

**GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN PAYDAŞ
GÖRÜŞLER DOĞRULTUSUNDA BELİRLENMESİ**

Doktora Tezi

Dilruba AKKAYA

Eskişehir 2021

**GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN PAYDAŞ
GÖRÜŞLER DOĞRULTUSUNDA BELİRLENMESİ**

Dilruba AKKAYA

DOKTORA TEZİ

**Eğitim Programları ve Öğretim Programı/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ağustos 2021**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN PAYDAŞ GÖRÜŞLER DOĞRULTUSUNDA BELİRLENMESİ

Dilruba AKKAYA

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2021

Danışman: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Günümüzde insanın ilgi ve gereksinimleri, eğitimde bir odak noktası olarak görülmektedir. Bireylerin ilgi ve gereksinimlerinin ise farklılıkları bağlamında değiştiği düşünüldüğünde; bireylerin ortak yönleri kadar bireysel farklılıklarının da dikkate alındığı çokkültürlülük kavramı kaçınılmaz hâle gelmektedir. Bu araştırmada eğitim sistemi paydaşlarının (öğretmen, yönetici, göçmen öğrenci, veli) kültürel çeşitliliğe yönelik sorun ve gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimler bağlamında eğitim sisteminde hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılması gerektiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırma betimsel tarama modelinde, karma yakınsayan paralel desenli olup nitel araştırma kapsamında görüşmeler, nicel araştırmada ise ölçek uygulaması yapılmıştır. Çalışma grubu; nicel veriler için 269 sınıf ve branş öğretmeninden, nitel veriler için 14 yönetici, 17 veli, 18 öğretmen, 22 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak nicel veriler için “Kültürel Zekâ Ölçeği” ve “Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği”; nitel veriler için ise yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veri analizi, nicel bölümde non-parametrik testler ile nitel bölümde ise nitel ve nicel içerik analizi teknikleri birlikte kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında; öğretmenlerin kendilerini kültürel zekâ konusunda “kendime güvenirim” şeklinde yüksek, sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlikleri konusunda ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde çok yüksek düzeyde gördükleri; paydaşlara yönelik çeşitli eğitimlere ve çeşitli konularda birtakım yasal tedbirlerin alınmasına gereksinim olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlülük, Kapsayıcı eğitim, Kaynaştırma eğitimi, Kültürel zekâ

ABSTRACT

ANALYSIS OF IMMIGRANT STUDENTS' NEEDS THROUGH OPINIONS OF STAKEHOLDERS'

Dilruba AKKAYA

Educational Sciences Studies,

Educational Sciences and Curriculum Design,

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, August 2021

Supervisor: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Today human interests and needs are the main focus of education. Regarding that human interests and needs change according to their differences, the concept of multiculturalism, in which differences of people are considered as much as the mutual aspects, seems to be inevitably significant in educational settings. This research aims to define the problems and needs about cultural diversity and immigration of the stakeholders of educational system (teachers, school administrators, parents, students) and to reveal what adjustments in which level should be made. The research being in descriptive and relational survey model, mixed convergent parallel design, in qualitative design interviews and in quantitative design two scales have been implemented. The study group, for the quantitative design consists of 269 class and branch teachers, for the qualitative design composed of 14 administrators, 17 parents, 18 teachers and 22 students. Data collection tools are "Cultural Intelligence Scale", "Teacher Efficacy Scale For Classroom Diversity", and semi-structured interviews. Quantitative analysis is practiced through non-parametric tests and qualitative analysis is practiced by using qualitative and quantitative content analysis techniques together. The research revealed that teachers regard themselves in a high level as "I trust myself" in cultural intelligence scale, and in a very high level as "I definitely agree" in efficacy scale for classroom diversity, also there is a need for education for the stakeholders in some specific topics and there is a need for stricter legal precautions about some topics.

Keywords: Multiculturalism, Inclusive education, Cultural intelligence

TEŞEKKÜRLER

Doktora tez çalışmamın başından sonuna kadar her türlü destekte bulunan, bilgi ve tecrübeleriyle bana destek olan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez İzleme Komitesinde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Veda ASLIM YETİŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na çalışmama verdikleri destek ve katkılar için teşekkürlerimi sunarım. Tez Savunma Komitesinde yer alan, değerli görüş ve önerileriyle tezime önemli katkılar yapan Prof. Dr. Zuhâl ÇUBUKÇU ve Doç. Dr. Levent VURAL'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde görüş, düşünce, önerileri ve yardımlarıyla her zaman desteklerini hissettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Remzi KILIÇ, Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU, Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ ve Dr. Arş. Gör. İbrahim KARAGÖL'e, bu süreçte yanımda olan sevgili annem Hatice Şebnem Akkaya ve babam Oktay Akkaya'ya çok teşekkür ederim.

Dilruba Akkaya
Eskişehir 2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Dilruba Akkaya

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
İÇ KAPAK SAYFASI.....	i
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xvi
TANIMLAR.....	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	27
1.1.2. Araştırmanın özgün değeri.....	27
1.3. İlgili Çalışmalar.....	28
1.3.1. Ulusal araştırmalar.....	28
1.3.2. Uluslararası araştırmalar.....	39
2. YÖNTEM.....	46
2.1. Araştırma Modeli ve Deseni.....	50
2.2. Nicel Araştırma Aşaması.....	
491	
2.2.1. Nicel araştırmada katılımcılar.....	

2.2.2. Nicel veri toplama araçları.....	51
2.2.2.1. Kişisel bilgi formu.....	51
	<u>Sayfa</u>
2.2.2.2. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeği.....	512
2.2.2.3. Kültürel zekâ ölçeği.....	54
2.2.3. Nicel verilerin analizi.....	57
2.3. Nitel Araştırma Aşaması.....	58
2.3.1. Nitel araştırmada çalışma grubu.....	58
2.3.2. Nitel araştırmada veri toplama araçları.....	62
2.3.3. Nitel verilerin analizi.....	64
2.4. Araştırmanın Sınırlılığı.....	65
2.4.1. Nicel araştırmanın sınırlılığı.....	66
2.4.2. Nitel araştırmanın sınırlılığı.....	66
2.5. Araştırmanın Geçerliliği, Güvenirliği ve İnanırlılığı.....	67
3. BULGULAR VE YORUM.....	73
3.1. Öğretmenlerin Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik Algıları İle Kültürel Zekâ Özellikleri Ne Düzeydedir? Bu algı ve özellikler öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mezun oldukları okula, kıdemlerine, birinci ve ikinci yabancı dil bilgi durumlarına ve çevresel özelliklere (homojen veya heterojen kültür özelliği gösteren bir okulda öğrenim görmek) göre nasıl değişmektedir? Araştırma Sorusuna Yönelik Ölçeklerden Elde Edilen Bulgular.....	73
3.2. Öğretmen adaylarının sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algıları ile kültürel zekâ özellikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir? Araştırma Sorusuna Yönelik Ölçeklerden Elde Edilen Bulgular.....	84

3.3. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve aile görüşlerine dayalı olarak göçmen öğrencilerin eğitim gereksinimleri ve eğitim sistemindeki diğer gereksinimler nelerdir ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler

