



**SINIFINDA YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ BULUNAN
ÖĞRETMENLERİN, YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN
VARLIKLARINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFOR ANALİZİ
YOLUYLA İNCELENMESİ**

Buse Kömürcü

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Buse

Soyadı : KÖMÜRCÜ

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı : Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin, Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Varlıklarına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi

İngilizce Adı: An Examination By Metaphor Analysis Of The Teachers' Perceptions About Foreign Students' Existence Who Are In Their Classes

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Buse KÖMÜRCÜ

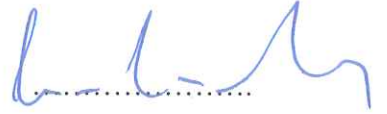
İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Buse KÖMÜRCÜ tarafından hazırlanan “Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği /~~oy çokluğu~~ ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Başkan: Doç. Dr. Mehmet Akif SÖZER

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Üye: Doç. Dr. Hasan IŞIK

Genel Türk Tarihi Anabilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 19/08/2019

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



**SINIFINDA YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ BULUNAN
ÖĞRETMENLERİN, YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN
VARLIKLARINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFOR ANALİZİ
YOLUYLA İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Buse Kömürcü

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2019

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin algılarının nasıl olduğunu, bu öğrencilere olan yaklaşımlarını ve bunlara yön veren etkenleri metaforlar yoluyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın konusu, öğretmenlerin sınıflarındaki yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki, sınıftaki ve ders sırasındaki varlıklarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirtmeleridir. Araştırmanın modeli, nitel araştırma modellerinden fenomenoloji desenidir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin Altındağ ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde, çeşitli sınıf düzeylerinde yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine ve yabancı uyruklu öğrencilerine ait bilgileri (yaş, cinsiyet gibi), bu

öğrencilerin akademik gelişimlerine, okul ve sınıftaki davranışlarına ilişkin algılarını içeren metaforlarını ve gerekçelerini belirttikleri yarı yapılandırılmış görüş belirtme formuyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Metaforlar gerekçelerine göre çeşitli kategoriler altında toplanıp metaforların ve kategorilerin tekrarlanma sıklıklarıyla yüzdeleri incelenmiştir. İncelemelerle katılımcıların daha çok yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının bu öğrencilerin uyum ve sosyalleşme problemleri yaşamaları üzerinde etkili olduğunu, bu öğrencilerde davranış problemlerinin görüldüğünü, bu öğrencilerin dil yetersizliğinin iletişim problemleri ve akademik başarısızlık yaşamaları üzerinde etkili olduğunu düşünmeleri şeklindeki sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak daha az olsa da katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarını bir zenginlik kaynağı olarak görmeleri, bu farklılıklarla birlikte artan öğrenci çeşitliliğinin öğrenciler arasındaki etkileşimin gelişmesini sağladığını düşünmelerinin bu araştırmayla ulaşılan sonuçlar arasında olduğu görülmüştür. Tüm bu durumların da katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin algılarını etkilediği görülmüştür. Buna göre bu araştırmada katılımcılar tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının bu öğrencilerin daha çok şiddet içeren, istenmeyen davranışlarından dolayı en fazla *Kargaşa Yaratan* şeklinde daha çok olumsuz yönde, sınıftaki varlıklarının bu öğrencilerle birlikte öğrenci çeşitliliğinde artış görülmesi ve bunun öğrenciler arasındaki etkileşimi geliştirmesi şeklindeki nedenlerden dolayı en fazla *Varlığı İstenilen* şeklinde daha çok olumlu yönde ve ders sırasındaki varlıklarının da bu öğrencilerin dil farklılığından dolayı akademik başarısızlık yaşamaları ve bunun ders akışının kesilmesine yol açması, bu öğrencilerin kalıcı bir öğrenme gerçekleştirememeleri, bu öğrencilerin çok azının sınırlı bir başarı elde etmesi ancak bunun yeterli olmaması şeklindeki nedenlerden dolayı en fazla *Akademik Çalışmalarda Zor İlerlenilen* şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Göç, Yabancı Uyruklu Öğrenci, Kapsayıcı Eğitim

Sayfa Adedi: 145

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL

**AN EXAMINATION BY METAPHOR ANALYSIS OF THE
TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT FOREIGN STUDENTS'
EXISTANCE WHO ARE IN THEIR CLASSES**

(M. S. Thesis)

Buse Kömürcü

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2019

ABSTRACT

The purpose of the study is to find out the perceptions and approaches of teachers against the foreign students, and to discover the influencing factors through the metaphors. The subject of the study is the expressing of perceptions of teachers about existences of foreign students in their school, class and during lesson by means of metaphors. The model of the study is the phenomenology design which is one of the qualitative research models. The research group of the study consists of teachers working with foreign students who are at various grades in the elementary schools, secondary schools and high schools which connected with the Ministry of National Education in Altındağ district of Ankara. The data of the research were collected by semi-structured form of opinion, in which information of teachers participating in the research and students (age, gender etc.), the metaphors, reasons of the perceptions against academic developments and behaviors of foreign students in the classes and the school were listed. The data were analyzed by content

analysis method. Metaphors were grouped under various categories according to their reasons, and the frequency and percentage of recurrence were examined. The results of the analyzes showed that according to the participants the differences of the foreign students were effective on the adaptation and socialization problems of these students, behavioral problems were seen in these students, and the language problems of these students were effective on communication problems and academic failure. However, it was seen that the participants' views of the differences of foreign students as a source of wealth, and the fact that the increasing diversity of students, together with these differences, led to the development of the interaction between the students, were found to be among the results reached with this research. It was observed that all these situations affected the perceptions of the participants about the assets of foreign students. According to this study, it was seen that the presence of foreign students in the school was perceived by the participants as *Causing Chaos* due to their violent and unwanted behaviors. Also it was observed that the presence of these students in the classroom was perceived by the participants as *Presence Of The Desired* due to the increase in student diversity with these students and the development of the interaction between the students. Further it was observed that the presence of these students during in the lesson was perceived by the participants as *Difficult Progress In Academic Studies*. The factors caused this situation are because of the language differences of foreign students, they experience academic failure and this leads to interruption of the course flow. In addition, the inability of these students to achieve permanent learning and the limited success of very few of these students' cause these thoughts.

Key Words: Migration, Foreign Students, Inclusive Education

Page Number: 145

Supervisor: Assoc. Prof. Hüseyin KÖKSAL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Alt Problemler	14
Araştırmanın Amacı	15
Araştırmanın Önemi.....	15
Varsayımlar	15
Sınırlılıklar.....	16
BÖLÜM II	17

YÖNTEM.....	17
Araştırmanın Modeli	17
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	18
Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi.....	20
Araştırmanın Veri Toplama Süreci	21
Araştırma Verilerinin Analiz Edilmesi.....	22
BÖLÜM III	28
BULGULAR VE YORUM	28
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	28
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	43
BÖLÜM IV.....	98
SONUÇ VE TARTIŞMA	98
Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin, Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Varlıklarına İlişkin Algıları	98
Öneriler.....	130
KAYNAKLAR.....	132
EKLER.....	138
EK 1. Araştırma İzinleri ve Yarı Yapılandırılmış Görüş Belirtme Formu.....	139

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuldaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metaforlar</i>	29
Tablo 2. <i>Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıftaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metaforlar</i>	33
Tablo 3. <i>Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ders Sırasındaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metaforlar</i>	38
Tablo 4. <i>Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuldaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorileri</i>	44
Tablo 5. <i>Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıftaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorileri</i>	60
Tablo 6. <i>Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ders Sırasındaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorileri</i>	81

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

Doğan (2012) tarafından toplumların geçirdiği karakteristik dönüşüm evrelerinin geleneksel kapalı toplum, sanayi toplumu/modern toplum, post modern toplum/küresel toplum şeklinde olduğu belirtilmektedir (s. 73). Dünya üzerindeki toplumlara bakıldığında insanların ulus yaşamını daha ileri bir boyuta taşıyarak kendi içerisinde farklı uluslar içeren uluslararası bir yapıda yaşadıkları görülmektedir. Örneğin ABD, İngiltere, Almanya gibi pek çok ülkede, pek çok farklı ulusa mensup olan insanlar birlikte yaşamaktadırlar.

Farklı kültürler taşıyan, farklı sosyal özelliklere sahip olan insanların farklı uluslarla bir arada yaşaması, ülkeler arasında yapılan göçlerle gerçekleşmektedir. Ünal (2014) tarafından insanların tarih boyunca olumsuz doğa koşullarından kurtulmak, baskılardan kaçmak, daha güvenli ortamlarda yaşamak, sosyal ortamlar yaratmak ve yaşamlarını daha uygun koşullarda sürdürmek için göç edip durduklarından söz edilmiştir (s. 66). Buradan hareketle insanların ekonomik, siyasi, sosyal, güvenlik gibi gerekçelerle göç ettikleri

düşünülebilir. Boz (2016) tarafından coğrafi konumu ve sınırında yaşanan gelişmeler düşünüldüğünde Türkiye'nin hem Asya'dan ve Ortadoğu'dan Avrupa'ya göç eden nüfus için mecburi bir durak hem de hedef ülke konumunda olduğundan söz edilmiştir (s. 149). Buradan yola çıkılarak Türkiye'nin ülkeler arasında yaşanan göç trafiğinde önemli bir merkez olduğu, hem göç aldığı hem de yapılan göçlerde bir geçiş noktası olduğu ifade edilebilir. Bu durumun da Türkiye'deki göçmen sayısını etkileyebileceği düşünülmektedir. Nitekim Boz (2016) tarafından Suriye krizi nedeniyle yaşanan göç dalgası kapsamında Türkiye'nin bir yandan göç alan, bir yandan ise gelen göçmenlere geçiş alanı yaratan bir ülke konumuna gelerek daha kalıcı bir göçmen nüfusa sahip olduğu belirtilmiştir (s. 149). Örneğin 22 Mart 2018 tarihi itibarıyla Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu insanlar içerisinde sadece Suriye uyruklu olduğu belirlenen 3.561.707 kişi olduğu görülmektedir (Göç İstatistikleri, 2018). Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu insanların eğitim-öğretim kurumlarına dağılımlarına bakıldığında ise 2016-2017 eğitim-öğretim¹ yılı içerisinde YÖK bünyesindeki eğitim-öğretim kurumlarında öğrenim gören 103.727, MEB bünyesindeki eğitim-öğretim kurumlarında öğrenim gören 232.714 yabancı uyruklu öğrenci ile toplam 336.441 yabancı uyruklu öğrenci olduğu görülmektedir (Türkiye Göç Raporu, 2016, s. 44-46). Tüm bunların, Türkiye'deki göçmen sayısının artmış olduğunu gösterdiği düşünülmektedir.

Yapılan göçlerle birlikte Türkiye'de çeşitli sorunların meydana gelebileceği düşünülmektedir. Nitekim, Ünal (2014) tarafından da Türkiye'ye dış göç hareketleri ile gelen göçmen nüfusun artışının birçok kentte çok daha karmaşıklaşan bir yapı ortaya çıkardığı, Türkiye'ye gelen veya sığınan grupların sosyal dışlanma, ayrımcılık, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, ötekileştirme, kayıt dışı çalışma, yoksulluk gibi sorunlarla baş etmek durumunda kalabildikleri belirtilmektedir (s. 68). Göçlerle birlikte sadece Türkiye'de değil farklı ülkelerde de çeşitli sorunların görülebileceği düşünülmektedir. Örneğin Taş (1999)

¹ 2017-2018 eğitim-öğretim yılına ilişkin rapor henüz yayımlanmamıştır.

tarafından kaleme alınan *Avrupa’da Irkçılık* adlı eserde yabancılarla yaşamak zorunda kalan Avrupa kökenli insanların yabancıları kirli ve gürültücü oldukları, yerlere tükürdükleri, traş olmadıkları, yabancıların çocuklarının insanlara, kanunlara saygısız oldukları, bu çocukların büyüyünce esrar kaçakçısı, gangster ve esrarkeş olacakları şeklinde tarif ettikleri belirtilmektedir (s. 75). Tüm bu durumların Avrupa’da yabancılara yönelik ön yargıların olduğunu gösterdiği düşünülebilir. Nitekim, İnce (2011) tarafından da 1960’larda Türkiye’den Almanya’ya yapılan göç sürecinden hareketle yabancıların ve öyle tanımlananların sosyal ve kültürel konumlarının değişmesinin çoğunluk tarafından göz ardı edildiği, aradan elli yıl geçmesine rağmen yabancılara yönelik ön yargıların hâlâ sürekliliğini koruduğu belirtilmiştir (s. 176). Göçlerle birlikte görülebilecek en önemli sorunlardan birinin de uyum problemleri olduğu düşünülmektedir. Nitekim Aksoy (2012) tarafından da çeşitli nedenlerle gerçekleştirilen göç olaylarının farklı kültürlerin karşılaşmasına neden olduğu ve farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşamlarını sürdürme zorunluluğunun uyum ve çatışmaya dair önemli sorunlar gündeme getirdiği ifade edilmektedir. (s. 293).

Göçlerle birlikte görülebilecek uyum problemlerinin aşılabilmesi adına hem göçmenlerin hem de göç edilen ülkenin vatandaşlarının, birbirlerinin toplumsal yapılarını ve kültürlerini karşılıklı olarak tanıyıp bunlara göre hareket edecekleri bir uyum sürecine girmeleri gerektiği düşünülmektedir. Ancak Akıncı, Nergiz ve Gedik (2015) tarafından farklı kültürlerden gelen bireylerin etkileşimlerinin, kültürel uyum sorunlarını beraberinde getirebildiği belirtilmektedir (s. 68). Gencer (2017) de bu durumla ilgili olarak göç edilen ülkelerde dil, din, ırk, kültür, gelenek ve sosyo-ekonomik durum gibi farklılıkların, uyum süreçlerini olumsuz etkilediği değerlendirmesinde bulunmuştur (s. 839). Örneğin Erdoğan (2014) tarafından hazırlanan raporda 2011’de patlak veren iç savaş nedeniyle Suriyelilerin Türkiye’ye göç etmesi süreci ile birlikte Türk halkının Suriyelilerin Türkiye’de kalmasının büyük sorunlara yol açacağı, Türk ekonomisinin sığınmacılardan dolayı zarar gördüğü, Suriyeli sığınmacıların çeşitli suçlara bulaşarak toplumsal ahlâk ve huzuru bozdukları

şeklindeki durumları destekledikleri, Suriyelilerin Türk toplumuna uyum sağlayacaklarına dair beklentinin oldukça sınırlı düzeyde kaldığı, Türk halkının Suriyelilerin Türkiye'ye dağılmış vaziyette değil, sadece kamplarda barındırılması konusunda genel bir istek içinde oldukları ve Suriyelilere vatandaşlık verilmesi konusunda isteksiz oldukları gözlenmiştir (s. 26-35). Bu durumun Suriyelilere yönelik kabullenme problemlerinin olduğunu gösterdiği düşünülebilir. Yine Arslan, Bozgeyik ve Alancıoğlu ile Yıldırım alp ve İslamoğlu'ndan aktaran Yıldırım alp, İslamoğlu ve İyem (2017) Türk toplumunun dil, yaşam tarzı, kültürel farklılıklar gibi sebeplerle güven eksikliği ve Türk halkının hak kayıplarına maruz kalacağı endişesi taşıdığı görülürken, Suriyelilerin yoğun yaşadıkları yerlerdeki demografik yapıyı değiştirmelerinden de rahatsızlık duyduklarının ifade edildiğinden söz etmişlerdir (s. 111). Bu durumun da Suriyeliler ile Türk toplumu arasında uyum problemlerinin olduğunu ve Suriyelilere yönelik kabullenme problemlerinin olduğunu gösterdiği düşünülebilir. Nitekim Yıldırım alp, İslamoğlu ve İyem (2017) bu durumun Türk halkının Suriyelileri dışlaması ve uyum sorununu beraberinde getirerek, toplumsal kabul sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler (s. 111). Ancak değinilen olumsuz düşüncelere rağmen Erdoğan (2014) tarafından hazırlanan raporda Suriyeli sığınmacıların dinine, diline, etnik durumuna bakılmaksızın kabul edilmesinin bir insanlık görevi olduğu şeklindeki önermenin büyük bir oranda desteklendiği görülmektedir (s. 24). Yine Arslan, vd. ile Orhan ve Şenyücel'den aktaran Yıldırım alp vd. (2017) gerek Türkiye'de doğan Suriyeli bebek sayısının gerekse birtakım tepkilere rağmen Türk vatandaşları ile Suriyeliler arasında gerçekleşen evliliklerin artışının iki toplumun kaynaşması ve uyumu açısından fayda sağladığının kaydedildiğinden söz etmektedirler (s. 111). Bu durumun da Suriyelilerin toplumsal kabulü konusunda Türk halkının olumlu bir bakış açısı taşıdığını gösterdiği düşünülebilir. Nitekim Yıldırım alp vd. (2017) tarafından Suriyeliler ile Türk toplumu arasında kültür ve yaşam tarzı farklılıklarının uyum sürecini zorlaştırmasına rağmen Suriyeli sığınmacılar için toplumsal kabul ve uyum sürecinin başladığının da belirtildiği görülmektedir (s. 111).

Göç alan ülkelerle göç veren ülkelerin arasındaki coğrafi yakınlık, tarihî ve kültürel bağlar, göç alan ülkelerin kültürel ve sosyal özelliklerinin göç eden yabancıların kültürel ve sosyal özelliklerine benzer ya da yakın olması durumunda uyum sürecinin biraz daha kolaylaştığı düşünülmektedir. Karasu (2018) da çalışmasında göçmenlerin geldiği toplumla etnik ya da kültürel bağlarının yakınlığının, göçmenlerin sahip olduğu vasıfların ve beceri düzeylerinin, uyum konusunda gösterdikleri çabanın, göçlerinin isteklerine bağlı olup olmamasının, göç edenlerin miktarının ve süresinin toplumda göçmenlere olan bakış açısının oluşmasında önem taşıyan etkenler olduğunu ve 1982’de Afganistan’daki savaştan kaçarak Türkiye’ye gelen 4163 Özbek Türkünün toplumda bir sorun alanı olarak algılanmazken; son beş yılda gerçekleşen, sayıları 4 milyona yaklaşan Suriyeli sığınmacı göçünün Türk toplumunda ekonomik, sosyal ve kültürel bakımdan ciddi sorunlar yarattığından söz etmektedir (s. 59). Bu durumun etnik ve kültürel yakınlığın, göç edilen ülkenin vatandaşlarının o ülkeye göç eden yabancılar olan bakış açısını ve her iki taraf arasındaki uyum sürecini olumlu yönde etkilediğini gösterdiği düşünülebilmektedir.

Yabancı uyruklu insanların göç ettikleri ülkelerde konuşulan dile hâkim olma konusundaki yeterliliklerinin de bir ülkeye göç eden yabancı uyruklu insanlar ve göç edilen ülkenin vatandaşları arasındaki uyum sürecini etkileyen hususlardan biri olduğu düşünülmektedir. Örneğin yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sağlama davranışlarını inceleyen Karaoğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada Türkçeyi yeterince iyi kullanabilen yabancı uyruklu öğrencilerin kişilerarası iletişimde daha rahatken, Türkçeyi yeterince iyi kullanamayan, cümleleri ifade ederken zorlanan, dili yeterince iyi öğrenememiş yabancı uyruklu öğrencilerin ise kişilerarası iletişimde güçlük çektikleri sonucuna varıldığı görülmektedir (s. 111). Bu durumun dil benzerliğinin, yabancıların göç ettikleri topluma uyum sağlamaları konusunda olumlu bir etkisinin olduğunu gösterdiği düşünülebilir. Ancak bu durumun aksine dil farklılığının, yabancıların göç ettikleri topluma uyum sağlamaları konusunda olumsuz bir etkiye neden olduğu düşünülebilmektedir. Nitekim McMahon (2018) tarafından yapılan araştırmada İngiltere’de lisansüstü eğitim gören yabancı uyruklu

öğrencilerin dil problemleri nedeniyle kendilerini iyi ifade edemedikleri için herhangi bir konuyla ilgili derin sohbetler kuramadıkları, bu durumun İngiliz halkını tanımalarına engel olduğu ve yine aynı çalışmada İngiltere’de lisansüstü eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin, ana dili İngilizce olan öğrencilerle rahatça iletişim kurabilecek sosyodilbilimsel becerilere sahip olmadıklarından dolayı kendilerini aptalmış gibi hissettikleri bulgularına ulaşılmıştır (s. 39). Tüm bu durumların dil becerilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumu üzerinde oldukça önemli bir etkisinin olduğunu gösterdiği düşünülmektedir.

Göç edilen ülkelerdeki yabancı uyruklu yetişkinlerin yaşadığı problemlere benzer problemleri, yabancı uyruklu öğrenciler de yaşamaktadırlar. Nitekim Kaştan (2015), göçe maruz kalan çocuk ve ergenlerde uyum sorunları oluşabildiğini, bu durumun çocukların eğitimlerine de yansıdığını ve bu çocukların göç ettikleri yerlerdeki okullarda çeşitli zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir (s. 219). Örneğin Topsakal, Merey ve Keçe (2013) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin göç eden ailelerin çocuklarının okula uyum sağlama sorununun bulunduğunu düşündükleri, öğretmenlerin göçle gelen çocukların Türkçeyi düzgün konuşamamalarından dolayı derslerde başarısız olduklarını, bu çocukların okul ve sınıf kurallarına uymakta zorlandıklarını, okula geç uyum sağlama sonucu derslerde geri kaldıklarını ve buna bağlı olarak da başarısız olduklarını düşündükleri ortaya çıkmış olup, okul yöneticilerinin göçle gelen çocukların yeni okula, yeni öğretmenlere, yeni arkadaşlara uyum sağlayamamaları sonucu kültür ve kişilik çatışması yaşadıkları, arkadaş gruplarıyla iyi ilişkiler kuramayıp yalnızlaştıkları ve içine kapanık bireyler hâline geldikleri bulgularına ulaşılmıştır (s. 558). Cığerci ve Güngör (2016) de yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin anlama güçlüğü, kendini ifade etme güçlüğü, iletişim kurma güçlüğü gibi dil problemleri, gelenek ve göreneklere yabancı olmak gibi kültürel problemler, günlük ihtiyaçların karşılanamaması, eğitimsel materyallerin temin edilememesi gibi ekonomik problemler, çevreden izole olmak, akran ilişkileri kurmakta zorlanmak gibi sosyal problemler,

öğrenme-öğretme sürecinde akademik başarısızlık, devamsızlık ve programın gerisinde kalmak, disiplinsiz olmak, eğitim ortamına uyum sağlayamamak gibi problemler yaşadıklarını düşündükleri şeklinde bulgulara ulaşmışlardır (s. 145-160).

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki varlıklarıyla ilgili olarak ön yargılar, olumsuz tutumlar ve düşünceler de söz konusudur. Örneğin Lee (2007) tarafından yapılan çalışmada Orta Doğu'dan, Afrika'dan, Doğu Asya'dan, Latin Amerika'dan ve Hindistan'dan gelen öğrencilerin ABD'deki eğitim kurumlarında Kanada'dan ve Avrupa'dan gelen öğrencilere göre daha büyük zorluklara katlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır (s. 29). Yine Hinnerich, Höglin ve Johannesson (2015) tarafından yapılan çalışmada İsveç'teki devlet liselerinde ders notu alma konusunda Avrupa kökenli öğrencilerin daha düşük düzeyde ayrımcılık yaşadıkları ancak Avrupa kökenli olmayan öğrencilerin daha yüksek düzeyde ayrımcılık yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır (s. 671). Iwara, Kativhu ve Obadire (2017) tarafından yapılan çalışmada Güney Afrika'daki yabancı uyruklu öğrencilerin adli suç teşkil eden eylemlere neden oldukları şeklindeki suçlamalara maruz kalmak, dil ve köken farklılıklarına göre kötü muamele gördükleri için ayrımcılığa uğramak, yabancı düşmanlığından kaynaklanan saldırılara maruz kalma korkusu taşımak, Güney Afrikalı öğrencilerin kültürel sınırları aşma konusunda isteksiz olduklarını düşünmek şeklindeki algılarının yabancı uyruklu öğrencilerle Güney Afrikalı öğrencilerin entegrasyonunu engelleyen faktörler olduğu düşünülmektedir (s. 10634). McMahon (2018) ise yaptığı çalışmada İngiltere'de lisansüstü eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin İngiliz öğrencilerle iletişim kurmaya çalıştıklarını ancak çok azının bunu sınırlı olarak başarabildiğini, bunun nedeninin iletişim girişimlerinin İngiliz öğrenciler tarafından reddedildiğini hissetmeleri olduğu ve bu durumun kendilerini dışlanmış hissetmelerine neden olduğu, dolayısıyla kendi aralarında arkadaşlık ettikleri bulgularına ulaşmıştır (s. 40). Castro-Vázquez (2009), Japon okullarına göçle gelen Latin Amerikalı çocukların eğitimlerini incelediği çalışmasında bu çocukların kültürel farklılıkları olduğu bilinmesine rağmen okullarda herhangi bir farklılaştırma yapılmadan, Japon öğrencilere verilen

eğitimin bu öğrencilere de aynen verildiği bulgusuna ulaşmıştır (s. 68). Bailey (2017) tarafından yapılan çalışmada da ABD’de eğitim gören Karayipli öğrencilerin kişisel olarak ırkçılığa maruz kalmadıklarını ancak ırkçılıkla ilgili sorunların gündemde olduğunu belirttikleri görülmüştür (s. 91). Yine aynı çalışmanın sonucunda Karayipli öğrencilerin ten renkleriyle tanımlanmak, Afroamerikan olarak sınıflandırılmak istemedikleri şeklindeki bulgulara ulaşılmıştır (Bailey, 2017, s. 101). Buradan hareketle de ABD’deki Karayipli öğrencilerin kişisel olarak ırkçılığa maruz kalmasalar da toplum tarafından ötekileştirildikleri düşünülebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik kalıp yargıların varlığı da söz konusudur. Örneğin Sofo, Nandzo, Asola ve Ajongbah (2013) Afrikalı göçmen öğrencilerin Amerikan beden eğitimi sınıflarındaki deneyimlerini inceledikleri çalışmalarında bir sınıftaki Amerikalı öğrencilerin, bazı Afrikalı öğrencilerin çok iyi basketbol oynayamamalarına şaşırdıkları bulgusuna ulaşmış olup, bu durumun nedenini ABD’de Afroamerikanların basketbolda aşırı temsil edilmelerinden dolayı Amerikalı öğrencilerin, Afrikalı öğrencilerin belirli bir seviyede basketbol oynamaları gerektiği beklentisi içinde olmalarıyla açıklamışlardır (s. 63). Böyle bir beklentinin, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik kalıp yargılardan kaynaklandığı, bunun da bu öğrencilere dair ön yargıların olduğunu gösterdiği düşünülebilir. Yine aynı çalışmada bir sınıftaki Amerikalı öğrencilerin Afrikalı bir öğrenciye kaplan gibi vahşi hayvanlarla uyuyup uyumadığına dair sorular sorduklarını, yabancı uyruklu öğrencinin kaplan gibi vahşi bir hayvanı ilk kez ABD’deki bir hayvanat bahçesinde gördüğünü söylediğinde de kendisine yalan söylüyormuş gibi baktıklarına ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır (Sofo, vd., 2013, s. 63). Bu durumun da ABD’deki Amerikalı öğrencilerin Afrika’daki vahşi yaşamla Afrika’daki insanları özdeşleştirerek orada yaşayan insanlara dair ön yargılar taşıdıklarını gösterdiği, tüm bunlar nedeniyle de yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki varlıklarının kabul edilmediği, bu öğrencilerin dışlandıkları ve ötekileştirildikleri düşünülebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik olumsuz düşüncelere ve tutumlara rağmen bu öğrencilerle ilgili olumlu yaklaşımlar da söz konusudur. Örneğin Özdemir (2016) tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin çeşitli görüşlerin incelendiği araştırmada öğrenciler arası ilişkilerde ilk başlarda ön yargılar, kutuplaşmalar, çatışmalar yaşanıyor olmakla birlikte bu durumun zamanla bittiği, Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği, uyum içerisinde yaşadıkları, paylaşım ve yardımlaşma duygularının ağırlık kazandığının tespit edildiği belirtilmiştir (s. 114). Yine Somsri (2018) tarafından yapılan çalışmada da İngiltere’de öğrenim gören Taylandlı yüksek lisans öğrencilerinin İngiliz halkının kendilerine karşı olumlu bir tutum içerisinde olmalarından ve yardımsever davranışlarından dolayı ırkçılık ve ayrımcılık konusunda sorun yaşamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır (s. 336). Bu durumun yabancı uyruklu öğrencilerin toplum tarafından kabul edildiklerini, toplumun bir parçası olarak görüldüklerini gösterdiği düşünülebilmektedir. Ancak yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin literatür genel olarak incelendiğinde bu öğrencilere yönelik olumsuz tutumlar ve düşünceler içeren araştırmaların daha fazla olmasından dolayı yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına yönelik olarak bu öğrencileri ötekileştiren, dışlayıcı bir yaklaşımın söz konusu olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’nin toplam nüfusu içerisindeki sayıları oldukça fazla olan yabancı uyruklu insanların, kendi kültürlerinden ve toplumsal yapılarından daha farklı olan bir kültür ve toplumsal yapı içerisine gelmesinden dolayı Türk toplumunun kültür ve toplumsal yapısına, kendi değerlerini kaybetmeyecek şekilde uyum sağlayarak yaşamlarını sürdürmeye çalışması gerektiği, Türk halkının da kendi kültür ve değerlerinden daha farklı topluluklarla karşılaşmasından dolayı bu topluluklarla uyum içerisinde yaşayabilmek için onların farklılıklarını tanıması gerektiği düşünülmektedir. Kısacası her iki grubun da birbirlerinin özelliklerini, kültürlerini, değerlerini tanıyıp tüm bunlarla birlikte yaşayabilmelerini sağlayacak bir uyum sürecine girmeleri ve bu süreci başarıyla tamamlamaları gerekmektedir, aksi hâlde her iki grubun bir arada uyum içerisinde

yaşamları zorlaşabilir ve çeşitli sorunlarla karşılaşılabilir. Nitekim, Orhan ve Senyücel Gündoğar (2015) tarafından hazırlanan raporda Türkiye’deki Suriyeliler konusunun her şeyden önce bir sosyal uyum sorunu olduğu, sığınmacılar ve Türk halkı arasında farklı dil, kültür ve yaşam tarzından kaynaklanan sorunların tepkilerin en önemli nedeni olduğu, bunun yanı sıra çok eşliliğin ortaya çıkması, buna bağlı boşanmaların artması, kadın ve çocuk istismarının yaşanması, bazı şehirlerde etnik ve mezhepsel kutuplaşmaları körüklemesi ya da yaratması, çarpık yapılaşma ortaya çıkan toplumsal etkiler arasında sayılabildiği ifade edilmektedir (s. 16). Dolayısıyla bu tür sorunların önlenbilmesinin ve Türkiye’deki yabancılarla Türk halkı arasındaki uyum sürecinin karşılıklı olarak başarılı bir şekilde yürütülebilmesinin yolunun da eğitimden geçtiği, çünkü nitelikli bir eğitimin bir ülkeye göç eden yabancılara ve göç edilen ülkenin vatandaşlarına karşılıklı olarak birbirlerini tanıma ve tanıtırma fırsatı sunmasından dolayı her iki grup arasındaki uyum sürecini etkilediği düşünülebilir. Field, Kuczera ve Pont’tan aktaran Eren (2019) göçmen çocukların ve dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitime en çok ihtiyaç duyan gruplar arasında yer almakla birlikte genellikle bundan en az yararlanabilenler arasında yer aldığından söz etmiştir (s. 216). Bu durumdan dolayı da yabancı uyruklu öğrencilere verilen eğitimin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Eren (2019) verilen eğitimin sadece çocuklara bireysel olarak değil sığınılan ülke açısından da fayda sağladığını, topluma uyumu kolaylaştırdığını ve geri dönüş süreçlerinde toplumu ve ülkeyi yeniden yapılandırma ve sürdürme becerileri kazandırarak fayda sağladığının oldukça açık olduğunu ifade etmektedir (s. 216). Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinin göç edilen ülke için de oldukça kritik olduğu düşünülmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı yabancı uyruklu öğrencilere verilen eğitimin oldukça nitelikli bir eğitim olması gerektiği ifade edilebilir. Nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi için de kapsayıcı eğitimden yararlanmanın etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü kapsayıcı eğitim, farklı ihtiyaçlara ve tercihlere sahip olan öğrencilerin genel olarak öğrenme kaynaklarına, hizmetlerine ve deneyimlerine erişimde eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamayı

amaçlayan bir eğitimidir (Navarro, Zervas, Gesa ve Sampson, 2016, s. 17). Dolayısıyla kapsayıcı eğitimin yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarına yer verebilecek ve bu öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

Kapsayıcı eğitimin, UNESCO (2005) tarafından öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını arttırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci şeklinde tanımlandığı görülmektedir (s. 13). Dolayısıyla kapsayıcı eğitimin, hem göç edilen ülkenin vatandaşlarının hem de o ülkeye göç eden yabancı uyruklu insanların uyumlu yaşama konusunda ortak bir paydada buluşmalarını sağlayabilmek için gerekli olan bir eğitim olduğu ifade edilebilir. Çünkü kapsayıcı eğitimle birlikte milliyet, yetersizlik, cinsiyet, ırk, etnik köken, din, sosyal sınıflar gibi farklılıklardan kaynaklanabilecek ayrımcılığın ortadan kaldırılabileceği düşünülmektedir (Mărgăritoiu, 2018, s. 47). Kapsayıcı eğitimde tüm öğrencilerin birbirlerine saygı duymaları, eğitim sürecine katılmaları, okul içinde ve dışında, kısacası topluluk içerisinde birlikte çalışmaları teşvik edilmektedir. Dolayısıyla kapsayıcı eğitim sadece eğitimsel kavramlara değil, aynı zamanda sosyal bütünleşmeye de odaklanmaktadır (Mărgăritoiu, 2018, s. 48). Taylor ve Sidhu (2012) tarafından yapılan çalışmada ise kapsayıcı eğitim anlayışıyla oluşturulan bir öğrenme ortamının çok çeşitli öğrencilere hitap eden, farklı bakış açılarına yer veren, tüm çocukların kendilerini ait hissedebilecekleri ve katkıda bulunabilecekleri bir müfredat sağlayan, öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına olduğu kadar entelektüel ihtiyaçlarına da cevap verebilen, öğrencilere gerçekten değer verilen ve saygı duyulan, güvenli ve destekleyici bir ortam olduğu belirtilmektedir (s. 53-54). Ayrıca Aktekin (2017) çalışmasında kapsayıcılığın neden gerekli olduğu konusundaki ekonomik gerekçenin tüm öğrencilere bir arada eğitim veren okulların, farklı öğrenci grupları için farklı okulların kurulduğu daha karmaşık bir eğitim sistemine göre daha az maliyetli olması şeklinde olduğunu belirtmiştir (s. 16). İşte tüm bu nedenlerden dolayı yabancı uyruklu öğrenciler söz konusu olduğunda meydana gelebilecek

uyum problemlerine, dışlanma ve ötekileştirilme gibi sorunlara yönelik eğitimsel çözüm yolunun kapsayıcı eğitim olabileceği düşünülmektedir.

