem de beni teşvik ediyor. Arkadaşlarım da ders çalışmamda destek oluyor, gel beraber kütüphanede çalışalım diyorlar. Doktor olmayı düşünüyorum.” (YÖ7)

Kişisel sorumluluk üstlenme davranışını ekran bağımlılığını azaltarak yapmayı amaçlayan bir yerli öğrencinin düşüncesi ise şöyledir:

“Hemen telefonumla uğraşmak istiyorum. Annemle birlikte kitap okuyoruz bu alışkanlığımı bitirmek için. Annem her şeyi biliyor. Ailem hep arkamda destek oluyorlar. Öğretmenlerime de güveniyorum. Arkadaş ortamında da proje üretirken aktifiz başarıımı yükseltiyorlar ama dışarıda dolaşip çok vakit kaybetmek başarımin düşmesine sebep oluyor.” (YÖ8)

Yerli öğrenciler başarıyı artırıcı destek olarak öğretmen desteği ihtiyacı duymaktadır. Öğretmen desteği beklentisinde (3) olan yerli öğrenciler şu görüşleri belirtmişlerdir:

“Test çözerek, öğretmenlerimle birlikte çalışarak daha başarılı olabilirim. Kendim çalışmalıyım. Bilmediğim soruları etrafımdakilere sorarım.” (YÖ2)

“Aileme de öğretmenlere de yapamadıklarımı soruyorum.” (YÖ1)

Yerli öğrenciler, göçmen arkadaşlarının derslerinde daha başarılı olmaları için onların kişisel sorumluluğunu üstlenmesine yönelik öneriler getirmişlerdir. Yerli öğrenciler, göçmen öğrencilerin kişisel sorumluluklarını üstlenirken derslere zaman ayırma (1), tekrar ve okuma yapma (1), ödevine odaklanma (1) davranışlarını uygulamalarını tavsiye etmektedirler. Bir yerli öğrenci göçmen arkadaşları için ödevlerine odaklanması gerektiğini şu ifadesi ile dile getirmiştir:

“Göçmen arkadaşlarımın da daha başarılı olmak için ödevlerini kendileri yapmaları gerekir. Ders dinlemeleri gerekir. Boyama yapıyor, başka işlerle uğraşıyorlar. Yanındaki arkadaşlarının da kafasını karıştırıyorlar.” (YÖ4)

Göçmen arkadaşlarına tekrar ve okuma yapması gerektiğini öneren bir yerli öğrencinin görüşü ise şu şekildedir:

“Göçmen arkadaşlarım da en başta derste dersi iyi dinleyip evde de konuyu tekrar etmeleri ve soru çözmeleri lazım. Kitap okuyarak Türkçelerini geliştirirlerse başarılı olurlar. Ben onlara motivasyon sağlayarak destek olurum.” (YÖ7)

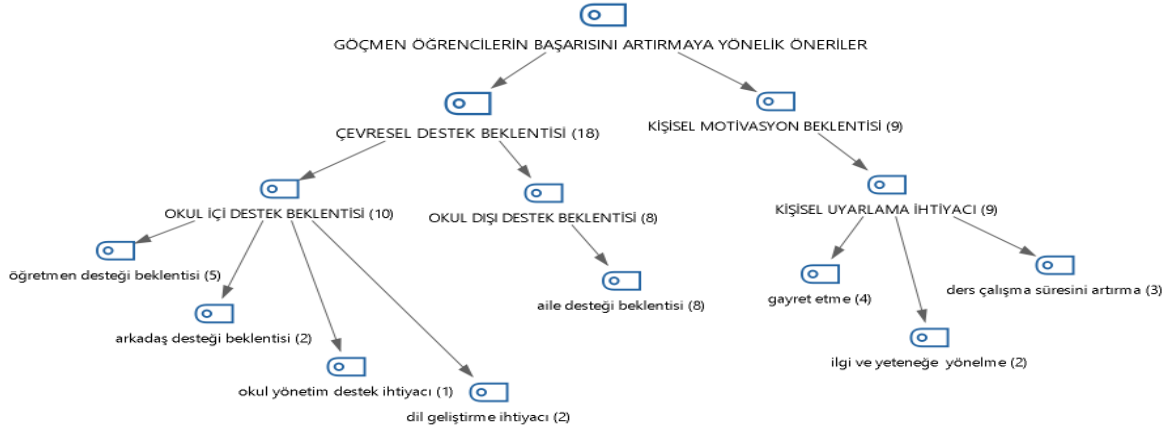
Göçmen Öğrencilerin, Kendi Akademik Başarılarının Geliştirilmesine Yönelik Önerilerine Ait Bulgular

Göçmen öğrencilere “Derslerinde daha başarılı olman için neler yapman gerektiğini düşünüyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan sekiz kodlama ile göçmen öğrencilerin okul başarılarının artmasına yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinden üç farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin okul başarılarının artmasına yönelik önerilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.14.’te verilmiştir:

Tablo 4.14. Göçmen Öğrencilerin Okul Başarılarının Artmasına İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|--------------------------------------|--|-----------------------------------|
| KİŞİSEL MOTİVASYON BEKLENTİSİ (9) | Kişisel Uyarılma İhtiyacı (9) | Gayret etme (4) |
| | | Ders çalışma süresini artırma (3) |
| | | İlgi ve yeteneğe yönelme (2) |
| | | Öğretmen desteği beklentisi (5) |
| ÇEVRESEL DESTEK BEKLENTİSİ (18) | Okul İçi Destek Beklentisi (10) | Arkadaş desteği beklentisi (2) |
| | | Dil geliştirme ihtiyacı (2) |
| | Okul Dışı Destek Beklentisi (8) | Okul yönetim destek ihtiyacı (1) |
| | | Aile desteği beklentisi (8) |

Göçmen öğrencilerin, okul başarılarının artmasına ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden göçmen öğrencilerin okul başarılarının artmasına ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod- alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.14. Göçmen Öğrencilerin Okul Başarılarının Artmasına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Göçmen öğrenciler, derslerinde daha başarılı olmaları için neler yapılması gerektiği ile ilgili 27 görüş belirtmişlerdir. Göçmen öğrencilerin görüşlere göre; derslerinde daha başarılı olmaları için çevresel destek (18) ve kişisel motivasyon (9) beklentisinde olduğu tespit edilmiştir. Göçmen öğrencilerin çevresel destek beklentisi, okul içi destek beklentisi (10) ve okul dışı destek beklentisi (8) kategorilerinden ortaya çıkmaktadır.

Okul içi destek beklentisi; öğretmen desteği beklentisi (5), arkadaş desteği beklentisi (2), dil geliştirme ihtiyacı (2) ve okul yönetim destek ihtiyacı (1) kodlamaları ile belirlenmiştir. Göçmen öğrencilerin okul başarılarının artması için okul içi desteğin arkadaş desteği ile olabileceğini düşünen bir göçmen öğrencinin ifadesi şu şekildedir:

“Anlamadığım konularda arkadaşlarım yardım edebilirler. Soru sorduğumda teneffüste bahçeye gitmeyi tercih ediyorlar. Onlardan yardım alamıyorum.” (GÖ12)

Bir göçmen öğrenci okul başarısının artması için dil geliştirme ihtiyacı içerisinde olduğunu şöyle ifade etmiştir:

“Kitap okuyorum. Gelecekte başarılı olmam için babam beni çalıştırıyor. Babam gibi doktor olmak istiyorum. Okuduğumu iyi anlamam lazım, bunun için kitap okuyorum.” (GÖ6)

Bir başka göçmen öğrenci ise okul içi desteği öğretmeninden beklediğini şöyle dile getirmiştir:

“Öğretmenlerim anlatınca hemen anlıyorum, çok güzel ders anlatıyorlar.” (GÖ11)

GÖ9 ise okul içi desteği okul yönetiminden beklemektedir:

“Okul yönetimi bana kaynak temin edebilir.” (GÖ9)

Göçmen öğrencilerin görüşlerine göre; oluşturulan çevresel destek beklentisi teması altında okul dışı destek beklentisi (8) kategorisi de yer almaktadır. Bu kategori, göçmen öğrencilerin aile desteği beklentisi (8) ile oluşmuştur. Göçmen öğrenciler, derslerinde daha başarılı olmak için ailelerinden destek beklediklerini şu ifadeler ile ortaya koymaktadırlar:

“Ailem bana bir oda yaparak destek olabilir. Kendime ait ortamım olması gerekir.” (GÖ3)

“Ailem biraz daha sessiz olursa iyi olur.” (GÖ9)

“Odam ve masam yok, çalışma ortamım yok. Ailem destek sağlayabilir. Kurslara ailem de gitsin isterim ailem Türkçe bilmiyor.” (GÖ12)

Göçmen öğrencilerin derslerinde daha başarılı olmaları için belirttikleri görüşlerden kişisel motivasyon beklentisi teması ortaya çıkmıştır. Bu tema için kişisel uyarılma ihtiyacı kategorisinde gayret etme (4), ders çalışma süresini artırma (3) ve ilgi ve yeteneğe yönelme (2) kodlamalarını ele aldıkları görülmüştür. Ders çalışma süresini artırarak daha başarılı olacağını düşünen bir göçmen öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Doktor olmak istiyorum. Her gün düzenli test çözeyim, daha çok çalışayım. Bence çoğunlukla kendi çabamızla daha başarılı oluruz.” (GÖ1)

Göçmen öğrencilerin bir kısmı ise gayret etme davranışı ile derslerinde daha başarılı olacaklarını düşünmektedir ve bu durumu şu ifadeler ile aktarmaktadırlar:

“Daha başarılı olmak için daha da fazla ders çalışmak gerekiyor. Merkezi sınavlarda daha yüksek puan almak için daha fazla emek vermek gerekiyor.” (GÖ8)

“İstedğim meslekleri nasıl olabilirim diye çalışmalar yürütmeliyim öğretmenlerimden yardım alabilirim. Çalışarak kendimi geliştiririm.” (GÖ10)

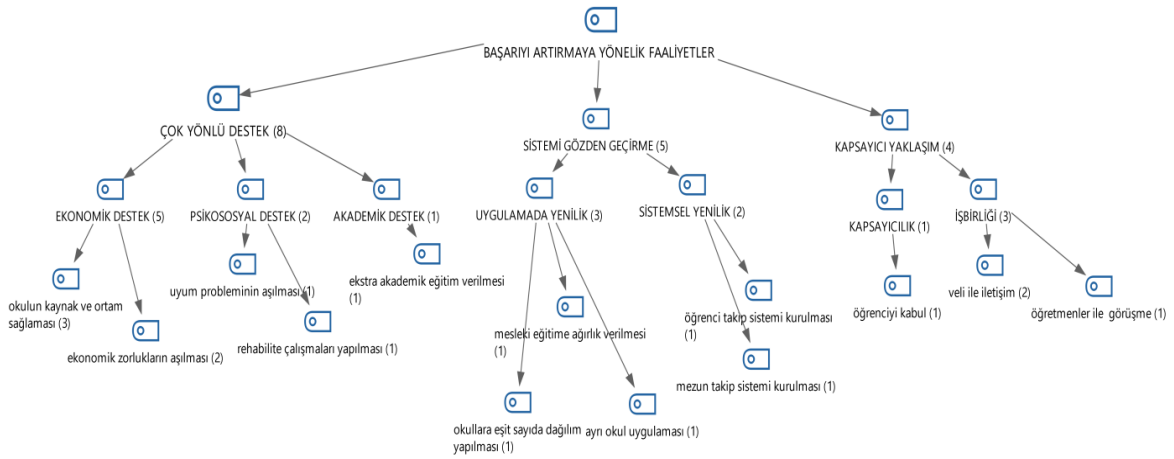
Okul Yöneticilerinin, Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarının Geliştirilmesine Yönelik Önerilerine Ait Bulgular

Okul yöneticilerine “Göçmen öğrencilerin okulda daha başarılı olmaları için neler yapılmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan 13 kodlama ile göçmen öğrencilerin daha başarılı olmalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden yedi farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek üç farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin göçmen öğrencilerin daha başarılı olmalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.15.’te yer almaktadır:

Tablo 4.15. Göçmen Öğrencilerin Okul Başarıları Artırmaya Yönelik Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|----------------------------------|--|---|
| ÇOK YÖNLÜ DESTEK (8) | Ekonomik Destek (5) | Okulun kaynak ve ortam sağlaması (3) Ekonomik güçlüklerin giderilmesi (2) |
| | Psikososyal Destek (2) | Uyum problemlerinin aşılması (1) Rehabilitasyon çalışmalarının yapılması (1) |
| | Akademik Destek (1) | Ekstra akademik eğitim verilmesi (1) |
| | SİSTEMİ GÖZDEN GEÇİRME (5) | Uygulamada Yenilik (3) |
| KAPSAYICI YAKLAŞIM (4) | Sistemsel Yenilik (2) | Öğrenci takip sistemi kurulması (1) Mezun takip sistemi kurulması (1) |
| | İş birliği (3) | Veli ile iletişim (2) Öğretmen ile görüşme (1) |
| | Kapsayıcılık (1) | Öğrenciyi kabul (1) |

Okul yöneticilerinin, göçmen öğrencilerin okul başarılarını artırmaya yönelik görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin okul başarılarını artırmaya yönelik görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.15. Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilerin Okul Başarılarının Artmasına İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin okul başarısının artmasına yönelik belirttiği 17 görüş; çok yönlü destek (8), sistemi gözden geçirme (5) ve kapsayıcı eğitim (4) temalarında birleşmiştir. Okul yöneticileri çok yönlü desteğin ekonomik (5), psikososyal (2) ve akademik (1) destek ile sağlanabileceğini vurgulamışlardır. Okul yöneticileri ekonomik desteğin; okulun kaynak ve ortam sağlaması (3) ve ekonomik zorlukların aşılması (1) ile sağlanabileceğini dile getirmişlerdir. Okulun kaynak ve ortam sağladığını Y5 kodlu okul yönetici şu şekilde ifade etmiştir:

“Okulda kaynak ve çalışma ortamı sağlıyoruz. Okul saatinden sonra kütüphanede çalışma ortamı var.” (Y5)

Y3 bu konuyu destekler nitelikte: *“Oldukça efendiler; biri mezun oldu, diğeri okuyor, onlara zaman zaman yardımcı oluyoruz. Kitap, kırtasiye eksikleri oluyor; tamamlıyoruz.” (Y3)* görüşünü belirtmiştir.

Okul yöneticileri, psikososyal desteğin uyum problemlerinin aşılması (1) ve rehabilite çalışmalarının yapılması (1) ile sağlanabileceğini dile getirmişlerdir. Uyum problemlerinin aşılması ile psikososyal destek sağlanabileceğini ifade eden okul yöneticisinin görüşü şöyledir:

“Türkler, yurtdışına gidip nasıl meslek buluyorsa uyum problemini aştıklarında göçmen öğrenciler de ülkemizde başarılı olacaklar.” (Y4)

Rehabilite çalışmalarının yapılması ile psikososyal destek sağlanabileceğini ifade eden okul yöneticisinin görüşü ise şöyledir:

“Göçmen öğrenciler, Türk öğrencileri geçmeye başladılar. Savaştan geldikleri için onun etkisindedirler, kaçak geçişlerinin izlerini hala taşıyorlar, bu durum hala zihinlerinde. Hatırladıkları zaman ağlamaya başlıyor çocuklar. Psikolojik olarak tabanları kötü. Bu durum başarılarını etkiliyordur. Ama zamanla aşıyorlar. Afganlar, bir süre İran’da kalmışlar. Türkiye’yi daha çok sevmişler, Türkiye daha gelişmiş diyorlar. O psikolojiden uzaklaşınca sorun yok ama hatırladıkları zaman üzüliyorlar.” (Y6)

Çok yönlü desteğin akademik destek ile sağlanabileceğini ifade eden okul yöneticisi ekstra akademik destek verilmesi gerektiğini şu şekilde vurgulamıştır:

“Göçmen öğrenci, Türk öğrenci diye ayırmıyorum. Mayıs ayı itibariyle nitelikli okul kazanabilecek öğrenciler ile akşam okul saatleri dışında etütler yapacağız. Deneme yapacağız. Başarıya giden her öğrenciye açık bir etüt programı olacak. Deneme analizlerini de yapıyoruz. Her öğrencinin sınava girmesini sağlayacağız. Deneme sınavlarında ortalamayı düşürecek kaygısıyla yaklaşmayıp her birini sınava alıyoruz.” (Y4)

Okul yöneticileri, göçmen öğrencinin başarısını artırmak için sistemi gözden geçirerek; uygulamada (3) ve sistemsel (2) yenilikler yapılması gerekliliğini dile getirmişlerdir. Uygulamada yapılan yenilikler için okullara oranlı dağılım yapılması (1), ayrı okul uygulaması (1) ve mesleki eğitime ağırlık verilmesi (1) önerilerini getirmektedirler. Ayrı okul uygulaması yapılması gerekliliğine inanan bir okul yöneticisinin görüşü şu şekildedir:

“Bu çocuklara kendi ülkeleri içerisinde hepsi aynı okulda ayrı bir eğitim verilse daha başarılı olurlar. Tercümanlar ile desteklenirlerse isteklerine daha iyi cevap verilebilir. Dil sorunu var, özellikle aile ile iletişim kuramıyoruz. Öğrenci sorununu bize anlatamıyor, biz onlara kendimizi anlatamıyoruz. Ayrı okullarda eğitim yapılırsa daha iyi olur.” (Y2)

Mesleki eğitime ağırlık verilerek uygulamada yenilik yapılması gerektiğini düşünen bir okul yöneticisinin görüşü ise şöyledir:

“Akademik eğitimde başarılı olmayanlar da mesleki eğitime yönlendirilirse bu çocuklar da kazanılır, diyorum. Mesleki eğitim açısından beceri kazandırılmalı, yapacak kapasitede öğrenciler de var. Akademik başarı gösterenler de var. 150 öğrencide ilk 30’a giren öğrenci var. Irak ve Afganlılar denemede bu sırada oluyorlar.” (Y3)

Okul yöneticileri başarıyı artırmak için sistemin gözden geçirilmesinde sistemsel yeniliklere de ihtiyaç olduğunu vurgulamakta, bunun da öğrenci takip sistemi kurulması (1) ve mezun takip sistemi kurulması (1) ile mümkün kılabileceklarını düşünmektedirler. Öğrenci takip sisteminin kurulmasının gerektiğini düşünen bir okul yöneticisi şu ifadeyi dile getirmiştir:

“Okulun başarısını artırmaya yönelik veli ile iletişim kurmak için bir mobil takip sistemi uygulaması kullanıyoruz.” (Y4)

Okul yöneticilerinden ayrı okulda eğitimi savunanlar olsa da iş birliği (3) ve kapsayıcılık (1) ile kapsayıcı bir yaklaşım sergilenmesini de ifade edenler bulunmaktadır. Kapsayıcılık için öğrenciyi kabul etme (1) davranışı sergilenmesi gerektiğini Y6 kodlu öğretmenin görüşünden çıkarabiliriz:

“Öğrenciyi dışlamazsak, kabul edersek öğrencilerin özgüvenleri ile başarıları da artar.” (Y6)

Ayrıca okul yöneticilerine göre kapsayıcı yaklaşım, iş birliği ile de sağlanmaktadır. Bu iş birliği veli ile iletişim (2) ve öğretmen ile görüşme (1) ile gerçekleştirilebilir. Bu konu ile ilgili veli ile iş birliğinin gereğini bir okul yöneticisi şöyle açıklamaktadır:

“Öğrencilerin velileri ile iletişimi artırmak gerekiyor. Veliler ile sık iletişime geçmek gerekiyor. Veliler toplantı olduğunda geliyorlar ama onun dışında gelmiyorlar. Veliyi biraz daha okula çekmek gerekiyor. Öğrencilerin aile hayatı, aile yaşantısı nasıl? Ekonomik durumları nasıl? Bunları tam bilmiyoruz. Çocuk buraya geliyor ama “Nasıl geliyor?”. Okul hayatını biliyoruz ama “Evde kaç kişi yaşıyor, çalışma ortamı var mı, sobalı ev mi, başarısını etkileyen durumlar neler?” bilmek gerekiyor. Bir Afganlı öğrencimiz var, 7-8 kardeşler, kâğıt toplayarak geçimini sağlıyorlar.” (Y3)

4.4.6. Eğitim Paydaşlarının, Göçmen Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Eğitim paydaşlarının, göçmen öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

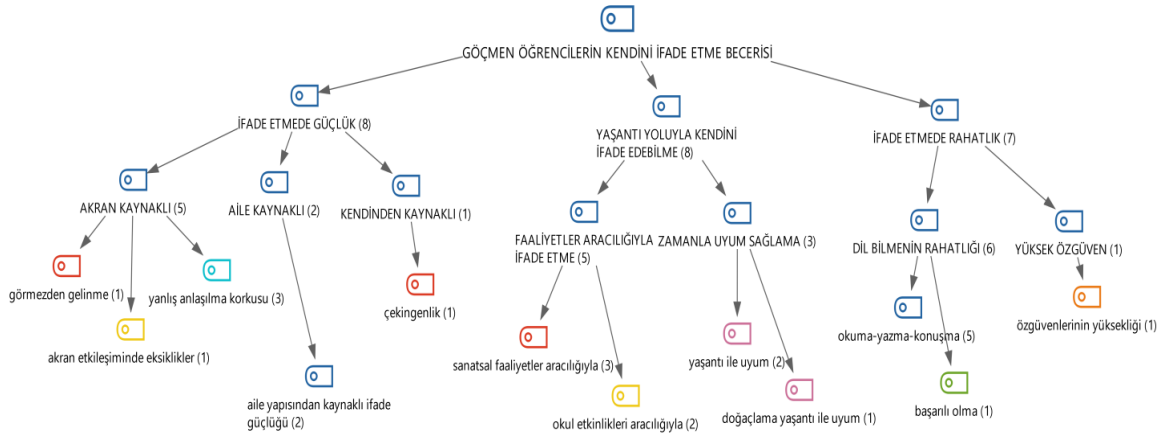
Öğretmenlerin Göçmen Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öncelikle öğretmenlere göçmen öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerine yönelik olarak “Öğrencilerin kendini ifade etme becerisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan 12 kodlama ile öğretmenlerin göçmen öğrencilerin kendini ifade etme becerisine ilişkin görüşlerinden yedi farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek üç farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin kendini ifade etme becerisine ilişkin elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.16.’da verilmiştir:

Tablo 4.16. *Göçmen Öğrencilerin Kendini İfade Etme Becerisine İlişkin Kodlama Analizi Tablosu*

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|--------------------------------------|---|--|
| İFADE ETMEDE GÜÇLÜK (8) | Akran Kaynaklı (5) | Yanlış anlaşılma korkusu (3) |
| | | Akran etkileşiminde eksiklikler (1) |
| | Aile Kaynaklı (2) | Görmezden gelinme (1) |
| | | Aile yapısından kaynaklı ifade güçlüğü (2) |
| Kendinden Kaynaklı (1) | Çekingenlik (1) | |
| YAŞANTI İLE İFADE EDEBİLME (8) | Faaliyetler Aracılığıyla İfade Etme (5) | Sanatsal faaliyetler aracılığıyla (3) |
| | | Okul etkinlikleri aracılığıyla (2) |
| | Zamanla Uyum Sağlama (3) | Yaşantı ile uyum (2) |
| İFADE ETMEDE RAHATLIK (7) | Dil Bilmenin Rahatlığı (6) | Doğaçlama yaşantı ile uyum (1) |
| | | Okuma-yazma-konuşma becerisi (5) |
| | Yüksek Özgüven (1) | Başarılı öğrenci (1) |
| | | Özgüven yüksekliği (1) |

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerine yönelik görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden öğretmenlerin göçmen öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerine ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.16. Öğretmenlerin Göçmen Öğrencilerin Kendilerini İfade Etme Becerilerine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin kendini ifade edebilme becerileri ile ilgili düşüncelerine ilişkin belirttikleri 23 görüşten 8’inde ifade etmede güçlük yaşadıkları, 8’inde yaşantılar yoluyla kendini ifade edebildiğini ve 7’sinde ifade etmede rahat oldukları yer almaktadır.

Öğretmenler; öğrencilerin kendini ifade etmede güçlük yaşamasının akrandan (5), aileden (2) ve kendinden (1) kaynaklarını belirtmektedir. Akrandan kaynaklı kendini ifade etmede güçlük yaşanmasına; görmezden gelinme (1), akran etkileşiminde eksiklikler (1) ve yanlış anlaşılma korkusu (3) neden olmaktadır. Ö8 ve Ö10 kodlu öğretmenler öğrencilerde yanlış anlaşılma korkusu yaşandığını şu ifadeleriyle dile getirmişlerdir:

“İçine kapanık oluyor en çalışkanları bile. Bir şey söylesem” Öğretmenim kızar mı, arkadaşlarım tepki verir mi?” diye endişe yaşıyorlar. Arkadaşları tarafından görmezlikten gelme var onlara karşı, 2. sınıf vatandaşı gibi. Kendilerini iyi ifade edemiyorlar, çekiniyorlar, arkadaşlık kuramıyorlar.” (Ö8)

“Türkçe bilmeyenler size gülüyorlar, tepki veriyorlar. Ama cevap verirken anlamıyorlar, “Belki yanlış bir kelime kullanırım.” diye korkuyorlar. Çekiniyorlar mı? Bilmiyorum.” (Ö10)

Ayrıca Ö8 kodlu öğretmen göçmen öğrencinin kendini ifade etmede yaşadığı güçlüğü kaynağın aile olduğunu da şu görüşü ile aktarmıştır:

“Bence kaynağı ataerkil, baskıcı aileden geliyor olmaları. Sohbet esnasında anne-babasından çekinen göçmen öğrenciler olduğunu duyuyorum. Otoriter, baskın, kuralcı

anne-babaları var. Kültürleri bu şekilde. Ailede büyüğün sözü geçiyor; çocuklara konuşma, kendini ifade etme, seçme hakkı verilmemiş. Birey olarak görülmemişler. Bir öğrencim oruçken kursa kaldı, açlıktan kıvranıyordu. Babası oruç tutmasını istediği için babasından çekindiğinden bir şeyler yemedi. Göçmen veliler dini konularda da baskıcılar. Ailesinin baskısı yüzünden öğrenciler kendilerini ifade edemiyorlar.” (Ö8)

Bununla birlikte Ö8, göçmen öğrencinin kendini ifade etmede yaşadığı güçlüğü kaynağın kendisi olduğunu da şu görüşü ile aktarmıştır:

“Duygularını ifade edebilen öğrencilerimiz var ama ifade edemeyen içine kapanık, çekingenler de var. Göçmen çocuklarda genel bir sindirilmişlik var bunu fark ediyorum.” (Ö8)

Öğretmenler yaşantı yoluyla (8) kendini ifade edebilen öğrencilerin faaliyetler aracılığıyla kendini ifade edebildiği (5) ve zamanla sürece uyum sağladığını (3) dile getirmişlerdir. Faaliyetler aracılığıyla kendini ifade edebilen öğrenciler, sanatsal faaliyetler aracılığıyla (3) ve okul etkinlikleri aracılığıyla (2) kendini ifade edebilmektedir. Ö1 sanatsal faaliyetler aracılığıyla kendini ifade edebilen öğrencileri şu görüşü ile dile getirmiştir:

“Kimisinin resim yeteneği, kimisinin müzik kulağı çok iyi. Kimisinin yazma, algılama, şiir ve kompozisyon yazma yeteneği çok iyi. Doğu ülkelerinde bu yetenekler var.” (Ö1)

Bazı öğretmenler ise göçmen öğrencilerin zamanla uyum sağladıklarını vurgulamaktadır. Zamanla uyum sağlarken doğaçlama yaşantı ile uyum (1) ve yaşantı ile uyum (2) sağlamaktadırlar. Yaşantı ile uyum sağlayan öğrenciler için Ö6 şu ifadeyi kullanmaktadır:

“10 yıl önce gelen asimile olmuş, fark edemiyoruz bile, Buralı gibi. Yeni gelenler adapte sürecini aşmaya çalışıyor. Yaşantı ile uyum sağlıyorlar. Akrabaları önce gelip yerleşenler daha rahat. Kimsesiz gelenler yeni çevresine uyumda daha da zorlanıyorlar.” (Ö6)

Ö9 kodlu öğretmen de bu durumu destekler nitelikte şu görüşü belirtmiştir:

“Dediğim gibi ailelerinde Türkçe bilmeyenler olduğu için birçok sorunu da bu öğrenciler çözmek zorunda. Bir sıkıntı olunca ‘Bana söyleyin, annem Türkçe bilmiyor.’ diyorlar. Ya da ben söylüyorum, o annesine çeviriyor.” (Ö9)

Öğretmenler, kendini ifade etmede rahatlık yaşayan öğrencilerin bu durumunun göçmen öğrencilerin dil bilmenin rahatlığı (6) ve yüksek özgüvene sahip olmalarından (1) kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler, dil bilmenin rahatlığının okuma-yazma-konuşmada (5) yeterli olmaları ve başarılı olmaları (1) ile ilgili olduğunu düşünmektedirler. Göçmen öğrencilerin okuma-yazma-konuşmada iyi olduklarında kendilerini rahat ifade edebildiklerini Ö5 şu şekilde dile getirmiştir:

“Bu sene daha iyi çünkü Türkçe bilenler ve ekonomik düzeyi daha iyi olanlar okula kabul edildi. Öğrenciler bizi anlayabiliyorlar böylelikle ders içi faaliyetlerde daha iyiler ve hızlılar.” (Ö5)

Başarılı olan öğrencilerin kendini rahat ifade edebildiğini dile getiren Ö8 kodlu öğretmenin görüşü ise şu şekildedir:

“Öğrenciden öğrenciye fark ediyor bu durum. Derslerinde başarılı olan öğrenciler kendilerini çok güzel ifade ediyorlar. Zaten benim dersim de öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ifade edebilmesine yönelik bir ders.” (Ö8)

Kendini ifade etmede rahatlık yaşayan öğrencilerin yüksek özgüvene sahip olmalarından (1) kaynaklı olduğunu düşünen öğretmenin görüşü ise şu şekildedir:

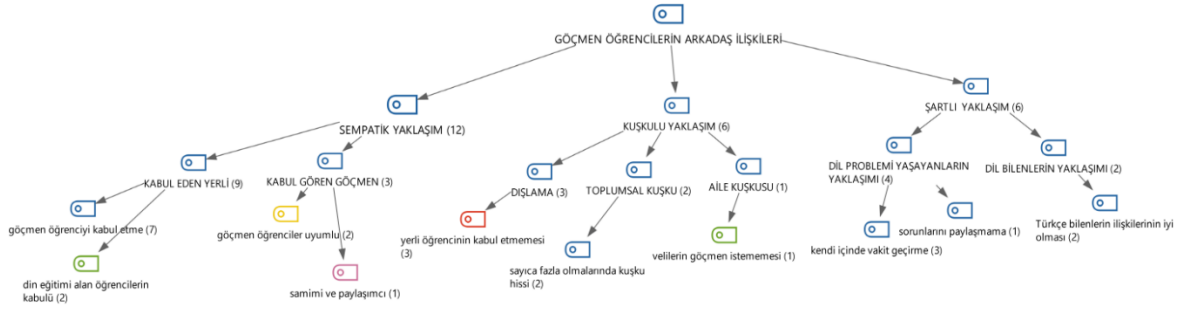
“Akademik anlamda fazla sorumluluk alamıyorlar, fakat özgüvenliler.” (Ö4)

Öğretmenlere ikinci olarak göçmen öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine yönelik olarak; “Göçmen öğrencilerin sınıf arkadaşları ile ilişkileri hakkındaki gözlemlerinizden bahseder misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan 10 kodlama ile öğretmenlerin göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerine yönelik görüşlerinden yedi farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek üç farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerine yönelik elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.17.’de yer almaktadır:

Tablo 4.17. Göçmen Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|--|--|--|
| SEMPATİK YAKLAŞIM (12) | Kabul Eden Yerli (9) | Din eğitimi alan öğrencilerin kabulü (2) |
| | Kabul Gören Göçmen (3) | Göçmen öğrenciyi kabul etme (7) |
| | | Samimi ve paylaşımcı (1) |
| KUŞKULU YAKLAŞIM (6) | Dışlama (3) | Göçmen öğrenciler uyumlu (2) |
| | Toplumsal Kuşku (2) | Yerli öğrencilerin kabul etmemesi (3) |
| | Aile Kuşkusu (1) | Sayınca fazla olmalarındaki endişe (2) |
| ŞARTLI YAKLAŞIM (6) | Dil Problemi Yaşayanların Yaklaşımı (4) | Velilerin göçmen istememesi (1) |
| | Dil Bilenlerin Yaklaşımı (2) | Kendi içinde vakit geçirme (3) |
| | | Sorunlarını paylaşmama (1) |
| | | Türkçe bilenlerin iletişimlerinin iyi olması (2) |

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerine yönelik görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden öğretmenlerin göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerine ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.17. Öğretmenlerin Göçmen Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerini gözlemlediklerinde deneyimlerine yönelik belirttikleri 24 görüşten 12'si sempatik yaklaşım, 6'sı kuşkululu yaklaşım ve 6'sı ise şartlı yaklaşım gösterildiğini ifade etmektedir. Öğretmenler sempatik yaklaşım (12) gözlemlerken kabul eden yerli öğrenciden (9) ve kabul gören göçmen öğrenciden (3) bahsetmektedir. Kabul eden yerli öğrencilerin göçmen öğrenciyi kabul etme (7) davranışı sergilediği ve yerli öğrencilerin din eğitimi alan okullarda (2) olmasının etkili olduğu öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Yerli öğrencinin okulunda din eğitimi almasının etkisinden kaynaklı kabul etme davranışı bir öğretmenin şu görüşünden anlaşılmaktadır:

“Türk milleti, hoşgörü ve din birliği ile göçmen öğrencileri kabul ediyor.” (Ö1)

Kabul eden yerli öğrencilerin göçmen öğrenciyi kabul etme davranışı sergilediğini ifade eden öğretmen görüşleri ise şöyledir:

“Türk öğrenciler göçmen öğrenciyi sahipleniyor, ona yardımcı oluyor; dışlama, art niyet gözetmeden olumlu yaklaşıyorlar. Samimi arkadaşlıklar kuruyorlar, Türk-göçmen arasında. Paylaşımclar; sır, eşya, yiyecek paylaşıyorlar.” (Ö2)

“Topluma göre öğrenciler, daha kabullenici. Belki ortaokul olmalarından dolayı durum böyle. Yaş seviyesi olarak birbirlerine yönelik kötü düşünme yok.” (Ö7)

Kabul gören göçmen öğrencilerden bahseden öğretmenler; samimi, paylaşımcı (1) ve göçmen öğrencilerin uyumlu (2) olduğunu ifade etmişlerdir. Göçmen öğrencilerin uyumlu olduğunu dile getiren bir öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Sınıf arkadaşlarıyla bir sıkıntı yaşadıklarını görmedim. Sınıf arkadaşlarıyla uyumlular. Çoğu zaman sınıfı yönlendirdiklerine şahit oluyorum. Bence uyumlular.” (Ö9)

Öğretmenlerin gözlemleri kuşkulu yaklaşım sergileyen öğrencilerin olduğuna da göstermektedir. Öğretmenler kuşkulu yaklaşım (6) sergileyen öğrencilerin; dışlama (3), toplumsal kuşku (2) ve ailelerin göçmen arkadaşına kuşkulu yaklaşma algısı (1) ile ilgili olduğunu söylemektedir. Dışlama davranışı sergileyen yerli öğrencinin göçmen öğrenciyi kabul etmemesi (3) söz konusudur. Öğretmenler bu durumu şu şekilde aktarmaktadırlar:

“Türk öğrencilerin kendi aralarında da var ama Türk öğrencilerin göçmen öğrencilere daha zorba olduğunu söyleyebilirim. O ezilmişliği yansıttıkları oluyor.” (Ö1)

“Türkçesi iyi, zeki bir göçmen öğrenciyle Türk öğrenciyi yan yana oturtmak istedim. İsrarla Türk öğrenci istemedi. Türk öğrenci kendisini aşağılanmış hissediyor. Annesi ile konuştum, göçmen öğrencinin çocuğuna olumlu katkıları olacağını söyledim de oturdular. Şimdi memnunar. Tamamen dışlama da yok ama bir sınır var.” (Ö8)

Öğretmenler bazı öğrencilerin şartlı yaklaşım (6) sergilediklerini bunu da öğrencilerin dil bilme durumuna bağladıklarını düşünmektedir. Dil problemi yaşayanların yaklaşımı (4) ile dil bilenlerin yaklaşımı (2) şartlı yaklaşıma sebep olmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerine göre dil problemi yaşayan göçmen öğrenciler kendi içlerinde vakit geçirmeyi (3) ve sorunlarını paylaşmamayı (1) tercih etmektedirler. Bu yaklaşımı Ö8 kodlu öğretmenin şu görüşünden yola çıkarak destekleyebiliriz:

“Hiçbir problem yaşamıyorlar. Ama Türk öğrenciler ile arkadaşlıklarında: ‘Merhaba, merhaba.’ şekliyle ve samimi bir ilişki kuramıyorlar. Göçmenler kendi halindedir. Diğer göçmenlerle arkadaşlık yapıyorlar. Göçmenin Türk samimi arkadaşı yok. Ama birbirleri ile sözlü davranışsal sorunları yok. Samimi arkadaşlık ilişkisine girmiyorlar. Bir sınır var arada ama o sınırı kim koyuyor, bilmiyorum. Göçmenler diğer göçmenleri buluyorlar. Yarı göçmen yarı Türk sınıflarda da durum böyle.” (Ö8)

