



**T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**SINIFLARINDA YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ BULUNAN
ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİ: FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA**

Hatice ŞAYAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Danışman
Doç. Dr. Kasım KARATAŞ**

HAZİRAN-2023



**T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**SINIFLARINDA YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ BULUNAN
ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİ: FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Hatice ŞAYAK**

**Enstitü Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Enstitü Bilim Dalı: Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**

**“Bu tez 13/06/2023 tarihinde yüz yüze olarak savunulmuş olup aşağıdaki isimleri
bulunan jüri üyeleri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.”**

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Tufan YALÇIN	Başarılı
Dr. Öğr. Üyesi Feyza GÜN	Başarılı
Doç. Dr. Kasım KARATAŞ	Başarılı

ETİK BEYAN METNİ

Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve Etik Kurul Onayı gerektiği takdirde onay belgesini aldığımı beyan ederim.

Etik kurul onay belgesine ihtiyaç var mıdır?

Evet ✓

Hayır □

(Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dâhil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar.)

Hatice ŞAYAK

Haziran 2023

ÖNSÖZ

İnsan varlığı sırlarla kuşatılmıştır. İnsan, varlığında saklı olanı ise yalnızca deneyimleri sayesinde ortaya çıkarabilir. Bu deneyimler, anlamlandırıldıkça insanın varoluşu da anlamlı hale gelmeye başlar. Bu yüzden eğitimde, bireyin öğrenme deneyimlerine odaklanılması gerektiğine inanılmaktadır. Bu tez çalışmasında, eğitimin paydaşlarından biri olan öğretmenlerin sınıflarına yabancı uyruklu öğrenciler gelmesiyle birlikte edindikleri deneyimleri anlamlandırmak amaçlanmıştır.

Tez konumun belirlenmesinden çalışmamın sonlanmasına kadar bilgi, birikim ve deneyimleriyle yoluma ışık tutan; kulak tırmalayan bir kelimeyi dahi değiştirmemi isteyip çalışmamın en olgun haline bürünmesini sağlayan; neşeli kişiliğiyle güldürerek öğreten pek kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Kasım KARATAŞ'a en içten dileklerimle teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca bana farklı kapıların anahtarlarını sunan değerli hocalarım Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU'na, Doç. Dr. Ömür ÇOBAN'a, Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK'e ve Doç. Dr. Gülçin ZEYBEK'e teşekkürü bir borç bilirim. Özellikle tez yazım aşamasında birbirimizi bir adım ileriye götürmeye çalıştığımız sevgili meslektaşım Esra SEZGİN'e en içten duygularıyla şükranlarımı sunarım. Araştırmam için vakit ayırıp sorularıma tüm samimiyetleriyle cevap veren gönüllü öğretmen arkadaşlarıma ayırdıkları zaman ve içten sohbetleri için teşekkür ederim.

Sadece iyi günümde değil kötü günümde de yanımda olan ve beni en umutsuz olduğum zamanlarda bile güldürebilen çocukluk arkadaşlarım Dilay KALINDIVAR ve Çiğdem BAKIR'a, üniversite eğitimimizden beri birbirimizi geliştirerek olduğumuz kişilere dönüşmeyi sağladığımız değerli arkadaşlarım Ebru USTA ve Hüsna ACAR'a, hayat yolculuğumda sadece mutlu ve iyi olmamı isteyen en değerlilerim annem Sevim GÜNDÜZ ve babam Bayram GÜNDÜZ'e, yanlış yaptığımda bile desteklerini esirgemeyen kardeşlerim Elif GÜNDÜZ, Rabia GÜNDÜZ ile Ahmet Buğra GÜNDÜZ'e ve başka bir canlıyla konuşmadan anlaşabilmenin mümkün olduğunu bana öğreten sevimli kedim Elektra'ya sonsuz sevgimi sunuyorum.

Hatice ŞAYAK
Haziran 2023

İTHAF

Bu tez, -geçmişte ve gelecekte- yeryüzünde

yerinden edilmiş bütün çocuklara

özellikle

“kıymetli babamın çocukluğuna”

ithaf edilmiştir.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İTHAF	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
KISALTMALAR LİSTESİ	v
TABLolar LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Tanımlar	7
1.BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Göç.....	8
1.2. Göç Türleri	9
1.3. Türkiye’de Göç Hareketleri.....	12
1.4. Türkiye’ye Göçler ve Eğitim.....	15
1.5. Türkiye’deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler	16
1.6. Türkiye’deki Yabancı Öğrencilerin Uyrukları	18
1.7. Türkiye’de Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşadığı Problemler.....	19
1.8. Yabancı Uyruklu Öğrenciler ve Öğretmenler.....	21
1.9. İlgili Araştırmalar.....	22
1.9.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	22
1.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	26
2.BÖLÜM: YÖNTEM.....	29
2.1. Araştırmanın Deseni.....	29
2.2. Çalışma Grubu	29
2.3. Veri Toplama Aracı	31
2.4. Geçerlik.....	32
2.4.1. İç Geçerlik (İnandırıcılık).....	32
2.4.2. Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik).....	33

2.5. Güvenirlik.....	33
2.6. Verilerin Analizi.....	33
3.BÖLÜM: BULGULAR.....	34
3.1. İlk Temas	35
3.1.1. Her çocuk eşittir	35
3.1.2. Uçurum var!.....	36
3.1.3. Tahterevallı gibi.....	37
3.2. Öğretmen Motivasyonu	37
3.2.1. Zenginlik olarak görme	38
3.2.2. Zorunda kalmışlık	39
3.2.3. Acaba mı?.....	40
3.3. Öğretim Süreci	41
3.3.1. Sınıfı koklamak.....	41
3.3.2. Çocuk kalbi	42
3.3.3. Olumsuz sınıf iklimi	44
3.4. Fırsatlar ve Tehditler.....	45
3.4.1. Farklılıklar zenginliklerimiz	45
3.4.2. En önemli problem: Dil.....	46
3.4.3. Acaba ben mi başarısızım?	48
3.4.4. Aile etkisi.....	48
3.5. Çözüm Arayışı.....	50
3.5.1. Aile katılımı.....	50
3.5.2. Farklı okullarda öğrenim görme	51
3.5.3. Psiko-sosyal destek	52
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	54
Sonuç ve Tartışma	54
Öneriler.....	70
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	70
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	71
KAYNAKÇA.....	72
EKLER	95
ÖZGEÇMİŞ	101

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	:	Avrupa Birliği
AFAM	:	Afrika Araştırmacıları Derneği
COVID	:	Korona Virüs Hastalığı
GEM	:	Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	:	Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
HBOGM	:	Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	:	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PIKTES	:	Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi
SPSS	:	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
TBMM	:	Türkiye Büyük Millet Meclisi
T.C.	:	Türkiye Cumhuriyeti
TDK	:	Türk Dil Kurumu
ULAKBİM	:	Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
UNESCO	:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNHCR	:	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
YTB	:	Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
YUKK	:	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Göçlerin Sınıflandırılması.....	10
Tablo 2: Türkiye’de Yıllara Göre Geçici Koruma Altındaki Eğitim Çağı Nüfus Dağılımı.....	17
Tablo 3: Türkiye’de Zorunlu Eğitim Erişimi Sağlanan Geçici Koruma Altındaki Öğrenci Sayıları.....	17
Tablo 4: Türkiye’de Eğitime Erişim Sağlayabilen ve Sağlayamayan Geçici Koruma Altındaki Öğrenci Sayıları.....	18
Tablo 5: Türkiye’de Bulunan Yabancı Öğrencilerin Uyruklarına Göre Dağılımı	18
Tablo 6: Çalışma Grubu Özellikleri	30
Tablo 7: Bulgulara İlişkin Temalar ve Alt Temalar	34

ÖZET

Başlık: Sınıflarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Araştırma

Yazar: Hatice ŞAYAK

Danışman: Doç. Dr. Kasım KARATAŞ

Kabul Tarihi: 13/06/2023

Sayfa Sayısı: 101

Bu araştırmanın amacı, sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki deneyimlerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma türlerinden olan fenomenolojik araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Karaman ili Merkez ilçesinde görev yapan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle irdelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda 5 tema oluşturulmuştur. Bu temalar; “İlk temas”, “Öğretmen motivasyonu”, “Öğretim süreci”, “Fırsatlar ve tehditler”, “Çözüm arayışı” olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları deneyimleri farklı şekillerde anlamlandırdıkları ve bu öğrencilere karşı farklı tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı uyruklu öğrenci, Öğretmen, Deneyim

ABSTRACT	
Title of Thesis: Experiences of Teachers with Foreign Students in Their Classes: A Phenomenological Study	
Author of Thesis: Hatice ŞAYAK	
Supervisor: Doç. Dr. Kasım KARATAŞ	
Accepted Date: 13/06/2023	Number of Pages: 101
The aim of this research is to examine the experiences of teachers who have foreign students in the education process. The research was designed with the phenomenological research pattern, which is one of the qualitative research types. The study group consists of 12 teachers working in the central district of Karaman province in the 2021-2022 academic year. Participants were determined by using the criterion sampling technique, which is one of the purposive sampling techniques. During the data collection process, interviews were conducted by using a semi-structured interview form. The obtained data were analyzed by content analysis technique. 5 themes were created in line with data obtained from the participants. These themes were determined as “First contact”, “Teacher motivation”, “Teaching process”, “Opportunities and threats”, “Solution seeking”. As a result of the research, it was determined that the teachers interpreted their experiences with foreign students in different ways and display different attitudes toward these students.	
Keywords: Foreign student, Teacher, Experience	

GİRİŞ

Tez çalışmasının bu bölümünde, araştırmanın problem durumu açıklanmış, araştırmanın amacı ve önemi üzerinde durulmuştur. Ardından çalışmayla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Göç, yeryüzünde insanlık tarihini etkileyen olgulardan biridir. İnsanların göçle birlikte yaşadıkları yer değişiklikleri yalnız adres değişikliğinden ibaret olmayıp kültürlerin de yer değiştirmesi sürecini içinde barındırmaktadır. Bu durum, hem göç eden toplumların hem de göç alan toplumların yaşantısında birtakım değişiklikleri beraberinde getirmektedir.

İnsanlık tarihi kadar eski olan “göç” olgusunu mercek altına almak isteyen araştırmacılar öncelikle bu olguyu tanımlayarak bu süreci açıklamayı amaçlamışlardır. Bu sebeple alanyazında çeşitli göç tanımlarına rastlanmaktadır. Türk Dil Kurumuna (TDK) göre göç; ekonomik, toplumsal veya siyasi sebeplerle bireyler ile toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret olarak tanımlanmıştır. Kurt (2006) ise göç kavramını; bireylerin ya da toplulukların içinde yaşadıkları coğrafi mekân ve sosyokültürel çevreden ayrılarak başka bir coğrafi alana ve sosyokültürel çevreye girmesi olarak tanımlarken göçün mekân değişikliğinin yanı sıra sosyokültürel bir değişikliği de beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır. Dönmez-Kara (2015) göçün nedenlerini de eklediği tanımında göç kavramını; bireylerin, ailelerin, grupların ya da toplulukların doğal afet, ekonomik zorluklar, toplumsal veya siyasal sebepler, zulüm, korku, güvenlik yoksunluğu, demografik değişimler gibi nedenlerle yaşadıkları yerlerden başka bir yere hareketleri olarak ifade etmektedir. Alanyazında yer alan göç tanımlarından hareketle en genel anlamda göç kavramının, insanların çeşitli nedenlerle bulundukları yerlerden başka yerlere hareket etmeleri olduğu anlaşılmaktadır.

Son yıllarda artan göç hareketlerinden önemli ölçüde etkilenen ülkelerden biri Türkiye’dir. Göç hareketlerinin Türkiye’de yoğunlaşmasının bazı nedenleri vardır. Bunlardan ilki, bulunduğu coğrafi ve stratejik konumdur. Türkiye’nin batı sınırında

refah seviyesi yüksek Avrupa ülkeleri ile komşu olması, doğu ve güney sınırlarında ise savaşların hüküm sürdüğü Asya ve Ortadoğu ülkeleriyle komşuluğu hem göç almasında hem de geçiş için kullanılan bir göç merkezi haline dönüşmesinde etkili olmuştur (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2013). Türkiye’de yoğunlaşan göç hareketliliğinin bir diğer nedeni üç kıtada toprağı bulunan Osmanlı Devleti’nin bu coğrafyada hüküm sürmüş olmasıdır. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla beraber sınır dışında kalmış olan Müslüman ve Türkler, Türkiye’ye göç etmeye başlamışlardır (Naldan, 2019). Son yıllarda ise Türkiye’ye yapılan göç hareketliliğinin temel nedeni 2011 yılından sonra Ortadoğu’da yaşanan savaşlardan dolayı “Açık Kapı Politikası” uygulanmasıdır (Delen ve Ercoşkun, 2020). Politikanın uygulanmaya başlandığı andan itibaren özellikle Suriye’den birçok insan Türkiye’ye göç etmeye başlamıştır.

2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş nedeniyle Türkiye’ye yapılan göçler yakın tarihteki en önemli göç dalgalarından biridir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) Nisan 2023 verilerine göre Suriye’den Türkiye’ye gelen kişi sayısı 3 milyon 411 bin 029’a ulaşmıştır. Bu sayı Türkiye’yi tarihsel süreç içerisinde göçlerden en çok etkilenen ülke konumuna taşımıştır (GİGM, 2021; Güçer ve diğerleri, 2013).

Türkiye’ye yapılan kitlesel göçlerin çeşitli sorunları beraberinde getirdiği görülmektedir (Karataş ve Baloğlu, 2018). Bu sorunların başında ekonomik sorunlar gelmektedir. İkamet izinleri olmadan Türkiye’ye yerleşen mültecilerin çalışma izinleri de olmamakta bu yüzden yasa dışı yollarla çalışmaya zorlanabilmektedirler. Bazen de çalışmaları karşılığında alacakları ücreti alamamakta ve bu duruma karşı haklarını savunamamaktadırlar (Beter, 2006). Diğer bir sorun ise sosyal sorunlardır. Sosyal sorunlar; barınma, uyum, dil, sağlık, psikolojik, aile içi sorunlar ve eğitim sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBOGM, 2022) verilerine göre, Türkiye’de Nisan 2022 tarihi itibarıyla 5-17 yaş zorunlu eğitim çağındaki yabancı öğrenci sayısı 928.485’tir. Bu sayı, Türkiye’deki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimde büyük bir paya sahip olduğunu göstermektedir. Bu noktada hem uluslararası antlaşmalardan hem de ulusal yasalardan doğan bağlayıcı koşullar nedeniyle Türkiye’de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili birçok adım atılmıştır. Örneğin, Evrensel İnsan Hakları Bildirgesinin 26.

maddesinde ayırım gözetmeksizin herkesin eğitim alma ve eğitim olanaklarından yararlanma hakkı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Türkiye'nin Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi gereğince yetkisi altındaki tüm yerlerde çocukların eğitim hakkını garanti altına alma yükümlülüğü söz konusudur. Diğer taraftan GİGM Nisan 2023 raporuna göre, Türkiye'ye göç eden nüfusun 1 milyon 635 bin 397'sini 0-18 yaş aralığındaki çocukların oluşturduğu bilinmektedir. Bu nüfusun çoğunluğunun eğitim çağındaki nüfusu oluşturması Türkiye'nin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi için çeşitli politikalar geliştirmesini gerekli kılmıştır.

Collier'e (2007) göre, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi onlar için olduğu kadar bir bakıma da sürgündeymiş gibi yaşadıkları ulus devletlerin mevcut olan istikrarlarının devamı, kaçarak geldikleri toplumun gelecekteki inşası ve bu sayede küresel anlamda ekonomik ve siyasal istikrarın yeniden oluşmasını sağlama açısından önemlidir. Türkiye, yabancı öğrencilerin eğitime dâhil olmasıyla birlikte ilk olarak 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğretimi projesini hayata geçirmiştir. Büyükkiz ve Çangal (2016), "Kamplarda Türkçe Öğretimi" projesinin devreye girmesiyle Adıyaman, Gaziantep, Hatay, Osmaniye, Kahramanmaraş, Şanlıurfa, Kilis olmak üzere yedi şehir ve on bir kampta yabancılara Türkçe öğretiminin başlamış olduğunu belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Türkçe öğrenmenin yanı sıra yabancı öğrenciler için Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) açılmıştır (Boylu ve Işık, 2019). Yabancı öğrenciler için gerçekleştirilen bir diğer proje de 23 ilde 3 Ekim 2016 tarihinde başlamış olan Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PİKTES) projesidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021).

Türkiye'de eğitim çağındaki nüfusun içerisinde önemli bir paya sahip olan yabancı uyruklu öğrencilerin, eğitim sürecine dâhil olduklarında çeşitli zorluklarla karşılaştığı bilinmektedir. Bu zorluklar alanyazında; yabancı öğrencilerin iletişim ve uyum sorunlarının ele alınması (Altun ve Murat, 2022; Kaya, 2022; Saklan, 2018), yönetim, erişim ve kalite sorunlarının incelenmesi (Sılğan, 2022; Taştan ve Çelik, 2017), sosyoekonomik kırılganlığı yüksek bölgelerde gerçekleştirilen yabancı öğrenci eğitimlerinin var olan dezavantajları artırması (Coşkun ve Emin, 2018), yabancı uyruklu

öğrencilerin eğitime erişimlerinin yetersiz kalması (Tosun, 2021) temalarıyla ele alınmıştır.

Brilliant (2000) yabancı uyruklu öğrencilerin yeni okullarında kendi kültürlerinden başka bir kültürle karşı karşıya kaldıklarını ifade etmiştir. Kendi kültürlerinden farklı bir kültürü öğrenmek durumunda olanlar, çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Çünkü her iki kültürü de öğrenmek zorundadırlar. Bu kültürel öğrenme süreci boyunca başarısızlığa uğrayan öğrenciler ise ne yaşadığı kültürü tam öğrenip adapte olabilmekte ne de kendi kültürünü devam ettirebilmektedirler. Bu yüzden yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve kültürel uyumları, hem kendileri için hem de ülkenin ve toplumun geleceği için çok önemlidir. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinin araştırılması ve yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi için politikaların oluşturulması gerektiği düşünülmektedir. Bu noktada göç eden çocukların eğitimi ile ilgili bilimsel araştırmaların yapılması önem arz etmektedir. İlgili alanyazında göçün eğitimle ilişkisi üzerine birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmaların konuları; bünyesinde yabancı uyruklu öğrencisi olan okulların yöneticilerinin yaşadığı problemler (Çakmak, 2018; Öner ve Dur, 2023), yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu (Ak, 2020; Esen, 2020; Özdemir, 2016; Pirliyev, 2010; Sarıahmetoğlu, 2019; Yalçın, 2017), yabancı uyruklu öğrencilerin matematik dersi öğreniminde karşılaştıkları problemler (Çakmak, 2019; Dağlı, 2020), yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunlar (Çelik, 2013; Emin, 2018; Eynullayeva, 2020; Saklan, 2018; Üstün ve Baş, 2022), yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemleri (Bakır, 2015; Büyükyazı, 2019; Dincel, 2016; Elemen, 2014; Kılıç-Avan, 2019; Seymen, 2014; Temizel ve Boğa, 2023; Yaman, 2020) yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar (İçöz, 2019; Kömürcü, 2019) şeklindedir.

Yabancı öğrencilerin eğitim sürecine girmesiyle birlikte okul yöneticileri ve öğretmenler de farklı deneyimler yaşamaktadır. Okul yöneticilerinin yaşadığı problemler kayıt süreci ve eğitim-öğretim süreci problemleriyken (Levent ve Çayak, 2017); öğretmenler öncelikle dil ve iletişim sorunu (Cin, 2018), yabancı öğrencilerin sosyal kabul görmemesi (Uzun ve Bütün, 2016), sınıfta yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerin hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim almamaları (Aykırı, 2017),

Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlar sergilemesi (Şensin, 2016), yabancı öğrencilerin ekonomik zorluklarından dolayı devamsızlık sorunlarıyla baş edilmesi (Börü ve Boyacı, 2016) gibi farklı deneyimler yaşamaktadır. Söz konusu sorunların çözüme kavuşturulması için öğretmen deneyimlerinden faydalanılması, eğitim sürecine yeni katkılar sağlamakla birlikte yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecine olan uyumunu ve verimliliğini de artıracaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin de eğitim-öğretim sürecindeki performansı yükselecektir. Ayrıca ev sahibi kültür üyeleriyle birlikte olumlu okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Aksi takdirde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların ihmal edilmesi ve çözüme kavuşturulmamasının, başta okul içerisinde olmak üzere yaşanan toplum içerisinde de birçok sorunu beraberinde getireceği öngörülmektedir. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine katılmasıyla sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin deneyimlerinin keşfedilmesi, eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin alınması, sınıf içerisinde olası problemlerin saptanması, bunlara ilişkin çözüm önerilerinin aranması, uygun eğitim politikalarının geliştirilmesi için önerilerin getirilmesi bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıflarında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki deneyimlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin ilk izlenimleri nelerdir?
2. Sınıflarında yabancı uyruklu öğrencilerin bulunması öğretmenlerin motivasyonunu ne yönde etkilemektedir?
3. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler eğitim-öğretim sürecini ne şekilde planlamaktadır?
4. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfta bulunmasının oluşturduğu avantajlar ve dezavantajlar nelerdir?
5. Öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de nüfusları hızla artan yabancı uyruklu ailelerin çocuklarının eğitimi güncel bir sorun olarak varlığını devam ettirmektedir. Bu eğitimin işlevsel bir şekilde devam edebilmesi için en büyük sorumluluklardan biri de öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde yabancı uyruklu öğrencilerle olan yaşantılarının öğrenilmesi ve bu yaşantıları kendi bilinçlerinde nasıl anlamlandırdıklarının incelenmesi eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı ilerlemesi açısından önemli ipuçları sağlayacaktır. Bu bağlamda, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin deneyimlerini irdeleyerek elde edilen bulgular alanyazına sağladığı katkı bakımından önemlidir.

Alanyazında yabancı uyruklu öğrencilere odaklanan çalışmalarda genel anlamda; yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kurmada yaşanan problemler, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik anlamda yetersiz olmaları, yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda akran zorbalığına uğramaları, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları sorunlar, okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları sorunlar, yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle iletişimde yaşanan sorunlar ele alınmaktadır. Öte yandan alanyazında, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci içerisinde sınıflarına yabancı uyruklu öğrencilerin gelmesiyle yaşadıkları deneyimlere sınırlı sayıda yer verilmiştir. Bu çalışmada sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin deneyimlerinin irdelenmesi sonucunda yapılan öneriler, eğitim paydaşlarına yol göstermesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlar karşısında sundukları çözüm önerileri hem sınıf hem de okul iklimi açısından fayda sağlayacaktır. Okul yöneticilerinin bu çözüm önerilerini okullarda uygulaması halinde yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflara ve okullara uyumunun kolaylaşacağı düşünülmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler, yaşadıkları sorunlarla ilgilenen öğretmenlerin ve yöneticilerin olduğunu gördükçe kendilerini sınıfın bir parçası olarak görecektir ve bu durum yabancı uyruklu öğrencilerin toplumla kaynaşmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca araştırmanın bulguları yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili Türkiye’de yürütülen eğitim politikaları ve öğretim programlarına ışık tutacaktır. Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışma grubunu genel olarak Suriyeli öğrencilerin oluşturduğu görülmüştür. Bu

çalışmayı farklı ve önemli kılan bir diğer durum ise, göçle gelen ve zorunlu eğitim çağında olup okullarda eğitim gören tüm yabancı uyruklu öğrencileri kapsamasıdır. Diğer taraftan yabancı uyruklu öğrencilerin sayılarının gün geçtikçe artması, bu öğrencilere eğitim verecek öğretmenlerin eğitimlerinin de önemsenmesini beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla hem öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlaması hem de mevcut öğretmenlere hangi konularda hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiğine ilişkin öneriler getirmesi bakımından bu çalışma aydınlatıcı bilgiler ortaya koymaktadır.

Tanımlar

Yabancı uyruklu öğrenci: 24.3.2010 tarihli ve 5978 sayılı “Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun”da (Mevzuat, 2023) yabancı uyruklu öğrenci, “kamu kurum ve kuruluşlarınca ülkemizde eğitim görmesi uygun görülenler ile uluslararası anlaşmalar çerçevesinde eğitim amacıyla Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrenci” olarak tanımlanmıştır.

1.BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; ilgili alanyazına bağlı olarak araştırma problemini açıklayabilmek, çözümleyebilmek ve araştırma bulgularını yorumlayabilmek amacıyla oluşturulan kavramsal çerçeveye yer verilmektedir. Bu bağlamda göç, göç türleri, yabancı uyruklu öğrenciler, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan problemler, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

1.1. Göç

Tarih boyunca insanlar çeşitli nedenlerle bulundukları yerlerden bireysel veya gruplar halinde ayrılmak zorunda kalmışlardır. Bu ayrılık, yalnızca bir yer değişikliği değil aynı zamanda göç eden grubun kendi kültürel yaşantısını da göç edilen yere taşıması durumudur (Dağaşan ve Aydın, 2017). İnsanlığın yaşamış olduğu bu sosyal macerayı mercek altına almak isteyen araştırmacılar, göç kavramına çeşitli tanımlar getirerek bu süreci açıklamayı amaçlamışlardır (Akıncı ve diğerleri, 2015). Göç kavramını anlamlandırabilmek için göç ile ilgili farklı tanımları bilmek önem arz etmektedir.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğündeki tanımda göç; ekonomik, toplumsal veya siyasi sebeplerle bireyler ile toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret olarak ifade edilmiştir (TDK, 2023). Uluslararası Göç Örgütü'nün hazırladığı Göç Terimleri Sözlüğünde (2013) ise göç; bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmesine bağlı olarak yapılan ve süresi, yapısı, nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir şeklinde tanımlanmıştır.

