

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

Ayşe Gül URASLI

OKULUN ÖRGÜTSEL KAPASİTESİNİN MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2026

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

Ayşe Gül URASLI

OKULUN ÖRGÜTSEL KAPASİTESİNİN MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Dilek Pekince KARDAŞ

Jüri Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Doğan ÖZLÜK

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Metin IŞIK

MUŞ-2026

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VII
ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR	IX
KISALTMALAR DİZİNİ	XI
TABLolar DİZİNİ	XII
ŞEKİLLER DİZİNİ	XIII
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. MÜLTECİ ÖĞRENCİLER AÇISINDAN EĞİTİM	7
1.2.OKULUN ÖRGÜTSEL KAPASİTESİ.....	11
1.2.1.Öğretmenin Bilgi, Beceri ve Tutumu	13
1.2.2.Profesyonel Topluluk	17
1.2.3.Programın Bütünlüğü	20
1.2.4.Teknik Kaynaklar	24
1.2.5.Okul Müdürü Liderliği	25

İKİNCİ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ	30
2.2 ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	31
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	38
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI	38
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	39
2.6.GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK.....	40

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1.OKUL A	45
3.1.1. Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ve Başarıyı Etkileyen Faktörler	46
3.1.1.1. Akademik Başarı Düzeyi.....	47

3.1.1.2. Engeller.....	49
3.1.1.3.Akademik Başarıyı Arttıran Olumlu Faktörler.....	54
3.1.1.4. Başarı Ölçütleri.....	57
3.1.1.5 Uyum	58
3.1.2. Okulun Örgütsel Kapasitesi	61
3.1.2.1. Öğretmenin Bilgi, Beceri Ve Tutumu	62
3.1.2.1.1. Bilgi	62
3.1.2.1.2. Beceri	65
3.1.2.1.3. Tutum.....	66
3.1.2.2. Profesyonel Topluluk	68
3.1.2.3. Program Bütünlüğü	71
3.1.2.4. Teknik Kaynaklar	75
3.1.2.5. Liderlik	78
3.2.OKUL B	80
3.2.1. Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ve Başarıyı Etkileyen Faktörler	81
3.2.1.1. Akademik Başarı Düzeyi.....	82
3.2.1.2.Engeller.....	84
3.2.1.3.Akademik Başarıyı Artıran Olumlu Faktörler.....	88
3.2.1.4.Başarı Ölçütleri.....	92
3.2.1.5.Uyum	94
3.2.2. Okulun Örgütsel Kapasitesi	98
3.2.2.1. Öğretmen Bilgi, Beceri Ve Tutumu	99
3.2.2.1.1. Bilgi	100
3.2.2.1.2. Beceri	104
3.2.2.1.3.Tutum.....	106
3.2.2.2.Profesyonel Topluluk	109
3.2.2.3. Program Bütünlüğü	111
3.2.2.4. Teknik Kaynaklar	117
3.2.2.5. Liderlik	119
3.3. OKUL C	122

3.3.1. Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ve Başarıyı Etkileyen Faktörler	123
3.3.1.1. Akademik Başarı Düzeyi.....	124
3.3.1.2.Engeller.....	127
3.3.1.3. Akademik Başarıyı Etkileyen Olumlu Faktörler	132
3.3.1.4. Başarı Ölçütleri.....	137
3.3.1.5.Uyum	139
3.3.2. Okulun Örgütsel Kapasitesi	143
3.3.2.1. Öğretmen Bilgi, Beceri Ve Tutumu	144
3.3.2.1.1.Bilgi	145
3.3.2.1.2.Beceri	149
3.3.2.1.3. Tutum.....	151
3.3.2.2.Profesyonel Topluluk	154
3.3.2.3. Program Bütünlüğü	160
3.3.2.4. Teknik Kaynaklar	164
3.3.2.5.Liderlik	166
3.4. OKUL D	170
3.4.1. Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler	171
3.4.1.1.Akademik Başarı Düzeyi.....	172
3.4.1.2. Engeller.....	174
3.4.1.3. Akademik Başarıyı Arttıran Olumlu Faktörler.....	176
3.4.1.4.Başarı Ölçütleri.....	179
3.4.1.5. Uyum	181
3.4.2. Okulun Örgütsel Kapasitesi	182
3.4.2.1. Öğretmen Bilgi, Beceri Ve Tutumu	183
3.4.2.1.1. Bilgi	184
3.4.2.1.2. Beceri	186
3.4.2.1.3.Tutum.....	188
3.4.2.2.Profesyonel Topluluk	189
3.4.2.3. Program Bütünlüğü	192
3.4.2.4. Teknik Kaynaklar	196
3.4.2.5. Liderlik	197

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	200
KAYNAKÇA	220
EKLER.....	226



ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKULUN ÖRGÜTSEL KAPASİTESİNİN MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Ayşe Gül URASLI

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Dilek Pekince KARDAŞ

2026, 247 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okulun örgütsel kapasitesinin mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini, öğretmenler ve okul yöneticilerinin algıları doğrultusunda incelemektir. Örgütsel kapasite; öğretmenlerin bireysel mesleki yetkinlikleri, öğretimi destekleyen okul liderliği, paylaşılan bir öğretim vizyonu, profesyonel öğrenme toplulukları ve program bütünlüğü gibi bileşenler aracılığıyla öğrencilerin gelişimini şekillendiren bir yapı olarak ele alınmaktadır (King ve Bouchard, 2011). Bu çerçevede araştırmada, okulun örgütsel kapasitesinin mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir rol oynadığı varsayımından hareketle, söz konusu etki öğretmen ve okul yöneticilerinin algıları temelinde derinlemesine analiz edilmiştir.

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek çoklu vaka çalışması deseniyle yürütülmüştür. Çalışma, Hatay ili Reyhanlı ilçesinde yer alan, mülteci öğrenci yoğunluğu yüksek, ayrı sınıf ve karma sınıf uygulamalarının bir arada bulunduğu ve akademik başarı düzeyleri bakımından farklılık gösteren dört okulda (ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu ve yatılı bölge ortaokulu) yürütülmüştür. Okullar, başarılı ve düşük başarılı okul örneklerini temsil edecek biçimde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, bu okullarda görev yapan 7 okul yöneticisi ve 21 öğretmenden (Sınıf, Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenleri) oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış; elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle nitel araştırmaya özgü bir bilgisayar programı olan MAXQDA ile analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının büyük ölçüde okulun örgütsel kapasitesi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, kültürel duyarlılıkları ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları, güçlü bir profesyonel topluluğun varlığı, program bütünlüğünün sağlanması, teknik kaynakların etkin kullanımı ve kapsayıcı, paylaşılan liderlik anlayışının mülteci öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Buna karşın dil yetersizliği, program ve mevzuat eksiklikleri, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin yetersiz hazırlıkları ve sınırlı teknik imkânlar, öğrenci başarısını olumsuz etkileyen temel sorunlar arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak; mülteci öğrencilerin akademik başarılarının artırılabilmesi için okullarda kapsayıcı bir okul ikliminin oluşturulması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, profesyonel öğrenme topluluklarının güçlendirilmesi, program bütünlüğünün sağlanması ve okul liderliğinin örgütsel kapasiteyi güçlendirecek şekilde yapılandırılması gerektiği ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularının, mülteci öğrencilerin eğitime yönelik politika geliştirme süreçlerine ve okul temelli uygulamalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okulun Örgütsel Kapasitesi, Akademik Başarı, Mülteci Öğrenci

ABSTRACT

MASTER THESIS

EXAMINING THE EFFECT OF SCHOOL ORGANIZATIONAL CAPACITY ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENTS OF REFUGEE STUDENTS

Ayşe Gül URASLI

Advisor: Assistant Prof. Dilek PEKİNCE KARDAŞ

2026, Page: 247

The aim of this study is to examine the effect of schools' organizational capacity on the academic achievement of refugee students based on the perceptions of teachers and school administrators. Organizational capacity is conceptualized as a structure that shapes student development through components such as teachers' individual professional competencies, instructional leadership, a shared instructional vision, professional learning communities, and program coherence (King ve Bouchard, 2011). Within this framework, the study is grounded in the assumption that schools' organizational capacity plays a significant role in the academic achievement of refugee students, and this effect is analyzed in depth based on the perceptions of teachers and school administrators.

The study was conducted using a qualitative research approach and a multiple case study design. The research was carried out in four schools (a primary school, a middle school, an imam hatip middle school, and a boarding regional middle school) located in the Reyhanlı district of Hatay province, characterized by a high concentration of refugee students, the coexistence of separate and mixed classroom practices, and varying levels of academic achievement. The schools were selected using maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, to represent both high-achieving and low-achieving school cases. The study group consisted of 7 school administrators and 21 teachers (classroom teachers and teachers of Turkish, mathematics, science, social studies, and English) working in these schools. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis with MAXQDA, a qualitative data analysis software.

The findings indicate that the academic achievement of refugee students is largely associated with schools' organizational capacity. Teachers' professional competencies, cultural sensitivity, and attitudes toward refugee students; the presence of strong professional learning communities; program coherence; effective use of technical resources; and an inclusive, shared leadership approach were found to positively influence the academic achievement of refugee students. On the other hand, language barriers, deficiencies in curricula and legislation, teachers' inadequate preparation for multicultural education, and limited technical resources emerged as major challenges negatively affecting student achievement.

In conclusion, the study reveals that enhancing the academic achievement of refugee students requires the establishment of an inclusive school climate, support for teachers' professional development, strengthening of professional learning communities, ensuring program coherence, and structuring school leadership in a way that reinforces organizational capacity. The findings are expected to contribute to policy development processes and school-based practices aimed at improving the education of refugee students.

Key Words: Organizational capacity of the school, refugee students, academic achievement, schools factors

ÖNSÖZ / TEŞEKKÜR

2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaşın ardından Türkiye, büyük ölçekli bir zorunlu göç süreciyle karşı karşıya kalmış ve bu süreçte ülkemize gelen Suriyeli mülteci sayısı her geçen yıl artmıştır. Günümüzde bu nüfusun önemli bir bölümünü eğitim çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Başlangıçta geçici olarak değerlendirilen bu göç hareketinin kalıcı hâle gelmesiyle birlikte, mülteci çocukların Türkiye eğitim sistemine dâhil edilmesi zorunlu bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2014 yılında Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Yönetmeliği yürürlüğe konulmuş; ancak uygulamada mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde çeşitli yapısal ve örgütsel sorunlarla karşılaştığı görülmüştür.

Mülteci öğrenciler günümüzde Türkiye’deki okulların ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu öğrencilerin akademik başarıları yalnızca bireysel özelliklerle değil, okulların sahip olduğu örgütsel kapasite ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, profesyonel öğrenme topluluklarının niteliği, program bütünlüğü, teknik kaynakların etkin kullanımı ve okul yöneticilerinin liderlik anlayışı, mülteci öğrencilerin akademik gelişimini ve okula uyum süreçlerini belirleyen temel örgütsel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını okulun örgütsel kapasitesi çerçevesinde ele alan bilimsel çalışmaların artırılması hem eğitimde eşitlik hem de kapsayıcı okul politikalarının geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu tez çalışmasında, mülteci öğrencilerin akademik başarılarına okulun örgütsel kapasitesinin etkisi, öğretmenler ve okul yöneticilerinin algıları doğrultusunda incelenmiştir. Çalışmanın, okul temelli uygulamalara, örgütsel kapasitenin güçlendirilmesine yönelik politikalara ve mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin alanyazına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın tüm aşamalarında rehberliği, bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren, yapıcı eleştirileri ve akademik katkılarıyla tez sürecimin sağlıklı bir biçimde ilerlemesini sağlayan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Dilek PEKİNCE KARDAŞ’a;

Tez jürimde yer alarak çalışmamı değerlendiren, değerli zamanlarını ayıran ve sundukları yapıcı eleştiriler ile bilimsel gelişimime katkı sağlayan Jüri Üyeleri Dr. Doğan ÖZLÜK ve Doç. Dr. Metin IŞIK' a;

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili annem ve babama, tez sürecindeki sabrı, anlayışı ve desteğiyle her zaman yanımda olan kıymetli eşim Ömer URASLI' ya ve en büyük motivasyon kaynağım olan oğlum Tarık URASLI' ya;

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde katkı ve desteklerini esirgemeyen tüm meslektaşlarıma,

Teşekkürlerimi sunarım.

Muş-2026

Ayşe Gül URASLI

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
Öğr.	:	Öğretmen
Müdür Yrd.	:	Müdür Yardımcısı
PIKTES	:	Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1.Çalışma Grubunda Yer Alan Okulların Betimsel Özellikleri.....	33
Tablo 2.2.Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Betimsel Özellikleri.....	34
Tablo 2.3. Toplanan Verilerin Betimsel Özellikleri.....	36
Tablo 2.4.Nitel Araştırmada Kalite Ölçütleri ve Bu Çalışmada Ele Alınış Biçimi	43



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Okul Kapasitesi Okul Kapasitesi, Öğretim Kalitesi ve Öğrenci Başarısı	12
Şekil 3.1. Okul A'ya ait Tema ve Alt Temalar	46
Şekil 3.2. Okul A'ya Ait Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ve Başarısını Etkileyen Faktörler Teması	47
Şekil 3.3. Okul A'nın Akademik Başarı Düzeyi Alt Teması	48
Şekil 3.4. Okul A'nın Engeller Alt Teması	50
Şekil 3.5. Okul A'nın Akademik Başarısını Arttıran Olumlu Faktörler Alt Teması	54
Şekil 3.6. Okul A'nın Başarı Ölçütleri Alt Teması	57
Şekil 3.7. Okul A'nın Uyum Alt Teması	58
Şekil 3.8. Okul A'nın Örgütsel Kapasite Teması	61
Şekil 3.9. Okul A'nın Öğretmenin Bilgi, Beceri ve Tutumu Alt Teması	62
Şekil 3.10. Okul A'nın Profesyonel Topluluk Alt Teması	69
Şekil 3.11. Okul A'nın Program Bütünlüğü Alt Teması	71
Şekil 3.12. Okul A'nın Teknik Kaynaklar Alt Teması	75
Şekil 3.13. Okul A'nın Liderlik Alt Teması	78
Şekil 3.14. Okul B'ye Ait Tema ve Alt Temalar	81
Şekil 3.15. Okul B'ye Ait Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ve Başarısını Etkileyen Faktörler Teması	82
Şekil 3.16. Okul B'nin Akademik Başarı Düzeyi Alt Teması	82
Şekil 3.17. Okul B'nin Engeller Alt Teması	84
Şekil 3.18. Okul B'nin Akademik Başarısını Arttıran Olumlu Faktörler	88
Şekil 3.19. Okul B'nin Başarı Ölçütleri Alt Teması	92
Şekil 3.20. Okul B'nin Uyum Alt Teması	94
Şekil 3.21. Okul B'nin Örgütsel Kapasitesi Teması	99
Şekil 3.22. Okul B'nin Öğretmen Bilgi, Beceri ve Tutumu	100
Şekil 3.23. Okul B'nin Profesyonel Topluluk Alt Teması	109
Şekil 3.24. Okul B'nin Program Bütünlüğü Alt Teması	112
Şekil 3.25. Okul B'nin Teknik Kaynaklar Alt Teması	117
Şekil 3.26. Okul B'nin Liderlik Alt Teması	119
Şekil 3.27. Okul C'ye ait Tema ve Alt Temalar	123

Şekil 3.28. Okul C ye Ait Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ve Başarıyı Etkileyen Faktörler Teması Alt Temaları ve Kodlar.....	124
Şekil 3.29. Okul C'nin Akademik Başarı Düzeyi Alt Teması	125
Şekil 3.30. Okul C'nin Engeller Alt Teması	128
Şekil 3.31. Okul C'nin Akademik Başarıyı Etkileyen Olumlu Faktörler Alt Teması ..	132
Şekil 3.32. Okul C'nin Başarı Ölçütleri Alt Teması	138
Şekil 3.33. Okul C'nin Uyum Alt Teması	139
Şekil 3.34. Okul C'nin Örgütsel Kapasitesi Teması	144
Şekil 3.35. Okul C'nin Öğretmen Bilgi, Beceri ve Tutumu Alt Teması.....	145
Şekil 3.36. Okul C'nin Profesyonel Topluluk Alt Teması.....	155
Şekil 3.37. Okul C'nin Program Bütünlüğü Alt Teması	161
Şekil 3.38. Okul C'nin Teknik Kaynaklar Alt Teması	164
Şekil 3.39. Okul C'nin Liderlik Alt Teması.....	167
Şekil 3.40. Okul D'ye Ait Tema ve Alt Temaları	171
Şekil 3.41. Okul D'ye Ait Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ve Başarıyı Etkileyen Faktörler Teması, Alt Temaları ve Kodları	172
Şekil 3.42. Okul D'nin Akademik Başarı Düzeyi Alt Teması.....	173
Şekil 3.43. Okul D'nin Engeller Alt Teması.....	175
Şekil 3.44. Okul D'nin Akademik Başarıyı Arttıran Olumlu Faktörler Alt Teması.....	177
Şekil 3.45. Okul D'nin Başarı Ölçütleri Alt Teması.....	179
Şekil 3.46. Okul D'nin Uyum Alt Teması	181
Şekil 3.47. Okul D'ye Ait Okulun Örgütsel Kapasitesi Teması, Alt Temaları ve Kodları	183
Şekil 3.48. Okul D'nin Öğretmen Bilgi, Beceri ve Tutumu Alt Teması	184
Şekil 3.49. Okul D'nin Profesyonel Topluluk Alt Teması	190
Şekil 3.50. Okul D'nin Program Bütünlüğü Alt Teması.....	193
Şekil 3.51. Okul D'nin Teknik Kaynaklar Alt Teması	196
Şekil 3.52. Okul D'nin Liderlik Alt Teması	198

GİRİŞ

Göç, insanların yeni yurtlar edinmek için anayurtlarından ayrılmaları olarak tanımlanır ve insanlık tarihi boyunca ekonomik, sosyal ve siyasal etkileriyle gündemde kalmıştır. Göçlerin sebepleri doğal afetlerden (açlık, kuraklık, hastalık, depremler) savaşlar ve siyasi çekişmelere kadar değişmekle birlikte, göç hiçbir zaman isteyerek gerçekleştirilen bir eylem olmayıp, her göç olayı geride bırakılmak istenen bir problemten kaynaklanmaktadır (Erdil, 2020). Göç eden bu kişiler mülteci veya sığınmacı olarak adlandırılır. Mülteciler, kendi ülkesinde zulme dayanan nedenlerle güvenliği tehlikede olduğu için kaçan ve başka bir devletin korumasından yararlanmak isteyen kişilerdir (Üstün, Bayar ve Bozkurt, 2017).

Coğrafi konumu sebebiyle Türkiye, eskiden beri göç eden toplumlar için önemli bir yer olmuş, son dönemlerde ise Ortadoğu'daki siyasi karışıklıklar ve savaşlarla birlikte bir varış ülkesi haline gelmiştir. Türkiye'nin güncel misafirleri, 2011 yılından itibaren sürekli göç eden Suriyeli mültecilerdir (Cırıt Karaağaç ve Güvenç, 2019). Türkiye, dünyada en çok Suriyeli mülteci alan ülkelerden biridir. Bu yoğun göçün nedenleri arasında Türkiye-Suriye kara sınırının uzunluğu, Türklerin misafirperver tutumları ve uygulanan göçmen politikası yer almaktadır (Akman, 2019). Mayıs 2025 verilerine göre Türkiye'deki Suriyeli mülteci sayısı 2.758.039'a ulaşmış olup, bu mültecilerin yaklaşık yarısı (1.339.670) 0-18 yaş arasındaki eğitim çağındaki çocuklardan oluşmaktadır (Mülteciler Derneği, 2025).

Bu göçten en çok etkilenen çocuklar, göç öncesi ve sırasında aileden ayrı düşme, tecavüz, insan kaçakçılığı, beslenme ve sağlık sorunları ile eğitimden mahrum kalma gibi zorluklarla karşılaşmaktadır (Erdem, 2017). Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye göçü öncelikli sorunları ortadan kaldırsa da birçok farklı kültürün bir araya gelmesi nedeniyle uyum ve çatışmaya dair önemli sorunları beraberinde getirmektedir (Aksoy, 2012). Yeni ülkede yaşayan çocuklar ayrımcılık, sosyal hizmetlere erişim zorlukları, kimlik hakları sorunları, ekonomik belirsizlik ve sosyal-kültürel adaptasyon güçlükleri yaşamaktadır (Cırıt Karaağaç ve Güvenç, 2019). Bu sorunlardan en önemlisi ise eğitim-öğretimdir. Zira gelen mültecilerin %48,5'i eğitim çağındaki çocuklardan oluşmaktadır ve bireylerin topluma uyumu için göç entegrasyonu esastır (Mülteciler Derneği, 2025).

Problem durumu

Türkiye, coğrafi konumu ve son yıllarda yaşanan zorunlu göç hareketleri nedeniyle önemli sayıda mülteci öğrenciye ev sahipliği yapan ülkelerden biri hâline gelmiştir (Cırıt Karaağaç ve Güvenç, 2019). Eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin büyük bir bölümünün devlet okullarında eğitim görmesi, okullarda akademik başarı, uyum ve öğretim süreçlerine ilişkin yeni sorun alanlarını gündeme getirmiştir (Demir, Şahinyazan, Kara ve Buluc, 2024). İsmail (2019), mülteci öğrencilerin akranlarına kıyasla okulda daha düşük akademik performans sergileyebildikleri; bu durumun yalnızca bireysel faktörlerle sınırlı olmayıp aile arka planı ile ailelerin eğitim düzeyi, eğitim sistemine ilişkin bilgileri ve çocuklarını akademik olarak destekleme olanakları ile de yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Okulun öğretim dili ana dili olmayan öğrenciler, bu dili ana dili olarak konuşan akranlarına kıyasla akademik ve sosyal açıdan daha fazla zorluk yaşamakta; dil yeterliliği öğrencilerin öğrenmeye yönelik özgüvenleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (İsmail, 2019). Dil engeline ek olarak kültürel farklılıklar ve travmatik yaşam deneyimleri, mülteci öğrencilerin sınıf içi uyumlarını güçleştirmekte ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Yıldırım, 2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları, öğrencilerin okul deneyimlerini ve öğrenme süreçlerini belirleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Akman, 2020). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının yüksek olduğu okullarda, mülteci öğrencilere yönelik daha destekleyici bir öğrenme ortamının oluştuğu görülmektedir (Dolapcı ve Kavgacı, 2020). Bununla birlikte uygun bir entegrasyon politikasının eksikliği, toplumda göze çarpan eşitsizliklerin derinleşmesine ve göçmenler arasında sosyal yabancılaşıma riskinin artmasına yol açarak paralel bir yaşamın ortaya çıkmasında etkili olmaktadır (İsmail, 2019). Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve okul dışı etkenlerle birlikte okulun kurumsal işleyişinin de belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okulun sahip olduğu örgütsel kapasite, öğretim süreçlerinin niteliğini ve öğrenci başarısını belirleyen temel bir yapı olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, meslektaşlar arası iş birliği, programın bütünlüğü, teknik kaynakların etkin kullanımı ve okul yöneticilerinin liderliği, örgütsel kapasitenin temel bileşenleri arasında yer almaktadır (King ve Bouchard, 2011).

Mülteci öğrencilerin eğitiminde okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik anlayışı, öğretmenlerin iş birliği içinde çalışmasını destekleyerek öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sunmaktadır (Yıldırım, 2020). Program bütünlüğünün sağlanamadığı okullarda, mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde kopukluklar yaşandığı ve akademik başarılarının olumsuz etkilendiği belirtilmektedir (Başar, Akan ve Çiftçi, 2018). Eğitim politikalarının geçici ve bütüncül olmayan yapısı, mülteci öğrencilerin akademik ilerleyişinde sürekliliğin sağlanmasını zorlaştırmaktadır (Demir vd., 2024). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin alan yazın incelendiğinde, ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumları (Keskin ve Okçu, 2021), öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları (Burak ve Amaç, 2021), mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar (Arslan ve Ergül, 2021), öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişki (Akman, 2020), yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri (Kandemir ve Aydın, 2020), kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumları (Kazu ve Deniz, 2019), öğretmen gözüyle mülteci öğrenci (Yurdakul ve Tok, 2018), mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar (Başar vd., 2018), mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Zayimoğlu Öztürk, 2018), sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sağlam ve Kanbur, 2017) üzerine çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı tutumları, yaşadıkları sorunlar, mülteci öğrencilere yönelik görüşleri incelenmektedir. Öte taraftan bu araştırmanın odağını oluşturan mülteci öğrencilerin akademik başarılarını inceleyen veya okulun örgütsel kapasitesi ile bu öğrencilerin akademik başarılarını bir arada ele alan çalışmaların olmadığı görülmektedir. Özellikle bu başarıyı okulun örgütsel kapasitesi çerçevesinde inceleyen nitel araştırmaların yeterli olmadığı görülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın problem durumu; mülteci öğrencilerin akademik başarılarının okulun örgütsel kapasitesi kapsamında nasıl şekillendiğinin ve bu sürecin öğretmenler ile okul yöneticileri tarafından nasıl algılandığının Türkiye bağlamında yeterince ortaya konulamamış olmasıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okulun örgütsel kapasitesinin mülteci öğrencilerin akademik başarısına etkisini öğretmen ve okul yöneticilerinin algıları doğrultusunda incelemektir.

Araştırma soruları:

1. Mülteci öğrencilerin akademik başarılarına dair öğretmen ve okul yöneticilerinin algısı nasıldır?
2. Öğretmenler ve okul yöneticileri mülteci öğrencilere yönelik okulun örgütsel kapasitelerini nasıl değerlendirmektedir?
3. Öğretmenler ve okul yöneticileri mülteci öğrencilere yönelik bilgi, beceri ve tutumlarını nasıl değerlendirmektedir?
4. Öğretmenler ve okul yöneticileri, mülteci öğrencilerin eğitimi bağlamında okulun profesyonel topluluk yapısının işlevini nasıl değerlendirmektedir?
5. Öğretmenler ve okul yöneticileri, mülteci öğrencilerin eğitimi bağlamında okulda uygulanan program bütünlüğünün işlevini nasıl değerlendirmektedir?
6. Öğretmenler ve okul yöneticileri, mülteci öğrencilerin eğitimi bağlamında okulun teknik kaynaklarının işlevini nasıl değerlendirmektedir?
7. Öğretmenler ve okul yöneticileri, mülteci öğrencilerin eğitimi bağlamında okul liderliğinin işlevini nasıl değerlendirmektedir?
8. Öğretmenler ve okul yöneticileri okulun örgütsel kapasitelerinin mülteci öğrencilerin akademik başarısına etkisini nasıl değerlendirmektedir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını okulun örgütsel kapasitesi bağlamında ele alarak, öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, profesyonel öğrenme topluluklarının niteliği, program bütünlüğü, teknik kaynakların etkin kullanımı ve okul yöneticilerinin liderlik anlayışı gibi örgütsel kapasite boyutlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelemesi bakımından önem taşımaktadır. Mülteci öğrencilerin eğitim süreçleri yalnızca akademik kazanımlarla sınırlı olmayıp, aynı zamanda toplumsal uyumun ve

entegrasyonun şekillendiği temel bir ortam niteliği taşımaktadır (Wilkinson, 2002). Bu yönüyle çalışma, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca bireysel faktörlerle açıklanamayacağını ortaya koyarak, okulun kurumsal işleyişinin ve örgütsel kapasitesinin belirleyici rolüne dikkat çekmekte ve alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların, okul yöneticileri ve öğretmenler için mülteci öğrencilerin akademik başarılarını desteklemeye yönelik örgütsel düzenlemelerin planlanmasına, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin yapılandırılmasına, profesyonel öğrenme topluluklarının güçlendirilmesine ve program bütünlüğünün sağlanmasına katkı sunması beklenmektedir. Bununla birlikte çalışma, teknik kaynakların ve okul liderliğinin mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki rolünü ortaya koyarak, kapsayıcı ve sürdürülebilir okul uygulamalarının geliştirilmesine rehberlik edebilecek niteliktedir. Ayrıca araştırma, mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik politika ve programların yalnızca erişim ve kayıt odaklı değil, okulun örgütsel kapasitesini güçlendirmeye yönelik bütüncül bir perspektifle ele alınması gerektiğini vurgulayarak, karar vericilere bilimsel dayanak sunması ve okul temelli iyileştirme yaklaşımlarının geliştirilmesine katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, çalışmaya katılan öğretmenler ve okul yöneticilerinin araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katıldıkları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında yöneltilen sorulara araştırma amacına uygun, tutarlı ve gerçeğe uygun yanıtlar verdikleri varsayılmıştır. Katılımcıların paylaştıkları görüşlerin, görev yaptıkları okulların örgütsel kapasitesine ilişkin uygulamaları ve deneyimleri yansıttığı kabul edilmiştir.

Ayrıca, araştırma kapsamında belirlenen örneklemin, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda araştırma problemini açıklamaya yeterli veri çeşitliliğini ve derinliğini sağladığı varsayılmıştır. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun ise okulun örgütsel kapasitesinin mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymada geçerli, tutarlı ve araştırma amacına hizmet eden bir veri toplama aracı olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, okulun örgütsel kapasitesinin mülteci öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkisine yönelik okul paydaşlarının görüşleri doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde Hatay ili bağlı Reyhanlı ilçesindeki dört devlet okulda görev yapan 7 okul yöneticisi ve 21 öğretmen ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Veri toplama süreci, yarı yapılandırılmış görüşmelerle sınırlı tutulmuş olup, veriler belirli bir zaman diliminde toplanmıştır. Bu durum, bulguların araştırmanın gerçekleştirildiği dönemdeki koşullar ve uygulamalar çerçevesinde yorumlanmasını gerektirmektedir.

Araştırmada, okulun örgütsel kapasitesi; öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, profesyonel topluluk, program bütünlüğü, teknik kaynaklar ve okul yöneticilerinin liderliği boyutları çerçevesinde ele alınmış; bu boyutlara ilişkin değerlendirmeler katılımcıların deneyim ve algılarına dayalı olarak incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular, araştırmanın yürütüldüğü okulların mevcut örgütsel yapıları ve uygulamaları bağlamında değerlendirilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, mülteci öğrenciler açısından eğitim ve okula uyum süreçleri ile okulun örgütsel kapasitesi ele alınmıştır. Okulun örgütsel kapasitesi kapsamında öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, profesyonel topluluk, program bütünlüğü, teknik kaynaklar ve liderlik boyutları açıklanmıştır.

1.1. MÜLTECİ ÖĞRENCİLER AÇISINDAN EĞİTİM

Eğitim, gençler için en değerli sosyalleşme faaliyetlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Toplum açısından eğitim; ekonomik ve sosyal refahın desteklenmesi ve demokratik bir toplumun temellerinin güçlendirilmesi bakımından en doğrudan araçlardan biri olarak görülmektedir. Birey açısından ise eğitim sisteminde başarı, ileriki yaşamda mesleki ve toplumsal başarı için önemli bir ön koşuldur. Bununla birlikte mülteci gençler açısından eğitim deneyimi yalnızca akademik bir süreç değil, aynı zamanda içinde yaşadıkları topluma uyum sağlama ve entegrasyonun gerçekleştiği temel ortamlardan biridir. Bu nedenle mülteci gençlerin okul sistemindeki başarı durumlarının incelenmesi, ev sahibi topluma entegrasyon süreçlerinin anlaşılması bakımından kritik bir öneme sahiptir (Wilkinson, 2002). Eğer bu çocukların eğitim-öğretime entegrasyonu sağlanamazsa mültecilerin topluma uyumu büyük ölçüde sağlanamaz. Eğitim her insanın doğuştan hakkı olduğu için her koşulda sağlanmalıdır. Suriyeli öğrencilerin belirli bir bölgede yaşamamaları, okullara kabul mevzuatının olmaması ve eğitim almadan Türk öğrencilerle eğitime başlamaları nedeniyle MEB'in politika ve programlarını geliştirmesi gerekmektedir (Akman, 2019). Bu politika ve programlar erişimi artırma, uyumu destekleme, fırsat eşitliği sağlama ve sosyal entegrasyonu hedeflemelidir (Kazu ve Deniz, 2019). Göçün eğitimde yarattığı sorunlardan biri, göçmen çocukların mevcudiyetinin ülkenin kendi öğrencilerinin başarısını olumsuz etkileme ihtimali, diğeri ise göçmen çocukların dışlanması ve eğitim almamasıdır. Mültecilerin görmezden gelinmesi ülke için çok daha fazla sorun yaratabilir (Kayalar, Uysal, Darbaş, Kılıç ve Başaran, 2022). Oysa eğitim şarttır ve Türk toplumu ile uyumlu, karşılıklı anlayışın hâkim olduğu, eğitsel yönden gelişmiş mülteci öğrenciler yetiştirilmelidir (Akman, 2019).

Bu süreçte okullara büyük bir rol düşmektedir. Okullar, öğrencilere yalnızca akademik bilgi kazandırmakla sınırlı kalmayıp, onların topluma uyum sağlamalarına katkı sunmakta, kendilerini toplumun bir parçası olarak hissetmelerini desteklemekte ve geleceğe hazırlamaktadır (Kayalar vd., 2022). Mülteci kökenli öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerin yalnızca akademik boyutla sınırlı olmadığı, aynı zamanda sosyal uyum, psikolojik iyi oluş ve aidiyet gibi boyutlarda da destek ihtiyacı doğurduğu görülmektedir. Dolayısıyla mülteci öğrencilere yönelik etkili okul temelli uygulamalar, yalnızca akademik başarıya odaklanan sınırlı girişimler yerine, öğrencinin öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını birlikte ele alan bütüncül bir yaklaşımı gerektirmektedir. Söz konusu bütüncül yaklaşım kapsamında hedefli destek mekanizmaları, aile katılımı, kurumlar arası iş birliği ve topluluk desteği gibi unsurların okulun destek sunma kapasitesini güçlendiren temel bileşenlerdir (Block, Cross, Riggs, ve Gibbs, 2014). Ailelerin okula katılımı, çocukların eğitim süreçlerini ve akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir. Ancak mülteci aileler, dil engeli, eğitim sistemine ilişkin bilgi eksikliği ve sosyoekonomik sınırlılıklar nedeniyle okulla iş birliği kurmakta daha fazla güçlük yaşamaktadır. Mevcut koşullar çocuklarının eğitim süreçlerine katılımlarını sınırlamakta ve özellikle mülteci ailelerin çocuklarını akademik açıdan destekleme imkânlarının daha kısıtlı olmasına yol açmaktadır (İsmail, 2019). Bu durumu destekler biçimde Rivera, Lynch, Li, ve Obamehinti, (2016), uygun eğitim desteği sağlanmadığında ebeveynlerin ev sahibi ülkenin resmi dilini öğrenme, okul sistemlerini tanıma ve temel teknolojiler hakkında bilgi edinme gibi alanlarda geri kalabildiğini belirtmektedir. Bu süreçte çocukların “aile tercümanı”, “okul arabulucusu”, ve “kültürel aracı” rollerini üstlenmek zorunda kalabildiği; gerekli destek sağlanmadığında bunun hem aile içinde hem de yaşanan toplumda yıkıcı sonuçlara yol açabileceği ifade edilmektedir (Rivera vd., 2016).

Aile katılımının güçlendirilmesi, kapsayıcı okul ikliminin desteklenmesi ve öğrenci çıktılarının iyileştirilmesi açısından kritik bir bileşen olarak değerlendirilmektedir. Mülteci ailelerin okul süreçlerine dahil olabilmesi; iletişim kanallarının güçlendirilmesini, aile-öğretmen görüşmelerinde erişilebilirliğin artırılmasını ve gerektiğinde tercüman desteği gibi uyarlamaların yapılmasını gerektirmektedir. Okulların ailelerin iletişim kurmaya yönelik mevcut uygulamalarını gözden geçirerek iyileştirmesi, mülteci kökenli öğrencilerin okula uyumunu ve öğrenme

sürecini destekleyici nitelik taşımaktadır (Block vd., 2014). Çok kültürlü anlayış, öğrencilerin farklılıklarının kabul edilmesini ve değerlendirilmesini temel almaktadır. Çok kültürlü eğitim ise ırk, etnik köken, sınıf ve dil gibi farklılıkları dikkate alarak öğrenme ortamını düzenlemekte ve farklılıkların açık biçimde ele alınmasına olanak tanımaktadır. (Başbay ve Bektaş, 2019). Kültürel zenginliklerin sınıf ortamına taşınması ise önyargıların azaltılmasına ve daha kapsayıcı bir öğrenme ikliminin oluşmasına katkı sağlamaktadır (Akman, 2019). Dolayısıyla kabul eden ülkenin benimsediği entegrasyon politikaları mülteci öğrencilerin eğitim başarısı açısından merkezi bir öneme sahiptir (İsmail, 2019).

Mülteci öğrencilerin potansiyellerini ortaya koyabilmeleri ve akademik başarı elde etmeleri için, bireysel farklılıklarına saygı duyulan, çok kültürlü ve destekleyici bir eğitim ortamı oluşturulması ve uygun öğretim yöntemleri seçilmesi gerekir. Öğrenme ortamının sürdürülebilirliği, destekleyici ve anlayışlı bir okul iklimine bağlıdır. Zira okul iklimi, okul etkililiğini belirleyen en önemli faktördür (Kayalar vd., 2022). Olumlu bir okul iklimi öğrencilerin başarılarının sürekliliğini sağlamaktadır (Kazu ve Deniz, 2017). Etkili bir okul iklimi için okul personeli, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin güçlü olması, karşılıklı saygı, anlayış ve iş birliği gereklidir. Destekleyici ve anlayışlı bir okul iklimi, öğrenme verimliliğini artırır ve mülteci öğrencilerin uyumunu kolaylaştırır. Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi ve farklılıklara saygı duyulan öğrenme ortamlarının sağlanması büyük önem taşır. Etkili bir öğrenme-öğretme iklimi, okulun etkililiğinin ve öğrencilerin başarısının temel koşuludur (Şişman, 2004). Mülteci kökenli öğrencilere yönelik destekleyici uygulamaların geliştirilmesi, yalnızca mülteci öğrenciler açısından değil, okulun bütün öğrencileri açısından kapsayıcı bir okul iklimini güçlendirme potansiyeli taşımaktadır. Kültürel çeşitliliğin okul etkinliklerinde görünür hale getirilmesi, müfredatta kapsayıcılığın artırılması ve öğrencilerin iyi oluşunu merkeze alan uygulamaların yaygınlaştırılması; okulda kabul ve aidiyet duygusunu güçlendirerek katılım ve başarı önündeki engellerin azalmasına katkı sağlayabilmektedir (Block vd., 2014). Ayrıca King ve Bouchard (2011), okulun örgütsel kapasitesinin sadece yapısal faktörlerle değil; değerler, ilişkiler ve aidiyet duygusu üzerinden kapasiteyi şekillendiren okul kültürüyle de yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Farklı kültürlerden öğrencilerin bir araya gelmesi; değerler, dil ve iletişim biçimi farklılıklarından kaynaklanan zorluklarla karşılaşmalarına, kültürel çatışmaların ve uyum problemlerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018). Mülteci öğrenciler akran zorbalığı, düşmanca tavırlar, ayrımcılık ve öğretmen önyargısı gibi olumsuz durumlarla karşılaşabilmekte, bu deneyimler öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmelerine ve önyargı geliştirmelerine yol açmaktadır (Moinolnolki ve Han, 2017). Sonuç olarak derslere ilgileri azalmakta ve akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir. Başarısızlık yaşayan ve derse katılmayan öğrenciler, sınıf iklimine ve okul kurallarına uyum sağlamakta güçlük çekmektedir (Arslan ve Ergül, 2021). Dolayısıyla, kapsayıcı bir okul kültürü oluşturmak örgütsel kapasitenin sosyal boyutunu güçlendirir; bu kültür güven, destekleyici ilişkiler ve karşılıklı öğrenme süreçleriyle pekişir. Taylor ve Sidhu (2012), çok kültürlü değerlere dayalı bir okul kültürünün akademik ve duygusal öğrenmeyi zenginleştirdiğini ortaya koymuştur.

Dil ve kültür farklılıkları, mülteci öğrencilerin okula ve akranlarına uyum sağlamasını zorlaştıran temel etkenler arasında yer almaktadır (Cırıt Karaağaç ve Güvenç, 2019). Uyum sürecinde yaşanan güçlükler, öğrencilerin derse katılım göstermemesi, derste sıkılması ya da olumsuz davranışlar sergilemesi gibi sınıf içi yansımalarla ilişkilendirilebilmektedir (Arslan ve Ergül, 2021). Bununla birlikte başlangıçta önyargılı ve dışlayıcı tutumlar gözlemlense de öğretmenlerin olumlu tutum geliştirme çabaları ve dil becerilerinin gelişmesine bağlı olarak artan iletişim, zamanla daha destekleyici ve paylaşımcı ilişkilerin kurulmasına katkı sunmaktadır (Palaz, Çepni ve Kılcan, 2019). Buna karşılık okullarda mülteci öğrenciler için ayrı sınıflar oluşturulması, öğrencilerin dışlanmış hissetmelerine, akran iletişiminin sınırlandırılmasına ve gruplaşmaların ortaya çıkmasına yol açarak olumlu tutumların gelişimini engelleyebilmektedir (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020).

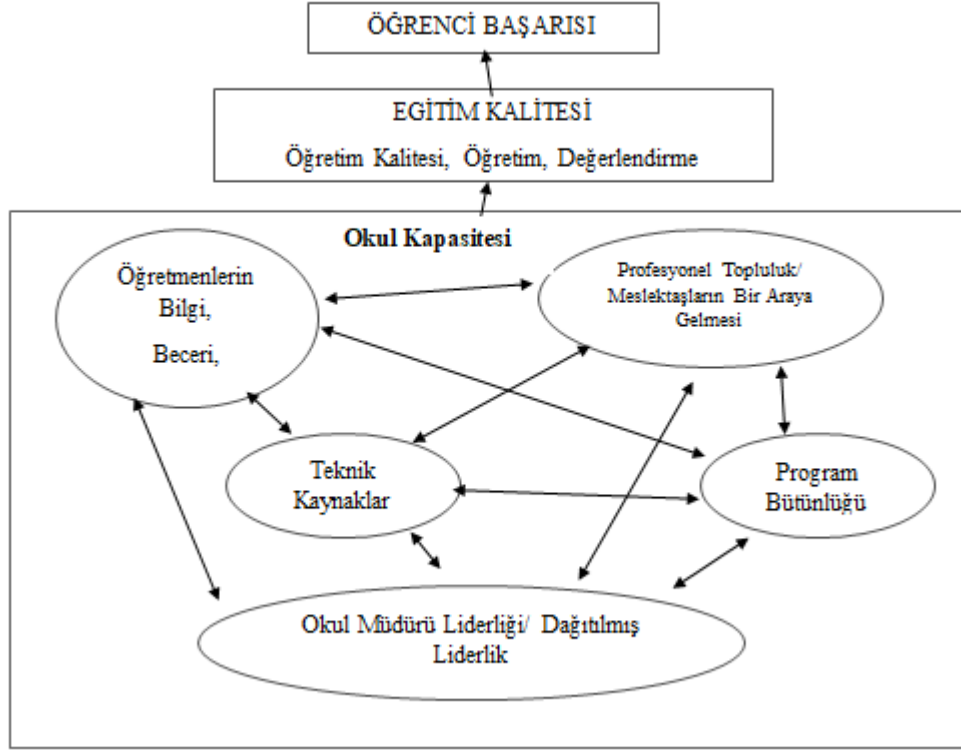
Mültecilerin kabulüyle birlikte aynı okul ortamında bir araya gelen farklı kültürlere mensup öğrenciler; değer, inanç, dil ve iletişim farklılıklarından kaynaklanan çeşitli zorluklarla karşılaşmakta, bu durum kültürel çatışmaların, uyum sorunlarının ve akademik başarı farklılıklarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Tosun vd., 2018). Farklı öğrenci grupları arasında başarı farklarının ve sosyal eşitsizliklerin görüldüğü okullarda, okul kapasitesinin temel boyutları öğrenci öğreniminde hem

eşitliği hem de niteliği artırmaya katkı sağlayan kritik unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Öğrenci öğrenmesi üzerindeki en belirleyici faktör King ve Bouchard'ın (2011) ifade ettiği gibi öğretim kalitesi olduğundan, iyileştirme çabalarının kavramsal temelli, entelektüel olarak zorlayıcı bir öğretim vizyonuna ve sınıf ile alan düzeylerini kapsayan güçlü bir liderliğe odaklanması gerekmektedir. Öğretmenlerin planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtma süreçlerindeki bireysel yetkinlikleri kadar, kolektif çalışma kültürü de okul genelinde öğrenci başarısının artırılmasında belirleyici rol oynamaktadır. Öğretmenlerin iş birliği içinde hareket etmesi, okulun örgütsel kapasitesini güçlendirmeye yönelik bütüncül bir çabanın temelini oluşturmaktadır.

1.2.OKULUN ÖRGÜTSEL KAPASİTESİ

Okulun örgütsel kapasitesi, bir kurumun öğrenme süreçlerini sürdürebilme, yenilikleri benimseme ve öğrenci başarısını artırabilme potansiyelini belirleyen temel unsurlardan biridir. King ve Bouchard (2011), okul kapasitesini öğretmenlerin bilgi ve yeterlikleri, profesyonel topluluk, teknik kaynaklar, program bütünlüğü ve liderlik olmak üzere beş temel boyut üzerinden tanımlamaktadır. Bu boyutlar birbirini tamamlayan ve karşılıklı olarak güçlendiren bir yapı sergilemektedir. Öğretmenler arasında güçlü bir profesyonel topluluk yapısının bulunması, teknik kaynakların daha etkili kullanılmasını kolaylaştırırken; liderlik ise bu yapının sürekliliğini ve yönünü belirlemektedir. Okul kapasitesindeki artış, öğretim kalitesinin güçlenmesine ve buna bağlı olarak öğrenci başarısında bütüncül bir gelişim sağlanmasına zemin hazırlamaktadır.

Şekil 1.1. Okul Kapasitesi Okul Kapasitesi, Öğretim Kalitesi ve Öğrenci Başarısı



King ve Bouchard'ın (2011) okulun örgütsel kapasitesi ile öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan modeli, okul reformuna ilişkin önceki araştırmaların sentezine dayanmaktadır. Şekil 1.1.' de görüldüğü üzere öğrenci başarısı en doğrudan öğretim kalitesinden etkilenmekte, öğretim kalitesi ise kapasitenin beş temel boyutu tarafından şekillendirilmektedir.

King ve Bouchard'a (2011) göre okul kapasitesi, öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının okulun ortak hedefleri doğrultusunda kolektif biçimde kullanılabilme gücüyle ilişkilidir. Bu yönüyle örgütsel kapasite, yalnızca bireysel yeterliliklerin toplamı değil; iş birliği, paylaşım ve dayanışma temelinde yapılanan bir profesyonel topluluk anlayışını ifade etmektedir. Okulun bu kolektif yapıyı güçlendirme düzeyi, farklı ihtiyaçlara sahip öğrenci gruplarının desteklenmesinde belirleyici hâle gelmektedir. Nitekim Taylor ve Sidhu (2012), mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerin yalnızca bireysel değil, aynı zamanda yapısal engellerden de kaynaklandığını vurgulamaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışı, örgütsel kapasitesi güçlü

okullarda daha etkili biçimde hayata geçirilerek mülteci öğrencilerin akademik ve sosyal uyumunu destekleyen temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

1.2.1.Öğretmenin Bilgi, Beceri ve Tutumu

Okulun örgütsel kapasitesinin en temel bileşenlerinden biri öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarıdır. Öğretmen yeterliliği, okulun öğrenme kapasitesinin merkezinde yer almakta; örgütsel işleyişin niteliğini ve öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki bilgi düzeyleri, pedagojik yetkinlikleri ve yenilikçi yaklaşımlara açıklıkları, okulun genel başarısına ve öğrenci öğrenme çıktılarının kalitesine yansımaktadır (King ve Bouchard, 2011).

Öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenme ve başarı potansiyeline sahip olduğuna inanarak yüksek beklentiler geliştirmesi ve olumlu tutumlarını sınıf ortamına yansıtması, okul etkililiğinin önemli belirleyicilerindendir (Kayalar vd., 2022). Olumlu öğretmen tutumları öğrencilerin derse yönelik ilgisini ve motivasyonunu artırmakta, özgüven gelişimlerini destekleyerek akademik başarılarını güçlendirmektedir (Akman, 2019). Öğrencilerine inanan ve onları zorlayıcı akademik hedeflere yönlendiren öğretmenlerin daha iyi öğrenme sonuçlarına katkı sağladığı belirtilmektedir (Graham vd., 2016). Buna karşılık, mülteci öğrencilere yönelik düşük beklentiler öğrencilerin akademik motivasyonunu zayıflatarak okulun örgütsel kapasitesini olumsuz etkileyebilmektedir (Severiens, 2014).

Mülteci öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarının desteklenebilmesi, öğretmenlerin empatik, kültürel olarak duyarlı ve psikososyal destek sağlayan bir öğretim anlayışına sahip olmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin geçmiş yaşantılarını ve olası travmatik deneyimlerini dikkate alan öğretim stratejileri, okulun yalnızca bilgi aktaran bir kurum olmanın ötesine geçerek destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme ortamına dönüşmesini sağlamaktadır (Taylor ve Sidhu, 2012). Travma farkındalığına sahip öğretmenler, yerinden edilmenin psikolojik ve duygusal etkilerini gözetten güvenli sınıf ortamları oluşturabilmektedir (Walker ve Zuberi, 2019). Kapsayıcı ve destekleyici öğretmen tutumları, mülteci öğrencilerin kendilerini güvende ve değerli hissetmelerine katkı sunarak akademik başarılarını ve okula aidiyet duygularını güçlendirmektedir (Moinolnolki ve Han, 2017).

Farklılığa ve çok kültürlülüğe saygı gösteren öğretmenlerin sınıf içinde kapsayıcı bir kültür oluşturdıkları görülmektedir (Bravo-Monero, 2009). Çeşitliliği öğrenme fırsatı olarak değerlendiren öğretmen tutumları, öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirmekte ve mülteci öğrencilerin kimlik gelişimini desteklemektedir (Kazu ve Deniz, 2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olması, kültürel farklılıkların tehdit değil zenginlik olarak görülmesini kolaylaştırmaktadır (Akman, 2019). Kapsayıcılık anlayışı ve kültürel çeşitliliğe değer verilmesi, mülteci kökenli öğrencilere etkili biçimde destek verilmesinin merkezinde yer almaktadır. Öğretmenler, çeşitliliği bir güç olarak değerlendiren hoşgörülü bir öğrenme ortamı oluşturmada belirleyici rol üstlenmektedir. Kapsayıcı eğitimin benimsenebilmesi için okullarda farklı uygulamalara açık bir zihniyet dönüşümünün geliştirilmesi ve kurumsal esnekliğin sağlanması gerekmektedir (Block vd., 2014). Öğretmenlerin sınıf içindeki kapsayıcı uygulamaları, zamanla okulun genel kültürüne ve örgütsel işleyişine de yansımaktadır. Mülteci öğrencilerin sosyalleşmeleri, dil öğrenmeleri, eğitsel eksikliklerinin giderilmesi ve okula uyum sağlamaları süreçlerinde öğretmenler kilit bir rol üstlenmektedir (Akman, 2019). Kapsayıcı bir okul kültürünün inşası, doğrudan okulun örgütsel kapasitesiyle ilişkilidir. Öğretmenlerin farkındalık eğitimleriyle kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirmeleri ve okulun değer sisteminin “çeşitliliği bir zenginlik” olarak yeniden yapılandırılması, örgütsel kapasiteyi güçlendiren önemli bir stratejidir (Severiens, 2014).

Bir çocuğun kültürel geçmişini anlamak hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde öğrenmenin gelişmesiyle bağlantılıdır (Graham vd., 2016). Öğretmenlerin destekleyici ve kapsayıcı tutum sergiledikleri okullarda, mülteci öğrencilerin uyum süreçlerinin hızlandığı ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığı görülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin güvenli, destekleyici ve kapsayıcı bir okul ortamı oluşturmaları, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlar sunmaları ve pozitif sosyal normları desteklemeleri, mülteci öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Moinolnolki ve Han, 2017).

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları, yalnızca bireysel değer ve inançlardan değil; mesleki deneyim, sınıf yönetimi becerileri ve farklı öğrenci profilleriyle çalışma yeterliği gibi profesyonel değişkenlerden de etkilenmektedir. Kazu ve Deniz’e (2017) göre öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları yalnızca

kişisel değer ve inançlardan değil; mesleki deneyim, sınıf yönetimi becerileri ve farklı öğrenci profilleriyle çalışma yeterliği gibi profesyonel değişkenlerden de etkilenmektedir. Mülteci öğrencilerle çalışma deneyimi yüksek öğretmenlerin daha olumlu tutumlar geliştirdikleri ve bu tutumların öğrenci başarısına olumlu yansıdığı belirtilmektedir. Deneyimli öğretmenlerin görevlendirilmesi ve özellikle ilkökul düzeyinde sınıf öğretmenlerinin destekleyici rolleri, öğrencilerin uyum süreçlerini hızlandırabilmektedir.

Mülteci öğrencilere etkili eğitim desteği, onların özgün koşullarını derinlemesine anlayabilen öğretmenlerle başlamaktadır. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin sınıf ortamına taşıdığı travma deneyimlerine, yerinden edilme sürecinin ortaya çıkardığı güçlüklerine ve kültürel geçmişlerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri önem taşımaktadır (Tumen, Vlassopoulos, ve Wahba, 2023). Bununla birlikte öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışma konusunda önceden sınırlı deneyime sahip olabildikleri ve okul liderliğinden sistematik destek alamadıkları dolayısıyla temel bilgi ve uygulama alanlarında boşluklar ortaya çıkabildiği görülmektedir (Hlado vd., 2024). Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin kültürel geçmişleri hakkında bilgilendirilmesi, öğretmen tutumlarını olumlu yönde etkileyerek öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi anlamalarına katkı sunmaktadır. Söz konusu bilgi birikimi, dil engeli ve önceki eğitim kesintilerinden kaynaklanan öğrenme güçlüklerini tanıma ve güçlükleri gidermeye yönelik öğretim stratejileri geliştirme açısından önemli bir gerekliliktir (Tösten, Toprak ve Kayan, 2017). Akademik dil ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi mülteci öğrenciler için önemli bir engel oluşturabildiğinden, öğretmenlerin dil öğrenmesini destekleme konusunda yetkin olmaları büyük önem taşımaktadır. Dil becerilerindeki yetersizlik, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zorlaştırmanın yanı sıra öğretmenlerin öğrencilerin güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını doğru biçimde belirleyip değerlendirme becerisini de sınırlandırabilmektedir (Walker ve Zuberi, 2019). Doğru eğitim değerlendirmesi ve sınıf yerleştirme, başarının önemli belirleyicileridir ve öğretmenlerin, uygunsuz beklentilere yol açabilecek çocuğun eğitim deneyimini yetersiz bir şekilde değerlendirmenin ötesine geçmelerini gerektirir (Graham vd., 2016).

Her ne kadar öğretmen yeterliklerinin önemine dikkat çekiliyor olsa da araştırmalar bu yeterliklerin zayıflığına işaret etmektedir. Örneğin Erdem (2017), öğretmenlerin önemli bir kısmı mülteci öğrenciler için özel öğretim stratejileri

geliştirmemekte ve çoğu zaman herhangi bir hazırlık yapılmadan mülteci öğrenciler doğrudan sınıflara dâhil edildiğini belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin çok kültürlülük, kültürlerarası eğitim ve kapsayıcı pedagojiler konusunda yeterli hizmet içi veya hizmet öncesi eğitim almamış olmalarından kaynaklanmaktadır (Tosun vd., 2018). Öğretmenlerin farklı öğretim stratejileri geliştirme, materyal hazırlama ve ölçme-değerlendirme alanlarında yeterli donanımına sahip olmamaları; dil yetersizliğini temel engel olarak görmeleri ve öğretimi çoğunlukla dil öğretimiyle sınırlı tutmaları, mülteci öğrencilerin akademik gelişimini olumsuz etkilemektedir (Erdem, 2017). Dil engeli, sınıf mevcutlarının fazlalığı ve materyal eksikliği, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını doğru biçimde belirlemelerini güçleştirmektedir (Cırtı Karağaç ve Güvenç, 2019). Bu durum, öğretmenlerin bireysel yeterliliklerinin ötesine geçerek okulun genel kapasitesini de sınırlandırmaktadır.

Öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında çok kültürlü eğitime ilişkin pedagojik formasyon eksikliği yaşadıkları belirlenmiştir (Akman, 2019). Bu farkındalığın lisans döneminde kazandırılması, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde çok kültürlülük, kapsayıcı eğitim ve destekleyici okul iklimi konularında eğitimlerin verilmesi, farkındalık ve bilgi düzeylerini artırarak okulun kapasitesini güçlendirmektedir (Kazu ve Deniz, 2017). Öğretmenler genellikle travmatik olaylar yaşamış öğrencileri eğitmek için en iyi uygulamalar, temel okuma öğretimi için etkili stratejiler ve okulda kapsayıcılık uygulamalarını hayata geçirmek için yöntemler konusunda daha fazla eğitim ve bilgiye ihtiyaç duyarlar. Yeterli mesleki gelişim olmadan, eğitimcilerin mülteci öğrencilerin benzersiz ve karmaşık ihtiyaçlarını karşılamaları zorlaşır (Walker ve Zuberi, 2019) Mülteci deneyimini daha derinlemesine anlamak, empatiyi artırarak bu öğrencilerin karşılaştığı çeşitli zorlukları ele alma becerisini güçlendirir. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış mesleki gelişim programları, okulun örgütsel kapasitesinin güçlendirilmesinde önemli bir araçtır. Bu programlar, öğretmenlerin mülteci kökenli öğrencilerle ilgili bilgi ve güven düzeylerinde iyileşme sağlayarak endişelerini azaltabilir ve öğrencileri destekleme kapasitelerini artırabilir. Mesleki gelişim programları, mülteci öğrencilerin hem sosyal-duygusal hem de öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan kaynaklara erişimi de destekler. (Block vd., 2014). Öneriler genellikle,

okulda kapsayıcılığı ele almak için il ve ilçe düzeyinde kalıcı stratejik planlama komitelerinin kurulmasını, özel eğitim kaynakları için daha fazla fon ayrılmasını, özel, kapsayıcı ve kültürel açıdan yetkin öğretim stratejileri konusunda kapsamlı öğretmen eğitimi verilmesini içerir (Walker ve Zuberi, 2019).

Öğretmen niteliği ve farklılaşan sınıf ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hazırlık düzeyi, okulun örgütsel kapasitesinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenlerin mülteci çocukların yaşantılarına ve eğitim gereksinimlerine ilişkin farkındalıklarını artırmayı ve eğitim entegrasyon politikalarına aktif katılım göstermelerini desteklemeyi amaçlayan öğretmen eğitim programları, öğrenci çıktılarında anlamlı iyileşmeler sağlayabilmektedir. Nitekim söz konusu programların, mülteci öğrencilerin okula bağlılıklarını ve devamlılıklarını artırdığı; ayrıca dil ve matematik gibi temel alanlarda akademik performansı geliştirdiği görülmektedir (Tumen vd., 2023).

1.2.2.Profesyonel Topluluk

Mülteci öğrencilerin akademik başarısı, okulun genel örgütsel kapasitesinin temel bir bileşeni olan profesyonel topluluğun güçlü biçimde geliştirilmesinden derin bir şekilde etkilenmektedir. Bu “personel topluluğu” veya sıklıkla kullanılan adıyla “profesyonel öğrenme topluluğu”, okul içindeki eğitim açısından hayati öneme sahip kolektif sosyal kaynakları, meslektaşların bir araya gelerek hareket etmelerini ifade eder. Bu yapı, öğretmenler arasında iş birliğini, bilgi paylaşımını ve öğrenci öğrenmesinden duyulan ortak sorumluluk bilincini güçlendirir. Güçlü bir profesyonel topluluk, öğretmenlerin öğrenci başarısı için ortak hedefler doğrultusunda birlikte çalıştıkları; öğretimsel bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek amacıyla anlamlı iş birliğine girdikleri; öğretim uygulamaları ve çözümleri üzerine derinlemesine sorgulama kültürünün benimsendiği bir yapıyla tanımlanır. Bu tür bir iş birliği ortamı, öğretmenlerin bireysel uzmanlıklarını örgütlü ve kolektif bir çaba içinde kullanmalarını sağlayarak, tüm öğrencilerin öğrenme başarılarının artmasına katkıda bulunur (King ve Bouchard, 2011). Okul politikaları, müfredat, etik ve ortaklıkları kapsayan tüm personel için düzenlenen atölye çalışmaları, fikirlerin, stratejilerin ve en iyi uygulamaların paylaşılmasını teşvik eder. Bu tür iş birliğine dayalı ortamlar, mülteciler de dahil olmak üzere farklı geçmişlere sahip öğrencilerin kendilerini desteklenmiş ve değer verilmiş hissettikleri kapsayıcı bir okul ortamı yaratır (Block vd., 2014).

Okulun çeşitliliğe yanıt verme kapasitesini artırmak için öğretmenlerin profesyonel topluluklar içinde sürekli öğrenme süreçlerine dâhil edilmesi gerekmektedir. Bu topluluklar, öğretmenlerin deneyim paylaşımı yapmalarına, ortak sorunları çözmelerine ve mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri geliştirmelerine olanak sağlar. Bu bağlamda öğretmenlerin yalnızca bireysel olarak değil, kolektif biçimde hareket etmesi önemlidir. Profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmenlerin sınıf uygulamalarında yenilikçi yöntemleri denemelerine, öğrenci başarısına yönelik verileri birlikte analiz etmelerine ve dayanışma temelli bir okul iklimi oluşturmalarına katkı sunar (Severiens, 2014). Rivera vd. (2016), eğitimcilerin bazı durumlarda mülteci öğrencileri “özel eğitim ihtiyacı” kapsamında değerlendirebildiklerini; ancak birçok durumda asıl sorunun akademik öğrenmeyi zorlaştıran dil engeli olduğunu belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencinin ihtiyacını doğru yorumlayabilmesi açısından ortak değerlendirme ve meslektaşlar arası bilgi paylaşımı gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda profesyonel öğrenme toplulukları, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin akademik güçlüklerini doğru okuma, yanlış etiketleme riskini azaltma ve uygun öğretim stratejilerini birlikte geliştirme kapasitesini güçlendirmektedir (Rivera vd., 2016).

Mülteci öğrenciler açısından bu kolektif çaba özellikle önemlidir. Güçlü bir profesyonel topluluk, kültürlerarası anlayışın geliştiği bir ortamı destekleyerek, öğrencilerin aidiyet ve değer görme duygusunu güçlendirir. Bu durum da onların katılımı ve akademik başarısı için kritik öneme sahiptir. Bu anlayış, okulun müfredatı ve kültürel bağlamının öğrencilerin kendi kültürel geçmişleriyle ilişkilendirilmesini sağlar ve bu durum, mülteci öğrencilerin entegrasyon sürecinin kolaylaşmasını sağlar niteliktedir (Yıldırım, 2020). Böyle bir topluluk içinde, etkili okul yöneticileri profesyonel öğrenmeyi destekler, mülteci öğrenciler için savunuculuk rollerini güçlendirir ve mülteci topluluğu ile daha güçlü bağlar kurarlar. Bu yöneticiler, uyum sağlayıcı ve dönüştürücü liderlik yaklaşımlarını uygulayarak, duyarlı mesleki öğrenme süreçlerini hayata geçirir ve okul ekipleri içinde kolektif kültürlerarası kapasiteyi inşa etmeye çalışırlar. Bu yaklaşım, öğretmenlerin yetersiz destek ve eğitim nedeniyle yaşadıkları hayal kırıklıklarının aşılmasına ve yeni gelen öğrencilerle çalışmada etkili uygulamalara dair farkındalık eksikliğinin giderilmesine yardımcı olur (Young,2022).

Buna ek olarak, iyi gelişmiş profesyonel toplumlar, mülteci öğrencilerin özgün ve karmaşık gereksinimlerini karşılamak amacıyla kapsamlı ve kurumsallaşmış destek sistemlerinin kurulmasını kolaylaştırır (Yıldırım, 2020). Profesyonel öğrenme topluluğu anlayışının güçlü olduğu okullarda öğretmenler, rehberlik servisi ve okul personeli; mülteci öğrencilerin akademik ve psiko-sosyal ihtiyaçlarını izleme, destek planlarını birlikte yapılandırma ve uygulama süreçlerinde kolektif biçimde hareket edebilmektedir. Etkili bir okul örgütsel kapasitesi, mülteci öğrencilere yalnızca akademik değil, aynı zamanda psiko-sosyal açıdan da güçlü destek mekanizmaları sunmayı gerektirmektedir. Çalışma becerileri atölyeleri, organizasyonel beceri eğitimleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri ile ödev/ders destek kulüplerinin uygulanması, bütüncül bir destek yaklaşımı oluşturmaktadır. Söz konusu destek yapısının, mülteci öğrencilerin akademik performanslarını güçlendirmenin yanı sıra duygusal ve sosyal iyi oluşlarını artırmada da kritik rol oynadığı vurgulanmaktadır. Ayrıca okulların; öğrencilerin duygusal, sosyal ve davranışsal gereksinimlerinin yanı sıra kültürleşme süreci, çalışma becerileri, kariyer farkındalığı ve psikolojik dayanıklılık ihtiyaçlarını kapsayan psiko-eğitim programları tasarlamalarının gerekli olduğu ifade edilmektedir (Aissa, Bakar ve Amat, 2023). Bu programlar, mülteci öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması; ayrıca dil yeterliği kazanmaları ve yeni bir dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukların aşılması açısından önemlidir (Kerneža vd., 2024). Okul ekibi içinde kültürel olarak duyarlı uygulamaların benimsenmesi; sistemsel engellerin belirlenmesi ve ortadan kaldırılması için gereklidir. Böylece meslektaşlarda sıklıkla gözlenen yetersizlik temelli bakış açısı aşılabılır (Young, 2022).

Bu tür bir toplumda öğretmen-öğrenci-akran etkileşimleri desteklenir; bu da öğrencilerin sosyal uyumunu ve genel okul başarısını olumlu yönde etkiler (Adams-Ojugbele ve Mashiya, 2020). Okullar, yeniden yerleşim sürecindeki mülteci ailelerin günlük yaşamında özel bir konuma sahiptir ve bu nedenle çocukların psikososyal iyi oluşlarını, kültürel uyumlarını ve yeniden yerleşim süreçlerini destekleme sorumluluğu taşırlar (Horswood vd., 2019). Bu kolektif çaba, okulların sosyal dışlanma, akademik başarısızlık, davranışsal veya ruhsal sağlık sorunları gibi mülteci çocukların karşılaşılabileceği güçlüklerle aktif biçimde mücadele etmesini sağlar. Bu da travma duyarlı bir toplum oluşturulmasıyla ve sevgi, şefkat ve güvene dayalı ilişkilerin teşvik

edilmesiyle başarılıdır. Böylece çocuklar duygularını düzenlemeyi öğrenir ve bütüncül gelişimleri desteklenir (Adams-Ojugbele ve Mashiya, 2020).

Öğretmenler, yöneticiler, okul personeli ve veliler arasında sürekli iletişim ve istişare kültürünün geliştirilmesi, desteğin bütüncül ve bütünleşmiş biçimde yürütülmesini sağlar. Böylece mülteci öğrencilerin karşılaştığı çok boyutlu sorunlar etkili biçimde çözümlenir. Ayrıca profesyonel topluluk, mülteci öğrencilerin geçmişleri ve deneyimleri hakkında bilgi ağlarının ve velilerle iletişim kanallarının oluşturulmasını kolaylaştırır; bu durum, sağlıklı ve sürdürülebilir bir etkileşim ortamı yaratır (Yıldırım, 2020).

Sonuç olarak, okulun örgütsel kapasitesi içinde güçlü bir profesyonel topluluğun varlığı, mülteci öğrencilerin başarılı entegrasyonuna, akademik çıktılarının yükselmesine ve genel iyi oluşlarının desteklenmesine doğrudan katkı sağlayan sinerjik bir eğitim yaklaşımı oluşturur. Bu yapı, öğrencilere hizmetlere erişim, nitelikli personel desteği ve kültürel geçmişlerini tanıyan kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunarak, onların eğitime eşit katılımını güçlendirir (Cooc ve Kim, 2023).

1.2.3. Programın Bütünlüğü

Mülteci öğrencilerin akademik başarısı, güçlü bir eğitim mevzuatı, özenle tasarlanmış bir müfredat ve okulun örgütsel kapasitesi içerisinde yer alan program bütünlüğü ilkesinin oluşturduğu bütüncül etkileşimden derin biçimde etkilenmektedir. Eğitim yasaları ve politikaları bu sistemin temel çerçevesini oluşturmakta; etkili politikalar, bağlama duyarlı yaklaşımlar geliştirerek öğrencilerin geçmiş, mevcut ve gelecekteki deneyimleri arasında anlamlı bağlantılar kurmakta ve böylece sosyal entegrasyonu desteklemektedir (Kerneža vd., 2024). Ancak, bu düzenlemelerin etkinliği uygulamadaki tutarlılığa bağlıdır; resmî entegrasyon politikalarının eksikliği veya geçici önlemlere dayanılması, mülteci öğrencilerin eğitime erişiminde süreksizliklere yol açabilmektedir (Demir vd., 2024). Bu bağlamda, eğitim müfredatı önemli bir teknik kaynak işlevi görmektedir ve yalnızca bilişsel açıdan zenginleştirici değil, aynı zamanda kültürel olarak duyarlı ve kapsayıcı bir yapıda tasarlanmalıdır. Müfredatın, mülteci çocukların farklı eğitimsel geçmişlerini ve bireysel ihtiyaçlarını açık biçimde dikkate alması gerekmektedir (Boukhari, 2025). Bu doğrultuda okulların, müfredatı öğrencilerin evdeki kültürel bağlamlarıyla ilişkilendirmeleri ve çok dilliliği bir eksiklik değil, bir

zenginlik unsuru olarak değerlendirmeleri önem taşıtmaktadır (Yıldırım, 2020). Bu yapıyı bütünleştiren en kritik unsur ise, ğrenci ve ğretmen programlarının açık öğrenme hedefleri doğrultusunda koordine edilmesi ve bu hedeflerin zaman içinde tutarlı biçimde sürdürülmesi olarak tanımlanan program bütünlüğüdür (King ve Bouchard, 2011). Program bütünlüğü, ğretim kalitesinin ve ğrenci başarsının artırılmasında özellikle mülteci öğrenciler açısından hayati bir rol oynamakta ve dil ğretimi, psikososyal destek programları ve veli katılım atölyeleri gibi hedefe yönelik destek sistemlerinin istikrarlı, kurumsallaşmış ve kişiselleştirilmiş biçimde yürütülmesini sağlamaktadır (Kerneşa ve vd., 2024). Programın bütünlüğü, mülteci eğitiminin çeşitli yönlerini desteklemek için kaynakların stratejik tahsisini de içerir. Örneğin, kaynakları dil edinimi, ğretmen eğitimi ve ruh sağlığı desteğine odaklamak, mülteci gençlerin akademik başarsını önemli ölçüde artırabilir. Tutarlı bir program, kaynakların sadece kullanılabilir olmasını değil, aynı zamanda bütünleşmiş ve sistematik bir şekilde kullanılmasını da sağlar (Walker ve Zuberi, 2019).

Bir okulun mülteci eğitimine yönelik yaklaşımının tutarlı biçimde sürdürülebilmesi, personel değişimi gibi kurumsal zorluklara rağmen uygulanan programların srekliiliğine bağlıdır. Okul genelinde benimsenen ortak bir yaklaşım, programın kalıcılığını destekleyerek kilit personelin değişmesi durumunda destek mekanizmalarının kesintiye uğramasını önleyebilmektedir. Mülteci ğrencilerin yeni eğitim sistemlerine uyum sağlama ve geçmişte yaşanan eğitim kesintilerinin etkilerini telafi etme süreçlerinde sürekli desteğe ihtiyaç duymaları, programların kurumsal düzeyde dayanıklılığını uzun vadeli akademik başarı ve refah açısından kritik hâle getirmektedir (Block vd., 2014). Program bütünlüğünün sürdürülebilir biçimde sağlanması ise mülteci öğrencilerin dil gelişimini destekleyecek ğretim programlarının kapsamı ve niteliği ile bu programların yeterli kaynaklarla desteklenme düzeyiyle yakından ilişkilidir. İkinci dil öğrenen öğrenciler için özel olarak tasarlanmış kapsamlı ve resmî müfredatların bulunmaması, mülteci öğrencilerin ğretim sürecine erişimini sınırlayarak akademik ilerleyişlerini güçleştirebilmektedir. Bununla birlikte kaynak yetersizlikleri, eğitim sürecindeki zorlukları derinleştirerek sınıf mevcutlarının azaltılması ve okul kaynaklarının daha dengeli biçimde tahsis edilmesi gereksinimini gündeme getirmektedir (Hrvatska ve Angrist, 2024). Mülteci ğrencilerin eğitime geçiş sürecinde dil destek programlarının planlı biçimde sunulması, program bütünlüğünün

kritik bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Nitekim mülteci öğrencilerin akademik başarısında önemli bir unsur, güçlü ve süreklilik gösteren dil destek programlarının sağlanmasıdır. Ev sahibi ülkenin dilinde yeterlilik eksikliği, öğrencilerin dersleri anlamakta güçlük çekmelerine ve özellikle tarih ve sosyal bilimler gibi sözel alanlarda derse etkili biçimde katılım gösterememelerine yol açabilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin örgün eğitime başlamadan önce yoğunlaştırılmış hazırlık programlarıyla desteklenmesi, ders içeriğine erişimi kolaylaştırarak öğretim sürecini daha etkili takip etmelerine katkı sunabilmektedir (Tösten vd., 2017). Buna karşın ek dil programları gibi yeterli destek sağlanmadan öğrencilerin doğrudan örgün eğitim sınıflarına dâhil edilmesi, öğrenme süreçlerine yönelik ilginin azalması riskini artırabilmektedir (Molla, 2025).

Program bütünlüğü, okulun eğitim faaliyetlerinin hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme açısından tutarlılığını ifade etmekle birlikte; program bütünlüğünün okulun genel başarısı ve öğrenci öğrenmesinin sürekliliği açısından kritik bir değişkendir (King ve Bouchard, 2011). Buna karşın, mülteci öğrencilerin eğitimden doğru ve sağlıklı bir şekilde yararlanamamasının bir nedeni, Türk eğitim müfredatının uygulanması ve bu müfredatın onlar için ağır olmasıdır (Yavuz ve Mızrak, 2016). Mülteci öğrencilerin eğitim hakkının tam olarak korunabilmesi ve desteklenebilmesi için özel bir mevzuata ihtiyaçları vardır (Avcı, 2019) ve eğitimleri ile ilgili problemlerin temelinde mülteciye yönelik bir mevzuatın geliştirilmemesi, program bütünlüğünün sağlanamaması ve uygulanmamasından kaynaklanmaktadır (Tosun vd., 2018). Program bütünlüğünün sağlanamamasına yol açan unsurlardan biri de sınıf içi öğretim koşullarına ilişkindir. Aşırı kalabalık sınıflar ve sınırlı öğretim süresi, özellikle mülteci öğrenci yoğunluğunun artmasıyla birlikte eğitim kalitesini önemli ölçüde olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretim sürecinin etkili biçimde yürütülebilmesi için okul düzeyinde izleme, öğretim ve destek süreçlerinin güçlendirilmesi; ayrıca sınıf mevcutlarının azaltılması ve kaynak tahsisinin iyileştirilmesi gibi yapısal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Tösten vd., 2017). Program bütünlüğü özellikle göçmen ve mülteci öğrenciler açısından önem taşımakta ve bu öğrenci grubunun eğitiminde farklı kültürel geçmişlere ve dil düzeylerine duyarlı bir müfredat tasarımı gereklidir. Bütüncül biçimde yapılandırılmış bir programın öğrencilerin okul içi geçişlerini kolaylaştırmakta, öğrenme kayıplarını azaltmakta ve aidiyet duygusunu

güçlendirmektedir. Ayrıca, program bütünlüğü sadece içeriksel değil, değerler düzeyinde de sağlanmalıdır; zira kapsayıcı programların, öğrencilerin kimliklerini koruyarak öğrenmelerine olanak tanıdığını ve bu yönüyle mülteci öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilenmektedir (Taylor ve Sidhu, 2012).

Eğitim mevzuatındaki yetersizlikler yalnızca erişim ve değerlendirme süreçlerinde değil, aynı zamanda öğrencilerin eğitim sistemine yerleştirilmesinde de sorunlara yol açmaktadır. Öğrencilerin hangi sınıf seviyesinden başlayıp eğitime nasıl devam edeceklerine ilişkin net bir düzenleme bulunmadığı için, mülteci öğrenciler genellikle yaşlarına göre sınıflara yerleştirilmektedir. Ancak savaş koşulları göz önüne alındığında, yaşı gereği dördüncü sınıfa kaydedilen bir öğrencinin daha önce hiç okula gitmemiş olabileceği durumlar ortaya çıkmakta, bu da eğitimin sürekliliğini engelleyerek başarıyı olumsuz etkilemektedir (Erdem, 2017). Yasal düzenlemelerdeki eksiklikler okul öncesi eğitim alanında da kendini göstermektedir. Mevzuatta göçmen çocuklara yönelik okul öncesi eğitime dair açık bir düzenleme bulunmaması nedeniyle, bu çocukların büyük bir kısmı erken çocukluk eğitiminden mahrum kalmakta ve eğitim hayatına dezavantajlı bir başlangıç yapmaktadır (Başar, vd., 2018). Göçmen öğrenciler için geliştirilen programların yeterliliğini değerlendirmek de güçtür çünkü bu konuda yeterli veri bulunmamakta ayrıca dil öğretimine yönelik sistemli bir planlama yapılmamaktadır. Dil yetersizliği, öğrencilerin akademik performanslarını düşürmekte, sınavlarda başarısız olmalarına ve uzun vadede okuldan kopmalarına neden olmaktadır (Chu, 2009). Benzer şekilde, Türk eğitim sistemi mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına tam olarak uyum sağlayamadığı için bu öğrenciler müfredata uyum sağlamakta güçlük çekmekte ve akademik başarı düzeyleri düşmektedir (Arslan ve Ergül, 2021). Ayrıca, mevzuat yetersizliğinin bir diğer önemli etkisi ise ölçme ve değerlendirme alanında görülmektedir. Mülteci öğrencilerle ilgili süreç ve sonuç değerlendirmeleri yeterince yapılamamakta, hangi yöntem ve kriterlerin kullanılacağı konusunda belirsizlikler yaşanmaktadır. Bu durum, eğitim sürecinin bütünlüğünü olumsuz etkilemekte ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik gelişimlerini objektif biçimde izlemelerini zorlaştırmaktadır (Başar, vd., 2018).

Okul içindeki liderlik, okul kültürü, okul kaynakları, güvenli ve düzenli okul ortamı gibi faktörler akademik başarıyı etkileyeceği için eğitimin planlanmasında bu faktörlere dikkat etmek gerekmektedir; ayrıca mülteci öğrencilerin eğitiminde

öğretmenlerin başarısı, yetkinliği ve sınıf içindeki yeterlilikleri önem arz ettiğinden, öğretmenlere çok kültürlü eğitimin verilmesi ve öğretmenlerin tutum ve davranışları üzerinde eğitim planının yapılması da gerekmektedir (Şeker ve Aslan, 2015).