Sayfa

yapılmalıdır? Araştırma Sorusunun Göçmen Öğrencilerin Uyumuna Yönelik Okul Düzeyinde Yapılan Çalışmalar Temasına Yönelik Bulgular.....	87
3.3.1. Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar.....	88
3.3.2. Sosyo-kültürel özelliklerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar.....	90
3.3.3. Devamsızlık ve okul terki mücadelesine ilişkin çalışmalar.....	91
3.3.4. Sosyo-ekonomik desteklere yönelik çalışmalar.....	92
3.3.5. Rehberlik ve oryantasyon çalışmaları.....	94
3.4. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve aile görüşlerine dayalı olarak göçmen öğrencilerin eğitim gereksinimleri ve eğitim sistemindeki diğer gereksinimler nelerdir ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmalıdır? Araştırma Sorusunun Göçmen Öğrencilere Yönelik Kültürel Çeşitlilik Açısından Sınıf Düzeyinde Yapılan Çalışmalar Temasına Yönelik Bulgular.....	95
3.4.1. Öğrenme-öğretme süreci uygulamaları.....	95
3.4.2. Sınıf yönetimi uygulamaları.....	97
3.5. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve aile görüşlerine dayalı olarak göçmen öğrencilerin eğitim gereksinimleri ve eğitim sistemindeki diğer gereksinimler nelerdir ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmalıdır? Araştırma Sorusunun Sorun Kaynakları Temasına Yönelik Bulgular.....	98
3.5.1. Travmadan kaynaklı psikolojik sorunlar.....	98
3.5.2. Dil sorunu.....	100

3.5.3. Problem davranışlar.....	102
3.5.4. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar.....	104
3.5.5. Sosyo-ekonomik düzeye bağlı sorunlar.....	105
3.5.6. Velinin eğitim düzeyinden kaynaklanan sorunlar.....	107
	<u>Sayfa</u>
3.5.7. Velilerin tutumundan kaynaklanan sorunlar.....	108
3.5.8. Öğrenci sayısından kaynaklanan sorunlar.....	110
3.5.9. Öğretmen tutumundan kaynaklanan sorunlar.....	111
3.5.10. Yönetmel sorunlar.....	113
3.5.11. Öğretim programlarının kapsamıyla ilişkili sorunlar.....	115
3.5.12. Veli dil sorunu.....	116
3.6. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve aile görüşlerine dayalı olarak göçmen öğrencilerin eğitim gereksinimleri ve eğitim sistemindeki diğer gereksinimler nelerdir ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmalıdır? Araştırma Sorusunun Sorun Kaynaklarına ve Gereksinimlere Dönük Öneriler Temasına Yönelik Bulgular.....	118
3.6.1. Dil ve okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine dönük öneriler.....	118
3.6.2. Kültürel uyuma yönelik öneriler.....	119
3.6.3. Veli eğitimine yönelik öneriler.....	121
3.6.4. Öğretmen eğitimine yönelik öneriler.....	123
3.6.5. Okul yöneticilerinin eğitimine yönelik öneriler.....	124
3.6.6. Yönetmel sürece ilişkin öneriler.....	126
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	128
4.1. Öğretmenlerin Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik Algıları İle Kültürel Zekâ Özellikleri Ne Düzeydedir? Bu algı ve özellikler öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mezun oldukları okula, kıdemlerine, birinci	

ve ikinci yabancı dil bilgi durumlarına ve çevresel özelliklere (homojen veya heterojen kültür özelliği gösteren bir okulda öğrenim görmek) göre nasıl değişmektedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma..... 128

Sayfa

4.2. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik alguları ile kültürel zekâ özellikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir? Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma..... 133

4.3. Eğitim sistemi paydaşlarının ve göçmen öğrencilerin kültürel çeşitliliğe yönelik sorun ve gereksinimleri nelerdir ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmalıdır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma.....136

4.7. Öneriler..... 154

4.7.1. Öğretmenlerin Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik Alguları İle Kültürel Zekâ Özellikleri Ne Düzeydedir? Bu algı ve özellikler öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mezun oldukları okula, kıdemlerine, birinci ve ikinci yabancı dil bilgi durumlarına ve çevresel özelliklere (homojen veya heterojen kültür özelliği gösteren bir okulda öğrenim görmek) göre nasıl değişmektedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Öneriler..... 154

4.7.2. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik alguları ile kültürel zekâ özellikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir? Araştırma Sorusuna Yönelik Öneriler..... 155

4.7.3. Eğitim sistemi paydaşlarının ve göçmen öğrencilerin kültürel çeşitliliğe yönelik sorun ve gereksinimleri nelerdir ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmalıdır? Sorusuna İlişkin Öneriler..... 156

4.7.4. Gelecek araştırmalara dönük öneriler..... 160

KAYNAKÇA.....161

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Okullarda yapılan çalışmalar ve tarihleri.....	48
Tablo 2.2. Okulların araştırma dönemindeki göçmen sayıları ve okul mevcudu.....	50
Tablo 2.3. Veri Toplama Araçlarındaki Yanıt Seçeneklerine Ait Sınırlar.....	57
Tablo 2.4. Öğrencilerin geldiği ülke, sınıfı ve görüşme tarihi.....	59
Tablo 2.5. Öğretmenlerin branşı, araştırma dönemindeki sınıfı ve sınıfındaki göçmen sayıları.....	60
Tablo 2.6. Yöneticilerin görevleri ve görüşme tarihleri.....	60
Tablo 2.7. Görüşmelere katılan veliler ve öğrencilerine ilişkin veriler.....	61
Tablo 2.8. Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik.....	72
Tablo 3.1. Kültürel zekâ ve sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	74
Tablo 3.2. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin mann-whitney u testi sonuçları.....	75
Tablo 3.3. Öğretmenlerin kültürel zekâ puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin mann-whitney u testi sonuçları.....	76
Tablo 3.4. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik puanlarının eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları.....	76
Tablo 3.5. Öğretmenlerin kültürel zekâ puanlarının eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları.....	76
Tablo 3.6. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik puanlarının mezun olunan okul türüne göre farklılığına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları.....	77
Tablo 3.7. Öğretmenlerin kültürel zekâ puanlarının mezun olunan okul türüne göre farklılığına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları.....	77

Tablo 3.8. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik puanlarının öğrenim hayatının geçtiği ilkokulun homojen/heterojen olması değişkenine göre farklılığına ilişkin mann-whitney u testi sonuçları.....	78
Tablo 3.9. Öğretmenlerin kültürel zekâ puanlarının öğrenim hayatının geçtiği ilkokulun homojen/heterojen olması değişkenine göre farklılığına ilişkin mann-whitney u testi sonuçları.....	78
Tablo 3.10. Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin öğrenim hayatının geçtiği ortaokulun homojen/heterojen olması değişkenine göre mann-whitney u testi sonucu.....	79
Tablo 3.11. Kültürel Zekâ ölçeğinin öğrenim hayatının geçtiği ortaokulun homojen/heterojen olması değişkenine göre mann-whitney u testi sonucu.	79
Tablo 3.12. Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin öğrenim hayatının geçtiği üniversitenin homojen/heterojen olması değişkenine göre mann-whitney u testi sonucu.....	80
Tablo 3.13. Kültürel Zekâ ölçeğinin öğrenim hayatının geçtiği üniversitenin homojen/heterojen olması değişkenine göre mann-whitney u testi sonucu.....	80
Tablo 3.14. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeği kıdem değişkenine göre kruskal wallis testi sonucu.....	81
Tablo 3.15. Kültürel Zekâ ölçeği kıdem değişkenine göre kruskal wallis testi sonucu.....	81
Tablo 3.16. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeği puanları ile birinci yabancı dil puanlarının korelasyonu.....	82
Tablo 3.17. Kültürel Zekâ ölçeği puanları ile birinci yabancı dil puanlarının korelasyonu.....	82

