# Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim Kapsamında Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Uygulamaları

## Özet

Kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel olarak farklı öğrencilerin kültürel özelliklerini, deneyimlerini ve bakış açılarını kullanarak öğrenmelerini sağlamak için öğretimin tasarlanmasıdır. Her çocuğun sahip olduğu kültürel farklılıklar, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları gerçekleştirmelerini gerektirir. Araştırmanın amacı da bu gereklilik bağlamında, yabancı uyruklu öğrencilere sahip öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını ve öğretimi yönetme süreçlerini değerlendirmektir. Bu kapsamda sınıf gözlemleri yapılmış ve elde edilen bilgilere dayanarak öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenciler ile iletişimlerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Buna karşın, öğretim süreci içerisinde sorun yaşamadıkları, fakat yabancı uyruklu öğrencilere yönelik ders öncesi bir hazırlık yapmadıkları, ders esnasında kültürel değerlere duyarlı davranış sergilemedikleri ve kendilerini de yeterli gördükleri ortaya konulmuştur. Bulgular kapsamında hem hizmet öncesi dönemde hem de hizmet içinde öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarına yönelik farkındalıklarının ve becerilerinin arttırılmasını sağlayacak önlemlerin alınması ve eğitimlerin verilmesi önemli görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** kültürel değerlere duyarlı eğitim, sınıf yönetimi, yabancı uyruklu öğrenciler

## Abstract

Culturally responsive teaching is the design of teaching to enable culturally diverse students to learn by using their cultural characteristics, experiences and perspectives. The cultural differences of every child require teachers to implement educational practices responsive to cultural values. In the context of this requirement, the aim of the study is to evaluate the classroom behaviors of teachers with foreign students and their teaching management processes. In this context, classroom observations were made and the opinions of teachers and school principals were taken based on the information obtained. The findings show that teachers' communication with foreign students is limited. On the other hand, it was revealed that they did not have any problems during the teaching process, but they did not make any pre-lesson preparations for foreign students and did not display culturally responsive behavior during the lesson and they consider themselves competent. Within the scope of the findings, it is important to take precautions and provide training to increase teachers' awareness and skills regarding culturally responsive teaching practices both in the pre-service period and in the service.

**Keywords:** culturally responsive education, class management, foreign students

## Giriş

Yakın zamana kadar, çocuklar göç literatüründe görünmezken, göç bir “yetişkin” girişimi olarak görülüyordu. Yetişkinler, iş, evlilik, kalıcı yerleşme veya başka nedenlerle göç etmeye karar verenlerdi. 18 yaşından küçük olarak tanımlanan çocuklar ise tıpkı geçmişteki kadın göçmenlere ilişkin bakış açısı gibi aile üyeleriyle birlikte hareket eden ve fazla ilgiyi hak etmeyen göçmenler olarak kabul edilirdi. Oysa günümüzdeki değişen göç kalıpları ve yeni anlayışlar ışığında, çocuklar giderek göç literatüründe merkezi bir rol üstlenerek göç politikalarında gerektiği gibi dikkate alınması gereken bir nüfus olarak görülmeye başlandı (Asis ve Feranil, 2020).

Göç söylemini iki ucu keskin bir kılıca benzeten Devine’e (2013) göre, göçmen çocuklar, bir taraftan rekabetçi devletler açısından yetenek havuzuna eklenen yeni insan sermayesi, diğer taraftan da toplumun daha geniş sosyal ve kültürel dokusuna entegre olmamaları durumunda, uzun vadeli ekonomik ve sosyal istikrara karşı bir tehdit olarak algılanır. Göçmenlerin ev sahibi toplumla bütünleşememeleri konusundaki bu endişeler, son yıllarda Avrupa politikalarının odak noktası haline gelmiş ve eğitim, entegrasyonun gerçekleştirileceği kilit mekanizma olarak görülmüştür. Ne var ki, göçmenlerin eğitimi, çoğu ülkenin entegrasyon politikalarındaki en büyük zayıflıktır ve göçmen öğrencilerin çoğu, yeterince destek alamamaktadır. Çoğu ülke, kültürel sorunları düzeltmeyi (veya daha da kötüleştirmeyi) genel eğitim sistemine bırakır (Göçmen Entegrasyon Politika Endeksi [MIPEX] Raporu, 2020). Oysaki farklı inanç, etnik yapı veya sosyal gruplardan gelen tüm öğrencilere yönelik eğitim fırsatları oluşturmak için eğitim programlarını yeniden düzenlemeyi, okul ortamını değiştirmeyi ve yeniden yapılandırmayı amaçlayan bir yaklaşım benimsenmelidir. (Karataş & Oral, 2017).

Sadece göç yoluyla değil aynı ailede yetişmiş iki çocuğun bile farklı inanç, tutum veya değerlere sahip olabileceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin dünyadaki göçlerin artmasıyla birlikte ortaya çıkan kültürel çeşitliliği fark etmesi ve kültürel değerlere duyarlı davranış sergilemesi (Vonta, 2009) önem kazanmıştır. Kültürün öğrenme ve motivasyon üzerindeki etkisi ile öğrencilerin evrensel değerlere uygun yetiştirilmesindeki fayda düşünüldüğünde; kültürel değerlere duyarlı eğitimin günümüz şartlarında uygulanması zorunluluk halinde gelmektedir (Sarıdaş & Nayir, 2020). Kültürel değerlere duyarlı eğitim; kültürel olarak farklılık gösteren öğrencilerin kültürel özelliklerini, deneyimlerini ve bakış açılarını kullanarak öğrenmelerini sağlamak için etkin kanallar oluşturmaktır (Gay, 2002). Pek tabii ki sözü edilen bu kanalları oluşturabilmesi için öğretmenlerin Bennett (1998) tarafından “etnik görecelik” olarak tanımlanan kültürel okuryazarlığa sahip olma, tutum ve inançlarını gözden geçirebilme, güven verici ve kapsayıcı olma, çeşitliliğe karşı saygı duyma, eğitim programı dönüşümünü gerçekleştirebilme (Pewewardy & Hammer, 2003) gibi çeşitli özelliklere sahip olmaları beklenir. Bunların yanı sıra sadece sınıf içindeki çeşitliliği yönetmek, kültürel değerlere duyarlı eğitim olarak anlamlanmamaktadır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarının gerçekte en önemli özelliği tüm farklılıklarına rağmen öğrencilere karşı yüksek akademik ve sosyal beklenti içinde olmaktır (Gay, 2000). Dolayısıyla, belirli niteliklere ve öğrencilerine yönelik yüksek akademik ve sosyal beklentiye sahip öğretmenlerin, bütün öğrencilerinin evrensel değerleri kazanmalarını sağlaması kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları olarak düşünülebilir.

Gay (2010, Akt: Aronson ve Laughter, 2016, s. 165) kültüre duyarlı öğretimi “etnik açıdan farklı öğrenciler için öğrenmeyi daha uygun ve etkili hale getirmede kültürel bilgilerini, önceki deneyimlerini, referans çerçevelerini ve performans stillerini, kullanmak” olarak tanımlamış ve altı boyuta dayandırmıştır: buna göre kültüre duyarlı öğretmenler, her öğrencinin başarabilmesi için yüksek beklentiler belirleyerek onları sosyal ve akademik olarak güçlendirir; kültürel bilgiler, deneyimler, destekler ve bakış açılarıyla ilgilendikleri için çok boyutludur; çeşitlendirilmiş öğretim stratejileri ve çok kültürlü eğitim programı yoluyla okul ve ev arasındaki boşlukları doldurarak her öğrencinin kültürüne değer verir; bütün çocukları eğitmeye çalıştıkları için sosyal, duygusal ve politik açıdan kapsayıcıdırlar; öğretim, değerlendirme ve eğitim programlarının tasarımını yönlendirmede öğrencilerin mevcut güçlü yanlarını kullanarak okulları ve toplumları dönüştürürler; “okullarda tipik olarak öğretilen bilimsel gerçek kavramlarından varsayılan mutlak otorite perdesini” kaldırdıkları için baskıcı eğitim uygulamalarından ve ideolojilerinden özgürleştirirler ve özgürleşirler.

Villegas ve Lucas (2002) ise kültüre duyarlı öğretmeni altı belirgin özellik ile tanımlamaktadır. Böyle bir öğretmen “(a) sosyokültürel olarak bilinçli, yani gerçekliği algılamanın birden fazla yolu olduğunu ve bu yolların bireyin sosyal ortamlarından etkilendiğini kabul eden; (b) farklı geçmişlerden gelen öğrencilerin görüşlerini onaylayan, farklılıkları aşılması gereken sorunlar olarak görmek yerine tüm öğrencilerde öğrenmeye yönelik kaynakları gören; (c) kendisini, okulları tüm öğrencilere daha duyarlı hale getirecek eğitimsel değişikliğin hem sorumlusu hem de buna muktedir olarak gören; (d) öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdığını anlayan ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarında onları teşvik etme yeteneğine sahip; (e) öğrencilerinin hayatlarını bilen ve (f) öğrencilerin yaşamları hakkındaki bilgilerini, öğretimi tasarlamak için kullanan” bir öğretmendir (s. 21).

Çizelge 1: Öğretmenlerin kültüre duyarlılık yeterlikleri

|  |  |
| --- | --- |
|  | Beklenen Yeterlikler |
| Çokkültürlü ve Akademik Yeterlikler | * Kendini anlama, * Diğerlerinin kültürlerini anlama * Akademik-çokkültürlü yeterlikler |
| Toyluktan Uzmanlığa: Öğretmenler İçin Çokkültürlü Yeterlikler (Berliner, 1988) | * Toyluk aşaması (öğrenci çeşitliliği üstesinden gelinmesi gereken bir problem ve bireyselleştirilmiş öğretimi bu problemin çözümü olarak görür) * Uzmanlık aşaması (öğretim sürecini, kendilerini, öğrencilerini ve öğretimin ne zaman tamamlandığını anlama yeterliğine sahip, problem çözücü, sınıf içindeki çeşitli kültürel yaşantıları gözlemleyebilen ve yorumlayabilen) |
| Kültüre duyarlı öğretmen yeterlikleri (Banks, 1991) | * Kişisel düzey (kendi kültürel kimliğini araştırması ve kültürel kimliğinin tarihini bilmesi) * Sınıf düzeyi (azınlık öğrencilerini “diğerleri” olarak görmeme, sınıf kültürünü ve bunun öğrenmeye etkisini anlama, sınıfta ve okulda temsil edilen tüm kültürlere saygı duyulan bir sınıf ortamı oluşturma, kültüre duyarlı öğretim programı ve öğretim yöntemleri kullanma, tüm öğrenciler ile iletişim kurma ve tüm öğrenciler arasındaki iletişimi sağlama, öğrencilerin kültürel özelliklerini öğretim içine yerleştirme ve buna saygı duyma) * Kurum/okul düzeyi (çok kültürlülüğü içeren felsefe ve görev oluşturma, öğreticiler için hesap verebilirlik ölçütlerini açık etme, çok kültürlü ortamlar için politika oluşturma ve çok kültürlü eğitim uygulamalarına yönetimsel ve finansal destek sağlama) |
| Çok kültürlü yeterlikler (Gay, 2000) | * Kendi kültürel kimliği ve önyargılarının farkında olma, * Kendi kültüründen farklı olan grupların dünya görüşlerini öğrenme eğiliminde olma * Kültüre duyarlı öğretim yöntemlerini geliştirme |

Kaynak: Başbay ve Bektaş’dan (2009) uyarlanmıştır.

Kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında, öğretmenlerin sınıf içerisindeki çeşitliliği yönetebilmeleri için kültürel yeterlilik seviyesinde olmaları gerekir (Mason, 1995). Bu seviyede öğretmen, bireyler arasındaki kültürel farklılıkları kabul ettiği gibi bu farklılıklara da saygı göstermektedir. Bu seviyede öğretmenler sürekli öz-değerlendirme yaparak kültürel farklılıkların dinamiklerine uyum sağlamaya çalışır. Kendilerini sürekli öğrenen bir kişilik olarak eğitim öğretim ortamına yansıtmaya başlarlar. Bu durum da öğretmenin öğrencisinden beklentisini net bir şekilde sosyal ve akademik anlamda ortaya koymasına yardımcı olur. Kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarının genel amacı ile birlikte düşünüldüğünde öğretmenin her öğrencinin farklı olduğunu ve çeşitli kültürel kodlara sahip olduğunu bilerek bu kodları işe koşma yardımıyla öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini sağlaması beklenmektedir. Tüm bunlarla birlikte öğretmenin kültürel değerlere duyarlı liderlik yapması, hem ailede hem de öğrencide eleştirel bir bilinç oluşturması gerekir (Johnson, 2014). Bu liderlik geniş bir bakış açısı ile toplumdaki eşitsizliklere meydan okumak için önemlidir.

Kültürel değerlere duyarlılık sadece öğretmene ve okula bağlanmamalıdır. Ülkeler de geliştirkleri politikalar ve çalışmalar aracılığı ile ülkenin kültürel değerlere duyarlı farkındalığını yükseltmeye çalışır. MIPEX (2020) raporuna göre dil öğrenme, öğrenme ve öğretme ortamının düzenlenmesi, ebeveyn katılımının sağlanması, finansman stratejisi, izleme ve değerlendirme konularında da ülkeler çeşitli politikalar geliştirmelidir. Bu politikaların ana hedefi ise eğitime erişimin artırılması, gerekli ihtiyaçların karşılanması, yeni fırsatlar oluşturarak kültürlerarası eğitim uygulamaları geliştirmektir.

### Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları

Çokkültürlülük, modern Cumhuriyete bir “Osmanlı mirası” olarak kabul edilmektedir (Çelik,2008, s. 328). Türkiye’de yürütülen bazı çalışmalar (Örn. UNHCR, 2019; Kotluk ve Kocakaya, 2018; Aydoğan Boschele ve Ay, 2016) Türkiye’nin kültürel bir zenginliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda kültürlerarasılık kavramı öne çıkmaktadır. Kültürlerarasılık, “kültürler arasında etkileşim ve alış-veriş” olarak tanımlanır kültürleri sözde “ayrı” alanlara hapsetmez, farklı kültürlerin etkileşimine vurgu yapar; yabancı düşmanlığına da meydan okumayı amaçlar (Akıncı Çötok, 2010, s.19-20).

Kültürlerarasılığı kabul etmek, farklı kültürlerin varlığının kabul edilmesinin yanı sıra bu kültürler arasındaki etkileşime de işaret etmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’nin bu kültürel çeşitliliğine rağmen bu çeşitlilik arasındaki etkileşimi sağlayabilecek kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları yeterince gerçekleştirilmemektedir (Kotluk & Kocakaya, 2018). Kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları, Türkiye için çok yeni bir kavramdır ve sınıf içindeki çok kültürlü ortamın yönetimi (Nayir & Taşkın, 2020) ve kavramsallaştırılması konularında karmaşa yaşandığı düşünülmektedir (Nayir & Sarıdaş, 2020). Tüm bu değerlendirmelerin yanı sıra, Türkiye’de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında sınıflarını nasıl yönettikleri de bilinmemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının incelenerek kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenmesi ve bu konuda farkındalığın yaratılması önemli görülmektedir. Aynı zamanda bu durum, kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmanın alana katkısı noktasında önemini de ortaya koymaktadır.

Sınıfın etkili şekilde yönetilebilmesi için öğretmenlerin gerçekleştirmesi gereken davranışlar beş boyutta incelenmektedir. Bunlar; “fiziksel çevrenin yönetimi”, “öğretimin yönetimi”, “zamanın yönetimi”, “ilişkilerin yönetimi” ve “davranışların yönetimi” şeklindedir (Başar, 2005; Kıran & Çelik, 2020). Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamındaki davranışları bu beş boyut göz önünde bulundurularak incelenebilir. Öğretmenlerin sınıfın fiziksel koşullarını amaçlar doğrultusunda nasıl düzenlediğinin; öğretimin yönetimine ilişkin dersi nasıl planladığının, planını nasıl uyguladığının, değerlendirdiğinin ve sınıfındaki öğrencileriyle nasıl iletişim kurduğunun ortaya konulması, kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında önemli bir adım olarak düşünülmektedir. Bu durum, mevcut araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Belirlenen bu probleme yönelik kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında öğretmenlerin davranışları ve bu davranışların okul yöneticileri tarafından değerlendirmesi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında, sınıf içindeki tüm öğrencilerin kültürel farklılık yaşadığı kabul edilse de bu çeşitliliğin en belirgin olduğu yabancı uyruklu öğrenciler üzerinden araştırmanın yapılması, öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uygulamaların daha iyi belirlenebilmesi açısından daha uygun olacağına karar verilmiştir. Bu nedenle, sorular ve araştırmanın amacı yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yoğunlaşmıştır. Belirlenen bu problem kapsamında bu araştırmanın amacı; kültürel değerlere duyarlı eğitim öğretim faaliyetlerini kapsamında, öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik davranışlarını ortaya koyabilmek ve okul yöneticilerinin bu konudaki öğretmen davranışlarını nasıl değerlendirdiklerini belirleyebilmektir. Bu amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) Kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında, öğretmenlerin sınıf içi davranışları nasıldır? (2) Öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre, öğretmenlerin sınıfındaki yabancı uyruklu öğrencilere yönelik planlama, uygulama, değerlendirme aşamalarındaki uygulamaları nelerdir? (3) Yabancı uyruklu öğrencilerin yerel öğrencilerle birlikte eğitim-öğretim sürecine katılmaları konusunda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanılarak, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulabildiği (Yıldırım & Şimşek, 2008; 39) nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamındaki davranışlarına odaklanıldığı için bu araştırma derinlemesine incelemeye olanak tanıyan olgubilim deseninde (Yıldırım & Şimşek, 2008; 72) modellenmiştir.

Olgubilim deseninde başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Gözlem ise genellikle görüşmelere temel oluşturma veya destekleme amacıyla kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2008; 74). Araştırma üç aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada sınıf içi uygulamaların tespit edilmesi amacıyla sınıf gözlemleri, ikinci aşamada öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla açık uçlu anketler ve üçüncü aşamada okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler işe koşulmuştur.

### Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede amaç önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumları çalışmaktır. Araştırma esnasında sözü edilen ölçütler önceden hazırlanmış bir liste olabileceği gibi araştırmacı tarafından da oluşturulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.112). Bu araştırma kapsamında ölçüt “sınıfında Türkçe bilen ve devamsızlık sorunu olmayan yabancı uyruklu öğrenci olmak” şeklinde belirlenmiştir. Dolayısıyla, araştırmanın çalışma grubunu Denizli’nin Merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan, sınıfında Türkçe bilen ve devamsızlık sorunu olmayan yabancı uyruklu öğrencilere sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın birinci aşamasında ders gözlemleri yapılan katılımcılar, farklı branşlara (sosyal bilgiler, resim, matematik ve İngilizce) ve kıdemlere (7-15 yıl arasında değişen) ve biri yüksek lisans olmak üzere lisans düzeyinde öğrenim durumuna sahip öğretmenlerden oluşmaktadır (Tablo 1).

**Tablo 1.** Birinci aşamaya ait katılımcılara ilişkin bilgiler

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Kıdem | Cinsiyet | Branş | Öğrenim Düzeyi |
| Katılımcı 1 | 10 | Erkek | Sosyal Bilgiler | Lisans |
| Katılımcı 2 | 7 | Kadın | İngilizce | Lisansüstü |
| Katılımcı 3 | 15 | Erkek | Resim | Lisans |
| Katılımcı 4 | 11 | Kadın | Matematik | Lisans |

Araştırmanın ikinci aşamasında 24 öğretmene açık uçlu anket formu uygulanmış ve bu öğretmenlerin çoğunluğunun (N=19) 15 yıldan az bir hizmet süresine sahip oldukları, farklı kademelerde (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yaptıkları ve çoğunluğunun lisans mezunu (N=16) olduğu görülmüştür (Tablo 2).

**Tablo 2.** İkinci aşamaya ait katılımcı bilgileri

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Değişken** | **Frekans** |
| **Cinsiyet** | Erkek | 11 |
|  | Kadın | 13 |
| **Kıdem** | 0-10 | 8 |
|  | 11-15 | 11 |
|  | 16-20 | 5 |
| **Okul Türü** | İlkokul | 9 |
|  | Ortaokul | 8 |
|  | Lise | 7 |
| **Öğrenim Düzeyi** | Lisans | 16 |
|  | Lisansüstü (Devam) | 6 |
|  | Lisansüstü | 2 |
| **Toplam** |  | 24 |

Araştırmanın üçüncü aşamasında ise yarı yapılandırılmış görüşme yapılan katılımcıların biri dışında tamamının erkek olduğu ve büyük bölümünün ortaokullarda görev yapan okul müdürleri olduğu görülmüştür (Tablo 3).

**Tablo 3.** Üçüncü aşamaya ait katılımcı bilgileri

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Cinsiyet** | **Okul Türü** | **Görev** |
| **Katılımcı 1** | Erkek | Ortaokul | Müdür |
| **Katılımcı 2** | Erkek | Ortaokul | Müdür |
| **Katılımcı 3** | Erkek | İlkokul | Müdür |
| **Katılımcı 4** | Erkek | Ortaokul | Müdür |
| **Katılımcı 5** | Kadın | Ortaokul | Müdür |
| **Katılımcı 6** | Erkek | Lise | Müdür |

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 27/08/2020 tarih ve 93803232-622.02 sayılı etik kurul kararı sonrasında toplanmaya başlanmıştır. Araştırma kapsamında, araştırmanın amaçlarına yönelik çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır (Şekil 1).

Şekil 1. Araştırmanın veri toplama süreci

Araştırmanın birinci aşamasında, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını gözlemlemeye yönelik Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (2010) tarafından geliştirilmiş üç farklı form kullanılmıştır. Bunlar; öğretmenin ders süresi boyunca sınıf içindeki hareketliliğini gösteren “Öğretmen Alan Kullanım Şeması”; öğretmenin sözel davranışlarının hangi öğrencileri hedeflediğini belirlemek amacıyla “Öğretmen Sözel Davranışları Çizelgesi” ve beşer dakikalık aralıklarla yirmi saniye boyunca öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını belirlemek amacıyla “Öğrenci Görev ve Görev Dışı Davranışları Çizelgesi” kullanılmıştır (Sullivan ve Glanz, 2015; 108, 252, 258). Araştırmanın bu aşamasında çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile uygun bir zaman belirlenerek sınıflarında gözlemler yapılmıştır. Gözlemler, toplam 2 ders saati süresince yapılmış ve belirlenen veri toplama araçları ile gözlem esnasında öğrenci ve öğretmen hareketlilikleri not edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında; öğretmenlerin sınıfındaki yabancı uyruklu öğrencilere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın bu aşamasına geçilmesi sırasında COVID-19 salgını nedeniyle eğitim öğretim faaliyetlerine ara verildiği için veri toplama süreci çevrimiçi ortamda devam ettirilmiştir. Gözlem ile elde edilen veriler incelenerek açık uçlu bir anket formu oluşturulmuştur. Oluşturulan anket formu, iki alan uzmanına ve bir Türkçe öğretmenine gönderilerek geri bildirim alınmış, düzenlemelerden sonra örneklem dahilinde belirlenen öğretmenlere çevrimiçi ortamda ulaştırılmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında okul yöneticilerinin sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik davranışlarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formu, öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulmuştur. Görüşme formu da iki alan uzmanı ve bir Türkçe öğretmenine gönderilerek geri bildirimler alınmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra örneklem dahilindeki okul müdürleri ile iletişime geçilerek telefonla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme esnasında verilen cevaplar araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve hemen kayda geçilerek veri kaybına engel olunmaya çalışılmıştır.