Mülteci öğrencilere yönelik yeterli ve kapsamlı bir mevzuatın bulunmaması, bu öğrenciler için alınabilecek önlemleri ve karşılaşılabilecek sorunlara yönelik çözüm üretimini önemli ölçüde kısıtlamaktadır. Mevzuat eksikliğinin en belirgin sonuçlarından biri devamsızlık sorunudur. Başar vd. (2018), düzenleyici bir çerçevenin bulunmamasının öğrencilerin uzun süre okula devam edememelerine yol açtığını; bunun sonucunda akademik başarısızlık ve sınıf kurallarına uymama gibi istenmeyen davranışların ortaya çıkabildiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, destekleyici bir mevzuatla güçlendirilmiş ve kapsayıcı bir müfredatla desteklenen tutarlı bir eğitim sistemi, kurumsal parçalanmayı azaltmak, mülteci öğrencilerin akademik entegrasyonunu güçlendirmek ve onların genel iyi oluşunu sağlamak açısından vazgeçilmezdir.

1.2.4.Teknik Kaynaklar

Mülteci öğrencilerin akademik başarısı, kapsayıcı eğitim için tasarlanmış güçlü bir okul örgütsel kapasitesi içinde teknik olanakların ve altyapının etkili bir biçimde bütünleştirilmesinden derin biçimde etkilenmektedir. Bu bağlamda, altyapı yatırımları okullaşma oranlarını ve erişilebilirliği doğrudan artırarak tüm mülteci çocuklar için eşit eğitim fırsatlarının temelini oluşturmaktadır (Demir ve vd., 2024). Okulun örgütsel kapasitesinin gelişiminde teknik kaynaklar, yüksek kaliteli müfredat materyalleri, laboratuvar ve bilişim donanımı gibi yapısal unsurları kapsamakta ve öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkilemektedir (King ve Bouchard, 2011). Özellikle dijital teknolojiler ve çeşitli bilgi-iletişim teknolojisi (BİT) uygulamaları, mobil cihazlar, yapay zekâ, STEM uygulamaları, oyun tabanlı öğrenme ve robotik dâhil olmak üzere; ölçme, müdahale ve eğitim süreçlerini kolaylaştırıp geliştirerek ve öğrenme ortamını zenginleştirerek azınlık gruplarına mensup çocukların eğitim çıktılarını önemli ölçüde iyileştirebilmektedir (Christani ve Raftopoulos, 2024). Bununla birlikte, bu teknik kaynakların etkililiği, okulun bu kaynakları stratejik biçimde kullanma ve yönetme kapasitesine bağlıdır; zira teknik kaynakların yetersiz olduğu okullarda, öğretmenler yenilikçi yöntemleri uygulamakta zorlanmakta ve öğrenci başarısı, özellikle mülteci

öğrencilerin yoğun olduğu okullarda, materyal ve dil desteği araçlarının eksikliği gibi etmenlerle olumsuz yönde etkilenmektedir (King ve Bouchard, 2011). Ancak, mevcut teknik imkânların iş birliğine dayalı biçimde paylaşılması ve dijital öğrenme materyallerinin ortak kullanımı gibi uygulamalar, öğretmenler arası dayanışmayı artırarak kapasiteyi destekleyebilir ve okulu "öğrenen örgüt" modeline yaklaştırabilir (Severiens, 2014).

Bu örgütsel kapasite, mülteci öğrenciler için savunuculuk yapan, onların özel eğitim dezavantajlarını (okuryazarlık desteği ve refah hizmetleri gibi) gidermeye yönelik hedeflenmiş politikaları uygulayan güçlü ve iş birliğine dayalı bir liderlik anlayışıyla tanımlanmaktadır (Taylor ve Sidhu, 2011; Yıldırım, 2020). Etkili okul örgütleri, mevcut eğitim tesislerini (örneğin Geçici Eğitim Merkezleri gibi) resmî eğitim sistemine entegre edebilen esnek yerleştirme sistemleri benimseyerek okullaşma imkânlarını artırabilmekte ve kaynak kullanımını optimize edebilmektedir (Demir vd., 2024). Sonuç olarak, okulun öğrencilerin bireysel, özgün ihtiyaçlarına ve koşullarına uyum sağlayabilme kapasitesi ile ruh sağlığı sorunlarına karşı duyarlı olması, teknik kaynaklar da dâhil olmak üzere tüm örgütsel önlemlerin mülteci öğrencilerin uyum ve eğitim başarısı üzerindeki etkisini en üst düzeye çıkarmaktadır (Pagel ve Edele, 2021).

1.2.5.Okul Müdürü Liderliği

Mülteci öğrencilerin akademik başarısı, okulun örgütsel kapasitesinin temel bir unsuru olan etkili okul liderliğinin niteliğiyle yakından ilişkilidir. Okul temelli müdahalelerin başarılı biçimde uygulanması ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasında okul liderliğinin desteği temel belirleyicilerden biridir. Özellikle okul genelinde yaklaşımın yaygınlaştırılabilmesi açısından liderliğin aktif rol almasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Block vd., 2014). Liderliğin gücü, ister doğrudan okul müdüründe, isterse öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında paylaşılarak yürütülen bir yapı içerisinde olsun, öğretmen niteliğinden teknik kaynakların etkin kullanımına ve okul içi profesyonel toplulukların gücüne kadar tüm bileşenleri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (King ve Bouchard, 2011). Bu liderlik, mülteci öğrencilerin özel ihtiyaçlarını dikkate alan kapsayıcı bir öğretim ve öğrenme vizyonunun oluşturulmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Yıldırım, 2020). Etkili okul müdürü liderliği, öğretmen niteliğini geliştirme ve yeterli kaynakların sağlanmasında kilit rol

oynar; bu yönüyle mülteci öğrencilerin akademik destek ihtiyaçlarını karşılamada kritik bir unsurdur. Geçmişte okul müdürlerinin rolleri çoğunlukla idari görevlerle sınırlıyken, günümüzde öğretimsel liderliğe geçişin öğrenci öğrenmesi üzerinde en doğrudan ve güçlü etkiyi yarattığı kabul edilmektedir (King ve Bouchard, 2011). Bu bağlamda okul yöneticilerinin, öğretim uygulamalarını farklı öğrenme stillerine, dil edinimi süreçlerine ve travma temelli yaklaşımlara duyarlı hale getirmeleri gerekmektedir (Yıldırım, 2020). Okul müdürleri aynı zamanda mülteci öğrenciler için güçlü bir savunucu rolü üstlenmekte, bu öğrencilerin okul topluluğu içinde olumlu bir imajla temsil edilmelerini sağlayarak kapsayıcı bir okul kültürü inşa etmektedir (Taylor ve Sidhu, 2011). Bu kapsamda, değişen öğrenci demografisine uygun biçimde vizyon oluşturma, öğretim için uygun bir iklim yaratma, okul kapasitesini güçlendirme ve öğretimsel liderliği hayata geçirme gibi temel liderlik uygulamaları büyük önem taşımaktadır (Okilwa vd., 2021). Bununla birlikte, çağdaş eğitim anlayışı, liderliğin yalnızca okul müdüründe yoğunlaşmadığı, aksine öğretmen liderleri ve diğer paydaşlarla paylaşıldığı dağıtılmış liderlik modelini öne çıkarmaktadır. Bu yaklaşım, okul yöneticilerinin öğretmenlerle iş birliği içinde çalışarak karar alma süreçlerini paylaşmalarını, iyileştirme çabalarını birlikte yönetmelerini ve okulun tüm sistemine yayılmış kolektif bir sorumluluk bilinci geliştirmelerini sağlar. Dağıtılmış liderlik, eğitimciler, öğrenciler ve velilerin bilgi ve becerilerini ortak hedefler doğrultusunda bütünleştirerek çok boyutlu bir süreç oluşturur; bu sayede mülteci öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarına daha bütüncül ve sürdürülebilir çözümler üretilebilir. Liderliğin en önemli sorumluluklarından biri, eğitimciler arasında güçlü bir kapsayıcılık kültürü oluşturarak okulda pozitif, destekleyici ve iş birliğine dayalı bir ortam yaratmaktır (Christani ve Raftopoulos, 2024). Güçlü örgütsel kapasiteye sahip okullarda mülteci öğrenciler ve ailelerine yönelik “eksiklik” temelli çerçevelmelerden ve söylemlerden kaçınıldığı; bunun yerine öğrencilerin dilleri ve deneyimlerinin birer kaynak olarak değer gördüğü, kapsayıcı ve kültürel açıdan duyarlı okul ortamlarının teşvik edildiği belirtilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirmekte ve okul ortamında kendilerini güvende hissetmelerine katkı sunmaktadır. Ayrıca karar alma süreçlerinde ebeveynlerin gerçek anlamda katılımını destekleyen uygulamaların öğrencilerin katılımını ve okulda kalma oranlarını artırdığı vurgulanmaktadır (Koyama ve Turan, 2024). Bu kapsamda liderlerin, yalnızca yasal zorunluluk gereği kapsayıcılığı benimseyen eğitimcilerdeki yüzeysel

bağlılığı fark edip dönüştürmeleri; önyargıları, ayrımcılığı ve dil bariyerleri gibi yabancılaşmaya yol açan unsurlarla etkin biçimde mücadele etmeleri gerekir (Yıldırım, 2020). Kapsayıcı liderlik, okul topluluğunun tüm üyelerinin bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak çeşitlilik içinde bütünlük oluşturmayı, bireysel kimliklere saygı göstermeyi ve eğitimsel hedeflere ortak bir anlayışla ulaşmayı amaçlar (Christani ve Raftopoulos, 2024). Okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından uygulanan kapsayıcı liderlik uygulamalarının, farklılıkları yönetmek ve daha kapsayıcı bir okul ortamı oluşturmak açısından gerekli olduğu; bu uygulamaların öğrencilerin katılımını artırarak akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olduğu belirtilmektedir (Culha ve Nazlı, 2023). Okul liderleri ayrıca öğretme ve öğrenme süreçleri için elverişli bir iklim yaratarak okulun kapasitesini güçlendirmekte ve mülteci öğrencilerin karşılaştıkları özel zorlukların yönetilmesine katkıda bulunmaktadır (Okilwa vd., 2021).

Farklı özelliklere ve kültürlere sahip öğrencilerin bulunduğu eğitim kurumlarında, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sorunsuz, uyumlu ve düzenli yürütülmesinde yöneticiler ve öğretmenlerin rolü oldukça büyüktür. Bu süreçte, öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerini karşılayacak fırsatlar sunmak, bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri uygulamak, çok kültürlü eğitim sağlamak, farklılıklara saygılı bir okul iklimi oluşturmak, olumlu akran tutumlarını desteklemek ve psikolojik destek sağlamak büyük önem taşımaktadır (Kayalar vd., 2022). Okul ikliminin oluşmasında yönetici tutum ve davranışları önem arz etmektedir. Çünkü okul yöneticileri, öğrenciler ve okul personeli arasında güven, desteğe dayalı ilişkilerin kurulmasında kilit noktadır ve buna teşvik eder. Ayrıca, okul yöneticilerinin liderlik becerileri, adalet duygusu, güçlü iletişim ve problem çözme yetenekleri, olumlu bir okul ikliminin oluşmasını sağlar; yöneticiler okul ikliminde olumlu davranışlara tüm paydaşların katılımını sağlamalıdır (Topçu, 2019). Liderlik, okulun örgütsel kapasitesini sürdürülebilir kılan kilit faktörlerden biridir. King ve Bouchard (2011), geleneksel hiyerarşik liderlik anlayışının yerini paylaşılmış, iş birliğine dayalı liderlik biçimlerinin alması gerektiğini savunur. Severiens (2014) de liderliğin çeşitliliği yönetmede ve öğretmenlerin motivasyonunu artırmada belirleyici bir rol oynadığını belirtmiştir. Özellikle mülteci öğrencilerin bulunduğu okullarda kapsayıcı liderlik yaklaşımı hem öğretmenlerin farkındalığını artırmakta hem de okulun kültürel açıdan daha duyarlı hale gelmesini sağlamaktadır.

Okul liderliği, kurumların örgütsel kapasitesini sürdürülebilir kılan temel bir faktör olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, geleneksel hiyerarşik liderlik modellerinin yerini paylaşılmış, iş birliğine dayalı liderlik biçimlerine bırakması gerektiği vurgulanmaktadır (King ve Bouchard, 2011). Liderliğin bu çağdaş yaklaşımı, özellikle eğitim ortamlarındaki çeşitliliği yönetmede ve öğretmen motivasyonunu artırmada kritik bir rol oynamaktadır (Severiens, 2014). Mülteci öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda benimsenen kapsayıcı liderlik anlayışı, öğretmenlerin kültürel farkındalığını yükseltmekte ve okul kültürünü daha duyarlı hale getirmektedir.

Ancak, mülteci öğrencilerin okullara entegrasyonu konusunda okul yöneticilerinin yaklaşımlarında önemli farklılıklar ve zorluklar bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin önemli bir kısmı, artan mülteci öğrenci sayısından memnuniyetsizlik duymakta; kültür farklılıklarının okul işleyişini bozduğunu, eğitim düzenini aksattığını ve bu öğrenciler için ayrı bir düzenlemenin gerekli olduğunu dile getirmektedirler (Sakız, 2016). Bu düşünce paralelinde, bazı yöneticiler mülteci öğrencilere özel sınıflar oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir (Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2007). Öte yandan, ayrı sınıf uygulamalarının uyum ve akran ilişkileri süreçlerinde başarısızlıkla sonuçlandığını gören yöneticiler de mevcuttur. Bu yöneticiler, ayrı sınıf modelinden vazgeçerek, öğrencileri her sınıfa yerleştirdikleri kaynaştırıcı bir eğitimi benimsemişlerdir (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020).

Mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerinde yaşanan sorunlara çözüm bulmak amacıyla okul yöneticileri bir dizi öneri sunmaktadır. Yöneticiler, Suriyeli öğrencilerin okul kültürüne uyumunu desteklemek için sene başında uyum çalışmaları yapılmasını, velilere dil eğitimi verilmesini ve okul ile aile arasında iş birliğinin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, etkili bir öğretim için öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitimi konusunda hizmet içi eğitimler almasının zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticilerin ortak görüşü, mülteci öğrencilerin dil farklılığının dışlanma, uyum sorunları, istenmeme gibi durumlarla birleşerek akademik başarısızlıkları ve iletişim sorunlarını artırdığı yönündedir. Bu nedenle, bazı okul yöneticileri, öğrencilerin devlet okullarına kayıtları yapılmadan önce dil kurslarında veya hazırlık sınıflarında dil öğrenimlerini tamamlamaları gerektiğini savunmaktadır (Kayalar vd., 2022).

Nihayetinde, etkili okul liderlerinin mülteci öğrencilerin eğitim haklarını güvence altına alıp geliştirebilmeleri için vizyon oluşturma, insan kaynağını geliştirme, kurumsal yeniden yapılanma ve öğretim programlarını yönetme gibi stratejik yetkinliklere sahip olması zorunludur (Christani ve Raftopoulos, 2024). Güçlü ve destekleyici bir liderlik yaklaşımı, kapsayıcı politikaların uygulanmasını kolaylaştırarak, mülteci öğrencilere istikrarlı, güvenli ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu tür bir liderlik; güçlü müdürlük savunuculuğu, paylaşılan liderlik sorumlulukları ve öğretimsel odaklanmayı birleştirerek okulun örgütsel kapasitesini yükseltmekte ve mülteci öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır (Yıldırım, 2020).



İKİNCİ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde bu araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması ve bunun sonucunda elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi temelinde ve çoklu vaka çalışması deseni doğrultusunda yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarına ilişkin anlamları derinlemesine anlamayı ve sosyal olguları doğal ortamında incelemeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırma da katılımcıların okul bağlamında yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları dikkate almakla birlikte, bu deneyimleri ortaya çıktıkları kurumsal bağlam içinde incelemeyi hedeflemektedir.

Okulun örgütsel kapasitenin mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu araştırmada vaka çalışması yöntemi kullanılmaktadır. Okulun örgütsel kapasitenin mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu araştırmada vaka çalışması yöntemi kullanılmaktadır. Vaka çalışması yöntemi özellikle “nasıl” ve “neden” sorularına odaklanan araştırmalarda tercih edilen bir desendir (Baxter ve Jack, 2008). Belirli bir birey, grup, kurum ya da sürecin kendi bağlamı içerisinde ve çeşitli veri kaynakları kullanılarak bütüncül biçimde incelenmesini amaçlayan nitel bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Vaka çalışması, karmaşık olguları kendi doğal bağlamı içinde incelemeye olanak tanıyan ve birden fazla veri kaynağıyla olgunun bütüncül olarak anlaşılmasını destekleyen bir yaklaşımdır (Baxter ve Jack, 2008). Bu yöntemin bir alt türü olan çoklu vaka çalışması, araştırmacının birden fazla olguyu veya durumu aynı zamanda derinlemesine inceleyerek, her bir vakadan elde edilen verilerle daha geniş çıkarımlara ulaşmayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu bağlamda çoklu vaka çalışması yöntemi farklı vakaların karşılaştırılması yoluyla, ortaya çıkan benzerlik ve farklılıkları analiz etmeye olanak tanır (Creswell, 2016). Ayrıca çoklu vaka çalışmaları, vakalar içinde ve vakalar arasında karşılaştırmalı analiz yapılmasına imkân sağlayarak bulguların daha güçlü temellendirilmesine katkı sunmaktadır (Baxter ve Jack, 2008).

Bu araştırmada mülteci öğrencilerin akademik başarılarını yalnızca bireysel performansları üzerinden değerlendirmek yetersiz kalmaktadır. Bu noktada öğretmenin yeterliliği, tutumu, okul yöneticilerinin liderliği, teknik kaynaklar ve program bütünlüğü gibi örgütsel kapasite ile ilgili faktörler birlikte ele alınması gerektiği kabulü ile hareket edilmektedir. Bu sebeple de okulun kendisine has özelliklerini “örgütsel kapasite” açısından derinlemesine anlamak için vaka çalışması yöntemi tercih edilmektedir. Çünkü vaka çalışması yaklaşımı, incelenen olgunun kendi doğal bağlamı içinde ele alınmasını ve olgu ile bağlam arasındaki etkileşimin bütüncül biçimde incelenmesini mümkün kılmaktadır (Baxter ve Jack, 2008).

Bu araştırmada kullanılacak çoklu vaka çalışması deseni öğretmen ve yöneticilerle online görüşülerek ilkokul ve ortaokul kademelerinde, farklı öğrenci sayısına sahip, akademik bakımdan başarılı ve başarısız öğrencilerin bulunduğu, mülteci öğrencilerin daha az bulunduğu, yoğunlukla mülteci öğrencilerin bulunduğu ve mülteci-Türk öğrencilerin eşit dağıldığı farklı kapasitelere sahip okullarda yapılacaktır. Araştırmanın veri toplama sürecinde nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılacaktır. Bu kapsamda, öğretmenler ve yöneticilerle gerçekleştirilecek yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla, örgütsel kapasitenin mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenecektir.

2.2 ARAşTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Hatay iline bağlı Reyhanlı ilçesindeki devlet ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenler ile okul yöneticileri oluşturmaktadır. Reyhanlı ilçesinin araştırma alanı olarak seçilmesinin temel nedeni, Suriye ile sınır konumunda yer alması ve bu nedenle yoğun bir mülteci nüfusuna ev sahipliği yapmasıdır. İlçede özellikle Suriye kaynaklı göçün yoğun olarak yaşandığı dönemlerde mülteci nüfusunun yerel nüfusla karşılaştırılabilir düzeylere ulaştığı, hatta bazı dönemlerde yerel nüfusu açtığı bilinmektedir. Bu demografik yapı, ilçedeki okullarda mülteci öğrenci yoğunluğunun oldukça yüksek olmasına yol açmış ve Reyhanlı’yı mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinin incelenmesi açısından önemli bir araştırma alanı hâline getirmiştir.

Bu bağlam doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması yöntemi kullanılarak yürütölmüştür. Araştırmanın örneklemini, araştırmanın

amacına ve vaka çalışmasının doğasına uygun olarak amaçlı örnekleme tekniklerinden yararlanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırmanın amacına en fazla katkıyı sağlayabilecek bireylerin ya da durumların, belirli ölçütlere göre ve bilinçli bir şekilde seçilmesine dayanmaktadır. Amaçlı örnekleme, özellikle bilgi açısından zengin katılımcıların derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan çalışmalarda tercih edilmektedir. Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırmacıların farklı özelliklere ve deneyimlere sahip bireyleri seçerek, olgunun çeşitli yönlerini daha derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu bağlamda, okullar belirlenirken, Suriyeli mülteci öğrencilerin yoğunluk düzeyi (mülteci öğrencilerin daha az bulunduğu, yoğunlukla mülteci öğrencilerin bulunduğu ve mülteci-Türk öğrencilerin eşit dağıldığı okullar) dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır. Ayrıca, yalnızca kız öğrencilerin eğitim gördüğü, yatılı ve merkezi konumda bulunan okullar özellikle örnekleme dahil edilmiştir. Farklı eğitim kademelerinden (ilkokul ve ortaokul) okulların seçilmesiyle birlikte, örneklem içinde yer alan okullar öğrenci başarı düzeyine göre de çeşitlendirilmiştir. Bu kapsamda, merkezi yapılan sınavların sonuçlarına göre “başarılı” ve “başarısız” kabul edilen okullar örnekleme dahil edilmiştir. Bu çeşitlilik, örneklem yapısını zenginleştirmeyi ve farklı düzeylerdeki örgütsel yapıları gözlemleyebilmeyi amaçlamaktadır. Okullar; öğrenci başarı düzeyi, kapasitesi ve kurumsal özellikleri bakımından da çeşitlilik göstermektedir.

Çalışma grubunda yer alan okulların betimsel özellikleri tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1.Çalışma Grubunda Yer Alan Okulların Betimsel Özellikleri

Okul Kod Adı	Okul Türü	Bulunduğu Yer	Öğrenci Sayısı	Mülteci Öğrenci Yüzdesi	Sınıflarda Mülteci Öğrencilerin Bulunma Durumu	Okulun Seçilme Nedeni
Okul A	İlkokul	Hatay/ Reyhanlı	1200	50	Mülteci Sınıfları Ayrı	Ayrı Sınıf Yapısında Düşük Akademik Başarı İlkokul Düzeyi Yüksek Mülteci Öğrenci Yoğunluğu
Okul B	Ortaokul	Hatay/ Reyhanlı	1545	35	Mülteci Sınıfları Ayrı	Ayrı Sınıf Yapısında Düşük Akademik Başarı Ortaokul Düzeyi Yüksek Öğrenci Sayısı
Okul C	İmam Hatip Orta-Okulu	Hatay/ Reyhanlı	665	70	Karma Sınıflar	Karma Sınıf Yapısında Yüksek Akademik Başarı Yüksek Mülteci Öğrenci Yoğunluğu Başarıya Yansıyan Güçlü Okul Yapısı
Okul D	Yatılı Bölge Orta-Okulu	Hatay/ Reyhanlı	392	30	Karma Sınıflar	Karma Sınıf Yapısı Düşük Genel Akademik Başarı Yatılı Bölge Okulu Özelliği Düşük Öğrenci Mevcudu

Öğretmen seçiminde, ilkokullarda farklı kademelerde görev yapan sınıf öğretmenleri (1., 2., 3. ve 4. sınıflar) ile ortaokullarda akademik derslere (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü) giren, ayrıca mülteci öğrencilere Türkçe öğreticiliği yapan PİKTES ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenler tercih edilmiştir. Yöneticiler ise görev yaptıkları okul türüne (ilkokul veya ortaokul) göre örnekleme dahil edilmiştir. Bu seçimler, farklı okul türleri, başarı düzeyleri ile öğretmen ve yönetici deneyimlerinin karşılaştırmalı biçimde analiz edilmesine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, araştırma veri doygunluğuna ulaşıldığında görüşmelerin tamamlanmış olup katılımcılarla yapılan görüşmeler araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Tablo 2.2. çalışma grubunda yer alan katılımcıların betimsel özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.2.Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Betimsel Özellikleri

OKUL KODU	KOD İSMİ	GÖREV TÜRÜ	CİNSİYET	BRANŞI	MESLEK KIDEMİ (YIL)	MÜLTECİ DENEYİMİ (YIL)	EĞİTİM DURUMU
Okul A	Müdür A	Müdür	Erkek	Sınıf Öğr.	22	11	Lisans
Okul A	Müdür	Müdür	Kadın	Sınıf Öğr.	12	8	Yüksek Lisans
	Yrd. A	Yardımcısı					
Okul A	Öğr. A1	Öğretmen	Erkek	Sınıf Öğr.	12	5	Yüksek Lisans
Okul A	Öğr. A2	Öğretmen	Kadın	Sınıf Öğr.	30	2	Lisans
Okul A	Öğr.A3	Öğretmen	Kadın	Sınıf Öğr.	6	6	Lisans
Okul A	Öğr.A4	Öğretmen	Kadın	Sınıf Öğr.	2	2	Lisans
Okul B	Müdür	Müdür	Erkek	Bilişim Tek. Öğr.	8	8	Doktora
	Yrd. B	Yardımcısı					
Okul B	Öğr. B1	Öğretmen	Kadın	Türkçe	2	2	Lisans
Okul B	Öğr. B2	Öğretmen	Kadın	Matematik	5	5	Lisans
Okul B	Öğr. B3	Öğretmen	Kadın	Fen Bilimleri	4	4	Yüksek Lisans
Okul B	Öğr. B4	Öğretmen	Kadın	Sosyal Bilgiler	21	8	Lisans
Okul B	Öğr. B5	Öğretmen	Erkek	İngilizce	3	3	Lisans
Okul C	Müdür	Müdür	Kadın	Türkçe	14	7	Yüksek Lisans
	Yrd. C1	Yardımcısı					
Okul C	Müdür	Müdür	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	19	9	Lisans
	Yrd. C2	Yardımcısı					
Okul C	Öğr. C1	Öğretmen	Kadın	Türkçe	2	2	Lisans
Okul C	Öğr. C2	Öğretmen	Kadın	Matematik	2	2	Lisans
Okul C	Öğr. C3	Öğretmen	Kadın	Fen Bilimleri	5	5	Lisans
Okul C	Öğr. C4	Öğretmen	Erkek	Sosyal Bilgiler	8	8	Lisans
Okul C	Öğr. C5	Öğretmen	Erkek	İngilizce	2	2	Yüksek Lisans
Okul C	Öğr. C6	Öğretmen	Kadın	PİKTES/ Türkçe	9	8	Yüksek Lisans

**Tablo 2.2.Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Betimsel Özellikleri
(Devamı)**

Okul D	Müdür Yrd. D1	Müdür Yardımcısı	Erkek	Türkçe	20	14	Lisans
Okul D	Müdür Yrd. D2	Müdür Yardımcısı	Erkek	İngilizce	11	2	Lisans
Okul D	Öğr. D1	Öğretmen	Kadın	Türkçe	2	2	Lisans
Okul D	Öğr. D2	Öğretmen	Kadın	Matematik	8	8	Lisans
Okul D	Öğr. D3	Öğretmen	Erkek	Fen Bilimleri	11	10	Lisans
Okul D	Öğr. D4	Öğretmen	Erkek	Sosyal Bilgiler	14	7	Lisans
Okul D	Öğr. D5	Öğretmen	Kadın	İngilizce	2	2	Yüksek Lisans
Okul D	Öğr. D6	Öğretmen	Erkek	PİKTES/Sınıf Öğretmeni	9	9	Lisans

Görüşmeler, araştırmacının başka bir şehirde ikamet etmesi ve araştırma sürecinde çalışma grubunun bulunduğu bölgede fiziki olarak bulunmasının mümkün olmaması nedeniyle belirlenen katılımcılarla uzaktan iletişim araçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin büyük bir kısmı Zoom uygulaması üzerinden yapılmış, talep eden katılımcılarla ise telefon görüşmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler, katılımcıların bilgilendirilmiş onamları alınarak ses kaydı şeklinde kayıt altına alınmıştır.

Görüşmeler, katılımcıların görev yaptıkları okulların örgütsel kapasitesinin mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin deneyim ve görüşlerini derinlemesine ortaya koyacak şekilde yapılandırılmıştır. Görüşme süreci veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar sürdürülmüştür. Veri toplama aşamasında örneklemin çeşitliliğini sağlamak amacıyla farklı okul türleri, mülteci öğrenci yoğunluğu değişkenlik gösteren okullar, akademik başarı düzeyi bakımından farklılaşan okul ortamları ile çeşitli branşlardan öğretmenler ve okul yöneticileri araştırma kapsamına alınmıştır. Vaka çalışmalarında birden fazla veri kaynağının kullanılması, incelenen olgunun farklı boyutlarının görünür hâle gelmesine ve daha bütüncül bir kavrayış geliştirilmesine katkı sunmaktadır (Baxter ve Jack, 2008). Farklı veri kaynaklarından

elde edilen bulguların birlikte değerlendirilmesi, okulun örgütsel kapasitesine ilişkin çok boyutlu ve derinlemesine bir anlayış oluşturulmasını mümkün kılmıştır.

Araştırma kapsamında her bir katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmelerin süresi ve bu görüşmelerden elde edilen transkriptlerin sayfa sayısı Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3. Toplanan Verilerin Betimsel Özellikleri

Okul kodu	Kod İsmi	Görüşme Süresi	Trans. (Sayfa)
Okul A	Müdür A	28 dk	12
Okul A	Müdür Yrd. A	18 dk	9
Okul A	Öğr. A1	58 dk	20
Okul A	Öğr. A2	54 dk	19
Okul A	Öğr.A3	40 dk	20
Okul A	Öğr.A4	36 dk	18
Okul B	Müdür Yrd. B	36 dk	14
Okul B	Öğr. B1	31dk	13
Okul B	Öğr. B2	23 dk	8
Okul B	Öğr. B3	32 dk	10
Okul B	Öğr. B4	41 dk	16
Okul B	Öğr. B5	29 dk	9
Okul C	Müdür Yrd. C1	30 dk	13
Okul C	Müdür Yrd. C2	19 dk	12
Okul C	Öğr. C1	41 dk	20
Okul C	Öğr. C2	40 dk	16
Okul C	Öğr. C3	39 dk	16
Okul C	Öğr. C4	39 dk	18
Okul C	Öğr. C5	62 dk	23
Okul C	Öğr. C6	25 dk	15
Okul D	Müdür Yrd. D1	80 dk	25
Okul D	Müdür Yrd. D2	17 dk	11

Tablo 2.3. Toplanan Verilerin Betimsel Özellikleri (Devamı)

Okul D	Öğr. D1	18 dk	10
Okul D	Öğr. D2	40 dk	20
Okul D	Öğr. D3	25 dk	12
Okul D	Öğr. D4	38 dk	16
Okul D	Öğr. D5	19 dk	17
Okul D	Öğr. D6	53 dk	24

Toplam Görüşme Süresi: 1011 dk/ 16 saat 51 dk

Toplam Transkripsiyon Sayfa Sayısı: 436 sayfa

Görüşme süreleri, katılımcıların okulun örgütsel kapasitesine ilişkin deneyim ve gözlemlerinin kapsamına, özellikle mülteci öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen okul içi süreçlere dair paylaşımlarına bağlı olarak farklılık göstermiştir. Bu doğrultuda görüşmelerin süresi en kısa 17 dakika, en uzun 80 dakika arasında değişmektedir.

Araştırma sürecinde toplam 7 okul yöneticisi ve 21 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş; bu görüşmeler sonucunda toplam 1011 dakika (yaklaşık 17 saat) ses kaydı elde edilmiştir. Görüşmelerin yazıya aktarılmasıyla oluşturulan transkriptler toplamda 426 sayfadan oluşmaktadır.

Görüşmeler, okulun örgütsel kapasitesini oluşturan öğretmen yeterlikleri, mesleki iş birliği ve profesyonel topluluk yapısı, teknik ve pedagojik kaynaklar, program bütünlüğü ile okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarının, mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerini bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koyacak şekilde planlanmıştır. Görüşme soruları, katılımcıların bu boyutlara ilişkin deneyimlerini ayrıntılı ve derinlemesine ifade edebilmelerine olanak sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır.

Her bir görüşmenin süresi, katılımcıların yanıtlarının kapsamı ve derinliğine bağlı olarak değişkenlik göstermiş; bu durum, farklı okul bağlamlarında örgütsel kapasite unsurlarının mülteci öğrencilerin akademik başarılarına nasıl yansıdığının ayrıntılı biçimde analiz edilmesine katkı sağlamıştır. Elde edilen veriler, araştırmada veri doygunluğuna ulaşıldığını göstermektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, okulun örgütsel kapasitesinin mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu doğrultuda görüşme formu; öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, profesyonel topluluk yapısı, program bütünlüğü, teknik kaynaklar ve okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına ilişkin katılımcı görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Görüşme sorularının hazırlanmasında ilgili alanyazın incelenmiş ve araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan örgütsel kapasite boyutları temel alınmıştır.

Görüşme formunda ayrıca katılımcıların kişisel ve mesleki özelliklerini belirlemeye yönelik bir bilgi formuna yer verilmiştir. Bu bilgi formu, araştırmaya katılan öğretmenler, müdür yardımcıları ve okul müdürlerine yönelik olarak hazırlanmış olup toplam altı demografik sorudan oluşmaktadır. Bu sorular, katılımcıların görev yaptıkları okul türü, öğrenim durumu, görev türü, öğretmenlikteki mesleki kıdem yılı, mülteci öğrencilerle çalışma süresi ve sınıflarında mülteci öğrenci bulunma durumuna ilişkin bilgileri kapsamaktadır. Elde edilen bu demografik bilgiler, katılımcı görüşlerinin farklı okul bağlamları ve mesleki deneyimler çerçevesinde daha bütüncül ve karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın veri toplama süreci, okulun örgütsel kapasitesinin mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı olan vaka çalışması doğrultusunda yürütülmüştür. Bu kapsamda öncelikle Hatay ili Reyhanlı ilçesinde yer alan ve mülteci öğrenci yoğunluğu ile örgütsel özellikleri bakımından farklılık gösteren okullar belirlenmiştir. Araştırma, ilkokul ve ortaokul kademelerinde yer alan toplam dört okulda gerçekleştirilmiş; her bir okul çoklu vaka çalışması deseni çerçevesinde ayrı bir vaka olarak ele alınmıştır.

Veri toplama sürecine başlamadan önce ilgili kurumlardan gerekli yasal ve idari izinler alınmış, okul yönetimleri ile iletişime geçilerek araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. İzin sürecinin tamamlanmasının ardından

araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler ve okul yöneticileriyle görüşmeler planlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların tercihleri ve mevcut koşullar doğrultusunda uzaktan iletişim araçları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda görüşmeler Zoom uygulaması üzerinden ve telefon görüşmeleri yoluyla yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, süreci, verilerin hangi amaçla kullanılacağı ve gizlilik esasları açık bir şekilde açıklanmış; katılımcıların gönüllü katılım esasına dayalı olarak görüşmelere dâhil olmaları sağlanmıştır.

Etik ilkeler doğrultusunda, tüm katılımcılardan görüşme öncesinde bilgilendirilmiş onam alınmış; katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Katılımcıların istedikleri herhangi bir aşamada araştırmadan çekilebilecekleri kendilerine bildirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların açık rızası alınarak ses kaydı altına alınmış; kayıtlar yalnızca araştırmacı tarafından erişilebilir olacak şekilde saklanmıştır.

Görüşmelerin süresi, katılımcıların görevleri, deneyimleri ve verdikleri yanıtların kapsamına bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerine olanak tanınmış, herhangi bir yönlendirme yapılmadan doğal bir iletişim ortamı oluşturulmuştur.

Tüm görüşmeler tamamlandıktan sonra elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılmış ve analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir. Böylece dört farklı okulda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticilerinden elde edilen nitel veriler doğrultusunda veri toplama süreci tamamlanmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, çoklu vaka çalışması deseni doğrultusunda yürütülmüş olup analiz süreci, Hatay ili Reyhanlı ilçesinde yer alan dört farklı okulda gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler temelinde yapılandırılmıştır. Her bir okul, mülteci öğrenci yoğunluğu ve örgütsel kapasite özellikleri bakımından ayrı bir vaka olarak ele alınmıştır.

Bu doğrultuda, görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılmış ve analiz sürecine hazır hâle getirilmiştir. Veri analizi sürecinde MAXQDA nitel veri analiz programından yararlanılmıştır. MAXQDA yazılımı, verilerin düzenlenmesi, kodlanması, temaların oluşturulması ve veriler arasındaki ilişkilerin sistematik biçimde incelenmesine olanak sağlamıştır. Analiz süreci, öncelikle görüşme transkriptlerinin programa aktarılmasıyla başlamıştır.

Analizin ilk aşamasında, görüşme metinleri araştırmacı tarafından defalarca okunarak veriye aşinalık sağlanmış ve anlamlı ifade birimleri belirlenmiştir. Bu aşamada açık kodlama yapılarak katılımcı ifadelerinden doğrudan türetilen kodlar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde, veriye dayalı yaklaşım esas alınmakla birlikte, kodlar oluşturulurken alan yazında yer alan kavramsal çerçeve ve kuramsal açıklamalar da dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda kodlar, okulun örgütsel kapasitesine ilişkin literatürde tanımlanan kavramlarla tutarlı olacak biçimde yapılandırılmıştır.

İkinci aşamada, oluşturulan kodlar benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak bir araya getirilmiş; okulun örgütsel kapasitesine ilişkin kuramsal çerçeve doğrultusunda alt temalar ve ana temalar belirlenmiştir. Kodlama ve tema oluşturma sürecinde, MAXQDA programının sunduğu kod sistemi, kod frekansları, kod matrisi ve görsel analiz araçlarından yararlanılmıştır.

Bu araçlar sayesinde öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleri, okul bazlı (vaka temelli) ve karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş; örgütsel kapasite boyutlarının mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri her bir vaka özelinde ve vakalar arası benzerlikler ile farklılıklar dikkate alınarak bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlar ve temalar, araştırmacı dışında alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş; yapılan değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreçte MAXQDA üzerinden elde edilen kod yapıları ve tematik düzenlemeler tekrar gözden geçirilerek nihai hâline getirilmiştir.

2.6.GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları, nicel araştırmalardan farklı olarak ele alınmakta; bu kapsamda Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri yaygın biçimde

kabul görmektedir. Bu ölçütler, araştırmanın bilimsel titizliğini sağlamak amacıyla geliştirilen temel çerçeveler arasında yer almaktadır (Guba, 1981; Lincoln ve Guba, 1985; Shenton, 2004). Bu çalışmada da söz konusu ölçütler esas alınmış ve araştırma sürecinin tüm aşamalarında sistematik, izlenebilir ve denetlenebilir bir yöntem izlenerek bilimsel güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

İnandırıcılık, araştırma bulgularının katılımcı deneyimlerini ve araştırma bağlamını doğru ve gerçekçi biçimde yansıtmaya derecesiyle ilişkilidir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada inandırıcılığı artırmak amacıyla veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiş; sorular araştırma amacına uygunluk, kapsam yeterliliği, kavramsal tutarlılık, dil açıklığı ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hâli verilmiştir. Uzman incelemesi, veri toplama aracının içerik geçerliliğini destekleyen önemli bir strateji olarak değerlendirilmektedir (Creswell, 2016; Shenton, 2004).

Ayrıca veri toplama aracının işlerliğini sınamak amacıyla pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya iki öğretmen ve bir okul yöneticisi olmak üzere toplam üç katılımcı dâhil edilmiştir. Bu süreçte soruların anlaşılabilirliği, yönlendirici olup olmadığı ve veri üretme kapasitesi değerlendirilmiş; elde edilen geri bildirimler doğrultusunda görüşme formunda revizyonlar yapılmıştır. Pilot uygulamalar, veri toplama sürecinde ortaya çıkabilecek olası sorunların önceden belirlenmesine katkı sağlayarak araştırmanın inandırıcılığını artıran uygulamalar arasında yer almaktadır (Maxwell, 2013).

Aktarılabilirlik, araştırma bulgularının benzer bağlamlara uyarlanabilirliğine ilişkin okuyucuya yeterli bağlamsal bilgi sunulması ile ilişkilidir (Lincoln & Guba, 1985). Bu doğrultuda çalışmada çalışma grubu, araştırma bağlamı ve veri toplama süreci ayrıntılı betimlemelerle sunulmuştur. Katılımcıların farklı okul türlerinden seçilmesine, okullardaki mülteci öğrenci yoğunluklarının değişkenlik göstermesine ve katılımcıların farklı görev ve sorumluluk alanlarına sahip olmasına dikkat edilmiştir.

Aktarılabilirliği artırmak amacıyla araştırma bağlamı, katılımcı özellikleri ve veri toplama süreci ayrıntılı biçimde betimlenmiş; bulgular yalnızca yüzeysel olay

aktarımıyla sınırlı tutulmayıp, katılımcı deneyimlerinin olduğu sosyal ve kurumsal bağlam da açıklanmıştır. Bu yaklaşım, nitel araştırmalarda “kalın betimleme (thick description)” olarak adlandırılmakta ve okuyucunun bulguları kendi bağlamı ile karşılaştırabilmesine olanak sağlamaktadır (Geertz, 1973; Lincoln ve Guba, 1985).

Tutarlılık, araştırma sürecinin mantıksal, izlenebilir ve sistematik biçimde yürütülmesi ile ilişkilidir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada veri analiz süreci açık ve sistematik bir biçimde yürütülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Kodlama ve tema oluşturma sürecinde okulun örgütsel kapasitesine ilişkin kuramsal çerçeve analitik bir rehber olarak kullanılmış; analiz süreci boyunca ilgili alanyazın tekrar tekrar gözden geçirilerek kod ve temaların kavramsal temelleri literatürle ilişkilendirilmiştir.

Kodlama sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla bağımsız kodlayıcı tekniğine başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan kod ve temalar üç alan uzmanı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlanamayan durumlar yeniden değerlendirilerek uzlaşmaya varılmıştır. Kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül doğrultusunda hesaplanmış ve uyum oranının %80’in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası uyumun hesaplanması, nitel veri analizinde tutarlılığı destekleyen önemli göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014).

Doğrulanabilirlik, araştırma bulgularının araştırmacı önyargılarından ziyade veriye dayalı olarak ortaya konulmasıyla ilişkilidir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada doğrulanabilirliği sağlamak amacıyla bulgular doğrudan katılımcı ifadelerine dayandırılmıştır. Katılımcı görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar ile araştırmacı yorumları açık biçimde ayrıştırılarak sunulmuştur. Bu yaklaşım, ulaşılan temaların veri temelli olduğunu göstermeyi amaçlamaktadır (Patton, 2002).

Ayrıca analiz süreci boyunca temaların kuramsal dayanakları ilgili alanyazın çerçevesinde sürekli olarak kontrol edilmiş ve araştırmacının öznel yorumlarının analize yön verme olasılığı en aza indirilmeye çalışılmıştır. Bu süreç, bulguların dış denetime açık ve izlenebilir olmasını destekleyerek araştırmanın doğrulanabilirliğini güçlendirmektedir (Shenton, 2004)

Tablo 2.4.Nitel Araştırmada Kalite Ölçütleri ve Bu Çalışmada Ele Alınış Biçimi

Kriter	Kriterin Anlamı	Bu Çalışmada Nasıl Ele Alındı
Konunun Değeri	Araştırma konusunun güncel, önemli ve alana katkı sağlayacak nitelikte olması	Araştırma, mülteci öğrencilerin yoğun olduğu okullarda okulun örgütsel kapasitesinin nasıl şekillendiğini inceleyerek güncel bir eğitim sorunsalına odaklanmakta ve bu kapasitenin mülteci öğrencilerin akademik başarılarıyla ilişkisine dair alanyazında sınırlı sayıda bulunan çalışmalara katkı sunmayı amaçlamaktadır.
Zengin Katmanlılık	Verilerin yeterli derinlikte, kapsamlı ve çok boyutlu olması	Farklı okul türlerinden öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ayrıntılı veri toplanmıştır. Katılımcı çeşitliliği sağlanmış ve veriler derinlemesine analiz edilerek olgunun çok boyutlu yapısı ortaya konmuştur.
Samimiyet	Araştırmacının sürece ve kendi konumuna karşı şeffaf olması	Araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinde yansıtıcı notlar tutmuş; araştırmanın sınırlılıklarını ve yöntemsel tercihlerini açık biçimde raporlamıştır.
Güvenilirlik	Bulguların inandırıcı ve veri temelli olması	Veri toplama aracı uzman görüşü ve pilot uygulama ile geliştirilmiş; bulgular doğrudan katılımcı alıntlarıyla desteklenmiştir. Kodlama sürecinde bağımsız kodlayıcı görüşüne başvurularak analiz güvenilirliği artırılmıştır.
Yankılanma (Rezonans)	Okuyucunun bulgularla ilişki kurabilmesi	Bulgular, katılımcı ifadelerine yer verilerek ve okul bağlamı ayrıntılı biçimde betimlenerek sunulmuştur. Bu sayede okuyucunun araştırma bağlamını zihninde canlandırabilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 2.4.Nitel Araştırmada Kalite Ölçütleri ve Bu Çalışmada Ele Alınış Biçimi (Devamı)

Katkının Anlamı	Araştırmanın kuramsal, uygulamalı veya yöntemsel katkı sunması	Araştırma, mülteci öğrencilerin bulunduğu okullarda örgütsel kapasitenin nasıl şekillendiğine ilişkin bulgular sunarak alan yazına kuramsal katkı sağlamakta; okul yöneticileri ve uygulayıcılar için pratik çıkarımlar ortaya koymaktadır.
Etik	Araştırmanın etik ilkelere uygun yürütülmesi	Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmış, gönüllülük esasına uyulmuş ve tüm veriler gizlilik ilkesi çerçevesinde korunmuştur.
Anlamli Tutarlılık	Araştırma soruları, yöntem ve bulgular arasında uyum olması	Araştırmanın amacı, araştırma soruları, kullanılan nitel yöntem ve veri analiz süreci birbiriyle tutarlı biçimde yapılandırılmış; elde edilen bulgular kuramsal çerçeveye doğrultusunda yorumlanmıştır.

Not. Bu tablo Tracy'nin (2010) nitel araştırmalarda kaliteyi değerlendirmek için önerdiği ölçütler temel alınarak araştırma bağlamına uyarlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, okulun örgütsel kapasitesinin mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla öğretmenler ve okul yöneticileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, çoklu vaka çalışması doğrultusunda incelenen Okul A, Okul B, Okul C ve Okul D’den elde edilen nitel veriler temel alınarak analiz edilmiştir.

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amacı ve kuramsal çerçevesi doğrultusunda iki ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; mülteci öğrencilerin akademik başarı düzeyi ve etkileyen faktörler ile okulun örgütsel kapasitesi olarak belirlenmiştir.

Birinci tema kapsamında, mülteci öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, bu başarıyı etkileyen temel faktörler ile öğretmenler ve okul yöneticilerinin mülteci öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin algıları, Okul A, Okul B, Okul C ve Okul D bağlamında ele alınmıştır. İkinci tema kapsamında ise okulun örgütsel kapasitesini oluşturan öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, profesyonel topluluk yapısı, program bütünlüğü, teknik kaynaklar ve okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarının mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri yine okul bazlı olarak incelenmiştir.

Her iki tema, katılımcı görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılarla desteklenmiş; bulgular okul bazlı (vaka temelli) bir bakış açısıyla sunulmuştur. Bu bölümde yer alan analizler, oluşturulan kod ve temalar çerçevesinde yorumlanarak araştırma soruları ile ilişkilendirilmiş; okulun örgütsel kapasitesinin mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki rolü farklı okul bağlamları dikkate alınarak bütüncül bir biçimde ortaya konulmuştur.

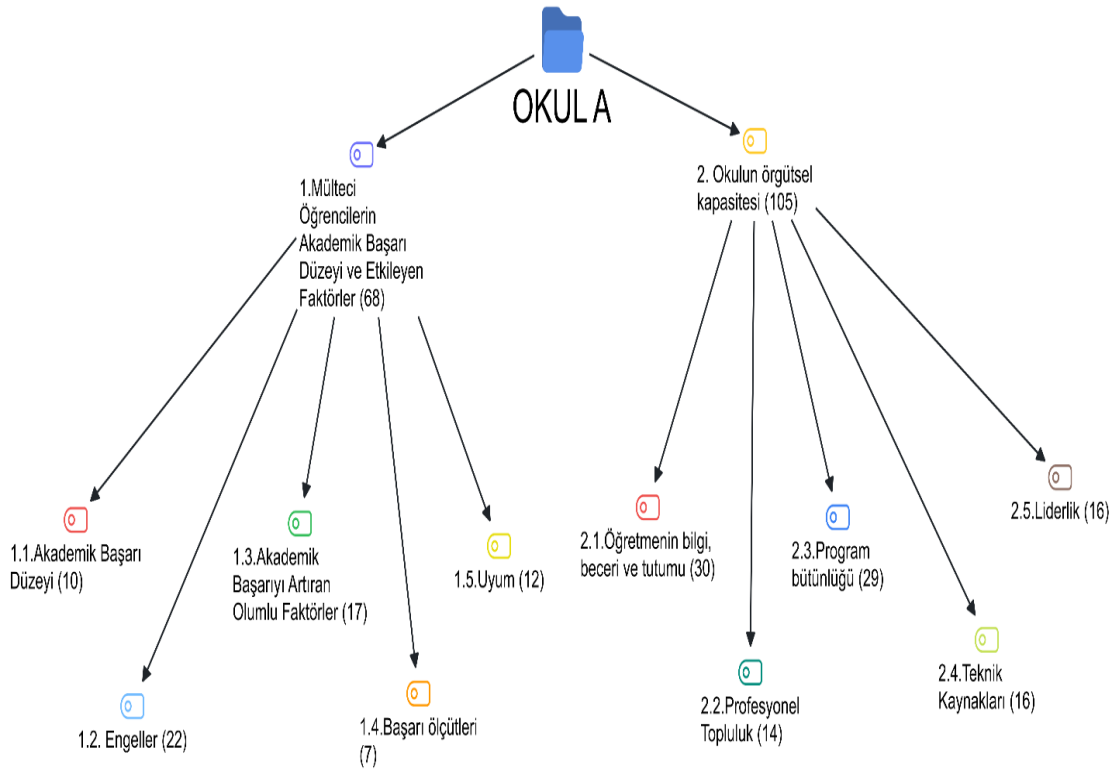
3.1.OKUL A

Okul A, Hatay ili Reyhanlı ilçesinde bulunan ve yaklaşık 1200 öğrencinin öğrenim gördüğü bir ilkokuldur. Okulda mülteci öğrencilerin oranı yaklaşık %50 olup, mülteci ve Türk öğrenciler ayrı sınıflarda eğitim görmektedir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı’nın sınıfları merkezî olarak belirlemeye yönelik yeni uygulaması nedeniyle bu ayırım sürdürülememiş ve okulda zorunlu olarak karma sınıf uygulamasına

geçilmeye başlanmıştır. Bu sınıf yapılanması, okulun öğretim süreçleri ve örgütsel işleyişi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Okul A'nın araştırmaya dâhil edilmesinde; okulda mülteci öğrenci oranının yüksek olması, ilköğretim düzeyinde eğitim vermesi ve ilçe genelinde akademik açıdan başarılı okullar arasında gösterilmesine rağmen mülteci öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması belirleyici olmuştur. Bunun yanı sıra, mülteci ve Türk öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim gördüğü bu uygulamanın, mülteci öğrencilerin akademik başarıları, sosyal uyum süreçleri ve okulun örgütsel kapasitesine yansımalarının birlikte değerlendirilebilmesine imkân tanınması, Okul A'nın önemli bir vaka olarak ele alınmasını sağlamıştır.

Şekil 3.1. Okul A'ya ait Tema ve Alt Temalar

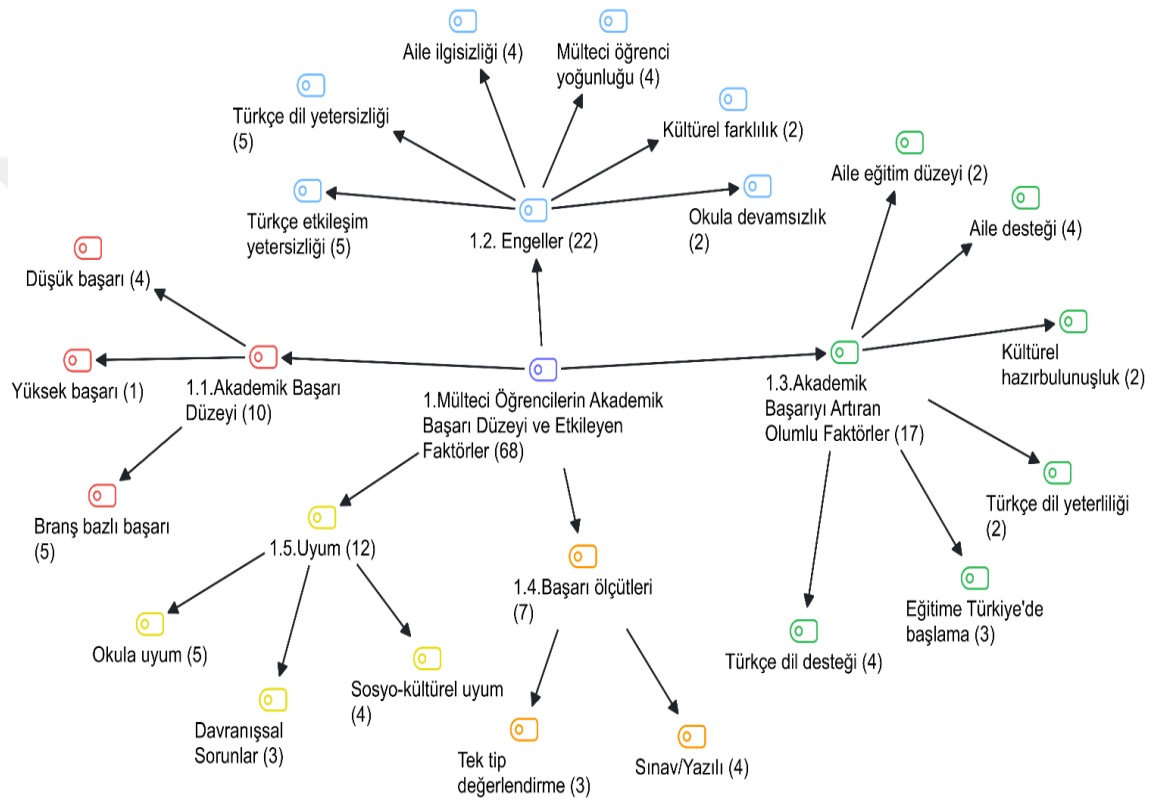


3.1.1. Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ve Başarıyı Etkileyen Faktörler

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular, Okul A'da öğrenim gören mülteci öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, mülteci öğrenciler ders

kazanımlarını takip etmekte zorlanmakta ve çoğunlukla okul ortalamasının altında bir başarı sergilemektedir. Akademik ilerlemenin sınırlı olduğu, özellikle ölçme ve değerlendirme sonuçlarının düşük düzeyde kaldığı ifade edilmiştir. Bu bulgular, özellikle ayrı sınıflarda eğitim gören mülteci öğrencilerin akademik süreçlerde belirgin güçlükler yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

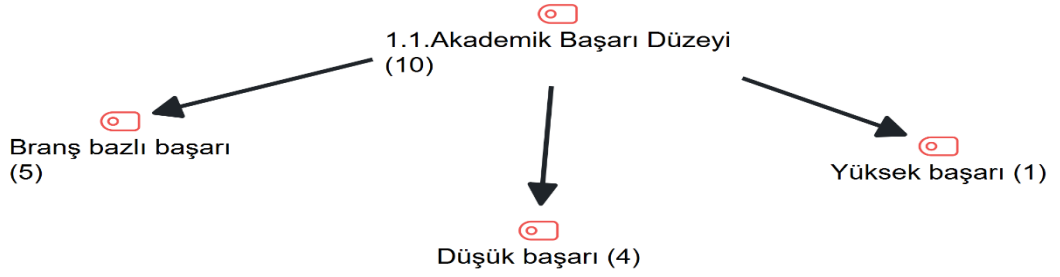
Şekil 3.2. Okul A'ya Ait Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ve Başarıyı Etkileyen Faktörler Teması



3.1.1.1. Akademik Başarı Düzeyi

Okul A'ya ilişkin katılımcı görüşleri, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının genel olarak düşük düzeyde değerlendirildiğini; bununla birlikte sınırlı sayıda öğrencinin yüksek akademik başarı gösterdiğini ve başarı düzeylerinin derslere göre farklılık arz ettiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda mülteci öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin bulgular, düşük genel başarı ($f=4$), istisnai örnek ($f=1$) ve branş bazlı başarı ($f=5$) olmak üzere üç kod altında ele alınmıştır.

Şekil 3.3. Okul A'nın Akademik Başarı Düzeyi Alt Teması



Bulgular, mülteci öğrencilerin büyük bir bölümünün sınıf düzeyi kazanımlarını karşılamakta zorlandığını ve performanslarının beklenen düzeyin altında kaldığını göstermektedir. Bu durumu Öğr. A1, “Okuduğunu anlama açısından söylüyorum; bir sınıfta anlattığım bir konuyu anlayıp tekrar cevaplayabilen ya da yorumlayabilen öğrenci sayısı çok az. Mesela on kişiden ancak birkaçı bu düzeyde başarı gösterebiliyor.” şeklinde ifade ediyor. Görüşmelerde, akademik başarının belirli bir noktaya kadar ilerlediği ancak özellikle okuduğunu anlama becerisindeki yetersizlikler nedeniyle bu ilerlemenin durduğu ifade edilmiştir. Bu durumu, Öğr. A2, “Benim gözlemime göre öğrenciler akademik olarak bir noktaya kadar ilerleyebiliyor; ancak sonrasında öğrenme sürecinde zorlanıyorlar ve ilerleme devam etmiyor. Özellikle sınıfların ayrı olduğu durumlarda bu durum daha belirgin hâle geliyor.” ifadesiyle belirtmiştir. Öte yandan, kısıtlı sayıdaki öğrencinin gösterdiği yüksek başarı ise 'istisnai örnekler' olarak nitelendirilmiştir. Bu durumu Müdür Yrd. A, “Bilmedikleri bir ülkedeler, bilmedikleri bir dile rağmen, doğru düzgün çok fazla hâkim olmadıkları bir dile rağmen bu dersleri görüyorlar ve aynı zamanda bu derslerin sorularını zorlanmadan, takır takır çözebiliyorlar; bu nedenle başarılı buluyorum.” sözleriyle ifadeleri belirtmiştir.

Genel akademik başarı düzeyinin düşük olduğu yönündeki ortak kanaate rağmen, başarı durumunun branş bazında farklılaştığı dikkat çekmektedir. Özellikle matematik, İngilizce ve resim branşlarında mülteci öğrencilerin performanslarının diğer branşlara kıyasla daha olumlu olduğu, derse katılım ve görünürlüklerinin bu branşlarda arttığı belirtilmiştir. Buna karşılık, dil yapısına uyum sağlamanın kritik olduğu Türkçe gibi derslerde ilerleme kaydetmekte güçlük yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu duruma dair görüşler şu şekildedir:

“Bazı derslerde mülteci öğrenciler Türk öğrencilerin önüne geçebiliyor. Özellikle matematik ve İngilizce derslerinde daha başarılı olduklarını görüyoruz. Ancak Türkçe dersinde zorlanıyorlar; dilin yapısına uyum sağlamakta güçlük yaşadıkları için dersleri takip etmekte ve ilerleme kaydetmekte zorlanıyorlar. Denemelerdeki oransal ifadeler de bize matematik ve İngilizce ‘de daha iyi olduklarını gösteriyor.” (Müdür A)

Müdür Yrd. A, “Özellikle resim ve matematik konusunda başarılılar. Zekâlarının, diğer öğrencilere kıyasla çok iyi olduğunu düşünüyorum.”

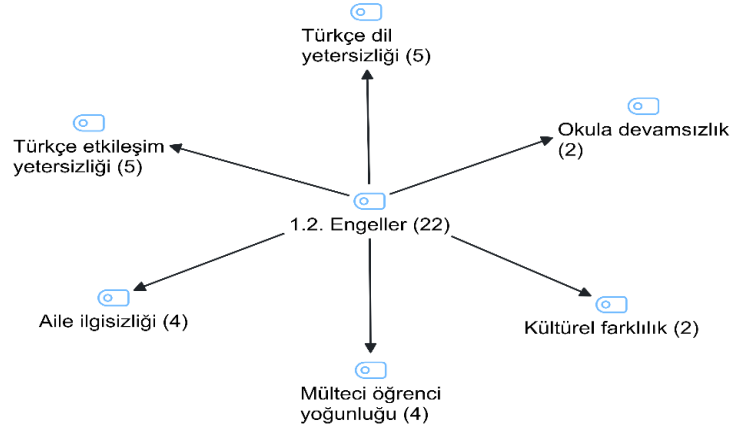
“Benim sınıfımda matematik başarıları genel olarak iyi. Evrensel olduğu için zaten rakamlar konusunda çok sıkıntı yaşamıyoruz. Dört işlemde de bir sorun yok; öğreniyorlar ve oldukça çabuk kavırırlar. Geometrik cisimlerde de benzer şekilde başarılılar. Ancak problemler kısmında zorlanıyoruz; bu da yine anlamayla alakalı.” (Öğr. A1)

Bu bulgular, Okul A’da mülteci öğrencilerin akademik başarılarının genel olarak düşük seyretmesine karşın, başarı düzeylerinin branşlara göre farklılaştığını ve dil becerisi gerektirmeyen derslerde görece daha olumlu bir akademik görünüm sergilendiğini ortaya koymaktadır.

3.1.1.2. Engeller

Okul A’ya ilişkin katılımcı görüşleri, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını sınırlayan çeşitli yapısal ve pedagojik engellerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu engellerin başında Türkçe dil yetersizliği(f=5) ve Türkçe etkileşim yetersizliği (f=5) gelmekte, bunu mülteci öğrenci yoğunluğu (f=4), aile ilgisizliği (f=4), okula devamsızlık (f=2) ve kültürel farklılık (f=2) izlemektedir.

Şekil 3.4. Okul A'nın Engeller Alt Teması



Katılımcılar, öğrencilerin Türkçeyi yeterli düzeyde kullanamamaları nedeniyle dersleri takip etme, yönergeleri anlama ve akademik içerikleri kavrama süreçlerinde önemli güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle okuduğunu anlama ve kendini ifade etme becerilerindeki sınırlılığın öğrenme sürecini sekteye uğrattığı belirtilmiştir. Katılımcılar, Türkçe yetersizliğinin öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilediğini ve derslerde karşılaştıkları sorunların temelinde belirleyici bir engel oluşturduğunu vurgulamışlardır. Müdür Yrd. A, “Akademik başarıları ya da Türkçeyi eksik bilmeleri nedeniyle sıkıntı yaşıyorlar. Özellikle Türkçe derslerinde okuduklarını anlamada ve öğretmenin söylediklerini kavramada zorlanıyorlar. Bu durum, yaşadıkları sorunlarda önemli bir engel oluşturuyor. Aslında dili bilseler çok daha başarılı olabileceklerini düşünüyorum; dil kesinlikle belirleyici.” ifadesiyle öğrencilerin dil yetersizliği nedeniyle derslerde zorlandıklarını ve bu durumun başarılarını sınırlandığını belirtmiştir. Benzer biçimde öğrencilerin temel okuma ve yazma becerilerindeki eksikliğin anlama sürecini doğrudan engellediğini ve bu nedenle ders sürecinde öğretmenin daha fazla sorumluluk almak zorunda kaldığını Öğr. A2, “Noktayı bilmiyor, virgülün nerede duracağını bilmiyor. Okuma becerisi olmadığı için anlama da gerçekleşmiyor. Türkçeyi hiç bilmiyorlar. Metinleri ben okuyorum, ben yapıyorum, ben yazıyorum.” sözleri ile ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Öğr. A3 ise “Türkçe öğrenmemiş olanlara kesinlikle hiçbir şekilde ulaşamıyoruz. Bizi anlamadıkları için dersleri de anlamıyorlar. Bu yüzden başarıları da çok düşük.” ifadesiyle Türkçe öğrenmemiş öğrencilerle iletişim kurulamadığını ve bu durumun ders başarısını düşürdüğünü belirtmiştir.

Katılımcı görüşleri ayrıca, mülteci öğrencilerin Türkçeyle yeterli düzeyde etkileşim kuramamalarının akademik süreci olumsuz etkileyen kritik bir eşik olduğunu göstermektedir. Bu durumun sınıf yapısı, ailelerin dil tercihleri ve öğrencilerin okul dışındaki sosyal çevreleriyle yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Görüşmelerde, sınıfların yalnızca mülteci öğrencilerden oluşmasının veya mülteci öğrenci yoğunluğunun yüksek olmasının, öğrencilerin kendi aralarında Arapça iletişimi sürdürmelerine zemin hazırladığı ifade edilmiştir. Buna ek olarak, ailelerin ev içinde Türkçe kullanmaması ve Türkçe öğretmeye yönelik isteksiz tutumları ile öğrencilerin günlük yaşamda bulundukları konum dolayısıyla ağırlıklı olarak Arapça iletişim kurmaları, dilsel gelişimi sınırlayan unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Bu durumu Müdür A aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

“Ailelerin önyargısını kıramıyoruz. Çünkü aileler Türkçe öğretmek istemiyor çocuklarına. Buradaki bakkal olsun, eczane olsun hepsi Arapça bildiği için dışarda da sorun yaşamıyorlar. Ama dışarıdan öğrenci gelirse İstanbul, Ankara'dan onlar Türkçeyi çok güzel öğrenmiş olarak geliyorlar. Buradaki aileler ise direnç gösteriyorlar çünkü öğrenmeye gerek duymuyorlar. Her yerde Arapça ile işini halledebiliyor.” (Müdür A)

Benzer biçimde Öğr. A1, şu ifadeleri kullanmıştır:

Aynen aile kaynaklı olduğunu düşünüyorum ve kendi aralarında da hani sen de yurt dışına gittiğinde bir Türk bulduğunda Türkçe konuşuyorsun gibi düşünebiliriz. Yani kendine yakın gördükleri dili öncelik alıyorlar ama mesela ben kendi sınıfımda uyguladığım kural kesinlikle yasak hatta böyle ceza boyutuna gidiyor yabancı hani Arapça konuşma durumunda. İşte ya hani onları bir şeyden mahrum (Öğr. A1)

Bu ifadelerin yanı sıra Öğr. A3 ise Türkçe etkileşiminin karma sınıflarda daha iyi olduğunu aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmiştir:

Benim okuttuğum sınıf karma sınıf uygulaması olan sınıf. Karma sınıf olunca mecburen Türkçe öğrenmek zorunda kalıyorlar ve dersleri tekrar etmek zorunda kalıyorlar. Ama sırf Suriyeli sınıflarda bu mümkün değil. Birbirleriyle de sürekli Arapça iletişim kurdukları için ne ders anlayabiliyorlar ne katılım sağlayabiliyorlar ne de öğrenme zorunluluğu hissediyorlar. O yüzden bizim sınıflarda bir tık daha iyi başarıları (Öğr. A3).

Benzer biçimde, bazı katılımcılar sınıfların karma ya da yalnızca mülteci öğrencilerden oluşmasının Türkçe kullanımını doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Bu durumu Öğr. A4, “Birinci sınıflarda karma sınıf uygulaması var. Karma sınıfların eğitim sistemine daha iyi uyum sağladığını düşünüyorum. Ama benim sınıfım ve birkaç sınıf daha sadece Suriyeli öğrencilerin olduğu sınıf oldukları için yani boş bıraktığım bir anda tekrar Arapça ‘ya dönüyorlar.” ifadeleri ile vurgulamıştır.

Akademik başarıyı sınırlayan bir diğer önemli engel olarak mülteci öğrenci yoğunluğu dile getirilmiştir. Katılımcılar, mülteci oranının yüksek olduğu sınıflarda öğretim sürecinin güçleştiğini, bireysel ihtiyaçların yeterince karşılanmadığını ve bunun sınıf içi etkileşimi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumu Müdür A, “Öğrenci sayısı çok fazlaydı; Türk öğrenci sayısına kıyasla mülteci öğrenci sayısı oldukça yüksekti. Entegre etmek amacıyla başlangıçta Suriyeli öğrencilerin sınıflarını tamamen ayırdım.” sözleri ile dile getirmiştir. Bu görüşü destekleyen Öğr. A2, sınıfın tamamının mülteci öğrencilerden oluşmasının öğrencilerin birbirlerini referans almasına yol açtığını ve bu durumun sağlıklı bir kıyaslamayı zorlaştırdığını “Öğrenciler birbirlerine bakıyorlar, birbirleriyle yarışıyorlar; bu nedenle sağlıklı bir kıyaslama da yapamıyoruz. Çocuklar sürekli birbirlerini referans alıyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde Öğr. A4, “Geçen yıl birinci sınıfta sınıf mevcudum 45 öğrenciydi ve hepsi mülteciydi. Arapça bilmemem de süreci daha da güçleştiriyordu. Ancak sınıfımda Türkçeyi çok iyi konuşabilen bir iki öğrenci vardı ve derslerde bu öğrencileri zaman zaman çevirmen olarak kullanıyordum.” ifadeleri ile sınıf içi etkileşim ve karşılaştırma süreçlerine dikkat çekmiştir.

Katılımcıların vurguladığı bir diğer engel aile ilgisizliği olarak öne çıkmaktadır. Görüşmelerde bazı ailelerin öğrencilerin eğitim sürecine yeterince dahil olmadığı, okul ile iletişimin sınırlı kaldığı ve bu durumun öğrencilerin ders takibi ile akademik gelişimlerini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Katılımcılar, özellikle aile desteğinin yetersiz olduğu durumlarda öğrenme sürecinde sürekliliğin sağlanmasının güçleştiğini vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin olarak Öğr. A1, “Birinci sınıfta aileden biz destek almazsak, aile oturup çocukla yapılan harfleri öğretmediği sürece olmuyor.” sözleriyle aile desteği olmadığında öğrencilerin özellikle erken sınıf düzeylerinde temel kazanımları edinmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Benzer biçimde Öğr. A2, “Aileleriyle görüşüyorum. Aileler hiç umurunda olmuyor.” ifadesiyle ailelerle iletişim

kurmasına rağmen bazı velilerin çocuklarının eğitimini önemsemediğini dile getirmiştir. Öğr. A3 ise “Ailelerin bu konuda oldukça umursamaz davrandığını görüyorum; ‘öğrenmese de olur’ yaklaşımı sergiliyorlar. Ailesiyle yeterli iletişim kuramadığım, tanımadığım ve süreci takip edemediğim velilerim bulunuyor.” şeklinde velilerin eğitime yönelik tutumlarının süreci doğrudan etkilediğini vurgulamıştır.

Bununla birlikte, okul devamsızlığı da öğrenme sürecinin sürekliliğini bozan temel faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin okula düzensiz devam etmelerinin zamanla derslerden uzaklaşmaya, motivasyon kaybına ve öğrenme sürecinde kopukluklara yol açtığını; bu durumun bazı öğrencilerde ilgisizlik ve öğrenilmiş çaresizliğe dönüştüğünü belirtmişlerdir. Nitekim Öğr. A2, “Rüzgâr eser okula gelmezler, yağmur yağar gelmezler, hava sıcak olur gelmezler. Ne zaman okula geldiklerini gerçekten merak ediyorum. Türk sınıflarına bakıyorum, herkes gelmiş; bizim sınıfa bakıyorum üç öğrenci var. Çocuk bir bahane bulup okula gelmemek için uğraşıyor.” ifadesiyle öğrencilerin çok kolay gerekçelerle okula gelmediklerini ve devamsızlığın sınıfın genel devam durumunu ciddi biçimde etkilediğini belirtmiştir. Benzer biçimde Öğr. A4 ise “Şu an sınıfımda 45 mevcut vardı, 20’ye düştü. Böyle olunca öğrenciler okula gelmiyorlar ve dersleri önemsemiyorlar.” ifadesiyle devamsızlığın zamanla öğrenci sayısında belirgin bir azalmaya neden olduğunu ve bunun derslere verilen önemi zayıflattığını açıklamıştır.

Son olarak, kültürel farklılıklar akademik süreci etkileyen engeller arasında yer almaktadır. Öğrencilerin önceki eğitim geçmişleri ve öğrenme alışkanlıklarının okul sürecine uyumu zorlaştırdığı belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin Öğr. A2, aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Bazı aileler ve öğrenciler ‘nasıl olsa giderler’ düşüncesiyle hareket ediyor. Kapalı bir toplum yapısına sahip oldukları için farklı bir görüşü, geleneği ya da öğrenme biçimini kabul etmek onlar açısından oldukça zor olabiliyor. Bunu sahada net şekilde gözlemliyorum. Müfredatta yer alan bazı kazanımları öğretmeye çalıştığımızda ise bu durum daha belirgin hâle geliyor. Öğrencilerin, kendi değerleriyle örtüşmediğini düşündükleri bilgileri kabul etmek istemedikleri, ‘bize göre yanlıştır’ diyerek öğrenmeye kapandıkları oluyor. Bu yaklaşım, öğrenme sürecine katılımı ve akademik ilerlemeyi zorlaştırıyor (Öğr. A2).

Bu konuya ilişkin olarak Öğr. A3 şu ifadeleri kullanmıştır:

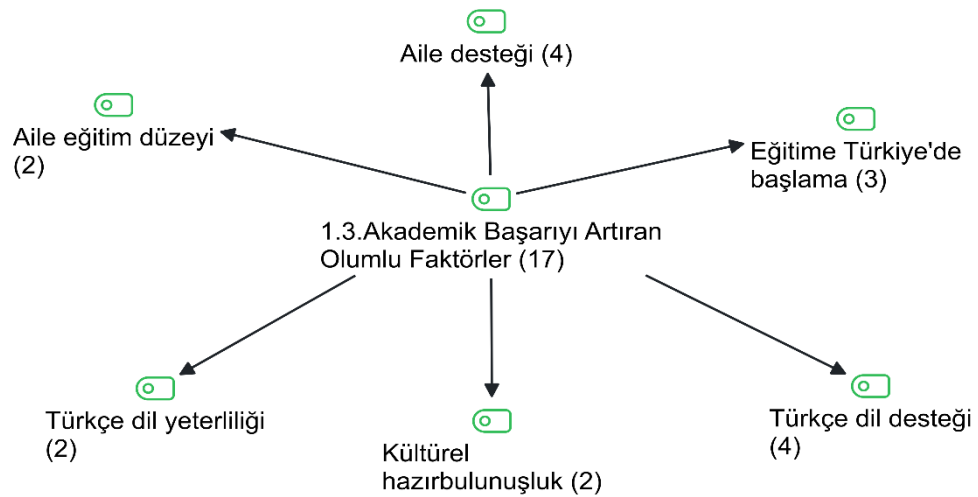
Aileler, çocukların kimliklerini kaybetmemeleri için onları birinci sınıfa başlamadan önce Kur'an kurslarına ya da Arapça kurslarına gönderiyor. Bu nedenle bazı öğrenciler, birinci sınıfta olmalarına rağmen tersten defter tutma, yazıyı tersten yazma ya da defterin alışılmış yönünden değil farklı bir tarafından başlama gibi özellikler gösteriyor. Aileler, kimliklerinin kaybolmaması için Arapça eğitim verilmesini önceliyor. Evde Türkçe konuşmak yasaklanıyor; çocuklardan Arapça öğrenmeleri ve Arapça konuşmaları bekleniyor (Öğr. A3)

Bu bulgular, Okul A'da mülteci öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen engellerin ağırlıklı olarak dil, etkileşim, aile, sınıf yapısı ve kültürel farklılıklar çerçevesinde yoğunlaştığını göstermektedir.

3.1.1.3. Akademik Başarıyı Arttıran Olumlu Faktörler

Katılımcı görüşleri, Okul A'da mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran bazı olumlu faktörlerin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörlerin başında aile desteği (f=4) ve Türkçe dil desteği (f=4) gelmektedir. Bunun yanı sıra eğitime Türkiye'de başlama (f=3), kültürel hazır bulunuşluk (f=2), aile eğitim düzeyi (f=2) ve Türkçe dil yeterliliği (f=2) de akademik başarıyı destekleyen unsurlar arasında yer almaktadır.

Şekil 3.5. Okul A'nın Akademik Başarıyı Arttıran Olumlu Faktörler Alt Teması



Katılımcılar, ailelerin eğitim sürecine aktif biçimde dâhil olmasının mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran önemli bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşmelerde, çocuklarının eğitimiyle yakından ilgilenen, okul ile iletişim kuran ve öğretmenlerle iş birliği yapan ailelerin çocuklarının akademik olarak daha başarılı

olduğu belirtilmiştir. Aile desteğinin güçlü olduğu durumlarda öğrencilerin okuma-yazma sürecine daha hızlı uyum sağladıkları ve derslere karşı daha istekli oldukları vurgulanmıştır. Ailelerin okul sürecine yönelik ilgisini ve uyum motivasyonunu Müdür A, “Türk öğrencilerinin ailelerinden daha çok ilgileniyorlar. Öğretmen ne istese veriyor çocuğa. Hiç esirgemiyor. Okula da destek sağlıyorlar. Okumanın önemli olduğuna inanıyorlar. Çünkü ülkeleri başka bir ülkede yaşadıkları için o ülkeye daha çok uyum sağlamak istiyorlar.” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin akademik başarılarını büyük ölçüde aile desteğiyle ilişkilendiren Öğr. A1, “Ailenin desteğine bağlıyorum. Bilinçli aileleri olan öğrencilerim gayet başarılı. Okumaya yazmaya da çok çabuk geçmişlerdi. Matematikleri de gayet iyi. Çok ilgileniyorlar ve bana da sürekli mesaj atarlar veya gelir görüşürler çocuğumun durumu nasıl. Aynı Türkler gibi olanlar var.” ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcıların önemli gördüğü bir diğer görüş, öğrencilere okul dışında ya da aile aracılığıyla sağlanan Türkçe dil desteğinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği yönündedir. Görüşmelerde, Türkçe dil kursları, özel dersler ya da ev içinde sunulan dil desteğinin öğrencilerin dersleri takip etmelerini kolaylaştırdığı, öğrenme sürecindeki eksikliklerin giderilmesine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Türkçe dil desteği alan öğrencilerin akademik açıdan daha istikrarlı bir ilerleme gösterdiği belirtilmiştir. Bu durumu Öğr. A1, “Bazı veliler kendi evlerinde Türkçe dersi aldırıyorlar. O öğrencilerde başarı sağlıyoruz.” ifadesiyle dile getirmiştir.

Bulgular ayrıca, mülteci öğrencilerin Türkiye’de eğitime erken yaşta başlamalarının(f=3) akademik başarılarını olumlu yönde etkileyen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Görüşmelerde, özellikle ana sınıfı deneyimi bulunan öğrencilerin dersleri anlama, öğretim sürecine uyum sağlama ve akademik ilerleme açısından diğer öğrencilere kıyasla daha avantajlı oldukları ifade edilmiştir. Katılımcılar, erken yaşta eğitime dâhil olmanın öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ve akademik başarılarını desteklediğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin Müdür A, “Burada doğanlar, burada doğup büyüyenler, ana sınıfına devam edenler anlayabiliyorlar.” sözleri ile ifade ederken, Öğr. A1, “Birçoğu gitmiyor. Şu anda benim başarılı olanlarım ana sınıfına gidenler.” şeklinde erken yaşta eğitime başlamanın önemini vurgulamıştır.

