

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/302931742>

Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi

Article in *Göç Dergisi* · May 2016

CITATIONS
22

READS
1,348

1 author:



Halis Sakız

Mardin Artuklu Üniversitesi

40 PUBLICATIONS 89 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Does disability matter in counselling? Views of counsellors with visual disabilities and their clients [View project](#)

Makale tarihçesi: Alındı: 26 Ocak 2016, Kabul edildi: 10 Mart 2016

Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi | Halis Sakız [▲]

Özet

Bu makale, Türkiye’de yoğun göç almakta olan Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki okullarda, göçmen çocukların okullara dâhil edilmesine yönelik olarak idarecilerin düşünce, inanç ve tutumlarını inceleyen nitel bir araştırmanın sonuçlarını bildirmektedir. Araştırma özelde, okul yöneticilerinin göçmen çocukların kendi okullarında eğitilmesine yönelik tutumlarını, bu eğitimin önünde duran ve okul ikliminden kaynaklanan engelleri ve göçmen çocukların kendini ait hissettikleri bütünleştirici okul iklimleri inşa edilebilmesi için eğitim sistemindeki mevcut fırsatları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, 18 okul yöneticisinden nitel araştırma yöntemlerinden olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak veri toplanmış ve bu veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda (i) okul yöneticilerinin göçmen çocuklara ayrıştırmış ortamlarda eğitim verilmesini desteklediği ve kendi okullarında eğitim görmelerine dair olumsuz tutumlar beslediği, (ii) yapısal yetersizliklerin ve düşük toplumsal kabul düzeyinin göçmen çocukların eğitimine yönelik olumsuz tutumları önemli ölçüde etkilediği ve (iii) bütünlük okul kültürlerinin oluşması için paydaşların psiko-sosyal ve yapısal anlamda desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Göçmen çocuklar; bütünleştirici okul kültürü; nitel araştırma; Türkiye

Giriş

Toplumsal hareketliliğin bir sonucu olarak ortaya çıkan göç olgusu (Fawcett, 1985), tüm dünyada farklı alanlardan çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Özellikle son otuz yılda artmış olan insan hareketleri, geleneksel eğitim paradigmasının radikal bir şekilde sarsılmasına ve eğitim sistemlerinin toplumsal farklılığı içerecek yeni modeller üretme arayışı içerisine girmesine yol açmıştır. Eğitimin psikolojik temelleri düşünüldüğünde, göç hareketlerinin ortaya çıkardığı birtakım değişkenler günümüz okul sistemlerinde daha çok yer bulmaya başlamış; eğitsel kabul, algı, iletişim, tutum, inanç, empati, korku, saygı ve psiko-sosyal destek gibi kavramlara literatürde ve gündelik tartışmalarda daha çok rastlanır hâle gelmiştir (Nguyen & Benet-Martínez, 2013). Özellikle bilişsel,

[▲] Yard. Doç. Dr. Halis Sakız, Mardin Artuklu Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Mardin, Türkiye.
E-mail: halissakiz@artuklu.edu.tr



duyuşsal, toplumsal ve ahlaki gelişimin kritik olduğu ilköğretim¹ çağında, bu kavramlar etrafında yapılan değerlendirme ve araştırmaların kalıcılık, etki gücü, yaygınlık ve ileriye dönüklük açısından oldukça anlamlı olduğu görülmektedir (Bredenkamp & Copple, 1997). Dolayısıyla bu çalışma, Türkiye’de ilköğretim okullarında eğitim almaya başlamış göçmen çocukların bütünleştirici ortamlarda eğitim görmesinin önemli ve gerekli olduğu öngörüsüne dayanarak, okulların kültürel anlamda bu duruma hazır bulunuşluğunu araştırmayı amaçlamaktadır.

Küresel göç hareketlerinin hem oranı, hem de bu hareketlerin içinde bulunanların kültürel farklılığı sürekli artmaktadır. Bu durum, kültürel farklılığı hem yerel hem de uluslararası alanda bir norm hâline getirmiş ve kültürlerarası iletişimi de artırmıştır (Cummins, 1996). Bu hareketliliğin içeriği birçok değişkene bağlı olarak farklılık göstermektedir ve göç, aynı şehir içinde, farklı şehirler arasında ve farklı ülkeler arasında, gönüllü veya zorunlu olarak gerçekleşebilmektedir. Ancak, bu değişkenlere rağmen sürekli karşılaşılan durum, göç alan bölgelerde yaşayan kişilerin ve toplumların bu hareketlerden ruhsal ve duyuşsal anlamda etkilenmiş olmasıdır. Bu etki, bütünleşme, ayrımcılık ve kabul gibi çeşitli şekillerde kendini gösterebilmektedir.

Türkiye, son yıllarda kitlesel göçlerin adresi hâline gelmiş ve ülkedeki milliyet, ırk ve kültürlere bağlı çeşitlilik sürekli olarak artmıştır. 1980’li yıllardan itibaren Bulgaristan’dan göç eden Türk soylu kişilerin sayısı 603.585’e ulaşmıştır (Çiğerci & Ulukan, 2008). 1990’lı yıllardan bugüne gelindiğinde, Türkiye’nin Çeçenistan, Gürcistan, Azerbaycan, Irak ve Ermenistan’dan göç aldığı, bunlara ek olarak Türkiye’nin 1950’li yıllardan beri transit göç dalgalarına maruz kaldığı bilinmektedir (Topçuoğlu, 2012). Ancak 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşından sonra dört milyondan fazla kişi yaşadığı yerden göç etmek zorunda kalmıştır ve bu bireylerin yarısından fazlası çocuktur (UNHCR, 2015). Türkiye bu göçün en sık yaşandığı adreslerden biri olmuştur. 18 Aralık 2015 itibarıyla Türkiye’de yaşayan kayıtlı Suriyelilerin sayısı 2.415.494 olmuştur. Suriyelilerin 265.180’i Türkiye’deki kamplarda yaşarken geriye kalan kısmı ise kampların dışında ikamet etmeye çalışmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2015). Birleşmiş Milletler Eğitim Uzmanı Jennifer Roberts (2015), göç eden Suriyeli nüfusun yaklaşık üçte birinin okul çağındaki çocuklardan oluştuğunu belirtmiştir.