Selçuk (2014) göç kavramını; insanların hayatlarını geçirmek üzere kalıcı veya geçici bir süre için bir coğrafyadan başka bir coğrafyaya yaptıkları yer değiştirme durumu şeklinde mekânsal bağlamda tarif etmektedir. Kurt (2006) ise göç kavramını; bireylerin ya da toplulukların içinde yaşadıkları coğrafi mekân ve sosyokültürel çevreden ayrılarak başka bir coğrafi alana ve sosyokültürel çevreye girmesi olarak tanımlarken göçün coğrafi değişikliklerin yanı sıra sosyokültürel bir değişikliği de beraberinde getirdiğini

vurgulamaktadır. Fichter (1990), insanların daha iyi yaşam koşulları elde edebilmek için yaptıkları yer değiştirmeleri göç hareketi olarak nitelendirmiştir.

Dönmez-Kara (2015) göçün nedenlerini de eklediği tanımında; bireylerin, ailelerin, grupların ya da toplulukların doğal afet, ekonomik zorluklar, toplumsal veya siyasal sebepler, zulüm, korku, güvenlik yoksunluğu, demografik değişimler gibi nedenlerle yaşadıkları yerlerden başka bir yere hareketleri olarak ifade etmektedir. Çakır (2011) ise göçü sosyolojik açıdan ele alarak insan ve grubun çeşitli faktörler nedeniyle zaman ve mekânda yer değiştirmesi ile eyleme dönüşen, eylemin bitmesinden sonra da etkileri devam eden bir süreçler bütünü olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Parin (2019) göç olgusunu; hem bireyler hem de toplumlar üzerinde zihinsel, duygusal ve ekonomik etkileriyle birlikte ele alınması gereken sosyolojik bir süreç olarak ifade etmiştir.

En genel anlamda göç; insanların bulundukları yerlerden ulusal veya uluslararası kapsamda çeşitli nedenlerin etkisiyle bireysel, küçük gruplar halinde veya büyük topluluklar olarak yer değiştirmesidir. Göçün farklı tanımlarından da anlaşılacağı üzere göç kavramı sadece kitlesel bir yer değişikliği değil sosyal, kültürel, psikolojik, duygusal bağlamlarda da göç eden insanların hayatını tüm yönüyle değiştiren bir olgudur.

1.2. Göç Türleri

Göçle ilgili alanyazına bakıldığında alan uzmanları ve araştırmacıların göç türlerine ilişkin farklı sınıflandırmalar yaptıkları görülmektedir. Koser (2007) göçleri, “yasal ve yasa dışı göç” veya alanyazında daha sık kullanılan adıyla “düzenli-düzensiz göç” olarak ikiye ayırmaktadır. Göçün bir diğer sınıflandırması Mutluer (2003) tarafından yapılmış olan “sürekli ve geçici göç” sınıflandırmasıdır. Zimmermann (2005), göç sınıflandırmasında iş gücünü baz alarak göçü “nitelikli-niteliksiz iş gücü göçü” olarak ikiye ayırmaktadır. Sağlam (2006) ise göçleri mekân bağlamında ele alarak “iç-dış göç” şeklinde bir sınıflandırma yapmaktadır. Nedenleri bakımından Kaygalak (2009) ise göçleri iki başlık altında toplamıştır. Bunlar, “zorunlu göç ve gönüllü göçtür.”

Alanyazında yer alan bu sınıflandırmalar ışığında göç türleri Tablo 1'deki gibi gösterilebilir.

Tablo 1: Göçlerin Sınıflandırılması

Yasal Prosedürlere Göre Göçler	Süresine Göre Göçler	İş Gücüne Göre Göçler	Mesafesine Göre Göçler	Oluşum Süreçlerine Göre Göçler
Düzenli Göç	Sürekli Göç	Nitelikli İş Gücü Göçü	İç Göç	Zorunlu Göç
Düzensiz Göç	Geçici Göç	Niteliksiz İş Gücü Göçü	Dış Göç	Gönüllü Göç

Tablo 1'de gösterilen sınıflandırma ışığında yasal prosedürlere göre göçler iki başlık altında incelenmektedir. Göçlerin yasal prosedürlere uyup uymaması konusu uluslararası alanda göç eden insanları ve devletleri ilgilendiren bir konudur. Kişinin göç kararı aldıktan sonra kendi ülkesinden ayrılıp göç edeceği ülkeye gidebilmesi ve orada yaşayabilmesi için ev sahibi ülkenin belirlediği kanun ve yönetmeliklere uygun olarak yer değiştirmesi gerekmektedir. Bu şekilde kanun ve yönetmeliklere uygun olarak yapılan göçler, yasal göç olarak adlandırılmaktadır (Koser, 2007). 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) Madde 3'te düzenli göç kavramı, yabancıların kanuna uygun olarak Türkiye'ye girişini, Türkiye'de ikametini ve Türkiye'den ayrılışını ifade etmektedir. Tüm ülkeler için de yasal göç, yabancıların isteğe bağlı olarak yasal sınırlar dâhilinde yaşadığı ülkeden bir başka ülkeye göç etmesidir. Düzensiz göç; göç eden kişilerin bir ülkeye yasa dışı olarak girmesi, ülkede yasa dışı kalmaya devam etmesi veya yasal olarak giriş yapılan ülkede kalma izni bittikten sonra çıkış yapmaması anlamına gelmektedir (Çakmak, 2018). Düzensiz göç; hedef, transit, kaynak ülkeler için ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğüne (2021) göre ise düzensiz göç; hedef ülkeler için ülkelere yasa dışı yollardan gelen veya yasal çıkış süreleri içerisinde çıkmayan kişileri kapsarken, kaynak ülke için ülkesini terk ederken gerekli prosedürlere uymayarak ülke sınırlarını geçen kişileri içermektedir. Transit ülkeler içinse kaynak ülkelerden hedef ülkeye ulaşmak için

yasal ya da yasal olmayan yollarla ÷lkeye girip bu ÷lkeyi bir geçiş ÷lkesi olarak kullanıp ÷lke sınırını terk eden kişilerdir şeklinde tanımlanmaktadır.

Bireyler veya topluluklar tarafından gerçekleştirilen g hareketinin ne kadar sreye bağlı olarak yapılacağı glerin süresine göre sınıflandırılmasına olanak sağlamaktadır. Süresine göre göçler iki başlık altında incelenmektedir. Sürekli g, kişinin yaşadığı yerden yaşamının geri kalanını başka bir yerde geçirmek amacıyla g etmesidir (Yalçın, 2004). Sürekli g; gönüllü yapılabileceği gibi savaş, doğal afet gibi nedenlerden dolayı zorunlu olarak da yapılabilir (Barışık, 2020). Kişilerin belirli bir amacı, geçici bir süre içinde gerçekleştirmek için yaptėı ge geçici g denmektedir (Yalçın, 2004). Eğitim amacıyla yapılan göçler, mevsimlik işçilerin yer değiştirmeleri geçici g için örnek teşkil etmektedir.

İş gücüne göre gleri sınıflandırırken göç eden kişilerin niteliği ön plandadır. Buna bağlı olarak iş gücüne göre göçler ikiye ayrılmaktadır. 21. yüzyılın en önemli kaynağı nitelikli iş gücüdür. Kendi iş gücünden veya eğitim sisteminden en iyi şekilde yararlanamayan ÷lkeler nitelikli iş gücüne ihtiyaç duymaktadır. Gelişmiş ÷lkeler, nitelikli iş gücü açığını kapatmak için uluslararası alanda rekabet içindedir (Zimmermann, 2005). Bu durum nitelikli iş gücüne sahip kişilerin g etmesini sağlamaktadır. Kendi ÷lkelerinde yeterli çalışma alanına sahip olmayan “dünyanın yoksulları” refah seviyesi yüksek ÷lkelere g etmektedir (Zimmermann, 2005). Kendilerine kalıcı ve refah getirici bir iş arayan bu göçmenler zor şartlar altında, niteliksiz çalışmayı kabul ettiklerinden gelecekte sosyal ve ekonomik dengesizlikler devam edecektir.

Göç edilen yerin ÷lke içerisinde veya ÷lke dışarısında olup olmamasına bağlı olarak göçler i g ve dış g olarak ikiye ayrılmaktadır. İ g, geçici bir amaca bağlı olarak veya sürekli olarak yeni bir yere yerleşme maksadıyla insanların yaşadıkları ÷lkelerin bir bölgesinden başka bir bölgesine g etmeleridir. Bu g genelde kentten kırsala ya da kırsaldan kent yaşamına şeklinde gerçekleşmektedir (akmak, 2018). Uluslararası g olarak adlandırılan dış g, insanların geçici veya sürekli olarak bulundukları yerden başka bir ÷lkeye g etmeleridir (Barışık, 2020). Dış gn gerçekleşmesi bazı

sebeplere dayanmaktadır. Aksoy (2014), bu nedenleri şu şekilde sıralamaktadır: iklim şartlarına bağlı göç, ekonomik nedenlere bağlı göç, siyasi nedenlere bağlı göç, eğitim ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleşen göç, beyin göçü ve emekli göçü.

Oluşum sürecine göre göçler incelenirken göçün, göç edenlerin istekleri doğrultusunda gerçekleşip gerçekleşmediği dikkate alınmaktadır. Bu bağlamda oluşum süreçlerine göre göçler iki başlık altında incelenmektedir. Zorunlu göç, kişilerin gönüllülük esası olmadan yaşadıkları yerlerden ayrılmak durumunda bırakılmasıdır (Çakmak, 2018). Zorunlu göç, 20 ve 21.yüzyılın temel bir gerçekliği haline gelmiştir ve insanlar zorunlu göçte tercih etme hakkına sahip değildir (Barışık, 2020). Zorunlu göçün nedenleri şu şekilde sıralanmaktadır: savaşlar, doğal afetler, sosyal hizmetlerin yetersizliği, temel ihtiyaçların karşılanmasındaki zorluklar, işsizlik, dini, siyasi ve etnik baskılar, güvenlik ihtiyacı, baraj ve yol yapımı gibi devlet planlarının etkisi. İnsanların kendi ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda bir şehirden bir başka şehre, bir ülkeden bir başka ülkeye göç etmesi gönüllü göç olarak adlandırılmaktadır (Özkalp, 1990). Erkan ve Erdoğan'a (2006) göre, gönüllü göçün bireylerde istek oluşturan bazı nedenleri vardır. Bunlar: insanların yaşadıkları ülkelerdeki geçim koşullarını yükseltme isteği, daha iyi eğitim alma isteği, sosyal hizmetlerden daha iyi yararlanma isteği, kariyer yapma isteği, daha yüksek ücretli bir iş yapma isteği, kişisel özgürlük ve inançları istediği şekilde yaşama, akraba, arkadaş, aile veya aynı kültürdeki insanlarla bir arada yaşama isteği.

Yukarıda belirtildiği üzere ilgili alanyazına göre insanların göç etme nedenleri farklılık gösterdiği için araştırmacıların göçleri belli açılardan sınıflandırdığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalar göçün; devlet kontrolünde gerçekleşip gerçekleşmemesi, süreci, iş gücü, bireylerin isteğine bağlı olup olmaması, göç edilen yer bağlamında değerlendirilerek oluşturulmuştur.

1.3. Türkiye’de Göç Hareketleri

Türkiye, dünya üzerinde en yoğun şekilde göç sürecinden etkilenen ülkelerden birisidir. Bu durumun başlıca nedeni, coğrafi ve stratejik konumudur. Türkiye’nin batı sınırında refah seviyesi yüksek Avrupa ülkeleri, doğu ve güney sınırlarında savaşların hüküm

sürdüğü Asya ve Ortadoğu ülkeleri ile komşu olması, göç hareketliliğinin Türkiye üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur.

Türkiye; coğrafi konumundan dolayı göç hareketleri bakımından geçiş ülkesi konumundayken refah seviyesinin artması, insan haklarındaki iyileşmeler, güvenlik gibi sebeplerden dolayı göç alan ülke konumuna geçmiştir (MEB, 2014). Bu durum Türkiye'ye yapılan göçleri gün geçtikçe artırmaktadır. Türkiye'de göç hareketlerinin yoğun olmasındaki bir diğer etken üç kıtada toprağı bulunan Osmanlı Devleti'nin bu topraklarda hüküm sürmüş olmasıdır. Cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte Türkiye sınırı dışında kalan ülkelerdeki Müslümanlar ve Türkler, Türkiye'ye göç etmeye başlamışlardır (Naldan, 2019).

Türkiye'deki ilk büyük çaplı göç hareketliliği göç verme şeklinde gerçekleşmiştir. II. Dünya Savaşı sonrasında Türkiye'de bulunan 67.000 civarındaki Yahudi kendi ülkelerine veya başka ülkelere göç etmiştir (Kirişçi, 2000). Türkiye'deki ikinci göç dalgası 1945-1980 yıllarında Bulgaristan ve Yugoslavya'dan gelen göçmenlerle başlamış ve 1980-1990 yıllarında Afganistan ve Bulgaristan'dan gelen göçmenlerle devam etmiştir. Bulgaristan'dan gelen Türklerin göç hareketleri 1985-2005 yıllarında da devamlılık göstermiştir. Bunun nedeni Bulgaristan üzerinden Osmanlı izini silmek ve Rusya'nın büyük Slav devleti kurmak hayalidir (Kayapınar, 2003).

1979 İran İslam Devrimi'nde 1 milyona yakın İranlı, Türkiye'den sığınma talep etmiştir fakat Türkiye Cenevre Sözleşmesi gereği bu göç hareketini kabul etmemiştir. Yine de Türkiye'de turist vizesiyle bulunan İranlılar vizeleri bitene dek Türkiye'yi terk etmemişlerdir (İçduygu, 2000). Bu sığınma talebi, Türkiye'deki ilk büyük sığınmacılık hareketidir. 1993 senesinde Rusya'da bulunan 150 Ahıska Türk'ü, "Ahıska Türklerinin Türkiye'ye Kabul ve İskânına Dair Kanun" kapsamında Türkiye'ye getirilmiştir (Alım ve diğerleri, 2005). 1997 yılında Türkiye'ye; Bosna-Hersek, İran, Irak, Somali, Sri Lanka ve Filistin'den küçük çaplı göç hareketleri yaşanmıştır (İçduygu ve Sirkeci, 1999).

2011 yılında Tunus, Mısır, Libya'dan sonra Suriye'de de yönetime karşı ayaklanmalar başlamış ve bu ayaklanmalar sadece Türkiye'yi değil birçok ülkeyi etkileyen kitlesel göç olaylarının başlamasına neden olmuştur. Suriye ile karşılıklı olarak vizelerini kaldıran Türkiye, bu tarihten sonra “açık kapı” politikasını benimsemiş ve Hatay'da sığınmacıların barınması için kamplar kurmuştur. Gitgide sayısı 3 milyonu aşan Suriyeli sığınmacılara başta geçici gözüyle bakan Türkiye, azalması beklenen sayının gün geçtikçe artmasıyla kendi politikasını belirlemek ve kurumsallaşmak adına “Türkiye Göç ve İltica Genel Müdürlüğünü” kurmuştur.

Topçuoğlu'na (2012) göre Türkiye, bazen uluslararası antlaşmalar doğrultusunda düzenli, bazen siyasi olayların şekillendirdiği düzensiz, bazen de kitlesel göçlerin gerçekleştiği bir ülke konumundadır. Türkiye'de gerçekleşen bazı önemli göçler şu şekildedir:

- 1979 yılında İran'dan gelen göç hareketliliği,
- 1982 yılında Afganistan vatandaşı Türklerin göç hareketliliği,
- 1989 yılında Bulgaristan Türklerinin zorunlu göç hareketi,
- 1990 yılında Körfez Savaşı göç hareketliliği,
- 1991 yılında bağımsızlığını ilan eden Kazakistan, Gürcistan, Azerbaycan gibi ülkelere gelen göç hareketliliği,
- Sovyetlerin çöküşünden sonra Türkiye'ye gelen Türkmen, Azeri, Ermeni, Gürcülerin göç hareketliliği,
- Son yıllarda Ortadoğu'daki savaşlardan kaçan halkın göç hareketliliği.

Görüldüğü üzere Türkiye uzun bir göç tarihine sahiptir. Türkiye Cumhuriyeti, kurulduğu andan itibaren gerek coğrafi ve stratejik konumu bakımından gerek dünyanın dört bir yanında var olan Türkleri ulus-devlet anlayışıyla bir arada bulundurma isteği doğrultusunda, gerek sınır komşularının Türkiye'yi refah seviyesi yüksek bir ülke görmesi ya da diğer ülkelere geçiş için kullanması bakımından azımsanmayacak bir göç hareketliliğine sahiptir.

1.4. Türkiye'ye Göçler ve Eğitim

Dünyada, doğup büyümekte olan bütün çocukların eğitim hakkı vardır. Savaştan uzaklaşmak için göç eden veya kültürüne yabancı bir ülkede yetişen çocukların; toplumda yer edinebilmesi, topluma uyum sağlayabilmesi, yaşadığı dünyayı tanıyabilmesi ve en önemlisi kendini gerçekleştirebilmesi için eğitime katılması gerekmektedir (Esen, 2020). Göç eden ailelerin çocukları, gittikleri ülkelerin eğitim sistemi içinde “yabancı uyruklu öğrenci” olarak adlandırılmaktadır.

Yabancı öğrenci, eğitim aldığı ülkenin dışından gelen öğrencidir (OECD, 2013). Benzer bir tanımlamayla Demirhan (2017) yabancı öğrenciyi, göç ettiği yerde ikamet etmiş olsa bile eğitim aldığı ülkenin vatandaşı olmayan bireyler olarak tanımlamıştır. UNESCO'ya (2009) göre yabancı öğrenci, eğitim amacıyla ulusal veya bölgesel sınırları aşmış, uyruğu olduğu ülkesinin dışında öğrenci olarak kayıtlı kişidir. Çalışkan ve İmamoğlu (2017) ise, Türkiye bağlamında bir tanım yaparak mülteci ve sığınmacı gibi Türkiye'ye gelen kişileri kastetmiştir.

MEB'in 30 Nisan 1985 tarihli “Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik’indeki” tanımda ise yabancı uyruklu öğrenci, her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan Türkiye Cumhuriyeti uyruğunda bulunmayan kişi şeklinde tanımlanmıştır. Yabancı uyruklu öğrenci kavramının alanyazında çok farklı tanımları olduğu görülmekle birlikte en genel tanımıyla, öğrencinin uyruğu olduğu ülke dışında bir ülkede eğitim aldığı bu şekilde adlandırıldığı görülmektedir.

Türkiye'ye gerçekleşen göçler sebebiyle yabancı uyruklu öğrenciler Türk eğitim sistemi içinde yer edinmeye başlamışlardır. Türkiye’de eğitime dâhil olmaya başlayan yabancı uyruklu öğrenci sayısı arttıkça birtakım yasal düzenlemelere gidilmiştir. Böylece Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim alanında sahip oldukları haklar uluslararası sözleşmeler, anayasa ve iç hukuk düzenlemeleriyle belirlenmiştir. Buna göre anayasanın 42. maddesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 4. maddesi, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununun 34, 59 ve 96. maddeleri, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 2, 46 ve 52. maddeleri, 2922 sayılı Türkiye’de

Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Kanunun 7. maddesi, MEB Denklik Yönetmeliği ile Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 2014/21 sayılı Genelgesi bu alanla ilgili iç hukuktaki düzenlemeleri oluşturmaktadır (Erdönmez, 2016).

MEB 2014/21 sayılı “Yabancılarla Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” konulu genelge ile Türkiye’de zorunlu eğitim çağındaki öğrenciler öncelikli olmak üzere yabancı uyruklu öğrencilerin tamamının eğitim-öğretim hizmetlerinin koordine içerisinde yürütülmesi, eğitime erişim ve kaliteli eğitim hizmetlerinin sunulmasının sağlanması bakımından bazı düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (Özdemir, 2016). Bu genelge ile göçmen çocukların Türkiye’ye geldiklerinde Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) eğitimlerine devam edebilmeleri sağlanmıştır (Sariahmetoğlu, 2019).

2015-2019 eğitim-öğretim yılında MEB tarafından hazırlanan stratejik planda ilk defa yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili “Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların, bulundukları süre boyunca eğitimlerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır.” ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2015). 2016 yılında Suriyeli öğrencilerin eğitimi acil durum eğitimi olarak değerlendirilmiş ve bu kapsamda MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne (HBOGM) bağlı Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı oluşturulmuştur. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ise uluslararası kuruluşlar ile işbirlikleri gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda Avrupa Birliği (AB) ile Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PİKTES) projesi hayata geçirilmiştir.

Görüldüğü üzere Türkiye’ye artan göçler Türk eğitim sistemi içerisinde birtakım düzenlemelerin gerçekleşmesine neden olmuştur. Bu bağlamda eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrenciler için çeşitli politikalar, projeler, uygulamalar hayata geçirilmiştir.

1.5. Türkiye’deki Yabancı Uyruklu Öğrenciler

Türkiye’ye yapılan göçlerin her geçen yıl artmasıyla birlikte eğitime katılan yabancı uyruklu öğrencilerin sayısı da artış göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu

Öğrenme Genel Müdürlüğü verilerine göre (2022), Türkiye’de bulunan geçici koruma altındaki 5-17 yaş aralığındaki nüfus her yıl artış göstermektedir. Eğitim-öğretim hizmetleri de bu artışa paralel olarak planlanmaktadır.

Tablo 2: Türkiye’de Yıllara Göre Geçici Koruma Altındaki Eğitim Çağı Nüfus Dağılımı

Eğitim- Öğretim Yılı	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021
Eğitim Çağı Nüfusu	756.000	834.842	833.039	972.200	1.047.536	1.082.172	1.197.124

Tablo 2 incelendiğinde Türkiye’de 5-17 yaş zorunlu eğitim çağındaki nüfus 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren artış göstermiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde bu sayı 1.197.124 olmuştur. Tablo 3’te 5-17 yaş zorunlu eğitim çağında eğitime erişimi sağlanan öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 3: Türkiye’de Zorunlu Eğitim Erişimi Sağlanan Geçici Koruma Altındaki Öğrenci Sayıları

Eğitim- Öğretim Yılı	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021
Eğitime Erişimi Sağlanabilen Öğrenci Sayıları	230.000	311.259	492.544	610.278	643.058	686.581	774.257

Tablo 2 ve Tablo 3 karşılaştırıldığında Türkiye’de zorunlu eğitim çağında olup eğitime erişim sağlayamayan yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda zorunlu eğitime erişim sağlayan ve sağlayamayan öğrencilerin sayıları ve oranları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Türkiye’de Eğitime Erişim Sağlayabilen ve Sağlayamayan Geçici Koruma Altındaki Öğrenci Sayıları

Yıl	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017	2017- 2018	2018- 2019	2019- 2020	2020- 2021
Eğitime Erişebilen	230.000	311.259	492.544	610.278	643.058	686.581	774.257
Eğitime Erişemeyen	526.000	523.583	340.495	356.922	404.478	395.591	422.867

Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te görüldüğü üzere Türkiye’de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime katılması konusunda yapılan çalışmalarla birlikte olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. 2014-2021 yılları arasında 5-17 yaş zorunlu eğitim çağındaki geçici koruma altında bulunan öğrencilerden eğitime erişimi sağlanan öğrenci sayıları artış gösterirken eğitime erişim sağlayamayan öğrencilerin sayılarında düşüş görülmektedir.

1.6. Türkiye’deki Yabancı Öğrencilerin Uyrukları

Türkiye, geniş kara ve deniz sınırlarına sahip olması ve cazip bir göç merkezi olması nedeniyle özellikle komşu ülkelerinden sıklıkla göç alan bir ülkedir. Bu yüzden Türkiye’de çeşitli ülkelerden göç eden birçok göçmen bulunmaktadır. Tablo 5’te Türkiye’de bulunan yabancı öğrencilerin uyruklarına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 5: Türkiye’de Bulunan Yabancı Öğrencilerin Uyruklarına Göre Dağılımı

	Yabancı Öğrencilerin Uyruklarının Bulunduğu Ülkeler				
	Suriye	Afganistan	Irak	Ahıska	Afrika
Öğrenci Sayıları	730.806	47.118	68.760	7.938	2.650

TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu Raporu’na (2012) göre, 2011 yılında Arap Baharı etkileriyle başlayan ve halen devam eden karışıklıklarla Suriye, Türkiye’ye en çok göç veren ülke durumundayken Türkiye’deki göçmenler arasında da Suriyeli göçmenler en kalabalık nüfusu oluşturmaktadır. Tablo 5 incelendiğinde yabancı öğrenciler arasında en fazla paya sahip olan ülke Suriye olarak görülmektedir. Suriye’yi

Irak'tan gelen öğrenciler takip etmektedir. Türkiye'nin göç aldığı bir diğer ülke sınır komşularından olan Irak'tır. Irak'ın, İran ve ABD ile olan savaşları ve devam eden iç karışıklıkları bu göçte büyük paya sahiptir (Çingir ve Erdağ, 2017). Iraklı göçmenlerin çocukları Türk eğitim sistemi içindeki yabancı uyruklu öğrencilerin sayısını artırmaktadır. BM Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) Türkiye istatistik verilerine göre Afganlar, Türkiye'de Suriyeli ve Iraklı göçmenlerden sonra en kalabalık üçüncü göçmen grubunu oluşturmaktadır. Afganların Türkiye'ye ilk yoğun göçleri Sovyet Rusya'nın ülkelerini işgali sonucunda gerçekleşmiştir (Çakırer-Özservet, 2013).

