

**T.C.
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUMUNU
GÜÇLENDİRMEYE YÖNELİK DENEYSEL BİR ÇALIŞMA:
ÜSKÜDAR ÖRNEĞİ**

**DOKTORA TEZİ
Adem KALEBAŞI**

**Enstitü Anabilim Dalı: SOSYAL HİZMET
Enstitü Bilim Dalı: SOSYAL HİZMET**

**Tez Danışmanları
Prof. Dr. Fethi GÜNGÖR
Prof. Dr. İsmail BARIŞ**

KASIM 2021

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU
BEYAN BELGESİ

Tez Başlığı: Uluslararası Öğrencilerin Okula Uyumunu Güçlendirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma: Üsküdar Örneği

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın toplam 150 sayfalık kısmına ilişkin aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve 01/11/2021 tarihinde danışmanım tarafından şahsıma iletilen Turnitin intihal tespit programı raporuna göre tezimin benzerlik oranı %8'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç,
2. Alıntılar dâhil,
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespiti halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

İmza

Adı Soyadı : Adem KALEBAŞI

Öğrenci Numarası : 167303003

Ana Bilim Dalı : Sosyal Hizmet

Programı : Sosyal Hizmet

Türü : Doktora Tezi

01.11.2021

Prof. Dr. Fethi GÜNGÖR

Danışman



ÖNSÖZ

Öncelikle araştırmanın şekillenmesi ve vücut bulmasında bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren, ilgisini her zaman yanımda hissettiğim, geribildirimleriyle çalışmamı zenginleştiren değerli hocam tez danışmanım Prof. Dr. Fethi GÜNGÖR'e teşekkür ederim. Araştırma sürecinde sohbeti ve paylaşımıyla bana yeni ufuklar açan, yol gösteren Prof. Dr. İsmail BARIŞ'a müteşekkirim. Doktora eğitimi sürecinde bana her konuda destek sunan, tez izleme jürisinde bulunarak araştırmanın gelişimine öneri ve eleştirileriyle katkı sunan değerli hocam Prof. Dr. Ali Rıza ABAY'a şükranlarımı sunarım. Okul sosyal hizmeti alanında tezime yaptığı katkılardan dolayı Prof. Dr. Nurdan DUMAN' a ve farklı bir disiplinin bakış açısıyla tez izleme jüri üyesi olarak çalışmama katkı sunan Dr. Uğur Bekir DİLEK'e ayrıca teşekkür ederim. Ayrıca doktora eğitimim boyunca alanda yetişmeme katkı sunan Prof. Dr. Bedrettin KESGİN, Prof. Dr. Musa ŞAHİN ve Doç. Dr. Recep YILDIZ'a şükranlarımı sunarım.

Araştırma sürecinde araştırma bölümlerini okuyup düzeltme yapan, geri bildirim vererek katkı sunan kıymetli arkadaşım Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni Melikşah CİHAN'a, değerli görüş ve önerileriyle bana rehber olan arkadaşlarım Dr. İsa KAYA ve Dr. Ömer Faruk KABAKÇI'ya her zaman minnettarım. Ayrıca yakın çalışma arkadaşım Mesut SABANCI'ya cesaret verici desteği için teşekkür ederim.

Ayrıca bu çalışmanın gelişmesi ve sonuçlanması sürecine destek olan sevgili öğrencilere, onların ailelerine ve araştırma boyunca bilgi ve deneyimlerini paylaşarak araştırmaya katkı sunan değerli öğretmen ve okul idarecilerine teşekkür ederim.

Akademik çalışmaların boyunca her zaman yanımda olarak bana güven ve huzur veren sevgili eşim Esra Tunç KALEBAŞI'ya, hayatımıza kattıkları neşe için biricik kızlarım Hümeysra ve Tuğba'ya teşekkür ederim. Son olarak hayat yolculuğunda bana sağlam bir zemin sunan babam Feramiz KALEBAŞI ve annem Emine KALEBAŞI'ya şükranlarımı sunarım.

Adem KALEBAŞI

31/10/2021



İÇİNDEKİLER

BEYAN	iii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
ÖZET	xiii
SUMMARY	xv
GİRİŞ	1
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
ARAŞTIRMANIN AMACI	5
ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	5
ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ	6
ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	7
ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	7
TANIMLAR	7
BİRİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	9
1.1. Okul Sosyal Hizmeti	9
1.1.1. Okul Sosyal Hizmeti Tarihi	11
1.1.2. Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerı	15
1.1.3. Okula Uyum	21
1.1.4. Okulda Sosyal Dışlanma	23
1.1.5. Okulda Grup Odaklı Çalışma.....	25
1.2. Okul Sosyal Hizmeti Yaklaşımları	27
1.2.1. Ekolojik Yaklaşım.....	28
1.2.2. Güçlendirme Yaklaşımı	30
1.2.2.1. Güç ve Güçlendirme.....	30
1.2.2.2. Güçlendirme Yaklaşımının Gelişimi ve Yapılan Araştırmalar	32
1.2.2.3. Sosyal Hizmet ve Güçlendirme Yaklaşımı.....	35
1.2.2.4. Güçlendirme Yaklaşımın Varsayımları ve İlkeleri.....	40
1.2.2.5. Güçlendirme Yaklaşımı İle İlgili Eleştiriler	43
1.2.2.6. Bireysel Güçlendirme	43
1.2.2.7. Grup Odaklı Güçlendirme	45
1.2.2.8. Topluluk Güçlendirmesi	47
1.3. Sosyal Hizmet Sunumunda Kültürel Yetkinlik	48
İKİNCİ BÖLÜM: TÜRKİYE’DE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER	53
2.1. Dünyada Uluslararası Öğrenciler Olgusu	53
2.2. Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler	57
2.2.1. Ortaöğretimde Uluslararası Öğrenciler	59
2.2.2. Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenciler	61
2.2.3. Türkiye’de Uluslararası Öğrencilerle İlgilenen Kurum ve Kuruluşlar	65

2.2.3.1. Uluslararası Öğrencilerle İlgilenen Kamu Kurum ve Kuruluşları	65
2.2.3.1.1. Millî Eğitim Bakanlığı.....	65
2.2.3.1.2. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK).....	68
2.2.3.1.3. Gençlik ve Spor Bakanlığı.....	69
2.2.3.1.4. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB).....	69
2.2.3.1.5. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü	72
2.2.3.1.6. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)	74
2.2.3.1.7. Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)	74
2.2.3.2. Uluslararası Öğrencilerle İlgilenen Sivil Toplum Kuruluşları	75
2.2.3.2.1. Türkiye Diyanet Vakfı (TDV).....	75
2.2.3.2.2. Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu (UDEF)	77
2.2.3.2.3. Uluslararası Öğrenci Kuruluşları Platformu (ISAP)	78
2.2.3.2.4. İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsani Yardım Vakfı (İHH).....	78
2.2.3.2.5. Hayrat Uluslararası Öğrenci Derneği.....	79
2.2.3.2.6. Uluslararası Mezunlar Derneği (TUMED)	79
2.2.4. Uluslararası Öğrencilerle İlgili Araştırmalar	80
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: ALAN ARAŞTIRMASININ YÖNTEMİ,	
BULGULAR VE YORUMLAR	85
3.1. Araştırmanın Modeli.....	85
3.2. Evren ve Örneklem	87
3.3. Veri Toplama Araçları	88
3.3.1. Nitel Boyut.....	88
3.3.2. Nicel Boyut	88
3.4. Çalışma Grubu	89
3.5. Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim Programı.....	90
3.5.1. Programın Oluşturulması	90
3.5.2. Programın Genel Özellikleri ve Amacı.....	93
3.5.3. Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim Programı ve Oturum Özetleri	94
3.6. Veri Toplama Süreci	110
3.6.1. Nitel Boyut.....	110
3.6.2. Nicel Boyut	111
3.7. Verilerin Analizi	112
3.7.1. Nitel Boyut.....	112
3.7.2. Nicel Boyut	112
3.8. Bulgular ve Yorumlar	112
3.8.1. Nitel Analizlerden Elde Edilen Bulgular	113
3.8.1.1. Nitel Boyut Katılımcılarına İlişkin Bilgiler.....	113
3.8.1.2. Araştırmanın Amaçlarına Yönelik Bulgular	115
3.8.2. Nicel Analizlerden Elde Edilen Bulgular.....	128
3.8.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler	128
3.8.2.2. Verilerin Normallik Değerleri	133

3.8.2.3. Tarama Uygulamasına Katılan Uluslararası Öğrenciler ve T.C. Vatandaş Öğrencilerin Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması	134
3.8.2.4. GYDGPE Programının Uluslararası Öğrencilerin Okula Uyum Düzeyine Etkisi	135
3.8.2.4.1. Okula Uyumla İlgili Bulgular	135
3.8.2.5. GYDGPE Programının Uluslararası Öğrencilerin Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Düzeyine Etkisi	137
3.8.2.5.1. Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanmayla İlgili Bulgular	138
TARTIŞMA	143
SONUÇ VE ÖNERİLER	147
KAYNAKÇA	153
EKLER	169
EK1: Kişisel Bilgi Formu	169
EK2: Okula Uyum Ölçeği	170
EK3: Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği	171
EK4: Grup Kuralları	172
EK5: İletişim Becerileri Sunumu	173
EK6: İletişimde Duyguların Önemi ve Yüz İfadelerindeki Duyguları Okuma ...	177
EK7: Güçlü Yönler Analizi	180
EK8: Sucu ve Çatlak Testi Masalı	181
EK9: Sosyal Atom Formu	182
EK10: Başkalarıyla Bağ Kurma Etkinliği	183
EK11: Kaşıklar Masalı	184
EK12: Jest ve Mimiklerde Kültürel Farklılıklar	185
EK13: Kişisel Alan Kullanımında Kültürel Farklılıklar	187
EK14: Türk Kültürünün Özellikleri Sunumu	188
EK15: Öğretmen ve İdareci Görüşme Formu	190
EK16: Veli Görüşme Formu	191
EK17: Aydınlatılmış Veli Onam Formu	192
EK18: Gönüllü Katılım Kabul Formu	194
EK19: Üniversite Etik Kurulu İzin Yazısı	195
EK20: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	196
EK21: Okula Uyum Ölçeği Kullanım İzni	197
EK22: Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği Kullanım İzni	198
EK23: Özgeçmiş	200



KISALTMALAR LİSTESİ

AAGDÖ	: Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ABDİGM	: Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü
AKFAD	: Afrika Kardeşlik ve Dayanışma Derneği
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BİDEB	: Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı
BÖP	: Büyük Öğrenci Projesi
GSB	: Gençlik ve Spor Bakanlığı
GYDGPE	: Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitimi
HAY	: Hoca Ahmet Yesevi Vakfı
HBÖGM	: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
İDSB	: İslam Dünyası Sivil Toplum Kuruluşları Birliği
İHH	: İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsani Yardım Vakfı
İMH	: İnsan ve Medeniyet Hareketi
İSTKA	: İstanbul Kalkınma Ajansı
İSUDER	: İstanbul Uluslararası Öğrenci Derneği
IFSW	: International Federation of Social Workers (Sosyal Hizmet Uzmanları Uluslararası Federasyonu)
ISAP	: International Student Associations Platform (Uluslararası Öğrenci Kuruluşları Platformu)
ITKAT	: Irak Türkmenleri Kardeşlik ve Kültür Derneği
IOC	: International Olympic Committee (Uluslararası Olimpiyat Komitesi)
IOM	: International Organization for Migration (Uluslararası Göç Örgütü)
KİYADER	: Sınırsız Kardeşlik ve İnsani Yardım Derneği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NAFSA	: Association of International Educators (Uluslararası Eğitimciler Birliği)
NASW	: National Association of Social Workers (Ulusal Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği)
NGO	: Non-Governmental Organization (Sivil Toplum Örgütü)
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
OUÖ	: Okula Uyum Ölçeği
ORF	: Olympic Refugee Foundation (Olimpik Mülteci Vakfı)

PICTES	: Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi)
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SSCB	: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
SSWAA	: School Social Work Association of America (Amerikan Okul Sosyal Çalışma Birliği)
ŞEYP	: Mülteci Çocuklar İçin Şartlı Eğitim Yardımı Programı
TBBS	: Türkiye Bursları Bilgi Sistemi
TCS	: Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Toplulukları Sınavı
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TUMED	: Uluslararası Mezunlar Derneği
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
UDEF	: Federation of International Student Associations (Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu)
UÖD	: Uluslararası Öğrenci Derneği
UNHCR	: United Nations High Commissioner for Refugees (BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği)
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
UYB	: Uluslararası Yurtlar Birliği
YÖBİS	: Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YÖS	: Yabancı Öğrenciler Sınavı
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Patolojik Model ile Güçlendirme Yaklaşımının Karşılaştırılması	36
Tablo 2: Güçlerin Bulunabileceği Olası Alanlar	38
Tablo 3: Dünyada Uluslararası Öğrenci Hareketliliği	54
Tablo 4: Uluslararası Öğrenci Kabul Eden Ülkelerin Payları.....	55
Tablo 5: 2018-2019 Eğitim Yılı Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesindeki Okullara Kayıtlı Uluslararası Öğrenci Sayıları ve Uyrukları	60
Tablo 6: 2018-2019 Eğitim Yılı Sınıf Seviyesine Göre Okullaşma Sayı ve Oranları	60
Tablo 7: Yıllara Göre Türkiye’de Eğitim Alan Uluslararası Öğrenci Sayıları	63
Tablo 8: Türkiye’de En Fazla Sayıda Öğrencisi Bulunan Ülkeler (2018-2019)	64
Tablo 9: Yıllara Göre Türkiye Burslarına Başvuru Sayısı.....	71
Tablo 10: 2018 Yılında Öğrenci İkamet İzniyle Türkiye’de Bulunan Uluslararası Öğrencilerin Uyrukları (İlk 10 Ülke).....	73
Tablo 11: 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Eğitim ve Burs Çalışmaları.....	76
Tablo 12: Araştırmanın Deneysel Deseni	86
Tablo 13: Ailelere Göre Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar	90
Tablo 14: Öğretmen ve Okul İdarecilerine Göre Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar	91
Tablo 15: Önceki Araştırmalarda Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar	91
Tablo 16: Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar.....	92
Tablo 17: Sorun Alanlarının Güçlendirme Temalarına Dönüştürülmesi.....	92
Tablo 18: Program Oturumlarının Güçlendirme Bileşenleriyle İlişkisi	93
Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğretmen/İdarecilere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler.....	113
Tablo 20: Uluslararası Öğrenci Velilerine İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler	114
Tablo 21: Tarama Uygulamasına Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler.....	129
Tablo 22: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bilgiler.....	130
Tablo 23: Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bilgiler.....	131
Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubunun Farklı Ölçümlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	133
Tablo 25: Okula Uyum Ölçek Puanlarına İlişkin Normallik Test Değerleri	133
Tablo 26: Uluslararası Öğrenciler ve T.C. Vatandaş Öğrencilerin Okula Uyum Ön-Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları.....	134
Tablo 27: Uluslararası Öğrenciler ve T.C. Vatandaş Öğrencilerin Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ön-Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları.....	134
Tablo 28: Deney ve Kontrol Gruplarının Okula Uyum Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	135
Tablo 29: Deney Grubu Okula Uyum Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	136
Tablo 30: Kontrol Grubu Okula Uyum Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	137

Tablo 31: Deney ve Kontrol Gruplarının AAGD Ölçeği Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	138
Tablo 32: Deney Grubu Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	138
Tablo 33: Deney Grubu Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği Alt Boyutları Ön-Test- Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	139
Tablo 34: Kontrol Grubu Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	140



ÖZET

Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Doktora Tez Özeti

Tezin Başlığı: Uluslararası Öğrencilerin Okula Uyumunu Güçlendirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma: Üsküdar Örneği	
Tezin Yazarı: Adem KALEBAŞI	Danışman: Prof. Dr. Fethi GÜNGÖR
Kabul Tarihi: 26.11.2021	Sayfa Sayısı: xvi (ön kısım) + 162 (tez) + 31 (ekler)
Anabilim Dalı: Sosyal Hizmet	Bilim Dalı: Sosyal Hizmet
Bu çalışma güçlendirme yaklaşımına dayalı koruyucu-önleyici ve destekleyici bir okul sosyal hizmeti çalışmasıdır. Araştırma ortaöğretimde eğitim gören uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanmalarını azaltmayı ve okula uyumlarını artırmayı hedeflemektedir. Karma desen kullanılan çalışmanın nitel aşamasında uluslararası öğrencilerin psikososyal alanda yaşadığı sorunlar ve ihtiyaçları uluslararası öğrencilerin velileri ve uluslararası öğrencilerin öğretmen ve okul idarecileriyle görüşülerek tespit edilmiştir. Elde edilen veriler uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilgili daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla birleştirilerek Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim programı hazırlamak için zemin olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında, hazırlanan eğitim programının uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanması ve okula uyum düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön-test, son-test ve izleme testi deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ili Üsküdar ilçesinde resmi bir ortaöğretim kurumunda her sınıf düzeyinden uluslararası öğrencilerin katılımıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen 8 oturumluk GYDGPE programı uygulanmıştır. Kontrol grubunaysa herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Okula Uyum Ölçeği ve Arkadaş- Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği uygulanan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerine ilişkin analizler Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, Friedman testi ve Mann Whitney U testleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okula uyum puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre okula uyum puanları artmıştır. GYDGPE programına katılan deney grubundaki öğrencilerin okula uyum son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde artmıştır. Bu artış dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme ölçümünde de kalıcılığını korumuştur. GYDGPE programına katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin okula uyum son-test -ön-test ve ön-test izleme testi puanlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Arkadaş-akran gruplarından dışlanma puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre arkadaş-akran gruplarından dışlanma ölçeği puanları artmıştır. Ölçekten alınan puanların artması uyumla ilgiliyken düşük puanlar dışlanmayla ilgilidir. GYDGPE programına katılan deney grubundaki öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde artmıştır. Bu artış dört hafta sonra gerçekleşen izleme ölçümünde kısmen kalıcılığını korumuştur. İzleme ölçümünde GYDGPE programının etkinliğinin kalıcılığında kısmen azalma meydana gelmiştir. GYDGPE programına katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin arkadaş-akran gruplarından dışlanma son-test -ön-test ve ön-test izleme testi puanlarındaysa anlamlı bir farklılık görülmemektedir.	
Anahtar Kelimeler: Güçlendirme Yaklaşımı, Okul Sosyal Hizmeti, Uluslararası Öğrenciler, Okula Uyum	



SUMMARY

Yalova University Institute of Graduate Studies PhD Thesis Summary

Thesis Title: An Experimental Study To Stengthen The School Adaptation Of International Students: Üsküdar Case	
Thesis Author: Adem KALEBAŞI	Advisor: Prof. Dr. Fethi GÜNGÖR
Date of Acceptance: 26.11.2021	Total Number of Pages: xvi (pre text) + 162 (main body) + 31 (appendices)
Department: Social Work	Field of Study: Social Work
This study is a protective-preventive and supportive school social work study based on empowerment approach. The research aims to reduce the exclusion of international students studying in secondary education from friend-peer groups and to increase their adaptation to school. In the qualitative phase of the study, in which mixed design was used, the problems and needs of international students in the psychosocial field were determined by interviewing the parents of international students and teachers / school administrators who attend the classes of international students. The results obtained were combined with previous research on the needs of international students and used as a basis for preparing a Group Psychosocial Education Intervention Depending On The Empowerment Approach. The effect of the education program prepared in the quantitative phase of the research on the exclusion of international students from friend-peer groups and their level of school adaptation was examined. Experimental design with pre-test, post-test and monitoring test experimental and control groups was used in the research. The research was carried out in an official secondary education institution in Üsküdar, Istanbul, in the 2020-2021 academic year with the participation of international students from all grades. The 8-session GYDGPE program developed by the researcher was applied to the experimental group. No execution was made to the control group. The analyzes of the measurements of the experimental and control groups applied to the School Adjustment Scale and the Friend-Peer Exclusion Scale were performed with Wilcoxon Signed Ranks test, Friedman test and Mann Whitney U tests. As a result of the research, school adjustment scores of the students in the experimental group increased compared to the students in the control group in terms of school adjustment scores. School adjustment post-test scores of the students in the experimental group participating in the GPEIDEA program increased significantly compared to their pre-test scores. This increase remained stable in the monitoring measurement, which took place four weeks later. There is no significant difference in school adjustment post-test, pre-test and pre-test monitoring test scores of the control group students who did not participate in the GYDGPE program. In terms of exclusion scores from friend-peer groups, the exclusion scale scores of the students in the experimental group increased compared to the students in the control group. Increasing scores on the scale are related to adaptation, while low scores are related to exclusion. The exclusion post-test scores of the students in the experimental group who participated in the GYDGPE program increased significantly compared to their pre-test scores. This increase partially remained in the monitoring measurement after four weeks. In the monitoring measurement, there has been a partial decrease in the persistence of the effectiveness of the GYDGPE program. There is no significant difference in the exclusion from friend-peer groups post-test-pre-test and pre-test monitoring test scores of the control group students who did not participate in the GYDGPE program.	
Keywords: The Empowerment Approach, School Social Work, International Students, School Adaptation	



Giriş

Türkiye son yıllarda geliştirmiş olduğu politikalar ve sosyal gelişmeler sonucu çevre ve bölge ülkeleri açısından ilgi merkezi olmaya başlamıştır. Bu durum ticari ilişkilerde, ihracatta ve turizmde olduğu kadar son yıllarda eğitim alanında da kendini göstermektedir. Türkiye dünyada görünürlüğü ve etkinliğinin artma süreciyle ilişkili olarak çeşitli ülkelere öğrenci gönderen ülke konumuyla birlikte diğer ülkelerdeki öğrencilerin ilgisini çekmeye başlayan ülke konumuna da gelmiştir. Artan bir eğilim içinde ortaöğretim ve yükseköğretim içinde uluslararası öğrenci sayısı artmaktadır. Bu artışa neden olan temel etkenlerden biri uluslararası öğrencilerin ülkeye gelişlerini kolaylaştıran politikalar izlenmesidir. 1981 yılında Türkiye’de yükseköğrenim görmek isteyen öğrenciler için Yabancı Uyruklu Öğrenciler Sınavı (YÖS) ile başlayan bu süreç 1992 yılında Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Toplulukları Sınavı (TCS) ile devam etmiştir. 2010 yılından itibaren uluslararası öğrencilerin üniversitelere kabul sınavlarının merkezi yerleştirme uygulamasından vazgeçilerek üniversitelere bırakılması da kolaylaştırıcı politikalardan bazılarıdır. Bu politikaların sürdürülmesi ve güçlendirilmesi ile paralel olarak uluslararası öğrencilerle ilgilenen kamu kurum ve kuruluşlarının imkân ve kabiliyetleri geliştirilmiştir. Zaman içerisinde sürece sivil toplum kuruluşları ve özel sektör de dâhil olmuştur.

Türkiye’de eğitim sistemi içinde uluslararası öğrenci sayısı artıran diğer temel bir neden de son yıllarda komşu ülkelerde yaşanan iç savaş, siyasi istikrarsızlık ve zorlu ekonomik sıkıntılar neticesinde yaşanan göçlerdir. Toplumsal hareketliliğinin bir sonucu olan göç, insanlık tarihi kadar uzun olsa da özellikle son otuz yılda savaşlar, doğal afetler, ekonomik sorunlar sonucu daha iyi bir hayat ümidiyle insanların kendi yaşadıkları topraklardan ayrılmaları söz konusu olmakta, göçmenlerin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere doğru hareketliliği artmaktadır. Türkiye de bu hareketlilikten payını almış, son yıllarda gösterdiği sosyal ve ekonomik istikrarın bir sonucu olarak göçmenlere geçiş alanı oluşturan ülke konumundan hedef ülke konumuna yerleşmiştir. İç savaşlar, siyasi istikrarsızlıklar ve ekonomik bunalımlar sonucu gelenler yanında daha iyi eğitim alma, daha iyi hayat imkânlarına kavuşma motivasyonu da ülke değiştirmede belirleyici olmaktadır. Dolayısıyla uluslararası göç uluslararası öğrenci hareketliliğini artıran yeni olgu haline gelmektedir.

Toplumsal, siyasal ya da ekonomik nedenlerden kaynaklanan zorunlu veya gönüllü biçimde gerçekleşen göç; ülke içinde, ülkeler arası hatta kıtalar arasında gerçekleşmektedir. Ulaşım ve iletişim araçlarının gelişmesi hizmetlerin, ürünlerin ve insanların dolaşımının artmasını kolaylaştırmakta ve bunun sonucunda göç olgusundan hiçbir ülke kaçamamakta, zorluklarıyla baş etme mekanizmaları geliştirmek zorunda kalmaktadır. Çoklu nedenlerle gerçekleşen insan hareketliliği neticesinde farklı kültürler karşılaşmakta ve bunun sonucunda kültürlerin birlikteliği, bir arada yaşama zorunluluğu, diğerini anlama ve ona uyum sağlama

sorunları ortaya çıkmaktadır. Uyum ve çatışmaya yönelik önemli sorunlar kültürler arası iletişimi ön plana çıkarmaktadır. Kaynaklarını kültürel farklılıklardan alan iletişim engelleri ve uyum güçlükleri bugün yeni kültürlerle karşılaşan pek çok toplumun tartıştığı önemli konu başlıklarından biridir (Aksoy, 2012: 293).

Küreselleşen göçle birlikte göç alan ülkelerin çok geniş bir coğrafyadan farklı kültürel ve sosyal geçmişe sahip göçmenleri kendi ülkelerine kabul ettiği görülmektedir. Göçmenlerin hem niceliksel artışı hem de niteliksel farklılıkları göç edilen ülkelerdeki politikaları etkilemekte, karar alıcıları zorlamaktadır (Castlest ve Miller, 2008: 12). Bu zorlukların başında farklı kültürlerden gelen insanlarla kendi vatandaşlarının bir arada yaşamalarını, farklılıklarla bütünleşebilmelerini ve iletişim engellerini aşmalarını sağlamak gelmektedir. Yaşanan bu zorluklar eğitim ortamında da kendini göstermektedir. Daha iyi bir eğitim almak için gönüllü olarak ülkeye gelen ya da zorunlu olarak yer değiştiren eğitim çağındaki çocukların bir kısmı şiddetli yoksulluk, yetersiz beslenme ya da dil engelli gibi çeşitli nedenlerle eğitim sistemi dışında kalmaktadır. Bu öğrencilerin bir kısmı da kültürel farklılıklar, yalnızlık ve sosyal dışlanma gibi olumsuz deneyimler nedeniyle okula uyum sağlamakta güçlük çekmektedirler.

Sosyal çalışma mesleği, birey ve toplumun iyilik halini geliştirmek için öncelikle sosyal değişim ve insan ilişkilerinde sorun çözme ve güçlenmeyi hedefler. Sosyal adalet ilkesi sadece ekonomik eşitlik ve sosyal yardımlaşmayı değil, bireylerin hayatları üzerinde kontrol sahibi olmaları, karar alma, uygulama gücü ve fırsat eşitliğini de içerir (Özgür, 2014: 31). Sosyal çalışma disiplinin özel bir alanı olan okul sosyal hizmeti sosyal adalet ve fırsat eşitliği ilkeleri doğrultusunda bütün öğrencilerin okula erişimine ve uyumuna yönelik çalışır. Okula erişim ve uyum bütün çocuklar için önemli olduğu gibi eğitim sisteminden dışlanma olasılığı olan engelliler, göçmenler, maddi zorluklar yaşayan çocuklar ve uluslararası öğrenciler için de çok önemlidir. Bu öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte eğitim görmesi, eğitime etkin katılımlarının sağlanması, mümkün olan en üst düzeyde gelişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Okula etkin katılımın, öğrenmenin ve gelişmenin en temel şartı da okulda kimseyi dışlamayan ve bütün öğrencileri kapsayan olumlu bir okul kültürünün oluşturulmasıdır (Sakız, 2016: 68). Okulda görevli sosyal çalışmacı bu amacı gerçekleştirmek için sürecin bütün paydaşlarıyla temas ederek öğrenci, aile, okul ve çevre kaynaklarının uyumlu bir bütünlük içerisinde hareket etmesini destekler. Bu amaçla okul sosyal hizmet uzmanı uygulamalarını okulla sınırla olmayacak biçimde geniş bir alanda okul ve çevresinde yürütür.

Bu çalışmada sosyal hizmet disiplininde sistem kuramı ve ekolojik yaklaşım gibi önemli yeri olan; bireylerin, grupların ve toplulukların kendi hayatları üzerinde söz sahibi olmaları, kendi kaynak ve güçlerini fark ederek bunları aktifleştirmelerini amaçlayan güçlendirme yaklaşımı uluslararası öğrencilerin

sorunlarla baş etmesinde zemin olarak kullanılmıştır. Yüz yılı aşan bir süre içinde çeşitli ülkelerde eğitim ortamında var olan okul sosyal hizmetinin bir bakış açısı olarak güçlendirme yaklaşımı, koruyucu – önleyici, eğitici ve destekleyici sosyal hizmet uygulaması olarak uluslararası öğrencilerin grup ortamında güçlendirilmesine temel teşkil edecektir.

Uluslararası öğrencilerle ilgili isimlendirme zaman içerisinde “yabancı öğrenci”, “yabancı uyruklu öğrenci” ve “uluslararası öğrenci” tanımlanmasına doğru değişim göstermektedir. Uluslararası öğrencilerle ilgili tez ve makale gibi bilimsel çalışmalarda “yabancı uyruklu öğrenciler” ve “uluslararası öğrenciler” ifadesi birbiri yerine kullanılmaktadır. Uluslararası öğrenciler için “yabancı öğrenciler” ifadesi önceki yıllarda yaygın biçimde kullanılırken son yıllarda “uluslararası öğrenciler” tanımlaması daha sık kullanılmaktadır. Nitekim YÖK tez tarama sayfasında “yabancı öğrenciler” anahtar kelimesi ile tarama yapıldığında bu öğrencilerle ilgili ilk tezin 1994 yılında yazıldığı görülmekte, “uluslararası öğrenciler” anahtar kelimesi yazılıp tarama yapıldığında bu başlık altında ilk tezin 2012 yazıldığı görülmektedir. 2012 yılı aynı zamanda Türkiye’de bazı kamu kurumlarının yabancı uyruklu öğrenciler yerine uluslararası öğrenciler isimlendirilmesini tercih ettikleri yıldır. Örneğin, “Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın birimlerinden olan Yabancı Öğrenciler Daire Başkanlığı’nın ismi 2012 yılında “Uluslararası Öğrenciler Daire Başkanlığı” olarak değiştirilmiştir. Özkan ve Güvendir’e göre (2015) “yabancı” kavramının taşıdığı “öteki”, “diğeri” gibi vurgulara karşı bu öğrencilerin “uluslararası” kimliğine yapılan vurgu öne geçmiştir. Yabancı öğrenci isimlendirilmesindeki “yabancı” kavramının olumsuz çağrışımından dolayı, son yıllardaki eğilim de dikkate alınarak bu çalışmada uluslararası öğrenciler isimlendirilmesi kullanılacaktır.

Bu çalışmada giriş kısmından sonra sırasıyla araştırmanın önemi, problemi, hipotezleri ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Kavramsal ve kuramsal çerçevenin çizildiği birinci bölümde okul sosyal hizmeti, okul sosyal hizmeti tarihi, okul sosyal hizmet uzmanının rolleri, okula uyum, okulda sosyal dışlanma ve okulda grup odaklı çalışma konuları ele alındıktan sonra okul sosyal hizmeti yaklaşımlarından ekolojik modelden bahsedilmiş ve sonrasında araştırmanın yaslandığı yaklaşım olan güçlendirme yaklaşımının boyutları ve gelişim süreci, sosyal hizmet ve güçlendirme yaklaşımı, güçlendirmenin ilke ve varsayımları, güçlendirme yaklaşımının eleştirisi ele alınmakta akabinde bireysel güçlendirme, grup odaklı güçlendirme ve topluluk güçlendirmesi incelenmektedir. Son olarak sosyal hizmet sunumunda kültürel yetkinlik konusu analiz edilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Türkiye’nin çeşitli kurum ve kuruluşlarıyla farklı ülkelerdeki çalışmaları genişledikçe dünyada görünürlüğü artmaktadır. Görünürlükteki bu artış diğer

Ülkelerin eğitim sistemi içindeki öğrencilerin de ilgisini çekmektedir. Artan görünürlüğün bir sonucu olarak evre ülkelerden daha iyi bir eğitim almak amacıyla Türkiye’ye uluslararası ğrenci gelmektedir. Her yıl hem yükseköğretim sistemi içerisinde hem de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda uluslararası ğrenci sayısı artmaktadır.

Tüm eğitim içindeki uluslararası ğrenci sayılarının artma nedenlerinin biri de evre lkelerde yaşanan siyasi, sosyal ve ekonomik istikrarsızlıklardır. İ savaşlarda dâhil olmak üzere evre lkelerde ortaya çıkan sosyal ve ekonomik sorunların devam ettiği düşünüldüğünde eğitim sistemi içindeki uluslararası ğrenci sayısı artışının devam edeceği öngörülmektedir. Yaşanan sorunlar neticesinde Türkiye’ye zorunlu ya da gönüllü olarak gelen göçmenlerin önemli bir kısmının ülkelerine geri dönmek istememesi ülkeye uyum programlarını ne çıkarmaktadır. Gle gelenlerin önemli bir kısmının zorunlu g olması; eş, aile, ebeveyn kaybı, tecavüz ya da istismara uğrama, yerlerinden edilme gibi çok çeşitli alanlarda yaşanan travmalar uyum programlarının önemini ortaya koymaktadır. ABD, İngiltere, Almanya gibi ülkelere nispetle kitlesel gle görece yeni karşılaşan Türkiye, yeni politikalar oluşturmak ve yeni kurumlarla birlikte programlar geliştirmektedir.

Eğitime ve okula erişim sağlama, eğitimde fırsat eşitliği bütün çocuklar için önemli olduğu gibi bir kısmı dezavantajlı gruplar içinde yer alabilecek olan uluslararası öğrenciler için de çok önemlidir. Ülkemizde bulunan ve ortaöğretim düzeyinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin bir kısmını daha iyi bir öğrenim görmek amacıyla gelen öğrenciler, diğer bir kısmını da sığınmacı öğrenciler oluşturmaktadır. Fırsat eşitliği ve her çocuğun eğitime erişimi hedefi doğrultusunda ülkemizde bulunan uluslararası öğrencilerin okul ortamından dışlanmaması ve okula uyumu da sosyal hizmetin sorumluluğundadır. Bu ğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte eğitim görmesi, okul ortamından ve sosyal etkinliklerden dışlanmaması, okula uyum sağlayıcı programlar uygulanarak öğrencilerin güçlendirilmesi önem kazanmaktadır. alış ve Zengin’in 2017 yılında yaptıkları çalışmada tespit ettikleri gibi Türkiye’nin son yıllarda temel sosyal sorunu; savaş ve iç karışıklıklar sebebiyle Suriye ve Irak gibi ülkelerden aldığı kitlesel ge rağmen sığınmacılar, kültüre duyarlı sosyal hizmet ve sosyal uyum gibi konular sosyal hizmet alanında yapılan tezlerinde oldukça sınırlı düzeyde ele alınmıştır. Bu çalışmanın deneysel bir çalışma olmasının yanında koruyucu – nleyici bir okul sosyal hizmeti çalışması olması da önemini artırmaktadır. Nitekim son yıllarda ülkemizde koruyucu önleyici programların geliştirilmesi ve uygulanması giderek yaygınlaşmaktadır. Aynı zamanda Türkiye’de sosyal hizmet disiplinde güçlendirme yaklaşımına dayalı bir uyum programının ilk kez araştırma kapsamında ele alınması ve sosyal çalışma alanında uygulama araştırmalarının sınırlı sayıda olması nedeniyle ehemmiyet arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de sadece sosyal çalışma literatüründe değil genel olarak sosyal bilimler alanında da sığınmacılık, mültecilik, çok kültürlülük, sosyal içerme ve uyum programları gibi konu başlıklarını içeren çalışmalar yeterli sayıda değildir. Yapılan çalışmaların önemli bir kısmı da sorunu keşfetme ve açıklamaya yöneliktir. Bu açıdan güçlendirme yaklaşımına dayalı koruyucu, önleyici ve destekleyici bir okul sosyal hizmeti çalışması olarak ortaöğretimde eğitim gören uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanmalarını azaltmayı ve okula uyumlarını artırmayı hedefleyen bu çalışma alanda birikim sağlayacak ve sorun çözmeye katkı sunacaktır.

Araştırma koruyucu – önleyici bir okul sosyal hizmeti çalışması olarak öncelikle uluslararası öğrencileri eğitim ortamında psikososyal alanda yaşadıkları sorunları keşfetmeyi ve bu sorunları güçlendirme yaklaşımı temelinde dönüştürmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla çalışmanın ilk aşamasında uluslararası öğrencilerin psikososyal alanda yaşadığı sorunlar ve ihtiyaçları ortaya çıkarıldıktan sonra bu veriler güçlendirme temelli eğitim programı oluşturulmasına zemin hazırlayacaktır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise hazırlanan eğitim programının uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanması ve okula uyum düzeyleri üzerindeki etkisi incelenecektir.

Araştırmanın Problemi

Bireylerin psikososyal işlevselliğini artırmak ve çevresini geliştirmek sosyal hizmetin temel amaçlarından biridir. Sosyal hizmet mesleği insanların sorunlarla baş etme kapasitelerini artırmak için kişilerarası ilişkileri geliştirmeye ve sosyal rollerdeki işlevleri genişletmeye odaklanır. Mezzo düzeyde sosyal hizmet uygulamalarından olan grup çalışması, benzer ihtiyaçları olan insanların grup çalışmaları yoluyla bireysel gelişimlerinin artırılmasını amaçlar. Sosyal hizmet mesleğinin ayrılmaz bir parçası olan grup odaklı sosyal hizmet çalışması küçük gruplarda, üyelerin çevreleriyle etkileşimlerinde daha aktif olabilmeleri için onların tutum ve davranış, bireylerarası ilişki, uyum sağlama ve olumsuzluklarla baş etme becerilerini geliştirebilmeleri için uygun bir ortam sağlar.

Türkiye’de uluslararası öğrencilerle ilgili çeşitli araştırmalar yapıp sorunlar tespit edilmesine rağmen bu öğrencilerin okula uyumunu artırmaya yönelik bilimsel çalışma bulunmamaktadır. Aidiyet yoksunluğu, yabancılaşma, dışlanma, uyum sağlayamama gibi pek çok riskle karşı karşıya kalan bu çocukların topluma ve okula aidiyet duygusunun kazandırılması ve uyum becerilerinin geliştirilmesi en önemli konuların başında gelmektedir. Okul ortamında akran ilişkilerinde ayrımcılık, dışlanma, önyargı, şiddet gibi olumsuz durumlarla karşılaşabilen uluslararası öğrenciler okuldan soğumakta, devamsızlık yapmakta ve bu sürecin sonunda eğitim sistemi dışına çıkmaktadır.

Araştırmanın Hipotezleri

Ülkemizde bulunan uluslararası öğrencilerin akran ilişkilerinde sosyal dışlanmanın önlenmesi ve okula uyumun sağlanmasına yönelik kültüre duyarlı, koruyucu ve önleyici program bulunmamaktadır. Güçlendirme yaklaşımına dayalı psikososyal destek programı olmadığı gerçeğinden hareketle ortaöğretimde eğitim gören uluslararası öğrencilerin sosyal dışlanmasını azaltma ve okula uyum becerilerini artırmaya yönelik program geliştirmek ve geliştirilen programın etkinliğini sınamak için bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Bu çalışmayla uluslararası öğrencilerin okul ortamında arkadaş-akran gruplarından dışlanmalarının azaltılması ve okula uyumlarının artırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla öğrencilerin eğitim ortamında yaşadığı sorun alanlarını ortaya çıkarmak için uluslararası öğrencilerin derslerine giren öğretmen/ okul idarecileri ve uluslararası öğrencilerin velilerine yönelik araştırmanın ilk aşamasında nitel boyutta aşağıdaki araştırma soruları yer almaktadır:

1. Uluslararası öğrencilerin derslerine giren öğretmen/ okul idarecilerine göre uluslararası öğrenciler psikososyal alanda hangi zorluklar yaşamaktadırlar?
2. Uluslararası öğrencilerin velilerine göre uluslararası öğrenciler Türkiye’de okula uyum sağlamakta hangi zorlukları yaşamaktadırlar?

Deneyisel desende tasarlanan araştırmanın nicel boyutunda ise araştırmanın nitel boyutu sonucu ortaya çıkan verilere göre oluşturulan güçlendirme temelli psikososyal eğitim programının etkinliğinin sınanmasına yönelik olup araştırma hipotezleri aşağıda yer almaktadır.

- H1: Uluslararası öğrencilerin okula uyum ön-test puan ortalamaları, T.C. vatandaşı öğrencilerin okula uyum ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- H2: Uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma ön-test puan ortalamaları, T.C. vatandaşı öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşüktür.
- H3: GYDGPE programı deney grubuna katılan uluslararası öğrencilerin okula uyum son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- H4: GYDGPE programı deney grubuna katılan uluslararası öğrencilerin okula uyum izleme testi puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- H5: GYDGPE programı deney grubuna katılan uluslararası öğrencilerin okula uyum son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H6: Kontrol grubundaki uluslararası öğrencilerin okula uyum ön-test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H7: GYDGPE programına katılan uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma son-test puanları ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

H8: GYDGPE programına katılan uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma izleme testi puanları ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

H9: GYDGPE programına katılan uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma son test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

H10: Kontrol grubundaki öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma ön-test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma çalışma grubunda bulunan öğrencilerin, kendilerine uygulanan ölçme aracındaki sorulara içtenlikle cevap verdikleri düşünülmektedir.
2. Araştırma süresince deney ve kontrol grupları arasında etkileşim olmamıştır.
3. Araştırmada müdahalenin etkinliğini incelemek için kullanılan ölçme araçları ve formlar veri toplamak için yeterli nitelik ve niceliktedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Uluslararası öğrencilerin uyumunu artırmaya yönelik güçlendirme yaklaşımına dayalı psikososyal eğitim programının olmaması, güçlendirme yaklaşımının okulda kullanımı ile ilgili sınırlı sayıda ampirik araştırma olması bu çalışmanın sınırlılıklarıdır.
2. Araştırma ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören 14- 18 yaş arası uluslararası öğrencilerle sınırlıdır.
3. Araştırma İstanbul ili Üsküdar ilçesiyle sınırlıdır.
4. Araştırmanın uygulama süreci ile sınırlıdır.
5. Araştırma Covid-19 salgın sürecinde gerçekleştirilmiştir.

Tanımlar

Çalışma kapsamında ele alınan bazı kavramlar araştırmacı tarafından çalışmanın amacına uygun olarak aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

Okul Sosyal Hizmeti: Öğrencilerin eğitim süreçlerini etkileyen psikososyal sorunların ve ihtiyaçlarının çözümüne yönelik farklı düzey ve boyutlarda bütüncül bakış açısıyla okul ve çevresinde hizmetler sunan sosyal hizmet disiplinin özel bir uygulama alanıdır.

Uluslararası Öğrenci: Öğreniminin bir kısmını ya da tamamını uyruğu olduğu ülke dışında başka bir ülkede sürdüren öğrenciyi ifade etmektedir.

Ortaöğretim: İlköğretim sonrasında öğrencilere akademik, mesleki ve teknik alanlarda en az 4 yıllık eğitim veren, öğrencilere asgari müşterek bir genel kültür vererek onları yükseköğretime hazırlayan resmi ve özel ortaöğretim okul veya kurumları ifade etmektedir.

Güçlendirme Yaklaşımı: İnsanların eksiklikleri ve patolojileri üzerine odaklanmak yerine onları hayatları üzerinde nasıl kontrol kazanabileceği, bir grup olarak amaçlarına nasıl ulaşabileceği, sosyal çalışmacıların müracaatçılarıyla amaç, hedef ve eylem planı oluşturarak onları güçlendirmeye çalıştığı bir yöntemdir.

Psikososyal: Birbirini sürekli etkileyen psikolojik ve sosyal etkilerin devamlı, dinamik ve hareketli ilişkisini ifade etmektedir.

Psikososyal Destek: Psikolojik ya da psikiyatrik tedavi amacı taşımadan çeşitli psikolojik ve sosyal uyumsuzlukların giderilmesi, bireylerin kendi kapasitelerini fark etmeleri ve güçlenmelerinin sağlanması için sunulan hizmetlerin bütünü ifade etmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmaya konu olan okul sosyal hizmeti, okul sosyal hizmet uzmanının rolleri, okula uyum ve okulda sosyal dışlanma kavramları incelenecektir. Ayrıca araştırmanın kuramsal çerçevesini içeren okul sosyal hizmeti yaklaşımlarından ekolojik yaklaşım ve özellikle araştırmanın kuramsal çerçevesinin dayandığı güçlendirme yaklaşımının gelişimi ve boyutları çok yönlü olarak analiz edilecektir. Son olarak farklı geçmişten gelen müracaatçı ve topluluklarla çalışmadaki hassasiyeti ifade eden kültürel yetkinlik kavramı ele alınacaktır.

1.1. Okul Sosyal Hizmeti

Okul sosyal hizmeti öğrenci destek hizmetlerinin bir parçası olarak öğrenci, aile ve eğitim çevresine ihtiyaçlar doğrultusunda farklı boyut ve düzeylerde hizmetler sunan mesleki bir etkinlik alanıdır. Sosyal hizmet disiplininin önemli ve özel bir alanı olan okul sosyal hizmeti, okul çağındaki çocukların eğitim haklarına ulaşmalarını engelleyen her türlü sorunun aşılmasında çeşitli rol ve sorumluluklar üstlenmektedir (Duman, 2000: 35).

Son yıllarda ülkemizde ve dünyada ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim gibi bütün okul düzeylerinde risk altındaki çocuk sayısı artmaktadır. Okula devamsızlık ve eğitim sisteminin dışına çıkma, akran zorbalığı, madde bağımlılığı, ihmal ve istismar, ayrımcılık, göçe maruz kalma, suça sürüklenme gibi çeşitli boyutlarda sorunlarla eğitim sistemi yüz yüze gelmektedir. Artan bu sorunlarla baş edebilmek, risk faktörlerini azaltıp öğrencilerin okula uyumunu sağlayarak akademik başarı ve sosyal refahı artırmak için okul sosyal hizmeti çeşitli uygulamalar geliştirmektedir. Okul sosyal hizmet mesleğinin geniş yelpazesi içerisinde yer alan dezavantajlı öğrenciler öncelikli olmak üzere tüm öğrencilerin iyilik halinin artırılması amacıyla ihtiyaca yönelik farklı türde ve düzeyde müdahalelerde bulunmaktadır (Jarolmen, 2017: 8-9; Duman, 2014: 3; Huxtable, 2013: 2).

Okul ortamında sosyal hizmet uygulamasının odağı; öğrencinin okula erişimi, okula devamlılığı ve okul başarısını etkileyen biyopsikososyal faktörler, risk analizi, koruma ve önlemedir. Okula yeni gelen göçmenlerin okul yaşamına ve kültürüne uyum sağlamakta güçlük yaşayan çocukları, özel gereksinimli kaynaştırma öğrencileri ve aileleri, çeşitli psikososyal nedenlerle okula devamsızlık yapan ve okuldan ayrılmak zorunda kalan çocuklar, yüksek riskli ortamı olan ailelerden gelen çocuklar, ciddi hastalıklara, travmalara maruz kalan öğrenciler, aileleri ve çevreleri okul sosyal hizmetinin müdahale edeceği

gereksinim gruplarından bazılarıdır (Louise Osmond, 2005: 332-333; Turner, 2005: 331-332).

Okul ortamında okul sosyal hizmet uzmanı sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı oluşması için çabalar. Öğrencilerin tüm potansiyelinin ortaya çıkıp gelişmesi, fırsat ve kaynaklara ulaşması için doğru bağlantıları kurmalarına yardım eder. Okul sosyal hizmetinin en temel amacı öğrencileri sosyal servise ihtiyaç duymayacak bir biçimde eğitmek, onları çevredeki kaynaklara ulaşılabilir olacak şekilde işlevsel kılmaktır. Bunu sağlamak için okul sosyal hizmet uzmanı öğrenci ve velilerine yönelik bireysel görüşmeler yapar, geliştirici grup çalışmaları planlar (Openshaw, 2008: 5-6).

Okul sosyal hizmet uzmanı okulun bulunduğu bölgeye, kültüre uygun olarak ihtiyaçlar doğrultusunda müdahaleler geliştirir. Örneğin Amerika'da okullarda daha çok ırkçılık, uyuşturucu madde kullanımı, erken yaşta hamilelik, cinsel taciz vakalarına yönelik çalışmalar okul sosyal servisinde ele alınırken Türkiye'de bölgelere göre değişmekle birlikte yoksulluk, sosyal dışlanma, akran baskısı gibi konular okul sosyal hizmetinin çalışma konuları arasındadır (Dağ, 2017: 16). Aynı zamanda okulun amaçları ve öğrencilerin beklentileri de okul sosyal servisinin uygulama geliştirme pratiğini etkilemektedir. Sadece öğrenci merkezli değil, okuldaki tüm birimleri kapsayıcı bir yaklaşım içinde çatışmaları çözerek olumlu bir okul ikliminin oluşması katkı sunar (Alvarez ve ark., 2013: 240). Okul türüne bakmaksızın tüm öğrenci ve öğretmenlerin güçlendirilmesini amaçlar.

Sosyal hizmet uzmanı okul ortamında ekolojik, sistem ve güçlendirme yaklaşımlarını kullanarak öğrenci refahını artırmayı amaçlar; öğretmen ve velilere yardım etme hizmetlerini geliştirmeye çabalar. Aile ve toplumla çalışarak grup terapisi, kriz müdahalesi, farklı kültürel ve ekonomik geçmişten gelen grupların okula uyumunu sağlamaya yönelik hizmetler sunar (Jarolmen, 2017: 9). Koruyucu- önleyici çalışmalar çerçevesinde kriz yönetimi, yas müdahalesi, okuldan ve toplumdan dışlanma, boşanma ve şiddet sonucu psikososyal alanda ortaya çıkan sorunları yönetir (Duman ve ark., 2014: 10-11). Eğitim ortamında çalışan okul sosyal hizmet uzmanları çocukların duygusal ve sosyal yetkinliklerini geliştirmek için okul, ev ve toplum arasında köprü görevi görerek eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya çalışırlar (NASW, 2012: 1). Sosyal hizmetin temel amacı sosyal adaleti ve toplumsal eşitliği sağlamaktır. Okul ortamında da farkı geçmiş ve kültürden gelen, dezavantajlı konumda olan birçok öğrenci bulunmaktadır. Okul sosyal hizmeti standart okul kuralları ve başarı değerlendirme kriterleri karşısında okuldaki farklı beceri ve yeteneklere sahip göçmenler, özel gereksinimli öğrenciler gibi öğrencileri destekleyerek, onları güçlendirip uyum kapasitelerini artırarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya çalışır (Turner, 2005: 331-332). Temel bir bakış açısı olarak okul sosyal hizmeti okul çağındaki tüm çocukların eğitim hakkına ulaşmasını engelleyecek sebepleri ortadan kaldırmayı

amaçlayan müdahalelerde bulunarak eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya katkı sağlar.

Okul sosyal hizmeti çalışması ABD’de başladıktan sonra gelişmiş ve gelişmekte olan dünyanın pek çok ülkesine yayılarak uygulanmaya devam etmektedir. Okul sosyal hizmetinin Amerika Birleşik Devletleri’nde ilk olarak uygulanmaya geçmesi bu ülkeye göçle gelenlere, dil bilmeyenlere, eğitimsiz halkın eğitimi ve çocuklarının eğitim sistemine erişiminin sağlanması ve uyumlarının gerçekleştirilmesi hedefine yöneliktir. Bu amaçla toplumsal dönüşümü hedefleyen sivil toplum kuruluşları ve okullarla iş birliği gerçekleştirilmiş, öğrenciler evlerinde ziyaret edilerek ihtiyaç tespiti yapılmış ve ihtiyaca uygun müdahalelerde bulunulmuştur (Yeşilkayalı ve Meydan, 2017: 208). 1900’lerin başlarında ev ziyaretleri ile “ziyaretçi öğretmen” olarak okul dışındaki kurumlardan okulu destekleyen okul sosyal hizmet uzmanları bugün, farklı gelişmişlik düzeylerine sahip birçok ülkede okul sosyal servis birimleri aracılığıyla eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasına yönelik hizmet üretmektedir (Jarolmen, 2017: 11-12). Kurumsal ve toplumsal kaynakları kullanarak koruyucu- önleyici, eğitici- destekleyici, rehabilite edici uygulamalar gerçekleştirmektedirler (Özbesler ve Duyan, 2009: 22).

Kriz ortaya çıkmadan, herhangi bir sorun yaşanmadan gerçekleştirilen uygulamalar önleme çalışması olarak adlandırılır. Önleme programları okul personeline, öğrenci, veli ve topluma sunum yaparak farkındalık kazandıran genellikle yoğun çaba gerektiren bir okul sosyal hizmeti faaliyetidir. Madde bağımlılığını önleme, çocuk istismarını önleme ve şiddeti önleme gibi önleme programların okullarda olumlu sonuçlar ortaya koyduğu raporlanmıştır. Bu programlar okula devamı ve aidiyet hissetmeyi artırmış, akademik başarının geliştirilmesinde ve sağlık problemlerinin önlenmesinde rol oynamıştır (Jonson-Reid, 2009: 67).

Türkiye’de okul sosyal hizmeti resmî olarak henüz başlamış olsa da aile, engelli, genç ve çocuk refahının artırılmasına yönelik çalışmalarda bulunan sosyal hizmet uzmanları; aile ve çocuk refahı alanına yönelik çalışmalarıyla dolaylı olarak okul sosyal hizmeti çalışmalarında bulunmaktadır. Özellikle kalkınma ajanslarının mali destekte bulunduğu projeler incelendiğinde çocuk refahı ve okul bağlantılı hizmetler olarak nitelendirilecek dezavantajlı ve risk altındaki öğrencilere yönelik çeşitli projeler giderek daha fazla yer almaktadır (İSTKA, 2016). Üniversiteler, sivil toplum örgütleri dışında özellikle Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı da farklı illerde okul sosyal hizmetler projelerini yürütmektedir (Alptekin ve Akbaba, 2018).

1.1.1. Okul Sosyal Hizmeti Tarihi

Resmî başlangıcı yüzyıl öncesine dayanan ve halen dünyanın pek çok ülkesinde uygulanan okul sosyal hizmeti 1900’lü yılların başında Amerika Birleşik

Devletleri’nde zorunlu okula devam yasaları ile birlikte gündeme gelmiştir. Okul terki ve yoksul ailelere odaklanmak (Dupper, 2003: 15), devamsızlığı ve okul terki nedenlerini araştırmak için ev ziyaretleri gerçekleştirerek okul, ev ve toplum arasında ilişki kurmak amaçlanmıştır (Lynn ve Mckay, 2001: 1). Zastrow’a göre (2013: 487) okul sosyal hizmeti, okulda ve toplumsal alanda yaşanan krize bir cevap olarak ortaya çıkmıştır.

Okul sosyal hizmetinin bir ihtiyaç olarak ABD’de ortaya çıkışı ülkenin tarihsel ve sosyolojik gelişim süreçlerinden bağımsız değildir. Her çocuğun eğitim görme hakkı olduğu düşüncesinin ortaya koyduğu zorunlu okula katılım yasal düzenlemesi, geçen yüzyılın sonunda ülkeye yönelik yoğun göçler ve bunun sonucunda göçmen çocukların yaşadığı sosyal, ekonomik, dil ve uyum problemleri sosyal hizmet uzmanlarının okul sistemine girmesini gerekli kılmıştır (Dağ, 2017: 37; Yeşilkayalı ve Meydan, 2017: 208). Okul sosyal çalışma hareketine ivme kazandıran zorunlu okula devam yasası yanında çocukların bireysel farklılıklarıyla ilgili ortaya çıkan yeni bilgiler de sosyal hizmet bilgisinin okullarda kullanılmasının önünü açmıştır (Allen-Meares, 2013: 2).

Geçen yüzyılın başında öğrencilerin okula devamını sağlamak için ailelerle görüşen, okulun işlevlerinden bahsederek ziyaretçi öğretmen rolünde görev alan sosyal hizmet uzmanları 1920’li ve 1930’lu yıllarda çocuklardaki duygusal ve davranışsal sorunlarla da ilgilenerek çocuk refahı alanındaki rollerini genişletmişlerdir. (Germain, 1999 akt. Dupper, 2003: 13). 1940’lara kadar okul sosyal hizmeti uygulamasının genel sorumluluğu öğrencilerin okula getirilmesinin teşviki, okula uyum sağlama, çocukların tanı ve tedavisine yöneliktir (Corbin, 2005: 240). Yıllar içinde okul sosyal hizmet uzmanları bir yandan ev ve okul arasındaki uyumu artırıp okula devamsızlığı azaltarak diğer yandan çocuklardaki öğrenme sorunlarını giderip öğrencileri güçlendirerek yeni roller edinmişlerdir.

1921’de kurulan Amerikan Ziyaretçi Öğretmen Birliği okul sistemi içindeki sosyal hizmet çalışmalarının ilk temelini oluştururken, 1955’de kurulan Ulusal Sosyal Hizmetler Birliği (NASW), bu kimliğin oluşmasına katkıda bulunmuştur. Bu birlik 1990’da Amerika Okul Sosyal Çalışma Birliği (SSWAA) kurulana kadar okul sosyal hizmeti çalışmalarında ulusal bir sestir (Kelly vd., 2010: 3). 1976’da NASW ilk kez okul sosyal hizmeti için standartlar geliştirdi ve 1992 yılında bu standartlar zamanın ihtiyaçlarına göre yeniden gözden geçirdi. 2001 yılında standartlara eklemeler yaparak yürürlüğe koydu (Aktan, 2014: 51).

Okul sosyal hizmetinin eğitim sistemi içinde ziyaretçi öğretmen sorumluluğuyla başlayan rolleri zaman içerisinde çocuk suçluluğunu önleme, duygusal ve davranışsal sorunlarla ilgilenmek, ırk ayrımcılığına karşı mücadele etmek, özel eğitim ihtiyacı olan özel gereksinimli öğrencilerin okulda yaşadıkları zorluklarla baş etmelerine yardım etmek gibi rollerle devam etmiştir. Okul sosyal hizmeti tarihsel süreç içerisinde toplumsal alanda ortaya çıkan yeni sosyoekonomik

durumlara okul-çevre merkezli müdahaleler gerçekleştirerek bu alanının eğitim sistemi içinde yer almasını sağlamıştır.

Toplumsal hayatta ve okul ortamında yaşanan sorunlarla birlikte okul sosyal hizmet uzmanlarının ilgi alanları da genişlemek zorunda kalmıştır. 1960'lı yıllarda ziyaretçi öğretmen ismi okul sosyal hizmet uzmanı olarak değiştirildi. Okul sosyal hizmet uzmanlarının sorumlulukları çocuk ihmal ve istismarı, ırkçılık, madde bağımlılığı sorunlarıyla ilgilenmeleri yanında özellikle 1970 ve 80'li yıllarda grup çalışmaları, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin özel eğitimiyle ilgili rollerinde genişleme söz konusu oldu. Son yıllarda okul sosyal hizmet uzmanları teknolojinin gelişimi ile birlikte yeni bağımlılıklar, aile sistemi, okul şiddeti gibi konularla da ilgilenmeleri gerekti (Jarolmen, 2017: 14).

1970-80'li yıllar boyunca özel eğitime ihtiyacı olan özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyacı ile ilgili özel eğitim yasasının çıkması okullarda sosyal hizmetin öneminin artmasına yol açmış ve istihdam edilen okul sosyal çalışmacı sayısını artırmıştır (Duman ve vd., 2014: 11). Amerikan Sosyal Hizmet Uzmanları Birliği tarafından 1978'de okul sosyal hizmeti meslek standartları geliştirilmiştir. Bu standartlar içerisinde "koruyucu ve önleyici uygulamalar" önemli bir konu olarak vurgulanmıştır. Eğitimde dezavantajlı öğrencilerin sayısının ve çeşitliliğinin artması okul sosyal hizmeti alanı için ulusal standartlarının geliştirilmesine, yeterliliklerin ortaya konmasına yönelik beklentileri artırmış ve okul sosyal hizmetini destekleyen yeni örgütler kurulmuştur (Richard ve Sossa, 2014 akt. Yeşilkayalı, 2016: 140). 1980'li yıllardan sonra okul sosyal hizmeti yerleşiklik kazanmış, yasal düzenlemelerle okullardaki işlevselliğini sağlayarak eğitim sisteminde rollerini genişletmeye devam etmiştir.

Dünyada evrensel eğitim hareketinin bir parçası olarak okul sosyal hizmeti on dokuzuncu yüzyılın sonu yirminci yüzyılında başında tanınmaya başlamıştır. Okula devam sağlama rolüyle başlayan okul sosyal çalışması geçen zamanla birlikte değişen ihtiyaçlara yeni rollerle cevap vermiştir. İngiltere'de on dokuzuncu yüzyılın sonunda eğitime katılımı sağlama amaçlı refah memuru olarak istihdam edilme söz konusudur. Refah memuru olarak üç bin görevli çalışmaktadır. Kanada'da 1940'lı yıllarda sosyal yardım çalışmaları başlamıştır. Bu çalışmaların okul sosyal hizmeti biçimine dönüşmesinde öğrencilerin okula ve eğitime devamının sağlanması hala önemli bir işlevdir (Huxtable, 2013: 6). Kanada'da okul sosyal çalışmacıları olumlu bir okul iklimi oluşturma hedefine yönelik uygulamalar geliştirmekte; okulda şiddet, akran zorbalığı ve zihinsel sağlık temaları etrafında öğrencilere çeşitli hizmetler vermektedirler. Bu hizmetler akran arabuluculuğu, krize müdahale, akademik ve sosyal başarıyı destekleme, öğrencilerin ve ailelerin okula ve çevreye uyumunu sağlama programları geliştirmeyi içermektedir (Bibbly, 2013: 94-97).

Yeni Zelanda’da okul sosyal çalışmacılarının ana odağı sosyo-ekonomik olarak zayıf bölgelerdeki okullara yerleşen öğrenciler ve ailelerine yönelik önleme ve erken müdahale programları uygulamaktır. Ulusal olarak finansa edilen okullardaki sosyal çalışmacılar programı önceleri ilkokullarda ve son yıllarda ortaokullarda yaygın olarak çocuk refahına yönelik olarak çalışmakta, ihmal, istismar ve aile içi şiddetin önlenmesine yönelik programlar uygulamaktadır (O’Connor, 2013: 78-79).

İskandinav ölkelerinde 1940 ve 1970’li yıllar arasında genişleyen okul sosyal hizmeti sadece öğrenci devamsızlığına odaklanmakla kalmamış aynı zamanda öğrencilerin her yönden potansiyellerini geliştirmeye ve sosyal bakıma odaklanmıştır. Yaklaşık 1600 okul sosyal görevlisi olan İsveç’te sosyal çalışmacılar ve rehber danışmanlar önleme ve müdahale alanında geniş bir iş birliğı içinde çalışmaktadırlar. Finlandiya, Danimarka, İzlanda ve Norveç gibi diğer ölkelerde de benzer çalışmalar yapılmaktadır (Huxtable, 2013: 6).

Çok farklı etnik grupları içerisinde barındıran Çin Halk Cumhuriyetinde okul sosyal hizmeti daha önceki yıllarda faaliyet göstermesine rağmen resmî olarak 2002 yılında Shanghai’de yerel yönetim iş birliğı ile başlamıştır. Bu tarihte okul sosyal hizmeti için Hong Kong sivil toplum örgütü (NGO) ile Shanghai Sosyal Hizmet Servisi (Le Qun) iş birliğıne gitmişlerdir. Pekindeki okul sosyal hizmeti ise kırsal bölgelerde yaşayan göçmen ve işçi çocukları için yerel sivil toplum kuruluşları iş birliğı ile ilkokulda hizmet vermek üzere 2007 yılında başlamıştır. Çin Halk Cumhuriyetinde de okul sosyal çalışmasının ABD’de olduğı gibi göç neticesinde, göçmen ve işçi çocuklarının yaşadıkları sorunlara çözüm bulmak amacıyla ortaya çıktığını görölmektedir (Dağ, 2017: 41).

Türkiye’de okul sosyal hizmetinin ilk uygulaması 1968 yılında Ankara Gazi Lisesinde başlamıştır. Duman, (2014: 29) Türkiye’de okul sosyal hizmetinin başlangıcını şu şekilde ifade etmektedir: Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin ilk başladığı yer Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Yüksek Okulu olmuştur. 1968 yılında Ankara Gazi Lisesi Hacettepe Sosyal Hizmet Yüksekokulundan okul sosyal hizmeti uygulaması gerçekleştirmek üzere uygulama öğrencisi istemiştir. Ankara Gazi Lisesinin talebi ile okul sosyal hizmeti uygulaması başlamış ve bir müddet devam etmiştir. Böylece Türkiye’de 1968 yılında okul sosyal hizmetin başlangıcı gerçekleşmiştir. Ancak sosyal hizmetin geniş uygulama yelpazesi içinde meslek uygulayıcı sayısının yetersiz olması nedeniyle sosyal hizmet öğrenci uygulamaları çocuk refahı alanına, yetiştirme yurtları ve çocuk yuvalarına kaymış, okullardaki sosyal hizmet uygulamalarına ara verilmek durumunda kalmıştır.

1961 yılında İstanbul Üniversitesinde öğrencilerin sağık, ekonomik, sosyal sorunlarıyla ilgilenilmesi amacıyla “mediko-sosyal merkezi” kurulmuş, bu merkezde psikiyatrıst, psikolog ve sosyal çalışmacı istihdam edilmiştir (Tan,

2000; akt. Özbesler ve Duyan, 2009: 21). Bu merkezi 1966'da Hacettepe Üniversitesinde kurulan mediko-sosyal merkezi takip etmiştir. Günümüzde onlarca üniversitede öğrencilerin sağlık, sosyal ve ekonomik sorunları ile ilgilenen, sosyal çalışmacıların istihdam edildiği mediko-sosyal merkezleri bulunmaktadır.

1983'de Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin okulda "Okul Sosyal Hizmet" adı altında psikolog, rehberlik ve psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanından oluşan bir ekip tarafından verilmesi yönünde hazırlıklar yapılması öngörülmüştür (Duman, 2014: 32). Ancak ilgili tarihlerde sosyal hizmet eğitimi veren sadece bir üniversite olması dolayısıyla yeterli mezun olmaması, mezun öğrencilerinde başka alanlarda istihdam edilmeleri okullarda "Okul Sosyal Hizmet" birimi kurulmasını engellemiştir. Böylece sosyal hizmet alanının Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki birim ve okullarda yer alması gecikmiştir.

İlk olarak 17 Nisan 2001 tarih ve 24376 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan ve daha sonra 10 Kasım 2017'de güncellenen Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği "Sosyal Çalışmacı" tanımı yapmış ve mezunlarının Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) görevlendirilecek personel arasında saymıştır. İlgili tarihten itibaren Rehberlik Araştırma Merkezlerinde sosyal çalışmacılar görev almaya başlamıştır.

1.1.2. Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Roller

Okul sosyal hizmeti oldukça geniş bir alanda uzmanlık gerektiren bir uygulama alanıdır. Bu nedenle ABD'de ancak uzmanlaşma sonrasında okul sosyal hizmet uzmanı okullarda çalışmaktadır. Okul sosyal hizmet çalışmacısı olmak için lisans derecesini yeterli gören az sayıda bölge olsa da, çoğu bölgelerde okul sosyal çalışmacısı olmak için yüksek lisans derecesi gerekmektedir (Sosa vd., 2017: 40). Okul sosyal hizmet uzmanı herhangi bir müdahaleyi planlayıp uygularken okul içinde ve okul dışında bütüncül bir bakış açısı ve disiplinler arası bir ekip çalışmasıyla bu hizmetleri sunar. Sosyal hizmet uzmanları eğitim ekibinin bir parçasıdır (Duman ve ark., 2014: 15-16). Öğretmenler, eğitim yöneticileri, psikolojik danışmanlar, hemşireler gibi çeşitli meslek ve disiplinlerle bir arada, sistemin birer parçası olan öğrenci, ailesi, okul aile birliği üyeleri, okul ve toplumla birlikte çalışırlar.

Okul sosyal hizmet uzmanı okul içinde ve okul dışında çok geniş rollere sahiptir. Sistem, ekolojik ve güçlendirme yaklaşımları temelinde mikro, mezzo ve makro düzeylerde uygulamalar gerçekleştirir. Rehber öğretmen, okul psikoloğu gibi diğer yardım meslek personeli ile okul takımıyla birlikte bir parçası olarak öğrenci lehine arabuluculuk, savunuculuk, danışmanlık rolleri ile vaka yöneticiliği, küçük grup çalışmaları gerçekleştirir (Dağ, 2017: 21). Okulda ve okul dışında öğrenciyi etkileyen çok yönlü problemlerin çözümüne yönelik çalışır. Farklı gelişim

gösteren çocukların öğretmen ve öğrenciler tarafından okul ortamında sosyal kabullerinin sağlanmasına yönelik aile, okul ve hastaneyle birlikte çalışır. Boşanma, okul terki, akran grupları arasında çeteleşme, madde bağımlılığı, intihar teşebbüsü ve krize müdahale gibi durumlarda aile, hastane, adli kurumlarla iş birliği içerisinde sorumluluk üstlenir (Duyan ve Özbesler, 2009: 22). Gerekli durumlarda rehberlik araştırma merkezleri, toplum merkezleri, aile ve çocuk mahkemeleri ve denetimli serbestlik birimleriyle bilgi alışverişinde bulunur ve yönlendirme yapar.

Okul sosyal hizmet uzmanı okul sosyal servisinde beraber çalıştığı okul psikolojik danışmanı ile üst üste binen rolleri nedeniyle belirsizlikler yaşanabilmektedir. Okul psikososyal ekibinin önemli bir parçası olan sosyal hizmet uzmanları ekolojik yaklaşım temelinde “çevresi içinde birey” düşüncesiyle sorunların kaynağının sadece çocukta olmadığı, çocuğun çevresini saran ekosistemin de soruna etki ettiğinin farkında olarak çevreyi de müdahale alanı olarak görür (Kılıç ve Özkan, 2014: 399). Birey yanında çevresine de odaklanarak bütüncül bakış içerisinde sorun analizi yapar. Böylece birey ve çevresi ilişkisi sonucu, psikososyal nedenlerle ortaya çıkan okul terki, madde bağımlılığı, çeteleşme, intihar teşebbüsü, akran baskısı, okulda sosyal dışlanma, şiddet, mültecilik gibi sosyal sorunlarla baş edebilir.

Yeni bir semte taşınan, okul değiştiren ya da yeni bir ülkeye yerleşen, ebeveynlerden birini kaybeden veya evi terk eden ebeveyni olan öğrencilerin aile kompozisyonu değişmekte, bu öğrenciler geçiş dönemi sorunları yaşamakta ve yeni duruma uyum sağlamakta güçlükler yaşamaktadırlar. Sosyal çevrelerinde yaşadıkları sorunlardan dolayı güçsüzleşen bu öğrencilerle gerekli güçlendirme çalışmaları yapılmadığında okula zayıf katılım, okul terki, akademik başarısızlıkla karşılaşmakta ve eğitim sisteminin dışına çıkabilmektedirler. Okul sosyal çalışmacısı yaşanan tüm bu sorun alanlarına mikro, mezzo ve makro düzeyde geniş bir bakış açısıyla bakarak çocuklar ve aileleriyle çalışan öğretmen ve okul yöneticilerine destek verir.

Okul sosyal hizmet uzmanlarının rolleri okul türüne, öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarına, yaşanan bölgeye göre değişmektedir. Sosyal çalışmacıların erken dönem edindikleri geleneksel rolleri yanında modern dönemde yaşanan yeni sorunlarla birlikte yeni sorumluluklar üstlendiği görülmektedir. Okul sosyal hizmeti tarihinde baktığımızda okul ortamında sosyal çalışmacı rollerinin bölgenin ve toplulukların ihtiyaçlarıyla paralel ilerlediğini, oluşan yeni sorunlara sosyal çalışmacıların yeni rollerle uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Özbesler ve Duyan (2009) okulda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının rollerini ve sorumluluklarını öğrenci gereksinimlerini değerlendirme, program planlama ve düzenleme, savunuculuk, konsültasyon ve iş birliği, organizasyon şeklinde ifade etmişlerdir. Okul sosyal hizmeti deneyiminde vaka çalışması, grup yönetimi, devamsızlık takibi gibi görevler daha geleneksel roller olarak adlandırılırken;

savunuculuk, şiddet ve madde bağımlılığını önleme, kriz yönetimi, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma daha yeni roller arasında yer almaktadır.