Türkiye’de göçmen çocukların eğitimi

Türkiye’nin katılımcısı olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin 22. Maddesi’ne göre, katılımcı ülkeler, kendi sınırları içerisinde sığınmacı veya mülteci statüsündeki tüm çocukların sözleşmeden kaynaklanan tüm haklarını teslim etmek ve bu çocukların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için yükümlülüklerini yerine getirmek zorundadırlar. Bu uluslararası sözleşmeye ek

¹ Günümüz Türkiye eğitim sisteminde ilköğretim ve ortaokulu içeren model, 2014 yılına kadar ilköğretim olarak değerlendirilmiş; dolayısıyla ilköğretim kavramı daha kapsayıcı olduğu ve yaygın olarak kullanıldığı için tercih edilmiştir.

olarak, Türkiye'deki 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanununda ülke sınırları içerisindeki her bir çocuğun her koşulda kanundan kaynaklanan şekliyle korumadan faydalanabileceği belirtilmektedir. Bu sözleşmeleri günümüz koşullarında düşündüğümüzde, Türkiye'deki Suriyeli çocuklar dâhil tüm sığınmacı ve mülteci çocukların temel haklarını gözeten tedbirlerin alınmasının gerekli olduğu anlaşılmaktadır (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015).

Son yıllarda özellikle Suriyelilerin Türkiye'ye artan göçü, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91. maddesine göre Geçici Koruma Yönetmeliği'nde değişiklikler yapılmasına yol açmıştır. Suriye Arap Cumhuriyeti vatandaşları ve Suriye'den göç eden vatansızlar ile mültecilerin hukuki statüsünün tanınması ve birtakım kamusal kaynaklardan faydalanabilmelerinin teminat altına alınması Ekim 2014'te yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği ile sağlanmıştır. Geçici Koruma Yönetmeliği ile sağlık, eğitim ve sosyal yardım hizmetleri hem kamplarda hem de kamp dışında yaşayan Suriyelilerin erişebileceği şekilde düzenlenmiştir. Bu düzenlemelerin yanı sıra, 2014/21 sayılı Yabancılar Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile göçmenlerin eğitime erişebilirliği konusunda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu genelge, Suriyeli olup resmî kaydını tamamlamış çocukların Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ya da Suriyelilere yönelik oluşturulmuş Geçici Eğitim Merkezleri'nde olmak üzere iki şekilde eğitim alabileceğini öngörmektedir. İl ve ilçe bazında tüm bu düzenlemelerin yapılması, Suriyeli çocukların okula yerleştirilmesi ve kayıt olduktan sonraki süreç takibi gibi işlemlerin gerçekleştirilmesi için İl ve İlçe Eğitim Komisyonları kurulması amaçlanmıştır (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015).

Tüm bu düzenlemelerin ışığında Suriyeli çocukların eğitim alma durumunun günümüzde geçmişe oranla daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015). Örneğin, 2014/21 sayılı Genelge'nin Suriyeli çocukların eğitim hakkına erişimini hızlandırdığı, bu genelge ile kurulan komisyonların ise devlet okullarında ve Geçici Eğitim Merkezleri'nde öğrenci kayıtları yapmaya başladığı görülmüştür. Ancak tüm bu iyileşmelere rağmen Suriyeli çocukların eğitime erişiminde birtakım zorluklar yaşandığı da bilinmektedir. İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi'ne (2015) ve UNESCO'ya (2015) göre (i) hâlâ eğitim alamayan çok sayıda çocuk olduğu; (ii) bu çocukların kötü muamele, bağımlılık ve istismar riski altında olduğu; (iii) kendi ülkelerinde ve göç ettikleri yerlerde yaşadıkları ruhsal sarsıntılar sonrası olumsuz duygu durum belirtileri gösterdikleri ve (iv) zihinsel, bedensel ve ruhsal gelişimlerini tamamlamaları için besleyici imkânlarla sahip olmadıkları belirtilmiştir.

Bütünleştirici okul kültürleri

Eğitime ve okula erişim, göçmen ve eğitim sisteminden dışlanma olasılığı yüksek olan diğer çocuklar (engelliler, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelere sahip olanlar vs.) için çok önemli bir gelişmedir; ancak eğitim sistemlerinin bu

çocuklar için üstlendiği görev sadece okula kayıt ile tamamlanmış sayılmaz (UNESCO, 1994). Eğitim sistemleri, çocukların ayrıştırılmış ortamlardan (Geçici Eğitim Merkezleri, özel eğitim okulları ve sınıfları vs.) ziyade, devlet okullarında hep beraber eğitim görmesini, eğitime etkin katılımını ve mümkün olan en üst düzeyde gelişim ve öğrenmesini hedeflemelidir (Booth & Ainscow, 2002; UNESCO, 2015). Bu amaçların gerçekleştirilmesinin, yani okulların tüm çocuklar için etkin katılım, öğrenme ve gelişim mekânları hâline gelmesinin önkoşulu, okullarda bütünleştirici kültürlerin var olmasıdır.

Okul kültürü, günümüzde çok kullanılan bir terim olmakla beraber farklı şekillerde anlaşılabilir. Holliday (1999) okul kültürünü, hâkim kültürün dışında kendi ayırt edici özelliklerini içeren bir olgu, Gelder (1997) ise üst kültürün ve ulusal kültürün özelliklerinin yansıdığı bir alt kültür olarak tanımlamıştır. Çoğu araştırmada okul kültürü yerine 'atmosfer' ve 'iklim' gibi terimler kullanılmış, Deal ve Peterson (2009) ise 'kültür'ün daha doğru ve okul yöneticilerinin kendi okullarında yazılı olmayan kuralları, gelenekleri ve beklentileri daha iyi anlayabilecekleri bir kavram olduğunu iddia etmiştir. Resmî olmayan bu olgu, insanların davranış şekilleri, giyim tarzı, iletişim kurma veya yalnız kalma eğilimi ve öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki düşünceleri gibi çoğu değişkeni etkiler ve okulun tüm alanlarına yerleşir. Okul kültürleri, okulun kurumsal düzeni, hedefleri, düşünsel eğilimleri ve her bir bireyin okula getirdiği inanç, değer ve deneyimden etkilenir. Dolayısıyla bunlar doğrudan okulun uygulamalarına da yön verir (Stoll, 1999).

Bir okul kültürünün bütünleştirici olması, bir okulda farklılığın bir sorundan ziyade, bütünlüğü ve uygulama zenginliğini artıracak bir fırsat olarak görülmesi ve bu farklılığa yönelik olumlu tutum ve inançlar beslenmesi ile yakından ilişkilidir (Alton-Lee, 2003; Dyson, Farrell, Polat, Hutcherson, & Gallanaugh, 2004). Ayrıca Dyson, Howes ve Roberts (2002) tarafından yapılan bir literatür taraması, bir okuldaki tüm çocukların eğitime etkin katılımının ve öğrenme düzeylerindeki artışın, o okuldaki uygulamaların bütünleştirici değerler ve kurallara dayalı olma düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde, okullarda göçmen öğrenciler dâhil tüm öğrencilerin eğitimden faydalanmasının, bu değerler ve kuralların tüm okul çalışanları tarafından sahiplenmesi ve çalışanların 'farklılık' ve 'kabul' fikirlerini benimseyerek tüm öğrencilere eğitim fırsatlarını tanımaya gönüllü olmasıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Kugelmass, 2001).