Kültür ve tarih birliğimiz olan Ahıska Türkleri, Sovyet Rusya döneminde zorunlu göçe tabi tutulmuşlardır (Tsutsiyev, 2006). 2014 yılında Ukrayna ile yaşanan çatışmalar sonucunda Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın davetiyle Türkiye'ye kalıcı olarak yerleşmişlerdir (Aydınğün ve Aydınğün, 2014). Türkiye'de Afganlar dışında gördüğümüz bir diğer göçmen grup Afrikalılardır. Kölelik ve sömürüye maruz bırakılmış Afrikalılar özellikle ekonomik sebeplerle Türkiye'yi bir göç merkezi olarak tercih etmektedirler (Afrika Araştırmacıları Derneği [AFAM], 2021). Kalıcı olarak göç eden ailelerin çocukları da böylece Türk eğitim sistemine dâhil olmaktadır. Türkiye'ye yapılan göçler arttıkça göç eden ailelerin çocukları Türk eğitim sistemine dâhil olmaya devam etmektedir.

1.7. Türkiye'de Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşadığı Problemler

Göç eden ailelerin eğitim çağındaki yaş grubunda çocuklarının bulunması bu çocukların eğitim süreci içerisinde çeşitli problemler yaşamasına neden olmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadığı başlıca sorunlar çeşitli araştırmalarda belirlenmiştir (Akdeniz, 2018; Arslanoğlu ve diğerleri, 2021; Fidan ve Taş, 2023; Karataş ve Baloğlu, 2018). Yaşama uyum sağlama, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı problemlerden ilkidir. Göç eden aileler, göç ettikleri ülkede güvenlik, barınma, temizlik, beslenme, giyinme gibi ihtiyaçlarını karşılamada zorluk çekmektedirler. Bu zorluklar yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumlarını etkilemektedir (Chen, 2009; Lu, 2001; Mustaffa ve İlias, 2013).

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığı bir diğer problem akademik zorluklardır (Sakız, 2016; Park ve diğerleri, 2014). Ana dilinden farklı bir dilde eğitim almaya başlayan yabancı uyruklu öğrenciler hem bu yeni dile hem de eğitim-öğretim sürecine adapte olmaya çalışırken akademik alanda sınıf arkadaşlarının gerisinde kalmaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili en önemli problemlerden birisi de dil sorunlarıdır. Dil problemini aşamamış yabancı uyruklu öğrencilerin hem özgüven düşüklüğü yaşadığı hem de okula uyumda çeşitli problemlerle karşılaştığı belirlenmiştir (Coşkun ve Emin, 2018; Çelik, 2019; Sirin ve Rogers-Sirin, 2015).

Yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı sosyal sorunların başlıcası toplumsal bütünleşmede yaşanan zorluklardır (Özturgut ve Murphy, 2009). Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel geçmişleri bulundukları sınıftan ayrı olduğu için iletişimde ve birbirini anlamada kopukluk yaşamaktadırlar (Gorman, 1999; Leong ve Ward, 2000). Bu durum sosyal uyumu zorlaştırarak yabancı uyruklu öğrencilerin dışlanmasına sebep olabilmektedir. Baskı ve ayrımcılığa uğrama, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı bir diğer problemidir (Atri ve diğerleri, 2006). Göç alan ülkenin eğitim sistemi farklı kültürlerle hoşgörülü bir anlayışı benimsemediyse yabancı uyruklu öğrenciler kendilerini sistemin dışında hissetmektedir. Bu da okuldan ve toplumdan soyutlanmalarına neden olabilmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı bir diğer problem ekonomik sorunlardır (Can, 1996; Güçlü, 1996; Uzun ve Bütün, 2016). Bu sorunlar yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim materyallerine sahip olamamasından başlamakta ve yalnızca bu durumla sınırlı kalmamaktadır. Ekonomik sorunlar; öğrencilerin sağlıklı beslenme, giyinme gibi yönlerden hayatlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Göç eden ailelerin ekonomik sorunları çözememeleri yabancı uyruklu öğrencilerin okula devam konusunu dahi etkileyerek bu öğrencilerin küçük yaşlarda iş hayatına başlamasına neden olmaktadır.

Öğretim programı farklılıkları yabancı uyruklu öğrencilerin zorlanmasına sebep olmaktadır. Bulunduğu sınıf seviyesindeki mevcut program, yabancı uyruklu

öğrencilerin akademik yeterliliğine uygun değilse dersten ve okuldan uzaklaşma gerçekleşmektedir (Sakız, 2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin seviyelerinin belirlenememesi ve sene kaybı nedeniyle kendi yaşlarından küçük veya büyük sınıflara yerleştirilmeleri yabancı uyruklu öğrencilerin okuldan soğumasına ve derse devamlarının azalmasına neden olmaktadır (Watch, 2015).

1.8. Yabancı Uyruklu Öğrenciler ve Öğretmenler

Zorunlu göçle gelip eğitim-öğretim sürecine Türkiye'deki sınıflarda dâhil olan yabancı uyruklu öğrenciler; geçmiş yaşantılarını geride bırakabilme, geleceğe umutla bakabilme, mevcut öğrenciler gibi gelişim gösterebilme imkânını yakalamaktadır (Şeker ve Aslan, 2015). Yabancı uyruklu öğrencilerin geleceğe dair umutlarını yeşertme, mevcut öğrenciler gibi gelişim göstermesini sağlamada en önemli rol öğretmene düşmektedir. Yabancı uyruklu öğrencinin farklı deneyimler edindiği sınıf iklimi aynı zamanda öğretmen için de farklı deneyimler sunmaktadır. Bu deneyimler içerisinde öğretmenlerin yaşadığı bazı problemlere de rastlanmaktadır.

Sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin yaşadığı en temel problem ilk aşamada dil problemidir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğrencilerle yaşadıkları iletişim problemleri, yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenme konusunda isteksizlikleri, dil bilmeyen öğrencilerin derse adaptasyonunun olmaması ve bu yüzden sınıf ikliminin bozulması, bu öğrencilerin agresif davranışlar göstermeye başlaması gibi problemlerin yanı sıra yabancı uyruklu öğrencilerin aileleriyle iletişim kuramama da farklı dil konuşuyor olmanın ortaya çıkardığı problemlerdendir (Cin, 2018; Dağlı, 2020; Yurdakul ve Tok, 2018).

Sınıfında yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu öğretmenlerin yaşadığı bir diğer problem akran zorbalığıdır. Bir öğrencinin, diğer öğrenciler tarafından devamlı ve kasıtlı olarak olumsuz davranışlara maruz kalması akran zorbalığı olarak ifade edilmektedir (Olweus, 2010). Okul içerisinde yabancı uyruklu öğrencilerin zorbalığa maruz kalması onları psikolojik olarak etkilemekte ve sınıfa uyum sağlayamamalarına neden olmaktadır (Donoghue ve diğerleri, 2014). Öte yandan bazı ailelerin göç eden ailelere bakış açısını kendi çocuklarının yanında dile getirmesi bu çocukların yabancı

uyruklu öğrencilere karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabilmektedir. Sınıftaki öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencileri dışlamakla kalmayıp zorbalık boyutuna varan davranışlarda bulunması öğretmenlerin sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilemektedir (Uzun ve Bütün, 2016).

Okula uyum sorunları, sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin karşılaştığı bir diğer sorundur. Farklı bir kültüre adapte olmaya çalışan yabancı uyruklu öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamasında gecikmeler yaşanmaktadır. Bu durumla karşılaşan öğretmenler iletişim problemlerinin de devreye girmesiyle yabancı uyruklu öğrencilerin problemlerine çözüm bulamadıklarından sınıf ortamında kendilerini gergin hissettiklerini belirtmektedirler (Uzun ve Bütün, 2016).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde destek almaması yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken yaşadıkları sorunlardandır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin destek dil dersleri, dışlanma ve ayrımcılıkla başa çıkma yöntemleri eğitimi, farklı kültürleri kaynaştırma eğitimi gibi hizmet içi eğitimler almasının yabancı uyruklu öğrencilerin hem gelişimsel hem duygusal hem akademik olarak sağlıklı olmasını sağlayacaktır sonucuna ulaşılmıştır (Sakız, 2016; Uzun ve Bütün, 2016).

1.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve araştırma konusu ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan araştırmalara yer verilmiştir.

1.9.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çakmak (2018), yapmış olduğu araştırmada okul müdürlerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunları incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle hazırlanan araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 10 ilköğretim okulu müdürü oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan bu veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin okul kültürüne uyumları, disiplin ve davranış problemleri, dil ve iletişim problemleri yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Saklan (2018), çalışmasında Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları eğitsel güçlükleri öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi, bu güçlüklerin aşılmasına dönük yürütülen eğitim politikalarını incelemeyi, Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin mevcut sorunlara çözüm bulmayı amaçlamıştır. Araştırma fenomenoloji deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğiyle belirlenen 35 öğretmen ve 42 öğrencidir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde dil, okul iklimine ve eğitim süreçlerine uyum, ön yargı ve ayrımcı davranışlar, disiplin, ekonomik etmenler ile ilgili çeşitli güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir.

Kardeş ve Akman (2018), hazırladıkları çalışmada Suriyeli mülteci çocukların eğitimiyle ilgili öğretmenlerin görüş ve uygulamalarını ortaya koymayı amaçladıklarından çalışma grubunu 19 öğretmen olarak belirlemişlerdir. Çalışma grubundan veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda mülteci öğrencilerin dil öğrenme problemleri ve okula uyum problemleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler görüşmelerde mülteci çocukların eğitiminde kendilerini yetersiz hissettiklerini, sınıf ortamında yeni düzenlemeler yapmadıklarını ve var olan müfredatı mülteci çocukların eğitimi için yetersiz gördüklerini dile getirmişlerdir. Mülteci öğrencilerin dil gelişimleri için okul öncesi eğitimi almaları gerektiği araştırmanın bir başka sonucudur. Mülteci öğrencilerin savaş psikolojisinden çıkmaları için sosyal destek sağlanmalıdır.

Eren (2019), yapmış olduğu çalışmada Türkiye'deki göçmen çocukların eğitim sorunlarını ortaya koymayı ve çözüm önerileri bulmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseniyle 2016-2017 öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmaya devlet okulları ve Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) görevli 12 yönetici, 71 öğretmen olmak üzere toplam 83 katılımcı destek vermiştir. Katılımcıların çoğu göç eden ailelerin çocuklarının göç ettikleri yerlerde arkadaşlık ilişkilerinin olumsuzluklarla kurulduğunu belirtmiştir. Çalışma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenler göçmen çocukların eğitiminin iyileştirilmesi için velilere ve çocuklara dil eğitimi verilmesini,

öğrenmeye yardımcı ders araç gereçlerini, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesini önermiştir. Göç ve eğitim çerçevesinde yapılanların yalnızca göç edenlere değil göç edilen ülke insanlarına da yarar sağlayacağı düşünülürse buna uygun gerçekçi çözümler üretilmesi gerekmektedir.

Baloğlu-Uğurlu ve Akdovan (2019), çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerle ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışma grubu, 11 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, mülteci öğrencilerin dil problemlerine ve kültürel farklılıklara sahip olduklarından derse aktif katılım sağlamamaları ve sınıf içerisinde iletişim kurmayı bir problem olarak görmeleri, bu problemi aşmak üzere sosyal bilgiler dersini mülteci öğrencilerin özellikle ülkemiz hakkında bilgi edinmeleri ve toplumsal hayatımızı öğrenmeleri açısından gerekli olduğunu düşünmeleri, mülteci öğrencilerin sınıfla ve toplumla kaynaşmaları için sınıf içi ve sınıf dışı birtakım faaliyetler gerçekleştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretim programını mülteci öğrencilerin bu derse uyumları açısından yetersiz olarak değerlendirmeleri şeklindedir.

Şimşir ve Dilmaç (2019), yaptıkları çalışmada MEB'e bağlı ilkököl ve ortaokullarda mülteci öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu branşları değişiklik gösteren 17 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mülteci öğrencilerle yaşadıkları sorunlar; akademik problemler, dil ve iletişim problemleri, sosyal problemler olarak belirlenmiştir.

Kurtça (2020), çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de yaşamış oldukları sosyal ve ekonomik zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu 13 farklı ülkeden 20 yabancı uyruklu öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış mülakat tekniği

kullanılarak elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal uyumlarında bir olumsuzluk olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik anlamda ise barınma ve ulaşım konusunda yabancı uyruklu öğrencilerin bazı problemler yaşadığı ifade edilmiştir.

Karadirek ve Kara (2021), araştırmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumu üzerinde ulusal ve örgütsel kültürün etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri çevrim içi anket yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 345 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Veriler uluslararası düzeyde kabul görmüş bir istatistik yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumu için motivasyonları ve öğretim elemanı algısı önemlidir.

Sarıdaş (2022), çalışmasında aynı sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrenciler ve yerli öğrencilerin birbirleri hakkındaki görüşlerini metafor aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma, nitel yöntemin kullanıldığı bir araştırmadır ve metafor tekniği tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 74 yerli ve 76 yabancı uyruklu öğrenci yer almaktadır. Araştırma sonucunda yerli öğrencilerin yabancı öğrencileri kültürel zenginlik olarak gördükleri ve yabancı uyruklu öğrencilerin yerli öğrencileri bilgi kaynağı olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şayak ve diğerleri (2023), çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yapılan makale ile doktora ve yüksek lisans tezlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılan 2011-2021 yılları arasında ULAKBİM veri tabanında bulunan ve tam metin olarak ulaşılabilen makaleler ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde bulunan yüksek lisans ve doktora tezleri doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Yayın Sınıflama Formundan” yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Türkiye’de yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılan çalışmaların yıldan yıla arttığı görülmüştür. Bununla birlikte yabancı uyruklu öğrencilerin konu edinildiği çalışmalarda genellikle “nitel” araştırma yöntemleri benimsenmiş ve veri toplama yöntemi olarak da “görüşme” kullanılmıştır.

Sonuç olarak, yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılacak araştırmalar güncelliğini korumaktadır.

1.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Miles (2017), “Okullarda mültecilere yönelik eğitimcilerin tutumları ve uygulamaları: kaynaştırma ve iyi olma destek sisteminin oluşturulması” adlı çalışmasında okullardaki mülteci öğrencilere kaynaştırma yoluyla destek verilmesini amaçlamaktadır. Ayrıca öğretmenler yardımı ile öğrencilerin ihtiyaç duyduğu alanları belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle oluşturulup verileri iki Ontario sertifikalı öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak toplanmıştır. Bulgular “sınıf içi stratejiler, okul içi destek sistemleri ve topluluğu dâhil etme” şeklinde üç ana temada ele alınmıştır. Çalışma verilerine göre öğretmenlerin yeterince hazırlıklı olmadıkları ve bu yüzden mülteci öğrencilere yeterince destek sağlayamadıkları ortaya çıkmıştır.

Brookie (2018), çalışmasında İsveç'teki yetişkin mülteci öğrencilere ikinci dil olarak İsveççe öğreten öğretmenlerin, değerler eğitimi ve tartışmalı konularla ilgili olarak sınıfta hem planlı hem de koşullu yaklaşımlar açısından kendilerini nasıl konumlandıklarını analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, 5 İsveçli göçmenler öğretmenin sorunlu konularla ilgili tutumlarını anlatı çerçeveleri, resimli yönlendirmeler ve röportajlar aracılığıyla araştıran bir anlatı çalışmasına dayanmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin değerler eğitimi ve tartışmalı konularla meşgul olma veya bunlardan kaçınma tercihlerinin, ahlaki bir cevap verebilirlik ve hem öğrencilere hem de ev sahibi topluma karşı sorumluluk açısından anlaşılabilirliğini göstermektedir.

Maher (2020), “Endonezyalı mülteci öğrenim merkezlerinde gönüllü mülteci öğretmenlerin mesleki öğrenimi” adlı çalışmasında gönüllü öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışırken yaşadıkları dış destek ve güvenin yararlarını ve zorluklarını araştırmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda güven sorunlarının var olduğu, dış desteklerin gerekliliği tespit edilmiştir.

Casella ve Giberti (2020), yerli öğrenciler ve yabancı uyruklu öğrenciler arasında hem metni anlama hem de matematik çözebilme yetenekleri arasında farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmalarının amacını okuduğunu anlamak ve matematik çözebilme arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama ve matematik yeteneği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Kamalova ve diğerleri (2021), araştırmalarında Rus üniversitelerinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin dilsel ve sosyokültürel uyumları için en etkili teknolojileri belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve öğretimi için modern teknolojiler ve uygulamalar kullanılmasının etkili olacağı ifade edilmiştir.

Kuzmina ve diğerleri (2021), yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamına uyumlarında harmanlanmış öğrenmenin kullanılmasının öğrencilerin öğrenmesine etkisini araştırmışlardır. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumu için harmanlanmış öğrenmenin kullanılmasının olumlu katkıları olduğu belirlenmiştir.

Dao ve Lim (2022), Japonya’da okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin COVID-19 salgını esnasında iletişim risklerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma bulguları, Japonya’daki yabancı uyruklu öğrencilerden edinilen anket verilerine dayanmaktadır. Araştırma sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin dil yetersizliğinden dolayı salgın döneminde iletişimlerinin kısıtlı olduğuna ve bu yüzden daha fazla risk taşıdıklarına ulaşılmıştır.

Matchanova (2022), çalışmasında Rusya’daki yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel uyumlarının önündeki engelleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın veri toplama tekniği yabancı uyruklu öğrencilere uygulanan anketlerdir. Çalışma sonucunda, sosyokültürel uyumlarının önündeki en önemli engelin dil olduğu bulgulanmıştır.

Ren ve diğerleri (2023), yabancı uyruklu öğrencilerin ders çalışma performansını etkileyen faktörleri bulmayı amaçlamışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket

kullanılmıştır. Çalışma grubu, üniversite öğrencisi olan 112 yabancı uyruklu öğrencidir. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin Çince bilmesi ve öğretime devamlı bir şekilde katılmaları ile ders çalışma performansları arasında olumlu bir ilişki ortaya çıkarılmıştır.

Yabancı uyruklu öğrenciler konusunu esas alan ve yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla nitel araştırma yöntemi ve görüşme tekniği tercih edilmiştir. Alanyazında okul müdürlerini, öğretmenleri ve yabancı uyruklu öğrencileri çalışma grubu olarak belirleyen araştırmalar mevcuttur. Yurt içinde yapılan araştırmalarda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları sorunlara odaklanılmıştır. Bu sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur. Yurt dışında yapılan araştırmalarda da çoğunlukla nitel araştırma yöntemi ve görüşme tekniği tercih edilmiştir. Yine yurt dışında yapılan araştırmalarda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimde yaşadıkları problemler ortaya konmuştur ve bu problemlere çözüm aranmıştır. Yurt içi alanyazında sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanılan çalışmaların sınırlı sayıda olması bu araştırmayı yapmayı gerekli kılmıştır. Bu araştırma sonuçlarıyla birlikte öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları deneyimlerin yapılan farklı araştırmalara ve tartışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

2.BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, veri analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Başka bir ifadeyle fenomenoloji, insanların deneyimi nasıl anlamlandırdıkları ve bu deneyimlerini nasıl bilince dönüştürdüklerini keşfetme üzerine odaklanmaktadır (Patton, 2014). Fenomenolojik desenin temelini, katılımcıların bireysel tecrübeleri oluşturmaktadır (Ekici, 2016). Dolayısıyla bu çalışmada katılımcıların şahsi deneyimleriyle ilgilenilmekte, katılımcıların algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamlar irdelenmektedir. Bu bağlamda genelleme yapmak değil olguları tanımlamak önemlidir (Creswell, 2007). Buradaki olgu kavramı yaşanan dünyada karşımıza çıkabilen olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumların tümünü ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fenomenolojik desende olguların oluşturulma aşamaları; deneyimin tanımlanması, tanımlardaki değişmeyen temaların belirlenmesi, temalara ilişkin özel yansımaların oluşturulması, yansımaların temalarla betimlenmesi şeklindedir (Ersoy, 2016). Bu çalışmada, sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin yaşadıkları deneyimler irdelenmek istendiği için araştırmada fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Bu çalışmada “sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin deneyimleri” fenomen olarak ele alınmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından oluşturulan ya da daha önceden oluşturulmuş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması anlayışına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fenomenoloji çalışmalarında katılımcıların seçiminde önemli olan; fenomeni deneyimleyen, deneyimlerinden yola çıkarak fenomeni anlamlandıran, gerçeği fenomenle kurduğu ilişkiyle açıklayan bireyler olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda bu çalışmada katılımcıları

belirlemede ölçüt; yabancı uyruklu öğrencilerle çalışma deneyimi yaşayan ve yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev alan öğretmenler olmuştur. Bu noktada bu araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Karaman ilinin Merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin gizliliğini sağlamak esas olduğundan öğretmenlere kod adlar verilmiştir. Öğretmen kodları 1. öğretmenden başlanarak numaralandırma sistemiyle oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Çalışma Grubu Özellikleri

Öğretmen Kodları	Öğretmenin Cinsiyeti	Öğretmenin Kıdem Yılı	Öğretmenin Branşı	Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Çalışma Süreleri
Öğretmen 1	Erkek	14	Türkçe	9 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 2	Erkek	16	Matematik	6 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 3	Erkek	15	Beden Eğitimi	2 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 4	Kadın	25	Fen Bilimleri	8 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 5	Kadın	10	Türkçe	9 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 6	Kadın	15	Türkçe	5 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 7	Kadın	16	Sosyal Bilgiler	10 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 8	Kadın	13	İngilizce	9 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 9	Kadın	20	Fen Bilimleri	13 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 10	Erkek	22	Türkçe	19 yıldır yabancı öğrencilerle

Öğretmen 11	Kadın	10	İngilizce	10 yıldır yabancı öğrencilerle
Öğretmen 12	Kadın	4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3 yıldır yabancı öğrencilerle

Tablo 6’da belirtildiği üzere çalışma grubu 12 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 4’ü erkek, 8’i kadın öğretmendir. Öğretmenlerin branşları farklılık göstermektedir. Kıdem yılı en düşük olan öğretmen 4 yıldır görev yapmaktayken en yüksek olan öğretmen 25 yıldır görev yapmaktadır ve öğretmenlerin kıdem yılları değişiklik göstermektedir. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin bu öğrencilerle çalışma süreleri 3 yıl ile 19 yıl arasında değişmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, amacına uygun olarak önceden hazırladığı soruları katılımcılara yöneltmektedir (Kılınç ve diğerleri, 2018). Bununla beraber, görüşmenin daha ince ayrıntılarla devam edebilmesi amacıyla sondaj sorulardan yararlanıp ayrıntılı veriler toplanması amaçlanmaktadır (Glesne, 2012). Alanyazından elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşme formu hazırlanarak alan uzmanlarının eleştirileri ve önerileri doğrultusunda forma son hali verilmiştir (Ek 1). Bu kapsamda taslak görüşme formu, araştırmaya konu olan fenomenle ilgili olarak katılımcıların deneyimlerini öğrenmeye yönelik 10 sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları, öğretmenlerin sınıflarında yabancı uyruklu öğrenciler bulunmasıyla yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Görüşme formunda bulunan soruların geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla gönüllü iki öğretmenle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Daha sonra her bir öğretmenle görüşme tarihi ayarlanmıştır. Görüşmeler, Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izni ile gerçekleşmiştir (Ek 3). Görüşmeler, katılımcının izniyle ses kayıt cihazıyla kaydedilerek daha sonra yazıya aktarılmıştır.

Elde edilen veriler öğretmenlere gönderilerek onaylamaları istenmiş ve onaylanan veriler değerlendirmeye alınmıştır.

2.4. Geçerlik

Nitel araştırmacılar, nitel araştırmalarda kullanılan geçerlik kavramının nicel araştırmalarda kullanılan anlamıyla ilişkilendirilemeyeceğini ve nicel araştırmaların özelliklerinden olan geçerlik ile güvenilirliğin nitel araştırmalar için uygun olmadığını belirtmişlerdir (Johnson ve Christensen, 2014). Nitel araştırmalarda geçerlik; çalışmanın aktarılabilirliği, inandırıcılığı, güvenilirliği ve tutarlılığını sağlamaya yöneliktir (Lincoln ve Guba, 1985).

