

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**GÖÇMEN/MÜLTECİ ÖĞRENCİSİ OLAN VE OLMAYAN
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI SINIF İÇİ
PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE KARATAŞTAN

GAZİANTEP
HAZİRAN 2023

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**GÖÇMEN/MÜLTECİ ÖĞRENCİSİ OLAN VE
OLMAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
YAŞADIKLARI SINIF İÇİ PROBLEMLER VE ÇÖZÜM
ÖNERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE KARATAŞTAN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emrullah AKCAN

GAZİANTEP
HAZİRAN 2023

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Ayşe KARATAŞTAN
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı : Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/Sınıf Eğitimi
Tezin Başlığı : Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan ve Olmayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sınıf İçi Problemler ve Çözüm Önerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi
Tezin Savunma Tarihi : 14.06.2023

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Yavuz SAKA
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Emrullah AKCAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmzası

Doç. Dr. Emrullah AKCAN

Doç. Dr. Bülent ALAGÖZ (Jüri Başkanı)

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Akif ERBAŞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....

Adı ve Soyadı: Ayşe KARATAŞTAN

Öğrenci Numarası:202625111002

Tezin Savunma Tarihi:14.06.2023

ÖN SÖZ

Bu araştırma, sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları problemleri ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerini inceleyerek tüm öğrencilerin eğitim hayatını daha verimli kılacağı düşünülen öneriler sunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Geleceğin yapıtaşı olan çocuklar ancak aldıkları eğitimle gelişir ve yaşadıkları toplumu geliştirir. Unutulmamalıdır ki çocuklar geleceğimizin teminatı, öğretmenler ise mimarıdır.

Araştırma sürecimin başından sonuna kadar olumlu tavırları ile cesaretlendiren, her daim yanımda olan, rehberlik eden, bilgi ve tecrübeleri ile yol gösteren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Emrullah AKCAN'a sonsuz teşekkürü borç bilirim. Tez savunma sürecimde değerli görüş ve önerileri ile tez yazma sürecime katkı sağlayan saygıdeğer Doç. Dr. Bülent ALAGÖZ ve Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Akif ERBAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde başta her daim yanımda hissettiğim, desteği ile cesaretlendiğim kıymetli arkadaşım Tuğçe Nur KARATAŞ olmak üzere tüm arkadaşlarıma teşekkür ediyorum. Son olarak hayatımın her döneminde aldığım kararları sevgi ve ilgiyle destekleyen canım annem Kübra KARATAŞTAN ve canım babam Metin KARATAŞTAN'a gönül dolusu sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Haziran 2023
Ayşe KARATAŞTAN

ÖZET

GÖÇMEN/MÜLTECİ ÖĞRENCİSİ OLAN VE OLMAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI SINIF İÇİ PROBLEMLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

KARATAŞTAN, Ayşe

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emrullah AKCAN

Haziran-2023, 146 sayfa

Bu çalışmada göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin sınıflarında ne tür problemlerle karşılaştıkları ve buna yönelik çözüm önerilerinin karşılıklı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep İlinde bulunan 10 farklı okuldaki 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi ile araştırmanın amacına uygun olarak her okuldan bir erkek bir kadın öğretmen olması, seçilen öğretmenlerin sınıf öğretmenliği mezunu olması, en az 5 yıllık mesleki deneyime sahip olmaları, görev yaptıkları okullarda belirlenen 20 kişilik öğretmen grubunun onunun sınıflarında göçmen/mülteci öğrenci olmaması diğer onunun ise sınıflarında göçmen/mülteci öğrenci bulunması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri alınan 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonrasında kod, alt tema ve temalara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları sınıflarda göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştıkları problemin dil problemi ve buna bağlı olarak dersi anlamama, iletişim kurmakta zorlanma ve kendini ifade edememe problemleri olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıflarda göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin ise karşılaştıkları problemler öğrencinin ödev yapmaması/eksik yapması, öğleden sonraki derslerde motivasyon kaybı ve soyut konuları somutlaştırmada zorlanma olarak belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan problemlerin altında yatan nedenler ve problemlere ilişkin çözüm önerileri de incelenmiştir.

Anahtar sözcükler: Göçmen/mülteci öğrenci, Türk öğrenci, Problem, Çözüm önerisi, Sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

A COMPARATIVE ANALYSIS OF CLASSROOM PROBLEMS AND SOLUTION PROPOSALS EXPERIENCED BY CLASSROOM TEACHERS WITH AND WITHOUT IMMIGRANT/REFUGEE STUDENTS

KARATAŞTAN, Ayşe
MA Thesis,
Department of Primary Education
Division of Classroom Education
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Emrullah AKCAN
June-2023, 146 pages

In this study, it is aimed to examine what kind of problems teachers with and without immigrant/refugee students face in their classrooms and their solution suggestions for this problem. Case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group of this research, which was conducted with qualitative research method, consists of 20 primary school teachers in 10 different schools in Gaziantep. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. With the criterion sampling method, it was determined that there should be one male and one female teacher from each school in accordance with the purpose of the research, that the selected teachers should have a bachelor's degree in primary school teacher education, have at least 5 years of professional experience, and that ten of the 20 teachers in the schools where they work do not have immigrant/refugee students in their classes and the other ten have immigrant/refugee students in their classes. Interview technique was used as a data collection tool in the study. In the interviews, a semi-structured interview form consisting of 10 questions developed by the researcher and expert opinions were taken. Qualitative data were analyzed using content analysis. After the interviews with primary school teachers, codes, categories and themes were obtained. The results of the research revealed that the most common problem encountered by primary school teachers who have immigrant/refugee students in their classrooms is the language problem and the related problems of not understanding the lesson, having difficulty in communicating and expressing themselves. primary school teachers who do not have immigrant/refugee students in their classrooms, on the other hand, face problems such as students not doing homework/doing incomplete homework, loss of motivation in the last lessons of the day and difficulty in understanding. The reasons underlying the problems and suggestions for solutions to these problems were also analyzed.

Keywords: Immigrant/refugee student, Turkish student, Problem, Solution proposal, Classroom teacher

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim.....	8
2.1.1. Okulda Eğitim	10
2.2. Kültür	12
2.2.1. Kültürün Özellikleri.....	13
2.2.2. Kültür Çeşitleri	15

2.2.2.1. Genel Kültür ve Alt Kültür:	15
2.2.2.2. Maddi Kültür ve Manevi Kültür:	16
2.2.2.3. Gerçek Kültür ve İdeal Kültür:	16
2.2.2.4. Yüksek Kültür ve Yaygın Kültür:.....	17
2.2.2.5. Ulusal Kültür ve Uluslararası Kültür:	17
2.2.2.6. Evrensel Kültür:.....	17
2.2.2.7. Örgüt Kültürü:.....	18
2.2.3. Kültürel Süreçler	18
2.3. Çokkültürlülük	20
2.3.1. Çokkültürlülüğün Ögeleri.....	22
2.4. Çokkültürlü Eğitim.....	23
2.5. Göç	25
2.5.1. Göçün Nedenleri.....	25
2.5.1.1. Ekonomik Nedenler:	26
2.5.1.2. Siyasi Nedenler:.....	27
2.5.1.3. Sosyo-kültürel Nedenler:	27
2.5.1.4. Doğal Nedenler:.....	28
2.5.2. Göç Türleri	28
2.5.2.1. Devletin Yasal Koşullarına Göre Göçler	29
2.5.2.2. Oluşum Nedenlerine Göre Göçler	29
2.5.2.3. Sürelerine Göre Göçler	30
2.5.2.4. Mesafesine Göre Göçler	31
2.5.2.5. Göç Eden Birey Sayısına Göre Göçler:	32
2.6. Suriye Savaşı ve Göç	32
2.7. Göç ve Eğitim	33
2.7.1. Türkiye’de Göçmen/Mülteci Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu	34
2.8. Meslek Olarak Öğretmenlik.....	36
2.9. İlgili Araştırmalar.....	38
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	38
2.9.1.1. Sınıfında Göçmen/Mülteci Öğrenci Olmayan Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Çalışmalar	38
2.9.1.2. Sınıfında Göçmen/Mülteci Öğrenci Olan Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Çalışmalar	40

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
2.9.2.1. Sınıfında Göçmen/Mülteci Öğrenci Olmayan Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Çalışmalar	43
2.9.2.2. Sınıfında Göçmen/Mülteci Öğrenci Olan Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Çalışmalar	44

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	47
3.2. Çalışma Grubu	48
3.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci	48
3.4. Verilerin Çözümlemesi	50
3.5. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları	51

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemler	53
4.1.1. Öğrenme-Öğretme Süresine İlişkin Problemlere Yönelik Bulgular	54
4.1.1.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Bulgular	55
4.1.1.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Bulgular	58
4.1.2. Davranışsal Problemlere Yönelik Bulgular	61
4.1.2.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Davranışsal Problemlere Yönelik Bulgular	61
4.1.2.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Davranışsal Problemlere Yönelik Bulgular	64
4.1.3. Veli Kaynaklı Problemler	65
4.1.3.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Veli Kaynaklı Problemlerine Yönelik Bulgular	66

4.1.3.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Veli Kaynaklı Problemlerine Yönelik Bulgular	68
4.1.4. Fiziksel/Donanımsal Problemler	70
4.1.4.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Fiziksel/Donanımsal Problemlerine Yönelik Bulgular	70
4.1.4.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Fiziksel/Donanımsal Problemlerine Yönelik Bulgular	73
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemlerin Nedenleri	74
4.2.1. Öğrenme-Öğretme Süresine İlişkin Problemlerin Nedenlerine Yönelik Bulgular	75
4.2.1.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştıkları Problemlerin Nedenlerine Yönelik Bulgular	76
4.2.1.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştıkları Problemlerin Nedenlerine Yönelik Bulgular	78
4.2.2. Davranışsal Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular	81
4.2.2.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Karşılatığı Davranışsal Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular	82
4.2.2.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Karşılatığı Davranışsal Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular	83
4.2.3. Veli Kaynaklı Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular	85
4.2.3.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Karşılatığı Veli Kaynaklı Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular	86
4.2.3.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Karşılatığı Veli Kaynaklı Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular	87
4.2.4. Fiziksel/Donanımsal Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular	88
4.2.4.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Karşılatığı Fiziksel/Donanımsal Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular	89
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri	90
4.3.1. Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Karşılaşılan Problemlere İlişkin Çözüm Önerileri	91
4.3.1.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Karşılaştığı Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Problemlerin Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular	92
4.3.1.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Karşılaştığı Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Problemlerin Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular	95
4.3.2. Davranışsal Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	99

4.3.2.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Karşılatığı Davranışsal Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	100
4.3.2.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Karşılatığı Davranışsal Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	101
4.3.3. Veli Kaynaklı Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri	103
4.3.3.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Karşılatığı Veli Kaynaklı Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	104
4.3.3.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Karşılatığı Veli Kaynaklı Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	105
4.3.4. Sınıfında Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Ve Olmayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Fiziksel/Donanımsal Problemlere İlişkin Çözüm Önerileri.....	107
4.3.4.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılatıkları Fiziksel/Donanımsal Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	108
4.3.4.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılatıkları Fiziksel/Donanımsal Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	111

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma.....	113
--------------------	-----

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	120
6.2. Öneriler	123

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Öğrenme-öğretme sürecine yönelik problemler.....	52
Tablo 4.2. Davranışsal problemler.....	58
Tablo 4.3. Veli kaynaklı problemler.....	63
Tablo 4.4. Fiziksel/donanımsal problemler.....	67
Tablo 4.5. Öğrenme-öğretme sürecine yönelik problemlerin nedenleri.....	73
Tablo 4.6. Davranışsal problemlerin nedenleri.....	79
Tablo 4.7. Veli kaynaklı problemlerin nedenleri.....	83
Tablo 4.8. Fiziksel/donanımsal problemlerin nedenleri.....	86
Tablo 4.9. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin problemlere yönelik çözüm önerileri.....	88
Tablo 4.10. Davranışsal problemlere yönelik çözüm önerileri.....	96
Tablo 4.11. Veli kaynaklı problemlere yönelik çözüm önerileri.....	100
Tablo 4.12. Fiziksel/donanımsal problemlere yönelik çözüm önerileri.....	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Kültürel süreçler.....	17
Şekil 2.2. Çokkültürlülüğün öğeleri.....	21
Şekil 2.3. Göçün nedenleri.....	25
Şekil 2.4. Göç türleri.....	27
Şekil 3.1. İçerik analizi uygulama süreci.....	49
Şekil 4.1. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler.....	51
Şekil 4.2. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemlerin nedenleri.....	72
Şekil 4.3. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemlere yönelik çözüm önerileri....	88



EKLER LİSTESİ

EK 1. Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu

EK 2. Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Talebi

EK 3. Araştırma İzin Belgesi

EK 4. Etik Kurul İzin Belgesi



KISALTMALAR

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

FRIT: Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı

PIKTES: Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan, toplum içinde sosyal bir varlık olarak yer edinmiştir (Yener, 2014). Toplum içerisinde yer alan her bir kişi kendine özgü fikir ve davranışlara sahiptir (Atlıhan, 2019). Bireyler toplumsal yapı içinde bir kimlik edinebilmek ve topluma karışabilmek için doğumdan başlayan ve tüm yaşamları süresince devam eden bir gelişim ve öğrenme sürecine dâhil olmaktadır (Cin, 2018; İçöz, 2019). Doğumla başlayan uzun öğrenme yaşantısının ilk halkası olan aile, bireyin ilk öğrenmelerini deneyimlediği yapıdır. Birey, edinmesi gereken ilk öğrenmeleri ailesi sayesinde kazanırken ilerleyen zamanda daha kapsamlı, amaçlı ve sistematik yapıya sahip bir eğitime ihtiyaç duyar (Önal, 2020; Polat, 2013; Sarmısak, 2019; Saygılı, 2009). İhtiyaç duyulan bu eğitim toplum himayesindeki tüm bireylere birbirinden ayrılmaksızın belirli hedefler doğrultusunda gereken bilgi ve becerileri edindirmekle yükümlüdür (Cin, 2018; Demir, 2020; Güngör, 2015; İçöz, 2019; Saygılı, 2009). Nitekim eğitim sürecinin hayata geçip somutlaştığı, daha sistematik bir yapı kazandığı mekânlar olan eğitim ortamları okullardır (Avcı, 2021). Okul ortamları

düzensiz bilgileri düzenli bir hale getirerek eğitimin daha sistematik bir şekilde verilmesini sağlar. Bireyin almış olduğu eğitim okulla beraber daha profesyonel ve planlı bir hal almaktadır. Okullarda öğrencilere içinde yaşanılan çağın bilgi, duygu ve becerileri edindirilmeye çalışılır (Analı, 2020; Kaya, 2020; Polat, 2013; Yener, 2014). Bu bağlamda her bireyin doğumundan başlayıp hayatının diğer süreçlerinde devam etmek üzere farklı alanlarda öğrenim gördüğü söylenebilir. Aileden alınan eğitim informal bir yapıya sahipken ilerleyen zamanlarda kişiler daha sistemli ve planlı bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Kişinin belirli bir hedef doğrultusunda gereken bilgi ve becerileri kazanması okullarda aldığı eğitimle mümkün olacaktır. Buradan hareketle okulların belirli bir programa bağlı kalarak sistemli öğretim veren eğitim kurumları olduğu söylenebilir.

Eğitim toplumları geliştiren ve kuşatan bir yapıdadır. Çağın gereksinimleri doğrultusunda değişim ve gelişim içindedir. Bu nedenle toplumun değişen yapısıyla birlikte eğitim de kendini yenileyebilmeli ve çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmelidir. Eğitim, bir milletin asırlar boyunca süregelen kültürünün bir ürünüdür (Ertürk, 1972: 9-10; Akt. Sarmısak, 2009; Önal, 2020). Kültür, bireylerin hayatlarının her anında varlığını sürdürmektedir. Temel unsuru insan olan kültür kavramını toplumların ve kişilerin meydana getirdiği, insanları etkileyen ve onlardan etkilenen yapıların her biri olarak tanımlamak mümkündür. Kültürü meydana getiren her fikir, yapı, olgu insan eseridir (Ekinci, 2021; Kantürer, 2020). Bireyler bulundukları toplumun kültürel değerlerinden büyük oranda etkilenmektedirler. Durmaksızın gelişen ve değişen dünyada kültür ve kültürün etkileri topluma farklı şekillerde yansımaktadır. Toplum içerisinde ortaya çıkan değişiklikler her alanda olduğu gibi eğitimde de etkilerini göstermektedir. Farklı kültürlerden gelip, çeşitli nedenlerle bir arada yaşayan bireyler çokkültürlü bir toplum yapısı kazanırlar. Kazanılan bu çokkültürlü toplum özellikle kültürel çeşitliliğe sahip bölgelerdeki okullarda çokkültürlü eğitim kavramını ortaya çıkarmıştır. Çokkültürlü eğitim temelinde farklılık ve çoğulculuğu barındırmaktadır (Demir, 2020; Kantürer, 2020).

Çokkültürlü eğitim, kişileri tek tip yetiştirmek yerine her bireyin gerek kendi gerekse başka kültürlerle saygı duyan, her bir bireyin farklılıklarını kabul eden ve bu farklılıklara kıymet veren, bütün kültürlerle eşit mesafede olan, araştıran, sorgulayan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Çokkültürlü eğitimin amacı, eğitimde var olan

kültürel çeşitlilik nedeniyle eşit öğrenim göremeyen öğrencilerin kültürel çeşitlilik, insan hakları, fırsat eşitliği, sosyal adalet bakımından eşit eğitim almasını sağlamaktır. Çokkültürlü eğitimde farklılıkları seven, empati kuran, çevresinde bulunan her insana saygı duyma farkındalığı kazanmış, önyargıdan uzak bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Akıncı vd., 2015; Dağlı, 2020; Demir, 2020; Kurtuluş, 2018; Uygun, 2020; Yılmaz, 2020). Buradan hareketle toplumun maddi ve manevi değerlerinin tümünü barındıran kültür unsurunun bütün alanlarda olduğu gibi eğitimde de etkili olduğunu söylemek mümkündür. Farklı kültürlerle sahip bireylerin bir arada yaşaması sonucu oluşan çokkültürlülüğün okullarda da etkili olduğu söylenebilir. Nitekim farklı dil, din, değer yargısı ve kültüre sahip çocukların birlikte öğrenim görebilmeleri için çokkültürlü eğitimin büyük önem taşıdığından söz edilebilir. Çokkültürlü eğitimde amacın her bireyin eşit derecede saygı gördüğü, empati yeteneğinin ön planda olduğu, ön yargıdan uzak bir toplumda bütün çocukların gerek insan hakları gerek sosyal adalet gerekse fırsat eşitliği bakımından ayrıma uğramaksızın eğitim görebildiği bir ortam oluşturmak olduğu söylenebilir.

Okullar bünyesinde farklı kültürleri barındırmaktadır. Nitekim her öğrencinin kendine özgü bir kültürü vardır. Eğitim almak amacıyla okula gelen her öğrenci diğer akranlarının kültürlerinden etkilenirken aynı zamanda akranlarına kendi kültürlerinden bir şeyler kazandırmaktadır. Bu bağlamda okulların kültürel etkileşim için önemli bir ortam olduğundan söz edilebilir. Çeşitli nedenlerle kendi ülkesinden göç edip ülkemiz eğitim sistemine dâhil olan göçmen/mülteci öğrenciler sözü edilen kültürel etkileşimi daha da artırmıştır. Gittikleri ülkelerde farklı şekilde adlandırılan bu öğrencilerin okul kültürüne uyumları da oldukça güçtür (Alkalay, 2020; Aytekin, 2019; Baldık, 2018; Delen, 2018; Güngör, 2015). Bu öğrenciler ülkemizde de kavramsal olarak göçmen ve mülteci olarak farklı şekillerde anılmaktadırlar. Birbirinin yerine kullanılan bu kavramlar esasında anlamsal olarak farklılıklar içermektedir (Alkalay, 2020; Ersoy ve Turan, 2019). Göçmenler ülkelerini kendi istekleriyle terk ederken mülteciler zorunlu olarak (savaş, siyasal baskı, etnik çatışma, doğal afet vb.) başlarına bir şey gelmesi korkusuyla kendi ülkelerini terk etmek zorunda kalan bireylerdir (Alkalay, 2020; Cengiz, 2018; Cin, 2018; Demir, 2019; Ersoy ve Turan, 2019; Günlü vd., 2020). Ülkemize özellikle çatışma ve savaş sebebiyle göç eden eğitim çağındaki çocukların ülkemizin kültürüne ve eğitim

sistemine uyum süreci oldukça zor geçmektedir. Göçmen/mülteci öğrencilerin yaşamış oldukları olumsuz duyguları üzerlerinden atarak uyum sağlayabilmeleri kuşkusuz öğretmenlerinin tutum ve yaklaşımlarıyla yakından ilgilidir (Sağlam ve Kambur, 2017). Öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitim sürecindeki ihtiyaçlarını belirleyerek akademik bilgilerin yanı sıra sosyal ve psikolojik destek sağlamayı ihmal etmemeleri gerekir (Cengiz, 2018). Çokkültürlü eğitim duyarlılığı taşıyan öğretmen, bünyesinde farklı kültürlerden öğrencileri barındıran sınıflarda bütün öğrencilere adil davranan, eşit katılım hakkı sunan, öğrencilere değerli olduklarını hissettiren, empatinin ön planda olduğu bir sınıf ortamı sunmakla yükümlüdür (Sağlam ve Kambur, 2017). Öğretmenler bu yükümlülükleri yerine getirirken çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu problemler gerek göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlerde gerekse Türk öğrencisi olan öğretmenlerde farklılıklar gösterebilir.

Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde Sadık (2000) yaptığı araştırmada öğrencilerin problemleri davranışlarını ele alırken Sadık ve Aslan (2015), sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı disiplin sorunlarını ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerini incelemiştir. Kırbaş ve Atay (2017) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemleri ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerini incelemiş, Babayiğit (2017) ise ilkökul birinci sınıf Türkçe dersinde karşılaşılan problemleri ve bu problemlere ilişkin çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Akcan (2022) araştırmasında Hayat Bilgisi dersi bağlamında kültürel etkileşimde yaşanan problemleri ele almış, Saracalaoğlu (2014) araştırmasında göç etmiş ailelerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşadıkları problemleri incelemiştir. Başar vd. (2018) araştırmalarında mülteci öğrencilerin olduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan problemleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bulut vd. (2018) ise yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde yaşadıkları problemleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Cin (2018) Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlık düzeyini saptamayı amaçlamış, Sevinç (2021) ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin mülteci öğrenci velileri ile karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu anlamda ilgili alan yazın incelendiğinde Türk ve göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf

öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmaların ayrı ayrı yapıldığı, Göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin problemlerine yönelik karşılaştırmalı bir çalışmaya rastlanmadığı belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmanın ilgili alan yazındaki boşluğu dolduracağı, sınıfında göçmen/mülteci öğrencileri olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların ve çözümlerin ortaya konup bu öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar konusunda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Ülkemizde sayısı giderek artan göçmen/mülteci öğrencilerin eğitim sistemine katılmasıyla birlikte eğitsel olarak birçok sorun ortaya çıkmaya başlamıştır. Yaşanan bu sorunlar aile, sınıf, okul ve toplumsal hayat gibi birçok alanda kendini göstermektedir. Sorunların sınıf ve okul boyutuna bakıldığında öğretmenlere büyük görevler düştüğü söylenebilir. Gerek öğrencilerin sınıfa ve okula uyum sürecinde gerekse sosyal olarak hayata entegre olmalarında öğretmenler büyük sorumluluklar taşımaktadır. Öğretmenler bu sorumlulukları yerine getirirken farklı problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu problemler sınıfın kültürel çeşitliliğine göre farklılaşabilmektedir. Bu bağlamda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin hangi noktalarda benzerlik gösterdiği hangi noktalarda birbirinden ayrıldığı önemlidir. Yapılan bu çalışmada da göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenler ve göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin sınıflarında ne tür problemlerle karşılaştıkları ve buna yönelik çözüm önerilerinin karşılıklı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz dünyasında sürekli olarak değişim söz konusudur. Bu değişim sırasında toplumlar birbirlerini siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik olarak etkilemektedirler. Nitekim bu değişimlerden en fazla etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Eğitimin belirli hedefler doğrultusunda sistematik bir şekilde verildiği eğitim kurumları okullardır. Temel bir hak olan eğitimden her çocuğun ayırım olmaksızın yararlanması gerekmektedir. Her çocuk bulunduğu ülkede dil, din, kültür fark etmeksizin eğitim hakkından yararlanabilmelidir.

Ülkemiz özellikle Suriye'deki savaştan sonra çok fazla göç almıştır. Bu durum Suriye'den göç eden mülteci konumundaki çocukların yaşam standartlarında değişimlere neden olmuştur. Bu nedenle temel haklarından yararlanması gereken bu çocuklar eğitimlerini göç ettikleri ülkede almak zorunda kalmışlardır. Bu durum beraberinde farklı problemleri getirmiştir. Bu problemlerin başlıca nedeni çocukların bulundukları okula, çevreye, topluma uyum sağlayamamasından kaynaklanmaktadır (Aytekin, 2019; Demir, 2020; İçöz, 2019; Uygun, 2020). Öğrencilerin yaşadıkları bu uyum sorunlarının çözümünde ise en büyük rolün öğretmenlerde olduğu söylenebilir (Yıldız-Narinalp, 2018). Başta dil bilmemekten kaynaklı olan bu problemler okullarda öğretmenlerin çeşitli sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır (Cin, 2018; Ertuş, 2017). Gerek göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenler gerekse Türk öğrencisi olan öğretmenler sınıflarında çeşitli problemler yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin karşılaştıkları problemler ve bu problemlere çözüm önerileri öğrenci profiline göre farklılıklar barındırmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar sonucunda Türkiye'de mülteci/göçmen öğrencisi olan öğretmenler ve göçmen/mülteci olmayan öğretmenlerin sınıflarında ne tür problemlerle karşılaştıkları karşılıklı olarak incelenmesi üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmanın ilgili alan yazındaki boşluğu dolduracağı, sınıfında mülteci/göçmen öğrencileri olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların ve çözümlerin ortaya konup bu öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar konusunda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşme formundaki sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Veri toplamak amacıyla gerçekleştirilen görüşmeler, katılımcı grubunu oluşturun sınıf öğretmenleri ile birebir yapıldığı için katılımcıların birbirinden etkilenmedikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma kapsamında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde yer alan devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Farklı illerde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sınıf içi problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri konusunda hazırlanan görüşme sorularına verdikleri yanıtlar değişiklik gösterebilir. Bu araştırmanın veri seti Gaziantep iline bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırmadan elde edilen veriler ve araştırma bulguları veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsamıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kalıcı ve istendik davranış değiştirme sürecidir (Ertürk, 1993).

Kültür: Kültür, birey ve toplumların meydana getirdiği, birey ve toplumları etkileyen ve etki ettiği kitleden etkilenen yapılar bütünüdür (Ekinci, 2021).

Çokkültürlü Eğitim: Çokkültürlü eğitim, hangi cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, etnik köken ve kültürden olursa olsun bütün öğrencilerin okulda eşit eğitim imkanına sahip olması gerektiğini savunan eğitimsel bir reform hareketidir (Banks, 2013)

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; eğitim, kültür, çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, göç, göç ve eğitim, Türkiye’de göçmen/mülteci öğrenciler, Göçmen/mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu, öğretmenlik olarak dokuz ana başlık ve bu ana başlıklar altında yer alan alt başlıklar ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Eğitim

Eğitim toplumların gelişebilmeleri ve geleceklerini güvence altına alabilmelerinin yolu olarak görülmektedir. Bu nedenle her bireye iyi bir eğitim vermek devletin başlıca görevlerindendir. Başar’a (2019) göre toplum, bireylerin bir arada yaşamasıyla oluşmuş, ortak amaçları olan bir yapıya sahiptir. Bu yapı bireylerin tek başına karşılayamayacağı ihtiyaçları birlikte karşılaması için gerekli hedefler ortaya koymaktadır. Toplumu meydana getiren bireylerin daha rahat koşullarda yaşayabilmeleri için nitelikli insan kaynağına ihtiyacı vardır. Böylelikle toplumun barındırdığı insan gücü ne kadar nitelikli olursa toplumdaki uygarlık ve gelişmişlik seviyesi de o oranda nitelik kazanacaktır. Kuşkusuz toplumların ve bireylerin bu gücü elde etmek için ihtiyacı olan unsurların başında da eğitim gelmektedir.

Eğitim, geçmişten günümüze pek çok düşünür ve eğitimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

“Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kalıcı ve istendik davranış değiştirme sürecidir” (Ertürk, 1993).

“Eğitim, bireyin uyum saylamasını sağlayan istendik bilgi, beceri ve tutumları geliştirme sürecidir” (Ulusoy vd., 2016).

“Eğitim, insanları belli hedefler doğrultusunda yetiştirme sürecidir” (Fidan, 2012).

“Eğitim, bireyi mutlu ve refah kılacak hedefler doğrultusunda çok yönlü ve kalıcı değişimleme sürecidir” (Çıkrıkçı, 2019).

“Eğitim, bireyin bilgi, değer ve beceri inşa etmesine destek sürecidir” (Yavuz, 2018).

“Eğitim, bir toplumun üzerine kurulduğu zemini oluşturan ve işleyişini sağlayan çeşitli toplumsal kurum ve kuralların birbirlerine karşı tavırlarını biçimlendiren ve onları, insan kaynağı hazırlayarak canlı hale getiren kurumsal bağlamda üstünlüğü olan bir düşünüş ve eylem biçimidir” (Akyüz, 2019).

“Eğitim, her çocuğu, onu kademe kademe kültüre, yani onu hayvandan ayıran şeye götürebilecek süreçler ve usuller bütünüdür” (Tanilli, 2006).

Yapılan tanımlar incelendiğinde eğitime ilişkin bazı ortak özelliklerin olduğu dikkat çekmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Aybek ve Aslan, 2019):

- Eğitim bir süreci barındırmaktadır.
- Eğitim sonucunda bireyin davranışlarında değişim meydana gelmektedir
- Eğitim sürecinde başlıca etken bireyin kendi yaşantılarıdır.
- Eğitim sürecinde davranışların istendik yönde değişikliğe uğraması amaçlanmaktadır.

Bu bilgilerden yola çıkarak eğitimi, bireylerin ve toplumların refah içinde yaşaması için belirli hedef, kural ve değişim durumlarına uyum sağlama ve bu amaç doğrultusunda belirli becerileri edinme süreci olarak tanımlamak mümkündür

Eğitim bireyi tüm yönleri ile geliştirmeyi hedeflerken bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreci kapsamaktadır. Eğitim bireylerin doğduğu andan başlayarak hayatı boyunca devam etmesi gereken bir süreçtir. Hayatının her döneminde bir arayış içerisinde olan birey bu arayış sonucunda belirli bir bilgi birikimine sahip olur. Bu süreçte birey kendi öğrendiklerini başkalarına aktarırken eğitici rolde, çevresinden bilgi edindiği durumda ise öğrenen konumunda bulunur. Bu bağlamda

her birey diğer bireyler için bir öğrenme kaynağı olurken yaşantıları yoluyla elde ettiği birikimi çevresine sunarak eğitici nitelikte bir rol model haline gelmektedir. (Aydın, 2003; Şişman, 2020). Buradan hareketle eğitimin hayat boyu devam eden dinamik bir süreç olduğu ve bireyin çevresinden öğrendikleri ile öğrenen, çevresine kazandırdıkları ile öğretici rolü üstlendiği söylenebilir.

2.1.1. Okulda Eğitim

İnsanlık tarihi kadar eskiye dayanan eğitim insanların var olmasıyla başlayıp halen gelişim göstermekte olan bir alandır. İlk çağlarda insanlar, avlanarak elde ettikleri bilgi ve becerileri çevrelerine de aktarmışlardır. Bu şekilde başlayan eğitim çalışmaları yazının icadı ile ivme kazanmış ve kurumsal bir yapıya bürünmüştür (Güneş vd., 2015). Bu kurumsal yapının temelini ise okul oluşturmaktadır. Okullar içerisinde bulunduğu bölgenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak verilen eğitimin amaçları doğrultusunda yönetici, öğretmen, öğrenci, personel ve araç-gereçlerden oluşan kurumsal bir örgüttür (Toprakçı, 2002). Eğitim hizmetlerinin belirli bir sistem dâhilinde üretilip sunulduğu yer olan okullarda belirli amaç ve ilkeler esas alınarak bilgi, beceri ve davranış kazandırmak amaçlanmaktadır. Okullar bireyin gelişiminde etkiye sahip olan genel çevreye karşılık amaçlı olarak ortaya çıkarılmış özel bir çevredir. Sözü edilen bu özel çevre, genel çevrenin olumsuz etkilerinden kurtulmak ve olumlu etkilerini güçlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Balcı, 2021; Şişman, 2021). Bu bağlamda okulların sosyal çevredeki gelişigüzel öğrenmelerin aksine belirli hedefleri olan, belirlenen programlarla hareket eden örgütler olduğu söylenebilir.

Sosyal bir sistem olan okulun öteki kurumsal yapılardan ayrılan kendine has bazı özellikleri bulunmaktadır. Bursalıoğlu (2011) okulların özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Okul örgütünün başlıca özelliği hammaddesinin insan oluşudur. Bu durum ile okullarda öğrencilerin birey boyutu ön plana çıkmakta, informal yönü formel yönünden daha baskın olmaktadır.
- Okul sosyal açıdan geniş bir kitleyi kapsamaktadır. Bu durum beraberinde farklı değerleri ve değer çatışmalarını getirebilir. Okulun toplumsal

görevlerinden biri de var olan farklılıkları anlamak, bireyleri bu konuda uzlaştırmak ve denge kurabilmektir.

- Okulların amaçları diğer örgütlere göre daha kompleks ve çok yönlü yapıya sahiptir. Bu nedenle değerlendirme aşamasında ölçütler yalnızca somut olarak belirlenemediğinden güçlülere yol açmakta ve değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır.
- Okul beraberinde özel bir çevreyi getirir. Bu özel çevre oluşturulurken, gerçek çevrede olmayan, olması istenen veya gerçek çevrede var olup okulda olması istenmeyen unsurlara dikkat edilmiştir.
- Okul, etrafındaki tüm formel ve informal örgütlerden etkilenen bir yapıdadır.
- Okul çevrede bulunan baskı gruplarınca etki altında tutulmaya çalışılabilir. Bazı gruplar okulun fikir bağımsızlığını sınırlandırıp okulun amaçlarını kendi menfaatleri doğrultusunda araç olarak kullanmaya çalışabilirler.
- Okul sosyal bir yapıya sahip olması nedeniyle kültür değişimini sağlayan bir örgüttür. Okul ortamları farklı kültürel yapıya sahip birçok kişiyi bir araya getirip paylaşım alanı oluşturmaktadır. Bununla birlikte temel kültürel öğeleri eğitim programlarıyla öğrencilere kazandırmayı amaçlayan okullar, süreç içerisinde bireyleri değişen kültürel ortama uyum sağlayacak şekilde yetiştirmektedirler.
- Okul bürokratik bir kurumdur. Bu durum okullarda sürecin belirlenen programlara ve kurallara göre ilerlemesini sağlamaktadır.
- Her örgütte olduğu gibi okulların da kendilerine özgü bir kişilikleri vardır. Her okul kendi içerisinde farklı kültür ve kişilikleri barındırmaktadır. Bu durum, her okulun kültürel kimliğini birbirinden farklı kılar.

Yukarıda yer alan özellikler incelendiğinde okulların önceden belirlenmiş sistem, program ve kurallara göre işleyen örgütler olduğu söylenebilir. Eğitim sürecinin girdisi ve çıktısının insan olması okulların en önemli özelliği olarak kabul edilebilir. Okullar, bünyesinde birçok insanı barındırdığı için farklı kültürden bireylerin bir arada olduğu bir ortama sahiptir. Bu kültürel çeşitlilikten doğan değer farklılıkları, okulların denge kurma, uzlaştırma gibi sorumlulukları üstlenmesini gerektirmektedir. Okullar öğrenciler için birçok paylaşım alanı oluşturarak temel kültürel öğeleri eğitim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırmaktadır. Bu,

öğrencilerin okul hayatlarından sonraki süreçte topluma kazandırılırken bulunduğu ortama ve şartlara daha kolay adapte olmasını sağlayacaktır. Bu sayede bireyler okullarda kültürel değerler kazanacak ve bulundukları toplumun kültürüne uyum sağlayarak yaşamın içinde yer alabileceklerdir.

2.2. Kültür

Kültür kelimesinin kökeni hakkında alanyazında çeşitli bilgiler bulunmaktadır. Kültür kelimesinin kökeninin Latince toprak kültürünü ifade eden edere-cultura kelimesine dayandığı düşünülmektedir (Mejuyev, 1987). Diğer bir görüşe göre ise kültür kavramı ilk olarak Latince colore fiiline dayanan ekip biçmek, inşa etmek, yetiştirmek, onarmak anlamalarında kullanılmış, tarihsel süreç içerisinde farklı şekillerde tanımlanarak son halini almıştır. Zaman içerisinde değişime uğrayan bu kavramının temelinde birey ve toplum yer almaktadır. Her toplum kendisini var eden bireylerin meydana getirdiği fikir, düşünce, olgu ve nesneler ile bir kültürün parçası haline gelmiştir (Ekinci, 2021).

Çok yönlü bir kavram olan kültür, bir grup insan tarafından paylaşılan ancak her birey için farklı olan ve nesilden nesile aktarılan tutumlar, değerler, inançlar ve davranışlar bütünüdür (Matsumoto, 1996; Akt. Spencer-Oatey ve Franklin, 2012). Tyler da kültürü bu tanıma benzer şekilde toplumun bir üyesi olan bireyin bilgi, inanç, sanat, ahlak, gelenekleri içeren karmaşık bir bütün olarak tanımlamıştır (Tyler, 1881; Akt. White, L.A., 1959). Kültür, birey ve toplumların meydana getirdiği, birey ve toplumları etkileyen ve etki ettiği kitleden etkilenen yapılar bütünüdür (Ekinci, 2021). Kültürün oluşmasında toplumsal yapının önemli yere sahip olduğu söylenebilir. Kültürü oluşturan öğeler, toplumun bileşenleri ile şekillenmekte ve içerisinde bulunduğu toplumu yansıtmaktadır (Çeçen, 2020; Göktürk ve Özel, 2021). Her kültür ortaya çıktığı toplumda ortak paydalar oluştururken diğer toplumlardan ayrılan özellikler taşır. Bu durum her bir kültürü dünyayı algılama açısından birbirinden farklı kılar. Toplamların sahip olduğu kültür öğeleri var olduğu toplumun adetleri, gelenekleri, ritüelleri, değer yargıları, sanatı, dili ve anlamlı nesneleri ile birbirlerinden ayrılır (Parsons vd, 1961; Akt. Schein ve Edgar, 1991).

Toplamların sosyal ilişki örüntüleri sosyal etkileşim süreçlerine ve bu etkileşimin doğasına bağlı olarak şekillenmektedir. Bir arada yaşayan insanlar

arasındaki etkileşime dayanan ve bu etkileşimin sonucunda somut ya da soyut düzeylerde oluşturulan kültür hem insan ilişkileri ile gelişmekte hem de bu ilişkilerin doğası üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Özdemir ve Işık, 2022). Her toplum kendi içinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak farklılıklar gösterebilir. Kendisi dışındaki diğer bireylerin doğayı algılayış şekli ve bunlarla ilişki kurma biçimi kültürden kültüre farklılık göstermektedir. İlişkiler, yönelimler, alışkanlıklar ve kalıp yargılar farklı kültürlerden gelen bireylerin aynı sosyal ortamdaki kişi, durum, mekân ve olaya yaklaşımlarında farklılıklara yol açabilir (Aydın, 2020).