Tüm çocukların ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve onlara nitelikli eğitim olanakları sağlayacak bütünleştirici okul kültürlerinin inşa edilmesi amacıyla, sadece yeni kanun ve yönetmelikler yaparak veya bunlardan bazılarını değiştirerek ulaşmak oldukça zordur (McLeskey & Waldron, 2007). Bu yasama hareketlerinin yapılması oldukça önemlidir; ancak bunun ötesinde, göçmen olan ve olumsuz koşullar içinde bulunan okullarda bütünleştirilmesi, bir okul sistemindeki paydaşların 'değişimi' hedeflemesi ve bütünleştirici prensipleri okul kültürüne yerleştirme çabasıyla mümkündür (Nind, Benjamin, Sheehy, Collins, & Hall, 2004).

Barnes ve Mercer'e (1997) göre ise bütünleştirici okul kültürlerinin oluşma süreci çok boyutludur ve okul sisteminde rolü olan tüm paydaşların katılımıyla mümkündür; çünkü okul sistemleri içinde buldukları toplumun inanç ve geleneklerinden bağımsız değildir. Bu katılım, fikirlerin görüşülüp tartışılması ve öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin beraber çalışma olanaklarını aramasını içermelidir. Dyson ve Millward'a (2000) göre bütünleştirici okul kültürlerinin gelişimi ve sürdürülmesi işbirliği, diyalog, öğrenme ve eğitim öğretim süreçlerini gözden geçirme, değiştirme ve değerlendirme mümkün olabilir. Bunu yapmak, okullarda ve sınıflarda var olan rekabetçi, bireysel ve ancak en yetenekli öğrencilerin eğitimden işlevsel şekilde faydalandığı sistemin, işbirliği, iletişim, katılım ve müfredat esnekliği gibi öğeler etrafında tekrar tasarlanması ve kurumsal yapının esas ögesi hâline gelmesiyle mümkün olabilir.

Ayrıca farklı eğitsel ve kişisel ihtiyaçları olan çocukların bir arada eğitilmesi için, okul içinde farklı pedagojik yöntemlerin kullanılması gerekliliği de açıktır. Örneğin, anadili farklı olan göçmen çocukların Türkçe öğrenme ihtiyacı, ayrıştırılmış ortamlar ilk seçenek olarak belirlenmeden önce, devlet okullarında birtakım önlemler alınarak gerçekleştirilebilir. Bu önlemler, destekleyici dil dersleri, yeni öğretmen görevlendirilmesi veya mevcut öğretmenlerin yeterliliğinin artırılması gibi faaliyetleri içerebilir. Bilinmektedir ki bir okul içindeki çalışanların işbirliği yollarını arayarak öğrenmeye devam etmeleri ve pedagojik yeterliliklerini artırmaları, eğitim verdikleri çocukların gelişim ve öğrenmesi önündeki engellerin kaldırılmasına yardımcı olabilir (Ainscow, 1995).

Zorunlu göçle beraber ortaya çıkan ihtiyaçlar içinde göçmen çocukların eğitimi, temel ihtiyaçlardan biri olarak ele alınmalıdır çünkü okullar, çocukların sadece bilgiye erişebildikleri fiziksel ortamlar değil, sosyalleşme, bütünleşme ve güvenlik gibi ihtiyaçların da karşılandığı yerlerdir. Bu araştırmada, göçmen çocukların eğitim ortamlarına erişmesi çok önemli bir aşama olarak değerlendirilmekle beraber, sadece okul kaydının yeterli olmadığı, öğrencilerin bahsedilen ihtiyaçlarının bütünleştirici okul kültürleri içerisinde karşılanmasının da aynı oranda önemli olduğu öngörülmektedir. Bu araştırma, bu öngörüden yola çıkarak Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki iki ilde bulunan okul kültürlerinin, göçmen çocukların eğitimde bütünleştirilmesi için ne derece hazır olduklarını okul müdürlerinin bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma sosyal bilimlerin yorumlayıcı paradigmasından esinlenerek tasarlanmış ve araştırmanın amacını gerçekleştirmek için katılımcılarla yüz yüze görüşme tekniğiyle veri toplanmıştır. Bu teknik, katılımcıların fikirlerinin derinlemesine araştırılması ve öğrenilmesine imkân tanır (De Vos, Strydom, Fouche, & Delpont, 2002). Dolayısıyla bu araştırmada okul yöneticilerinin göçmen çocukların kendi okullarındaki eğitimiyle ilişkili görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşmeler tekniğiyle araştırılmıştır. Nitel çalışmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği eğitim araştırmalarında da sıkça kullanılır çünkü

bu teknik eğitimcilerin deneyimlerini ve görüşlerini etkileyen eğitsel konuları öğrenmeyi mümkün kılar (Avramidis & Norwich, 2002).

Katılımcılar

Bu araştırma Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan iki farklı şehirde yapılmıştır². Bu şehirlerin seçilmesinin sebebi, bölgede son dört yılda Suriye'den yoğun bir şekilde göç alan ve katılımcılara ulaşabilmenin daha kolay olduğu şehirler olmasıdır (UNHCR, 2015). Görüşmeler ilkokullarda yöneticilik yapan 18 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı yöneticilerin hepsi sırasıyla öğretmenlik ve müdür yardımcılığı yaptıktan sonra buldukları okul müdürlüğü pozisyonuna atanmışlardır. Katılımcıların 16'sı erkek ve ikisi kadın olmakla birlikte yöneticilik tecrübeleri üç ile 14 yıl arasında, yaşları da 37 ve 56 arasında değişiklik göstermiştir. Katılımcılar, amaçsal ve uygunluk seçim yöntemiyle seçilmiştir (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). Bu seçim stratejilerinde araştırma amaçlarının yerine getirilebilmesi için en uygun ve en kolay ulaşılabilecek katılımcılar seçilir. Bu çalışmada da katılımcıların seçimi için birtakım ölçütler belirlenmiştir. İlk olarak en az 15 okul müdürü ile görüşme yapılması hedeflenmiş, bu sayının istenen derinlikte ve nicelikte verilerin toplanması için gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu sayıda katılımcıya ulaşabilmek için daha önce tanışılan ve çalışmaya katılabileceği öngörülen yöneticilerle görüşülmüş ve kendilerinden katılımcı onamı alınmıştır. İkinci olarak katılımcıların ilkokullarda yöneticilik yapmış veya yapmakta olmaları bir ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri toplama

Bu çalışmada katılımcılardan veri toplamak için dokuz soru içeren bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunu oluşturmak için iki kaynaktan faydalanılmıştır. İlk olarak 'göç', 'Türkiye'de göçmen çocuklar ve eğitimleri' ile 'bütünleştirici okul kültürü' gibi anahtar sözcükleri içeren detaylı, ulusal ve uluslararası alanda bir alan yazın araştırması yapılmış ve görüşme formunun kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. İkinci olarak alandan iki uzmanın görüşleri alınmış ve soruların araştırmanın amacına uygun olması için bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda bulunan dokuz temel soruya ek olarak soruları katılımcılar için daha anlaşılabilir kılmak ve daha fazla bilgi almak adına çeşitli kolaylaştırıcı sorulara ('Biraz açabilir misiniz?' vb.) da gerektiğince yer verilmiştir.