Aktekin (2017) eğitime tüm bireyleri dâhil etme yaklaşımının 1950’li yıllarda yeşermeye başladığından ve bu dönemde ortaya çıkan akımların genel olarak ileri derecede engelli veya özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin özel eğitim kurumlarında eğitim almaları yerine onları normal eğitim süreçlerine dâhil etme anlayışına dayandığından, ancak bugün kapsayıcı eğitim yaklaşımının engelli veya özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin ötesine geçip toplumda dezavantaja sahip tüm grupları dâhil edecek şekilde genişlediğinden söz etmektedir (s. 15). Bundan dolayı kapsayıcı eğitim ile ilgili literatür incelendiğinde kapsayıcı eğitimin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi ve entegrasyonu üzerindeki etkisinin ele alındığı araştırmaların daha fazla, ancak yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve entegrasyonu üzerindeki etkisinin ele alındığı araştırmaların daha az olduğu görülmektedir. Örneğin Taylor ve Sidhu (2012), çalışmalarında risk altındaki öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanması için bu öğrencilerin eğitim sistemlerinden ayrı tutulmaları yerine, artık eğitim sistemlerinin ve okulların bu öğrencilerin farklılıklarıyla kapsayıcı eğitimden yararlanarak ilgilenmeyi hedeflediklerini ifade etmişlerdir (s. 53). Block, Cross, Riggs ve Gibbs (2014) yaptıkları çalışmada bazı mülteci öğrencilerin uyum problemlerinden dolayı okulların bu öğrenciler için başarılı bir uyum süreci geçirme ve sosyal katılımlarının teşvik edilmesi konusunda kritik ortamlar olduğunu ancak okulların yeni bir dil öğrenmek, yabancı bir eğitim sistemine uyum sağlamak ve geçmiş yaşantılardan kaynaklanan travmalardan kurtulmak konusunda mülteci öğrencileri ve ailelerini yeterince destekleyemediğini ifade ederek, bu yetersizliğin giderilebilmesi için Avustralya’nın Viktorya eyaletindeki okullarda uygulanmak üzere eşitlik, kültürel farklılıklara yer verme gibi ilkelerden, bütüncül ve tüm okul yaklaşımından hareketle mülteci deneyimleriyle okullardaki farkındalığı ve anlayışı arttırmak, okullar ve kurumlar arasında bilgi, uzmanlık ve kaynak paylaşarak kapasite geliştirmek, eğitimle ilgili kurumlar arasında sürdürülebilir ve karşılıklı destek ağları kurmak gibi hedefleri olan “Okul Destek

Programı”nın hazırlandığını ve programın uygulanması sonucunda da okulların mülteci öğrenciler için kapsayıcı bir eğitim sunma kapasitesini destekleyen uygun ve uygulanabilir bir model sağladığı sonucuna ulaşıldığını ifade etmişlerdir (s. 1337-1341). Tüm bunlardan hareketle kapsayıcı bir eğitimle birlikte yabancı uyruklu öğrencilerin entegrasyonu ile ilgili yaşanabilecek sorunların azalabileceği düşünülebilmektedir.

Kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulabilmesi için başvurulabilecek en etkili yöntemlerden birinin öğrencilerin farklılıklarına ve gereksinimlerine göre farklılaştırılmış bir eğitim uygulanması olabildiği düşünülmektedir. Çünkü farklılaştırılmış eğitim bünyesinde; eğitim içeriğinde (öğretilmek istenen kavramlar, bilgiler, değerler), eğitim sürecinde (öğretim yöntemleri, öğrenme etkinlikleri) ve eğitimsel ürünlerde (öğrencilerin yaptığı çalışmalar sonucundaki kazanımlarının rapor, sunum, drama gibi göstergeleri) öğrencilerin farklılıklarına ve gereksinimlerine göre uyarlamalar yapılmaktadır (Tomlinson, 2014, s. 25). Buradan yola çıkılarak da eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin farklılıklarına ve gereksinimlerine göre farklılaştırılmasının, ister özel gereksinimli ister bir ülkeye göç etmiş olan yabancı uyruklu ya da göç edilen ülkenin vatandaşı olan öğrenci olsun her öğrencinin bu süreçte kendine göre bir parça bulacağı ya da bu sürece kendinden bir parça katacağı, aktif katılımın olduğu kapsayıcı bir eğitim ortamının sağlanması üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ifade edilebilir.

Hem Türk halkının hem de Türkiye’de yaşamakta olan yabancı uyruklu insanların bir arada uyum içerisinde yaşamaları için karşılıklı olarak gereksinim duyulan kapsayıcı eğitimi verecek olan kişiler öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik yaklaşımlarının bu eğitimin uygulanabilirliğini etkilediği düşünülmektedir. Nitekim Vräşmaş (2018) da yaptığı çalışmada birçok uluslararası araştırmanın, kapsayıcı eğitim uygulamasının öğretmenlerin olumlu tutumlarına bağımlı olduğunu gösterdiğini belirtmiştir (s. 40). Bu nedenlerden hareketle öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıkları, etnik kökenleri, sosyo-ekonomik durumları vb. özelliklerine, kısacası bu öğrencilere yönelik bakış açılarının; verdikleri eğitimin içerik ve niteliğini, bu eğitimin

nasıl ve ne kadar kapsayıcı olduğunu, sınıftaki ister yabancı uyruklu ister Türkiye vatandaşı olan tüm öğrencilerin ve velilerin birbirlerine karşı olan düşüncelerini, tutum ve davranışlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin algılarının ne şekilde olduğunun bilinmesi çok önemli bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Bu araştırma da bu ihtiyacı karşılamak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmayla hem Türkiye vatandaşı olan öğrencilere hem de Türkiye’de yaşamakta olan yabancı uyruklu öğrencilere verilebilecek bir kapsayıcı eğitimin ne tür kriterlere göre planlanabileceğine, bu kapsayıcı eğitimin uygulanışında nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair ipuçlarına ulaşılabileceği düşünüldüğü için böyle bir araştırmanın araştırmacılara, eğitim programcılara ve yöneticilerine yeni bir çalışma alanı oluşturmuş olması ve tabii ki öğretmenlere, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik algılarının açığa çıkarılmasının getireceği farkındalık ile eğitim-öğretim planlamalarını düzenleme ve geliştirme fırsatı sağlaması gibi önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın problem durumu: “Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin algıları nasıldır?” şeklindedir.

Alt Problemler

Bu araştırma ile aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin metaforları nelerdir?
2. Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin metaforları, içerdikleri özellikler yönünden hangi kategoriler altında yer almaktadır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin algılarının ne şekilde olduğunu, bu öğrencileri nasıl gördüklerini, bu öğrencilere olan yaklaşımlarını ve bu yaklaşımlara ne tür etkenlerin yön verdiğini metaforlar yoluyla ortaya çıkarmaya çalışmaktır. Böylelikle Türkiye’de yaşamakta olan yabancı uyruklu insanlar ile Türkiye vatandaşları arasındaki karşılıklı uyum sürecinin nasıl bir yol alacağına dair genel bir izlenim elde edilmek istenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Türkiye’ye yapılan göçlerle birlikte toplumsal yaşamda görülebilecek karşılıklı uyum problemlerini aşma konusunda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinin büyük bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve adaptasyon sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlayacak önemli bir faktör olduğu düşüncesiyle yabancı uyruklu öğrencilere yönelik öğretmen algılarının bu öğrencilerin eğitimleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunun ortaya konulmak istenmesi, bu öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine olan etkilerinin görülmek istenmesi ve bu araştırmanın, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik farkındalığı arttırabileceği düşüncesi bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Varsayımlar

Bu araştırma ile ilgili olarak aşağıdaki varsayımlar kabul edilmektedir:

1. Araştırmaya katılan katılımcıların araştırmaya objektif bir tutumla katıldıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan katılımcıların, kendilerinden alınan verileri gerçek düşüncelerini değiştirmeden verdikleri varsayılmaktadır.

3. Araştırmaya katılan katılımcıların araştırmaya birbirlerinden bağımsız bir şekilde katıldıkları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmaya yönelik sınırlılıklar aşağıda yer almaktadır:

1. Araştırma, Ankara ilinin Altındağ ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde, çeşitli sınıf düzeylerindeki yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın kapsamı; sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki, sınıftaki ve ders sırasındaki varlıklarına ilişkin düşüncelerinden yola çıkarak geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforların gerekçelerinden hareketle araştırmacı tarafından geliştirilen kategorilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma sürecinde kullanılan araştırma modeli, araştırmanın evreni ve çalışma grubu, araştırmanın veri toplama yöntemi, araştırmanın veri toplama süreci ve araştırma verilerinin analiz edilmesi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli, nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) desenidir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanan bir modeldir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69). Olgubilim (fenomenoloji) deseninin temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Yani bu desende katılımcıların öznel tecrübeleri ile ilgilenilmekte, katılımcıların algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamlar incelenmektedir (Ekici, 2016, s. 620). Bu araştırmada ise sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin sahip oldukları algılar incelenecektir. Algıların subjektif bir kimlik taşıması nedeniyle de bu araştırmanın modeli, olgubilim (fenomenoloji) deseni olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamındaki algıların ortaya çıkarılması için en uygun yolun metaforlardan yararlanmak olduğu düşünülmüştür. Çünkü metaforlar, insanların bir alanla ilgili deneyimlerini anlama şekilleriyle ilgili kalıplaşmış açıklamaların dışında daha derin açıklamalar gerektirir. Bu noktada metaforlar, bir kavramın farklı açıklamalarının yapılmasında ve uygulanabilirliğinin genişletilmesinde kullanılabilen sistematik araçlardır (Güneş, 2017, s. 51). Nitekim Saban'a (2008) göre metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanabileceği güçlü bir zihinsel modeldir (s. 424). Yani metafor, bir X olgusunun Y olgusu gibi olduğunun açık veya örtük bir biçimde belirtilmesiyle oluşur (Saban, 2008, s. 424). Metaforlar bireylerin zihinlerinde yer alan kavramların, ilgili olmayan başka kavramlarla açıklanması için sıklıkla kullanılan ve öğrenmede bireysel vurgusu olan ifadelerdir ve aynı zamanda bireylerin yaratıcılıklarının, gözlemlerinin, tecrübelerinin, bilgi birikimlerinin, kültürel değerlerinin oldukça değerli ürünleridir (Ekici, 2016, s. 616). Dolayısıyla bu çalışmada da sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, bu öğrencilerin varlıklarına ilişkin algılarının detaylarına ve farklı yönlerine metaforlar yoluyla daha kapsamlı bir şekilde ulaşılabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin Altındağ ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde, çeşitli sınıf düzeylerinde yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan 205 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 164 tanesi ilkokullarda (% 80), 21 tanesi liselerde (% 10,24), 20 tanesi de ortaokullarda (% 9,76) görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin 178 tanesi kadın (% 86,83), 27 tanesi ise erkektir (% 13,17). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin 79 tanesi 30-45 yaşları arasında (% 48,17), 48 tanesi 30 yaşından küçük (% 29,27), 37 tanesi de 45 yaşından büyüktür (% 22,56). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin 11 tanesi 30

yaşından küçük (% 55), 8 tanesi 30-45 yaşları arasında (% 40), 1 tanesi de 45 yaşından büyüktür (% 5). Liselerde görev yapan öğretmenlerin 13 tanesi 30-45 yaşları arasında (% 61,90), 5 tanesi 45 yaşından büyük (% 23,81), 3 tanesi ise 30 yaşından küçüktür (% 14,29). Bu öğretmenlerin branşları; Okul Öncesi, Sınıf, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilimleri, İngilizce, Arapça, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Özel Eğitim, Bilişim Teknolojileri, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji, Müzik, Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Elektrik-Elektronik, Grafik ve Fotoğraf'tır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalıştıkları konu alanları incelendiğinde de her öğretmenin kendi branşıyla ilgili öğretim programlarında yer alan konular üzerinde çalıştığı ancak Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve Sınıf öğretmenlerinin okuma, okuduğunu anlama, yazma, konuşma gibi dil becerilerinin öğretimi ile ilgili çalışmalara daha fazla ağırlık verdikleri, bunun yanı sıra Özel Eğitim, Okul Öncesi ve Sınıf öğretmenlerinin kişisel temizlik, toplum kuralları, değerler eğitimi gibi konular üzerinde de çalıştıkları görülmüştür.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileriyle ilgili bilgiler incelendiğinde tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki erkek yabancı uyruklu öğrenci sayısının, kız yabancı uyruklu öğrenci sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin 3-6, 6-10, 10-14, 14-18 yaşları arasında olduğu ancak 6-10 yaşları arasındaki yabancı uyruklu öğrenci sayısının, diğer yaş aralıklarındaki yabancı uyruklu öğrenci sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin uyrukları ise Suriye, Irak, Afganistan, İran, Suudi Arabistan, Somali, Filistin, Mısır, Türmenistan, Kırgızistan, Özbekistan, Kazakistan, Azerbaycan, Gürcistan, Ukrayna'dır. Ancak Suriye uyruklu yabancı uyruklu öğrenci sayısının, diğer uyruklardaki yabancı uyruklu öğrenci sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin tamamının alt ve orta sosyo-ekonomik düzeylerde olduğu görülmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeyleri incelendiğinde de özel eğitim sınıflarında, ana sınıflarında, 1,

2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda eğitim aldıkları görülmektedir ancak 2, 3 ve 4. sınıflarda eğitim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısının, diğer sınıflarda eğitim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, pek çok yabancı uyruklu öğrencinin eğitim düzeylerine uygun sınıflarda eğitim görmediklerini, bu öğrencilerin yaşları büyük olduğu için üst sınıflara yerleştirildiklerini belirttikleri görülmüştür.

Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi

Araştırma amacına yönelik olan metaforların elde edilebilmesi için sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin bu öğrencilere ilişkin algıları; öğretmenlerin bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına, sınıftaki varlıklarına ve ders sırasındaki varlıklarına yönelik algıları olmak üzere üç farklı boyutta incelenmek istenmiştir. Bunun için araştırma verileri, uzmanların görüşüne başvurularak hazırlanmış olan dört sayfalık bir yarı yapılandırılmış görüş belirtme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu formun ilk sayfasını araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri ve branşları ile yabancı uyruklu öğrencilerinin yaşları, cinsiyetleri, uyrukları, sosyo-ekonomik düzeyleri ve sınıf düzeyleri ile ilgili bilgileri dolduracakları bir bilgi formu oluşturmaktadır. Formun ikinci sayfasını da araştırma amacı ile ilgili olarak üzerinde “*Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları ... gibidir. Çünkü ...*” cümlesi yazılı olan bir yarı yapılandırılmış görüş belirtme formu oluşturmaktadır. Formun üçüncü sayfasını araştırma amacı ile ilgili olarak üzerinde “*Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları ... gibidir. Çünkü ...*” cümlesi yazılı olan bir yarı yapılandırılmış görüş belirtme formu oluşturmaktadır. Formun dördüncü sayfasını ise araştırma amacı ile ilgili olarak üzerinde “*Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları ... gibidir. Çünkü ...*” cümlesi yazılı olan bir yarı yapılandırılmış görüş belirtme formu oluşturmaktadır. Formdaki sayfalarda verilen metafor cümlelerinde “*gibi*” kelimesinin kullanılma amacı öğretmenler tarafından belirtilen

“metaforların konusu” ile “metaforların kaynağı” arasındaki bağı çağrıştırmak, “çünkü” kelimesinin kullanılma amacı da belirtilen metaforların hangi “gerekçeye” dayanılarak belirtildiğini ortaya koymaktır (Sağdıç ve İlhan, 2018, s. 107). Böylelikle öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik algıları; bu öğrencilerin okul içerisindeki davranışlarına, kişilerarası ilişki ve iletişimlerine, sınıf içerisindeki davranışlarına, kişilerarası ilişki ve iletişimlerine, son olarak da akademik gelişimlerine göre metaforlar ve bu metaforların gerekçeleri yardımıyla açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinlerin alınmasının ardından Ankara ili Altındağ İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü’nün 2017-2018 eğitim-öğretim yılına ait yabancı uyruklu öğrencilerin sayıları ve eğitim gördükleri ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ile ilgili bilgilerin yer aldığı kayıtları incelenerek Ankara ilinin Altındağ ilçesindeki hangi okullarda yabancı uyruklu öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra 45 ilkokula (İlkokulların 5 tanesi Suriyeliler için eğitim veren geçici eğitim merkezidir. Ayrıca ilkokulların çoğunun bünyesinde ana sınıfları ve özel eğitim sınıfları bulunmaktadır.), 1 işitme engelliler ilkokuluna, 1 özel eğitim anaokuluna, 1 özel eğitim uygulama merkezine (I. ve II. kademe), 11 ortaokula, 3 imam hatip ortaokuluna, 1 işitme engelliler ortaokuluna, 1 ortopedik engelliler ortaokuluna, 1 anadolu lisesine, 2 meslekî ve teknik anadolu lisesine, 3 anadolu imam hatip lisesine, 1 ortopedik engelliler lisesine gidilerek sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler tespit edilmiştir. Bu öğretmenlere araştırmanın ne amaçla yapıldığı anlatılıp araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, kişisel bilgilerinin saklı tutulacağı bilgisi verilerek önceden hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüş belirtme formları öğretmenlere dağıtılmış, öğretmenlerden öncelikle ilk sayfadaki bilgi formunu doldurmaları sonra da diğer üç sayfadaki eksik bırakılmış metafor cümlelerini sadece kendi düşüncelerinden hareketle gerekçeleriyle birlikte tamamlamaları

istenmiştir. Öğretmenlerin doldurdıkları formların toplanmasının ardından toplam 700 öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmüştür. Böylece araştırmanın veri toplama sürecinin sonuna gelinmiştir.

Araştırma Verilerinin Analiz Edilmesi

Araştırmada elde edilecek metaforların analiz edilebilmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çünkü içerik analizi, var olan bir durumun var olduğu şekli ile açığa çıkarılmasını sağlayan bir yöntemdir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 21). Ayrıca içerik analizi, bireylerin davranışları ile ilgili dolaylı yollarla çalışma imkânı sağlamaktadır (Kılcan, 2017, s. 98). İçerik analizinin temel amacı ise bir araştırmada toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak, bu verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Bunun için de içerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar içerisinde biraraya getirmek ve bunları okuyucuların anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Kılcan (2017) içerik analizinin sırasıyla; metafor kodlama ve ayıklama aşaması, örnek metafor derleme aşaması, kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve verilerin bilgisayar ortamına aktarılma aşaması olmak üzere beş aşamada gerçekleştirildiğini belirtmiştir (s. 98-103). Bu araştırmanın içerik analizi de aynı sıralamayla, bu aşamalara uygun olarak bir sonraki sayfada açıklandığı şekilde yapılmıştır:

Metafor Kodlama ve Ayıklama Aşaması

Önceden hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüş belirtme formları, araştırmaya katılan 700 öğretmene uygulanmış ve uygulamadan sonra toplanan bu 700 tane metafor formu 1'den başlanarak 700'e kadar numaralandırılmıştır. Bu işlem sayesinde öğretmenler de numaralandırılarak kodlandırılmış olmaktadır. Daha sonra 1 numaralı formdan başlanarak

sırasıyla 700 numaralı forma kadar olan tüm metafor formları, metaforların öğretmenler tarafından belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediğine bakılarak incelenmiştir. Bunun için yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki, sınıftaki ve ders sırasındaki varlıklarına ilişkin belirtilen metaforların yer aldığı ancak metafor gerekçeleri belirtilmeyen formlar ile metafor gerekçeleri belirtildiği hâlde metaforların belirtilmediği formlar, yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki, sınıftaki ve ders sırasındaki varlıklarına ilişkin belirtilen metaforların sadece tanımlarının yapıldığı formlar ve son olarak da yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki, sınıftaki ve ders sırasındaki varlıklarına ilişkin hiçbir metaforun ve gerekçesinin belirtilmediği, yani tamamen boş bırakılmış formlar tüm formların içerisinde elenerek analiz dışına çıkarılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda bu hususları taşıdığı tespit edilen 495 tane form elenerek analiz dışına çıkarılmış, geriye geçerli olan 205 tane form kalmıştır. Yani bu araştırmaya katılan 700 öğretmenden 495 tanesinin doldurduğu formların geçersiz olduğu görüldüğü için bu 495 öğretmen araştırma kapsamından çıkarılmış ve geriye kalan 205 öğretmen bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Son olarak da geriye kalan 205 tane formda belirtilen toplamda 916 tane metaforun tamamı, sırasıyla yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki, sınıftaki ve ders sırasındaki varlıklarına ilişkin belirtilen metaforlar (Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin 295 tane, sınıftaki varlıklarına ilişkin 315 tane, ders sırasındaki varlıklarına ilişkin 306 tane metafor elde edilmiştir.) olmak üzere form numaraları ile birlikte Microsoft Excel programında seçilen 2 sütundan sağdaki sütuna yazılmıştır. Böylece araştırmanın metafor kodlama ve ayıklama aşaması tamamlanmıştır.

Örnek Metafor Derleme Aşaması

205 tane öğretmenden ya da katılımcıdan oluşan çalışma grubu tarafından belirtilen toplamda 916 tane metafor tekrar incelenerek her bir metafor cümlesindeki benzeyen, benzetilen ve benzeyen ile benzetilen arasındaki bağıntı analiz edilmiştir. Yapılan analiz

sonucunda benzer bağıntılara ve ilişkilendirmelere sahip olan unsurlar içeren metaforlar tek bir çatı altında toplanmıştır. Böylelikle Metafor Kodlama ve Ayıklama Aşaması sonrasında kalan 205 katılımcı formundan elde edilen tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 916 tane metafordan, 647 tane farklı metafor (yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin 197 tane, sınıftaki varlıklarına ilişkin 227 tane, ders sırasındaki varlıklarına ilişkin 223 tane farklı, tekrarsız metafor) elde edilmiştir. Böylelikle araştırmanın örnek metafor derleme aşaması tamamlanmıştır.

Kategori Geliştirme Aşaması

Katılımcılar tarafından metafor formlarında yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki, sınıftaki ve ders sırasındaki varlıklarına ilişkin geliştirilmiş olan metaforlar, yine katılımcılar tarafından belirtilen metafor gerekçeleri incelenerek kategorilendirilmiştir. Yani katılımcılar tarafından geliştirilen 916 metaforun gerekçeleri araştırmacı tarafından incelenmiş ve her bir metafor, yine araştırmacı tarafından gerekçelerine uygun kategoriler altında toplanmıştır. Kategorilerin uygunluğu hakkında uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra her bir metafor için oluşturulan kategorilerin tamamı sırasıyla yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki, sınıftaki ve ders sırasındaki varlıklarına ilişkin belirtilen kategoriler olmak üzere form numaraları ile birlikte Microsoft Excel programında seçilen 2 sütundan soldaki sütuna yazılmıştır. Böylece soldaki sütunda yer alan kategorilerin ve sağdaki sütunda yer alan metaforların aynı numarayı taşıyarak birbirlerinin tam karşısında yer almaları sağlanmış olup, bu sayede hangi metaforun hangi kategori içerisinde yer aldığı konusunda oluşabilecek herhangi bir karışıklığın önüne geçilmiştir. Son olarak da inceleme kolaylığı olması adına tüm metaforlar ve kategoriler, hiçbirinin numaraları kaydırılmadan alfabetik olarak sıralanmıştır. Tüm bunların yapılmasıyla birlikte araştırmanın kategori geliştirme aşaması sona erdirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak için oluşturulan kategorilerin içerisinde yer alan metaforların, bu kategorileri temsil edip etmediği teyit edilmelidir (Saban, 2009, s. 287). Bunun için uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlara katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki, sınıftaki ve ders sırasındaki varlıklarına ilişkin geliştirdikleri metaforların listesi ile araştırmacı tarafından bu metaforların gerekçelerine göre oluşturulan kategorilerin listesi verilmiş ve uzmanlardan metaforların tamamını, hiçbir metafor açıkta kalmayacak şekilde uygun gördükleri kategorilerle eşleştirmeleri istenmiştir. Daha sonra da uzmanların yaptığı eşleştirmelerle araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler karşılaştırılmış ve görüş birliği ile görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliliği Miles ve Huberman (1994) tarafından hazırlanmış olan güvenirlilik formülü ($Güvenirlilik = \frac{Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı}$) kullanılarak hesaplanmıştır (s. 64). Uzmanlar tarafından yapılan eşleştirmeler ile araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler karşılaştırıldığında 53 metaforun (*Açılmamış Çiçek, Açılmayı Bekleyen Hediye Paketi, Arızalı Hoparlör, Aşılması Zor Dağ, Boynu Bükülmüş Çiçek, Bozuk Radyo, Bukalemun, Bulanık Deniz, Bulmaca, Bumerang, Buzdağı, Cıvıv Kümesindeki Ördek Yavrusu, Çok Bilinmeyenli Denklem, Çöldeki Kuyu, Dar Geçit, Deney Fareleri, Dolu Bardak, Düğümlenmiş İp, Eğlence Merkezi, Eğlenceli Oyun Alanı, Fabrika Dumani, Heterojen Karışım, Issız Koy, İlğimizi Çekmeyen Kitaplar, Kaktüs, Kaplumbağa, Kara Delik, Karpuz, Keşfedilmemiş Maden, Korkmuş Karıncayiyen, Kurmalı Oyuncak, Kültür Festivali, Labirent, Lunapark, Okunmamış Kitap, Panda, Pencere Dışından İçeriye Bakan Kuş, Renkli Kalem, Seyahat, Sis, Sulanmamış Çiçek, Suyu Yavaş Yavaş Azalan Çeşme, Şeker, Tablo, Takım Kaptanı, Topraktan Yeni Çıkmış Filiz, Tren Vagonları, Türü Yemeği, Yapışık İkizler, Yaralı Kuş, Yeni Doğmuş Ceylan Yavrusu, Yıldız ve Zile Basıp Kaçan Çocuk metaforları*) uzmanlar tarafından farklı kategoriler içerisine yerleştirildiği görülmüştür. Bunun üzerine yapılan güvenirlilik hesaplamasıyla birlikte araştırmanın güvenirliliğinin % 94 oranında olduğu görülmüştür ($916/916+53=0,94$). Saban (2009), söz

konusu formülle elde edilen uyumun % 90 ve üzerinde olduğu durumlarda güvenirliliğin istenilen bir seviyede sağlanmış olduğunu ifade etmektedir (s. 288). Bu araştırma için elde edilmiş olan güvenirlilik oranının da % 94 olması, araştırmanın güvenirliliğinin sağlandığını göstermektedir.

Nitel araştırmalar için geçerlik ve güvenirlilik sağlanması konusunda araştırmaların inanılrlılığı ve aktarılabilirliği de incelenmektedir (Kılcan, 2017, s. 103). Bu araştırmanın inanılrlılığını arttırmak için araştırmanın bulguları açıklanırken katılımcıların geliştirdikleri metaforların gerekçelerinden hiçbir şekilde değişiklik yapılmadan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğini arttırmak için de araştırma verilerinin nasıl toplandığı, katılımcıların nasıl belirlendiği ve özelliklerinin neler olduğu, araştırma verilerinin nasıl analiz edildiği gibi araştırma uygulamaları detaylı ve anlaşılabilir bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Tüm bunların yapılmasıyla da araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlama aşaması sona erdirilmiştir.

Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılma Aşaması

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki, sınıftaki ve ders sırasındaki varlıklarına ilişkin geliştirdikleri metaforların gerekçelerine bakılarak uygun kategoriler altına yerleştirilmesi ile birlikte elde edilen tüm veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bunun ardından metaforlar, metaforları temsil eden katılımcı sayısı (*f*) ve yüzdesi (%), metafor kategorileri, bu kategorileri temsil eden katılımcı sayısı (*f*) ve yüzdesi (%) hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar araştırmanın bulguları olarak tablolastırılıp açıklanmıştır. Bu tablolarla birlikte oluşturulan metafor kategorilerini açıklamak için katılımcılar tarafından metaforların oluşturulma gerekçelerini belirten ifadelerden yüksek frekansa sahip olanları temsil edenler hiçbir şekilde değiştirilmeden alınarak araştırmanın bulguları bünyesinde verilmiştir. Hangi ifadenin hangi katılımcı tarafından belirtildiğini göstermek için de ifadelerin yanına parantez içerisinde o ifadeleri belirten katılımcı

numaraları ve branşları (1 numaralı sınıf öğretmeni gibi) verilmiştir. Tüm bunların yapılmasıyla birlikte araştırma verilerinin içerik analizi tamamlanmıştır.



BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma verilerinin analiz edilmesiyle birlikte elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik olarak yapılan yorumlar üzerinde durulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan birinci alt problem sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin metaforlarının neler olduğudur. Bu problemin yanıtlanabilmesi için katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin geliştirdikleri metaforlar; bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin geliştirilen metaforlar, sınıftaki varlıklarına ilişkin geliştirilen metaforlar ve ders sırasındaki varlıklarına ilişkin geliştirilen meteforlar olmak üzere üç boyutta incelenmiş ve elde edilen bulgular da bu sıralamayla aşağıda açıklanmıştır:

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuldaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Katılımcılar tarafından yarı yapılandırılmış görüş belirtme formlarında yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin olarak geliştirilen metaforlar, bu metaforları

temsil eden katılımcıların sayıları (f) ve bu metaforları temsil eden katılımcıların yüzdeleri (%) aşağıdaki Tablo 1 içerisinde verilmiştir:

Tablo 1

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuldaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	(%)	Sıra No	Metafor	(f)	(%)
1	Ağlayan Bebek	1	0,34	57	Dondurma	1	0,34
2	Ağzına Kadar Dolu Çanta	1	0,34	58	Dozer	1	0,34
3	Aile	1	0,34	59	Dövüş Arenası	1	0,34
4	Arap Saçı	1	0,34	60	Elin Parmakları	1	0,34
5	Arı	1	0,34	61	Elmas	1	0,34
6	Arı Kovanı	3	1,02	62	Etkisiz Eleman	1	0,34
7	Asalak Bitkiler	1	0,34	63	Ev	1	0,34
8	Aşısı Tutmamış Fidan	1	0,34	64	Evde Fazla Bulunan Büfe	1	0,34
9	Aşure	1	0,34	65	Fanus	1	0,34
10	Ateş	1	0,34	66	Fener	1	0,34
11	Atın Üstündeki Fazla Yük	1	0,34	67	Fidan	2	0,68
12	Atom	1	0,34	68	Füze	1	0,34
13	Ayakkabıya Kaçmış Taş	1	0,34	69	Gangster	1	0,34
14	Ayraç	2	0,68	70	Gelincik	1	0,34
15	Ayrık Otu	4	1,36	71	Gerilim Filmi Seyircisi	1	0,34
16	Baharat	2	0,68	72	Göçmen Kuşlar	1	0,34
17	Bahçedeki Yabancı Ot	1	0,34	73	Gökkuşağı	22	7,46
18	Balık	1	0,34	74	Göl	1	0,34
19	Balon	1	0,34	75	Gölge	1	0,34
20	Balyoz	2	0,68	76	Gül	2	0,68
21	Barut	1	0,34	77	Gül Bahçesindeki Lale	1	0,34
22	Bebek	1	0,34	78	Güneş	4	1,36
23	Beslenme Çantası	1	0,34	79	Halay Çeken İnsanlar	1	0,34
24	Binanın Dış Duvarının Boyası	1	0,34	80	Harabe Ev	1	0,34
25	Bir Demlik Çay	1	0,34	81	Hediye Paketi Poşeti	1	0,34
26	Bitki	1	0,34	82	Heterojen Karışım	1	0,34
27	Blender	2	0,68	83	Isıtıcı	1	0,34
28	Boksör	2	0,68	84	İşaret Parmağı	1	0,34
29	Bomba	4	1,36	85	Kaktüs	3	1,02
30	Boş Küme	1	0,34	86	Kalemlik	1	0,34
31	Boya	1	0,34	87	Kapalı Kutu	1	0,34
32	Boya Kalem	3	1,02	88	Kapı	1	0,34
33	Boya Paleti	1	0,34	89	Karate Salonu	1	0,34
34	Boynu Bükülmüş Çiçek	1	0,34	90	Kardelen	2	0,68
35	Bulanık Deniz	1	0,34	91	Kardeş	1	0,34
36	Bulaşıcı Hastalık	1	0,34	92	Karınca	2	0,68
37	Büyük Apartmanlardaki Aileler	1	0,34	93	Karınca Yuvası	1	0,34
38	Büyük Bahçe	1	0,34	94	Kartopu	2	0,68
39	Cam Bölme	1	0,34	95	Kayıp Kedi	1	0,34
40	Civciv Kümesindeki Ördek Yavrusu	1	0,34	96	Kedi	2	0,68
41	Çay Kaşığı	1	0,34	97	Kedigiller	1	0,34
42	Çiçek	13	4,41	98	Kedi-Köpek	3	1,02
43	Çiçek Bahçesi	2	0,68	99	Kek	2	0,68
44	Çiçeklerin İçindeki Kara Böcekler	1	0,34	100	Kene	1	0,34
45	Çirkin Ördek Yavrusu	2	0,68	101	Kettle	1	0,34
46	Çok Yüksek Sesli Radyo	1	0,34	102	Kırmızı Düzinadaki Mavi Boncuk	1	0,34
47	Çukurdaki Su	1	0,34	103	Kışın Sıcak Ülkelere Göç Edememiş Kuşlar	1	0,34
48	Dağ	1	0,34	104	Kir	1	0,34
49	Defter	1	0,34	105	Kitap	1	0,34
50	Deney Fareleri	1	0,34	106	Korkmuş Karıncayiyen	1	0,34
51	Deniz Suyu	1	0,34	107	Korkuluk	1	0,34
52	Desen	1	0,34	108	Köpek Yavrusu	1	0,34
53	Dikenli Gül	1	0,34	109	Köprü	1	0,34
54	Dikenli Tel	1	0,34	110	Kum Saati	1	0,34
55	Doğal Afetler	6	2,03	111	Kum Torbası	4	1,36
56	Doktor	1	0,34	112	Kuma	1	0,34

Not: Tablo 1, bir sonraki sayfada devam etmektedir.