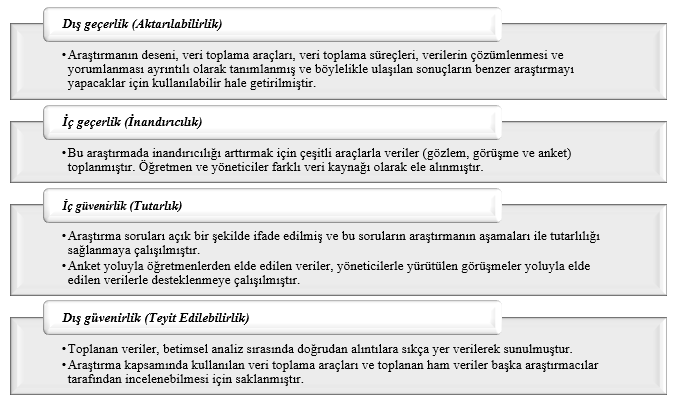
### Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci aşamasında yapılan gözlemler sonucu öğretmen alan şemaları, öğretmen sözel davranış çizelgeleri ve öğrenci görev ve görev dışı davranışlar çizelgeleri olduğu gibi verilmiştir. Bu çizelgeler üzerinden öğretmenin diğer öğrencilerle birlikte yabancı uyruklu öğrencilere yönelik davranışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü aşamalarında, öğretmenlere uygulanan anket formları ve yöneticilerle yapılan görüşmelerle elde edilen veriler, betimsel olarak analiz edilerek öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri ortaya konulmuştur. Yapılan betimsel analizlerde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara (sürece katılım, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, materyal kullanımı, dikkat çekme, ölçme değerlendirme, derse katılım, gerekli öğretmen becerileri, eğitim öğretime etki, avantajlar) göre düzenlenip yorumlanmış ve yorumlanma esnasında katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.224).

### Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel Araştırmalarda güvenilebilirlik, inandırıcılık, aktarabilirlik, onaylanabilirlik kriterleri geçerlik ve güvenirlik yerine esas alınmaktadır (Lincoln & Guba, 2005). Bu çalışmada inandırıcılık ve aktarılabilirlik ölçütleri alınmıştır. İnandırıcılık araştırmanın iç geçerliliği ile ilgilidir ve bulguların gerçeklikle uyumlu olmasıyla ilgilidir. Araştırmanın inandırıcılığı için uzman incelemesi kullanılmıştır. Uzman incelemesi için nitel araştırma konusunda uzman ve araştırma sürecini başından itibaren takip edebilen üçüncü bir araştırmacı tarafından görüş alınmıştır. Bunun yanında, analizler sırasında doğrudan alıntılarla katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliği dış geçerlik ile ilgilidir (Lincoln & Guba, 2005). Bunun için araştırmada kullanılan yöntem, araştırmadaki verilerin analizlerinin iki araştırmacı tarafından da ayrı ayrı yapılıp sonuçların karşılaştırılması ve ortak sonucun verilmesi şeklindedir. Bu araştırmada verilerin geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için yapılan çalışmalar Şekil 2’de verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289-291).

Şekil 2. Verilerin geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için yapılan çalışmalar



## 3. Bulgular

### 3.1. Sınıf içi Öğretmen Davranışları

Sınıfında yabancı uyruklu öğrencilerin bulunan dört öğretmenin (sınıf alanını kullanma, sözel davranışları ve öğrencilerin (görev ve görev dışı davranışları) sınıf içindeki davranışlarına ilişkin gözlem formlarıyla elde edilen bulgular ilerleyen paragraflarda verilmiştir.

|  |  |
| --- | --- |
| ***Alan Kullanımı***  Öğretmenlerin alan kullanım şemaları incelendiğinde öğretmenlerden sadece bir tanesinin (Katılımcı 4) sınıf içerisinde 3 kez gezindiği diğer öğretmenlerin tahta ile öğretmen masası arasındaki alanı kullandığı gözlenmiştir. Tahta ile öğretmen masası arasında hareketlilik sağlayan öğretmenlerden bir tanesi (Katılımcı 2) çok sık hareketlilik sergilerken diğerleri nadiren hareketlilik sergilemiştir. Katılımcılardan hiçbirisi yabancı uyruklu öğrencilerin sırasında ekstra zaman geçirmemiştir.  ***Sözel davranışlar*** |  |
| Öğretmenlerin sözel davranış çizelgesi incelendiğinde ise Katılımcı 1’in (7 kez), Katılımcı 2’nin (17 kez) Katılımcı 3’ün (3 kez) ve Katılımcı 4’ün (16 kez) sınıf içinde öğrencilerle etkileşimde bulunduğu gözlenmiştir. Bu etkileşimler incelendiğinde her öğretmenin benzer öğrenciler ile etkileşimde bulunduğu, Katılımcı 2 ile Katılımcı 4’ün farklı öğrencilerle etkileşime girdiği gözlenmiştir. Sadece Katılımcı-4 yabancı uyruklu öğrenciler ile etkileşimde bulunmuş olup diğerlerinin sınıftaki yabancı uyruklu öğrenciler ile bir etkileşimi gözlenmemiştir. |  |
| ***Görev ve görev dışı davranış***  Öğrencilerin görev ve görev dışı davranış çizelgesi incelendiğinde etkileşimde bulunmayan öğrencilerin konuştuğu, kendince oyalandığı (oynuyor) veya görev dışı faaliyetlerde bulunduğu (başka dersin ödevini yapmak gibi) gözlenmiştir. Gözlem yapılan süreç boyunca yabancı uyruklu öğrencilerin nadir olarak görevde olduğu diğer zamanlarda görev dışı sessizce oturduğu gözlenmiştir. |  |

### Öğretimin Yönetimi

### Derse hazırlık

Öğretmenlerin derse hazırlık aşamasında yabancı uyruklu öğrencilere yönelik materyal seçiminde nelere dikkat ettiklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine ait alt tema ve kodlar Tablo 4.’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin materyal kullanımı

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | *Öğretmen* | | | *Yönetici* | |
| Tema | **Alt tema** | **Kod** |  | **f** | **Kod** | **f** |
| *Materyal seçimi* | Materyal Kullanmama | **Kullanmama** |  | **8** | **Kullanmama** | **6** |
| Savunma | Düşük düzey |  | 2 |  |  |
| Eşitlik |  | 1 |  |  |
| Çalışmama/dersi dinlememe |  | 2 |  |  |
| Materyal Kullanma | **Kullanma** |  | **16** |  |  |
| Görsel |  | 5 |  |  |
| Kendi ülkesinden materyal |  | 3 |  |  |

Tablo 4’e göre öğretmenlerin çoğunluğunun, materyal kullandığı ve materyal seçiminde görsel ve yabancı uyruklu öğrencilerin kendi ülkeleriyle ilişkili materyaller kullanmaya çalıştığı gözlenmektedir. “*Onların anlayabileceği düzeyde çeşitli içerikler bulmaya çalışıyorum. Bazen onların ülkesinden örnekler veriyorum* (Ö15)”, “*Harfleri karıştırmaması için sürekli onun önünde harfleri belirgin bir şekilde tutuyorum. Görsel öğeler seçmeye çalışıyorum* (Ö12)” ifadeleri örneklendirici niteliktedir. Bununla birlikte, herhangi bir materyal kullanmayan öğretmenler bu öğrencilerin seviyelerinin düşük olduğunu veya diğer düşük seviyeli öğrencilerle aynı düzeyde olduklarını belirtmektedir. Bu konuda Ö11 “*Onlara yönelik bir seçim yapmıyorum. Derste başarısız olan öğrenciler ile aynı düzeydeler”* şeklinde görüşünü açıklarken Ö17 de “*Dikkat edilecek bir durum yok. Akıllı tahtadan her öğrenciye yönelik bir çalışma çıkarıyoruz. Dersi dinledikleri sürece sorunsuz anlarlar*” şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Tüm okul yöneticileri, öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerine yönelik materyal hazırlamaları konusunda olumsuz yanıt vererek görüş belirtmiştir. Bu durumu ise ilginç şekilde diğer öğrenciler ile eşitlik algısı içinde yaptıkları yönünde bir savunma geliştirmişlerdir. “*Kendi öğrencilerimize hazırlanmıyor ki yabancı uyruklulara hazırlansın. Genellikle İngilizce öğretmenleri hazırlar materyal onun dışında materyal hazırlayan öğretmen kalmadı*(Y2)” ve “*Dil bilen öğrencileri düşündüğümüzde okuma yazma diğer çalışmalar için bizim öğrencilere ne hazırlanıyorsa diğer öğrenciler de onlardan yararlanıyor. Bu tür öğrencilere yönelik çalışma yapılmıyor*(Y3)” “*Artık öğretmenler materyal hazırlamıyor. İnteraktif iletişim kanalları ile dersleri işliyorlar. Bu ortam daha etkili oluyor. Bu öğrencilere özel bir şey yok* (Y5)” ve “*Öğretmenlerin materyal hazırladığını görmedim, duymadım, bilmiyorum*(Y6)” ifadeleri bu durumu yeterince açıklamaktadır.

### Ders süreci

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik dikkat çekme ve güdüleme aşamasında nelere dikkat ettiklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine ait alt tema ve kodlar Tablo 5.’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Dikkat çekme ve güdüleme aşamasındaki çalışmalar

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | *Öğretmen* | | *Yönetici* | |
| Tema | **Alt Tema** | **Kod** | **f** | **Kod** | **f** |
| *Dikkat çekme aşaması çalışmaları* | Yapmama | Yapmama | 13 | **Yapmama** | **1** |
| Eşitlik | 6 |  |  |
| Gereksiz | 1 |  |  |
| Dinlememe | 1 |  |  |
| İlgili öğrenci | 1 |  |  |
| Dikkat çekme | **Dikkat Çekme** | **11** | **Dikkat Çekme** | **5** |
| Görsellik | 2 | Anlatım | 3 |
| Sohbet | 3 | Oyunlar | 1 |
| Kendi ülke örnekleri | 2 | Öğretmenin Fiziksel Varlığı | 1 |
| Fiziksel aktivite | 2 | Bireysel sorumluluk | 1 |
| Yakın ilgi | 1 |  |  |
| Gelişim düzeyi | 1 |  |  |