Bu çalışmada tüm görüşmeler katılımcıların görev yaptığı kurumların dışında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın başında tüm katılımcılara araştırmanın amaçları, gönüllülük esasları ve katılımcı hakları hakkında detaylı bilgi verilerek kendilerinden yazılı onam alınmıştır. Ayrıca, kendilerinin sormak istediği tüm sorulara da açık bir şekilde cevap verilmiştir. Katılımcılara gerekçe göstermeden

²Araştırmanın gerçekleştirildiği şehirlerin ismi, katılımcı kimlikleri ve verilerin gizliliği ilkesi doğrultusunda saklı tutulmaktadır.

istedikleri anda çalışmadan çekilebilecekleri ve çalışma esnasında ve sonrasında kendi kimliklerini açığa çıkaracak bilgilerin kimseyle paylaşılmayacağı konusunda garanti verilmiştir. Bu durum, çalışmanın güvenilirliğini artırmada ve katılımcıların görüşlerini özgürce ifade etmelerinde etkili bir yöntem olarak benimsenmiştir. Bunun yanında katılımcılara, kendilerine sorulan soruların doğru veya yanlış cevapları olmadığı ve verdikleri cevapların yargılanmayacağı ve herhangi bir sınamaya tabii tutulmayacağı belirtilmiştir. Tüm katılımcılar görüşmelerin kayıt altına alınmasına izin vermiştir. Görüşmeler 30 ve 45 dakika arasında süregelmiş, görüşme sonrasında elde edilen sözlü veriler çözümlenmek için metne çevrilmiştir.

Veri çözümlemesi

Bu çalışmada metne çevrilen görüşme kayıtlarının çözümlenmesi için faydalanılan temel analiz yöntemi 'tematik analiz' olmuştur. Tematik analiz, elde edilen verilerin hâkim kavram ve temalar açısından incelenip analiz edildiği genel bir yaklaşımdır (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Bu analiz yöntemi, verilerin organize hale getirilmesi (deşifre vs.), verilerin kodlanması, verilerden yola çıkarak yapılan ilk yorumların test edilmesi, bu yorumlara alternatif başka açıklamaların yapılması ve son olarak temaların oluşturulması süreçlerini içerir. Tematik analiz yöntemi, içerik analizi gibi çoğu nitel analiz yöntemiyle benzer süreçler (kodlama vs.) içerse de tematik analizi bu yöntemlerden ayıran en önemli özelliği kodlama ve temalandırmanın verilerin görünen (manifest) içeriğinden ziyade gizli (latent) içeriği üzerinden yapılmasıdır. Yani içerik analizi gibi yöntemler kodlaması ve algılanması daha kolay olan içeriği çoğunlukla sayılarla ifade ederken tematik analiz içeriği yorumlayarak yeni kodlar ve temalar halinde sunar.

Tematik analiz yöntemi, araştırılan problemin güncel olduğu, hakkındaki alan yazında araştırma açığı bulunan ve bu alanda ilgili paydaşların görüşlerinin yeterli düzeyde bilinmediği durumlarda sıklıkla kullanılmaktadır (Braun & Clarke, 2006). Bu araştırma, ülkemizde daha önce bir arada işlenmemiş bütünlendirici okul kültürleri ve göçmen çocukların eğitimi konularının alan yazındaki araştırma boşluğunu kapatmaya yönelik önemli bir çalışmadır. Dolayısıyla tematik analiz, bu konularla alakalı zengin tematik betimlemelerin elde edilebileceği ve katılımcılar tarafından ağırlıklı olarak bahsedilen konuların tespit edilebileceği bir yöntem olarak kullanılmıştır (Braun & Clarke, 2006).

Bu çalışmada tematik analiz süreci üç aşamadan oluşmuştur. İlk olarak görüşme notları dikkatli bir şekilde defalarca okunmuş ve içeriğiyle ilgili bilgi sahibi olunmuştur (Flick, 2009; Miles & Huberman, 1994). Sonrasında ise veriler ilgili alan yazın ile karşılaştırılarak ve çalışmanın amacına bağlı kalarak küçük metinlere (kodlara) bölünmüştür. Son aşamada ise kapsamlı tema başlıkları üzerine odaklanılmış ve çalışmada sayı ve derinlik anlamında sıkça bahsedilen geniş temalar belirlenmiştir (Braun & Clarke, 2006).

Bulgular ve tartışma

Verilerin çözümlenmesinden sonra araştırmada katılımcıların sıklıkla ve önemle bahsettiği üç temel tema ortaya çıkmıştır. Bunlar (i) *göçmen çocukların eğitimine yönelik tutumlar*, (ii) *okul kültürü, yapısal yetersizlikler ve toplumsal kabul düzeyi* ve (iii) *yöneticilerin düşünce ve uygulama önerileri* olmuştur.³ Bu bölümde okul yöneticisi için ‘Y’ harfi kısaltma olarak kullanılmış, kişiler ise verilen numaralar ile kodlanmıştır.

Göçmen çocukların eğitime yönelik tutumlar

Farklılığı kabul etmek ve onu okullar için bir fırsat olarak görmek, günümüzde ihtiyaçları gittikçe farklılaşan öğrencilerin bulunduğu okullarda herkesin katılımını sağlamak ve bireylere uygun eğitim vermek için bir gerekliliktir (Alton-Lee, 2003). Ancak bu araştırmadaki okul yöneticilerinin çoğu son yıllardaki göç dalgasıyla oluşan farklılığın kendi okullarının akışını bozduğunu ve mevcut öğrencilerin düzenini aksattığını belirtmişlerdir. Buna örnek olarak bir yönetici şunları söylemiştir:

‘Mesela yüzlük öğrenci var, tüm esprileri anlayan öğrenci var ve hiçbir şey anlamayan, dil bilmeyen öğrenci var. Sınıflar çok karışık ve bunların hepsinin ayrı sınıflarda olması gerekiyor. Öğretmenlerin çocukların hepsine faydalı olacağını düşünmüyorum tek sınıfta. Keşke sınıfları biz de ayırabilseydik ama o zaman öğretmenler de bana kötü sınıf bana iyi sınıf gelmiş diyerek itiraz ediyor.’ (Y3)