Dil bilenlerin yaklaşımında ise Türkçe bilenlerin ilişkilerinin iyi olduğu (1) Ö7 tarafından gözlenerek şu şekilde dile getirilmiştir:

“Yine aynı şeyleri söyleyeceğim ama Türkçe bilenler arkadaşları ile hiçbir problem yaşamıyorlar. Bilmeyen, sadece kendi dilinde konuşan arkadaşı ile bir köşede oturuyor. Diğer Türkçe bilen, Türk arkadaşlarının arasına katılmış top oynuyor.” (Ö7)

Okul Yöneticilerinin, Göçmen Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

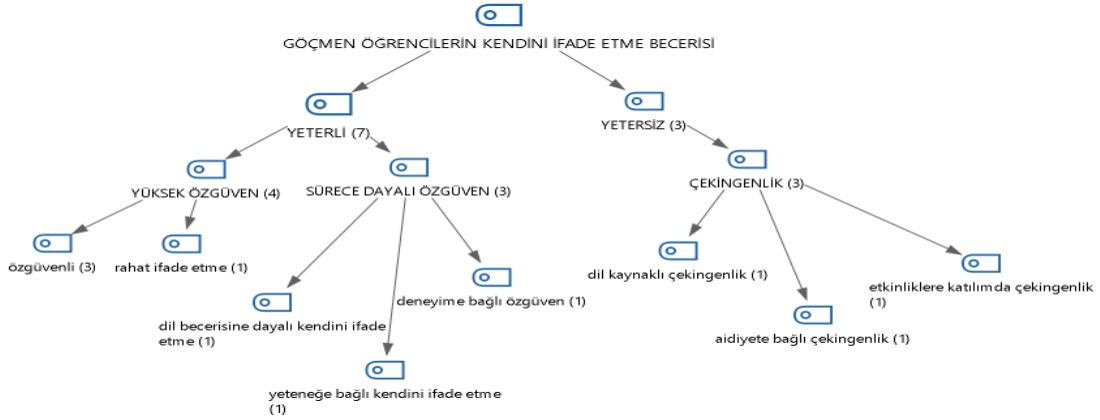
Okul yöneticilerine öncelikle göçmen öğrencilerin kendini ifade etme becerisine yönelik “Göçmen öğrencilerin kendini ifade etme becerisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan sekiz kodlama ile göçmen öğrencilerin kendini ifade etme becerisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden üç farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin kendini ifade etme becerisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.18’de verilmiştir:

Tablo 4.18. Göçmen Öğrencilerin Kendini İfade Etme Becerisine İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|----------------------------------|--|--|
| YETERLİ (7) | Yüksek Özgüven (4) | Özgüvenli (3) |
| | | Rahat ifade etme (1) |
| | Süreçe Dayalı Özgüven (3) | Dil becerisine dayalı kendini ifade etme (1) |
| | | Yeteneğe bağlı kendini ifade etme (1) |
| YETERSİZ (3) | Çekingenlik (3) | Deneyime bağlı özgüven (1) |
| | | Dil kaynaklı çekingenlik (1) |
| | | Etkinliklere katılımda çekingenlik (1) |
| | | Aidiyete bağlı çekingenlik (1) |

Okul yöneticilerinin, göçmen öğrencilerin kendini ifade etme becerisine ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi

anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin kendini ifade etme becerisine ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.18. Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilerin Kendini İfade Etme Becerilerine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin kendini ifade etme becerilerine ilişkin görüşlerinin analizinde yeterli (7) ve yetersiz (3) olmak üzere 2 farklı tema ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin kendilerini ifade etme konusundaki yeterli teması altında yüksek özgüven (4) ve sürece dayalı özgüven (3) başlıklarında 2 kategori, yetersiz teması altında ise çekingenlik (3) kategorisine işaret etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin görüşleri, yeterli teması altındaki yüksek özgüven kategorisinde ise özgüvenli (3) ve rahat ifade etme (1) şekilde kodlanmıştır. Göçmen öğrencilerin özgüvenli olduğunu ifade eden bir okul yöneticisinin görüşü şöyledir:

“Çekingen değiller, kendilerini ifade edebiliyorlar. Çocuklara, müdür ve öğretmenler tarafından özgüven verilmiş. Bize de üst kurumlarımız bu öğrencilerin desteklenmesi gerektiğini bildiriyor.” (Y4)

Yüksek özgüven kategorisi altında kendini rahat ifade eden öğrenciler için bir okul yöneticisi ise şu şekilde bir ifade kullanmıştır:

“Kendilerini çok güzel ifade edebiliyorlar. Duygularını konuşarak, yazarak ifade ediyorlar.” (Y1)

Sürece dayalı özgüven kategorisinde dil becerisine dayalı kendini ifade etme (1), yeteneğe bağlı kendini ifade etme (1) ve deneyime bağlı özgüven (1) olmak üzere 3 farklı kodlama ortaya çıkmıştır. Bir okul yöneticisi, deneyime bağlı olarak kendini ifade edebilen öğrenciler için şu ifadeleri kullanmıştır:

“Kendini ifade edemeyen yok. Ben de rahat davranıyorum çocuklara. Çocuklarla iletişim kurmaya açık olunca onlar da yaklaşıyor ama bir kere tersle, asla yaklaşmıyorlar. Okul etkinliklerine istekli katılmasalar da biz teşvik ediyoruz. Deneyimledikçe zamanla daha çok katılım sağlayacaklarını düşünüyorum.” (Y6)

Sürece dayalı özgüvenlerini yeteneğe bağlı olarak sergileyen öğrencilere yönelik bir diğer okul yöneticisinin görüşü ise şu şekildedir:

“Keşfedilmeyen öğrenciler kendini ifade edebilmeli. Güzel şiir okuyan resim yapan öğrenciler var. ‘Bu yeteneğinizin üzerine gidin, ilerde mesleğiniz olur.’ diye teşvikte bulunuyoruz. Münazarada göçmen bir öğrenci vardı. İstekli öğrenciler etkinliklerde görev alıyorlar. Öğretmenler onları faaliyetlere alıyorlar.” (Y3)

Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ilişkin kodlama analizindeki yetersiz teması altında çekingenlik kategorisinde dil kaynaklı çekingenlik (1), etkinliklere katılımda çekingenlik (1) ve aidiyete bağlı çekingenlik (1) olmak üzere üç ayrı kodlama ortaya çıkmıştır. Bir okul yöneticisi öğrencilerin dil kaynaklı çekingenlik yaşadığını şu şekilde ifade etmektedir:

“Bizimkiler kadar kendilerini rahat ifade edemiyorlar hem dil probleminden hem de ‘Acaba ne olur söylesem ne ile karşılaşırım?’ diye çekiniyorlar. Yabancı ortamda olduğunu düşünüyor, vatanından ayrı hissediyorlar. Kendilerini çok fazla rahat ifade edemiyorlar.” (Y2)

Bir başka okul yöneticisi ise kendini ifade etmede yetersiz kalan çekingenlik kaynağını aidiyete bağlı yaşayan göçmen öğrencilerin durumunu şu şekilde ifade etmektedir:

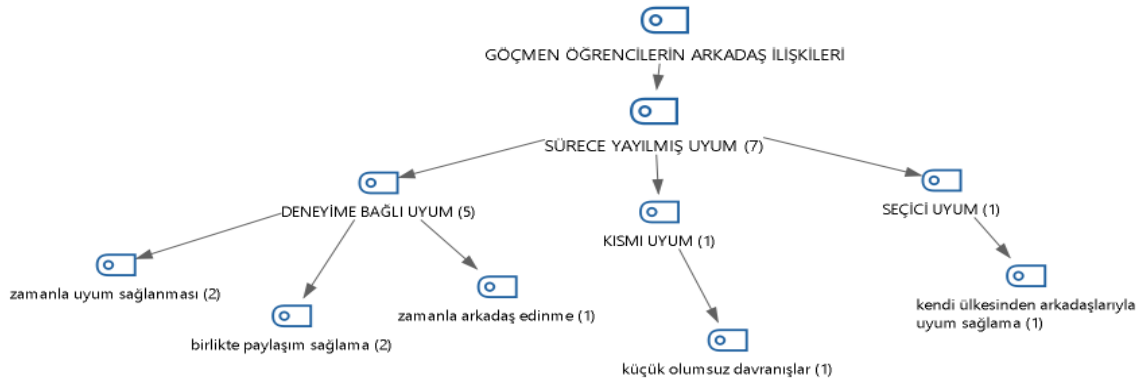
“Hiç konuşmayıp, gelip giden çocuklar da var. Belki çoğu burada doğdu. Türkçeyi daha iyi biliyor ama şimdi başka ülkede, başka şehirdeler. Ne olursa olsun kendilerini kendi ülkesine ait hissediyorlar. Yaş gruplarından kaynaklı olarak çok fazla iletişim sorunları yok. Sosyal faaliyetlere katılan göçmen öğrenci görmedim.” (Y5)

Okul yöneticilerine ikinci olarak göçmen öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine yönelik olarak “Okul içinde göçmen öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkileri hakkındaki gözlemlerinizden bahseder misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan beş kodlama ile göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinden üç farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek sadece bir temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.19.’da verilmiştir:

Tablo 4.19. Göçmen Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine Yönelik Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|-----------------------------|--------------------------------|--|
| SÜRECE YAYILMIŞ UYUM (7) | Deneyime Bağlı Uyum (5) | Zamanla arkadaş edinme (1) |
| | | Zamanla uyum sağlanması (2) |
| | | Birlikte paylaşım sağlanması (2) |
| | Kısmi Uyum (1) | Küçük olumsuz davranışlar (1) |
| | Seçici Uyum (1) | Kendi ülkesinden arkadaşlarıyla uyum sağlama (1) |

Okul yöneticilerinin, göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerine yönelik ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerine yönelik görüşlerine ait hiyerarşik kod- alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.19. Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine Yönelik Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Okul yöneticileri; göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerine yönelik görüşlerinde sürece yayılmış uyum teması altında deneyime bağlı uyum (5), kısmi uyum (1) ve seçici uyum (1) olmak üzere 3 farklı kategoriden bahsetmişlerdir.

Okul yöneticileri; deneyime bağlı uyum kategorisi altında zamanla uyum sağlanması (2), birlikte paylaşım sağlanması (2) ve zamanla arkadaş edinme (1) şeklinde üç farklı kodlama yapılmıştır.

Göçmen öğrencilerin zamanla uyum sağlamasına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri şöyledir:

“Çocukların okulda arkadaşlarıyla herhangi bir problemi yok, kaynaşmış bütünleşmiş şekildedir. Kendi aralarında geçinmiyorlardı, sonradan anlaşmaya başladılar. Kendi ülkesinden olanlar bir araya gelerek sohbet etmeye çalışmıyorlar. Türklerle kaynaşmış şekildedir. Diğer çocuklarla ders içi paylaşımları olduğu için bu şekildedir. Eğer hepsi bir sınıfta olsa bir arada gezerlerdi. Farklı sınıflarda oldukları için arkadaşları, ilişkileri farklı oluyor.” (Y3)

Göçmen öğrencilerin birlikte paylaşım sağlamasına yönelik bir diğer okul yöneticisinin görüşleri ise şöyledir:

“Türk öğrenciler ile ilgili bir sorun olduğunu görmedim. Bu da bizim öğrencilerin aldıkları eğitimden kaynaklı. Maddiyatı iyi olan Türk öğrenciler, göçmen öğrencilere bir şeyler ısmarlamaya, paylaşmaya çalışıyor. Türk öğrenci, göçmen öğrenciye uyum sağlama açısından yardımcı oluyor. Ailelerin genel özeliğinden yardımlaşmayı seviyorlar.” (Y2)

“İlk zamanlar problemler yaşadık. Kavga dövüş tarzında, gruplaşmalar gibi. Türk öğrenciler daha önce yabancı öğrenci ile karşılaşmadıkları için uyumsuz gibi bir durum oldu. Biz öğrencilere durumlarını, neden Türkiye'ye geldiklerini anlattık. Daha vicdanlı davranmaya başladılar, olaylar azaldı. Bu durumu İslamiyet'teki misafirperverliğe dayandırabiliriz. Göçmenlerin nasıl bir sıkıntı ve zorluk içinde Türkiye'ye sığındıklarını anlattık. Sonrasında biraz daha uyum oldular. Televizyonda izledikleri şeyler, çocukları çok etkiliyor. Medyada göçmenler ile ilgili diğer illerde yaşanan olumsuzluklardan bahsedilmesi bile diğer gün okula gelen çocuğun göçmen arkadaşına saldırgan davranmasına sebep oluyor. Sosyal medya çocuğun burada arkadaşıyla olan iletişimini etkiliyor. Okulda toplu etkinlikler ile kaynaşmayı sağladık. Bir de sınıflara eşit sayıda göçmen öğrenci verilip her sınıfta göçmen öğrenci olunca kaynaştılar.” (Y5)

Okul yöneticilerinin kısmi uyum kategorisine ilişkin görüşlerinin daha çok küçük olumsuz davranışlar şeklinde görüldüğünü ifade eden görüşü şu şekildedir:

“6-7 öğrencide sıkıntımız var; evde ne görüyorsa onu yaşıyor, yaşattıyor. Evde küfredmek, kavga etmek normalse burada da devam ettiriyor. Göçmen öğrencilerde saldırganlık görmüyorum. Göçmen öğrencilerde küçük kardeşleri bir problem yaşadığında büyüklerine iletiyor, onlardan sorunu çözmesini bekliyorlar. Onlar toplu hareket ediyor.” (Y4)

Buna karşın okul yöneticilerinden bazılarının seçici uyum gösteren göçmen öğrencilerin kendi ülkesinden arkadaşlarıyla uyum sağladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bir okul yöneticisinin konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Kendi ülkesine mensup kişilerle iyi geçiniyorlar. Farklı kültürden geliyorsa birbirleri ile pek geçinemiyorlar.” (Y2)

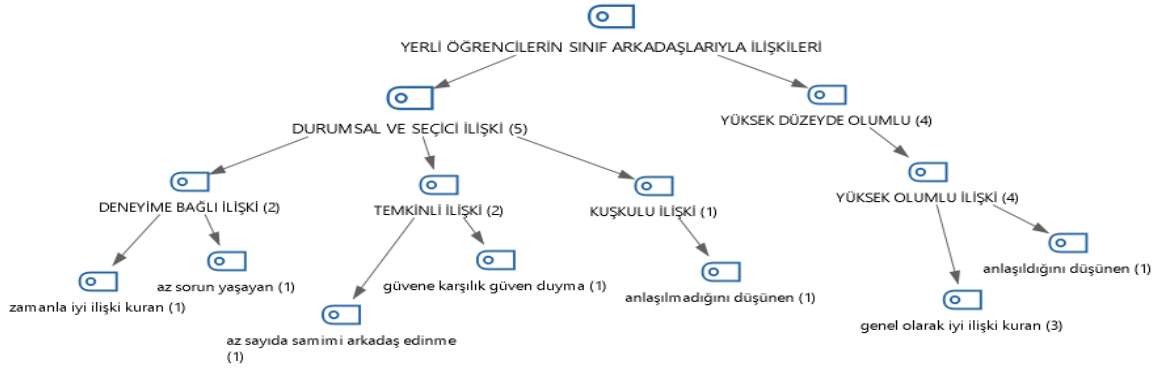
Yerli Öğrencilerin, Göçmen Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Yerli öğrencilere “Sınıf arkadaşların ile ilişkin nasıldır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan yedi kodlama ile yerli öğrencilerin arkadaş ilişkilerine dair görüşlerinden dört farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Yerli öğrencilerin arkadaş ilişkilerine dair görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.20.’de verilmiştir:

Tablo 4.20. Yerli Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine Ait Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|----------------------------------|--|--|
| DURUMSAL VE SEÇİCİ İLİŞKİ (5) | Deneyime Bağlı İlişki (2) | Zamanla iyi ilişkiler kuran (1) Az sorun yaşayan (1) |
| | Temkinli İlişki (2) | Güvene karşılık güven duyma (1) Az sayıda samimi arkadaş edinme (1) |
| | Kuşkulu İlişki (1) | Anlaşılmadığını düşünen (1) |
| | YÜKSEK DÜZEYDE OLUMLU (4) | Yüksek Olumlu İlişki (4) |

Yerli öğrencilerin sınıf arkadaşları ile ilişkilerine ait görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden yerli öğrencilerin, sınıf arkadaşları ile ilişkilerine ait görüşleri hiyerarşik kod- alt kod modeli ile aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.20. Yerli Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine Yönelik Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Yerli öğrencilerin sınıf arkadaşları ile ilişkileri hakkında belirttikleri 9 görüş, durumsal seçici ilişki (5) ve yüksek düzeyde olumlu (4) temaları olarak analiz edilmiştir. Yerli öğrencilerin yüksek düzeyde olumlu ilişki kurmalarının yüksek olumlu ilişkileri (4) ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Yüksek düzeyde olumlu ilişki kategorisini genel olarak iyi ilişki kuran (3) ve anlaşıldığını düşünen (1) kodlamaları ile oluşturulmuştur. Yüksek olumlu ilişki içinde arkadaşları tarafından anlaşıldığını düşünen bir yerli öğrencinin belirttiği bir görüş şu şekildedir:

“Bir arkadaşım var, o benimle anlaşılıyor ben de onunla anlaşıyorum. Öyle öyle hisler. Beni arkadaşlarım anlar, ben de onlara kendimi anlatırım. Bir arkadaşım göçmen olmak üzere samimi 4 arkadaşım var.” (YÖ6)

Yüksek olumlu ilişki içinde arkadaşları ile genel olarak iyi ilişki kuran bir yerli öğrencinin görüşü ise şöyledir:

“Hiçbir sıkıntım, derdim yok. Olduğunda birlikte çözeriz. Onlara anlayışlıyım. Onlar da bana anlayışlıdırlar. Onlara güvenirim. Yakın hissettiğim arkadaşlarım 3 kişidir. Ama herkesle de paylaşımım vardır. Diğer sınıflardan da arkadaşlarım var.” (YÖ7)

Yerli öğrenciler; sınıf arkadaşları ile durumsal seçici ilişki teması altında deneyime bağlı (2), temkinli (2) ve kuşkulu (1) kategorileri oluşmaktadır. Yerli öğrencilerin görüşlerine göre arkadaşları ile temkinli ilişki içerisinde güvene karşılık güven duyma (1) ve az sayıda samimi arkadaş edinme (1) durumları bulunmaktadır. Az sayıda samimi arkadaş edinerek temkinli yaklaşan bir öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Arkadaşlarım anlar beni. Etkinlik yaparız. Arkadaşlarımla sıkıntım olunca çok anlatmam, genelde sessiz kalırım. Samimi olduğum 6-7 kişi var. 2’si göçmen. Bu arkadaşlarımla daha çok paylaşım yaparım. Bu arkadaşlarımdan 2’si ayrıca akrabam aynı mahallede oturuyoruz ve ilkokulda da birlikte okuduk. Onlara güvenmemi artırıyor.” (YÖ4)

Yerli öğrencilerden bazıları durumsal seçici ilişki içerisinde deneyime bağlı arkadaşlık kurmaktadır. Deneyime bağlı ilişkilerini zamanla iyi ilişkiler kuran (1) ve az sorun yaşayan (1) yerli öğrenciler bulunmaktadır. Arkadaşlarıyla zamanla iyi ilişkiler kuran bir yerli öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Önce çekingen oluyoruz. Zamanla samimi oluyoruz. Beni anladıklarını düşünüyorum. Duygularımı paylaşıyorum. Evde de görüşmeye devam ediyoruz. Arkadaşlarıma güveniyorum. Onlar bana güvenirse ben de onlara güveniyorum.” (YÖ5)

Yerli öğrencilerin görüşlerine göre arkadaşları ile kuşkulu ilişki içerisinde anlaşılmadığını düşünen (1) bir yerli öğrencinin görüşü şöyledir:

“Beni anlamadıklarını düşünüyorum. Beni kötü bir şey yaptığımda uyardıklarını beklerim. Davranışlarımı değerlendirmelerini istiyorum.” (YÖ3)

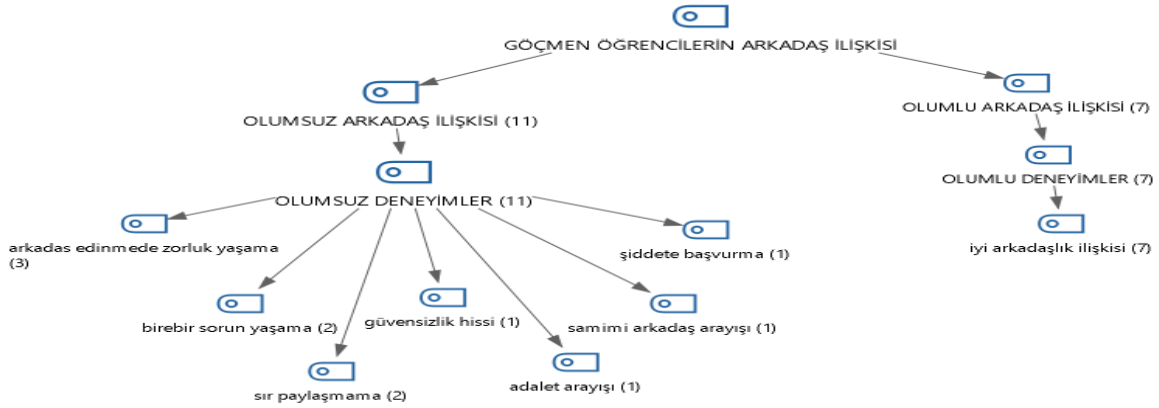
Göçmen Öğrencilerin, Sahip Oldukları Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Göçmen öğrencilere “Sınıf arkadaşların ile ilişkin nasıldır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan sekiz kodlama ile göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerine ait görüşlerinden iki farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerine ait görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.21’de verilmiştir:

Tablo 4.21. Göçmen Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine Ait Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| OLUMSUZ ARKADAŞLIK İLİŞKİSİ (11) | Olumsuz Deneyimler (11) | Arkadaş edinmede zorluk yaşama (3) |
| | | Sır paylaşmama (2) |
| | | Birebir sorun yaşama (2) |
| | | Samimi arkadaş arayışı (1) |
| | | Güvensizlik hissi (1) |
| | | Şiddete başvurma (1) |
| | | Adalet arayışı (1) |
| OLUMLU ARKADAŞLIK İLİŞKİSİ (7) | Olumlu Deneyimler (7) | İyi arkadaşlık ilişkisi (7) |

Göçmen öğrencilerin, arkadaş ilişkilerine ait görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerine ait görüşleri hiyerarşik kod- alt kod modeli ile aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.21. Göçmen Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerine Yönelik Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkileri hakkında belirttikleri 18 görüşün 11'inin olumsuz arkadaşlık ilişkisi temasında 7'sinin ise olumlu arkadaş ilişkisi temasında toplandığı görülmüştür. Göçmen öğrencilerin görüşlerine göre olumsuz arkadaş ilişkisi olumsuz deneyimlerine (11) bağlıdır. Olumsuz deneyimler oluşturan durumlar, arkadaş edinmede zorluk yaşama (3), sır paylaşmama (2), birebir sorun yaşama (2) ilişkide şiddete başvurma (1), adalet arayışı (1), samimi arkadaş arayışı (1) ve güvensizlik hissi (1) şeklindedir. Göçmen öğrencilerin olumsuz deneyimlerinden kaynaklı arkadaşlık ilişkilerinde şiddete başvurma durumunu bir göçmen öğrenci şöyle ifade etmektedir:

“İyiyiz ama bazen tartışmalar çıkıyor. Benim görevimi ihlal ediyorlar benim yerime yapmaya çalışıyorlar. Öğretmenimiz çözüyor sorunları. Bazen fiziksel şiddete de başvurduğum oldu. Önce bana vurdu, ben çekildim ama devam edince vurdum. Çoğunluğu Türk arkadaşım oluyor. Bazen de onlarla sorun da yaşıyorum, beni dışladıklarını hissediyorum.” (GÖ3)

Birebir sorun yaşayarak olumsuz deneyime sahip olan bir diğer göçmen öğrenci ifadesi şu şekildedir:

“Birkaç arkadaşı sevmiyorum. Birisi var, herkese kırıcı davranıyor.” (GÖ5)

Olumsuz deneyim olarak güvensizlik hissi yaşadığını ifade eden bir göçmen öğrencinin görüşü şöyledir:

“Az kişiyle iyi, çok kişiyle kötü ilişkilerim. Ben kendimi anlatmaya çalışıyorum ama güvenmiyorlar bana, güvensinler isterdim. Eşyalarımı paylaşıyorum yine de bana tepkililer bence.” (GÖ7)

Sır paylaşmadığını ifade eden bir göçmen öğrenci görüşü: *“İletişim sıkıntısı yaşamam ama kimseyle sırlarım, özel konuşmalarım yoktur.” (GÖ2)* şeklindedir.

“Kendimi yakın hissettiğim bir arkadaşım yok.” (GÖ7)

Samimi arkadaş arayışında olan bir göçmen öğrenci de: *“Çoğuyla sorunum yok, bazıları sınıfta samimi değil konuşmuyorum. İçten davranmıyorlar. Eşyalarımı ve sırlarımı içten arkadaşlarımla paylaşıyorum. Iraklı, Afgan ve Türk sınıf arkadaşlarım var, Türkçe konuşabildiğimiz için anlaşabiliyorum.” (GÖ9)* görüşünü ifade etmiştir.

Göçmen öğrencilerin olumsuz arkadaş ilişkilerinin yanı sıra olumlu deneyimlerine (7) bağlı olarak olumlu arkadaş ilişkileri içerisinde olduğu görülmüştür. Olumlu deneyimlerin iyi arkadaşlık ilişkisi (7) ile oluştuğunu ifade eden görüşlere şu örnekleri verebiliriz:

“İyi ilişki kuruyoruz. Yakın arkadaşım yok, kimseyi ayırmıyorum. Bazen tartışsak da genel olarak iyi anlaşılıyor. Tartışma sebeplerimiz ufak meseleler oluyor. Başkan yardımcısı olduğum için uyardığımda dinlemiyorlar.” (GÖ1)

“Onlarla ilişkim çok iyidir. Kimseyle küslüğüm yok, memnunum yani. Onlarla aynı iletişimdeyim. Çok yakın hissettiğim bir arkadaşım var ama genelde sınıf arkadaşlarımla iyiyim.” (GÖ8)

“Kavga falan etmiyoruz. Yardımseverler. Ders arasında sözlü tartışmalar bazen olur. Her arkadaşımı eşit seviyorum. Okul dışında görüşmeyiz. Hem göçmen hem Türk arkadaşım var.” (GÖ10)

4.4.7. Göçmen Öğrencilerin, Arkadaş İlişkilerinde Sorun Yaşama Durumuna İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırma kapsamında öğrencilerin, arkadaş ilişkilerinde sorun yaşama durumuna yönelik elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

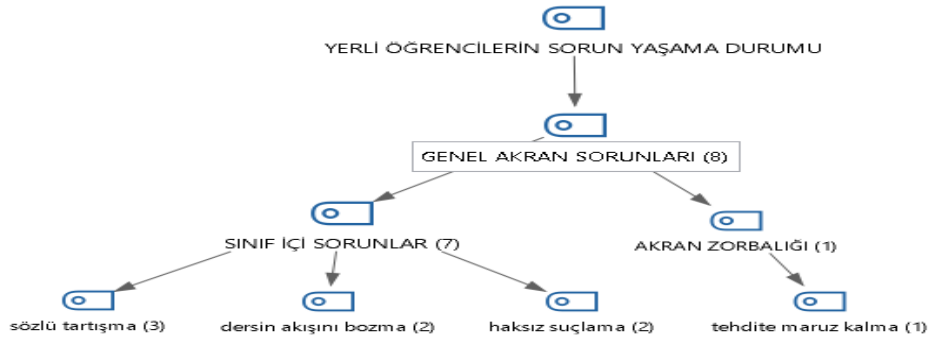
Yerli Öğrencilerin, Göçmen Arkadaşları ile İlişkilerinde Sorun Yaşama Durumuna İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Yerli öğrencilere “Arkadaşlarıyla ne tür sorunlar yaşıyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan dört kodlama ile yerli öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde sorun yaşama durumuna ilişkin görüşlerinden iki farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek sadece bir temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Yerli öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde sorun yaşama durumuna ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.22.’de verilmiştir:

Tablo 4.22. Yerli Öğrencilerin Sorun Yaşama Durumuna İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|----------------------------------|--|-------------------------------|
| GENEL AKRAN SORUNLARI (8) | Sınıf İçi Sorunlar (7) | Sözlü tartışma yaşama (3) |
| | | Haksız suçlama (2) |
| | Akran Zorbalığı Sorunu (1) | Ders akışını bozma (2) |
| | | Tehdite maruz kalma (1) |

Yerli öğrencilerin sınıf arkadaşları ile sorun yaşama durumuna ait görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden yerli öğrencilerin, sınıf arkadaşları ile sorun yaşama durumuna ait görüşleri hiyerarşik kod- alt kod modeli ile aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.22. Yerli Öğrencilerin Sınıf Arkadaşları ile Sorun Yaşama Durumuna Ait Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli

Yerli öğrencilerin arkadaşlarıyla ne tür sorunlar yaşadığına dair görüşleri genel akran sorunları olarak dile getirilmiştir. Yaşanan akran sorunların ise sınıf içi sorunlar (7) ve akran zorbalığı sorunu (1) olduğu görülmektedir. Yerli öğrencilerin sınıf içinde yaşadığı sorunlarını dile getirdikleri görüşler şu şekildedir:

“Dersi dinlemeyen olunca ben de rahatsız oluyorum. Uyarıyorum, o zaman kavga çıkıyor.” (YÖ1)

“Onlar iftira atarsa o zaman sorun yaşarım. Gidip öğretmene, idareye şikâyet ederim. Kime şikâyet edersem onlara kişiyle konuşuyor, sorunu çözüyor.” (YÖ4)

“Bir arkadaşım var, onunla sorun yaşıyoruz. Sınıf içinde sözlü tartışma oluyor. Uyarıyorum. Çözüm olarak bana saygı göstermesini isterdim.” (YÖ5)

YÖ6 kodlu yerli öğrenci ise akran zorbalığına maruz kaldığını ifade etmiştir:

“Biri var takılıyor bana ‘Çıkışta görüşelim.’ Diyor. Kimseyle paylaşmadım, ciddiye almadım, kendim hallederim diye düşündüm. Daha kötüye giderse öğretmenlerimle paylaşırım.” (YÖ6)

Göçmen Öğrencilerin Arkadaş İlişkilerinde Sorun Yaşama Durumuna İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

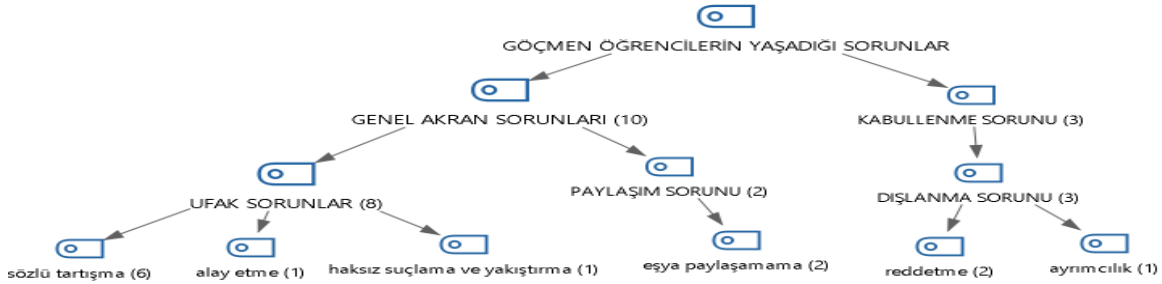
Göçmen öğrencilere “Arkadaşlarıyla ne tür sorunlar yaşıyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan altı kodlama ile göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde sorun yaşama durumuna ilişkin görüşlerinden dört farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri

değerlendirilerek iki temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde sorun yaşama durumuna ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.23’te verilmiştir:

Tablo 4.23. Göçmen Öğrencilerin Sorun Yaşama Durumuna İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|--------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| GENEL AKRAN SORUNU (10) | Ufak Sorunlar (6) | Sözlü tartışma (6) |
| | Haksız Suçlama ve Yakıştırma (2) | Alay etme (1) |
| | | Gereksiz suçlama (1) |
| | Paylaşım Sorunu (2) | Eşyasını paylaşmama (2) |
| KABULLENME SORUNU (3) | Dışlanma Sorunu (3) | Reddetme (2) |
| | | Ayrımcılık (1) |

Göçmen öğrencilerin, sorun yaşama durumuna ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden göçmen öğrencilerin sorun yaşama durumuna ilişkin görüşleri hiyerarşik kod- alt kod modeli ile aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.23. Göçmen Öğrencilerin Sorun Yaşama Durumuna İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli

Göçmen öğrencilerin arkadaşlarıyla yaşadığı sorunlar üzerine belirttikleri 13 görüş genel akran sorunları (10) ve kabullenme sorunu (3) temalarında analiz edilmiştir. Göçmen öğrenciler, arkadaşlarıyla genel akran sorunu olarak ufak sorunlar (6) ve paylaşım sorunu (2) yaşamaktadır. Göçmen öğrencilerin genel akran sorunlarını ufak sorun olarak nitelendirdiği durumlar ise sözlü tartışma (6), alay etme (1), haksız suçlama ve yakıştırma (1) şeklindedir. Sözlü tartışma şeklinde yaşadığı sorunları dile getirdikleri görüşleri şu şekildedir:

“Tartışma sebeplerimiz ufak meseleler oluyor.” (GÖ1)

“Genelde sözlü tartışmalar yaşıyoruz. Şaka gibi düşünüyoruz aslında ama uzatıyoruz bazen.” (GÖ9)

“Bu okulda hiç sorun yaşamadım. Bazen şiddetle anlaşmaya çalışıyor insanlar ama ben konuşarak anlaşmayı tercih ederim. Suçlayıcı davrananlar var, kendini üstün görüyor sorunlar o yüzden çıkıyor.” (GÖ5)

“Pek fazla yaşamam hemen çözüm bulurum. Teneffüste vakit geçiririm.” (GÖ10)

Göçmen öğrencilerin genel akran sorunlarını paylaşım sorunu olarak nitelendirdiği eşya paylaşamama (2) sorununa ait bir göçmen öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Malzeme eksiği olunca tartışıyoruz mesela. Sorumluluğunu yerine getirmemesi sorun oluyor.” (GÖ12)

Göçmen öğrencilerin yaşadığı sorunlardan kabullenme sorunu, dışlanma sorunundan kaynaklı görülmektedir. Göçmen öğrencilerin görüşlerine göre reddetme (2) ve ayrımcılık (1) bir kabul sorunu yaşama şeklidir. Öğrenciler göçmen olmalarından kaynaklı dışlanma sorunu yaşadıklarını da dile getirmektedirler:

“Bazen de onlarla sorun da yaşıyorum, beni dışladıklarını hissediyorum.” (GÖ3)

“4. Sınıftayken kavga etmiştim, onların suçuymuştu. Bana ayrımcılık yaptıklarını düşünüyordum, beni tanıdıkları zaman yapmadılar.” (GÖ8)

4.4.8. Eğitim Paydaşlarının (öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci), Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırma kapsamında göçmen öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin, Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

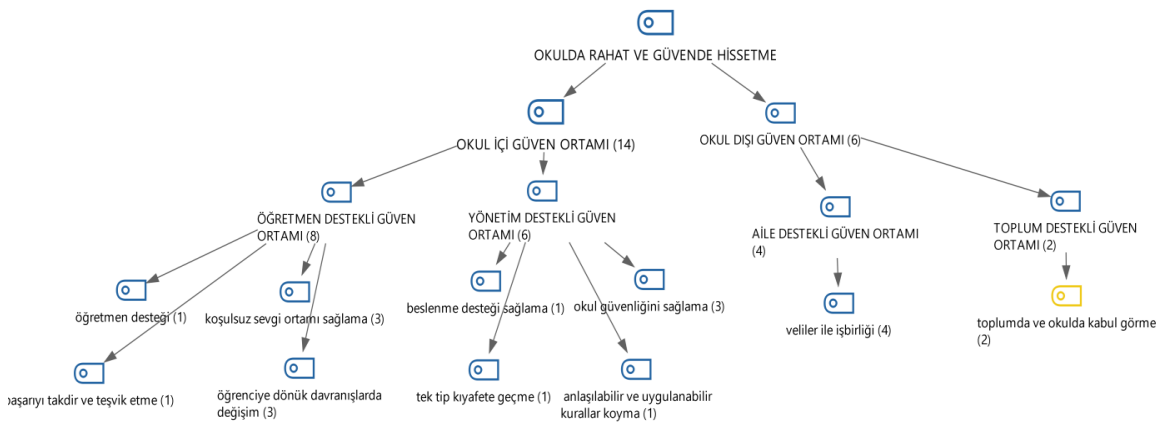
Öğretmenlere “Sizce öğrencilerin kendini okulda rahat ve güvende hissetmesi için nasıl bir ortam sağlanmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan 10 kodlama ile öğretmenlerin göçmen öğrencilerin okulda kendini rahat

ve güvende hissetmesine ilişkin görüşlerinden dört farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.24.'te verilmiştir:

Tablo 4.24. Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesi ile İlgili Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici Kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|----------------------------------|------------------------------------|---|
| OKUL İÇİ GÜVEN ORTAMI (14) | Öğretmen Destekli Güven Ortamı (8) | Öğrenciye dönük davranışlarda değişim (3) |
| | | Koşulsuz sevgi ortamı sağlama (3) |
| | | Başarıyı takdir ve teşvik etme (1) |
| | Yönetim Destekli Güven Ortamı (6) | Öğretmen desteği (1) |
| | | Okul güvenliğini sağlama (3) |
| | | Anlaşılabilir ve uygulanabilir kurallar koyma (1) |
| OKUL DIŞI GÜVEN ORTAMI (6) | Aile Destekli Güven Ortamı (4) | Tek tip kıyafete geçme (1) |
| | | Beslenme desteği sağlama (1) |
| | Toplum Destekli Güven Ortamı (2) | Veliler ile iş birliği (4) |
| | | Toplumda ve okulda kabul görme (2) |

Öğretmenlerin, öğrencilerin okulda kendilerini rahat ve güvende hissetmelerine yönelik görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden öğretmenlerin, öğrencilerin okulda kendilerini rahat ve güvende hissetmelerine ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.24. Öğretmenlerin Öğrencilerin Okulda Kendilerini Rahat ve Güvende Hissetmelerine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Öğretmenler, göçmen öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmelerine ilişkin 20 görüş belirtmişlerdir. Bu belirttikleri 20 görüşten 14'ü okul içi güven ortamı ve

6'sı okul dışı güven ortamı sağlandığında öğrencilerin kendini rahat ve güvende hissettiğini ifade etmektedir.