Tablo 5’e göre, öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin derse ilişkin dikkatlerini toplayabilmek için çalışmalar yapmadıkları; bu tür çalışmaları yapan öğretmenlerin ise görsel materyallerden, yaptıkları sohbetlerden, kendi ülkelerine ilişkin verdikleri örneklerinden, fiziksel aktivitelerden, yakın ilgiden ve gelişim düzeylerini dikkate alan etkinliklerden yararlandıkları anlaşılmaktadır. Dikkat çekme aşamasını uygulamayan öğretmenlerin ise bu konuya ilişkin olarak geliştirdikleri savunmaların ise diğer öğrencilerle eşit olmaları, gereksiz bulmaları, bu öğrencilerin zaten dersi dinlememesi, ilgili öğrenci olmamaları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “*Sınıf içinde herkese davrandığım gibi davranıyorum. Ayrımcılık yok* (Ö4)*”* ve “*Dikkat çekmeye gerek yok öğrenciler diğerleri gibi ders başlayınca dikkatini veriyorlar* (Ö12)” şeklindeki ifadeleri eşitlik ilkesine yönelik savunmalarını vurgulamaktadır. Öte yandan Ö9’un “*Yanına gidip sevmek yeterli oluyor. Onun dışında diğer öğrencilere davrandığım gibi davranıyorum*” şeklindeki ve Ö18’in “*Sizin ülkenizde nasıldı şeklinde bir soru bile yeterli oluyor. Aynı şekilde sizin ülkenizde ders nasıl anlatılıyordu diye soruyorum dersi dinliyorlar*” şeklindeki görüşleri de öğretmenlerin uyguladıkları yöntemlerin çeşitliliğini açıklayan ifadelerdir.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin dikkat çekme aşamasındaki çalışmaları ile ilgili olarak anlatımdan, oyunlardan, öğretmenin fiziksel varlığı yararlanıldığı ve bunun bireysel bir sorumluluk olduğu konularında görüş belirtmişlerdir. Sadece bir okul yöneticisi Y1 “*Dikkat çekme aşamasının kaldığını düşünmüyorum artık. Öğretmenler direkt derse başlıyorlar. Özellikle buna dikkat eden var mı bilmiyorum*.” şeklindeki ifadesi ile dikkat çekme aşamasına dikkat edilmediğini belirtmiştir. Buna karşın Y2, “*Öğretmenler aslında konu ile ilgili tüm öğrencilerin dikkatini kendisinde toplamalı. Bir fıkra, hikâye, güncel olay olabilir. Sosyal bilgiler öğretmenleri bunları yapabiliyor. Fakat matematik gibi dersler için zaten zor bir durum*.” şeklinde Y3, “*Ders esnasında sık sık dikkat çekme yapmak zorundasınız. Çocukların dikkatleri çok sık dağılıyor. Özellikle de konu anlatırken. Öğretmenlerin sürekli espriler oyunlar hareketler yapması gerekiyor*.” şeklinde ve Y5, “*Öğretmenler derse ilk girdiklerinde yoklamadan sonra gözüyle sınıfı tarayıp sınıf hazır olduğunda derse başlıyorlar. Genellikle birkaç öğrenci ile konuşmaları diğer öğrencilerin de dikkatini toplamasını sağlıyor*.” şeklindeki görüşleri ile öğretmenlerin uygulamalarını açıklamışlardır.

“Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıfta bu öğrencilere yönelik derse katılımı sağlamak için nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusuna ait tema ve kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Derse katılıma yönelik çalışmalar

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | *Öğretmen* | | *Yönetici* | |
| Tema | **Alt Tema** | **Kod** | **f** | **Kod** | **f** |
| *Derse katılıma yönelik çalışmalar* | Derse katılıma teşvik etmeme | **Yapmama** | **10** | **Yapmama** | **5** |
| Savunma | Eşitlik | 3 | Zaman kaybı | 2 |
| İsteksiz | 3 | İsteksiz öğrenci | 2 |
|  |  | Eşitlik | 1 |
|  |  | Başarısız öğrenci | 1 |
| Derse katılıma teşvik etme | **Derse katılım** | **21** | **Derse katılım** | **1** |
| Teşvik etme | 10 | Soru cevap | 1 |
| Kolaylaştırma | 6 |  |  |
| Soru sorma | 4 |  |  |
| Akran öğrenmesi | 1 |  |  |

Tablo 6’ya göre öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılımına yönelik soru sorma, kolaylaştırma, teşvik etme, akran öğrenmesi, dikkat çekme ve hazırbulunuşluk kodlarında çalışmalar yapmaktadır. Öğretmenler “*Basit sorularda söz vermeye çalışıyorum. Bunun dışında söz almak isterse kaldırıyorum* (Ö4)*”* veya “*Her ders mutlaka diğer öğrenciler gibi soru soruyorum tahtaya kaldırıyorum* (Ö9)” görüşleri ile yaptıkları çalışmaları vurgulamaktadırlar. Yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılımına yönelik herhangi bir çalışma yapmayan öğretmenler ise isteksizlik ve eşitlik kodlarında savunma geliştirmişlerdir. Bu durum Ö15’in “*Herhangi bir ayrım yapmıyorum. Diğer öğrencilerle birlikte derse katılıyorlar. Sonuçta tüm öğrenciler eşit diyoruz*” veya Ö20’nin “*Derse katılmak istemiyorlar. Ben de onları teşvik etmeye çalışıyorum. Akran öğrenmesi yapıyorum sürekli aktif oluyorlar*” görüşleri ile gözlemlenmektedir.

Okul yöneticileri yabancı uyruklu öğrencilere yönelik derse katılım aşamasında Y1 “*Soru cevap esnasında bu öğrencilere söz verebilir. Öğrencilerin kendini ifade etmesini sağlayabilir*” görüşü ile soru cevap yöntemi ile çalışma yaptıklarını, yapmayan öğretmenlerin ise zaman kaybı, eşitlik, isteksiz öğrenci ve başarısız öğrenci kodları ile savunma geliştirerek görüş belirtmişlerdir. Y2, “*Her öğrencinin derse katılımı farklı şekildedir. Bunun için çok fazla çalışma yapmak gerekir. Bu da öğretmene zaman kaybettirir. Öğretmen için işlemesi gereken müfredat varken her öğrenciyi derse katamaz. Öğrenciler için genel çalışmalar yapar geçer*.” görüşü ile öğretmenin bunu bir zaman kaybı olarak gördüğünü, Y4 ise “*Bu öğrenciler derse katılmaya karşı isteksiz zaten. Bu öğrencilerin derse katılımı da zor oluyor. Bu nedenle öğretmenler genellikle vakit kaybetmemek için es geçiyorlar*” öğrencilerin isteksiz olduklarını belirtmektedir. Y6 ise “*Ders katılımında öğretmenler genellikle tek yönlü iletişim kuruyor. Soru çözümünde veya soru cevapta derse katılım sağlanıyor. Bu katılım esnasında da bu öğrencilere yönelik bir şey yapılmıyor. Bu öğrencilere özellikle ilgi göstereceğimiz bir özellikleri yok*” görüşü ile öğrencilerin başarılarındaki sorun nedeniyle bu aşamada bir uygulama yapılmadığını belirtmektedir.

* 1. **Değerlendirme süreci**

Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıfta bu öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirme aşamasında nelere dikkat ediyorsunuz?” sorusuna ait tema ve kodlar Tablo 7.’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Ölçme ve değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen çalışmalar

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | *Öğretmen* | | *Yönetici* | |
| Tema | **Alt Tema** | **Kod** | **f** | **Kod** | **f** |
| *Ölçme değerlendirme aşaması çalışmaları* | Ölçme değerlendirme aşamasını uygulamama | **Yapmama** | **15** | **Yapmama** | **6** |
| Savunma | Eşitlik | 3 | İlgisiz öğretmen | 2 |
| Düşük düzey | 2 | Düşük beklenti | 2 |
| Dil sorunu | 1 | Eşitlik | 1 |
| Yüksek not | 1 | Not yükseltme | 1 |
| Ölçme değerlendirme aşamasını uygulama | **Ölçme Değerlendirme** | **12** |  |  |
| Hazırbulunuşluk düzeyi | 3 |  |  |
| Farklı dilde sorma | 2 |  |  |
| Ödev/Proje | 3 |  |  |
| Ekstra zaman | 2 |  |  |
| Tekrarlama | 2 |  |  |

Tablo 7’ye göre ölçme ve değerlendirme aşamasında yabancı uyruklu öğrencilere yönelik herhangi bir çalışma yapmayan öğretmenler, eşitlik, dil sorunu, düşük düzey ve yüksek not kodlarında savunma üretmişlerdir. Ölçme değerlendirme aşamasında yabancı uyruklu öğrencileri göz önünde bulunduran öğretmenler ise hazırbulunuşluk düzeyi, farklı dilde sorma, ödev ya da proje verme, ekstra zaman verme ve tekrarlama kodlarında çalışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik ölçme değerlendirme aşamasında herhangi bir uygulama yapmamaları “*Onlara özel herhangi bir sınav değişikliği yapmıyorum fakat sınıfı geçmeleri için sözlü notlarını yükseltiyorum.*” (Ö1) veya “*Onlara yönelik yaptığım bir çalışma yok ders içinde ve ders sonunda anladıklarını kontrol etmek için ufak sorular soruyorum sınav esnasında ise genellikle düşük not alıyorlar.*” (Ö24) görüşlerinden gözlenmektedir. Farklı uygulama yapan öğretmenler ise “*Onlara ayrı yazılı kâğıdı hazırlıyorum. Bazen soruları Farsça yazıyorum.*” (Ö13) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte farklı çalışmalarla ölçme yapan öğretmenler ise “*Verdiğim ödevleri yapabiliyorsa öğrenmiştir yapamadıklarını teneffüste öğretiyorum tekrar.*” (Ö20) şeklinde görüşleri ile uygulamaları açıklamıştır.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin ölçme değerlendirme aşamasında bir çalışma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu ile ilgili okul yöneticilerinin “*Bu öğrenciler sadece bazı derslerde başarılı olabiliyor. Resim müzik gibi. Onun dışındaki dersler her zayıf. Gerçi çok basit sorsanız da yapamaz bu çocuklar. İçlerinde iyi olan öğrenciler var onlar zaten gerekeni yapıp iyi notlarla geçiyorlar. Yapmayan öğretmen kesinlikle ilgilenmek istemiyordur. Öğretmenlerin zaten bu öğrencilere karşı olumsuz görüşleri çok fazla*.” (Y6) görüşü ile düşük beklenti (f=2) içinde olduklarını, “*Ölçme değerlendirme için illa sınavı beklememek gerek. Öğretmen sürekli ölçme değerlendirme yapar zaten. Bu öğrencileri de sınıf içindeki durumuna göre değerlendiriyorlardır mutlaka. Bu öğrenciler zaten başarılı olamıyorlar*. *Farklı bir çalışma yapmayan öğretmen ya uğraşmak ilgilenmek istemiyordur ya da yapabildiği kadar yapsın diyordur.”* (Y2) görüşünden yola çıkarak ilgisiz öğretmen (f=2) tutumu nedeniyle yapılmadığını veya “*Yapılması gereken bu öğrencilere yönelik özel sınav hazırlamak fakat hazırlanmıyor. Bu öğrenciler kaybedilmiş öğrenciler. Sorun olmaması için de sözlü notu vererek sınıfı geçmesini sağlıyor*.” (Y4) görüşünden yola çıkarak not yükseltme (f=1) yoluyla eğitim öğretim sürecine devam ettiklerini belirtmişlerdir. Y1 ise “*Farklı çalışmalar yapılabilir. Öğretmenler ise bunu fazla yük olarak görüyor. Normalde BEP’li öğrenci için neler yapılıyorsa bu öğrencilere de yapılabilir. Fakat dil bilmeyenler uyum sınıfına gittiği için bu öğrenciler Türklerle eşit görülüyor.*” şeklindeki görüşü ile eşitlik (f=1) ilkesine vurgu yapmıştır.