2.4.1. İç Geçerlik (İnandırıcılık)

Nitel bir araştırmanın inandırıcılığını, güvenilirliğini, tutarlılığını artıran pek çok yöntem mevcuttur (Creswell, 2007; Johnson ve Christensen, 2014; Merriam, 2013). Bu çalışmanın geçerliğini artırmak için veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi ve araştırmacı tarafsızlığı ile ilgili stratejiler izlenmiştir. Veri çeşitlemesini sağlayabilmek için Karaman'da yer alan ve sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin yer aldığı dört farklı ortaokul seçilmiştir. Seçilen ortaokullarda sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerden görüşme yapmak için gönüllü olanlar belirlenmiştir ve bir randevu tarihi oluşturulmuştur. Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerini rahat hissedecekleri ve onların rutinlerini aksatmayacak şekilde planlanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı; araştırmanın ne amaçla yapıldığını, elde edilen verilerin nerede kullanılacağını, öğretmenlerin ses kaydı alınmasını kabul edip etmeyeceklerini ve araştırmada kendilerinin deşifre edilmeyeceğini öğretmenlere açıklamıştır. Böylece öğretmenlerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri ve deneyimlerini samimiyetle aktarabilmeleri amaçlanmıştır. Ses kaydına alınan görüşmeler, yazıya aktarıldıktan sonra katılımcılara teyit etmeleri amacıyla gönderilmiştir. Böylece görüşmelerin doğruluğu onaylandıktan sonra değerlendirmeye alınmıştır. Bu sayede yanlış anlamaların önüne geçilmiştir. Görüşme soruları açık uçlu olarak hazırlanmıştır ve araştırmacı görüşme esnasında hiçbir yorumda bulunmamıştır.

2.4.2. Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik)

Nitel araştırmalarda genellenebilirlik mümkün olmadığından araştırma bulgularının aktarılabilir olmasına dikkat edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için araştırmanın tüm süreci ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır. Alanyazının oluşturulması, veri toplama süreci, bulgular ayrıntılı şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin ifadeleri doğrudan alıntı yoluyla sunulmuştur.

2.5. Güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenirlik, araştırma sürecinin ve bulguların açık ve anlaşılır biçimde sunulmasıyla dış değerlendiricilerin araştırmanın tutarlılığını denetleyebilmesine olanak sağlayacak biçimde planlanmasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada; araştırmanın deseni, veri toplama araçları, analiz süreci ve örneklem belirleme yöntemi detaylı olarak sunulmuştur. Analiz sürecinde, görüşme verilerinden kodlar, alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Bulgular bölümünde, elde edilen veriler kavramsal çerçeve kapsamında ayrıntılı ele alınmış ve katılımcılardan alınan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Elde edilen bulgular, sonuç ve tartışma kısmında alanyazında yapılan çalışma bulgularıyla birlikte değerlendirilmiştir ve alanyazınla desteklenmiştir.

2.6. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilen çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte birbirine benzeyen veriler belirli temalar altında toplanılarak bir araya getirilir ve okuyucunun anlayacağı biçimde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi tekniği; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, görüşme sonucunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından okunmuştur ve verilen yanıtlarda ortak noktalar bulunmuştur. Ortak noktalar birleştirilerek ayrı ayrı kodlar oluşturulmuştur. Kodlama sonucunda alt temalar oluşturularak ana temaya ulaşılmıştır. Temalar oluşturulurken ilgili alanyazın dikkate alınmıştır. Bu bağlamda çalışmada; 5 tema ve 16 alt tema yer almaktadır. Verilerin çözümlenmesinde, gerekli görülen yerlerde katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılanmıştır.

3.BÖLÜM: BULGULAR

Bulgular bölümünde öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim süreçlerinin incelenmesi amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmeler değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında bulgular değerlendirildiğinde “İlk temas”, “Öğretmen motivasyonu”, “Öğretim süreci”, “Fırsatlar ve tehditler” ve “Çözüm arayışı” olmak üzere 5 tema ortaya çıkmıştır. Tema ve alt temalar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Bulgulara İlişkin Temalar ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
İlk temas	Her çocuk eşittir
	Uçurum var!
	Tahterevalli gibi
Öğretmen motivasyonu	Zenginlik olarak görme
	Zorunda kalmışlık
	Acaba mı?
Öğretim süreci	Sınıfı koklamak
	Çocuk kalbi
	Olumsuz sınıf iklimi
Fırsatlar ve tehditler	Farklılıklar zenginliklerimiz
	En önemli problem: dil
	Acaba ben mi başarısızım?
	Aile etkisi
Çözüm arayışı	Aile Katılımı
	Farklı okullarda öğrenim görme
	Psiko-sosyal destek

3.1. İlk Temas

Çalışma kapsamında ilk olarak öğretmenlere sınıflarında bir yabancı uyruklu öğrenciyle ilk karşılaşmaları ve bu karşılaşma sırasındaki hisleri sorulmuştur. Daha sonra yabancı uyruklu öğrencileriyle olan iletişimlerinden bahsetmeleri istenmiştir. Bu bağlamda; her çocuk eşittir, uçurum var ve tahterevalli gibi alt temalarından yola çıkılarak öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle ilk tanışmaya yönelik genel düşüncelerini kapsayan “İlk Temas” teması oluşturulmuştur.

3.1.1. Her çocuk eşittir

Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerle ilk temaslarını ve iletişimlerini her çocuğun eşit olduğu ilkesinden yola çıkarak sürdürdüklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

Benim açımdan bir fark yok. Çünkü ayırt edemiyorum insan olduğu için karşıdaki iki kişi de ayırt edilemez. Mümkün olduğunca objektif olmak zorunda hissediyorum kendimi. Bu açıdan iletişim tarzımda pek bir değişiklik olmuyor. İki tarafa da hem kendi ülkemın çocuklarına hem de göçmen çocuklarına adil davranmaya çalışıyorum (Öğretmen 2).

Hiçbir öğrenciyi ayırt etmiyorum. İletişimimde de herhangi bir farklılık yok (Öğretmen 10).

Farklılık hiçbir zaman olmadı. Olabildiğince dengeyi kurmaya çalışıyorum. Çünkü bunu çocuklara da her seferinde aşılamaaya çalışıyorum. Buraya girdiğimde sizi Ahmet, Ayşe, Mehmet olarak görmüyorum. Hepinizi eşit birer birey olarak görüyorum. Aynı derecede ilgi gösteriyorum (Öğretmen 11).

Söz konusu görüşlerden yola çıkarak öğretmenlerin ifadelerindeki ortak nokta yabancı uyruklu öğrencilere herhangi bir ayrımcılık eğilimi içerisinde olmadan eşit bir yaklaşımla iletişim kurmalarıdır.

3.1.2. Uçurum var!

Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflarında bulunmalarına karşı ve onlarla kurdukları iletişim açısından bazı olumsuz düşüncelerini de dile getirmişlerdir. Bu düşünceler şu şekildedir:

Yabancı uyruklu öğrencilerle kendi öğrencilerim arasında kurduğum iletişimde farklılık demeyelim de uçurum var. Başta da söylediğim gibi branşım gereği bu öğrencileri derse dâhil etmek çok zor. Dil bilindiği gibi iki insan arasındaki iletişim aracıysa ben bu öğrencilerle iletişim kuramıyorum. İletişime geçemediğim bir öğrenciye de herhangi bir katkı olmuyor haliyle. Türkçe bilmeyen, yazıp okuyamayan daha doğrusu sağlıklı iletişim kuramayacağımı düşündüğüm bir öğrenci beni hep endişelendirmiş, kaygılandırmıştır (Öğretmen 6).

İletişimde zorluk çektik, sağlıklı iletişim kuramadık. Üçüncü bir ortak dil aradık. Tercüman gibi (Öğretmen 5).

İletişime geçmeye çalıştığım da başarı sağlayamadım. Konuşma ihtiyacı duydum. Kendini hiçbir türlü ifade edemiyordu. Endişeye kapıldım. Diğer çocuklardan ayırt etmeksizin öğretmek istediğim konuyu ona da öğretmek istedim. Hem Türkçeye hâkim olmadığından hem de kültürel farklılıktan dolayı beden dilimi ona aktaramadığımdan dolayı neredeyse hiç katkıda bulunamadım ve bu durum beni çok ciddi şekilde endişelendirdi (Öğretmen 3).

Endişeye kapıldığım oldu. Empati kurarak kendim ya da çocuğum böyle bir ortamda olsa dediğimde ne hissedeceğimi düşündüm. Çünkü ben ara ara kendim yurt dışına gitsem nasıl olur diye düşünürüm. Çünkü ne kadar yabancı dil bilsek de onların kendi kültürleri içinde yaşamadığımız için yabancılaşma yaşarız. Yaptıkları şakalar bile farklı olabiliyor. Bundan dolayı yabancılaşmış olmaları bizleri tabi ki biraz tedirgin ediyor (Öğretmen 7).

Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerle ilk aşamada bir iletişim problemi yaşandığı belirlenmiştir. Bu problemin sınıflara yansımalarının mevcut öğrenciler ve yabancı uyruklu öğrenciler arasında bir uçurum oluşmasına zemin hazırladığı görülmektedir. Öğretmenler, bu iletişim kuramama probleminden dolayı

endişeye kapılmakta ve bu endişe ders işleyişine ve sınıf ortamının bu durumdan etkilenmesine neden olmaktadır.

3.1.3. Tahterevalli gibi

Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerle olan iletişimlerinin bazen arttığını bazen de azaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre, dönem dönem yabancı uyruklu öğrencilerle yakınlaşma artarken dönem dönem de azalmaktadır. Bu durumun sebepleri arasında yabancı uyruklu öğrencinin o anki psikolojik durumunun etkisi ifade edilmektedir. Öğretmenler bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

Bu ikili ilişkilerde öğrencinin kişisel durumuyla da alakalı. Yani yakınlaşma bazen olabiliyor. Bazıları aile çevresi, yetiştikleri ortam daha farklıysa soğuk, daha geride olabiliyor. O yüzden çocuğun vereceği tepkiye göre yaklaşıyorum. Bazıları ile hiç muhatap olamıyoruz. Bazıları daha yakın davranmamıza izin verebiliyor. Kurduğumuz iletişim tamamen farklı. Aynı şakaları yapamayız mesela. Ya da daha basitleştirerek sorabiliyoruz. Türkçe konuşmaya çalışıyorlar. Bazıları çat pat, bazıları iyi, bazıları hiç konuşmıyor. Sonradan gelenler Türkçeyi tam öğrenemedikleri için iletişimimiz farklılaşıyor (Öğretmen 7).

Öğrencinin tutumu yönlendiriyor. Özellikle yabancı dil seviyesi iyi olan öğrencilerin derse katkısı oluyor, nadiren. Bazen birbirimizi anlamıyoruz. Söylediklerimize tepki vermiyorlar, tepkisiz kalıyorlar. Kendilerini sınıfa ait hissetmiyorlar belki de. Öğrenciye göre değişiyor. Bazılarını da Türk öğrencilerden hiç ayıramıyorsun (Öğretmen 8).

Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrenciyle olan iletişimlerinde öğrencinin geldiği ülke, daha önceden farklı bir dil öğrenip öğrenmemiş olması, çevresel bazı faktörler ve ailenin destekleyici olup olmamasına göre farklılık oluştuğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğrencinin sınıf ortamına uyumu ve sınıf arkadaşları tarafından kabulü de bu durumu etkilemektedir.

3.2. Öğretmen Motivasyonu

Çalışma kapsamında öğretmenlere sınıflarında yabancı uyruklu bir öğrencinin bulunmasının kendi motivasyonlarını ne yönde etkilediği ve bu durumla ilgili

düşünceleri sorulmuştur. Bu bağlamda; zenginlik olarak görme, zorunda kalmışlık, acaba mı alt temalarından yola çıkılarak öğretmenlerin yabancı uyruklu bir öğrencinin sınıflarında bulunmasının motivasyonlarını ne yönde etkilediğine yönelik deneyimlerini kapsayan “Öğretmen Motivasyonu” teması oluşturulmuştur.

3.2.1. Zenginlik olarak görme

Öğretmenler, sınıflarında bir yabancı uyruklu öğrenci olmasını motivasyonları açısından zenginlik olarak görmektedir. Öğretmenler, bu konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bence her zaman artı. Olmalı da. Toplumumuzda birçok kişi buna karşı. Ne işleri var gibi düşünüyorlar ama ben bir zenginlik olduğunu düşünüyorum. Dediğim gibi ben birçok konuma onları entegre edebiliyorum. Onlardan faydalanabiliyorum. Benim için farklı bir şehirden öğrencinin olması bile zenginlikken düşünün ki tamamen farklı bir ülkeden bir öğrencim var. Dürüst olayım ilk kez bir yabancı uyruklu öğrenciyle çalışacağım da bir tedirginlik oldu ne yapacağım diye çünkü tecrübesizdim. Ama yine oyun ve şarkı odaklı ders işlediğim için inanılmaz güzel uyum sağlıyorlar ve gerçekten siz çocuğun milleti fark etmeksizin kalbine dokunabiliyorsanız o çocuk size çok iyi hissettiriyor kendinizi (Öğretmen 11).

Yabancı uyruklu olup da dersime daha çok katılan öğrenciler, dersi çok daha seven öğrencilerim oldu. O yüzden benim için bir sorun arz etmiyor. Bir ülkem olduğu için şükrediyorum. Bazen insan haliyle pes edebiliyor, doyum noktasına gelebiliyor. Taşma noktasına gelebiliyor. Sonra sınıfta onları gördükçe çok şükür diyorum. Bu da motivasyonumu olumlu yönde etkiliyor (Öğretmen 12).

Öğretmenlerin ifadelerine göre sınıflarında bir yabancı uyruklu öğrenci bulunması, müfredatlarını işlerken ve bu müfredatın anlaşılır olmasını sağlarken kendilerine katkı sağlamaktadır. Farklı bir ülkeden ve tamamen farklı bir kültüre sahip yabancı uyruklu bir öğrencinin sınıf içerisinde bulunması, mevcut öğrencilerin de farklı kültürlerle kaynaşmasını sağlamaktadır.

3.2.2. Zorunda kalmışlık

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler, sınıflarında bir yabancı uyruklu öğrenci bulunmasının motivasyonlarını olumsuz etkilediği yönlerinin de bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu konudaki fikirlerini şöyle ifade etmişlerdir:

Açıkçası alışmaya alıştık ama yine de benim bir imkânım olmuş olsaydı bunu belirli, sınırlı sayıda tutardım. Örnek veriyorum buradan Avrupa'ya gurbetçi olarak, işçi olarak giden vatandaşımız gibi olsaydı bakış açım farklı olabilirdi. Ama yapılan çeşitli yönetsel hatalardan dolayı zorunda kalmış olduğumuz için bu durumu pek içime sindiremiyorum. O açıdan da olumlu bakamıyorum. İnsani olarak birazcık daha yumuşak gözle bakmaya başladım diyebilirim (Öğretmen 2).

Sınıfımda yabancı uyruklu öğrenci olmasına sıcak bakmıyorum. Beni ciddi derecede olumsuz etkiliyor. Memleketimiz insanıyla çok iyi anlaşabiliyorum. Yabancı uyruklu öğrencilerin verdiği tepkilere anlam veremiyorum (Öğretmen 3).

Benim sınıfımda yabancı uyruklu öğrenci bulunabilir. Bir insan gözüyle baktığım zaman evet, olmalı. Eğitim hakkı bütün çocukların hakkı. Doğuştan gelen hakları. Bu açıdan baktığımda evet kesinlikle olmalı. Ama başka açıdan baktığımda öz güvenleri çok yüksek, çok fazla hak sahibi olduklarını düşünüyorlar. Yabancılık çekmiyorlar. Bu yüzden de zaman zaman duygularım değişiyor. Acaba başka sınıf ve okulları olsa mı diye düşünüyorum. Çok sık adres değiştiriyorlar. Akademik anlamda etkileniyorlar. Sürekli bir devir daim var. Eğitim alanında bir başarı sağlayabildiğimizi düşünmüyorum (Öğretmen 4).

Mümkün mertebe o öğrencileri sınıfla kaynaştırmaya çalışıyorum fakat bu çocuğun kendi psikolojik durumuyla da ilgili. Sınıf kabullenmişse yabancı uyruklu öğrenci olup olmasını çok önemsemiyorlar. Motivasyonum olumlu yönde etkilenmiyor. Çünkü bu çocuklar bizim verdiğimiz dersin belki %10'unu ancak kavrayabiliyorlar. Yazılılara girip çıkıyorlar, notları pek iyi seviyede olmuyor. Bir kaynaşma çabası içinde oluyorlar. Ama olumlu etkilediğini ben kendi açımdan söyleyemiyorum (Öğretmen 7).

Eğer sınıfa uyum sağlamadıysa, görev ve sorumluluklarını yerine getirmiyorsa, kendini misafir gibi görüyorsa o zaman hoş karşılamıyorum. Motivasyonum da etkisiz kalıyor. Herhangi bir katkısı olmuyor (Öğretmen 8).

Bu ifadelerden yola çıkılarak öğretmenlerin mecbur bırakıldıkları bir durumla karşı karşıya geldiklerinde motivasyonlarında bir düşüş gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin üzerinde durduğu nokta yabancı uyruklu öğrencilerin tepkilerine anlam verememesidir. Bu durum sınıf içerisindeki iletişimi olumsuz yönde etkilemektedir. Üzerinde durulan bir başka noktada ise öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik olarak mevcut öğrencilerden farklı bir seviyede okula başlamış olduklarını ve bu yüzden kendilerinin de bu öğrencilere katkı sağlayamadıklarını, bu durumun kendi öğretmenlik motivasyonlarını olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinde vurgulanan nokta, yabancı uyruklu öğrenci kendisini bir sınıf ortamına ait hissetmiyorsa, dışlanmışsa veya gerçekten yabancılaşmış davranıyorsa bu öğrencinin sınıf içerisindeki uyumunu yakalamak zorlaşmaktadır. Bu durumdan en çok etkilenenler ise o sınıfta görev alan öğretmenlerdir. Öğretmenler sınıfa girdiklerinde bu olumsuz havanın etkisiyle motivasyonlarında kayıp yaşamaktadır. Ayrıca yabancı uyruklu öğrenci sınıf içerisindeki görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyip mevcut öğrencilere olumsuz örnek teşkil ediyorsa ve sınıf iklimi bu durumdan olumsuz etkileniyorsa öğretmenler motivasyonlarını kaybetmektedir.

3.2.3. Acaba mı?

Öğretmenler, yabancı uyruklu bir öğrencinin kendi sınıflarında bulunmasının hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin, konu hakkındaki düşünceleri şu şekildedir:

Yabancı uyruklu öğrencilerin bazıları başarı, motivasyon olarak okula hazır geliyor. Özellikle ilkokulda eğitimi tam almış, düzenli okula gitmiş öğrencilerin başarılı olduğunu görüyorum ve bu öğrenciler beni motive ediyor ama okuma, yazma, konuşma eksikliği olunca motivasyonum düşüyor (Öğretmen 5).

Öğretim süreçlerinde zorlanıyorum. Sınıfla olan uyumları zor. Motivasyonum olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilenmiyor. Ama sonuç olumlu olursa yani

okuma, yazma öğrendi diyelim. Bu benim mesleğe olan bağlılığımı artırıyor (Öğretmen 10).

Motivasyonumu etkilemiyor ama ona yardımcı olamamak, bir şeyler öğretememek, diğer öğrencilerle keyifli bir şekilde ders işlerken onun sadece bizi izlemesi insanı üzüyor. Benim kadar o öğrencilerin de kendini bu ortamda kötü hissettiğine ve üzüldüğüne eminim (Öğretmen 6).

Motivasyonumuzda herhangi bir kayıp veya artı oluşmuyor. Biz anlatacaklarımızı zaten yine anlatmakla yükümlüyüz (Öğretmen 1).

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamında etkinliklere katılımı ve verilen kazanımları öğrenebilmesi öğretmen motivasyonu açısından önem arz etmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılabacağı üzere öğretmen motivasyonu yabancı uyruklu öğrencinin eğitsel performansına göre değişim göstermektedir. Yabancı uyruklu bir öğrencinin sınıfta bulunması öğretmenleri duygusal olarak da etkilemektedir. Öğretmenlerin ifadeleri dikkate alındığında öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflarında bulunmalarının kendi motivasyonları üzerinde pek etkisi olmadığını düşünmektedir.

3.3. Öğretim Süreci

Çalışma kapsamında öğretmenlere yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu sınıflarda eğitim-öğretim sürecini planlama yöntemleri, mevcut müfredatlarında değişiklik yapıp yapmadıkları, bu sınıfların yönetiminde yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen veriler doğrultusunda sınıfı koklamak, çocuk kalbi ve olumsuz sınıf iklimi alt temalarından yola çıkılarak öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yaşadıkları öğretim deneyimlerine ilişkin görüşlerini kapsayan “Öğretim Süreci” teması oluşturulmuştur.

3.3.1. Sınıfı koklamak

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu sınıflarda mevcut programlarında yabancı uyruklu öğrencilerin gelişimini desteklemek için değişikliğe gittikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sıradan bir günde bir ders saati içerisinde sınıf

yönetimini yabancı uyruklu öğrencileri geliştirebilecek şekilde düzenledikleri kanısına varılmıştır. Bu konudaki fikirlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Sıradan bir günde sınıfa girerken sınıfı bir koklarım. Yani yaramaz, ağlayan, üzülen bir öğrenci var mı? Masaya oturana kadar bunu gözlemlerim. Masaya oturduğumda ne var ne yok diye sınıfla ilgili bir şeyler öğrenmeye çalışırım. Onları normal sürece dâhil etmeye çalışırım. Okulumuzda yabancı uyruklu öğrenciler için kapsamlı bir eğitim programı uygulanmadığından ben bireysel olarak neler yapıyorum? Öğrenci seviyesine göre planlamada dâhil ettiğim durumlar oluyor. Öğrenci ilkokuldan itibaren Türkiye’de eğitim gördüyse başarısı yüksek olabiliyor. Okuma, yazması olmayan bir öğrenciyse özellikle akran eğitimi gibi sınıfta onunla ilgilenebilecek bir öğrenci belirliyorum. Hiçbir şekilde görmezden geldiğim bir öğrenci olmuyor. Sözlü olarak da olsa öğrenciyle bir iletişim halinde oluyorum. Yaptığım etkinlikler içerisinde müdahil olabileceği pozisyonlarda o öğrenciye görev veriyorum (Öğretmen 9).

Farklı milliyetlerden pek çok öğrencim oldu. Bu öğrencilerin olduğu sınıfta sınıf yönetimim biraz farklılaşıyor. Sıradan bir günde şöyle söyleyeyim benim derslerim tamamen eğlence. Çok keyif alıyorum. Sınıfa hep koşa koşa gitmişimdir. Hep seke seke çıkmışımdır. Ben çok eğleniyorum. Ben çok eğlendiğim için çocukların da eğlendiğinin farkındayım. O 40 dakika boyunca sadece fiziksel yorgunluk oluyor. Hiçbir zaman öğrenciyi beyaz, siyah, sarışın, Türk, Afgan, Arap gibi bir ayırım yapmadım. Öğrenci öğrencidir. Aksine onları daha çok derse katmaya çalışıyorum. Sınıfa uyum sağlayabilmeleri için. Onlara daha çok espri yapıyorum, daha çok uğraşıyorum (Öğretmen 11).

Öğretmenlerin yukarıdaki ifadeleri incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda mevcut programların biraz farklılaştırıldığı görülmektedir.

3.3.2. Çocuk kalbi

Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda bu öğrencileri akranlarıyla kaynaştırmayı hedeflemektedir. Eğer bu hedef özelinde başarılı olunursa yabancı uyruklu öğrencinin, öğretmenin sınıf yönetimini etkileyecek düzeyde bir

problem çıkarmadığı deneyimlenmiştir. Öğretmenler, düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Sınıf yönetiminde sadece bizim değil de öğrencilerin de katkısı önemli. Diğer öğrencilerin o öğrenciyle kaynaşması, aralarına alması işimizi kolaylaştırıyor. Sonradan bir yabancı öğrenci gelirse belki planlamalarımızı değiştiriyoruz. Biz ortaokul seviyesi olduğumuz için öğretmenden, anne-babadan daha çok öğrencinin akranlarıyla ilişkisi ön plana çıkıyor aslında. Akranlarıyla kurmuş olduğu ilişki sınıf yönetimimizi ya kolaylaştırıyor ya da zorlaştırıyor (Öğretmen 1).

Onlar için değişiklik şu şekilde oluyor: Oturma planında değişiklik yapmaya çalışıyoruz. Kendileriyle iletişimi daha iyi olan arkadaşlarıyla oturtmaya dikkat ediyorum. Böylece iletişim kurabildiği bir arkadaşıyla beraber olması benim sınıf yönetimimi de kolaylaştırıyor. Çocuk kalbi yabancı uyruklu veya değil, böyle bir düşünceye girmiyor (Öğretmen 2).

Öğretmenlerin ifadeleri göz önüne alındığında yabancı uyruklu öğrencinin de her çocuk gibi sosyalleşmeye ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir. Bu sosyalleşmenin de farklı bir ülkeden gelmiş olma koşulları göz önünde bulundurulduğunda en rahat şekilde gerçekleşeceği ortam okullar ve dolayısıyla bu öğrencilerin bulundukları sınıflardır. Sınıf içerisinde akranlarıyla sağlıklı bir iletişim gerçekleştirmiş olan yabancı uyruklu öğrenci öğretmenin sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenler de bu durumun farkında olduklarından yabancı uyruklu bu öğrencileri en sık iletişim kurdukları öğrenciler ve aslında en yakın akranlarıyla bir arada tutmaya özen göstermektedir. Öğretmenler, deneyimleri doğrultusunda sınıf içerisinde bu farkındalık sayesinde çeşitli önlemler alıp birtakım düzenlemelere gitmektedirler. Bu noktada yabancı uyruklu öğrenciye karşı bakış açısını olumlu yönde etkileyecek en temel etken öğretmenin bu öğrenciye karşı tutumudur. Öğretmen tutumunu örnek alacak olan mevcut öğrenciler yabancı uyruklu öğrenciyi koşulsuz sahipleneceklerdir.

