



Mülteci Çocuklar ve Okula Uyum: Öğretmenlerin Kültüre Duyarlılıkları Üzerinden Bir Çözümleme

Ayşe Soylu ¹, Ahmet Kaysılı ², Mustafa Sever ³

Öz

Okullar farklı sosyokültürel yapılardan gelen mülteci çocukların, sosyo-kültürel yaşama uyum sağlamalarında anahtar bir role sahiptir. Son yıllarda 4 milyona yakın insan Irak ve Suriye'den Türkiye'ye göç etmek durumunda kalmıştır. Bu kadar çok sayıda insanın sosyal hayata katılmasıyla birlikte onların eğitimi de önemli bir gündem konusu haline gelmiştir. Mülteci öğrencilerin varlığı öğrenim gördükleri okullarda kültürel çeşitliliğe yol açmış ve temasa bağlı sosyal çatışmaların ortaya çıkmasını tetiklemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin kültürel arka planlarının dikkate alındığı ve değer gördüğü bir öğrenme çevresi yaratılması argümanından yola çıkan kültüre duyarlı eğitim, çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturmuştur. Öğretmenlerin mülteci öğrencilere öğretmenlik yapma deneyimlerinin kültüre duyarlı eğitimin temel dinamikleri üzerinden çözümlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmada Ankara'da mülteci nüfusun ağırlıklı olarak yaşadığı çevrelerde bulunan dört farklı okuldan gönüllü 14 öğretmen ile yüz yüze görüşülmüştür. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular öğretmenlerin öğrenciler hakkında ne bildikleri, mülteci öğrencilerin eğitimi konusundaki yaklaşımları ve kültüre duyarlı öğrenme ortamları hazırlama deneyimleri olmak üzere üç temada toplanmıştır. Türk eğitim sisteminin mültecilerin eğitimine hazır olmamasından kaynaklı olarak öğrencilerin kültürel arka planlarına ilişkin bilgi eksiklikleri ve sistematik sorunların kültüre duyarlı eğitimin önündeki temel engel olduğu ve öğretmenlerin pedagojik anlamda bu sorunların nasıl üstesinden gelecekleri konusunda yeterli araçlara sahip olmadıkları ulaşılan en genel sonuçtur.

Anahtar Kelimeler

Kültüre duyarlı eğitim
Mültecilerin eğitimi
Kültüre duyarlılık
Uyum

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.11.2018

Kabul Tarihi: 28.08.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 22.01.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8274

¹ Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı, Türkiye, ayseonersoylu@gmail.com

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı, Türkiye, ahmetkaysili42@gmail.com

³ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı, Türkiye, severmustafa@gmail.com

Giriş

Mültecilerin eğitimi, uzun yıllardır savaş halindeki Irak ve Suriye'nin sınır komşusu olmasının bir sonucu olarak yoğun göç alan Türkiye'nin gündeminde önemli bir sorun alanı haline gelmiştir. Türkiye Cumhuriyeti savaşa bağlı göçün ortaya çıktığı günden itibaren, hiç kimsenin zorla geri gönderilmeyeceğini ve göç edenlerin kamplarda barınma ve diğer temel ihtiyaçlarının giderilmesini (Ihlamur Öner, 2014) öngören bir "açık kapı" politikası uygulayarak savaştan kaçanlara kapılarını sonuna kadar açmıştır. Bu politika gereğince Türkiye'ye giriş yapan hiçbir Suriyeli geri gönderilmeyerek kendilerine "geçici koruma statüsü" verilmiştir (Özdemir, 2017a, s. 115). 2011 Nisan ayından itibaren Türkiye'ye geniş bir göç dalgası başlamış ve ülkede geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sayısı 2019 Eylül ayı itibarıyla 3.658.250'ye ulaşmıştır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). 63.434 mülteci Suriye sınırında konumlandırılan geçici barınma merkezlerinde yaşarken, çok daha büyük bir çoğunluğu oluşturan 3.594.816 kişi ise; başta Gaziantep, Şanlıurfa ve Hatay gibi sınır bölgesine yakın iller olmak üzere genellikle Türkiye'nin Ankara, İstanbul, Adana, Bursa gibi büyük kentlerinde yaşamaktadırlar (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Türkiye'ye savaş kaynaklı zorunlu göç akını sadece Suriye ile sınırlı kalmamıştır. DAESH terör örgütünün 2014 Haziran'ında Irak'taki belli bölgeleri ele geçirmesiyle başlayan süreçte, bölge halklarına yapılan baskılar sonucu, özellikle Telafer kentinden 70 binden fazla Türkmen Türkiye'ye göç etmek durumunda kalmıştır (Ortadoğu Araştırmaları Merkezi, 2017, s. 5).

Sağlık ve güvenlik gibi temel ihtiyaçların yanı sıra, bu insanların eğitim ihtiyaçlarının da karşılanma gerekliliği, geri dönmeleri konusundaki beklentilerin azalmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Okullar farklı sosyokültürel yapılardan gelen mülteci çocukların, sosyo-kültürel yaşama uyum sağlamalarında anahtar bir role sahiptir. 4 milyona yakın insanın birkaç yıl içinde sosyal hayata katılmaları kısa bir süre içinde eğitim konusunu masaya taşımıştır. Suriyeli mülteci çocuklar ilk geldikleri zamanlarda geçici eğitim merkezlerinde (GEM) kendi ülkelerinin müfredatlarına uyumlu bir eğitim almaya başlamışlardır. Buradaki temel amaç, geri döndüklerinde eğitsel anlamda geri kalmamalarına ilişkin önlem almaktır. Savaşın ve göçün hiç de beklendiği sürede sonlanmayacağı ve buna bağlı olarak geri dönüşün de kısa bir sürede gerçekleşmeyeceği anlaşıldığında, geçici eğitim merkezleri kapatılmaya başlanmış ve mülteci çocukların Türk eğitim sistemine uyumları için çalışmalar başlatılmıştır. Bu çerçevede gerçekleştirilen en önemli ve geniş kapsamlı çalışmalardan birisi de Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PICTES) projesidir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve AB Türkiye Delegasyonu iş birliğiyle yürütülen proje, Suriyeli mültecilerin Türkiye'de eğitime erişimlerini kolaylaştırmayı ve Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunda MEB'e destek vermeyi amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). PICTES projesi kapsamında Türkçe ve Arapça dil eğitimleri, eğitim materyali sağlanması, idari personel ve öğretmen eğitimleri ve destek eğitimler gibi faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin Suriyeli mültecileri topluma entegre etmeye dönük politika değişikliği neticesinde, özellikle mültecilerin yoğun yaşadığı kentlerdeki devlet okullarında öğrenim gören mülteci çocuk sayısı 645.000'i aşmıştır (UNICEF, 2018).

Türkiye'de yoğun göç alan kentlerin sosyal yaşamında mülteciler, kültürel yaşam pratiklerinden ya da kendilerine yönelik toplumda oluşan olumsuz algıdan kaynaklanan bir dışlanma durumuyla karşı karşıyadırlar (Bakioğlu, Artar ve İzmir, 2018; Özdemir, 2017b). Mültecilerin ucuz iş gücü olarak düşünülüp yerli halk yerine bazı sektörlerde istihdam edilmeleri (Tumen, 2016) de bir diğer sosyal çatışma alanı olarak görülmektedir. Okullar, içinde konumlandıkları toplumun sosyokültürel örüntüsünü yansıtan ve toplumda insan etkileşiminin en yoğun yaşandığı sosyal alanlar olarak yeni sosyal yapıya uyumun kolay bir biçimde sağlanabileceği ortamlar olmanın yanı sıra, sözü edilen dışlanma ve çatışmaların da merkezindedir. Dolayısıyla, Türk eğitim sistemine dahil olan mülteci öğrenciler kaçınılmaz olarak öğrenim gördükleri okullarda kültürel çeşitliliğe yol açmış ve temasa bağlı sosyal çatışmaların ortaya çıkmasını tetiklemişlerdir. Araştırmanın sorunsalını oluşturan kültüre duyarlılık kavramı, tam da Türkiye'deki okulların mevcut kültürel yapısı ile mültecilerin kültürel

örüntülerinin temas ettiği noktalarda önemli hale gelmektedir. İşlerinin ellerinden alındığını düşünen Türk aileler çocuklarının mülteci öğrencilerle aynı okulda öğrenim görmelerini istememekte, bazı öğretmen ve yöneticiler mültecileri sosyal düzen açısından sorun olarak gördükleri için onları dışlamaktadırlar (Kaysılı, Soylu ve Sever, 2019).

Türkiye’de mültecilerin bu kadar hızlı biçimde topluma dahil olmaları ve bundan kaynaklanan çatışma alanlarının ortaya çıkması çokkültürlülük kavramını da dolaylı biçimde araştırmanın gündemine taşımaktadır. Çokkültürlülük kültürel açıdan birbirinden farklılaşan çok sayıda grubun aynı toplumda kültürel farklılıklarını koruyarak yaşaması anlamına gelmektedir (Parekh, 2002, 2005). Kültürel farklılıkların korunması ideali, kültürlenmenin ve kültürel aktarımın gruplar açısından sürdürülebilir olmasını ve eğitimin çokkültürlülük anlayışıyla dizayn edilmesini gerektirmektedir. Kültürel farklılıkları anlamayı amaçlayan ve kültürel çoğulculuğu besleyen demokratik değerlere dayanan çokkültürlü eğitimde (Acar Çiftçi ve Gürol, 2015; Gezi, 1981), grupların kültürel içerikleri öğretim programlarına yansıtılır, önyargılar en aza indirilir ve bu yolla okul kültürü güçlendirilir (Banks, 1993). Ayrımcılık yapılmadan, farklılıklara saygı göstererek her bireyin eşit eğitim olanaklarına sahip olması ve bu yolla çokkültürlü bir okul iklimi oluşturmak amaçlanmaktadır (Bağçeli Kahraman ve Onur Sezer, 2016). Bir başka deyişle çokkültürlü eğitimde amaç, okulda çoğulculuğu teşvik edecek ve bireylerin diğer gruplara ilişkin kültürel farkındalık düzeylerini artıracak eğitim ortamları oluşturmaktır (Başbay ve Kağnıcı, 2011).

Ancak, çokkültürlü eğitim yaklaşımlarının tüm bu olumlu yanlarına karşın, toplumda yaşayan her bir kültürel grubun çokkültürlülük kapsamında söz konusu farklara ilişkin siyasal hak taleplerinde bulunmalarının, özellikle üniter yapıya sahip ulus devletler açısından bozucu bir etkiye sahip olduğu yönünde çok sayıda görüş bulunmaktadır (Başbay ve Kağnıcı, 2011). Çokkültürlülük bağlamında ele alınan farklılıkların taşındığı alanlar olarak okullar, hangi kültürel kodların öğrenciye aktarılması gerektiği ya da öğretim programlarının hangi kültür çevresinde şekillenmesi gerektiği tartışmalarının da merkezinde konumlanmaktadır. Bir ulus devlet olarak Türkiye Cumhuriyeti, kuruluş ilkeleri doğrultusunda, makro eğitim politikalarında çokkültürlülük anlayışına yer vermeyerek okulların potansiyel ayrıştırıcı alanlar olmasının önüne geçmektedir. Ancak, buna karşın, Suriyeli mülteciler özelinde Türkiye Cumhuriyeti’nin ortaya koyduğu uygulamaların çokkültürlü eğitim anlayışını yansıttığı söylenebilir. Çokkültürlü eğitim, eğitim ortamlarının öğrencilerin kültürel farklılıklarına uygun biçimde düzenlenmesini gerektirmektedir (Türkan, Aydın ve Üner, 2016). Bu doğrultuda, Türkiye Cumhuriyeti’nin Suriyeli mültecilere yönelik uyguladığı “Kapsayıcı Eğitim” modeli, mültecilerin kültürel taleplerini dikkate alan yaklaşımıyla sözü edilen çokkültürlü eğitim politikasına örnek olarak gösterilebilir (Özcan, 2018).