Öğretmenler, okul içi güven ortamının öğretmen (8) ve yönetim (6) destekli olmasının gerekliliğini söylemektedir. Öğretmen destekli güven ortamının koşulsuz sevgi ortamı sağlama (3), öğrenciye dönük davranışlarda değişim (3), başarıyı takdir ve teşvik etme (1) ve öğretmen desteği (1) ile mümkün olduğunu dile getirmektedirler. Başarıyı takdir ve teşvik edilmesiyle öğrencilerin kendini iyi hissetmesinin okula güveni de etkilediği Ö2 tarafından vurgulanmıştır:

“Ayrıca akademik, ‘başarı gösteren çocuk okula daha mutlu geliyor. Burada kendini ifade ediyor ve çalışıyor, başarıyorum’ diyor. Sosyal ve akademik anlamda kendini daha iyi hisseden çocuk, daha rahat ve güvende olur.” (Ö2)

Ö6 koşulsuz sevgi ortamı sağlandığında öğrencinin kendini okulda rahat ve güvende hissedeceğini biraz daha açık olarak şu şekilde bir görüşü ile belirtmiştir:

“Herhangi bir olumlu tutum veya davranış sergilemediğiniz zamanda, disiplinin olmadığı zamanda çocuk kendini güvende hissetmez. Çocukları fazla kasmadan okul kurallarından bahsederek güven sağlanır. Okul yönetimi ve öğretmenlerinin çocuğa sevgi sözü sarfetmesi, çocuğun başını okşaması sırtını sıvazlaması ‘afetin başardın!’ demesi bile çocuğun o okulda kendini güvende hissetmesi demektir.” (Ö6)

Öğretmen desteğinin okula olan güveni etkilediğini ifade eden bir diğer görüş ise şöyledir:

“Biz çocukla ilgilendiğimiz için çocuk okulda kendini daha rahat, daha huzurlu hissediyor.” (Ö7)

Okul içi güven ortamının yönetim destekli olması okul güvenliğini sağlama (3), anlaşılabilir ve uygulanabilir kurallar koyma (1), tek tip kıyafete geçme (1) ve beslenme desteği sağlama (1) ile mümkün olarak düşünmektedirler. Okul yönetiminin aracılığıyla okul için hazır bulunan bir güvenlik personelinin okulun iç güvenliğini sağlamasına ilişkin bir görüş de şu şekildedir:

“Okul özerk bir bölge, dışarıdan birileri rastgele girmemeli. Bir öğrencinin sağlığı tehdit altında olmamalı. Okul çevresi güvenli hale getirilmeli ve okula giriş tek kapıdan

güvenlikçi ile sağlanmalı. Okulda nöbetçi öğretmenler ile de içerideki güvenlik sağlanabilir.” (Ö5)

Öğrencilerin okul içinde kendini güvende hissetmesi için tek tip kıyafete geçilmesi gerektiğini vurgulayan bir öğretmenin görüşü ise şu şekildedir:

“Türkiye geneli okullarda kıyafetin serbest olmaması gerekiyor. Dışarıdan gelen öğrenciyi tanıyamıyoruz. Bu durum güvenlik problemi doğuruyor.” (Ö7)

Öğretmenler, okul içi güven ortamına değindiği gibi okul dışı güven ortamı ile de öğrencilerin kendini okulda rahat ve güvende sağlanabileceği üzerine düşünceler belirtmişlerdir. Okul dışı güven ortamının aile (4) ve toplum (2) destekli sağlanmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Aile destekli bir güven ortamı için veliler ile iş birliği (4) yapılmasının gerektiğini belirtilen öğretmen görüşleri şöyledir:

“Eğitim okul/idare/ öğretmen, öğrenci ve veli olarak üç ayaktan oluşuyor. Veliler bu konuda önemli bizim için. Veliler ile toplantı, seminer yapıyoruz. Okulun güvenilir olduğunu, bir yaşam alanı olduğunu, evlerde de işlemlerini istiyoruz. Veliler okulu destekleyerek okul saatinde öğrencilerin okulda olmalarını güvenli ve rahat bulduklarını ifade ediyor.” (Ö2)

“Türk öğrencilerime öğle aralarında göçmen arkadaşlarını yemeğe götürmelerini önerdim. Çocuklar aile ortamı, sıcak bir ev ortamı görsünler diye. ‘Çevrenizdeki insanlara duyarlı olun!’ diye konuştum. İşe yaradı, arkadaşlarını götürülenler oldu. Çocuklar bunları düşünemeyebilir. Aileler de çekiniyor. Ailelere de ulaşmamız gerekiyor. ‘Çocuklardan size zarar gelmez onların ihtiyaçlarını görmeye yardımcı olmaya duyarlı olun dememiz gerekiyor. Aileler kendi çocukları göçmen çocukları ile arkadaşlık yapmasını istemiyorlar. Temizlik de etkili. Aileler bilinçlendirilmeli. Benim çocuğumun dışarıda, mahallede göçmen arkadaşı var, arkadaşı evimize de geliyor.” (Ö8)

Toplum destekli bir güven ortamının toplumda ve okulda kabul görme (2) ile sağlanacağını ifade eden Ö1 şu şekilde bir görüş belirtmiştir:

“Onları okulda ve sosyal ortamda ötekileştirmeden, başkalaştırmadan eğitim vermemiz gereken bireylerimiz olarak görmeli ve o şekilde davranmalıyız. Tabi bu kalabalık ve göçmen öğrencinin fazla olduğu okullarda daha zor oluyor.” (Ö1)

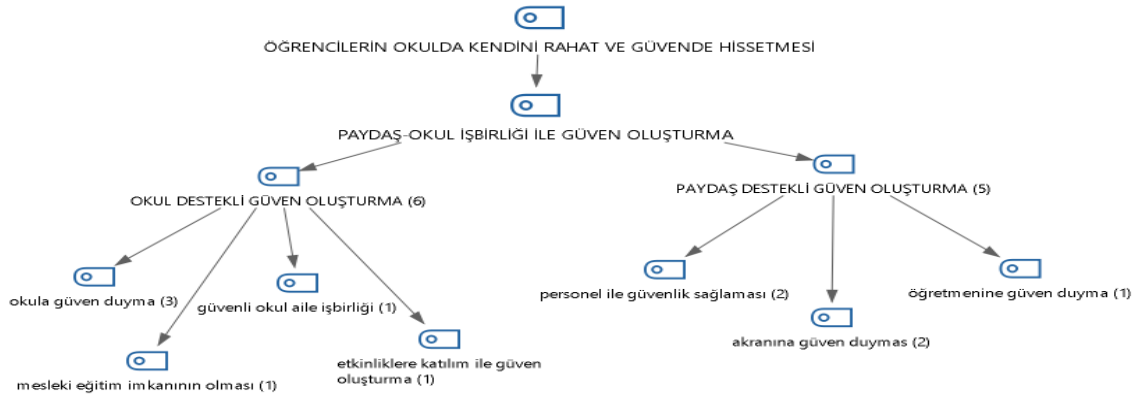
Okul Yöneticilerinin, Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Okul yöneticilerine “Sizce öğrencilerin kendini okulda rahat ve güvende hissetmesi için nasıl bir ortam sağlanmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan yedi kodlama ile göçmen öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden iki farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek sadece bir temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.25’te verilmiştir:

Tablo 4.25. *Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Kodlama Analizi Tablosu*

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|--|--|---|
| PAYDAŞ-OKUL İŞ BİRLİĞİ İLE GÜVEN OLUŞTURMA (11) | Okul Destekli Güven Oluşturma (6) | Okula güven duyma (3) |
| | | Etkinliklere katılım ile güven oluşturma (1) |
| | | Güvenli okul-aile iş birliği (1) |
| | Paydaş Destekli Güven Oluşturma (5) | Mesleki eğitim imkânının olması (1) |
| | | Personel ile güvenlik sağlanması (2) |
| | | Akranına güven duyması (2) |
| | | Öğretmenine güven duyma (1) |

Okul yöneticilerinin, göçmen öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod- alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.25. Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli

Okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmelerine ilişkin 11 farklı görüş belirtmişlerdir. Bu belirtilen 11 okul yöneticisi görüş, paydaş-okul iş birliği ile güven oluşturma teması altında toplanmıştır. Bu temaya bağlı ise okul destekli güven oluşturma (6) ve paydaş destekli güven oluşturma (5) olmak üzere 2 farklı kategori belirlenmiştir. Okul destekli güven oluşturma kategorisi altında mesleki eğitim imkânının olması (1), güvenli okul-aile iş birliği (1), okula güven duyma (3) ve etkinliklere katılım ile güven oluşturma (1) kodlamaları yer almaktadır.

Okul destekli güven oluşturmak için öğrencinin okula güven duyması gerektiğini Y4 kodlu okul yöneticisi şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir öğrencimiz vardı pandemi döneminde annesine çok bağlanmış, kopamıyordu. Zamanla okulu ona da sevdirdik; öğretmen korkutmazsa, arkadaşı korkutmazsa okulu sever öğrenci.” (Y4)

Bir okul yöneticisi okul destekli güven ortamı için mesleki eğitim imkânının olmasını şu ifadesi ile vurgulamışlardır:

“Akademik olarak çocukta başarı yok ama biz zorla akademik seviyede ders veriyoruz. Mesleki eğitim olsa ya da sosyal bir alan olsa bu çocuk burada olmayacak, öbür çocuk da kendini güvende hissedecek. Meslek eğitimini ortaokulda alsa çocuk orada gidip enerjisini atabilir. Bilgisayar yeteneğini kullanır. Torna tesviyede çalışsa, motor bölümüne gitse ara eleman ihtiyacını istihdamı sağlamaya yönelik mesleği olur. Zaten bu çocuk okumayacak.” (Y5)

Okul yöneticilerinin görüşlerinin bir kısmı ile paydaş destekli güven oluşturma kategorisi oluşmaktadır. Bu kategoride personel ile güvenlik sağlanması (2), akranına güven duyması (2) ve öğretmenine güven duyma (1) kodlamaları yer almaktadır.

Paydaş destekli güven oluşturmak için öğrencinin akranına güven duyması gerektiğini belirten bir okul yöneticisinin görüşü şu şekildedir:

“Öğrenciler, idare ve öğretmenden daha çok güvensizliği arkadaşları ile yaşıyor. Sorunları çıkarırlar da ya kaynaştırma öğrencileri oluyor ya da akran zorbalığı oluyor. Ama bizim güvensizlik yaşayan öğrencilerimizin genel nedeni; arkadaşları, akranları ile ilgili üst sınıflardaki okula gelmek istemeyen, okulda çeteleşen alt sınıflara kendi hâkimiyetini hissettirmeye çalışan çocuklardan kaynaklı.” (Y5)

Paydaş destekli güven ortamı oluşturmak için personel ile güvenlik sağlayabileceklerini ifade eden bir okul yöneticisi görüşü şu şekildedir:

“Öğrencilerin güvenliğini sağlıyoruz, onlar da bunun farkındalar. Kendilerini rahat hissediyorlar; kapıda güvenlik, izinsiz kimseyi çıkarmıyor. Güvenlik velileri izinsiz okula almıyor.” (Y3)

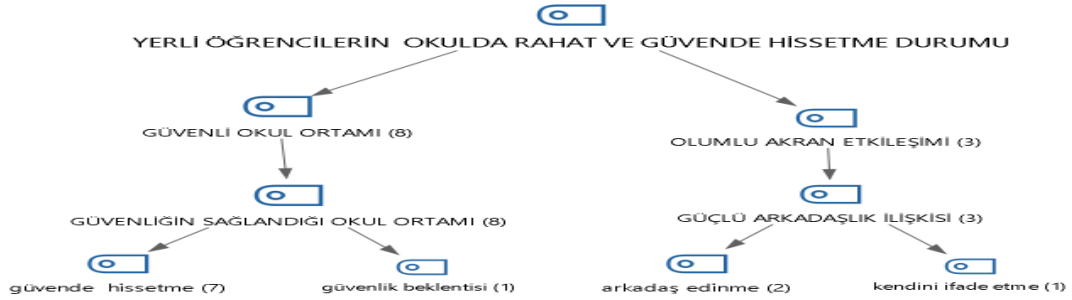
Yerli Öğrencilerin, Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Yerli öğrencilere “Okulda kendini rahat ve güvende hissetmek için nasıl bir ortam hayal edersin?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan dört kodlama ile yerli öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin görüşlerinden iki farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Yerli öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.26’da verilmiştir:

Tablo 4.26. Yerli Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesi ile İlgili Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|----------------------------------|--|---|
| GÜVENLİ OKUL ORTAMI (8) | Güvenliğin Sağlandığı Okul Ortamı (8) | Kendini güvende hissetme (7) Güvenlik beklentisi (1) |
| OLUMLU AKRAN ETKİLEŞİMİ (3) | Güçlü Arkadaşlık İlişkisi (3) | Arkadaş edinme (2) Kendini ifade etme (1) |

Yerli öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden yerli öğrencilerin, okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin görüşleri hiyerarşik kod- alt kod modeli ile aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.26. Yerli Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli

Yerli öğrenciler, okulda kendini rahat ve güvende hissetmelerine ilişkin 11 görüş belirtmişlerdir. Analiz sonucu bu belirttikleri 11 görüşten 8'i ile güvenli okul ortamında buldukları, 3'ü ile de olumlu akran etkileşimiyle okulda rahat ve güvende hissettikleri anlaşılmaktadır.

Yerli öğrenciler güvenliğin sağlandığı okul ortamında (8) okulda kendini daha rahat ve güvende hissettiğini ifade etmektedir. Bu ifadelerinin örnekleri şu şekildedir:

“Okulda kendimi rahat ve güvende hissediyorum. Öğretmenlerimle çok iyi anlaşıyorum, öğretmenlerim beni de seviyor. Okula giriş-çıkış saatlerimiz de belli. Bu güvenliği okul idaresi sağlıyor. Hem kuralı biliyor, belirlenen saatler dışında dışarı çıkmıyoruz hem de nöbetçi öğretmenler var.” (YÖ4)

“Müdür ve öğretmenler de bana kendimi güvende hissettiriyor, aramızda bir rahatlık oluyor. Benimle arkadaşlarım sohbet ettiğinde kendimi güvende hissediyorum.” (YÖ6)

Yerli öğrenciler, okullarında kendini rahat ve güvende hissetme durumlarını: *“...arkadaş ve okul ortamında da kendimi gayet rahat hissedirim. (YÖ7), ... okulda kendimi güvende hissediyorum. Kavga ve dövüş olmayan ortamlar bana güvenli geliyor. (YÖ3)”* ifadeleri ile de dile getirmişlerdir.

Okulda kendini rahat ve güvende hissetmek için okulun girişinde bir güvenlik personeli olmasını isteyen yerli öğrenci de vardır. Bu isteğini: “...ayrıca kapıda bir güvenlik olsun isterdim. Kendimi evimde gibi güvende hissederim. (YÖ7)” görüşleri ile vurgulamıştır.

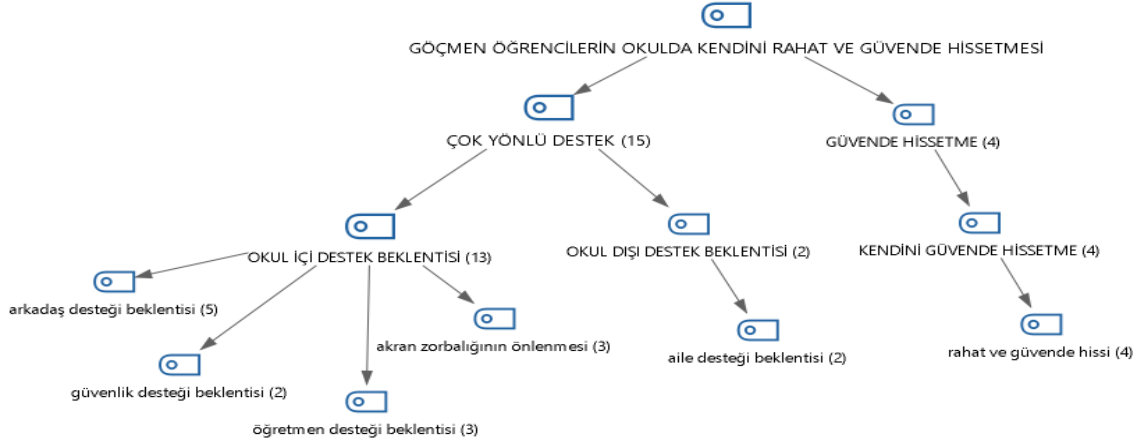
Göçmen Öğrencilerin, Kendilerinin Okulda Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Göçmen öğrencilere “Okulda kendini rahat ve güvende hissetmek için nasıl bir ortam hayal edersin?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan altı kodlama ile göçmen öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin görüşlerinden üç farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.27.’de verilmiştir.

Tablo 4.27. *Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesi ile İlgili Kodlama Analizi Tablosu*

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|----------------------------------|--|----------------------------------|
| ÇOK YÖNLÜ DESTEK (15) | Okul İçi Destek Beklentisi (13) | Arkadaş desteği beklentisi (5) |
| | | Öğretmen desteği beklentisi (3) |
| | | Akran zorbalığının önlenmesi (3) |
| | | Güvenlik desteği beklentisi (2) |
| | Okul Dışı Destek Beklentisi (2) | Aile desteği beklentisi (2) |
| GÜVENDE HİSSETME (4) | Kendini Güvende Hissetme (4) | Rahat ve güvende hissi (4) |

Göçmen öğrencilerin, okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden göçmen öğrencilerin, okulda kendini rahat ve güvende hissetmesine ilişkin görüşleri hiyerarşik kod- alt kod modeli ile aşağıda verilmiştir.



Şekil 4.27. Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli

Göçmen öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmelerine ilişkin belirttikleri 19 görüş, çok yönlü destek (15) ve güvende hissetme (4) temalarında bir araya getirilmiştir. Çok yönlü destek temasını oluşturan kategoriler ise okul içi (11) ve okul dışı (2) destek şeklindedir. Göçmen öğrencilerin okulda kendini daha rahat ve güvende hissetmesi için okul içi destek beklentisinde olduğu arkadaş desteği beklentisi (5), öğretmen desteği beklentisi (3), akran zorbalığının önlenmesi (3) ve güvenlik desteği beklentisi (2) kodlamaları ile ortaya çıkmıştır. Okul içi destek beklentisinde arkadaş desteği beklentisi hisseden göçmen öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla da gelmeden önce konuşmuştum. Arkadaşlarıma güveniyorum. En çok iki yakın arkadaşıma güveniyorum. Okula gidip gelirken kendimi güvende hissediyorum. Bazen ‘Arkadaşlarım beni seviyor mu?’ diye düşünmeye kapılıyorum. Bana selam vermeyip benimle konuşmazlarsa tedirgin oluyorum, üzülüyorum. Ben kötü bir şey yapmıyorum, hepsiyle aramı iyi tutmaya çalışıyorum. Biliyorum ki bir gün onlara ihtiyacım olacak, onların da bana işi düşecek.” (GÖ5)

“Sınıfta iyiyim de arkadaşlarım beni daha çok sevse kendimi daha çok rahat hissederdim. Benimle arkadaşlık kursunlar isterim, daha çok arkadaşım olsa iyi olur. Arkadaşlarımla benimle vakit geçirmelerini isterim.” (GÖ6)

Okul içi destek beklentisinde öğretmen desteği beklentisi hisseden bir göçmen öğrencinin görüşü ise şu şekildedir:

“Arkadaşlarım ve öğretmenlerim tarafından kendimi güvende hissediyorum. Öğretmenlerim, bana dürüst ve güvenilir davranıyor.” (GÖ10)

Okulda kendini rahat ve güvende hissetmek için okulun girişinde bir güvenlik personeli olmasını isteyen göçmen öğrenciler de vardır. Bu isteklerini: *“...güvenlik personeli olsa okulda iyi olurdu. (GÖ8), ...bir güvenliğimizin olması lazım. Kapıda velileri kabul etmiyorlardı. Başka sınıflardan bizim sınıfa birilerinin girmesini istemem. (GÖ9)”* görüşleri ile vurgulamışlardır.

Okulda kendini rahat ve güvende hissetmek için akran zorbalığının önlenmesini bekleyen bir göçmen öğrenci ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Rahat hissetmeyişim arkadaşlarımdan kaynaklı oluyor. Tartışmalar olmasa rahatım. Kendimi koruyarak kendimi güvende hissederim. Önce ben arkadaşımın üstüne gitmem o üstüme gelirse kendimi korumak zorunda kalırım. Ben kavga etmek istemem aslında. Güvende olmak için sabırlı olmaya çalışıyorum. Türkiye’de aldığım eğitimden memnunum.”

Göçmen öğrencilerden okul dışı destek beklentisinde aile desteği beklentisindeki bir göçmen öğrencinin görüşü şöyledir:

“Babamın yanımızda olmasını isterdim, daha güvende olurum.” (GÖ7)

Göçmen öğrencilerin görüşlerine göre güvende hissetme teması altında kendini güvende hissetme kategorisi oluşmuştur. Göçmen öğrenciler okullarında kendini rahat ve güvende hissettiklerini: *“...bence bu okul gayet güvenli ve rahat. (GÖ1), ...bu okul güvenli bence. Güvenliği okuldakiler sağlıyor. (GÖ2), ...okulda rahat ve güvende hissediyorum. (GÖ8)”* ifadeleri ile dile getirmişlerdir.

4.4.9. Göçmen Öğrencilerin, Okul Yönetiminin Yaklaşımına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerine “Göçmen öğrencilerin okul yönetimine yönelik yaklaşımı nasıldır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan yedi kodlama ile göçmen öğrencilerin okul yönetimine yaklaşımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden üç farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek üç farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir.

Göçmen öğrencilerin okul yönetimine yaklaşımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.28.'de verilmiştir:

Tablo 4.28. Okul Yönetimine Yaklaşım İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Ait Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|--------------------------------------|--------------------------------|--|
| DESTEK BEKLENTİLİ YAKLAŞIM (2) | Destek Beklentisi (2) | Ekonomik destek talebi (2) |
| TEPKİLİ YAKLAŞIM (3) | Okula Entegrasyon Sorunu (3) | Okul kaydında sorunlar (1) Türk velinin göçmen öğrenci kabulü tepkisi (1) Korkulu yaklaşım (1) |
| OLUMLU YAKLAŞIM (2) | Okula Uyumlu (2) | Saygılı yaklaşım (2) |

Okul yöneticilerinin, göçmen öğrencilerin okul yönetimine yaklaşıma ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin okul yönetimine yaklaşıma ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.28. Okul Yöneticilerinin Göçmen Öğrencilerin Okul Yönetimine Yaklaşıma İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Okul yönetimine yaklaşım ile ilgili olarak okul yöneticileri tarafından belirtilen 7 görüşün 2'sinin olumlu, 2'sinin destek beklentili ve 3'ünün tepkili bir yaklaşım içerdiği tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin olumlu yaklaşım hissetmesinde okula uyum sağlayan öğrencilerin saygılı yaklaşımı (2) etkili olmuştur. Bir okul yöneticisi bu konuya yönelik şu ifadeyi kullanmıştır:

“Göçmen öğrencilerin iletişimleri sağlıklı, bu öğrenciler efendi şekilde gelip izin alırlar. Tür öğrencilerden daha uyumlular. Saygılılar. Velileri de aynı şekilde saygılı.

Velilerin eğitim düzeylerinin bir kısmı oldukça iyi fakat ülkemizde diplomalarının geçerliliği yok.” (Y3)

Okul yöneticileri, öğrencilerden destek beklentili bir yaklaşım hissetmelerinde ekonomik destek beklmelerini (2) şu görüş ile anlamaktadır:

“Göçmen öğrencilerin en çok ekonomik sorunları var. Okul sosyal yardımlaşma kulübü ile ihtiyacı olduğu malzemeleri ve parayı topluyoruz. Esnaflardan yardım alıyoruz. Kitap konusunda öğretmenler çok yardımcı oluyor. Türklerden daha avantajlı yöndeler.” (Y1)

Okul yöneticilerinin hissettiği tepkili yaklaşımın sebebinin ise okula entegrasyon sorunu ile ilgili olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre; okula entegrasyon sorununu olarak okul kaydında yaşanan sorunlar (1), Türk velinin göçmen öğrenci kabulünde tepki göstermesi (1) ve korkulu bir yaklaşım (1) sergilenmesi etkili olmaktadır. Okul kaydında yaşanan sorunu bir okul yöneticisi şu şekilde açıklamıştır:

“Bir aileden 5-6 kardeş oluyor. Hepsi buraya gelmek istiyor. Okuma yazma bilmeyenleri de oluyor. Bu sebeple okula almak istemiyoruz. O konuda sıkıntı yaşadık. Adres tasıma ile okula kayıt yapmaya başladılar. Sistemin açıklarını fark edip bu durumu kullanmaya başladılar. Göçmen öğrencilerin okulumuza gelmesi diğer başarılı Türk öğrencilerin okula gelmesini çok etkiliyor. İlimizdeki sistemde göçmen öğrencilerin çoğu bir okulda toplanmış şekilde. İl genelinde 4-5 okul hiç göçmen öğrenci almıyor. Onlar göçmen kabul etmediği için bizim okulda var olunca okulumuz kötü adlediyor. Okulumuza akademik başarısı yüksek öğrenci gelmesini etkiliyor. Bölgede yeni yapılan lüks sitelerde ikamet eden öğrenciler, okulumuz göçmen öğrenci kabul ettiği için Türk öğrencilerin velileri göndermiyor. Tüm okullar göçmen alsa sorun olmayacak aslında. Bu okul göçmen kabul ediyorsa kötü öğrenci gidiyor mantığı ile bakıyorlar. Velilerin göçmenler ile olumsuz yaşanmışlıkları bile yok, bilmiyorlar. Aynı apartmanda oturup yardım ediyorlar ama Milli Eğitim diğer okulları ayırınca bu algı oluştu. Yoksa velinin durum ile ilgili algısı yok.” (Y5)

Korkulu yaklaşım sergileyen öğrenciler için ise bir okul yöneticisi şu ifadeleri kullanmıştır:

“Farklı bir yaklaşım görmedim ama bir çekingenlik var. ‘Okulda hata yaparsam beni atarlar mı?’ endişesi var. Bu endişe yerli öğrencide yok. Onlar yabancı olmadığı için kendi

memleketim diye düşünerek bu endişeyi yaşamıyor. Fakat göçmen öğrenciye hatasını söylediğimiz zaman başka okula gönderilme veya okuldan uzaklaştırılma endişesi yaşıyorlar. Ama bunu yaşamaması lazım bizim Türk Milli Eğitim Sistemi'nde yasalar her öğrenci için aynıdır. Bunu biz vermiyoruz ama öğrenciler bu kaygıyı taşıyorlar.” (Y2)

4.4.10. Eğitim Paydaşlarının (öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci), Göçmen Öğrenciler için Hayal Ettiği Okula İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Araştırma kapsamında eğitim paydaşlarının (öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticileri) göçmen öğrenciler için hayal ettiği okula ilişkin görüşlerine ait bulgular aşağıda verilmiştir.

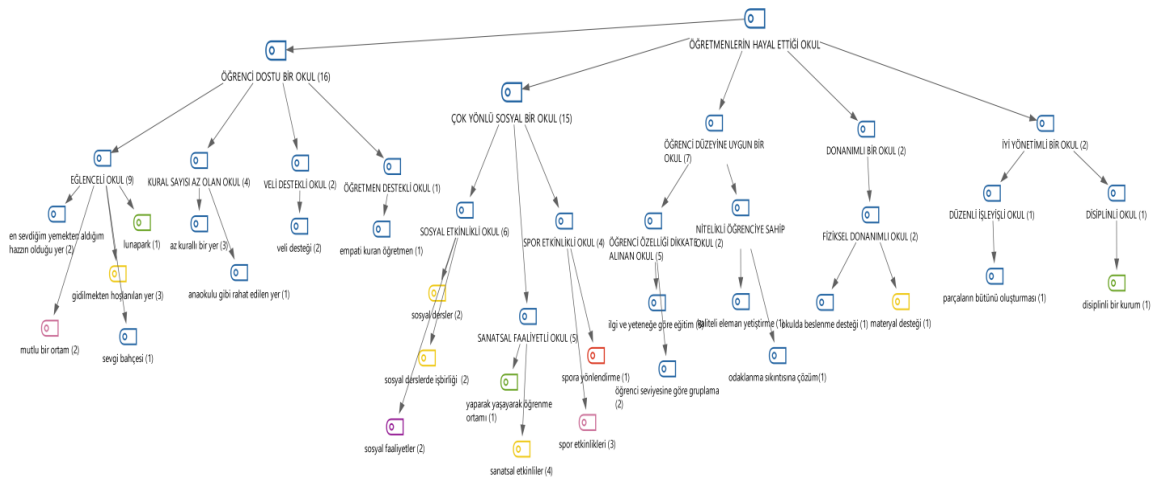
Öğretmenlerin, Göçmen Öğrenciler için Hayal Ettiği Okula İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere “Öğrenciler için hayal ettiğiniz okulu anlatabilir misiniz? Hayalinizdeki okulu neye benzetirsiniz? Niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan 24 kodlama ile öğretmenlerin hayal ettiği okula ilişkin görüşlerinden 12 farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek beş farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Öğretmenlerin hayal ettiği okula ilişkin elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.29.'da verilmiştir:

Tablo 4.29. Öğretmenlerin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) | |
|--|-----------------------------------|--|--------------------------------------|
| ÖĞRENCİ DOSTU BİR OKUL (16) | Eğlenceli Okul (9) | Gidilmekten hoşlanılan yer (3) | |
| | | En sevdiğim yemekten aldığım haz (2) | |
| | | Mutlu bir ortam (2) | |
| | | Sevgi bahçesi (1) | |
| | | Lunapark (1) | |
| ÇOK YÖNLÜ SOSYAL BİR OKUL (15) | Kural Sayısı Az Olan Okul (4) | Az kurallı bir yer (3) | |
| | | Anaokulu gibi rahat edilen bir yer (1) | |
| | | Veli Destekli Okul (2) | Veli desteği (2) |
| | | Öğretmen Destekli Okul (1) | Empati kuran öğretmen (1) |
| | | | Sosyal dersler (2) |
| Öğrenci Özelliğini Dikkate Alan Okul (5) | Sosyal Etkinlikleri Olan Okul (6) | Sosyal dersler (2) | |
| | | Sosyal faaliyetler (2) | |
| | | Sosyal derslerde iş birliği (2) | |
| | | Sanatsal Faaliyetli Okul (5) | Sanatsal etkinlikler (4) |
| | | | Yaparak yaşayarak öğrenme ortamı (1) |
| İyi Yönetimli Bir Okul (3) | Spor Etkinlikleri Olan Okul (4) | Spor etkinlikleri (3) | |
| | | Spora yönlendirme (1) | |
| | | Öğrenci Özelliğini Dikkate Alan Okul (5) | İlgi ve yeteneğe göre eğitim (3) |
| | | | Öğrenci seviyesine göre gruplama (2) |
| | | DONANIMLI BİR OKUL (2) | Nitelikli Öğrencisi Olan Okul (2) |
| Odaklanma sıkıntısına çözüm (1) | | | |
| İYİ YÖNETİMLİ BİR OKUL (3) | Disiplinli Okul (1) | Disiplinli bir kurum (1) | |
| | | Düzenli İşleyiş Sahip Okul (1) | Parçaların bütünü oluşturması (1) |
| DONANIMLI BİR OKUL (2) | Fiziksel Donanımlı Okul (2) | Materyal desteği (1) | |
| | | Okulda beslenme desteği (1) | |

Öğretmenlerin öğrenciler için hayal ettiği okula ait görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden öğretmenlerin hayal ettiği okullara ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.29. Öğretmenlerin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Öğretmenler hayal ettikleri okullar hakkında farklı görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin konuya ilişkin belirttiği 43 görüşten 16'sı öğrenci dostu bir okul, 15'i çok yönlü sosyal bir okul, 7'si öğrenci düzeyine uygun bir okul, 2'si donanımlı bir okul ve 2'si iyi yönetimli bir okul hayal etmekte olduğu görülmüştür. Bu frekanslara bakılarak öğretmenlerin daha çok sosyal bir okul hayal ettiği söylenebilir.

Öğretmenler çok yönlü sosyal bir okulun (15) sosyal etkinlikleri olan (6), sanatsal faaliyetli (5) ve spor etkinlikleri olan (4) bir okul olmasını hayal etmektedirler. Sosyal etkinlikleri olan okulu sosyal dersleri olan (2), sosyal faaliyetler yapılan (2), sosyal derslerde iş birliği yapılan (2) okul olarak tanımlamaktadırlar. Çok yönlü sosyal okul olarak sosyal faaliyetler yapılan okulu Ö10 kodlu öğretmen şu şekilde hayal etmektedir:

“Öğrencinin öğrendiklerinin sonunda yarışmaya girebilecekleri, başka insanlarla bir arada olabilecekleri bir etkinliğe girmesini hayal ederim. Okulu sadece bu binanın içi değil okul dışına da taşarak, başka okullardan arkadaş edinerek, onlarla yarışarak, bilgi paylaşımları yapmalarını çok isterdim. Öğrencilerin robotik kodlama, model uçak, satranç gibi kurslarla hafta içi desteklenmesini isterim.” (Ö10)

Çok yönü sosyal okulun spor etkinlikleri (3) ve spora yönlendirme (1) ile spor etkinlikleri yapılan bir okul olmasını hayal eden öğretmenler vardır. Spor etkinlikleri yapılarak sporun öğrenciler arasında kaynaşmaya önemine Ö5 şu şekilde vurgu yapmıştır:

“Hayalimdeki okulun Avrupa'daki okullar gibi olmasını istiyorum. İlkokuldan sonra öğrenciler spora yönlendiriliyor. Yan branş olarak geliştirilmeye başlanıyor. Örneğin; Avrupa'da birey bilgisayar biliyorsa futbolda da iyi oluyor. Okullarda spor tesisleri imkânı olmalı. Spor sahaları diğer ders yapan sınıflardan biraz daha uzak olsa gürültüden rahatsız da olunmaz. Sporun kaynaştırıcı tarafından yararlanılarak spor etkinlikleri yapılabilir.” (Ö5)

Öğretmenler çok yönlü bir okulu sanatsal faaliyet yapılan bir yer olarak sanatsal etkinlikler (4) yapılan ve yaparak-yaşayarak öğrenme ortamı (1) sunulan bir okul olarak hayal etmişlerdir. Sanatsal etkinliklerin yapılmasını hayal eden bununla birlikte öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesinin gerekliliğine değinen Ö6 kodlu öğretmen şu şekilde görüş belirtmiştir:

“Öğrencilerin okula başlamasından itibaren yetenekleri keşfedilmeli. Okula ilgi ve yeteneğine göre gelmeli. Resim okulu, müzik okulu, yüzme okulu ayrı olsa, okullar tek bina olarak değil de kampüs içinde ücret vermeden yararlı olsalar güzel olur. Öğrenciler Z-Kütüphane’yi kullansa çok mutlu olurum. Bunların tanıtımlarının ve yönlendirmelerinin yapılması gerekir.” (Ö6)

Öğretmenlerin görüşlerinin bir kısmı da öğrenci dostu bir okul (16) hayal edildiğini ortaya koymaktadır. Bu okulu eğlenceli (9), kural sayısı az (4), veli destekli (2) ve öğretmen destekli (1) bir okul olarak hayal ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler eğlenceli okulu; gidilmekten hoşlanılan yer (3), en sevdiğim yemekten aldığım haz (2), mutlu bir ortam (2), lunapark (1) ve sevgi bahçesi (1) şeklinde tanımlamışlardır. Eğlenceli bir okul hayal eden, en sevdiği yiyecekten aldığı haz gibi bir okul olmasını isteyen Ö9 kodlu öğretmenin görüşü şöyledir:

“Hayalimdeki okul çikolata gibi olsa. Yedikçe daha da yemek istesek, tadını alsak. Ders çalışmaktan da öğrenmekten de zevk alsak okula gitmeyi daha çok isteyeceğiz herhalde. Bunu sağlayamıyoruz. Öğrencilere zevk aldırıyoruz.” (Ö9)

Okulun gidilmekten hoşlanılan bir yer olmasını hayal eden Ö2 kodlu öğretmen: *“Okulu kendine çeken, sürükleyen, koşarak gideceğimiz bir yere benzetirim.”* görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı hayalindeki kural sayısı az olan okulu; az kurallı bir yer (3) ve anaokulu gibi rahat edilen bir yer (1) olarak tasvir etmişlerdir. Az kurallı bir yer olarak düşünülen okulu Ö7 kodlu öğretmen: *“Okulu; çocuklar için görsel, ilgi çekici, bedensel olarak rahat edebilecekleri, onları sınırlandırmayacak şekilde güvende oldukları bir ortam halinde hazırlamalıyız.”* şeklinde dile getirmiştir.