### Eğitim Öğretim Sürecinde Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Katılımı

Araştırmanın ikinci ve üçüncü aşamasında, gözlem sonuçlarına göre oluşturulan anket formu ikinci grup katılımcılara; oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ise yöneticilere uygulanmış ve elde edilen verilerin betimsel analizi yapılarak belirlenen temalar altında kodlar oluşturulmuştur. İlk olarak yabancı uyruklu öğrenciler ile yerel öğrencilerin aynı sınıfta eğitim öğretim sürecine katılmasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine ait alt temalar ve kodlar Tablo 8.’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim sürecine katılmasına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | *Öğretmen* | |  | *Yönetici* | |
| Tema | **Alt tema** | **Kod** | **f** |  | **Kod** | **f** |
| *Yabancı uyruklu öğrencilerin sürece katılması* | **Olumlu** |  | **16** | **Olumlu** |  | **3** |
|  | Entegrasyon/ Topluma uyum | 5 |  | Aile desteği | 2 |
|  | Eğitim hakkı | 4 |  | Disiplin | 1 |
|  | Kararsız | 3 |  |  |  |
|  | Empati | 2 |  |  |  |
| **Olumsuz** |  | **8** | **Olumsuz** |  | **3** |
|  | Eğitim zamanı | 3 |  | Dil sorunu | 2 |
|  | Ön yargı | 3 |  | Disiplin | 1 |
|  | Eğitim yeri | 2 |  | Topluma uyum | 1 |

Yabancı uyruklu öğrencilerin yerel öğrencilerle birlikte sürece katılmaları konusuna araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu (f=16) yaklaştığı, bazılarının ise olumsuz (f=8) yargılara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Olumlu yargılara sahip olan öğretmenlerden bazılarının bu öğrencilere yönelik empati geliştirdiği ve durumun eğitim hakkı kapsamında değerlendirilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda Ö4 “*Bıktım artık bu öğrencilerin ayrıştırılmasından onlar da insan onlar da bizim gibi. Tabi ki bizim öğrencilerle birlikte derse girecekler*” şeklinde, Ö9 da “*Her çocuğun eğitim hakkı vardır bu çocuklar da bu hakkı almak için geliyorlar*” diyerek görüşünü açıklamışlardır. Ancak bu öğrencilerin sürece katıldıkları yer ve zaman konusunda görüş bildiren bazı öğretmenler de olumsuz yargılarını dile getirmişlerdir. Örneğin Ö7 “*Bu öğrencilerin sınır kapılarına yakın yerlerde eğitim görmesi bence daha mantıklı. Bizim öğrencilerle karıştırılmamalılar. Her türlü kötü alışkanlığı kapıyor bizimkiler*” diyerek öğrencilerin etkileşimde bulunarak kötü alışkanlıklarının aktarılmaması için belirli bir bölgeyi işaret etmiştir. Ö20 de “*Türkçe konuşmayı bilmeyen yabancı uyruklu öğrencinin aynı sınıfta olmasını doğru bulmuyorum önce dilimizi öğrenmesi lazım*” diyerek dil sorunu nedeniyle bu öğrencilerin aynı ortamda eğitim öğretim faaliyetlerine katılmasına olumsuz yaklaşmaktadır. Görüldüğü üzere, şartların eşitsizliği nedeniyle öğrencilerin farklı yerlerde eğitim alması önerilirken bazı öğretmenlerin şartların eşitlenmesi yönündeki görüşleri bulunmaktadır.

Bu konuya ilişkin okul yöneticileri gerekli disiplin ve aile desteği sağlandığında bir sorun yaşanmayacağını fakat dil sorunu yaşayan öğrencilerin sorun oluşturabileceğini belirtmektedir. Bu konuda Y2 “*Okulumuzda yabancı uyruklular üç gruba ayrılıyor denilebilir. İyi, faydalı ve çalışkanlar, etliye sütlüye karışmayanlar, sorun çıkaranlar. Sorun çıkaranlar her zaman göz önünde tutulur. Diğerleri zaten kendiliğinden yürür*” ve Y3 “*Dil problemi olanlar çok sorun çıkarıyor. Anlaşmak, dil öğretmek öğretmenler için çok sorun oluyor. Genellikle de 1. Sınıfı iki kez okuyorlar. Ama dil bilenler için sorun yok. Okuma yazma öğreniyorlar. Bizim en büyük destekçimiz aileler olduğu için ailelerin tutumu bizim için önemli*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan “*En fazla sorun yaşadığımız öğrenciler onlar. Zaten okulun akademik başarısı iyi değil bu öğrencilerle iyice düştü. Bu nedenle aslında bu tür öğrencileri başka bir okulda toplamak daha mantıklı olacaktır. Sınıfta öğrencilerin çalışma disiplinlerini bozuyorlar*” (Y4) ve “*Bu öğrencilerin bir şekilde okulda tutulması gerekiyor. Okulda tutulmazsa sokakta sorun çıkaracaklar. Bu nedenle okula gelmeleri ve burada eğitim görmeleri gerekiyor*” (Y6) şeklinde de görüşlerini açıklayan yöneticiler olmuştur.

Öğretmenlerin bu öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine “ait alt temalar ve kodlar Tablo 9.’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin sınıflarında yaşadıkları sorunlar

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | ***Öğretmen*** | |  | ***Yönetici*** | |
| **Tema** | **Alt Tema** | **Kod** | **f** |  | **Kod** | **f** |
| *Sınıfta yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri* | **Sorunlu** |  | **21** | **Sorunlu** |  | **5** |
|  | İletişim | 7 |  | İletişim | 3 |
|  | Empati | 5 |  | Dil sorunu | 2 |
|  | Disiplin sorunu | 3 |  | Akademik | 2 |
|  | Öğrenci ön yargıları | 2 |  |  |  |
|  | Kötü alışkanlıklar | 2 |  |  |  |
|  | Aile sorunu | 2 |  |  |  |
| **Sorunsuz** |  | **5** | **Sorunsuz** |  | **1** |
|  | Eşit tutum | 3 |  |  |  |
|  | **Öneriler** | Dil öğretimi | 8 | **Öneriler** | Öğretmen desteği/Rehberlik | 4 |
|  |  | Öğretmen desteği/Rehberlik | 5 |  | Dil öğretimi | 1 |
|  |  | Çevirmen | 2 |  | Maddi özendirme | 1 |
|  |  | Empati | 2 |  | Mesleki eğitim | 1 |
|  |  | Kapsayıcı bakış | 2 |  |  |  |
|  |  | Öğrenci desteği | 1 |  |  |  |
|  |  | Aile eğitimi | 1 |  |  |  |

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrencilerle sorun yaşadıkları (f=21), diğerlerinin ise sorun yaşamadıkları (f=5) anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yabancı uyruklu öğrenciler ile en çok yaşanan sorunların iletişim kaynaklı ve diğer öğrencilerin önyargıları ile kötü davranmaları sonucu istenmeyen davranışların sergilenmesi olduğu görülmektedir. Bu konuda Ö18’in “*Daha çok iletişim kurmada problem yaşıyorlar ve iletişim kuramadıkları için ve diğer öğrencilerin önyargıları yüzünden diğer sorunlar ortaya çıkıyor*” şeklindeki ifadesi bu durumu özetlemektedir. Bunun dışında, sınıfındaki diğer öğrencilerle aynı etkileşimi onlara da sağladığını, benzer bir tavır takındığını belirten öğretmenlerin ise sorun yaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. “*Sınıf içindeki diğer öğrenciler kadar sorun çıkarıyorlar*” (Ö14) ve “*Ayrımcılık yapmadığımız sürece sorun yaşamayız* (Ö16)” şeklindeki öğretmen görüşleri de bunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin yaşanan bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine bakıldığında ise dil öğretiminde ve öğretmen desteğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenler yaşanan sorunların çözümü için öğrencilerin Türkçe dilini öğrenmesini ve öğretmenlerin öğrencilere destek olmasını gerekli görmektedirler. Öğretmenlerin desteği ile Türkçe bilen öğrencilerin sorun çıkarmayacağı ve öğrencilerin başarılı olabileceği görüşleri belirtilmiştir. Bu konuda Ö 6, “*Dil bilmeyen öğrenciler uyum sınıfına gidiyor. Bilenler ile ders işliyoruz. Amaç öğretmek değil zaten sınıfta dursun yeter”*, Ö10, “*Eğer öğrenci uzun zaman önce geldiyse temel kelimeleri biliyor zaten okuma yazma öğrenirken diğer kelimeleri de öğrenip gidiyor*”, Ö 22, “*Derslerini geçmeleri için ekstra çalışmalar yapmak gerekiyor*. *Bu noktada dersine giren öğretmene büyük görev düşüyor*” ve Ö17 “*İdealist davranın. O yabancı uyruklu öğrenci sizin çocuğunuz da olabilirdi*” şeklinde görüşlerini açıklamışlardır.

Öğretmen görüşleriyle benzer şekilde, okul yöneticileri de iletişim kurmada ve akademik başarı elde etmede öğretmenlerin bu öğrencilerle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda “*Akademik olarak çok büyük sorun yaşadıklarını görebiliyoruz. Dönem sonunda genellikle zayıf not alıyorlar. Fakat bunu oldukça normal görüyoruz. Farklı bir ülkede yaşamak zor* (Y2)” ve “*Öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorun iletişim sorunu. Öğrencilerin dil bilmesi çok önemli. Dil bilmeyen bir öğrenciyle ders işleyemezsin. Bu öğrencinin Türkçeyi öğrenip sonrasında diğer dersleri öğrenmesi gerekiyor. Tüm derslerde öğretmenler Türkçe öğretmek için uğraşıyor* (Y3)” ifadeleri bu durumu örneklendirmektedir. Ancak sorun olmadığını belirten yönetici (Y6) ise görüşünü “*Bizim öğrenciler genellikle ilerleyemeyeceklerini anladıklarında ortaokuldan sonra ayrılıyorlar. İş hayatına giriyorlar. Bu nedenle bizim öğrenciler ile çok büyük sorunumuz olmuyor. Öğretmenler ise diğer öğrenciler gibi davranıyor* şeklinde ifade etmiştir.

Okul yöneticileri, yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yaşanan sorunların çözülmesinde öğretmen desteğini önemli bir çözüm önerisi olarak görmektedir. Bu konudaki görüşünü Y1, “*Öğretmenlerin bu öğrenciler ile ilgilenmesi gerekiyor. Fakat bu da zaman kaybı demek. Bu nedenle öğretmenlerimiz genellikle ilgilenmiyor. Zaten MEB’in bu öğrenciler ile ilgili hedefleri yok. Amaç okulda olmaları. Öğretmen desteği tam olarak akademik sorunları çözmez. Fakat diğer sorunları çözebilir. Sonuçta hepsi çocuk. En sorunlu öğrencilerimiz gibi görürsek onlarla ilgilendiğimiz gibi ilgilenmemiz yeterli*” şeklinde; Y3 ise “*Liselerdeki hazırlık sınıfı gibi çeşitli sınıflarla öğrencilerin dil öğrenmesi sağlanabilir. Yazması önemli değil Türkçe konuşması için bunun önemi büyük. Türkçe konuşan öğrenciye öğretmen bir şekilde okuma yazmayı öğretir. Eğer dil biliyorsa öğretmen gerisini halledecektir*” şeklinde ifade etmiştir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin yaşadıkları sorun ile ilgili öğretmenlerin desteklenerek çözüm üretilebileceğini fakat sadece öğretmen çabasının yeterli olmadığı tüm okulun tüm paydaşlarla çalışması yönünde görüş belirtmektedir. Bu konuda Y4 “*Rehberlik servislerine büyük iş düştüğünü görüyorum. Rehberlik servisleri ise bu konuda ne yazık ki çalışmıyor. Okulun sorunları ile zor uğraşıyorlar. Bu sorun sadece öğretmen desteği ile olmaz. Tüm okulun buna kanalize olması gerekiyor*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Mesleki eğitimi de bir çözüm olarak gören Y6 da “*Bu tür öğrenciler derslerde başarılı olamıyorlar. Bu tür öğrencilerin meslek liselerine gönderilip alt eleman olarak yetiştirilmesi gerek. En azından ülkede bu işleri yapacak birileri bulunur”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