Yukarıdaki ifadelerle bakıldığında kültürü birey ve toplumun sahip olduğu, sürekli değişim ve gelişime uğrayan yapıların bütünü olarak tanımlamak mümkündür. Her birey kendi içerisinde farklı kültürel değerler taşımaktadır. Bu değerler bireyin dâhil olduğu toplumda yer edinerek ortak düşünce, inanç, davranış, ahlak, gelenek, sanat ve anlamlı nesneleri oluşturur. Bu durum toplumu ve toplum içerisindeki her bir bireyi aynı kültürün parçası haline getirmektedir.

2.2.1. Kültürün Özellikleri

Kültürü oluşturan öğeler toplumun ortak bileşenleri ile şekillenerek dâhil olduğu toplumun özelliklerini yansıtmaktadır. Bu özellikler toplumların dili, yaşayış biçimi, inancı, sanatsal faaliyetleri, değer yargıları gibi pek çok öğenin farklılaşması ile kendine özgü bir yapı kazanmış ve farklı kültürleri meydana getirmiştir. Kültürün kendine has bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Doğan, 2007; Güvenç,1996; Karaca ve Gümüş, 2018; Şişman,2002; Tanrıkulu,2022; Turan,2000):

- **Kültür toplumsaldır:** İnsanlar arasındaki etkileşim ile oluşup gelişim gösteren kültür, toplumda yer alan bireylerin paylaşımında bulunarak hem birbirlerine hem de gelecek kuşaklara aktardıkları maddi ve manevi unsurlardır.
- **Kültür öğrenilebilir:** Bireyler dünyaya geldikleri zaman beraberlerinde hiçbir kültür ögesini getirmezler. Kültür öğrenme yoluyla edinilerek sosyal ilişkiler sayesinde gelecek nesillere aktarılır. Her birey gerek bilinçli olarak gerekse bilinçsiz bir şekilde içine doğdukları kültürü öğrenir.

- **Kültür değişebilir:** Kültür nesilden nesile aktarıldığı süreçte içinde barındırdığı bazı unsurları kaybederken yeni unsurlar da kazanabilir. Kazanılan ya da kaybedilen bu unsurlar yaşanan çağın ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Çağın ihtiyaçlarını karşılamayan kültürel öğeler zaman içerisinde değişime uğrayarak yeni kültürel öğeler oluşturabilirler.
- **Kültür aktarılır ve süreklidir:** Kültürel unsurlar gerek sözel gerekse yazı yoluyla gelecek nesillere aktarılır. Kültürün aktarımında gelenekler ve görenekler sürekliliği sağlamaktadır.
- **Kültür bütünleştiricidir:** Kültürü oluşturan bütün unsurlar birbiriyle uyumlu ve bütünleşmiş bir yapıdadır. Bu unsurlardan birinde meydana gelen bir değişim diğer unsurları da etkileyebilir.
- **Kültür kurallar sistemidir:** Kültür toplum tarafından benimsenmiş kuralları barındırmaktadır. Yazılı veya yazılı olmayan bu kurallar, kültürün bütünlüğünü ve devamlılığını sağlar. Bu kurallar sayesinde oluşan kültürel birikim gelecek nesillere aktarılır.
- **Kültür simgeseldir:** Kültürün simgesel olmasında dil önemli bir yere sahiptir. Toplumda bireyleri birbirine bağlayarak kültürün nesilden nesile aktarılmasını sağlar. Bu sebeple dili toplumun simgesel sistemi olarak ifade etmek mümkündür.
- **Kültür ihtiyaçları karşılar ve doyum sağlar:** Kültür birey ve toplumun gereksinimlerini karşılayarak doyum sağlamaları bakımından önemli bir faktördür. Kültürel öğeler ait olduğu toplumun yaşamını kolaylaştırmak için ihtiyaç duyulan alana göre çözümler sağlamaktadır.

Yukarıdaki özellikler incelendiğinde kültür, bireyin dünyaya geldiği andan itibaren öğrenmeye başladığı ve toplumla kurduğu sosyal etkileşim sayesinde gelecek kuşaklara aktardığı çok yönlü bir kavramdır. Sözel yolla ya da yazı yoluyla gelecek nesillere aktarılan kültürün sahip olduğu maddi ve manevi unsurlar çağın ihtiyaçlarına uyum sağlamak amacıyla değişime uğrayabilir ya da yeni kültürel unsurlar oluşturabilir. Kültürü meydana getiren tüm bu unsurlar birbiri ile uyumlu bir ilişki içerisinde. Bu unsurlardan birinde oluşan herhangi bir değişim diğer kültürel unsurları da etkiler. Bu bakımdan kültürün bütünleştirici bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu bütünlüğün ve devamlılığın sağlanması için kültür içerisinde bazı

toplumsal kuralları barındırmaktadır. Bu kurallar geçmişten gelen ve hala gelişim gösteren kültürel birikimin kaybolmadan gelecek nesillere aktarılmasını sağlamaktadır. Elde edilen kültürel birikimin kaybolmadan nesilden nesile aktarılmasında dil büyük önem taşımaktadır. Toplumun simgesel sistemi olan dil, toplumdaki bireylerin sosyal etkileşim kurması için köprü görevi görmektedir.

2.2.2. Kültür Çeşitleri

Alanyazın incelendiğinde kültür türlerinin çeşitli şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir. Kültür, aşağıda genel kültür-alt kültür, maddi kültür-manevi kültür, gerçek kültür-ideal kültür, yüksek kültür-yaygın kültür, ulusal kültür-uluslararası kültür, evrensel kültür ve örgüt kültürü olarak incelenecektir (Kamer, 2019; Karaca ve Gümüş, 2018; Tanrıku, 2022; Topçu, 2019; Yıldız, 2018):

2.2.2.1. Genel Kültür ve Alt Kültür:

Genel kültür ve alt kültür ayrımında kültürün yaygınlık derecesi temel alınmıştır.

Genel kültür, her toplumun yalnızca kendine özgü kültürünü ifade etmektedir. Dünya üzerinde bulunan tüm toplumların kendine has bir genel kültürü bulunmaktadır. Topluma ait olan tüm değer yargıları, ortak düşünceler, inanç, davranış, ahlak, gelenek, anlamlı nesneler, müzik, sanat ve edebiyat öğeleri genel kültürü meydana getiren temel bileşenlerdir. Genel kültür bir toplumun, ülkenin veya ırkın tüm sosyal gruplarında benimsenen hâkim kültürünü ifade etmektedir. Her genel kültür içerisinde farklı alt kültürleri de barındırmaktadır.

Alt kültür, ait olduğu toplumun egemen kültüründen bazı unsurları taşıyarak kendine özgü farklı davranış kalıpları geliştirerek ait olduğu kültürle kısmen farklılıklar içeren bir yapıya sahiptir. Alt kültürde, yaşanan coğrafyanın giyim, kuşam, yeme, içme, folklor ve müzik, yaşam tarzındaki farklılıkları öne çıkmaktadır. Alt kültür toplulukları belirli etnik, dinsel veya cinsel gruplar olabileceği gibi pek çok meslek grupları da kendilerine has alt kültür oluşturabilirler.

2.2.2.2. Maddi Kültür ve Manevi Kültür:

Kültür türleri bakımından alan yazında yer alan en temel sınıflandırma Malinowski tarafından oluşturulmuştur. Bu sınıflandırılmada kültür, maddi ve manevi kültür olarak ikiye ayrılmıştır. Maddi ve manevi kültür temel olarak kültürel öğelerin bileşimini ölçüt olarak kabul etmektedir.

Maddi kültür, bireylerin yaşamlarını sürdürmek amacıyla gerek fizyolojik gerekse bedensel olarak tüm ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayan öğelerdir. Maddi kültür söz konusu kültürel unsurun kullanımında doğrudan ilgili bireye fayda sağlamaktadır. Maddi kültür öğeleri çoğunlukla elle tutulup gözle görülen maddi öğelerden meydana gelmiştir.

Manevi kültür, toplumun kendine ait düşünce, inanç, değer, örf, adet, gelenek ve çeşitli değer yargılarından meydana gelir. Manevi kültür, bireyin sosyal, psikolojik ve dini gereksinimlerini karşılamaya yönelik unsurları içermektedir. Manevi kültürü oluşturan unsurlar maddi kültür öğelerinden beslenirler. Maddi ve manevi kültür öğeleri birbiriyle iç içe bir yapıda olmakla birlikte esasında manevi kültür öğelerinin çoğunlukla maddi kültür üzerine kurulu olduğunu söylemek mümkündür. Fakat toplumsal davranışları koruma ve devam ettirme açısından manevi kültür büyük önem taşımaktadır.

2.2.2.3. Gerçek Kültür ve İdeal Kültür:

Gerçek kültür toplumun sahip olduğu ve toplumu bir arada tutmaya yarayan norm ve değerlerin günlük hayata aktarılış biçimidir. Gerçek kültür toplumun davranışlarını ve yaşayış şeklini meydana getirmektedir.

İdeal kültür ise toplumun birlikteliğini sağlayan norm ve değerlerin yalnızca kurallarda geçerli olmasıdır. İdeal kültür temelinde doğruluk ve dürüstlüğü barındırmaktadır. Toplumun ideal kabul ettiği kültürel öğelerle gerçek hayattaki davranışları arasında farklılıklar görülebilir. Örneğin doğruluğa önem veren bir toplumun ideal kültüründe yalan söyleme gibi durumlar sıklıkla yaşanıyorsa bu toplumun ideal ve gerçek kültürü arasında farklılıklar olduğu düşünülebilir. Bu farklılıkların yoğun olduğu toplumlarda kültürel yapı yeteri kadar sağlam değildir.

2.2.2.4. Yüksek Kültür ve Yaygın Kültür:

Yüksek kültür, toplum içerisinde kendine has bir yaşam tarzı ile elit bir yapıya sahiptir. Seçkin bir kitlenin kendine özgü müzik, sanat ve eğlence anlayışı vardır. Yüksek kültüre sahip bireylerin genellikle iyi bir eğitim almış, müzik, resim, heykeltçilik gibi sanat unsurlarıyla ilgilenen bireyler olduğu söylenebilir. Buradan hareketle yüksek kültüre sahip özelliklerin daha çok yaratıcı, düşünsel ve sanatsal bir çaba sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir.

Yaygın kültür ise daha çok popüler kültürün etkisi ile şekillenen büyük halk kitlelerinin benimsemiş olduğu yaşam biçimidir. Halkın büyük bir çoğunluğu tarafından benimsenmiş olan yaygın kültür aynı değerleri, yaşam biçimini, giyim tarzını ve beslenme alışkanlıklarını paylaşır.

2.2.2.5. Ulusal Kültür ve Uluslararası Kültür:

Ulusal kültür, bir ulusun vatandaşları tarafından benimsenmiş olan ortak deneyimler, inançlar, öğrenilmiş davranışlar ve değerlerden meydana gelmiştir. Uluslararası kültür ise göçler yoluyla var olduğu vatanın sınırlarını aşarak benimsenen kültürel özelliklerin uluslararası boyut kazanmasıyla oluşmaktadır.

2.2.2.6. Evrensel Kültür:

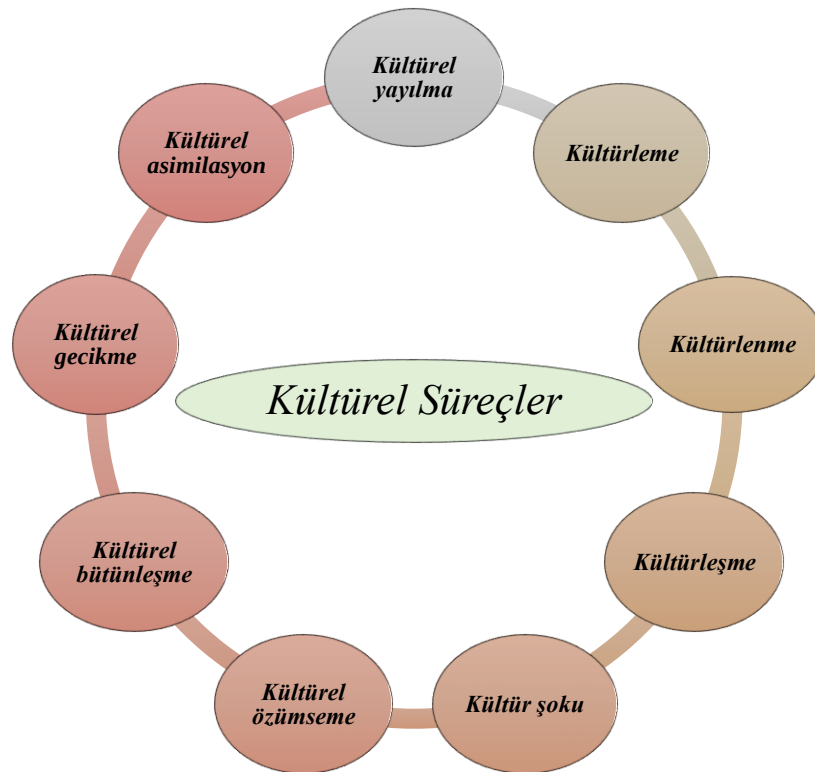
Evrensel kültür, tüm evrende geçerliği bulunan kültürel unsurları barındırmaktadır. Geçmişten günümüze kadar etkileşim içerisinde olan toplumlar birbirlerinin kültürel unsurlarından etkilenmişlerdir. Bunun sonucunda ortaya kültürel bir birikim çıkmıştır. Bu birikim ile toplumların farklı kültürleri olduğu gibi tüm toplumların kabul edebileceği evrensel kültür unsurları da oluşmuştur. Evrensel kültür içerisinde dünya genelinde var olan ekonomik ilişkiler, siyasi oluşumlar, ahlaki değerler, temel hak ve özgürlükler gibi tüm insanlık tarafından kabul gören unsurlar yer almaktadır.

2.2.2.7. Örgüt Kültürü:

Örgütsel bir ortamda yer alan bireyler bulundukları örgütün sahip olduğu kültürel özelliklerden etkilenmektedirler. Her örgütün kendisine özgü bir yapısı, amacı, çalışma şartları, etkileşim şekilleri ve yönetim anlayışı vardır. Söz konusu farklılıklar ile her örgütün kendi içerisinde birbirinden ayrılan farklı kültürler oluşturduğu söylenebilir. Bu örgütsel ortamlarda bulunan bireyler birbirleriyle ortak bir inanç tutum ve değerleri paylaşabilirler. Bu inanç, tutum ve değerler örgütün yapısına, işleyiş şekline, iletişim biçimine ve sorunlar karşısındaki yaklaşımlarına yansır. Örgüt kültürü bu unsurların belirleyicisi olarak örgüt içerisindeki bireylerin de bu doğrultuda hareket etmesini sağlamaktadır.

2.2.3. Kültürel Süreçler

Kültürün oluşması, devam ettirilmesi ve değişim süreçlerinde meydana gelen birtakım olaylar kültürel süreçler olarak adlandırılmaktadır. Birey ve toplumun birbiriyle olan etkileşimi sonucu oluşan bu kültürel süreçler birbiriyle bağlantılı ve iç içe bir yapıya sahiptir.



Şekil 2.1. Kültürel süreçler (Güney,2008; Tutar,2018)

Kültürel süreçlere ilişkin tanımlamalar şu şekilde sıralanabilir (Güney, 2008; Tutar, 2018)

- i. **Kültürel Yayılma (Kültürel Difüzyon):** Kültürün belirli toplumlarda dıştan içe veya içten dışa doğru yayılmasıdır. Birbirleriyle etkileşim içerisinde olan toplumlarda kültürel yayılma oldukça fazla yaşanmaktadır. Özellikle gelişmişlik seviyesi yüksek olan toplumların kültürü gelişmişlik seviyesi düşük olan toplumlara yayılmaktadır. Gelişmemiş toplumlar gelişmiş toplumların hayata geçirdiği yenilikleri (elektronik, sanayi, moda, vs.) alır kullanırlar. Bununla birlikte gelişmiş ülkelere ilişkin beğendikleri unsurları (moda, müzik, yaşam biçimi vs.) benimseyerek gelişmiş ülkelerin kültürlerinin diğer toplumlara aktarımında etkili olurlar.
- ii. **Kültürleme (Enkültürasyon):** Bireyin doğumundan itibaren içerisine doğduğu kültürü aşama aşama öğrenme sürecidir. Bu süreç bireyin doğumundan ölümüne kadar büyüyerek devam eder. Birey sürekli olarak eğitim ve öğrenme yoluyla kültürleme sürecine dâhil olur.
- iii. **Kültürlenme (Kültürasyon):** Bir toplumun alt kültürlerinden ya da farklı bir toplumdan gelen birey veya grupların bir araya gelmesi ve belirli bir etkileşim sürecinin sonunda kültürün asıl kültürde yer almayan yeni bir hale bürünmesidir. Yatılı okul, üniversite yaşantıları veya gençlik hareketleri kültürlenmeye olanak sağlayan ortamlardandır.
- iv. **Kültürleşme (Akkültürasyon):** Kültürel yayılma ile gelen maddi ve manevi unsurlarla, farklı kültürden birey ya da grupların kültürel etkileşim kurması sonucunda her iki grubun da değişime uğramasıdır. Kültürleşme, kültürlemenin tersi olan bir süreçtir. Kültürlemede birey kendi toplumundan farklı kültürel unsurlar öğrenirken kültürleşmede birey farklı toplumlarla kültür alışverişinde bulunur.
- v. **Kültür Şoku:** Bir kültürden başka bir kültüre giden bireylerin gittikleri toplumun kültürüne ayak uydurmakta güçlük çekmesidir.
- vi. **Kültürel Özümseme:** Bir kültürün bir başka kültürü etkisi altına alarak gitgide kendine benzetmesi, belirli bir süreç sonunda etki ettiği kültürü eritmesidir. Kültürel özümseme, başka coğrafya ve kültürlerden gelmiş

bireylere gerek bazı avantajlar sağlayarak gerekse ilgi çekici nitelikler sunarak kendi kültürlerini bir kenara bırakıp egemen kültürü benimsemesi sonucunda meydana gelir.

vii. Kültürel Bütünleşme: Bir kültürün diğer kültürleri eriterek baskı altına almasının aksine özellikle çokkültürlü bir yapı benimseyerek bünyesinde barındırdığı kültürlerle uzlaşma içinde olduğu süreçtir. Kültürel bütünleşme sürecinde diğer kültürler kendi kültürel yapılarını kaybetmemekle beraber egemen kültüre uyum sağlamayı ve onun bünyesinde bir alt kültür olarak tanımlanma sürecidir.

viii. Kültürel Gecikme: Bu kavram William F. Ogburn tarafından önerilmiştir. Kültürel gecikme, herhangi bir coğrafyada manevi kültür öğelerinin maddi kültür öğeleriyle uyumsuzluğu sonucunda meydana gelir. Genellikle teknolojik yenilikler bu tür uyumsuzluklara yol açmaktadır. Örneğin maddi kültür ögesi olan bir cep telefonu hızla yaygınlaşırken manevi kültür buna uyum sağlayamayabilir. Bunun sonucunda da kalabalık mekânlarda çok yüksek sesle konuşulmakta ve cami, tiyatro gibi yerlerde cep telefonunu kapatmaya özen gösterilmemektedir.

ix. Kültürel Asimilasyon: Egemen kültürün bünyesindeki başka bir kültürü etkisi altına alarak kendine benzetmesi veya kendi içerisinde eriterek onu yok etmesidir. Kültür asimilasyonu kimi durumlarda zora dayalı politikalarla gerçekleştirilmeye çalışılabilir. Bu durum zorla kültürleme olarak tanımlanmaktadır.

2.3. Çokkültürlülük

Tarihsel ve sosyolojik bir olgu olarak nitelendirilen çokkültürlülük kavramı, küreselleşen dünyada farklı kültürlerin bir arada yaşamaları ile üzerinde durulması gereken bir konu haline gelmiştir. Çokkültürlülük temelinde herhangi bir toplumda yer alan bireyleri farklı kılan her unsurun tanınması, hoş görülmesi veya ötekileştirilmeden kabul edilmesi anlayışına dayanmaktadır (Aybek ve Aslan, 2019; Parekh, 2002). Çokkültürlülüğün meydana gelmesi için bir toplumda en az iki farklı kültürün bir araya gelmesi gerekmektedir (Aydın, 2020). Bir araya gelen toplumların

oluşturduğu bu kültürel birlikteliğin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için karşılıklı saygı ve hoşgörü gerektiği söylenebilir.

Dil, din, inanç, ortak geçmiş gibi kültürel farklılıkları barındıran bu kavram içerisinde yaşanan tarihsel süreçte küreselleşme, çağdaşlaşma, insan hakları ve demokrasi gibi siyasal faktörlerle de ilişkili bir kavramdır. Günümüzde hemen hemen bütün toplumlar farklı kültürlerin varlığıyla çokkültürlü bir yapıya bürünmüştür. Her ne kadar temelinde çeşitliliği destekleyen ve tüm gruplara saygı duyulmasına önem veren bir kavram olsa da farklı kültürlerle ev sahipliği yapan ülkelerin toplumda ortaya çıkan kültürel çeşitliliğe yönelik yaklaşımları iki farklı biçimde olmaktadır (Fowers ve Richardson, 1996). Bunlardan ilki toplumdaki kültürel çeşitliliğe hoşgörüyle yaklaşp saygı duyarken ikincisi toplumda hâkim kültürün dışında kalanları öteki olarak nitelendirerek kısmen veya tamamen hâkim kültür içerisinde asimile etmeye çalışmaktadır. Bu durumda farklı kültürlerle saygı ve hoşgörü içinde yaklaşan toplumlarda çokkültürcülük hâkimken kendi kültürü dışında hiçbir farklılığı kabul etmeyen, bu farklılıkları eriterek asimile etmeye çabalayan toplumları tekkültürcü olarak tanımlamak mümkündür (Aydın, 2020). Çokkültürlülük yalnızca aynı ortamda yaşayan bireylerin kimlik ve kültürel unsurlarıyla değil ekonomik çıkarlar ve politik güç meselesi olarak da görülmektedir (Song, 2010).

Çokkültürlü bir toplumda bir arada yaşayan bireyler etkin bir iletişim ortamı bulabildiği gibi bunun tam aksine çatışma ve bunalım durumlarıyla da karşılaşabilmektedir. Bu gibi durumlarda toplumu yöneten kesimin uzlaşmacı bir tavır sergilemesi çıkabilecek kargaşayı önlemek açısından büyük öneme sahiptir. Nitekim bir yandan kendi vatandaşları arasında aidiyet duygusunun baskın olduğu kuvvetli bir birliktelik sağlaması gerekirken öteki yandan çokkültürlü bir toplum çeşitliliğinin istek ve ihtiyaçlarını göz ardı edemez (Çelik, 2008; Gencer, 2011; Reyhan ve Reyhan, 2016). Bu bağlamda toplumu yöneten kesimin ötekileştirmenin olmadığı, hoşgörüye dayalı bir yönetim sergilemesiyle toplumun parçası olan her bir grubun hoşnut olduğu çokkültürlü ortam oluşturmak mümkün olabilir.

2.3.1. Çokkültürlülüğün Öğeleri

Çokkültürlülük tüm kültür çeşitlerince farklı dil, din, ırk, etnik köken, gelenek ve görenekler gibi çok boyutlu ve bileşenli bir olgudur. Çokkültürlülük bu bileşenler doğrultusunda farklı öğelerden meydana gelmektedir. Bu öğeler aşağıdaki şekilde gösterilebilir (Oral ve Karataş, 2020):



Şekil 2.2. Çokkültürlülüğün Öğeleri

Şekil 2.2.'de görüldüğü üzere çokkültürlülüğün öğeleri din, dil, etnik yapı, gelenek ve görenek, sosyoekonomik etkenler, coğrafi yapı, cinsiyet ve engellilik durumu olarak sıralanmaktadır. Bu öğelerin her biri birbiriyle bağlantılı bir yapıya sahiptir. Bireyler kültürü meydana getiren bu öğelerin yalnızca birinin etkisinde kalmazlar. Nitekim birbiriyle ilişki içerisinde olan bu öğeler bireye, her bir ögenin bileşimini sunan, kültürel bir kimlik edindirmektedir. Edinilen bu kültürel kimlik zamana, mekâna, tarihsel sürece, sosyal taleplere, bireysel ihtiyaçlara ve bilinmeyen pek çok değişkene göre şekillenmektedir (Lott,2009; Nayır, 2020). Buradan hareketle bireylerin kültürel kimlik kazanmasında pek çok ögenin etkili olduğu söylenebilir. Kültürel çeşitliliği meydana getiren bu öğelerin birbirinden bağımsız olmadıkları, her bir ögenin birbiriyle ilişkili olduğundan söz etmek mümkündür.

Çokkültürlülüğün sonucunda ortaya çıkan kültürel çeşitlilik toplumsallaşma sürecini beraberinde getirmiştir. Bireyler çocukluk dönemlerinde ailede başlayan ve hayatının diğer süreçlerinde devam eden arkadaş, okul ve sosyal hayat içerisinde etkileşim kurduğu diğer tüm birimlerde sahip olduğu kültürü genişletmektedir. Bireyler yaşamını devam ettirdiği sürece bulunduğu coğrafyada yer alan kültürel yapı ve kalıpları öğrenip hayatına entegre etmek durumundadır (Gencer, 2011). Kültürel yapı ve kalıpların öğrenilmesinde en önemli unsurlardan birinin de eğitim olduğu söylenebilir.

2.4. Çokkültürlü Eğitim

Dünyadaki gelişmeler ile birlikte birey ve toplum arasındaki etkileşim kolaylaşmış, iletişim daha güçlü bir yapıya bürünmüştür. Bilgi toplumlarında yetişen bireyler farklı kültürlerle bir araya gelip etkileşim kurarak içerisinde bulundukları topluma katkı sağlayabilmektedirler. Nitekim bu bireylerin sağlıklı bir etkileşim kurmaları farklı kültür, inanç, etnik köken ve farklılıklara saygı duyarak bu farklılıklara olumlu bir tutum geliştirmekle mümkün olacaktır. Bu konuda en önemli unsurlardan birinin eğitim olduğundan söz edilebilir (Taştekin vd., 2016). Yaşam ile iç içe olan eğitim; bireylerdeki bilgi, değer sistemi, inanç, bakış açısı gibi pek çok unsurun bir araya gelmesi ile toplumların gelişmesini, kalkınmasını ve kültürel değerlerinin nesilden nesile aktarılmasını sağlamaktadır (Demirtaş, 2020). Dünyadaki değişim ve gelişmelerin bir sonucu olarak toplumlar da değişime uğramaktadır. Özellikle çeşitli sebeplerle göç olan toplumlarda kültürel çeşitlilik meydana gelmiştir. Bu durum beraberinde belirli sorunların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Çokkültürlülüğün meydana getirdiği sorunların çözümünde ise eğitimin büyük rol oynadığı söylenebilir. Nitekim eğitim, gerek kültürün devamlılığını sağlama açısından gerekse toplumsal değişimin istendik şekilde ele alınabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Polat ve Akcan, 2017; Şahin, 2019; Uygun, 2020). Değişen dünyayla birlikte ortaya çıkan çokkültürlü toplumlarda farklı kültür, inanç bakış açısı, gelenek ve değer yargısı gibi birçok unsur bir arada bulunmaktadır. Bu farklılıkların yarattığı toplumsal değişim ve gelişimleri en kolay şekilde topluma entegre etme yolunun ise eğitimden geçtiği söylenebilir. Bu bağlamda çokkültürlü

eğitimin toplumdaki farklılıkların sağlıklı bir şekilde aktarılmasında büyük rolü olduğu söylenebilir.

Çokkültürlü eğitime göre bireysel ve toplumsal çeşitlilikler bir zenginlik olarak görülmektedir. Çokkültürlü eğitim, hâkim kültürle birlikte toplum bünyesindeki diğer alt kültürlerde de eğitim konusunda demokratik, katılımcı, insancıl ve haklara duyarlı bir toplum sağlamayı hedeflemektedir (Dağlı, 2020). Çokkültürlü eğitim, bireyleri tek tip yetiştirmek yerine tüm bireylerin hem kendi kültürüne hem de toplumda var olan diğer kültürlerle saygılı bireyler olarak yetişmesine olanak sağlamaktadır. Bu sayede toplumda yaşayan bireyler bütün farklılıkları bir zenginlik olarak görmekte, farklı fikir ve yaşam biçimlerine saygı duymaktadır (Demir, 2020; Kantürer, 2020). Çokkültürlü eğitimle bireylerin toplumda var olan diğer grupların farkına vararak onlara karşı olumlu tutum kazanmaları sağlanmaktadır. Bununla birlikte hakim kültürdeki öğrencilerle farklı kültürden gelen öğrencilerin uyum içerisinde çalışmasına olanak sağlanmaktadır. Çocuğun çevresindeki insanlara ve kültürlerle saygı duymayı öğrenmesiyle birlikte özsaygısı ile özgüveninin geliştiği, bu durumun öğrenim süreçlerine olumlu katkı sağladığı düşünülebilir (Bakır ve Akcan, 2021; Kurtuluş, 2018).

Kaliteli öğretim; sorgulayan, araştıran, merak eden ve düşünen öğrenciler yetiştirme şeklinde düşünülebilir. Bunun yanında kendine, başkasına, çevresindeki tüm insanlara ve kültürlerle duyduğu/duyacağı saygı da öğretimin kalitesine katkıda bulunur. Özellikle eğitimin birinci kademesinde öğrenim gören öğrencilerin bu konudaki tutum ve düşünceleri ileride oluşabilecek olumlu/olumsuz durumların yaşanmasında etkili olacağı varsayılabılır. Çünkü çocukluk döneminde edinilen tutumların hayat boyu devam edeceği düşünüldüğünde, farklı kültürlerle karşı olumlu tutum geliştiren çocukların ilerleyen zamanlarda bu olumlu tutumunu devam ettireceği söylenebilir. Bu durumun tam tersi de geçerlidir. Yani birey çocukluk döneminde farklılıklara yönelik olumsuz tutum geliştirmişse bu tutumlarının yetişkinlik döneminde de devam edeceği öngörülebilir. Dolayısı ile kaliteli bir eğitim-öğretim, bireylerin sadece akademik olarak değil, aynı zamanda sosyal açıdan da gelişmelerini hedefler.

Çokkültürlü eğitimin amaçlanan hedeflere ulaşmasında en önemli unsurlardan birinin öğretmenler olduğu söylenebilir. Çokkültürlü eğitimde

öğretmenin rolü öğrencilerin kültürel farklılıklarına saygı duyarak demokratik bir sınıf ikliminin oluşmasını sağlamaktır. Kültürel çeşitliliğin olduğu bir sınıf ortamında öğretmen, ayırım gözetmeksizin tüm öğrencilerine adil, özgürlükçü ve empatiyle yaklaşarak onlara kendilerini değerli hissettikleri bir eğitim ortamı sunmakla yükümlüdür (Dağlı, 2020; Ünlü ve Örtten, 2013). Bu bağlamda çokkültürlü eğitimin istenen hedeflere ulaşmasında öğretmenlerin tüm öğrencilere karşı demokratik tutum sergileme ve olumlu sınıf iklimi oluşturma gibi görevlerinin olduğu söylenebilir.

Ülkemize çeşitli nedenlerle göç eden bireylerin topluma ve sosyal hayata uyumunu sağlayacak en önemli unsur şüphesiz ki eğitimidir. En temel haklardan biri olan eğitim; savaş, doğal afet, siyasi olumsuzluklardan büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu tür nedenlerden dolayı başka ülkelere göç etmek durumunda kalan mültecilerin gittikleri ülkelerde karşılaştıkları en büyük sorunlardan biri de eğitimidir (Baldık, 2018).

2.5. Göç

Hızlı bir değişimin olduğu günümüz dünyasında gelişmekte olan şehirleşme oranı, pazar yapısı ve rekabet şartları da gün geçtikçe değişime uğramaktadır. Bu değişimin en önemli unsurunun da şehirleşme olduğu söylenebilir. Şehirleşme ise göç olgusunu beraberinde getirmektedir (Akan ve Arslan, 2008). İnsanların yaşamlarını sürdürdükleri bölgeden başka bir bölgeye gönüllü veya zorunlu şekilde yer değiştirmesi durumu göç olarak adlandırılmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde görülmüş ve görülmeye devam eden göç olgusu bireylerin hayatını daha iyi koşullarda devam ettirebilmesi için gönüllü şekilde olduğu gibi savaş, doğal afet, siyasi durumlar gibi pek çok sebeple zorunlu bir hal alabilmektedir. Bu göç hareketleri kimi zaman ülke sınırları içerisinde olsa da bazı durumlarda ülkeler arasında da oluşabilmektedir (Gökmen, 2020).

2.5.1. Göçün Nedenleri

Temelinde yaşam kaygısını barındıran göç olgusu pek çok nedene bağlı olarak meydana gelmektedir. Göç, nedenleri ve sonuçları incelendiğinde birey ve toplumlar açısından geniş bir etkiye sahiptir. Bireylerin veya toplumların gerek

sürekli olarak gerekse geçici olarak farklı bir yere gitmeleri hem göç eden hem de göç alan toplumun fiziksel, psikolojik, sosyal, ekonomik ve siyasi açıdan tüm bileşenlerini etkileyen bir durumdur (Alkalay, 2020; Cengiz, 2018; Güngör, 2015 Karataş ve Baloğlu, 2018). Her ne sebeple olursa olsun göç öncesi, göç süreci ve sonrasında göç eden bireylerde onarılması güç izlere neden olmaktadır. Özellikle zorunlu nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan göçlerin insanlarda bıraktığı olumsuz etkiler daha da artmaktadır (Kirman ve Dölek, 2020).

Göç; siyasi, ekonomik sosyal ve kültürel unsurların bileşimi ile toplumsal bir hareketlilik sonucunda insanların bir yerden farklı bir yere yerleşmesi ile toplumu tesiri altına alan etkin bir süreçtir (Şen, 2019). Toplumsal hareketliliğin bir sonucu olan göç, bireylerin içinde bulunduğu koşullara bağlı olarak çeşitli nedenlerle meydana gelmektedir. Bu sebepler itici ve çekici nedenler olarak adlandırılmaktadır. İtici nedenler, ekonomik koşulların kötü olması, savaş, kıtlık, açlık, dini ve siyasi baskılar, doğal afetler gibi nedenlere bağlı olarak istemsiz şekilde oluşmaktadır. Bu göç olayları zorunlu göçler olarak adlandırılmaktadır. Bununla birlikte çekici nedenler ise göç etmede iyi eğitim ve çalışma olanakları, daha özgür bir ortamda bulunma isteği, daha iyi ekonomik imkânların varlığı gibi daha iyi şartlarda yaşamak için gönüllük unsurunun olduğu göçlerdir (Akıncı vd., 2015; Alcalay, 2020; Gökmen, 2020). Nitekim göçün meydana gelmesinde bireylerin daha iyi yaşam standartlarına kavuşması temel amaçlardan biridir. Göçün gerçekleşme nedenlerini dört temel başlıkta incelemek mümkündür. Bunlar,



Şekil 2.3. Göçün Nedenleri (Tamer, 2020)

2.5.1.1. Ekonomik Nedenler:

Bireylerin yaşam standartlarının ekonomik olarak istedikleri seviyede olmaması, işsizlik ve bunun yol açtığı olumsuzluklar göçe sebep olan ekonomik nedenler arasında yer almaktadır (Kutal, 1992;Akt. Tamer, 2020). En genel anlamı

ile göçün ekonomik nedenler ücretlerin düşük olması, vergi oranlarının yüksek olması, ekonomik istikrarsızlık ve bireylerin gelecek kaygıları olarak sıralanabilir (Akan ve Arslan, 2008). Bu durum bulundukları yerde geçimini sayılamayan bireylerin, farklı yerlerde açılan iş alanlarına yönelerek iç ya da dış göç yapmasına sebep olmaktadır. Ekonomik yetersizlikler farklı iş kolları açısından dış göçlere neden olduğu gibi tarımsal alanda yaşamını sürdüren bireylerin iç göç yaparak kentsel alana geçmesi şeklinde de olabilmektedir (Wang vd., 2011).

2.5.1.2. Siyasi Nedenler:

Siyasi nedene bağlı olarak meydana gelen göçler; savaş, terör olayları, birtakım siyasi gelişme ve antlaşmalar sonucunda meydana gelen göç olaylarıdır. Bazı ülkelerde meydana gelen savaşlar bireylerin canlarını kurtarmak amacıyla farklı ülkelere göç etmesine sebep olmaktadır. Bu durum, dış göç olarak adlandırılmaktadır. Nitekim Ortadoğu’da bazı ülke vatandaşları, yaşadıkları iç karışıklık ve siyasal bunalımlar nedeni ile ülkelerinden göç etmek zorunda kalmışlardır. Bununla birlikte ülkede meydana gelen terör olayları sonucunda terör bölgesinde bulunan bireyler güvenlik nedeni ile yaşadıkları şehirlerden farklı şehirlere gitmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum ise iç göç olarak adlandırılmaktadır (Başel, 2007; Tamer, 2020).

2.5.1.3. Sosyo-kültürel Nedenler:

Toplumsal refah seviyesinin artışı ile birlikte bireylerin gelir seviyeleri de yükselmektedir. Bu durum bireylerin yeme, içme, giyim, barınma gibi temel gereksinimlerin yanı sıra sosyal ve kültürel gereksinimlerini de önemli kılmaktadır (Başel, 2007). Sosyal ve kültürel göçün nedenlerine bakıldığında ilk sırada eğitim faktörü yer almaktadır. (Mutluer, 2003). Sosyal ve kültürel yapıya bağlı olarak meydana gelen göç; nüfus yapısı, eğitim, sağlık ve bazı sosyal yapılar gibi etmenlerden oluşmaktadır (Taşçı, 2009). Bu bağlamda bireylerin daha gelişmiş toplum şartları, iyi eğitim olanakları, sağlık gibi nedenlerle yaşadıkları bölgeden farklı bölgelere göç ettiğini söylemek mümkündür.

2.5.1.4. Doğal Nedenler:

Bireylerin iklim koşulları ve doğa olayları gibi nedenlere bağlı olarak bir yere göç etmesi durumudur (Aksoy, 2012). Depremler, sel felaketleri, volkanik patlamalar, çölleşme ve kuraklık gibi doğal olaylar göçe neden olabilmektedir (Taşçı, 2009). Bununla birlikte iklim değişikliklerine bağlı olarak ortaya çıkan küresel ısınma, nükleer silahlar ve enerji kaynakları da göçe neden olabilmektedir (Günay vd., 2017).

Yukarıda yer alan nedenler incelendiğinde bireylerin yaşadıkları bölgede iş olanaklarının yetersizliği sonucunda ekonomik olarak daha iyi şartlara ulaşmak amacıyla farklı yerlere göç ettiği söylenebilir. Bununla birlikte bireyler eğitim, sağlık, din ve sanat gibi sosyo-kültürel konularda bulundukları bölgeden daha iyi şartlara sahip bölgelere göç edebilmektedir. Göçler gönüllü şekilde gerçekleşebildiği gibi deprem, sel, tsunami, volkanik olaylar, çölleşme, kuraklık, küresel ısınma gibi durumlarda zorunlu bir hal aldığından söz etmek mümkündür. Bazı bölgelerde meydana gelen savaş, terör olayları, birtakım siyasi gelişme ve antlaşmalar bireylerin canlarını kurtarmak amacıyla farklı yerlere göç etmesine sebep siyasi nedenler olarak sıralanabilir.