Ö8 kodlu öğretmenin hayal ettiği öğretmen destekli, empati kuran öğretmeni (1) ifade eden öğrenci dostu okul şu şekildedir:

“Hayal ettiğim okula, sevgi bahçesi derdim. Öğrencilere sevginin verildiği, öğretmenlerin sevgiyi esirgemediği, her konuda öğrencinin yardımına koşabildiği, empati kurabildiği, aç, ihtiyacı olan öğrenciyi görebildiği bir okul isterdim.” (Ö8)

Ö5 kodlu öğretmenin de hayal ettiği, veli destekli okulu (1) ifade eden öğrenci dostu okul şu şekildedir:

“Veliler, ilgili olacak ve öğrenciye ortam sağlayacak, öğrenci eve gidince tekrar edebilecek.” (Ö5)

Öğretmenlerden öğrenci düzeyine uygun bir okul (7) hayal edenler, öğrenci özelliğini dikkate alan (5) ve nitelikli öğrencisi olan (2) bir okul hayal ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler öğrenci özelliği dikkate alınan okulu, ilgi ve yeteneğine göre eğitim verilen (3) ve öğrenci seviyesine göre gruplama yapılan (2) bir okul olarak hayal etmektedir. İlgi ve yeteneğine göre eğitim verilen okulu hayal eden öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“İlkokul 4 üzerinde yeteneğine göre çocuklar istediği alanda çalışmalı. Sınıflar değil etkinlik yapabilecekleri alanlar olmalı.” (Ö7)

“Çocuklar, ilgi ve yeteneği doğrultusundaki okullarda eğitim almalı. Sadece akademik başarı ile eğitim sağlanmaz. Gençlik ve Spor Bakanlığı okullara gelip öğrenci seçmeleri yapabilir. Öğrenciyi yüzmeye, futbola yönlendirebilir. Ücretsiz kurslar yapılabilir. Parası olan, olmayan her çocuk aynı kurslardan yararlanabilmeli. Her ortamın sağlanıp çocuğun kararını vermesi sağlanmalı. Ailenin isteği için değil çocuk ilgi ve isteği doğrultusunda almak istediği eğitimi almalı.” (Ö6)

Öğrencinin seviyesine göre gruplama yapılması gerektiğini ise Ö3:“Öğrenci seviyeleri yakın olmalı. Bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulamak zor oluyor. Sınıf bazında etkinlik tasarlırsak daha verimli olur.” görüşü ile dile getirmektedir.

Öğretmenler nitelikli öğrenciye sahip okulu, kaliteli eleman yetiştiren (1) ve odaklanma sıkıntısına çözüm bulan (1) bir okul olarak hayal etmektedir. Kaliteli eleman yetiştiren okulu hayal eden bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Hayalimdeki okulu bir fabrikaya benzetirim. Ürün ortaya çıkaracağız; daha iyi ürün için işçileri sınıflandırıp, nitelikli hale getirip, ona göre eğitim sunmalıyız ki işçilerin de kendi arasında becerilerini artıralım.” (Ö1)

Öğretmenler donanımlı bir okulu (2), fiziksel donanımlı (2) olarak hayal etmektedir. Fiziksel donanım olarak ise; materyal desteği (1) ve okulda beslenme desteği (1) olması

gerektiğini düşünmektedirler. Ö5 konu ile ilgili öğrencilere materyal desteği sağlanması gerektiğini vurgulamıştır:

“Eğitim araç gereçleri tam olacak ki öğrenciler bu araçları kullanabilecek.” (Ö5)

Ö8 kodlu öğretmen ise öğrencilere verilecek beslenme desteğinin önemsedğini dile getirmiştir:

“Zaman zaman kendi okulumuzdaki eksikliği düşünüyorum. Tam gün eğitim veren bir okuluz. Bir öğle aramız var. Daha kapsamlı bir kantinimiz olsa çok iyi olur. Öğrencilerin çoğu öğlen okulda kalıyorlar. Beslenmeleri sıfır neredeyse. Kahvaltı yapmadan geliyorlar. Beslenme getiren getiriyor ama kaliteli bir beslenme değil getirdikleri de. Öğlene kadar aç bu çocuklar. Abur cubur ile idare ediyorlar. Tam gün olan okullarda devlet beslenme desteği sağlamalı.” (Ö8)

İyi yönetimli bir okul (2) hayal eden öğretmenler, disiplinli okul (1) ve düzenli işleyişe sahip (1) bir okul olması beklentisini dile getirmişler. Düzenli işleyişe sahip okulun parçaların bütünü oluşturması (1) gerekliliğine dayandıran öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Hayalimdeki okulu renkli bir uçan balona benzetirim o her bir dilimi birbiriyle bağlı başka bir amaca hizmet ediyor. Bir bütün oluşturuyor. Parça bütünü koruyor.” (Ö10)

Ö4 kodlu öğretmen ise disiplinli okulu disiplinli bir kurum (1) olarak ifade etmiştir:

“Askeri lise, polis akademisi gibi disiplinin ön planda olduğu okul hayal ederdim. Disiplin başarıyı getirir.” (Ö4)

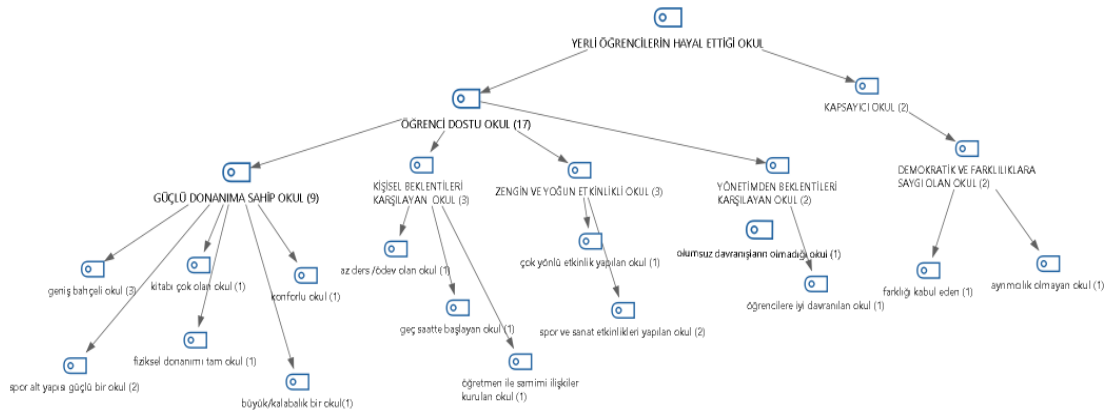
Yerli Öğrencilerin, Göçmen Öğrenciler için Hayal Ettiği Okula İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Yerli öğrencilere “Hayalindeki okulu anlatabilir misin? Hayalindeki okulu neye benzetirsin? Niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan 15 kodlama ile yerli öğrencilerin hayal ettiği okullara ilişkin görüşlerinden beş farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Yerli öğrencilerin hayal ettiği okullara ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.30.’da verilmiştir:

Tablo 4.30. Yerli Öğrencilerin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|---|--|---|
| ÖĞRENCİ DOSTU OKUL (17) | Güçlü Donanıma Sahip Okul (9) | Geniş bahçeli (3) |
| | | Spor alt yapısı güçlü (2) |
| | | Fiziki donanımı tam (1) |
| | Zengin ve Yoğun Etkinlikli Okul (3) | Çok kitap bulunduran (1) |
| | | Konforlu (1) |
| | | Büyük ve kalabalık (1) |
| | | Spor ve sanat etkinlikleri yapılan okul (2) |
| Kişisel Beklentileri Karşılaman Okul (3) | Çok yönlü etkinlik yapılan okul (1) | |
| | Az ders/ödev olan okul (1) | |
| | Öğretmen ile samimi ilişkiler kurulan okul (1) | |
| Yönetimden Beklentileri Karşılaman Okul (2) | Geç saatte başlayan okul (1) | |
| | Olumsuz davranışların olmadığı okul (1) | |
| KAPSAYICI OKUL (2) | Demokratik ve Farklılıklara Saygı | Ayrımcılığın olmadığı (1) |
| | Duyulan Okul (2) | Farklılığı kabul eden (1) |

Yerli öğrencilerin hayal ettiği okullara ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden yerli öğrencilerin, hayal ettiği okullara ilişkin görüşleri hiyerarşik kod- alt kod modeli ile aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.30. Yerli Öğrencilerin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli

Yerli öğrenciler, hayallerindeki okulu 19 görüş ile anlatmaya çalışmışlardır. Yerli öğrencilerin konuya ilişkin belirttiği 19 görüşten 17'sinde öğrenci dostu bir okul hayal edilirken 2'sinde kapsayıcı bir okul hayal edildiği anlaşılmaktadır. Öğrenci dostu okul hayal eden yerli öğrenciler; güçlü donanıma sahip okul (9), kişisel beklentileri karşılayan okul (3),

zengin ve yoğun etkinlikli okul (3) ve yönetimden beklentileri karşılayan okul (2) beklentisindedirler.

Yerli öğrenciler; öğrenci dostu güçlü donanıma sahip okul için geniş bahçeli (3), spor alt yapısı güçlü (2), fiziki donanımı tam (1), konforlu (1), çok kitap bulunduran (1), büyük ve kalabalık (1) hayal etmektedirler. Öğrenci dostu olan, çok kitap bulunduran okul hayal eden bir yerli öğrencinin hayali şu şekildedir:

“Hayalimdeki okulu kitaba benzetirim. Hayalimdeki okulda da birden fazla kütüphane olmasını isterdim. Her katta ulaşılabilir bir kütüphane olsun isterdim. Kayıt işi oluyor. Sırada birbirinin önüne geçiliyor.” (YÖ4)

Öğrenci dostu, konforlu bir okul hayal eden yerli öğrenci ise şu ifadeyi kullanmıştır:

“Yumuşak sandalyeler mesela daha konforlu bir ortam hayal ederdim.” (YÖ8)

Öğrenci dostu, büyük ve kalabalık bir okul hayal eden bir öğrenci görüşü ise şöyledir:

“Büyük, geniş bir okul hayal ederim. Kalabalık okulum olsun isterdim. Çok sınıf olan bir okulda olmak isterdim.” (YÖ1)

Geniş bahçeli okulunu YÖ1 ise şöyle hayal etmektedir:

“Okulda bitki ekeceğimiz, çiçek ekeceğimiz geniş büyük bir bahçemiz olsun; ben de görev alayım isterdim.” (YÖ5)

Öğrenci dostu bir okulu, kişisel beklentilerinin karşılandığı bir okul olarak hayal eden yerli öğrenciler bulunmaktadır. Kişisel beklentilerinin karşılandığı okul kategorisi için az ders/ödev olan okul (1), öğretmen ile samimi ilişkiler kurulan okul (1) ve geç saatte başlayan okul (1) kodlamaları mevcuttur. Geç saatte başlayan okulu olmasını hayal eden bir yerli öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

“Okul saatlerinin biraz geç olmasını isterdim.” (YÖ1)

Bir yerli öğrenci ise öğrenci dostu olan bir okulda öğretmenler ile samimi ilişkiler kurulan bir okul hayal etmektedir:

“Koridorlarda öğretmenler gezsin ama bize ‘Dur!’ demesin, birlikte bir şeyler yapalım. Teneffüslerin süresini artırıp öğrenci ve öğretmenlerin birlikte oyun getirip oynamalarını isterdim.” (YÖ8)

Yerli öğrencilerin öğrenci dostu olan zengin ve yoğun etkinlikli okulları; çok yönlü etkinlik yapılan okul (1), spor ve sanat etkinlikleri yapılan okul (2) hayal etmektedirler. Yerli öğrenciler spor ve sanat etkinlikleri yapılan okulları şu şekilde dile getirmektedirler:

“Spor salonumuz olmasını isterdim. Yüzme, basketbol, voleybol alanı olsun isterdim.” (YÖ4)

“Derslerden beden eğitimi dersi daha çok olsun. Sanat ve resim dersleri de olsa sevinirim.” (YÖ7)

Bir yerli öğrenci ise çok yönlü etkinlik yapılan okulu şu şekilde hayal etmektedir:

“Ağaç dikmek, birlikte sosyal etkinlikler yapmak, ortak ders dışı vakit geçirmek isterdim. Bizlere oyunlar öğretsinler isterdim. Fen Öğretmeni deney yapsın. Bilişim Öğretmeni ile robot yapalım isterdim.” (YÖ6)

Yerli öğrenciler, öğrenci dostu olan okul yönetiminden beklentilerinin karşılandığı bir okulu, olumsuz davranışların olmadığı okul (1) ve öğrencilere iyi davranılan okul (1) olarak hayal etmektedirler. Olumsuz davranışların olmadığı okulu hayal eden bir yerli öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Bağırmanın olmadığı, ceza olmayan, akran zorbalığı olmayan bir okulda okumak isterdim. Küfredilmeyen, saygılı bir okul hayal ederdim. Olumsuz davranışların anında düzeltildiği bir okul hayal ederdim.” (YÖ5)

Yerli öğrencilerin görüşlerine göre öğrenci dostu bir okul teması dışında kapsayıcı okul teması da oluşmaktadır. Yerli öğrenciler, kapsayıcı bir okulun demokratik ve farklılıklara saygı duyulan bir okul olduğunu hayal etmektedir. Yerli öğrencilere göre demokratik ve farklılıklara saygı duyulan bir okul kategorisi, ayrımcılığın olmadığı (1) ve farklılığı kabul eden (1) kodlamaları ile oluşmaktadır. Bir yerli öğrencinin hayal ettiği kapsayıcı ayrımcılığın olmadığı okul şu şekildedir:

“Ayrımcılığın olmadığı bir okul hayal ederim. Okulumda her tür öğrencinin olduğu farklı milletlerden farklı öğrenciler olsun isterdim.” (YÖ7)

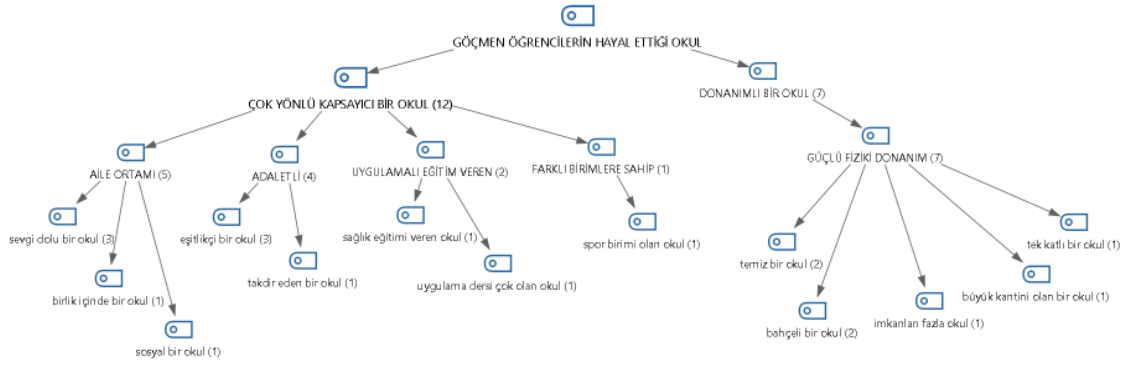
Göçmen Öğrencilerin, Kendileri için Hayal Ettiği Okula İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Göçmen öğrencilere “Hayalindeki okulu anlatabilir misin? Hayalindeki okulu neye benzetirsin? Niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan 13 kodlama ile göçmen öğrencilerin hayal ettiği okullara ilişkin görüşlerinden beş farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek iki temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Göçmen öğrencilerin hayal ettiği okullara ilişkin görüşlerinden elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.31’de verilmiştir:

Tablo 4.31. Göçmen Öğrencilerin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|--------------------------------------|--|---------------------------------------|
| ÇOK YÖNLÜ KAPSAYICI BİR OKUL (12) | Aile Ortamı (5) | Sevgi dolu bir okul (3) |
| | | Birlik içinde bir okul (1) |
| | Farklı Birimlere Sahip (1) | Sosyal bir okul (1) |
| | | Spor birimi olan okul (1) |
| | Uygulamalı Eğitim Veren (2) | Sağlık eğitimi veren okul (1) |
| | | Uygulamalı fen eğitimi veren okul (1) |
| DONANIMLI BİR OKUL (7) | Adaletli Okul (4) | Eşitlikçi bir okul (3) |
| | | Takdir eden bir okul (1) |
| | Güçlü Fiziki Donanım (7) | Temiz bir okul (2) |
| | | Bahçeli bir okul (2) |
| | | Büyük kantine sahip okul (1) |
| | Tek katlı bir okul (1) | |
| | İmkanları fazla okul (1) | |

Göçmen öğrencilerin, hayal ettiği okullara ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden göçmen öğrencilerin hayal ettiği okullara ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod- alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.31. Göçmen Öğrencilerin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod- Alt Kod Modeli

Göçmen öğrenciler, farklı görüşler ile hayal ettikleri okulları anlatmaya çalışmışlardır. Göçmen öğrencilerin konuya ilişkin belirttiği 19 görüş, çok yönlü kapsayıcı bir okul (12) ve donanımlı bir okul (7) temalarında birleşmiştir.

Göçmen öğrenciler çok yönlü kapsayıcı bir okulu; aile ortamı (5), adaletli (4), uygulamalı eğitim veren (2) ve farklı birimlere sahip (1) okul olarak hayal etmektedir. Göçmen öğrencilerin aile ortamı gibi hayal ettiği okullar sevgi dolu bir okul (3), sosyal bir okul (1) ve birlik içinde bir okul (1) şeklindedir. GÖ11 kodlu öğrencinin hayal ettiği aile ortamı gibi sevgi dolu okul şu şekildedir:

“Evim gibi yani. Öğretmenleri ailem gibi hissettiğim, iyi arkadaşlar ve iyi öğretmenlerin olduğu bir okul hayal ediyorum.” (GÖ11)

GÖ8 kodlu göçmen öğrencinin hayal ettiği sosyal bir okul ise şöyledir:

“Okulu oynanacak bir yer, park gibi hayal ediyorum. Hem bilgi öğrendiğimiz hem sosyal anlamda bize çok faydası olan bir yer. Geleceğimizin daha iyi olması için önemli bir yerdir okul.” (GÖ8)

Göçmen öğrenciler, çok yönlü kapsayıcı bir okul için uygulamalı eğitim veren okulu, sağlık eğitimi veren okul (1) ve uygulamalı fen eğitimi veren okul (1) olarak hayal etmişlerdir. Bir göçmen öğrenci sağlık eğitimi veren okul için şu şekilde ifade kullanmıştır:

“Sağlık okulu gibi olsun isterdim. ‘Ameliyatlara falan nasıl yapılıyor?’ öğrenmek isterdim. Okulumu isim koysam ‘Sağlık Üniversitesi’ derdim.” (GÖ3)

Göçmen öğrenciler, çok yönlü kapsayıcı olan adaletli bir okulu takdir eden bir okul (1) ve eşitlikçi bir okul (3) şeklinde hayal etmektedir. Eşitlikçi okulu GÖ10 kodlu göçmen öğrenci şöyle anlatmaktadır:

“Herkesin eğitim alabileceği, maddi durumu iyi olmayana destek sağlanan bir okul hayal ederim.” (GÖ10)

Ayrıca göçmen öğrenciler, çok yönlü kapsayıcı bir okulda farklı birimlerin (1) de yer almasını hayal etmektedir. Bir göçmen öğrenci spor birimi olan bir okulu hayal ettiğini belirtmiştir:

“Böyle spor alanlarının daha fazla olduğu bir okul hayal ederdim.” (GÖ4)

Göçmen öğrencilerin donanımlı okul hayalinde ise güçlü fiziki donanıma sahip (7) temiz (2), imkanları fazla (1), büyük kantine sahip (1), tek katlı (1) ve bahçeli (2) bir okul vardır.

Temiz bir okul hayal eden bir göçmen öğrencinin görüşü şu şekildedir:

“Büyük bir okul olur. Sıralar temiz, yeni olabilir. Duvarlar temiz, boyalı olabilir. Bahçesi temiz olsun, çöp olmasın isterim.” (GÖ12)

Kantinin büyük olmasını hayal eden bir göçmen öğrenci de şu ifadeyi kullanmıştır:

“Büyük bir kantinimiz olsun istiyorum.” (GÖ9)

Bahçeli bir okul hayal eden bir diğer göçmen öğrenci ise şöyle bir ifade kullanmıştır:

“Geniş bahçeli, oyun parkı olan bir okul hayal ederdim. Güvenli bir okul olsun isterim.” (GÖ2)

Okul Yöneticilerinin, Göçmen Öğrenciler için Hayal Ettiği Okula İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

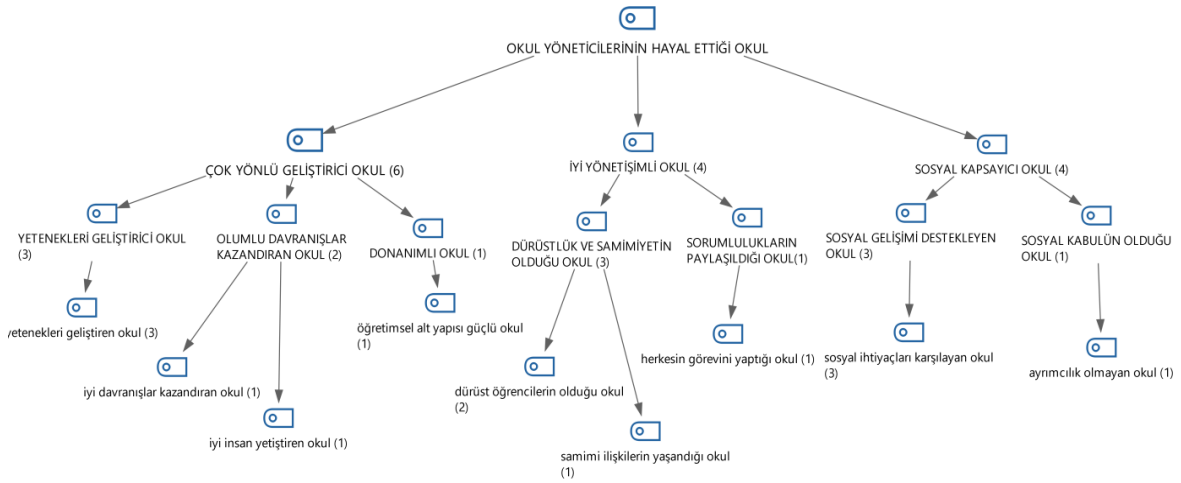
Okul yöneticilerine “Öğrenciler için hayal ettiğiniz okulu anlatabilir misiniz? Hayalinizdeki okulu neye benzetirsiniz? Niçin?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ait görüşme analizi sonucunda yapılan dokuz kodlama ile okul yöneticilerinin hayal ettiği okula ilişkin yedi farklı kategori oluşturulabileceği değerlendirilmiştir. Kategorilerin birbiriyle ilişkileri değerlendirilerek üç farklı temanın oluşturulabileceğine karar verilmiştir. Okul

yöneticilerinin hayal ettiği okula ilişkin elde edilen tema, kategori, kodlar ve frekans dağılımları Tablo 4.32’de verilmiştir:

Tablo 4.32. Okul Yöneticilerinin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Kodlama Analizi Tablosu

| Tema (Seçici kodlama) | Kategori (Eksensel kodlama) | Kod (Açık kodlama) |
|--------------------------------------|--|--|
| ÇOK YÖNLÜ GELİŞTİRİCİ OKUL (6) | Yetenekleri Geliştirici Okul (3) | Yetenekleri geliştiren okul (3) |
| | Olumlu Davranışlar Kazandıran Okul (2) | İyi insan yetiştiren okul (1) |
| | Donanımlı Okul (1) | İyi davranışlar kazandıran okul (1) |
| İYİ YÖNETİŞİMLİ OKUL (4) | Dürüstlük ve Samimiyetin Olduğu Okul (3) | Öğretimsel alt yapısı güçlü okul (1) |
| | Sorumlulukların Paylaşıldığı Okul (1) | Dürüst öğrencilerin olduğu okul (2) |
| | | Samimi ilişkilerin yaşandığı okul (1) |
| SOSYAL KAPSAYICI OKUL (4) | Sosyal Gelişimi Destekleyen Okul (3) | Herkesin görevini yaptığı okul (1) |
| | Sosyal Kabulün Olduğu Okul (1) | Sosyal ihtiyaçları karşılayan okul (3) |
| | | Ayrımcılık olmayan okul (1) |

Okul yöneticilerinin, öğrenciler için hayal ettiği okullara ilişkin görüşleri kodlanarak elde edilen tablo yukarıda verilmiştir. Yapılan analizlerin daha iyi anlaşılması için MAXQDA 2020 programı üzerinden okul yöneticilerinin öğrenciler için hayal ettiği okullara ilişkin görüşlerine ait hiyerarşik kod-alt kod modeli aşağıda verilmiştir:



Şekil 4.32. Okul Yöneticilerinin Öğrenciler İçin Hayal Ettiği Okullara İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Okul yöneticileri, hayal ettikleri okulu çok yönlü geliştirici okul (6), iyi yönetişimli okul (4) ve sosyal kapsayıcı okul (4) olmak üzere 3 temel özelliğe sahip okul şeklinde ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri, çok yönlü geliştirici bir okul olabilmesi için donanımlı (1), olumlu davranışlar kazandıran (2) ve yetenekleri geliştirici (3) niteliklere sahip olması gerektiğini düşünmektedirler. Okul yöneticileri, yetenekleri geliştirici okula ilişkin şu görüşleri ifade etmişlerdir:

“Aile çocuğunun matematik ve fen dersine bakıyor, hiç resim ve beden eğitimi öğretmenine durum soran görmedim. Bakanlığın bir projesinde spor taraması yapılıyor ama çoğu veli spor taramasında başarılı olan çocuğunu etkinliğe devam ettirmiyor. Çocuğun akademik başarısına odaklanıyor. Sporun akademik başarıya bir engel olduğunu görüyor. Bu veliler ise lisans mezunu bir gruptan oluşuyor” (Y5)

“Hayalindeki okul herkesin istediği hayale ulaşabileceği okul olmalı. Her öğrencinin bireysel olarak değerlendirilebileceği bir okul olmalı.” (Y5)

Okul yöneticileri, çok yönlü geliştirici okulu, olumlu davranışlar kazandıran bir okul olarak iyi insan yetiştiren okul (1) ve iyi davranışlar kazandıran okul (1) şeklinde hayal etmektedir. Bir okul yöneticisi, iyi insan yetiştiren okulu şöyle ifade etmiştir:

“Ben eğitime önem veriyorum. Eğitimin, öğretimin önüne geçmesi gerektiğini düşünüyorum. Ara eleman da yetiştirirken iyi insan yetişmesini isterim. Gelecekte öğrenci, hangi mesleği yaparsa yapsın insani, sosyal ilişkilerin daha baskın olarak öğretildiği okul hayal ederim.” (Y1)

Y3 ise iyi davranışlar kazandıran okulu şu şekilde anlatmıştır:

“Hayata açılan bir penceredir okul. Öğrenci okula gittiği zaman, okulu geleceğe kendisini hazırlayan yer olarak görmesi lazım. Hem eğitim hem de öğretim açısından. Sadece akademik eğitime odaklanmadan davranış eğitimine de önem vermeliyiz.” (Y3)

Okul yöneticileri, çok yönlü geliştirici bir okulun donanımlı olmasını gerekli görmektedir. Beklenen donanımın ise öğretimsel alt yapıya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bir yönetici düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

“Branş derslik sistemine geçmek istiyoruz. Öğretmenin sabit bir sınıfı olsa orayı donatsa diyoruz. Atölye gibi olsa istiyoruz. Kütüphanesi, kitabı, sözlüğü bir arada kolay ulaşılabilir olsa güzel olur, bu durumu istiyoruz.” (Y3)

Okul yöneticileri, çok yönlü geliştirici bir okulun yanı sıra iyi yönetişimli bir okul da hayal etmektedirler. İyi yönetişimi, dürüstlük ve samimiyetin olduğu bir okul (3) ve sorumlulukların paylaşıldığı bir yer (1) olarak tanımlamaktadırlar. Okul yöneticileri tarafından dürüstlük ve samimiyetin olduğu bir okul için dürüst öğrencilerin olduğu okul (2)

ve samimi ilişkilerin yaşandığı okul (1) hayal edilmektedir. Dürüst öğrencilerin olduğu okulu hayal eden bir okul yöneticisinin görüşü şu şekildedir:

“Yalan söylemeyi bilmeyen öğrencilerim olsun isterdim. Ailesine kendi isteklerini yaptırılmayıp ‘Müdür, öğretmen bunu istiyor.’ diye bizi öne atıp arkasından kendi isteğini ailesine yaptıran öğrencilerimiz var. Öğrencinin evinde yeterli aile eğitimi almasını isterdim.” (Y4)

Bir okul yönetici ise sorumlulukların paylaşıldığı yer olarak okulu herkesin görevini yaptığı okul (1) olarak hayal etmektedir:

“Öğrenciyi arıya benzetirim. Hayatın, dünyanın sürecinde önemli bir faktördür. Arının, çalışkan ve sistematik düzenli bir yapısı var. Kovanda her arının ayrı görev var” (Y1)

Sosyal kapsayıcı bir okul hayal eden okul yöneticileri, sosyal gelişimi destekleyen okul (3) ve sosyal kabulün olduğu okul (1) olarak hayal etmektedirler. Sosyal gelişimi destekleyen okulu, sosyal ihtiyaçları karşılayan bir okul olarak hayal ettiklerini dile getirmişlerdir:

“Akademik başarı için denemeye odaklanıyoruz. Ama öğrencilerin sosyal ihtiyaçları da var. Sosyal açıdan başarılı öğrencilerimiz de var. Mesela yüzmede, satrançta, güreşte başarılı öğrenciler var.” (Y3)

“Bina ortamı, spor alanları birkaç okula, bir tane alan tesis edilebilir. Ama bu ilimizde olmuyor çünkü alanlar daraltıldı. Okul yapılırken bir kampüs sistemi olsa; bir ilkokul, bir ortaokul, bir lise bir kampüs içinde ortak bir spor alanları olsa; çocuklar zaman zaman deşarj olsa çok iyi olur. Okullar sadece bir bina ile bırakılıyor. Öğrenci tenefüs zamanında dar bahçeli okullarda enerjisini atamıyor. Özellikle şehir merkezlerindeki tüm okullar böyle. Deşarj olamayan öğrenci, sınıf içinde yaramazlık haline bürünüyor.” (Y2)

Sosyal kapsayıcı okulda sosyal gelişimi destekleyen okulu, sosyal kabulün olduğu okul olarak hayal eden bir okul yöneticisinin görüşü şöyledir:

“Göçmen öğrenci ile Türk öğrencileri birbirinden ayırt etmemeliyiz. Öğrenciler de öyle olmalı. Çocuklar etraftan duyduklarından etkileniyor ve ona göre olayları ayırt ediyor. Yoksa çocuklar masumdur, böyle bir ayrımı kendileri bilemez. Hemen unutulur burada.

Çocukların hepsinin aynı standartta olmasını istemezdim. Her kültürden, ülkeden çocuk olan bir okul hayal ederim. Tanyalım, kaynaşalım isterim. Avrupa 'da bir okulda her ülkeden kişi var; önce uyum sorunu yaşamışlar ama zamanla, tecrübeyle uyum sağlanır.” (Y6)

4.5. MODELİN GELİŞTİRİLME SÜRECİ

Araştırma kapsamında konunun tarafı olan paydaşların görüş ve beklentileri, alanyazındaki tespitler ve öneriler ile yurtiçi ve yurtdışında geliştirilen modeller de dikkate alınarak göçmen öğrencilere yönelik bir model geliştirilmiştir. Söz konusu modelin geliştirilme sürecinde problemin tanımlanması, ihtiyaç analizi ve model önerisine ilişkin ayrıntılı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

4.5.1. Problemin Tanımlanması

Son yıllarda Türk Eğitim Sistemi'ne çok sayıda göçmen öğrencinin katılımı gözlenmektedir. Göçmen öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi'ne katılımıyla birtakım sorunlar yaşanmakta, okullarda uyum ve entegrasyon ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Birlikte eğitim alan yerli ve göçmen öğrenciler arasında yaşanan sorunları en aza indirmek, göçmen öğrencilerin eğitim sistemine uyumunu kolaylaştırmak, akademik başarılarının artmasını sağlamak ve sosyal becerilerini geliştirmek bir ihtiyaç halini almaktadır. Bu ihtiyacın giderilebilmesine yönelik olarak işlevsel bir uyum modelinin geliştirilmesi gerekmektedir.

4.5.2. İhtiyaç Analizi

Modelin geliştirilmesi sürecinde, veri toplama ve analiz süreci aynı zamanda model için ihtiyaç analizi aşamasını oluşturur. Bu kapsamda yasal dayanaklar, kuramsal dayanaklar ve araştırma bulgularına dayalı beklenti ve öneriler dikkate alınarak ihtiyaç analizi yapılmış ve modelin gerekçesi tanımlanmıştır. Demokratik yaklaşımın benimsendiği ihtiyaç analizi sürecinde, yasal dayanaklar ve kuramsal dayanakların kullanımında doküman analizi tekniği, araştırma bulgularına dayalı ihtiyaç analizinde ise görüşme tekniği ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İhtiyaç analizi sürecinde; göçmen öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal becerilerini geliştirmek için konu ile ilgili olarak eğitim paydaşlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bunun yanı sıra Türkiye'de göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan yasal düzenlemeler ile bu düzenlemelere ek olarak alanyazında yer alan model önerileri, taslak programlar ve uygulamalar incelenmiştir. Paydaş görüşlerinden elde edilen verilerin analizinde MAXQDA 2020 programı kullanılmış, gömülü teori deseni altında açık, eksensel ve seçici kodlama analizleri yapılmıştır.

İhtiyaç analizi sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

- Kapsayıcı eğitim uygulamalarında dezavantajlı gruplardan biri olan göçmen öğrencilerin eğitime katılımları ve mevcut durumları incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken eğitim paydaşlarından; okul yöneticileri, öğretmenler, yerli öğrenciler ve göçmen öğrencilerin görüşleri göz önünde bulundurulmuştur.

- Göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan yasal düzenlemeler incelenmiştir. Son dönemde var olan hizmetler, eksiklikler ve olması gerekenler derlenmiştir.

- Göçmen öğrenciler, okul yöneticileri, öğretmenler ve yerli öğrencilerin beklentileri ve ihtiyaçları dikkate alınmıştır.

- Kapsayıcı eğitim uygulamalarının sürdürülmesini ve değerlendirilmesini sağlamak için sistematik bir yaklaşım oluşturulması hedeflenmiştir.

- Model geliştirme sürecinde araştırma bulguları ve araştırmacının deneyimleri yol gösterici olmuştur.

- Gerçek mevcut durumun gömülü teori ile belirlenerek modelin gerek duyulan ihtiyaca karşılık gelmesi amaçlanmıştır.

Yasal dayanaklar, kuramsal dayanaklar ve araştırma bulgularından elde edilen veriler kullanılarak modelin geliştirilmesine katkı sağlayacak temel bilgilere ulaşılmıştır. Söz konusu bilgilerin yer aldığı tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.33. Modelin Geliştirilmesine Katkı Sağlayan Dayanakların Analizi

| Yasal Dayanak | Kuramsal Dayanak | Araştırma Bulgularına İlişkin Dayanak |
|---|--|---|
| Yasal Düzenlemelerin Göçmen Eğitime Katkıları <ul style="list-style-type: none">Eğitime Erişim, Kayıt-Kabul, Belge Tanzimiİkamet İzni Almadan İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Eğitim HakkıGöçmen Eğitiminde Gönüllü Ulusal/Uluslararası Kuruluşların DesteğiGEM'ler KurulmasıYabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS) KurulmasıOkul Öncesi Eğitim HizmetiUyum Sınıflarının Açılması | Model Tanımlamaları <ul style="list-style-type: none">Çoğulculuğa Dayalı Uyum ModeliDil Eğitimi ile Doğrudan Bütünleştirme SüreciDil Temelli Uyum SüreciKültürlerarası Uyum SüreciBütünleştirici Okul Modeli Modelin Uygulamasında Dikkat Edilecek Hususlar <ul style="list-style-type: none">Planlı ve Programlı Uyum SüreciGerçekçi Olumlu Beklentiler OluşturmaAile ile İş Birliği YapmaEğitsel Olumlu Deneyim Ortamı SağlamaOlumsuz Davranışları ÖnlenmeAyrımcılığı ÖnlemeEşitliği SağlamaToplumsal KabulÇok Yönlü EtkileşimAkran EtkileşimiEtkili İletişimEtkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisi | Modelin Adı <ul style="list-style-type: none">Bütüncül Uyum ModeliKapsayıcı Eğitim ModeliSüreç Temelli Uyum ModeliGeliştirici Okul Uyum Modeli Modelden Beklentiler <ul style="list-style-type: none">Çok Yönlü Destek BeklentisiPaydaş DesteğiHümanistik Öğretmen YaklaşımıAile Desteğiİhtiyaçlara OdaklanmaPotansiyele Dayalı Uyum BeklentisiBaşarı Temelli Uyum BeklentisiOlumlu Beklentiye Dayalı UyumÇok Yönlü EtkinlikOkul İçi Güven OrtamıUzman DesteğiMotivasyon BeklentisiKabul Edici Arkadaş YaklaşımıDeneyimlere Bağlı Arkadaşlık İlişkisi |

Tablo 4.33'teki veriler, göçmen eğitime yönelik model ihtiyacını ve gerekçesini ortaya koymaktadır. Söz konusu tablodaki verilerin analizi sonucunda yasal düzenlemelerin göçmen eğitime katkıları, kuramsal dayanaklardan göçmen eğitime yönelik geliştirilen model tanımlamaları ve modelin uygulamasında dikkat edilecek hususlar, araştırma bulgularından ise modelin adı ve modelden beklentiler ortaya çıkarılmıştır. Tablo 4.33. bütüncül olarak değerlendirildiğinde, geliştirilen modelin süreç temelli ve gelişimsel niteliğe sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Öte yandan tablodaki bilgiler, modelden beklentiler ile modelin uygulanmasında dikkat edilecek hususlara işaret etmektedir.

