

Geçici Koruma Altındaki Çocukların Okula Sosyal Uyum Sürecini Etkileyen Faktörler

Mustafa Özderc¹

Özet

Türkiye'nin de içinde bulunduğu coğrafyada yaşanan gelişmeler, özellikle komşu ülkelerde yaşanan savaş ve iç huzursuzluklar nedeniyle toplu zorunlu göçe neden olan durumlar, sosyal uyumu sağlamada önemli bir yeri ve görevi olan eğitim sisteminde, okullarda ve paydaşlarında anlayış ve yapılanma değişikliğine gidilmesini zorunlu hâle getirmiştir. Bu süreçte farklı ırk, inanç, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen öğrenciler için eşit eğitim fırsatları oluşturma, okul ortamını yeniden yapılandırma, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilen kapsayıcı eğitim yaklaşımı benimsenerek öğrenenlerin farklı gereksinimlerine cevap vermek, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azalmak için yeni bir yapılanma, değişim süreci başlatılmıştır. Bu amaçla ulusal ve uluslararası iş birliklerine gidilmiş; paydaşların farklılıklarını arttırmak, profesyonel gelişimlerini desteklemek vb. amaçlı eğitimler düzenlenmiş; çok çeşitli eğitim-öğretim kaynakları, rehber kitaplar, vb. üretilmiştir (Öztürk, Cengiz, Köksal, İrez, 2017).

Göçmen çocukların eğitimi konusunda yapılan araştırmalarda çocukların genellikle okul ortamlarında sınırlı deneyim, düşük akademik performans, şiddet, savaş ve kaosa dayalı stres ve travmayla mücadele ettikleri belirlenmiştir (Heptinstall, Sehtna, & Taylor, 2004). Buna ek olarak bu çocukların yeni bir dil ve kültüre uyum sağlama zorunluğunun yanı sıra ev sahibi toplumun eğitim sistemlerine de kısa sürede uyum sağlamaları beklenmektedir (Rong, & Brown, 2002). Bu sosyal uyumu sağlama açısından eğitim, önemli bir araçtır fakat benimsenen eğitim anlayışı bu süreci kolaylaştırdığı gibi zorlaştırabilmektedir. Bu çalışmanın amacı bu süreci etkileyebilen faktörleri belirlemek ve değerlendirmektir.

1. KAPSAYICI EĞİTİM

Kapsayıcı eğitim, kültürel çeşitliliğe dayalı bir eğitim anlayışı ile bütün öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiği ile ilişkilidir (Amthor,

1 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, mozdere@ohu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7535-9024

& Roxas, 2016) ve bu nedenle sosyal uyum sorunsalının çözümünde etkili olabileceği düşünülmektedir. Kapsayıcı eğitimin niteliği, kapsamı, amacı ve biçimi ülkelerin sosyal, politik, kültürel vb. yapılarına göre farklılık gösterebilmekle birlikte modern bir eğitim yaklaşımı olarak uyumu kolaylaştırıcı, bütünleştirici felsefesiyle okulların ve eğitim öğretim uygulamalarında değişimlere gidilmesini gerektirmektedir ve bu bağlamda değişim, dönüşüm için fırsat olarak görülmektedir (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Kapsayıcı eğitim hakkı, öğrencilerin farklı gereksinimlerini ve kimliklerini barındırmak için tüm eğitim ortamlarında kültür, politika ve uygulamada bir dönüşümü kapsamaktadır (UNESCO, 2020).

UNESCO (2020) raporunda kapsayıcı bir eğitim anlayışı ile yönetilen normal okulların, ayrımcı tutumlarla mücadele etmenin en etkili yolu olduğu; bunu, kucaklayıcı topluluklar oluşturarak, kapsayıcı bir toplum oluşturarak ve herkesin eğitime ulaşmasını sağlayarak gerçekleştirecekleri ifade edilmektedir. Eşitsizlikleri azaltmak ve özellikle dijital çağda öğrenmeyi ve yaratıcı toplumları teşvik etmek için kaliteli, eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmek amaçlanmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda aynı zamanda çocukların çoğuna daha etkili eğitim verilebileceği ve bunun sonucu olarak tüm eğitim sisteminin verimliliğinin ve nihayetinde maliyet etkinliğinin artacağı belirtilmektedir (s. 11).

Bu raporda ayrıca kapsayıcı eğitimin gerekliliğine ilişkin olarak kapsayıcı eğitimin a. eğitimsel, b. sosyal ve c. ekonomik boyutları incelenmektedir. Eğitim bağlamında; kapsayıcı okulların tüm çocukları birlikte eğitime gerekliliğinin, bireysel farklılıklara yanıt veren ve bu nedenle tüm çocuklara fayda sağlayan öğretim yöntemleri geliştirmeleri gerektiği anlamına geldiği iddia edilmektedir. Sosyal bağlamda; kapsayıcı okulların tüm çocukları birlikte eğiterek onların farklılığa yönelik tutumlarını değiştirme ve adil ve ayrımcı olmayan bir toplumun temelini oluşturmanın amaçlandığı belirtilmektedir. Ekonomik bağlamda; tüm çocukları birlikte eğiten okullar kurmanın ve sürdürmenin, belirli çocuk gruplarında uzmanlaşmış farklı okul türlerinden oluşan karmaşık bir sistem kurmaktan daha az maliyetli olacağı ifade edilmektedir. (s.10-11).

Bu raporda kapsayıcı eğitimin etkililiği için tavsiye edilen atılması gereken adımlar aşağıdaki gibidir (s. 37):

1. Eğitime katılımçılık ve eşitlik ile neyin kastedildiğine dair net tanımlar oluşturun.

2. Öğrencilerin katılımı ve ilerlemesinin önündeki çevresel engelleri belirlemek için araştırmalar yapın.
3. Öğretmenlerin kapsayıcılık ve eşitliği geliştirme çabalarını destekleyin.
4. Müfredatı ve ölçme-değerlendirme prosedürlerini tüm öğrencileri göz önünde bulundurarak tasarlayın.
5. Eğitim sistemini tüm öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde yapılandırın ve yönetin.
6. Eğitimde kapsayıcılığı ve eşitliği teşvik eden politikaların geliştirilmesi ve uygulanmasına toplulukları dâhil edin.

UNESCO (2017) raporunda kapsayıcılık ve eşitlik bağlamında politikanın dört boyutta incelenmesi amacıyla bir çerçeve geliştirilmiştir. Bu çerçevenin alt boyutları ve kapsamları aşağıdaki gibidir (UNESCO, 2017. S.6)

Boyut 1. Kavramlar (s.17):

1. Kapsayıcılık ve eşitlik; tüm eğitim politikalarına, planlarına ve uygulamalarına rehberlik eden kapsayıcı ilkelere.
2. Ulusal müfredat ve ilgili değerlendirme sistemleri tüm öğrencilere etkili bir şekilde yanıt vermek için tasarlanmıştır.
3. Öğrenciler ve aileleriyle çalışan tüm ortaklar, eğitime dâhil olmak ve eşitliği teşvik etmek için ulusal politika hedeflerini anlar ve destekler.
4. Eğitim sistemindeki tüm öğrencilerin varlığını, katılımını ve başarısını izlemek için sistemler mevcuttur.

Boyut 2. Politika beyanları (s.22):

1. Önemli ulusal eğitim politika belgeleri, kapsayıcılığı ve eşitliği kuvvetle vurgular.
2. Ulusal, ilçe ve okul düzeylerindeki üst düzey personel, eğitime dahil olma ve eşitlik konusunda liderlik sağlar.
3. Her seviyedeki liderlerin kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim uygulamaları geliştirmek için tutarlı politik hedefleri vardır.
4. Her seviyedeki liderler; kapsayıcı olmayan, ayrımcı ve adaletsiz eğitim uygulamalarına meydan okur.

Boyut 3. Yapılar ve sistemler (s.27):

1. Savunmasız öğrenciler için yüksek kaliteli destek vardır.

2. 2. Öğrenciler ve aileleriyle ilgili tüm hizmetler ve kurumlar, kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim politikaları ve uygulamalarını koordine etmek için birlikte çalışır.
3. 3. Hem insan kaynakları hem de finansal kaynaklar, potansiyel olarak savunmasız öğrencilere fayda sağlayacak şekilde dağıtılır.
4. 4. Eğitimde kapsayıcılığı ve eşitliği teşvik etmede özel hükümlerin açık bir rolü vardır.

Boyut 4. Uygulamalar (s.32):

1. Okullar ve diğer öğrenim merkezlerinin, tüm öğrencilerin varlığını, katılımını ve başarısını teşvik etmek için stratejileri vardır.
2. Okullar ve diğer öğrenim merkezleri; başarısız olma, ötekileştirme ve dışlanma riski taşıyan öğrencilere destek sağlar.
3. Öğretmenler ve destek personeli öğrenci çeşitliliğine cevap vermek için hazırdır.
4. Öğretmenler ve destek personeli, kapsayıcı ve eşitlikçi uygulamalar konusunda mesleki gelişim fırsatlarına sahiptir.

Görüldüğü üzere kapsayıcılık ve eşitlik, tüm eğitim politikalarına, planlarına ve uygulamalarına rehberlik etmesi gereken ilkeler bütünüdür. Bu ilkeler, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu, daha eşitlikçi, kapsayıcı ve uyumlu toplulukların temeli olduğu düşüncesiyle tüm öğrencilerin kaliteli eğitime erişiminin sağlanması ve eğitimde imkân ve fırsat eşitliği ile ilişkilidir. Bu özellikleri ile ülkemizdeki geçici koruma altındaki çocukların okullarda sosyal uyumlarının desteklenmesinde eğitim anlayışının ve okul içi uygulamaların kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre geliştirilmesi, ilgili paydaşların konuya ilişkin olarak bilgilendirilmeleri, tutum ve davranışlarının, okul-sınıf içi uygulamalarının, öğretim metot, yöntem ve materyallerinin bu doğrultuda geliştirilmesi önemlidir.

2. DİL EDİNİMİ VE OKULA UYUM

Dil, bireylerin sosyal bağlantılar kurmasında temel bir bileşendir ve bu nedenle topluma tam katılım için gereklidir. Göçmenlerin dil yeterlilikleri; ev sahibi toplumda güven, aidiyet, yukarı doğru hareketlilik ve dâhil olmak, yani sosyal uyumu sağlamak ve sürdürmek için önemli bir araçtır (Maleku, Kim & Lee, 2019). Dil öğrenmek sosyal uyum için önemli olduğu kadar, iş piyasasına girmek için de bir ön şarttır (Çebi, 2017).

Ülkemiz, 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaştan farklı şekillerde etkilenmiş ve sayıca oldukça fazla olan göçmen gruplarına ev sahipliği yapmak zorunda kalmıştır. “Geçici Koruma Yönetmeliği” ile bu göçmenlere geçici koruma sağlanmıştır. Farklı dil, kültürden gelen ve geçici koruma statüsü verilmiş bu bireylerin sosyal uyumunu sağlamak için politik, sosyal, ekonomik vb. girişimlerde bulunulmuştur. Bu zorunlu göç, ev sahibi toplum üyeleri ile farklı dil, kültür vb. özelliklere sahip geçici koruma altındaki bireylerin bir arada yaşamasını zorunlu kılmış ve bu durum ev sahibi toplumda siyasal, ekonomik, toplumsal vb. çok farklı sorunlara neden olmuştur (Aksoy, 2012).