2.5.2. Göç Türleri

Göç türleri; yer, zaman, sebep, süreklilik ve amaç açısından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır (Çağlar, 2018). Göç türleri en genel anlamda aşağıdaki tabloda belirtildiği şekilde gösterilebilir:

Devletin Yasal Koşullarına Göre Göçler	Oluşum Nedenlerine Göre Göçler	Sürelerine Göre Göçler	Mesafesine Göre Göçler	Göç Eden Birey Sayısına Göre Göçler
• Düzenli (yasal) göçler • Düzensiz (yasadışı) göçler	• Gönüllü göçler • Zorunlu göçler	• Mevsimlik (geçici) göçler • Sürekli göçler	• İç göç • Dış göç	• Bireysel göç • Toplu göç

Şekil 2.4. Göç Türleri (Çağlar,2018)

2.5.2.1. Devletin Yasal Koşullarına Göre Göçler

a) Düzenli (Yasal) Göç

Düzenli göçler bireylerin bir ülkeden başka bir ülkeye göç ederken devletler tarafından belirlenmiş belli koşullar dâhilinde göç etmesi durumu olarak tanımlanabilir. Yasal göç olarak da bilinen düzenli göç hareketlerinde bazı prosedürlerin yerine getirilmesi, gidilecek ülkenin onayının olması, belirli anlaşmalar yapılması ya da bazı ülkelerin nüfus ve iş gücündeki kısıtlılık nedeniyle talepte bulunması gerekmektedir (Eker, 2008).

Günümüzde düzenli göç kapsamına alınabilecek en yaygın göç türlerinden biri de beyin göçü olarak adlandırılmaktadır. Beyin göçü ise eğitim seviyesi iyi, yetenek sahibi bireylerin çeşitli nedenlere bağlı olarak farklı ülkelere göç etmeleridir (Gençler, 2002).

b) Düzensiz (Yasadışı) Göç

Bireyin yaşadığı ülkeden kaçıp yasadışı yollara başvurarak farklı bir devletin ülke sınırlarına girerek izinsiz şekilde yaşamasına düzensiz göç denir (Deniz, 2014). Yasadışı yollarla göç eden bireyler gitmek istedikleri ülkenin sınırlarına gizlice girebildiği gibi sahte kimlik ve pasaport kullanarak da girebilmektedirler. Bireylerin kendi ülkelerindeki siyasi sıkıntılar ve ekonomik yetersizlikler göç etmedeki itici unsurlar iken; göç etmeyi planladıkları ülkede bulunan ekonomik fırsatlar, siyasi baskının olmayışı, kişilerarası hoşgörü ve refah seviyesi de çekici unsurlara örnek verilebilir (Goularas ve Sunata, 2015).

2.5.2.2. Oluşum Nedenlerine Göre Göçler

a) Gönüllü Göç

Bireylerin herhangi bir zorlama olmaksızın kendi istekleri doğrultusunda gerçekleştirdikleri göç hareketleri gönüllü göç olarak adlandırılmaktadır (Erkan ve Erdoğan, 2006; Yılmaz ve Tamer, 2020). Farklı nedenlere bağlı olarak gerçekleşen gönüllü göçlerin en belirgin özelliği göç eden bireylerin kendi özgür iradesi ile göç etmeye karar vermesi ve bunu eyleme geçirmesidir (Çağlar, 2018).

b) Zorunlu Göç

Zorunlu göç, bireylerin doğal ya da beşeri nedenler doğrultusunda devlet yetki sınırlarına dayanarak yaşadıkları bölgeden farklı bölgelere zorlama yoluyla göç etmesi durumu olarak tanımlanabilir (Çiçekli, 2009). Zorunlu göçlerde bireyler yaşadıkları bölgelerden siyasi, hukuki, güvenlik, ekonomik sebeplerden ya da doğal afetler nedeni ile farklı yerlere göç etmeleri için zorlanmaktadır (Çağlar, 2018; Şemşit, 2018). Zorunlu göçler bireylerin kendi isteklerine bağlı olmadan gerçekleşmesi nedeniyle birey üzerinde psikolojik olarak da izler bırakmaktadır (Erkan ve Erdoğan, 2006).

2.5.2.3. Sürelerine Göre Göçler

a) Mevsimlik (Geçici) Göçler

Mevsimlik göçler, bireylerin yıl içinde belli zaman aralıklarında çalışma, gezme, dinlenme gibi amaçlarla farklı yerlere gitmesi ile meydana gelmektedir (Sağlam, 2006). günümüzde meydana gelen en önemli nüfus hareketlerinden biri olarak gösterilebilir. Özellikle hayvancılık ve tarımsal faaliyetlerin bulunduğu yerlerde hasat zamanları işçi ihtiyacının doğması ile bireyler senenin belli aralıklarında mevsimlik göç yapmaktadırlar (Sezer ve Şanlı, 2017). Yaşamını kırsal alanlarda sürdüren bireyler de tarım ve sanayinin gelişmiş olduğu bölgelere ya da büyük şehirlere belirli bir süreliğine göç etmektedir Mevsimlik göç yapan bireyler ya da gruplar pek çok sosyal ve kültürel unsuru bir arada yaşamaktadırlar. (Egemen, 2015; Sağlam, 2006).

b) Sürekli Göçler

Bireylerin yaşamını sürdürdükleri yerden farklı bir yere kalıcı olarak yerleşmek üzere gitmeleri sürekli göç olarak adlandırılmaktadır. Sürekli göçler kişilerin istek ve rızasına bağlı olarak gerçekleşebildiği gibi zorunlu şekilde de olabilmektedir. Bireyler daha iyi eğitim şartları, hayat kalitesi, maddi ayrıcalıklar nedeni ile gönüllü şekilde göç edebildiği gibi; savaş, doğal afet, siyasi karışıklıklar nedeni ile de zorunlu şekilde göç edebilmektedirler (Koçak ve Terzi, 2012; Sayın vd., 2016; Yalçın ve Kara, 2016; Yılmaz ve Tamer, 2020).

2.5.2.4. Mesafesine Göre Göçler

a) İç Göç

İç göç, bir ülkenin sınırları içerisindeki yerleşim birimlerinde gerçekleşen nüfus hareketleri olarak tanımlanmaktadır. İç göçler farklı nedenlere bağlı olarak aynı ülke sınırları içerisinde meydana gelmektedir. Bu göç çeşidinde meydana gelen göç ülke sınırları içerisinde kalması nedeni ile toplam ülke nüfusunu etkilememektedir (Çağlar, 2018; Egemen, 2015; Erol ve Ersever, 2014; Sağlam, 2006; Sayın vd., 2016; Yılmaz ve Tamer, 2020; Yalçın ve Kara, 2016). İç göçün nedenlerine bakıldığında siyasi, ekonomi, sosyal yapı, iş olanakları, fikir ve düşünce özgürlüğü, imkanlara ulaşım kolaylığı ve kültürel yapı bireylerin bir bölgeden bir bölgeye ya da bir şehirden bir şehre göç etmesine neden olmaktadır (Günay vd., 2017). Sanayileşme ve tarımsal üretimde modernleşme sonrasında zirai alanlardan kentsel alanlara doğru oluşan iç göç hareketleri şehirlerde kentleşmenin hız kazanmasına ve kentsel alanlarda nüfus artışına neden olmaktadır (Küyük, 2011). Göç alan bölgenin nüfusunun artışı ile birlikte göç veren bölgenin nüfusu azalmaktadır (Dücan, 2016). Bu bağlamda şehirlerde ortaya çıkabilecek nüfus dengesizliğinin ülkenin yerleşim yapısında değişimlere neden olacağından söz edilebilir

b) Dış Göç

Dış göç, bireylerin bir ülkeden farklı bir ülkeye yerleşmek, uzun süre kalmak veya çalışmak amacıyla geçici veya kalıcı; gönüllü veya zorunlu olarak gitmesi olarak tanımlanmaktadır (Egemen, 2015; Koçak ve Terzi, 2012; Sağlam, 2006; Yalçın ve Kara, 2016; Yılmaz ve Tamer, 2020; Yüksel, 2017). Dış göçler; sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel nedenlere bağlı olarak gerçekleşmektedir (Aydoğan ve Metintaş 2017). Başlangıçta bireysel olarak başlayan dış göç, önceden göç edenlerin olumlu tutumları ile farklı bireyleri dış göçe yönleltmektedir. Bu durumun gerçekleşmesinde gidilecek ülkenin çekici özelliklerinin varlığı ile birlikte yaşanan ülkenin itici özellikleri de önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bireyler bulundukları ülkede gerek sosyoekonomik yetersizlikler gerek gerekse eğitim

sistemindeki eksiklikler nedeni ile daha gelişmiş olanaklara sahip ülkelere göç etmektedirler(Sezer ve Şanlı, 2017; Küyük, 2011) . Bununla birlikte eğitim gören bireyler de daha iyi eğitim imkânlarına sahip yerlere giderek çalıştıkları ya da çalışmak istedikleri alanda gelişip ve uzmanlaşmak için dış göç yapabilmektedirler. Bu durum beyin göçü olarak adlandırılmaktadır (Günay vd., 2017).

2.5.2.5. Göç Eden Birey Sayısına Göre Göçler:

a) Bireysel Göç

Bireysel göçler, bireyin kendisi ya da ailesi ile beraber ekonomik, politik, sosyal, dini veya etnik çatışmalar sebebi ile göç etme kararı alması durumudur. Bu göçler kimi zaman yasal olarak gerçekleşirken kimi zaman ise yasa dışı şekilde gerçekleşmektedir (Eren ve Saitoğlu, 2021; Keskinel ve Doğan, 2020). Çiçekli'ye göre (2009), bireysel göçler toplu göçlerin aksine bireysel olarak ya da kişi, örgüt veya devlet tarafından finanse edilmektedir.

b) Toplu Göç

Kitlesel göçler olarak da adlandırılan toplu göçler, çok sayıda bireyin çeşitli nedenlere bağlı olarak yaşadıkları ülkeden farklı ülkelere yasal veya yasadışı yollarla gitmesi olarak tanımlanmaktadır (Eren ve Saitoğlu, 2021; Keskinel ve Doğan, 2020).

2.6. Suriye Savaşı ve Göç

Ülkemiz jeopolitik konumu açısından göç hareketlerinin geçiş güzergâhı üzerinde yer almaktadır. Türkiye, uluslararası göç hareketlerinde Ortadoğu, Asya ve Avrupa'ya yapılan göçlerde bir köprü görevi görmektedir. Özellikle sınırlarını paylaştığımız komşu ülkelerde ortaya çıkan karışıklık veya savaş durumlarında ülkemize göç hareketleri gerçekleşmektedir. Ülkemize göç hareketleri Arap Baharının etkileriyle en yoğun şekilde 2011 yılında meydana gelmiştir. Bu hareket ilk olarak Tunus'ta başlayarak Arap ülkelerinde reform isteğinde bulunan toplumların Suriye'ye etki etmesiyle Suriye'de karışıklıklara ve iç savaşın başlamasına zemin hazırlamıştır (Cin, 2018). Suriye'de ortaya çıkan iç savaş

sonrasında orada yaşamını sürdüren bireyler savaştan kaçmak amacıyla farklı ülkelere göç etmişlerdir. Suriyeli halkın göç ettiği ülkelere biri de Türkiye’dir. 29 Nisan 2011 yılında 250 kişiden oluşan bir mülteci grubunun Türkiye’ye gelmesi ile başlayan göç hareketleri savaşın devam etmesi nedeni ile artış göstererek devam etmiştir (Cengiz, 2018).

Ülkemiz, aynı sınırları paylaştığımız Suriye’ye toplu göç hareketlerinin başladığı zamandan bu yana “açık kapı politikası” izleyerek 2011 yılından başlayıp günümüze kadar devam eden süreçte Suriye’ye komşu ülkeler arasında en fazla sığınmacı ağırlayan ülke haline gelmiştir (Tunç, 2015). Gelen sığınmacılar ilk süreçte sadece sınırda yer alan illerde ve kamplarda ikamet etmiştir. İç savaşın uzaması, gelen mülteci sayısındaki artış ve kampların yetersiz kalmasına bağlı olarak Suriye’den gelen mülteciler ülkenin neredeyse bütün illerine dağılım göstermiştir (Güçtürk, 2014). Suriye’de yaşanan iç savaşın şiddetinin giderek artması ile ülkemizdeki Suriyeli vatandaşların geri dönmesi düşüncesi ortadan kalkmaya başlamıştır. Bu dönemde var olan kamp sayısı ve bu kamp sayısındaki artışa ek olarak kamp dışında yaşayan Suriyeli bireylerin sayısı da artış göstermiştir. Bu durum ülkenin farklı bölge ve şehirlerine dağılarak buralarda yaşamını sürdürmeye başlayan Suriyeliler için eğitim, sağlık gibi bazı temel hizmetlerin sağlanması ihtiyacını doğurmuştur (Tunga vd., 2020).

2.7. Göç ve Eğitim

Ülkeler arasında göçlerin ortaya çıkmasına bağlı olarak farklı kültürel değerlere sahip bireyler bir araya gelmiştir. Bu durum farklı kültürden bireylerin bir arada yaşayıp var olan farklılıklara saygı duymasını gerektirmektedir. Toplumda meydana gelen bu farklılıklar eğitim sürecine de etki etmiş, topluma dâhil olan farklı kültürel değerlere sahip öğrencilerin eğitim hakkı önem kazanmıştır (Yılmaz, 2020). Göç sonrasında toplumsal uyumun sağlanmasında eğitim büyük önem taşımaktadır. Nitekim sığınma amacıyla yaşadıkları ülkeden farklı ülkelere göç eden bireylerin geldikleri ülkeye uyum sağlamasında eğitim önemli bir unsurdur (Dağlı, 2020).

Farklı ülkelere çeşitli nedenlere bağlı olarak göç etmek zorunda kalan bireylerin geldikleri ülke toplumuna, yaşayış biçimine, kültürel değerlerine ve toplumsal kurallarına uyum sağlaması göç eden bireyler ve göç alan toplum bireyleri

açısından çeşitli sıkıntılara neden olmaktadır (Aytekin, 2019). Maruz kalan bütün bireylerde farklı düzeylerde etkiye sebep olan göç olgusu, çocuklar açısından incelendiğinde benimsemiş olduğu kültürden ayrılarak farklı bir sosyal çevreye girme, tanınmayan bir ortama maruz kalma, alıştığı standartları kaybederek tüm bunlara alışma aşamalarını kapsayan oldukça zor bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Baldık, 2018). Göç sürecinden kuşkusuz en fazla çocuklar etkilenmektedir. Başta yaşadığı yeri terk etmek durumunda kalan çocuklar, gerek sosyal gerekse psikolojik olarak hasar görmektedir. Özellikle göç sonrasında geldikleri toplumun yerleşik düzenine ve kültürüne ayak uydurmakta zorluk çeken çocuklar çeşitli problemler yaşamaktadırlar. Çocuklar geldikleri toplumda uyum problemleri yaşamakla birlikte dil problemleri ile karşılaşmaktadırlar (Nar, 2008). Özellikle eğitim çağında olan bireyler farklı dil ve kültürel yapıya uyum sağlayamadıkları durumda arkadaş edinmede zorluklar yaşamakta ve bulundukları sosyal ortamdan uzaklaşarak içe kapanmaktadırlar (Cengiz, 2018).

Bu süreçte yaşanabilecek olumsuzluklar büyüme ve gelişme çağında olan çocukların fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan gelişimlerinde kalıcı hasarlara yol açabilmektedir (Polat ve Evliyaoğlu, 2008). Ailenin çocukla yeteri kadar ilgilenememesi ve yaşanan sosyoekonomik yetersizlikler çocukların beslenme, sağlıklı yaşam, büyüme ve gelişmeleri açısından gerekli olanaklara ulaşamamalarına sebep olmaktadır. Bu durum göç eden çocuklarda suça yönelme, şiddet eğilimi, depresyon ve anksiyete, gelişim geriliği, uyku ve yeme bozuklukları, özgüven eksikliği, derslerde başarısızlık gibi pek çok psikolojik ve davranışsal problemi beraberinde getirmektedir (Aydın vd., 2017). Bu problemlerin önüne geçme konusunda çocukların geldikleri ülkeye daha çabuk entegre ve topluma fayda sağlayacak bireyler olmaları konusunda eğitim unsurunun büyük öneme sahip olduğundan söz edilebilir.

2.7.1. Türkiye’de Göçmen/Mülteci Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre 15 Haziran 2023 tarihi itibarı ile Türkiye’de geçici koruma kapsamında 7 ilde 9 barınma merkezinde 61.300 Suriyeli yaşamaktadır. Bununla birlikte geçici barınma

merkezleri dışında Türkiye sınırları içerisinde yaşayan Suriyeli sayısı 3.351.582'dir. Yine aynı veriler doğrultusunda kayıtlı verilerin % 45,58'i (1.618.940) 0-18 yaş aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır (GİGM,2023). Bu verilerden yola çıkarak ülkemizde yaşayan Suriye nüfusunun neredeyse yarısının eğitim çağında çocuklardan oluştuğu söylenebilir.

Ülkemizde çocuk sayısındaki bu yükseliş ile birlikte çocuğun evrensel haklarından biri olan eğitim hakkı önem kazanmıştır. Bu durum Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitime yönelik politika ve uygulamaların gerekliliğini ortaya koymuştur. Suriyeli öğrencilerin eğitim görmeleri amacıyla geçici koruma altında olan çocuklar için geçici eğitim merkezleri, geçici koruma altında olmayan çocuklar içinse devlet okullarına kayıt imkânı tanınmıştır. Bu kapsamda Suriyeli çocukların Türkiye'de eğitime erişimlerine katkıda bulunmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak yürütülen ve bütçesinin tamamı Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT) çerçevesinde Avrupa Birliği tarafından karşılanan Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES) işe koşulmuştur (Cin, 2018; Taştan ve Çelik, 2017). Bu proje; hem geçici koruma altında olan Suriyeli çocukların hem de Piktes tarafından desteklenen illerde yaşayan Suriyeli çocukların Türkiye'de kaliteli eğitime erişmelerini amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra çocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlamalarında Milli Eğitim Bakanlığına destek olmayı, sunulan eğitimin kalitesini artırmayı ve ilgili eğitim kurumlarında çalışan personelin operasyonel kalitesini iyileştirmeyi hedeflemektedir (Piktes, 2023).

Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap ederek çocukların geldikleri ülkeye adapte olmasında ve eğitim sürecini daha verimli hale getirme konusunda gerek eğitim kurumlarına gerekse öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Akademik bilgilerin yanında çocuklara sosyal ve psikolojik destek sağlanması Suriyeli çocukların yaşadıkları bölge ve okul kültürüne uyum sağlamaları konusunda büyük öneme sahiptir (Cengiz, 2018; Kantürer, 2020). Bu bağlamda eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere akademik, psikolojik ve sosyal anlamda destek sağlamalarının Suriyeli çocukların eğitime entegrasyon sürecini kolaylaştıracağından söz edilebilir.

2.8. Meslek Olarak Öğretmenlik

Eğitimin etkililiğinde önemli hususlardan biri öğretmen unsurudur. Öğretmenlik, evrensel ve yerel kültürel mirasın gelecek kuşaklara taşınmasında büyük etkiye sahip mesleklerin en başında gelmektedir. Gerek kültürel değerlerin öğretiminde gerekse öğrencilerin potansiyelini keşfederek onları toplumun geleceğini inşa eden nitelikli bireyler olarak yetiştirme konusunda öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir (Akyüz, 2019). Eğitim sürecinin niteliğine doğrudan etkide bulunan öğretmenler (Avcı, 2021) öğrencilerin farklı dil, din, ırk, cinsiyet, coğrafi bölge, beklenti, yönelime sahip olabileceklerinin bilincinde olarak tüm öğrencilere eşit şekilde yaklaşmalıdır (Çoban vd., 2010). Kişilik özellikleri ve yetiştikleri sosyo-kültürel ortamlar bakımından farklılıklara sahip olan tüm öğrenciler için öğretici görevinde olan öğretmenlerin sahip olması gereken birtakım nitelikler vardır. Bu nitelikler kişisel ve mesleki nitelikler olarak şu şekilde sıralanabilir:

Öğretmenlerin kişisel nitelikleri:

- ❖ Öğrencilerine karşı sabırlı davranır.
- ❖ Farklı kültür, inanç, fikir ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.
- ❖ Giyimine, temizlik ve düzene özen gösterir.
- ❖ Eleştiriye açıktır.
- ❖ Sosyal hayatta yaşadığı sorunları sınıfına ve okula yansıtmaz.
- ❖ Öğrencileri eğitim-öğretime karşı güdüler.
- ❖ Öğrenci başarısı konusunda destekleyicidir.
- ❖ Öğrencilerine fikir ve davranışlar açısından rol model olur.
- ❖ Tüm öğrencilerine hoşgörü ve sevecenlikle yaklaşır.
- ❖ Öğrencileri ile güvenli bir iletişim kurar.
- ❖ Sınıfta disiplini sağlar ve yapıcı davranır.
- ❖ Oku sınıf ve sosyal çevresinde inisiyatif alır.
- ❖ Öğrencileri destekleyerek cesaretlendirir.
- ❖ Sorunlara karşı çözüm odaklıdır. Beklenmedik olumsuzluklarda soğukkanlılığını korur.
- ❖ Tüm öğrencilerine demokratik tutum ve davranış sergiler.

- ❖ Kendi milli kültürüne sahip çıkmakla birlikte evrensel kültüre katkı sağlar. (Çelikten, 2005; Yetim ve Göktaş, 2004).

Öğretmenlerin mesleki nitelikleri:

- ❖ Zamanı etkili bir şekilde kullanır.
- ❖ Okuldaki diğer öğretmen ve yöneticilerle işbirliği içerisinde çalışır.
- ❖ Öğrencilerini tanır, sorunlarını, fiziksel, sosyal ve psikolojik özelliklerini bilir.
- ❖ Öğrencilerinin gelişimine katkı sağlar.
- ❖ Öğrendiklerini hayatlarına entegre eden bireyler yetiştirir.
- ❖ Öğrencilerini hayata hazırlar.
- ❖ Eğitim ve öğretimde yenilikleri takip eder ve sınıfından kullanır.
- ❖ Öğrencileri değerlendirirken objektif ve güvenilir ölçme teknikleri kullanır.
- ❖ Bütün öğrencilerine karşı önyargısız, eşit ve adil davranır.
- ❖ İnsan hakları ve demokrasi konusunda üzerine düşen sorumlulukları yerine getirir.
- ❖ Öğrencilerini başka bireylere karşı sevgi, saygı ve anlayışlı olma konusunda yetiştirir.
- ❖ Sorun çözen ve değişimlere uyum sağlayan bireyler yetiştirir.
- ❖ Farklı yeteneklere sahip öğrencileri keşfederek bu öğrencilere yetenekleri konusunda yol gösterir.
- ❖ Verdiği ödevlerin kontrol ve takibini yapar.
- ❖ Kendini geliştirme konusunda isteklidir (Çelikten, 2005; Yetim ve Göktaş, 2004).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğretmenlerin bazı kişisel ve mesleki niteliklere sahip olması gerektiğinden söz edilebilir. Öğretmenler, eğitim ortamında sergilediği mesleki davranışları ile maddi ve manevi değerlerini benimseyerek bu değerleri koruyan, öğrencilerine eşit ve adil şekilde davranan, onların ihtiyaçlarına duyarlı, yeniliklere açık, öğrencilerini tanıyan ve yol gösteren nitelikte olmalıdırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin kişisel olarak açık fikirli, çocuklara sevgiyle yaklaşan, temiz ve düzenli, öğrencilerine örnek olan, sorumluluk sahibi, kendi

kültürü ve evrensel kültüre katkı sağlayan, demokratik tutum ve davranışlar sergileyen nitelikte olması gerektiği söylenebilir.

2.9. İlgili Araştırmalar

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.9.1.1. Sınıfta Göçmen/Mülteci Öğrenci Olmayan Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Çalışmalar

Sadık (2000). “İlköğretim Birinci Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar” adlı araştırmasında betimsel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak belirlenen anket formu, örneklem grubunu oluşturan 321 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin problem davranış olarak gördüğü davranışlar genellikle kişi ve eşyalara karşı saldırganlık içeren davranışlar olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin gelişim çağı özelliklerinden kaynaklanan sağa sola bakmak, ders dışı şeylerle uğraşmak gibi davranışlar kısmen problem davranış olarak nitelendirilirken sınıf öğretmenleri tarafından en sık gözlenen problem davranışlar verilen görevleri yapmamak, sınıfta bir şeyler yemek, ders dışında bir işle uğraşmak olarak belirlenmiştir. Her sınıfta ortalama 5 öğrencinin sorunlu olarak nitelendirildiği ve bu öğrencilerin çoğunlukla erkek öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Problem davranışların nedeni olarak aile, öğrencinin okul dışı arkadaş çevresi ve kalabalık sınıflar olarak gösterilmiştir.

Sadık ve Aslan (2015) İlkokul sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sıklıkla karşılaştıkları disiplin sorunlarını ve bu sorunlarla baş etme stratejilerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenini kullanmışlardır. Betimsel analiz tekniği ile incelenen verilerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin en sık karşılaştığı problemlerin söz hakkı almadan konuşma, derse karşı ilgisizlik ve sınıfta dolaşma davranışları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin disiplin problemlerinin önüne geçmede en fazla uyguladıkları stratejilerin uyarma ve ceza verme yöntemleri olduğu bununla birlikte bu yöntemleri çoğunlukla etkisiz buldukları belirlenmiştir. İşlenen derste değişiklik yapma, kuralları öğrencilerle birlikte belirleme ve öğrenciye sevgi gösterme ise etkili

bulunan yöntemler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin disiplin problemlerini önlemeye yönelik önerileri kapsamında aile ve rehber öğretmenlerle işbirliği, öğrenciyi tanıma, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri, sınıfta motivasyon sağlama ve öğrenciyi davranışının sorumluluğunu almaya teşvik eden disiplin stratejileri hakkında uygulama ağırlıklı hizmet içi eğitimler yapılması gibi öneriler geliştirilmiştir.

Babayiğit (2017) ilkokul birinci sınıf Türkçe dersinde karşılaşılan problemlerin belirlemeyi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenini kullanmıştır. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve sekiz sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda karşılaşılan sorunlar; öğrenci yaşının düşüklüğü, okul ve sınıfın fiziksel yetersizliği, veli ilgisizliği, öğrenci problemleri, velilerin ses öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ve velileri bilgilendirici etkinliklerin yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Kırbaş ve Atay (2017) “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri” adlı araştırmalarında nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenini kullanmışlardır. Araştırmanın katılımcı grubu Malatya ilinde görev yapmaktaki olan 10 sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemleri, sınıfta karşılaştıkları problemleri davranışların tekrar etme oranını, problemleri davranışın derslere göre görülme sıklığını, problemleri görülen davranışları kontrol altına almak için ayrılan zamanı ve etkili bir sınıf yönetimi için yapılması gerekenleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin derste en fazla karşılaştıkları problemin derste izin almadan konuşma ve dersti dinlememe olduğu belirlenmiştir. Karşılaşılan bu problemlerin diğer derslere nispeten Türkçe ve matematik derslerinde daha sık gözlemlendiği belirtilmiştir. Bu çerçevede etkili bir sınıf yönetimi için geliştirilen stratejiler dersti öğrenci merkezli işleme, derste farklı etkinliklere ağırlık verme, sınıf kurallarını öğrenciler ile birlikte belirleme ve okul-veli-öğretmen iş birliğini sağlamak olarak sıralanmıştır.

Medikoğlu ve Dalaman (2018) öğretmenlerin sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışları ve bu davranışlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında sınıf ve branş öğretmenleri ile çalışmışlardır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar arkadaşlarına şiddet uygulamak (%33,2), ders sırasında sınıfta gezinmek (%26,5), derste izinsiz konuşmak (%23,4), sınıfta kullanılan araç-gereçlere zarar vermek (%21) ve sınıfa kesici veya delici aletle gelmek (%9,1) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu problemlerin önüne geçmek için kullandıkları yöntemler ise uyarma (%48,6), ceza verme (%33,6) ve görmezden gelme (%28,5) şeklinde sıralanmıştır.

2.9.1.2. Sınıfında Göçmen/Mülteci Öğrenci Olan Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Çalışmalar

Saracalaoğlu (2014) “Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri: Turgutlu Örneği” adlı çalışması ile göç etmiş ailelerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşadıkları problemleri ve okulda ortaya çıkan sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Turgutlu ilçesinde 10 öğrenci, 10 öğretmen ve 10 okul yöneticisi oluşturmuştur. Göç eden öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları yeri ve okulları güvenli ortamlar olarak görmedikleri, ayrımcılığa maruz kaldıkları ve dil problemi yaşadıkları belirlenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin uyum problem yaşadıkları bunun sonucu olarak içe kapanık veya saldırgan davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir. Yaşanan problemler sebebiyle öğretmenlerin iş doyumunu azaldığı ve verimliliklerinin olumsuz yönde etkilendiği ifade edilmiştir. Araştırmada eğitimin altyapısının güçlendirilmesi, derslik-öğretmen başına düşen öğrenci sayısının düşürülmesi, okullardaki yöneticilerin göç kavramını bilen ve uyum sağlayan bireyler olmasına özen gösterilmesi ve yapılan her türlü ötekileştirme-ayrımcılığa karşı adil yaptırımlar uygulanması önerilmiştir.

Sakız (2016) çalışmasında göçmen öğrencilerin eğitim sürecine dahil edilmesine yönelik okul yöneticilerinin fikir, inanç ve tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada hazırlanan yarı

yapılandırılmış görüşme formu 18 okul yöneticisine uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda okul yöneticilerinin göçmen öğrencilere ayırıştırılmış ortamlarda eğitim verilmesini destekledikleri ve görev yaptıkları okullarda eğitim görmelerine yönelik olumsuz tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte yapısal yetersizliklerin ve toplumsal kabul düzeyindeki yetersizliğin göçmen öğrencilerin eğitime yönelik oluşan olumsuz tutumu önemli ölçüde etkilediği belirtilmiştir. Bütünleştirici okul kültürlerinin oluşması için tüm bileşenlerin psiko-sosyal ve yapısal anlamda destek sağlanması gerektiği belirlenmiştir.

Başar vd. (2018) “Mülteci Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar” adlı makalelerinde kamp dışı yerleşim yerlerinde eğitim gören mülteci öğrencilerin karşılaştıkları problemleri incelemişlerdir. Mülteci öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemlerin başında “dil problemi” geldiği ifade edilmiştir. Mülteci öğrencilerin yaşanan dil problem nedeni ile adaptasyon problemi yaşadıkları belirlenmiştir. Bu kapsamda mülteci öğrencilere ve ailelere Türkçe kursu verilmesi önerilmiştir.

Bulut vd. (2018) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde Suriyeli öğrencilerle yaşadıkları problemleri ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenini kullanmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde görev yapmakta olan 14 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ana dili Türkçe olmayan öğrencilere diğer öğrencilerle aynı programı uyguladıkları ve Suriyeli öğrencilerin dil problemlerine yönelik çözüm yollarının kısıtlı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin yabancılara Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim sürecinden geçmedikleri için problemler yaşadıkları ortaya konulmuştur.

Cin (2018) “Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Psikolojik Sağlamlık Düzeyi” adlı çalışmada 153’ü kadın, 60’ı erkek olmak üzere toplam 213 katılımcının olduğu bir örneklem grubu ile çalışmıştır. Araştırmasında Suriyeli öğrenciler ile problem yaşayan öğretmenlerin oranını %54 olarak belirlemiştir. Yapılan bu çalışmada en sık rastlanan problem ise “dil problemi” olarak belirlenmiştir. Sınıfında problem yaşayan ve yaşamayan sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri karşılaştırıldığında; sınıfında sorun yaşamayan öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyinin sorun yaşayanlara oranla

daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin hem psikolojik sağlıkla ilgili düzeylerinin desteklenmesi hem de öğrencilere eğitim verme becerilerinin Hizmetiçi eğitimle desteklenmesi önerilmiştir.

Dağlı (2020) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin Suriyeli sığınmacı öğrencilerin matematik kazanımlarını elde etme sürecinde karşılaştıkları problemleri ve bu problemleri ortadan kaldıracak önerileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu kapsamda nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenini kullanmıştır. Katılımcı grubunu 13 ikinci sınıf öğretmenin oluşturduğu araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri çoğunlukla problem konularını Suriyeli öğrencilere aktarmada güçlük çekmektedir. Yaşanan güçlüklerin temel nedeninin Suriyeli öğrencilerin Türkçe'ye yeteri kadar hâkim olmamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Araştırmada Suriyeli öğrencilerin dil öğrenmesinin desteklenmesi ve bu yönde kurslar açılması ve sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmen ve öğrencilere gerek psikolojik destek gerekse pratiğe dönük seminerlerin verilmesi önerilmiştir.

Sevinç (2021) "Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mülteci Öğrenci Velileri İle Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı araştırmasında nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenini kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 10 öğretmen, 10 okul yöneticisi ve 8 mülteci öğrenci velisi oluşturmuştur. Araştırmada rastlanan en önemli problem "dil problem" olarak belirlenmiştir. Araştırmada velilerin eğitim öğretime yönelik bakış açılarının farklılık gösterdiği ve mülteci velilerin %60'ının çalışmak zorunda oldukları için çocukların eğitimine yeteri kadar ilgi gösteremedikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin aileleri tarafından ilgisiz bırakılması ve eğitsel ihtiyaçlarının karşılanmaması öğretmenlerin karşılaştıkları problemler kapsamında yer almıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin milli eğitimin genel amaçları çerçevesinde vizyon gelişimi sağlamaları ve bunu okulun her bir bileşenine yansıtmaları, öğretmenlerin ise okulda çokkültürlü eğitime ayak uyduran, gelişime açık ve anlayışlı role sahip olmaları önerilmiştir.

Akcan ve Türkcan (2022) "Drawings of Refugee/Immigrant Students Regarding the Image of the their Primary School Teacher" adlı araştırmalarında ilköğretim çağındaki Mülteci/göçmen öğrencilerin gözünden sınıf öğretmeni

izlenimini öğrencilerin çizdikleri resimler yoluyla ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde mülteci/göçmen öğrencilerin öğretmenlerini olumlu izlenim oluşturacak şekilde ve güler yüzlü çizdikleri belirlenmiştir.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

2.9.2.1. Sınıfında Göçmen/Mülteci Öğrenci Olmayan Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Çalışmalar

Tulley ve Chiu (1995) “Student Teachers and Classroom Discipline” adlı araştırmasında İndiana Üniversitesi’nde öğrenim gören 135 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde üç önemli problemden söz edilmiştir. Bunlar dersin kesintiye uğraması, saldırganlık ve dikkatsizlik olarak sıralanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik çözüm önerileri doğru davranışları pekiştirme, istenmeyen bir davranış gözlemlendiğinde istenen davranışı açıklama, uygulanan yöntemleri değiştirme ve ikinci tip ceza verme olarak belirlenmiştir.

Tulley ve Chiu (1998) başka bir çalışmalarında öğrencilerin sınıfta uygulanan disiplin tekniklerinin etkililiğine yönelik algılarını araştırmıştır. Öğrencilerin hangi davranışları disiplin problemi olarak değerlendirdikleri ve bu problemlere yönelik öğretmenlerin hangi teknikleri uyguladığı ve bu tekniklerin öğrencilerdeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden kritik olay tekniği ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcı grubunu İndiana’da bulunan 134 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin disiplin problemi olarak nitelendirdiği durumlar dersin işlenişine engel olma, yönergelere uymama, saldırgan davranışlar gösterme ve çalışmayı tamamlamama olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin disiplin problemi olarak nitelendirdiği bu durumlara karşı öğretmenlerin uyguladığı stratejiler geleneksel ceza yöntemleri, yer değiştirme, davranışın doğru veya yanlışlığına yönelik açıklama yapma, uyarma ve görmezden gelme olarak belirlenmiştir.

Al-Amarat (2011) araştırmasında Tafiila ilinde bulunan devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları problemleri ve çözüm stratejilerini ortaya koymayı

amaçlamıştır. Araştırma verileri Tofila ilinde görev yapan 196 öğretmene uygulanan anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde davranış problemlerinin ortalaması 2.66 ve akademik problemlerin ortalaması 3.08 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte belirlenen akademik problemler ile cinsiyet, okul düzeyi, eğitim durumu ve öğretmenlik deneyimi arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Ozorio (2014) araştırmasında öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gereksinimlerini ve bunların olumlu sınıf iklimini geliştirmedeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmanın katılımcı grubu 3. ve 4. Sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ve bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde sınıftaki düzen ve disiplinin devamlılık göstermesinin olumlu sınıf iklimi oluşturmada temel öge olduğu ifade edilmiştir. Olumlu sınıf iklimi oluşturmada önemli olan diğer unsurlar; öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerine önem vermeleri, öğrencilerin olumlu özelliklerinin üzerinde durulması ve pekiştirme şeklinde sıralanmıştır.

2.9.2.2. Sınıfında Göçmen/Mülteci Öğrenci Olan Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Çalışmalar

Crijnen, vd., (2000) “Teacher-reported Problem Behaviour in Turkish Immigrant and Dutch Children: A Cross-cultural Comparison” adlı çalışmalarında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda Hollanda’da yaşayan göçmen çocuklardaki sorunlu davranışları genel popülasyondaki Hollandalı çocukların sorunlu davranışları ile karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma örneklemini random seçilmiş Türk öğrencilere eğitim veren 524 Hollandalı öğretmen, bir alt örneklem grubu olarak Türk göçmen öğretmen ve bununla birlikte Hollandalı öğrencilere eğitim veren 1625 öğretmenlerden oluşturulmuştur. Verilerin elde edilmesi için öğretmenlere Öğretmen Tanıma Formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Hollandalı öğretmen görüşleri incelendiğinde Türk ve Hollandalı çocuklar arasında davranışsal ve duygusal problemler açısından anlamlı fark bulunamamış, Türk öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise göçmen öğrencilerin okul başarılarının Hollandalı öğrencilere oranla daha kaygı verici olduğu belirlenmiştir.

Garrett ve Holcomb (2005) “Meeting the Needs of Immigrant Students With Limited English Ability” isimli çalışmaları ile Amerika’da yaşayıp İngilizce eğitim gören Türk öğrencilerin okuma becerileri ve akademik başarılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda göçmen öğrencilerin okuma becerisi ve okul başarısı açısından yeteri kadar başarı gösteremedikleri belirlenmiştir. Araştırmada göçmen öğrencilerin topluma uyum sağlaması için belirli çalışmaların yapılması, okulların öğretim programlarında gerekli düzenlemeleri yapmaları ve okul-öğretmen-veli iş birliğinin sağlanması önerilmiştir.

Matthews (2008) “Schooling and Settlement: Refugee Education in Australia” adlı araştırmasında Avustralya’daki devlet liselerinin, yerel toplulukların, eyalet ve federal politikaların mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını nasıl karşıladığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada okul tarafından, politika tarafından ve mülteci gençler tarafından olmak üzere üç veri seti oluşturulmuş ve toplamda 29 kişiyle görüşülmüştür. Yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde mülteci öğrencilerin ırksal, iletişimsel, sosyal ilişkiler ve ait olma anlamında sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Yapılan çalışma ırkçı ifadelerden kaçınmak, eğitim için ekonomik desteğin artırılması, ebeveynlere destek verilmesi önerilmiştir.

Graham vd., (2016) “Learning Problems in Children of Refugee Background: A Systematic Review” adlı araştırmasında mülteci öğrencilerde eğitim çıktıları ve öğrenme problemlerine yönelik kanıtları incelemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmanın veri setini elde etmek için 34 makaleden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda mülteci öğrencilerin öğrenme problemleri için risk faktörleri; zorbalık, etnik ayrımcılık, göçmenlik sonrası yaşanan travma, dil ve sistem farklılığı olarak belirlenmiştir. Başarının sağlanması için bulgularan temel kaynak faktörleri ise; motivasyonel anlatılar, ebeveynlerin eğitime dahil edilmesi, aile ile işbirliği ve uyum, destekleyici ev ortamı, doğru eğitim değerlendirmesi, doğru sınıf yerleştirme, destekleyici akran ilişkileri ve başarılı kültürleşme olarak belirlenmiştir.