### Ders dışı duruma yönelik görüşler

“Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıfta bu öğrencilere yönelik ne tür becerilere sahip olmak gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna ait tema ve kodlar Tablo 10.’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | *Öğretmen* | | *Yönetici* | |
| Tema | **Alt Tema** | **Kod** | **f** | **Kod** | **f** |
| *Öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler* | Beceri gerekmiyor | **Gerekmiyor** | **5** | **Gerekmiyor** | **2** |
| Gerekli beceriler | **Gerekiyor** | **21** | **Gerekiyor** | **4** |
| Değerler eğitimi | 11 | Kapsayıcı eğitim | 2 |
| İletişim | 4 | İnsani değerler | 1 |
| İnsani duygular | 3 | İletişim | 1 |
| Kültürü tanıma | 2 |  |  |
| Zaman yönetimi | 1 |  |  |
| Sevecen olma | 1 |  |  |
| Ayrımcılık yapmama | 1 |  |  |
| Bireysel öğretim | 1 |  |  |

Tablo 10’a göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretmenin dil, insani duygular, değerler eğitimi, zaman yönetimi, sevecen, kültürü tanıma, iletişim, ayrımcılık yapmama ve bireysel öğretim kodlarında becerilere sahip olması gerektiğini düşünmektedir. “*Değerler eğitimi ders konularında gösterilen değerlere sahip birisi için oldukça kolay olur. Farklı bir beceri gerektiğini düşünmüyorum* (Ö11)” görüşü ile öğretmen değerler eğitimine dikkat çekerken “*Biraz insani düşündüğümüzde herhangi bir beceriye gerek yok empati yapalım yeter. İletişim becerisi olan herkes sorun yaşamaz bu öğrencilerle.*” şeklinde görüş bildiren Ö13 ile “*İnsani duygularınız ve sabır olsun yeter. Yeni kültürlere saygılı olunca sorun kalmıyor.*” şeklinde görüş bildiren Ö22 insani duygulara ve kültürel değerlere dikkat çekmekle birlikte özel bir beceriye sahip olmanın gerekmediğini belirtmektedir. Ö 24 ise *“İletişim becerisi öncelikli olmakla birlikte anlayışlı ve merhametli olmanız gerekiyor. Karşınızdaki hayata tutunmak isteyen bir çocuk.*” görüşü ile öğretmenlerin iletişim becerisine sahip olmasına gerek olduğunu belirtmektedir.

Okul yöneticileri ise “*Öğretmenler gerekli pedagojik bilgileri ile bu öğrencilere eğitim verebilirler* (Y2)” gibi görüşler ile herhangi bir beceriye sahip olması gerekmediğini düşünmektedir. Y5, “*Kapsayıcı eğitim kursu aldı öğretmenler. Orada bu tür öğrencilerin eğitiminden de bahsedilmişti*.” görüşü ile kapsayıcı eğitime dikkat çekerken, Y3 “*İletişimin oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Bir de sevgi. Sevmeyen öğretmen başarılı olamaz*” görüşü ile iletişim becerisine dikkat çekmektedir. “*Üst düzey bakış açısına sahip olmalıdır. Herkesin bir çocuk, hepsinin bir insan olduğunu görmeli. Buna göre davranmalı* (Y4)” görüşü ile öğretmenlerin insani değerlere dikkat etmesinin yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu becerilere ne derecede sahip olduklarına yönelik öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu becerilere sahip olduğunu, bir kısmı ise bu becerilere sahip olmadığını belirtmektedir. Okul yöneticilerinin tamamı ise öğretmenlerin bu becerilere sahip olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin öğretimi nasıl etkilediğine (Zaman yönetimi, istenmeyen davranış, etkili iletişim vs.) yönelik öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Yabancı uyruklu öğrencilerin öğretimi etkileme durumları

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Öğretmen* | | *Yönetici* | |
| Tema | **Kod** | **f** | **Kod** | **f** |
| *Eğitim öğretim faaliyetlerine etki* | **Etkilemiyor** | **14** | **Etkilemiyor** | **4** |
| **Etkiliyor** | **10** | **Etkiliyor** | **3** |
| Zaman kaybı | 6 | Disiplin | 1 |
|  |  | Maddi yük | 1 |
|  |  | Akademik başarı | 1 |

Tablo 11’e göre öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerini etkilemediğini belirtmiştir. Ö5 “*Aslında hepsi korkmuş ve insancıl davranışlara aç bir şekildeler. Fakat bizim ülkemizde hep dışlanmışlık hissediyorlar. Sınıf içinde bunu yaşatmamaya çalışıyorum.*” görüşü ile hislerini paylaşırken, Ö9 “*Bazen heyecanla bir şeyler anlatıyorlar ama biz anlamıyoruz o zaman üzülüyorlar ama onun dışında olumsuz bir durum olmuyor*” görüşü ile yaşadıklarına yer vermektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerini etkilediğini düşünen öğretmenler ise etkilememe nedeni olarak “*Öğretimi etkilemiyor. Akademik bir beklentiniz varsa o zaman sizin zamanınızı alabiliyor ekstra çalışmalar için. Onun dışında bir sorun çıkarmıyorlar* (Ö1)” görüşü ile zaman kaybına dikkat çekmektedir. Buna karşın Ö17 “*Çoğu zaman olumlu oluyor çünkü Türk öğrenciler onların ülkesini merak ediyor. Farklı açıklamalar geliyor bazen. Olumsuz bir etki yaşamadım.*” olumlu bir etki yaşadığını belirtmektedir.

Okul yöneticilerinden bazıları herhangi bir olumsuz etki görmezken, bazıları olumsuz etki görmüştür. “*Okul kaynaklarının boşuna harcandığını düşünüyorum*” şeklindeki görüşü ile Y2 bu öğrencileri maddi yük olarak görürken, “*Hangi yönden baktığımıza bağlı. Akademik olarak evet. Sosyal olarak hayır*” görüşü ile Y5 hem olumlu hem de olumsuz bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Y 3, “*Topluma salındıklarında karşılaşacağımız sorunlardan daha az sorun yaşayacağımız kesin. Bunun yanında her öğrenci sorun çıkarır. Önemli olan sorunun büyüklüğü. Büyük bir sorun yaşamadık”* görüşü ile sosyal sorunlara da dikkat çekerken başka bir yönetici “*Eğitim öğretime okula veya ülkeye olumlu veya olumsuz bir etkileri yok. Evinizdeki misafir gibi düşünün. Eve gelmişler oturup gidecekler. Siz de çeşitli ikramlarda bulunup uğurluyorsunuz* (Y6)” görüşü ile bu öğrencileri bir misafir olarak görmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflarında bulunmasının avantajlarının öğretimlerini nasıl etkilediğine yönelik görüşlerinden elde edilen ait tema ve kodlar Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Yabancı uyruklu öğrencilerin avantajlarının etkileri

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *Öğretmen* | | *Yönetici* | |
| Tema | **Kod** | **F** | **Kod** | **f** |
| *Yabancı uyruklu öğrencilerin avantajları* | **Avantajı yok** | **11** | **Avantajı yok** | **3** |
| **Avantajlı** | **13** | **Avantajlı** | **3** |
| Farklılık | 6 | Farklılık | 1 |
| Farklı kültür tanıma | 2 | Topluma uyum | 1 |
| Heyecan | 1 | Eşitlik | 1 |
| Şans | 1 |  |  |
| Dil öğretimi | 1 |  |  |
| Mesleki gelişim | 1 |  |  |

Tablo 12’ye göre yabancı uyruklu öğrencilerin bir avantaj olduğunu belirten öğretmenler “*Başka milletten birisi ile aynı sınıfta olmak çok büyük bir şans. Öğrenciler bunun kıymetini bilmeli. Derste ilgi çekme ve odaklanmalarına yardımcı olmak için kullanıyorum. Sözü onların ülkesine getirdiğimde derse mola vermiş ve tekrar odaklanmış oluyoruz* (Ö19)” görüşü ile şans, “*Bazen Türk öğrenciler de o çocuğun dilinden kelimeler öğreniyor bu güzel bir iletişim* (Ö10)” görüşü ile dil öğrenimi, “*Artık dünya küçük bir köy. Bu köy içerisinde her türlü insan olabilir. Son zamanlarda pandeminin bu kadar hızlı yayılmasının nedeni globalleşmenin çok yüksek olması* (Ö2)” görüşü ile farklı kültür tanıma yönünde avantajlı olduğunu belirtmektedir. Bunun dışında öğretmenler heyecan, farklılık ve mesleki gelişim kodlarında avantajlı olduğunu belirtmiştir.

Okul yöneticilerinden bazıları yabancı uyruklu öğrencilerin okula bir avantajı olduğu düşünmemektedir. Bu durumu “*Eğer avantaj ise bile şu an o avantajı göremedik*.” (Y2) veya “*Bence değil. Bu öğrenciler ülkemizde boşuna duruyorlar. Yarın işleri bittiklerinde gidecekler*.” (Y4) şeklindeki görüşleri ile ortaya koymaktadırlar. Avantajı olduğunu düşünen okul yöneticileri ise farklılık oluşturma durumunu “*Aslında farklılıklar güzeldir fakat bu farklılıkları yönetmek oldukça zor. Artık okullar eskisi gibi değil. Yeni bir öğrenci her zaman sınıfı farklı etkiler. Bu nedenle olumlu etkilemesini bekleriz ama olumsuz etkileme durumları da çoktur. Bu öğrenciler daha sonra sınıf ortamına uyum sağlar* (Y1)” görüşü ile, topluma uyum durumunu “*Evet, ülkede daha büyük sorun çıkarmalarına engel oluyor. Okulda bu öğrenciler etkisiz. Hiçbir sakıncası yok fakat okula gelmeseler sokakta her türlü pisliği yaparlar* (Y5)” görüşü ile ortaya koymaktadır.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kültürel değerlere duyarlı eğitim kapsamında, öğretmenlerin gerçekleştirdikleri sınıf içi uygulamaları daha net bir şekilde görebilmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri incelenmiştir. Sınıf yönetiminin boyutları bağlamında, öğretmenlerin sınıf içi davranışları, öğretimin yönetimi konusunda derse hazırlık, dersin işlenmesi ve ders dışı etkinlikleri ile ilgili gözlemler yapılmış ve sonrasında öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden görüşler alınmıştır.

Yasal statüleri, uyrukları veya vatandaşlıkları ne olursa olsun, her çocuğun okula gitme ve öğrenme hakkı vardır. Ancak ne yazık ki çok sayıda göçmen ve yerinden edilmiş çocuk okula gidememektedir. Sınırları aşan 30 milyon çocuktan birçoğu, eğitim ve öğretimin önündeki yasal veya pratik engellerle karşı karşıyadır (UNICEF [?], s. 1). Bu araştırmada ulaşılan en değerli sonuçlardan biri, öğretmenlerin çoğunun da yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim sürecine katılmalarını “eğitim hakkı” ve “topluma uyum” gerekçeleri ile desteklemeleridir. Önceki araştırmalarla (Erdem, 2017; Ergen & Şahin, 2019; İmamoğlu & Çalışkan, 2017) uyumlu biçimde, öğretmenler eğitim çağındaki her öğrencinin eğitim öğretim sürecine katılmalarını bir sorun olarak görmemektedirler. Benzer şekilde, okul yöneticileri de bu konuda aynı fikirde olmakla birlikte aile desteği sağlandığında öğrencilerin eğitim öğretim sürecine katılmalarında bir sorun görmemektedir. Bu konuda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretmenlere yönelik hazırlanan el kitaplarının (MEB, 2017, MEB, 2020), uygulanan çeşitli programların (MEB, 2020a) ve eğitimlerin (MEB, 2019) de bu algının oluşmasında başarılı olduğu söylenebilir. Halihazırda da Türkiye’de “hukuki statüsü ne olursa olsun” bütün göçmen çocukların okula devamına ilişkin bir engelleme bulunmamakla birlikte (Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, 23/09/2014 tarih ve 4145933 Sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri Genelgesi) kayıt altında olmaları ve kendilerine “yabancı tanıtma belgesi” verilmesi yeterlidir. Ayrıca çocukların kendi ülkelerindeki eğitim durumlarını ispatlayamamaları halinde, bir komisyonun belirlediği sınıftan itibaren eğitim-öğretime devam etmektedirler. Bu öğrencilerin eğitim sürecine katılmalarını desteklemeleri konusunda öğretmenlerin dikkat çektikleri bir diğer husus da “topluma uyum” konusudur. Gerçekten de kaliteli kapsayıcı bir eğitime erişim, yerinden edilmiş bu yabancı uyruklu insanlara ve ev sahibi toplumun sağlığına, ekonomisine, çatışma ve sömürülme riskinin azaltılmasında önemli sosyal faydalar sağlar. Uyumlu toplumlar oluşturmaya yardımcı olur ve önyargıların yıkılmasında, klişeler ve ayrımcılıkla mücadelede kritik bir rol oynayabilir (UNICEF, 2020).