3.3.3. Olumsuz sınıf iklimi

Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda bu öğrencilerin ya çok tepkisiz kaldıklarını ya da sınıf yönetiminin olumsuz bir şekilde etkilendiğini bildirmişlerdir. Öğretmenler, bu konuya şu cümlelerle vurgu yapmıştır:

Dersimin temelinde gereken ısınma hareketleri ve genel karşılama bittikten sonra önce anlatım sonra kendim gösterim yapıp daha sonra tekrar anlatıp daha sonra tekrar gösterip kavradınız mı herhangi bir eksiklik var mı diye tekrar tekrar sorup çocuğa karşı baskı kurmadan hareketi yapmasını istiyorum. Birçok çocuk çekingen davranırken az sayıda çocuk çok istekli oluyor. Ama yabancı uyruklu çocukların hareketi mükemmel yapsa da hiç yapamasa da tepkisiz olduğunu gözlemliyorum. Sınıf yönetimimde çok ciddi farklılıklar oluştu. Özellikle bireysel aktivitelerde sıra yabancı uyruklu öğrenciye geldiğinde diğer çocukların ona karşı ya çok ilgili olduklarını ya da tamamen umursamaz olduklarını gözlemliyorum. Bu durum sınıf yönetimimi etkiliyor. Çünkü ilgili olduklarında öğrencinin başarısızlığı durumunda onunla eğlenmeleri, ilgisiz oldukları durumda ise çocuğun başarılı olacağını düşünmeleri ve görmezlikten gelmeleri, yabancı uyruklu olmayan arkadaşlarına verdiği tepkileri vermemeleri sınıf yönetimimi etkiliyor (Öğretmen 3).

Yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğunda akademik bir başarı olmuyor. Bu başarı olmadığı için de çocukların ders esnasında rahat tavırları, ders dinlememe, sağı solu rahatsız etme, çocukta akademik kaygı olmadığı için daha rahat oluyorlar. Sınıf ortamını bozabiliyorlar (Öğretmen 4).

Sınıf yönetiminde şöyle bir sorun olabiliyor bazen. Çocuklar karakter olarak farklı, biraz daha hareketli bir yapıya sahipse çocuk tabi ki sınıf ortamını bozabiliyor. Ona uyarak arkadaşları da sınıf atmosferinde olumsuz değişiklikler yapabiliyorlar. Genelde sınıf yönetimi olumsuz etkileniyor. Cinsiyet olarak da ayrılıyor. Kızlar biraz daha durgun, erkekler daha hareketli davranabiliyor (Öğretmen 7).

Olumsuz davranış kazanan öğrenciler sınıf içindeki huzuru bozuyor. Uyarı yapıyoruz ama aile ile iletişim kuramıyoruz. Veli toplantılarına gelmiyorlar. Bu yüzden de sorunlar çözümsüz kalıyor. Daha sonradan geldiyse öğrenci

dışlanmasını engellemek için çaba sarf ediyoruz. Diğer öğrencilere empati yapmalarını tavsiye ediyoruz (Öğretmen 8).

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkılarak sınıfta bir yabancı uyruklu öğrencinin derse katılıp katılmaması bile hem akranlarını hem de sınıftaki öğretmeni etkilemektedir. Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı sağlayamadıklarında sınıf ortamını bozucu etkiye bulunduklarını belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin bireysel farklılıklarının da sınıf yönetimine etki ettiği görülmektedir. Öğretmen ifadelerinden de anlaşılacağı üzere yabancı uyruklu öğrencilerin bireysel farklılıkları ve hatta cinsiyetleri bile onların sınıf içerisindeki varlıklarını etkilemektedir. Bu durumdan sadece kendileri değil diğer akranları da etkilenmektedir.

3.4. Fırsatlar ve Tehditler

Çalışma kapsamında öğretmenlere, deneyimleri doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamında bulunmasının avantajlarına ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen veriler doğrultusunda farklılıklar zenginliklerimiz, en önemli problem: dil, acaba ben mi başarısızım, aile etkisi alt temalarından yola çıkılarak öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamında bulunmasının avantajlarına ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerini kapsayan “Fırsatlar ve Tehditler” teması oluşturulmuştur.

3.4.1. Farklılıklar zenginliklerimiz

Öğretmenler, sınıflarında yabancı uyruklu bir öğrencinin bulunmasını zenginlik olarak görmekte ve bu zenginliği şu şekilde ifade etmektedirler:

Ciddi olarak avantaj olarak düşünüyorum. Dediğim gibi bir matematik, sosyal, Türkçe dersi için zorluk olabilir ama benim için değil. Çünkü aynı zamanda bir kültür dersi işliyorum. Farklı kültürlerden öğrencilerin olması benim için avantaj. Kendi milli, dini bayramlarımı işliyorsam onlara sorduğumda da sınıfça yeni şeyler öğreniyoruz. Çocuk da kendini daha değerli hissediyor. Çünkü kendine ait bir şey anlatıyor. İnanılmaz bir öz güven oluşuyor. Kendilerini mutlu hissediyorlar. Ben bunu çok kullanıyorum. Büyük bir zenginlik (Öğretmen 11).

Farklılıklar zenginliklerimizdir sözünden yola çıkıp farklı kültürden, farklı ülkeden bir öğrencinin sınıfta bulunması bir avantajdır. Dil problemi çözülmüşse çocuk da kendini ifade ediyorsa ülkesini, kültürünü, kendini anlatabilmesi zenginlik ve avantajdır (Öğretmen 9).

Avantaj olarak aslında sadece bu öğrenciler değil kendi çocuklarımız da farklı kültürlerden öğrenciler gördüğü için yabancı kültürlerle adapte olabiliyorlar. Sınıftaki öğrencilerin dil öğrenmeye çalışmaları, o dile merak salmaları olumlu diye düşünüyorum (Öğretmen 1).

Farklı bir ülkeden gelmiş olması, farklı bir kültürün tanınmasına vesile olabilir (Öğretmen 8).

Öğretmenlerin ifadeleri irdelendiğinde sınıflarında bir yabancı uyruklu öğrenci bulunması öncelikle ders işleyişi esnasında farklı kültürlerin aktarılması açısından kullanabilecekleri somut bir örnektir. Farklı kültürlerin öğrenilmesine dayalı kazanımların yer aldığı branşlarda yabancı uyruklu öğrenciler çok daha etkin rol almaktadır. Böylece hem ders anlatımında öğretmen için kolaylık sağlanmakta hem de mevcut öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesi sağlanmaktadır. Ayrıca bu başarıda payı olan yabancı uyruklu öğrenci kendini değerli hissetmektedir. Bu, öğrencinin öz güvenini artırırken aynı zamanda derse aktif katılımını sağlamaktadır. Bu şekilde sınıfta bir kazan-kazan ilişkisi kurulmaktadır. Ayrıca farklı kültürden bir öğrencinin sınıftaki varlığı, mevcut öğrenciler için dünyanın kendi kültürlerinden ibaret olduğu algısını kırmaktadır. Bu algının kırılması farklı olanın kötü olduğu düşüncesinin bir yanıltan ibaret olduğunu öğrencilere benimsetmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciyle kaynaşma sağladıkları noktada farklı bir kültürü tanımaya çalışmaları, o kültürün aktarıcısı olan dili de tanımaya çalışmalarına olanak sağlamaktadır. Bu durum, yabancı bir dili öğrenme meraklarını geliştirmektedir.

3.4.2. En önemli problem: Dil

Öğretmenler, sınıflarında yabancı uyruklu öğrencilerin bulunmasının en büyük dezavantajı olarak “farklı dil” konuşuyor olunmasını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu konudaki deneyimlerini şöyle aktarmışlardır:

En büyük dezavantaj dil. Şöyle bir örnek anlatayım: Hollanda'dan bir öğrencimiz vardı. Sürat konusunu işliyordum. Okuldan eve yürüyerek mi yoksa arabayla mı daha hızlı gidersiniz, dedim. Yürüyerek dedi. Tekrar düşün, dedim. Tekrar yürüyerek dedi. Bu defa diğer öğrenciler gülmeye başladı. Morali bozuldu. Ondan sonra düşündüm. Neyi anlamamış olabilir? Otomobil demek istiyorum, dedim. Kelimeyi değiştirince çocuk direkt otomobil, dedi. Beklemiyordum böyle bir şey, çok garip aslında ama dil bilmeyince bu tarz sıkıntılar yaşayabiliyorlar. Kendini ifade edemeyen, sanki o sırada zorlamayla oturan öğrencileri gördükçe benim de motivasyonum düşüyor (Öğretmen 9).

Bu çocukların kendisi açısından dezavantaj var tabi. Çünkü dilleri bizi anlamaya yetemediği için akademik anlamda da bir yere gelemeyeceklerinden sınıftaki dikkatleri başka yöne kayabiliyor. O açıdan bu çocuklar dezavantajlı (Öğretmen 2).

Dil konusunda öğrencilerin birbirlerini olumsuz etkilediği durumlar olabiliyor. Mesela öğrencinin kullanmış olduğu bir tabir diğer öğrenciler tarafından farklı algılanabiliyor. Komik duruma düştüğü olabiliyor. O noktada öğrencinin öz güven açısından sıkıntı yaşadığını söyleyebilirim (Öğretmen 1).

Dediğim gibi iletişim kuramamak zaten en büyük dezavantaj bana göre. Bu öğrencilere Türkçe bilmedikleri için herhangi bir katkı da olmuyor maalesef. Rehberlik yaptığım sınıflarda da kendi öğrencilerimin onları aralarına almakta güçlük çekmesi başka sorunlara, anlaşmazlıklara yol açıyor. Bu öğrenciler dil bilmedikleri için kendilerini savunmada farklı yollar seçebiliyor, şiddete başvurabiliyor (Öğretmen 6).

Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin farklı bir dile hâkim olmalarından dolayı akademik anlamda ilerleyemediklerini belirtmiştir. Öğretmenlere göre, yabancı uyruklu öğrencilerin farklı bir dil konuşmalarından dolayı sınıftaki akranlarıyla iletişim problemleri yaşanmaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri göz önüne alındığında yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda en büyük problemlerin farklı diller konuşuluyor olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Dil problemleri dikkate alındığında en genel sorun iletişim kurulamamasıdır. Bu sorun, okulların en temel amacı olan öğretimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilememesine neden olmaktadır. Aynı dili

konuşmayan yabancı uyruklu öğrenciler akademik bir başarı sağlayamamaktadır. Bu durum, yabancı uyruklu öğrencilerin daha çekingen, içe kapanık, öz güvensiz olmasına sebep olmaktadır. Bu çekingen tavırlar, sınıftaki mevcut öğrenciler tarafından yanlış algılanmaktadır. Böylece yabancı uyruklu öğrenci akran zorbalığına da maruz kalmaktadır. Bu zorbalığın sınırı aştığı durumlarda, karşılıklı anlaşma ve anlaşılmanın sağlanamamasından dolayı yabancı uyruklu öğrenci tepkisini şiddet veya buna benzer yollarla çözebileceğini düşünmektedir. Bu da problemlerin çığ gibi büyümesine neden olmaktadır.

3.4.3. Acaba ben mi başarısızım?

Öğretmen 3, dersini yürüttüğü sınıflarda yabancı uyruklu öğrencilerin olmasını, bu öğrencilerden geri bildirim alamamasından dolayı dezavantaj olarak görmektedir. Konu hakkındaki fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

Dezavantaj olarak sadece kendime pekiştireç almak istediğimde, dönütlerin zayıf olmasından dolayı acaba ben mi başarısızım ya da iletişimimdeki eksiklikler neler diye düşünmekten kendimi alıkoyamıyorum (Öğretmen 3).

Yukarıdaki düşünceler irdelendiğinde öğretmenin sınıfındaki yabancı uyruklu öğrenciyle tam olarak bütünleşemediği görülmektedir. Öğretmen, bunun sebebi olarak iletişimi göstermektedir. Bu düşüncelerden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerle kurulamayan iletişim, bu öğrencilerin akademik başarısını etkilerken aynı zamanda öğretmenler üzerinde de olumsuz bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin sınıf içerisindeki en temel motivasyonları öğrencilerinden geri bildirim almalarıdır. Fakat geri bildirim alma sırası yabancı uyruklu öğrencilere geldiğinde bu öğrencilerin tepkisiz kalmaları öğretmenin motivasyonunu düşürmektedir. Bu noktada ise öğretmen, kendi becerilerini sorgulamaktadır.

3.4.4. Aile etkisi

Öğretmenler, yabancı uyruklu bir öğrencinin sınıfta yaşadıkları problemlerde bu öğrencilerin velilerinden destek istemektedir. Bu konudaki deneyimlerini şu şekilde aktarmışlardır:

Dezavantaj öğrenci velileri... Veliler öğrencilerin eğitim hayatıyla çok ilgili değiller. Verilen sorumluluklarla ilgilenmiyorlar. Bütün sorumluluğu okul ve devletten bekliyorlar. Velilerin böyle bir beklentisi var (Öğretmen 4).

İlgili veliler olmadığından dolayı çocuklar da okula uyum sağlamada sıkıntı yaşıyorlar. Bu yüzden davranış problemleri ortaya çıkıyor. Sosyoekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarında da bir problem olmuyor. Biraz buna da bağlı. (Öğretmen 8).

Sadece bir keresinde yaşadım. Ciddi anlamda etrafa siz bize bakmak zorundasınız, istediğimiz gibi yaşarız havasında olan bir çocuktur maalesef. Tabi burada çocuğu suçlamamak gerek. Tamamen aileden aldığı fikirler olduğunu düşünüyorum. Ve çok zorlandık. Konuştuk, anlattık, aileyi davet ettik bir şekilde çocuğun düşüncesini değiştirdik. Kolay olmadı (Öğretmen 11).

Öğretmenler ifadelerinde yabancı uyruklu öğrenci velilerinin kendi çocuklarına karşı ilgisizliklerinden yakınmaktadır. Öğretmenlere göre yabancı uyruklu öğrencilerin velileri üzerilerine düşen sorumlulukları yerine getirmemektedir. Yabancı uyruklu öğrencinin sınıftaki görevlerini yerine getirmediği durumlarda, akademik başarısı düşüşe geçtiğinde, sınıfta yaşanan bir anlaşmazlık durumunda ya da devamsızlık durumunun arttığı zamanlarda öğretmenler karşılarında bu problemleri iletebilecekleri bir muhatap bulamamaktadır. Yabancı uyruklu öğrencinin velisinden göremediği destek kendisinin de bir süre sonra okula karşı kayıtsız davranmasına neden olmaktadır. Aslında velilerin bu ilgisizliğinin altında yatan sebeplerden biri de sosyoekonomik yetersizlikleridir. Böyle bir durumda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim hayatları arka planda kalmaktadır. Öte yandan sosyoekonomik durumu iyi olan velilerin çocuklarında bu tarz problemlere daha az rastlanmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin bazıları ise tüm ihtiyaçlarını okulun karşılaması gerektiği gibi bir algıya kapılmışlardır. Öğretmenler bu durumu irdelediğinde bu düşüncelerin altında yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerinin fikirlerinin yattığı sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrenciler ailelerinin fikirlerini benimseyip okuldaki sorumluluklarını yerine getirmemektedir. Bu durumu da doğru kabul etmektedir. Öğretmenlerin bu algıyı yıkması kolay olmamıştır.

3.5. Çözüm Arayışı

Çalışma kapsamında öğretmenlere, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen veriler doğrultusunda aile katılımı, farklı okullarda öğrenim görme, psiko-sosyal destek alt temalarından yola çıkılarak öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşlerini kapsayan “Çözüm Arayışı” teması oluşturulmuştur.

3.5.1. Aile katılımı

Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne öğrenci velilerini dâhil ederek ulaşılabileceğini belirtmişlerdir. Bu konudaki deneyimlerini şu şekilde aktarmışlardır:

Ailelerin bilinçlendirilmesi gerekiyor. Çünkü son zamanlarda öğrencilerimden şöyle şeyler duymaya başladım. Kısa bir zaman sonra ülkemize döneceğiz düşüncesiyle eğitimlerini tamamlatmıyorlar. Uyum süreci olmalı. Bu sadece çocuklarla sınırlandırılmamalı. Gördüğüm bir şey var. Yabancı çocuklar çok yalnız. Çocuklar kendilerini ifade etmeye çalışıyorlar. Bizim alıştığımız şey nedir? Öğrencinin annesi, babası gelir. İşte temsil eder. Alıştırır. Ama yabancı uyruklu öğrenciler de tam tersi. O çocuklar ebeveyn rolüne bürünüyorlar. Her şeyde aracılık yapan o, kendi ayakları üzerinde durmaya çalışan o. Evet, aileden sevgi görebilir ama dışarıda kendini ifade etmeye çalışan kendisi. Ben tamamıyla çocukların motive edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Sonra zaten bu çocuklar başarılı oluyorlar. Burada bakış açımızı değiştirmeliyiz. Onlar bir yabancı uyruklu öğrenci değil de sadece çocuk. Çocuk olduklarını unutmayalım. Bunu hatırlayalım ve o yabancı ayırımına gitmeyelim (Öğretmen 11).

Hatta ailelerine de en az çocuklar kadar eğitim verilmeli, bu durum sadece dille değil; psikolojik, kültürel, ekonomik alanlarda da yapılmalı (Öğretmen 3).

Sadece öğrenciler değil, ailelerin de okula uyum sürecine katkısı olması gerekir. Gerekirse aileler de eğitilmeli (Öğretmen 8).

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkılarak öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin henüz çocuk olduklarını unutup ailelerinin yerine getirmesi gereken sorumlulukları kendilerinin yaptıklarını gözlemlemişlerdir. Yabancı uyruklu öğrenciler, aileleri ve okul arasında bir tampon görevi görmektedir. Ailelerin okula ve eğitim hayatına karşı kayıtsızlığı yabancı uyruklu öğrencilerin kendi kendini idare etmesine ve bir yetişkin sorumluluğu almasına sebep olmaktadır. Bu da akademik başarıyı geri plana atarken farklı kaygıların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu noktada öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerinin de uyum sürecine dâhil edilmesini, bu ailelere de her açıdan eğitim ve destek verilmesini önermektedir.

3.5.2. Farklı okullarda öğrenim görme

Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünün bu öğrencilerin karma okullara alınmaması, ayrı bir okulları olması veya Türkçeyi öğrendikten sonra karma okullara gelmesiyle çözülebileceğini belirtmişlerdir. Bu konudaki fikirleri şu şekildedir:

Aynı okullarda değil de kendi okullarında eğitim almaları olabilir. Bu şekilde kültürlerini yansıtacak etkinlik, oyun, müzik vs. olabilir ve okula ait hissedebilirler. Kendi benliklerini ortaya çıkaracak programlara yer verilmelidir (Öğretmen 10).

Çözüm önerim sadece okulları ayrı olabilir, onlara yönelik onların dilinden anlayabilecek öğretmenler derslerine girebilir (Öğretmen 7).

En büyük önerim kesinlikle daha kontrollü, kontrol altında onlar için düzenlenmiş okullarda okutulmaları gerektiğine inanıyorum. Dünyada beyin göçü denen bir gerçek var. Eğer varsa ki faydalanabileceğimiz, ülkemize olumlu katkısı olabilecek öğrenciler onları da devletimizin kullanabileceğini düşünüyorum. Faydalanmak demek daha doğru olur. Dolayısıyla benim en büyük temennim bu çocukların bir şekilde kendileri için oluşturulmuş okullarda okumaları gerektiği olurdu (Öğretmen 2).

Bunun yanı sıra öğretmenlere göre yabancı uyruklu öğrenciler karma okullara alınmak zorunda olsalar dahi en azından Türkçeyi öğrenerek bu okullarda eğitime başlamalıdır. Öğretmenler bu konudaki düşüncelerini şu şekilde iletmiştir:

Bu konuyla ilgili ilk söyleyeceğim belirli bir dil eğitimi verildikten sonra karma okullarda yer almaları gerektiğidir. Dertlerini, kendilerini, isteklerini, beklentilerini, korku ve kaygılarını anlatacak kadar bir dil eğitimi verilmelidir. Zaten ortadaki en büyük sorun budur. Tabi ki farklı kültürden gelmiş olmaları onların verdiği tepkileri de etkilemektedir. Bu çocukların yaşadığı ve altının çizilmesi gerektiği sorun dil ve kültür çatışmasıdır (Öğretmen 6).

Mültecilerin geldikleri ilk yıllarda dil problemi çok yaşandığı için önce dilimizi öğrenip sonra sınıflara katılmaları gerektiğini düşünüyordum (Öğretmen 9).

Öğrenci doğrudan bir karma okula alındıysa ve ara sınıflarda geldiyse büyük sorun ortaya çıkıyor. Çünkü biz o dili bilmiyoruz, çocuk bizim dilimizi bilmiyor. Belli bir süreden sonra uyum sağlıyoruz ama o uyum oluşana kadar çok zorlanıyoruz. İlk başta öğrencinin kesinlikle dile yönelik bir eğitim alması gerekiyor (Öğretmen 1).

Bu görüşlere bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflarda bulunmasıyla ilgili iki farklı görüş ortaya atılmıştır. Bunlardan biri yabancı uyruklu öğrencilerin kesinlikle ayrı okullarda kendi kültürleri ve kendilerine ait dilleriyle eğitim almalarıdır. Çünkü yabancı uyruklu öğrenciler kendi kültürlerini devam ettirememekte bu durum öğrencilerin kendisini sınıfa ait hissedememelerine sebebiyet vermektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerini ait hissettikleri ve benliklerini yansıtabildikleri bir ortam oluşturulduğunda bu öğrencilerin kendi potansiyellerini ortaya çıkarabilecekleri düşünülmektedir. Bu durum yabancı uyruklu öğrencilerin başarısının artmasını sağlarken ülkemizin de bu başarıdan faydalanmasını sağlayabilir. Bir diğeri ise mevcut okullara gelmek zorundalarsa kayıttan önce kesinlikle kendilerini ifade edecek kadar Türkçeyi bilmeleridir. Eğer yabancı uyruklu öğrencilere okul açılması mümkün değilse bu öğrencilerin eğitime başlayacakları karma okullarda uyumu sağlayabilmeleri için Türkçeye yeteri kadar hâkim olmaları savunulmaktadır.

3.5.3. Psiko-sosyal destek

Öğretmen 12, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde en önemli noktanın psikolojik destek olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen 12'nin düşünceleri şu şekildedir:

Bence en önemlisi psiko-destek. Bu yıl mesela bir öğrencim vardı. Konumuz cesaretti. Hiç travmatik bir şey yaşadınız mı diye sordum. O andaki metanetinizi koruyabildiniz mi, dedim. Afganlıydı bu öğrencim ve üç farklı sınıfta üç Afganlı öğrencim vardı. Üçü de aynı tepkiyi verdi. Kaçma anlarını hiç unutmuyorum deyip ağlamıştı. Bahsetmek zorunda değilsin, dedim. Şöyle bir cümle kullanmıştı: Benim yaşadıklarımı bu arkadaşlarım yaşasa bu yaşta kafayı yerler, demişti. Çok üzüldüm. Sonuçta çocuklar bunlar. Ve bu anlar onlarda hep travmatik olarak kalacak. En önemlisi çocuklara psiko-destek. İleriki yaşamları etkilenecek maalesef (Öğretmen 12).

Öğretmen deneyimlerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin normal bir sürece dâhil olarak ülkelerinden ayrılmadıkları bu yüzden de ülkemize geldiklerinde yaşamış oldukları travmatik olayları bir anda unutmadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında genel olarak öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları deneyimleri farklı şekillerde anlamlandırdıkları görülmektedir. Bazı öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflarında bulunmasını zenginlik olarak görüp bu durumun avantajlarından en üst düzeyde yararlanmaya çalışırken bazı öğretmenler ise bu durumu bir dezavantaj olarak görmektedir ve bu öğrencilerin kendilerine ait farklı okullarda eğitim görmesini önermektedir. Bu farklı görüşler öğretmen motivasyonlarını olumlu ve olumsuz yönlerde etkilemektedir. Öte yandan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili ortak fikri farklı bir dil konuşuyor olunmasının eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemesidir. Bunun yanı sıra birçok öğretmen yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle iletişim kurulamamasından yakınmaktadır. Öğretmenler bu problemlerin çözümü için aile eğitimleri, yalnız yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullarda eğitim almaları ve bu öğrencilerin psiko-sosyal destek görmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Bulgular ve sonuçlar tartışılmış ve elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak ilerleyen zamanda yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Çalışma kapsamında bulgular değerlendirildiğinde “İlk temas”, “Öğretmen motivasyonu”, “Öğretim süreci”, “Fırsatlar ve tehditler” ve “Çözüm arayışı” olmak üzere 5 tema ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmeler incelendiğinde öğretmenler “İlk temas” temasında yabancı uyruklu öğrencilerle ilk karşılaşmaları, bu öğrenciler hakkındaki ilk izlenimleri ve iletişimlerinden bahsetmişlerdir. Bu doğrultuda bazı öğretmenler yabancı uyruklu öğrencileri sınıflarındaki mevcut öğrencilerinden ayırmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu öğretmenlere göre her çocuk eşittir. Çelikten ve diğerleri (2005), iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikleri sıralarken tüm öğrencilere aynı şekilde davranılmasını, objektif yaklaşılmasını ve bütün öğrencilerle aynı yakınlığın kurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bahsedilen bu özelliklere sahip bir öğretmenin kültürler arası eğitime duyarlılığı benimsediği söylenebilir. Kültürler arası eğitimde öğretmen, yabancı uyruklu öğrencilere karşı hassastır ve yaşanan problemleri kolaylıkla çözüme kavuşturan kişidir. Bu bağlamda öğretmen, yabancı uyruklu öğrencilerin sahip oldukları farklı kültür ve yaşam tarzlarını mevcut öğrencilerin problemsiz şekilde deneyimlemesine katkıda bulunmaktadır (Lafranchi, 2002). Sınıfındaki her öğrencinin eşit olduğunu kabul eden bir öğretmen çok kültürlü eğitim anlayışıyla hareket etmektedir. Çok kültürlü eğitimde öğretmen, farklı ırk ve etnik kökene sahip olan öğrencilerine eğitimde eşitlik sağlamalı ve bu öğrencilerinin mevcut öğrencilerle iletişiminin gelişmesini hedeflemektedir (Banks ve diğerleri, 2001; Bohn ve Sleeter, 2000; Cırık, 2008). Sonuç olarak öğretmenlerle yapılan görüşmeler ışığında yabancı uyruklu öğrenciler ve mevcut öğrenciler arasında bir fark gözetmeksizin iletişimin sürdürülmeye çalışıldığı belirtilmiştir. Bu noktada çok kültürlü eğitimin yaygınlaşmasının ve kapsayıcı eğitimin ortaya çıkmasının etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin her çocuğun eğitim hakkına ve eğitimde fırsat eşitliği ilkelerine karşı duyarlı olduklarından bahsedilebilir.