Okul sosyal hizmet uzmanının rolleri ve üstlendikleri sorumluluklar aşağıdaki başlıklar altında incelenmiştir:

Eğitime Erişimi Sağlama: Dünyanın birçok bölgesinde okula erişimle ilgili ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Eğitime ulaşmada fırsat eşitliği konusu sıklıkla dillendirilmesine karşın yoksul olmak, azınlık grupta yer almak, mülteci olmak, engelli olmak gibi nedenlerle eğitime eşit oranda katılım mümkün olmamaktadır. Uzun yıllar içinde okullar sosyal hizmetin sosyal adalet ve fırsat eşitliği ilkelerini daha çok paylaşılarak daha kapsayıcı olma ve bireysel farklılıklara saygı gösterilmesi konusunda yaklaşım sergilediler (Constable, 2008: 5). Ancak dezavantajlı çocuklara yaklaşımda ve uygulama hala birçok sorun yaşanmaktadır. Okul sosyal çalışmacıları bu öğrencilerin okula erişimi, imkânlarının iyileşmesi ve okula bağlılıklarının artması için savunuculuk yapmaktadırlar.

Dünya da birçok çocuk yoksulluk, kötü çevre şartları, kötü ya da yetersiz bakım ve kaliteli eğitime yetersiz erişim gibi sorunlarla yüz yüzedir. Okul sosyal hizmet uzmanları bu risklerle baş etmek için kritik roldedir (Allen-Maers ve Montgomery, 2014: 110). Okul sosyal hizmet uzmanı ekonomik zorluklar yaşayan, engelli, etnik olarak farklı, azınlık grupta yer alan, mülteci öğrencilerin okula kayıtlarının yapılması, ulaşım, yemek, kitap ihtiyaçlarının karşılanması, okulda kendilerini savunabilmeleri ve ihtiyaçlarını ifade edebilmeleri konularında okul ve toplum kaynaklarını harekete geçirecek birçok rolde yer alabilir.

Kriz Yönetimi: Okulların kuruluşundan beri doğal afetler için acil müdahale planları olsa da okulda ve çevresinde yaşanabilecek çok çeşitli krizleri önleme ve müdahale etme ihtiyacı yıllar içinde önem kazanmıştır. Okulda öğrenci, öğretmen ve velileri etkileyebilecek travmatik olay öncesinde kriz hazırlığı yapmak, potansiyel kriz durumu senaryoları için öğretmen ve öğrencileri eğitmek, onları krize hazırlayarak güçlendirmek, kaygıyı azaltmak okul sosyal çalışmacının görevleri arasındadır.

Okullar, bir toplumun küçük bir örneklemini olarak kabul edilebilir. Eğitim ortamında zaman zaman krizler yaşanmaktadır. Okulda öğrencilere ya da okul personeline bir saldırı, okulda intihar girişimi, okul gezisinde kaza, okulda yangın, ders sırasında depresyon, okulda yaşanabilecek krizlere örnektir. Okul sosyal hizmet uzmanı kriz durumunda kriz ekibinin önemli bir parçası olarak krize müdahale eder. Kriz müdahalesinin amacı baş etme stratejileriyle krizi yönetme, öğrencilerin problem çözme, başa çıkma, güven duygularını yükseltmelerine yardımcı olmak ve gelecekte olası bir stres durumu ile karşılaştığında yeni kazanmış olduğu güçlü yanlarından, kaynaklardan ve savunma mekanizmalarından faydalanmasına imkân tanımadır (Teater, 2015: 229).

Okulda şiddeti önleme ve kriz yönetim biriminin önemli bir parçası olan sosyal çalışmacının amacı krizi önlemek ya da ortaya çıktıktan sonra etkisini azaltmaktır. Sınıf içinde ya da sınıf dışında şiddetle karşılaşma, ailede ölüm, okulda patlama ya da doğal afet gibi okulu ve öğrencileri etkileyen kriz durumunda okul sosyal hizmet uzmanı diğer öğretmenlerle iletişim kurarak sorunla nasıl baş edileceği konusunda görüşme yapar. Kriz müdahale ekibinin bir parçası olarak okul sosyal çalışmacısı okul sistemini, toplumu ve bireyleri desteklemek için gereken kaynakları harekete geçirebilir (Teasley ve Richard, 2017: 46).

Kriz müdahalesi akut bir sorunu hafifletmek için yoğun, acil, kısa süreli bir müdahaledir. Okulda ciddi biçimde yaralanan bir öğrenciye yardım etmek, gerekli yönlendirmeyi yapmak, ebeveynine bilgi vermek ve yaşanan bu stresle baş etmeleri için profesyonel destek vermek okul sosyal çalışmacısının kriz yönetimi görevleri arasındadır (Kurtz, 1988: 452). Sosyal çalışmacı kriz müdahale ekibiyle birlikte birinci düzeyde krize hazırlık ve önleme müdahalesi yapma, kriz durumunda krizin tırmanmasını önleme ve yönlendirme yapma, kriz sonrasında ise olaydan etkilenen öğrenci, öğretmen ve velilere doğru bilgiyi vermek, destek sağlamak ve kaygı önleyici çalışmalar gerçekleştirir. Olası bir kayıp sonrası aileye başsağlığı dilemek, cenaze törenine katılmak, öğrencilerle birlikte okulda anma etkinliği düzenlemek, diğer öğrencilerin duygularını ifade etmesine teşvik edici ortam oluşturmak okul kriz ekibinin yapacağı çalışmalardandır (Knox ve Roberts, 2006: 554-556).

Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışma: Okuldaki çok disiplinli ekibin bir parçası olan okul sosyal hizmet uzmanları 1990'lı yıllardan itibaren engelli yasalarının çıkması ile birlikte özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programları ile ilgilenmeye başlamışlardır (Corbin, 2005: 240). Okuldaki tüm öğrencilerin başarılarını desteklemekle görevli oldukları gibi özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarıyla da ilgilenmektedirler. Sosyal uyumu ve akademik başarıyı teşvik etmek ve öğretmenlere danışmanlık vermek için okul sosyal hizmet uzmanları özel eğitim alanını ilgilendiren yönetmelikleri ayrıntılı biçimde bilmek zorundadırlar.

Okuldaki özel eğitim ekibinin bir parçası olan sosyal hizmet uzmanlarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili en temel görev bu öğrencilerin okula sosyal uyumunu artırmaktır. Sosyal çalışmacı eğitsel tarama, tıbbi inceleme, öğretmen ve ebeveynlerden bilgi alarak biyopsikososyal değerlendirme yapan multidisipliner bir ekibin üyesi olarak hizmet verir (Teasley ve Richard, 2017: 47). Okul özel eğitim ekibi fiziksel ya da zihinsel yetersizlik yaşayan, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin işlevselliğinin artması ve okula uyumlarının artmasını sağlayarak eğitimden daha fazla yararlanmalarını sağlar (Reilly vd., 2006: 193).

Özel eğitim ekibi öğrencinin yaşı, bireysel gereksinimi ve ihtiyaçları, ders performansı, kısa ve uzun dönemli hedeflerini tespit ederek bireyselleştirilmiş

eğitim programı (BEP) hazırlar. Okul sosyal çalışmacısı bireyselleştirilmiş eğitim programına ders öğretmenlerinin yanında öğrenci ebeveyninin de katılımını sağlayarak ortak hedeflerin geliştirilmesini kolaylaştırır. Öğrenci, öğretmen, uzman ve veli iş birliği sayesinde öğrencinin güçlü ve zayıf yanları gerçekçi biçimde değerlendirilerek planın etkinliği sağlanmış olur (Jarolmen, 2017: 38).

Kültürel yetkin uygulayıcılar olarak okul sosyal hizmet uzmanları özel gereksinimli öğrencilerin tanınması ve değerlendirilmesi bağlamında farklı etnik ve kültürlerden gelen öğrencilerin fark edilmesinde önemli rol oynar. Okul sosyal çalışmacıları, okulda özel gereksinimli öğrencilerin yaşadığı eşitsizliklerin farkında olarak, farklı geçmişten gelen çeşitli etnik gruplara, azınlıklara ait öğrencilerin korunması, durumlarının iyileştirilmesi için gerekli durumlarda savunuculuk yapar.

Danışmanlık Yapmak: Sosyal hizmetlerin daha geleneksel ve iyi bilinen müdahale edici yönüdür. Okul devamsızlığı, okul terki, bağımlılık, riskli davranışlar, kişiler arası sorunlar, arkadaş ve aile sorunları, sınıf içi ve sınıf dışı sorunlarda öğrenci ve ailelere danışmanlık hizmeti verir (Zastrow, 2013: 491). Sosyal çalışmacı problem durumuna göre aileyle iş birliği içerisinde gerekli bağlantıyı kurarak yönlendirme yapar.

Danışman rolü sosyal çalışmacının becerilerini en üst düzeyde kullanacağı, insan üzerinde sosyal çevrenin etkisini değerlendirdiği, hangi müdahalenin danışanın sorunla mücadele etme kapasitesini, işlevselliğini artırdığını kanıta dayalı değerlendirmelerle terapötik becerilerini kullanabileceği bir roldür. Bu rol sosyal, davranışsal ve akademik sorunların üstesinden gelmek için öğrencilere, ailelere ve küçük gruplara destek olabilecek müdahaleleri içerir (Sheafor ve Horejsi, 2014: 79).

Okulda çalışan sosyal hizmet uzmanları zamanlarının önemli bir bölümü öğrencilerle bireysel görüşme yapmak için harcamaktadırlar. 2007 yılında Kelly'nin yaptığı araştırmada sosyal çalışmacılarının okulda bireysel görüşmeler ve küçük grup uygulamalarını çoğunlukla kullandığını, sosyal hizmet uzmanlarının büyük çoğunluğunun zamanlarının yarısını özel gereksinimli öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP) hazırlamak için çalıştıklarını ve hizmet etkinlerini tespit etmiştir (Teasley ve Richard, 2017: 41).

Grup Odaklı Çalışma: Gruplar insanların bireysel olarak ya da diğerleri ile birlikte karşılıklı olarak yararlandıkları ve geliştikleri ortamlardır. Grupların destekleyici ve iyileştirici gücü vardır. Grup sürecinde amaç, müşterek hedeflere ulaşmak için grup üyelerinin birlikte çalışabileceği ortam hazırlamaktır (Teater, 2015: 267). Grup üyeleri grup çalışmasında birbirleriyle paylaşımda bulunarak bu deneyimden herkesin faydalanabileceği geri bildirimler alırlar. Böylece grup çalışması öğrencilerin birbirleriyle pratik yaparak toplumsal beceri geliştirmelerine imkân sağlar (Hayes, 2001: 12).

Grupla sosyal hizmet okul sosyal çalışmacılarına öğrencilerle bireysel çalışmaya göre zamanlarını verimli kullanmalarının yanında başka birçok avantaj sağlamaktadır. Grup çalışması daha fazla öğrenciye ulaşma ve onlarla çalışma fırsatı vermektedir. Grup üyeleri birbirlerinden destek ve yardım aldıklarında kendilerini iyi hissetmekte, diğerlerine destek verirken de faydalı olma deneyimi yaşamaktadırlar. Üyeler problemlerle başa çıkmada yalnız olmadıklarını öğrenirler (Garrett, 2008: 76).

Okul sosyal çalışmacısı öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin ihtiyacına göre çeşitli grup çalışmaları gerçekleştirir. Gruplar konulara göre oluşturulabileceği gibi okulda gelişen güncel durumlara göre durumsal olarak da oluşturulabilir. Konu odaklı gruplarda anne babası boşanmış, yakın zamanda kayıp yaşamış çocuklara yönelik olarak destek grupları şeklinde olabilir (Jarolmen, 2017: 207). Ayrıca okulda yaşanan bir kriz sonrasında krizin etkilerini azaltmaya yönelik bir grup çalışması gerçekleştirilebilir.

Sosyal çalışmacılar, odak noktası farklı sorunları içeren çeşitli grup çalışmaları yapmaktadırlar. 2008 yılında Kelly ve arkadaşlarının yaptığı bir araştırmada okul çalışmacılarının duygusal, davranışsal, okula devam sorunları, akademik problemler ve psikolojik desteğe ihtiyacı olan öğrencilere grupla danışma yapmak için mesailerini kullandıkları tespit edilmiştir (Teasley ve Richard, 2017: 41).

Koruyucu ve Önleyici Çalışmalar: Öğrencilerin okulda eğitim başarılarının yanında duygusal ve sosyal yönden gelişmeleri amaçlanır. Öğrencilerin karar verme, problem çözme, sorumluluk alma, kendi haklarını savunabilme ve zorlu durumlara uyum sağlama becerileri geliştirmeye akademik beceriler kadar ihtiyaçları vardır. Sosyal çalışmacıların öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını ifade edebilmeleri, haklarını savunabilmeleri, olumsuz istekleri geri çevirebilme ve hayır diyebilme becerilerini geliştirmeleri için okulda çeşitli etkinlikler gerçekleştirmeleri koruyucu önleyici çalışmalar kapsamındadır. Öğrencilere, öğretmenlere ve velilere etkinlik ve sunum yapmayı gerektiren önleme programları genellikle daha fazla çaba gerektirir. Çocuk ihmal ve istismarını önleme, bağımlılığı önleme, şiddeti önleme gibi programlar okullarda olumlu sonuçlar doğurmuştur (Jarolmen, 2017: 51-52). Bir ekip çalışmasının bir parçası olarak okul sosyal hizmet uzmanlarının özellikle erken çocukluk dönemine ait çalışmalar gerçekleştirmesi, okulda çeşitli eğitimler vermesi koruyucu ve önleyici çalışmalar kapsamında değerlendirilmektedir (Abay ve Çölgeçen, 2018: 2167).

Okulda çeşitli önleyici ve koruyucu çalışmalar gerçekleştirmenin bir sonucu olarak öğrencilerin okula aidiyetini ve başarısı artırmaktadır. Jonson-Reid'e göre (2009: 67-68) okulu sevmek, ders dışı etkinliklere katılmak, okulda iyi arkadaşlar edinmek, öğretmenler tarafından önemsenmek ve desteklenmek öğrencinin okula bağlılığını artırmakta, zihinsel ve fiziksel sağlığı geliştirmekte, akademik başarıya

yol açmaktadır. Bu durum okulda önleyici hizmetlerin sunulmasıyla problemlerin önlenmesi ile ilişkilendirilmektedir.

Güvenli Bir Okul İklimi Oluşturma: Bir okul kültür ve iklimini büyük ölçüde öğrencilerin davranışları ve öğrendikleri belirler. Öğretmenlerde dâhil olmak üzere öğrencilerin paylaşılan değer ve inançlar üzerinden birbirleri ile nasıl iletişim kurdukları, paylaşılan iletilerin neler olduğu okul iklimini oluşturur (Hamilton ve Richardson, 1995 akt; Dupper, 2003: 28).

Günümüzde okul sosyal çalışmacıları; yetersizlik hisseden, kendini ifade edemeyen, farklı etnik kökenden gelen, engelli, özel gereksinimli öğrencilerin okulda savunuculuğunu yapar. Okulları herkes için güvenli hale getirmeye yönelik gösterilen ortak çabaların bir parçası olurlar. Okulun daha kapsayıcı olması ve bireysel farklılıklara saygı gösterilmesi için olumlu iklim oluşturmaya çabalarlar. Öğrencilerin gelişmesi, kendi değer ve potansiyellerini ortaya çıkarmayı kolaylaştıran bir okul iklimi oluşturmak için aileler ve çevredeki kaynaklarla iş birliği yaparlar. Bütün bu çalışmaları ekolojik bakış açısı ve güçlendirme yaklaşımı çerçevesinde diğer okul personeli ile iş birliği içerisinde gerçekleştirirler.

1.1.3. Okula Uyum

Yaşamımızın bütünü bir uyum sürecidir. Doğumda ilk nefes alma ile başlayan yaşama uyum süreci ölünceye kadar binlerce deneyimle birlikte gelişmekte ve zenginleşmektedir. Hayat boyunca yapılan her değişiklikte uyum sağlama kapasitesi yeniden test edilmektedir. Gerçekleşen değişimin hayata getirdiği farklılıkları tanımak uyum sürecini başarıya ulaştıran bir unsurdur. İnsanlar kendilerine en yakın çevreleri olan aile, iş, okul ve arkadaş ilişkileri ile çeşitli yaşam deneyimleri geliştirerek sosyal ve duygusal özelliklerini geliştirmektedir. Yaşam alanındaki olumlu deneyimler bireyin kendisini güçlü hissetmesine ve uyumunu artırmasına yardımcı olurken olumsuz deneyimler güçsüzlük duygusuna neden olmakta ve uyum becerisini azaltmaktadır (Erdoğan, 2005: 480).

Bireyin sahip olduğu özellikleriyle hem kendi içinde hem de çevreyle olumlu ilişkiler kurması uyumu ifade eder. Çocuğun topluma uyumu, yani sosyalleşme süreci ailede başlar, okulla birlikte devam eder (MEGEP, 2014: 3). Uyum sağlama sadece bireyle ilgili bir durum değildir. Uyum sağlama süreci çift yönlü bir süreçtir. İnsanlar yalnızca çevrelerinden etkilenmez aynı şekilde çevreyi de etkilerler. Bu açıdan uyum sağlama sürecini değerlendirirken hem bireyi hem de çevreyi ele almak gerekir.

Bireyler yeni bir çevreye girdiğinde daha önce kurdukları sosyal ağların kopması ve yalnızlık duygusu gibi iki temel sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu süreçte bireyler duygusal ve sosyal becerilerini kullanarak kişisel uyumlarını gerçekleştirebilirler (Al-Saharideh ve Goe, 1998 akt; Karahan vd., 2005: 64). İnsana yardım için ortaya çıkan sosyal çalışma mesleğinin insanla ilgili temel

uğraşısı bireyin uyumunun ve toplumsal iyilik halinin gerçekleşmesidir (Tomanbay, 2014: 31). Sosyal çalışmacılar kişinin işlevselliğini devam ettirmesi ve yeni durumlara uyumunun sağlanması için yardım eder. Bu yardımlar yeni bir işe ya da yeni bir okula başlama, yeni bir aileye alışma gibi uyum sağlama becerilerinin test edildiği stres içeren yaşam deneyimleridir. Bu süreçte sosyal çalışmacılar daha çok kolaylaştırıcı roledirler ve bireylerin üretkenliklerinin artmasına yardımcı olurlar (Kirst-Ashman ve Zastrow, 2014: 65).

Günümüzde öğrenciler okulda ve okul dışında çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Ders başarısızlığı, okula uyum sorunları, devamsızlık, okul terki, akran zorbalığı, ihmal ve istismar, madde bağımlılığı gibi sorunlar yaşanan sorunlardan bazılarıdır (Karataş vd., 2014: 72). Uyum sorunları bazen bu sorunların bir sonucu iken bazen de bu sorunlara yol açan değişkenlerden biri olmaktadır. Çocuk ilk sosyalleştiği yer olan aile ortamından çıkıp okula başladığında uyum sağlama becerilerini kullanmaya başlar. Uyum sağlama kapasitesi bireysel ve çevresel etkenlerden kaynaklanmaktadır. Çocuğun kişisel özelliklerinin yanında ailenin sosyoekonomik şartları ve aile içi ilişkileri bu çevresel etkenlerin başında gelir (MEGEP, 2014: 6-7). Aile ve okul tarafından çocuğun sevilme, onaylanma, kabul görme, güvende hissetme gibi psikososyal ihtiyaçlarının karşılanmaması durumunda çocuk uyum sağlama sorunlarıyla karşılaşılabilir.

Öğrencilerin okula uyumları ile sosyal becerileri arasında ilişki olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur. Sosyal becerilerin kişisel yeterliliği oluşturmada önemli bir etken olduğu, bu becerilerdeki yetersizliğin sosyal ve duygusal ilişki kurma ve devam ettirmede sorunlara yol açtığı tespit edilmiştir. Okul arkadaşları tarafından düşük düzeyde kabul gören öğrencilere yönelik sosyal beceri programlarının öğrencilerin akran ilişkileri ve sosyal uyumu üzerinde olumlu etkisi olduğu ifade edilmektedir (Kabasakal ve Çelik, 2010: 210). Kalebaşı ve Güngör'ün (2019) Suriyeli ortaöğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal uyum deneyimlerini araştırdığı nitel çalışmada özellikle 9. sınıfta öğrencilerin okula uyum sorunu yaşadığını, iletişim becerileri iyi olan Suriyeli öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından daha kolay kabul edildiğini tespit etmişlerdir. Yeni başlanılan okulda arkadaşlık ilişkileri kuramama ve okula uyum sağlamakta yaşanan zorluklar devamsızlık ve akademik sorunlara da yol açmaktadır. 2013 yılında Karataş ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmaya göre okula uyum sorunları, arkadaşlık kurma problemleri, okula yabancılaşma, farklı il ve kasabalardan gelip uyum güçlüğü yaşama gibi faktörlerin sınıf tekrarı ve okul başarısızlığında etkili olduğu ifade edilmektedir. Okula uyum sağlayamama ve devamsızlık okuldan kopmayla sonuçlanmakta, müdahale edilmediğinde öğrencinin ve ailesinin olduğu kadar toplumsal yaşamı da olumsuz etkileyen bir etki ortaya koymaktadır (Karataş vd., 2014: 73).

1.1.4. Okulda Sosyal Dışlanma

Sosyoloji, psikoloji, ekonomi, sosyal çalışma gibi sosyal bilim alanlarında farklı perspektiflerde ele alınan sosyal dışlanma kavramının genel kabul görmüş bir tanımı yoktur. Sosyal dışlanma kavramı genel olarak önemsenmemeye, yok sayılma, etkinlikler ve grup paylaşımlarından uzak tutulma olarak açılanabilir. Sosyal dışlama bireyleri ve grupları reddetmekten farklı olarak onları görmemezlikten gelme ve hariç tutmayı ifade eder. Fransızca kökenli olan kavram yoksullar dışında engelliler, yaşlılar, madde bağımlıları, belirli etnik gruptakiler, işsizler, göçmenler ve eski mahkûmlar gibi dışlanmış grupları ifade etmek için kullanılmıştır (Cılga, 2012: 175; Pierson ve Thomas, 2010: 486; Silver, 1995: 532).

Sosyal dışlanmayla hayatın çeşitli zorlukları karşısında bireyler çaresizlik, acizlik, yalnızlık duyguları yaşamakta, yabancılaşma duygusuyla beraber toplumsal aidiyet duygusunu yitirmektedir. Sosyal dışlanma bireysel düzeyde sosyal aktivitelerden ve sosyal ilişkilerden kendini çekmeye neden olurken toplumsal düzeyde yetersiz uyuma ve bütünleşmeye yol açmaktadır (Şahin, 2009: 9). Ekonomik ve sosyal alanlarda dışlanma süreçlerine muhatap olan bu birey ve gruplar hayata karşı güçsüzlük hissetmekte birlikte sosyal, ekonomik, politik alandan dışlanarak korumasız ve savunmasız kalmaları söz konusu olmakta (Yolcuoğlu, 2017: 350), donanımsız olmalarından dolayı yetersizlik duygusu yaşamakta ve topluma katılamamaktadırlar (Genç ve Çat, 2013: 371). Çakır'a göre (2002: 84) sosyal dışlanma bireyleri, grupları, aileleri gelişmek için gereken kaynakların dışında bırakmaktadır. İnsanları sosyal kurum ve hizmetlerden, sosyal ağlardan destek alma fırsatından mahrum etmektedir.

Eğitimden dışlanma olgusunun, sosyal dışlama kavramı ile benzerlikleri bulunmaktadır. Dışlama sadece birini doğrudan dışlama değil aynı zamanda onun hak ve fırsatlardan yararlanamaması sonucunu doğuran, ailevi, grupsal, çevresel, yapısal kısıtlamaları da ortadan kaldırmamayı içerir. Bu anlamda ailevi, toplumsal ve çevresel süreçlerin çocuk için ortaya çıkardığı olumsuz şartların ortadan kaldırılması için ek önlem alınmaması da çocuğun dışlanması sonucuna götürebilmektedir (UNICEF, 2012: 25).

Dışlanma bir kişi tarafından gerçekleştirilebileceği gibi bir grup tarafından da gerçekleştirilebilir. Sözel ya da fiziksel saldırı olmaksızın kişiye orada yokmuş gibi görmemezlikten gelme şeklinde davranılabilir. Dışlanma süreci sonucunda bireyde birçok uyumsuz davranışlar görülebilir (Akın vd., 2016: 896). Dışlanma sonucunda bireyler mekânsal olarak olmasa da sosyal katılım olarak kısmen ya da bütünüyle grubun dışında kalabilirler. Bu anlamda sosyal dışlanma fiziksel, sosyal ve toplumsal olarak bir tür engellilik durumu ortaya çıkarmaktadır (Sapançalı, 2005: 29).

Eğitim en temel insan haklarından biridir. Bireyin hayatını sürdürme, kendini geliştirme, üretime katılma ve topluma uyum sağlama sürecinde önemli katkısı vardır. Hem bireyselleşmeye hem de toplumsallaşmaya imkân sağlar (Cılga, 2012: 191). Eğitimin toplumsal eşitsizlikleri azaltıcı etkisi göz önüne alındığında dezavantajlı grupların yaşadığı yoksulluk, temel hizmetlerden yararlanamama gibi durumlar çocukları risk altında bırakmakta, eğitimden dışlanmalarına yol açmaktadır. Çeşitli etkileşimlerin sonucu olarak ortaya çıkan okuldan dışlanma olgusu ülkeden ülkeye değişiklik göstermekle birlikte belirli ortak temalar içermektedir. Sosyo-ekonomik faktörler, ayrımcılık ve önyargı içeren tutumlar, dil ve iletişim problemleri, eğitimin yönetimi ve örgütlenmesi ve diğer eşitsizlikler eğitimden dışlamaya yol açan engellerden bazılarıdır (UNESCO, 2003: 9-11).

Eğitimde dışlanma, birbirini besleyen birçok faktörle ilişkilidir. Bu faktörler mikro, mezo ve makro olmak üzere üç boyutta değerlendirilebilir. Mikro boyutta dışlanma okul iklimi, öğretmenler, aile ve diğer öğrencilerle ilgili durumları içermektedir. Okul iklimi olarak ifade edilen öğrenme ortamı ve okulun çocuğa bakış açısı dışlamayı belirlemektedir. Mezo düzey dışlanma eğitim programları, insan kaynaklarının yetersizliği ve farklılıklarla ilgili olumsuz yaklaşımlar ve damgalamaları içermektedir. Makro düzey dışlanma ise eğitim sistemi politikalarının kapsayıcı değil dışlayıcı olmasıdır. Eğitim sistemi uyguladığı kayıt politikalarıyla engelli çocuklara ilişkin dışlayıcı olabilirken, sığınmacı çocuklar gibi risk altındaki çocukların okula erişimlerindeki engelleri kapsayıcı biçimde tanımlayamadığında dışlayıcı olabilmektedir (Pehlivan ve Acar, 2009).

Eğitimde dışlanmanın önüne geçmek için soruna sebep teşkil eden her bir faktörün analiz edilmesi önemlidir. Son yıllarda ayrımcılık ve dışlanmaya karşı kapsayıcı eğitim anlayışı sıklıkla vurgulanmaktadır. UNESCO (2005) kapsayıcı eğitimi tüm öğrenenlerin, farklı ihtiyaçlarına, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak eğitim süreci içindeki ayrımcılığı azaltılması olarak tanımlamıştır. Kapsayıcı eğitim engelli olan çocuklarla ilgili olduğu gibi daha geniş olarak farklı nedenlerle dezavantajlı olan farklı kültür, inanç ve sosyal yapıdan gelen öğrenciler için eşit okul fırsatı sağlama, olumlu okul iklimi oluşturmak için diğerlerinin düşünce ve hayat tarzına saygı duymayı içeren bir okul ortamı yapılandırmayı hedefler (MEB, 2017: 6).

Eğitim ve sosyal dışlanma ile ilgili çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Genç ve arkadaşlarının (2015) Roman çocuklarının eğitim süreci ve akademik başarılarında sosyal dışlanmanın rolünü araştırdığı çalışmada Roman öğrencilerin bir kısmının okulda Roman kimliğini gizlediğini, kimliğini söylediği takdirde dalga geçileceğini, dışlanacağını düşündüğü için kendini ortaya koymadığını ifade etmektedirler. Demirel'in (2012) Kocaeli'de Romanların sosyal dışlanması ile ilgili yaptığı araştırmada Romanların en önemli sorunun eğitimsizlik ve dışlanma olduğu, okul hayatından uzak kalma nedenlerinden birinin de okuldan dışlanma ile ilgili olumsuz algılar olabileceği ifade edilmektedir. Kalebaşı'nın (2018) özel

gereksinimli öğrencilerin okulda sosyal dışlanma ve yalnızlık olgusunu araştırdığı çalışmasında özel gereksinimli öğrencilerin dışlanmasının daha çok sınıf içinde ve okulda yapılan etkinliklerden dışlanma şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Tekin ve Ertuş'un (2017) Suriyeli sığınmacı çocukların Türk eğitim kurumlarında karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik araştırmasında Suriyeli öğrencilerin yeni bir ortama geçiş yapmaları dolayısıyla yabancılık hissettikleri, diğer öğrencilerle arkadaşlık kurmada zorluk yaşadıkları, kendilerini yalnız hissettikleri ve zaman zaman yerli öğrenciler tarafından dışlanmayla karşılaşmaları sonucunda kendi aralarında grup oluşturdukları tespit edilmiştir. Dağ'ın (2018) okul ortamında arkadaş-akran gruplarından dışlanma başlığı altında Sakarya'da gerçekleştirdiği araştırmasında düşük sosyoekonomik durumun ve obezite gibi fiziksel görünümün dışlanma nedeni olduğunu tespit etmiştir. Bütün bu araştırmalar okullarda fiziksel görünüm, etnik köken, düşük sosyoekonomik düzey ve zihinsel yetersizlik gibi farklı değişkenlerden dolayı öğrencilerin sosyal dışlanma ile karşı karşıya kaldığını göstermektedir.

Sosyal dışlanmanın karşıtı olarak sosyal içirme kavramı toplumsal uyum süreci ile ilişkilidir. Toplumsal uyumu ve bütünleşmeyi ifade eden sosyal içirme kavramını Genç ve Çat (2013) engelli, yaşlı, göçmen gibi dezavantajlı grupları sosyal hayatın içine çekme, toplumla kaynaştırma süreci olarak ifade etmiştir. Eğitim alarak ve meslek sahibi olarak bireyler bir statü elde etmekte, bunun sonucunda da toplumla bütünleşme gerçekleşmektedir. Bu anlamda en geniş sosyal içirme faaliyetinin eğitim olduğu ifade edilebilir. Okul içinde çeşitli etkinlikler ve grup çalışmalarıyla bireyin topluma uyum kapasitesi geliştirilebilir.

Sosyal içirme politikaları ve projeleri dezavantajlı bireylerin ve grupların sosyal dışlanmalarının azaltılması ve toplumla bütünleşmelerinin önündeki engellerin kaldırılmasında önem kazanmaktadır (Köten ve Erdoğan, 2014: 23). Okulda sosyal dışlanmanın azaltılması ve okul ikliminin olumlu hale getirilmesi için kapsayıcı eğitim yaklaşım ve programları gerçekleştirilmektedir. Yaşam becerileri ve güçlendirme gibi pozitif gelişimi teşvik eden programlar (UNICEF, 2015) sosyal dışlanmayı azaltıcı ve sosyal uyumu artırıcı etkiler içermektedir. Okulda sosyal hizmet uygulamalarında, sosyal uyum çalışmalarına katkı sunmak açısından güçlendirme yaklaşımı önemli bir imkân sunmaktadır. Eğitim ortamında özellikle dezavantajlı grupların yaşadığı dışlanmayı azaltıp sosyal uyumu artırıcı güçlendirme temelli grup çalışmaları sosyal içirme politikalarına katkı sunabilir.

1.1.5. Okulda Grup Odaklı Çalışma

Okulda grup çalışmaları gerçekleştirmek aynı sürede daha fazla öğrenciye ulaşarak eş zamanlı daha çok öğrenciye hizmet vermek yanında sosyal çalışmacılara öğrencilerle bireysel çalışma gerçekleştirmesinden daha fazla avantajlar sunar. Grup üyeleri grup çalışmaları aracılığıyla ait olma, kimlik kazanma, paylaşma, yakınlık hissetme ve diğerlerine uyum sağlama becerileri

öğrenirler. Grup katılımcıları gruptan destek alırken ve diğerlerine destek verirken faydalı olma duygusu yaşarlar (Garrett, 2005: 76; Hayes, 2001: 12). Okulda psikososyal grup çalışması öğrencilerin psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak okula ve çevreye daha iyi uyum sağlayarak başarılı olmalarına yardım eder. Grup çalışmaları aracılığıyla sadece sorun çözme hedeflenmez aynı zamanda sosyal çalışma disiplinin önleme, koruma, geliştirme ilkeleri doğrultusunda sorun ortaya çıkmadan bireylerin güçlendirilmeleri ve uyum sağlamaları amaçlanır (Bulut, 1999: 152).

Grupla sosyal hizmet uygulaması insanların içindeki olumlu tarafı ve iyimserliği ortaya çıkarmanın en iyi yollarından birisidir. İnsanlar toplumun en küçük grubu olan ailenin içine doğarlar. Yaşamımızdaki ilk grup çekirdek ve geniş ailemizdir. Bu anlamda grup içinde gelişen çocuğun bireysel çalışmaya göre grup içinde güçlenmesi daha olasıdır. Öğrenciler grup üyelerinin onayı içinde yeni yaşantılar deneyimleyip kendilerini gözlemleyerek güçlerinin farkına varırlar. Çocuklar ve ergenler için akran desteği ve kabulü çok önemli olduğundan gruplar halinde çalışmaya isteklidirler. Gençler çoğunlukla yetişkin desteği almadan önce akranlarından ilgili konuda tavsiye ister ve yardım alırlar.

Okulda farklı ihtiyaçlara cevap vermede ve aynı anda birçok öğrenciye ulaşmada etkili araçlar olan grup çalışmaları iyileştirici, karşılıklı destek ve sosyal model olmak üzere üç ana model içinde değerlendirilebilir. *İyileştirici model* işlevsel olmayan davranışları değiştirmeye yönelik grup terapisi sağlar. *Karşılıklı destek modeli* anne babası boşanmış öğrencilere destek vermek gibi grup çalışmaları yoluyla karşılıklı yardım ve destek sağlamayı amaçlar. *Sosyal model* ise sosyal beceri ya da öfke yönetimi gibi sosyal sorumluluğu ve sosyal farkındalığı ele alan çalışmaları içerir. Okulda grup çalışmaları sadece öğrenciler için değil aynı zamanda ebeveynler içinde gerçekleştirilebilir. Ebeveynlik becerilerinin öğretilmesi, engelli çocuğu olan ebeveynlere destek ya da ergen çocukları olan ebeveyn paylaşım grubu bu tür gruplar arasında değerlendirilebilir (Openshaw, 2008: 9).

Okulda grup çalışmaları öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilen müdahale programlarıyla yürütülür. Okul ortamında yürütülecek çalışmalarda öğrencilerin ihtiyaçları, okul türü, yaş, cinsiyet ve diğer değişkenler göz önüne alınarak grup programları geliştirilir (Hayes, 2001: 18). Okulda davranışsal sorunlar, uyum sorunları, benlik saygısını geliştirme ve sosyal becerilere yönelik grup çalışmaları gerçekleştirilir. Grup çalışmalarının temel amacı mevcut okul kaynaklarını en iyi şekilde kullanarak öğrencilerin sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmek; öğrenciler, aileler ve topluluklar arasında arabuluculuk yaparak iletişim becerilerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktır. Oldukça hassas gruplarla çalışan okul sosyal çalışmacıları şiddet, intiharı önleme, ırkçılık, ayrımcılık ve önyargı gibi çeşitli sorunları grup çalışmalarında ele alırlar (Rose, 2008: 244).

Grup çalışmasını etkin bir şekilde kullanmak için okul sosyal hizmet uzmanı grup oluşturma sürecinde planlama yapar. Grubun amaç ve hedeflerini netleştirmek başarıya ulaşmak için temel bir zorunluluktur. Her grubun bir amacı, hedefi ve sonu vardır (Northen ve Kurland, 2001). Okulda grup çalışmaları için okul yönetimine bilgi verilmesi, öğrencilerin ebeveynlerinden izin alınması ve yer belirlenmesi planlama süreçlerindeki aşamalardır. Gizlilik diğer önemli bir konudur. Çalışmanın başında gizlilik konusunda net kurallar belirlenmelidir. Gizlilik öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve kendilerini grupta rahatça ifade etmeleri açısından önemlidir (Malekoff, 2008: 159).

Psikososyal grup çalışmalarını psikoterapi gruplarından ayıran en temel fark psikososyal grup çalışmalarının odağının sadece ruhsal sorunlarla sınırlı olmamasıdır (Berker, 1997 akt; Bulut, 1999: 153). Psikososyal grup çalışması ile sadece patolojik belirtilen gösteren, yetersizliği olan öğrenciler değil normal gelişim gösteren öğrencilerin de kendi kapasitelerinin farkına varmaları, güçlendirilmeleri ve gelişimlerinin sağlanması amaçlanır. Aynı zamanda sorun yaşayan öğrencinin arkadaşları da gruba dâhil edilir. Böylece geniş bir uygulama zemininde okul sosyal çalışmacısı grup çalışmaları aracılığıyla hem koruyucu-önleyici hem de sosyal beceri geliştirici çalışmalar yaparak öğrenci ihtiyaçlarına cevap verir.

1.2. Okul Sosyal Hizmeti Yaklaşımları

Sosyal hizmet, sosyal adaleti ve eşitliği temel değer olarak gören bilim dalıdır. Toplumsal alanda olduğu gibi eğitim alanında da ailenin ekonomik durumuna, geçmişine, yaşadığı semte, gelir durumuna, etnik aidiyetine bakılmaksızın fırsat eşitliğine sahip olmasını amaçlar. Fırsat eşitliğini benimsemiş bir toplumun bütün vatandaşlarını eşit ve kaliteli eğitime ulaştırma sorumluluğu vardır. Ancak genel olarak azınlık grupları, yoksullar bu imkâna sahip olamamaktadır (Zastrow, 2014: 467). Engelliler, mülteciler, mevsimlik tarım işçisi yoksul çocuklar, güçsüzler ve dezavantajlı grupta yer alan çocuklar için fırsat eşitliği söz konusu değildir (Gencer ve Kelebek, 2016: 308). Okul sosyal hizmeti geliştirdiği öğrenci lehine müdahalelerin yanı sıra aile ve toplumla girdiği iş birliğiyle eğitimde sosyal adalet ve eşitliği sağlayacak bir okul ekosistemi inşa etmeyi amaç edinir.

Eğitim, bir sistem olarak pek çok değişkenin birbirini etkilediği karmaşık bir süreçler bütünüdür. Sadece öğrencileri, öğretmenleri değil bunların yanında binaları, sınıfları, sosyal yardım hizmetlerini ve maddi imkânlar gibi pek çok unsuru da içinde barındırır. Bütün bu unsurlar belirli bir amaca yönelik birbirleriyle karşılıklı etkileşim içinde, organik bir bütün olarak eğitim sistemini oluşturur (Özgüven, 2001: 3). Sosyal hizmet disiplinin okullarda eğitim sistemine katkı sağlayacağı birçok alan vardır. Öğretmenler bilgi, beceri ve değerleri ileterek öğrencilerin potansiyelini geliştirirken sosyal çalışmacılar yoksulluk, engellilik, baskı ve zorlukların üstesinden gelerek öğrenci refahını artırmak için

okul ve toplumun güçlü yönlerini harekete geçirmeye çabalarlar. Sosyal hizmet uzmanları okul sosyal servislerinde diğer meslektaşlarıyla birlikte farklı geçmişten gelen, çeşitli yeteneklerdeki öğrencilerin problemleriyle baş etmelerine rehberlik etmekte ve onların sosyal, duygusal ve entelektüel potansiyellerini ortaya çıkarmakta önemli rol oynamaktadırlar (Huxtable, 2013: 2).

Okulun aile ve toplumsal kaynaklarla iş birliğinin geliştirilmesinde rol alan sosyal çalışmacılar okulda koruyucu-önleyici, destekleyici-eğitici, tedavi-rehabilite edici yönde çalışmalar gerçekleştirmek için birçok teknik ve yaklaşım kullanırlar. Eğitim ortamında ekolojik ve güçlendirme yaklaşımları, sistem ve gelişim kuramları (Jarolmen, 2017: 9) ve sosyal hizmet disiplininin tarihsel süreç içinde gelişimine uygun olarak klinik yaklaşım kullanırlar (Constable, 2008: 20). Bu bölümde okul sosyal çalışmacılarının okul uygulamalarında sıklıkla kullandığı iki temel yaklaşım, ekolojik yaklaşım ve güçlendirme yaklaşım ele alınacaktır. Ekolojik yaklaşıma kısaca değindikten sonra araştırmanın dayandığı temel yaklaşım olan güçlendirme yaklaşımı ayrıntılı olarak incelenecektir.

1.2.1. Ekolojik Yaklaşım

Ekoloji, organizma ve çevre etkileşim bilimidir. Sosyal ve ekolojik sistemden her biri diğerini karşılıklı olarak sürekli etkiler ve şekillendirir. Son yıllarda artan bir şekilde okul sosyal hizmetinde kullanılan ekolojik model karmaşık bir sistemde nereye müdahale edileceği ve müdahalenin en etkili olabileceği zamanını seçmede rehberlik eder (Constable, 2008: 22). Ekolojik modeli sosyal hizmet için cazip kılan unsur insanı ve çevreyi etkileşim içinde birlikte değerlendirmesidir (Saleebey, 2001: 206). Ekolojik yaklaşımın temelinde danışanların büyümesi, gelişmesi ve çevreleriyle birlikte potansiyellerini ortaya çıkarılarak desteklenmesidir. İnsanı çevresini saran tüm unsurları ile birlikte ele alan model sorunu anlamada hem iç hem de dış etkenleri araştırır. İnsanları çevrelerine pasif tepkiler vermelerinden ziyade onları çevreleriyle karşılıklı ve dinamik biçimde etkileşime geçen organizma olarak ele alır. Ekolojik model “çevresi içinde insan” yaklaşımıyla aynı anda hem çevreye hem danışana odaklanarak sorunları ile ilgili baş etme becerileri geliştirmeye, danışana ve iletişim içinde olduğu sisteme odaklanarak gerekli kaynak ve fırsat sağlamaya, çevreye odaklanarak danışanın ihtiyaçlarını karşılayabilecek daha işlevsel bir uyum sağlamaya ilişkin yollar bulabilir (Zastrow, 2013: 17).

Sistem kuramı ve ekolojik yaklaşım temel önermelerde birbirlerine oldukça benzerdir ancak her birinin farklı terminolojisi bulunmaktadır. Ekolojik yaklaşım dört temel ilkeye sahiptir: 1) *İletişim ağlarının birbirine bağlı olması*: Bireylerin sosyal, kültürel, fiziksel parçaları ve çevreleriyle olan karşılıklı ilişkileri analiz edilerek değerlendirilebilir. 2) *İnsanlar birey-çevre uyumu için enerji harcarlar*: İnsanlar yaşam döngüsünde çevreleriyle olan ilişkisinde en iyi uyumu sağlamak için çaba gösterirler. 3) *Ekolojik bakışın döngüsel doğası*: Sosyal hizmet uzmanı

müdahalesinde sadece bireyi değil, sıkıntı ve kaygı kaynağı olabilecek bireyin ailesiyle yaşadığı fiziksel ve sosyal çevreyi de değerlendirir. 4) *Doğrusal olmayan etkileşim*: Birey ve çevre iletişimde etkileşim doğrusal değildir. Birey çevreye cevap verirken çevrede bireyi etkilemekte ve değiştirmektedir (Gitterman ve Germain, 2008; akt. Teater, 2014).

Ekolojik yaklaşım, danışanlar ve danışan aile sistemlerinin çevreleriyle olan ilişkilerine odaklanır. Sosyal çevre aile, arkadaşlar, çalışma grupları, kurumlar ve bireyin yaşadığı kültürden oluşur. İnsanlar çevreleriyle olan ilişkilerinde hem etkileyen hem de etkilenendir (Kirst-Ashman ve Zastrow, 2014: 65). Varlığını sürdürmek ve işlevselliğini devam ettirmek için karşılıklı bağlılık içinde etkileyerek ya da etkilenecek çevreye uyum sağlarlar. Güçlendirme yaklaşımı da ekolojik perspektifin birey ve çevre arasındaki karşılıklı ilişki ve bağımlılık önermesinden temellenmiştir (Lee ve Hudson, 2011). Birey ve çevre arasındaki karşılıklı bağımlılık ve etkileşim kişisel ve kişilerarası güçlendirmeye için zemin oluşturmaktadır. Güçlendirme yaklaşımı ekolojik yaklaşımın birey – çevre etkileşimini inceler ve bu etkileşimlerin etkilerini analiz ederek müdahalelerde bulunur.

Eğitim ortamında aile, çocuk ve okul ilişkilerinden kaynaklanan pek çok sorunun çözümünde okul psikososyal ekibinin önemli bir parçası olan sosyal çalışmacılar sorunun kaynağında sadece çocuğun kendisinin değil bir bütün olarak çocuğun ilişki kurduğu tüm sistemin de soruna etki ettiğinin farkındadırlar (Özkan ve Kılıç, 2014: 399). Çocuğun ilk sosyalizasyon ortamı olan aile ve çevreyi de (Güdek, 2012: 164) değerlendirme sürecinin içine alır. Okul sosyal çalışmacıları ekolojik perspektifin yaklaşımı içerisinde hem çocuğa hem çevreye hem de sisteme odaklanarak çok boyutlu değerlendirmeye sorunu analiz ederler.

Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal sorunları öğrenci, öğretmen ve ebeveynler tarafından bireysel sorunlar olarak görülmüştür. Ekolojik bakış açısı öğrenci- öğrenci iletişimini, öğretmenler ve okul politikalarını analiz ederek görünüşte bireysel olarak algılanan sorunlara bakma fırsatı verir (Corbin, 2005: 239). Böylece “bireysel sorundan” daha geniş bir alana odaklanır. Gençlerin davranışlarını etkileyen sorunları daha geniş bir sistemin parçası olarak görür. Çoklu sistemler arası etkileşime müdahale etmeyi önerir (Allen- Maers ve Montgomery, 2014: 106). Ekolojik bakış öğrencilerin yaşadığı sorunlara bütüncül bakarak sorunları çözmeye ve öğrencilerin eğitimden üst düzeyde yararlanmalarını sağlayarak okulları desteklemeye çok uygundur.

Çocukla çalışan sosyal çalışmacı öğrencinin anne babası, öğretmenleri, akrabalarıyla görüşür. Ev ziyareti yaparak konu komşusu, mahalledeki çevresiyle bağlantı kurar. Konunun tüm ilgilileriyle yani tüm sosyal çevresiyle ilişki kurar. Sosyal çalışmacı ekolojik yaklaşım içinde bağlantıları dikkate almadan, bunları değerlendirmeden öğrenciye yardım edilemeyeceğini düşünür (Tomanbay, 2014:

22). Sorunları bağlamı içinde değerlendirir ve çözüm önerileri getirir. Ekolojik yaklaşım sosyal çalışmacılara mikro düzey müdahaleden makro düzey müdahaleye kadar kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Danışanları sadece politika ve aktivite düzenlemeyle değil aynı zamanda mikro düzey yaklaşımlar ve psikoterapi ile de değiştirmeye izin verir (Pardeck, 1988: 134).

1.2.2. Güçlendirme Yaklaşımı

Bu bölüme, araştırmanın temel aldığı güçlendirme yaklaşımının kavramları olan güç ve güçlendirme kavramı ile başlanacaktır. Sonrasında güçlendirme düşüncesinin dayandığı temel arka planı anlamak için geçmişi, gelişme süreci ve sosyal çalışma alanındaki kullanımı değerlendirilecektir. Ardından güçlendirme yaklaşımının temel özellikleri, iddiaları ve önerileri ele alınacaktır. Son olarak bireysel güçlendirme, gruplarla güçlendirme ve toplumla güçlendirme başlıkları ele alınarak güçlendirme yaklaşımına yönelik eleştiriler analiz edilecektir.

1.2.2.1. Güç ve Güçlendirme

Güçlendirme kavramının içinde yer alan güç kavramı güçlendirme süreçlerini anlamamızda anahtar bir kavramdır. İnsan iletişimin odağında yer alan güç, kavram olarak insanların bir şeyleri bağımsız olarak yapabilmeleri ve diğerleri üzerinde ikna, teşvik ya da zorlamayla kontrol sahibi olmaları olarak tanımlanabilir (Pierson ve Thomas, 2010: 408). Kavram sosyoloji, psikoloji gibi sosyal bilim alanlarında farklı perspektifler içinde farklı şekillerde anlaşılmıştır. Bu durum güç kavramı üzerinde görüş birliği olmadığını, tek bir tanımdan ziyade farklı tanımlar ortaya çıkabileceğini göstermektedir.

Güç kavramı ikinci dünya savaşıdan sonra sosyal bilimlerin ilgisini çekti. Max Weber güç kavramını bürokrasi, otorite ve yetkinlik kavramlarıyla ilişkilendirdi. Ona göre sosyal ilişkilerde güç diğerlerinin itirazına rağmen insan iradesine bağlı olarak harekete geçebilir. 1974’de Steven Lukes güç üzerine yaptığı çalışmalarda gücü üç boyut üzerinden değerlendirmiştir. Lukes’in güç analizinde karar alma süreçlerindeki gücü vurguladığı gibi, gündem oluşturarak başkalarının karar alamamalarını da gücün diğer bir boyutu olarak ifade etmiştir (Sadan, 2004: 37).

Psikolojide güç bireyin kendi amaçlarına erişme yeteneğiyle ilişkilidir ve iletişim, girişkenlik, etkili olma becerileri, saygınlık, karizma gibi kişisel özellikler, özgüven, kendine inanma gibi tutumları içermektedir. Burada dikkat çekici husus gücü içeren kişisel özellikler ve beceri setinin büyük ölçüde öğrenilebileceği ve öğretilereyle ilgili olmasıdır. Diğer bazı tutum ve roller de kısmen kazandırılabilir (Thompson, 2016: 18).

Gücü anlamak için güç kavramı yanında güçsüzlük de göz önünde bulundurulmalıdır. Güçsüzlük umutsuzluk duygusu, güven azlığı, yabancılaşma, çaresizlik ve kendini zayıf hissetmeyle ilişkilidir. Zaman zaman bütün insanlar güçsüzlük duygusu yaşasalar da evsizler, çocuklar, yaşlılar, engelli bireyler, eski

hükümlüler, sığınmacılar gibi bazı gruplar güçsüzlük deneyimini daha yoğun yaşamaktadırlar (Thompson, 2016: 38-39). Sosyal hizmetin amacı gücü danışanları beslemek, ilişkileri inşa etmek, güven geliştirmek için kullanmak ve güçlü karşısında gücü müracaatçılar lehine dengelemeye çalışmaktır.

Güçlendirme kavramı ise bireylerin, ailelerin, grupların ve toplulukların kişisel, kişilerarası, sosyoekonomik ve politik olarak güç elde etmelerini sağlamak için imkânlarının iyileştirilmesini desteklemektir (Barker, 1995: 103; Pigg, 2002: 109). Güçlendirme, bireylerin, ailelerin, grupların, örgütlerin, toplulukların kendi hayatları üzerinde güç ve kontrol sahibi olmaları, gerekli kaynaklara ulaşmak için çevrelerini etkilemelerini ifade eder. Bunun için insanda hâlihazırda gömülü bulunan, henüz ortaya çıkarılıp kullanılmayan fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve manevi rezervuarına ulaşılmalıdır. Güçlenme sürecinde insanların ve grupların olumlu özelliklerinin öne ve ortaya çıkarılması, beslenmesi ve geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Kirst-Ashman ve Zastrow, 2014: 39; Weick vd., 1989: 353). Süreç sonucunda kendini güçsüz hisseden danışanlar başarıyla, kontrolle, güçle tanıştıkça kendilerini yeniden değerlendirecekleri farkındalık içeren bir çıktıya ulaşacak ve değişimi mümkün göreceklardır.

Güçlendirme, insanlara problemlerin karmaşık formülasyonlarını öğretmeye çalışmak değildir. Weick'e göre (1989) güçlendirme insanların kendilerini tanıması ve güçlü yönlerini keşfetmesine yardım etmektir. Arredondo (1997) güçlendirmeyi kişisel güç duygusu ve benlik saygısına ulaşmada düşünce, duygu ve eylemler dengesi içirdiğini ifade etmektedir. Saleebey ise (2001) bir düşünce ve uygulama olarak güçlendirmeyi insanların içindeki bilgeliği ve gücü ortaya çıkararak çevrelerindeki kaynaklara ulaşmalarını sağlamak olarak tanımlamaktadır. Adams (1988) güçlendirme kavramının güçlendirme sürecinde bireyin kendini kritik etmesini ve savunmasını, sorunları bağlamı içinde ele alması açısından bilinçlenmesini, kendini güçlendirmesini, başkasına yardım etmek için uygulamaların içinde yer almasını ve sosyal katılımı içerdığını ifade etmektedir.

Güçlendirme kavramı ve boyutları üzerinde fikir birliği yoktur. Kavram farklı yazarlar tarafından bireysel, toplumsal, yapısal ve sosyal boyutları ile çok yönlü olarak ele alınmıştır (Pigg, 2002; Rappaport, 1987; Askheim, 2003; Breton, 1994; Zimmerman, 1990). Güçlendirmeyi insanların, toplulukların ve örgütlerin kendilerine beceri kazandırdığı bir süreç olarak değerlendiren Rappaport (1987) farklı insanlar ve farklı örgütler için güçlendirme içeriklerinin de değişeceğini ifade etmektedir. Güçlendirmeyi bireysel güçlendirme, örgütsel güçlendirme ve toplumsal güçlendirme şeklinde analiz eden Zimmerman (1990) bireysel düzeyde güçlendirmenin katılımcı davranışı, etkinlik ve duyguları kontrol etmeyi içerdığını, örgütsel düzeyde liderliğin paylaşılması, genişlemeyi ve beceri gelişme fırsatlarını, toplumsal düzeyde ise vatandaşların topluluk kararlarına katılma imkânlarını içerdığını ifade etmektedir. Pigg (2002: 108) güçlendirmeyi bireysel

eylemle kendi kendine güçlenme, sosyal eylemle karşılıklı güçlenme ve sosyal güçlenme şeklinde üç boyutlu olarak analiz etmiştir. Ona göre bu üç boyut iç içedir ve birbirinden ayrılamaz. Tek bir boyuta odaklanmak gelişim sağlama ve değişimi gerçekleştirmeye yardımcı olmaz.

Askheim (2003) güçlendirmeyi bireysel ve yapısal olarak iki yönüyle ele almıştır. Bireysel boyut; bireyin hayat üzerinde kontrolünü artırmayı, daha fazla bilgi, becerileri ve özgüven sağlamayı içerir. Bu yetkinlik setinin güçlendirilmesiyle birlikte birey hayatı üzerindeki kontrolü zayıflatan engellerden kurtulabilecek ve hayatını yeniden düzenleyebilecektir. Yapısal boyut ise bireyin hayatı üzerindeki kontrolü ele almasını engelleyen adaletsiz güç ilişkileri ve engellerle ilgilidir. Burada güçlendirme, güç ilişkilerini değiştiren hem bir ideoloji hem de metodolojidir. Güçlendirmeyi süreç boyunca amaca yönelik etkinlikler olarak değerlendiren Breton (1994: 33) kişisel boyutta güçlendirmeyi bireyin bilişsel farkındalıkları ve davranışsal becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bireylerin beceri ve yeteneklerini kısa ve uzun vadede kullanmaları için motivasyona sahip olmaları gerektiğini, motivasyon içinde Smith'in (1968) ortaya koyduğu umut, kendine saygı ve hayatı üzerindeki kontrol duygusunun gerekli bileşenler olduğunu ifade etmektedir.

Miley ve arkadaşları (2013: 81) güçlenmeyi düşüncede güçlenme ve eylemde güçlenme olarak ele almışlardır. Düşünce yolu olarak güçlendirmede; tüm insanları ve sistemleri güç ve potansiyel olarak görüp, dilin gerçekleri şekillendirmedeki gücünü dikkate alır. Kişisel olanı politikayla ilişkilendirerek içeriğe odaklanır. Eylem yoluyla güçlendirmede ise, müracaatçı ile bir ortaklık ilişkisi içerisinde balık vermek yerine balık tutmayı öğretmeye, danışanı harekete geçirmeye çalışır.

Özetle sosyal bilimlerde ikinci dünya savaşından itibaren geniş bir perspektif içinde ele alınan güçlendirmenin bireysel, sosyal, toplumsal ve politik boyutları söz konusudur. Güçlendirme, sadece güç kazanmaya yönelik olarak sonuç odaklı değil; süreç içinde gerçekleşen paylaşımı, katılımı, umudu, bilinçlenmeyi, farkındalığı içeren ve değişimi vurgulayan çok boyutlu bir uygulamadır.

1.2.2.2. Güçlendirme Yaklaşımının Gelişimi ve Yapılan Araştırmalar

Mesleğin öncüleri arasında sayılan Jane Adams'ın bireylerin sosyal sorunlardan sorumlu tutulamayacağına yönelik söylemlerinde görüldüğü gibi ilk sosyal hizmet programlarında çevresel değişim ve bireylerin topluma uyum sağlama çabaları önemliyken 1917'de Mary Richmond'un "Sosyal Teşhis" isimli çalışmasının yayınlanmasından itibaren sosyal çalışmacıların bireye, gruba, topluma nasıl müdahale etmesi gerektiği konusu tartışılmaya başlandı. Baltimore'daki Johns Hopkins Üniversite Hastanesi toplum tıbbi uygulamalarından etkilenen Mary Richmond sosyal hizmet dilini ve düşünme biçimini tıbbi modeldeki teşhis, tedavi, yaklaşım bilimlerine göre formüle etti. Medikal kavramlar sosyal hizmet

uygulanmasına uyarlandı. 1920'lerden itibaren Sigmund Freud'un kavramları ve psikanalitik yaklaşımı sosyal çalışmacıların müracaatçılarıyla çalışırken kullandıkları temel yaklaşım haline geldi (Blundo, 2001: 297; Zastrow, 2013 : 4). Bu erken gelişim döneminde klinik yaklaşım ve onun türevleri sosyal hizmet sunumunun temel yaklaşımı haline geldi. Ancak psikoanalitik yaklaşım ve onunla bağlantılı medikal modeller insanın zayıflığına, yetersizliğine odaklanmışlardır (Weick vd., 1989: 350). Böylece güçsüzlük, yetersizlik ve patoloji ile ilgilenme, müracaatçıyı hasta tanımlamasıyla tedavi etme sosyal çalışma uygulamalarının temel yaklaşımı haline gelmiştir.

1960'lı yıllardan itibaren insan davranışını değerlendirmede psikoanalitik yaklaşımlar ve onunla bağlantılı medikal model sorgulanmaya başlandı. Medikal modelin yeterince etkili olmadığı, müracaatçının sorunlarını yorumlamada içsel süreçler kadar çevre faktörlerinin de çok etkili olduğu anlaşılmaya başlandı (Zastrow, 2013: 15). Bu tarihten sonra sosyal çalışma alanında insanı biyolojik, psikolojik ve sosyal olarak bütün yönleriyle değerlendiren genelci yaklaşımlar uygulamada yer bulmaya başladı. İnsan sorunlarını anlamada hem iç hem de dış etkenleri araştıran ekolojik yaklaşım, insan yaşamının karmaşıklığı içerisinde görünen sorunlardan daha ötesine odaklanılmasını öneren sistem yaklaşımı ve sorunlara çözüm ararken danışanın yetersizliklerinden çok olumlu potansiyeline odaklanan güçlendirme yaklaşımı temel yaklaşımlar olarak sosyal hizmet sunumunda kullanılmaya başlandı.

Güçlendirme yaklaşımı dezavantajlı gruplarla çalışan eğitimci, sosyal çalışmacı ve psikologların çalışmalarıyla teorik zeminini bulmuştur. Askheim'e göre (2010) güçlendirme yaklaşımının teorik zeminini oluşturanların başında Paulo Freire gelmektedir. Öğrenim kariyerine sosyal hizmet bölümünde başlayan Brezilyalı eğitimci Freire'nin 1973'de yazdığı ezilenlerin pedagojisi kitabı ezilen insanların eğitim yoluyla farkındalık kazanması, bilinçlerinin yükseltilmesini önermektedir. Böylece ezilen insanlar nesneleşmekten korunup eğitim yoluyla özgürleşeceklerdir. O güçlendirmeyi ezilen grupların kaynaklara erişimi ve eşit haklar elde etmek yolunda bir amaç olarak görmüştür. Freire sorgulama, kişisel deneyimin paylaşılması, farkındalığın artırılması ve eylem yoluyla değişimin olabileceğini ifade etmektedir (Lee, 2001: 35). Freire'nin ortaya koyduğu farkındalık, özgürleşme, umut, değişim, eylem geçme kavramları güçlendirme yaklaşımının temel niteliklerini ifade etmektedir. Bu süreçte sosyal çalışmacının rolü ise değişim sürecini yönetmek değil bireyin değişim sürecine rehberlik etmektir.

Güçlendirme yaklaşımı güçsüz grupları desteklemek, sosyal adalet ve eşitliği sağlamak için geliştirilmiştir. Tek bir güçlendirme grubu yaklaşımı söz konusu değildir. Birçok sosyal çalışmacı güçlendirme yaklaşımını farklı grupları güçlendirmek için uyarlamıştır. İki sosyal hizmet uzmanı, Lee ve Gutiérrez, yaklaşımın gelişmesi ve yaygınlaştırılması için çeşitli çalışmalar

gerçekleştirmişlerdir. Yaklaşımı etnik, sosyo-kültürel farklılıkları dolayısıyla güçsüzlük yaşayan, haklarından mahrum edilmiş evsiz kadınlar gibi çeşitli grupların güçlendirilmesinde kullanmışlardır (Hudson, 2008: 73).

Sosyal hizmet disiplininde güçlendirme başlığı altındaki ilk çalışmalardan biri Barbara Solomon'un 1976 yılında yayımlanan "Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities" isimli kitabıdır. Bu çalışmada Solomon azınlıklar ve ırkçılıkla mücadele siyahi grupların güçlendirilmesine rehberlik eden sosyal hizmet uzmanlarına teorik bir bakış açısı sunmuştur. Solomon bu yaklaşımı Yerliler, Asya kökenliler, Afro-Amerikalılar, İspanyollar gibi çeşitli nüfus grupları ve azınlıklarla yaptığı toplum çalışmalarında kullanmıştır. Bu çalışmalarla birlikte sosyal hizmet uygulamalarında güçlendirme yaklaşımı başta dezavantajlı grupların güçlendirilmesi olmak üzere sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Tuncay, 2009: 17). Güçlendirme yaklaşımının gelişimine katkı vererek, yaklaşımın sosyal kurumlar aracılığıyla refah hizmetlerinin iyileştirilmesine imkân sağlayacağını değerlendiren Peter Berger ve Richard Neuhaus isimli yazarlardır. Yaklaşımına katkı sağlayan diğer bir isimse 1980'li yılların başında, güçsüzlük yaşayan insanların sosyal problemlerin çözümüne yönelik sosyal politikayı da içerecek şekilde yaklaşımı teorize eden Julian Rappaport'dur. Bu yazarlar sosyal sorunların çözümünde bireysel ve toplumsal ilişkiyi vurgulayarak ekolojik yaklaşım ve güçlendirmenin önemini vurgulamaktadırlar (Sadan, 2004: 73). Bahsi geçen yazarlar çalışmalarında sosyal sorunların çözümünde sosyal programların yetersiz kaldığını belirterek sosyal hizmet müdahalelerinde yerel bilgi ve kaynakların kullanılmasının göz ardı edildiğini ifade etmişlerdir.

1980'lerden beri dört ideolojik akım güçlendirme yaklaşımının çerçevesini tartışmaktadır. Birincisi azınlıklar ve etnik grupların sosyal sorunlarıyla ilgilenen *etnosentrik* yaklaşımdır. İkincisi toplumun diğer insanlar yanında güçsüz insanları da desteklemesi gereken bir sosyal birim olarak gören *liberal* yaklaşım, üçüncüsü sosyal sorunların çözümünü, eşitlik ve sosyal sorumluk almakta gören yaklaşım ve son olarak sosyal sorunların çözümünde güçlendirme yaklaşımını derin ve profesyonel mesleki bir yaklaşım olarak görerek *sosyal katılımı* vurgulayan yaklaşımdır. Julian Rappaport (1981) güçlendirme sürecinde uyumu, katılımı ve sosyal bütünleşmeyi öneren bu yaklaşımın en etkili temsilcisidir (Sadan, 2004: 74).

Güçlendirme yaklaşımın kavramsal olarak geliştirilmesi ve anlaşılması Weick ve arkadaşlarının 1989'da sosyal hizmet dergisinde yayımlanan "Sosyal Hizmet Uygulamasında Güçlendirme yaklaşımı" makalesi ve Saleebey'in 1992'de Sosyal Hizmet Uygulamasında Güçlendirme kitabı ile devam etmiştir. Güçlendirme yaklaşımın geliştirilmesi başlangıçta baskı altındaki azınlık ve dezavantajlı grupların güçlendirilmesi için düşünülmüş olsa da farklı gruplarla çalışmada da yaklaşım kullanılmaktadır. Örneğin Letendre (1999) okulda yıkıcı davranışları

olan okula yabancılaşmış erkek ortaokul öğrencilerinin okula yeniden uyumuna yönelik grupla güçlendirme çalışması gerçekleştirmiştir. Sağlık alanında Molsted ve arkadaşlarının (2012) yaptığı çalışmada tip2 diyabet tanısı konmuş bireylere güçlendirme temelli eğitim programı uygulaması sonrasında diyabetin negatif etkilerinin azaldığı raporlanmıştır. Yakın bir zamanda yapılan başka bir çalışmada Altıntop ve Keskin (2018) intertilite tedavisi gören bireyleri güçlendirme yaklaşımı temelinde incelemiş ve araştırmaya katılan bireylerin güçlendirmeye ihtiyaç duyduğunu tespit etmişlerdir. Bütün bu çalışmalar, güçlendirme yaklaşımıyla ilgili geniş bir literatür oluşmasına yardımcı oldu.

Güçlendirme yaklaşımı sosyal bilimlerde ve özellikle psikoloji disiplininde birçok kuram ve yaklaşımla örtüşmektedir. Tarihsel olarak ilk defa hümanistik psikoloji akımı içinde ortaya çıkan bu yaklaşımlar psikanalitik ve davranışçı kuramlara eleştiri olarak ortaya çıkmışlardır. Abraham Maslow ile başlayan bu süreç hümanistik psikolojiyi ortaya çıkarmıştır. Carl Rogers'in geliştirdiği birey merkezli terapi de hümanistik psikoloji içinde yer almaktadır. Rogers birey merkezli yaklaşımınla tıbbi yaklaşıma meydan okuyarak danışana terapist karşısında güç vermekte ve danışanla eşit düzeyde ilişki kurmayı önermektedir (Karahana ve Sardoğan, 2004: 112-113). Danışan bilinçli olarak karar verip amaçlarını seçmede özgür iradeye sahiptir (Teater, 2014). Birey merkezli yaklaşım dışında güçlendirme yaklaşımıyla ilişkili diğer bir psikoloji ekolü ise son yıllarda oldukça popüler hale gelen pozitif psikoloji yaklaşımıdır. Karar verme, insanın güçlerine, olumlu yönlerine ve potansiyelini geliştirmeye vurgu yapan pozitif psikoloji birçok bakımdan güçlendirme yaklaşımıyla ortak perspektife sahiptir. İlk defa Maslow tarafından kullanılan pozitif psikoloji kavramı Martin Saligman tarafından formüle edilmiştir (Güngör, 2017).

1.2.2.3. Sosyal Hizmet ve Güçlendirme Yaklaşımı

Güçlendirme kelimenin tam anlamıyla “güçlü olmak” anlamına gelir. Ancak sosyal çalışma disiplininde teori ve yöntem olarak daha fazla şey ifade eder. Sosyal hizmet sözlüğüne göre güçlendirme yaklaşımı, insanların hayatları üzerinde nasıl kontrol kazanabileceği, bir grup olarak amaçlarına nasıl ulaşabileceği, sosyal çalışmacıların müracaatçılarıyla amaç, hedef ve eylem planı oluşturarak onları güçlendirmeye çalıştığı bir yöntemdir (Pierson ve Thomas, 2010: 134; Fetterman, 1994: 3). Bu bakış açısı psikopatoloji, hastalık, bozukluk ve kişisel eksiklere odaklanmak yerine dayanıklılığa vurgu yaparak terapi endüstrisinin geleneksel paradigmasında değişikliği temsil etmektedir (Davis ve Vormer, 2003: 17). Güçlendirme yaklaşımı sorunlarla ve patolojilerle uğraşmak yerine insanların ve toplulukların çevrelerindeki güç ve kaynakları yardım sürecinde harekete geçiren bir sosyal çalışma yaklaşımıdır. İnsanlarda yetersizlik ve işlevsizlik yaratan, onun potansiyelini ortaya koymaya engel olan baskın uygulama ve politikalara meydan okur. Yaklaşımın bakış açısı insanlarda esneklik, yaratıcılık, direnç ve cesaret kapasitesini ortaya çıkararak amaçlarına

ulaşmalarına yardım etmektir. Bu yaklaşımla birlikte sosyal çalışma sorun odaklı patolojik modelden uzaklaşmıştır.

Tablo 1: Patolojik Model ile Güçlendirme Yaklaşımının Karşılaştırılması

Patolojik Model	Güçlendirme Yaklaşımı
Birey vaka olarak ele alınır, belirtileri tanımlanır	Birey zellikleri, yetenekleri ve kaynakları ile güçlendirilecek benzersiz biri olarak tanımlanır
Terapi problemlere odaklanır	Terapi imkânlara odaklanır
Bireyin bilgileri uzman tarafından yoruma ve teşhise yardım eder	Bireyin bilgileri onu tanımaya ve değerlendirmeye yardım eder
Uygulayıcı kişisel öykülere şüphe ile yaklaşır	Uygulayıcı bireyi ayrıntılı olarak tanır
Müdahalenin odak noktası uygulayıcı tarafından tasarlanan tedavidir	çalışmanın odak noktası bireyin, grubun ve toplumun istekleridir
Uygulayıcı danışanların hayatında uzmandır	Bireyler, gruplar ve topluluk uzmandır
Seçim yapma, kontrol, bağ kurma ve kişisel gelişim patoloji ile sınırlıdır	Seçim yapma, kontrol, bağ kurma ve kişisel gelişim mümkündür
Çalışma için bilgi, beceri ve kaynaklar uzmanın elindedir	çalışma için güç, kapasite ve beceriler birey, aile ve topluluğun elindedir
Yardımanın odak noktası bireylerin duygu düşünce ve eylemlerinin olumsuz etkilerini azaltmaya yöneliktir	Yardımanın odak noktası bireyin hayatına devam etmesini, toplumun bir yesi olarak ilişkilerini ve değerlerini geliştirmesine yöneliktir

Kaynak: (Saleebey, 1996: 298)

Bu yaklaşımda sosyal çalışmacının rolü günlük hayatın zorlukların üstesinden gelen, vizyon geliştiren, farkındalık kazandıran, bireyin i ve dış güçlerini kullanarak eyleme geçmesine yardım edendir. Sosyal alışmacı danışanları becerileri, değerleri, umutları, vizyonu ve ilgileri işığında değerlendirir. Danışanın aile, akran grubu, sosyal ağları ve yaşadığı çevredeki kaynakları değerlendirerek yeteneklerinin ve yapabileceklerinin bir listesini yapar (Saleebey, 1996: 297).

Güçlendirme perspektifi, bakış açısının sosyal alışmacıdan danışana çevrilmesini sağlar. Güçlendirme yaklaşımında her şeyi bilen, sorunu kendi üzerine alan, başat rolde olan sosyal çalışmacının kendisi değildir. Sosyal alışmacı değişme sorumluluğunu tamamen üzerine almayarak sorumluluğu danışanıyla birlikte paylaşır. Çünkü güçlendirme tek taraflı değil ancak birlikte gerçekleştirilebilir. Bounds ve Hepburn'n (1996) ifade ettiği gibi insanlar başkaları tarafından glendirilemezler ancak kendileri güçlenmelerini sağlayabilirler (Thompson, 2016: 43). Sosyal alışmacı kolaylaştırıcı rolü ile danışanıyla karşılıklı, iş birliğine dayalı bir ilişki kurar. İnsanların esnekliğine, direncine ve değişebilme kapasitesine inanır (Blundo, 2001: 303). Böylece danışanın güçlü yönleri ve esnekliğinden yararlanma fırsatını yakalamış olur. Danışanla iş birliğini derinleştirmek ve paylaşımı artırmak için sosyal çalışmacı görüşmede kendi deneyimlerini kullanabilir. Başlangıç aşamasında sosyal çalışmacı destek olduğu

kişilerle arasında köprü kurmak için kendi yaşadığı baskıları, dışlanma deneyimlerini paylaşabilir.