Önceki bölümde incelendiği gibi toplumsal uyumun sağlanması için iletişim, etkileşim önemlidir ve bu bağlamda uyumun önündeki en büyük engellerden biri dil sorunudur. Diğer bir ifade ile geçici koruma altındaki bireylerin ev sahibi toplumun dilini, değer ve normlarını öğrenip uyum sağlaması, yani kültürlenmesi ve bu bağlamda kültürün en önemli ögesi olan dil edinimi uyum-bütünleşme için çok önemli hâle gelmiştir (Okur, 2013; Ünal, Taşkaya & Ersoy, 2018).

Ülkemizde geçici koruma altındaki bireylerin en temel insani ihtiyaçlarının (barınma, beslenme vb.) karşılanması için ulusal ve uluslararası düzeyde çok ciddi girişimlerde, çalışmalarda bulunulmuş ve ciddi miktarda maddi kaynak bu amaçla ayrılmıştır. Temel insani ihtiyaçların karşılanmasını takiben toplumsal uyum bağlamında çok önemli bir unsur olan dil edinimine yönelik eğitimlere hız verilmiş ve bu amaçla farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliğine gidilerek soruna çözüm aranmıştır.

Kültürlenme sürecinde en önemli araç eğitimidir. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil edinimi, bireysel ve kurumsal düzeyde önemlidir. Dil, sosyal uyum için önemli olduğu kadar sosyal ve kültürel katılım, resmî konular ve bürokrasi ve istihdam açısından da çok önemlidir (Nimer, 2019). Ülkemizde geçici koruma altındaki çocukların eğitim aracılığıyla kültürlenme sürecinde dil, en büyük engellerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu sorunun ortadan kaldırılmasında öncelik Türkçe öğretimine verilmektedir. Çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından Türkçe öğretimi için dil kursları açılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, TÖMER’lerde ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Halk Eğitimi Merkezlerinde, yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü tarafından hizmet vermekte olan Türkçe Öğretim Merkezleri aracılığı ile yapılmaktadır. Özellikle geçici koruma altındaki bireylerin Türkçe öğrenmelerine yönelik en önemli çalışma MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün “Yabancılar İçin Türkçe” modüler programları ve PICTES projesi ile gerçekleştirilmektedir (Baldık,2018).

Bir sorunun altında yatan nedenlerin doğru belirlenmesi, çözüm için doğru adımların atılması açısından önemlidir. Bu bağlamda geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ediniminde etkili çözümler üretmek, doğru programlar geliştirmek için dikkat edilmesi gereken noktalardan bazıları aşağıdaki gibidir (Nimer, 2019, 25-32):

- Geçici koruma altındaki Suriyeler arasındaki sosyo-demografik farklar (okuryazarlık düzeyi, yaş, dil öğrenme amacı, hazırbulunuşluk seviyesi, dil seviyesi vb.)
- Dil öğrenme ihtiyaç, motivasyon, amaç arasındaki farklar (günlük ihtiyaçlarını karşılamak, mesleki dil öğrenme ihtiyacı, vb.)
 - Günlük ihtiyaçları karşılamak için konuşma Türkçesi
 - Mesleki Türkçe (yetişkinler için)
 - Akademik Türkçe (öğrenciler için)

Görüldüğü gibi dil ediniminde etkili politikalar üretmek, hedefe yönelik eğitim programları, kurslar, vb. geliştirmek için hedef kitlenin demografik özelliklerinin ve dil edinim amaçlarının doğru tespiti önemlidir.

Ülkemizde geçici koruma altındaki çocukların dil edinimine ilişkin çok önemli projeler hayata geçirilmiş, büyük kaynaklar ayrılarak konuya ilişkin ciddi girişimlerde bulunulmuştur. PICTES², (Project on Promotion Integration of Syrian Kids into Turkish Education System) “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi” Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile AB Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumunda MEB’in faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir projedir (<https://pictes.meb.gov.tr/izleme>). Bu proje ile geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkiye’deki eğitim imkânlarından tam olarak yararlanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. MEB’e bağlı devlet okullarında eğitim dilinin Türkçe olması nedeniyle geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlanmalarında Türkçenin öğretilmesi kilit bir öneme sahiptir. Bu bağlamda bu projenin ön plana çıkan bir alanı dil edinimi ile ilgilidir (Morah, 2018). Bu proje kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için görevlendirilecek Türkçe öğretmenleri, fakültelerin Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümleri mezunları arasından seçilmektedir. Bu seçilen kişiler öncelikle 15 günlük ‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilme-

2 <https://piktes.gov.tr/Home/IndexENG>

sine Yönelik Uyum Kursu'na alınmış ve sonrasında Türkçe öğreticisi olarak görevlendirilmişlerdir. (Eyüp, Arslan ve Cevher, 2017).

Ülkemizde geçici koruma altındaki bireylere Türkçe öğretiminde yaşanan problemlere ilişkin yapılan çalışmalarda genellikle öğretim içeriği, öğretme stratejileri, ders araç ve gereçleri, ölçme araçları geliştirme ve değerlendirme gibi alanlarda sorunlar yaşandığı ve bu bağlamda öğretmenlerin konuya ilişkin olarak mesleki gelişim ihtiyacı içinde oldukları belirlenmiştir (Erdem, 2017). Benzer şekilde bazı çalışmalarda ilgili öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlere yönelik eğitim gereksinimi duyduklarını belirlemiştir (Gün, 2015; Kalfa, 2015). Bu çalışmaların sonuçlarına bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretecek olan öğretmenlerin konuya ilişkin eksikliklerinin giderilmesi amaçlı mesleki gelişimlerinin çeşitli eğitimler ile desteklenmesi önem arz etmektedir (Eyüp, Arslan ve Cevher, 2017). Ünal, Taşkaya & Ersoy (2018) çalışmalarında belirlenen geçici koruma altındaki öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde, dil becerilerine yönelik yaşadıkları sorunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (s.141-144):

- Dil yapısı: Türkçenin cümle yapısının farklı olması
- Kelime bilgisi: Türkçe kelimeleri öğrenememe, unutmama ve kelimeler için uygun sözlük bulamama
- Yazma: Arapçanın sağdan sola, Türkçenin soldan sağa doğru yazılması
- Konuşma: Türkçeyi hızlı konuşamama, telaffuz, farklı aksanlar ve ağızlar, kitaplarda kullanılan dil ile sosyal hayatta kullanılan dil arasındaki farklılıklar

Aynı araştırmacılar tarafından bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri aşağıdaki gibidir (Ünal, Taşkaya & Ersoy, 2018, s.141-144):

- Akran öğrenmesinin teşvik edilmesi, uygun ortamın sağlanması
- Hedef dilin yapı olarak ana dillerinden farklı olduğuna yönelik farkındalık kazandırılması
- Yazılı, görsel ve işitsel araçların ve materyallerin (TV, film, müzik vb.) dil öğrenmede etkin kullanılması
- Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin konuya ilişkin uzman eğitimi alması (öğretmenlerin tutum ve davranışları, kültürler arası becerileri aktarma konusundaki yetersizlikleri, kullandıkları eğitim öğretim araç gereçlerinin uygunluğu, kullandıkları yöntem ve teknikler, stratejiler)

- Hedef dilin öğretiminde kullanılacak uygun ders öğretim araç, geçeri ve ders kitapları vb. materyallerin (kitap, dergi, film vb.) geliştirilmesi

Ülkemizde geçici koruma altındaki öğrencilerin sosyal uyumuna ilişkin yapılan çalışmalarda genellikle Türkçe yeterlilikleri önemli bir sorun olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda bu öğrencilerin okula başlamadan önce dil ve uyum açısından bir hazırlık eğitiminden geçmeleri önerilmektedir (Ereş, 2016). Bulut, Kanat & Gülççek, (20018) ise özellikle öğretmen yeterliliklerine eğilmiş ve özellikle öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan geçici koruma altındaki çocukların dil sorunlarına nasıl çözüm geliştirebileceklerini bilmedikleri ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemişlerdir. Öğretim materyallerine ilişkin olarak ise Demirci (2015) derste kullanılan materyalin fiziki ve içerik özelliklerinin okuma becerisini olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Gün (2015) ise kültür aktarımının dil ediniminde önemli olduğunu ama kullanılan metinlerin Türk kültürünü aktarmada yetersiz kalabildiğini ve bu amaçla motivasyonu arttırmak için sınıf ortamında kültürel öğelerden yararlanılmasının yararlı olduğunu belirlemiştir. Diğer yandan Boylu, E. & Işık, P. (2019) çalışmalarında bazı ailelerin geçici koruma altındaki çocuklarının Türkçe öğrenmelerini istemedikleri, birçok sınıfın dil öğretimine uygun olmadığı, sınıftaki öğrencilerin dil seviyesi bağlamında homojen dağılmadığı, öğretmenlerin konuya ilişkin mesleki gelişime ihtiyacı olduğu, kullanılan materyallerin geliştirilmesi ve Türkçe öğretimine daha fazla süre ayrılması gerektiği gibi bulgulara ulaşmışlardır (s.897).

Özet olarak dil edinimi sosyal uyum açısından çok önemli bir faktördür. Dil edinimi çok boyutlu; motivasyon, ana dilin yapısı, öğrenme ortamı, öğretmen özellikler, öğretim teknik, strateji ve metotları, öğretim materyalleri, girdinin kalitesi, öğrencinin kişiliği, yaş, tutum, yatkınlık, zekâ vb. birçok faktörün etkilediği bir süreçtir (Khasinah, 2014). Ülkemizde geçici koruma altındaki Suriyeli yetişkin ve çocukların dil ediniminde yaşadıkları sorunlar sosyal uyumu olumsuz yönde etkilemektedir. Ülkemizdeki bu bireylerin Türkçe öğrenmesine yönelik birçok çalışma yapılmaktadır. Soruna ilişkin etkili çözümler üretebilmek için dikkat edilmesi gereken unsurları genel olarak şu şekilde özetleyebiliriz. Öncelikle dil eğitiminin kimlere verileceğinin belirlenmesi, hedef kitlenin dil öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi, öğretimin bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik özel desenlenmiş programlarla, uygun ortamlarda, uygun yöntem, teknik, öğretim materyaller kullanılarak uzman bilgisine sahip öğretmenler tarafından verilmesi önemlidir (Büyükkiz ve Çangal, 2016).

3. OKULUN SOSYAL VE KÜLTÜREL ÖZELLİKLERİ

Sosyal uyum bağlamında eğitim, en önemli araçtır. Eğitim etkinliklerinin sistemli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirildiği sosyal kurumlar olarak okullar, içinde yaşanılan topluma uyum sağlanmada, yani sosyalleşmede önemli araçlardır (Şahin,2012). Okullar toplumun ayrılmaz bir parçası, toplumun yansıması, gençlerin günlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri, diğerleri ile sosyalleştikleri yerlerdir (Koç, 2011, s.138). Ayrıca okul, bireyin yaşamında ve sosyalleşme sürecinde aile kurumundan sonra gelirken mesleki beceri ve toplumsal değer, norm, davranış, sorumluluk duygusu ve anlayış kazandırması açısından önemlidir (Kızmaz, 2006, s.50). Bu bağlamda okullar bir sosyal denetim ögesi, kültürlenme mekânı ve geleceğe yönelik olarak bireylere misyon ve meslek kazandırma görevleri olan sosyal kurumlardır (Kızmaz, 2006, s.51). Açık bir sistem olarak okulun içinde bulunduğu toplumsal değişimlerden etkilenmemesi mümkün değildir. Sosyal değişim; toplumsal yapının, toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kuralların değişmesi (Tezcan, 1994), toplumsal yapılar, kurumlar vb. toplumun parçaları arasındaki denge ya da örgütlenmenin değişimidir (Kuyumcu vd., 2008).