Yabancı uyruklu öğrencileriyle iletişimde herhangi bir ayrım olmadığını söyleyen öğretmenler dışında, bu öğrencilerle sınıftaki mevcut öğrencileriyle kurduğu iletişimin arasında uçurum olduğunu söyleyen öğretmenler de vardır. Yaşanan iletişim problemleri ise öğretmenlerin endişeye kapılmasına sebep olmaktadır. Bu öğretmenler aradaki uçurumun en temel sebebinin dil olduğunu savunmaktadır. İletişim, insanların hislerini ve düşüncelerini birbirlerine aktarmada ne kadar etkiliyse sınıf yönetiminde de o derece etkilidir (Ergin, 2016). Alanyazında bu durumu destekleyen birçok çalışma mevcuttur. Güven ve İşleyen (2018), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunun yabancı uyruklu öğrencileriyle iletişime geçemediklerini ya da iletişim kurmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun sebebini ise yabancı uyruklu öğrencilerin dil farklılığından kaynaklanan sorunlarla kendilerini anlamaması şeklinde ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Aykırı (2017), araştırmasında yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kurulamamasını, bu öğrencilerin eğitimlerine yönelik başlıca sorun olarak göstermiştir. Kandemir ve Aydın (2020), öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde yabancı uyruklu öğrencilerle yaşanan sorunlarının sebebini dil ve iletişim olarak ortaya koymaktadır. Sarıtaş ve diğerleri (2016), katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları genel problemin dil farklılığı sebebiyle oluşan iletişim problemleri olduğunu belirtmişlerdir. Bulut ve diğerleri (2014), yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi bilmeden okullara geldiğini ve öğretmenlerle iletişim kuramadıklarını, bazı öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurabilmek için bu öğrencilerin dillerini bilen kişilerden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. İlgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin dil eğitimi almadan sınıflara gelmesi hem kendileri hem mevcut öğrenciler hem de öğretmenler açısından sorun teşkil etmektedir. Buna paralel olarak bu çalışmada da öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kurulamamasından dolayı kaygılandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorun için farklı çözüm arayışları geliştirme ihtiyacı hissetmişlerdir. Fakat aynı dili bilen bir tercüman kullanmak veya işaret ederek anlaşmak gibi geçici çözümler de öğretmenlerin kaygısını azaltmamıştır.

Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencileriyle kurdukları iletişimde bu öğrencilerin bireysel özelliklerinin de önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumu etkileyen faktörler arasında öğrencilerin göç travması yaşıyor olması, aile faktörleri, öğrencilerin kişisel ve duygusal bazı özellikleri sayılabilir. Bu durumda psikolojik açıdan uyum

sağlamaya çalışan öğrenciler yalnız yeni bir yere adapte olmaya çalışmayıp bir de yeni kültürün eğitim sistemine adapte olmak zorundadırlar (Antonova, 1998). Öğretmenler tam bu noktada öğrencilerin iletişimde bu süreci nasıl yönettiklerinin etkili olduğunu vurgulamıştır. Konate (2018), yapmış olduğu çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel uyumları üzerinde kişisel özellikleri ve becerilerinin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre yabancı uyruklu öğrencilerin bireysel özellikleri ve kültürel uyumları arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bir başka araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerle iletişimin olumlu veya olumsuz sonuçlarının olabileceğinden bahsedilmiştir. Bu iletişim, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşları, fiziksel gelişimleri, başarı düzeyleri ve psikolojik durumlarına göre değişmektedir (Chmielewski, 2014). Bir başka araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel farklılıklarının uyumlarını zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Arslan ve diğerleri, 2016). Işık ve diğerleri (2021) çalışmalarında, yabancı uyruklu öğrencilerin bireysel özelliklerinin -cinsiyet, yaş, memleket, etnik köken vb.- öğretmenlerle ilişkilerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenleriyle iletişimlerinde farklılıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler yapılan görüşmelerde yabancı uyruklu öğrencilerle iletişimlerinin bu öğrencilerin bireysel özellikleri, aile içindeki iletişimleri, konuşulan dile hâkim olup olmadıkları, sosyal uyumları ve adapte olma becerileriyle bağlantılı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu özellikleri gelişmiş bir yabancı uyruklu öğrenci öğretmenlerle yakınlık kurabilirken bu noktalarda gelişimi yetersiz kalan bir öğrencinin öğretmenlerle iletişimi de yetersiz kalabilmektedir. Alanyazında da yabancı uyruklu öğrencilerin bireysel özelliklerinin öğretmenleriyle olan ilişkisini olumlu veya olumsuz yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu noktada öğretmenlerin görüşleriyle alanyazındaki çalışmaların sonuçları birbirleriyle örtüşmektedir.

Yapılan görüşmeler doğrultusunda “Öğretmen motivasyonu” temasında öğretmenler, sınıflarında yabancı uyruklu öğrencilerin bulunmasını zenginlik olarak değerlendirmişlerdir. Farklı kültürlerin sınıf ortamında birbirleriyle kaynaşması ve öğretmenlerin bu farklılıkları derse adapte edebilmeleri hem yabancı uyruklu öğrenciler hem de mevcut öğrenciler açısından zenginliktir. Bu durum öğretmenlerin motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır. Demir (2020) tez çalışmasında öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde; öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri

ayrıştırırmadan, farklılıkları zenginlik sayarak her öğrenciyi kazanma yoluna gittikleri sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Altun-Yılmaz'a (2012) göre farklı olanı tanıyabilmenin, hayatın farklılıklardan oluştuğunu görebilmenin, dünya üzerinde farklı yaşayış biçimlerinin, kültürlerinin, geleneklerinin olduğunu ayırt edebilmenin öğretildiği en birincil basamak çocukluktur. Bu yüzden öğretmenlerin de farklı olanı değerli görmesi öğrencilerin eğitimi açısından önem arz etmektedir. Altunbaş (2020) ise, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisindeki mevcutlarının gitgide artmasını zenginlik olarak değerlendirmiştir ve araştırması sonucunda öğretmenlerin bu çok kültürlü yaşamı ön plana çıkarmak için çaba sarf ettiğini belirtmiştir. Demirel ve diğerleri (2020), yabancı uyruklu öğrencilere sahip eğitim kurumlarında farklılıkların bir zenginlik unsuru olarak görülmesinin yalnızca öğretmenler değil okulun tüm paydaşları tarafından dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Memduhoğlu (2007), yönetici ve öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada farklılıkların yönetimine ilişkin genel algıyı olumlu olarak bulmuştur. Aydın (2020), Kanada örneği üzerinden yaptığı çalışmada Kanada eğitim sisteminin küreselleşen dünyadaki farklılıkları kendi okullarına da entegre edildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu entegrasyonun doğru şekilde yapılması yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim başarısını artırmaktadır. Sınıfındaki tüm öğrencilerin birbirlerine yakın performanslar göstermesi öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Çalışma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve yukarıdaki çalışmalar kıyaslandığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Dersin işlenişi sırasında dersin kazanımlarına paralel olarak yabancı uyruklu öğrencinin kültüründen faydalanılması somut öğrenmenin sınıf ortamında kolaylıkla gerçekleşmesini sağlayacaktır. Öğretmen ifadelerinden anlaşılabacağı üzere yabancı uyruklu öğrencilerin ders işlenişine katkı sağlamaları kendileri açısından var olma hissiyatının gelişimine katkı sağlaması bakımından önemlidir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı ait olma hissiyatı öğretmenlerin de mesleki doyuma katkı sağlayacaktır. Bu durum öğretmenlerin mesleki performanslarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir. Toplumsal farklı olanların bir arada uyum içerisinde yaşamasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu noktada eğitim kurumları hem toplumun küçük bir yansıması hem de uygulayıcısı olması açısından önemli bir konumdadır. Farklı olana değer vermek, bu farklılığı benimsemek ve benimsetmek eğitim kurumlarının gizil işlevlerinden biri olabilir. Öğretmenler; öğrencilere yol gösterici olmaları, öğrencileri

tarafından model alınmaları bakımından önemlidir. Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencileri farklılıklarından dolayı zenginlik olarak görüp buna yönelik davranırsa mevcut öğrencilerinin bakış açılarında değişimi sağlayacakları öngörülmektedir. Ayrıca öğrencileri üzerindeki olumlu değişimlerin mimarı olmaları açısından kendi motivasyonlarını da artıracakı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında bazı öğretmenlerin sınıflarında yabancı uyruklu öğrencilerin bulunmasından olumsuz etkilendiğini söyledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilere yaklaşımları konusunda herhangi bir eğitim almadan bu öğrencilerin sınıflara nakillerinin gerçekleştirilmesini “zorunda bırakılmak” olarak değerlendirmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil bilmemeleri iletişim kurmayı zorlaştırmakla beraber, akademik açıdan öğretmenlerin bu öğrencilere yardımcı olamaması, bu öğrencilerin devamlı adres değişikliğine gitmesi, genellikle kendi yaş gruplarıyla aynı sınıfta devam etmemeleri, kendilerini ortama ait hissetmeyip sorumluluk üstlenmemeleri öğretmenlerin sınıf içerisindeki motivasyonlarını düşürmektedir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerinden gelen geri dönüşlere göre mesleki doyum sağlamaktadır. Şensin (2016), çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine adaptasyon sürecinde yaşanan problemleri ortaya koyarken ilkökul öğretmenlerinin bu sisteme karşı olumsuz bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Keskin ve Okçu (2021), öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerine karşı tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin akademik alanda yabancı uyruklu öğrencilere karşı kendilerini yeterli görmediklerini ve yabancı uyruklu öğrencileriyle uyumlarının iyi olmadığını ortaya koymuşlardır. Saklan (2018) ise, yabancı uyruklu öğrencilerinin dil bilmemesinden kaynaklı olarak sınıf ortamına uyum sağlayamaması durumunun öğretmenlere de yansıdığını ve öğretmenlerin bu durumdan olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Sağlam ve İlksen-Kanbur (2017), öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere verilecek eğitim konusunda kendilerini yetkin görmediklerini ve bu durumun yabancı uyruklu öğrencilere karşı tutumlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Nar (2008), göçün yoğun yaşandığı bölgelerde öğretmenlerin eğitimde yaşanan olumsuz durumlar nedeniyle motivasyonlarında düşüş yaşandığını tespit etmiştir. Er ve Bayındır (2015), öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerine yönelik herhangi bir eğitim

almadıklarından dolayı kendilerini bu öğrencilerin eğitimlerinde yeterli görmediklerini; Balkar ve diğerleri (2016), yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Siwatu (2008), öğretmenlerin sınıflarında yabancı uyruklu öğrenciler bulunmasına sıcak bakmadıklarını, bu öğrencilerin olduğu sınıflarda kaygı duyduklarını ve bu kaygının motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Yapılan çalışmalar ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenler sınıflarında bir yabancı uyruklu öğrenci olduğunda motivasyonlarında düşüş hissetmektedirler. Bunun nedenleri arasında yabancı uyruklu öğrencilere yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almamış olmaları, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin sorumsuz bir tutum sergilemesi, sürekli adres değişikliği, öğrencilerin geleceğe dair bir beklentileri olmaması, akademik alanda kendilerini yetersiz görmeleri ve bu durumun değişmeyeceği inancı sayılabilir.

Öğretmenlerden bazıları, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflarında yer alması konusunda kararsızlık yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bir tarafta sınıftaki her öğrenciye ön yargısız şekilde yaklaşıp eğitim ve öğretimi sağlamakla yükümlüyken bir tarafta da yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte değişen sınıf düzeni ve bu öğrencilerin özelinde yaşanan problemleri çözmekle uğraşmaktadırlar. Avcı (2019), öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri kabullendiklerini ve sınıftaki mevcut öğrencilerle de uyum sağlamalarını desteklediklerini fakat var olan bazı farklılıklardan dolayı tedirgin olduklarını ortaya koymuştur. İlbars-Hanta (2019) araştırmasında benzer şekilde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerini sınıflarında bir zenginlik olarak gördüklerini ve mevcut öğrencilere de bu zenginliği fark ettirmeye çalıştıklarını fakat öte yandan yabancı uyruklu öğrencilerin getirdiği kültürel farklılıkların sınıf ortamını davranış yönünden olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Thompson (2012), öğretmenlerin aslında kültürel değerlere duyarlı bir sınıf ortamı oluşturmaya sıcak baktıklarını ancak bu konuda herhangi bir eğitim almamalarının onları kaygılandırıldığını belirtmiştir. Çalışmanın bulguları ve diğer araştırmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin sınıflarındaki farklılıklara açık olduğu ancak bu farklılıkların getirdiği zorlukları nasıl yöneteceklerini bilemedikleri görülmektedir. Bu bilinmeyen durum öğretmenler üzerinde bir stres kaynağı oluşturabilmektedir. Bunun genel sebebi yabancı uyruklu öğrencilerin akademik anlamda ilerleme kaydedememesi olabilir. Çünkü bu

öğrencilerin eğitime hangi kademedede katıldıkları ve önceki öğrenmelerinin tam olarak gerçekleşmiş olup olmadığı bilinmemektedir. Öğretmenler bu doğrultuda ders konularını eksiksiz ve zamanında anlatmak zorunda olduklarından bu öğrencilerle çok sık ilgilenememektedir. Öğretmenlerin bu yüzden sınıf içerisinde eğitim ve öğretimi planlarken motivasyonlarının düştüğü gözlemlenmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler bu durumun duygusal boyutuna da değinmişlerdir. Yabancı uyruklu olması öğrencinin “çocuk” olduğu gerçeğini değiştirmemekte ve bu öğrencinin sınıfa uyum sağlayamaması hem kendisini hem öğretmeni üzmektedir. Öte yandan yabancı uyruklu öğrencinin başarı sağlaması durumunda öğretmen motivasyonu da buna paralel olarak yükselmektedir. Tüm bunlar ışığında yabancı uyruklu bir öğrencinin sınıfta bulunmasının artı ve eksi yönleri öğretmenleri düşündürmektedir.

Çalışma kapsamında bulgular değerlendirildiğinde “Öğretim süreci” temasında öğretmenlere yabancı uyruklu öğrencilerinin olduğu sınıflarda eğitim ve öğretimi planlama yöntemleri, yabancı uyruklu öğrenciler için değişiklik yapıp yapmadıkları, yabancı uyruklu öğrenciler sınıflarına geldikten sonra sınıf yönetiminde yaşadıkları farklılıklar ve bu konuda aldıkları önlemler üzerine sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri geldikten sonra sınıflarında onların da yararlanabileceği şekilde bazı değişikliklere gittikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde alanyazında Turan ve Polat (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin ve okul yönetiminin yabancı uyruklu öğrenci geldikten sonra onlara yönelik bir planlama yaptıklarına değinmişlerdir. Bu planlama, yabancı uyruklu öğrenciye yönelik bireysel bir gelişim programını kapsamaktadır. Bu sayede yabancı uyruklu öğrencilerin gelişimlerinin daha kolay takip edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yer alan pek çok çalışma, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik alanda başarılı sayılabilmesi için bu öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitim-öğretim planlaması yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Buckner ve diğerleri, 2017; Karam ve diğerleri, 2017; Mendenhall ve diğerleri, 2017). Benzer şekilde savaş travması yaşayıp okullara yerleştirilen yabancı uyruklu öğrenciler için, bu öğrencilerin bireysel ve kültürel şartlarının dikkate alınarak eğitim-öğretim planlaması ve hazırlığı yapılmasını gerektiğini söyleyen çalışmalar mevcuttur (Barenbaum ve diğerleri, 2004; Gupta ve Zimmer, 2008). Demir-Başaran (2021) çalışmasında, öğretmenlerin yabancı uyruklu

öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için şarkı, oyun, drama, grup çalışması gibi çeşitli yöntemler kullandıklarını ifade etmiştir. Çalışma sonuçları ve alanyazın dikkate alındığında öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri öğrenim sürecine dâhil etmek için uygulayacakları mevcut programlarında bazı değişiklikler yaptıkları belirlenmiştir. Özellikle okulun veya genel anlamda eğitim sisteminin bu öğrencilere bireysel planlar hazırlamamasından dolayı öğretmenler kendi ders saatleri içerisinde birtakım değişiklikler yapmak zorunda hissetmişlerdir. Çünkü yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerden ayırt edilmesinin yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrenciler akademik anlamda ilerleyebilecek durumda olmasalar dahi sınıf içerisinde çeşitli görevlendirmelerle kendilerine sınıf içerisinde bir yer edinmişlerdir. Öğretmenler de bu duruma ortam hazırlamaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisinde görünür olması, öğretmenlerin bu öğrencileri eğitim-öğretim sürecine dâhil etme çabalarıyla birleşince eğitimde etkin katılımın öğrenmeye etkisi göz önünde bulundurulursa bu durumun öğrencilerin akademik başarısına olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu noktada yabancı uyruklu öğrencinin kabul görme ihtiyacı, iletişim kurma becerisi, yaşadığı olumsuz durumdan sıyrılabilmesi, geleceğe yönelik başarılı adımlar atabilmesi, akademik alanda kendini geliştirebilmesi için öğretmen desteğine ihtiyacı vardır. Farklı kültüre sahip öğrencilerinin de sınıftaki mevcut öğrencileriyle eşit şartlarda eğitim görmesine ve ilerlemesine destek olan öğretmenler, aktif bir kültür okuryazarlığı yapıp yabancı uyruklu öğrencilerinin her yönden gelişimini sağlamak için bireysel planlamalar, bu öğrencilerinin gelişimlerini destekleyecek öğretim stratejilerini uygulamaktadır.

Öğretmenler, sınıf içerisinde akranlarıyla kaynaşmış yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerinin sınıf yönetimini etkileyecek düzeyde problemler çıkarmadığını deneyimlemiştir. Bu yüzden yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerini yalnız hissetmeyecek şekilde düzenlemelere gidildiğinden bahsedilmiştir. Alanyazında benzer şekilde Dinler ve Hacıfazlıoğlu (2020), yabancı uyruklu öğrencilerinin okula aidiyet kazanabilmesi, kişisel gelişimini tamamlayabilmesi, akademik açıdan ilerleyebilmesi adına bu öğrencilerinin akranlarıyla paylaşım yapmasına önem verildiğini bulgulamışlardır. Aynı şekilde, yabancı uyruklu öğrencilerin akranları tarafından kabul gördükçe bu öğrencilerin hem okula daha kolay uyum sağladıklarını

hem de sınıf içerisinde istenmeyen davranışların azaldığını belirten çalışmalar mevcuttur (Demirtaş-Zorbaz, 2016; Gülay, 2011). Bazı araştırmalar, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamında kabulünün öğretmenlerin bu öğrencilere karşı yaklaşımlarıyla belirlendiğini belirtmektedir (Duman, 2016; Emin, 2016; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016). Arısoy ve diğerleri (2022), sınıf içerisinde yapılan etkinliklerin yabancı uyruklu öğrenci ve mevcut öğrenciler arasında bir bağ oluşturduğunu ve bu sayede yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılım sağladığını ifade etmişlerdir. Dicle (2020), araştırmasında sınıf içerisinde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yaşadıkları problemlerde akran eğitimine başvurduklarını ortaya koymuştur. Bu sayede yabancı uyruklu öğrenci akranları tarafından kabul görecektir ve sınıf içerisindeki problemler en aza inecektir. Çelik'in (2019) çalışmasında ulaştığı sonuca göre, sınıf içerisinde akranlarıyla sorun yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler için akran ilişkilerini iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılması sınıf ortamındaki motivasyonu artıracaktır. Çalışmaların sonuçları dikkate alındığında yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisinde yaşadıkları sorunların çözümüne akranlarının katkı sağlayabileceği anlaşılmaktadır. Akranlarıyla sağlıklı iletişim kurabilen yabancı uyruklu öğrenciler; derse aktif katılım sağlama, okul kültürünü benimseme, planlanan aktivitelere katılma gibi istenen davranışlar sergilemektedirler. Yabancı uyruklu öğrencilerin akranlarıyla olumlu iletişim kurabilmesinin en önemli mimarı öğretmenlerdir. Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrenciyi benimsediklerinde bu davranışları sınıfa yansıtmakta ve mevcut öğrenciler bu davranışı rol model almaktadırlar. Böylece yabancı uyruklu öğrenci ve akranları arasında olumlu bir ilişki kurulmaktadır.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre bazı öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisindeki atmosferi bozduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin akademik olarak geri planda kalması onları ya sessizliğe itmekte ya da olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olmaktadır. Alanyazında araştırma bulgularıyla örtüşen pek çok çalışma mevcuttur. Arslan ve Ergül (2022), yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadığı en önemli zorluğun bu öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ertekin (2019), araştırmasında yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu öğrencilerin akademik

yetersizliklerinden yakındıklarını bulgulamıştır. Yiğit (2015), yabancı uyruklu öğrencilerin derse karşı ilgi göstermediklerini, öğretmenleri dinlemediklerini dolayısıyla başarısız olduklarını ifade etmiştir. Bu durumun öğretmenlerin sınıf yönetiminde aksaklıklara yol açtığını belirtmiştir. Benzer şekilde alanyazında yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle dil bilmemesinden kaynaklı olarak derslere ilgi göstermediğini ve bu yüzden akademik başarı sağlayamadıklarını bulgulayan çalışmalar vardır (Başar ve diğerleri, 2018; Biçer ve Alptekin, 2021; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Sarıahmetoğlu, 2019; Sarier, 2020; M. Yılmaz, 2020; Yurdakul ve Tok, 2018). Bu çalışmaların ortak noktası öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerinin sınıf içerisindeki uyumsuzluklarından dolayı motivasyonlarında düşüşlerin olduğunu belirtmeleridir. Çalışmanın bulguları ve alanyazındaki araştırmaların ortak noktası yabancı uyruklu öğrencilerin genellikle kendilerini sınıfa ait hissetmemeleri, iletişim problemleri yaşamaları ve bu iletişim sorununun akademik başarısızlıklara yol açmasıdır. Bu durumların her biri birbirini etkiler niteliktedir. Akademik başarıya sahip olamayan yabancı uyruklu öğrenciler sınıf düzenini bozmaktadır. Bu noktada öğretmenler sınıf düzenini yeniden kurmaya çalışırken hedeflerine ulaşmada gecikmeler yaşamaktadır. Bu da öğretmenlerin motivasyonunu ciddi anlamda etkilemektedir. Çalışmanın diğer bir noktası öğretmenlerin olumsuz davranışlar sergileyen yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle de iletişime geçememelerinden yakındıklarını vurgulamaktadır. Sorunların çözümü için karşısında yine bu sorunun bir parçası olan yabancı uyruklu öğrenciden başka muhatap bulamayan öğretmenler bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenmektedir.