Güçlendirme yaklaşımı içinde “*ortaklık*” teması insanlar için yapmak yerine onlarla beraber yapmayı içerir. Yardım ilişkisinde sosyal çalışmacının baskın olduğu düşüncesine dayanan geleneksel uygulama yaklaşımları güçlendirme bakış açısına uygun değildir. Mümkün olduğunca müracaatçıyı karar süreçlerine katmak ve birlikte yapmak yaklaşımın temelidir. Ortaklık geliştirmenin önemli bileşenlerini sosyal çalışmacının gelişmiş iletişim becerilerine sahip olarak *insanlarla yakınlık ve bağlantı kurması*, ortaklık içerisinde çalışırken ortaya çıkabilecek sorunlarda *çatışmanın yapıcı şekilde yönetilmesi*, danışan ile kurulan ilişkinin ve iş birliğinin *eşit düzey bir zeminde gerçekleşmesi* ve direncin azalması ve motivasyonun artması için başarmak istenen amaç ve amaca giden sürecin *birlikte kararlaştırılmasını* içerir (Thompson, 2016). Güçlendirme odaklı çalışmada sosyal çalışmacının gücü paylaşma isteği önemlidir. Güç paylaşımı içermeyen uygulamalar faydalı sonuçlar ortaya koyabilir ancak sonuçlar güçlendirme içermez (Breton, 1994: 41).

Güçlendirmenin kendisi ve güçlendirme yaklaşımı değişim gücünü semboller ve yardım sözcükleriyle gerçekleştirir. Bu yaklaşım bireylerin kendilerini kişisel olarak güçlendirmeleri, grupları, toplulukları güçlendirmek için harekete geçirici kelimeler kullanır. İlgi, umut, güç, dayanıklılık değişim için enerji verip bizi harekete geçiren sembollerle dolu önemli kelimelerdir (Lee, 2001: 4). Güçlendirme ilişkisinde sözcükleri kullanmak uzmanlık işidir. Sosyal çalışmacı danışanı güçsüz bırakmayacak, onu aktif kılacak şekilde eşit düzey ilişkiyi kurmaya özen göstermeli ve dili ustaca kullanarak gücü onunla paylaşmalıdır. Örneğin, “Sizin için ne yapabilirim?” ifadesi bütün gücü sosyal çalışmacıya veren, müracaatçıyı ise güçsüz bırakan bir ifadedir. Bunun yerine sosyal çalışmacı danışanın kendi deneyimlerinin uzmanı olduğunu kabul ederek ve gücü paylaşarak “bugün istediklerinizi gerçekleştirmek için zamanı nasıl kullanalım?” ya da “aileniz için düşündüklerinizi gerçekleştirebilmek için beraber nasıl çalışabiliriz?” şeklinde soruların yöneltilmesi önemlidir (Greene vd., 2005). Dili kullanırken imkânlara odaklanarak çözüm dilini kullanmak güçlenmeyi teşvik edicidir. Örneğin “Bu ailede yanlış olan ne var?” şeklinde sormak yerine “Bu ailenin büyümek ve gelişmek için güçlü yönleri nelerdir?” şeklinde değişim ve gelişim odaklı esnek sorular sorularak insanların güçlü yönlerine olan inanç pekiştirilir (Weick vd., 1989: 354).

Saleebey (2013) güçlerin bulunabileceği olası alanları analiz etmiştir. Güçlendirme bileşenlerine kişisel özellikler, nitelikler yanında yeterlik, cesaret, olumlu potansiyel, beklentiler, beceriler ve kaynakları da eklemiştir. Sosyal çalışmacılar danışanlarının olası güçlerini belirlerken var olan güçlerinin ötesine bakarak müracaatçının imkânları, yeterlilikleri ve dayanıklılığını ayrıntılı olarak

incelemelidir. Tablo 2’de danışanın güçlerine ilişkin araştırma yaparken sosyal çalışmacıların göz önüne alabileceği alanlar ve nitelikler yer almaktadır.

Tablo 2: Güçlerin Bulunabileceği Olası Alanlar

Kişilerin öğrendikleri / bildikleri	Eğitim ve çalıştığı yer
Nitelikler, özellikler, erdemler	Daha önceki başarıları
Yetenekler	Kararlılık
Haysiyet ve onur	Tutkular
Maneviyat	İlgiler /Merak
Baş etme becerileri	Kanaat
Kültürel ve kişisel öyküler, gelenekler	Esneklik
Topluluk	Problem çözmeye dair önceki girişimleri
Sosyal destek ağı	Sosyal ve politik destekler / kaynaklar
Motivasyon	İyilik hali
Bireylerarası ilişkiler	Fırsatlar
Dayanıklılık	Geleceğe dair umut

Kaynak: (Saleebey, 2013; akt. Teater, 2014: 51)

Sosyal çalışmacı danışanı ile özenli bir ilişki içinde çevreyi yaratıcı bir biçimde kullanarak topluluk kaynaklarından yararlanır. Uygulamanın gereği olarak uygun bağlantılar ve sosyal destek ağlarının kullanımı olmaksızın başarılı olmak güçtür (Thompson, 2016: 62). Güçlendirme yaklaşımın ayırt edici yönü, insanların büyüyebilme kapasitesine inanarak sosyal çalışmacının bunu aktif olarak desteklemesidir.

Güçlendirme sürecinin nasıl gerçekleştirileceğini açıklayan iki kavram *bilincin ve iş birliğinin* artırılmasıdır. Freire’nin pedagojisinden üretilen bu iki kavramdan *bilinçlenme süreci*, danışanların zor hayat şartlarını oluşturan sosyal ve yapısal faktörlerin analiz edilerek sorunlarının üstesinden gelebilecek durumları anlama sürecidir. *İşbirliği* ise danışanların kişisel durumları ile yapısal ve sosyal şartlar arasındaki bağlantının kurulmasıdır (Askheim, 2010: 234). Sosyal çalışmacılar ile danışanlar bu sürecin anlaşılması ve güçlendirme için karşılıklı saygı, iş birliği, güven ve açıklık içinde çalışmalıdır. Çalışmanın özü, güven ve yakınlıktır.

Güçlendirme sürecinde önemli bir diğer kavram *kontroldür*. Bireylerin hayatları üzerinde kontrolü elde etme yetisi kendi kaderini tayin etme ile ilişkilidir. Breton (1994: 39) insanların yetenek ve becerilerini tanımanın ancak güven ilişkisi ile mümkün olacağını, bireylerin motivasyon, beceri ve yeteneklerini tanıyıp değer vermedikçe hayatlarında kontrol duygusu kazanamayacaklarını ifade etmektedir. Güçlendirmenin ana konularından birisi de sosyal çalışmacıların *bağımlılık* oluşturmaktan kaçınmaları gerekliliğidir (Thompson, 2016: 68). Bağımlılık ilişkisi güçlendirme felsefesinin zıddıdır. Danışanı güçlendirmekten çok güçsüzleştirmekte ve ona zarar vermektedir. Danışanla kurulan iş birliği, ortaklık

ve eylem sürecine birlikte karar vermek, danışanı bağımlılıktan kurtaran adımlardır. Hayatları üzerinde kontrol duygusu hisseden danışanlar bağımlılıktan uzaklaşacaklardır.

Güçlendirme yaklaşımı ile ilgili bir diğer kavram *dayanaklılıktır*. Bireyin, ailenin, grubun ve topluluğun sıkıntıları atlatabilme, problem, karmaşa ve zorluk karşısında dahi işlevini sürdürebilme becerisi olarak tanımlanan dayanıklılığın Norman'a göre (2000: 3) *koruma ve risk* olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Risk; danışanların hassasiyetini, çaresizliklerini artıran, zorlu çevre şartları ya da stresli yaşantılardır. Koruma ise bu tür zorluklara karşı tampon işlevi gören, hafifleten ya da koruyuculuk sağlayan faktörlerle ilgilenir. Birey hangi riskli durumlarla karşılaşır karşılaşırsa, güçlü yanlarını kendini korumak ve güçlükleri bertaraf etmek için kullanır. Güçlendirme yaklaşımında dayanıklılığın ön plana çıkarılması danışanın sorunlarının aşılmasına yönelik güçlü yanlarının keşfedilmesidir.

Güçlendirme bakış açısında dayanıklılık kadar onunla ilişkili olan *esneklik* kavramı da önemlidir. Katı olma durumu kırılmayı da beraberinde getireceğinden esneklik aynı zamanda dayanıklılığı da sağlamaktadır. İnsanlar sıklıkla sorunlarla karşılaşmakta ancak esneklikleri sayesinde işlevsel olmaya ve gelişmeye devam etmektedirler. Early ve Glenmaye'e göre (2000) mizah duygusu, empati, iyi iletişim becerilerinden oluşan sosyal yetkinlikler ile problem çözme becerileri, bağımsızlık duygusu ve öz yeterlilik güçlü çocukların özellikleri arasındadır. Norman (2000: 4-5) bu özelliklere ek olarak olumlu ilişkilere sahip olma, çevrenin gerçekçi olarak değerlendirilmesi, uyum sağlama becerisi ve bir amaç sahibi olma gibi özellikleri de ifade etmektedir. Miley ve arkadaşları (2013: 81) etkili iletişim becerileri ve aidiyet duygusu oluşturma yanında müracaatçının sosyal destek ağı oluşturmada sağlamanın da güçlendirme sürecinde önemli olduğunu ifade etmektedir.

Güçlendirme yaklaşımının önemli kavramlarından biri de umudun yeniden inşasıdır. Müracaatçının umudunu canlandırmak ve yeniden inşa etmek güçlendirme sürecinin motivasyonunu sağlamak açısından gereklidir. Özellikle hastane ortamında farklı yetersizlikler yaşayan bireylerle çalışırken ya da madde bağımlıları ile güçlendirme çalışması yaparken sosyal çalışmacının ana çalışma temaları içine umudu inşa etmeyi de eklemesi gerekmektedir.

Güçlendirme yaklaşımına dayalı uygulama süreci belirli aşamalar içinde incelenebilir. Yardım ilişkisinin başlangıcında ilk aşama *karşılaşma* olarak adlandırılır. Karşılaşma aşamasında *sosyal çalışmacı ile müracaatçı ilişkisi* gelişiminde güçlendirme yaklaşımın prensipleri yol göstericidir (Şahin, 2001). Sosyal çalışmacı danışanlarının sahip olduğu güçleri fark etmeleri ve ortaya koymaları için onları cesaretlendirme, destekleme, onaylama, teşvik etme ve

ortaya çıkarmaya yardımcı olur. Danışanların hayatında söz sahibi olması ve sorun çözmesi, sadece kendisine değil topluma da katkı sağlar.

Sosyal çalışmacı danışanın eksiklerine odaklanan teşhis yaklaşımı yerine müracaatçının bilişsel, duygusal baş etme becerileri ve çevresel kaynaklarını dikkate alarak *güçlendirme temelli bir değerlendirme* yaparak amaçlara odaklanır. Değerlendirme sürecinde danışanın hikâyesini dinleme, inanma ve ona saygı duyma paylaşma sürecini ve bir bütün olarak güven ilişkisinin kurulmasını kolaylaştırır. Güçler temelli değerlendirme kendi içinde çıktıları olan bir süreçtir. Bu süreçte danışanın duruma atfettiği anlam, bakış açısı, istekleri ve beklentilerini anlamak ve danışanla açık bir iletişim kurarak onu sürece dâhil etmek başarıya ulaşmak açısından değerlidir (Covger, 1994: 264-265). Sosyal çalışmacı müracaatçıyla kişisel, kişilerarası ve sosyo-politik çevre olmak üzere üç düzeyde güçlendirme temelli değerlendirme yapar. Kişisel değerlendirme öz yeterlilik, baş etme becerileri, haklarına sahip olmaya dair tutumlar, değerler, beklentileri ve isteklerinin incelenmesidir. Kişilerarası değerlendirme sosyal destek ağları, diğerleriyle etkileşime geçme ve sosyal becerilerinin analiz edilmesini içerir. Sosyo-politik değerlendirme ise müracaatçıların toplumdaki eylemleri ve katılımı, daha geniş bir çevreyi etkileyebilme yetenekleri değerlendirilir (Parsons, 2002 akt. Teater, 2015).

Değerlendirme sürecinde eksiklere odaklanmak, kendini gerçekleştiren kehanet gibi danışanın yetersizlik yaşamasına yol açabilir. Eksikliklere odaklanmak aynı zamanda durumla ilgili insanların geniş sosyal çevre ekosistemine odaklanmak yerine sadece bireye odaklanarak sorunu çok boyutlu görmeye engel olur. Sosyal çalışmacı eksikliklerle ilgilenmek yerine durumu ele almada daha fazla pozitif yeniden çerçeveleme ve güç tanıımı yapar (Early ve Glenmaye, 2000: 123). Güçler yaklaşımında değerlendirme sürecinin akabinde *değişme süreci* ele alınır. Değişme sosyal çalışmacının değerlendirme sürecinde danışanın bilgisi, becerisi, duyguları ve güçlerini keşfettiği ve onayladığı zaman başlamış olur.

Güçlendirme yaklaşımına dayalı uygulamalar farklı ortamlarda çeşitli problemlere sahip danışan grupları ile gerçekleştirilebilir. Bireylerle, gruplarla ve topluluklarla gerçekleştirilebilen güçlendirme temelli uygulama eğitim ortamında, ceza adalet sisteminde, huzurevinde, sığınma evlerinde, çocuk ve kadın destek merkezlerinde, ergenlerle yapılan çalışmalarda ve aileyle çalışmada kullanılabilir.

1.2.2.4. Güçlendirme Yaklaşımın Varsayımları ve İlkeleri

Güçlendirme bakış açısı insanlarla ilgili düşünmenin ve insanlara yardım etmenin bir yoludur. Danışanların güçlü yönlerine odaklanmak uzun yıllar boyunca problemlere odaklanan sosyal hizmet alanı için paradigma değişimidir. Güçlendirme yaklaşımı müracaatçıların duygularına, düşüncelerine, zekâsına, eylemlerine, bilgisine, motivasyonuna, becerilerine ve diğer potansiyellerine odaklanarak değişimi gerçekleştirir.

Güçlendirme yaklaşımının temel gayesi insanların problemlerinin çözüme engel olan kendi zihinsel kalıplarından ya da çevreden gelen baskıların fark edilerek azaltılması, sahip oldukları güç ve kapasitenin ortaya çıkarılmasıdır. Bu yardım etme yaklaşımında sosyal çalışmacılar insanların güçlü yönlerini değerlendirerek problemlerin çözümü ve hayat kalitelerinde iyileşmeyi artırmaya çalışırlar. Bireylerin güçlü yönleri ve çevre şartlarını değerlendirmede güçlendirme yaklaşımının belirli varsayımları tanımlanmıştır. Saleebey (2001: 77-78) güçler yaklaşımının temel varsayımlarını şu şekilde ifade etmiştir:

- Her bireyin, grubun, ailenin ve topluluğun güçlü özellikleri vardır. Bu beceri, bilgi, yetenek ve kaynaklar ihtiyaçların karşılanması, hayat kalitesinin artırılması için kullanılabilir. Güçler yaklaşımı bu kaynakların seçimi ile ilgilidir.
- Travma, istismar, zorluklar, sıkıntılar örseleyici olabilir. Ancak bütün bu zorluklar aynı zamanda değişim ve yeni fırsatlar için zemin oluşturabilirler. Geçmişe saplanıp olumsuzluğa odaklanmaktansa geleceğe dönük olumlu bakmak önemlidir. Stresle karşılaşan insanlar hemen her zaman daha sonra onları geliştirecek bazı düşünceler, özellikler ve savunmalar geliştirirler. Hayatın getirdiği zorluklar aynı zamanda bizi geliştirebilir. Deneyim güç kaynağıdır.
- Değişim ve gelişim kapasitelerinin üst limiti bilinmediği farz edilerek birey, grup ve toplulukların beklentileri önemsenir. Danışanlar sorunlarının üstesinden gelebileceklerine, değişim ve gelişme yönünde mesafe kat edebileceklerine sosyal çalışmacının da inandığını bilmek isterler.
- Danışanlara en iyi hizmet onlarla birlikte karşılıklı iş birliği içinde gerçekleştirilebilir. Değişim ve gelişme danışan adına değil ancak onunla birlikte gerçekleştirilebilir.
- Her çevrede pek çok kaynak vardır. En zorlu, en sorunlu ortamlarda bile bireyler, gruplar ve aileler için kaynaklar vardır. Zorluk yaşayan bireylere destek olabilecek diğer insanlar, gruplar, dernekler, kurumlar vardır.
- Değişim, iyileşme, yenilenme ve esneklik her zaman ilgili, yakın, destekleyici sosyal ilişkiler içinde gerçekleşir. Sosyal çalışmacı ilişkilerin gücünün farkında olmalıdır.

Bireylerin, ailenin, grupların ve toplulukların güçlendirilmesi mutlak bir sonuç odaklı olarak değil ancak devam eden bir süreç içinde gerçekleştirilir. Sosyal çalışmacı güçlendirme yaklaşımını kullanırken belirli ritüeller ve doğmalara bağlı kalmadan çalışır. Ancak Rapp'a göre (1998 akt. Davis ve Vornier, 2003: 18) iyilik halinin sağlanması ve güçlenme için bazı temel ihtiyaçlar göz önüne alınmalıdır. Kişisel kontrol ve tercih ihtiyacı, umut ve başarıma ihtiyacı, amaca sahip olma ihtiyacı ve en az bir kişiden varlığını hissetme ihtiyacı. Sosyal çalışmacı güçlendirme sürecinde hizmet verdiği birey ya da grupla çalışırken kendisine rehberlik edecek bazı ilkelerden yararlanır. Kisthardt'ın (2013, akt. Teater, 2015:

52-54) tanımladığı bu ilkeler danışanla ilişki kurma, var olan güçlerin tanımlanması ve güç temelli uygulama geliştirilmesi sürecinde yol göstermektedir:

- Yardım sürecinin temeli danışanların başkaları tarafından tanımlanmış yetersizlikleri, teşhisleri, zayıflıkları yerine kendi ilgileri, güçleri, yetenekleri, bilgisi ve yapabilirlikleridir. Danışanların iyi yaptıkları şeyleri ortaya çıkarmak, onları onaylamak ve farkına varmasını sağlamak kendileri ile ilgili olumsuz görüşleri olumluyla değiştirmelerine yol açacaktır. Sosyal çalışmacılar ilgi gösterme, yakınlık kurma, güven oluşturma, cesaretlendirme ve saygı gösterme ile danışanın değişim için adım atmasına rehberlik edebilirler.
- Yardım ilişkisi karşılıklı bir ortaklık ilişkisidir. Danışanın üzerinde hâkimiyet kurmak, onu değişim için zorlamak değil birlikte güçlenme söz konusudur. Birlikte çalışmak zamanla danışanın kendi sorunlarını çözmek için başka bir uzmana gerek kalmadan kendi güçlerini fark etmesine ve kullanmasına yol açacaktır.
- İnsanlar öğrenme, gelişme ve değişme kapasitesi ile doğarlar. Tüm bireylerin girişimde bulunma, deneme, başarılı ya da başarısız olma hakları vardır. Sosyal çalışmacılar danışanların öğrenme ve gelişme kapasitelerine olan inancı hissettirdiğinde danışanın olumsuz etiketlenme ve yetersizlik düşünceleriyle başa çıkması gerçekleşebilecektir.
- Grup içinde ve toplulukta sunulan destek uygulamaları danışanı cesaretlendirmektedir. Desteğin grup içinde sunulması danışanın topluluk içinde var olma cesareti verdiği için birey güçlenmektedir.
- Çevreyi ve toplulukları danışana sorun çıkaran ortam olarak değil ona destek verecek bir kaynak membaı olarak değerlendirmek bireylerin çevreleriyle bütünleşmesini artırır. Danışanların sorunlarını yalıtılmış kurumlarda çözen sorun odaklı yaklaşım yerine güçlendirme yaklaşımı danışanın kaygılarını topluluk kaynaklarıyla çözmeyi önemseyerek bireyin daha fazla toplulukla kaynaşmasını sağlar.

Sosyal çalışmacı ve müracaatçı yukarıda belirtilen ilkeler ve varsayımlar üzerinden güçlerin ele alınması, problemlerin ve zorlukların incelenmesini yapar. Aynı zamanda karşılıklı güven ilişkisi içinde hâlihazırda var olan ya da çalışma içinde keşfedilerek yeni ortaya çıkarılacak güç ve kaynaklardan faydalanır. Sosyal çalışmacıyla danışanın birlikte yürüttüğü süreçte, güçlendirme uygulamasının genel varsayım ve prensipleri zemini oluştururken diğer yaklaşım ve yöntemlerden de yararlanılabilir. Örneğin danışan ile çalışma sonrası değerlendirme yaparken davranış değişikliğine yönelik motivasyonel görüşme yapılabilir (Teater, 2015: 59).

1.2.2.5. Güçlendirme Yaklaşımı İle İlgili Eleştiriler

Askheim (2003: 235) sosyal çalışmacıların yetersizliği olan gruplarla çalışırken engellerle ilgili sosyal fenomenleri, yapısal süreçleri bilmeleri gerektiğini ifade ederek güçlendirme yaklaşımının yardım mesleklerinin elinde politik ve kolektif tarafları gör ardı edilerek salt bir terapötik yaklaşıma dönüşmesi tehlikesini ifade etmektedir.

Güçlendirme yaklaşımın temel inancı, danışanların kendileri için en iyi ve doğru kararları alacağı yönündedir. Ancak teoride bu doğru görünse de pratikte bu çok mümkün olmayabilir. Burada sosyal çalışmacının bazı kararlarda sorumluluk alıp almaması ve danışanın kendi kaderini tayin etme hakkı gündeme gelmektedir. Sosyal çalışmacılar bireylerin bilişsel kısıtlılıkları, yaşam deneyimi eksikliği gibi durumları göz önüne alarak danışanları risk ve hasardan koruma konusunda sorumluluk almalıdırlar. Bu yaklaşımı kullanan uzmanların danışanlara yardım etme sürecinde sorumluluk almayla kişilerin kendi kaderini tayin etme hakkına saygı duyma arasında bir denge kurmaları gerekmektedir (Askheim, 2003: 236).

Güçlendirme yaklaşımının “olumlu düşünmenin” kılık değiştirmiş hali olduğu, bir tür poliyannacı olarak aşırı iyimser olduğu ve gerçeği yok saydığı şeklinde çeşitli eleştiriler söz konusudur. Bu eleştirilere karşı Saleebey (1996: 302-303) güçlendirme yaklaşımın acıları anladığını ve bu acıları pozitif bir dille yeniden çerçevelemekten daha fazlasını yaparak, etiketlenen danışanın geniş bir bakış açısı kazanacağı yeni bir tutum ve dil geliştirmelerine yardım ederek kaynaklarla buluşturduğunu ifade etmektedir.

Güçlendirme yaklaşımının danışanın sorunlarının gerçekliğini önemsemediği diğer bir eleştiri konusudur. Güçler yaklaşımı danışanın ve topluluğun kaynaklarını kullanarak müracaatçının amaçladığı hedefe doğru ilerlerken onun problemlerini önemsiz gibi görmez. Ancak sorunları anlamak tek başına çözüm için yeterli olmaz. Danışanla sosyal çalışmacının görüşmelerinde sorunu anlamak yanında müracaatçının sorunlarını çözmek için kullanabileceği güçleri analiz etmek de problemi anlamak kadar önemlidir (Teater, 2014: 60).

1.2.2.6. Bireysel Güçlendirme

Güçlendirme, insanların hayatları üzerinde ustalık kazandığı, yaşamını kontrol altına aldığı bir süreci ifade eder. Kişisel güçlendirme bireyin yeterlilik duygusunu ve becerilerini somutlaştırır. Kişisel olarak değişime etki etme gücünü, yeteneğini, başkalarını etkileme ve değişime etki etme yeterliliğini ifade eder (Anuradha, 2004: 384). Güçlendirmeyi gerçekleştirmek için sosyal çalışmacıların danışanlarıyla ilişkisel ve iletişimsel becerileri zemin olarak kullanmaları gerekir. Güçlendirme bakışındaki ilişkisel ve iletişimsel niteliklere yapılan bu vurgu sosyal hizmet disiplininin içerisindeki hümanist geleneğin önemli bir bileşenidir. Bireysel güçlendirme sürecinde sorunu danışanın bakış açısıyla görmek, var olan durumu danışanın nasıl anladığı ve yorumladığının farkına varmak önemlidir.

Sosyal çalışmacılar danışanları anlama ve yorumlamada yetkinlik geliştirmenin öneminin farkında değillerse sonuç başarısız olabilir (Askheim, 2010: 234).

Bireysel güçlendirmede danışanların kendi güçsüzlük duygularını ve bu duygularının hayatlarındaki etkilerini anlaması önemlidir. Güçsüzlüğüne dair kendi değer ve inançlarını inceleyip potansiyel güçler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu süreçte sözlü ve sözsüz iletişim becerileri etkili olarak kullanabilmek önemlidir. Pigg'e göre (2002) iletişim teknikleri, diğerleri üzerinde etki bırakacak bilgi ve becerileri öğrenmek kişisel güçlenme sürecine yardım eder.

Bireysel güçlü yanları keşfetmek, diğerlerinin güçlü yanlarını keşfetmek kadar önemlidir. Aynı zamanda güçlü yanları fark etmek, benzer duygular ve sorunlar yaşayan diğer insanları da anlamanın önemli bir parçasıdır. Bireysel güçler arasında kişilerin eğitim geçmişi, iş deneyimleri, kişisel özellikleri, sorun çözme ve karar alma becerileri, sosyal ağlar, olumlu tutumlar, fiziksel ve finansal kaynaklar sayılabilir. Güçlendirme odaklı yapılan çalışmalarda sosyal çalışmacının iyi soru sorma becerisi geliştirmesi çok etkilidir. Danışanın bireysel güçlü yanları ortaya çıkarmak için "Kendinizde gördüğünüz olumlu özellikleriniz nelerdir?", "Eğitim, iş, iletişim, sosyal ve benzeri alanlarda ne tür becerileriniz vardır?", "Kendinizle ilgili en çok neyle gurur duyarsınız"? gibi sorular sorulabilir (Kirst-Ashman ve Zastrow, 2014: 43). Ayrıca bu tür sorular belirli alanlarda danışanın kaynaklarına ulaşmaya, onlarla temas etmeye yardım eder. Güçlendirme temelli sorular belirli alanlarda şu soruları içerebilir: (Trevithick, 2012: 362).

Hayatta kalma soruları: Geçmişte neler işe yaradı? Daha önce zorluklarla nasıl başa çıktın? Geçmişte bu durumla nasıl baş ettin ve başardın?

Destek soruları: Daha önce seni kim anlar, destek olur ve yönlendirirdi? Sana destek olmak ve rehberlik yapmak için onları nerede bulabilirsin?

İstisna soruları: İşler iyi gittiğinde farklı olan ne oluyor?

Geleceğe dair sorular: Geleceğe dair umudunuz, beklentileriniz ve özlemleriniz neler?

İtibar soruları: İnsanların senin hakkında söylediği olumlu şeyler neler? Hayatta yaptıklarınla gurur duyduğun şeyler neler?

Bakış açısı soruları: Tüm bu olanlar size ne ifade ediyor? Şu andaki durumunuzla ilgili düşüncelerin, bakış açınız nedir?

Değişim soruları: Hayatında en çok neyi değiştirmek istersin? Bu değişimi başarmaya nasıl yardım edebilirim?

Anlam soruları: Hayatına anlam katan şey nedir? Hayatını anlamlandıran inançların nelerdir? Hayatta en çok neye değer veriyorsun?

Sosyal çalışmacı bu ve benzeri sorularla danışanın güçlü rezervlerini birlikte keşfetmeye çalışır. Bireysel güçlendirme sürecinde sosyal çalışmacı, bireylerin

kendi durumlarını ve yeteneklerini en iyi kendilerinin bildikleri inancıyla kolaylaştırıcı rolündedir. Bireylerin hem değişme hem de beceri edinerek dönüşme kapasitesine sahip olduğu inancı doğrultusunda danışanlarıyla ortaklık kurarak iş birliği içinde çalışırlar.

1.2.2.7. Grup Odaklı Güçlendirme

Sosyal çalışma disiplininde sıklıkla kullanılan grup çalışmaları, benzer özelliklere ve ihtiyaçlara sahip bireylerin bir araya getirilerek karşılıklı destek, gelişme ve değişim sağlama sürecini ifade eder. Sosyal ve kişilerarası sorunları çözme, iyileştirme ve değiştirme gücüne sahip gruplar aracılığıyla güçlendirme sürecinde kişisel, kişilerarası ve politik olarak güçlendirme söz konusudur. Gruplara katılım sosyal ilişkileri öğrenme, kabul edilme, kendini, diğerlerini anlama ve destek verme gibi alanlarda yarar sağlamaktadır.

Grup çalışmalarına uygulanan güçlendirme yaklaşımı 1983 yılında Ruby Parnell tarafından gruplarda sosyal hizmetin geliştirilmesi sempozyumunda tanıtılmıştır. Grup çalışmaları güçlendirme için en ideal ortamlardır. Grubun doğasında güçlendirme vardır. Grup bir sosyal etkileşim mikrokozmozudur (Lee ve Hudson, 2017). Grupta doğal bir sosyal destek ağı oluşur. Grup üyesi grupta kazandığı bilgi, beceri ve desteği sosyal çevresinde bireylerarası ilişkilerine de yansıtır. Grup üyelerinin onaylaması, eylem, etkinlik ve sosyal desteklerle beceri ve yetkinliklerinin gelişmesine yardım eder. Bu yönüyle gruplar aracılığıyla güçlendirme hem bir süreci hem de çıktıları olan bir sonucu ifade eder.

Güçlendirme yaklaşımı tek bir model ve beceri tanımlamaz. Bunun yerine kişisel, kişilerarası ve politik düzeyde grup üyelerinin beceri repertuarını geliştirecek karşılıklı yardım ve desteği içeren çok odaklı bir müdahale kullanır (Hudson, 2008: 74). Güçlendirme perspektifli grup çalışmalarında benzer amaçları, istekleri ve deneyimleri olan bireylerin özerk kararlar verme ve sosyal eylemleri teşvik edilerek grup üyelerinin potansiyel yaratıcılık, coşku ve enerjisi harekete geçirilir. Kişisel, kişilerarası ve yapısal süreçlerin tanınmasıyla birlikte grup katılımcıları arasında gücü paylaşma ve onu değişim için kullanma deneyimlenir. Grup çalışmaları bireylerin güçlerinin farkına varmasını ve onları pekiştirmesine imkân sağlar.

Gruplar, sosyal çalışmacı ve akranlarla ilişki geliştirmenin ötesinde üyeler için problemlerle başa çıkmada yalnız olmadıklarını anladıkları ortamlardır. Aynı zamanda başkalarının sorunlarının çözümünü gördüklerinde cesaret kazanır ve umut elde ederler. Akran desteğini gördüklerinde üyelerin zorluklarla baş etme güçleri artar. Güçlendirme sürecinde karşılıklı destek, farkındalık ve sosyal eylem için grupların kullanılması fırsatlara ve kaynaklara erişme imkânı sunar (Breton (1994: 39). Gruplar, üyelere duygularını, düşüncelerini aktarabilecekleri bir ortam ve aynı zamanda yeni öğrendikleri bilgi, beceri ve davranışları ortaya koyabilecekleri bir zemin sunar. Grup üyeleri bütünlük hissedecekleri bir ortamı

ve amacı paylaşarak ayrı ayrı çalışarak elde edebileceklerinden daha fazlasını başaracağına dair bir güven geliştirirler (Kirts-Ashman ve Zastrow, 2014: 544; Garrett, 2008: 76).

Grup çalışmasında grup yöneticisi her şeyi bilen, gücü elinde bulunduran, bütün sorumluluğu üzerine alan bir rolde değildir. Grup yöneticisi güçlerini, esnekliklerini ve yeteneklerini ortaya koyma konusunda grup katılımcılarına yetki verir. Saleebey (2013 akt; Rivas ve Toseland, 2017: 118) grup yöneticisinin grupla güç paylaşması gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre üyelerinin kendi hikâyelerini anlatmaya teşvik edilmesi, üyelerin deneyimlerinin onaylanması ve doğrulanması, üyelerin yetenek, kapasite ve potansiyeline inanılarak bunların ortaya konabileceği güvenli bir ortam oluşturulması güç paylaşımını sağlayacaktır. Aynı zamanda grup yaşamında üyelere, seçilen liderlik becerilerini modelleme ve öğretilmesi güç paylaşımın diğer bir yoludur.

Sosyal psikolojiden beslenen grup çalışması uygulamalarının amacı, sosyal öğrenme ve geri bildirimle davranış değişikliğini kolaylaştırmaktır. Sosyal grup çalışmasının teorisi, becerileri ve ilkeleri bizi güçsüz bırakan etkenleri azaltmak ve değişimi sağlamak için güçlü bir temel oluşturmaktır. Bu değişimi kolaylaştırmak için sosyal grup çalışması belirli ilkeler ve farkındalıklar etrafında şekillenmiştir. Drumm (2006: 20-21) bu ilkeleri aşağıdaki şekilde ifade etmiştir: Her bir üyenin gruba katkı yapmasını ve görüşlerini ifade etmesini grup üyelerinin desteklemesi *içerme ve saygı* ilkesi, katılımcıların grupta kendi ihtiyaçlarını ifade etmeleri, diğer grup üyelerinin ihtiyaçlarını anlamayı ve bunlara karşılık verebilme becerisini *karşılıklı yardım* ilkesi, sosyal çalışmacının gruba başlangıç, ısınma, sonlandırma gibi gelişim aşamalarının farkında olarak uygun müdahalelerde bulunması *grup yönetimi* ilkesi olarak tanımlanmıştır. Grup yöneticisinin grup üyeleri arasındaki çatışmayı, çelişkileri görerek bu durumu farklılıkları keşfetmek için kullanması *çatışma yönetimi*, grup üyelerinin grubun amaçları konusunda sürekli bir farkındalığı *bilinç geliştirme*, grup yöneticisinin üyelerin gündeme getirmekte zorlandığı şeyleri ifade etmek için cesaretlendirmesi *tabuları yıkmak*, grup üyelerinin öğrenme stillerinde farklılıklar tanımak ve güçlü yanlarını kullanmaları için sanat, müzik, resim, rol oynamak gibi eyleme dönük etkinlikleri *eylemin önemi* ve grup yöneticisinin sorunlardan kaçmadan sorunları keşfetmek ve çözüm üretmek için kullanması *problem çözümü* ilkesi olarak ifade etmiştir.

Gruplarla çalışmada grup kuralları temel bir unsurdur. Ulusal Sosyal Hizmet Birliği (NASW) grup çalışmalarında dört temel etik kural belirtmiştir. İlk olarak grup üyeleri, toplum tarafından ne kadar damgalanmış olursa olsun üyelerinin onur ve haysiyetlerine saygı göstermelidir. İkinci olarak grupta karşılıklı yardımlaşma ve dayanışma temeldir. İnsanlar kendilerinden ve birbirlerinden sorumludurlar. Üçüncü olarak insanların dışlanma yerine ait olma ve katılma hakları vardır. Bireyler ancak birlik duygusu içinde gereksinimlerini karşılayarak

iyileşip gelişirler. Grubun gücü grup üyelerinin becerilerini kendileri ve diğerleri için kullanmalarına yardım ederek onları güçlendirir. Son olarak farklı geçmişten gelen grup üyeleriyle karşılıklı ilişki kurma, onları anlama ve saygı duyma diğerlerini anlama yeteneğini geliştirir (Rivas ve Toseland, 2017: 31; Glassman, 2008: 62).

Sosyal hizmet uygulamasının ayrılmaz bir parçası olan grup çalışmalarında farklı ihtiyaçlar için çeşitli gruplar yürütülmektedir. Destek grupları, beceri grupları, sosyalizasyon grupları, eğitimsel gruplar, problem çözme ve karar alma grupları gibi gruplar üyelerinin ihtiyaçlarına ve grubun amacına göre yapılandırılan grup türleridir. Grup lideri olan sosyal çalışmacının daha çok öğretmen rolünde olduğu kendini ifade etme eğitimi, girişkenlik eğitimi, daha etkin ebeveyn olma eğitimi, sosyal hizmet gönüllülük eğitimi gibi örnekleri içeren *eğitim grupları* bu grup türlerinden biridir. Grup üyelerinin daha kabul edilebilir tutum ve davranış geliştirmelerini sağlamak amacıyla sosyal beceri geliştirme, gelecek planları yapma, gençler arasında etnik gerilimleri azaltma amaçlı *sosyalizasyon grupları* kullanılır. *Geliştirici gruplarda* üyelerin psikososyal uyum sağlama becerilerini geliştirmek, diğerleri ile daha sağlıklı ilişkiler kurarak hayatı üzerindeki kontrolü artırarak güçlendirmek hedeflenir (Kirst-Ashman ve Zastrov, 2014: 548-550; Bulut, 1999: 153).

Destek grupları üyelerin stresli durumlarla baş etmelerine yardım etmek, karşılıklı yardımı teşvik etmek, gelecekte karşılaşılabilecek stresli yaşam olaylarına karşı grup üyelerini güçlendirmek ve geliştirmek için destekleyici müdahale stratejileri kullanır. Boşanmanın yaşamları üzerindeki etkilerini tartışmak için okulda toplanan bir grup öğrenci ya da hastanede taburcu olacak hastaların yeni yaşamlarına uyum sağlamak için yaptığı grup çalışması destek grubu çalışması örnekleridir. *Sosyal gelişim grupları* katılımcıların kendileri ve diğerleri ile ilgili duygu, düşünce, beceri ve farkındalıklarını artırmayı hedefler. Sosyal gelişim grupları sorunlarla uğraşmak yerine katılımcıların psikososyal yönden potansiyelini ortaya koymasına çalışır. Bir grup kadının toplum merkezinde gerçekleştirdiği bilinçlenme grubu geliştirici gruba örnek verilebilir (Rivas ve Toseland, 2017: 39). *Karşılaşma grupları* ya da duyarlılık eğitim grupları olarak adlandırılacak gruplarda grup üyelerinin kendileri ve diğerleriyle ilgili farkındalıklar geliştirmeleri amaçlanır. Karşılaşma gruplarının temel felsefesi kişisel ve kişilerarası farkındalığı artırarak bireyleri güçlendirmek ve ortaya çıkabilecek sorunlarla grup üyelerinin daha etkili başa çıkma performansı göstermelerini sağlamaktır. Karşılaşma grupları farkındalığı yükselterek daha etkili olmayı hedefler (Kirst-Ashman ve Zastrow, 2014: 553).

1.2.2.8. Topluluk Güçlendirmesi

Topluluk güçlendirmesi; topluluk sakinlerinin dini, sportif, kültürel derneklerin, özel işletmelerin, kütüphane, park, hastane ve sosyal hizmet dernekleri gibi kâr

amacı taşımayan kuruluşların varlıklarını toplumun yararına ve hayat kalitesini artırmaya yönelik kullanılmasıdır (Kretzmann ve McKnight, 1993 akt; Kirst-Ashman ve Zastrow, 2014: 44). Ülkemizde topluluk güçlendirmesi, dernekler ve özellikle vakıflar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Toplumun sosyal sermayesi olan vakıflar kamusal faydaya odaklanarak spor, sanat, eğitim gibi çeşitli alanlarda (Akyıldız ve Abay, 2017) çalışmalar gerçekleştirerek topluluk güçlendirilmesine katkı sağlamaktadırlar. Topluluk güçlendirmesindeki genel amaç bir bütün olarak toplumun iyilik halinin artırılmasına hizmet etmektir.

Mills'e (1995) göre toplulukları güçlendirerek sağlıklı kılmak eğitim ve farkındalık sağlayarak mümkündür. Bunun yöntemi de her insanın içinde var olan bilgelik, esneklik, zekâ ve olumlu motivasyonu eğitim, destek ve teşvikle ortaya çıkarmaktır. Sadece risk faktörleri ve olumsuzluklara odaklanmak yerine organik bir bütünün parçası olarak bir değer etrafında destekleyici ve öğretici ilişkilerin rehberliğinde insan ve toplum değişebilir (Saleebey, 1996: 301). Pigg'e göre (2002) insanları amaçları doğrultusunda harekete geçirip organize ederek sosyal güçlendirme gerçekleştirilir. Sosyal, politik, yasal ve ekonomik engellerin kaldırılmasını içeren sosyal güçlendirme topluluk güçlendirmesine giden yoldur.

Toplulukları güçlendirmek, toplulukların kendi hayatları üzerinde ve çevreleri üzerinde daha fazla kontrol edinmelerine yardım etmeyi içerir. Topluluk güçlendirmesi insanların şartsız olarak yasaya ve otoriteye itaat yerine toplumsal hayata daha eşit, katılımcı ve samimi olarak katılmayı içerir. Güçlendirme; oturan coğrafi sınırlar kapsamı içerisinde tanımlanmış bir bölgeye, mahalleye yönelik gerçekleştirilebileceği gibi farklı etnik yapıya sahip bireyler, engelliler, yaşlılar, kadınlar gibi çeşitli zorlayıcı ortak sorunlar yaşayan insanlar için topluluk güçlendirmesi olarak gerçekleştirilebilir (Sadan, 2004). Thompson (2016) topluluk güçlendirmesinin bireysel güçlendirme ve grup güçlendirmesine göre sonuç alması daha uzun zaman gerektiren bir çalışma olduğunu ifade etmektedir. Güçlendirme çalışmasıyla ilgili kapsam genişledikçe etki alanı da genişleyecektir. Ancak alanın genişliği oranında hedefe ulaşmak da gittikçe zorlaşacaktır.

1.3. Sosyal Hizmet Sunumunda Kültürel Yetkinlik

İnsanı anlamada onun yaşadığı coğrafyayı, paylaşılan değerleri, amaçları, manevi inançları, sanatını, eşyayı kullanma biçimini yani bunların toplamı olan kültürü bilmek önemlidir. Kültüre duyarlı sosyal çalışmacı; danışanlarının kültürel değerlerini, inançlarını ve yaklaşımlarını bilmesi ve anlaması gerekir. Sosyal çalışmacının içinde bulunduğu kendi kültürünü ayrıntılı olarak bilmesi ve fark etmesi, danışanlarının kültürleriyle benzerlikleri ve farklılıkları değerlendirebilmesi kültürel yetkinlik olarak ifade edilir (Kirst-Ashman ve Zastrow, 2014: 35). Farklılıkları olan danışanlarla çalışırken iyi niyetli sosyal çalışmacılar için sosyal hizmet ilkeleri ve değerleri önemlidir ancak kültürler arası yetkinlikleri geliştirmeden tek başına yeterli değildir (Miley vd., 2013: 58). Sosyal

çalışmacı müracaatçılarına başarılı şekilde uygun hizmeti sunmak için bireysel ve bölgesel farklılıkların farkında olarak kültürlerarası değerlendirme ve karşılaştırma yapabilecek bilgi ve beceriye sahip olması beklenir (Snoubar, 2017: 113).

Etnik çeşitliliğe sahip çok dilli, çok kültürlü toplumlara yaklaşımda kültürel yetkinlik kavramı son yıllarda genelde sosyal bilimlerde özelde sosyal çalışma disiplininde tartışılmaya devam etmektedir. Kültürel yetkinlik müracaatçıda ve toplumda bulunan tüm çeşitliliğe, kültüre, geleneklere, manevi değerlere, etnik geçmişe, sınıflara, göçmenlik gibi statülere saygılı olmayı ve sorunlarına etkili ve duyarlı olarak cevap vermeyi ifade eder (Uzunaslan ve Gökçeaslan Çifçi, 2019). Özgür (2010) kültürel duyarlılık, kültürel yetkinlik gibi kavramlarının kullanılmasına rağmen sosyal hizmet mesleğinin batı merkezci bakışa odaklanarak toplumların öznel, kültürel bağlamlarını göz ardı ettiğini, bugün artık sorunun öznelliği ve farklılığı kabul etmek değil bu farklılıkları birer zenginlik olarak değerlendirip uygulamalara aktif olarak dâhil etmek gerektiğini ifade etmektedir. İnsan hayatına doğrudan müdahalelerde bulunan bir yardım mesleğinin, müracaatçıların kültürünü, değerlerini tanımaları beklenir. Ancak Yaman ve Akkurt (2013) Türkiye’de sosyal hizmet uygulamasının toplum kültürüne duyarlı olmadığından bahsederek sosyal çalışma disiplinin kendine biçilen “modernleşme misyonu” nedeniyle müracaatçıların kültürel zeminini genellikle dikkate almadığını, oysa yakın ve içten ilişki kurmanın ancak müracaatçının kültürünü bilme ve saygı göstermeyle mümkün olabileceğini ifade etmektedirler.

NASW (2015) sosyal çalışmacıların kendi geçmişleri ve kimliklerini inceleyerek kültürel yetkinlik kazanacaklarını, danışanların ırk, etnik köken, sosyal sınıf, din gibi kültürel çeşitliliğini bilmenin hizmet kalitesini artıracaklarını ifade etmektedir. Kültürel yetkinlik, sosyal çalışmacılara kültürel açıdan çeşitli popülasyonların benzersizliği ve farklılığı ile başa çıkma becerisi verirken etnik köken, göç ve mülteci statüsü, din ve maneviyat, sosyal sınıflara karşı baskı ve ayrımcılık bileşenlerini anlamaya yardım eder. Sosyal hizmet uygulamasının amacı da uygulayıcının kültürel yetkinliğe sahip olarak farklı kültür gruplarının zorluklarını ve güçlü yönlerini tespit etmelerine yardım etmek, sorunları kendi kültürel dinamikleri içerisinde yerel ve kültürel şartlardan hareketle çözmeyi mümkün kılmaktır (Yaman ve Akkurt, 2013: 114).

Son yıllarda kültürel konular psikoloji, psikolojik danışma, sosyal çalışma gibi insana yardım mesleklerinde tartışılmaktadır. Sosyal çalışma alanında kültürel olarak farklı grupların dünyasını yorumlama kültüre duyarlılık, kültürel bütünleştirme gibi kavramlar üzerinden değerlendirirken son yıllarda yardım sürecindeki bilgi ve hassasiyet “kültürel yetkinlik” olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Kültürel yetkinlik, kültürel olarak etkin bir sosyal hizmet sunumu için bilgi, beceri ve değer temelinde sosyal çalışma alanındaki yardım

becerileriyle bütünleşmiş uygulama gerçekleştirmektir (Weaver, 1999). Weaver'e göre kültürel yetkinlik için sosyal çalışmacı kültürü anlamalı ve değerlendirmeli, çeşitliliği anlamalı ve takdir etmeli, alçakgönüllü ve sabırlı olmalıdır. IFSW (2018) sosyal çalışmacıların toplumların etnik ve kültürel çeşitliliğine saygı göstererek ve birey, aile, grup ve toplum farklılıklarını dikkate alarak kapsayıcı topluluk güçlendirmeleri yapmalarını etik sorumluluk içinde ifade etmiştir. NASW (2015: 14-15) kültürel yetkinliğe sahip sosyal çalışmacıların kültürün insan davranışı ve toplumdaki işlevini fark edip danışanlarının kültürü hakkında bilgi sahibi olarak sosyal hizmet sunumu gerçekleştirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Sosyal çalışma mesleği uygulamalarını çok kültürlü bir çevrede, sıklıkla çok farklı geçmişten gelen müracaatçılarla çalışır. Sosyal çalışmacılar, hizmet alanların kendi kararlarını verme ilkesini uygun olarak başkalarının haklarını ihlal etmeden kendi potansiyellerini en üst düzeye taşımalarına yardım eder. Bu yardımı gerçekleştirirken güçlendirme yaklaşımının bireyde potansiyel olarak var olan güçleri harekete geçirilmesi amaçlanırken bireyde var olan farklılıklar, olası güçler arasında değerlendirilebilir (Özgür, 2010: 123). Çünkü her kültürün kendi güçlü yanları vardır. Bu sebeple kültürlerarası yardım sürecinde danışanların kültürel ve bireysel güçlerine odaklanılır (Smith, 2006: 17). Böylece çokkültürcü sosyal hizmet anlayışında kültürel farklılıklar karşılıklı öğrenme için imkân sağlar (Tufan ve Özgür: 2009: 92). Bu imkân sosyal hizmet ilkeleri arasında bulunan zorlukların hedefe ulaşmak amacıyla basamak olarak kullanılmasında olduğu gibi farklılıklarında fırsata çevrilmek için zemin olarak kullanılmasını içerir.

Sosyal hizmette çokkültürcü yaklaşım, farklılığı bir sorun alanı olarak değil, daha kuşatıcı olarak farklılığı zenginlik ve güçlendirme aracı olarak görür. Bu bakış açısı farklı bireyler ve farklı kültürler arasında toplumsal uyumu teşvik edici bir ortam oluşturur. Çokkültürcü yaklaşım sadece farklı kültürleri kabul etmekle yetinmez aynı zamanda toplumsal hayata katılımı onu değerli görür. Taylor'a göre (1996 akt. Tufan ve Özgür, 2009: 91) çokkültürcülük sadece farklı kültürlerin varlıklarını sürdürmesine onay vermekle değil aynı zamanda bu kültürlerin değerli olduğunun kabul edilmesiyle de mümkün olacaktır.

Kültürel yetkinliğe sahip olmak kültürlerarası iletişimi, ihtiyaçları anlamayı ve çalışmayı kolaylaştırmaktadır. Çok kültürlü sosyal hizmette kültürel yetkinlik geliştirme sorumluluğu sosyal çalışmacıdır. Uygulama düzeyinde yeterlilik için sosyal çalışmacı 1) kendi kültürel geçmişi ve değerleri konusunda farkındalık sahibi olmalı, 2) diğer kültürlerle ilgili bilgiyi uygulama becerisi ile birleştirebilmeli, 3) kültürlerarası ilişkileri karakterize eden güç ve ayrıcalıkları tespit ederek ifade edebilme becerisine sahip olmalıdır (Miley vd., 2013: 58).

Sosyal çalışmacılar, grup çalışmalarında da kültüre özgü stratejileri kullanabilirler. Grup çalışmalarında sosyal çalışmacı grup üyelerinin kültürel

çeşitliliğini hesaba katarak süreçler ve beklentilerle ilgili ayarlamalar yapabilmelidir (Birkenmaier ve Weger, 2017). Grup lideri farklı geçmişten gelen üyelerle çalışırken grup davranışındaki kültürel etkilerini değerlendirerek kültürel duyarlılığa dayalı olarak müdahalede bulunmalıdır. Rivas ve Toseland, (2017: 156) kültürel duyarlı sosyal çalışmacının 1) üyelerin kimlikleri ve kültürel geçmişleriyle ilgili deneyimleri nasıl yaşadıklarını paylaşma fırsatı sağlaması, 2) kültürel farklılıkların güçlü yönlerini vurgulayarak tartışmanın çerçevesini belirlemesini, 3) üyelerin kültürel olarak kendilerini nasıl tanımladıklarını öğrenmesi, 4) çeşitliliği değer olarak kabul ederek başkalarının inanç, davranış ve hayat tarzlarını yargısız bir tutumla kabul etmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Sosyal çalışmacının kültürel yeterliliklerden birisi de uygulamayı müracaatçının dinî inancı ve maneviyatına göre yapılandırmaktır. Çoğunlukla danışanın kültürü ve dinî inancı birbiriyle iç içedir. Maneviyatı, kültürü ve dinî inancı dikkate almayan bir uygulama başarılı olamayabilir (Sheafor ve Horejsi, 2014: 168). Sosyal çalışmacının kültürden kaynaklanan ihtiyaç ve beklentilerini anlayarak uygulama etkinliğine dâhil edebilme yetkinliği süreç içerisinde, bireysel görüşmelerle ya da grup çalışmalarında hizmet alanlarla etkileşim içerisinde geliştirilir.

İKİNCİ BÖLÜM: TÜRKİYE’DE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER

Bu bölümde araştırmaya konu olan uluslararası öğrencilerin dünyadaki yeri ve hareketliliği öncelikli olarak incelenecektir. Akabinde uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye gelişleri, konaklaması ve eğitim süreci gibi konular Türkiye’de uluslararası öğrenciler başlığı altında değerlendirilecektir. Bu başlık altında YÖK bünyesi içinde üniversitelerde ve MEB bünyesinde ortaöğretimde eğitim alan uluslararası öğrenciler analiz edilecektir. Sonrasında Türkiye’de uluslararası öğrencilerle ilgilenen resmî kurum ve kuruluşlarla özel kurum ve kuruluşlar incelenecektir. Son olarak dünyada ve Türkiye’de uluslararası öğrencilerle ilgili yapılmış araştırmalar değerlendirilecektir.

2.1. Dünyada Uluslararası Öğrenciler Olgusu

Ülkeler arasında pek çok alanda rekabet yaşandığı gibi bugün dünyanın birçok ülkesi arasında eğitim alanında da rekabet yaşanmaktadır. Eğitim alanındaki rekabetin en görünür yüzü de uluslararası öğrencileri kendi ülkelerine çekme yarışıdır. Ülkeler uluslararası öğrencilere kendi ülkelerinde eğitim vererek ekonomik, diplomatik, kültürel, sosyal ve akademik alanlarda fayda ummakta, çok yönlü olarak çıktı elde etmeyi amaçlamaktadır. Böylece her ülkenin kendi ulusal gereksinimleri için kurgulanan eğitim, ülkelerin uluslararası görünürlüğünün artması ve etkinlik alanının genişlemesi için fırsat olarak görülmektedir.

Dünyada uluslararası öğrenciler akademik, sosyal ve kültürel ilişkilerin geliştirilmesi yanında ülkelere büyük oranda ekonomik kaynak sağlar hale gelmiştir. Bu ekonomik kazançtan en fazla ABD ve İngiltere yanında AB ülkeleri gelir elde etmektedirler. Uluslararası öğrenciler eğitim ücreti yanında, sağlık sigortası, iletişim, konaklama harcamaları, ziyarete gelen refakatçiler, dil öğrenimi, kitap, gıda vb. harcamalarla ev sahibi ülkeye para kazandırmaktadırlar. ABD Hazine bakanlığı verilerine göre uluslararası öğrenciler ABD ekonomisinin hizmet sektörü bazında beşinci ihracat kalemidir (Stephanson, 2004: 48). NAFSA (2019) ABD’nin kolejler ve üniversitelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören uluslararası öğrencilerden 41 milyar doları bulan kazanç elde ettiğini raporlamıştır.

20.yüzyılın son yirmi yılından itibaren eğitim ve uluslararası öğrenciler dünya güç politikalarının bir parçası haline gelmiştir. Ülkeler öğrenci hareketliliğini ekonomik, sosyal ve kültürel iş birliği yanında kamu diplomasisi ve dış politika geliştirme enstrümanı olarak değerlendirmektedir. Ülkeler için uluslararası öğrenciler ekonomik değer yanında uluslararası ilişkilerde yumuşak güç unsuru olarak görülmektedir. İstenilen sonuçları elde etmek için diğerlerinin davranışını etkileme yeteneği olarak tanımlanan güç; ambargolar, ekonomik yaptırımlar, askerî güç kullanımını içeren zor kullanma sert güç olarak değerlendirilirken eğitim, medya, sivil toplum kullanılarak istenilenin ikna ve cezabetmeyle elde edilmesi yumuşak güç olarak adlandırılmaktadır (Nye, 2003). Çeşitli güç

endekslerinde uluslararası öğrenci sayıları, ülkelerin yumuşak gücü değişkenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Örneğin İngiliz Monocle dergisi 2010 yılından itibaren ülkelerin güç endeksini yayınladığı endekste yumuşak güç unsuru olarak ülkelerin STK sayısı, akademik yayın sayısı, yurtdışı temsilcilik sayısı yanında uluslararası öğrenci sayısını da yumuşak gücün bir parçası olarak değerlendirmeye almıştır (Büyüköze, 2016: 46).

Dünyada küreselleşmenin hızlanmasıyla birlikte, ekonomide, ulaşım, iletişimdeki değişime paralel olarak eğitimde de uluslararasılaşma hızlanmıştır. Ülkeler arasında ekonomik, sosyal, kültürel, akademik etkileşim ve karşılıklı bağımlık artmış; eğitim alanı da bu durumdan büyük oranda etkilenmiştir. Dünya genelinde 1975 yılında 800 binlerde olan uluslararası öğrenci sayısı hızlı bir şekilde artarak 2010 yılında 4,5 milyon öğrenciye ulaşmıştır. Son 10 yılda öğrenci sayısı yaklaşık iki kat artarak bugün 7,5 milyon öğrenciye ulaşmıştır. 2030 yılında dünya genelinde 20 milyon uluslararası öğrenci hareketliliğine ulaşılması beklenmektedir. Yıllar içinde öğrenci hareketliliği katlanarak artmaktadır. Tablo 3'te dünyada uluslararası öğrenci hareketliliğinin yıllar içindeki gelişimi gösterilmektedir.

Tablo 3: Dünyada Uluslararası Öğrenci Hareketliliği

Uluslararası Öğrenci Sayısı	
Yıl	Öğrenci Sayısı
1975	800 bin
2010	4.5 milyon
2019	7.5 milyon
2030	20 milyon

(Kaynak: YTB, 2021)

Dünyada en fazla sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliğini bir milyonun üzerinde öğrenci ile ABD yapmaktadır. %18'lik paya sahip ABD yanında, %8 payla İngiltere, %7'lik payla Avustralya, %5'lik paylarla Almanya, Fransa ve Rusya gelmektedir. Uluslararası öğrencilerin yaklaşık yarısı bu altı ülkede eğitim almaktadırlar. Bu ülkeler uluslararası öğrencileri çekmek için çok yönlü tanıtımlar yapmaktadırlar. Aynı zamanda uluslararası eğitimi ekonomik, sosyal, politik ve diplomatik yönleriyle ele alarak bu öğrencilerin mezuniyet sonrası ülkede çalışma ve vatandaşlık izinleriyle ülke istihdamına katmaktadırlar (Özoğlu vd., 2012). Öğrenciler, kendi ülkelerindeki en iyi üniversitelerde kontenjan bulunup bulunmadığına, öğrenim ücretlerini ödeyip ödeyememe durumuna, yurtdışındaki eğitimin kalite algısına göre ülke dışına çıkmaya karar vermektedirler. Mezuniyet sonrası çalışma izni de gidilecek ülkeyi belirlemede bir kıstas olmaktadır. Örneğin İngiltere 2011-2014 yılları arası uluslararası öğrencilerin mezuniyet sonrası çalışmalarını kısıtlayınca ülkeye giden Hintli öğrenciler kendilerine yeni bir güzergâh belirleyerek büyük oranda Avusturalya ve ABD'ye gitmişlerdir. Almanya ve Japonya gibi nüfusu giderek yaşanan ülkeler yerel işgücü eksikliğini

kapatmak için mezuniyet sonrası uluslararası öğrencileri ülkelerinde tutmaya çalışmaktadırlar (UNESCO, 2019).

Uluslararası öğrenci hareketliliğiyle birlikte büyük oranda gelişmekte olan ülkelerdeki öğrenciler eğitim için gelişmekte olan ülkelere gitmektedir. Ancak uluslararası öğrencilerin ülkeler için cazip olmasında tek unsur sadece ekonomik katkı değildir. Gelişmiş ülkelerdeki bilimsel ve teknolojik altyapı, sunulan imkânlar ve burslar diğer ülkelerdeki yetenekli öğrencilerin ilgisini çekmekte, mezuniyet sonrası bu ülkelerde kalmaya teşvik etmektedir. Uluslararası öğrenci kabul etme aynı zamanda beyin göçü için de zemin oluşturmaktadır. Mezuniyet sonrası özellikle yetenekli öğrencilerin bu ülkelerde istihdamının sağlanması ve vatandaşlık verilmesiyle beyin göçü tamamlanmış olmaktadır (Pusser ve Turner, 2004 akt. Levent ve Karaevli, 2013). Bu durum gelişmekte olan ülkeler aleyhine işlemekte ve bu ülkelerin potansiyel insan kaynağını zayıflatmaktadır.

Son yıllarda uluslararası öğrenci hareketliliğinde ülkelerin sahip olduğu uluslararası öğrenci yüzdeleri değişmekte, yeni cazibe merkezleri ortaya çıkmaktadır. ABD, Almanya ve İngiltere gibi geleneksel olarak uzun yıllar boyunca uluslararası öğrenci kabul eden ülkelerin pazar payları azalmaktadır. Uluslararası öğrencilerin İngilizce konuşan ülkelerde yoğunlaşan talepleri değişmekte, dünyanın farkı bölgelerinde yeni aktörler ortaya çıkmaktadır. Yeni Zelanda, Güney Kore, Çin, Rusya ve Türkiye gibi ülkelerde uluslararası öğrenci sayıları son yıllarda artmaktadır. Bu ülkelerin öğrenci payları ortalama %1 oranının üzerinde artmıştır. En yüksek artış %2 oranıyla Rusya'da gerçekleşmiştir. Bu ülkeleri uluslararası öğrenciler için cazip hale getiren uluslararası standartlarının ve yeterliliklerinin sağlanması kadar öğrencileri teşvik edici yaklaşımlar ve politikalar oluşturmalarıdır.

Tablo 4: Uluslararası Öğrenci Kabul Eden Ülkelerin Payları

Ülke	Genel %	Komşu Ülkeden Gelen %
Amerika Birleşik Devletleri	18	5
İngiltere	8	11
Avustralya	7	4
Fransa	5	16
Almanya	5	14
Rusya	5	43
Kanada	4	4
Japonya	3	57
Çin	3	-
Türkiye	2	46

(Kaynak: OECD, 2019)

Tablo 4 incelendiğinde ABD ve Avrupa ülkelerinde eğitim gören uluslararası öğrenci dağılımının daha heterojen olduğu görülmektedir. Rusya, Japonya ve Türkiye gibi ülkelerin uluslararası öğrenci dağılımına bakıldığında ise bu

öğrencilerin yarıya yakınının deniz ve kara sınırı olan komşu ülkelerden gelmekte olduğu görülmektedir. Bu ülkelerdeki uluslararası öğrenci sayılarının son yıllarda önemli artış sağladığı göz önüne alındığında ABD ve Avrupa'da özellikle 11 Eylül sonrası artan yabancı düşmanlığı ve İslamofobi'nin de uluslararası öğrenci hareketliliğinin yönünü etkilediği düşünülebilir. Ekonomik nedenlerin yanında ilgili ülkeye kültürel uyumun da öğrenci hareketliliğinin yönünü tayin ettiği ifade edilebilir.

Uluslararası öğrenci akışı genel olarak gelişen ülkelerden gelişmiş ülkelere doğrudur. Akışı etkileyen ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel çeşitli değişkenler söz konusudur. Ekonomik faktör; ulaşım, konaklama ve eğitim masraflarını içermektedir. Bazı öğrencilerin eğitim masrafları hükümetler ve finans kuruluşları tarafından karşılanırsa da bugün büyük oranda devletler uluslararası öğrencilerden harç ücreti istemektedir. Harç ücretleri ve yaşam maliyetinin yüksekliği ABD ve İngiltere gibi uluslararası öğrenci payı yüksek ülkelerin son yıllarda öğrenci kaybında etkili olmaktadır (OECD, 2011). Öğrenciler bu ülkeler yerine İngilizce eğitim veren ve daha ucuz olan ülkeleri tercih etmektedirler.

Uluslararası öğrencilerin ülke tercihlerini belirleyen diğer önemli faktörlerden birisi de ülkede konuşulan resmî dil ve eğitim dilidir. Dünyada yaygın olarak konuşulan İngilizce, Fransızca, Almanca, Rusça gibi dillerde eğitim sunan ülkelerde en fazla sayıda uluslararası öğrencinin olması dil tercihinin ifade etmektedir. Nitekim son on yılda Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda gibi İngilizce konuşulan ülkelerdeki uluslararası öğrenci artışı dil faktörünün ülke seçiminde etkisini daha net olarak göstermektedir (Özoğlu, 2012: 25).

Ekonomi ve dil etkisi dışında uluslararası öğrencilerin eğitim için vize almada kolaylıklar, burs imkânları, tercih edilen ülke ekonomisinin gelişmişliği ve çalışma fırsatları da diğer önemli konular arasındadır. Kültürel yakınlık ve akrabalık ilişkileri ülke tercihlerinde diğer önemli sebepler arasındadır (Varghese, 2008: 24-25). Mazzarol ve Soutar (2002) gibi bazı yazarlar uluslararası öğrenci akışını itme ve çekme faktörleri altında toplamışlardır. İtme faktörü, belirli bir ülkede eğitim almanın daha az cazip olduğunu ortaya koyarken çekme faktörü burs fırsatları ve destek fonları gibi teşvikleri ifade etmektedir. Rusya ve Türkiye gibi ülkelere gelen uluslararası öğrencilerin %43 ve %46 oranda komşu ülkelerden geldiği göz önüne alındığında yakınlık, akrabalık ve geleneksel bağların uluslararası öğrencileri çekme faktörü olarak işlev gördüğü ifade edilebilir.

Uluslararası öğrenci hareketliliğinde öğrenci kabul eden ülkeler kadar öğrenci gönderen ülkeler de bize önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Kore, Çin, İtalya, İspanya, Suudi Arabistan gibi ülkeler aldığı uluslararası öğrencilerden çok daha fazla sayıda öğrenciyi yurtdışına göndermektedir. Kanada, Almanya, Fransa, Hindistan gibi ülkeler yaklaşık olarak aynı oranda öğrenciyi ülkelerine kabul

etmekte hem de kaynak ülke olarak yurtdışına göndermektedirler. Türkiye, Rusya, Avustralya, İngiltere gibi ülkeler yurtdışına gönderdiği öğrenciden çok daha fazla sayıda öğrenciyi ülkelere kabul etmektedirler (OECD, 2019).

Uluslararası göçün önemli bir parçası olan uluslararası öğrenciler özellikle son yıllarda Asya ülkeleri için de önemli bir yer edinmektedirler. 1960'lı yıllardan itibaren yurt dışına öğrenci gönderen kaynak ülke konumunda olan Japonya, Çin, Kore gibi ülkeler son yıllarda hem kaynak hem hedef ülke konumuna gelmişlerdir. Bu ülkelerin yeni eğitim güzergâhı olma arzusu dünyadaki uluslararası öğrenci sayısını artıracaktır (Asya Kalkınma Bankası Enstitüsü, 2014: 26). Çin, Japonya, Kore yanında önümüzdeki yıllarda Malezya, Endonezya gibi ülkelerin de uluslararası öğrencilerin yeni rotalarından olması beklenmektedir (Choudaha, 2017: 830).

2.2. Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de uluslararası öğrenci hareketliliği son yıllarda giderek daha önemli hale gelmektedir. Ekonomik, sosyal, kültürel ve politik olarak değer ifade eden uluslararası öğrencileri kendi ülkelerine çekmek için hükümetler farklı politikalar geliştirmektedirler. Başta gelişmiş ülkeler olmak üzere oyuna yeni giren aktörler uluslararası öğrenci pazar payından daha fazla almak için hükümet bursları, mezuniyet sonrası ikamet, istihdam ve vatandaşlık olmak üzere çeşitli hamleler yapmaktadırlar. Bu kıyasıya rekabet ülke içinde yeni kurumlar ve kuruluşlar oluşturmayı da gerekli kılmaktadır. Bu rekabete Türkiye de katılmakta, uluslararası öğrencileri çekmek için yeni politikalar geliştirerek yeni kurumlar oluşturmaktadır.

Türkiye tarihine baktığımızda uluslararası öğrenci hareketliliğinin yeni bir olgu olmadığını, başlangıcının çok önceye Osmanlı dönemine uzandığını görmekteyiz. Türkiye’nin tek taraflı öğrenci hareketliliği ABD ve Avrupa ülkelerinin değişim programlarından çok daha derine inen kökleri ve pratiği bulunmaktadır. Uluslararası öğrenci hareketliliğinin ilk örneklerinin Osmanlı’da Enderun diye bilinen özel saray okulunun nüfuz alanlarının yayılmasıyla başladığı söylenebilir. Tarihsel olarak 15. yüzyılda tek taraflı öğrenci hareketliliği öncelikle Balkan ülkelerine yönelik başlamıştır. Enderun Okulu sadece devşirme öğrencileri kabul etmekle kalmamış aynı zamanda Balkan monarşilerinin prenslerinden ve elit tabakanın çocuklarından da bu okulda eğitim almak için gönderilen öğrenciler olmuştur. Osmanlı devleti uzun vadeli planlamalarla nüfuz alanı altındaki farklı coğrafyalarda yabancı devlet adamlarının ve elitlerin çocuklarını kendi yönetici adayları çocuklarla birlikte Enderun okuluna kabul etmiştir (Öztürk, 2014: 5).

Osmanlı’nın son döneminde uluslararası öğrenciler devlet politikası doğrultusunda İstanbul’da eğitim almaya devam etmiştir. 1892 yılında II. Abdülhamid döneminde açılan Aşiret mekteplerinde Arap, Arnavut, Kürt aşiretlerinden, Hicaz, Trablusgarp ve Endonezya’dan gelen öğrenciler İslam birliği düşüncesi

perspektifinde eğitim almışlardır. 1907’de kapatılan bu okullardan sonra İttihat ve Terakki yönetimi Pantürkizm politikası çerçevesinde özellikle Türkistan coğrafyasından öğrenci gelmesini teşvik etmiştir. Cumhuriyet döneminde ülkenin yönünün batıya çevirmesi sonrasında Osmanlı bakiyesi coğrafyalarla olan bağı azalmıştır. 1960’lı yıllara kadar ülkeye gelen uluslararası öğrenci sayısı çok azdır. 1960’larda harp akademilerine yapılan anlaşmalar çerçevesinde Libya’dan Muammer Kaddafi, Pakistan’dan Pervez Müşerref gibi öğrenciler gelmeye başlamışlardır (Öztürk, 2014: 12). Bu öğrencileri kabulde birlikte Cumhuriyet tarihinde ilk defa “yabancı öğrenci” kavramı ortaya çıkmıştır (Bolat, 2014).

Türkiye cumhuriyetin kuruluşundan sonra ortaöğretimden çok özellikle yükseköğretimde az sayıda uluslararası öğrenciye ev sahipliği yapmıştır. 1960’lı yıllardan sonra öğrenci hareketliliği kısmen artmış, özellikle 1980’lerden sonra Özalp yıllarla birlikte ivme kazanmıştır. 1983 yılında 2922 sayılı kanunla Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilere ilişkin ilk defa kanunla kısmen de olsa bir tanım yapılmıştır. 30 Nisan 1985 tarihli yönetmelikle yabancı uyruklu öğrenci tanımı mevzuatta yerini almıştır. Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelikle yabancı uyruklu öğrenci “her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C. uyruğunda bulunmayan kişi” olarak tanımlanmıştır. (Kalkınma Bakanlığı, 2015: 18). Yapılan bu düzenlemelerle öğrencilerin geliş, gidiş, ikamet, eğitim ve benzeri konular belirlenmiştir.

Türkiye’nin uluslararası öğrencilere yönelik ilk sistematik yaklaşımı SSCB’nin yıkılması sonrasında bağımsızlıklarına kavuşan Türk Cumhuriyetlerine yönelik 1992 yılında başlatılan Büyük Öğrenci Projesidir. Devlet bursu olarak adlandırılan bu projenin koordinatörü ve yürütücüsü Millî Eğitim Bakanlığıdır. Başlangıç aşamasında devlet bursu sağlanarak 7.000 öğrenci yükseköğretim 3.000 öğrenci de ortaöğretim düzeyinde öğrenci kabul edilmesi planlanmıştır (Kavak ve Başkan, 2001: 96). Türk Cumhuriyetlerine yönelik başlatılan bu projenin daha sonra kapsamı genişlemiş ve 57 ülkeyi kapsamıştır. Büyük Öğrenci Projesi (BÖP) 2010 yılında kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının yönettiği Türkiye Burslarının 2012’de faaliyete geçmesiyle birlikte sona ermiştir. Böylece Devlet ve Hükümet bursları ile Türkiye Diyanet Vakfının verdiği ilahiyat bursları tek bir çatı altında birleştirilerek Türkiye Bursları ismini almıştır (Kaya, 2014: 90). Bu tarihler aynı zamanda yükseköğretim sistemi içerisinde vakıf üniversite sayılarının artmasıyla birlikte Türkiye’de uluslararası öğrenci sayısında belli bir ivmenin yakalandığı yıllardır.

Son yıllarda hem ortaöğretimde hem de yükseköğretimde uluslararası öğrenci sayısını artıran belirli nedenler bulunmaktadır. Türkiye yükseköğretim sistemi içinde hem nicel hem nitel artışlar yaşanmış, ön lisans ve lisans düzeyinde toplam öğrenci kontenjanları önemli sayıda artmıştır. Ülkenin Asya ile Avrupa arasında merkezi bir konumda bulunması, farklı inançlar ve kültürlere ev sahipliği

yapması, genel olarak ırkçılığın olmaması ve hoşgörölü toplum yapısı, eğitim kurumlarının niceliksel ve niteliksel artışı, komşu ölkelerinin istikrarsız olması dolayısıyla göç vermeleri gibi nedenler yıllar içindeki öğrenci sayısı artışının temel sebepleridir. Bu bölümde öncelikle ortaöğretimde bulunan uluslararası öğrenciler değeriendirilecek arkasından yükseköğretim düzeyinde eğitim alan uluslararası öğrenciler analiz edilecektir.