Tablo 1

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuldaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	(%)	Sıra No	Metafor	(f)	(%)
113	Kuş	3	1,02	156	Sülük	1	0,34
114	Kuyruğu Birbirine Dolanmış Kediler	1	0,34	157	Sünger	1	0,34
115	Kültür Festivali	1	0,34	158	Şeker	2	0,68
116	Kümesinin Dışında Kalmış Tavuk	1	0,34	159	Tablo	2	0,68
117	Lider	1	0,34	160	Takım Kaptanı	1	0,34
118	Lunaparklardaki Hızlı Trenler	1	0,34	161	Takımyıldızı	1	0,34
119	Makas	2	0,68	162	Tangram	1	0,34
120	Mevsim	1	0,34	163	Taşlı Yol	1	0,34
121	Miknatis	7	2,37	164	Tazmanya Canavarı	1	0,34
122	Miknatisin Aynı Yönlü Kutupları	1	0,34	165	Tek Köklü Gül Fidanının Farklı Renkte	1	0,34
123	Mısır	1	0,34	166	Goncaları	1	0,34
124	Mikser	2	0,68	167	Tel Örgü	1	0,34
125	Misafir	3	1,02	168	Televizyon	1	0,34
126	Mozaik	3	1,02	169	Tenis Topu	1	0,34
127	Orman	1	0,34	170	Tercüman	1	0,34
128	Oyuncak	1	0,34	171	Tiyatro Oyunu	1	0,34
129	Öğrenci Korusu	1	0,34	172	Tombala	1	0,34
130	Özel Eğitim Gerektiren Engelli	1	0,34	173	Top	1	0,34
131	Çocuk	1	0,34	174	Toprağına Alışmamış Bitki	1	0,34
132	Panda	1	0,34	175	Toprak	1	0,34
133	Papağan	1	0,34	176	Topraktan Yeni Çıkmış Filiz	1	0,34
134	Papatya	2	0,68	177	Trafik Kazasında Bir Araya Toplanan	1	0,34
135	Papatyaların İçindeki Gelincik	1	0,34	178	İnsanlar	1	0,34
136	Paratoner	1	0,34	179	Tren Vagonları	1	0,34
137	Parazit	1	0,34	180	Turist	1	0,34
138	Parfüm	1	0,34	181	Turnusol Kâğıdı	1	0,34
139	Patlamaya Hazır Bomba	4	1,36	182	Uçmayı Yeni Öğrenen Yavru Kuş	1	0,34
140	Pazar Yeri	1	0,34	183	Ürkek Tavşan	1	0,34
141	Pencere	1	0,34	184	Üvey Kardeş	1	0,34
142	Pirince Karışmış Bulgur Taneleri	1	0,34	185	Volkan	1	0,34
143	Renk	3	1,02	186	Yağmurda Islanıp Çatıya Sığınmış	1	0,34
144	Renk Paleti	1	0,34	187	Kuşlar	1	0,34
145	Renkli Kalem	1	0,34	188	Yağ-Su	1	0,34
146	Renkli Televizyon	1	0,34	189	Yama	2	0,68
147	Robot	1	0,34	190	Yamalık	1	0,34
148	Rüzgâr Gülü	1	0,34	191	Yangının İlk Kıvılcımı	1	0,34
149	Savaş	1	0,34	192	Yapboz Parçaları	1	0,34
150	Serpme Kahvaltı	1	0,34	193	Yapışık İkiizler	1	0,34
151	Sessizlik	1	0,34	194	Yaprağına Dokunulmuş Eğrelti Otu	1	0,34
152	Seyahat Otobüsü	1	0,34	195	Yemek	1	0,34
153	Silah	1	0,34	196	Yıldız	1	0,34
154	Sopa	1	0,34	197	Yoğun Trafik	1	0,34
155	Su	4	1,36	198	Yumurta	1	0,34
156	Suyla Dolu Bardağa Eklenen Su	1	0,34	199	Yüzmeyi Yeni Öğrenen Biri	1	0,34
200				200	Zeytinyağı-Su	1	0,34
Toplam				Toplam		295	100

Tablo 1’de metaforlar incelendiğinde 205 katılımcı tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin tekrarlı metaforlar da dâhil olmak üzere toplamda 295 tane metafor, ancak birbirinden farklı olan 197 tane metafor geliştirildiği görülmektedir. Tablo 1’de görülen metaforlar içerisindeki *Atom*, *Ayakkabıya Kaçmış Taş*, *Ayrık Otu*, *Bahçedeki Yabancı Ot*, *Bir Demlik Çay*, *Blender*, *Çiçek*, *Çukurdaki Su*, *Doğal Afetler*, *Doktor*, *Etkisiz Eleman*, *Gangster*, *Kedigiller*, *Kettle*, *Kitap*, *Köpek Yavrusu*, *Makas*, *Miknatis*, *Mikser*,

Papağan, Parfüm, Renkli Televizyon, Su, Uçmayı Öğrenen Yavru Kuş metaforlarını ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler geliştirmiştir. Aşure, Balık, Bulanık Deniz, Gökkuşağı, Gölge, Hediye Paketi Poşeti, Heterojen Karışım, Kaktüs, Kışın Sıcak Ülkelere Göç Edememiş Kuşlar, Kuma, Kuş, Lider, Öğrenci Korosu, Özel Eğitim Gerektiren Engelli Çocuk, Patlamaya Hazır Bomba, Renk Paleti, Robot, Takım Kaptanı, Tombala, Yamalık, Yıldız metaforlarını da liselerde görev yapmakta olan öğretmenler geliştirmiştir. Geriye kalan Ağlayan Bebek, Ağzına Kadar Dolu Çanta, Aile, Arap Saçı, Arı, Arı Kovanı, Asalak Bitkiler, Aşısı Tutmamış Fidan, Ateş, Atın Üstündeki Fazla Yük, Ayraç, Ayrık Otu, Baharat, Balon, Balyoz, Barut, Bebek, Beslenme Çantası, Binanın Dış Duvarının Boyası, Bitki, Blender, Boksör, Bomba, Boş Küme, Boya, Boya Kalem, Boya Paleti, Boynu Bükülmüş Çiçek, Bulaşıcı Hastalık, Büyük Apartmanlardaki Aileler, Büyük Bahçe, Cam Bölme, Cıvıv Kümesindeki Ördek Yavrusu, Çay Kaşığı, Çiçek, Çiçek Bahçesi, Çiçeklerin İçindeki Kara Böcekler, Çirkin Ördek Yavrusu, Çok Yüksek Sesli Radyo, Dağ, Defter, Deney Fareleri, Deniz Suyu, Desen, Dikenli Gül, Dikenli Tel, Doğal Afetler, Dondurma, Dozer, Dövüş Arenası, Elin Parmakları, Elmas, Ev, Evde Fazla Bulunan Büfe, Fanus, Fener, Fidan, Füze, Gelincik, Gerilim Filmi Seyircisi, Göçmen Kuşlar, Gökkuşağı, Göl, Gül, Gül Bahçesindeki Lale, Güneş, Halay Çeken İnsanlar, Harabe Ev, Isıtıcı, İşaret Parmağı, Kaktüs, Kalemlik, Kapalı Kutu, Kapı, Karate Salonu, Kardelen, Kardeş, Karınca, Karınca Yuvası, Kartopu, Kayıp Kedi, Kedi, Kedi-Köpek, Kek, Kene, Kırmızı Düzinedeki Mavi Boncuk, Kir, Korkmuş Karıncayiyen, Korkuluk, Köprü, Kum Saati, Kum Torbası, Kuş, Kuyruğu Birbirine Dolanmış Kediler, Kültür Festivali, Kümesinin Dışında Kalmış Tavuk, Lunaparklardaki Hızlı Trenler, Makas, Mevsim, Mıknatıs, Mıknatısın Aynı Yönlü Kutupları, Mısır, Mikser, Misafir, Mozaik, Orman, Oyuncak, Panda, Papatya, Papatyaların İçindeki Gelincik, Paratoner, Parazit, Patlamaya Hazır Bomba, Pazar Yeri, Pencere, Pirince Karışmış Bulgur Taneleri, Renk, Renkli Kalem, Rüzgâr Güllü, Savaş, Serpme Kahvaltı, Sessizlik, Seyahat Otobüsü, Silah, Sopa, Su, Suyla Dolu Bardağa Eklenen Su, Sülük, Sünger, Şeker, Tablo, Takımyıldızı, Tangram, Taşlı Yol, Tazmanya

Canavarı, Tek Köklü Gül Fidanının Farklı Renkte Goncaları, Tel Örgü, Televizyon, Tenis Topu, Tercüman, Tiyatro Oyunu, Top, Toprağına Alışmamış Bitki, Toprak, Topraktan Yeni Çıkmış Filiz, Trafik Kazasında Bir Araya Toplanan İnsanlar, Tren Vagonları, Turist, Turnusol Kâğıdı, Ürkek Tavşan, Üvey Kardeş, Volkan, Yağmurda Islanıp Çatiya Sığınmış Kuşlar, Yağ-Su, Yama, Yangının İlk Kivilcımı, Yapboz Parçaları, Yapışık İkizler, Yaprığına Dokunulmuş Eğrelti Otu, Yemek, Yoğun Trafik, Yumurta, Yüzmeyi Yeni Öğrenen Biri, Zeytinyağı-Su metaforlarını ise ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler geliştirmiştir. Buna göre ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin geliştirdikleri metaforların, ortaokullarda ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlardan sayıca daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 1’de metaforları temsil eden katılımcılar incelendiğinde metaforların yarısından fazlasının (159 tane metafor) yalnız 1 katılımcı tarafından temsil edilmekteyken geriye kalan metaforlardan 1’inin (*Gökkuşağı metaforu*) 22 katılımcı, 1’inin (*Çiçek metaforu*) 13 katılımcı, 1’inin (*Mıknatıs metaforu*) 7 katılımcı, 1’inin (*Doğal Afetler metaforu*) 6 katılımcı, 6’sının (*Ayrık Otu, Bomba, Güneş, Kum Torbası, Patlamaya Hazır Bomba ve Su metaforları*) 4 katılımcı, 8’inin (*Arı Kovanı, Boya Kalemi, Misafir, Mozaik, Kaktüs, Kedi-Köpek, Kuş ve Renk metaforları*) 3 katılımcı ve 20’sinin (*Ayraç, Baharat, Balyoz, Blender, Boksör, Çiçek Bahçesi, Çirkin Ördek Yavrusu, Fidan, Gül, Kardelen, Karınca, Kartopu, Kedi, Kek, Makas, Mikser, Papatya, Şeker, Tablo ve Yama metaforları*) 2 katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Kılcan (2017), metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısının hesaplanabilmesi için bir formülden (*Tüm Metaforların Sayısı/Farklı Metaforların Sayısı*) söz etmiştir (s. 106). Bu formül, yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin geliştirilen metaforlar için uygulandığında metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısının 1,49 olduğu görülmektedir ($295/197=1,49$). Bu değere ilişkin metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise en sık kullanılan metaforların; katılımcıların % 7,46’sı tarafından belirtilen *Gökkuşağı* (f: 22), katılımcıların % 4,41’i tarafından belirtilen “*Çiçek*” (f: 13),

katılımcıların % 2,37'si tarafından belirtilen *Mıknatıs* (f: 7) ve katılımcıların % 2,03'ü tarafından belirtilen *Doğal Afetler* (f: 6) metaforları şeklinde olduğu görülmektedir.

Kılcan'a (2017) göre yukarıda söz edilen formül uygulandığında elde edilen değer, +1'den ne kadar uzaklaşırsa katılımcılar tarafından geliştirilen metaforların benzerlik oranları o kadar artmaktadır (s. 106). Burada yapılan hesaplama ile elde edilmiş olan 1,49 değeri, +1'den büyük olduğu için katılımcılar tarafından geliştirilmiş olan metaforların benzerlik oranlarının yüksek olduğu, bundan dolayı da öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin algılarının benzerlik taşıdığı düşünülmektedir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıftaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Katılımcılar tarafından yarı yapılandırılmış görüş belirtme formlarında yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olarak geliştirilen metaforlar, bu metaforları temsil eden katılımcıların sayıları (f) ve bu metaforları temsil eden katılımcıların yüzdeleri (%) aşağıdaki Tablo 2 içerisinde verilmiştir:

Tablo 2

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıftaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	(%)	Sıra No	Metafor	(f)	(%)
1	Abla-Ağabey	2	0,63	20	Balyoz	1	0,32
2	Ağaçkakan	1	0,32	21	Bebek	4	1,27
3	Aktar	1	0,32	22	Biblo	1	0,32
4	Alışveriş Merkezi	1	0,32	23	Bit	3	0,95
5	Anahtar	1	0,32	24	Boks Eldiveni	1	0,32
6	Ananas	1	0,32	25	Boksör	1	0,32
7	Arı	1	0,32	26	Borazan	1	0,32
8	Arı Kovanı	1	0,32	27	Boş Desen	1	0,32
9	Arızalı Hoparlör	1	0,32	28	Boş Sayfa	1	0,32
10	Asker	2	0,63	29	Boya Kalemleri	1	0,32
11	Aslan	1	0,32	30	Bozuk Plak	1	0,32
12	Aşılması Zor Dağ	2	0,63	31	Bozuk Robot	1	0,32
13	Aşure	2	0,63	32	Bukalemun	3	0,95
14	Ateş	1	0,32	33	Bulanık Su	1	0,32
15	Aynı Çuvala Karışmış Farklı Bakliyat	1	0,32	34	Bulaşıcı Hastalık	1	0,32
16	Aynı Kutuplu Mıknatıs	1	0,32	35	Bulmaca	2	0,63
17	Ayrık Otu	1	0,32	36	Bulut	1	0,32
18	Baharat	1	0,32	37	Buzdağı	1	0,32
19	Balon	1	0,32	38	Büyükelçi	1	0,32

Not: Tablo 2, bir sonraki sayfada devam etmektedir.

Tablo 2

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıftaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	(%)	Sıra No	Metafor	(f)	(%)
39	Ceylan	1	0,32	102	Kapalı Kutu	7	2,22
40	Çalar Saat	1	0,32	103	Kaplan	3	0,95
41	Çarpma İşlemindeki 1 Rakamı	1	0,32	104	Kara Delik	1	0,32
42	Çayınıza Düşen Böcek	1	0,32	105	Karahindiba	1	0,32
43	Çekirge	2	0,63	106	Kardeş	2	0,63
44	Çiçek	8	2,54	107	Karpuz	1	0,32
45	Çiçek Bahçesi	3	0,95	108	Kartopu	1	0,32
46	Çirkin Ördek Yavrusu	1	0,32	109	Keçi	1	0,32
47	Çöldeki Kuyu	1	0,32	110	Kedi	3	0,95
48	Dalları Kurumuş Ağaç	1	0,32	111	Kedi Yavruları	1	0,32
49	Dantel	1	0,32	112	Kilitli Kapı	1	0,32
50	Dar Geçit	1	0,32	113	Kirpi	1	0,32
51	Deniz	1	0,32	114	Kitap	8	2,54
52	Deniz Feneri	1	0,32	115	Kivi	1	0,32
53	Deniz Suyu	1	0,32	116	Kokarca	1	0,32
54	Detone Koro	1	0,32	117	Kokteyl	1	0,32
55	Diken	2	0,63	118	Kompresör	1	0,32
56	Dilsiz İnsan	2	0,63	119	Komşu	1	0,32
57	Dolap	1	0,32	120	Komşunun Emanet Çocuğu	1	0,32
58	Dolu Bardak	1	0,32	121	Korku Filmi Karakteri	1	0,32
59	Domino Taşı	2	0,63	122	Koruma Duvarı	1	0,32
60	Dönme Dolap	1	0,32	123	Koşu Yarışı	2	0,63
61	Durgun Su	2	0,63	124	Köpek Yavrusu	1	0,32
62	Duvar	5	1,59	125	Kraliçe Arı	1	0,32
63	Düğümlemiş İp	1	0,32	126	Kum Torbası	2	0,63
64	Düğün	1	0,32	127	Kurt-Köpek	1	0,32
65	Dürbün	1	0,32	128	Kuş	2	0,63
66	Egzotik Koku	1	0,32	129	Küçük Çocuklar	2	0,63
67	Eğlence Merkezi	1	0,32	130	Kültür Şöleni	1	0,32
68	Elektrikli Vatoz	1	0,32	131	Lastik	1	0,32
69	Enstrüman	1	0,32	132	Lunapark	2	0,63
70	Eski Duvar Boyası	1	0,32	133	Maç	1	0,32
71	Eşik	1	0,32	134	Mahkeme Salonu	1	0,32
72	Fabrika Dumanı	1	0,32	135	Makas	1	0,32
73	Fanus	1	0,32	136	Matruşka	1	0,32
74	Farklı Yemek	1	0,32	137	Meyveler	2	0,63
75	Film	1	0,32	138	Mıknatıs	1	0,32
76	Flash Bellek	1	0,32	139	Midye	1	0,32
77	Gelincik	1	0,32	140	Mikser	3	0,95
78	Göçebe	1	0,32	141	Misafir	2	0,63
79	Gökkuşağı	5	1,59	142	Mutualist Canlılar	1	0,32
80	Göz	1	0,32	143	Müze Gezisi	1	0,32
81	Güneş	4	1,27	144	Müzik	1	0,32
82	Güzel Kokulu Sarmaşık	1	0,32	145	Nefes	1	0,32
83	Halka	1	0,32	146	Nehir	1	0,32
84	Hamsi	1	0,32	147	Nisan Yağmuru	1	0,32
85	Hamur	4	1,27	148	Oje	1	0,32
86	Hatalı Çekilmiş Fotokopi Kâğıdı	1	0,32	149	Okunmayı Bekleyen Kitap	1	0,32
87	Hava	1	0,32	150	Orkestradaki Zil Sesi	1	0,32
88	Hazır Çorba	1	0,32	151	Oyun	2	0,63
89	Hazine Sandığı	2	0,63	152	Oyun Hamuru	2	0,63
90	Hediye Kutusu	1	0,32	153	Oyuncağı Elinden Alınmış Çocuk	1	0,32
91	Isırgan Otu	1	0,32	154	Öğretmen	1	0,32
92	İssız Ada	1	0,32	155	Panther	1	0,32
93	İssız Koy	1	0,32	156	Papağan	1	0,32
94	İp	1	0,32	157	Patlak Lastik	1	0,32
95	İpek Böceği	1	0,32	158	Pazar Yeri	1	0,32
96	İstiridye	1	0,32	159	Pencere	2	0,63
97	İş Makinesi	1	0,32	160	Pimi Çekilmiş Bomba	3	0,95
98	İyi Hazırlanmış Ödev	1	0,32	161	Pire	1	0,32
99	Kabak Çiçeği	1	0,32	162	Projektör	1	0,32
100	Kalemtraş	1	0,32	163	Reflektör	1	0,32
101	Kapalı Kapı	3	0,95	164	Renk	3	0,95

Not: Tablo 2, bir sonraki sayfada devam etmektedir.

Tablo 2

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıftaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	(%)	Sıra No	Metafor	(f)	(%)
165	Rubik Küpü	1	0,32	197	Türlü Yemeği	2	0,63
166	Rüzgâr	1	0,32	198	Uzay	1	0,32
167	Sakız	1	0,32	199	Üç-Dört Yaşlarındaki Çocuk	1	0,32
168	Saksı	2	0,63	200	Ürkek Kedi	1	0,32
169	Savaş	1	0,32	201	Ürkek Tavşan	1	0,32
170	Saz	1	0,32	202	Üvey Kardeş	1	0,32
171	Sele Kapılmış Ağaç Çöpü	1	0,32	203	Vakıf	1	0,32
172	Serçe	1	0,32	204	Vitrindeki Süs Bebeği	1	0,32
173	Sessiz Sinema	1	0,32	205	Volkan	1	0,32
174	Sessizlik	1	0,32	206	Yabancı Dil Kursu	1	0,32
175	Seyahat	2	0,63	207	Yabancı Dilde Televizyon İzleyen Çocuk	1	0,32
176	Seyirci	1	0,32	208	Yabancı Film	2	0,63
177	Sınıfa Giren Kuş	1	0,32	209	Yabancı Müzik	1	0,32
178	Silgi	1	0,32	210	Yağmur	1	0,32
179	Siren Sesi	1	0,32	211	Yapboz Parçası	1	0,32
180	Sisli Gece	1	0,32	212	Yara Bandı	1	0,32
181	Sivrisinek	1	0,32	213	Yaralı Kuş	1	0,32
182	Siyah-Beyaz	2	0,63	214	Yardımcı Kitap	2	0,63
183	Soba	1	0,32	215	Yarışma	1	0,32
184	Stepne	1	0,32	216	Yelpaze	1	0,32
185	Stres Çarkı	1	0,32	217	Yeni Dış Çıkaran Bebek	1	0,32
186	Su Isıtıcısı	1	0,32	218	Yeni Doğmuş Bebek	1	0,32
187	Sudaki Aksimiz	1	0,32	219	Yeni Keşfedilen Yer	1	0,32
188	Sürekli Çalan Zil	1	0,32	220	Yeni Sahiplenilmiş Kedi	1	0,32
189	Şeker	2	0,63	221	Yıldız	1	0,32
190	Tarla	1	0,32	222	Yırtıcı Şahin	1	0,32
191	Tavşan	2	0,63	223	Yönetici	1	0,32
192	Televizyon	2	0,63	224	Yüksek Merdiven	1	0,32
193	Tiyatro Oyunu	1	0,32	225	Zarf	1	0,32
194	Toprak	1	0,32	226	Zıplayan Top	2	0,63
195	Trafik Kurallarına Uymayan Şoför	1	0,32	227	Zoraki Misafir	1	0,32
196	Turist	2	0,63				
Toplam						315	100

Tablo 2’de yer alan metaforlar incelendiğinde katılımcılar tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin tekrarlı metaforlar da dâhil olmak üzere toplamda 315 tane metafor, ancak birbirinden farklı olan 227 tane metafor geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Tablo 2’de görülen metaforlar içerisindeki *Aynı Kutuplu Mıknatıs*, *Bozuk Robot*, *Bukalemun*, *Bulut*, *Çiçek Bahçesi*, *Dolu Bardak*, *Eşik*, *Güneş*, *Issız Ada*, *Issız Koy*, *İpek Böceği*, *Kabak Çiçeği*, *Kapalı Kutu*, *Koşu Yarışı*, *Kraliçe Arı*, *Lunapark*, *Oje*, *Oyuncağı Elinden Alınmış Çocuk*, *Pazar Yeri*, *Pimi Çekilmiş Bomba*, *Soba*, *Toprak*, *Üç-Dört Yaşlarındaki Çocuk*, *Yabancı Dilde Televizyon İzleyen Çocuk*, *Yardımcı Kitap* metaforlarını ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler geliştirmiştir. *Arı*, *Büyükelçi*, *Dilsiz İnsan*, *Elektrikli Vatoz*, *Hatalı Çekilmiş Fotokopi Kâğıdı*, *İyi Hazırlanmış Ödev*, *Kilitli Kapı*, *Komşu*, *Koruma Duvarı*, *Kuş*, *Kültür Şöleni*, *Oyun*, *Öğretmen*, *Pencere*, *Pimi*

Çekilmiş Bomba, Reflektör, Renk, Sisli Gece, Siyah-Beyaz, Vakıf, Yelpaze, Yeni Diş Çıkaran Bebek, Yeni Sahiplenilmiş Kedi, Zoraki Misafir metaforlarını da liselerde görev yapmakta olan öğretmenler geliştirmiştir. Geriye kalan Abla-Ağabey, Ağaçkakan, Aktar, Alışveriş Merkezi, Anahtar, Ananas, Arı Kovanı, Arızalı Hoparlör, Asker, Aslan, Aşılması Zor Dağ, Aşure, Ateş, Aynı Çuvala Karışmış Farklı Bakliyat, Ayrik Otu, Baharat, Balon, Balyoz, Bebek, Biblo, Bit, Boks Eldiveni, Boksör, Borazan, Boş Desen, Boş Sayfa, Boya Kalemleri, Bozuk Plak, Bukalemun, Bulanık Su, Bulaşıcı Hastalık, Bulmaca, Buzdağı, Ceylan, Çalar Saat, Çarpma İşlemindeki 1 Rakamı, Çayınıza Düşen Böcek, Çekirge, Çiçek, Çiçek Bahçesi, Çirkin Ördek Yavrusu, Çöldeki Kuyu, Dalları Kurumuş Ağaç, Dantel, Dar Geçit, Deniz, Deniz Feneri, Deniz Suyu, Detone Koro, Diken, Dilsiz İnsan, Dolap, Domino Taşı, Dönme Dolap, Durgun Su, Duvar, Düğümlenmiş İp, Düğün, Dürbün, Egzotik Koku, Eğlence Merkezi, Enstrüman, Eski Duvar Boyası, Fabrika Dumanı, Fanus, Farklı Yemek, Film, Flash Bellek, Gelincik, Göçebe, Gökkuşağı, Göz, Güneş, Güzel Kokulu Sarmaşık, Halka, Hamsi, Hamur, Hava, Hazır Çorba, Hazine Sandığı, Hediye Kutusu, Isırgan Otu, İp, İstiridye, İş Makinesi, Kalemıraş, Kapalı Kapı, Kapalı Kutu, Kaplan, Kara Delik, Karahindiba, Kardeş, Karpuz, Kartopu, Keçi, Kedi, Kedi Yavruları, Kirpi, Kitap, Kivi, Kokarca, Kokteyl, Kompresör, Komşunun Emanet Çocuğu, Korku Filmi Karakteri, Koşu Yarışı, Köpek Yavrusu, Kum Torbası, Kurt-Köpek, Kuş, Küçük Çocuklar, Lastik, Lunapark, Maç, Mahkeme Salonu, Makas, Matruşka, Meyveler, Miknatıs, Midye, Mikser, Misafir, Mutualist Canlılar, Müze Gezisi, Müzik, Nefes, Nehir, Nisan Yağmuru, Okunmayı Bekleyen Kitap, Orkestradaki Zil Sesi, Oyun, Oyun Hamuru, Panter, Papağan, Patlak Lastik, Pencere, Pimi Çekilmiş Bomba, Pire, Projektör, Renk, Rubik Küpü, Rüzgâr, Sakız, Saksı, Savaş, Saz, Sele Kapılmış Ağaç Çöpü, Serçe, Sessiz Sinema, Sessizlik, Seyahat, Seyirci, Sınıfa Giren Kuş, Silgi, Siren Sesi, Sivrisinek, Siyah-Beyaz, Stepne, Stres Çarkı, Su Isıtıcısı, Sudaki Aksimiz, Sürekli Çalan Zil, Şeker, Tarla, Tavşan, Televizyon, Tiyatro Oyunu, Trafik Kurallarına Uymayan Şoför, Turist, Türlü Yemeği, Uzay, Ürkek Kedi, Ürkek Tavşan, Üvey Kardeş, Vitrindeki Süs Bebeği, Volkan, Yabancı Dil Kursu,

Yabancı Film, Yabancı Müzik, Yağmur, Yapboz Parçası, Yara Bandı, Yaralı Kuş, Yardımcı Kitap, Yarışma, Yeni Doğmuş Bebek, Yeni Keşfedilen Yer, Yıldız, Yırtıcı Şahin, Yönetici, Yüksek Merdiven, Zarf, Zıplayan Top metaforlarını ise ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler geliştirmiştir. Buna göre ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin geliştirdikleri metaforların, ortaokullarda ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlardan sayıca daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 2’de metaforları temsil eden katılımcılar incelendiğinde metaforların yarısından fazlasının (186 tane metafor) yalnız 1 katılımcı tarafından temsil edilmekteyken geriye kalan metaforlardan 2’sinin (*Çiçek ve Kitap metaforları*) 8 katılımcı, 1’inin (*Kapalı Kutu metaforu*) 7 katılımcı, 2’sinin (*Duvar ve Gökkuşağı metaforları*) 5 katılımcı, 3’ünün (*Bebek, Güneş ve Hamur metaforları*) 4 katılımcı, 6’sının (*Bit, Bukalemun, Çiçek Bahçesi, Mikser, Pimi Çekilmiş Bomba ve Renk metaforları*) 3 katılımcı ve 33’ünün (*Abla-Ağabey, Asker, Aşılması Zor Dağ, Aşure, Bulmaca, Çekirge, Diken, Dilsiz İnsan, Domino Taşı, Durgun Su, Hazine Sandığı, Kardeş, Koşu Yarışı, Kum Torbası, Kuş, Küçük Çocuklar, Lunapark, Meyveler, Misafir, Oyun, Oyun Hamuru, Pencere, Saksı, Seyahat, Siyah-Beyaz, Şeker, Tavşan, Televizyon, Turist, Türlü Yemeği, Yabancı Film, Yardımcı Kitap ve Zıplayan Top metaforları*) 2 katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısının hesaplanabilmesi için kullanılan formül, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin geliştirilen metaforlar üzerinde uygulandığında metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısının 1,38 olduğu görülmektedir ($315/227=1,38$). Bu değere ilişkin metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise en sık kullanılan metaforların; katılımcıların % 2,54’ü tarafından belirtilen *Çiçek* (f: 8), yine katılımcıların % 2,54’ü tarafından belirtilen *Kitap* (f: 8), katılımcıların % 2,22’si tarafından belirtilen *Kapalı Kutu* (f: 7), katılımcıların % 1,59’u tarafından belirtilen *Duvar* (f: 5) ve yine katılımcıların % 1,59’u tarafından belirtilen *Gökkuşağı* (f: 5) metaforları şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca 1,38 değeri, +1’den büyük olduğu için katılımcılar tarafından geliştirilmiş olan metaforların benzerlik

oranlarının yüksek olduğu, bundan dolayı da öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin algılarının benzerlik taşıdığı düşünülmektedir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ders Sırasındaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Katılımcılar tarafından yarı yapılandırılmış görüş belirtme formlarında yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak geliştirilen metaforlar, bu metaforları temsil eden katılımcıların sayıları (f) ve bu metaforları temsil eden katılımcıların yüzdeleri (%) aşağıdaki Tablo 3 içerisinde verilmiştir:

Tablo 3

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ders Sırasındaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	(%)	Sıra No	Metafor	(f)	(%)
1	Acıkılmış İnsan	1	0,33	37	Bozuk Kamera	1	0,33
2	Açılmamış Çiçek	3	0,98	38	Bozuk Radyo	1	0,33
3	Açılmayı Bekleyen Hediye Paketi	1	0,33	39	Bozuk Teyp	1	0,33
4	Ağaç	2	0,65	40	Buğulu Cam	3	0,98
5	Akarsu	1	0,33	41	Bulut	1	0,33
6	Alıcı Adresi Eksik Mektup	1	0,33	42	Bumerang	4	1,31
7	Alt Yazısız Film	1	0,33	43	Buzdağı	1	0,33
8	Altı Kırılmış Sepet	1	0,33	44	Buzlu Cam	1	0,33
9	Alzheimer Hastası	1	0,33	45	Cam	1	0,33
10	Ana Sınıfı Öğrencisi	1	0,33	46	Cam Bölme	1	0,33
11	Annesine Bağımlı Bebek	1	0,33	47	Cansız Manken	1	0,33
12	Araştırmacı	1	0,33	48	Çalar Saat	2	0,65
13	Arı Peteği	1	0,33	49	Çalıp Çalıp Açılmayan Telefon	1	0,33
14	Arızalı Araba	1	0,33	50	Çarpma İşlemindeki Bir Rakamı	1	0,33
15	Asfaltlı Yoldaki Kasis	2	0,65	51	Çiçek	1	0,33
16	Aslan	1	0,33	52	Çok Bilinmeyenli Denklem	1	0,33
17	At Gözlüğü	1	0,33	53	Dağcı	1	0,33
18	Ateş Böceği	1	0,33	54	Damacana Şişesi	1	0,33
19	Avına Sinsice Yaklaşan Kedi	1	0,33	55	Defter	2	0,65
20	Baharat	1	0,33	56	Delik Su Testisi	2	0,65
21	Balon	1	0,33	57	Demir	1	0,33
22	Bebek	3	0,98	58	Depara Kalkmış Koşucu	1	0,33
23	Beyaz Kâğıt	1	0,33	59	Derece	1	0,33
24	Bıçak	1	0,33	60	Dilsiz Biri	1	0,33
25	Biblo	1	0,33	61	Dolap	1	0,33
26	Bilgisayar	1	0,33	62	Dolma Kalem	1	0,33
27	Bitmesi İstenmeyen Tatlı	1	0,33	63	Dönme Dolap	1	0,33
28	Bittiği Sanılsa da Yanlış Yapılmış Yapboz	1	0,33	64	Duvar	11	3,59
29	Boş Bardak	1	0,33	65	Duvara Atılan Top	1	0,33
30	Boş Ev	1	0,33	66	Eğlenceli Oyun Alanı	1	0,33
31	Boş Kâğıt	1	0,33	67	Eksik Yapboz	1	0,33
32	Boş Kova	1	0,33	68	El Arabasının Tekerleği	1	0,33
33	Boş Levha	2	0,65	69	Elmas	1	0,33
34	Boş Sıra	1	0,33	70	Eski Ama Hâlâ Çalışan Araba	1	0,33
35	Boş Tahta	1	0,33	71	Eski Süpürge	1	0,33
36	Boş Teneke	2	0,65	72	Etkisiz Eleman	1	0,33

Not: Tablo 3, bir sonraki sayfada devam etmektedir.

Tablo 3

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ders Sırasındaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	(%)	Sıra No	Metafor	(f)	(%)
73	Fermuarı Sıkışmış Kalemlik	1	0,33	134	Madalya	1	0,33
74	Fidan	2	0,65	135	Mehter Takımı	1	0,33
75	Fotokopi Makinesi	2	0,65	136	Melodi	1	0,33
76	Fren	2	0,65	137	Meyve	1	0,33
77	Gemi	1	0,33	138	Mısır Patlağı	1	0,33
78	Gökkuşağı	1	0,33	139	Mikser	1	0,33
79	Gölge	2	0,65	140	Misafir	1	0,33
80	Güneş	1	0,33	141	Motor Gücü	1	0,33
81	Hâlâ Kozada Olan Tırtıl	1	0,33	142	Mum	1	0,33
82	Halter	1	0,33	143	Odanın İçinde Açılmış Şemsiye	1	0,33
83	Hava	2	0,65	144	Okunmamış Kitap	2	0,65
84	Hazine Sandığı	1	0,33	145	Okyanus	1	0,33
85	Hediye Kutusu	3	0,98	146	Orkestra	1	0,33
86	Hediyelik Eşya	1	0,33	147	Otizmlili Çocuklar	1	0,33
87	Hesap Makinesi	2	0,65	148	Öteki Eşi Kayıp Ayakkabı	1	0,33
88	Işık	1	0,33	149	Panther	1	0,33
89	İçi Boşalmış Bardak	1	0,33	150	Papağan	2	0,65
90	İçi Dolu Çekmece	1	0,33	151	Parası Az Olan Müşteri	1	0,33
91	İçindekiler Kısmı Olmayan Kitap	1	0,33	152	Parçalı Bulutlu Hava	1	0,33
92	İlgimizi Çekmeyen Kitaplar	1	0,33	153	Parlak Işık	1	0,33
93	İnternete Bağlanamayan Bilgisayar	1	0,33	154	Pasta Malzemeleri	1	0,33
94	İşçi Arı	1	0,33	155	Pencere	1	0,33
95	Kağı	1	0,33	156	Pencere Dışından İçeriye Bakan Kuş	1	0,33
96	Kalem	1	0,33	157	Pili Bitmiş Saat	1	0,33
97	Kamera	1	0,33	158	Pinpon Topu	1	0,33
98	Kapalı Kutu	17	5,56	159	Put	1	0,33
99	Kapalı Pencere	1	0,33	160	Radıyo	1	0,33
100	Kapalı Sandık	1	0,33	161	Rehbere İhtiyaç Duyan Turist	1	0,33
101	Kapı Zili	1	0,33	162	Robot	2	0,65
102	Kaplumbağa	7	2,29	163	Rüzgâra Direnen Kaya	1	0,33
103	Kar	1	0,33	164	Sağır ve Dilsiz Biri	1	0,33
104	Karanlık	1	0,33	165	Saksı	2	0,65
105	Karınca	10	3,27	166	Sayfaları Eksik Kitap	1	0,33
106	Kaset	1	0,33	167	Sepet	1	0,33
107	Kâşif	1	0,33	168	Sessiz Sinema	1	0,33
108	Katalizör	2	0,65	169	Seyirci	1	0,33
109	Kedi	1	0,33	170	Silik Yazı	1	0,33
110	Kedi Yavrusu	1	0,33	171	Sis	2	0,65
111	Kesilmiş Ağaç	1	0,33	172	Snowboard	1	0,33
112	Keşfedilmemiş Kıta	1	0,33	173	Soru İşareti	1	0,33
113	Keşfedilmemiş Maden	1	0,33	174	Sözlük	1	0,33
114	Keşif	1	0,33	175	Su	1	0,33
115	Kılavuz	1	0,33	176	Sulanmamış Çiçek	4	1,31
116	Kırılğan Kelebek	1	0,33	177	Suyu Yavaş Yavaş Azalan Çeşme	1	0,33
117	Kilitli Kutu	1	0,33	178	Sünger	1	0,33
118	Kilitli Oda	1	0,33	179	Sürpriz Yumurta	1	0,33
119	Kilitli Sandık	1	0,33	180	Süzgeç	1	0,33
120	Kitap	1	0,33	181	Tamamlanmamış Proje	1	0,33
121	Kocaman Kaya	1	0,33	182	Tarla	1	0,33
122	Kolonya	1	0,33	183	Taş	2	0,65
123	Konservatuar	1	0,33	184	Taşlı Yol	1	0,33
124	Köpük Baloncuğu	1	0,33	185	Telefon	1	0,33
125	Köşe Yastığı	1	0,33	186	Televizyon İzletilen Köpek	1	0,33
126	Kulaktan Kulağa Oyunu	1	0,33	187	Temiz Sayfa	1	0,33
127	Kumbara	1	0,33	188	Tohum	1	0,33
128	Kurmalı Oyuncak	1	0,33	189	Topallayan Biri	1	0,33
129	Kuş	1	0,33	190	Toprağın İçindeki Taş	1	0,33
130	Kuşun Kırık Kanadı	1	0,33	191	Toz İçindeki Cevher	1	0,33
131	Kütüphane	1	0,33	192	Turşu Bidonu	1	0,33
132	Labirent	1	0,33	193	Tuşu Kırık Piyano	2	0,65
133	Lego Parçası	1	0,33	194	Tuzsuz Yemek	1	0,33

Not: Tablo 3, bir sonraki sayfada devam etmektedir.