Tablo 3.18. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeği puanları ile ikinci yabancı dil puanlarının korelasyonu.....	83
Tablo 3.19. Kültürel Zekâ ölçeği puanları ile ikinci yabancı dil puanlarının korelasyonu.....	83
Tablo 3.20. Kültürel Zekâ Ölçeği puanları ile Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği puanlarının korelasyonu.....	84
Tablo 3.21. Sınıftaki farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeği ile KZÖ'nün üstbilis boyutunun korelasyonu.....	85
Tablo 3.22. Sınıftaki farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeği ile KZÖ'nün bilis boyutunun korelasyonu.....	85
Tablo 3.23. Sınıftaki farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeği ile KZÖ'nün motivasyon boyutunun korelasyonu.....	86
Tablo 3.24. Sınıftaki farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeği ile KZÖ'nün davranış boyutunun korelasyonu.....	86
Tablo 3.25. Göçmen öğrencilerin uyumuna yönelik okul düzeyinde yapılan çalışmalar temasına ilişkin alt tema ve frekans tablosu.....	88
Tablo 3.26. Dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar alt temasına ilişkin frekans tablosu.....	89
Tablo 3.27. Sosyo-kültürel özelliklerin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar alt temasına ilişkin frekans tablosu.....	91
Tablo 3.28. Okul düzeyinde yapılan sosyo-ekonomik desteklere yönelik çalışmalar alt temasına ilişkin frekans tablosu.....	93
Tablo 3.29. Göçmen öğrencilere yönelik kültürel çeşitlilik açısından sınıf düzeyinde yapılan çalışmalar temasına ilişkin alt tema ve frekans tablosu.....	95
Tablo 3.30. Sorun kaynakları temasına ilişkin alt tema ve frekans tablosu.....	98

Tablo 3.31. Travmadan kaynaklı psikolojik sorunlar alt temasına ilişkin frekans tablosu.....	99
Tablo 3.32. Dil sorunu alt temasına ilişkin frekans tablosu.....	101
Tablo 3.33. Akran davranışlarından kaynaklanan sorunlar alt temasına ilişkin frekans tablosu.....	103
Tablo 3.34. Sosyo-ekonomik düzeye bağlı sorunlar alt temasına ilişkin frekans tablosu.....	106
Tablo 3.35. Velilerin tutumundan kaynaklanan sorunlar alt temasına ilişkin frekans tablosu.....	109
Tablo 3.36. Yaş ile ilgili sorunlar alt temasına ilişkin frekans tablosu.....	114
Tablo 3.37. Veli dil sorunu alt temasına ilişkin frekans tablosu.....	117
Tablo 3.38. Sorun kaynaklarına ve gereksinimlere dönük öneriler.....	118

GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. Veri Toplama Süreci (26 Mart-9 Mayıs 2019).....	47

TANIMLAR

Kültürel zekâ: Bireyin farklı kültürlerden olan bir kişinin alışık olunmayan veya açık olmayan davranış, el kol hareketleri, jest ve mimikleri veya kültürel diğer özelliklerini o kişinin arkadaşları ya da aynı kültüründen olan insanlar gibi anlaması ve yorumlanmasıdır (Earley and Mosakowski, 2004, s.1; Yeşil, 2009, s. 123).

Kapsayıcı eğitim: Farklılıklara, çeşitli gereksinimlere, yeteneklere, özelliklere, toplumun ve bireylerin öğrenmeye yönelik beklentilerine saygı gösterme ve her türlü ayrımcılığı ortadan kaldırma yoluyla bütün bireylere kaliteli eğitim sağlama amacına dönük süreci ifade eder (http-15; UNESCO, 2009, s.18) Yalnızca bir eksiklik üzerine gelişen bir eğitim değil, bütün bireylerin daha kaliteli eğitim almasını ifade eden kavramdır (Anderson and Boyle, 2015, s.4)

Çokkültürlü Eğitim: Bütün öğrencilerin eğitimde eşitliğini sağlamak üzere eğitimi yeniden yapılandırmaktır (Banks, 1993, s.3). Öğrencilerin hızlı değişen demografik özelliklerine öğretmenlerin cevap verebilmeleri için geliştirilmiş çeşitli materyal ve stratejileridir (Ağırdağ, Merry and Houtte, 2014, s. 557).

Göçmen: Kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden (kimse, aile veya topluluk), muhacir. (http-3)

Yabancı: T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından ifade edildiği şekilde geçici koruma ve uluslararası koruma statüsü verilen kişiler günümüzde yabancılar olarak tanımlanmıştır. (http-5)

Uluslararası koruma statüsündeki kişi: Mülteci, şartlı mülteci veya ikincil koruma statüsü belirlenmiş kişiler bu grup içerisinde ifade edilir. (http-28)

Mülteci: Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında verilen statüyü ifade eder. 04/04/2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 61'inci maddesinde tanımlanan "mülteci" tanımına aşağıdaki listede yer alan Avrupa Konseyi Üyesi ülkelerden gelecek, ülkemizden uluslararası koruma talep eden yabancılar da girebilmektedir. (http-24)

Şartlı Mülteci: Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında verilen statüyü ifade eder. Üçüncü ülkeye yerleştirilinceye kadar, şartlı mültecinin Türkiye'de kalmasına izin verilir. Türkiye, 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesini, 1. maddesindeki mekân bakımından öngörülen seçme hakkını kullanarak "Coğrafi Kısıtlama" ile kabul etmiştir. Buna göre şartlı mülteci; Avrupa dışında meydana gelen olaylar nedeniyle, mülteci tanımındaki şartlara haiz olduğunu iddia ederek, üçüncü ülkelere iltica etmek üzere Türkiye'den uluslararası koruma talebinde bulunan kişidir. (http-28)

Vatansız Kişi: Hiçbir devlete vatandaşlık bağıyla bağlı bulunmayan ve yabancı sayılan kişiye vatansız kişiyi ifade eder. (http-24)

İkincil Koruma Statüsü Verilen Kişi: Mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen ancak menşe ülkesine veya ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde;

- a) Ölüm cezasına mahkûm olacak veya ölüm cezası infaz edilecek,
- b) İşkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak,
- c) Uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında, ayırım gözetmeyen şiddet hareketleri nedeniyle şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak, olması nedeniyle menşe ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından yararlanamayan veya söz konusu tehdit nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişiye, statü belirleme işlemleri sonrasında verilen statüyü ifade eder. (http-28)

Geçici koruma altındaki kişi: 2004 tarihli 100 Nolu Birleşmiş Milletler Yürütme Komitesi kararına göre kitlesel sığınmanın varlığından söz edebilmek için uluslararası bir sınıra doğru dikkate değer sayıda insan hareketliliğinin olması, bu hareketliliğin hızlı bir varışla devam etmesi, ev sahibi (karşılaman) devletin yakın dönemde mevcut bireysel sığınma prosedürlerini uygulayamayacak hâle gelmesi gerekmektedir. Bu unsurları içeren kitlesel akının süregelir hâle gelmesi durumunda geçici koruma sağlanmaktadır. Geçici koruma, kitlesel akın olaylarında acil çözümler bulmak üzere geliştirilen bir koruma biçimidir. Devletlerin geri göndermeme yükümlülükleri çerçevesinde kitleler halinde ülke sınırlarına ulaşan kişilere, bireysel statü belirleme işlemleri ile vakit kaybetmeden, uygulanan pratik ve tamamlayıcı bir çözüm yoludur. Günümüzde Suriyeliler geçici koruma altındaki kişiler kapsamında ifade edilmektedir. (http-4)

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde ülkelerin politikalarında en önemli yatırım aracı olan insanın ilgi ve gereksinimleri, eğitimde de yadsınamaz bir odak noktası olarak görülmektedir. Bireylerin ilgi ve gereksinimleri ise farklılıkları bağlamında değişmektedir. Bu açıdan günümüzde eğitim alanında bireylerin ortak yönleri kadar bireysel farklılıkları da dikkate alınmaya başlanmıştır. Eğitim ortamlarında günümüzde giderek çeşitliliğin artması bu odaklanmayı anlaşılır hâle getirmektedir. Bireylerin motivasyonları, hazırbulunuşluk düzeyleri, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri, zekâ, yetenek, öğrenme biçimi, engellilik durumu gibi birçok açıdan farklılıkları bilinmektedir (Turgut vd., 2016, s. 2). Son yıllarda ise hem dünya ölçeğinde hem de Türkiye’de bireylerin farklılıklarını çok daha belirgin hâle getiren ve eğitim ortamlarının çeşitlenmesini oldukça büyük oranda etkileyen ögenin ise göç olduğu ifade edilebilir.