2.2.1. Ortaöğretimde Uluslararası Öğrenciler

Uzun yıllar boyunca Türk Millî eğitim sistemi içerisinde uluslararası öğrenci bulunmasına karşın küresel göçün bir parçası olarak son yıllarda uluslararası öğrenci sayısı önemli sayıda artmıştır. Temel eğitim kademesi ve ortaöğretim düzeyinde öğrenci sayısını artıran iki temel sebep bulunmaktadır. İlki son yıllarda çevre ölkelerde yaşanan iç savaş, siyasi istikrarsızlık ve yaşanan travmalar neticesinde yaşanan göçlerdir. Çevre ölkelerde yaşanan bu sorunlar karşısında özellikle son otuz yılda artan sayıda düzensiz göç söz konusudur. Bu anlamda uluslararası göç, uluslararası öğrenci hareketliliğini artıran yeni olgu haline gelmiştir. Türkiye’de eğitim sistemi içinde uluslararası öğrenci sayısı artıran diğer temel bir neden de ülkenin son yıllarda gösterdiği sosyal ve ekonomik istikrarın bir sonucu olarak daha iyi bir hayat ve eğitim elde etmek amacıyla ölkeye yapılan girişlerdir. Böylece uzun yıllar boyunca geçiş ölkesi olan Türkiye, bölgede ve dünyada yaşanan gelişmeler sonrasında çevre ölkelerdeki insanlar açısından hedef ölké konumuna gelmiştir.

Türkiye son otuz yıl içinde yaşanan çatışmalar ve zorluklar sonrasında Kosova, Bosna Hersek gibi Balkan ölkeleri ve SSCB’nin dağılması sonrası Orta Asya ve Kafkasya bölgesinden göç almışken özellikle 2003 yılında Irak’ın işgali ve 2011 yılında Suriye iç savaşıyla birlikte artan şekilde düzensiz göçle karşılaşmıştır. Son yıllardaki bu büyük göç dalgası karşısında Türkiye gelenlerin diğer ihtiyaçların karşılanması yanında eğitim hizmetlerinin organizasyonu için Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü sorumluluk üstlenmiştir. 2014 yılında “Geçici Koruma Yönetmeliği” çıkarılmış ve “Yabancılarla Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi” yayınlanmıştır (MEB, 2014). Bu düzenlemelerle Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretim çağında bulunan uluslararası öğrencilerin eğitim hizmetlerinin standartlaştırılması ve öğrencilerin okullara erişimlerinin artırılması amaçlanmıştır.

Türkiye’ye düzensiz göçle gelen ve geçici koruma altında bulunan Iraklı ve Suriyeli mülteciler dışında son yıllarda çevre ölkelerden daha iyi bir hayat kurmak ya da çocuklarının daha iyi bir eğitim alması için gelen göçmenler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin bir kısmı aileleriyle birlikte gelmekte bir kısmı da ailelerinden ayrılarak öğrenci statüsünde Türkiye’de bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında kayıtlı 788.641 uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Bu

öğrencilerden 609.732'sini Suriyeli ve 66.857'sini Iraklı öğrenciler oluşturmaktadır. Bu ülkelerden sonra en fazla uluslararası öğrenci Afganistan, İran, Azerbaycan ve Rusya Federasyonundan bulunmaktadır. Tablo 5'te Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda öğrenim gören uluslararası öğrenci sayıları ve ilk 10 sırada yer alan ülkeler gösterilmektedir.

Tablo 5: 2019-2020 Eğitim Yılı Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesindeki Okullara Kayıtlı Uluslararası Öğrenci Sayıları ve Uyrukları (İlk 10 Ülke)

Ülke	Sayı	Yüzde
Suriye	609.732	77
Irak	66.857	8,50
Afganistan	37.203	4,7
İran	10.394	1,3
Azerbaycan	7.453	1
Mısır	5.802	0,7
Rusya	5.275	0,65
Ürdün	3.994	0,5
Özbekistan	3.422	0,45
Kazakistan	3.096	0,4
Diğer ülkeler	35.413	4,4
Toplam	788.641	100

(Kaynak: MEB Hayat Boyu Öğrenme G.M., 2019)

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre Eylül 2019 tarihi itibarıyla Türkiye'de 4.700.000 yabancı uyruklu nüfus bulunmaktadır. Bu nüfusun 1.301.380'i 5-17 yaş aralığındadır ve eğitim çağındadır. Eğitim çağındaki bu öğrencilerin 788.641'i okula erişim sağlamıştır. Toplam eğitim çağı içinde öğrencilerin okullaştırılma oranı %60 düzeyindedir. Bu öğrencilerin 620.077'si Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullarda ve e okul sistemine kayıtlı iken, 90.512'si Yabancı Öğrenci Bilgi İşlem Merkezi (YÖBİS)'e kayıtlı olarak Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim almaktadır. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre okullaşma oranları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6: 2019 -2020 Eğitim Yılı Sınıf Seviyesine Göre Okullaşma Sayı ve Oranları

Sınıf	e-Okul ve YÖBİS verileri	Kademeye Göre Öğrenci Sayıları	Kademelere Göre Çağ Nüfusu	Yüzde
Okul Öncesi	42,547	42.547	131.789	32.28
1.Sınıf	93.515			
2.Sınıf	102.297	377.41	456.626	82.65
3.Sınıf	100.365			
4.Sınıf	81.233			
5.Sınıf	100.65			
6.Sınıf	71.066	254.934	386.612	66.11
7.Sınıf	48.428			
8.Sınıf	34.79			

9.Sınıf	34.62			
10.Sınıf	18.805	113.75	327.353	34.75
11.Sınıf	12.624			
12.Sınıf	11.98			
Toplam	788.641	788.641	1.301.380	60.60

(Kaynak: MEB Hayat Boyu Öğrenme G.M., 2019)

Tablo 6 uluslararası öğrenciler içinde en fazla sayıda bulunan Suriye ve Irak uyruklu öğrencilerin resmî okullarda ve geçici eğitim merkezlerindeki okullaşma oranlarını göstermektedir. Buna göre okullaşma oranları ana okulda %32.28, ilkokulda %82,65, ortaokulda %66,11 lise eğitiminde ise %34,75 olarak gerçekleşmiştir. Okullaşma en yüksek düzeyde 377.041 öğrenci ile ilkokulda gerçekleşirken 113.075 öğrenci ile en az düzeyde ortaöğretim seviyesinde gerçekleşmiştir.

Okullaşma oranları incelendiğinde özellikle ilkokulda yeterli düzeye ulaşılmışken ortaokul ve lise düzeyinde oldukça düşük kaldığı görülmektedir. Ortaokul ve lise düzeyinde okula katılımın düşük düzeyde olması çeşitli nedenlerle açıklanmaktadır. Uluslararası öğrencilerden Suriyeli öğrencilerin lise eğitimine katılımlarının düşük olmasını Suriye’de savaş öncesi lise eğitiminin zorunlu eğitim kapsamında olmaması kısmen açıklayabilir (UNESCO, 2018). Ancak ortaokul ve liseye eğitime katılma düzeyini beraber değerlendirdiğimizde sosyal ve ekonomik zorluklar, çocuk işçiliği, tek ebeveynlik, okula uyum sağlamakta güçlükler gibi çeşitli nedenler bu kademelerdeki düşük katılımın sebepleri olarak sayılabilir (SETA ve Theirworld, 2017; Kalebaşı ve Güngör, 2019).

Uluslararası öğrencilerden Suriyeli öğrencilerin okullaşma oranları yıllar içinde artmıştır. 2013-2014 yılında 230 binlerde olan öğrenci sayısı 2019-2020 eğitim öğretim yılında 609 binlere ulaşmıştır. Öğrenci sayısının artmasında 2014 yılında Yabancılar Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi yayınlanması ve Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü içinde 2016’da kurulan Göç ve Acil Durum Daire Başkanlığı’nın oluşturulması (SETA, 2017) etkili olmuştur. Resmî kurumların, yerel ve uluslararası STK ve kuruluşların iş birliğinin sağlanması okullaşmayı desteklemiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Göç İdaresi İşbirliği, Türk Kızılay’ı ve UNICEF iş birliği içinde gerçekleştirilen Mülteci Çocuklar İçin Şartlı Eğitim Yardımı Programı’nın (ŞEYP) eğitime katılma karşılığında maddi yardım programı okullaşmayı destekleyen programlardandır (Emin, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı ve AB Türkiye Delegasyonu arasında 2016 yılında yapılan Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi (PIKTES) projesi de çocukların eğitime erişimini artıran diğer bir çalışmadır.

2.2.2. Yükseköğretimde Uluslararası Öğrenciler

Yükseköğretimde uluslararası öğrenciler ülkeler için bir rekabet konusu haline gelmiştir. Birçok alanın olduğu gibi eğitim alanının da bir sektör haline gelmesi

sonrasında gelişmiş ülkeler yanında diğer gelişmekte olan ülkelerde bu rekabete dâhil olmuştur. Uluslararası öğrencilere daha önce ülkeler arası ilişkileri geliştirme, kültürlerarası dayanışmayı artırma boyutuyla bakılırken son dönemde ülkeler uluslararası öğrencilerin ekonomik kazanç boyutunu da keşfetmişlerdir. Uluslararası öğrencilerin oluşturduğu ekonomik, kültürel ve politik kazanç; ülkeleri uluslararası öğrenci piyasasından daha fazla öğrenci çekmeye itmektedir. Türkiye’de son yıllarda geliştirdiği sınavlar ve oluşturduğu kurumlarla bu küresel rekabetin içindedir. Türkiye bugün 207 yükseköğretim kurumu, 150 binin üzerinde akademisyeni ve 8 milyona yakın öğrencisiyle Avrupa yükseköğretim sistemi içerisinde Rusya’dan sonra en fazla sayıda öğrenciye sahip ikinci ülke konumuna gelmiştir (YÖK 2018-2022 Uluslararasılaşma Strateji Belgesi).

Türkiye’de yükseköğretim görmek isteyen öğrenciler için iki farklı sınav söz konusudur. İlki 1981 yılında başlayan Yabancı Uyruklu Öğrenciler (YÖS) Sınavıdır. Diğer sınav ise özellikle Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Balkanlardaki Türk ve Akraba topluluklarla kurulan ilişkilerin uzun süre devam etmesi, insan kaynağının çeşitlendirilmesi ve güçlendirilmesi amacıyla kamu diploması çalışmalarının da bir parçası olması düşünülerek 1995 yılında oluşturulan Türk ve Akraba Toplulukları Sınavıdır (Coşgun, 2014: 106). Sovyetler Birliğinin dağılması sonrasında öncelikle Türk Cumhuriyetiyle ilişkileri güçlendirmeyi amaçlayan ve sonrasında Asya ve Balkan ülkelerinin de dâhil edildiği 1992 tarihli Büyük Öğrenci Projesi, uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye gelmelerini kolaylaştırmıştır (Özkan ve Güvendir, 2015: 175).

Uluslararası öğrencilerin Türkiye’yi tercih etme nedenleri arasında bölgelere göre değişmekle birlikte kültürel yakınlık ilk sırada bulunmakta, arkasından ise burs imkânları gelmektedir. Afrika ve Amerika’dan gelen öğrenciler için burs imkânları daha öncelikli bir tercih nedeni iken Balkanlar, Türk Cumhuriyetleri ve Asya’dan gelen öğrenciler için kültürel yakınlık daha öncelikli nedendir (Taylan, 2019). Kültürel yakınlık ve burs imkânları dışında dil benzerliği, ortak dinî inançlara sahip olma, coğrafi yakınlık, eğitiminin kaliteli olması, turizmin gelişmiş olması ve Türkiye’nin yaşanabilir bir ülke olması gibi sebeplerde öğrencilerin tercihlerini belirleyen etkenler arasındadır (Ghanbary, 2017; Sasa, 2017).

Uluslararası öğrencileri Türkiye’ye çeken kültürel ve tarihsel bağların yanında 2001 yılında katıldığı Bologna sürecinin etkisi de söz konusudur. 2005 yılında ivme kazanan bu süreçle birlikte birçok Türk üniversitesi Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi Etiketini (AKTS Etiket) ve diploma eki etiketi almıştır. Bunun yanında YÖK bünyesinde 2015 yılında oluşturulan yükseköğretim kalite kurulu marifetiyle birçok program kalite dernekleri tarafından denetlenerek akredite edilmiştir (YÖK, 2019). Böylece diğer sebeplerin yanında Türk üniversitelerinde birçok programının uluslararası geçerlilik kazanması uluslararası öğrencilerin Türkiye’ye ilgisini artırdığı söylenebilir.

Türkiye kuruluşundan itibaren sayısı çok azda olsa uluslararası öğrencilere ev sahipliği yapmıştır. Erken dönemde uluslararası öğrenci sayısının az olması büyük ölçüde toplam yükseköğretim sayısının az olmasıyla ilgilidir. 1970’li yılların ortalarında toplumsal taleplere rağmen üniversite sayısı 18’e ancak ulaşmıştır. Özellikle 2000’li yıllarından sonra yoğun yükseköğrenim görme talebi karşısında yeni üniversiteler açılmış, yükseköğretim yapısı vakıf ve devlet üniversiteleriyle birlikte çeşitlenerek genişlemiştir. Bugün Türkiye yükseköğretimde yedi milyonu aşkın öğrencisi ve ülke geneline yayılmış 207 üniversitesiyle bölgede oldukça geniş bir üniversite ağına sahiptir (YÖK, 2019).

1981 yılında Yabancı Uyruklu Öğrenciler Sınavı ve 1992 yılında Büyük Öğrenci Projesi başlatılmasına rağmen bu tarihlerden sonra politikaların devam ettirilip genişletilmemesi sonucu yükseköğretimdeki öğrenci sayıları inişli çıkışlı bir seyir izlemiştir. 1990’ların ortalarında 16 bin olan uluslararası öğrenci sayısı istikrarsız politikalar neticesinde 2000’li yıllarda 14 binlere gerilemiş, 2010 yılında ancak 26 bin seviyesine çıkmıştır. Bu tarihlere kadar Türkiye uluslararası öğrenci alanında küresel rekabetten uzaktır (Özoğlu vd., 2012). Ancak bu tarihten sonra yapılan düzenlemeler ve geliştirilen politikalarla küresel rekabete dâhil olmuştur. Bu düzenlemelerin en önemlilerinden birisi de 2010 yılına kadar ÖSYM tarafından yılda bir kez yapılan ve merkezi olan YÖS sınavının 2011 yılından itibaren üniversiteler bünyesine bırakılmasıdır. Böylece öğrencilerin YÖK yerine üniversitelerle temas kurarak istedikleri üniversitelerin sınavlarına girmeleri hedeflenmiştir.

Türkiye, son yıllarda dünyada görünürlüğünün artması ve yükseköğretim yapısının genişlemesiyle birlikte dünyanın farklı ülkelerindeki öğrencilerin dikkatini çekmektedir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde kayıtlı 185 bin uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Tablo 7’de yıllar içinde Türkiye’ye gelen uluslararası öğrencilerin dağılımı görülmektedir. 2001 yılından 2009 yılına kadar Türkiye’de bulunan öğrenci sayısının durağan olduğu görülmektedir. Ancak özellikle 2010 tarihinden itibaren uluslararası öğrenci sayısı artışında bir ivme yakalandığı görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında son 10 yılda Türkiye’de yükseköğretim yapısının genişlemesi ve verilen bursların artması yanında uluslararası öğrenci kabulünde merkezi yerleştirme yerine üniversitelerin yetkilerinin artmasının da etkisi söz konusudur. 2010 yılından itibaren uluslararası öğrencilerin yükseköğretime kabulünde üniversiteler kendi sınavları ve kabul şartlarını oluşturarak söz sahibi olmuşlardır.

Tablo 7: Yıllara Göre Türkiye’de Eğitim Alan Uluslararası Öğrenci Sayıları

Yıl	Öğrenci Sayısı	Yıl	Öğrenci Sayısı
2001	16.656	2011	27.329
2002	16.328	2012	31.993
2003	15.719	2013	43.251

2004	15.298	2014	51.997
2005	15.428	2015	79.308
2006	16.059	2016	96.957
2007	16.455	2017	117.435
2008	17.389	2018	135.419
2009	18.720	2019	154.509
2010	21.948	2020	185.047

(Kaynak: turkishstudy.gov.tr)

Türkiye’de bulunan uluslararası öğrencilerin uyrukları incelendiğinde iki yüz farklı ülkeden geldikleri görülmektedir. Bu ülkeler içinde komşu ülkelerin payı oldukça yüksektir. Öğrencilerin %46’sı Türkiye’ye kara ve deniz sınırı olan komşu ülkelere gelirken, %54’ü dünyanın farklı coğrafyalarından gelmektedir. Bu öğrencilerden 14.667’si ön lisans, 109.825’i lisans, 21.616’sı yüksek lisans ve 8.397’si doktora düzeyinde eğitim almaktadır. Tablo 8’de Türkiye’ye en fazla sayıda öğrenci gönderen on iki ülke ve kayıt durumu sıralanmıştır.

Tablo 8: Türkiye’de En Fazla Sayıda Öğrencisi Bulunan Ülkeler

Ülke	Yeni Kayıt	Toplam Öğrenci Sayısı
Suriye	11.216	27.034
Azerbaycan	5.004	19.383
Türkmenistan	7.685	17.571
Irak	3.470	7.608
İran	2.173	7.154
Afganistan	1.882	6.804
Almanya	948	4.378
Somali	2.679	3.764
Yemen	1.461	3.076
Bulgaristan	885	3.019
Mısır	1.250	2.910
Yunanistan	611	2.713
Diğer Ülkeler	13.571	49.091
Toplam	52.835	154.505

(Kaynak: YÖK, 2019)

Tablo 8 incelendiğinde oldukça geniş bir yelpaze içinde öğrenci kabul eden Türkiye’de yeni kayıt düzeyinde çok fazla sayıda öğrenci olduğu görülmektedir. 2010’da toplam öğrenci sayısı 26 binlerde iken bugün sadece bir yıl içinde 52 binin üzerinde yeni öğrenci kaydı yapıldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde ülkede ortalama iki ila dört yıl geçirecekleri düşünüldüğünde önümüzdeki yıllarda uluslararası öğrenci artışının devam edeceğini öngörmek yanlış olmaz.

2.2.3. Türkiye’de Uluslararası Öğrencilerle İlgilenen Kurum ve Kuruluşlar

Türkiye özellikle 2010’lu yıllarından itibaren uluslararası öğrenci kabul etmeye yönelik politikalarını genişletmiştir. Merkezi sınavlardan üniversitelerin yerel sınavlarına geçiş yapılması, turkishstudy.gov.tr gibi üç dilde internet siteleriyle geniş tanıtımların yapılması, Türkiye burslarının tek çatı altında toplanması gibi adımlarla çok yönlü politikalar gerçekleştirilmiştir. Bu yeni politikalar yanında uluslararası öğrencilerle ilgilenen Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı gibi yeni kurumlar oluşturulmuştur. Zaman içerisinde sürece eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşları ve özel sektör de dâhil olmuştur. Bu bölümde uluslararası öğrencilerle ilgilenen, uluslararası öğrencilerin iş ve işlemlerini kolaylaştıran kurumlar incelenecektir. Önce kamu kurumları ele alınacak ardından bu alanda hizmet veren sivil toplum kuruluşları değerlendirileceklerdir.

2.2.3.1. Uluslararası Öğrencilerle İlgilenen Kamu Kurum ve Kuruluşları

Türkiye’de hem ortaöğretimde hem yükseköğretimde öğrenim gören uluslararası öğrencilerle ilgilenen kamuya ait pek çok birim, kurum ve kuruluş bulunmaktadır. Bu birim ve kurumların bir kısmı çok önceden kurulmakla birlikte bazı kurumlar kendini yenileyerek yeni birimler oluşturmakta, bazıları da gelişen şartlar ve ihtiyaçlara göre ilk defa teşkil edilmektedir. Bu kısımda uluslararası öğrencilerle ilgilenen bakanlıklar Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Gençlik ve Spor Bakanlığı (GSB) incelenecektir. Ayrıca kamu kuruluşları olan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) gibi kurum ve kuruluşlar incelenecektir.

2.2.3.1.1. Millî Eğitim Bakanlığı

2003 Irak savaşı ve 2011 Suriye iç savaşı sonrası Türkiye’de bulunan uluslararası öğrenci sayısı oldukça artmıştır. Bu ülkelerin vatandaşlarına yönelik eğitim programları ilk etapta savaş sonrası ülkelere dönecekleri şeklinde planlanmış ancak savaşın uzaması ve yeni göçlerle birlikte uzun vadeli planlamalara geçilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı 2010 yılında “Yabancı Uyruklu Öğrenciler” genelgesi yayımlayarak vatansız, sığınmacı, mülteci, iltica başvurusu durumundaki yabancı uyrukluların eğitim öğretime kabulüne yönelik işlemleri açıklamıştır.

2014 yılında Geçici Koruma Yönetmeliği yürürlüğe girmiş ve Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi yayınlanmıştır (MEB, 2014b). Bu yönetmelik ve genelgelerle öncelikle zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler başta olmak üzere, ülkemizde bulunan yabancılar yönelik eğitim öğretim faaliyetlerinin koordine edilmesi, eğitime erişimin sağlanması ve kurumlar arasında eşgüdümün sağlanması amaçlanmıştır. İl ve ilçe düzeyinde görev

dağılımları yapılarak geçici koruma altındaki çocukların Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullar ve Geçici Eğitim Merkezleri olmak üzere iki farklı yoldan eğitim görmesi planlanmıştır. Uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu Türk vatandaşların devam ettiği devlet okullarında ve özel okullarda diğer öğrencilerle birlikte Türkçe müfredatla eğitim almaktadır. Geçici Eğitim Merkezlerinde 25 bin öğrenci kendi dillerinde eğitim görmekte, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilmiş Türkçe öğretmenleri tarafından haftada 15 saat Türkçe dersi almaktadırlar (Taştan ve Çelik, 2017).

Ülkemizde bulunan Suriyeli ve diğer ülkelere gelen geçici koruma altındaki öğrencilerin okullaştırılmasının ciddi oranda artırılması 2016 yılından sonra gerçekleştirilmiştir. Bu tarihte geçici koruma altındaki çocukların durumu acil durum eğitimi olarak nitelendirilmiş ve bu öğrencilerin eğitim öğretimleriyle ilgili koordinasyonu sağlamak üzere Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne (HBÖGM) bağlı “Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı” kurulmuştur. Bu daire başkanlığının kurulmasıyla birlikte planlama ve koordinasyon artmış, uyumun sağlanması ve okullaştırılmasının artırılması açısından Geçici Eğitim Merkezlerindeki öğrencilerin dönüşümü başlatılmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren geçici koruma altındaki çocukların Türk öğrencilerle aynı kalitede ve eşit şartlarda eğitim almaları için devlet okullarına kaydolmaları zorunlu tutulmuştur (MEB Hayat Boyu Öğrenme GM., 2018; SETA ve Theirworld, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü koordinesinde devlet okullarına kayıtlı yabancı kimlik numarası bulunan uluslararası öğrencileri e-okul sistemine, yabancı kimlik numarası bulunmayıp yabancı tanıtma belgesi bulunan öğrencileri Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemine (YÖBİS) kaydetmektedir. Öğrencilerin devamsızlığı, notları ve diploma işlemleri YÖBİS üzerinden gerçekleştirilmektedir. Daha sonra yabancı kimlik numarası alan öğrencilerin bilgileri e-okul sistemine aktarılmaktadır. Geçici koruma altında bulunan öğrencilerin okullaştırılması ve eğitim niteliğinin artırılması için stratejik planlama yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik plana göre geçici koruma altında bulunan öğrencilerin 2019’da okullaşma oranı %60 iken kademeli artışla 2023 yılında okullaşma oranını %75 olarak hedeflenmiştir (MEB 2019-2023 Stratejik Planı). Bakanlık bu oranların artırılması için yurt içi ve yurt dışında bulunan sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda tüm kademelerde 732 bin uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 581 bini Suriyeli, 58 bini Iraklıdır. Kalan 93 bin öğrenciyi ise Afganistan, İran, Azerbaycan, Rusya Federasyonu, Mısır, Özbekistan, Kazakistan ve Çin gibi ülkelerin vatandaşı olan öğrenciler oluşturmaktadır. 4 ilde Geçici Eğitim Merkezlerinde 25 bin öğrenci eğitim görmektedir. Geçici Eğitim Merkezlerindeki öğrencilerin 6 bini kamp içinde 19 bini ise kamp dışında eğitim almaktadırlar. Ayrıca açık ortaokul ve açık liselerde

kayıtlı 26 bin uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Ortaöğretimde eğitim gören uluslararası öğrenci sayısı 72 bindir (MEB Hayat Boyu Öğrenme GM., 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Diyanet Vakfı, UNESCO, UNICEF, OECD, Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği gibi kuruluşlarla iş birliği halinde projeler gerçekleştirilmektedir. AB Türkiye delegasyonu ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliği ile Uluslararası öğrencilerden Suriyeli Çocukların Türk Okul Sistemine Entegrasyonu (Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System, PICTES) projesi 2016 yılında başlatılmıştır. Proje kapsamında Arapça ve Türkçe dil eğitimi, psikolojik destek, kırtasiye yardımı, okul servis hizmeti, öğretmen ve idareci eğitimleri sağlanmıştır. Proje kapsamında devlet okulları ve Geçici Eğitim Merkezlerinde çalışmak üzere 5600 Türkçe öğretmeni, 500 rehberlik öğretmeni ve 100 Arapça öğretmeni istihdamı planlanmıştır (PICTES, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Türk Kızılay'ı ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) arasında 2017'de imzalanan protokolle Türkiye'de geçici/ uluslararası koruma altında bulunan Mülteci Çocuklar İçin Şartlı Eğitim Yardımı Programı (ŞEYP) başlatılmıştır. Türkiye'de devlet okulları, geçici eğitim merkezleri ya da hızlandırılmış eğitim programlarına kayıtlı tüm öğrenciler bu programdan yararlanabilmektedirler (UNICEF, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde her kademedeki uluslararası öğrencilerin Türkçe dil bilgisini ölçmek için Türkçe sınavı yapmakta ve dil bilgisi yeterli düzeyde olmayan öğrencileri uyum sınıflarında Türkçe eğitimine almaktadır. 81 ilde açılan Türkçe uyum sınıflarında 115 bin uluslararası öğrenci eğitim almaktadır. Uyum sınıflarıyla birlikte öğrencilerin Türkçe yeterlilik düzeyinin artırılması ve Türk eğitim sistemine uyumlarının kolaylaştırılması hedeflenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı uluslararası öğrencilerin yanında öğretmenlerinde uluslararası öğrencilere dair farkındalık kazanması için çeşitli çalışmalar gerçekleştirmektedir. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü 2017 yılında "Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenciler Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı" hazırlamıştır (MEB Öğretmen Yetiştirme GM., 2017). Aynı zamanda öğretmen ve okul idarecileri UNICEF ile yapılan iş birliğiyle diğer dezavantajlı gruplar yanında uluslararası öğrencileri de içeren kapsayıcı eğitim başlığında eğitim almışlardır.

Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü 'de (ABDİGM) uluslararası öğrencilerle ilgili çeşitli çalışmalar yürütmektedir. ABDİGM, yabancı hükümet ya da kuruluşlar tarafından sağlanan ve Türkiye tarafından uluslararası öğrencilere verilen burslarla, kendi hesabına öğrenim görmek üzere Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilere ilişkin iş ve işlemleri yapmaktadır. Bu müdürlüğe bağlı Uluslararası Anlaşmalar ve Burslar Daire Başkanlığı kültürlerarası öğrenci değişim programı ortaöğretim düzeyinde eğitim görmek için Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilerle ilgili iş ve işlemleri

yürütmektedir. Aynı zamanda Uluslararası Öğrenci Değerlendirme komisyonunun işlemleri ve diğer komisyonların koordinasyonunu yapmaktadır.

2.2.3.1.2. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK)

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 1981 yılında çıkarılan 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile kurumsal yapılanma sürecini başlatmıştır. Bu kanunla birlikte çoğunluğu Millî Eğitim Bakanlığına ve bir kısmı da diğer bakanlıklara bağlı yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmıştır. Böylece 1982 yılı itibariyle tüm fakülte, yüksekokul, enstitü, konservatuar ve sonradan kurulmalarına izin verilen vakıf üniversiteleriyle birlikte YÖK tüm yükseköğretim sisteminden sorumlu tek kuruluş haline gelmiştir (www.yok.gov.tr).

Yükseköğretim Kurulunu (YÖK) uluslararası öğrencilerin denklik işlemlerinin düzenlenmesi, yabancı öğrenci sınavı (YÖS) çerçevesinin belirlenmesi, Türkiye Burslarına kabul edilecek öğrencilerin işlemlerinin gerçekleştirilmesinde sorumlulukları bulunmaktadır. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) koordine ettiği Uluslararası Öğrenciler Değerlendirme Kurulunun Dışişleri, İçişleri, Maliye ve Millî Eğitim Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) ve Kredi Yurtlar Kurumuyla birlikte üyeliğini yürütmektedir.

YÖK, 2010 tarihinde yükseköğretim kurulu kararıyla ÖSYM'nin gerçekleştirdiği ve uluslararası öğrencilerin yılda bir kez girebildiği YÖS sınavını kaldırarak bu sınavın üniversiteler tarafından yapılmasına imkân tanımıştır. Aynı zamanda Bakanlar Kurulu kararıyla harç miktarının belirlenmesini üniversitelere bırakmıştır. Böylece üniversitelerin uluslararası öğrencilerin seçme ve bölümlere yerleştirilmesinde söz sahibi olması başarılı uluslararası öğrencilerin ülkeye kabulünün imkânını artırmıştır. Bu tarihten itibaren uluslararası öğrenci sayısında artış gerçekleşmiştir (Çetinsaya, 2014: 152). Bu düzenleme sonrası üniversitelerin uluslararası öğrenci sınavlarını kendileri yapmaları dolayısıyla bir üniversitenin sınavını kaçıran öğrenci başka bir üniversitenin sınavına girmektedir. Öğrenciler aynı zamanda birkaç üniversitenin sınavına da girebilmektedirler.

Türkiye 2001 yılında yükseköğretimden sorumlu bakanların onayıyla Bologna sürecine dâhil olmuştur. Bologna süreciyle birlikte Avrupa Kredi Transfer Sistemine (AKTS) geçilmiş, diploma eki uygulaması geliştirilmiş ve böylece yükseköğretim alanında uluslararası öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliğinden yararlanma imkânı doğmuştur. Türkiye 2004 yılında Avrupa Birliği ülkeleri kapsamında Erasmus programına dâhil olmuş, 2013 yılında YÖK inisiyatifiyle Avrupa Birliği ülkeleri dışında öğrencilerin ve akademisyenlerin dolaşımı için Mevlana değişim programı başlatılmıştır (YÖK Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022).

YÖK uluslararası öğrencilere ulaşmak ve Türkiye yükseköğretim sistemi hakkında bilgilendirme yapmak için çeşitli politikalar yürütmektedir. Bunlardan birisi de YÖK tarafından kurulan ve yönetilen “Study in Turkey” isimli web sitesidir. Bu site üzerindeki arama motoruyla öğrenciler eğitim türü, eğitim dili, şehri ve çalışma alanına göre kendileri için en uygun üniversiteyi seçme imkânına erişebilmektedirler. Türk yükseköğretim sistemiyle ilgili genel bilgilendirmenin yanında, burslar, hayat şartları, uluslararası öğrencilerin deneyimleri ve Türk kültürüyle ilgili birçok bilgiye ulaşabilmektedirler. Web sitesi Türkçe, Arapça ve İngilizce olmak üzere 3 dilde yayın yapmakta, sosyal medya bağlantılarıyla hizmetlerini sunmaktadır (www.studyinturkey.gov.tr).

2.2.3.1.3. Gençlik ve Spor Bakanlığı

Gençlik ve Spor Bakanlığı uluslararası öğrencilere yönelik hem kendi birimleriyle hem de proje ortaklığı içerisinde birçok farklı kamu kurumu, yerel yönetim ve STK ile iş birliği içinde çalışmalar gerçekleştirmektedir. Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu (UDEF) ile iş birliği içerisinde gerçekleştirilen “Uluslararası Öğrenci Buluşmaları” bu çalışmalardan biridir. Proje kapsamında farklı ülkelerden gelen uluslararası öğrenciler Türkiye’nin farklı illerde kendi ülke ve kültürlerini tanıtmak amacıyla stantlar açmakta ve Türk vatandaşlarıyla kaynaşma gerçekleşmektedir. Gençlik ve Spor Bakanlığı birimleri arasında yer alan Uluslararası Organizasyonlar ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü ülke dışında birçok uluslararası organizasyon, uluslararası kuruluş ve ülke ile araştırma, proje, iş birliği çalışmaları yürütmektedir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) ile mülteci ve Türk gençlerine yönelik spor yoluyla sosyal uyum ve katılım projesi yürürlüğe konulmuştur. Daha sonra proje genişletilerek Uluslararası Olimpiyat Komitesi (IOC) uhdesinde kurulan Olimpik Mülteci Vakfı (ORF) yetkilileri ile proje yürürlüğe konulmuştur (www.uogm.gsb.gov.tr).

Gençlik ve Spor Bakanlığının uluslararası öğrencilerle ilgilenen diğer bir birimi Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğüdür. Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü uluslararası öğrencilere yönelik barınma imkânı sağlama yanında eğitim, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler gerçekleştirmektedir. Bu faaliyetler içerisinde uyum programları, sosyal ve psikolojik danışmanlık hizmetleri öne çıkmaktadır. Yurtlara yeni kayıt yaptıran Türk öğrenciler ve uluslararası öğrencilere yurt ortamını tanıma, yurt yaşantısına uyumu kolaylaştırmak amacıyla uyum programları düzenlenmektedir. Yurdun fiziki yapısı ve yurt kurallarını tanıtmaya yanında yurtda sunulan sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler, grup çalışmaları, seminer, konferans ve psikolojik danışmanlık hizmetleri uluslararası öğrencilere sunulan hizmetler arasındadır (yurtkur.gsb.gov.tr).

2.2.3.1.4. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB)

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı 2008 yılında yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının sorunlarının araştırılması ve bu sorunların çözümü

için alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla Meclise sunulan araştırma önermeleri akabinde 30 farklı kurumun katılımıyla strateji belgesi oluşturulması sonrası kurulmuştur. 2010 yılında 5978 sayılı yasayla kurulmuş ve 15 Temmuz 2018 tarihinde “Bakanlıklara Bağlı, İlgili, İlişkili Kurum ve Kuruluşlar ile Diğer Kurum ve Kuruluşların Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi” ile yeniden düzenlenmiştir. Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini yürütmektedir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun’da başkanlığın kuruluş amacı şöyle ifade edilmektedir (YTB, 2018).

- a) Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızla ilgili çalışmalar yapmak ve sorunlarına çözüm üretmek,
- b) Soydaş ve akraba topluluklar ile sosyal, kültürel ve ekonomik ilişkilerin geliştirilmesi amacıyla bu topluluklara yönelik faaliyetler yürütmek,
- c) Avrupa Birliği çerçevesinde yürütülen projeler ile Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler hariç olmak üzere kamu kurum ve kuruluşlarınca ülkemizde eğitim görmesi uygun görülenlerle, uluslararası anlaşmalar çerçevesinde ülkemize gelen öğrencilerin, ülkemizdeki eğitim süreçlerinin başarılı bir şekilde sonuçlandırılması için her türlü esası belirleyerek, ilgili kurumlar arasındaki koordinasyonu sağlamak ile görevlendirilmiştir.

Başkanlık dünya genelinde sayıları 6 milyonu aşan Türk diasporası; dil, tarih ve kültür birlikteliğiyle tarihsel diasporayı oluşturan kardeş topluluklar ve dünyanın 170’den fazla ülkesinden Türkiye burslusu olarak ülkeye gelerek yakınlık diasporası içinde yer alan uluslararası öğrencilerle ilgili çalışmaları sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde yürütmektedir. Yurtdışı Vatandaşlar Daire Başkanlığı, Kültürel ve Sosyal İlişkiler Daire Başkanlığı, Uluslararası Öğrenciler Daire Başkanlığı gibi sekiz daire başkanlığı olarak organizasyon yapısını şekillendirmiştir. Özel bütçeye sahip bir kuruluş olarak 305 farklı nitelikteki personel ile çalışmalarını yürütmektedir.

YTB’ye bağlı temel üç birimden biri olan Uluslararası Öğrenciler Daire Başkanlığı uluslararası öğrencilerin eğitim, öğretim, seminer, kurs, barınma, burs, iade, sigorta, tedavi ve diğer giderlere ilişkin destek sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrenim sürecinde ve sonrasında ilişkilerin sürekliliğini sağlamayı amaçlamakta ve mezuniyet sonrasında öğrencilerin yaşadıkları ülkede ilişkilerin devamını yürütmektedir. Eğitimi boyunca Türkiye’yi tanıyan, kültür ve alışkanlıklarını öğrenen öğrenciler mezuniyet sonrası kendi ülkeleriyle Türkiye arasında gönüllü elçiler olarak Türk kültürünün tanıtımında önemli roller üstlenmektedirler (Yontar, 2019: 246).

YTB’nin önemli çalışmalarından birisi de Türkiye Burslarının tanıtımının yapılması ve diğer ilgili kurumlarla birlikte burs verilecek başarılı öğrencilerin seçim ve yerleştirme işlemlerinin yapılmasıdır. YTB’nin kurulması ile birlikte

1992 yılından itibaren Büyük Öğrenci Projesi kapsamında verilen hükümet bursları 2012 yılından itibaren “Türkiye Bursları” ismini almıştır. Bu tarihten itibaren Türkiye Burslarının koordinatörlüğünü YTB gerçekleştirmektedir. Türkiye Bursları Dışişleri, İçişleri, Maliye ve Millî Eğitim bakanlığı, TİKA, YÖK, Diyanet İşleri Başkanlığı, Kredi Yurtlar Genel Müdürlüğü gibi birçok kurumdan üyelerin katılımıyla “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Kurulu” tarafından değerlendirilmektedir. Bu kurul uluslararası öğrenci stratejilerinin oluşturulması ve Türkiye’de öğrenim görecekt uluslararası öğrencilerin eğitim süreçlerini başarıyla sonuçlandırmayı sağlayacak çalışmalar yapmak, politikalar belirlemek amacıyla çalışmalar yürütmektedir. Yılda en az bir kez toplanan kurulun sekreteryasını YTB’ye bağlı Uluslararası Öğrenciler Daire Başkanlığı yürütmekte, kurulun başkanlığını YTB başkanı yapmaktadır (www.ytb.gov.tr/mevzuat, 2020).

Türkiye Bursları, Avrupa Birliği iş birliği içinde yürütülen projelerle Yükseköğrenim Kurulu ve üniversiteler aracılığıyla getirilen uluslararası öğrenciler haricinde Uluslararası Öğrenci Kurulu tarafından kontenjanı ve çerçevesi çizilerek getirilen, temel eğitim giderleri karşılanan öğrencileri ifade etmektedir. Türkiye Bursları aylık bursun dışında uçak bileti, üniversite katkı payı, genel sağlık sigortası, yurt ücreti ve Türkçe eğitimi de kapsamaktadır. Finansal destek dışında öğrencilerin istedikleri programa yerleşmelerini de kapsamaması yönüyle muadil burs programlarından farklılaşmaktadır. Öğrenciler Türkiye’de geçirdikleri süre içinde müfredat dışında sosyal, kültürel ve akademik etkinliklerden faydalanabilmektedirler. 2012 yılında hayata geçirilen Türkiye bursları ilk yıl 10 bin başvuru almış, tanıtımlarla birlikte zaman içerisinde başvuru sayısı artarak 2019 yılında dünyanın 167 ülkesinde 145 bin, 2021 yılında 178 farklı ülkeden 165 bin başvuruya ulaşmıştır (türkiyebursları.gov.tr).

Tablo 9: Yıllara Göre Türkiye Burslarına Başvuru Sayısı

Yıl	Başvuru Sayısı	Ülke Çeşitliliği
2012	10 bin	-
2017	100 bin	-
2019	146 bin	167
2020	158 bin	173
2021	165 bin	178

(Kaynak: ytb.gov.tr)

Tablo 9 incelendiğinde 2010 yılında 10 bin başvuruyla başlayan Türkiye burslarına başvuru sayısı yıllar içinde ülke çeşitliliği de artarak 2019 yılında 146 bin ve 2020 yılında 158 bin’e ulaşmıştır. 2021 yılı Türkiye burslarına başvuru da rekor yılı olmuş ve 165 bin başvuruyla yıllar içindeki en yüksek başvuru sayısına ulaşmıştır. Yapılan tanıtım faaliyetleri ve YTB gibi oluşturulan kurumların katkısıyla son on yılda %75’lik uluslararası öğrenci artışıyla birlikte

yükseköğretim sistemi içerisinde Türkiye’de 170 bin uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden yaklaşık 25bini Türkiye burslusu öğrencidir.

Türkiye Burslarından yararlansın veya yararlanmasın, Türkiye’de resmî bir kurum ya da eğitim programı kapsamında öğrenimi tamamlayan uluslararası öğrenciler Türkiye Mezunu olarak anılmaktadır. YTB uluslararası öğrencilerin ülkeye kabulü, sosyal ve kültürel etkinlikler dışında Türkiye mezunu olan bu öğrencilerle de ilgilenmektedir. Bu amaçla dünyanın farklı coğrafyalarında 28 Türkiye Mezunları Derneği kurularak mezuniyet sonrası öğrencilerle iletişimin devam etmesi amaçlanmıştır.

YTB uluslararası öğrencilere yönelik üniversitelerde ve diğer kurumlarda birçok alt birim kurarak hizmet ağını genişletmektedir. Türkiye Bursları Bilgi Sistemi (TBBS), Türkiye Bursları Çağrı Merkezi, Türkiye Bursları Üniversite Ofisleri oluşturulmuştur. Aynı zamanda uluslararası öğrencilere yönelik yeni bursiyer karşılama ve oryantasyon hizmetleri, ulaşım yardımı hizmetleri, barınma yardımı hizmetleri, sağlık sigortası tescil ve prim ödeme işlemleri, katkı payı ödeme işlemleri gerçekleştirmektedir. Uluslararası öğrencilere yönelik olarak mesleki gelişim ve staj programları ve mezuniyet törenleri düzenleme YTB’nin sorumluluğundadır. Ayrıca YTB uluslararası öğrencilerin bildiri sunduğu ve dinleyici olduğu sosyal bilimler kongreleri de düzenlemektedir (YTB 2019-2023 Stratejik Planı).

2.2.3.1.5. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü İçişleri Bakanlığına bağlı olarak 2013 tarihinde 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 103 numaralı maddesi ile kurulmuştur. Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün göç alanına ilişkin politika ve stratejiler belirleme, uluslararası koruma, geçici koruma ve insan ticareti mağdurlarının korunmasını sağlama, vatansızların tespiti ve korunmasını sağlama, yabancıların Türkiye’ye giriş ve Türkiye’de kalışları, Türkiye’den sınır dışı edilmeleri, Türkiye’ye uyum süreçleriyle ilgili iş ve işlemleri yürütmekten sorumludur (Göç İdaresi GM.).

Türkiye daha önce geçiş ülkesi konumunda iken bu konumu son yıllarda değişime uğramış ve aynı zamanda hedef ülke konumuna gelmiştir. Gerek göçle gelen geçici koruma altında bulunan öğrencilerin gerekse diğer uluslararası öğrencilerin, ülkeye girişleri ve ikamet izinleri Yabancılar ve Uluslararası koruma kanunu çerçevesinde düzenlenmektedir. 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu göçmenlerin ve uluslararası koruma arayanların haklarını içermektedir. Kanun, yabancılar, uluslararası koruma ve Göç İdaresinin kuruluşu ve görevlerini içerecek biçimde üç ana kısımdan oluşmaktadır. Bu Kanunla göçmen ve mülteci hakları, uluslararası koruma yasal çerçevesi uluslararası standartlara uygun hale getirilmiştir. Kanunun kabul edilmesinden sonra Göç İdaresi 81 il, 148 ilçe ve yurtdışı teşkilatı olarak yapılanmıştır.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü düzenli ve düzensiz göçlerle ilgili çalışmalar yapmakta, uluslararası koruma ve geçici korumayla ilgili raporları paylaşmaktadır. Aynı zamanda 2019 yılında “Türkiye’de Yabancı Öğrenci Olmak” isimli bir kitapçığı BM Göç kuruluşu IOM ve Avrupa Birliğiyle iş birliği içerisinde yayınlamıştır. Öğrencilerin ikamet izinleri öğrenim gördükleri sınıflara göre düzenlenmektedir. İlk ve ortaokul öğrencilerine birer yıllık öğrenim izni verilmektedir. Yükseköğretimde ise öğrenci ikamet süresi daha uzundur. Ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenim gören öğrencilere öğrenim süresinin tamamını kapsayacak şekilde öğrenci ikamet izni verilir (Göç İdaresi GM.,2014). Uluslararası öğrencilerin ülkeye giriş ve çıkışlarını düzenleyen, ikamet izinlerini veren Göç İdaresi 2021 yılında ikamet izni verdiği ülkeleri raporlamıştır. Tablo 10’da Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 2021 yılında öğrenci ikamet izni ile Türkiye’de bulunan uluslararası öğrencilerin uyrukları gösterilmiştir.

Tablo 10: 2021 Yılında Öğrenci İkamet İzniyle Türkiye’de Bulunan Uluslararası Öğrencilerin Uyrukları (İlk 10 Ülke)

Ülke	Öğrenci Sayısı
Türkmenistan	9.934
Azerbaycan	8.885
İran	6.582
Somali	5.873
Irak	5.591
Suriye	5.001
Afganistan	4.285
Yemen	3.264
Ürdün	3.221
Mısır	2.663
Diğer	33.133
Toplam	88.432

(Kaynak: Göç İdaresi GM., 2021)

Tablo 10 incelendiğinde Türkiye’de en fazla sayıda öğrenci ikamet izni ile bulunan öğrencilerin Türkmenistan uyruklu olduğu görülmektedir. Öğrenci ikamet izninde Türkmenistan’ı Azerbaycan, İran, Somali ve Irak uyruklu öğrenciler izlemektedir. Öğrenci ikamet izinleri dışında ailenin çalışma izni, aile ikamet izni, kısa dönem ikamet izni ya da uzun dönem ikamet izni olarak asıl motivasyonun Türkiye’de ikamet ve çalışma olduğu ancak çocuklarının öğrencilik statüsünün devam ettiği durumlarda söz konusudur. Uluslararası öğrencilerin ikamet izinleri ve çalışma izinleri kanunda ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. Uluslararası öğrencilerden ön lisans ve lisans eğitime devam eden öğrenciler haftada 24 saat, yüksek lisans ve doktora eğitime devam eden öğrenciler ise öğrenimlerini başarıyla sürdürmeleri şartıyla sınırsız olarak çalışma imkânına

sahiptirler. Öğrencilerin mezuniyetten sonra bir yıl daha çalışma hakkı söz konusudur (Göç İdaresi GM., 2014).

2.2.3.1.6. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)

1963 yılında genç bilim insanlarını desteklemek amacıyla kurulan TÜBİTAK Türkiye'nin bilim ve teknoloji politikalarının belirlenmesinde hükümetlere yardımcı olmak, uluslararası ikili ve çok taraflı bilimsel ve teknolojik etkinliklerde Türkiye'yi temsil etmek ve koordinasyonda bulunmak gibi çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. 2005 yılına kadar "Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu" ismiyle anılan TÜBİTAK bu tarihten sonra "Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu" ismini almış, doğa bilimleri yanında faaliyet alanı genişletilerek sosyal ve beşeri bilimlerde görev alanına eklenmiştir.

TÜBİTAK'a bağlı bir birim olan Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı (BİDEB) uluslararası öğrencilere yönelik burs ve destek programı yürütmektedir. Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı uluslararası öğrencilere lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde burs vermekte, yurt içi ve yurt dışında gerçekleştirilen doktora ve doktora sonrası araştırmalar için imkân sağlamaktadır. TÜBİTAK uluslararası araştırmacılar için araştırma destek programı yanında uluslararası bilim insanlarının Türkiye'de kamu ve özel kurumlarla ortak program ve ARGE çalışmalarını desteklemektedir (www.tubitak.gov.tr/burslar, 2020).

2.2.3.1.7. Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)

1984 yılında Ankara üniversitesine bağlı olarak yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla bu alanda dünyada önde gelen dil ve kültür merkezleri dikkate alınarak "Türkçe Öğretim Merkezi" (TÖMER) adıyla kurulmuştur. Bu tarihlerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ilk kurumdur. 1989-1990 öğretim yılında İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretimine de başlanmış, daha sonra aşamalı olarak pek çok yabancı dille birlikte Avrasya Türkçeleri öğretilen diller arasında yerini almıştır. Kurum ismini 2001 yılında "Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi" olarak ve 2011 yılında "Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi" olarak değiştirmiştir (www.tomer.ankara.edu.tr).

Ankara üniversitesinin bir kuruluşu olarak Ankara merkezli kurulan Ankara TÖMER'in bugün Alanya, Antalya, İzmir, Bursa, Samsun, İstanbul'da merkezleri bulunmaktadır. Türkçeleri yetersiz olan uluslararası öğrencilere Türkçe öğretmek üzere bir yıl ya da daha fazla süreli olarak TÖMER ismiyle hizmet veren bu merkezler bugün uluslararası öğrenci sayısı fazla olan Sakarya, Dicle, Yıldız Teknik üniversitesi gibi 20'nin üzerinde üniversitede açılmıştır. Örneğin 2011 yılına kadar kurum içinde uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten Sakarya üniversitesi 2011 yılında Sakarya TÖMER'in kurulmasıyla birlikte Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Erasmus,

Farabi gibi kurum, proje ve program kapsamında uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi hizmeti vermeye başlamıştır (www.tomer.sakarya.edu.tr). Türkiye dışında Bakü, Aşkabat, Bişkek, Almatı, Duşanbe ve Güney Kore’de hizmet vermektedir (Güneş, 2016: 128). Türkçe öğretmek yanında bu alanla ilgili yayın, organizasyon, araştırma ve uygulama çalışmaları yapmak temel amaçları arasındadır. Türkçe dil yeterlilik düzeyinin uyum sürecine olumlu etkisi düşünüldüğünde uluslararası öğrencileri olan üniversitelerin tümünde TÖMER birimlerinin açılması önem arz etmektedir.

2.2.3.2. Uluslararası Öğrencilerle İlgilenen Sivil Toplum Kuruluşları

Türkiye’de uluslararası öğrencilerle ilgilenen sivil toplum kuruluşlarının kuruluş tarihleri çok eski değildir. Önceleri sayılar az olmakla birlikte Türkiye’ye gelen uluslararası öğrencilerin artışına bağlı olarak yıllar içinde bu öğrencilerle ilgilenen sivil toplum kuruluşları sayısı da artmıştır. İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa gibi Türkiye’nin büyük illerinde örgütlenen bu kuruluşlar öğrenci sayısı artışıyla birlikte yıllar içinde bütün ülke geneline yayılmıştır. Sadece uluslararası öğrencilere yönelik faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları görece yeni kurulmuşken kuruluş tarihleri eski olan ve başka alanlarda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları zaman için faaliyetlerinin içeriğine uluslararası öğrencilerle ilgili çalışmaları da eklemişlerdir.

Türkiye merkezli sivil toplum kuruluşları uluslararası öğrencileri hem kendi ülkelerinde hem de Türkiye’de desteklemekte, barınma imkânı sağlamakta, rehberlik yapmakta, ülke içinde ve dışında Türk eğitim sistemiyle ilgili tanıtımlar yapmaktadırlar. Uluslararası öğrencilerle ilgilenen sivil toplum kuruluşlarından bir kısmı daha iyi organize olmak ve etkinliklerini artırmak için Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu (UDEP) gibi üst çatı kuruluşları altında bir araya gelmişlerdir. Böylece ülke genelindeki etkinliklerini ve faaliyet alanlarını genişletmişlerdir. Bu kısımda Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu (UDEP), Uluslararası Öğrenci Kuruluşları Platformu (ISAP), Uluslararası Mezunlar Derneği (TUMED) gibi sadece uluslararası öğrencilere yönelik faaliyetler yürütmek amacıyla kurulmuş sivil toplum kuruluşları yanında Türkiye Diyanet Vakfı ve İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsani Yardım Vakfı gibi diğer çalışmalarının yanında uluslararası öğrencilerle de ilgilenen sivil toplum kuruluşları incelenecektir.

2.2.3.2.1. Türkiye Diyanet Vakfı (TDV)

Türkiye Diyanet Vakfı, Diyanet İşleri Başkanlığının çalışmalarını desteklemek amacıyla kurulmuştur. TDV, 1975 yılında dönemin diyanet işleri başkanı Dr. Lütfü Doğan ve yardımcısı Dr. Tayyar Altıkulaç öncülüğünde kurulan bir vakıftır. Eğitim, kültür, sosyal ve dinî hizmetleri desteklemek, uluslararası yardım faaliyetleri organize etmek için kurulan vakıf bugün ülke genelinde 1003 şube ve dünyanın 149 ülkesinde faaliyetlerine devam etmektedir. 1977 yılında 7/14433

sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla vergi muafiyetinin tanındığı bir vakıf olarak faaliyetlerini sürdürmektedir.

TDV, araştırma merkezleri kurmak, dinî ilimler ve İslam sanatı konularında yayın yapmak, Türkiye dışındaki Türklerin dinî ve kültür hayatlarıyla ilgilenmek, yoksullara destek olmak, hastalar ve düşkünlerle ilgilenmek, eğitim bursu vermek, öğrenci yurtları açmak gibi hizmetler vakıf senedinde öngörülen hizmetleridir. Vakıf ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerine, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine burs vermektedir. Aynı zamanda Türkiye genelinde birçok öğrenci yurdu işletmekte olup 167 yurt binasında 10.924 öğrenci barınmaktadır (Uzunoglu, 1994: 461-463).

Türkiye Diyanet Vakfı yurt içi ve yurt dışında birçok eğitim projesi gerçekleştirmekte ve okullar yapmaktadır. Eğitim koordinatörlükleri aracılığıyla öğrencilere burs vermektedir. 2015 yılına gelindiğinde TDV'nin eğitim çalışmalarının önemli bir kısmı uluslararası öğrencilere yöneliktir. Bu tarihte TDV tarafından yurt dışında 10 lise ve 7 ilahiyat fakültesine destek sağlanmıştır (Aktaş, 2017). Tablo 11'de TDV'nin 2020-2021 eğitim öğretim yılındaki eğitim projeleri ve burs verilen öğrenci sayıları gösterilmektedir.

Tablo 11: 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Eğitim ve Burs Çalışmaları

Yurtdışı	Sayı
Eğitim Projesi	23
Ülke	12
Öğrenci	7.001
Yurtiçi	
Burs Verilen Öğrenci	2.281
Öğrenci Yurtları Kapasitesi	10.672
Öğrenci Evi Kapasitesi	1.587
Yurtiçi Eğitim Programları	
Ülke Sayısı	111
Uluslararası Öğrenci Sayısı	5.019
Mezun Sayısı	9.601

(Kaynak: tdv.org.tr.)

Tablo 11 incelendiğinde Türkiye Diyanet Vakfı'nın 12 farklı ülkede 23 eğitim projesi yürüttüğü görülmektedir. Bu projelerde 7.001 öğrenci eğitim görmektedir. TDV aynı zamanda Türkiye'de eğitim gören farklı ülkelere birçok uluslararası öğrenciye burs ve yurt desteği vermektedir. Tablo 9'da görüldüğü gibi 2020 yılında Türkiye'de eğitim gören 111 farklı ülkeden toplam 5.019 uluslararası öğrenciye eğitim desteği vermektedir. Bu öğrenciler ortaöğretimden yüksek lisans ve doktora eğitimine kadar her seviyede çok geniş bir eğitim yelpazesi içinde yer almaktadırlar.

Türkiye Diyanet Vakfı 2006 yılından itibaren Uluslararası İlahiyat programını hayata geçirerek çeşitli ülkelere gelen öğrencilere ilahiyat alanında lisans ve

lisansüstü eğitim imkânı sunmuştur. Uluslararası İlahiyat Programı kapsamında 76 ülkeden gelen uluslararası öğrenciler Türkiye'deki 6 ilahiyat fakültesinde eğitim görmektedir. Bu öğrencilerin burs, yurt giderleri, katkı payı ödemeleri ve ulaşım masrafları Türkiye Diyanet Vakfı tarafından karşılanmaktadır. Bu öğrencilerin bulunduğu şehirlerde eğitim koordinasyon birimleri kurularak öğrencilerin sosyal ve kültürel ihtiyaçlarına cevap verilmektedir. TDV aynı zamanda yurtdışında desteklediği lise ve imam hatip liselerinden mezun öğrencilerden Türkiye'de ilahiyat fakültesi dışında tıp, mühendislik, mimarlık, eğitim ve hukuk fakültelerinde bölüm kazanan öğrencilere de yurt ve burs desteği sağlamaktadır. TDV yine aynı tarihte uluslararası imam hatip liseleri projesini hayata geçirmiş, bu sayede uluslararası öğrencilerinden Türkiye'deki imam hatip liselerinde eğitim alma imkânı ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede 73 ülkeden öğrenciler İstanbul, Bursa, Kayseri, Konya ve Sivas illerindeki imam hatip liselerinde eğitim almaktadırlar.

2.2.3.2.2. Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu (UDEP)

2003 yılında İstanbul merkezli olarak kurulan Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu (UDEP), önceleri misafir öğrenci çalışmaları ile başlayan faaliyetleriyle aradan geçen 15 yıl içerisinde organizasyonunu genişletmiştir. Bir çatı kuruluşu olarak Türkiye'nin 75 ilinde kendisine bağlı 65 uluslararası öğrenci derneği ve UDEP gönüllüleriyle birlikte faaliyetlerine devam etmektedir. Türkiye'de öğrenci çalışmaları alanında en büyük uluslararası öğrenci dernekleri federasyonu kimliği olan UDEP kendine bağlı derneklerin ulaştığı 55 bin uluslararası öğrenciye destek vermektedir (UDEP, 2018).

UDEP, uluslararası öğrencilere yönelik rehberlik ve danışma hizmeti, tanışma toplantıları, ülke buluşmaları, bölüm ve alan toplantıları, ev, yurt ve aile ziyaretleri gerçekleştirmektedir. UDEP'e bağlı dernekler uluslararası öğrencilere yönelik olarak sosyal, sportif, sağlık, kültürel ve eğitim faaliyetleri yürütmektedir. Bu çalışmalardan en önemlisi de öğrencilerin Türkiye'ye kültürel ve sosyal uyumudur. Uyum faaliyetleri dışında UDEP öğrencilerin ikamet izinleri, burs, konaklama ve ulaşım ihtiyaçları, bürokratik sorunlar yaşayan öğrencilere sorunlarının çözümüne yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetleri vermektedirler. UDEP kendisine bağlı olan derneklere danışmanlık ve koordinasyon hizmeti vermesi yanında, kamuoyuna yönelik olarak uluslararası öğrenci buluşmaları, uluslararası öğrencilik sempozyumları, uluslararası seçkin öğrenciler kampı, uluslararası öğrenciler kısa film, hikâye ve şiir yarışmaları yaparak öğrencilerin Türkiye aidiyetini güçlendirme yanında kamuoyunun da uluslararası öğrencilerin farkındalığını geliştirmeyi amaçlamaktadır (UDEP, 2018).

UDEP çatısı altında Türkiye'nin birçok ilinde organize olmuş 65 uluslararası öğrenci derneği (UÖD) faaliyet göstermektedir. Bu dernekler arasında Ahi Evran

UÖD, Altınsafran UÖD, Bab-ı Alem UÖD, Balıkkeseir UÖD, Asma Köprü UÖD, Hayme Ana UÖD, Hüma UÖD, Mavi Kelebek UÖD, Mihrimah UÖD, Mihmandar UÖD, Müsenna UÖD, Muaz UÖD, Kayseri UÖD, Kırkdirekli UÖD, Kocaeli UÖD, İstanbul UÖD, Karahisar UÖD, Kırşehir UÖD, Sultanşehir UÖD, Yalova Karanfil UÖD, Harran UÖD, Enderun UÖD, Yedirenk UÖD, Selam UÖD, Turkuaz UÖD, Yedikıta UÖD, Yediiklim UÖD, İpekyolu UÖD, Harakani UÖD, Karaelmas UÖD, İkidoguikibati UÖD, Sefire-i Alem UÖD, Akdeniz UÖD, Aksaray UÖD, Trakya UÖD, Çukurova UÖD, Çorum UÖD, Kıbrıs Uluslararası Öğrenci Derneği gibi uluslararası öğrenci dernekleri faaliyet göstermektedir.

2.2.3.2.3. Uluslararası Öğrenci Kuruluşları Platformu (ISAP)

Uluslararası Öğrenci Kuruluşları Platformu (ISAP), Türkiye’de eğitim almaya gelen uluslararası öğrencilere eğitim ve rehberlik hizmeti vermek amacıyla 28 uluslararası öğrenci derneğinin gönüllük esasına göre bir araya gelip oluşturdukları çatı platformun adıdır. 2011 yılında “MİSAFİRET” ismi altında 15 üye derneğin bir araya gelmesi sonrasında 2014 yılında ismini ISAP (International Student Associations Platform) olarak değiştirmiş zamanla platform altındaki uluslararası öğrenci derneği sayısı 31’e yükselmiştir (www.isap.org.tr).

Uluslararası Öğrenci Kuruluşları Platformu (ISAP) kuruluşundan itibaren seminer, konferans, çalıştay, Millî gün kutlamaları, festivaller düzenlemekte, uluslararası öğrencilerinin sorunlarıyla ilgili raporlar yayınlamaktadır. Uluslararası Öğrenci Kuruluşları Platformu (ISAP) çatısı altında Türkiye’nin farklı illerinden birçok vakıf ve dernek bulunmaktadır. Hüdayi Vakfı, İlim Yayma Cemiyeti, İnsan ve Medeniyet Hareketi (İMH), Afrika Kardeşlik ve Dayanışma Derneği (AFKAD), Kafkas Vakfı, Hoca Ahmet Yesevi Vakfı (HAY), Gürcistan Dostluk Derneği, Irak Türkmenleri Kardeşlik ve Kültür Derneği (ITKAD), Türkistan Derneği, Sınırsız Kardeşlik ve İnsani Yardım Derneği (KİYADER), Suriye Eğitim Derneği, Uygur Akademisi, İstanbul Uluslararası Öğrenci Derneği (İSUDER), Uluslararası Mavi Ay Derneği, Hikmet Derneği gibi birçok sivil toplum kuruluşu bu çatı altında uluslararası öğrencilere yönelik çalışmalarını gerçekleştirmektedirler (www.isap.org.tr).

2.2.3.2.4. İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsani Yardım Vakfı (İHH)

İHH 1992 yılında Bosna savaşı sürecinde gönüllülerin yaptığı insani yardım çalışmaları sonrasında kurumsallaşma çalışmaları başlamış ve 1995 yılında İstanbul’da kuruluşunu gerçekleştirmiştir. İHH insani yardım vakfı acil yardım, sosyal yardım, eğitim ve sağlık hizmetleri ve insan hakları mağduriyetlerinin giderilmesi alanlarına odaklanmıştır. İHH zamanla coğrafya ve çalışma alanlarını genişleterek dünyanın pek çok bölgesinde 5 kıta ve 135 ülkede faaliyetlerini sürdürmektedir (www.ihh.org.tr).

İHH uluslararası öğrencilere yönelik burs yardımları yanında gıda, kıyafet ve kırtasiye yardımlarıyla okul çağındaki çocukların okula erişimini sağlamaya

çalışmaktadır. İHH uluslararası öğrencilerin okula erişimlerini sağlamada Konya merkezli kurulan Elbir Derneği gibi farklı illerde yerel ortaklarla iş birliği yapmakta ve dünyanın farklı ülkelerinden Türkiye'ye göç eden ailelerin okula gitmeyen çocuklarını okula teşvik etmektedir (Taştan ve Çelik, 2017: 65-66). İHH Türkiye'de bulunan barınma ve maddi sorun yaşayan uluslararası öğrencilere Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu (UDEP) iş birliği ile her yıl iki bin öğrenciye burs sağlamaktadır.

2.2.3.2.5. Hayrat Uluslararası Öğrenci Derneği

İstanbul merkezli olarak kurulan Hayrat Uluslararası Öğrenci Derneği 2013 yılında faaliyete geçmiştir. Derneğin amacı Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilere rehberlik yapmak, akademik ve sosyal açıdan en iyi şekilde yetişmelerine katkı sağlamaktır. Bu amaçla Hayrat Uluslararası Öğrenci Derneği uluslararası öğrencilere yönelik sosyal, kültürel ve eğitim alanında çeşitli faaliyetler ve projeler yürüterek farklı kültür ve milletler arasındaki iş birliği, hoşgörü ve dayanışmayı artırmayı hedeflemektedir. Hayrat Uluslararası Öğrenci Derneği kuruluşundan itibaren barınma, burs, oryantasyon ve mihmandarlık, akademik ve kültürel destek, rehberlik ve danışmanlık ve toplumsal uyum gibi uluslararası öğrencilerin ihtiyaç duyduğu temel alanlarda destek sağlamaktadır. Uluslararası öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşmasını artırmak ve ortak değerleri paylaşma amaçlı her yıl iki defa yaz ve kış kampı gerçekleştirmektedir.

Hayrat Uluslararası Öğrenci Derneği kamu kurumları ve farklı illerdeki STK'larla iş birliği ve ortak projeler gerçekleştirmektedir. Örneğin Gençlik ve Spor Bakanlığıyla birlikte "Mihmandar Arkadaş Projesi" ile uluslararası öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşması hedeflenmiş, uluslararası öğrencilerin uyum süreci kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. "Medeniyetimizi Tanı(tı)yoruz" projesi de Gençlik ve Spor Bakanlığı ortaklığında 5 farklı şehirde 200 uluslararası öğrenci ve Türk öğrencilerin katılımıyla İngilizce olarak medeniyet farkındalığını artırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Hayrat Uluslararası Öğrenci Derneği Türkiye içinde ve dışındaki faaliyet ve projelerini Gençlik ve Spor Bakanlığı dışında Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTBB), Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA), yerel yönetimler yanında yurtdışından İslam Dünyası Sivil Toplum Kuruluşları Birliği (İDSB), Uluslararası Öğrenci Kuruluşları Platformu (ISAP) ve Uluslararası Yurtlar Birliği (UYB) gibi önemli birlik ve kuruluşlarla da iş birliği yapmaktadır (www.hayratstudent.org).

2.2.3.2.6. Uluslararası Mezunlar Derneği (TUMED)

Uluslararası Mezunlar Derneği (TUMED) uluslararası öğrenci olarak Türkiye'de eğitimini başarıyla tamamlayan Türkiye mezunları arasındaki iş birliğini sağlamak ve dayanışmayı artırmayı amaçlamaktadır. TUMED aynı zamanda iş hayatında Türkiye mezunu uluslararası öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkileri geliştirmenin aracı olarak Türkiye ile ilişkileri en üst düzeyde güçlendirmek için

çeşitli çalışmalar düzenleyen bir sivil toplum kuruluşudur. 2015 yılında Uluslararası Öğrenci Derneği (UDEP) tarafından “Uluslararası Öğrenci Şurası” kapsamında 82 ülkeden Türkiye mezunlarının katılımıyla gerçekleştirilen “Türkiye Mezunları Buluşması” sonrasında yönetim kurulunun tamamının Türkiye mezunları tarafından oluşturulan Uluslararası Mezunlar Derneği’nin (TUMED) kurulmasına karar verilmiştir.

Türkiye’deki okullarda eğitimini uluslararası öğrenci olarak tamamlayan öğrencilerin kendi ülkelerinde iş birliğinin devam ettirilmesi, mezunların sorunlarıyla ilgilenmek ve proje geliştirmek, Türkiye mezunlarıyla Türkiye’deki kamu, özel ve STK iş birliğini devam ettirmek, mezunlar aracılığıyla Türkiye’de eğitim görmek isteyen uluslararası öğrenci adaylarına rehberlik ve danışmanlık yapmak ve Türkiye mezunu profili oluşturmak Uluslararası Mezunlar Derneğinin amaçları arasındadır. Bu çalışmaları yaparken TUMED, YTB, Türkiye Cumhuriyetli Büyükelçilikleri ve Konsoloslukları, Yunus Emre Enstitüsü, TİKA, Türkiye Maarif Vakfı, Türkiye Diyanet Vakfı, Kızılay, Türk Hava Yolları gibi Türkiye’nin yurt dışı misyonları ile iş birliği ve koordinasyon içerisinde çalışmaktadır. Uluslararası Mezunlar Derneği (TUMED) 3 binin üzerinde Türkiye mezununun kendi ülkelerinde kurduğu 28 dernek ile iş birliği içerisinde İstanbul merkezli olarak çalışmalarını devam ettirmektedir (TUMED, 2019).

2.2.4. Uluslararası Öğrencilerle İlgili Araştırmalar

Bu kısımda uluslararası öğrencilerin temel eğitim, ortaöğretim ve üniversitelerde yaşadıkları sorunlarla ilgili araştırmalar incelenecektir. Araştırmaların ortaya koyduğu sosyal, kültürel, psikolojik sorunlar analiz edilerek öğrencilerin yaşadığı sorun alanlarının her biri ilgili temalar halinde bir araya getirilecektir. Daha sonra bu temalar uluslararası öğrencilere yönelik geliştirilecek güçlendirme temelli program için zemin olarak kullanılacaktır. Güçlendirme yaklaşımına dayalı psikososyal eğitim programı öğrencilerin psikolojik, sosyal ve kültürel sorun alanlarına odaklandığı için uluslararası öğrencilerin yaşadığı burs, barınma, gıda, ulaşım gibi ekonomik temelli sorunlar bu bölümde inceleme dışı bırakılmıştır. Çalışmaya öncelikli olarak üniversite eğitimine devam eden öğrencilerin yaşadığı sorunlar değerlendirilecek, akabinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlar incelenecektir.

Türkiye’ye gelen uluslararası öğrencilerin tabi oldukları ülkenin Türkiye ile tarihsel ve kültürel bağı olması, coğrafi yakınlığının bulunması, öğrencilerin dil yeterliliğinin olması okula ve Türkiye’ye uyumunu kolaylaştıran faktörlerden bazılarıdır. Kiroğlu ve arkadaşlarının (2010) çoğunluğu Türk Cumhuriyetlerinden gelen 15 uluslararası lisans öğrencisinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunlarını araştırdığı çalışmada bu öğrencilerin öncelikle kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle arkadaşlık yaptıkları, ikincil olarak Türk öğrencilerle arkadaşlık

kurdukları ve son sırada diğerk ülkelerden gelen öğrencileri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türk ve akraba topluluklardan gelmesi dolayısıyla kültüre uyum sorunu yaşamadıklarını ancak ailelerini, arkadaşlarını ve memleketlerini özlediklerini ifade etmişlerdir. Adıyaman (2016), Türkiye Burslusu 47 öğrenciyle gerçekleştirdiğı odak grup görüşmesinde dili yeterli kullanma, kültürel ve coğrafi yakınlığın uyum düzeyini etkilediğini bulmuştur. Adıyaman, sorun alanları olarak öğrencilerin kişisel alan kullanımı farklılıkları, jest ve mimiklerde farklılıklar, ırkçı ve milliyetçi tavırlara maruz kalma, öğrencilerin Türkçe konuşma aksanıyla dalga geçme ve yalnızlık hissetme gibi problemler yaşadığını tespit etmiştir.

Araujo (2011), ABD’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin uyum deneyimlerini araştırmak için literatür incelemesi yapmıştır. Araştırmacı uyumla ilgili en önemli değişkenleri sosyal destek algılaması, ABD’li öğrencilerle iletişim, aile özlemi ve ön yargı ve ayrımcılık olarak sıralamıştır. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar ve bunun önyargıyla ilişkili bir sorun olarak ortaya konması birçok araştırmada ortaya konmaktadır. Özçetin’in (2012) Uludağ üniversitesinde öğrenim gören 221 uluslararası öğrencinin sosyal uyumlarını etkileyen etmenleri araştırdığı çalışmada öğrenciler en çok zorlandıkları konuların başında kültürel farklılıklar, yalnızlık ve arkadaş ilişkileri geldiğini ifade etmişlerdir. Snoubar’ın (2017), Ankara’da üniversite eğitimi alan 367 uluslararası öğrencilerle gerçekleştirdiğı çalışmada kültürel farklılıklardan temel alan en önemli sorunların yabancılara karşı olumsuz tutum ve Türk toplumuyla ilgili kurallar olduğunu tespit etmiştir.

Çelik’in 2013 yılında Trakya üniversitesinde 142 öğrenci ile yaptığı çalışmada öğrenciler yalnızlık duygusu, uyum sağlamada güçlük, aileyi özleme gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %71’i uyum sorunu yaşadığını ifade etmiştir. Akıl’ın (2018) Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde gerçekleştirdiğı araştırmada dışlanma ve uyum sorununu ortaya koymaktadır. Akıl’ın 104 uluslararası öğrenciyle gerçekleştirdiğı ve öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından uyumunun araştırıldığı çalışmasında öğrencilerin %30’u kendilerini dışlanmış hissettiğı, öğrencilerin %63’ünün ise uyum konusunda zaman zaman sorun yaşadığını ifade etmiştir.