Çokkültürlü bir okul ortamında bireylerin birbirlerinin farklılıklarına saygı duymaları esastır. Bu bağlamda Türkiye’deki okullar, tüm çaba ve girişimlere rağmen, Suriyeli mülteci öğrenciler açısından zorlu bir alan olmaya devam etmektedir. Türk eğitim sisteminde çokkültürlü eğitim uygulamalarının yer alması, okul içinde öğretmene önemli sorumluluklar yüklemektedir. Çünkü okullarda kültürlerarası etkileşime liderlik yapabilecek en güçlü karakter öğretmendir (Kurtuluş, 2018). Araştırmanın sorunsalını oluşturan kültüre duyarlılık kavramı, tam da Türkiye’deki okulların mevcut kültürel yapısı ile mültecilerin kültürel örüntülerinin temas ettiği noktalarda önemli hale gelmektedir. Bu temas noktalarında öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı bir eğitim yaklaşımını esas almaları ise, Suriyeli mültecilerin okul yoluyla topluma entegrasyonunda hayati derecede önemli görülmektedir.

Kültüre Duyarlı Eğitim

Gay (2000) kültüre duyarlı eğitimi, öğrenmeyi öğrenciler için daha ilgili ve etkili hale getirmede kültürel bilginin, önceki deneyimlerin ve performans biçimlerinin kullanılması olarak tanımlamaktadır. Kültüre duyarlı eğitim modelinde temel yaklaşım kültürün öğrencilerin öğrenme biçimleri ile etkileşim içinde olduğudur. Kültüre duyarlı eğitimde öğretmenlerin bireylerin düşünme ve davranma biçimlerinin ait oldukları kültürel yapı, toplumsal sınıf ve konuştukları dil gibi faktörlerden derinden

etkilendiklerini anlamaları ve sosyokültürel bir bilinç geliştirmeleri gerekir (Villegas ve Lucas, 2002). Kültüre duyarlı bir öğrenme çevresinde öğrencileri çoğunluktan farklı kılan kültür, cinsiyet, dil, vb. özelliklerin etkileri fark edilir (Huber, 1991). Bu duyarlılıkla yürütülecek bir eğitim sürecinde öğretim, kültürün öğrencilerin öğrenme biçimleri üzerinde etkili olduğu inancıyla temellendirilir. Çünkü kültüre duyarlı eğitimde farklı kültürel miraslarının dinamiklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve tutumlarını etkilediği (Idrus, 2014) şeklinde bir öngörü söz konusudur. Kültüre duyarlı eğitim; bilgilerin, öğrencilerin yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilerek öğretildiğinde daha anlamlı ve daha kolay öğrenilen bir öğretim süreci gerçekleştirilebileceği argümanına dayanmaktadır (Gay, 2000). Dolayısıyla kültüre duyarlı öğretim uygulamaları; bütün öğrencileri öğrenmeye motive etmek için çeşitliliğe saygı duyulduğu, güvenli, dahil edici ve hoşgörülü bir öğrenme ortamı yaratmayı gerektirir.

Kültüre duyarlı eğitimde öğrencilerin ait oldukları toplumsal yapının, kullandıkları dilin ve kültürel kimliklerinin fark edilmesi ve değer görmesinin önemi (Gay, 2000) üzerinde durulur. Bu durumda farklılıkların anlaşılması tek başına yeterli olmayıp, aynı zamanda bu farklılıkların önemsenmesi, değer verilmesi, bilgilerin bu farklılıklar üzerinden inşa edilmesi ve sınıfta farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerle bu deneyimler üzerinden etkileşim kurulması gerekmektedir (Mackay ve Strickland, 2018). Kültüre duyarlı eğitimde öğretmenler, öğrencilerin değer ve inançlarının yansıtıldığı iletişim süreçlerini kullanırlar (Brown, 2004). Villegas ve Lucas (2002) kültüre duyarlı eğitimin öğrencilerin yeni öğrenme yaşantılarını önceki bilgileriyle ilişkilendirmelerine olanak tanıdığını, kültüre duyarlı eğitim bağlamında onların yaşamlarından ve dillerinden örnekler sunmak yoluyla ilgilerinin çekilebileceğini ve çeşitli eğitsel etkinliklerle öğrenme süreçlerine farklı boyutlar getirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler hakkında bilgi sahibi olmak kültüre duyarlı eğitimin temel ve en yaygın gerekliliğidir (Walter, 2018). Ancak kültüre duyarlı eğitimde merkezi anlayış; öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel arka planlarını tek tek öğrenmesi ya da öğrencilerin tamamının aynı kültürel yapı düzeyine getirilmelerinin sağlanması değil, öğretmenlerin sınıf içerisinde bu kültürlerin anlamlı kılınmasını sağlayacak fikir ve stratejilere sahibi olmalarıdır. Villegas ve Lucas (2002) kültüre duyarlı eğitim modellerinde kültürel duyarlılığa sahip öğretmenleri; a) sosyopolitik bilince sahip; b) farklı kökenlerden gelen öğrencilerin görüşlerini olumlayan; c) eğitsel dönüşümü gerçekleştirme konusunda hem gerekli yeterliliklere sahip hem de bu konuda sorumluluk hisseden; d) yapılandırmacı öğretim ve öğrenme yaklaşımlarını sahiplenen; ve e) öğrencileri geliştirme sürecini onların önceki bilgi ve inançları üzerine inşa ederek gerçekleştiren öğretmenler olarak tanımlamışlardır. Gay (2000) ise kültürel duyarlılığa sahip öğretmenlerde olması gereken temel yeterlilikleri kültürel çeşitlilik ile ilgili bilgi temeli geliştirmek, programlara kültürel çeşitliliği dahil etmek, öğrenme kültürü inşa ederek hoşgörüyü geliştirmek, kültürel olarak farklılık gösteren öğrenciler ile iletişim kurma becerilerini geliştirmek ve öğretime kültürel farklılıkları yansıtabilmek şeklinde ifade etmiştir. Rychly ve Graves (2012) de kültüre duyarlı bir öğretime olması gereken dört temel özelliği; öğrencileri önemsemesi, onlara karşı empatik yaklaşması, diğer kültürlerle ilgili yaklaşımları ve düşünceleriyle kendi kültürel referans noktalarının farkında olması ve duyarlı bir yaklaşım için gerekli olan kültürel bilgiye sahip olması olarak tanımlamışlardır.

Gay (2002), öğretmenlerin kültürel çeşitliliğin farklı boyutları hakkında bilgi sahibi olmalarının, farklı kültürel kökenlere mensup öğrencilerin öğrenme sonuçlarını önceden görmeleri konusunda oldukça önemli olduğunu söylemektedir. Çünkü kültür eğitimde başarıyı kolaylaştırabileceği gibi öğrenme süreçlerinde bir engel de teşkil edebilir. Öğretmenler ayrıca, gösterecekleri olumlu ya da olumsuz tepkilerin farklı kültürel, etnik ve dil kökenlerine sahip öğrencilerin öz saygılarını ve akademik başarılarını etkileyebileceğini akıllarından çıkarmamalıdır (Brown, 2007). Öğrenmeyi güçlendirmek için öğretmenin öğrencinin kültürel arka planına ilişkin farkındalık sahibi olması gerekmektedir (Idrus, 2014). Kültüre duyarlı eğitim yöntemleri uygulayan öğretmenler kültürü akademik ve sosyal başarıyı güçlendirecek etkili bir araç olarak görürler (Ladson Billings, 2006 aktaran Basse, 2016).

Öğrencilerin kültürel arka planları dikkate alındığında ve sınıf içi süreçlere dahil edildiğinde aidiyet duygularının (Ladson Billings, 1995; Villegas ve Lucas, 2002), motivasyonlarının, öğrenme süreçlerine katılımlarının (González, 1996; Villegas ve Lucas, 2002) ve akademik başarılarının (Farinde Wu, Glover ve Williams, 2017; Yuan ve Jiang, 2018) önemli ölçüde arttığı çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur. Diğer yandan öğrencinin ev kültürü ve normatif okul standartları arasında farklılık arttıkça öğrencinin okulda başarılı olması zorlaşmaktadır (Sever, 2015). Kültüre duyarlı eğitim ise okullarda daha eşit başarı çıktıları üretmede ve başarı arasındaki farklılıkları gidermede (Delpit, 1995; Gay, 2002; Farinde Wu vd., 2017; Ladson Billings, 1995) ve öğrencilerin kimliklerine ve kültürel arka planlarına değer verilmesinden kaynaklı olarak anlamlı öğrenme ortamları yaratmak için (Mckoy, MacLeod, Walter ve Nolker, 2017) güçlü bir araçtır.

Farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilerin içinde buldukları kültürel çevreden farklılaşan özellikleri okulda bir çeşitliliğe yol açmaktadır (Mckoy vd., 2017). Öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerle ilgili kültürel bilgileri öğrenmeye başladıklarında, bu bilgilerden sınıf içi süreçlerde ve öğretim programının uygulanmasında yararlanmak gibi doğal bir süreç de başlamış olacaktır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin farklı dil kodlarını ve iletişim biçimlerini bilmeleri ya da bu farklılıklara karşı duyarlı olmaları ve bu yollarla iletişim kurma becerisine sahip olmaları oldukça önemlidir (Rychly ve Graves, 2012). Çünkü bu yolla öğretmen, kendisini yabancı hissedilen öğrencilerini eğitim öğretim süreçlerine dahil edebilmektedir. Kültüre duyarlı eğitimde olumsuz eğitsel deneyimlerin neden olabileceği yabancılaşmanın önüne geçilir ve bireye daha olumlu deneyimler sağlanır (Morgan, 2010).

Ancak öğretmenler böylesi öğrenci temelli çalışmalar yerine öğrencilere yalnızca kendilerinin doğru buldukları öğretim yöntem ve stratejilerle öğretim yaptıklarında, akademik başarıları halihazırda düşük olan dezavantajlı öğrencilerin başarı olasılıklarını düşürmektedirler (Bartolome, 1994). Wlodkowski ve Ginsberg'e (1995) göre, öğrenenlerin bakış açılarının ve öykülerinin görmezden gelindiği ve bütün öğrenenlerin öğretim uygulamalarından faydalanmaları için gerekli tedbirlerin alınmadığı herhangi bir eğitim ve öğretim sistemi, fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Ayrıca, öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini önemsemediklerini bildiklerinde olumsuz davranış örüntüleri sergilerler (Ganter, 1997). Oysa sınıf içi süreçlerde öğrencilerin ait oldukları kültürün değer görmesinin olumlu sonuçları vardır (Idrus, 2014).

Toplumun tüm tabakalarından gelen öğrencilere etkili ve demokratik öğrenme ortamları oluşturulabilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin beraberlerinde getirdikleri kültürel arka planlarının onların bilgi, beceri ve iletişim biçimleri üzerinde yarattığı etkinin bilincinde olmalarının önemli bir eğitsel yetkinlik olduğunu söylemek mümkündür. Wlodkowski ve Ginsberg (1995) eğitimcileri bekleyen en büyük zorluğun çok kültürlü ve katmanlı bir yapıda, eğitimin amaçlarını, her bir öğrencinin kültürel bütünlüğü içinde gerçekleştirilebilir olduğunu ifade etmektedir. Bir bakıma bu zorluğun çözüm arayışından doğan kültüre duyarlı eğitim, öğrenme ortamlarının öğrencinin beraberinde getirdiği zihinsel ve toplumsal özellikler ile uyumlu olacak şekilde çeşitlendirilmesinin önemine inanan ve bunun yollarını tanımlayan bir yaklaşım olarak betimlenebilir.