Alanyazın incelemesi ve bu araştırma kapsamında görüşülen katılımcıların ifadeleri sonucunda göçmen öğrencilere eğitim desteği konusunda ayrıntılı çalışmaların yapılmadığı görülmüştür. Diğer yandan ülkemizde doğup büyüyen göçmen çocukların sayısının her geçen gün arttığı ve Türkiye'nin göç almaya devam ettiği tespit edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen araştırma bulgularında da görüldüğü üzere, göçmen eğitiminin

okullarda ne şekilde yapılması gerektiği konusunda bir uzlaşma olmadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan göçmen öğrencilere yönelik okul uygulamalarında farklılıklar olması, bu konuda etkili bir eğitim modeli ihtiyacını belirgin biçimde ortaya çıkarmaktadır.

4.5.3. Model Önerisi

İhtiyaç analizi sonucunda göçmen eğitiminde gerekli unsurlar, eksik ve uygulamada ihmal edilen boyutlar, yasal düzenlemelerdeki uygulama eksikleri ve önerilen modellerin geliştirilmeye uygun bölümleri açığa çıkarılmıştır. Bulgular ışığında göçmen öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi'ne entegrasyonunu kolaylaştırıp bu öğrencileri akademik başarı ve sosyal beceri yönünden geliştirecek olan bir model ortaya konulmuştur. Aşağıda geliştirilen modelin dayanakları, amacı, hedefi, ilkeleri, yapısı ve uygulama sürecinde dikkat edilecek hususlara yer verilmiştir.

4.5.3.1. Modelin Dayanağı

Önerilen modelin dayanağı; konuya ilişkin yasal düzenlemeler, göçmen eğitime dair çeşitli görüş, uygulama ve yaklaşımları içeren kuramsal çalışmalar ile bu araştırma kapsamında gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilen bulgulardır.

Yasal Dayanağı

Modelin yasal dayanağı, göçmen eğitim politikası çerçevesinde çıkarılan yasal düzenlemeler ve bu düzenlemelere bağlı olarak gerçekleştirilen uygulamalardır. Göçmen eğitime yönelik yasal düzenlemeler, 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş sonrasında Türkiye'ye yönelik kitlesel göç sonrasında çıkarılan kanun, genelge, yönetmelik, projeler vb. uygulamaları içerir. Yasal düzenlemeler ve uygulamaların, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinden daha fazla yararlanmasına dönük olarak zamanla iyileştiği gözlenmektedir.

Tablo 4.34. Göçmen Eğitimine Yönelik Yasal Düzenlemeler ve Uygulamalar

| Tarih | Düzenlemenin Başlığı | Türü | Konusu | Getirdiği Yenilik | Kapsayıcı Eğitim Katkı Düzeyi |
|-----------------|---|---------|---|---|-------------------------------|
| 31 Ağustos 2010 | Yabancı Uyruklu Öğrenciler Genelgesi | Genelge | <ul style="list-style-type: none"> Yabancı uyrukluların eğitim-öğretim imkânlarından yararlanmaları ve yararlandırılmaları konusunda bazı sorun ve tereddütlerin yaşanması | <ul style="list-style-type: none"> Türkiye’de bulunan yabancı uyrukluların eğitime erişim, kayıt-kabul, belge tanzimi ve diğer hususlardaki iş ve işlemlerinin yürütülmesi | YÜKSEK |
| 11 Nisan 2013 | Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu | Kanun | <ul style="list-style-type: none"> 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 esasların düzenlenmesi İçişleri Bakanlığına bağlı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün kuruluş, görev, yetki ve sorumluluklarının düzenlenmesi | <ul style="list-style-type: none"> Çocukların eğitim ve öğretimden yararlandırılmaları hususunda, Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli tedbirlerin alınması Aile ikamet izinleri, on sekiz yaşına kadar, öğrenci ikamet izni almadan ilk ve ortaöğretim kurumlarında eğitim hakkı sağlanması | ORTA |
| 26 Nisan 2013 | Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler | Genelge | <ul style="list-style-type: none"> Göçmen öğrencilere ders verilebilecek ortamların belirlenmesi ve sağlanması | <ul style="list-style-type: none"> Kampların dışında kalanlardan geçici oturum izni olmayanların eğitimlerinin faaliyetlerinin bulunduğu ifade edilen yerel yönetimlerle, gönüllü ulusal ve uluslararası kuruluşlara bırakılması | DÜŞÜK |
| 26 Eylül 2013 | Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri | Genelge | <ul style="list-style-type: none"> Göçmenlere yönelik eğitim programının içeriğinin MEB kontrolünde Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanması Türkçe öğrenmek isteyen Suriyelilere imkân sağlanması | <ul style="list-style-type: none"> Uygulamada var olan faaliyetleri bir standarda bağlaması, Üniversite öğretimine de değinilmesi, Kamplardaki eğitimlerin amaç, planlamalar, uygulanacak programlar, sorumluluklar ve görevlendirmeleri kapsaması Öğretmen istihdamı, müfredat, öğrencilerin kaydedilmesi ve Türkçe derslerinin verilmesi GEM’lerin kurulması, Suriyeli öğretmenlerin görevlendirilmesi ve Arapça müfredatın uygulanması | YÜKSEK |

Tablo 4.34. Göçmen Eğitimine Yönelik Yasal Düzenlemeler ve Uygulamalar (devam)

| Tarih | Düzenlemenin Başlığı | Türü | Konusu | Getirdiği Yenilik | Kapsayıcı Eğitime Katkı Düzeyi |
|---------------|--|------------|---|---|--------------------------------|
| 23 Eylül 2014 | Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi | Genelge | <ul style="list-style-type: none"> Artan göçmen öğrenci sayısı sebebiyle eğitim-öğretim konusunda yaşanan sıkıntıları çözmek için ihtiyaç duyulması | <ul style="list-style-type: none"> Suriyeli öğrencilerin kayıt işlemleri ve denklik işlemlerinin kolaylaştırılması Geçici Eğitim Merkezleri dışında yerel okullara kayıt yaptırılması Öğrencilerin takip ve not işlemlerinin yapılması için Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS) kurulması Türkçe derslerinin müfredat olarak okutulması | YÜKSEK |
| 22 Ekim 2014 | Geçici Koruma Yönetmeliği | Yönetmelik | <ul style="list-style-type: none"> Uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirilmeye alınmayanlara sağlanabilecek geçici koruma işlemlerinin usul ve esasları ile bu kişilerin Türkiye'ye kabulü, Türkiye'de kalışı, hak ve yükümlülükleri, Türkiye'den çıkışlarında yapılacak işlemleri, kitlesel hareketlere karşı alınacak tedbirleri ve ulusal ve uluslararası kuruluşlar arasındaki iş birliğiyle ilgili hususların düzenlenmesi | <ul style="list-style-type: none"> Suriyeli göçmenlere geçici koruma statüsü verilmesi ve sağlık, eğitim, çalışma, sosyal yardım ve tercümanlık hizmetlerinin sağlanması Eğitim hizmetleri başlığı altında göçmenlere diploma ve denklik belgelerinin verilmesi 54-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara, okul öncesi eğitim hizmeti verilmesi | ORTA |
| 6 Eylül 2019 | Yabancı Öğrenciler Uyum Simifları | Genelge | <ul style="list-style-type: none"> Geçici eğitim merkezlerinde bulunan yabancı öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden daha iyi yararlanması amacıyla resmi okullara geçişlerinin sağlanması Mevcut resmi okullarda bulunan yabancı öğrencilerin topluma ve eğitim sistemine uyumunun artırılması | <ul style="list-style-type: none"> Göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumunun artırılması amacıyla uyum sınıflarının açılması | ORTA |

Tablo 4.34. incelendiğinde görüldüğü üzere 2011 yılı sonrasında göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili çeşitli konularda yasal düzenlemelere yer verilmiştir. Her bir düzenleme bir öncekini iyileştirici ve geliştirici olmuştur. Yasal düzenlemelere gerek duyulmasında sahada çalışma yürüten eğitim paydaşlarının ve göçmen vatandaşların talepleri etkili olmuştur. Bu zamana kadarki yasal düzenlemelerin olağan ihtiyaçlar doğrultusunda yapılmakta olduğu fakat göçmenlerin geçici olmadığı, Türkiye’de doğan çocukların eğitim yaşına erişmesi, Türkiye vatandaşları ile yapılan evlilikler gibi durumlar kalıcı ve sürdürülebilir bir düzenlemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yasal düzenleme ve uygulamaların göçmen öğrenciler açısından sağladığı kazanımlar dikkate alınarak modelin geliştirilmesinde mevcut durumun iyileştirilmesi bakımından güçlü bir dayanak oluşturmuştur. Modelin geliştirilmesine temel teşkil eden bu dayanaklar; eğitim hakkının tanınması, eğitime erişimin kolaylaştırılması, eğitime yönelik desteklerin artırılması, uyum temelli kapsayıcı anlayışın benimsenmesini içermektedir.

Kuramsal Dayanağı

Modelin kuramsal dayanağı, çeşitli ülkelerin göçmen eğitimi konusunda geliştirdikleri uygulamaları içerir.

Planlı ve Programlı Uyum Süreci: Kuramsal bilgiler, göçmenlerin kabul ve uyum sürecinde kolaylaştırıcı bir sistemin izlenmesinin süreci daha etkili hale getirdiğini göstermektedir. Öte yandan halkın bilinçlendirilmesi sürecin daha planlı ve organize bir şekilde sürdürülmesini kolaylaştırmaktadır. Çeşitli kentsel ortamlarda normalleşme sürecine geçilirken eğitim gibi çok önemli konuların artık sorun olmaktan çıkıp toplum yararına olacak şekilde yeniden planlanıp programlanabilmesi bir gerekliliktir (İmamoğlu ve Çalışkan, 2017).

Kültürlerarası Uyum Süreci: Başka bir kültürün maddi ve manevi unsurlarına uyum sağlama ya da kültürel uyum, gelişimsel bir süreç olarak kabul edilir. Bennett (1998), kültürel uyumu gelişim basamaklarını “reddetme, savunma, küçültme, kabul, uyum, entegrasyon” basamaklarından oluşan *kültürlerarası duyarlılık gelişim modeli* ile açıklamaktadır. Bu modelden yola çıkarak, farklı kültürlerden insanların sosyal entegrasyonunu sağlamak için bu adımların dikkate alınmasının etkili bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

Ayrımcılığın Önlenmesi: Uluslararası alanda birçok ülkenin bu konuda hem olumlu hem de olumsuz yönlerini ortaya koyduğu ortaya çıkmıştır. Amerika Birleşik Devletleri örneğini alırsak ülkeye çeşitli uyruktaki bireylerin göçünün yol açtığı eğitim sorunlarının altını çizen ve beyaz egemenliğin siyah üyelerinin karşılaştığı uyum, dil, dışlanma ve aidiyet sorunları nedeniyle dezavantajlara odaklanan araştırmalara rastlanmaktadır (Cazares, 2009; Chikkatur, 2009). Çünkü bu ve benzeri sorunlar hala mevcudiyetini korumaktadır. Ersoy ve Turan (2019) çalışmasında okuldaki olumsuz etmenler ile okul dışındaki ekonomik ve sosyal dışlanmanın, mülteci ve göçmen öğrencilerin gelecek ve bugünlerine dair olumsuz algılara yol açtığını, sosyal adalet algılarını sarstığını ve onları eğitim hayatının dışında bıraktığını vurgulamıştır.

Eşitliğin Sağlanması: Avrupa ülkelerinden Norveç'in de çeşitli ülkelere yüksek sayıda göç aldığı ve göç sonucu kurulan Göçmenlere Yönelik Entegrasyon ve Çeşitlilik Müdürlüğü bu bağlamda istihdam, entegrasyon ve katılım yoluyla yaşam standartlarının yükseltildiği bilinmektedir. Bu müdürlüğün başlıca görevleri, ülkede oturma izni olan göçmenlerin istihdamı, ülkenin tanıtımı, eğitim ve vatandaşlık hakkında bilgilendirme, tercümanlık hizmetleri, beceri kazandırma, çalışma hayatına katılım, kamu hizmetlerine eşit erişim ve eğitim hizmetlerinin sağlanmasıdır. Norveç toplumunun en önemli değerlerinden biri vatandaşlarının eşit haklarıdır. İnsanlar cinsiyet, yaş, başarı, kültürel geçmiş, etnik köken veya cinsel yönelim ne olursa olsun eşittir.

Dil Eğitimi ile Doğrudan Bütünleştirme Süreci: Kapsayıcı eğitimi destekleyen bir Avrupa ülkesi olan İsveç'te, yetişkin devlet okulu sistemi, belediye yetişkin eğitimini, lise sonrası eğitimi, yüksek mesleki eğitimi, öğrenme güçlüğü olan yetişkinler için belediye eğitimini ve göçmenler için İsveç eğitimi verilir. Diğer yetişkin eğitimi türleri, genel orta öğretim okulları ve yetişkin eğitim kurumları (İsveç Eğitim Bakanlığı) tarafından sağlanmaktadır. Okuma güçlüğü çekenler için haftalık 'Sekiz Sayfa' adlı bir gazete çıkarılmaktadır. Gazete, İsveç'te geçen bir haftanın olaylarını sade ve anlaşılır cümlelerle anlatan haberlerden oluşmaktadır. İsveççe öğrenmeye başlayan göçmenler için çok verimli bir kaynak haline getirmektedir (Vardar, 2015). Avrupa ülkelerinde yaşayan ve okulda kullanılan dili ikinci dil olarak öğrenen göçmen çocuklar için öğrencileri doğrudan sınıfa entegre etmek için ek dil desteği kullanmak yaygındır.

Ayrı Gruplar/Sınıflar Modeli ile Uyum Süreci: Doğrudan sınıf entegrasyon modeline ek olarak, göçmen çocuklar için belirli bir süre için ayrı gruplar veya sınıflar sağlayan ikinci bir model vardır. Tüm öğrenciler için geçerli olan bir öğretim programı izlenmekte, ancak normal okul saatlerinde her göçmen öğrenciye bireysel olarak dil desteği verilmektedir. Eğitim dilini ikinci dil olarak öğrenen göçmen öğrenciler, diğer öğrencilerden bir süreliğine (birkaç haftadan birinci veya ikinci sınıfa kadar) ayrılarak daha sonraki entegrasyon ihtiyaçlarına göre özel normal bir sınıflarda eğitim almaları sağlanmaktadır. Ancak hazır sayıldıkları en kısa sürede uygun sınıflarda bazı derslere girmeye başlayabilirler (European Commission, 2012). Dil desteği sağlayan ülkeler, ev sahibi ülkenin dilini öğreterek işlerine başlarlar. Ülkeler önceliği dil eğitimine vermiş bunun getirisi olarak dil eğitimi esnasında da öğrencilerin sınıflara kaynaştırılması ve bütünleşmenin sağlanacağını ön görmektedir.

Toplumsal Kabul Süreci: Sakız (2016), düşük sosyal kabulün göçmen çocukların eğitime yönelik olumsuz tutumları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğuna inanmaktadır. Alton-Lee (2003), farklılığı kabul etmenin gerekli olduğuna ve günümüzde giderek farklılaşan ihtiyaçları olan öğrencilerin olduğu okullar için bir fırsat olarak görmenin ve bireylere uygun bir eğitim verilmesinin gerektiğine inanmaktadır.

Çoğulculuğa Dayalı Uyum: Banks (1993; Akt: Ağırdağ ve diğerleri, 2014) uyum için çok kültürlü bir yaklaşım gerektirdiğine inanmaktadır ve öğretmenlerin çok kültürlü araştırmayı nasıl yürütebileceğine dair dört farklı yaklaşım biçimi sunmuştur. İlk yaklaşımda öğretmenler; ders sırasında azınlıklar için özellikle önemli olan günlere, haftalara, tatillere veya büyük kahramanlara örnekler verir. İkincisine göre, öğretmenler programa etnik azınlıklarla ilgili çeşitli örnekler ve konular eklemektedir. Üçüncü yaklaşım, programın yapısında değişiklikler yapar. Öğretmenler, öğrencileri farklı konularda farklı kültürel bakış açılarını dikkate alarak olayları yorumlamaya ve tartışmaya teşvik eder. Buna ek olarak, öğrenciler olaylara farklı bakış açıları geliştirmeye ve hatta olayların kabul edilme ve birçok ders kitabında temsil edilme biçimini sorgulamaya teşvik edilir. Dördüncü yaklaşımda öğretmenler, öğrencileri günlük yaşamlarında ırkçılık ve etnik eşitsizlikle mücadele etmeyi amaçlayan çeşitli kulüp ve etkinliklere katılarak öğrendiklerini uygulamaya ve kendilerini geliştirmeye yönlendirilir. Bu şekilde okul programları, bireysel kulüplere katılım da dahil olmak üzere bir dizi etkinliği içerecek şekilde genişletilmiş olur.

Gerçekçi Olumlu Beklenti: Sakız (2016), göçmen çocuklar için eğitim beklentilerinin mümkün olduğu kadar yüksek, ancak gerçekçi olması gerektiğine ve sınıf ortamında ilgi alanlarına, öğrenme gereksinimlerine ve bireysel yeteneklerine gösterilen ilginin, onların okula devam etmelerini, motivasyonlarını ve motivasyonlarını artıracığına inanmaktadır.

Aile ile İş Birliği: Eğitim sürecinde ailelerle iş birliğinin önemi göz önüne alındığında, öğretmenler göçmen öğrencilerin aileleriyle iletişim kurmada kimi sorunlar yaşadığını vurgulamaktadır (Şimşir ve Dilmaç, 2018). Sözer (2019) de; ailelerin çocuklarının eğitim hayatı ile yakından ilgilenebilmesi ve destek olabilmesi için okul-aile iş birliği ilişkileri güçlendirilmesi gerektiğini bunun da okul dışı aktiviteler, kermesler, sergiler vb. etkinlikler aracılığıyla özellikle annelerin okul ile etkileşimini artırarak yapılabileceğini dile getirmiştir.

Dil Temelli Uyum Süreci: Whitaker (2010); göç eden ailelerin dolayısıyla da göçmen çocukların ev sahibi ülkenin dilini bilme seviyesi, toplumuna entegrasyon sürecini kolaylaştırmaktadır. Aksi durumda sözü edilen entegrasyonun oluşturulmasının zaman alabileceğini vurgulamaktadır. Karaca ve Demirbilek (2022) Türkçeyi bilmenin akademik başarıyı etkilediğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında tutarlılık olduğunu tespit etmiştir.

Akran Etkileşimi: Sosyal beceriler; çocuğun aile, okul, akran çevresi, kültürel normlar ve değerler gibi birçok faktörden etkilenen sosyal gelişim sürecinde gelişir. Özellikle erken çocukluk döneminde akranlarla etkileşim, sosyal becerilerin gelişmesinde ve kullanılmasında etkilidir (Bilecik, 2019).

Uyum Eğitimi: Koşar ve Aslan (2020) göçmen öğrenciler için Türk Eğitim Sistemi'ne girmeden önce entegrasyon sürecinde eğitilmesinin, savaş travması nedeniyle rehabilitasyon yardımı almasının ve her gün bir Türk öğrencinin rehberliği altında göçmen öğrencilerle ilgilenilmesinin eğitimden verim alınmasını sağlayacağı ve başarının artmasında rol oynayacağı görüşündedir.

Bütünleştirici Okul Modeli: Hines (2008); okul yetkililerinin çeşitlilik ve göç algılarını, değerlerini ve kapsayıcı okullar inşa etmek için neler yapabileceklerini yeniden düşünmeleri gerektiğini vurgular. Okullar; çocukların uyum ve davranış problemlerini tespit

etmek, önlemek ve müdahale etmek için en uygun ortamlardır (Savi-Çakar, 2017). Öğrenciler, okul ortamında topluma göre kendini daha rahat ifade edebilmektedirler. Bunun sebebi ise akranları, öğretmenleri ve okul yöneticileri ile paylaşımlarının bulunmasıdır. Bütüncül bir yaklaşım, göçmen öğrencilerin hem farklılıklarını hem de insan ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çeşitliliği kabul etmeyi ve göçmen öğrencileri okullara ve topluma dahil etmeyi amaçlayan göçmen çocukların eğitiminin bir yönünün öne çıkarılmasından çok tüm ihtiyaçlarının (duygusal, psikolojik, eğitimsel, sosyal, sağlık) karşılanmasına yönelik oluşturulmuş bir modeldir. Buradaki destek eğitimle sınırlı kalmayıp göçmen çocukların hayatlarındaki en önemli kurum olan okulu tüm destek mekanizmasının merkezine yerleştirmektedir (Rutter, 2003; Arnot ve Pinson, 2005; Pinson ve Arnot, 2010).

Eğitsel Olumlu Deneyim Ortamı: Sakız (2016), okullarda göçmen çocuklarla beraber tüm çocukların olumlu eğitsel deneyimler yaşadığı ortamlar oluşturmak için yetkililerin okulların yetersiz olduğu alanlarda okulları desteklemesi, okul yöneticilerinin mevcut beşerî, mali ve maddi kaynakları işlevsel bir şekilde kullanmaları gerekliliğini öne sürmektedir.

Etkili İletişim: Mert ve Çıplak (2017), öğrencilerle iyi bir iletişimin olması gerektiğine dikkat çekerek, bu konuda eğitim verilmesinin faydalı olacağı sonucuna varmıştır.

Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisi: Öğretmenin ve Türk öğrencilerin sevgi ve ilgi gösterdiği, özgür ve rahat bir sınıf iklimiyle karşılaşan göçmen öğrencilerin çabuk uyum gösterdiği; dil ve iletişim problemlerinin olduğu, ara sınıflara alınan ancak hazır bulunmuşluk düzeyi düşük olan, Türk kültürüne yabancı ve uyum problemi çeken göçmen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ise öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumsuz etkilendiği görülmektedir (Delen ve Ercoşkun, 2019).

Olumsuz Davranışların Önlenmesi: Koşar ve Aslan'ın (2020) araştırması, eğitim sorunlarının psikososyal şiddet yapıları, ahlaki sorunlar, davranış sorunları, yalanları reddetme, içe dönük yapılar, hırsızlık, tatminsizlik, dikkat dağınıklığı ve bencilliği içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu sorunların nedenleri savaşın travması, ekonomik imkansızlıklar ve kültürel yapıdır. Şiddet içeren ortamlardan göç ettirilen ve dilini bilmediği ortamlara yerleştirilen (Biggs, 1999) çocuklarda istenmeyen davranışların önlenmesi için uyum

sağlama araştırmaları yapılmalı, çocukların yaşadıklarıyla başa çıkma stratejileri geliştirilmeli, psikososyal destek mekanizmaları geliştirilmelidir (Hayes ve Lynn, 1994).

Anlaşıldığı üzere, Dünya üzerinde bulunan ülkelerin uyguladığı tek ve geçerli bir göçmen eğitim modeli bulunmamaktadır. Türkiye’de giderek artan göçmen öğrenci sayısı, göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik politika ve uygulamaları destekleyecek etkili bir uyum modelinin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Söz konusu modelin göçmen öğrencilerin sosyal uyumu ve akademik başarisını destekleyecek bir yapıda olması modelin işlevselliği bakımından önemlidir. Model aynı zamanda paydaş katılımlarını içeren aile eğitimi, yerli öğrenci ile uyum gibi alanlara ilişkin önerileri içermelidir. Türkiye’nin dinamikleri ve göçmenler konusundaki deneyimleri yanında araştırma bulgularına dayalı olarak yeni bir model önerisi geliştirilmiştir.

Araştırma Bulgularına İlişkin Dayanak

Modelin araştırma bulgularına ilişkin dayanağı, bu araştırma kapsamında yapılan gözlemler ve paydaşlar ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan beklenti ve önerilerdir.

Bütüncül Uyum Modeli: Göçmenlerin eğitimi için sadece yasal düzenlemeler yapılarak eğitimden yararlanma hakkının olduğu ve bu yasal düzenlemeler ile eğitime katılımda okullara kayıt sorunlarına çözümler getirildiği görülmektedir. Fakat göçmen öğrencilerin kapsayıcı eğitimin gözetilerek okullardaki eğitim ve öğretim ortamına entegre edilmesinde yaşanan durumlar için herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Göçmen öğrenci ile eğitim yapan her okul kendi çözümünü kendisi bulmaya çalışmakta veya durumu hala görmezden gelmeye devam etmektedir. Her şeyden önce bu göçmen öğrenci eğitimi anlayışı terk edilmeli ve yerine daha kapsayıcı ve koordineli, hak temelli, gerekli desteği içeren bir yapı kurulmalıdır.

Paydaş Destekli Uyum Modeli: Göçmen öğrencilerin topluma, yerli öğrencilerin göçmen öğrencilere uyum sağlamasında okullar en önemli kurumlardır. Göçmen eğitiminin okullardaki uygulayıcıları olan okul yöneticileri ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu sebeple modelin geliştirilmesinde, eğitim paydaşlarının görüşleri önemlidir. Bu sebeple okullardaki uygulamaların iyileştirici ve geliştirici olması beklenmektedir. Eğitim paydaşları, okulları rahat edilen ve rahat edilmesi istenen mekanlar

olarak görmektedir. Bu durum, bireyin kendini rahat ifade edebilmesi ve olumlu davranışlar kazanması açısından işlevseldir. Yerli öğrenciler, olumlu akran etkileşimiyle kendilerini okulda rahat ve güvende hissettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, göçmen öğrencilerin paydaşlar tarafından desteklendiğinde kendini ifade edebilme becerisinin artacağını düşünmektedirler.

İhtiyaç Temelli Uyum Modeli: Paydaş görüşlerine göre göçmen öğrenciler; psikososyal, ekonomik ve akademik destek olmak üzere çok yönlü desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Okul yönetimleri ihtiyaç duyulan destekleri imkanları ölçüsünde sağlamaya çalışmaktadırlar.

Potansiyele Dayalı Uyum: Görüşmeye katılan öğretmenler, göçmen öğrencilerde açığa çıkmayı bekleyen bir potansiyel olduğuna işaret etmişlerdir. Okul yöneticileri ise göçmen öğrencilerin kendini ifade ederken duygularını, sanat ve dil becerilerini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin özgüvenleri desteklenip çekingenliklerine çözüm bulunduğu anda kendini daha iyi ifade edebilecekleri sonucuna ulaşılabilir.

Hümanistik Öğretmen Yaklaşımı: Öğrenciler, öğretmenlerinin kendileri için rol model olduğunu ve öğretmenlerinden gelecek herhangi bir dönütün çok etkili olacağını ifade etmektedirler.

Kapsayıcı Eğitim Modeli: Görüş bildiren tüm paydaşlar, göçmen eğitiminin kapsayıcılık ilkesine dayanması ve programların her çocuğu kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekliliğine işaret etmişlerdir. Okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin başarılarının artmasında kapsayıcı eğitim çalışmaları yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Aile Desteği: Öğretmenler, göçmen öğrencilerin toplumdaki durumlarını gözlemlerinde göçmen öğrencilerin yetersiz aile desteği aldıkları ve yetersiz toplumsal kabule maruz olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca okul dışı desteğin aileyi güçlendirme çalışmaları ile yapılabileceğini vurgulamışlardır. Göçmen öğrencilerin ise ailelerinden destek beklentisinde oldukları görülmektedir.

Olumlu Beklentiye Dayalı Uyum Süreci: Öğretmenler, göçmen öğrencilerin gelecekteki başarıları için olumsuz beklenti içeren durumların ortadan kaldırıldığında daha başarılı olacaklarına inanmaktadırlar. Okul yöneticilerine göre, yüksek başarı beklentisinde

olunmasında göçmen öğrencilerin başarıma gayreti ve Türkçeyi iyi düzeyde öğrenme durumları etkili olmaktadır. Ayrıca göçmen öğrenciler için öğretmenler ve okul yöneticilerinde mesleki eğitimde daha başarılı olacakları inancı hâkimdir. Ayrıca yerli öğrencileri, göçmen arkadaşları için pozitif başarı algısına sahiptir.

Çok Yönlü Okul İçi Destek: Öğretmenler, göçmen öğrencilerin başarısının artması için daha çok okul içi destek sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu okul içi desteğin ise koruyucu bireysel destek ve seviyeye uygun sınıf uygulamaları ile yapılabileceğini dile getirmektedirler. Okul yöneticileri; çok yönlü desteğin öne çıkarılmasını, bunun da psikososyal, akademik ve ekonomik destek ile sağlanabileceğini vurgulamıştır. Göçmen öğrenciler de daha çok okul içi destek ile kendilerini rahat ve güvende hissetmektedirler. Göçmen öğrencilerin çok yönlü destek beklentisinde olmalarının temelinde okulda devamlı bir sosyal etkileşim halinde ve kendilerini bu okul ortamında güvende hissetmelerinin temelinde ise okula yönelik geliştirilmiş olumlu bir tutum ve bağlanmanın olabileceği düşünülmektedir.

Çok Yönlü Etkinlik: Öğretmenler, göçmen öğrenciler için öğrenci dostu ve çok yönlü sosyal bir okul beklentisini dile getirmişlerdir. Öğretmenler; okulların öğrenciler için eğlendikleri bir yer olmasını ayrıca sanat, spor ve sosyal etkinliklerinin sayısının fazlaca olmasını istemektedir. Göçmen öğrenciler ise aile ortamı gibi farklı birimlere sahip, uygulamalı eğitim veren ve adaletli olan çok yönlü kapsayıcı bir okulda eğitim almayı istemektedirler. Yerli öğrenciler de demokratik ve farklılıklara saygı duyulan kapsayıcı zengin ve yoğun etkinlikli kişisel beklentileri karşılayan öğrenci dostu, yönetimden beklentileri karşılayan ve güçlü donanıma sahip okullarda eğitim almak istediklerini ifade etmektedir.

Kabul Edici Arkadaş Yaklaşımı: Öğretmenler, arkadaş ilişkilerinde yerli öğrencilerin kabul edici yaklaşım sergilemesi durumunda kuşkuya sebep olacak etkenlerin düzeldiğini, dil bilme durumunun iyileştirilmesi ile birlikte sempatik tutumun arttığını belirtmişlerdir. Yerli öğrenciler, göçmen öğrencilerin olumlu akran etkileşimiyle kendilerini okulda rahat ve güvende hissettiklerini dile getirmişlerdir.

Okul İçi Güven Ortamı: Öğretmen görüşlerinin çoğu, okul içi güven ortamının sağlanmasını destekler ifadeler içermektedir. Okul içi güven ortamının öğretmen ve okul yöneticisinin desteği ile yapılacağını ifade etmektedirler. Okul dışı güven ortamının ise aile

ve toplum tarafından sağlanması gerektiğine inanmaktadırlar. Kendini rahat ve güvende hisseden öğrenci başarıyı etkileyen faktörlerden uzak kalarak hem akademik başarısını hem de sosyal becerilerini geliştirme fırsatı yakalayacaktır. Okul yöneticileri, akran zorbalığı ile mücadele edildiğinde göçmen öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissedeceğini vurgulamışlardır. Yerli öğrenciler, güvenli okul ortamında bulduklarını ve bu sebeple okulda kendini rahat ve güvende hissettiklerini dile getirmişlerdir. Okul yöneticilerine göre göçmen öğrencinin okula güven duyması için paydaş desteği ve olumlu yaklaşım önemlidir.

Uzman Desteği: Okul yöneticileri ve öğretmenler; ayrımcılığın ve önyargıyı besleyen uygulamaların yıkıcı olduğunun farkındadır ve çok kültürlü eğitim ihtiyacını desteklemektedirler. Bu nedenle, personelin ayrımcılığın farkında olması gerektiği ve öğretmenler ile yöneticiler, göçmen çocuklarla çalışma konusunda uzmanlık eğitimi alarak mesleki gelişimlerini tamamlamaları gerektiği düşünülmektedir.

Geliştirici Okul: Okul yöneticileri; göçmen eğitiminde çok yönlü geliştirici bir okulun önemine işaret etmekte bu tür bir okulun donanımlı, olumlu davranışlar kazandıran ve yetenekleri geliştirici bir katkı sağlayacağını düşünmektedirler.

Süreç Temelli Uyum: Okul yöneticilerinin görüşlerine göre sürece yayılmış uyum; deneyime bağlı, kısmi ve seçici uyum olarak kategorize edilmiştir. Okul yöneticileri göçmen öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini gözlemlediklerinde daha çok deneyime bağlı ilişki kurduklarını ifade etmişlerdir.

Başarı Temelli Uyum Süreci: Göçmen öğrenciler, başarıları konusunda olumlu algıya sahip oldukları ve pozitif başarı beklentisi içerisinde olduklarını dile getirmişlerdir.

Motivasyon Beklentisi: Göçmen öğrenciler, daha başarılı bireyler olmaları için kişisel ve çevresel motivasyon beklentilerinin karşılanmasının önemli olduğunu düşünmektedirler. Yerli öğrenciler, göçmen arkadaşlarının daha başarılı olmaları için göçmen öğrencilerin kişisel sorumluluklarını üstlenmesine yönelik öneriler getirmişlerdir.

Deneyimlere Bağlı Arkadaşlık İlişkisi: Göçmen öğrencilere göre, arkadaş ilişkileri deneyimlere göre şekillenmektedir. Yerli öğrenciler ise sınıf arkadaşları ile durumsal seçici ilişki içinde ve deneyime bağlı, temkinli, kuşkulu ilişki içerisinde. Yerli öğrenciler, göçmen öğrencileri ayırt etmediklerini ve onları arkadaş kabul ettiklerini söylemesine karşın

göçmen öğrenciler yerli öğrenciler ile arkadaşlık kurmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Söz konusu dayanakların bütüncül olarak değerlendirilmesi sonucunda ‘*Süreç Temelli Kapsayıcı Uyum Modeli*’ önerilmiştir. Modelin amacı, hedefi, ilkeleri, yapısı ve uygulama sürecinde dikkat edilecek hususlara aşağıda yer verilmiştir.

4.5.3.2. Modelin Amacı ve Hedefi

Süreç temelli kapsayıcı uyum modelinin temel amacı, Türkiye’deki göçmen öğrenciler için akademik başarı ve sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili bir uygulama ve sonuç elde etmektir. Bu amaç doğrultusunda modelin somut hedefleri şunlardır:

- Göçmen öğrencilerin eğitime erişimini kolaylaştırmak,
- Göçmen öğrencilerin okula kabul/oryantasyon sürecini yönetmek,
- Göçmen öğrencilerin eğitime etkin katılımını sağlamak,
- Göçmen öğrencileri başarıya teşvik etmek,
- Göçmen öğrencilere ilave akademik destek sağlamak,
- Göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde izleme ve değerlendirmelerini yapmak,
- Göçmen öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine katkı sağlamak,
- Göçmen eğitiminde görev alacak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek,
- Göçmen eğitimi sürecinde etkili etkileşimi artırmak,
- Göçmen öğrencilerin kendini ifade etme becerisini geliştirmek,
- Göçmen öğrencilerin öz-kontrol becerisini geliştirmek,
- Göçmen öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek,
- Göçmen eğitimi konusunda paydaşları bilinçlendirmek,
- Göçmen öğrencilere psikososyal destek sağlamak,
- Göçmen eğitime uygun okul iklimini güçlendirmek.

4.5.3.3. Modelin Temel İlkeleri

Süreç temelli kapsayıcı uyum modeli, temel eğitim düzeyinde yer alan ortaokullardaki göçmen öğrencilerin uyumlarına yönelik olarak akademik başarılarının ve sosyal becerilerinin geliştirilmesini amaçladığından modelin temel ilkeleri, hedef kitlenin

gelişim özellikleri ve okul uyum süreçleri konusundaki kuramsal bilgiler ve araştırma bulgularından elde edilen verilere dayalı olarak belirlenmiştir:

Model,

- Öğrencilerin uyum ihtiyaçlarını dikkate alır.
- Akademik başarı konusunda öğrenme psikolojisinin kuramsal bilgilerine dayanır.
- Sosyal becerilerin gelişimi konusunda öğrenme psikolojisi ve sosyal psikolojinin kuramsal bilgilerine dayanır.
- Uyum programının uygulanmasında okul yönetimlerinin bütüncül bir yaklaşım ile süreci yönetmelerini gerektirir.
- Uyum programının uygulanmasında kapsayıcı bir anlayış ve eğitim hakkının gerekliliğine dayanır.
- Göçmen öğrencilerin kendilerine yeterli duruma getirilmesi için ailelerin güçlendirilmesini gerektirir.
- Eğitim politikalarının oluşturulmasında paydaşların katılımını esas alır.
- Uygulanmada gönüllü katılım ilkesine dayanır.
- Göçmen öğrenciler ve ailelerine yönelik psikososyal destek ilkesine dayanır.
- Zenginleştirilmiş etkinlikler yoluyla uyum sürecini kolaylaştırma ilkesine dayanır.
- Öğretmen ve okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki becerilerinin geliştirilmesi ilkesine dayanır.
- Okul ve eğitim süreçlerinde ayrımcılıktan kaçınılması ilkesine dayanır.
- Deneyimler ve elde edilen bilgiler doğrultusunda kendini yenilemesi için esneklik ilkesine dayanır.
- Güçlü akran etkileşimi ilkesine dayanır.
- Gözlem ve geri bildirimlere dayalı olarak gelişimlerin izlenmesi ilkesini dikkate alır.
- Travmaya maruz kalmış bireylerin uyum sürecinde yaşadığı zorlukları aşmaya yönelik tedbirleri esas alır.