Katılımcılar, diğer bulguların yanı sıra Türkçeyi belirli bir yeterlilik düzeyinde kullanabilen mülteci öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşmelerde, Türkçe dil yeterliliğinin artmasının öğrencilerin öğretmeni anlamalarını, ders içeriğini kavramalarını ve sınıf içi etkinliklere katılımlarını kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Türkçe dil yeterliliğine sahip öğrencilerin akademik ilerlemelerinin daha belirgin olduğu vurgulanmıştır. Bu durumu Öğr. A4, “Evde Türkçe konuşan öğrenciler daha farklı. Türkçe bildiğinde beni anlıyor akademik başarı da ilerliyor ama bu öğrencilerin sayısı çok az.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin kültürel açıdan okula ve öğrenme sürecine hazır olmaları da başarıyı artıran bir diğer faktör olarak öne çıkmaktadır. Görüşmelerde, öğrencilerin eğitim geçmişleri ile günlük yaşam deneyimlerinin özellikle matematik ve yabancı dil gibi derslerde avantaj sağlayabildiği ifade edilmiştir. Bu durumu Müdür A, “Mesela İngilizce’ de dil yapısı, Arapça dil yapısına yakın olduğu için bizden ilerdeler. Bir de oradaki gördükleri eğitim konuşma üzerine. Bizdekiler gramer üzerine olduğu için bizden ilerdeler yani. Matematikte de biraz algıları bizimkilerden daha açık.” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer biçimde Müdür Yrd. A ise öğrencilerin toplumsal yaşama daha fazla karışmalarının ve günlük hayatta aktif olmalarının matematiksel kavrayışlarını güçlendirdiğini “Özellikle matematik konusunda birazcık da toplumda kaynaşmış oldukları için pazara gittikleri, alışveriş yaptıkları, hayata biraz daha atılgan oldukları için sanırım söylediğin şeyi anında anlayabilip yapabiliyorlar, Türkçeye nazaran daha iyi kavrayabiliyorlar.” ifadeleriyle belirtmiştir.

Son olarak katılımcılar, ailelerin eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Görüşmelerde, eğitim düzeyi daha yüksek olan ailelerin çocuklarının derslere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, öğrenme sürecine daha kolay uyum sağladıkları ve akademik açıdan daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Aile eğitim düzeyinin, öğrencilerin ders kültürü ve okul davranışları üzerinde belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Bu duruma Müdür A, “Genellikle doktor, mühendis ya da öğretmen çocuklarının eğitime daha düzenli şekilde devam ettiğini görüyoruz. Buna karşılık sınır bölgesine yakın yaşayan ve sürekli Suriye’ye gidip gelen ailelerin çocukları tam bir uyum sağlayamıyor. Okul olarak bu durumu sosyal etkinliklerle desteklemeye çalışıyoruz.” şeklinde ifade ederken; benzer biçimde Öğr. A3, “Bu durumun büyük ölçüde ailenin eğitim düzeyiyle ilişkili olduğunu

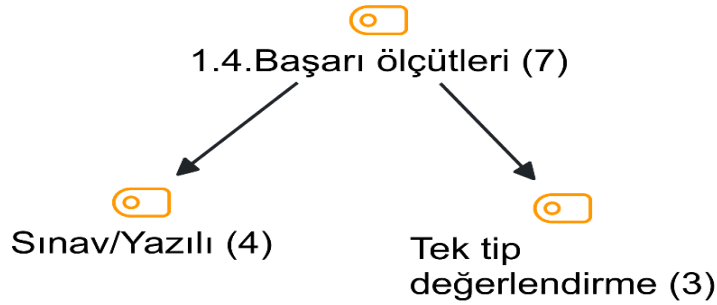
düşünüyorum. Eğitimli ve kültürlü ailelerden gelen çocuklar hem davranış açısından hem de ders kültürü bakımından daha iyi durumda oluyor. Bu aileler çocuklarıyla daha yakından ilgileniyor.” ifadesi ile dile getirmiştir.

Bu bulgular, Okul A’da mülteci öğrencilerin akademik başarılarının; aile desteği, Türkçe ile kurulan destekleyici öğrenme ortamları ve erken eğitim deneyimleriyle birlikte güçlendiğini göstermektedir. Katılımcı görüşleri, dilsel yeterliliğin ve aile temelli katkıların öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını kolaylaştırdığını; kültürel hazır bulunuşluk ve aile eğitim düzeyinin ise bu süreci tamamlayıcı bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak, akademik başarıyı artıran olumlu faktörlerin birbirini besleyen ve birlikte işleyen bir yapı sergilediği görülmektedir.

3.1.1.4. Başarı Ölçütleri

Katılımcı görüşleri, Okul A’da mülteci öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde ağırlıklı olarak sınav ve yazılı uygulamalarına dayalı ($f=4$), mülteci olmayan öğrenciler için de aynı şekilde uygulanan tek tip değerlendirme ($f=3$) anlayışının benimsendiğini göstermektedir.

Şekil 3.6. Okul A’nın Başarı Ölçütleri Alt Teması



Görüşmelerde, deneme sınavları, seviye tespit sınavları, ünite sonu kazanım değerlendirmeleri ve sınıf içi yazılı uygulamaların başarıyı belirlemede temel ölçütler olarak kullanıldığı ifade edilmiştir. Katılımcılar, değerlendirme sürecinde çoğunlukla öğrencilerin kazanımları ne ölçüde edindiklerine odaklanıldığını, sınıf içi küçük sınavlar ve öğretmen tarafından hazırlanan ölçme araçlarıyla öğrencilerin düzeylerinin takip edildiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, değerlendirme uygulamalarının büyük ölçüde tüm öğrenciler için aynı ölçütler üzerinden yürütüldüğü ve mülteci öğrencilerin başarılarının da bu çerçevede ele alındığı ifade edilmiştir. Katılımcıların bu sürece ilişkin görüşleri aşağıda doğrudan aktarılmıştır:

Müdür A, “Tüm öğrencilere aynı olacak şekilde seviye tespit sınavları yapılıyor. Sınıflarımızı da bu sınavdaki seviyelerine göre ayırıyoruz.”

Öğr. A1, “Velilerimin isteğiyle küçük sınavlar yapıyorum. Kendim hazırladığım çocukların seviyesine uygun sorulardan oluşuyor.”

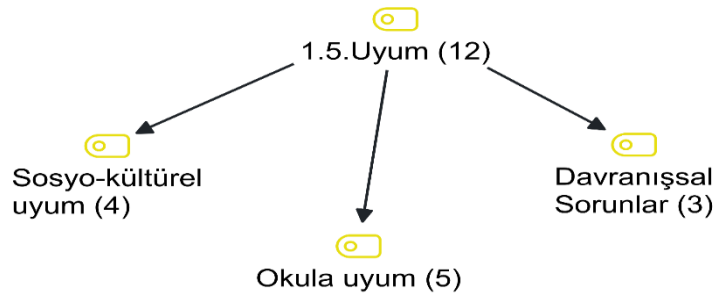
Öğr. A3, “Her ünite sonunda hangi kazanımın ne kadar kazandığı şeklinde. Benim sınıfım karma sınıf ve ayırmadan hepsine aynı ölçütü kullanıyorum.”

Bu bulgular, Okul A’da mülteci öğrencilere özgü farklılaştırılmış bir ölçme-değerlendirme yaklaşımının bulunmadığını ve akademik başarının tüm öğrenciler için aynı ölçütler üzerinden değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

3.1.1.5 Uyum

Katılımcı görüşleri, Okul A’da mülteci öğrencilerin uyum süreçlerinin çok boyutlu bir yapı sergilediğini ve bu sürecin okula uyum (f=5), sosyo-kültürel uyum (f=4) ve davranışsal uyum (f=3) boyutlarında farklı düzeylerde gerçekleştiğini göstermektedir. Görüşmelerde bazı öğrencilerin uyum sürecini görece daha kolay tamamladığı, bazı öğrencilerin ise özellikle dil, iletişim ve davranış boyutlarında uyum sorunları yaşadığı ifade edilmiştir.

Şekil 3.7. Okul A’nın Uyum Alt Teması



Katılımcı görüşleri, mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerinin öğrencilerin doğum yeri, eğitim geçmişi ve dil yeterlilikleriyle ilişkili olarak farklılaştığını ortaya koymaktadır. Görüşmelerde, bazı öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorlandığı, okula devam konusunda düzensizlik yaşandığı ve okul ortamına karşı aidiyet geliştirmekte güçlük çektikleri ifade edilmiştir. Okula uyumun sınırlı kaldığı durumlarda öğrencilerin devamsızlıklarının arttığı ve okul sürecine katılımlarının azaldığı belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Müdür A, “Türkiye’de doğan öğrencilerin okula ve yaşadıkları ülkeye uyumlarının daha kolay olduğunu gözlemliyoruz. Ancak burada doğmamış olan öğrenciler uyum sürecinde daha fazla zorlanabiliyor. Bazı öğrenciler geldikleri yere geri dönme isteği de yaşayabiliyor.”

Öğr. A3, “Türk öğrencilerle arkadaşlık kurmakta zorlanıyorlar. Bizimle iletişim kuramıyorlar, soru sorduğumuzda yanıt alamıyoruz ve ihtiyaçlarını ifade edemiyorlar. Bu durum da okula uyumlarını zorlaştırıyor.”

Öğr. A1, “Açıkçası eğitim sürecine tam olarak uyum sağladıklarını düşünmüyorum.”

Katılımcılar, mülteci öğrencilerin çevreyle ve sosyal ortamları kurdukları ilişkilerin uyum sürecinde önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Görüşmelerde, öğrencilerin çevreye uyum sağlama süreçlerinin farklı düzeylerde gerçekleştiği, bu sürecin özellikle dil yeterliğiyle yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir. Dil engelinin iletişimi zorlaştırdığı ve sosyal ilişkilerin kurulmasını sınırladığı, ancak zamanla bazı öğrencilerin bu süreci daha sağlıklı biçimde aşabildiği ifade edilmiştir. Sosyo-kültürel uyumun yeterli olmadığı durumlarda ise öğrencilerde ve okul ortamında huzursuzluk yaşandığı dile getirilmiştir. Bu durumu Müdür Yrd. A, “Dil sorunu nedeniyle iletişimde güçlükler yaşanıyor. Bu durum uyum sürecini zorlaştırıyor, biz de idareci olarak elimizden gelen desteği sağlamaya çalışıyoruz.” sözleriyle ifade ederken, diğer katılımcılar öğrencilerin genel olarak çevreye uyum sağladıklarını ve uyum sürecine ilişkin temel sorunların büyük ölçüde aşıldığını belirtmişlerdir. Bu durumu Müdür A, “Uyum konusundaki temel sorunları büyük ölçüde aştığımızı söyleyebilirim.” şeklinde dile getirmiştir.

Davranışsal uyum boyutunda mülteci öğrencilerin çeşitli güçlükler yaşadığı görülmektedir. Bu durumun sınıf içi düzeni ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir. Görüşmelerde, özellikle akran ilişkileri bağlamında ortaya çıkan sorunların davranışsal uyumsuzluklara yol açtığı ve bu sürecin hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından zorlayıcı olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, sınıf içinde yaşanan olumsuz davranışların sıklıkla akran etkileşimleriyle ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumu Öğr. A1, “Özellikle akran zorbalığı, kavga, küfür ve fiziksel çatışmalar sık yaşanabiliyor, bu durum kız-erkek ayrımı olmaksızın görülüyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğr. A3, “Öğrenciler kendi aralarında bir arada

olduklarında ana dillerinde konuşmayı tercih edebiliyorlar. Bu durum öğretmeni yeterince ciddiye almamalarına ve davranışsal uyum sorunlarına yol açabiliyor.” ifadeleri ile sürecin öğretmenler açısından da yıpratıcı olduğu dile getirmiştir.

Bu tema kapsamında elde edilen bulgular, Okul A’da mülteci öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin genel olarak düşük seyrettiğini; ancak bu başarının derslere, bireysel özelliklere ve okul bağlamına göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşleri, akademik başarıyı etkileyen faktörlerin çok boyutlu bir yapı sergilediğini ve başarı düzeyinin yalnızca öğrencinin bireysel yeterlilikleriyle değil, dil, aile, sınıf yapısı, değerlendirme anlayışı ve uyum süreçleriyle birlikte şekillendiğini göstermektedir.

Bulgular, Türkçe dil yetersizliği ve Türkçe ile kurulan etkileşimin sınırlı olmasının akademik başarıyı sınırlandıran temel engeller arasında yer aldığını; buna karşın Türkçe dil desteği, dil yeterliliği ve erken yaşta eğitime dâhil olmanın akademik başarıyı destekleyici bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda aile desteği ve ailelerin eğitim düzeyinin, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı ve akademik ilerlemesi üzerinde belirleyici etkiler yarattığı görülmektedir.

Öte yandan, mülteci öğrenci yoğunluğu ve sınıf yapılanmasının öğretim sürecini zorlaştırdığı; tek tip değerlendirme anlayışının ise öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmasını sınırladığı bulgular arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, akademik başarı değerlendirmelerinde kazanım temelli ölçütlerin öne çıktığı ve mülteci öğrencilerin başarılarının da çoğunlukla bu çerçevede ele alındığı anlaşılmaktadır.

Uyum boyutuna ilişkin bulgular ise, öğrencilerin okula, çevreye ve sosyal yaşama uyum süreçlerinin farklı düzeylerde gerçekleştiğini; dil engeli, iletişim sorunları ve davranışsal güçlüklerin uyum sürecini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Okula uyumun sınırlı kaldığı durumlarda devamsızlık ve akademik katılımın azaldığı, davranışsal uyum sorunlarının ise sınıf içi düzen ve öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Okul A’da mülteci öğrencilerin akademik başarılarının; dilsel yeterlilik ve destek, aile temelli katkılar, sınıf ve okul yapısı, değerlendirme uygulamaları ve uyum süreçlerinin karşılıklı etkileşimi sonucunda

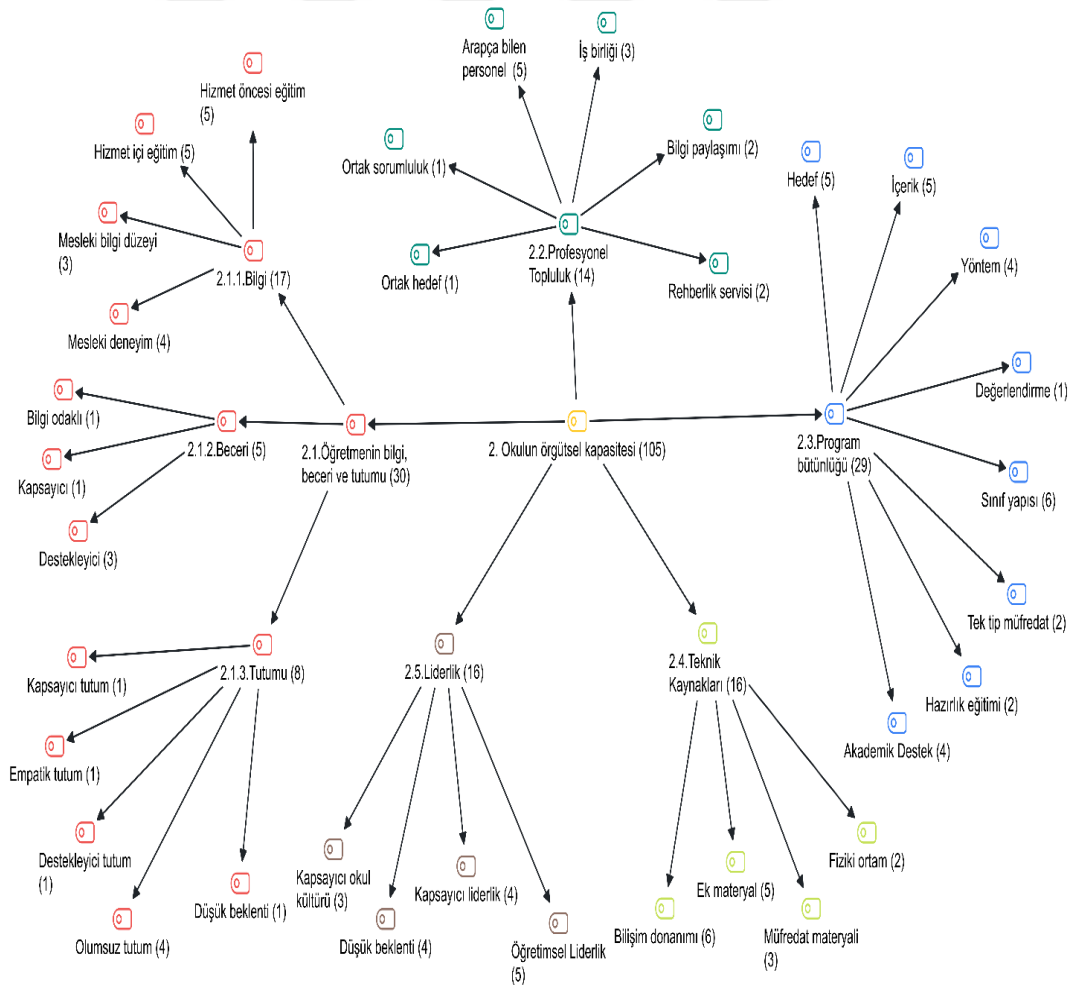
şekillendiği ortaya çıkmaktadır. Bu bulgular, akademik başarının tek bir değişkenle açıklanamayacağını; okulun örgütsel yapısı ve bağlamsal özellikleriyle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

3.1.2. Okulun Örgütsel Kapasitesi

Bu tema kapsamında, araştırma kapsamında incelenen Okul A'nın örgütsel kapasitesinin mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki rolü ele alınmıştır. Okulun örgütsel kapasitesi; öğretmenlere, programlara, kaynaklara ve liderlik uygulamalarına ilişkin yapısal ve işlevsel unsurlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, okulun örgütsel yapısının mülteci öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan ve dolaylı biçimde etkilediğini göstermektedir.

Aşağıda, okulun örgütsel kapasitesine ilişkin alt temalar ve bu temalar altında yer alan kodlar şekil hâlinde sunulmaktadır.

Şekil 3.8. Okul A'nın Örgütsel Kapasite Teması

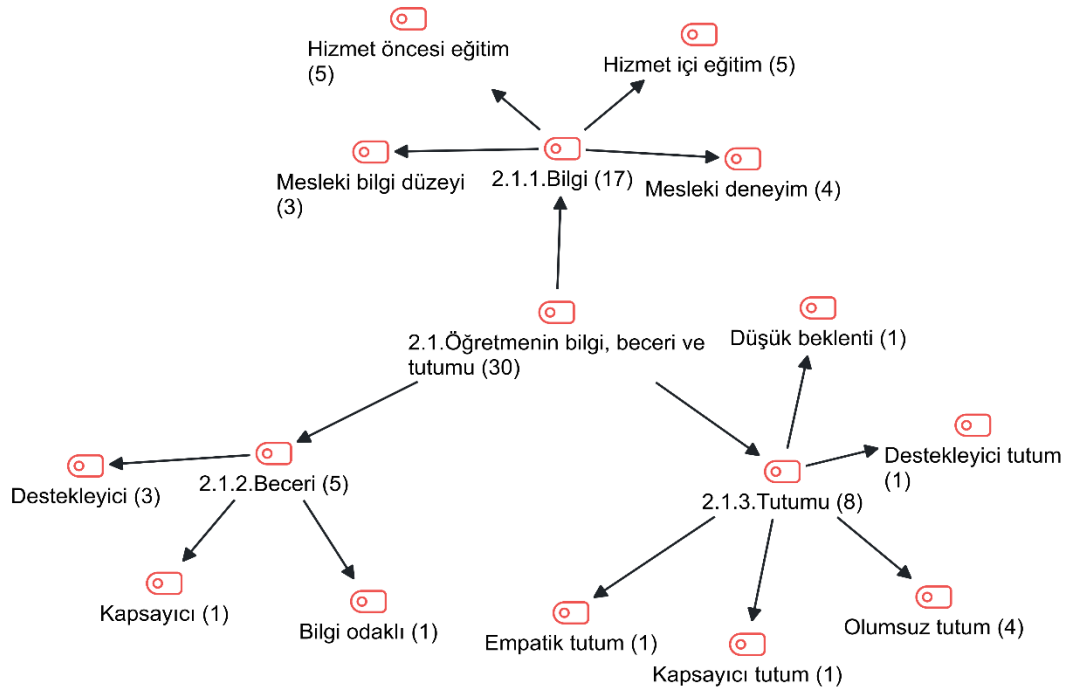


3.1.2.1. Öğretmenin Bilgi, Beceri Ve Tutumu

Bu alt tema kapsamında, öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki bilgi birikimleri, sınıf içi uygulama becerileri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin yanı sıra sergiledikleri tutumların da öğrenme ortamının oluşmasında belirleyici olduğu görülmektedir.

Aşağıda, öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutum boyutlarına ilişkin bulgular ayrı alt başlıklar altında sunulmaktadır.

Şekil 3.9. Okul A'nın Öğretmenin Bilgi, Beceri ve Tutumu Alt Teması



3.1.2.1.1. Bilgi

Bu alt başlık altında, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle yürütülen eğitim sürecine ilişkin bilgi birikimleri ele alınmıştır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki bilgilerin kaynağı, kapsamı ve uygulamaya yansıma biçimleri açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen bilgisine ilişkin bulgular; hizmet öncesi eğitim(f=5), hizmet içi eğitim (f=5), mesleki deneyim(f=4) ve mesleki bilgi düzeyi (f=3) boyutları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Katılımcı görüşleri, öğretmenlerin üniversite düzeyinde aldıkları hizmet öncesi eğitimin mülteci öğrencilerle çalışmaya yönelik bilgi ve beceri kazandırma açısından yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Görüşmelerde, öğretmen adaylığı sürecinde çok kültürlü sınıflar ile yabancı uyruklu ya da mülteci öğrencilere yönelik öğretim yaklaşımlarına ilişkin sistemli bir hazırlığın sunulmadığı ifade edilmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin mesleğe başladıklarında mülteci öğrencilerle çalışırken bilgi temelli bir belirsizlik yaşamalarına neden olduğu belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Müdür Yrd. A, “Biliyorsunuz ki üniversitede ‘yabancıları okutacaksınız’ ya da bu öğrencilere nasıl öğretim yapılacağına dair bir içerik görmedik. Bugüne kadar da böyle bir eğitim yoktu.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde Öğr. A3, üniversite eğitiminde verilen bilgilerin uygulamada karşılık bulmadığını belirterek, “Üniversitede öğrendiklerimizin sahada bir faydası olduğunu düşünmüyorum. Sessiz yaklaşacaksın, dokunacaksın gibi teorik şeyler anlatılıyor ama iş tamamen öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimle ilgili.” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğr. A4 ise aldıkları eğitimin daha çok anlatım ve yazım temelli olduğunu vurgulayarak, “Anlatım ve yazım ağırlıklı bir eğitim aldık. Ancak sahaya çıktığımızda işin çok daha farklı olduğunu gördük. Benim için süreç oldukça farklı ilerledi.” sözleriyle bu durumu ifade etmiştir.

Katılımcı görüşleri, hizmet öncesi eğitimde ortaya çıkan eksikliğin meslek içi süreçlerde de giderilemediğini göstermektedir. Öğretmenler, mülteci öğrencilere yönelik planlı ve sistematik bir hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu Öğr. A1, “Bu konuyla ilgili herhangi bir eğitim almadım. Hizmet içi eğitimler olmuş ama bizi göndermediler. Genellikle tanıdıkları belirli kişiler dâhil ediliyordu.” sözleriyle dile getirmiştir.

Benzer şekilde özellikle Türkçe bilmeyen öğrencilerle iletişim kurma ve öğretim sürecini yürütme konusunda yaşanan belirsizliğe dikkat çekerek, Öğr. A3, “Eğitim almadım ama hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerle nasıl iletişim kuracağımıza dair bir eğitim verilseydi çok faydalı olurdu. Nasıl ders anlatacağız, nasıl sınıfa katacağız bilmiyoruz çünkü bizi anlamıyorlar.” ifadelerini kullanmıştır. Öğr. A4 ise hizmet içi eğitimlerde mülteci öğrencilere yönelik sınıf yönetimi içeriklerine yer verilmediğini vurgulayarak, “Hiçbir eğitimimde yabancı öğrencilerle sınıf yönetimine dair bir anlatım olmadı. O dönem böyle bir içerik de yaygın değildi.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Resmî eğitim kanallarının yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin bilgi birikimlerinin büyük ölçüde mesleki deneyim yoluyla şekillendiği görülmektedir. Görüşmelerde, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda deneme-yanılma yoluyla öğrenci profiline uygun yöntemler geliştirdikleri ve zamanla tecrübe kazandıkları ifade edilmiştir. Mesleki deneyim, mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını tanıma ve strateji oluşturma süreçlerinde belirleyici bir unsur olarak görülmektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Öğr. A1, “Sadece kendi bildiğim yöntemlerle ilerledim.”

Öğr. A3, “Üniversitede ya da seminerlerde anlatılanlar sahada pek karşılık bulmuyor. Karşına çıktıktan sonra öğreniyorsun.”

Öğr. A4, “İlk yılımda deneyimim yoktu ve çok zorlandım. Zamanla uyum sağladık ama süreç benim için oldukça yıpratıcıydı.”

Son olarak katılımcılar, mesleki bilgi düzeylerinin öğretim niteliğini doğrudan etkilediğini ancak mevcut birikimin çoğu durumda yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin, dil engelini aşmak için bilgilerini görsel ve somut yöntemlerle telafi etmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Mesleki bilgi eksikliği öğretim sürecinde belirsizlik yaratsa da bilgi düzeyi arttıkça öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha güvenli bir yaklaşım sergiledikleri gözlemlenmiştir:

Öğr. A3, “Yeterli bir eğitim almadık; becerilerimizi süreç içinde geliştirdik. Altı yıl sonunda artık kendimi daha yeterli hissediyorum.”

Öğr. A4, “Bu öğrencilerle çalışırken farklı teknikler kullanmak gerekiyor. Görselliği çok kullandım. Aslında bu süreçte ben de yeni şeyler öğreniyordum.”

Elde edilen tüm bu bulgular, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışmaya yönelik bilgi birikimlerinin resmî eğitim süreçlerinden ziyade sahada edinilen kişisel deneyimlerle şekillendiğini göstermektedir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yetersizlikleri, öğretmenleri bireysel çabaya mahkûm etmekte; bu durum ise öğretim sürecinde yer yer belirsizliklerin yaşanmasına neden olmaktadır.

3.1.2.1.2. Beceri

Katılımcı görüşleri, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle yürütülen öğretim sürecinde destekleyici (f=3), kapsayıcı (f=1) ve bilgi odaklı (f=1) bazı becerilere başvurduklarını; ancak bu uygulamaların büyük ölçüde bireysel çaba ve anlık çözümlerle sınırlı kaldığını göstermektedir. Görüşmelerde öğretmenlerin, sınıf içi düzeni sağlamak amacıyla kuralları tekrar ettikleri ve ailelerle iletişim kurmaya çalıştıkları, ancak bu sürecin sistematik bir yapıdan ziyade öğretmenin kendi inisiyatifine dayandığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde, görsel ve etkileşimli uygulamaların ya da oyun temelli etkinliklerin, planlı bir öğretim yaklaşımından çok öğrencilerin derse katılımını artırmaya yönelik olarak kullanıldığı görülmektedir. Ortak etkinlikler yoluyla kapsayıcı bir ortam oluşturulmaya çalışılsa da bu uygulamaların süreklilik göstermediği ve daha çok belirli gün ve etkinliklerle sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Öğretmenin yönlendirici rolünün öne çıktığı bilgi odaklı uygulamalar ise, öğrencilerin bireysel olarak ilerleyemedikleri durumlarda öğretim sürecinin tamamen öğretmen tarafından taşındığını ve öğrenmenin öğretmen müdahalesi olmadan devam edemediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmen becerilerinin mülteci öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemede belirli bir işlev gördüğü; ancak bu becerilerin kurumsal bir yapıdan ziyade kişisel deneyim ve zorunluluklar doğrultusunda şekillendiği anlaşılmaktadır.

Bu duruma ilişkin olarak öğretmenlerin, destekleyici beceriler kapsamında hem sınıf içi düzenin sağlanması ve davranış sorunlarının yönetilmesine hem de öğrencilerin derse katılımını artırmaya yönelik basit ve etkileşimli yöntemlere odaklandıkları görülmektedir:

Öğr. A1, “Yıl boyunca sınıf ve okul kurallarını düzenli olarak hatırlatıyoruz; sınıf içi kuralların yanı sıra evde ve aile ortamında geçerli olan kurallar üzerinde de duruyoruz. Davranış sorunları ortaya çıktığında ise ailelerle iletişime geçerek yaşanan durumu ve öğrenciden beklenen davranışları paylaşıyoruz.”

Öğr. A4, “Eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcükleri öğretirken yarışma temelli etkinlikler uyguluyorum. Örneğin zil kullanımı gibi basit bir materyal dahi öğrencilerin dikkatini çekiyor ve öğrenmeye yönelik isteklerini artırıyor. Bu tür küçük uygulamalar öğrencileri oldukça motive ediyor.”

Kapsayıcı beceriler bağlamında ise öğretmenler, öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak hissedebilmeleri için ortak etkinliklere önem verdiklerini ifade etmişlerdir:

“Yıl içinde ortak etkinliklerimiz oluyor. Okuma bayramı, karne hazırlıkları, Anneler Günü, Babalar Günü ve 23 Nisan Çocuk Bayramı gibi özel günler için ekstra çaba sarf ediyoruz. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler ortak bir kültürel zeminden besleniyor. Ayrıca zümre olarak aynı şeyleri sergilediğimizde, mülteci öğrenciler kendilerini Türk öğrencilerle eşit düzeyde görebiliyorlar.” (Öğr. A3)

Bilgi odaklı becerilere ilişkin görüşler ise öğretmenin öğretim sürecinde taşıyıcı rolünü açık biçimde ortaya koymaktadır:

“Derslerde çoğunlukla doğrudan anlatım yöntemini kullanıyorum. Metni akıllı tahtada açıyorum; önce ben okuyorum, ardından öğrencilerden okumalarını istiyorum. Ancak sorulara geçildiğinde, iki-üç öğrenci dışında yanıt alamadığım için çoğu zaman cevapları kendim yazmak zorunda kalıyorum. Dikte çalışmaları yapıyorum, ‘yazın’ diyorum; ancak öğrenciler bekliyor ve sürece aktif olarak katılmıyorlar. Suriyeli sınıflarda, öğretmen tahtaya yazmadığı sürece ders kitabındaki etkinliklerin ilerlemediğini gözlemliyoruz.” (Öğr. A1).

Okul A özelinde, öğretmenlerin sahip oldukları becerilerin mülteci öğrencilerin sınıf içi uyumunu ve derse katılımını desteklediği; ancak bu becerilerin büyük ölçüde bireysel deneyime dayandığı ve kurumsal düzeyde sistematik bir yapı ile yeterince desteklenmediği görülmektedir.

3.1.2.1.3. Tutum

Katılımcı görüşleri doğrultusunda, mülteci öğrencilere yönelik öğretmen tutumları empatik(f=1), kapsayıcı(f=1), destekleyici(f=1), olumsuz(f=4) ve düşük beklenti(f=1) olmak üzere beş temel kod altında değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin önemli bir bölümü, mülteci öğrencilerle çalışmanın öğretim sürecini zorlaştırdığını ifade etmiş; dil engeli, davranış problemleri, kültürel farklılıklar ve sınıf yönetiminde yaşanan güçlükler öğretmen tutumlarını olumsuz etkileyen başlıca faktörler olarak öne çıkmıştır. Katılımcılar, mülteci öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesini bir tercih değil, zorunluluk olarak tanımlamış; bu durumun zamanla

kabullenmeye dönüşse de isteklilik ve mesleki motivasyonu azalttığını belirtmişlerdir. Bu durumu Öğr. A1, şu şekilde ifade etmiştir.

“Bu sınıfı almak benim tercihim değildi, mecbur kaldım. Zamanla alışıyorsun ama isteyerek, seve seve olmuyor. Çok yoruluyoruz. Davranış problemi yaşıyoruz, dil sorunu var, anlattıklarımız havada kalıyor. Öğrenciler beni anlamadıkça benim de motivasyonum düşüyor. Bu sadece benim sınıfımda değil, diğer sınıflarda da benzer durumlar var.” (Öğr. A1)

Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurulamaması ve anlatılanların karşılık bulmaması, öğretmenlerde yorgunluk ve tükenmişlik hissini güçlendirmiştir. Öğr. A3, “Suriyeli öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda öğretmen tutumu ister istemez değişiyor. Özellikle tamamen Suriyeli öğrencilerden oluşan sınıflarda daha sert bir yaklaşım sergileniyor.” ifadeleri ile dile getirmiştir.

Benzer şekilde, bazı öğretmenler öğrencilerin eğitime yönelik tutumlarının öğretmen motivasyonunu etkilediğini dile getirmiştir. Bu durum Öğr. A2, “Zaten gideceğiz diyorlar, eğitimi çok da önemsemiyorlar. Açıkçası bazen ‘gitsinler de kurtulalım, okul sorunsuz olsun’ diye düşündüğümüz oluyor.” ifadelerinden biri şu şekildedir:

Öğretmenlerin mesleki sürece dair başlangıçtaki kaygıları olduğu ve Öğr. A4, “İlk yılımda bu öğrencilerle çalışmak istemiyordum. Aynı dili konuşamıyoruz, nasıl ders anlatacağım diye çok korkuyordum. Bir şey öğretememekten endişeliydim ve onlara karşı olumsuz bir bakış açım vardı.” şeklinde ifadesi ile yetersizliğin beraberinde olumsuz tutum getirdiğini dile getirmiştir.

Olumsuz tutumlarla birlikte, öğretmen görüşlerinde düşük akademik beklenti dikkat çeken bir diğer önemli unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Mülteci öğrencilerden akademik başarı beklemediklerini; temel hedefin öğrencilerin kurallara uyması, sorun çıkarmaması ve toplumsal uyum sağlaması olduğunu ifade etmiştir. Bu yaklaşım, akademik kazanımların geri plana itildiğini ve mülteci öğrenciler için düşük beklentilerin normalleştirildiğini göstermektedir. Bu durumu Öğr. A1, “Bizim beklentimiz akademik başarı değil. En azından kuralları öğrensinler, topluma zarar

vermesinler istiyoruz. Başarıyı çok da önemsemiyoruz, önemli olan uyum sağlamaları.” sözleri ile ifade etmiştir.

Buna karşın, empatik, kapsayıcı ve destekleyici tutumlar sınırlı sayıda katılımcı tarafından, daha çok bireysel inisiyatiflerle sürdürülen yaklaşımlar olarak ifade edilmiştir. Bu tutumlar; öğrencilerin yaşadığı çok yönlü güçlükleri anlama ve onları sürece dahil etme çabası olarak tezahür etmektedir. Ancak bu anlayışın kurumsal bir politikadan ziyade kişisel hassasiyetlerle şekillendiği dikkat çekmektedir. Bu duruma ilişkin Müdür Yrd. A, “Bilmedikleri bir ülkedeler; yeterince hâkim olmadıkları bir dile rağmen bu dilde yürütülen dersleri takip etmeye çalışıyorlar. Tüm bu zorluklara karşın derslere katılım göstermeleri ve öğrenme sürecini sürdürmeleri dikkat çekicidir.” şeklinde ifade etmiştir.

Benzer şekilde öğretmen görüşleri de öğrencilerin akademik ve sosyal süreçlerde desteklenmesine yönelik çabaların bireysel düzeyde yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım sergilediğini Öğr. A3, “Öğrencilerimin yardıma ihtiyacı olduğunda elimden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyorum. Ailesiyle iletişimi güçlü olan öğrencilerden daha olumlu geri dönüşler alıyorum.” şeklinde ifade etmektedir.

Aynı öğretmen, sınıf içi süreçlerde kapsayıcı tutum sergilemenin ve akran ilişkilerini gözetmenin önemine de dikkat çekmektedir. Bu durumu Öğr. A3, “Sınıf içerisinde öğrencileri sürece daha çok dâhil etmeye çalışıyoruz. Arkadaşları tarafından dışlanmamalarına dikkat ediyorum” şeklinde ifade etmektedir.

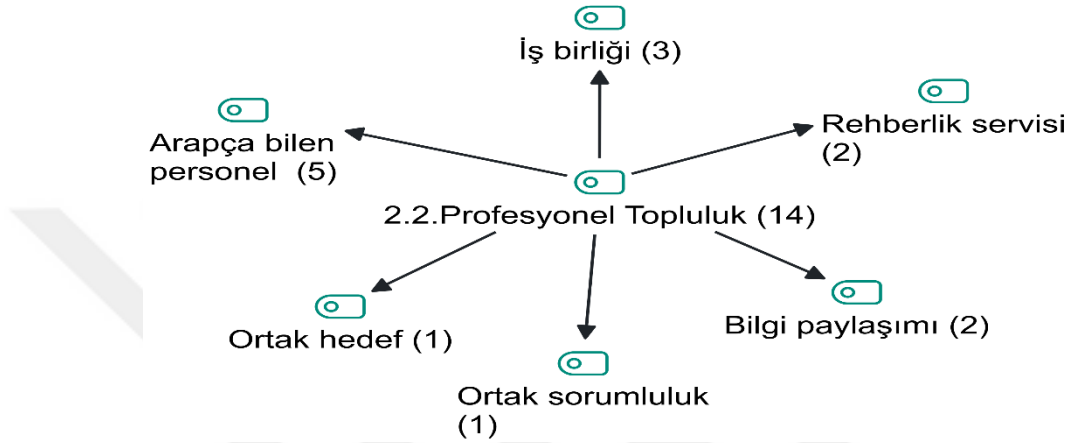
Genel olarak Okul A’ da öğretmen tutumlarının, paylaşılan ve yönlendirici bir okul politikası yerine öğretmenlerin bireysel deneyimleri ve karşılaştıkları güçlükler doğrultusunda şekillendiği; bu durumun empatik, kapsayıcı ve destekleyici tutumların yaygınlaşmasını sınırladığı, buna karşılık olumsuz tutumlar ve düşük akademik beklentilerin daha görünür hale gelmesine zemin hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.2.2. Profesyonel Topluluk

Profesyonel topluluk alt teması kapsamında yapılan analizlerde, okul içi etkileşimlerin ve birlikte çalışma pratiklerinin belirli kodlar etrafında şekillendiği görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşlerinden hareketle ortak sorumluluk (f=1), ortak hedefler (f=1) doğrultusunda yürütülen sosyal etkinlikler,

iş birliği (f=3), bilgi paylaşımı (f=2), rehberlik servisi ile iş birliği (f=2) ve Arapça bilen personel desteği(f=5) profesyonel topluluğun öne çıkan temel kodları olarak belirlenmiştir. Bu kodlar, okulda mülteci öğrencilerin özellikle sosyal uyum süreçlerini desteklemeye yönelik kolektif çabaların bulunduğunu; ancak bu çabaların büyük ölçüde sosyal ve davranışsal alanlarda yoğunlaştığını göstermektedir.

Şekil 3.10. Okul A'nın Profesyonel Topluluk Alt Teması



Ortak sorumluluk, öğretmenlerin okul içi uygulamalarda bireysel hareket etmekten ziyade birlikte karar alma ve birlikte uygulama eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin bir yönetici görüşü şu şekildedir:

Müdür Yrd. A, “Öğretmenler birlikte hareket ediyorlar. Etkinlikleri birlikte yaptırmaya çalışıyorlar.”

Ortak hedef, özellikle sosyal uyumun artırılmasına yönelik okul genelinde planlanan etkinlikler üzerinden ortaya çıkmaktadır. Bu etkinliklerin yalnızca mülteci öğrencilere yönelik olarak değil, tüm öğrencileri kapsayacak şekilde planlandığı ve uygulandığı görülmektedir. Okul yönetimi, mülteci öğrencilerin okula aidiyetlerini güçlendirmek amacıyla çeşitli sosyal faaliyetlerin düzenlendiğini ifade etmektedir:

Öğrenci kulüp çalışmamız var. Sınıflar arası voleybol turnuvarımız var. Her sene oluyor. Mesela özellikle o sınıflara ben en temiz sınıf seçmeye çalışıyorum. Her öğrenciye ödül vermeye çalışıyorum. Çocuk daha çok uyum sağlasın, okulu daha çok benimsesin diye. Başka futbol turnuvarımız var. Onlara forma yaptırıyoruz mesela. Diğer okullara, misafir okullara, kalıp sahada davet ediyoruz. Yani sosyal etkinlik anlamında uyum sağlatmaya çalışıyoruz. (Müdür A)

Okuldaki iş birliği pratiklerinin, öğretmenler arasında belirli gün ve kutlamalarda yardımlaşma şeklinde tezahür ettiği görülmektedir. Ancak bu etkileşimin planlı ve sürekli toplantılardan ziyade, etkinlik temelli ve anlık ihtiyaçlar doğrultusunda geliştiği dikkat çekmektedir. Bu durumu Öğr. A4, “Ani şöyle bir toplanma falan değil ama mesela diyelim ki bir etkinlik yapacağız, Anneler Günü gibi Suriyeli sınıfların öğretmenleri birlikte hareket ediyor, bu bizim için daha uygun gibi.” şeklinde dile getirmiştir. Benzer biçimde öğretmenler de belirli gün ve etkinliklerde ortak hareket edildiğini belirtmektedir. Bu durumu Öğr. A3, “Ortak etkinliklerimiz oluyor. Okuma bayramı, karne hazırlıklarımız vs. birlikte planlayıp yardımlaşıyoruz.” ifadesiyle dile getirmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin bilgi paylaşımı yaptıkları fakat sınav örnekleri ve uygulamalar konusunda sınırlı bir paylaşım olduğu, ancak bu paylaşımların mülteci öğrencilerin düzeyine her zaman uygun olmadığı vurgulanmıştır. Bu durumu Öğr. A1, “Biz genelde sınıflarımızda uygulayacağımız sınavların örneklerini alıyoruz Suriyeli sınıflara giren öğretmenlerden, ben bunu buldum sen de bak gibi.” sözleriyle ifade etmiştir.

Okulda yürütülen koordineli çalışmalar kapsamında rehberlik servisi ile iş birliği yapıldığı ve öğretmenlere yönelik olarak öğrenci uyumuna ilişkin seminerler düzenlendiği belirtilmiştir. Bu durumu Müdür A, “Rehberlik servisiyle iş birliğiyle biz okulda seminer düzenledik.” şeklinde ifade etmiştir.

Profesyonel topluluğun en güçlü destek unsurlarından biri ise Arapça bilen personel desteğidir. Okulda görev yapan Suriyeli öğretmenlerin hem öğrencilerle iletişimde hem de velilerle kurulan köprüde kritik bir rol üstlendiği vurgulanmıştır:

Müdür A, “Her okulda Arapça bilen öğretmenlerimiz var. Zaten Suriyeli öğretmenleri biz okullarımızda barındırdık. Çocuklara yardımcı olmak amaçlı sınıfa girdiler, tercüme etmek amaçlı.”

Müdür Yrd. A, “Okulumuzda Türkçe bilen Suriyeli öğretmenler oluyor. Onlar aramızda köprü görevi görüyorlar.”

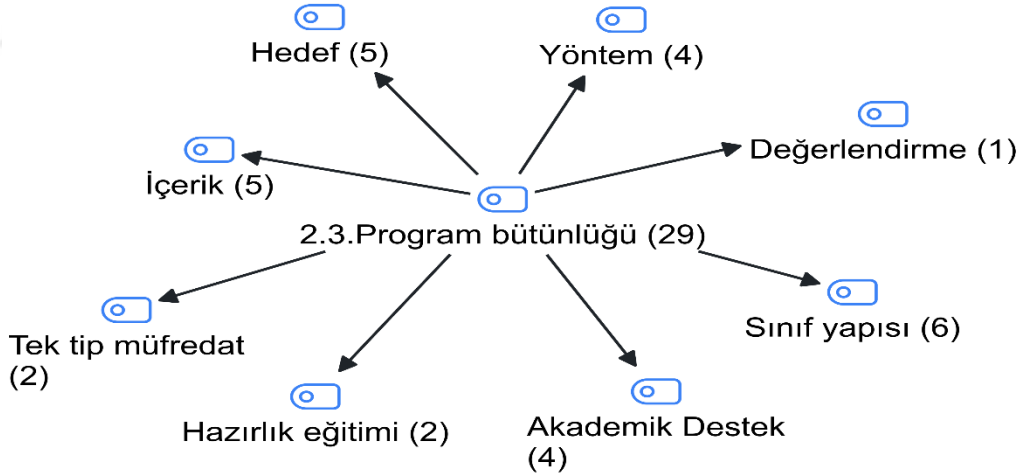
Öğr. A1, “Veli ile aramdaki iletişimi de onlarla sağladım. Arapça uyarı yapıldığında çocuklar hemen dinliyorlardı.”

Okul A’da genel olarak profesyonel topluluk alt teması kapsamında, ortak sorumluluk ve ortak hedeflere dayalı güçlü bir yapının bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenler arasında belirli düzeyde iş birliği ve bilgi paylaşımı olmakla birlikte, bu etkileşimlerin sürekli ve planlı olmadığı; daha çok ihtiyaca bağlı ve etkinlik temelli yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Özellikle mülteci öğrencilerle ilgili süreçlerde, iş birliğinin çoğunlukla dil bilen öğretmenler üzerinden sağlandığı ve bu öğretmenlerden destek alındığı görülmektedir. İş birliği uygulamalarının ağırlıklı olarak sosyal uyuma yönelik faaliyetlerle sınırlı kaldığı, akademik süreçlere ilişkin ortak hedefler ve kolektif sorumluluk anlayışının ise zayıf olduğu dikkat çekmektedir.

3.1.2.3. Program Bütünlüğü

Program bütünlüğü alt teması kapsamında yapılan analizlerde, mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinin tek tip müfredat (f=2), hedef (f=2), içerik (f=5), yöntem (f=4), değerlendirme (f=1), akademik destek (f=4), hazırlık eğitimi (f=2) ve sınıf yapısı (f=6) kodları etrafında şekillendiği görülmüştür.

Şekil 3.11. Okul A’nın Program Bütünlüğü Alt Teması



Katılımcı görüşleri, mülteci öğrenciler için uyarlanmış ayrı bir müfredatın bulunmadığını ve Türk öğrencilerle aynı öğretim programının uygulandığını göstermektedir. Öğretmenler, mevcut müfredatın mülteci öğrencilerin dil düzeyi ve öğrenme ihtiyaçları açısından yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Bu durumu Öğr. A1, “Bizim müfredatımız geçerli.” sözleriyle belirtirken, Öğr. A2 ise “Mültecilere göre özel bir müfredat da yok.” ifadesiyle dile getirmiştir.

Bu durumla bağlantılı olarak, müfredatta yer alan kazanım ve hedeflerin mülteci öğrencilerin gerçek öğrenme düzeyleriyle örtüşmediği yönünde görüşler öne çıkmıştır. Özellikle dikkat, odaklanma ve dil temelli becerilerde yaşanan güçlükler nedeniyle öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşmakta zorlandıkları ifade edilmiştir. Katılımcılar, okuma–anlama, metni kavrama ve temel akademik becerilerde hedeflerin öğrenciler için erişilebilir olmadığına dikkat çekmiştir. Bu durumun, öğretim sürecinde hem öğrenci hem de öğretmen açısından güçlükler yarattığı belirtilmiştir. Konuya ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Öğr. A2, “Türk öğrencilerle birlikte aynı müfredat uygulandığında, mülteci öğrencilerin müfredatın yalnızca bir kısmını öğrenebildikleri, önemli bir bölümünü ise kazanamadıkları görülmektedir.”

Öğr. A4, “Suriyeli öğrenciler için ağır bir müfredat onlara uymuyor”

İçerik boyutunda katılımcılar, müfredat içeriğinin özellikle mülteci öğrenciler için ağır ve uzun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin uzunluğu, dil düzeyi ve kavramsal yoğunluğunun öğrencilerin anlamasını zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Özellikle Türkçe ve matematik derslerinde okuduğunu anlama becerisinin yeterince gelişmemiş olması, kazanımların kalıcı biçimde edinilmesini engelleyen temel bir unsur olarak görülmektedir. Bu nedenle müfredat içeriğinin öğrencilerin dil düzeyi ve hazır bulunuşluklarına uygun olmadığı vurgulanmıştır. Bu duruma ilişkin olarak Müdür Yrd. A, “Öğrenci, matematik problemlerini okuduğunda ne anlatılmak istendiğini anlayamadığı için güçlük yaşıyor. Bu yüzden müfredatta okuduğunu anlama ve dil gelişimine yönelik etkinlikler bulunması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde Öğr. A3 ise “Müfredat birinci sınıflar için zaten ağır. Türk öğrencilerle anlatım sürecinde bile zorlanırken, Türkçeyi tam olarak anlamayan öğrencilere anlatmak daha da güçleşiyor.” ifadeleriyle müfredat içeriğinin ağırlığına dikkat çekmiştir.

Öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin, özellikle erken sınıf düzeylerinde öğrenciler için ağır olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar, zihinden işlem yapmayı ve soyut düşünmeyi gerektiren etkinlikler ile yoğun alıştırma ve tekrarın mülteci öğrencileri zorladığını belirtmişlerdir. Bu durumun zaman zaman Türk öğrenciler için de güçlük oluşturduğu; ancak dil engeli nedeniyle mülteci öğrencilerde daha belirgin

biçimde hissedildiği dile getirilmiştir. Görüşmelerde, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin dil gelişimi ve öğrenme hızına göre yeterince farklılaştırılmadığı vurgulanmıştır. Bu duruma ilişkin olarak Müdür A, “Örneğin E harfinden çocuğa üç sayfa vermiş mesela. Bize üç sayfa yetmez. Çocuk zaten hayat dünyası geniş olduğu için odaklanma problemleri var, genelde ilkokul seviyesinde.” ifadeleriyle erken sınıf düzeylerinde uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin gelişim özellikleriyle örtüşmediğine dikkat çekmiştir.

Değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak katılımcılar, temel akademik becerileri yeterince edinmemiş öğrencilerin bir üst sınıfa geçirilmesinin önemli bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle okuma-yazma becerileri tam olarak gelişmeden sınıf geçilmesinin, öğrencilerin ilerleyen eğitim süreçlerinde akademik başarısızlığın kalıcı hâle gelmesine yol açtığı belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Öğr. A2, “Okuma yazma becerileri kazandırılmadan öğrencilerin ikinci sınıfa geçirilmemesi gerektiğini düşünüyorum.” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Katılımcı görüşleri, okulda sunulan akademik destek uygulamalarının her yıl düzenli biçimde yürütülmediğini, daha çok proje temelli ve sürekliliği olmayan uygulamalar şeklinde gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu desteklerin tüm öğrencilere ulaşmadığı, belirli ihtiyaçlara yönelik olarak sınırlı gruplarla yürütüldüğü ifade edilmiştir. Görüşmelerde, rehberlik servisi değerlendirmeleri doğrultusunda destek eğitimleri, uyum programları, okuma-yazma kursları ve Türkçe dil kursları gibi uygulamaların zaman zaman hayata geçirildiği belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Müdür A, “Suriyeli öğrenciler arasında üstün zekâlı veya anlama güçlüğü yaşayan öğrenciler bulunuyor. Bu öğrencilere, rehberlik servisinin yönlendirmesiyle bireysel destek eğitimi sağlanıyor.” ifadeleriyle bireysel destek uygulamalarına dikkat çekmiştir. Öğr. A1 ise “Kızılay aracılığıyla Türkçe kursu açıldı. Ben 11 öğrencimi bu kursa göndermiştim. Kızılay destekli bir programdı ve ikinci sınıf düzeyinde uygulanmıştı.” sözleriyle yürütülen dil desteklerine değinmiştir. Benzer şekilde Öğr. A2, “Okul tarafından okuma-yazma kursu açıldı. Sınıfımda okuma-yazma bilmeyen öğrencileri bu kursa yönlendirdik.” ifadeleriyle okul bünyesinde yürütülen destekleyici çalışmaları aktarmıştır.

Hazırlık eğitiminin bulunmaması, katılımcılar tarafından program bütünlüğünü zayıflatan önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Görüşmelerde, ana sınıfı ya da hazırlık sınıfı gibi zorunlu bir başlangıç sürecinin, özellikle mülteci öğrenciler açısından ilkokuldaki öğretim yükünü hafifleteceği ifade edilmiştir. Katılımcılar, bu tür bir hazırlık sürecinin öğrencilerin ilkokula daha hazır başlamalarını sağlayacağı ve öğretim sürecinde yaşanan güçlükleri azaltacağı görüşünü dile getirmişlerdir. Bu durumu Öğr. A1, “Okulda diğer arkadaşlarla da konuşuyoruz. Avrupa’ya gittiğinizde nasıl hazırlık sınıfına gidiyorsanız, burada da çocuklar için böyle bir hazırlık süreci olmalıydı.” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde Öğr. A3 ise “Hazırlık eğitimi olmalı bu öğrencilere. Zorunlu olması hâlinde, öğrencilerin ilkokula daha hazır başlayacakları ve öğretim sürecinde yaşanan zorluklar daha da azalacaktır.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sınıf yapısı, program bütünlüğünü etkileyen en belirgin unsurlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, yalnızca mülteci öğrencilerden oluşan sınıflarda öğrencilerin ağırlıklı olarak kendi ana dillerini kullandıklarını, bunun Türkçe öğrenimini ve derse katılımı olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Buna karşılık karma sınıflarda eğitim alan mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenme, derse katılım ve akademik uyum açısından daha olumlu gelişmeler gösterdiği belirtilmiştir. Görüşmelerde, sınıfların ayrıştırılmasının öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişimini sınırlandırdığı yönünde değerlendirmeler yapılmıştır. Bu duruma ilişkin olarak Müdür A, Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıfların ayrı olarak düzenlendiğini ve bu sınıflarda üstün başarı gösteren öğrencilerin tespit edilmesi durumunda daha iyi sınıflara alındıklarını belirtmiştir: “Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflara ayrılmış durumdayım. Bu öğrenciler arasında üstün başarı gösterenleri tespit ettiğimizde, ilgili öğretmenle görüşüyoruz. Daha iyi sınıflara alıyoruz.” Bu kapsamda “daha iyi sınıflar”, okul yönetiminin oluşturduğu ve akademik düzeyi daha yüksek öğrencilerin yer aldığı seviye sınıfları olarak değerlendirilmektedir; bu sınıfların genel olarak Türk öğrencilerden oluştuğu ifade edilmiştir.

Benzer şekilde Öğr. A3, karma sınıfların etkisini şu sözlerle açıklamıştır:

Karma sınıflarda öğrenciler Türkçe kullanmak zorunda kaldıkları için dersleri daha fazla tekrar etmekte ve öğrenme sürecine daha etkin katılmaktadır. Buna karşılık yalnızca Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrencilerin kendi aralarında Arapça iletişim kurmaları, dersleri anlama ve katılım düzeylerini

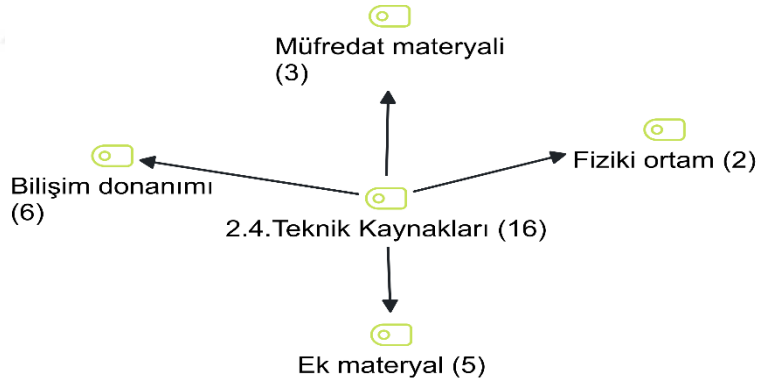
olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle karma sınıflarda akademik başarı düzeyi daha yüksektir (Öğr A3).

Okul A kapsamında program bütünlüğü kapsamında, mülteci öğrencilerin eğitiminde tek tip müfredatın uygulandığı; hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarında öğrencilerin dil yeterlikleri ve hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir. Sınıf yapısının ayrı olarak düzenlenmesi, öğrencilerin Türkçe dil gelişimini ve sınıf içi etkileşimini sınırlamakta; bu durum derse katılım ve akademik ilerleme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, akademik destek ve uyum uygulamalarının süresiz ve sınırlı olduğu, bu nedenle programın bütüncül ve sürdürülebilir bir yapı sergilemediği dikkat çekmektedir.

3.1.2.4. Teknik Kaynaklar

Teknik kaynaklar alt teması kapsamında yapılan analizlerde, mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde kullanılan kaynakların müfredat materyalleri (f=3), ek materyal (f=5), bilişim donanımı (f=6) ve fiziki ortam (f=2) kodları etrafında şekillendiği görülmüştür.

Şekil 3.12. Okul A'nın Teknik Kaynaklar Alt Teması



Müfredat materyallerinin, mevcut ders kitaplarının mülteci öğrencilerin dil düzeyine ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun olmadığını katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ders kitaplarının genel olarak Türk öğrenciler için ve mevcut müfredata göre hazırlandığı, bu durumun mülteci öğrencilerin öğrenme sürecini zorlaştırdığı belirtilmiştir. Katılımcılar, mülteci öğrencilerin ders kitaplarıyla yeterince desteklenemediğini ve ek kaynak ihtiyacının ortaya çıktığını vurgulamıştır.

Öğr. A2, “Kitaplar Türk öğrencilerine göredir, mülteci öğrencilere yeterli değildir.”

Öğretmenlerin öğretim sürecini desteklemek amacıyla ek materyallere ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Katılımcılar, ders kitaplarının yetersiz kaldığı durumlarda fotokopi, görsel materyaller ve ek etkinlikler aracılığıyla öğretimi desteklemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Görsel materyallerin özellikle dil becerileri sınırlı olan öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Bununla birlikte, görüşmelerde materyal kullanımına ilişkin farklı değerlendirmeler yapıldığı görülmüştür. Bazı katılımcılar mevcut materyallerin yeterli olduğunu ifade ederken, bazıları sınıf düzeyinde materyal eksikliği yaşandığını dile getirmiştir. Bu durum, ek materyal kullanımının öğretmen ve sınıf bazında değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu duruma ilişkin olarak Müdür A, “Kitap ve fotokopilerle desteklenmesi lazım. Biz genelde bunlara önem veriyoruz.” ifadelerini kullanırken, Müdür Yrd. A “Görsel materyallere ihtiyaç oluyor.” sözleriyle özellikle görsel destek ihtiyacına dikkat çekmiştir. Buna karşılık Öğr. A2 ise “Okulumuzdaki materyaller yeterlidir, her şey mevcuttur.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul genelinde ortak kullanıma sunulmuş bir materyal paylaşım sisteminin bulunmadığını ve öğretim sürecinde kullanılan ek materyallerin çoğu zaman öğretmenlerin bireysel çabalarıyla temin edildiğini göstermektedir. Bu durumu Öğr. A4, sözleriyle şu şekilde ifade etmiştir:

“Bütün okulun kullanabileceği bir depo olsa, oradaki aletleri ve materyalleri alıp kullanabilirdik ama böyle bir yer yok. Bu yüzden materyalleri kendin getirmen gerekiyor. Mesela beden eğitimi için bir öğretmenimizin çok sayıda kendi aldığı aleti var. Okulun mu diye sorduğumda, ‘hayır, ben kendim almıştım’ dedi. Yani ihtiyaç duyulan materyalleri çoğu zaman öğretmenlerin kendilerinin temin etmesi gerekiyor.” (Öğr. A4)

Bilişim donanımı kapsamında okulda akıllı tahtaların mevcut olduğu ve öğretim sürecinde aktif olarak kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu durumu Öğr. A3, “İnternetin ve akıllı tahtanın olması bizim için çok büyük bir avantaj sağlıyor.” şeklinde akıllı tahtanın sınıf içi öğretimde önemli bir destek sağladığını belirtmiştir.

Okulda fen laboratuvarı ve akıl-zekâ oyunları sınıfı gibi bazı özel alanların bulunduğu belirtilmiştir. Bu alanlarda yürütülen uygulamaların yalnızca mülteci öğrencilere yönelik olmadığı, tüm öğrencileri kapsayacak şekilde planlandığı ve öğrencilerin bireysel düzeyleri dikkate alınarak etkinlikler gerçekleştirildiği ifade

edilmiştir. Bu sınıflarda öğrencilerin seviyelerine uygun çalışmalar yapıldığı ve farklı öğrenme ihtiyaçlarının desteklenmeye çalışıldığı belirtilmiştir. Bu durumu Müdür A, şu ifadelerle dile getirmiştir.

“Fen laboratuvarımız ve akıl-zekâ oyunları sınıfımız var. Bu sınıflarda, seviyelerini belirlediğimiz öğrencilere özel oyunlar oynatıyoruz. Öğrenciler sabahçıysa öğleden sonra, öğlenciye sabah saatlerinde bu sınıflarda akıl ve zekâ oyunları ile destekleniyor. Bu uygulamalarda başarılı sonuçlar aldığımızı söyleyebilirim; çocukların farklı seviyelerini bu şekilde görmeye ve desteklemeye çalışıyoruz.” (Müdür A)

Bununla birlikte, sınıfların küçük ve kalabalık olması, okuma köşeleri ya da bilimsel etkinlikler için yeterli alanların bulunmaması öğretim sürecini sınırlayan unsurlar olarak dile getirilmiştir. Ayrıca okul bahçesinde gölgelik alanın ve spor salonunun bulunmaması, sınıf dışı etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Öğr. A3, bu durumu aşağıdaki şekilde dile getirmiştir.

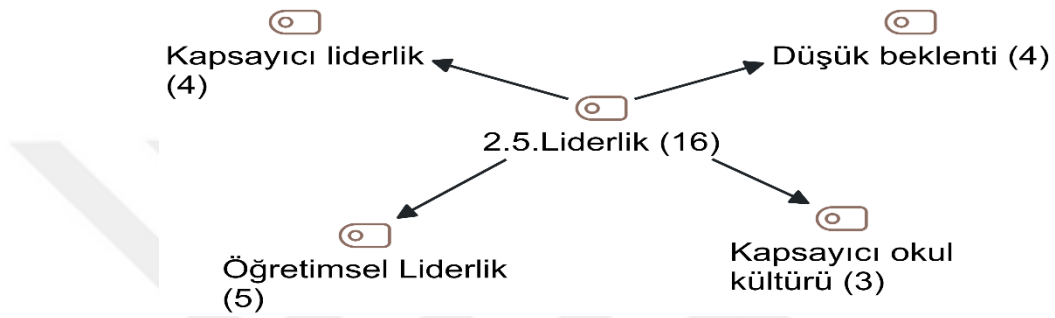
“Sınıflarımız çok küçük ve kalabalık. Okuma köşesi ya da bilim etkinlikleri yapabileceğimiz alanlarımız olsa çok daha iyi olurdu. Sınıf dışında etkinlik yapmak istiyoruz ancak bahçede gölge alanımız ya da ayrı bir spor salonumuz yok. Bu nedenle sürekli sınıf içinde kalmak zorunda kalıyoruz ve bu durum bizi de öğrencileri de sıkıyor. Ayrıca üç boyutlu herhangi bir materyalimiz yok; sadece akıllı tahtayı kullanabiliyoruz, onun dışında başka bir imkânımız bulunmuyor.” (Öğr. A3)

Okul A kapsamında teknik kaynakların mevcut olduğu görülmekle birlikte, bu kaynakların mülteci öğrencilerin gereksinimlerini karşılamada kısmen yeterli olduğu söylenebilir. Özellikle müfredat materyallerinin yetersiz kaldığı ve öğretim sürecinde ek materyallere ihtiyaç duyulduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra okulda akıl ve zekâ oyunları sınıfı ile fen laboratuvarının bulunması olumlu bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ancak sınıfların kalabalık olması ve ilkokul düzeyinde eğitim verilmesi, sınıf içinde okuma köşesi veya benzeri öğrenme alanlarının oluşturulmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca fiziksel etkinliklerin yürütülmesi için spor salonu gibi alanlara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

3.1.2.5. Liderlik

Liderlik alt teması kapsamında yapılan analizlerde, kapsayıcı okul kültürü (f=3), kapsayıcı liderlik (f=4), öğretimsel liderlik (f=5) ve düşük akademik beklenti (f=4) kodlarının öne çıktığı görülmüştür. Bulgular, okul yönetiminin mülteci öğrencilerin özellikle uyum ve sosyalleşme süreçlerini desteklemeye yönelik uygulamalara ağırlık verdiğini, akademik beklentilerin ise ikincil planda kaldığını göstermektedir.

Şekil 3.13. Okul A'nın Liderlik Alt Teması



Okulda mülteci öğrencilerin uyumunu desteklemeye yönelik çeşitli sosyal ve sportif etkinliklerin düzenlendiği, kapsayıcı okul kültürünün hâkim olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmektedir. Okul yönetimi ve öğretmenler, öğrencilerin bu etkinlikler aracılığıyla birbirlerini tanıdıklarını, önyargıların zamanla azaldığını ve sosyal ilişkilerin güçlendiğini ifade etmektedir.

Müdür A, “Okul sadece uyum noktasında çocukları destekliyor. Sosyal etkinliklerimiz var, masa tenisi takımımız var, pikniklerimiz var. Çocukların uyum sağlaması için bunları yapıyoruz.”

Öğr. A3, “Etkinliklere kattığımızda, söz hakkı verdiğimizde daha iyi anlaşıyorlar. Başta önyargılı olan çocuklar sonradan çok iyi arkadaş olabiliyor.”

Öğr. A4, “Yarışmalarda Suriyeli–Türk diye bir ayrım yok. Futbol turnuvasında Suriyeli sınıflar okulumuzu temsil ediyor. Uyum için elimizden geleni yapıyoruz ama sadece okulla sınırlı kalınca zorlanıyorlar.”

Okul yönetiminin mülteci öğrencileri okulun doğal bir parçası olarak gördüğü ve ayrım yapmamaya özen gösterdiği ifade edilmektedir. Bu duruma dair görüşler şu şekildedir:

Müdür Yrd. A, “Tabii ki hepsi bizim öğrencimiz, hepsi bizim çocuğumuz. Hiçbir şekilde ayırım yapılmaksızın davranıyoruz.”

Öğr. A3, “Eşit davranılıyor. Artık aileleri de tanıyorlar. Başarılı olanlara plaket verildi, okul ziyaretleri yapıldı. Ama onlar için ayrıca özel bir uygulama yapılmıyor, genel uygulamalar var.”

Okul yönetiminin öğretmenleri destekleyici bir tutum sergilediği, öğretmenlerle birebir görüşmeler yaptığı ve mülteci öğrencilerle çalışma konusunda öğretmenlerin çeşitli seminerlere yönlendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların konuya ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Müdür A, “Öğretmenlerle özel görüşmeler yapıyoruz. Direnç gösteren öğretmenleri özellikle seminerlere göndermeye çalışıyorum. Mülteci öğrencilerle nasıl yaklaşımda bulunabiliriz diye.”

Müdür Yrd. A, “Türkçe kursları, görsel materyaller gibi destekler sağlıyoruz. Çocuklar sözlü anlayamadıklarını görsel olarak daha iyi kavlıyor.”

Öğr. A1, “İdare genelde ‘ne istiyorsanız yapın’ diyor. Akademik başarı için inisiyatif öğretmene bırakılıyor.”

Düşük akademik beklenti kodu kapsamında, mülteci öğrencilerden akademik başarıdan ziyade davranışsal uyum beklendiği, okul yönetimi ve öğretmenlerin bir kısmında bu öğrencilerin geçici olduğu algısının etkili olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin bulgular, katılımcı ifadeleriyle aşağıda desteklenmektedir.

Öğr. A1, “Zaten bunlar (mülteci öğrenciler) gidici gözüyle bakılıyor. Çok da kafanızı yormayın mantığı var.”

Öğr. A2, “Suriyeli sınıflardan başarı beklenmiyor. Davranış kazansınlar, okul kültürüne uyum sağlasınlar yeterli deniyor.”

Öğr. A4, “O beklentiye girmiyorlar diyeyim. Salmak değil ama akademik beklenti de yok.”

Okul A’da okul müdür liderliği kapsamında, mülteci öğrencilerin özellikle sosyal uyum ve okula aidiyetlerinin desteklendiği; kapsayıcı okul kültürü ve kapsayıcı liderlik anlayışıyla sosyal ve sportif etkinliklerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Öğretimsel

liderlik bağlamında öğretmenlere yönelik destekleyici ve yönlendirici uygulamalar bulunmakla birlikte, mülteci öğrencilerden akademik başarıya yönelik beklentilerin sınırlı kaldığı ve davranışsal uyumun önceliklendirildiği dikkat çekmektedir.

3.2.OKUL B

Araştırma kapsamında incelenen Okul B, Hatay ili Reyhanlı ilçesinde yer alan ve ortaokul düzeyinde eğitim veren bir devlet okuludur. Okul, yaklaşık 1545 öğrenci ile ilçedeki en yüksek öğrenci nüfusuna sahip okullardan biri olup, bu yönüyle yoğun öğrenci yapısının okul işleyişine ve örgütsel kapasite bileşenlerine olan etkilerini incelemek açısından önemli bir örneklem oluşturmaktadır.

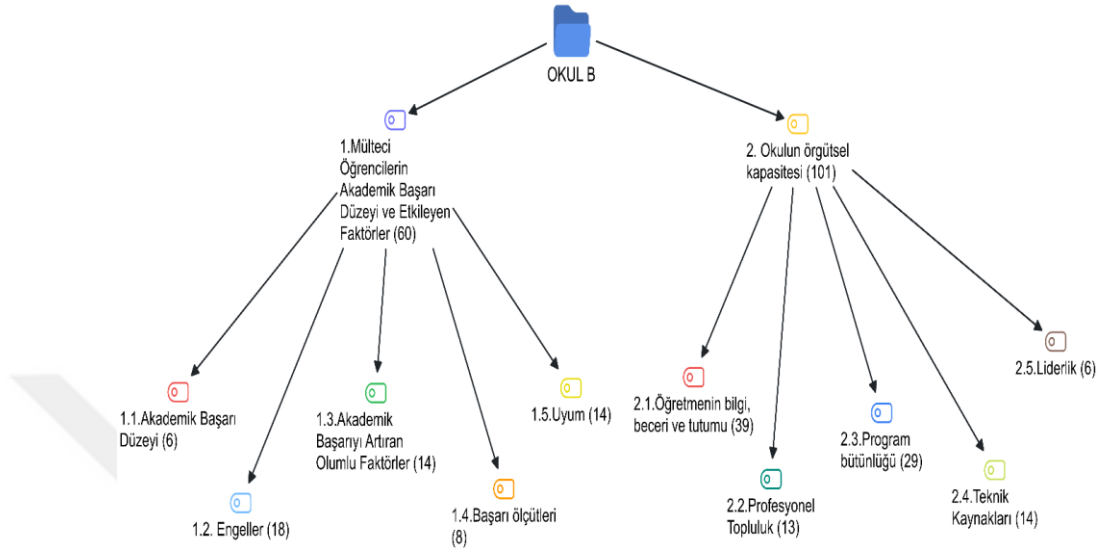
Okul B’de öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %35’ini mülteci öğrenciler oluşturmaktadır. Mülteci öğrenciler için okulda ayrı sınıf uygulaması benimsenmiş olup, bu uygulama doğrultusunda mülteci öğrenciler Türk öğrencilerden farklı sınıflarda eğitim görmektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik süreçleri, sosyal etkileşimleri ve okula uyum deneyimlerinin farklılaşmasına neden olmakta; okulun örgütsel kapasitesinin bu farklılaşmalar karşısında nasıl şekillendiğini gözlemleme imkânı sunmaktadır.

Okulun yüksek mülteci öğrenci oranı ve ayrı sınıf uygulaması, özellikle program bütünlüğü, öğretim süreçlerinin örgütlenmesi, öğretmen iş birliği, liderlik uygulamaları ve teknik-pedagojik kaynakların kullanımı gibi örgütsel kapasite boyutlarının incelenmesi açısından belirleyici bir bağlam oluşturmaktadır. Aynı zamanda okulda görev yapan öğretmenlerin, farklı öğrenci profilleriyle çalışmaya yönelik geliştirdikleri bireysel ve kurumsal stratejilerin ortaya konulmasına da olanak sağlamaktadır. Öte yandan Okul B, Türk öğrencilerin akademik başarısı açısından Reyhanlı ilçesinde görece başarılı bir okul olarak değerlendirilmektedir. Özellikle sınav başarısı, akademik disiplin ve öğretmen beklentilerinin yüksekliği, okulun yerel düzeyde olumlu bir akademik algıya sahip olmasına katkı sunmaktadır. Bu durum, okulun genel akademik performansı ile mülteci öğrencilere yönelik uygulamalar arasındaki ilişkiyi karşılaştırmalı olarak ele almayı mümkün kılmaktadır.

Sonuç olarak Okul B, yüksek öğrenci sayısı, yüksek mülteci öğrenci oranı, ayrı sınıf uygulaması ve akademik açıdan güçlü Türk öğrenci profili ile; okulun örgütsel

kapasitesinin mülteci öğrencilerin akademik süreçleri üzerindeki etkilerini çok boyutlu olarak incelemek için araştırma kapsamında özellikle tercih edilmiştir.

Şekil 3.14. Okul B’ye Ait Tema ve Alt Temalar

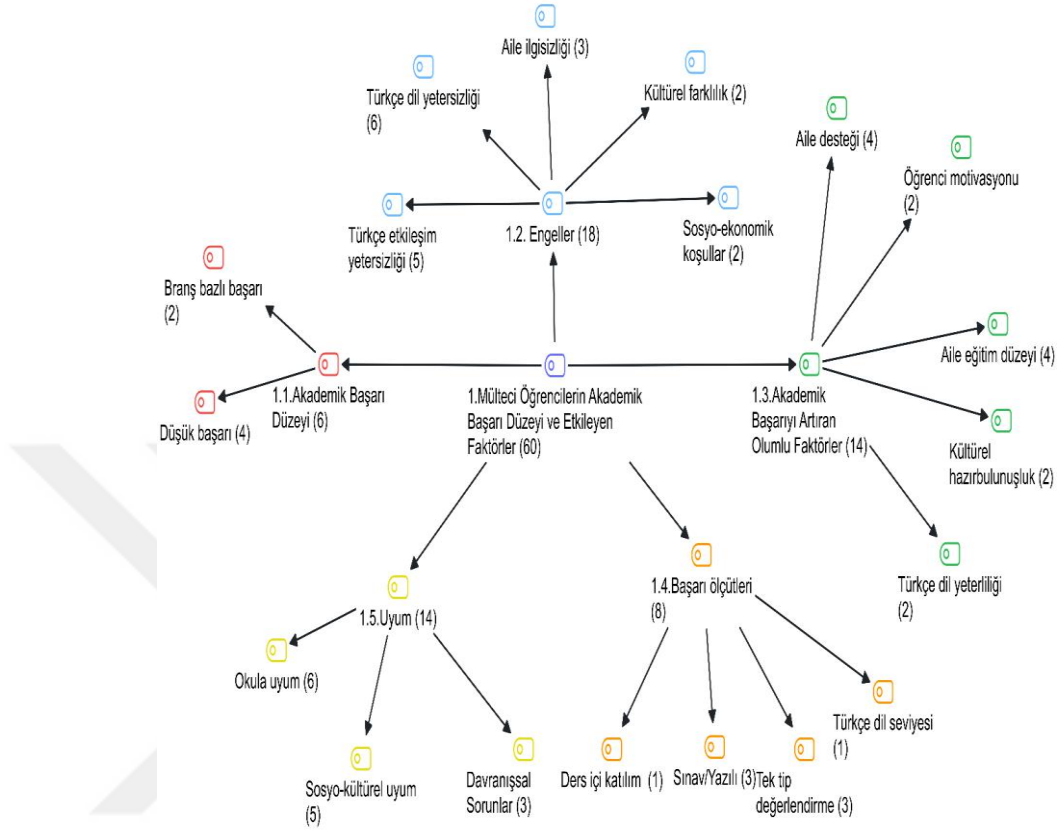


3.2.1. Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ve Başarıyı Etkileyen Faktörler

Bu tema kapsamında Okul B’de görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılar, Okul B’de mülteci öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu; bu durumu etkileyen faktörlerin ise öğrencilerin bireysel ve sosyal koşullarıyla ilişkili olarak çeşitlendiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcı görüşlerinde özellikle Türkçe dil yeterliliği, aile desteği ve okul-aile iletişimi, öğrencilerin derslere katılımı ve sosyo-kültürel çevre gibi unsurlar akademik başarı üzerinde belirleyici faktörler olarak öne çıkmıştır.

Aşağıda Okul B özelinde elde edilen bulgular Şekil 3.15’ de sunulmaktadır.

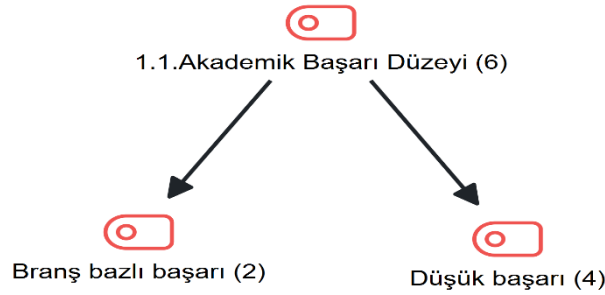
Şekil 3.15. Okul B’ye Ait Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ve Başarıyı Etkileyen Faktörler Teması



3.2.1.1. Akademik Başarı Düzeyi

Okul B’de katılımcı görüşlerine göre mülteci öğrencilerin akademik başarıları genel olarak düşük düzeydedir; ancak başarı düzeyi derslere göre farklılaşmaktadır. Bu bağlamda bulgular, düşük akademik başarı (f=4) ve branş bazlı akademik başarı (f=2) kodları altında ele alınmıştır.

Şekil 3.16. Okul B’nin Akademik Başarı Düzeyi Alt Teması



Mülteci öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin genel olarak düşük olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Görüşmelerde, mülteci öğrencilerin büyük bir bölümünün Türk öğrencilerle kıyaslandığında akademik açıdan geride kaldığı, sınıf düzeyi kazanımlarını karşılamakta zorlandığı ve akademik performanslarının beklenen düzeyin altında olduğu ifade edilmiştir. Bu duruma ilişkin olarak okul yöneticilerinden biri şu değerlendirmede bulunmuştur:

Müdür Yrd. B2, “Genel bahsetmek gerekirse akademik başarıları çok düşük. Türk öğrencilere kıyasladığımızda da biraz daha ilgisiz ve duyarsız öğrenciler görüyoruz. Bizim okula o kadar parlak Suriyeli bir öğrenci gelmedi.”

Öğretmen görüşleri, mülteci öğrencilerin akademik olarak Türk öğrencilerin gerisinde kaldığını ve bunun özellikle dil ve anlama güçlüklerinden kaynaklandığını göstermektedir. Bununla birlikte, başarılı olan öğrencilerin sayısının sınırlı olduğu ifade edilmiştir.

Öğr. B3, “Türk öğrencilerle kıyasladığımda akademik olarak mülteci öğrencilerin çok daha geride kaldıklarını düşünüyorum. Bir takım dil ve anlama problemlerinden dolayı. Genel itibariyle çok başarılı olduklarını düşünmüyorum. Tabii başarılı olan öğrenciler de var ama genellemeye baktığımızda başarı oranları çok yüksek değil.”