Göç kavramı genel olarak bireylerin siyasi, ekonomik ve toplumsal nedenlerle kitleler halinde yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ve kültürel yaşam, ekonomi, politika, eğitim gibi öğeler başta olmak üzere toplumun yapısını bütünüyle etkileyen bir olgu olan göç, sosyal politikaların oluşturulmasını, uluslararası kimlik algısını, kültürel değişimi ve sosyal yapıları değiştirmektedir (Yıldırım, 2015, s. 965; Stromquist, 2012, s. 195; Keklik, 2016, s. 117; Ereş, 2015, s.18). Günümüze değin göç olgusu, antropoloji, psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri gibi birçok disiplin alanı kapsamında incelenmiştir (Şahin, 1999, s.19; Şahin, 2001, s. 58). Göç, tarihsel anlamda insan topluluklarının oluştuğu zamandan beri süregelen bir olgudur (Stromquist, 2012, s.195, Keklik, 2016, s. 117). Sanayi Devrimi sonrasında Avrupa’da, özellikle Almanya, Fransa gibi sanayileşmiş ülkelerde iki milyonu aşan bir dış işgücü alımı yaşanmıştır. Bunun dışında diğer bazı Avrupa ülkelerine de işçiler Afrika ve Asya’dan getirilmiştir (Şahin, 2001, s. 59). Geçmişte göç; köle ticareti, fetihler, iklim bozulmaları ve kıtlık gibi nedenlerden kaynaklanmaktayken günümüzde ise daha büyük oranda savaşların zor koşullarından kurtulma veya refah düzeyini artırma amaçlarıyla gerçekleşmektedir (Şahin, 1999, s. 20, Stromquist, 2012, s. 195). 2016’da 65 milyon insanın bu gibi nedenlerle evlerinden göç ettikleri ifade edilmektedir (http-1). Geçmişten günümüze göç nedenleri kısmi değişiklikler gösterse de günümüzde hala savaş ve terör nedeniyle kaçışlar önemli bir göç nedeni olarak kalmaya devam etmektedir (Keklik, 2016, s. 117).

Özellikle Türkiye'ye yapılan göçlerin nedenlerine bakıldığında genellikle savaş kaynaklı olduğu görülmektedir (http-2).

Türkiye'de mülteci, sığınmacı, yabancı, misafir, geçici koruma altındaki kişi, uluslararası koruma statüsündeki kişi ve göçmen statüsünde ve bu isimlerle ifade edilen çok sayıda insan yaşamaktadır. Ülkemizde yerel dilde bu kavramlar genellikle birbirinin yerine kullanılmaktadır. Farklı ülkelerden Türkiye'ye zor koşullar nedeniyle mecburi olarak göç eden kişilerden İçişleri Bakanlığı tarafından 30/03/2012 tarihinde yürürlüğe konulan "Türkiye'ye Toplu Sığınma Amacıyla Gelen Suriye Arap Cumhuriyeti Vatandaşlarının ve Suriye Arap Cumhuriyetinde İkamet Eden Vatansız Kişilerin Kabulüne ve Barındırılmasına İlişkin Yönerge", 04.04.2013 tarihinde kabul edilen, 11.04.2013 tarihli resmi gazetede yayınlanan 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nde çıkarılan 13/10/2014 tarihli ve 2014/6883 sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği, 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi (Mültecilerin Hukuki Durumuna dair Sözleşme) gibi birçok yönerge, sözleşme, kanun ve düzenlemelerde bu kişilerden farklı kavramlarla bahsedilmektedir. Genel anlamıyla, kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden (kimse, aile veya topluluk), muhacir kimselere göçmen denilmektedir (http-3). Türkiye'deki Suriyeli göçmen sayılarının fazla olması dolayısıyla Suriyelilerden T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından yabancı, geçici koruma altındaki kişi ifadeleriyle bahsedilmektedir (http-4, http-5). Ancak göç eden kitlenin yalnızca Suriyelilerden oluşmaması ve ülkelere göre göç eden kişilerin göç nedenlerinin farklı olabilmesi, genel anlamda göçmen ifadesinin kapsamının daha geniş olması ve medyada bu biçimiyle ifade edilmesi nedeniyle bu kavram tercih edilmiştir.

Göçmen bireylerin okullaşması hem bireyler ve hem de toplum açısından oldukça önem arz etmektedir. Anayasa'nın 50. Maddesinde "Küçükler ve kadınlar ile bedeni ve ruhi yetersizliği olanlar, çalışma şartları bakımından özel olarak korunurlar." ifadesi ile savaş ve terör mağduru bireylerin bakım, tedavi, korunma ve topluma kazandırılması devletin bir görevi olarak belirtilmiştir. Ayrıca bütün çocukların ayrımcılığa uğramadan eğitim almalarının gerekliliğini ortaya koyan ve de Türkiye'nin de taraf olduğu uluslararası birçok anlaşma da bulunmaktadır. Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (UESKHS), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS), Uluslararası Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi (UMSHS), Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) bunların başında gelmektedir.

Bireylerin topluma kazandırılabilmesi için ilk önce gereksinimlerini kendisinin karşılayabilmesini sağlamak gerekmektedir. Bunun için de birinci öncelik bireye bir meslek kazandırma ve istihdam olanağı sağlamaktır (MEB, 2013, s. 42). Bireylerin birincil gereksinimlerini gıda, giyecek, barınma malzemesi olarak karşılamak, onların yaşam mücadelelerini sürdürmeleri için gerekli olmakla beraber, okullaşma ve istihdam ise uzun vadede devlet bütçesine ve toplum iç huzuruna katkı sağlamak açısından oldukça önem arz etmektedir. Okullaşma bu süreçte bireylerin istihdam edilebilecek niteliklere sahip olmasını, bu sayede hem kendilerine hem de topluma faydalı olabilmelerini sağlayabilecek en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Suriyelilerin eğitimi ise Türkiye’de önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü 3.678.527 nüfus ile Türkiye’de en fazla Suriyeli göçmen bulunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 16.06.2020-http-6). Bunun dışında Irak, Afganistan, İran ve Somali gibi ülkelerden gelen göçmenler de bulunmaktadır. Bu ülkelerden gelen göçmenler Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerinde düzensiz göçmenler olarak ifade edilmiştir. Bu göçmenlerin yakalandıktan sonra kaçının sınır dışı edildiği veya kaçının ülkemizde kalarak sürekli göçmen statüsüne geçtiği Göç İdaresi Genel Müdürlüğü tarafından paylaşılmadığı için bilinmemektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (17.03.2021-http-12) verilerine göre sürekli göçmen sayısı 196 ülkeden 1,9 milyon civarındadır. Bu doğrultuda değerlendirildiğinde Türkiye’deki göçmenlerin % 65’i Suriyelidir (http-7). Bu bireylerin ülkelerindeki savaş durumunun devam etmesi nedeniyle, Türkiye’de uzun süreli kalıcı oldukları ve birçoğunun ülkelerine geri dönme olasılıklarının düşük olduğu istatistiklerle de sabit olduğundan (http-8, s. 3), onlara yönelik yapılan eğitim çalışmaları oldukça önem arz etmektedir.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 9.06.2021 tarihli verilerine göre, Türkiye’ye göç eden Suriyelilerin 55.851’i geçici barınma merkezlerinde (GBM); 3.622.676’sı ise GBM dışında yaşamaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 9.06.2021-http-6). UNICEF 18 yaş altı bireyleri çocuk kabul etmiştir (http-9). Buna göre, Türkiye’de 1,743,463 Suriyeli göçmen çocuk yaşamaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 09.06.2021-http-6). Yani Türkiye’deki göçmen Suriyelilerin yaklaşık yarısı çocuktur.