Sasa’nın (2017) Trakya üniversitesinde öğrenim gören 133 uluslararası öğrencinin sorunları ile ilgili yaptığı araştırmada Orta Asya ve Kafkaslardan gelen öğrencilerin Balkanlar ve KKTC’den gelen öğrencilerden daha fazla sorun yaşadığını tespit etmiştir. Bu öğrencilerin yarıdan daha fazlası okula uyum sağlama aşamasında çeşitli sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin uyum sorunlarını azaltmaya yönelik gönüllü öğrencilerin uluslararası öğrencilere Türkçe öğretmesi ve şehre uyum sağlaması konusunda eşlik etmesinin öğrencilerin Türkiye’ye uyum sağlaması ve kültürel kaynaşmanın gerçekleşmesi amacıyla araştırmacı tarafından önerilmiştir.

Snoubar'ın (2017) Ankara üniversitelerinde öğrenim gören 367 uluslararası öğrencinin sorun alanlarından psikososyal sorun alanında öğrenciler aile özlemi, iletişim kurmada zorluk, yalnızlık, güven, korunma ve desteklenme ihtiyacını ortaya koymuşlardır. Can'ın 2019 yılında Ankara'da gerçekleştirdiği araştırması da bu sonuçları desteklemektedir. Can'ın (2019) Ankara'da bir devlet üniversitesinde 21 farklı ülkeden 40 uluslararası öğrenciyle odak grup toplantıları şeklinde yaptığı çalışmanın sosyalleşme başlığı altında arkadaş edinme ve sosyalleşme sorunu yaşayan öğrencilerin dil yetersizliği ve ön yargılar nedeniyle dışlanma, yalnızlaşma ve güven sorunu yaşadığı tespit edilmiştir.

Han'ın (2016) Sakarya üniversitesinde 300 uluslararası öğrencinin sosyal dışlanma düzeylerini ölçtüğü çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin yarısının eğitimden yararlanma imkânlarından, eğitime katılma alanlarından ve sosyal yaşamdan dışlandığını tespit etmiştir. Sakarya üniversitesinde Taylan'ın (2019) yaptığı çalışmada da benzer bulgular söz konusudur. "Sakarya üniversitesindeki uluslararası öğrencilerin sorunları" başlığı altında 370 uluslararası öğrenciyle yaptığı araştırmasında uluslararası öğrencilerin kültürel farklılıktan dolayı yaşadıkları en önemli sorunların başında yabancılara karşı tutum, yalnızlık ve aileye özlem duyma gelmektedir. Ayrıca öğrencilerin yarısından fazlası kısmen ya da genel olarak ayrımcılığa uğradığını ifade etmektedirler. Kültür ve renk farkı nedenleriyle ayrımcılığa uğradığını söyleyen öğrenciler daha çok Afrikalı öğrencilerken dil yetersizliği nedenleriyle ayrımcılığa uğradığını ifade edenler daha çok Balkanlar ve Afrika'dan gelen öğrencilerdir.

Temel eğitim ve ortaöğretimde öğrenim gören uluslararası öğrencilerle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların birçoğu yakın tarihlere aittir. Araştırmalar uluslararası öğrenciler, uluslararası öğrencilerin velileri, okul idarecileri ve öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda öğrencilerin akademik, kültürel, sosyal ve psikolojik uyum ve başarı durumları araştırılmış, uluslararası öğrencilerin yaşadığı ekonomik sorunlar incelenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunlar arasında dil sorunu, okula uyum sorunu, akademik başarı ve kültürel uyum sorunları ana temalar olarak öne çıkmaktadır. Araştırmacıların ulaştığı sonuçlar benzerlikler göstermekte ve sıklıkla birbirini desteklemektedir.

Sariahmetoğlu'nun (2019) Kastamonu'da 4 farklı ortaokulda eğitim gören 20 uluslararası öğrenciyle yaptığı araştırmada uluslararası öğrencilerin okula ilk geldiklerinde Türk arkadaşları tarafından dışlandıkları ancak bir süre geçtikten sonra diğer öğrenciler tarafından kabul edildikleri tespit edilmiştir. Kalebaşı ve Göngör'ün (2019) İstanbul'da bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 13 uluslararası öğrenciyle yaptığı çalışmadaki bulgularda benzerdir. Öğrenciler özellikle lise eğitiminin birinci yılında diğer öğrenciler tarafından kabul edilmekte sıkıntılar yaşadıklarını, etkinlikler ve grup oyunlarından dışlandıklarını ifade

etmektedirler. Gülüm ve Akçalı'nın (2018) Balıkesir'de gerçekleştirdiği çalışmada bu bulguları desteklemektedir. İlköğretim ve ortaokulda 100 uluslararası öğrenciyle yapılan çalışmada öğrencilerin okula uyum sağlamada güçlük yaşadığı ve zaman zaman arkadaşları tarafından dışlandıkları tespit edilmiştir.

2019 yılında Aykut tarafından Suriyeli öğrenci velileri, öğretmen ve okul idarecileriyle gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin okula uyum zorluğu yaşadığı tespit edilmiştir. Uyumu güçleştiren süreçler içinde Türkçe bilgisi yanında okul çevresinin Suriyeli öğrenci velilerine karşı geliştirdikleri önyargılı tutum ve ayrımcı davranışların bu öğrencilerin uyum süreçlerini yavaşlattığı tespit edilmiştir (Aykut, 2019).

Delen'in (2018) Mardin'de 12 devlet okulunda uluslararası öğrencilerin sorunlarına dair 33 öğretmenle yaptığı görüşmede öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişim problemi yaşadığı ve fiziksel şiddet uygulamaya yatkın olduğu tespit edilen sorunlar arasındadır. Güngör ve Şenel'in (2018) Eskişehir'de 8 ilkokulda 21 sınıf öğretmeni ve 24 uluslararası öğrenciyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin dil ve kültürel farklılıklarına bağlı olarak Türk gelenek ve göreneklerine uyum sağlama, kendilerini ifade etme ve diğer öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıkları, özgüven sorunu yaşadıkları ifade edilmektedir.

Turan ve Polat (2017) Muğla'da uluslararası öğrencilerin derslerine giren 15 öğretmenle öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik çalışmalarında öğrencilerin kendilerini ifade etme, iletişim ve kültürel farklılıklar gibi alanlarda güçlükler yaşadığını tespit etmiştir. Yiğit'in (2015) Kırşehir'de 28 öğretmen, 9 okul yöneticisi ve 27 uluslararası öğrenciyle ortaokulda gerçekleştirdiği çalışmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin genel olarak uyum sorunu yaşadığı; okul kurallarına uymakta zorluk yaşama, kendi aralarında gruplaşma ve arkadaşlık ilişkileri kurmakta güçlük çekme gibi sorunlarla karşılaştığı tespit edilmiştir.

Sarıtaş ve arkadaşlarının 2015-2016 eğitim öğretim yılında Denizli'de okullarında uluslararası öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunları belirleme amacıyla nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. 62 Suriyeli, 55 İranlı, 3 Iraklı ve 5 Afgan olmak üzere toplam 125 uluslararası öğrencinin öğrenim gördüğü 5 farklı okulda araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre savaş ortamından gelen Suriyeli öğrenciler daha iyi bir hayat kurmak için Türkiye'ye gelen diğer öğrencilere göre daha fazla uyum sorunu yaşamaktadırlar. Öğrenciler iletişim sorunu dışında şiddet uygulama, okula devamsızlık gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Emin'in (2018) Ankara'da 7 farklı devlet okulunda Suriyeli öğrencilerin sorunlarının araştırıldığı çalışmada bu sonucu desteklemektedir. 7 okuldaki 8 okul yöneticisi, 25 öğretmen ve 17 Suriyeli veli ile yapılan derinlemesine görüşme sonucu bu okullarda eğitim gören Suriyeli

öğrencilerden okula uyum güçlüğü yaşayan öğrencilerin okulla bağ kurmakta zorlandığı ve bunun sonucunda devamsızlık ve okul terki yaşandığı ifade edilmektedir.

Üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerle Millî Eğitim Bakanlığına bağlı temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sorun alanları karşılaştırıldığında ortak sorun alanlarının farklılaşan sorun alanlarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Dil yetersizliği, okula uyum sağlama, kendilerini ifade etme ve diğerleriyle iletişim kurma, kültüre uyum sağlama, çekingenlik ve özgüven sorunu, dışlanma ve yalnızlaşma gibi sorun alanlarının her eğitim düzeyinde ortak temalar olduğu görülmektedir. Okula devamsızlık, okul terki, öğrencilerin kendi aralarında gruplaşması ve fiziksel şiddet uygulama gibi sorunları ise daha çok temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrenciler yaşamaktadırlar.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:

ALAN ARAŞTIRMASININ YÖNTEMİ, BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma yöntemi, araştırma öncesi ve süreciyle ilgili bilgi verilecektir. Araştırma modeli, veri toplama araçları, program hazırlık süreci ve programın uygulanmasından bahsedildikten sonra verilerin analizi, bulgular ve yorumlara yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırmalarda nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmaktadır. Nitel ve nicel tekniklerin aynı araştırmada kullanılmasını içeren karma yöntem araştırmaları daha bütüncül bir anlayış sağlayarak her iki yöntemin de avantajlarını güçlendirmektedir (Baki ve Gökçek, 2012).

Bu araştırma karma yöntem desenlerinden dönüştürücü desene tasarlanmıştır. Dönüşüm odaklı çerçeve yeterince ele alınmamış, kenarda kalmış grupların ihtiyaçlarının ön plana alındığı bir çerçeve sunmaktadır. Dönüştürücü desendeki amaç güç dengesizliklerini tespit ederek değişime yönelik çalışmalar gerçekleştirmek, sosyal adaletin gerçekleştirilmesi amacıyla bireyleri, grupları ve toplulukları güçlendirmektir. Dönüştürücü desenin kullanım amacı bütüncül kapsayıcı bir yaklaşım sunmasıdır. Bu amaçla çeşitli grupların problemleri, ayrımcılık ve baskı gibi konularda literatür çalışması gerçekleştirilir. Grubun ihtiyaçları tespit edilir. Topluluğun kültürel bağlamına ve gruplar arası bireysel farklılıklara dikkat edilir, etiketlemelerden kaçınılır. Topluluk üyelerinin güveninin kazanılması önemlidir. Böylece dönüştürücü paradigma iş birliği içinde, değişim odaklı ve güçlendirici bir perspektif sunarak sosyal değişimi sağlamayı amaçlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015).

Bu çalışmanın nitel boyutu nitel araştırma türlerinden eleştirel araştırma deseniyle yapılandırılmıştır. Eleştirel desen türü sorunları, haksızlıkları ve baskıyı tespit ederek değişim odaklı çalışmalar yapmayı içerir. Eleştirel araştırmayı eleştirel yapan sadece problemi araştırması değil, sorunu anlayıp durumu değiştirmeyi amaçlamasıdır. Eleştirel araştırma, baskı ve gücü ortaya çıkarmayı amaçlayarak bağlamı içinde yapıları dönüştürmeyi ve güçlendirmeyi amaçlar. Eleştirel araştırmanın kökeni çok sayıda geleneğe dayanmaktadır. Bu araştırma geleneğinin temellerini atanlardan birisi de eğitime dönüştürücü ve özgürlükçü bakış açısı getiren ve güçlendirme yaklaşımının da öncülerinden olan eğitimci Freire'dir (Merriam, 2013: 33-34).

Dönüştürücü desende veri toplama süreci aynı anda gerçekleştirileceği gibi önce nitel akabinde nicel ya da tam tersi şeklinde gerçekleştirilebilir. Araştırma kapsamında ilk önce nitel veri toplama gerçekleştirilmiştir. Karma desenli araştırmalarda nitel ve nicel yaklaşımların bütünleştirilmesi ve birleştirilmesi bir

amaca uygun olarak gerçekleştirilmelidir (Alkan vd., 2019). Araştırmacı bir aşamanın sonuçlarını diğer aşamanın verilerini oluşturmasında bağlantı kurma stratejisi kullanarak birleştirebilir. Araştırmada nitel desene dayalı sözel verileri araştırmanın nicel aşamasında bağımsız değişken olarak kullanılacak psikososyal eğitim programı için zemin teşkil etmiştir. Araştırma kapsamında ilk olarak uygulanan nitel yöntemle ortaöğretimde eğitim gören uluslararası öğrencilerin sorunları ve ihtiyaçları yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla öğrencilerin aileleri ve öğrencilerin derslerine giren öğretmen/idarecilerin bakış açısıyla incelenmiştir. Uluslararası öğrencilerin ailelerinden ve öğretmen/idarecilerinden elde edilen verilerle literatürde uluslararası öğrencilerle ilgili gerçekleştirilen araştırma sonuçları karşılaştırılarak ortak temalar altında birleştirilmiştir. İhtiyaç ve sorunlar temelinde birleştirilen bu temalar uluslararası öğrencilerin güçlendirilmesine yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan psikososyal eğitim programına temel teşkil etmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunu, güçlendirme yaklaşımına dayalı grup psikososyal eğitim müdahale programının ortaöğretimde eğitim gören uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma ve okula uyumları üzerine etkisinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu etkiyi belirlemek için ön-test, son-test ve izleme ölçümü 2x3'lük yarı deneysel desen kullanılmıştır. Grupların eşleştirilip rastgele deney ve kontrol gruplarına atandığı çalışmalar yarı deneysel desenli çalışmalardır (Büyüköztürk ve vd., 2012). Kontrol gruplu desende deneme öncesi ve sonrasında ölçümler yapılır. Araştırma modelinde ön testlerin yapılması grupların deneme öncesi benzerlik düzeylerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının yorumlanmasına imkân verir. Bu modelde çalışılan eğitim programının ne derece etkili olduğuna karar vermek için ön test ve son test sonuçları beraber kullanılır (Karasar, 2014). Araştırmanın bağımsız değişkeni “Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim Programı”, bağımlı değişkenleri ise okulda arkadaş-akran gruplarından dışlanma ve okula uyumdur. Araştırmada bağımlı değişkenleri etkileyen ancak etkisi araştırılmayan karıştırıcı faktörlerin olası etkilerini kontrol altına almak için deney grubuna eşit olabilecek bir kontrol grubu kullanılacaktır. Araştırmanın deneysel deseni tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test	İzleme
Deney	OUÖ+AAGDÖ	GYDGPE	OUÖ+AAGDÖ	OUÖ+AAGDÖ
Kontrol	OUÖ+AAGDÖ	-	OUÖ+AAGDÖ	OUÖ+AAGDÖ

OUÖ: Okula Uyum Ölçeği

AAGDÖ: Arkadaş- Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği

GYDGPE: Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitimi

Tablo 12’de görüleceği gibi ilk olarak deney ve kontrol gruplarına ön test uygulanacaktır. Akabinde deney grubuna “Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup

Psikososyal Eğitim Programı” uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir işlem gerçekleştirilmeyecektir. İşlem aşaması tamamlandıktan sonra her iki gruba da sırasıyla son test ve izleme testleri uygulanacaktır.

Araştırmada uluslararası öğrenciler ile T.C. vatandaşı öğrencilerin karma eğitim aldığı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ortaöğretim okullarındaki öğrencilere uzun süre ulaşmanın zorluğu dikkate alınarak amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme araştırmacının araştırma problemleri için en uygun cevabı bulacağını düşündüğü birey, grup, kurum ya da belgeleri içerir. Çalışmanın amacına bağlı olarak araştırmacı için zengin ve derinlemesine bilgi sağlar. Belirli özelliklere sahip bireylerle ulaşılması zor bilgilere erişmek gibi özel durumlarda araştırmacı tarafından tercih edilebilir (Saruhan ve Özdemirci, 2016: 201).

Kota örneklemesinde olduğu gibi amaçlı örnekleme araştırmacının belirli bir örnek sayısına ulaşana kadar çalışmasına en uygun çevresindeki kişileri araştırmaya dâhil etmesidir. Buradaki amaç araştırmacın sorularına en uygun cevabı verebilecek kişi ya da objelerin araştırma için seçilmesidir. Amaçlı örnekleme birçok olgu, durum ve yaşantının keşfedilmesine ve ortaya çıkmasına imkân tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Üsküdar ilçesinde uluslararası öğrenciler ve T.C. vatandaşı diğer öğrencilerin beraber eğitim gördüğü Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ortaöğretim okulları, uluslararası öğrencilerin velileri, uluslararası öğrencilerin öğretmenleri ve idarecileri oluşturmaktadır. Araştırmaya örneklem olarak hem zorunlu göç sonrası Türkiye’ye gelen Suriyeli öğrencilerin eğitim gördüğü hem de çeşitli ülkelerden eğitim almak için ülkemize gelen uluslararası öğrencilerin bulunduğu bir imam hatip lisesi seçilmiştir. Böylece ülkemizde ve Üsküdar ilçesinde bulunan uluslararası öğrencilerin genel dağılımına uygun olarak hem zorunlu göç sonucu Türkiye’de bulunan geçici koruma altındaki öğrenciler hem de isteğe bağlı olarak eğitim almak üzere Türkiye’ye gelen öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilerek katılımcıların kültürel çeşitliliği artırılmıştır. Ayrıca zorunlu göç sonrası geçici koruma altındaki uluslararası öğrenciler yanında tarihsel yakınlık ve kültürel bağlar dolayısıyla Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde eğitim gören öğrenciler çoğunlukla imam hatip liselerini tercih etmektedirler. Araştırmanın gerçekleştirildiği Üsküdar ilçesi okulların ve öğrenci yurtlarının yeterli sayıda olması dolayısıyla uluslararası öğrencilerin en yoğun olarak yer aldığı ilçelerden biridir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Üsküdar ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 930 uluslararası öğrenci mevcuttur. Ortaöğretim düzeyinde ise 258 uluslararası öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden 206’sı Anadolu İmam Hatip Liselerinde eğitim görmektedir (Üsküdar MEB Strateji Geliştirme Bölümü, 2020-2021).

Araştırma 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde erkek öğrencilerin öğrenim gördüğü Anadolu İmam Hatip Lisesinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Üsküdar İlçesi'nde 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören 22 uluslararası öğrenci ve bu öğrencilerin sınıflarından seçilen 22 Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğrenci, aynı okuldan 14 uluslararası öğrenci velisi, uluslararası öğrencilerin derslerine giren 28 öğretmen ve okul idarecisinden oluşturmaktadır. Toplam 44 öğrenciden 18'i deney grubunda, 18'i ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarına seçilen öğrenci sınıf düzeylerinin benzer özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı karma desenli bir araştırmadır. Bu amaca uygun olarak araştırmacının nicel ve nitel boyutlarında kullanılan veri toplama araçları aşağıda yer alan bölümlerde belirtilmektedir.

3.3.1. Nitel Boyut

Öğretmen/İdareci Görüşme Formu: Form, uluslararası öğrencilerin okul ortamında yaşadığı sorunlar ve ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uluslararası öğrencilerin derslerine giren öğretmen ve okul idarecilerine sorulmak üzere hazırlanmış 11 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan form, öğretmen ve idarecilerin uluslararası öğrencilerin okulda karşılaştığı kültürel, sosyal, psikolojik ve kişilerarası ilişkilere yönelik sorun ve ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaya ve farkındalık kazandırmaya imkân sağlamaktadır.

Veli Görüşme Formu: Form, uluslararası öğrencin okulda yaşadığı sorunlar ve güçlükleri uluslararası öğrencilerin velilerinin bakış açısından keşfetmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda araştırmacı tarafından güçlendirme temelli bir görüşme gerçekleştirilmek istendiğinden velilere öğrencinin güçlü özellikleri, başarıları ve gelecek beklentileriyle ilgili farkındalık kazandırılmak amacıyla sorular yönlendirilmiştir. Veli görüşme formu 8 sorudan oluşmaktadır.

3.3.2. Nicel Boyut

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerine ulaşmak için hazırlanmıştır. Uluslararası öğrenciler ve T.C. vatandaşı öğrenciler olmak üzere iki farklı kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formlarda katılımcıların anne, baba, eğitim düzeyi ve akademik durumları ortak soruları oluştururken, uluslararası öğrencilerin vatandaşı oldukları ülke, Türkiye'de bulundukları süre, kiminle kaldıkları ve Türkçe konuşma düzeyleri gibi sorular da bulunmaktadır.

Okula Uyum Ölçeği: Springer ve ark. (2009) tarafından geliştirilen Okula Uyum Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlaması 2017 yılında Durnalı ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek okula uyum ile okul-öğretmen ve öğrenciler

arası destekleyici ilişkilere odaklanmaktadır. Lise ve ortaokul öğrencilerinin okula uyumunu değerlendirmek için geliştirilen ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinali 3 alt boyuta sahipken uyarlama çalışmalarında öğrencilerin okula bağlılığını ifade eden tek faktörlü yapıdan oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanmış herhangi bir madde bulunmamaktadır.

Okula uyum ölçeğinin iç tutarlılığını tespit etmek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha değeri .84 olarak tespit edilmiştir. Ölçümler arasındaki kararlılığı tespit etmek için yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı her iki uygulama arasında yüksek düzeyde, pozitif [$r(60)=.68$, $p<.05$] bulunmuştur. Ölçekten minimum alınacak puan 10 maksimum alınabilecek puan 40'dır. Ölçekte düşük puanlar uyum güçlüğünü yüksek puanlar ise uyumu ifade etmektedir.

Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği: Yıldız ve Dağ (2017) tarafından geliştirilen Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği 5'li likert tipi bir ölçektir. Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği 1) Sosyal etkinliklere katılma (1, 10, 15. maddeler), 2) Sağlıklı iletişim kurma (4, 9, 16. maddeler), 3) Düşüncelerini ifade edebilme (5, 13. maddeler), 4) Akranları arasında kabul görme (3, 6, 8. maddeler), 5) Akranları arasında önemsenme ve değerli bulunma (2, 7, 14, 17, 18. maddeler), 6) Ait olma ve güven (11, 12. maddeler) olmak üzere toplam 18 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır.

Arkadaş- Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği hiç (1), nadiren (2), bazen (3), çok sık (4) ve her zaman (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten minimum alınacak puan 18 maksimum alınabilecek puan 90'dır. Ölçekte düşük puanlar dışlanmayı yüksek puanlar uyumu ifade etmektedir. Ölçekte 3, 8 ve 18.maddeler ters kodlanarak puanlanmıştır. Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma ölçeği Cronbach Alpha değeri 0.70'den büyük 0,836 bulunduğundan güvenilir bir veri toplama ölçeği olarak kabul edilmektedir.

3.4. Çalışma Grubu

Araştırma 2020 – 2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde erkek öğrencilerin öğrenim gördüğü bir Anadolu İmam Hatip Lisesinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Üsküdar İlçesi'nde öğrenim gören 22 uluslararası öğrenci ve bu öğrencilerin sınıflarından seçilen 22 Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğrenci oluşturmaktadır. Toplam 44 öğrenciden 18'i deney grubunda, 18'i ise kontrol grubunda yer almaktadır.

Çalışma grubuna 9, 10, 11 ve 12.sınıf düzeyi olmak üzere her sınıf düzeyinden uluslararası öğrenci katılımı amaçlanmıştır. Farklı ülkelere mensup öğrencilerin araştırmaya katılımı sağlanarak kültürel çeşitlilik artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı uluslararası öğrencilerin okula uyumunu desteklemek amacıyla sosyal çevreleri de sürece katmıştır. Bu amaçla uluslararası öğrencilerin kendi sınıflarından T.C. vatandaşı öğrencileri de kolaylaştırıcı rolünde grup çalışmasına dâhil etmiştir.

3.5. Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim Programı

Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim (GYDGPE) programı hazırlanırken uluslararası öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşmeler, uluslararası öğrencilerin derslerine giren öğretmen/idarecilerle yapılan görüşmeler ve uluslararası öğrencilerle ilgili yapılan araştırma sonuçları veri olarak kullanılmıştır. Tablo 14’te bu araştırmaların sonuçları maddeler halinde ortaya konulmuştur. Tespit edilen her bir sorun alanına yönelik güçlendirme yaklaşımı temelinde güçlendirme temaları çıkartılarak psikososyal eğitim programı oluşturulmuştur. 8 hafta olarak tasarlanan programda her bir tema haftada bir gün 60 dakikalık oturumlarda çalışılacak şekilde yapılandırılmıştır. GYDGPE programı oturum taslağı üç farklı üniversiteden çocuk gelişimi, psikoloji ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümlerinde görevli doktora ve üzeri akademik derecelere sahip üç akademisyen tarafından incelenmiştir. Görüşlerine başvurulmuş akademisyenler GYDGPE programı oturumları sırasında uygulamanın akıcılığını sağlamak amacıyla çeşitli öneriler sunmuşlardır. Oturumların sıralamasıyla ilgili öneriler doğrultusunda grup uyumu ve bütünlüğünü sağlamak amacıyla “güven” temalı oturum daha öne alınmış, “kültürel farklılıkları anlamak ve kabul etmek” başlıklı oturum daha sonraki haftalara kaydırılmıştır.

3.5.1. Programın Oluşturulması

GYDGPE Programının oluşturulmasında uluslararası öğrencilerle ilgili araştırmalar, uluslararası öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşmeler, uluslararası öğrencilerin derslerine giren öğretmen/idarecilerle yapılan görüşmeler veri olarak alınmıştır. Tablo 13’te ailelere göre öğrencilerin yaşadığı sorun başlıkları ortaya konulmuş, tablo 14’te uluslararası öğrencilerin öğretmenleri ve okul idarecilerine göre sorun alanları ve ihtiyaçları özetlenmiştir. Tablo 15’te ise literatür taraması sonrası uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunlar yer almaktadır. Elde edilen bütün bu bilgiler tablo 13, 14 ve 15’te yer alan konu başlıkları halinde tablo 16’da birleştirilmiştir. Tablo 13’te uluslararası öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşmelerde ailelere göre çocuklarının yaşadığı sorun başlıkları sıralanmıştır.

Tablo 13: Ailelere Göre Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar

Arkadaşlık ilişkileri kurmakta güçlük
Kendini ifade etmekte zorluk
Sosyalleşmekte zorluk
Uyum sağlayamama
Oyunlardan dışlanma
Zorbalığa maruz kalma
Telefon bağımlılığı
İçe kapanma
Okula devamsızlık yapma
Dalga geçilme

Uluslararası öğrencilerin derslerine giren 25 öğretmen ve 3 okul idarecisiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla yapılan

görüşmelerde öğrencilerin okulda yaşadığı sorun alanları da öğretmen ve okul idarecilerine sorulmuştur. Öğretmen ve okul idarecilerinin verdiği cevaplar başlıklar halinde tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14: Öğretmen ve Okul İdarecilerine Göre Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar

Arkadaşlık ilişkileri kurmakta güçlük
İletişim becerilerini etkili kullanamama
Aileye özlem duyma
Korunma ve desteklenme ihtiyacı
Kendi aralarında gruplaşma
Yalnızlık
Uyum sağlayamama
Oyun ve etkinliklerden dışlanma
Kültürel farklılıklar
Akran baskısı
Jest ve mimik kullanımı farklılıkları

Çalışmanın ikinci bölümünde uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunlara ilişkin çeşitli araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 15’te uluslararası öğrencilerin psikososyal alanda yaşadığı sorunlarla ilgili araştırmacıların ortaya koyduğu sonuçlar özetlenmiştir.

Tablo 15: Önceki Araştırmalarda Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar

Arkadaşlık ilişkileri kurmakta güçlük
Aileye özlem duymak
Jest ve mimik kullanımı farklılıkları
İletişim becerilerini etkili kullanamama
Kendini ifade etmekte zorluk yaşamak
Kendi aralarında gruplaşma
Kişisel alan kullanımında farklılıklar
Korunma ve desteklenme ihtiyacı
Yalnızlık
Aksanla dalga geçilme
Dışlanma
Önyargılar
Özgüven sorunu
Kültürel farklılıklar
Fiziksel şiddet uygulama
Okula devamsızlık yapma

Tablo 16’da uluslararası öğrencilerle ilgili daha önce yapılan araştırma sonuçları, uluslararası öğrencilerin aileleriyle yapılan görüşmeler ve uluslararası öğrencilerin derslerine giren öğretmen/idarecilerle yapılan görüşmeler sonucu ortaya çıkan konu başlıkları “uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunlar” başlığı altında birleştirilmiştir.

Tablo 16: Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar

Arkadaşlık ilişkileri kurmakta güçlük
Aileye özlem duymak
Jest ve mimik kullanımı farklılıkları
İletişim becerilerini etkili kullanamama
Kendini ifade etmekte zorluk
Kendi aralarında gruplaşma
Kişisel alan kullanımında farklılıklar
Korunma ve desteklenme ihtiyacı
Yalnızlık
Aksanla dalga geçilme
Oyun ve etkinliklerden dışlanma
Önyargılar
Özgüven sorunu
Çekingenlik
Telefon bağımlılığı
Kültürel farklılıklar
Fiziksel şiddet uygulama
Okula devamsızlık yapma
Zorbalığa maruz kalma
Akran baskısı

Uluslararası öğrencilerle ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda öğrencilerin psikososyal alanda yaşadıkları sorunlar ve ihtiyaçları ortak temalar altında toplanmıştır. Akabinde bu temalar güçlendirmenin temel bileşenleri olan dayanıklılık, esneklik, umut, güven, cesaret, eylem ve katılım gibi ana temalara dönüştürülmüştür. Böylece güçlendirme temaları programın ana başlıkları haline gelmiştir. Tablo 17’de uluslararası öğrencilerin yaşadığı her bir sorunun ilgili tema altında toplanması ve sonrasında güçlendirme temalarına dönüştürülmesi gösterilmektedir.

Tablo 17: Sorun Alanlarının Güçlendirme Temalarına Dönüştürülmesi

Sorun Alanları	İlgili Tema	Güçlendirme Teması
Arkadaşlık ilişkileri kurmakta güçlük İletişim becerilerini etkin kullanamama Kendini ifade etmekte zorluk	İletişim kurma	İletişim becerilerini geliştirme
Kendi aralarında gruplaşma Güvensiz hissetme Korunma ve desteklenme ihtiyacı	Güvensizlik	Güven inşa etme
Aileye özlem duymak Yalnızlık Uyum sağlayamamak Dışlanma Okula devamsızlık yapmak	Yalnızlık ve sosyal izolasyon	Aidiyet sağlama
Arkadaşlık ilişkileri kurmakta güçlük Özgüven sorunu Çekingen davranma	Kendini ortaya koyamama	Cesaretlendirme
Jest ve mimik kullanımı farklılıkları Kişisel alan kullanımı farklılıklar Önyargılar	Kültürel farklılıklar	Kültürel farklılıkları anlamak ve kabul etmek

Aksan farklılıkları		
Yalnızlık Özgüven sorunu Telefon bağımlılığı Oyun ve etkinliklerden dışlanma	Yalnızlık	Bireysel ve sosyal güçlerimizi (sosyal ağlarımızı) fark etmek
Fiziksel şiddet uygulama Dışlanma Akran baskısı Zorbalığa maruz kalma Okula devamsızlık yapma	Yabancılaşma	Umutları teşvik etmek

Program güçlendirme yaklaşımının üç bileşeni olan kişisel güçlendirme, kişilerarası güçlendirme ve bilinçlendirme/farkındalık kazandırmayı içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Tablo 18’de GYDGPE programının güçlendirme yaklaşımının bileşenleriyle ilişkisi gösterilmektedir.

Tablo 18: Program Oturumlarının Güçlendirme Bileşenleriyle İlişkisi

Oturum	Program Başlıkları	Güçlendirme Bileşenleri
1	Tanışma, bağ kurma	Kişilerarası güçlendirme
2	İletişim becerilerini geliştirme	Kişilerarası güçlendirme
3	Bireysel ve sosyal güçlerimizi (sosyal ağlarımızı) fark etmek	Bilinçlenme-farkındalık kazanma
4	Güven inşa etme	Kişisel güçlendirme Kişilerarası güçlendirme
5	Aidiyet sağlama	Kişisel güçlendirme
6	Kültürel farklılıkları anlamak ve kabul etmek	Kişisel güçlendirme Kişilerarası güçlendirme
7	Cesaretlendirme	Kişisel güçlendirme Kişilerarası güçlendirme
8	Umutları teşvik etme	Bilinçlenme-farkındalık kazanma

3.5.2. Programın Genel Özellikleri ve Amacı

Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim Programı (GYDGPE) uluslararası öğrencileri diğer öğrencilerle birlikte grup ortamında güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Güçlendirme yaklaşımı, programın hazırlanmasında zemin olarak kullanılmıştır. Program haftada bir gün uygulanacak şekilde 8 hafta ve 8 oturum olarak tasarlanmıştır. Her oturum yaklaşık 60 dakika sürmektedir.

Güçlendirme yaklaşımı inovatif bir modeldir. Tek bir model ya da beceri tanımlamamaktadır. Kişisel, kişiler arası ve sosyopolitik düzeyde grup katılımcılarını güçlendirmek için karşılıklı destek ve yardımı içeren çok odaklı bir bakış kullanır. Bu nedenle başka birçok yaklaşım ve yöntemle birlikte kullanılabilir. Program uygulanırken “rol oynama”, ısınma oyunları”, “model olma”, “paylaşım”, “masal anlatma”, “anlatım”, “drama”, “beceri eğitimi”, “problem çözme” gibi zenginleştirici birçok yöntem ve teknikten faydalanılmıştır.

Program her biri 60 dakika olmak üzere 8 oturum şeklinde yapılandırılmıştır. Her oturumda belirlenen amaçlara ulaşmak için ilgili temalar yapılandırılmıştır. Her bir oturum alan uzmanları tarafından incelenerek öğrenciler için hazır hale

getirilmiştir. Her oturuma grup üyelerinin birbirlerine ve konuya ısınmaları için önceki haftanın özeti ve ısınma oyunları ile başlanmaktadır.

Oturumlar kendi içinde ve birbiriyle uyumlu olacak biçimde yapılandırılmıştır. Programın içeriği hedeflenen amaçlara uygun olarak ve etkinlikler birbirini destekleyecek ve öğrencilerin yaş düzeyine uygun olarak planlanmıştır. Güçlendirme yaklaşımı grup üyelerinin sürece katılımını yani eylemi önemseydiğinden dolayı grup oturumlarında üyelerin çalışmalarında aktif olarak rol almaları sağlanmıştır. Oturumlarda uygulanan etkinlikler “rol oynama”, “model olma”, “drama” ve “beceri eğitimi”, “problem çözme” gibi grup üyelerinin aktif olacağı ve eyleme geçeceği teknik ve yöntemler sıklıkla kullanılmıştır.

3.5.3. Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim Programı ve Oturum Özetleri

Aşağıda uygulama grubundaki öğrencilerle 8 oturum olarak gerçekleştirilen Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim Programının her bir oturumunun içeriği sunulmaktadır. Güçlendirme yaklaşımının felsefesine uygun olarak gerçekleştirilen oturumların özetleri her bir oturumun sonunda uygulama notları olarak aktarılmıştır.

Oturum 1: Tanışma, bağ kurma, grup kuralları ve amaçlarının belirlenmesi

Süre: 60 dakika

Amaçlar:

1. Grup katılımcılarını tanıyabilme
2. Gruba ısınabilme ve uyum sağlayabilme
3. Grup kurallarını öğrenme ve grup kontratını onaylama
4. Güçlendirme yaklaşımını öğrenme
5. Programı tanıtmaya ve öğrencilerin beklentilerini alma

Materyaller:

Yazı tahtası, tahta kalemi, yumuşak bir top, grup kuralları formu (EK-4), grup kontratı

Süreç:

Adım 1: Grup lideri tarafından grup üyelerine program, programın amaçları ve süresiyle ilgili bilgi verilir.

Adım 2: Tanışma etkinliği: Yumuşak bir top yardımıyla grup üyeleri birbiriyle tanışır. Grup yöneticisi kendini tanıttıktan sonra tanımak istediği üyeye topu atar. Topu alan öğrenci ismini ve hoşlandığı bir şeyi söyler. Bu sevdiği yemek, doğduğu şehir, oturduğu semt, sevdiği ders ya da üniversitede okumak istediği bölüm gibi kendinden bahsetmek istediği herhangi bir şey olabilir. Sonra öğrenci topu bu bilgileri öğrenmek

istediği başka bir öğrenciye atar. Böylece top bütün öğrencileri dolaşmış ve herkes kendini tanıtmış olur.

Adım 3: Grup yöneticisi grup kuralları temel formunu üyelere dağıtır. Temel birkaç madde grup yöneticisi tarafından üyelere önerilir ve bunlar değerlendirilir. Öğrencilerin önerdiği kurallar varsa değerlendirilip formlara eklenir. Böylece güçlendirme yaklaşım çerçevesinde öğrencilerle ortaklık ilişkisi içinde grup kuralları belirleme çalışması gerçekleştirilir (EK-4).

Adım 4: Grup yöneticisi grup kontratını dağıtılır. Grup üyeleri tarafından incelenir ve onaylanır.

Adım 5: Grup yöneticisi güçlendirme yaklaşımını grup üyelerine anlatır. Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim Programının süresi, amaçları ve izlenecek süreçlerle ilgili öğrencilere bilgi verir.

Adım 6: (I)- Kâğıt taşıma oyunu: Gruptaki her öğrenci eline iki adet a4 kâğıdı alır. Her üye salonda dolaşarak ellerindeki kâğıtları düşürmemeye çalışır. Aynı zamanda salonda dolaşırken diğer arkadaşlarının kâğıtlarını üfleyerek düşürmeye çalışırlar. Tek kâğıdını düşüren oyuncu da oyuna devam eder. En son elinde kâğıt kalan oyuncu oyunu kazanır.

(II)- Kâğıttan kule yapma oyunu: Öğrenciler 4 ayrı gruba ayrıldıktan sonra 4 masaya otururlar. Grup lideri her masaya 20 a4 kâğıdı bırakır ve öğrenciler şu yönergeyi verir. “Grup olarak 20 a4 kâğıdı ile en uzun kuleyi yapmaya çalışacaksınız. A4 kâğıtlarını en fazla bir kez katlamak şartıyla istediğiniz gibi kullanabilirsiniz. 5 dakika süreniz var”.

Adım 7: Programla ilgili öğrencilerin önerileri değerlendirilir. Geri bildirimler ele alınır ve oturum sonlandırılır.

Uygulama Özeti

İlk oturum bütün grup üyelerinin katılımıyla Henza Akın Çolakoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesinin çok amaçlı salonunda 02.03.2021 tarihinde saat 12.30’da başladı. Grup lideri öğrencileri salonun kapısında karşılayıp “grup çalışmamıza hoş geldiniz” diyerek kendisini tanıttı. Grup lideri daha sonra sözlerine devam ederek “8 oturum olarak planlanan bu çalışmalar her hafta salı günü 12.30’da başlayacaktır. Bugün bu çalışmanın ilk oturumunu gerçekleştiriyoruz. İlk oturum birbirimizi tanımaya ve çalışma amacımızı öğrenmeye yönelik olacaktır. Bu oturumda birbirimizde tanışma gerçekleştirdikten sonra çalışmamıza zemin oluşturan güçlendirme yaklaşımını kısaca size tanıtacağım. Tanışma oyunu öncesinde hepinize üzerinde isimlerini yazılı birer yaka kartı hazırladım. Öncelikle onları yakanıza takmanızı istiyorum”.

Üyelere grup çalışmaları boyunca grup ortamında uymaları gereken grup kurallarından bahsedildi. Aynı sınıf ortamında olduğu gibi grup çalışmaları için grup kurallarının da birlikte oluşturulacağı ifade edildi. Grup lideri grup çalışmalarına zamanında gelinmesi örnek grup kuralını söyledikten sonra öğrenciler “grupta konuşan herkese söz verilmesi, grupta konuşulanların grupta kalması, grup üyelerinin her zaman birbirine saygılı olması ve eleştiri olmaması” gibi kurallar öğrenciler tarafından ifade edildikçe tahtaya yazıldı. Grup lideri kurallara paylaşımda bulunan herkese yeterince süre verilecek kuralını da ekleyerek öğrencilere grup kuralları imzalatıldı.

Grup lideri her bir üyeye gruba katılımı resmîleştirmek için gönüllü katılım onam formu dağıtıp imzalatırdı. Üyelere grubun amacı, süreç ve oturumların sıklığıyla ilgili bilgi verdikten sonra sırayla top yardımıyla tanışma, kâğıt taşıma ve a4 kâğıtlarından kule yapma oyunları oynandı. Tanışma etkinliğinden önce öğrencilerin kendi isimlerine sıfat ekleyerek ya da tanışmak istedikleri kişiye elindeki topu atarak olduğu gibi birkaç farklı tanışma oyunu olduğunu, hangisini isterlerse o şekilde tanışabilecekleri grup lideri tarafından ifade edildi. Öğrenciler top yardımıyla tanışma etkinliğini seçtiler. Etkinliklerden sonra öğrenciler sandalyelerini alarak kapanış ve özetleme için yeniden çember oluşturdular. Grup lideri oturumun kısa bir özetini yaptı. Bu oturumun temasının tanışma, bağ kurma, grup kuralları ve amaçlarının belirlenmesi olduğunu ifade etti. Grup üyelerinden 3 öğrenci oturumun kısaca değerlendirmesini yaptı. Farklı ülkelerden öğrencilerle bir çalışmada bulunmaktan mutlu olduklarını ifade ettiler. Grup lideri öğrencilerin gruba ısınmaları ve kaynaşmaları için gerçekleştirdikleri çaba için gruba teşekkür ederek oturumunu sonlandırdı.

Oturum 2: İletişim becerilerini geliştirme

Süre: 60 dakika

Amaçlar:

1. İletişim becerilerinin önemini kavrama
2. Sözlü iletişim becerilerini öğrenme
3. Sözsüz iletişim becerilerini öğrenme
4. Sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini uyum içinde kullanabilme
5. İletişimde duyguların önemini anlama
5. Yüz ifadelerindeki duyguları okumanın iletişimdeki önemini anlama
6. İletişim engellerini öğrenme

Materyaller:

Yazı tahtası, yazı kalemi, sunum cihazı, İletişim becerileri sunumu (EK-5), Yüz ifadelerindeki duyguları okuma (EK-6)

Süreç:

Adım 1: Önceki oturumun değerlendirilmesi yapılır.

Adım 2: Tanışma isimli ısınma oyunu oynanır. Grup salonda serbestçe dolaşır. Grup üyeleri salonda serbest yürürken ilk göz kontağı kurduğu kişi ile tokalaşma ve kendini tanıtmaya gerçekleştirilir. Daha sonra grup üyeleri serbestçe dolaşmaya devam eder. Serbest yürüyüş yaparken grup üyesi grupta en az tanıdığı ya da hiç tanımadığı bir üyeyi seçer. Çiftler beş dakika bir köşeye çekilerek birbirlerini tanımaya çalışırlar. Birbirlerine istedikleri soruyu sorarlar. Grup arkadaşlarının adını soyadını, sınıfını, kardeş sayısını, sevdiği bir sporu, sevdiği yemeği ve doğum tarihi gibi kendisiyle ilgili özellikleri paylaşabilirler. Daha sonra grup çember olur. Her üye eşi hakkında öğrendiklerini hatırladığı kadarıyla grupla paylaşır. Grup üyeleri birbirlerini dinlerken, kendileri de başkalarının ağzından kendilerinin anlatılmasını deneyimlerler (Altınay, 2017: 109).

Adım 3: Grup yöneticisi iletişim becerileri sunumunu yapar. Sözlü ve Sözsüz iletişim becerileri grupla paylaşılır (EK-5).

Adım 5: Korku, neşe, üzüntü, öfke, şaşırma, tiksime gibi temel duyguların yüz ifadelerine yansması. İletişimde duyguların önemi ve yüz ifadelerindeki duyguları okumanın iletişimde önemi grup yöneticisi tarafından anlatılır (EK-6). (Ekman, 2012).

Adım 5: Sırt sırta konuşma çalışması: İletişimde göz göze gelmenin gerekliliğinin fark edilmesi amaçlanır. Öğrenciler grup yöneticisinin yönlendirmesiyle ikişer olarak eşleşir. Salonda kendi seçtikleri yerde sırt sırta oturarak konuşurlar. Sonra grup daire şeklinde oturup göz teması kurmadan konuşmanın zorlukları hakkında paylaşım gerçekleştirilir (Acar, 2019: 12).

Adım 6: Grup yöneticisi tarafından iletişim engelleri sunumu gerçekleştirilir (EK- 5).

Adım 7: (I) Sözsüz iletişim becerileriyle ilgili grup oyunu oynanır. Grup ikişerli eş olur (A-B). Karşılıklı otururlar. A'lar B'lere yaşadıkları önemli bir durumu anlatırken, B'ler yöneticinin komutları doğrultusunda (1) sürekli olarak kafa sallarlar (2) dizlerinin üzerinde doğrularak kafalarını yana çevirirler (3) A'nın önünde ayakta dururlar (4) A'nın arkasına geçerler. Daha sonra B'ler anlatır ve aynı işlemleri A'lar tekrarlar.

(II) (A-B) İkişerli eş olunur ve A gözlerini kaçırdığında B onunla göz göze gelmeye çalışır. Göz göze gelindiğinde A ile B yer değiştirir.

Adım 8: Oturumun değerlendirilmesi ve paylaşım yapılarak grup sonlandırılır.

Uygulama Özeti

İkinci oturum birinci oturumun gerçekleştirildiği salonda, aynı saatte bütün üyelerin katılımıyla gerçekleştirildi. Grup lideri bir önceki oturumun özetini yaptı. Öğrencilerin önceki oturumla ilgili paylaşımları alındı. Önceki oturumla ilgili soruları varsa sormaları istendi. Grup lideri öğrencilere oturumun temasından bahsetti. “Bu haftanın teması iletişim becerilerini geliştirmek. İletişim becerileriyle ilgili tanışma oyununu oynadıktan sonra iletişim becerileriyle ilgili bir sunum gerçekleştireceğim. Akabinde temel duygular ve bu duyguların yüz ifadesine yansımalarından bahsedeceğim. Son olarak iletişim engelleri sunumunu paylaştıktan sonra sözsüz iletişim becerileriyle ilgili grup oyunu oynayacağız”.

Grup çalışmasının başında öğrenciler eşleşerek birbirleriyle sohbet ettiler ve sonrasında çember olarak gruba arkadaşının özelliklerinden bahsettiler. Eksik kalan kısımları grup üyesinin kendisi tamamladı. Sözlü ve sözsüz iletişim becerileri öğrenci grubunun ilgisini çekti. Duyguların paylaşımında öğrencilerin yüz ifadelerindeki öfke, üzüntü, neşe ve tiksime gibi duyguları daha çabuk fark ettiğini ancak şaşkınlık ve korku duygularını birbirine karıştırabildiği görüldü. Şaşırma ve korku duygularını çeşitli ülkelerden gelen öğrencilerin farklı anlamlandırdığı görüldü. Bir grup öğrenci şaşırma görseline korku duygusu derken diğer bir grup öğrenci korku duygusunu şaşkınlık duygusu olarak ifade etti. Sırt sırta konuşma çalışması öğrencilere ilginç geldi. Diğerinin beden dilini görmeden, jest ve mimiklerini takip etmeden iletişim kurmanın zor olduğunu fark ettiler. Grup çalışmalarından sonra grup üyeleri sandalyelerini alarak yeniden çember oldular. Grup lideri oturumun özetini yaptı. Grup oturumu yaklaşık olarak 65 dakika sürdü.

Oturum 3: Bireysel ve sosyal güçlerimizi (sosyal ağlar) fark etmek

Süre: 60 dakika

Amaçlar:

1. Öğrencilerin güçlü yönlerini bulmak ve onları vurgulamak
2. Kişisel sosyal güçlü yönlerimizi fark etmek
3. Öğrencilerin sosyal atomunu ortaya çıkarmak
4. Öğrencilerin sosyal atom formları üzerinden sosyal destek ağlarını fark etmelerini sağlamak

Materyaller:

Yazı tahtası, tahta kalem, öğrenciler için yeterince kalem, güçlü yönlerimiz formu (EK-7), sucu ve çatlak testi masalı (EK-8), sosyal atom formu (EK-9)

Süreç:

Adım 1: Önceki haftanın değerlendirilmesi yapılır.

Adım 2: Balık Ağı isimli ısınma oyunu oynanır: Birlikte olma, birlikte hissetme ve birlikte yapma duygusu oluşturmayı amaçlayan bu oyunda yönetici gruptan bir üye seçer. Seçilen üye ebedir ve atölyede kaçışan grup üyelerini yakaladıkça el ele tutuşarak birlikte hala kaçmakta olan diğer üyeleri yakalamaya devam ederler. Yakalanan üyeler el ele tutuşarak bir balık ağı gibi olur ve kaçan üyeleri ağın içine alıp ağın bir parçası haline getirirler.

Adım 3: Güçlü yönlerimiz isimli form dağıtılarak etkinlik gerçekleştirilir. Her öğrencinin güçlü yönleri ortaya çıkarılır. Her üyenin güçlü yönleri belirlendikten sonra değerlendirme yapılır (EK-7).

Adım 4: “Sucu ve çatlak testi” masalı (Lieberman, 2015: 34). Öğrencilere “Sucu ve Çatlak Testi” isimli masal okunur ve değerlendirmesi yapılır. Öğrencilerin değerlendirmeleri alındıktan sonra grup yöneticisi şu açıklamayı yapar: “Sucu ve çatlak testi masalı bize olduğumuz haliyle mükemmel olduğumuzu ve her birimizin bu dünyada bir işlevi olduğu mesajını verir. Kendimize ait bütün özellikler -güçlü ya da zayıf- aynı zamanda bizim işlevselliğimizi sağlayan özelliklerimizdir. Zayıf ve güçlü bütün bu özelliklerimiz bizi biricik ve tam yapıyor” (EK-8).

Adım 5: Destek ağında kimler var? Öğrencilere sosyal atom formu verilerek sosyal atomla ilgili bilgi verilir. “Sosyal atom sosyal ilişki yapısının en küçük birimini ifade eder. Bir bireyin belli zaman dilimi içinde ilişkide olduğu bütün insanlarla oluşturduğu sosyal ilişki ağının göstergesidir (Dökmen, 1995: 42). Sosyal atom yardımıyla bireyden topluluğa ulaşılır. Sosyal atom birey için önemli kişilerin ortaya çıkarıldığı ve fark edildiği bir yaklaşımdır. Bireyler sosyal atom dairesinin tam ortasına kendilerini yerleştirir ve sonraki her daireye kendisine yakın hissettiği, güvendiği, destek alabileceği bireyleri yerleştirir. Böylece bireyin yakın ilişkileri ve sosyal ağları keşfedilir. Birey bir dairenin içine birden fazla kişiyi yerleştirebilir”. Öğrencilerin sosyal atomuna bakılarak sosyal ağları ve sosyal destek sistemleri ortaya çıkarılır. İsteyen öğrenciler için sahneye yeteri kadar sandalye koyularak öğrencilerin kendi sosyal atomlarını gruptan seçerek tanıtımları sağlanabilir. Öğrencilerin sosyal atomu üzerine konuşmak sosyal destek ağları konusunda kendilerine farkındalık kazandırılır. Zaman zaman öğrenciler kendilerini yalnız, desteksiz hissedebilirler. Öğrencilerin sosyal atomları ortaya konması sosyal destek ağlarını fark etmeleri açısından onları güçlendirir (EK-9).

Adım 6: Oturumdan elde edilenler üzerine paylaşım yapılır.

Adım 7: Oturum değerlendirme yapılır ve grup sonlandırılır.

Uygulama Özeti

Üçüncü oturum aynı saatte daha önce planlanan okul çok amaçlı salonunda gerçekleştirildi. Grup çalışması rahatsızlığı sebebiyle bir üyenin katılamayacağını bildirmesinden dolayı bir öğrenci eksik başladı. Grup lideri öğrencilere önceki bir haftayı nasıl geçirdiklerini sordu. Sonrasında ikinci oturumun kısa bir özetini yaptı. Covid-19 salgın sürecinde temas içeren bir oyun olması sebebiyle ısınma oyunu olarak çalışma planında yer alan Balık Ağı oyunu yerine balon oyunu oynanmıştır. Öğrencilerin ayaklarına birer balon bağlanarak bir yandan kendi balonlarını korurken diğer arkadaşlarının balonlarını patlatmaya çalışmışlardır. Öğrenciler hem girişkenlik özelliklerini ortaya koyarak diğerlerinin balonlarını patlatmayı hem de kendi balonlarını sakınarak ellerindeki korumayı deneyimlemişlerdir.

Isınma oyunundan sonra öğrencilere “güçlü yönlerimiz” isimli form dağıtıldı. Öğrencilerin güçlü özelliklerini fark etmeleri amaçlandı. Uluslararası öğrencilerin bir kısmı formdaki bazı özellikleri grup liderinden açıklamasını istedi. Grup lideri de etkinliğe başlamadan formdaki bütün özellikleri açıkladı. Öğrenciler formları doldurduktan sonra grup çember oldu. Değerlendirme için söz alan öğrencilerden birkaçı bütün güçlü özelliklerini bir tablo olarak önünde görmenin kendisini iyi hissettirdiğini ifade etti. Daha sonra Grup lideri “Sucu ve Çatlak Testi” masalını okuyarak öğrencilere bu masalın mesajının ne olduğunu sordu. Öğrencilerin cevaplarını dinledikten sonra bütün özelliklerimiz bizi tam ve biricik yapıyor şeklinde mesajı özetledi. Grup oturumu yaklaşık olarak 65 dakika sürdü.

Oturum 4: Güven inşa etmek

Süre: 60 dakika

Amaçlar:

1. Güven duygusunu tanıma
2. Kişisel ilişkilerde güven duygusunu öğrenme
2. Kişilerarası ilişkilerde güven duygusunu öğrenme
3. Grup oyunlarında güven duygusunu öğrenme
4. Güven içinde kendini ortaya koyabilmek
5. Başkalarıyla güven içinde bağ kurabilmek

Materyaller:

Yazı tahtası, yazı kalemi, başkalarıyla bağ kurma etkinliği (EK-10)

Süreç:

Adım 1: Önceki haftanın değerlendirilmesi yapılır.

Adım 2: Grup yöneticisi güven duygusu ile ilgili bilgi verir. “Emniyet duygusu, itimat, kendimize ve başkalarına inanmak ve güvenmek en temelde ihtiyaç duyduğumuz duygulardandır. Kaygıdan uzaklaşp kendimizi

ortaya koyabilmek için kendimize ve başkalarına güvenmeye ihtiyaç duyarız. Güven duygusu başkalarıyla bağ kurmaya, hayatımızı istikrarlı hale getirmeye ve gelişmemize yardım eder”.

Adım 3: Güven yürüyüşü oyunu: Öğrenciler grupta kendilerine bir eş seçerek (A-B) ikili eş olur. Eşlerden biri (B) gözünü kapatır. Göz açık olan (A), gözü kapalı olan eşini kolundan tutarak güvenli şekilde salonda gezdirir. Konuşma olmaz. Daha sonra eşler rol değişir. Yürüyüş bittikten sonra eşlerden biri (A), diğer eş (B) omzuna dokunarak ve sağa, sola, ileriye şeklinde komut vererek eşini gözü kapalı olarak salonda dolaştırır. Sonra eş ile rol değişir ve kendisi de güven yürüyüşünü gerçekleştirir. (Acar, 2019: 15). Çalışma bittikten sonra yuvarlak daire içinde öğrencilerle güven yürüyüşü değerlendirmesi yapılır. Öğrencilere yönetmek mi zor yoksa gözü kapalı kendini eşine bırakmak mı zor? Gözleri kapalı olan eşinin sana güvenmesi nasıl bir duyguydu şeklinde sorular sorularak paylaşım alınır. Güven duygusu üzerine konuşulur.

Adım 4: Başkalarıyla bağ kurma etkinliği: Başkalarıyla bağ kurmakla ilgili bazı alt bileşenler tanımlanmıştır (Hayes ve Ciarrochi, 2019). Güvenmek, sevgiyle davranmak, dürüst olmak, takdir etmek, başkalarına kıymet vermek, şefkat göstermek, yardım etmek ve yardım isteyebilmek başkalarıyla bağ kurmayla ilişkilidir. Bu 8 bileşeni grup yöneticisi kartların üzerine yazar. Öğrencilerin ikiyeşerli eş olmasını sağlar. Her eş üzerinde bağ kurmanın bileşenini ifade eden bir kart verir. Öğrenciler bu kart üzerine 4 dakika kendi aralarında konuştuktan sonra grup ortamında bu kavram üzerine düşüncelerini ifade ederler. Etkinlik sonunda grup lideri kısaca bu kavramları tanıtır (EK-10). (Hayes ve Ciarrochi’nin başkalarıyla bağ kurmak için önerdiği altı kavrama araştırmacı başkalarına yardım etmek ve başkalarından yardım isteyebilmek şeklinde iki kavram daha eklemiştir).

Adım 5: Güven havuzu oyunu: Grup üyelerinden biri güven havuzunun içine girer. Diğer grup üyeleri içerdeki üyenin etrafında çember olacak şekilde konumlanır. Havuz içindeki üye ayakları sabit şekilde, hareket etmeden kendini gruba bırakır. Grup üyeleri havuzdaki üyeyi düşürmeden karşılar ve havuz içerisinde serbestçe salınmasına çalışır. Gruptaki diğer üyeler, kendisini serbest bırakan grup üyesini yere düşürmeden sağa sola, öne arkaya çevirir. Oyunun yenilenmesiyle havuz içindeki üye yana geçerek gruptaki diğer bir üye havuza geçer. Böylece bütün grup üyeleri havuz içini deneyimler. Güven havuzu oyunu sonrası yuvarlak daire içinde paylaşımda bulunulur.

Güven havuzu oyun teması; sorumluluk almak, kendini gruba bırakmak ve diğerlerine güvenmektir. Güven havuzu oyunu kendimize ve

başkalarına güven duymayla ilgili bilgi verir. Grup üyelerine bazı sorular sorularak kendileriyle ilgili farkındalık geliştirilir. Güven havuzu içirişindeyken mi rahatsın yoksa dışarıda diğer üyeyi tutarken mi? Diğer grup üyesini tutmak, sorumluluk almak mı yoksa ortada olmak, kendini gruba bırakmakta mı zorlanıyorsun şeklinde sorular sorularak grup üyelerinden paylaşımlar alınır.

Adım 6: Oturumun değerlendirmesi yapılır ve grup sonlandırılır.

Uygulama Özeti

Dördüncü oturum aynı saatte ve aynı yerde grup üyelerinden bir öğrencinin mazeret bildirmesi sonrası bir eksikle başladı. Grup lideri öğrencilere kendilerini bu hafta nasıl hissettikleri sordu. Lider önceki oturumu hatırlayan grup üyelerinden gönüllü birisinin önceki oturumu kısaca hatırlatmasını istedi. Sonrasında kendisi kısa bir özet yaptı ve bu haftanın temalarından bahsetti. Grup lideri öğrencilere gelişmek ve diğerleriyle bağ kurmak için güven duygusunun öneminden bahsetti. Sonrasında öğrencilere güven yürüyüşü oyununun yönergesini verdi. Öğrenciler kendilerine bir eş seçtiler ve salonda gözleri kapalı yürümeye başladılar. Çalışma sonrasında öğrenciler çember olarak bu çalışmayı değerlendirdiler. Bazı öğrenciler gözleri kapalı yürümekte, kendini eşine bırakmakta zorluk yaşadığını ifade ederken bir kısım öğrenci diğerini yönlendirmekte, sorumluluk almakta zorluk yaşadığını ifade etti.

Grup lideri grup üyelerini ikili eş olmasını sağlayarak başkalarıyla bağ kurmayı ifade eden sekiz bileşenin her birini ikili eşe bir kart gelecek şekilde dağıttı. Öğrencilerin kendi aralarında bu kavramları konuşmalarını istedi. Süre sonunda öğrencilerin grup sözcüsü bu kavramlardan ne anladıklarını kısaca ifade etti. İki uluslararası öğrenci “takdir etmek” ifadesini tam anlamadıklarını ifade etti. Grup lideri bütün kavramları kısaca tanıttı. Sonrasında grup üyeleri bir daire olarak güven havuzu oyunu oynadılar. Bütün öğrenciler havuzun içini tek tek deneyimlerden üç öğrenci havuz içine girmek istemedi. Etkinlik değerlendirme kısmında öğrencilerin bir kısmı havuz içinde kendini bırakmakta zorlandığını daha küçük bir kısmı ise havuz dışında diğer öğrenciyi tutarken zorlandığını ifade etti. Grup lideri güven havuzu oyunuyla ilgili temalardan bahsettikten sonra bütün grup üyelerine katılımlarından dolayı teşekkür ederek çalışmayı sonlandırdı. Grup oturumu planlandığı şekilde yaklaşık olarak 60-65 dakika sürdü.

Oturum 5: Aidiyet sağlamak

Süre: 60 dakika

Amaçlar:

1. Ait olma ihtiyacını anlamak
2. Ait olmanın uyum sağlamaya katkısını öğrenmek
3. Ortak hayal kurma ve bu hayali birlikte gerçekleştirmeyi öğrenmek

3. Zamanı, mekânı, anlamı ve amacı paylaşmanın önemini kavramak

Materyaller:

Yazı tahtası, tahta kalemi, 4 metre beyaz karton, boya kalemleri, 10 metre ip, Kaşıklar masalı (EK-11).

Süreç:

Adım 1: Önceki haftanın değerlendirilmesi yapılır.

Adım 2: Birbirimize bağlıyız ısınma oyunu: Uzun bir ipin ucunu grup yöneticisi tutar ve yanındakine vermeden rastgele bir başka üyeye atar. Bu şekilde ip çember halini almış tüm grup üyelerini dolaşır. En son ip başlangıçtaki kişiye verilir. Herkesin ipleri çekiştirerek kimlerle bağlantı halinde olduğu görmeleri sağlanır. Bu bağlantı günlük yaşantıda iletişim kurduğumuz insanlar olarak düşünmeleri istenir. Kimlerle iletişimdeler ve ipi çekiştirmeler sırasında bu durum diğerlerini nasıl etkiliyor. Hayatta görünmez iplerle her şeyle ve herkesle birbirimize bağlı olduğumuz grupta konuşulur.

Adım 2: Benzerlikler çalışması: Grup yöneticisi öğrencilere birer küçük kâğıt vererek kendilerinde olup başkalarında olup olmadıklarını merak ettikleri en az beş özelliği yazmalarını ister (Tek çocuk olma, Fenerbahçeli, masa tenisi oyuncusu vb.). Kâğıtları topladıktan sonra grup üyeleri salonun bir köşesine geçer. Grup yöneticisi ortaya 4 sandalye sırt sırta koyar. Daha sonra elindeki kâğıttan özellikleri okur ve bu özelliklere sahip öğrencilerin aynı sandalye etrafında buluşmasını söyler. Öğrenciler sandalye başında özelliklerle ilgili kısa paylaşımda bulunabilirler. Benzerlikler oyunu öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımalarını, ortak yanlarını bilmelerini, benzerliklerden yararlanarak gruba aidiyete duymalarına yardımcı olur (Altınay, 2017: 119).

Adım 3: “Kaşıklar” masalı (Lieberman, 2015: 138). Öğrencilere “Kaşıklar ” isimli masal okunur ve değerlendirmesi yapılır. Öğrencilerin değerlendirmeleri alındıktan sonra grup yöneticisi şu açıklamayı yapar: “Kaşıklar masalı bu dünyada birbirimiz için var olduğumuzu ve her birimizin ancak diğerini düşündükçe kendimizi besleyip büyütebileceğimizi ve iyi olacağımızın mesajını veriyor” (EK-11).

Adım 4: Ortak resim yapma etkinliği. Büyük bir karton kâğıt alıp masanın üzerine serilir. Gruptaki bütün öğrenciler masanın etrafına konumlanır. Grup yöneticisi öğrencilere “Şimdi hepiniz birlikte bir köy resmi yapıyorsunuz. Köyün istediğiniz herhangi bir parçasını çizebilirsiniz. Resmi çizim işlemi bittikten sonra onu istediğiniz boyalarla boyayabilirsiniz. Sonra grupta ortaya çıkan resme bakıp onu etkinlik

salonuna asacağız” der. Resim yapma etkinliğinden sonra grupta birlikte ortak bir şey üretmek üzerine konuşulur.

Adım 5: Grup yöneticisi yapılan resim önünde grubun fotoğrafını çeker.

Adım 6: Grup kucaklaşması: Grupta birlik duygusu oluşturmak amacıyla tüm üyeler yan yana durur ve birbirlerine sarılırlar. Yerlerine geçince neler yaşadıklarını anlatırlar.

Adım 7: Oturumun değerlendirmesi yapılır ve grup sonlandırılır.

Uygulama Özeti

Beşinci oturum aynı yer ve aynı saatte başladı. Grup katılımcılarından iki öğrenci rahatsızlıkları sebebiyle mazeretlerini bildirerek grup çalışmasına katılmadı. Grup lideri grup üyelerine nasıl olduklarını sordu ve geçen hafta çalışılan konularda hatırladıklarını paylaşımlarını istedi. Grup lideri grup üyelerinin paylaşımlarını alarak üzerine kendi eklemelerini yaptı. Geçen haftayla ilgili sorusu olan varsa ya da ekleyeceği olan varsa ekleyebileceğini ifade etti. Birbirimize bağlıyız ısınma oyununda grup lideri yanında getirdiği uzunca iple ilk çalışma gerçekleştirildi. Her bir üye kendisine bağlı olan ipi çekiştirerek diğerleriyle olan bağını fark etmiş oldu. Hayatta her şeyle ve herkesle görünmez iplerle bağlı olduğumuzu grup lideri paylaştı. Öğrencilerden ikisi konuyla ilgili kelebek etkisinden bahsetti.

Benzerlikler çalışmasında öğrenciler kardeş sayısı, sevilen spor dalı, tutulan takımlar gibi çeşitli özellikleri ortaya çıkarmak istediler. Grup lideri ortaya dört sandalye koyarak öğrencilerin benzerliklerini ve farklılıklarını görmelerini sağladı. Grupta tek çocuk olmadığı görüldü. Benzerlikler çalışması sonrasında öğrenciler sandalyelerini alarak yeniden çember oldular. Öğrenciler farklı gruplarda yer almalarıyla ilgili duygularını paylaştı. Sonrasında grup lideri kaşıklar masalını okuyarak öğrencilerden değerlendirme yapmalarını istedi. Öğrencilerden birisi bu masalın çalışmanın başındaki birbirimize bağlıyız ip oyunuyla ilişkili olduğunu ifade etti. Diğer öğrencilerde ona katıldıklarını ifade ettiler. Grup lideri de kaşıklar masalında olduğu gibi dünyada ancak birbirimizle ilgili oldukça beslenip büyüyebileceğimizi ifade etti. Sonrasında öğrencilerle ortak resim yapma çalışmasına geçildi. 4 metre beyaz karton masa üstüne serildikten sonra öğrenciler hep birlikte istedikleri gibi bir köy/kasaba resmi çizdiler ve boyadılar. Sonrasında kalan boşluklara kendi ellerini çizerek boyama gerçekleştirdiler. Grup lideri bu etkinliğin beraber, birlikte bir amaç doğrultusunda bir şeyler üretmeyi amaçladığını ifade etti. Covid-19 salgını nedeniyle grup kucaklaşması etkinliği gerçekleştirilemedi. Grup oturumu yaklaşık olarak 65 dakika sürdü. Grup üyeleriyle yapılan resim önünde fotoğraf çekilerek grup çalışması tamamlandı.

Oturum 6: Kültürel farklılıkları anlamak ve kabul etmek

Süre: 60 dakika

Amaçlar:

1. Kùltùrlerarası iletişim kavramını bilmek
2. Kùltùrel farklılıkları anlamak
2. Farklı kùltùrlerde selamlaşma
3. Farklı kùltùrlerde Jest ve mimik kullanımı farklılığını öğrenme
4. Kişisel Alan kullanımında kùltùrel farklılıkları bilme

Materyaller:

Sunum cihazı, jest ve mimiklerde kùltùrel farklılıklar sunumu (EK-12), farklı kùltùrlerde alan kullanımı sunumu (EK-13), Türk kùltùrü özellikleri sunumu (EK-14).

Sùreç:

Adım 1: Önceki haftanın değerdendirilmesi yapılır.

Adım 2: Selamlaşma ısınma oyunu: Grup üyeleri grup yöneticisinin yönergesiyle salonda gülümseyerek dolaşmaya ve selamlaşma başlarlar. Grup yöneticisi yönlendirmesiyle sırayla elle tokalaşma, kafa tokuşturma, omuzuna dokunma ve sarılma, ayak tokuşturma, işaret parmağını birbirine dokundurarak selamlaşma gibi yöntemleriyle grup üyelerini birbirleriyle selamlaşır. Grup yöneticisi tekrar herkesin salonda dolaşmasını ister. Sonra grup üyelerinden kendilerini farklı ùlkelerde hissetmelerini ve o ùlkedeki insanlar gibi birbiriyle selamlaşmalarını ister. Sonra değerdendirme yapılır. Ne yaşadınız, nasıl hissettiniz soruları sorularak farklı ùlkelerdeki selamlaşma biçimlerine dair konuşulur.

Adım 3: Grup yöneticisi kùltùrlerarası iletişimden bahseder. Her toplumda selamlaşma, vedalaşma, hitap etme, davranış kalıpları farklılığı olduğunu, bu farklılıkların bilinmemesi durumunda iletişim sorunları yaşanabileceği ifade edilir. Farklı toplumlarda jest ve mimik kullanımında kùltùrel farklılıkları anlatır. Grup üyelerinin paylaşımları alınır (EK-12).

Adım 4: Grup yöneticisi farklı kùltùrlerde kişisel alan kullanımı konusunda sunum yapar. Grup üyelerinin paylaşımları alınır (EK-13). Sunum sonrasında grup yöneticisi öğrencilerin A-B şeklinde ikili eşleşmelerini ister. Daha sonra A öğrencisine B'ye kendini rahat hissedip iletişim kuracağı mesafeye kadar yaklaşmasını ister. Daha sonra aynı çalışmayı B öğrencisi yapar. Sonrasında grup çember olarak bu çalışmayı değerdendirir.

Adım 5: Sosyometrik özellikler analizi: Grup yöneticisi ortaya iki sandalye koyar. Bu çalışmanın sosyometrik özellikler çalışması olduğunu söyler.

Sosyometrik sınıflandırmanın grup üyeleriyle benzerliklerimizi ve farklılıklarımızı değerlendirebilen bir teknik olduğunu ifade eder. (Bir dil bilenler / iki ya da daha fazla dil bilenler, ailesiyle ayrı yaşayanlar/ ailesiyle birlikte yaşayanlar, futbol takımı tutanlar / futbolla ilgilenmeyenler, hayvan besleyenler/ hayvan beslemeyenler, üniversitede mühendislik/ ilahiyat/ psikoloji/, spor akademisi/ okumak isteyenler / şeklinde sosyometrik özellikler analizi yaptırılabilir. Böylece öğrenciler benzerlik ve farklılıklarını öğrenebilir ve isterlerse bunlar üzerine konuşabilirler. (Bu etkinlik Altınay'ın (2017: 183) sosyometrik ısınma etkinliğinden ilham alınarak araştırmacı tarafından üretilmiştir).

Adım 6: Türk kültürünün özellikleri: Grup yöneticisi Türk toplumunun tarihi, coğrafyası, aile, hayat tarzı ve yerel özellikler gibi kültür özelliklerini anlatır. Grup üyelerinin sorularını ve paylaşımlarını alır (EK-14).

Adım 7: Oturumun değerlendirmesi yapılır ve grup sonlandırılır.

Uygulama Özeti

Altıncı oturum aynı yer ve aynı saatte başladı. Grup katılımcılarından bir öğrenci rahatsızlığı, diğer bir öğrenci de başka çalışması olması sebebiyle mazeret bildirerek grup çalışmasına katılmadı. Grup çalışmasının başlangıcında grup lideri gruba bir haftayı nasıl geçirdiklerini sordu. Grup üyelerinden iki öğrenci grup gününü değişmelerinin katılım açısından iyi olacağını ifade etti. Grup lideri öğrencilerin onayını alarak sonraki oturumda grup gününü pazartesi gününe aldı. Çalışma saatinde bir değişiklik olmadı. Grup lideri öğrencilerden önceki haftadan hatırladıklarını paylaşmalarını istedi. Paylaşım sonrasında grup lideri önceki haftanın kısa bir özetini yaptıktan sonra yeni haftanın temasını açıkladı. Yapılacak çalışmaların kısa bir özetini sundu. Isınma oyunu olarak selamlaşma ısınma oyunu oynandı. Covid-19 salgın süreci dolayısıyla grup lideri öğrencilerinden selamlaşmalarını sarılmadan, daha mesafeli gerçekleştirmelerini istedi. Isınma oyunundan sonra grup çember oluşturarak değerlendirme yapıldı. Grupta altı farklı ülkeden öğrenci olduğundan öğrenciler farklı ülkelerdeki selamlaşma biçimleriyle ilgili konuştular. Kendi ülkelerinden örnek verdiler. Öğrenciler en çok Rusya ve Etiyopya'da selamlaşma biçimlerini merak ettiklerini ifade ettiler.