Barrett ve Berger (2021) “Teachers’ Experiences and Recommendations to Support Refugee Students Exposed to Trauma” adlı çalışmalarında travmaya maruz kalmış mülteci öğrencilerle ilgili deneyimlerini ve bu öğrencileri destekleme yöntemlerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin elde edilmesi amacıyla altı öğretmene yarı yapılandırılmış

görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde ortaya yedi temanın çıktığı belirlenmiştir. Bu temalar öğretmen-öğrenci güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesi, mülteci öğrencileri desteklerken öğretmen rolü, mülteci öğrencilerin refahını ve öğretmen deneyimlerini geliştirmek için gereken okul ortamı, geçmiş travma ve bilgilerin paylaşımı, dış etkenlerden kaynaklanan güçlükler ve mülteci öğrencisi olan öğretmenler için destek ve eğitim ihtiyaçları olarak sıralanmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi başlıkları altında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin sınıflarında ne tür problemlerle karşılaştıkları ve buna yönelik çözüm önerilerinin karşılıklı olarak incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Alanyazında olay incelemesi, vaka araştırması, örnek olay çalışması, örnek olay inceleme yöntemi gibi farklı şekillerde isimlendirilen durum çalışması sosyal bilimsel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden biridir (Aytaçlı, 2012; Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu araştırma yaklaşımı görünürdeki gerçeği değil olguyu temele alarak, olgunun bağlamından uzaklaşmasının güçleştiği durumlarda söz konusu olguyu ayrıntılı şekilde incelemeye olanak sağlar (Yin, 1998; Akt. Leymun vd., 2017). Bu araştırma deseni ile “nasıl” ve “niçin” sorularını temele alarak bir durum hakkında ayrıntılı betimlemeler yapmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2020). Durum çalışması, gerçek yaşam, olay, olgu, mekân ve sosyal grup, bir ya da birden fazla durumun belirli gözlem, görüşme, belge ve raporlar aracılığıyla derinlemesine ve bütüncül biçimde incelendiği araştırma yöntemidir (Büyüköztürk

vd., 2020; Creswell, 2020). Çalışmada durum çalışması türlerinden karşılaştırmalı vaka araştırması kullanılmıştır. Karşılaştırmalı vaka araştırması, iki veya daha fazla durumu karşılaştırmak amacıyla araştırılması ve incelenmesini temele alan bir yaklaşımdır (Aytaçlı, 2012). Bu doğrultuda göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenler ve olmayan öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problemler ve bu problemlere yönelik geliştirdikleri çözümleri bütüncül bir şekilde karşılıklı olarak incelenmesi amaçlandığından bu desen tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

2021-2022 eğitim-öğretim yılında yapılan bu araştırmanın çalışma grubu, sınıfında göçmen/mülteci öğrenci bulunan 10 sınıf öğretmeni ile sınıfında göçmen/mülteci öğrenci bulunmayan 10 sınıf öğretmeni olmak üzere 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde örneklem grubu belirli nitelikleri barındıran kişi, olay, nesne veya durumlara yönelik belirlenen ölçütler vasıtasıyla oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2020). Ölçüt örnekleminin temelinde araştırmacı tarafından belirlenen ya da önceden hazırlanmış belirli ölçütleri karşılayan tüm durumlar, kişiler gözden geçirilerek örnekleme dâhil edilir (Baltacı, 2018; Yağar ve Dökme, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2020). Bu çalışmada da çalışma grubunun saptanmasında; her okuldan bir erkek bir kadın öğretmen olması, seçilen öğretmenlerin sınıf öğretmenliği mezunu olmaları, en az 5 yıllık mesleki deneyime sahip olmaları, görev yaptıkları okullarda belirlenen 20 kişilik öğretmen grubunun onunun sınıflarında göçmen/mülteci öğrenci olmaması diğer onunun ise sınıflarında göçmen/mülteci öğrenci bulunmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Görüşme, önceden hazırlanmış soruların katılımcının görüş ve düşüncelerini ifade ederek yanıtlanması

sonucu oluşan veri toplama süreci olarak tanımlanabilir (Türnüklü, 2000). Görüşmede veriler sözel iletişim yolu ile elde edilir. Bu yolla söylenenlerin yüzeysel anlamlarının yanı sıra derinliğine de ulaşılabilir (Karasar, 2020) Görüşme yönteminde araştırmacı araştırdığı konuyla ilgili önceden hazırladığı sorular doğrultusunda ya da görüşme anında amaçlı sorular sorarak katılımcının duygu ve düşüncelerini planlı bir şekilde ortaya çıkarmayı hedeflemektedir (Türnüklü, 2000). Görüşmeler, yerine getirilen kuralların katılığına göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç şekilde incelenebilir (Karasar, 2000).

Yapılandırılmış görüşmelerde önceden hazırlanan sorular görüşme esnasında hiçbir değişikliğe uğramaksızın tüm katılımcılara aynı şekilde sorulur. Soruların önceden belirlenip standartlaştırıldığı bu görüşme yönteminde derinlemesine bilgiye ulaşmak mümkün olmamaktadır. Yapılandırılmamış görüşmelerde ise sorular açık uçludur. Bu sayede katılımcının cevabına göre zengin bir veri seti oluşturmak mümkündür. Fakat görüşme katılımcının verdiği cevaplara göre her seferinde yeniden yapılandırılması gerektiği için zahmetli ve zaman alıcıdır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere bakıldığında ise görüşme esnasında araştırmacı önceden hazırladığı görüşme formuyla birlikte görüşmenin akışına göre yan ya da alt sorular sorabilir. Bu sayede katılımcıların verdikleri cevapları detaylandırmaları sağlanabilir (Cankurtaran, 2016). Bu çalışmada da katılımcıların görüşlerini sınırlama olmaksızın detaylı bir biçimde ortaya koymaları amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular beş alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu doğrultuda bir alan uzmanının önerisi ile yarı yapılandırılmış görüşme formuna bir soru daha eklenmiştir. Bununla birlikte alan uzmanlarından biri “Derslerinizde kullandığınız yöntem tekniklere ilişkin problemler nelerdir?” şeklinde sorulan soruyu “Derslerinizde kullandığınız yöntem tekniklere ilişkin problemler var mıdır, evet ise bunlar nelerdir?” şeklinde sorulmasını önermiş, soru uzman dönütü ile düzeltilmiştir. Alan uzmanları tarafından incelenip düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu 3 sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılarak değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarının önerileri ve pilot uygulama sonrasında yapılan düzenlemeler ile forma son hali verilmiştir. Görüşmelerin öncesinde tüm katılımcılara araştırmanın

amacı ve önemi hakkında bilgilendirici nitelikte bir form hazırlanarak sunulmuştur. Yapılan görüşmeler yüz yüze ve çevrimiçi iletişim uygulaması üzerinden yapılmış, yapılan görüşmeler ise video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplama sürecinde katılımcıların düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşme öncesinde araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerden ses kayıt cihazı ve video kayıt cihazı kullanımına yönelik izin alınmış, kayıt için izin vermeyen katılımcıların verileri görüşme esnasında yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Bununla birlikte katılımcılara istedikleri zaman herhangi bir gerekçe belirtmeksizin görüşmeyi sonlandırabilecekleri özellikle belirtilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizi araştırma problemlerine ya da denencelere cevap bulmak amacıyla elde edilen verileri çözümlemeyi gerektirmektedir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinde farklı çözümleme tekniklerinden yararlanılmaktadır. Nitel veri analizinin temel özelliğine bakıldığı zaman elde edilen verileri küçük birimlere ayırarak kodlara ulaşmayı, ulaşılan bu kodları belirli temalar altında toplamayı içermektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2015). Bu çalışmada elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde verilerin çözümlemesi için sıklıkla kullanılan iki çeşit analiz yöntemi bulunmaktadır. Bunlar betimsel analiz ve içerik analizi olarak adlandırılmaktadır (Seggie ve Bayyurt, 2015). Betimsel analizde veriler önceden saptanan kod ve temalar altında toplanırken içerik analizinde elde edilen verilerin ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ile kod ve temalara ulaşılır. Her iki analiz yönteminde de araştırmacı tarafından görüşme ya da gözlem yoluyla elde ettiği verileri desteklemek ve güvenilirliği artırmak amacıyla sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2020).

İçerik analizi çeşitli veri toplama yöntemleri ile elde edilen verileri tarafsız ve sistematik bir biçimde sunmayı hedefleyen bir araştırma yöntemidir (Koçak ve Arun, 2006). İçerik analizi iletilerin bilimsel olarak çözümlemesi olarak tanımlanabilir (Barcus 1959: 72; Akt. Koçak ve Arun, 2006). İçerik analizinde temel amaç elde edilen verileri ifade edebilecek kavram ve ilişkilere erişmektir. Bu anlamda içerik

analizi yoluyla birbiri ile benzerlik gösteren verilerin belirli kavram ve temalar altında toplanarak, bu kavram ve temaların okuyucu tarafından anlaşılabilirlik şeklinde yorumlamasının sağlandığından söz edilebilir. İçerik analizi yönteminin uygulanma süreci 4 temel aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2020). Bu aşamalar şu şekilde sıralanmaktadır:



Şekil 3.1. İçerik analizi uygulama süreci (Yıldırım ve Şimşek, 2020)

Bu çalışmada da elde edilen veriler derinlemesine ve ayrıntılı olarak inceleneceğinden verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Elde edilen nitel verilerin analiz aşamasında öncelikle kod listesi oluşturulmuştur. Bu kodlardan görüşme sorularının amacına hizmet edenler eşleştirilerek alt temalara ulaşılmış ve temalar oluşturulmuştur. Ardından elde edilen bu kod, alt tema ve temalar düzenlenmiştir. Son aşamada ise bulgular tanımlanarak ortaya konmuş ve yorumlaması yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular sunulurken sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlere A harfi, sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlere B harfi ve katılımcı numaraları verilmiştir. Örneğin A5 sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlerden beşinci kişiyi, B8 sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerden sekizinci kişiyi temsil etmektedir.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmalar sonucunda elde edilen bulguların güvenilir ve geçerli olması, yapılan araştırmanın bilimsel olarak kabul görmesi açısından iki önemli ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bu anlamda nitel araştırma yöntemleri için geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması adına alınabilecek birtakım önlemler bulunmaktadır (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2020). Lincoln ve Guba (1985) geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını nitel araştırmaların doğasına uygun şekilde yansıtabilecek yeni kavramlarla açıklamışlardır. Bu kapsamda iç geçerlilik yerine inandırıcılık, dış

geçerlilik yerine aktarılabilirlik; iç güvenirlik yerine tutarlılık ve dış güvenirlik yerine onaylanabilirlik kavramları kullanılmıştır.

Alanyazında yer alan bu kavram ve ölçütler çerçevesinde araştırmada iç geçerliğin(inandırıcılık) sağlanması amacıyla katılımcı teyidi ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcı teyidi için ses kayıt cihazı ile yapılan görüşmeler metin haline getirilmiş, metin haline getirilen görüşme verilerinin katılımcılar tarafından kontrolü sağlanarak teyit etmeleri sağlanmıştır. Bununla birlikte elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan kodlar bir alan uzmanı ile paylaşılarak uzmanın öneri ve değerlendirmeleri de dikkate alınarak kod, alt tema ve temalar belirlenmiştir. Araştırmanın dış geçerlik (aktarılabilirlik) çalışmaları kapsamında ilgili çalışmaya ait veriler objektif biçimde analiz edilmiş ve bağlam ile ilgili ayrıntılı betimlemeler yapılarak araştırmanın okuyucunun zihninde canlandırılmasına özen gösterilmiştir.

Araştırmanın iç güvenirliğini (tutarlılık) sağlamak amacıyla veri toplama aşamasından itibaren anlaşılır açıklamalarda bulunularak araştırma süreci tüm aşamaları ile ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Elde edilen kodlara yönelik Miles Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından belirlenen kod, tema ve alt temalar bir uzman tarafından incelenerek kod, tema ve alt temaların uygunluğu denetlenmiştir. Alan uzmanının dönütleri doğrultusunda elde edilen kodlardan 123 tanesi ortak kod olarak belirlenmiş ve görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde uzlaşmaya varılmıştır. Bu doğrultuda kodlayıcılar arası uyum olarak tanımlanan $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü uygulanmıştır. Bu formül çerçevesinde kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %88,4 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların okuyucular tarafından rahat bir biçimde anlaşılması için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntıların hangi katılımcıya ait olduğunu belirtmek amacıyla görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine numaralar verilmiştir. Araştırmanın dış güvenirliği (onaylanabilirlik) kapsamında araştırma öncesinde 3 sınıf öğretmeni ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte araştırma sürecinin tüm aşamaları detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca görüşmeler sonucunda elde edilen tüm veri seti araştırmacı tarafından muhafaza edilmekte olup yasal denetime açıktır.

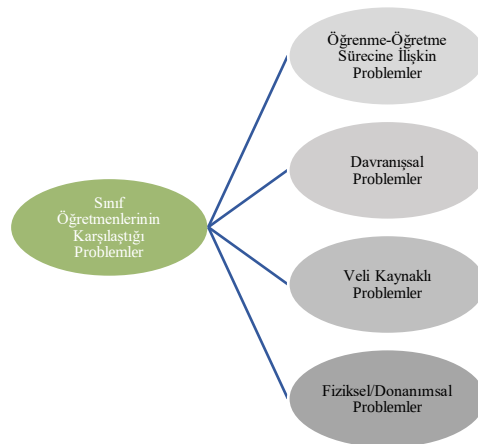
BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu başlık altında sınıfta Göçmen/Mülteci öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerin yaşadıkları problemlere, yaşanan problemlerin nedenlerine ve sınıf öğretmenlerin bu problemlere yönelik çözüm önerilerine yer verilmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemler

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları problemler teması kapsamında öğrenme-öğretme sürecine yönelik problemler, davranışsal problemler, veli kaynaklı problemler ve fiziksel/donanımsal problemler olmak üzere dört alt tema yer almaktadır.



Şekil 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemler

4.1.1. Öğrenme-Öğretme Süresine İlişkin Problemlere Yönelik Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın birinci teması sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler olarak belirlenmiştir. Bu temaya ait ilk alt tema öğrenme-öğretme sürecine ilişkin problemler olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlar Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4.1. *Öğrenme Öğretme Sürecine Yönelik Problemler*

Göçmen/Mülteci öğrencisi olan öğretmenler		Göçmen/Mülteci öğrencisi olmayan öğretmenler	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Dil problemi	10	Öğrencinin ödev yapmaması/özensiz yapması	6
Dersi anlamama	8	Soyut konuları somutlaştırmada zorlanma	4
Yöntem tekniği çeşitlendirememe	6	Kazanımların seviyeye uygun olmaması	4
Sınıf yönetiminin güç olması	5	Öğleden sonra motivasyon kaybı	3
Ödev kontrolünün uzun sürmesi	5	Yaratıcı fikirlerin çıkmaması	2
Tüm öğrencileri aktif kılamama	4	BEP’li öğrenciyi adapte etmede zorlanma	2
Yanlış öğrenmeleri düzeltmede zorlanma	3	Araştırma ödevlerinde zorlanma	2
Kalıcılığın olmaması	3		
Derslere ayrılan sürenin dengesiz olması	3		

Tablo 4.1 incelendiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik karşılaştığı problemler kapsamında dil problemi, dersi anlamama, yöntem tekniği çeşitlendirememe, sınıf yönetiminin güç olması, ödev kontrolünün uzun sürmesi, tüm öğrencileri aktif kılamama, yanlış öğrenmeleri düzeltmede zorlanma, kalıcılığın olmaması ve derslere ayrılan sürenin dengesiz olması olmak üzere dokuz koda ulaşılmıştır. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik karşılaştığı problemler kapsamında ise öğrencinin ödev yapmaması/özensiz yapması, soyut konuları somutlaştırmada zorlanma, kazanımların seviyeye uygun olmaması, öğleden sonra motivasyon kaybı, yaratıcı fikirlerin çıkmaması, BEP’li öğrenciyi adapte etmede zorlanma ve araştırma ödevlerinde zorlanma olmak üzere yedi koda ulaşılmıştır.

4.1.1.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin karşılaştığı problemlere yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları problemin dil problemi olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların dil problemine yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Yani dil bilmeyen öğrencilerimizle problem yaşıyoruz. Haliyle biz kendimiz iletişim kuramadığımız gibi Arapça da bilmiyoruz. Etkinlikleri bile bizden görerek yapıyorlar. (A1)

Dil en büyük sorun çünkü anlam bilgisi yok nasıl biz İngilizce 1 kelimeyi eğer bilmiyorsak anlamını. İstedğin kadar orada oku ama onun anlamını bilmedikten sonra bu entegre olamayan çocuklar zaten evin içerisinde 10 yıldır aile burda yaşıyor. Türkçenin 1 harfini bile öğrenmişler ve çocuğa aşılamamışlar. (A2)

Türkçeyi çok bilmediklerinden kaynaklı sorunlar yaşadık. Özellikle iletişimde sorunlar yaşıyoruz. Çocuk aslında bir şeyleri yapmak istiyor ama Türkçesi yetmediği için biraz tabi zorlanan profilde öğrencilerim var. (A7)

Bu ifadeler doğrultusunda göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenleri öğretim sürecinin her aşamasında dil problemi ile karşılaştıklarını, ailenin bu konuda destekçi olmadığını ve bu durumun öğretim sürecine olumsuz etkide bulunduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu dersi anlamama olarak belirlenmiştir. Sınıfında göçmen /mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenleri ders anlatırken bazı öğrencilerin dersi anlamadığını ve bunun da aslında dil probleminden kaynaklandığını belirten ifadelerde bulunmuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin bu koda ilişkin alıntıları şu şekildedir:

Konuların öğretimi ile ilgili yaşadığım problem yine yabancı uyruklu öğrencilerden kaynaklanıyor. Dilimizi anlayamayan öğrencilere bir konu anlatıp anlamasını beklemek oldukça yanlış bir durum. (A9)

40 dakika boyunca beni dinliyor ve benim söylediklerimi anlamıyor haliyle dersi de anlamıyor çünkü dil problemi var. (A10)

Araştırmada ulaşılan diğer önemli bulgu ise yöntem tekniği çeşitlendirememe olarak belirlenmiştir. Sınıfında göçmen /mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenleri sınıfın öğrenci mevcudunun fazla olması ve alan yetersizliği nedeniyle farklı yöntem teknik kullanamadıklarını daha çok öğretmen merkezli yöntem tekniklere

yöneldiklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda iki sınıf öğretmeninin ifadeleri şu şekildedir:

Sıralardan dolayı kendi masam bile sıkışmış. Ben bile ayağa kalkmakta güçlük çektiğim bir alanda öğrenciye hangi yöntem tekniği uygulatayım. Hani soru-cevap, düz anlatım kullanıyorum ama bir drama yaptırabiliyorum. (A4)

Yani açıkçası sınıf kalabalık olduğu için öğrencilerle genelde soru cevap, beyin fırtınası gibi teknikleri kullanabiliyoruz. Her birine soru sormak pek mümkün olmuyor çünkü zaman yetmiyor bu durumda. (A5)

Göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı öğrenme-öğretme sürecine yönelik problemlere ait bir diğer bulgu ise sınıf yönetiminin güç olması olarak saptanmıştır. Bu kapsamda katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Örnek vermek gerekirse dil bilmeyen öğrenciler özellikle sözel derslerde sıkıldıkları için sürekli olarak huzursuzluk içindeler ve yanındakine, arkasındakine sataşarak sıkıntılarını geçirmeye çalışıyorlar. Bu konuda da hâkimiyet kurmakta zorlanıyorum açıkçası sınıf kalabalık da olunca. (A9)

Mesela ders içerisinde ya sınıf kalabalık olduğu için bazen hâkim olamayabiliyoruz. Bir tarafa ders anlatırken diğer taraf konuşuyor. Mesela dil problemi olan öğrenciler beni anlamadığı için sınıf içerisinde otomatik ses oluyor. (A10)

Bu ifadeler incelendiğinde göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kalabalık sınıf mevcudu ve dil bilmeyen öğrencilerin derste anlatılankarı anlamamalarından dolayı dersten sıkılarak arkadaşlarıyla konuşması sonucunda sınıf hâkimiyeti kurmakta güçlük çektikleri belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ödev kontrolünün uzun sürmesi olarak belirlenmiştir. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenleri öğrencilerin bireysel olarak ödev kontrolünü sağlama ve her bir öğrenciye ayrı ayrı dönüt vermede fazla zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda örnek ifadeler şu şekildedir:

Yani 1 hafta ödev kontrolünü bıraktığımızda sınıfın nerdeyse %40 ı ödev yapmıyor. Dolayısıyla biz her gün kontrol etmeye çalışıyoruz. Burada aileye de iş düşüyor. Ödevleri de zamandan dolayı işte ödev vermek kolay ama kontrol zor. (A1)

Ödev kontrolünde işte onları düzeltmek zaman alıyor. Ona çok zamanım gidiyor çünkü hatalarını düzeltmem gerekiyor. Hani 1 tane çocuk değil ki hepsinin ayrı ayrı hataları oluyor. Her hatayı tek tek düzeltiyorum. (A8)

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu tüm öğrencileri aktif kılamama olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda katılımcılar sınıf mevcutlarının fazla olmasını

sebeup göstererek her öğrenciyi derste aktif kılamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Kareyi öğretiyorum mesela hepsine çizdirmeye çalışsam olmaz. Tahtada ben çiziyorum. Hepsi için yani sınıf mevcudu fazla. Drama yapmaya çalışıyorsun ama hepsini katamıyorsun. (A3)

Çocuklarla birkaç defa drama yapmaya çalıştım ama çocuklar pek bir şey anlamadı aynı zamanda kargaşa oldu. Zaten tüm öğrencileri işin içine katmak da oldukça zor oluyor. Ben de yarısına siz seyircisiniz diyorum. Onları da bu şekilde biraz katmaya çalışıyorum. (A5)

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise yanlış öğrenmeleri düzeltmede zorlanma olarak belirlenmiştir. Katılımcılar özellikle verdikleri ev ödevlerinde ailenin eğitim seviyesinin düşük olmasından veya dil bilmemesinden dolayı öğrencinin yaptığı ödevde yanlış öğrenmeler gerçekleştirdiğini ve bunları sonradan düzeltmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda iki sınıf öğretmenin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Evde doğru olanı da yanlış öğreniyor çocuk. Çünkü anne oturup da ya da baba oturup da onunla ilgilenmediği için yanlış yapıyor. Bu sefer yanlış devam ettiriyor. Okula geldiğinde ben bunu düzeltemiyorum. (A2)

Çocuklar evde yaptıkları ödevlerde yanlış yaptıkları zaman düzeltme yapmazsak yanlış öğrenmelerine neden oluyor sonradan o yanlış öğrenmeyi düzeltmek daha zor oluyor. Bunun dışında Türkçe bilmeyen okuma yazma bilmeyen velilerim var onlar hiç yardımcı olamıyorlar. (A5)

Araştırmada ulaşılan bir diğer kod kalıcılığın olmaması olarak belirlenmiştir. Katılımcılar anlatılan konunun üzerinde yeteri kadar duramadıkları için öğrenilenlerin kalıcı olmadığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Yani mesela ben hep kalıcı öğrenmeden yanayım. İşte yaparak yaşayarak öğrensinler istiyorum. Sınıf mevcudu çok kalabalık olduğu için bu mümkün olmuyor. (A3)

Bir kazanıma verilen süre kısa olunca tüm öğrenciler anlamadan geçmek zorunda kalıyorum. Kalıcı olmuyor pekişmiyor konu süreç içinde Zaten sınıf kalabalık her öğrenciye ayrı dönüt vermeye kalksan işin içinden çıkamıyorsun konuyu anlatmak yetmiyor. (A5)

Araştırmada elde edilen bir diğer kod derslere ayrılan sürenin dengesiz olması olarak belirlenmiştir. Katılımcılar fazla kazanıma sahip derslere ayrılan sürenin yetersiz olduğunu bazı derslere ayrılan zamanın ise fazla olduğunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Zaman bazen yetmiyor bazen çok geliyor yani fazla bile geliyor. Bu derse göre değişen bir durum. Fazla zaman ayrılması gereken dersler var matematik gibi verilen süre yetmiyor. Ama bir yandan da beden eğitimi dersimiz mesela bence gereğinden fazla. (A2)

Yani şöyle bazı dersler matematik özellikle çok az zaman veriliyor. Konular yetişmiyor. Beden ve hayat bilgisi gibi dersler de çok fazla zaman verilmiş durumda. Burada bir bağlantısızlık var. Ben matematik dersini yetiştiremiyorum hayat bilgisinde işleyecek konu bulamıyorum çünkü konular çabuk bitiyor. (A6)

4.1.1.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştıkları Problemlere Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin karşılaştığı problemlere yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları problem öğrencinin ödev yapmaması/özensiz yapması olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencinin ödev yapmaması/özensiz yapması koduna ilişkin katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Çocuk ödevini hiç yapmıyor. Bu çok büyük bir sorun. Yapanlar da eksik veya özensiz yapıyor. (B5)

Çok düzensiz Çocuklar ödevleri özenle yapmıyorlar ödevler çok özensiz veliler çocukların yaptığı ödevi kontrol etmiyor. Yani tabii ki bazı öğrencilerim için diyorum bunu hepsi için değil ama tam yapılmayan var ödevlerini yarısını yapıyorlar kafalarına göre yarısı da yapmadan gönderiyorlar. (B9)

Bu ifadeler doğrultusunda göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenleri öğrencilerin bir kısmının ödevlerini yapmaması veya yapsalar da özensiz ve düzensiz yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu soyut konuları somutlaştırmada zorlanma olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bazı konuların çok soyut olduğunu ve çocukların somut işlemler döneminde olduklarından dolayı bu konuları anlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

Soyut konularda yetersiz kalabiliyorlar çocuklar. Bazı konular onlar için çok soyut kalıyor. Ne kadar uğraşsak da bazen somutlaştırmada zorlanıyoruz. Yaşlarına uygun olmuyor. (B1)

Özellikle bu yaştaki öğrencilerde çocuk somutlaştırılmış bir şekilde istiyor. Biz bunu yaparken soyut olan bazı konularda şunu yapamıyoruz; somutlaştıramıyoruz. Elimizde yeteri kadar somutlaştıracak materyal veya imkân olmayabiliyor. (B4)

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli kod kazanımların seviyeye uygun olmaması olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda katılımcılar bazı derslere yönelik konu kapsamının çok geniş olduğunu ve bazı derslere ait kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu koda yönelik örnek ifadeleri şu şekildedir:

Bazı konular çocukları aşıyor. Hatta bazı konuların da gereksiz ayrıntıya girildiğini düşünüyorum. Mesela işte toplamayı tahmin eder sonra tahmin sonucuyla karşılaştırır gibi bazı konuların gereksiz uzatıldığını düşünüyorum. (B3)

Yani mesela 4. Sınıfta bizim KPSS de gördüğümüz cepheler var. Mesela cepheleri basit düzeyde; işte şu cephede savaştık diyebilirken Milli Eğitim'in bize verdiği şey de mesela ne yapıyoruz; cepheleri işliyoruz, hangi cephede hangi savaşın yapıldığını işliyoruz, bu cephenin komutanının kim olduğunu, bu cephenin sonucunda hangi antlaşmanın imzalandığını. Biz bunu aslında ÖSS sınavına girerken üniversite sınavına girerken zaten bu konuyu o zaman öğreniyoruz. (B4)

Araştırmada ulaşılan bir diğer kod ise öğleden sonra motivasyon kaybı olarak saptanmıştır. Katılımcılar öğrencilerin öğle arası için ayrılan sürede dersten uzaklaştığını ve öğleden sonraki derslerde öğrencilerin ilgisini tekrar derse çekmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Biz tam gün eğitim yapan bir okuluz, dört ders sabah yapıyoruz, iki ders öğleden sonra yapıyoruz. Aslında ben tam gün eğitimi seven bir öğretmenim mantıklı olan o ama biraz öğleden sonraki derslerde öğrencilerde bir motivasyon kaybı da yaşıyoruz. Öğlen arası çok uzun. Bu arayı verdikten sonra çocuklar ev ortamına gidip tekrar okul ortamına geldiği zaman o derse odaklanma okula tekrardan uyum biraz zorlaşıyor. (B8)

Şöyle bir şey var ki çocuklar öğle arasından sonra biraz kopuyorlar dersten. Tekrar onları toparlamak zaman alıyor açıkçası. (B3)

Araştırmada elde edilen diğer bulgu yaratıcı fikirlerin çıkmaması olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda bir sınıf öğretmeni “*Çok fazla yaratıcı fikirler çıkmıyor. Hep aynı şeyler etrafında dönüyoruz. Birisi bir şey söylediğinde diğerleri de aynı şeyi tekrar edip duruyor.*” (B9) diyerek öğrencilerin yaratıcı fikirler üretmediklerini

öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerinden etkilendiklerini ve kazanıma ilişkin görüşlerinde yaratıcı fikirler sunmak yerine benzer cevaplar verdiklerini ifade etmiştir. Diğer kod olan BEP’li öğrenciyi adapte etmede zorlanma koduna ilişkin bir sınıf öğretmeni *“Bunun yanında bireyselleştirilmiş eğitim programı dediğimiz BEP’li öğrencilerimiz var kaynaştırma, onların derse ilgilerini çekmek çok daha zor.”* (B8) şeklindeki ifadesiyle sınıfta bulunan BEP’li öğrenciyi kaynaştırmada problem yaşadığını belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise araştırma ödevlerinde zorlanma olarak saptanmıştır. Bu koda ilişkin bir sınıf öğretmeni *“Çocukların araştırma yapmasını pekiştirmeye çalışıyoruz ama çocuk araştırma yapmayı bilmiyor. Bilse de ne doğru düzgün kütüphanemiz ne araştırma yapılacak bir kitap ne de araştırma yapacakları bilgisayar var.”* diyerek öğrencilerin araştırma yapmayı bilmedikleri bilseler de araştırma yapacak araç gereçlerinin olmadığını dile getirmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin problemlere yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin tümünün dil problemi ve bu probleme bağlı çeşitli problemler yaşadıkları belirlenmiştir. Bulgular genel olarak incelendiğinde sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları problemler kapsamında dil probleminin beraberinde öğrencilerin dersi anlamasını zorlaştırdığı belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının öğrenci sayısına bağlı olarak sınıf içi yöntem teknik kullanımını kısıtladığı ve öğretmenlerin yöntem tekniği çeşitlendirmede zorlanmalarına neden olduğu, öğretmenlerin dersi işlerken öğrencilerin tümünü aktif kılamamaya yönelik problemler yaşadıkları, öğrenilen kazanımlara ilişkin kalıcılığı sağlayamama ve sınıf hâkimiyetinde zorlanma gibi problemleri beraberinde getirdiği söylenebilir. Sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin ise öğrencinin ödev yapmaması, soyut konuların öğretiminde zorlanma, öğleden sonraki derslerde öğrencilerin motivasyon kaybı yaşaması, yaratıcı fikirlerin çıkmaması gibi daha çok öğrenci özelliklerine ilişkin problemler yaşadıkları saptanmıştır.

4.1.2. Davranışsal Problemlere Yönelik Bulgular

Araştırmada elde edilen sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler temasına ait ikinci alt tema davranışsal problemler olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlar Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4.2. *Davranışsal Problemler*

Göçmen/Mülteci öğrencisi olan öğretmenler		Göçmen/Mülteci öğrencisi olmayan öğretmenler	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Akran zorbalığı	10	İletişim problemi	5
İletişim kurmakta zorlanma	10	Şiddet	5
Kendini ifade edememe	8	Akran zorbalığı	3
Gruplaşma	6	Kurallara uymama	2
Dışlama	4		
Şikâyet etme	3		
Okul dışı olumsuz davranışları okula taşıma	3		

Tablo 4.2. incelendiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin davranışsal problemler kapsamında akran zorbalığı, iletişim kurmakta zorlanma, kendini ifade edememe, gruplaşma, dışlama, şikâyet etme ve okul dışı olumsuz davranışları okula taşıma olmak üzere yedi koda ulaşılmıştır. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin davranışsal problemler kapsamında ise iletişim problemi, şiddet, akran zorbalığı ve kurallara uymama olmak üzere dört koda ulaşılmıştır.

4.1.2.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Davranışsal Problemlere Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı davranışsal problemlere yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları problemin akran zorbalığı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların akran zorbalığına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Çocuklar arasında; örneğin beslenmeyi düşünelim. Beslenme çantasından diğer arkadaşına ki bu sadece Suriyeli arkadaşına karşı Türk arkadaşına karışmıyor. Suriyeli arkadaşının çantasındaki beslenmeyi yiyeceği yiyor ya da parasını alıyor ya da eşyasını karalıyor yırtıyor. (A7)

Yani öğrenci-öğrenci bakımından iletişim becerileri tabi ki ilkönce Suriyeli öğrencilerle türk öğrenciler arasında acayip bir sorun oluyor. Yani birbirlerini anlayamadıkları için Suriyeli öğrenciler daha çok hırçınlaşabiliyor. Dertlerini anlatamadıkları için. Bu konuda akran zorbalığı zaten buradan çıkıyor. (A10)

Bu ifadeler incelendiğinde katılımcıların bazıları yaşanan akran zorbalığının daha çok göçmen/mülteci öğrenciler arasında olduğunu ifade ederken bazıları ise göçmen/mülteci ve Türk öğrenciler arasında bir çatışma olduğunu ve bu durumun akran zorbalığını beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu ise iletişim kurmakta zorlanma olarak saptanmıştır. Katılımcılar öğrencilerin dil problemi nedeniyle anlayamadıklarını ve iletişim kurmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Geri planda kalmış öğrenciler açısından iletişim büyük bir problem oluyor. Bir de sınıfımızda yabancı uyruklu öğrenciler var. Onlarla da iletişimde sıkıntılarımız var. (A1)

Dil konusunda sıkıntı yaşadığı için iletişim konusunda da problem olduğu için hem sosyallik anlamında hem kültür anlamında hem de kendini ait hissetme anlamında çocuklar sıkıntı yaşıyor. (A6)

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu kendini ifade edememe olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar öğrencilerin kendilerini ifade etme konusunda yaşadıkları problemleri iki açıdan değerlendirdikleri görülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerin hem eğitsel alanda hem de sosyal alanda dil bilmemekten kaynaklı kendilerini ifade etmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Öğrencilerimin kendini ifade etmede yetersiz olduğunu düşünüyorum. Birkaç öğrencim dışında. Kendilerini yeteri kadar ifade edemiyorlar. Bu çocuklar konuyu biliyorlar ama kısa cümlelerle işte evet hayır diyerek ifade ediyorlar. (A4)

Öğrenciler kendilerini ifade etmekte oldukça zorlanıyorlar, soru sorduğum zamanlar da yalnızca başlarıyla onaylama veya onaylamama hareketi sergiliyorlar. Bu durumda olayların sebepleri hakkında konuşamıyoruz. (A9)

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu ise gruplaşma olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu (n=6) dil probleminden kaynaklanan gruplaşmalar yaşandığını, sınıfta Türkler ve Suriyeliler olarak gruplar oluştuğunu ifade etmiştir. Bu koda ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

Türkçe bilmeyen bir Suriyeli öğrenci Türk bir arkadaş edinme konusunda sıkıntı yaşıyor. Bu sıkıntı yaşaması ya yalnız kalmasına sebep oluyor ya gruplaşmalara sebep oluyor. Bu gruplaşmalar olduğu için dil problemi büyüyerek devam ediyor.(A6)

Birbirlerinden ayrışıyorlar bir defa Türklerle Suriyelileri düşünürsek. Türkler Türklerle oynuyor Suriyeliler Suriyelilerle oynuyor. Ne kadar ortak oyunlar kursak da mesela benim kurduğum ortak oyunda birlikte oynuyorlar onun dışında bir şekilde çok yakın olmuyorlar birbirleriyle. Hani yakın arkadaş olmuyorlar. (A8)

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu ise dışlama olarak saptanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin dördü göçmen/mülteci öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlandığını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcıların dışlanma koduna ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Arkadaşlarını dışlama, oyuna almama falan. Hani birbirlerini çok acımasızca eleştiriyorlar. (A3)

Öğrencinin öğrenciyle de problemi var. Bazı öğrenciler aslında yeterli iletişim becerisine sahip olamadığı için dışlanıyor sınıfta. Kendini de ifade edemiyor. Kendini ifade edemeyen çocuk kavgaya başvuruyor. Yani kendini dışlanmış hissediyor. (A4)

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu şikâyet etme olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin üçü öğrencilerin sorunlarını kendi aralarında çözmek yerine kendilerine gelerek sürekli şikâyet ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Şikâyet etmeyi çok seviyorlar. Bakıyorsun normalde sürekli yan yana ama en küçük hatasında gelip şikâyet ediyor bana. (A5)

Bir tek benimle değil birbirleriyle iletişim kurmayı bilmedikleri için arkadaşlıklar arasında ufacık yanlış anlaşılmalara bile kavgaya dönüşüyor ve sonunda bana şikâyet etmeye geliyorlar. (A9)

Araştırmada ulaşılan bir diğer kod olan okul dışı olumsuz davranışları okula taşıma koduna yönelik üç sınıf öğretmeni görüş bildirmiştir. Katılımcılar öğrencilerin aile içerisinde veya mahallesinde maruz kaldıkları olumsuz davranışları okulda diğer arkadaşlarına karşı sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir öğrenmenin ifadesi şu şekildedir:

Evdeki gördüklerinin aynısını burada kendileri akranlarına uyguluyorlar. Mesela abi kendisiyle uğraşıyorsa o geliyor burada başkasıyla uğraşıyor. Yani bir çocuk ben her zaman derim ki ailenin aynasıdır. Evde nasılsa okulda da aynısı oluyor. (A2)

4.1.2.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Davranışsal Problemlere Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı davranışsal problemlere yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları problemin iletişim olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar öğrencilerin kardeş sayısının az olduğunu, evde iletişim kuracak yaşlıları olmadığı için okulda da arkadaşlarıyla iletişim kurmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcıların iletişim problemine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Bu özellikle yeni nesil dediğimiz çocuklarda gerçekten iletişimde ciddi problemler yaşıyorlar. Bu da dolayısıyla zorbalık ve nasıl diyeyim ciddi problemler yaşıyor. Ciddi bir iletişim sorunu var. İletişim becerilerinde eksiklik var. Konuşamıyorlar. Empati kuramıyorlar. (B3)

Şimdi öğrencilerin öğrencilerle iletişim becerilerinde problem var. Öğrenciler genelde evde yeni hayat tarzı, çocuk sayısı az. Aileler daha çok korumacı. Çocuğu evin içinden dışarıya göndermiyorlar. Böyle olunca arkadaşlık ilişkileri de çok az oluyor. (B4)

Araştırmada elde edilen bir diğer kod ise şiddet olarak belirlenmiştir. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenleri öğrencilerin sorunlarını iletişim kurarak değil şiddete başvurarak çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Öğrenciler birbirlerine karşı iletişim kurarken ciddi anlamda şiddet var. Hem sözlü hem fiziksel. En büyük sıkıntıyı bununla ilgili yaşıyorum. (B7)

Kız öğrencilerin arasında çok fazla problem yaşıyoruz erkek öğrenciler arasında şiddet eğilimi olan davranışlar, çözümleri he şiddet ile çözmeye çalışmaları o var yani. (B8)

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu ise akran zorbalığı olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan üçü karşılaştıkları akran zorbalığı vakalarında öğrencilerin iletişim kurmak yerine zorba davranışlar sergilediklerini dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Sınıfımda zorba öğrencim var. Şöyle ki bir arkadaşların sürekli beslenme çantasında gelen yiyeceklerini yiyorlarmış... Daha sonra çocuğunun dövüldüğünü bunu kimseye söylememesi gerektiği için sıkıştırıldığını öğrendim. (B3)

Zorbalık var. Direkt mesela; arkadaşım neden izinsiz kalemimi aldın veriri misin? Demek yerine direkt eliyle işte itme falan var. (B6)

Katılımcılar bazı öğrencilerin gerek çok hareketli olmasından gerekse kuralları önemsememesinden dolayı kurallara uyma konusunda problem yarattığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin iki sınıf öğretmeninin ifadeleri şu şekildedir:

Bazı öğrenciler kurallara uymada problem çıkarabiliyor. En basitinden parmak kaldırmadan konuşuyor ya da etkinlik yaparken, oyun oynarken kurallara uymayabiliyor. (B5)

Çok hareketli kurallara uymakta zorluk yaşayan öğrenciler var. Çocuk derste izinsiz ayağa kalkıyor mesela. (B8)

Davranışsal problemlere yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin tümünün akran zorbalığı ile karşı karşıya kaldığı diğer taraftan sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinden üçünün akran zorbalığı vakaları ile karşılaştığı belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlerin tümü öğrencilerinin dil problemi nedeni ile iletişim kurmakta zorlandığını ifade ederken göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin beşi öğrencilerinin ev ortamında yalnız büyümelerinden dolayı iletişim problemi yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları diğer önemli problemler ise dışlama ve gruplaşma olarak bulgulanmıştır.