Farklı özellikleri, türleri ve yönleriyle göç evrensel bir olgudur ve hem ayrılan hem de gidilen toplumsal yapıda sosyal, kültürel, ekonomik ve politik değişimlere neden olur (Yazıcı, 2019). Göç olgusunun eğitim üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda genellikle göçle gelen öğrencilerin yeni çevreye, okula, akranlarına ve öğretmenlerine uyum sağlamada sıkıntı yaşadıkları (Tezcan (1985), akademik başarılarının olumsuz etkilendiği, kendilerini yabancı gördükleri, uyum sorunu yaşadıkları ve disiplinsiz davranışlar sergiledikleri, herkesin ona karşıymış gibi bir düşünceye kapıldıkları, göç nedeniyle ebeveynlere karşı öfke duydukları (Uluocak, 2009) gibi bireysel düzeyde, orantısız nüfus artışı ile okullarda yaşanan fiziki yetersizlikler, derslik sıkıntıları, kalabalık sınıflar, öğretmen yetersizliği, dengesiz dağılım (Birinci, 2003) gibi kurumsal düzeyde olumsuz durumlara neden olabildiği, bu durumun ise genel olarak eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Tezcan, 1994).

4. OKUL YÖNETİCİLERİ

Liderlik; bir etkileme, rol model olma, öncülük etme işidir. Okul yöneticileri okulların amaçlarının gerçekleşmesinde, birinci derecede etkili ve sorumlu olan kişilerdir ve okul etkililiğinde liderlik rolleri önemlidir (Akçakoca & Bilgin, 2016). Aynı zamanda bu kişilerin lider olarak okullarında zamanın gerektirdiği değişim ve dönüşümleri başlatma, bunlara rehberlik

etme, yönetme vb. sorumlulukları vardır. Bir okulda herhangi bir değişimin başlaması ve hedeflenen yönde gelişim ve değişimin gerçekleşmesi için okul yöneticisinin güçlü bir liderlik sergilemesi, önce kendisinin değişimin gerekliliğine inanması, bu yönde gerekli adımları atmaya, değişime açık ve hazır olması gereklidir.

Ülkemizdeki geçici koruma altındaki çocukların eğitim aracılığıyla kültürlenmelerinin sağlanması, okullara uyumlarının desteklenmesi için okul yöneticilerinin güçlü liderlik sergilemesi, okul kültürünü, okul iklimini, gruplar arasında etkileşimin niteliğini ve kalitesini geliştirmesi önemlidir. Okul yöneticileri hangi liderlik tarzını daha baskın olarak benimsemiş olurlarsa olsunlar, sahip oldukları etki ve yetkiyi okulda eğitim ve öğretimin niteliğini yükseltmek, bütün çocukların eğitime eşit bir şekilde ulaşmasını sağlamak için kullanmak durumundadır. Diğer bir ifade ile okul yöneticisi, tüm okul yaklaşımı doğrultusunda bütün öğrencilerin öğrenmesi, olumlu davranışlar gösterebilmesi, sağlıklı ve mutlu olabilmesi ve tüm bunları destekleyen koşulların iyileştirilmesi için okulda tüm okul paydaşları ile uyumu, iş birliğini vb. sağlamaya yönelik güçlü bir liderlik sergilemelidir.

Değişimi başlatmak ve değişme öncülük, rehberlik etmek için önce okul yöneticisinin kendisinin ve ekibinin değişme inanması ve kurum olarak bu değişime hazır olup olmadığını ekibiyle beraber belirlemesi gereklidir. Bunun yanı sıra diğer okul paydaşlarının değişime direnç göstermemesi, değişime hazır ve gönüllü olmaları için bütünleştirici biri okul kültürü geliştirmesi önemlidir. Okul kültürünün değişimi uzun soluklu ve çok boyutludur ve bu sürecin başarısı için paydaşların katılımı çok önemlidir. Bu nedenle öğretmen, öğrenci, veli gibi diğer okul paydaşlarının değişimin gerekliliğine inanmaları ve gerekli adımları atmaya gönüllü olmaları elzemdir. Bu amaçla iletişimin doğru kurulması, iş birliğine gidilmesi, karar alma sürecine paydaşların dâhil edilmesi, okul süreçlerinin uygun şekilde yenilenmesi, gerekli eğitimlerin sağlanması gereklidir. Unutulmamalıdır ki okullar geçici koruma altındaki çocukların sadece akademik eğitim aldıkları, öğrenim yapılan yerler değildir. Bu ortamlar kültürlenme, sosyalleşme, bütünleşme açısından çok büyük öneme sahiptir. Sonuç olarak uzun vadede çıktıları nedeniyle çok hassas ve özenle ele alınması gereken bir konu olan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların toplumsal uyumu için okullarda bütünleştirici bir okul kültürünün oluşumu ve bunun içinde okul yöneticilerinin liderliği ile okulların gerekli değişimlere gitmesi, toplumsal kabul düzeyinin artması için gerekli girişimlerde bulunulması gereklidir.

Okulda verilen eğitimin niteliğini artırmada, okulun etkililiği ve verimliliğini arttırmada okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir.

Çünkü okul yöneticileri sahip oldukları bilgi ve becerilerle okulun geleceğini planlamakta, yönünü belirlemekte ve okuldaki değişimi yönetmektedirler (Garies ve Tschannen-Moran, 2005 akt. Ağaoglu, Altinkurt, Yılmaz & Karaköse, 2012). Okul yöneticisinin en temel görevi, okulun yönetilmesi ve okulun örgüt olarak gelişmesini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2008). Bu görev ve sorumluluklar ülkelerin sosyal, politik, ekonomik özelliklerine göre farklılık gösterebilmekle beraber değişen zaman, teknoloji, toplumsal durumlara vb. bağlı olarak yeni değişiklik gösterebilmektedir. Ama her şart altında okul yöneticilerinin okulun varlığını sürdürmek ve gelişimini sağlamak için ise yönetim süreçleri ve yönetimin işlevleri vb. alanlarda uzman bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Diğer bir ifade ile yaşanan toplumsal değişimler ve gelişmeler okulları etkiler ve değiştirir. Bu durum, okul yöneticilerinin değişen koşullara uygun yetkinliklere sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Yetkinliğin “kişinin bir eylemi gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olması” (Başaran, 2000) olarak tanımlandığı düşünüldüğünde okul yöneticilerinin yeterlikleri, okul geliştirme süreçlerinde önem kazanmaktadır (Özdemir, Sezgin & Kılıç, 2015).

Sosyal uyumu destekleyen mutlu bir okulda okul yöneticisi; sorun çözme odaklı, anlayışlı, öğrencilerin kolay iletişim kurabildikleri bir kişi olmakla birlikte öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra sosyal, psikolojik, fiziksel gelişimlerini destekleyecek faaliyetlere, etkinliklere rehberlik ettiği belirtilmektedir (Döş, 2013). Ayrıca okul yöneticisinin öğretmenle olan ilişki kalitesinin öğrenci başarısını ve sosyal uyumunu dolaylı yollardan etkilediği düşünülmektedir. Bilindiği gibi okul yöneticilerinin öğretmenleri derse karşı güdülemek, öğretimi izlemek, desteklenmesi gereken hususları belirlemek ve okuldaki öğretim hakkında bilgi edinmek gibi görev ve sorumlulukları vardır. Bu bağlamda okul müdürü ile öğretmen arasındaki güçlü iletişim, etkili eğitim için önemlidir (Özmen & Batmaz, 2006). Ayrıca okul yöneticilerinin mizah duygusunun öğretmenlerin iş tatminini olumlu yönde etkilediği, iş tatmininin ise öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Recepoglu, 2008).

5. ÖĞRETMENLER

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların okullarda kültürlenmesi, sosyalleşmesi ve sosyal uyumlarının desteklenmesi bağlamında okul yöneticilerinin yanı sıra öğretmenlere de önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Okulda etkili öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrencinin akademik başarısının yükseltilmesi sınıf içi öğretimin geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Bunun içinde nitelikli, donanımlı ve adanmış öğretmenlere ihtiyaç vardır (Birman,

Desimone, Porter, & Garet, 2000; Darling-Hammond, 1995 akt. Özdemir, 2019). Rhodes, Stokes, & Hampton, (2004) göre bir eğitim sisteminin en temel unsuru öğretmendir. Öğretmenin sahip olduğu nitelikler, sınıf içinde öğrencinin aldığı eğitimin kalitesini etkilemektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminin başarısı, özellikle sınıf içinde uygulayıcı olan öğretmenin sahip olduğu niteliklere bağlıdır. Diğer bir ifade ile yeni nesillerin niteliği, onları yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005). Yaşanan toplumsal değişimler öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklemekte, sınıf içi uygulamaların kalitesinin artması için yeni bilgi ve beceri kazanmalarını zorunlu hâle getirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, değişen şartlara bağlı olarak bilgi ve becerilerinin güncellenmesi etkili okul ve öğrenci başarısı için önemlidir (O'Brien ve MacBeath, 1999).

Günümüzde yaşanan toplumsal değişimler, okulların ve öğretmenlerin bireysel, sosyal ve profesyonel niteliklerinde değişimi ve gelişimi de zorunlu kılmaktadır.

Okullardan ve öğretmenlerden beklenenler şöyle sıralanabilir:

- Farklı dil, kültür ve sosyal çevrelerden gelen öğrenciler ile daha etkili bir şekilde ilgilenmeleri ve kapsayıcı eğitim hizmeti sunmaları
- Kültür farklılıkları ve cinsiyet konularında daha hassas olmaları ve sosyal uyumu destekleyen bir okul ortamı geliştirmeleri
- Dezavantajlı ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle daha etkili ilgilenmeleri ve kapsayıcı eğitim hizmeti sunmaları
- Okul içinde disiplini etkili ve kalıcı şekilde sağlamaları
- Yeni iletişim teknolojilerini okulun rutin iş ve işlemlerinin yanı sıra öğretim sürecinde etkili biçimde kullanmaları
- Eğitim bilimlerindeki, öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme değerlendirme yaklaşımlarındaki hızlı değişim ve gelişmelere ayak uydurmaları
- Özerk, hayat boyu öğrenmeye güdülenmiş, kendi öğretiminden sorumlu bireyler yetiştirmeleri (OECD, 2005 akt. Özdemir, 2019, s.57)

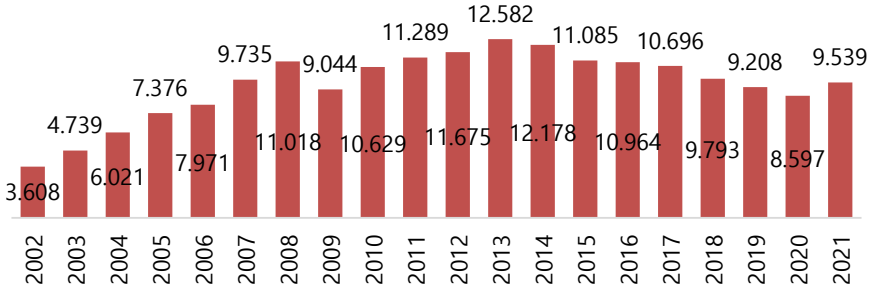
MEB ÖYGM tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri”³ 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB,2017). Bunlar (MEB, 2017, s.7):

3 https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

- a. Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim,
- b. Öğrenciyi tanıma
- c. Öğrenme ve öğretme süreci
- d. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- e. Okul, aile ve toplum ilişkileri
- f. Program ve içerik bilgisi

Adı geçen belgede öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri Tablo 3'te görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri (MEB, 2017, s.8)



Karakelle (2005) çalışmasında etkili öğretmenliği aşağıdaki boyutlarda incelemektedir (s.3-4)

1. Mesleki bilgi boyutu: Mesleğin çeşitli yönlerine, verdiği derse ilişkin bilgi ve kavrayışındaki yeterlilik, öğretim teknikleri, öğrencinin gelişimsel özellikleri ve öğrenme süreci hakkındaki bilgi
2. Öğretim becerileri boyutu: Öğretim sürecine ilişkin beceri ve yeterlilikler
3. Öğrenci ilişkileri boyutu: Öğrenciye yaklaşım ve iletişim biçimine ilişkin yeterlilikler
4. Sunuş becerileri boyutu: Etkili ses, jest, mimik kullanımı, konuyu organize edebilme ve açık, net sunum yapabilme becerisi
5. Sınıf yönetimi boyutu: Verimli bir öğrenme ortamı ve atmosfer oluşturabilmek için gerekli düzenlemeleri yapabilme becerisi

6. Kişisel nitelikler ve tutumlar boyutu: Esnek olabilmek, çok boyutlu düşünebilmek, sıcak ve dostça davranmak, coşkulu olmak, öğrenmenin yaşam boyu sürdüğüne inanmak, iş birliğine açık olmak vb.