Göçmen çocukların ve diğer olumsuz koşullarda yaşayan çocukların devlet okullarında akranlarıyla birlikte daha nitelikli bir eğitim alması, kendilerine ve genel anlamda farklılığa yönelik olumlu tutumların var olmasıyla yakından ilişkilidir (O’Hanlon & Holmes, 2004). Bu tutumların özellikle yönetici konumundaki bireylerde var olması tüm okul kültürünü etkileme niteliğine sahiptir. Ancak bu çalışmada göç eden çocukların ‘düzeni oturmuş’ okullara uyum sağlayamayacağı, dolayısıyla bu okulların birer esas ögesi olamayacağı belirtilmiştir. Aşağıdaki ifade bu düşünceyi desteklemektedir:

‘Bence onların özel şeylere ihtiyacı var. Yani onları diğer öğrencilerle bir araya koyduğumuzda tüm var olan düzen bozulabilir. Bizim onlara en fazla özeni göstermemiz bile işe yaramaz bence.’ (Y14)

Bunun yanında aşağıda görüşleri verilen okul yöneticisi de üstteki ifadelere paralel sayılabilecek fikirler paylaşarak göçmen çocukların devlet okullarında eğitilmesine karşı çıkmaktadır:

‘Eğitim merkezlerindeki eğitimlerine devam edilmeli. Bizim bu okullarda eğitimleri için uygulanan program yanlıştır. Bir seviyeye gelmiş öğrencilerle bunların bir arada eğitilmesini düşünebilir misiniz? Yani yasama yapılırsa da bunun başarılı olması çok zor.’ (Y18)

³ Bu bölümde yer alan alıntılar, çoğu katılımcının bahsettiği ve sıklıkla tekrarlanan ifadelerden seçilmiş örneklerdir.

Devlet okullarında akranlarıyla beraber eğitim almakta olan göçmen çocukların bu yöntemle başarılı olamayacaklarını ve eğitimden kazanımlarının sınırlı kalacağını ifade eden görüşler olmuştur. Aşağıdaki ifade bu durumu örneklemektedir:

'Bizler çok uğraşsak da bu yetersizlikler içinde bir başarı olacağını düşünmüyorum. Yani en başından zaten sınıflar çok kalabalık. Bana imkânsız geliyor. Yani bence onlara yapacağımız iyilik şu olmalı: Onlara Geçici Eğitim Merkezlerinde bireysel veya beraber eğitim verilmeye devam edilmeli. Onlardan beklememiz gereken sadece topluma entegre olmaları.' (Y1)

Bu kısımda sunulan veriler, okul yöneticilerinin çeşitli sebeplerden dolayı (kişisel, yapısal vs.) göçmen çocukların kendi okullarında eğitim görmesine sıcak bakmadığını, genel olarak da okullarda mevcut homojen öğrenci yapısının devam etmesini savunduğunu göstermektedir. Ancak Winzer ve Mazurek'e (2002) göre, okulların bütünleştirici olması tüm çocukların koşulsuz bir şekilde okula kabul edilmesi ve okulda ihtiyaçlarına cevap verilmesiyle mümkündür. Ayrıca, Türkiye'nin de taraf olduğu birçok uluslararası sözleşme (örn. UNESCO, 1994), tüm çocukların mümkün olan her koşulda, içinde buldukları zorluklar ve sahip oldukları tüm farklılıklar söz konusu olmaksızın beraber eğitim almasını zorunlu kılmaktadır.

Ainscow (1995), çocukların içinde buldukları koşulların ve yaşadıkları zorlukların eğitim süreçlerindeki ilerlemelerini yavaşlatacağını kabul etmiştir. Ancak okulların sahip olduğu esnek olmayan yapı ve okula uyumun sadece çocuklar ve ailelerinden beklenmesi de farklı ihtiyaçları bulunan çocukların bu okullarda eğitimini zorlaştırmaktadır. Oysa okul içerisinde çocukların gelişim, öğrenme ve uyum ile ilgili yaşadığı sorunların yöneticilerin verdiği kararlar, çocuklara sunulan fırsatlar, okulların ve sınıfların düzenlenme şekli ile öğretmenlerin çocuklara eğitim vermedeki yeterlilik düzeyleri ile yakından ilişkili olduğu da bilinmektedir (Stringer, 2009).

Okul içerisinde sosyal iletişimi geliştirmenin ve ayrımcılığı yok etmenin etkili bir yolu akranlar, okul çalışanları ve diğer paydaşların eşit ve okul sisteminin esas elemanı olarak kabul edildiği bütünleştirici okul kültürleri yaratmaktır. Bunun gerçekleşmesi ise tüm okulun bu amaca bağlı kalması ve akran grupları arasında iletişimin sürekli üst düzeyde tutulmasını sağlayacak pedagojik uygulamaların okullarda yer bulmasıdır (Vislie, 2003).

Farklılıkları kabul edici ve bütünleştirici okul kültürlerini inşa etmek için farklı ihtiyaçları olan çocukların eğitimine yönelik olumlu tutumların gelişmesinin yanında bu tutumların etkili okul uygulamalarına dönüşmesi de gerekmektedir (Tjernberg & Mattson, 2014). Bu anlamda bütünleştirici bir okul kültürünün, toplumsal ve kurumsal engellerin tanındığı, bu engellerin kaldırılmaya çalışıldığı ve kendi koşulları eğitim almasını zorlayan çocukların bu koşullarının hesaba katıldığı bir ortamda gelişebileceği değerlendirilmiştir (Shakespeare, 2000).

Okul kültürü, yapısal yetersizlikler ve toplumsal kabul düzeyi

Bir önceki bölümde, okul yöneticilerinin göçmen çocukların eğitimine yönelik birtakım olumsuz tutumlar beslediği ve olumsuz görüşler ifade ettiği belirtilmiştir. Bunlar ifade edildiğinde, yöneticiler, kendi okullarındaki yetersizliklerin ve toplumda göçmenlere yönelik kabul düzeyinin düşüklüğünün etkili olduğunu belirtmişleridir. Örneğin aşağıda ifadeleri verilen okul yöneticisi, okulların ve sınıfların çevresel koşulları ile öğretmenlerin sayıca yetersiz oluşunun göçmen çocukların kendi okullarına kabulü ve bu okullardaki eğitimini zorlaştırdığını belirtmektedir:

'Şu anki öğrenci sayısı zaten fazla okulumuzda. Sınıflar kalabalık ve öğretmenler yetersiz. Ücretli öğretmenlerle telafi ediyoruz. Ama şimdi ek öğrencilerin gelmesi bu sayının artması demek ve onların özel bir eğitime ihtiyacı var. Bunu yapacak şartlarımız henüz hazır değil.' (Y10)

Bu ifadelere ek olarak başka bir okul yöneticisi de öğretmenlerin sayıca yetersizliğinin yanında mesleki yeterlilik düzeyinin de göçmen çocukların eğitimi için yeterli olmadığını belirtmiştir:

'Yani bu çocukların başka özel eğitilmiş öğretmenleri olması lazım. Bizim mevcut öğretmenlerin eğitim vermesi zor bunlara... Biraz dil öğrenmişler bu çocuklar ama yine de öğretmenlerin onları diğer eğitimlerden geçirebileceklerini zannetmiyorum.' (Y17)