Katılımcı görüşleri, mülteci öğrencilerin genel olarak düşük akademik başarı sergilediklerini; ancak bu durumun tüm dersler için geçerli olmadığını göstermektedir. Branş bazlı değerlendirmelerde, özellikle İngilizce, matematik ve görsel sanatlar derslerinde mülteci öğrencilerin Türk öğrencilere kıyasla daha başarılı oldukları ifade edilmiştir. Katılımcılar, bu derslerde bazı öğrencilerin bilgi birikimi ve bireysel yetenekleri sayesinde akademik başarıya yatkın olduklarını belirtmiştir. Buna karşılık, dilsel ve kültürel aktarımın yoğun olduğu sosyal bilgiler gibi derslerde mülteci öğrencilerin belirgin öğrenme güçlükleri yaşadığı vurgulanmıştır. Bu duruma ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

“İngilizce ve görsel sanatlar derslerinde Türk öğrencilere göre daha yetenekli ve başarılı oluyorlar. Bu alanlarda hem yetenekleri var hem de bilgi ve eğitim altyapıları mevcut. Ancak bu iki ders dışında, açıkçası akademik anlamda varlıklarıyla yoklukları arasında çok büyük bir fark olmadığını söyleyebilirim”
(Müdür Yrd. B)

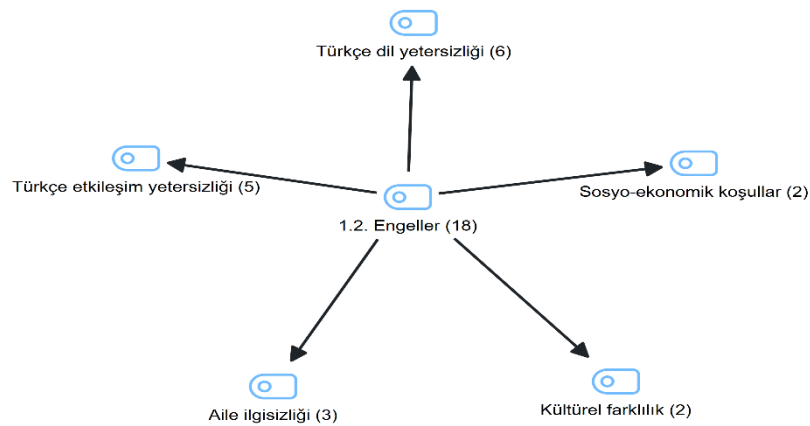
“Aslında akademik başarıya yatkın öğrenciler var; ancak kendi branşım olan sosyal bilgiler dersinde bu durum çeşitli güçlükler doğuruyor. Çünkü bu derste millî değerler ve kültürel unsurlar yoğun olarak yer aldığı için öğrencilere ulaşma konusunda ciddi sıkıntılar yaşıyoruz. Akademik olarak başarılı olabilecek öğrencilerin özellikle matematik ve İngilizce derslerinde daha iyi performans gösterdiklerini söyleyebilirim. Bunun dışındaki derslerde ise, şimdiye kadar gözlemlediğim kadarıyla, başarılarının daha düşük olduğunu gördüm” (Öğr. B4)

Genel olarak Okul B’ye ilişkin bulgular, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının Türk öğrencilere kıyasla düşük ve akademik başarının branşlara göre farklılaştığı bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır.

3.2.1.2.Engeller

Bu bölümde, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda elde edilen bulgular; Türkçe dil yetersizliği (f=6), Türkçe etkileşim yetersizliği (f=5), aile ilgisizliği (f=3), sosyo-ekonomik koşullar (f=2) ve kültürel farklılıklar (f=1) olmak üzere dört temel başlık altında toplanmıştır. Bulgular, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca bireysel öğrenme düzeyleriyle değil; aile yapısı, sosyal çevre, okul içi uygulamalar ve kültürel bağlamla birlikte şekillenen çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 3.17. Okul B’nin Engeller Alt Teması



Görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=6), mülteci öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en temel engelin Türkçe dil yetersizliği olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin okula başladıktan sonra Türkçeyle karşılaşmaları durumunda

özellikle anlama, algılama ve kendini ifade etme becerilerinde geride kaldıklarını belirtmiştir. Dil yetersizliğinin, işlem temelli ve kısa yanıt gerektiren sorularda sınırlı düzeyde tolere edilebildiği; ancak uzun, problem çözme ve yeni nesil soru türlerinde belirgin öğrenme güçlüklerine yol açtığı vurgulanmıştır. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerin konuşma ve ifade becerilerindeki yetersizliklerin öğretim sürecini zorlaştırdığını, ders anlatımı sırasında kullanılan kelime ve cümle yapılarını anlamakta güçlük çeken öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Özellikle sosyal bilgiler gibi dilsel ve kültürel aktarımın yoğun olduğu derslerde, Türkçenin ana dil olmamasının öğrencilerin derse ilgisini ve başarı düzeyini daha da düşürdüğü belirtilmiştir.

Öğr. B2, “En büyük etken hocam dil ve anlama problemleri. Konuşma ve kendilerini ifade etme konusunda çok zorlanıyorlar. Biz derse anlatırken kullandığımız kelimeler ve cümleler onlar için algılanması zor oluyor, bu da ister istemez akademik başarılarına yansıyor.”

Öğr. B1, “Dil problemlerinden kaynaklı. Matematikte işlem odaklı kazanımlarda yapabiliyorlar ama uzun, problem tarzı ya da yeni nesil sorular geldiğinde ciddi sıkıntı yaşıyorlar.”

Öğr. B5, “Bence en büyük eksiklik Türkçeyi tam olarak kavrayamamaları. Türkçe ana dil olduğu için örnekleri hep Türkçe üzerinden veriyoruz. Cümle yapısını bilmeyen öğrenciler öğrenmekte zorlanıyor ve genellikle başarısız olanlar bu öğrenciler oluyor.”

Görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=5), mülteci öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini geliştirememelerinin temel nedenini Türkçeyle etkileşim yetersizliği olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar, bu durumun aile içinde Türkçenin kullanılmamasıyla başladığını ve öğrencilerin günlük yaşamda Arapçayı yoğun biçimde kullanmalarıyla pekiştiğini ifade etmiştir. Reyhanlı’da yerel halkın Arapça bilmesi ve mülteci öğrencilerin sosyal çevrelerinde Arapça ile iletişim kurabilmeleri, Türkçe öğrenme gereksinimini azaltan önemli bir bağlamsal etken olarak görülmüştür. Ayrıca bazı okullarda uygulanan ayrı sınıf düzenlemeleri nedeniyle mülteci öğrencilerin sınıf içi ve ders arası etkileşimlerinde de ağırlıklı olarak Arapça konuşmaya devam ettikleri belirtilmiştir. Öğretmenler, bu durumun öğrencilerin Türkçeyle temasını önemli ölçüde

sınırladığını ve buna bağlı olarak algı düzeyleri ile akademik başarılarının olumsuz etkilendiğini vurgulamıştır.

Öğr. B1, “En büyük etkenin ailede başladığını düşünüyorum. Çocuk evde hiç Türkçe konuşmayı öğrenmemişse ve çevresinde Arapça ile iletişim kurabiliyorsa, Türkçeyi öğrenmeye ihtiyaç duymuyor. Okula geldiğinde de tamamen yeni bir dille karşılaşılıyor.”

Öğr. B3, “Bizim okulda tamamen Suriyeli öğrencilerden oluşan sınıflar var. Öğretmen sınıftan çıktığında teneffüste herkes Arapça konuşuyor. Evde Arapça, okulda Arapça olunca çocuk Türkçeyle hiç temas edemiyor.”

Öğr.B4, “Dil öğrenmedeki en büyük etken maruz kalmaktır. Reyhanlı’da çocuklar Arapçanın hâkim olduğu bir ortamda büyüyor. Aile de Arapça konuşuyor ve Türkçeye ihtiyaç duymuyor. Asıl problem burada.”

Bu görüşler, mülteci öğrencilerin Türkçeyi günlük yaşamda yeterince kullanamamalarının yalnızca bireysel bir dil sorunu değil; aile dili, sosyal çevre ve okul içi düzenlemelerle birlikte şekillenen yapısal bir engel olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcı görüşleri, mülteci öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkileyen faktörlerden birinin de aile ilgisizliği ($f=3$) olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ilgisizlik yalnızca okul sürecine yönelik bir duyarsızlıkla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda öğrencilerin kişisel öğrenme alanlarından yoksun, eğitim-öğretimden bütünüyle uzak bir ev ortamında yetişmelerine neden olmaktadır.

Bir okul yöneticisi, aile ortamının öğrencinin dil gelişimi ve okul başarısı üzerindeki etkisini Müdür Yrd. B, “İlgisiz aile ortamı ve kişisel alanın bulunmaması, öğrencilerin ev yaşamını eğitim-öğretimden tamamen koparmaktadır.” şeklinde ifade etmiştir.

Benzer şekilde bir başka katılımcı, aile ilgisizliğinin öğrencinin uyum sürecini doğrudan sekteye uğrattığını şöyle vurgulamaktadır:

“Şöyle bir durum var: Ev içinde sürekli Arapça konuşuluyor. Çocukların telefonlarına birkaç kez denk geldim; telefonların dili Arapça. Evde televizyon izlenirken de yine Arapça içerikler izleniyor. Aileler en azından şunu düşünmüyorlar: ‘Bu çocuklar burada eğitim alıyor, burada okuyor; her şey Türkçe.

Biz de evde destek olalım, Türkçeyi ilerletmeye çalışalım ki okulda daha başarılı olsunlar.’ Hiç bunları düşünmeden hareket ediyorlar.” (Öğr. B2)

Katılımcılar, mülteci öğrencilerin akademik başarısında belirleyici olan bir diğer önemli faktörün sosyo-ekonomik koşullar ($f=2$) olduğunu ifade etmektedir. Özellikle ailelerin yaşadığı ağır ekonomik koşullar, çocukların erken yaşta çalışma hayatına yönelmesine ve eğitimden kopmasına yol açmaktadır.

“Ekonomik sıkıntılar en temel sorun. Suriyeli öğrencilerimizin büyük bir çoğunluğunu maalesef sokaklarda çalışırken, trafikte arabalara su satmaya çalışırken görüyoruz. Birçoğunun babası ya vefat etmiş oluyor ya da ikinci, üçüncü evliliklerini yaptığı için çocuk annesiyle birlikte aynı evde yaşamıyor. Bu durum çocukların çok küçük yaşlarda para kazanma zorunluluğunu ortaya çıkarıyor ve çocuk zaten eğitim hayatından uzaklaşmış oluyor. Okula devam edenler ise yeterli okuma yazma becerisine sahip olmadıkları için derslerde beklenen akademik becerileri sergileyemiyorlar.” (Müdür Yrd. B)

Ek olarak, bölgesel sosyoekonomik farklılıkların ailelerin eğitime yaklaşımını etkilediği Öğr. B4, “Antakya’da yaşam daha külfetliydi ama oraya gidebilen ailelerin ekonomik durumu biraz daha iyiydi. Böyle olunca hem Türkçe öğrenmeye hem de eğitime daha fazla destek veriyorlardı.” şeklinde ifade etmiştir.

Son olarak, mülteci öğrencilerin akademik başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri olarak kültürel farklılıklar ($f=1$) öne çıkmaktadır. Bazı ders içeriklerinin mülteci öğrencilerin kültürel deneyimleriyle örtüşmemesi, bu derslerin öğrenciler açısından anlamını yitirmesine ve derse yönelik motivasyonun azalmasına neden olmaktadır. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Bazı dersler mülteci öğrenciler için çok anlamlı olmuyor. Özellikle sosyal bilgiler ya da 8. sınıfta ‘İnkılap’ olarak adlandırılan dersler. Çünkü çocuk kendi kültürüne ait olmayan bir tarihi öğrenmiş oluyor ve bu da doğal olarak ilgisini çekmiyor. İlgisini çekmediği gibi, bizim toplumumuz için anlamlı olan bazı unsurlar onların bakış açısından olumsuz olarak algılanabiliyor. Bu nedenle konunun ders bazlı değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Türk kültürüne ve Türkiye’ye ait bilgiler mülteci öğrenciler açısından her zaman anlamlı olabiliyor.” (Öğr. B5)

Bulgular, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en temel faktörün Türkçe dil yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır. Dil becerilerindeki sınırlılık, öğrencilerin ders içeriklerini anlamalarını ve akademik becerilerini etkili biçimde kullanmalarını zorlaştırmaktadır. Bu durum, aile içinde, sınıf ortamında ve sosyal çevrede Türkçeyle etkileşim yetersizliğiyle daha da derinleşmektedir.

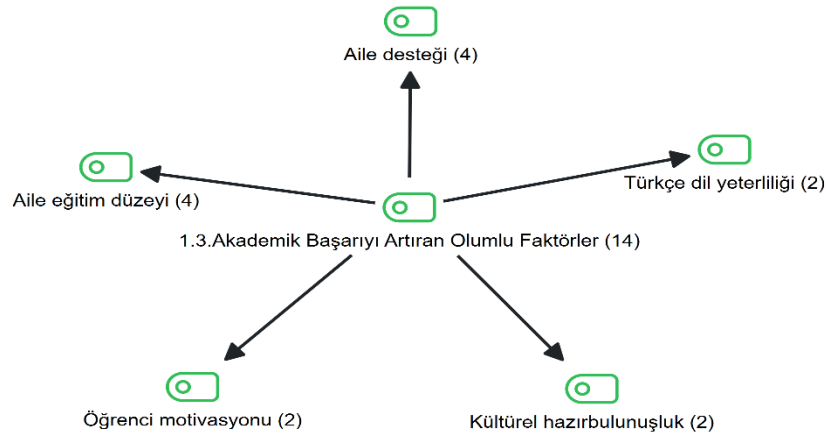
Ayrıca aile ilgisizliği ve sosyo-ekonomik sıkıntılar, öğrencilerin ev ortamında akademik destekten yoksun kalmalarına ve eğitim sürecinden kopmalarına neden olmaktadır. Kültürel farklılıklar ise özellikle bazı derslerde öğrencilerin içerikle bağ kuramamasına ve derse yönelik motivasyonlarının azalmasına yol açmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının bireysel yetersizliklerden çok; dil, aile, ekonomik koşullar ve kültürel uyum gibi birbiriyle ilişkili yapısal faktörler tarafından belirlendiği görülmektedir.

3.2.1.3.Akademik Başarıyı Artıran Olumlu Faktörler

Bu bölümde, Okul B kapsamında mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran olumlu faktörler öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır. Katılımcı ifadelerine dayalı olarak elde edilen bulgular; ailenin eğitim düzeyi (f=4), aile desteği(f=4), öğrenci motivasyonu (f=2), Türkçe dil yeterliliği (f=2) ve kültürel hazır bulunuşluk (f=2) bulguları altında incelenmiştir. Bulgular, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca bireysel çabalarla değil; aile, dil ve önceki eğitim deneyimleriyle birlikte şekillenen bütüncül bir yapı içerisinde geliştiğini ortaya koymaktadır.

Şekil 3.18. Okul B'nin Akademik Başarıyı Arttıran Olumlu Faktörler



Katılımcılar, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran önemli olumlu faktörlerden birinin ailenin eğitim düzeyi ($f=4$) olduğunu ifade etmektedir. Ailesinin eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin akademik süreçlere daha bilinçli yaklaştıkları, dil yeterliliklerinin daha güçlü olduğu ve okul başarılarının bu durumdan olumlu yönde etkilendiği belirtilmiştir.

Aile eğitim düzeyine bağlı başarı farkına Öğr. B5, “Suriyeli öğrencilerimin başarı düzeyi, ailelerinin eğitim seviyesine göre değişiyor. Hem annesi hem babası ileri düzeyde eğitim almış olan öğrenciler, bazı Türk öğrencilerin bile önüne geçebiliyor.” görüşüyle dikkat çekmiştir.

Bunun yanı sıra Öğr. B4, “Geçen seneki sınıfımda matematikte genelde yazılılardan 100 alan bir kız öğrencim vardı. Ailesinin akademik düzeyi yüksekti. Babası makine mühendisiydi, hatta yüksek lisans yapmıştı. Aileden destek alıyordu. Ailesinin akademik düzeyinden kaynaklı başarılıydı.” ifadesiyle, somut bir öğrenci örneği üzerinden aile eğitim düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur.

Aile eğitim düzeyi öğrencinin akademik potansiyelini şekillendirirken, bu potansiyelin başarıya dönüşmesinde aile desteğinin ($f=4$) belirleyici bir rol oynadığı katılımcı görüşlerinde öne çıkmaktadır. Aile tarafından sağlanan akademik ve duygusal destek; öğrencilerin düzenli çalışma alışkanlığı geliştirmelerini, okul sürecine uyum sağlamalarını ve eğitim-öğretime daha ciddi yaklaşımlarını desteklemektedir.

Öğr. B5’inde ifade ettiği gibi,

“Eğitim ailede başlar sözünü öğretmen olduktan sonra daha iyi hissettim. Bu öğrencilerin başarısında en büyük etken aile. Aileler bu başarılı öğrencilere çok daha fazla destek oluyor, arkalarında duruyorlar. Dil problemi konusunda da gereken desteği sağlıyorlar. Bu yüzden bu öğrenciler bulundukları ortama daha kolay uyum sağlıyor ve eğitim-öğretime daha ciddi yaklaşıyorlar.” (Öğr. B3)

Benzer şekilde Müdür Yrd. B, “Ailesinden destek gören öğrencilerin kendine ait bir çalışma düzeni var, belli bir disiplinle büyümüş oluyor.” diyerek aile desteğinin öğrencinin akademik sürecine etkisini vurgulamıştır.

Bu bulgular, aile desteğinin mülteci öğrenciler açısından yalnızca akademik başarıyı değil; aynı zamanda dil gelişimini, okul uyumunu ve motivasyonu da olumlu

yönde etkilediğini göstermektedir. Ailenin eğitim sürecine aktif biçimde katılması, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını güçlendiren önemli bir koruyucu faktör olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcılar, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran bir diğer olumlu faktörün öğrenci motivasyonu ($f=2$) olduğunu ifade etmektedir. Özellikle derse ilgi duyan, öğrenmeye istekli ve kendini geliştirmeye açık öğrencilerin akademik süreçte daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Öğrencilerin dil yeterlilikleri, ilgi alanları ve derse hazırlıklı gelme düzeylerinin motivasyonla doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumu, Öğr. B4, “Bir Suriyeli öğrencim vardı, Türkçesi o kadar güzeldi ki. İlgi alanları çok genişti, özellikle sosyal bilgilerde Orta Asya’ya kadar ilgisi vardı. Derse çok hazırlıklı geliyordu. İki yılda ancak böyle bir öğrenciyle karşılaştım.” bu sözlerle yüksek motivasyona sahip bir öğrenciyi tanımlamıştır.

Bir diğer katılımcı olan Öğr. B5 ise “Hem çocuğun özverili olması hem de bazı öğrencilerin ailesinin kötü durumunu değiştirme isteği çok etkili oluyor. Okuyup bir yerlere gelme çabası var. Yeni şeyler öğrenmeye çok açıktır. Bilmedikleri kelimeleri sorarlar, derslere katılmak isterler. Bu özveriyi net şekilde görebiliyorsunuz.” ifadesini öğrencilerin içsel motivasyonlarını ve özverilerini başarıyla ilişkilendirmek için kullanmıştır.

Bu bulgular, yüksek motivasyona sahip mülteci öğrencilerin derslere daha etkin katıldıklarını, öğrenme sürecine daha fazla çaba gösterdiklerini ve akademik başarı açısından akranlarına kıyasla daha olumlu bir performans sergilediklerini göstermektedir. Öğrenci motivasyonu, uygun destekleyici koşullar sağlandığında akademik başarıyı güçlendiren önemli bir içsel faktör olarak öne çıkmaktadır.

Katılımcılar, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran olumlu faktörlerden bir diğerininse Türkçe dil yeterliliği ($f=2$) olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin Türkçeye daha aşina olmalarının, ders içeriklerini anlama, öğretmenle iletişim kurma ve öğrendiklerini akademik performanslarına yansıtma süreçlerini kolaylaştırdığı belirtilmiştir.

Bu durumu, Öğr. B1 “Türkçeye daha aşina oldukları için ders içinde de bu başarıyı yansıtıyorlar, ister istemez.” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde bir Müdür Yrd., “Türkçesi iyi olan öğrencinin derslerdeki başarısı da daha yüksek

oluyor.” diyerek Türkçe yeterliliğinin akademik başarı üzerindeki belirleyici rolüne dikkat çekmiştir.

Bu görüşler, Türkçe dil yeterliliğinin mülteci öğrenciler açısından yalnızca bir iletişim aracı değil; akademik başarıyı doğrudan destekleyen temel bir öğrenme bileşeni olduğunu göstermektedir.

Son olarak katılımcılar, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran olumlu faktörlerden birinin kültürel hazır bulunuşluk ($f=2$) olduğunu ifade etmektedir. Özellikle Suriye’de belirli bir eğitim altyapısı olarak Türkiye’ye gelen öğrencilerin, bazı derslerde Türk akranlarına kıyasla daha yüksek başarı ve yetkinlik sergiledikleri belirtilmiştir. Bu durumun, öğrencilerin önceki eğitim deneyimlerinden ve sahip oldukları kültürel birikimden kaynaklandığı vurgulanmaktadır.

Müdür Yrd. B, “Bazı özel durumlar var. Özellikle Suriye’de belli bir temel eğitimi alıp gelen öğrencilerde, İngilizce ve görsel sanatlar derslerinde Türk öğrencilere göre daha yetenekli ve daha başarılı olduklarını gözlemliyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir.

Benzer şekilde Öğr. B5, “Kendi dersim için konuşuyorum; gerçekten çok iyi derecede İngilizce bilen öğrencilerim vardı. Birkaçı Suriye’de hem İngilizce hem Arapça hem de Fransızca dersleri aldığını söyledi.” diyerek öğrencilerin önceki eğitim geçmişlerinin ders başarısına doğrudan yansıdığını belirtmiştir.

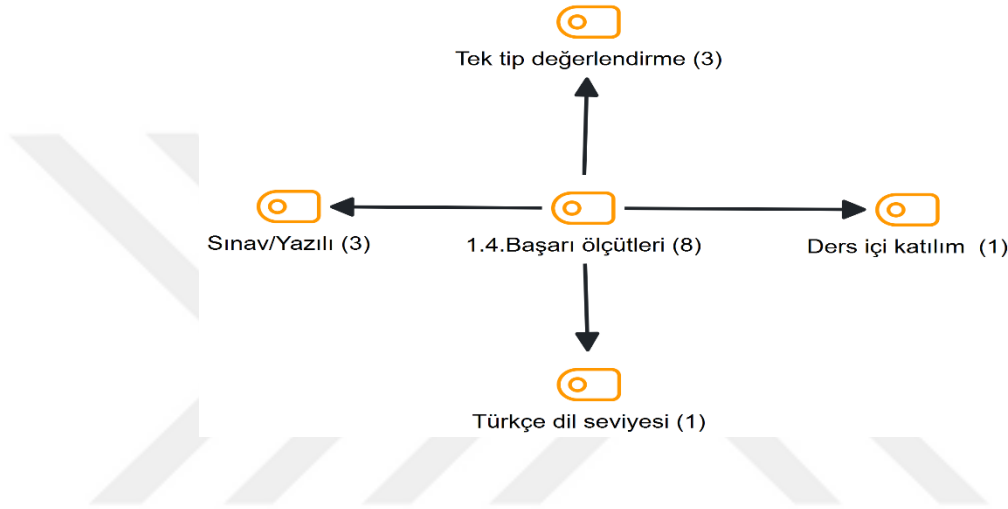
Bu bulgular, mülteci öğrencilerin sahip oldukları ön öğrenmelerin ve kültürel-eğitsel birikimin, özellikle yabancı dil ve sanat gibi derslerde akademik başarıyı destekleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Kültürel hazır bulunuşluk, uygun koşullar sağlandığında mülteci öğrenciler için önemli bir akademik avantaj hâline gelebilmektedir.

Bu bölümde Okul B ile ilgili elde edilen bulgular, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran faktörlerin birbiriyle ilişkili ve tamamlayıcı nitelikte olduğunu göstermektedir. Ailenin eğitim düzeyi ve sunduğu destek, öğrencinin akademik potansiyelinin ortaya çıkmasında temel bir zemin oluştururken; öğrenci motivasyonu, bu potansiyelin akademik başarıya dönüşmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte Türkçe dil yeterliliği, öğrencilerin ders içeriklerini anlamalarını ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını destekleyen temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Kültürel hazır bulunuşluk ise özellikle belirli derslerde öğrencilerin sahip oldukları ön öğrenmelerin akademik başarıya olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, uygun aile desteği, güçlü dil yeterliliği ve yüksek motivasyonun bir araya geldiği durumlarda mülteci öğrencilerin akademik başarılarının belirgin biçimde arttığı görülmektedir.

3.2.1.4.Başarı Ölçütleri

Şekil 3.19. Okul B'nin Başarı Ölçütleri Alt Teması



Akademik başarının belirlenmesinde kullanılan ölçütlerden biri olarak yazılı sınavlar (f=3), deneme sınavları ve okul içi ölçme-değerlendirme araçları öne çıkmaktadır. Özellikle liseye yerleştirme sürecinde, öğrencilerin sınav performanslarının başarı düzeyini ayırt etmede temel bir gösterge olarak kullanıldığı ifade edilmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. B “Liseye yerleştirirken liseye girebilenler ve giremeyenler şeklinde bir ölçüt alıyoruz genel olarak.” şeklinde açıklamaktadır.

Öğr. B2, “Yazılılarda, deneme sınavlarında; yapılarına göre değerlendiriyoruz.” ifadesiyle sınav temelli değerlendirmelerin öğrencilerin akademik düzeyini belirlemede işlevsel olduğunu belirtmiştir.

Öğr. B3 ise, “Başarıyı açıkçası okul içerisindeki ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ortaya koyabiliyorum. Yazılılar, ara sıra yaptığımız genel değerlendirmeler. Sınıflar çok kalabalık olduğu için bireysel değerlendirmeden ziyade bu tür genel ölçme araçlarıyla başarı düzeylerini belirliyoruz.” İfadesiyle kalabalık sınıf yapısının değerlendirme sürecini nasıl şekillendirdiğine dikkat çekmiştir.

Akademik başarının değerlendirilmesi sürecinde, mülteci öğrenciler için yalnızca sonuç odaklı ölçütlerin yeterli olmadığı; öğrenme sürecine ilişkin göstergelerin daha belirleyici olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler tarafından özellikle Türkçe dil seviyesi (f=1) ve ders içi katılım (f=1), başarıyı anlamlandırmada temel göstergeler olarak ele alınmaktadır.

Öğr. B1, “Ben biraz da alanım gereği konuşabilme ve anlama kapasitelerine bakarak başarılı ya da başarısız olarak yorumluyorum. Çünkü Türkçe onlar için biraz soyut kalıyor. Özellikle deyim ve atasözleri müfredatta yoğun. Sözü bilseler bile kültürel olarak yorumlamakta zorlanabiliyorlar.” ifadeleriyle Türkçe dil seviyesine verdiği önemi ortaya koymuştur. Bu değerlendirmeye paralel olarak başarıyı süreç odaklı ele alan bir diğer öğretmen ise ölçüt olarak ders içi katılımı öne çıkarmaktadır. Öğr. B5, “Öğrencinin derse ilgisi ve katılımı benim için çok daha önemlidir. Sınav başarısı gelip geçici bir şeydir. Bir sene başarılı olur, bir sene olmaz. Bunun sosyal, ailesel ve çevresel birçok etkisi var. Ben başarıyı daha çok derse katılım üzerinden değerlendiriyorum.” ifadesiyle ders içi katılıma verdiği önemi dile getirmiştir.

Akademik başarının değerlendirilmesinde, mülteci öğrenciler için ayrı veya farklılaştırılmış bir ölçüt kullanılmadığı, öğrencilerin Türk akranlarıyla tek tip değerlendirme (f=3) araçlarıyla ölçüldüğü ifade edilmektedir. Bu yaklaşımda başarı, büyük ölçüde yerleştirme sonuçları ve standart ölçme-değerlendirme uygulamaları üzerinden tanımlanmaktadır.

Değerlendirme sürecinde farklılaştırılmış bir uygulamanın bulunmadığını Öğr. B2, “Türk öğrencilerle yaptığımız şeylerle değerlendiriyoruz. Ayrı bir ölçütümüz yok.” bu sözlerle dile getirmiştir.

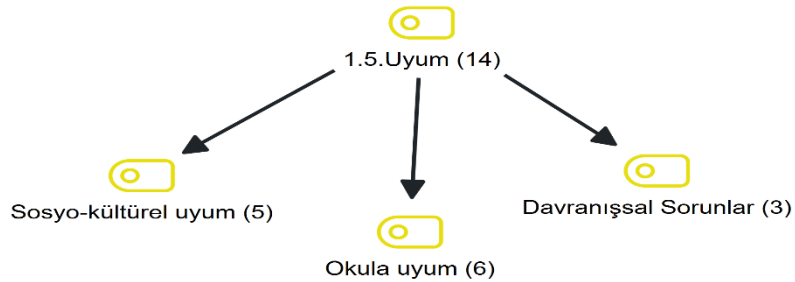
Başarı ölçütlerine ilişkin bulgular, Okul B’de akademik başarının çoğunlukla yazılı sınavlar, deneme sınavları ve okul içi ölçme araçları üzerinden değerlendirildiğini; liseye yerleştirme gibi kurumsal süreçlerde sonuç odaklı değerlendirme anlayışının belirginleştiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin mülteci öğrenciler açısından başarıyı yalnızca sınav puanlarıyla değil; Türkçe dil seviyesi ve ders içi katılım gibi süreç göstergeleriyle anlamlandırmaya çalıştıkları görülmektedir. Ancak genel olarak, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde bağlamsal ve bireysel farklılıkların çoğunlukla sınırlı

düzeyde dikkate alındığını; başarı ölçütlerinin büyük ölçüde standart, sonuç odaklı ve tek tip bir değerlendirme anlayışı çerçevesinde ele alındığını göstermektedir.

3.2.1.5.Uyum

Katılımcı görüşleri, mülteci öğrencilerin sosyo-kültürel uyum sürecinde yaşadıkları güçlüklerin yalnızca bireysel düzeyde değil; sınıf içi öğrenme ortamı, öğretim yöntemlerinin uygulanışı ve akran etkileşimleri üzerinde de belirgin etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, özellikle dil yeterliğine bağlı olarak gelişen iletişim sorunlarının, iş birlikli öğrenme, grup çalışmaları ve öğrenci merkezli etkinliklerin işleyişini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu durumun, öğrenme sürecinin akışını bozmanın yanı sıra, öğrenciler arasında rekabet, dışlanma ve ayrışma gibi sorunlara da zemin hazırladığı vurgulanmaktadır. Nitekim katılımcılar, mülteci öğrencilerin grup çalışmalarında kendilerini yeterince ifade edememelerinin hem akademik üretkenliği hem de grup bütünlüğünü olumsuz etkilediğini; bu durumun zamanla Türk ve mülteci öğrenciler arasında mesafe oluşmasına neden olabildiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, sosyo-kültürel uyum sorununun sınıf içi uygulamalarda somut biçimde görünür hâle geldiği ve öğretmenlerin pedagojik süreçlerini doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır.

Şekil 3.20. Okul B'nin Uyum Alt Teması



Bu genel çerçevede doğrultusunda, katılımcılar özellikle dil temelli uyum sorunlarının grup çalışmalarında ve sınıf içi etkileşimlerde belirginleştiğini ifade etmişlerdir. Öğr. B1, bu durumun sınıf içi uygulamalara doğrudan yansıdığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Ne kadar grup oluşturmaya ya da birlik kurmaya çalışırsak çalışalım, o birliği tam anlamıyla gerçekleştiremiyorum. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin de buraya karşı bazı ön yargıları var. İstiklal Marşı okunurken yüzünü çevirenler oldu; marşı

okumak istemediklerine dair şikâyetler aldım. İstiklal Marşı sırasında sıraya girmemek için okuldan kaçmak isteyen öğrencilerle de karşılaşyoruz. Yani bu konuda kendileri de çeşitli tepkiler gösterebiliyorlar.” (Öğr. B1)

Buna karşılık, Öğr. B2 “Bu sene 5. sınıflar karma. Şu an birbirleriyle oynuyorlar. İlk başta yine ayrımlar oluyor ama geçen senelere göre bence daha iyi.” ifadesiyle son dönemde karma sınıf uygulamalarının görece daha olumlu sonuçlar verdiğini de eklemiştir.

Diğer katılımcıların görüşleri de sosyo-kültürel uyumun öğrencilerin aile yapısı ve evde sürdürülen kültürel pratiklerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğr. B3, “Burada doğup büyüyen öğrencilerin kısmen uyum sağladığını düşünüyorum. Ama ailesel olarak o kültürden soyutlanamayan öğrencilerin uyum sağlayamadığını da düşünüyorum.” şeklinde bu durumu ifade etmiştir.

Öğr. B5, “Bazıları bu kültüre uyum sağlamış. %40-50’ye yakın diyebilirim. Ama %50’sinden fazlasının hâlâ uyum sağlamakta zorlandığını düşünüyorum.” ifadesiyle uyum düzeyinin öğrenciler arasında farklılık gösterdiğini vurgulamıştır.

Öğr. B4, “Hayır, sağladıklarını düşünmüyorum hocam.” İfadesiyle uyumun oldukça sınırlı olduğunu net biçimde dile getirmiştir.

Bu doğrultuda katılımcı görüşleri, mülteci öğrencilerin sosyo-kültürel uyum süreçlerinin homojen bir yapı göstermediğini; dil yeterliği, ailede sürdürülen kültürel pratikler ve okulda uygulanan sınıf yapılanmaları gibi faktörlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymakta, söz konusu uyum sorunlarının sınıf içi etkileşimlerden okul kültürüne kadar uzanan çok boyutlu bir etki alanına sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcı görüşleri, mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerinin büyük ölçüde zorlayıcı, düzensiz ve kırılğan bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri, okula uyumun yalnızca öğrencilerin okula devam etmeleriyle sınırlı olmadığını; öğrencilerin okul kültürünü benimseme, derslere katılım gösterme, öğretmenlerle ilişki kurma ve öğrenme sürecine aktif biçimde dâhil olma düzeyleriyle yakından ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, bazı mülteci öğrencilerin okula devamlarının daha çok zorunlu eğitim kapsamında yürütülen yasal yükümlülükler ve ekonomik destek mekanizmaları ile ilişkili olduğu; buna karşılık okula yönelik içsel

bir aidiyet ve öğrenme motivasyonunun her öğrenci için aynı düzeyde gelişmediği vurgulanmaktadır. Ayrıca katılımcılar, dil yeterliği, aile yapısı ve öğrencilerin önceki eğitim deneyimlerinin okula uyum sürecini belirleyen temel etmenler arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Bu çerçevede Müdür Yrd. B, “Öğrencilerin uyum sağladığını düşünmüyorum. Böyle bir çabaları olduğuna da inanmıyorum. Sadece zorunlu eğitim kapsamında para cezası almamak için okula geliyorlar ya da belli dönemlerde alabildikleri para yardımları var.” sözleri ile mülteci öğrencilerin okula yönelik tutumlarını dile getirmiştir.

Ancak katılımcılar, ayrıştırmış sınıf uygulamalarının öğrencilerin okula uyumunu ve Türkçe öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini de dile getirmiştir. Öğr. B2, “Çocuklar Suriyeli sınıflarda kalırlarsa Türkçe öğrenemiyorlar, ayırım oluyor ve okuldan uzaklaşıyorlar. Uyum sağlamları da zorlaşıyor.” şekilde ifade etmiştir.

Diğer katılımcılar ise okula uyumun büyük ölçüde aile yapısı ve evde kullanılan dile bağlı olduğunu vurgulamışlardır. Öğr. B3, “Okulda uyum sağlayamayan öğrenciler. Bunların yanı sıra ailesinde daha çok Türkçe konuşulan, buranın kültürüne uyum sağlamış kişilerin çocuklarının daha çok uyum sağladığını düşünüyorum. Bu biraz aileden kaynaklı.” ifadesiyle uyum düzeyinin aileden kaynaklı farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir.

Uyum sorunlarının, öğrencilerin kişilik özellikleri ve dil yetersizlikleriyle birlikte daha da derinleştiği belirtilmiştir. Bu durumu Öğr. B5, “İçe dönük çocuklar var. Derste bilse bile katılım göstermiyorlar. Aktif katılım gerektiren etkinliklerde zorlandım. Bir de Türkçe problemi çok büyüktü. Bazı öğrenciler ne Arapçayı ne de Türkçeyi düzgün biliyor; bu da ayrı bir sorun oluşturuyor.” ifadeleri ile dile getirmiştir.

Katılımcı görüşleri, mülteci öğrencilerin okula uyum sürecinin zorunlu devam, dil yeterliği, aile desteği, öğretmenle kurulan ilişki ve okulun uyguladığı sınıf yapılanmaları gibi çok sayıda faktöre bağlı olarak şekillendiğini; bu uyumun çoğu durumda yüzeysel kaldığını ve öğrenme sürecini sınırlayan yapısal bir sorun alanı oluşturduğunu göstermektedir.

Okul B’de elde edilen bulgular, mülteci öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin genel olarak Türk öğrencilere kıyasla düşük seyrettiğini; ancak bu başarının derslere göre farklılaştığını göstermektedir. Katılımcılar, mülteci öğrencilerin özellikle dil ve

anlama temelli güçlükler nedeniyle sınıf düzeyi kazanımlarını karşılamakta zorlandıklarını, bunun da genel akademik performansı sınırladığını belirtmektedir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin İngilizce, matematik ve görsel sanatlar gibi derslerde bireysel yetenekleri ve önceki öğrenmeleri sayesinde daha güçlü performans sergileyebildiği; buna karşılık sosyal bilgiler gibi dilsel ve kültürel aktarımın yoğun olduğu derslerde belirgin öğrenme güçlüklerinin yaşandığı ifade edilmektedir.

Akademik başarıyı olumsuz etkileyen faktörler incelendiğinde, Okul B bağlamında en belirleyici engelin Türkçe dil yetersizliği olduğu görülmektedir. Dil becerilerindeki sınırlılık, öğrencilerin ders içeriklerini anlamalarını, kendilerini ifade etmelerini ve özellikle yeni nesil/yorum temelli sorularda üst düzey bilişsel süreçleri kullanmalarını güçleştirmektedir. Bu durum, Türkçeyle etkileşim yetersizliği ile daha da derinleşmekte; aile içinde Arapçanın baskın olması, sosyal çevrede Arapça ile iletişimin mümkün olması ve okulda uygulanan ayrı sınıf yapılanmaları öğrencilerin Türkçeye maruz kalmasını azaltarak dil gelişimini sınırlamaktadır. Buna ek olarak aile ilgisizliği ve evde akademik destek ortamının yetersizliği öğrencilerin okula uyumunu ve öğrenme sürekliliğini zayıflatırken; sosyo-ekonomik koşullar çocukların erken yaşta çalışma yaşamına yönelmesine ve eğitimden kopmasına yol açabilmektedir. Kültürel farklılıklar ise bazı ders içeriklerinin öğrencilerin deneyim dünyasıyla örtüşmemesi nedeniyle derse yönelik anlam kurma ve motivasyonu düşürebilmektedir.

Öte yandan, Okul B’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran olumlu faktörlerin başında aile eğitim düzeyi ve aile desteği gelmektedir. Eğitim düzeyi yüksek ve sürece aktif katılan ailelerin çocuklarının dil yeterliliklerinin daha güçlü olduğu, düzenli çalışma alışkanlığı geliştirebildiği ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrenci motivasyonu, öğrenme isteği ve özveri, uygun koşullar sağlandığında başarıyı belirgin biçimde destekleyen içsel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Türkçe dil yeterliliği akademik süreçte temel bir “eşik” niteliği taşıırken; Suriye’de belli bir eğitim altyapısıyla gelen öğrencilerde görülen kültürel/eğitsel hazır bulunuşluk özellikle yabancı dil ve sanat gibi derslerde başarıyı artıran bir avantaj oluşturabilmektedir.

Uyum boyutunda ise bulgular, mülteci öğrencilerin hem sosyo-kültürel uyum hem de okula uyum süreçlerinde güçlükler yaşadığını ortaya koymaktadır. Sosyo-kültürel

uyum sorunları özellikle grup çalışmaları ve akran etkileşimlerinde görünür hâle gelmekte; dil temelli iletişim güçlükleri öğrenciler arasında rekabet, dışlanma ve ayrışma eğilimlerini tetikleyebilmektedir. Okula uyum ise bazı durumlarda yalnızca fiziksel devamla sınırlı kalmakta; aidiyet, okul kültürünü benimseme ve öğrenme sürecine aktif katılım her öğrenci için aynı düzeyde gelişmemektedir. Katılımcılar, karma sınıf uygulamalarının kaynaşmayı destekleyebileceğini belirtmekle birlikte, ayrı sınıf yapılanmaları ve sınırlı dil etkileşiminin uyumu zorlaştıran unsurlar olduğunu vurgulamaktadır.

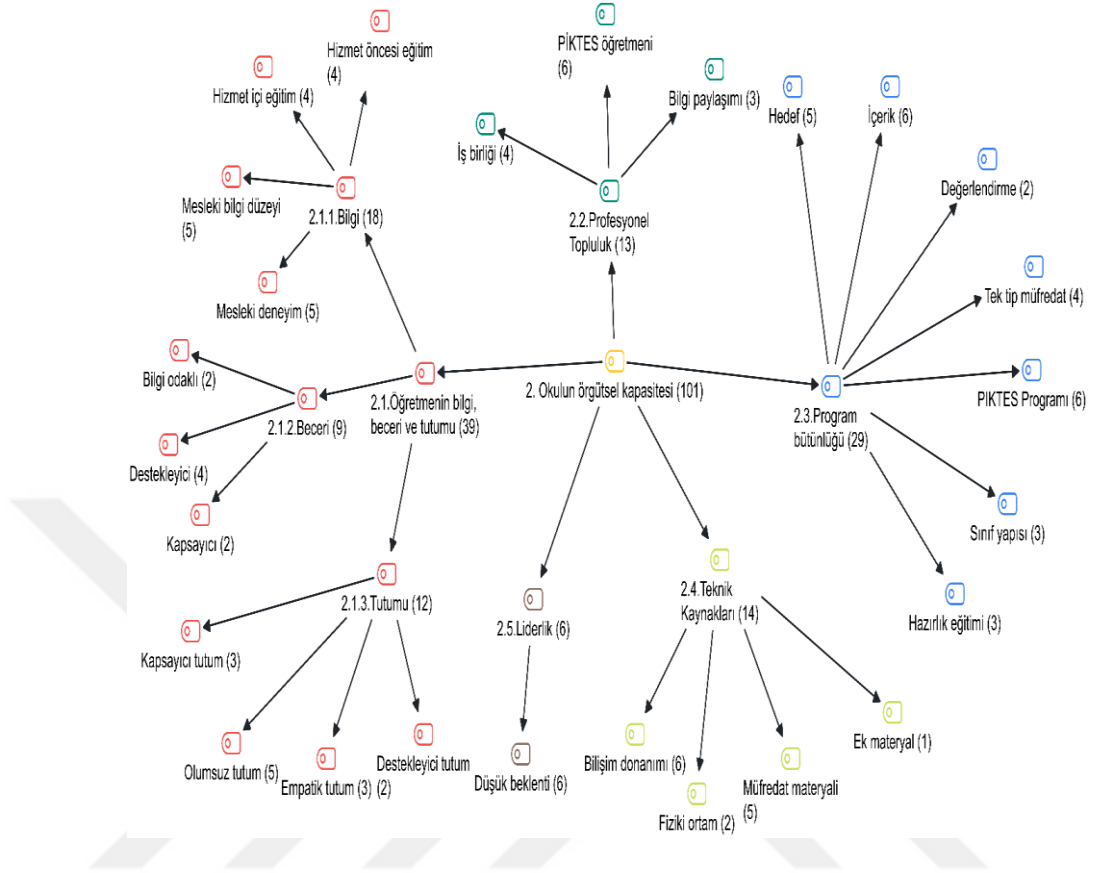
Genel olarak Okul B bulguları, mülteci öğrencilerin akademik başarı ve uyum süreçlerinin dil, aile, sosyo-ekonomik koşullar, okul içi yapılanmalar ve kültürel bağlam gibi birbirini etkileyen çok boyutlu faktörlerle şekillendiğini göstermektedir.

3.2.2. Okulun Örgütsel Kapasitesi

Bu bölümde, araştırma kapsamında ele alınan Okul B'nin mülteci öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen okulun örgütsel kapasitesine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Katılımcı öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular, okulun yalnızca fiziksel olanaklarıyla değil; öğretim sürecinin niteliği, mesleki iş birliği düzeyi, programın uygulanma biçimi ve liderlik anlayışıyla birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, mülteci öğrencilerin akademik gelişimlerinin bireysel çabaların ötesinde, okulun sahip olduğu örgütsel yapı ve işleyişle yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda, Okul B'nin örgütsel kapasitesi teması kapsamında; öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, profesyonel topluluk yapısı, program bütünlüğü, teknik kaynakların yeterliliği ve kullanımı ile okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımları olmak üzere beş alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar, öğretim süreçlerinin planlanma ve uygulanma biçimini, öğretmenler arası iş birliğinin niteliğini, müfredatın öğrenci profiline uyarlanma düzeyini ve okul yönetiminin bu süreçlerdeki yönlendirici rolünü bütüncül biçimde açıklamayı amaçlamaktadır.

Şekil 3.21. Okul B'nin Örgütsel Kapasitesi Teması



3.2.2.1. Öğretmen Bilgi, Beceri Ve Tutumu

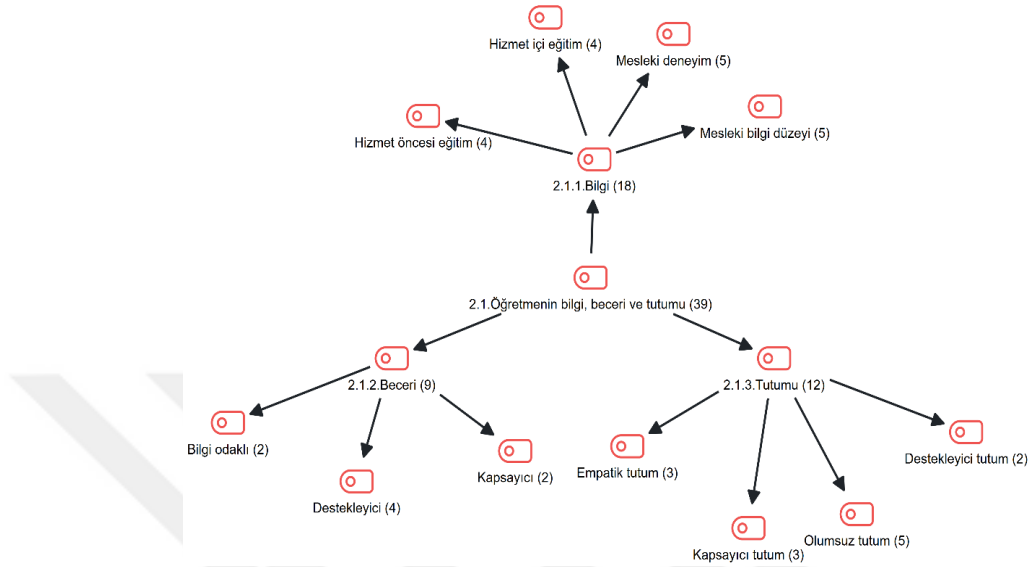
Bu bölümde, Okul B kapsamında görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilerin akademik başarılarına etki eden bilgi, beceri ve tutumlarına ilişkin bulgular ele alınmaktadır.

Katılımcı öğretmen görüşleri, Okul B’de mülteci öğrencilerin akademik gelişimlerinin büyük ölçüde öğretmenlerin alan ve pedagojik bilgileri, bu bilgileri sınıf ortamında uygulamaya dönüştürme becerileri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmenlerin bazı alanlarda güçlü yönler sergilediklerini, ancak dil yetersizliği, sınıf içi heterojen yapı ve ayrı sınıf uygulaması gibi bağlamsal etkenlerin bilgi, beceri ve tutum boyutlarında farklılaşmalara yol açtığını göstermektedir.

Bu doğrultuda, Okul B’ye ilişkin öğretmen bilgi, beceri ve tutumu alt teması; öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik bilgi düzeyleri, sınıf içi öğretim süreçlerinde

sergiledikleri uygulama becerileri ve bu öğrencilere karşı geliştirdikleri tutumlar olmak üzere üç ayrı başlık altında incelenmiştir.

Şekil 3.22. Okul B'nin Öğretmen Bilgi, Beceri ve Tutumu



3.2.2.1.1. Bilgi

Okul B kapsamında, mülteci öğrencilere yönelik öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin sahip oldukları mesleki bilgi düzeyi ($f=4$), bu bilginin kaynağı olan hizmet öncesi eğitim ($f=4$), hizmet içi eğitim ($f=4$) uygulamaları ve sahada edinilen mesleki deneyimler ($f=5$) çerçevesinde ele alınmıştır.

Okul B’de görev yapan öğretmenlerin görüşleri, mülteci öğrencilere yönelik öğretmen bilgisinin büyük ölçüde hizmet öncesi eğitim sürecinde edinilen sınırlı kazanımlara dayandığını göstermektedir. Katılımcılar, lisans ve formasyon eğitimleri sırasında mülteci öğrencilere ya da anadili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik sistematik ve kapsamlı bir hazırlık sürecinden geçmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu Müdür Yrd. B’ “Lisans aldığım dönemde de çok uygun derslerimiz yoktu” sözleriyle dile getirmiştir.

Hizmet öncesi eğitim kapsamında anadili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik sınırlı düzeyde dersler aldıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, üniversite döneminde Öğr. B1, “Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda hani bir eğitim aldık. Gerçekten işin içine girince olması gereken ve olan gerçekten çok farklı. Tamamen işin içine girince o öğrendiğimiz bilgilerin ben yetersiz olduğunu düşünüyorum” şeklinde bir deneyim

yaşadığını belirtmiş; ancak uygulama sürecine geçildiğinde bu bilginin yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Benzer biçimde Öğr. B5’ Bazı öğretmenler, hizmet öncesi eğitim kapsamında anadili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik sınırlı da olsa kuramsal bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde bu durumu bir öğretmen, Öğr. B5, “Bir formasyon eğitimi almıştım zamanında. Anadili Türkçe olmayan öğrencilere, yani dediğim gibi bu çocukların anadili aslında Arapça, nasıl İngilizce öğretilir, nereden başlanır konusunda bir ders, bir eğitim almıştık. Ben de bunları uygulamaya çalışıyorum” sözleriyle dile getirmiştir. Bu ifade, öğretmenin aldığı eğitimi sınıf ortamına aktarma çabası içinde olduğunu gösterirken; aynı zamanda edinilen bilginin daha çok bireysel uygulamalar yoluyla hayata geçirildiğine işaret etmektedir.

Bu bulgular, Okul B’de öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik bilgi düzeylerinin ağırlıklı olarak kişisel çaba ve deneyimle şekillendiğini; hizmet öncesi eğitimin ise bu alanda sınırlı ve yetersiz kaldığını göstermektedir. Öğretmenlerin, üniversitede edindikleri bilgilerin sınıf içi gerçeklikle örtüşmediğine yönelik vurguları, örgütsel kapasitenin bilgi boyutunda yapısal eksikliklere işaret etmektedir.

Katılımcılar, mülteci öğrencilerle çalışmaya başlamadan önce kendilerine yönelik ani ve hazırlıksız bir sürecin yaşandığını, özellikle kültürel farkındalık kazandırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin (f=4) yetersiz kaldığını vurgulamışlardır.

“Bence bulunduğumuz toplumla ve onların kültürleriyle ilgili bize ön bir bilgi verilmiş olsa çok daha iyi olurdu. Çünkü çok ani bir şekilde ‘nereye geldim’ duygusunu yaşıyorsun. Onların kültürlerine de yabancı olduğun için, öğretmen olarak anlattıklarının öğrenciye ne kadar geçtiğini bilemiyorsun. Bazen anlattıkların havada kalıyormuş ya da duvara anlatıyormuş gibi hissediyorsun. Okulların yalnızca bilgi aktarılan yerler olduğunu düşünmüyorum; eğitim bu noktada çok önemli. Ancak sen eğitimi kendi kültürel çerçeveye vermek zorunda kalıyorsun ve karşı karşıya geldiğin toplum senin kültürel ortamınla aynı olmuyor. Sen onların kültürünü görmemişsin, onlar da seninkini görmemiş. Bu yüzden zaman zaman yetersiz kalabiliyoruz. Eğer onların kültürlerine aşina olabileceğimiz şekilde bir eğitim almış olsak, bunun çok faydalı olacağını düşünüyorum.” (Öğr. B1)

Öğretmenin yalnızca akademik bilgi aktaran bir rolü olmadığını; eğitimin kültürel bağlamdan bağımsız düşünülemeyeceğini vurgulayan katılımcı, farklı bir kültürel arka

planla karşılaşıldığında öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yetersiz hissedebildiklerini belirtmiştir.

Benzer şekilde, Öğr. B2, “Meslek içi eğitimler olarak herhangi bir ekstra mültecilere yönelik almadım hocam.” İfadesiyle mülteci öğrencilere yönelik herhangi bir özel meslek içi eğitim almadıklarını açıkça ifade etmiştir.

Buna karşılık Öğr. B3, Millî Eğitim Bakanlığı dışındaki kurumlar tarafından düzenlenen bir eğitim aldığını belirtmiştir. Bu eğitimin sahaya dayalı ve uzun süreli bir eğitimin kendisi için çok daha işlevsel olduğunu vurgulamıştır. Öğr. B3, aldığı bu eğitimi aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

“İlk görev yerim Gaziantep’ti. Orada Millî Eğitim’e bağlı olmayan, okulumuzun kendi imkânlarıyla ve Garanti Bankası sponsorluğunda düzenlenen çok faydalı bir eğitim almıştım. O eğitimde sahada karşılaşacağımız durumlar öngörülmüş gibiydi ve gerçekten birçok şey öğrendim. Millî Eğitim’in verdiği seminerleri ise yeterli bulmuyorum. Teoride anlatılanlarla sahada yaşadıklarımız örtüşmüyor; çünkü sahadaki zorlukları yaşamıyorlar. Bu eğitimde, saygının kültüre, dine ve millete göre değişebilen bir kavram olduğunu fark ettim. Türkçe bilen öğrencilerle sorun yaşamıyorum; ancak Millî Eğitim’in mültecilere yönelik hizmet içi eğitimlerini, sahaya dayalı olmadığı için yeterli görmüyorum.” (Öğr. B3)

Katılımcı, Millî Eğitim Bakanlığı kapsamında sunulmayan, okulun kendi inisiyatifiyle düzenlediği ve yoğun katılım gerektiren bu eğitimin kendisini mesleki açıdan güçlendirdiğini belirtmiş, buna karşılık Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen eğitimlerin gerçek sınıf deneyimlerini yeterince yansıtmadığını eleştirel bir ifadeyle dile getirmiştir.

Katılımcılar, mülteci öğrencilerle çalışmaya başlarken büyük ölçüde önceden planlanmış bir hazırlık sürecine sahip olmadıklarını ve sürece çoğunlukla kendi mesleki deneyimleriyle dâhil olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda karşılaştıkları sorunları aşma sürecinde resmî yönlendirmelerden ziyade sahada edindikleri tecrübelerin belirleyici olduğunu vurgulamışlardır. Müdür Yrd. B, “Tamamıyla kendi tecrübelerimizle sürece dâhil olduk.” sözlerle dile getirmektedir.

Bazı öğretmenler, özellikle sürecin başlangıcında nasıl bir yol izleyeceklerini kestirmekte zorlandıklarını ve bu durumu doğrudan tecrübe eksikliği ile

ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu Öğr. B1, “Nasıl daha iyi hâle getirebilirim diye zorlandığım çok oluyor. Bu aslında tecrübe eksikliği.” İfadeleri ile dile getirmiştir.

Mülteci öğrencilere nasıl yaklaşacaklarını süreç içerisinde deneme–yanılma yoluyla öğrendiklerini, buna rağmen kendilerini tam anlamıyla yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Bu durumu Öğr. B3, “Süreç içerisinde bu konuda nasıl yaklaşacağımı kendim öğrendim, tecrübeyle. Tam olarak yeterli miyim? Hayır. Her yıl bambaşka karakterde öğrencilerle karşılaşıyorum.” ifadesiyle dile getirmiştir.

Bulgular, mülteci öğrencilerle çalışmaya başladıkları ilk dönemde mesleki bilgi düzeylerini yetersiz algıladıklarını, bu yetersizlik hissinin özellikle göreve yeni başlama ve farklı bir kültürel bağlamla karşılaşma durumlarında daha belirgin hâle geldiğini göstermiştir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve ihtiyaçlarını doğru analiz edememenin, öğretim sürecinde neyi nasıl anlatacakları konusunda kararsızlık yaşamalarına neden olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumu Öğr. B1, “Şu anlık kendimi biraz daha yetersiz hissediyor olabilirim. Çünkü göreve daha çok yeni başladım. Çok aşına olduğum bir kültürel ortam değil, hâlâ uyum sağlamaya çalışıyorum. O yüzden bazen derste, ‘bunu daha iyi nasıl anlatabilirim?’ diye düşünüyorum.” sözleri ile ifade etmiştir.

Mülteci öğrencilere yönelik öğretime başlarken en temel konulara yöneldiklerini ancak bu yaklaşımın beklenen verimi sağlamadığını belirtmişlerdir. Bu durumu, Öğr. B2 “Suriyeli sınıflara ilk girdiğimde en basit şeylerden başladım. Ardışık saymalar, çarpım tablosu, toplama–çıkarma. Ama çok verimli olduğunu düşünmüyorum, yapamadım.” ifadesiyle net bir şekilde vurgulamıştır.

Öğr. B4, “Bilgi ve beceri konusunda başladığımda çok eksiktim. Ne yapacağımı bilemedim.” şeklinde bilgi ve beceri eksikliğini dile getirmiştir.

Bu bulgular, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışmaya başladıkları ilk dönemde mesleki bilgi düzeylerini yeterli algılamadıklarını ve bu durumun öğretim sürecinde kararsızlık, verimsizlik ve yetersizlik hissi yarattığını göstermektedir. Katılımcı görüşleri, özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin hem kültürel uyum hem de pedagojik bilgi açısından desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını; mesleki bilgi düzeyinin zaman içerisinde deneyimle birlikte geliştiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak Okul B’de elde edilen bulgular, mülteci öğrencilere yönelik öğretmen yeterliklerinin; hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim ve mesleki deneyim boyutlarında parçalı, sınırlı ve büyük ölçüde bireysel çabalara dayalı biçimde geliştiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin lisans ve formasyon süreçlerinde mülteci ya da anadili Türkçe olmayan öğrencilere yönelik sistematik bir hazırlık sürecinden geçmemiş olmaları, mesleğe başladıklarında bilgi ve yeterlik algılarında belirgin bir yetersizlik hissi yaratmıştır. Bu durum, özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerde öğretim sürecinde kararsızlık ve verimsizlik olarak yansımıştır.

Katılımcı görüşleri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan hizmet içi eğitimlerin sahadan kopuk ve yüzeysel kaldığını; buna karşılık okul temelli, uygulamaya dayalı ve kültürel içeriği güçlü eğitimlerin öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarını güçlendirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, Okul B özelinde öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışmaya ilişkin bilgi ve becerilerini büyük ölçüde sahada edindikleri mesleki deneyimler yoluyla geliştirdikleri görülmektedir. Deneme–yanılma temelli bu süreç, öğretim yöntem ve yaklaşımlarının zaman içerisinde yeniden yapılandırılmasına olanak sağlasa da örgütsel düzeyde planlı ve sürdürülebilir bir destek mekanizmasının eksikliğine işaret etmektedir. Bu bağlamda Okul B, mülteci öğrencilerin akademik başarısını desteklemede öğretmen yeterliklerinin büyük ölçüde bireysel çaba ve deneyime dayandığı; okulun örgütsel kapasitesinin bilgi ve mesleki gelişim boyutlarında güçlendirilmesine ihtiyaç duyulan bir yapı sergilemektedir.

3.2.2.1.2. Beceri

Bu bölümde Okul B’de görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla sergiledikleri öğretim becerileri ele alınmıştır. Bulgular, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını destekleyici (f=4), kapsayıcı (f=2) ve bilgi odaklı (f=2) beceriler çerçevesinde yeniden yapılandıklarını; bu becerilerin ise sınıfın düzeyi, öğrenci profili ve mevcut öğrenme koşullarına bağlı olarak farklılaştığını göstermektedir.

Okul B’de görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla sınıf içi uygulamalarını destekleyici öğretim becerileri üzerinden yeniden yapılandıklarını göstermektedir. Katılımcılar, özellikle dil yetersizliği, anlama güçlüğü ve kültürel farklılıkların öğrenmeyi zorlaştırdığı durumlarda;

öğrencilerin derse katılımını artırmak ve anlamayı kolaylaştırmak için görsel, etkileşimli ve uygulamaya dayalı yöntemlere ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin, sınıfın düzeyi ve öğrenci profilini dikkate alarak öğretim yöntem ve tekniklerini esnek biçimde uyarladıkları görülmektedir. Öğr. B1, mülteci öğrencilerin derse katılımını artırmak ve anlamayı güçlendirmek amacıyla grup etkinlikleri ve iş birlikli öğrenme tekniklerini sıklıkla kullandığını şu ifadelerle belirtmiştir:

“Öğrenciler için genelde grup etkinlikleri çok yapıyorum. Beyin fırtınası ya da istasyon tekniğini çok kullanıyorum. Çünkü birbirlerinin devamlılığını sağlamak bu konuda çok önemli oluyor. Canlandırma tekniğini bu yıl çok kullandık. Hacivat ve Karagöz canlandırmaları yaptık. İlk başta benim anlatmamla yapamıyorlar ama video açıp görselle destekleyince daha iyi anlıyorlar.” (Öğr. B1)

Mülteci öğrencilerin sözel anlatımı soyut ve anlaşılması güç bulduklarını belirterek öğretim sürecinde görsel destekli uygulamalara ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle Türkçe yeterliği sınırlı ya da okuma hızı düşük öğrencilerle çalışırken, anlatılan içeriğin büyük ölçüde anlaşılamadığını fark eden katılımcılar; öğrenmeyi desteklemek amacıyla tekrar, yapılandırılmış soru-cevap ve yazma temelli öğretim tekniklerini daha yoğun biçimde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıf düzeyi ve öğrenci profiline göre farklılaştığı görülmektedir.

Öğr. B3, “Sözel olarak çok soyut kaldığını biliyorum. O yüzden çok görsellerden yararlanıyorum, şemalarla anlatmaya çalışıyorum.” şeklinde ifade ederken; Öğr. B4, “Baktım ki anlattıklarımın ancak beşte birini anlıyorlar. O yüzden soru-cevap, yazı yazdırma ve görsel kullanımı artırdım. Ama iyi sınıflarda beyin fırtınası yapabiliyorum, oyunlar oynatabiliyorum. Yani sınıftan sınıfa yöntemlerimiz değişiyor.” şeklinde belirtmiştir.

Bu ifadelere ek olarak da Öğr. B5, “Bu öğrencilerle eğitim verirken görev odaklı öğretim stratejisini kullanıyorum. Günlük rutinlerini İngilizce yazmaları, kısa metinler oluşturmaları gibi görevler verdim. Bu şekilde daha zevk aldıklarını gördüm.” ifadeleri ile öğrencilerini farklı öğretim teknikleri ile desteklediğini ifade etmiştir.

Kapsayıcı beceri (f=2) kapsamında elde edilen bulgular, Okul B’de görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencileri okulun akademik ve sosyal yapısına dâhil etmeye yönelik ayırım gözetmeyen ve bütünleştirici uygulamalar yürüttüklerini göstermektedir. Katılımcılar, özellikle akademik açıdan başarılı mülteci öğrencilerin okulun genel öğrenme ortamlarına katılımını desteklemeye çalıştıklarını; bu sürecin büyük ölçüde öğretmenlerin gönüllü çabaları üzerinden ilerlediğini ifade etmişlerdir.

Bu durumu Öğr. B3, “LGS öğrencilerini çalıştırıyorum mesela. Başarılı mülteci öğrencileri de yaptığım gönüllü etütler ve kurslara dâhil ediyorum. Ayırt etmeksizin, bu konuda öğretmenlerin bireysel payları çok büyük.” sözleriyle ifade ederken, Öğr. B5, “Kendi derslerimde daha çok bizim kültürümüzden aktiviteler yapmaya ve kültürümüzü tanıtmaya çalışıyorum.”

Bilgi odaklı (f=2) beceri kapsamında elde edilen bulgular, Okul B’de öğretmenlerin öğretim sürecinde bilgi aktarımını merkeze alan yöntemlere sıklıkla başvurduklarını göstermektedir. Katılımcılar, özellikle sınıf düzeyi, öğrenci profili ve mevcut öğrenme koşullarının etkisiyle öğretim sürecinin çoğunlukla sunuş yoluyla öğretim ve düz anlatım üzerinden ilerlediğini ifade etmişlerdir.

Öğr. B2, “Geçen senelerde konuyu direkt sunuş yoluyla anlatıp ardından soru çözüyorduk. Bu seneki kitap ise zaten seni doğrudan yönlendiriyor.” Sözleri ile ifade ederken, Öğr. B3 “Üniversiteden bize düz anlatım kullanmayalım, geleneksel eğitim olmasın diye geldik ama sınıflarımızdan dolayı daha çok düz anlatım kullanıyorum.” sözleri ile ifade etmiştir.

Sonuç olarak Okul B’de öğretmenlerin mülteci öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemeye yönelik öğretim becerilerini; destekleyici, kapsayıcı ve bilgi odaklı yaklaşımlar doğrultusunda esnek biçimde kullandıkları görülmektedir. Ancak bu uygulamaların büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel çabalarına dayandığı, örgütsel düzeyde planlı ve sürdürülebilir bir pedagojik destek mekanizmasının sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır.

3.2.2.1.3.Tutum

Öğretmen tutumu kapsamında Okul B’ de öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının empatik(f=3), destekleyici (f=2), kapsayıcı (f=3) ve olumsuz tutum (f=5) boyutlarında çeşitlendiği görülmektedir. Katılımcı görüşleri, öğretmenlerin

mesleki deneyimleri arttıkça ve öğrencilerin yaşam koşullarını yakından tanıdıkça tutumlarında belirgin bir dönüşüm yaşandığını ortaya koymaktadır.

Empatik tutum kapsamında yer alan bulgular, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin akademik başarısızlıklarını bireysel yetersizlikten ziyade sosyo-kültürel ve ailesel koşullar çerçevesinde değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi ve aile yapılarını tanıdıkça daha anlayışlı bir bakış açısı geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu

Öğr. B1 “Ben dediğiniz gibi aslında şey olarak bakıyorum, hepsi çocuk aslında. Yani kendilerinin, bahçelerinin fikrinin oluşmadığını ailede ne görüyorlar? İşte aslında okulda da onu yansıtıyorlar diye düşünüyorum.” sözleriyle dile getirmişti

Benzer biçimde Öğr. B3, “Onlara da dediğim gibi gerçekten çok önyargıyla başladığım bu süre içerisinde şu an biraz daha üzülüyorum. Çünkü insan anlamadığı bir şey konusunda nasıl başarılı olabilir? Haklılar yani.” ifadesini kullanmıştır.

Öğr. B5 ise empatik tutumu bilinçli bir çaba sonucunda geliştirdiğini belirtmiş; uyum sürecinde meslektaşları ve rehberlik servisiyle iş birliği yaptığını, aile ziyaretleri aracılığıyla öğrencilerin ev ortamlarını gözlemlediğini ve bu doğrultuda kendi öğretim yaklaşımını şekillendirdiğini dile getirmiştir ve bu durumu Öğr. B5, “Evlerine davet ettiler. Aile yapılarını gördüm, çalışma odasıdır, bilgisayardır falan bu imkânlarla sahip olduklarını veya olmadıklarını gördüm. Ben de bunlara bakıp kendime bir yol haritası çizdim.” sözleriyle ifade etmiştir.

Destekleyici tutum kapsamında öğretmenler, mülteci öğrencilerin akademik ve bilişsel düzeylerindeki farklılıkları dikkate alarak öğretim sürecini kademeli ve bireyselleştirilmiş biçimde yürütmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu yaklaşımı Öğr. B5 “Her öğrencinin seviyesi aynı olmayabiliyor. Bazı öğrenciler daha üst düzey beceri ya da bilgi gerektiren etkinlikleri yapabilirken, bazı öğrenciler aynı seviyede ilerleyemeyebiliyor. Bu nedenle bazı öğrencilerle süreci adım adım ilerleterek yürütüyoruz.” şeklinde ifade etmiştir:

Kapsayıcı tutum kapsamında, öğretmenlerin öğrencileri etnik kimliklerinden bağımsız olarak eşit ve adil biçimde ele alma çabalarını yansıtmaktadır. Öğr. B1, “Daha sevgi dolu veya eşit. Sen Türksün, sen Suriyelisin diye ayırtırmak yerine onları tamamen bir öğrenci gördüğü takdirde öğretmende çocuk da ona karşı bir ön yargıyı

yıkıyor.” ifadesiyle ayrımcı söylemlere karşı sınıf içinde net bir duruş sergilediğini; benzer şekilde Öğr. B2, “Ya sen Suriyelisin, sen Türksün gibi ayrımcı bakış açım yok. Hepsine aynı şekilde yaklaşıyorum.” İfadesiyle öğrenciler arasında ayırım yapmadığını ancak bireysel sorumlulukları dengeli biçimde ele almaya çalıştığını belirtmiştir.

Son olarak, olumsuz tutum kapsamında yer alan öğretmen ve yönetici görüşleri, bu tutumların temelinde bireysel önyargılardan ziyade, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışırken yaşadıkları mesleki yetersizlik hissi ve yetersiz kurumsal destek algısının bulunduğunu göstermektedir. Katılımcılar, özellikle yoğun dil yetersizliği yaşayan, akademik hazır bulunuşluğu düşük ve isteksiz öğrencilerden oluşan sınıflarda ders yürütmenin öğretmenler açısından ciddi bir yük oluşturduğunu vurgulamışlardır. Bir yönetici bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Teorik olarak düşündüğümüzde sınıfları ayırıyor olmak her zaman için daha iyi gibi geliyor olsa da pratik olarak tamamıyla isteksiz olan öğrencilerden oluşmuş bir sınıf düşünün. Otuz kişinin otuzu da hem dil bilmeyip hem desteksiz olunca bu haliyle öğretmenin dersi anlatma motivasyonunu da etkiliyor.” (Müdür Yrd. B)

Bu durum, öğretmenlerin zamanla kendilerini öğretemeyen, etkili olamayan ve kontrolü kaybeden bir konumda hissetmelerine neden olmakta; bu his ise olumsuz tutumların gelişmesini beslemektedir. Öğr. B3, “Karşıda büyük çoğunlukla beni anlamayan bir kitleyle karşı karşıyaydım. O konuda çok bocaladım. Onları kabul etmek ve ne yapacağımı bilememe konusunda.” ifadesiyle mesleğe ve okula ilk başladığı dönemde yaşadığı uyum sürecini dile getirmiştir.

Katılımcı görüşleri, bu durumun bazı öğretmenlerde yalnız bırakılmışlık, destek görmeme ve tükenmişlik duygularını artırdığını göstermektedir. Nitekim bazı öğretmenlerin mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders anlatmaktan kaçındıkları ya da süreci yüzeysel biçimde yürüttüklerine ilişkin ifadeler de dikkat çekmektedir. Bu durumu Öğr. B5, “Bazı hocalarımızın Suriyeli sınıflarda ders anlatmadıklarını duydum. Nasılsa Suriyeli bunlar diyerek.” şekilde değerlendirmiştir:

Bazı katılımcılar, okulda ayrımcı söylem ve davranışların varlığını dile getirerek bu durumun kurumsal düzeyde yeterince ele alınmadığını belirtmişlerdir:

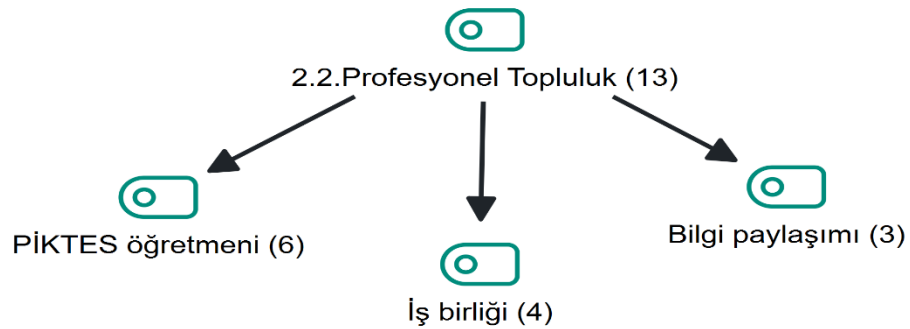
“Meslektaşların bazıları maalesef ırkçı tutumlar sergileyebiliyor; zaman zaman tuhaf ve ayrımcı söylemler duyulabiliyor. Bununla birlikte olumlu tutum sergileyen öğretmenler de var; bu durum okul içinde karışık bir tablo ortaya koyuyor. Bazı öğrenciler yalnızlaştırılabilir ve ‘nasıl olsa Suriyeli’ şeklinde etiketleyici yaklaşımlar görülebiliyor. Öte yandan, zorunluluk olmasa idarenin de mevcut düzeni aynı şekilde sürdürecektir.”(Öğr. B2)

Okul B’de olumsuz tutumların temelinde öğretmenlerin isteksizliği ya da bilinçli ayrımcı yaklaşımlarından çok; yoğun öğretim yükü, dil bariyerleri, net olmayan kurumsal düzenlemeler ve öğretmenlere yönelik destek mekanizmalarının sınırlılığı yer almaktadır. Bu bağlamda olumsuz tutumların önemli bir kısmı, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışırken yaşadıkları mesleki yetersizlik algısının ve destek eksikliğinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bulgular, bazı durumlarda olumsuz tutumların yalnızca yapısal zorluklarla açıklanamayacağını; mülteci öğrencilere yönelik dışlayıcı, ötekileştirici ve bilinçli ayrımcı yaklaşımların da gözlemlenebildiğini göstermektedir.

3.2.2.2.Profesyonel Topluluk

Okul B’de profesyonel topluluk alt teması kapsamında ortak sorumluluk ve ortak hedef kodlarına ilişkin anlamlı bir bulguya ulaşılamamıştır. Katılımcı görüşleri, mülteci öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yönelik çalışmaların okul genelinde paylaşılan bir hedef doğrultusunda değil, daha çok bireysel çabalar ve sınırlı iş birlikleri üzerinden yürütüldüğünü göstermektedir. Özellikle okul düzeyinde planlı, sistematik ve sürekliliği olan bir ortak çalışma anlayışının bulunmadığı dikkat çekmektedir.

Şekil 3.23. Okul B’nin Profesyonel Topluluk Alt Teması



Bu bağlamda, iş birliği (f=4) kapsamında, veli iletişimine yönelik sınırlı girişimler olmuştur. Okul yönetimi, velileri sürece dâhil etmeye yönelik çabaların oldukça kısıtlı kaldığını ve bu çabaların da çoğu zaman velilerin olumsuz tutumları nedeniyle karşılık bulmadığını ifade etmiştir. Bu durumu “Çok büyük çabalarımız yok. Genelde veli iletişimleri kurmaya çalışıyoruz... Ama bu konuyla ilgili velilerin tutumları da çok olumsuz. ‘Nasıl olsa geri döneriz, bu çocuğun burada eğitim almasına gerek yok’ düşüncesi çok hâkim.” bu sözlerle açıklamıştır.

Bu ifadeler, okul–veli iş birliğinin zayıf olduğunu ve velilerin eğitime yönelik olumsuz bakış açısının öğretmenlerin ortak hareket etmesini de sınırladığını göstermektedir.

Buna karşılık, öğretmenler arası iş birliğinin mülteci öğrencilere özgü bir destek mekanizmasından ziyade, daha çok ders içeriğinin yürütülmesine yönelik ders temelli ve ihtiyaçlar doğrultusunda geliştiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin olarak Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle dersler arası eş güdüm sağladığını Öğr. B3, “Türkçe öğretmenlerimle sık sık iletişim kuruyorum. Mecburum da... Mesela İngilizce ’de sıfat anlatacağım, soruyorum: Türkçe ’de sıfatları öğrendin mi? Türkçe öğretmenleriyle fikir alışverişi yapıp onların öğrettiği sıfatlar üzerinden İngilizcesini öğretmeye çalışıyorum. Sosyal bilgilerde öğrendikleri kültür konularına göre İngilizce metinler hazırlıyoruz.” sözleri ile ifade etmiştir.

Bilgi paylaşımı kodu (f=3) kapsamında ise öğretmenlerin özellikle başarılı ya da sınav gruplarındaki mülteci öğrenciler üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğretmenler, bu öğrencilerin ödev, proje ve akademik performanslarını takip edebilmek için sınırlı düzeyde bilgi paylaşımında bulunduklarını belirtmişlerdir. Bu durumu Öğr. B4, “Sınıf öğretmenliğim olan sınıfın dersine giren öğretmenlerle görüşerek çocukların neler yaptığı, kim ödev yapıyor, kim yapmıyor. Bunların takibini yapmaya çalışıyorum.” ifadesini kullanmıştır. Buna ek olarak Öğr. B2, “Özellikle sınav senesindeki başarılı mülteci öğrenciler için bu 8. sınıf öğretmenlerinin ne yapabiliriz şeklinde görüşüyoruz” ifadesini belirtmiştir.

Öte yandan, profesyonel topluluk bağlamında önemli bir unsur olan destek personeliyle iş birliği, büyük ölçüde PİKTES öğretmenleri üzerinden yürütülmektedir. Katılımcılar, PİKTES öğretmenlerinin özellikle okuma-yazma ve temel Türkçe

becerilerinde geri olan öğrencilere destek sağladığını belirtmiş; ancak bu desteğin sınırlı kaldığını vurgulamışlardır:

Öğr. B2, “PİKTES öğretmenlerimiz var ama geride kalan öğrenciler için sadece destek veriyorlar.” şeklinde ifade etmiştir.

Buna ek olarak Öğr. B5 aşağıdaki ifadeyi dile getirmiştir.

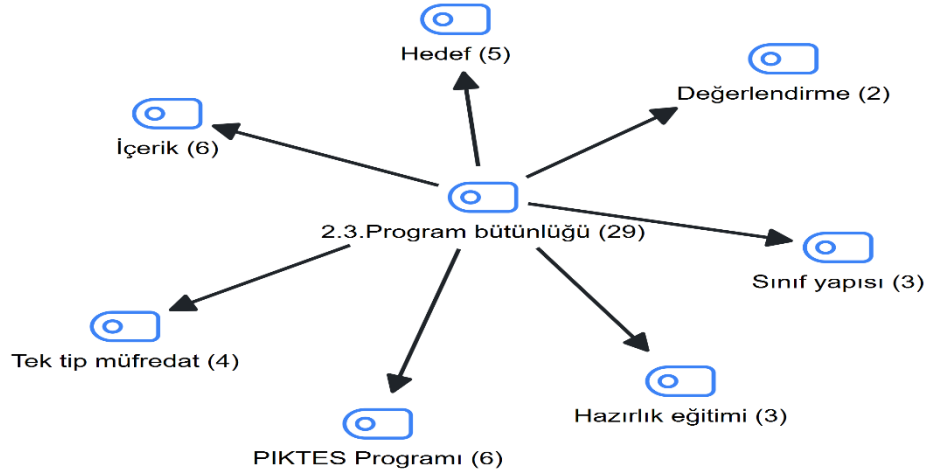
“Bu konuda okulda PİKTES öğretmenleri bulunmaktadır. Bu öğretmenler, Bakanlığımız tarafından mülteci çocuklara Türkçeyi daha verimli biçimde öğretmek amacıyla görevlendirilmiş birimlerdir. Türkçe açısından geride olan ve okuma-yazma becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerimize temel düzeyde özel eğitimler vermektedirler. Bu süreçte söz konusu öğretmenlerden faydalanmaya çalışıyorum.” (Öğr. B5)

Okul B’de profesyonel topluluk yapısının, ortak sorumluluk ve ortak hedef etrafında bütünleşmiş bir yapı sergilemediği; iş birliği ve bilgi paylaşımının ise daha çok bireysel öğretmen girişimleri ve zorunlu pedagojik ihtiyaçlar doğrultusunda, parçalı ve sınırlı biçimde yürütüldüğü görülmektedir.