Sınıflarda öğrencilerle doğrudan ilişki içinde olan öğretmenlerin profesyonel yeterliliklerinin yanı sıra öğrencilerle kurdukları iletişimin ve etkileşimin kalitesi de sosyal uyumu destekleyen mutlu bir okul geliştirmede belirleyici bir etkidir. Öğretmenler ise öğrencilere yakın, sıcak, ilgili, sevgi dolu, onlara rehberlik eden, öğrenci katılımını destekleyen kişi olarak tarif edilmektedir. Ayrıca derslerin ilgi çekici öğretim materyalleri ile farklı yöntem ve tekniklerle, öğrenci katılımı desteklenerek işlendiği ifade edilmektedir. Öğrenciler ise okul kurallarına uyan, çalışkan, adanmış, kendilerinden beklentilerin ve kendi sorumluluklarının farkında ve buna uygun şekilde davranan bireyler olarak betimlenmektedir (s.276-277). Öğretmenlerin olumlu bir öğrenme ortamı geliştirmede dikkat etmeleri gereken noktalardan bazıları aşağıdaki gibidir (Dilekman, 2008, s.217-220):

- Kendisi olma
 - Olduğu gibi görünür.
 - Öğrencilerle her konuyu tartışmaya açıktır.
 - Öğrencilerin bazı konuları kendisinden iyi bilebileceğini kabul eder.
 - Öğrencilere uygun rehberlik yapıldığı takdirde kendilerinin ve başkalarının sorunlarını çözebileceklerine inanır.
- Ödüllendirme, kabullenme ve inanma
 - Ödüllendirme, övgü ve takdir etmenin etki gücünü üst düzeye çıkardığını bilir.
 - Öğretmen, öğrencinin eksiklerini görüp vurgulamaktan çok, başarılarını görerek vurgulamasının öğrencinin olumlu gelişimine katkı sağlayacağını bilir.
 - Öğrenciyi olduğu gibi kabul eder ve değer verir.
 - Öğrenciye sadece başarısına bağlı olarak değer vermenin zararlı olduğunu bilir.
 - Öğrencinin konulara ilgi duyması için gerekli önlemleri alır.
 - Öğrencinin ödüllendirilme gereksinimi olduğunu bilir.
 - Öğrencisini önemser ve bunu her fırsatta belli eder.
 - Sınıfı, öğrencinin mutlu olabileceği bir yer hâline getirir.

- Hoşgörülü ve esnek davranır.
- Kararlı olur ama ezici olmaz.
- Bireysel farklılıkları kabullenir.
- Karşılıklı saygıya inanır.
- Her öğrencinin başarabileceği etkinlikler verir ve sonuçta sadece çalışkanları değil, herkesi ödüllendirir.
- Öğrencinin inanılmaya ve güvenilmeye gereksinimi olduğunu bilir.
- Kendisi dâhil herkesin önemli olduğuna inanır.
- Öğrencinin karar verebileceğine inanır ve bunu her fırsatta belli eder.
- Duygulara katılarak öğrenciyi anlama
 - Öğrencinin sevincini, üzüntüsünü, heyecanını anlar ve paylaşır.
 - Öğrenciyi saygın bir kişi olarak görür.
 - Öğrenciye her konuda yansız davranır.
 - Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağlar.
 - Karşılıklı anlayışa dayalı bir sınıf ortamı oluşturur.
 - Öğrenciye kendisi tarafından takdir edildiğini hissettirir.
 - Öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışır. ○ Bunun için sınıf içi faaliyetleri çeşitlendirir.
 - Öğrencinin kendi kendini doğru anlamasına, kabul etmesine yardımcı olur.
 - Öğrenciyi değerlendirici ve yargılayıcı olmaktan çok anlayışlı davranır.
 - Öğretmen her fırsatta öğrencinin duygularını dile getirmesine fırsat verir.
- Etkili öğretmen ve sınıf yönetimi
 - Bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile çocukları etkiler. Samimi, anlayışlı, sabırlı, öğrencilere eşit davranabilen öğretmen sınıfında daha etkili olur.
 - Etkili öğretmen, öğretim uygulamalarında nasıl davranacaklarını ve sınıf içi uygulamaları nasıl örgütleyeceğini bilir.

- Öğretmen, öğrenci davranışlarını olumlu etkileyebilecek olumlu bir çevre oluşturmaktadır.
- Öğretmen, öğrencilerin öğrenmeye ayrılmış süreyi verimli bir biçimde kullanabilmeleri için gerekli mesajları vermeli ve düzenlemeler sağlamalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin sadece yetenek ve öğrenme durumlarını değil, davranışlarını da geliştirecek ortamı oluşturmaktadır.
- Öğretim ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yaklaşmalıdır.
- Bireysel öğretimin öğretmen – öğrenci ilişkilerini geliştirdiğini bilmelidir.
- Ödül istenen davranışı pekiştirir ve daha üst düzey amaçlar için insanı güdüler.
- Zamanın etkili bir şekilde kullanılmasına dikkat etmelidir.
- Öğretmenin neşeli, mutlu ve güvenli hâli verimliliği yükseltir.

Geçici koruma altındaki çocukların sosyal uyumlarında etkin rolleri olan öğretmenlerin tüm görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, eğitimlerine ve mesleki gelişimlerine bağlıdır. Öğretmenlerin kültürler arası iletişimdeki ana konulara ilişkin farkındalığı ve anlayışı öğrencilerin gelişimi için çok önemlidir ve onların bu alanlardaki yeterliliklerinin gelişimi, yalnızca politikalar veya materyaller yoluyla sağlanamaz. Bu nedenle öğretmenlerin heterojen ve çok kültürlü sınıflarda öğretime ilişkin metodolojik bilgi ve becerilerinin, etkili iletişim ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi için eğitimler düzenlenmesi önemlidir. Öğretmenlerin konuya ilişkin çeşitli becerilerini, bilgi ve anlayışlarını geliştirmek amacıyla eğitimlerde aşağıdaki konuların işlenmesi tavsiye edilmektedir (Arnesen, Allan & Simonsen, 2009, s.14):

- Çeşitli kültürel ifade biçimlerinin farkına varmak
- Çalışmaları sırasında etnik merkezci tutumları ve kalıp yargıları tanımak
- Öğrenciler arasında kültürel alışverişi teşvik etmek
- Göçmen öğrencilerin menşe ülkesi ile ev sahibi ülke arasında var olan sosyal alışverişlerini öğrenmek
- Göçün ekonomik, sosyal, politik ve tarihsel nedenleri ve etkilerinin farkına varmak

- Göçmen çocukların okul hayatına katılımları ile ev sahibi ülkede yaşama, çalışma ve eğitim koşulları arasındaki ilişkinin farkına varmak

Bunların yanı sıra insan hakları ve çeşitlilik eğitimi için gerekli olan ön koşullar ve becerilerden bazıları aşağıdaki şekilde listelenmektedir (Arnesen, Allan & Simonsen, 2009, s.15):

- Öğretmenler ulusal meseleler ile dünya meselelerine ilgi göstermelidir.
- Okullarda ve toplumda her türlü ayrımcılığı tespit edip bunlarla mücadele etmeleri öğretilmeli ve kendi ön yargılarıyla yüzleşmeye ve üstesinden gelmeye teşvik edilmelidir.
- İnsan haklarıyla ilgili temel uluslararası bildirge ve sözleşmelere aşina olmalıdırlar.
- Hizmet içi eğitim yoluyla kendi bilgilerini güncellemeli ve yeni öğretim yöntemlerini öğrenmelidirler.

Geçici koruma altındaki çocukların okullar aracılığıyla sosyal uyumunun desteklenmesinde kültürel değerlere dayalı eğitim anlayışı doğrultusunda hareket edilmesi önemlidir. Kültürel değerlere duyarlı eğitimin üç temel boyutu vardır (Banks, 2013; OME, 2013 akt. Karataş & Oral, 2016, s.436):

- a. Kurumsal: Okul yöneticilerinin okulda gerçekleştirilecek uygulamalarda öğrencilerin kültürel değerlerine duyarlı olmaları, kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarına yönetsel ve finansal destek sağlamaları ile ilişkilidir.
- b. Kişisel: Öğretmenlerin sınıf içerisindeki eğitim öğretim etkinlik ve uygulamalarını öğrencilerin kültürel değerleriyle ilişkilendirmeleri, öğrencilerinin kültürlerine ilişkin detaylı bilgi sahibi olmaları ile ilişkilidir.
- c. Öğretimsel: Sınıfta ve okulda temsil edilen tüm kültürlerle saygı duyulan bir sınıf ortamı oluşturulması, öğretim programının ve uygulamalarının kültürel değerlere duyarlı olduğundan emin olunması, farklı kültürlerden bütün öğrenciler ile iletişim içinde olunması ve tüm öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlama ve öğrencilerin kültürel özelliklerini öğretim içine yerleştirme ve buna saygı duyma ile ilişkilidir.

Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretim bağlamında dikkat etmesi gereken normlar, öğretim işleyişi ve yapısına ilişkin hususlar aşağıdaki gibi özetlenmektedir (Wlodkowski ve Ginsberg 1995 akt. Karataş & Oral, 2016, s.436):

- Herkesin birbirine saygı duyduğu, iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı geliştirilmeli ve her öğrencinin kendi kültürel deneyimleriyle ilişkili olarak paylaşımlarda bulunabilmesi için imkân ve fırsatlar oluşturulmalıdır.
- Öğrencinin önceki öğrenmelerine ve hazırbulunuşluk seviyesine uygun öğretim etkinlikleri düzenlenmeli, bütün öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı teşvik edilmeli ve olumlu duygular geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilerin eleştirel sorgulama becerilerinin geliştirilmesi için uygun ortamlar oluşturulmalı, gerçek sorunlara eylem odaklı çözümler üretmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin dünya görüşü, referans çerçevesi ve değerleriyle bağlantı kurma, bilgi ve becerilerini sunması için çeşitli yollar sunulmalı, öz değerlendirme konusunda teşvik edilmelidir.

Avrupa konseyi göçmen öğrenciler ile çalışacak öğretmenler için bazı yeterlilikler belirlemiştir. Konuya ilişkin olarak öğretmen yeterlilikleri a. bilgi ve anlayış, b. iletişim ve ilişkiler ve c. yönetim ve öğretim olmak üzere üç alanda incelenmektedir (akt. Baldık, 2018, s.40-41).