4.5.3.4. Modelin Yapısı

Modelin uygulanabilmesi için izlenmesi gereken süreç ve alt süreçler ile bu süreçleri destekleyici faaliyetler ve sorumlularını gösteren tablolar aşağıda verilmiştir:



Tablo 4.35. Süreç Temelli Kapsayıcı Uyum Modeli

| SÜREÇ | ALT SÜREÇ | DESTEKLEYİCİ FAALİYETLER | SORUMLU |
|---------------------|---|--|--|
| KABUL SÜRECİ | Eğitime Erişimin Kolaylaştırılması | Okul devamsızlığının önlenmesine yönelik çalışmalar yapmak | Okul Yönetimi |
| | | Göçmen öğrenci velileri ile iletişim halinde olmak | Okul Yönetimi Öğretmen |
| | | Okul ile iletişim halinde olmak | Veli |
| | | Göçmen öğrencilerin ailelerine yönelik etkinlikler düzenlemek | Okul Yönetimi Öğretmen |
| | | Göçmen öğrencilere yönelik takip komisyonu kurmak | Okul Yönetimi |
| | | Veli toplantılarına aktif katılmak | Veli |
| | | Ayrımcılık konusunda öğrencilere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapmak | Okul Yönetimi Öğretmen |
| | | Öğretmen tutumlarının iyileştirilmesine yönelik eğitimler düzenlemek | Okul Yönetimi |
| | | Uzmanlardan kapsayıcı eğitime yönelik destek almak | Okul Yönetimi |
| | | Okula Kabul/Oryantasyon Sürecinin Yönetimi | Okula Kabul/Oryantasyon ekibi oluşturmak |
| | Arkadaş edinme ve tanışma etkinlikleri düzenlemek | Okul Yönetimi Öğretmen | |
| | Yerli öğrenciler ile akran eşleştirmesi yapmak | Öğretmen | |
| | Okula aidiyet geliştirici çalışmalar yapmak | Okul Yönetimi | |

Tablo 4.35. Süreç Temelli Kapsayıcı Uyum Modeli (devam)

| SÜREÇ | ALT SÜREÇ | DESTEKLEYİCİ FAALİYETLER | SORUMLU |
|---|--|---|---|
| AKADEMİK GELİŞİM SÜRECİ | Etkin Katılımın Sağlanması | Derslerde söz hakkı tanımak | Öğretmen |
| | | Başarılı göçmen öğrenciler için takdir/ödüllendirme ortamı oluşturmak | Öğretmen |
| | | Tamamlayıcı bireysel ödevler vermek | Öğretmen |
| | | Çalışacağı konuyu seçme hakkı tanımak | Öğretmen |
| | | Göçmen öğrencilerin başaracakları görev ve ödevler vermek | Öğretmen |
| | | Sınıflar arası yarışmalar düzenlemek | Okul Yönetimi |
| | | Olumlu eğitsel deneyim çalışmalarını yapmak | Okul Yönetimi |
| | | Başarıyı artırıcı motivasyon çalışmaları yapmak | Okul Yönetimi Öğretmen Veli |
| | | Proje çalışmalarına katılımlarını teşvik etmek | Okul Yönetimi Öğretmen Veli |
| | | İlave Akademik Destek Sağlama | Okulda ders dışı zamanlarda çalışma ortamı sunmak |
| Ders dışı çalışma programı hazırlamak | Öğretmen | | |
| Grup çalışmalarına yönelik etkinlikler düzenlemek | Öğretmen | | |
| Okulun eğitsel imkanlarını sunmak | Okul Yönetimi | | |
| Öğrenme eksiğini giderici destek çalışmaları yürütmek | Öğretmen | | |
| Tüm öğrencilerin katılacağı grup çalışmalarını düzenlemek | Öğretmen | | |
| Portfolyo değerlendirmeleri yapmak | Öğretmen | | |
| İzleme testleri yapmak | Öğretmen | | |
| Ödev takibi yapmak | Veli Öğretmen | | |
| Mesteki yönlendirme/rehberlik çalışmaları yapmak | Okul Yönetimi Öğretmen | | |
| Yetenek Yönetimi | Tarama çalışmaları yaparak göçmen öğrencilerin yeteneklerini keşfetmek | Okul Yönetimi | |
| | Uzmanlardan kapsayıcı eğitime yönelik destek almak | Okul Yönetimi | |

Tablo 4.35. Süreç Temelli Kapsayıcı Uyum Modeli (devam)

| SÜREÇ | ALT SÜREÇ | DESTEKLEYİCİ FAALİYETLER | SORUMLU |
|-------------------------------------|---------------------|--|-----------------------------------|
| SOSYAL BECERİ GELİŞİM SÜRECİ | Etkileşim Yönetimi | Sosyal beceriyi geliştirici etkinliklere (kültürel, sanatsal, sportif vb.) Katılımı teşvik etmek | Okul Yönetimi Öğretmen Veli |
| | | Sosyal etkileşimi sağlayıcı sınıf içi/dışı uygulamalar yapmak | Okul Yönetimi Öğretmen |
| | Kendini İfade Etme | Göçmen öğrencileri sosyal etkinliklere katılım konusunda cesaretlendirmek | Okul Yönetimi Öğretmen |
| | | Kültürel tanıtım etkinliği düzenlemek | Okul Yönetimi |
| | Öz-Kontrol | Göçmen öğrencilerin performansla dayalı yarışmalara katılımı teşvik etmek | Okul Yönetimi Öğretmen |
| | | Ulaşılabilir başarı hedefi koymak | Öğretmen Öğrenci |
| | İletişim Becerileri | Dikkat ve odaklanma çalışmaları yapmak | Öğretmen Öğrenci |
| | | Belirli hedeflere yönelmek/yönelmek | Öğrenci Öğretmen |
| | İletişim Becerileri | Sözel olmayan iletişim becerilerini geliştirmek | Öğretmen |
| | | Sözel iletişim becerilerini geliştirmek | Okul Yönetimi Öğretmen |
| | | Sözel iletişim becerilerini geliştirmek | Öğretmen |

Tablo 4.35. Süreç Temelli Kapsayıcı Uyum Modeli (devam)

| SÜREÇ | ALT SÜREÇ | DESTEKLEYİCİ FAALİYETLER | SORUMLU | | |
|--------------------------|----------------------|---|---|---------------|---------------------|
| UYUM DESTEK SÜRECİ | Bilinçlendirme | Uyum sürecine yönelik bilinçlendirme etkinlikleri düzenlemek | Okul Yönetimi Öğretmen | | |
| | | Uzman katılımı ile seminer/konferans düzenlemek | Okul Yönetimi | | |
| | | Göçmen öğrencilerin ailelerine yönelik etkinlikler düzenlemek | Okul Yönetimi | | |
| | İzleme Değerlendirme | Uyum sürecine yönelik izleme değerlendirme çalışmaları yürütmek | | Okul Yönetimi | |
| | | Etkinliklerinin sonunda öğrenci, öğretmen ve velilerin anket, görüşme vb. araçlar ile görüşlerini almak | | Okul Yönetimi | |
| | | Psikososyal Destek | Uyum sürecinde ihtiyaç duyulan psikososyal destek için rehberlik hizmeti sunmak | | Okul Yönetimi |
| | | | Stres ve kaygı ile baş etme becerisi kazandıran etkinlik yapmak | | Öğretmen |
| | | | Okul psikolojik danışmanı ile küçük grup çalışmaları yapmak | | Öğretmen Öğrenci |
| | | | Kabule dayalı olumlu sınıf iklimi oluşturmak | | Öğretmen |

4.5.3.5. Modelin Uygulanma Sürecinde Dikkat Edilecek Hususlar

Araştırma kapsamında önerilen model ile göçmen eğitiminde karşılaşılan temel sorunlara kapsamlı ve kalıcı çözümler getirilmesi öngörülmektedir. Modelin sağlıklı biçimde işleyebilmesi için yasal açıdan sağlanmış olan imkanlar yanında uygulama sürecinde karşılaşılan güçlüklerin önlenmesine yönelik ilave düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Geliştirilen model; göçmen eğitiminde akademik başarı ve sosyal beceri kazandırma ve iyileştirmeye odaklandığından modelin uygulanmasında akademik ve psikososyal gelişimi destekleyici bir anlayışın benimsenmesi, uygulamaların kapsayıcı ve koordineli yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda modelin uygulanma sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- Uyum sürecinde yapılması gereken uygulamaları bir program dahilinde paydaşların katılımını sağlayarak yürütmek,
- Göçmen öğrenciler için gerçekçi olumlu beklentiler oluşturmak,
- Aileler ile iş birliği yapmak,
- Olumlu deneyimler kazandıracak eğitsel kültürel ortamlar sunmak,
- Olumsuz davranışlara yönelik önleyici tedbirler almak,
- Süregelen olumsuz davranışları önlemeye yönelik müdahale yöntemleri geliştirmek,
- Ayrımcı tutum ve davranışların önlenmesine yönelik bilgilendirme/bilinçlendirme çalışmaları yapmak,
- Toplumsal kabul sürecini hızlandıracak etkileşimli sosyal, kültürel, sanatsal, sportif vb. faaliyetler yapmak,
- Göçmen öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik olarak akran etkileşimini artırıcı eğitsel uygulamalara yönlendirmek,
- Göçmen öğrencileri kendilerini ifade etme, sorunlarını bildirme ve iletişim kurmaları konusunda cesaretlendirmek,

- Öğretmen-öğrenci ilişkisini güçlendirecek özel görüşme uygulamaları yapmak,
- Göçmen öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapmak,
- Göçmen öğrencilerin akademik başarı konusunda karşılaşılabilecekleri durumlar ve etkili çözümler konusunda uzmanlardan destek almak.



BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmaya konu olan problem ve alt problemlere ilişkin elde edilen bulguların sonuçları ilgili alanyazın ile tartışılarak öneriler getirilmiştir. Ayrıca benzer konularda araştırma yapacak olan araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Sonuç ve tartışma bölümü araştırma bulgularının başlıkları ile uyumlu şekilde verilmiştir. Araştırmanın sonuçları; araştırma geneline ait sonuçlar, eğitim paydaşlarının görüşlerine ait sonuçlar, yasal düzenleme ve uygulamalara ilişkin sonuçlar, göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili model ve önerilere ilişki sonuçlar ve modele ilişkin sonuçlar şeklinde bir sırayı takip eder şekilde sunulmuştur.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir. Ayrıca “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarı ve Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Çalışması” araştırmasına yönelik olarak nitel çalışmanın bulguları, deneyimler ve alanyazından yola çıkılarak bir aktarım yapılmıştır.

Araştırma için gerek alanyazın incelemesi yapıldığında gerekse de mevcut politika, uygulama ve hizmetler değerlendirildiğinde doğrudan göçmen öğrencinin eğitimine yönelik bir uygulamanın yer almadığı görülmüştür. Buna ilaveten özellikle politika uygulayıcılarının çalışmalarında da göçmen eğitiminin ve bu eğitim süreçleri dikkate alınarak çalışmalar yürütülmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, göçmen çocuklara yönelik göçmen eğitimi konusunda mevcut durum ortaya konularak öneriler geliştirilmiştir. Araştırma yapılırken hem göçmen öğrenciler hem de sahada çalışan eğitim paydaşlarından öğretmenler ve okul yöneticileri araştırmaya dâhil edilmiş ve görüşleri alınmıştır. Böylece göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerinin geliştirilmesi için daha iyi bir eğitim modeli nasıl geliştirilebileceği daha net bir şekilde ortaya konulabilmiştir.

5.1.1. Yasal Düzenlemeler ve Uygulamalara İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili Türkiye’deki yasal düzenlemeler ve uygulamalara ilişkin sonuçlar ve tartışmalara yer verilmiştir. 2011 yılı Türkiye’de göçmen eğitimine ilişkin önemli tarihlerden biridir.

Suriye’de başlayan iç savaş sonrası Türkiye’ye kitlesel bir göç hareketi başlamış, kısa süre içerisinde milyonlarca Suriyeli, Türkiye’ye sığınmak zorunda kalmıştır. Öncesinde sınırlı sayıda göçmen/yabancı uyruklu öğrencinin (yaklaşık 8 bin öğrenci) bulunduğu Türkiye’de 2011 sonrasında eğitim sistemine 1 milyondan fazla öğrenci dahil olmuştur. Bu durum gerek yasal düzenlemeler gerekse uygulamalar bakımından eğitim sisteminde önemli değişimlere yol açmıştır. Araştırmanın yasal düzenleme ve uygulamalara ilişkin sonuçları kronolojik sıra gözetilerek aşağıda verilmiştir:

Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayan ve 1980’li yıllara kadar devam eden göç hareketlerinin ilkini Balkanlardan gelen Türk soylu kişiler oluşturduğu için eğitim alanında herhangi bir kapsayıcı çalışmaya rastlanılmamıştır.

Türkiye’de bulunan göçmen/yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olan hizmetler 2010/48 sayılı Yabancı Uyruklu Öğrenciler Genelgesi kapsamında yürütülmüştür (MEB Yabancı Uyruklu Öğrenciler Genelgesi, 2010).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından resmî gazetede 21 Mayıs 2010 tarihinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği ile yabancı uyruklu bireylerin yaygın eğitimde kursiyer olarak eğitim alma hakkı yer almaktadır. Bu yönetmelik ile yabancı uyruklu bireylerin mesleki eğitim almak için kursa kayıt kabul işlemlerinde izlenecek yol izah edilmiştir. Bu sayede oturma izni bulunan yabancı uyruklular iş ediniminde eğitim almasının yolu açılmıştır.

Suriye iç savaşı ve göç dalgasının yaşandığı 2011 yılı öncesinde göç ile gelen ve geçici olarak Türkiye’de buldukları varsayılan kısa vadede geri dönecekleri düşünülen Suriyeli mültecilerin başlangıçta eğitim ihtiyaçlarına yönelik yapılan düzenlemeler ve uygulamalar, kısmi ve geçici nitelikte olup kapsayıcı ve kalıcı özellik taşımamaktadır. Suriyeli göçünün kısa sürede sonuçlanacağı düşüncesi nedeniyle eğitimde kısa vadeli politikalar üretilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, 2011 yılı itibariyle göçün ilk aşamasında sadece kamplardaki çocuklara eğitim hizmeti sağlamıştır. İlerleyen süreçte şehir hayatına dâhil olan Suriyeli mülteci sayısının artışına bağlı olarak kamplar dışında eğitimin nasıl yürütüleceğine yönelik düzenlemeler yapılmıştır.

Göç ile gelen sayısının artması yeni bir düzenlemenin yayımlanmasını beraberinde getirmiş ve bununla birlikte 11 Nisan 2013 tarihinde yürürlüğe giren ‘Yabancılar ve

Uluslararası Koruma Kanunu'nun göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda getirdiği önemli bir yenilik, çocukların eğitim ve öğretimden yararlandırılmaları hususunda Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli tedbirlerin alınması ve aile ikamet izinleri, on sekiz yaşına kadar öğrenci ikamet izni almadan ilk ve ortaöğretim kurumlarında eğitim hakkı sağlaması olmuştur. Bu kanun genel olarak ikamet izinlerini kapsamış olmasına rağmen öğrencilerin eğitiminde kesintiye uğranmaması için gerekli tedbirlerin alınmasını ön plana almaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 26 Nisan 2013 tarihinde 'Ülkemizde Misafir Edilen Suriyeli Vatandaşlara Yönelik Tedbirler Genelgesi', Suriyeli göçmenlerin hangi ortamlarda eğitim alacağına yönelik ilk resmî belgedir. Ayrıca yine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 26 Eylül 2013 tarihinde 'Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri' başlıklı bir genelge daha yayımlanmıştır. Bu genelge ile Suriyeli eğitim çağındaki çocuklar ile ilgili faaliyetlerde ortak hareket edilmesi ve standart oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Çerçeve kriterleri, bu bağlamda uygulanan faaliyetlerin nasıl yürütüleceğini tanımlamaktadır. Genelge, öğretmen alımı, müfredat, öğrenci kaydı ve Türkçe derslerinin yürütülmesi gibi konuları kapsamaktadır. Bu iki belge ile Suriyelilerin eğitim sorununa ilk kez kurumsal bir çözüm üretmeye çalışılmıştır (Emin,2016).

Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 23 Eylül 2014 tarihli 'Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri' başlıklı bir genelge yayımlamıştır. Bu genelge ile Bakanlık Müsteşarlığı'nın koordinasyonunda bakanlık bünyesinde bir komisyon kurulması kararlaştırılmıştır. Bu komisyonun görevi; yabancı uyrukluların eğitim ve öğretim ihtiyaçlarına ilişkin durum raporu hazırlamak ve diğer ilgili kamu kurum ve kuruluşlarına, sivil toplum kuruluşlarına ve/veya her tür ve derecede eğitim kurumlarına yardımcı olmaktır. Bakanlığa bağlıdır ve kriz durumlarında kurulan geçici merkezlerde faaliyet gösterir. Amacı, yabancı uyruklulara yönelik gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri ile ilgili gerekli izleme ve raporlama çalışmalarını yapmaktır. Bu komisyon aracılığıyla göçmen eğitiminde planlı bir politika yürütülmek amaçlanmıştır.

22 Ekim 2014'te çıkarılan 'Geçici Koruma Yönetmeliği' ile Suriyeli göçmenlere geçici koruma statüsü verilerek sağlık, eğitim, istihdam, sosyal yardım ve tercümanlık hizmetleri verilmektedir. "Eğitim Hizmetleri" başlıklı göçmenlere diploma ve denklik belgelerinin verileceği ifade edilmiştir. Bu gelişme ile birlikte göçmen öğrencilerin eğitim sisteminden yararlanmaları önündeki bazı engeller ortadan kaldırılmış ve eğitim sistemine dahil olmaları yönünde önemli adımlar atılmıştır. Bu yönetmelik kapsamındaki yabancıların

eğitim faaliyetleri, geçici barınma merkezlerinin içinde ve dışında Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde ve sorumluluğunda yurütulmekte, 54-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara, okul öncesi eğitim hizmeti verilebilmektedir. Aynı zamanda bu yönetmelik ile ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki göçmen çocukların eğitim ve öğretim faaliyetleri, Millî Eğitim Bakanlığının ilgili kanunlarına göre Yükseköğretim Kurulu ön lisans, lisans, lisansüstü ve doktora eğitimine ilişkin usul ve esasları belirlemeye karar vermiştir. Bu yönetmelik çerçevesinde ülkemizde öğrenim görmüş yabancılara öğrenimlerinin içeriği ve süresine ilişkin belge verilmesine karar verilmiştir. Farklı müfredatlarda yetiştirilip akredite edildiğinde bu belgeler Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimleri veya Yükseköğretim Kurulu tarafından uygun düzeyde denklik tespiti için düzenlenip değerlendirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu yönetmelikte 2019 yılında yapılan değişiklik ile birlikte yaygın eğitim kapsamında kişisel gelişim, sosyal-kültürel, mesleki ve teknik, sanatsal ve sportif alanlarda talebe bağlı olarak kursların düzenlenmesi maddesi eklenmiştir.

Göçmenlerin okullaşma sürecinin önemli bir bileşeni olan Geçici Eğitim Merkezleri (GEM); 2014 yılında 2014/21 sayılı genelge ile göçmenlere yönelik eğitim programının olmaması, Türkçenin nasıl öğretileceği hakkında materyallerin bulunmaması, okuldaki fiziki imkânların kısıtlı olmasından ve öğretim programlarının olmamasından dolayı MEB tarafından kurulmuş; Suriyeli öğretmenlerin görevlendirilmesi ve Arapça müfredatın uygulanması kararlaştırılmış ve Türkçe dersi isteyenlere verilmiştir. Genelge, Suriyelilerin eğitimiyle ilgili bu zamana kadar yayımlanan en kapsamlı belge konumundadır.

GEM'ler Suriye Eğitim Sistemi'ni, Suriye'ye dönmesi istenen çocuklar için öğrencilerin burada geçici olarak eğitimleri devam ettirmesi için kurulan eğitim merkezleridir. GEM'lerin 2014 yılında kurulması 2011 ile 2014 arasında bir eğitim açığı oluşmasına neden olmuştur. Ancak bu 2011-2014 yılları arasında hiçbir şey yapılmadığı anlamına gelmemektedir.

Göçmen ocuklardan Türk vatandaşlarının gittiği okula gitmek isteyenler için düzenleme yapmıştır. Bu genelge ile Suriyeli ocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanmış ve güvence altına alınmıştır (MEB, 2014). Böylece Türkiye'deki geçici koruma statüsündeki çocuklar, sadece Suriyeli ocukların devam ettiği Geçici Eğitim Merkezlerine (GEM) değil, Türkiye'deki devlet okullarına yasal olarak kaydolma hakkı kazanmıştır (Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi, 2014).

Ayrıca Geçici Eğitim Merkezleri dışında yerel okullara kayıt yaptırılmasının önü açılmış, öğrencilerin takip ve not işlemlerinin yapılması için Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS) kurulmuş ve Türkçe dersleri müfredat olarak okutulmuştur (Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi, 2014). 1.,5. ve 9. Sınıf öğrencileri resmi okullara kayıt ile 4 yıl içerisinde geçiş yapılması planlanmış ve 3 Ekim 2016 tarihinde kalıcı bir çözüm arayışına girilmiş ve aşamalı olarak öğrencilerin örgün eğitime geçmesiyle 2020 yılında GEM'ler tamamen kapatılmıştır. Bu aşamalı kapatılma sürecinde GEM'lere devam ederken resmi okullara da devam edilmektedir. Bu sürecin uyuma olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Zorunlu eğitim çağında ana dili Türkçe olmayan göçmen öğrencilere yönelik uygulamalarda 2014 öncesine ait kapsayıcı bir uygulamaya rastlanılmamıştır.

MEB'in yayımlanmış olduğu 2015-2019 Stratejik Planı'nda ilk defa mültecilerin eğitimlerine yönelik planların yer aldığı görülmektedir (MEB, 2015). Bu konu stratejik planda, eğitim öğretime erişim teması altında plan dönemi sonuna kadar dezavantajlı gruplar başta olmak üzere eğitim ve öğretimin her tür ve kademesinde katılım ve tamamlama oranlarını artırmak hedefi ile yer almıştır. Hedef mültecilerin, geçici koruma altındaki yabancıların veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların da buldukları sürece eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılması ve mültecilerin, geçici koruma altındaki yabancıların veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmesi ve bu alanda eğitime ilişkin yaşanan genel sıkıntıların bertaraf edilmesi için uluslararası kuruluşlarla iş birliği içinde çalışmalar yapılmasını içermektedir.

2016 yılı itibariyle haftada 15 saat Türkçe eğitimi verilmeye başlanmış ve PIKTES ile Türkçe öğretmenleri görevlendirilmiştir.

Mayıs 2016 tarihinde MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde 'Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı' adı altında bir daire oluşturulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibariyle kapsayıcı eğitim modeline geçiş yapılmıştır. Türkçe öğretmenin ötesinde ayrımcılığı önlemek ve öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim verilmesi hedeflenmiştir. MEB-UNICEF iş birliği ile 'Kaliteli Kapsayıcı Eğitim' başlığı altında Kasım 2016-Nisan 2017 tarihleri arasında 'Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Eğitimi' başlıklı bir proje yürütülmüştür.

MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından çıkarılan 2019/15 Genelgesi ile sadece Suriyeli değil herhangi bir yabancı öğrencinin eğitime nasıl dahil edileceğine dair bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu genelgede okulların kendi içinde uyum sınıfları oluşturabileceğinden bahsedilmektedir.

Şimşek ve Kula (2018); 2011 yılı sonrası süreci var olan durumu, hukuki süreçlere dönüştürme ve mevcut uygulamaları iyileştirme dönemi olarak nitelendirmektedir ve 2011 yılı sonrası dönemi kendi içerisinde üç alt döneme ayırmaktadır: Belirsizlik Dönemi (2011-2013), Arayış Dönemi (2013-2015) ve Planlı Uyumlaştırma Dönemi (2015 yılı ve sonrası).

6 Eylül 2019 tarihinde çıkarılan ‘Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi’ ile sadece Suriyeli değil herhangi bir yabancı öğrencinin eğitime dahilinin nasıl olacağı ve GEM’lerden resmi okullara geçişlerinin sağlanması ve hali hazırda resmi okullarda bulunan yabancı öğrencilerin topluma ve eğitim sistemine uyumunun artırılması gerekliliği ifade edilmiştir. Genelge ile bu öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi’ne uyumunun artırılması amacıyla uyum sınıflarının açılması uygun görülmüştür.

Göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik yapılan yasal düzenleme ve uygulamaların araştırma sonucu ile Crul vd., (2019) araştırmasına göre Türkiye, başlangıçta göçmenlere geçici koruma statüsü vermiş ve bu göçmenlerin çocuklarının normal okullara gitmesine olanak tanımıştır. Ancak bu okullardaki kayıt işlemleri, altyapı eksikliği ve gerekli yasal düzenlemeler nedeniyle her zaman düzgün işleyememiştir. Bunu destekler nitelikte Ereş (2015) de Türkiye’ye yoğun göçün ilk yıllarında göçmen çocukların eğitiminde eğitim sistemi girdilerinin ve eğitim süreçlerinin sorunlu olduğunu ve eğitim politikası süreç kararlarına ihtiyaç duyulduğunu tespit etmiştir. Sakız (2016) da bu planlamada yapısal yetersizliklerin olduğuna değinmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre; yasal düzenlemeler genel olarak olumlu karşılanmakta, ancak uygulamada sorunların var olduğu görülmektedir. Uygulamada karşılaşılan sorunların çözümü için izleme ve rehberlik mekanizmalarının daha işlevsel hale getirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.1.2. Göçmen Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Modellere İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde kapsayıcı eğitim bağlamında göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda tanımlanan/önerilen model önerilerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Alanyazın tarandığında elde edilen göçmen öğrencilerin eğitimlerine yönelik çeşitli tanımlamalar, uyum programları, öğretim yaklaşımları vb. bilgilerden sağlanan katkı ile birlikte bu çalışma Türkiye’de göçmen öğrencilerin akademik başarı ve sosyal becerileri bağlamında tanımlanmış/geliştirilmiş özgün bir modeli ortaya koymaktadır. Bu bölümde göçmen öğrencilerin eğitimlerine yönelik farklı görüşler, uygulamalar ve model oluşturmaya katkı sağlayabilecek nitelikteki yaklaşımlardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Göçmen öğrencilerin eğitimlerine yönelik olarak göçmen öğrencilere ayrılaştırılmış ortamlarda eğitim verilmesini destekleyen okul yöneticileri bulunmaktadır. Bu durumun düşük toplumsal kabule ve göçmen öğrencilere olumsuz tutum geliştirilmesine sebep olmaktadır. Bu sonucun karşısında Sakız’ın (2016) bütünleştirici okul kültürlerinin oluşturulması ile eğitim paydaşlarının psiko-sosyal ve yapısal anlamda desteklenmesi gerektiğini ortaya koyduğu bir model önerisi bulunmaktadır.

Göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili öğrencinin okul başarısını içeren akademik uyum; okulda ve yaşadığı çevrede bulunan bireylerle kurduğu ilişkileri içeren sosyal uyum; okulda ve toplum içerisinde kurallara uyma davranışlarını içeren davranışsal uyum alanları üzerine bir okul temelli uyum programı geliştirmeyi hedefleyen Türkiye’de yaşayan ve ilkökul kademesinde öğrenim gören göçmen öğrenciler için ekolojik yaklaşıma dayalı ve okul temelli bir uyum programı geliştirme çalışmaları devam etmektedir (Şimşek, Kurt ve Kula, 2017).

Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitiminde ayrıştıracı yaklaşıma dayalı dört farklı uygulamadan bahsedilmektedir: *Yabancı Eğitim, İzole Okul, İzole Sınıf, İzole Öğrenci* (Şimşek ve diğerleri, 2017).

Türkiye’nin göçmen eğitimi alanındaki yürüttüğü politikalar bakımından 2011 sonrası Belirsizlik Dönemi (2011-2013), Arayış Dönemi (2013-2015) ve Planlı Uyumlaştırma Dönemi (2015-...) olmak üzere üç dönemden söz edilmektedir (Şimşek ve Kula, 2018). Şimşek ve Kula’nın (2018) tasarlanmasını öngördüğü ekolojik yaklaşıma dayalı eğitsel uyum programı ise uyum kavramı içinde akademik, sosyal ve davranışa dayalı pek çok boyutu barındırdığı için eğitsel bir uyum programı karmaşık bir süreçte gerçekleşebilmektedir.

Göçmen öğrencilerin uyumunun kalıcılığını sağlamayı hedefleyen bir araştırmacı; uyum programı için göçmen öğrencilerin uyum sürecine yönelik sorunlarını tespit etmiş,

beklentileri/ ihtiyaçlarını belirlemiş ve buna dayalı olarak göçmen öğrencilerin okul uyumunu kolaylaştıracak ekolojik temelli bir taslak uyum programı geliştirilmiştir (pl, 2019).

Yurt içinde sınırlı sayıda göçmen öğrencilerin eğitimi için önerilen modeller yanında yurt dışında daha çok sayıda farklı model nerileri ve uygulamaları bulunmaktadır. Yurt dışında göçmen, mülteci, sığınmacı veya geçici koruma statüsündeki bireylerin eğitimlerine yönelik politikalar incelendiğinde; farklı bölgelerde farklı modellerin uygulandığı görülmektedir.

Yurt dışında göçmen öğrencilerin eğitimi için uygulanan modellerde bazı desteklerin ön planda tutulduğu görülmektedir. Bu modellerden dil desteğinin önemsendiği modeller: *Daldırma, Hoş Geldin Sınıfları, Takım ğretimi, Kapalı Sınıflar, İki Dilli Eğitim ve Kapsamlı Destek Modeli* şeklindedir.

Yurt dışında Göçmen ğrencilerin Eğitiminde Uygulanan Akademik Desteğin nemsendiği Modeller İse; *Telaği Edici Destek Modeli ve Merkezi Destek Giriş Modelidir.*

ABD’de göçmen öğrencilerin topluma entegrasyonlarında, göçmen öğrencilerin bütünsel gelişimlerine yönelik politikalar ön plandadır. Aksi takdirde göçmen öğrencilerin diğer öğrencilerin gölgesinde kalabilecekleri kabul edilmektedir (Wiley ve Lee, 2009).

İngiltere’de göçmenlik eğitimi politikasının bir ilkesi olarak çeşitli ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir. İngiltere, göçmen öğrencileri mümkün olan en kısa sürede entegre olabilmeleri için farklı bir dil sınıfına yerleştirmek yerine, akranlarıyla birlikte çalışabilmeleri için uygun sınıfa yerleştirmeye odaklanmaktadır.

Marie McAndrew (2009) ve Whitaker (2010) tarafından yapılan bir araştırma, ABD, İngiltere, Kanada ve Belçika’daki göçmen çocukların dil ğretiminde dört farklı modelden yararlandığını ortaya çıkarmıştır: *Daldırma, Takım ğretimi, Kapalı Sınıflar ve İki Dilli Eğitim Modelleri.*

Göçmen ğrencilerin eğitiminde önerilen/uygulanan bu modeller dışında Avrupa’da farklı modeller de karşımıza çıkmaktadır.

Avrupa’da göçmen öğrenciler için uygulanan *Kapsamlı Destek Modelinde* ğrencilerin dil gelişimini desteklemek ön plandadır. Kültürlerarası faaliyetler, ilgili

herkesin katılımı ve desteği ile olumlu bir atmosfer yaratmaya çalışır. Bu ülkelere örnek olarak Danimarka ve İsveç verilebilir (European Commission, 2013).

Avrupa’da göçmen öğrenciler için uygulanan *Sistemik Olmayan Destek Modeli*’nde ise; destekler sistemik biçimde olmayıp politikalar açık ifade edilmemiştir. Göçmen öğrencilerin entegrasyonuna yönelik uygulamaların varlığından söz edilebilir fakat yerel olanaklarla sınırlıdır. İtalya ve Yunanistan bu ülkelere örnek verilebilir (European Commission, 2013).

Almanya’da tüm öğrencilerin okul sürekliliği hedeflenerek okullarda entegrasyon modeli olarak okula devam zorunluluğu bulandırmayan fakat göçmen kabul merkezlerinde dil kurslarına katılımın mecburi olduğu *daldırma* modelini kullanmaktadır.

Ayrıca Almanya’da ilk ve ortaöğretim düzeyindeki göçmen öğrenciler için *Hoş Geldin Sınıfları* modeli ile yoğun dil desteği sağlanmaktadır.

Göçmen eğitiminde öğrenciler arasındaki eğitsel dezavantajlılıkları azaltmaya yönelik daha çok akademik desteğin verildiği *Telafl Edici Destek Modeli* ile paydaşların okulla iş birliği yapması da teşvik edilir. Belçika ve Avusturya bu ülkelere örnek verilebilir (European Commission, 2013).

İrlanda’da yeni gelen göçmen öğrencilerin eğitsel hazırbulunuşluk durumlarının göz önüne alınarak destek programlarının bu doğrultuda düzenlenmesini içeren *Entegrasyon Modeli* uygulanmaktadır. Bu model; paydaş desteği ile kültürler arası eğitim, öğretim programına entegrasyon ve okulun günlük yaşamın merkezindeki rolü gibi konuları vurgular. (European Commission, 2013).

Merkezi Giriş Destek Modeli, göçmen çocukların kabulünü ve eğitim sistemine dâhil edilmelerinde akademik desteğin sağlanmasını önde tutar. Fransa ve Lüksemburg bu modeli uygulayan ülkelere örnek verilebilir (European Commission, 2013).

Okulların da kendi içinde mülteci çocukların ülkeye entegrasyonu ve eğitimi konusunda çeşitli uygulamaları söz konusudur.

5.1.3. Eğitim Paydaşlarının Görüşlerine Ait Bulgulardan Elde Edilen Sonuçlar

Bu bölümde; araştırma sürecinde çalışma grubundaki eğitim paydaşlarından olan öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen

verilerin analizi ile tespit edilen bulguların sonuçlarına yer verilmektedir. Araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sonuçlar alanyazınla tartışılmıştır.

5.1.3.1. Eğitim Paydaşlarının (Öğretmenler, Yerli Öğrenciler ve Okul Yöneticileri), Göçmen Öğrenci Algılarına Yönelik Görüşlerine Ait Sonuçlar

Öğretmenler; göçmen öğrencilerin okuldaki durumlarını gözlemlediklerinde öğrenci açısından açığa çıkmayı bekleyen potansiyel, öğretmen açısından destekleyici öğretmen yaklaşımı ve sistem açısından yarı kapsayıcı bir sistemin yürütüldüğünü düşünmektedirler. Öğretmen görüşlerinin çoğu göçmen öğrencilerde açığa çıkmayı bekleyen bir potansiyelin olduğuna yöneliktir. Hek (2005), bu konuda yaptığı araştırmada, öğrencilerin yeni bir dile, konuya ve eğitim materyallerine uyum sağlamada yaşadıkları güçlükleri anlamalarını ve ifade etmelerini bekleyen bir öğretmenin yanında kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmiştir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde de eğitim kurumunun temel çıkış noktası olarak bireyin kendini bilmesini ve tanınmasını sağlamanın gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Bu belgede çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler, kendilerini ve çevrelerindeki tanıdıklarında; birlikte gelişme imkânı bulacağından söz edilmektedir. Bu durum araştırmanın bulgularından elde edilen öğrencilerin açığa çıkmayı bekleyen potansiyelleri olduğu sonucunu doğrudan destekler niteliktedir. Yine MEB Eğitim Vizyonu Belgesi'nde, bireyin kendini tanınmasının ve bu bilgiye bağlılığının, eğitim yolculuğuna yönelik kişiselleştirilmiş bir yol haritası oluşturduğu ve bu eğitim yolculuğunun önemli bir parçası olduğu ifade edilmekte, öznenin öğretmen olduğu belirtilmektedir.

Öğretmenler, göçmen öğrencilerin toplumdaki durumlarını gözlemlerinde ise göçmen öğrencilerin yetersiz aile desteği aldıklarını ve yetersiz toplumsal kabule maruz olduklarını ifade etmişlerdir. Suna, Çelik, Ağar, Eroğlu, Coşkun (2021); araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte, bir çalışmada göçmen çocukların okula bağlılığı ve okul başarısında ailelerin eğitim sürecine katılmasının bağlılığı ve başarıyı doğrudan etkilediğini dile getirmektedirler. Ayrıca araştırma sonucuna göre öğretmenler, göçmen öğrencilerin topluma göre okullarda daha çok kabullenildiğini gözlemlemektedir. Ergün (2022) de; okulların diğer sosyal kurumlara göre daha kontrol edilebilir yapılara sahip olması nedeniyle okullarda sosyal uyum ve kültürleşme süreçlerinin daha sağlıklı gelişebileceğini, özellikle okulun yapılandırılmış programları sayesinde göç edilen ülkenin dilinin, toplumun kültür ve normlarının öğretilmesinde işlevsel bir sorumluluğunun bulunduğunu vurgulamıştır.