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı Mayıs 2021 verilerine göre (http-10) ülkemizde 5-17 yaş eğitim çağ nüfusu aralığında 1.197.124 yabancı öğrenci vardır. Eğitim çağındaki bu yabancı öğrencilerin 773.040’ının (% 64,57) okula erişimi sağlanmıştır. Yabancı öğrencilerin 764.603’ü e-okul sistemine; 8.437’si Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi (YÖBİS)’e

kayıtlıdır (http-10). Okul öncesinde 35.700; ilkokulda 353.859; ortaokulda 272.417; lisede 111.064 yabancı öğrenciye eğitim verilmektedir (http-10). Formal eğitime kayıtlı Suriyeli çocukların okullaşma oranı her geçen gün artmaktadır. Ancak bu rakamın henüz tam anlamıyla yeterli olmadığı görülmektedir.

Araştırmalarda Türkiye devlet okullarında bu konuda yapılan çalışmaların yetersizliği vurgulanmaktadır. Paksoy ve Çelik (s. 279) 2019 yılında öğrencilerin kültürel değerlerinin Türk eğitim süreci içerisinde yer alıp almadığının net olmadığını, bunun yanında, öğretmenlerin ne türlü davranış örüntülerini benimsediklerinin bilinmediğini ve bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Göçmen eğitimi Suriyelilerin göçünden önce neredeyse hiç gündeme gelmemiştir oysa Türkiye uzun yıllardır çeşitli sebeplerle iç ve dış göçe maruz kalmıştır. Cumhuriyet döneminde ilk göç hareketi, 1923 yılında usulleri belirlenen Türk – Yunan mübadelesi ile gerçekleşmiştir. Bu göç hareketi ile 1922-1938 yılları arasında Yunanistan'dan 384 bin kişinin geldiği bilinmektedir. Yugoslavya – Makedonya'dan gelen Türkiye'ye kitlesel göçler diğer bir önemli göç hareketidir. Makedonya'da yaşayan Türklerin, Türkiye Cumhuriyeti'ne ilk göç akını 1924 yılında gerçekleşmiştir. Bunu, 1936 yılındaki ikinci göç dalgası izlemiştir. Daha sonra, 1953 yılında imzalanan "Serbest Göç Anlaşması" ile birlikte, Makedonya'dan Türkiye'ye üçüncü göç dalgası başlamıştır. Yugoslavya'dan Türkiye'ye Cumhuriyet döneminde toplam 77.431 aileye mensup 305.158 kişi göç etmiştir. Bu ailelerden 1950 yılına kadar gelenlerden 14.494 kişi devlet tarafından iskân edilmiştir. Ailelerin diğer bölümü serbest göçmen olarak Türkiye'ye yerleşmişlerdir. Cumhuriyet döneminde Anadolu'ya gerçekleşen büyük göç dalgalarından bir diğeri de Bulgaristan'dan gelen göç hareketleridir. Bulgaristan'dan gelen bu göçler aralıklı olarak 1989 yılına kadar devam etmiştir. Bu süre içinde Türkiye'ye göç edenlerin sayısı yaklaşık 800 bindir. 1923-1949 yılları arasında Romanya'dan 19.865 aileye mensup 79.287 kişi iskânlı göçmen olarak Türkiye'ye gelmiştir. Ayrıca 11.280 aileye mensup 43.271 kişide serbest göçmen olarak gelmiş ve daha önce gelen yakınlarının yerleştiği yerlere yerleşmişlerdir. 1950'de kurulan Doğu Türkistan Cumhuriyeti'nin Çin tarafından işgali, Doğu Türkistan'dan Türkiye'ye göçün nedeni olmuştur. II. Dünya Savaşı ile birlikte Doğu Lejyonlarındaki bazı kişilerin de yeni vatanı Türkiye olmuştur. Doğu lejyonları, II. Dünya Savaşı sırasında, Nazi Almanyası saflarında savaşan ve doğu halklarından oluşan Lejyonlardır. Bunlar Kırgızlar, Kazaklar, Özbekler, Türkmenler, Karakalpaklar, Balkarlar, Karaçaylar, Azeriler, Dağıstanlılar, İnguşlar, Çeçenler olmak

üzere Müslüman halklardan oluşmaktadır. 1979'da yaşanan İran İslam Devrimi sonrasında İran'dan Türkiye'ye bir milyona yakın insan göç etmiştir. Bunlar Azeri, Fars ve Kürt etnik kökenlerinden kişilerden oluşmaktadır. (http-11)

Suriyeli göçlerinden sonra ise konunun bütün boyutlarıyla ele alındığı söylenememektedir. Önceleri göçmenlerin geldikleri ülkelere geri dönecekleri varsayımıyla ve acil-hızlı çözüm üretme gereksinimi dolayısıyla güdülen politikaların günümüzde yetersiz kaldığı, uzun vadeli sürdürülebilir ve daha geniş çaplı politikalara gereksinim duyulduğu dile getirilmektedir (Ereş, 2015, s. 17; http-8, s. 2-4; Seydi, 2014, s. 296).

İlk geldikleri yıllarda devlet okuluna gitmelerinde engel bulunmayan Suriyeli çocukların tercihlerinin devlet okullarından ziyade geçici eğitim merkezleri (GEM) olduğu geçmiş araştırmalarda ifade edilmiştir. Araştırmalarda bunun temel nedeni olarak geçici eğitim merkezlerinde eğitim dilinin Arapça ve ders programlarının ise Suriye ders programları ile uyumlu olması, ayrıca devlet okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin Suriyelilere karşı tavır ve davranışlarında çeşitli olumsuzluklar olması gösterilmiştir (http-12. Human Rights Watch, 2015, s. 35-38; http-13. SETA, 2016, s. 19). Yerli ve yabancı alanyazın da göçmenlerin eğitime erişimi önündeki engeller konusunda genellikle toplumdaki göçmen karşıtı tutumlar, onların toplumdan dışlanması ve çeşitli farklı isimlerle adlandırılıp gettolar oluşturmalarına zorlanmaları gibi toplumsal kaynaşma noktasındaki sorunları işaret etmektedir (Stromquist, 2012, s. 200; http-12. Human Rights Watch, 2015, s. 35-38; http-13. SETA, 2016,, s. 1).

Toplumsal kaynaşma gibi birçok zorunluluk göçmenlerin Türkiye'deki eğitim programlarından mezun olmaları, dolayısıyla Türk vatandaşları ile aynı sınıflarda eğitim görmeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ager and Strang (2004, s. 1) de "Entegrasyonun Göstergeleri" adlı raporda toplumsal kaynaşmanın en önemli unsurlarından birinin eğitim olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında bu bireylerin Türkiye'deki programlar çerçevesinde Türk vatandaşları gibi yetişmelerinin ve onlara da hitap eden programlar oluşturulmasının gerekliliği de ortaya çıkmaktadır (Banks, 1993, s. 5-7; http-14, 2016, s. 102; Stromquist, 2012, s. 200; http-12. Human Rights Watch, 2015, s. 50; http-13. SETA, 2016, s. 1; Bitew and Ferguson, 2010, s. 320; Turgut vd., 2016, s. 440-441; Akçaoğlu, 2017, s.138; Alghamdi, 2017, s. 44; Arslan ve Aybek, 2020, s. 46; Aslan, 2018, s.233; Nganga, 2020, s. 93, Bektaş, 2019, s. 41-42). Bu gereksinimin nedenleri şöyle sıralanabilir:

- Toplumla kaynaşabilmeleri,
- Dili öğrenmeleri,
- Toplumun da onlara yönelik tutum ve davranışlarının daha olumlu hâle gelebilmesi
- İstihdam niteliklerinin artması
ve dolayısıyla
- Uzun vadede devlet bütçesine ve toplum iç huzuruna katkı sağlamak
- Bireylerin hem kendilerine hem de topluma faydalı olma açısından gerekli bilgi, beceri ve tutumları edinmelerini sağlamaktır.