- Bilgi ve anlayış bağlamında öğretmenler:
 - Sosyokültürel çeşitliliğin siyasal, yasal ve yapısal durumu hakkında bilgi ve anlayış sahibi olmalıdır.
 - Uluslararası çevreler hakkında bilgi sahibi olmalı ve sosyokültürel çeşitliliğin eğitimi ile ilgili temel ilkeleri anlamalıdır.
 - Etnik köken, cinsiyet, özel ihtiyaçlar gibi farklılıkların çeşitli boyutları hakkında bilgi sahibi olmalı ve okul ortamındaki etkilerini anlamalıdır.
 - Çeşitliliğe cevap vermek için öğretim yaklaşımları, yöntemleri ve materyalleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
 - Farklı sosyokültürel konuları soruşturma becerilerine sahip olmalı. Çeşitlilikle duygudaşlık kurabilmeli ve farklılığı kendi kimliğine yansıtabilmelidir.
- İletişim ve ilişkiler bağlamında öğretmenler:
 - Farklı sosyokültürel geçmişlerden gelen öğrenci, veli ve meslektaşlarla olumlu iletişimi başlatabilmeli ve sürdürürebilmelidir.

- Okulda kullanılan dil(ler)in iletişimsel ve kültürel yönlerini tanımalı ve bunlara cevap verebilmelidir.
- Okul ortamında açık fikirlilik ve saygınlık oluşturmalıdır.
- Tüm öğrencileri bireysel ve iş birliği içinde öğrenmeye sevk ve teşvik edebilmelidir.
- Tüm velileri okul etkinliklerine ve toplu karar verme süreçlerine dâhil edebilmelidir.
- Marjinalleşmeyi ve okul başarısızlığını önlemek için çatışma ve şiddetle mücadele etmelidir.
- Yönetim ve öğretim bağlamında öğretmenler:
 - Müfredat ve kurumsal gelişmede sosyokültürel çeşitliliği ele almaktadır.
 - Katılımcı, kapsayıcı ve güvenli bir öğretim ortamı oluşturmaktadır.
 - Öğretim yöntemlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre seçmeli ve değiştirebilir.
 - Öğretim materyallerinin içeriğini eleştirel olarak değerlendirebilir.
 - Farklı kültürlerle karşı duyarlı öğretim ve ölçme değerlendirme yapabilir.
 - Kendi uygulamasının öğrenciler üzerindeki yansımalarını sistematik olarak değerlendirebilir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin yanı sıra okulların bazı fiziksel ve sosyal özelliklerinin eğitimin niteliğini etkilediği belirtilmektedir.

6. OKULLARIN FİZİKSEL VE KURUMSAL ÖZELLİKLERİ

Okulların belirli fiziksel ve kurumsal özelliklerinin öğrenci davranışlarını etkileyebileceği, okulda istenmeyen davranışların gerçekleşmesine neden olabileceği iddia edilmektedir (Allen, 2005; Berger vd., 2008; Dönmez ve Özer, 2009). Okulun fiziksel ve duygusal ortamı, normları ve değerleri okul paydaşlarının duygu ve davranışlarını etkiler. Özellikle öğrencilerin kendilerini fiziksel ve duygusal açıdan güvende ve kabul edilmiş hissetmeleri etkili bir eğitim öğretim için en önemli koşullardan biridir.

Yapılan bazı araştırmalarda sınırlı kaynaklara sahip, çeşitlilik ve çok kültürlülüğe karşı toleranssız, günlük işleyişinde öfke ve kızgınlığın olduğu, düzensiz ve yetersiz imkânlarla sahip, öğrencilerin yabancılaştırılmış, eğiti-

min gerekliliğine veya okulun onları hedeflerine ulaştıracağına inanmadıkları okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının daha sık gözlenebileceği iddia edilmektedir (Çınar, 2007; Karal, 2011). Ayrıca büyük ve sınıfların kalabalık olduğu okullarda eğitim kaynaklarının, gözetim ve denetimin yetersiz kalabildiği, bütün öğrencilerin katılımının ve gelişiminin desteklenemediği, öğrencilerin akademik, fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalılabildiği belirtilmekte ve sonucunda eğitim kalitesi ve akademik başarının düşük olduğu ve okul terkinin sıklıkla yaşandığı ifade edilmektedir (Dönmez ve Özer, 2009; Garbarino ve DeLara, 2004; Koç, 2011; Gregory vd., 2012; Flaherty, 2001; Veltkamp ve Lawson, 2008; Odacı, 2007).

Nitelikli, etkili eğitim için okulların okul binası ve çevresinin temiz, eğitim öğretim için yeterli fiziksel imkânlarla sahip, eğitim için her türlü materyal ve kaynağın bulunduğu yerler olması gerekliliği belirtilmektedir (Preble ve Gordon, 2011). Okulun fiziksel özelliklerinin arzu edilen seviyede olmasının yanı sıra, okul kaynaklarının eşit paylaşıldığı, ilgi ve sevgi dolu bir öğrenme atmosferi içinde sağlıklı öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin önemi (Haynes vd., 1997 akt. Miller ve Kraus, 2008, s.250-251) ve bu bağlamda kuralların adil, açık ve tutarlı bir şekilde uygulandığı, öğrencinin kendini önemli, değerli, saygıdeğer gördüğünü hissettiği, öğrencilere kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli program ve imkânlar sunan bir okul yapısının önemi vurgulanmaktadır (Braaten, 2004; Flaherty, 2001; Veltkamp ve Lawson, 2008). Ayrıca öğrenciyi tanımının, topluluk hissi yaratmanın, etkili ve öğrenci merkezli eğitim modellerini belirlememenin, okul-sınıf kurallarını açık ve anlamlı bir şekilde oluşturma ve etkili bir uygulamanın, aile-okul iş birliğini güçlendirmenin, okulun ve sınıfın fiziksel ortamını etkili bir şekilde düzenlemenin gerekliliğine inanılmaktadır (Striepling-Goldstein, 2004). Okulda etkili rehberlik hizmetlerinin, öğrenciye yeterli ve çeşitli sosyal ve sportif etkinlikler sağlanmasının, baskıcı disiplin yöntem ve uygulamalarından vazgeçilmesinin, hatalı eğitim uygulamalarına son verilmesinin de istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede etkili olabileceği düşünülmektedir (Üstün vd., 2007).

Döş (2013) öğrencilerin, öğretmenlerin vb. paydaşların mutlu oldukları bir okulun özelliklerini belirlemek amaçlı gerçekleştirdiği çalışmasında aşağıdaki önemli bulgulara ulaşmıştır. Okulun fiziksel özelliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, mutlu okullarda sınıfların kalabalık olmadığı, daha yaşanır olduğu, temiz ve fiziki yönden çekici, sınıfların teknolojik donanımlarının tam, eğitim araç gereçlerinin ilgi çekici, ihtiyaca yönelik olduğu belirtilmektedir. Ayrıca mutlu bir okulda öğrencilerin sosyal aktiviteler yapabilecekleri, dinlenebilecekleri, spor yapabilecekleri yerler ve psikolojik iyi olma

durumlarını geliştirmeye, okula aidiyet duygusu geliştirmelerine yönelik etkinliklerin, faaliyetlerin olduğu ifade edilmektedir (s.276-277). Konuya ilişkin olarak Dinç ve Onat (2002) çalışmalarında öğrencilerin mutluluğu, etkili öğretim ve öğrenim için okul binaları, sınıf, fiziki yapının önemli olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Kıldan'ın (2007) ideal bir eğitim ortamının fiziksel çevre ve olanaklarının önemine ilişkin verdiği önerilerden bazıları aşağıdaki gibidir (s.508):

- İyi bir eğitim ortamı için güvenlik, öncelikli kriter olmalıdır. Çocukların fiziksel olarak güvenlikleri sağlandıktan sonra, ruhsal güvenliği de ihmal edilmemelidir. Eğitim ortamları çocukların yaşı, ortamdaki çocuk sayısı, öğretim programının beklentileri dikkate alınarak tasarlanmalı, ayrıca çocukların birbirleriyle uyum içerisinde sosyal ilişkiler kurabilecekleri ortamlar olmalıdır.
- Sınıflardaki öğrenci sayısı ideal ölçütlerde olmalı, öğrenci sayısı arttıkça ve her öğrenciye düşen fiziksel ortam miktarı düştükçe, eğitim ortamı ve kişiler arası ilişkilerin olumsuz yönde etkilenebileceği dikkate alınmalıdır.
- Eğitim ortamları hayattan izler taşımali ve çocuğa yakın çevresinden yola çıkarak çeşitli deneyimler kazandırmalıdır.
- Eğitim ortamında yeterince materyal, araç-gereç olmalıdır. Yetersiz araç-gerecin öğrenciler arasında ciddi anlaşmazlıklara neden olabileceği dikkate alınmalıdır.
- Eğitim ortamı değiştirilebilir ve dönüştürülebilir şekilde düzenlenmeli ve çeşitli öğretim model ve yöntemlerine uygun şekilde tasarlanabilmelidir.

Sosyal uyumu desteklemede okulun fiziksel özellikleri ve okul içindeki işlemlere ek olarak öğrenci, öğretmen ve diğer okul personelinin davranışlarını ve tutumlarını etkilediği (Hoy ve Miskel, 2010); öğrenci, öğretmen davranışlarını belirlediği; okuldaki sorunların çözümünde referans alındığı için bir okulun ikliminin de önemli olduğu ifade edilmektedir (Dönmez ve Özer, 2009; Karal, 2011).

7. OKUL İKLİMİ

Bir grubun davranışı, sadece grup üyelerinin her birinin kişiliklerini anlayarak tahmin edilip kestirilemez. Grup davranışlarında, çeşitli sosyal süreçlerin etkisi vardır. Grup, kendine özgü bir grup ruhu ve grup atmosferi geliştirir. Örgüt bağlamı söz konusu olduğunda ise biz, aynı zamanda bir

stil, bir kültür ve bir kişilik hakkında konuşuruz. Henry Mitzberg akt. Hoy ve Miskel, 2010, s.163). Okul iklimi, genellikle okulun genel atmosferini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Okulun iklimi aynı zamanda okulun kalbi ve ruhu olarak da tarif edilmektedir ve okuldaki tüm paydaşların genel başarıya ulaşmak ve okuldaki herkesin kendini güvende ve kabul görmüş hissetmesini sağlamak için etkili bir şekilde koordinasyon ve iş birliği yapmasına olanak tanır (Preble ve Gordon, 2011). Hoy ve Miskel (2010, s.185) okul iklimini, *eğitimcilerin okulun genel çalışma atmosferiyle ilgili algulamaları; formal ve informal örgüt üyelerinin davranışlarını ve bu davranışların şekillenmesinde etkili örgütsel liderliği kapsayan; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul paydaşları tarafından tecrübe edilen, günlük davranışlar konusundaki genel algı* olarak tarif etmişlerdir. Okul iklimi; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi okul paydaşlarının davranışlarını şekillendiren ve ayrıca okul ve sınıf uygulamaları, kurallar, hedefler, değerler, kişiler arası ilişkiler vb. bağlamında da gözlemlenebilen bir okulun özelliği olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle, okulun örgütsel yapısını yansıtır.