Buradan göçmen öğrencilerin topluma uyum sağlamasında okulun önemli bir işlevinin olduğunu söylemek mümkündür.

Okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin okulda ve toplumdaki durumlarını gözlemlediklerinde duruma göre olumlu ve olumsuz algı içerisindedir. Okul yöneticileri, göçmen öğrencileri okulda ve toplumda daha çok olumlu algı ile gözlemlemektedir.

Yerli öğrencilerin okulda ve toplumda göçmen öğrencilere yönelik olumlu ve olumsuz algı hissettikleri görülmektedir. Yerli öğrencilerin hissettikleri olumlu algının fazla sayıda olduğu ve kaynaklarının pozitif okul algısı ve pozitif akran algısı ile oluştuğu görülmektedir. Yalnız bir öğrenci olumsuz akran algısına hâkim görüş bildirmiştir. Atlıhan'ın (2019) görüşü, bu durumu yerli öğrencilerin göçmen arkadaşlarını anlayamaması ve göçmen arkadaşları ile iletişim kurmada yetersiz hissetmesinin iletişim sorunlarına neden olması açısından desteklemektedir. Fakat araştırma sonucu genel olarak yerli öğrencilerin göçmen öğrenciler için okulda ve toplumda olumlu bir algıya sahip olduğu yöndedir.

5.1.3.2. Göçmen Öğrencilerin, Eğitim Paydaşlarının (Öğretmenler, Yerli Öğrenciler ve Okul Yöneticileri) Kendilerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Göçmen öğrencilerin okulda ve toplumda kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin olumlu ve olumsuz algıya sahip olduğu görülmektedir. Göçmen öğrenci görüşlerinin çoğu olumlu algıya işaret eden görüşlerdir. Göçmen öğrenciler; hissettikleri olumlu algının pozitif toplumsal algı, pozitif kişisel algı ve pozitif akran algısı ile oluştuğu görüşündedirler. Göçmen öğrenciler, dışlanmadıklarını ve ayırt edilmediklerini dile getirmeleri sebebiyle böyle bir durumun olacağını bekledikleri tahmin edilebilir. Karagöz ve Dilekli (2022) göçmenlerin ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmelerine rağmen Türkiye'deki demokratik okul iklimine vurgu yaptıklarını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Sarıdaş (2022), genel olarak göçmen öğrencilere yönelik olumlu bir algının bu öğrencilerin uyum süreçlerine katkı sağlamada etkili olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca okul, sınıf ve toplum kurallarına göre davranma eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır. Göçmen öğrenciler, hissettikleri olumsuz algının sebebini ise negatif akran algısı ve negatif başarı algısından kaynaklı olarak görmektedirler. Bu bağlamda, göçmen öğrencilerin Türk arkadaşlarıyla iletişimde yaşadıkları zorluklar, dil yeterliklerinin olmamasından kaynaklandığı Baloğlu Uğurlu ve Akdovan (2019) tarafından ortaya konulmuştur. Bu sonucu destekler nitelikte Ersoy ve

Turan (2019); çalışmasında okul içinde yaşanan olumsuzluklar ve okul dışı ekonomik ve sosyal dışlanma nedeniyle göçmen öğrencilerin geleceğe ve bugüne ilişkin olumsuz algılara sahip olmaları, sosyal adalet algılarını sarsarak, eğitim hayatından uzaklaşmalarına sebep olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca bu durum kaynaklı hem rehberlik eksikliğinin hem de olumsuz akran algısının çocukların geleceğe giden yolu bulmasını engellediğini ve kayıp bir kuşağa kapı araladığını vurgulamışlardır.

5.2.3.3. Eğitim Paydaşlarının (Öğretmen, Okul Yöneticisi, Öğrenciler), Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar

Göçmen öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin öğretmenlerin bir kısmının olumlu ve bir kısmının da olumsuz beklentide olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu öğrencilerin gelecekteki başarıları için olumsuz beklenti içerisinde olmasında; öğretmenin takip ettiği bir normal öğretim programı olması ve göçmen öğrencilerin geçmişteki eksiklerinden ötürü programı takip edemeyişleri, göçmen öğrencilerin okuma yazma anlama gibi eksiklikleri, öğrencilerin okul dışında aileye ekonomik destek için çalışmak zorunda kalması ve başarılı olmalarının belli şartlara bağlı olması olumsuz başarı beklentisinde olmasına etkilidir. Bu beklentiye Sakız (2016); göçmen çocukların eğitim beklentilerini olabildiğince yüksek ancak gerçekçi kılmak, ilgilerini, öğrenme ihtiyaçlarını ve bireysel yeteneklerini sınıf ortamına yansıtmak, onların okul devamlılığına, motivasyonuna ve başarılarına da katkı sağlayan bir durum olabileceği şeklinde dile getirmektedir.

Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarına ilişkin beklentilerinde ise yüksek başarı beklentisi, mesleki eğitimde başarı beklentisi ve düşük başarı beklentisi içerisinde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin, göçmen öğrencilerin okul başarıları ve gelecekteki başarılarında daha çok yüksek başarı beklentisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerine göre yüksek başarı beklentisinde olunmasında göçmen öğrencilerin başarıya gayreti ve Türkçeyi iyi düzeyde öğrenme durumları etkili olmaktadır. Ayrıca göçmen öğrenciler için öğretmenler ve okul yöneticilerinde mesleki eğitimde daha başarılı olacakları inancı hâkimdir.

Göçmen öğrenciler, okul başarıları hakkında olumlu algı ve olumsuz algı içeren görüşler bildirmişlerdir. Göçmen öğrencilerin okul başarıları için daha çok olumlu algıya sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Göçmen öğrenciler olumlu algı olarak pozitif başarı

algısı içerisinde ve gayretli olma çabasında olduğu görülmektedir. Okul başarıları hakkında olumsuz algı içeren görüşler belirten göçmen öğrenciler, negatif başarı algısı ve negatif aile destek algısı hissettiklerini dile getirmişlerdir. Göçmen öğrencilerin dil kaynaklı problem yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca ailelerinden destek beklentisinde oldukları görülmektedir. Bu sonuçları destekler nitelikte Karaca ve Demirbilek (2022) çalışmasında, Türkçeyi bilmenin akademik başarıyı etkilediğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında tutarlılık olduğunu tespit etmiş ve yine öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında tutarlılık gösteren bir diğer faktörün de aile desteği faktörü olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca araştırma sonuçları göçmen öğrencilerin ekonomik nedenler sebebiyle başarısız olduklarını göstermektedir. Bunu destekler nitelikte Dağ (2018), göçmen öğrencilerin ekonomik sıkıntılarının ve velilerin eğitim sürecine katılamamasının eğitim başarısını düşürdüğünü çalışmasında ifade etmiştir. Nar'ın (2008) araştırma sonucuna göre de veliler çocuklarının eğitimine karşı çok ilgisiz bir tavır içindedirler. Göçmen öğrencilerin velilerinin çok azı okul veli toplantılarına katılmaktadır. Bu sonuçlar, yapılan bu çalışmadaki göç yaşamış velinin okula karşı ilgisizliği ve çocuğuna karşı ilgisiz olması sonuçları ile tutarlıdır.

Yerli öğrencilerin kendi ve göçmen arkadaşlarının okul başarıları hakkında kişisel başarı algısı ve göçmen arkadaş başarı algısı ile ilgili görüşler belirtmişlerdir. Yerli öğrencilerin kişisel başarı algılarında pozitif kişisel başarı algısı ve negatif kişisel başarı algısına sahip olduğu görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerin yarısında başarılarını yeterli görmekten kaynaklı pozitif kişisel başarı algısı varken diğer yarısında başarılarını yetersiz görmelerinden kaynaklı negatif kişisel başarı algısı oluşturmaktadır. Ayrıca yerli öğrenciler göçmen arkadaşları için pozitif başarı algısına sahiptir.

5.2.3.4. Eğitim Paydaşlarının (Öğretmen, Okul Yöneticisi), Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarını Artırmaya Yönelik Çalışmalarına İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar

Öğretmenlerin göçmen öğrenciler için yaptığı çalışmalar; akademik destek verilmesi, psikososyal destek sağlanması ve normal öğretim yapılması şeklindedir. Öğretmenler, alternatif öğretim desteği sağlayarak akademik destek vermeye çalışmakta fakat çoğu öğretmen de sınıflarda göçmen öğrenci sayılarının az olmaları ve Türkçeyi bildiklerini düşünmeleri sebebiyle göçmen öğrencilerle de normal öğretime devam etmektedirler. Bazı öğretmenler ise göçmen öğrencilerin hali hazırdaki öğretim programına yeterince uyum

sağladığını ve bu sebeple öğretim programı ve uygulamasında herhangi bir değişikliğe gitme ihtiyacı duymadıklarını ifade etmektedir.

Okul yöneticileri, okullarında göçmen öğrenciler için yaptığı çalışmalar açısından akademik ve psikososyal destek verilmesini sağlamakta ayrıca ekonomik destek taleplerini karşılamaya çalıştıklarını dile getirmektedirler. Avcı, Koçoğlu ve Ekici'nin (2013) araştırması da göç yaşamış ailelerle ilgili karşılaşılan güçlüklerde okul yöneticilerinin çoğuna göre dil sorunları ve ekonomik sorunlar ailelerde sık görülen sorunlar olduğunu göstermektedir. Ayrıca Koşar ve Aslan'ın (2020) da belirttiği gibi; göçmen öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi'ne girmeden önce uyum sürecinde eğitim almaları, savaş travmaları için rehabilitasyon desteği almaları ve göçmen öğrencilerin Türk öğrencilerin rehberliğinde ilgilenilmesi eğitimin verimliliğinin artmasına yardımcı olur ve başarı oranının artmasında rol oynar.

5.2.3.5. Eğitim Paydaşlarının (Öğretmen, Okul Yöneticisi, Öğrenciler), Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarılarının Geliştirilmesine Yönelik Önerilerine İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar

Öğretmenler, göçmen öğrencilerin okul başarılarını artırmaya yönelik okul içi destek ve okul dışı destek sağlanması gerektiği görüşündedir. Öğretmenler, göçmen öğrencilerin başarısının artması için daha çok okul içi destek sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu okul içi desteğin ise koruyucu bireysel destek ve seviyeye uygun sınıf uygulamaları ile yapılabileceğini dile getirmektedirler. Bir diğer destek olarak okul dışı desteğin ise aileyi güçlendirme çalışmaları ile yapılabileceğini ifade etmektedirler. Gencer (2017) tarafından okul içi ve okul dışı destek için göçmen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılanması; yeni bir ülkeye hazır olma, sosyal yaşam ve kurallarına uyum gösterme ve entegrasyon sağlanması ile değerlendirilebileceği ifade edilmiştir. Eğitim sürecinde ders dışı destek olarak ailelerle çalışmanın önemi göz önüne alındığında, öğretmenlerin göçmen öğrencilerin aileleriyle iletişimde sorun yaşamaları üzerinde durulması gereken bir konudur (Şimşir ve Dilmaç, 2018).

Okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin okul başarısının artırmasına yönelik çok yönlü destek sağlanması, sistemin gözden geçirilmesi ve kapsayıcı eğitime önem verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Okul yöneticileri, daha fazla sayıda görüş ile çok yönlü desteğin öne çıkarılmasını; bunun da psikososyal, akademik ve ekonomik destek ile

sağlanabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca okul yöneticileri sistemde ve uygulamada yapılacak yeniliklerin başarıyı artıracığını dile getirmişlerdir. Buna ek olarak göçmen öğrencilerin başarılarının artmasında kapsayıcı eğitim çalışmaları yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Literatürde de bu durumu destekler nitelikte görüşler hakimdir. Hines (2008); okul paydaşlarının farklılıkları kabul etme ve göç algılarını, değerlerini ve kapsayıcı okullar inşa etmek için neler yapabileceklerini yeniden düşünmeleri gerektiğini vurgular. Brandt (1998) ise; bir okulun kendi bilgi ve uygulamalarını dikkate alması, yenilikleri benimsemesi ve öğrenen bir organizasyon olmayı arzulamasının mümkün olduğuna inanır.

Göçmen öğrenciler ise derslerinde daha başarılı olmaları için kişisel motivasyon ve çevresel destek beklentisindedirler. Araştırma sonuçlarına göre göçmen öğrenciler, kişisel motivasyon beklentisini kişisel uyarılma ihtiyacını karşılayarak elde edebilmektedirler. Çevresel motivasyon beklentisini ise okul içi ve okul dışında paydaş desteği ile karşılayabilmektedirler. Göçmen öğrenciler başarılı olmak için daha çok çevresel motivasyon beklentisindedirler. Mert ve Çıplak (2017), konu ile ilgili olarak yaptığı bir araştırmasında öğretmenlerin öğrencileri ile iyi bir iletişim kurmaları gerektiğini ve bu konuda eğitim verilmesinin faydalı olacağı sonucuna varmışlardır. Öğrenciler için öğretmenleri iyi bir rol modeldir ve aldıkları geri bildirimler öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Sözer (2019) ise; ailelerin çocuklarının eğitim hayatına ilgi duyabilmeleri ve destekleyebilmeleri için okul sonrası etkinlikler, kermesler, sergiler vb. dahil olmak üzere okul ve aile iş birliğinin güçlendirilmesine ihtiyacın varlığına değinmiş ve bunun da etkinliklerle annelerin okul etkileşimini artırarak sağlanabileceğini ifade etmiştir.

Yerli öğrencilerin derslerinde daha başarılı olmaları için başarıyı artırıcı destek ihtiyacı bulunmaktadır. Bu destek ihtiyacını daha çok kişisel sorumluk üstlenerek ve öğretmen desteği ile karşılayabileceklerdir. Yerli öğrenciler, derslerinde daha başarılı olmaları için kendilerinin yapması gerekenlerin farkındadır. Ayrıca başarılı olmanın yollarını öğrenmeye ve uygulamaya ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir. Ayrıca yerli öğrenciler, göçmen arkadaşlarının daha başarılı olmaları için öneriler getirmişlerdir. Bu öneriler de göçmen öğrencilerin kişisel sorumluluklarını üstlenmesine yönelik ifadelerdir. Bayramdurdyeva (2019) de; göçmen öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerin aile desteği, disiplinli çalışma, arkadaş ve çevre, özgüven ve zamanı etkin kullanma olduğunu açıklamıştır. Ayrıca Koşar ve Aslan'a (2020) göre de göçmen öğrencilerin sınıf içi sorunları arasında ilk sırada, eğitim öğretim kategorisi bulunmaktadır. Bu kategoride belirlenen

sorunlar arasında dil bozuklukları, iletişim bozuklukları, disiplin bozuklukları, düzensizlikler, başarısızlıklar, okuma-yazma sorunları, derse karşı ilgisizlik, ödevleri tamamlamama, grup etkinliklerine katılamama, tembellik ve sorumluluktan kaçma sayılabilir. Bu sonuç araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir ve yerli öğrenciler göçmen arkadaşlarının başarısızlığına sebep olan etmenleri Koşar ve Aslan'ın bulduğu sonuca bağlamaktadır.

5.2.3.6. Eğitim Paydaşlarının, Göçmen Öğrencilerin Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler; göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde sempatik yaklaşım, kuşkulu yaklaşım ve şartlı yaklaşım gözlemlediklerini ifade etmektedir. Öğretmenler göçmen öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde sempatik yaklaşımın daha fazla olduğunu, kuşkulu yaklaşım gösterilmesinde toplumun ve ailelerin etken olduğunu, göçmen öğrencilerin dil bilme durumuna göre de şartlı yaklaşıldığını dile getirmektedirler. Arkadaş ilişkilerinde yerli öğrencilerin kabul edici yaklaşım sergilediği ve kuşkuya sebep olacak etkenlerin düzenlenmesi, dil bilme durumunun iyileştirilmesi ile sempatik tutumun artacağı açıkça görülmektedir. Bu kabul edici yaklaşımdan Whitaker (2010), ev sahibi ülkenin diline ilişkin bilgi düzeyinin, göçmen ailelerin ve dolayısıyla göçmen çocukların entegrasyon sürecini etkilemekte olduğunu ve göçmen ülkenin dilini öğrenmenin, göçmenlerin ev sahibi topluma entegrasyonunu kolaylaştırdığından bahsetmektedir. Aksi durumda sözü edilen entegrasyonun oluşturulmasının zaman alabileceğini vurgulamaktadır.

Okul yöneticilerinin, göçmen öğrencilerin arkadaş ilişkilerinde sürece yayılmış bir uyum gözlemlediği sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre sürece yayılmış uyum; deneyime bağlı, kısmi ve seçici uyum olarak kategorize edilmiştir. Okul yöneticileri göçmen öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini gözlemlediklerinde daha çok deneyime bağlı ilişki kurduklarını ifade etmişlerdir. Topsakal ve diğerleri (2013), göçmen öğrencilerin başlangıçta akranlarıyla uyum sağlamakta zorlandıklarını ve yeni öğrencileri özümsemekte zorlandıklarını, ancak zamanla bu sorunun azaldığını belirtmişlerdir.

Göçmen öğrenciler, arkadaş ilişkileri konusunda olumlu ve olumsuz arkadaş ilişkisine sahiptir. Göçmen öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak arkadaş ilişkilerindeki yaklaşımının yaşadığı deneyimlerine göre şekillenmekte olduğunu söylemek mümkündür. Göçmen öğrencilerin okula ilk katıldıkları dönemde; okul arkadaşları ile iletişim sorunu

yaşadıkları, arkadaş edinmede zorluk ve sözel şiddete kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yerli öğrenciler, göçmen öğrencileri ayırt etmediklerini ve arkadaş kabul ettiklerini söylemesine karşın göçmen öğrenciler yerli öğrenciler ile arkadaşlık kurmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yerli öğrenciler, sınıf arkadaşları ile yüksek düzeyde olumlu veya durumsal seçici ilişki içerisinde. Yerli öğrencilerin yüksek düzeyde olumlu ilişki kurmalarının yüksek olumlu ilişkileri ile bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Yerli öğrenciler sınıf arkadaşları ile durumsal seçici ilişki içindeyken ise deneyime bağlı, temkinli ve kuşkulu ilişki halindedirler. Yerli öğrencilerin göçmen öğrenciye kuşkulu yaklaşımının sebebinin altında, aileden kaynaklı kuşkular yer almaktadır. Öğrenciler, aile içinde konuşulanların etkisinde kalarak göçmen arkadaşına kuşkulu yaklaşımda bulunabilmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte Kayısılı, Soylu ve Sever (2019) araştırmalarında; göçmen öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları en önemli sorunlardan birinin hem göçmen hem de yerli ailelerin birbirlerine karşı tutumları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada yerli ailelerin göçmenlerin sosyal düzeni bozduğunu iddia etmekte, göçmen ailelerin ise toplumsal olarak dışlandıklarını iddia etmekte olduğunu ifade edilmiştir.

Araştırmada sosyal becerilerden olan kendini ifade edebilme becerisinin göçmen öğrencilerdeki gözlenen durumu ile ilgili olarak öğretmenlerden göçmen öğrencilerin kendini ifade etmede güçlük yaşadıklarını, yaşantılar yoluyla kendini ifade edebildiğini ve ifade etmede rahat oldukları görüşleri alınmıştır. Sosyal beceriler, çocuğun aile, okul, akran çevresi, kültürel normlar ve değerler gibi birçok faktörden etkilenen sosyal gelişim sürecinde gelişmektedir. Bu durum Bilecik'e (2019) göre; özellikle çocukluk döneminde akranlarla etkileşim, sosyal becerilerin geliştirilmesinde ve kullanılmasında etkilidir.

Öğretmenlerin göçmen öğrencilerin kendini ifade etmesi ile ilgili verdiği görüşlerin frekansları birbirine çok yakındır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin kendini ifade edebilmesi zaman zaman duruma göre değişkenlik göstermektedir. Çoğunlukla dil bilen öğrencilerin kendini ifade etmede rahatlık yaşadığı veya akran tepkilerinden kaynaklı kendini ifade etmede güçlük yaşadığı ya da deneyimleri sonucu kendini ifade edebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, göçmen öğrencilerin paydaşlar tarafından desteklendiğinde kendini ifade edebilme becerisinin artacağını düşünmektedirler. Tok'un (2010) araştırmasına göre ise; öğretmenler, göçmen öğrencilerin kelimeleri telaffuz etmekte, kendilerini doğru ifade etmekte ve metinlerle ilgili soruları cevaplamakta zorlandıklarını

bildirmektedir. Bu çalışmadaki öğrencilerin Türkçe bilmedikleri için dil sorunları yaşamaları ve görüşlerini ifade etmekte zorlanmaları bu sonucu desteklemektedir. Whitaker'ın (2010) araştırması da göç eden aileler dolayısıyla göçmen çocukların bilgilerinin, ev sahibi ülkenin dilini bilme ve o ülkenin toplumuyla bütünleşme sürecini etkilediği bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlıdır.

Araştırma sonucuna göre; okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin kendini ifade ederken duygularını ve becerini kullandıklarını gözlemlemiştir. Okul yöneticileri; göçmen öğrencilerin kendini ifade ederken olumsuz veya olumlu bir duygu, beceri olarak da sanat ve dil becerilerini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin özgüvenleri desteklenip çekingenliklerine çözüm bulunduğu anda kendini daha iyi ifade edebilecekleri sonucuna ulaşılabilir.

5.2.3.7. Göçmen Öğrencilerin, Arkadaş İlişkilerinde Sorun Yaşama Durumuna İlişkin Görüşlere Ait Sonuçlar

Göçmen öğrencilerin arkadaşlarıyla yaşadığı sorunların, genel akran sorunları ve kabullenme sorunu olduğu tespit edilmiştir. Göçmen öğrenciler arkadaşlarıyla genel akran sorunu olarak ufak sorunlar, haksız suçlama ve yakıştırma, paylaşma sorunu yaşamaktadır. Öğrenciler arasında genel akran sorunlarının olması toplu yaşamın gereği beklenen bir durum iken kabullenme sorununun göçmen olmalarından kaynaklı olduğunu gösteren bir durumdur. Göçmen öğrencilerin okullardaki sorunları nasıl çözdüklerine ilişkin kanıtlar incelendiğinde öğrencilerin sorunları önce bireysel olarak çözmeye çalıştıkları, bireysel olarak çözemediklerinde ise öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım aldıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Göçmen öğrenciler, yerli arkadaşları ile eşyalarını paylaştıklarını ifade etseler de sır paylaşma konusunda açık davranmamaktadırlar. Delen ve Ercoşkun'un (2019) araştırması da öğretmenlerin ve Türk öğrencilerin sevgi ve ilgi gösterdiği sınıflarda, özgür ve rahat sınıf ortamına çabuk uyum sağlayan göçmen öğrenciler, aynı zamanda dil ve iletişim sorunlarının olduğu, ara sınıflara alınan ancak hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan, Türk kültürüne yabancı ve uyum problemi çeken göçmen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ise öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumsuz etkilendiği göstermektedir.

Yerli öğrenciler, göçmen arkadaşlarıyla genel akran sorunları yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yaşanan akran sorunlarının ise genelinde sınıf içi sorunlar ve akran zorbalığı sorunu olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın sonucu ile paralel bir sonuç elde eden Koşar

ve Aslan'ın (2020) çalışması; psikolojik-toplumsal yapıdan kaynaklanan şiddet, ahlaki sorunlar, davranış sorunları, yalanları inkâr, içe dönük yapılar, hırsızlık, doyumsuzluk, dikkat dağınıklığı ve bencillik gibi psikososyal yapılardan kaynaklanan sorunların sınıf içi sorunlar olduğu görülmüştür. Bu problemlerin kaynağı olarak da savaş travması, maddi imkânsızlık ve kültür yapıları bulunmaktadır. Biggs (1999); şiddet içeren ortamlara göç eden ve dili anlamayan çocuklarda istenmeyen davranışları önlemek için uyarlanabilir araştırmalara ihtiyaç duyulduğundan bahsederken Hayes ve Lin (1994) Hayes ve Lin (1994), öğrencilerin şiddet deneyimleriyle başa çıkmaları için psikososyal destek mekanizmaları geliştirmenin gereğine dikkat çekmiştir.

5.2.3.8. Eğitim Paydaşlarının (öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci), Göçmen Öğrencilerin Okulda Kendini Rahat ve Güvende Hissetmesine İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar

Öğretmenler, öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmeleri için okul içi ve okul dışı güven ortamı sağlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmen görüşlerinin çoğu okul içi güven ortamının sağlanmasını destekler ifadeler içermektedir. Okul içi güven ortamının öğretmen ve okul yöneticisinin desteği ile yapılacağını ifade etmektedirler. Okul dışı güven ortamının ise aile ve toplum tarafından sağlanması gerektiğine inanmaktadırlar. Araştırma sonucuna göre kendini rahat ve güvende hisseden öğrencinin başarıyı etkileyen faktörlerden uzak kalarak hem akademik başarısını hem de sosyal becerilerini geliştirme fırsatı yakalayacağı tespit edilmiştir.

Okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin okulda kendini rahat ve güvende hissetmeleri için paydaş desteği sağlanması, sistem değişikliği yapılması ve güvenlik hizmeti sağlanması gerekliliğini ifade etmektedir. Okul yöneticileri, paydaş desteğinin öğrencinin güven duyması ve olumlu yaklaşım ile mümkün olduğunu dile getirmektedir. Öğrencilerin akran zorbalığı ile mücadele edildiğinde okulda kendini rahat ve güvende hissedeceği de bir okul yöneticisi tarafından vurgulanmıştır. Şeker ve Aslan (2015); bu konu ile ilgili olarak yaptığı bir çalışmada Türkiye'deki göçmen çocukların eğitim deneyimleri, eğitim sürecindeki öğrenci-aile ilişkileri, aile-toplum ilişkileri, başarılı göç stratejileri, dil becerileri, ihtiyaçları, sorunları, okul aidiyetleri, topluluk duygusu ve psikososyal uyum araştırmaları yapılmasına; öğretmenler ve yöneticiler öncelikli olarak toplumun bilgilendirilmesi ve ayrımcılığın çözüme kavuşmasının gerektiğine değinmektedirler.

Göçmen öğrenciler, okulda kendini rahat ve güvende hissetme konusunda çok yönlü destek ile güvende olduklarını ve hâlihazırda güvende hissettiklerini ifade etmişlerdir. Göçmen öğrencilerin bahsettiği çok yönlü destek, okul içi ve okul dışı paydaşların desteğidir. Bu öğrenciler daha çok okul içi destek ile kendilerini rahat ve güvende hissetmektedirler. Göçmen öğrencilerin çok yönlü destek beklentisinde olmalarının temelinde okulda devamlı bir sosyal etkileşimde olmalarından ve okulda kendilerini güvende hissetmelerinin dayanağında okulla olumlu bir tutum ve bağ geliştirmiş olmaları düşünülmektedir. Kaya'nın (2019) çalışması, göçmen öğrencilerin gelecekte içinde yaşadıkları topluma katkıları, becerilerinin gelişmesiyle fırsata dönüşmesi ve sosyal uyum/bütünleşme performanslarının büyük ölçüde okuldaki deneyimlerine bağlı olduğunu göstermektedir.

Savi-Çakar (2017) da okulun çocuklarda uyum ve davranış sorunlarının belirlenmesi, önlenmesi ve müdahalesi için en uygun ortam olduğunu ifade etmektedir. Öğrenciler okul ortamında topluma göre kendini daha rahat ifade edebilmektedirler. Bunun sebebi ise akranları, öğretmenleri ve okul yöneticileri ile paylaşımlarının bulunmasıdır. Bütüncül bir yaklaşım, göçmen öğrencilerin hem farklılıklarını hem de insan ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çeşitliliğe hitap etmeyi ve göçmen öğrencileri okullara ve topluma dahil etmeyi amaçlar, göçmen ihtiyaçlarının (duygusal, psikolojik, eğitimsel, sosyal, sağlık) tümüne hitap eder. Buradaki destek eğitimle sınırlı olmayıp, göçmen çocukların hayatındaki en önemli kurum olan okulu tüm destek sisteminin merkezine yerleştirmektedir (Rutter, 2003; Arnot ve Pinson, 2005; Pinson ve Arnot, 2010).

Yerli öğrenciler, okulda kendini rahat ve güvende hissetmeleri hakkında güvenli okul ortamında bulduklarını, ayrıca olumlu akran etkileşimiyle okulda rahat ve güvende hissettiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin kendini okulda rahat ve güvende hissetmeleri ile ilgili olarak Erdoğan (2015) araştırmasında Suriyeli göçmenlerin toplumsal kabulünün şu ana kadar yüksek olduğunu ancak doğru yönetilmediği takdirde sürecin sürdürülemez olduğunu ve gelecekte sosyal ve ekonomik sorunlara neden olma ihtimalinin yüksek olduğuna dikkat çekmektedir.

5.2.3.9. Göçmen Öğrencilerin, Okul Yönetiminin Yaklaşımına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Göçmen öğrencilerin okul yönetimine yönelik yaklaşımında zaman zaman destek beklentili, tepkili ve olumlu bir yaklaşım içerdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul yönetimine taleplerini iletebilmekte rahat olduğunu söylemek mümkündür. Göçmen öğrencilerin okul yönetiminin kendilerine yönelik yaklaşımında destek beklentili, tepkili ve olumlu yaklaşımların söz konusu olduğuna ulaşılmıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına bakıldığında temaların birbirine yakın sayıda görüş aldığı görülmektedir.

5.2.3.10. Eğitim Paydaşlarının (öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci), Göçmen Öğrenciler için Hayal Ettiği Okula İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar

Öğretmenlerin hayal ettikleri okullara ilişkin verdikleri cevapların analizi sonucunda öğrenci dostu bir okul, çok yönlü sosyal bir okul, öğrenci düzeyine uygun bir okul, donanımlı bir okul ve iyi yönetimli bir okul hayal ettiklerine ulaşılmıştır. Araştırmanın analiz sonuçlarına bakılarak öğretmenlerin daha çok öğrenci dostu ve çok yönlü sosyal bir okul hayal ettiğini söylemek mümkündür. Bu araştırmada öğretmenler, okulların öğrenciler için eğlendikleri bir yer olmasını ayrıca sanat, spor ve sosyal etkinliklerinin sayısının fazlaca olmasını istemektedirler.

Okul yöneticilerine hayal ettikleri okul sorulduğunda iyi yönetişimli okul, çok yönlü geliştirici okul ve sosyal kapsayıcı okul sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri çok yönlü geliştirici bir okulun donanımlı, olumlu davranışlar kazandıran ve yetenekleri geliştirici bir okul olması gerektiğini düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin bu tasvir ettikleri okulların planlama ve düzenleme ile gerçekleştirilebilir olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonucu destekleyen bir çalışmada Sakız (2016); okullarda göçmen çocuklarla beraber tüm çocukların olumlu eğitsel deneyimler yaşadığı ortamlar oluşturmak için yetkililerin okulların yetersiz olduğu alanlarda okulları desteklemesi, okul yönetimlerinin de mevcut beşeri, maddi ve materyal kaynaklarının işlevsel bir şekilde kullanması gerekliliğini öne sürmektedir.

Göçmen öğrenciler, hayal ettikleri okulları çok yönlü kapsayıcı ve donanımlı bir okul olarak düşünmektedirler. Göçmen öğrenciler, çok yönlü kapsayıcı bir okulu aile ortamı gibi farklı birimlere sahip, uygulamalı eğitim veren ve adaletli bir okul olarak hayal etmektedirler. Göçmen öğrencilerin donanımlı okul hayalinde ise güçlü fiziki donanıma

sahip temiz, bahçeli, büyük bir kantine sahip olan okullar vardır. Araştırma sonucunda göçmen öğrencilerin tasvir ettiği okul hayalleri gerekli düzenlemeler ile gerçekleşmesi mümkündür.

Yerli öğrencilerin çoğu öğrenci dostu, bir kısmı ise kapsayıcı bir okul hayal etmektedir. Yerli öğrenciler kapsayıcı bir okulun demokratik ve farklılıklara saygı duyulan bir okul olduğunu hayal etmektedir. Yerli öğrencilerin bahsettiği öğrenci dostu okul ise zengin ve yoğun etkinlikli, kişisel beklentileri karşılayan, yönetimden beklentileri karşılayan ve güçlü donanıma sahip okulları ifade etmektedir. Öğrenciler gerçekleşmesi mümkün hayaller dile getirmişlerdir.

5.1.4. Göçmen Eğitime Yönelik Yasal Düzenlemeler, Modeller ve Eğitim Paydaşları Görüşlerine Ait Karşılaştırmalı Sonuçlar

- Eğitim paydaşlarının görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde en fazla olumsuz görüş bildiren katılımcıların öğretmenler, daha sonra yöneticiler ve en az öğrenciler olduğu sonucuna varılmıştır.
- Yerli öğrencilerin çoğunun olumlu görüşler bildirirken göçmen öğrencilerin yerli öğrencilere göre daha olumsuz görüşler bildirdikleri dikkat çekmektedir.
- Göçmen öğrencilerin okul başarıları ile ilgili görüş bildiren katılımcı grupta yer alan rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşındaki öğretmenlerin tamamı, göçmen öğrenciler için düşük başarı beklentisinde olduklarını ifade etmişlerdir.
- Göçmen eğitimi üzerine yapılan yasal düzenleme ve uygulamalar incelendiğinde kapsayıcı eğitim bağlamında çeşitli modeller ve uygulamalar ortaya konulmuştur. Fakat göçmen öğrencisi bulunan okulların genelinde uygulanan standart bir uygulamaya rastlanmamıştır.
- Modelin süreç temelli bir model olarak önerilmesinde göçmen eğitimi üzerine çıkarılan yasal düzenlemeler ve uygulamalar ile göçmen eğitimi ile ilgili önerilen modellerden elde edilen veriler etkili olmuştur.
- Göçmen eğitimi üzerine yurtdışında uygulanmaya çalışılan modeller genellikle dil becerisi kazandırma ve geliştirme üzerinedir.
- Eğitim paydaşları ile yapılan görüşme sürelerinin ortalamasına bakıldığında görüşmeler en fazla okul yöneticileri, en az göçmen öğrenciler ile yürütülmüştür.

- Araştırma deseni olarak gömülü teori kullanılması ile araştırmanın veri kaynaklarından hem doküman incelemeleri hem katılımcı görüşleri bu yöntem aracılığıyla derinlemesine incelenme imkânı bulmuştur.

5.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ilişkin modele ve yapılabilecek yeni araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Modele Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler tarafından göçmen öğrencilerin derslerinde başarılarının artırmasına yönelik okul içi destek ve okul dışı destek çalışmaları yapılması önerilmektedir.

2. Türkiye’deki göçmen öğrenciler için geliştirilecek eğitim politikalarında durum ve ihtiyaç analizine öncelik verilmelidir.

3. Göçmen bir öğrenciyi bir eğitim kademesine yerleştirmeden önce Türkçe okuma yazma düzeyini belirlemek için kapsamlı bir seviye tespit sınavı yapılmalı ve öğrencinin seviyesine göre sınıflar düzenlenmelidir.

4. Alan eğitim uzmanlarının bu konudaki görüş, değerlendirme ve önerileri dikkate alınmalıdır.

5. Göçmen öğrencilere yönelik öğretim programı oluştururken bu öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurmalı ve önerileri dikkate alınmalıdır.

6. Öğretmenler çok kültürlü eğitim ortamı hakkında bilgilendirilmeye devam edilmelidir.

7. Göçmen öğrenci eğitiminin her aşamasında paydaşların rahat iletişim kurabileceği ortamlar oluşturulmalı ve bu süreç profesyonel bir rehber gözetiminde yürütülmelidir.

8. Düzenli veli görüşmeleri ile göçmen öğrenci durumları ile ilgili veliler bilinçlendirilmeli, göçmen aile ziyaretleri gerçekleştirilmeli ve eksiklikleri tespit ederek çözüm önerileri sunulmalıdır.

9. Öğrenciler arasında gruplaşmaların önlenmesi için Türk ve göçmen öğrencilerin entegrasyonunu sağlayacak etkinliklere ağırlık verilmeli ve planlanmalıdır. Okulda ve

çevresinde arkadaşlık ve sevgi duyguları geliştirilmeli, bütünlük duygusuna imkân tanınmalıdır.

10. Türk eğitim yapısına yönelik önyargıların kırılması için göçmen aileleri ve çocukları bu konuda bilinçlendirilmelidir.

11. Dil iletişim bozukluklarının göçmen öğrencilerin sorunlarından biri olduğu sonucuna dayanarak bu sorunu çözmek için öğrencilerin dil eğitimi alması ve Türk kültürel gelenek ve göreneklerine uyum sağlayacak bir uyum programından geçmesi gereklidir.

12. Savaş travması yaşayan göçmen ailelere ve çocuklarına rehabilitasyon yapılmalıdır.

13. Göçmen öğrenciler için barınma, giyinme, ısınma ve sağlık gibi temel ihtiyaçları karşılanarak toplumun geri kalan bireyleri ile aynı koşullar sağlanmalıdır.

14. Göçmen ailelerde çocuk işçiliği kaldırılmalı, göçmen ailelerin çocukları denetlenmeli ve ailelerine geçim desteği sağlanmalıdır.