4.1.3. Veli Kaynaklı Problemler

Araştırmada elde edilen sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler temasına ait üçüncü alt tema veli kaynaklı problemler olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlar Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. *Veli Kaynaklı Problemler*

Göçmen/Mülteci öğrencisi olan öğretmenler		Göçmen/Mülteci öğrencisi olmayan öğretmenler	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Aile ilgisizliği	10	Aile ilgisizliği	8
Ödevleri velilerin yapması	5	Ödevleri velilerin yapması	5
Öğretmenin görev tanımını bilmeme	3	Veliye ulaşamama	3
Veliye ulaşamama	2	Velini aşırı korumacı tavrı	3
Velilerin öğretmene müdahale etmesi	2	Öğrencinin aile tarafından şımartılması	3

Tablo 4.3. incelendiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin veli kaynaklı problemleri kapsamında aile ilgisizliği, ödevleri velinin yapması, öğretmenin görev tanımını bilmeme, veliye ulaşamama ve velilerin öğretmene müdahale etmesi olmak üzere beş koda ulaşılmıştır. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin veli kaynaklı problemleri kapsamında ise aile ilgisizliği, ödevleri velilerin yapması, veliye ulaşamama, velinin aşırı korumacı tavrı ve öğrencinin aile tarafından şımartılması olmak üzere beş koda ulaşılmıştır.

4.1.3.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Veli Kaynaklı Problemlerine Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları veli kaynaklı problemlere yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları problemin aile ilgisizliği olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların aile ilgisizliği problemine yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ailelerin ilgilenmediği çocuklar var. Bu tür çocuklarla ben ilgilenmek zorunda kaldığım için yani yeterli zamanı diğer öğrencilerime ayıramadığımı düşünüyorum. İlerdeki öğrencime haksızlık oluyor. (A4)

Eğitime köstek olan durumlar genelde velilerin tavırları. Yardımcı olmuyorlar, çocuklarıyla hiç ilgilenmiyorlar. İlgilenen var tabi ki ama istisna. Aşırı duyarsız veliler de var. Çocuklarını sadece okula gönderen onunla hiç ilgilenmeyen, doğal olarak da çocuk okulun önemini bilmiyor. Anne baba önemsemediği için ona da önemsiz geliyor. Bunun önemi yok deyip o da önemsemiyor. (A8)

Bu ifadeler incelendiğinde göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenleri ailelerin öğrenciye yeteri kadar ilgi göstermemesinin sonucunda öğretmenin ilgisiz kalan öğrenciye daha fazla zaman ayırma gereksimi duyduğu ve çocuğun okulun önemini yeteri kadar kavrayamaması ile eğitsel verimliliğin düştüğü söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ödevleri velilerin yapması olarak saptanmıştır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda ödevlerin aile tarafından yapıldığı ve velileri bu konuda uyardıklarında herhangi bir düzelme olmadığı belirlenmiştir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Bir öğrencimin ablası ödevlerini sürekli kendisi yapıyor. Her seferinde bunu söylememe rağmen bakmamama rağmen hiç yapmamasının hiçbir farkı olmadığını oraya yazıp hepsinin yanlış olmasının bile daha doğru olduğunu söylememe rağmen böyle bir sıkıntı yaşıyoruz. (A6)

Ödevleri anneleri yapıyor, babaları yapıyor, ablaları veya abileri yapıyor. Yani az önce de söyledim çok bilinçsiz bir mahallede oturduğumuz için yani velilerimiz çok bilinçsiz. Kendileri yaptığında ne bileyim yani öğretmenin daha çok hoşuna gideceğini düşünüyorlar. Bilinçli olmadıkları için ödevleri velilerim yapıyor. (A10)

Veli kaynaklı problemler alt temasına ait bir diğer önemli bulgu ise öğretmenin görev tanımını bilmeme olarak belirlenmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda velilerin öğretmenlere yönelik kalıp yargıları olduğunu ve görev tanımında yer almayan görevleri de öğretmenlerden bekledikleri gözlenmiştir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir.

Sınıfı neden benim temizlemediğime dair işte sınıf grubuna da mesaj atmış. Neden öğretmen sınıfı temizlemiyor. Sınıf kirli demiş. Yani o görevi de benim üzerime yıkmaya çalışmış. (A4)

Bana maaşımın hesabını yapan bile oldu. Yani şaşırtıcı bir durum ama öğretmen onların gözünde sadece okulla yaşayan ve temizliğinden tutun da her şeyi maaşı bile okula harcaması gereken bir durumda sanırım. Bu senin görevin diyor bana. Ben ne diyebilirim ki. (A5)

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu veliye ulaşamama olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda bir katılımcı “*Şöyle bir olay var mesela dün bir senedir görmediğim bir velimi dün gördüm. Ben çocuk için o kadar uğraşıyorum didiniyorum kadın geldiği helde yanıma uğramamış bile. İşte ya amcasını gönderiyor ya başka birini.*” (A1) şeklindeki ifadeleri ile veliye ulaşma konusunda sıkıntılar yaşadığını dile getirmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu velinin öğretmene müdahale etmesi olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar velilerin kendilerine müdahalede bulunmaya yönelik davranışlar sergilediklerini ve bu durumdan hoşnut olmadıklarını ifade eden açıklamalarda bulunmuşlardır. Katılımcıların bu koda ilişkin örnek ifadeleri şu şekildedir:

Bazen sıkıntı yaşadığım da oluyordu mesela bazen işimi öğretmeye yönelik tavırlar sergileyenler oluyordu. Ben de bunu nasıl söyleyeyim uyarıyordum. (A6)

Veliler sınıf içerisine karışmaya çalışıyor. Öğretmene akıl vermeye çalışıyor. Böyle veliler de var. Bunlara karşı tavırlıyım yani kesinlikle sınıf içerisindeki hiçbir şeye karıştırmıyorum. (A10)

4.1.3.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Veli Kaynaklı Problemlerine Yönelik Bulgular

Ulaşılan bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin veli kaynaklı problemlerine yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları problemin aile ilgisizliği olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların aile ilgisizliği problemine yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ben velini ilgisizliğinden çok şikâyetçiyim mesela kendi sınıfımda. Veli ilgisi olmadan sadece öğrendiğiyle devam etmeye çalışan öğrenci arkadaşlarının hep gerisinde kalıyor. (B3)

Velilerin ilgisizliği öğrencinin başarısını da olumsuz etkiliyor. Veli ilgilenmiyor üzerine düşmüyor evde yeterli özen gösterilmeyince çocuk da haliyle dersten eğitimden uzaklaşıyor oyuna yöneliyor. Nasılsa annem babam bir şey demiyor düşüncesi ne yazık ki var bazı öğrencilerde. (B5)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde öğrencilerin veli ilgisizliği nedeniyle akranlarının gerisinde kaldıkları ve derslerden uzaklaşma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer önemli bulgu ödevleri velilerin yapması olarak belirlenmiştir. Katılımcılar velinin ödevi yaparken öğrencinin yetersiz kalabileceği durumlarda rekabet duygusuyla hareket ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin ifadeler şu şekildedir:

Önceden ödevleri velilerim yapardı. Bu konuda artık o kadar tepki gösterdim ki yapmıyorlar. Yapamasa da çocuk kendisi yapsın diyorum inatla ödevlerini yapıyorlardı. (B9)

Kimin çocuğu kimden daha iyi kanıtlamaya çalışırken çocuğun yetersiz olduğu konularda alıp ödevleri kendilerinin yaptığı oluyor. Kendileri yaptığı için de ne kadar kaliteli ne kadar nitelikli ödev verersen ver boşu boşuna olmuş oluyor. (B10)

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli kod veliye ulaşamama olarak belirlenmiştir. Katılımcılar veliye ulaşamama konusunda velilerin çalışma hayatında yer alması, yapılan toplantıları dikkate almaması gibi etkenlerin olduğunu dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Velilerin çalışma koşullarından dolayı veli toplantılarıma çok fazla katılım olmuyor. Çalışma durumlarından dolayı da okula gelmeleri zor oluyor. Veliyle görüşebilmek zor oluyor bu konuda. (B1)

Mesaj atıyorum toplantıya gelemeyecek durumda olmuş olabilirsiniz ama şu gün gelebilerseniz konuşabiliriz diye. Fakat buna da pek olumlu yanıt almıyorum. Öyle olduğu için de ister istemez veli ile yaşadığım kopukluktan dolayı çocuğa ulaşmada problem yaşıyorum. (B10)

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu velinin aşırı korumacı tavrı olarak belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre velilerin çocuğundan beklemediği davranışları ya da hatalı davranışlarını kabul etmesi konusunda sıkıntı yaşadıkları ve velilerin korumacı tavır sergiledikleri belirlenmiştir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

O en değerlisinin bazı yaptığını zannetmediği ama yaptığı şeyleri söylemek. Onun en mükemmel gibi gördüğü varlığın aslında mükemmel olmadığını söylemek. Kabullendirmeye çalışmak gerçekten çok zor. Ben de öyleyim. Yani anne olmak. Sanıyorsunuz ki dünyaya getirdiğiniz herkesten çok özel. Her çocuk evde bambaşka bir varlık, okulda bambaşka bir varlık. Velinin bunu kabul etmesi çok zor oluyor. (B2)

İlk zamanlarda çocukla ilgili bir problemi veliye söylediğimde; hayır benim çocuğum öyle yapmaz, benim çocuğum asla yapmaz. Kabullenmiyor yani. (B6)

Araştırmada ulaşılan bir diğer kod ailenin öğrenciyi şımartması olarak belirlenmiştir. Katılımcılar öğrencilerin evde aileleri tarafından fazla ilgi görmeleri nedeni ile şımarık tavırlar sergilediklerini dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Genel olarak erkek ve en küçük çocuklar şımarık yetiştiriliyor. Burada sınıfımda şu anda bile 3 tane aynı şekilde en küçük erkek çocuk var hatta bunlar tek erkekler. Gerçekten şımarıklar. (B3)

Bazı öğrencilerimde ailede gördüğü fazla ilgiden dolayı çok şımarık. Öyle olduğu için her şeyi kendisi yapmak istiyor mesela. Başka birinin söz hakkı olduğunda dinlemeden işte onun sözünü kesip sürekli kendi konuşmak istiyor. (B10)

Veli kaynaklı problemlere yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde aile ilgisizliği, ödevleri velinin yapması ve veliye ulaşamama kodları her iki grupta da ortak problemler olarak ortaya çıkmaktadır. Elde edilen bu ortak kodlardan farklı olarak sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin velinin öğretmenin görev tanımını bilmemesi ve velinin öğretmene müdahale etmesi gibi problemlerle karşılaştıkları; sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin ise velinin aşırı korumacı tavrı ve öğrencinin veli tarafından şımartılması gibi problemlerle karşılaştıkları saptanmıştır.

4.1.4. Fiziksel/Donanımsal Problemler

Araştırmada elde edilen sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemler temasına ait dördüncü alt tema fiziksel/donanımsal problemler olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlar Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.4. *Fiziksel/Donanımsal Problemler*

Göçmen/Mülteci öğrencisi olan öğretmenler		Göçmen/Mülteci öğrencisi olmayan öğretmenler	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Okul bahçesinin yetersizliği	10	Okulun ekipman eksikliği	7
Sıraların fazla olması	9	Eğitsel kaynakların yetersiz olması	7
Laboratuvar/Atölye/Kütüphane eksikliği	8	Laboratuvar/Atölye/Kütüphane eksikliği	3
Okulun ekipman eksikliği	8		
Sınıfın dar olması	5		
Eğitsel kaynakların yetersiz olması	3		

Tablo 4.4. incelendiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı fiziksel/donanımsal problemler kapsamında okul bahçesinin yetersizliği, sıraların fazla olması, laboratuvar/atölye/kütüphane eksikliği, okulun ekipman eksikliği, sınıfın dar olması ve eğitsel kaynakların yetersiz olması olmak üzere altı koda ulaşılmıştır. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin fiziksel/donanımsal problemler kapsamında ise okulun ekipman eksikliği, eğitsel kaynakların yetersiz olması ve laboratuvar/atölye/kütüphane eksikliği olmak üzere üç koda ulaşılmıştır.

4.1.4.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Fiziksel/Donanımsal Problemlerine Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin fiziksel/donanımsal problemlerine yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları problem okul bahçesinin yetersizliği olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların okul bahçesinin yetersizliği problemine yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Bahçe de okulumuza göre yetersiz. Kalabalık sınıf ve öğrenci sayısına göre yetersiz. Bence bir dur denmeli okulun öğrenci alanı yapılırken. (A7)

Bahçemiz de yetersiz. Bahçeye birkaç sınıf birden çıkabiliyor oyun oynayamıyoruz. Oyun oynayacak çok fazla topumuz var. Onun dışında öyle çok fazla bir materyalimiz de yok. Oyun alanımı da yetersiz ne yazık ki ama çok basit oyunlar oynayabiliyoruz. (A8)

Yetersizliğin sebebi daha önceden düşünülmeden okulların sadece beton şeklinde yapılması. Okul yapıyorsun yani çocuklar 7 yaşından 11 yaşına kadar çocuklar geliyor. Onlara ayırabileceğimiz en ufak bir kum alan, çim alan yok. Sadece beton. (A10)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde sınıf sayısının fazla olduğunu ve okul bahçesini paylaşma durumunda paylaşım alanının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcılar bahçeyi kullanmak istediklerinde diğer sınıfların sesi ile kendi sınıflarının sesinin karıştığını, etkinlikleri yapmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen diğer kod sıraların fazla olması olarak belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerine göre sınıf mevcutlarının fazla olması sonucunda sınıflardaki sıra sayısının fazla olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda fiziki alanının büyük çoğunlunu sıraların kaplaması nedeni ile hareket edecek alanın çok sınırlı olduğu ve sınıfta dersin işlenişini zorlaştırdığı belirlenmiştir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Yani sınıfta hareket edecek alan yok ki yani sıralardan. İşte bir oyun oynamak istesen yani ben onların aralarından geçerken sürekli sıralara çarpıyorum. (A4)

Sınıfımda kullanacağım bir yöntem için uygun ortam yok, sınıfımın fiziki durumu buna imkân sağlamıyor, sınıf içerisinde geleneksel sıra düzeni yapmaktan başka çaremiz kalmıyor. Sıra sayısı çok zaten ne bir grup yapabiliyoruz ne de Udüzeni. Çünkü sınıfa sığmak mümkün olmuyor. (A9)

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu laboratuvar/kütüphane/atölye eksikliği olarak belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerine göre okullarda öğrencilerin yararlanabileceği laboratuvar, kütüphane, atölye gibi eğitsel olarak geliştirici alan eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Biz okulda mekân sıkıntısı yaşıyoruz. İlkokul olduğu için okulda destek eğitim odası olması gerekiyor ama yok. Kütüphanemiz olması gerekiyor ama yok. Bu çocuklar için fen bilgisi dersinde bir laboratuvar olması gerekiyor ama yok. Yani temelden bir eğitim verildiği varsayılıyorsa bir bilgisayar olması lazım ama yok. (A1)

Örneğin deney yapmak istediğimizde kalabalık bir okul neredeyse 2000 kişilik 1 okul ayrı 1 deney odası yok. Ondan sonra ayrı 1 deney olsa koca 1 laboratuvar olması lazım 45 öğrenciyi sığdırabileceğim. (A2)

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu okulun ekipman eksikliği olarak belirlenmiştir. Katılımcılar okullarında kullanabilecekleri harita, fen bilimleri ve matematik derslerinde kullanabilecekleri eğitsel materyallerin eksik olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla birlikte okulda fotokopi makinası olmadığını belirten bazı katılımcılar öğrencileri için ek etkinlik çıkarma konusunda problem yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Mesela çocuklara dünyayı anlattığım zaman ya da Türkiye'yi anlattığım zaman harita gibi elemanlar okulumuzda yeterli değil. Ya da ne bileyim deney yapmak istesen fen laboratuvarı yok... Onu da geçtim etkinlik çıkarmak fotokopi çekmek istesek bizim kullanabileceğimiz fotokopi makinesi de yok çünkü okul kalabalık öğretmen sayısı fazla ve bu sebeple fotokopi makinemiz yok. (A5)

Dışarda da özellikle beden dersi için mesela öğrencilerin en çok sevdiği ders beden dersi. Bu dersle ilgili materyallerimizin eksikliği tabi ki sorun yaşıyor. Mesela bir matematik dersi için de gerekli. Metreye ihtiyacımız oluyor ne bileyim açılışlara ihtiyacımız oluyor. (A6)

Araştırmada ulaşılan diğer bulgu sınıfın dar olması olarak belirlenmiştir. Katılımcılar sınıftaki sıra sayısının fazla olması nedeniyle sınıfın dar bir ortama dönüştüğünü ve sınıftaki hareket alanının kısıtlandığını dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Yani sıraların arasının dar olması, öğrencileri oturtacak yer bulunmaması yani en büyük problemimiz bu çünkü dersin büyük bir çoğunluğu çocuklara; sus, dur, yapma diyerek geçiyor. Dersimize odaklanamıyoruz. Bu da verimi etkiliyor ister istemez. (A1)

Bunun dışında istasyon gibi teknikleri uygulamak istediğimde sınıfta istasyon kuracak mekân yok. Sınıf sıra sayısına göre çok dar çünkü adım atacak yer yok diyebilirim yani. Sıraları kümeleştirince zaten yer kalmıyor öğrencilere. Klasik sıra düzenine mecburuz bu konuda yani. (A5)

Araştırmada elde edilen diğer önemli kod eğitsel kaynakların yetersiz olması olarak belirlenmiştir. Katılımcılar eğitsel kaynakların yetersiz olduğunu, bu kapsamda kitapların yeteri kadar etkinlik barındırmadığını ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Çünkü kitaplar, verilen konular seviyelere uygun değil. Sonra çok uzun paragraflar var ya da hayatla eşleştirilmiş konular var. Biz Bunlarla ilgili her yıl çalışma yapıyorduk kitap inceleme gibi ama yani yaptığımızın bir işe yaramadığını görüyoruz. (A2)

Bence müfredat yeterli ama kitaplar açısından yetersiz görüyorum. Yeterli soru çözümü yok. Yani muhakkak kaynak kitaba ihtiyaç duyuyoruz. Kaynak kitap olmadan derste ne işleyeceğim diye bakakalıyorsun. (A4)

4.1.4.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Fiziksel/Donanımsal Problemlerine Yönelik Bulgular

Ulaşılan bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin fiziksel/donanımsal problemlerine yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları fiziksel/donanımsal problemin okulun ekipman eksikliği olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların okulun ekipman eksikliği problemine yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Panolarımız eksik. Mesela çocukların yaptığı bir şeyleri asmak işitiyorum ama pano yetersiz. Duvarları kullanıyoruz. Bu benim için basit bir şey ama pano olmadığı için biz yaptıklarımızı dosyalıyoruz. (B6)

Mesela diyelim ki hayat bilgisi dersini işliyorum. Hayat bilgisi dersinde; ülkemiz ve şehirlerimiz adlı konuyu işliyorum. Benim sınıfımda bir harita yok. Yani eğer bir konuyu anlatacaksam matematik; geometrik şekiller. O geometrik şekillerle ilgili herhangi bir materyal yok. Her şeyi ben kendim ayarlayıp almak zorunda kalıyorum. (B7)

Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde katılımcıların üçünün okulun ekipmanları ile ilgili problem yaşamadıkları ya da küçük eksikliklerin olduğu, derslerin işlenişini kolaylaştıran materyallerin okullarında bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların çoğunluğunun (n=7) okullarında harita, fen bilimleri ve matematik derslerinde kullanabilecekleri eğitsel materyallerin eksik olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu eğitsel kaynakların yetersiz olması olarak belirlenmiştir. Katılımcılar kaynakların kazanıma yönelik etkinlik çeşitliliği bakımından yetersiz kaldığını dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Kitaplar ile ilgili bazı problemler yaşıyoruz. Örneğin ben 2. sınıf öğretmeniym, Okulumuza gönderilen ders kitaplarındaki metinler, etkinlikler anlaşılır değil. Somut döneminde olan bu çocuklar için kitaplardaki bilgiler soyut kalıyor. Dolayısıyla anlamıyorlar. (B5)

Yalnızca ders kitaplarından memnun olduğumu söyleyemem. Etkinliklerin hangi amaca hizmet ettiği belli değil yapmak için yapılan etkinlikler var yetersiz kalıyor. Kaynak kitap dağıtıldı öğrencilere yönelik değil yani hazırlanan kaynaklar çocukların ne ilgisini çekiyor ne de onlara eğitsel bir fayda sağlıyor. (B9)

Araştırmada ulaşılan diğer önemli bulgu laboratuvar/kütüphane/atölye eksikliği olarak belirlenmiştir. Katılımcı görüşlerine göre okullarda öğrencilerin yararlanabileceği laboratuvar, kütüphane, atölye gibi eğitsel olarak geliştirici alan eksikliklerinin olduğu, var olan kütüphane laboratuvar gibi alanların yeterli donanımına sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

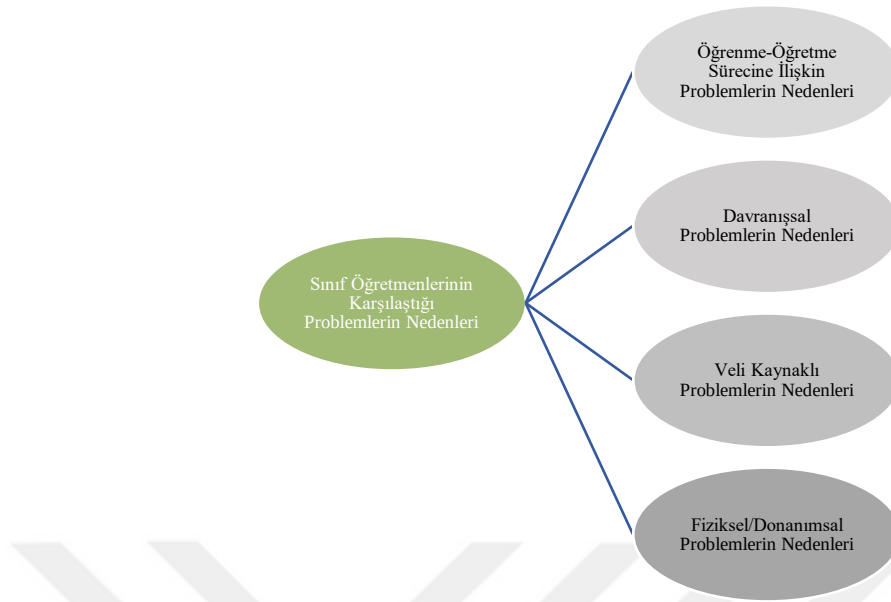
Ama sınıf ortamında bende öğretmenin okullarda fen laboratuvarları mesela özellikle doğu okullarında batıyı bilemiyorum ama doğudaki okulların çoğunda fen laboratuvarları yok, kütüphaneler çok fazla aktif değil, o yüzden çok fazla araç gereç kullanarak istediğimiz deneyleri tam yaparak geçiremiyoruz. (B8)

Bunun haricinde okulda evet kütüphanemiz var ama bence yeterli değil. Kütüphanedeki kitaplar ortaokul seviyesinde. Bir de düzen yok kütüphanede. Bir kütüphane görevlimiz yok. (B10)

Fiziksel/Donanımsal problemlere yönelik bulgular genel olarak değerlendirildiğinde okulun ekipman eksikliği, eğitsel kaynakların yetersiz olması ve laboratuvar/kütüphane/atölye eksikliği kodları her iki grupta da ortak problemler olarak ortaya çıkmaktadır. Elde edilen ortak kodlar incelendiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda çoğunlukla kütüphane, atölye ve laboratuvar gibi alanların bulunduğu fakat içerisindeki malzemeler açısından yetersizliklerin görüldüğü belirlenmiştir. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlerin ise okullarında çoğunlukla laboratuvar ve atölyelerin bulunmadığı, bu alanlara ayrılacak yerlerin mekân yetersizliği nedeni ile sınıfa çevrildiği ifade edilmiştir. Elde edilen bu ortak kodlardan farklı olarak sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin okul bahçesinin yetersiz olması, sıraların fazla olması ve sınıfın dar olması gibi problemlerle karşılaştıkları saptanmıştır.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemlerin Nedenleri

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin nedenleri temasında öğrenme-öğretme sürecine ilişkin problemlerin nedenleri, davranışsal problemlerin nedenleri, veli kaynaklı problemlerin nedenleri ve fiziksel/donanımsal problemlerin nedenleri olmak üzere dört alt tema yer almaktadır.



Şekil 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemlerin Nedenleri

4.2.1. Öğrenme-Öğretme Süresine İlişkin Problemlerin Nedenlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın ikinci teması olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemlerin nedenleri olarak belirlenmiştir. Bu temaya ait ilk alt tema öğrenme-öğretme sürecine ilişkin problemlerin nedenleri olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlar Tablo 4.5’te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Problemlerin Nedenleri

Göçmen/Mülteci öğrencisi olan öğretmenler		Göçmen/Mülteci öğrencisi olmayan öğretmenler	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Kalabalık sınıf mevcudu	10	Kazanımların fazla olması	7
Kazanımların fazla olması	9	Sorumluluk bilincinin olmaması	6
Dikkat dağınıklığı	6	Bireysel farklılıklar	5
Derse ilgisizlik	5	Dikkat dağınıklığı	5
Bireysel farklılıklar	4	Öğrencinin sıkılması	5
Okul öncesi eğitim almama	2	Motivasyon eksikliği	4
		Okul öncesi eğitim almama	3

Tablo 4.5. incelendiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecine ilişkin karşılaştığı problemlerin nedenleri kapsamında kalabalık sınıf mevcudu, kazanımların fazla olması, dikkat dağınıklığı, derse ilgisizlik, bireysel farklılıklar ve okul öncesi eğitim almama olmak üzere altı koda ulaşılmıştır. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin

öğrenme öğretme sürecine ilişkin karşılaştığı problemlerin nedenleri kapsamında kazanımların fazla olması, sorumluluk bilincinin olmaması, bireysel farklılıklar, dikkat dağınıklığı, öğrencinin sıkılması, motivasyon eksikliği ve okul öncesi eğitim almama olmak üzere yedi koda ulaşılmıştır.

4.2.1.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştıkları Problemlerin Nedenlerine Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecine yönelik karşılaştığı problemlerin nedenlerine yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere yönelik nedenler arasında en sık kalabalık sınıf mevcudundan söz ettikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda kalabalık sınıf mevcudu koduna yönelik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

45 öğrenciye göre yetersiz. Kalabalık bir sınıfta pencerelerimiz, camlarımız ya da işte ısınmamız, serinlememiz bu bile sorun. Sıralarımızın düzeni, sıkışıklığı, işte sınıfımız 45 kişi herkes ikiyeşerli oturuyorlar. Şu an 22 tane sıra var ki yetmiyor. 22 sıranın kalabalığı ve bu beni bu sene boğdu diyebilirim. Her akışı etkiliyor. (A7)

Yani genelde sunuş yoluyla ders işlediğimiz için çocuklara çok da drama vs. yapma şansımız çok olmuyor. Kalabalık olduğumuz için vakit de yetmiyor. Hani 15 kişilik bir sınıf olsan drama da yaptırırsın farklı etkinlikler de yaptırırsın. Sadece sunuş yoluyla gitmezsin. Ne yazık ki sadece sunuş yoluyla ders işleyebiliyoruz. (A8)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları problemlerin temel nedeni olarak sınıfların kalabalık olması, bu nedenle sıra sayısının fazla olduğu, ders işlenecek alanın kısıtlandığı belirlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan diğer önemli bulgu kazanımların fazla olması olarak belirlenmiştir. Katılımcılar zamanın yetersizliğine yönelik temel nedenin kazanımların fazla olmasından kaynaklandığını ve kazanımları yetiştirmekte zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar bazı derslere ait kazanımların öğrenci seviyesine oranla ağır olduğunu bu durumun öğrencilerin dersi anlamasında sıkıntılara neden olduğunu belirtmişlerdir.

Şu anki kazanımlar gereksiz fazla. Hayata dair bir şey yok daha çok bizde yükleme bu yıllardır yapılan bir hata. En büyük hatalardan biri zaten. Yani mesela zaman diyorsun bu konuda öğrenciler açısından baktığımda odaklanmaları vesaire gibi durumlarda bu

zaman çok uzun bir zaman ama konuların kapsamına ve genişliğine baktığımda yeterli gelmiyor. (A2)

Mesela sosyal bilgiler dersinde 4. Sınıfta milli mücadele konusu var. Bence çok gereksiz anlamsız derecede zor ve kasiyor ve çok vakit kaybı oluyor. Çocuklar çok anlamakta sıkıntı yaşıyor. Mesela ben dezavantajlı bölgede çalışıyorum ve öğrencilerime en çok öğretmeye çalıştığım şey milli bayramlarımız. Ben çocuklara milli bayramları öğretmezken gümrü antlaşmasını işte doğuda kimlerle savaştığımızı öğretmem çok zor. (A6)

Araştırmada elde edilen diğer bulgu dikkat dağınıklığı olarak belirlenmiştir. Katılımcılar öğrencilerde dikkat dağınıklığının yüksek seviyede olduğunu ve bu durumun eğitsel verimliliğe olumsuz etkide bulunduğunu dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Ben ders anlatırken mesela tavanı izliyor. Yani bunu adı ne bilmiyorum ama mesela dikkat dağınıklığı olabilir. Uyarmama rağmen aynı şekilde devam eden var. (A6)

Öğrencilerin uyanları artıyor, bana vermeleri gereken dikkati diğer öğrencilere çok kolay aktarabiliyorlar. Bu da sınıf içerisinde düzeni bozuyor. (A9)

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu derse ilgisizlik olarak belirlenmiştir. Katılımcıların beşi öğrencilerin derse karşı ilgisiz tavırlar sergilediğini, dersi dinlememek için yanlarındaki arkadaşları ile konuştukları ya da etrafı izleyerek dikkatlerini farklı alanlara yönelttiklerini dile getirmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin dersten uzaklaşmasına ve dersi anlamamasına neden olduğu belirlenmiştir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

İşte hep görsele alışmışlar. Mesela kitap okumak, okuduğunu anlamak onlar için sıkıcı şeyler. Mesela uzun bir metni okumak istemiyorlar işte daha kısa yok mu diyorlar. (A3)

Derse ilgileri zayıf öğrenciler var. Bu zorluyor tabi beni çünkü o ilgisiz davranıp etrafına bakıyor örneğin ya da arkadaşı şle konuşuyor. Sonra yanındaki arkadaşıyla da konuşuyor sonra diğerine de kaş göz yapıyor derken derste bir uğultu oluşuyor. Dersin işleniş zor oluyor bu durumlarda. (A5)

Araştırmada ulaşılan diğer bulgu bireysel farklılıklar olarak belirlenmiştir. Katılımcıların dördü öğrencilerin öğrenme konusunda bireysel farklılıklara sahip olduklarını, her birinin öğrenme hızlarının farklı olmasının konuların öğretiminde öğretmenlerin öğrencilere yeteri kadar zaman ayıramamasına ve bazı öğrencilerin konularda ilerleyip bazılarının geride kalmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Şimdi her birey özel. Bireysel farklılıklar var. Zaten bize aslında üniversitede hep öğretilip de içinin doldurulamadığı kavram. Bireysel farklılığı insan mesleğe başlayınca

anlayabiliyor. Şimdi biz en başında bu soruna tekrar dönüyoruz. Biz o çocukların sorunlarını biliyoruz ama ilgilenemiyoruz. Yetemiyoruz. Süre olarak yetemiyoruz. Sınıf mevcudu olarak yetemiyoruz ve sınıf öğretmenlerinin tek öğretmen olması ve hepsine yetişmek mümkün değil. (A1)

Bireysel farklılıklardan dolayı. Bazıları mesela çok çabuk anlıyor diğerleri çok uzatıyor. O zaman diğerleriyle biraz daha çalışmak gerekiyor. Bu da çok zaman alıyor. (A3)

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise okul öncesi eğitim almama olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda bir katılımcı *“Hazırbulunuşluk seviyesi çok düşük olduğu zaman, anaokuluna gitmeyen öğrenci sayısı çok yüksek olduğu zaman bu teknikleri öğretebilmek için bile birden fazla ders saatimizi kullanmamız gerekiyor. Çocuklar kalem tutmayı bile bilmiyor kasları zayıf.”* (A9) şeklindeki ifadesi ile okul öncesi eğitim almadan birinci sınıfa başlamasının çocuklarda motor becerilerinin gelişmemesi ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olmasına neden olduğunu dile getirmişlerdir.

4.2.1.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Karşılaştıkları Problemlerin Nedenlerine Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin karşılaştığı problemlerin nedenlerine yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere yönelik nedenler arasında en sık kazanımların fazla olmasından söz ettikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda kazanımların fazla olması koduna yönelik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Maalesef ki müfredatın böyle yığın halinde olması, üst üste binmesi bazı şeylerden kızmak zorunda kalıyoruz açıkçası. Bazen yetiştiremiyoruz işte bir yerlerden alıp oraya koymak zorunda kalıyoruz (B2)

Şimdi 25 kişilik sınıf mevcudu günümüz şartlarında az bir mevcut olsa da sürenin yani kazanımların anlatılmasında yine bu kadar öğrenci için yetersiz olmasına neden oluyor. Çünkü çocukların dediğim gibi seviyelerinde olan farklılıktan dolayı hepsiyle ayrı ayrı ilgilenmek gerekiyor ve bir kazanımı anlatmak için verilen süre de belli olduğundan yani bence çoğu kazanıma verilen süre biraz yetersiz. (B10)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin her öğrenci ile birebir ilgilenme gereksinimi duyması ve öğrencilerin seviyelerindeki farklılık nedeni ile kazanımları yetiştirmekte zorlandığı gözlenmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer kod sorumluluk bilincinin olmaması olarak belirlenmiştir. Katılımcılar öğrencilerin sorumluluk bilincinin yeterli seviyede olmaması nedeni ile derse karşı ilgisiz olduklarını ve ödevlerini yapma konusunda isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. İki katılımcının bu koda ilişkin örnek ifadeleri şu şekildedir:

Öğrenciler arasında sorumluluk bilinci olmayan öğrencilerim de var. Dersi dinlemeyen, ödevlerini yapmayan kitap defter getirmeyen. Diğerlerine de olumsuz örnek oluyorlar bu şekilde. Biraz ailenin öğrencinin üzerine gitmesi ile ilerliyoruz bu öğrencilerde aile destek olmasa öğrencinin umrunda değil. (B4)

Bunların dışında bazı öğrencilerim çok sorumsuz. Bir ders programımız var ama çoğu zaman kitap defterler eksik geliyor. Böyle olunca da dersten kopuyor. Biz ders yaparken o bir köşede oturmak zorunda kalıyor. Unuttuğu şey kitapsa arkadaşınla ortak kullanıyorum ama defterse tamamen dersten kopuyor. (B9)

Araştırmada elde edilen bir diğer kod bireysel farklılıklar olarak belirlenmiştir. Katılımcılar öğrencilerin gerek algı düzeyleri gerek öğrenme hızları gerekse hazırbulunuşluk düzeylerindeki farklılıklar nedeni ile öğretimde kullandıkları yöntem teknikleri sürekli değiştirmek durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin iki katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

Yine hazırbulunuşluk ve algı düzey düşüklüğünden dolayı sürekli yöntem teknik değiştirme durumuna kalıyorum. Farklı zeka türüne sahip öğrenciler de olduğu için yöntem ve tekniği öğrenci ve konuya göre sık sık değiştirmek zorunda kalıyorum. Bazen öğretim programındaki kazanımın gerisinde yöntem ve teknik kullanmak durumunda kalabiliyorum. (B1)

16 öğrencim var. Hepsi birbirinden farklı. Mesela bir konu anlatıyorum. Bazıları bunu anlıyor. Bazıları da 2. Defa anlattığım da anlıyor. Bir başkası 1 hafta boyuna tekrar ederek anlıyor. Bu aslında onların bireysel farklılıkları olduğunu gösteriyor... Kimi çocuk matematikte mesela, matematik işliyorum. Çocuk müthiş eğleniyor çünkü sayılara karşı çok ilgisi var ama bazıları daha çok sözel ağırlıklı. Mesela Türkçede drama yapıyoruz. (B6)

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu dikkat dağınıklığı olarak belirlenmiştir. Katılımcılar öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasının dersten uzaklaşmalarına ve farklı şeylere yönelmelerine neden olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla birlikte ders saatlerinin öğrencilerin dikkatlerini verebilecekleri zaman

aralığı açısından fazla olduğunu dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Çocuklarda dikkat dağınıklığı ve algı düzeylerinin düşüklüğü beni zorluyor açıkçası. Ders saatleri bu açıdan çocukların dikkatlerini derse verebilecekleri sürenin çok üstünde. Bu da öğrencinin dersten uzaklaşmasına farklı şeylere yönelmesine ne bileyim arkadaşları ile konuşmasına sebep oluyor. (B1)

Çocukların dikkatleri çok dağınık. Sürekli onları derse çekmekle uğraşıyorum. İlgiilerini çekmeye çalışıyorum. Bu problemi çözmek için derste olabildiğince fazla materyal kullanmaya çalışıyorum ki dikkatlerini çekebileyim. (B9)

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu öğrencinin sıkılması olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan beşi öğrencilerin derslerde sıkılgan tavırlar sergilediklerini bunun sonucunda dersten uzaklaştıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumun temel nedeni olarak ders süresinin öğrenci özelliklerine göre uzun olmasından söz edilmiştir. Bu koda ilişkin iki katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

Çocuklarda dikkat dağınıklığı ve algı düzeylerinin düşüklüğü beni zorluyor açıkçası. Bir de çok çabuk sıkılıyor bu çocuklar. Ders saatleri bu açıdan çocukların dikkatlerini derse verebilecekleri sürenin çok üstünde. Bu da öğrencinin dersten uzaklaşmasına farklı şeylere yönelmesine ne bileyim arkadaşları ile konuşmasına sebep oluyor. (B1)

Bunun dışında derslerde çok çabuk sıkılan öğrenciler var. Bu işte ödevlerini yapmak istemiyor, yazısını yazmak istemiyor. Bazıları defalarca yazabilirken ya da dinlerken bazıları sadece bir sıra yazabiliyor ya da dinlemekten sıkılıyor. Bunlarda sorun yaşıyoruz. (B3)

Araştırmada elde edilen diğer bulgu motivasyon eksikliği olarak belirlenmiştir. Katılımcıların beşi öğrencilerin derslerde sorumluluk almaması, dersleri önemsememesi gibi problemleri motivasyon eksikliği nedeni ile yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte velilerin bu konuda öğrenciye aşırı korumacı tavır sergileyerek öğrenciye olumsuz yönde etki edebildiklerini dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Öğrenci ilgi ve motivasyonunun düşük olması, veli desteğinin az olması ve velilerin ilgisizliği, bunlara özellikle değinmek istiyorum bunlar genellikle yetersiz. Öğrenci başarısına baktığımızda motivasyonu yoksa zaten ders çalışmak sorumluluklarını yerine getirmek gibi bir dersi yok. (B5)

Öğrencilerin derslere olan motivasyonlarının az olması ve bunun veli tarafından da biraz pekiştirilmesi. Mesela ödev verildiğinde çocuk eve gittiğinde yapamadığında velinin bunun üstünde çok durmadan işte bizimkinin de kafası çalışmıyor demek ki, her çocuk okumak zorunda değil, okumasa da olur. Bir çoban olur bir tamirci olur kafasıyla

çocuğa bu şekilde yaklaştığında çocuk da pekiştiriyor bu derse olan ilgisizliğini ve bu şekilde gidiyor. Bu da benim çocuğa bir şeyler öğretmeme engel oluyor. (B10)

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise okul öncesi eğitim almama olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda bir katılımcı *“Bunlara ek olarak anasınıfına gitmemiş olan öğrencilerle anasınıfına gitmiş olan öğrenciler arasındaki seviye ve algılama yani o hazırbulunuş seviyesi yeteri kadar oluşturulmaması ile ilgili problemler yaşıyorum.”* (B7) şeklindeki ifadesi ile okul öncesi eğitim almadan birinci sınıfa başlamasının çocuklarda hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olmasına ve dolayısıyla öğrenciler arasında seviye farklılıklarından doğan problemlere neden olduğunu dile getirmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecine yönelik problemlerin nedenlerine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde bazı derslere ilişkin kazanımların fazla olması, öğrencilerdeki dikkat dağınıklığı, bireysel farklılıklar ve okul öncesi eğitim almama kodları her iki grupta da ortak problemler olarak ortaya çıkmaktadır. Elde edilen kodlar incelendiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin kalabalık sınıf mevcudu ve öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması nedenine bağlı olarak ders işlenişinde zorluklar yaşadıkları saptanmıştır. Bununla birlikte kalabalık sınıf mevcutlarının sınıfta fiziki alan yetersizliğine neden olduğu, öğretmenlerin kullanacakları yöntem-tekniki çeşitlendirmesini zorlaştırdığı ve yapılan sınıf içi etkinliklere yeterli alan bulmakta güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerinin ise öğrencilerde sorumluluk bilincinin olmaması, öğrencinin derslerde yapılan etkinliklerden çabuk sıkılması ve motivasyon eksikliği gibi nedenlere bağlı olarak eğitsel verimliliğin düştüğü belirlenmiştir.