Tablo 3

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ders Sırasındaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Sıra No	Metafor	(f)	(%)	Sıra No	Metafor	(f)	(%)
195	Uçurtma	2	0,65	210	Yeni Doğmuş Ceylan Yavrusu	1	0,33
196	Uzun Elbise	1	0,33	211	Yeni Ekilmiş Fidan	1	0,33
197	Ürkek Ceylan	1	0,33	212	Yeni Konuşan Çocuk	1	0,33
198	Ürkek Güvercin	1	0,33	213	Yeni Yürümeye Çalışan Bebekler	3	0,98
199	Ürkek Kedi	2	0,65	214	Yıldız	2	0,65
200	Verimli Toprak	1	0,33	215	Yokuş Aşağı İnmeye Çalışan Tavşan	2	0,65
201	Verimsiz Toprak	1	0,33	216	Yokuşu Hızla Çıkan Tavşan	1	0,33
202	Yabancı Dildeki Bilgisayar Programı	1	0,33	217	Yorgunluk Kahvesi	1	0,33
203	Yabani Çiçek	2	0,65	218	Yön Levhası	1	0,33
204	Yapılmak İstenmeyen İş	1	0,33	219	Yönünü Kaybeden Uçurtma	1	0,33
205	Yardımcı Kitap	1	0,33	220	Zenginlerin Arasına Düşmüş Fakir	1	0,33
206	Yarışmacı	1	0,33	221	Zil	1	0,33
207	Yeme Doymayan Balık	1	0,33	222	Zile Basıp Kaçan Çocuk	1	0,33
208	Yemekteki Eksik Tuz	1	0,33	223	Zorla Yemek Yedirilmeye Çalışılan Çocuk	1	0,33
209	Yeni Doğmuş Bebek	1	0,33				
Toplam						306	100

Tablo 3'te yer alan metaforlar incelendiğinde katılımcılar tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin tekrarlı metaforlar da dâhil olmak üzere toplamda 306 tane metafor, ancak birbirinden farklı olan 223 tane metafor geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Tablo 3'te görülen metaforlar içerisindeki *Alıcı Adresi Eksik Mektup, Bumerang, Dağcı, Dolap, El Arabasının Tekerleği, Eski Ama Hâlâ Çalışan Araba, Etkisiz Eleman, Hava, Hazine Sandığı, Hediye Eşya, İçindekiler Kısmı Olmayan Kitap, Kapalı Kutu, Kaplumbağa, Karınca, Keşfedilmemiş Maden, Kilitli Kutu, Kilitli Sandık, Odanın İçinde Açılmış Şemsiye, Silik Yazı, Suyu Yavaş Yavaş Azalan Çeşme, Turşu Bidonu, Yeni Doğmuş Ceylan, Yavrusu, Yeni Yürümeye Çalışan Bebekler, Yıldız, Zile Basıp Kaçan Çocuk metaforlarını* ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler geliştirmiştir. *Akarsu, Ana Sınıfı Öğrencisi, Boş Bardak, Buğulu Cam, Cam, Çok Bilinmeyenli Denklem, Derece, Dilsiz Biri, Dolma Kalem, Duvar, Fidan, Fren, Gölge, Kapalı Kutu, Karınca, Katalizör, Kitap, Kurmalı Oyuncak, Okunmamış Kitap, Sis, Tamamlanmamış Proje, Toz İçindeki Cevher, Tuzsuz Yemek, Zil metaforlarını* da liselerde görev yapmakta olan öğretmenler geliştirmiştir. Geriye kalan *Acıkmış İnsan, Açılmamış Çiçek, Açılmayı Bekleyen Hediye Paketi, Ağaç, Alt Yazısız Film, Altı Kırılmış Sepet, Alzheimer Hastası, Annesine Bağımlı Bebek, Araştırmacı, Arı Peteği, Arızalı Araba,*

Asfaltlı Yoldaki Kasis, Aslan, At Gözlüğü, Ateş Böceği, Avına Sinsice Yaklaşan Kedi, Baharat, Balon, Bebek, Beyaz Kâğıt, Bıçak, Biblo, Bilgisayar, Bitmesi İstenmeyen Tatlı, Bittiği Sanılsa da Yanlış Yapılmış Yapboz, Boş Ev, Boş Kâğıt, Boş Kova, Boş Levha, Boş Sıra, Boş Tahta, Boş Teneke, Bozuk Kamera, Bozuk Radyo, Bozuk Teyp, Buğulu Cam, Bulut, Bumerang, Buzdağı, Buzlu Cam, Cam Bölme, Cansız Manken, Çalar Saat, Çalıp Çalıp Açılmayan Telefon, Çarpma İşlemindeki Bir Rakamı, Çiçek, Damacana Şişesi, Defter, Delik Su Testisi, Demir, Depara Kalkmış Koşucu, Dönme Dolap, Duvar, Duvara Atılan Top, Eğlenceli Oyun Alanı, Eksik Yapboz, Elmas, Eski Süpürge, Fermuarı Sıkışmış Kalemlik, Fidan, Fotokopi Makinesi, Fren, Gemi, Gökkuşağı, Gölge, Güneş, Hâlâ Kozada Olan Tırtıl, Halter, Hava, Hediye Kutusu, Hesap Makinesi, Işık, İçi Boşalmış Bardak, İçi Dolu Çekmece, İlgimizi Çekmeyen Kitaplar, İnternete Bağlanamayan Bilgisayar, İşçi Arı, Kağıt, Kalem, Kamera, Kapalı Kutu, Kapalı Pencere, Kapalı Sandık, Kapı Zili, Kaplumbağa, Kar, Karanlık, Karınca, Kaset, Kâşif, Kedi, Kedi Yavrusu, Kesilmiş Ağaç, Keşfedilmemiş Kıta, Keşif, Kılavuz, Kırılğan Kelebek, Kilitli Oda, Kocaman Kaya, Kolonya, Konservatuar, Köpük Baloncuğu, Köşe Yastığı, Kulaktan Kulağa Oyunu, Kumbara, Kuş, Kuşun Kırık Kanadı, Kütüphane, Labirent, Lego Parçası, Madalya, Mehter Takımı, Melodi, Meyve, Mısır Patlağı, Mikser, Misafir, Motor Gücü, Mum, Okyanus, Orkestra, Otizmliler Çocuklar, Öteki Eşi Kayıp Ayakkabı, Panter, Papağan, Parası Az Olan Müşteri, Parçalı Bulutlu Hava, Parlak Işık, Pasta Malzemeleri, Pencere, Pencere Dışından İçeriye Bakan Kuş, Pili Bitmiş Saat, Pinpon Topu, Put, Radyo, Rehber İhtiyaç Duyan Turist, Robot, Rüzgâra Direnen Kaya, Sağır ve Dilsiz Biri, Saksı, Sayfaları Eksik Kitap, Sepet, Sessiz Sinema, Seyirci, Sis, Snowboard, Soru İşareti, Sözlük, Su, Sulanmamış Çiçek, Sünger, Sürpriz Yumurta, Süzgeç, Tarla, Taş, Taşlı Yol, Telefon, Televizyon İzletilen Köpek, Temiz Sayfa, Tohum, Topallayan Biri, Toprağın İçindeki Taş, Tuşu Kırık Piyano, Uçurtma, Uzun Elbise, Ürkek Ceylan, Ürkek Güvercin, Ürkek Kedi, Verimli Toprak, Verimsiz Toprak, Yabancı Dildeki Bilgisayar Programı, Yabani Çiçek, Yapılmak İstenmeyen İş, Yardımcı Kitap, Yarışmacı, Yeme Doymayan Balık, Yemekteki Eksik Tuz,

Yeni Doğmuş Bebek, Yeni Ekilmiş Fidan, Yeni Konuşan Çocuk, Yeni Yürümeye Çalışan Bebekler, Yıldız, Yokuş Aşağı İnmeye Çalışan Tavşan, Yokuşu Hızla Çıkan Tavşan, Yorgunluk Kahvesi, Yön Levhası, Yönünü Kaybeden Uçurtma, Zenginlerin Arasına Düşmüş Fakir, Zorla Yemek Yedirilmeye Çalışılan Çocuk metaforlarını ise ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler geliştirmiştir. Buna göre ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin geliştirdikleri metaforların, ortaokullarda ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlardan sayıca daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te metaforları temsil eden katılımcılar incelendiğinde metaforların yarısından fazlasının (186 tane metafor) yalnız 1 katılımcı tarafından temsil edilmekteyken geriye kalan metaforlardan 1'inin (*Kapalı Kutu metaforu*) 17 katılımcı, 1'inin (*Duvar metaforu*) 11 katılımcı, 1'inin (*Karınca metaforu*) 10 katılımcı, 1'inin (*Kaplumbağa metaforu*) 7 katılımcı, 2'sinin (*Bumerang ve Sulanmamış Çiçek metaforları*) 4 katılımcı, 5'inin (*Açılmamış Çiçek, Bebek, Buğulu Cam, Hediye Kutusu ve Yeni Yürümeye Çalışan Bebekler metaforları*) 3 katılımcı ve 26'sının (*Ağaç, Asfaltlı Yoldaki Kasis, Boş Levha, Boş Teneke, Çalar Saat, Defter, Delik Su Testisi, Fidan, Fotokopi Makinesi, Fren, Gölge, Hava, Hesap Makinesi, Katalizör, Okunmamış Kitap, Papağan, Robot, Saksı, Sis, Taş, Tuşu Kırık Piyano, Uçurtma, Ürkek Kedi, Yabani Çiçek, Yıldız ve Yokuş Aşağı İnmeye Çalışan Tavşan metaforları*) 2 katılımcı tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısının hesaplanabilmesi için kullanılan formül, yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin geliştirilen metaforlar üzerinde uygulandığında metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısının 1,37 olduğu görülmektedir ($306/223=1,37$). Bu değere ilişkin metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise en sık kullanılan metaforların; katılımcıların % 5,56'sı tarafından belirtilen *Kapalı Kutu* (f: 17), katılımcıların % 3,59'u tarafından belirtilen *Duvar* (f: 11), katılımcıların % 3,27'si tarafından belirtilen *Karınca* (f: 10) ve katılımcıların % 2,29'u tarafından belirtilen *Kaplumbağa* (f: 7) metaforları şeklinde olduğu görülmektedir. Ayrıca

1,37 değeri, +1'den büyük olduğu için katılımcılar tarafından geliştirilmiş olan metaforların benzerlik oranlarının yüksek olduğu, bundan dolayı da öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin algılarının benzerlik taşıdığı düşünülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan ikinci alt problem sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin metaforlarının, içerdikleri özellikler yönünden hangi kategoriler altında yer aldığıdır. Bu problemin yanıtlanabilmesi için katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin geliştirdikleri metaforlara yönelik olarak belirttikleri gerekçelerden hareketle araştırmacı tarafından oluşturulan metafor kategorileri; bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin geliştirilen metafor kategorileri, sınıftaki varlıklarına ilişkin geliştirilen metafor kategorileri ve ders sırasındaki varlıklarına ilişkin geliştirilen metafor kategorileri olmak üzere üç boyutta incelenmiş ve katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki ve sınıftaki varlıklarına ilişkin geliştirdikleri metaforların *Sosyal* kategoriler içerisinde yer aldığı, ders sırasındaki varlıklarına ilişkin geliştirdikleri metaforların ise *Akademik* kategoriler içerisinde yer aldığı görülmüştür. Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bunların gerekçelerinden hareketle araştırmacı tarafından geliştirilen metafor kategorileri; yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin geliştirilen metafor kategorileri, sınıftaki varlıklarına ilişkin geliştirilen metafor kategorileri ve ders sırasındaki varlıklarına ilişkin geliştirilen metafor kategorileri sıralamasıyla aşağıda açıklanmıştır:

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuldaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorileri

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin olarak belirttikleri metaforların gerekçelerinden hareketle araştırmacı tarafından geliştirilen metafor kategorileri, bu metafor kategorilerinin altında yer alan metaforlar, bu metaforların miktarı, metafor kategorilerini temsil eden katılımcıların sayıları (f) ve yüzdeleri (%) aşağıdaki Tablo 4 içerisinde verilmiştir:

Tablo 4

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuldaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorileri

Sıra No	Kategori	Metafor	Metafor Sayısı	(f)	(%)
1	Dikkat Çeken	Gökkuşağı, Lider, Oyuncak, Televizyon, Yıldız	5	5	1,69
2	Gerçekleri Açığa Çıkaran	Turnusol Kâğıdı	1	1	0,34
3	Hareketli Olan	Arı, Füze, Tenis Topu	3	3	1,02
4	İletişim Kurulamayan	Kaktüs, Kapalı Kutu, Korkmuş Karıncayiyen, Panda	4	4	1,36
5	İlgi İsteyen	Büyük Bahçe, Çiçek, Deniz Suyu, Misafir, Fidan, Gökkuşağı, Gül, Kedi, Kuş, Papatya, Rüzgâr Gülü	11	11	3,73
6	Kargaşa Yaratın	Doğal Afetler, Bomba, Kum Torbası, Kedi-Köpek, Patlamaya Hazır Bomba, Balyoz, Blender, Boksör, Kartopu, Ağlayan Bebek, Arap Saçı, Arı Kovanı, Asalak Bitkiler, Ateş, Ayrık Otu, Balon, Barut, Çay Kaşığı, Çiçeklerin İçindeki Kara Böcekler, Çok Yüksek Sesli Radyo, Dozer, Dövüş Arenası, Gangster, Gerilim Filmi Seyircisi, İşaret Parmağı, Kaktüs, Karate Salonu, Kedigiller, Köpek Yavrusu, Kuyruğu Birbirine Dolanmış Kediler, Lunaparklardaki Hızlı Trenler, Mısır, Mikser, Paratoner, Pazar Yeri, Savaş, Silah, Sopa, Taşlı Yol, Tazmanya Canavarı, Top, Volkan, Yangının İlk Kivılcımı, Yoğun Trafik	44	63	21,36
7	Kendi Aralarında Sosyalleşen	Mıknatıs, Arı Kovanı, Büyük Apartmanlardaki Aileler, Çukurdaki Su, Dikenli Tel, Fanus, Göçmen Kuşlar, Karınca, Kayıp Kedi, Kümesinin Dışında Kalmış Tavuk, Takımyıldızı, Tel Örgü, Trafik Kazasında Bir Araya Toplanan İnsanlar, Yapışık İkizler	14	18	6,10
8	Öğrenme İsteği Duyan	Sünger	1	1	0,34
9	Sosyalleşemeyen	Ayraç, Makas, Boş Küme, Cam Bölme, Etkisiz Eleman, Gölge, Harabe Ev, Kaktüs, Korkuluk, Mıknatısın Aynı Yönlü Kutupları, Papatyaların İçindeki Gelincik, Robot, Yağ-Su	13	15	5,08
10	Uyum Sağlayamayan	Ayrık Otu, Kuş, Misafir, Yama, Aşısı Tutmamış Fidan, Balık, Boynu Bükülmüş Çiçek, Çiçek, Çirkin Ördek Yavrusu, Deney Fareleri, Dikenli Gül, Dondurma, Gül Dalı, Kışın Sıcak Ülkelere Göç Edememiş Kuşlar, Kum Saati, Mıknatıs, Özel Eğitim Gerektiren Engelli Çocuk, Sessizlik, Toprağına Alışmamış Bitki, Toprakta Yeni Çıkış Filiz, Turist, Ürkek Tavşan, Yaprağına Dokunulmuş Eğrelti Otu, Yüzmeyi Yeni Öğrenen Biri, Zeytinyağı-Su	25	29	9,83
11	Uyum Sağlayan	Kardelen, Su, Boya Paleti, Desen, Elin Parmakları, Fidan, Göl, Halay Çeken İnsanlar, Isıtıcı, Kedi, Kek, Mozaik, Öğrenci Korosu, Papağan, Parfüm, Renk, Tangram, Uçmayı Yeni Öğrenen Yavru Kuş, Yağmurda Islanıp Çatıya Sığınmış Kuşlar	19	21	7,12

Not: Tablo 4, bir sonraki sayfada devam etmektedir.

Tablo 4

*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuldaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metafor**Kategorileri*

Sıra No	Kategori	Metafor	Metafor Sayısı	(f)	(%)
12	Varlığı İstenilen	Çiçek, Güneş, Gökkuşaağı, Şeker, Aile, Aşure, Atom, Bebek, Beslenme Çantası, Bir Demlik Çay, Bitki, Defter, Doktor, Elmas, Ev, Fener, Heterojen Karışım, Kalemlik, Kardeş, Kek, Kettle, Kitap, Köprü, Mevsim, Mıknatıs, Mikser, Orman, Renk, Renkli Kalem, Serpme Kahvaltı, Seyahat Otobüsü, Su, Takım Kaptanı, Tek Köklü Gül Fidanının Farklı Renkte Goncaları, Tercüman, Tiyatro Oyunu, Toprak, Yapboz Parçaları, Yumurta	39	49	16,61
13	Varlığı İstenilmeyen	Ağızına Kadar Dolu Çanta, Arı Kovanı, Atın Üstündeki Fazla Yük, Ayakkabıya Kaçmış Taş, Ayrık Otu, Bahçedeki Yabancı Ot, Binanın Dış Duvarının Boyası, Boya, Bulanık Deniz, Bulaşıcı Hastalık, Cıvıv Kütmesindeki Ördek Yavrusu, Dağ, Evde Fazla Bulunan Büfe, Hediye Paketi Poşeti, Karınca, Karınca Yuvası, Kene, Kir, Kuma, Parazit, Patlamaya Hazır Bomba, Su, Suyla Dolu Bardağa Eklenen Su, Sülük, Tombala, Üvey Kardeş, Yamalık	27	27	9,15
14	Yaşama Farklılıklar Katan	Gökkuşaağı, Boya Kalem, Çiçek, Baharat, Çiçek Bahçesi, Tablo, Çirkin Ördek Yavrusu, Gelincik, Gül Bahçesindeki Lale, Kapı, Kırmızı Düzinadaki Mavi Boncuk, Kültür Festivali, Mozaik, Pencere, Pirince Karışmış Bulgur Taneleri, Renk, Renkli Televizyon, Tren Vagonları, Yemek	19	35	11,86
15	Yaşama Güzellikler Katan	Gökkuşaağı, Çiçek, Mozaik, Papatya, Renk Paleti	5	13	4,41
Toplam			230	295	100

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin geliştirdikleri tüm metaforlara yönelik olarak belirttikleri gerekçeler, araştırmacı tarafından incelendikten sonra bu gerekçelere uygun olarak tüm metaforların her biri için yine araştırmacı tarafından Tablo 4’te görüldüğü üzere 15 farklı metafor kategorisi oluşturulmuş ve bu kategoriler içerisinde hangi metaforların yer aldığı belirtilmiştir. Metafor sütununda her bir kategori içerisinde yer alan metafor grupları görülmektedir ve her metafor grubu bünyesindeki ilk metafor, metaforların frekans dağılımları açısından katılımcılar tarafından ilgili kategoriler içerisindeki tüm metaforlar arasından en sık kullanılan metaforu göstermektedir. Kategoriler ile ilgili bulgular, en fazla katılımcı tarafından temsil edilen kategoriden başlanarak en az katılımcı tarafından temsil edilen kategoriye doğru sıralanmış bir şekilde aşağıda verilmiştir:

Kargaşa Yaratan Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *Kargaşa Yaratan* kategorisinin içerisinde 44 metaforun (*Doğal Afetler, Bomba, Kum Torbası, Kedi-Köpek, Patlamaya Hazır Bomba, Balyoz, Blender, Boksör, Kartopu, Ağlayan Bebek, Arap Saçı, Arı Kovanı, Asalak Bitkiler, Ateş, Ayırık Otu, Balon, Barut, Çay Kaşığı, Çiçeklerin İçindeki Kara Böcekler, Çok Yüksek Sesli Radyo, Dozer, Dövüş Arenası, Gangster, Gerilim Filmi Seyircisi, İşaret Parmağı, Kaktüs, Karate Salonu, Kedigiller, Köpek Yavrusu, Kuyruğu Birbirine Dolanmış Kediler, Lunaparklardaki Hızlı Trenler, Mısır, Mikser, Paratoner, Pazar Yeri, Savaş, Silah, Sopa, Taşlı Yol, Tazmanya Canavarı, Top, Volkan, Yangının İlk Kıvılcımı ve Yoğun Trafik metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 63 katılımcı (% 21,36) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Bu kategorideki metafor ve katılımcı sayısı, diğer kategorilerdeki metafor ve katılımcı sayılarından daha fazladır. Bu durum, *Kargaşa Yaratan* kategorisinin katılımcılar tarafından en fazla tekrarlanan kategori olduğunu göstermektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin okul içerisinde istenmeyen davranışlar sergilediği yönündeki ifadelerden hareketle istenmeyen davranışların okulda bir kargaşa ortamı yaratacağı düşünülerek *Kargaşa Yaratan* kategorisi geliştirilmiştir. Okulda bir kargaşa ortamının olmasının da öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin algılarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Nitekim *Kargaşa Yaratan* kategorisinde bulunan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Doğal Afetler* metaforunun (f: 6) bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu düşüncüyü desteklemektedir. Yine bu düşüncüyü desteklemek için aşağıda katılımcıların *Kargaşa Yaratan* kategorisinin oluşturulmasını etkileyen metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları doğal afetler gibidir. Çünkü doğal afetlerin çevreye zarar vermesi gibi bu öğrenciler de okula zarar verirler.” (257 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları asalak bitkiler gibidir. Çünkü bulundukları ortama hiçbir faydaları yoktur aksine o ortama zarar verirler.” (491 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları bomba gibidir. Çünkü attıkları çığlıkla koridorları inletirler.” (270 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları dövüş arenası gibidir. Çünkü her an ringe çıkmaya hazırlar. Çok kavgacılar. Birbirlerine öldüresiye vuruyorlar.” (214 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları paratoner gibidir. Çünkü bu öğrencilerle birlikte okuldaki sıkıntılar daha da arttı. Bütün sorunları üzerilerine çekiyorlar.” (406 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları arı kovanı gibidir. Çünkü arı kovanlarının vızıltılı ve kalabalık olması gibi okul da daha gürültülü ve daha kalabalık bir hâle geldi.” (491 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Varlığı İstenilen Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *Varlığı İstenilen* kategorisinin içerisinde 39 metaforun (*Çiçek, Güneş, Gökkuşağı, Şeker, Aile, Aşure, Atom, Bebek, Beslenme Çantası, Bir Demlik Çay, Bitki, Defter, Doktor, Elmas, Ev, Fener, Heterojen Karışım, Kalemlik, Kardeş, Kek, Kettle, Kitap, Köprü, Mevsim, Mıknatıs, Mikser, Orman, Renk, Renkli Kalem, Serpme Kahvaltı, Seyahat Otobüsü, Su, Takım Kaptanı, Tek Köklü Gül Fidanının Farklı Renkte Goncaları, Tercüman, Tiyatro Oyunu, Toprak, Yapboz Parçaları ve Yumurta metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 49 katılımcı (% 16,61) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin okul içerisindeki varlıklarına ilişkin insancıl ifadeler belirtilmesi üzerine *Varlığı İstenilen* kategorisi geliştirilmiştir. Metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin yapılmış olan insanî vurgu nedeniyle öğretmenlerin bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler

taşımalarının yanı sıra olumlu düşünceler de taşıdıkları düşünülmektedir. Nitekim *Varlığı İstenilen* kategorisi içerisinde yer alan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Çiçek* metaforunun (f: 6) bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığı görülmüştür. Bu düşünceleri desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Varlığı İstenilen* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları çiçek gibidir. Çünkü bu çocukların her biri farklı türdedir, farklılıklar güzeldir.” (613 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları güneş gibidir. Çünkü bu çocuklarla birlikte okul daha sıcak bir hâle geldi. Diğer öğrenciler teneffüslerde bu çocuklarla oyun oynuyor, birlikte eğleniyorlar.” (8 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları gökkuşağı gibidir. Çünkü okulda başka kültürler bir arada, her ırka ait renk ve dil var.” (275 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları aşure gibidir. Çünkü okulda her kültürden farklı lezzetler var.” (185 Numaralı Arapça Öğretmeni)

Yaşama Farklılıklar Katan Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *Yaşama Farklılıklar Katan* kategorisinin içerisinde 19 metaforun (*Gökkuşağı, Boya Kalemi, Çiçek, Baharat, Çiçek Bahçesi, Tablo, Çirkin Ördek Yavrusu, Gelincik, Gül Bahçesindeki Lale, Kapı, Kırmızı Düzinedeki Mavi Boncuk, Kültür Festivali, Mozaik, Pencere, Pirince Karışmış Bulgur Taneleri, Renk, Renkli Televizyon, Tren Vagonları ve Yemek metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 35 katılımcı (% 11,86) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerden çok farklı özelliklerinin olmasının okulda çeşitlilik sağladığı yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Yaşama Farklılıklar Katan* kategorisi geliştirilmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının okulda hoş karşılandığı yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşımalarının yanı sıra olumlu düşünceler de taşıdıklarını gösteren bir diğer bulgudur. Nitekim *Yaşama Farklılıklar Katan* kategorisi içerisinde yer alan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Gökkuşaağı* metaforunun (f: 10) bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu durumu desteklemektedir. Yine bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Yaşama Farklılıklar Katan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları gökkuşaağı gibidir. Çünkü bu öğrencilerle diğer öğrenciler farklı etkileşimler içinde bulunmaktadırlar.” (377 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları boya kalemi gibidir. Çünkü farklı kültürleriyle okulumuza renk katmışlardır.” (346 Numaralı Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları çiçek gibidir. Çünkü renk renk, çeşit çeşitler. Her birinin farklı özellikleri var.” (612 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları baharat gibidir. Çünkü okuldaki diğer öğrencilere bildikleri oyunları, farklı alanlardaki değerleri aktardıkları için lezzete çeşitlilik katarlar.” (205 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Uyum Sağlayamayan Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *Uyum Sağlayamayan* kategorisinin içerisinde 25 metaforun (*Ayrık Otu, Kuş, Misafir, Yama, Aşısı Tutmamış Fidan, Balık, Boynu Bükülmüş Çiçek, Çiçek, Çirkin Ördek Yavrusu, Deney Fareleri, Dikenli Gül, Dondurma, Gül Dalı, Kışın Sıcak Ülkelere Göç Edememiş Kuşlar, Kum Saati, Mıknatıs, Özel Eğitim Gerektiren Engelli Çocuk, Sessizlik, Toprağına Alışamamış Bitki, Topraktan Yeni Çıkmış Filiz, Turist, Ürkek Tavşan, Yaprığına Dokunulmuş Eğrelti Otu, Yüzmeyi Yeni Öğrenen Biri ve Zeytinyağı-Su*

metaforları) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 29 katılımcı (% 9,83) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin okul kurallarına uyma konusunda sıkıntı yaşadığı yönündeki ifadelerden hareketle *Uyum Sağlayamayan* kategorisi geliştirilmiştir. Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum problemleri yaşadığı yönünde belirttikleri ifadelerin, öğretmenlerin bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşüncelerini örneklediği görülmektedir. Nitekim *Uyum Sağlayamayan* kategorisi içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Ayrık Otu* (f: 2), *Kuş* (f: 2), *Misafir* (f: 2) ve *Yama* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıklarını desteklemektedir. Yine bu durumu desteklemek için aşağıda katılımcıların *Uyum Sağlayamayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları ayrık otu gibidir. Çünkü onlarla ortak değerlerimiz çok az, anlaşıyoruz.” (366 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları kuş gibidir. Çünkü çok ürkek davranıyorlar. Okulda rahat değiller.” (175 Numaralı Matematik Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları misafir gibidir. Çünkü her an gideceklerini düşünürlər ve kendilerini okula ait hissetmezler.” (577 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları yama gibidir. Çünkü ne kendileri gibi olabiliyorlar ne de bizim kurallarımızı, eğitimimizi algılayabiliyorlar.” (259 Numaralı Okul Öncesi Öğretmeni)

Varlığı İstenilmeyen Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *Varlığı İstenilmeyen* kategorisinin içerisinde 27 metaforun (*Ağzına Kadar Dolu Çanta, Arı Kovanı, Atın Üstündeki Fazla Yük, Ayakkabıya Kaçmış Taş, Ayrık*

Otu, Bahçedeki Yabancı Ot, Binanın Dış Duvarının Boyası, Boya, Bulanık Deniz, Bulaşıcı Hastalık, Cıvciv Kümesindeki Ördek Yavrusu, Dağ, Evde Fazla Bulunan Büfe, Hediye Paketi Poşeti, Karınca, Karınca Yuvası, Kene, Kir, Kuma, Parazit, Patlamaya Hazır Bomba, Su, Suyla Dolu Bardağa Eklenen Su, Sülük, Tombala, Üvey Kardeş ve Yamalık metaforları) yer aldığı ve bu kategorinin 27 katılımcı (% 9,15) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (f: 1) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin okul için fazla bir yük olduğu, bu öğrencilerin kişisel temizlik ve çevre kirliliği konusunda problemleri olduğu yönündeki ifadelerden hareketle bu öğrencilerin okuldaki varlıklarının istenmediği düşünülerek *Varlığı İstenilmeyen* kategorisi oluşturulmuştur. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde belirtilen ifadelerden yola çıkılarak öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdığı düşünülmektedir. Bu düşünceleri desteklemek için aşağıda katılımcıların *Varlığı İstenilmeyen* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları ayakkabıya kaçmış bir taş gibidir. Çünkü savaş bölgelerinden gelmiş olan yabancı uyruklu öğrenciler okulda kendilerini dışlanmış gibi hissediyor ve diğer çocuklara karşı ön yargılı ve kaba davranıyorlar. Ayrıca sayıca az olsa da yabancı uyruklu öğrencilerin gitmesini isteyen öğrenciler de var.” (26 Numaralı Bilişim Teknolojileri Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları ayrık otu gibidir. Çünkü ayrık otunun diğer bitkilere zarar vermesi gibi bu çocukların da okulda olmaları başlı başına problem oluşturmaktadır.” (33 Numaralı Matematik Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları atın üstündeki fazla yük gibidir. Çünkü onlara ayrılan zaman ve para bizi fazlasıyla yormaktadır.” (647 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları evde fazla bulunan büfe gibidir. Çünkü bu öğrenciler okul içerisinde istenmeyen ancak okulda da bulunma zorunluluğu olan bireylerdir.” (366 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları ağızına kadar dolu bir çanta gibidir. Çünkü okullar zaten kalabalık, bir de onlar gelince iyice kalabalık oldu.” (612 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Uyum Sağlayan Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *Uyum Sağlayan* kategorisinin içerisinde 19 metaforun (*Kardelen, Su, Boya Paleti, Desen, Elin Parmakları, Fidan, Göl, Halay Çeken İnsanlar, Isıtıcı, Kedi, Kek, Mozaik, Öğrenci Korosu, Papağan, Parfüm, Renk, Tangram, Uçmayı Yeni Öğrenen Yavru Kuş ve Yağmurda Islanıp Çatıya Sığınmış Kuşlar* metaforları) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 21 katılımcı (% 7,12) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamına uyum sağlayabildiği yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Uyum Sağlayan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamına uyum sağlayabildiği yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşımalarının yanı sıra olumlu düşünceler de taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Nitekim *Uyum Sağlayan* kategorisi içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Kardelen* (f: 2) ve *Su* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu durumu desteklemektedir. Yine bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Uyum Sağlayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları kardelen gibidir. Çünkü kendileri için oldukça zor olan bir koşulda var olmaya çalışıyorlar, kendilerini gösteriyorlar da.” (329 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları su gibidir. Çünkü suyun konulduğu kabın şeklini alması gibi bu çocuklarda okula uyum sağlayabiliyorlar.” (437 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları bir elin parmakları gibidir. Çünkü bu öğrenciler herkesle bir elin parmakları gibi uyumludur.” (522 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Kendi Aralarında Sosyalleşen Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *Kendi Aralarında Sosyalleşen* kategorisinin içerisinde 14 metaforun (*Mıknatıs, Arı Kovanı, Büyük Apartmanlardaki Aileler, Çukurdaki Su, Dikenli Tel, Fanus, Göçmen Kuşlar, Karınca, Kayıp Kedi, Kümesinin Dışında Kalmış Tavuk, Takımyıldızı, Tel Örgü, Trafik Kazasında Bir Araya Toplanan İnsanlar ve Yapışık İkizler metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 18 katılımcı (% 6,10) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin kendi uyruklarından olan arkadaşlarıyla daha fazla zaman geçirdiği, Türk öğrencilerle çok fazla zaman geçirmediği yönündeki ifadelerden hareketle *Kendi Aralarında Sosyalleşen* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin kendi uyruklarından olan arkadaşlarıyla daha fazla zaman geçirmeleri, öğretmenlerin bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdığını gösteren bir durumdur. Nitekim *Kendi Aralarında Sosyalleşen* kategorisi içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Mıknatıs* metaforunun (f: 5) bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu düşüncüyü desteklemektedir. Yine bu düşüncüyü desteklemek için aşağıda katılımcıların *Kendi Aralarında Sosyalleşen* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları mıknatıs gibidir. Çünkü mıknatısın çekim gücü gibi birbirlerini çekiyor, kendileri gibi yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim kuruyorlar.” (14 Numaralı Türkçe Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları arı kovarı gibidir. Çünkü bu öğrenciler hep kendileri gibi yabancı uyruklu öğrencilerle bir araya geliyorlar.” (331 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları çukurdaki su gibidir. Çünkü bu çocuklar teneffüslerde her zaman aynı yerde toplanıyorlar.” (62 Numaralı Matematik Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları dikenli tel gibidir. Çünkü diğer öğrencilerle aralarına mesafe koymuş gibiler. Teneffüslerde kendi aralarında oynamayı tercih ediyorlar.” (553 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Sosyalleşemeyen Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *Sosyalleşemeyen* kategorisinin içerisinde 13 metaforun (*Ayraç, Makas, Boş Küme, Cam Bölme, Etkisiz Eleman, Gölge, Harabe Ev, Kaktüs, Korkuluk, Mıknatısın Aynı Yönlü Kutupları, Papatyaların İçindeki Gelincik, Robot ve Yağ-Su metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 15 katılımcı (% 5,08) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaş edinme çabası içinde olmadığı yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Sosyalleşemeyen* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaş edinme çabası içinde olmadığı yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Nitekim *Sosyalleşemeyen* kategorisinde yer alan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Ayraç* (f: 2) ve *Makas* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu durumu desteklemektedir. Yine bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Sosyalleşemeyen* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları ayraç gibidir. Çünkü ayraç kitabın sayfalarını birbirinden ayırması gibi bu çocukların da şiddet eğilimli olması arkadaş bulmalarını engellemektedir.” (471 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları makas gibidir. Çünkü kendilerini sosyal ilişkilerden direkt, keskin bir şekilde ayırırlar.” (62 Numaralı Matematik Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları cam bölme gibidir. Çünkü aralarında cam bir bölme varmış gibi birbirlerini aynı okulun içinde gördükleri hâlde iletişim kurmuyorlar.” (255 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları yağ-su gibidir. Çünkü yalnız oldukları için ayrı görünüyor, göze çarpıyorlar.” (367 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Yaşama Güzellikler Katan Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *Yaşama Güzellikler Katan* kategorisinin içerisinde 5 metaforun (*Gökkuşağı, Çiçek, Mozaik, Papatya ve Renk Paleti metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 13 katılımcı (% 4,41) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerden çok farklı özelliklerinin olmasının okulu daha güzel bir yer hâline getirdiği yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Yaşama Güzellikler Katan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının okulda bir zenginlik kaynağı olarak görüldüğü yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşımalarının yanı sıra olumlu düşünceler de taşıdıklarını gösteren bir diğer bulgudur. Nitekim *Yaşama Güzellikler Katan* kategorisinde yer alan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Gökkuşağı* (f: 7) ve *Çiçek* (f: 3) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu durumu desteklemektedir. Yine bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Yaşama Güzellikler Katan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları gökkuşağı gibidir. Çünkü okuldaki renkli varlıklarıyla insanları gülümsetirler.” (580 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları çiçek gibidir. Çünkü varlıklarıyla okulu güzelleştirirler.” (638 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları mozaik gibidir. Çünkü mozaığı oluşturan parçaların bir araya gelerek güzel bir bütün oluşturması gibi bu çocuklar da diğer öğrencilerle bir araya geldiklerinde güzel bir bütünlük oluşturuyorlar.” (344 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