Sınıf düzeni, öğretmenin öğrencilerden dersine ne şekilde katılmalarını beklediğini anlatır ve verdikleri kararlar (örn. öğrencilerin öğretmenle, birbirleriyle ya da ders konularıyla nasıl etkileşime geçmesini istediği hakkında) kendilerinin öğretme ve öğrenme ile ilgili düşüncelerinin yani eğitim felsefelerinin bir yansımasıdır (Evertson ve Emmer, 2013, s. 12-27). Bu araştırmada, öğretmenlerin etkileşim düzeyleri hem sınıf yönetimi hem de kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında incelendiğinde, kısıtlı bir alanda yabancı uyruklu öğrenciler ile sınırlı bir etkileşim içinde bulunduğu, öğrencilerin de görev dışı davranış gösterme sürelerinin yükseldiği görülmüştür. Gerçekte öğretmenlerin, öğrencileriyle etkileşime girme tarzları ebeveyn tutumundan çatışmacıya kadar çeşitlilik gösterir. Bazıları öğrenciyi öğretmen-öğrenci ilişkisinde ve öğrenmelerinde yapacağı seçimlerde rol ve sorumluluğu olan özerk bir aktör olarak görürken, diğerleri öğrencileri okul sürecini yönlendirmek için katı bir yapıya ve kontrole ihtiyaç duyan bir birey olarak görme eğilimindedir. Bir kişinin tarzı, istediği otoritenin yanında bireysel ihtiyaçlara ne kadar duyarlı olduğunun ürünüdür.( Englehart, 2009, s. 711). Dolayısıyla, bu araştırmadaki öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle sınırlı düzeyde etkileşim sergilemeleri, bir bakıma onların derse katılmaları ve bireysel ihtiyaçları konusunda yeterince duyarlı olmadıkları şeklinde yorumlnabilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sürecine katılmaları konusunda bazı öğretmenin eğitim hakkını öne sürmelerinin yanında çarpıcı bir diğer sonuç da söz konusu bu öğrencilere yönelik özel uygulamalar (derse hazırlık, ders süreci ve ölçme değerlendirme) yapmanın öğrenciler arasında bir “adaletsizlik” yaratacağı yönündeki görüşleridir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik farkındalıklarının olduğu ancak sürece yönelik bilgi yetersizliğinden kaynaklanan yanlış algılara sahip oldukları söylenebilir. Bazı öğretmenler, ders esnasında öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak çabalar sergilese de kültürlere duyarlı bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu öğrencilere yönelik herhangi bir materyal kullanmayan öğretmenler, bu öğrencilerin akademik olarak seviyelerin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Dahası, büyük bir çoğunluk materyal kullandığını belirtse de okul yöneticileri de öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik herhangi bir materyal kullanmadığını görüşündedir. Bu konuda gerçekleştirilen diğer çalışmalar da öğretmenlerin sadece ders kitabını (Erdem, 2017) materyal olarak kullandığını yabancı uyruklu öğrenciler için herhangi bir ders içeriği analizi (İmamoğlu & Çalışkan, 2017) gerçekleştirmediğini göstermektedir.

Derse katılıma ilişkin ise öğretmenlerin, bu öğrencileri teşvik etmek için önceki araştırmalarla (Erdem, 2017; Kuzu-Jafaria, Tongab, & Kışlac, 2018) tutarlı çeşitli yollara başvurdukları görülmüştür. Benzer şekilde, Ölçme değerlendirme aşamasında da bazı öğretmenler çeşitli uygulamalar yaptıklarını belirtmelerine rağmen okul yöneticileri yabancı uyruklu öğrencilere yönelik ölçme değerlendirme yapılmadığını belirtmiştir. Görüşler incelendiğinde, diğer çalışmalarda da vurgulanan öznel değerlendirmenin (Erdem, 2017) gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim sürecine katılmasında bir sorun görmemeleri öğretmenlerin bu konuda sorun yaşamadıkları anlamına gelmemektedir. Öğretmenler özellikle iletişim sorunu yaşadıklarını, empati kurmakta zorlandıklarını belirtmektedirler. İletişim sorunu her seviyedeki yabancı uyruklu öğrencinin yaşadığı bir sorun olduğu çeşitli çalışmalarla (Güngör ve Şenel, 2018; Kumcağız, Dadashzadeh ve Alakuş, 2016; Şimşir ve Dilmaç, 2018) da ortaya konulmuştur. Çocukların bildikleri bir çevreden hiç bilmedikleri bir yere geçmeleri, yeni bir okula başlamaları bile uyum sorunları yaratırken bunun yanında bir de dil sorunları ile karşılaşırlar (Karaman ve Bulut, 2018). Bu soruna yönelik çözüm önerileri ise dil öğretimi ve öğretmen desteği (Erdem, 2017; Güngör ve Şenel, 2018; Kuzu-Jafaria, Tongab ve Kışlac, 2018; Şimşir ve Dilmaç, 2018) şeklinde ön plana çıkmaktadır. Okul yöneticileri de yabancı uyruklu öğrenciler ile iletişim sorunu yaşandığını ve yaşanan sorunların öğretmen desteği ile çözülebileceğini düşünmektedir. Hiç kuşkusuz tüm öğrencilerin entegrasyonunda başarılı olan okulların anahtar özellikleri (Şahin, 2020) de tüm öğrencilere gerçek anlamda değer veren ve saygı gösteren “güvenli ve destekleyici” bir iklim, öğrencilerin sadece bilişsel ihtiyaçlarının değil sosyal ve duygusal gereksinimlerini de dikkate alan bir “eğitim ortamı” ve “kapsayıcı eğitim uygulamalarının sürdürülmesini ve değerlendirilmesini sağlamak için sistematik bir yaklaşım”dır.

Her ne kadar öğretmenler ve okul yöneticileri, yabancı uyruklu öğrenciler ile yaşanan sorunların öğretmen desteği ile çözüleceği yönünde görüş bildirse de öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik düşük akademik başarılarından kaynaklı olarak düşük beklenti içinde olduğunu da göz önünde bulundurmak gerekir. Fakat yapılan çalışmalar (Doğan & Özdemir, 2019; Şimşir & Dilmaç, 2018) incelendiğinde öğrencilerin dil problemi nedeniyle dersi anlayamadıkları ve katılım sağlayamadıkları belirtilmektedir. Nitekim PISA 2018 verilerine göre, pek çok ülkede, göçmen öğrencilerin okumada minimum düzeyde yeterlilik elde etme olasılıklarının yerel akranlarından daha düşük olduğu görülmüştür (Schleichers, 2019, s. 17- 27). Bu nedenle, çoğu ülkede, PISA verileri sürekli olarak göçmen kökenli öğrenciler ile yerel öğrenciler arasında bir performans farkı göstermektedir. Öğretmenler, mültecileri diğer öğrencilerden farklı şekillerde görebilir ve bu da onların öğretim uygulamalarını ve beklentilerini etkileyebilir (OECD, 2019, s. 31). Ne yazık ki göçmen öğrencilerin akademik başarılarının yerel akranlarına göre daha düşük olduğu düşünülmektedir (Börü ve Boyacı, 2016; Sarıkaya, 2013).

Öğretmenler, bu öğrencilerin eğitim, aidiyet ve güvenlik ihtiyaçlarına cevap verebildikleri için okullarına bağlılık duygularını güçlendirmede, teşvik edici ve kapsayıcı sınıf ortamları yaratmada önemli bir rol oynayabilir. Göçmen ve mülteci geçmişine sahip çocukları bütünleştirmeye yönelik tüm çabalar, öğretim yaklaşımlarında öğrenci popülasyonlarının çeşitliliğini dikkate alan ve tüm öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olabilecek vasıflı ve iyi desteklenmiş öğretmenlere bağlıdır (OECD 2019, s. 30). Bu araştırmada da öğretmenler ile okul yöneticileri, yabancı uyruklu öğrencilerin öğretiminde öğretmenlerin farklı becerilere sahip olması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu becerilerin de öğretmenlerin değerler eğitimi kapsamına alınan değerler veya kapsayıcı eğitim kapsamında incelenen beceriler olması gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, MEB tarafından yapılan uygulamaların doğruluğu söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerini yeterli görme durumları (Akyıldız, 2018; ERDEM, 2017) veya nereden destek alınacağını bilmeme durumu (İmamoğlu & Çalışkan, 2017) çeşitli çalışmalarda da ortaya çıkmıştır. Ne var ki, araştırma kapsamında da öğretmenler ve okul yöneticileri öğretmenlerin bu becerilere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı hissetmemeleri onların mesleki gelişim süreçlerini de olumsuz etkileyecektir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf içerisinde bulunmasının etkilerinin az olduğunu ifade eden öğretmenler ve okul yöneticiler, bu durumu farklılık oluşturma noktasında avantaj olarak görse de önemli bir çoğunluk herhangi bir avantajının olmadığını düşünmektedir. Benzer şekilde, Başarır, Sarı ve Çetin (2014) de öğretmenler için çok kültürlü eğitimi uygulamanın birincil avantajının “öğrencilerde kültürel duyarlık gelişimi” olduğunu; birincil dezavantajının ise “sınıf ortamı sorunları” olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili sorunlar belirlenmiş, farklı çalışmalar yapılmış olsa da öğretmenler ve okul yöneticileri bu öğrencilerin eğitim öğretim sürecine etkilerinin az olduğunu belirtmektedir. Eğitim öğretim sürecinde özellikle sınıf yönetimi esnasında etkisiz olduğu da ortaya konulmuştur (Doğan & Özdemir, 2019). Bu durum öğretmene zaman kaybı, okul yönetimine ise disiplin sorunu şeklinde olumsuz bir etki oluşturmaktadır. Fakat yapılan çalışmalar (Kuzu-Jafaria, Tongab, & Kışlac, 2018) yerel öğrencilerin bu durumdan etkilendiklerini ve ders esnasında sorun yaşadıklarını göstermektedir.

Genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin olumlu görüş bildirdiği gibi aynı oranda olumsuz görüş bildirdiği de gözlenmektedir. Bu durum öğretmenlerin olumlu tutum sergilediği çalışmalar (Sağlam & Kanbur, 2017) ile ters bir ilişki göstermektedir. Olumsuz görüşlerin nedeni olarak sınıftaki yabancı uyruklu öğrencinin durumu, göç ettiği ülke, dil bilme durumu gibi çeşitli değişkenlerin de incelenmesi gerekir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim sürecine katılmalarında bir sorun görülmemekte fakat bu öğrencilere yönelik çalışmalar da yapılmamaktadır.