Çalışma kapsamında bulgular değerlendirildiğinde “Fırsatlar ve tehditler” temasında öğretmenlerin sınıflarında yabancı uyruklu öğrencilerin bulunmasının avantajları ve dezavantajları olup olmadığı hakkındaki düşünceleri öğrenilmek istenmiştir. Öğretmenlerden bazıları sınıf ortamında yabancı uyruklu bir öğrenci bulunmasını kültürel zenginlik olarak görmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler yeni bir kültürü sınıf ortamına taşıdıklarından hem kendileri hem sınıftaki mevcut öğrenciler farklı kültürlerle tanışma imkânına sahip olmaktadır. Ayrıca yeni bir dilin sınıf ortamına girmesi öğrencilerin karşılıklı olarak dil öğrenme heveslerini etkilemektedir. Öğretmenler ders kazanımlarına kültürel farklılıkları somut olarak ekleyebilmektedir. Burak ve Amaç

(2021) çalışmalarında, yabancı uyruklu öğrencileri eğitim açısından bir fırsat olarak tanımlamaktadırlar. Bahsi geçen çalışmada öğretmenler; yabancı uyruklu öğrencileri zengin bir orman, inşaat, güneş, okunması gereken bir kitap gibi çeşitli metaforlarla tanımlamışlardır. Bu durum öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri eğitimde bir zenginlik ve farklılık olarak gördüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Tosun ve diğerleri (2018), yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisinde farklı kültürlerin kaynaşmasını sağladığını aynı zamanda saygı, duygudaşlık, hoşgörü gibi tüm dünyayı kapsayan değerlerin öğrenciler tarafından kazanıldığını ifade etmişlerdir. Kuzu-Jafari ve diğerleri (2018), araştırmalarında öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri sınıflarında kültürel bir zenginlik olarak gördüklerini ve sınıftaki mevcut öğrencilerin de bu öğrencilere benzer bakış açısıyla bakmalarını sağlamak için öğrenci merkezli etkinlikler planladıklarını bulgulamışlardır. Kocabaş ve Alpaydın (2021), eğitimde göç olgusunu inceledikleri çalışma raporunda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarını kültürel açıdan zenginleştirdiklerini ve öğrencilerin saygı, hoşgörü, empati gibi evrensel değerlere sahip olarak yetişmesini sağladıklarını belirtmişlerdir. Işık ve Kaynak (2020), öğretmenlerle yaptıkları metafor çalışmasında, farklı kültürlerle ait öğrencilerin sınıf ortamında bir arada bulunmasının zenginlik olarak görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Yapılan çalışmanın ve alanyazındaki çalışmaların odak noktasında yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamına gelmesiyle birlikte bir kültürleşme sürecinin başladığından söz edilebilir. Bu noktada yabancı uyruklu öğrenciler kendi kültürlerini sınıfa aktarırken mevcut öğrencilerin kültürlerinden de kendileri etkilenmektedir. Gün geçtikçe küreselleşen dünyada başka kültürleri tanıma fırsatının küçük yaşlarda edinilmesi bir avantaj olarak görülebilir. Öğrenciler empati, hoşgörü, saygı, iş birliği, eşitlik, barış, demokrasi gibi insana özgü evrensel değerlere gizil öğrenmeyle sahip olabilmektedir. Ayrıca öğrenciler kendi dilleri dışında yeni bir dilin varlığını da sezinlemektedirler. Dil öğrenme merakı, farklı bir dile yönelim öğrenciler açısından bir avantaj olarak düşünülmektedir.

Çalışmanın bir başka boyutunda öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflarda bulunmasının en büyük dezavantajı olarak farklı bir dile sahip olunmasını göstermişlerdir. Sınıf içerisinde sağlıklı ve devamlı iletişimin sağlanamaması eğitim-öğretim önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır. Sarıtaş ve diğerleri (2016)

çalışmalarında, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaştıkları ilk anda yaşadıkları en önemli problemin dil sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Takır ve Özerem (2019), öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında en çok dil yüzünden sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunları kendini ifade edememe, dersleri takip edememe ve Türk dilinde verilen dersleri kavrayamama olarak kategorilendirmişlerdir. İçöz (2019), yüksek lisans tezinde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yaşadıkları en temel sorun olarak dil sorununu göstermiştir. Yıldız-Yılmaz ve Demir (2021), öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kuramadıkları için sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Cırıt-Karaağaç ve Güvenç (2019), öğretmen görüşlerinden elde ettikleri bulgularda sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin yaşadıkları en büyük problemin dil olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında benzer çalışmalarda da aynı sonucu görmek mümkündür. Araştırmalar yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin en çok farklı diller konuşuluyor olmasından şikayetçi olduklarını göstermektedir (Akalin, 2016; Erdem, 2017; Gazeller, 2014; Kultas, 2017; Özdemir, 2016; Tamer, 2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamına geldikleri ilk anda onlarla aynı dili konuşamıyor olmak iletişimin önündeki ilk engeli oluşturmaktadır. Çalışma sonucu incelendiğinde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle alakalı olarak en büyük problemin dil olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Türkçeyi tam olarak konuşamayan ve anlayamayan bu öğrenciler akademik olarak da bir başarı sağlayamamaktadır. Bu durum yabancı uyruklu öğrencileri ya içlerine kapanıp kendilerini sınıftan soyutlamalarına ya da ilgiyi dağıtıp sınıf düzenini bozacak davranışlar göstermelerine itmektedir. Her iki durum da hem öğrenciler hem de öğretmenler için problemlerin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu konu yüzünden motivasyonlarının düştüğü görülmektedir. Farklı dilleri konuşuyor olmak sınıf ortamında dezavantaj oluşturabilmektedir.

Öğretmenlerden bazıları yabancı uyruklu öğrencileriyle iletişim kuramadıklarında veyahut bu öğrencilerin akademik bir başarı elde edememesi durumunda kendi yeterliliklerini sorgulamaktadır. Sağlam ve İlkten-Kanbur (2017), yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitimine yönelik kendilerini yetersiz hissettiklerini tespit etmişlerdir. Polat ve Rengi (2014),

öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerine nasıl yaklaşacakları konusunda tereddüt yaşadıklarını ve bu tereddüdün kendilerini bu konuda yeterli hissetmemekle sonuçlandığını; Kardeş ve Akman (2018), öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışmak için herhangi bir eğitim almadıklarından dolayı kendilerini bu öğrencilerin eğitiminde yetersiz hissettiklerini; Wagner (2013), benzer şekilde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi konusunda eksiklik hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bireysel performanslarını sınıfta bulunan öğrencilerin başarılarına göre değerlendirdiği söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrenciler ise akademik olarak istenen düzeye erişemediğinde öğretmenler bu durumdan kendilerini sorumlu tutmaktadır. Bir yandan da öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler için herhangi bir eğitim almamış olmaları bu sorumluluğu zorlaştırmaktadır. Öğretmenlerin bu sorumlulukta payı olduğunu düşünmesi doğal olarak motivasyon ve performanslarına yansımaktadır. Kendilerini yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi konusunda yetersiz görmektedirler.

Öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisinde bulunmasının neden olduğu bir başka dezavantaj olarak bu öğrencilerin velileriyle iletişim kurulamamasını ve bu velilerin ilgisizliğini işaret etmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri farklı bir dil konuşuyor olmaları, ekonomik güçlerinin zayıf olmasından dolayı önceliklerinin eğitim olmaması gibi nedenlerle eğitim-öğretim açısından aktif değildirler. Velilerin ilgisizliği; yabancı uyruklu öğrencilerin okulda yapılan etkinliklere katılamaması, anne-babalarını destek olarak görememeleri gibi öğrenciler açısından incitici sonuçlar doğurmaktadır. Öte yandan velilerin bu ilgisizliği yabancı uyruklu öğrencilerle alakalı yaşanan problemlerde öğretmenlerin muhatap bulmasını zorlaştırmaktadır. Özoruç ve Dikici-Sığırtmaç (2022), öğretmenlerin dil farklılığından ötürü yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle iletişim kuramadıklarını ve bu yüzden bu velilerin etkinliklere katılım göstermediklerini belirtmişlerdir. Günlü ve diğerleri (2020), öğretmenlerle yaptıkları çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerle yaşanan problemlerin arasında velilerle iletişim kurulamaması ve velilerin ilgisizliğini ilk sırada belirtmişlerdir. Alı Awsat Younus Khalid (2023), yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle sadece okula kayıt sırasında bir araya gelindiğini, bu durumun velilerin ilgisizliğinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Şahin ve Doğan (2018), yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerinin tutumlarının bu öğrencilerin okula uyumlarını zorlaştırdıklarını ve

öğretmenlerin de bu durumdan olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Morali (2018), yabancı uyruklu öğrencilerle yaşanan sorunların önemli bir kısmının velilerin iletişim kurmaması, iş birliğinde bulunmaması, eğitim desteği sağlamaması gibi tutumlarından kaynaklandığını belirtmiştir. Sonuç olarak alanyazındaki çalışmalar da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Eğitimde başarı sağlanabilmesi için okulla sınırlandırılmamalıdır. Fakat yabancı uyruklu öğrenciler yaşadıkları olumsuzluklar ve ailelerinin desteklerini hissetmemeleri açısından eğitim hayatına bir sıfır yenik başlamaktadırlar. Bu durumun sınıf ortamına yansması sınıf düzenini etkilemektedir. Öğretmenler de aslında bu sorunu, sorunun asıl kaynağıyla -velilerle- çözmeye çalışmakta ve bu noktadaki çabaları karşılıksız kalabilmektedir.

Çalışma kapsamında bulgular değerlendirildiğinde “Çözüm arayışı” temasında öğretmenlere sınıf içerisinde yabancı uyruklu öğrencilerinin bulunması dolayısıyla yaşadıkları problemleri ne şekilde çözüme kavuşturdukları sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler ilk aşamada yabancı uyruklu öğrencilerin kendi kendilerinin ebeveynleri rolünü üstlendiğine dikkat çekmişlerdir. Bu noktada yabancı uyruklu öğrencilerle alakalı yaşanan problemlerin çözümü için velilerinden destek alınmasını önermektedirler. Bu desteğin ise veli eğitimi ile sağlanabileceğini düşünmektedirler. Sevinç (2021), çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumlarını kolaylıkla sağlamak için velilerin de eğitim alması gerektiğini belirtmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin velilerine başta dil eğitimi olmak üzere uyum eğitimleri, Türk eğitim sistemini tanıtmaya gibi alanlarda eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Nacar ve Ünsal (2022), yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle süreç içerisinde problemler yaşandığını ve bu problemleri sınıf ortamına yansımadan çözümü için öğrenci velilerinin bir oryantasyon sürecinden geçirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Alanyazında yabancı uyruklu öğrencilerin velilerinin eğitimini destekleyen bulgulara ulaşan pek çok çalışma mevcuttur (Alkalay, 2020; Anis, 2019; Çınar, 2019; Erol-Emiroğlu, 2018; Türker ve Göçmenler, 2020). Çalışmada yer alan öğretmen ifadelerinden anlaşılabileceği üzere yabancı uyruklu öğrencilerin velilerinin içinde bulundukları zor şartlardan dolayı eğitimi ön plana almaları mümkün görünmemektedir. Bu yüzden yabancı uyruklu öğrenciler kendi kendilerinin eğitim sorumluluğunu üstlenmekte ve arkalarında destek bulamamaktadır. Fakat bu durum yaşanan

problemlerin çözümünü zorlaştırmaktadır. Öğretmenlere göre yabancı uyruklu öğrencilerin velilerine yapılacak oryantasyon çalışmaları ve velilere yönelik destek eğitimler bu öğrencilerin okul hayatına uyum sürecini kolaylaştıracak ve başarının önündeki engellerden biri ortadan kalkmış olacaktır.

Öğretmenlerden bazıları yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları problemlerin çözüme kavuşturulmasının zor olacağı yönünde düşüncelere sahip olduklarından bu öğrencilerin karma okullara alınmasının yanlış olduğunu savunmaktadırlar. Yabancı uyruklu öğrencilerin onlara ait olacak şekilde planlanmış okul ve sınıflarda daha iyi eğitim alacaklarını bu sayede mevcut okullarda da problemlerin yaşanmasının önüne geçileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin okullara kayıt yaptırmasının zorunlu olduğu durumlarda en azından bu öğrencilere yönelik bir dil eğitimi verildikten sonra kaydın tamamlanmasının öğretmenler açısından daha olumlu sonuçlar ortaya çıkaracağından bahsedilmiştir. Alanyazında çalışma bulgularıyla örtüşen pek çok araştırmaya ulaşılmaktadır (Aykırı, 2017; Gültutan ve Kan, 2019; Karasu, 2022; Kılıç-Avan ve Kalenderoğlu, 2020; Palaz ve diğerleri, 2019; Sarıahmetoğlu ve Kamer, 2020). Çalışma bulguları ve alanyazındaki çalışmaların odak noktası yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ilerleyişinin daha sağlam temeller üzerine kurulabilmesi için bu öğrencilere yönelik ayrı okulların veya ayrı sınıfların açılması yönündedir. Böylece bu öğrencilerden kaynaklanan problemlerin de önüne geçilmiş olacaktır. Ayrıca yabancı uyruklu öğrenciler kendi kültürlerinin yansıyacağı okul veya sınıflarda aidiyet hissini kazanacaklardır. Akademik olarak yetişmeleri gereken bir seviye olmadığından başarısızlık hissinden ziyade başarabileceğini görecektir ve ilerleme kaydedebilecektir. Ayrı bir okul veya sınıfın mümkün olmadığı durumlarda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenerek sınıflara gelmesi önemlidir. Çünkü hiç dil bilmeden sınıflara geldiklerinde kendilerini soyutlanmış hissetmektedirler. Bu durum iki şekilde sonuçlanmaktadır: Ya çekingen kalmakta ve sessizce mezun olup gitmektedirler ya da sınıfın düzenini bozacak davranışlar sergilemektedirler. Her iki durum da hem öğrencinin kendisi hem sınıf arkadaşları hem de öğretmenler açısından istenmeyen durumlara sebebiyet vermektedir.

Çalışmanın bir başka boyutunda öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilerle alakalı yaşadıkları problemlerin çözümü için bu öğrencilere yönelik psikolojik destek verilebileceğini belirtmişlerdir. Gökyer (2017), yabancı uyruklu öğrenciler için kültürel duyarlılığa sahip psikolojik danışmanın verilmesi gerektiğini belirterek araştırma sonucunu desteklemektedir. Gez (2018), yabancı uyruklu öğrencilerin problemlerinin çözümü için ivedilikle okul rehber öğretmenlerinden ve sağlık kuruluşlarından ayrıca sosyolog, psikolog gibi bu çerçevede destek verebilecek herkesten yardım alınması gerektiğini belirtmiştir. Cülha ve Demirtaş (2020), yabancı uyruklu öğrencilere verilen psikolojik desteğin yetersiz olduğunu ve bu desteğin artırılarak sorunların çözümünün kolaylaşacağını dile getirmişlerdir. Çolak ve Tüzel-İşeri (2022), yabancı uyruklu öğrenciler için rehberlik hizmetlerinin artırılmasının eğitim paydaşları açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Usta ve diğerleri (2018), yabancı uyruklu öğrencilere yönelik psiko-sosyal desteklerin artırılmasının önemini belirtmektedirler. Öte yandan Dünder ve Aksoy (2018), yabancı uyruklu öğrenciler için verilen psikolojik destek hizmetlerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin birçoğunun Türkiye'ye gelme süreçlerinde ve sonrasında yaşadıkları olayların psikolojik açıdan sağlam durmayı gerektirdiği söylenebilir. Bu noktada öğretmenler, yabancı uyruklu öğrencilere verilen eğitim-öğretim çalışmalarından olumlu sonuçlar alınabilmesi için öncelikle bu öğrencilerin kaygı düzeylerinin, yaşadıkları olumsuz psikolojik durumların etkisinin azaltılması gibi öneriler sunmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada, sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları deneyimler incelenmiştir ve bu deneyimleri ne şekilde anlamlandırdıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlere yöneltilen sorulardan yola çıkılarak 5 tema oluşturulmuştur. Öğretmenlerin bu temalara bağlı fikirlerine bakıldığında benzer fikirlere sahip oldukları konularla birlikte tamamen farklı fikirlere sahip oldukları konular da mevcuttur. Bazı sorularda ise öğretmenler kararsızlıklarını dile getirmişlerdir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları dikkate alındığında öncelikle yabancı uyruklu öğrenciler mevcut okullara ve sınıflara yerleştirilirken bu öğrencilerin yaşları ve hazır bulunuşlukları göz önüne alınmalıdır. Sonraki aşamada yabancı uyruklu öğrencinin Türkçeye hâkimiyeti ölçülmelidir. Yabancı uyruklu öğrenci Türk dilinde kendini ifade edebiliyor ve iletişim sağlıyorsa mevcut sınıflara yerleştirilebilir. Fakat yabancı uyruklu öğrencinin dil bilmediği durumlarda bu öğrenciler öncelikle bir dil eğitimi almalıdır.

Çalışmanın bir başka boyutuna göre öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilere yönelik herhangi bir eğitim almamaktadır. Bu noktada öğretmenler hiç bilmedikleri bir durumla karşı karşıya kalmaktadır. Hem öğretmen hem yabancı uyruklu öğrencinin bu durumu daha kolay yönetebilmesi adına öğretmenlerin lisans eğitimlerinde yabancı uyruklu öğrencilere yönelik dersler görmeleri sağlanabilir. Mevcut pozisyonda öğretmen olarak görev yapanlar için ise yabancı uyruklu öğrencilerle iletişimlerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Sınıflarında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenlerin bu konuyla alakalı seminer, sempozyum, çalıştay, kongre gibi çalışmalara katılmaları teşvik edilebilir.

Araştırma kapsamında 5-17 yaş zorunlu eğitim çağındaki olan yabancı uyruklu öğrencilerin çeşitli sebeplerle eğitime erişimi sağlanamadığı belirlenmiştir. Bu noktada zorunlu eğitime erişimi sağlanamayan tüm yabancı uyruklu öğrenciler için eğitime ulaşma çalışmalarının artırılması gerekmektedir.

Çalışmada yer alan bir başka sonuca göre öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin aileleriyle iletişim kurmada zorluk yaşamaktadır. Bu zorluğun aşılabilmesi için öğretmenlerin farklı bir yabancı dil öğrenmesinin teşvik edilmesi sağlanabilir. Bu konuda hizmet içi eğitimler ve yurt dışı gezileri düzenlenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumlarının kolaylaşması için psiko-sosyal destek görmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Burada en

önemli görev okul psikolojik danışmanlarına düşmektedir. Okul psikolojik danışmanları bu öğrencilerle yakından ilgilenmeli, kendilerinin yetersiz kaldığını düşündükleri durumlarda öğrencileri gerekli kurum ve kuruluşlara yönlendirmelidir.

Çalışma kapsamında öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle iletişim kurmada zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrenci velilerinin eğitimi için çalışmalar planlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle alakalı deneyimlerini irdelemektir. Araştırma Karaman ilinde yer alan dört farklı okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle oluşturulmuştur. Araştırmacılar, farklı okul ve bölgelerde aynı kapsamda bir çalışma gerçekleştirerek bu çalışmanın bulgularıyla bir kıyaslama yapılabilir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu sadece öğretmenler oluşturmaktadır. Farklı araştırmalarda çalışma grubuna okul yöneticileri, yabancı uyruklu öğrencilerin kendileri, sınıftaki mevcut öğrenciler açısından yabancı uyruklu öğrenciler veya veliler açısından yabancı uyruklu öğrenciler dâhil edilerek bu grupların da yabancı uyruklu öğrencilerle deneyimleri araştırılabilir.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Kapsamı genişletmek ve daha çok katılımcıya ulaşmak için nicel araştırma modellerinden betimsel ve boylamsal modeller kullanılarak bir araştırma planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Afrika Araştırmacıları Derneği. (2021). Afrika'dan günümüz Türkiye'sine göç hareketleri. Erişim adresi: <https://afam.org.tr/afrikadan-gunumuz-turkiyesine-goc-hareketleri>
- Ak, N. (2020). *Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumda karşılaştığı sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Akalın, A. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akıncı, B., Nergiz, A., ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 58-83.
- Aksoy, Z. (2014). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Alı Awsat Younus Khalıd, O. (2023). *Okul müdürlerine göre mülteci öğrencilerin eğitimleri: Sorunlar ve çözümler* (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Alım, M., Doğanay, S., ve Şimşek, O. (2005). Ülkemize yönelik göçlere bir örnek: Ahıska Türkleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 15, 303-322.
- Alkalay, G. (2020). *İlkokul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altun, B., ve Murat, M. (2022). Türk ve yabancı öğrencilerin üniversiteye uyum süreçlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1921-1953. doi: [10.17679/inuefd.1131456](https://doi.org/10.17679/inuefd.1131456)

- Altunbaş, A. (2020). Türkiye’de yaşayan göçmenlerin üniversite eğitiminden memnuniyetlerinin Konya’daki Suriyeli öğrenciler örneği üzerinden değerlendirilmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 64-74.
- Anis, R. (2019). *Devlet ilkokullarında eğitim göre Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Antonova, W. B. (1998). Yabancı öğrencilerin Moskova’da yaşam ve eğitim koşullarına psikolojik uyumları. Uluslararası Eğitim Merkezi, MV Lomonosov adına Moskova Devlet Üniversitesi, Moskova.
- Arısoy, P., Demir, S., ve Bağdemir, A. (2022). STEM etkinliklerinin yabancı uyruklu sığınmacı öğrencilerin sınıftaki sosyal uyumuna etkisinin araştırılması. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 99-107.
- Arslan, İ., Bozgeyik., Y., ve Alanyacıoğlu, E. (2016). Göçün ekonomik ve toplumsal yansımaları: Gaziantep’teki Suriyeli göçmenler örneği. *İlahiyat Akademi Dergisi*, 129-148.
- Arslan, Ü., ve Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31. doi:10.9779.pauefd.820780
- Arslanoğlu, B. S., Demirci, Z., Arıcı, A., ve Bolat, G. B. (2021). Pandemi dönemi uzaktan eğitim süreci sorunları: geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler özelinde nitel bir inceleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 21(2), 290-316.
- Atri, A., Sharma, M., & Cottrell, R. (2006). Role of social Support. *Hardiness, and Acculturation as Predictors of Mental Health*.
- 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.

- Aydın, S. (2020). Zorunlu eğitim çağındaki mülteci öğrencilerin eğitime entegrasyonu: Kanada örneği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*.
- Aydın, A., ve Aydın, İ. (2014). *Ahıska Türkleri: Ulusötesi bir topluluk ulusötesi aileler*. Ankara: Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi Yayınları. [Adobe Acrobat Reader sürümü]. Erişim adresi: https://www.ayu.edu.tr/yayinlar/ahiska_turkleri.pdf
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Bakır, S. (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Balkar, B., Şahin, S., ve Işıklı-Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Baloğlu-Uğurlu, N., ve Akdovan, N. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenleri perspektifinden mülteci öğrenciler. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 782-801.
- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., et al. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society.
- Barenbaum, J., Ruckhin, V., & Schwab-Stone, M. (2004). The psychological aspect of children; attending exposed to war: Practice and policy initiatives, *Journal of child Psychological and Psychiatry*, 45(1), 41-62.
- Barışık, S. (2020). *Göç kavramı, tanımı ve türleri*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/profile/Salih-Barisik-2/publication/347388175>
- Başar, M., Akan, D., ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Educational Journal*, 26(5), 1571- 1578.

- Beter, Ö. (2006). *Sınırlar ötesi umutlar, mülteci çocuklar*. Ankara: SABEV Yayınları.
- Biçer, N., ve Alptekin, Z. D. (2021). Çokkültürlü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin kültürel etkileşim hakkındaki görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 223-250.
- Bohn, A. P., & Sleeter, C. E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156–161.
- Boylu, E., ve Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Börü, N., ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11(14), 123-158.
- Brilliant, J. J. (2000). Issues in counseling immigrant college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 24, 577-586.
- Brookie, H. (2018). Controversial topics and teacher answerability in Swedish for immigrants classes for refugees. *Linguistics and Education*, 47. doi:10.1016/j.linged.2018.09.001
- Buckner, E., Spencer, D., & Cha, J. (2017). Between policy and practice: the education of Syrian refugees in Lebanon. *Journal of Refugee Studies*, 30(4), 1-28. doi:10.1093/jrs/fex027
- Bulut, S., Kanat-Soysal, Ö., ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Burak, D., ve Amaç, Z. (2021). “Mülteci öğrenciler kanadı kırık kuşlar gibidir”: Öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları. *Milli Eğitim*, 50(1), 221-247.
- Büyükkız, K. K., ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.

- Büyükyazı, A. (2019). *Yabancı uyruklu öğrencilerin beklentileri açısından üniversitelerin yabancı dilde hazırlanan web sayfalarının yeterliliğinin analizi: İstanbul üniversitesi hazırlık okulundaki öğrenciler üzerinde bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, N. (1996). Türkiye’de yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları ve örgütsel yapı. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 503-512.
- Cascella, C., & Giberti, C. (2020). Beyond text comprehension: exploring items’ characteristics and their effect on foreign students’ disadvantage in mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(6), 1588-1608.
- Chen, M. L. (2009). Yabancı dil olarak Tayvanca-İngilizce öğrenenlerin algısal öğrenme stili tercihleri ve dil öğrenme stratejileri üzerindeki sınıf seviyesinin etkisi. *Öğrenme ve bireysel farklılıklar*, 19(2), 304-308.
- Chmielewski, A. K. (2014). An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems. *American Journal of Education*, 120(3), 293–324.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Cırt Karaağaç, F., ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 532-568. doi:10.26466/opus.530733
- Cin, G. (2018). *Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlılık düzeyi: Adana ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Collier, P. (2007). *The bottom billion: Why the poorest countries are failing and what can be done about it*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Coşkun, İ., ve Emin, M. N. (2018). Türkiye’de göçmenlerin eğitimi: Mevcut durum ve çözüm önerileri. *İlke Politika Notu*, 3. Erişim adresi: <http://ilke.org.tr>

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA. US: Sage Publications, Inc.
- Cülha, A., ve Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı bir grup olarak geçici koruma statüsündeki öğrencilerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanma durumları. *Harran Maarif Dergisi*, 5(2), 46-75.
- Çakır, S. (2011). Geleneksel Türk kültüründe göç ve toplumsal değişme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 129-142.
- Çakırer-Özservet, Y. (2013). İstanbul Zeytinburnu ilçesinde Afgan Türklerinin ulusötesi kentleşme ağlarının analizi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*.
- Çakmak, L. (2019). *Yabancı uyruklu öğrencilerin matematik öğreniminde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Kilis örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çalışkan, E., ve İmamoğlu, H. V. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkökul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.
- Çelik, İ. (2013). *Türkiye’de yükseköğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çelik, T. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözünden sınıflarındaki Suriyeli öğrenciler. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 383-407.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.