Kültüre duyarlı eğitimin temelde öngördüğü şey öğretmen pratiklerindeki dönüşümdür (Walter, 2018). Öğretmenler farklı kültürel arka planlardan gelen öğrenciler için bilgilerini, öğretim becerilerini ve mesleki yeterliliklerini geliştirmek durumundadırlar (Farinde Wu vd., 2017). Öğretmenlerin, öğrencilerin okul dışı çevreden kaynaklanan farklılıklarını göz önünde bulundurarak, öğretim süreçlerini bu farklılıklara duyarlı bir biçimde düzenlemeleri, farklı sosyokültürel yapıların bir arada bulunduğu toplumlarda eğitimin bütün gruplar için kapsayıcı bir nitelik kazanması açısından önemlidir. Öğretmenlerin kültüre duyarlılık geliştirmeleri; toplumsal, bireysel ve kültürel taleplere ilişkin sorunların ve yaşanması muhtemel çatışmaların önleyicisi olabilmektedir (Rengi ve Polat, 2014). Okul içinde başarılı sosyal etkileşim pratikleri geliştiren mülteci öğrenciler, bunu genel sosyal yaşantılarına aktarabilmektedir. Miles ve McKenna (2016) hem sosyal hem akademik bağlamlarda dikkatli planlamalar sonucunda mülteci öğrencilerin entegrasyonunun başarılı bir şekilde gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu noktada okulda öğrencilere sosyal, akademik ve entelektüel olarak bütünleştirici öğrenme deneyimleri sağlamak önem kazanmaktadır. Mülteci öğrencilerin devam ettiği

okullar farklılıkları öğrenme fırsatlarına çevirebilirler (Bajaj ve Bartlett, 2017). Ancak öğretim süreçlerini bu öğrenciler için daha kapsayıcı hale getirmek ciddi bir çaba gerektirmektedir. Bu çabayı ortaya koyacak anahtar kişi ise öğretmendir. Öğretmenler mülteciler açısından kapsayıcı bir eğitimin temel kaynağıdır. Ancak öğretmenlerin sınıftaki yaklaşımları ya da eylemleri aynı zamanda bu sürecin önündeki engellerden olabilmektedir (Engelbrecht, Nel, Nel ve Tlale, 2015). Okuldaki sosyal uyumun başarılı olmasında ise mülteci öğrencilerin okulda karşılaştıkları öğretmen tutumları belirleyici olmaktadır. Bir başka ifadeyle, okullarda karşılaşılan farklı kültür kodlarının nasıl etkileşim ve bütünleşme aracı olarak değerlendirileceği ve kültürel açıdan duyarlı eğitimin hangi bakış açısıyla ele alınacağı ağırlıklı olarak öğretmenin yaklaşımı tarafından belirlenmektedir (Ebersole, Kanahele Mossman ve Kawakami, 2016). Dolayısıyla mülteci öğrencilerin gerek akademik süreçlere etkin katılımlarının gerek içine dahil oldukları yeni kültürel bağlama uyumlarının sağlanmasında öğretmenin bu süreci iyi tanımlaması, sorunların kaynağını iyi anlaması ve öğrencilerin temel özelliklerini ve sahip olduğu kaynakları iyi değerlendirerek belirli stratejiler uygulamaya koyması gerektiği açıktır. Bu nedenle çalışmanın temel sorunsalını kültüre duyarlı eğitimin temel özellikleri ve öğretmenlerin bu eğitim yapısı bağlamında ortaya koymaları gereken kültüre duyarlılık pratikleri oluşturmuştur. Araştırmada öğretmenlerin süreç içindeki rolleri problem konusu yapılmıştır. Bu doğrultuda;

Çalışmanın genel amacı mülteci çocukların okula uyum süreçlerinin öğretmenlerin kültüre duyarlılıkları üzerinden çözümlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

-Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin kültürel arka planlarını anlamaları hangi kaynaklar üzerinden gerçekleşmektedir?

-Öğretmenler mülteci öğrencilerin varlığını nasıl yorumlamaktadır?

-Öğretmenler öğretim pratiklerini mülteci öğrencilerin varlığı üzerinden nasıl dönüştürmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar bireylerin deneyimleri üzerinden yapılandırılan anlamı ortaya çıkarmayı amaçlar ve bu tür araştırmalarda araştırmacı bir fenomenin anlamını, fenomene katılanlara göre anlamaya çalışır (Merriam, 2013). Çalışmada temel yorumlayıcı desen kullanılmıştır. Temel yorumlayıcı desene yürütülen bir çalışmada araştırmacı bireylerin deneyimleri nasıl anlamlandırdıkları ve yorumladıklarıyla ilgilenir (Merriam, 2013). Bu çalışmanın odak noktası da sınıfta mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin bu öğrencilerin varlığını anlama ve yorumlama biçimleridir. Merriam'a (2013) göre temel yorumlayıcı desende daima bir kavramsal ve kuramsal çerçeve ya da temel alınan bir model vardır. Bu çalışmanın kavramsal çerçevesini ise Kültüre Duyarlı Eğitim oluşturmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada farklı çeşitlilikleri ortaya koymak ve önemli genel geçer kalıpları tanımlamak için geçerli olan (Glesne, 2015) amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı sayısının az olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu örnekleme stratejisi heterojenlik sağlamakta ve farklılıklardan kaynaklanan örüntüleri, bir durumun ortaklaşan boyutlarını ve deneyimleri açığa çıkarmaya olanak sağlamaktadır (Patton, 2014). Bu doğrultuda öncelikli olarak Ankara ilinde Suriye ve Irak'tan göç etmiş kişilerin yaşadıkları bölgelerdeki okullar incelenmiş ve bu öğrencilerin devam ettikleri okullar tespit edilmiştir. Ağırlıklı olarak Altındağ, Mamak ve Keçiören ilçelerinde yaşadıkları tespit edilen mülteci çocuklarının devam ettikleri okullar, mültecilerin genel nüfusa oranlarına göre farklı özellikler sergilemektedir. Altındağ'da Suriyeli nüfusun ağırlıklı olarak yerleştikleri çevrelerde bulunan okullarda tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan sınıflar mevcutken, nüfus oranlarının seyrekleştiği Mamak ilçesinde mülteci öğrencilerin, nüfus dağılımına paralel bir biçimde okul içerisindeki oranları da düşmektedir. Araştırma biri Altındağ'da,

üçü Mamak'ta olmak üzere dört farklı okulda yürütülmüştür. Altındağ'da bulunan okul (A1) Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu bir ilkokul, Mamak'taki okullardan biri (M1) Iraklı öğrencilerin devam etmekte oldukları bir ortaokul, diğer iki okul (M2 ve M3) ise Suriyeli ve Iraklı öğrencilerin toplam mevcuda göre daha az oranda oldukları ilkokullardır. Araştırma sürecinde okullara gidilerek okul müdürü ya da müdür yardımcısıyla görüşülmüş, okulda mülteci öğrencilerin genel oranı ve durumuyla ilgili bilgiler alınmış ve onların yönlendirmeleri ile sınıfta mülteci öğrenci bulunan öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve görüşme talep edilmiştir. Araştırmaya gönüllü olan 14 öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş ve mesleki deneyimlerine ilişkin demografik veriler Tablo-1'de gösterildiği şekildedir.

Tablo 1. Katılımcıların Branşları ve Mesleki Deneyimleri

Katılımcı	Branş	Mesleki Deneyim	Okul
K1	İngilizce	11 Yıl	M1
K2	Sosyal Bilgiler	16 Yıl	M1
K3	Matematik	4 Yıl	M1
K4	Matematik	9 Yıl	M1
K5	Sınıf Öğretmeni	23 Yıl	M2
K6	Sınıf Öğretmeni	30 Yıl	M2
K7	Sınıf Öğretmeni	18 Yıl	A1
K8	Sınıf Öğretmeni	28 Yıl	A1
K9	Sınıf Öğretmeni	11 Yıl	A1
K10	Sınıf Öğretmeni	15 Yıl	A1
K11	Sınıf Öğretmeni	11 Yıl	A1
K12	Sınıf Öğretmeni	24 Yıl	M3
K13	Sınıf Öğretmeni	23 Yıl	M2
K14	Sınıf Öğretmeni	24 Yıl	M3

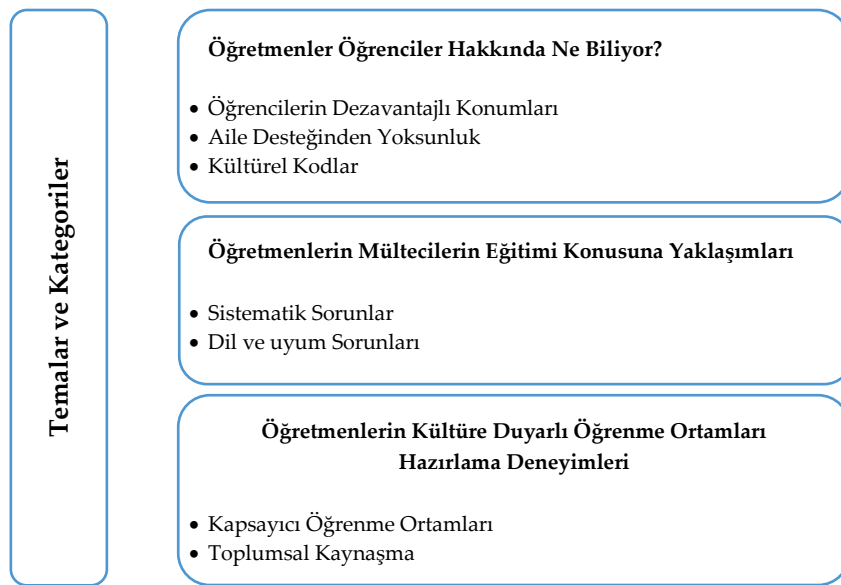
Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda en temel veri toplama tekniği olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Packer'a (2011) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel araştırmalarda en yaygın ve en kullanışlı olan görüşme tekniğidir. Bu tür görüşmelerde görüşme soruları araştırma soruları çerçevesinde hazırlanır, ancak görüşmenin seyrine göre farklı soruların sorulması ve görüşmenin seyrinin yönetilmesi gerekebilir. Görüşme formu araştırma çerçevesinde yapılan literatür taraması doğrultusunda, araştırmanın temel sorunsalı çerçevesinde hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunun görünüş ve kapsam geçerliliği hem nitel araştırma yöntemleri hem araştırmanın konu olduğu disiplin alanında uzmanların geri bildirimlerinden sonra son halini almıştır. Görüşme formu araştırmanın amaçları çerçevesinde yapılandırılmıştır. Buna göre form katılımcı öğretmenlerine ilişkin temel demografik bilgilere erişmeye yönelik sorulardan ayrı olarak üç ana bölümden oluşmuştur. İlk bölümde öğretmenlerin mülteci öğrencilerin kültürel arkaplanlarına ilişkin bilgilerini ya da bilgi edinme biçimlerini anlamak için "Sınıfınıza gelen göçmen öğrencileri tanımak için herhangi bir şey yapıyor musunuz?", "Öğrencileri tanımak, sosyokültürel özelliklerini bilmek sınıfta nasıl karşılık buluyor?" gibi sorular yöneltilmiştir. İkinci bölümdeki sorularda mülteci öğrencilerin varlığının sınıf içi süreçlere yansımaya biçimine odaklanılmıştır. Üçüncü bölümde ise "Göçmen öğrencilerinizin en önemli ihtiyacının ne olduğunu düşünüyorsunuz?", "Kültürel açıdan daha kapsayıcı bir öğretim için gerekli olan şeyler nelerdir?" şeklinde sorularla öğretmenlerin mülteci öğrencilerin varlığı üzerinden öğretim pratiklerini dönüştürme biçimleri ve yaklaşımları irdelenmiştir. Görüşme formunda toplam 18 soru bulunmaktadır.

Görüşmelerden önce katılımcı öğretmenler araştırmanın sorunsalı ve amaçları hakkında bilgilendirilmiş ve yüz yüze derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bütün görüşmeler araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce, katılımcılardan ses kaydı için izin alınmıştır. Görüşmelerin her biri ortalama 35-40 dakika sürmüştür. Analiz için öncelikli adım verilerin metne aktarılması olmuştur. Katılımcıların özel bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla, gerçek isimlerinden farklı kod adları verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tümevarımcı yaklaşım temel alınmıştır. Tümevarımcı analizde veri içinde örüntülerin, temaların ve kategorilerin keşfedilmesi (Patton, 2014, s. 453) söz konusudur. Araştırmacılar verileri birlikte çalışarak analiz etmişlerdir. Verilerin analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada metindeki ifadelerden kodlar çekilmiştir. İkinci aşamada kodlanan veriler gözden geçirilmiştir. Üçüncü aşamada ilişkili görülen kodlar kategoriler etrafında toplanmıştır. Son aşamada ise ilgili kategorilerin altında toplandığı temalara ulaşılmıştır. Temalara ve kategorilere ilişkin ayrıntılar Şekil 1.'de sunulmuştur.