4.2.2. Davranışsal Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın ikinci teması olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemlerin nedenleri teması kapsamında elde edilen ikinci alt tema davranışsal problemlerin nedenleri olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlar tablo 4.6’da yer almaktadır.

Tablo 4.6. *Davranışsal Problemlerin Nedenleri*

Göçmen/Mülteci öğrencisi olan öğretmenler		Göçmen/Mülteci öğrencisi olmayan öğretmenler	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Uyum sağlayamama	3	Hiperaktif öğrenciler	5
Öğrencilerin birbirine saygı duymaması	3	Şiddeti şaka sanma	4
Bencillik	3	Bencillik	4
		İçekapanık öğrenciler	3
		Samimiyetin dozunu ayarlayamama	2

Tablo 4.6. incelendiğinde sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı davranışsal problemlerin nedenleri uyum sağlayamama, öğrencilerin birbirine saygı duymaması ve bencillik olmak üzere üç koda ulaşılmıştır. Sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı davranışsal problemlerin nedenleri ise hiperaktif öğrenciler, şiddeti şaka sanma, bencillik, içekapanık öğrenciler ve samimiyetin dozunu ayarlayamama olmak üzere beş koda ulaşılmıştır.

4.2.2.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Karşılaştığı Davranışsal Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı davranışsal problemlerin altında yatan nedenlere yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlerin karşılaştıkları davranışsal problemlerin altında yatan nedenler arasında en sık uyum sağlayamama olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda uyum sağlayamama koduna yönelik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Eskiden çocuklar en azından bir anasınıflı görüyorlardı, dışarıyı görüyorlardı. Kural biliyorlardı. Pandemiden sonra entegre olamadılar. Ne Türkler ne de Araplar entegre olamadılar. Yani sıkıntımız var. (A2)

Sınıfa uyum problemleri oluyor. Dediğimi anlayamadıkları için ben onlarla yeterli iletişim kuramıyorum. Öğretim sürecine adapte olma da çok ciddi problemler oluşuyor. (A4)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde katılımcılardan bazıları öğrencilerin erken çocukluk döneminde pandemi nedeniyle evden çıkıp sosyalleşememesi ve okul öncesi eğitim görmemelerine bağlı olarak uyum problemleri yaşadıkları bazıları ise

göçmen/mülteci öğrencilerin uyum kurmakta zorlandıkları için davranışsal problemler sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu öğrencilerin birbirine saygı duymaması olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan bazıları öğrencilerin birbirlerine saygısının olmamasından dolayı birbirlerini dinlemedikleri ve içten içe arkadaşlarına karşı olumsuz duygular besleyebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Ben sadece öğrencilerimin değil bu yeni neslin yani bu kuşağın birbirini dinlemediğini, ondan sonra birbirlerinin düşüncelerine saygı duymadığını, herkesin bir önde olma çabası içinde olduğunu görüyorum (A2)

Öğrencilerin birbirlerine karşı saygıları ne yazık ki oldukça alt düzeyde. Tüm öğrenciler kendisini en iyi, en çalışkan, en başarılı görmek istiyor. Bunu sağlayamadıkça etrafındaki insanlara karşı kin duymaya başlıyor (A9)

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu ise bencilik olarak saptanmıştır. Katılımcılar öğrencilerin benmerkezci olduklarını, bazen karşısındakinin duygularına önem vermeden bencilce davranabildiklerini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

Hepsi aynı anda söz almak istiyor, birbirlerini dinlemiyorlar zaten müthiş bir bencilik var çocuklarda. Sadece kendi söylediklerini önemsiyorlar arkadaşlarının söylediklerini dinlemiyorlar. Bazen soruyorum mesela arkadaşın az önce ne dedi ne anlatma istedi diye susup kalıyor.

4.2.2.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Karşılaştığı Davranışsal Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı davranışsal problemlerin altında yatan nedenlere yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin karşılaştıkları davranışsal problemlerin altında yatan nedenler arasında en sık hiperaktif öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda hiperaktif öğrenciler koduna yönelik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Derslerde öğrenci özellikleri açısından şöyle mesela bazı öğrenciler daha hareketli ve onlar böyle bedensel şekilde öğrenmek istiyor. Bazıları böyle daha sakin kendi halinde öğrenmeye çalışıyorlar. Mesela bunun arasında etkinlikleri sürekli mesela hareketli

öğrencilere göre etkinlik düzenlerken bazen zorlanıyorum. Çünkü onları bazen zapt etmek zor olabiliyor. (B3)

Öğrenci özellikleri olarak var tabi ki, kişilik özellikleri olarak da bazı çocukların sınıf ortamına uyum sağlaması gerçekten zor oluyor. Çok hareketli kurallara uymakta zorluk yaşayan öğrenciler var. (B8)

Bu ifadeler incelendiğinde katımlıcular bazı öğrencilerin hiperaktif olmalarından dolayı sınıf ortamına uyum sağlamakta zorlandıkları, çok hareketli olduklarından dolayı yerlerinde durmak istemediklerini ve bu durumun da eğitsel etkinlikleri düzenlerken öğretmeni zorladığını ifade etmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer kod şiddetli şaka sanma olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan bazıları davranışsal problemlerden olan şiddet ve akran zorbalığının altında yatan nedenin aslında öğrencilerin bu davranışları şaka olarak görmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda örnek ifadeler şu şekildedir:

Şimdi öğrenciler kendi arasında rahat oldukları için arada bazı sürtüşmeler oluyor. Yani birbirini ile şakalaşma adı altında zarar verdikleri oluyor. (B6)

Çocuk olarak işte oyun oynarken hani farkında olmadan ya da farkında olarak birbirlerini incittikleri oluyor. Birbirlerine karşı daha da kabalaştıkları oluyor. Aslında bunun farkına varmıyor şakalaştıklarını sanıyorlar. (B7)

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgunun bencillik olduğu ortaya konmuştur. Katılımcılardan bazıları davranışsal problemlerden olan iletişim problemi ve kurallara uymamanın altında yatan nedenin aslında öğrencilerin bencilliğinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Duyarsızlar. Olana bitene üzülüyorlar ve benciller. Bana dokunmasın diyorlar. Yerde çöp var. Diyor ki ben atmadım beni ilgilendirmez. Yaş gereği olduğunu düşünmüyorum artık yani. Belki benle aralarında jenerasyon farkı var ama yaş gereği olduğunu düşünmüyorum. Gerçekten bencil bir toplum yetiştiriyoruz. (B2)

Çok fazla bencillik var çocuklarda. Her şeyi ben yaparım benim dediğim olsun. Oyun esnasında mesela yenilmeyi hazmedemedikleri için işte ağlamaları ne bileyim oyunun kuralına göre oynamayı bilmemeleri. Bunlar çok sıkıntı yaşıyor bize. (B10)

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu içekapanık öğrenciler olarak belirlenmiştir. Katılımcılar sınıflarında hiperaktif öğrenciler olduğu gibi içekapanık öğrencilerin de olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin sağlıklı iletişim kurmasını ve sınıfındaki diğer arkadaşlarıyla kaynaşmasını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin iki katılımcının örnek ifadeleri şu şekildedir:

Kendi sınıfımda şöyle bir sıkıntı yaşıyorum; birkaç tane çok içedönük, sessiz çocuk var. Bunları o iletişim sürecine katmak konusunda sıkıntılar yaşıyorum (B7)

Bazı öğrencilerim de mesela çok içe dönük. Çocuğun ağzından lafı cımbızla alıyorum. Sınıfla kaynaştırmak gerçekten çok zor oluyor. Oyun oynayacakları zaman çok çekiniyor. (B9)

Araştırmada elde edilen bir diğer kod samimiyetin dozunu ayarlayamama olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan bazıları öğrencilere bazen fazla yakınlık gösterdiği bu durumun da öğretmen-öğrenci iletişimini olumsuz etkileyebildiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bir öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

Birbirimize çok yakın anne gibi gerçekten ikinci anne gibi o iletişimi kuruyorum öğrencilerimle. İşte birazcık o sınırı bazen öğrenciler bilemiyor bazen ben kendimi kaptırıp çok fazla sevgi gösterisinde ya da çok fazla yakın duruyorum ondan kaynaklı arada problemlerimiz oluyor. (B8)

Davranışsal problemlerin altında yatan nedenlere ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde bencillik kodu her iki grupta da ortak kod olarak ortaya çıkmaktadır. Ulaşılan bulgular doğrultusunda bu ortak koddan farklı olarak sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin uyum sağlayamama ve öğrencilerin birbirine saygı duymaması gibi nedenlere bağlı olarak davranışsal problemlerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıflarında hem hiperaktif hem de içekapanık öğrencilerin bulunması nedeni ile denge kurmakta zorlandıkları belirlenmiştir. Buna ek olarak sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenleri öğrencileri ile kurdukları samimiyetin dengesinin kurulamadığı zamanlarda öğrencilerin öğretmenlerine karşı davranışsal olarak öğretmen-öğrenci mesafesini aşabileceği ve öğrencilerin öğretmenleri ile senli benli konuşmalarına neden olabileceği saptanmıştır.

4.2.3. Veli Kaynaklı Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın ikinci teması olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemlerin nedenleri teması kapsamında elde edilen üçüncü alt tema veli kaynaklı problemlerin nedenleri olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlar Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7. *Veli Kaynaklı Problemlerin Nedenleri*

Göçmen/Mülteci öğrencisi olan öğretmenler		Göçmen/Mülteci öğrencisi olmayan öğretmenler	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Velilerin Türkçe bilmemesi	6	Velilerin eğitim düzeyinin düşük olması	5
Velilerin eğitim düzeyinin düşük olması	6	Sosyoekonomik yetersizlik	2
Sosyoekonomik yetersizlik	4		

Tablo 4.7. incelendiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı veli kaynaklı problemlerin nedenleri kapsamında velilerin Türkçe bilmemesi, velilerin eğitim düzeyinin düşük olması ve sosyoekonomik yetersizlik olmak üzere üç koda ulaşılmıştır. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı veli kaynaklı problemlerin nedenleri kapsamında ise velilerin eğitim düzeyinin düşük olması ve sosyoekonomik yetersizlik olmak üzere iki koda ulaşılmıştır.

4.2.3.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Karşılaştığı Veli Kaynaklı Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı veli kaynaklı problemlerin altında yatan nedenlere yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlerin karşılaştıkları veli kaynaklı problemlerin sıklıkla velilerin Türkçe bilmemesinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda velilerin Türkçe bilmemesi koduna yönelik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Bazı Suriyeli velilerim ile anlaşıyorum. Türkçe bilmeyen öğrencimin, velisi öğrencimden daha kötü Türkçe bilmiyor. Yine öğrencimle bir nebze anlaşabiliyorum velimle hiç anlaşıyorum. (A10)

Genel olarak dil problemi konusunda yaşıyoruz. Yine öğrenciler bir şekilde biraz da olsa Türkçe öğreniyor ama veliler bu konuda hiçbir şey yapmıyorlar. Kaç yıldır buradalar ama hala dil bilmeyen birçok velim var. (A6)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde velilerin öğrencilerle ilgilenmemesi, ödevlerin düzenli bir şekilde yapılmaması, öğretmenin velilerle olumlu iletişim kurmamasında en büyük etkenin bazı velilerin Türkçeyi yetersiz bilmesi ya da hiç bilmemesi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu velilerin eğitim düzeyinin düşük olması olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenler öğrencilerin evde yeteri kadar eğitsel destek alamadıklarını ve bunun nedenini çoğunlukla velilerin eğitim düzeyinin düşük olmasına bağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik iki katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

Yani daha 23 yaşında daha onun yaşındakiler okurken o şekilde sorumluluk almış velinin de çocuğun eğitimi konusunda ne kadar ne yapmasını bekleyebilirim ki? Çünkü kendi zamanında o şeyi almamış ailesinden şimdi bunu çocuğuna nasıl uygulayabilir? (A2)

İki tarafta da okumuş, eğitim görmüş, bu konuda bilinçli aileler dediğimiz sayısının daha az oluşu diyebilirim. Bu Suriyeli de olabilir Türk de olabilir... Şu an benim kendi sınıfımda geçmiş yıllardaki sınıflarımla karşılaştırdığım da bu yıl en çok Suriyeli öğrencilerimle ve velilerimle sıkıntı yaşadım. En çok problemi bu sene yaşadım. (A7)

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu ise sosyoekonomik yetersizlik olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda katılımcılardan biri “*Ya da en basitinden aile de alamıyor. Defter bitiyor gerisi gelmiyor mesela. Ya da çocuğun evde çalışacağı ek öğrenme ortamlarına durumu yetmiyor. Bu da çocukların detaylı öğretim yollarında bir dezavantaj oluyor.*” (A6) şeklindeki ifadesi ile velilerin sosyo-ekonomik yetersizlikler nedeni ile öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını yeteri kadar gözetmediklerini ifade etmiştir.

4.2.3.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Karşılatığı Veli Kaynaklı Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı veli kaynaklı problemlerin altında yatan nedenlere yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlerin karşılaştıkları veli kaynaklı problemlerin nedenleri arasında en sık tekrar eden kodun velilerin eğitim düzeyinin düşük olması kodu olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması koduna yönelik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ancak ben çok ödev vermemeye daha çok yazı ödevinden ziyade çünkü veliler de bazen yanlış yazabiliyorlar yanlış öğretebiliyorlar. Yazı ödevlerini kendim yazmaya ya da okulda yazdırmaya çalışıyorum. (B3)

Ev ortamında çocuğun bugün okulda öğrendikleriyle birebir ilgilenip ne öğrendin eksiklerin var mı o eksikleri tamamlayacak veliler değiller, bu yüzden mecburen biz okulda bir ek çalışma vermek durumunda kalıyoruz. Çünkü veli çocuğa sorarak hangi konuyu bile anlayacak bir durumda değil eğitim seviyesi olarak. (B8)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde velilerin eğitim düzeylerinin düşük olmasının öğrencilerin ev ödevlerini yaparken yardımcı olmamalarına ve ödevlerin eksik ya da yapılmamış olarak gelmesine bununla birlikte öğrencide oluşabilecek yanlış öğrenmelerin evde ödev yaparken pekişmesine neden olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu ise sosyoekonomik yetersizlik olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda katılımcılardan biri *“Ekonomik koşulların getirdiği bazı eksiklikler bu gibi sorunlarla karşılaşyoruz. Öğrencilerden istediğimiz materyaller oluyor. Ama bazı veliler bunları karşılamakta zorlandığı için almayabiliyorlar. Etkinlik yaparken karton yapıştıracı gibi ürünleri göndermeyen veliler oluyor. Bu da etkinlikleri yapmamızı zorlaştırıyor açıkçası.”* (B5) şeklindeki ifadesi ile velilerin sosyo-ekonomik yetersizlikler nedeni ile öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayamayan velilerin bulunduğunu bu durumun okulda eğitsel faaliyetleri yaparken öğrencilerin gerekli etkinlikleri yeterli ölçüde yapamadıklarını ifade etmiştir.

Veli kaynaklı problemlerin altında yatan nedenlere ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde velilerin eğitim düzeyinin düşük olması ve sosyoekonomik yetersizlik kodları her iki grupta da ortak nedenler olarak ortaya çıkmaktadır. Elde edilen ortak kodlardan farklı olarak sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin velinin Türkçe bilmemesi nedeni ile veli ile iletişim kurmakta zorlandıkları ve Türkçe bilmeyen velilerin evde öğrenciye yeteri kadar eğitsel destekte bulunamadığı, bu durumun başarıyı olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

4.2.4. Fiziksel/Donanımsal Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın ikinci teması olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemlerin nedenleri teması kapsamında elde edilen

dördüncü alt tema fiziksel/donanımsal problemlerin nedenleri olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlar Tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8. *Fiziksel/Donanımsal Problemlerin Nedenleri*

Göçmen/Mülteci öğrencisi olan öğretmenler		Göçmen/Mülteci öğrencisi olmayan öğretmenler	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Okulun kalabalık olması	3		
Okullar arası şartların eşitsizliği	2		

Tablo 4.8. incelendiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı fiziksel/donanımsal problemlerin nedenleri okulun kalabalık olması ve okullar arası şartların eşitsizliği olmak üzere iki koda ulaşılmıştır. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin veri seti incelendiğinde ise fiziksel/donanımsal problemlere yönelik ifadelere rastlanmamıştır.

4.2.4.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Karşılaştığı Fiziksel/Donanımsal Problemlerin Altında Yatan Nedenlere Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı fiziksel/donanımsal problemlerin altında yatan nedenlere yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlerin karşılaştıkları fiziksel/donanımsal problemlerin altında yatan nedenler arasında en sık okulun kalabalık olması koduna yer verilmiştir. Bu doğrultuda okulun kalabalık olması koduna yönelik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Mesela 4. Sınıfta işlediğimiz geometrik cisimler konusu soyut bir konu. Bunun için küplerimiz var terazimiz var yani bunları koyacak yer bile bulamıyoruz. 1 sene kullanıyoruz diğer sene bakıyoruz ki nereye koyduğumuz bile belli değil. Okulun kalabalık olmasından haliyle zümrenin kalabalık olmasından sanırım 14 zümre vardı. Her zümrede 14 öğretmen var. Bir öğretmen buna uymadığı zaman hani senin ona ulaşman mümkün olmuyor. (A1)

Ama şu an drama yapmak için kullanabileceğimiz yer sadece okul bahçesi oluyor ki okulumuz zaten küçük bir okul. Öğrenci sayısı da okul anlamında yüksek. Mesela her beden dersinde üç sınıftan çıktığını düşünürsek güvenilir bir alan olmuyor. Olsa bile sesten dramayı istediği gibi canlandırması mümkün değil. (A6)

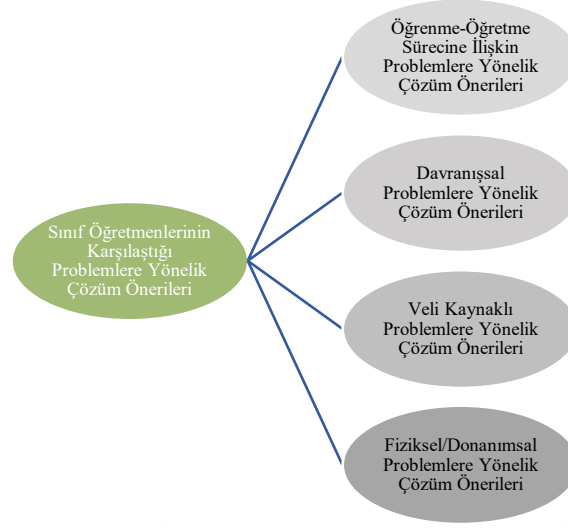
Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin okul mevcudunun kalabalık olmasına bağlı problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Katılımcılardan bazıları okulun öğrenci sayısının fazla olmasının gerek okulun eğitsel materyallerini gerekse beden eğitimi ve oyun dersinde okul bahçesini paylaşma anlamında problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen diğer kod okullar arası şartların eşit olmaması olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan biri *“Bizim sınıfımızda çok fazla Suriyeli öğrencilerimiz var. Bizim okulumuzda 850 tane Suriyeli varken başka okulda 100 tane Suriyeli var. Şimdi o okullarla bizim okulların seviyesi bir olur mu olmaz.”* şeklindeki ifadesi ile sınıflarında bulunan göçmen/mülteci öğrenci sayılarının diğer okullara nazaran çok daha fazla olduğunu ve okullar arası şartların eşit olmamasından kaynaklı eğitim seviyesinin düştüğünü dile getirmiştir.

Fiziksel/donanımsal problemlerin altında yatan nedenlere ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin okulların kalabalık olması nedeni ile okul bahçesinden yeteri kadar yararlanamadıkları, okulun fiziksel alanının yetersiz olduğu ve ortak kullanım alanındaki okul ekipmaların paylaşımında zorluk çektikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenleri okullar arası şartların eşitsiliği nedenleri ile okul başarısının düştüğünü okul başına düşen göçmen/mülteci öğrenci sayısındaki dengesizliğin akademik başarıyı olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinden bazıları okullarında zekâ oyunları atölyesi, laboratuvar, kütüphane vb. alanların bulunduğunu dile getirerek bu konuda okullarını yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin bu alt temaya ilişkin ifadelerine rastlanmamıştır.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm önerileri temasında öğrenme-öğretme sürecine ilişkin karşılaşılan problemlere yönelik çözüm önerileri, davranışsal problemlere yönelik çözüm önerileri, veli kaynaklı problemlere yönelik çözüm önerileri ve fiziksel/donanımsal problemlere yönelik çözüm önerileri olmak üzere dört alt tema yer almaktadır.



Şekil 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri

4.3.1. Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Karşılaşılan Problemlere İlişkin Çözüm Önerileri

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın üçüncü teması sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemlere ilişkin çözüm önerileri olarak belirlenmiştir. Bu temaya ait ilk alt tema öğrenme-öğretme sürecine ilişkin problemlere yönelik çözüm önerileri olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlar Tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri

Göçmen/Mülteci öğrencisi olan öğretmenler		Göçmen/Mülteci öğrencisi olmayan öğretmenler	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Farklı derslerde telafi etme	9	Materyal çeşitliliği sağlama	7
Materyal geliştirme	8	Farklı yöntem-teknik kullanımı	7
Kaynakları çeşitlendirme	5	Farklı derslerde telafi etme	6
Görsel unsurlarla destekleme	5	Etkinlikleri çeşitlendirme	6
Eğitsel platformlardan yararlanma	3	Çoklu zekâ kuramına yönelik ders anlatma	6
Derse ön hazırlık yapma	3	Öğrenciyi aktif kılma	4
Oyunlaştırarak anlatma	3	Somutlaştırma	4
Grup çalışması	3	Akran eğitimi	4
Teneffüste ek öğrenme desteği	2	Kazanımların yeniden düzenlenmesi	3
Hayattan örnekler verme	2	Mihver dersleri öğleden önce yapma	3

Tablo 4.9. incelendiğinde sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin problemlere yönelik çözüm önerileri kapsamında farklı derslerde telafi etme, materyal geliştirme, kaynakları çeşitlendirme, görsel unsurlarla destekleme, eğitsel platformlardan yararlanma, derse ön hazırlık yapma, oyunlaştırarak anlatma, , grup çalışması, teneffüste ek öğrenme desteği ve hayattan örnekler verme olmak üzere 10 koda ulaşılmıştır. Sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin problemlere yönelik çözüm önerileri kapsamında ise materyal çeşitliliği sağlama, farklı yöntem-teknik kullanımı, farklı derslerde telafi etme, etkinlikleri çeşitlendirme, çoklu zeka kuramına yönelik ders anlatma, öğrenciyi aktif kılma, somutlaştırma, akran eğitimi, kazanımların yeniden düzenlenmesi ve mihver dersleri öğleden önce yapma olmak üzere 10 koda ulaşılmıştır.

4.3.1.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Karşılaştığı Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Problemlerin Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları öğrenme-öğretme sürecine yönelik problemlerin çözüm önerilerine yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu doğrultuda farklı derslerde telafi etme koduna yönelik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ya ister istemez bazen diğer derslerden kırabiliyoruz maalesef. Mesela kış geldi beden eğitimi soğuk hava zaten dışarı çıkamıyoruz sınıf içinde de çok gürültü olma ihtimali var yan sınıfları rahatsız etmemek için yapmıyoruz. Bazen mesela matematik dersinin yetmediği zamanlarda mecburen alıyoruz. Ya da işte müzik dersinden. (A6)

Zamandan kaynaklanan problemleri ne yazık ki bazı dersleri eleyerek hani çoğu zaman resim, müzik, beden derslerini yapmayarak yani o derslerden aldım. (A8)

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin derslere verilen sürelerin dengesizliği ve bazı derslerin kazanımlarının yetişmemesi gibi durumlarda önceliği mihver derlere vererek beden eğitimi ve oyun, müzik gibi dersleri daha geri plana atabildikleri belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu materyal geliştirme olarak belirlenmiştir. Katılımcılar okullarında eğitsel materyal yetersizliğinin önüne geçmek amacıyla ya kendilerinin materyal tasarladıklarını ya da materyalleri kendi imkânları ile

sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin iki katılımcının örnek ifadeleri şu şekildedir:

Kendim imkânlarımla bulup getirip sunabiliyorum. Aslında okulun da eksikleri var. Mesela bir deney yapacaksın eksikler var. Bunların tamamlanması tabi ki gerekiyor ama bu eksiklikler içinde de eğitime devam ediyoruz. (A7)

Yani çok basit hani materyalleri yapabiliyorum çocuklara. Mesela işte kâğıt birleştirip onu bantla sarıp dünya yaptık mesela. Onun yerine dünya küresi gösterseydik, dokunsalardı, baksalardı ellerinde daha kalıcı olurdu. Çok basit bulacağımız materyallerle yapmaya çalışıyoruz. (A3)

Araştırmada ulaşılan bir diğer kod kaynakları çeşitlendirme olarak bulgulanmıştır. Katılımcılar ders kaynaklarının etkinlik anlamında yetersiz kaldığı durumlarda farklı kaynakları kendi imkânları dâhilinde işe koştukları belirlenmiştir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Kaynak kitap kullanıyorum. Yani kullanmasam öğrencilerime anlatacak bir şey bulamam. Evden kendim indiriyorum ya a akıllı tahtayı açarak ek bir şeyler izletiyorum. (A4)

Yani bu kazanımları yetiştirmek açısından yine fotokopilerle eve ödev vererek kullandığım kaynakları çeşitlendiriyorum (A10)

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu görsel unsurlarla destekleme olarak belirlenmiştir. Katılımcılar öğrencilerin dikkatlerini derse çekebilmek ve öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla derslerinde görsel unsurlardan faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda iki katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

Hani dikkatlerini çekecek şekilde oyunlarla ondan sonra ya da görsellerle destekliyorum. Dikkatlerini çekecek alanlarla yapmaya çalışıyorum. Bu konuda da zaten medyada da bir sürü değişik şeyler var onlarla desteklemeye çalışıyorum (A2)

Yani sonuçta işte çocuklar görsel öğrenmeyi işte şu an somut öğrenme dönemlerinde oldukları için öyle daha kalıcı oluyor. Onları göstermek için kendim materyal hazırlamam lazım. Onun için de malzeme lazım. (A3)

Araştırmada ulaşılan bir diğer kod eğitsel platformlardan faydalanma olarak saptanmıştır. Katılımcılar öğrencilere gerek eğitsel destek sağlamak gerekse de dil öğrenmelerine katkıda bulunmak amacıyla eğitsel platformlardan faydalandıklarını dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin iki katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

Evde anlayamadığı konuları çalışıp hani teknoloji ilerlediği için izim anlattığımız konular internette de mevcut. Bazı ders anlatım sitelerine üye olup bizim burada 1 kere anlattığımız ama çocuğun anlayamadığı konuları eve çalışmasına yönlendiriyoruz. (A1)

Onun dışında tabii ki söylememe gerek var mı bilmiyorum görsellerden ve videolardan çok faydalaniyorum. Hani dil anlamında sıkıntı yaşıyor en azından çocukların görerek bir şeyleri öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum (A6)

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu derse ön hazırlık yapma olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda bir katılımcı *“Gelişi güzel ders işlenince olmuyor etkinlikleri belirliyorum materyal yapmam gerekirse bunları önceden ayarlayıp neye ne kadar zaman vereceğimi kendim önceden belirliyorum bu da zamanı etkili kullanmama biraz daha fayda sağlıyor.”* (A5) şeklindeki ifadesi ile derse ön hazırlık yapmanın zamanın yeterli etkili kullanmasına yardımcı olduğunu ve dersi daha düzenli işlemesine fayda sağladığını dile getirmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu ise oyunlaştırarak anlatma olarak saptanmıştır. Katılımcılardan biri *“Bizler sınıf öğretmeniyiz. Hem derslerde öğrenmelerini kolaylaştırmak için hem de öğrencileri birbirine adapte etmede bizim en çok yaptığımız şey oyun. Onları oyun oynatarak birbirlerini tanımalarını sağlayabiliriz. Yani ne kadar çok iletişimlerini sağlarsak ne kadar bir arada tutabilirsek birbirlerini daha iyi tanıyacaklardır. Belki de çok daha iyi arkadaş olacaklardır.”* (A8) şeklindeki ifadesi ile öğrencilerin gerek kazanımları kavramasında gerekse göçmen/mülteci öğrenciler ile diğer öğrencilerin birbirleri ile kaynaşması için oyunlara başvurduğuna dile getirmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu grup çalışması olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan biri *“Sınıfta yaptığımız grup çalışmalarında işte drama çalışmalarında ve etkinliklerde onları birleştirici işte tüm sınıftaki öğrencileri karıştırarak ayarlıyoruz. İletişimleri artsın diye. Birbirlerinden öğrensinler diye.”* (A1) şeklindeki ifadeleri ile öğrencilerin akran öğretimi yaparak hem eğitsel alanda hem de dil problemi yaşayan öğrencilerin daha kolay dil öğrenebilmesini desteklemek amacıyla öğrencilerin akran öğretiminden faydalanabilecekleri grup çalışmaları yaptırdığını belirtmiştir.

Araştırmada ulaşılan diğer kod teneffüste ek öğrenme desteği olarak saptanmıştır. Bu koda ilişkin bir katılımcının *“Hepsinin bir sorusu, hepsinin merak ettiği sorular var. Yetişmeye çalışıyoruz derste ama yetişemediğimizde de teneffüste yakalıyorlar. Teneffüste konuşuyoruz.”* (A7) şeklindeki ifadesi incelendiğinde öğrencilerin eksik kaldığı, anlamadığı ya da merak ettiği konularda teneffüste ek olarak destek sağladığı belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu hayattan örnekler verme olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda bir katılımcının “*Yani şöyle ben derslerde konu anlatırken öncelikle her zaman tümünden gelim değil tümevarım yöntemini kullanıyorum. Yapılandırmacı, çocukların kendi gündelik hayatlarından örnekler ya da düşünerek kendilerinin bulmalarını sağlıyorum. Derse ilgilerinin artması için konuşturarak yapmayı amaçlıyorum.*” (A8) şeklindeki ifadeleri ile ders işlenişinde öğrencinin günlük hayatından örneklendirmeler yaparak öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamaya katkıda bulunduğu saptanmıştır.

4.3.1.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Karşılaştığı Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Problemlerin Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları öğrenme-öğretme sürecine yönelik problemlerin çözüm önerilerine yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu doğrultuda katılımcıların ifadeleri doğrultusunda belirlenen materyal çeşitliliğini sağlama koduna yönelik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Mesela bizde şu var; matematik dersinde kilogram olabilir. Ağırlık var zaten bizde. Eşit kollu teraziyi sınıfa getirip ağırlıkları koyup ölçebiliyoruz. Hacim konusu var fende mesela dereceli silindire koyuyoruz. Mıknatıslarla çekme var bunu yapabiliyoruz. Ondan sonra mesela buharlaştırma yöntemi işte bozulma yöntemi, tüplerimiz var içine şekeri koyup alttan ispirotoyu yakıp çocuğa bu deneyi yaptırdık mesela 4. Sınıfta. (B4)

Hani belki daha fazla materyal kullanma şansımız olsa ya da ne bileyim şartlar daha iyi olsa çocuklar daha farklı imkânlarla sahip olsalar daha kolay öğrenebilirler. (B10)

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kalıcılığın olmaması ve soyut konuları somutlaştırmada zorlanma gibi problemlerin önüne geçmek amacıyla materyal çeşitliliğine önem verdikleri belirlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan diğer bulgu farklı yöntem-teknik kullanımı olarak saptanmıştır. Katılımcılar öğrencilerin derslerde sıkılmasını önlemek amacıyla yöntem- teknikleri çeşitlendirdiklerini dile getirmişlerdir. Bu kapsamda iki katılımcının örnek ifadeleri şu şekildedir:

Hepsini kullanıyoruz, sözlü anlatım işbirliği ile öğrenme, drama yöntemi, pandomim o ders ile ilgili kazanımla ilgili ne gerekiyorsa hangisi daha verimli olacaksa bununla ilgili çocuklar kendileri sunum yapıyorlar belirli konularda görevlendirme yapıyoruz kendileri anlatıyorlar araştırıyorlar. (B8)

Sanırım sayısal zekâları daha iyi bir durumda bu bir sorun mu bilemiyorum ama Türkçe hayat bilgisi gibi derslerde çok sıkılıyorlar. Ben de o derslerde drama gibi onların aktif olabileceği yöntemler kullanıyorum ki dersten kopmasınlar diye. Bazen bir hikâye oluyor mesela hemen canlandırıyoruz çok hoşlarına gidiyor. (B9)

Araştırmada elde edilen diğer önemli bulgu farklı derslerde telafi etme olarak belirlenmiştir. Katılımcılar bazı kazanımlara ayrılan sürenin öğrencilerin konuyu kavraması noktasında yetersiz kaldığını dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri özellikle matematik kazanımlarının yetişmesi konusunda problem yaşadıklarını ve bu kazanımları yetiştirmek amacıyla beden eğitimi, müzik gibi derslere daha az zaman ayırabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin örneklere şu şekildedir:

Şöyle ben 3. Sınıf okutuyorum. Hayat bilgisi vs. değil ama özellikle matematik konularını aman yetiştireyim derdine düşmekten çocukları böyle şeylerden mahrum bırakıyoruz. Diğer derslerden alarak telafi etmeye çalışıyoruz. (B2)

Bu seviye olarak çok iyi çalıştığım sınıfta vardı ama genelde matematik kazanımlarını yetiştirmek çok zor oluyor. Planlarda belirtilen süre ile kazanımı kazandırma süremiz çok farklı oluyor. Bazen farklı derslerden de telafi yapmak zorunda kalıyoruz, kazanımları yetiştirmek için. Özellikle belli başlı konular var, sayıları yuvarlama gibi ya da tahmin konusu gibi yani o konularda çocuklar o belirtilen süreden çok daha fazla bir zamanda konuyu anlayıp kavrayabiliyor. (B8)

Araştırmada elde edilen diğer önemli bulgu etkinlikleri çeşitlendirme olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan bazıları öğrencilerin sıkıldığını fark ettikleri, eleştirel düşünme becerisini geliştirmeyi amaçladıkları ya da öğrenciler arasında seviye farklarının olduğu durumlarda etkinlikleri çeşitlendirmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin iki katılımcının doğrudan ifadeleri şu şekildedir:

Her çocuk birbirinden farklı olduğu için ilgileri, istekleri ve öğrenme hızları da farklı oluyor. Yavaş öğrenen öğrencilere başka yöntem ve tekniklerle konuyu kavratmaya çalışıyoruz. Bol tekrar ve örnekler yaptırıyoruz. Derste farklı farklı etkinlikler yapıyoruz ki hepsine ulaşabilelim. (B2)

Çocukların anlamasına yönelik daha çok eleştirel düşünebilmesi için açık uçlu sorularla olan etkinlikler yapmaya çalışıyorum. Kendilerini ifade edebilecekleri metinler yazdırmaya çalışıyorum. Bu konuda birbirlerini eleştirmelerini istiyorum yazdıklarını. Birbirlerinin yazılarını okuyup şu olmuş şu olmamış gibi birbirlerini tenkit etmelerini sağlıyorum. (B3)

Araştırmada ulaşılan diğer önemli bulgu çoklu zekâ kuramına yönelik ders anlatma olarak saptanmıştır. Katılımcılar öğrencilerin farklı zekâ türlerine sahip olması nedeni ile derste tek tip yöntem-teknik kullanmadıklarını ve farklı zekâ türlerine hitap eden etkinliklere yöneldiklerini dile getirmişlerdir.