İlgi İsteyen Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *İlgi İsteyen* kategorisinin içerisinde 11 metaforun (*Büyük Bahçe, Çiçek, Deniz Suyu, Misafir, Fidan, Gökkuşluğu, Gül, Kedi, Kuş, Papatya ve Rüzgâr Güllü metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin 11 katılımcı (% 3,73) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (f: 1) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin etraflarındaki insanların ilgisine ihtiyaç duyduğu yönündeki ifadelerden hareketle *İlgi İsteyen* kategorisi oluşturulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin etraflarındaki insanların ilgisine ihtiyaç duyduğu yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşımalarının yanı sıra olumlu düşünceler de taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *İlgi İsteyen* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları büyük bir bahçe gibidir. Çünkü büyük bir bahçeden verim almak için o bahçeyle ilgilenmek gerekir. Bu çocuklar da okulun bir parçası ve ilgiye ihtiyaçları var.” (336 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları çiçek gibidir. Çünkü bu çocukların her biri tıpkı bir çiçek gibi ayrı ilgi ve özveri ister.” (519 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları misafir gibidir. Çünkü tıpkı bir misafire özen gösterilmesi gerektiği gibi okuldaki tüm öğrenci ve öğretmenlerin bu çocuklara ayrı bir özen göstermesi gerekir.” (355 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları deniz suyu gibidir. Çünkü deniz suyunun içine girildikçe birçok güzelliğin görülmesi gibi bu çocuklarla da ilgilenildikçe güzellikleri görülür.” (248 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Dikkat Çeken Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *Dikkat Çeken* kategorisinin içerisinde 5 metaforun (*Gökkuşağı, Lider, Oyuncak, Televizyon ve Yıldız metaforları*) yer almış olduğu ve bu kategorinin 5 katılımcı (% 1,69) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (*f*: 1) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının, bu öğrencilerin etraflarındaki insanlar tarafından dikkat çektiği ve merak edildiği yönündeki ifadelerden hareketle *Dikkat Çeken* kategorisi oluşturulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin etraflarındaki insanların dikkatlerini üzerilerine çektiği yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşımalarının yanı sıra olumlu düşünceler de taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Dikkat Çeken* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları gökkuşağı gibidir. Çünkü çok renkli giyinmeyi sevdikleri için giyim konusunda diğer öğrencilerin dikkatini çekiyorlar.” (568 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları yıldız gibidir. Çünkü yıldızların dikkat çekmesi gibi bu öğrenciler de diğer öğrencilerin dikkatini çeker, merak uyandırırılar.” (152 Numaralı Elektrik-Elektronik Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları oyuncak gibidir. Çünkü tıpkı oyuncakların bir çocuğun dikkatini çekmesi gibi bu öğrenciler de diğer öğrencilerin dikkatini çekerler.” (200 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

İletişim Kurulamayan Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *İletişim Kurulamayan* kategorisinin içerisinde 4 metaforun (*Kaktüs, Kapalı Kutu, Korkmuş Karıncayıyen ve Panda metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin 4 katılımcı (% 1,36) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (*f: 1*) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin içine kapanık olduğu ve iletişim kurmaktan kaçındığı yönündeki ifadelerden hareketle *İletişim Kurulamayan* kategorisi oluşturulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin içine kapanık olduğu ve iletişim kurmaktan kaçındığı yönündeki ifadelerden dolayı öğretmenlerin bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin algılarının olumsuz yönde olduğu düşünülmektedir. Bu düşünciyi desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *İletişim Kurulamayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir:

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları kapalı kutu gibidir. Çünkü insanlarla diyalog kurmadıkları için iç dünyalarında neler olduğunu bilmiyoruz.” (298 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları korkmuş bir karıncayıyen gibidir. Çünkü çok içlerine kapanıklar, iletişim kurmaktan kaçınıyorlar.” (594 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Hareketli Olan Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *Hareketli Olan* kategorisinin içerisinde 3 metaforun (*Arı, Füze ve Tenis Topu metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin 3 katılımcı (% 1,36) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (*f: 1*) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin sürekli hareket hâlinde olduğu yönündeki ifadelerden yola çıkılarak *Hareketli Olan* kategorisi oluşturulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin sürekli hareket hâlinde olduğu yönündeki ifadelerden dolayı

öğretmenlerin bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin algılarının olumsuz yönde olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyi desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Hareketli Olan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir:

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları arı gibidir. Çünkü arı gibi hiç yerlerinde duramıyorlar, sürekli hareket hâindeler, kontrol etmek çok zor.” (265 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları tenis topu gibidir. Çünkü aşırı hareket hâindeler.” (584 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Gerçekleri Açığa Çıkaran Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *Gerçekleri Açığa Çıkaran* kategorisinin içerisinde sadece 1 metaforun (*Turnusol Kâğıdı metaforu*) yer almış olduğu ve bu kategorinin sadece 1 katılımcı (% 0,34) tarafından temsil edildiği, frekans dağılımı açısından bu kategori içerisindeki tek metafor olan *Turnusol Kâğıdı* metaforunun (*f*: 1) sadece bir kez kullanıldığı görülmektedir. Tek bir katılımcının metafor gerekçesinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmen, veli ve öğrencilerin tutumlarını açığa çıkardığı yönündeki ifadesinden hareketle *Gerçekleri Açığa Çıkaran* kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategorideki tek bir metafor ve gerekçesi: “Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları turnusol kâğıdı gibidir. Çünkü öğretmen, veli ve öğrencilerin tutumları açığa çıkar.” (448 Numaralı Sınıf Öğretmeni) şeklindedir. Bu metafor gerekçesinde yer alan ifadenin de öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Öğrenme İsteği Duyan Kategorisi

Tablo 4 incelendiğinde *Öğrenme İsteği Duyan* kategorisinin içerisinde sadece 1 metaforun (*Sünger metaforu*) yer aldığı ve bu kategorinin sadece 1 katılımcı (% 0,34) tarafından

temsil edildiği, frekans dağılımı açısından bu kategori içerisindeki tek metafor olan *Sünger* metaforunun (f: 1) sadece bir kez kullanıldığı görülmektedir. Tek bir katılımcının metafor gerekçesinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin etraflarında gördükleri her şeyi öğrenmek istediği yönündeki ifadesinden hareketle *Öğrenme İsteği Duyan* kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategorideki tek bir metafor ve gerekçesi: “*Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları sünger gibidir. Çünkü süngerin suyu hemen emmesi gibi bu çocuklar da okulda ne görseler hemen onu öğrenmeye çalışıyorlar.*” (202 Numaralı Sınıf Öğretmeni) şeklindedir. Bu metafor ve gerekçesinde yer alan ifadenin de öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıftaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorileri

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olarak belirttikleri metaforların gerekçelerinden hareketle araştırmacı tarafından geliştirilen metafor kategorileri, bu metafor kategorilerinin altında yer alan metaforlar, bu metaforların miktarı, metafor kategorilerini temsil eden katılımcıların sayıları (f) ve yüzdeleri (%) aşağıdaki Tablo 5 içerisinde verilmiştir:

Tablo 5

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıftaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorileri

Sıra No	Kategori	Metafor	Metafor Sayısı	(f)	(%)
1	Değişim Yaratıcı	Domino Taşı, İpek Böceği, Yüksek Merdiven	3	3	0,95
2	Dikkat Çeken	Büyükelçi, Reflektör	2	2	0,63
3	Hareketli Olan	Zıplayan Top, Çekirge, Dönme Dolap, Hamsi, Nehir, Su Isıtıcısı	6	7	2,22
4	İfadeleri ve Olayları Tekrarlayan	Bozuk Plak, Domino Taşı	2	2	0,63

Not: Tablo 5, bir sonraki sayfada devam etmektedir.

Tablo 5

*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıftaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metafor**Kategorileri*

Sıra No	Kategori	Metafor	Metafor Sayısı	(f)	(%)
5	İletişim Kurulamayan	Kapalı Kutu, Bulmaca, Dilsiz İnsan, Duvar, Hazine Sandığı, Ananas, Aşılması Zor Dağ, Balon, Bozuk Robot, Bulanık Su, Bulut, Çarpma İşlemindeki 1 Rakamı, Çöldeki Kuyu, Dar Geçit, Deniz, Elektrikli Vatoz, Fanus, Hediye Kutusu, Kapalı Kapı, Kilitli Kapı, Oyun, Sessiz Sinema, Seyahat, Turist, Uzay, Volkan, Yabancı Dilde Televizyon İzleyen Çocuk, Yabancı Film, Yabancı Müzik, Zarf	30	36	11,43
6	İlgi İsteyen	Hamur, Kitap, Bebek, Oyun Hamuru, Biblo, Boş Desen, Buzdağı, Çiçek, Dantel, Deniz Suyu, Eski Duvar Boyası, Güzel Kokulu Sarmaşık, İp, Kapalı Kutu, Kardeş, Karpuz, Kedi, Komşunun Emanet Çocuğu, Koşu Yarışı, Lastik, Midye, Oyuncuğu Elinden Alınmış Çocuk, Rubik Küpü, Sürekli Çalan Zil, Turist, Üç-Dört Yaşlarındaki Çocuk, Yeni Doğmuş Bebek	27	34	10,79
7	Kargaşa Yaratın	Kaplan, Pimi Çekilmiş Bomba, Kum Torbası, Ağaçkakan, Arı Kovanı, Aslan, Aşılması Zor Dağ, Ateş, Ayrık Otu, Balyoz, Boks Eldiveni, Boksör, Borazan, Bulaşıcı Hastalık, Çekirge, Detone Koro, Fabrika Dumanı, İş Makinesi, Kara Delik, Kedi Yavruları, Kirpi, Kompresör, Kurt-Köpek, Küçük Çocuklar, Mahkeme Salonu, Mıknatıs, Mikser, Nisan Yağmuru, Panter, Papağan, Patlak Lastik, Pazar Yeri, Rüzgâr, Savaş, Siren Sesi, Sivrisinek, Televizyon, Trafik Kurallarına Uymayan Şoför, Yağmur, Yırtıcı Şahin	40	45	14,29
8	Katılım Sağlamayan	Duvar, Durgun Su, Dalları Kurumuş Ağaç, Hava, Issız Koy, Kapalı Kutu, Lunapark, Sakı, Sele Kapılmış Ağaç Çöpü, Sessizlik, Seyirci, Vitrindeki Süs Bebeği	12	15	4,76
9	Katılım Sağlayan	Kitap, İyi Hazırlanmış Ödev, Koşu Yarışı, Maç, Yabancı Dil Kursu, Yeni Keşfedilen Yer	6	7	2,22
10	Kendi Aralarında Sosyalleşen	Ürkek Kedi	1	1	0,32
11	Odaklanamayan	Bebek, Karahindiba, Kuş	3	3	0,95
12	Öğrenme İsteği Duyan	Arı, Boş Sayfa, Flash Bellek	3	3	0,95
13	Sosyalleşemeyen	Aynı Kutuplu Mıknatıs, Issız Ada, Okunmayı Bekleyen Kitap	3	3	0,95
14	Uyum Sağlayamayan	Bukalemun, Kapalı Kutu, Siyah-Beyaz, Tavşan, Arızalı Hoparlör, Aynı Çuvala Karışmış Farklı Bakliyat, Ceylan, Çalar Saat, Çiçek, Çirkin Ördek Yavrusu, Dolu Bardak, Dügümlenmiş İp, Göçebe, Keçi, Kedi, Kuş, Makas, Misafir, Serçe, Sınıfa Giren Kuş, Ürkek Tavşan, Yeni Dış Çıkarın Bebek	22	26	8,25
15	Uyum Sağlayan	Anahtar, Aşure, Bukalemun, Hazır Çorba, Kabak Çiçeği, Kedi, Oje, Orkestradaki Zil Sesi, Oyun, Sakız, Sakı, Seyahat, Yapboz Parçası, Yeni Sahiplenilmiş Kedi, Yönetici	15	15	4,76
16	Varlığı İstenilen	Güneş, Çiçek, Abla-Ağabey, Asker, Gökkuşağı, Mikser, Şeker, Yardımcı Kitap, Alışveriş Merkezi, Bebek, Deniz Feneri, Dolap, Dügün, Dürbün, Eğlence Merkezi, Eşik, Film, Halka, İstiridye, Kardeş, Kitap, Kivi, Komşu, Koruma Duvarı, Köpek Yavrusu, Kraliçe Arı, Küçük Çocuklar, Lunapark, Meyveler, Misafir, Mutualist Canlılar, Müze Gezisi, Nefes, Öğretmen, Pencere, Projektör, Soba, Stepne, Stres Çarkı, Sudaki Aksimiz, Tiyatro Oyunu, Toprak, Türü Yemeği, Vakıf, Yabancı Film, Yara Bandı, Yaralı Kuş, Yelpaze	48	59	18,74
17	Varlığı İstenilmeyen	Bit, Diken, Aktar, Çayınıza Düşen Böcek, Farklı Yemek, Hatalı Çekilmiş Fotokopi Kâğıdı, Isırılan Otu, Kalemtraş, Kartopu, Kokarca, Korku Filmi Karakteri, Pire, Silgi, Sisli Gece, Üvey Kardeş, Zoraki Misafir	16	19	6,04
18	Yaşama Farklılıklar Katan	Kitap, Çiçek, Gökkuşağı, Renk, Baharat, Boya Kalemleri, Çiçek Bahçesi, Egzotik Koku, Enstrüman, Göz, Kapalı Kapı, Kültür Şöleni, Matruşka, Meyveler, Pencere, Saz, Tarla, Televizyon, Türü Yemeği, Yarışma, Yıldız	21	26	8,25
19	Yaşama Güzellikler Katan	Çiçek Bahçesi, Aşure, Çiçek, Gelincik, Gökkuşağı, Kokteyl, Müzik, Renk	8	9	2,87
Toplam			268	315	100

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin geliştirdikleri tüm metaforlara yönelik olarak belirttikleri gerekçeler, araştırmacı tarafından incelendikten sonra bu gerekçelere uygun olarak tüm metaforların her biri için yine araştırmacı tarafından Tablo 5’te görüldüğü üzere 19 farklı metafor kategorisi oluşturulmuş ve bu kategoriler içerisinde hangi metaforların yer aldığı belirtilmiştir. Metafor sütununda her bir kategori içerisinde yer alan metafor grupları görülmektedir ve her metafor grubu bünyesindeki ilk metafor, metaforların frekans dağılımları açısından katılımcılar tarafından ilgili kategoriler içerisindeki tüm metaforlar arasından en sık kullanılan metaforu göstermektedir. Kategoriler ile ilgili bulgular, en fazla katılımcı tarafından temsil edilen kategoriden başlanarak en az katılımcı tarafından temsil edilen kategoriye doğru sıralanmış bir şekilde aşağıda verilmiştir:

Varlığı İstenilen Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Varlığı İstenilen* kategorisinin içerisinde 48 metaforun (*Güneş, Çiçek, Abı-Ağabey, Asker, Gökkuşaağı, Mikser, Şeker, Yardımcı Kitap, Alışveriş Merkezi, Bebek, Deniz Feneri, Dolap, Düğün, Dürbün, Eğlence Merkezi, Eşik, Film, Halka, İstiridye, Kardeş, Kitap, Kivi, Komşu, Koruma Duvarı, Köpek Yavrusu, Kraliçe Arı, Küçük Çocuklar, Lunapark, Meyveler, Misafir, Mutualist Canlılar, Müze Gezisi, Nefes, Öğretmen, Pencere, Projektör, Soba, Stepne, Stres Çarkı, Sudaki Aksimiz, Tiyatro Oyunu, Toprak, Türlü Yemeğı, Vakıf, Yabancı Film, Yara Bandı, Yaralı Kuş ve Yelpaze metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 59 katılımcı (% 18,74) tarafından temsil edildiğı görülmektedir. Bu kategorideki metafor ve katılımcı sayısı, diğerkategorilerdeki metafor ve katılımcı sayılarından daha fazladır. Bu durum, *Varlığı İstenilen* kategorisinin katılımcılar tarafından en fazla tekrarlanan kategori olduğunu göstermektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisindeki varlıklarına ilişkin insancıl ifadeler belirtilmesi üzerine

Varlığı İstenilen kategorisi geliştirilmiştir. Metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin yapılmış olan insanî vurgu nedeniyle öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumlu düşünceler taşıdıkları düşünülmektedir. Nitekim *Varlığı İstenilen* kategorisi içerisinde yer alan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Güneş* (f: 4) ve *Çiçek* (f: 3) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu düşüncüyü desteklemektedir. Yine bu düşüncüyü desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Varlığı İstenilen* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları güneş gibidir. Çünkü güneş olmadan canlı hayatının mümkün olmaması gibi bu öğrenciler de benim sınıfta var olmamı sağlıyorlar.” (284 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları çiçek gibidir. Çünkü bu öğrenciler çiçek gibi temiz ve güzeldir.” (270 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları abla-ağabey gibidir. Çünkü yaşça diğer öğrencilerden büyük olmaları ve ülkelerindeki zor yaşam koşullarıyla ilgili paylaşımlarda bulunmaları onlara saygınlık ve olgunluk kazandırıyor.” (553 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları deniz feneri gibidir. Çünkü tıpkı bir deniz feneri gibi sınıf içerisindeki etkinliklerde arkadaşlarına yol gösterip onları yönlendirirler” (584 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları koruma duvarı gibidir. Çünkü sınıf içerisinde öğrencilerin birbirleriyle kavga etmesini engelleyerek öğrencileri korumaya çalışır.” (147 Numaralı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları kraliçe arı gibidir. Çünkü sınıf içerisinde düzen ve kontrol sağlar.” (12 Numaralı Sosyal Bilgiler Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları mutualist canlılar gibidir. Çünkü hem yabancı uyruklu öğrenciler hem de diğer öğrenciler her konuda birbirlerine yardımcı olurlar, birbirlerini desteklerler. Yabancı uyruklu öğrenciler sınıfın olmazsa olmazları hâline gelmişlerdir.” (325 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Kargaşa Yaratan Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Kargaşa Yaratan* kategorisinin içerisinde 40 metaforun (*Kaplan, Pimi Çekilmiş Bomba, Kum Torbası, Ağaçkakan, Arı Kovanı, Aslan, Aşılması Zor Dağ, Ateş, Ayırık Otu, Balyoz, Boks Eldiveni, Boksör, Borazan, Bulaşıcı Hastalık, Çekirge, Detone Koro, Fabrika Dumanı, İş Makinesi, Kara Delik, Kedi Yavruları, Kirpi, Kompresör, Kurt-Köpek, Küçük Çocuklar, Mahkeme Salonu, Mıknatıs, Mikser, Nisan Yağmuru, Panter, Papağan, Patlak Lastik, Pazar Yeri, Rüzgâr, Savaş, Siren Sesi, Sivrisinek, Televizyon, Trafik Kurallarına Uymayan Şoför, Yağmur ve Yırtıcı Şahin metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 45 katılımcı (% 14,29) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar sergilediği yönündeki ifadelerden hareketle istenmeyen davranışların sınıfta bir kargaşa ortamı yaratacağı düşünülerek *Kargaşa Yaratan* kategorisi geliştirilmiştir. Sınıfta bir kargaşa ortamının olmasının da öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin algılarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Nitekim *Kargaşa Yaratan* kategorisinde bulunan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Kaplan* (f: 3), *Pimi Çekilmiş Bomba* (f: 3) ve *Kum Torbası* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu düşüncüyü desteklemektedir. Yine bu düşüncüyü desteklemek için aşağıda katılımcıların *Kargaşa Yaratan* kategorisinin oluşturulmasını etkileyen metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları kaplan gibidir. Çünkü hırçın ve agresifler, sürekli sınıfta kavga ediyorlar.” (416 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları pimi çekilmiş bomba gibidir. Çünkü pimi çekilmiş bir bombanın her an patlama riski olduğu gibi bu çocuklar da her an sınıf arkadaşlarıyla kavga etmeye hazırlar .” (18 Numaralı Tarih Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları kum torbası gibidir. Çünkü sınıf arkadaşlarına sürekli vurma isteği içindeler” (202 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları balyoz gibidir. Çünkü sınıfta dokundukları her şeyi kırarlar, zarar verirler” (266 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları mahkeme salonu gibidir. Çünkü sürekli birbirlerini şikâyet ederler ve haklı ile haksızı belirlememi isterler.” (473 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları çekirge gibidir. Çünkü sürekli sınıfta dağıtırlar ve sürekli konuşma hâlinedirler.” (669 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları kara delik gibidir. Çünkü sınıfta bir etkinlik yaparken sınıf düzenini bozan davranışları ve sürekli aralarında konuşmaları ile sınıfın tüm enerjisini yok ederler.” (340 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları ayırık otu gibidir. Çünkü sayıları azalmak yerine sürekli artar ve diğer öğrencileri davranışlarıyla rahatsız ederler.” (412 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

İletişim Kurulamayan Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *İletişim Kurulamayan* kategorisinin içerisinde 30 metaforun (*Kapalı Kutu, Bulmaca, Dilsiz İnsan, Duvar, Hazine Sandığı, Ananas, Aşılması Zor Dağ, Balon, Bozuk Robot, Bulanık Su, Bulut, Çarpma İşlemindeki 1 Rakamı, Çöldeki Kuyu, Dar Geçit, Deniz, Elektrikli Vatoz, Fanus, Hediye Kutusu, Kapalı Kapı, Kilitli Kapı, Oyun, Sessiz Sinema, Seyahat, Turist, Uzay, Volkan, Yabancı Dilde Televizyon İzleyen Çocuk, Yabancı Film, Yabancı Müzik ve Zarf metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 36 katılımcı (% 11,43) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin içine kapanık olduğu ve iletişim kurmaktan kaçındığı, dil farklılığının karşılıklı iletişimi zorlaştırdığı yönündeki ifadelerden hareketle *İletişim Kurulamayan* kategorisi oluşturulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin içine kapanık olduğu ve iletişim kurmaktan kaçındığı, dil farklılığının karşılıklı iletişimi zorlaştırdığı yönündeki ifadelerden dolayı öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin algılarının olumsuz yönde

olduğu düşünülmektedir. Nitekim *İletişim Kurulamayan* kategorisinde bulunan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Kapalı Kutu* (f: 3), *Bulmaca* (f: 2), *Dilsiz İnsan* (f: 2), *Duvar* (f: 2) ve *Hazine Sandığı* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığı görülmüştür. Yine bu düşüncüyü desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *İletişim Kurulamayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları kapalı kutu gibidir. Çünkü kimseyle konuşmadıkları için içlerindeki duygu ve düşünceler saklıdır.” (62 Numaralı Matematik Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları dilsiz insan gibidir. Çünkü çoğu zaman dilimizi anlamakta zorlanırlar, anladıkları anda da kendilerini ifade edemezler. Bu nedenle onlarla iletişim kurmak neredeyse imkânsızdır.” (178 Numaralı İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları bulmaca gibidir. Çünkü anlatmak istediklerini çözmek için çok fazla uğraşmak gerekir.” (587 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları duvar gibidir. Çünkü dil probleminden dolayı söylenenleri anlamadıkları için hiçbir tepki vermiyorlar.” (213 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları hazine sandığı gibidir. Çünkü dile tam hâkim olamadıkları için anlama ve konuşma problemleri yaşıyorlar. Dolayısıyla kendilerini ifade edemedikleri için içlerinde ne tür cevherlerin olduğunu bilemiyoruz.” (344 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları elektrikli vatoz gibidir. Çünkü bu çocuklar yalnızken sessiz ve sakin ancak diğer çocuklar onlarla ne zaman konuşmaya çalışırlarsa çok hırçın ve saldırgan davranıyorlar. Onlarla iletişim kuramıyoruz.” (17 Numaralı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

İlgi İsteyen Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *İlgi İsteyen* kategorisinin içerisinde 27 metaforun (*Hamur, Kitap, Bebek, Oyun Hamuru, Biblo, Boş Desen, Buzdağı, Çiçek, Dantel, Deniz Suyu, Eski Duvar Boyası, Güzel Kokulu Sarmaşık, İp, Kapalı Kutu, Kardeş, Karpuz, Kedi, Komşunun Emanet Çocuğu, Koşu Yarışı, Lastik, Midye, Oyuncağı Elinden Alınmış Çocuk, Rubik Küpü, Sürekli Çalan Zil, Turist, Üç-Dört Yaşlarındaki Çocuk ve Yeni Doğmuş Bebek metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 34 katılımcı (% 10,79) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin etraflarındaki insanların ilgisine ihtiyaç duyduğu yönündeki ifadelerden hareketle *İlgi İsteyen* kategorisi oluşturulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin etraflarındaki insanların ilgisine ihtiyaç duyduğu yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşımalarının yanı sıra olumlu düşünceler de taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Nitekim *İlgi İsteyen* kategorisinde bulunan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Hamur* (f: 4), *Kitap* (f: 3), *Bebek* (f: 2) ve *Oyun Hamuru* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu durumu desteklemektedir. Yine bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *İlgi İsteyen* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları hamur gibidir. Çünkü bu öğrencilerle yeterince ilgilendiğimde uzun da sürse belli davranışları kazandırabiliyorum, onları şekillendirebiliyorum.” (534 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları kitap gibidir. Çünkü bir kitabı okudukça içinde neler olduğunu öğrenebildiğimiz gibi bu çocuklarla da ilgilendiğimizde içlerinde neler olduğunu gösterebiliyorlar” (238 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları bebek gibidir. Çünkü bir bebek gibi özenle ilgilenmek gerekir.” (426 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları oyun hamuru gibidir. Çünkü bu çocukların şekillendirilebilmesi, tamamen onlarla ilgilenmenize bağlıdır.” (519 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Uyum Sağlayamayan Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Uyum Sağlayamayan* kategorisinin içerisinde 22 metaforun (*Bukalemun, Kapalı Kutu, Siyah-Beyaz, Tavşan, Arızalı Hoparlör, Aynı Çuvala Karışmış Farklı Bakliyat, Ceylan, Çalar Saat, Çiçek, Çirkin Ördek Yavrusu, Dolu Bardak, Düğümlenmiş İp, Göçebe, Keçi, Kedi, Kuş, Makas, Misafir, Serçe, Sınıfa Giren Kuş, Ürkek Tavşan ve Yeni Diş Çıkaran Bebek metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 26 katılımcı (% 8,25) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf kurallarına uyma konusunda sıkıntı yaşadığı yönündeki ifadelerden hareketle *Uyum Sağlayamayan* kategorisi geliştirilmiştir. Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa uyum problemleri yaşadığı yönünde belirttikleri ifadelerin, öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşüncelerini örneklediği görülmektedir. Nitekim *Uyum Sağlayamayan* kategorisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Bukalemun* (f: 2), *Kapalı Kutu* (f: 2), *Siyah-Beyaz* (f: 2) ve *Tavşan* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıklarını desteklemektedir. Yine bu durumu desteklemek için aşağıda katılımcıların *Uyum Sağlayamayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları kapalı kutu gibidir. Çünkü nasıl davranacağı belirsiz olduğu için sürekli davranış değiştiriyorlar. Sınıf kurallarına uyamıyorlar.” (430 Numaralı Türkçe Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları bukalemun gibidir. Çünkü bukalemunun sürekli renk değiştirmesi gibi davranış değiştiriyorlar. Sınıfla uyumlu değiller.” (61 Numaralı Matematik Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları siyah-beyaz gibidir. Çünkü sınıf kurallarına uyma konusunda zıtlıklar gösterirler.” (189 Numaralı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları tavşan gibidir. Çünkü çok ürkek, çekimser davranıyorlar. Sınıfta rahat değiller.” (408 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları keçi gibidir. Çünkü çok inatçılar, her şeye itiraz ediyorlar. Bir etkinliği sınıfça yapamıyoruz.” (201 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Yaşama Farklılıklar Katan Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Yaşama Farklılıklar Katan* kategorisinin içerisinde 21 metaforun (*Kitap, Çiçek, Gökkuşağı, Renk, Baharat, Boya Kalemleri, Çiçek Bahçesi, Egzotik Koku, Enstrüman, Göz, Kapalı Kapı, Kültür Şöleni, Matruşka, Meyveler, Pencere, Saz, Tarla, Televizyon, Türlü Yemeği, Yarışma ve Yıldız metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 26 katılımcı (% 8,25) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerden çok farklı özelliklerinin olmasının sınıfta çeşitlilik sağladığı yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Yaşama Farklılıklar Katan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının sınıfta hoş karşılandığı yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşımalarının yanı sıra olumlu düşünceler de taşıdıklarını gösteren bir diğer bulgudur. Nitekim *Yaşama Farklılıklar Katan* kategorisi içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Kitap* (f: 3), *Çiçek* (f: 2), *Gökkuşağı* (f: 2) ve *Renk* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu durumu desteklemektedir. Yine bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Yaşama Farklılıklar Katan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler,

katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları kitap gibidir. Çünkü bir kitabı okudukça farklı bilgiler öğrendiğimiz gibi bu çocuklarla çalıştıkça da onların farklı yönleri olduğunu görüyorum.” (609 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları gökkuşağı gibidir. Çünkü her biri ayrı renk, ayrı dil, ayrı birer kültürün parçası. Sınıfımızda rengârenk öğrencilerle birlikte, farklılıklara saygı duyarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürüyoruz.” (627 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları egzotik koku gibidir. Çünkü sınıfa alışılmışın dışında bir hava kattılar.” (695 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları baharat gibidir. Çünkü sınıf içerisinde farklılıklar yaşatırlar.” (331 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları çiçek gibidir. Çünkü rengârenk kişilikleriyle sınıfa farklı bir hava katarlar. Farklılıkların doğal ve güzel olduğunu hatırlatırlar.” (450 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Varlığı İstenilmeyen Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Varlığı İstenilmeyen* kategorisinin içerisinde 16 metaforun (*Bit, Diken, Aktar, Çayınıza Düşen Böcek, Farklı Yemek, Hatalı Çekilmiş Fotokopi Kâğıdı, Isırgan Otu, Kalemtırış, Kartopu, Kokarca, Korku Filmi Karakteri, Pire, Silgi, Sisli Gece, Üvey Kardeş ve Zoraki Misafir metaforları*) olduğu ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 19 katılımcı (% 6,04) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin davranış problemlerinin olduğu ve bunun diğer öğrencilere de zarar verdiği, bu öğrencilerin temizlik konusunda problemleri olduğu yönündeki ifadelerden hareketle bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının istenmediği düşünülerek *Varlığı İstenilmeyen* kategorisi oluşturulmuştur. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde belirtilen ifadelerden yola çıkılarak öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdığı düşünülmektedir. Nitekim *Varlığı İstenilmeyen* kategorisi içerisindeki

metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Bit* (f: 3) ve *Diken* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıklarını desteklemektedir. Yine bu düşünceleri desteklemek için aşağıda katılımcıların *Varlığı İstenilmeyen* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları bit gibidir. Çünkü çok pisler, saç temizliklerine kesinlikle özen göstermiyorlar. Bit ilaçlarını versek bile kullanmıyorlar.” (239 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları diken gibidir. Çünkü diken batmasının rahatsızlık vermesi gibi diğer çocuklar da onlara olan yaklaşımdan rahatsız oluyor, onları kıskanıp kötü davranıyorlar.” (299 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları silgi gibidir. Çünkü diğer öğrencilere öğrettiğimiz olumlu davranışları yok ediyorlar.” (486 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları üvey kardeş gibidir. Çünkü özellikle sınıf arkadaşları tarafından dışlanabiliyorlar.” (652 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları kartopu gibidir. Çünkü diğer öğrencilere verdikleri zarar gittikçe artmaktadır.” (401 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Katılım Sağlamayan Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Katılım Sağlamayan* kategorisinin içerisinde 12 metaforun (*Duvar, Durgun Su, Dalları Kurumuş Ağaç, Hava, Issız Koy, Kapalı Kutu, Lunapark, Saksı, Sele Kapılmış Ağaç Çöpü, Sessizlik, Seyirci ve Vitrindeki Süs Bebeği metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 15 katılımcı (% 4,76) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisindeki sosyal yaşama dâhil olmadığı, sınıf içerisinde yapılan sosyal etkinliklere katılmadığı yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Katılım Sağlamayan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf

içerisinde yapılan sosyal etkinliklere katılmadığı yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Nitekim *Katılım Sağlamayan* kategorisi içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Duvar* (f: 3) ve *Durgun Su* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu durumu desteklemektedir. Yine bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Katılım Sağlamayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları duvar gibidir. Çünkü sınıftaki hiçbir etkinliğe katılmaz, oturup seyrederekler.” (368 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları durgun bir su gibidir. Çünkü sınıftaki hiçbir sosyal aktiviteye katılmazlar, sessiz sakin otururlar.” (594 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları sele kapılmış ağaç çöpü gibidir. Çünkü sele kapılmış ağaç çöpünün amaçsızca süreklenmesi gibi bu çocuklar da hiçbir amaç olmadan sınıfa gelip giderler, hiçbir faaliyete katılmazlar.” (621 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Uyum Sağlayan Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Uyum Sağlayan* kategorisinin içerisinde 15 metaforun (*Anahtar, Aşure, Bukalemun, Hazır Çorba, Kabak Çiçeği, Kedi, Oje, Orkestradaki Zil Sesi, Oyun, Sakız, Saksı, Seyahat, Yapboz Parçası, Yeni Sahiplenilmiş Kedi ve Yönetici* metaforları) yer aldığı ve bu kategorinin 15 katılımcı (% 4,76) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (f: 1) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlayabildiği yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Uyum Sağlayan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlayabildiği yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu

öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşımalarının yanı sıra olumlu düşünceler de taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Uyum Sağlayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları anahtar gibidir. Çünkü bir anahtarın rahatlıkla yuvasına yerleşmesi gibi bu çocuklar da kolayca sınıfa uyum sağladılar.” (460 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları aşure gibidir. Çünkü farklı özelliklerdeki tüm çocuklar aynı sınıfta bir arada, uyum içindeler.” (609 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları yönetici gibidir. Çünkü etkinliklere tüm sınıf arkadaşlarıyla uyumlu bir şekilde katılır.” (411 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Yaşama Güzellikler Katan Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Yaşama Güzellikler Katan* kategorisinin içerisinde 8 metaforun (*Çiçek Bahçesi, Aşure, Çiçek, Gelincik, Gökkuşaağı, Kokteyl, Müzik ve Renk metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 9 katılımcı (% 2,87) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerden çok farklı özelliklerinin olmasının sınıfı daha güzel bir yer hâline getirdiği yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Yaşama Güzellikler Katan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının sınıfta bir zenginlik kaynağı olarak görüldüğü yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumlu düşünceler taşıdıklarını gösteren bir diğer bulgudur. Nitekim *Yaşama Güzellikler Katan* kategorisinde yer alan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Çiçek Bahçesi* metaforunun (f: 2) bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu durumu desteklemektedir. Yine bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Yaşama*

Güzellikler Katan kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları çiçek bahçesi gibidir. Çünkü hepsinin yetiştirilme tarzı, istekleri, görünüşü aynı o çiçekler gibi farklıdır ama sonuçta hepsi güzel kokar, bir araya gelince renk cümbüşü oluşturur.” (329 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları gökkuşağı gibidir. Çünkü tüm farklılıklarıyla bir gökkuşağı gibi çok güzel görünüyorlar.” (677 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları aşure gibidir. Çünkü farklı özelliklerdeki malzemelerin birleşmesiyle güzel bir lezzetin oluşması gibi sınıftaki farklı kültürler de bir araya gelince güzel bir birliktelik ortaya çıkıyor.” (334 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Hareketli Olan Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Hareketli Olan* kategorisinin içerisinde 6 metaforun (*Zıplayan Top*, *Çekirge*, *Dönme Dolap*, *Hamsi*, *Nehir* ve *Su Isıtıcısı* metaforları) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 7 katılımcı (% 2,22) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin sürekli hareket hâlinde olduğu yönündeki ifadelerden yola çıkılarak *Hareketli Olan* kategorisi oluşturulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin sürekli hareket hâlinde olduğu yönündeki ifadelerden dolayı öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin algılarının olumsuz yönde olduğu düşünülmektedir. Nitekim *Hareketli Olan* kategorisinde yer alan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Zıplayan Top* metaforunun (f: 2) bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu düşüncüyü desteklemektedir. Yine bu düşüncüyü desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Hareketli Olan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları zıplayan top gibidir. Çünkü yerlerinde hiç oturmuyorlar, sınıfta sürekli hareket hâлиндeler.” (612 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları çekirge gibidir. Çünkü sınıfta aşırı hareketliler, kontrol etmek çok zor.” (363 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları hamsi gibidir. Çünkü kıpır kıpırlar, yerlerinde duramıyorlar” (92 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Katılım Sağlayan Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Katılım Sağlayan* kategorisinin içerisinde 6 metaforun (*Kitap, İyi Hazırlanmış Ödev, Koşu Yarışı, Maç, Yabancı Dil Kursu ve Yeni Keşfedilen Yer metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 7 katılımcı (% 2,22) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisindeki sosyal yaşama dâhil olduğu, sınıf içerisinde yapılan sosyal etkinliklere katıldığı yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Katılım Sağlayan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisinde yapılan sosyal etkinliklere katıldığı yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşımalarının yanı sıra olumlu düşünceler de taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Nitekim *Katılım Sağlayan* kategorisi içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Kitap* metaforunun (f: 2) bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu durumu desteklemektedir. Yine bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Katılım Sağlayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları kitap gibidir. Çünkü kitaplar sayesinde bilgilerin paylaşıldığı gibi bu öğrenciler de birbirleriyle paylaşımda bulunmaktadırlar.” (260 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları maç gibidir. Çünkü etkinliklere katılımlarıyla sınıf ortamı caşar, neşelenir.” (94 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları dil kursu gibidir. Çünkü etkinliklere katılımlarıyla hem ben onlara Türkçe kelimeler öğretiyorum hem de onlar bana kendi dillerinde kelimeler öğretiyorlar” (356 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Değişim Yaratan Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Değişim Yaratan* kategorisinin içerisinde 3 metaforun (*Domino Taşı, İpek Böceği ve Yüksek Merdiven metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin 3 katılımcı (% 0,95) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (*f: 1*) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf atmosferini değiştirebildiği, Türk öğrencilerde olumlu duygusal ve davranışsal değişimler sağladığı yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Değişim Yaratan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf atmosferini değiştirebildiği, Türk öğrencilerde olumlu duygusal ve davranışsal değişimler sağladığı yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumlu düşünceler taşıdıklarını gösteren bir diğer bulgudur. Bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Değişim Yaratan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir:

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları domino taşı gibidir. Çünkü bu öğrenciler tek bir hareketle sınıfın havasını değiştirebilirler.” (691 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları ipek böceği gibidir. Çünkü ipek böceğinin değişim sürecinden geçmesi gibi yabancı uyruklu öğrenciler de hem duygusal hem de davranışsal olarak olumlu değişimler yaşadılar.” (90 Numaralı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

Odaklanamayan Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Odaklanamayan* kategorisinin içerisinde 3 metaforun (*Bebek, Karahindiba ve Kuş metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin 3 katılımcı (% 0,95)

tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların ($f: 1$) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağıldığı yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Odaklanamayan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağıldığı yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Odaklanamayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir:

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları kuş gibidir. Çünkü çok sıkarsan okuldan kaçıyorlar, serbest bırakırsan da sınıfa odaklanamıyorlar.” (519 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları karahindiba gibidir. Çünkü karahindibanın küçük bir rüzgârda bile yok olması gibi bu çocukların da dikkati hemen dağılıyor ve sınıftan kopuyorlar ” (276 Numaralı Sosyal Bilgiler Öğretmeni)

Öğrenme İsteği Duyan Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Öğrenme İsteği Duyan* kategorisinin içerisinde 3 metaforun (*Arı, Boş Sayfa ve Flash Bellek metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin 3 katılımcı (% 0,95) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların ($f: 1$) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin etraflarında gördükleri her şeyi öğrenmek istediği yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Öğrenme İsteği Duyan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin etraflarında gördükleri her şeyi öğrenmek istediği yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşımalarının yanı sıra olumlu düşünceler de taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda

katılımcıların *Öğrenme İsteği Duyan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir:

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları arı gibidir. Çünkü tıpkı bir arının sürekli çalışması gibi sürekli bir şeyler öğrenmeye çalışırlar.” (156 Numaralı Müzik Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları flash bellek gibidir. Çünkü bizim kültürümüz onlar için farklı olduğundan sınıf içerisinde kültürel özelliklerimizi öğrenmek için çok çaba sarf ediyorlar, öğrendikçe daha da öğrenmeye çalışıyorlar.” (563 Numaralı Tarih Öğretmeni)

Sosyalleşmeyen Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Sosyalleşmeyen* kategorisinin içerisinde 3 metaforun (*Aynı Kutuplu Mıknatıs, İssiz Ada ve Okunmayı Bekleyen Kitap metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin 3 katılımcı (% 0,95) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (f: 1) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaş edinme çabası içinde olmadığı yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Sosyalleşmeyen* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaş edinme çabası içinde olmadığı yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıklarını gösteren bir diğer bulgudur. Bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Sosyalleşmeyen* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir:

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları ıssız ada gibidir. Çünkü bu öğrenciler yalnız olmayı tercih ediyor, diğer öğrencilerle arkadaşlık etmiyorlar.” (62 Numaralı Matematik Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları aynı kutuplu mıknatıs gibidir. Çünkü bu öğrenciler sınıftaki arkadaşlarıyla hiç anlaşamazlar, birbirlerini iterler.” (9 Numaralı Türkçe Öğretmeni)

Dikkat Çeken Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Dikkat Çeken* kategorisinin içerisinde 2 metaforun (*Büyükelçi ve Reflektör metaforları*) yer almış olduğu ve bu kategorinin 2 katılımcı (% 0,63) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (*f*: 1) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının, bu öğrencilerin etraflarındaki insanlar tarafından dikkat çektiği ve merak edildiği yönündeki ifadelerden hareketle *Dikkat Çeken* kategorisi oluşturulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin etraflarındaki insanların dikkatlerini üzerilerine çektiği yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşımalarının yanı sıra olumlu düşünceler de taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Dikkat Çeken* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir:

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları büyükelçi gibidir. Çünkü onların farklı kültürleri diğer öğrencilerin dikkatini çeker ve diğer öğrenciler onları dikkatlice izlerler.” (152 Numaralı Elektrik-Elektronik Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları reflektör gibidir. Çünkü bu öğrencilerin farklılıkları diğer öğrencilerin dikkatini çeker, merak uyandırır.” (260 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

İfadeleri ve Olayları Tekrarlayan Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *İfadeleri ve Olayları Tekrarlayan* kategorisinin içerisinde 2 metaforun (*Bozuk Plak ve Domino Taşı metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin 2 katılımcı (% 0,63) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (*f*: 1) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin aynı ifadeleri ve olayları sürekli tekrar ettiği yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *İfadeleri ve Olayları Tekrarlayan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin

aynı ifadeleri ve olayları sürekli tekrar ettiği yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *İfadeleri ve Olayları Tekrarlayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir:

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları bozuk plak gibidir. Çünkü sürekli aynı konular hakkında konuşuyor, aynı ifadeleri tekrar ediyorlar.” (695 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları domino taşı gibidir. Çünkü bu öğrencilerin bir tanesi sınıf içerisinde bir davranış sergilediğinde diğerleri de aynı davranışı sergiliyor.” (688 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Kendi Aralarında Sosyalleşen Kategorisi

Tablo 5 incelendiğinde *Kendi Aralarında Sosyalleşen* kategorisinin içerisinde sadece 1 metaforun (*Ürkek Kedi metaforu*) yer aldığı ve bu kategorinin sadece 1 katılımcı (% 0,32) tarafından temsil edildiği, frekans dağılımı açısından bu kategori içerisindeki tek metafor olan *Ürkek Kedi* metaforunun (*f*: 1) sadece bir kez kullanıldığı görülmektedir. Tek bir katılımcının metafor gerekçesinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin kendi uyruklarından olan arkadaşlarıyla daha fazla zaman geçirdiği, Türk öğrencilerle çok fazla zaman geçirmediği yönündeki ifadesinden hareketle *Kendi Aralarında Sosyalleşen* kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategorideki tek bir metafor ve gerekçesi: “Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları ürkek bir kedi gibidir. Çünkü ürkek bir kedinin diğer kedilerden kaçması gibi bu öğrenciler de ancak kendi milletinden olan öğrencilerle oyun oynarlar.” (364 Numaralı Sınıf Öğretmeni) şeklindedir. Bu ifadeyle, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin algılarının olumsuz yönde olduğu düşünülmektedir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ders Sırasındaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorileri

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak belirttikleri metaforların gerekçelerinden hareketle araştırmacı tarafından geliştirilen metafor kategorileri, bu metafor kategorilerinin altında yer alan metaforlar, bu metaforların miktarı, metafor kategorilerini temsil eden katılımcıların sayıları (f) ve yüzdeleri (%) aşağıdaki Tablo 6 içerisinde verilmiştir:

Tablo 6

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ders Sırasındaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorileri

Sıra No	Kategori	Metafor	Metafor Sayısı	(f)	(%)
1	Akademik Çalışmalarda Başarılı Olan	Hesap Makinesi, Karınca, Katalizör, Ağaç, Arı Peteği, Aslan, Bumerang, Eski Ama Hâlâ Çalışan Araba, Hediye Kutusu, Hediye Eşya, İşçi Arı, Kapalı Sandık, Keşif, Konservatuar, Köpük Baloncuğu, Kütüphane, Madalya, Meyve, Motor Gücü, Snowboard, Verimli Toprak, Yabani Çiçek, Yokuşu Hızla Çıkan Tavşan	23	26	8,50
2	Akademik Çalışmalarda Zor İlerlenilen	Kaplumbağa, Asfaltlı Yoldaki Kasis, Bumerang, Delik Su Testisi, Fren, Açılmamış Çiçek, Açılmayı Bekleyen Hediye Paketi, Ağaç, Alıcı Adresi Eksik Mektup, Alzheimer Hastası, Arızalı Araba, Ateş Böceği, Bebek, Bittiği Sanılsa da Yanlış Yapılmış Yapboz, Boş Kâğıt, Boş Sıra, Dağcı, Dönme Dolap, Duvara Atılan Top, Eksik Yapboz, Eski Süpürge, Fermuarı Sıkışmış Kalemlik, Halter, Kağıt, Kapı Zili, Kar, Kesilmiş Ağaç, Kırılgan Kelebek, Kolonya, Kulaktan Kulağa Oyunu, Kuşun Kırık Kanadı, Mehter Takımı, Mum, Öteki Eşi Kayıp Ayakkabı, Parası Az Olan Müşteri, Parçalı Bulutlu Hava, Pili Bitmiş Saat, Sessiz Sinema, Silik Yazı, Sis, Süzgeç, Tamamlanmamış Proje, Taş, Taşlı Yol, Topallayan Biri, Toprağın İçindeki Taş, Tuşu Kırık Piyano, Uçurtma, Verimsiz Toprak, Yeni Yürümeye Çalışan Bebekler, Yorgunluk Kahvesi, Yönünü Kaybeden Uçurtma	52	61	19,93
3	İfadeleri ve Olayları Tekrarlayan	Papağan	1	2	0,65
4	İletişim Kurulamayan	Kapalı Kutu, Duvar, Buğulu Cam, Akarsu, Alt Yazısız Film, Altı Kırılmış Sepet, Boş Tahta, Buzdağı, Cam Bölme, Çalıp Çalıp Açılmayan Telefon, Çok Bilinmeyenli Denklem, Gökkuşağı, Gölge, Hediye Kutusu, Karanlık, Keşfedilmemiş Maden, Kilitli Kutu, Kilitli Oda, Kilitli Sandık, Kurmalı Oyuncak, Okunmamış Kitap, Robot, Sağır ve Dilsiz Biri, Sayfaları Eksik Kitap, Soru İşareti, Sulanmamış Çiçek, Sürpriz Yumurta, Taş, Yabancı Dildeki Bilgisayar Programı, Yabani Çiçek, Yeni Doğmuş Bebek, Yeni Konuşan Çocuk, Yıldız	33	51	16,67
5	İlgi İsteyen	Ana Sınıfı Öğrencisi, Annesine Bağımlı Bebek, Bebek, Boş Kova, Bozuk Radyo, Çalar Saat, Çiçek, Demir, El Arabasının Tekerleği, Elmas, İçindekiler Kısmı Olmayan Kitap, Kitap, Okunmamış Kitap, Rehber İhtiyaç Duyan Turist, Robot, Sulanmamış Çiçek, Tohum, Toz İçindeki Cevher, Uçurtma, Ürkek Kedi, Yeni Ekilmiş Fidan	21	21	6,86
6	Kargaşa Yaratan	Mikser, Zile Basıp Kaçan Çocuk	2	2	0,65

Not: Tablo 6, bir sonraki sayfada devam etmektedir.

Tablo 6

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ders Sırasındaki Varlıklarına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorileri

Sıra No	Kategori	Metafor	Metafor Sayısı	(f)	(%)
7	Katılım Sağlamayan	Kapalı Kutu, Duvar, Hava, Sakı, Açılmamış Çiçek, Biblo, Bulut, Buzlu Cam, Cansız Manken, Çarpma İşlemindeki 1 Rakamı, Dilsiz Biri, Etkisiz Eleman, Gölge, Hâlâ Kozada Olan Tırtıl, İçi Boşalmış Bardak, İlgimizi Çekmeyen Kitaplar, İnternete Bağlanamayan Bilgisayar, Kapalı Pencere, Kaplumbağa, Kedi Yavrusu, Köşe Yastığı, Odanın İçinde Açılmış Şemsiye, Put, Seyirci, Sis, Tuşu Kırık Piyano, Tuzsuz Yemek, Ürkek Güvercin, Ürkek Kedi, Yapılmak İstenmeyen İş, Yemekteki Eksik Tuz, Yeni Doğmuş Ceylan Yavrusu, Yön Levhası, Zorla Yemek Yedirilmeye Çalışılan Çocuk	34	41	13,40
8	Katılım Sağlayan	Baharat, Bitmesi İstenmeyen Tatlı, Derece, Dolap, Gemi, Güneş, Hazine Sandığı, Hediye Kutusu, Karınca, Keşfedilmemiş Kıta, Kılavuz, Mısır Patlağı, Orkestra, Pasta Malzemeleri, Pinpon Topu, Radyo, Yıldız, Zil	18	18	5,88
9	Odaklanamayan	At Gözlüğü, Cam, Çalar Saat, Kuş	4	4	1,31
10	Öğrenme İsteği Duymayan	Boş Teneke, Duvar, Bıçak, Boş Ev, Bozuk Teyp, Fotokopi Makinesi, İçi Dolu Çekmece, Kapalı Kutu, Kedi, Kocaman Kaya, Labirent, Misafir, Otizimli Çocuklar, Rüzgâra Direnen Kaya, Suyu Yavaş Yavaş Azalan Çeşme, Uzun Elbise	16	18	5,88
11	Öğrenme İsteği Duyan	Karınca, Boş Levha, Defter, Fidan, Sulanmamış Çiçek, Yeni Yürümeye Çalışan Bebekler, Yokuş Aşağı İnmeye Çalışan Tavşan, Acıkmış İnsan, Açılmamış Çiçek, Araştırmacı, Avına Sinsice Yaklaşan Kedi, Balon, Bebek, Beyaz Kâğıt, Bilgisayar, Boş Bardak, Bozuk Kamera, Bumerang, Damacana Şişesi, Depara Kalkmış Koşucu, Dolma Kalem, Eğlenceli Oyun Alanı, Fotokopi Makinesi, Işık, Kalem, Kamera, Kaset, Kâşif, Kumbara, Okyanus, Panter, Parlak Işık, Pencere, Pencere Dışından İçeriye Bakan Kuş, Sepet, Sözlük, Su, Sünger, Tarla, Telefon, Televizyon İzletilen Köpek, Temiz Sayfa, Turşu Bidonu, Yarışmacı, Yeme Doymayan Balık	45	57	18,64
12	Uyum Sağlayamayan	Ürkek Ceylan, Zenginlerin Arasına Düşmüş Fakir	2	2	0,65
13	Uyum Sağlayan	Lego Parçası, Melodi	2	2	0,65
14	Varlığı İstenilen	Yardımcı Kitap	1	1	0,33
Toplam			254	306	100

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin geliştirdikleri tüm metaforlara yönelik olarak belirttikleri gerekçeler, araştırmacı tarafından incelendikten sonra bu gerekçelere uygun olarak tüm metaforların her biri için yine araştırmacı tarafından Tablo 6’da görüldüğü üzere 14 farklı metafor kategorisi oluşturulmuş ve bu kategoriler içerisinde hangi metaforların yer aldığı belirtilmiştir. Metafor sütununda her bir kategori içerisinde yer alan metafor grupları görülmektedir ve her metafor grubu bünyesindeki ilk metafor, metaforların frekans dağılımları açısından katılımcılar tarafından ilgili kategoriler içerisindeki tüm metaforlar arasından en sık kullanılan metaforu göstermektedir. Kategoriler ile ilgili bulgular, en fazla katılımcı tarafından temsil edilen

kategoriden başlanarak en az katılımcı tarafından temsil edilen kategoriye doğru sıralanmış bir şekilde aşağıda verilmiştir:

Akademik Çalışmalarda Zor İlerlenilen Kategorisi

Tablo 6 incelendiğinde *Akademik Çalışmalarda Zor İlerlenilen* kategorisinin içerisinde 52 metaforun (*Kaplumbağa, Asfaltlı Yoldaki Kasis, Bumerang, Delik Su Testisi, Fren, Açılmamış Çiçek, Açılmayı Bekleyen Hediye Paketi, Ağaç, Alıcı Adresi Eksik Mektup, Alzheimer Hastası, Arızalı Araba, Ateş Böceği, Bebek, Bittiği Sanılsa da Yanlış Yapılmış Yapboz, Boş Kâğıt, Boş Sıra, Dağcı, Dönme Dolap, Duvara Atılan Top, Eksik Yapboz, Eski Süpürge, Fermuarı Sıkışmış Kalemlik, Halter, Kağıt, Kapı Zili, Kar, Kesilmiş Ağaç, Kırılğan Kelebek, Kolonya, Kulaktan Kulağa Oyunu, Kuşun Kırık Kanadı, Mehter Takımı, Mum, Öteki Eşi Kayıp Ayakkabı, Parası Az Olan Müşteri, Parçalı Bulutlu Hava, Pili Bitmiş Saat, Sessiz Sinema, Silik Yazı, Sis, Süzgeç, Tamamlanmamış Proje, Taş, Taşlı Yol, Topallayan Biri, Toprağın İçindeki Taş, Tuşu Kırık Piyano, Uçurtma, Verimsiz Toprak, Yeni Yürümeye Çalışan Bebekler, Yorgunluk Kahvesi ve Yönünü Kaybeden Uçurtma metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 61 katılımcı (% 19,93) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Bu kategorideki metafor ve katılımcı sayısı, diğer kategorilerdeki metafor ve katılımcı sayılarından daha fazladır. Bu durum, *Akademik Çalışmalarda Zor İlerlenilen* kategorisinin katılımcılar tarafından en fazla tekrarlanan kategori olduğunu göstermektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin bu öğrencilerin akademik çalışmaları başarıyla sürdüremediği, bu durumun ders akışının kesilmesine neden olduğu, bu öğrencilerin bir kısmının da çok sınırlı bir başarı elde ettiği yönündeki ifadelerin belirtilmesi üzerine *Akademik Çalışmalarda Zor İlerlenilen* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik anlamda yeterince başarılı olamadığı yönündeki ifadelerden dolayı öğretmenlerin bu öğrencilerin ders sırasındaki

varlıklarına ilişkin algılarının olumsuz yönde olduğu düşünülmektedir. Nitekim *Akademik Çalışmalarda Zor İlerlenilen* kategorisi içerisinde yer alan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Kaplumbağa* (f: 6), *Asfaltlı Yoldaki Kasis* (f: 2), *Bumerang* (f: 2), *Delik Su Testisi* (f: 2) ve *Fren* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu düşünceyi desteklemektedir. Yine bu düşünceyi desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Akademik Çalışmalarda Zor İlerlenilen* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları kaplumbağa gibidir. Çünkü akademik anlamda ilerlemek için çok çabalasa da başarısı sınırlı. Yine de işitme engelli olması, dil farklılığının olması gibi şartlarından dolayı ağır ama istikrarlı bir şekilde ilerliyor.” (12 Numaralı Sosyal Bilgiler Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları asfaltlı yoldaki kasis gibidir. Çünkü aynen bir kasisin bir arabanın hızını kesmesine neden olduğu gibi bu öğrenciler de dersin anlatım akışının kesilmesine neden olurlar. Anlaşılmayan kelimeleri ve farklı kavramları onlara açıklamak için uğraşmak, varmak istediğim hedefe ulaşmamı geciktirir.” (316 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları bumerang gibidir. Çünkü derslerde okuma yazma çalışmaları dışında konular işlenirken dil farklılığından dolayı anlamadıkları noktalarda hatalarını gösterip düzeltmeleri için gönderdiğimde fırlatılan bir bumerangın geri dönmesi gibi ya aynı ya da başka hata ve eksikliklerle geri dönüyorlar, ilerleyemiyoruz.” (252 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları delik bir su testisi gibidir. Çünkü tıpkı delik bir su testisine doldurulan suyun testinin içinden akıp gitmesi gibi bu çocuklara öğrettiklerim de akıp gidiyor. Hiçbir şey tam olarak kalıcı bir şekilde yerleşmiyor.” (353 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları fren gibidir. Çünkü dilimizi anlamadıkları için derslerde anlattığım hiçbir şeyi öğrenemiyorlar. Onlara kelimeleri ve kavramları açıklamak zorunda kaldığım için ders akışı bozuluyor, dersi yavaşlatıyorlar.” (177 Numaralı Fizik Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları kağıt gibidir. Çünkü bilmedikleri bir dilde eğitim almaya çalıştıkları için çok yavaş ilerliyorlar. Bu yüzden sınıfın en gerisindeler.” (409 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları alzheimer hastası gibidir. Çünkü öğrettiğim her bilgiyi çok çabuk unutuyorlar.” (368 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları arızalı bir araba gibidir. Çünkü tıpkı arızalı bir arabanın biraz ilerledikten sonra durup tekrar hareket etmesi gibi onlar da öğreniyorlar ama aksak aksak ilerliyorlar.” (490 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Öğrenme İsteği Duyan Kategorisi

Tablo 6 incelendiğinde *Öğrenme İsteği Duyan* kategorisinin içerisinde 45 metaforun (*Karınca, Boş Levha, Defter, Fidan, Sulanmamış Çiçek, Yeni Yürümeye Çalışan Bebekler, Yokuş Aşağı İnmeye Çalışan Tavşan, Acıkmış İnsan, Açılmamış Çiçek, Araştırmacı, Avına Sinsice Yaklaşan Kedi, Balon, Bebek, Beyaz Kâğıt, Bilgisayar, Boş Bardak, Bozuk Kamera, Bumerang, Damacana Şişesi, Depara Kalkmış Koşucu, Dolma Kalem, Eğlenceli Oyun Alanı, Fotokopi Makinesi, Işık, Kalem, Kamera, Kaset, Kâşif, Kumbara, Okyanus, Panter, Parlak Işık, Pencere, Pencere Dışından İçeriye Bakan Kuş, Sepet, Sözlük, Su, Sünger, Tarla, Telefon, Televizyon İzletilen Köpek, Temiz Sayfa, Turşu Bidonu, Yarışmacı ve Yeme Doymayan Balık metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 57 katılımcı (% 18,64) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik bilgileri öğrenmek için çok çaba sarf ettiği ve bu konuda başarılı olduğu, çok çabuk öğrendiği yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Öğrenme İsteği Duyan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme hızlarının yüksek olduğu yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşımalarının yanı sıra olumlu düşünceler de taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Nitekim *Öğrenme İsteği Duyan* kategorisi içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Karınca* (f: 7), *Boş Levha* (f: 2), *Defter* (f: 2), *Fidan* (f: 2), *Sulanmamış Çiçek* (f: 2), *Yeni Yürümeye Çalışan Bebekler* (f: 2) ve *Yokuş Aşağı İnmeye Çalışan Tavşan* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu durumu desteklemektedir. Yine bu durumu desteklemek

amacıyla aşağıda katılımcıların *Öğrenme İsteği Duyan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları karınca gibidir. Çünkü azimle çalışırlar, öğrenmekten hoşlanırlar. Böylece diğer arkadaşlarına da örnek oluyorlar.” (522 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları boş levha gibidir. Çünkü ne öğretirim hemen onu alıyorlar. Dikkatle dinliyor, uygulamaya çalışıyorlar.” (260 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları fidan gibidir. Çünkü bir fidana su verdikçe daha da büyümesi gibi bu öğrenciler de bilgileri öğrendikçe öğrenme istekleri daha da artıyor.” (524 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları defter gibidir. Çünkü sürekli bir şeyler öğrenip, öğrendiklerini kaydetmek için çaba sarf ediyorlar” (265 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları sulanmamış çiçek gibidir. Çünkü sulanmamış bir çiçeğin suya olan açlığı gibi bu öğrenciler de bilgiye açlar. Öğrenme istekleri çok fazla.” (323 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları yeni yürümeye çalışan bebekler gibidir. Çünkü yeni yürümeye çalışan bebekler sürekli düşerler ama her seferinde ayağa kalkıp denemeye devam ederler. Bu öğrenciler de öyle. Derste zorlandıkları konular olsa da o konuları öğrenmeye çalışmaktan hiç vazgeçmezler.” (437 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları yokuş aşağı inmeye çalışan tavşan gibidir. Çünkü tüm zorluklara rağmen enrijilerini hiç yitirmeden bir şeyleri öğrenmeye gayret etmeleri, bir tavşanın yokuştan aşağı inmeye çalışması gibidir.” (346 Numaralı Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen)

İletişim Kurulamayan Kategorisi

Tablo 6 incelendiğinde *İletişim Kurulamayan* kategorisinin içerisinde 33 metaforun (*Kapalı Kutu, Duvar, Buğulu Cam, Akarsu, Alt Yazısız Film, Altı Kırılmış Sepet, Boş Tahta, Buzdağı, Cam Bölme, Çalıp Çalıp Açılmayan Telefon, Çok Bilinmeyenli Denklem,*

Gökkuşağı, Gölge, Hediye Kutusu, Karanlık, Keşfedilmemiş Maden, Kilitli Kutu, Kilitli Oda, Kilitli Sandık, Kurmalı Oyuncak, Okunmamış Kitap, Robot, Sağır ve Dilsiz Biri, Sayfaları Eksik Kitap, Soru İşareti, Sulanmamış Çiçek, Sürpriz Yumurta, Taş, Yabancı Dildeki Bilgisayar Programı, Yabani Çiçek, Yeni Doğmuş Bebek, Yeni Konuşan Çocuk ve Yıldız metaforları) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 51 katılımcı (% 16,67) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin içine kapanık olduğu ve iletişim kurmaktan kaçındığı, dil farklılığından dolayı anlatılanları anlayamadığı, yine dil farklılığından dolayı öğretmenlerin de bu öğrencileri anlayamadığı yönündeki ifadelerden hareketle *İletişim Kurulamayan* kategorisi oluşturulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin içine kapanık olduğu ve iletişim kurmaktan kaçındığı, dil farklılığının karşılıklı iletişimi zorlaştırdığı yönündeki ifadelerden dolayı öğretmenlerin bu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin algılarının olumsuz yönde olduğu düşünülmektedir. Nitekim *İletişim Kurulamayan* kategorisinde bulunan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Kapalı Kutu* (f: 11), *Duvar* (f: 7) ve *Buğulu Cam* (f: 3) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu düşüncüyü desteklemektedir. Yine bu düşüncüyü desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *İletişim Kurulamayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları kapalı kutu gibidir. Çünkü dil farklılığı olduğu için kendilerini ifade etmekte zorlanıyorlar. Onlarla iletişim kuramadığımız için neyi ne kadar öğrendiklerini bilemiyoruz.” (230 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları duvar gibidir. Çünkü anlatırsın anlatırsın bir tek sen dinlersin. Hiçbir tepki vermez, iletişim kurmazlar.” (298 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları buğulu cam gibidir. Çünkü buğulu bir camın arkasındaki görüntüye dair net bir bilginin olmaması gibi bu çocuklar

da iletişim kurmadıkları için derslerde ne öğrendikleri hakkında net bir bilginiz yoktur.” (152 Numaralı Elektrik-Elektronik Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları çalıp çalıp açılmayan telefon gibidir. Çünkü bu öğrencilerle ne kadar iletişim kurmaya çalışsam da hiçbir tepki vermezler. Bu nedenle dersler hiç verimli geçmez.” (273 Numaralı Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları sağır ve dilsiz biri gibidir. Çünkü dil farklılığından dolayı anlatılanları anlayamazlar ve anlatılanlara yönelik sorulan sorulara cevap veremezler.” (437 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Katılım Sağlamayan Kategorisi

Tablo 6 incelendiğinde *Katılım Sağlamayan* kategorisinin içerisinde 34 metaforun (*Kapalı Kutu, Duvar, Hava, Saksı, Açılmamış Çiçek, Biblo, Bulut, Buzlu Cam, Cansız Manken, Çarpma İşlemindeki 1 Rakamı, Dilsiz Biri, Etkisiz Eleman, Gölge, Hâlâ Kozada Olan Tırtıl, İçi Boşalmış Bardak, İlginizi Çekmeyen Kitaplar, İnternete Bağlanamayan Bilgisayar, Kapalı Pencere, Kaplumbağa, Kedi Yavrusu, Köşe Yastığı, Odanın İçinde Açılmış Şemsiye, Put, Seyirci, Sis, Tuşu Kırık Piyano, Tuzsuz Yemek, Ürkek Güvercin, Ürkek Kedi, Yapılmak İstenmeyen İş, Yemekteki Eksik Tuz, Yeni Doğmuş Ceylan Yavrusu, Yön Levhası ve Zorla Yemek Yedirilmeye Çalışılan Çocuk metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 41 katılımcı (% 13,40) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki akademik çalışmalara katılmadığı yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Katılım Sağlamayan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki akademik çalışmalara katılmadığı yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Nitekim *Katılım Sağlamayan* kategorisi içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Kapalı Kutu* (f: 5), *Duvar* (f: 2), *Hava* (f: 2) ve *Saksı* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu durumu desteklemektedir. Yine bu durumu

desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Katılım Sağlamayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları kapalı kutu gibidir. Çünkü dilimizi tam olarak bilemedikleri için içlerine kapanırlar. Bundan dolayı derslere katılmıyorlar.” (26 Numaralı Bilişim Teknolojileri Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları duvar gibidir. Çünkü bu çocuklar dil problemlerinden dolayı derslere katılım sağlayamazlar.” (241 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları hava gibidir. Çünkü dil sorunlarından dolayı derslere katılmazlar. Bu yüzden tıpkı hava gibi sınıfta oldukları hâlde varlıkları fark edilmez.” (394 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları saksı gibidir. Çünkü derslere katılmazlar. Bir saksı gibi yerlerinde dururlar.” (542 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Akademik Çalışmalarda Başarılı Olan Kategorisi