Şekil 1. Analiz Sonucunda Ulaşılan Temalar ve Kategoriler

Çalışma “Öğretmenler Öğrenciler Hakkında Ne Biliyorlar?”, “Öğretmenlerin Mültecilerin Eğitimi Konusundaki Yaklaşımları” ve “Kültüre Duyarlı Öğrenme Ortamları Hazırlama Deneyimleri” olmak üzere üç temadan oluşmaktadır. Temalar altında toplanan kategoriler örüntülü olarak ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmış ve doğrudan verilerle desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenirlüğün sağlanması için aktarılabilirlik, inanılabilirlik, güvenirlilik ve doğrulanabilirlik stratejileri vardır (Merriam, 2013, s. 201). Bu çalışma kapsamında işe koşulan temel stratejiler aktarılabilirlik ve tutarlılık olmuştur. Lincoln ve Guba'ya (2013) göre araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için en temel strateji ayrıntılı betimlemelerdir. Bu ölçütü sağlamak için veri toplama aşamaları ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Ayrıca görüşme formu araştırma bağlamının ayrıntılı biçimde açıklanmasına olanak sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlere, mültecilere öğretmenlik yapma süreçlerine ilişkin detaylı bir veri setinin elde edilmesine yönelik sorular yöneltilmiştir. Verilerin analizi sürecinde ise öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitim deneyimlerini ele alış biçimleri ve süreç içinde üstlendikleri rollere ve uygulamaya koydukları pratiklere ilişkin durumlar ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Tutarlılık boyutu “Eldeki verilerden, ortaya konulan sonuçların çıkıp çıkmayacağı” (Akar, 2016, s. 135) sorusuyla ilgilenmektedir. Bu çerçevede elde edilen veriler analiz edildikten sonra betimlemeler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar

konunun yorumlanma ve açıklanma biçimlerinde temel oluşturmuştur. Bulguların yorumlanmasında literatür desteği sağlanmış ve iç ve dış yorum ölçütleri karşılanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının özellikleri ve yaklaşım biçimleri araştırmacının araştırma konusuyla ilgili ön yargılar ya da varsayımlar geliştirmesine neden olabileceği gerekçesiyle önemli görülmektedir (Creswell, 2005). Araştırma sürecinin araştırmacının özelliklerinden etkilenmemesi için, araştırmacının problem durumuna ilişkin kişisel yaklaşımının farkında olması ve süreci kişisel kabullerden bağımsız yürütmesi gerekmektedir (Creswell, 2005). Dolayısıyla araştırmacının kurgulandığı teorik çerçeve önem kazanmaktadır. Bu nedenle öncelikle Kültüre Duyarlılığın bütün parametrelerinin anlaşılmasına yönelik okumalar gerçekleştirilmiş ve araştırma bu çerçevede kurgulanmıştır. Ayrıca araştırmacıların hem göç ve eğitim hem de kültürel çalışmalar konusunda uzmanlaşmış olmaları ve ilgili alanlarda araştırma ve ders verme deneyimlerinin bulunması kişisel ve kuramsal yaklaşımın farkında olunmasına ve ayırt edilmesine olanak sağlamıştır.

Araştırmanın saha çalışması öğretmenlerin görüşmelere zaman ayırmasının daha olası olabileceği düşüncesinden hareketle 2016-2017 eğitim-öğretim yılı, Haziran ayı seminer döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği zaman dilimi araştırma süreci açısından gözleme olanak sağlamaması gibi bir sınırlılık içermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mülteci öğrencilerle ilgili yapılan araştırmaların bu öğrencilerin varlığından kaynaklı olarak sınıf içinde yaşadıkları sorunların giderilmesi açısından herhangi bir karşılığı olmadığı şeklindeki söylemleri ve tepkileri veri toplama sürecinin temel güçlükleri arasında gösterilebilir. Bu şekilde beyanda bulunan öğretmenlerin önemli bir bölümü çalışmaya katılmayı kabul etmemişlerdir.

Araştırmacıların kendilerini paranteze almaları (Creswell, 2005) gereken durumun en belirgin olduğu aşama öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler olmuştur. Öğretmenlerin pedagojik donanımlarının çoğu zaman çok kültürlü bir eğitim sürdüreceği nitelikte olmaması ve süregelen öğretmenlik pratiklerinin mültecilerin varlığı ile kesintiye uğraması onlar için sorunlu bir sürece karşılık gelmektedir. Bu nedenle öğretmenler görüşmelerde kendilerine yöneltilen sorulardan çok görüşmelerin seyrini kendi bireysel sorun alanlarına çekmişler ve bu durum da odak kaymalarına neden olmuştur. Bazı öğretmenler ise sık sık ses kaydının durdurulmasını talep edip, aslında araştırma sorunsalıyla ilgili olaylar anlatmış ancak bunların kayıtlara geçmemesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu durum araştırmacıların özellikle verilerin analiz süreçlerinde daha titiz çalışmalarını gerektirmiştir.

Bulgular

Öğretmenler Öğrenciler Hakkında Ne Biliyorlar?

Öğretmenlerin mülteci öğrenciler hakkında ne bildikleri, bu bilgileri hangi kaynaklar yoluyla edindikleri ve hangi referans noktaları üzerinden değerlendirdikleri mültecilerin eğitiminde öğretmen boyutunun önemli bir bileşeni olarak görülmektedir. Mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine dahil edilme sürecindeki çelişkilerden biri öğrencilerin ait oldukları sosyokültürel çevreyle ilgili bilgi sahibi olmaları konusunda herhangi bir düzenleme ya da politikanın olmamasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mülteci öğrencilerin, sınıflarına dahil olma süreçlerine ve bu öğrencilerin genel profillerine ilişkin anlatılarından onların sınıflarındaki mülteci öğrencilerin okul dışı yaşamları ve aile yapılarına ilişkin bilgilerinin ve düşüncelerinin genellikle öğrenci üzerinden şekillendiği anlaşılmıştır. Öğretmenler mülteci öğrenci profilini genel olarak dezavantajlı konumları, aile desteğinden yoksunluk ve kültürel kodların farklılıkları üzerinden tanımlamaktadırlar.

Öğrencilerin Dezavantajlı Konumları

Öğretmenler mülteci öğrencileri genel olarak içinde buldukları dezavantajlı konum ve nitelikli eğitim için gerekli destek mekanizmalarından yoksunluk üzerinden tanımlamaktadırlar. Mülteci öğrencilerin dezavantajlı konumları çerçevesinde ele alınan temel konu öğrencilerin göç deneyimleri ile içinde buldukları ekonomik koşullardır. Mülteci öğrencilerin varlığını geçmiş deneyimlerinden kaynaklı sorunlar çerçevesinde değerlendiren öğretmenler, öğrencilerin göç etme nedenleri ve göç sürecinde deneyimledikleri yakınlarını kaybetme, yaşam güvencesinin olmaması,

ekonomik kayıplar gibi zorlayıcı durumlar üzerinde durmuşlar ve öğrencilerin davranışlarını ve genel hal ve hareketlerini geçmiş yaşantılarının ve içinde buldukları zorlu koşulların bir yansıması olarak ele almışlardır. Öğretmenler öğrencilerin genellikle problemleri davranışlar sergiledikleri ve bu durumun savaş ve göç psikolojisinin sonucu olduğu görüşündedirler. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir;

K1: Şimdi bir kere büyük travmalar yaşamışlar. Babası vurulduğunda yanında olan var. Çok rahat bir yaşamdan buraya gelip.. Mesela bir öğrencimizin babası doktormuş orada.. vurularak öldürülmüş.

K7: Sürekli kavga ediyorlar. Sonra düşündüm, dedim, savaştan çıkmışlar, travma yaşıyorlar, yoksullar...

K9: Bu kadar kavga, bu kadar şiddet normal değil. Bir travma yaşadılar. Evlerini, yurtlarını, her şeyini bırakıp geldiler. Kolay değil.

Öğretmenler ekonomik kaynaklardan yoksunluğun mültecilerin eğitiminde okul içi süreçlere yansıyan önemli bir boyut olduğu görüşündedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir bölümüne göre ekonomik kaynaklardan yoksunluk ya da bireylerin temel yaşam ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması, eğitimin ikinci planda olmasının nedenleri arasındadır. Ayrıca ekonomik kaynaklardan yoksunluk, uyum süreci için önemli bir basamak olarak kabul edilebilecek okul içi etkinliklere katılım noktasında da engel teşkil edebilmektedir.

K6: Suriyelilerin aileleri geçim derdinde, aç insanlar. Çoğu akrabasını orda kaybetmiş. Bunlardaki amaç yaşamak, eğitim-öğretim görmek değil. Çocuk haliyle önemsemiyor. Dolayısıyla okuma yazmayı öğrenemiyor.

K8: Maddi yönden de sıkıntılı oldukları için aileleri diyor ki ben para vermem, 23 nisan etkinliğine gitmesin. Okuma bayramına katılmasın. İyi de sınıf bir bütün ayıramam [...] Geziye gittiğim zaman servis parasını vermiyorlar, veremiyorlar. Şimdi ben ne yapayım, o beş çocuğu kenara mı atayım? Onlar o sosyal faaliyetlere de katılmazlarsa okula gelmelerinin ne anlamı olacak?

K7: Yanlarında beslenme de yok. Aldım bir kutu çokokrem biraz da tost ekmeği, koydum dolaba. Verdim her gün. Defter yok, kalem yok, silgi yok. Uzunca bir süre bunları cebimden aldım.

K4: M. okula gelmedi. Öğrendik ki çalışmaya girmiş. Ustası geldi bu çocuk çok zeki, ama marangozhanede, yazık oluyor dedi. Annesini çağırdık, konuştuk. İkna ettik. Sonrasında M. işe gitmedi, okula geldi.

Aile Desteğinden Yoksunluk

Mülteci öğrencilerin eğitimi bağlamında aile katılımı kaynak yoksunluğu, kültürel farklılıklar ve eğitime yüklenen anlam gibi değişkenler açısından ele alınmaktadır. Öğrencilerin içinde buldukları dezavantajlı yaşam koşullarının eğitsel yaşamlarındaki karşılıklarının önemli bir boyutu ailenin eğitsel süreçlere katılımındaki eksikliklerdir. Ailelerin gerek okulda gerek evde eğitime katılım düzeylerinin düşük olması öğrencilerin ihtiyaç duydukları aile desteğinde eksiklik anlamına gelmektedir. Ailelerin dezavantajlı konumları göz önünde bulundurulduğunda, eğitim süreçlerine aktif biçimde katılmamaları doğal bir durum olarak kabul edilebilir. Araştırma bulguları çerçevesinde ailelerin tamamen kaynak eksikliği nedeniyle okul içi süreçlerden uzak durduklarını söylemek mümkün değildir. Bu doğrultudaki öğretmen görüşleri ise ailelerin okulla etkileşime geçmemesinin önünde kültürel engellerin olduğu yönündedir.

K2: Ailelerini çağırdım. Ama bir türlü irtibat kuramadık. Telefon numaraları falan yok. Muhatap bulamıyorsunuz gelmedikleri zaman... Irak'lı çocuklardan Iraklı çocukların haberi var. Sadece birbirleri ile irtibat halindedir. Bizimle irtibat kuramıyorlar. Kurmak da istemiyorlar gibi geliyor bana.

K1: Aileleri okula, toplantılara gelmiyorlar. [...] Ailelerin neler yaşadığını bilmiyoruz, velileri kendi çocuklarının sorunlarıyla ilgili de okula gelmiyor. Herhalde korkuyorlar. Çocukların yaşadığı çaresizlik, kabullenme onlarda da var.