Okul ikliminin birey ile okul arasındaki ilişki sonucu şekillendiği, okulun güvenliğini ve öğrencileri ne kadar beslediği, veli ve öğretmenlerin okula yönelik duyguları ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Glasner, 2011, s. 411). Okul ikliminin okul paydaşları arasındaki resmî ve gayiresmî ilişkilerin kalitesinin, bireylerin okula ilişkin yorumlarının şekillenmesi açısından çok önemli olduğu belirtilmektedir (Preble ve Taylor, 2008, s.15-16). Destekleyici ve verimli bir okul iklimi, bir bireyin akademik başarısı, sosyal ve duygusal sağlığı için gereklidir (Manvell, 2012; Thomas E., 2011). Okul ikliminin öğrenci devamlılığına, daha yüksek akademik başarıya, kişisel sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunduğu ve okul şiddeti gibi kötü davranışların azaltılmasına yardımcı olduğuna inanılmaktadır (Dewitt ve Slade, 2014).

Okul ikliminin oluşumunda; okul paydaşları arasındaki ilişkiler, okul ve sınıf uygulamaları, öğretim uygulamaları, okulun fiziksel özellikleri, demokratik ve katılımcı yönetim anlayışı gibi çeşitli faktörlerin etkili olacağı belirtilmektedir. Yönetim tarzı, politikalar, kurallar ve düzenlemeler, öğretmen davranışı, okul değerleri, uygulama, iletişim tarzı, bireyler ile temel değerler arasındaki ilişki gibi durumlarda okul iklimi gözlemlenebilir (Pam vd., 2006, s. 81). Diğer bir deyişle, bu faktörler ile okul iklimi arasında iki yönlü bir etkileşim vardır. Okul paydaşlarının davranışları için referans noktası oluşturarak onların sosyal, duygusal ve kişisel güvenliklerini destekleyen kuralların, değerlerin ve beklentilerin okul iklimini oluşturduğu belirtilmektedir (Cohen ve diğerleri, 2009; Thapa ve diğerleri, 2013).

Okul ikliminin okul paydaşları arasındaki ilişkinin kalitesine yansıdığına ve bu ilişkiler için referans olduğu belirtilmektedir. Olumlu bir okul ikliminde yöneticilerin davranışlarının olumlu, arkadaş canlısı ve destekleyici olduğu, öğretmenlerden beklentilerinin yüksek olduğu ve her türlü destekle yardım etmeye hazır oldukları ifade edilmektedir. Ayrıca, olumlu bir okul ikliminde yöneticiler ve öğretmenler arasında gerektiğinde liderliğin doğal olarak gözlemlenebileceği; öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine güvenebileceği, meslektaşlarını, okulunu, işini ve öğrencilerini sevebileceği; öğrenciler için ulaşılabilir hedefler koyabileceği ve akademik mükemmelliğin peşinde koşabileceği iddia edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin daha çok çalışacakları ve akademik olarak daha başarılı olanlara saygı gösterecekleri iddia edilmektedir (Hoy vd., 2002; Hoy ve Miskel, 2010).

Sonuç olarak bir okul ikliminin genel olarak okulun etkililiği ve verimliliği, okulda istenmeyen olayların önlenmesinde önemli olduğu ve bu nedenle üzerinde durulması, geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Okul iklimi gibi okul kültürü de toplumsal uyum bağlamında önemli bir kavramdır.

8. OKUL KÜLTÜRÜ

Örgüt kültürü ve örgüt iklimi, okulların farklı özelliklerini incelemek için kullanılan, kısmen birbirini tamamlayan, kısmen de birbirinden ayrılan farklı iki çağdaş bakış açısıdır. Örgüt kültürü; örgüt üyelerini birleştiren ve onlara benzersiz bir kimlik kazandıran bir dizi ortak yöndür ve normlar, ortak değerler ve temel varsayımlardan oluşmaktadır. Güçlü bir örgüt kültürü, bir örgütün etkinliğini artırabildiği gibi engelleyebilir. Okul sembolleri, insan ürünleri, gelenekleri, ritüelleri, performansları, kahramanları, efsaneleri ve anlatıları analiz edilerek okul kültürü açıklanabilir. Etkili ve güvene dayalı bir okul kültürü, öğrencilerin başarı oranını artırabilirken kontrole dayalı geleneksel bir okul kültürü, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri olumsuz yönde etkileyebilir (Hoy ve Miskel, 2010, s.163, 200-201).

Okul kültürü; bir okuldaki öğretmen, öğrenci, yönetici vb. birbirine bağlayan, onların düşünce ve duygularını etkileyen, şekillendiren ve paylaşılan değerler olarak tanımlanmaktadır (Peterson ve Deal, 2002). Bu yönüyle eğitim ve öğretimi destekler, bireysel öğrenmeyi ve gelişimi teşvik eder (Balci, 2007). Pek çok araştırmacı, iş birlikçi okul kültürünün öğrenci başarısında en önemli faktör olduğuna, öğrenci performansını etkileyen bir ara değişken olduğuna dikkat çekmektedir (Schoen & Teddlie, 2008; Gruenert 2005; Stolp ve Smith, 1995). Hoy'a (2006) göre öğrenci performansını etkileyen üç örgütsel özellik vardır (okulun akademik performansa yaptığı vurgu, fakülte ve personelin toplu etkisi ve öğretim üyelerinin ve personelin velilere

ve öğrencilere olan güveni) ve bu özellikler birbirini yakından desteklemekte ve öğrenci performansını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrenci başarısını, okul etkililiğini olumlu yönde etkilemesinin yanı sıra okul kültürü; öğrenci, öğretmen vb. paydaşların okula yönelik güçlü bir aidiyet duygusu geliştirmelerine yardımcı olabileceği, bu bağlamda da okul yöneticilerine önemli görevler düştüğü belirtilmektedir (Busher ve Barker, 2003; Hallinger, Pickman & Davis, 1996; Hoy & Hannum, 1997; Hoy, Tarter & Bliss, 1990; Leithwood & Jantzi, 2000; O'Donnell & White, 2005).

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların sosyal uyumlarının istenen düzeyde gerçekleşmesinde, kültürlemlerinde okulların yeri ve önemi tartışılmaz. Okullar bu çocukların ev sahibi toplumun kültürü ile doğrudan karşı karşıya kaldıkları, onları geleceğe taşıma ve toplumla bağ kurmaları için köprü görevi gören önemli kurumlardır (Kopala, Esquivel ve Baptiste, 1994; Rousseau ve Guzder, 2008). Bu köprü görevini layıkıyla yerine getirmede bütün okul paydaşlarına önemli görevler düşmektedir; bu bağlamda okul iklimi ve okul kültürü, değişimi yönetmede okul yöneticilerinin ellerindeki güçlü araçlardır. Bu süreci yönetmede yönetici ve öğretmenlerin temel olarak görevleri aşağıdaki gibidir (Öztürk vd, 2017):

- Öğrenci, personel ve ailelerin okulun temel felsefesi olarak kapsayıcılığı anlamalarına yardımcı olma
- Kapsayıcı eğitim anlayışında uygulamaya konulan yeni yaklaşımları uygulamada okul personeline liderlik etme
- Öğretmenlerin kapsayıcılığı destekleyici yeni yöntem ve stratejileri uygulamaları konusunda onları cesaretlendirme ve destekleme
- Aileleri ve yerel toplumu okulun kapsayıcılık anlayışı konusunda eğitime (s. 90).

Kapsayıcı bir okul kültürü yaratmada ise okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin atabileceği bazı adımlar aşağıdaki gibidir (Öztürk vd., 2017, s.91):

- Öğrencilere öğretime aktif katılma ve liderlik etme fırsatları sunmak
- Okuldaki tüm paydaşları öneriler sunmaya teşvik etmek ve sunulan önerilerin hayata geçirilmesine öncülük etmek
- Okulda farklılıkları destekleyen küçük veya büyük çapta etkinlik ve kutlamalar yapılmasına destek olmak

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin 2001 tarihli raporu, geçici koruma altındaki çocukların okullarda sosyal uyumlarının sağlan-

masında önemli noktalar sunmaktadır (Crisp, Talbot & Cipollone (Eds.), 2001, s.108).

Okul liderliği, okul müdürü:

- Öğretmenleri desteklemek için yeterli kaynakların mevcut olmasını sağlamak için çalışır.
- Öğrenme materyalleri ve iyi bir öğrenme ortamı sağlamaya çalışır.
- Öğretmenler ve öğrenciler için yüksek akademik standartlar belirler.
- Görünür ve erişilebilirdir; ebeveynler, toplum ve öğretmenlerle düzenli, etkili bir şekilde iletişim kurar.

Okullar, aşağıdaki durumlarda etkin bir şekilde düzenlenir ve disiplin sağlanır:

- Okullar öğrenciler, öğretmenler, veliler tarafından güvenli olarak algılanır.
- Okul iyi organize olmuştur (Öğrenci ve öğretmen katılımı yüksektir, dersler zamanında başlar, rutinler sorunsuz ve verimlidir, gürültü seviyeleri uygundur, vb.).
- Etkili okullar, akademik performansı ödüllendirir (sembolik olarak, törenle, halka açık olarak)
- Okul disiplinlidir (Öğrenci disiplini uygun ve adil bir şekilde sağlanır.).

Öğretmenler, aşağıdaki durumlarda yüksek performans sağlayan olumlu tutumlara sahiptir:

- Öğretim yeteneklerine güvenirlir.
- Kendini öğretmeye ve öğrencilere adanmıştır.
- Meslektaşları ve okulla iş birliği içindedir.

Müfredat şu durumlarda etkili bir şekilde iyi organize edilmiştir:

- Temel beceriler vurgulanır (İdeal olmaktan ziyade gerçekçidir.).
- Öğrenme hedefleri önem sırasına göre belirlenmiş, sınıf seviyelerine entegre edilmiştir. Öğretim stratejileri, mevcut materyaller ve öğrencilerin gelişimsel olarak ihtiyaçlarına uygundur.
- Öğretim materyalleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir.

Sonuç olarak sosyal uyumun sağlanması için okullaşma çok önemlidir. Bir toplumda belirli grupların (geçici koruma altındaki Suriyeliler, diğer etnik gruplar, kız çocukları vb.) eğitim düzeylerinin diğer gruplara göre ciddi oranda düşük olması istenmeyen bir durumdur. Bu bağlamda okullara, okul yöneticilerine, öğretmenlere vb. çok önemli görevler düşmektedir. Fiziksel olarak iyi durumdaki okul binalarının yanı sıra iyi yetişmiş, uzman bilgisine sahip, nitelikli yönetici, öğretmen vd. bir toplumun geleceğinin arzu edilen biçimde şekillenmesinde çok önemli aktörlerdir. Bu kişilerin toplumun geleceğini biçimlendirmedeki rollerinin önemine varmaları, doğru şekilde hareket etmeleri uzun vadede toplumsal çıktılar açısından kritiktir. Bir okul kültürünün bütünleştirici olması, farklılığın bir problemden ziyade sosyal, kültürel zenginliğini arttıracak bir fırsat olarak kabul edilmesi çok önemlidir. Ayrıca, okuldaki bütün öğrencilerin eğitimden eşit oranda yararlanabilmesi, diğer okul paydaşlarının bütünleştirici okul kültürünün gerekliliğine inanmalarına, bu konuda sorumluluk almalarına ve tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatlarını tanımayı gönüllü olmalarına bağlıdır (Sakız, 2016).

9. KİŞİLER ARASI UYUM SÜREÇLERİ VE ETKİLEŞİM

İnsanlar iletişimler yaşarlar, bizi insan yaptığımızı düşündüğümüz sosyal etkinliklerimiz, dilimiz, akıl yürütmemiz ve ahlakımız gibi birçok uygulama, bizim çevremizle yaptığımız iletişimin doğal bir sonucudur (Nichola C. Burbules akt. Hoy, 2010. S. 340). Çocukların okula uyumunda okuldaki yetişkinlerle, akranlarıyla, çevreleriyle girdirdikleri etkileşimin niteliği ve kalitesi önemli rol oynamaktadır. Ama özellikle akranlar ile etkileşimin niteliği, kalitesi diğerlerine göre daha önemlidir. Çünkü okula uyum ve akran ilişkileri arasında karşılıklı bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Bart, Hajami & Bar-Haim, 2007). Akran ilişkilerinin okula uyumu destekleyebildiği veya engelleyebildiği ve bu nedenle üstünde özellikle durulması gereken önemli bir faktör olduğuna inanılmaktadır (Betts, Rotenberg & Trueman, 2009).