Bu nedenle göçmen bireylerin toplumla kaynaşması, Türkiye’de istihdam edilebilme niteliklerine sahip olması ve dünya ölçeğinde kendisine, topluma ve insanlığa katkı sağlayabilecek bireyler olarak yetişebilmesi için Türk okullarında diğer akranlarıyla birlikte kapsamlı bir eğitim sürecine dâhil olmaları önemlidir (http-14, 2016, s. 102). Bu bağlamda alanyazında iki önemli kavram öne çıkmaktadır: Çokkültürlü eğitim ve kaynaştırma eğitimi/ kapsayıcı eğitim. Alanyazında öğretmen ve yöneticilerin tutumlarında (Sela-Shayovitz and Finkelstein, 2020, s. 159; Sakız, 2016, s. 65; Erdem, 2017, s. 26; Polat, 2009, s. 154; Başbay ve Bektaş, 2019, s. 41; Nitekim Karacabey, Özdere ve Bozkuş, 2019, s. 383), okul kültüründe, resmi, ekstra ve örtük program gibi özellikle eğitim sisteminin program boyutunda yapılması gereken değişikliklerin, kapsayıcı eğitimi ve çokkültürlü eğitime yönelik odak noktası olduğu dile getirilmektedir (Ahsan, Sharma and Deppeler, 2012, s. 241; Bitew and Ferguson, 2010, s. 320-321; Amney-Dixon, 2004, s. 7; Gibson, 1984, s. 105-103; Banks, 1993, s. 5-7; Loreman vs., 2007, s. 150; Aslan, 2018, s.233; Aslan ve Aybek, 2019, s. 43; Ulutaş ve Kırlioğlu, 2020, s.677).

Eğitim ortamlarındaki çeşitliliğin birçok etmeni bulunmaktadır; zekâ, yetenek, inanç, motivasyon, hazırbulunuşluk düzeyi ya da etnik, dinsel, ırksal ve kültürel farklılıklar bunların başında gelmektedir. Kapsayıcı eğitimi farklılıklara, çeşitli gereksinimlere, yeteneklere, özelliklere, toplumun ve bireylerin öğrenmeye yönelik beklentilerine saygı gösterme ve her türlü ayrımcılığı ortadan kaldırma yoluyla bütün bireylere kaliteli eğitim sağlama amacına dönük bir süreci ifade eder (http-15, s. 18; Ahsan, Sharma and Deppeler, 2013, s. 517). Farklılıkları dikkate almaksızın tüm bireylerin eşit eğitim olanaklarına sahip olmasını ifade eden bir sosyal adalet anlayışını temel almaktadır (Loreman vd., s. 150). Kapsayıcı eğitim kavramının ortaya çıkışı ve

gelişmesini sağlayan temel raporlar: UNESCO 1994 Salamanca Deklarasyonu, 2000 UNESCO Dakar Çerçeve Anlaşması, 2008’de Birleşmiş Milletler Milenyum Gelişim Hedefleri ve 2008’de Birleşmiş Milletler Engelli Bireylerin Hakları Sözleşmesi’dir. Bugün eğitim yönünden oldukça ön plana çıkan Finlandiya, Danimarka, İsveç, Norveç gibi ülkelere bakıldığında, aslında bu ülkelerin PISA gibi uluslararası sınavlardaki başarısını yerli öğrencilerin sağladığı görülmektedir. Göçmen öğrencilerin ise başarı sıralamasına göre akranlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu gözlenmekte ve bu ülkelerin aslında bütün bireyler için eşit düzeyde kaliteli eğitim olanakları sunup sunmadıkları kapsayıcı eğitim çalışmaları kapsamında araştırılmaktadır (Sinkkonen and Kyttälä, 2014, s. 168).

Yurtdışı alanyazında bu konuda eğitim ortamında kullanılan iki farklı kavramdan söz edilebilir. Bunlar: “inclusion” (kaynaştırma) ve “integration”dır (bütünleştirme). “Inclusive education” olarak yabancı alanyazında geçen kapsayıcı eğitim kavramı oldukça geniş bir kapsamda tanımlanmaktadır. Bu kapsamın algılanış biçimi ise Türkiye’de ve yabancı alanyazında daha kısıtlıdır (Ağırdağ, Merry and Houtte, 2014, s. 566; Anderson and Boyle, 2015, s. 4; LaShawn, 2010, s. 603). Kapsamı ve tanımı değişiklikler göstermekle birlikte etnik köken farklılıklarından ötürü göçmen çocukların eğitimi de kapsayıcı eğitim kapsamına girmektedir. Yurtdışı alanyazında “inclusive education” olarak ifade edilen kavram, Türkçeye ilk önce “Kaynaştırma eğitimi” şeklinde çevrilmiş ve uzun yıllar boyunca yalnızca zihinsel ve bedensel engelli bireyleri kapsayacak şekilde kullanılmıştır. Bu nedenle bu kavramın aslında göçmen eğitimi de ifade ettiğinin vurgulanması ve bu kapsamıyla değerlendirilmesi amacıyla günümüzde “kapsayıcı eğitim” şeklinde göçmen eğitimi çalışmaları kapsamında daha sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Kapsayıcı eğitim kavramının kapsamı, amaçları ve uygulanması açısından hemen hemen eşdeğeri olan diğer bir kavram da çokkültürlü eğitim veya programdır. Kapsayıcı eğitim ve çokkültürlü eğitim kavramlarının tanımı ve amaçlarının algılanma biçimlerinin farklılaşması oranında; bu doğrultuda yapılan çalışmaların kapsamı, amaçları, sürekliliği, çeşitliliği ve sınırları da farklılaşmaktadır.

Türkiye’de çeşitli kaynaklar incelendiğinde kaynaştırma eğitiminin yalnızca engelli ve üstün yetenekli bireylere dönük çalışmaları ifade etmek için kullanıldığı görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının raporlarında ise kaynaştırma eğitimine gereksinimi olan bireyler zihinsel, bedensel (görme, konuşma, işitme) yetersizliği olan, özel öğrenme güçlüğü olan ve otistik bireyler olarak başlıklandırılmıştır (MEB, 2010, s.

3; MEB, 2013, s. 42; Cankaya ve Korkmaz, 2012, s. 3-12). Uluslararası çalışmalarda ifade edilen engellilere dönük sınıflandırma ise; fiziksel engellilik, körlük, sağırılık, zihinsel geriliktir (Peters, 2004, s. 7). Oysa dezavantajlı gruplar başlığı altında yabancı alanyazında yalnızca fiziksel ve zihinsel engellilik değil göçmenler de işlenmektedir. Araştırmaların çoğunluğunda da kaynaştırma eğitiminin kapsamı daha geniş ifade edilse de çalışmanın kapsamı zihinsel, bedensel engelli bireylerin ya da üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili olmaktadır (Ahsan, Sharma and Deppeler, 2013, s. 517; Yılmaz, 2013, s. 112; Kargın, 2004, s. 1). Bu nedenle bu çalışmada “kaynaştırma eğitimi” kavramı yerine “kapsayıcı eğitim” kavramı tercih edilmiştir.