Mülteci öğrencilerin eğitimi çerçevesinde ifade edilen aile kaynaklı sınırlılıklardan birisi de, öğretmenin ailenin okula etkin katılımını sağlama çabalarının yeterli bilgi ve iletişim kaynaklarının olmaması nedeniyle karşılıksız kalmasıdır.

K10: İletişim kurmada sıkıntı yaşadık, çünkü aile sizinle iletişim kuracak kadar Türkçe bilmiyor. Size yaklaşırken o içinde yaşadığı kültürel değerle hareket ediyor. Gidip evini inceleme şansınız olmuyor... Nasıl bir zorluk yaşıyorsunuz, veya orada ne yaptınız, çocuk okulda ne yaptı? Bunları öğrenemiyorsunuz.

Kültürel Kodlar

Öğrencilerin genel özelliklerini kültürel farklılıklar üzerinden tanımlayan ve mültecilerin eğitimi konusunu kültürel kodların çatışması bağlamında ele alan öğretmenler, Ortadoğu toplumlarında egemen olan geleneksel ve ataerkil toplum düzeninin öğrencilerin okul içi pratiklerine yansımalarını toplumsal cinsiyet rolleri ve itaat kültürü açısından değerlendirmişlerdir. Erkek üstünlüğünü önceleyen, kadını erkek karşısında ikincil olarak konumlandıran ve kadın yaşamını ev ile sınırlandıran kültürel kabullerin ve inanç sistemlerinin belirleyiciliği ile ilgili görüşler şu şekildedir.

K7: Erkekler kızları insandan saymıyorlar. Kızın yanına asla oturtamıyorsun. Sınıfta bir etkinlik yapılacağı zaman kızlarla aynı guruba girmiyorlar.

K12: Mesela oyun oynayacağız, kız arkadaşının elini tutmuyor. Kız öğrenciyle oturması gerekiyor, aşırı tepki veriyor. Geldiği okulda kız erkek ayrı sınıflarda olduğunu söyledi.

Öğretmenlerin Mültecilerin Eğitimi Konusundaki Yaklaşımları

Öğretmenlerin mültecilerin eğitimi konusundaki yaklaşımlarının genel olarak mültecilerin eğitim sistemine dahil edilme süreçlerinin sorunlu yapısı üzerinden şekillendiği görülmektedir. Süreci bu şekilde tanımlamalarına kaynaklık eden durumun öğretmenlerin bireysel deneyimleri olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenler mültecilerin eğitimini öncelikle etkili bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirebilmek için yasal politikalarından kaynaklı, öğretmenleri aşan durumlar ve engeller üzerinden ele almaktadırlar. Öğretmenlerin mültecilerin eğitimiyle ilgili genel düşünceleri yasal politikaların yetersizliğinden kaynaklanan uygulamaya dönük sistematik sorunlar ile dil ve uyum sorunları alt kategorilerinde toplanmıştır.

Sistematik Sorunlar

Mülteci öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilme süreçlerinin sistemsiz düzenlemeler tamamlanmadan gerçekleşmesi öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerini spontane biçimde ve kendi bireysel öngörü ve çabalarıyla yapılandırmalarına yol açmıştır. Mülteci öğrencilerin eğitimi çerçevesinde ele alınan sistemsiz sorunlar iki boyutta görünür olmaktadır. Bu boyutlardan ilki, öğretmenlerin çok kültürlü sınıflarda ders verebilecek yeterliliklere sahip olmamasından kaynaklı sorunlardır. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerden oluşan sınıflarda öğretmenlik yapmaya başlama sürecine ilişkin anlatılarında üzerinde durdukları temel konu mesleki bilgi ve yeterliliklerinin eğitim süreçlerini mülteci öğrencilerin varlığını da dikkate alarak sürdürebilecek nitelikte olmamasıdır. Öğretmenlere çok kültürlü bir sınıf bağlamında öğretimi nasıl gerçekleştirebileceklerine ve farklı kültürel yapılardan gelen bu öğrencileri öğrenme süreçlerine nasıl dahil edeceklerine ya da eğitim etkinliklerini onlara da hitap edecek biçimde nasıl genişleteceklerine ilişkin kaynakların sunulmaması bu sistematik sorunların önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

K4: Eğer bilgi birikimim yeterli ise dersi keyifle dönüştürürüm. Ama bu anlamda ne kadar yeterli bilgiye, donanıma sahibim bilmiyorum. Dersi dönüştürecek bilgiye sahip olmamız gerekir öğretmenler olarak, yoksa nasıl olacak?

K10: Öğretmenlerin çocuğun içinden geldiği kültürü tanıma şansı yok. Belki biz daha iyi bilseydik yani çocukların yaşam koşulları nasıl, nasıl yaşar, ne oynar, neler izler? Yani temizlik alışkanlıklarından tutun da gündelik hayatlarına, tekerlemelerine kadar, oyunlarına kadar en azından bir bilgimiz olsaydı çocuğa ulaşabilme dokunabilme adına daha fazla katkı sağlanabilirdi diye düşünüyorum.

K14: Kültürel olarak büyük fark var. Yetiştirme tarzları farklı. Gelin şurada buluşun diyoruz ya, o çok zor bir iş. Çocuk çok zeki ama benim öğretme stilim farklı, uyuşmuyor. Öyle bir sistem görmemiş.

Öğretmenler genel olarak öğrencilerin eğitsel ve bireysel özellikleri hakkında bilgi sahibi olduklarında ve onların eğitsel ihtiyaçlarına uygun kaynaklarla desteklendiklerinde öğretim süreçlerini bu öğrenciler için etkin hale getirebilecekleri görüşündedirler. Öğretmenlerin ifadelerinden hem mesleki yeterlilikler anlamında hem mülteci öğrencilere hitap edebilme anlamında desteklenmeleri için yapısal düzenlemelere gereksinim olduğu anlaşılmaktadır.

K14: Kültürleriyle uyumlu bir şey yapmak için bana özel bir materyal sunulması lazım. De ki arkadaş şu çocuklar geldi şuradan geldi şu şartlarda yaşıyor. Yani neler yapılabileceğinin neler olabileceğinin bana planlı bir şekilde yazılıp sunulması gerekir ki benim uygulamam lazım, ben uygulayıcıyım çünkü.

K9: Sadece siz bunlarla eğitim vereceksiniz dediler ama hiçbir düzenleme yapmadılar. Sadece bir kere bir seminerimiz oldu. Bayağı ümitlerle gittik. Hani bir rehberlik olur bize diye. Ama onda da anca birbirimizin dertlerini dinledik, geldik. Hiçbir katkısı olmadı. Milli Eğitim biraz daha destekleseydi, bir ön hazırlık olsaydı, ya da psikolojik olarak biz de hazırlansaydık. Hiçbir şekilde bir şey yok. Bir anda pat diye sınıflarımıza verildi çocuklar.

Çalışma kapsamında ele alınan sistemsel sorunların ikinci boyutunu ise mülteci öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilme süreçlerindeki politikaların öğrencileri ilgilendiren noktaları oluşturmaktadır. Mülteci öğrencilerin varlığını sınıf içi pratikler bağlamında ele alan öğretmenler sınıfta mülteci öğrenci bulunmasının öğretim süreçlerini yavaşlattığı ve zorlaştırdığı, bunun ise hem mülteci hem yerli öğrenciler için dezavantajlar içerdiği görüşündedirler. Bu öğretmenlere göre eğitsel süreçler sekteye uğramakta ve aynı zamanda eşitlik ve adaletten uzak bir yapı ortaya çıkmaktadır.

K8: Eğitimleri eksik kalıyor. Bizim çocuklarla ilgilenirken onları ikinci plana atıyoruz ister istemez. Gösterdiğimiz çaba eşit miktarda olmuyor. O nedenle mülteci öğrencilerin hepsini bir araya toplamaları daha iyi olacak.

K9: Suriyelilerden oluşan sınıflar daha iyi olurdu. İkiye bölünüyor öğretmen. İki tane etkinlik hazırlamanız lazım. Suriyeli açıklamaları anlamıyor. Çünkü okuduğunu anlamıyor... Hep şey var aklımızda işte, "Türklerle yazık oldu, Türkler geride kaldı". Zamanım bölündü. Dersin işleyişi aksadı. Diğer türlü olsaydı, sadece onlara odaklanırdım.

Dil ve Uyum Sorunları

Mülteci öğrencilerin büyük bölümü geçici eğitim merkezleri dışında kalan, ikamet etmekte oldukları yerleşim alanlarındaki devlet okullarına devam etmektedirler. Bu durumda aşılması gereken öncelikli engelin dil ve uyum sorunları olduğu anlaşılmıştır. Bu çerçevede dil ve uyum sorunları iç içe geçmiş durumdadır. Mülteci öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları sorunların kaynaklarına ve bu sorunların çözümü için uygulamaya konulması gereken bazı yasal düzenlemelere ilişkin görüş belirten öğretmenlerin ağırlıklı olarak üzerinde durdukları konu, dil sorunları ve öğrencilerin gerek kültürel gerek okuma yazma gibi akademik anlamda herhangi bir oryantasyon eğitimine tabi olmadan sürece dahil edilmiş olmalarıdır. Öğretmenler genel olarak bu öğrencilerin ciddi bir durum tespiti ve dil ve kültür oryantasyonundan sonra okula gelmeleri gerektiği görüşündedirler. Bu noktada öğrencilerin eğitim sistemine dahil edilmeden önce bu türden bir geçiş ya da hazırlık eğitimi almaları gerekliliği üzerinde durulmaktadır. K1'in öğrencilerin dil eğitimi tamamlandıktan sonra eğitim sistemine dahil edilmeleri gerekliliğine ilişkin anlatısı konunun öğrenciyi ilgilendiren boyutu kadar öğretmen yaklaşımının ve değerlendirmelerinin öğrenciler için ne kadar belirleyici olduğunu ortaya koyması açısından oldukça önemlidir.

K1: Önce bu çocuklar neyi yapabiliyor, neleri yapamıyor, neleri eksik önce bir hazırlık aşamasının olması gerekiyor. Çocuklar dil eğitimi ve okuma yazma eğitimini tamamlayıp eğitim sistemine dahil edilmeli [...] Arapça bilmediğim için çocuklara Türkçe öğretmeye çalışıyoruz.

Biz mesela soldan yazıyoruz, onlar sağdan sola yazıyorlar. Bazı harfler yokmuş, biz bunları böyle el yordamı ile öğrendik. Dedim ki bu çocuklarda büyük ihtimalle disleksi var. Daha sonra din kültürü öğretmenleri ile konuştuk. Dediler ki hayır, bunlar ters okuyorlar. Birçok şeyi onlarla öğrendik ki sesli harflerin onlarda farklı olduğunu mesela, onlar için de inanılmaz zordur.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı dili konuşmuyor olmaları mesaj aktarım sürecini ve dolayısıyla sağlıklı bir iletişimi sekteye uğratmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler arasında mesaj akışı sağlanmadığında ise öğretim süreçleri hedeflerine uygun biçimde gerçekleşmemektedir. Bu durum ayrıca öğretmenin öğrencilerin bireysel özelliklerini tanınmasını ve onların ihtiyaçlarını belirleyerek öğretim stratejileri geliştirmesini engellemektedir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir;

K7: Çocuklar beni anlamıyor, ben onları anlamıyorum. Sürekli işaret dili sürekli beden dili.

K4: Öncelikli olarak yapılması gereken şey madem bizim okullarımızda bizim dilimizle duyup yazmaları gerekecek, ilk iş okuma yazma öğrenmeleri gerekiyor. Çünkü bu temelle ilerliyoruz.

K5: "Hepsini içinizde kaynaştırın." diyorlar ama... Bir Türkçeyi öğrenseler de gelselerdi. Burada yaşayacaklarsa eğer. Okuma yazma bilmiyor, kalıyor yani sınıfta. Anlamsız oluyor, sadece gelip gidiyor.

K2: Türkçeyi fazla bilmedikleri için başarılı da olamıyorlar. Türkçe öğrenmedikleri sürece bu çocuklar okullara da boşa gidip geliyorlar bence.