3.2.2.3. Program Bütünlüğü

Bu araştırmada program bütünlüğü, mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde uygulanan müfredatın hedefleri, içeriği, değerlendirme yaklaşımları, destek programları ve sınıf yapılanması arasındaki uyum düzeyi çerçevesinde ele alınmıştır. Bu kapsamda katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular; tek tip müfredat uygulamaları (f=3), program hedeflerinin öğrenci hazır bulunuşluğu ile uyumu (f=5), müfredatın içerik yoğunluğu ve uygunluğu (f=6), ölçme-değerlendirme süreçleri (f=2), PİKTES kapsamındaki destek programları (f=6), hazırlık eğitimi gereksinimi (f=3) ve sınıf yapısına ilişkin uygulamalar (f=3) ekseninde incelenmiştir. Bulgular, programın bileşenleri arasında bütünlüğün sağlanamamasının, mülteci öğrencilerin akademik öğrenme süreçlerini ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Şekil 3.24. Okul B'nin Program Bütünlüğü Alt Teması



Katılımcı görüşleri, mülteci öğrenciler için ayrı bir müfredatın olmadığını, tüm öğrencilerle birlikte tek tip müfredatın uygulandığını, öğrencilerin ihtiyaçlarına yeterince karşılık vermediğini ve bu durumun program bütünlüğünü zayıflattığını göstermektedir. Okul yöneticilerinden biri, uyum sürecinde hâlen bir kabullenme sorunu yaşandığını ve bu nedenle eğitim-öğretim süreçlerinin mülteci öğrenciler dikkate alınarak yeniden yapılandırılmadığını Müdür Yrd. B. “Bizim sürece uyumumuzu değerlendirmek gerekirse, aslında kabullenme sorunu hâlâ devam ediyor diyebilirim. Kabullenmediğimiz için o çocuklara göre de eğitim öğretimi çoğu zaman şekillendirmiyoruz. Çünkü ortada büyük bir boşluk var.” bu sözlerle ifade etmiştir.

Öğretmen görüşleri de mevcut müfredatın bu öğrenci grubu için sadeleştirilmesi ve uyarlanması gerektiğine işaret etmektedir. Öğr. B1, uygulanan programın mülteci öğrencilerin düzeyine ve ihtiyaçlarına uygun olmadığını vurgulamıştır. Bu bağlamda, mülteci öğrenciler için ayrı bir program uygulanıp uygulanamayacağı sorusu gündeme gelmiş; bazı katılımcılar ilkesel olarak buna olumlu yaklaşırken, öğrencilerin öğrenmeye yönelik isteksizliğinin süreci zorlaştırdığını belirtmiştir.

Bu durumu Öğr. B4, “Ayrı bir müfredat uygulanabilir hocam. Ama çocuk öğrenmeye istekli olsa belki de müfredat uygun olacak; çocuk öğrenmeye istekli değil. Türkiye’nin dağını öğrenmek istemiyor çocuk.” Sözleriyle ifade etmiştir. Bu bulgular, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını destekleyecek program bütünlüğünün sağlanamamasında yalnızca müfredat yapısının değil; kabullenme, beklenti ve öğrenci motivasyonuna ilişkin algıların da belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcı görüşleri, mülteci öğrenciler için belirlenen hedeflerin (f=5) büyük ölçüde öğrencilerin Türkçe dil yeterliliklerine bağlı olarak anlam kazandığını ortaya koymaktadır. Müdür Yrd. B, “Onun dışındaki programlar sadece öğrencinin dil becerisiyle uygulanabiliyor. Çocuk iyi bir Türkçeye sahipse programlar da yeterli diyebiliriz.” ifadesiyle öğrencinin Türkçe becerisi yeterli olduğunda mevcut programların işleyebildiğini; ancak dil yetersizliği durumunda hedeflerin uygulanabilirliğinin sınırlı kaldığını ifade etmiştir.

Müfredatın yalnızca mülteci öğrenciler için değil, Türk öğrenciler için dahi oldukça yoğun ve hedefleri bakımından gerçekçi olmayan bir yapıya sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu durumu Öğr. B1 “Müfredatın yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bazen bizim Türk öğrencilerimiz için bile program gerçekten çok yoğun.” sözleriyle ifade etmiştir. Buna ek olarak Öğr. B3, “Hocam kesinlikle yeterli olduğunu düşünmüyorum. Eğitimde öğrenci bazlı, bireysel farklılıkları esas alan bir yaklaşım önemsenmiyor.” ifadesini dile getirmiştir.

Buna karşın Öğr. B5 “Yani yeterli bir sistem olduğunu söyleyebilirim.” ifadesiyle sistemin hedefler açısından genel olarak yeterli olduğunu belirtmiştir:

İçeriğe (f=6) ilişkin görüşler, müfredatın yoğunluğu ve ders içeriklerinin mülteci öğrencilerin düzeyine uygunluğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler, özellikle dil ağırlıklı derslerin ve etkinlik sayısının fazla olmasının öğrenciler için zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu Öğr. B1, “Etkinliklerin sayısı ve dil bilgisi derslerinin fazlalığı açısından çok yoğun bir müfredat.” şeklinde ifade ederken, Müdür Yrd. B, “Derslerdeki bilgi yoğunluğu biraz daha sorgulanabilir.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğr. B3, ise “Yoğun program içerisinde mülteci öğrenciler burada kesinlikle kayboluyor.” ifadesiyle bu yoğun yapı içerisinde mülteci öğrencilerin akademik olarak görünmez hâle geldiğini ve sürecin gerisinde kaldığını belirtmiştir. Buna karşın, Öğr. B5, “Kâğıt üzerinde teorik olarak güzel bir sistem olduğunu söyleyebilirim.” ifadesiyle müfredatın teorik olarak güçlü bir yapıya sahip olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir.

Değerlendirme (f=2) boyutunda katılımcılar, müfredatın hafifletilmesi durumunda ölçme ve sınav sisteminde eşitsizlikler ortaya çıkabileceğine Öğr. B2, “Müfredat

hafifletilse bu sefer onların girdiği sınav farklılaşıyor. Orada bir tıkanıklık oluyor.” ifadesiyle dikkat çekmiştir.

Buna karşılık, yapılan çok boyutlu değerlendirme uygulamalarının olumlu sonuçlar doğurduğu ifade edilmiş, özellikle İngilizce derslerinde uygulanan konuşma, dinleme ve yazma temelli sınavların öğrencilerin dil becerilerini daha kapsamlı değerlendirmeye imkân tanıdığı belirtilmiş bu durumu Öğr. B5, “İngilizce sınavlarında Speaking, Listening ve Writing olarak üçe bölündü. Öğrencileri hem konuşma hem dinleme hem de yazma açısından değerlendirebiliyoruz. Bunu gayet olumlu buluyorum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcı görüşleri, PİKTES programının mülteci öğrencilerin okuma-yazma becerilerini desteklemeyi amaçladığını, ancak uygulamanın okulun genel program yapısıyla yeterince bütünleşmediğini ortaya koymaktadır. Müdür Yrd. B, ortaokul düzeyinde okuma-yazma öğretiminin pedagojik açıdan uygun olmadığını ve bu durumun öğrencilerde süreç karmaşasına yol açtığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“PİKTES projesi kapsamında ortaokullarda bu çocuklara okuma-yazma öğretmeye çalışıyoruz. Ama okuma-yazma öğrenmenin yeri ortaokullar değil. Süreç çok kafası karışık şekilde ilerliyor. Çocuk bir yandan matematik, sosyal bilgiler sınavlarına giriyor; diğer yandan bu derslerin saatinde sınıfta değil, başka bir ortamda Türkçe öğrenmeye çalışıyor. Bu yüzden çok gerçekçi bir süreç işlemiyor.”

PİKTES kapsamındaki desteklerin çoğunlukla ders saatleri dışında ya da beden eğitimi, müzik gibi derslerden alınarak yürütülmektedir. Bu durumu Öğr. B1 “Onlar ders saatlerinden, mesela beden ya da müzik derslerinden çıktıktan sonra özel bir kurs adı altında Türkçe okuma-yazma desteği alıyorlar.” şeklinde belirtmiştir.

Programın özellikle hiç okuma-yazma bilmeyen öğrencileri hedeflediği ve temel düzeyde harf, hece öğretimine odaklandığı Öğr.B2 “PİKTES hocaları hiç okuma-yazma bilmeyen, harfleri ve heceleri tanımayan öğrencilere bunları öğretiyor.” ifadesiyle vurgulanmıştır.

Buna karşın, okul genelinde mülteci öğrenciler için bütüncül ve sistematik bir politika geliştirilmediği; PİKTES uygulamalarının çoğu zaman tek başına yürütüldüğü Öğr. B4, “Onlar için okulun genel bir politikası olduğunu çok görmedim. Sadece

PİKTES öğretmenlerimiz var, onun dışında çok farklı bir uygulama yok.” ifadesiyle vurgulamıştır.

Katılımcı görüşleri, mülteci öğrenciler için programların yeterliliğinden ziyade öğrencilerin mevcut programa hazır olma düzeylerinin sorgulanması gerektiğine işaret etmektedir. Müdür Yrd. B, “O yüzden programların yeterliliğinden ziyade çocukların programa yeterliliğini sorgulamamız lazım.” ifadesiyle bu durumu öğrencilerin programa hazır bulunuşluk üzerinden değerlendirmiştir.

Öğr. B1, “Önden bir eğitim olabilir ama bunun nasıl sürdürülebilir olacağını bilmiyorum.” ifadesiyle mülteci öğrenciler için ön hazırlık eğitiminin gerekli olabileceğini belirtmekle birlikte, bu tür bir uygulamanın sürdürülebilirliği konusunda tereddüt yaşandığını ifade etmiştir.

Öğr. B4., Türkiye’deki entegrasyon sürecini uluslararası uygulamalarla karşılaştırarak, mülteci öğrencilerin dil yeterliği ve hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınmadan doğrudan örgün eğitime dâhil edildiğini vurgulamış ve bu durumu Öğr B4, “Almanya’da oturma alabilmek için dil şartı var; o sınavı geçmeden sisteme alınmıyorsunuz. Ama biz kamplardan çocukları Türkçe bilip bilmediklerine, hazır olup olmadıklarına bakmadan kendi öğrencilerimizin arasına aldık.” ifadeleriyle açıklamıştır.

Program bütünlüğü kapsamında, mülteci öğrenciler için oluşturulan sınıf yapılarının uygulamada beklenen sonuçları vermediği ve öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilediği görülmektedir. Teorik olarak ayrıştırılmış sınıf uygulamalarının işlevsel görünmesine rağmen, pratikte isteksiz ve dil yeterliği düşük öğrencilerden oluşan sınıfların öğretim sürecini zorlaştırdığını Müdür Yrd. B aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Teorik olarak ayırmak daha iyi gibi geliyor ama pratikte tamamen isteksiz öğrencilerden oluşmuş bir sınıf düşünün. Otuz öğrencinin otuzu da hem dil bilmiyor hem desteksiz olunca öğretmenin ders anlatma motivasyonu da düşüyor. O nedenle çok memnun edici bir sonuç aldık diyemeyiz.” (Müdür Yrd. B)

Aynı katılımcı, bu sınıflara öğretmen görevlendirilmesinin çoğunlukla okul yönetimi tarafından değil, zümreler aracılığıyla belirlendiğini; sürecin kimi zaman gönüllülük, kimi zaman ise dönüşümlü bir uygulama şeklinde yürütüldüğünü

belirtmiştir. Bu durum, sınıf yapısına ilişkin kararların kurumsal bir politika çerçevesinde ele alınmadığını göstermektedir.

Öğr. B1 ise okulun, mülteci öğrencilerin Türkçeye en fazla maruz kaldıkları ortam olduğunu vurgulayarak sınıf içi etkileşimin önemine dikkat çekmiştir. Bu durumu Öğr. B1, “Mahallede, alışverişte Arapça ile ihtiyaçlarını karşılayabiliyorlar. Türkçeye en çok maruz kaldıkları yer okul. Çünkü öğretmenlerle Arapça konuşamıyorlar, arkadaş ortamı da tek tip değil.” şeklinde ifade etmiştir.

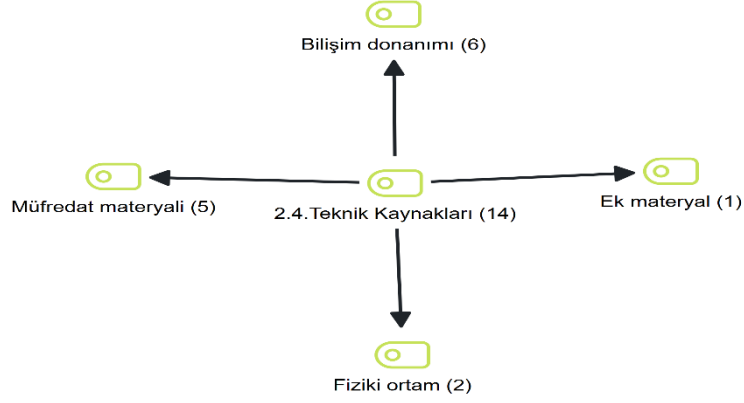
Bu durum, sınıf ortamının dil öğrenimi açısından önemli bir fırsat sunduğunu ortaya koymakla birlikte; kalabalık sınıf yapıları öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanmalarını zorlaştırmaktadır. Bu durumu Öğr. B3, “Sınıflar çok kalabalık ve Suriyeli öğrenci sayısı fazla. Bu nedenle yöntem ve teknikleri kullanma konusunda problem yaşıyorum. Bu zorlukların aşılabilmesi için sınıf mevcutlarının (ortalama sınıf mevcudu 40-45) azaltılması gerekiyor.” ifadeleri ile belirtmiştir.

Program bütünlüğü kapsamında elde edilen bulgular, mülteci öğrenciler için uygulanan eğitim programlarının parçalı, standart ve büyük ölçüde öğrencilerin dil yeterliğine bağlı olarak işlediğini ortaya koymaktadır. Tek tip müfredat ve yoğun içerik yapısı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmadan uygulanmakta; bu durum hem program hedeflerinin hem de akademik içeriğin gerçekçi biçimde karşılanmasını zorlaştırmaktadır. PİKTES destekleri ve hazırlık eğitimi gereksinimi, önemli bir boşluğu doldurmaya çalışsa da bu uygulamaların örgün programla yeterince bütünleşememesi, öğrencilerin derslerden kopmasına ve öğrenme süreçlerinin bölünmesine yol açmaktadır.

Buna ek olarak, sınıf yapısına ilişkin uygulamalar ve kalabalık sınıf ortamları, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanmalarını güçleştirmekte ve öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Değerlendirme süreçlerinde esneklik sınırlı kalırken, yalnızca bazı derslerde uygulanan çok boyutlu ölçme yaklaşımlarının daha kapsayıcı sonuçlar ürettiği görülmektedir. Genel olarak bulgular, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının desteklenebilmesi için programın tüm bileşenlerinin birbirini tamamlayan, sürdürülebilir ve öğrenci merkezli bir bütünlük içinde yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

3.2.2.4. Teknik Kaynaklar

Şekil 3.25. Okul B'nin Teknik Kaynaklar Alt Teması



Okul B’de teknik kaynaklar alt teması kapsamında müfredat materyallerine ilişkin elde edilen bulgular, mevcut müfredat materyallerinin genel olarak yetersiz ya da kısmen yeterli olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Katılımcılar, devlet okullarında var olan genel kaynak yetersizliğinin mülteci öğrencileri de doğrudan etkilediğini; bu öğrenciler için ekstra ya da farklılaştırılmış materyallerin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumu Müdür Yrd. B, “Devlet okullarında imkânlar genel olarak yetersiz olduğu gibi bu yetersizliklerden mülteci öğrenciler de etkilenmiş oluyor. Onlar için de çok yeterli diyemeyiz kaynaklar. Elimizdeki imkânları aynı şekilde uygulayabiliyoruz ama ekstra mülteciler adına bir şey yok.” sözleriyle dile getirmiştir. Bu bağlamda, okulda kullanılan ders kitaplarının Türk ve mülteci öğrenciler arasında herhangi bir ayrım gözetmeden dağıtıldığı, ancak mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına özgü ek materyallerin sağlanmadığı görülmektedir.

Mevcut ders kitaplarını kullanım açısından kısmen yeterli gördüğünü Öğr. B2, “Kullanım açısından şu an kısmen yeterli. Herhangi büyük bir eksikliğim söz konusu değil.” ifadesiyle belirtmiştir. Bununla birlikte, Öğr. B3, “Okul kitaplarımız herkese veriliyor. Buna ek olarak ÖBA programındaki ek kaynakları da kullanmaya çalışıyorum.” ifadesiyle mevcut kitapların yanında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan dijital ek kaynaklardan yararlanmaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Ancak tüm bu kaynakların, mülteci öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamada sınırlı kaldığı ek materyal ihtiyacını Öğr. B5, “Ekstra bir ders olabilir, tekrar kitabı, etkinlikli bir kitap olursa belki düzelebilirler.” şeklinde dile getirmiştir.

Bu bulgular, Okul B’de müfredat materyallerinin tüm öğrenciler için standart biçimde sunulduğunu; ancak mülteci öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak farklılaştırılmış teknik kaynakların yetersiz kaldığını göstermektedir. Mevcut durumda öğrencilerin akademik başarılarını büyük ölçüde kendi bireysel çabaları ve öğretmenlerin sınırlı inisiyatifleri doğrultusunda sürdürmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Okul B’de bilişim donanımı kapsamında elde edilen bulgular, teknik altyapının büyük ölçüde akıllı tahta ile sınırlı olduğunu ve bu donanımın öğretim sürecinde destekleyici bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcılar, mülteci öğrencilerin yoğun olduğu kalabalık sınıflarda farklı öğretim stratejilerini uygulamada yetersiz kaldığı için akıllı tahtaların özellikle görsel ve işitsel materyaller aracılığıyla ders anlatımını desteklemektedir. Bu durumu Öğr. B3, “Akıllı tahtalar bu konuda biraz daha düz anlatımı destekliyor. Oradan çeşitli videolar açabiliyorum, animasyonlar ve görselleştirmeler yapabiliyorum. Dersim biraz daha görsel olduğu için bu teknolojik araçlar düz anlatımı destekliyor açıkçası.” ifadesini kullanarak açıklamıştır.

Bu bulgular, Okul B’de bilişim donanımının öğretim sürecini destekleyen temel bir araç olarak kullanıldığını; ancak farklılaştırılmış öğretimi mümkün kılacak, mülteci öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yanıt verecek zengin ve çeşitlendirilmiş teknolojik imkân sunduğunu dile getirmiştir. Mevcut donanım, öğretmenlerin pedagojik çeşitlilik sağlama çabalarını desteklemekte ve daha çok düz anlatımı güçlendiren bir araç işlevi görmektedir.

Okul B’de fiziki ortama ilişkin bulgular, okulun mevcut mekânsal olanaklarının mülteci öğrencilerin akademik ve dil gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Katılımcılar, özellikle kütüphane ve ortak kullanım alanlarının mülteci öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun biçimde düzenlenmediğine dikkat çekmişlerdir. Müdür Yrd. B, “Okuldaki kütüphane Suriyeli öğrenciler için çok uygun değil. Okuma yazma bilmeyen bir kitleyi düşündüğümüzde, roman onların seviyesi için üst düzeyde kalıyor. Daha ilkokul seviyesinde kitaplar olsa onlar için daha anlaşılabilir olur.” sözleriyle okul kütüphanesindeki kitapların mülteci öğrenciler için erişilebilir olmadığını dile getirmiştir.

Bu ifade, okulda bulunan fiziki kaynakların içerik ve düzey açısından mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca okulun genel fiziki imkânlarının sınırlı olduğu ve diğer okullarla kıyaslandığında daha dezavantajlı bir konumda bulunduğu da vurgulanmıştır. Bu durumu Öğr. B2, “Diğer okullar daha iyi. Bir konferans salonumuz yok, beden eğitimi yapacakları bir salon yok. Çocuklar için hiçbir şey yok.” şeklinde dile getirmiştir.

Bu bulgular, Okul B’de fiziki ortamın yalnızca niceliksel olarak değil, niteliksel açıdan da yetersiz olduğunu göstermektedir. Özellikle kütüphane içeriklerinin mülteci öğrencilerin dil ve okuma düzeylerine uygun olmaması ve okulun sosyal–akademik etkinlikleri destekleyecek mekânlardan yoksun olması, teknik kaynakların öğrencilerin akademik gelişimini destekleme işlevini sınırlamaktadır. Bu durum, mülteci öğrencilerin okula aidiyet duygularını ve öğrenme motivasyonlarını da olumsuz etkileyebilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir.

3.2.2.5. Liderlik

Okul B’de liderlik alt teması kapsamında elde edilen bulgular, okul yönetiminin mülteci öğrencilere yönelik akademik beklentilerinin genel olarak düşük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 3.26. Okul B’nin Liderlik Alt Teması



Katılımcı görüşleri, mülteci öğrencilerin büyük bir bölümünün akademik gelişim potansiyeli olan “öğrenci” kimliğinden ziyade, okula gelip gitmesi gereken bir sorumluluk ya da emanet olarak algılandığını göstermektedir. Müdür Yrd. B, bu durumu açık biçimde şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Çoğu mülteci öğrenciye karşı bakış açım olumsuz. Öğrenci eğer spesifik olarak istekli ve başarılı değilse geri kalanlarını bir öğrenciden ziyade okula sağlam

gelip sağlam gitmesi gereken bir emanet gibi görüyorum. 300 öğrenciden belki 3’ü 5’i geçmiyor; geriye kalanlar sadece geliyor ve gidiyor.” (Müdür Yrd. B)

Okul yönetiminin beklentilerini tüm mülteci öğrenciler için kapsayıcı bir biçimde değil, yalnızca potansiyel gördüğü sınırlı bir grup üzerinden şekillendirdiğini göstermektedir. Nitekim bazı öğretmenler de bu durumu doğrular biçimde, mülteci öğrencilere yönelik özel bir akademik özen ya da hedef belirlenmediğini ifade etmişlerdir. Bu durumu Öğr. B1 “Ekstra bu öğrencilere özen gösterelim diye bir şey olmuyor. Olan, potansiyel gördüğün çocuk için oluyor.” şeklinde dile getirmiştir. Benzer biçimde Öğr. B2, “Açıkçası idarenin çok büyük beklentide olduklarını söyleyemem.” ifadesiyle okul yönetiminin mülteci öğrencilerden akademik açıdan yüksek bir beklenti içerisinde olmadığını vurgulamıştır.

Bu bulgular, Okul B’de liderlik anlayışının mülteci öğrencilerin akademik gelişimine yönelik yüksek beklenti oluşturmaktan uzak olduğunu ve beklentilerin büyük ölçüde seçici bir yaklaşımla belirlendiğini göstermektedir. Düşük beklenti algısı, okul yönetiminin kaynak, zaman ve çabayı yalnızca “başarılı olma potansiyeli görülen” sınırlı bir öğrenci grubuna yönlendirmesine yol açmakta; bu durum ise mülteci öğrencilerin büyük bir bölümünün akademik açıdan pasif ve görünmez bir konumda kalmasına neden olmaktadır.

Okul B’de elde edilen bulgular, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının okulun örgütsel kapasitesinin birbirini tamamlayan bileşenleri tarafından belirlendiğini; ancak bu bileşenlerin çoğunda parçalı, sınırlı ve sürdürülebilir olmayan bir yapı bulunduğunu göstermektedir. Öncelikle öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik mesleki bilgi düzeylerinin hizmet öncesi eğitimde edinilen sınırlı kazanımlara dayandığı; hizmet içi eğitimlerin ise kültürel farkındalık ve saha gerçekliği açısından yetersiz algılandığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışmaya çoğunlukla mesleki deneyim ve bireysel çabalarıyla uyum sağlamaya çalışmasına yol açmakta; başlangıç döneminde yetersizlik hissi ve kararsızlıkları artırmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin sınıf içi öğretim becerilerini destekleyici, kapsayıcı ve bilgi odaklı yaklaşımlar doğrultusunda esnek biçimde uyarladıkları; ancak bu uyarlamaların örgütsel düzeyde sistematik bir pedagojik destekle değil, çoğunlukla bireysel inisiyatifle sürdürüldüğü anlaşılmaktadır. Öğretmen tutumlarının ise empatik, destekleyici ve kapsayıcı yönlerde çeşitlenmekle birlikte; dil yetersizliği, isteksizlik ve

destek eksikliği gibi bağlamsal koşulların etkisiyle olumsuz tutumların da belirginleştiği görülmektedir.

Profesyonel topluluk boyutunda okul genelinde ortak sorumluluk ve ortak hedefe dayalı bir yapı ortaya çıkmamış; iş birliği daha çok iş birliği ve bilgi paylaşımı kapsamında, ders temelli zorunluluklar ve bireysel girişimler üzerinden sınırlı biçimde yürümüştür. Bu parçalı yapı, program bütünlüğü alanında daha görünür hâle gelmektedir: tek tip müfredat uygulaması, hedeflerin dil yeterliliğine bağlı işleyişi, içerikteki yoğunluk ve uygunluk sorunları ve değerlendirme süreçlerindeki esneklik sınırlılığı programın mülteci öğrenciler için gerçekçi biçimde uyarlanmasını güçleştirmektedir. Ayrıca PİKTES destekleri önemli bir ihtiyacı karşılamaya çalışsa da örgün programla bütünleşememesi ve zaman/derse erişim gerilimleri, öğrenme süreçlerinin bölünmesine yol açmaktadır. Bu tablo, hazırlık eğitimi gereksinimini ve sınıf yapısına ilişkin uygulamaların öğretim süreci ile öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisini daha da kritik kılmaktadır.

Teknik kaynaklar boyutunda, müfredat materyallerinin ve fiziksel/dijital altyapının mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmadığı; genel kaynak yetersizliğinin mülteci öğrencileri de doğrudan etkilediği görülmektedir. Akıllı tahta gibi temel bilişim donanımları öğretimi desteklese de zenginleştirilmiş materyal ve mekânsal imkân eksikliği öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kapasitesini sınırlandırmaktadır. Son olarak liderlik boyutunda, okul yönetiminin mülteci öğrencilere yönelik akademik beklentilerinin genel olarak düşük olduğu; beklentilerin çoğunlukla “potansiyel görülen” sınırlı bir gruba yöneldiği anlaşılmaktadır. Bu durum, okulun kaynak ve çabalarının kapsayıcı biçimde örgütlenmesini güçleştirmekte; mülteci öğrencilerin önemli bir kısmının akademik olarak pasif ve görünmez kalmasına yol açmaktadır. Genel olarak Okul B örneği, mülteci öğrencilerin akademik başarısını artırmada öğretmenlerin bireysel çabalarının belirleyici olduğu; ancak mesleki gelişim, program bütünlüğü, teknik kaynaklar, profesyonel topluluk ve liderlik boyutlarında planlı, bütüncül ve sürdürülebilir örgütsel destek mekanizmalarının güçlendirilmesine ihtiyaç duyulan bir yapı sergilemektedir.

3.3. OKUL C

Okul C, mülteci öğrencilerin yoğun olarak öğrenim gördüğü, buna karşın eğitim-öğretim süreçlerinde karma sınıf uygulamasını benimseyen ve bu yapı içerisinde mülteci öğrenciler arasında yüksek akademik başarı örneklerinin dikkat çekici düzeyde görüldüğü bir okul olması nedeniyle araştırma kapsamına alınmıştır. Hatay ili Reyhanlı ilçesinde yer alan ve imam hatip ortaokulu düzeyinde eğitim veren Okul C’de toplam 665 öğrenci öğrenim görmekte olup, öğrencilerin yaklaşık %70’ini mülteci öğrenciler oluşturmaktadır. Okulun bu yönü, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca bireysel özelliklerle değil; okulun sahip olduğu örgütsel kapasite ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koyması açısından dikkat çekicidir.

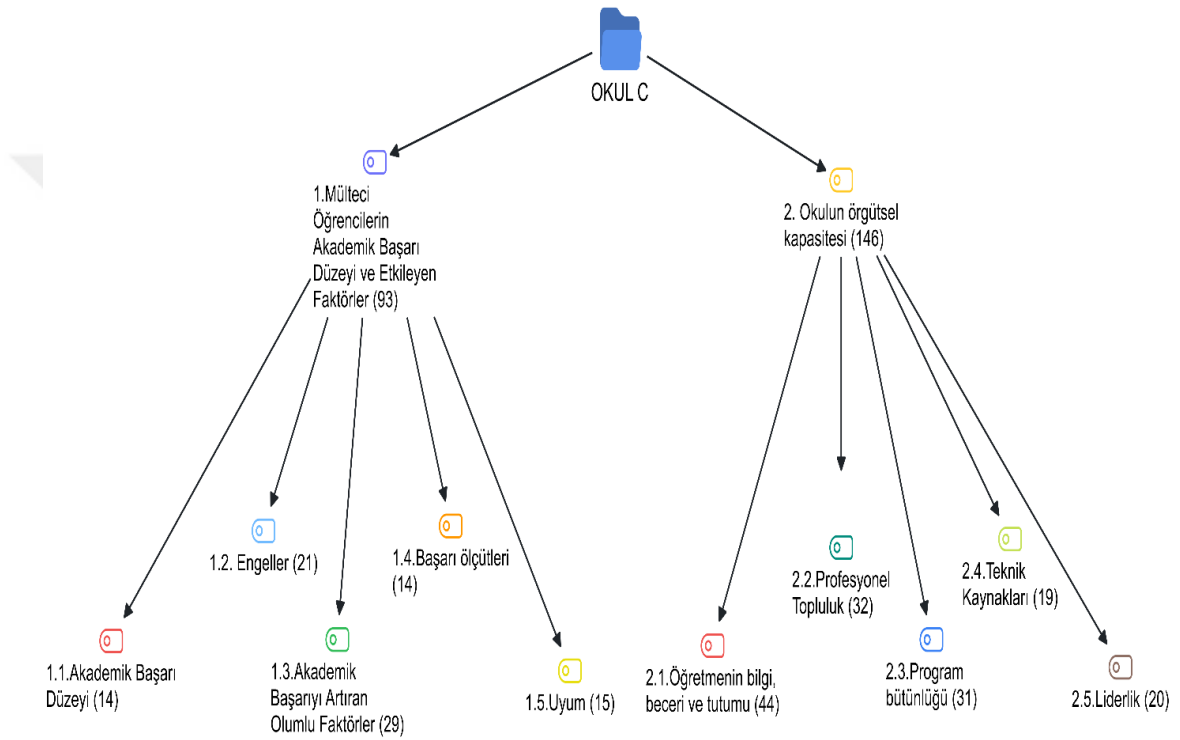
Okul C’de Türk ve mülteci öğrenciler aynı sınıf ortamında eğitim almakta; ayrıştırıcı uygulamalara başvurulmadan, tüm öğrenciler için ortak akademik hedefler belirlenmektedir. Okulun akademik başarısında; öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, iş birliğine dayalı çalışma kültürü, programın tutarlı biçimde uygulanması ve okul yönetiminin öğretimi merkeze alan liderlik anlayışı belirleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin, sınıf içi öğretim uygulamalarını öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek biçimde uyarlamaları; dil farklılıklarını gözeten destekleyici stratejiler kullanmaları ve öğrenci katılımını artırmaya yönelik yöntemlere ağırlık vermeleri, okulun yüksek öğretim kalitesini sürdürebilmesini mümkün kılmaktadır.

Bununla birlikte, okul yönetiminin öğretmenler arası iş birliğini teşvik eden, ortak karar alma süreçlerini destekleyen ve akademik hedefler etrafında bütünleşmiş bir okul iklimi oluşturması, Okul C’nin güçlü bir örgütsel yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okul, mülteci öğrenci yoğunluğuna rağmen başarıyı sürdürebilen bir kurum olarak, etkili örgütsel kapasitenin akademik başarıya yansımalarını ortaya koyan anlamlı bir vaka niteliği taşımaktadır.

Bu yönüyle Okul C, mülteci öğrenci yoğunluğuna ve karma sınıf yapısına rağmen akademik başarının sürdürülebildiği bir okul örneği olarak, okulun örgütsel kapasitesinin başarı üzerindeki belirleyici rolünü görünür kılmaktadır. Okulda gözlemlenen yüksek akademik performans, bireysel öğrenci özelliklerinden ziyade; öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, mesleki iş birliğine dayalı çalışma kültürü, programın tutarlı biçimde uygulanması, mevcut teknik kaynakların etkili kullanımı ve

öğretimi merkeze alan liderlik anlayışı ile ilişkilendirilmektedir. Bu yönüyle Okul C, örgütsel kapasitenin alt boyutlarının bütüncül biçimde işlediğinde, dezavantajlı öğrenci grupları için dahi akademik başarıyı destekleyebileceğini ortaya koyan önemli bir vaka niteliği taşımaktadır. Aşağıda, Okul C özelinde öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgular; okulun örgütsel kapasitesini oluşturan temel alt temalar çerçevesinde ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Şekil 3.27. Okul C'ye ait Tema ve Alt Temalar

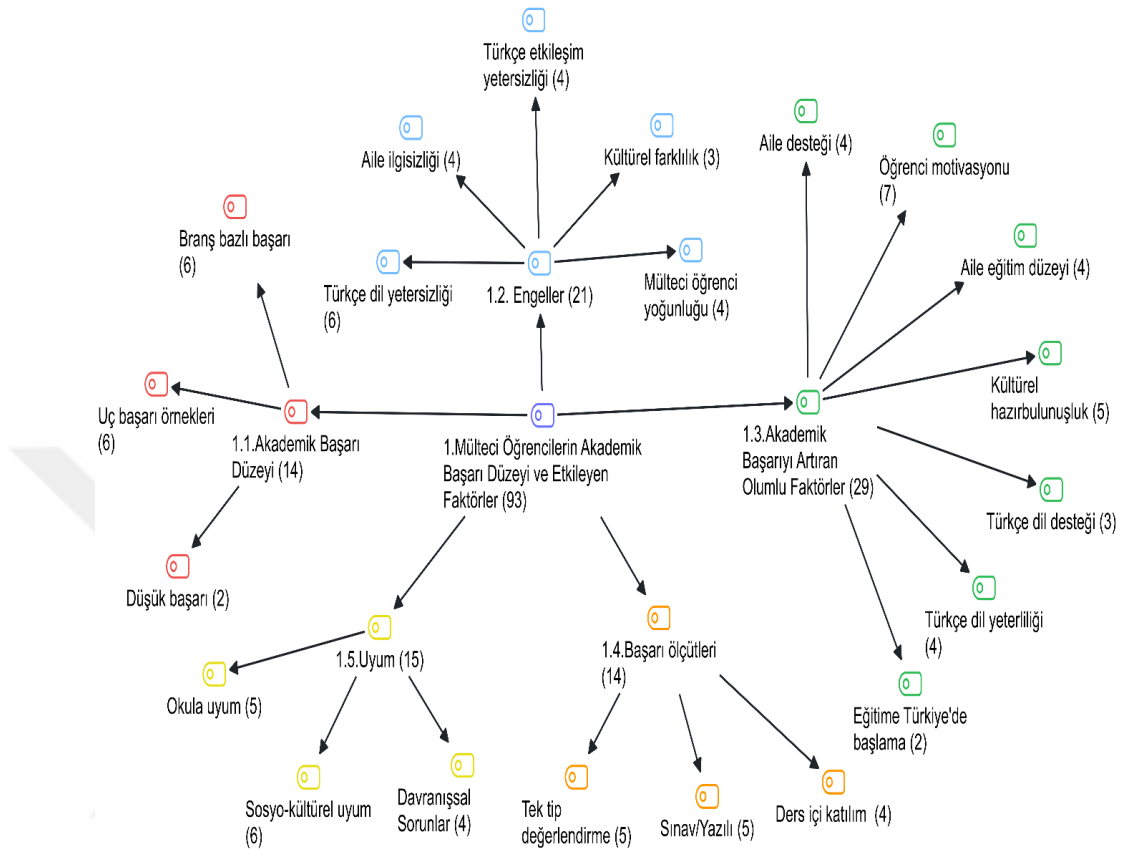


3.3.1. Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ve Başarıyı Etkileyen Faktörler

Bu tema kapsamında Okul C’de görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılar, Okul C’de mülteci öğrenciler arasında akademik başarı düzeyinin genel olarak daha yüksek seyrettiğini ve başarılı mülteci öğrenci örneklerinin dikkat çekici ölçüde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcı görüşlerinde özellikle karma sınıf yapısı, Türkçe dil yeterlilikleri ve etkileşimi, aile desteği, aile eğitim düzeyi akademik başarıyı güçlendiren belirleyici faktörler olarak öne çıkmıştır.

Aşağıda, Okul C özelinde elde edilen bulgular Şekil 3.27’ de sunulmaktadır.

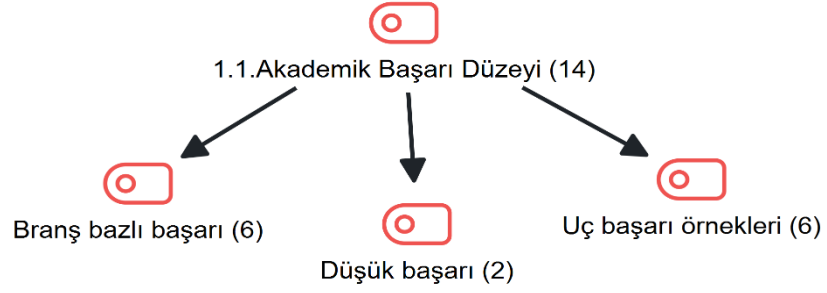
Şekil 3.28. Okul C ye Ait Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ve Başarıyı Etkileyen Faktörler Teması Alt Temaları ve Kodlar



3.3.1.1. Akademik Başarı Düzeyi

Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmaktadır. Bulgular, akademik başarının branşlara göre belirgin biçimde farklılaştığını ($f=6$), bazı öğrencilerin akranlarının önüne geçen yüksek başarı örnekleri sergilediğini ($f=6$) ve buna karşılık mülteci öğrencilerin genelinin düşük akademik başarı ($f=2$) düzeyinde algılandığını göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, bu farklılaşmanın özellikle dil yeterliği, derslerin sözel yükü ve bireysel çalışma alışkanlıkları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 3.29. Okul C'nin Akademik Başarı Düzeyi Alt Teması



Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarının branş bazlı (f=6) belirgin biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri, mülteci öğrencilerin bazı derslerde görece başarılı olduklarını, bazı derslerde ise akademik olarak zorlandıklarını ifade etmektedir. Müdür Yrd. C1, bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

“Akademik anlamda bazı derslerde iyiler, bazı derslerde ise maalesef özel beceriler gerektiren alanlarda biraz daha zayıflar. Özellikle matematik dersinde sayısal anlamda daha başarılı olduklarını çalıştığım yıllar boyunca gözlemledim. İngilizce dersinde de bizim öğrencilerimize göre daha başarılılar. Bunun nedeni, İngilizce’nin dil yapısının Arapça’nın dil yapısına benzemesi; cümle kuruluşlarının birbirine yakın olmasıdır. Ana dilleri Arapça olduğu için İngilizce dersinde daha başarılı oluyorlar.” (Müdür Yrd. C1).

Bu görüşü destekleyen öğretmenler, matematik dersindeki görece yüksek başarıyı dersin sayısal yapısı ve sözel ifade gereksiniminin sınırlı olması ile ilişkilendirmektedir. Bir öğretmen bu durumu, Öğr. C2 “Matematiğin içerisinde daha çok harflerle değil de sayılarla oynadığımız için matematikte çok Türkçe ‘ye gerek kalmıyor” sözleriyle açıklamıştır. Benzer biçimde Öğr. C3 “Suriyeli öğrencilerin matematik becerilerinin Türk öğrencilere göre daha iyi olduğunu düşünüyorum. Matematik ve dil, özellikle İngilizce” ifadesiyle bu algıyı desteklemiştir.

Katılımcılar, İngilizce dersindeki başarının da belirgin biçimde öne çıktığını belirtmiş Öğr. C5, “İngilizce bariz bir şekilde öne çıkıyor” ifadesiyle İngilizce dersindeki görece yüksek başarı vurgulanmıştır. Buna karşılık Öğr. C4, “Bizim de sözel bir ders olduğu için belki matematik ve İngilizce de başarılı çocuk ama sosyal bilgiler de zayıf.” ifadesiyle sosyal bilgiler gibi dil ve kavramsal anlatımın yoğun olduğu derslerde mülteci öğrencilerin daha zayıf kaldıkları ifade edilmiştir.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarının branşlara göre farklılaştığını; matematik ve İngilizce gibi derslerde başarı düzeyinin görece yüksek, Türkçe ve sosyal içerikli derslerde ise daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu farklılaşmada, derslerin dil yapısı ve sözel ifade gereksiniminin belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrenciler arasında akranlarının belirgin biçimde önüne geçen, yüksek akademik başarı sergileyen uç örneklerin (f=6) bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri, bu öğrencilerin okul genelindeki başarı dağılımında üst dilimde yer aldıklarını; bazı durumlarda ise okulun en başarılı öğrencileri arasında mülteci öğrencilerin öne çıktığını ifade etmektedir. Müdür Yrd. C1, bu durumu somut örneklerle şu şekilde açıklamıştır:

“Benim buraya ilk geldiğim yıl, yani iki yıl öncesinde, buradan ilk fen lisesine giden öğrencimiz Suriyeliydi. Okul birincimiz Suriyeliydi. Geçen yıl fen lisesine giden öğrenciler arasında yine Suriyeli öğrencilerimiz vardı. Bu yıl da henüz değerlendirme sınavı yapmadık ama sekizinci sınıflar arasında en iyi öğrencilerimizden biri yine Suriyeli öğrenci.” (Müdür Yrd. C1).

Benzer biçimde Müdür Yrd. C2, okul genelindeki uzun dönemli başarı örüntüsüne dikkat çekerek, “2017 yılından itibaren okul birincilerimizin tamamı Suriyeli” ifadesiyle mülteci öğrencilerin üst düzey akademik başarıya ulaşabildiklerini vurgulamıştır. Öğretmenler de sınıf ve deneme sınavı sonuçlarına dayalı gözlemlerinde, yüksek başarı gösteren öğrenciler arasında mülteci öğrencilerin sayısının dikkat çekici olduğunu belirtmiştir. Öğr. C3, “Okulun denemelerinde ilk ona girenlerden sadece iki ya da üçü Türk, diğerleri Suriyeli. Bunlar genelde 70’in üstünde net yapıyorlar, 400’ün üstünde puan alıyorlar” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcılar, bu düzeyde başarı gösteren mülteci öğrencilerin sayısının sınırlı olduğunu; ancak bu öğrencilerin okul içindeki akademik sıralamalarda istikrarlı biçimde üst sıralarda yer aldığını belirtmiştir. Öğr. C4, “İstisnalar kaideyi bozmaz ama istisna öğrencilerimiz oluyor. Bunlar genelde dil becerisi yüksek öğrenciler” ifadesiyle bu duruma dikkat çekmiştir.

Katılımcıların değerlendirmeleri, bu öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca bireysel yeteneklerle değil; aynı zamanda Türkçe dil yeterliği, düzenli çalışma

alışkanlığı ve okuma-soru çözme pratikleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, bu özelliklerin tüm mülteci öğrencilerde yaygın olmadığını; ancak bu niteliklere sahip olan öğrencilerin akademik olarak hızla öne çıktığını ifade etmektedir.

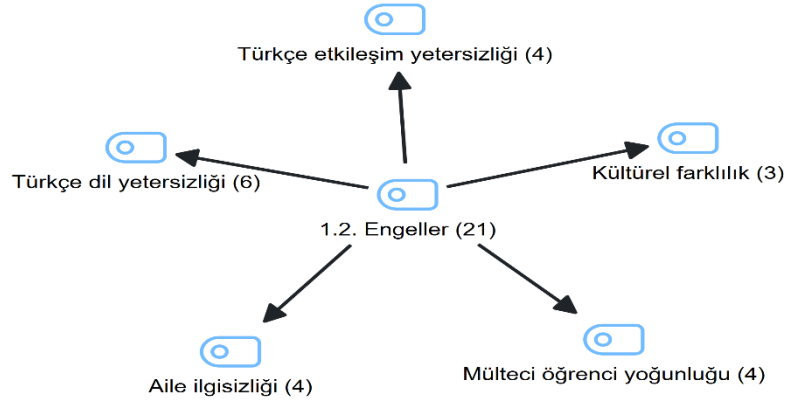
Branş bazlı ve uç başarı örneklerinin yanı sıra Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin genel olarak düşük olduğu yönünde görüşlerin bulunduğunu bulgular göstermektedir. Bu öğretmenler, akademik başarının okul genelinde orta ve alt düzeylerde seyrettiğini; sınıflar arasında belirli farklılıklar bulunsa da mülteci öğrencilerin çoğunlukla düşük başarı düzeyinde yer aldığını ifade etmektedir. Bu durumu, Öğr. C2, “Aslında akademik olarak çok iyi düzeyde değiliz. Ortanın hatta altındayız diyebiliriz. Bazı sınıflarımız biraz daha iyi, bazı sınıflarımız kötü gibi” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer biçimde Öğr. C3, “Suriyeli öğrencilerin bence akademik başarısı genel olarak düşük” şeklindeki değerlendirmesiyle bu algıyı desteklemiştir.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin homojen olmadığını; düşük başarı algısının yanı sıra, yüksek başarı sergileyen uç örneklerin de bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, mülteci öğrencilerin akademik potansiyellerinin uygun bireysel ve okul koşulları altında üst düzey başarılarla dönüşebildiğine işaret etmektedir.

3.3.1.2.Engeller

Mülteci öğrencilerin akademik başarılarını sınırlayan engellere ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmaktadır. Bulgular; Türkçe dil yetersizliği (f=6), Türkçe etkileşim yetersizliği (f=4), mülteci öğrenci yoğunluğu (f=4), aile ilgisizliği (f=4) ve kültürel farklılıkların (f=3) mülteci öğrencilerin akademik süreçlerini olumsuz etkileyen temel faktörler olduğunu göstermektedir.

Şekil 3.30. Okul C'nin Engeller Alt Teması



Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarını sınırlayan temel engellerden birinin Türkçe dil yetersizliği olduğunu ortaya koymaktadır (f=6). Öğretmenler ve okul yöneticileri, özellikle Türkçe, sosyal bilgiler ve fen gibi sözel ağırlıklı derslerde öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri, doğrudan dil yeterliği eksikliği ile ilişkilendirmektedir. Müdür Yrd. C1, “Türkçe gibi, sosyal dersler gibi sözel ağırlıklı derslerde Türkçeleri yetmediği için zorluk yaşıyorlar” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer biçimde Müdür Yrd. C2, “Dil olduğunu düşünüyorum hocam. Dil engelliyor” ifadesiyle dilin belirleyici rolüne vurgu yapmıştır.

Katılımcılar, Türkçe dil yetersizliğinin yalnızca sözel derslerle sınırlı kalmadığını; matematik ve fen gibi derslerde dahi akademik performansı olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu durumu Öğr. C1, “Türkçeyi bilmeyen çocuk matematiği de yapamıyor, sosyal bilimlerini de yapamıyor, fen bilimlerini de yapamıyor. Dil problemi olduğu için akademik başarısı düşüyor.” ifadeleriyle açıklamıştır.

Özellikle ölçme ve değerlendirme süreçlerinde dil yetersizliğinin belirgin biçimde hissedildiği ifade edilmiştir. Katılımcılar, yazılı sınavlarda mülteci öğrencilerin soruları okumakta ve anlamakta zorlandıklarını; bu nedenle gerçek akademik potansiyellerini yansıtamadıklarını belirtmiştir. Bu durumu Öğr. C2, “Yazılı sınavlarda çocuklar okuduğunu anlamıyor. Öğretmen soruyu tek tek açıklıyor, okuyor. Açıklamadan sonra çocuk ‘aa öyleymiş’ deyip çözmeye çalışıyor; yoksa kendisi okuduğunda anlamıyor.” ayrıntılı biçimde şöyle aktarmıştır.

Katılımcılar ayrıca dil yetersizliğinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını da olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Özellikle sosyal bilgiler gibi anlatım ve yorum gerektiren derslerde, öğrencilerin öğretmenin kullandığı dilsel göndermeleri, esprileri ve açıklamaları anlayamamalarının dersten soğumalarına yol açtığı ifade edilmiştir. Bu durumu, Öğr. C4, “Dil becerisi olmadığı için öğretmenin söylediğini, yaptığı göndermeyi anlayamıyor ve çocuk dersten soğuyor” sözleriyle dile getirmiştir.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen temel engellerden birinin Türkçe dil yetersizliği olduğunu; bu yetersizliğin derslere katılım, ölçme-değerlendirme süreçleri ve akademik motivasyon üzerinde çok boyutlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin Türkçe dil gelişimlerini sınırlayan önemli engellerden birinin Türkçe etkileşim yetersizliği (f=4) olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin okul ortamında Türkçe ile karşılaşmalarına rağmen, bu etkileşimin okul dışı yaşamda yeterince desteklenmemesinin öğrenmenin kalıcılığını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bu durumu, Öğr. C1, “Yeni bir kelime öğretiyorum, günlük hayatta kullanılan çok basit kelimeler; ama çocuk aileyle Türkçe konuşmadığı için o kelimeyi evde hiç kullanamıyor, sadece benim dersimde kullanıyor. Bu kalıcı bir öğrenme olmuyor” sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcılar, özellikle Hatay/Reyhanlı bağlamında Arapçanın günlük yaşamda yaygın olarak kullanılıyor olmasının, mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenme gereksinimini azaltan bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumu Öğr. C2, “Çocuklar sadece okulda Türkçe görüyor. Çevrede Arapça konuşan çok insan var; markette, bakkalda, sokakta Türkçe’ye ihtiyaç duymuyorlar” ifadesiyle açıklamıştır.

Farklı şehirlerde eğitim deneyimi yaşamış mülteci öğrencilerin Türkçe yeterliklerinin belirgin biçimde daha gelişmiş olduğu; bu durumun, dil gelişiminde çevresel etkileşimin önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. Bir öğretmen, ilkokul eğitimini Konya’da tamamlayıp daha sonra Reyhanlı’ya gelen bir öğrencinin Türkçe yeterliğini örnek göstererek, Öğr. C3, “Çocuğun Suriyeli olduğunu hiç anlamadım, çok güzel Türkçe konuşuyordu” şeklinde bir gözlem paylaşmıştır. Bu

durum, Türkçenin okul dışında da aktif biçimde kullanıldığı bağlamların, dil gelişimini desteklediğini göstermektedir.

Katılımcılar ayrıca, Türkçe etkileşim yetersizliğinin yalnızca dil derslerini değil, tüm akademik alanları dolaylı biçimde etkilediğini vurgulamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin günlük dilde sık karşılaşılmayan kelimeleri anlamakta zorlandıklarını; bu durumun özellikle sözel ağırlıklı derslerde daha belirgin hâle geldiğini belirtmiştir. Öğr. C5, “Bir kelime söylüyorum, Türk öğrenciler biliyor ama mülteci öğrenciler bilmiyor; açıklamak zorunda kalıyorum” ifadesiyle bu farkı ortaya koymuştur.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrencilerin Türkçe dil gelişimini sınırlayan temel etkenlerden birinin okul dışı Türkçe etkileşim olanaklarının yetersizliği olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin Türkçeyi yalnızca okul ortamında kullanmaları, dil becerilerinin gelişimini ve kalıcılığını sınırlandırmakta; bu durum da akademik öğrenme süreçlerini dolaylı olarak etkilemektedir.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrenci yoğunluğunun, öğretim sürecini ve özellikle Türkçe dil gelişimini olumsuz etkileyen önemli bir engel olduğunu ortaya koymaktadır (f=4). Öğretmenler, bazı sınıflarda mülteci öğrencilerin sayısal olarak çoğunlukta olmasının, sınıf içi dil kullanımını ve öğretimin ilerleyişini zorlaştırdığını ifade etmektedir. Bu durumu Öğr. C1, “Sınıfta beş-altı, en fazla on tane Türk öğrenci var; geri kalan yirmi öğrenci Suriyeli. Ben Türkçe öğretmeye çalışıyorum ama çocuklar sürekli Arapça konuşuyor. Bu ciddi bir çelişki oluşturuyor.”

Katılımcılar, mülteci öğrencilerin sayısal çoğunlukta olmalarının, Türkçe ’ye maruz kalma düzeyini azalttığını ve öğrencilerin zorlandıkları durumlarda doğal olarak Arapça ’ya yöneldiklerini belirtmektedir. Bu durumun, Türkçenin günlük kullanımda pekişmesini engellediği ifade edilmiştir. Öğr. C2, “Sayıları çok fazla olduğu için her sıkıştıklarında Arapça ’ya dönüyorlar; Türkçe ’ye maruz kalma yeterince olmuyor” sözleriyle bu duruma dikkat çekmiştir. Katılımcılar, sınıf ve okul ortamında Türkçenin zorunlu iletişim dili hâline gelemediği durumlarda, öğrencilerin Türkçe yeterliklerinin “yarım” kaldığını vurgulamaktadır.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrenci yoğunluğunun; Türkçe etkileşimi azaltan, sınıf içi öğretimi yavaşlatan ve özellikle dil temelli derslerde öğrenme süreçlerini sınırlayan yapısal bir engel olarak öne çıktığını göstermektedir. Bu

durum, önceki bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, dil gelişimi ve akademik başarı üzerinde çok katmanlı bir etki alanı oluşturmaktadır.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyen önemli engellerden birinin de aile ilgisizliği (f=4) olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, okulda sunulan akademik desteğin aile tarafından yeterince desteklenmemesinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin kalıcılığını sınırladığını ifade etmektedir. Bu durumu, Öğr. C1, “Aileler bizim kadar, öğretmenler kadar destekli olsalar belki bu sorunlar azalırdı; biz sadece okulda öğrettiğimizi çocuk okulda kullanıyor, aileye ulaştıramıyoruz” sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcılar, aile ilgisinin azalmasında çocuk sayısının fazlalığının belirleyici bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle kalabalık aile yapısında, ailelerin çocukların akademik süreçlerini takip etmede zorlandıkları belirtilmiştir. Bu durumu, Öğr. C2 “Bir çocuk olduğunda ilgi tamamen ondayken, yedi çocuk olunca bu ilgi yediye bölünüyor” ifadesiyle açıklamış; ailenin ders takibi, ödev kontrolü ve öğretmenlerle iletişim gibi sorumlulukları yerine getirmekte güçlük yaşadığını belirtmiştir. Bu bağlamda bazı velilerin çocuklarının hangi sınıfta okuduğunu dahi bilmemesinin, aile–okul ilişkisinin zayıflığını gösteren çarpıcı bir örnek olduğu ifade edilmiştir.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca okul içi süreçlerle değil; ailenin eğitime verdiği önem, çocuğun akademik takibi ve evde sağlanan destekle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Aile ilgisinin sınırlı olması, öğrencilerin dil gelişimi ve akademik ilerlemeleri üzerinde önemli bir engel oluşturmaktadır.

Son olarak katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik süreçlerini etkileyen önemli engellerden birinin kültürel farklılıklar (f=3) olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler, özellikle toplumsal cinsiyet rolleri, aile yapısı ve eğitimden beklentilere ilişkin kültürel algıların, öğrencilerin akademik motivasyonlarını ve eğitimle kurdukları ilişkiyi etkilediğini ifade etmektedir. Ergenlik dönemindeki kız öğrencilerin eğitim sürecine bakışının kültürel nedenlerle değişebildiğini Öğr. C1 “14 yaşında kız çocuğuna artık çocuk olarak değil, kadın gözüyle bakılıyor. Bu durum çocukları çok etkiliyor; çocukların aklı fikri evlilik ve erken yaşta kendi geçimini sağlama gibi düşüncelere kayıyor.” ifadeleri ile dile getirmiştir.

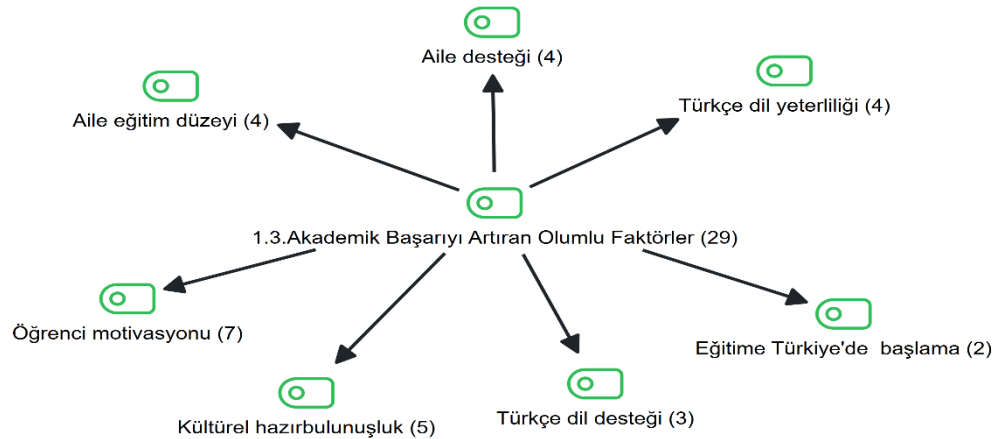
Kültürel farklılıkların, ders içerikleriyle kurulan ilişki üzerinde de etkili olduğu görülmektedir. Özellikle tarih ve sosyal bilgiler gibi ulusal kimlik, tarihsel bilinç ve ortak değerler aktarımını içeren derslerde, mülteci öğrencilerin içerikle bağ kurmakta zorlandıkları ifade edilmiştir. Bu durumu, Öğr. C4, “İnkılap tarihini anlattığımızda öğrencinin tarihi değil; ilgisini çekmiyor ve vermek istediğimiz milli duyguları yaşatamıyoruz” sözleriyle açıklamıştır. Bu durum, kültürel bağlamın ders kazanımlarının içselleştirilmesini sınırlayan bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik süreçlerinde kültürel farklılıkların; eğitime yönelik beklentiler, motivasyon ve ders içerikleriyle kurulan bağ üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Kültürel farklılıkların dikkate alınmadığı durumlarda, öğrencilerin akademik katılım ve öğrenme düzeylerinin olumsuz yönde etkilenebileceği görülmektedir.

3.3.1.3. Akademik Başarıyı Etkileyen Olumlu Faktörler

Okul C’nin mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran olumlu faktörlere ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmaktadır. Bulgular; Türkçe dil yeterliliği (f=4), dil desteği (f=3), eğitim sürecine Türkiye’de başlamış olma (f=2), kültürel hazırbulunuşluk (f=6), aile eğitim seviyesi (f=4), aile desteği (f=4) ve öğrenci motivasyonunun (f=7) mülteci öğrencilerin akademik başarılarını destekleyen temel faktörler olarak öne çıktığını göstermektedir.

Şekil 3.31. Okul C’nin Akademik Başarıyı Etkileyen Olumlu Faktörler Alt Teması



Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran önemli olumlu faktörlerden birinin Türkçe dil yeterliliği olduğunu ortaya koymaktadır (f=4). Öğretmenler ve okul yöneticileri, Türkçeyi iyi düzeyde kullanan mülteci öğrencilerin akademik süreçlerde daha başarılı olduklarını; bu öğrencilerin hem ders içi katılım hem de ölçme-değerlendirme süreçlerinde belirgin biçimde öne çıktıklarını ifade etmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. C1, “Genellikle başarılı olan öğrenciler Türkçeyi iyi derecede biliyorlar. İki yıl önceki okul birincimizle konuşsanız, yabancı uyruklu olduğunu asla anlayamazsınız.” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde Öğr. C4 “Dil becerisinin olması genelde başarıyı getiriyor” ve Öğr. C6, “Dili öğrenme düzenini halletmişlerse akademik olarak da ilerliyorlar” şeklinde ifadelerle, dil yeterliliğinin başarıyı destekleyen temel bir unsur olduğunu belirtmişlerdir.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında Türkçe dil yeterliliğinin merkezi bir rol oynadığını; dili etkin biçimde kullanan öğrencilerin akademik süreçlere daha güçlü biçimde katıldıklarını ortaya koymaktadır.

Türkçe dil yeterliliğinin gelişmesine ve akademik başarılarının artmasındaki olumlu faktörlerden birinin dil desteği (f=3) olduğu görülmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri, özellikle aile farkındalığının yüksek olduğu durumlarda, öğrencilerin Türkçe dil gelişimini desteklemek amacıyla okul dışı kurslara ve ek öğrenme ortamlarına yönlendirildiklerini ifade etmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. C1, “Farkındalığı yüksek olan aileler, çocuklarının gelişimini sağlayabilmek adına ekstra dil kurslarına gönderiyorlar” sözleriyle dile getirmiştir.

Türkçe kurslarına düzenli devam eden öğrencilerin akademik gelişimlerinde kısa sürede belirgin ilerleme kaydettiklerini, özellikle yaz döneminde alınan yoğun dil eğitiminin, öğrencilerin bir sonraki eğitim-öğretim yılında akademik performanslarına doğrudan yansıdığı Öğr. C4, “Türkçe kursuna giden çocuklar yaz döneminde ciddi bir değişim gösteriyor; altıncı sınıfta başarısı düşük olan bir öğrenci, yedinci sınıfta bambaşka bir öğrenci hâline geliyor” sözleriyle açıklamıştır.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında sistemli ve sürekli dil desteğinin etkili bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle aile desteğiyle yürütülen okul dışı dil eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin

Türkçe yeterliklerini güçlendirdiği ve bu durumun akademik başarıya doğrudan yansıdığı görülmektedir.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran faktörlerden birinin eğitim sürecine Türkiye’de başlamış (f=2) olmaları olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri, özellikle Türkiye’de doğan ya da çok küçük yaşta Türkiye’ye gelerek ilköğretimini burada alan öğrencilerin akademik açıdan daha başarılı olduklarını ifade etmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. C2, “Türkiye’de doğan ve büyüyen çocukların daha başarılı olduğunu görüyoruz; buna karşılık 6., 7. ve 8. sınıfta Türkiye’ye gelen öğrencilerde başarısızlık daha yaygın” sözleriyle dile getirmiştir.

Bu durumun temel nedenini öğrencilerin Türkçe ile erken yaşta karşılaşmaları ve eğitim sistemine küçük yaşlardan itibaren uyum sağlamalarıyla ilişkilendirmektedir. Özellikle ilköğretimini Türkiye’de almamış öğrencilerin, Türkçe bilmeden üst sınıflara başlamalarının akademik başarılarını ciddi biçimde sınırlandırmaktadır.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran önemli olumlu faktörlerden birinin kültürel hazırbulunuşluk olduğunu ortaya koymaktadır (f=6). Öğretmenler ve okul yöneticileri, bazı mülteci öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları, çalışma alışkanlıkları ve bilişsel yetkinlikleri açısından akranlarına kıyasla daha avantajlı bir başlangıç düzeyine sahip olduklarını ifade etmektedir. Başarılı mülteci öğrencilerin çalışma disiplinlerinin ve öğrenme alışkanlıklarının dikkat çekici olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle derslere düzenli katılım, tekrar yapma ve sorumluluk alma gibi davranışların akademik başarıyı desteklediği ifade edilmiştir. Müdür Yrd. C2, “Öğrenme stilleri çok farklı, öğrenci okula tek bir defterle geliyor, bütün dersleri o deftere yazıyor; evde gidip hepsini ayrı defterlere geçiriyor. Böylece bir günün tekrarını evde yeniden yapmış oluyor.” başarılı öğrencilerin çalışma biçimini bu sözlerle açıklamıştır. Bu tür çalışma yöntemlerinin, disiplinli öğrenme alışkanlıklarıyla birlikte değerlendirildiğinde başarıyı artırdığı belirtilmiştir.

Mülteci öğrencilerin özellikle dil öğrenimine yetkinlik gösterdiklerini ve bunun kültürel bir arka planla ilişkili olabileceğini ifade edilmiş, İngilizce dersindeki görece

başarı, Arapça ile İngilizce arasındaki dilsel benzerlikler ve ortak dil ailelerine dayandırılmıştır. Bu durumu Öğr. C5, şu şekilde açıklamıştır.

“Arapça ve İngilizce aynı dil ailesinden geliyor. Dil yapıları da benzerlik gösteriyor. Örneğin Arapça 'da 'kitap' ve 'kâtip' aynı kökten türemektedir. İngilizce 'de de benzer bir mantık vardır; 'possible' mümkün, 'impossible' ise mümkün olmayan anlamına gelir. İngilizce ve Arapça 'da ekler kelimenin başına, ortasına ya da sonuna gelebilirken; Türkçe yalnızca sondan eklemeli bir dildir. Bu nedenle Arapça ana dile sahip öğrenciler İngilizceye daha yatkındır. Bununla birlikte bu durum yalnızca dil yapısıyla sınırlı değildir; Suriye'deki eğitim kültürünün ve İngilizcenin küçük yaşlardan itibaren daha yoğun biçimde öğretilmesinin de önemli bir etkisi bulunmaktadır.” (Öğr. C5)

Genel olarak bu bulgular, Okul C'de mülteci öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca dil yeterliği ya da okul destekleriyle değil; kültürel hazır bulunuşluk, çalışma disiplini, öğrenme alışkanlıkları ve öğrenmeye yönelik tutumlar ile de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Kültürel olarak öğrenmeye hazır bir zemine sahip olan öğrencilerin, uygun koşullar sağlandığında akademik başarıyı daha kolay yakalayabildikleri görülmektedir.

Katılımcı görüşleri, Okul C'de mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran önemli olumlu faktörlerden birinin aile eğitim seviyesi olduğunu ortaya koymaktadır (f=4). Öğretmenler ve okul yöneticileri, ailelerin eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencilerin akademik dil becerileri, anlama düzeyleri ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Bu durumu, Müdür Yrd. C2, “Annesi babası doktor olan, öğretmen olan öğrencilerin daha başarılı olduğunu; diğer öğrencilerin ise konuşma, yazma ve anlamada daha fazla güçlük çektiğini görüyoruz” sözleriyle dile getirmiştir.

Bazı katılımcılar, Okul C'nin bulunduğu bağlamda, Türk veliler arasında yüksek eğitim düzeyine sahip meslek gruplarının sınırlı olduğunu; buna karşın Suriyeli veliler arasında doktor, öğretmen ya da mühendis olan ailelerin çocuklarını bu okula yönlendirebildiklerini ifade etmiştir. Bu durumu Öğr. C4 “Türk doktor ya da polis velimiz yok ama Suriyeli doktor çocuğunu bize gönderebiliyor” sözleriyle açıklamıştır. Bu durum, okulun öğrenci profili içinde aile eğitim düzeyine bağlı akademik farklılaşmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Katılımcılar ayrıca, aile eğitim seviyesinin yüksek olmasının her durumda akademik başarıyı garanti etmediğini; ancak bu ailelerin çocuklarının eğitim süreciyle daha fazla ilgilenme potansiyeline sahip olduklarını vurgulamıştır. Öğr. C5, “Doktor ya da öğretmen anne-babaya sahip olup da okumak istemeyen öğrenciler de var” ifadesiyle bu duruma dikkat çekmiş; buna rağmen aile ilgisi ve eğitime verilen önemin, öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir destekleyici unsur olarak öne çıktığını belirtmiştir.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarının; ailenin eğitim düzeyi, evde sunulan akademik destek ve öğrenmeye verilen değer ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Aile eğitim seviyesinin yüksek olduğu durumlarda, öğrencilerin akademik süreçlere daha güçlü bir hazır bulunuşlukla katıldıkları görülmektedir.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran temel unsurlardan birinin aile desteği olduğunu ortaya koymaktadır (f=4). Öğretmenler ve okul yöneticileri, ailesi tarafından desteklenen öğrencilerin derslere yönelik motivasyonlarının ve çalışma disiplinlerinin belirgin biçimde arttığını ifade etmekte, ailenin eğitime verdiği önemin öğrencinin çalışma davranışları üzerinde doğrudan etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumu Öğr. C2, “Aile önem verdiği vakit çocuk çalışmaya başlıyor” ifadesiyle, akademik çabanın çoğu zaman aile yönlendirmesiyle başladığını belirtmiştir. Benzer biçimde, öğrencinin özellikle dil öğrenme sürecinde ailenin belirleyici rol oynadığı ifade edilmiştir. Öğr. C3, “Aile dil öğrenmesini istiyorsa ve üstüne düşüyorsa çocuk dili öğreniyor” sözleriyle bu ilişkiye dikkat çekmiştir.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarının; ailenin eğitime verdiği önem, çocuğun öğrenme sürecine aktif biçimde eşlik etmesi ve okul dışı destek sağlaması ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Aile desteğinin güçlü olduğu durumlarda, öğrencilerin akademik sürece daha istekli katıldıkları ve başarı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran en önemli bireysel faktörlerden birinin öğrenci motivasyonu olduğunu ortaya koymaktadır (f=7). Öğretmenler ve okul yöneticileri, özellikle öğrenmeye istekli, çaba gösteren ve akademik hedefleri olan öğrencilerin başarı düzeylerinin belirgin biçimde

yükseldiğini ifade etmektedir. Bu durumu, Öğr. C1, “Çocuğun kendisinin de çaba göstermesi gerekiyor; çaba gösteren öğrencilerde fark gerçekten belli oluyor” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcılar, mülteci öğrencilerin derslere yönelik tutumlarının da başarıyı desteklediğini vurgulamaktadır. Özellikle bazı mülteci öğrencilerin derslere daha aktif katıldıkları, öğrenmeye karşı daha açık oldukları ve dersleri “zor-kolay” şeklinde kategorize etmeden ele aldıkları belirtilmiştir. Bu durumu, Öğr. C5, “Her derse eşit gözüyle bakıyorlar; anlamasalar bile seviyorlar” sözleriyle açıklamış; bu tutumun derse karşı motivasyonlarını desteklediğini ifade etmiştir.

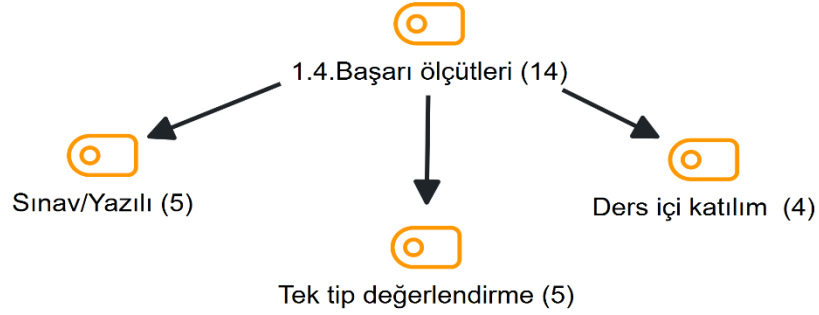
Mülteci öğrencilerin içinde bulundukları yaşam koşullarının ve deneyimlerin, motivasyonlarını artıran bir unsur olabileceğini belirtilirken, özellikle azınlık olma durumu, göç deneyimi ve savaş sonrası yaşam koşullarının, öğrencileri daha dikkatli ve çalışkan olmaya yönelttiği ifade edilmiştir. Bu durumu, Öğr. C6, “Savaştan geldikleri için başarılı olmak zorundalar; başka bir seçenekleri yok” sözleriyle açıklamıştır. Benzer biçimde, tutunma ve kendini kanıtlama isteğinin öğrencilerin akademik çabalarını artırdığı belirtilmiştir.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarının; öğrencinin içsel motivasyonu, bireysel çabası, öğrenmeye yönelik olumlu tutumu ve hedef odaklı yaklaşımı ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Yüksek motivasyona sahip öğrencilerin, dil gelişimi ve akademik desteklerden daha fazla yararlandıkları ve bu durumun başarıya güçlü biçimde yansıdığı görülmektedir.

3.3.1.4. Başarı Ölçütleri

Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarının nasıl değerlendirildiğine ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmaktadır. Bulgular, değerlendirme sürecinde tek tip ölçütlerin benimsendiğini (f=5); mülteci ve Türk öğrencilerin aynı sınavlar ve kriterler doğrultusunda değerlendirildiğini göstermektedir. Akademik başarının belirlenmesinde yazılı sınavların temel ölçüt olarak kullanıldığı (f=5), bununla birlikte ders içi katılım ve performansın da (f=4) değerlendirme sürecini destekleyici unsurlar olarak dikkate alındığı görülmektedir.

Şekil 3.32. Okul C'nin Başarı Ölçütleri Alt Teması



Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde tek tip değerlendirme anlayışının benimsendiğini göstermektedir (f=5). Öğretmenler ve okul yöneticileri, mülteci öğrencilerin başarılarının Türk öğrencilerle aynı ölçütler kullanılarak değerlendirildiğini; farklılaştırılmış ya da öğrenci grubuna özgü ayrı bir değerlendirme sisteminin uygulanmadığını ifade etmektedir. Bu durumu, Müdür Yrd. C2 “Türk öğrencilerle aynı ölçütü kullanıyoruz” sözleriyle açıkça belirtmiştir.

Ölçme-değerlendirme sürecinde yazılı sınavların yanı sıra dinleme ve konuşma gibi beceri temelli sınavların da uygulandığını; ancak bu sınavlarda mülteci öğrencilerin özellikle konuşma becerilerinde zorlandıklarını belirterek Öğr.C1, “Ekstra dinleme ve konuşma sınavlarımız oluyor; özellikle mülteci öğrenciler konuşma sınavlarında çok zorlanıyor” sözleriyle bu duruma dikkat çekmiştir. Buna rağmen, bu sınavların da yine tüm öğrenciler için aynı ölçütlere göre değerlendirildiği ifade edilmiştir.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de akademik başarının değerlendirilmesinde tek tip ölçütlerin esas alındığını; mülteci ve Türk öğrencilerin aynı sınavlar ve kriterler doğrultusunda değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, karşılaştırılabilirlik ve standartlaşma sağlarken, dil yeterliği gibi bireysel farklılıkların değerlendirme sürecine sınırlı biçimde yansıtılabildiğini göstermektedir.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde yazılı sınavların önemli bir ölçüt olarak kullanıldığını göstermektedir (f=5). Öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrencilerin bilişsel düzeylerini ve kazanımları ne ölçüde edindiklerini özellikle yazılı sınavlar aracılığıyla takip ettiklerini ifade etmektedir. Bu durumu, Müdür Yrd. C1 “Başarı ölçütüm, kendi dersime girdiğim sınav düzeyinde bunu görebiliyorum” sözleriyle açıklamıştır.

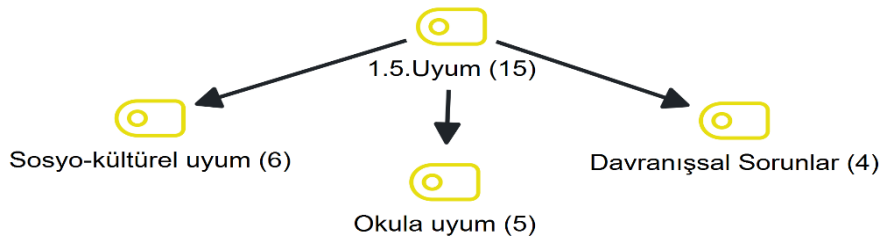
Bununla birlikte katılımcılar, yazılı sınav sonuçlarının sınıf içi süreçlerden tamamen bağımsız değerlendirilmediğini; ders içi katılım (f=4) ve performansın da yazılı sonuçları etkilediğini ifade etmiştir. Öğr. C4, “Genelde sınıf içindeki davranışlar yazılıyı da etkiliyor” sözleriyle, süreç ve sonuç değerlendirmesinin birbirini tamamladığını vurgulamıştır.

Özellikle dil yeterliğinin sınırlı olduğu durumlarda, yazılı sınav sonuçlarının öğrencilerin gerçek öğrenme düzeylerini tam olarak yansıtmadığını; buna karşılık ders içindeki katılım, anlama ve ilerlemenin daha görünür olduğunu Öğr. C1, “Ders içindeki izlenim benim için daha önemli. Derste gerçekten anlıyorlar, ilerleme kat ettiklerini hissediyorum ama bunu yazılıya yansıtamıyorlar” sözleriyle açıklamıştır.

3.3.1.5.Uyum

Okul C’de mülteci öğrencilerin sosyo-kültürel uyum ve okula uyum süreçlerine ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmaktadır. Bulgular, sosyo-kültürel uyumun zaman içinde arttığını ancak homojen olmadığını (f=6); okula uyumun genel olarak sağlandığını fakat akademik uyumla her zaman örtüşmediğini (f=5) göstermektedir. Ayrıca uyum sürecinde davranışsal sorunların zamanla değişkenlik gösterdiği (f=4) ve bu sürecin yaş, çevresel bağlam ve kültürel farklılıklardan etkilendiği görülmektedir.

Şekil 3.33. Okul C’nin Uyum Alt Teması



Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin sosyo-kültürel uyum düzeylerinin zaman içinde arttığını, ancak bu uyumun tüm öğrenciler açısından homojen bir yapı sergilemediğini göstermektedir (f=6). Öğretmenler ve okul yöneticileri, mülteci öğrencilerin ilk geldikleri döneme kıyasla okula ve akran ilişkilerine daha uyumlu hâle geldiklerini; buna karşın bazı alanlarda uyum sorunlarının devam ettiğini ifade etmektedir.

Bu uyum sürecinde, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-kültürel yapısının belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Arapçanın günlük yaşamda yaygın olarak kullanıldığı ve mülteci öğrencilerin sayısal olarak çoğunlukta olduğu bir ilçede bulunmanın, mülteci öğrencilerin çevreye ve okul ortamına uyumunu kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Ancak bu durum, uyumun tüm boyutlarıyla ve tüm öğrenciler için aynı düzeyde gerçekleştiği anlamına gelmemektedir. Müdür Yrd. C2, “Reyhanlı’da Ana dili Arapça olanların oranının çok yüksek olması uyumu kolaylaştırdı ama tam uyum sağladıklarını da söyleyemeyiz” sözleriyle bu durumu açıklamıştır.

Bazı katılımcılar, kültürel farklılıkların belirli alanlarda uyum sorunlarına yol açtığını belirtmiştir. Özellikle kişisel bakım ve temizlik alışkanlıkları gibi günlük yaşam pratiklerinde kültürel farkların sınıf ortamına yansıdığı ve zaman zaman sorunlara neden olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin dış görünüm ve süslenme konularında farklı eğilimler sergiledikleri; bu durumun da kültürel farklılıkların bir yansıması olarak değerlendirildiği aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir.

“Bizim öğrencilerimizin tamamı kız. Suriyeli öğrencilerin süslenmeye daha fazla eğilim gösterdiklerini söyleyebilirim. Türk öğrencilerde bunu çok fazla görmezken, Suriyeli öğrencilerde takı ve süslenme anlamında daha belirgin bir ilgi var. Bunun dışında şu anda daha uyumlular. İlk geldikleri döneme kıyasla okul ortamına daha fazla uyum sağladılar.” (Müdür Yrd. B)

Uyum sürecinin yaşa bağlı olarak farklılaştığı da katılımcıların üzerinde durduğu bir diğer bulgudur. Öğretmenler, küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin sosyo-kültürel uyumu daha kolay sağladıklarını; bu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde milliyet temelli ayrımlara daha az yer verdiklerini ifade etmektedir. Buna karşılık daha büyük yaş gruplarında, öğrencilerin düşünsel farkındalıklarının artmasıyla birlikte zaman zaman Türk ve mülteci öğrenciler arasında gerilimler ve tartışmalar yaşanabildiği belirtilmiştir. Bu durumu Öğr. C2 aşağıdaki ifadeleri belirtmiştir:

“Uyum sürecinde özellikle küçük yaştaki çocukların daha kolay uyum sağladığını düşünüyorum. 5–6 sınıftaki öğrenciler arkadaşlarını Türk ya da mülteci diye ayırmıyor. Ancak 7–8.sınıfta doğru düşünceler şekillenmeye başladığı için zaman zaman Suriyeli–Türk tartışmaları yaşanabiliyor. Buna rağmen küçük çocukların uyumunun daha güçlü olduğunu söyleyebilirim. Kendi açımdan da

çocuklarla herhangi bir sorun yaşamadım; ben de onlara uyum sağladığımı düşünüyorum.” (Öğr. C4)

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrencilerin sosyo-kültürel uyumunun zaman, yaş, çevresel bağlam ve kültürel farklılıklar ile değişkenlik gösterdiğini; uyumun büyük ölçüde sağlanmış olmakla birlikte bazı alanlarda kırılgan ve gelişime açık bir süreç olarak devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin okula uyum düzeylerinin genel olarak sağlandığını, ancak bu uyumun akademik uyumla her zaman örtüşmediğini göstermektedir (f=5). Öğretmenler ve okul yöneticileri, okul ortamına ve okul kültürüne uyum sağlayabilen öğrencilerin bulunduğunu; buna karşın Türk eğitim sisteminin akademik beklentilerine uyumun daha sınırlı olabildiğini ifade etmektedir. Müdür Yrd. C2, “Çok güzel uyum sağlayan öğrencilerimiz var” ifadesiyle bu duruma dikkat çekerken, başka bir katılımcı Öğr. C2 “Türk eğitim sistemine çok uyum sağlayamadılar” sözleriyle uyumun sınırlarına işaret etmiştir.

Katılımcılar, okula uyum sürecinde aile-okul iletişiminin belirleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Öğretmenler, aileyle düzenli iletişim kurulan durumlarda öğrencilerin disiplin kurallarına ve okul düzenine daha kolay uyum sağladıklarını; aile desteğinin olmadığı durumlarda ise uyum sorunlarının arttığını ifade etmiştir. Bir öğretmen bu durumu, Öğr. C3, “Aileyle iletişim olduğu sürece uyum sağlıyorlar, iletişim olmayınca büyük problemler oluyor” sözleriyle açıklamıştır.

Bazı katılımcılar, mülteci öğrencilerin akademik olarak zorlanmalarına rağmen okul kültürüne uyum sağladıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda bir öğretmen, Öğr. C4, “Başarılı olamıyorlar ama uyum sağladılar; okul kültürüne alıştılar” ifadesiyle, akademik başarı ile okula uyumun her zaman paralel ilerlemediğini vurgulamıştır. Aynı katılımcı, uzun süredir Türkiye’de bulunan öğrenciler açısından bu durumun karşılıklı bir alışma sürecine dönüştüğünü de ifade etmiştir.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrencilerin okula uyumlarının büyük ölçüde sağlandığını; ancak bu uyumun niteliğinin aile desteği, eğitim süresinin uzunluğu ve akademik beklentilerle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Okula uyumun, akademik başarıdan bağımsız olarak gerçekleşebilen; çok boyutlu ve zaman içinde şekillenen bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin okula uyum sürecinde davranışsal sorunların zaman içinde değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır (f=4). Öğretmenler ve okul yöneticileri, mülteci öğrencilerin ilk geldikleri dönemlerde özellikle fiziksel şiddet eğilimlerinin daha yüksek olduğunu; akranlarıyla yaşanan çatışmalarda itiş-kakışın ötesine geçen, daha yaralayıcı davranışlar sergileyebildiklerini ifade etmektedir. Bu durum Müdür Yrd. C1 “İlk geldikleri zaman şiddete çok meyilli çocuklardı; özellikle Türk öğrencilerle olan kavgalarda bunu net bir şekilde görüyordum” sözleriyle dile getirmiştir. Aynı katılımcı, zaman içerisinde bu davranışların azaldığını ve öğrencilerin daha uyumlu hâle geldiklerini de belirtmiştir.

Katılımcılar, davranışsal sorunların yalnızca fiziksel şiddetle sınırlı olmadığını; saygı, hitap biçimleri ve kişiler arası iletişim alanlarında da kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunların yaşandığını ifade etmektedir. Müdür Yrd. C2 “Kişilere ismiyle hitap etme, senli-benli konuşma gibi durumlarda saygı konusunda kültürel farklılıklar olduğunu düşünüyorum” sözleriyle bu duruma dikkat çekmiştir. Aynı katılımcı, örf-adetler, yeme-içme ve temizlik anlayışındaki farklılıkların da davranışsal uyum sürecini zorlaştırdığını belirtmiştir.

Bazı öğretmenler, temizlik ve düzen konularının okul ortamında en sık karşılaşılan davranışsal sorunlar arasında yer aldığını vurgulamıştır. Bir öğretmen, sınıf ortamında her gün tekrar eden bu durumu, Öğr. C1, “Dersten önce her gün çöp toplatıyorum; her yer çöp oluyor ve bu durumun neden bu kadar normalleştiğini anlamakta zorlanıyorum” sözleriyle ifade etmiştir. Bu durum, okul kurallarına uyum ve ortak yaşam alanlarının kullanımı konusunda kalıcı sorunlar yaşandığını göstermektedir.

Katılımcılar ayrıca, davranışsal sorunların sınıflar arasında homojen dağılmadığını; öğrenci grubunun yapısına ve özellikle grup içinde etkili olan bir-iki öğrencinin tutumuna bağlı olarak değişebildiğini belirtmiştir. Öğr. C5, “Bu tamamen öğrenci grubuna ve gruptaki yönlendirici kişilere bağlı” ifadesiyle, davranışsal sorunların grup dinamikleriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de mülteci öğrencilerin davranışsal uyum süreçlerinin zamanla iyileşme gösterdiğini, ancak kültürel farklılıklar, temizlik alışkanlıkları ve grup dinamiklerine bağlı olarak bazı davranışsal sorunların devam edebildiğini ortaya koymaktadır. Davranışsal uyumun, sosyo-kültürel ve okula uyum

süreçleriyle iç içe ilerleyen, zamana ve bağlama duyarlı bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

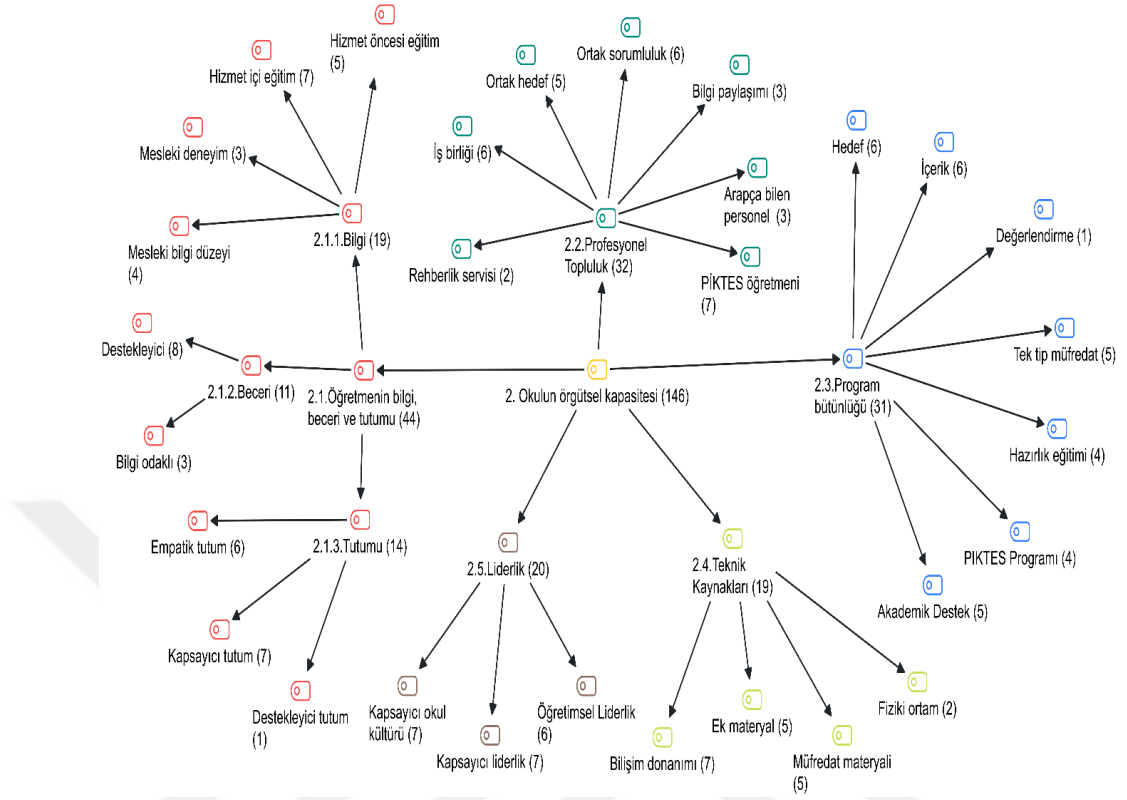
3.3.2. Okulun Örgütsel Kapasitesi

Bu tema kapsamında, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen okul temelli faktörler okulun örgütsel kapasitesi çerçevesinde ele alınmaktadır. Okulun örgütsel kapasitesi; öğretim sürecinin niteliğini belirleyen, öğretmenlerin bireysel yeterliklerinden okul genelindeki kurumsal işleyişe uzanan çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, akademik başarı yalnızca öğrenci özellikleriyle değil; okulun sunduğu öğrenme ortamı, öğretim uygulamaları ve yönetsel süreçlerle birlikte ele alınmaktadır.

Araştırma kapsamında örgütsel kapasite; öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, profesyonel topluluk yapısı, program bütünlüğü, teknik kaynakların kullanımı ve liderlik olmak üzere beş temel alt boyut üzerinden incelenmiştir. Bu alt boyutlar, öğretim sürecinin planlanması ve uygulanmasından, öğretmenler arası iş birliğine; öğretim programlarının tutarlılığından, mevcut kaynakların etkin kullanımına ve okul yönetiminin öğretimi merkeze alan yaklaşımına kadar uzanan geniş bir çerçeve sunmaktadır.

Bu tema altında sunulan bulgular, okulun örgütsel kapasitesini oluşturan söz konusu alt boyutların mülteci öğrencilerin akademik başarılarıyla nasıl ilişkilendirildiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece, okulun sahip olduğu örgütsel yapı ve işleyişin, dezavantajlı öğrenci gruplarının akademik gelişimlerini desteklemedeki rolü bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmaktadır.

Şekil 3.34. Okul C'nin Örgütsel Kapasitesi Teması



Aşağıda, okulun örgütsel kapasitesine ilişkin bulgular; öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda, belirlenen alt temalar çerçevesinde ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

3.3.2.1. Öğretmen Bilgi, Beceri Ve Tutumu

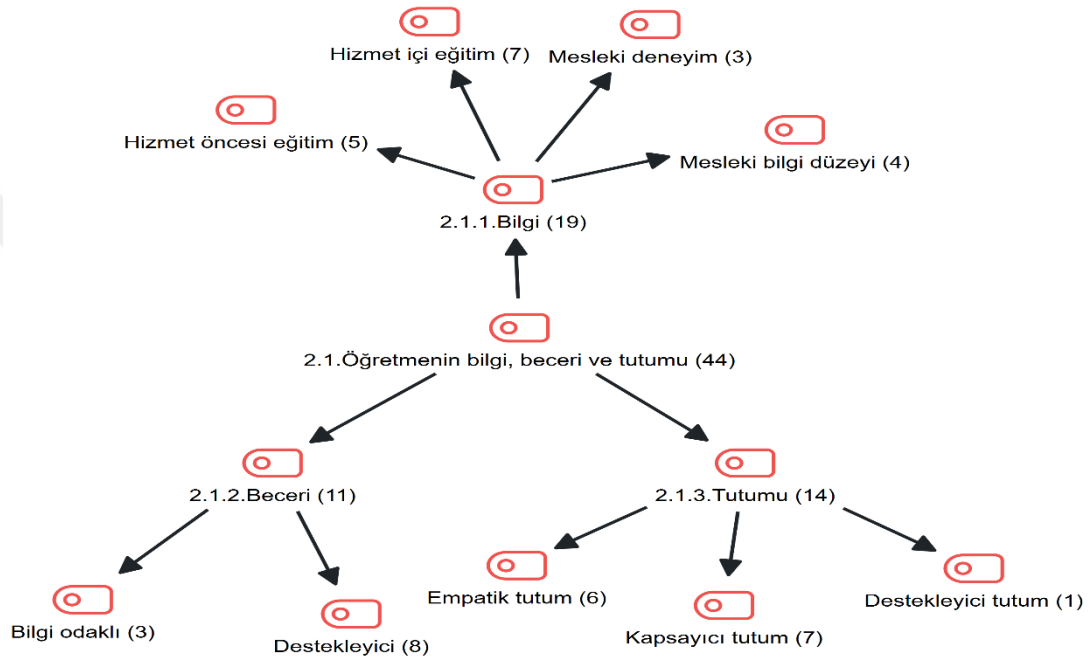
Bu alt tema kapsamında, Okul C’de görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen bilgi, beceri ve tutumlarına ilişkin bulgular ele alınmaktadır. Mülteci öğrencilerin yoğun olarak öğrenim gördüğü ve karma sınıf yapısının benimsendiği Okul C bağlamında, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve öğretim süreçlerine yönelik yaklaşımları, akademik başarının desteklenmesinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu nedenle öğretmen yeterlikleri, okulun örgütsel kapasitesinin temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamında Okul C’de öğretmen yeterlikleri; bilgi, beceri ve tutum olmak üzere üç alt boyut çerçevesinde incelenmiştir. Bu alt tema altında sunulan bulgular, Okul C’de görev yapan öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının, mülteci öğrencilerin akademik başarılarıyla nasıl ilişkilendirildiğini ortaya koymayı

amaçlamaktadır. Böylece öğretmen yeterliklerinin, Okul C'nin örgütsel kapasitesi içerisinde akademik başarıyı destekleyen ya da sınırlayan bir unsur olarak nasıl işlediği ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

Aşağıda, Okul C özelinde öğretmen bilgi, beceri ve tutumlarına ilişkin bulgular; belirlenen alt boyutlar doğrultusunda sunulmaktadır.

Şekil 3.35. Okul C'nin Öğretmen Bilgi, Beceri ve Tutumu Alt Teması



3.3.2.1.1. Bilgi

Bu alt boyutta, Okul C'de görev yapan öğretmenlerin mesleki bilgi düzeylerine ilişkin bulgular ele alınmaktadır. Öğretmen bilgisinin nasıl oluştuğu ve geliştiği; hizmet öncesi eğitim (f=5), hizmet içi eğitim (f=7), mesleki deneyim (f=3) ve mesleki bilgi düzeyi (f=4) kodları çerçevesinde incelenmiştir. Bu kodlar aracılığıyla, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışmaya yönelik bilgi birikimlerinin hangi kaynaklardan beslendiği, hangi alanlarda yeterli ya da sınırlı kaldığı ve bu bilginin nasıl geliştirildiği ortaya konulmaktadır.

Katılımcı görüşleri, yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, hizmet öncesi eğitim sürecinde mülteci öğrencilere yönelik öğretime ilişkin yeterli ve uygulamaya dönük bir eğitim almadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler ve okul

yöneticileri, lisans eğitimleri sırasında özellikle yabancılara Türkçe öğretimi, çok dilli sınıf yönetimi ve dil temelli öğrenme güçlüklerine yönelik pedagojik yaklaşımlar konusunda sistematik bir hazırlık sürecinden geçmediklerini ifade etmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. C1, “Lisans eğitiminde yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda bize ekstra bir ders verilmedi” sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcılar, hizmet öncesi eğitim sürecinde mülteci öğrencilere ilişkin vurguların daha çok etik ve ahlaki boyutla sınırlı kaldığını, sınıf içi uygulamalara yönelik somut yönlendirmelerin ise yeterince ele alınmadığını belirtmiştir. Bu durumu Öğr. C2, “Çocukları ayırmamanız gerektiği söylendi ama sınıfta onlarla baş başa kaldığımızda ne yapmamız gerektiğine dair ekstra bir bilgi verilmedi” sözleriyle ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenler, sahada karşılaştıkları temel sorunun dil temelli olmasına rağmen, üniversite eğitimi sürecinde bu probleme yönelik doğrudan bir hazırlık yapılmadığını vurgulamaktadır.

Bununla birlikte bazı katılımcılar, aldıkları hizmet öncesi eğitimin genel pedagojik açıdan kendilerini güçlü hissetmelerini sağladığını ifade etmiştir. Özellikle yakın dönemde mezun olan Öğr. C5, “Ben Marmara mezunuyum. 22 mezunuyum, üç yıl oldu. Aldığım eğitim çok doluydu. Bilgilerim taze olduğu için sınıfa girdiğimde kendimi özgüvenli hissediyorum, yetersiz olduğumu düşünmüyorum.” sözleriyle, lisans eğitiminde edinilen pedagojik donanımın sınıf içi uygulamalara olumlu yansıdığını belirtmiştir. Ancak bu görüşler, mülteci öğrencilerle çalışmaya özgü özel bir hazırlıktan ziyade, genel öğretmenlik yeterlikleri bağlamında dile getirilmiştir.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinin, mülteci öğrencilerin dil temelli ve kültürel olarak farklılaşan öğrenme ihtiyaçlarına yönelik özel bir hazırlık sunmakta sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda büyük ölçüde deneyim, bireysel çaba ve meslek içi öğrenme süreçlerine dayandıklarını ortaya koymaktadır.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere erişim ve katılım düzeylerinin oldukça farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (f=7). Bazı öğretmenler, mülteci öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim anlayışını destekleyen

hizmet içi eğitimlere katıldıklarını belirtirken; önemli bir kısmı ise bu alanda hiçbir hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmektedir.

Hizmet içi eğitime katılan katılımcılar, bu eğitimlerin özellikle kapsayıcı eğitim, mülteci öğrencilerin okula uyumu ve empati geliştirme açısından kendilerine katkı sağladığını vurgulamıştır. Bir okul yöneticisi, 2018 yılında kapsayıcı eğitim kapsamında yüz yüze gerçekleştirilen ve birkaç gün süren bir hizmet içi eğitime katıldığını belirterek, Müdür Yrd. C1, “Tamamen yabancı uyruklu öğrencilerin okula kazandırılma süreciyle ilgili bir eğitimdi. Eğitimin adını tam hatırlamıyorum ama üç ya da dört gün sürmüştü. Bazı konularda empati açısından eksik kaldığımızı düşünüyorum; ancak bu eğitimin özellikle empati boyutunda bana katkısı oldu.” ifadesiyle bu sürecin mesleki farkındalığını artırdığını dile getirmiştir.

Bununla birlikte, katılımcıların büyük bir bölümü, mülteci öğrencilerin yoğun olarak öğrenim gördüğü bir ilçede görev yapmalarına rağmen, hizmet içi eğitimlerin tüm öğretmenleri kapsayacak biçimde planlanmadığını belirtmiştir. Müdür Yrd. C2, “Öğrencilerin yarısının mülteci olduğu bir ilçede bütün öğretmenlere bu eğitimin verilmesi gerekiyordu; ancak bu eğitimler herkese ulaşmadı” sözleriyle, hizmet içi eğitimlerin sınırlı bir gruba hitap ettiğini ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar ise görev süreleri boyunca bu konuda hiç hizmet içi eğitim almadıklarını açıkça dile getirmiştir. Beş yıldır Reyhanlı’da görev yaptığını belirten bir öğretmen, Öğr. C3, “Bu konuyla ilgili hiçbir zaman hizmet içi eğitim almadım” ifadesiyle, mesleki destek eksikliğine dikkat çekmiştir. Benzer biçimde başka katılımcılar da mülteci öğrencilerle çalışmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin sistematik ve sürekli bir yapıdan yoksun olduğunu belirtmiştir.

Öte yandan PİKTES öğretmeni, üniversiteler veya farklı kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilen proje temelli ya da kurumsal eğitimlere katıldıklarını ifade etmiştir. Aldığı eğitimleri Öğr. C6, “2018 ve 2019 yılları arasındaydı, tam hatırlamıyorum ama UNICEF tarafından aldık. Mustafa Kemal Üniversitesi’nde TÖMER eğitimi aldık. CEFR eğitimi aldık. Yenilikçi teknolojileriyle ilgili YEGİTEK eğitimi aldık. Antalya’da da çok eğitim aldık ama isimlerini hatırlamıyorum şu an. Bayağı eğitim aldık.” ifadesiyle belirtmiştir. Bulgular doğrultusunda bu tür eğitimlerin tüm öğretmenlere eşit biçimde sunulmadığı görülmektedir.

Genel olarak bu bulgular, hizmet içi eğitimlerin süreklilik, kapsayıcılık ve eşit erişim açısından sınırlılıklar taşıdığını göstermektedir. Mülteci öğrenci yoğunluğunun yüksek olduğu bir bağlamda, öğretmenlerin büyük ölçüde bireysel deneyimlerine ve kişisel çabalarına dayalı olarak mesleki gelişimlerini sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin okulun örgütsel kapasitesi içerisinde sistematik ve bütüncül bir yapı kazanamadığını ortaya koymaktadır.

Katılımcı görüşleri, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, mülteci öğrencilerle yürütülen öğretim süreçlerinde zamanla gelişen ve güçlenen bir yeterlik alanı olduğunu ortaya koymaktadır (f=3). Öğretmenler, öğretmenliğe başladıktan sonra ve sınıf içi deneyimleri arttıkça, öğretim süreçlerini daha etkili biçimde yönetebildiklerini ifade etmektedir. Bu durumu, Öğr. C1, “Öğretmenliğe atanınca, göreve başlayınca daha iyi öğreniyorsunuz” sözleriyle özetlemiştir.

Katılımcılar, mesleki deneyimin özellikle ders anlatımı, öğretimi uyarlama ve öğrenci ihtiyaçlarını öngörebilme açısından belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bir öğretmen, ilk görev yılı ile ilerleyen yıllar arasında kendi öğretim pratiğinde belirgin bir fark oluştuğunu belirterek, Öğr. C3, “Tecrübe ettikçe ders anlatırken daha rahatladım; öğrencilerin hangi noktalarda zorlandığını artık önceden tahmin edebiliyorum” ifadelerini kullanmıştır.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de öğretmenlerin Mesleki deneyimin, öğretmen bilgi ve becerilerinin sahada gelişmesine katkı sağlayan temel bir öğrenme kaynağı olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşleri, Okul C’de görev yapan öğretmenlerin mesleki bilgi düzeylerini büyük ölçüde bireysel çaba ve deneyim yoluyla geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, mülteci öğrencilerin okula ilk yoğun biçimde gelmeye başladığı dönemlerde, mevcut bilgi birikimlerinin yetersiz kaldığını fark ederek kendi inisiyatifleriyle akademik kaynaklara yöneldiklerini ifade etmektedir. Müdür Yrd. C1, “Öğrenciler ilk gelmeye başladığında kendim araştırma yapıp makale okumaları yaptım. Tabii ki bu ne kadar yeterli olmuştur bilinmez. Şu an geldiğimiz noktada bu arada akademik bilgilerimle gayet rahat çözebiliyoruz.” sözleriyle dile getirmiş; bu bireysel çabanın zamanla sınıf içi uygulamalara yansıdığını, gelinen noktada akademik bilgi birikimi sayesinde karşılaşılan sorunların daha rahat çözülebildiğini ifade etmiştir.

Katılımcılar, lisans eğitiminde edinilen kuramsal bilginin uygulama boyutunda sınırlı kaldığını ve özellikle dil bilmeyen öğrencilere öğretim yapma konusunda yeterli yönlendirme sunmadığını belirtmektedir. Bu durumu Öğr. C3, “Dil bilmeyen birine nasıl öğreteceğim konusunda ne yapabileceğimi bilmiyorum” sözleriyle mesleki bilgi eksikliğini açık biçimde dile getirmiştir. Bu ifadeler, öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları özgül sorunlara yönelik sistematik bir bilgi altyapısının eksikliğini göstermektedir.

Öğr. C6, mesleki bilginin statik değil, sürekli güncellenmesi gereken bir yapı olduğuna vurgu yapmıştır. Özellikle lisansüstü eğitime yönelmenin, öğretmenlerin mesleki bilgi düzeylerini derinleştirme ve uzmanlaşma arayışının bir sonucu olduğu belirtilmiştir. Bu durumu, Öğr. C6, “Bilgi sürekli değişen bir şey; kendimizi geliştirmemiz lazım. O yüzden yüksek lisansa başvurdum” sözleriyle ifade etmiştir.

Genel olarak bu bulgular, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki bilgi düzeylerinin; bireysel araştırma, deneyim ve akademik gelişim çabalarıyla güçlendirildiğini, ancak bu sürecin büyük ölçüde öğretmenlerin kişisel inisiyatiflerine dayandığını göstermektedir. Mesleki bilginin sürekli güncellenmesi gerekliliği, öğretmen yeterliklerinin örgütsel destekten ziyade bireysel çabalarla sürdürülmesiyle yakından ilişkilidir.

Bu alt boyuta ilişkin bulgular, Okul C’de öğretmenlerin mesleki bilgi düzeylerinin büyük ölçüde bireysel araştırma, deneyim ve akademik gelişim çabalarıyla şekillendiğini göstermektedir. Hizmet öncesi eğitimde edinilen kuramsal bilginin, özellikle dil bilmeyen mülteci öğrencilerle çalışmaya yönelik uygulamaya dönük bilgi sunmada sınırlı kaldığı; buna karşılık öğretmenlerin zamanla kendi bilgi alanlarını genişletme ihtiyacı hissettikleri anlaşılmaktadır. Mesleki bilginin statik değil, sürekli güncellenmesi gereken bir yapı olarak görülmesi, öğretmenlerin lisansüstü eğitim ve akademik okumalar yoluyla kendilerini geliştirmeye yönelmelerine neden olmaktadır. Bu durum, Okul C bağlamında öğretmen bilgisinin kurumsal bir yapıdan ziyade bireysel inisiyatifler üzerinden geliştiğini ortaya koymaktadır.

3.3.2.1.2.Beceri

Katılımcı görüşleri, Okul C’de görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmek amacıyla öğretimi uyarlamaya yönelik güçlü

destekleyici beceriler geliştirdiklerini göstermektedir (f=7). Öğretmenler, öğrencilerin özellikle dil temelli güçlükler yaşadıkları konularda, öğretimi en basit düzeye indirerek, günlük yaşamdan örneklerle ve somutlaştırarak ele aldıklarını ifade etmektedir. Bir okul yöneticisi, bu süreci Müdür Yrd. C1, “Zorlandıkları konuları en basit düzeyde, anlayabilecekleri şekilde örneklendirerek çözüyoruz” sözleriyle açıklamıştır.

Öğretmenler, derslerde sözel anlatımın yoğunluğunu azaltarak oyun temelli, ilgi çekici ve öğrenciyi aktif kılan yöntemlere ağırlık verdiklerini belirtmektedir. Bu durumu Öğr. C2, öğrencilerin yazı dili ve Türkçe yeterliklerinden kaynaklanan sınav başarısızlıklarını dengelemeye çalıştığını aşağıda ifade etmiştir.

“Derslerimde o öğrencileri de sürece katmak için konuları biraz daha oyunlaştırmaya çalışıyorum. Sözel kısmı mümkün olduğunca saf dışı bırakıyorum. Çocuklara tanım tanım vermek yerine, günlük hayatta bildikleri, anlam çıkarabilecekleri ve mantığını kavrayabilecekleri şekilde anlatmaya çalışıyorum. Çünkü sınavlarda da görüyorum ki Türkçe ve yazı diliyle ilgili problemleri var. Bu yüzden dili biraz geri planda tutup, derste daha çok oyun tarzında, zekâ soruları gibi ilgilerini çekecek etkinliklerle konuları işlemeye çalışıyoruz.” (Öğr. C2)

Ders içeriğinin öğrencilerin duygusal ve sosyal durumları gözetilerek ele alınması da destekleyici öğretim becerileri arasında yer almaktadır. Sosyal bilgiler derslerinde göç ve mültecilik konularının, öğrencileri incitmeden ve sınıf içi bakış açılarını yumuşatacak biçimde işlendiği Öğr. C4, “Sosyal bilgiler dersinde göç konusu var. Anlatırken onları hem üzmeden hem de bizim öğrencilerin onlara bakış açısını daha da yumuşatacak şekilde anlatıyoruz” şeklinde ifade edilmiştir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin pedagojik hassasiyetlerini öğretim becerilerine yansıttıklarını göstermektedir.

Yabancı dil öğretimi bağlamında ise öğretmenler, öğrencilerin dili aktif kullanmalarını sağlayan yöntemlere ağırlık verdiklerini belirtmektedir. Özellikle çıkarım yoluyla öğrenmeye dayalı yöntemler, grup çalışmaları ve ikili konuşma etkinlikleri sıklıkla kullanılmaktadır. Öğr. C5, “Öğrencinin kendisinin çıkarım yapması benim için en verimli yöntem” ifadesiyle, öğretim becerilerinin bilinçli yöntem tercihlerine dayandığını vurgulamıştır. Bununla birlikte sınav odaklı sınıf düzeylerinde, gerekli durumlarda çeviri ve dilbilgisi temelli yöntemlerin de destekleyici biçimde kullanıldığı belirtilmiştir.

Öğr. C6, “Dersi eğlenceli hale getirdiğinizde öğrenci sıkılmıyor, derse gelmek istiyor” ifadesiyle öğrencilerin dersleri eğlenceli ve etkileşimli şekilde işlenmesini tercih ettiklerini; bu yaklaşımın derse katılımı artırdığını ifade etmektedir.

Bulgular öğretmenlerin destekleyici becerilerinin yanında, mülteci öğrencilerle yürütülen öğretim sürecinde bilgi odaklı (f=3) ve standart öğretim yöntemlerini de koruduklarını göstermektedir Öğretmenler, mülteci öğrenciler için ayrı bir öğretim yöntemi geliştirmekten ziyade, bilgi odaklı öğretimi tercih etmelerinde zaman ve kazanım yetiştirme baskısının etkili olduğunu ifade etmektedir. Özellikle sınıf içi etkinliklere ayrılan sürenin, müfredatın gerisinde kalmaya yol açtığı belirtilmiştir. Bu durumu Öğr. C3, “Normal sınıfta ders işlemek zaten konu ve kazanım yetiştirmekle geçiyor; etkinliğe vakit ayırdığımızda çok geride kalıyoruz” sözleriyle, bu baskının öğretim tercihlerine yön verdiğini ifade etmiştir.

Özellikle dil becerisi gerektiren etkinliklerin mülteci öğrencilerle uygulanmasında ciddi sınırlılıklar yaşandığını vurgulamaktadır. Sosyal bilgiler dersinde drama gibi öğrenci merkezli yöntemlerin, doğaçlama ve sözlü ifade gerektirmesi nedeniyle sürdürülemediği ifade edilmiştir. Bu durumu Öğr. C4, “Drama yaptırılmaz olduk; çünkü öğrencinin dil becerisi olmadığı için doğaçlama yapamıyor” sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Dil yetersizliği, öğrencilerin rol alma, metni yorumlama ve etkinliği tamamlamalarını güçleştirmiş; bu nedenle öğretmenlerin düz anlatım ve soru-cevap gibi daha geleneksel, bilgi aktarımına dayalı yöntemlere yönelmek zorunda kaldıkları belirtilmiştir.

Okul C’de öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin dil temelli öğrenme güçlüklerini azaltmak amacıyla öğretimi sadeleştiren, somutlaştıran ve oyun temelli yöntemlere yöneldikleri görülmektedir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin derse katılımını ve konuları anlamlandırmalarını desteklemektedir. Ancak sınırlı Türkçe yeterliği ile sınav ve kazanım yetiştirme baskısı, öğretmenlerin zaman zaman bilgi odaklı ve daha geleneksel öğretim yöntemlerine yönelmesine neden olmaktadır. Bu durum, destekleyici öğretim becerilerinin yapısal ve dilsel sınırlılıklar çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir.

3.3.2.1.3. Tutum

Bu alt boyutta, Okul C’de görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarına ilişkin bulgular ele alınmaktadır. Öğretmen tutumları,

empatik tutum (f=6) ve kapsayıcı tutum (f=6) kodları çerçevesinde incelenmiştir. Bu kodlar aracılığıyla, öğretmenlerin mülteci öğrencileri nasıl algıladıkları, onlara yönelik yaklaşımlarını hangi değerler doğrultusunda şekillendirdikleri ve bu tutumların sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı ortaya konulmaktadır.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin mülteci öğrencilere yönelik empatik bir tutum(f=6) benimsediklerini göstermektedir. Katılımcılar, mülteci öğrencilerin savaş, zorunlu göç ve mağduriyet deneyimleri yaşamış bireyler olmalarını, onlara yönelik yaklaşımlarını belirleyen temel bir unsur olarak değerlendirmektedir. Bu durumu, Müdür Yrd. C2, “Mülteci öğrenciler savaştan kaçmış, bize sığınmış çocuklar; onlara sahip çıkmamız gerekiyor” sözleriyle ifade etmiş; yaşanan küresel çatışmaların öğretmenlerin empati düzeylerini daha da artırdığını vurgulamıştır.

Katılımcılar, sınıf ortamında çocuk kimliğinin ön plana çıktığını ve mülteci–Türk ayrımının geri planda kaldığını vurgulamaktadır. Bu durumu Öğr. C2, “Sınıfa girdiğinizde çocuk olunca her şey siliniyor; çocukları ayırt etmiyorsunuz” sözleriyle, empatik yaklaşımın sınıf içi tutumlara nasıl yansıdığını ifade etmiştir. Özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin daha masum ve korunmaya muhtaç görülmesi, öğretmenlerin onlara karşı daha şefkatli ve anlayışlı bir yaklaşım geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu durumu ise Öğr. C3, “Özellikle küçükler. Yani 5. sınıftan başlayanlara daha... Onlara daha küçük ve masum oldukları için... Onlara daha sevgi dolu yaklaşabiliyorum. Öyle söyleyeyim. Bu yaklaşımım tabii ki ders işleyişimi de benim etkiliyor.” şeklinde dile getirmiştir.

Bulgular, öğretmenlerin empatik tutumun yanı sıra mülteci öğrencilere yönelik kapsayıcı bir tutum benimsediklerini ortaya koymaktadır (f=6). Katılımcılar, öğrencileri değerlendirirken temel ölçütün uyruk ya da etnik köken değil, öğrencinin bireysel özellikleri ve öğrenme ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır. Okulda görev yapan öğretmenlerin tamamına yakınının benzer bir anlayışa sahip olduğunu ve mülteci öğrencilerle Türk öğrenciler arasında ayrıcalık ya da ayrım yapılmadığını belirtmiştir. Bu durumu Müdür Yrd. C2, “Türk öğrencilere gösterilen fedakârlığın aynısı Suriyeli öğrenciler için de gösterildi” ifadesiyle, kapsayıcı tutumun bireysel tercihten ziyade

okul genelinde paylaşılan bir yaklaşım olduğunu dile getirmiştir. Bu durum, Okul C’de kapsayıcılığın kurumsal bir değer hâline geldiğini göstermektedir.

Sınıf içi etkileşimlerde öğrencilerin kimliklerine ilişkin ayrımların zamanla anlamsızlaştığını Öğr. C2, “Bu çocuk Türk müydü, mülteci miydi diye düşünmüyorsunuz bile” sözleriyle ifade ederken, benzer biçimde Öğr. C4, “öğrencileri Türk çocuk–Suriyeli çocuk ayrımıyla değil, yalnızca çocuk olarak görüyoruz” ifadesiyle vurgulamıştır.

Empatik ve kapsayıcı tutuma ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Okul C’de görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının insani duyarlılık ve eşitlik ilkeleri temelinde şekillendiği görülmektedir. Öğretmenlerin, mülteci öğrencilerin yaşadıkları zorunlu göç ve mağduriyet deneyimlerini dikkate alarak empatik bir yaklaşım geliştirdikleri; aynı zamanda bu duyarlılığı ayrımcı olmayan, kapsayıcı bir pedagojik anlayışla bütünleştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda mülteci öğrenciler, öğretmenler tarafından ayrı bir grup olarak değil, öğrenme ihtiyaçları olan bireyler ve her şeyden önce “çocuk” kimliğiyle ele alınmaktadır.

Elde edilen bulgular, empatik tutumun öğrencilerin duygusal güvenliğini desteklerken; kapsayıcı tutumun ise sınıf içi eşitlik, adalet ve ortak beklenti anlayışını güçlendirdiğini göstermektedir. Bu iki tutumsal boyutun birlikte işlemesi, Okul C’de öğretmenlerin mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerini destekleyen ve ayrımcı pratiklerin oluşmasını engelleyen güçlü bir tutumsal zemin oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Böylece öğretmen tutumları, okulun örgütsel kapasitesi içerisinde mülteci öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini destekleyen temel unsurlardan biri hâline gelmektedir.

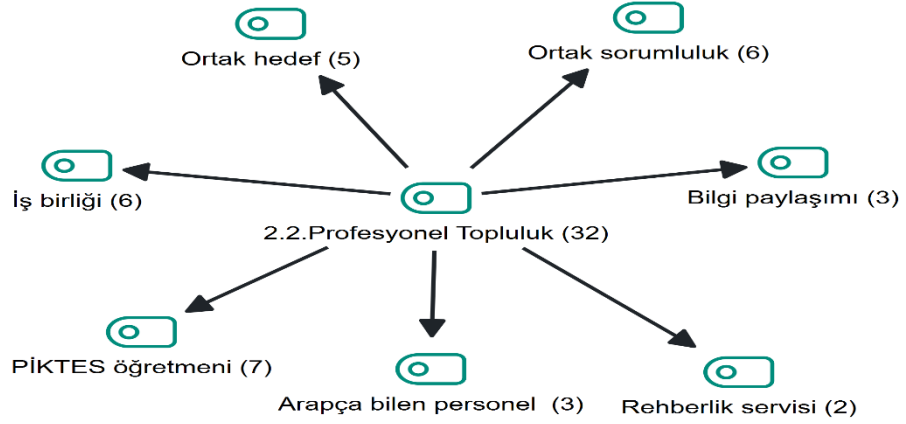
Okul C’de öğretmen bilgi, beceri ve tutumlarına ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, mülteci öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel çabaları, sahada edindikleri deneyimler ve insani duyarlılıkları üzerinden desteklendiği görülmektedir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin mülteci öğrencilere özgü pedagojik gereksinimleri karşılamada sınırlı kaldığı; buna karşın öğretmenlerin mesleki bilgi düzeylerini bireysel araştırmalar, akademik gelişim çabaları ve deneyim yoluyla güçlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bu

bilgi birikimi, öğretmenlerin öğretim sürecinde destekleyici ve uyarlayıcı beceriler geliştirmelerine olanak sağlamış; konuların sadeleştirilmesi, yöntem çeşitlendirilmesi, görsel ve oyun temelli uygulamalarla öğrenme sürecinin erişilebilir hâle getirilmesi mümkün olmuştur. Öte yandan öğretmenlerin empatik ve kapsayıcı tutumları, bu bilgi ve becerilerin sınıf ortamında etkili biçimde kullanılmasını destekleyen güçlü bir zemin oluşturmuştur. Öğrencilerin uyruk ya da kimliklerinden bağımsız olarak “çocuk” olarak görülmesi, öğretmenlerin hem akademik beklentilerini sürdürmelerini hem de öğrencilerin duygusal güvenliğini gözetmelerini sağlamıştır. Bu yönüyle Okul C’de öğretmen bilgi, beceri ve tutumlarının birbiriyle bütünleşik biçimde işlediği; öğretmenlerin bireysel inisiyatiflerine dayalı bu bütünlüğün okulun örgütsel kapasitesini güçlendiren temel unsurlardan biri olduğu görülmektedir.

3.3.2.2.Profesyonel Topluluk

Katılımcı görüşleri, Okul C’de profesyonel topluluğun mülteci öğrencilerin akademik ve dil gelişimini desteklemede önemli bir örgütsel kapasite unsuru olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu kapsamda elde edilen bulgular; ortak sorumluluk (f=6), ortak hedefler (f=5), iş birliği (f=6), bilgi paylaşımı (f=3), PIKTES öğretmeni desteği (f=7), rehberlik servisi desteği (f=2) ve Arapça bilen personel desteği (f=3) kodları altında toplanmıştır. Söz konusu kodlar, öğretmenler ve okul yönetiminin mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerini bireysel çabaların ötesinde, paylaşılan sorumluluk, koordinasyon ve destek mekanizmaları aracılığıyla ele aldığını göstermektedir. Bu bağlamda profesyonel topluluk, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik uyumunu ve öğrenme süreçlerini destekleyen temel bir örgütsel yapı olarak öne çıkmaktadır.

Şekil 3.36. Okul C'nin Profesyonel Topluluk Alt Teması



Katılımcı görüşleri, Okul C’de öğretmenler ve okul yöneticileri arasında öğrenci başarısına yönelik güçlü bir ortak sorumluluk anlayışının bulunduğunu göstermektedir (f=6). Katılımcılar, mülteci öğrencilerin akademik gelişiminin yalnızca bireysel öğretmen çabalarına bırakılmadığını; okul genelinde paylaşılan bir sorumluluk olarak ele alındığını vurgulamaktadır. Müdür Yrd. C1 “Öğretmenlerimiz sürekli öğrencilerimizle birebir çalışmalar yapıyor. Bu yeri geliyor işte bir öğle arasında olsun, yeri gelir bir ne bileyim teneffüste bile gerçekten çok ilgileniliyor” sözleriyle, öğretmenlerin resmi ders saatleri dışında da öğrencilerle ilgilendiklerini ifade etmiştir.

Katılımcılar, okul yönetimi ile öğretmenlerin eşgüdüm içinde hareket ettiklerini ve mülteci öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yönelik ortak bir hedef etrafında birleştiklerini belirtmektedir. Öğr. C1, “Çocukların akademik başarısı için bütün okul birlikte hareket etmeye çalışıyoruz” ifadesiyle, bu sürecin bireysel değil kurumsal bir çaba olarak yürütüldüğünü dile getirmiştir. Bu durum, Okul C’de profesyonel topluluğun işlevsel bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Okul genelinde uygulanan ortak çalışmaların, özellikle dil gelişimi açısından öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, düzenli olarak gerçekleştirilen okuma saatlerinde herkes üzerine düşeni yaptığını ve sayesinde öğrencilerin Türkçe anlama becerilerinde ilerleme kaydedildiğini Öğr. C3, “Tüm okulda uygulanana okuma saati sayesinde de çocukların Türkçesinde yani anlama kabiliyetlerinde gelişme olduğu görülüyor.” bu ifadesi ile vurgulamıştır. Bu tür uygulamaların, öğretmenler arasında ortak kararlar doğrultusunda hayata geçirildiği ve ortak sorumluluk aldığı belirtilmiştir.

Ortak sorumluluk ancak ortak hedeflerle mümkündür. Öğretmenler ve okul yönetimi arasında öğrenci başarısına yönelik ortak hedeflerin bulunduğunu ve bu hedefler doğrultusunda planlı uygulamaların hayata geçirildiğini göstermektedir (f=5). Katılımcılar, özellikle mülteci öğrencilerin dil gelişimini ve akademik yeterliklerini desteklemeye yönelik çalışmaların, bireysel öğretmen inisiyatiflerinden ziyade okul genelinde paylaşılan hedefler doğrultusunda yürütüldüğünü ifade etmektedir.

Bu kapsamda en sık vurgulanan uygulamalardan biri, okul genelinde düzenli olarak gerçekleştirilen ekstra kitap okuma saatleridir. Bu uygulamanın amacını Öğr. C1, “Çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmaları ve özellikle mülteci öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi için okuma saatleri düzenlenmiştir.” şeklinde ifade etmiştir. Okuma saatlerinin, ders programına dâhil edilerek sistematik biçimde uygulanması, okulun akademik hedeflerini somutlaştıran önemli bir örnek olarak değerlendirilmektedir.

Bazı katılımcılar, okulda öğrencilere yaklaşım konusunda da ortak bir anlayışın benimsendiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin mülteci ya da Türk olarak ayrılmadan ele alındığı; bu yaklaşımın okulun gündelik işleyişinde artık sorgulanmayan bir rutin hâline geldiği belirtilmiştir. Öğr. C4, “Herkes aynı gözle bakmak bizim rutinimiz oldu” sözleriyle, ortak hedeflerin tutumsal boyutuna dikkat çekmiştir.

Katılımcılar ayrıca, akademik hedeflere ulaşmak için öğrencilerin ihtiyaçlarının birlikte değerlendirildiğini ifade etmektedir. Dönem başlarında yapılan ortak değerlendirmelerle, hangi öğrencilerin Türkçe desteğine ya da akademik desteğe ihtiyaç duyduğunun belirlendiği; bu sürecin öğretmenler arasında iş birliği içinde yürütüldüğü belirtilmiştir. Bu durumu Öğr. C4, “İlk dönem başında öğretmenlerle konuşuyoruz. Hangi öğrencilerimizin durumu kötü ya da iyi, Türkçe eğitimine ihtiyacı var diye bunu belirliyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Bu yaklaşım, okulda ortak hedeflerin yalnızca uygulama düzeyinde değil, planlama ve izleme süreçlerinde de paylaşıldığını göstermektedir.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de öğretmenler ve okul yönetimi arasında etkin bir iş birliği kültürünün bulunduğunu da göstermektedir (f=6). Katılımcılar, mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan güçlüklerin, bireysel çabalarla değil; öğretmenler arası iletişim ve yönetimle kurulan koordinasyon yoluyla ele alındığını

vurgulamaktadır. Müdür Yrd. C2, “Genelde iş birliği içerisinde eğitim yürütüyoruz” ifadesiyle, okulun genel işleyişinde birlikte hareket etme anlayışının hâkim olduğunu belirtmiştir.

Okul ortamının iş birliğini destekleyen bir iklime sahip olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin çözüm üretme kapasitesini artırdığını Öğr. C1, “Ortamımız çok güzel, herkes her anlamda birbiri ile iletişim halinde” sözleriyle ifade etmiş, meslektaşlar arası ilişkilerin olumlu niteliğine dikkat çekmiştir. Bu olumlu iklimin, mülteci öğrenci yoğunluğuna rağmen öğretim sürecinin sürdürülebilirliğine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Okulda mülteci öğrencilere yönelik önyargı içeren bir yaklaşımın bulunmadığını ve bu durumun iş birliğini güçlendirdiğini Öğr. C4, “Okulumuzda mültecilere karşı kesinlikle bir önyargı yok; hepsi bizim için çok kıymetli birlikte elimizden gelen ne var ise yapmaya çalışıyoruz” sözleriyle ifade ederek, iş birliği anlayışının ortak değerler üzerinden kurulduğunu dile getirmiştir. Bu ortak değerler, öğretmenlerin birlikte hareket etmesini kolaylaştıran bir zemin oluşturmaktadır.

İş birliğinin yalnızca öğretmenler arasında değil; idare–öğretmen koordinasyonu yoluyla da yürütüldüğünü, öğrenciyle ilgili sorunların, sınıf öğretmenleri, ders öğretmenleri ve okul yönetimi arasında kurulan iletişim sayesinde çözülebildiği; gerektiğinde farklı öğretmenlerden destek alındığı görülmektedir. Bu durumu Öğr. C6 “İdareyle bir iletişim ve koordinasyon hâlinde olduğumuzda genellikle sorunları çözebiliyoruz. Sınıf öğretmenleri de bu konuyla ilgili duyarlı. Sınıf öğretmenleri, ders öğretmenleri ve idareyle birlikte hareket ederek süreci yürütebiliyoruz. Ayrıca ihtiyaç duyduğumuz durumlarda, bu konularda deneyimi olan kişilerden yardım isteyebiliyoruz.” İfadesiyle belirtmiştir. Bu durum, Okul C’de iş birliğinin esnek ve çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

İş birliğinin yanında öğretmenler ve okul yöneticileri arasında öğrenci odaklı bilgi paylaşımının bulunduğunu göstermektedir (f=3). Katılımcılar, mülteci öğrencilerin akademik durumları ve okula uyum süreçlerine ilişkin bilgilerin, öğretmenler arasında düzenli ve yüz yüze iletişim yoluyla paylaşıldığını ifade etmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. C2, “Bilgi alışverişi içerisinde oluyoruz” sözleriyle, okul içindeki iletişimin sürekliliğine dikkat çekmiştir.

Bilgi paylaşımının çoğunlukla öğrenci bazlı yürütüldüğü; öğrencilerin akademik başarılarındaki düşüş ya da artışların, öğretmenler arasında yapılan toplantılarda ele alındığı belirtilmiştir. Bu görüşmelerde yalnızca ders başarısının değil; öğrencilerin aile yaşantıları, sosyal ilişkileri ve duygusal durumlarının da değerlendirildiğini ifade etmektedir. Bu durumu Öğr. C2 şu şekilde ifade etmektedir.

“Öğrenci bazında okulda kendi aramızda konuşup yaptığımız çalışmalar var. Şube toplantılarında bazen bir öğrenci özellikle gündeme geliyor. Öğrencinin başarısında düşüş ya da artış olduğunda bu durum dikkat çekiyor ve o çocuk hakkında konuşuluyor. Aile yaşantısı, arkadaşlık ilişkileri gibi konular ele alınıyor ve sorunlar bu şekilde çözülmeye çalışılıyor.” (Öğr. C2)

Katılımcı görüşleri, Türkçe dil yeterliklerini desteklemek amacıyla PIKTES kapsamında görevlendirilen bir öğretmenin profesyonel topluluk içinde önemli bir destek mekanizması olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır (f=7). Katılımcılar, PIKTES öğretmenin özellikle Türkçesi çok zayıf olan mülteci öğrencilerle birebir ya da küçük gruplar hâlinde çalışarak, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine daha hızlı uyum sağlamalarına katkı sunduğunu ifade etmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. C2, “Özellikle Türkçe konusunda sorun yaşayan öğrenciler için uyum sınıfı açarak, onların Türkçe öğrenmeye ve eğitim-öğretim sürecine daha hızlı uyum sağlamalarını sağladık. Bu uygulama, diğer öğretmenlerimizin işini bir nebze rahatlatmış. Özellikle Türkçe ve Arapça bilmeyen öğretmenler açısından süreci kolaylaştırdı.” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcılar, PIKTES öğretmenin çoğunlukla beşinci sınıf düzeyinde, Türkçe yeterliği çok düşük olan mülteci öğrencilerle çalıştığını ve bu sürecin “özel ders” niteliğinde yürütüldüğünü belirtmiştir. Bir öğretmen, bu uygulamanın öğrencilerin Türkçe gelişimine “büyük ölçüde katkı sağladığını”, ancak tek başına yeterli olmadığını ifade ederek, PIKTES desteğinin tamamlayıcı bir unsur olduğuna Öğr. C1, şu şekilde ifade etmiştir.

“Bizim okulda ayrıca PIKTES öğretmenimiz var. Bu öğretmen yalnızca Suriyeli öğrencilere, özellikle Türkçesi çok düşük olan beşinci sınıf öğrencilerine eğitim veriyor. Daha çok ekstra, özel ders gibi birebir ilgileniliyor. Bunun büyük ölçüde katkı sağladığını düşünüyorum; ancak tek başına yeterli olduğunu söylemek mümkün değil.” (Öğr. C1)

Bazı katılımcılar, PIKTES uygulamasının okulun ya da öğretmenlerin bireysel girişiminden ziyade, Millî Eğitim Bakanlığı ve okul yönetimi tarafından yürütülen kurumsal bir destek olduğunu Öğr. C4, “PIKTES öğretmenimiz var ama bu milli eğitimi yaptığı bir şey, biz öğretmenler olarak özel olarak oluşturduğumuz bir şey değil.”

Katılımcı görüşleri, okula uyum süreçlerinde yaşanan bireysel sorunların çözümünde rehberlik servisinin sınırlı bir destek sunduğunu göstermektedir (f=2). Özellikle öğrencilerin davranışsal ya da duygusal uyum sorunlarının nedenlerinin sınıf ortamında net olarak anlaşılamadığı durumlarda, sürecin rehberlik servisine yönlendirildiğini ifade edilmektedir. Müdür Yrd. C1, “Çocukta bir uyum problemi vardı; öğretmenle görüştüktan sonra rehberlik servisine yönlendirdik” sözleriyle, rehberlik hizmetlerinin devreye giriş biçimini açıklamıştır.

Öğr. C6, “Rehber hocalarla zaman zaman çalışma yapabiliyoruz” ifadesiyle, rehberlik servisinin öğretmenlerle iş birliği içinde çalıştığını ve ihtiyaç duyulan durumlarda öğretmenlere destek sunduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte, rehberlik servisinin mülteci öğrencilere yönelik sistematik ve sürekli bir programdan ziyade, ortaya çıkan sorunlara müdahale etmeye yönelik bir işlev üstlendiği görülmektedir.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrenciler ve aileleriyle iletişim süreçlerinde Arapça bilen personel ya da öğrencilerin fiilî bir dil desteği olarak kullanıldığını göstermektedir (f=3). Katılımcılar, okulun bulunduğu Reyhanlı ilçesinin sosyo-kültürel yapısı nedeniyle Arapçanın yaygın olarak konuşulduğunu; bu durumun bazı iletişim sorunlarını geçici olarak kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Müdür Yrd. C1 “Anlaşamadığımız noktalarda Arapça konuşabilen Türk öğrencilerimizden destek alıyoruz” sözleriyle, dil desteğinin çoğu zaman okul içindeki imkânlar üzerinden sağlandığını belirtmiştir.

Bulgularda, özellikle veli iletişiminde dil yetersizliğinin belirgin bir sorun alanı olduğunu vurgulanmıştır. Ailelerin Türkçe bilmemesi, öğretmenlerin öğrencinin akademik durumu ya da davranışları hakkında geri bildirim vermesini güçleştirmektedir. Bu durumlarda öğretmenlerin, Arapça bilen öğrencileri gayri resmî tercüman olarak kullandıkları ifade edilmiştir. Bu durumu Öğr. C1, “Aileyle iletişim

kurmam gerekiyor; Arapça bilmiyorum, bir öğrenci tercüman oluyor” sözleriyle bu süreci açıklamıştır.

Bu tür çözümlerin zorunluluktan kaynaklandığını, ancak iletişimin doğruluğu ve sağlıklılığı konusunda tereddütler yarattığını Buna rağmen, mevcut koşullarda Arapça bilen öğrenci ya da personelin, iletişim kurabilmek adına tek pratik çözüm olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Öğr. C2, bu durumu şu şekilde açıklamaktadır.

“Dil bilmeme konusunda özellikle aileyle iletişimde desteğe ihtiyaç duyuyorum. Örneğin veli toplantılarında bazı aileler geliyor; ancak dil yetersizliği nedeniyle sağlıklı bir iletişim kuramıyoruz. Bu durumlarda genellikle bir öğrenci tercümanlık yapıyor. Benim söylediklerimi aileye, ailenin söylediklerini de bana aktarıyor; fakat çevirinin ne kadar doğru yapıldığından emin olamıyorum.” (Öğr. C2)

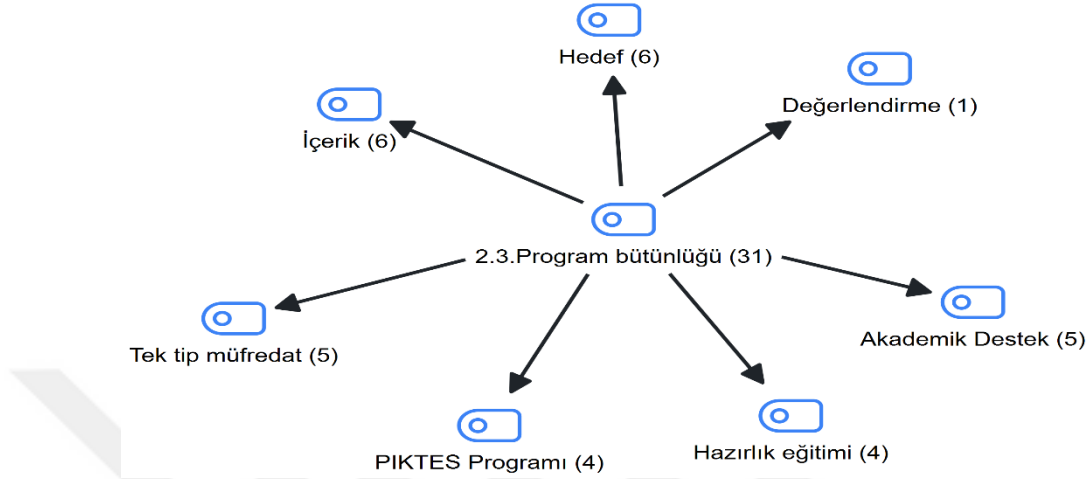
Genel olarak değerlendirildiğinde, Okul C’de profesyonel topluluğun; ortak sorumluluk anlayışı, paylaşılan akademik hedefler, öğretmenler arası iş birliği ve bilgi paylaşımı temelinde işlediği görülmektedir. PIKTES öğretmeni, rehberlik servisi ve Arapça bilen personel ya da öğrenciler aracılığıyla sağlanan destekler, mülteci öğrencilerin özellikle dil temelli güçlüklerinin hafifletilmesine katkı sunmaktadır. Ancak bu desteklerin bir kısmının sistematik ve kurumsallaşmış bir yapıdan ziyade, ihtiyaç odaklı ve tamamlayıcı nitelikte olduğu dikkat çekmektedir. Buna rağmen öğretmenler ve okul yönetimi arasında kurulan iletişim ve dayanışma, mülteci öğrencilerin akademik gelişimini destekleyen güçlü bir profesyonel topluluk yapısının oluştuğunu göstermektedir. Bu yönüyle profesyonel topluluk, Okul C’nin mülteci öğrencilerin eğitime ilişkin örgütsel kapasitesini güçlendiren önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

3.3.2.3. Program Bütünlüğü

Bu bölümde Okul C’de mülteci öğrencilere yönelik öğretim programı ve akademik destek uygulamalarına ilişkin katılımcı görüşleri ele alınmaktadır. Bulgular, mülteci öğrencilere özgü uyarlanmış bir müfredatın bulunmadığını (f=5); mevcut programın öğrencilerin dilsel ve akademik hazır bulunuşluklarıyla yeterince örtüşmediğini göstermektedir. Dil desteğinin ağırlıklı olarak PIKTES kapsamında

sağlandığı (f=4), sistematik bir akademik destek(f=5) ve hazırlık programının(f=4) ise bulunmadığı görülmektedir.

Şekil 3.37. Okul C'nin Program Bütünlüğü Alt Teması



Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilere özgü olarak uyarlanmış bir müfredatın ya da program taslağının bulunmadığını ortaya koymaktadır (f=5). Öğretmenler ve okul yöneticileri, mülteci öğrencilerin dil yeterlikleri, akademik hazır bulunuşlukları ve öğrenme hızları dikkate alınarak hazırlanmış ayrı bir öğretim programının uygulanmadığını; mevcut müfredatın tüm öğrenciler için tek tip olarak yürütüldüğünü ifade etmektedir. Bu durumu Öğr. C4, “Mülteci çocuklar için özel bir program yok, bildiğim kadarıyla biz uygulamıyoruz” sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcılar, mülteci öğrenciler için ayrı bir müfredat bulunmaması nedeniyle öğretmenlerin sınıf içinde bireysel uyarlamalara yönelmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Programda, mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik açık kazanımlar ya da yönlendirici uygulama çerçevelerinin yer almaması, öğretmenlerin öğretim sürecini büyük ölçüde kendi pedagojik değerlendirmelerine göre şekillendirmelerine neden olmaktadır. Bu durumu Öğr. C6, şu şekilde ifade etmiştir:

“Bunu artık kendim yapmak zorunda kalıyorum, çünkü programda bu durum net olarak yer almıyor. Programda sadece yöntem ve tekniklerin kullanılacağı belirtiliyor ama hangi yöntem ve teknikler olduğu açıkça ifade edilmiyor. Programı incelediğimde, özellikle yöntem ve beceri boyutunda eksiklikler olduğunu görmüştüm. Bu nedenle kendi belirlediğim yöntemleri uyguluyorum ve derslerimi buna göre yürütüyorum.” (Öğr. C6)

Katılımcı görüşleri, Okul C’de uygulanan öğretim programının mülteci öğrencilerin hem hedef hem de içerik düzeyinde dilsel ve akademik hazır bulunuşluklarıyla örtüşmediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri, mevcut müfredatın Türkçeyi yeterince bilmeyen öğrenciler için ulaşılabilir olmadığını açık biçimde ifade etmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. C1, “Müfredat bu çocukların hepsi için uygun diyemem. Hiç Türkçe bilmeyen öğrencinin anlayabileceği şeyler değil” sözleriyle dile getirmiştir.

Özellikle programda yer alan hedeflerin, öğrencilerin mevcut dil düzeylerinin çok üzerinde kaldığını vurgulamaktadır. Dil bilgisi temelli hedeflere ilişkin olarak, Öğr. C1, “Çocuklar zaten hiçbir dil bilgisi bilmeden bu yaşa gelmiş. Bu yaşta zamiri ben öğrenemiyorum, onlara nasıl öğretelim?” ifadesini kullanarak, hedeflerin gerçekçi olmadığını belirtmiştir.

İçerik boyutunda ise katılımcılar, müfredatın yoğun ve dil yükü yüksek bir yapıya sahip olduğuna dikkat çekmektedir. Özellikle beşinci sınıf düzeyindeki içeriklerin mülteci öğrenciler için ağır olduğu ifade edilmiştir. Bu durumu Öğr. C2, “5. sınıf müfredatı bana çok ağır geliyor. Türk öğrenciye bile ağır, Türkçe bilmeyen mülteci öğrenciye matematiğin nereden geldiğini anlatmak iyice kafasını karıştırıyor” sözleriyle açıklamıştır. Bu durumun öğrencilerin dersten kopmasına neden olduğu da vurgulanmıştır.

Mülteci öğrencilerin dil gelişimini desteklemeye yönelik temel kurumsal uygulama olarak PIKTES programı bulunmaktadır (f=4). Okulda PIKTES kapsamında yürütülen Türkçe kurslarının özellikle Türkçesi zayıf olan öğrenciler seçilerek başlıca destek mekanizması olduğu ifade edilmektedir. Bu durumu Öğr. C1, “PIKTES öğretmenimiz Türkçesi kötü olanları seçiyor, onlarla ders yapıyor” şeklinde ifade etmiştir.

Bununla birlikte, PIKTES uygulamasının etkisinin sınırlı kaldığını vurgulanmaktadır. Özellikle öğrencilerin dil gelişiminde belirgin bir sıçrama yaratmadığı, ilerlemenin daha çok orta düzeyde gerçekleştiği ifade edilmiştir. Bu durumu, Öğr. C3, “Bence çok fazla bir ilerleme olmuyor, yine orta seviyede bir ilerleme oluyor” şeklinde dile getirmiştir. Bu görüşler, PIKTES programının öğrencilerin temel

dil becerilerini desteklemekle birlikte, akademik dersleri takip edebilecek düzeyde bir yeterlik sağlamada yetersiz kaldığını göstermektedir.

Akademik destek boyutuna ilişkin görüşler ise, mülteci öğrencilere yönelik resmî ve sistematik bir akademik destek programının bulunmadığını, desteğin büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel ve gönüllü çabalarıyla yürütüldüğünü ortaya koymaktadır (f=5). Bu durumu Öğr. C3, “DYK yok ama öğretmenler gönüllü olarak okul sonrası kalıp öğrencilerle kurs yapıyor” sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Benzer şekilde Öğr. C2, “Ben haftanın bir günü kalıyorum, başka öğretmenler başka günler kalıyor” ifadesiyle, akademik desteğin bireysel çabalara dayandığını vurgulamıştır.

Öğr. C4, “8. Sınıf öğrencilerine koçluk projesi yürütüyoruz, çocuklar kendileriyle özel ilgilenildiğini fark edince daha fazla çaba gösteriyor” sözleriyle özellikle sekizinci sınıf düzeyinde yürütülen koçluk uygulamalarının öğrencilerin akademik motivasyonunu artırdığını ifade etmiştir. Müdür Yrd. C1, “Türk öğrenciler için de geçerli ama Suriyeli öğrencileri bir adım daha ileri taşıdı bu çalışmalar.” sözleriyle bu uygulamanın etkisine dikkat çekmiştir. Ancak bu uygulamaların mülteci öğrencilere özgü değil, tüm öğrencilere yönelik olduğu belirtilmiştir.

Mülteci öğrenciler için hazırlık eğitiminin bulunmamasının, öğretim sürecinde yaşanan pek çok sorunun temel kaynağı olarak görülmektedir (f=4). Öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrencilerin doğrudan sınıf düzeyine alınmalarının, özellikle dil temelli güçlükleri artırdığını ve akademik uyumu zorlaştırdığını ifade etmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. C2 “O öğrencilere hazırlık niteliği adı altında dil öğretilmiş olsaydı birçok sorunu daha erken aşmış olacaktık. Hazırlık sınıfı açılması, dili iyi bir şekilde öğrenmeleri, ondan sonra normal sınıflara aktarılmaları gerekirdi.” bu sözlerle dile getirmiştir:

Katılımcılar, mülteci öğrencilerin yeterli Türkçe becerisi kazanmadan doğrudan normal sınıflara dâhil edilmesinin hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından öğretim sürecini zorlaştırdığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, hazırlık sınıfı ya da uyum süreci içeren bir yapılandırmanın, öğrencilerin akademik sürece daha sağlıklı ve etkin biçimde katılımlarını sağlayabileceği ifade edilmiştir. Yaşanan güçlüklerin müfredatın içeriğinden ziyade, öğrencilerin bu müfredatı anlayabilecek düzeyde dilsel donanıma sahip olmamalarıyla ilişkilidir. Bu durumu Öğr. C2, “Müfredatı değiştirmeye gerek yok

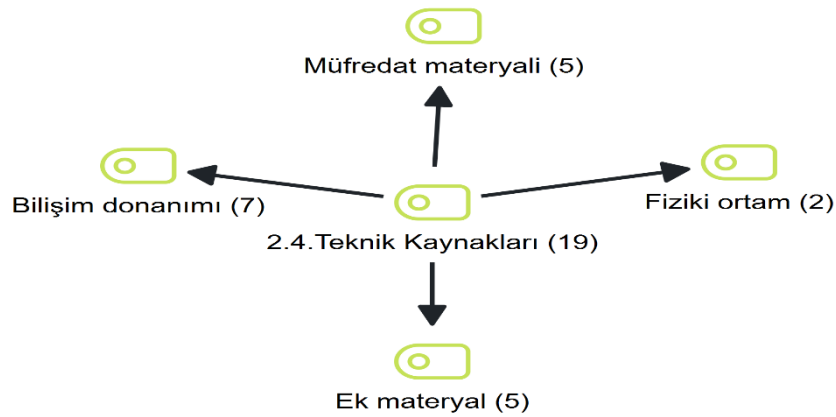
ama bunu anlayabilmeleri için öncesinde sağlam bir eğitimden geçmeleri gerekirdi” ifadeleriyle hazırlık eğitimi gerekliliğini vurgulamıştır. Benzer şekilde öğrencilerin dersten geri kalmalarına ve programla ilgili sorunların artmasına neden olduğunu Öğr. C3, “Eğer bu hazırlık beşinci sınıfta olsaydı dersten geri kalma ya da müfredatla ilgili sıkıntılar ortaya çıkmayacaktı” ifadesiyle, hazırlık eğitiminin zamanlamasına dikkat çekmiştir.

Genel olarak Okul C’de uygulanan öğretim programının, mülteci öğrencilerin dilsel ve akademik hazır bulunuşluk düzeyleriyle bütüncül bir uyum göstermediği görülmektedir. Mülteci öğrencilere özgü yapılandırılmış bir müfredatın ve hazırlık/uyum sürecinin bulunmaması, öğretmenleri bireysel pedagojik uyarlamalara yöneltmekte; bu durum öğretim sürecinde tutarlılık ve sürdürülebilirliği sınırlamaktadır. PIKTES ve gönüllü akademik destek uygulamaları öğrencilerin dil gelişimi ve motivasyonları açısından kısmi katkılar sağlamakla birlikte, program bütünlüğünü sağlayacak sistematik bir yapı sunmamaktadır.

3.3.2.4. Teknik Kaynaklar

Bu bölümde, Okul C’de teknik kaynaklar alt teması kapsamında elde edilen bulgular ele alınmıştır. Teknik kaynaklar; müfredat materyalleri (f=5), bilişim donanımı (f=7) ve fiziki ortam (f=2) kodları çerçevesinde incelenmiştir. Katılımcı görüşleri, okulda mevcut teknik altyapının belirli yönleriyle yeterli görülmesine karşın, özellikle öğretim materyallerinin niteliği ve çeşitliliği konusunda farklı algıların bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 3.38. Okul C’nin Teknik Kaynaklar Alt Teması



Katılımcı görüşleri, Okul C’de müfredat materyallerine ilişkin algıların farklılaştığını göstermektedir (f=5). Bazı öğretmenler ve okul yöneticileri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan ders kitaplarını ve temel materyalleri yeterli bulduklarını ifade etmektedir. Bu durumu, Müdür Yrd. C2, “Yeterli, yeterli. Bakanlıktan gelen kitaplar da oluyor” sözleriyle dile getirmiştir. Bu görüşü destekleyerek, Öğr. C5, “Yeterli buluyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Buna karşılık bazı katılımcılar, mevcut ders kitaplarını ve müfredat materyallerini yeterli bulmadıklarını açıkça ifade etmektedir. Özellikle devlet tarafından sağlanan kitapların tek kaynak olması, öğretim sürecini sınırlayan bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Bu durumu, Öğr.C1 “Açıkçası bana çok yeterli gelmiyor kitaplarımız. Devletin verdiği kitaplarımız var sadece” sözleriyle dile getirmiştir.

Ders kitaplarında konu anlatımının ağırlıklı olduğu, öğrencilerin özellikle soru çözme ve uygulama yapma açısından desteklenmediği ifade edilmiştir. Bu durumu, Öğr. C2, “Kitapta konu anlatımı çok fazla. Buna gerek yok, zaten konuyu ben anlatacağım. Çocuğa soru lazım, özellikle yeni nesil soru lazım ama kitaplarda hiç yok.” şeklinde açıklamıştır.

Ek materyaller konusunda ise bazı katılımcılar, belirli dönemlerde sağlanan desteklerin öğretim sürecini rahatlattığını ifade etmiştir. Müdür Yrd. C1, “Geçen yıl özellikle bu kurslar için özel kitaplar gelmişti, onlarla daha yeterli oluyordu.” sözleriyle, ek kaynakların öğretimi desteklediğini belirtmiştir.

Bununla birlikte, materyal çeşitliliğinin genel olarak yetersiz olduğu yönünde görüşler de öne çıkmaktadır. Özellikle dil gelişimini destekleyecek görsel ve uygulamaya dayalı materyallerin eksik olduğu ifade edilmiştir. Bir öğretmen bu durumu, Öğr. C1, “Materyal konusunda eksiklerimiz var. Deyimler kartı, sözlükler, kartlar gibi şeyleri kendi imkânlarımla kullanıyorum ama okulda bu konular eksik” sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de bilişim donanımı (f=7) ve fiziki ortamın (f=2) genel olarak yeterli görüldüğünü ortaya koymaktadır Öğretmenler ve okul yöneticileri, sınıflarda akıllı tahtaların bulunduğunu ve bu donanımın öğretim sürecinde aktif biçimde kullanıldığını ifade etmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. C1, “Sınıflarımızda

akıllı tahta var. Dil kursunun yapıldığı sınıfta da akıllı tahta var. O yüzden yeterli teknolojik altyapıya da sahibiz” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğr. C6, “Benim kendime ait indirdiğim uygulamalar var. Her ders sonunda etkinlik yapıyoruz, oyunlarla tahtada soru çözüyoruz” ifadesiyle akıllı tahtaları etkileşimli öğrenme ortamları oluşturmak amacıyla kullandığını belirtmiştir. Teknolojinin dersleri daha eğlenceli ve katılımcı hâle getirdiğini ve bu tür uygulamaların, mülteci öğrencilerin derse katılımını artırdığı anlaşılmaktadır.

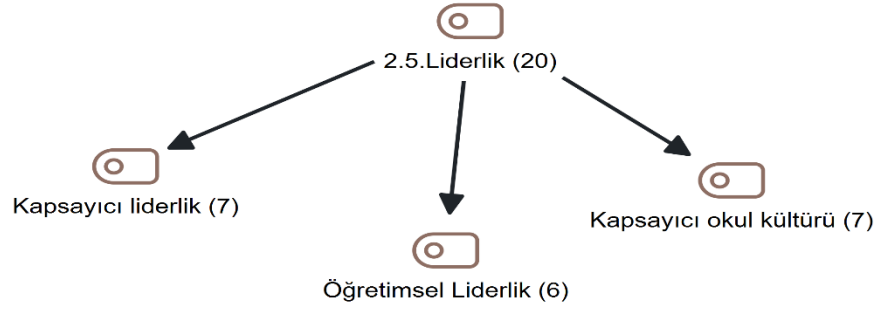
Bilişim donanımına ek olarak, okulun fiziki altyapısının da genel olarak yeterli olduğu ifade edilmiştir. Müdür Yrd. C2, “Laboratuvarımız, tam donanımlı olmasa da spor salonumuz var. Herhangi bir eksiklerimiz yok.” sözleriyle okulun fiziksel imkânlarına dikkat çekmiştir. Benzer biçimde Öğr. C3, “Okulumuzda yeterli. Kütüphanesi var, kitaplar var; çocuklar okumak istediklerinde” ifadeleriyle fiziki donanımın öğrencilerin kullanımına açık olduğunu vurgulamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Okul C’de bilişim donanımı ve fiziki altyapı öğretim sürecini destekleyici bir düzeyde yeterli görülürken; müfredat materyallerinin, özellikle mülteci öğrencilerin dil gelişimi ve uygulamaya dayalı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır.

3.3.2.5.Liderlik

Bu alt temada Okul C’de liderlik anlayışı kapsayıcı liderlik (f=7), öğretimsel liderlik (f=6) ve kapsayıcı okul kültürü (f=6) kodları çerçevesinde ele alınmıştır. Katılımcı görüşleri, okul yönetiminin mülteci ve Türk öğrenciler arasında ayırım gözetmeyen, öğretim süreçlerini destekleyen ve tüm öğrencileri kapsayan bir okul iklimi oluşturduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, katılımcı görüşleri okul yönetiminin kapsayıcı liderlik anlayışının okul kültürüne ve öğretim süreçlerine nasıl yansıdığını ayrıntılı biçimde ortaya koymaktadır.

Şekil 3.39. Okul C’nin Liderlik Alt Teması



Katılımcı görüşleri, Okul C’de liderlik anlayışının kapsayıcı, bütüncü ve ayırıcı gözetmeyen bir yaklaşım üzerine kurulduğunu göstermektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, mülteci öğrencileri okulun doğal bir parçası olarak gördüklerini ve onları diğer öğrencilerden ayıran bir bakış açısı benimsemediklerini vurgulamaktadır. Bu durumu Müdür Yrd. C1, “Bütüncü bir bakış açısı; hiçbir şekilde diğer öğrencilerden bir farkları yok benim için. Uzun yıllardır beraber çalıştığımız için artık farklı görmüyorum” sözleriyle ifade etmiştir.

Bulgular, okul yönetiminin mülteci öğrencileri sahiplenilen ve dışlanmayı önleyen bir tutum sergilediğini göstermektedir. Özellikle ilk yıllarda öğretmenlerin özveriyle çalışmaları ve okulun kapsayıcı yaklaşımının, mülteci öğrencilerin özgüven kazanmalarında etkili olduğu ifade edilmiştir. Bu durumu, Müdür Yrd. C2, “Gelen mülteci öğrencilerin sahiplenilmesi, dışlanmaması özgüven kazanmalarına sebep oldu; bu da başarılarına etkili oldu.” sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcı ifadeleri, kapsayıcı liderliğin okulda özel bir “mülteci politikası” yürütmekten ziyade, tüm öğrencileri kapsayan bir bütünlük anlayışıyla şekillendiğini göstermektedir. Bu durumu, Öğr. C4, “Türklerle mültecilere yaklaştıralım diye özel bir şey yok; biz zaten bütün öğrencileri bir bütün olarak görüyoruz” sözleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde Öğr. C5, “Kimse ayrı bir politika yürütmüyor” ifadesiyle bu yaklaşımın okul genelinde paylaşıldığını belirtmiştir.

Kapsayıcı liderlik anlayışı, okul kültürüne de doğrudan yansımaktadır. Bulgular, okulda düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklerin tüm öğrencileri kapsayacak biçimde planlandığını ve bu etkinliklerin öğrenciler arasındaki bağları güçlendirdiğini göstermektedir. Müdür Yrd. C1, Ramazan ayında yürütülen bir uygulamayı şu sözlerle aktarmıştır: “Dua Kardeşliği projesi yaptık. Türk öğrenci, Suriyeli öğrenci fark

etmeksizin hepsini dahil ettik. Bu şekilde hem aralarındaki bağı güçlendirdik hem de aidiyet duygularını artırdık.” Aynı katılımcı, kitap okuma yarışmaları ve 23 Nisan etkinliklerinin de benzer biçimde tüm öğrencileri kapsadığını vurgulamıştır.

Katılımcılar, okul yönetiminin temel hedefinin öğrencileri eğitimde tutmak, okulu sevdirmek ve akademik sürekliliği sağlamak olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşımı Öğr. C3, “Aman başarılı olsunlar, okulu sevsinler, okumak istesinler, bir meslek sahibi olsunlar diye idarecilerimiz sürekli bu yönde konuşuyor” sözleriyle ifade etmiştir. Bu yaklaşımda, mülteci ya da Türk ayrımının belirleyici olmadığı özellikle vurgulanmaktadır.

Öte yandan bazı katılımcılar, kapsayıcı yaklaşımın bir sonucu olarak mülteci öğrencilere yönelik ayrıcalıklı ya da özel akademik uygulamaların geliştirilmediğini belirtmektedir. Bu durumu Öğr. C4, “Mültecilere daha da çalıştırılmaya diye özel bir çalışma yok; çünkü ayırım yapmıyoruz” sözleriyle dile getirmiştir.

Genel olarak bu bulgular, Okul C’de kapsayıcı liderliğin ve kapsayıcı okul kültürünün birbirini tamamlayan iki temel unsur olarak işlediğini göstermektedir. Okul yönetimi ve öğretmenlerin ayrımcı olmayan, bütünleyici ve sahiplenici tutumları, okulda güçlü bir aidiyet duygusu oluşturmakta; bu durum mülteci öğrencilerin okula uyumlarını ve akademik süreçte kalmalarını desteklemektedir.

Katılımcı görüşleri, Okul C’de okul yönetiminin öğretimsel liderlik (f=6) anlayışı doğrultusunda öğretim süreçlerini destekleyici, yönlendirici ve kolaylaştırıcı bir rol üstlendiğini göstermektedir. Okul yöneticileri, akademik başarıyı artırmaya yönelik uygulamaların bireysel öğretmen çabalarıyla sınırlı kalmaması için okul genelinde planlı çalışmalar yürütüldüğünü ifade etmektedir. Bir okul yöneticisi, okul bünyesinde oluşturulan çalışma grupları ve bu gruplara özel tahsis edilen çalışma alanları aracılığıyla öğrencilerin akademik olarak desteklendiğini belirtmiştir. Müdür Yrd. C1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Okul genelinde bazı çalışmalar yapıyoruz. Mesela çalışma grupları oluşturuyoruz. Bu gruplar için bir çalışma odamız var. Çalışma gruplarından başarılı olan öğrencilere bu odayı açıyorum. Onlara özel bir alan oluyor ve kendilerini özel hissediyorlar. Ama bunu Suriyeli–Türk ayrımı yapmadan, tüm öğrenciler için uyguluyoruz.” (Müdür Yrd. C1)

Okul yönetiminin öğretmenlerle kurduğu karşılıklı güven ve destek ilişkisini öğretimsel liderliğin önemli bir göstergesi olarak değerlendirmekte ve Müdür Yrd. C2, “Öğretmenlerimizden hiçbir yardımı esirgemedik, onlar da bize her konuda yardımcı oldular” sözleriyle, öğretim sürecinin ortak sorumluluk anlayışıyla yürütüldüğünü ifade etmiştir. Bu durum, okul yönetiminin öğretmenleri yalnızca denetleyen değil; öğretim süreçlerinde destekleyen ve güçlendiren bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Öğretmen görüşleri de okul yönetiminin öğretimsel liderlik bağlamındaki tutumunu destekler niteliktedir. Yöneticilerin akademik başarıyı artırmaya yönelik beklentilerini açık biçimde ifade ettiklerini; bu doğrultuda öğretmenlerden ek sorumluluklar almalarını teşvik ettiklerini belirtmiştir. Bu durumu Öğr. C1, “Okul idaremiz akademik başarılarını geliştirmek için oldukça çaba gösteriyor ve tutumları da gayet olumlu. Bizden de ekstra görevlendirmelerle aynı tutumu sergilememizi bekliyorlar.” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Bazı katılımcılar, okul yönetiminin özellikle dil temelli sorunlarda öğretmenlere doğrudan destek sunduğunu vurgulamıştır. Yöneticilerin Arapça bilmesi ya da bu konuda çözüm üretmeye açık bir tutum sergilemesi, öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmemelerine katkı sağlamaktadır. Öğr. C2, “Sıkıştığımızda bize başvurabilirsiniz diyorlar; yöneticilerimiz bu konuda açık” ifadesiyle, öğretim sürecinde yönetsel erişilebilirliğin önemine dikkat çekmiştir.