Tablo 6 incelendiğinde *Akademik Çalışmalarda Başarılı Olan* kategorisinin içerisinde 23 metaforun (*Hesap Makinesi, Karınca, Katalizör, Ağaç, Arı Peteği, Aslan, Bumerang, Eski Ama Hâlâ Çalışan Araba, Hediye Kutusu, Hediyelik Eşya, İşçi Arı, Kapalı Sandık, Keşif, Konservatuar, Köpük Baloncuğu, Kütüphane, Madalya, Meyve, Motor Gücü, Snowboard, Verimli Toprak, Yabani Çiçek ve Yokuşu Hızla Çıkan Tavşan metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 26 katılımcı (% 8,50) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin bu öğrencilerin akademik çalışmaları başarıyla sürdürebildiği yönündeki ifadelerin belirtilmesi üzerine *Akademik Çalışmalarda Başarılı Olan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik çalışmaları başarıyla sürdürebildiği yönündeki ifadelerden dolayı öğretmenlerin bu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin algılarının olumlu yönde olduğu

düşünülmektedir. Nitekim *Akademik Çalışmalarda Başarılı Olan* kategorisi içerisinde yer alan metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Hesap Makinesi* (f: 2), *Karınca* (f: 2) ve *Katalizör* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu düşünceyi desteklemektedir. Yine bu düşünceyi desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Akademik Çalışmalarda Başarılı Olan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları hesap makinesi gibidir. Çünkü dil becerileri gerektirmeyen matematik gibi derslerde oldukça başarılılar.” (356 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları karınca gibidir. Çünkü karınca gibi azimle çalışarak derslerde başarılı olurlar.” (363 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları katalizör gibidir. Çünkü anlamadıkları konuları sık sık sorarak başarılı olmaya çalışırlar ki bunu başarırlar da. Üstüne üstlük diğer öğrencilerin de o konuları pekiştirmelerini sağlamış olurlar.” (169 Numaralı Grafik ve Fotoğraf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları yokuşu hızla çıkan tavşan gibidir. Çünkü karşılaştıkları zorluklara rağmen pes etmeden azimle çalışırlar ve bunun sonucunda da başarılı olurlar.” (355 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları madalya gibidir. Çünkü onların başarılı olmaları diğer öğrencileri de ders çalışmaya motive ediyor.” (223 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

İlgi İsteyen Kategorisi

Tablo 6 incelendiğinde *İlgi İsteyen* kategorisinin içerisinde 21 metaforun (*Ana Sınıfı Öğrencisi, Annesine Bağımlı Bebek, Bebek, Boş Kova, Bozuk Radyo, Çalar Saat, Çiçek, Demir, El Arabasının Tekerleği, Elmas, İçindekiler Kısmı Olmayan Kitap, Kitap, Okunmamış Kitap, Rehber İhtiyaç Duyan Turist, Robot, Sulanmamış Çiçek, Tohum, Toz İçindeki Cevher, Uçurtma, Ürkek Kedi ve Yeni Ekilmiş Fidan metaforları*) yer aldığı ve bu

kategorinin 21 katılımcı (% 6,86) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (f: 1) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin akademik çalışmalarını sürdürürken sürekli öğretmenlerin ve sınıftaki öğrencilerin ilgisine ihtiyaç duyduğu yönündeki ifadelerden hareketle *İlgi İsteyen* kategorisi oluşturulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik çalışmalarını sürdürürken sürekli öğretmenlerin ve sınıftaki öğrencilerin ilgisine ihtiyaç duyduğu yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *İlgi İsteyen* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları ana sınıfı öğrencisi gibidir. Çünkü ana sınıfı öğrencileri gibi bu öğrencilerin de yardıma ve ilgiye ihtiyaçları var. O yüzden hem ben hem de diğer öğrenciler onlara sürekli bir şeyler öğretmeye çalışıyoruz.” (147 Numaralı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları annesine bağımlı bir bebek gibidir. Çünkü bu öğrenciler dil yetersizliklerinden dolayı etkinliklerdeki yönergeleri yaparken sürekli bir destek ve onay beklemektedirler. Kendi başlarına iş yapamıyor, karar veremiyorlar.” (248 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Katılım Sağlayan Kategorisi

Tablo 6 incelendiğinde *Katılım Sağlayan* kategorisinin içerisinde 18 metaforun (*Baharat, Bitmesi İstenmeyen Tatlı, Derece, Dolap, Gemi, Güneş, Hazine Sandığı, Hediye Kutusu, Karınca, Keşfedilmemiş Kıt, Kılavuz, Mısır Patlağı, Orkestra, Pasta Malzemeleri, Pinpon Topu, Radyo, Yıldız ve Zil metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin 18 katılımcı (% 5,88) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları

incelendiğinde ise tüm metaforların (f: 1) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki akademik çalışmalara katıldığı yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Katılım Sağlayan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki akademik çalışmalara katıldığı yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olumlu düşünceler taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Katılım Sağlayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları baharat gibidir. Çünkü farklı bakış açılarını derslerde paylaşarak ders işleme zevkini arttırırlar.” (533 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları bitmesi istenmeyen tatlı gibidir. Çünkü bu öğrenciler derslere aktif bir şekilde katıldıkları için ders, tıpkı bitmesi istenmeyen bir tatlı gibi çok lezzetli bir hâl kazanır.” (323 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları hediye kutusu gibidir. Çünkü derslerde bu öğrencilerin ilgi alanlarına giren konular anlatıldığında, hiç beklemediğiniz bir öğrenci bile derslere aktif katılım sağlıyor.” (198 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Öğrenme İsteği Duymayan Kategorisi

Tablo 6 incelendiğinde *Öğrenme İsteği Duymayan* kategorisinin içerisinde 16 metaforun (*Boş Teneke, Duvar, Bıçak, Boş Ev, Bozuk Teyp, Fotokopi Makinesi, İçi Dolu Çekmece, Kapalı Kutu, Kedi, Kocaman Kaya, Labirent, Misafir, Otizmli Çocuklar, Rüzgâra Direnen Kaya, Suyu Yavaş Yavaş Azalan Çeşme ve Uzun Elbise metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin tekrarlanmış olan metaforlarla birlikte toplam 18 katılımcı (% 5,88) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin akademik bilgileri öğrenmek için hiç çaba sarf etmediği, sadece derslere girip çıktıkları yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Öğrenme İsteği Duymayan*

kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme isteklerinin çok düşük olduğu yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıklarını göstermektedir. Nitekim *Öğrenme İsteği Duymayan* kategorisi içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde *Boş Teneke* (f: 2) ve *Duvar* (f: 2) metaforlarının bu kategori içerisindeki diğer metaforlardan daha sık kullanıldığının görülmesi bu durumu desteklemektedir. Yine bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Öğrenme İsteği Duymayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir (Verilen örnekler, katılımcıların geliştirdikleri metaforlarda ve bunların gerekçelerinde değindikleri yaygın durumları yansıtmaktadır.):

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları boş teneke gibidir. Çünkü bu çocukların öğrenme istekleri çok düşük olduğu için ne kadar çabalarsam çabalayayım verdiğim emeklerin karşılığını alamıyorum. Elimde olan tek şey tenekenin tın tın sesi.” (542 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları fotokopi makinesi gibidir. Çünkü gördüklerini anlamadan, sorgulamadan, hiç öğrenmeye çalışmadan sadece defterlerine geçirmeye çalışıyorlar” (252 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Odaklanamayan Kategorisi

Tablo 6 incelendiğinde *Odaklanamayan* kategorisinin içerisinde 4 metaforun (*At Gözlüğü, Cam, Çalar Saat ve Kuş metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin 4 katılımcı (% 1,31) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (f: 1) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde ders sırasında yabancı uyruklu öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağıldığı yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *Odaklanamayan* kategorisi geliştirilmiştir. Ders sırasında yabancı uyruklu öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağıldığı yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıklarını gösteren bulgulardan biridir. Bu

durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *Odaklanamayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir:

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları kuş gibidir. Çünkü ders esnasında onların ilgisini çekmeyi başaramazsam akılları camdan uçup gitmeye hazırdır. Ufacık bir anda bile dikkatleri dağılmaktadır.” (669 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları çalar saat gibidir. Çünkü bu öğrencilerde “Zil çalsa da eve gitsem ya da teneffüse çıksam...” düşüncesi hâkimdir. Derslere hiç odaklanmazlar.” (364 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

İfadeleri ve Olayları Tekrarlayan Kategorisi

Tablo 6 incelendiğinde *İfadeleri ve Olayları Tekrarlayan* kategorisinin içerisinde 1 metaforun (*Papağan metaforu*) yer aldığı ve bu kategorinin, içerisindeki tek bir metaforun tekrarlanmasıyla birlikte toplam 2 katılımcı (% 0,65) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Katılımcılar tarafından metafor gerekçelerinde yabancı uyruklu öğrencilerin aynı ifadeleri ve olayları sürekli tekrar ettiği yönünde belirtilen ifadelerden hareketle *İfadeleri ve Olayları Tekrarlayan* kategorisi geliştirilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin aynı ifadeleri ve olayları sürekli tekrar ettiği yönündeki ifadeler, öğretmenlerin bu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıklarını gösteren bir diğer bulgudur. Bu durumu desteklemek amacıyla aşağıda katılımcıların *İfadeleri ve Olayları Tekrarlayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir:

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları papağan gibidir. Çünkü dil probleminden dolayı söylediklerimi anlayamıyorlar, sadece papağan gibi tekrar ediyorlar.” (213 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları papağan gibidir. Çünkü bu öğrenciler kelimeleri ve cümleleri o an kullanıldığı anlamıyla doğrudan alarak aynı şekilde farklı yerlerde kullanmaktadırlar.” (691 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Kargaşa Yaratın Kategorisi

Tablo 6 incelendiğinde *Kargaşa Yaratın* kategorisinin içerisinde 2 metaforun (*Mikser ve Zile Basıp Kaçın Çocuk metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin 2 katılımcı (% 0,65) tarafından temsil edildiğı, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (*f*: 1) sadece birer kez kullanıldığı görölmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasında istenmeyen davranışlar sergilediğı yönündeki ifadelerden hareketle istenmeyen davranışların ders sırasında bir kargaşa ortamı yaratacağı düşünülerek *Kargaşa Yaratın* kategorisi geliştirilmiştir. Ders sırasında bir kargaşa ortamının olmasının da öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin algılarını olumsuz yönde etkileyebileceğı düşünölmektedir. Bu düşünceyi desteklemek için aşağıda katılımcıların *Kargaşa Yaratın* kategorisinin oluşturulmasını etkileyen metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir:

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları zile basıp kaçın çocuk gibidir. Çünkü ben ders anlattığım sırada sürekli kendi aralarında konuşarak ders işlememe engel olurlar.” (48 Numaralı Matematik Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları mikser gibidir. Çünkü diğer arkadaşlarına vurarak ortalığı karıştırırlar, ders işlemek çok zor olur.” (97 Numaralı Türkçe Öğretmeni)

Uyum Sağlayamayan Kategorisi

Tablo 6 incelendiğinde *Uyum Sağlayamayan* kategorisinin içerisinde 2 metaforun (*Ürkek Ceylan ve Zenginlerin Arasına Düşmüş Fakir metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin 2 katılımcı (% 0,65) tarafından temsil edildiğı, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (*f*: 1) sadece birer kez kullanıldığı görölmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin hata yapmaktan çekindikleri ve geldikleri ülkelerin eğitim sistemleri ile Türkiye’nin eğitim sistemi arasında farklılıklar olduğu için derslere uyum sağlama konusunda sıkıntılar

yaşadıkları yönündeki ifadelerden hareketle *Uyum Sağlayamayan* kategorisi geliştirilmiştir. Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin derslere uyum sağlama konusunda sıkıntılar yaşadığı yönünde belirttikleri ifadelerin, öğretmenlerin bu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşüncelerini örneklediği görülmektedir. Bu durumu desteklemek için aşağıda katılımcıların *Uyum Sağlayamayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir:

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları ürkek ceylan gibidir. Çünkü derslerde sorulan soruları yanlış cevaplamaktan, etkinlikleri kötü bir şekilde yapmaktan çekindikleri için derslerde çok ürkekler, rahat değiller. Bu nedenle derslere uyum sağlayamıyorlar.” (259 Numaralı Okul Öncesi Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları zenginlerin arasına düşmüş bir fakir gibidir. Çünkü kendi ülkelerinin eğitim sistemleri ile bizim eğitim sistemimiz arasında farklılıklar olduğu için ders esnasında uyum sorunları yaşıyorlar.” (264 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

Uyum Sağlayan Kategorisi

Tablo 6 incelendiğinde *Uyum Sağlayan* kategorisinin içerisinde 2 metaforun (*Lego Parçası* ve *Melodi metaforları*) yer aldığı ve bu kategorinin 2 katılımcı (% 0,65) tarafından temsil edildiği, bu kategori içerisindeki metaforların frekans dağılımları incelendiğinde ise tüm metaforların (*f*: 1) sadece birer kez kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların metafor gerekçelerinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının dersleri zenginleştirdiği ve ders içeriklerini tamamladığı yönündeki ifadelerden hareketle *Uyum Sağlayan* kategorisi geliştirilmiştir. Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin derslere yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının dersleri zenginleştirdiği ve ders içeriklerini tamamladığı yönünde belirttikleri ifadelerin, öğretmenlerin bu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olumlu düşüncelerini örneklediği görülmektedir. Bu durumu

desteklemek için aşağıda katılımcıların *Uyum Sağlayan* kategorisinin oluşturulmasını sağlayan metaforlarına ve bu metaforların gerekçelerine örnekler verilmiştir:

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları lego parçası gibidir. Çünkü lego parçalarının yuvalarına uymasıyla bir şeklin tamamlanması gibi bu öğrenciler de farklı kültürel özellikleri ve becerileriyle dersleri tamamlarlar.” (200 Numaralı Sınıf Öğretmeni)

“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları melodi gibidir. Çünkü ders sırasında etkinliklere katılıp, fikirlerini paylaşarak bir melodi gibi ahenkli bir ders işlenmesini sağlarlar.” (521 Numaralı Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen)

Varlığı İstenilen Kategorisi

Tablo 6 incelendiğinde *Varlığı İstenilen* kategorisinin içerisinde sadece 1 metaforun (*Yardımcı Kitap metaforu*) yer aldığı ve bu kategorinin sadece 1 katılımcı (% 0,33) tarafından temsil edildiği, frekans dağılımı açısından bu kategori içerisindeki tek metafor olan *Yardımcı Kitap* metaforunun (*f*: 1) sadece bir kez kullanıldığı görülmektedir. Tek bir katılımcının metafor gerekçesinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşça sınıftaki diğer öğrencilerden büyük olmalarının verdiği avantajla derslere katkı sağladığı yönündeki ifadesinden hareketle *Varlığı İstenilen* kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategorideki tek bir metafor ve gerekçesi: *“Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları yardımcı kitap gibidir. Çünkü bazıları yaşça büyük oldukları için her ihtiyacım olduğunda derslerimi tamamlarlar.”* (200 Numaralı Sınıf Öğretmeni) şeklindedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin dersleri tamamladığı yönündeki ifadenin, öğretmenlerin bu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin algılarının olumlu yönde olduğunu gösterdiği düşünülmektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulgularının incelenmesiyle birlikte elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların ilgili literatürden yararlanılarak tartışılması üzerinde durulmuştur.

Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin, Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Varlıklarına İlişkin Algıları

Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki ve sınıftaki varlıklarına ilişkin algılarının neler olduğu incelendiğinde katılımcıların geliştirdikleri metaforların, *Sosyal* kategoriler içerisinde yer aldığı ve bu kategorilerin de katılımcıların, yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki ve sınıftaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* ve *Dışlayıcı* kategorilerinden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin algılarının neler olduğu incelendiğinde ise katılımcıların geliştirdikleri metaforların, *Akademik* kategoriler içerisinde yer aldığı ve bu kategorilerin de katılımcıların, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik anlamda *Yeterli* ve *Yetersiz* olduklarına dair kategorilerinden oluştuğu sonucuna varılmıştır.

Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin algılarına bakıldığında katılımcıların bu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorilerinin *Dikkat Çeken, Gerçekleri Açığa Çıkaran, Hareketli Olan, İlgi İsteyen, Öğrenme İsteği Duyan, Uyum Sağlayan, Varlığı İstenilen, Yaşama Farklılıklar Katan* ve *Yaşama Güzellikler Katan* şeklinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorilerinin ise *İletişim Kurulamayan, Kargaşa Yaratın, Kendi Aralarında Sosyalleşen, Sosyalleşemeyen, Uyum Sağlayamayan* ve *Varlığı İstenilmeyen* şeklinde olduğu görülmektedir. *Kapsayıcı* kategoriler ile *Dışlayıcı* kategoriler karşılaştırıldığında da *Kapsayıcı* kategorilerin 139 katılımcı (% 47,12) tarafından temsil edildiği görülmekteyken *Dışlayıcı* kategorilerin ise 156 katılımcı (% 52,88) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Ayrıca hem ilkokullarda hem ortaokullarda hem de liselerde görev yapmakta olan katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerinin okuldaki varlıklarına ilişkin geliştirdikleri metaforlarının olumsuz gerekçelerinin olumlu gerekçelerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Bundan dolayı da öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin algılarının daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülmektedir.

Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin algılarına bakıldığında katılımcıların bu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorilerinin *Değişim Yaratın, Dikkat Çeken, Hareketli Olan, İfadeleri ve Olayları Tekrarlayan, İlgi İsteyen, Katılım Sağlayan, Odaklanamayan, Öğrenme İsteği Duyan, Uyum Sağlayan, Varlığı İstenilen, Yaşama Farklılıklar Katan* ve *Yaşama Güzellikler Katan* şeklinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorilerinin ise *İletişim Kurulamayan, Kargaşa Yaratın, Katılım Sağlamayan, Kendi Aralarında Sosyalleşen, Sosyalleşemeyen, Uyum Sağlayamayan* ve *Varlığı İstenilmeyen* şeklinde olduğu görülmektedir. *Kapsayıcı* kategoriler ile *Dışlayıcı* kategoriler karşılaştırıldığında da *Kapsayıcı* kategorilerin 170 katılımcı (% 53,96) tarafından temsil edildiği görülmekteyken *Dışlayıcı* kategorilerin ise

145 katılımcı (% 46,04) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Ayrıca hem ilkokullarda hem ortaokullarda hem de liselerde görev yapmakta olan katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerinin sınıftaki varlıklarına ilişkin geliştirdikleri metaforlarının olumlu gerekçelerinin olumsuz gerekçelerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Bundan dolayı da öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin algılarının daha çok olumlu yönde olduğu düşünülmektedir. Bu noktada dikkat çeken husus, katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin algılarının daha çok olumsuz yöndeysen sınıftaki varlıklarına ilişkin algılarının daha çok olumlu yönde olduğunun düşünülmesidir. Bunun nedeninin de okulda öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencileri genel olarak gözlemledikleri için bu öğrencileri yeterince tanıyamamaları ancak sınıfta bu öğrencileri daha yakından gözlemledikleri için bu öğrencileri biraz daha iyi tanıyabilmeleri olduğu ve bu durumun öğretmenlerin, bu öğrencilere yönelik düşüncelerini etkilediği düşünülmektedir.

Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin algılarına bakıldığında katılımcıların bu öğrencilerin akademik anlamda *Yeterli* olduklarına dair kategorilerinin *Akademik Çalışmalarda Başarılı Olan, Katılım Sağlayan, Öğrenme İsteği Duyan, Uyum Sağlayan ve Varlığı İstenilen* şeklinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin akademik anlamda *Yetersiz* olduklarına dair kategorilerinin ise *Akademik Çalışmalarda Zor İlerlenilen, İletişim Kurulamayan, Katılım Sağlamayan, İlgi İsteyen, Öğrenme İsteği Duymayan, Odaklanamayan, İfadeleri ve Olayları Tekrarlayan, Kargaşa Yaratın ve Uyum Sağlayamayan* kategorilerinden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu öğrencilerin akademik anlamda *Yeterli* olduklarına dair kategorileri ile *Yetersiz* olduklarına dair kategorileri karşılaştırıldığında da *Yeterli* olduklarına dair kategorilerin 104 katılımcı (% 34) tarafından temsil edildiği görülmekteyken *Yetersiz* olduklarına dair kategorilerin ise 202 katılımcı (% 66) tarafından temsil edildiği görülmektedir. Ayrıca hem ilkokullarda hem ortaokullarda hem de liselerde görev yapmakta olan katılımcıların yabancı uyruklu

öğrencilerinin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin geliştirdikleri metaforlarının bu öğrencilerin akademik anlamda *Yetersiz* olduklarına yönelik olumsuz gerekçelerinin bu öğrencilerin akademik anlamda *Yeterli* olduklarına yönelik olumlu gerekçelerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Bundan dolayı da öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin algılarının daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada tüm katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorilerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu kategoriler arasında daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Kargaşa Yaratan* kategorisinin %21,36'lık bir katılımcı oranıyla tüm kategorilerden daha fazla temsil edildiği görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin arasında en fazla; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okul içerisinde şiddet içeren, istenmeyen davranışlar sergilediğini düşünmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) tarafından ilkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunların incelendiği çalışmada da yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili şiddet eğilimi, saldırganlık, çeteleşme, kural tanımama gibi çeşitli davranış problemleriyle karşılaşıldığı görülmektedir (s. 216). Bu durumun, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü düşünülebilir. *Kargaşa Yaratan* kategorisini oluşturan; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okula zarar verdiklerini düşünmeleri, bu öğrencilerle birlikte okulların daha kalabalık ve daha gürültülü bir ortam hâline geldiğini, sorunların arttığını düşünmeleri şeklindeki nedenlerin ise daha az görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinin, okul içerisinde bir kargaşa ortamının oluşmasına neden olabileceği düşünülebilir. Buradan hareketle de yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından okul içerisinde kargaşa yaratmaları şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorileri arasındaki diğer bir kategori de % 9,83'lük bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Uyum Sağlayamayan* kategorisidir. Bu kategoriye oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okula ve okul kurallarına uyum sağlama konusunda güçlükler yaşadıklarını düşünmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinin, yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum problemleri olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla da yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından okula uyum sağlayamadıkları şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorileri arasındaki bir diğer kategori, % 9,15'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Varlığı İstenilmeyen* kategorisidir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin davranış problemlerinin olduğunu düşünmeleri, bu öğrencilerin kişisel temizlik ve çevre kirliliği konusunda problemler yaşadıklarını düşünmeleri ve bu öğrencilere verilen hizmetlerin bir yük olduğunu düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Güney ve Konak (2016) tarafından yapılan araştırmada katılımcılara devletin sığınmacılara sosyal yardım yapması konusundaki düşünceleri sorulduğunda devletin kendi vatandaşlarına öncelik tanınması gerektiği ve devletin sığınmacılara öncelik tanıdığı düşüncesinden hareketle Türk vatandaşları ile sığınmacıların sosyal yardımlardan eşit bir şekilde yararlanması gerektiği düşüncelerini içeren bulgulara ulaşılmıştır (s. 123). Bu durumun, bu araştırmadaki sonuçlara paralel olarak yabancılara verilen hizmetlerin bir yük olarak görüldüğünü gösterdiği düşünülebilir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde

görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinin, yabancı uyruklu öğrencilerin okulda istenilmemesine yol açabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin varlıklarının istenilmediği şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir. Ancak bu algının daha az görüldüğü, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşüncelerinden biri olduğu unutulmamalıdır. Nitekim *Varlığı İstenilmeyen* kategorisinin tüm katılımcıların sadece % 9,15'i tarafından düşük bir oranda temsil edilmesi, bu durumu desteklemektedir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorileri arasındaki bir diğer kategori, % 6,10'luk bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Kendi Aralarında Sosyalleşen* kategorisidir. Bu kategoriye oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okul içerisinde kendi uyruklarından olan arkadaşlarıyla daha fazla zaman geçirip Türk öğrencilerle çok fazla zaman geçirmediklerini düşünmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Kıröğlu, Kesten ve Elma (2010) tarafından yapılan araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin tamamına yakınının öncelikle kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle, ikincil olarak da genellikle Türklerle arkadaşlık yapmayı tercih ettikleri şeklindeki bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (s. 30). Bu durumun, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen bu durumu, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinin, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyalleşme problemleri yaşadıklarını gösterdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla da yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin kendi aralarında sosyalleştikleri şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorileri arasındaki bir diğer kategori ise % 5,08'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Sosyalleşemeyen* kategorisidir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ilişkiler içerisinde olmaktan kaçındıklarını ve arkadaş edinme çabası içinde olmadıklarını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Özdemir (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenciler arasındaki ilişkilere olan etkisini olumsuz veya etkisiz olarak değerlendirdiklerine ilişkin bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (s. 72). Bu durumun da bu araştırma sonuçlarını desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm bu durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinin, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ilişkiler kurma konusunda problemler yaşadıklarını gösterdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla da yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin sosyalleşemedikleri şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorileri arasındaki bir diğer kategorinin ise % 1,36'lık bir katılımcı oranıyla en az temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *İletişim Kurulamayan* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin içine kapanık olduğunu ve iletişim kurmaktan kaçındığını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm bu durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinin, yabancı uyruklu öğrencilerin iletişim problemleri yaşadıklarını gösterdiği düşünülebilir. Dolayısıyla da yabancı uyruklu

öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerle iletişim kurulamaması şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada tüm katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorilerinin, *Dışlayıcı* kategorilerinden daha az olduğu görülmektedir. Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri incelendiğinde bu kategoriler arasında %16,61'lik bir katılımcı oranıyla en fazla temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Varlığı İstenilen* kategorisinin olduğu görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte okuldaki öğrenci çeşitliliğinin arttığını ve bunun olumlu bir durum olduğunu düşünmeleri, yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki kültürel farklılıkların değerli olduğunu ve bu farklılıkların okul içerisinde yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki etkileşimi geliştirdiğini düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinin, yabancı uyruklu öğrencilerin okulda istenilmesini sağlayabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin varlıklarının istenildiği şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki diğer bir kategori % 11,86'lık bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Yaşama Farklılıklar Katan* kategorisidir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin farklı özellikleri olmasının okulda çeşitlilik sağladığını düşünmeleri, bu öğrencilerin farklılıklarının okula farklı bir hava katıp yararları olduğunu düşünmeleri, Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler arasındaki paylaşımların okulu daha farklı bir yer hâline getirdiğini düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev

yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden hareketle öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin okul kültürüne farklılıklar kattığını düşündükleri ifade edilebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin yaşama farklılıklar kattıkları şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki bir diğer kategori de % 7,12'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Uyum Sağlayan* kategorisidir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okula ve okul kurallarına uyum sağlama konusunda başarılı olduklarını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Özdemir (2016) tarafından yapılan araştırmada da yabancı uyruklu öğrencilerin sonradan ve başka ülkelerden gelmiş olmalarına rağmen okuldaki ortama ve düzenlemelere uyum sağladıkları, kurallara daha fazla uydukları şeklindeki bulgulara ulaşılmıştır (s. 111). Bu durumun, bu araştırma sonuçlarını desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum sağlayabildikleri düşünülmektedir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin okula uyum sağlayabildikleri şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki bir diğer kategori % 4,41'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Yaşama Güzellikler Katan* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan nedenlerin;

katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarını bir zenginlik kaynağı olarak ele almaları, bu farklılıkların okulu daha güzel bir yer hâline getirdiğini düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Özdemir (2016) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlığını bir sorun olarak görmedikleri, okula renk kattıklarını, onların bir kültürel zenginlik olduğunu düşündükleri şeklindeki bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (s. 113). Bu durumun, bu araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü düşünülmektedir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin okulların daha ilgi çekici bir hâle gelmesini sağladıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin yaşama güzellikler kattıkları şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki kategorilerden birinin % 3,73'lük bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *İlgi İsteyen* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin etraflarındaki herkesin ilgisine ihtiyaçlarının olduğunu düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerle yeterince ilgilenildiği takdirde bu öğrencilerin uyum problemlerinin azalabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin ilgi istedikleri şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki bir diğer kategori ise % 1,69'luk bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Dikkat Çeken* kategorisidir. Bu kategoriyi oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının, etraflarındaki insanların dikkatini çektiğini düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin insanlar tarafından merak edildikleri ifade edilebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin dikkat çektikleri şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki kategorilerden birinin % 1,36'lık bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Hareketli Olan* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sürekli hareket hâlinde olduğunu düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin sürekli hareket hâlinde olmalarının okul içerisinde bir düzen sağlanmasını zorlaştırdığı düşünülmektedir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin hareketli oldukları şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki bir diğer kategorinin de sadece bir katılımcıyla temsil edilen ve

daha çok olumlu yönde olduğu düşünölen *Gerçekleri Açığa Çıkaran* kategorisi olduğu görölmektedir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; söz konusu katılımcının yabancı uyruklu öğrencilerin okulda yer almalarının bu konudaki öğretmen, öğrenci ve veli tutumlarını açığa çıkardığını düşünmesi olduğu görölmektedir. Nitekim Göktuna Yaylacı, Serpil ve Yaylacı (2017) tarafından yapılan araştırmada bir okul yöneticisinin, ailelerin ve öğretmenlerin mülteci öğrencileri çeşitli gerekçelerle okulda istemediklerine dair düşöncelerini paylaştığı görölmektedir (s. 110). Yine Güney ve Konak (2016) tarafından yapılan araştırmada da katılımcıların çocuklarının sığınmacı çocuklarla çokkültürlü bir ortamda eğitim görmelerini çocuklarının gelişimi açısından zenginleştirici bulduklarına dair bulgulara ulaşılmıştır (s. 129). Değınilen her iki araştırmadan hareketle de bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel bir şekilde yabancı uyruklu öğrencilerin, öğretmen ve velilerin yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına dair tutumlarının ortaya çıkmasını sağladığı düşünölebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin gerçekleri ortaya çıkardıkları şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki son kategorinin de yine sadece bir katılımcıyla temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünölen *Öğrenme İsteğı Duyan* kategorisi olduğu görölmektedir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; söz konusu katılımcının yabancı uyruklu öğrencilerin etraflarında gördükleri her şeyi öğrenmek istediklerini düşünmesi olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu katılımcının düşöncesinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin bulundukları ortama uyum sağlama konusunda çaba sarf ettikleri düşünölebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin öğrenme isteğı duydukları şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada tüm katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorilerinin daha fazla olduğu görölmektedir. Bu kategoriler arasındaki daha

çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Varlığı İstenilen* kategorisinin %18,74'lük bir katılımcı oranıyla tüm kategorilerden daha fazla temsil edildiği görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfta var olmalarının çok önemli olduğunu ve bunun bir ihtiyaç olduğunu düşünmeleri, bu öğrencilerle birlikte sınıftaki öğrenci çeşitliliğinin arttığını ve bunun olumlu bir durum olduğunu düşünmeleri, yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki kültürel farklılıkların değerli olduğunu ve bu farklılıkların sınıf içerisinde yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrenciler arasındaki etkileşimi geliştirdiğini düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinin, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfta istenilmesini sağlayabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin varlıklarının istenildiği şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki kategorilerden biri % 10,79'luk bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *İlgi İsteyen* kategorisidir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin etraflarındaki herkesin ilgisine ihtiyaçlarının olduğunu düşünmeleri, biraz ilgiyle bu öğrencilerin sahip olduğu yeterliliklerin görülebileceğini ve bu öğrencilere istenilen davranışların kazandırılabilceğini düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Güngör ve Şenel (2018) tarafından yapılan araştırmada da yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinde karşılaşılan sorunların giderilebilmesi için öğretmenlerin gerekli hassasiyeti göstermeleri ve bu öğrencilere daha fazla ilgi gösterilmesi, onların sınıf içerisinde daha rahat edebilecekleri ortamların sağlanmasının gerektiğinin ifade edilmesi şeklindeki değerlendirmelerin yer aldığı görülmektedir (s. 147-148). Bu durumun, bu

araştırma sonuçlarını desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin davranışsal problemlerinin azaltılabilmesi adına bu öğrencilerle ilgilenilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların tüm düşüncelerinden hareketle de yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin ilgi istedikleri şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki bir diğer kategorinin de % 8,25'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Yaşama Farklılıklar Katan* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin farklı özellikleri olmasının sınıfta çeşitlilik sağladığını düşünmeleri, bu öğrencilerin farklılıklarının sınıfa farklı bir hava katıp yararları olduğunu düşünmeleri, Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler arasındaki kültürel paylaşımların sınıfı daha farklı bir yer hâline getirdiğini düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden hareketle öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf kültürüne farklılıklar kattığını düşündükleri ifade edilebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin yaşama farklılıklar kattıkları şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki bir diğer kategori % 4,76'lık bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Uyum Sağlayan* kategorisidir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu

öğrencilerin sınıfa ve sınıf kurallarına uyum sağlama konusunda başarılı olduklarını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa uyum sağlayabildikleri düşünülmektedir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin sınıfa uyum sağlayabildikleri şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki kategorilerden biri de % 2,87'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Yaşama Güzellikler Katan* kategorisidir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarını bir zenginlik kaynağı olarak ele almaları, bu farklılıkların sınıfı daha güzel bir yer hâline getirdiğini düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfların daha ilgi çekici bir hâle gelmesini sağladıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin yaşama güzellikler kattıkları şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki diğer bir kategori % 2,22'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Hareketli Olan* kategorisidir. Bu kategoriye oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sürekli hareket hâlinde olduğunu düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları,

ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin sürekli hareket hâlinde olmalarının sınıf yönetimini zorlaştırdığı düşünülmektedir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin hareketli oldukları şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki kategorilerden biri % 2,22'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriyle aynı miktarda temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Katılım Sağlayan* kategorisidir. Bu kategoriye oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisinde yapılan sosyal etkinliklere katıldığını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden hareketle hem Türk hem de yabancı uyruklu öğrencilerin birbirleriyle paylaşımda bulundukları ifade edilebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin katılım sağladıkları şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki kategorilerden biri ise % 0,95'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Değişim Yaratan* kategorisidir. Bu kategoriye oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf atmosferini pozitif yönde değiştirebildiğini düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf iklimini etkileyebildiği

düşünülmektedir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin değişim yarattıkları şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki diğer bir kategori % 0,95'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriyle aynı miktarda temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Odaklanamayan* kategorisidir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağıldığını düşünmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağılmasının, bu öğrencilerin odaklanma problemleri yaşadıklarını gösterdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin odaklanamadıkları şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki bir diğer kategori % 0,95'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriyle aynı miktarda temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Öğrenme İsteği Duyan* kategorisidir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin etraflarında gördükleri her şeyi öğrenmek istediklerini düşünmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların değinilen düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin bulundukları ortama uyum sağlama konusunda çaba sarf ettikleri düşünülebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin öğrenme isteği duydukları şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki diğer bir kategori de % 0,63'lük bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Dikkat Çeken* kategorisidir. Bu kategoriye oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının, etraflarındaki insanların dikkatini çektiğini düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin insanlar tarafından merak edildikleri ifade edilebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin dikkat çektikleri şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Kapsayıcı* kategorileri arasındaki bir diğer kategorinin ise % 0,63'lük bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriyle aynı miktarda temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *İfadeleri ve Olayları Tekrarlayan* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin aynı ifadeleri ve olayları sürekli tekrar ettiğini düşünmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm bu durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin ifadeleri ve olayları tekrarlayan şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada tüm katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorilerinin, *Kapsayıcı* kategorilerinden daha az olduğu görülmektedir. Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorileri incelendiğinde bu kategoriler arasında %14,29'luk bir katılımcı oranıyla en

fazla temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Kargaşa Yaratan* kategorisinin olduğu görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin arasında en fazla; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisinde şiddet içeren, istenmeyen davranışlar sergilediğini düşünmeleri olduğu anlaşılmaktadır. *Kargaşa Yaratan* kategorisini oluşturan; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa zarar verdiklerini düşünmeleri, bu öğrencilerle birlikte sınıfların daha gürültülü bir ortam hâline geldiğini ve bu öğrencilerin sürekli birbirlerini şikâyet ettiklerini düşünmeleri şeklindeki nedenlerin ise daha az görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinin, sınıf içerisinde bir kargaşa ortamının oluşmasına neden olabileceği düşünülebilir. Buradan hareketle de yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından sınıf içerisinde kargaşa yaratmaları şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorileri arasındaki diğer bir kategori % 11,43'lük bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *İletişim Kurulamayan* kategorisidir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin dil farklılığının karşılıklı iletişimi zorlaştırdığını düşünmeleri, bu öğrencilerin içine kapanık olduğunu ve iletişim kurmaktan kaçındığını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinin yabancı uyruklu öğrencilerin iletişim problemleri yaşadıklarını gösterdiği, hatta bu problemlerin farklı sorunlara da yol açabileceği düşünülebilir. Nitekim Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek (2018) de araştırmalarında bu duruma paralel olarak iletişime dayalı uyum sorunlarının, zamanla daha ciddi sorunlara neden olabildiğini belirterek öğretmenlerin iletişim sorunu yaşayan öğrencilerin kendi içlerine kapandığına ve saldırganlaştığına yönelik düşüncelerinin olduğu değerlendirmesinde bulunmuşlardır (s. 1224). Ayrıca yabancı

uyruklu öğrencilerin iletişim problemleri yaşadıklarına dair düşünceleri; ilkokullarda görev yapan katılımcıların, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların değinilen tüm düşüncelerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerle iletişim kurulamaması şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorileri arasındaki bir diğer kategori de % 8,25'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Uyum Sağlayamayan* kategorisidir. Bu kategoriyi oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa ve sınıf kurallarına uyum sağlama konusunda güçlükler yaşadıklarını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmada da sığınmacı öğrencilerin genel olarak farklı dil, ülke ve kültürden gelmelerinden dolayı okula ve sınıfa yeteri kadar uyum sağlamadıkları bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir (s. 127). Bu durumun, bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği düşünülebilir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen bu durumu, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinin, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf kültürüne uyum problemleri olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla da yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından sınıfa uyum sağlayamadıkları şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorileri arasındaki kategorilerden biri % 6,04'lük bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Varlığı İstenilmeyen* kategorisidir. Bu kategoriyi oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin davranış problemlerinin olduğunu ve bunun diğer öğrencilere

de zarar verdiğini düşünmeleri, bu öğrencilerin kişisel temizlik ve çevre temizliği konusunda problemler yaşadıklarını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra katılımcıların söz konusu düşüncelerinin, yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfta istenilmemesine yol açabileceği yorumu yapılabilir. Göktuna Yaylacı, Serpil ve Yaylacı (2017) tarafından yapılan araştırmada ulaşılan en önemli sonuçlardan birinin okullarda deneyimlenen dışlanma problemi olduğu belirtilmiştir (s. 113). Bu durumun, bu yorumu örneklediği düşünülebilir. Tüm bu düşüncelerden hareketle de yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin varlıklarının istenilmediği şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir. Ancak bu algının daha az görüldüğü, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin olumsuz düşüncelerinden biri olduğu unutulmamalıdır. Nitekim *Varlığı İstenilmeyen* kategorisinin tüm katılımcıların sadece % 6,04'ü tarafından düşük bir oranda temsil edilmesi, bu durumu desteklemektedir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorileri arasındaki bir diğer kategorinin % 4,76'lık bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Katılım Sağlamayan* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisinde yapılan sosyal etkinliklere katılmadığını düşünmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen bu durumu, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek (2018) tarafından yapılan çalışmada Suriyeli öğrencilerin, eğitim kurumlarına yeterli dil becerilerini kazanmadan geldiği için öğretmenlerin, onlarla iletişim kuramadığını, bu öğrencilerin derslerde öğretmenlerin basit ifadelerini bile anlayamayıp derse ve dersteki etkileşime katılmadığını belirten bulgulara ulaşılmıştır (s. 1223). Bu

durumun, yabancı uyruklu öğrencilerin katılım sağlayamadıkları düşüncesini desteklediği ifade edilebilir. Katılımcıların değinilen tüm düşüncelerinden hareketle de yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin katılım sağlayamadıkları şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorileri arasındaki kategorilerden birinin de % 0,95’lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Sosyalleşemeyen* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ilişkiler içerisinde olmaktan kaçındıklarını ve arkadaş edinme çabası içinde olmadıklarını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Yıldırım (2017) araştırmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sığınmacı öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olduklarını düşünmelerinden ve diğer öğrenciler tarafından kabul edilmeme korkusu yaşadıklarından dolayı diğer öğrencilerle yeteri kadar iletişim kurmak istemedikleri ve sınıfta çok arkadaş edinemedikleri, sosyalleşemedikleri ve iletişimlerinin birbirleriyle sınırlı olduğu, sığınmacı öğrencilerin sınıflarda sadece fiziksel olarak var oldukları şeklindeki düşündükleri olduğu görülmektedir (s. 164-165). Bu durumun, bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm bu durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinin, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal ilişkiler kurma konusunda problemler yaşadıklarını gösterdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla da yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin sosyalleşemedikleri şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarına ilişkin *Dışlayıcı* kategorileri arasındaki son kategorinin de sadece bir katılımcıyla temsil edilen ve daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Kendi Aralarında Sosyalleşen* kategorisi olduğu

görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan nedenin; söz konusu katılımcının sınıf içerisinde kendi uyruklarından olan arkadaşlarıyla daha fazla zaman geçirip Türk öğrencilerle çok fazla zaman geçirmediğini düşünmesi olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sığınmacı öğrencilerin sınıfta ve teneffüslerde sürekli beraber olmaları, sınıfta genelde yan yana oturmalarından dolayı diğer öğrencilerle kaynaşamadıkları ve arkadaşlık ilişkilerinin çok zayıf olduğu şeklinde düşünceler ifade ettikleri görülmektedir (s. 177). Bu durumun, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik taşıdığı ifade edilebilir. Söz konusu katılımcının düşüncesinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin sosyalleşme problemleri yaşadıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin kendi aralarında sosyalleştikleri şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada tüm katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yetersiz* olduklarına dair kategorilerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bu kategoriler arasındaki daha çok olumsuz yönde olduğu düşünülen *Akademik Çalışmalarda Zor İlerlenilen* kategorisinin %19,93'lük bir katılımcı oranıyla tüm kategorilerden daha fazla temsil edildiği görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin dil farklılığı nedeniyle akademik çalışmaları başarıyla sürdüremediğini ve bu durumun ders akışının kesilmesine, dersin yavaşlamasına neden olduğunu düşünmeleri, bu öğrencilerin bir konuyu kalıcı olarak öğrenemediklerini düşünmeleri, bu öğrencilerin çok azının sınırlı bir başarı elde ettiğini ve akademik anlamda yeterince başarılı olamadığını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Özdemir (2016) tarafından yapılan araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini düşünen katılımcıların sayısının olumlu yönde etkilediğini düşünen katılımcıların sayısından fazla olması bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir (s. 94). Bu durumun, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik taşıdığı düşünülebilir. Ayrıca Göktuna Yaylacı, Serpil ve Yaylacı

(2017) tarafından yapılan araştırmada da Eskişehir’deki mülteci ve sığınmacı eğitiminde karşılaşılan sorunlardan birinin katılımcıların, okul sürecine dâhil olan mültecilerin ve sığınmacıların akademik olarak başarılı olamadıklarını düşünmeleri olduğu şeklindeki bulguya ulaşıldığı görölmektedir (s. 108). Bu durumun da bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği düşünölmektedir. Yine Özdemir (2016) tarafından yapılan araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarıyı olumsuz yönde etkilemelerinin en önemli nedeninin Türkçeyi yeterince bilmemelerinden kaynaklandığı, buna bağlı olarak dersleri de yeterince anlayamadıkları, derslerde yabancı uyruklu öğrenciler için fazladan zaman ayrılması ve tekrarlar yapılması durumunda da sınıf düzeninin bozulduğu şeklinde bulgulara ulaşıldığı görölmektedir (s. 120). Bu durumun da bu araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü ifade edilebilir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görölmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinin, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik anlamda başarısız olduklarını gösterdiği düşünölebilir. Buradan hareketle de yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin akademik çalışmalarda zor ilerledikleri şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yetersiz* olduklarına dair kategorileri arasındaki bir diğer kategori % 16,67’lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve olumsuz yönde olduğu düşünölen *İletişim Kurulamayan* kategorisidir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin dil farklılığının karşılıklı iletişimi ve dolayısıyla akademik gelişimi zorlaştırdığını düşünmeleri, bu öğrencilerin içine kapanık olduğunu ve iletişim kurmaktan kaçındığını düşünmeleri düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmada sığınmacı öğrencilerin derslerde genel olarak dil problemleri ile farklı bir ölkeden ve kültürden gelmelerinden kaynaklanan aşırı bir çekingenlik, utangaçlık ve içine kapanık bir

durumlarının olduğunun belirtildiği görülmektedir (s. 126). Bu durumun, bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği düşünülmektedir. Katılımcıların düşüncelerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin dil yetersizliğinin akademik anlamda başarılarını etkilediği yorumu yapılabilir. Naidoo (2018) tarafından yapılan çalışmada dil farklılığından dolayı diğer öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencileri grup çalışmaları dışında bırakmaları, yabancı uyruklu öğrencilerin dil yetersizliğinden dolayı çok soru sormaları, yavaş konuşmaları, bazı ifadelerin tekrarlanmasını istemeleri nedeniyle öğretmenler ve diğer öğrenciler tarafından aptalmış gibi algılandıkları şeklinde bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (s. 631). Bu durumun, bu yorumu desteklediği ifade edilebilir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm bu durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların değinilen tüm düşüncelerinden hareketle de yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerle iletişim kurulamaması şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yetersiz* olduklarına dair kategorileri arasındaki bir diğer kategori de % 13,40'lık bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve olumsuz yönde olduğu düşünülen *Katılım Sağlamayan* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki akademik çalışmalara katılmadığını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmada sığınmacı öğrencilerin derslerde parmak kaldırma, sorulan sorulara cevap verme ve okumaya yönelik etkinliklere katılmayı tercih etmediklerinin ifade edildiği şeklindeki sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (s. 176). Bu durumun da bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü düşünülmektedir. Katılımcıların düşüncelerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemlerinin derslere katılımlarını etkilediği yorumu yapılabilir. Yine Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmada sığınmacı öğrencilerin dil problemlerinden dolayı

genel anlamda içine kapanık, çekingen ve utangaç olduğunun görüldüğü belirtilmiştir (s. 175). Bu durumun, bu yorumla örtüştüğü düşünülebilir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm bu durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların değinilen tüm düşüncelerinden hareketle de yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin katılım sağlamadıkları şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yetersiz* olduklarına dair kategorileri arasındaki bir diğer kategorinin de % 6,86'lık bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve olumsuz yönde olduğu düşünülen *İlgi İsteyen* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin akademik çalışmalarını sürdürürken sürekli öğretmenlerin ve diğer öğrencilerin ilgisine ve desteğine ihtiyaç duyduğunu düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların bu durumu, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin dil yeterliliklerinin akademik çalışmaları sürdürmeleri üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Yine katılımcıların düşüncelerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin ilgi istedikleri şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yetersiz* olduklarına dair kategorileri arasındaki diğer bir kategori % 5,88'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve olumsuz yönde olduğu düşünülen *Öğrenme İsteği Duymayan* kategorisidir. Bu kategoriyi oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin akademik bilgileri öğrenmek için hiç çaba sarf etmediğini düşünmeleri, bu öğrencilerin sadece

derslere girip çıktıklarını düşünmeleri, bu öğrencilerin bir konuyu öğrenme isteklerinin çok düşük olduğunu düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Şimşir ve Dilmaç (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler açısından karşılaştıkları akademik problemlerin; dersi anlayamama, okuma-yazma sorunu, ödev yapmama, derse ilgisizlik ve müfredat farkı şeklinde olduğu bulgularına değinilmiştir (s. 1728). Bu bulgular içerisindeki derse ilgisizlik probleminin, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü ifade edilebilir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların bu durumu, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin dil yeterliliklerinin öğrenme istekleri üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Yine katılımcıların düşüncelerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin öğrenme isteği duymadıkları şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yetersiz* olduklarına dair kategorileri arasındaki diğer bir kategori de % 1,31’lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve olumsuz yönde olduğu düşünülen *Odaklanamayan* kategorisidir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağıldığını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağılmasının, bu öğrencilerin odaklanma problemleri yaşadıklarını gösterdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin odaklanamadıkları şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yetersiz* olduklarına dair kategorileri arasındaki kategorilerden birinin % 0,65’lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve olumsuz yönde olduğu düşünülen *İfadeleri ve Olayları Tekrarlayan* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin aynı ifadeleri ve olayları sürekli tekrar ettiğini düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin dil yetersizliklerinin aynı ifadeleri ve olayları sürekli tekrar etmeleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin ifadeleri ve olayları tekrarladıkları şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yetersiz* olduklarına dair kategorileri arasındaki kategorilerden birinin ise % 0,65’lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye aynı miktarda temsil edilen ve olumsuz yönde olduğu düşünülen *Kargaşa Yaratan* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin şiddet içeren, istenmeyen davranışlarının ve ders sırasında sürekli aralarında konuşmalarının ders akışının kesilmesine neden olduğunu düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmada dil problemlerinden dolayı anlatılan, okunan ya da yazdırılan metinlerin yazımında sorun yaşayan sığınmacı öğrencilerin sınıfın arka sıralarında kendi aralarında kendi dilleriyle kurdukları diyaloglarının olduğu ve bu diyalogların derslerde çok yüksek sesli olduğuna yönelik diğer öğrencilerin şikayetleri olduğu bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir (s. 176). Bu durumun, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü düşünülebilir. Ayrıca ilkokullarda

görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinin, ders sırasında bir kargaşa ortamının oluşmasına neden olabileceği düşünülebilir. Buradan hareketle de yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarının öğretmenler tarafından ders sırasında kargaşa yaratmaları şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yetersiz* olduklarına dair kategorileri arasındaki son kategorinin de % 0,65'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriyle aynı miktarda temsil edilen ve olumsuz yönde olduğu düşünülen *Uyum Sağlayamayan* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin akademik anlamda hatalar yapmaktan çekindiklerini ve geldikleri ülkelerin eğitim sistemleri ile Türk eğitim sistemi arasında farklılıklar olmasından dolayı derslere uyum sağlama konusunda problemler yaşadıklarını düşünmesi şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının derslere uyum sağlamaları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların söz konusu düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin derslere uyum sağlayamadıkları şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada tüm katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yeterli* olduklarına dair kategorilerinin, öğrencilerin akademik anlamda *Yetersiz* olduklarına dair kategorilerinden daha az olduğu görülmektedir. Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yeterli* olduklarına dair kategorileri

incelendiğinde bu kategoriler arasında %18,64'lük bir katılımcı oranıyla en fazla temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Öğrenme İsteği Duyan* kategorisinin olduğu görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin akademik bilgileri öğrenmek için çok çaba sarf ettiğini ve bu konuda başarılı olduğunu düşünmeleri, bu öğrencilerin öğrenme hızlarının yüksek olduğunu düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların değinilen düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmak adına çok çaba sarf ettikleri düşünülebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin öğrenme isteği duydukları şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yeterli* olduklarına dair kategorileri arasındaki diğer bir kategori % 8,50'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve olumlu yönde olduğu düşünülen *Akademik Çalışmalarda Başarılı Olan* kategorisidir. Bu kategoriye oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin azimle çalışarak akademik çalışmaları başarıyla sürdürebildiğini düşünmeleri, bu öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarının diğer öğrencileri de çalışmaya yönelttiğini düşünmeleri, bu öğrencilerin anlamadıkları bir konuyla ilgili sık sık soru sorarak o konuyu öğrenmeye çalıştıklarını ve bunun o konuyu diğer öğrencilerin de pekiştirmesini sağladığını düşünmeleri, ayrıca bu öğrencilerin dil becerileri gerektirmeyen matematik dersi gibi derslerde daha başarılı olduklarını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Yıldırım (2017) tarafından yapılan araştırmada sığınmacı öğrencilerin okuma, yazma ve soru-cevaba dayalı etkinliklerde çok başarısız olduklarına dair ifadelerin belirtildiği bulgusuna ulaşılmıştır (s. 126). Bu durumun, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü düşünülebilir. Ayrıca Özdemir (2016) tarafından yapılan araştırmada yabancı

uyruklu öğrencilerin farklılıklarıyla sınıf yönetimini kolaylaştırdıkları, derse renk kattıkları ve onların anlaması için dersin ikinci üçüncü defa tekrar edilmesi sebebiyle tüm çocukların daha iyi öğrendiklerine ve öğrendiklerini pekiştirdiklerine vurgu yapılmasından söz edildiği görülmektedir (s. 117). Bu durumun, bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen tüm durumları, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların değinilen düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin akademik çalışmalarda başarılı oldukları şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir. Ancak bu algının daha az görüldüğü, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olumlu düşüncelerinden biri olduğu unutulmamalıdır. Nitekim *Akademik Çalışmalarda Başarılı Olan* kategorisinin tüm katılımcıların sadece % 8,50'si tarafından düşük bir oranda temsil edilmesi, bu durumu desteklemektedir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yeterli* olduklarına dair kategorileri arasındaki bir diğer kategori de % 5,88'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve olumlu yönde olduğu düşünülen *Katılım Sağlayan* kategorisidir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki akademik çalışmalara katıldığını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen bu durumu, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların değinilen düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin akademik anlamda aktif olmaya çalıştıkları düşünülebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin katılım sağladıkları şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yeterli* olduklarına dair kategorileri arasındaki bir diğer kategori ise % 0,65'lik bir katılımcı oranıyla bir önceki kategoriye göre daha az temsil edilen ve olumlu yönde olduğu düşünülen *Uyum Sağlayan* kategorisidir. Bu kategoriyi oluşturan nedenlerin; katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının derslerin içeriğini zenginleştirdiğini ve ders içeriklerini tamamladığını düşünmeleri, bu öğrencilerin fikirlerini paylaşarak derslerin verimli geçmesini sağladıklarını düşünmeleri şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca ilkokullarda görev yapan katılımcıların değinilen bu durumu, ortaokullarda ve liselerde görev yapan katılımcılardan daha fazla düşündüklerine dair ifadelerin olduğu görülmüştür. Katılımcıların değinilen düşüncelerinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin derslere uyum sağladıkları düşünülebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin derslere uyum sağladıkları şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarına ilişkin olarak bu öğrencilerin akademik anlamda *Yeterli* olduklarına dair kategorileri arasındaki son kategorinin de sadece bir katılımcıyla temsil edilen ve daha çok olumlu yönde olduğu düşünülen *Varlığı İstenilen* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan nedenin; söz konusu katılımcının yabancı uyruklu öğrencilerin bazılarının yaşça büyük olmasının derslerin tamamlanmasını sağladığını düşünmesi olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu katılımcının düşüncesinden yola çıkılarak yabancı uyruklu öğrencilerin derslerdeki varlıklarının istenildiği düşünülebilir. Dolayısıyla yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıklarının öğretmenler tarafından bu öğrencilerin varlıklarının istenildiği şeklinde daha çok olumlu yönde algılandığı yorumu yapılabilir.

Bu araştırmayla genel olarak daha çok katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarının bu öğrencilerin uyum ve sosyalleşme problemleri yaşamaları üzerinde etkili olduğunu, bu öğrencilerde davranış problemlerinin görüldüğünü, bu öğrencilerin dil yetersizliğinin iletişim problemleri ve akademik başarısızlık yaşamaları üzerinde etkili

olduğunu düşünmeleri şeklindeki sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak daha az olsa da katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarını bir zenginlik kaynağı olarak görmeleri, bu farklılıklarla birlikte artan öğrenci çeşitliliğinin öğrenciler arasındaki etkileşimin gelişmesini sağladığını düşünmelerinin bu araştırmayla ulaşılan sonuçlar arasında olduğu görülmüştür. Tüm bu durumların da katılımcıların yabancı uyruklu öğrencilerin varlıklarına ilişkin algılarını etkilediği görülmüştür. Buna göre bu araştırmada katılımcılar tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıklarının bu öğrencilerin daha çok şiddet içeren, istenmeyen davranışlarından dolayı en fazla *Kargaşa Yaratan* şeklinde daha çok olumsuz yönde, sınıftaki varlıklarının bu öğrencilerle birlikte öğrenci çeşitliliğinde artış görülmesi ve bunun öğrenciler arasındaki etkileşimi geliştirmesi şeklindeki nedenlerden dolayı en fazla *Varlığı İstenilen* şeklinde daha çok olumlu yönde ve ders sırasındaki varlıklarının da bu öğrencilerin dil farklılığından dolayı akademik başarısızlık yaşamaları ve bunun ders akışının kesilmesine yol açması, bu öğrencilerin kalıcı bir öğrenme gerçekleştirememeleri, bu öğrencilerin çok azının sınırlı bir başarı elde etmesi ancak bunun yeterli olmaması şeklindeki nedenlerden dolayı en fazla *Akademik Çalışmalarda Zor İlerlenilen* şeklinde daha çok olumsuz yönde algılandığı görülmüştür.

Öneriler

Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili göze çarpan en önemli sorunların yabancı uyruklu öğrencilerin dil farklılığı nedeniyle yaşadıkları iletişim problemleri ile akademik ve sosyal problemler, farklı özelliklerinden dolayı yaşadıkları uyum problemleri olduğu düşünülmektedir. Bu sorunlarla birlikte ortaya çıkan olumsuz etkilerin azaltılabilmesi adına eğitim programcıları ve yöneticileri için getirilebilecek öneri, okullarda yabancı uyruklu öğrenciler için uygulanan eğitim programlarının daha kapsayıcı bir şekilde, bu öğrencilerin sadece akademik ihtiyaçlarını değil psikososyal ve duygusal ihtiyaçlarını da karşılamaya yönelik olan bütüncül bir yaklaşımla ve hem Türk hem de

yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarını içerisinde barındıracak bir nitelikte hazırlanıp uygulamaya geçirilmesidir. Ayrıca okullarda hem öğretmenlerin hem Türk öğrencilerin hem de yabancı uyruklu öğrencilerin birbirlerini tanımalarını sağlayacak oryantasyon programlarının hazırlanıp uygulamaya geçirilmesinin, öğretmenlerin dil öğretimi konusundaki yeterliliklerinin artırılmasının, öğretmenlerin kapsayıcı ve farklılaştırılmış eğitim uygulamaları hakkında bilgilendirilmesi adına hizmet içi eğitim programlarının hazırlanarak uygulamaya geçirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler için getirilebilecek öneriler de hem yabancı uyruklu öğrencilerin hem de Türk öğrencilerin karşılıklı olarak birbirlerini tanımalarını sağlamaya yönelik olarak her iki gruba da farkındalık eğitimi vermek adına etkinlikler hazırlayıp uygulamaya geçirmek, sınıflarda hem Türk hem de yabancı uyruklu öğrencilerin hep birlikte yapabilecekleri etkinlikler ve grup çalışmaları, tüm öğrencileri sosyalleştirici oyunlar hazırlayıp uygulamaya geçirerek öğrenciler arasındaki iletişim kopukluğunu ve sosyalleşme problemlerini azaltmaya çalışmak, farklılaştırılmış öğretim, yöntem ve tekniklerini kullanmak yoluyla derslerin içeriğini çeşitlendirerek kapsayıcı bir yaklaşımla eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmek, böylelikle tüm öğrencilerin derslerde kendilerinden bir parça bularak katılımlarını sağlamak şeklindedir.

Son olarak araştırmacılar için getirilebilecek öneriler ise yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimleriyle ilgili farklılaştırılmış öğretim, yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına ve hem Türk öğrencilerin hem de yabancı uyruklu öğrencilerin farklılıklarını içerisinde barındıran kapsayıcı bir eğitimin uygulanışına dair eylem araştırmaları yaparak ilgili literatürü zenginleştirmeleri şeklindedir.

KAYNAKLAR

- Akıncı, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Aktekin, S. (Ed.). (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. Ankara: T.C. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Bailey, E. K. (2017). "I am studying in the US but": observations and insights from Caribbean college students. *Social Identities*, 23(1), 87-103.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Boz, D. (2016). Dış göçler olgusu ve etkisi: türkiye-suriye üzerine bir inceleme. *Sosyoekonomi*, 24(30), 147-153.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin türkçe öğretmeni olmak: suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Castro-Vázquez, G. (2009). Immigrant children from latin america at japanese schools. *Journal of Research in International Education*, 8(1), 57-80.

- Ciğerci, F. M., & Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers (bilecik sampling). *Journal of Education and Future*, (10), 137-164.
- Doğan, İ. (2012). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. Ankara: Pegem.
- 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.
- Erdoğan, M. M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması*. (72. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi.
- 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.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851.
- Göktuna Yaylacı, F., Serpil, H., & Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (22), 101-117.
- Güneş, A. (2017). *21. yüzyıl vatandaşlığının geliştirilmesinde açık ve uzaktan öğrenme: bir metafor analizi araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Güney, Ü., & Konak, N. (2016). Bolu'da suriyeli ve iraklı sığınmacılar vatandaşlık ve kaynak dağılımı temelinde öteki algısı. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 4(2), 113-133.

- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- Hinnerich, B. T., Högl, E., & Johannesson, M. (2015). Discrimination against students with foreign backgrounds: evidence from grading in Swedish public high schools. *Education Economics*, 23(6), 660-676.
- Iwara, I. O., Kativhu, S., & Obadire, O. S. (2017). Factors hindering socio-cultural integration of international students: a case of university of zululand and university of venda. *Gender and Behaviour*, 15(4), 10628-10643.
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017). *2016 türkiye göç raporu*. http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf sayfasından erişilmiştir.
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2018). *Göç istatistikleri*. http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik sayfasından erişilmiştir.
- İnce, H. O. (2011). Almanya’da farklı olmak: entegrasyon ve hoşgörü kavramına eleştirel bir bakış. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 173-202.
- Karaoğlu, F. (2007). *Yabancı uyruklu öğrencilerde uyuma davranışı: tömer örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasu, M. A. (2018). Türkiye’deki Suriyeli sığınmacıların kentlerde neden oldukları güvenlik riskleri. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36(2), 51-73.
- Kaşan, Y. (2015). Türkiye’de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229.

- Kılcan, B. (Ed.). (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Ankara: Pegem.
- Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Lee, J. J. (2007). Neo-racism toward international students: a critical need for change. *About Campus*, 11(6), 28-30.
- Mărgăritoiu, A. (2018). Inclusive education – a construct with different meanings for families and teachers. *A Journal of Social and Legal Studies*, 5(1), 47-52.
- McMahon, P. (2018). “Making the grade”: a grounded theory explaining the student experience of asian and middle-eastern postgraduates in a british university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(1), 34-47.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Kaliforniya: Sage.
- Naidoo, D. (2018). “Like strangers in a new world... “ interrogating issues of access, belonging and participation of foreign students in private higher education in South Africa. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6), 622-637.
- Navarro, S. B., Zervas, P., Gesa, R. F., & Sampson, D. G. (2016). Developing teachers’ competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19(1), 17–27.
- Orhan, O., & Senyücel Gündoğar, S. (2015). *Suriyeli Sığınmacıların Türkiye’ye Etkileri Raporu*. (Rapor No: 195). Ankara: ORSAM- TESEV.
- 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.

- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sağdıç, M., & İlhan, G. O. (2018). Metaphoric perceptions of social studies teacher candidates on the homeland concept. *International Journal of Geography and Geography Education*, (38), 104-118.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sofo, S., Nandzo, J., Asola, E. F., & Ajongbah, K. S. (2013). African immigrant students' experiences in american physical education classes. *International Journal of Arts and Commerce*, 2(10), 59-70.
- Somsri, L. (2018). Acculturation problems of thai master's degree students in the united kingdom. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 9(3), 332-340.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1719-1737.
- Taş, M. (1999). *Avrupa'da ırkçılık*. Ankara: İmge.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. (Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri, Çev.). İstanbul: Sev.

- Topsakal, C., Merey, Z., & Keçe, M. (2013). Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitim-öğrenim hakkı ve sorunları üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 546-560.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Ünal, S. (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları: "öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*. 6(3), 65-89.
- Vrășmaș, E. (2018). For a pedagogy of inclusion: a brief overview of the current research on inclusive education. *Bulletin of the Transilvania University of Brașov*, 11(2), 31-44.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, S., İslamoğlu, E., & İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 107-126.

EKLER



EK 1. Araştırma İzinleri ve Yarı Yapılandırılmış Görüş Belirtme Formu



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.8310696
Konu : Araştırma İzni

26.04.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 13/04/2018 Tarihli ve E.17097 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Buse KÖMÜRCÜ'nün "**Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Varlıklarına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
26.04/2018
Mehmet ÖZDEMİR

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7c17-59ca-3122-b57e-55da kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.8311094
Konu : Araştırma İzni

26.04.2018

ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesi'nin 13/04/2018 tarih ve E.17097 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Buse KÖMÜRCÜ'nün "**Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Varlıklarına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi**" konulu tez çalışmasını uygulama talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup ilçenize bağlı tüm okullarda uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Uygulama formunun (4 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre yazımız ekinde gönderilen mühürlü uygulama araçlarının uygulanmasına izin verilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK:
Uygulama formu (4 sayfa)

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden ae7d-7c3f-3c71-8928-e411 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ALTINDAĞ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92992404/605.99/E.8384061
Konu: Araştırma İzni

26.04.2018

İLGİLİ OKUL MÜDÜRLÜKLERİNE

- İlgi : a) İl MEM'in, 26/04/2018 tarih ve 14588481-605.99-E.8311094 sayılı yazısı.
b) İl MEM'in, 26/04/2018 tarih ve 14588481-605.99-E.8314134 sayılı yazısı.

"Araştırma İzni" hakkındaki, Valiliğimizin ilgi (a-b) yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiş olup, ilgi yazılar gereği işlem yapılması hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fatih KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

EK : Valiliğimizin ilgi (a-b) yazı ve ekleri

DAĞITIM:
Tüm Okul Müdürlüklerine
Ekli Listedeki Okul Müdürlüklerine

Not: Araştırma evrak ve anketlerinin ilçemize gönderilmemesi, araştırma kapsamında uygulama yapan ilgi yazıda/yazılarda adı geçen kişilere verilmesi.

E-posta: altindag06_projeler@meb.gov.tr
Yeni Ziraat Mh.Etlik Cad.No: 10 Altındağ/ANKARA
Strateji Geliştirme-1 Bölümü

Ayrıntılı Bilgi İçin: H.ZAİM (V.H.K.İ.)
Telefon : 0(312) 341 33 68 - 341 25 09 (129)
Fax: 0(312) 341 10 85

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 59ef-4095-3318-930c-3891 kodu ile teyit edilebilir.

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞ BELİRTME FORMU

Sayın Öğretmen,

“Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin, Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Varlıklarına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi” başlıklı bir tez araştırması yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin algılarının neler olduğunu, bu algılara ne tür etkenlerin yön verdiğini metaforlar yoluyla ortaya çıkarmaktır. Araştırma amacı doğrultusunda oluşturulan bu veri toplama aracı ile sizin “Yabancı Uyruklu Öğrenciler” konusundaki düşünceleriniz metaforlar aracılığıyla alınacaktır.

Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Tez Öğrencisi: Buse KÖMÜRCÜ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL

BÖLÜM 1. DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1.1. Öğretmene Yönelik Demografik Özellikler

- A. Cinsiyetiniz: Kadın _____ Erkek _____
- B. Yaşınız: < 30 _____ 30-45 _____ > 45 _____
- C. Branşınız: _____
- D. Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Çalıştığınız Konu Alanları: _____

1.2. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Demografik Özellikler

- A. Mevcutları: Kız _____ Erkek _____ (Rakam belirtiniz.)
- B. Yaşları: 3-6 _____ 6-10 _____ 10-14 _____ 14-18 _____
- C. Uyrukları: _____ (Ülke belirtiniz.)
- D. Sosyo-ekonomik Düzeyleri: Alt _____ Orta _____ Üst _____
- E. Sınıf Düzeyleri: _____ (Öğrenim kademesi belirtiniz.)



BÖLÜM 2. YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ METAFORLAR

2.1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okuldaki Varlıkları İle İlgili Metaforlar

Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları ile ilgili olarak aşağıda verilen cümleleri düşüncelerinize uygun olarak kendi metaforlarınızla tamamlayınız. Metaforlarınız, olumlu ya da olumsuz olabilir. Birden fazla metafor oluşturabilirsiniz.

Örnek

"Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları, bir yapıştırıcı gibidir. Çünkü bu öğrencilerle birlikte okuldaki herkes birbirine daha sıkı kenetlenmektedir."

Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları, _____ gibidir.

Çünkü _____

Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları, _____ gibidir.

Çünkü _____

Yabancı uyruklu öğrencilerin okuldaki varlıkları, _____ gibidir.

Çünkü _____



2.2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıftaki Varlıkları İle İlgili Metaforlar

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları ile ilgili olarak aşağıda verilen cümleleri düşüncelerinize uygun olarak kendi metaforlarınızla tamamlayınız. Metaforlarınız, olumlu ya da olumsuz olabilir. Birden fazla metafor oluşturabilirsiniz.

Örnek

"Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları, bir ayna gibidir. Çünkü bu öğrenciler, farklı bir kültürün gözüyle kendimize bakmamızı sağlar."

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları, _____ gibidir.
Çünkü _____

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları, _____ gibidir.
Çünkü _____

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıftaki varlıkları, _____ gibidir.
Çünkü _____

2.3. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ders Sırasındaki Varlıkları İle İlgili Metaforlar

Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları ile ilgili olarak aşağıda verilen cümleleri düşüncelerinize uygun olarak kendi metaforlarınızla tamamlayınız. Metaforlarınız, olumlu ya da olumsuz olabilir. Birden fazla metafor oluşturabilirsiniz.

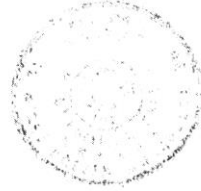
Örnek

"Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları, hafifçe aralanmış bir kapı gibidir. Çünkü bu öğrenciler derslere etkili bir şekilde katılmadıkları için kapının arkasında, zihinlerinde neler olduğunu görmek zordur."

Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları, _____ gibidir.
Çünkü _____

Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları, _____ gibidir.
Çünkü _____

Yabancı uyruklu öğrencilerin ders sırasındaki varlıkları, _____ gibidir.
Çünkü _____





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..