Öğretmen ve öğrencilerin ortak bir dili kullanmamalarının pedagojik sonuçları kadar, sınıf içi iletişim süreçleri açısından da çeşitli çatışmalara neden olması dil engelinin doğal bir getirisi olarak kabul edilebilir. Dil problemini kendi çabalarıyla ya da Türkçe bilen mülteci öğrenciler üzerinden aşma yoluna giden öğretmenler, süreç içerisinde yanlış çevirilerden kaynaklı yanlış anlaşılmalara yaşamakta olup bu sorunun kısa vadede tercümanlar üzerinden çözülebileceği görüşündedirler.

K9: Bir tercüman olması lazım. Sürekli başvuracağımız birini arıyoruz. Ya hizmetlilerden yardım istiyoruz ya da Türkçe bilen çocuklardan. Ama çok da sağlıklı olmuyor.

K7: Burada sürekli bir tercüman olmalı. Bir gün yerli malı haftasını anlatmam gerek. İyi kötü Türkçe de bilen bir çocuğa söyleteyim dedim. İşte size yiyecek getirmişler dedim. O da demiş ki yarın anneleriniz gelsin yarın toplantı var.

K11: Suriyelileri aldık güzel tamam. Ee nerde tercüman? Veliyi geçtim çocukla anlaşamıyorum. Mecbur çocuklardan çok az Türkçe bilenler var onlardan yardım alıyoruz.

Mülteci öğrencilerin eğitim sisteminin içinde nerede ve nasıl konumlanacaklarına ilişkin yaklaşımlar, bu öğrencilerin yeni topluma uyum süreçlerine ilişkin sorunlar çerçevesinde ele alınabilir. Öğrencilerin mevcut eğitim sisteminden bağımsız olarak, kendi toplulukları içinde mi eğitim almaları gerektiği, yoksa eğitimin bütünleştirici işlevinden hareketle sosyal entegrasyonun sağlanmasında ve yeni topluma uyum sürecinde bir araç olarak mı işe koşulacağı konusunda iki temel yaklaşımın olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerden bazıları öğrencilerin topluma aidiyet hissi kazanmaları, bir diğer ifadeyle toplumsal bütünleşmenin sağlanması için eğitimin kritik önemini şu ifadelerle dile getirmişlerdir;

K1: Bu çocuklar doğru eğitim almalı, topluma uyum sağlamalı, karşılıklı toplumla alışverişleri olmalı. Soyutlamamalı çocukları. Aitlik hissetmeleri gerektiğini düşünüyorum.

K13: Iraklı oldukları için özel bir şey yapmayı gerekli görmüyorum. Çünkü bir ayırım oluşuyor öyle yapınca. Siz farklısınız, bakın bunu o yüzden yapıyorum der gibi oluyor. Yani biz onlara ne kadar farklı bir şeyler uygulamaya çalışırsak onlar o kadar çok kendini farklı hissedecek artık.

Diğer yandan bazı katılımcı öğretmenler ise bu öğrencilerin ayrı sınıflarda ayrı bir eğitimden geçmeleri gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, mülteci öğrencilerin ayrı sınıflarda öğrenim görmeleri gerektiği düşüncelerini öğrencilerin etkili öğrenme yaşantıları deneyimlemeleri ve

farklılıklardan kaynaklı ötekileştirmelere maruz kalmalarını engelleme şeklinde gerekçelendirmektedirler.

K12: Hepsini bir araya getirip ayrı bir sınıfa açıp bir öğretmen arkadaş sadece onlarla ilgilenin. Ama Milli eğitim kabul etmiyor bunu. Topluma karışınlar diye sanırım. Ayrı grup öğrenim açısından iyi olur.

K6: Uyum sınıfları veya uyumlu okullar açılması lazım. Direkt gelmemeliler, önce Türkçeyi öğrenmeliler. Okuma yazmayı burada değil de bunları oluşturan bir yerde almalılar. O öğretmen bizden daha faydalı olur bunun eğitimini aldığı için. Bunları biz sınıfa katalım, toplum içine katalım kaynasın. Kaynamıyor kardeşim işte!

K8: Sadece bunların olduğu bir sınıf daha iyi. Çünkü dışlanıyorlar ve dışlandıklarının da farkındalar.

Öğretmenlerin Kültüre Duyarlı Öğrenme Ortamları Hazırlama Deneyimleri

Türkiye’de mültecilerin eğitimi öğretmenler için öğretim programları ve öğretim pratikleri gibi açılardan alışıldık olmayan bir durumdur. Mülteci öğrencilerin farklı bir kültür ve gelenek içinden geliyor olmaları sınıf içinde farklılıklar anlamına gelmektedir ve mülteci öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin öğretim pratiklerini dönüştürmesi gerekliliği doğmaktadır. Öğretmenlerin mültecilerin eğitimi konusuna yaklaşımlarının ve bu yaklaşımlar çerçevesinde mülteci öğrencilerin eğitim süreçleri içindeki varlığını yorumlama biçimlerinin, bu öğrencilere yönelik gerek bireysel davranışların gerek eğitsel uygulamaların yönünü tayin etmesi beklenir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin öğretim pratiklerinin kökenlerini mültecilerin eğitimi konusunu ele alış biçimlerinde bulmak mümkündür.

Araştırma bulguları öğretmenlerin mültecilerin varlığını, ülkeye geliş süreçlerini ve eğitim sistemi içine dahil edilme biçimlerini dezavantajlar üzerinden tanımladıkları ve sistematik sorunlara odaklı politik bir yaklaşımla ele aldıklarını ortaya koymuştur. Bu temalar çerçevesinde ele alınan öğretmen anlatıları genellikle sürecin yapısal engellerine ve olumsuz yönlerine odaklanmaktadır. Ancak anlatılarından mülteci öğrencilerin varlığına ilişkin daha destekleyici bir rol benimsediği anlaşılan öğretmenlerin sınıf içinde mülteci öğrencilerin varlığını göz önünde bulundurarak uygulamaya koydukları pratikler incelendiğinde kapsayıcı ve toplumsal kaynaşmanın sağlanmasına katkı sağlayabilecek pratiklerinin söz konusu olduğu anlaşılmıştır.

Kapsayıcı Öğrenme Ortamları

Öğrencilerin geçmiş deneyimlerini ya da ait oldukları kültüre özgü durumları sınıf içerisinde paylaşmasına olanak tanıyan bir öğrenme çevresi oluşturan öğretmenlerin, bu pratiklere ve öğrencilerde şahit oldukları yansımalarına ilişkin anlatıları, öğrencilerin sınıf içinde kendilerinden bir şey bulmalarını ya da sunmalarını destekleyen durumların kaynaşma açısından önemli olduğunu göstermektedir. Öğrencilere kendi kültürlerinden bir şeyler sunma fırsatı tanıyan, kültürel kodların ortaklığını vurgulayan ya da öğrencileri onaylayıcı bildirimlerde bulduklarını ifade eden öğretmenler, bu tür durumların öğrencilerin derse katılımına ya da diğer sınıf içi süreçlere dahil olmalarına katkı sağladığı görüşündedirler. Bu konudaki bazı anlatılar şu şekildedir;

K2: Mesela Hıdırellez’den, Nevruzdan, bayramlardan bahsediyorum. Çok seviyorlar. Anlatıyorlar. Bizde bayramlarda bunu yapardık. Orada çocuk dersin içinde oluyor. Başka zaman derse katılamıyor.

K9: Hani Türkçede Arapçadan aşına kelimeler vardır. Ya da Kuran’dan bildiğimiz kelimeler vardır. Mesela Arapça bir kelime geçtiğinde “Aa öğretmenim sen onu nereden biliyorsun?” diye girerler mesela. O ders bayağı bir gülümser giderler. “Benimle ilgili bir şey biliyor, benim toplumumla ilgili bir şey biliyor öğretmenim” diye bayağı bir mutlu oluyorlar yani.

K12: Onlar Arapça kelimeleri kendi dilleri olduğu için iyi söylüyorlar, benim sınıf heyecanlanıp seviniyorlardı. Onlar da mutlu oluyorlardı, hani bizi beğendiler diye. Resim yaptıklarında bakın ne kadar güzel olmuş deyip hiç aksatmadan panoya asıyordum. Onu da çok alkışlıyorlardı.

Toplumsal Kaynaşma

Mültecilerin eğitim sistemine dahil olma süreçleri öğretmenler kadar yerli öğrencileri de etkileyen bir durumdur. Mülteci öğrenciler açısından ise yeni dahil olduğu ortamda kabul görüp görmemesi gibi durumlar söz konusu olabilmektedir. Bütün bunlar okullarda öğrenciler arasında çatışmalara neden olabilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çatışmaların önüne geçmek ya da öğrenciler arasında etkileşimi güçlendirmek ve dolayısıyla kaynaşmayı sağlamak adına yaptıkları şeyler önem kazanmaktadır. Öğrencilerin belirli kültürel hassasiyetlerinin iyi anlaşılması ve tanınması gerekliliği ise ayrıca göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur. Mülteci öğrencilerin yerli öğrencilerle kaynaşmasını ya da yerli öğrencilerin ötekileştirici ve dışlayıcı tavırlarını sonlandıran bazı örnek durumlar şu şekildedir;

K4: M. çok yalnızdı ve sınıfta da hissediliyordu. Çocuklarla konuştum, şartlarından bahsettim. Hayatında neler değiştiğini işte dilimizle ilgili yaşadığı sorunları kendilerinde hayal etmelerini istedim. Empati kurmalarını sağlamaya çalıştım. Buraya gelmelerinin bir zorunluluk olduğunu, tercih olmadığını anlattım. Ondan sonra M. 'yi tanımaya karar verdiler.

K12: Öğrencileri arkadaşlarınızı yalnız bırakmayın, beraber oynayın diye hemen her gün tembihlerdim. Yıl sonu veda partisi yaptık, CD'sini seyrediyordum ben. Çekingen bir erkek öğrencim, hep kenarda, çocuklar oynarken duvara yaslanmış duruyor. Ama ilerledikçe işte görüntüler, bir erkek öğrencim gitti yanına, elinden tuttu aldı aralarına, o da oynamaya başladı. O kadar hoşuma gitti ki, çekip getiren öğrencimi ayrıca sarılıp öptüm, teşekkür ettim.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Irak ve Suriye'de son yıllarda yaşanan iç savaşlardan dolayı Türkiye'ye yoğun bir göç gerçekleşmiş ve mültecilerin eğitimi Türkiye'nin gündeminde önemli bir sorun alanı haline gelmiştir. Mülteci çocukların okula uyum süreçlerinin öğretmenlerin kültüre duyarlılıkları üzerinden çözümlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın bulgularından ulaşılan en genel sonuç, Türk eğitim sisteminin mültecilerin eğitimine hazır olmamasından kaynaklı olarak öğrencilerin kültürel arka planlarına ilişkin bilgi eksiklikleri ve sistematik sorunların kültüre duyarlı eğitimin ve uyum süreçlerinin önünde engel teşkil ettiğidir.