Katılımcılar ayrıca, okul yönetiminin mülteci öğrencilerin okuldan soğumaması ve dışlanmaması için bilinçli bir çaba gösterdiğini; bu durumun öğretimsel liderliğin insani boyutunu güçlendirdiğini ifade etmiştir. Mülteci öğrenciler için sağlanan akademik ve psiko-sosyal desteklerin zaman zaman Türk öğrenciler açısından dahi tartışma konusu olduğunu; ancak bu desteklerin temel amacının öğrencilerin eğitim sürecinde tutunmalarını sağlamak olduğunu belirtilmiştir. Bu durumu Öğr. C4, şu ifadelerle açıklamıştır:

“Okul öğrencilerinden bahsediyorum; yöneticiler mülteci öğrencilere karşı oldukça ılımlı. Onların okuldan soğumaması, dışlanmaması için ciddi bir çaba gösteriyorlar. Hatta bazen kendi aramızda, Türk öğrencilere de biraz daha destek verilir verilmemesi gerektiğini konuşuyoruz. Çünkü mülteci öğrenciler için UNICEF kapsamında gelen PİKTES destekleri ve uyum çalışmaları yapılıyor.” (Öğr. C4)

Katılımcı görüşleri, Okul C’de kapsayıcı bir okul kültürünün mülteci ve Türk öğrenciler arasında ayırım gözetmeyen, tüm öğrencileri kapsayan uygulamalar üzerinden inşa edildiğini göstermektedir (f=6). Öğretmenler ve okul yöneticileri, okulda mülteci öğrencilere yönelik ayrıcalıklı ya da dışlayıcı bir yaklaşım benimsenmediğini; aksine tüm öğrencilerin ortak etkinlikler ve paylaşılan deneyimler yoluyla okul yaşamına dâhil edildiğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, Okul C’de okul yönetiminin benimsediği kapsayıcı ve öğretimsel liderlik anlayışının, mülteci öğrencilerin okula uyumunu, aidiyet duygusunu ve akademik süreçte kalmalarını destekleyen güçlü bir örgütsel zemin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcı görüşleri, ayrımcı uygulamalardan kaçınılan; tüm öğrencileri kapsayan, eşitlik temelli ve bütüncül bir okul kültürünün hâkim olduğunu göstermektedir. Okul yönetiminin öğretmenlerle iş birliği içinde hareket etmesi, öğretim süreçlerini desteklemesi ve öğrencilerin akademik ve psiko-sosyal ihtiyaçlarını gözetmesi, okulun örgütsel kapasitesini güçlendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, kapsayıcı yaklaşımın çoğunlukla genel uygulamalar üzerinden yürütülmesi, mülteci öğrencilerin dil temelli özgül ihtiyaçlarına yönelik daha yapılandırılmış destek mekanizmalarına duyulan ihtiyacı de işaret etmektedir.

3.4. OKUL D

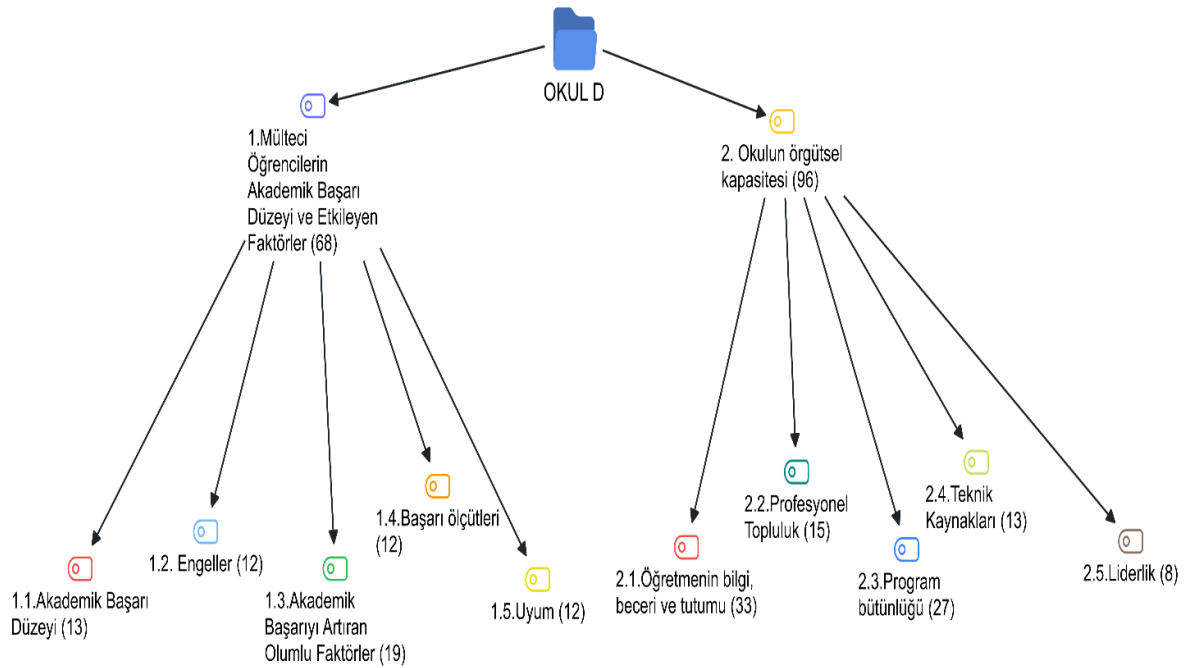
Okul D, Hatay ili Reyhanlı ilçesinde yer alan bir Yatılı Bölge Ortaokulu (YBO) olup, toplam 392 öğrenciye eğitim vermektedir. Okulda öğrenim gören öğrencilerin %30’unu mülteci öğrenciler oluşturmaktadır. Eğitim-öğretim süreci, Türk ve mülteci öğrencilerin birlikte yer aldığı karma sınıf yapısı içerisinde yürütülmektedir. Bu yönüyle okul, mülteci öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerinin doğrudan sınıf içi etkileşimler üzerinden değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Katılımcı görüşleri doğrultusunda Okul D’de öğrencilerin genel akademik başarı düzeyinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Akademik başarının sınırlı olması, yalnızca öğrenci kaynaklı bireysel faktörlerle değil; okulun yapısal özellikleri, yatılı eğitim koşulları ve örgütsel işleyişi ile değerlendirilmektedir. Yatılı bölge okulu olma özelliği, öğrencilerin okulda geçirdiği sürenin artmasına ve akademik olduğu kadar sosyal ve duygusal gelişimlerinin de okul ortamında şekillenmesine neden olmaktadır. Bu durum,

okulun örgütsel kapasitesinin öğrenci başarısı ve uyumu üzerindeki etkisini daha görünür hâle getirmektedir.

Okul D, karma sınıf yapısına rağmen akademik başarının düşük olması ve yatılı eğitim uygulamasının bulunması nedeniyle, örgütsel kapasite, öğrenci uyumu ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi farklı bir bağlamda inceleme imkânı sunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, okul içi iş birliği düzeyi, liderlik anlayışı ve mevcut kaynakların kullanımı gibi örgütsel kapasite unsurlarının, yatılı eğitim koşulları altında mülteci ve Türk öğrencilerin akademik performanslarına nasıl yansıdığı bu okul özelinde ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Bu yönleriyle Okul D, araştırmanın vaka çeşitliliğini artıran ve karşılaştırmalı analizlere katkı sağlayan önemli bir çalışma alanı olarak değerlendirilmiştir.

Şekil 3.40. Okul D’ye Ait Tema ve Alt Temaları



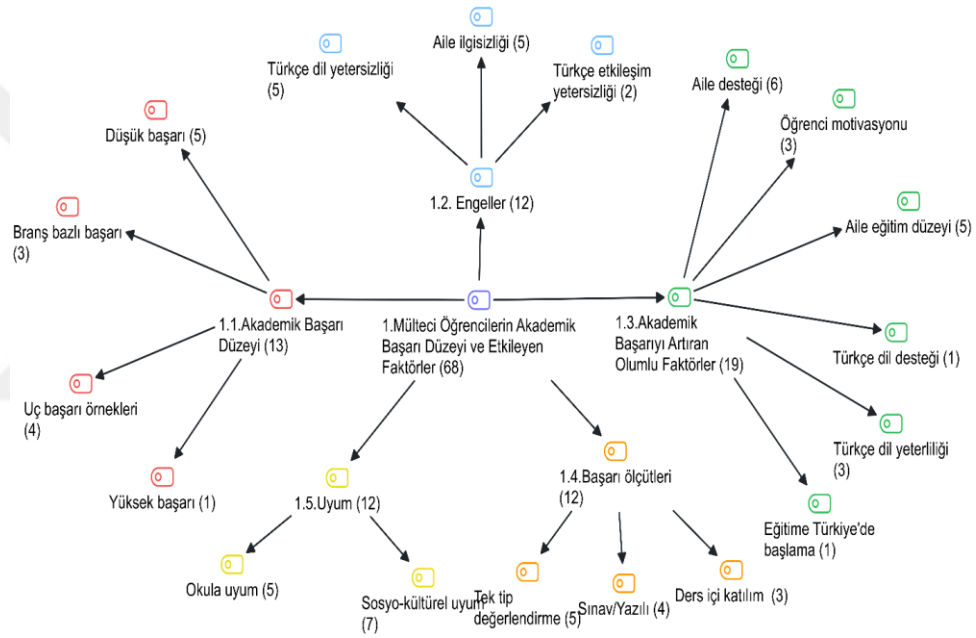
3.4.1. Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler

Bu tema kapsamında, Okul D’de öğrenim gören mülteci öğrencilerin akademik başarı düzeyleri, bu akademik başarıyı sınırlayan faktörler, akademik başarıyı artıran olumlu faktörler, başarı ölçütleri ve uyum süreçleri öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır. Akademik başarı, yalnızca sınav sonuçlarıyla

sınırlı olmayan; öğrencilerin derse katılımı, öğrenme sürecine devamlılığı ve okula uyumlarıyla birlikte değerlendirilen çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır.

Okulun yatılı bölge ortaokulu olması ve karma sınıf yapısında eğitim vermesi, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin büyük ölçüde okul temelli dinamikler üzerinden şekillenmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin akademik performansları ile uyum süreçleri arasındaki ilişki, Okul D örneği üzerinden bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiştir.

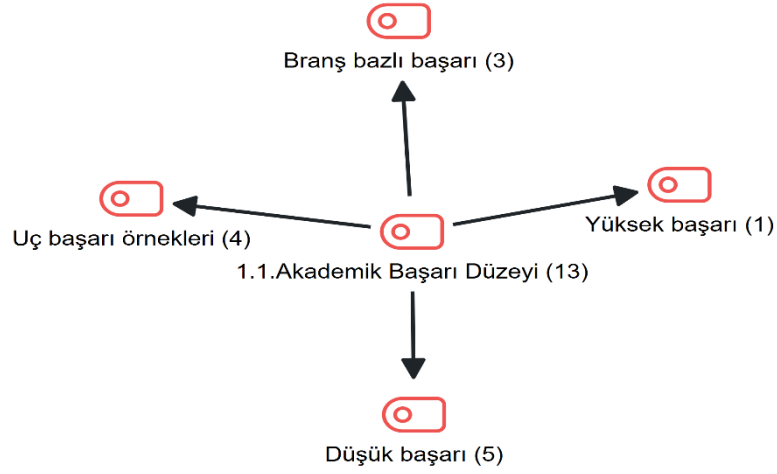
Şekil 3.41. Okul D’ye Ait Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi ve Başarıyı Etkileyen Faktörler Teması, Alt Temaları ve Kodları



3.4.1.1. Akademik Başarı Düzeyi

Bu alt tema kapsamında, Okul D’de öğrenim gören mülteci öğrencilerin akademik başarı düzeylerine ilişkin bulgular ele alınmaktadır. Katılımcı görüşleri doğrultusunda akademik başarı; düşük başarı (f=5), yüksek başarı (f=1), branş bazlı başarı (f=3) ve uç başarı örnekleri (f=4) kodları çerçevesinde incelenmiştir. Bu kodlar, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının homojen bir yapı sergilemediğini; genel eğilimlerin yanı sıra istisnai ve dikkat çekici başarı örneklerinin de bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 3.42. Okul D’nin Akademik Başarı Düzeyi Alt Teması



Katılımcı görüşleri, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarı düzeyinin genel olarak düşük olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri, mülteci öğrencilerin Türk öğrencilerle karşılaştırıldığında çoğunlukla daha düşük başarı sergilediklerini açık biçimde ifade etmektedir. Bu durum Öğr. D3, “Mülteci öğrencilerin başarısı genelleyecek olursak tabii ki daha düşük Türk öğrencilere göre” sözleriyle vurgulamaktadır.

Bu düşük başarı algısı, bazı katılımcılar tarafından öğrencilerin eğitim sürecine katılım biçimiyle ilişkilendirilmektedir. Özellikle bir öğretmen, mülteci öğrencilerin bir kısmını “süreçten kopuk” olarak nitelendirerek bu durumu Öğr. D1, “Ekseri süreçten kopuk, sadece devam etmek için geliyorlar. Süreçten kopuk öğrenciler ama daha mı fazla? Sanıyorum daha fazla” şeklinde ifade etmiştir.

Öte yandan Öğr. D6, başarı düzeyinin zaman içinde öğrencilerin Türkçe yeterliğindeki artışla birlikte yükseldiğini belirtmektedir. Bu durumu Öğr. D6, “Yıllardan beri burada oldukları için artık akademik başarıları gitgide yükselmektedir. Kalmak isteyenler Türkçe öğrenmek zorunda olduğunu bildiği için gitgide Türkçe ’yi daha fazla öğrendiler. Öğrenme isteğine göre gitgide arttı” şeklinde ifade etmiştir. Başarı düzeyinin sabit değil; dil gelişimi ve kalıcılık/uyum süreçleriyle değişebilen bir yapı taşıdığını göstermektedir.

Düşük başarının yanı sıra uç örnek gösteren öğrencilerin olduğu da görülmektedir. Bu durumu Öğr. D2, “Birkaç tane var, fark yaratan, okulumuzda birincilikler alan öğrencilerimiz var. Ama arada çıkıyor yani” sözleriyle ifade etmiştir. Bazı örnekler ise

okul düzeyinde oldukça dikkat çekicidir: Öğr. D3, “Okulumuzun şu anki birincisi Suriyeli bir öğrenci hatta okulumuzun ikincisi de onun 6. sınıftaki kardeşi. Daha önce abileri de fen lisesi kazanmıştı.” İfadesini kullanarak belirtmiştir. Benzer şekilde, Öğr. D4 “Okul birincimiz zaten Suriyeli, ikinci de bazen Suriyeli oluyor” diyerek bu başarı örneklerinin süreklilik gösterebildiğini belirtmiştir. Bu ifadeler, genel başarı düzeyi düşük olarak görülse bile, bazı öğrencilerin akademik anlamda “uç başarı” örnekleri sergilediğini ortaya koymaktadır.

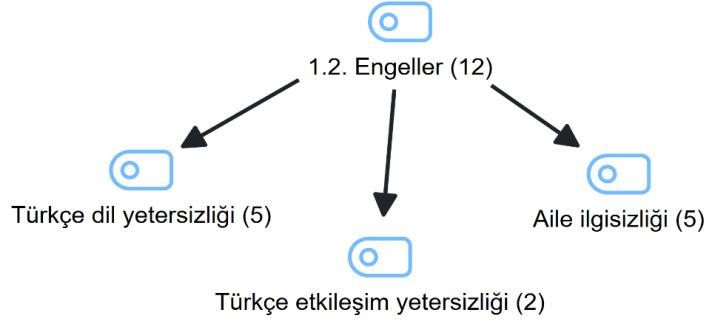
Katılımcı görüşleri ayrıca başarı düzeyinin derslere göre farklılaşabildiğini göstermektedir. Bazı öğrencilerin genel başarısı yüksek olsa bile belirli alanlarda zorlandığını görülmektedir. Müdür Yrd. D1, “Akademik başarısı çok iyi olan öğrencilerin en zayıf olduğu dersler sözel dersler” ifadesini kullanmıştır. Buna karşılık bazı katılımcılar matematik ve İngilizce derslerinde mülteci öğrencilerin daha güçlü performans gösterebildiğini vurgulamaktadır. Öğr. D2 “Matematik ve İngilizceleri bence mükemmel.” İfadesini kullanarak branş bazlı başarıyı vurgulamıştır. Bu durum, akademik başarının tekdüze bir yapı sergilemediğini; öğrencinin ilgisi ve dersin dil yükü gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşabildiğini göstermektedir. Nitekim bir katılımcı, bu güçlü alanların okul etkinliklerine de yansıdığını belirterek, Öğr. D5, “Daha başarılı oldukları için geçen yıl İngilizce yarışmalarına hep Suriyeli öğrencilerimizi götürdük.” ifadesini kullanmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Okul C’de mülteci öğrencilerin akademik başarı düzeyi çoğunlukla düşük olarak değerlendirilmekte; bu durum özellikle dil yeterliği ve sürece katılım gibi etkenlerle açıklanmaktadır. Bununla birlikte okulda, dönemsel ya da kalıcı biçimde yüksek başarı gösteren ve okul dereceleri elde eden mülteci öğrencilerin varlığı dikkat çekmekte; ayrıca matematik ve İngilizce gibi bazı derslerde başarı düzeyinin daha güçlü olabildiği görülmektedir.

3.4.1.2. Engeller

Katılımcı görüşleri, Okul D’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarını sınırlayan temel engellerin dil yetersizliği (f=5), Türkçe etkileşim yetersizliği (f=2) ve aile ilgisizliği (f=5) etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin özellikle Türkçe dil yeterliğindeki eksiklikler ve aile kaynaklı destek yetersizliği nedeniyle öğretim sürecine etkin biçimde katılamadıklarını ortaya koymaktadır.

Şekil 3.43. Okul D’nin Engeller Alt Teması



Dil yetersizliği, katılımcılar tarafından akademik başarının önündeki en temel engel olarak vurgulanmaktadır. Öğrencilerin yalnızca Türkçede değil, kendi ana dillerinde de dilsel temellerinin zayıf olmasının öğrenme sürecini daha da güçleştirdiği vurgulanmaktadır. Bu durumu Öğr. D1, “Çocuk kendi dilinde grameri oturtamadıysa, yabancı bir dilde bunu anlaması çok zor oluyor. Anlamıyorsa bir yerden sonra süreçten kopuyor.” Benzer biçimde öğretmenler, Türkçe bilmemeye bağlı olarak öğrencilerin derste anlatılanları kavrayamadıklarını ve bunun akademik başarıyı doğrudan düşürdüğünü vurgulamaktadır. Bu durumu Öğr. D2, “Türkçeyi bilmemeleri, anlamamaları en büyük sorun.” ifadesiyle dile getirmiştir.

Bulgular, sistemin dil yetersizliğine rağmen öğrencileri mezun etmeye devam ettiğini ve bunun gerçek öğrenmeyi etkilediğini, öğretimi zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Bu durumu Öğr. D4, “Okuma yazma bilmeden mezun ettiğimiz öğrenciler oldu, hâlâ oluyor.” ifadesiyle dile getirmiştir.

Katılımcılar, öğrencilerin yalnızca Türkçe dil yetersizliği yaşamadıklarını; aynı zamanda Türkçe dil etkileşimlerinin sınırlı olduğunu ve bu dil engellerinin sosyal çevreyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Reyhanlı’nın Arapça kullanımının yaygın olduğu yapısı nedeniyle öğrencilerin günlük yaşamda Türkçeye ihtiyaç duymadıkları, bu durumun dil gelişimini sınırladığı vurgulanmıştır. Bu durumu Müdür Yrd. D1, “Aileler burada hiç Türkçe bilmeden hayatlarını sürdürebiliyor. Çocuk okula geldiğinde ise Türkçe bilmeden hiçbir şey yapamıyor, hatta izin istemeyi bile bilmiyor.” ifadesi ile belirtmiştir.

Katılımcılar, birçok öğrencinin ev ortamında akademik açıdan yeterince desteklenmediğini; ailelerin ders takibi, ödev kontrolü, kitap okuma alışkanlığı

kazandırma ve öğrenme sürecini teşvik etme konularında sınırlı rol üstlendiklerini ifade etmektedir. Bu durumun, öğrencilerin okulda edindikleri kazanımların ev ortamında pekiştirilememesine ve dolayısıyla akademik başarılarının olumsuz yönde etkilenmesine yol açtığı vurgulanmaktadır. Bu durumu Müdür Yrd. D1, “İlgilenen kimse yok. Çocuk cuma günü gittiği gibi pazartesi geri geliyor ne kitap okuma ne ders takibi var.” sözleriyle ifade etmiştir.

Öğretmenler, aile ilgisi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında doğrudan bir ilişki kurmaktadır. Bu durumu Öğr. D2, “Genelde ilgisiz ailelerden gelen öğrencilerin akademik başarısı düşük oluyor.” ifadeleri ile vurgulamaktadır.

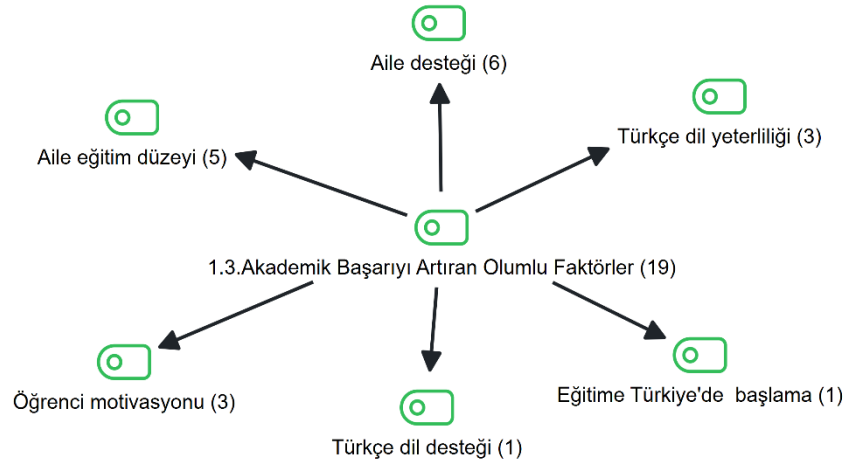
Sonuç olarak, Okul D’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarını sınırlandıran temel engellerin dil yetersizliği, Türkçe etkileşim eksikliği ve aile ilgisizliği etrafında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe yeterliklerindeki eksiklikler, ders içeriğini anlamalarını zorlaştırmakta ve öğretim sürecine etkin katılımlarını engellemektedir. Bu durum, öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkçeye sınırlı biçimde maruz kalmalarıyla daha da derinleşmektedir.

Bununla birlikte, ailelerin eğitim sürecine yeterince dâhil olmamaları, öğrencilerin okulda edindikleri kazanımların ev ortamında desteklenmesini ve pekiştirilmesini güçleştirmektedir. Öğretmen görüşleri, aile ilgisinin düşük olduğu durumlarda akademik başarının da belirgin biçimde düştüğünü ortaya koymaktadır.

3.4.1.3. Akademik Başarıyı Arttıran Olumlu Faktörler

Katılımcı görüşleri, Okul D’de mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artıran temel olumlu faktörlerin Türkçe dil yeterliliği (f=3), Türkçe dil desteği (f=2), eğitime Türkiye’de başlama (f=1), aile eğitim düzeyi (f=5), aile desteği (f=6) ve öğrenci motivasyonu (f=3) etrafında toplandığını göstermektedir.

Şekil 3.44. Okul D’nin Akademik Başarıyı Arttıran Olumlu Faktörler Alt Teması



Katılımcılar, Türkçe dil yeterliliğini akademik başarının temel belirleyicilerinden biri olarak değerlendirmektedir. Türkçeyi anlayan ve günlük yaşamda kullanabilen öğrencilerin derslere daha etkin katıldıkları ve öğrenme süreçlerinde daha hızlı ilerledikleri vurgulanmaktadır. Bu durumu Müdür Yrd. D1, “Türkçe bilip bilmemesine göre değişiyor; evde Türkçe konuşulan, ailesi Türkçe bilen öğrenciler daha başarılı oluyor” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmenler de benzer biçimde Türkçe yeterliğinin akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmektedir. Öğr. D4, “Mülteci öğrencilerin Türkçe dil yeterliliği başarılarına kesinlikle etkiliyor” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar, Türkçe dil desteği alan öğrencilerin akademik olarak daha avantajlı olduklarını ifade etmektedir. Özellikle ailelerin çocuklarına özel Türkçe dersleri aldırmaalarının, dil gelişimini hızlandırdığı ve akademik başarıyı desteklediği belirtilmiştir. Bu durumu Müdür Yrd. D1, “Özel Türkçe dersleri aldırın aileler var çocuklarına, o öğrencilerde de fark hissediliyor.” ifadesi ile dile getirmiştir.

Bunun yanında, eğitime Türkiye’de başlama faktörünün de önemli olduğu vurgulanmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren Türkiye’de eğitim alan ve ilkokulu burada tamamlayan öğrencilerin hem dil yeterliklerinin hem de akademik uyumlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu durumu Öğr. D4, “Çocuklar küçükken Türkçeyi burada öğrenip, ilkokulu burada tamamladığında başarı oranları artıyor bence.” sözleri ile belirtmiştir.

Katılımcı görüşleri, aile eğitim düzeyinin mülteci öğrencilerin akademik başarılarında belirleyici bir rol oynadığını açık biçimde ortaya koymaktadır. Özellikle anne ve babanın eğitilmiş, akademik geçmişe sahip ya da eğitime bilinçli yaklaşan bireyler olmasının öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır. Bu durumu, Müdür Yrd. D1, “Gaziantep Üniversitesi’nde çalışmış bir ailemiz var; evde İngilizce konuşuyorlar Türkçeler de iyi, Arapçaları da iyi, İngilizceleri zaten süper.” sözleriyle ifade ederek, ailenin yüksek eğitim düzeyinin dil becerilerine ve akademik yeterliğe doğrudan yansıdığını belirtmiştir.

Benzer biçimde katılımcılar, aile içinde eğitime önem veren, rol model olabilecek bir bireyin bulunmasının öğrencinin başarı motivasyonunu artırdığını dile getirmektedir. Bu durum Müdür Yrd. D2, “Anne ya da baba ya da abin; eğitime önem veriyorlarsa çocuk da başarılı oluyor” sözleriyle açıklanmıştır.

Katılımcı ifadeleri, Suriye’de de çalışan ve eğitilmiş olan ailelerin çocuklarının, Türkiye’de akademik olarak öne çıktığını göstermektedir. Bu durumu oldukça güçlü bir biçimde, Öğr. D2, “Suriye’de çalışan, üniversite mezunu anne babaların çocukları burada gerçekten parlıyor; matematik netleri yüksek, İngilizce neredeyse full” sözleriyle dile getirmiştir. Bu tür öğrencilerin, bazı durumlarda Türk öğrencilerden dahi daha yüksek akademik performans sergiledikleri vurgulanmaktadır.

Bununla birlikte, aile desteği ($f=6$) yalnızca eğitim düzeyiyle sınırlı olmayıp; ailenin çocuğun akademik sürecini yakından takip etmesi, beklenti düzeyinin yüksek olması ve okul ile iş birliği içinde hareket etmesiyle de ilişkilendirilmektedir. Müdür Yrd. D1, “İlgili ailelerin çocukları hem Türkçeyi hem İngilizceyi çok iyi öğreniyor” sözleriyle bu durumu ifade ederken; bir öğretmen ise, Öğr.D1, “Aile mevcut durumu yeterli bile bulmuyor, sürekli üzerine gidiyor” diyerek yüksek beklentinin başarıyı desteklediğini vurgulamıştır.

Öğretmenler, aile–okul iş birliğinin sağlandığı durumlarda öğrencilerin akademik süreklilik gösterdiğini belirtmektedir. Öğr. D2, “Aileyle iş birliği içerisindeyse çocuk çok daha başarılı oluyor” ifadesi bu ilişkinin önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, öğrenci motivasyonu da başarıyı artıran önemli bir bireysel faktör olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, içsel motivasyonu yüksek, öğrenmeye istekli ve özgüveni gelişmiş öğrencilerin dil eksikliklerine rağmen çaba göstermeye

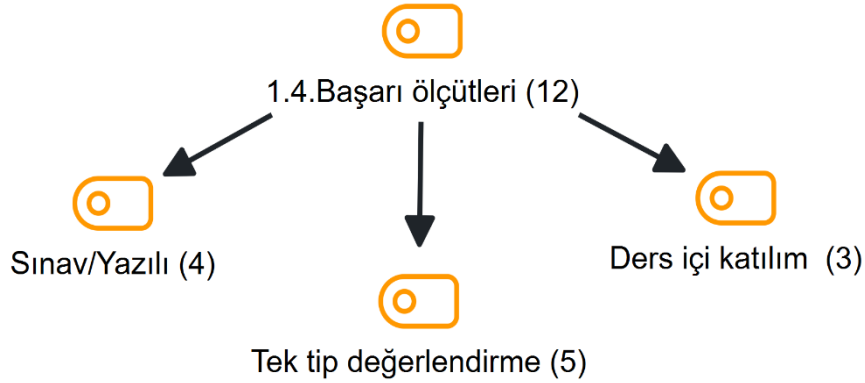
devam ettiklerini ifade etmektedir. Bir öğretmen bu durumu, Öğr. D1, “Öğrencinin içinden gelmesi lazım; ilgili ve istekliyse, dili de biraz varsa zaten başarılı oluyor” sözleriyle dile getirmiştir.

Sonuç olarak, Okul D’de mülteci öğrencilerin akademik başarıları; güçlü Türkçe dil yeterliği, erken yaşta Türkiye’de eğitime başlama, ailelerin eğitim düzeyi ve aktif desteği ile öğrencilerin içsel motivasyonlarının bir araya gelmesiyle belirgin biçimde artmaktadır. Bu bulgular, akademik başarının yalnızca okul içi uygulamalarla değil; dilsel, ailesel ve bireysel faktörlerin bütüncül etkileşimiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır.

3.4.1.4.Başarı Ölçütleri

Bu tema kapsamında Okul D’de görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin, mülteci ve Türk öğrencilerin akademik başarılarını hangi ölçütler üzerinden değerlendirdiklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, akademik başarının değerlendirilmesinde ders içi katılım ($f=3$), merkezi sınavlar ve yazılılar ($f=4$) ile tek tip değerlendirme anlayışının ($f=5$) belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 3.45. Okul D’nin Başarı Ölçütleri Alt Teması



Öğretmen görüşleri incelendiğinde, özellikle Türkçe dil yeterliği sınırlı olan öğrenciler için sınav başarısının tek başına yeterli bir gösterge olarak görülmediği; bu öğrencilerin değerlendirilmesinde ders içi katılımın ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Bu durumu Öğr. D2, “Mesela bazı çocuklar akademik başarısı maalesef Türkçeyi anlamlandıramadığı için daha düşük oluyor. O öğrencilerde ders içi katılımlarına bakıyorum.” şekilde ifade etmektedir.

Benzer biçimde, öğrencilerin akademik başarılarının etkinlik, proje, performans görevleri ve sosyal faaliyetler üzerinden, yani sürece dayalı göstergelerle değerlendirildiğini vurgulamaktadır. Bu durumu Öğr. D5, “Tamamen yaptığım etkinliklerden, projelerden, performanslardan, sosyal aktivitelere göre değerlendiriyorum öğrencileri. Yani o anki performanslarına göre değerlendiriyorum.” şeklinde ifade etmektedir.

Buna karşılık, akademik başarının daha çok merkezi sınavlar ve özellikle LGS sonuçları üzerinden tanımlandığı görülmektedir. Okul başarısının hem kurumsal hem de bireysel düzeyde büyük ölçüde bakanlık tarafından uygulanan sınavlar aracılığıyla ölçüldüğünü ifade etmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. D1 “Bizim ölçütlerimiz kendimizin ya da bakanlığın yaptığı sınavlar.” şeklinde ifade etmektedir.

Başarı algısının doğrudan LGS ile üst düzey liselere yerleşme üzerinden şekillendiğini Öğr. D1, “Başarı ölçüsü olarak maalesef bakanlığın LGS’de Fen Lisesi’ne gönderdiği öğrenci sayısı alınıyor.” açıkça dile getirmiştir.

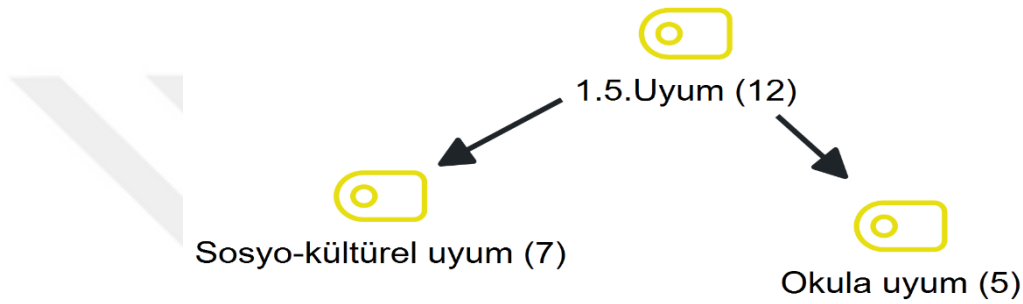
Akademik başarı değerlendirmesine ilişkin dikkat çeken bir diğer bulgu ise, Okul D’de mülteci ve Türk öğrenciler arasında ayrı ya da farklılaştırılmış bir değerlendirme ölçütü kullanılmamasıdır. Katılımcıların tamamına yakını, tüm öğrencilerin aynı ölçütlere tabi tutulduğunu ve bu konuda herhangi bir ayırım yapılmadığını Öğr. D3, “Türklere ve yabancılara göre ayrı bir değerlendirme ölçeği kullanmıyoruz.” ifade ederken Öğr. D1, “Okulda da zaten aynı sınıflarda ders alıyorlar, bizden bu öğrencilerin ayrı bir şekilde değerlendirilmesi istenmiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç olarak Okul D’de akademik başarı, öğretmenler düzeyinde ders içi katılım ve süreç temelli performans göstergeleriyle desteklenmeye çalışılsa da okulun genel değerlendirme anlayışının büyük ölçüde merkezi sınavlar ve LGS başarısı etrafında şekillendiği görülmektedir. Mülteci öğrenciler için ayrı ya da uyarlanmış değerlendirme ölçütlerinin kullanılmaması, dil yeterliği ve kültürel farklılıkların öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerinin değerlendirme boyutunda sınırlı biçimde dikkate alındığını ortaya koymaktadır. Bu durum, Okul D’de akademik başarının daha çok standart ve sonuç odaklı bir çerçevede ele alındığını göstermektedir.

3.4.1.5. Uyum

Bu alt tema kapsamında Okul D’de görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin, mülteci öğrencilerin uyum süreçlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bulgular, uyumun iki temel alt boyutta ele alındığını göstermektedir: sosyo-kültürel uyum (f=7) ve okula uyum (f=5). Katılımcı görüşleri, Reyhanlı’nın sosyo-kültürel yapısının uyum süreçlerini kolaylaştırdığı yönünde ortak bir algı olduğunu; ancak bu uyumun özellikle dil yeterliği bağlamında sınırlılıklar barındırdığını ortaya koymaktadır.

Şekil 3.46. Okul D’nin Uyum Alt Teması



Katılımcıların önemli bir bölümü, mülteci öğrencilerin yaşadıkları çevreye ve sosyal yaşama uyum sağlamakta zorlanmadıklarını ifade etmektedir. Reyhanlı’nın Arap ve Türk nüfusun iç içe geçtiği yapısı, öğrencilerin sosyal ilişkiler kurmasını ve günlük yaşamda uyum göstermesini kolaylaştıran temel bir unsur olarak vurgulanmaktadır. Bu durumu Öğr. D4, “Reyhanlı’da uyum sorunu yok bu öğrencilerin. Çünkü Reyhanlı Arapların çoğunlukta olduğu bir bölge.” şeklinde dile getirmiştir.

Benzer biçimde, öğrencilerin okul dışındaki sosyal yaşamda da Türk akranlarıyla birlikte vakit geçirdikleri, aynı mahallelerde yaşadıkları ve akrabalık bağlarının uyumu desteklediği Öğr. D3, “Okul dışında beraber vakit geçiriyorlar. Sosyalleşme adına birbirlerini tamamladıklarını düşünüyorum.” olarak ifade edilmektedir

Buna karşılık az sayıda katılımcı, kültürel farkların tamamen ortadan kalkmadığını ve uyumun yüzeysel kaldığını Müdür Yrd. D1, “Her zaman bizi ayıran incecik bir tel var ama aramızda dağlar kadar fark var.” sözleri ile ifade etmektedir

Bu görüşler, sosyo-kültürel uyumun genel olarak sağlandığını; ancak kültürel farklılıkların tamamen ortadan kalkmadığını göstermektedir.

Bunun yanı sıra okula uyumlarını incelediğimizde katılımcıların bir kısmı öğrencilerin okulun işleyişine ve rutinlerine uyum sağladıklarını belirtmektedir. Ancak bu uyumun çoğu zaman yüzeysel olduğu ve gerçek anlamda bir okul kültürüne uyum anlamına gelmediği vurgulanmaktadır. Bu durumu Müdür Yrd. D1, “Zil çaldı içeri, zil çaldı dışarı... Bu okulun akışına uyum sağlıyorlar. Ama okula uyum böyle bir şey değil.” şeklinde açıklamaktadır.

Katılımcılar, gerçek okul uyumunun temel koşulunun Türkçe dil yeterliği olduğunu özellikle vurgulamaktadır. Dil yetersizliği nedeniyle öğrencilerin derslere, öğretmenlerle iletişime ve okul kültürüne tam olarak dahil olamadıkları ifade edilmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. D2, “Türkçeyi çok doğru bilmedikleri için uyumsuzlukları en çok oradan kaynaklanıyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Ayrıca geçici eğitim merkezlerinin kapanması ve öğrencilerin kalıcı olma algısının güçlenmesiyle birlikte, derslere yönelik ilginin arttığı ve uyumun akademik boyutta da güçlendiği ifade edilmektedir. Bu durumu Öğr. D6, “Artık burada kalacaklarını bildikleri için derse daha çok önem verdiler. Bu da uyumu ve ders başarısını etkiledi.” ifadesiyle vurgulamıştır.

Sonuç olarak Okul D’de mülteci öğrencilerin uyum süreçleri, sosyo-kültürel açıdan büyük ölçüde olumlu bir görünüm sergilemektedir. Reyhanlı’nın çok kültürlü yapısı ve okul dışı sosyal ilişkiler, öğrencilerin çevreye uyumunu kolaylaştırmaktadır. Buna karşılık, okula uyumun dil yetersizliği nedeniyle daha sınırlı kaldığı; öğrencilerin çoğunlukla okulun fiziksel ve zamansal düzenine uyum sağladıkları, ancak okul kültürü ve akademik öğrenmeye tam anlamıyla dahil olmakta zorlandıkları görülmektedir. Okulun kapsayıcı yaklaşımı ve öğrencilerin kalıcılık algısının güçlenmesi ise uyumu destekleyen önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır.

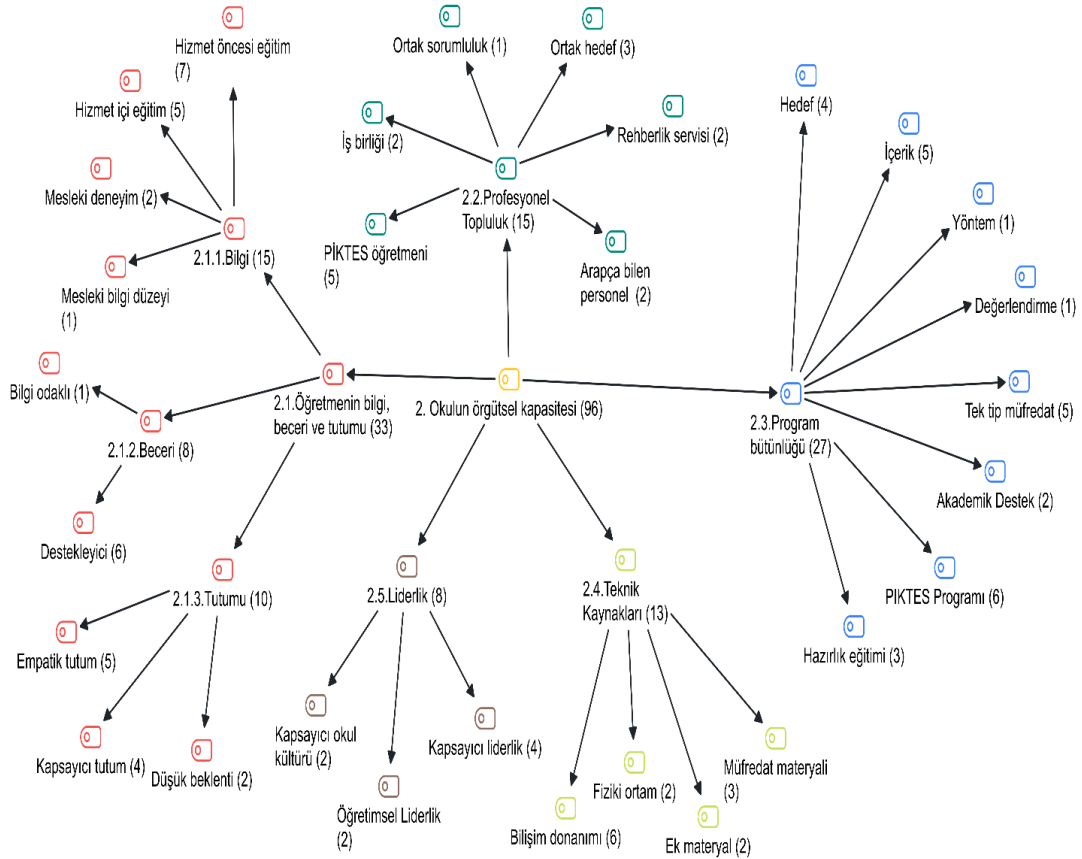
3.4.2. Okulun Örgütsel Kapasitesi

Bu bölümde, araştırma kapsamında ele alınan Okul D’nin mülteci öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen okulun örgütsel kapasitesine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Katılımcı öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular, okulun yalnızca fiziksel olanaklarıyla değil; öğretim sürecinin niteliği, mesleki iş birliği düzeyi, programın uygulanma biçimi ve liderlik anlayışıyla birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, mülteci öğrencilerin akademik

gelişimlerinin bireysel çabaların ötesinde, okulun sahip olduğu örgütsel yapı ve işleyişle yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda, Okul D'nin örgütsel kapasitesi teması kapsamında; öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, profesyonel topluluk yapısı, program bütünlüğü, teknik kaynakların yeterliliği ve kullanımı ile okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımları olmak üzere beş alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar, öğretim süreçlerinin planlanma ve uygulanma biçimini, öğretmenler arası iş birliğinin niteliğini, müfredatın öğrenci profiline uyarlanma düzeyini ve okul yönetiminin bu süreçlerdeki yönlendirici rolünü bütüncül biçimde açıklamayı amaçlamaktadır.

Şekil 3.47. Okul D'ye Ait Okulun Örgütsel Kapasitesi Teması, Alt Temaları ve Kodları



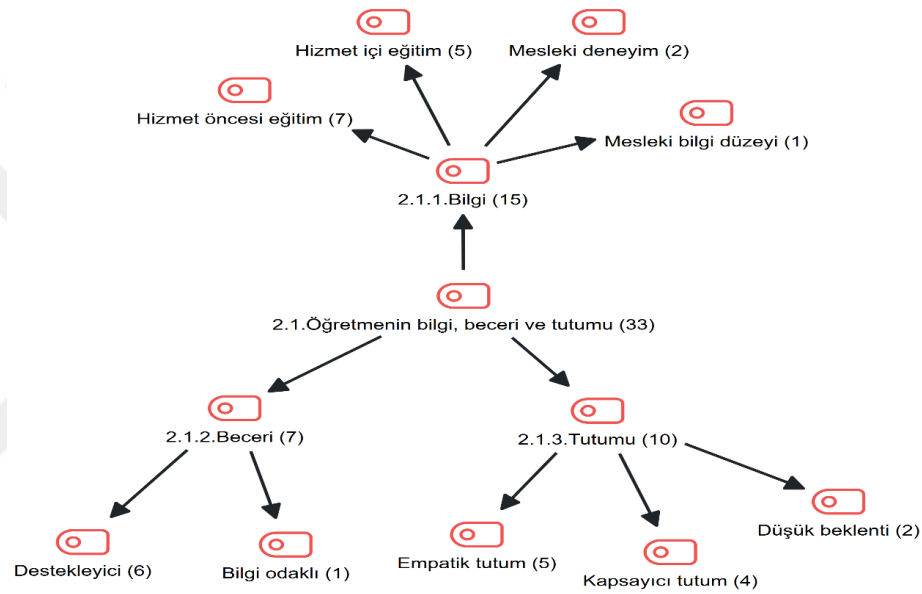
3.4.2.1. Öğretmen Bilgi, Beceri Ve Tutumu

Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin akademik gelişimlerine katkısı, yalnızca sınıf içi öğretim uygulamalarıyla sınırlı olmayıp; sahip oldukları mesleki bilgi birikimi, bu bilgiyi öğretim sürecine dönüştürme pedagojik becerileri ve mülteci öğrencilere yönelik

geliştirdikleri tutumlar ile yakından ilişkilidir. Okul D bağlamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu üç boyutta sergiledikleri yaklaşımların öğrencilerin derse katılım düzeylerini, öğrenme sürecine devamlılıklarını ve akademik başarılarını doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Bu doğrultuda, aşağıda Okul D’de görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik bilgi, beceri ve tutum boyutlarında ortaya koydukları uygulamalar ve değerlendirmeler ayrı başlıklar altında ele alınmaktadır.

Şekil 3.48. Okul D’nin Öğretmen Bilgi, Beceri ve Tutumu Alt Teması



3.4.2.1.1. Bilgi

Bu alt tema kapsamında, Okul D’de görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin mesleki bilgi düzeylerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda elde edilen bulgular; hizmet öncesi eğitim (f=7), hizmet içi eğitim (f=5), mesleki bilgi (f=1) ve mesleki deneyim (f=2) kodları altında toplanmıştır.

Katılımcı görüşleri, Okul D’de görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik mesleki bilgi açısından kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır. Bu yetersizlik, ağırlıklı olarak öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde mülteci öğrencilerin eğitimi, çok dilli sınıflar ve dil temelli öğrenme güçlüklerine yönelik sistematik bir hazırlık almamış olmalarıyla

ilişkilendirilmektedir. Katılımcılar, lisans ve lisansüstü eğitim süreçlerinde kapsayıcı eğitime dair genel pedagojik çerçeveler sunulduğunu; ancak mülteci öğrencilerle çalışmaya özgü bilgi ve uygulamaların büyük ölçüde teorik düzeyde kaldığını vurgulamaktadır.

Bu durumu Öğr. D5, “Lisans eğitiminde de yüksek lisansta da mülteci öğrencilerle ilgili özel bir ders almadım.” diyerek hizmet öncesi altyapısındaki boşluğa dikkat çekmiştir.

Bazı katılımcılar, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik dersler aldıklarını belirtmekle birlikte, bu derslerin sınıf içi uygulamada karşılaşılan sorunları çözmede yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bu durumu Öğr. D1, aşağıda açıklamıştır:

“Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda lisans eğitimimizde dersimiz vardı. Ancak bu derslerde daha çok dili öğretmeye yönelik genel bir çerçeve sunuluyor. Nasıl yaklaşmanız gerektiğini biliyorsunuz ama birebir süreci kolaylaştırmak için çeviriye ihtiyaç duyuluyor. Çünkü yabancılara dil öğretiminde hangi dili konuşan öğrencilere eğitim verdiğiniz önemli değil; siz dili öğretmek için eğitim alıyorsunuz. Bu nedenle süreci hızlandırmak adına çevirilere ihtiyaç duyuyorsunuz. Ben bu dili, yani mülteci öğrencilerin ana dilini bilmediğim için bu durum benim için bir sıkıntı oluşturuyor.” (Öğr. D1)

Öğr. D2 ise “Kendimi yeterli bulmuyorum aslında, çünkü bunun eğitimi almadım. Okuma-yazma öğretimine yönelik bir eğitimim yok. Dolayısıyla çocuğa ancak mevcut konuyu biraz daha basitleştirerek anlatabiliyorum.” ifadesiyle, hizmet öncesi eğitim eksikliği öğretimi sınırlayan bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar, öğrencilerin ana dilini bilmemelerinin öğretim sürecini zorlaştırdığını; bu durumun özellikle kavramsal öğrenmede ve dil ağırlıklı derslerde belirginleştiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin bilgi düzeyine ilişkin bir diğer önemli bulgu, hizmet içi eğitimlerin sınırlılığı ve bağlamsal yetersizliğidir. Katılımcılar, bu alanda verilen seminerlerin düzensiz, yüzeysel ya da uygulamaya dönük olmayan içerikler sunduğunu ifade etmektedir. Müdür Yrd. D2, “Seminerleri yetersiz görüyoruz, bu konuda eğitim almak gerekli.” sözleriyle hizmet içi eğitime duyulan ihtiyacı dile getirmiştir.

PİKTES kapsamında eğitim alan bazı katılımcılar ise bu eğitimlerin yerel bağlamı yeterince dikkate almadığını vurgulamıştır. Verilen eğitimlerin bölgenin sosyo-kültürel ve dilsel yapısıyla örtüşmediğini belirtmiştir. Öğr. D6 bu durumu aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir.

“PİKTES eğitimi kapsamında eğitim aldım; ancak burada da bazı sıkıntılar var. İlk Suriyelilerin geldiği dönemde TÖMER sistemi daha da geliştirilmişti fakat bu çalışmalar genelde akademik düzeyde planlandı. Ders içerikleri çoğunlukla Ankara ve İstanbul’daki öğrencilere göre hazırlandı. Oysa Reyhanlı’nın kültürel yapısı çok farklı. Ankara’daki ya da İstanbul’daki eğitim sistemiyle buradaki koşullar birebir örtüşmüyor. Bu nedenle PİKTES kapsamında verilen eğitim ve kaynakların yerel bağlama tam olarak uymadığını düşünüyorum.” (Öğr. D6)

Bu durum, öğretmenlerin edindikleri bilgileri sınıf içi uygulamalara aktarmasını güçleştiren bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

Buna karşın bazı katılımcılar, mesleki bilgi eksikliklerini sahada edinilen deneyim yoluyla telafi etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğr. D3, “Gerek kendi bireysel geliştirici çalışmalarla bunun üstesinden geldiğimizi düşünüyorum.” derken; Öğr. D5, “Deneyimlerim beni geliştirdi; daha çok görsel içerikler ve oyunlar üzerinden öğretim yapıyorum.” sözleriyle deneyimleri ile eksikliklerini tamamladıkları görülmektedir ancak bu gelişimin büyük ölçüde bireysel çabalara dayandığı, kurumsal ve sistematik bir mesleki öğrenme süreci ile desteklenmediği görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Okul D’de öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin bilgi düzeylerinin, büyük ölçüde kişisel deneyim ve bireysel uyarlamalarla şekillendiği; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin ise bu alanda yeterli ve sürdürülebilir bir mesleki bilgi altyapısı sunmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğretim sürecini daha çok deneme-yanılma yoluyla yürütmelerine ve bilgi temelli pedagojik kararlar almakta zorlanmalarına neden olmaktadır.

3.4.2.1.2. Beceri

Beceri boyutu kapsamında, Okul D’de görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemeye yönelik öğretimsel becerilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda elde edilen bulgular;

destekleyici öğretimsel beceriler (f=6) ve bilgi odaklı öğretim yaklaşımı (f=1) kodları altında toplanmıştır.

Katılımcı görüşleri, Okul D’de öğretmenlerin mülteci öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla öğretimsel becerilerini esnek, duruma duyarlı ve destekleyici biçimde kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin dil düzeyi, akademik altyapısı ve bireysel gereksinimlerine göre farklı destek mekanizmaları devreye soktuklarını ifade etmektedir. Bu destekler; ders tekrarına yönlendirme, okuma etkinliklerine teşvik, PİKTES destek sınıflarına yönlendirme ve ailelerle iş birliği kurma gibi uygulamalar üzerinden yürütülmektedir. Öğr. D1 bu süreci şu sözlerle açıklamaktadır:

“Okumayı yazmayı öğrenmiş öğrenciler için süreci kendilerinin yönetmesi gerekiyor ama ihtiyaç varsa yönlendirme yapıyoruz. Öğrencinin ihtiyacına göre ders tekrarı, okuma yapmasını sağlıyoruz. Daha temelde bir problem varsa PİKTES sınıflarına yönlendiriyoruz. Ailelerle de birebir görüşüyoruz; Türk öğrenciler için yürüttüğümüz sürecin aynısını onlar için de yürütüyoruz.” (Öğr. D1)

Öğretmenlerin öğretimsel becerileri, özellikle görsel materyaller, uygulamalı anlatım ve teknoloji destekli öğretim yoluyla öne çıkmaktadır. Dil yetersizliği yaşayan öğrencilerin dikkatini sürdürebilmek ve anlamayı kolaylaştırmak için soyut anlatımlar yerine somut ve görsel yöntemlere ağırlık verildiği ifade edilmektedir. Bu durumu Öğr. D2, “Ancak göstererek anlatabiliyorum. Geogebra gibi programlardan, görsellerden faydalaniyorum. Yoksa dikkatleri çok çabuk dağılıyor. Görerek algılayabiliyorlar.” şeklinde dile getirmiştir.

Katılımcılar, kullandıkları yöntem ve tekniklerin sabit olmadığını; öğrenci grubunun özelliklerine göre sürekli değiştiğini vurgulamaktadır. Bazı durumlarda geleneksel öğretim yöntemlerine başvurulurken, bazı durumlarda oyun temelli ve etkileşimli uygulamaların tercih edildiği belirtilmiştir. Bu durumu Öğr. D5, “Öğrenci grubuna göre her şey değişiyor. Bazen klasik anlatım, bazen oyunlar, bazen soru-cevap. Bir dersle bir ders arasında bile çok fark oluyor.” bu sözlerle ifade etmektedir.

Bazı katılımcılar ise öğretimsel becerilerini daha çok bilgi aktarmaya dayalı bir çerçevede değerlendirdiklerini ve kullandıkları yöntemlerin öğrenciye katkısını sorgulamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu durum, öğretimsel becerilerin her

öğretmen tarafından aynı düzeyde yapılandırılmadığını göstermektedir. Bu yaklaşım Öğr. D4 tarafından, “Farklı bir teknik kullandığımda çocuğa faydalı olacak mı, bunu çok düşünmedim.” sözleriyle dile getirilmiştir.

Genel olarak bu bulgular, Okul D’de öğretmenlerin mülteci öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek için pedagojik becerilerini büyük ölçüde deneyime dayalı, uyarlanabilir ve öğrenci merkezli biçimde kullandıklarını; ancak bu becerilerin sistematik bir mesleki eğitimden ziyade sınıf içi deneme-yanılma yoluyla geliştirildiğini göstermektedir.

3.4.2.1.3. Tutum

Okul D’de görev yapan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları incelendiğinde, katılımcı görüşlerinin büyük ölçüde empatik (f=4) ve kapsayıcı (f=4) bir anlayış etrafında şekillendiği görülmektedir. Bununla birlikte, sınırlı sayıda öğretmen görüşünde akademik başarıya yönelik düşük beklenti (f=2) içeren yaklaşımlar da dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin, mülteci öğrencileri yalnızca akademik performansları üzerinden değil, içinde bulundukları yaşamsal koşullar ve psikososyal süreçler bağlamında değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler, bu öğrencilerin Türkiye’de bulunma nedenlerinin kendi tercihleri dışında geliştiğini vurgulamakta ve bu durumun eğitim süreçlerine doğrudan yansıdığını belirtmektedir. Bu bakış açısını D2, “Bu normal bir süreç değil. Keyfi olarak buraya gelmediklerini biliyoruz. İmkânları olsa muhtemelen kendi ülkelerinde eğitim almak isterlerdi.” ifadesiyle dile getirmiştir.

Benzer şekilde bazı öğretmenler, mülteci öğrencilerin yeni bir dil öğrenme ve farklı bir eğitim sistemine uyum sağlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin, onların sınıf içindeki davranışlarını doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Öğr. D2 bu durumu “Yeni bir dili öğrenmek ayrı bir şey. Dersi anlamadığı için sıkılıyor, arkadaşıyla konuşuyor. Öğretmen kızınca çocuk rencide oluyor. Öğrenmeye hevesi kırılabilir. Bu yüzden anlayışlı olmaya çalışıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Bu ifadeler, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin sınıf içi davranışlarını disiplin sorunu olarak değil, uyum ve anlama güçlüğünün bir sonucu olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bazı öğretmenler ise bu öğrencileri kendi çocuklarıyla eşdeğer gördüklerini vurgulayarak empatik tutumlarını daha da açık biçimde ortaya

koymaktadır. Bu durumu Müdür Yrd. D2, “Biz kendi çocuklarımızı nasıl görüyorsak onları da öyle görüyoruz.” sözleriyle ifade etmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik duygusal mesafeyi azaltan ve onların okula aidiyet duygusunu güçlendirebilecek bir tutum benimsediklerini göstermektedir.

Katılımcılar, mülteci ve Türk öğrenciler arasında bilinçli bir ayırım yapmadıklarını, tüm öğrencileri eşit ve bütüncül bir eğitim anlayışı içerisinde değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, okul yönetiminin de bu kapsayıcı yaklaşımı desteklediğini ve okul genelinde ayrıştırıcı bir uygulamaya yer verilmediğini vurgulamaktadır. Bu durumu Öğr. D1, “Bugün burada eğitim almak zorundalar ve alacaklar. Biz de bunu en iyi şekilde yapmak istiyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer biçimde Öğr. D3, “Biz bütünleştirici olarak bakıyoruz, kapsayıcı olarak bakıyoruz.” diyerek kapsayıcı yaklaşımın okul kültürünün bir parçası hâline geldiğini belirtmektedir.

Bu görüşler, Okul D’de öğretmenlerin büyük bölümünün mülteci öğrencileri okulun doğal bir parçası olarak gördüğünü ve onları “öteki” olarak konumlandırmaktan kaçındığını göstermektedir. Bununla birlikte, bazı öğretmen görüşlerinde mülteci öğrencilerin akademik başarı gösterebileceğine dair sınırlı bir beklenti olduğu görülmektedir. Bu tutumlar, öğretmenlerin öğrencilerin potansiyellerine yönelik inançlarının zayıf olduğu durumlara işaret etmektedir. Öğr. D2 “Kimisi de(meslektaşlar) öyle kabul edip uğraşmıyor.” şeklinde ifade etmektedir. Benzer biçimde Öğr. D4, “Başarı konusunda herhangi bir şey olacağını da düşünmüyordum.” ifadesiyle mülteci öğrencilerin akademik başarısına ilişkin beklentisinin düşük olduğunu açıkça dile getirmiştir:

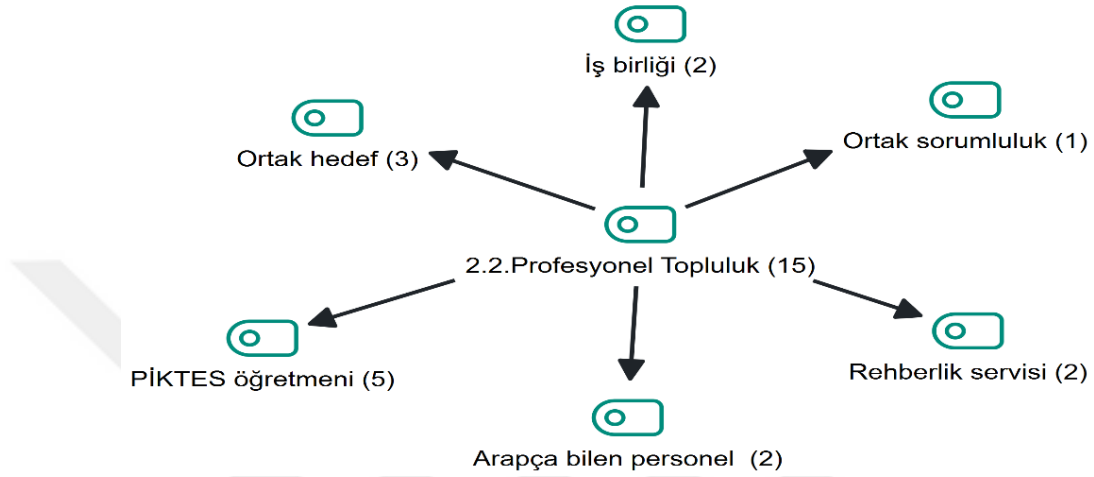
Okul D’de öğretmen tutumlarının genel olarak empati ve kapsayıcılık ekseninde şekillendiği; ancak bu tutumların sınırlı sayıda öğretmende düşük akademik beklentiyle birleştiği görülmektedir. Bu durum, mülteci öğrencilerin okula sosyal olarak dâhil olmalarını kolaylaştırırken, akademik gelişimlerinin yeterince desteklenememesi riskini de beraberinde getirmektedir.

3.4.2.2.Profesyonel Topluluk

Okul D’de profesyonel topluluğun mülteci öğrencilerin akademik ve uyum süreçlerini destekleme düzeyi incelendiğinde; ortak hedeflerin sınırlı olduğu ($f=3$), ortak sorumluluk anlayışının zayıf kaldığı ($f=1$), iş birliğinin ise çoğunlukla bireysel ve

duruma bağlı biçimde yürütüldüğü (f=2) görülmektedir. Buna karşılık, PİKTES öğretmeni desteğinin (f=5) profesyonel topluluk içerisinde en belirgin ve kurumsallaşmış destek mekanizması olduğu; rehberlik servisi (f=2) ve Arapça bilen personelin (f=2) ise tamamlayıcı roller üstlendiği anlaşılmaktadır.

Şekil 3.49. Okul D'nin Profesyonel Topluluk Alt Teması



Katılımcı görüşleri, Okul D’de mülteci öğrencilere yönelik okul genelinde belirlenmiş, açık ve ortak bir akademik hedefin bulunmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri, mülteci öğrencilerin “entegrasyonu tamamlanmış” olarak kabul edildiğini; bu nedenle özel hedefler geliştirilmediğini ifade etmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. D2, “Bunun için özel bir şeyimiz yok mülteciler için. Çünkü zaten çocuklar bütünleşmiş kabul ediliyor. Genel öğrencilere ne yapıyorsa bunlara da o yapıyor.” ifadeleri ile dile getirmiştir:

Bu yaklaşım, kapsayıcı bir anlayışı yansıtmakla birlikte, mülteci öğrencilerin dil temelli ve akademik açıdan farklılaşan ihtiyaçlarının, okul genelinde hedef düzeyinde ele alınmadığını göstermektedir.

Katılımcılar, bireysel rehberlik ya da öğretmen inisiyatifine dayalı desteklerin varlığını kabul etmekle birlikte, bu desteklerin ortak bir politika ya da hedef çerçevesine dayanmadığını vurgulamaktadır.

Bulgular, öğretmenler arasında mülteci öğrenciler için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine ilişkin fikir ayrılıklarının da bulunduğunu göstermektedir. Bu durumu Öğr. D2, “Kimi arkadaşlar PİKTES öğretmenin daha fazla öğrenciyle ilgilenmesi

gerektiğini savundu. Kimisi DYK kursları açılsın dedi. Kimisi bu öğrencilerin ayrıştırılıp farklı bir eğitim almasını savundu ama okulda buna onay çıkmadı. Havada kaldı.” bu ifadeler, mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda ortak bir hedefte uzlaşamadığını ve alınan kararların daha çok tartışma düzeyinde kaldığını göstermektedir.

Katılımcı görüşleri, Okul D’de mülteci öğrencilerin eğitiminin paylaşılan bir sorumluluk anlayışıyla değil, daha çok bireysel öğretmen çabalarıyla yürütüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu durumu Öğr. D5, “Ortak sorumluluk hiç olmamaktadır.” bu konuda açık biçimde ortak sorumluluğun bulunmadığını ifade etmiştir.

İş birliği ise daha çok zümre içi ya da bireysel öğretmen–öğretmen iletişimi ile sınırlı kalmaktadır. Öğr. D3, “Zümreler arasında olabiliyor. Kendi zümrem üzerinden konuşursam bu şekilde çalışmalar yapıyoruz.” bu sözlerle kendi zümresi bağlamında yürütülen sınırlı iş birliğini açıklamıştır.

Bazı öğretmenler ise sınıf öğretmenleriyle birebir iletişim kurarak öğrencinin gelişimini desteklemeye çalıştıklarını belirtmiştir. Öğr. D6, “Sınıf öğretmeniyle sürekli iletişim hâlindeyiz. Okuma çalışması verdim diyorum, ailesiyle takip etmesini rica ediyorum. O da çocuğu motive ediyor.” Sözleriyle bu süreci açıklamıştır.

Bu tür iş birliklerinin sistematik bir yapıdan ziyade, öğretmenlerin kişisel duyarlılığına ve gönüllülüğüne dayandığı görülmektedir.

Okul D’de profesyonel topluluk içerisinde en belirgin ve işlevsel destek mekanizması, PİKTES öğretmeni aracılığıyla yürütülen çalışmalardır. Katılımcılar, PİKTES öğretmenin özellikle Türkçe yeterliği düşük olan öğrencilerle seviye grupları oluşturarak birebir ya da küçük grup çalışmaları yürüttüğünü ifade etmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. D1, “PIKTES öğretmeni öğrencileri seviyelerine göre ayırıyor. Kötü olanlar, orta seviyede olanları kendi sınıflarından alıp dil eğitimine götürüyor.” şeklinde ifade ederken; benzer biçimde Müdür Yrd. D2, “PİKTES öğretmeni sadece dil için değil, aynı zamanda kültürel uyum sağlama açısından da önemli.” PİKTES öğretmenin yalnızca dil eğitimi değil, kültürel uyum açısından da önemli bir rol üstlendiğini belirtmiştir.

Bu ifadeler, PİKTES öğretmeninin okulda merkezi ve kurumsallaşmış bir destek rolü üstlendiğini; diğer destek mekanizmalarının ise bu yapının etrafında şekillendiğini göstermektedir.

Katılımcılar, rehberlik servisinin mülteci öğrencilerle ilgili süreçlerde destekleyici ancak sınırlı bir rol üstlendiğini ifade etmektedir (f=2). Rehberlik birimleriyle iş birliği genellikle uyum ya da bireysel sorunlar ortaya çıktığında devreye girmektedir. Bu durumu Müdür Yardımcısı D2, “Rehberlik birimleriyle uyum içinde çalışıyoruz.” şu sözlerle ifade etmiştir:

Ayrıca Arapça bilen öğretmenler ya da öğrenciler, özellikle iletişim kopukluklarının yaşandığı durumlarda fiilî bir destek unsuru olarak kullanılmaktadır. Bu durumu Öğr. D1, “Bazen Türkçeyi iyi bilen öğrenciler Arapçaya çeviriyor. Bizim anlatamadıklarımızı öğrencilerden yardım alarak aktarıyoruz.” ifadesiyle açıklamaktadır.

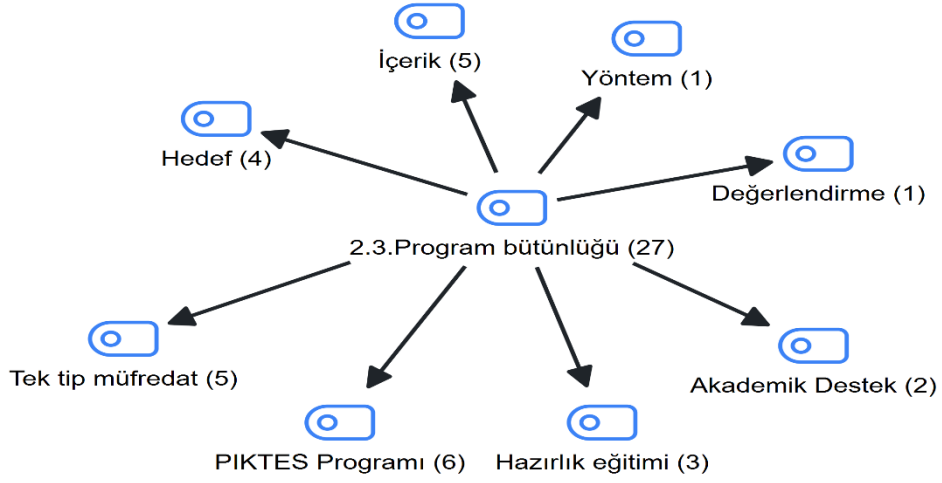
Bu tür uygulamaların resmî bir düzenlemeye dayanmadığı, ancak pratik bir çözüm olarak benimsendiği ve okulda Arapça bilen personele ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Okul D’de profesyonel topluluğun, mülteci öğrencilerin eğitime yönelik sistematik ve ortak hedeflere dayalı bir yapıdan ziyade, bireysel öğretmen çabaları ve PİKTES öğretmeni merkezli bir destek anlayışıyla işlediği görülmektedir. Ortak hedeflerin net biçimde tanımlanmamış olması ve ortak sorumluluk anlayışının zayıf kalması, profesyonel topluluğun örgütsel kapasitesini sınırlayan temel unsurlar arasında yer almaktadır. Buna karşın, PİKTES öğretmeni aracılığıyla yürütülen dil ve uyum destekleri, okulun mevcut koşullarında mülteci öğrenciler için en işlevsel destek mekanizması olarak öne çıkmaktadır.

3.4.2.3. Program Bütünlüğü

Katılımcı görüşleri, Okul D’de uygulanan öğretim programının mülteci öğrencilerin dilsel ve akademik hazır bulunuşluk düzeyleriyle sınırlı ölçüde örtüştüğünü göstermektedir. Program bütünlüğü kapsamında elde edilen bulgular; hedef (f=4), içerik (f=5), yöntem (f=1), değerlendirme (f=1), PİKTES destek programı (f=6), akademik destek uygulamaları (f=2) ve hazırlık eğitimi ihtiyacı (f=3) etrafında yoğunlaşmaktadır.

Şekil 3.50. Okul D'nin Program Bütünlüğü Alt Teması



Katılımcılar, öğretim programında yer alan hedeflerin mülteci öğrencilerin dil düzeyleri ve öğrenme ihtiyaçlarıyla her zaman örtüşmediğini vurgulamaktadır. Özellikle Türkçe yetersizliğinin hedeflere ulaşmada temel bir engel oluşturduğu ifade edilmektedir. Bu durumu Öğr.D2, “Kendi bölgemiz özelinde konuşuyorum ama genel olarak baktığımız zaman öğrencilerin en temel problemi Türkçe yetersizliğidir. Bu sebeple müfredat uygun değildir.” bu sözlerle dile getirmiştir.

Buna karşılık, hedeflerin mülteci öğrencilerin mevcut düzeylerinin üzerinde kaldığını ve bu nedenle işlevsel olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Bu durumu Öğr. D6’nın “Hedefler mülteci öğrencilerin düzeyine uygun değil” ifadesi, hedeflerin erişilebilirliğine yönelik eleştiriyi açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu görüşler birlikte değerlendirildiğinde, program hedeflerine ilişkin özellikle dil temelli hazır bulunuşluk dikkate alındığında hedeflerin tüm öğrenciler için eşit düzeyde ulaşılabilir olmadığı görülmektedir.

Katılımcı görüşleri, mülteci öğrencilere uygulanan müfredatın içeriğinin mülteci öğrenciler açısından yoğun ve ağır bulunduğunu göstermektedir (f=5). Bu durumu Müdür Yrd. D2, “Bizim okul için, bizim öğrencilerimizin durumunu düşününce müfredat ağır geliyor bize.” sözleriyle ifade etmiştir.

Benzer biçimde öğretmenler, öğrencilerin en çok ders içerikleriyle ilgili zorlandıklarını belirtmektedir. Yaşanan güçlüğü Öğr. D5, “Daha çok ders içerikleriyle alakalı zorlanmalar oluyor” ifadesiyle dile getirmiştir. Bazı katılımcılar ise müfredatın mülteci öğrencilere ekstra bir katkı sunmadığını vurgulamaktadır. Bu durumu Öğr. D6,

“Normal müfredatın Suriyeli öğrencilere ayrı bir ekstra kazancı yok benim gözümde.” şeklinde ifade etmiştir.

Yöntem boyutuna ilişkin bulgular, öğretim sürecinde tek tip ve standart bir yaklaşımın benimsendiğini ortaya koymaktadır (f=1). Bu durumu farklı uyruklardan öğrenciler üzerinden “Rus’a da Afgan’a da Suriyeliye de aynı şekilde Türkçe öğretiyoruz. Ama bu dört öğrenciye aynı şekilde öğretemezsin. Maalesef belli bir sistem var.” şeklinde açıklamıştır. Bu ifade, öğretim yöntemlerinin öğrenci çeşitliliğini yeterince dikkate almadığını ve sistemsiz sınırlılıklar nedeniyle esnekliğin kısıtlı kaldığını göstermektedir.

Değerlendirme boyutunda ise özellikle uygulamaya dayalı sorunlar öne çıkmaktadır. İngilizce derslerinde ölçme sürecinde yaşanan güçlüğü Öğr. D5, “İngilizce dersine iki yıldır dinleme ve konuşma sınavları da eklendi. Bu sınavlarda şimdi bizim önce bolca bir dinleme konuşma yaptırmamız lazım ki sonra bunu ölçebilelim. Ders saatleri içinde hepsini yapmak mümkün olmadığı için bu sınavları uygulamamız zor oluyor.” ifadesiyle belirtmiştir.

Okul D’de program bütünlüğünü destekleyen temel yapı PİKTES programıdır. Katılımcılar, PİKTES kapsamında yürütülen dil desteklerinin özellikle okuma–yazma ve ifade edici dil becerileri açısından katkı sağladığını belirtmektedir. Bu süreci Müdür Yrd. D2, “Eksik gördüğümüz öğrenciler için PİKTES programı kapsamında derse alınıyor.” sözleriyle açıklamıştır. Benzer biçimde Öğr. D5, “Destek programları, uyum sınıflarımız var” ifadesiyle bu uygulamaların destek niteliğinden bahsetmiştir.

Akademik destek boyutunda ise özellikle sınav odaklı gruplar öne çıkmaktadır (f=2). Müdür Yrd. D2, “LGS’ye girecek öğrenciler için çalışma grubu oluşturduk. Haftalık denemeler yapıyoruz. İçlerinde Suriyeli öğrenciler de var.” ifadesiyle yürütülen akademik çalışmaları belirtmiştir.

Bununla birlikte, Öğr. D2, “Destek programı açmak istiyoruz ama buna bakanlık müsaade etmediği için mümkün olmuyor. DYK da zaten sekizci sınıf dışında açılmıyor.” ifade etmiştir. Akademik destek programlarının resmî ve yaygın bir yapıdan ziyade, mevcut imkânlarla sınırlı kaldığını ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların önemli bir kısmı, mülteci öğrenciler için hazırlık sınıfı ya da uyum süreci içeren bir yapılandırmanın gerekli olduğunu vurgulamaktadır (f=3). Müdür Yrd.

D1, “Hollanda’da bu öğrenciler sisteme kazandırılmadan önce yaş ve seviyelerine göre sınıflara ayrılıyor. Okuldan ayrı, sadece mültecilere hizmet veren bir binada hem sınıflandırma yapılıyor hem de dil eğitimi veriliyor.” şeklinde ifade ederken benzer şekilde Öğr. D4, “Almanya diyor ki: önce dilimi öğren, sonra kültürümü öğren. Biz bu öğrencileri doğrudan sınıfa alıyoruz.” ifadesi farklı ülkelerdeki uygulamalara atıfla bu ihtiyacı dile getirmiştir

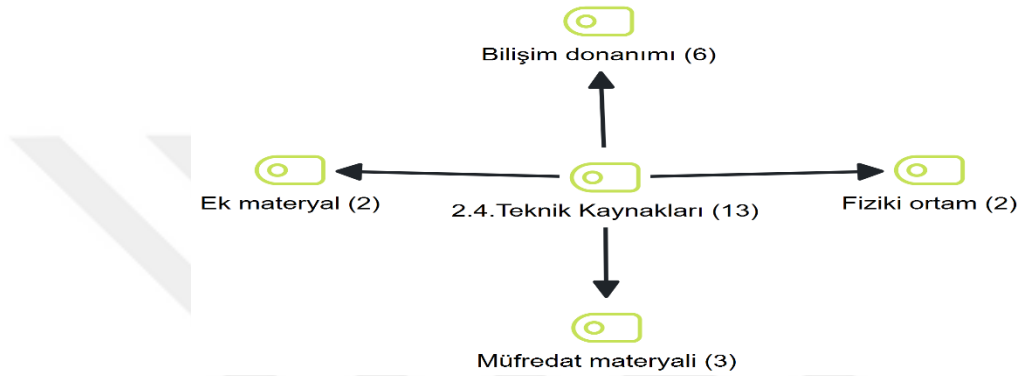
Tüm bu ifadelerin yanı sıra, katılımcıların görüşleri mülteci öğrencilere yönelik ayrı bir öğretim programı uygulanmadığını; mevcut müfredatın tüm öğrenciler için tek tip olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Okulda yalnızca mülteci öğrencilere yönelik bir yapı kurulmadığını Müdür Yrd. D1, “Biz sadece mültecilere yönelik bir eğitim vermiyoruz. Kendi öğrencilerimizden, Türk öğrenciler de var. Sistemimiz bunun üzerine kurulmuş ve devam eden bir sistem” sözleriyle vurgulamıştır. Benzer biçimde öğretmenler de müfredatın okulun genel öğrenci profiline göre hazırlandığını belirtmektedir. Öğr. D6, “Bizim öğrencilere göre müfredat hazırlanıyor, ekstra yok” ifadesiyle bu durumu dile getirmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar, tek tip müfredat anlayışının mülteci öğrencilerin özgül ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığını eleştirel bir bakışla değerlendirmektedir. Öğr. D3, “Bir plan neticesinde çalışmıyoruz. Farklılıklara saygı duymamız gerekir. Daha sade, dil öğreticiliğini merkeze alan bir programla çalışılsa daha başarılı olur” sözleriyle, mevcut programın dil temelli uyarlamalara ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Okul D’de program bütünlüğünün; tek tip müfredat uygulaması, yoğun içerik, sınırlı yöntemsel esneklik ve değerlendirme süreçlerindeki teknik sorunlar nedeniyle mülteci öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına tam olarak karşılık veremediği görülmektedir. PİKTES ve sınırlı akademik destek uygulamaları, programın eksik kalan yönlerini telafi etmeye yönelik önemli adımlar olmakla birlikte, hedef-içerik-uygulama-değerlendirme boyutları arasında bütüncül ve sürdürülebilir bir uyum sağlamada yetersiz kalmaktadır. Bu bulgular, mülteci öğrencilerin akademik sürece daha etkin katılımlarının sağlanabilmesi için dil temelli hazırlık eğitimiyle desteklenen, esnek ve farklılaştırılmış bir program yapısına duyulan ihtiyacı açık biçimde ortaya koymaktadır.