Okul yöneticilerinin sıklıkla bahsettiği başka bir yapısal yetersizlik de mevcut eğitim müfredatının farklı ihtiyaçları ve yeterlilik düzeyleri (dil, sosyal beceri vs.) bulunan öğrencilerin eğitimi için yeterince esneklik barındırmaması olmuştur. Bunu aşağıdaki okul yöneticisinin ifadeleri örneklemektedir:

'Müfredatımız zaten normal çocukların bile yapamayacağı şeylerle dolu. Çok yoğun. Öğretmenler yetiştirmekte zorlanıyorlar. E şimdi Suriyelilerin zaten diğer sorunları var. Derslere katılmaları zor oluyor.' (Y8)

Üstte bahsedilen yapısal yetersizliklere ek olarak, okul yöneticileri, göçmenlere yönelik toplumsal kabul düzeyinin düşük olduğunu ve bu durumun okullara olumsuz bir şekilde yansıdığını belirtmiştir. Örneğin mevcut öğrencilerin ailelerinin göçmen çocukların eğitimine yönelik kaygıları ve olumsuz tutumları olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıdaki açıklama bunu örneklemektedir:

'Toplumda bence eğitim düzeyi düşük yani hazır değil onlar da yoğun bir göçe. Yani çocuklarını korumaya çalışıyorlar. Göçmen çocukları potansiyel suçlu olarak görüyorlar. Bazı veliler gelip çocuklarının sınıfını bile değiştirmek istiyor. Sırf yabancı çocuklarla olmasın diye.' (Y2)

Bu bölümde göçmen çocukların akranlarıyla beraber devlet okullarında eğitilmesine yönelik olumsuz tutum ve düşüncelere sebep olan birtakım durumlardan bahsedilmiştir. Bu durumlardan ilki, okulun ve sistemin, insan kaynağı ve fiziksel kaynakların yetersizliğini içeren yapısal sorunlardır. Bu sorunlar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda okul, derslik ve öğretmen sayısını sürekli olarak artırma eğiliminde olmasına rağmen (Millî Eğitim

Bakanlığı, 2015) devam etmektedir. Dolayısıyla, okullarda çalışanların farklılığa ve göçmen çocukların eğitimine yönelik olumlu tutumlar beslemesine yönelik beklentilerin gerçekleşmesi okulların mevcut koşullarının uygun hale getirilmesi ile yakından ilgilidir. Hem ulusal (Erkılıç & Durak, 2013) hem de uluslararası (Carter & Kennedy, 2006) birçok kaynak okulların çevresel koşullarının iyileştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

Okulların tüm çocuklara nitelikli eğitim vermesinin bir koşulu öğretmenlere ve yöneticilere yeterli kaynakların ve meslekî gelişim olanaklarının tanınmasıdır (Booth & Ainscow, 2002). Türkiye’de öğretmenlerin farklı koşullar içinde bulunan çocukların eğitilmesi konusunda destek alması, dolayısıyla merkezi bir anlayışla yönetilen Türk Eğitim Sistemi’nin bu konuda daha fazla mesleki gelişim imkânları yaratması bir zorunluluktur. Sage’e (2007) göre, yerel eğitim sorumluları, il ve ilçe eğitim yönetimleri ve okul yönetimleri, kendilerine ayrılan kaynaklardan önemli bir kısmını, hizmet içi eğitim, uygulamalı eğitim, seminer, toplantı ve görüş alışverişi gibi mesleki gelişim etkinliklerine ayırmalıdır.

Yerel ve ulusal yöneticilerin, okulların tüm çocukların eğitsel ihtiyaçlarını karşılayıp kendilerine nitelikli eğitim verebilecek duruma gelmesinde çalışanların yeterliliklerinin çok önemli bir rolü olduğunu kabul etmeleri ve buna uygun eğitsel düzenlemeler yapmaları bir gerekliliktir (French & Swain, 2004). Kendi yeterliliklerinin farkına varıp bunları okul içinde uygulayabilen öğretmenlerin çocukların eğitimine dair olumlu tutumlar geliştireceği, tüm çocukların gelişim ve öğrenmesi için kendilerine fırsat tanıyacağı Nes ve Stromstad (2003) tarafından belirtilmiştir.

Okul çalışanlarının bireysel olarak yeterlilik düzeylerinin yüksek olması, sınıflarındaki ve okullarındaki tüm çocukların eğitsel ihtiyaçlarına cevap vermeleri açısından önemlidir. Ancak, okullarda gittikçe artan öğrenci farklılığı ve daima değişen eğitim sistemleri, bütünleştirici okulların kurulması amacına ulaşmak için ekip çalışmaları ve işlevsel işbirlikleri de gerektirir (Florian & Black-Hawkins, 2011). Süregelen işbirliği sayesinde çalışanların uzmanlıklarından diğer çalışanların da yararlanması, eğitime dair iyi uygulamaların ve bilginin heterojen sınıflara uygulanabilmesinin önünü açmada önemli bir rol oynayabilir.

Yöneticilerin düşünce ve uygulama önerileri

Bu nitel araştırmanın metodolojik amaçlarından biri, araştırmanın ihtiyaç duyduğu bilginin katılımcılar ve araştırmacının görüşmelerin süresince inşa edilmesidir (Crotty, 1998). Dolayısıyla bu araştırma, ilgili alanlarda etkin bir şekilde görev yapan yöneticilerin göçmen çocukların eğitiminin daha nitelikli hâle gelmesi için belirttiği önerileri bir tema olarak sunmaktadır. Bu önerilerden ilki, göçmen çocuklara, yaşadıkları ruhsal sarsıntılardan dolayı ve okula uyum sürecini hızlandırma amacıyla sunulması gereken psiko-sosyal destek hizmetleridir. Bu araştırmadaki yöneticiler, okullarında çalışan psikolojik danışmanlık servislerinin bu hizmet için yeterli olmadığını ve daha kapsamlı çalışmalar gerektiğini belirtmiştir. Bunu örnekleyen bir ifade aşağıda verilmiştir:

Öğrenciler savaş ortamından gelmiş oluyor. Yani onlardaki korkuyu görebiliyorsunuz. Biz çok yardımcı olamıyoruz. Mesela rehber öğretmenlerimiz de başaramıyor. Ya ağır oluyor durumlar ya da çözülemiyor sorunlar. Biz daha kapsamlı bir duygusal destek almalarını belirttik birkaç yere. RAM'lar [Rehberlik ve Araştırma Merkezleri] işi koordine etmeli ve ilçe bazında planlamalar yapılmalı.' (Y5)