Kültüre duyarlı eğitim farklı bir kültürel arka plandan gelen mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerinin etkin biçimde yönetilebilmesi için öncelikle okul dışı kaynaklara bakma, onların geçmiş deneyimlerini ve mevcut durumlarını anlama ve eğitimle kurdukları ilişkiyi tanımlama gerekliliği argümanıyla temellendirilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler, mülteci öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını yeteri derecede karşılayabilmek için onların geçmiş deneyimleri ve öğrenme ihtiyaçları konusunda daha donanımlı, daha bilgili (Stewart, 2010 aktaran Miles ve McKenna, 2016) ve daha duyarlı (Ogilvie ve Fuller, 2016) olmak durumundadırlar. Mültecilerin eğitimi çerçevesinde sistemli ve geçerli bilgi kaynaklarının olmaması, öğretmenlerin öğrencilerle ve aileleriyle etkileşimlerinden deneyimledikleri kadarıyla ve kendi bireysel özellikleri çerçevesinde şekillenen bir anlamlandırma biçimine yol açmaktadır. Bu da zaman zaman süreci mülteciler için daha dezavantajlı hale getirebilmektedir. Öğretmenler mülteci çocukların deneyimlerini ve içinde buldukları zorlu koşulları anlamalarına olanak sağlayan bir eğitimden geçmedikleri için öğrencilerin ve ailelerinin yeni çevrede tutunma çabalarını genellikle yanlış yorumlayabilmektedir (Lee, 2002). Bu yanlış yorumlamanın öğrenciler arasındaki sosyal eşitsizliklerin sürdürülmesi (Roux, 2014) ya da öğrencilerin performanslarını, girişimlerini ya da becerilerini fark etmeme (Roxas, 2008) gibi zararlı sonuçları da olabilmektedir. Araştırma bulguları çocukların kültürel ve eğitsel arka planları hakkında yeterince bilgisi olmayan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yanlış tanılarda bulunmalarına neden olduğunu ortaya koymuştur. Bununla ilgili olarak Roxas (2011) bu tür durumların yol açabileceği zararlı etkinin önüne geçmek için bu öğrencilerin yaşamlarının daha iyi anlaşılması ve öğretim etkinliklerinin öğrencilerin

geçmiş eğitim yaşantılarına ve okuldaki ulaşılabilir kaynaklara dayalı olarak farklılaştırılmasının zorunlu olduğunu belirtmiştir. Ancak mevcut durumda eğitsel süreçler bu şekilde farklılaştırılmamakta ve bu durum mülteci öğrencilerin akademik olarak geri kalmalarına yol açmaktadır.

Gay'in (2000) Kültüre Duyarlı Eğitim kavramsallaştırmasının temel önermesi mültecilerin eğitimi sürecinde bu öğrencilerin kim oldukları ve nereden geldikleri konusunda öğretmenlerin farkındalık sahibi olmaları gerektiğidir. Öğrencilerin geçmiş deneyimlerinin ve ait oldukları kültürel yapının dinamikleri hakkında bilgi sahibi olmak bu farkındalığın ön koşulu kabul edilebilir. Bu bilgilere yabancı olan öğretmenler için öğrencilerin eğitim sistemine ve yeni topluma entegrasyonunun sağlanmasında işlev görecektir destekleyici öğrenme ortamı hazırlamanın oldukça zorlayıcı olduğu görülmüştür. Banks ve Banks (2009) da öğrencilerin kültürel arka planlarıyla ilgili bilgi eksikliklerinin kültüre duyarlı eğitim açısından bir engel olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları öğretmenlerin, öğrencilerin okul dışı yaşamlarını anlama çabalarını yöneltebilecekleri sağlam kaynakların bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerle ilgili bilgilerinin ve değerlendirmelerinin mültecilere ilişkin genel modellerin üzerinden şekillenmesine yol açmaktadır. Zorunlu göç bağlamında göç edilen ülkedeki koşullar aileler kadar çocuklar için de zorlayıcı bir nitelik taşımakta, çocukları göç ettikleri ülkede dezavantajlı hale getirmekte (Ereş, 2015, s. 19) ve ekonomik kaynaklardan yoksun oluşları içinde buldukları dezavantajlı pozisyonu pekiştirmede önemli bir rol oynamaktadır (Lucas, 1997). Peterson, Dahya ve Adelman'a (2017, s. 1041) göre "mülteci çocuklar kaynak bakımından yoksun, sosyal, politik ve ekonomik engellerle karşı karşıya kalmış, dünyada eğitim anlamında en marjinal gruplardandır". Diğer yandan kendi yaşam mücadeleleri çerçevesinde kaynak yoksunluğu içinde olan ailelerin, çocuklarına yardımcı olmaları ya da onların eğitsel süreçlerini desteklemeleri mümkün olamamaktadır (Ogilvie ve Fuller, 2016). Araştırmaya katılan öğretmenler ailelerin eğitim sürecindeki rollerini hem ekonomik kaynaklardan yoksunluk çerçevesinde ele almış hem de eğitime yüklenen anlama ya da dil bilme ve kültürel yeterlilik gibi eğitsel süreçlere dahil olmalarına aracılık edecek kaynaklardan yoksunluklarına vurgu yapmışlardır.

Araştırma bağlamında öğretmenler, öğrencilerin durumlarını içinde buldukları dezavantajlı konumla ve eğitsel süreçlerini destek mekanizmalarından yoksunluk üzerinden tanımlamaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin öğrenciler için sağlayabilecekleri desteği onlara sunamamalarını meşrulaştıran bir gerekçe haline gelmektedir. Öğrencilerin neden o sınıfta oldukları, başka bir ifadeyle geliş hikayeleri mevcut durumdan daha önemli görülmekte ve öğretim yaklaşımları çocukların nereden, nasıl geldikleri, beraberinde neler getirdiklerine, bir başka deyişle konunun okul dışı çevredeki kaynaklarına ilişkin çıkarımlarla ele alınmaktadır. Ancak bu çıkarımlar çoğu zaman öğrencilere etkili öğrenme yaşantıları sunmak ya da onların uyum süreçlerine ilişkin destekleyici bir atmosfer oluşturmak için yeterli olamamaktadır. Bu noktada başarılı bir uyum sürecini yönetebilmek için öğretmenin ihtiyacı olan şey, mülteci öğrencilerin sosyokültürel durumlarına ilişkin farkındalık ve duyarlılık geliştirmesidir. Öğretmenler öğrencilerin kültürlerine uygun olarak öğrenme etkinlikleri yapılandırmadıkları takdirde, bu durum çocuklar ve onların ait oldukları toplumsal grup için olumsuz sonuçlara neden olabilecektir (McDermontt, Gormley, Rothenberg ve Hammer, 1995 aktaran Gess-Newsome ve Southerland, 2000). Kültüre duyarlı eğitimin önemli bir bileşeni olan bireyin ve ait olduğu kültürel arka planın kabul gördüğü bir sınıf atmosferinin yaratılması oldukça önemlidir. Çünkü kültürel çeşitliliğe duyarlı olmayan çevrelerde öğrenciler kendilerini değerli ve buldukları ortama ait hissetmezler; bunun sonucunda öğrencide düşük öz güven ve okul öğrenmelerine karşı yabancılaşma gelişir (Brown, 2004; Phuntsog, 1999).

Çalışmanın sınıf içi öğretim pratiklerine odaklanan boyutu pedagojik süreçlere karşılık gelmektedir. Öğretmenler bu süreçlere ve sınıf içi pratiklere sistematik engeller üzerinden yaklaşmakta ve mültecilerin eğitimi sürecin problematik doğası çerçevesinde ele almaktadırlar. Goodwin (2017)

mülteci öğrencilerin devam ettikleri okullarda öğretmenlerin genellikle bu öğrencilerin kültürel arka planlarına yabancı olduklarını ve mülteci öğrencilerin eğitimi konusunda mesleki yeterliliklerinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Anwaruddin (2017) ise öğretmenlerin mülteci öğrencilerin ihtiyaçları ile mevcut sistemin düzeni arasındaki çelişkilere bağlı olarak mültecilerin eğitimi konusunda politik bir yaklaşıma hapsolabildiklerini ifade etmiştir. Oysa sınıf içi süreçler için önemli olan şey öğrencilerin hem akademik hem sosyal ihtiyaçlarının karşılanması için eğitimcilerin pedagojik yaklaşımlarını uyarlamalarıdır (Ogilvie ve Fuller, 2016). Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılama noktasındaki bilgi eksiklikleri bu noktada görünür olmaktadır. Öğretmenlerin böyle bir fenomenle pedagojik anlamda nasıl baş edebilecekleri konusunda çaresizlik içinde oldukları çalışmanın temel çıkarımlarındandır. Türkiye’de eğitim sistemi mültecilerin eğitimi açısından çok kültürlülük ve çok dillilik gibi sorunlu alanların arasında kalmıştır ve bu durum öğretimin mülteci öğrenciler açısından bireyselleştirmesi önünde önemli bir engel teşkil etmektedir. Sınıfında farklı kültürel arka planlardan gelen öğrenciler bulunan öğretmenler için öğretimi bütün öğrenciler için kapsayıcı bir hale getirmek ve her öğrenciye eşit öğrenme ve gelişme olanakları sunmak çoğu zaman zorlayıcıdır. Bunun kaynağı ise çoğu zaman kültürel farklılıkların eksiklik olarak görülmesidir (Fullam, 2017, s.131; Hurn, 2016, s.172). Öğretmenlerin farklı dilde konuşmaları gerekçesiyle öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamaları, öğrencilerin öğrenmeleri önündeki en önemli engel olarak görülmektedir. Kanat ve Üstün (2015) kültürel bütünleşmenin ancak dille mümkün olabileceğinden hareketle mültecilerin Türkçe öğrenmelerinin Türk toplumuna daha iyi entegre olmaları için çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Crawford (2017, s. 348) da dil probleminin aşılmasının göçmen öğrencilerin okulda daha rahat hissetmelerine ya da bütünleşme konusuna katkı sağladığını belirtmiştir.

Öğretmenler öğretim süreçlerini gerçekleştirirken sınıflarındaki mülteci öğrencilerin geçmiş yaşantılarını, içinde buldukları yaşam koşullarını ve toplumsal sistem içerisindeki yerlerini dikkate alsalar da, bu süreci dönüştürecek destek mekanizmalarından yoksun olmalarından kaynaklı olarak, kendilerini zorlu bir durum içerisinde bulmaktadırlar. Bir yandan öğrencilerin yaşamlarına ilişkin gerçeklikler, diğer yandan yerine getirilmesi gereken mesleki yükümlülükler ve bu yükümlülüklerle beraber sınıfına dahil olan bu öğrencilerin eğitim süreçlerine uyumunu sağlama noktasında ne yapacağını bilememe durumu bu zorlayıcılığın görünür olduğu boyutlardır. Bu durum, kültüre duyarlı öğretim pratiklerinin sınıf içinde etkili bir şekilde uygulanmasının öğretmenlerin bireysel özelliklerinden ve yaklaşımlarından kaynaklı olduğu kadar, kültüre duyarlı eğitime olanak tanıyacak eğitim politikalarının ve yapısal düzenlemelerin varlığıyla da ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Toplumsal bütünleşmenin temellerinin atıldığı okul ortamında öğretmenlerin kültüre duyarlılığa sahip olmaları öğrencilerin kültürel kökenlerine önem vermeyi, bu bilgileri öğrenmeye bir engel olarak değil, öğrenmenin üzerine inşa edileceği bir sermaye olarak görmeyi ve bu sermayeyi öğrencilerin gelişimine ve öğrenmelerine katkı sağlamak için kullanmayı (Aceves ve Orosco, 2014) gerektirir. Mülteci öğrencilerin kültürel arka planlarının anlaşılması, bu öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmasını kolaylaştıracaktır (Walick ve Sullivan, 2015). Diğer yandan, okul ve toplum arasında bağlantı kurarak öğrencilerin kültürlerinin eğitim süreçlerine dahil edilmesi öğrencilere olan saygıyı güçlendirecek, öğrencilerin aidiyet duyması ve kendilerini değerli hissetmeleri yeni ilişkilerin gelişmesine yardımcı olabilecektir (Ogilvie ve Fuller, 2016, s. 92). Sınıf atmosferinde mülteci öğrencilerin gerek sosyal gerek akademik anlamda katılımlarını artırmaya yönelik düzenlemeler yapmak ve öğretim programlarının içeriğini bütün öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde kapsayıcı hale getirmek, bu öğrencilerin entegrasyonu için önemli bir aşama olarak kabul edilir. Araştırma bulguları öğretmenlerin öğrencilerin farklı kültürel kökenlerden geldiklerinin farkında olma, bu farklılıkları önemseme, mülteci çocukların öğretim süreçlerine dahil olmaları konusunda yapıcı bir tutum benimseme durumlarının sınıf içi atmosfere olumlu yansımaları olduğunu göstermiştir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmanın sorunsalına ilişkin bazı öneriler getirilebilir. lke politikalarında önemli bir yeri olan mültecilerin eğitimiyle ilgili öncelikli olarak bazı yapısal düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlere farklı kültürel yapıların temel özelliklerine ilişkin bilgileri ve bunları sınıf içi ğretim pratiklerine nasıl aktarabileceklerine ilişkin donanımı kazanmalarını sağlayacak tedbirlerin alınması gerekli görülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarından başlayarak, öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem hizmet içi eğitimlerinde eğitim sisteminin bu bileşeni göz önünde bulundurulmalıdır. Kültürün ğrenmeyi nasıl etkilediği konusu ğretmen eğitiminde yer almalı ve ğretmen adaylarının kültürel bilgilerini geliştirmelerine ve bu bilgileri sınıf içi pratikleriyle ve ğretim programlarıyla ilişkilendirmelerine olanak tanınması gerekmektedir. Ayrıca mülteci öğrencilerin uyumu ve entegrasyonu için daha kapsayıcı bir ğretim modelinin gerekliliği açıktır. Mülteci ğrencilerin okul içi süreçlere dahil olmasını hızlandıracak ve özellikle onların dil sorununu önceleyecek kapsamlı oryantasyon programları oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin, gerek kendilerinin gerekse de ğrencilerinin kültürden kaynaklı bakış açısı, öğrenme biçimi, davranış, tutum ve tercihlerindeki farklılıklara ilişkin farkındalık sahibi olmaları kültüre duyarlı eğitim açısından önemlidir. Öğretmenlerin bu farklılıklarla sınıf ortamında nasıl başa ıkılabilecekleri yönünde yeterlilik kazanmalarını geliştirici ve destekleyici bir sistem geliştirilmelidir.