Selamlaşma grup çalışması sonrasında grup lideri kültürler arası iletişimden bahsetti ve jest ve mimiklerde kültürel farklılıklar sunumunu gerçekleştirdi. Farklı jest ve mimiklerin farklı ülkelerdeki benzerlik ve farklılıkları ortaya kondu. Öğrencilerin değerlendirmeleri alındıktan sonra farklı kültürlerde kişisel alan kullanımı sunumunu gerçekleştirdi. 6 farklı ülkeden gelen grup üyelerinin tamamında selamlaşma ve konuşmanın yakın mesafeden gerçekleştirildi görüldü. Bunu deneyimlemek için öğrenciler iki grup olarak eşleştirildi. Birinci grup sabit durup eşlerinin kendilerini konuşmak için en rahat hissettiği mesafe de durması istendi. Dört öğrenci hariç bütün grup üyelerinin kişilerarası ilişkilerde yakın

mesafeyi tercih ettiği görüldü. İletişimde mesafeli olan öğrenciler sonraki paylaşımlarında bunun salgın süreciyle ilişkili olduğunu ifade ettiler. Sonrasında öğrencilerle sosyometrik özellikler analizi gerçekleştirildi. Lider ortaya 2 sandalye koyarak grup üyelerinin bazı benzerlik ve farklılıklarına iki dil bilenler – daha fazla dil bilenler, anne babasının doğduğu şehir, ülkeden başka yerde doğanlar, aynı yerde doğanlar vb. sosyometrik değişkenlerle ortaya çıkarıldı. Daha sonra grup çember olarak öğrencilerden sosyometrik özellikler çalışmasıyla ilgili değerlendirme istendi. Grup lideri Türk kültürü özellikleri sunumu gerçekleştirdi. Öğrenciler merak ettikleri konularla ilgili soru sordu ve katkı sağladılar. Grup lideri bütün üyelere katılımlarından ve katkılarından dolayı teşekkür ederek çalışmayı sonlandırdı. Grup oturumu yaklaşık olarak 70 dakika sürdü.

Oturum 7: Cesaret etmek

Süre: 60 dakika

Amaçlar:

1. Daha önce karşılaşılan zorlukları ve bu zorluklarla baş etmeyi fark etme
2. Cesaret ve kararlılık hakkında bilgi sahibi olmak
3. Kendi kişisel öyküsünü gruba paylaşmaya cesaret etmek
4. Grubu yönetmeye cesaret etmek
5. Grup içinde kendini ortaya koymaya cesaret etmek

Materyaller:

Yazı tahtası, tahta kalem, 1 adet şapka

Süreç:

Adım 1: Önceki haftanın değerlendirilmesi yapılır.

Adım 2: Sandalye kapmaca ısınma oyunu: Öğrenciler sandalyelerinde daire şeklinde otururlar. Grup lideri bir öğrenciyi ebe seçer ve onun sandalyesini çemberden çıkarır. Grup liderinin değiş demesiyle sandalyede oturan bütün öğrenciler kendilerine oturacak başka bir sandalye bulmak zorundadır. Ebe de kendine bir sandalye bulup oturur. Kendine sandalye bulamayan öğrenci ebe olur.

Adım 3: Grup yöneticisi cesaret konusunda bilgilendirmede bulunur. Grup yöneticisi gruba duygularımız ve cesaret hakkında bilgi verir: “Korku, belirsizlik ya da kaygı hissetsek dahi önemli gördüğümüz şeyleri yapmak cesarettir. Kaygı bizi cesarettten uzaklaştırırken kararlılık bizi cesarete yaklaştırır. Kendimizi geliştirmek, yeni şeyler keşfetmek ve kendimizi güvenle ortaya koyabilmek ancak cesaret sayesinde mümkün olur”.

Adım 4: Üyelerin kendi kişisel öykülerini grupla paylaşması: Grup yöneticisi kendi hayat öyküsünü anlatarak gruba örnek olur. Sonrasında her grup üyesini kendi kişisel öyküsünü anlatmaya teşvik eder. Grup üyelerinin hayat hikâyelerini gruba anlatmaları kendilerini ve dinleyici olarak tüm grup üyelerini güçlendirir. Kişisel öykülerin gruba anlatılması birçok çalışmada grup üyelerinin güçlenmeleri ve yetkinlik kazanmalarına fırsat verdiği ifade edilmektedir (Smith, 2006).

Adım 5: Cesaret ve kontrol artırma: Grup yöneticisi gruba bir şapka getirir. Önce şapkayı kendi takarak bir hareket yapar, sonra bütün grup bu hareketi tekrarlar. Grup üyelerinin gücü deneyimlemesi için her grup üyesi sıra ile grup lideri olarak şapka takıp gruba bir etkinlik yaptırır. Şapka grup üyelerinin birinden diğerine geçer. Tüm grup üyeleri şapkayı taktığında etkinlik sonlandırılır. Böylece her grup üyesi grubu yönetme cesareti ve gücü hissetmeyle ilgili deneyim yaşar (Acar, 2017: 101).

Adım 6: Grup üyeleri grup yöneticisinin karşısına yere oturur. Kimse konuşmaz, tam bir sessizlik sağlanır. Grup yöneticisi gruba grup üyeleri de ona bakar. Bir süre göz teması sürdürülür. Sonra grup üyeleri sırayla grup yöneticisinin yerine geçip grup üyelerine aynı şekilde bakar. Buradaki amaç grup üyelerinin çekinmeden, cesaretle tüm grup üyelerine bakabilmesi ve gözleriyle onları kontrol edebilmesinin deneyimlenmesini sağlamaktır.

Adım 7: Oturumun değerlendirmesi yapılır ve grup sonlandırılır.

Uygulama Özeti

Yedinci oturum aynı yerde ve aynı saatte başladı. Önceki hafta grup katılımcılarının grup çalışma gününü değiştirme isteği doğrultusunda çalışma pazartesi günü gerçekleştirildi. Grup katılımcılarından bir öğrenci mazeret bildirerek grup çalışmasına katılmadı. Grup çalışmasının başlangıcında grup lideri gruba bir haftayı nasıl geçirdiklerini sordu. Akabinde önceki oturumdan neler hatırladıkları gruba soruldu. Grup lideri önceki haftanın kısa bir özetini yaptıktan sonra bu haftanın temasını açıkladı. Cesaretle ilgili konuşmaya geçmeden önce sandalye kapmaca ısınma oyunu oynandı. Isınma oyunundan sonra grup lideri cesaretle ilgili kısa bir konuşma gerçekleştirdikten sonra öğrencilerden istekli olanların kendi kişisel öykülerini paylaşmalarını istedi. Öncelikle grup lideri gruba örnek olmak açısından kendi kişisel öyküsünü grupla paylaştı. Sonrasında istekli grup üyeleri kendi kişisel öykülerini paylaştı. Grup lideri öğrencilerin bu paylaşımlarını onaylayıp takdir ettiğini ifade etti.

Cesaret ve kontrol artırma amacıyla grup lideri getirdiği şapkayı önce kendi kafasına takarak grubu yönetti. Sonrasında sırayla grup üyeleri şapkayı kafalarına takarak gruba istedikleri hareketi yaptırdı. Bu çalışmadan sonra grup üyeleri sırasıyla grubun karşısına geçerek grup üyeleriyle göz temasını sürdürdü. Bütün

üyeler gruba çekinmeden, cesaretle göz teması kurma, onları kontrol edebilme deneyimini yaşadı. Oturum planlandığı gibi 60 dakika sürdü. Covid-19 salgın süreci dolayısıyla 7. oturumun ardından kısa bir ara verilerek 8. oturum gerçekleştirildi. Oturumun değerlendirilmesi sonrası grup lideri grup üyelerine katılımlarından dolayı teşekkür etti ve bu oturumu sonlandırdı.

Oturum 8: Uyum geliştirme, umudu teşvik etme ve sonlandırma

Süre: 60 dakika

Amaçlar:

1. Destek almayı ve vermeyi kabul etmek
2. Gruba uyum sağlamayı öğrenmek
3. Kendini güçlü ve umutlu hissettiğin zamanları hatırlamak
4. Grubun desteğini kabul etmek
5. Gruba veda edebilmek

Materyaller:

Yazı tahtası, tahta kalem

Süreç:

Adım 1: Önceki haftanın değerlendirilmesi yapılır.

Adım 2: Isınma oyunu: Grup üyeleri salonda serbest yürüyüş yaparken yöneticinin komutu ile söylediği numaradaki şekilde hareket etmeye başlar. 1) Grup üyeleri yağmurlu bir havada yürür 2) Grup üyeleri çölde çıplak ayak yürür 3) Grup üyeleri dere içinde yürür 4) Grup üyeleri yarım metre kar içinde yürür. Bu etkinlikte grup üyeleri farklı zorluk içinde yürüme becerileri, rol oynama becerileri gerçekleştirmesini sağlar. Duygular, zorluklar ve becerilerle ilgili farkındalık geliştirilir.

Adım 3: Öğrencilere şimdiye kadar hangi zorluklarla karşı karşıya geldiniz ve bütün bunlarla nasıl baş ettiniz sorusu sorularak paylaşımda bulunulur. Ciddi bir sorunun üstesinden geldiğiniz bir anıyı anlatır mısınız? Bu stresli ve zor durumla baş etme gücünü nereden buldunuz? Öğrencilerin şu ana kadar zorlukların üstesinden nasıl geldiklerini bilmeleri, geleceklerini oluşturmak için imkân sağlar. Ayrıca, bir öğrencinin zor bir durumu yönetmekteki becerikliliğini, azmini kabul etmek ve onaylamak ilgili öğrenci için olduğu kadar ona tanık olan diğer öğrenciler içinde güçlendiricidir. Bu durum ayrıca sosyal çalışmacının öğrencilerin yeteneklerini doğrulaması ve takdir etmesi için bir fırsat sunmaktadır.

Adım 4: Sevgi bombardımanı etkinliği: Öğrencilerin olumlu duygularla gruptan ayrılmaları amaçlanır. Grup çember olur ve çemberin ortasına bir sandalye konur. Öğrencilerden biri sandalyeye geçer. Diğer üyeler ortadaki üyenin olumlu yönlerini, fakat ama lakin gibi sözcükler

kullanmadan ifade eder. Ortadaki üye konuşmaz. Herkes konuştuğundan sonra teşekkür ederek yerine oturur. Bütün öğrenciler bunu deneyimler. Grup üyeleri ortada olmanın nasıl bir duygu olduğunu paylaşır. Bu çalışma grup oturumunun sonunda yazarak da yapılabilir. Herkes kâğıdı katlayıp yanındakinin olumlu yönlerini yazar ve sonra bunlar paylaşılır.

Adım 5: Vedalaşma: Öğrencilerle psikososyal eğitim programı değerlendirilir. Öğrencilere nasıl vedalaşmak istedikleri sorulur. Sonra uygun görürlerse grup kucaklaşmasıyla vedalaşma yapılabileceği önerilir. Grup kucaklaşmasıyla eğitim tamamlanır.

Uygulama Özeti

Sekizinci oturum aynı gün ve saatte okul çok amaçlı salonunda başladı. Grup lideri grup üyelerine nasıl olduklarını sordu ve önceki oturumda çalışılan konularda hatırladıklarını paylaşmalarını istedi. Grup lideri grup üyelerinin paylaşımlarını alarak üzerine kendi eklemelerini yaptı. Önceki çalışmayla ilgili sorusu olan varsa ya da ekleyeceği olan varsa ekleyebileceğini ifade etti. Grup lideri bu oturumun son oturum olduğunu ve çalışma sonunda grup üyeleriyle vedalaşmanın gerçekleşeceğini ifade etti. Öğrencilerle farkı duygu ve rol oynama becerilerini içeren ısınma oyunu oynandı. Sonrasında öğrenciler çember olarak hissettikleri duyguları, düşünceleri ifade ettiler. Grup lideri öğrencilere hayatlarında şimdiye kadar yaşadıkları bir zorluğu, bu zorlukla nasıl baş ettikleri bir anıyı anlatmalarını istedi. Grup üyelerinden istekli öğrenciler hayatlarında yaşadıkları stresli ve zor durumları paylaştılar. Grup lideri öğrencilerin cesareti ve paylaşımını onaylayıp öğrencilere destekleyici geri bildirim verdi.

Grup üyeleri gruptan olumlu duygularla ayrılmaları amacıyla öğrencilerin birbirleriyle ilgili olumlu duyguları aktarmaları sağlandı. Ortaya geçen öğrencilere grup üyeleri eleştiri, ama, lakin gibi ifadeler kullanmadan olumlu cümleler kuruldu. Öğrencilerin bir kısmı grubun biraz daha devam etmesini istediler. Öğrenciler her çalışmanın bir sonu olduğunu ve grup çalışmalarına başlamak kadar bitirmenin de önemli olduğu ifade edilerek öğrencilerle vedalaşma gerçekleştirildi. Salgın süreci nedeniyle grup üyeleri sarılarak vedalaşma yerine yumruklarını tokuşturarak vedalaştı. Eğitim sonunda grup üyelerine son test uygulaması gerçekleştirildi.

3.6. Veri Toplama Süreci

3.6.1. Nitel Boyut

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik veri toplama süreci, araştırma için gerekli izinlerin üniversite etik kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığından alınmasından sonra başlamıştır. Çalışmanın nitel boyutunda veri toplama 21.12.2020 tarihinde başlamış ve 15.01.2021 tarihinde sonlandırılmıştır.

Çalışmanın yapılacağı okulda araştırmacı tarafından yapılacak çalışmalar planlanmıştır. Velilerle yapılan görüşmeler Covid-19 salgını dolayısıyla yüz yüze olarak değil telefonla ya da internetten üzerinden görüşme programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Uluslararası öğrenci velilerinin bir kısmının Türkçe bilmemesi nedeniyle görüşmeler tercüman eşliğinde gerçekleştirilmiştir. Bazı öğrencilerin eğitimleriyle anne babadan daha çok ağabeyleri ilgilendiği için anne baba yerine velisi olarak ağabeyleriyle görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında uluslararası öğrenci velilerinden oluşan 14 öğrenci velisi ve uluslararası öğrencilerin derslerine giren 28 öğretmen/okul idarecisiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Görüşme yapılan uluslararası öğrenci velilerine, öğretmen ve okul idarecilerine araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiş, etik sorumluluk gereğince kişisel bilgilerin paylaşılmayıp gizli kalacağı ifade edilmiştir. Görüşmelerde ses kaydı alınmamış, bilgi paylaşımında bulunularak araştırmacı tarafından not tutulmuştur.

3.6.2. Nicel Boyut

Araştırmanın nicel verileri 22.02.2021- 07.05.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma süreci başlamadan önce üniversite etik kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığından araştırmayla ilgili gerekli izinler alınmıştır. Gerekli tüm izinler alındıktan sonra araştırmanın yapılacağı okulda görüşmeler yapılmış ve çalışma yapılacak mekân düzenlenmiştir. Yeteri kadar öğrenciye ön test uygulaması sonrasında öğrenciler gönüllülük esasına göre deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Hazırlanan salonda öğrencilere araştırmacı tarafından “Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim Programı” uygulanmıştır. Covid-19 salgın süreci nedeniyle 8 hafta uygulanması planlanan eğitim sürecinde ikinci oturum birinci oturumun akabinde ve son oturum yedinci oturumun akabinde uygulandığından eğitim programı 6 hafta sürmüştür.

Eğitime başlamadan önce öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmış ve gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Araştırmayla ilgili öğrenci ve velilere detaylı bilgi verilmiş, etik sorumluluk gereği kişisel bilgilerin gizli kalacağı ve isterlerse araştırmaya katılmama hakları gereği istedikleri zaman çalışmadan çekilebilecekleri ifade edilmiştir.

Eğitim öncesi bütün öğrencilerden kişisel bilgi formlarını doldurmaları istenmiş ve ön testler uygulanmıştır. Öğrenciler gönüllülük esasına göre deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Eğitim sonrasında ölçekler tekrardan iki gruptaki öğrencilere de uygulanmış ve öğrencilerin son test puanları elde edilmiştir. Böylece öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrasındaki okula uyum ve arkadaş-akran gruplarından dışlanma puanları fark ortaya çıkarılarak elde edilen bulguların karşılaştırılması yapılmıştır. Eğitimin sonlandırılmasına müteakip yaklaşık dört hafta sonra hem deney hem de kontrol gruplarına izleme testi uygulanmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

3.7.1. Nitel Boyut

Araştırmanın nitel boyutunda uluslararası öğrenci velileri ve uluslararası öğrencilerin derslerine giren öğretmen/ okul idarecileriyle yapılan görüşmelerde verilen bilgiler araştırmacı tarafından not alınmıştır. Böylece veri kayıplarının önüne geçilmek istenmiştir. Ayrıca görüşme sırasında görüşülen kişilerin jest ve mimikleriyle ifade edilen diğer detaylarla ilgili araştırmacının gözlemleri de nitel veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Toplanan verilere içerik çözümlemesi yapılmıştır. İçerik analizi belirli kodlamalara dayalı olarak gerçekleştirilen metin çözümlemesinde kullanılan bir tekniktir. Bu çalışmada verilerle kodlamalar yapılmış ve daha sonrasında bu kodlamalardan temalar oluşturulmuştur. Çözümlenen nitel veriler ve elde edilen temalar hazırlanan psikososyal eğitim programı için veri teşkil etmiştir. Uluslararası öğrencilerin psikososyal alanda yaşadığı sorunlarla ilgili yapılan literatür çalışması sonuçlarıyla araştırmacı tarafından uluslararası öğrencilerin velileri ve öğretmen/ okul idarecileriyle gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında çözümlenen veriler bir araya getirilerek işlenmiş ve çeşitli temalar ortaya çıkarılmıştır.

3.7.2. Nicel Boyut

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler SPSS 26.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programında işlenmiştir. Demografik değişkenlerden sınıf, yaş değişkenlerinin frekans dağılımları sayı-yüzde olarak verilmiştir. Deney ve kontrol grubuna göre okula uyum ölçeğinden alınan eğitim öncesi ve sonrası puan değişkenleri ile arkadaş-akran gruplarından dışlanma ölçeğinden alınan eğitim öncesi ve sonrası puan değişkenlerinin normallik varsayımları Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının okula uyum ve arkadaş-akran gruplarından dışlanmaya ilişkin her üç ölçüme ait ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Analiz sonucunda verilerin normal dağılmadığı görülmüş ve parametrik olmayan testlerin kullanımına karar verilmiştir. Verilerin analizinde standart sapma, aritmetik ortalama yanında Wilcoxon İşaretli Sıra testi, Mann-Whitney U testi ve Friedman testi kullanılmıştır. Sonuçlar tablolar halinde gösterilerek altlarına açıklamalar yapılmıştır.

3.8. Bulgular ve Yorumlar

“Uluslararası Öğrencilerin Okula Uyumunu Güçlendirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma: Üsküdar Örneği” isimli araştırmadan elde edilen bulgular nitel araştırmadan elde edilen bulgular ve nicel araştırmadan elde edilen bulgular olmak üzere iki bölüm olarak ele alınmıştır.

İlk bölümde nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise nicel sonuçlardan elde edilen bulgulara yer verilerek elde edilen verilerin çalışmada kullanılan ölçeklerle ilişkilerinin analizi gerçekleştirilmiştir.

3.8.1. Nitel Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Veri toplama sürecinde uluslararası öğrencilerin eğitim gördüğü resmî ortaöğretim kurumunda öğrencilerin velileriyle ve öğrencilerin derslerine giren öğretmen/ okul idarecileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğrencilerin okula uyum süreciyle ilgili bulgular elde edilmiştir.

Bu bölümde araştırma çerçevesinde yapılan görüşmeler doğrultusunda sosyodemografik özelliklerle araştırma amaçları doğrultusunda iki ana tema belirlenmiştir. Sosyodemografik özellikler uluslararası öğrencilerin velileri ve uluslararası öğrencilerin derslerine giren öğretmen/ okul idarecilerine ilişkin bilgiler olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Araştırma amaçlarına yönelik temalar ise psikososyal alanda yaşanan zorluklar, uyumu artırmaya yönelik çalışmalar ve gelecek beklentisi olmak üzere 3 temadan oluşmaktadır.

3.8.1.1. Nitel Boyut Katılımcılarına İlişkin Bilgiler

Bu başlık altında araştırmanın nitel aşamasına katkı veren uluslararası öğrenci velileri ve öğrencilerin derslerine giren öğretmen/ okul idarecilerine ilişkin genel tanıtıcı bilgilere yer verilmektedir.

3.8.1.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve İdarecilere İlişkin Bilgiler

Öğretmen ve okul idarecilerine kendilerini tanıtıcı özelliklerini belirlemeye ve uluslararası öğrencilerle çalışma deneyimlerini tespit etmeye yönelik sorular sorulmuştur. Alınan cevaplara tablo 19'da yer verilmektedir.

Tablo 19: Araştırmaya Katılan Öğretmen/İdarecilere İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Tanımlayıcı		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	13	46
	Erkek	15	54
Toplam		28	100
Mesleki Kıdem Yılı	1-10 Yıl	6	20
	11-20 Yıl	11	40
	20-30 Yıl	11	40
Toplam		28	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	23	82
	Yüksek Lisans	5	18
Toplam		28	100
Branş	Coğrafya	2	7
	Tarih	3	11
	İlahiyat	5	18
	Felsefe	1	4
	Matematik	3	11

	Türk Dili ve Edebiyatı	4	14
	Rehberlik	2	7
	İngilizce	3	11
	Beden Eğitimi	2	7
	Resim	1	4
	Kimya	1	4
	Biyoloji	1	4
Toplam		28	100
Daha Önce Uluslararası Öğrencilerle Çalışma Durumu	Çalıştım	21	75
	Çalışmadım	7	25
Toplam		28	100
Uluslararası öğrencilerin gereksinimleriyle ilgili eğitim alma durumu	Aldım	7	25
	Almadım	21	75
Toplam		28	100

Tablo 19’da görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin cinsiyet olarak dağılımları birbirine yakındır. Araştırmaya katılan öğretmen ve okul idarecilerinin yarısından biraz fazlasını %54’ünü erkek öğretmenler %46’sını kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu meslekte kıdemlidir. Öğretmenlerin %20’si meslekte 1-10 yıl, %40’ı 11-20 yıl ve %40’ı 21-30 yıl arası deneyimi olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %18’i yüksek lisans mezunu %82’si lisans mezunudur. Katılımcılar içerisinde 1 müdür ve 2 müdür yardımcısı bulunmakta diğer katılımcılar ise çeşitli alan öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmaya 14 farklı branştan öğretmen katılmıştır ve bu öğretmenlerin büyük çoğunluğu temel branş alanlarındandır. Araştırmada ilahiyat 17,5, Türk Dili ve Edebiyatı %14, matematik %10,5, İngilizce %10,5 ve tarih alanı %10,5 oranında çalışmada yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%75) daha önce uluslararası öğrencilerin bulunduğu bir okulda çalıştığını ifade etmektedir. Ancak uluslararası öğrencilerin gereksinimleriyle ilgili eğitim aldığını ifade eden öğretmen sayısı çok azdır. Görüşme yapılan öğretmenlerin sadece %25’i daha önce uluslararası öğrencilerin gereksinimleriyle ilgili eğitim aldığını ifade etmiştir.

3.8.1.1.2. Araştırmaya Katılan Uluslararası Öğrenci Velilerine İlişkin Bilgiler

Uluslararası öğrenci velilerine kendilerini tanıttıcı özelliklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Uluslararası öğrencilerin velilerine yaş, eğitim durumu, meslek durumu sorulmuştur. Alınan cevaplara tablo 20’de yer verilmektedir.

Tablo 20: Uluslararası Öğrenci Velilerine İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Tanımlayıcı		Sayı	Yüzde
Veli	Baba	6	43
	Anne	2	14
	Ağabey	6	43

Toplam		14	100
Eğitim Durumu	İlkokul	1	7
	Ortaokul	4	28
	Lise	3	22
	Üniversite	6	43
Toplam		14	100
Yaş	20-30	5	36
	31-40	2	14
	41-50	5	36
	51-60	2	14
Toplam		14	100
Meslek	Satış-Pazarlama	2	14
	Üniversite Öğrencisi	2	14
	Öğretmen	2	14
	Tekstil	1	7
	Marangoz	1	7
	Pizzacı	1	7
	Turizm	1	7
	Tercüman	1	7
	Ev hanımı	1	7
	Turist Rehberi	1	7
Toplam		14	100

Araştırmaya katılan uluslararası öğrenci velilerinin büyük çoğunluğunu baba (%43) ve ağabey (%43) oluşturmaktadır. Ağabeylerin kardeşlerinin veli rolünü üstlenmelerinin çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Uluslararası öğrencilerin bir kısmının ağabeylerinin Türkiye’de üniversite öğrencisi olması ya da çalışması dolayısıyla kardeşlerinin eğitim sürecini takip etme sorumluluğu üstlenmişlerdir. Aynı zamanda görüşülen ağabeylerin baba ve annelerine göre Türkçe konuşabilmeleri, babanın vefat etmesi ya da yurt dışında olması da okulda veli rolünü almalarını gerektirmiştir. Anneler %14 oranında veli rolünü üstlenmişlerdir. Velilerin %43’ü üniversite, %22’si lise, %28’i ortaokul ve %7’si ilkokul mezunudur. Velilerin %36’sı 20-30 yaş aralığında, %14’ü 31-40, %36’sı 41-50 ve %14’ü ise 51-60 yaş aralığındadır. Velilerin mesleklerine bakıldığında ilk üç sırada %14 oranlarıyla öğretmen, üniversite öğrencisi ve satış-pazarlama alanları yer almaktadır.

3.8.1.2. Araştırmanın Amaçlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın amaçlarına yönelik bulgular kendi içinde öğrencilerin psikososyal alanda yaşadığı zorluklar, uyum süreci, uyumu artırmaya yönelik çalışmalar ve gelecek beklentisi olmak üzere 3 tema belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen/idareci ve velilerin kimliklerinin belirlenmemesi amacıyla araştırmacı tarafından görüşme yapılan öğretmen/idareciler “öğretmen1, öğretmen2” şeklinde veliler ise “veli1, veli2” şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenler kodlanırken mesleki

deneyim süresi de kodlarının yanında belirtilmiştir. Velilerin ise kodlarının yanında yaşları da aktarılmıştır.

3.8.1.2.1. Uluslararası Öğrencilerin Psikososyal Alanda Yaşadığı Zorluklar

Bu bölümde uluslararası öğrencilerin psikososyal alanda karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Öğrencilerin Türkiye’de eğitim süreçlerinde karşılaştıkları kültürel farklılıklar, aileden uzak kalma, özlem, yalnızlık, çevreden destek alma, korunma ve desteklenme ihtiyaçları gibi çeşitli sorun alanları psikososyal alanında yaşanan zorluklar teması altında sunulmuştur. Uluslararası öğrencilerin psikososyal teması altında yaşadığı sorunlar öğretmen/idareci ve öğrenci velileri olmak üzere iki başlık halinde incelenmiştir.

3.8.1.2.1.1. Öğretmen ve Okul İdarecilerinin Uluslararası Öğrencilerin Psikososyal Alanda Yaşadığı Zorluklara İlişkin Düşünceleri

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki resmî okullarda eğitim alan uluslararası öğrencilerin büyük bir kısmı savaş bölgelerinden zorunlu göç sonrası ülkemizde gelmiş olsa da daha iyi bir eğitim almak ya da velilerinin işi dolayısıyla gönüllü olarak Türkiye’yi tercih eden öğrenci sayısı da hayli fazladır. Bu durum farklı coğrafyalardan ve farklı kültürlerden öğrencilerin aynı okulda eğitim görmelerine imkân sağlamaktadır. Farklı geçmişlerden gelen bu öğrencilerin psikososyal alanda yaşadığı sorunlara ilişkin araştırmanın amaçları kapsamında öğretmen ve okul idarecilerine “uluslararası öğrenciler okulda psikososyal alanda hangi zorluklar yaşıyorlar?” sorusu sorulmuş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmen4, daha öncede uluslararası öğrencilerin bulunduğu bir okulda çalışmış olduğunu ve bu konuda tecrübeli olduğundan uluslararası öğrencilerin sorunlarıyla daha yakından ilgilendiğini, bu öğrencilerin psikososyal alanda çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.

“Uluslararası öğrencilerin bir kısmı memleketlerine ve ailelerine uzak olmaları dolayısıyla özlem yaşamakta, zaman zaman okulda kendilerini yalnız hissetmekte ve bazen de kendi ülkelerindeki öğrencilerle gruplaşma yoluna gitmekte. Bu durumdan dolayı bazen izole olduklarını da görüyorum. Ailelerinden uzak oluşları sebebiyle maddi sıkıntıları da oluyor.” (Öğretmen4, 19)

18 yıldır öğretmenlik yaptığını ve daha önce uluslararası öğrencilerle çalıştığı belirten Öğretmen6, öğrencilerin daha çok okulun ilk yıllarında sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.

“Bu öğrenciler sosyalleşme alanında kendini ifade edememe, gurbet hissi, yalnızlık gibi alanlarda çeşitli sorunlar yaşıyorlar. Daha önce çalıştığım uluslararası öğrencilerin bulunduğu bir okulda okula uyum konusunda uluslararası öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılıklar yaşadığını gördüm. Uluslararası erkek öğrencilere göre uluslararası kız öğrencilerinin okula daha iyi uyum sağladığını fark ettim.” (Öğretmen6, 18)

Öğretmen7, 29 yıldır öğretmenlik yaptığını ve bu yıllar içerisinde çeşitli okul türlerinde uluslararası öğrencilerle de çalıştığını, ülkelere göre uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunlarda farklılaşma olduğunu ifade etmiştir.

“Ülkelere göre sorun alanlarında farklılaşma söz konusu. Örneğin Suriyeli öğrenciler de kendi aralarında gruplaşma daha fazla oluyor. Diğer ülkelerden gelen öğrenciler ise duygularını iyi ifade etmekte sorun yaşıyorlar. Zamanla tek kalıp yalnızlaşabiliyorlar.” (Öğretmen7, 29)

Öğretmen12, uluslararası öğrenciler arasında gruplaşmadan bahsederek bu durumun sebebine de değinmiştir. “Bu öğrencilerin kendilerini kabul ettirmekte yaşadıkları sorunlar kendi aralarındaki iletişimi güçlendirmelerine ve böylece birbirlerine yaklaşmalarına neden oluyor (Öğretmen12, 23)”.

30 yıllık mesleki deneyimi olduğu ve farklı okul türlerinde uluslararası öğrencilerle birlikte çalıştığını belirten Öğretmen19, uluslararası öğrencilerin özellikle ülke örf adetleri, yemek kültürü ve sosyal destek alanlarında sorunlar yaşadığını ifade etmiştir.

“Örf ve adetler farklı gelebiliyor. Yemekler daha farklı, ağız tatları farklı olabiliyor. Yaşam kültürüne uyum sağlamada sorun yaşıyorlar. Aile desteğine ihtiyaç duyma, özlem yaşama ve arkadaş desteği sağlama ihtiyaçları bulunuyor. İnternet ya da telefonla aile özlemi ihtiyacını gideriyorlar.” (Öğretmen19, 30)

10 yıllık mesleki deneyimi boyunca çeşitli okullarda öğretmenlik yapan ve uluslararası öğrencilerle de çalışmış olan Öğretmen21, uluslararası öğrencilerin çevrelerinden neden yeterli sosyal destek alamadıklarının sebeplerine değinmiştir.

“Ben de bu öğrencilerin bir kısmıyla iletişim kurmakta zorluk yaşıyorum. Bu öğrenciler dil bakımından öğrenme sürecinde olduklarından ve iletişim sorunu yaşadıklarından öğretmen ve okul arkadaşı desteğinden mahrum kalıyorlar.” (Öğretmen21, 10)

Öğretmen15, 12 yıldır öğretmenlik yaptığını daha önce de uluslararası öğrencilerle çalıştığını, bu öğrencilerin yaşadıkları zorlukların küçümsendiğini ve zaman zaman öğretmenlerden de ırkçı davranışlara maruz kaldıklarını ifade etmektedir.

“Dışlanma ve yalnızlık sorunları yaşıyorlar. Sadece diğer öğrenciler tarafından değil bazen öğretmenler tarafından da ırkçılığa maruz kaldıkları, dışlandıkları oluyor. Okulda akademik, kültürel ve sosyal ortamlarda zorluklar yaşıyorlar. Zaman zaman sorunlarda günah keçisi ilan edilebiliyorlar.” (Öğretmen15, 12)

Öğretmen 14’de benzer sorunlara değinerek öğrencilerin uyum ve arkadaş edinme, yakınlaşma sorunlarına değinmiştir.

“Uyum sorunu, kendilerini ifade etmekte zorluk ve akran baskısı yaşıyorlar. Kendilerini düzgün anlatamadıklarından haklarını arayamama sorunu da yaşayabiliyorlar. Kendilerini iyi anlatamadıkları için diğer öğrencilerle de yakınlık kuramıyorlar.” (Öğretmen14, 16)

10 yıllık mesleki deneyimi olduğunu ifade eden Öğretmen18'de akran baskısı yanında öğrencilerin konuşmalarıyla dalga geçme olabildiğini ifade etmiştir. "Sınıfta konuşmalarıyla dalga geçilebiliyor. Akranları yoklama alırken bu öğrencilerin ismine bile gülebiliyor (Öğretmen18, 10)".

4 yıllık mesleki deneyimi olan Öğretmen11, psikososyal sorunlar içerisinde öğrencilerin okula devamsızlığı ve uluslararası öğrenci velileriyle yeterli iletişim kuramamasından bahsetmiştir.

"Çeşitli sıkıntılar yaşıyor. Dil öğrenme yeterli olmadığı için öğrencilerde paylaşma sorunu ve içe kapanma gözlemliyorum. Kendi ülkelerindeki öğrencilerle daha çok iletişim kuruyorlar. Uluslararası öğrencilerin aileleriyle iletişim kuramıyorum. Bu durum da zaman zaman öğrencilerde okula devamsızlığa neden olabiliyor." (Öğretmen11, 4)

Daha önce uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilgili eğitim almış 7 yıllık mesleki deneyime sahip olan Öğretmen10'da benzer sorunlara değinmiştir.

"Psikososyal alanda yaşanan sorunlar daha çok okulun ilk yıllarında yaşıyor. Ailelerle de sorunları paylaşmak, anlatmak istiyorum. Ancak aileler genelde Türkçe bilmedikleri için zor oluyor. Aile desteği fazla olan öğrencilerde iletişim, okula devamlılık daha iyi oluyor." (Öğretmen10, 7)

Öğretmen ve okul idarecileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmen ve okul idarecilerin çoğunluğu uluslararası öğrencilerin okul ortamında yalnızlık, içe kapanma, kendini tam olarak ifade edemediği için arkadaş ve öğretmen desteğinden mahrum kalma, aile özlemi, dışlanma, kendi aralarında gruplaşma gibi psikososyal alanda çeşitli sorunlar yaşadığı görülmektedir. Uluslararası öğrencilerin geldiği ülkeye göre de sorunlar zaman zaman farklılaşabilmektedir.

3.8.1.2.1.2. Uluslararası Öğrenci Velilerinin Öğrencilerin Psikososyal Alanda Yaşadığı Zorluklara İlişkin Düşünceleri

Uluslararası öğrencilerin velilerinin bir kısmı Türkiye'de bir kısmı da yurt dışında bulunmaktadır. Görüşme gerçekleştirilen süreçte Covid-19 salgını olması sebebiyle yurt dışında olan velilerle olduğu gibi Türkiye'de bulunan velilerle de yapılan görüşmeler internet üzerinden online görüşme programları aracılığıyla ya da telefonla gerçekleştirilmiştir. Öğrenci velilerinin bir kısmının Türkçe bilmemesi nedeniyle bu velilerle gerçekleştirilen görüşmeler tercüman yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenci velileriyle gerçekleştirilen görüşmeler güçlendirme yaklaşımı temellinde yapılmıştır. Öğrenci velilerine çocuklarının sosyal-iletişimsel özellikleri, çocuklarının okula uyum sağlamakta zorluk yaşayıp yaşamadığı ve uyum süreçleri sorulmuş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Görüşme yapılan velilerden Veli10, çocuğunun içe kapalı olduğunu, arkadaş bulmakta zorluk yaşadığını ifade etmiştir.

"Kardeşim kendi içine kapalı bir çocuk. Bizimle de pek konuşmuyor. Daha çok bilgisayarla zaman geçiriyor. Okulda bir ya da iki arkadaşı var. Arkadaş bulmakta zorluk yaşıyor. Aralarına pek almak istemiyorlar. Türkçesi çok iyi olmadığından bir

şey söyleyince dalga geçerler diye kendini ifade etmekte isteksiz oluyor.” (Veli10, 23)

Görüşme yapılan velilerden Veli9’da çocuğunun bazı öğrencilerin eleştirileri, ırkçı ifadeleri dolayısıyla üzüldüğünü, içine kapandığını ve okula alışmasının zaman aldığını ifade etmiştir.

“Bazı öğrenciler okulda başka ülkeden gelen öğrencileri eleştirip, ırkçı sözler söylüyorlar. Ondan dolayı üzüliyorum, içine kapanıyor ve kimseyle konuşmuyordu. Okula alışması uzun sürdü. Bu durum yaklaşık iki yıl aldı. Onuncu sınıfın sonuna doğru ancak okula alıştı.” (Veli9, 40)

Okulun ilk yılı çocuğunun sınıfa uyum sağlayamadığını ve başka uluslararası öğrenci olan bir sınıfa sınıf değişikliği yaptırdığını ifade eden Veli8, yaşanan sorunları şöyle ifade etmiştir.

“9. sınıfta kendi sınıfına alışmakta zorluk yaşadı. Sonra sınıf değişikliği yaptık. O sınıfta da yabancı bir öğrenci vardı. Oraya uyum sağladı. Bazen okulda arkadaşları içinde ona zorbalık yapanlar ya da ırkçı sözler söyleyen öğrenciler oluyormuş. Gerçi bize de gelip pek anlatmıyor. Derslere alışmak biraz zor oldu. Çocuğumun derslerde daha önceden temeli zayıf olduğundan bazı derslerde zorluk yaşadı.” (Veli8, 44)

Görüşme yapılan velilerden Veli11, çocuğunun okula uyum sürecinde olumsuz şeyleri kendisiyle paylaşmada isteksiz olduğunu ve anne baba yerine bazen ağabeyleri ile paylaştığını ifade etmektedir.

“Türkçe ’de özellikle okuma yazmada zorluklar yaşadı. Yabancı olduğu için okuma yazmayı bilmiyor. Öğretmen soru sorduğunda bilemeyince ya da cevap verirken takılınca dalga geçmeler oluyormuş. Zaman zamanda siz niye geldiniz kendi ülkenizden şeklinde olumsuz sözler söyleniyormuş. Tabi bunları anne babaya anlatmadı. Daha yakın bir ağabeyi olduğum için bana anlattı.” (Veli11, 23)

Görüşme yapılan velilerden Veli4 çocuğunun başta dil konusunda zorlandığını ancak Türkçeyi konuşmayı öğrendiği için mutlu olduğunu, yemekler ve iklim konusunda ise zorluk yaşadığını ifade etmiştir.

“Geldiğimiz ülkede iklim çok ılımandı. Burada özellikle kışları alışmak çok zor oldu. Dil konusu yanında özelliklere yemeklere alışmak zor oldu. Ağız tadı farklılıkları var. Geldiğimiz ülkede öğle uykusu alışkanlığı da olduğundan çocuğum buradaki uyku düzenine alışmakta zorlandı.” (Veli4, 48)

Okul yönetimi ve öğretmenlerin zaman zaman öğrenciler arasında yaşanan sorunlarda çok destek olduğunu ifade eden Veli3 çocuğunun iyi futbol oynamasının okul ile kaynaşmasını kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

“Özellikle ortaokulda öğrenciler arasından rahatsız edenler, ten rengi farklılığıyla dalga geçenler oldu. Genel olarak okul yönetimi ve öğretmenler çok yardımcı oldular. İlk başta dil sorunu vardı. Bazen oyunlardan da dışlama oldu. Ancak çocuğumun iyi futbol oynaması arkadaşlarını artırdı.” (Veli3, 57)

Görüşme yapılan velilerden Veli2 aile süreçlerinden ve bu süreçlerin okula yansımından bahsetmiştir. Ailede yaşananlar ve velinin bulduğu çözüm bazen uyum sürecini çözmeye yetmemektedir.

“Çocuğum arkadaş ortamında seviliyor, okul derslerinde başarılıydı. Ancak biz eşimle ayrıldık. Bu süreçten sonra okula 1 yıl ara verdi. Okula, arkadaşlarına alışsın diye telefon aldım ona. Ancak o okula alışmayıp telefonla aşırı ilgilenmeye başladı. Sonunda telefon bağımlısı oldu. Ve devamında da okula devamsızlık yaptı.”
(Veli2, 36)

Uluslararası öğrenci velileriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular da öğretmen ve okul idarecilerinden elde edilen verilerle uyumaktadır. Uluslararası öğrenci velileri çocuklarının okul ortamında psikososyal alanda yaşadığı sorunları aktarırken hem genel sorunu ifade etmiş hem de yaşanan sorunun duygusal boyutuna vurgu yapmıştır. Arkadaşlık kurmakta yaşanan güçlük, dalga geçilme, zorbalığa maruz kalma, sosyalleşmede yaşanan güçlükler, oyundan dışlanma ve iletişim becerilerinin etkili kullanamama gibi psikososyal alanda yaşanan çeşitli sorunlara temas edilmiştir.

3.8.1.2.2. Uluslararası Öğrencilerin Okula Uyum Sürecinde Yaşadığı Zorluklar

Bu bölümde uluslararası öğrencilerin okula uyum sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Uluslararası öğrencilerin okulda sınıf arkadaşları, öğretmenleri, okul idarecileriyle iletişimde yaşadıkları zorluklar, baskı ve dışlanmaya ilişkin bulgular okula uyum teması altında sunulmaktadır. Uluslararası öğrencilerin okula uyum teması altında yaşadığı sorunlar öğretmen/idareci ve öğrenci velileri olmak üzere iki başlık halinde incelenmiştir.

3.8.1.2.2.1. Öğretmen/ İdarecilerin Uluslararası Öğrencilerin Okula Uyum Süreci İlişkin Düşünceleri

Uluslararası öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştıran en önemli göstergelerden birisi de öğrencilerin okulun farklı birimlerle kurduğu ilişkidir. Uluslararası öğrencilerin sınıf arkadaşları, öğretmenler ve okul idarecileriyle kurduğu iletişimde yaşanan zorluklar, ayrımcılık ve dışlanma uyum sürecinin belirleyicisidir. Farklı ülkelerden gelen öğrencilerin iletişim teması altında yaşadığı zorlukları ortaya koymak için öğretmen/idarecilere “uluslararası öğrenciler akranları, öğretmenler ve okul idarecileriyle iletişimde hangi zorlukları yaşıyorlar? Baskı ve dışlanmayla karşılaşıyorlar mı?” soruları sorulmuş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

10 yıllık mesleki deneyimi olan Öğretmen21, uluslararası öğrencilerin dil ve kültür alanında yaşadığı sorunlar dolayısıyla hem öğretmen hem de sınıf arkadaşlarına kendilerini ifade etmekte sıkıntılar yaşadığını ifade etmektedir.

“Uluslararası öğrenciler dil ve kültür bağlamında yaşadıkları zorluklar dolayısıyla öğretmen ve okul idarecilerine kendilerini ifade etmekte oldukça zorlanıyorlar. Aynı zamanda bu durum sınıf arkadaşlarıyla arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmelerine de engel oluyor.” (Öğretmen21, 10)

20 yıllık mesleki deneyimi olan Öğretmen20, akran ve öğretmenlerle iletişimde yaşanan sıkıntıları özellikle zorunlu göç sonrası ülkemize gelen öğrencilerdeki göç psikolojisiyle ilişkilendirmiştir. “Bu öğrenciler kendilerini ifade etmekte zorluk yaşıyor. Bunun bir parçasının göçmen psikolojisiyle ilgili olduğunu düşünüyorum (Öğretmen20, 20)”.

25 yıllık mesleki deneyimi olan ve daha önce uluslararası öğrencilerin bulunduğu okullarda da çalışmış olan Öğretmen3, öğretmen ve okul idarecileri tarafından zaman zaman bu öğrencilere gösterilen pozitif ayrımcılığın diğer öğrencilerin tepkisini çektiğini ve bu durumun uluslararası öğrencilere yönelik baskı unsuru oluşturduğunu ifade etmektedir.

“Bu öğrencilere öğretmen ya da idareciler tarafından gösterilen müsamaha, pozitif ayrımcılık diğer öğrencilerin tepkisini çekebiliyor. Bu durum bazen zorunlu göç sonrası gelen öğrenciler için kendi ülkelerinde kalmak yerine neden buraya geldiler şeklinde öğrenciler arasında kısmen dışlanmaya da yol açıyor. Aynı zamanda kendi aralarında grup oluşturmaları da diğer öğrencilerle iletişimi bozuyor.” (Öğretmen3, 25)

19 yıllık mesleki deneyimi bulunan Öğretmen4, Türkçe konuşmakta zorlanan öğrencilerin derdini anlatamadığını ve uyum sağlamakta güçlük çektiğini ifade etmektedir. “Türkçe konuşmakta zorlanan öğrenciler bazen kültürel ve sosyal konularda dışlanma yaşıyorlar. Derdini anlatamadığı için ortama uyum sağlamakta zorluk yaşıyorlar. (Öğretmen4, 19)”. 20 yıllık mesleki deneyimi olan Öğretmen8 ise iletişim becerileri zayıf öğrencilerin daha çok dışlandığını ifade etmektedir.

“Uluslararası öğrencilerin öğretmen ve okul idarecileriyle genel olarak iletişimi gayet iyi ancak sınıf arkadaşlarıyla iletişimde zaman zaman sorunlar yaşıyorlar. Özellikle iletişim becerileri zayıf olan öğrenciler sınıf arkadaşları tarafından dışlanabiliyor.” (Öğretmen8, 20)

29 yıllık mesleki geçmişi olan Öğretmen7 ise uluslararası öğrencilerin iletişimde bazı zorluklar yaşadığını ve bu durumun etkinlik ve oyundan dışlanmaya da neden olduğunu ifade etmektedir.

“Bu öğrencilerin bir kısmı diğerlerinin beden dilini, jest ve mimikleri anlamakta zorluk yaşıyor. Bu durum iletişimi bozuyor. Oyun alanlarında dışlanma yaşayabiliyorlar ve sonrasında kendi aralarında oyun oynuyorlar. Ancak ihtiyaç hissettiklerinde öğretmen ve okul idarecilerinden destek alıyorlar.” (Öğretmen7, 29)

23 yıllık mesleki deneyimi olan Öğretmen12 ise oyun ve etkinliklerden dışlanma konularına değinmiştir. “Öğrenciler arasında dışlanma ve gruplaşma oluyor zaman zaman. Oyundan dışlanma ve okul dışı etkinliklerden uzak tutma yaşanabiliyor (Öğretmen12, 23)”.

17 yıllık mesleki deneyimi olan Öğretmen13, bu öğrencilerle iletişiminin iyi olduğunu ancak veliye ulaşmayı gerektiren durumlarda zorluklar yaşandığını ifade etmektedir.

“Bu öğrencilerin çoğunun ailesi Türkiye’de olmadığı için veli gerektiren durumlarda zorluklar yaşıyor. Bunun dışında uluslararası öğrenciler dile çok hâkim olmadıkları için sınıf içinde akranlar arasında anlaşmada zaman zaman sıkıntılar oluyor.” (Öğretmen13, 17)

İletişim zorlaştıran şeylerden birinin de aile katılımının az olmasına bağlayan Öğretmen12 bu durumu şöyle ifade etmektedir. “Uluslararası öğrencilerin aileleriyle iletişim zor oluyor. Burada olan aileler okula pek gelmiyorlar. Öğretmen ziyaretleri de olmuyor (Öğretmen12, 23)”.

10 yıllık mesleki geçmişi bulunan Öğretmen18, uluslararası öğrencilerin öğretmen ve okul idarecileriyle iletişiminin gayet iyi olduğunu, sınıf arkadaşlarıyla da daha çok okulun başlarında zorluk yaşadığını ifade etmektedir.

“Bu öğrencilerin öğretmen ve okul idarecileriyle iletişimleri iyi düzeydedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri ihtiyaç durumunda genelde yardımcı oluyorlar. Ancak sınıf arkadaşlarıyla okulun ilk yıllarında özellikle 9 ve 10. sınıflarda uyum alanında zorluk yaşıyor.” (Öğretmen18, 10)

Öğretmen9 ise öğrencilerin akranlarıyla zaman zaman sorun yaşasa da bunun dil yetersizliğiyle ilgili olduğunu ifade etmektedir. “Uluslararası öğrencilerin yaşadığı tek sorun dil yetersizliği. Bu durum dersi anlamakta zorluk yaşamalarına ve kendilerini ifade etmekten uzak durmalarına neden oluyor (Öğretmen9, 25)”.

30 yıllık mesleki deneyimi bulunan ve daha önce uluslararası öğrencilerle birçok okulda çalışmış bulunan Öğretmen19, öğrencilerin dışlanmasının derslerden daha çok serbest zaman etkinliklerinde gerçekleştiğini ifade etmektedir.

“Doğal bir süreç olarak kısmen dışlanma ve baskı yaşıyor. Bazen güncel siyaset durumu da okula yansıyor. İletişim becerileri zayıf öğrenciler daha fazla dışlanıyor. Dışlanmayı ise derslerden daha çok serbest zaman etkinliklerinde yaşıyorlar.” (Öğretmen19, 30)

Öğretmen7 ise öğrencilerin baskı ve dışlanmayı daha çok dil alanında ve derslerin başında yaşadıklarını ifade etmektedir.

“Okul içinde dışlanma ve baskı daha çok ders saati başında oluyor ve özellikle bu öğrencilerin en zayıf olduğu dil alanında yaşıyor. Öğrenciler yaşadıkları sorunları onlarla ilgili olan öğretmenlere gidip anlatıyorlar. Onlardan destek almaya çalışıyorlar.” (Öğretmen7, 29)

Öğretmen11 ise uluslararası öğrencilerin baskı hissetmelerinden dolayı derse katılım ve tahtaya kalkma anlamında sorunlar yaşandığını ifade etmektedir. “Öğrenciler tahtaya kalmak ve derse aktif katılmak istemiyorlar. Derste sessiz kalıyorlar (Öğretmen11, 4).

Öğretmen ve okul idarecileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğretmen ve okul idareciler uluslararası öğrencilerin okula uyum alanında çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmektedirler. Uluslararası öğrenciler okula uyum boyutunda genellikle öğretmenler ve okul idarecilerinden destek almaktadırlar. Okula uyum anlamında özellikle okulun ilk yıllarında 9 ve

10. sınıf düzeyinde, oyun ve etkinliklerden dışlanma, kendini ifade etmekte güçlük yaşama, sessiz kalma, kültürel farklılıklar sebebiyle diğerlerinin jest ve mimiklerini anlayamama gibi konu başlıklarında sorunlar yaşamaktadırlar.

3.8.1.2.2.2. Uluslararası Öğrenci Velilerinin Öğrencilerin Okula Uyum Sürecine İlişkin Düşünceleri

Uluslararası öğrencilerin okula uyum sürecinde öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresi, Türkçe konuşma düzeyi, öğrencilerin kendilerini ifade etmesi, öğretmen ve öğrencilerle iletişim kurması kadar diğer öğrencilerin uluslararası öğrencileri kabul edebilecekleri okul iklimi, öğretmen ve okul idarecileri yaklaşımları da uyum sürecini belirleyebilmektedir. Farklı geçmişten gelen uluslararası öğrencilerin okula uyum süreçlerinde yaşadıkları zorlukları ortaya çıkarmak için öğrenci velilerine “çocuğunuz Türkiye’deki okullara uyum sağlamakta güçlük yaşadı mı? Yaşadıysa hangi konularda yaşadı?” soruları sorulmuş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Görüşme yapılan velilerden Veli5, çocuğunun çekingenliğinden, bu durumun derslerine yansımından ve derslerde karşılaştığı zorluklardan söz ederek bu durumun arkadaş ilişkilerine de yansıdığını dile getirmiştir.

“Türkçe yazmakta zorluk yaşıyor. Tabi bu durum bazı derslerine yansıyor. Okulda pek arkadaşı yok. Çekingenliğinden dolayı arkadaşlarına ya da öğretmenlere soru sormuyor. Türkçe ona zor geldi, özellikle yazmak. Ayrıca kışın otobüsle okula gitmek ona zor geldi.” (Veli5, 28)

Görüşme yapılan velilerden Veli6’da kendini ifade etmede zorluk, sosyalleşme ve dil konusunda yaşanan güçlükler gibi benzer sorunlardan bahsetmiştir.

“Çocuğum güzel resim yapıyor, karikatür çiziyor. Ancak sosyalleşmede sorun yaşıyor. Çekingen bir çocuk olduğundan çok az arkadaşı var. Kendini ifade etmekte problemleri var. Dil konusunda sorun yaşıyor ve Türkçe olarak kendini iyi ifade edemiyor.” (Veli6, 50)

Araştırmaya katılan öğrenci velilerinden Veli9, çocuğunun uyum konusunda okulun başlarında zorlandığını, okulda bulunan kendi ülke vatandaşları öğrencilerle arkadaşlık kurduğunu ve Türkçe konuşmaya utandığını dile getirmiştir.

“Çocuğum öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle Türkçe konuşmaya utanıyordu. Bu nedenle başlarda okula alışmakta zorlandı. Arkadaş olarak bizim kendi ülke vatandaşlarıyla arkadaş oldu. Dışarıda sosyal etkinliklerde pek zaman geçirmez ancak şimdiki arkadaşlarının çoğu Türk vatandaşı öğrenciler.” (Veli9, 40)

Çocuğunun utangaç olduğunu, dışarıda sessiz kalmayı sevdiğini ve yeni bir ortama girdiğinde alışmasının zaman aldığını söyleyen Veli7, bazı öğrencilerin de çocuğuna olumsuz yaklaşıp eleştirerek uyumu zorlaştırdığını ifade etmiştir.

“Çocuğum biraz utangaç. Yeni bir yere girdiğinde ortama ısınması zaman alıyor. Okulda bazı öğrenciler de yabancıları sevmiyor, eleştiriyor. Bundan dolayı kendini kötü hissettiği oldu. Dil öğrenmede zaman aldığı için bazı derslerden geri kaldı. Diğer öğrencilere yetişmesi zaman aldı.” (Veli7, 46)

Görüşme yapılan velilerden Veli1, çocuğunun arkadaş ilişkilerinde ve okula uyum sağlamakta zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Bu durumdan dolayı zaman zaman okula devamsızlık yaptığını ancak abisinin üst sınıfta olmasının uyumu kolaylaştırdığını dile getirmiştir.

“Türkçe öğrenme süreci onu zorladı. Arkadaş ilişkileri kurmakta ve okula alışmakta güçlükler yaşadı. Zaman zaman okula devamsızlıkları oldu. Ancak daha önce abisi de o okulda olduğundan ondan destek aldı. Abisinin okula alışması daha fazla zaman almıştı.” (Veli1, 26)

Çocuğu 11.sınıf seviyesinde iken Türkiye’ye geldiklerini, ara sınıfta geldiklerinden dolayı okula alışmakta zorlandığını ve sınıfta yakın arkadaşı olmadığını dile getiren Veli12, kardeşinin okulda kendini ifade edemediğini aktarmıştır.

“11. sınıf seviyesinde Türkiye’ye geldik. Okula sonradan geldiğimizden dil konusunda zorluklar yaşadı. Sınıfta yakın arkadaşlık kuramadı kardeşim. Kendini çok iyi ifade edemiyor. Öğretmenlere yakın olmakta ve onlara soru sormakta güçlükler yaşadı.” (Veli12, 30)

Uluslararası öğrencilerin velileri ve uluslararası öğrencilerin derslerine giren öğretmen/ okul idarecilerinin öğrencilerin okula uyumuyla ilgili paylaştığı sorun alanları bu öğrencilerle ilgili yapılan diğer çalışmalarla da benzerlikler taşımaktadır. Güngör ve Şenel’in (2018) Eskişehir’de uluslararası öğrenciyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin kendilerini ifade etme ve diğer öğrencilerle iletişim kurmakta zorluk yaşadıkları ortaya konmaktadır. Yiğit’in (2015) Kırşehir’de uluslararası öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin genel olarak uyum sorunu yaşadığı; okul kurallarına uymakta zorluk yaşama, kendi aralarında gruplaşma ve arkadaşlık ilişkileri kurmak gibi alanlarda güçlükler yaşadığı tespit edilmiştir.

3.8.1.2.3. Uluslararası Öğrencilerin Okula Uyumunu Artırmaya Yönelik Çalışmalar ve Gelecek Beklentileri

Bu bölümde uluslararası öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştırmaya yönelik öğretmen çalışmaları ortaya konulacaktır. Ayrıca uluslararası öğrenci velilerinin çocuklarının okula uyumunu artırmaya yönelik okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri ve çocuklarının eğitimiyle ilgili gelecek hedeflerine ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmaktadır. Uluslararası öğrencilerin okula uyumunu artırmaya yönelik çalışmalar ve gelecek beklentileri teması altında ilk başlıkta uluslararası öğrencilerin okula uyumu artırmaya yönelik öğretmen çalışmalarına yer verilecek ve diğer başlıkta ise veli beklentilerine yönelik elde edilen bulgular sunulacaktır.

3.8.1.2.3.1. Öğretmen ve İdarecilerin Uluslararası Öğrencilerin Okula Uyumunu Artırmaya Yönelik Çalışmaları

Bu kısımda uluslararası öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştırmaya yönelik öğretmenlerin gerçekleştirdiği çalışmalar sunulacaktır. Uluslararası öğrencilerin

okula ya da sınıfa uyumlarını artırmak için öğretmen ve idarecilere “uluslararası öğrencilerin okula ve sınıfınıza uyumunu artırmak için neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden Öğretmen15, öğrencilerin yabancı dil bilgisini diğer öğrencilerle kaynaşmak için ve karşılıklı iletişimi artırmak için kullandığını ifade etmiştir.

“Uluslararası öğrenciler İngilizce biliyorlarsa dil konusunda yardımcı oluyorum. İngilizceye ilgi duyan Türk öğrencilerle iletişim kurmalarını ve bu şekilde karşılıklı etkileşimle yalnızlıklarını gidermeye çalışıyorum. Uyguladığım bu yöntemle uluslararası öğrencilerin yalnız kalmamalarına ve diğer öğrencilerle birlikte zaman geçirmelerine, daha fazla kaynaşmalarına olabildiğince katkı sunmaya çalışıyorum.” (Öğretmen15, 12)

Daha önce uluslararası öğrencilerle ilgili eğitim almış olan öğretmen8, uluslararası öğrencilerle kendi dilleriyle konuşmanın ve kendi kültürleriyle temas ederek iletişim kurmanın yakınlık kurmaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

“Bazı öğrencilerle Arapça konuşuyorum. Bu durum uluslararası öğrencilerle olan diyalogumuzu önemli ölçüde artırıyor. Öğrencilerin kendi kültürleriyle temas kurarak iletişim kurunca daha anlamlı oluyor. Uluslararası bir öğrenciyle Fransızca konuştum. Bu şekilde daha bir yakınlık sağladığımı fark ettim. Bu temas diğer öğrencilerin de ilgisini çekiyor.” (Öğretmen8, 20)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerle birebir görüşme gerçekleştirdiğini ve okul fonundan maddi destek sağlandığını ifade etmiştir. Görüşme gerçekleştirilen Öğretmen5, öğrenci görüşmesine ve maddi destek konularına vurgu yapmıştır. “İhtiyaç olduğunda öğrencilerle birebir öğrenci görüşmesi gerçekleştiriyorum. İhtiyacı olan öğrencilere okul fonundan maddi destek sağlıyorum (Öğretmen5, 19)”. Görüşme gerçekleştirilen öğretmen12’de uluslararası öğrencilere rehberlik yapmak ve maddi destekten bahsetmiştir.

“Gerekli durumda rehberlik yapıyorum, öğrencileri yönlendirmeye çalışıyorum. Yardıma ihtiyacı olan öğrencilere maddi destek veriyorum. Ayrıca ihtiyacı olan öğrenciler okul fonu aracılığıyla okul yemekhanesinden ücretsiz yemek yiyebiliyorlar. Ben de bu fona okulda birçok öğretmen gibi katkı sağlıyorum.” (Öğretmen12, 23)

Öğrencilerin sınıfta derse katılımlarını sağlamak için özel bir çaba gösterdiğini söyleyen Öğretmen9, uluslararası öğrencilerin dersi anlamaları için sürekli onlarla iletişim halinde olduğunu ifade etmiştir.

“Uluslararası öğrencileri sınıfta ders sürecinin içine katmaya çalışıyorum. Mümkünse derse aktif katılımlarını sağlamaya çalışıyorum. Öğrencilerin dersi anlamalarını sağlamak için gerek ders içinde gerekse ders dışında sürekli onlarla ilişim halinde oluyorum.” (Öğretmen9, 25)

Görüşme yapılan Öğretmen21 ise dil konusunda öğrencilerin konuştukları dili bilen öğretmenlerden destek istediğini ifade etmektedir. “Özellikle dil konusunda, konuştukları dili bilen öğretmenlerimizden tercüme etmelerini isteyerek ya da bizzat öğretmenle konuşarak yardım almaya çalışıyorum (Öğretmen21, 10)”.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden Öğretmen26, uluslararası öğrencilerin sınıfa ve okullarına uyumlarını artırmak için sportif çalışmaların önemine vurgu yapmıştır. Öğrencileri futbol, voleybol gibi sportif etkinliklere dâhil ederek öğrencilerin okula aidiyetlerini artırmaya çalıştığını ifade etmiştir.

“Uluslararası öğrencileri sportif etkinliklere dâhil etmeye çalışıyorum. Bu öğrencilerden futbol oynayanları futbol turnuvalarına çağırıyorum. Gruplar yaparak öğrencileri voleybol turnuvalarına alıyorum. Sporla öğrencilerin okula olan ilgilerini artırmaya çalışıyorum.” (Öğretmen26, 12)

Araştırmaya katılan Öğretmen18, uyum sürecinde sosyal etkinliklerin önemine dikkat çekerek kendi yaptığı çalışmadan bahsetmiştir.

“Uyum için okul içinde ya da okul dışında sosyal etkinlikler gerçekleştirmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Uyumu artırmak ve kaynaşması sağlamak amacıyla uluslararası öğrencileri de sınıf arkadaşlarıyla birlikte okul dışında tiyatro izlemeye gönderdim.” (Öğretmen18, 10)

Öğretmen19 ise uyum sürecinde kardeşlik vurgusunu ve ortak değerleri öne çıkardığını ifade etmiştir.

“Uyum sürecinde kardeşlik vurgusu, ortak değerlerin vurgulanması önemlidir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin birlikte yemek yemesi de bu süreci kolaylaştırmaktadır. Zaman zaman bu öğrencilerle birlikte okul yemekhanesinde yemek yiyorum.” (Öğretmen19, 30)

Çalışmaya katılan Öğretmen4, bireysel görüşmeler yanında ailelerle iletişime geçmenin, onları tanımanın uyum sürecine katkı vereceğini düşünmektedir.

“Bireysel görüşmeler gerçekleştirerek öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı yakalıyorum. Ayrıca ailesi burada olan uluslararası öğrenci velileriyle iletişime geçiyorum. Uluslararası öğrenci velilerini okula davet edip onları yakından tanımaya çalışıyorum.” (Öğretmen4, 19)

Öğretmenlerin ve okul idarecilerinin uluslararası öğrencilerin okula uyumunu artırmaya yönelik gerçekleştirdikleri çalışmaların bir kısmı okul içinde ve bir kısmı okul dışında gerçekleşmektedir. Bazı öğretmenler okul içinde uyumu artırıcı çalışmalar gerçekleştirmekte bir kısmı ise okul dışında da uyumu teşvik edici çalışmaları yönetmektedirler. Arapça, İngilizce ve beden eğitimi gibi bazı branş öğretmenleri ise kendi alanlarını uyumu artırmak için bir fırsat olarak görmekte ve branşlarının bu özelliklerini kullanmaktadırlar.

3.8.1.2.3.2. Uluslararası Öğrenci Velilerinin Okuldan Beklentileri ve Geleceğe Yönelik Hedefleri

Bu kısımda uluslararası öğrencilerin okula uyum sürecini kolaylaştırmaya yönelik velilerin okul idaresinden beklentileri ve eğitimde gelecek hedefleri görüşmelerden elde edilen bulgularla sunulacaktır. Bu bilgilere ulaşmak için uluslararası öğrenci velilerine “çocuklarınızın okula daha iyi uyum sağlaması için neler yapılmasını istersiniz? Çocuğunuzun eğitim geleceği hakkında, üniversite

eğitimi hakkında neler düşünüyorsunuz?” soruları sorulmuş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Çocuğunun gelecekte Türkiye’de mimarlık ya da sivil havacılık eğitimi almasını istediğini belirten Veli3, veli-öğretmen iletişiminin sağlanmasının önemli olduğunu, ihtiyaca göre destek sağlanması gerektiğini ifade etmektedir.

“Türkiye’de mimarlık ya da sivil havacılık alanında üniversite eğitimi düşünüyorum. Öğretmen ve okul idarecilerinin öğrencinin ihtiyacını gözeterek destek vermesi, iletişim kurmasını önemli. Aşırı negatif ya da aşırı pozitif davranışlar sorun olabiliyor. Öğretmenler aşırı pozitif davranınca da diğer öğrenciler şikâyet edebiliyor. Ortaokulda bir kez böyle bir durum yaşandı. Diğer öğrenciler oğluma karşı tavır aldılar.” (Veli3, 57)

Araştırmaya katılan Veli7, çocuğunun utangaç olduğu için okulda konuşmak için teşvik edilmesi ve beraber zaman geçirilmesinin iyi olacağını dile getirmektedir.

“Benim çocuğum gibi okulda bazı çocuklar utangaç. Öğretmenlerin bu gibi çocukları konuşması için teşvik etmeli. Onlarla beraber zaman geçirilmesi iyi olacaktır. Çay sohbeti gibi bazı etkinliklerle uluslararası öğrencilere zaman ayrılması iyi olur.” (Veli7, 46)

Görüşme yapılan velilerden Veli8’de çocuğunun Türkiye’de mühendislik eğitimi almasını istediğini belirterek öğretmenlerle özel sohbetlerde zaman geçirmenin bağları güçlendireceğini ifade etmektedir. “Öğretmenlerle beraber zaman geçirme ve öğretmenlerin arkadaş edinmede destek olması iyi olur (Veli8, 44)”.

Çocuğunun Türkiye’de bilgisayar mühendisliği bölümünde okumak istediğini ifade eden Veli5, öğretmen ve okul idaresinin uluslararası öğrencilere destek olma, onlarla daha fazla paylaşımda bulunmalarını istediğini ifade etmektedir. “İletişim kurma ve destek olma çok önemli. Bu öğrencileri takip etme ve onlarla daha fazla paylaşımda bulunma sağlanabilir (Veli5, 28)”. Görüşme yapılan velilerden Veli9, çocuğunun Türkiye’de tıp eğitimi almak istediğini ifade ederek, bazı hocaların öğrenciyle özel olarak konuşmasının çocuğunu rahatlattığını ifade ederek birebir görüşme ve ilginin önemini ifade etmiştir.

“Okulda böyle ırkçı, rahatsız edici sözler söyleyen çocuklar olmuştı. Çocuğumda üzüliyor, kimseyle konuşmuyordu. Bazı hocalar onunla özel olarak konuşunca çocuğum rahatladı. Bu konuşmadan sonra okula daha istekli olarak gidip gelmeye başladı. Bende bu durum sonrasında okula ve öğretmenlere daha fazla güven duydum.” (Veli9, 40)

Araştırmaya katılan velilerden Veli12, çocuğunun Türkiye’de medya bölümünde okumak istediğini, öğretmenlerin yakın diyalog kurmasının uluslararası öğrencilerin başarısını artıracığını ifade etmiştir.

“Kardeşim sosyal medya alanıyla çok ilgili. Bu nedenle üniversitede medya bölümünde okumayı planlıyor. Ancak kardeşimin sınıfta yakın arkadaşı yok. Öğretmenlerin yakın diyalogu ve Türk öğrencilerle yakın ilişkilerinin olması başarısını artıracaktır.” (Veli12, 30)

Görüşme yapılan velilerden Veli14, çocuğunun okulda birebir yakınlık kurduğu birkaç hocasının olmasının ona güven verdiğini, bu sayede okula istekli gittiğini ve üniversite bölüm tercihlerinde de hocalarının bu yakınlığının etkisi olduğunu tahmin ettiğini ifade etmiştir.

“Yakın olduğu birkaç hocası var. Bu çocuğumun okula devam etme isteğini artırıyor. Bu yakın ilginin devam etmesini istiyorum. Bölüm olarak üniversitede ilahiyat düşünüyor. Bu tercihte okulda yakın olduğu hocalar da etkisi olduğunu tahmin ediyorum.” (Veli14, 48)

Uluslararası öğrencilerin velilerinin önemli bir kısmı çocuğunun üniversite eğitimi almasını istediğini ve bu eğitimi de Türkiye’de almak istediklerini ifade etmişlerdir. Çocuklarının eğitim süreçlerinde yaşanan sorunlarda veli-öğretmen diyalogunun önemli olduğunu, öğretmen ve okul idarecilerinin çocuklarına yakın ilgisi ve paylaşımlarının sorunların çözümünde etkili olduğunu ve bundan sonraki süreçte de etkili olacağına inandıklarını belirtmişlerdir.

3.8.2. Nicel Analizlerden Elde Edilen Bulgular

Veri toplama sürecinde uluslararası öğrencilerin velileri ve uluslararası öğrencilerin derslerine giren öğretmen/okul idarecilerinin görüşlerinden yani nitel verilerden elde edilen bulgulardan uluslararası öğrencilerin psikososyal alanda birçok sorun yaşadığı ve bu konularda güçlendirilmeye ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda nitel verilerden elde edilen verilerden yararlanarak 8 oturumluk Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim (GYDGPE) programı hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim (GYDGPE) programının uluslararası öğrencilerin okula uyum ve arkadaş-akran gruplarından dışlanma düzeyine etkisini incelemektir. Bu amaçla uluslararası öğrenciler ve T.C. vatandaşı öğrencilerin karma eğitim aldığı resmî bir ortaöğretim kurumunda hazırlanan eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup, ön-test, son-test ve izleme testi olmak üzere üç ölçüm uygulanmıştır. Ölçümler sonrasında ölçekler aracılığıyla eğitim programının öğrencilerin okula uyum ve arkadaş-akran gruplarından dışlanma düzeyi etkisine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Bu bölümde araştırma kapsamında nicel analizlerden elde edilen sosyodemografik bulgulara ve istatistiksel tekniklerle gerçekleştirilen çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayandırılarak oluşturulan tablolara yer verilmiştir.

3.8.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Araştırmanın başlangıcında her sınıf seviyesinden uluslararası öğrenci ve T.C. vatandaşı öğrencilere tarama testi uygulanmıştır. Tarama uygulamasına 22 uluslararası öğrenci ve kendi sınıflarından 22 T.C. vatandaşı öğrenci toplam 44

öğrenci katılmıştır. Öğrencilere Okula Uyum Ölçeği ve Arkadaş Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği ön-testi uygulanmıştır. Uygulama sonrasında eğitim programına katılacak gönüllü 11 uluslararası öğrenci deney grubuna diğer 11 uluslararası öğrenci kontrol grubuna atanmıştır. Uluslararası öğrencilerin sınıflarından 22 T.C. vatandaşı öğrenciden gönüllü 7 öğrenci deney grubuna ve diğer 7 öğrenci de kontrol grubuna atanmıştır. Ön-test uygulanan öğrencilere ilişkin bilgiler tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21: Tarama Uygulamasına Katılan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Tanımlayıcı	Değişken	Frekans	Yüzde
Yaş	14	5	11
	15	8	18
	16	10	23
	17	11	25
	18	10	23
Toplam		44	100
Sınıf	9	9	20,5
	10	12	27
	11	10	23
	12	13	29,5
Toplam		44	100
Uyruk	Türkiye	22	50
	Suriye	11	25
	Rusya	4	9
	Ürdün	2	4,5
	Filistin	1	2,2
	Etiyopya	1	2,2
	Çin	1	2,2
	Afganistan	1	2,2
	Kazakistan	1	2,2
Toplam		44	100

Araştırmaya katılan öğrenciler 14-18 yaş aralığında dağılım göstermektedir. Öğrencilerin %11’i 14, %18’i 15, %23’ü 16, %25’i 17 ve %23’ü 18 yaşındadır. Araştırmacı tarafından çalışmaya her sınıf seviyesinden öğrenci katılımı arzulanmıştır. Araştırmaya her sınıf seviyesinden öğrenci katılımıyla birlikte en fazla sayıda öğrenci 10 ve 12. sınıflardan katılmıştır. Bu durum uluslararası öğrencilerin sınıflara dağılımı ve çalışmaya katılmaya gönüllü olmalarıyla ilişkilidir. Öğrencilerin %20,5’i 9.sınıf, %27’si 10, %23’ü 11 ve %29,5’i 12.sınıf seviyesindendir. Tarama uygulamasına katılan öğrencilerin %50’si Türkiye, %25’i Suriye, %9’u Rusya, %4,5’i Ürdün, %2,2’si Filistin, %2,2’si Etiyopya, %2,2’si Çin, %2,2’si Afganistan ve %2,2’si Kazakistan uyruğuna sahip öğrencilerdir. Böylece 9 farklı ülkeden öğrenci araştırma kapsamında çalışmaya katılmıştır.