Sosyalleşme sürecinde çocukların akranları ile girdikleri ilişkilerin niteliği ve kalitesi onların hem şimdi hem de gelecekteki tutumları, psikolojik iyi olma durumları, akademik başarıları ve davranışlarını etkileyebilmektedir (Birch & Ladd, 1998). Olumlu akran ilişkileri, başarılı okul uyumunda; onların özgüven, aidiyet, kabul edilmişlik duygusu geliştirmelerinde; akademik başarılarının yükselmesinde önemli bir faktördür. Olumsuz akran ilişkileri ise bu uyum sürecinin sekteye uğramasına, istendik düzeyde gerçekleşmemesine ve ilerde farklı bireysel, toplumsal vb. sorunlara neden olabilmektedir (Estell vd., 2008; Klima & Repetti, 2008; Gül, 2011).

Akranları tarafından kabul edilmeme, dışlanma, yanlış arkadaşlıklar gibi istenmeyen durumların düşük akademik başarı, okula ilgisizlik, okulda sıklıkla, okulu sevmeme, düşük benlik algısı, kendini beğenme ya da beğenmeme, disiplin problemleri yaşama gibi sonuçlar doğurabileceği iddia edilmektedir (Bademci, 2007, s.178; Veltkamp ve Lawson, 2008, s.186-187). Ayrıca sosyal uyumunda sorun olan bazı çocukların genellikle akranlarını baskılama arzusunda, kontrol ve kazanma duygusunu hissetme ihtiyacı içinde oldukları, başka birini incittiği için pişmanlık duymadıkları, davranışları için sorumluluk kabul etmedikleri de iddia edilmektedir (Allen, 2005, s.51). Bunların yanı sıra alkol, uyuşturucu gibi madde kullanan; gelecekte umutsuz, aldıkları eğitimin gerekliliğine ve geçerliğine inanmayan; kaybedecek bir şeyi olmadığını düşünen çocukların ve akranlarının istenmeyen davranışlara yönelebilecekleri belirtilmektedir (Çınar, 2007, s.8). Bu tip akranlar ile birlikte olan çocukların değer yargılarının değişeceğini, davranışlarının içinde bulunduğu arkadaş grubuna göre şekilleneceğini ve sonucunda şiddet gibi istenmeyen davranışlar sergiler hâle gelebileceklerini söylemek çok da anlamsız değildir. Bu bağlamda okullarda okul yöneticileri, öğretmenler vd. bireyler, gruplar arası etkileşime özellikle dikkat etmeli, olumlu bir okul ve sınıf iklimi geliştirmek için gerekli çabayı sarf etmeye hazır olmalıdır.

Akranlar arası etkileşim, uyum sürecine olumsuz etkilerini azaltmakta; rol model, yönlendirici olarak okul yöneticilerine öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticisi, okul kültürü ve iklimini sosyal uyumu destekleyici bir biçimde geliştirmelidir. Sınıf içinde öğrencilerin gelişimlerini, tutum ve davranışlarını daha yakından gözlemlene, kontrol etme, geliştirme, müdahale etme imkânına sahip öğretmenlerin konuya ilişkin daha dikkatli olmaları gerekmektedir. Özellikle öğretmenler akranlar arasında olumlu ilişkiler gelişmesine yardımcı olacak eğitim öğretim teknikleri ve materyalleri kullanarak öğrenciler arası uyum süreçlerini geliştirmede etkili olabilirler. Bu amaçla grup çalışmalarına, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olmanın yanında topluluk olmanın dinamiklerini öğrenmeleri ve etkili iletişim kurabilmeleri açısından önemli bir araç olarak başvurulabilir.

Grup çalışmaları, öncelikle öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanımalarına fırsat yaratır. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda çalışmalarını sağlar. Grup üyelerinin birbirlerine sempati duymalarına, demokratik bir tutum kazanmalarına, birçok beceri, değer ve tutum geliştirmelerine katkı sağlar. Ayrıca grup üyelerinin birlikte çalışma, bireysel sorumluluk alma duygusunu geliştirir; onların kendi ve diğerlerinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine yardımcı olur. Bu olumlu karşılıklı bağlılık; akran öğrenmesi, birey ve grup sorumluluğu, kişiler arası beceri-

ler, küçük grup becerileri, grup işleyişi konusunda onların farkındalık kazanmalarına yardımcı olur. (Öztürk, Cengiz, Köksal, İrez, 2017 s.64-65).

Ayrıca okul ve sınıf içinde etkileşimlerin kalitesi ve niteliğini geliştirmek ve olumlu ilişkilerin gelişmesine yardımcı olmak için okul yöneticilerinin dikkat etmesi tavsiye edilen noktalardan bazıları şöyledir (U.S. Department of Health and Human Services, 2008, s. 3-4):

- Güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesini teşvik eden sıcak, besleyici ve misafirperver bir fiziksel ortam yaratın.
- Güvenin olumlu etkileşimlerin ve ilişkilerin gelişiminin temelini oluşturduğunu anlayın.
- Öğretmenlere ve çocuklara saygı temelli bir çalışma ortamı oluşturun.
- Ebeveynlere, öğretmenlere ve çocuklara direkt, destekleyici ve saygılı iletişimi modelleyin.
- Bilişsel öğrenme ile sosyal gelişimi entegre eden uygulamaları ve yaklaşımları vurgulayın.
- Sosyal yeterliliğin kültürel olarak belirlendiği anlayışını teşvik edin.
- Personelin, ailelerin ve çocukların kültür ve dil geçmişlerini barındıran ve destekleyen stratejileri belirleyin.
- Anlamli ilişkilerin içerik gerektirdiğini anlayın.

Konuya ilişkin olarak uygulayıcılar ve öğretmenlerin dikkat etmesi tavsiye edilen noktalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

- Olumlu, hassas, duyarlı ve kişiselleştirilmiş etkileşimler içeren öğrenme ortamları sağlayın.
- Fiziksel çevreyi, ekipmanı ve malzemeleri çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler arasında kaliteli sosyal etkileşimi teşvik edecek şekilde yapılandırın.
- Her çocuğun katılması için fırsatlar içeren ilgi çekici bir müfredat uygulayın.
- Çocukların kültürel ve dil geçmişlerine saygı duyun ve onaylayın.
- Çocukların ilgisini çeken ve olumlu çocuk-çocuk ve yetişkin-çocuk ilişkilerinin gelişimini destekleyen ve sürdüren içerikler içeren deneyimler planlayın ve uygulayın.
- Tutarlı ve öngörülebilir sınıf rutinleri sağlayın.

- Okul sınıf kurallarını açık anlaşılır bir şekilde açıklayın, çocuklardan ne beklediğini net bir şekilde açıklayın.
- Her çocuğu cesaretlendiren olumlu ilgi gösterin.
- Çocukların nasıl hissettiğini ve ne deneyimlediğini doğru anlamamanın yollarını bulun.
- Çocuklarla yeni şeyler öğrenmeye aktif katılım sağlayın.
- Çocukların olumlu davranışlarını ve öğrenmelerini pekiştirmenin yollarını belirleyin.
- Tüm gelişimsel süreçlerde çocukların davranışları ve öğrenimiyle ilgili yüksek beklentileri koruyun.

Sonuç olarak bir okulda sosyal uyumun desteklenmesi, akademik başarının yükseltilmesi bağlamında yetişkinler ve çocuklar arasındaki ve çocuklar ve akranları arasındaki olumlu etkileşimler, genel sınıf kalitesinin temel unsurları arasındadır.

Okul yöneticileri, öğretmenler vb. sınıf içinde olumlu sosyal etkileşimleri ve sosyal uyumu destekleyen bir eğitim öğretim ortamının geliştirilmesini ve sürdürülmesini sağlamada önemli sorumlulukları olan profesyonellerdir. Güçlü yetişkin-çocuk ilişkileri kurulması, etkili kültürlenmenin, sosyalleşmenin sağlanması, çocukların okula hazır olmaları başarılarının temelini oluşturur. Öğretmenler ve diğer yetişkinlerle, akranlarla güçlü olumlu ilişkiler kurmaları; çocukların sosyal yeterliliklerinin ve akademik büyümelerinin geliştirilmesi için çok önemli bir olgudur. Özellikle geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların toplumsal uyumu bağlamında bu etkileşimlerin kalitesi, niteliği çok önemlidir. Bu çocukların savaş, göç, yeni bir topluma uyum sağlama zorunluluğu gibi açılardan hayatlarında küçük yaşlarına rağmen önemli değişiklikler yaşadıkları unutulmamalı ve unutturulmamalıdır. Bu bireylerin topluma uyum açısından üzerlerine düşen yükün farkına varmak, sorumlulukları olmayan bir sürecin kurbanı olduklarını anlamak, ev sahibi topluma sosyal, kültürel ve ekonomik katkılarını olumlu olarak yorumlamak ve bu anlayış, farkındalık ile hareket etmek gerekmektedir (Breslow, Haines, Philipson, Williamson, 1997). Ayrıca bu bireylerin yeni günlük çevrelerindeki günlük yaşam sorunlarıyla baş edebilmek için yeterli ve gerçek bilgiye ulaşmak zorunda oldukları ama çok önemli bir engel olan dil engelinin bunu çok zorlaştırdığını düşünmek gereklidir. Unutmamak gerekir ki bu bireyler; dil, kültürel alışkanlıklar ve yaşam deneyimleri açısından farklılık gösterdikleri yeni ve yabancı bir ortamda varlık mücadelesi vermektedirler. Dil edinimi sorunu yanı sıra ortaya çıkan gündelik yaşam sorunlarını çözmek ve yeni kül-

türe ve topluma uyum sağlama açısından ilgili bilgilere erişemeyen, yorumlayamayan ve kullanamayan bu bireyler toplumdan dışlanma ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bu bireylerin sosyal uyumu için onlarla olumlu ilişkiler kurmak, dışlamamak, gerekli maddi ve manevi desteği sağlamak, toplum kültürünü çok kültürlülük bağlamında zenginleştirmek vb. uzun dönemli çıktılar açısından çok büyük önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Akcakoca, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research*, 5(20), 292- 303.
- Allen, K. (2005). Cognitive perspective to violence expression. K. Sexton-Radek (Dü.) içinde, *Violence in schools: Issues, consequences, and expressions* (s. 49-72). Wesport: Praeger.
- Amthor, R.F., & Roxas, K. (2016). Multicultural education and newcomer youth: Re-Imagining a more inclusive vision for immigrant and refugee students, *Educational Studies*, 52(2), 155–176.
- Arnesen A L., Allan, J. & Simonsen, E. (eds.) (2010) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity: a framework of teacher competences for engaging with diversity* (Council of Europe Publishing, Strasbourg).
- Bademci, V. (2007). Tehlike (risk) altındaki çocuklar. A. Solak (Dü.) içinde, *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (s. 171-186). Ankara: Hegem Yayınları.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul, Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baldık, Y. (2018). Anadili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımda Türkçe öğretiminin önemi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi: Nevşehir
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül
- Berger, C., Karimpour, R. & Rodkin, P. C. (2008). Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention. T. W. Miller (Dü.) içinde, *School violence and primary prevention* (s. 295-322). New York: Springer.
- Betts, L. R., Rotenberg, K. J., & Trueman, M. (2009). An investigation of the impact of young children's self-knowledge of trustworthiness on school adjustment: A test of the realistic self-knowledge and positive illusion models. *British Journal of Developmental Psychology*, (27), 405-424.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Birinci, N. (2003). "Cumhuriyetin 80.Yılında Milli Eğitim Üzerine Bir Bakış", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 44 (4), ss. 1.

- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Developing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Boylu, E., ve Işık, P. (2019). Suriyeli Mülteci Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yaşadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Braaten, S. (2004). Creating safe schools. J. C. Conoley & A. P. Goldstein (Dü) içinde, *School violence intervention: A practical handbook* (2. b., s. 54-67). New York: The Guilford Press.
- Breslow, M., Haines, D., Philipsen, D., Williamson, J. (1997). Richmond's refugees: Understanding the interaction between refugees and their new communities. *Migration World Magazine*, 25(1-2), 30-34.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. Ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Akademi, Ankara
- Busher, H. & Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning, *Educational Management Administration Leadership*, 31 (1), 51- 65.
- Büyükkız, K. K. Ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 19-80-213.
- Crisp, J., Talbot, C., Cipollone, D. (Eds.) (2001). *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. United Nations High Commissioner for Refugees: Geneva
- Çebi, E. (2017). The role of Turkish NGOs in social cohesion of Syrians. *Turkish Journal of Middle Eastern Studies*, 135-170.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Ö. Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19), 207-237.
- Çınar, İ. (2007). Okullarda şiddet: Dağın iki yamacını da görebilmek. A. Solak (Dü.) içinde, *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (s. 1-18). Ankara: Hegem Yayınları.
- Darling-Hammond, L. (1995). Changing concepts of teaching and teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 22(4), 9-26.

- Demirci, M. (2015). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler. *Turkish Studies*, 10(7), 333- 358.
- Dewitt, P., & Slade, S. (2014). School climate change How do I build a positive environment for learning? United States of America: ASCD.
- Dilekman, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Diñç, P, Onat, E. (2013). Bir ilköğretim yapısının bina programı ve tasarımı bağlamında değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 17 (3). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gazimmfd/issue/6653/89019>
- Dönmez, B. & Özer, N. (2009). Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için okul güvenliği ve güvenli okul. Ankara: Nobel.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.
- Erdem, B. (2017). GEÇİCİ KORUMA STATÜSÜNDEKİ SURİYELİLERİN SOSYAL, SİYASİ VE VATANDAŞLIK HUKUKU BAKIMINDAN TÜRKİYE'DEKİ DURUMLARI. *Public and Private International Law Bulletin*, 37(2), s. 332-351.
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 17-30. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25891/272819>
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference. *Journal of Learning Disability*, 41(1), 5-14.
- EU, Council of the European Union (2001).,15223/01, Joint Report on Social Inclusion, Part II – The Member States (Brussels, 12 December 2001). Erişim adresi: https://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/15223/part1_en.pdf.
- European Commission. (2005). Study on immigration, integration and social cohesion: Final report. İçinde: European Commission Employment and Social Affairs DG (Ed.): Focus Consultancy Ltd., Erasmus University Rotterdam Faculty of Social Sciences. https://ec.europa.eu/employment_social/social_situation/docs/vc04_171_immigration_report.pdf
- Eyüp, B., Arslan, N. ve Cevher, T. Y. (2017). Mültecilere ‘Türkçenin ya-bancı dil olarak öğretilmesine yönelik uyum kursu’na katılan öğretmenlerin kurs hakkındaki görüşleri ve hazır bulunuşluk durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), p. 174-200.
- Flaherty, L. T. (2001). School violence and the school environment. M. Shafii & S. L. Shafii, (Dü.) School violence: Assessment, management, prevention içinde (s. 25-51). Washington, DC: American Psychiatric Publishing

- Garbarino, J. & DeLara, E. (2004). Coping with the consequences of school violence. J.C. Conoley ve A. P. Goldstein (Dü.) içinde *School violence intervention: A practical handbook* (2. b., s. 400-415). New York: The Guilford Press.
- Glasner, A. T. (2011). School crime and school climate, high school. L. L. Finley (Dü.) içinde, *Encyclopedia of school crime and violence* (s. 411-413). Santa Barbara: ABC- CLIO.
- Gregory, A., Cornell, D. & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, (118), 401-425.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement, *NASSP Bulletin*, 89(645), 43-55.
- Gün, M. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretimi Veren Öğretim Elemanlarının Adıyaman İli Çadırkent Bölgesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Mültecilere Türk Kültürü Aktarımına İlişkin Görüşleri. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, (5),119- 138.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995, *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Heptinstall, E., Sethna, V., & Taylor, E. (2004). PTSD and depression in refugee children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13(6), 373-380.
- Hoy, W. K. & Hannum J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (7.b.). (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., Smith, P. A. & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, (86), 38-49.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis, *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, C.J., Hoy, A.W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement, *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Kalfa, M. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Alan Yeterliklerine Dayalı Gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 40/181, 241-253.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135).

- Karal, D. (2011). Korkmadan öğrenmek; Okul ve okul çevresi güvenliği hakkında rapor. Ankara: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu Sosyal Araştırmalar Merkezi Uşak Rapor No:11-06.
- Karataş, K. & Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *The Journal of Academic Social Sciences* 4(34):431-447. DOI: 10.16992/ASOS.6560
- Khasinah, S. (2014). Factors influencing second language acquisition. *Englisia*, 1(2), 256-269.
- Kıldan, A. (2007). Okulöncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 501-510. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49102/626586>
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47-70.
- Klima, T., & Repetti, R. L. (2008). Children's peer relations and their psychological adjustment. *MerrilPalmer Quarterly*, 54(2), 151-178
- Koç, B. (2011). Okullarda şiddet (II. b.). İstanbul: Yazı.
- Kopala, M., Esquivel, G. ve Baptiste, L. (1994). Counseling approaches for immigrant children: facilitating the acculturative process. *The School Counselor*, 41, 352-359.
- Kuyumcu, A., ve Erdoğan, T. (2008). "Yüksek Öğretimin Toplumsal Değişmeye Etkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008 (35), ss. 240.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement, *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Maleku, A., Kim, Y. K., & Lee, G. (2019). Social cohesion and immigrant health: does language-efficacy matter?. *International Journal of Migration, Health and Social Care*.
- Manvell, E. C. (2012). *The violence continuum: creating a safe school climate*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. .
- MEB ÖGYM (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikler. MEB: Ankara
- Miller, T. W. & Kraus, R. F. (2008). T. W. Miller (Dü.), *School violence and primary prevention içinde* (s. 15-25). New York: Springer.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426 – 1449. DOI: 10.26466/opus.443945
- Nimer, M. (2019). Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin Türkçe dil eğitimi deneyimleri ve kurumsal yapılar. İstanbul Politikalar Merkezi: Sabancı Üniversitesi. <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/72662>

- O'Donnell, R. J. & White, G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement, *NASSP Bulletin*, 89 (645), 56-71.
- O'Brien, J., & MacBeath, J. (1999). Co-ordinating staff development: the training and development of staff development co-ordinators. *Journal of In-service Education*(23), 69-83.
- Odacı, H. (2007). Çocuk suçları ve şiddet olayları. A. Solak (Dü.), *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu içinde* (s. 55-76). Ankara: Hegel Yayınları.
- OECD (2005). Education and Training Policy: Teachers Matter: attracting, developing and retainin effective teachers. <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> adresinden alındı
- Okur, A. (2013). İlk okuma ve yazma öğretimi. Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S., Sezgin, F., & Kılıç, D. Ö. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 365-383. DOI: 10.15390/EB.2015.3717
- Özdere, M. (2019). Mesleki gelişime rehberlik etmede okul yöneticilerinin önemi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(20), 56-74.
- Özmen, F, Batmaz, C. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri – Hizmet Yılı ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* , 1 (2), 102-120 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48542/616262>
- Öztürk, M., Cengiz, G. Ş. T., Köksal, H., İrez, S. (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı (Aktekin, S. Ed.), MEB, OGYM: Ankara
- Pam, Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). Bullying prevention Creating a positive school climate and developing social competence. Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, K. D. & Deal, T. E. (2002). The shaping school culture fieldbook. San Francisco: Jossey-Bass.
- Preble, B. & Gordon, R. (2011). Transforming school climate and learning: Beyond bullying and compliance. Thousand Oaks: Corwin.
- Recepoğlu, E. (2008). Okul Müdürlerinin Mizah Yeteneğinin Öğretmenlerin İş Doyumlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 74-86.
- Rhodes, C., Stokes, M., & Hampton, G. (2004). A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking: teacher professional development in schools and colleges. London: RoutledgeFalmer.

- Rong, X., & Brown, F. (2002). Socialization, culture, and identities of Black immigrant children: What educators need to know and do. *Education and Urban Society*, 34(2), 247-273.
- Rousseau, C. ve Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17, 533-549.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi (GD)*, 3(1), 65-81.
- Schoen, L. T. & Teddie, C. (2008). A new model of culture: A response to call for conceptual clarity, *School Effectiveness and School Improvement*. 19 (2), 129-153.
- Stolp, S. & Smith, S. (1995). Transforming school culture: stories, symbols, values & the leader's role. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Striepling-Goldstein, S. H. (2004). The low-aggression classroom: A teacher's view. J. C. Conoley, A. P. Goldstein (Dü), *School violence intervention: A practical handbook içinde* (2. b., s. 23-53). New York: The Guilford Press.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Milli Eğitim*, (194), 131-148.
- Şişman, M, Turan, S. (2004). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1) , 13-26 . Retrieved from <https://dergi-park.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26129/275226>
- Şişman, M. (2002). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Tezcan, M. (1994). "Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27 (1), ss. 62-191.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & D'Alessandro, A. H. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83 (3), 357-385.
- Thomas, E. (2011). School crime and school climate, college. L. L. Finley (Dü.) içinde, *Encyclopedia os school crime and violence* (Cilt II., s. 40-410). Santa Barbara: ABC-CLIO.
- U.S. Department Of Health And Human Services (2008). ACF Administration for Children and Families. <https://www.researchconnections.org/childcare/resources/15132/pdf>
- Uluocak, G. P. (2009). "İç Göç Yaşamış ve Yaşamış Çocukların Okulda Uyumunu.", *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009 (26), ss. 36-40.

- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO (2020). Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> adresinden alındı
- UNESCO. (2020). Türkiye Milli Komisyonu 2020-2021 Faaliyet Raporu. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- United Nations, (2016). Leaving no one behind: the imperative of inclusive development. Report on the World Social Situation 2016. United Nations: New York. <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>
- UNESCO. (2020). Kapsayıcılık ve Eğitim: İstisnasız herkes için. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_tur adresinden alındı
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), 134- 149
- Üstün, A., Yılmaz, M. & Kırbaş, Ş. (2007). Gençleri şiddete yönelten nedenler. A. Solak (Dü.), Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu içinde (s. 109-131). Ankara: Hegem Yayınları.
- Veltkamp, L. J. & Lawson, A. (2008). Impact of trauma in school violence on the victim and the perpetrator: A mental health perspective. T. W. Miller (Dü.), School violence and primary prevention içinde (s. 185-200). New York: Springer.
- Yazıcı, M. (2019). Bir Toplumsal Yapı Değişim Dinamiği Olarak Göçler ve Göçmenler. Türkiye’de göçmen kapsayıcılığı: Sorundan fırsata dönüşüm önerileri, Sakız, H. & Apak, H. (eds.) 71-96