Birçok farklı zekâ türüne örnek etkinlikler yapılabilir. Çünkü her öğrenci aynı özelliğe sahip olmuyor. Bazıları yazarak öğreniyor bazıları için daha somut şeyler gerekiyor. Bunun için etkinliklerin biraz çeşitlenmesi lazım. (B1)

Bunun dışında işte bu çoklu zekâ kuramına göre her öğrencinin farklı anlayışları var yine aynı şekilde. Hepsine yetişmeye çalışıyoruz tabii ki (B3)

Araştırmada elde edilen diğer önemli bulgu öğrenciyi aktif kılma olarak belirlenmiştir. Katılımcılar derslerde öğrencileri sürece dâhil edip onları aktif kılarak hem sıkılmalarını engellemeyi hem de kalıcı bir öğrenme sağlamayı amaçladıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların bu koda ilişkin örnek ifadeleri şu şekildedir:

Öğrencilerin derste aktif kalmasını sağlıyorum bu şekilde öğrencilerin daha iyi anlayabileceklerini düşünüyorum. Çünkü o süreçte sadece oturup dinleyen öğrenciyle ders sürecine doğrudan katılan öğrencinin öğrenmesi de bir olmaz yani. (B1)

Tamamen tipik bir öğretmen merkezli değil de öğrenciyi de katarak sıkılmalarını engellemek amacıyla böyle çözüm önerisi getiriyoruz. (B4)

Araştırmada ulaşılan bir diğer kod somutlaştırma olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda bir katılımcının “*Şimdi bazı öğrenciler gerçekten tek seferde anlıyorlar. Hani soyut bir konu da olsa somut bir konu da olsa ama bazı öğrencilerim ise direkt gözle görülür, elle tutulur, dokunabileceği ne bileyim canlandırabileceğim bir şekilde istiyorlar. Bizde ne yapıyoruz? Mesela öncelikle konuyu elle tutulur, gözle görülür, birçok duyu organına hitap edecek şekilde anlatıyorum. Daha sonrasında ise sözel ağırlıklı anlatmaya çalışıyorum.*” (B6) şeklindeki ifadesi incelendiğinde öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğrencilerin soyut konuları somutlaştırmasını sağlamasının amaçlandığı belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer önemli bulgu akran eğitimi olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan biri “*Bir de ben sınıfımda çok başarılı olan birkaç öğrenciden çok destek alırım. Mesela konuyu anlamayan arkadaşının yanına gönderirim birebir ona anlattırırım. Çocuk çocuğun dilinden daha iyi anlıyor çünkü. Böylelikle başarılı olan öğrencim de erken anladığı için sıkılıp beklememiş oluyor. O da aktif kalıyor.*” (B9) ifadesi ile sınıfında akademik başarısı yüksek öğrencilerin

arkadaşlarına yardımcı olması konusunda teşvikte bulunarak akran eğitimini desteklediğini belirten ifadelerde bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen diğer önemli bulgu kazanımların yeniden düzenlenmesi olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda bir katılımcı *“Bazı derslerde konular yoğun ve peş peşe bu yüzden zaman problemi yaşıyoruz. Öğrencilere fazla gelebiliyor bu yoğunluk bir yerden sonra olay anlamaya değil de ezbere giriyor. Bunların düzenlenmesi gerekir. Kazanımlar tekrar gözden geçirilmeli bence.”* (B5) şeklindeki ifadesi ile kazanımların bazı sınıf seviyelerinde fazla detaylandırılmış şekilde verildiğini ve kazanımları yetiştirmede sıkıntı yaşadıklarını dile getirerek kazanımların yeniden düzenlenmesinin yararlı olacağını dile getirmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu ise mihver dersleri öğleden önce yapma olarak saptanmıştır. Katılımcılardan birinin *“Sabah verimli zamanı daha verimli kullanıyoruz... Beden eğitimi görsel sanatlar, müzik, Türkçe dersleri o tarz dersleri görsel sanatları trafik gibi o dersleri genellikle öğleden sonraya bırakıyoruz. Sabah ana dersleri işliyoruz genelde.”* (B8) şeklindeki ifadeleri incelendiğinde tam gün eğitimde öğrencilerin öğle arasından sonra yaşadıkları motivasyon kaybının etkilerini azaltmak adına mihver dersleri öğleden önce, diğer dersleri öğleden sonra işlediği belirlenmiştir.

Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik karşılaşılan problemlere ilişkin çözüm önerileri genel olarak değerlendirildiğinde farklı derslerde telafi etme kodu bazı kazanımlara ayrılan sürenin yetersiz kalmasına yönelik sundukları çözüm önerisi kapsamında ortak kod olarak belirlenmiştir. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm önerileri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarını yetersiz buldukları bu kapsamda kaynakları çeşitlendirerek fotokopi şeklinde ek kaynaklar sundukları; kalıcılığın sağlanmasını kolaylaştırmak amacıyla eğitsel platformlardan yararlandıkları, materyal geliştirdikleri, öğrenmeleri görsel unsurlarla destekledikleri, hayattan örnekler verdikleri ve oyunlaştırarak anlatım yaptıkları; zamanı etkili kullanmak adına ise derse ön hazırlık yaptıkları ve teneffüste ek öğrenme desteği sundukları belirlenmiştir. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm önerileri

incelendiğinde ise öğretim sürecini daha etkili hale getirmek amacıyla materyal çeşitliliği sağladıkları, farklı yöntem-teknik kullandıkları, etkinlikleri çeşitlendirdikleri, somutlaştırmaya önem verdikleri ve akran eğitiminden yararlandıkları, öğrencinin aktif olmasını destekledikleri; öğrencilerin öğleden sonra motivasyon kaybı yaşaması probleminin etkilerini azaltmak amacıyla mihver dersleri öğleden önce yaptıkları belirlenmiştir.

4.3.2. Davranışsal Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın üçüncü teması olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemlere yönelik çözüm önerileri teması kapsamında elde edilen ikinci alt tema davranışsal problemlere yönelik çözüm önerileri olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlar Tablo 4.10'da yer almaktadır.

Tablo 4.10. *Davranışsal Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri*

Göçmen/Mülteci öğrencisi olan öğretmenler		Göçmen/Mülteci öğrencisi olmayan öğretmenler	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Öğrenci ile konuşma	10	Veli ile görüşme	10
Veli ile görüşme	10	Rehberlik servisine yönlendirme	10
Rehberlik servisine yönlendirme	10	Görev ve sorumluluk verme	5
Görev ve sorumluluk verme	3	Ödül-pekiştireç verme	4
Empati geliştirme çalışmaları	3	Empati geliştirme çalışmaları	4
		Rol model olma	2

Tablo 4.10. incelendiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı davranışsal problemlere yönelik çözüm önerileri öğrenci ile konuşma, veli ile görüşme, rehberlik servisine yönlendirme, görev ve sorumluluk verme ve empati geliştirme çalışmaları olmak üzere beş koda ulaşılmıştır. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı davranışsal problemlere yönelik çözüm önerileri ise veli ile görüşme, rehberlik servisine yönlendirme, görev ve sorumluluk verme, ödül-pekiştireç verme, empati geliştirme çalışmaları ve rol model olma olmak üzere altı koda ulaşılmıştır.

4.3.2.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Karşılaştığı Davranışsal Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı davranışsal problemlere yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda en sık tekrar edilen kodlardan biri olan öğrenci ile konuşma koduna ilişkin katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Konuşarak anlaşılmaya çalışıyorum. Çocuklara anlatıyorum. İşte kuralları öğretmeye çalışıyorum. Birbirlerine zarar verdikleri takdirde sonucunun neler olacağını söylüyorum. Daha güzel oynamalısın diyorum. (A3)

Bence hep konuşarak çözülüyor her şey. Ben ilk başta öğrenci ile konuşurum... etkinlikler hani olabilir evet ama en çok bence konuşmak en iyi terapi bence diye düşünüyorum. (A7)

Bu ifadeler incelendiğinde katılımcılar sınıflarında beklenmedik öğrenci davranışı ile karşılaştıklarında ilk olarak öğrenci ile konuştukları ve yaptığı davranışın yanlış olduğu konusunda ona uyarılarda bulunduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu ise veli ile görüşme olarak belirlenmiştir. Katılımcılar öğrencilerin beklenmedik olumsuz davranışları sonucunda öncelikle öğrenci ile konuştuklarını bir çözüm alamazlarsa veli ile iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda ik katılımcının örnek ifadeleri şu şekildedir:

Yani her gün hangi çocuğun ne tür problemi varsa velilerle konuşurum. Hiçbir çocuğu es geçmem. En büyük çözümüm de velilerle ne kadar iletişimi sıkı tutarsak başarı da o kadar iyi olur. Davranış bozuklukları da o kadar çabuk çözülür. (A4)

Öğretim sürecinde toplantılar yapıyorum. Velilerimle sürekli iletişim halindeyiz. Bireysel olarak da hani toplantılarda da bana yardımcı olmaları konusunda konuşuyoruz. (A8)

Araştırmada ulaşılan bir diğer kod rehberlik servisine yönlendirme olarak belirlenmiştir. Katılımcılar öğrencilerin davranışsal problemlerinin çözümünde öncelikle öğrenci ile konuştuklarını, çözülemezse veli ile iletişime geçtiklerini, problemli davranışın devam ettiği durumda ise rehberlik servisine yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Dışlama olaylarında zorbalık olaylarında öncelikle çocuklarla konuşuyorum birbirlerinin gözünden bakmalarına yardımcı oluyorum olaylara. Çözemiyorsak veli ile iletişim kuruyorum o da olmazsa rehberlik servisimiz var oraya yönlendiriyorum. (A5)

Küfür ediyorsa velisini arıyorum. Bu konuda veliden destek istiyorum. Ayrıca destek istediğim bir diğer birim, çok fazla kullanıyorum; rehberlik servisi. Rehberlik servisine de çok fazla öğrenci gönderiyorum. (A10)

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu görev ve sorumluluk verme koduna ilişkin bir katılımcı *“Sınıfın düzenini bozan işte kavgacı, hırçın öğrencilere görev veriyorum. Ne bileyim olması gereken görevler de oluyor havadan sudan görevler de oluyor. Yeter ki o çocuk işe yaradığını hissetsin. Bir sorumluluk alsın.”* (A1) şeklindeki ifadesi ile olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilere görev ve sorumluluk vererek problemli davranışı çözmeye çalıştığını belirtmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer kod olan empati geliştirme çalışmalarına ilişkin bir katılımcı *“Empati kurmalarını söylüyorum. Kendilerini birbirlerinin yerlerine koymalarını istiyorum... . Ya da diyorum ki mesela bir kız çocuğuna bir arkadaşı zorbalık yaptı. Bak diyorum bunun senin ablan olduğunu düşün.”* (A2) şeklindeki ifadeleri ile sınıfında meydana gelen istenmeyen bir davranışın çözümünde öğrencilerin empati kurmasını sağladığını dile getirmiştir.

4.3.2.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Karşılaştığı Davranışsal Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı davranışsal problemlere yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda en sık tekrar edilen kodlardan biri olan veli ile görüşme koduna ilişkin katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Veliyle iletişime geçiyorum çünkü tek taraflı olmuyor. Bu çocuk benimle 6 saat beraber. Ondan sonrası yok. O yüzden veliyle iletişim halinde oluyorum. Bir çözüm bulabilmek için. (B6)

Bu sorunu önlemek için ben velilerimle sürekli iletişim halindeyim. Bir sorun olduğu an hemen ararım durum hakkında bilgilendiririm. (B9)

Bu ifadeler incelendiğinde katılımcılar öğrencilerin olumsuz davranışta bulundukları durumlarda veli ile iletişime geçerek ve iş birliği sağlayarak çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu rehberlik servisine yönlendirme olarak tespit edilmiştir. Katılımcılar öğrencilerin olumsuz davranışlarıyla karşılaştığı durumlarda rehberlik servisinden yardım alarak problemi çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin iki katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

Yani bir öğrenciyle ilgili yapmaması gereken yanlış bir davranış olduğunda öncelikle biz çözmeye çalışıyoruz. Ama çözemediğimiz durumlarda rehber öğretmenden de görüş alabiliyoruz. Yardım istiyoruz yani. (B1)

Sınıfta o öğrenme ortamını oluşturmak açısından bazı öğrenciler gerçekten çok problemlili oluyor. Rehberlik servisiyle, rehber öğretmenlerimiz ile diyaloga geçiyoruz. Genelde çözemediğimiz sorunlarda onlardan yardım istiyoruz. (B8)

Araştırmada elde edilen bir diğer kod görev ve sorumluluk verme olarak belirlenmiştir. Katılımcılar sınıf içinde problemlili davranış sergileyen, hiperaktif ve içe kapanık öğrencilere görev ve sorumluluk vererek hem ortaya çıkan problemleri engellemeyi hem de içe kapanık öğrencilerin özgüven kazanmasını sağlamayı amaçladıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Baktığınız zaman iki farklı uç gibi görünüyor. Biri çok içe dönük biri ise hiperaktif. Benim yıllardır hani uyguladığım bu tür öğrencilere karşı açıkçası sorumluluk yüklemek. Sorumluluklarını arttırdığınız zaman çocuklar bir nebze de olsa rahatlıyorlar. (B2)

Bazen de çok hareketli öğrencilerim oluyor. Bunlar dersin ve teneffüsün düzenini bozuyorlar. Ben yokken sınıf başkanını uğraştırıyorlar. Ben de ona görev veriyorum yaramazlık yapmasın diye. Mesela ben gelene kadar sen de başkana yardım et falan gibi. (B9)

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu ödül-pekiştireç verme olarak belirlenmiştir. Katılımcılar sınıf içerisinde karşılaştıkları sorunlu öğrenci davranışlarının çözümünde ödül ve pekiştireç vererek problemlili davranışı ortadan kaldırmayı amaçladıklarını ifade etmişlerdir.

Genelde işte rozetlerim var mesela. Yaptıkları davranışların niteliğine göre üstünde yazılar yazan ya da işte gülen yüzü kalpli. O rozetleri veriyorum. Çıkartmalar veriyorum, kalem silgi gibi ödüller veriyorum. Şimdi bu karşılaşılan sorunlarda ne kadar sözlü olarak ifade edersen et çocuğun yaşı küçük olduğundan somut ödüller daha iyi oluyor. (B10)

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu empati geliştirme çalışmaları olarak saptanmıştır. Bu koda ilişkin bir katılımcı *“Bazı öğrenciler karşısındakine saygısızca davranabiliyor. Arkadaşını üzüyor. Ben de empati kurmasını sağlıyorum. Aynısını o yapsa ne hissedersin diyorum.”* (B4) şeklindeki ifadesi ile öğrenciler arasında ortaya çıkan bir sorunda problemlili davranışı anlamalarını sağlamak amacıyla empati kurma çalışmaları yaptığını ifade etmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli bulgu rol model olma olarak belirlenmiştir. Bu koda ilişkin bir katılımcı *“Biraz bu aşamada işte ben onlara rol model işte adaletli davranarak, ben küfür etmeyerek, ben yalan söylemeyerek ve bunu ben bakın küfür etmiyorum siz de etmemelisiniz diye fark ettiriyorum.”* (B3) ifadesi ile sınıfında olumsuz bir davranışla karşılaşmamak için öncelikle öğretmenin öğrencilerine doğru davranışlar sergileyen, olumlu davranışlar kazandıran iyi bir rol model olması gerektiğini belirtmiştir.

Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı davranışsal problemlere ilişkin çözüm önerileri genel olarak değerlendirildiğinde veli ile görüşme, rehberlik servisine yönlendirme, görev ve sorumluluk verme ve empati kurma çalışmaları kodları ortak kodlar olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların davranışsal problemlerini çözmede öğrenci ile iletişim kurmalarının ardından problem devam ediyorsa veli ile görüştükleri çözüme ulaşamadığı takdirde öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirdikleri belirlenmiştir. Bundan farklı olarak sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin davranışsal problemlerin önüne geçmek amacıyla öğrenci ile konuşarak onları telkin ettikleri; sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin ise davranışsal problemlerin önüne geçmek için rol model oldukları ve öğrencilerin sergiledikleri olumlu davranışları pekiştirmek amacıyla ödül-pekiştireç verdikleri saptanmıştır.

4.3.3. Veli Kaynaklı Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın üçüncü teması olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemlere yönelik çözüm önerileri teması kapsamında elde edilen üçüncü alt tema veli kaynaklı problemlere yönelik çözüm

önerileri olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlar Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11. Veli Kaynaklı Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri

Göçmen/Mülteci öğrencisi olan öğretmenler		Göçmen/Mülteci öğrencisi olmayan öğretmenler	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Tercüman yardımıyla iletişim kurma	10	İletişim yollarını çeşitlendirme	5
Aileye dil öğretimi	2	Veli ile iş birliği yapma	4
Veli toplantısı yapma	2	Velilere video gönderimi	3
İletişim yollarını çeşitlendirme	2	Veli toplantısı yapma	3

Tablo 4.11. incelendiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı veli kaynaklı problemlere yönelik çözüm önerileri tercüman yardımıyla iletişim kurma, aileye dil öğretimi, veli toplantısı yapma ve iletişim yollarını çeşitlendirme olmak üzere dört koda ulaşılmıştır. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı veli kaynaklı problemlere yönelik çözüm önerileri ise iletişim yollarını çeşitlendirme, veli ile iş birliği yapma, velilere video gönderimi ve veli toplantısı yapma olmak üzere dört koda ulaşılmıştır.

4.3.3.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Karşılaştığı Veli Kaynaklı Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı veli kaynaklı problemlere yönelik çözüm önerileri ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların tamamı tarafından tekrar edilen kod olan tercüman yardımıyla iletişim kurma koduna ilişkin katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Şimdi velileri önce sınıf içerisinde halletmeye çalışıyoruz kendinizi anlatamazsınız böyle bir tercüman gibi çocuktan faydalaniyorum gerekeni söylüyorum.” (A2)

“Ben de hemen başka bir öğrenciyi çağırıyorum Arapça tercüme yapıyor ve sorunu aşıyoruz. (A6)

Bu ifadeler incelendiğinde katılımcılar veli ile dilsel olarak anlaşılmadıkları durumda ya okulda bulunan bir tercüman yardımıyla iletişim kurduklarını ya da

Türkçe ve Arapçayı iyi bilen bir öğrenciden yardım alarak söylediklerini tercüme ettirdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu aileye dil öğretimi olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan ikisi veli ile dilsel iletişim kuramadıklarını bunu çözmek için de velilere Türkçe öğrenmeleri için bir eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

En başta bence aile eğitimi. Bu çocuklar okula başlamadan önce tüm aileler belirli seminerlere katılmalı. Türkçe bilmeyen velilere bu konuda destek sağlanmalı çünkü sonra olmuyor. (A5)

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu veli toplantısı yapma olarak belirlenmiştir. Katılımcılar ailelerin çocuğa eğitsel anlamda desteğini arttırmak için dönem içinde veli toplantıları yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

Öğretmenin sürekli toplantı yapması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü veliler sadece kendi öğrencilerinin durumunu bildiğinde evde destek bakımından açıkçası biraz tembelleşebiliyorlar. Ama diğer öğrencilerin durumunu da gördüklerinde bu onları biraz daha kamçılıyor. (A5)

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu iletişim yollarını çeşitlendirme olarak belirlenmiştir. Katılımcılar veliler ile yüz yüze iletişim kuramadığı durumlarda iletişim yollarını çeşitlendirerek telefon ve internet yardımıyla haberleşebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu koda yönelik bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

Ortak bir grubumuz var zaten. Sadece tabi ben mesaj gönderebiliyorum onlara ve o mesajlar sonucunda dönütleri bana özelden yapıyorlar. Ben sürekli onları arıyorum. Örneğin sorun olduğu zaman direkt arıyorum. (A7)

4.3.3.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olmayan Öğretmenlerin Karşılaştığı Veli Kaynaklı Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı veli kaynaklı problemlere yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu kapsamda en sık tekrar edilen kod olan iletişim yollarını çeşitlendirme koduna ilişkin katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Velilerle iletişimim yüz yüze yok denecek kadar az fakat telefonla iletişim kurabiliyorum. Zaten sınıf grubumuz var aktif şekilde kullanıyoruz. Bir sorun olduğunda da direkt veliyi arıyorum. (B1)

Veli toplantıları yapıyoruz ve veli whatsapp gruplarını aktif şekilde kullanıyoruz. Okula gelen görüşmek isteyen velilerimizle birebir görüşme yapıyoruz. (B5)

Bu ifadeler incelendiğinde katılımcılar velilerle iletişim yollarını çeşitlendirmek adına yüz yüze iletişim kurduklarını, sosyal iletişim ağlarından faydalandıklarını ve telefonda iletişim kurduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu veli ile iş birliği yapma olarak belirlenmiştir. Katılımcılar eğitim sürecinin etkili bir şekilde ilerleyebilmesi için bir problemle karşılaştıkları durumlarda çözmek için velilerle iş birliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Problemlerin çözümünde velilerle iş birliği yapıyorum. Velilere kendimi ifade edebildiğim zaman onların daha iyi anladığını düşünüyorum. (B3)

Eğitimin üç ayağı vardır her zaman biz hep böyle diyoruz. Öğretmen ne kadar iyi olursa olsun eğer veli ve öğrenci ayağı olmazsa masa sallanır, masanın tam sağlam durabilmesi için böyle veli öğrenci öğretmen iş birliğinin sürekli olması lazım. (B8)

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu velilere video gönderimi olarak belirlenmiştir. Katılımcılar velilerin eğitim düzeyi nedeniyle anlamadıkları ödevleri anlatım videosu çekerek ilk önce velilerin izleyip bu videolar yardımıyla çocuklara destek sağlamalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

Bazı fotokopiler çok karışık oluyor yani bana göre değil ama çocuğa göre karışık oluyor çocuk da ev ödevinde haliyle veliden yardım almak zorunda veli de eğitim düzeyi düşük olduğu için anlamıyor. Öyle bir sorunla karşılaşıyoruz veli ödevi anlamıyor. Bu sorunu çözmek için veli grubuna nasıl yapacaklarını anlattığım video gönderiyorum. (B9)

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu veli toplantısı yapma olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan bazıları velilerin eğitsel desteğini alabilmek için en etkili yöntemin yüz yüze görüşmek olduğunu bu nedenle de sık sık veli toplantısı yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

Sık sık toplantılar yapıyorum. Yüz yüze iletişimin daha nitelikli olacağı fikrindeyim. O yüzden telefonla ya da mesajlaşarak görüşmek yerine toplantı esnasında genel olarak hani kimsenin özelde çocuğunun durumuyla ilgili bilgi vermek yerine genel olarak sınıfta gördüğüm problemleri ya da iyi yanları velilerimle paylaşıyorum. (B10)

Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı veli kaynaklı problemlere ilişkin çözüm önerileri genel olarak değerlendirildiğinde veli toplantısı yapma ve iletişim yollarını çeşitlendirme kodları ortak kodlar olarak belirlenmiştir. Bundan farklı olarak sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin veli kaynaklı problemlerin önüne geçmek amacıyla öncelikle iletişime önem verdikleri bu doğrultuda tercüman yoluyla iletişim kurdukları, bununla birlikte dil bilmeyen velilerin dil öğrenimi ile ortaya çıkan problemlerin en aza indirgenebileceği belirlenmiştir. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin ise velinin ödevi anlamaması problemine yönelik video anlatımı ile öğretimi destekledikleri ve problemlerin önüne geçmek için veli ile işbirliği yapmayı yararlı buldukları saptanmıştır.

4.3.4. Sınıfında Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Ve Olmayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Fiziksel/Donanımsal Problemlere İlişkin Çözüm Önerileri

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın üçüncü teması olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemlere yönelik çözüm önerileri teması kapsamında elde edilen dördüncü alt tema fiziksel/donanımsal problemlere yönelik çözüm önerileri olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin kodlar Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12. *Fiziksel/Donanımsal Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri*

Göçmen/Mülteci öğrencisi olan öğretmenler		Göçmen/Mülteci öğrencisi olmayan öğretmenler	
Kod	Frekans	Kod	Frekans
Sınıf mevcutlarının azaltılması	9	Ekipman desteğinin sağlanması	5
Yeni okul yapılması	5	Atölye/Laboratuvar/Kütüphane desteği	3
Ekipman desteğinin sağlanması	4		
Göçmen/Mülteci öğrencilerin okullara eşit dağıtılması	4		
Atölye/Laboratuvar/Kütüphane desteği	4		
İkili eğitime son verilmesi	4		
Ders süresinin azaltılması	3		
Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması	2		

Tablo 4.12. incelendiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılatıkları fiziksel/donanımsal problemlere yönelik çözüm önerileri kapsamında sınıf mevcutlarının azaltılması, yeni okul yapılması, ekipman desteğinin sağlanması, göçmen/mülteci öğrencilerin okullara eşit dağıtılması, atölye/laboratuvar/kütüphane desteği, ikili eğitime son verilmesi, ders süresinin azaltılması ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması olmak üzere sekiz koda ulaşılmıştır. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılatıkları fiziksel/donanımsal problemlere yönelik çözüm önerileri kapsamında ise ekipman desteğinin sağlanması ve atölye/laboratuvar/kütüphane desteği olmak üzere iki koda ulaşılmıştır.

4.3.4.1. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılatıkları Fiziksel/Donanımsal Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı fiziksel/donanımsal problemlere yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu doğrultuda sınıf mevcutlarının azaltılması koduna yönelik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Yani şöyle söyleyeyim okul mevcutlarının azaltılması gerekiyor başta. Yani bizde hep gösterilen edilen o 20 kişilik 25 kişilik sınıflar ama ne yazık ki gerçek o değil. Bi de buralara gelmelerini istiyorum ben çoğu zaman bizleri görmelerini istiyorum. (A2)

Sınıfın şartlarına baktığımızda yeterli değil. Mesela az bir mevcut olsa bir takım şeyleri yapmak daha kolay olacak. Değerlendirmek de kolay olacak, drama yaptırmak da kolay olacak. Ayrı bir ders vereceğiz mesela veya bir tiyatro çıkaracağız. (A7)

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde katılımcıların kalabalık sınıf mevcuduna bağlı olarak sınıftaki hareket alanının kısıtlandığı, yapılacak etkinliklerin sınırlı hale geldiği bu problemi ortadan kaldırmak adına sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğine yönelik ifadelerde bulundukları saptanmıştır.

Araştırmada ulaşılan diğer önemli bulgu yeni okul yapılması olarak belirlenmiştir. Katılımcılar kalabalık sınıf mevcudunun eğitsel açıdan olumsuzluklara neden olduğunu ve yeni okulların açılması ile bu problemin önüne geçeceğini belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Bir de bulunan alanın değerlendirilmesi lazım. Bizim kocaman bir bahçemiz var. 2 tane binamız var. Bu binalar yıkılıp yeniden güzelce inşa edilmeli. Tamam biz sıkıntı yaşayacağız bir süre. Kalabalık olsak bile yani semtimiz kalabalık. İster istemez sınıflarımız kalabalık olacak ama bizim kullanabileceğimiz daha aktif alanlar açılabilir. (A1)

Onun çözümü; yeni okul yapılmasıdır. Başka bir çözüm yolu yok yani. Çocukların sonuçta hepsinin eğitim hakkı var. Okula geliyorlar. Seni okutamam sınıfım çok kalabalık deme şansımız yok. (A3)

Araştırmada elde edilen bir diğer önemli bulgu ekipman desteğinin sağlanması olarak belirlenmiştir. Katılımcılar okula ait eğitsel ekipmaların yetersiz olduğunu öğretmenlerin çoğunlukla fotokopi makinası konusunda sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte öğretim sürecinde yararlanabilecek farklı materyallerin öğretmenlere sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

Fotokopi makinamız yok. Evde kendim çıkarıyorum. Yeterli olmuyor. Buradaki kırtasiyelerde pahalıya çekiyorlar. Sınıflara bir yazıcı alınabilir. (A4)

Bunun dışında bence her okula belirli yöntem tekniklere yönelik materyaller gelmeli ya da öğretmene bu materyalleri edinmek için destek sağlanmalı. (A5)

Araştırmada elde edilen diğer önemli bulgu göçmen/mülteci öğrencilerin okullara eşit dağıtılması olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan bazıları okullarda öğrenim gören göçmen/mülteci öğrenci sayılarının bazı okullarda/bölgelerde yoğunluk gösterdiğini bu durumun dengesiz bir dağılıma neden olduğunu dile getirerek göçmen/mülteci öğrencilerin okullara eşit olarak dağıtılmasını ve sınıf mevcutlarındaki dengesizliklerin ortadan kaldırılmasının öğretim sürecine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bu kapsamda iki katılımcının örnek ifadeleri şu şekildedir:

Bunun dışında da bence öğrencilerin sayılarının da dengelenmesi lazım. Bazı okullara bakıyorsun Suriyeli sayısı az. Benim sınıfım 48 kişi yarı yarıya ayrılmış durumda nerdeyse. Bunun da dengelenmesi lazım bir şekilde. (A9)

Taşıma yoluyla az olan okula gönderip sayıları eşitleyebilirler. O zaman problemi de paylaşmış oluruz diğer okullarla. Başka öğretim sürecinde karşılaştığımız problemler bunlar yani. (A10)

Araştırmada elde edilen diğer önemli bulgu atölye/laboratuvar/kütüphane desteği olarak belirlenmiştir. Katılımcılar okulda öğretim sağlanacak alanların yetersiz olduğunu atölye, laboratuvarların olmadığını dile getirmişlerdir. Bununla

birlikte katılımcılardan bazıları okullarında kütüphane bulunmadığını veya yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Bu kapsamda atölye/laboratuvar/kütüphane desteğinin sağlanmasının öğretim sürecine katkıda bulunacağını ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Spor salonunda daha iyi bir beden eğitimi işte bu alanda iyi olan çocukları orada görebiliriz. Yardımcı olabiliriz. Kendilerini daha iyi nasıl geliştirebilecekleri konusunda yön verebiliriz. Bir müzik atölyemiz olsa müziğe yeteneği olan çocukları o alanda yönlendirebiliriz. Resim atölyemiz olsa çocuk görse bir sınıfta resim yapmayla atölyede resim yapma çok ayrı şeyler. (A4)

Her okulda laboratuvar, atölye ve kütüphanesinin olması olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyorum. (A6)

Araştırmada ulaşılan diğer bulgu ikili eğitime son verilmesi olarak saptanmıştır. Katılımcılar bazı okulların tam gün öğretim verdiği bazı okulların ise ikili öğretim verdiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda ikili öğretim verilen okullarda aynı sınıflı paylaşmanın getirdiği problemlerin önüne geçmek adına ikili eğitime son verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin iki katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Bizim özellikle kendi çevremize baktığımız zaman, bazı okulların tam öğretim bazı okulların ikili öğretim yaptığını görüyorum. Yani öncelikle bu adaletsizliğin önüne geçmek lazım. Biz burada ikili eğitim yapıp sınıflarımız 40 kişi olurken çok değil 2 mahalle ötemizdeki okul tam öğretim yapıp sınıfları 20 kişi. (A1)

Bu da benim sınıf ortamını çeşitlendirme isteğimi azaltıyor. İkili öğretim yerine sınıfımı tek başıma kullanabilseydim, sınıf içerisinde birçok farklı materyali birçok farklı şekilde ve zamanda kullanabilirdim. (A9)

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ders süresinin azaltılması olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan bazıları 40 dakikanın öğrencilerin derse odaklanması açısından uzan bir zaman olduğunu ve çocukların okulda geçirdikleri zamanın gelişim özellikleri bakımından fazla olduğunu dile getirmişlerdir. Bu kapsamda katılımcılar ders sürelerinin ya da günlük ders saatinin azaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu koda ilişkin bir katılımcının örnek ifadesi şu şekildedir:

40 dakika aslında fazla geliyor. Ne için fazla geliyor, önce de belirttiğim gibi eskiden mesela bir çocuk algısı ile ilgili bir konu anlatırken çocuğun odaklanması belli bir süreyi geçiyor ondan sonra takılıyorlar. Hani keşke eski sistemdeki gibi olsa hani beş ders olsaydı mesela daha verimli geçebilirdi. (A2)

Araştırmada ulaşılan bir diğer bulgu okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması olarak saptanmıştır. Katılımcılardan biri “*Her öğrencinin okul öncesi eğitim alarak ilkokula başlaması sağlanabilir. Bu durum öğrencilerin hazırbulunuşluğunu artırarak ilkokulda birçok faktöre açık olmalarını sağlayacaktır.*” (A9) şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin ilkokul öncesinde eğitsel olarak hazırbulunuşluk seviyelerini arttırmak amacıyla okul öncesi eğitim almaları gerektiğini ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmiştir.

4.3.4.2. Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılatıkları Fiziksel/Donanımsal Problemlere Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Elde edilen bulgular doğrultusunda sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı fiziksel/donanımsal problemlere yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bu doğrultuda ekipman desteğinin sağlanması koduna yönelik katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Onun dışında birçok yere başvurduk. Mesela laboratuvar eşyası için oyun etkinlikleri için materyaller falan. Birçok kuruma başvurduk. (B6)

Bir de kaynak bu kadar sıkıntılı olunca dersin akışı olumsuz etkileniyor. Mesela çoklu seçenekler olsa alternatifimiz çok olsa somut materyallerimiz olsa ne bileyim dünya küresidir, ya da çocukların öğrenebileceği işte küplerdir, somut şeylerdir belki onlarda yaşanan sıkıntılar dersin akışını bu kadar etkilemez. (B10)

Katılımcı görüşleri incelendiğinde sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinden bazılarının okul ekipmanlarını yetersiz buldukları ve bu konuda ekipman desteğinin sağlanmasının öğretim sürecini olumlu yönde etkileyeceğini düşündükleri belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgu atölye/laboratuvar/kütüphane desteği olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan biri “*Bir drama dersliğimiz olsa orada ne bileyim canlandırmak için farklı kıyafetler falan olsa çok iyi olur. Mesela fen derslerinde bir laboratuvar olsa çocuklar deneyi kendileri yapsa. Bunlar hep somutlaştırmak için önemli şeyler aslında.*” (B10) şeklindeki ifadeleri ile öğrencilerin derste aktif rol oynayarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesi açısından atölye/laboratuvar/kütüphanenin önemine ve yaygınlaştırılması gerektiğini dile getirmiştir.

Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı fiziksel/donanımsal problemlere ilişkin çözüm önerileri genel olarak değerlendirildiğinde ekipman desteğinin sağlanması ve atölye/laboratuvar/kütüphane desteği kodları ortak kodlar olarak belirlenmiştir. Bundan farklı olarak sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin fiziksel/donanımsal problemlerin önüne geçmek amacıyla yeni okulların açılmasını, sınıf mevcutların düşürülmesini, göçmen/mülteci öğrencilerin her okula eşit dağıtılarak belirli bölgelerde yoğunlaşan kalabalık sınıf mevcutlarının önüne geçilmesinin, ikili eğitime son verilmesinin ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının öğretim süreci açısından olumlu sonuçlar doğuracağını ifade ettikleri belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma

Sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları problemleri ve yaşadıkları problemlere yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın ilk temasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler incelenmiş ve ortaya konmuştur. Bu kapsamda sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlerin karşılaştığı problemler ve sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin karşılaştığı problemler sırasıyla değerlendirilerek sunulmuştur.

Araştırmada sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenme öğretme sürecinde karşılaşılan en büyük problemin dil problemi olduğu belirlenmiştir. Göçmen/mülteci öğrenciler Türkçe dilini bilmemeleri nedeniyle dersi anlamama ve bazı öğrenmeleri kalıcı hale getirememe problemi ile karşılaşmaktadırlar. Bu çalışmaya benzer olarak Türkiye’deki göçmen/mülteci çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Çalışmalarda göçmen/mülteci öğrencilerin en temel probleminin Türkçe dilini yeterli düzeyde bilmeme olduğu ve dil problemine bağlı olarak kendini ifade edememe, iletişim kurmakta zorlanma ve dersi anlamama gibi problemleri beraberinde getirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Başar vd., 2018; Börü ve Boyacı, 2016; Bulut vd., 2018; Bunar, 2019; Cin, 2018; Erdem, 2017; Graham vd.,

2016; Özer vd., 2016; Polat, 2012; Sandal vd., 2016; Saracalaoğlu, 2014; Sarıtaş vd., 2016; Sevinç, 2021; Tamer, 2017; Uzun ve Bütün, 2016). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin karşılaşılan dil problemlerinin çözümünde oyunlaştırarak anlatım yaptıkları, görsel unsurlardan yararlandıkları, eğitsel platformlardan faydalandıkları, grup çalışmaları yaptıkları ve hayattan örnekler vererek öğrencilerin bağdaşım kurmalarını destekledikleri belirlenmiştir. Bu çalışmaya benzer olarak Erdem (2017) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretim sürecinde dil probleminin önüne geçmek için görsellerden faydalandıklarını, Başar vd. (2018) ise araştırmasında öğretmenlerin öğretim sürecini destekleyici somutlaştırmalar yaptığını ortaya koymuştur. Ayrıca bu araştırma sonuçlarıyla benzer biçimde Avcı (2019) yaptığı araştırmada öğrencilerin hem dil gelişimlerini hem de öğrenme sürecini daha aktif kılabilmek adına oyunlardan faydalanmanın etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen veri setine göre öğretmenlerin sınıf mevcudunun kalabalık olması ve sınıfın fiziki alanının öğrenci sayısına oranla yetersiz olması nedeni ile sınıf hâkimiyeti kurmakta zorlandıkları, yöntem-tekniki çeşitlendirmede zorlandıkları, her öğrenciye birebir ilgi göstermenin uzun zaman alması ve bu durumun zaman problemine neden olduğu öğrencilerle birebir ilgilenemedikleri durumda öğrencilerde oluşan yanlış öğrenmelerin düzeltilme olanağının azaldığı belirlenmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak Karaağaç ve Güvenç (2019) yaptıkları araştırmada göçmen/mülteci öğrencilerin olduğu sınıfların sayıca daha kalabalık olduğu, Morali (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin disiplin problemine bağlı olarak sınıf hâkimiyeti kurmakta zorlandıkları, Başar vd. (2018) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin dil bilmeyen öğrencilere fazladan zaman ayıramadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenleri gerek sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı gerekse de sınıfın fiziki şartlarının uygun olmamasından dolayı öğretim sürecinde farklı yöntem ve teknik kullanamadıklarını, geleneksel anlatım yoluna başvurduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın aksine Sarıtaş vd.'nin (2016) yaptıkları çalışmada öğretim sürecinde öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri işe koştukları saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular kapsamında öğrencilerin birçoğunun gerek okula Türkçe bilmeden başlaması gerekse okul öncesi eğitim almamalarının sonucu

olarak hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya paralel olarak Karaağaç ve Güvenç, (2019) yaptıkları araştırmada öğrencilerin akademik giriş özelliklerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan araştırmayla benzer biçimde (Başar vd., 2018; Erdem, 2017; Uzun ve Bütün, 2016) göçmen/mülteci öğrencilerin gerek hazırbulunuşluk seviyesinin artırılması gerekse uyum probleminin önüne geçme konusunda okul öncesi eğitim almanın önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğrenme öğretme sürecinde karşılaşılan problemler arasında en sık ifade edilen problem ise öğrencilerin ödev yapmaması/eksik yapması olarak belirlenmiştir. Bu çalışmaya benzer olarak Kapucuoğlu-Tolunay (2008) Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemlerini incelediği çalışmasında ödev yapmama problemi ile karşılaşma düzeyini “bazen” olarak belirlemiştir. Gündüz ve Konuk (2016) ise yaptıkları araştırmada bu çalışma bulgularıyla benzer olarak öğrencilerin ödevlerini eksik yaptıklarını/yapmadıklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmada elde edilen diğer veriler incelendiğinde öğretim programı kapsamındaki kazanımların yoğun olduğu ve ders kitaplarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretim programı kapsamındaki kazanımların öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmayla paralel olarak Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri incelediği araştırmalarında öğretim programının yoğun olduğunu ve ders kitaplarının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu tespit etmişlerdir. Kırbaş ve Atay (2017) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini inceledikleri araştırmalarında bu çalışmayla benzer olarak öğretim programının düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı diğer problem davranışsal problemler olarak ortaya konmuştur. Bu kapsamda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin yaşadıkları problemler ve yaşadıkları problemlere yönelik çözüm önerileri sırasıyla sunulmuştur.

Sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştığı davranışsal problemler akran zorbalığı, iletişim kuramama, kendini ifade etmede zorlanma olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırma verilerine göre göçmen/mülteci öğrenciler dil problemine bağlı olarak kendini ifade edememekte ve iletişim problemi yaşamaktadır. Temelinde iletişim problemini barındıran bu durum okullarda akran zorbalığı vakalarını da beraberinde getirmektedir. Bu çalışmaya paralel olarak (Bulut vd., 2018; Özenç ve Saat, 2019; Karataştan ve Akcan, 2023) yaptıkları araştırmada yeterli dil becerisine sahip olmayan öğrencilerin iletişim problemi yaşadıklarını; Ergen ve Şahin (2019) öğrencilerin sorunlarını çözme yöntemi olarak zorbalık ve şiddet unsurlarını tercih ettiklerini; Saklan ve Karakütük (2022) ise göçmen/mülteci öğrencilerin kendilerini ifade edemedikleri takdirde saldırgan davranışlar sergilediğini tespit etmişlerdir.

Sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştığı davranışsal problemler ise iletişim problemi, şiddet ve akran zorbalığı olarak tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin ev ortamında yalnız büyümelerinden dolayı sosyalleşemedikleri bu durumun iletişim problemine neden olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmaya benzer olarak Karatekin vd. (2012) İlköğretim Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı çalışmalarında sosyalleşme imkânlarının yetersiz olduğu yerlerde öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmediğini ortaya koymuşlardır. Öğrenciler kimi zaman hiperaktif, kimi zaman içe kapanık özellikler göstermekle birlikte duygularını yansıtmada konusunda şiddet unsurlarını işe koşmaktadır. Bu araştırmaya benzer olarak öğrencilerin davranışsal sorunlarıyla ilgili yapılan çalışmalar da benzer sonuçların varlığını ortaya koymuştur (Akman vd., 2011; Çetin, 2013; Güder vd., 2018; Kesicioğlu, 2015; Taner Derman ve Başal, 2013). Araştırmada öğrencilerin davranışsal problemlerinin önüne geçmek adına sunulan çözüm stratejileri kapsamında sınıf öğretmenlerinin sıklıkla veli ile görüşme ya da öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirme ve doğru davranışı destekleyici ödül/pekiştireç verme olarak belirlenmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak Akman vd., (2011) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öğrencileri ile yaşadıkları problemleri çözmede aile ile işbirliği yapmayı tercih ettikleri; Gündüz ve Konuk (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin problemleri çözmede önce anlaşma yoluna giderek olumlu

pekiştireçler verdikleri problemi çözemediği durumda ise rehberlik servisine yönlendirdiklerini tespit etmiştir. Bu araştırmanın aksine Sadık ve Aslan (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin problemli davranışı ortadan kaldırmak için uyarma veya ceza verme yöntemini işe koştukları belirlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı bir diğer problem veli kaynaklı problemler olarak ortaya konmuştur. Bu kapsamda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin yaşadıkları veli kaynaklı problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri sırasıyla sunulmuştur.

Araştırmanın göçmen/mülteci öğrencisi olan öğretmenlerin yaşadığı veli kaynaklı problemlere yönelik bulguları değerlendirildiğinde aile ilgisizliği probleminin en sık karşılaşılan problem olduğu gözlenmiştir. Araştırmada ailelerin öğrencilerle yeterince ilgilenmediği ve öğrencilerin ailelerinden evde yeterli düzeyde eğitsel destek almadığı tespit edilmiştir. Tümkaya ve Çopur (2020) çalışmalarında ailelerin eğitime önem vermediklerini ve ilgisiz davrandıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada da benzer şekilde velilerin ilgisiz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Aykırı (2017) da çalışmasında bu araştırmaya paralel olarak velilerin öğrencilerle yeterli biçimde ilgilenmediğini ve eğitsel ihtiyaçlarını göz ardı ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada veli ilgisizliğinin başlıca nedenleri velilerin eğitim seviyesinin düşük olması, velinin Türkçe bilmemesi ve sosyoekonomik yetersizlikler olarak tespit edilmiştir. Tümkaya ve Çopur (2020) velilerin eğitim düzeyinin düşük olması ve ekonomik yetersizlikler; Bulut vd., (2018) velilerin Türkçe dilini yeteri kadar bilmemesi ; Saklan ve Karakütük (2022) velilerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması yönüyle benzerlik göstermektedir. Araştırmada veli kaynaklı problemlerin önüne geçmede tercüman yardımıyla iletişim ve aileye dil öğretimi gibi çözüm önerileri belirlenmiştir. Bu çalışmayla benzer olarak Kardeş ve Akman (2018) yaptıkları araştırmada aileye dil eğitimi verilmesinin önemini vurgularken Özoruç ve Dikici-Sığırtmaç (2022) araştırmalarında öğretmenlerin Türkçe bilmeyen veliler ile tercüman veya Türkçe ve Arapçayı akıcı biçimde konuşan öğrencilerden destek aldıklarını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte Harunoğulları (2016) ve Erol-Emiroğlu (2018) çalışmalarında sosyoekonomik yetersizliğe sahip olan velilere maddi destek sağlanmasını vurgularken bu çalışmada sosyoekonomik yetersizliklere ilişkin çözüm

önerilerine yer verilmemiştir. Bu yönüyle ilgili çalışmalar bu çalışma ile benzerlik göstermemektedir.

Araştırmanın göçmen/mülteci öğrencisi olmayan öğretmenlerin yaşadığı veli kaynaklı problemlere yönelik bulguları değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştığı problemin aile ilgisizliği olduğu tespit edilmiştir. Araştırma verilerine göre sınıf öğretmenlerinin velilerin öğrencilere yönelik aşırı korumacı tavır sergiledikleri bununla birlikte öğrencilerin aileleri tarafından şımartılması problemine bağlı olarak sorumluluk bilincinin yeteri kadar gelişmediği saptanmıştır. Bu araştırma ile paralel olarak Çetin (2013) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ailelerin çocuklara aşırı bağlılığından kaynaklı problem yaşadıklarını, (Tuzcuoğlu, 2003) ise aşırı korumacı ailelerin öğrencilerin her hareketini kontrol altına alarak çocukların yapması gereken çoğu şeyin aileler tarafından yapıldığını ortaya koymuştur. Gürşimşek vd. (2006) ise çalışmalarında ebeveynleri tarafından yeteri kadar ilgi görmeyen çocukların davranışsal problemlerine neden olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin veli kaynaklı problemlerin önüne geçmek adına veli ile iletişim kurdukları, iletişim yollarını çeşitlendirdikleri ve toplantılar yaptıkları ortaya konmuştur. Bu araştırmaya benzer biçimde (Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Sarıtaş, 2006) da yaptıkları araştırmalarda velilerle sağlıklı iletişim kurmanın öğretim sürecini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı bir diğer problem fiziksel/donanımsal problemler olarak ortaya konmuştur. Bu kapsamda sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin yaşadıkları fiziksel/donanımsal problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri sırasıyla sunulmuştur.

Sınıfta göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştığı fiziksel/donanımsal problemler okul bahçesinin yetersizliği, sıraların fazla olması, ekipman eksikliği ve laboratuvar/kütüphane/atölye eksikliği olarak belirlenmiştir. Araştırmada fiziksel/donanımsal yetersizliklerin temelde sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olmasına bağlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin okulların kalabalık mevcut probleminin önüne geçmek için göçmen/mülteci öğrencilerin okullara eşit şekilde dağıtılmasını önerdikleri tespit edilmiştir. Bu araştırmaya benzer biçimde (Emin, 2016; Sarier, 2020) yaptıkları

araştırmalarda kalabalık mevcudun öğretim sürecinde problemlere neden olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte (Aykırı, 2017; Çakmak, 2018) yaptıkları araştırmalarda göçmen/mülteci öğrencilerin okullara dengesiz biçimde dağıtılmasının bazı okullarda mevcut göçmen/mülteci öğrenci kotasının aşılmasına bağlı olarak okuldaki alanların çoğunun sınıf haline getirildiğini bu durumun okullarda fiziksel/donanımsal yetersizliğe neden olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu duruma çözüm olarak ise göçmen/mülteci öğrencilerin okullara eşit şekilde dağıtılması gerektiğini belirlemişlerdir. Ayrıca (Erdem, 2017; Şahin ve Doğan, 2018) araştırmalarında göçmen/mülteci öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda ekipman, materyal ve laboratuvar eksiklikleri ile karşılaştıklarını ortaya koymuşlardır. Bu problemin çözümü için materyal, ekipman ve laboratuvar desteği sunulması gerektiğini belirlemişlerdir.

Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştığı fiziksel/donanımsal problemler okulun ekipman eksikliği ve eğitsel kaynakların yetersiz olması olarak belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin laboratuvar/atölye/kütüphane eksikliği yaşadıkları, okullarında laboratuvar/atölye/kütüphane olanların ise bu alanları yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Bu araştırmayla paralel olarak (Ayaydın ve Katılmış, 2018; Dağlı ve Han, 2017; Taştan vd., 2013; Yalaza ve Cinoğlu, 2019) yaptıkları araştırmalarda okullarda gerek materyal gerekse laboratuvar/atölye/kütüphane alanlarının bulunmadığını var olanların ise yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda okullara gerekli ekipman ve laboratuvar/atölye/kütüphane desteğinin sağlanması gerektiğini belirlemişlerdir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin sınıflarında ne tür problemlerle karşılaştıkları ve buna yönelik çözüm önerilerinin karşılıklı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla 10 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır.

Araştırma sonucunda sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler, bu problemlerin altında yatan nedenler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Elde edilen temalarda öğrenme öğretme süreci, davranışsal, veli kaynaklı ve fiziksel/donanımsal problemler, nedenler ve çözüm önerilerini kapsayan toplam 12 alt temaya ulaşılmıştır.

Araştırmada öğrenme öğretme sürecine yönelik problemlere ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenleri öğrencilerde dil problemi ve buna bağlı olarak dersi anlamama, öğrenilenlerin kalıcı olmaması gibi problemlerle karşılaşırken öğretim sürecinde öğretmenler yöntem tekniği çeşitlendirememesi, sınıf yönetiminin güç olması, tüm öğrencileri aktif kılamama gibi problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu problemlerin nedenleri incelendiğinde ortaya çıkan problemlerin kalabalık sınıf mevcudu, kazanımların fazla

olması ve bireysel farklılıklardan kaynaklandığı gözlenmiştir. Sınıf öğretmenleri bu problemlerin önüne geçmek için farklı derslerde telafi etme, materyal geliştirme, görsel unsurlarla destekleme vb. çözüm önerilerini sunmuşlardır. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenleri ise soyut konuları somutlaştırmada zorlanma, yaratıcı fikirlerin kısıtlılığı ve kazanımların seviyeye uygun olmaması gibi problemler yaşarken öğrencilere ilişkin ödev yapmama/özensiz yapma, öğleden sonra motivasyon kaybı ve araştırma ödevlerinde zorlanma gibi problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bu problemlerin öğrencilerde sorumluluk bilincinin olmaması, dikkat dağınıklığı ve motivasyon eksikliğinin olması ve bireysel farklılıklara sahip olmaları nedenlerine bağlı olarak ortaya çıktığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu problemleri materyal çeşitliliği sağlayarak, farklı yöntem-teknik kullanarak, öğrenciyi aktif kılarak ve akran eğitiminden yararlanarak çözdükleri tespit edilmiştir.

Araştırmada davranışsal problemlere ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenleri akran zorbalığı, iletişim kurmakta zorlanma, gruplaşma ve dışlanma gibi problemlerle karşılaşırken bu problemlerin öğrencilerin uyum sağlamakta zorlanması, birbirine saygı duymaması ve bencil davranışlar sergilemesinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu problemleri çözerken öncelikle öğrenci ile konuştukları sonrasında veli ile görüştükleri ve sonuç alınamadığı durumda rehberlik servisinden yardım aldıkları tespit edilmiştir. bununla birlikte öğrenciye görev ve sorumluluk vermenin ve empati geliştirme çalışmalarının davranışsal problemleri çözmede etkili olduğu belirlenmiştir. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenleri ise iletişim problemi, şiddet, akran zorbalığı ve kurallara uymama gibi davranışsal problemlerin şiddeti şaka sanma, öğrencilerdeki bencil davranışlar ve hiperaktif öğrenciler gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu problemlerin çözümünde veli ile görüşme, rehberlik servisine yönlendirme, görev ve sorumluluk verme, ödül-pekiştireç verme ve rol model olma çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir.

Araştırmada veli kaynaklı problemlere ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenleri aile ilgisizliği, veliye ulaşamama ve velilerin öğretmene müdahale etmesi gibi problemlerle karşılaşırken

bu problemlerin nedenleri incelendiğinde velilerin Türkçe bilmemesi, düşük sosyoekonomik düzeye sahip olmaları ve eğitim düzeylerinin düşük olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu problemlere ilişkin çözüm önerileri incelendiğinde tercüman yardımıyla iletişim kurdukları, aileye dil eğitimi verilmesini önerdikleri, veli toplantısı yaptıkları ve iletişim yollarını çeşitlendirdikleri belirlenmiştir. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenleri aile ilgisizliği, ödevleri velilerin yapması, veliye ulaşamama, velinin aşırı korumacı tavrı ve öğrencinin aile tarafından şımartılması gibi problemlerle karşılaşırken bu problemlerin nedenleri velilerin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu problemlere yönelik çözüm önerileri incelendiğinde iletişim yollarını çeşitlendikleri, veli ile iş birliği yaptıkları, velilere eğitimi destekleyici video gönderdikleri ve toplantılar yaptıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada fiziksel/donanımsal problemlere ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olan sınıf öğretmenleri okul bahçesinin yetersiz olması, sınıfların dar olması, sıraların fazla olması, laboratuvar/atölye/kütüphane eksikliği ve eğitsel kaynakların yetersizliği gibi problemlerle karşılaşırken bu problemlerin nedenleri okulun kalabalık olması ve okullar arası şartların eşitsizliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri bu problemlere ilişkin sınıf mevcutlarının azaltılması, yeni okul yapılması, ekipman desteği, göçmen/mülteci öğrencilerin okullara eşit dağıtılması ve atölye/laboratuvar/kütüphane desteği gibi çözüm önerileri sunmuşlardır. Sınıfında göçmen/mülteci öğrencisi olmayan sınıf öğretmenleri okulun ekipman eksikliği, eğitsel kaynakların yetersiz olması ve laboratuvar/atölye/kütüphane eksikliği gibi problemlerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Araştırma verileri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin bu problemlere ilişkin nedenlerden söz etmediği tespit edilmiştir. Bu kapsamda fiziksel/donanımsal problemlerin önüne geçmek için ekipman desteğinin sağlanması gerektiği ve laboratuvar/atölye/kütüphane desteği verilmesi gerektiğine yönelik çözüm önerilerinin sunulduğu tespit edilmiştir.

6.2. Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada göçmen/mülteci öğrencilerin yaşadıkları problemlerin başında dil problemi olduğu belirlenmiştir. Dil probleminin önüne geçebilmek amacıyla öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine başlamadan önce dil eğitimi almaları önerilebilir.
- Bu araştırmada Türk ve göçmen/mülteci öğrencilerin davranışsal problemlerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu problemlerin önüne geçmek için okullarda rehberlik servislerinin faaliyet ve etkinliklerinin çeşitlendirilmesi önerilebilir.
- Araştırma bulgularına göre göçmen/mülteci ve Türk öğrencilerin ailelerinin öğrencilerin eğitimleri konusunda ilgisiz davrandıkları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda, göçmen/mülteci ve Türk öğrencilerin ailelerini eğitim sürecinde daha aktif kılmayı sağlayacak eğitimler düzenlenebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre göçmen/mülteci öğrencilerin okullara eşit dağıtılmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul yöneticilerinin koordineli çalışmasıyla göçmen/mülteci öğrencilerin okullara eşit dağıtılması önerilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre okullarda yeterli ekipmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda okullara ekipman desteğinin sağlanmasına yönelik çalışmaların yaygınlaştırılması önerilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmaya benzer araştırmalar farklı illerde ya da farklı eğitim kademelerindeki sınıf öğretmenleri ile yapılabilir.
- Araştırmanın katılımcı grubunu veli ve öğrencilerin oluşturduğu benzer çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma verilerinden elde edilen bulgularda yer alan bazı durumlar (Akran zorbalığı, iletişim becerileri vs.) özelleştirilerek bu araştırmayla benzer şekilde karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akan, Y., & Arslan İ. (2008). *Göç ekonomisi (Türkiye üzerine bir uygulama)*. Ekin Yayınevi.
- Akcan, E. (2022). Culturally responsive education as a sustainable educational approach: Reflections from primary school teachers' life science course practices. *Journal of Pedagogical Research*, 6(3), 88-102. <https://doi.org/10.33902/JPR.202215416>
- Akcan, E., & Türkcan, S. D. (2022). Drawings of refugee/immigrant students regarding the image of their primary school teacher. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1), 106-129.
- Akıncı, B., Nergiz, A. & Gedik, E. (2015) Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç araştırmaları dergisi*, 1(2), 58-83.
- Akman, B., Baydemir, G., Akyol, T. Çelik Arslan, A. & Kent Kükütcü, S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlara ilişkin düşünceleri. *Eğitim Bilim*, 6(2). 1715-1731.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research* 5(20), 292-303.
- Akyüz, H. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Al-Amarat, M. S. (2011). The classroom problems faced teachers at the public schools in Tafilat Province, and proposed solutions. *International Journal of Educational Sciences*, 3(1), 37-48. <https://doi.org/10.1080/09751122.2011.11890007>
- Alkalay G. (2020) *İlkokul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Analı, K. C. (2020). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

- Atlıhan, A. M. (2019). *Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80.
- Avcı, F. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunların kaynakları konusundaki değerlendirmeleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Ayaydın, Y., & Katılmış, A. (2018). Okullardaki Fiziki Koşullara İlişkin Veli Görüş ve Beklentilerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 790-807.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2019). *Uygulama örnekleriyle çokkültürlü eğitim ve değerler eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Aydın, D., Şahin, N., & Akay, B. (2017). Göç olayının çocuk sağlığı üzerine etkileri. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 7(1), 8-14.
- Aydın, G. (2020). *Yabancı/ikinci dil öğretiminde kültür ve kültürel etkileşim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem Yayıncılık.
- Aydoğan, S., & Metintaş, S. (2017). Türkiye'ye gelen dış göç ve sağlığa etkileri. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 2(2), 37-45.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Aytekin, M. D. (2019). *İmam-hatip liselerinde okuyan Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları uyum ve dil sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.

- Babayiğit, Ö. (2017). İlkokul birinci sınıf Türkçe dersinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-42.
- Bakır, K. F., & Akcan, E. (2021). Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin çokkültürlü eğitim bağlamında incelenmesi. *TEBD*, 19(2), 1323-1343. <https://doi.org/10.37217/tebd.970889>
- Balcı, A. (2021). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baldık, Y. (2018). Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Banks, J.A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. Çev. Hasan Aydın, Anı Yayınları.
- Barrett, N., & Berger, E. (2021). Teachers' experiences and recommendations to support refugee students exposed to trauma. *Social Psychology of Education*, 24, 1259-1280. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09657-4>
- Başar, E. (2019). *Milli eğitim bakanlarının eğitim faaliyetleri (1960-1971)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5). <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Başel, H. (2007). Türkiye'de nüfus hareketleri ve iç göçün nedenleri. *Journal of Social Policy Conferences*, 0 (53), 515-542.
- Börü, N. & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11*(14), 123-158.

- Bulut, S., Soysal, Ö. K., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Bunar, N. (2019). Education of refugee and asylum-seekin children. *Oxford Research Encyclopedias*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.118>
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çağlar, T. (2018). Göç çalışmaları için kavramsal bir çerçeve. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 26-49.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Çankaya, İ., & Çanakçı, H. (2011) Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 6(2), 307-316.
- Cankurtaran, Ö. (2016, Ekim 24). *Niteliksel araştırma* [PowerPoint sunusu]. https://ayse.meb.gov.tr/basvurudev/index_arastirma.php.
- Çeçen, A. (2020). *Kültür ve politika*. Astana Yayınları.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319-332.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

- Cengiz, E. (2018). *Suriyeli ortaokul öğrencilerinin psikososyal uyum sorunları ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Çağ Üniversitesi.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 255-269.
- Çiçekli, B. (Ed.). (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*. İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü (IOM).
- Çıkrıkçı, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Cin, G. (2018). *Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlılık düzeyi: Adana ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G., & Doğan, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-131.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları*. Çev. Ed. Dede, Y. ve Demir S.B.). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün ve SB Demir, Çev. (Eds.). Siyasal Kitapevi.
- Crijnen, A. A., Bengi-Arslan, L., & Verhulst, F. C. (2000). Teacher-reported problem behaviour in Turkish immigrant and Dutch children: a cross-cultural comparison. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 102(6), 439-444. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0447.2000.102006439.x>
- Dağlı K. (2020). *Suriyeli sığınmacı öğrencilerin matematik dersi kazanımları elde etme sürecinde ikinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Dağlı, A., & Han, B., (2017). Öğretmen görüşlerine göre Diyarbakir ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 108-124.

- Delen, A. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Demir, M. (2020). *Milli eğitime bağlı devlet okullarında yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Demir, R. (2019). İmam hatip lisesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları: Kilis örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 280-306.
- Demirtaş, E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Deniz, T. (2014). Uluslar arası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204.
- Doğan, B. (2007). *Örgüt kültürü*. Beta Yayınları.
- Dücan, E. (2016). Türkiye’de iç göçün sosyo-ekonomik nedenlerinin bölgesel analizi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 167-183.
- Egemen, E. A. (2015). Mevsimlik tarım işçileri ve barınma sorunları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Eker, K. (2008). *Türkiye’de yasa dışı göç sorunu* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Ekinci, M. Ö. (2021). *Suriyeli ve Türk öğrencilerin karma olarak öğrenim gördüğü sınıflarda sınıf öğretmenlerinin kültürel çeşitlilik için öğretmen yeterliği algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Emiroğlu, S.E. (2018) *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.

- Eren, V., & Saitoğlu F. (2021). Türkiye’de göçün yönetimi ve örgütlenmesi. İ. Kalaycı & G. Kalaycı (Ed). *Çağlar Boyu Göç (Tarih-Kültür-Medeniyet)* içinde (s.402-433). Gazi Kitabevi.
- Ergen, H., & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.
- Erkan, R., & Erdoğan, M. Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(9), 79-90.
- Erol, M., & Ersever, O. G. (2014). Göç krizi ve göç krizine müdahale. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 24(1), 47-68.
- Ersoy, A. F., & Turan, N. (2019). Sığınmacı ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Third Sector Social Economic Review*, 54(2), 828-840.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde “program” geliştirme*. Edge Akademi
- Ertuş, G. (2017). *Suriyeli sığınmacı çocukların türk eğitim kurumlarında karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Fidan, N. (2012). Okulda öğrenme ve öğretme. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fowers, B. J., & Richardson, F. C. (1996). Why is multiculturalism good?. *American psychologist*, 51(6), 609.
- Garrett, J. E., & Holcomb, S. (2005). Meeting the needs of immigrant students with limited English ability. *International Education*, 35(1), 49.
- Gencer, Z. T. (2011). Çok kültürlü toplumlarda iletişim: Divriği örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(1).
- Gençler, A. (2002). Yabancı kaçak işçilik gerçeği ve Türkiye örneği. *TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 17(3), 28-46.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). “Göç İdaresi”. Erişim: 16.06.2023. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

- Gökmen, H. (2020). Suriyeli göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyon sorunu (Bursa Yıldırım ilçesi örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Göktürk, D., & Özel, D. (2021). Kültürel süreçlerin eğitim ve toplumsal alandaki eşitsizliklerin üretimine etkisi. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 69-90.
- Goularas, G. B., & Sunata, U. (2015). Türk dış politikasında göç ve mülteci rejimi. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2(1), 12-40.
- Graham, H. R., Minhas, R. S. & Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A Systematic Review. *American Academy of Pediatrics*, 137(6), 1-15. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3994>
- Güçtürk, Y. (2014). *İnsanlığın kaybı: Suriye'deki iç savaşın insan hakları boyutu*. SETA.
- Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 17(1), 414-430.
- Günay, E., Atılgan, D., & Serin, E. (2017). Dünya'da ve Türkiye'de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 37-60.
- Gündüz, H. B., & Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 1(1), 37-54.
- Güneş, F., Semerci, Ç., Elçi, A. N., Işık, A. D., Tosun, C., Özmen, C., ... & Tarhan, S. (2015). Eğitim bilimine giriş. Pegem Akademi.
- Güney, S. (2008). *Davranış bilimleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilköğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.

- Günlü, A., Sağlam, A., Gürat, C., & Aslı, U. Z. (2020). Okul psikolojik danışmanlarının mülteci öğrencilere yönelik olarak sundukları hizmetlerin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 168-205.
- Gürşimşek, I., Girgin, G., Harmanlı, Z., & Ekinci, D. (2006). Annenin ruhsal belirtileri ile 5-6 yaş dönemi çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, Kongre Kitabı*, 359-369.
- Güvenç, B. (1996). *İnsan ve kültür*. Remzi Kitabevi
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63.
- İçöz, H. (2019). *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Kamer, S. T. (2019). *Eğitimin sosyal ve kültürel temelleri kavramlar, olgular ve olaylar*. Pegem Akademi Yayınları, 48-52.
- Kantürer, E. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının çok kültürlü eğitim yeterlilik ve tutumlarındaki değişim* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Karaağaç, F. C., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 530-568.
- Karaca, Ş., & Gümüş, N. (2018). *Kültür ve tüketim (holfstede kültür boyutları ve kültür örnekleri ile)*. Gazi Kitabevi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Karataş, K., & Baloğlu, M. (2018). Kültürleşme stresi kıskacındaki suriyeli öğrenciler. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 971-990.
- Karataştan, A., & Akcan, E. (2023). Primary school Teachers' perspectives on peer bullying and immigrant/refugee students. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 1-15

- Karatekin, K., Sönmez, Ö. F., & Kuş, Z. (2012). İlköğretim öğrencilerinin iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 1695-1708.
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3).
- Kaya, İ. (2020). *Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunların incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Investigation of preschool children's interpersonal problem solving skills. *Education and Science*, 40(177), 327-342. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3240>
- Keskinel, B., & Doğan, C. (2020). Göç, çokkültürlülük ve toplumsal uyum. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(02), 51-58.
- Kırbaş, Ş., & Atay, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12451>
- Kirman, M. A., & Dölek, İ. (2020). *Göç ve din disiplinlerarası bir yaklaşım*. Astana Yayınları.
- Koçak, A. & Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Koçak, Y., & Terzi, E. (2012). Türkiye’de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 163-184.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 2(3), 178-195.

- Küyük, N. (2011). Yerel yönetimlerin Kürt kökenli grupların büyükşehirliere göç sonrası entegrasyon sorunlarına yaklaşımı: Ankara örneği [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Atılım Üniversitesi.
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, F. & Yurdakul, İ. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lott, B. (2009). *Multiculturalism and diversity: a social psychological perspective*. John Wiley and Sons, 2009.
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31-45. <https://doi.org/10.1080/09620210802195947>
- Medikoğlu, O., & Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin Derste Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Yönelik Çözüm Stratejileriyle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 20-32.
- Mejuyev, V. (1987). *Tarih ve kültür*. Başak Yayınları
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. JosseyBas.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publication.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449.
- Mutluer, M. (2003). *Uluslararası göçler ve Türkiye: Kuramsal ve ampirik bir alan araştırması*. Çantay Kitabevi.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Nayır, F. (2020). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim*. Anı Yayıncılık, 15-26.

- Önal, T. K. (2020). *Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde öğretmenlik yapan okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinlikleri uygulamaları sırasında karşılaştıkları sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Oral, B. & Karataş, K. (2020). Eğitim ve kültürel çeşitlilik. M. Ergün ve A. Çoban (Ed). *Eğitim felsefesi*, 374-401. içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemir, İ., & Işık, S.Y. (2022). *Kültürlerarası İletişim*. Siyasal Kitabevi.
- Özenç, E. G., & Ferhat, Saat. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 60-74.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük uygulaması olarak Kanada çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4(37), 185-219.
- Ozorio, K. (2014). *Understanding Social and Emotional Needs as an Approach in Developing a Positive Classroom Environment* (A Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Bachelors of Arts in Liberal Studies) Dominican University.
<https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2014.EDU.ST.01>
- Özoruç, N., & Sığırtmaç, A. D. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 237-258.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Çev. Bilge Tanrıseven, Phoenix Yayınları.
- Polat, F. (2012). *Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.

- Polat, Ö. B. (2013) *1996 yılı ve sonrasında alan dışından sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleğe uyumu, verimliliği ve karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Polat, S., & Akcan, E. (2017). Eğitim temalı filmlerin çokkültürlü eğitim açısından analizi. *Electronic Turkish Studies*, 12(18).
- Polat, S., & Evliyaoğlu, N. (2008). Göçmen çocuklar. *Türkiye Klinikleri J Pediatr Sci*, 4(6), 52-5.
- Reyhan, A., & Reyhan, A.S. (2016). *Sürdürülebilirlik/kentbilim fotoğrafları tarih–kültür–yönetim–çevre*. Palme Yayınevi, 97-100.
- Sadık, F. (2000). İlköğretim I. aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 1-23.
- Sadık, F., & Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 115-138.
- Sağlam, H. İ., & Kambur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sağlam, S. (2006). Türkiye'de iç göç olgusu ve kentleşme. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD)*, (5), 33-44.
- Şahin, M. & Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Fen Bilimleri eğitiminde geçmişteki sorunlar: Nitel bir çalışma. *International Journal of Scholars in Education*, 1 (1), 13-33.
- Şahin, M. (2019). Kültür değişimleri ve eğitim. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 458-466
- Sakız, H. (2016). Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>
- Saklan, E., & Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76.

- Sandal, E. K., Hacerkiran, M. & Tıraş, M. (2016). Türkiye’deki Suriyeli mülteciler ve Gaziantep ilindeki yansımaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 461-483.
- Saracaloğlu, C. (2014). *Gn eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Turgutlu rneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi.
- Sarier, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: sorunlar ve çözüm nerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi* , 3 (1), 80-111.
- Sarıtaş, E., şahin, . & atalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sarmısak, T. (2009). *İlköğretim okullarında beden eğitimi ğretmenlerinin mesleki sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- Saygılı, E. (2009). *Alan dışından sınıf ğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleğe uyumu, verimliliği ve karşılaştığı sorunlar (Malatya ili rneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası g olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü rneği. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1.
- Schein, E. H. (1991). *What is culture*. Newbury Park, CA: Sage, 311-313.
- Seggie, N. F., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Pegem Akademi Yayınları, 124-137.
- şemşit, S. (2018). Avrupa birliği politikaları bağlamında uluslararası g olgusu ve türleri: kavramsal bakış. *Yönetim ve Ekonomi*, 25(1).
- şen, F. (2019). Öğretici görüşlerine göre sığınmacı ğrencilere Türkçe ğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi: Kayseri ili rneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi.

- Sevinç, E. (2021). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mülteci öğrenci velileri ile karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İbn Haldun Üniversitesi.
- Sezer, A., & Şanlı, C. (2017). Coğrafya öğretim programında ve ders kitaplarında göç olgusu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (36), 16-25.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2021). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Song, S. (2010). Multiculturalism. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2012). *What is culture? A compilation of quotations*. GlobalIPAD Core Concepts, 1,22
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Tamer, M. (2020). Göç, göçün nedenleri ve uluslararası göç üzerine kavramsal bir analiz. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2808-2818.
- Tamer, M. G. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(2), 119-152.
- Taner Derman, M. & Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 115-144.
- Tanilli, S. (2006). *İnsanlığı nasıl bir gelecek bekliyor?*. Alkım Yayınevi.
- Tanrikulu, M. (2022). *Coğrafya ve kültür mekân-kültür-tarih-coğrafi işaret*. Pegem Akademi Yayınları.
- Taşçı, F. (2009). Bir sosyal politika sorunu olarak göç. *Kamu-İş Dergisi* 10(4), 177-204.

- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Ankara: *Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*.
- Taştekin, E., Yükçü, Ş. B., İzoğlu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I., & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 2(1).
- Tolunay, A. K. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları başatma yöntemleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Topçu, İ. (2019). *Okul iklimi ve kültürü*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi*. Ütopya Yayıncılık.
- Tulley, M., & Chiu, L. H. (1995). Student teachers and classroom discipline. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 164-171. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941295>
- Tulley, M., & Chiu, L. H. (1998). Children's perceptions of the effectiveness of classroom discipline techniques. *Journal of Instructional Psychology*, 25(3), 189-197.
- Tümkiye, S., & Çopur, E. (2020). Suriyeli ailelerin ilkökulda aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(3), 368-386.
- Tunç, A. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam akademi dergisi*, 2(2), 29-63.
- Tunga, Y., Engin, G., & Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 317-333.
- Turan, Ş. (2000). *Türk kültür tarihi: türk kültüründen türkiye kültürüne ve evrenselliğe*. Bilgi Yayınları.
- Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES). Erişim: 16.06.2023. <https://piktes.gov.tr/cms/>

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Tutar, H. (2018). *Davranış bilimleri: kavramlar ve kuramlar*. Seçkin Yayıncılık, 368-369.
- Ulusoy, A., Güngör, A. A., Akyol, A. K., Subaşı, G., Ünver, G., & Koç, G. E. (2016). *Eğitim psikolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Ünlü, İ., & Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21.
- Uygun S. (2020). *Ana dili Türkçe olmayan Suriyeli göçmen öğrencilere ilk okuma yazma öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve öğretmenlerin çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Wang, X., Huang, J., Zhang, L. & Rozelle, S. (2011). The rise of migration and the fall of self employment in rural China's labor market. *China Economic Review*, 22 (4), 573-584
- White, L. A. (1959). The concept of culture. *American anthropologist*, 61(2), 227-251.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yalaza, O. B., & Cinoğlu, M. (2019). Okul geliştirme çalışması (Kilis İli, Toki İlkokulu Örneği). *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 203-222.
- Yalçın, G. E., & Kara, Ö. F. (2016). Kırsal göç ve tarımsal üretime etkileri. *Harran Tarım ve Gıda Bilimleri Dergisi*, 20(2), 154-158.
- Yavuz, M. (2018). *Eğitim bilimine giriş*. Anı Yayıncılık

- Yener, Ş. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri: muş il örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2020). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Narinalp, N. (2018). *Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Yıldız, S. G. M. (2018). Kültürün mekânsal değişimler üzerindeki etkisi. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(3), 173-184.
- Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Medeniyet Üniversitesi.
- Yılmaz, V. & Tamer, M. (2020). Türkiye'de göç ve kentleşme üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu*, 83-92.
- Yüksel, H. (2017). Türk sinemasında dış göçün kayıtdışı istihdama yansımaları: gurbetçi şaban filmi örneği. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 8(2), 18-55.

EKLER

Ek 1. Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu

1. Öğretim sürecinde karşılaştığınız temel problemler nelerdir? Bu problemlere yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
2. Derslerde öğrenci özellikleri açısından karşılaştığınız problemler var mıdır? Evet ise ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz, bu problemleri çözmek adına hangi stratejileri uyguluyorsunuz?
3. Derslerinizde konuların öğretimi ile ilgili problemler yaşıyor musunuz? Evet ise nasıl problemler yaşamaktasınız? Yaşadığınız problemlere yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Sınıfınızda zamanla ilgili problemler yaşıyor musunuz? Evet ise nasıl problemlerle karşılaşmaktasınız? Zamandan kaynaklanan problemlerin çözümü için neler önerirsiniz?
5. Ders öğretiminde yararlandığınız okul/sınıf araç gereçleri ile ilgili problemler yaşıyor musunuz, evet ise ne gibi problemler yaşıyorsunuz? Yaşadığınız problemlere yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Derslerinizde kullandığınız yöntem tekniklere ilişkin problemler var mıdır, evet ise bunlar nelerdir? Varsa bu problemlerin çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?
7. Öğrencilerinize verdiğiniz ev ödevleri konusunda sıkıntılar yaşıyor musunuz? Evet ise bunlar nasıl sıkıntılar? Bu sıkıntıların çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?
8. Öğrencilerinizle (öğretmen-öğrenci / öğrenci-öğrenci) iletişim becerileri açısından sınıfta ne tür güçlüklerle karşılaşıyorsunuz? Bu güçlükleri gidermek için hangi yollara başvuruyorsunuz?
9. Sınıfınızda öğrencilerin birbirine karşı davranışları hakkında ne düşünüyorsunuz, bununla ilgili problemler yaşıyor musunuz? Evet ise bu problemlerin önüne geçmek adına hangi stratejileri önerirsiniz?
10. Öğretim sürecinde velilerle nasıl bir iletişiminiz var? Karşılaştığınız problemlerin çözümünde velilerle iş birliği yapıyor musunuz? Nasıl?

Ek 2. Gaziantep Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Talebi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-46485145
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ayşe KARATAŞTAN)

25.03.2022

DAĞITIM YERLERİNE

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinden Ayşe KARATAŞTAN'ın " Göçmen /Mülteci Öğrencisi Olan ve Olmayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sınıf İçi Problemler ve Çözüm Önerilerinin karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, İlimizde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik Anket Uygulama İsteği, ekli yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteğiyle ilgili Valilik Makamının 25.03.2022 tarihli ve 46448487 sayılı oluru yazımız ekinde gönderilmiş olup konunun ilçenizde bulunan ilgili okul Müdürlüklerine duyurulması ve veli onama formunun imzalı bir nüshasının okul müdürlüklerinde muhafaza edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yasin TEPE
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
Yazı ve ekleri
DAĞITIM:
9 İlçe MEM

BİLGİ:
Gaziantep Üniversitesi

Ek 3. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-46448487
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ayşe KARATAŞTAN)

25/03/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğünün 16.02.2022 tarihli ve 144527 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencilerinden Ayşe KARATAŞTAN'ın " Göçmen /Mülteci Öğrencisi Olan ve Olmayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sınıf İçi Problemler ve Çözüm Önerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, ilimizde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, ilimizde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik Anket Uygulama İsteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Nihat KARABİBER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres :

Telefon No :

E-Posta:

Kep Adresi

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ehys>

Bilgi için: Müd. Yrd. M. Ali TIRYAKIOĞLU Şef E. YILDIRIM VİKE

S.AYYILDIZ

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: www.gaziantepmeh.gov.tr Faks: 3422402847

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgm.meh.gov.tr> adresinden dd2f-8c50-3638-bbed-835c kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Etik Kurul İzin Belgesi

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 01
Toplantı Tarihi : 14.01.2022
Toplantı Saati : 11:00

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 14.01.2022 tarihinde toplanarak aşağıdaki kararları aldı:

- 30) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 29.12.2021 tarih, 59920 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Ayşe KARATAŞTAN)" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Ayşe KARATAŞTAN'nın "Göçmen/Mülteci Öğrencisi Olan ve Olmayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sınıf İçi Problemler ve Çözüm Önerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu araştırma çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu proje çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

ÖZGEÇMİŞ

Ayşe KARATAŞTAN ilk ve ortaöğrenimini Muş'ta tamamladı. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2019 yılında mezun oldu. 2020 yılında MEB bünyesinde öğretmenlik mesleğine başlayan Karataştan, Gaziantep ili Şahinbey ilçesine bağlı bir devlet okulunda mesleğine devam etmektedir.

VİTAE

Ayşe KARATAŞTAN, completed her primary and secondary education in Muş. She graduated from Gaziantep University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching in 2019. Karataştan, who started her teaching profession in the Ministry of National Education in 2020, continues her profession in a state school in the Şahinbey district of Gaziantep province.