3.4.2.4. Teknik Kaynaklar

Katılımcı görüşleri, teknik kaynaklar bağlamında müfredat materyalleri (f=3), ek kaynaklar (f=2), bilişim donanımı (f=6) ve fiziki ortam (f=2) başlıklarının öne çıktığını göstermektedir. Bulgular, okulda temel teknik altyapının mevcut olduğunu; ancak bu kaynakların niteliği, sürekliliği ve mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyi açısından çeşitli sınırlılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Şekil 3.51. Okul D'nin Teknik Kaynaklar Alt Teması



Katılımcılar, ders kitaplarının okulda mevcut olduğunu ve genel anlamda öğretim sürecini sürdürmeye olanak sağladığını ifade etmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. D2, “Kitaplar mevcut” sözleriyle belirtirken; Öğr. D4 ise “Kitaplar yeterli” ifadesiyle ders kitaplarının temel bir kaynak olarak kullanıldığını vurgulamıştır. Bununla birlikte bazı katılımcılar, kitapların zamanında temin edilememesinin öğretim sürecini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Özellikle destek programlarına yönelik materyallerin gecikmesi dikkat çekmektedir. Öğr. D6, “Kitaplar biraz geç geliyor bazen. Daha bu dönemin kitapları gelmedi. Mesela PİKTES’in kitapları” sözleriyle bu duruma dikkat çekmiştir.

Ek kaynaklara ilişkin bulgular, mevcut ders kitaplarının özellikle sınav odaklı ve uygulamaya dönük öğrenme açısından yetersiz kaldığını göstermektedir. Katılımcılar, yeni nesil soru türleri, görsel içerikler ve destekleyici materyallerin eksikliğini vurgulamaktadır. Öğr. D2, “Yeni nesil sorular için ekstra kaynaklara ihtiyaç var” ifadesiyle bu ihtiyacı dile getirirken; Öğr. D3, “Görsel içerikler, özel destekleyici kitaplar, bireyselleştirilmiş materyaller daha fazla katkı sağlar” sözleriyle, özellikle mülteci öğrencilerin dil temelli öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak materyallere duyulan gereksinimi vurgulamıştır.

Bilişim donanımına ilişkin görüşler, okulda akıllı tahtalar ve temel teknolojik araçların bulunduğunu; ancak bu donanımın kullanımında teknik aksaklıklar yaşandığını ortaya koymaktadır. Müdür Yrd. D2, “Okulumuz eski bir okul. Akıllı tahtalar var ama sık sık bozuluyor, internet gidiyor” sözleriyle altyapı sorunlarına dikkat çekmiştir. Buna karşın bazı öğretmenler, mevcut teknolojik imkânların derslerde aktif olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Öğr. D2, “Derslerde akıllı tahta da var, internet de var” derken; Öğr. D4, “Teknolojik altyapıyı verimli kullanıyoruz” ifadesiyle öğretim sürecinde teknolojiden yararlanıldığını belirtmiştir. Ancak teknik sorunlar yaşandığında öğretmenlerin bireysel çözümler üretmek zorunda kaldıkları da görülmektedir. Öğr. D5, “Akıllı tahta çalışmazsa telefondan, kişisel bilgisayarlarımızdan dinleme metinleri açıyoruz” sözleriyle bu durumu açıklamıştır.

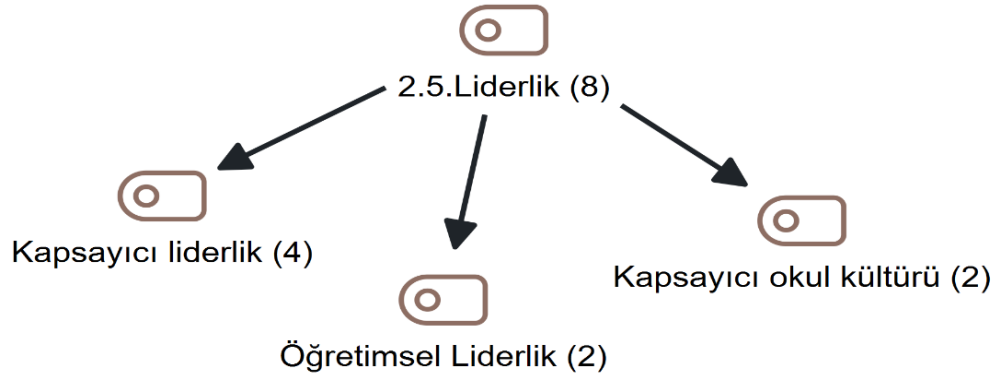
Fiziki ortama ilişkin bulgular, okulun genel fiziksel yapısının öğretim için uygun olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, laboratuvarların mevcut olduğunu ve temel fiziki koşulların karşılandığını ifade etmektedir. Bu durumu Müdür Yrd. D2, “Laboratuvarlarımız var, fiziksel yapımız uygun” sözleriyle dile getirmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Okul D’de teknik kaynakların öğretim sürecini sürdürebilecek asgari bir düzeyde mevcut olduğu; ancak özellikle ek materyal çeşitliliği, bireyselleştirilmiş kaynaklar ve bilişim altyapısının sürekliliği açısından sınırlılıklar bulunduğu görülmektedir. Bu durum, mülteci öğrencilerin dil temelli ve farklılaştırılmış öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada teknik kaynakların destekleyici ancak yeterince güçlendirilmemiş bir örgütsel kapasite unsuru olarak işlediğini göstermektedir.

3.4.2.5. Liderlik

Katılımcı görüşleri, Okul D’de okul yönetiminin liderlik anlayışının kapsayıcı liderlik ($f=4$), kapsayıcı okul kültürü ($f=2$) ve öğretimsel liderlik ($f=2$) boyutları etrafında şekillendiğini göstermektedir. Bulgular, okul yönetiminin mülteci öğrenciler için ayrı ve özel bir politika geliştirmediğini; buna karşın tüm öğrencileri kapsayan, ayrımcı olmayan ve ihtiyaç temelli bir yaklaşımı benimsediğini ortaya koymaktadır.

Şekil 3.52. Okul D'nin Liderlik Alt Teması



Kapsayıcı liderlik bağlamında katılımcılar, okul yönetiminin mülteci öğrencileri Türk öğrencilerden ayırmadan, okulun genel hedefleri ve işleyişi içinde değerlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu durumu Müdür Yrd. D2, “Onlara özel bir şey geliştirmedik. Genel okulumuzun hedefi neyse onlar da onun içinde” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer biçimde öğretmenler, okul yönetiminin öğrencilere uyruk temelli değil bireysel ihtiyaçlar temelinde yaklaştığını belirtmektedir. Öğr. D5, “Öğrenci bazında bakıyorlar. Suriyeli, Türk diye ayırt etmiyorlar” ifadesiyle bu yaklaşımı vurgulamıştır.

Katılımcılar, okul yönetiminin mülteci öğrencilere yönelik ayrıştırıcı ya da dışlayıcı bir tutum sergilemediği konusunda ortak bir görüşe sahiptir. Öğr. D3, “Okul yönetiminin olumsuz, ayrıştırıcı bir görüşü ya da hareketiyle hiç karşılaşmadım” ifadesiyle, kapsayıcı liderliğin okul iklimine yerleşmiş bir anlayış olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, kapsayıcılığın bireysel yöneticilik tercihinden ziyade okulun genel yönetim anlayışının bir parçası hâline geldiğini göstermektedir.

Kapsayıcı liderliğin okul kültürüne yansıması ise, kapsayıcı okul kültürü olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, okulda “mülteci öğrenci” odaklı ayrıcalıklı ya da farklılaştırılmış bir uygulama bulunmadığını; tüm öğrencilerin okulun doğal bir parçası olarak ele alındığını ifade etmektedir. Bu durumu Öğr. D1, “Türk ya da mülteci diye bir ayırımımız yok. Bizim öğrencimiz okulun öğrencisi. Kim ne yapabiliyorsa, neye ihtiyacı varsa onun üzerine eğiliyoruz” sözleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde Öğr. D6, “Yani hani mülteci öğrenciler değil de daha çok herhalde tüm öğrencilere yönelik bir politika var okulda.” benimsendiğini ifade ederek, kapsayıcı okul kültürünün genelleşmiş bir yapı sunduğunu vurgulamıştır.

Öğretimsel liderlik boyutunda ise, okul yönetiminin öğretmenleri destekleyen ve yönlendirici bir rol üstlendiği görülmektedir. Katılımcılar, öğretim süreçlerinde yaşanan sorunlarda okul yönetiminin rehberlik servisiyle birlikte hareket ettiğini ve öğretmenlerin yanında durduğunu belirtmektedir. Müdür Yrd. D2, bu durumu “Rehberlik servisiyle birlikte danışmanlık yapıyoruz. Öğretmenlerimizin her zaman yanındayız; eğitimde de disiplinde de” sözleriyle ifade etmiştir. Bu yaklaşım, okul yönetiminin öğretimsel süreçleri yalnızca izleyen değil; sürece aktif biçimde müdahil olan bir liderlik anlayışı benimsediğini göstermektedir.

Bazı katılımcılar, okul yönetiminin mülteci öğrencilerin uyum süreçlerini desteklemek için maddi ve manevi imkânları seferber ettiğini de belirtmiştir. Öğr. D5, “Uyum sağlamaları için ellerinden geleni yapıyorlar. Maddi, manevi imkânları sağlıyorlar” sözleriyle, öğretimsel liderliğin yalnızca akademik değil, psiko-sosyal boyutları da kapsadığını ifade etmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Okul D’de liderlik anlayışının; mülteci öğrencilere yönelik ayrı politikalar geliştirmekten ziyade, ayrımcı olmayan, eşitlik temelli ve ihtiyaç odaklı bir yaklaşım üzerinden şekillendiği görülmektedir. Okul yönetiminin kapsayıcı tutumu, okul kültüründe “öğrenci” kimliğini merkeze almakta; öğretimsel liderlik uygulamaları ise öğretmenlerin süreci yönetmelerine destek olmaktadır. Ancak bu kapsayıcı yaklaşımın büyük ölçüde genel uygulamalar üzerinden yürütülmesi, mülteci öğrencilerin dil temelli ve özgül ihtiyaçlarına yönelik daha yapılandırılmış liderlik stratejilerine duyulan ihtiyacı da dolaylı biçimde ortaya koymaktadır.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular analitik bir yaklaşımla ele alınmakta ve bulgular, King ve Bouchard (2011) tarafından geliştirilen okulun örgütsel kapasitesi çerçevesi doğrultusunda tartışılmaktadır. Araştırma sonuçları, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca bireysel özellikler veya öğrenci kaynaklı değişkenlerle açıklanamayacağını; öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, profesyonel öğrenme topluluğunun niteliği, program bütünlüğü, teknik kaynakların etkin kullanımı ile okul yönetiminin liderlik anlayışı gibi örgütsel kapasite bileşenleriyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, incelenen okullar arasında örgütsel kapasite düzeylerindeki farklılıkların, mülteci öğrencilerin akademik olarak desteklenme biçimlerini ve başarı deneyimlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda, mevcut uygulamaların güçlü ve sınırlı yönleri tartışılmış; mülteci öğrencilerin akademik başarılarını sürdürülebilir biçimde destekleyebilmek amacıyla okul temelli ve sistem düzeyinde geliştirilebilecek öneriler sunulmuştur.

SONUÇ

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda ayrıntılı ve açıklayıcı biçimde sunulmuştur:

- Mülteci öğrencilerin akademik başarılarının genel olarak düşük olduğunu; bu durumun temel nedenleri arasında Türkçe dil yeterliliği, Türkçe etkileşimin yetersizliği ve aile yapılarının çoğunlukla kalabalık, topluma kapalı ve eğitim sürecine sınırlı düzeyde katılım göstermesinin yer aldığını ortaya koymaktadır.
- Düşük akademik başarıya rağmen branş bazlı farklılıklar gözlenmekte; mülteci öğrencilerin İngilizce, matematik ve görsel sanatlar derslerinde görece daha başarılı oldukları, buna karşılık yoğun dil bilgisi gerektiren derslerde ve kültürel içerik nedeniyle sosyal bilgiler dersinde başarı göstermekte zorlandıkları görülmektedir.
- Mülteci öğrenciler arasında sayıca sınırlı olmakla birlikte yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin bulunduğu, hatta bazı durumlarda Türk öğrencilerin başarı düzeylerini aştıkları görülmektedir. Bu başarıda Türkçe dil yeterliliği, ailenin eğitim düzeyi ve ailenin eğitime yönelik desteği belirleyici faktörler olarak öne çıkmaktadır.

- Mülteci öğrencilerin akademik başarıyı sınırlayan engellerin birbirleriyle paralel biçimde ilerleyerek yoğunlukla okulun kapasitesi dışında kalan aile, çevre, dilsel ortam ve sosyo-kültürel koşullardan kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

- Mülteci öğrencilerin akademik başarılarının yalnızca okulun kapasitesi ile açıklanamayacak kadar çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sahip oldukları ön öğrenmeler akademik başarıyı destekleyen bir unsur olmakla birlikte, başarı düzeyinin belirgin biçimde yükselmesi; aile desteği, ailenin eğitim düzeyi, Türkçe dil yeterliliği ve öğrenmeye yönelik motivasyonun bir araya gelmesine bağlıdır. Bu üç unsurun güçlendiği koşullarda öğrencilerin öğrenme sürecine katılımının arttığı ve akademik başarılarının anlamlı ölçüde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Mülteci öğrencilerin akademik başarıları Türkçe dil yeterliliği, aile özellikleri ve öğrenme çevresinin yanı sıra, okulun sahip olduğu örgütsel kapasite ile yakından ilişki göstermektedir. Bulgular, örgütsel kapasitesi güçlü olan okullarda mülteci öğrencilerin akademik olarak daha planlı, bütüncül ve sistematik biçimde desteklendiğini ortaya koymaktadır.

- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde mülteci, çok dilli ve çok kültürlü öğrenci gruplarına yönelik yeterli hazırlık almadıkları belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda deneme-yanılma yoluyla çözüm üretmelerine neden olmaktadır.

- Hizmet içi eğitimlerin sınırlı sayıda ve yoğunlukla teorik düzeyde kalması, öğretmenlerin uygulamaya dönük destek ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Öğretmenler, sahaya dayalı ve somut örnekler içeren eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir.

- Bulgular doğrultusunda öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde mülteci öğrencilere yönelik yeterli hazırlık sürecinden geçmemeleri, özellikle Reyhanlı gibi mülteci yoğunluğunun yüksek olduğu bölgelerde sürece ani biçimde dâhil olmalarına ve ne yapacakları konusunda belirsizlik yaşamalarına yol açmaktadır. Bu durum öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yetersiz hissetmelerine, dolayısıyla bazı durumlarda mülteci öğrencilere yönelik olumsuz tutumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

- Öğretmenlerin esnek öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaları, mülteci öğrencilerin derse katılım düzeylerini artırmakta ve öğrenme sürecini daha erişilebilir hâle getirmektedir. Bu esneklik, özellikle mülteci öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda belirgin bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

- Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik empatik tutumlarının ön planda olduğu, öğrencileri yalnızca akademik performansları üzerinden değil çocuk olarak değerlendirdikleri ve yaşadıkları göç süreçlerini anlamaya yönelik bir yaklaşım benimsedikleri görülmektedir.

- Öğretmenlerin empatik tutumlarının yanı sıra destekleyici ve kapsayıcı tutum sergiledikleri sınıf ortamlarında, mülteci öğrencilerin akademik özgüvenlerinin güçlendiği ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Buna karşılık, düşük beklenti içeren yaklaşımlar akademik gelişimi sınırlandırmaktadır.

- Mülteci öğrencilere yönelik çalışmalarda birçok okulda iş birliğinin yeterli düzeyde olmadığı, kolektif bir hedef ve paylaşılan sorumluluk bilincinin gelişmediğini, profesyonel öğrenme topluluğunun ise daha çok bilgi paylaşımıyla sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

- Mülteci öğrencilere yönelik uygulamaların büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel çabalarına dayandığını, çalışmaların kurumsal ve ekip temelli bir yapıdan ziyade bireysel girişimler şeklinde yürütüldüğünü göstermektedir.

- Profesyonel öğrenme topluluklarının etkin olduğu okullarda ise tüm öğrencilere yönelik akademik destek uygulamalarının olduğu fakat mülteci öğrencilerin daha planlı ve koordineli biçimde bu sürece dahil edildiği belirlenmiştir. Öğretmenler arası iş birliği, bireysel çabalara dayalı uygulamalara kıyasla daha sürdürülebilir ve etkili sonuçlar ortaya koymaktadır. Okul içi koordinasyonun zayıf olduğu okullarda, mülteci öğrencilere yönelik destek uygulamalarının okul genelinde ortak bir çerçeveye dayandırılmadığı anlaşılmaktadır.

- Bulgular, PIKTES Projesi'nin yalnızca ortaokullarda yürütüldüğünü, ilkokullarda ise artık proje desteği verilmediğini göstermektedir. PIKTES öğretmenlerinden çoğunlukla Türkçe bilmeyen ve okuma-yazma becerileri yeterince gelişmemiş öğrenciler konusunda destek alındığı ve PIKTES öğretmenleri ile kurulan iş

birliğinin tüm okullarda yüksek düzeyde ve işlevsel bir biçimde sürdürüldüğü görölmektedir.

- Okullarda mülteci öğrenci sayısının yüksek olması ve bu öğrencilerin önemli bir bölümünün yanı sıra velilerinin de Türkçe yeterliliğine sahip olmaması, eğitim süreçlerinde Arapça bilen personele duyulan ihtiyacı belirgin biçimde artırmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanmasına yönelik olarak bazı okullarda Arapça bilen personel görev yaparken, bu imkânın bulunmadığı okullarda ise iletişim ve destek süreçlerinin Arapça bilen öğretmenler ve öğrenciler aracılığıyla yürütüldüğü görölmektedir. Bu durum, okullar arasında insan kaynağına erişim açısından farklılıklar bulunduğunu ve dil temelli desteğin kurumsal bir yapıdan ziyade mevcut olanaklara bağılı olarak sağlandığını göstermektedir.

- Rehberlik servisi ile iş birliğinin yalnızca sınırlı sayıda öğretmen tarafından dile getirilmesi, bu iş birliğinin okullar genelinde yaygınlaşmadığını ve yeterli düzeyde kurulmadığını göstermektedir.

- Tek tip müfredat uygulamaları, mülteci öğrencilerin öğrenme hızları ve dil gelişim düzeyleriyle büyük ölçüde örtüşmemektedir. Bu durum öğrencilerin dersleri takip etmekte zorlanmalarına ve akademik başarılarının düşmesine yol açmaktadır. Ayrıca, dil öğretimi ile akademik dersler arasında anlamlı bir bütünlük kurulamadığından, öğrenme sürecinin bütüncül bir yapı kazanmasını engellemekte ve kalıcı öğrenmeyi zorlaştırmaktadır.

- Mülteci öğrencilere yönelik özel bir müfredatın bulunmaması, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde tek tip bir yaklaşımın benimsenmesine yol açmaktadır. Bu durum, mülteci öğrencilerin gerçek akademik performanslarının yeterince yansıtılamamasına ve dil engeline bağılı olarak akademik açıdan yetersiz olarak değerlendirilmelerine neden olmaktadır.

- PİKTES programı kapsamında oluşturulan destek sınıfları, okuma yazma bilmeyen ve çok düşük akademik başarıya sahip mülteci öğrenciler için uygulanmaktadır. Bu sınıfların, öğrencilerin okula uyum süreçlerini, Türkçe dil gelişimlerini ve akademik ilerlemelerini desteklediği görölmektedir. Ancak uygulamanın çoğunlukla öğrencilerin ders saatleri içinde sınıflarından alınarak

yürütülmesi, her ne kadar destekleyici bir amaç taşısa da öğrencilerin asıl derslerinden uzaklaşmalarına ve öğretim sürecinde kopukluk yaşamalarına neden olabilmektedir.

- Buna karşın, okullarda yürütülen ek akademik destek uygulamaları doğrudan mülteci öğrencilere yönelik olarak yapılandırılmamaktadır. Mülteci öğrenciler arasından çoğunlukla akademik açıdan daha başarılı olanlar sürece dâhil edilmektedir. Ayrıca bu uygulamaların büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel çabalarına dayanması, uygulamaların kalıcı ve etkili bir yapıya dönüşmesini engellemektedir.

- Hazırlık eğitimi almadan okullara dâhil edilen öğrencilerin, gerekli akademik ve dil yeterliliklerine sahip olmadan eğitim sürecine başladıkları; bu durumun öğrencilerin uyum sorunları yaşamalarına ve dil bilmeden eğitime katılmalarına neden olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin okula başlamadan önce hazırlık eğitimi almalarının zorunlu hâle getirilmesi gerektiği görüşü öne çıkmaktadır.

- Tüm okullarda akıllı tahta gibi temel teknik donanımların bulunduğu görülmekle birlikte, teknik kaynakların akademik başarıya katkısı yalnızca bu kaynakların varlığıyla değil, aynı zamanda planlı ve amaçlı biçimde kullanılmalarıyla ilişkilidir. Akıllı tahta ve görsel materyallerin dil engelinin aşılmasında etkili araçlar olduğu görülmektedir.

- Okullarda teknik kaynakların varlığı, her okul için tek başına yeterli olmamaktadır. Bazı okullarda akıllı tahtalar bulunmasına rağmen internet altyapısına ilişkin sorunlar yaşanmakta, bu durum teknolojik imkânların etkin kullanımını sınırlamaktadır. Bunun yanı sıra, bazı akıllı tahtaların arızalı olması ya da yeterli verimle çalışmaması, eğitim–öğretim faaliyetlerinin niteliğini olumsuz etkilemektedir.

- Müfredat materyali olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan ders kitaplarının kullanıldığı görülmekle birlikte, mevcut müfredatın mülteci öğrencilerin dil düzeyleri ve öğrenme gereksinimleriyle yeterince örtüşmediği; bu kitapların da bu öğrenci grubuna uygun ve yeterli olmadığı, dolayısıyla ek ve destekleyici öğretim materyallerine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul yöneticilerinin kapsayıcı ve destekleyici bir liderlik anlayışı benimsemesi, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik sorumluluk almalarını, iş birliği içinde çalışmalarını ve ortak akademik hedefler doğrultusunda hareket etmelerini

kolaylaştırmaktadır. Buna karşılık, liderliğin beklenti düzeyinin düşük olduğu ve mülteci öğrencilere yönelik açık, net ve paylaşılan bir vizyonun ortaya konulmadığı okullarda, bu öğrencilere yönelik akademik hedeflerin sınırlı kaldığı, destekleyici uygulamaların zayıfladığı ve eğitim sürecinin büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel inisiyatiflerine bağlı olarak yürütüldüğü görülmektedir.

- Okul ikliminin kapsayıcı olduğu ortamlarda mülteci öğrencilerin okula aidiyet duygularının güçlendiği; aidiyet duygusu gelişen öğrencilerin ise derse devamlılıklarının arttığı ve akademik motivasyonlarının olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir.

- Aynı bölge içerisinde yer alan okullar arasında dahi örgütsel kapasite açısından belirgin farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar, mülteci öğrencilerin akademik başarı deneyimlerinin eşit şekillenmemesine neden olmaktadır.

- Genel olarak araştırma bulguları, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının artırılabilmesi için öğretmen, okul ve sistem düzeyinde bütüncül ve sürdürülebilir bir yaklaşımın gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA

Araştırmanın akademik başarıya ilişkin bulguları, mülteci öğrencilerin genel olarak düşük akademik performans sergilediklerini göstermekte ve bu durumun tek boyutlu bir yaklaşımla açıklanamayacağını ortaya koymaktadır. Bulgular, mülteci öğrencilerin derse katılım ve akademik başarı süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerin yalnızca bireysel özelliklerle ilişkilendirilmesinin yetersiz olduğunu; bu süreçlerin dil yeterliliği, kültürel uyum, aile kaynaklı koşullar ve okulun örgütsel kapasitesi gibi değişkenlerin etkileşimiyle şekillendiğini göstermektedir. Nitekim araştırma bulguları, okulun sunduğu destek koşullarının güçlendiği durumlarda öğrencilerin derse katılım ve akademik başarı düzeylerinin anlamlı biçimde yükselebileceğini; bu desteğin sınırlı olduğu durumlarda ise motivasyon kaybı, uyum güçlükleri ve akademik kopuş riskinin arttığını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularında dikkat çeken temel noktalardan biri, mülteci öğrencilerde gözlenen derse katılım göstermeme, sıkılma, geri çekilme ve zaman zaman sınıf içi olumsuz davranışların çoğu durumda öğrencilerin isteksizliğinden ya da bireysel

tutumlarından ziyade eğitim ortamında karşılaşılan iletişimsel ve yapısal engellerin bir sonucu olarak ortaya çıkmasıdır. Özellikle öğretim dilinde yeterlilik düzeyinin düşük olması, öğrencilerin ders içeriğini kavramasını ve sınıf içi etkileşimlere katılımını zorlaştırmakta; bunun sonucu olarak öğrenciler öğrenme ortamına etkin biçimde dâhil olamamakta, kendilerini ifade etme fırsatlarından uzak kalmakta ve zamanla akademik katılımları azalmaktadır. Bu süreç yalnızca akademik kazanımların sınırlandırılmasına yol açmamakta; aynı zamanda öğrencilerin okul ortamındaki deneyimlerini olumsuz etkileyerek öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını zayıflatmaktadır. Bu nedenle katılım eksikliği ve davranışsal tepkiler, öğrencinin isteksizliğinden ziyade okul ortamında yaşadığı etkileşim güçlüklerinden kaynaklanmaktadır. Bu bulgular, mülteci öğrencilerin davranışsal ve akademik sorunlarının dilsel ve kültürel temelli zorluklarla ilişkili olduğunu ortaya koyan Arslan ve Ergül'ün (2021) çalışmasıyla örtüşmektedir. Arslan ve Ergül'ün (2021) bulgularında olduğu gibi bu çalışmada da dil ve kültür temelli güçlüklerin öğrencilerin akademik süreçlerinin yanı sıra okul iklimine katılım ve sınıf içi davranış örüntülerinde belirleyici olduğu görülmektedir.

Dil yeterliliğine ilişkin bulgular, mülteci öğrencilerin akademik performanslarını açıklamada merkezi bir role sahiptir. Çalışmada dil yetersizliği, yalnızca ders içeriklerinin anlaşılmasını güçleştiren bir engel olarak değil; aynı zamanda sınıf içi iletişimi sınırlandıran, akademik özgüveni zayıflatan ve öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyen çok boyutlu bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları en temel sorunlardan birinin dil yetersizliği olduğunu ve bu durumun öğrencilerin derse katılımını ve akademik performansını doğrudan etkilediğini belirten Başar, vd.'nin (2018) bulgularıyla doğrudan paralellik göstermektedir. Başar, vd. (2018), dil yetersizliğinin öğrenme sürecinin temel taşı olan sınıf içi katılımı zayıflattığını ve öğrencilerin akademik ilerlemesini doğrudan sınırlandırdığını vurgulamaktadır. Benzer biçimde İsmail (2019), öğretim dili ana dili olmayan öğrencilerin dili ana dili olarak konuşan akranlarına göre hem akademik hem de sosyal açıdan daha fazla güçlük yaşadığını belirtmekte; dil yeterliliğinin öğrencilerin öğrenmeye yönelik özgüvenleri üzerinde belirleyici rol oynadığını ifade etmektedir. Bu çalışmanın bulguları da İsmail'in (2019) vurguladığı biçimde, dil yetersizliğinin yalnızca bilişsel bir engel değil, öğrencinin kendini yeterli görme düzeyi ve okul aidiyeti gibi duyuşsal alanlarla da ilişkili bir değişken olduğunu

göstermektedir. Bu bağlamda dil bariyerinin, öğrencilerin okul ortamındaki sosyal ilişkilerini ve aidiyet duygusunu zayıflatabildiği, bunun ise zaman içinde okuldan uzaklaşma ve akademik süreçlerden kopma riskini artırabileceği söylenebilir.

Araştırmada ayrıca akademik başarı düzeylerinin derslere göre farklılaştığı görülmektedir. Dil gereksiniminin görece düşük olduğu İngilizce, matematik ve görsel sanatlar derslerinde daha yüksek başarı gözlenirken; yoğun dil becerisi ve kültürel içerik gerektiren sosyal bilgiler gibi derslerde öğrencilerin daha fazla zorlandıkları dikkat çekmektedir. Bu bulgu, dil yeterliliğinin akademik başarı üzerindeki belirleyici rolünü göstermektedir. Taylor ve Sidhu'nun (2012) vurguladığı gibi, mülteci öğrencilerin akademik destek ihtiyaçları derslerin dilsel ve içerik özelliklerine göre farklılaşabilmektedir; benzer biçimde dil yetersizliğinin öğrencilerin akademik performansını ve derse katılımını doğrudan etkilediği çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur (Başar, vd., 2018; İsmail, 2019; Arslan ve Ergül, 2021). Bu nedenle başarı, derslerin dil gerekliliği ve içerik özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Bu sonuç aynı zamanda, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik destek programlarının da derslerin niteliğine göre farklılaştırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmada öne çıkan bir diğer önemli bulgu, aile katılımının sınırlı olmasının öğrencilerin akademik süreçlerini olumsuz etkileyen temel faktörlerden biri olmasıdır. Bulgular, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının ailenin eğitim düzeyi, eğitim sistemine ilişkin bilgi birikimi ve çocuklarını akademik olarak destekleme olanaklarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu durum literatürde de benzer biçimde ele alınmakta; mülteci öğrencilerin ev sahibi toplum öğrencileriyle karşılaştırıldığında daha düşük akademik performans sergileyebildikleri ve bu durumun yalnızca öğrencinin bireysel özelliklerinden değil aile arka planından da kaynaklandığı vurgulanmaktadır (İsmail, 2019). Ailelerin eğitim sistemi hakkında sınırlı bilgiye sahip olması, dil bariyeri, ekonomik yetersizlikler ve gündelik yaşamda karşılaşılan sorunlar, ailelerin okulla etkili iletişim kurmasını zorlaştırmakta; bu durum öğrencinin akademik sürecinin ev ortamında desteklenmesini sınırlamaktadır. Aile-okul iş birliğinin zayıflığı, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarının yeterince karşılanamamasına ve eğitim sürecinin dolaylı biçimde etkilenmesine neden olmaktadır. Nitekim İsmail (2019), ailenin eğitime yönelik yüksek beklenti ve katılımı, çocukların akademik gelişimini olumlu yönde

etkilemektedir. Bu bağlamda çalışmanın bulguları, mülteci öğrencilerin akademik başarısını artırma çabalarının yalnızca öğrenciye yönelik müdahalelerle sınırlı kalmaması gerektiğini; aileyi de sürece dahil eden okul temelli bir yaklaşımın kritik olduğunu göstermektedir.

Öte yandan bulgular, mülteci öğrenciler arasında sayıca sınırlı olmakla birlikte yüksek akademik başarı gösteren öğrencilerin varlığını da ortaya koymaktadır. Bu öğrencilerin başarılarının hangi koşullarda mümkün hale geldiğine bakıldığında Türkçe dil yeterliliği, aile desteği, ailelerin eğitim düzeyi ve okul ortamında sağlanan desteklerin belirleyici olduğu görülmektedir. Taylor ve Sidhu'nun (2012) da vurguladığı gibi, mülteci öğrencilerin akademik gelişimi bireysel özelliklerin ötesinde, okul ve aile tarafından sağlanan destekleyici çevresel koşullarla yakından ilişkilidir. Benzer biçimde dil yeterliliği ile akademik başarı arasındaki güçlü ilişki (Başar, vd., 2018; İsmail, 2019) ve aile katılımının öğrencilerin eğitim sürecindeki belirleyici rolü (İsmail, 2019) bu bulguyu desteklemektedir. Bu bulgu, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının yapısal dezavantajlar nedeniyle kaçınılmaz biçimde düşük olmak zorunda olmadığını; uygun destek koşulları sağlandığında başarı düzeylerinin yükselebileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Bu çalışmada mülteci öğrencilerin uyum süreçlerinde ortaya çıkan güçlükler, Suriyeli mültecilerin Türkiye'ye göçüyle birlikte farklı kültürel, sosyal ve ekonomik yapıların aynı eğitim ortamında karşılaşmasının yarattığı yapısal gerilimler bağlamında ele alınmalıdır. Aksoy (2012), zorunlu göçün temel yaşam ve güvenlik sorunlarını hafifletse bile çok kültürlü eğitim ortamlarında uyum ve çatışmaya dair yeni sorun alanları oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmanın bulguları da bu durumun okul bağlamında özellikle sosyo-kültürel etkileşimler üzerinden görünür hâle geldiğini göstermektedir. Dil temelli iletişim güçlükleri, mülteci öğrencilerin akran ilişkilerine katılımını sınırlandırmakta; grup çalışmaları ve sınıf içi etkileşimlerde dışlanma, ayrışma ve rekabet gibi olumsuz sosyal dinamikleri tetiklemektedir. Bu bulgu, farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunduğu ortamlarda değerler, dil ve iletişim biçimlerine dayalı uyum sorunlarının gelişebileceğini ortaya koyan Tosun vd., (2018) çalışmasıyla genel olarak örtüşmektedir. Sosyo-kültürel uyumda ortaya çıkan bu zorlukların, okula uyum sürecini de doğrudan etkilediği görülmektedir. Bazı öğrenciler için okula uyumun yalnızca fiziksel devamlı sınırlı kaldığı; aidiyet duygusu geliştirme,

okul kültürünü benimseme ve öğrenme sürecine aktif katılım gibi daha derin uyum boyutlarının yeterince desteklenemediği anlaşılmaktadır. Bu sonuç, uyumun bireysel bir zaman süreci değil; okulun sunduğu etkileşim ortamları, pedagojik düzenlemeler ve sosyal kabul ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu süreci derinleştiren ayrımcılık deneyimleri, ekonomik belirsizlikler ve sosyal hizmetlere erişimde yaşanan güçlüklerin mülteci öğrencilerin okul deneyimini kırılgan hale getirdiğine ilişkin bulgular ise Cırıt Karağaç ve Güvenç'in (2019) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, mülteci öğrencilerin akademik başarısının okulun örgütsel kapasitesiyle yakından ilişkili olmasıdır. Örgütsel kapasitesi güçlü okullarda mülteci öğrencilerin daha planlı ve bütüncül biçimde desteklendiği, bu durumun akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan güçlüklerin yalnızca bireysel yetersizliklerden değil, aynı zamanda okul ve eğitim sistemine özgü yapısal engellerden kaynaklandığını vurgulayan Taylor ve Sidhu'nun (2012) yaklaşımıyla örtüşmektedir. Ayrıca King ve Bouchard (2011), örgütsel kapasiteyi öğretmen bilgi ve yeterlikleri, profesyonel öğrenme topluluğu, program bütünlüğü, teknik kaynaklar ve liderlik boyutlarıyla açıklamakta; bu bileşenlerin bütüncül biçimde işleminin öğrenci başarısını artırdığını belirtmektedir. Bu çalışmanın bulguları da benzer biçimde, okulun örgütsel kapasite bileşenlerinin birbirini tamamladığı ölçüde mülteci öğrencilerin akademik deneyimlerinin güçlendiğini ortaya koymaktadır.

Mülteci öğrencilerin akademik deneyimlerini şekillendiren önemli boyutlardan biri, öğretim sürecinin sınıf içinde nasıl yürütüldüğü ve bu süreci yöneten öğretmen yeterlikleridir. King ve Bouchard'a (2011) göre öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumları, okulun örgütsel kapasitesinin sınıf düzeyindeki en görünür bileşenlerinden biridir. Benzer biçimde Yıldırım (2020), kapsayıcı eğitimin sınıf içindeki en belirleyici unsurunun öğretmenin öğretim uygulamaları ve öğrencilere yönelik tutumu olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretim süreçlerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin öğretimi sadeleştirme, görselleştirme, oyunlaştırma ve günlük yaşamla ilişkilendirme gibi stratejiler geliştirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bununla birlikte bu uygulamaların sistematik bir okul politikası kapsamında değil, çoğunlukla öğretmenlerin bireysel çabalarıyla

yürütülmesi, kapsayıcı ve destekleyici öğretim becerilerinin örgütsel kapasite içinde kurumsallaşmadığını düşündürmektedir. Kazu ve Deniz (2017), kapsayıcı öğretim uygulamalarının sürdürülebilir biçimde geliştirilebilmesi için bu süreçlerin öğretmenlerin bireysel çabasına bırakılmaması gerektiğini; kurumsal ve yönetsel destekle güçlendirilmesinin zorunlu olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin önemli bir bölümünün mülteci öğrencilere özgü yapılandırılmış öğretim stratejileri geliştirememesi ve öğretim süreçlerinde çoğunlukla düz anlatım gibi bilgi aktarımına dayalı yöntemleri tercih etmesi, Erdem'in (2017) mülteci öğrencilerin eğitiminde yöntem farklılaştırmasının sınırlı kaldığı bulgusuyla da tutarlıdır.

Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin pedagojik formasyonlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin çok dilli ve çok kültürlü sınıflarda karşılaşılan özgül ihtiyaçlara ilişkin yeterliklerini sistematik bir hazırlık süreciyle değil, uygulama içinde geliştirmek zorunda kaldığını ortaya koymaktadır. Akman'ın (2019) da vurguladığı gibi, öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri çoğu zaman mesleki hazırlıktan ziyade deneyim süreci içinde gelişmektedir. Bulgular bu yönüyle literatürle paralellik göstermektedir. Öğretmen tutumlarına ilişkin bulgular, örgütsel kapasitesi yüksek okullarda öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik daha empatik, anlayışlı ve kapsayıcı tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir. Bu okullarda öğretmenlerin öğrencilerin geçmiş yaşantılarına ve yaşam koşullarına saygı duyması; sosyal, kültürel ve psikolojik ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretimi yapılandırması, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal uyumlarını güçlendiren önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen tutumlarının öğrencilerin duygusal güvenlik algılarını ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını doğrudan etkilediği; kapsayıcı ve destekleyici yaklaşımların öğrenme sürecini güçlendirdiği ilgili çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Yıldırım, 2020; Christani ve Raftopoulos, 2024). Taylor ve Sidhu (2012) da mülteci öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin empati temelli, öğrenci merkezli ve kapsayıcı stratejiler geliştirmesini başarıyı artıran temel faktörlerden biri olarak değerlendirmektedir.

Öte yandan öğretmen deneyimine ilişkin bulgular, öğretmen deneyiminin mülteci öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirdiğini ileri süren literatürle tam olarak örtüşmeyen bir tablo ortaya koymaktadır. Kazu ve Deniz'in (2017) bulgularının aksine,

bu çalışmada mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik daha olumsuz tutumlar sergiledikleri ve sürece ilişkin bıkkınlık hissini daha belirgin yaşadıkları görülmüştür. Buna karşılık göreve yeni başlayan öğretmenlerin başlangıçta belirsizlik yaşasalar da mülteci öğrencileri daha hızlı kabullendikleri ve süreci daha esnek, çözüm odaklı biçimde yönetmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmen tutumlarının yalnızca kıdem ya da bransa bağlı değil; okul iklimi, iş yükü, öğrencilerin akademik performansı ve öğretim sürecindeki deneyimlerle birlikte şekillendiğini göstermektedir.

Okullarda ayrı sınıf uygulamasına ilişkin bulgular, bu tür uygulamaların mülteci öğrencilerin akranlarıyla etkileşimini sınırlandırarak gruplaşmaları artırdığını, okula aidiyet duygusunu zayıflattığını ve öğrenmeye yönelik motivasyonu düşürdüğünü göstermektedir. Ayrı sınıf uygulamasının dışlanma ve değersizlik algısını güçlendirmesi, öğrencilerin akademik katılımını olumsuz etkileyen bir mekanizma üretmektedir. Bu bulgu, ayrı sınıf uygulamalarının okuldaki tutumları olumsuz etkilediğini vurgulayan Dinler ve Hacıfazlıoğlu'nun (2020) çalışmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca öğretmen beklentilerinin düşük olduğu okullarda öğrencilerin akademik motivasyonunun zayıfladığı bulgusu, öğretmen beklentilerinin mülteci öğrencilerin eğitim deneyimleri üzerindeki belirleyici rolünü vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Severiens, 2014). Böylece bulgular, ayırıştırıcı uygulamaların yalnızca sosyal uyumu değil, doğrudan öğrenme süreçlerini de zayıflatan bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, mülteci öğrencilerin akademik başarı ve uyum süreçlerinde belirleyici olan unsurun, öğretmenlerin bireysel çabalarının yanı sıra okul içinde kurulan profesyonel topluluğun niteliği olduğunu göstermektedir. Öğretmenler arasında ortak sorumluluk ve paylaşılan akademik hedeflerin bulunduğu durumlarda, mülteci öğrencilerin eğitimi bireysel inisiyatiflere bırakılmamakta; akademik ve dil temelli destekler okul genelinde daha tutarlı ve sürdürülebilir biçimde yürütülmektedir. Bu bulgu, profesyonel topluluğu okulun örgütsel kapasitesinin merkezine yerleştiren King ve Bouchard'ın (2011) yaklaşımıyla doğrudan ilişkilidir. Buna karşılık, profesyonel topluluğun zayıf olduğu bağlamlarda iş birliği süreklilik kazanmamakta; öğretim uygulamaları kişisel çabalara dayalı bir nitelik taşımaktadır. Bu durum, mülteci öğrencilerin akademik desteklere erişimini öğretmene göre değişen bir sürece

dönüştürmekte ve eğitim deneyimlerini istikrarsız hâle getirmektedir. Severiens'in (2014) vurguladığı üzere, öğretmenlerin aynı okulda bulunması tek başına yeterli değildir; belirleyici olan, öğretimsel kararların birlikte alınması ve öğrenci başarısının ortak bir hedef olarak sahiplenilmesidir.

Profesyonel topluluk bağlamında, PİKTES öğretmeni ve Arapça bilen personel desteği, mülteci öğrencilerin özellikle dil temelli güçlüklerinin hafifletilmesinde işlevsel katkılar sunmaktadır. Bulgular, bu desteklerin Türkçe yeterliği düşük öğrencilerin sınıf içi iletişimlerini kolaylaştırdığını ve derslere katılımını artırdığını göstermektedir. Bununla birlikte rehberlik servisi desteğinin bireysel ihtiyaçlar ortaya çıktığında devreye girdiği; okul genelinde planlanmış, süreklilik gösteren ve öğretim süreçleriyle bütünleşmiş bir yapı içinde olmadığı anlaşılmaktadır. Bulgular, bu desteklerin etkisinin profesyonel topluluk içinde kurumsal bir yapıya kavuşup kavuşmadığına göre farklılaştığını göstermektedir.

Mülteci öğrencilerin akademik başarısı, yalnızca bireysel özellikleriyle değil; içinde yer aldıkları eğitim sisteminin yapısal düzenlemeleri, müfredatın kapsayıcılığı ve okulun program bütünlüğünü ne ölçüde sağlayabildiği ile yakından ilişkilidir. King ve Bouchard'a (2011) göre program bütünlüğü, okulun öğrenme hedefleri, öğretim uygulamaları ve destek mekanizmaları arasında tutarlılık kurulmasını ifade ederken; Kerneža vd.'nin (2024) vurguladığı gibi güçlü bir mevzuat ve bağlama duyarlı müfredat tasarımı, mülteci öğrencilerin sosyal ve akademik entegrasyonunu destekleyen temel yapısal unsurlar arasında yer almaktadır. Bu çerçevede programın yalnızca içerik değil, erişilebilirlik, dil duyarlılığı ve destek sistemleriyle birlikte düşünülmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın program bütünlüğüne ilişkin bulguları, mülteci öğrenciler için uyarlanmış ayrı bir programın bulunmamasının ve tek tip müfredatın tüm öğrenciler için aynen uygulanmasının, özellikle dil yeterliği düşük öğrenciler açısından program hedeflerinin erişilebilirliğini ve içeriklerin anlamlandırılmasını güçleştirdiğini göstermektedir. Tek tip müfredat uygulaması ilk bakışta eşitlikçi bir yaklaşım olarak değerlendirilebilse de mülteci öğrencilerin dilsel ve akademik hazır bulunuşlukları dikkate alındığında bu yaklaşımın önemli uyum sorunları yarattığı anlaşılmaktadır. Yıldırım'ın (2020) vurguladığı gibi, kapsayıcı eğitim eşit uygulamalardan ziyade

öğrencilerin farklı başlangıç düzeylerini dikkate alan esnek ve uyarlanabilir programlar gerektirmektedir. Katılımcıların vurguladığı üzere, okuma–anlama ve dil temelli beceriler yeterince gelişmeden soyut ve yoğun içeriklerle karşılaşan öğrenciler, programın önemli bir bölümünü kazanamamakta; bu durum öğretim sürecinde hem öğrenciler hem de öğretmenler için süreklilik sorunları yaratmaktadır. Arslan ve Ergül’e (2021) göre dil yeterliliği ile akademik içerik arasındaki uyumsuzluk öğrenme sürecini zayıflatmaktadır. Benzer biçimde Yavuz ve Mızrak (2016) da mülteci öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı olmayan müfredat uygulamalarının akademik süreci olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Bulgular ayrıca, PİKTES ve benzeri dil desteklerinin program bütünlüğünü güçlendirmek yerine çoğu zaman örgün öğretimden kopuk, süreksiz ve proje temelli uygulamalar olarak yürütüldüğünü göstermektedir. Bu destekler öğrencilerin temel dil becerilerine katkı sağlasa da ders saatlerinden çekilerek uygulanması ya da okul genelinde ortak bir program çerçevesine bağlanmaması, öğrenme sürecinin parçalanmasına neden olmaktadır. Block vd. (2014) belirttiği gibi, mülteci öğrenciler için sunulan desteklerin kurumsal program yapısıyla bütünleşmemesi akademik entegrasyonu zayıflatabilmektedir. Kerneža ve vd.’ne (2024) göre ise güçlü bir eğitim mevzuatı ve özenle tasarlanmış müfredatla desteklenen program bütünlüğü sosyal ve akademik entegrasyonu güçlendirmektedir. Benzer biçimde hazırlık eğitiminin bulunmaması, öğrencilerin yeterli dilsel donanım kazanmadan doğrudan sınıf düzeyine yerleştirilmelerine yol açmakta; bu durum programın hedef–uygulama uyumunu zayıflatmaktadır. Tösten vd., (2017) vurguladığı gibi, mülteci öğrencilerin eğitime geçiş sürecinde planlı ve kademeli dil desteği kritik bir rol oynamaktadır. Tüm bu bulgular, King ve Bouchard’ın (2011) program bütünlüğünü okulun örgütsel kapasitesinin merkezine yerleştiren yaklaşımıyla uyumlu biçimde, program bileşenleri arasındaki tutarlılığın mülteci öğrencilerin akademik süreçlerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Program bütünlüğünün sağlanması yalnızca hedef, içerik ve öğretim süreçleri arasındaki tutarlılıkla sınırlı değildir; bu yapının sürdürülebilirliği, öğretimi destekleyen teknik ve materyal temelli olanakların niteliğiyle de yakından ilişkilidir. King ve Bouchard’a (2011) göre teknik kaynaklar, okulun örgütsel kapasitesinin önemli bir bileşenidir ve öğretim uygulamalarının etkililiği bu kaynakların planlı ve bütüncül

biçimde kullanılmasına bağlıdır. Benzer biçimde Pagel ve Edele (2021), materyallerin öğrencilerin dilsel ve akademik ihtiyaçlarına duyarlı biçimde yapılandırılmasının kapsayıcı eğitimin temel koşullarından biri olduğunu vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, teknik kaynakların mülteci öğrencilerin akademik başarı ve uyum süreçlerinde önemli bir işleve sahip olduğunu ancak bu işlevin kaynakların niceliğinden çok, öğrencilerin dilsel ve akademik ihtiyaçlarına uygun biçimde yapılandırılmasına bağlı olduğunu göstermektedir. Pagel ve Edele'nin (2021) vurguladığı gibi, teknik ve pedagojik kaynakların kapsayıcı bir işleve sahip olabilmesi, öğrencilerin özgül öğrenme gereksinimlerine duyarlı biçimde düzenlenmesine bağlıdır. Nitekim araştırma bulguları, ders kitaplarının mülteci öğrencilerin dil düzeyi ve hazır bulunuşluklarını dikkate almadan tüm öğrenciler için standart biçimde sunulmasının öğretim sürecini zorlaştırdığını ortaya koymaktadır. Bu durum, müfredat ve materyal yapısının öğrencilerin dilsel gereksinimleriyle uyumlu olmamasının öğrenme süreçlerini zayıflatabileceğini belirten Arslan ve Ergül'ün (2021) bulgularıyla da örtüşmektedir. Öğretmenlerin bu yetersizliği fotokopi, görsel materyal ve bireysel olarak temin edilen ek kaynaklarla telafi etmeye çalışmaları ise, teknik kaynak kullanımının okul genelinde planlanmış ve kurumsallaşmış bir yapıdan ziyade bireysel çabalara dayandığını göstermektedir. Bu durum, okulun örgütsel kapasitesinin öğretim uygulamalarının okul genelinde bütünlük kazanmasında belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır; nitekim King ve Bouchard'a (2011) göre teknik kaynakların etkililiği, bu kaynakların okul genelinde tutarlı ve planlı biçimde örgütlenmesine bağlıdır.

Bilişim donanımına ilişkin bulgular, akıllı tahta gibi araçların görsel ve işitsel materyaller yoluyla mülteci öğrencilerin derse katılımını destekleyebildiğini göstermektedir. Christani ve Raftopoulos'un (2024) belirttiği gibi, dijital ve bilgi-iletişim teknolojileri uygun pedagojik koşullarda öğrenme ortamını zenginleştirerek dezavantajlı grupların eğitim süreçlerine katılımını artırabilmektedir. Bununla birlikte teknik aksaklıklar, altyapı sürekliliğindeki sorunlar ve donanım çeşitliliğinin sınırlı olması, bu teknolojik potansiyelin etkili ve sürdürülebilir biçimde kullanılmasını sınırlandırmaktadır. Bu durum, teknik olanakların tek başına yeterli olmadığını, okulun bu kaynakları pedagojik amaçlarla bütünleştirme kapasitesinin belirleyici olduğunu vurgulayan Severiens'in (2014) yaklaşımıyla paralellik göstermektedir. Son olarak bu bulgu, teknik kaynakların etkili kullanımında okulun örgütsel kapasitesinin belirleyici

bir unsur olduğunu ortaya koyan yaklaşımlarla da örtüşmektedir (King ve Bouchard, 2011).

King ve Bouchard'ın (2011) modelinde liderlik, öğretmen niteliğini geliştiren, profesyonel toplulukları harekete geçiren, program bütünlüğünü yönlendiren ve teknik kaynakların etkili kullanımını mümkün kılan yönlendirici olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla liderliğin yalnızca kapsayıcı bir iklim oluşturmakla sınırlı kalmayıp, öğretim süreçlerini yapılandıran ve yüksek fakat destekleyici akademik beklentiler üreten bir işlev üstlenmesi, mülteci öğrencilerin akademik başarılarını sürdürülebilir biçimde destekleyecek örgütsel kapasitenin güçlendirilmesi açısından kritik görünmektedir.

Araştırma bulguları, okul liderliğinin mülteci öğrencilerin akademik deneyimlerini şekillendiren ve okulun işleyişini güçlendiren temel unsurlardan biri olduğunu göstermektedir. King ve Bouchard'ın (2011) vurguladığı üzere liderlik; öğretmenlerin niteliğinden eğitim programlarının tutarlılığına, öğretmenler arası iş birliğinden okul kaynaklarının etkili kullanımına kadar pek çok alan üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Block vd. (2014) belirttiği gibi, okul temelli çalışmaların etkili ve kalıcı olabilmesi de büyük ölçüde liderliğin yön gösterici ve destekleyici rolüne bağlıdır. Bu nedenle liderlik, yalnızca yönetsel bir görev değil; öğretim kalitesini geliştiren ve okul genelinde ortak bir öğrenme anlayışı oluşturan önemli bir sorumluluk alanıdır. Bulgular, okul yöneticilerinin genel olarak kapsayıcı ve ayırım gözetmeyen bir liderlik anlayışı benimsediklerini göstermektedir. Young'ın (2022) tanımladığı kapsayıcı liderlik, öğrencilerin okul topluluğunun doğal ve meşru üyeleri olarak görülmesini sağlayan bir okul iklimi oluşturmaktadır. Christani ve Raftopoulos (2024) ise kapsayıcı liderliğin okul kültüründe çeşitliliği olağanlaştırarak aidiyet duygusunu güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Araştırma bulgularında sosyal ve kültürel etkinlikler yoluyla öğrenciler arası etkileşimi artırmaya yönelik uygulamaların yaygın olması, literatürde tanımlanan bu kapsayıcı liderlik anlayışıyla örtüşmektedir. Bu liderlik yaklaşımı, mülteci öğrencilerin okula ait hissetmeleri ve sosyal olarak kabul görmeleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte bulgular, kapsayıcı liderliğin çoğu durumda sosyal uyumu destekleme açısından güçlü olduğunu ancak akademik beklenti oluşturma ve öğretim süreçlerini yönlendirme boyutunda daha sınırlı kaldığını göstermektedir. King ve Bouchard (2011), öğretimsel liderliği öğrenmeye ilişkin ortak

hedefler belirleme, öğretim uygulamalarına yön verme ve öğrenci ilerlemesini izleme süreçleri üzerinden tanımlamaktadır. Araştırma bulguları ise mülteci öğrencilerin akademik gelişimine yönelik sorumluluğun çoğu zaman öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakıldığını ve okul düzeyinde yönlendirici bir akademik vizyonun her durumda güçlü biçimde oluşturulamadığını ortaya koymaktadır. Okilwa vd. (2021) da belirttiği gibi, liderliğin öğretim süreçlerine yön verme gücünün zayıf kalması, akademik desteğin bireysel inisiyatiflere bağımlı hâle gelmesine yol açmaktadır.

Sınıf yapısına ilişkin bulgular, liderlik anlayışının okul yapısına nasıl yansıdığını görünür kılmaktadır. Araştırmada bazı okullarda mülteci öğrencilerin ayrı sınıflarda, bazılarında ise karma sınıflarda eğitim gördüğü belirlenmiştir. Bu farklılık yalnızca pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda liderliğin kapsayıcılık yaklaşımının okulun örgütsel düzenlemelerine nasıl dönüştüğünü göstermektedir. Sakız'ın (2016) belirttiği üzere mülteci öğrencilerin varlığını bir sorun alanı olarak gören yöneticiler, ayrıştırıcı uygulamalara başvurabilmektedir. Benzer biçimde Keskinçilik Kara ve Şentürk Tüysüzer (2007), ayrı sınıf uygulamalarının çözüm yolu olarak önerilebildiğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık Dinler ve Hacıfazlıoğlu (2020), ayrı sınıf modelinin uzun vadede uyum ve akran ilişkileri açısından olumsuz sonuçlar doğurabildiğini vurgulamaktadır. Araştırma bulguları, alanyazındaki tartışmalarla uyumlu bir tablo ortaya koymaktadır. Ayrı sınıf uygulamalarının bulunduğu okullarda kapsayıcılığın çoğunlukla sosyal uyumla sınırlı kaldığı, akademik beklentinin ise görece düşük tutulabildiği görülmektedir. Bu tablo, mülteci öğrencilerin okulun akademik yaşamına tam katılımını sınırlandırabilmektedir. Karma sınıf uygulamalarının benimsendiği okullarda ise kapsayıcı okul kültürünün sınıf içi uygulamalara daha fazla yansıdığı ve öğrenciler arası etkileşimin daha doğal biçimde geliştiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte kapsayıcılığın her zaman hedefli akademik destekle birlikte yürütülmediği; “eşit davranma” anlayışının bazı durumlarda mülteci öğrencilerin dil temelli ve akademik geçmişe bağlı özgül ihtiyaçlarını görünmez kılabildiği dikkat çekmektedir. Christani ve Raftopoulos'un (2024) vurguladığı gibi kapsayıcı liderlik yalnızca eşitlik değil, aynı zamanda farklı ihtiyaçlara duyarlı, farklılaştırılmış destekler gerektirmektedir.

Bulguların ortaya koyduğu bir diğer önemli nokta, mülteci öğrencilerden akademik başarı beklentisinin bazı durumlarda düşük tutulmasıdır. Severiens (2014), düşük beklentinin öğrenci başarısını sınırlandıran güçlü bir faktör olduğunu

belirtmektedir. Araştırma bulgularında da mülteci öğrencilerden öncelikle davranışsal uyum beklendiği, akademik başarının ise ikincil planda kaldığı görülmektedir. Bu durum, kapsayıcı liderliğin yalnızca “ayrım yapmama” anlayışıyla değil; tüm öğrenciler için öğrenme hedeflerini görünür kılan, yüksek fakat destekleyici akademik beklentiler oluşturan bir liderlik yaklaşımıyla anlam kazandığını göstermektedir.

Sonuç olarak bulgular, okul liderliğinin mülteci öğrenciler açısından iki temel işleve sahip olduğunu ortaya koymaktadır: kapsayıcı ve güvenli bir okul iklimi oluşturarak aidiyeti güçlendirmek ve öğretimsel liderlik yoluyla akademik başarıyı sistematik biçimde desteklemek. Araştırma bulguları ilk işlevin büyük ölçüde yerine getirildiğini; ancak ikinci işlevin, özellikle akademik beklenti oluşturma, öğretim süreçlerini yönlendirme ve özgül ihtiyaçlara yönelik planlı destek geliştirme boyutunun görece zayıf kaldığını göstermektedir. Ayrıca sınıf örgütlenmesine ilişkin farklı uygulamalar, liderliğin kapsayıcılık vizyonunun okulun yapısal kararlarına doğrudan yansıdığını ortaya koymaktadır. Bu durum, liderliğin okulun örgütsel kapasitesini güçlendirmede yalnızca tutumsal değil, aynı zamanda yapısal ve pedagojik bir rol üstlenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, mülteci öğrencilerin akademik başarılarının dil yeterliliği, aile katılımı, sosyo-kültürel uyum ve okulun örgütsel kapasitesini oluşturan bileşenlerin bütüncül ve uyumlu biçimde işlemesine bağlı olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin empatik tutumları ve bireysel çabaları önemli bir başlangıç noktası sunmakla birlikte; profesyonel topluluk yapısının kurumsallaşamaması, program bütünlüğündeki yapısal boşluklar ve stratejik liderlik eksikliği akademik başarının sürdürülebilir biçimde artırılmasını sınırlamaktadır. Bu nedenle kapsayıcı eğitimin yalnızca fiziksel entegrasyonla değil; dil temelli hazırlık, hedefli öğretim, aile katılımını güçlendirme ve okul düzeyinde kurumsallaştırılmış destek mekanizmalarıyla mümkün olacağı söylenebilir. Bu bulgular, mülteci öğrencilerin akademik deneyimlerinin bireysel yetersizlikler üzerinden değil; okul temelli düzenlemeler ve öğrenme çevresi çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini güçlü biçimde ortaya koymaktadır. Bu çerçevede Block vd. (2014), birçok eğitim ortamının mülteci kökenli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandığını ve bu nedenle mülteci kökenli öğrencileri desteklemek için okul temelli müdahalelere yönelik sınırlı sayıda model bulunduğunu vurgulamaktadır. İncelemeler, mülteci kökenli öğrenciler için en iyi uygulamaların;

öğrencilerin öğrenme, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını birlikte ele alan, kapsayıcılığa ve kültürel çeşitliliğin desteklenmesine odaklanan bütüncül bir modelden oluştuğunu göstermektedir. Ayrıca hedefli destek, ebeveyn katılımı, çok kurumlu yaklaşım ve toplum katılımı gibi unsurların bu bütüncül yaklaşımın temel bileşenleri arasında yer aldığı belirtilmektedir (Block vd., 2014).

ÖNERİLER

Politika Önerileri

- Mülteci öğrenciler için ilkökul ve ortaokul düzeyinde zorunlu, dil merkezli hazırlık sınıfları veya geçiş programları oluşturulmalıdır. Bu programlar yalnızca Türkçe öğretimini değil; akademik dil, okul kültürü ve öğrenme becerilerini de kapsamalıdır.
- Tek tip müfredat anlayışı yerine, mülteci öğrencilerin dil yeterlikleri ve akademik hazır bulunuşluklarına göre esnek ve kademeli öğrenme hedefleri tanımlanmalıdır.
- Müfredat, sadeleştirilmiş dil kullanımı ve görsel-uygulamalı içeriklerle desteklenmelidir.
- Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına mülteci eğitimi, kapsayıcı pedagoji ve çok dilli sınıf yönetimi dersleri zorunlu olarak eklenmelidir.
- Hizmet içi eğitimler, bölgesel ihtiyaçlara göre (örneğin Reyhanlı bağlamı) yerel gerçekliklere duyarlı biçimde yeniden yapılandırılmalıdır.
- PİKTES ve benzeri projeler, geçici uygulamalar olmaktan çıkarılarak kalıcı ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşturulmalıdır.
- Destek sınıfları, yalnızca okuma-yazma değil, akademik derslere geçişi de kapsayacak şekilde genişletilmelidir.

Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Okul yöneticileri, kapsayıcı tutumu yalnızca eşit davranma düzeyinde bırakmamalı, mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alan hedefli akademik stratejiler geliştirmelidir.

- Öğretimsel liderlik anlayışıyla öğretmenlere rehberlik edilmeli, sınıf içi uygulamalar izlenmeli ve desteklenmelidir.
- Öğretmenler arasında düzenli toplantılar, ortak planlama süreçleri ve iyi uygulama paylaşımları teşvik edilmelidir.
- PİKTES öğretmeni, rehberlik servisi ve branş öğretmenleri arasında sistematik iş birliği mekanizmaları kurulmalıdır.
- Mülteci ailelere yönelik bilgilendirici toplantılar düzenlenerek, ailelerin eğitim sürecine katılımı artırılmalıdır.
- Aile-okul iş birliği, öğrencinin akademik başarısını destekleyecek biçimde yapılandırılmalıdır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Dil düzeyi düşük öğrenciler için sadeleştirilmiş anlatım, görsel materyaller ve uygulamaya dayalı etkinlikler yaygınlaştırılmalıdır.
- Ölçme-değerlendirme süreçlerinde yalnızca yazılı sınavlar değil; ders içi katılım, proje ve performans görevleri de dikkate alınmalıdır.
- Empatik tutum korunurken, mülteci öğrenciler için düşük akademik beklentiye girilmemelidir.
- Öğrencilerin potansiyellerini fark etmelerini sağlayacak teşvik edici geri bildirimler verilmelidir.
- Öğretmenler, bireysel çabalarla geliştirdikleri iyi uygulamaları meslektaşlarıyla paylaşmalı; ortak öğrenme kültürünü desteklemelidir.
- Rehberlik servisi ve PİKTES öğretmenleriyle sürekli iletişim hâlinde olunmalıdır

KAYNAKÇA

- Adams-Ojugbele, R. O. ve Mashiya, N. (2020). Interventions supporting the integration of refugee children in the primary school life: Roles of the child's contexts of development. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 16(1).
- Aissa, A. H., Bakar, A. Y. A. ve Amat, S. (2023). Psychoeducational program at refugee schools in Malaysia: an initial study. *Psychology*, 14, 1426-1436.
- Akman, Y. (2019). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)* 49, 247-262.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research*. 5(20).
- Arslan, Ü. ve Ergül, M. (2021), Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31, 2022.
- Avcı, F. (2019). Teachers' opinions on the problems faced by the refugee students in preschool education institutions. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80.
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1571-1578.
- Başbay, A. ve Bektaş, D. Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Block, K., Cross, S., Riggs, R. ve Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Boukhari, S. (2025). The Relational Refugee Child: Trauma-Informed and Culturally Responsive Approaches to Educational Inclusion. *Education Sciences*, 15(6), 649.
- Bravo-Moreno, A. (2009). Transnational mobilities: migrants and education. *Comparative Education*, 45(3), 419-433.

- Chu, S. Y. (2009). Implementation of supportive school programs for immigrant students in the united states. *Preventing School Failure: Alternative Education For Children And Youth*, 53(2), 67–72.
- Cırt Karağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 530-568.
- Cooc, N. ve Kim, G. M. (2023). School inclusion of refugee students: recent trends from international data. *Educational Researcher*, 52(4), 206– 218.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma ve araştırma tasarımı: Beş yaklaşımı seçmek* (A. Şahin, Çev.). Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (Çev. Ed. H. Ekşi). Edam.
- Christani, P. ve Raftopoulos, D. (2024). Inclusion of refugees in mainstream schools: Existing policies, the role of school leadership, student perspectives, and recommendations for enhancement. *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*, 10(2), 66.
- Culha, A. ve Nazlı, K. (2023). Inclusive leadership in schools where refugee students study: The evidence from Türkiye. *Turkish Journal of Education*, 12(4), 165-181.
- Demir, S. M., Sahinyazan, F. G., Kara, B. Y. ve Buluc, E. (2024). No country for young refugees: barriers and opportunities for inclusive refugee education practices. *Production and Operations Management*.
- Dinler, C. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci çocukların ilköğretime uyum süreçleri: Tekirdağ ilinin bir okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (6), 1717-1728.
- Dolapcı, E. ve Kavgacı, H. (2020). Öğretmenlerin çok kültürlü özyeterlik algısı ve okul iklimi ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52, 687-707.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42

- Erdil, B. (2020). Göç ve mülteci hareketlerinin Türkiye'nin göç politikalarına etkileri. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 71-86.
- Hlado, P., Lojdová, K., Obrovská, J., Sed'ová, K., Lintner, T., Fico, M. ve Stupak, O. (2024). "The schools try, but...": A holistic perspective on the social adaptation of Ukrainian refugee students in Czech schools. *Learning, Culture and Social Interaction*, 48, 100854.
- Horswood, D., Baker, J., Fazel, M., Rees, S., Heslop, L. ve Silove, D. (2019). School factors related to the emotional wellbeing and resettlement outcomes of students from refugee backgrounds: protocol for a systematic review. *Systematic Reviews*, 8(1). 107-113.
- İsmail, A., (2019). Immigrant children, educational performance and public policy: a capability approach. *Journal of International Migration and Integration* (2019) 20, 717–734.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Graham, H.R., Minhas, R. S. ve Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: a systematic review. *Pediatrics*, 137.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75–91.
- Kandemir, A., ve Aydın, B. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 497-521.
- Kayalar, Ö., Uysal, Ö., Kılıç, H., Darbaş, M. ve Başaran, M. (2022). Suriyeli öğrencilerin okul iklimine etkilerine ait okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 8(24), 152–166.
- Kazu, H. ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches* 14(20).
- Kerneža, M., Zemljak, D., Aberšek, M. K., Aberšek, B., Legvart, P., Konšak, H., Sarı, H., Hanuliakova, I., Huber, L., Laurusone, I., Terzioglu, K. ve Kılıç, M. (2024). Education of refugee children within the intref project framework. *Problems of Education in the 21st Century*, 82(5), 658.

- Keskinkılıç Kara, S. B. ve Şentürk Tüysüzer, B. (2017), Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 44, 236-250.
- King, M. B. ve Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49 (6), 653 – 669.
- Koyama, J. ve Turan, A. (2024). Coloniality and refugee education in the United States. *Social Sciences* 13, 314.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Moinolnolki, N., ve Han, M. (2017). No child left behind: what about refugees? *Childhood Education*, 93(1), 39.
- Molla, T. (2025) Understanding school disengagement among refugee-background African students: institutional accounts. *The Australian Educational Researcher*, 54, 4127–4147. Mülteciler Derneği (2025, Mayıs 25). *Türkiye’deki Suriyeli sayısı*. https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/?gclid=EAIaIQobChMI897HpuPP_QIVXpBoCR0s0A_ZEAAAYASAAEgL8O_D_BwE (Erişim Tarihi: 10/10/2025)
- Okilwa, N. S., Cordova A. J. ve Hauptert K. (2021). Learning in a new land: school leadership in support of refugee students. *Leadership and Policy in Schools*, 21(2), 1-23.
- Pagel, L. ve Edele, A. (2021). The role of different school organizational models in the psychological adaptation of refugee adolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 37(4), 1069.
- Palaz, T., Çepni, O. ve Kılcan, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(3).

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. SAGE Publications.
- Rivera, H., Lynch, J., Li, J. T. ve Obamehinti, F. (2016). Infusing sociocultural perspectives into capacity building activities to meet the needs of refugees and asylum seekers. *Canadian Psychological Association*, 57, (4), 320–329.
- Sağlam, H. İ. ve Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri. *Göç Dergisi*, 2, 65-81
- Severiens, S. (2014). *Developing School Capacity For Diversity*.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75.
- 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.
- Şişman, M. (2004) *Öğretim Liderliği*. Pegem Akademi.
- Taylor, S. ve Sidhu, R. (2011). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39.
- Topçu, İ. (2019). *Okul iklimi ve kültürü*. Anı Yayıncılık.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Tösten, R., Toprak, M. ve Kayan, M.S. (2017). An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research* 5(7), 1149-1160.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
- Tumen, S., Vlassopoulos, M. ve Wahba, J. (2023). Training teachers for diversity awareness: Impact on school outcomes of refugee children. *Journal of Human Resources*, forthcoming. 60 (6).

- Üstün, A., Bayar, A. ve Bozkurt, E. (2017). Mülteci çocukların ailelerinin algılarına göre eğitim sorunları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4 (12), 747-755.
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yıldırım, E. (2020). Inclusive Leadership and Counseling in Schools: Asylum Seekers Students. *Journal of Qualitative Research in Education*, 9(25).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, H. A. (2022). Building intercultural capacity in school teams to support refugee students. *The Dissertation in Practice at Western University*, 272.
- Yurdakul, A. ve Tok, T.N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: Aralık, 2018, 9(2), 46-58
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *AJESI- Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2018; 8(1), 52-79.
- Walker, J. ve Zuberi, D. (2019). School-Aged Syrian refugees resettling in canada: mitigating the effect of pre-migration trauma and post-migration discrimination on academic achievement and psychological well-being. *Journal of International Migration and Integration*, 21, 397-411.

EKLER

Ek-1: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.05.2025-193305

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 08.05.2025	Toplantı Sayısı: 8	Karar Sayısı: 63
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır. KARAR-48: Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe Gül URASLI'nın 21.04.2025 tarihli başvuru dosyası okundu ve ekleri incelendi. Yapılan incelemeler sonucunda; Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe Gül URASLI'nın sorumlu araştırmacı, Dr. Öğr. Üyesi Dilek PEKİNCE KARDAŞ'ın yardımcı araştırmacı olduğu "Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarılarına Okulun Örgütsel Kapasitesinin Etkisinin İncelenmesi" isimli çalışması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe Gül URASLI'ya bildirilmesine, Oy birliği ile karar verildi.		
BAŞKAN (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ Kurul Başkanı		
ÜYE (İzinli) Prof. Dr. Ahmet KARA İletişim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Muhammed ÇINAR Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (İzinli) Prof. Dr. Ercan BURSAL Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Bekir YILDIRIM Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Yaşar ÇELİKKOL Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Prof. Dr. Zeynep YILMAZ KURT Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi

1 / 1

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://ebys.alparslan.edu.tr/enVision/Dogrula/BSMB9L1M5S> adresinden yapılabilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.05.2025-193305

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı:	"Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarılarına Okulun Örgütsel Kapasitesinin Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışma.
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih:	21.04.2025
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih:	08.05.2025
Karar tarihi	08.05.2025

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, stüreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad soyad ve imzaları.

Başkan
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ

Üye
(İznilı)
Prof. Dr. Ahmet KARA

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Muhammed ÇINAR

Üye
(İznilı)
Prof. Dr. Ercan BURSAL

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Bekir YILDIRIM

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Yaşar ÇELİKKOL

Üye
(e-imzalıdır)
Prof. Dr. Zeynep YILMAZ KURT

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://ebys.alparslan.edu.tr/enVision/Dogrula/BSMB9L1M5S> adresinden yapılabilir.

Ek-2: Araştırma İzin Yazısı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAşTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.027527.01

T.C. Kimlik No: 33*****00

Adı Soyadı: AYŞE GÜL URASLI

Araştırmanın Adı: Okulun Örgütsel Kapasitesinin Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okulun Örgütsel Kapasitesinin Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarılarının Üzerine Etkisi

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 12.06.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 12.06.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağı ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
HATAY	İmam Hatip Ortaokulu	15 Temmuz Şehitleri İmam Hatip Ortaokulu (REYHANLI)	765415
HATAY	Yatılı Bölge Ortaokulu	Yatılı Bölge Ortaokulu (REYHANLI)	747189
HATAY	İlkokul	Şehit Muhammed Said Çelik İlkokulu (REYHANLI)	763368
HATAY	İlkokul	Toki Şehit Abdulkadir Erkan İlkokulu (REYHANLI)	722384
HATAY	Ortaokul	Reyhanlı Ortaokulu (REYHANLI)	709591
HATAY	Ortaokul	Fatih Aliye Müderris Ortaokulu (REYHANLI)	721887

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaiznleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

Ek-3: Görüşme Soruları

Okulun Örgütsel Kapasitesinin Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarılarının Üzerine Etkisi

Tarih:

Değerli meslektaşım,

Bu görüşme formu tez çalışmam kapsamında, okulun örgütsel kapasitesinin mülteci öğrencilerin akademik başarılarına etkisi etkisini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmanın; eğitim politikalarını belirleyen program hazırlayıcılara, bu alanda araştırma yapan akademisyenlere ve mülteci öğrencilerle çalışan öğretmen arkadaşlara katkı sağlayacağını umuyorum.

Araştırmam kapsamında, mülteci öğrencilerle doğrudan çalışan öğretmenler ve okul yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştiriyorum. Görüşme sırasında paylaşılan tüm bilgiler yalnızca bu akademik araştırma kapsamında kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana yöneltmek istediğiniz herhangi bir sorunuz varsa, memnuniyetle yanıtlamak isterim. Eğer hazırsanız, sorularıma geçmek istiyorum.

Ayşe Gül URASLI

Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Görev Yaptığınız Okul : () İlkokul () Ortaokul
2. Öğrenim Durumunuz : () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
3. Göreviniz : () Müdür () Müdür Yardımcısı () Öğretmen
4. Öğretmenlikte Kıdem Yılıınız :
5. Mülteci Öğrencilerle çalışma süreniz :
6. Sınıfınızda mülteci öğrenci var mı:

BÖLÜM II

Okulun Örgütsel Kapasitesinin Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarılarının Üzerine Etkisi

Görüşme Soruları

1. Mülteci öğrencilerin akademik başarılarının nasıl yorumlarsınız?
 - Mülteci öğrencilerin akademik başarıları Türk öğrencilerle kıyaslandığında nasıl bir tablo ortaya çıkıyor? - Varsa- Bu farkın nedenleri sizce nelerdir?
 - Başarılarını hangi ölçüt üzerinden değerlendirirsiniz? /Ne size onların başarılı/başarısız olduğunu düşündürür?
 - Diğer öğrenciler ile aynı başarı ölçütlerini kullanır mısınız? Neden?
2. Mülteci öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en büyük engel(ler)in neler olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
 - Mülteci öğrencilerin Türkçe dil yeterliliği başarılarını nasıl etkilediğini düşünüyor musunuz?
 - Bu konuda desteğe ihtiyacınız oluyor mu? Neden?
Bu desteği nasıl alıyorsunuz?
3. Bu öğrencilerin uyum sağladıklarını düşünüyor musunuz? Neden?
 - Bu uyum konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 - Bu uyum konusunda meslektaşlarınızı nasıl değerlendirirsiniz?
 - Bu uyum konusunda okul yöneticinizi nasıl değerlendirirsiniz?
4. Bu öğrencilerden başarılı olanların başarısını neyle ilişkilendiriyorsunuz? Neden?
 - Bu başarıda sizin/okulun payı sizce nedir? Neden?
5. Bu öğrencilerin başarılı olmaları için mevcut bilgi/becerilerinizi yeterli buluyor musunuz? Neden?
 - Lisans eğitiminizde veya meslek içi eğitimlerde mülteci öğrencilerin eğitimiyle ilgili aldığınız eğitimler yeterli oldu mu?
 - Neye ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyorsunuz?
 - Hangi öğretim stratejilerini kullanıyorsunuz? Neden?
 - Öğretim stratejileri/teknikleri bakımından zorluk yaşıyor musunuz? Neden?
 - Bu zorlukların üstesinden gelmek için neye ihtiyaç duyuyorsunuz?

6. Bu öğrencilere karşı bakış açınızı nasıl tanımlarsınız?
- Meslektaşlarınızın bakış açısı/tutumu nasıl?
 - Siz bunu (meslektaşlarınızın bakış açısını) nasıl yorumluyorsunuz?
7. Meslektaşlarınızla birlikte bu öğrenciler için neler yaptığınızı düşünüyorsunuz? Neden?
- -Varsa- bu çalışmaların etkililiğine dair ne söylemek istersiniz?
 - Bu öğrencilere yönelik okulun ortak bir politikası olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
8. Mülteci öğrenciler için mevcut programların/müfredatın yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- Yeterli değilse neler yapılabilir?
 - Mülteci öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek ve akademik başarılarını arttırmak amacıyla okulunuzda destek programları uygulanıyor mu? Bu programların etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
 - Bu konuda yaşadığınız zorluklar nelerdir?
9. Okul yöneticinizin mülteci öğrencilere karşı tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? (Öğretmenlere)
- Bu öğrencilerin başarılı olmaları için ne yaptığını düşünüyorsunuz?
 - Bu öğrencilerin başarılı olmaları için size yönelik beklentileri var mı? Neden? Nasıl?
 - Bütün bunlara dair sizin kanaatiniz nedir? Neden?
10. Mülteci öğrencilerin eğitimlerini desteklemek için okulda teknik kaynaklar yeterli mi?
- kitaplar, materyaller, teknoloji?
 - Bunların akademik başarı üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
11. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışırken yaşadıkları sorunları çözmek için ne gibi destekler sağlıyorsunuz? (Yöneticilere)
- Bu destekler konusunda okul yönetimini kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 - Bu desteklerinize öğretmenlerinizin tavrını nasıl değerlendirirsiniz?
12. Mülteci öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik özel bir plan geliştirdiniz mi? (Yöneticilere)
- Geliştirdiyseniz, bu planların hangi yönleri etkili oldu?
 - Bu planın mülteci öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nasıldır?

- Bu planın etkililiğini nasıl ölçersiniz?

13. Mülteci öğrenciler için okul kapasitesinin artırılması ve öğretim kalitesinin iyileştirilmesi için hangi adımları atıyorsunuz? (Yöneticilere)

- Bu adımların etkililiğini nasıl değerlendirirsiniz?

Ek-4: Görüşme Sözleşme Formu

Sayın Katılımcı,

Okul Örgütsel Kapasitesinin Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine Etkisinin İncelenmesi başlıklı araştırma, Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğrencisi Ayşe Gül Uraslı tarafından yapılmaktadır. Araştırma resmi ilköğretim okulların Okul Örgütsel Kapasitesinin Mülteci Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine Etkisini incelemek amacı ile hazırlanmıştır. Sizin yanıtlarınızdan elde edilecek sonuçlarla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarda okul örgütsel kapasitesinin mülteci öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisini ortaya koymayı planlayabilmektedir. Bu nedenle soruların tümüne ve içtenlikle cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır.

Araştırmaya katılmanız gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırma sırasında ad, soyad gibi kişiyi tanıttıcı bilgiler yazılmayacaktır. Bu form aracılığı ile elde edilecek bilgiler gizli kalacaktır ve sadece araştırma amacıyla (veya “bilimsel amaçlar için”) kullanılacaktır.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgilerin yer aldığı 6 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise 13 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu yer almaktadır.

Görüşme sorularını yanıtladığınız için teşekkür ederiz.

Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıdaki kişi (ler) ile iletişim kurabilirsiniz:
Sorumlu Araştırmacı: Ayşe Gül URASLI iletişim adresi: 220228010@alparslan.edu.tr