Üstteki öneriye ek olarak yapılan başka bir öneri, göçmen çocuklar ile ilgili yasal mevzuatta yapılan yeniliklerin devam etmesi ve bunlar yapılırken okullara danışılması olmuştur. Bu durumu aşağıdaki yönetici ifadesi örneklemektedir:

'Ashnda bir sistem içine almaları iyi oldu ama hala çok açıklar var. Biraz il ve ilçe milli eğitimlere bırakılabilir işi ama onlar da bocalıyor gibi. Daba net yönetmelikler gerek... Bir de okulların özel durumları var. Biraz öğrencileri farklı okullara yaymaları lazım... Biz davet edilmedik şimdiye kadar mesela hiçbir yere.' (Y15)

Üstteki mevzuat önerisinin yanında okul yöneticileri, göçmen çocukların okula kayıtları süresince yaşanan olumsuzluklara çözüm üretilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Bu sorunların arasında, bürokratik süreçlerin uzaması, ailelerin belgeleri toplayamaması, istenen belgelerin çokluğu ve niteliği ile takip edilen standart bir uygulama olmaması vurgulanmıştır. Aşağıda ifadeleri verilen okul yöneticisi bu sorunları dile getirmiş ve çözüm önerileri sunmuştur:

'Bence sistemin ve memurların insancıl davranmaya alışması lazım. Bazın aileler bor görülebiliyor. Onlar da ne yapacağını pek bilmiyor, yeterli bilgilendirilmiyor... Uygulamalar çoğu yerde farklı; belli bir sistem bazın takip edilmiyor. Mesela evrak kayıt süreçleri uzuyor; çok gereksiz evrak var. Bir de süreci takip etmeli ilçedeki birimler.' (Y7)

Son olarak herkesin sahiplenebileceği ve kendini ait hissedeceği okul kültürlerinin oluşmasında dil engeli olduğu vurgulanmış ve buna dair çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Aşağıda verilen ifadeler bu durumu örneklemektedir:

'Eğitim Merkezlerinde Arapça eğitim alıyorlar ama Türkçe eğitim aldıkları yer var mı bilmiyorum. Hani anadilde eğitim alma durumları olmadığı için Türkçe kursları lazım hem çocuklara hem de ailelerine.' (Y11)

Göçmen çocukların, diğer çocuklarla beraber kendilerinin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanabileceği okullarda eğitim görmelerinin önünde duran engeller çok boyutlu olmakla beraber bu engellerin aşılması stratejik planlamalar ve tüm paydaşların, özellikle göçmen ailelerin, katılımını ve süreç içinde dinlenmesini gerektirmektedir (Bastiani, 1997). Ayrıca göçün yoğun olarak yaşanmakta olduğu Türkiye'nin çoğu bölgesinde kitlesel göç, hem okul sistemlerinin hem de bölge halklarının alışık olmadığı koşullar oluşturmuştur. Bu koşullar içinde göçmen çocukların eğitime katılımını sağlarken ve bunun için eğitim politikaları oluştururken okulların süreç içine katılması çok önemlidir; çünkü okullar kendi bölgelerindeki öğrenci ve ailelerin durumu ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olabilir (Ofsted, 1996).

Okul yöneticileri bu araştırmada, göçmen çocukların kendilerini okul kültürlerine ait hissetmeleri için kendilerine psiko-sosyal destek ve dil desteği gibi hizmetlerin verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Uygun değerlendirmeler sonucunda ihtiyacı olan bireylere bu desteklerin verilmesi hayati önem

taşımaktadır (Banks & Banks, 2009). Ancak kendilerine bu destekler verilirken, kendilerinin sürekli desteğe muhtaç bireyler olarak sınıflandırılması, okul içinde kategorik tutumlara ve eşitsizliklere neden olabilir. Dolayısıyla göçmen çocuklara destek verilirken, kendilerine yönelik ayrıştıracı bir dil veya tutum oluşmasını engellemek için karşılıklı bağımlılık ilkesi benimsenmeli, göçmen çocukların da okul kültürlerine yapacağı katkıların farkına varılarak kendilerine ait beceri ve değerlerin öğrenilmesi için çaba harcanmalıdır (Shakespeare, 2000). İlk izlenim, göçmen çocukların ihtiyaç duyan taraf olduğu yönünde olmasına rağmen, bu durum, bireylerin birbirine toplumsal anlamda bağımlı ve ilişkilerinin karşılıklılık ilkesi üzerine dayandığı gerçeğini gösterir. Rohrer'e (2005) göre toplumsal karşılıklılık ilkesi çocuklar arasında doğal iletişime ve uygun davranışların ortaya çıkmasına yol açar.

Sonuç ve öneriler

Bu araştırmada bütünlendirici okul kültürlerinin oluşumunun Türkiye'de sayıları hızla artmakta olan göçmen çocuklarının eğitimi açısından bir fırsat olduğu ve bu amaca ulaşmanın okullarda olumlu tutumların ve düşüncelerin gelişmesi, okullara yapısal destek verilmesi ve toplumsal kabul düzeyinin artmasıyla yakından ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Öncelikle okullarda göçmen çocukların muhtaç ve beceriden yoksun bireyler olarak değil, okulun birer eşit üyesi olarak kabul edilmesi bir önkoşuldur. Ayrıca bu çocuklar için eğitsel beklentilerin mümkün olduğunca yüksek ancak gerçekçi tutulması ve kendilerinin ilgilerinin, öğrenme ihtiyaçlarının ve bireysel yeteneklerinin öğrenilip sınıf ortamına yansıtılması da kendilerinin okula aidiyetlerini, motivasyonlarını ve başarılarını artıracak bir durum olabilir. Bu anlamda okullardaki farklılık, öğrenme imkânlarını ve okuldaki pedagojik çeşitliliği artırıcı bir rol üstlenebilir. Bu durum, okul çalışanlarının farklılığa ve göçmenlere yönelik algılarını, değerlerini ve bütünlendirici bir okul inşa etmek için neler yapabileceklerini tekrar gözden geçirmeyi gerektirir (Hines, 2008).

Bu araştırmadan çıkarılabilecek başka bir sonuç, okullarda işbirliği ve yönetsel desteğin farklı öğrencilerin eğitildiği okullarda eğitimin niteliğini artırıcı bir rol oynadığıdır. Olumlu bir okul kültürü içinde kararlar işbirliği içinde ve gerekli görüşmeler yapıldıktan sonra verilirken bu kararların uygulanmasında tüm çocukların eğitim müfredatına ulaşabilmesi ve müfredattan faydalanması amaçlanır. Bu durumun gerçekleşmesi de okulların kendi bilgi ve uygulamalarını gözden geçirmesi, yeniliklere açık olması ve öğrenen birer organizasyon olmayı hedeflemesiyle mümkün olabilir (Brandt, 1998).