Bazı Avrupa ülkelerinde kapsayıcı eğitim denildiğinde genellikle farklı dinlere mensup bireylerin eğitimi akla gelirken, bu kavramın Amerika'nın bazı bölgelerinde yalnızca farklı ırklara mensup bireylerin eğitimi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Ağırdağ, Merry and Houtte, 2014, s. 566; Banks, 1993, s. 3). Oysa kapsayıcı eğitim, çeşitli engeller nedeniyle diğer bireylerden farklılık gösteren bireylerin, bu sorunlarla daha az karşılaşan ya da hiç karşılaşmayan akranlarıyla birlikte eğitim almasını ifade etmektedir (MEB, 2013, s. 42; Anderson and Boyle, 2015, s. 7). Bu durumda çalışan çocuklar, göçebe ailelerin çocukları, ekonomik geliri düşük ailelerin çocukları, dilsel, etnik ve kültürel azınlıklardan gelen ailelerin çocukları da kapsayıcı eğitimin kapsamında düşünülebilir (Peters, 2004, s. 7).

Polonya, Bulgaristan, Yunanistan, Kıbrıs, Avusturya gibi çeşitli Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerine bakıldığında kapsayıcı eğitime yönelik geniş kapsamlı ve uzun yıllardır devam eden uygulamalara sıklıkla rastlanmamaktadır. Uygulamalar birbirinden çok farklılaşmakta ve tam olarak hangi çalışmalara kapsayıcı eğitim denildiği konusunda ortak anlayışlar pek fazla görülmemektedir. Kimi ülkelerde günlük ya da haftalık olarak düzenlenen yarışmalar gibi (Örn: Singapur'da “Muhteşem Yarış” sosyal etkinliği) sürekli olmayan etkinlikler ve yalnızca dil eğitimi ile sınırlı kalan uygulamalar (Örn: Almanya ve Avusturya'da “Mama lernt Deutsch” dil kursları) kapsayıcı eğitim olarak adlandırılmaktadır. Kimilerinde yalnızca okul müdürlerine, ya da ailelere veya öğretmenlere yönelik eğitsel broşür, öğrenme paketleri (Örn: Yunanistan), modül (Örn: Danimarka, Almanya, İsveç) ya da okul sistemi hakkında bilgi veren göçmen ailelerin kendi dillerinde çeşitli kaynaklar hazırlanması çalışmaları da kapsayıcı eğitiminin kapsamında değerlendirilmektedir.

Daha kapsamlı çalışmalar olan; programlara göçmen öğrencilere yönelik dil, din, vatandaşlık eğitimi gibi dersler koyma, var olan programlarda kapsayıcı eğitim gereğince çeşitli değişiklikler yapma (Örn: Belçika), yeni baştan çokkültürlü bir program hazırlama, eğitimcilere bu konuyla ilgili hizmet içi eğitim olanakları sunma (Örn: Belçika, İtalya, İspanya) ya da lisans programlarına dersler ilave etme (Örn: Belçika, İtalya, İspanya) da yine kapsayıcı eğitim çerçevesinde yapılmakta olan çalışma biçimleridir. Bununla birlikte, ülkelerde yapılan uygulamalar hem ulusal sınırlar içinde hem de ülkeler arasında birbirinden farklı ve bağımsız, kısa süreli ve çoğu zaman etkinlikler biçiminde olmaktadır (Sinkkonen and Kyttälä, 2014, s. 169).

Bu çalışmanın kapsamı olan göçmen bireylere yönelik yapılan kapsayıcı eğitim çalışmalarının ise uygulama açısından genellikle dil ve din eğitimi ile sınırlı olduğu görülmektedir (Sinkkonen and Kyttälä, 2014, s. 168). Dolayısıyla, “Social integration” ya da “Social inclusion” gibi kavramlarla da ifade edilen kapsayıcı eğitimin kapsamı bugün Türkiye’de ve Dünya’da algılanandan çok daha geniş bir çalışma alanıdır. Özellikle üzerinde uzun yıllar çalışmalar yapan Avustralya gibi ülkelerde ise kapsayıcı eğitimin tanımı; yalnızca bir eksiklik üzerine gelişen bir eğitim değil bütün bireylerin daha kaliteli eğitim almalarını amaçlayan eğitim anlayışına verilen isimdir (Anderson and Boyle, 2015, s. 4; LaShawn, 2010, s. 603; http-16, 2010, s. 11).

Bu kavramın bu anlamdaki farklılaşması UNESCO’nun “integration” ve “inclusion” kavramlarındaki farklılığı vurgulamasıyla da gerçekleşmiştir. Türkçe alanyazında da “kaynaştırma eğitimi” ve “kapsayıcı eğitim” gibi iki farklı isimlendirme ile bu kavramların anlamsal olarak farklılığı vurgulanmaya çalışılmıştır (http-17; Dağlıoğlu, Doğan ve Basit, 2017, s. 883). Dolayısıyla, kapsayıcı eğitim; kültürel geçmişi ve yetenekleri ne olursa olsun sınıf ortamını her öğrenci için olumlu kılmayı amaçlamaktadır. Bunun için de okulun; cinsiyet, engellilik, kültür, etnik köken ve diğer farklılıklardan kaynaklanan olumsuz ayrımcılıkları barındırmamasını ifade etmektedir (Ahsan, Sharma and Deppeler, 2012, s. 241-242).

Çokkültürlü eğitim kavramı; 1960’ların sonları 1970’lerin başlarında ortaya çıkan Sivil Hakları Hareketi eğitimde de etkisini göstermiş, çeşitli gruplar için eğitimi daha eşit hâle getirmek için bir takım hareketliliklere yol açmıştır. Ayrımcılık karşıtlığı, iki dilli eğitim, özel eğitim gibi hareketlilikler engelleri kaldırarak eğitimi tüm bireyler için daha ulaşılabilir kılma girişimleriydi. Çokkültürlü eğitim de bu süreçte ortaya çıkan okulun içeriklerini ve süreçlerini değiştirmeye çalışan bir reform hareketiydi. Sivil Hakları

Hareketiyle birlikte Amerika kökenli olarak başlayan çokkültürlü eğitim ile ilgili yine Amerika'da yayımlanan makalelere bakıldığında bu kavramın kapsamı ve amaçları benzer olan birçok farklı isimle de anıldığı görülmektedir; “Multiethnic education”, “Multiracial education”, “Bicultural education” bunlardan bazılarıdır. İlk önce okullardaki ırkçılığa karşı bir hareket olan çokkültürlü eğitimin, sonraları cinsiyet, sınıf ve engellilikle ilgili ayrımcılıklar doğrultusunda kapsamı genişlemiştir (Sleeter and Grant, 1987, s. 427). Bugünkü kapsamı doğrultusunda ise çokkültürlü eğitim ırk, etnik köken, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal statü, eğitim durumu, dini yönelim ve diğer kültürel boyutlarda oluşan farklılıkları fark etme ve bunlara saygı göstermeyi ifade etmektedir.

Amney-Dixon (2004, s. 1) Amerika'da çokkültürlülük ile ilgili benimsenen iki türlü görüş ve algı olduğunu ifade etmiştir. Birisi “kaynayan kazan” ya da asimilasyon, diğeri de “çeşitlilik” ya da global bakış açısıdır. Asimilasyon bakış açısında mikrokültürler, baskın kültüre karışabilmek için orijinal kimlik ve kültürlerinden vazgeçmelidir. Global bakış açısına göre mikro kültürler; baskın kültürün birçok özelliğini benimsemek ile birlikte; dil, din ve sosyal gelenekler gibi birçok geleneklerini sürdürebilirler.