- Çınar, M. (2019). *Suriyeli mültecilerin geçici eğitim merkezlerinde aldıkları eğitimin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çolak, İ., ve Tüzel-İşeri, E. (2022). Okul yöneticilerine göre sığınmacı öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(18), 93-113.
- Çingir, Ö. F., ve Erdağ, R. (2017). Türkiye’de biyopolitika ve göç: Iraklı mülteciler örneği. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 17(4), 517-525.
- Dağaşan, E., ve Aydın, S. (2017). *Göçün sosyal hayata yansımaları: 93 Harbi döneminde Oltu’dan Tokat’a bir göç hikâyesi*. O. Köse (Ed.), Geçmişten günümüze göç (s.737-744) içinde. Samsun: Canik Belediyesi Kültür Yayınları.
- Dağlı, K. (2020). *Suriyeli sığınmacı öğrencilerin matematik dersi kazanımları elde etme sürecinde ikinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Dao, M. T., & Lim, S. (2022). Fear of disasters within the risk communication network of foreign students in Japan amid the COVID-19 pandemic crisis: A cohort design. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 7. doi:10.1016/j.ijdr.2022.102808
- Delen, A., ve Ercoşkun, M. H. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nicel açıdan incelenmesi, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 572-599.
- Demir, M. (2020). *Milli eğitime bağlı devlet okullarında yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Demir-Başaran, S. (2021). Suriyeli mülteci öğrencilerin öğretmeni olmak: Öğretmenlerin okul deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 331-354.
- Demirel, Y., Aktepe, E., ve Tohum, E. U. (2020). Farklılıkların yönetiminin farklılıkları algılama üzerine etkisi: Kastamonu üniversitesi uluslararası öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2510-2524.

- Demirhan, K. (2017). Ulusal alanyazında uluslararası öğrenciler ve uluslararası öğrencileri siyasi açıdan düşünmek [Özel Sayı]. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*. doi:10.17130/ijmeh. 2017ICMEB1734650
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: Bir model testi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dicle, A. N. (2020). Anaokuluna giden mülteci öğrenciler ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği). *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(54), 1571-1583.
- Dinçel, Ö. (2016). *Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi: Bir aksiyon araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Dinler, C., ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci çocukların ilköğretime uyum süreçleri: Tekirdağ ilinin bir okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1717-1728.
- Donoghue, C., Almeida, A., Brandwein, D., Rocha, G., & Callahan, I. (2014). Coping with verbal and social bullying in middle school.
- Dönmez-Kara, C. Ö. (2015). *Göç bağlamında uluslararası işbirliği ve Türkiye'nin politikaları* (Doktora Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Duman, T. (2016). Sosyal uyumu sağlamak için Suriyelilerin eğitiminin önemi. H. M. Paksoy, K. Sarıçoban, E. Yıldırımçı, Ö. Özkan (Ed.), II. Ortadoğu konferansları: Ortadoğu'daki çatışmalar bağlamında göç sorunu bildiri kitabı (s. 46-54) içinde.
- Dündar, H., ve Aksoy, B. (2018). Türk asıllı yabancı uyruklu bireylerin Türkiye'deki eğitim süreçlerinde yaşadıkları problemler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1624-7215.

- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 615-636.
- Elemen, B. (2014). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejileri* (Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. Erişim adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyelicocuklarin-egitimi-pdf.pdf
- Emin, M. N. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar: Ankara ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Er, A. R., ve Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdönmez, A. (2016). Türkiye'ye kitlesel göçle gelen mültecilere yönelik yürütülen eğitim öğretim süreci. *Eğitime Bakış, Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 12(36), 24-34.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ergin, H. (2016). Turkish university students' Perceptions towards their Syrian classmates. *Eğitim ve Bilim*, 41(184), 399-415.

- Erkan, R., ve Erdoğan, M. Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(9), 79-90.
- Ersoy, A. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: Bir fenomenolojik araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17399/182009>
- Erol-Emiroğlu, S. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Ertekin, S. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi konusunda nitel bir araştırma: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Mülteci Hakları Derneği*, 4(2), 5-23.
- Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu ve yaşanan sorunlar: Konya ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eynullayeva, K. (2020). *Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları kültürel farklılığın akademik başarılarıyla ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir*. N. Çelebi (Çev.). İstanbul: Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Fidan, M. S., ve Taş, A. (2023). Türkiye’de geçici koruma statüsünde yaşayan Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunları. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 137-156.
- Gazeller, P. (2014). *Göçe bağlı olarak ilk ve ortaokullarda yaşanan sorunlara ilişkin yönetici görüşleri* (Karabağlar örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gez, A. (2018). *Suriyeli çocuk ve ergenlerde algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu (Çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Gorman, G. E. (1999). Worldmark encyclopedia of cultures and daily life. *Asian Libraries*, 8(5), 190-192.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2013). Türkiye ve göç. Erişim adresi: http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_tasar%C4%B1m_icler.pdf
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2021). Düzensiz göç. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-hakkinda>
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2023). Geçici koruma. Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Göç Terimleri Sözlüğü. (2013). *Uluslararası Göç Örgütü*. R. Perruchoud ve J. Redpath-Cross (Ed.), Cenevre.
- Gökkyer, N. (2017). Yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin psikolojik uyumları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 98-108. doi:10.5961/jhes.2017.188
- Gupta, L., & Zimmer, C. (2008). Psychological interventions for war affected children Sierra Leone, *The British Journal of Psychiatry*, 192, 212–216.
- Güçer, M., Karaca, S., ve Dinçer, B. (2013). Sınırlar arasında yaşam savaşı Suriyeli mülteciler alan araştırması. *Uşak Araştırmalar Merkezi*, 15.
- Güçlü, N. (1996). Yabancı öğrencilerin uyum problemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 101-110.
- Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(36), 1-10.
- Gültutan, S., ve Kan, M. O. (2019). Türkiye’de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 71-86.

- Günlü, A., Sağlam, A., Gürat, C., ve Uz-Baş, A. (2020). Okul psikolojik danışmanlarının mülteci öğrencilere yönelik sundukları hizmetlerin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 168-205. doi:10.21764/maeuefd.592977
- Güven, S., ve İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308.
- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2022). Erişim adresi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/18104635_Mart_internet_bulteni_.pdf
- Işık, M., Bahat, İ., Öncüler, İ., ve Özdemir, A. (2021). İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde yaşayan göçmen öğrencilerin deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 50(1), 925-950.
- Işık, Ş., ve Kaynak, Ü. (2020). Geçici eğitim merkezlerinde çalışan okul psikolojik danışmanların Suriyeli mülteci çocuklara yönelik algılarının metaforla incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 624-649.
- İçduygu, A. (2000). The politics of international migratory regimes: Transit migration flows in Turkey, *International Social Science Journal*, 165, 357-367.
- İçduygu, A., ve Sirkeci, İ. (1999). *Cumhuriyet dönemi Türkiye 'sinde göç hareketleri*. O. Baydar (Ed.), 75 yılda köylerden şehirlere (s. 249-268) içinde. İstanbul: Tarih Vakfı Yayıncı.
- İçöz, H. (2019). *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- İlbars-Hanta, N. D. (2019). *Bir göç ülkesi olarak Türkiye 'de çokkültürlüleşen okullarda eğitim: Polatlı örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- İmamoğlu, H. V., ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilköğretimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 529-546.

- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kamalova, L. A., Umbetova, M. Z., & Putulyan, N. S. (2021). Technologies and practices of linguistic and sociocultural adaptation of foreign students during their studies at the university. *Contemporary Educational Technology*, 13(1). doi:10.30935/cedtech/9312
- Kandemir, A., ve Aydın, B. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(2), 497-521.
- Karadirek, G., ve Kara, M. A. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin sosyokültürel ve akademik uyumu üzerinde ulusal ve örgütsel kültürün etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1046-1065.
- Karam, F. J., Monaghan, C., & Yoder, P. J. (2017). The students do not know why they are here: Education decision-making for Syrian refugees. *Globalisation, Societies and Education*, 15(4), 448-463.
- Karasu, Ö. (2022). *Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumu: Sultangazi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, K., ve Baloğlu, M. (2018). Kültürleşme stresi kısıracındaki Suriyeli öğrenciler. *Turkish Studies*, 13(27), 971-990.
- Kardeş, S., ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237.
- Kaya, A. (2022). Suriyeli Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerinde Karşılaştıkları Zorluklar. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 6(3), 89-99.
- Kayapınar, A. (2003). Türkiye-Bulgaristan ilişkilerinin Bulgaristan'daki Türkler açısından değerlendirilmesi. *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2, 201-220.
- Kaygalak, S. (2009). *Kentin mültecileri: Neoliberalizm koşullarında zorunlu göç ve kentleşme*. Ankara: Dipnot Yayınları.

- Keskin, A., ve Okçu, V. (2021). Ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 311-332.
- Kılıç-Avan, Ş. (2019). *Ortaokullarda okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma yeterlilikleri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç-Avan, Ş., ve Kalenderoğlu, İ. (2020). Kapsayıcı eğitim kursu alan öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili görüşleri. *Aydın TÖMER*, 5(1), 69-90.
- Kılınç, A. Ç., Çepni, O., ve Kılcan, B. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına katılan edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin incelenmesi: Fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 113-131.
- Kirişçi, K. (2000). Disaggregating Turkish citizenship and immigration practices. *Middle Eastern Studies*, 36(3), 1-22.
- Kocabaş, C., ve Alpaydın, Y. (2021). Göç olgusu ve Türk eğitim paradigması. *Göç Araştırmaları Vakfı*, Ankara.
- Konate, T. (2018). *Yabancı öğrencilerin kültürel uyumunda kültürel zekânın etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Koser, K. (2007). *Intenational migration: A very short introduction*. Oxford: Oxford University.
- Kömürcü, B. (2019). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kultas, E. (2017). *Türkiye’de bulunan eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitimi sorunu* (Van ili örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Kurt, H. (2006). Göç eğilimleri ve olası etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 148-178.
- Kurtça, B. (2020). Bartın üniversitesinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-ekonomik sorunları ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 113-126.
- Kuzmina, N., Kochkina, D., & Kuzmin, M. (2021). Blended learning as a means of foreign students' integration into a university educational process. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 16(6), 259.
- Kuzu-Jafari, K., Tonga, N., ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146.
- Lanfranchi, A. (2002). Interkulturelle kompetenz und paedagogische Professionalitaet. Opladen: Leske-Budrich.
- Leong, C. H., & Ward, C. (2000). Göçmenlerde kimlik çatışması. *Uluslararası Kültürlerarası İlişkiler Dergisi*, 24(6), 763-776.
- Levent, F., ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 21-46.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lu, M. M. C. (2001). *Uluslararası öğrenciler ve üniversite destek hizmetleri: Kullanım ve algılanan etkinlik*. Buffalo: New York Eyalet Üniversitesi.
- Maher, D. (2020). The professional learning of refugee volunteer teachers in Indonesian refugee learning centres. *Teaching and Teacher Education*, 93. doi: 10.1016/j.tate.2020.103095
- Matchanova, N. (2022). Yabancı öğrencilerin sosyal ve kültürel adaptasyonu. *Orta Asya Yenilik ve Araştırma Dergisi*, 4.

- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mendenhall, M., Russell, S.G., & Buckner, E. (2017). Urban refugee education: Strengthening policies and practices for access, *Quality and Inclusion*. Teachers College-Columbia University.
- Mercan-Uzun, E., ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Early Childhood Education Studies*, 1(1), 72-83.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Miles, H. (2017). Attitudes and practices of educators toward refugees in schools: Creating a support system of inclusion and well-being.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). 2014/21 Yabancılar yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). 2015-2019 Stratejik Planı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin yönetmelik.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). Projemiz. Erişim adresi: <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36>
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1428-1449. doi: 10.26466/opus.443945
- Mustaffa, C. S., & Ilias, M. (2013). Relationship between students adjustment factors and cross cultural adjustment: A survey at the Northern University of Malaysia. *Intercultural communication studies*, 22(1).

- Mutluer, M. (2003). *Uluslararası göçler ve Türkiye*. İstanbul: Çantay.
- Nacar, D., ve Ünsal, S. (2022). Okul yöneticilerinin Suriyeli mülteci velilerle yaşadıkları sorunlar, sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1243-1256.
- Naldan, Ö. (2019). *Türkiye ve Almanya'daki mülteci eğitiminin karşılıklı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Olweus, D. (2010). Okullarda zorbalık: Gerçekler ve müdahale. *Kriminalistik*, 64(6), 351-61.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2013). Education at a Glance. doi:10.1787/19991487
- Öner, G., ve Dur, H. (2023). Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 285-307.
- Özbek, Ö. Y., ve Taneri, P. O. (2022). İlkokullar için akran zorbalığı önleme modülünün tanıtımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55-87. doi: <https://www.researchgate.net/publication/360181693>
- Özdemir, Ç. (2016). *Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Özkalp, E. (1990). *Sosyolojiye giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özoruç, N., ve Dikici Sığırtmaç, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 51(233), 237-258.

- Özturgut, O., & Murphy, C. (2009). Literature vs. practice: Challenges for international students in the US. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), 374-385.
- Palaz, T., Çepni, O., ve Kılcan, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin mülteci öğrencilere yönelik düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmesi. *Turkish Studies*, 14(3), 1661-1684. doi: 10.29228/TurkishStudies.22631
- Parin, S. (2019). Toplumsal bellekte göç olgusu: Türkiye deneyimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 683-689.
- Park, N., Song, H., & Lee, K. M. (2014). Social networking sites and other media use, acculturation stress, and psychological well-being among East Asian college students in the United States. *Computers in Human Behavior*, 36, 138-146.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayını.
- Pirliyeve, N. (2010). *Yapısal eşitlik modelleri ile yabancı uyruklu öğrencilerin uyumu üzerine bir analiz* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Polat, S., ve Rengi, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3), 135-156.
- Ren, G., Ma, X., & Zuo, Y. (2023). The research on the influencing factors of foreign master's and doctoral students' study performance in China. *Education Research International*, 9. doi:10.1155/2023/1325017
- Sağlam, S. (2006). Türkiye'de iç göç olgusu ve kentleşme. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 5 (5), 33-44.
- Sağlam, H. İ., ve İlksen-Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310- 323.

- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Saklan, E. (2018). *Türkiye’deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıahmetoğlu, H. (2019). *Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Sarıahmetoğlu, H., ve Kamer, S. T. (2020). Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1611-1630. doi:10.17755/esosder.709695
- Sarıdaş, G. (2022). Yabancı ve yerli öğrencilerin birbirleri hakkında görüşlerinin metafor yoluyla incelenmesi. *Milli Eğitim*, 51(234), 1491-1506.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Selçuk, B. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim kurumlarına yansımaları* (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Sevinç, E. (2021). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mülteci veliler ile karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Seymen, H. (2014). *İleri düzey yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları kültürel dil unsurlarının tespiti ve sınıflandırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Sılğan, Y. (2022). *Okul yöneticileri ve öğretmenler gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitimde yaşadıkları sorunların incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Siwatu, K. O. (2008). Teaching in the era of no child left behind: Preservice teachers' self-efficacy beliefs and teaching concerns. *Multicultural Learning and Teaching*, 3(2).
- Şahin, M., ve Doğan, Y. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda fen bilimleri öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 1(1), 13-33.
- Şayak, H., Karataş, K., ve Yılmaz, E. (2023). Türkiye’de yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 47-63.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- Şensin, C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin Suriye’den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şimşir, Z., ve Dilmaç, B. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1719-1737.
- Takır, A., ve Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/Edebiyat*, 25(97-1). doi:10.22559/folklor.972
- Tamer, M. G. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(2), 119-152.

- Taştan, C., ve Çelik, Z. (2017). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. *Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*, Ankara.
- Temizel, A., ve Boğa, İ. (2023). Mülteci öğrencilere yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 33, 104-112. doi: 10.29000/rumelide.1283454
- Thompson, L. R. (2012). *Teachers' perceptions toward culturally responsive teaching of African American high school students* (Doctoral Dissertation). University of Phoenix.
- Tosun, E. (2021). Sorunlar ve öneriler ekseninde Türkiye’de göçmen çocukların eğitimi: Sosyolojik bir değerlendirme. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/357971368>
- Topçuoğlu, R. A. (2012). *Türkiye’de göçmen çocukların profili, sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri hızlı değerlendirme araştırması*. [IOM uluslararası göç örgütü.]. Erişim adresi: http://www.turkey.iom.int/documents/Child/IOM_GocmenCocukRaporu_tr_03062013.pdf
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Tsutsiyev, A. (2006). *Kafkasların etno-siyasi tarihi atlası*. Moskova: Avrupa Yayınevi.
- Turan, M., ve Polat, F. (2017). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Qualitative Studies (NWSAQs)*, 12(4), 31-60.
- Türk Dil Kurumu. (2023). Büyük Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Türker, M. S., ve Göçmenler, H. (2020). Okul çağındaki Suriyeli mülteci öğrencilerin yaşadığı sorunların dil öğrenimi bağlamında değerlendirilmesi. A.Okur, İ. Güleç ve B. İnce (Yay. haz.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni yönelimler 2* (s.118-126) içinde.

- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2012). İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu Raporu. Erişim adresi: <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/179-199.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). Global education digest: comparing education statistics across the world. UNESCO: Institute for Statistics Publication.
- Usta, M. E., Arıkan, İ., Şahin, Y., ve Çetin, M. S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin gözünden geçici eğitim merkezlerinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mukaddime*, 9(1), 173-188. doi:10.19059/mukaddime.341921
- Uzun, E. M., ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Hasan Kalyoncu Üniversitesi Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(7), 72-83.
- Üstün, A., ve Baş, N. A. (2022). Mülteci öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(59), 1762-1767.
- Wagner, T. M. (2013). *Supporting refugee children in Pennsylvania public schools* (Unpublished Doctoral dissertation), University of Pittsburgh, USA.
- Watch, H. R. (2015). When I picture my future, I see nothing barriers to education for Syrian refugee children in Turkey. *United States of America*.
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2013). Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu Madde 3.
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyoloji*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yalçın, F. (2017). *İstanbul'da yaşayan Suriyeli çocukların eğitime katılımları bağlamında uyum ve kültürleşme süreçleri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yaman, Y. E. (2020). *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri, süreçte karşılaştıkları sorunlar ve Türkçe öğrenmelerinin sosyal hayatlarına yansımaları* (Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız-Yılmaz, N., ve Demir, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin sorunları ile çözüm önerilerinin değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 535-556. doi:10.23863/kalem.2021.197
- Yılmaz, F., ve Altun Yılmaz, S. (2012). Çokkültürlülük projesi: E-twinning uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 120-132.
- Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, T. (2015). *Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Yurdakul, A., ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar. (2023). Mevzuat. Erişim adresi: <https://ytb.gov.tr/kurumsal/mevzuat>
- Zimmermann, K. F. (2005). *Introduction: what we know about European migration?, European migration: What do we know?* K. F. Zimmermann (Ed.). Oxford: Oxford University.



Ek 1. Görüşme Formu

Tarih:

Saat (Başlangıç/Bitiş):

GÖRÜŞME SORULARI

1. Biraz kendinizden bahsederek görüşmeye başlamak istiyorum. [Öğretmenin adı soyadı zikredilerek örneğin Hatice Şayak kimdir? Neler söylersiniz?]
 - Ne kadar süredir yabancı uyruklu öğrencilerle çalışıyorsunuz?
2. Sınıf ortamınızda ilk kez bir yabancı uyruklu öğrenciyle tanışmanız nasıl gerçekleşti?
 - Onu, sınıf ortamında ilk kez gördüğünüzde ne hissettiniz? İlk tepkiniz neydi? Hiç endişeye kapıldığınız oldu mu? Neler yaptınız? Nasıl kaynaştınız?
3. Sınıfınızda yabancı uyruklu öğrenciler olmasıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
 - Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıfta çalışmak motivasyonunuzu ne yönde etkiliyor?
4. Yabancı uyruklu öğrencilerinizle olan ilişkilerinizden bahsetmenizi istesem neler söylersiniz?
 - Bu öğrencilerle kurduğunuz iletişim ve diğer öğrencilerle iletişiminiz arasındaki farklılıklar nelerdir? Farklı diller konuşuyor olmanız ne gibi sorunlar oluşturdu?

5. Deneyimleriniz doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamında bulunmasının avantajları nelerdir?
6. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfınızda bulunmasının dezavantajları nelerdir? Kendi deneyimlerinizden örneklerle açıklayınız?
7. Yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu sınıflarda eğitim-öğretim sürecini ne şekilde planlıyorsunuz?
 - Yabancı uyruklu öğrenciler için eğitim-öğretim sürecinin mevcut programında yaptığınız değişiklikler nelerdir?
8. Yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu sınıflarda sınıf yönetiminde neler yaşıyorsunuz?
 - Sıradan bir günde bir ders saatinizi anlatmanızı istesem neler söylersiniz? Yabancı uyruklu öğrenciler gelmeden önce ve geldikten sonraki durumu karşılaştırdığınızda sınıf yönetiminizde ne gibi farklılıklar oldu?
9. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz nelerdir?
10. Konu ile ilgili farklı görüş ve önerileriniz varsa ifade edebilirsiniz.

Ek 2. Katılımcı İzin Formu

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, “Öğretmenlerin Deneyimleri Işığında Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sürecinin İncelenmesi: Bir Fenomenolojik Araştırma” adıyla, Hatice ŞAYAK tarafından Ekim 2021/ Haziran 2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüş ve deneyimleri ışığında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim süreci ve yaşantılarını incelemektir.

Araştırmanın Nedeni: () Bilimsel araştırma (X) Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Karaman ili resmi ortaokullar

Araştırma Uygulaması: () Anket (X) Görüşme
() Gözlem ().....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığının ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı : Hatice ŞAYAK

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....
...

Ek 3. Araştırma İzni Onayı

KMÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 22.07.2022-79665



T.C.
KARAMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99371540-605.01-51787294
Konu : Hatice ŞAYAK (Araştırma İzni)

14.06.2022

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 22.03.2022 tarihli ve 62888 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 13.06.2022 tarihli ve 51745215 sayılı Oluru.

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi Hatice ŞAYAK **Öğretmenlerin Deneyimleri Işığında Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sürecinin İncelenmesi: Bir Fenomenolojik Araştırma** konulu anket çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik ilgi (b) yazı doğrultusunda çalışma yapmak istemektedir. Bu bağlamda,

Müdürlüğümüze bağlı resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik ilgi (b) yazıda adı geçen öğrencinin anket yapma çalışma talebi Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Bu kapsamda, anket çalışmasının ilgi (a) Genelge esasları ve Valilik Makamının ilgi (c) onayında belirtilen şartlar doğrultusunda yapılması, araştırma sonuçlarının izin alınmadan paylaşılmaması ve sonuç raporlarının Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğüne gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Hamidiye Mahallesi Fevzi Paşa Caddesi No:18 Karaman/Merkez
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ehys>
Bilgi için: Abdurrahman GÖRÜCÜ
Uyruklar: Vazir Huzurlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ehys> Faks:3382807099
Telefon No : 0 (338) 280 70 30
E-Posta: strateji70@meh.gov.tr
Kop Adresi : meh@kulfi.kap.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.kargo.muh.gov.tr> adresinden 2963-8b89-316e-205c-703b kodu ile teyit edilebilir.



Ek 4. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kararı



ve Sayısı: 01.11.2021-39188

T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

01.11.2021

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
26.10.2021	10	180-185

Üniversitemiz Bilimsel Araştırma Yayın Etik Kurulu Prof. Dr. İbrahim YILMAZ başkanlığında 26.10.2021 günü saat 10.00'de toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.

KARAR 10-2021/181. Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hatice ŞAYAK'ın, Dr. Öğr. Üyesi Kasım KARATAŞ danışmanlığında yapacağı "Öğretmenlerin Deneyimleri Işığında Yabancı Uruklu Öğrencilerin Eğitim Sürecinin İncelenmesi: Bir Fenomenolojik Araştırma" başlıklı çalışmasına ait görüşme ve ses kaydı yapılabilmesi için gerekli izinlerin alınması kaydıyla fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvuran kişiye ait olmak üzere etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

(e-imza)

Prof. Dr. İbrahim YILMAZ

Başkan

(e-imza)

Prof. Dr. Nermin ŞARLAK

Üye

(e-imza)

Prof. Dr. Ali ŞAHİN

Üye

(e-imza)

Prof. Dr. Ali AYATA

Üye

Ferdane YAŞAR

Raportör

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Hatice ŞAYAK	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Marmara Üniversitesi
Fakülte	Atatürk Eğitim Fakültesi
Bölümü	Türkçe Eğitimi Bölümü
Makale ve Bildiriler	
1. Türkiye’de Yabancı Uyruklu Öğrenciler Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi	