



## Mülteci Eğitiminde “Uyum Sınıflarına” Yönelik Bir Değerlendirme\*

Mehmet Arif BOZAN\*\*, Serkan ÇELİK\*\*\*

Makale Bilgisi	ÖZET
<b>Geliş Tarihi:</b> 26.02.2020	2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu teması adı altında “uyum sınıfları” kapsamında yeni bir uygulaması başlatılmıştır. Araştırmanın amacı yeni başlayan “uyum sınıfı” olgusunun paydaş görüşleri çerçevesinde incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ile tasarlanmıştır. Araştırmaya, PIKTES (Project on Promoting Integration of Syrian Kids Into the Turkish Education / Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu) projesinde görevli 6 Türkçe öğretmeni, 5 PDR öğretmeni, 3 okul yöneticisi, 6 Suriyeli öğrenci ve mülteci öğrenciler konusunda çalışmalar yapan 2 akademisyen ve PIKTES projesi il milli eğitim koordinatörleri katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, uyum sınıfları uygulamasının mülteci öğrencilerin psikososyal açıdan izolasyon altına alınmaları, akademik olarak başarısızlığın etiketlenmesi, yetersiz dil öğretimi ve kapsayıcı okul ortamını çarpıtma gibi birçok açıdan sorunlu ve yetersiz olduğunu işaret etmiştir. Ulaşılan sonuçlara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.
<b>Kabul Tarihi:</b> 12.05.2020	
<b>Erken Görünüm Tarihi:</b> 13.05.2020	
<b>Basım Tarihi:</b> 30.04.2021	
<b>Anahtar Sözcükler:</b> Suriyeli öğrenciler, uyum, entegrasyon, kapsayıcı eğitim	

## An Evaluation of “Integration Classes” for Refugee Children

Article Information	ABSTRACT
<b>Received:</b> 26.02.2020	In the 2019-2020 MoNE academic year, integration classes were launched in order to support the integration of refugee students into the Turkish education system. The aim of the current research is to elaborate the “integration class” phenomenon within the framework of stakeholders’ opinions. The participants of this qualitative research consist of 6 Turkish teachers, 5 PDR teachers, 3 school administrators, 6 Syrian students, 2 academics, and 3 national education coordinators of the PIKTES project. The research data were collected through a semi-structured interview form. Content analysis method was utilized to analyze the collected data. The results pointed out that the integration class model is problematic and inadequate in many terms such as psycho-social isolation of disadvantaged students, labeling academic failure, ineffective language teaching, and distorting inclusive school environments. Some suggestions were made depending on the implications derived from the results.
<b>Accepted:</b> 12.05.2020	
<b>Online First:</b> 13.05.2020	
<b>Published:</b> 30.04.2021	
<b>Keywords:</b> Syrian students, adaptation, integration, inclusive education	
doi: 10.16986/HUJE.2020060235	
Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi	

**Kaynakça Gösterimi:** Bozan, M. A., & Çelik, S. (2021). Mülteci eğitiminde “uyum sınıflarına” yönelik bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 317-332. doi: 10.16986/HUJE.2020060235

**Citation Information:** Bozan, M. A., & Çelik, S. (2021). An evaluation of “integration classes” for refugee children. *Hacettepe University Journal of Education*, 36(2), 317-332. doi: 10.16986/HUJE.2020060235

## 1. GİRİŞ

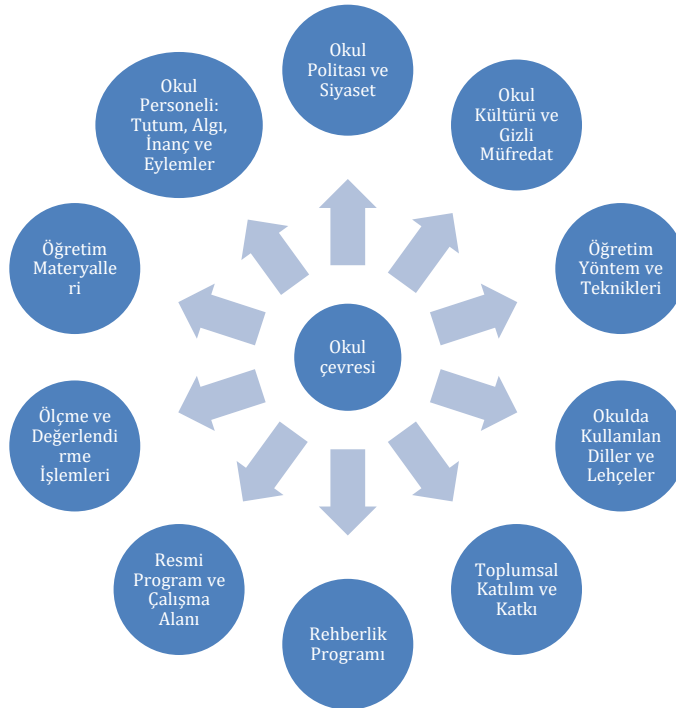
Mülteci kavramı için 1951 Cenevre Sözleşmesinde, “ırkı, dini, milliyeti, belli bir sosyal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri nedeniyle zulüm göreceği konusunda haklı bir korku taşıyan ve bu yüzden ülkesinden ayrılan ve korkusu nedeniyle geri dönemeyen veya dönmek istemeyen kişi” tanımı yapılmıştır (United Nations High Commissioner for Refugees, 2016). Bu tanımdan yola çıkarsak ülkemizde bulunan Suriyeli çocuklar da evrensel anlamda mülteci konumunda bulunmaktadır. Düzensiz bir göç sistemi içerisinde ülkemize gelmiş, hâlihazırda zayıf ve savunmasız olan bu çocuklar, eğitim, sağlık gibi hizmetler açısından,

\* Bu araştırmanın etik izni, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından verilmiştir (Toplantı tarihi: 27.03.2020, Toplantı No:2020/3).

\*\* Arş. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Pr., İstanbul-TÜRKİYE. e-posta: [mehmetarifbozan@gmail.com](mailto:mehmetarifbozan@gmail.com) (ORCID: 0000-0003-3554-4828)

\*\*\* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., Ankara-TÜRKİYE. e-posta: [sercelikan@gmail.com](mailto:sercelikan@gmail.com) (ORCID: 0000-0002-4935-1499)

diğer çocuklara ve / veya yetişkinlere kıyasla daha zor koşullara maruz kalabilmektedirler (Dryden, 2012; Topçuoğlu, 2013). Örneğin, UNHCR (2019) mültecilik raporuna göre dünya da 3,7 milyon mülteci çocuk eğitim hakkından yararlanamamaktadır. Yine aynı raporda ev sahibi toplum çocukların okullaşma oranı %91 iken mülteci çocuklarda bu oran %63'tür ve bu oran ilerleyen kademelerde %3'e kadar düşmektedir (UNHCR, 2019). Göçmenlerin olduğu bir ülkenin eğitim kurumları kendi vatandaşlarına sundukları hizmet ölçütünde göçmen çocuklara da yeteneklerini keşfetmelerine yol açacak (Heseman, 2002; Akt., Şahan, 2018), onların topluma uyumunu kolaylaştıracak eğitim planlamalarını yapmaları gerekmektedir (Kurbegovic, 2016). Mülteci çocukların sosyal ve pedagojik uyumlandırılmaları sürecinde okul ekosisteminde bütünsel olarak ele alınması gereken çeşitli bileşen ve değişkenler yer almaktadır. Bu bileşen ve değişkenler yapılandırılırken çok kültürlülük kavramı ön plana çıkmaktadır. James (2008), okullarda çok kültürlülüğün, etno-kültürel farklılıklara ve azınlık öğrencilerinin entegrasyonuna duyarlılık geliştirmede önemine işaret etmiştir. Banks (2013) tarafından çok kültürlü okul ekosisteminde bulunduğu belirtilen değişkenler aşağıda görselleştirilmiştir:



Şekil 1. Bir bütün olarak çok kültürlü okulun çevresi

Çok kültürlü okullar bağlamında, ulusal ve uluslararası alan yazında öne çıkan değişkenler Şekil 1'de gösterilmiştir. Şekilde yer verilen okul politikası, okul kültürü ve gizli müfredat, okulda kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, okulda kullanılan dil ve lehçeler, toplumsal katılım, rehberlik programı, resmi öğretim programı, ölçme ve değerlendirme, öğretim materyalleri, okul personelinin tutum, algı ve inançları mülteci öğrencilerin okula uyum sağlamasında önemli etkenler olarak değerlendirilmektedir (Bartoleme ve Trueba, 2000; Hernandez, Denton ve Macartney, 2008). Bu değişkenler birbirleriyle ilişkili ve aynı oranda öneme sahip bir bütünü yansıtmaktadır. Bir başka ifadeyle değişkenlerden biri aksadığında bu durum diğer değişkenlere de yansıtacak ve sistemin aksamasına sebep olacaktır. Ülkemizde sayıları artan Suriyeli mülteci öğrencilerin okullaşma sürecinde bu değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Dolayısıyla çok kültürlü okul çevresine ait değişkenler okulun tüm yapısını kapsamaktadır ve "uyum sınıfı" adı altında bir sınıfa veya daha küçük yapıya indirgenmesi pedagojik açıdan tartışmaya açık bir yaklaşımdır.

### 1.1. Türk Eğitim Sistemi ve Mülteci Çocuklar

2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş ile birlikte ülkemize gelen mülteciler eğitim sistemimiz açısından önemli bir konu başlığı haline almıştır (Tezel McCarthy, 2018; Çelik ve İçduygu, 2018; Gezer, 2019). Ülkemizde 5-18 yaş arası 1.555.551 çocuk ve 3,6 milyon Suriyeli mülteci bulunmaktadır (UNHCR, 2019, Türkiye Göç İdaresi, 2019). Bu verilere dayalı olarak mülteci öğrencilerin eğitim görmeleri onların temel haklarının yanında travmalarını atlatmalarına, topluma daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olacaktır. İlgili alan yazına bakıldığında mülteci eğitimi "normalliğe" dönüş olarak kavramsallaştırılmaktadır (Nicolai ve Triplehorn, 2003; Taylor ve Sidhu, 2012). Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı oldukça yüksek sayıdaki Suriyeli mülteci çocukların okula uyum ve eğitimlerine yönelik çeşitli politikalar izlemektedir.

Suriyeli çocukların eğitim ihtiyacının karşılanması konusunda Türkiye'de yürütülen uygulamalar kapsamında ilk olarak 'Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi' (Project on Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System, PIKTES) başlatılmıştır. PIKTES projesi ile birlikte Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine erişimleri ve sosyal uyumlarının sağlanması amaçlanmıştır. Projeyi finansal olarak Avrupa Birliği desteklemektedir. Projeye Türk Edebiyatı, Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, rehberlik ve danışmanlık alanlarından lisans

mezunu öğretmenler alınmıştır. Proje kapsamında göç sürecinin başında Suriyeli öğrenciler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Geçici Eğitim Merkezlerine (GEM) veya kısmen de devlet okullarına yerleştirilmişlerdir. Geçici Eğitim Merkezleri, okula gidebilecek yaşta olan Suriyeli mülteci çocuklar için oluşturulan Suriye müfredatını takip etmenin yanı sıra yoğun Türkçe dil eğitiminin de verildiği okullar olarak tanımlanabilir. Bu okullarda eğitim Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenme Projesi (PIKTES) kapsamında istihdam edilen öğretmenler tarafından yürütülmektedir. GEM'lerin bulunmadığı yerlerde ise mülteci öğrenciler resmi okullarda yaşlarına uygun sınıflara yerleştirilmişlerdir. 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibarıyla ise MEB öğrenme düzeyi ve dil gelişimi açılarından sorun yaşayan Suriyeli öğrencilere yönelik "uyum sınıfları" uygulamasını başlatmıştır.

## 1.2. Uyum Sınıfları Uygulaması

2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı, "ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde bulunan yabancı öğrencilerden Türkçe dil beceri düzeyleri yetersiz olanların kaydedileceği sınıf" tanımı altında "uyum" sınıfları adını verdiği bir uygulamaya başlamıştır. PIKTES (2020) verilerine göre, kamu okullarında eğitim gören 684.775 mülteci öğrenci bulunmaktadır. MEB (2019) genelgesinde, uyum sınıflarında en az 10, en fazla 30 tane aynı seviyeden mülteci öğrencinin en fazla iki dönem olacak şekilde Türkçeyi öğrenmek için eğitim göreceği belirtilmiştir. Öğrencilerin Türkçe diline yönelik seviyeleri, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Türkçe Yeterlilik Sınavı" (TYS) ile belirlenmektedir. TYS'de 60 puandan düşük alan mülteci öğrenciler, açılan uyum sınıflarına yerleştirilmektedir. Uyum sınıflarında haftalık 24 saat Türkçe eğitimi verilmekte 6 saat de serbest etkinlik uygulanmaktadır. Uyum sınıfı Türkçe derslerini ise PIKTES projesinde hâlihazırda çalışmakta olan öğretmenler vermektedir. Eksiklik durumunda ise kamu okullarında görevli bulunan ücretli öğretmenlerden destek alınacağı MEB'in yayınladığı uyum sınıfları genelgesinde belirtilmiştir.

Dünyada mülteci öğrencilerin uyum süreçleriyle ilgili yapılan çalışmalar ve kimi uygulamalar incelendiğinde, mülteci öğrencilerin ötekileşmesini önlemek ve uyum süreçlerini desteklemek amacıyla adaletle bağlılık, özel bir politika ve desteklenmiş sistem, kapsayıcı eğitim biçiminde üç temel maddenin öncelikle uygulanması gerektiği görülmektedir (Taylor, Sidhu, 2012; Arnot, Pinson, 2005; Dryden-Peterson, 2011). Söz konusu uygulamalar, kültürel olarak karma yapıda bulunan okullarda mülteci öğrencileri dışlayacak uygulamaların olmaması için okul kurallarının her öğrenci için aynı seviyede geçerli olmasını hedeflemektedir. Dolayısıyla, ideal okul ortamı, katılımı ve etkileşimi güçlendirici yönde etkinliğini artırarak mülteci öğrencilere karşı eğitimde kapsayıcılığı ön plana çıkartmalıdır (Taskin ve Erdemli, 2018). Okul yönetimi veya sınıf öğretmenin mülteci öğrencilere karşı ortaya koyacağı adaletsiz bir tutum öğrencilerin davranışlarına da yansarak mülteci öğrencilerin dışlanmalarına yol açması kaçınılmazdır. Bu kapsamda uyum sınıfları uygulaması da mülteci öğrencileri diğer öğrencilerden ayırarak kapsayıcı eğitimle ve çok kültürlü, bütüncül bakış açısına sahip okul anlayışıyla çalışmaktadır.

Mülteci öğrencilerin bulunduğu bazı ülkeler, bu öğrencilerin bulunduğu okul ve sınıflara yönelik özel bir sistem ve eğitim politikası geliştirilmiştir. İrlanda'daki uyum süreci incelendiğinde Suriyeli mültecilere ilk olarak bir yıl boyunca haftada 20 saat İngilizce eğitimi verdikleri, sınıfların A1 ve A2 seviyelerine göre ayrıldıkları, bu sınıfları tamamlayanların bir üst seviye ya da diğer sınıflara geçtiği görülmektedir (Çatibušić, Gallagher ve Karazi, 2019). Kanada'da ise Suriyeli mülteciler için öğretmenlere yönelik öğrencilerin ilerlemelerini izlemek ve değerlendirmek, sonraki adımları planlamak için temel bir platform oluşturan ve sunan, STEP adı altında bir mesleki gelişim destek programı başlatmıştır (Gagné, Al-Hashimi, Little, Lowen ve Sidhu, 2018). Kanada'da mülteciler için oluşturulan kamplarda yaşayan ve eğitim görmeyen Suriyeli çocuklardaki oluşan eğitim boşluğunu gidermek için 2 tam zamanlı 1 yarı zamanlı öğretmenin yoğun olarak İngilizce, temel olarak da matematik öğrettiği aktarılmaktadır. Çocukların buradan arta kalan vakitlerde de kaynaşma amacıyla normal sınıflara katıldığı belirtilmiştir (Gagné, Al-Hashimi, Little, Lowen ve Sidhu, 2018). Söz edilen örneklerden görüldüğü üzere mülteci öğrencilerin uyum süreçlerinde, onları dışlayan ya da onları buldukları ülkenin vatandaşı olan akranlarından ayrı bir ortam sunmak yerine karma ve destekleyici çözümler aranmaktadır.

Yukarıda aktarılan bilgiler dezavantajlı öğrencilerin eğitim sistemi içerisinde desteklenmelerine yönelik dünyadaki uygulamaların ülkemizdeki uyum sınıfları uygulamasıyla çeşitli açılardan farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu farklılıkların bağlamsal koşullarla açıklanabilirliğinin teyidinde ve mevcut uyum sınıfları uygulamasının içerisinde yer alan kesimlerin sürece dönük değerlendirmelerine ihtiyaç duyulmaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ülkemizdeki Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü ilkökul ve ortaokullarda başlatılmış olan 'uyum sınıfları' uygulamasının, süreçte yer alan eğitim paydaşlarının (il PIKTES koordinatörleri, PIKTES öğretmenleri, okul yöneticileri, mülteci öğrenciler, ilgili alan akademisyenlerinin) bakış açılarına göre değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir. Süreçte yer alan paydaşların ve alan uzmanlarının değerlendirmelerinin, uygulamanın pedagojik açıdan gözden geçirilmesine ve geçerliğinin sağlanmasına katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Suriyeli öğrencilere ilişkin ilkökul ve ortaokul düzeylerinde oluşturulan uyum sınıflarının işleyişini eğitim paydaşlarının görüşlerine göre irdelemektir. Belirlenen bu amaca göre aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranacaktır:

1. Uyum sınıflarına yönelik;
  - a) PIKTES öğretmenlerinin (Türkçe öğreticileri ve PDR uzmanları),
  - b) Suriyeli öğrencilerin,
  - c) Okul yöneticilerinin,
  - d) PIKTES il koordinatörlerinin,

e) İlgili alanda çalışan akademisyenlerin görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim yöntemiyle tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz fakat detaylı bir fikre sahip olmadığımız olgulara ilişkin bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim çalışmalarında, araştırılan olgunun içerisinde bulunan paydaşların o olguya ait izlenimlerini, deneyimlerini ortaya koymaları amaçlanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Olgubilim deseninde tasarlanan araştırmalarda veri elde edilecek kaynaklar araştırılması planlanan olgunun içinde olan ve/veya bu olguyu dışarıya yansıtabilecek kişiler veya topluluklardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Uyum sınıfları 2019-2020 eğitim öğretim döneminde başlatılan yeni bir olgudur. Uyum sınıflarının derinlemesine incelenmesi ve paydaşların uyum sınıflarına ait süreci nasıl deneyimlediklerinin açıklanması bakımından olgubilim deseninin bu araştırma için uygun olduğuna karar verilmiştir.

### 2.1. Çalışma Grubu

Olgubilim desenlerinde, araştırılan olguya ilişkin derinlemesine bilgi edinmek esastır. Derinlemesine bilgi edinmek amacıyla da araştırılan konunun içerisinde yer alan paydaşların çeşitlendirilmesi araştırma desenine geçerlik sağlayacaktır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu yüzden çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, belirlenen araştırma probleminde farklı konularda bulunan bireyleri mümkün olduğunca araştırmaya dahil edilmesidir (Yıldırım, Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmada çalışma grubunu, farklı illerde görev yapan PIKTES projesi kapsamında 6 Türkçe öğreticisi, PIKTES projesinde görevli 5 PDR öğretmeni, 3 il PIKTES koordinatörü, 3 okul yöneticisi, 6 Suriyeli öğrenci ve mülteci öğrenciler konusunda çalışmalar yapan 2 akademisyen oluşturmaktadır.

### 2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, sorular görüşme öncesi ana hatlarıyla belirlenir fakat araştırmacı verilen cevaplara göre görüşmeyi yönlendirebilir, yeni sorular ekleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle Suriyeli öğrencilerin entegrasyon süreciyle ilgili literatür taranmıştır. Daha sonra MEB'in uyum sınıfları için hazırladığı genelge göz önünde bulundurularak paydaşların deneyimleri ve sürece ilişkin daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla her paydaşa kendi alanına yönelik sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulduktan sonra pilot görüşmeler yapılmıştır. Sonrasında tekrar uzman görüşüne sunulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu tamamlanmıştır.

Toplanan verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. İçerik analizinde kodlamaların belli kurallara göre yapılarak, araştırma verilerinin temalar ve kodlarla sistemli bir şekilde sunulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2019). İçerik analizinde toplanan veriler ilk önce kavramsallaştırma yapılmıştır, daha sonra kavramların düzenlenmesiyle temalar oluşturulmuştur (Yıldırım, Şimşek, 2013). Araştırmada çalışma gruplarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Daha sonraki süreçte yapılan görüşmeler, araştırma sorularında ki kategorilere göre ayrı havuzlarda toplanmıştır. Bu verilerden ortaya çıkan temalar bulgular kısmında sunulmuştur. Analiz yapılırken koordinatörler K harfi, PIKTES projesinde Türkçe öğretmenleri Ö harfi, danışman öğretmenler P harfi, öğrenciler S harfi, akademisyenler ise A harfi ile okullarda görevli olan yöneticiler ise Y harfi ile kodlanmıştır.

### 2.3. Geçerlilik ve Güvenirlilik

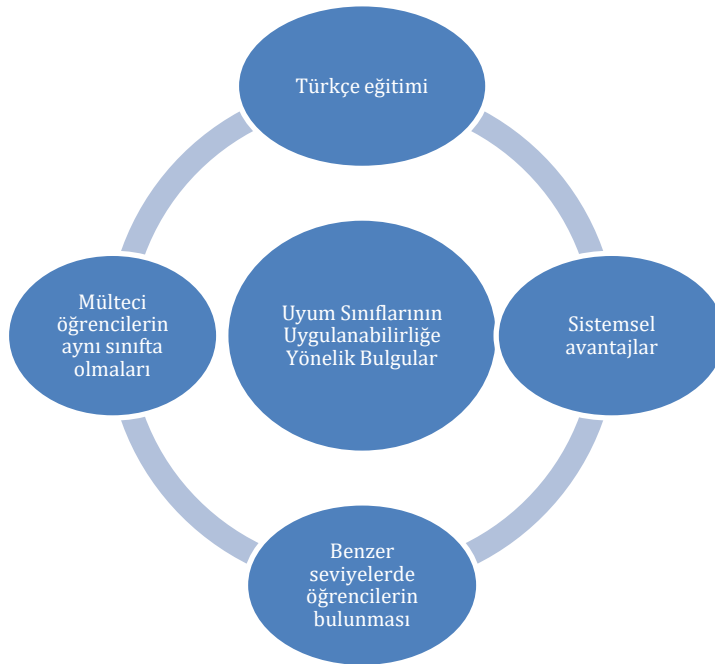
Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin detaylı bir şekilde rapor edilmesi, sonuçlara nasıl ulaşıldığının belirtilmesi, geçerliliğin kriterlerinden birisidir. Araştırmanın katılımcılardan direkt olarak alıntılar vermek ve buradan hareketle sonuçları açıklamak geçerlik için önemli bir durumdur (Yıldırım, Şimşek, 2013). Bu araştırmada da çalışma grubuyla uyum sınıflarına yönelik yapılan görüşmelerden direkt alıntılar sunulmuştur. Buna ilave olarak toplanan verilerin birer örneklerini katılımcılardan üç tanesine göndererek katılımcı teyidi yapılarak, araştırmanın geçerliliği sağlanmıştır. Bir diğer geçerlik yöntemi olarak da araştırmacı çeşitlemesi kullanılmıştır. Araştırmacı çeşitlemesinde, verilerin elde edilmesi, analiz edilmesi ve ortaya çıkan sonuçların yorumlanmasında birden fazla araştırmacının yer almasıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmacılar bu çalışma kapsamında verilerin elde edilmesinde, verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında ayrı ayrı çalışmışlardır. Araştırma güvenirliliğinin sağlanması için kullanılan yöntemlerden bazıları, araştırma verilerinin toplanması ve analiz sürecinin detaylı olarak anlatılması, toplanan verilerin analizinde de başka bir araştırmacının kullanılması ve bulguların yorum katılmadan sunulması olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde de iki araştırmacı da yer almıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler bulgular kısmında yorum katılmadan sunulmuştur.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın analiziyle birlikte uyum sınıfları uygulamasını destekleyen bulgular, uyum sınıfları uygulamasını desteklemeyen bulgular ve uyum sınıfları uygulamasına alternatif bir öğretim için öneriler olmak üzere başlıklandırılarak açıklanmıştır. Açıklamalarda yapılan görüşmelerden direkt alıntılar yapılmıştır.

#### 3.1. Uyum Sınıfları Uygulamasını Destekleyen Bulgular

Araştırmada yapılan görüşmelerden uyum sınıfı uygulamasını destekleyen kodlar elde edilmiş bu kodlar; uygulamanın Türkçe eğitimi ile ilgili olumlu etkileri, uyum sınıfları ile birlikte gelen sistemsel avantajlar, benzer dil seviyesindeki öğrencilerin aynı sınıfta olmaları, mülteci öğrencilerin aynı dili konuşan akranlarıyla bir sınıfta olmaları şeklinde Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Uyum sınıfları uygulamasını destekleyen bulgular

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, uyum sınıfı uygulamasından önceki uygulamada dil seviyeleri bakımından karışık seviyelerde öğrencilerin bir sınıfta bulunabildiği bu durumun da öğretim sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Uyum sınıfları uygulamasıyla, yapılan TYS sonucunda 60 puanın altında alan seviye olarak eşdeğer olan öğrencilerin aynı sınıflarda bulunmasının olumlu olduğu belirtilmiştir.

Bu durumu destekleyen Ö1’in görüşleri şöyledir:

*“Öğretmen açısından seviye dalgalanmaları çok farklı olmayan öğrenci topluluğu olduğundan tüm sınıfı derse katıp istenilen hedefe doğru ilerleyebilir.”*

Y1’nin görüşleri de bu durumu göstermektedir:

*“Aynı seviye ve şartlardaki öğrencilerin bir arada aynı etkinliği yapıyor olmaları onların daha kolay öğrenmelerini sağlıyor.”*

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, uyum sınıflarıyla birlikte, PIKTES projesindeki öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı bilişim sistemlerine kaydedilmesi, öğretmenlerin kendilerine ait sabit sınıflarının olması, resmi bir sınavla öğrenci dil seviyelerinin belirlenmesi ve bu durumun kayıt altına alınması uyum sınıfları uygulamasının olumlu bir diğer yönü olarak belirtilmiştir.

Y2’nin görüşleri bu durumu göstermektedir:

*“Öğrencilerin dil gelişimi çalışmaları planlı hale getirilmiştir. Öğretmenin inisiyatifinde değil de, sınava dayalı teknik verilerle öğrenci belirlemesi yapılmıştır.”*

K1’in görüşleri bu durumu göstermektedir:

*“Önceki sistemden daha sistemli daha düzenli tüm öğretmenler 30 saat derse giriyor. MEBBİS’e tanımlandılar.”*

A2'nin görüşleri bu durumu göstermektedir:

*"Yeterlik için merkezi bir sınavın olması olumlu yönüdür."*

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden çıkan diğer bir bulgu da uyum sınıflarının Türkçe eğitimine olumlu katkı yaptığı görülmüştür. Uyum sınıflarıyla birlikte Türkçe ders saatinin haftada 24 saate çıkmasının Türkçe öğretimine katkısı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin diğer dersleri görmemesinden kaynaklı sadece Türkçeye odaklanabileceği belirtilmiştir. Ö2'nin görüşleri bu durumu göstermektedir:

*"Suriyeli öğrencilerin uyum sınıfları ile tamamen Türkçe dersi almaları Türkçeye, ülkeye, kültüre olan uyumunu elbette artıracaktır."*

Y2'nin görüşleri bu durumu göstermektedir:

*"Öğrencinin uyum sürecinde ağırlıklı Türkçe yanı sıra beden, müzik ve resim dersleriyle ilgilenmesi."*

A1'in görüşleri bu durumu göstermektedir:

*"Bir yıl boyunca Türkçe ile haşır neşir olacaklarından dolayı dil becerilerini geliştireceklerini düşünüyorum."*

Uyum sınıfları uygulamasını destekleyen bir başka bulgu ise mülteci öğrencilerin, aynı dili konuşan akranlarıyla bir sınıfta olmalarının yalnız kalmamaları açısından yararlı olduğu belirtilmiştir.

Ö3'ün görüşleri bu durumu göstermektedir:

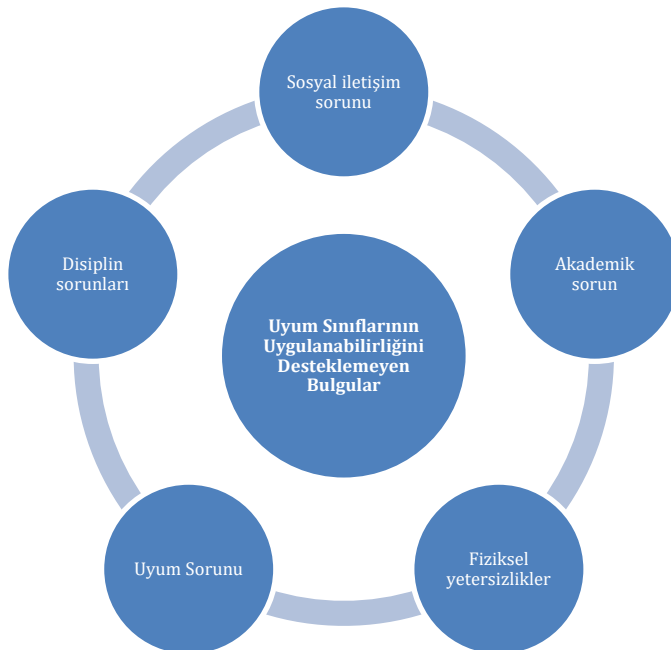
*"Türk öğrenciler arasında sosyal açıdan yalnızlık çeken öğrencinin, aynı milletten akranlarıyla aynı sınıfta eğitim görmesi yalnızlık duygusunu azaltacaktır."*

Y3'ün görüşleri bu durumu göstermektedir:

*"Öğrencilerin anlaşacağı arkadaşlarının aynı sınıfta olması öğrenci ve velileri memnun ediyor."*

### 3.2. Uyum Sınıfları Uygulamasını Desteklemeyen Bulgular

Araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden uyum sınıfı uygulamasını desteklemeyen kodlar, mülteci öğrencilerde oluşan sosyal iletişim sorunu, bazı dersleri görmemelerinden kaynaklı akademik sorunlar, okullarda var olan fiziksel yetersizlikler, mülteci öğrencilerin uyum sürecinin zorlaşması ve uyum sınıflarında oluşan disiplin sorunları olarak Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Uyum sınıfları uygulamasını desteklemeyen bulgular

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, mülteci öğrencilerin kendi milletlerinden olmayan çocuklarla iletişim kurmasının uyum sınıflarının aktif hale gelmesinden sonra daha da zor olduğu PIKTES projesi Türkçe öğretmenleri, danışman öğretmenler ve öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

P1'in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Uyum sınıflarına inen çocukların hep bu sınıfta kalması Türk arkadaşlarıyla olan bağı zayıflatmakta iletişimini kesmesine neden olmaktadır."*

Ö4'ün görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Öğrencilerin ayrı kültür ortamında olması olumsuz bir durum."*

P2'nin görüşleri de bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Diğer sorunlarda bahsettiğim gibi etkileşim çok azaldı ancak teneffüste karşılaştıklarında bazı etkileşimler oluyor ve bu genelde olumsuz davranış yönünde."*

S3 ise görüşlerini şöyle belirtmiştir;

*"Türk arkadaşlarım vardı. Yani hocam, burada olduğum için fazla Türk arkadaşım olmuyor. Bu yüzden biraz mutsuzum. Hocam, orada arkadaşlarım çok vardı buraya gelince çok olmadı."*

S5'in görüşleri de şöyledir;

*"Bir sürü Türk arkadaşım var. Onlardan ayrı kaldım. Uyum sınıfına geldiğim için onlarla görüşemiyorum."*

Görüşmelerde elde edilen verilerde, öğrencinin diğer derslerden uzak kaldığı, sadece Türkçe dersi gördüğü, bununla birlikte Türkçe eğitimini tamamladıktan sonra da okulundaki normal sınıfına geri döndüğü zaman, yıl kaybı yaşanacağı öğretmenler ve koordinatörler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca oluşan uyum sınıflarında seviye farklılıkları olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bunlara ilave olarak TYS'de başarısız olan öğrencilerin ikinci dönemlerinde başarısız olduklarını düşünerek motivasyon kaybı yaşayacakları da belirtilmiştir. K2'nin görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Öğrenciler sınıflarından ayrı bir sınıfa alındığı için diğer derslerinden geri kalmaktadır ve ayrıca sınıf içindeki kaynaşma ve kardeşlik duygusu zorlaşmaktadır... Türk ve yabancı öğrenciler karşılıklı olarak birbirlerine ayrımcılık yapıldığı izlenimi vermektedir. Uyum sınıflarına alınan öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşması zorlaşmaktadır."*

Ö5'in görüşleri de bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Sınıftaki seviye farklılığından dolayı bazı öğrenciler geri kalıyor... öğrenciler uyum sınıflarına geldikleri için kendilerini yetersiz ve mutsuz hissediyorlar. Resmi okula devam etmek istiyorlar. Bundan dolayı verim düşük."*

P2'nin görüşleri de bu durumu desteklemektedir:

*"Olumsuz yan ise Matematik, Fen gibi derslerin uyum sınıfları müfredatında olmamasını söyleyebiliriz."*

K1'in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Yaşları farklı öğrencilerle birlikte aynı sınıftayız. Ekim ayında başladık ve sistem tam oturmadı maalesef. Ocak ayında sınav yapacağız başarısız olanlar ikinci dönem motivasyonları düşecek."*

Yapılan görüşmelerde elde edilen verilerden çıkan bir diğer bulgu ise öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı sınıfların yetersiz kaldığı yöneticiler, koordinatörler ve öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Ö5'in görüşleri bu durumu desteklemektedir:

*"Okul imkanlarının kısıtlı olması verilen kaynaklar yeterli değildir."*

Y3'ün görüşleri de bu durumu desteklemektedir:

*"Sınıf nüfuslarının fazla olması çünkü bu öğrencilere özel ilgi gerekmektedir ve 25 kişilik sınıfların kalabalık olduğunu düşünüyorum."*

K1 ise bu duruma ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

*“Sınıflar fiziki yönden yetersiz. 30 öğrenci 20 kişilik sınıflarda eğitim görüyorlar.*

A2 uygulamada öğrenci sayılarının fazla olmasının olumsuz olduğunu şöyle ifade etmiştir:

*“Dil öğretimi yanında akademik beceri kazandırmayı hedefleyen sınıflar için 30 öğrenci kalabalık olacaktır.”*

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre mülteci öğrencilerin farklı sınıflarda olması, onların uyum sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Ö5 ve Ö6 bu durumu şöyle ifade etmiştir:

*“Resmi okullarda devam etselerdi, Türk öğrencilerle etkinliklerle kaynaştırılsaydı, beraber otursalardı, Türk öğrencilerle kaynaştırılsalardı, Türkçeyi daha çabuk öğreneceklerdi ve kolay uyum sağlayacaklardı.” “... okullarına geri döndüklerinde uyum sağlamalarını zorlaştırmakta.”*

P2 ve P4’in görüşleri de bu durumu ortaya koymaktadır:

*“Suriyeli öğrenciler ve Türk öğrenciler ayrı ayrı eğitim gördükleri için ayrıştırıcı bir program oldu.” “...Ortak paylaşım alanlarında mülteci öğrencilere zarar verebilecektir.”*

Okul yöneticisi olan Y3’ün görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*“Arkadaş edinme, 2.planda kalma, sosyalleşememe gibi olumsuz etkileri olur.”*

K2 koordinatörlük yaptığı ilde gözlemlerine dayalı olarak bu soruna ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

*“Gruplaşmalar oluştu kavgalar arttı, sorunlar arttı... Arapça konuşmalar arttı, entegrasyon, dil öğrenimi azaldı, daha önceki uygulama olan Geçici Eğitim Merkezlerinde olduğu sadece öğretmenle Türkçe diyaloga girebiliyor o da yoğunluktan dolayı günde 5 dakika ancak sürer bu durumda öğrenimi ve entegrasyonu azalttı.”*

Çalışma grubunda bulunan akademisyenler ise bu durumun olumsuz olduğunu şöyle ifade etmişlerdir:

*A1: “O da bence bölünmeyi ve ayrıştırılmayı artırır diye düşünüyorum. Zaten dışlanma etiketlenme gibi sorunlar yaşıyorlar. Bizim yaptığımız bir çalışma da gözlem notlarına göre oyunları çok fazla kendi aralarında oynadıkları belirtilmiş, uyum sınıfları da klikleşmelere sebep olabilir diye düşünüyorum.”*

*A2:“Ayrıştırılmış ortamlarda eğitim verilecek olması olumsuz bir durumdur.”*

Araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre sorunlu öğrencilerin uyum sınıflarında daha çok yer aldığı, Türkçeyi iyi bilmemelerinden kaynaklı disiplin sorunları olabileceği belirtilmiştir.

P2’nin görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*“PİKTES öğretmeni açısından davranış sorunlarının artması sınıf yönetiminin zorlaşması ve seviyesi çoğunlukla sıfır olan bir grubun tüm sorumluluğunun disiplinden dersi öğrenme gibi açısından olumsuz olarak görülüyor. Davranış sorunları anlamında bir patlama yaşadıklarını söylüyorlar çünkü grup zaten bu duruma meyilli bu yüzden bir arada olmaları Türkçe öğreticileri açısından daha zorlayıcı.”*

P3’ün görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*“Adeta akademik yetersizlik ve davranış sorunları örtüşen çocukların uyum sınıflarında problemleri artırdığını söyleyebilirim.”*

Ö5’in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*“Çoğunlukla sınıfta disiplin sorunu yaşıyoruz.”*

K2’nin görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*“Kalabalıklaştınca ayrı bir cesaret bulup sorunlar oluştu, kavgalar arttı, Türkçe konuşma gereksinimi azaldı, ders dinleme azaldı bu da şikâyetleri artırdı.”*



### 3.3. Uyum Sınıfları Uygulamasına Alternatif bir Öğretim için Öneriler

Araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, uyum sınıflarına alternatif öğretim için öneriler program, akademik süre. ve uyum sürecini kolaylaştırma olarak kodlanmıştır. Bunlara ilave olarak öğrencilerin uyum sınıflarına alınma seviyelerine ve materyal eksikliğinin giderilmesine ilişkin öneriler kodlanmıştır. Uyum sınıflarına alternatif öğretim için önerilerden oluşan kodlar Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Uyum sınıfları uygulamasına alternatif bir öğretim için öneriler

Araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde çalışma grubu, uyum sınıflarına alternatif öğretim için öneriler sunmuştur. Mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik materyallerin daha çok görsel içerikli olması, materyal sayısının artırılması gerektiği belirtilmiştir. A2'nin görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Öğretmenler, dil ve akademik beceri öğretimi konularında kendilerini hazırlamaları, MEB'in sunacağı kısıtlı kaynak yerine çocuklar temelinde ekinlikler hazırlamalı materyaller üretmeliler."*

Ö2'nin görüşü bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Uyum sınıflarına alınan öğrenciler için sadece kitaplarla eğitim verilmesinin doğru olmadığını düşünüyorum. Daha çok duyuya hitap eden kaynaklar başarıyı artıracaktır."*

K2'nin görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Tüm konuları görselle (resim, anlatılan maddelerin gerçekleri) desteklenmeli, videolu ve animasyonlarla anlatımlarını desteklemeliler, bol materyal..."*

Araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre, mülteci öğrencilere verilecek eğitimin yaşantıya dayalı olması, derslerin daha çok görsellerle desteklenmesi, dil öğretimine özgü okuma, yazma ve dinleme becerisi yoğun şekilde müfredata dahil edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

P3'ün görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Ben olsam öğrencilerin holistik olarak gelişmesini sağlayacak, sosyal ve kültürel aktivitelerin gerçekleşmesine olanak sağlayacak, yaparak yaşayarak öğrenme modelinin kullanılacağı bir program dizayn ederdim."*

P4'ün görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Türkçe öğrenimin gerekli olduğu ve Türkçe öğrenmeye neden ihtiyaç duydukları vurgulanarak öğrencilere ben de yoğunlaştırılmış Türkçe öğretimi kapsamında okuma yazma dinlemeyi ayrı ayrı modül olarak müfredata dahil etmeye çalışırdım. Öğrencileri Türkçe öğrenimlerine göre kurlara ayırarak gelişmesini ve rekabet ortamı oluşmasını sağlamaya çalışırdım."*

A1'in görüşleri de bu durumu ortaya koymaktadır:

*"...bence dili anlamada güçlük çektikleri için daha görsel yolla ifade edici derslerin sayısı sanat derslerinin drama saatlerin sayısının artırılıp hatta bu derslerin bütünleşik müfredatla diğer derslere entegre edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani Türkçe derslerinin entegre edilmeli iki saat Türkçeye drama iki saat Türkçeye resim iki saat Türkçeye müzik gibi bu tarz dersler olması gerektiğini düşünüyorum. Kitaba değil de daha çok yaşantıya bağlı etkinliklerin olması gerektiğini düşünüyorum."*

Araştırmada yapılan görüşmelerde mülteci öğrencilerin kendi okul veya sınıflarından ayrılmamaları gerektiği Türkçe öğrenimini kurs şeklinde ya da kaynaştırma öğrencisine uygulanan sisteme benzer sistemin uygulanmasının uyum açısından daha iyi olduğu belirtilmiştir. P5'in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Kaynaştırma öğrencilerimiz de kullandığımız süreç ile benzer bir program uygulardım. 15 saat kendi sınıflarında ders görmeleri, 15 saat de uyum sınıflarına gitmelerini sağladım."*

Ö4 ve Ö5'in sürece ilişkin önerileri bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Bence uyum sınıflarının devam etme süreci daha çok uzattığını düşünüyorum. Türk okullarında kurs şeklinde devam etmesi daha uygun." "Ben olsaydım uyum sınıf oluşturmazdım. Tüm yabancı öğrenciler resmi okullarda derslerine devam ederlerdi."*

A1'in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Bu çocuklar için hiçbir zaman ayırıştırıcı uygulamalara yer verilmemesi, kapsayıcı bir bakış ile bu sınıfları okul kültürünün bir parçası haline getirilmelidir. Her türlü etiketleme ve ayırıştırmanın önüne geçilmesi gerekmektedir."*

Araştırmada yapılan görüşmelerde elde edilen verilerde, öğrencilerin 1. ve 2. sınıf seviyesinde uyum sınıflarına alınması gerektiği belirtilmiştir.

P2 bu durumu şöyle belirtmiştir:

*"Ben dizayn edecek olsam uyum sınıflarını bu haliyle kurabilirdim ancak üç ve dört yerine bir ve ikinci sınıf öğrencileri için başlatırdım bir yandan ve üçe dörde geldiklerinde çoktan bu sorunu çözmüş olurum bir ve ikinci sınıf öğrencisi davranış anlamında daha sorunsuz ve oyunla öğrenmeye daha açık olurdu bu da öğretmenlerimizin işini bir parça kolaylaştırmış olurdu."*

P1'in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Ben olsaydım bu süreci anasınıfı ve 1. Sınıftan başlamasını sağladım. Yani bir Suriyeli öğrencinin 1.sınıfta uyum sınıflarına gitmesini ve 1 yıl boyunca burada Türkçe öğrenmesini sağladım. Başarılı olan öğrencileri normal bir 2.sınıfa geçirir, başarısız olan öğrencilerle çalışmaya devam ederdim. Bu süreçte sadece Türkçe öğrenmesi değil, davranışsal ve sosyal açıdan da değerlendirmeler yapar bu konulardaki gelişmesine de dikkat ederdim. Ayrıca bir uyum sınıfının öğrenci sayısının maksimum 10 olmasına dikkat ederdim."*

Araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden, öğretmenlerin akademik yönden kendilerini hazırlamaları gerektiği, öğretmenlere bu konuda verilen eğitimlerin artırılması gerektiği, öğretmen adaylarına kapsayıcı eğitimle ilgili pedagojik olarak eğitim verilmesi gerektiği bunun yanı sıra alanda yapılan çalışmaların etkinlik temelli olması gerektiği, bu konudaki diğer uygulamalara bakarak öneriler getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. A1'in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Öğretmenlerin bu konuda eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Yapılan araştırmalarda hep konu üzerine önerilere dayalı ama etkinlik temelli şeyler sunulmalı öğretmenlere. Öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimle ilgili pedagojik olarak eğitimle mezun olmaları ve sınıflara bu şekilde gitmeleri gerektiğini düşünüyorum."*

A2'nin görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

*"Dil ve akademik beceri öğretimi konularında kendilerini hazırlamaları, MEB'in sunacağı kısıtlı kaynakların yanı sıra kendilerinin sınıflarındaki çocuklar temelinde etkinlikler hazırlamaları, materyaller üretmeleri ve çocuklara değerli oldukları hissini vermeleri gerekmektedir. Yapılacak akademik araştırma ve uluslararası deneyimleri değerlendirerek bu uygulamanın riskli yönlerinin en aza indirilebilmesi için öneriler sağlamak."*

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 4.1. Tartışma

Bu araştırmada 2019-2020 eğitim-öğretim dönemi ile başlatılan uyum sınıfları uygulaması, bu süreç içerisinde yer alan eğitim paydaşlarının görüşlerine göre incelenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen veriler, uyum sınıfı uygulamasını destekleyen bulgular, uyum sınıfı uygulamasını desteklemeyen bulgular ve katılımcıların uyum sınıfı uygulamasına alternatif bir öğretim için önerileri olarak ele alınmıştır. Tartışma bölümünde de bu kısımlar yukarıdaki verilen sıraya göre incelenecektir.

Elde edilen bulgularda, Türkçe yeterlilik sınavı ile oluşturulan uyum sınıflarında benzer seviyelerde öğrencilerin aynı sınıfta bulunmalarının olumlu olduğu belirtilmiştir. Nitekim Güngör (2015), yaptığı çalışmada mülteci öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin yetkili merkezlerce belirlenmeden kamu okullarında yaşına uygun sınıflara yerleştirildiklerini ve bu durumdan kaynaklı sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Başka bir araştırmada ise Suriyeli mültecilerin ilk geldiği yıllarda eğitim olarak ülke çapında sistematik bir uygulama olmadığı belirtilmiştir (Crul, Leile, Keskiner, Schnedier ve Biner, 2019). Olumlu yön olarak belirtilen TYS sistemi veya genel olarak sistematik yapının olması uyum sınıfları sistemiyle doğrudan ilişkili gözükmemektedir. Öğrencilerin Türkçe diline ilişkin yeterliliklerini belirlemek amacıyla yapılan sınavın uyum sınıfları uygulaması olmadan da daha önce yapılması gerekmektedir. Çünkü benzer seviyelerde öğrencilerin eğitim alması dil öğrenim sürecini hızlandıracaktır. Bunun yanı sıra yapılan sınavın sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşması da konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini ölçmemektedir. Bu bakımdan Türkçeyi iyi düzeyde konuşabilen fakat yazma ve okumayı bilmeyen bir öğrenci ile yazma ve okuma becerilerine sahip olmayan öğrencilerin aynı sınıfta yer alması da sorunlara açacaktır. Ayrıca öğrencilerin uyum sınıfı uygulamasında mülteci öğrencileri izole ederek dil becerilerini geliştirmesini de sınırlandırmaktadır. Bu yüzden uyum sınıfı uygulaması yerine dil becerilerinin ayrı ayrı test edildiği izolasyondan uzak daha farklı sistemler getirilmesinin mülteci öğrenciler açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu ise mülteci öğrencilerin yaşadığı genel dil yetersizliği sorunudur. Mülteci öğrencilerin yoğun bir dil eğitimi almasının gerekli ve faydalı olacağı görüşü öne çıkmaktadır. Nitekim Yalçın (2017)'ın yaptığı çalışmada ise uyum sınıfları uygulamasından önce var olan Geçici Eğitim Merkezlerinin kapatıldıktan sonra Suriyeli öğrencilerin kamu okullarında yaş seviyelerine uygun olarak sınıflara yerleştirildiği sistemin yapısal olarak mülteci öğrencilerin dersleri anlamaması gibi problemlere yol açtığı, öğrencilerin Türkçe bilmemesinden kaynaklı ayrımcılık sorunlarının da oluştuğunu belirtmiştir. Matthews (2008), dil sorunu yaşayan öğrencilerin, okulda diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle diyaloga girmedikleri, sosyal ortamlarda dahi gruptan bağımsız olarak zaman geçirdikleri ve yalnız kaldıklarını belirtmiştir. Uyum sınıflarının bu sorunun çözümünde bir nebze ve yüzeysel olarak etkili olabileceği bazı öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından belirtilirken, mülteci öğrencilerin Türk öğrencilerden ayrı sınıflarda ve öğrenilen dili kullanabilecek ortamlarının olmamasından kaynaklı sorunlar yaşadığı görülmüştür. Karma sınıf uygulamasında ortaya çıkan bazı sorunlar bakanlık, il milli eğitim koordinatörleri ve okul yöneticileri tarafından göz ardı edilmiştir. Karma sınıflarda karşılaşılan kapsayıcı eğitim farkındalığının yetersizliği, öğretmen yeterliklerinin zayıflığı, fiziki problemler, materyal eksiklikleri gibi sorunlar mülteci öğrencilere verilen dil eğitimi sürecini olumsuz etkileyen faktörlerdir. Erdem (2017), yaptığı çalışmada sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin ders içeriklerini karma sınıflara göre nasıl yapılandırmaları gerektiğini bilmedikleri bulgusuna ulaşmıştır. Güngör (2015) ise kültürel olarak karma sınıflarda öğretmenlerin, bu sınıflara uygun öğretim yöntem ve teknikleri bilmedikleri ve ölçme değerlendirme konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu gibi sorunların düzeltilmeden ayrıştırıcı uygulamaların süreci olumsuz etkileme potansiyeli düşünülmektedir.

Mülteci öğrencilerin uyum sınıfı uygulamasında aynı dili konuşan akranlarıyla bir sınıfta olmalarının karma sınıflarda Türkçeyi bilmemelerinden kaynaklanan yalnızlaşma sorununu ortadan kaldırdığı belirtilmiştir. Nitekim Abu-Amsha ve Armstrong (2018), Lübnan'da bulunan Suriyeli mülteci çocukların kamu okullarından daha çok mülteciler için kurulmuş Jusoor Okullarında daha mutlu olduklarını çünkü kamu okullarında dışlanma gibi sorunlarla mücadele ettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan bu uygulamada da öğrencinin aynı dili konuşan öğrencilerle birlikte aynı ortama konularak ayrıştırıcı bir uygulamaya sebep olunduğu görülmektedir. Aynı dili konuşan öğrencilerle birlikte ortamı paylaşan öğrenciler istenilen dili öğrenmek zorunda hissetmeyeceklerdir. Oysa mülteci öğrencilerin karma sınıflarda mutsuz olmasının sebebi iletişim sorunlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir (Güngör, 2015; Erdem, 2017; Zayımoğlu Öztürk, 2018). İyi bir kapsayıcı eğitimle, farklılıklar arasındaki bağlantıları geliştirmeyi, özellikle öğrenci sesiyle zenginleştirilmiş, bakım ve hoşgörü ile karakterize edilen sınıfların olması gerektiği ve mülteci öğrencilerin tekil olarak temsil edilmelerine karşı koymak için onların hikayelerini, deneyimlerini ve gerçeklerini paylaşabilecekleri bir yer oluşturmalarının faydalı olacağı belirtilmiştir (Allman, 2016; Akt. Edwards, 2017). Bu bakımdan iletişim sorunu yaşayan mülteci öğrencilerin ayrıştırılması yerine bu sorunun karma sınıflarda çözümüne yönelik uygulamalar geliştirilmesinin daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Uyum sınıfları uygulamasını desteklemeyen bulgular kısmında mülteci öğrencilerin kendi aralarında bir okul ya da sınıfta bulunmalarından dolayı Türk akranlarıyla bir iletişime giremedikleri daha fazla ayrışmalara sebep olduğu belirtilmiştir. Nitekim Yalçın (2017), daha önceki sistemde var olan Geçici Eğitim Merkezlerinin eğitim olarak iyi bir fırsat olduğu fakat

uyum konusunda, sorunlar oluşturduğunu belirtmiştir. Mülteci öğrencilerin Türkiye'deki akranlarıyla birlikte vakit geçiremediği bu yüzden dil öğrenme sorunları ve onlarla birlikte ilişki kurma bakımından sorunlar yaşadıkları belirtmiştir. Strekalova-Hughes (2017) yaptığı çalışmada, okul veya daha büyük topluluk ayrımcılığı, yaşlılarından zorbalık, sınıfta yıkıcı veya geri çekilme davranışı ve okul-ev ortaklığı eksikliği gibi mülteci çocukların kapsayıcı eğitim deneyimlerinin kötü olmasının okullara bağlanabilir olduğunu belirtmiştir. Olumlu eğitim deneyimlerinin, bu tür gençlere normalliğin bir görünümünü sağladığı ve çalkantılı geçiş zamanlarında umut verdiği belirtilmiştir (Sinclair, 2001). Yabancılara dil öğretimi bakımından da mülteci öğrencilerin öğrendikleri dili kullanmaları o dilin öğrenilmesinde önemli bir etkidir (Warner ve Dupuy, 2017). Thomas (2016), Mülteci öğrenciler ve okuldaki diğer öğrenciler arasındaki iletişimi teşvik eden akran rehberlik programı, işbirliğini, iletişimi ve çeşitliliğin daha derin bir şekilde anlaşılmasını artıracaklarını belirtmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin hem Türkçe dilini kullanmaları hem de Türk akranlarıyla iletişim kurmaları açısından uyum sınıflarının engelleyici bir boyut oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu ise uyum sınıfı uygulaması kapsamında öğrencilere sadece Türkçe eğitimi veriliyor olması ve diğer derslerden eksik kalmaları nedeniyle sene kaybı yaşayacakları ortaya konulmasıdır. Bu bakımdan mültecilere verilen eğitimlerin öğrencilerin sene kaybı yaşamamaları için matematik, fen bilimleri gibi diğer dersleri ihmal etmeyecek şekilde planlanması gerekmektedir.

Araştırmanın öne çıkan bir başka bulgusu ise mülteci öğrencilerin uyum sınıfı uygulamasında aynı sınıfta olmasının disiplin sorunlarını artırdığı belirtilmiştir. Yapılan araştırmalarda zorla başka ülkelere göç eden mültecilerin daha agresif olma vb. sorunlar yaşadığı belirtilmiş, bunun çözümü içinde entegrasyonun ve arkadaş edinmenin önemli olduğu belirtilmiştir (Abu-Amsa ve Armstrong, 2018; Crul, Leile, Keskiner, Schnedier, ve Biner, 2019; Gagné, Al-Hashimi, Little, Lowen ve Sidhu, 2018; Kurbegovic, 2016). İç savaş sonrasında ülkemize gelen mülteci öğrencilerin yaşadıkları kayıplar vb. sebepler mülteci öğrencilerde travmalar oluşturmaktadır. Elde edilen bulgularda da uygulama öğretmenleri mülteci öğrencilerin kendi aralarında ya da Türk öğrencilerle kavga ettiklerini belirtmişlerdir. Uyum sınıflarıyla birlikte artan disiplin sorununun karma sınıflarda mülteci öğrencilerin uyum süreçlerinin hızlandırılmasıyla azalacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilgili alan yazında psikososyal uyum ve dil ediniminin travma deneyimlerinden etkilendiği ifade edilmektedir (McBrien, 2005).

Yapılan görüşmelerde uyum sınıfına alternatif öğretim için katılımcılar tarafından öneriler sunulmuştur. Bu önerilerden biri programın öğretmen eğitimlerine kapsayıcı eğitimin dahil edilmesi ve daha çok materyalle öğretimin desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Strekalova-Hughes (2017), mülteci çocukların eğitiminin, öğretmenlerin kültürlerarası hassasiyetinin, hatta öğretmen hazırlama programlarının etkililiğiyle bağlantılı ve önemli olduğunu belirtmiştir. Yine aynı araştırmada sınıfta mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin kültürel hassasiyetinin diğer öğretmenlere göre daha fazla olduğu bulgusuna erişilmiştir (Strekalova-Hughes, 2017). Ek olarak, öğretmenlerin ikinci dil öğretimi yöntemibilimine yönelik farkındalıklarının artırılması, mülteci öğrencilerin ihtiyaçları (Thomas, 2016), kültürel olarak karma sınıflarda eğitim yaklaşımları konu alanlarında mesleki gelişim programlarının olması gerekmektedir.

Katılımcılar tarafından öğrencilerin Türkçe eğitimi yanında karma sınıflarda eğitim görmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu durumun öğrenciler için aynı zamanda kaynaşmalarına, yıl kaybı yaşamamalarına etki edeceği belirtilmiştir. Çünkü öğrenciler Türkçe öğrenirken aynı zamanda diğer derslerini takip edebileceklerdir. Bunun yanında Türk akranlarıyla sosyal iletişimde bulunmaları onların uyum süreçlerini ve Türkçe öğrenmelerini de hızlandıracaktır. Simpson (2017) yaptığı çalışmada kültürel olarak karma sınıflarda iş birliği ve aktif öğrenme yaklaşımıyla yapılan eğitimlerin daha faydalı olduğunu belirtmiştir. Mülteci öğrenciler ile o ülkenin vatandaşı olan öğrenciler arasındaki ilişkilerin geliştirilmesine yönelik yapılan sosyal araştırmalarda, gruplararası temasın olumlu sonuçları olduğu belirtilmiştir. (Allport, 1954). Karma sınıflarda, uyum sınıflarına göre öğrencilerin birbirleriyle daha fazla temas halinde olmalarının mülteci öğrencilerin uyum süreçlerinin hızlanması bakımından daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

## 4.2. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak uyum sınıfları uygulamasının, öğrencilerin internet üzerinden bir sisteme kayıtlı hale getirilmesi, dil seviyelerinin bakanlık tarafından yapılan Türkçe yeterlilik sınavı ile belirlenmesi bakımlarından olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sınırlı düzeydeki olumlu yönlerinin yanında uyum sınıflarıyla birlikte önemli sorunların da ortaya çıktığı görülmektedir. Mülteci öğrencilerin aynı dili konuştukları akranlarıyla birlikte aynı sınıfta olmalarının Türkçe dilini kullanmaya ortam hazırlamadığı belirlenmiştir. Bu durumun da öğrenilenlerin pekiştirilmemesine ve unutulmasına yol açacağı düşünülmektedir. Buna ilave olarak, uyum sınıflarıyla birlikte mülteci öğrencilerin kendilerine ait bir sınıflarının olması, Türk öğrencilerle aynı ortamı paylaşmamalarının etkileşimi azaltması nedeniyle mülteci öğrencilerle Türk öğrenciler arasında ayrışmayı artırmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak mülteci öğrencilerle Türk öğrencilerin etkileşiminin azaltılması yerine artırılmasının Türkçe eğitimi ve uyum süreci açısından daha faydalı olacağı sonucuna ulaşılabılır. Ders öğretim programlarının içerisine Türk öğrencilerle mülteci öğrencilerin kaynaşmasını sağlayacak içeriklerin yerleştirilmesi önerilmektedir. Sınıfta mülteci öğrenciler bulunan öğretmenlerin ise hizmet içi eğitim süreçlerinde kapsayıcı eğitim ve kültürler arası iletişim becerileri konularında sınıfa yansiyacak somut uygulama örnekleri ile desteklenmeleri gerekmektedir.

Öğrenciler uyum sınıfları uygulaması ile birlikte haftada 24 saat Türkçe öğretimi görmektedirler. Uyum sınıflarında verilen yoğun Türkçe öğretimi ile ilgili olarak öğrencilerin matematik, fen, müzik gibi dersleri hiç görememesi öğrencilerin gelişimi açısından olumsuz bir durum oluşturmaktadır. Özellikle ilkökul seviyesinde bir disiplinin yoğun olarak işlenmesinin öğrencilerin derse olan ilgisini azalttığı uyum sınıflarında görevli olan öğretmenler tarafından ortaya konmaktadır. Bu durumu önlemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ders içeriklerinin disiplinler arası öğretime uygun olarak yapılandırılması önerilmektedir. Örnek olarak, matematik ile Türkçe öğretimi, fen ile Türkçe öğretimi biçiminde diğer derslerin içerikleri birbirlerine entegre edilmelidir.

Araştırmada özellikle uyum sınıflarında görevli olan öğretmenlerin, uyum sınıflarında fiziksel yetersizliklerin olduğunu bu durumunda öğretimi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretimi olumsuz etkileyen bir diğer husus da materyal eksikliği olarak belirtilmiştir. PİKTES müdürlüğünün saha taraması yaparak fiziksel eksiklikler konusunda öğretmenleri desteklemesi süreci daha iyi hale getirecektir. Ayrıca PİKTES projesinde yer alan öğretmenlere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal hazırlama gibi seminerlerle desteklenmeleri materyal eksiklikleri konusunda olumsuz etkileri azaltabilir. Yine bu kapsamda okul yöneticileri de fiziksel eksiklikler ve materyal eksiklikleri konusunda bu olumsuzlukların kalkması için desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.

Bu araştırma çeşitli sınırlıklara sahiptir. Eğitim ve öğretim paydaşlarından birisi de mülteci öğrencilerin velileridir. Bu çalışmada velilerin dil bilmemesi ya da iletişim kurmak için erişimde zorluklar yaşanmıştır. Bu zorluklardan dolayı araştırmaya veliler dâhil edilememiştir. Bu durum da araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu sınırlılıktan dolayı genelde mülteci öğrencilerin öğrenme sorunları, özelde ise uyum sınıfları ile ilgili yapılacak araştırmalarda velilerin sürece katılması önerilmektedir. Ayrıca, uyum sınıflarının etkililiği ile ilgili öğrenenlerin odağını oluşturduğu deneysel çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konu ile ilgili yapılacak çalışmaların kontrol gruplu ve nicel verilerle desteklenebilir şekilde tasarlanması önerilmektedir. Bir diğer öneri ise uyum sınıflarında eğitim gören öğrencilerin gelecek dönemlerdeki iletişim, öğrenme ve gelişim performanslarının, yılmazlık ve toplumsal aidiyet düzeylerinin takip edilmesi ve raporlaştırılmasıdır.

#### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırmada, araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur. Bu araştırmanın etik izni, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından verilmiştir (Toplantı tarihi: 27.03.2020, Toplantı No:2020/3).

#### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Bu araştırmada yazarlar makaleye eşit oranlarda katkı sunmuşlardır.

#### **Destek Beyanı**

Bu araştırma, herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

#### **Çıkar Beyanı**

Bu çalışmada yazarların çıkar çatışması durumu yaşanmamıştır.

### **5. KAYNAKÇA**

Abu-Amsha, O., ve Armstrong, J. (2018). Pathways to Resilience in Risk-Laden Environments: A Case Study of Syrian Refugee Education in Lebanon. *Journal on Education in Emergencies*, 45-73.

Allpor, G. W. (1954). The nature of prejudice. *Reading, MA: Addison Wesley*

Arnot, M. ve Pinson, H. 2005. *The education of asylum seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices. Policy Report*, 71Cambridge: Cambridge University, Faculty of Education.

Bartolome, L., ve Trueba, E. (2000). Beyond the politics of schools and the rhetoric of fashionable pedagogies: The significance of teacher ideology. In E. Trueba ve L. Bartolome (Ed.), *Immigrant voices: In search of educational equity* (pp. 277-292). New York, NY: Rowman ve Littlefield

Ćatibušić, B., Gallagher, F., ve Karazi, S. (2019). An investigation of ESOL provision for adult Syrian refugees in Ireland: Voices of support providers. F. Mishan içinde, *ESOL Provision in the UK and Ireland: Challenges and Opportunities*. Bern: Peter Lang AG, International Academic Publishers.

Crul, M., Leile, F., Keskiner, E., Schnedier, J. ve Biner, Ö. (2019). Lost in Transit. M. M. Suarez-Orozco içinde, *Humanitarianism and Mass Migration* (s. 268-278). California: University of California Press.

- Çelik, Ç. and İçduygu, A. (2018), Schools and refugee children: the case of Syrians in Turkey. *International Migration*, 1-15, advance online publication, <https://doi.org/10.1111/imig.12488>
- Dryden-Peterson, S. (2011) Refugee Children Aspiring toward the Future: Linking Education and Livelihoods. In K. Mundy ve S. Dryden-Peterson (Eds.), *Educating Children in Conflict Zones: Research, Policy, and Practice for Systemic Change (A Tribute to Jackie Kirk)* (pp. 85-99). New York: Teachers College Press.
- Edwards, T. (2017). From the Editorial Board: Refugees and Inclusive School Practices in the Face of Intolerance. *The High School Journal*, 100(4), 223-225. Retrieved May 4, 2020, from [www.jstor.org/stable/90024216](http://www.jstor.org/stable/90024216).
- Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mead/issue/30039/322019>
- Gagné, A., Al-Hashimi, N., Little, M., Lowen, M. ve Sidhu, A. (2018). Educator Perspectives on the Social and Academic Integration of Syrian Refugees in Canada. *Journal of Family Diversity in Education*, 48-76.
- Gezer, M. Ü. (2019). Looking through the multicultural glass: re-examination of Syrian refugee children education in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*. 303-332. doi: 10.32601/ejal.599275
- Güngör, F. (2015). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim-Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Eskişehir: Yüksek Lisans Tezi.
- Hernandez, D. J., Denton, N. A., ve Macartney, S. E. (2008). Children in immigrant families: Looking to America's future. *Social Policy Report*, 22(3), 3-22.
- James, C. E., (2008). Multiculturalism, Diversity and Education in the Canadian Context: The Search for an Inclusive Pedagogy. Grant, C. A. ve Lei, J. L. (Ed.), *Global Constructions of Multicultural Education: Theories and Realities*. (Cilt 1, 169-200 ss.) Erişim adresi: <https://books.google.com.tr/>
- Kurbegovic, D. (2016). A Survey Study Examining Teachers' Perceptions in Teaching Refugee and Immigrant Students. Washington, Doktora Tezi: University of Washington.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 31-45.
- McBrien, L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3). 329-364.
- Simpson, C. (2017) Language, relationships and skills in mixednationality Active Learning classrooms, *Studies in Higher Education*, 42:4, 611-622, DOI: 10.1080/03075079.2015.1049141
- Sinclair, M. (2001). Education in emergencies. In J. Crisp, C. Talbot, & D. B. Cipollone (Eds.), *Learning for a future: Refugee education in developing countries* (pp. 1-84). Lausanne, Switzerland: United Nations Publications.
- Strekalova-Hughes, E. (2017). Comparative Analysis of Intercultural Sensitivity Among Teachers Working With Refugees. *Journal of Research in Childhood Education*, 561-570.
- Birleşmiş Milletler Temsilciliği (2019, 12 20). *Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme*. <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf> adresinden alındı.
- Taskin, P. ve Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: problems faced by teachersin Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178.
- Taylor, S., ve Sidhu, R.K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Tezel McCarthy, A. (2018). Politics of refugee education: Educational administration of the Syrian refugee crisis in Turkey. *Journal of Educational Administration and History*, 223-238. DOI: 10.1080/00220620.2018.1440541.
- Thomas, R.L. The Right to Quality Education for Refugee Children Through Social Inclusion. *J. Hum. Rights Soc. Work* 1, 193-201 (2016). <https://doi.org/10.1007/s41134-016-0022-z>

Topçuğlu, R. A. (2013). *Türkiye'de Göçmen Çocukların Profili, Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Önerileri Hızlı Değerlendirme Raporu*. Ankara: Uluslararası Göç Örgütü; İsveç Uluslararası Kalkınma ve İşbirliği Ajansı.

UNHCR. (2019). *Refugee Education in Crisis*. <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf>.

Wiseman, A. W. ve Galagher, E. (2019). Teacher Preparation, Classroom Pedagogy and the Refugee Crisis in National Education Systems. A. W. Wiseman, L. Damaschke-Deitrick, E. Galagher ve M. F. Park içinde, *Compative Perspective on Refugee Youth Education* (s. 75-101). Oxon: Taylor & Francis.

Yalçın, F. (2017). İstanbul'da Yaşayan Çocukların Eğitime Katılımları Bağlamında Uyum ve Kültürleşme Süreçleri. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.

Zayimoğlu Öztürk, F. (2018). Mülteci Öğrencilere Sunulan Eğitim-Öğretim Hizmetinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 8(1), 52-79. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajesi/issue/35457/393879>

Warner, C. ve Dupuy, B. (2018). Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives... and beyond. *Foreign Language Annals*, 51, 116-128.

## 6. EXTENDED ABSTRACT

With the civil war that started in Syria in 2011, refugees coming to our country have become an important topic for our education system. In our country there are 1,555,551 children between 5-18 years and 3.6 million Syrian refugees (UNHCR, 2019, Turkey Immigration Administration, 2019). Based on these data, refugee students' education will help them survive their traumas and adapt to the society more easily besides their basic rights. Looking at the relevant literature, refugee education is conceptualized as a "return to normality" (Nicolai ve Triplehorn, 2003). Syrians in meeting children's educational needs first in Turkey 'Syrian children Supporting the Integration of the Turkish Education System Project "(Project on Promoting Integration of Syrian Kids Into the Turkish Education, PIKTES) was initiated. With the PIKTES project launched, it is aimed that Syrian refugee students access the Turkish education system and their social adaptation. At the beginning of the migration process, Syrian students were placed in Temporary Education Centers (TEC) established by the Ministry of National Education or partly in public schools. Temporary Education Centers can be defined as schools where intensive Turkish language education is provided as well as following the Syrian Curriculum created for Syrian refugee children who are of age to attend school. Education in these schools is carried out by teachers employed within the scope of the Project for Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PIKTES). In places where TECs are not available, refugee students are placed in class-appropriate classes at official schools.

With the 2019-2020 academic year, the Ministry of National Education has started an application called 'integration' classes. According to PIKTES (2020) data, there are 684,775 students studying in this context. It is stated in the circular of MEB (2019) that at least 10 and at most 30 refugee students of the same level will be trained to learn Turkish in a maximum of two terms. The levels of the students for the Turkish language are determined by the Turkish Ministry of Education with the "Turkish Proficiency Exam" (TPE). Refugee students who score less than 60 points in the TPE exam are placed in the integration classes opened. As of 2019-2020 academic year, the evaluation of the 'integration classes' application, which was initiated in primary schools and secondary schools where Syrian students in our country study, according to the perspectives of the educational components (provincial PIKTES coordinators, PIKTES teachers, school administrators, refugee students, relevant field academicians) is important in terms of. In this context, the aim of the study is to examine the functioning of the integration classes formed at the primary and secondary levels of Syrian students according to the views of the education stakeholders. According to this determined purpose, answers to the following research question will be sought:

1. For integration classes, what are the opinions of;
  - a) PIKTES teachers,
  - b) Syrian students,
  - c) School administrators,
  - d) PIKTES provincial coordinators,
  - e) Academicians working in the related field?

The research has been designed with the science of qualitative research methods. The study included 6 Turkish teachers, 5 PDR teachers, 3 school administrators, 6 Syrian students and refugee students working on the PIKTES project, and 2 national education coordinators of the PIKTES project. The research data were collected through a semi-structured interview form. Content analysis method was used to analyze the collected data. In this study, direct quotations from the interviews with the working group on compliance classes were presented. In addition, by sending a sample of the collected data to three of the participants, the confirmation of the participant was made, and the validity of the research was provided.

With the analysis of the research, the findings supporting the application of integration classes were explained by being titled as findings that do not support the application of integration classes and suggestions for an alternative education to the application of integration classes. Direct quotations were made from the interviews in the explanations.

Based on the findings obtained from this research, it has been concluded that, according to the previous system, the students have positive aspects in terms of being registered in a system over the internet and determining their level with the Turkish proficiency exam held by the ministry. In addition to these positive aspects, it was concluded that important problems arose with the compliance classes. It is seen that the refugee students are in the same class with their peers in which they speak the same language does not prepare an environment for using the Turkish language. In this case, it is thought that what has been learned will lead to not being reinforced and forgotten. In addition, the fact that refugee students have their own classes with integration classes increases the separation between refugee students and Turkish students, since they do not share the same environment with Turkish students. Based on this result, it can be concluded that increasing the interaction of refugee students and Turkish students instead of reducing them will be more beneficial in terms of Turkish teaching and adaptation process. It is suggested to include content that will allow Turkish students and refugee students to blend into the curriculum. Teachers with refugee students in their class should be supported with concrete practices that will be reflected to the class in terms of inclusive education and intercultural communication skills in in-service training processes. In the research, it is seen that especially the teachers working in compliance classes, physical deficiencies and lack of materials in the compliance classes affect the Process negatively, and it will be more reasonable to act in line with the information received from the teachers in charge in correcting these deficiencies. It is suggested that other studies related to this subject should be designed to be supported with quantitative data.