Araştırmada kontrol ve deney gruplarına dâhil edilen öğrencilere ilişkin bazı tanımlayıcı bilgilere bu kısımda yer verilmiştir. Deney grubuna dâhil edilen öğrencilere ilişkin bilgiler tablo 22’de, kontrol grubuna dâhil edilen öğrencilere ilişkin bilgilere ise tablo 23’te yer verilmiştir.

Tablo 22: Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Tanımlayıcı	Değişken	Frekans	Yüzde
Yaş	14	2	11
	15	3	17
	16	5	28
	17	4	22
	18	4	22
Toplam		18	100
Sınıf	9	3	17
	10	4	22
	11	6	33
	12	5	28
Toplam		18	100
Uyruk	Türkiye	7	39
	Suriye	6	33
	Rusya	2	11
	Ürdün	1	5.6
	Etiyopya	1	5.6
	Çin	1	5.6
Toplam		18	100
Kiminle kalıyor (uluslararası öğrenciler)	Aile	10	90
	Ev arkadaşlarıyla	1	10
	Öğrenci Yurdu	0	0
Toplam		11	100
Türkiye’de bulunma süresi (uluslararası öğrenciler)	1-4 yıl	5	45
	5-8 yıl	5	45
	9 yıl ve daha fazla	1	10
Toplam		11	100
Akademik Ortalama (uluslararası öğrenciler)	50-60 arası	4	36
	61-75 arası	4	36
	76- 100 arası	3	28
Toplam		11	100
Türkçe okuma düzeyi (uluslararası öğrenciler)	Zayıf	1	10
	Orta	7	63
	İyi	3	27
Toplam		11	100
Türkçe yazma düzeyi (uluslararası öğrenciler)	Zayıf	1	10
	Orta	5	45
	İyi	5	45

Toplam	11	100
---------------	-----------	------------

Deney grubunda 18 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin yaşları 14-18 yaş aralığındadır. Öğrencilerin %11'i 14, %17'si 15, %18'i 16, %22'si 17 ve %22'si 18 yaşındadır. Deney grubunda her sınıf seviyesinden öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin %17'si 9, %22'si 10, %33'ü 11 ve %28'i 12.sınıf seviyesindendir. Deney grubunda 6 ülkeden öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin grupta kaynaşmalarını artırmak için kolaylaştırıcı bir faktör olarak uluslararası öğrencilerin kendi sınıflarından T.C. vatandaşı öğrenciler de grup çalışmasına dâhil edilmişlerdir. Öğrencilerin %39'u Türkiye, %33'ü Suriye, %11'i Rusya, %5,6'sı Ürdün, %5,6'sı Etiyopya ve %5,6'sı Çin uyrukludur.

Deney grubunda bulunan uluslararası öğrencilere kiminle kaldığı sorulmuştur. Öğrencilerin %90'ı ailesiyle kaldığını ifade ederken %10'u ev arkadaşlarıyla kaldığını ifade etmiştir. Uluslararası öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri incelendiğinde öğrencilerin %45'i, 1-4 yıl arası, %45'i 5-8 yıl arası ve %10'u 9 yıl ve daha fazla süredir Türkiye'de bulunduğunu ifade etmektedir. Uluslararası öğrencilerin akademik ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin %36'sının 50-60 arası, %36'sı 61-75 arası ve %28'inin 76-100 aralığında akademik ortalaması olduğu görülmektedir. Deney grubuna katılan uluslararası öğrencilerin Türkçe okuma düzeyi genel olarak orta seviyededir. Türkçe okuma düzeylerini öğrencilerin %10'u "zayıf", %63'ü "orta" ve %27'si iyi olarak ifade etmiştir. Türkçe yazma düzeyini ise öğrencilerin %10'u "zayıf", %45'i "orta" ve %45'i "iyi" olarak belirtmiştir.

Tablo 23: Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Tanımlayıcı	Değişken	Frekans	Yüzde
Yaş	14	1	5.5
	15	4	22
	16	5	27.5
	17	4	22
	18	4	22
Toplam		18	100
Sınıf	9	5	27
	10	4	22
	11	4	22
	12	5	27
Toplam		18	100
Uyruk	Türkiye	7	39
	Suriye	5	28
	Rusya	2	11
	Ürdün	1	5.5
	Afganistan	1	5.5
	Filistin	1	5.5
	Kazakistan	1	5.5

Toplam			18	100
Kiminle kalıyor (uluslararası öğrenciler)	Aile		10	90
	Ev arkadaşlarıyla		1	10
	Öğrenci Yurdu		0	0
Toplam			11	100
Türkiye'de bulunma süresi (uluslararası öğrenciler)	1-4 yıl		5	46.5
	5-8 yıl		4	36.5
	9 yıl ve daha fazla		2	18
Toplam			11	100
Akademik Ortalama (uluslararası öğrenciler)	50-60 arası		2	18
	61-75 arası		4	36.5
	76- 100 arası		5	45.5
Toplam			11	100
Türkçe okuma düzeyi (uluslararası öğrenciler)	Zayıf		1	10
	Orta		7	63
	İyi		3	27
Toplam			11	100
Türkçe yazma (uluslararası öğrenciler)	Zayıf		1	10
	Orta		7	63
	İyi		3	27
Toplam			11	100

Kontrol grubunda deney grubundaki öğrencilere eşdeğer düzeyde 7'si Türk uyruklu ve 11'i uluslararası olmak üzere toplam 18 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin yaşları 14 ile 18 yaş aralığındadır. Öğrencilerin %5,5'i 14, %22'si 15, %27,5'i 16, %22'si 17 ve %22'si 18 yaşındadır. Kontrol grubunda her sınıf seviyesinden öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin %27'si 9, %22'si 10, %22'si 11 ve %27'si 12.sınıf seviyesindedir. Kontrol grubunda 7 ülkeden öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda olduğu kadar kontrol grubuna da Türk öğrenci eklenerek eşleştirme yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin %39'u Türkiye, %28'i Suriye, %11'i Rusya, %5,5'i Ürdün, %5,5'i Afganistan, %5,5'i Filistin ve %5,5'i Kazakistan uyrukludur.

Kontrol grubunda bulunan uluslararası öğrencilere kiminle kaldığı sorulmuştur. Öğrencilerin %90'ı ailesiyle kaldığını ifade ederken %10'u ev arkadaşlarıyla kaldığını ifade etmiştir. Uluslararası öğrencilerin Türkiye'de bulunma süreleri incelendiğinde öğrencilerin %45,5'i, 1-4 yıl arası, %36,5'i 5-8 yıl arası ve %18'i 9 yıl ve daha fazla süredir Türkiye'de bulunduğunu ifade etmektedir. Uluslararası öğrencilerin akademik ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin %18'i 50-60 arası, %36,5'i 61-75 arası ve %45,5'i 76-100 aralığında akademik ortalaması olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda yer alan uluslararası öğrencilerin Türkçe okuma düzeyi genel olarak orta seviyededir. Türkçe okuma düzeylerini öğrencilerin %10'u "zayıf", %63'ü "orta" ve %27'si iyi olarak ifade etmiştir. Türkçe yazma

düzeyini ise öğrencilerin %10'u "zayıf", %63'ü "orta" ve %27'si "iyi" olarak belirtmiştir.

3.8.2.2. Verilerin Normallik Değerleri

Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri analizlerinden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ve gruplar arasında anlamlı fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının okula uyum ve arkadaş-akran gruplarından dışlanmaya ilişkin her üç ölçüme ait ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Yapılan analizlerde verilerin anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. İncelemeye ilişkin bulgular tablo 24'te gösterilmektedir.

Tablo 24: Deney ve Kontrol Grubunun Farklı Ölçümlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		n	$\bar{X}$	S.S	Çarpıklık	Basıklık
Okula Uyum Ölçeği	Ön- Test	22	25	4.29	-.353	-1.11
	Son-Test	22	32.5	5.76	-.360	-.842
	İzleme Testi	22	29.5	5.12	.044	-.904
Arkadaş A.G. Dışlanma Ölçeği	Ön- Test	22	65.5	12.19	-.090	-.153
	Son-Test	22	69.5	11.29	-.237	-.335
	İzleme Testi	22	67.5	11.52	-.090	-.571

Tablo 24 incelendiğinde Okula Uyum Ölçeği ön-test puanlarının basıklık katsayılarının -1 ile +1 değerlerinin dışında kalıp beklenen değerlerden yüksek olduğu ve normal dağılım göstermediği görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Bu analize ek olarak Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını değerlendirmek için normallik değerleri Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile de hesaplanmıştır. İncelemeye ilişkin bulgular tablo 25'te gösterilmektedir.

Tablo 25: Okula Uyum Ölçek Puanlarına İlişkin Normallik Test Değerleri

Grup	Ön Test						Son Test					
	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Değer	Sd	P	Değer	Sd	P	Değer	Sd	P	Değer	Sd	P
Deney	.202	11	.200*	.866	11	.68	.253	11	.047	.871	11	.80
Kontrol	.189	11	.200*	.947	11	.601	.185	11	.200*	.971	11	.899

Analiz öncesinde verilerin normallik değerleri Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile hesaplanmıştır. Bulgularda deney grubu Kolmogorov-Smirnov toplam test puanlarının normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu sonuç çarpıklık ve basıklık değerleriyle birlikte değerlendirildiğinde verilerin normal dağılmadığı ve dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının ölçümlerine ilişkin analizler parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, Friedman testi ve Mann Whitney U testleriyle analizler gerçekleştirilmiştir.

3.8.2.3. Tarama Uygulamasına Katılan Uluslararası Öğrenciler ve T.C. Vatandaşı Öğrencilerin Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim programı uygulamasından önce 22 uluslararası öğrenci ve kendi sınıflarından 22 T.C. vatandaşı öğrenciye Okula Uyum Ölçeği ve Arkadaş Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği ön-testi uygulanmıştır. Araştırmanın birinci hipotezi uluslararası öğrencilerin okula uyum ön-test puan ortalamalarının T.C. vatandaşı öğrencilerin okula uyum ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olacağı yönündedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla iki grubun ön-test puanlarını karşılaştırmaya imkân sağlayan parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Okula Uyum Ölçeği ön-test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26: Uluslararası Öğrenciler ve T.C. Vatandaşı Öğrencilerin Okula Uyum Ön-Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P
OUÖ Ön-test	Uluslararası Öğrenciler	22	18.57	408.50	155.50	-2.036	.042
	T.C.Vatandaşı Öğrenciler	22	26.44	581.50			
	Toplam	44					

Mann-Whitney U sonuçları incelendiğinde uluslararası öğrenciler ve T.C. vatandaşı öğrencilerin ön-test puanlarında ($Z=-2.036$, $P=.042$) T.C. vatandaşı öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Anlamlılık düzeyi p. 05 olarak alınmıştır. Bu sonuç araştırmanın birinci hipotezini olan uluslararası öğrencilerin okula uyum ön-test puan ortalamaları, T.C. vatandaşı öğrencilerin okula uyum ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olacağına ilişkin H1 hipotezini doğrulamaktadır. Uluslararası öğrencilerin okula uyum puanları T.C. vatandaşı öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşüktür.

Araştırmanın ikinci hipotezi uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma ön-test puan ortalamalarının T.C. vatandaşı öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma ölçeği ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olacağı yönündedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla iki grubun ön-test puanlarını karşılaştırmaya imkân sağlayan parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Arkadaş Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği ön-test puanlarına ilişkin Mann-Whitney U sonuçları tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27: Uluslararası Öğrenciler ve T.C. Vatandaşı Öğrencilerin Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ön-Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Sonuçları

		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	P
AAGDÖ Ön-test	Uluslararası Öğrenciler	22	18.32	403.00	150.00	-2.161	.031
	T.C. Vatandaşı Öğrenciler	22	26.38	587.00			

Mann-Whitney U sonuçları incelendiğinde uluslararası öğrenciler ve T.C. vatandaşı öğrencilerin ön-test puanlarında ($Z=-2.161$, $P=.031$) T.C. vatandaşı öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu sonuç araştırmanın ikinci hipotezi olan uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma ön-test puan ortalamaları, T.C. vatandaşı öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olacağına ilişkin H2 hipotezini doğrulamaktadır. T.C. vatandaşı öğrencilere göre uluslararası öğrencilerin arkadaş akran gruplarından dışlanma puanları daha düşüktür. Arkadaş akran gruplarından dışlanma ölçeği puanlamasına göre düşük puanlar dışlanmayla ilişkili olduğundan uluslararası öğrenciler arkadaş akran gruplarında T.C. vatandaşı öğrencilere göre daha fazla dışlanmaktadırlar.

3.8.2.4. GYDGPE Programının Uluslararası Öğrencilerin Okula Uyum Düzeyine Etkisi

Bu başlık altında nicel analiz kapsamında deney ve kontrol grubunun okula uyum ölçek puanlarına ilişkin bulgulara yer verilecektir. Deney grubu okula uyum ön-test, son-test ve izleme testleri ile kontrol grubu okula uyum ön-test, son-test ve izleme testleri puanları karşılaştırmaları analiz edilecektir.

3.8.2.4.1. Okula Uyumla İlgili Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin okula uyumunu artırmaya yönelik hazırlanan programa ilişkin hipotezler test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulamadan iki hafta önce ön-test, uygulama sonrası son-test ve uygulamadan yaklaşık dört hafta sonra da izleme testi uygulanmıştır. Analizler sonucunda OUÖ'den alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: Deney ve Kontrol Gruplarının Okula Uyum Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Ön-Test		Son-Test		İzleme Testi	
	Xort.	S.S.	Xort.	S.S.	Xort.	S.S.
Deney	25.00	4.29	32.00	5.86	30.00	5.20
Kontrol	28.00	7.49	30.00	5.87	31.00	5.19

Tablo 28'de GYDGPE programı deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test- son-test ve izleme testleri puanları ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Program öncesi okula uyum ölçeği puan ortalamaları $X_{ort}=25.00$ iken, bu değer program sonrasında $X_{ort}=32.00$ olmuştur. DeneySEL işlemin kalıcılığını test etmek için dört hafta sonra yapılan izleme ölçümünde ise ortalama puan $X_{ort}=30.00$ olmuştur. Programa katılmayan deney grubundaki öğrencilerin ön-test- son-test ve izleme testi puan ortalamaları sırasıyla $X_{ort}=28.00$, $X_{ort}=30.00$ ve $X_{ort}=31.00$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre GYDGPE programına katılan deney grubundaki öğrencilerin okula uyum puanlarında kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla bir artış olduğu söylenebilir.

Deney grubunda okula uyuma ilişkin ön-test- son-test ve izleme testi ölçüm puanları arasına anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sınanması amacıyla Friedman Testi uygulanmıştır. Friedman testi sonuçlarına göre deney grubunun ön-test- son-test ve izleme testi ölçüm puanları arasına anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür [$X^2(2)= 13.543, p = .001$].

Deney grubunda okula uyuma ilişkin ön-test- son-test ve izleme testi ölçümler arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı sınamak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan uluslararası öğrencilerin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri sonuçlarına tablo 29’da yer verilmiştir.

Tablo 29: Deney Grubu Okula Uyum Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

OUÖ		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Ön-test – Son-test	Negatif Sıralar	0	0	0	-2.820	.005
	Pozitif Sıralar	10	5.50	55.00		
	Eşit	1				
Son-test – İzleme testi	Negatif Sıralar	3	4.50	13.50	-1.65	.098
	Pozitif Sıralar	8	6.56	52.50		
	Eşit	0				
Ön-test – İzleme testi	Negatif Sıralar	0	0	0	-2.949	.003
	Pozitif Sıralar	11	6.0	66.0		
	Eşit	0				
	Toplam	11				

Tablo 29 incelendiğinde deney grubunda ön-test ve son- testlerdeki okula uyum puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($Z=-2.820, p=.005$). Okula uyum son-test puanları (Medyan= 30.27) ön-test puanlarından (Medyan= 24.27) anlamlı düzeyde yüksektir. Bununla birlikte okula uyum ön-test ve izleme testi okula uyum puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($Z=-2.949, p=.003$). Grup çalışmasını takiben yaklaşık bir ay sonra gerçekleştirilen izleme testinde de çalışmanın etkinliğinin devam ettiği görülmektedir. Okula uyum son-test ve izleme testinde ise beklendiği gibi anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($Z=-1,65, p=.098$). Bu sonuçlara göre GYDGPE programı deney grubuna katılan uluslararası öğrencilerin okula uyum son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olacağına ilişkin H3 hipotezinin doğrulandığı görülmektedir. Farkın kalıcı olacağına ilişkin olarak kurulan “GYDGPE programı deney grubuna katılan uluslararası öğrencilerin okula uyum izleme testi puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” H4 hipotezi de bu sonuçlarla doğrulanmaktadır. Ayrıca beklendiği gibi deney grubuna katılan uluslararası öğrencilerin okula uyum son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmayacağına ilişkin H5 hipotezi de doğrulanmıştır.

Kontrol grubunda okula uyuma ilişkin ön-test- son-test ve izleme testi ölçüm puanları arasına anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı sınanması amacıyla Friedman Testi uygulanmıştır. Friedman testi sonuçlarına göre kontrol grubunun ön-test- son-test ve izleme testi ölçüm puanları arasına anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür [$X^2(2)=.619$, $p = .734$].

Kontrol grubunda okula uyuma ilişkin ön-test- son-test ve izleme testi ölçümler arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı sınamak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan uluslararası öğrencilerin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri sonuçları tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30: Kontrol Grubu Okula Uyum Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

OUÖ		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Ön-test – Son-test	Negatif Sıralar	4	5.13	20.50	-.718	.473
	Pozitif Sıralar	6	5.75	34.50		
	Eşit	1				
Son-test – İzleme testi	Negatif Sıralar	5	5.50	27.50	-.511	.609
	Pozitif Sıralar	6	6.42	38.50		
	Eşit	0				
Ön-test – İzleme testi	Negatif Sıralar	6	6.50	39.00	-1.178	.239
	Pozitif Sıralar	4	4.0	16.0		
	Eşit	1				
Toplam		11				

Tablo 30 incelendiğinde kontrol grubunda ön-test ve son- testlerdeki okula uyum puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($Z=-.718$, $p=.473$). Okula uyum son-test puanları ile (Medyan= 29.90) ön-test puanları (Medyan= 27.72) arasında küçük düzeyde farklılık olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı değildir. Okula uyum ön-test ve izleme testi okula uyum puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($Z=-1.178$, $p=.239$). Grup çalışmasını takiben yaklaşık dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme testinde de beklendiği gibi okula uyum son-test ve izleme testlerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($Z=-.511$, $p=.609$). Bu sonuçlara göre kontrol grubuna yer alan uluslararası öğrencilerin okula uyum ön-test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmayacağına ilişkin H_6 hipotezi doğrulanmıştır.

3.8.2.5. GYDGPE Programının Uluslararası Öğrencilerin Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Düzeyine Etkisi

Bu başlık altında nicel analiz kapsamında deney grubu arkadaş-akran gruplarından dışlanma ön-test, son-test ve izleme testleri ile kontrol grubu arkadaş-akran gruplarından dışlanma ön-test, son-test ve izleme testleri puanları karşılaştırmalarına yer verilecektir.

3.8.2.5.1. Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanmayla İlgili Bulgular

Bu kısımda öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanmasını azaltmaya yönelik hazırlanan programa ilişkin hipotezler test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulamadan iki hafta önce ön-test, uygulama sonrası son-test ve uygulamadan yaklaşık dört hafta sonra izleme testleri uygulanmıştır. Analizler sonucunda AAGD'den alınan puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31: Deney ve Kontrol Gruplarının AAGD Ölçeği Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Ön-Test		Son-Test		İzleme Testi	
	Xort.	S.S.	Xort.	S.S.	Xort.	S.S.
Deney	60.00	13.19	64.00	12.61	64.00	11.89
Kontrol	70.00	10.10	70.00	9.77	68.00	10.94

Tablo 31'de GYDGPE programı deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-test- son-test ve izleme testleri puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Program öncesi arkadaş-akran gruplarından dışlanma ölçeği puan ortalamaları Xort=60.00 iken, bu değer program sonrasında Xort=64.00 olmuştur. Deneyisel işlemin kalıcılığını test etmek için dört hafta sonra yapılan izleme ölçümünde ise ortalama puan Xort=64.00 olmuştur. Programa katılmayan deney grubundaki öğrencilerin ön-test- son-test ve izleme testi puan ortalamaları sırasıyla Xort=70.00, Xort=70.00 ve Xort=68.00 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre GYDGPE programına katılan deney grubundaki öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma puanlarında kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla bir artış olduğu söylenebilir. Arkadaş-akran gruplarından dışlanma ölçeğinden alınan yüksek puanlar dışlanmanın azalmasıyla ilişkili olduğundan deney grubundaki öğrencilerin dışlanmaları azalmış ve uyumları artmıştır.

Deney grubunda arkadaş-akran gruplarından dışlanmaya ilişkin ön-test- son-test ve izleme testi ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının sınanması amacıyla Friedman Testi uygulanmıştır. Friedman testi sonuçlarına göre deney grubunun ön-test- son-test ve izleme testi ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür [$X^2(2)=6.143, p = .046$].

Deney grubunda arkadaş-akran gruplarından dışlanmaya ilişkin ön-test- son-test ve izleme testi ölçümleri arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı sınamak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan uluslararası öğrencilerin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri sonuçlarına tablo 32'de yer verilmiştir.

Tablo 32: Deney Grubu Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

AAGDÖ		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Ön-test – Son-test	Negatif Sıralar					
		1	4.00	4.00	-2.408	.016

	Pozitif Sıralar	9	5.67	51.00		
	Eşit	1				
Son-test – İzleme testi	Negatif Sıralar	5	5.70	28.50	-.103	.918
	Pozitif Sıralar	5	5.30	26.50		
	Eşit	1				
Ön-test – İzleme testi	Negatif Sıralar	3	4.50	13.50	-1.738	.082
	Pozitif Sıralar	8	6.56	52.50		
	Eşit	0				
	Toplam	11				

Tablo 32 incelendiğinde deney grubunda ön-test ve son- testlerdeki arkadaş-akran gruplarından dışlanma puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($Z=-2.408$, $p=.016$). Arkadaş-akran gruplarından dışlanma son-test puanları (Medyan=64,00) ön-test puanlarından (Medyan= 60.00) anlamlı düzeyde yüksektir. Bununla birlikte arkadaş-akran gruplarından dışlanma ön-test ve izleme testi puanlarında anlamlı farklılık olmadığı, farkın anlamlılık sınırında kaldığı görülmektedir ($Z=-1.738$, $P=.082$). Grup çalışmasını takiben yaklaşık dört hafa sonra gerçekleştirilen izleme testinde çalışmanın etkinliğinin kısmen devam ettiği görülmektedir. Arkadaş-akran gruplarından dışlanma son-test ve izleme testinde ise beklendiği gibi anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($Z=-.103$, $p=.918$). Bu sonuçlara göre GYDGPE programı deney grubuna katılan uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olacağına ilişkin H7 hipotezinin doğrulandığı görülmektedir. Farkın kalıcı olacağına ilişkin olarak kurulan “GYDGPE programı deney grubuna katılan uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma izleme testi puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” H8 hipotezi ise doğrulanmamaktadır. Programın etkinliği zaman içerisinde kısmen azalmaktadır. Ayrıca beklendiği gibi deney grubuna katılan uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma son-test puan ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmayacağına ilişkin H9 hipotezi de doğrulanmıştır.

Deney grubu arkadaş-akran gruplarından dışlanma ölçeği alt boyutları olan etkinliklere katılma, sağlıklı iletişim kurma, düşüncelerini ifade edebilme, akranları arasında kabul görme, akranları arasında değerli bulunma, ait olma ve güvene ilişkin ön-test ve son-test puanlarına arasında farklılık olup olmadığı sınamak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Arkadaş-akran gruplarından dışlanma ölçeği alt boyutları puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri sonuçları tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33: Deney Grubu Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği Alt Boyutları Ön-Test- Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

AAGDÖ		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Etkinliklere Katılma	Negatif Sıralar	2	5.50	11.00	-1.709	.088

		Pozitif Sıralar	8	5.50	44.00		
		Eşit	1				
Sağlıklı İletişim		Negatif Sıralar	2	2.00	4.00	-.378	.705
		Pozitif Sıralar	2	3.00	6.00		
		Eşit	7				
Düşüncelerini Edebilme	İfade	Negatif Sıralar	0	0.00	0.00	-2.041	.041
		Pozitif Sıralar	5	3.00	15.00		
		Eşit	6				
Akranları Arasında Kabul Görme		Negatif Sıralar	3	5.33	16.00	-.795	.427
		Pozitif Sıralar	6	4.83	29.00		
		Eşit	2				
Akranları Arasında Değerli Bulunma		Negatif Sıralar	2	3.00	6.00	-1.992	.046
		Pozitif Sıralar	7	5.57	39.00		
		Eşit	2				
Ait Olma ve Güven		Negatif Sıralar	1	2.00	2.00	-1.802	.072
		Pozitif Sıralar	5	3.80	19.00		
		Eşit	5				
		Toplam	11				

Tablo 33 incelendiğinde Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeğinin etkinliklere katılma, sağlıklı iletişim kurma, düşüncelerini ifade edebilme, akranları arasında kabul görme, akranları arasında değerli bulunma, ait olma ve güven olmak üzere 6 alt boyutuna yönelik olarak deney grubu ön-test ve son-test sonuçları görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından düşüncelerini ifade edebilme ($p=.041$), akranları arasında değerli görülme ($p=.046$) boyutlarında ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Ait olma ve güven ve etkinliklere katılma boyutlarında ise fark anlamlılık sınırına yakındır ($p=.072$, $p=.088$). Sağlıklı iletişim ($p=.705$) ve akranları arasında kabul görme ($p=.427$) boyutlarında ise ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Kontrol grubu arkadaş-akran gruplarından dışlanmaya ilişkin ön-test- son-test ve izleme testi ölçüm puanları arasına anlamlı bir farklılaşma olup olmadığının sınanması amacıyla Friedman Testi uygulanmıştır. Friedman testi sonuçlarına göre kontrol grubunun ön-test- son-test ve izleme testi ölçüm puanları arasına anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür [$X^2(2)=.182$, $p = .913$].

Kontrol grubunda uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanmaya ilişkin ön-test- son-test ve izleme testi ölçümleri arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı sınamak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan uluslararası öğrencilerin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testleri sonuçlarına tablo 34'te yer verilmiştir.

Tablo 34: Kontrol Grubu Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

AAGDÖ		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	P
Ön-test – Son-test	Negatif Sıralar	6	5.50	33.00	.00	1.00

	Pozitif Sıralar	5	5.75	34.50		
	Eşit	0				
Son-test – İzleme testi	Negatif Sıralar	5	4.50	22.50	-.938	.348
	Pozitif Sıralar	6	7.25	43.50		
	Eşit	0				
Ön-test – İzleme testi	Negatif Sıralar	5	4.80	24.00	-.802	.423
	Pozitif Sıralar	6	7.00	42.00		
	Eşit	0				
	Toplam	11				

Tablo 34 incelendiğinde kontrol grubunda ön-test ve son- testlerdeki arkadaş-akran gruplarından dışlanma puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($Z=-.00$, $p=1.00$). Arkadaş-akran gruplarından dışlanma son-test puanları ile (Medyan= 70.09) ön-test puanları (Medyan= 69.54) arasında küçük düzeyde farklılık olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamlı değildir. Arkadaş-akran gruplarından dışlanma ön-test ve izleme testi puanlarında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($Z=-.802$, $p=.423$). Grup çalışmasını takiben yaklaşık dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme testinde de beklenildiği gibi arkadaş-akran gruplarından dışlanma son-test ve izleme puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($Z=-.938$, $p=.348$). Bu sonuçlara göre kontrol grubunda yer alan uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma ön-test, son test ve izleme testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmayacağına ilişkin H10 hipotezi doğrulanmıştır.



TARTIŞMA

Araştırmacı çalışmanın birinci aşamasında uluslararası öğrencilerin psikososyal alanda yaşadığı sorun ve ihtiyaçları tespit edip bu sorun ve ihtiyaçlar doğrultusunda güçlendirme temelinde bir eğitim programı hazırlanmayı amaçlamıştır. Araştırmanın ikinci aşamasındaysa hazırlanan bu programı grup ortamında uygulayarak uluslararası öğrencilerin okula uyum ve arkadaş-akran gruplarından dışlanma düzeylerine etkisini incelemiştir. Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel bulgularına ilişkin sonuçlar tartışıldıktan sonra araştırma sonuçlarına yer verilerek öneriler sunulmuştur.

Uluslararası öğrencilerin öğretmen ve okul idarecileriyle yapılan görüşmelerde öğretmen ve okul idarecilerinin büyük çoğunluğu (%75) daha önce çalıştıkları okullarda uluslararası öğrencilerin bulunduğunu ifade etmektedir. Ancak uluslararası öğrencilerin gereksinimleriyle ilgili eğitim aldığını ifade eden öğretmen sayısı çok azdır. Görüşme yapılan öğretmenlerin sadece %25'i daha önce uluslararası öğrencilerin gereksinimleriyle ilgili eğitim aldığını ifade etmiştir. Uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilgili bu çalışmanın nitel bulguları ve diğer araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmen ve okul idarecilerinin uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarıyla ilgili eğitim almalarının gerekli olduğu görülmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda uluslararası öğrenci sayısının her yıl arttığını düşündüğümüzde bu eğitimlerin sayısının artırılmasını önem arz etmektedir. Bu eğitim gereksinimi aynı zamanda okullarda koruyucu önleyici uygulamalara ağırlık veren okul sosyal hizmeti ihtiyacını da ortaya koymaktadır.

Uluslararası öğrencilerin eğitim ortamında yaşadığı psikososyal sorunlara ilişkin daha önce çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında ortaya çıkan sorun alanları daha önce yapılan bu araştırmaların ekseriyetinin sonuçlarıyla uyumludur. Uluslararası öğrencilerin okula uyum sağlamakta güçlük yaşama, kendini iyi ifade edememe, arkadaşlık ilişkileri kurmakta güçlük çekme (Avcı, 2019), kendi aralarında gruplaşma (Güngör ve Şenel, 2018), okula devamsızlık yapma (Sarıtış vd., 2016), (Emin, 2018), iletişim ve kültürel farklılıklar (Turan ve Polat, 2017), eğitim ortamına uyum sağlayamama ve zaman zaman dışlanma (Gülüm ve Akçalı, 2018), oyun ve etkinliklerden dışlanma (Kalebaş ve Göngör, 2019) yaşanan sorunlara ilişkin ortak temalar olarak görülmektedir. Yaşanan sorunların öğrencilerin geldikleri ülkeye göre farklılaştığı da görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Örneğin öğretmen görüşmelerinden Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında gruplaşarak dolaştıklarını sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durum ilgili öğrencilerin daha fazla dışlandıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Aykut (2019), Sarıtış ve arkadaşları da (2016) benzer bulgulara ulaşarak bu öğrencilerin okulda daha fazla sorun yaşadıklarını raporlamışlardır.

Nitel araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve okul idarecilerinin uluslararası öğrencilere yaklaşırken öğrencilerin ihtiyacını gözeterek destek vermesi ve ilgilenmesinin önemli olduğu görülmektedir. Aşırı negatif davranışlar gibi aşırı pozitif yaklaşımlar da sorun oluşturabilmektedir. Öğretmen ve okul idarecilerinin uluslararası öğrencilere aşırı pozitif davranması diğer öğrencilerin tepkisini çekmekte, bu durumu kendilerine karşı ayrımcılık olarak görmekte ve ilgili öğrencilere karşı tavır almaktadırlar. Öğretmen ve okul idarecileri tarafından uluslararası öğrencilere aşırı müsamahalı davranma ve pozitif ayrımcılık yapma bu öğrencilerin yaşadıkları zorlukları ve dışlanmaları dengeleme ihtiyacı şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu iyi niyetli düşünce ve davranışlar zaman zaman diğer öğrencilerin tepkisini çekerek uluslararası öğrencilerin daha fazla dışlanmasına da yol açabilmektedir.

Araştırmacının daha önceki çalışmaları, alanda yaptığı gözlemler ve literatür incelemesi sonucu ulaştığı bulgular uluslararası öğrencilerle ilgili güçlendirme çalışmasının gerekçesini oluşturmuştur. Sosyal hizmet disiplininde önemli bir yaklaşım olan güçlendirme yaklaşımı bireylerin potansiyel rezervlerine ulaşarak onların güçlerini fark etmelerine aracılık etmektedir. Bu çalışmanın nicel boyutunda güçlendirme yaklaşımının ilkeleri ve varsayımları doğrultusunda uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunların güçlendirme temalarına dönüştürülerek çalışılması planlanmıştır. Güçlendirme programı için yaklaşımın kişisel güçlendirme, kişilerarası güçlendirme ve bilinçlendirme – farkındalık kazandırma formülasyonu altında temalar işlenmiştir. Bu amaçla öğrencilerin yaşadığı 20 sorun alanı 8 güçlendirme temasına dönüştürülerek 8 hafta boyunca öğrencilerle grup ortamında çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen verilere göre temellendirilen güçlendirme temelli grup psikososyal eğitim programı uluslararası öğrencilerin okula uyumunu artırmıştır. Grup çalışmasında uluslararası öğrencilerin yanında kolaylaştırıcı olarak kendi sınıflarından Türk öğrencilerin de yer alması istenilen sonucun elde edilmesine katkı sağlamıştır. Böylece grup ortamı okulun mikro bir örneği olarak güçlendirme yaklaşımına dayalı programın etkinliğinin artmasına aracılık etmiştir. Tarama uygulaması uluslararası öğrencilerinin hem okula uyum hem de arkadaş-akran gruplarından dışlanma puanlarının Türk öğrencilere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Uluslararası öğrencilerin okula uyum puanlarının düşük, arkadaş-akran gruplarından dışlanmalarının ise yüksek olması araştırmanın nitel aşama sonuçlarıyla uyumludur. Çalışmanın nitel boyutunda araştırmanın katılımcılarından olan uluslararası öğrencilerin öğretmen ve okul idarecileri yanında uluslararası öğrencilerin velileri de öğrencilerin okul ortamına uyum gücünü yaşadığını ve zaman zaman akran gruplarında oyun ve etkinliklerden dışlandıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgularla nicel aşama tarama uygulaması sonrasında gerçekleştirilen ölçümlerden elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir.

Uygulanan güçlendirme temelli psikososyal eğitim programından elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki katılımcıların okula uyum puanları artmış ve arkadaş-akran gruplarından dışlanma düzeyleri de azalmıştır. Deney grubunda bulunan uluslararası öğrencilerin okula uyum puanları son-test uygulamasından dört hafta sonra yapılan izleme ölçümü de sonucun kalıcı olduğunu göstermektedir. Arkadaş-akran gruplarından dışlanma puanlarında ise ön-test son-test puanları arasındaki son-test lehine olan anlamlı fark izleme testinde kısmen azalmıştır. Eğitimden dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme çalışmasında kalıcılığın kısmen azalmasının çeşitli sebepleri olabilir. Covid-19 salgın sürecinde gerçekleştirilen grup çalışmasında okulların bir süre açık kalıp sonrasında kapanması dolayısıyla belirsizliğin fazla olması sonuca etki etmiş olabilir. Aynı zamanda uygulanan grup çalışmasında öğrencilerin maskeli olması, sosyal mesafeye dikkat edilip yakın temasın gerçekleşmemesi de uygulanan çalışmanın uzun süreli etkilerinin azalmasına yol açmış olabilir.

Çalışma genel olarak değerlendirildiğinde araştırma hipotezlerinin büyük çoğunluğunun desteklendiği görülmektedir. Araştırma sonuçları GYDGPE Programının uluslararası öğrencilerin okula uyumunu artırmada ve arkadaş-akran gruplarından dışlanmaları azaltmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Güçlendirme kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde okullarda güçlendirme yaklaşımını temel alan deneysel eğitim programlarına çok sayıda rastlanmamıştır. Az sayıda yapılan çalışmalardan biri olan Letendre'nin çalışmasında (1999), okula yabancılaşan ve devamsızlık yapan ortaokul öğrencileriyle okula uyuma yönelik grup çalışmaları gerçekleştirmiş ve çalışma sonunda öğrencilerin öğretmenlerle ilişkilerinin geliştiğini ve okula uyumlarının arttığını raporlamıştır. Güçlendirme yaklaşımını temel alan çalışmalara sağlık alanında ve tıbbi sosyal hizmet alanında daha fazla sayıda rastlanmaktadır. Yılmaz (2019) güçlendirme programının hemşirelik uygulamaları üzerinde kontrol ve hasta güvenliği kültürüne etkisini incelemiş ve güçlendirme programının hemşirelerin uygulamalar ve hasta güvenliği kültürü üzerinde kontrol sahibi olmalarına katkı sağladığı sonucuna varmıştır. Özbaş ise (2014), psikodrama temelli psikolojik güçlendirme programının onkoloji hemşirelerinin güçlenme algıları ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiş, uygulanan çalışmanın hemşirelerin güçlenme algılarını artırdığı ve tükenmişlik düzeylerini azalttığı bulgularına varmıştır.

Son yıllarda güçlendirme yaklaşımı kavramlarına benzer bakış açısı olan postmodern yaklaşımlardan çözüm odaklı yaklaşım hem sosyal hizmet disiplini hemde psikoloji disiplini alanında grup ortamında sıklıkla öğrencilerle çalışıldığı görülmektedir. Bekce (2019) yıkıcı davranışlar gösteren ilköğretim öğrencilerine yönelik çözüm odaklı yaklaşıma dayalı grupla okul sosyal hizmeti müdahalesinin incelenmesi, Akbaş (2021) Çözüm odaklı yaklaşımın adolesanlarda öfke yönetimine ve şiddet davranışına etkisini araştırmış ve yaklaşımın etkisine dair olumlu sonuçlar raporlamışlardır. Sonuç olarak bireylerin eksiklik ya da

yetersizliklerine odaklanan problem odaklı yaklaşımlar yerine kişilerin kapasitelerine ve güçlerine odaklanan güçlendirme yaklaşımı öğrencilerin uyum becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Eksikliklere odaklanmak yerine var olanı fark etme, keymetlendirme ve takdir etme güçlendirme yaklaşımının temel prensiplerindendir. Güçlendirme yaklaşımının birlikte yapma ve ortaklık ilişkisi, güven ve aidiyet sağlama, sosyal ağları fark etme ve cesaretlendirme içeren bakış açısı grup ortamının destekleyici katkısıyla uluslararası öğrencilerin kişisel ve kişilerarası ilişkilerinin gelişmesine katkı sağlayarak okula olan aidiyetlerini güçlendirmiştir.

Araştırmaya 9 farklı ülkeden öğrenciler katılmıştır. Farklı ülkeden gelen öğrencilerin araştırmada yer alması çalışmaya kültürel bir zenginlik katmıştır. Jest ve mimik kullanımı, kültürel benzerlik ve farklılıklar, iletişim kurma, selamlaşma ve sosyal alan kullanımı gibi konuların oyunlar, canlandırma, rol alma gibi öğrencilerin aktif olduğu tekniklerle çalışılması güçlendirme sürecine katkı sağlamıştır. Öğrencilerin grup çalışmaları içindeki oyun ve rol almaları da aynen günlük okul içi yaşantılarında olduğu gibi Türk ve uluslararası öğrencilerin birlikte aynı takımlarda yer almaları, birbirleriyle yarışmaları ve ortak çalışma yapmaları da istenen değişimin gerçekleşmesine katkı sağlamıştır. Güçlendirme yaklaşımı lider merkezli çalışma yerine gücü paylaşmayı içeren ortaklığa vurgu yapmaktadır. İşbirliği ve birlikte yapma yani ortaklık teması güçlendirme yaklaşımının temel bileşenlerinden birisidir (Thompson, 2016). Bu anlamda Türk vatandaşı öğrencilerin grupta kolaylaştırıcı rolünde yer almaları güçlendirme sürecine büyük katkı sağlamıştır.

Çalışmanın belirli sınırlılıkları ve kısıtları bulunmaktadır. Bunların en önemlisi verilerin toplandığı ve araştırmanın yapıldığı dönemde devam eden covid-19 salgınıdır. Bu dönem bütün insanlarda olduğu gibi uluslararası öğrencilerinde de kaygı ve belirsizliğin en yoğun olarak yaşandığı zamanlardır. Okulların zaman zaman açılıp kapandığı ve belirsizliğin fazla olduğu bu dönemde öğrencilerle grup çalışmaları gerçekleştirmenin belirli zorlukları söz konusu olmasına karşın güçlendirme temelli bu çalışmaya öğrenciler gönüllü olarak devam etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Nitel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Uluslararası öğrencilerin okul ortamında sosyal dışlanmalarının azaltılması ve okula uyumunun artırılmasını amaçlayan araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerin eğitim ortamında yaşadıkları zorlukların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu amaçla uluslararası öğrencilerin derslerine giren öğretmen/ okul idarecilerine ve uluslararası öğrencilerin velilerine öğrencilerin okul ortamına uyumlarını güçleştiren psikososyal alandaki zorluklara ilişkin sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar neticesinde araştırmanın ikinci bölümü tasarlanmış ve güçlendirme temelli program oluşturulmuştur.

Uluslararası öğrencilerin derslerine giren öğretmen ve okul idarecileriyle yapılan görüşmelerde öğretmen ve okul idarecilerinin büyük çoğunluğu (%75) daha önce çalıştıkları okullarda uluslararası öğrencilerin bulunduğunu ifade etmektedir. Ancak uluslararası öğrencilerin gereksinimleriyle ilgili eğitim aldığını ifade eden öğretmen sayısı çok azdır. Görüşme yapılan öğretmenlerin sadece %25'i daha önce uluslararası öğrencilerin gereksinimleriyle ilgili eğitim aldığını ifade etmiştir.

Uluslararası öğrencilerin psikososyal alanda yaşadığı sorun alanlarına ilişkin öğrenci velileri ve öğrencilerin derslerine giren öğretmen/okul idarecilerinin ortak olarak belirttiği sorun alanları olduğu gibi farklılaşan sorun alanları da söz konusudur. Öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri kurmakta güçlük yaşama, uyum sağlayamama, kendini ifade etmekte zorluk yaşama, oyunlardan ve etkinliklerden dışlanma aile ve öğretmenlerin müşterek olarak ifade ettikleri sorun alanlarıdır. Ailelere göre uluslararası öğrenciler zorbalığa maruz kalma, içe kapanma, dalga geçilme, telefon bağımlılığı ve okula devamsızlık gibi başlıklarda sorunlar yaşamaktadırlar. Uluslararası öğrencilerin öğretmen ve okul idarecilere göre ise uluslararası öğrenciler aileye özlem duyma, korunma ve desteklenme ihtiyacı, yalnızlık, kendi aralarında gruplaşma, akran baskısı, jest ve mimik kullanımı farklılıkları ve kültürel farklılıklar gibi psikososyal alanlarda çeşitli sorunlar yaşamaktadırlar.

Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmanın nicel boyutunda araştırmanın nitel bölümünden elde edilen verilerden yararlanarak güçlendirme temelinde eğitim programı hazırlanmış ve uluslararası öğrencilere grup ortamında uygulanmıştır. Güçlendirme temelinde hazırlanan eğitim programıyla öğrencilerin grup ortamında kendilerinde bulunan potansiyeli fark ederek güçlü taraflarını ortaya çıkarmayı, kaynaklara ulaşmalarını, onları kullanmalarını ve bu sayede okula uyumlarının artması amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim programı uygulanmadan önce 22 Türk ve 22 uluslararası öğrenciye Okula Uyum Ölçeği ve Arkadaş Akran

Gruplarından Dışlanma Ölçeği ön-testi uygulanmıştır. Uluslararası öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği ve Arkadaş Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği ön-test puan ortalamaları T.C. vatandaşı öğrencilerin ön-test puan ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Uluslararası öğrencilerin Türk vatandaşı öğrencilere göre okula uyum puanlarının düşük olması ve arkadaş-akran gruplarından dışlanma puanlarının yüksek olması bu araştırmanın nitel aşamasında ortaya çıkan sonuçlarla örtüşmektedir.

Okula uyum puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre okula uyum puanları artmıştır. GYDGPE programına katılan deney grubundaki öğrencilerin okula uyum son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde artmıştır. Bu artış dört hafta sonra gerçekleşen izleme ölçümünde de kalıcılığını korumuştur. Deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-testlerden aldıkları puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerin okula uyum puan ortalaması 25'den 32'ye çıkmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmışken kontrol grubunda 28'den 30'a çıkmış ancak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. GYDGPE programına katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarında ise ön-test puanlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Son-test uygulamasından dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme testinde de beklenildiği gibi anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Uluslararası öğrencilerin okula uyumuna yönelik elde edilen bu sonuçlar uygun eğitim programının okula uyum açısından etkinliğini göstermektedir.

Arkadaş-akran gruplarından dışlanma puanları açısından deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre arkadaş-akran gruplarından dışlanma ölçeği puanları artmıştır. Ölçekten alınan puanların artması uyumla ilgiliyken düşük puanlar dışlanmayla ilgilidir. GYDGPE programına katılan deney grubundaki öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma son-test puanları ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde artmıştır. Bu artış dört hafta sonra gerçekleşen izleme ölçümünde ise kısmen kalıcılığını korumuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanma puan ortalaması 60'dan 64'e çıkmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmışken kontrol grubundaki puanlar ön-test de 70 iken son-test uygulamasında da 70 olarak bulunmuş ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. İzleme ölçümünde GYDGPE programının etkinliğinin kalıcılığında kısmen azalma meydana gelmiştir. GYDGPE programına katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarında ise ön-test puanlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Son-test uygulamasından dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme testinde de beklenildiği gibi anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeğinin etkinliklere katılma, sağlıklı iletişim kurma, düşüncelerini ifade edebilme, akranları arasında kabul görme,

akranları arasında değerli bulunma, ait olma ve güven olmak üzere 6 alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlardan düşüncelerini ifade edebilme ve akranları arasında değerli görülme boyutlarında ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark görülmektedir. Ait olma, güven ve etkinliklere katılma boyutlarında ise fark anlamlılık sınırına yakındır. Akranları arasında kabul görme ve sağlıklı iletişim boyutlarında ise ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Uluslararası öğrencilerin arkadaş-akran gruplarından dışlanmalarını azaltmaya yönelik elde edilen bu sonuçlar öğrencilerin çalışma sonunda dışlanma puanların düştüğünü göstermektedir. Ancak çalışmanın kalıcılığına yönelik yapılan izleme ölçümleri kalıcılığın kısmen azaldığını göstermektedir.

Özetle uluslararası öğrencileri güçlendirmeyi amaçlayan bu deneysel çalışma sonuçlarına göre uluslararası öğrencilerin okula uyumları artmış, arkadaş-akran gruplarından dışlanmaları ise azalmıştır. Bu sonuçlar güçlendirme temelli psikososyal eğitim programının uluslararası öğrencilerin okula uyum ve arkadaş-akran gruplarından dışlanma düzeyleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma öğrencilerin okula uyumunu ve işlevselliklerini artırmayı amaçlayan okul sosyal hizmeti açısından hem teorik hem de uygulama yönüyle alana önemli katkılar kazandırma potansiyeline sahiptir. Uluslararası öğrencilerin sorun ve ihtiyaçlarına öğrencilerin velileri, öğretmenleri ve okul idarecileri gözünden odaklanma açısından önemli bir veri sağlamaktadır. İnovatif bir model olan güçlendirme bakış açısıyla eğitim programının hazırlanması ve deneysel olarak uygulanması da sosyal hizmetin uygulama bütünlüğü açısından önem arz etmektedir. Böylece bu çalışma sahada uluslararası öğrencilerle çalışan rehber öğretmenler ve sosyal hizmet uzmanlarına güçlendirme yaklaşımının modellenmesi ve kullanılması açısından yön gösterecek ve rehber olacaktır.

ÖNERİLER

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1- Uluslararası öğrencilerin okula uyumunu artırmayı ve arkadaş-akran gruplarından dışlanmayı azaltmayı hedefleyen bu çalışma sosyal hizmet uzmanları ve rehber öğretmenleri tarafından koruyucu- önleyici, gelişimsel hizmetler ve müdahale programları kapsamında eğitim ortamında uygulanabilir.

2- Programın geliştirilmesinde öğrencilerin bulunduğu yaş ve gelişimsel düzeyleri dikkate alınmıştır. Özellikle nitel araştırma sonuçları da dikkate alındığında uluslararası öğrencilerin ortaöğretime başladığı ilk yılda önleyici hizmetler çerçevesinde okula uyum programları içinde uygulanması önerilir. Öğrencilerin okula ilk başladığı yıllar olan 9 ve 10. sınıf seviyesinde uygulanması öğrencilerin okula uyumuna katkı sağlayacaktır.

3- Güçlendirme temelli psikososyal eğitim programına uluslararası öğrenciler yanında uyum sürecini kolaylaştırıcı olarak Türk vatandaşı öğrenciler de dâhil edilmiştir. Gerçekleştirilecek grup çalışmalarında okulun durumu ve öğrencilerin sayısına bağlı olarak uluslararası öğrencilerin yarısı ya da toplam uluslararası öğrenci sayısı kadar Türk vatandaşı öğrenci de yer alabilir.

4- Bu çalışmada zaman ve uygulama gibi sınırlılıklar sebebiyle grup çalışması sadece öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenci grup çalışmasıyla eş zamanlı olacak şekilde Türkiye’de bulunan uluslararası öğrenci velileriyle de ayrı olarak grup çalışması gerçekleştirilebilir. Uluslararası öğrenci velileriyle gerçekleştirilecek olan grup çalışmasına Türk velilerin davet edilmesi çalışma sonucunda istenen etkiye ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

5- Her bir sorun alanına yönelik birer oturum olacak şekilde toplam sekiz oturum olarak tasarlanan bu eğitim programı, her bir sorun alanını iki oturum çalışılacak şekilde toplam on altı hafta olarak yeniden yapılandırılabilir. Böylece okulda bir dönemi kapsayacak şekilde çalışma devam edebilir.

6- Uygulanan eğitim programının uluslararası öğrenciler üzerindeki kalıcılığının artırılması için eğitimi takiben sonraki aylarda grup üyeleriyle yeniden bir araya gelerek değerlendirme oturumu yapıp ihtiyaç halinde verilen desteğin devamı ek oturumlarla sağlanabilir.

7- Güçlendirme temelli uyum programları kamu kurumları olan okullar, rehberlik araştırma merkezleri, toplum sağlığı merkezlerinde yanında belediyeler ve sivil toplum kuruluşlarında da uygulanarak kullanım alanları ve etki alanları genişletilebilir.

8- GYDGPE programı ve benzeri güçlendirme programları sosyal hizmet lisans eğitim programında grup çalışmaları içerisinde öğrencilerle birlikte grup uygulamaları şeklinde çalışılabilir. Böylece sosyal hizmet öğrencilerinin güçlendirme temelli grup çalışmaları programları uygulama deneyimi kazanması sağlanabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1- GYDGPE programı ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Farklı sınıf ve eğitim düzeyindeki uluslararası öğrenciler için uygulama aşamasında öğrencilerin gelişimsel düzeylerinin dikkate alınması gerekmektedir.

2- Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere programın sonlandırılmasından dört hafta sonra izleme ölçümü yapılmıştır. Sonraki araştırmalarda programın etkisinin devamının incelenmesi amacıyla

programın sonlandırılmasından sonra farklı aralıklarla daha fazla izleme ölçümü gerçekleştirilebilir.

3- Uluslararası öğrenciler ve diğer dezavantajlı öğrencilere yönelik olarak güçlendirme temelli eğitim programları ilköğretimden üniversiteye kadar farklı öğretim kademelerinden örnekleme önleyici ve geliştirici müdahale programlarıyla deneysel çalışmalara ağırlık verilmelidir.

4- GYDGPE programının yanında uluslararası öğrencilerin derslerine giren öğretmen ve okul idarecileri için uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik önleyici ve gelişimsel psikososyal müdahaleler içeren eğitim programlarının geliştirilmesi yararlı olacaktır.

5- GYDGPE programının yanında uluslararası öğrencilerinin velilerinin ihtiyaçlarına yönelik önleyici ve gelişimsel psikososyal müdahaleler içeren eğitim programlarının geliştirilmesi faydalı olacaktır. Uluslararası öğrenci velileri için hazırlanacak eğitim programının Türk velilerin de katılımına uygun olacak şekilde yapılandırılması faydalı olacaktır.

6- Bu çalışma İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki Anadolu imam hatip lisesinde öğrenim gören erkek öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Farklı okul türlerinde ve kız öğrencilerle de programın etkinliği sınanabilir.



KAYNAKÇA

- Abay, A. R. ve Çölgeçen, Y. (2018). Psikiyatrik Sosyal Hizmet- Koruyucu, Tedavi Edici ve Rehabilitasyon Edici Ruh Sağlığı Alanında Sosyal Çalışmacıların Rolü. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 9 (16). (2149-2185).
- Acar, N. V. (2019). *Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar - Deneyler*. Ankara: Nobel Akademik Yay.
- Adams, R. (1998). *Social Work and Empowerment*. Editorial Advisory Board: Robert Adams, Terry Bamford, Charles Barker, Lena Dominelli, Malcolm Payne, Michael Preston-Shoot, Daphne Statham and Jane Tunstall. New York: Palgrave Macmillan.
- Akbaş, E. (2021). *Çözüm Odaklı Yaklaşımın Adölesanlarda Öfke Yönetimine Ve Şiddet Davranışına Etkisi*. Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Denizli.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim. *Journal of International Social Research*. 5. (20).
- Aktan, C. M. (2014). Amerika Birleşik Devletleri'nde Okul Sosyal Hizmeti: Bütüncül Bir Bakış. *Sosyal Hizmet Dergisi* (Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını). (Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayı), (44-52).
- Aktaş, Z. F. (2017). *Türkiye'nin Uluslararası Sosyal Hizmetleri: Türk Kızılayı, Türkiye Diyanet Vakfı, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı*. İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Akıl, Ö. (2018). *Cumhuriyet Üniversitesinde Yükseköğretim Gören Yabancı Uyruklu Öğrenciler Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sivas.
- Akın, A., Uysal, R. ve Akın, Ü. (2016). Ergenler için Ostracizm (Sosyal Dışlanma) Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 24(2). (895-904).
- Akkoyun, T. (2013). Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve Devlet Yönetimindeki Etkileri. *Türkoloji Üzerine Araştırmalar*. 7 (7-37).
- Akyıldız, Y. ve Abay, A. R. (2017). Vakıf Müessesesinin Gelişimi Ve Mahiyeti Tarihsel Bir Değerlendirme. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (15). (141-157).
- Alkan, V., Şimşek, S. ve Erbil A. B. (2019). Karma Yöntem Deseni: Öyküleyici Alanyazın İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 7(2). (559-582). <https://dergipark.org.tr/tr/ download /article-file/707908>. Erişim tarihi: 10 Ekim 2020.
- Allen-Meares, P. ve Montgomery, K. L. (2014). Global Trends and School-Based Social Work. *Child & School*, 36 (2). (105-112).
- Allen-Meares, P. (2013). Children and Adolescents, Populations and Practice Settings *Online Publication*. (1-10). doi: 10.1093/ acrefore/ 9780199975839. 013.351.

- Alvarez, M. E., Bye, L., Bryant, R. ve Mumm, A. M. (2013). School Social Workers and Educational Outcomes. *Children & Schools*, 35 (4). (236-243).
- Altınay, D. (2015). *Psikodrama Grup Psikoterapisi El Kitabı*. İstanbul: Epsilon Yay.
- Altınay, D. (2017). *Psikodrama 400 Isınma Oyunu ve Yardımcı Teknikler*. İstanbul: Epsilon Yay.
- Altıntop, İ. ve Keskin, B. (2018). İnfertilite Tedavisi Gören Çiftlerin Kaygı, Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri ile Başa Çıkma Stratejileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11 (55). (755-768).
- Alptekin K. ve Akbaba O. (2018). Konya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü. Okul Sosyal Hizmet Projesi. Genel Değerlendirme Raporu http://www.shudernegi.org.FileUpload/ds644299/File/osh_projesi_genel_degerlendirme.pdf. Erişim tarihi: 04 Nisan 2019.
- Anuradha, K. (2004). Empowering Families with Mentally Ill Members: A Strengths Perspective. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 26 (4). (383-391).
- Araujo A. A. (2011) Adjustment Issues of International Students Enrolled in American Colleges and Universities: A Review of the Literature. *Higher Education Studies*. 1(1). (2-8).
- Arrendodo, P. (1999). *Key Words in Multicultural Interventions: A DICTIONARY*. (Ed. Mio, S.J, Trimbele, E.J., Sue, D.). London: Greenwood Press.
- Askheim, O. P. (2003). Empowerment as Guidance For Professional Social Work: An Act of Balancing on a Slack Rope. *European Journal of Social Work*, 6(3). (229-240).
- Asya Kalkınma Bankası Enstitüsü. (2014). *Labor Migration, Skills & Student Mobility in Asia*. <https://www.oecd.org/migration/Labour-migration-skills-student-mobility-in-Asia.pdf>. Erişim tarihi: 12 Ocak 2020.
- Avcı, F. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Mülteci Öğrencilerin Sınıf Ortamında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80
- Aykut, S. (2019). *Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunları: Farklılıklara Saygı Eğitimi Odağında Okul Sosyal Hizmet Önerisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 1 (42). (1-21). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70397>. Erişim tarihi: 10 Ekim 2020
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1994). *Bedenin Dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barker, L. R. (1995). *The Social Work Dictionary*. National Association of Social Workers NASW Press.
- Bekce, F. Ö. (2021). *Yıkıcı Davranışlar Gösteren İlkokul Öğrencilerine Yönelik Çözüm Odaklı Yaklaşım Dayalı Grupla Okul Sosyal Hizmet Müdahalesi Etkinliğinin*

- İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Bibbly, C. (2013). School Social Work in Canada: An Ontario Perpective of Current Themes and Practice. *School Social Work Current Practice and Research* (Editör: Wing Hong Chui). New York: Nova Publishers. (93-122).
- Birkenmaier, J. ve Weger, B. M (2017). *The Practice of Generalist Social Work*. Routledge: New York.
- Blundo, R. (2001). Learning Strengths-Based Practice: Challenging Our Personal and Professional Frames. *Families in Society*. 82 (2). (296-304).
- Bolat, M. A. (2014). Türkiye İçin Uluslararası Öğrencilerin Anlamı. İHH İnsani ve Sosyal Araştırmalar Merkezi. https://insamer.com/tr/turkiye-icin-uluslararasi-ogrencilerin-anlami_95.html. Erişim tarihi 21 Ocak 2020.
- Breton, M. (1994). Relating Competence-Promotion and Empowerment. *Journal of Progressive Human Services*. 5 (27-44).
- Bulut, I. (1999). Aile Tedavisi ve Sosyal Grup Çalışması. *Yaşam Boyu Sosyal Hizmet* içinde. Ankara: H.Ü. Sosyal Hizmetler Yüksek Okulu Yay.
- Büyükgöze, H. (2016). Bir Etki Aracı Olarak Türk Yükseköğretiminin ‘Yumuşak Güç’ Bağlamında İncelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1 (6). (41-49).
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castlest, S. ve Miller, Mark J. (2008). *Göçler Çağı Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay.
- Can, M. A. (2019). *Uluslararası Öğrencilerin Uyum Yıllarındaki Deneyimleri, Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Choudaha, R. (2017). Three Waves of International Student Mobility (1999–2020). *Studies in Higher Education*. 42(5). (825-832).
- Cılga, İ. ve Hatipoğlu, B. (2012). *Sosyal Bilimler ve Sosyal Hizmet Üzerine Düşünceler*. Ankara: Sabev Yay.
- Corbin, J. N. (2005). Increasing Opportunities For School Social Work Practice Resulting From Comprehensive School Reform. *Children & Schools*. 27 (4). (239-246).
- Constable, R. (2008). The Role of the Social Worker, School School Work Practice, Policy and Research, *History and General Perspectives on Social Work*, 3 (3-29).
- Coşgun, R. (2014). *Türkiye-Kuzey Kafkasya İlişkileri: Kuzey Kafkasya’dan Türkiye’ye Öğrenci Hareketliliğinin Değerlendirilmesi*, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Uzmanlık Tezi (Danışman Fethi Güngör). Ankara.
- Covger, C. D. (1994). Assessing Client Strengths: Clinical Assessment For Client Empowerment. *Social Work*. 39 (3). (262-268).

- Creswell, W. J. ve Plano Clark L.V. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. Ankara: Anı Yay.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çakır, Ö. (2002). Sosyal Dışlanma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4(3). (83-104).
- Çelik, İ. (2013). *Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunları*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Edirne.
- Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/buyume-kalite-uluslararasilasma-turkiye-yuksekogretim-icin-bir-yol-haritasi.pdf>. Erişim tarihi: 10 Şubat 2020.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Dağ, A. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Dağ, A. (2018). *Akran Gruplarında Dışlanma*. İstanbul: Kitabı Yay.
- Davis, R. D. ve Wormer K. (2003). *Addiction Treatment: A Strengths Perspective*. Second Edition. Belmont: Thomson Brooks/Cole.
- Delen, A. (2018). *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu İlkokullarda İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Demirel, N. (2012). *Romanların Sosyal Dışlanma Problemlerinin Romanlar ve Toplum Düzeyinde Karşılaştırmalı Araştırılması* (Kocaeli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yalova Üniversitesi SBE. Yalova.
- Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve Psikodrama*. İstanbul: Sistem Yay.
- Drumm, K. (2006). The Essential Power of Group Work, *Social Work With Groups*. 29 (2). (17-31).
- Duman, N. (2000). *Ankara Liselerinde Çeteye Katılma Potansiyeli Olan Öğrenci Grupları ve Okul Sosyal Hizmeti*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi SBE. Ankara.
- Duman, N. (2014). Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı, Kapsamı ve Çocuk Koruma Sistemi İçindeki Yeri. *Sosyal Hizmet Dergisi* (Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını), 2014 (Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayı). (1-7).
- Duman, N. (2014). Türkiye’de Düünden Bugüne Okul Sosyal Hizmeti. *Sosyal Hizmet Dergisi* (Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını), 2014 (Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayı). (29-37).

- Duman, N., Dölek, Ö. B., Çiftçi, G.E., Karakuş, B. ve Aktan, C. M. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nda Sosyal Hizmet Mesleği ve Okul Sosyal Hizmetinin Görev ve Sorumlulukları Raporu. *Sosyal Hizmet Dergisi* (Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını), 2014 (Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayı). (8-19).
- Dupper, D. R. (2003). *School Social Work: Skills and Interventions For Effective Practice*. John Wiley & Sons, New Jersey.
- Durnalı, M., Filiz, B. ve Aydın, E. (2017). Okula Uyum Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 8 (3). (115-127).
- Early, T. J. ve Glenmayer, L. F. (2000). Valuing Families: Social Work Practice with Families from a Strengths Perspective. *Social Work*, 45(2). (118-130). doi: 10.1093/sw/45.2.118.
- Ekman, P. (2012). *Yalan Söylediğimi Nasıl Anladın?!*, İstanbul: Okuyan Us Yay.
- Emin, N. M. (2018). *Geleceğin İnşası: Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi*. Seta Kitapları.
- Erdoğan, S., Şanlı, H. S. ve Bekir, H. Ş. (2005). Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Üniversite Yaşamına Uyum Durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13 (2). (479-496).
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment Evaluation. *American Journal of Evaluation*. 15(1). (1-15).
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Onsekinci Baskı, (Ç: Dilek Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Garrett, K. J. (2008). Use of Groups in School Social Work: Group Work and Group Processes, *Social Work with Groups*, 27:2-3, 75-92, doi:10.1300/J009v27n02_06.
- Gencer, T. E. ve Kelebek, T. (2015). *Türkiye'de Sosyal Hizmet Uygulamasının 50. Yılı: İnsan Onur ve Değerini Yüceltmek*. Sosyal Hizmet Sempozyumu, Manisa.
- Genç, Y. ve Çat, G.(2013b). Engellilerin İstihdamı ve Sosyal İçerme İlişkisi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Akademik İncelemeler Dergisi*. 8 (1). (331-358).
- Genç, Y., Taylan, H. ve Barış, İ. (2015). Roman Çocuklarının Eğitim Süreci ve Akademik Başarılarında Sosyal Dışlanma Algısının Rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 33. (79-97).
- Ghanbary, R. (2017). *Hacettepe Üniversitesinde Eğitim Gören Uluslararası Öğrencilerin Profili, İhtiyaçları ve Sorunları*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi Ankara.
- Glassman, U. (2008). Group Work Values. *Encyclopedia of Social Work with Groups* in. Edited by Alex Gitterman and Robert Salmon. New York.

- Göç İdaresi G.M. (2014). Öğrenci Bilgi Kitapçığı. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Yayınları. Yayın No: 13 https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Yayinlar/Kitapciklar/ogrenci_bilgi.pdf. Erişim tarihi: 27 Ocak 2020.
- Greene, G. J., Lee, M. Y. ve Hoffpauir, S. (2005). The Language of Empowerment and Strengths in Clinical Social Work: A Constructivist Perspective. *Families in Society*. 86 (2). (267-277).
- Güdek, K. (2012). *Sosyal Çalışmaya Giriş*. Terapiden Önce Sosyal Çalışmacılar İçin Mesleğe Giriş Bilgileri. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi.
- Gülüm, K. ve Akçalı, H. (2017). Balıkesir'deki Mülteci Çocukların Eğitim Sorunları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Afro-Avrasya Özel Sayısı / ISSN: 1302-6879. (127-136).
- Güneş, İ. (2016). *Türkiye'ye Yükseköğretim İçin Gelen Uluslararası Öğrencilerin İstanbul Algısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul Araştırmaları Anabilim Dalı. İstanbul.
- Güngör, A. (2017). Eğitimde Pozitif Psikolojiyi Anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 15 (2). (154-166).
- Güngör, F. ve Şenel, A. E. (2018). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim – Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 8 (2). (124-173).
- Gürüz, D. ve Eğinli T. A. (2011). *Kişilerarası İletişim: Bilgiler, Etkiler, Engeller*. Nobel Yay. Ankara.
- Hayes, G. B. (2001). Group Counselling in Schools: Effective or Not? *International Journal of Sociology and Social Policy*, 21(3). (12-21).
- Hayes, L. ve Ciarrochi, J. (2019). *Gelişen Genç*. Litera Yay.
- Hayrat U.Ö.D. (2017). Hayrat Uluslararası Öğrenci Derneği. <https://www.hayratstudent.org/faaliyetler/> Erişim tarihi: 25 Ocak 2020.
- Han, O. (2016). *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye'de Sosyal Dışlanma Düzeylerinin Ölçülmesine Yönelik Bir Alan Araştırması: Sakarya Üniversitesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Hudson, E. R. (2008). Empowerment Model. *Encyclopedia of Social Work with Groups* in. Edited by Alex Gitterman and Robert Salmon. New York.
- Huxtable M. A. (2013). *Global Picture of School Social Work in*. International Network for School Social Work, Washington.
- IFSW. (2018). <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/> Erişim tarihi: 16 Eylül 2019.
- ISAP. (2015). International Student Associations Platform. Uluslararası Öğrenci Kuruluşları Platformu. <http://isap.org.tr/?q=platform-uyelerimiz>. Erişim tarihi: 28 Ocak 2020.

- İstanbul Kalkınma Ajansı- İSTKA. (2016). <https://istka.org.tr/media/130987/2016-y%C4%B1%C4%B1-mali-destek-programlar%C4%B1-desteklenen-projeler.pdf>. Erişim tarihi 4 Mayıs 2019.
- Jarolmen, J. (2017). *Okul Sosyal Hizmeti: Bir Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Nika Yay.
- Jonson-Reid, M. (2009). An Ounce of Prevention: Connections to School. *Childeren-Schools*, 31 (2). (67-69).
- Kabasakal, Z., ve Çelik, N. (2010). Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretimin Sosyal Uyum Düzeyine Etkisi. *İlköğretim Online*, 9 (1). (203-212).
- Karahan, F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. ve Dicle, A. N. (2005). Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Sosyokültürel Etkinlikler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (30). (63- 71).
- Karahan, F. ve Sardogan, M. E. (2004). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar*. Samsun: Deniz Kültür Yay.
- Karataş, K. Gencer, E. Çalış, N. ve Ege, A. (2014). Öğrenci Sorunlarının Okul Sosyal Hizmeti Bağlamında Değerlendirilmesi. *Sosyal Hizmet, Okul Sosyal Hizmeti Özel Sayısı*. Ocak-Haziran / Temmuz-Aralık 2014, (71-81).
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kalebaş, A. (2018). Liselerde Öğrenim Gören Özel Gereksinimli (Kaynaştırma) Öğrencilerin Sosyal Dışlanma Ve Yalnızlık Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (76). (519-537).
- Kalebaş, A. ve Güngör, F. (2019). Suriyeli Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik ve Sosyal Uyum Deneyimleri: Üsküdar'da Nitel Bir Çalışma, *Turkish Studies Social Sciences*, 14 (4). (1525-1545).
- Kalkınma Bakanlığı (2015). Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi. Kalkınma Araştırmaları Merkezi. Araştırma Projesi Raporu. Yayın No: 2936.
- Kaya, M. F. (2014). *Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinde Lider 6 Dünya Ülkesinin Yükseköğretim Tanıtım Uygulamaları ve Türkiye Bursları Tanıtım Stratejisi İçin Bir Model Önerisi*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Ankara.
- Kaypakoğlu, S. (2010). *Kişilerarası İletişim, Cinsiyet Farklılıkları Güç ve Çatışma*. İstanbul: Derin Yay.
- Kavak, Y. ve Başkan G. A. (2001). Türkiye'nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklarına Yönelik Eğitim Politika ve Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Fakültesi Dergisi*. 20 (92-103).
- Kelly, S. M., Raines, C.J., Stone, S. ve Frey, E. (2010). *School Social Work an Evidence-Informed Framework for Practice*. New York: Oxford University Press.

- Keskin, A. (2017). Türk Kültüründe “Selamlaşma” ve “Vedalaşma” Hakkında Genel Bir Değerlendirme. *Türk Dünyası*. 43 (125-146).
- Kirst-Ashman K. ve Zastrow, C. (2014). *İnsan Davranışı ve Sosyal Çevre, Bebeklik-Çocukluk-Ergenlik*. Ankara: Nika Yay.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2). (26-39).
- Knox S. K. ve Roberts R. A. (2006). *Effective Crisis Intervention Methods*. The school services sourcebook: a guide for school-based professionals, [edited by] Cynthia Franklin, Mary Beth Harris, Paula Allen-Meares. New York: Oxford University Press.
- Kolay, G. (2018). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları İçin Hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarında Kültürel Öğeler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köten, E. ve Erdoğan, B. (2014). *Engelli Gençler, Sosyal Dışlanma ve İnternet*. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Yay.
- Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü (2020). <http://yurtkur.gsb.gov.tr/Sayfalar/2418/2387/EgitimFaaliyetleri>. Erişim tarihi: 30 Ocak 2020.
- Kurtz, D. P. (1988). Social Work Services to Parents: Essential to Pupils at Risk. *Urban Education*. 22. (444 – 459).
- Lee, J. A. (2001). *The Empowerment Approach to Social Work Practice*. New York: Columbia University Press.
- Lee, M. Y. (2017). *Solution-Focused Theory*. (Ed.: F. J. Turner). Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches (460-476). New York: Oxford Press.
- Lee, J. A. ve Hudson, E. R. (2017). *Empowerment Approach to Social Work Treatment*. (Ed.: F. J. Turner). Social Work Treatment: Interlocking Theoretical Approaches (142-166). New York: Oxford Press.
- Letendre, J. A. (1999). A Group Empowerment Model With Alienated, Middle Class Eighth Boys. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*. 9(3). (113–127).
- Liberman, C. M. (2015). *Masal Terapi*. İstanbul: Doğan Egmont Yay.
- Louise Osmond. M. (2005) *School Social Workers*. *Encyclopedia of Canadian Social Work*. (Ed: Francis J. Turner). Wilfrid Laurier University Press Waterloo, Ontario, Canada.
- Lynn, C. J. ve McKay, M. K. (2001). Promoting Parent-School Involvement Through Collaborative Practice Models. *School Social Work Journal*. 26. (1-14).
- Malekoff, A. (2008). Group Work in the School Setting. *Social Work in Schools Principles and Practice* in. Linda Openshaw(Ed.). (155-177).
- MEB. (2014). http://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/30064854_24102014-4810539_Temel_Egitim_GM.pdf. Erişim tarihi: 15 Ocak 2020.