15. Göçmen kökenli öğrencilerin dışlanmasını önlemek ve toplumu bu soruna karşı bilinçlendirmek için sosyal projelere yer verilmeli, göçmen öğrencilerin Türkiye'ye aidiyet duygusunun oluşması için dışlanmadan kaçınılmalıdır.

16. Kendini toplumdan veya okuldan izole edilmiş hisseden göçmen öğrenciler için öğrenci destek grupları kurulmalı, oryantasyon çalışmaları ile okula uyumları sağlanmalıdır.

17. Göçmen velileri sürece daha çok dâhil edebilmek için kendi dillerini bilen öğretmen ya da koordinatörlerden destek alınmalıdır.

18. Hem göçmen öğrenciler hem de göçmen veliler için Türkçe dil eğitimine ağırlık verilmeli ve yabancı uyruklu kişiler için açılan Türkçe kurslarına katılımlarına teşvik artırılmalıdır.

19. Öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul personelleri için düzenli çalıştaylar ve hizmet içi eğitim seminerleri planlanmalıdır. Bu konunun yerel paydaşlara ulaşmasını sağlayacak her türlü iyileştirme ve geliştirme faaliyetine katkıda bulunmak için gerekli motivasyonun ve özverinin artırılması sağlanmalıdır.

20. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için öğretmen adaylarına çok kültürlülük anlayışı kazandıran ve 21. yüzyıl eğitim anlayışını eleştirel pedagoji yaklaşımıyla bütünleştiren kapsayıcı eğitim lisans dersleri tasarlanmalıdır.

21. Öğrencilerin katıldığı oyunlar, skeçler, gösteriler gibi sosyal etkinlikler sergilenerek toplumsal kabul ile ilgili sosyal mesajlar iletilmelidir.

22. Çevresel, ekonomik ve sosyal konularda bilinçlendirmek için okul içinde ve dışında öğrencilere yönelik resim, yazı, hikâye anlatımı, şiir ve şarkı yarışmaları düzenlenmelidir. Bu etkinliklere katılım, çeşitli ödüllerle teşvik edilmelidir.

23. Göçmen öğrenciler zevk aldıkları, başarılı oldukları ve ilgi duydukları dersleri almaları için teşvik edilmelidir. Sonuç olarak toplumda, okulda ve arkadaş çevresinde kendilerini ifade etmelerine fırsat verilerek olumlu ve olumlu iletişim kanalları oluşturulmalıdır.

24. Göçmen öğrencilerle derslere devam eden branş ve meslek öğretmenleri, okul yöneticileri tarafından düzenlenen toplantılar aracılığıyla göçmen öğrenciler hakkında bilgilendirilmelidir. Bu sayede öğretmenler öğrencileri hakkında karar verirken bu bilgileri de göz önünde bulundurabilirler.

25. Türkçe bilmeyen göçmen öğrencilerle ilgili sorunlarda akran desteğinden yararlanılmalıdır. Öğretmenler, bu öğrencilerin yararlanabileceği diğer öğrencilerle iletişim kurabilmelerini sağlamalıdır.

26. Göçmen öğrencilerin düzenli olarak okula devam edip etmediği izlenmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Diğer illerde de konuyla ilgili daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

2. Eğitimde göçmen çocuklara uygulanan bu araştırmalar genellenebilir ve göçmenlere de uygulanabilir. Sonuçlar raporlanabilir ve önerilen çözümlerle birlikte sunulabilir. Bu nitel çalışma nicel ve karma yöntemler kullanılarak ve literatürün zenginleştirilmesi ile de gerçekleştirilebilir.

3. Göçmen öğrencilerin eğitimi ile ilgili bir program geliştirme modeli ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

- Ağırdağ, O., Merry, M. S. and Houtte, M. V. (2014). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48 (6), 556-582.
- Akar, Ç. (2021). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 5 (4), 287-296
- Akkaya, D. (2021). *Göçmen öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin paydaş görüşler doğrultusunda belirlenmesi*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler Dergisi*, 14 (7), 37-51.
- Aksoy, Z. (2016). Kültürlerarası iletişim eğitiminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi öz değerlendirmeleri üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim*, 9 (3), 34-53.
- Akşit, B. (1999). Cumhuriyet döneminde Türkiye köylerindeki dönüşümler. O. Baydar (Ed.), *75 Yılda köylerden şehirlere içinde* (s. 173-186). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları
- Anot, M. ve Pinson, H., (2005). *The Education of Asylum-Seeker & Refugee Children: A Study of LEA and School Values, Policies and Practices*, Cambridge: Cambridge University Press,
- Atasü-Topçuoğlu, R. (2012). *Türkiye'de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri hızlı değerlendirme araştırması*. Ankara: IOM Yayınları.
- Atılğan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1. kademe ve 1. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcı, Y. E., Koçoğlu, E. ve Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri, *International Journal of Social Science*, 2(6), 91-105.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.
- Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi*. (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Başak, C. (2011). *Mülteciler, sığınmacılar ve yasa dışı göçmenler*, Ankara: T.C. İçişleri Bakanlığı Yayını, Yayın No:686.

- Bayramdurdyeva, G. (2019). Uluslararası öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi II. Dil ve Kültür Çalışmaları Öğrenci Sempozyumu, 509-524.
- Baysu, G. ve Phalet, K. (2014). Avrupalı ikinci nesil Türk göçmenlerin okul başarısı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17 (34), 36-49.
- Bennett, Milton, J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berry, J.W. ve Sam, D.L. (1995), Acculturative stres among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36.
- Bilecik, S. (2019). Akran görüşlerine göre mülteci çocukların sosyal becerileri üzerine nicel bir araştırma, *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18/35, 287-314. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.507178>
- Bilge, F. (2004). Geştalt ve insancıl yaklaşımda öğrenme. Binnur Yeşilyaprak, (ed.), gelişim ve öğrenme psikolojisi (6. Baskı) içinde (222- 249). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bozan, İ. (2014). Türkiye’de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisi: bir durum çalışması. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11 (14), 123-158.
- Brandt, R. S. (1998). *Powerful learning*. Alexandria: ASCD.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. W. Damon, R. Lerner, & R. Lerner içinde, *Handbook of Child Psychology*. Inc: John Wiley & Sons.
- Brewer, J., ve Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Budak, M. (2022). Göçmen öğrencilerin Türkiye’deki eğitim sistemine dahil edilmesi. *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* içinde. 65-72.
- Bulduklu, Y. (2019). Eleştirel çalışmalarda nitel araştırma yöntemi olarak gömülü teori, *Kritik iletişim çalışmaları dergisi*, 1(1),1-14.
- Brunello, G. ve Rocco, L. (2013). Göçün yerlilerin okul performansına etkisi: pısa test puanlarını kullanarak ülkeler arası kanıt. *Education of Education Review*, 32, 234-246.
- Canatan, K. (2009) Avrupa toplumlarında çok kültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Journal of International Social Research*, 1(6).

- Cengiz, F. B. (2019). Türkiye’de ‘düzenli’ göçün yönetimi ve göçmenlerin değişen düzenleme pratikleri. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çırpan, F. ve Çınar, S. (2013). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinde akran desteği ile akademik başarı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3, 191–199.
- Chen, M.G. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1(1),1-16.
- Coşkun, C.D., Yıldırım, E., Şensin, C. (2022). Göçmen çocuklara yönelik eğitim politikaları: İngiltere, Almanya ve Türkiye karşılaştırması. *9.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, İzmir.
- Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, (3), 1-22.
- Cummins, J. (2014). Göç kökenli öğrencilerin düşük başarısını tersine çevirmek: araştırmalar ne söylüyor? *Politeknik*. (4). 3-4.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7 (10), 1-20.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J., ve Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research (1-19)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Lincoln: Pearson
- Creswell, J. W. (2009). *Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Callifornia: Sage.
- Çakır,S. (2011). Geleneksel Türk kültüründe göç ve toplumsal değişme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24,129-142
- Çelik, H. ve Ekşi, H. (2018). *Nitel desenler: Gömülü teori*. İstanbul: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Çetin, F., Bilbay A.A. ve Kaymak D.A. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Çöplü F. (2019). Göçmen öğrenciler için okul uyum programı geliştirmeye yönelik bir taslak çalışması (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir

- Dağ, A. (2018). Okul sosyal hizmeti bağlamında ilkokula devam eden sığınmacı öğrencilerin eğitim başarılarını etkileyen faktörler. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5 (25), 2401-2412.
- Dağdelen, S. (2013). *Biyoloji derslerinde öğretmenlerin kişilerarası davranışı, sınıf öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Delen, A. ve Ercoşkun, M. H. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nitel açıdan incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48 (223), 299-322.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge
- Dilmen, N., E. ve Öğüt, S. (2010). *Sosyalleşmenin yeni yüzü: sosyal paylaşım ağları*. *Marmara Üniversitesi Yeni Medya ve Etkileşim Konferansı Bildirgesi* içinde (s. 237-247). İstanbul (Tam Metin/Sözlü Sunum).
- Doğan, A. (2020). *Türkiye’de göçün yönetiminde kurumsal yapılanma: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi/Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Dreyden-Peterson, S. (2011), *Refugee education: A global review*, UNHCR: Geneva.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi- Temel eğitim politikaları. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA).
- Erden, A. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında okul yaşamı kalitesi: Van ili örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 151-165.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 17-30.
- Ergin, D. Y. ve Ermağan, B. (2011). Çok kültürlülük ve sosyal uyum. In 2nd International Conference on New Trends in, Antalya.
- Erkan, R. ve Bağlı, M. (2005). Göç ve yoksulluk alanlarında kentle bütünleşme eğilimi: Diyarbakır örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22 (1).
- Ersoy, A. F., ve Turan, N. (2019) Sığınmacı ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(2), 828-840.
- Fritz, W., Möllenberg, A., ve Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*. 11(2), 165-177.

- Geçici Koruma Yönetmeliği, (2014). 29153, 22 Ekim 2014.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (54), 838-851.
- Gençoğlu, A.Y. (2014). Bir kavram ve kuram üretme stratejisi olarak temellendirilmiş kuram, *Tarih Okulu Dergisi*, 17, 681-700.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (2006). *The discovery of grounded theory strategies for qualitative research*, London: Aldine Transaction.
- Göç ve Uyum Raporu, (2018).
https://www.tbmm.gov.tr/Files/Komisyonlar/insanHaklari/docs/2018/goc_ve_uyum_raporu.pdf
- İlgar, M. Z., ve Coşgun İlgar, S. (2015). Göç ve göçmenliğin psikolojik yansımaları (Vatansız vatandaş olmak). *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu*, 159–177. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- IOM (Uluslararası Göç Örgütü) (2009). *Göç terimleri sözlüğü*, Cenevre: IOM.
- İçli, G. (1999). Denizli iline göç eden ailelerin eğitime bakış açıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (5) , 70-74.
- İmamoğlu, H. V. ve Çalışkan E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 529-546.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, <https://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/Insan-Haklari-Beyanamesi-1.pdf>
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10 (54), 838-851.
- Green, J. C., Krayder, H., ve Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh ve C. Lewin (Ed). *Research methods in the social sciences* (p. 275-282). London: Sage.
- Gün, Z. (2002). *Çocuk ve Göç*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gün, M. ve Yüksel, S. (2021). Dünyada göçmen eğitimi politikaları bağlamında Türkiye'nin göçmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1031-1053.
- Günay, R. ve Aydın, H. (2015). Türkiye'de çok kültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40, 178.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2021). İzleme ve Değerlendirme Raporu, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı.

- Hek, R. (2005), The role of education in the settlement of young refugees in the uk: the experiences of young refugees, *Practice*, 17 (3), 157-171.
- Homuth, C., Will, G., ve Von Maurice, J. (2020). Broken school biographies of adolescent refugees in Germany. In A. Korntheuer, P. Pritchard, D.B. Maehler ve L. Wilkinson (Ed.), *Refugees in Canada and Germany: From research to policies and practice (GESIS-Schriftenreihe, 25)* (p. 123-142). GESIS, Leibniz, Institut für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.21241/ssoar.66728>
- Hunter, A., & Brewer, J. (2003). Multimethod research in sociology. In A.Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (p.577-594). Thousand Oaks, CA: Sage.
- İçduygu, A. ve Sirkeci, İ. (1999). Cumhuriyet dönemi Türkiye’inde göç hareketleri. O. Baydar (Ed.), *75 Yılda Köylerden Şehirlere*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, (s.249-260).
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-611.
- Johnson, R., ve Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, B., ve Christensen, L. (2004). Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (2nd ed.). *Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon*.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2008). Educational Research, Quantitative, Qualitative and mixed research. 3. Baskı, *Sage Publications, Inc., Lose Angeles*
- Karadoğan, T. (2018). *Çocuk Göçmenler*. <https://www.insamer.com/tr/cocuk-gocmenler-1829.html> internet adresinden 01.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Karagöz, S. ve Dilekli, Y. (2022). A Study on Turkish and Syrian Educational Experiences of Syrian Refugee Students and Parents Residing in Turkey. *International Journal of Educational Research Review*, Özel Sayı, 461-472.
- Karakuş, E. (2006). Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri: Sultanbeyli örneği. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma, Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
- Karpat, K. H. (2013). *Osmanlı’dan günümüze etnik yapılanma ve göçler*. Timaş Yayınları, İstanbul.
- Kaya, E. (2019). Göçmenlerin sosyal uyum politikaları üzerine güncel bir değerlendirme: İspanya örneği. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 155-190.
- Kayıslı, A., Soylu, A. ve Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8 (2), 109-128

- Kılıçkaya, N. (1988). *Yurt dışı deneyimi geçiren ve geçirmeyen lise öğrencilerinin kendini gerçekleştirme düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kocaman, T. (2008) Türkiye’de İç Göçler ve Göç Edenlerin Nitelikleri (1965-2000). Ankara: DPT.
- Koçak, O. ve Gündüz, R. D. (2016). Avrupa birliği göç politikaları ve göçmenlerin sosyal olarak içermelerine etkisi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 66-91.
- Koşar, S. ve Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1799-1831.
- Kurt, H. (2006). Göç eğilimleri ve olası etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 148-178.
- McAndrew, M. (2009). Ensuring the proper competency in the host language: Contrasting formula and the place of heritage languages. *Teachers College Record*, 111(6), 1528-1554.
- MEB Yabancı Uyruklu Öğrenciler Genelgesi, (2010), 6544, 31 Ağustos 2010.
- MEB. Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi, (2014), 4145933, 23 Eylül 2014.
- MEB. (2020). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: SAGE Publications.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Orhan, O. (2014), *Suriye’ye komşu ülkelerde Suriyeli mültecilerin durumu: bulgular, sonuçlar ve öneriler* (Rapor No: 189). Ankara: ORSAM Yayını.
- Öksüz, Y. ve Güven, E. (2012). Farklılıklara Saygı Ölçeği (FSÖ) Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 5 (5), 457- 473.
- Özabacı, N. ve Acat, M.B. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42 (42) , 211-236.
- Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme kentlileşme ve kentsel değişme*. Bursa: Ekin Kitabevi.

- Özer, Y.Y., Komşuoğlu, A., ve Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (37), 76-110
- Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2 (2), 65-75.
- Özyakışır, Deniz (2013). *Göç, kuram ve bölgesel bir uygulama*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 334-343.
- Pinson, H. and Arnot, M., (2010), Local conceptualisation of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models, *International Journal of Inclusive Education*, 14 (3), 247-267.
- Ribbins, P. (2007). Interviews in educational research: Conversations with a purpose. In A. R. J. Briggs & M. Coleman (Eds.). *Research methods in educational leadership and management*. (207-223) London: Sage
- Rumbaut, R.G. (1997). Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality. *International Migration Review*, 31: 922 – 959.
- Rutter, J. (2003), *Working with refugee children* York: Joseph Rowntree Foundation <https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/1859351395.pdf>
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi, *Göç Dergisi*. 3 (1), 65-81.
- Sallan Gül, S. (2002). Dış göçler, yoksulluk ve Türkiye'de göçmenlere yönelik yardımlar, *İnsan Hakları Yıllığı*, 23–24, 60–93.
- Sandelowski, M. (2003). Tables or tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (p. 321-350). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3),1-1.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya*. (21.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezik, M. ve Ağır, O. (2015). Suriye'den Türkiye'ye yaşanan göç dalgasından kaynaklanan güvenlik sorunları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 95-124 .
- Sözer, M.A. (2019). Göç, toplumsal uyum ve aidiyet. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 418-431. <https://doi.org/10.35675/befdergi.643948>

- Suna, H. E., Çelik, Z., Açar, M., Eroğlu E., ve Coşkun, I. (2021). Türkiye’de Suriyeli göçmen çocukların eğitime uyumlarını destekleme: psikolojik destek, dil becerileri, aile desteği, ders dışı sosyal etkinlikler ve öğretmen yeterlilikleri. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 41, 381- 407.
- Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 377-394.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee Children in the Educational Process: An Social Psychological Assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8 (1), 86-105.
- Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Şimşek, H. ve Kula, S.S. (2018). Türkiye’nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- Şimşek, H. (2019). *Göç ve eğitim*. Mehmet Akif Sözer (Ed.), içinde (s. 263-299). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(2), 1116-1134.
- Verma, G. K., ve Mallick, K. (2005). *Researching education: Perspectives and techniques*. London: Falmer Press.
- Woods, P. (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research*. London: Routledge.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tanyaş, B. (2014). Nitel araştırma yöntemlerine giriş: Genel ilkeler ve psikolojideki uygulamaları, *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5, 25-38.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). *The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs*. In A. Tashakkori ve C. Teddlie (Eds.). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, (p. 671-701). Thousand Oaks, CA: Sage.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2015). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Tekinalp, G. (2003). *Türk Yabancılar Hukuku*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Tellal, E. (1994). Göçmen işçiler, yaşam koşulları ve son uluslararası sözleşme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 49 (3).

- Tok, N. (2010). *Göç alan okullarda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin rehber öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlüklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topsakal, C., Merey, Z. ve Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (27), 546-560.
- Tüfekçi, S. 2002. Kırsal kesimlerden büyükşehirli göç ve göçün aile yapısında meydana getirdiği değişiklikler İstanbul örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tümertekin, E. (1968). *Türkiye’de İç Göçler*. İstanbul: Taş Matbaası.
- Türk, E. (1999). *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.
- Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6).
- Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler Genelgesi, 26 Nisan 2013.
- Valdés, G. (1998). The world outside and inside schools: Language and immigrant children. *Educational Researcher*, 27(6), 4-18.
- Vernez, G., Abrahamse, A. (1996). How immigrants fare in U.S. education. Santa Monica, C.A.: RAND Corporation.
- Whitaker, E. (2010). *Language acquisition of the children of immigrants and the role of non-profit organizations*. Washington: University of Puget Sound.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, (2013) , T.C. Resmi Gazete, 28615, 11 Nisan 2013.
- Yalçın, V. (2019). Sakarya’daki Iraklı ve Suriyelilerin göç süreçleri, bütünleşme ve gelecek beklentileri. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1),335-353.
- Yakınthou, C. ve Polili, Ö. (2010). Ortak bir amaç üzerinden uzlaşmak: Kıbrıs’ta mülteci ve sığınmacılar için insan hakları. Tesev Yayınları.
- Yavuzer, N., (2001). *İletişim ve etkili yaşama kültürü. Çocuklarımız için eğitim sohbetleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yazıcı, S. Başol, G. ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.

Yıldırım Kurtuluş, H., ve Kurtuluş, E. (2022). Çocuk gözünden göç hikayesinin öyküsel terapi odağında incelenmesi: Suriyeli mülteci çocuklar. *Humanitas*, 10(19), 318-348.



EKLER

EK 1. Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

EK 2. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik Kurul Kararı

EK 3. Yönetici Bilgilendirme ve Katılım Rıza Formu

EK 4. Öğretmen Bilgilendirme ve Katılım Rıza Formu

EK 5. Veli Bilgilendirme ve Katılım Rıza Formu

EK 6. Yönetici Görüşme Formu

EK 7. Öğretmen Görüşme Formu

EK 8. Göçmen Öğrenci Görüşme Formu

EK 9. Yerli Öğrenci Görüşme Formu

Ek 2. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik Kurul Kararı



KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



| | | | |
|--|--|--|-------|
| Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum | Suna DAĞDELEN | | |
| Değerlendirme Başvuru Tarihi | 11.03.2021 | | |
| Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı | Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Göçmen Öğrencilerde Akademik Başarı ve Sosyal Becerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Çalışması | | |
| Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçel/Anket/Görüşme Formu | | | |
| Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul | KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU | | |
| Değerlendirme Toplantı Bilgileri | Yeri | Tarihi | Saat |
| | İİBF Dekanlığı Makam Odası | 15.04.2021 | 11:00 |
| Karar No | Karar Tarihi | 15.04.2021 | |
| | Karar No | 2021/2/17 | |
| Karar Sonucu | (X) Kabul | <input checked="" type="checkbox"/> Oybirliği | |
| | () Ret | <input type="checkbox"/> Oy Çoğunluğu <input type="checkbox"/> Oybirliği <input type="checkbox"/> Oy Çoğunluğu | |

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Suna DAĞDELEN'e ait "Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Göçmen Öğrencilerde Akademik Başarı ve Sosyal Becerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Çalışması" konulu proje araştırmasının bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirmesinde kabulüne,

Oy birliğiyle karar verilmiştir.

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN

Ek 3. Okul Yöneticisi Bilgilendirme ve Katılım Rıza Formu

Çalışmanın Amacı ve Önemi: Bu çalışma, göçmen öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesini amaçlamaktadır. Sizi “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarı ve Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Çalışması” adlı çalışmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Kapsayıcı eğitim, özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin eğitim imkânlarından ve öğretim uygulamalarından eşit olarak yararlanmalarını gerektirir. Çalışma kapsamında göçmen öğrencilerin buldukları okullarda gözlem yapılacak, ayrıca okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacaktır. Görüşmelerin amacı, göçmen öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal becerilerinin gelişmesini engelleyen faktörlerin belirlenmesidir. Çalışmadan elde edilecek veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Bu çalışmaya katılmanız, göçmen eğitimi alanyazınına önemli katkılar sağlayacaktır.

Görüşme Kuralları ve Gizlilik: Görüşme, katılımcıların belirlediği uygun bir zamanda gerçekleştirilecektir. Katılımcılar istemediği soruları yanıtlamayabilir. Görüşmeye katılanların isimleri ve bilgileri gizlenecektir. Her bir katılımcıya birer kod isim (K01, K02 gibi) verilecektir. Veriler yorumlanırken kod isim kullanılacaktır.

Katılımcılardan Beklenen: Araştırma sürecinde aşağıdaki konularda yardımcı olmanız beklenmektedir:

- Göçmen öğrenciler hakkında bugüne kadarki deneyimlerinizi ve gözlemlerinizi aktarmanız.
- Göçmen öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal becerilerinin gelişmesini engelleyen konuları düşünmeniz.
- Soruları yansız biçimde ve eğitimci gözüyle yanıtlamanız.
- Görüşme için gönüllü ve istekli olmanız.

Katılım Beyanı: Görüşmeye katılım isteğe bağlıdır. Görüşme formunun bir kopyası katılımcılara verilecektir. Görüşmeyi kabul eden katılımcılar aşağıdaki kutuyu işaretlemesi gerekmektedir.

() Bu araştırma kapsamında yapılacak görüşmelere katılmayı kabul ediyorum.

Tarih:

Teşekkür: Görüşmeyi kabul etmenizden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı

Suna DAĞDELEN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi

Ek 4. Öğretmen Bilgilendirme ve Katılım Rıza Formu

Çalışmanın Amacı ve Önemi: Bu çalışma, göçmen öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesini amaçlamaktadır. Sizi “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarı ve Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Çalışması” adlı çalışmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Kapsayıcı eğitim, özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin eğitim imkânlarından ve öğretim uygulamalarından eşit olarak yararlanmalarını gerektirir. Çalışma kapsamında göçmen öğrencilerin buldukları okullarda gözlem yapılacak, ayrıca okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacaktır. Görüşmelerin amacı, göçmen öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal becerilerinin gelişmesini engelleyen faktörlerin belirlenmesidir. Çalışmadan elde edilecek veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Bu çalışmaya katılmanız, göçmen eğitimi alanyazınına önemli katkılar sağlayacaktır.

Görüşme Kuralları ve Gizlilik: Görüşme, katılımcıların belirlediği uygun bir zamanda gerçekleştirilecektir. Katılımcılar istemediği soruları yanıtlamayabilir. Görüşmeye katılanların isimleri ve bilgileri gizlenecektir. Her bir katılımcıya birer kod isim (K01, K02 gibi) verilecektir. Veriler yorumlanırken kod isim kullanılacaktır.

Katılımcılardan Beklenen: Araştırma sürecinde aşağıdaki konularda yardımcı olmanız beklenmektedir:

- Göçmen öğrenciler hakkında bugüne kadarki deneyimlerinizi ve gözlemlerinizi aktarmanız.
- Göçmen öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal becerilerinin gelişmesini engelleyen konuları düşünmeniz.
- Soruları yansız biçimde ve eğitimci gözüyle yanıtlamanız.
- Görüşme için gönüllü ve istekli olmanız.

Katılım Beyanı: Görüşmeye katılım isteğe bağlıdır. Görüşme formunun bir kopyası katılımcılara verilecektir. Görüşmeyi kabul eden katılımcılar aşağıdaki kutuyu işaretlemesi gerekmektedir.

() Bu araştırma kapsamında yapılacak görüşmelere katılmayı kabul ediyorum.

Tarih:

Teşekkür: Görüşmeyi kabul etmenizden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı

Suna DAĞDELEN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi

Ek 5. Veli Bilgilendirme ve Katılım Rıza Formu

Çalışmanın Amacı ve Önemi: Bu çalışma, göçmen öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde okul, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin incelenmesini amaçlamaktadır. Sizi “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Göçmen Öğrencilerin Akademik Başarı ve Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model Çalışması” adlı çalışmaya katılımcı olarak davet ediyorum. Kapsayıcı eğitim, özelliklerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin eğitim imkânlarından ve öğretim uygulamalarından eşit olarak yararlanmalarını gerektirir. Çalışma kapsamında göçmen öğrencilerin buldukları okullarda gözlem yapılacak, ayrıca okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler ile görüşmeler yapılacaktır. Görüşmelerin amacı, göçmen öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal becerilerinin gelişmesini engelleyen faktörlerin belirlenmesidir. Çalışmadan elde edilecek veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Bu çalışmaya katılmanız, göçmen eğitimi alanyazınına önemli katkılar sağlayacaktır.

Görüşme Kuralları ve Gizlilik: Görüşme, katılımcıların belirlediği uygun bir zamanda gerçekleştirilecektir. Katılımcılar istemediği soruları yanıtlamayabilir. Görüşmeye katılanların isimleri ve bilgileri gizlenecektir. Her bir katılımcıya birer kod isim (K01, K02 gibi) verilecektir. Veriler yorumlanırken kod isim kullanılacaktır.

Katılımcılardan Beklenen: Araştırma sürecinde aşağıdaki konularda yardımcı olmanız beklenmektedir:

- Velisi olduğunuz öğrenci hakkında bugüne kadarki deneyimlerinizi ve gözlemlerinizi aktarmanız.
- Velisi olduğunuz öğrenci ile görüşme yapmama izin vermeniz.
- Soruları yansız biçimde yanıtlamanız.
- Görüşme için gönüllü ve istekli olmanız.

Katılım Beyanı: Görüşmeye katılım isteğe bağlıdır. Görüşme formunun bir kopyası katılımcılara verilecektir. Görüşmeyi kabul eden katılımcılar aşağıdaki kutuyu işaretlemesi gerekmektedir.

() Bu araştırma kapsamında yapılacak görüşmelere katılmayı kabul ediyorum.

Tarih:

Teşekkür: Görüşmeyi kabul etmenizden dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı

Suna DAĞDELEN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi

Ek 6. Yönetici Görüşme Formu

YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

| | | |
|-----------------------|---|---|
| Katılımcı Kodu | : | Okulunuzda kaç yıldır göçmen öğrencilere eğitim verilmektedir? |
| Cinsiyeti | : | Okulunuzdaki göçmen öğrenci sayısı nedir? |
| Mesleki Kıdemi | : | Göçmen eğitimi konusunda eğitim aldınız mı? |
| Branşı | : | Göçmen eğitimi konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? |

Yöneticiler için Görüşme Soruları

1. Göçmen öğrencileri gözlemlediğinizde toplumda ve okulda nasıl bir durumda olduklarını söyleyebilirsiniz?
2. Göçmen öğrenciler için hangi tür çalışmalara yer veriyorsunuz?
3. Göçmen öğrencilerin okul yönetimine yönelik yaklaşımı nasıldır?
4. Göçmen öğrencilerin okul başarıları hakkında ne düşünüyorsunuz? Göçmen öğrencilerin gelecekteki okul başarıları konusunda ne düşünüyorsunuz?
5. Göçmen öğrencilerin okulda daha başarılı olmaları için neler yapılmalıdır?
6. Öğrenciler için hayal ettiğiniz okulu anlatabilir misiniz? Hayalinizdeki okulu neye benzetirsiniz? Niçin?
7. Okul içinde göçmen öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkileri hakkındaki gözlemlerinizi bahsedebilir misiniz?
8. Göçmen öğrencilerin kendilerini ifade etme becerisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?
9. Göçmen öğrenciler okul etkinliklerine katılırlar mı?
10. Göçmen öğrenciler arkadaşlarıyla ne tür sorunlar yaşamaktadır?
11. Sizce öğrencilerin kendini okulda rahat ve güvende hissetmesi için nasıl bir ortam sağlanmalıdır?

Ek 7. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

| | | |
|-----------------------|---|--|
| Katılımcı Kodu | : | Kaç yıldır göçmen öğrenciler ile çalışıyorsunuz? |
| Cinsiyeti | : | Sınıfınızdaki göçmen öğrenci sayısı nedir? |
| Mesleki Kıdemi | : | Göçmen eğitimi konusunda eğitim aldınız mı? |
| Branşı | : | Göçmen eğitimi konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz? |

Öğretmenler için Görüşme Soruları

1. Göçmen öğrencileri gözlemlediğinizde toplumda ve okulda nasıl bir durumda olduklarını söyleyebilirsiniz?
2. Göçmen öğrenciler için hangi tür çalışmalara yer veriyorsunuz?
3. Göçmen öğrencilerin okul başarıları hakkında ne düşünüyorsunuz? Göçmen öğrencilerin gelecekteki okul başarıları konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. Göçmen öğrencilerin derslerde daha başarılı olmaları için neler yapmaları gerektiğini düşünüyorsunuz?
5. Öğrenciler için hayal ettiğiniz okulu anlatabilir misiniz? Hayalinizdeki okulu neye benzetirsiniz? Niçin?
6. Göçmen öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla ilişkileri hakkındaki gözlemlerinizi bahsedebilir misiniz?
7. Öğrencilerin kendilerini ifade etme becerisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?
8. Göçmen öğrenciler arkadaşlarıyla ne tür sorunlar yaşamaktadır?
9. Sizce öğrencilerin kendini okulda rahat ve güvende hissetmesi için nasıl bir ortam sağlanmalıdır?

Ek 8. Göçmen Öğrenci Görüşme Formu

GÖÇMEN ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

| | | | |
|-----------------------|---|---|---|
| Katılımcı Kodu | | Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsun? | : |
| Cinsiyeti | : | Sosyoekonomik düzey (düşük, orta, yüksek) | : |
| Sınıf Düzeyi | : | Okul başarı puanı | : |
| Uyruğu | : | Aile eğitim durumu (anne-baba) (İlköğretim, lise ve lise üzeri) | : |

Göçmen Öğrenciler için Görüşme Soruları

1. Toplumda ve okulda kendini nasıl hissediyorsun?
2. Okul başarın hakkında ne düşünüyorsun? Gelecekteki okul başarın konusunda ne düşünüyorsun?
3. Derslerinde daha başarılı olman için neler yapman gerektiğini düşünüyorsun?
4. Hayalindeki okulu anlatabilir misin? Hayalindeki okulu neye benzetirsin? Niçin?
5. Sınıf arkadaşlarıyla nasıl bir ilişki kuruyorsun?
6. Arkadaşlarıyla ne tür sorunlar yaşıyorsun?
7. Okulda kendini rahat ve güvende hissetmek için nasıl bir ortam hayal edersin?

Ek 9. Yerli Öğrenci Görüşme Formu

YERLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

| | | | |
|-----------------------|---|---|---|
| Katılımcı Kodu | | Sınıfında kaç tane göçmen öğrenci var? | : |
| Cinsiyeti | : | Sosyoekonomik düzey (düşük, orta, yüksek) | : |
| Sınıf Düzeyi | : | Okul başarı puanı | : |
| Okulunun Adı | : | Aile eğitim durumu (anne-baba) (İlköğretim, lise ve lise üzeri) | : |

Yerli Öğrenciler için Görüşme Soruları

1. Toplumda ve okulda kendini nasıl hissediyorsun?
2. Okul başarın hakkında ne düşünüyorsun? Gelecekteki okul başarın konusunda ne düşünüyorsun?
3. Derslerinde daha başarılı olman için neler yapman gerektiğini düşünüyorsun? Göçmen arkadaşların derslerinde başarılı olması için neler yapmalıdır?
4. Hayalindeki okulu anlatabilir misin? Hayalindeki okulu neye benzetirsin? Niçin?
5. Sınıf arkadaşlarıyla nasıl bir ilişki kuruyorsun?
6. Arkadaşlarıyla ne tür sorunlar yaşıyorsun? Okulda kendini rahat ve güvende hissetmek için nasıl bir ortam hayal edersin?

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Suna DAĞDELEN

Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu

Lisans: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim

Mesleki Deneyim

VAN / Çaldıran / İncealan Ortaokulu **2011-2013**

Kırşehir / Akpınar / Akpınar Ortaokulu **2013-2015**

Kırşehir / Merkez / Şehit Süleyman Sevim İmam Hatip Ortaokulu **2015-2019**

Kırşehir / Merkez / Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi **2019-Halen**

Yayınlar

• Dağdelen, S., Ünal, M. (2017). Matematik öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 483-510. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/28496/304444>

• Taşdemir, M., Şahin, C., Taşdemir, F., Kılıç, E., Dağıstan, A., ve Dağdelen, S. (2018). İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 2146-9199.

http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/12.mehmet_tasdemir.pdf

• Taşdemir, M., Taşdemir, F., Dağdelen, S., Kılıç, E., Şahin, C., Dağıstan, A., (2018). Veli algısı ve beklentisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 2146-9199.

http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/04.mehmet_tasdemir.pdf

• Taşdemir, M., Taşdemir, F., Dağıstan, A., Dağdelen, S., Şahin, C. ve Kılıç, E. (2018). MEB 5. sınıf matematik ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 7(2), 2146-9199.

http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/08.mehmet_tasdemir.pdf

- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Kılıç, E., Dağıstan, A., Şahin, C. ve Dağdelen, S (2018). Sınıfın mobilizasyonuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 7(2), 2146-9199.

http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/19.mehmet_tasdemir.pdf

- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G. ve Kart, M. Dağdelen, S., (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/aeusbed/issue/50899/563388>

- Şimşek, H. ve Dağdelen, S. (2019, Nisan). Kapsayıcı eğitim bağlamında çok kültürlü eğitim ve öğretmen yeterlilikleri: Nitel bir araştırma (Kırşehir ili örneği). 28. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, Ankara (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)
- Beydoğan, H.Ö. ve Dağdelen, S. (2019, Nisan). Öğretmenlerin model davranışlarının öğrenciler tarafından algılanma biçimleri. 28. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, Ankara (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)
- Taşdemir, M., Şahin, C., Taşdemir, F., Kılıç, E., Dağıstan, A., ve Dağdelen, S. (2018, Mayıs). İngilizce öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. 9. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi*, Antalya (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Dağdelen, S., Kılıç, E., Şahin, C., Dağıstan, A., (2018, Mayıs). Veli algısı ve beklentisi. 9. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi*, Antalya (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Dağıstan, A., Dağdelen, S., Şahin, C. ve Kılıç, E. (2018, Mayıs). MEB 5. sınıf matematik ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. 9. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi*, Antalya (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Kılıç, E., Dağıstan, A., Şahin, C. ve Dağdelen, S (2018, Mayıs). Sınıfın mobilizasyonuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. 9. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi*, Antalya (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
- Şimşek, H. ve Dağdelen, S. (2019, Kasım). Çok kültürlü eğitim ölçekleri: Bir derleme çalışması. 1. *Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi*, Niğde (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).

- Dağdelen, S., Şimşek, H., Dağıstan, A; Şahin, C., Koçyiğit, E.; Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. ve Karakaş, T. (2018, Kasım). Kültürel sermaye bağlamında velilerin eğitsel destek durumlarına ilişkin nitel bir araştırma. *1. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi*, Niğde (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
- Dağdelen, S. ve Dağdelen, R. (2020, Aralık). Ortaokul Öğrencilerinde Gözlemlenen Ahlaki Davranışlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *2. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi*, Nevşehir (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
- Şimşek, H. ve Dağdelen, S. (2021, Haziran). Göçmen Eğitimi Politikalarında Avrupa Ülkeleri ile Türkiye'nin Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Öneriler, *3. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi*, Kırşehir (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
- Şimşek, H. ve Dağdelen, S. (2021, Haziran). Türkiye'de Haklar Bağlamında Göçmenlerin Eğitimi, *3. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi*, Kırşehir (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).
- Şimşek, H. ve Dağdelen, S. (2022, Haziran). Türk Basınında Göçmen Eğitimi Algısı: Ulusal Basından Haberler, *4. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresi*, Aksaray (Özet Bildiri/Sözlü Sunum).