Okullarda göçmen çocuklarla beraber tüm çocukların olumlu eğitsel deneyimler yaşadığı ortamlar oluşturmak için yetkililerin okulların yetersiz olduğu alanlarda okulları desteklemesi, okul yönetimlerinin de mevcut insan, finansal ve materyal kaynakları işlevsel bir şekilde kullanması gerekmektedir. Daha büyük ve erişilebilir sınıflar, sayıca daha fazla ve yeterliliği yüksek öğretmenler ve etkili bir okul yönetimi bu amaca hizmet edebilir. Dahası, okuldaki paydaşların, özellikle göç eden ailelerin dinlenmesi ve okul

uygulamalarına dâhil edilmesi çocukların okula uyumunu hızlandırabilir. Tüm bunlar gerçekleştirilirken okullar, sadece başarı düzeyi yüksek çocukları değil, tüm çocukların başarısını hedeflemeli ve anlamlı eğitim, saygı, eşitlik ve işbirliği ilkelerine dayalı bir okul sistemi oluşturmayı amaçlamalıdır.

Kaynakça

- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, 10, 147-155.
- Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis*. New Zealand: Ministry of Education.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary in the south west England. *Inclusive Education*, 6, 143-163.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Barnes, C., & Mercer, G. (1997). *Doing disability research*. Leeds: The Disability Press.
- Bastiani, J. (1997). *Home-school work in multicultural settings*. London: David Fulton.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Brandt, R. S. (1998). *Powerful learning*. Alexandria: ASCD.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Carter, E. W., & Kennedy, C. H. (2006). Promoting access to the general curriculum using peer support strategies. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31, 284-292.
- Çiğerci-Ulukan, N. (2008). *Göçmenler ve işgücü piyasası: Bursa'da Bulgaristan göçmenleri örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California: CAFE.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- De Vos, A. S., Strydom, H., Fouche, C. B., & Delpport, C. S. L. (2002). *Research at grass roots: For the social sciences and human professions*. Pretoria, South Africa: Van Schaik Publishers.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallanaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. London: DfES.

- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2002). *A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students*, (EPPI-Centre Review, version 1.1). *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Dyson, L., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Fawcett, J. T. (1985). Migration psychology: New behavioral models. *Population and Environment*, 8, 5-14.
- Erkılıç, M., & Durak, S. (2013). Tolerable and inclusive learning spaces: An evaluation of policies and specifications for physical environments that promote inclusion in Turkish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 462-479.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 80-92.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). London: Sage.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37, 813-828.
- French, S., & Swain, J. (2004). Controlling inclusion in education: Young disabled people's perspectives. In J. Swain, S. French, C. Barnes, & C. Thomas (Eds.), *Disabling barriers, enabling environments* (pp. 169-175). London: Sage.
- Gelder, K. (1997). Introduction to Part II. In S. Thornton and K. Gelder (Eds.), *The subcultures reader* (pp. 83-89). London: Routledge.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2015). *İstatistikler*. http://www.goc.gov.tr/icerik3/istatistik_558_560_8971
- Erişim tarihi 24.12. 2015.
- Hines, J. T. (2008). Making collaboration work in inclusive high school classrooms: Recommendations for principals. *Intervention in School and Clinic*, 43, 277-282.
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied linguistics*, 20, 237-264.
- İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu: Politika ve uygulama önerileri*. <http://www.cocukcalismalari.org/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-Egitim-Sistemi-Politika-Notu.pdf> Erişim tarihi: 19.12.2015.
- Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 47-65.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2007). Making differences ordinary in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 42, 162-168.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2014-2015*. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf Erişim tarihi 3.10.2015.
- Nes, K., & Stromstad, M. (2003). Creating structures for inclusive development in teacher education. In T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (Eds.), *Developing inclusive teacher education* (pp. 117-131). London: RoutledgeFalmer.
- Nind, M., Benjamin, S., Sheehy, K., Collins, J., & Hall, K. (2004). Methodological challenges in researching inclusive school cultures. *Educational Review*, 56, 259-270.
- Nguyen, A., Minh, T. D., & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 122-159.

- Ofsted (1996). *The education of travelling children*. London: Ofsted
- O'Hanlon, C., & Holmes, P. (2004). *The education of Gypsy and traveller children: Towards inclusion and educational achievement*. Trent and Sterling: Trentham Books.
- Roberts, J. (2015). *Access to educational services by refugees in Turkey*. Unpublished Presentation on 9th April, 2015 in UNHCR-NGO Coordination meeting.
- Rohrer, J. (2005). Toward a full-inclusion feminism: A feminist deployment of disability analysis. *Feminist Studies*, 31, 34-63.
- Sage, R. (2007). *Inclusion in schools: Making a difference*. New York: Network Continuum.
- Shakespeare, T. (2000). *Help*. Birmingham: Venture.
- Stoll, L. (1999). School culture: Black hole or fertile garden for school improvement?. In Prosser, J. (Ed.), *School culture* (pp. 30-47). London: Sage Publications.
- Stringer, P. (2009). Dynamic assessment for inclusive learning. In P. Hick, R. Kershner, & P. T. Farrell (Eds.), *Psychology for inclusive education: New directions* (pp. 127-139). Oxon: Routledge.
- Tjernberg, C., & Mattson, E. H. (2014). Inclusion in practice: A matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 247-256.
- Topçuoğlu, R.A. (2012). *Türkiye'de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri bızlı değerlendirme araştırması*. http://www.turkey.iom.int/documents/Child/IOM_GocmenCocukRaporu_tr_03062013.pdf / Erişim tarihi 11.12.2015.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Spain: UNESCO.
- UNESCO (2015). *EFA global monitoring report: Education for all 2000-2015 achievements and challenges*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNHCR (2015). *Syria regional refugee response inter-agency information sharing portal*. <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php> Erişim tarihi 09.07.2015.
- Vaismoradi M., Turunen H., & Bondas T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15, 398-405.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 17-35.
- Winzer, M. A., & Mazurek, K. (Eds.). (2000). *Special education in the 21st century: Issues of inclusion and reform*. Gallaudet University Press.

Migrant children and school cultures: A suggestion for inclusion

Abstract

This article reports on the findings of an empirical research investigating the thoughts, beliefs and attitudes towards the inclusion of migrant children in the South-eastern region of Turkey which is currently exposed to intensive migration waves. Specifically, the article explores the attitudes of school administrators towards the education of migrant children in their schools, the barriers to this education stemming from the school culture and the opportunities in the education system to build inclusive school cultures in which migrant children can feel belonging to. The research employed 18 school administrators, utilized semi-structured interviews to collect qualitative data and analyzed them through thematic analysis. Findings showed that (a) school administrators supported education of migrant children in segregated environments and possessed negative attitudes towards their education in public schools; (b) structural limitations and low social acceptance levels affected the negative attitudes towards the education of migrant children and (c) stakeholders needed to be provided with psycho-social and structural support in order to establish inclusive school cultures.

Keywords: Migrant children; inclusive school culture; qualitative research; Turkey