Özellikle kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları kapsamında incelendiğinde kültürel değerlerin sınıf içerisinde işe koşulmadığı, bu öğrencilerin sınıf içi etkileşime katılmasının kolaylaştırılmadığı gözlenmiştir. Sınıf içerisindeki çeşitliliğin bir fırsat olarak eğitim öğretim sürecinde kullanılması öğretmen ve öğrenci açısından önemli bir noktadır. Kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamaları farklılıklara sahip bir ortamda bu farklılıkların saygı ile kucaklanıp, sosyal bir etkileşim ve uyumun sağlanıp, yüksek bir akademik beklenti içerisinde olması gerektiğini göstermektedir. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin önemli noktalarda zıt görüş bildirmelerinin nedeni ise okul yöneticilerinin ders denetimi kapsamında öğretmenleri yeteri kadar gözlemlemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen çabası ile yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili sorunların aşılabileceği ortak bir çözüm noktası olarak görülmektedir.

**Öneriler**

Hükümetlerin hem ülkelerindeki göçmen çocukların hem de kendi toplumundaki çocukların kaliteli eğitime adil erişimini sağlamada bu çocukları ulusal eğitim sistemlerine dahil etmesi yeterli değildir (UNICEF, 2020, s.19) Daha da önemli olan nokta e*ğitim sistemlerinin güçlendirilmesi*dir. Ev sahibi toplumun hem kendi çocuklarına yüksek kaliteli öğrenme fırsatları sunabilmesi hem de göçmen çocukların özel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi gerekir. Bu güçlendirme, öğretmenlerin maaşları ve altyapı sorunları gibi sürece ilişkin sorunların ele alınması ve çocukların dil ve kültürel engellerin üstesinden gelmesine yardımcı olacak program, yöntem ve materyallerin geliştirilmesi anlamına gelir. Ayrıca öğretmenler, zorluklara ve zorluklarla başa çıkmaya, göçmen öğrencilere ruh sağlığı ve psikososyal destek sağlamaya ve sosyal uyumu ve cinsiyet eşitliğini teşvik eden ilkeleri güçlendirmeye hazır olmalıdır.

Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarını gerçekleştirebilmeleri için öncelikli olarak daha adaylık dönemlerinde kültürlere duyarlı yeterliklerin kazandırılması önerilmektedir. Bu tür yeterliklerin kazandırılmasının öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini tasarlama ve öğrencileriyle ilişkilerini düzenleme bağlamında önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009). Bunun yanında, öğretmen adaylarının kültürel zeka düzeylerinin de çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını etkilediği (Gezer ve Şahin, 2017) göz önünde bulundurulursa, hizmet öncesi programların kültürel zekayı geliştirecek nitelikte unsurları içermesi ve kültürlere duyarlı deneyim uygulamalarına ağırlık verilmesi önemli görülmektedir. Halihazırda sistemde görev yapan öğretmenlerin kültürlerarası eğitim uygulamalarının gerekliliğine yönelik farkındalıklarını arttıracak ve bu konudaki öğretimsel becerilerini geliştirecek eğitimlerin verilmesi gerekli görülmektedir. Okul yöneticilerinin de ders denetimleri kapsamında, farklı kültürlere duyarlı sınıf içi uygulamalara ilişkin gelişimsel denetim yapmaları da sistemde görev yapan öğretmenlere katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin de bu konudaki yeterliliklerini arttıracak hizmetiçi eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

Bu araştırma için gereken verilerin sınırlı sürede yapılan gözlemler, yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile toplanması, bu araştırmanın sınırlılığıdır. Benzer çalışmaların farklı branşlar bazında ve farklı okul türlerinde, gözlem süresi arttırılarak ve özellikle öğrencilerle de görüşmeler yapılarak yürütülmesi, bu konunun daha derinlemesine incelenmesine ve kültürlere duyarlı eğitim uygulamaları konusunda farkındalığın arttırılmasına katkı sağlayabilir.

# Kaynakça

Akıncı Çötok, N. (2010). Çokkültürlülük, Kültürlerarasilik Ve Entegrasyon Tartişmalari Bağlaminda Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği Sakaraya üniv. Sosyal Bilimler Ens. Yayımlanmamış Doktora Tezi

Akyıldız, S. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devam Ettiği Okullardaki Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlik Algıları ile Demokratik Değerleri Arasındaki İlişki. Eğitim ve Bilim, 43, 151-165. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7552

Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas. Review of Educational Research, 86(1), 163-206. https://doi.org/10.3102/0034654315582066

Asis, M. M., & Feranil, A. (2020). Not for adults only: Toward a child lens in migration policies in Asia. Journal on Migration and Human Security, 8(1), 68-82.

Başar, H. (2005). Sınıf Yönetimi (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. Eğitim ve Bilim, 34(152).

Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. M. J. Bennett içinde, Basic concepts of intercultural communication: Selected readings. Yarmouth: ME: Intercultural Press.

Devine, D. (2013). Value’ing Children Differently? Migrant Children in Education, Children & Society, 27, 282–294 DOI:10.1111/chso.1203

Doğan, S., & Özdemir, Ç. (2019). Sivas İlinde Öğrenim Gören Yabanci Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisinin İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18(69), 124-141. https://doi.org/10.17755/esosder.411180

Englehart, J. M. (2009). Teacher–student interaction. L.J. Saha, A.G. Dworkin (eds.), In International handbook of research on teachers and teaching (pp. 711-722). Springer, Boston, MA.

Erdem, C. (2017). Sinifinda Mülteci Öğrenci Bulunan Sinif Öğretmenlerinin Yaşadiklari Öğretimsel Sorunlar Ve Çözüme Dair Önerileri. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 26-42.

Ergen, H., & Şahin, E. (2019). Sinif Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi İle İlgili Yaşadiklari Problemler. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(44), 377-405.

Evertson C. M. & Emmer, E. T.(2013). İlkokul Öğretmenleri Için Sınıf Yönetimi. Ankara:Nobel Yayınları

Gay, G. (2000). Culturally Responsive Teaching. New York: Teachers College Press.

Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. Journal of Teacher Education, 53(2), 106-116.

Gezer, M., & Şahin, İ. F. (2017). Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ve Kültürel Zekâ Arasindaki İlişkinin Yem Ile İncelenmesi. Eastern Geographical Review, 22(38). https://doi.org/10.17295/ataunidcd.323139

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2010). Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach. NJ: Upper Saddle River.

Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim – Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 8(2), 124-173. 10.18039/ajesi.454575

Immigrant Integration Policy Index (MIPEX), 2020. 13 Haziran 2021 tarihinde https://www.mipex.eu/ adresinden erişildi.

İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devlet Okullarında İlkokul Eğitimine Dair Öğretmen Görüşleri: Sinop İli Örneği. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(2), 529-546.

Johnson, L. (2014). Culturally Responsive Leadership for Community Empowerment. Multicultural Education Review, 6(2), 145-170. https://doi.org/10.1080/2005615X.2014.11102915

Karataş, K., & Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7(2), 257-268.

Kıran, H., & Çelik, K. (2020). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

KONDA. (2017, Temmuz). Türkiye 100 Kişi Olsaydı. on May 5, 2020 KONDA | Araştırma ve Danışmanlık Retrieved from https://konda.com.tr/tr/rapor/turkiye-100-kisi-olsaydi/

Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için Alternatif Bir Anlayış: Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 749-789. 10.23891/efdyyu.2018.86

Kumcağız, H., Dadashzadeh, R., & Alakuş, K. (2016). Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ndeki Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Yaşadıkları Sorunlar. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(2), 37-50. 10.7822/omuefd.35.2.3

Kuzu-Jafaria, K., Tongab, N., & Kışlac, H. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Bulunduğu Siniflarda Görev Yapan Sinif Öğretmenlerinin Görüşleri Ve Uygulamalari. Academy Journal of Educational Sciences, 2(2), 134-146. 10.31805/acjes.479232

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Dü) in, The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd Ed.). CA: Sage Publications.

Mason, J. L. (1995). Cultural Competence Self-Assessment Questionnaire: A Manual for Users. Portland, OR: Portland State University, Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health.

Migrant Integration Policy Index (MIPEX), 2020. on June 13, 2021 retrieved from https://www.mipex.eu/

MoNE. (2000). Tebliğler Dergisi Arşiv. on June 24, 2020 Tebliğler Dergisi: Retrieved from http://tebligler.MoNE.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/64-2000/1007-2508-ocak-2000

MoNE. (2017). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı. Ankara: MoNE OGYM.

MoNE. (2019). QUDRA Programı, Çok Kültürlü Eğitim Ortamlarında Yöneticilik Farkındalık Eğitimi. on May 10, 2020 Milli Eğitim Bakanlığı retrieved from: https://hbogm.MoNE.gov.tr/www/qudra-programi-cok-kulturlu-egitim-ortamlarinda-yoneticilik-farkindalik-egitimi/icerik/895 adresinden alındı

MoNE. (2020). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul ve Okul Yöneticiliği Kitabı. Ankara: MoNE.

MoNE. (2020a). Mülteci Çocukların Eğitim Kazandırılması İçin Destek Programı. on May 7, 2020 MoNE retrieved from: https://www.MoNE.gov.tr/multeci-cocuklarin-egitime-kazandirilmasi-icin-destek-programi/haber/20068/tr

Nayir, F., & Sarıdaş, G. (2020). Çokkültürlü Eğitim, Kültürlerarasi Eğitim Ve Kültürel Değerlere Duyarli Eğitime İlişkin Kavramsal Bir İnceleme. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(70), 769-779. 10.17719/jisr.2020.4134

Nayir, F., & Taşkın, P. (2020). Sınıf İçindeki Çokkültürlülüğün Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1-24. doi:10.30964/auebfd.594564 https://doi.org/10.30964/auebfd.594564

Pewewardy, C., & Hammer, P. C. (2003). Culturally Responsive Teaching for American Indian Students. ERIC Digest, 1-9.

Sağlam, H. İ., & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Sakarya University Journal of Education, 7(2), 310-323. https://doi.org/10.19126/suje.335877

Sarıdaş, G., & Nayir, F. (2020). Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim. (F. NAYİR, Dü.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). Okullarda Eğitim ve Öğretimi Geliştiren Denetim. (A. Ünal, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. İlköğretim Online, 17(3), 1719-1737. 10.17051/ilkonline.2018.466425

UNHCR. (2019, Temmuz). UNHCR BM Mülteci Örgütü. on December 6, 2019 UNHCR Türkiye İstatistikleri retrieved from: https://www.unhcr.org/tr/unhcr-turkiye-istatistikleri adresinden alındı

UNICEF (2020). Lost at home- The risks and challenges for internally displaced children and the urgent actions needed to protect them. 15 Haziran 2021 tarihinde https://data.unicef.org/resources/lost-at-home-risks-faced-by-internally-displaced-children/ adresinden erişildi.

UNICEF (2015). The Investment Case for Education and Equity. 18 Haziran 2021 tarihinde https://www.unicef.org/reports/investment-case-education-and-equity adresinden erişildi.

UNICEF (2020). Education solutions for migrant and displaced children and their host communities. 15 Haziran 2021 tarihinde https://www.unicef.org/documents/education-solutions-migrant-and-displaced-children-and-their-host-communities adresinden erişildi.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. Journal of teacher education, 53(1), 20-32. 10.1177/0022487102053001003

Vonta, T. (2009). Building Teacher's Capacity for Quality Education - Condition for Inclusiveness. Inter Network Conference (s. 156-167). Spain: LJUBLJANA Conference Proceedings.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.