- MEB. (2014b). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>. Erişim tarihi: 24 Ocak 2020.
- MEB ÖYGM. (2017). *Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin El Kitabı*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.
- MEB HBÖGM. (2018). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2018 Yılı İzleme Raporu.<http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2018/mobile/index.html#p=72>. Erişim tarihi: 26 Ocak 2020.
- MEB. (2019a). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Başkanlığı. https://drive.google.com/file/d/1fo5_9ZDF3IpNjra9d4v4t1eWub6VHAih/view Erişim 15 Ocak 2020.
- MEB. (2019b). MEB 2019-2023 Stratejik Planı. http://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/ Erişim tarihi: 25 Ocak 2020.
- MEGEP-Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. (2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Uyumsuz Çocuklar. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, B. S. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulamalara İçin Bir Rehber*. (Ç.E. Turan, S.). Ankara: Nobel Yay.
- Miley, K. K., O'Melia, M. ve DuBois, B. L. (2013). *Generalist Social Work Practice An Empowering Approach*. Boston: Pearson Publishers.
- NAFSA (2019). <https://www.nafsa.org/sites/default/files/media/document/isev-2019.pdf>. Erişim tarihi 13 Ocak 2019.
- NASW (2012). NASW Standards for School Social Work Services. 2012.
- NASW. (2013). NASW Standards For Social Work Case Management. Washington, DC: NASW Press.2013.
- NASW. (2015). NASW Standard and Indicators for Cultural Competence in Social Work Practice.2015.
- Northern, H. ve Kurland, R. (2001). *Social Work with Groups*. New York: Columbia University Press
- Norman, N. D. (2000). Resiliency Enhancement: Putting the Strengths Perspective Into Social Work Practice. *The Strengths Perspective and Resiliency Enhancement* in E. Norman (Ed.) (pp. 1-16). New York: Columbia Universtiy Press.
- Nye, J. S. (2011). *The Future of Power*. New York: Public Affairs.
- O'Connor, P. (2013). *Applied Theatre: Applied Social Work in New Zealand*. School Social Work Current Practice and Research. Win Hong Chui (Ed.). New York: Nova Publishers. (77-92).
- OECD (2019). Education at a Glance 2019: OECD indicators. OECD Publishing.
- Openshaw, L. (2008). *Social Work in Schools: Principles and Practice* in. The Role and Function of the School Social Worker. Nancy Boyd Webb (Ed.). New York: Guilford Press.

- Özbaş, A. A. (2014). *Psikodrama Temelli Psikolojik Güçlendirme Programının Onkoloji Hemşirelerinin Güçlenme Algıları ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kayseri.
- Özbesler, C. ve Duyan, V. (2009). Okul Ortamlarında Sosyal Hizmet. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154). (17–25).
- Özçetin, S. (2013). *Yükseköğretim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sosyal Uyumlarını Belirleyen Etmenler*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara. PDREM Yay.
- Özgür, Ö. (2014). *Çokkültürcü Sosyal Çalışma*. Ankara: SABEV Yay.
- Özkan, Y. ve Kılıç, E. (2014). Çocuk ve Aile Odaklı Sorunların Çözümünde Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarının Önemi: Uzmanların Çocuk ve Ailelerle Çalışmada Sahip Oldukları Beceriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18. (397-412).
- Özkan, G. ve Güvendir, M. A. (2015). Uluslararası Öğrencilerin Yaşam Durumları: Kırklareli ve Trakya Üniversiteleri Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1). (174-190).
- Özoğlu, M., Gür, S. B. ve Coşkun, İ. (2012). *Küresel Eğilimler Işığında Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler*. Ankara: SETA Yay.
- Öztürk, S. (2014). *Büyük Öğrenci Projesinden Türkiye Bursları Projesine Geçiş Süreci Ve Türkiye’nin Öğrenci Politikasındaki Değişim*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Uzmanlık Tezi. Ankara.
- Pardeck, T. J. (1988). An Ecological Approach for Social Work Practice. *The Journal of Sociology & Social Welfare*. 15 (2). (133-141).
- Pehlivan, B. K. ve Acar, B. Y. (2009). Çocuklar ve Eğitimde Dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 20, 2. (27-38).
- Pierson, J. ve Thomas, M. (2010). *Dictionary of Social Work. The Definitive A to Z of Social Work and Social Care*. London: Open University Press.
- Pigg, K. E. (2002) Three Faces of Empowerment: Expanding the Theory of Empowerment in Community Development. *Journal of the Community Development Society*, 33(1). (107- 123).
- PICTES (2016). Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System. <https://piktes.gov.tr/Home/Faaliyetler>. Erişim tarihi 27 Ocak 2020.
- Rappaport, J. (1987). Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*. 15(2). (121-148).
- Reilly, M. ve Green, V. (2006). Effective Interventions and Resources for Working With Students With Developmental Disabilities. *The School Services Sourcebook: A*

- Guide For school-Based Professionals*. Cynthia Franklin, Mary Beth Harris, Paula Allen-Meares (Ed.). New York: Oxford University Press.
- Rivas, F. R. ve Toseland, W. R. (2017). *An Introduction to Group Work Practice*. London: Pearson Education.
- Rose, S. (2008). Schools. *Encyclopedia of Social Work with Groups* in. Alex Gitterman and Robert Salmon (Ed.). New York.
- Sadan, E. (2004). *Empowerment and Community Planning: Theory and Practice of People-focused Social Solutions*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad Publishers.
- Saleebey, D. (1996). The Strengths Perspective in Social Work Practice: Extensions and Cautions. *Social Work*, 41 (3). (296-305).
- Saleebey, D. (2001). *Human Behavior and Social Environments: A Biopsychosocial Approach*. New York: Columbia University Press.
- Sakız, H. (2016). Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi. *Göç Dergisi*, 2, (65-81).
- Sapancalı, F. (2005). *Sosyal Dışlanma*. Dokuz Eylül Yayınları, İzmir.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(25). (208-229).
- Sariahmetoğlu, H. (2019). *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sistemine Uyumunda Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu.
- Saruhan, C. Ş. ve Özdemirci A. (2016). *Bilim, Felsefe ve Metodoloji*. İstanbul: Beta Yay.
- Sasa, S. (2017). *Türkiye’de Yükseköğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Karşılaştıkları Yöneltil Sorunlar*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne.
- Saygın, O. ve Layıç Ş. (2006). *Resimli Beden Dili*. Pozitif Pazarlama. İstanbul.
- SETA ve Theirworld. (2017). *Engellileri Aşmak: Türkiye’de Suriyeli Çocukları Okullandırmak*. İstanbul: Turkuvaz Haberleşme ve Yay.
- Sheafor, B. W. ve Horejsi, C. J. (2014). *Sosyal Hizmet Uygulaması Temel Teknikler ve İlkeler* (Çev. Ed. B. Çiftçi). Ankara: Nika Yay.
- Silver, H. (1995). Reconceptualizing Social Disadvantage: Three Paradigms of Social Exclusion. In G. Rodgers, C. Gore, & B. J. Figueiredo (Ed.). *Social Exclusion: Rhetoric Reality Responses*. (57-81). Geneva: ILO.
- Smith, E. J. (2006). The Strength-Based Counseling Model. *The Counseling Psychologist*, 34 (1). (13-79).
- Snoubar, Y. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Sorunları ve Sosyal Hizmet Gereksinimleri*. Ankara: Gece Kitaplığı.

- Sosa, V. L., Cox, T. ve Alvarez M. (2017). *School Social Work National Perspectives on Practice in Schools*. New York: Oxford University Press.
- Stephenson, L. A. (2004). *A Comparative Study of Cognitive and Non-Cognitive Factors Relationship to Academic Success For Foreign Master's Students*. University of Maryland, (Unpublished doctoral dissertation), Maryland.
- Şahin, T. (2009). *Sosyal Dışlanma ve Yoksulluk İlişkisi*. T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü Sosyal Yardım Uzmanlık Tezi, Baskı Tarihi: 31 Ağustos 2010, Ankara.
- Şahin, F. (2001). Sosyal Hizmette Güçler Perspektifi ve Çözüm Odaklı Mülakat. *Aile ve Toplum*. 4, 1(4).
- Taylan, Ş. (2017). *Sakarya Üniversitesindeki Uluslararası Öğrencilerin Sorunları*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Teasley, M. ve Richard, L. (2017). Changing The Paradigm For School Social Work Roles. *School Social Work National Perspectives on Practice in Schools*. Ed.: Laticia Willereal Sosa). Canada: Oxford Universty Press.
- Teater, B. (2015). *Sosyal Hizmet Kuram ve Yöntemleri Uygulama İçin Bir Giriş*. Ankara: Nika Yay.
- Tekin, U. ve Ertuş, G. (2017). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Kurumlarında Karşılaştıkları Sorunlar. *Sosyal Hizmetlerde Güncel Tartışmalar* İçinde. Ankara: Nika Yay.
- Thompson, N. (2016). *Güç ve Güçlendirme*. Ankara: Nika Yay.
- Tomanbay, İ. (2014) *Sosyal Çalışmayı Yapılandırmak: Kavramlar, Oluşum, Nitelik, Uygulama*. Ankara: Sabev Yay.
- Tomanbay, İ. (2014). Sözcükler Değişmeden Süreçler Değişemez: Bilimde ve Meslekte Önce Kavram. *Sosyal Hizmet ve Öteki* İçinde. Ed. Pınar Akkuş. İstanbul: Bağlam Yay.
- Tomanbay, İ. (2013). Uluslararası Göç, Sığınma ve İnsan Kaçakçılığı Ticareti Sorunları ve Sosyal Çalışma. Acar, H., Negiz, N. ve Akman E. (Ed.) içinde, *Sosyal Politika ve Kamu Bileşenleriyle Sosyal Hizmet Temelleri ve Uygulama Alanları*. Ankara: Akademi Yay.
- TÖMER (2020) Türk Dili Öğretimi ve Uygulama Merkezi. <http://www.tomer.sakarya.edu.tr/sayfa/tarihce>. Erişim tarihi: 30 Ocak 2020.
- Trevithick, P. (2012). *Social Work Skills and Knowledge; a practice handbook*. New York: Open University Press.

- Turan, M. ve Polat, F. (2017). Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Qualitative Studies*, 12 (4) (31-60).
- Turner, F. J. (2005). *Encyclopedia of Canadian Social Work*. Waterloo, On, Can: Wilfrid Laurier University Press.
- Tuncay, T. (2009). *Genç Kanser Hastalarının Hastalık Deneyimlerinin Güçlendirme Yaklaşımı Temelinde Analizi: Bir Model Önerisi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Tufan, B. ve Özgür, Ö. (2009). Göç, Farklılık ve Sosyal Dışlanma. Sosyal Dışlanma ve Sosyal Hizmet, Sosyal Hizmet Sempozyumu 2009. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER). <http://tomer.ankara.edu.tr/hakimizda>. Erişim tarihi: 30 Ocak 2020.
- TÜBİTAK. (2020). Türkiye Bilimsel ve Teknoloji Araştırma Kurumu. <https://www.tubitak.gov.tr/tr/burslar/yabancilara-yonelik/egitim-burs-programlari>. Erişim 29 Ocak 2020.
- UNESCO. (2003). Overcoming Exclusion Through Inclusive Approaches in Education Conceptual Paper A Challenge-A Vision, Paris.
- UNESCO. (2005). Türkiye’de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf. Erişim tarihi 2 Eylül 2019.
- UNESCO. (2018). Syrian Arap Republic. <http://uis.unesco.org/country/SY> Erişim tarihi: 16 Ocak 2020.
- UNESCO. (2019). Göç, Yerinden Edilme ve Eğitimi: Duvarlar Yerine Köprüler İnşa Etmek. Küresel Eğitim İzleme Raporu.
- UNICEF. (2012). School Readiness: A Conceptual Framework. United Nations Children’s Fund. New York.
- UNICEF. (2015). Okul Dışındaki Çocuklar Küresel Girişimi. Türkiye Ülke Raporu.
- UNICEF. (2017). <https://www.UNICEF.org/turkey/%C5%9Fartl%C4%B1-e%C4%9Fitim-yard%C4%B1m%C4%B1-program%C4%B1-%C5%9Fey>. Erişim tarihi 27 Ocak 2020.
- UOGM. (2020). Gençlik ve Spor Bakanlığı Uluslararası Organizasyonlar ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. <https://uogm.gsb.gov.tr/Sayfalar/3264/3263/uluslararasi-projeler.aspx>. Erişim tarihi: 30 Ocak 2020.
- Uzunoğlu, A. (1994). *İslam Ansiklopedisi* Diyanet Vakfı Maddesi (c. 9). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Uzunbaş, Ş. ve Gökçearslan Çifçi, E. (2019). Sosyal Hizmet Uygulamalarında Kültürel Yetkinliği Geliştirmenin Önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1). (213-230).

- Üsküdar M.E.M. (2020-2021). İlçe Strateji Geliştirme Bölümü. Brifing Raporu İstatistik Bilgileri 2020-2021).
- Weaver, N. H. (1999). Indigenous People and the Social Work Profession: Defining Culturally Competent Services. *National Association of Social Workers*; 44(3).(217-225).
- Weick, A., Rapp, C., Sullivan, W. P. ve Kisthardt, W. (1989). A Strengths Perspective for Social Work Practice. *Social Work*, 34(4). (350-354). <http://www.jstor.org/stable/23715838>. Erişim tarihi: 8 Şubat 2020.
- Varghese, N. V. (2008). Globalization of Higher Education and Cross-border Student Mobility, International Institute of Educational Planning. <http://www.unesco.org/iiep/en/publications/pubs.htm>. Erişim tarihi 10 Ocak 2020.
- Yaman, Ö. M. ve Akkurt, M. A. (2013). Sosyal Hizmete Kültürel Yaklaşım: 2011 Van Depremi Örneği. *Sosyoloji Dergisi*. 3 (26). (105-144).
- Yeşilkayalı, E. ve Meydan S. (2017). Bir Ortaokul Özelinde Okul Sosyal Hizmet İhtiyacının Belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 5 (53). (206-222).
- Yeşilkayalı, E. (2016). Okul Sosyal Hizmeti Uygulamasında Yaklaşım ve Model Örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (1). (135-152).
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye’de Sığınmacı Çocukların Eğitimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, A (2019). *Servis sorumlu hemşirelerine uygulanan güçlendirme programının güçlendirme hemşirelik uygulamaları üzerinde kontrol ve hasta güvenliği kültürüne etkisi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Yolcuoğlu, İ. (2017). *Sosyal Hizmet / Sosyal Çalışma Bilim ve Mesleğine Giriş*. İstanbul: Nar Yay.
- Yontar, G. İ. (2019). Türkiye Bursları Kapsamında Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Üniversite Yaşamına Uyumu: Bir Devlet Üniversitesi Örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi SBE. Dergisi*. 8(1). (242-262).
- YÖK. (2019). Türkiye’de Yüksek Öğretim Sistemi. Ankara.
- YÖK. (2017). Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022. https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf Erişim tarihi: 30 Ocak 2020

- YTB. (2020). 2019-2023 Stratejik Planı. <https://www.ytb.gov.tr/kurumsal/stratejik-plan>. Erişim tarihi 25 Ocak 2020.
- YTB. (2020). Uluslararası Öğrenciler Değerlendirme Kurulunun Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. <https://www.ytb.gov.tr/kurumsal/mevzuat>. Erişim tarihi: 28 Ocak 2020.
- Zastrow, C. (2013). *Sosyal Hizmete Giriş*. Ankara: Nika Yay.
- Zengin, O. ve Çalış N. (2017). Türkiye’de Sosyal Hizmet Araştırması: Son 10 Yılda Sosyal Hizmet Anabilim Dallarında Yazılan Tezler Üzerine Bir İnceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 6 (2). (1260-1273).
- Zimmerman, M. A. (1990). Taking Aim on Empowerment Research: On the Distinction Between Individual and Psychological Conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18(1). (169-177).





EKLER

EK1: Kişisel Bilgi Formu

Adınız Soyadınız:

Yaşınız: ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18

Sınıfınız: ☐ Lise 1 ☐ Lise 2 ☐ Lise 3 ☐ Lise 4

Uyruğunuz:

Kiminle kalıyorsunuz: ☐ Aile ile ☐ Yurtta ☐ Ev arkadaşlarımla
☐ Yalnız ☐ Diğer

Kaç yıldır Türkiye’de bulunmaktasınız:

Akademik Ortalamanız : ☐ 50-60 arası ☐ 60-75 arası ☐ 75-100 arası

Türkçe okuma düzeyiniz: ☐ Zayıf ☐ Orta ☐ İyi

Türkçe yazma düzeyiniz: ☐ Zayıf ☐ Orta ☐ İyi

EK2: Okula Uyum Ölçeği

Aşağıda okul iklimini içeren ifadeler verilmiştir. Lütfen her birini dikkatle okuyunuz ve kendi durumunuzu dikkate alarak yanıtlayınız. İfadelerde doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Tüm sorulara yanıt verdiğinizden emin olunuz. Sizin kendi düşünceniz bizim için çok önemlidir ve araştırmamıza katkı sağlayacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

NO		Asla düşünmem	Bazen düşünürüm	Sık sık düşünürüm	Her zaman düşünürüm
1	Bu okuldaki öğrenciler birbirini destekler.	1	2	3	4
2	Sınıftaki öğrenciler, problemleri çözmek için birlikte çalışırlar.	1	2	3	4
3	Bu okuldaki insanlar birbirlerine yardım etmeye isteklidirler.	1	2	3	4
4	Bu okuldaki insanlar birbirlerini önemser.	1	2	3	4
5	Bu okuldaki insanları kendime yakın hissedirim.	1	2	3	4
6	Kendimi bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.	1	2	3	4
7	Bir sorunum olduğunda okuldaki insanlara güvenebilirim.	1	2	3	4
8	Öğretmenim okulda yaptığım işleri önemser.	1	2	3	4
9	Bu okuldaki öğretmenler öğrencilere yakın davranırlar.	1	2	3	4
10	Öğrenciler bu okuldaki öğretmenlere karşı kendilerini yakın hissedirler.	1	2	3	4

EK3: Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği

		Hiç	Nadiren	Bazen	Çok Sık	Her Zaman
1	Sınıfta hazırlanan sosyal etkinliklere davet edilirim.					
2	Sınıfta diğer kişiler tarafından sevilirim.					
3	Sınıfta diğer kişiler bana görünmezmişim gibi davranırlar.					
4	Sınıfta diğer kişilerle sosyal iletişim kurarım.					
5	Sınıfta diğer kişiler için düşüncelerim değerlidir.					
6	Sınıfta diğer kişiler beni kabullenir.					
7	Sınıfta diğer kişiler benim için olumlu şeyler düşünür.					
8	Sınıfta diğer kişiler tarafından yok farz edilirim.					
9	Sınıfta diğer kişilerle merhabalaşırım.					
10	Sınıfta yapılacak faaliyetlere katılırım.					
11	Ben bu sınıfa aitim.					
12	Sınıf benim için güvenilirdir.					
13	Sınıfta düşüncelerimi özgürce beyan ederim.					
14	Sınıfta diğer kişiler tarafından değer görürüm.					
15	Sınıfta yapılacak faaliyetlere liderlik ederim.					
16	Öğretmenlerimle iletişim kurarım.					
17	Öğretmenlerim bana değer verir.					
18	Öğretmenlerim beni önemsemezler.					

EK4: Grup Kuralları

- 1- Koşulsuz saygı.
- 2- Grupta konuşulanlar grupta kalır.
- 3-



EK5: İletişim Becerileri Sunumu

İletişim becerileri sözlü ve sözsüz iletişim biçimlerini karşı tarafın ihtiyaçlarını dikkate alarak ahenk içinde, birlikte uyum içinde kullanmayı içerir. İletişim becerilerine sahip birey kişilerarası iletişimde kendi doğallığını, ses konunu, yakınlığını, beden temasını koruyarak bunu her ortamda kişilerarası iletişimine yansıtır. Sözlü ve sözsüz mesajlar vurgulama yapmak, tamamlamak, tekrar etmek, denetim altına almak ve yerine geçmek amacıyla birlikte kullanılabilir. Sözlü mesajlar daha çok düşüncelerle, sözsüz mesajlar ise daha çok duygularla ilişkilidir. Sözlü mesajlar yanında özellikle sözsüz iletişim biçimi; ses kullanımı, jest ve mimik kullanımı, dokunma, beden duruşu gibi unsurlar kültüre özgü çok fazla unsur taşımaktadır ve öğrenmesi zaman almaktadır. Sözel ve sözel olmayan iletişim mesajları kültürel farklılıklar içermektedir. Bundan dolayı uluslararası öğrenciler yeni girdikleri toplumda bu sözsüz mesajların anlamını bilmeyince iletişim kazaları yaşanabilmektedir. Ancak kültürdeki ortak özellikler ne kadar artarsa insanların sözsüz mesajları sözlü mesajlarla bütünleştirebilmeleri ve anlaşmaları o kadar kolaylaşır.

A) Sözlü İletişim Biçimleri

Sözlü iletişim becerileri genel olarak, bireylerin içinde yaşadıkları toplumdan öğrenmeleriyle ilgili olabilmektedir. Kültür dili etkilemekte, dil ise bireylerin hitap tarzlarını, ifade biçimlerini etkilemektedir. Bunun yanında insanların hayat tarzı, dünya görüşü, inançları ve eğitimi de iletişim biçimini etkilemektedir. Sözel iletişim biçimleri şöyle özetlenebilir (Gürüz ve Eğinli, 2011).

- a) Doğrudan ve dolaylı iletişim tarzı: Sözel iletişimde bulunan kimsenin isteğini net bir şekilde anlatıp anlatmamasıyla ilgilidir. Doğrudan sözel ifade tarzı konuşmacının niyetini, isteğini açık olarak, gerçek anlamı ile karşı tarafa aktarmaktır. Dolaylı sözel iletişim tarzında ise doğrudan anlatmak yerine imalar, benzetmelerle iletişim kurulmaktadır. “Çok sıkıldım, bu akşam yapacak hiçbir işim yok. (dolaylı ifade). “Bu akşam tiyatroya gitmek istiyorum. Gelmek ister misin? (doğrudan ifade).
- b) Kendine ve Diğer Kişilere Odaklı Sözel İletişim Tarzı: Kendine odaklı iletişim tarzı genellikle konuşmacının ben merkezli olarak, kendilerini odak noktası yaparak iletişim kurmalarıdır. Sık kullanılırsa iletişimde bulunan kimseleri rahatsız edebilmektedir. Bu kişilerin tersine genel olarak başkalarına odaklı sözel iletişim kuran bireyse kendilerinden hiç bahsetmeyerek karşı taraf hakkında bir şeyler öğrenmek isteyen ve buna

yönelik isteklerde bulunan bireydir. Kişilerarası iletişimde dengeyi sağlayarak çift yönlü iletişim kurulması önemlidir.

- c) Onaylayan ve Onaylamayan Sözel İletişim Tarzı: İletişimde bulunan kişinin önemsenmesi ve değerli görülmesi sonucu söylediklerinin dikkate değer olduğunun hissettirilmesidir. Onaylayan sözel iletişim tarzı, bireyin varlığını onaylayarak, kabul edildiği ve söylediklerini önemsendiğini hissettiren ifadelerin kullanılmasını ifade eder. Onaylamayan sözel iletişim tarzıysa kişinin söylediklerini dikkate almayan, değerli olmadığını hissettiren iletişim tarzıdır.
- d) Aşağılayıcı Sözel İletişim Tarzı: Baskın bir tavırla, muhatabının sözünü keserek, karşısındaki konuşurken sesini yükseltip diğerinin sesini bastırarak ve karşısındakinin nasıl hissedeceği ve davranacağını söyleyen ifadeler kullanan kişilerin iletişim tarzıdır. Bu ifadeleri dinleyen kişi kendini öfkeli, değersiz, yetersiz hissederek savunmaya geçmektedir.
- e) Eleştirel Sözel İletişim Tarzı: Kişilerarası iletişimde zaman zaman eleştirel yaklaşımlar kullanılabilir. Ancak eleştirel bir ifade kullanılacağı zaman kişilik değil olay ya da davranış üzerinde odaklanılmalı, zihin okumadan uzak durarak açık ve net olunmalıdır.

B) Sözsüz iletişim becerileri

Araştırmalar kişilerarası iletişimde ortaya çıkan iletişimin %65'in üzerinde sözsüz mesajlar üzerinden aktarıldığını ifade etmektedir (Saygın ve Layıç, 2006; İzgören, 2005). Yüz ifadeleri, göz hareketleri, ses tonu, jest ve mimikler, kas yumuşaklığı ya da sertliği, fiziksel görünüş gibi pek çok unsur iletişimi etkilemektedir. Sözsüz iletişim unsurları bize iletişim kurmanın mümkün olmadığını göstermektedir.

a) Fiziksel görünüş: Kişilerin fiziksel görünümü, boy, kilo, saç rengi, kıyafet seçimleri, aksesuar kullanımı kişilerarası iletişimin başlatılmasında olduğu gibi iletişimin devamını da etkiler.

b) Yüz ifadeleri: Yüz kişilerarası iletişimde bedenin diğer parçalarına göre daha çok dikkat çektiği için iletişimde oldukça önemli role sahiptir. İletişim içinde bireyler ağız, burun, kaş, alın ve kulak gibi organları kullanır ve mesaj verirler. Yüz kaslarının mesaj iletmek için kullanımına “mimik” adı verilir. Mimikler aracılığıyla korku, şaşkınlık, öfke, neşe, utangaçlık karşıdaki kişiye aktarılabilir.

c) Gözler: Gözler sözel olmayan iletişimin en önemli unsurlarından birisidir. Göz teması iki kişinin iletişimlerinin olumlu ya da olumsuz niteliği hakkında bize bilgi verir. Bakışlar bireyin iletişim kurmak isteyip istemediğinin göstergesidir. Gözlerini kaçırmak iletişim kurmak istememe, utangaçlık ya da güvensizlikle ilişkilendirilebileceği gibi uzun süre bakmak ise iş birliği ve ilgiyi ifade edebilmektedir. Ancak göz teması kurulurken de dikkatli olunmalıdır. Latin Amerika, Güney Avrupa gibi bazı toplumlarda direkt göz teması dürüstlük ve samimiyet göstergesi olabilirken Türk toplumunda sürekli bakış, gözünü dikip

bakma tehdit olarak algılanabilmektedir. Direk uzun süreli bakış gibi yandan bakışta eleştirel, saldırgan bakış biçiminde yorumlanabilir. Asya'daki birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de doğrudan göze odaklanmak yerine gözün etrafına ve çevresine odaklanmak daha kabul edilebilir durumdur.

d) Beden duruşu ve jestler: Bedenin duruş biçimi iletişime istekli olup olmamasıyla ilgili ipuçları verir. Dik ve rahat duruş iletişime açıklık göstergesi iken, omuz, kafa ve kollarla vücudun içe doğru çekilmesi isteksizlik ve çekingenlik olarak yorumlanmaktadır. Genel olarak bir kişi ne kadar yer kaplıyorsa o kadar açık ve rahat, ne kadar az yer kaplıyorsa, kendini kapatıyorsa o kadar isteksiz ve çekingen olarak ifade edilir (Saygın ve Layiç, 2006).

Jestler kişiler arası iletişimde baş, el, kol ve ayak hareketleriyle duyguları, düşünceleri güçlendirme ve daha iyi iletmek için kullanılır. Jestler kültürere göre değişebilir. Örneğin baş ve işaret parmağın kaldırılarak kullanılması bir kültürde barış, bir kültürde selamlaşma ya da zafer işareti olarak kullanılabilmektedir (Gürüz ve Eğinli, 2011).

e) Dokunma: Birçok duygu, mesaj dokunarak iletilebilmektedir. Olumlu duygular olan sevgi, ilgi dokunmayla aktarılabilir. Birey gergin değil gevşekse, bireyin kas gevşekliğı muhatabını da kas gevşekliğine dönüştürebilir. Selamlama, uğurlama, sınır koyma gibi durumlarda dokunma sık sık kullanılır. Bazı kültürlerde dokunarak iletim daha fazla teşvik edilirken bazı kültürler bunu sınırlandırır.

f) Ses Davranışı: Sesin kullanımı ve sessizlik iletişimde çok özel anlamlar taşır. Sözsüz mesajların ses ile aktarılmasında sesin perdesi, sesin şiddeti, sesin temposu, ses tonu rol oynar. Ses perdesi sesin frekans düzeyini, yüksek ve alçak boyutunu oluşturur. Ses tonu canlı, enerjik, çekingen, pasif, mesafeli birçok durumu ortaya çıkarmaktadır. Sesin temposu ise sesin akıcı, yavaş ya da hızlı olmasıyla ilgilidir (Gürüz ve Eğinli, 2011). Yüksek ses tonu agresifliğı ve kontrolü ifade ederken, kısık ses korku ve itaati gösterir (Sheafor ve Horejsi, 2014: 169). İletişimde sessizlik ise kabul etme, isteksiz olma, kaygı, utangaçlık ya da meydan okumayla ilgili olabilir. Sessiz kalma kültürere göre farklı anlamlar ifade eder. ABD'de iş toplantılarında sessiz kalma ilgisizlik olarak değerlendirilip olumsuz karşılanırken, Japonya gibi bazı toplumlarda sessizlik konuşma kadar değerli görülen, tercih edilen bir yöntemdir (Kaypakoğlu, 2010: 111). Genel olarak batı kültürlerinde susma davranışı olumsuz duyguların saklanması, örtülmesiyle ilişkilendirilerek ters bir durum olarak değerlendirilir. Türk kültüründe ise genel olarak "söz gümüşse sukut altındır" atasözünde olduğu gibi sessiz kalmaya Japonya'da olduğu gibi değer verilir.

C) Kişilerarası İletişim Engelleri

Kişilerin birbirleriyle tam ve doğru olarak iletişim kurmalarını engelleyen her faktör iletişim engelleri içerisinde değerlendirilir. Bireylerin mesajları iletmeleri ve yorumlamalarında kültürel faktörler önemli bir nitelik taşımaktadır. Kültürel

farklılıklar sözlü iletişimde ifade etme ve söyleneni anlamada zorluklar barındırdığı gibi sözsüz iletişimde de içeriğin yorumlanmasında sorunlara sebep olabilmektedir. İletişim sürecinde olumlu ve uyumlu iletişim kurabilmek ve sürdürürebilmek için iletişim engelleri önem taşımaktadır. İletişim engelleri kısaca şöyle özetlenebilir (Gürüz ve Eğinli, 2011).

a) Önyargı: Kalıp yargı olarak da kullanılan önyargı, birey ya da grup hakkında öğrenilmiş, kalıp olarak yerleşmiş öğrenmelerdir. Önyargı kişilerarası iletişimde bireylerin etiketlenmelerine sebep olmaktadır. Bir kişiyi belli bir grup içerisinde değerlendirmek sözlü ifadelerden sözsüz davranışlara kadar bütün iletişimi etkileyebilmektedir. Bilgi edinmeden görüş sahibi olmanın kısa yoludur. Irkçılık, yaş ayrımcılığı gibi yaklaşımlar basmakalıp yargıların olumsuz çıktılarıdır.

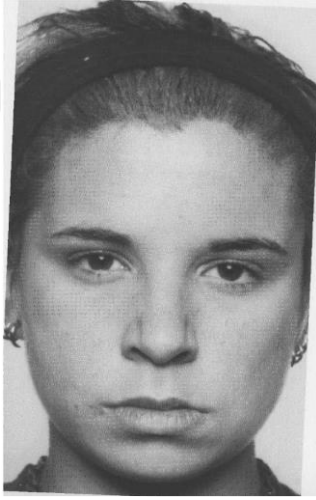
b) Zihin okuma: Akıl okuyuculuğu olarak da ifade edilen zihin okuma iletişim başlamadan bireylerin düşündükleri ve hissettikleri hakkında çıkarımda bulunmaktır. Bu durum kişilerarası iletişimi bozmakta, diğer kişiye konuşma fırsatı vermeyerek iletişimi sürdürmeyi ve anlamayı engellemektedir.

c) Filtreleme: Bir olayın ya da durumun belirli bir yanını önemseyip diğer kısımlarını yok saymayı ifade etmektedir. Belirli bir odak kullanarak bir süreliğine odağın dışındaki kısımlara körlük yaşanmasıdır.

d) Kutuplarda düşünmek: Her şeyi iki farklı uçlarda görerek değerlendirmeye ve sınıflandırmaya dayanır. Kutuplarda düşünüen kimseler için mutlak doğrular, iyiler ve kötüler, doğrular ve hatalar vardır. Siyah ve beyaz dışında diğer renkleri yok sayarlar.

EK6: İletişimde Duyguların Önemi ve Yüz İfadelerindeki Duyguları Okuma

Duygular pek çok ihtiyacımızı ifade etmekte bizim yardımcılarımızdır. İyilik halimizin sağlanması için neyin iyi neyin kötü olduğu bilgisini bize verir ve acil durumlarda bizi uyarak rehberlik ederler. Duygular aynı zamanda kişilerarası iletişimde niyetimizi belli eden ve muhatabımızı etkileyen birincil iletişim sistemimizdir (Ekman, 2012).



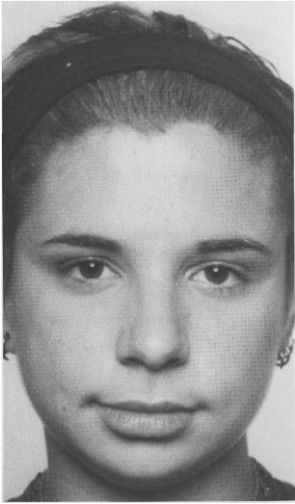
Öfke duygusu: fiziksel bir saldırı karşısında, birisi tarafından reddedildiğimizde, haksızlığa uğradığımızda, sınırlarımız ihlal edildiğinde ya da kimliğimize saldırı olduğunda öfke duygusu yaşarız.



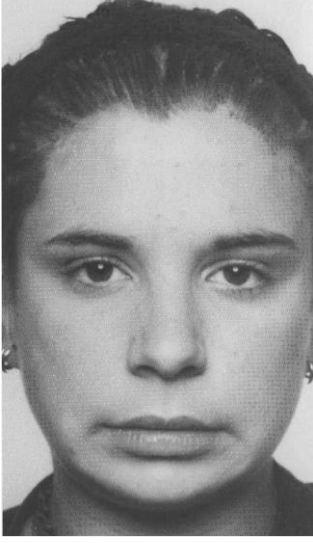
Üzüntü duygusu: Sevilen bir arkadaş, aile üyesi kaybı, iş yerinde terfi kaybı, okulda düşük not alma, değerli bir nesne kaybı ya da anlaşılamama üzüntü duygusuna yol açabilir. Üzüntü duygusu ve kaybetme diğer insanlara ve nesnelere bağlanmamızı sağlar.



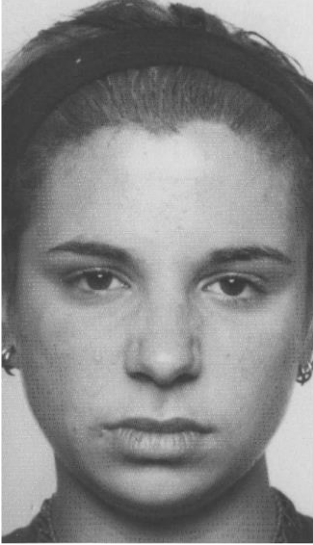
Şaşkınlık ve hayret duygusu: Tüm duygular içinde yüzde oluşup aynı zamanda en hızlı ortadan kaybolan duygudur. Sürpriz olan durumda ortaya çıkan ve heyecan oluşturan duygudur. Şaşkınlık ve hayret duygusu, dikkati ve beraberinde keşif ve merakı aktif hale getirir.



Sevinç duygusu: Kendini güvende hissetme, istenilen amaca ulaşma, tehlikeden uzakta olma, hayata anlam verme gibi mutlu olduğumuz zamanlarda hissettiğimiz duygu.



Korku duygusu: Dışardan bir tehdit geldiğinde, tehlike karşısında ya da bir kayıp ihtimali durumunda hissettiğimiz duygudur.



İğrenme/Tiksinme duygusu: Kendimizi hem fiziksel olarak tehlikelerden korumak hem de duygusal olarak zarar görmemek için iğrendiğimiz insanlardan/nesnelerden kendi alanımızı korumak için kullandığımız duygudur.

EK7: Güçlü Yönler Analizi

Değerli öğrenciler. Bu form sizin güçlü yönlerinizi tespit etmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Aşağıdaki özelliklerden size "çok uygun" gelen özelliklere 4 puan, "uygun olanlara" 3 puan, "biraz uygun olanlara" 2 puan, "uygun olmayanlara" 1 puan veriniz.

Disiplinli		Güvenilir/ Dürüst		Gözlemci	
Detaycı		Kurallara uyan		Araştırmacı	
Planlı		Tedbirli		İçedönük	
Düzenli		Sabırlı		Paylaşmayı seven	
Görev insanı/idealist		Dikkatli		Objektif	
Titiz		Eğlenceli		Mantık odaklı	
Şakacı		Sorumluluğu yüksek		Çok yönlü	
Yol Gösteren		Rekabetçi		Süreç Odaklı	
Fedakâr		Yeniliğe açık		Fırsatçı	
Üretken		Enerjik		Deneyime Açık	
Samimi		İyimser		Kontrolcü	
Sevgi dolu/ Arkadaş canlısı		Dışa dönük		Kararlı	
İlgili		Yapıcı		Fikir Üreten	
Duygusal		Dengeli		İkna Eden	
Cömert		Affedici		Dakik	
Organize Eden		Takım çalışmasına Yatkın		Bağımsız	
Pratik/pragmatik		Yalnızlığı seven		Doğayı Seven	
Yarışmacı		Girişken		Tasarımcı	
Hedefe odaklı		Kendinden emin		Heyecanlı	
Hırslı		Net/ Dobra		Konuşkan	
Sonuç Odaklı		Meraklı		İnisiyatif Alan	
Çalışkan/üretken		Müdahaleci		Yönetici	
Yaratıcı		Lider		Yavaş/Ağırkanlı	
Romantik		Şefkatli		Vizyoner	
Sosyal		Esnek		Duyarlı/empatik	
Sorgulayıcı		Adaletli		Arabulucu	
Sıra dışı/özgün		İyimser		Azimli	
Hassas		Vefalı /Kadirşinas		Barışçı	
Kendisiyle barışık		Dayanıklı		Soğukkanlı	
Sıcakkanlı		Umutlu		Yardımsaver	
4 Puan Verdiğiniz Özellikleriniz					

EK8: Sucu ve Çatlak Testi Masalı

Bir zamanlar geçinmek için yaşadığı kasabaya uzak bir nehirden her gün su taşıyan bir sucu varmış. Su taşımak için omuzlarında dengede tuttuğu bir sopanın iki ucuna iki toprak testi asıyormuş. Testilerden biri parlak kırmızı renkte, düzgün ve tamamen su geçirmezmiş, diğeri ise eski, rengi solmuş ve biraz çatlakları olan bir testiymiş. Hatta sucu yolda giderken biraz su sızdırıyormuş. Zaman geçtikçe testinin çatlakları öyle artmış ki sucu kasabaya ulaştığında taşıdığı suyun ancak yarısını getirebiliyormuş. Testi her gün biraz daha su sızdırmaya başlamış.

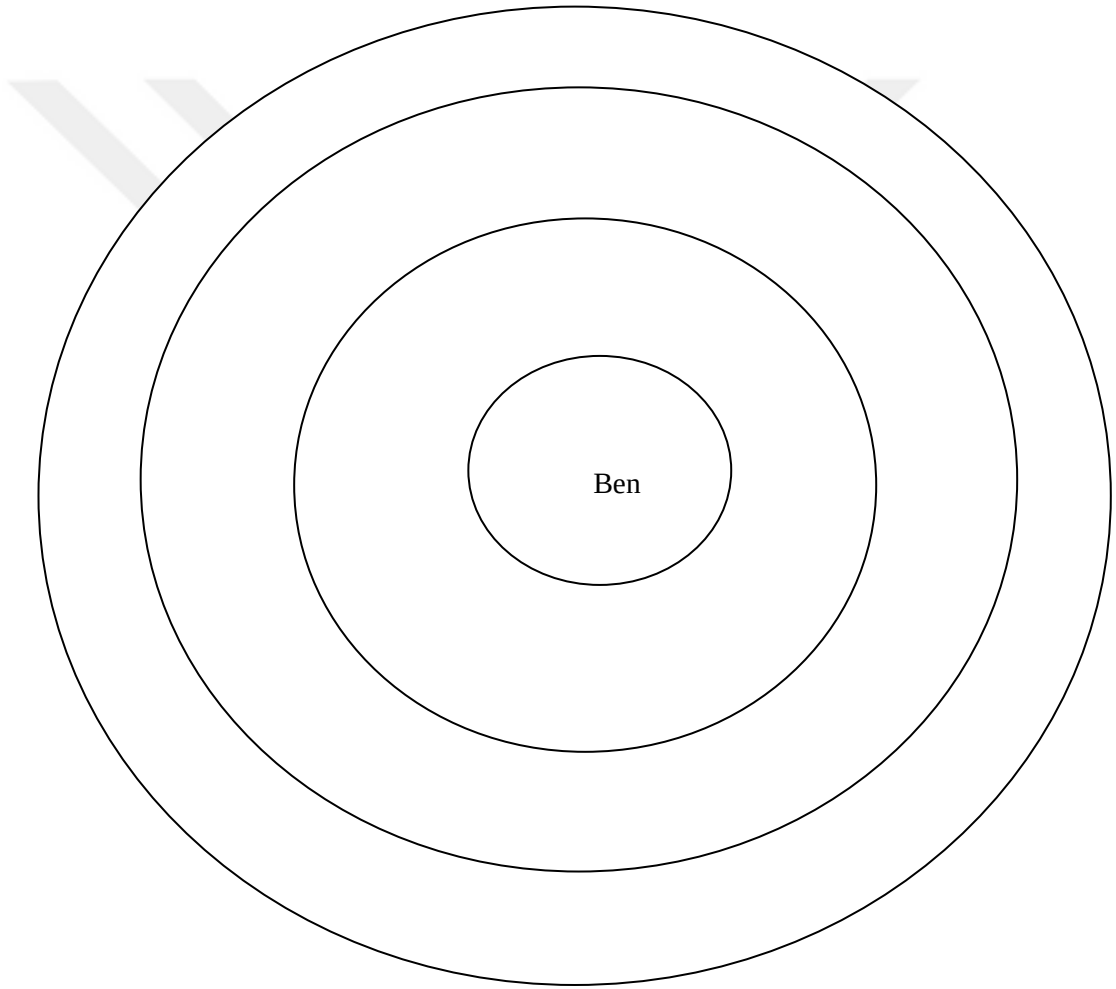
Testi için bu durum öyle büyük bir utanç kaynağı haline gelmiş ki sonunda utancın daha fazla gizleyemeyerek sucuya seslenmiş: “Sahip, lütfen beni kır! At beni! Kurtul benden! Bu ıstıraba artık katlanamıyorum. Ben artık suyu tutamıyorum ve benim kusurlarım yüzünden sen her gün iki kat fazla çalışmak zorunda kalıyorsun. Benim yerime işini daha iyi görecektir bir testi al. Böylece daha az çalışıp daha çok kazanırsın... Lütfen bu ıstıraba bir son ver artık.” “Ah” demiş sucu, “sen kendin hakkında böyle mi düşünüyorsun? Öyleyse lütfen izin ver de yarın nehirden dönerken sana bir şey göstereyim”.

Ve ertesi gün iki testi de doldurup her zaman yaptığı gibi birini sopanın sağına, çatlak olanı da soluna takan sucu patikanın sağını işaret ederek sormuş: “Ne görüyorsun, söyle”. Testi cevaplamış: “Toz toprak, taşlar görüyorum”. Bunu duyan sucu yolun sol tarafını göstererek sormuş: “Peki bu tarafta ne görüyorsun?” Testi cevaplamış: “Ah, bu tarafta çimen, yabancı otlar ve çiçekler var.” Evet demiş sucu, “bu güzelliği her gün patikanın bu tarafına biraz su damlatarak sen oluşturdun. Toprağın susuzluğunu giderdin, uyuyan tohumlara can verdin ve açan çiçekleri besledin. Her hafta patikanın bu yanından çiçek toplayıp karıma götürüyorum, bu güzelliğin onun benim hayatıma getirdiği güzelliği anımsattığını bilsin istiyorum. Ve evimden bu yüzden neşe hiç eksik olmuyor. Evet, çatlak testi, su taşımak konusunda yeterli olmayabilirsin ama suyunu fark etmeden toprakla paylaşarak üzerinde yaşadığımız yeri besleyip güzelleştiriyorsun”.

EK9: Sosyal Atom Formu

Öğrenci, sosyal atom dairesinin tam ortasına kendisini yerleştirir. Daha sonra her daireye öğrenci ailesinden, arkadaşlarından, akrabalarından, sosyal çevresinden, öğretmenlerinden, mahallesinden istediği her kişiyi yakınlık ve ilgi durumuna göre yerleştirir. “Sevgili öğrenciler sosyal atomlarınızı belirlerken yakınlık duyduğunuz, güvенеbileceğiniz, kişisel bir sorunda gidebileceğiniz, tavsiye ve yardım isteyebileceğiniz bütün sosyal destek sistemindeki insanları yazabilirsiniz”.

Sosyal atom



EK10: Başkalarıyla Bağ Kurma Etkinliği

GÜVENMEK	TAKDİR ETMEK
DÜRÜST OLMAK	SEVGİYLE DAVRANMAK
BAŞKALARINA DEĞER VERMEK	ŞEFKAT GÖSTERMEK
YARDIM ETMEK	YARDIM İSTEYEBİLMEK

EK11: Kaşıklar Masalı

Adam, hepimizin hayatımızın bir noktasında geldiği bir kavşakta duruyormuş. Hangi yola gireceği konusunda kendisiyle münakaşa halindeymiş. Yollardan biri, etrafındaki bütün insanların faydasına olacağını bildiği bir yolmuş. O yolu biliyormuş, yıllardır o yolda yürüyormuş zaten. Manzarası güzel sayılırmış ama diğer yolun manzarasıyla kıyaslanamazmış. Evet, diğer yol hiç denemediği tatlarla, daha önce hiç aklına gelmeyen bireysel imkânlarla dolu gibi görünüyormuş. Tamam, başkalarının işine yarayacak fazla bir şey sunmuyormuş bu yol ama kendisi için sonunda daha kolay bir hayata imkân tanıyan tek şansmış. Hem zaten yeterince uzun beklememiş mi? Bir kez olsun diğer yolu seçmekte haklı değil miymiş? Yeterince paylaşmamış, yardım etmemiş, desteklememiş mi? O kadar uzun bir süre kararsız bir şekilde orada dikilmiş ki sonunda kişisel meleği omzundan inip yardım teklif etmiş.

“Yolun sonunda ne olacağını bilebilirsem ilk adımlarımı daha güvende atabilirdim”. “Madem bunu istiyorsun, sana göstereceğim. Şu anda sana çok çekici gelen yolun sonunda ne olduğunu göstermek için seni cehenneme götüreceğim”. Adam kendini bir anda cehennemde bulmuş. Hakkında okuduğu hiçbir tarife uymadığını görerek şaşırılmış. Ne kaynayan kazanlar ne ateşler ne de zebaniler varmış. Cehennemdeki tek şey, hayatında gördüğü en iştah açıcı ve lezzetli yiyeceklerle dolu devasa bir masanın bulunduğu güzel döşenmiş bir ziyafet salonuymuş. Kuş sütü bile eksik değilmiş. Elmalı turtalar, kızarmış etler, her renkte muhallebiler, dumanı tutan ekmekler. Kokular baş döndürüyor, ağzını sulandırıyor. Masanın etrafında insanlar varmış. Dirsekleri ve bellerini bükemiyor olmaları dışında herkesten farkları yokmuş. Her birinin elinde kısa saplı birer kaşık varmış. Kaşıkları doldurup ağızlarına götürmeye çalışıyorlarmış ama dirseklerini bükemedikleri için beceremiyorlarmış. Bu yüzden hepsi sonsuz bir zevk ziyareti karşısında aç ve işkence içinde oturuyorlarmış. Sızlanmaları ve iş çekişleri cehennemde yankılanıyormuş.

Bunu gören adam meleğe diğer yolun nereye gittiğini göstermesini istemiş. Ve bir anda kendini cennette bulmuş. Orada da ne müzik çalıyor nede kanatlı melekler dolaşıyormuş. Görüp görebildiği tek şey aynı lezzetlerle donatılmış o masanın bulunduğu aynı ziyafet salonuymuş. Ve dirseklerini kıramayan çok sayıda insan masanın etrafında ellerinde küçük kaşıklarla duruyormuş. Ancak cennette arkadaşça kahkahalar ve tok bir kalabalığın rahat gülüşmeleri yankılanıyormuş çünkü kendi ağızlarına ulaşmaya çalışmak yerine masanın etrafındaki insanlar kaşıkları birbirlerini beslemek için kullanıyorlarmış.

EK12: Jest ve Mimiklerde Kültürel Farklılıklar

Jest ve mimik kullanım tarzları kültürler arasında ortaklıklar içerse de farklılıklar da barındırmaktadır. Bu farklılıklar zaman zaman iletişimi zorlaştırmakta, bazen iletişim hataları ortaya çıkarmaktadır. Genel olarak kültürler arasındaki benzerlik arttıkça jest ve mimik kodlarındaki benzerliklerde artmaktadır. Jest, mimik ve beden hareketleriyle ilgili belli başlı kültürel farklılıklar şöyledir.

a) Mimikler: İletişimde yüz kaslarının anlatım amacıyla kullanılmasına “mimik” denmektedir. Yüz ifadeleri duygu ve düşüncelerin yüze yansmasıyla kendini göstermektedir. Temel yüz ifadeleri (korku, şaşkınlık, üzüntü, kızgınlık, neşe) doğumdan sonra öğrenilmekte ve kültür, yüz ifadelerinin yerleşmesinde belirleyici olmaktadır. Kültür belirli durumlarda hangi yüz ifadesinin ortaya çıkacağı ve bu ifadelerinin sonuçlarının neler olacağını öğretmektedir (Gürüz ve Eğinli, 2011). Kişilerarası iletişimde verilen sözsüz mesajlar kültürden kültüre, içinde bulunulan sosyal ortamdan ortama farklılık gösterir. Farklı kültürlerden gelen insanların iletişim kurarken bu farklılıkları hissetmesi olağandır. Altı temel yüz ifadesini yansıtan duygunun kültürden kültüre değişmediği ifade edilse de, kültüre özgü ifade çeşitleri de bulunmaktadır. Örneğin Japonlar yakın birisinin ölümünde kederlerini gülümseyerek ifade etmektedirler. Bu durum Türk toplumunda hoş karşılanmaz. Türk öğrenciler hocalarına olan saygıyı önlerine bakarak gösterirken ABD’li öğrencilerin hocalarının gözlerinin içinde bakarak saygıyı ifade etmektedirler (Cüceloğlu, 2000: 272).

Kişilerarası iletişimde gözler onaylama, beğenme, ilgi, kabul etme, reddetmeyle ilgili mesajları iletirler. Göz teması kurmak ilgiyi gösterirken, gözleri kaçırmak karşıdaki kişiden hoşlanılmadığını ifade eder. Bakışların süresi, yoğunluğu ve yönü kültüre göre farklı anlamlar göstermektedir. Türkler göze doğrudan bakmak yerine göz çevresine bakmayı tercih ederken Güney Avrupalılar, Araplar genellikle konuşma ve dinleme sırasında göze doğrudan bakar ve odaklanırlar. Göz temas süreside kültürde değişkenlik göstermektedir. Japonlar ve Türkler uzun süre göz teması kurmayı, rahatsızlık verici, saygısızlık olarak görür. Aynı zamanda Türkler uzun süre dik dik bakmayı tehdit edici olarak görmektedirler. Güney Avrupalılar ise bakış süresinin uzunluğunu ilişkilerin güçlenmesiyle ilişkilendirmektedirler. Türk toplumunda göz kırpmak bazen şaka yaptım anlamına gelirken bazı yerlerde bu hakaret anlamına da gelebilmektedir. Kaşların kaldırılması İngilizler için şüphecilik, Amerikalılar için ilgi ve sürpriz anlamına gelirken Araplar için hayır anlamına gelmektedir.

b) Beden hareketleri ve jestler: Kişilerarası iletişimde beden duruşu ve hareketleri ilgiyi, yakınlığı, güveni, canlılığı ve rahatlığı göstermektedir. Birbiriyle ilgili olan kişiler 90 derecelik açıyla karşılıklı dururken, birbirlerine yakınlık hisseden insanlarda açı 0 dereceye kadar düşmektedir. Kişilerarası iletişimde bedenin açık duruşu, sergilenmesi güven ve rahatlığı ifade ederken, bedenin çökmesi,

büzülmesi, eğilmesi kaygıyı, utancı, güvensizliği ve üzüntüyü ifade edebilmektedir.

Selamlaşma jestleri ilişkilerin başlangıcı açısından önemlidir. Kuzey Amerika’da sıkıca el sıkışmak beklenen bir davranışken, Asya ve Orta Doğu’da birçok insan için kuvvetli el sıkışmak kabalık ve saldırganlıkla ilişkilendirilebilir. Kucaklaşarak ya da sarılarak selamlaşmaya Latin Amerika, Rusya ve Orta Doğu erkekleri arasında sıklıkla rastlanır. Baş eğilerek selamlaşmaya Hindistan, Tayland ve Japonya’da rastlanır (Sheafor ve Horejsi, 2014: 203).

Jestler anlamı güçlendirmek ve yönlendirmek için el, kol, baş ve bacaklarla yapılan hareketlerdir. Jestler kültürel öğrenmeyle hayatımızdaki yerini alır. Aynı jestler farklı kültürlerde farklı anlamlar içerebilir. Örneğin bir Güney Avrupa toplum olan İtalyanlar bir yemeği beğendiklerinde işaret parmaklarını yanaklarına sabitleyip “mmm” diye çevirirlerken, Türkiye’de kullanılan mükemmel işareti orada olumsuz olarak rezalet anlamında kullanılmaktadır. Müslüman toplumlarda yemek yemek, selamlaşmak sağ elle gerçekleştirilirken diğer toplumlarda farklı olabilir. Avrupa ve Amerika toplumlarında bacak bacak üzerine atmak normal bir davranışken Arap toplumlarında ayak tabanının gösterilmesi saygısızlık olarak görülmektedir. Bazı kültürlerde iletişim kurarken el kol hareketleri yaygın olarak kullanılırken, İngilizler gibi bazı Batı Avrupa toplumlarında aşırı kullanılan el kol hareketleri hoş karşılanmaz.

EK13: Kişisel Alan Kullanımında Kültürel Farklılıklar

Alan, genel olarak bireylerin göremediği ancak hissettiği mesafelerden oluşur. Tüm insanlar çevrelerindeki görünmeyen bu alanı çeşitli tepkilerle korumaya çalışır ve diğer insanlarla iletişimde kişisel mesafeyi sürekli ayarlamaya çalışırlar. Kişilerarası ilişkilerde mesafe, alan genişliği kültürden kültüre ve toplumdan topluma değişmektedir. Bireyin çevresinde oluşturduğu bu alan 4 farklı uzaklık olarak tanımlanmıştır. Samimi uzaklık mahrem alan, kişisel uzaklık kişisel alan, toplumsal uzaklık sosyal alan ve kamusal uzaklık genel alan olarak sınıflandırılmıştır. İnsanların çok yakınlarıyla paylaştığı alan mahrem alan olarak değerlendirilir. Temasla 25cm alan çok yakın ilişkilerde bulunan insanların paylaştığı alandır. Anne oğul, eşler ve çok yakın arkadaşların kullandığı paylaştığı alandır. Kişisel alan 25 cm ile 100cm arasında sosyal ortamlarda birbirini tanıyan insanların paylaştığı alandır. Sosyal alan ise 1-2,5 metre arasındaki bu alan genellikle toplumsal roller, statüler sonucu oluşan resmî ilişkiler içinde paylaşılan alandır. Genel alan ise topluma açık mekânlarda birbirini tanımayan insanların paylaştığı alandır. Kişilerarası ilişkilerde mesafe, alan genişliği kültürden kültüre ve toplumdan topluma değişmektedir. Türkiye’de kişisel alan ölçümleriyle ilgili yapılan çalışmada Türk toplumundaki kişisel alan mesafelerinin ABD ile karşılaştırıldığında çok daha dar olduğu tespit edilmiştir (Baltaş ve Baltaş, 1994: 114).

Alan kullanımı genel olarak insanların içinde bulunduğu duruma, statüye, içinde yaşadığı kültürün özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Örneğin Arap kültüründe selamlaşma ve konuşma yakın mesafeden gerçekleşir. Hintli bir insan Amerikalıyla konuşurken onun mahrem alanının içine girer ve bu iletişimde Amerikalı gerileyerek mesafeyi korumaya çalışır (Cüceloğlu, 2003: 554). Latin Amerikalılar ve Orta Doğulular konuşmada daha yakın mesafede olurken, Asya kültürlerinde genel olarak daha uzun mesafe tercih edilir (Sheafor ve Horejsi, 2014: 168). Kişilerarası iletişimde alan kullanımıyla dokunma arasında bir ilişki vardır. Kişisel mesafenin fazla olduğu kültürlerde dokunmak rahatsızlık verebilmektedir. Tokalaşma davranışı da kişisel mesafe ve dokunmayla ilişkilidir. Türk kültüründe dokunmak iletişimde önemli bir unsurdur. Kişilerarası mesafenin çok uzak olmadığı Türk kültüründe kişilerarası iletişimde dokunmak önemlidir. Örneğin Amerikalılarla karşılaştırıldığında, Araplar birbiriyle daha doğrudan yüz yüze gelmekte, daha yakın durmakta, daha fazla göz temasıyla daha yüksek sesle konuşmaktadırlar (Kaypakoğlu, 2010: 112). Genel olarak Akdeniz ülkeleri, Latin Amerika, Doğu Avrupa, Orta Doğu ülkeleri dokunmatik, Japonya, Kanada, İngiltere ve İskandinav ülkeleri dokunmaya mesafelidir.

EK14: Türk Kültürünün Özellikleri Sunumu

Bir topluma ait inanış, düşünüş, dil, din, örf, adetler, eserler, yapılar, kıyafetler, davranış biçimleri gibi maddi ve manevi bütün değerler kültür olarak ifade edilir. Her toplumun kendine özgü kültürü vardır. Kültürler zaman içinde değişirler. Ancak maddi kültür daha hızlı değişirken manevi kültür değişime daha dirençlidir.

Tarih: Türk kültürü Orta Asya’da ortaya çıkmış ve bu bölgenin doğal şartları altında şekillenmiştir. Türklerin yerleşik hayata geçmesi ve İslamiyet’i kabulüyle beraber maddi kültür ve manevi kültür öğeleri değişmiştir. Türklerin uzun yıllar içinde Orta Asya’dan Batıya doğru hareketleri söz konusu olmuştur. Türkler Selçuklu devleti zamanında Anadolu’ya yerleşmiş, Osmanlı devleti döneminde İstanbul’u da fethederek batı sınırlarına ulaşmışlardır.

Türk Dili: Türk kültürünün en önemli öğelerinden olan Türk dili bugün dünyanın birçok ülkesinde konuşulmaktadır. Göktürk alfabesiyle anılan “Orhun Kitabeleri” Türkçenin ilk yazılı örnekleri olması açısından Türk kültüründe önemli bir yer tutmaktadır.

Din: Türkler İslam’ı kabulden önce genel olarak Gök-Tanrı inancına sahip olmakla beraber farklı dönemlerde Budizm, Şamanizm ve Hristiyanlıkla da ilgilenmişlerdir. Türklerin İslamiyet’i kabulleri Abbasi halifeliği döneminde olmuştur (Akkoyun, 2013).

Selamlaşmak: Türk kültüründe “selamün aleyküm”, “hayırlı günler”, “merhaba”, “hoşça kal”, “görüşmek üzere”, “eyvallah”, “kendine iyi bak”, “güle güle” şeklinde selamlaşmalar yaygındır. Beden diliyle selamlaşmak amacıyla çok az başı öne eğerek selamlamak, el sıkışmak, elin başa götürülmesi, el sıkıp kafayı tokuşturmak, el sıkıp sarılmak, eli göğse götürmek, sarılmak ve el öpmek yaygın olarak kullanılmaktadır (Keskin, 2017: 128-129). Selamlaşmada karşılaşılan kişiyle kişisel yakınlık fazlaysa temas düzeyi de artmaktadır. Düğünler ve bayramlarda, akraba görüşmelerinde küçükler genelde büyüklerin elini öperler.

Aile ve Akrabalık İlişkileri: Aile, evlilik ve kan bağına dayanan, eşler, çocuklar arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplumun mikro bir örneğidir. Akrabalık ise kan bağıyla oluşur. Türk toplumunda aile ve akraba ilişkileri önemlidir. Amca, dayı, teyze, hala yanında kayınço, kayınbirader, enişte, elti gibi isimlendirmelerin yaygınlığı akraba ilişkilerin dinamikliğini göstermektedir. Akraba ilişkileri aile kavramıyla alakalı olarak dayanışma, beraberlik, saygı gibi toplumsal ve sosyal yaşamın devamında önemli kültürel unsurlardır (Kolay, 2018: 419).

Türkiye’de Yörelere/Bölgeler: Türkiye’de Marmara, İç Anadolu, Ege, Akdeniz, Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu olmak üzere 7 bölge bulunur. Bölgelere göre iklim, üretilen ürünler, yemekler, düğünler, oyunlar vb. hayat tarzları farklılaşmaktadır. Örneğin Karadeniz bölgesinde el ele tutuşarak kemeçe eşliğinde horon oynanırken, Ege bölgesinde zeybek oynanmakta, Güneydoğu

Anadolu bölgesinde yemekler genelde etliyken, Ege bölgesinde sebze ve zeytinyağı yemekler yaygındır.



EK15: Öğretmen ve İdareci Görüşme Formu

Değerli katılımcı,

Katılımınız istenen bu çalışma bilimsel bir araştırma olup Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Adem Kalebaşı tarafından Prof. Dr. Fethi Güngör ile Doç. Dr. İsmail Barış'ın danışmanlığında yürütülmektedir. Bu araştırma güçlendirme yaklaşımına dayalı koruyucu, önleyici ve güçlendirici bir okul sosyal hizmet çalışması olarak ortaöğretimde eğitim gören uluslararası öğrencilerinin sosyal dışlanmalarını azaltmayı ve okula uyumlarını artırmayı amaçlamaktadır.

Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Adem KALEBAŞI

1. Branşınız?
2. Mesleki kıdem yılınız?
3. Eğitim düzeyiniz?
4. Daha önce uluslararası öğrencilerin bulunduğu bir okulda çalıştınız mı?
5. Uluslararası öğrencilerin gereksinimleriyle ilgili daha önce bir eğitim aldınız mı?
6. Uluslararası öğrenciler okulda kültürel olarak hangi zorlukları yaşıyorlar?
7. Uluslararası öğrenciler psikososyal alanda okulda hangi zorlukları yaşıyorlar?
8. Uluslararası öğrenciler akranları arasında baskı ve dışlanma yaşıyorlar mı? Yaşıyorlarsa hangi alanlarda yaşıyorlar?
9. Okulunuzdaki uluslararası öğrenciler öğretmenler ve okul idarecileriyle iletişimde hangi zorlukları yaşıyorlar?
10. Okulunuzdaki uluslararası öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla iletişimde hangi zorlukları yaşıyorlar?
11. Uluslararası öğrencilerin okula- sınıfınıza uyumunu artırmak için neler yapıyorsunuz?

EK16: Veli Görüşme Formu

Değerli veli,

Katılımınız istenen bu çalışma bilimsel bir araştırma olup Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Adem Kalebaşı tarafından Prof. Dr. Fethi Güngör ile Doç. Dr. İsmail Barış'ın danışmanlığında yürütülmektedir. Bu araştırma güçlendirme yaklaşımına dayalı koruyucu, önleyici ve güçlendirici bir okul sosyal hizmet çalışması olarak ortaöğretimde eğitim gören uluslararası öğrencilerinin sosyal dışlanmalarını azaltmayı ve okula uyumlarını artırmayı amaçlamaktadır.

Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Çalışmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Adem KALEBAŞI

1. Mesleğiniz?
2. Eğitim durumunuz?
3. Yaşınız?
4. Çocuğunuzda gördüğünüz olumlu sosyal- iletişimsel özellikler nelerdir?
5. Çocuğunuzun hangi özellikleri/ başarıları ile mutlu oluyorsunuz?
6. Çocuğunuz Türkiye'deki okullara uyum sağlamakta güçlük yaşadı mı? Yaşadıysa hangi konularda yaşadı?
7. Çocuklarınızın okula daha iyi uyum sağlaması için neler yapılmasını istersiniz?
8. Çocuğunuzun geleceği hakkında, üniversite eğitimi vb. konularda neler düşünüyorsunuz? Çocuğunuzun Türkiye'de üniversite eğitimi almasını istiyor musunuz?

EK17: Aydınlatılmış Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim Çalışması” adıyla, 01.12.2020-31.05.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğrencilerinin okulda sosyal dışlanmalarını azaltmayı ve okula uyumlarını artırmayı amaçlamaktadır.

Araştırma Uygulaması: Anket uygulaması / Grup çalışması şeklindedir. Araştırma kapsamında grup çalışmaları öncesi ve sonrasında Okula Uyum Ölçeği ve Akran-Arkadaş Gruplarından Dışlanma Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanacaktır. Grup çalışmaları sekiz hafta sürecektir. Bu çalışmaya katılman sana herhangi bir zarar vermeyecek aksine bilgi ve becerilerini artırarak kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlayacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Adem KALEBAŞI

İletişim bilgileri :

***Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).***

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK18: Gönüllü Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim Çalışması" adıyla, Adem KALEBAŞI tarafından 01.12.2020 - 31.05.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Öğrencilerinin okulda sosyal dışlanmalarını azaltmayı ve okula uyumlarını artırmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer: Okul

Araştırma Uygulaması: Görüşme

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Rehber Öğretmen, Adem KALEBAŞI

İletişim bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı- Soyadı :

Telefon Numarası :

EK19: Üniversite Etik Kurulu İzin Yazısı

T.C
YALOVA ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	GÜÇLENDİRME YAKLAŞIMINA DAYALI GRUP PSİKOSOSYAL EĞİTİM MÜDAHALESİNİN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN OKULA UYUMUNA ETKİSİ: Ösküdar Örneği
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	1- NİTEL -NİCEL -Yarı Deneysel Araştırma 2- Tez Çalışması – Sanatta Yeterlilik Doktora
ARAŞTIRMACILAR	1- Sorumlu Araştırmacı : Adem KALEBAŞI Tez Danışmanı : Prof. Dr. Fethi GÜNGÖR Doç. Dr. İsmail BARIŞ
KARAR	Başvuru Kabul Edildi.

Prof. Dr. Bülent YİĞİT
ETİK KURULU BAŞKANI

Dikkat: Araştırmada kullanılacak her türlü veri toplama aracı, ölçek ve anketin bir kopyasını dosyasının sonuna ekleyerek teslim ediniz.

EK20: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.59090411-20-17458910
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

30/11/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yalova Üniversitesinin 20.11.2020 tarihli ve 47087 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 30.11.2020 tarihli tutanağı.

Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi Adem KALEBAŞI 'nın "Güçlendirme Yaklaşımına Dayalı Grup Psikososyal Eğitim Müdahalesinin Uluslararası Öğrencilerin Okula Uyumuna Etkisi: Üsküdar Örneği" konulu tezine dair araştırma çalışmasını ilimize bağlı Üsküdar ilçesinde yer alan Henza Akın Çolakoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrenci ve velilerine, öğretmen ve yöneticilere aydınlatılmış veli onam formu, gönüllü katılım kabul formu, kişisel bilgi formu, okula uyum ölçeği, akran-arkadaş gruplarından dışlanma ölçeği, öğretmen ve idareci görüşme formu, veli görüşme formu uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istememanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
30/11/2020
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.



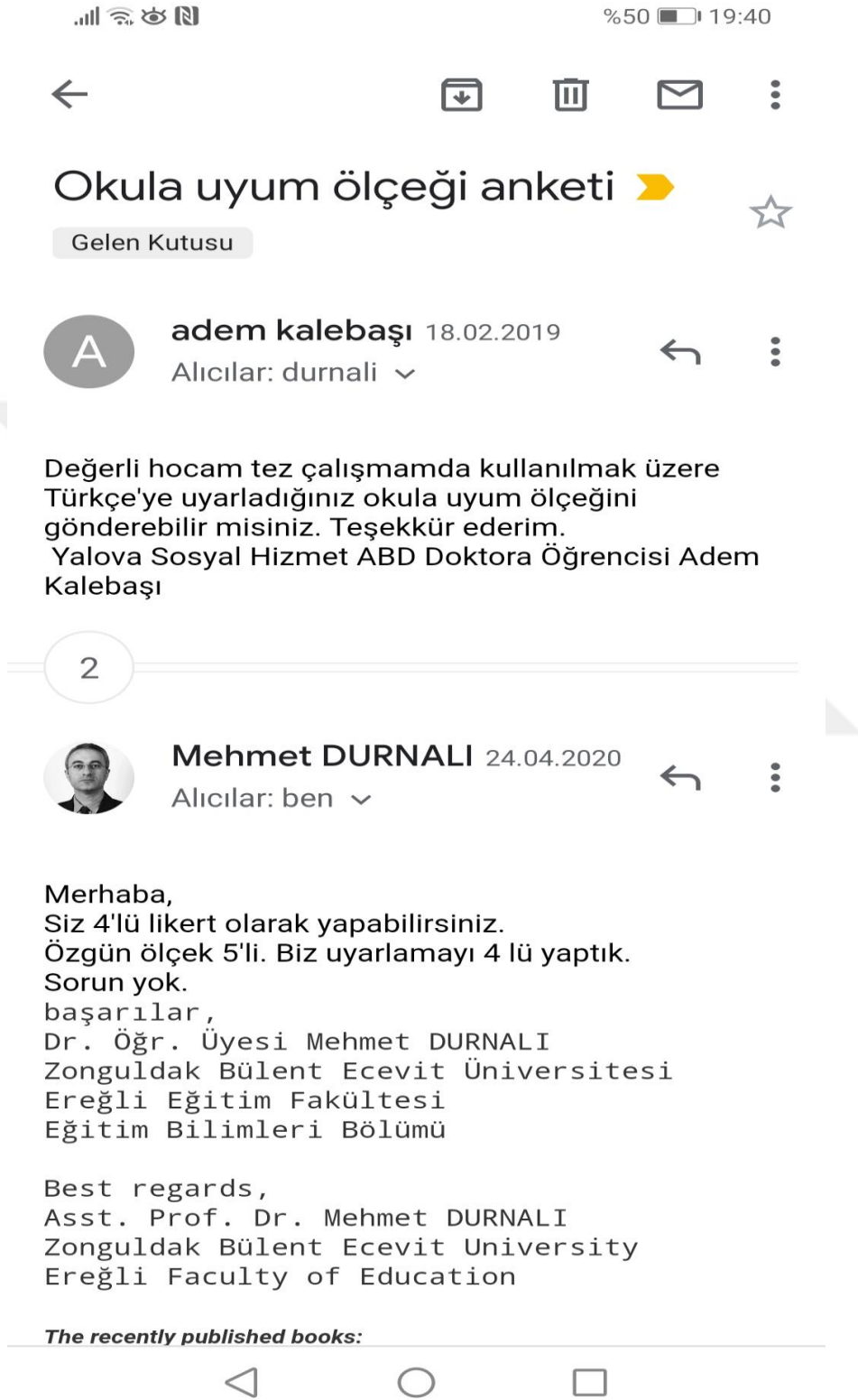
İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
birdirek Mh İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
E-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK

Tel: 0 (212) 384 36 32
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 40d3-732b-3a25-bdde-1040 kodu ile teyit edilebilir.

EK21: Okula Uyum Ölçeği Kullanım İzni



EK22: Arkadaş-Akran Gruplarından Dışlanma Ölçeği Kullanım İzni

%64 22:41

←

Anket kullanım izni

Adem Hocam Merhaba,

Hocam ölçek ektedir. Ölçeği kullanabilirsiniz, fakat ölçek danışman hocam Doç. Dr. Recep YILDIZ tarafından tasarlanmıştır. Kendisinden de izin istemeniz uygun olacaktır. Arkadaş akran gruplarından dışlanma 5'li likert ölçeği soruları 13-30 arasındaki sorulardan meydana gelmektedir. T testi ve anova analizlerinde puanlama 1-2-3-4-5'dir, ters sorularda puanlama 5-4-3-2-1 şeklindedir.

Kolay gelsin. Başarılar.

ÖZGEÇMİŞ

Adem KALEBAŞI lisans eğitimini Selçuk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde 2003 yılında tamamladı. 2004 yılında Psikolojik Danışman olarak İstanbul'da Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde göreve başladı. 2006 yılında vatani görevini yedek subay olarak Tekirdağ'da yaptı.

2014 yılında İstanbul Üniversitesi Sosyal Yapı Sosyal Değişme Programında başladığı yüksek lisans eğitimini “Türkiye’de Sosyoloji Eğitimi ve Sosyolog İstihdamı” teziyle 2016 yılında tamamladı. 2016 yılında Yalova Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı’nda doktora bilimsel hazırlık programını başarıyla tamamladıktan sonra 2017 yılında aynı enstitüde doktora programına başladı. Prof. Dr. Fethi GÜNGÖR ile Prof. Dr. İsmail BARIŞ’ın danışmanlığında yürüttüğü “Uluslararası Öğrencilerin Okula Uyumunu Güçlendirmeye Yönelik Deneysel Bir Çalışma: Üsküdar Örneği” başlıklı tez çalışmasını Kasım 2021’de tamamladı.