Mülteci ğrencilerinin uyum süreçlerinin öğretmenlerin kültüre duyarlılıkları açısından inceleyen bu ve benzer çalışmaların sonuçları doğrultusunda sürecin öğrenciler açısından nasıl işlediğine ilişkin yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir. Diğer yandan mültecilerin eğitimi ile ilgili yasal politikaların etkililiğinin analizine yönelik çalışmaların yapılması uygulamaların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymasını ve mültecilerin eğitimi için kapsayıcı bir eğitim modelinin hazırlanması noktasında önemli görülmektedir. Ayrıca ğrencilerin sınıf geçme ve st eğitim kademelerine devam etme durumları ve örüntülerini ortaya koymaya yönelik tarama niteliğinde ve boylamsal çalışmaların da eğitim politikalarına yön vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Acar Çiftçi, Y. ve Gürol, M. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterliklerine ilişkin kavramsal bir çerçeve. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-14.
- Aceves, T. C. ve Orosco, M. J. (2014). Culturally responsive teaching (No. IC-2). <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations> adresinden erişildi.
- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Sabah (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 169-179). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anwaruddin, S. M. (2017). Emotions in the curriculum of migrant and refugee students. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 112-124. doi:10.1080/03626784.2016.1255936
- Bağçeli Kahraman, P. ve Onur Sezer, G. (2016). Relationship between attitudes of multicultural education and perceptions regarding cultural effect of globalization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67(2017), 233-249. doi:10.14689/ejer.2017.67.14
- Bajaj, M. ve Bartlett, L. (2017). Critical transnational curriculum for immigrant and refugee students. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 25-35. doi:10.1080/03626784.2016.1254499
- Bakioğlu, A., Artar, F. ve İzmir, H. (2018). *Ankara'daki Suriyelilerin mültecilik deneyimleri: Göç, gündelik yaşam, geçim deneyimleri ve sosyal dışlanma*. Ankara: Sosyoloji Derneği.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken: Wiley.
- Bartolome, L. I. (1994). Beyond the method fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(2), 173-194. doi:10.17763/haer.64.2.58q5m5744t325730
- Bassey, M. O. (2016). Culturally responsive teaching: Implications for educational justice. *Education Sciences*, 6(35), 1-6. doi:10.3390/educsci6040035
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.
- Brown, B. A. (2004). Discursive identity: Assimilation into the culture of science and its implications for minority students. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(8), 810-843. doi:10.1002/tea.20228
- Brown, M. R. (2007). Educating all students: Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools. *Intervention in School & Clinic*, 43(1), 57-62.
- Crawford, R. (2017). Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students. *International Journal of Music Education*, 35(3), 343-356. doi:10.1177/0255761416650511
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2. bs.). New Jersey, NJ: Pearson Ed. Inc.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, NY: The New Press.
- Ebersole, M., Kanahale Mossman, H. ve Kawakami, A. (2016). Culturally responsive teaching: Examining teachers' understandings and perspectives. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 97-104. doi:10.11114/jets.v4i2.1136
- Engelbrecht, P., Nel, M., Nel, N. ve Tlale, D. (2015). Enacting understanding of inclusion in complex contexts: Classroom practices of South African teachers. *South African Journal of Education*, 35(3), 1-10. doi:10.15700/saje.v35n3a1074
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Cankiri Karatekin University Journal of Institute of Social Sciences*, 6(2), 17-30.
- Farinde Wu, A., Glover, J. P. ve Williams, N. N. (2017). It's not hard work; it's heart work: Strategies of effective, award-winning culturally responsive teachers. *Urban Review*, 49, 279-299. doi:10.1007/s11256-017-0401-5

- Fullam, J. P. (2017). From seeing to believing: Using instructional video to develop culturally responsive teaching. *Journal for Multicultural Education*, 11(2), 131-148. doi:10.1108/JME-09-2016-0053
- Ganter, M. W. (1997). Lessons learned from my students in the barrio. *Educational Leadership*, 54(7), 44-45.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629. doi:10.1080/0951839022000014349
- Gess-Newsome, J. ve Southerland, S. (2000) Teaching Science for All. S.E. Wade (ed.), *Preparing Teachers for Inclusive Education: Case Pedagogies and Curricula for Teacher Educators* içinde (s. 81-106) Londra: Lawrance Erlbaum Assocaites Publishers.
- Gezi, K. (1981). Issues in multicultural education. *Educational Research Quarterly*, 6, 1-14.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- González, N. (1996). *Comments made at the exploring culture institute*. San Francisco: CA.
- Goodwin, A. L. (2017). Who is in the classroom now? Teacher preparation and the education of immigrant children. *Educational Studies*, 53(5), 433-449. doi:10.1080/00131946.2016.1261028
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2019). *Geçici koruma*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> adresinden erişildi.
- Huber, T. (1991). *Restructuring to reclaim youth at risk: Culturally responsible pedagogy*. 13th annual meeting of the MidWestern Educational Research Association etkinliğinde sunulmuş bildiri, Chicago, IL.
- Hurn, C. (2016). *Okulun imkan ve sınırları* (M. Sever, Çev.). Ankara: PegemA.
- Idrus, F. (2014). Initiating culturally responsive teaching for identity construction in the Malaysian classrooms. *English Language Teaching*, 7(4), 53-63. doi:10.5539/elt.v7n4p53
- Ihlamur Öner, S. G. (2014). Türkiye'nin Suriyeli mültecilere yönelik politikası. *Ortadoğu Analiz*, 6(61), 42-45.
- Kanat, K. B. ve Üstün, K. (2015). *Turkey's Syrian refugees: Toward integration*. Washington, DC: SETA Publications.
- Kaysılı, A., Soylu, A. ve Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8(2), 109-128. doi:10.19128/turje.496261
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), 178-195.
- Ladson Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Lee, S. (2002). Learning "America": Among American high school students. *Education and Urban Society*, 34, 233-246.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. California, CA: Left Coast Press.
- Lucas, T. (1997). *Into, through, and beyond secondary school: Critical transitions for immigrant youths. (Topics in immigrant education)*. USA: Center for Applied Linguistics.
- Mackay, H. ve Strickland, M. J. (2018). Exploring culturally responsive teaching and student-created videos in an at-risk middle school classroom. *Middle Grades Review*, 4(1), 1-17.
- McKoy, C. L., MacLeod, R. B., Walter, J. S. ve Nolker, B. (2017). The impact of an in-service workshop on cooperating teachers' perceptions of culturally responsive teaching. *Journal of Music Teacher Education*, 26(2), 50-63. doi:10.1177/1057083716629392

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, J. ve McKenna, M. C. B. (2016). Giving refugee students a strong head start: The LEAD program. *TESL Canada Journal*, 33(10), 109-128. doi:1018806/tesl.v33i0.1248
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Promoting integration of Syrian children into Turkish education system*. <https://pictes.meb.gov.tr/izleme/> adresinden erişildi.
- Morgan, H. (2010). Teaching native American students: What every teacher should know. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 75(6), 44-47.
- Ogilvie, G. ve Fuller, D. (2016). Restorative justice pedagogy in the ESL classroom: Creating a caring environment to support refugee students. *TESL Canada Journal*, 33(10), 86-96. doi:1018806/tesl.v33i0.1246
- Ortadoğu Araştırmaları Merkezi. (2017). Telaferli Türkmen göçmenlerin durumu ve Telafer'in geleceği. Rapor No: 215.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29. doi:10.25272/j.2149-8385.2018.4.1.02
- Özdemir, E. (2017a). Effects of Syrian refugees crisis on Turkey. *ANKASAM Uluslararası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 114-140.
- Özdemir, E. (2017b). The perceptions of Syrian refugee in Turkey. *The Journal of Defense Sciences*, 16(1), 115-136. doi:10.17134/khosbd.405253
- Packer, M. (2011). *The science of qualitative research*. New York: Cambridge University Press.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasi teori* (B. Tanrıseven, Çev.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Parekh, B. (2005). Dialogue between cultures. R. Máiz ve F. Requejo (Ed.), *Democracy, nationalism and multiculturalism* içinde (s. 13-25). New York: Frank Cass Publishers.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Peterson, S. D., Dahya, N. ve Adelman, E. (2017). Pathways to educational success among refugees: Connecting locally and globally situated resources. *American Educational Research Journal*, 54(6), 1011-1047. doi:10.3102/0002831217714321
- Phuntsog, N. (1999). The magic of culturally responsive pedagogy: In search of the Genie's Lamp in multicultural education. *Teacher Education Quarterly*, 97-111.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Primary teachers' perception of cultural diversity and intercultural sensitivity. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(3), 135-156.
- Roux, A. (2014). 'We were not part of apartheid': Rationalisations used by four white pre-service teachers to make sense of race and their own racial identities. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-16. doi:10.15700/201412071137
- Roxas, K. (2008). Who dares to dream the American dream?. *Multicultural Education*, 16(2), 2-9.
- Roxas, K. (2011). Tales from the front line: Teachers' responses to Somali Bantu refugee students. *Urban Education*, 46(3), 513-548. doi:10.1177/0042085910377856
- Rychly, L. ve Graves, E. (2012). Teacher characteristics for culturally responsive pedagogy. *Multicultural Perspectives*, 14(1), 44-49. doi:10.1080/15210960.2012.646853
- Sever, M. (2015). Okul kültürünün toplumsal kökenleri. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 8(32), 65-68.
- Tumen, S. (2016). The economic impact of Syrian refugees on host countries: Quasi- experimental evidence from Turkey. *American Economic Review*, 106(5), 456-460.

- Türkan, A., Aydın, H. ve Üner, S. S. (2016). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(1), 148-159. doi:10.17051/io.2016.16818
- UNICEF. (2018). UNICEF Turkey 2018 Humanitarian Situation Report, 24. <https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2028%20-%20January-December%202018.pdf> adresinden erişildi.
- Villegas, A. M. ve Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53, 20-32. doi:10.1177/0022487102053001003
- Walick, C. M. ve Sullivan, A. L. (2015). Educating Somali immigrant and refugee students: A review of cultural-historical issues and related psychoeducational supports. *Journal of Applied School Psychology*, 31(4), 347-368. doi:10.1080/15377903.2015.1056921
- Walter, J. S. (2018). Global perspectives: Making the shift from multiculturalism to culturally responsive teaching. *General Music Today*, 31(2), 24-28. doi:10.1177/1048371317720262
- Wlodkowski, R. J. ve Ginsberg, M. B. (1995). A framework for culturally responsive teaching. *Educational Leadership*, 53(1), 17-21.
- Yuan, T. ve Jiang, H. (2018). Culturally responsive teaching for children from low-income immigrant families. *Young Exceptional Children*, 20(10), 1-12. doi:10.1177/1096250618756897