Gibson (1984, s. 103-105) okul kültüründe benimsenmesi gereken bazı özelliklerin diğer kültürel kavramlardan nasıl ayrıştırıldığını ifade edebilmek için üç kavramı şu şekilde tanımlamaktadır:

Kültürel füzyon: Çeşitli farklı grupların diğerleriyle birlikte farklılaşarak kaynaşması $A+B+C=D$

Kültürel Asimilasyon: Ana kültürün diğer kültürleri yok etmesi $A+B+C=A$

Çokkültürlülük: Bütün kültürlerin kendi varlığını muhafaza edebilmesi $A+B+C=A+B+C$

Çokkültürlü eğitim bir düşünce, eğitim reformu ve bir süreç olarak adlandırılmaktadır (Aydın ve Tonbuloğlu, 2014, s. 31). Başbay ve Kagnici'ya göre (2011, s. 199) çokkültürlü eğitim sağduyu ile farklı kültürlere saygı gösterme yoluyla, kültürel çeşitliliği artıracak biçimde öğrenme ve öğretmeyi gerçekleştirmektir. Amney-Dixon (2004, s. 1) çokkültürlü eğitimi, kültürel çeşitliliği teyit eden demokratik değerlere dayanan öğrenme ve öğretme yaklaşımı şeklinde tanımlamıştır. Genel anlamda çokkültürlü eğitimi ifade eden kavramlar; eşitlik, saygı, barış, bütün öğrencilerin başarılı olabilmeleri için eşit olanaklar sunma olarak kaynaklarda ifade edilmektedir (Aydın ve Tonbuloğlu, 2014, s. 30). Banks'e (1993, s. 3) göre çokkültürlü eğitimin en büyük

hedeflerinden biri okulu ve diğer eğitim enstitülerini; farklı ırktan, cinsiyetten, etnik kökenden ya da sosyal sınıftan gelen öğrencilerin eğitimde eşitliğini sağlamak üzere yeniden yapılandırmaktır. Ağırdağ, Merry and Houtte'ye göre (2014, s. 557) çokkültürlü eğitim; öğrencilerin hızlı değişen demografik özelliklerine öğretmenlerin cevap verebilmelerine yardımcı olmak üzere geliştirilmiş çeşitli materyal ve stratejilerdir. Araştırmacılar çokkültürlü eğitimde genel olarak teorik, araştırma stratejileri ve ortak kanılar açısından bir eksikliği ifade etmektedirler. Çokkültürlü eğitimin doğası, amaçları ve kapsamının araştırmacılar arasında çok farklı algılanması sıklıkla dile getirilmektedir (Banks, 1993, s.3; Gibson, 1984, s. 94-102; Sleeter and Grant, 1987, s. 421). Ancak çokkültürlü eğitimin tanımı ve hedefleri üzerinde genel olarak bir birliktelik vardır. Amney-Dixon (2004, s. 8) çokkültürlü eğitimin amaçlarını şöyle ifade etmektedir:

1. Dünya toplumuna sorumluluk kazandırmak
2. Yeryüzüne saygı bilinci kazandırmak
3. Kültürel çeşitliliği kabul eden ve onaylayan bir dünya görüşü kazandırmak
4. İnsan onuruna saygı bilincini kazandırmak
5. Farklı tarihi bakış açıları geliştirmek
6. Kültürel bilinci ve kültürlerarası yeterliği güçlendirmek
7. Irkçılık, cinsiyetçilik ve diğer önyargı ve ayrımcılıklarla savaşmak; sosyal eylem becerilerini geliştirmek

Çokkültürlü eğitimin tanımı, amaçları konusunda uzlaşma kısmen sağlanmış olsa da kapsamı araştırmacılar arasında sıklıkla tartışma konusu olagelmiştir. Çünkü örneğin farklı ırklardan bireylerin kültürüne ve yaşayış biçimine saygı göstermek amacıyla ne oranda bireylerin kültürleri ve geçmişlerinin Batı toplumlarının kolej, üniversite ya da okul programlarında yer alması gerektiği konusunda henüz farklı sınırlardan bahsedilmektedir (Banks, 1993, s. 4). Aynı zamanda çokkültürlü eğitimin nasıl gerçekleştirilebileceği de araştırmacılara göre değişiklik göstermektedir. Genelde çokkültürlü eğitimi okullarda yerleştirmek için yapılabilecek çalışmalar; yalnızca çeşitli ırklara ya da cinsiyetlere yönelik çeşitli içeriklerin programa dâhil edilmesi şeklinde eğitim programlarında yapılan değişiklikler ile sınırlı olarak düşünülmektedir (Banks, 1993, s. 4; Ağırdağ, Merry and Houtte, 2014, s. 567). Genel olarak bu kapsam iki farklı biçimde ifade edilmektedir. Bir ders başlı başına ırksal, dinsel, sosyal farklılıklara saygı göstermeyi amaçlayarak ve bunun üzerinde düşündürmek şeklinde gerçekleştirilebilir. Ya da çokkültürlü eğitim ile öğretmenin davranışlarında veya eğitim programlarında -çeşitli

iyileştirme ya da esnekliklerle farklı bireylere daha fazla hitap edebilmesini sağlamak için- yapılan değişiklikler şeklinde gerçekleştirilmektedir. Çokkültürlü eğitim adında bir ders konulabilir ve yalnızca çokkültürlü eğitim ortamlarının gerekliliklerini bireylere kazandırmayı amaçlayabilir, ya da örneğin bir anadil eğitimi dersinde çokkültürlüğü dikkate alarak öğretim yapılabilir (Gibson, 1984, s. 98). Bu durumda çokkültürlü eğitim çalışmalarının kapsamına eğitim ve öğretim programlarında, öğretim materyallerinde, öğretme stillerinde; öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin tutum, algı, davranışlarında; okulun hedefleri, normları ve kültüründe yapılan değişikliklerin tamamı dâhil edilebilir (Banks, 1993, s. 4).

Göçmen bireylere yönelik çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalar genellikle sosyal etkinlikler, dil ve din eğitimi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun yanı sıra matematik ve okuma eğitimleri de bu kapsamda sıklıkla yer almaktadır. Kapsayıcı eğitimde en önemli ve en zor olduğu işaret edilen iki unsur ise dil öğrenimi ve vatandaşlık-aitlik yeterliklerini kazandırmadır (Sinkkonen and Kyttälä, 2014, s. 169; Doğan, 1988, s. 1; Şahin, 1999, s. 156; Osadan and Reid, 2016, s. 667; Bitew and Ferguson, 2010, s. 320; Güzel, 2013, s. 20). Bu çalışmalar kimi zaman var olan programlarda kısmi değişiklikler ya da eklemeler yapma ile kimi zaman başlı başına tüm öğrenciler için yeni çokkültürlü bir program hazırlama ile kimi zaman da yalnızca göçmen çocuklara yönelik ayrı programlar ve etkinlikler hazırlama şeklinde gerçekleştirilmektedir. Göçmen ve yerli çocukların bir arada okuduğu okullarda hazırlanan çokkültürlü eğitim programları ya da hâlihazırda yerli çocuklar için hazırlanan çeşitli eğitim programlarının yapılan ekleme ve değişikliklerle göçmen çocuklara da hitap edebilecek hâle getirilmesi ile ortaya çıkan program çalışmaları, kapsayıcı eğitim kapsamında değerlendirilmektedir (Bitew and Ferguson, 2010, s. 321; Lee and Walsh, 2015; Ağırdağ, Merry and Houtte, 2014, s. 560-561). Bunun yanı sıra okullarda yalnızca göçmen çocuklara yönelik yapılan özel etkinlikler de kapsayıcı eğitim kapsamında ifade edilmektedir. Çünkü bu etkinliklerde de göçmen çocuklar diğerleri ile birlikte çeşitli oyunlar oynamakta ya da ortak grup çalışmaları ve yarışmalar yapmaktadırlar (LaShawn, 2010, s. 612). Tanımında da yer verildiği gibi kapsayıcı eğitim kavramı aslında göçmen çocukların diğerleri ile birlikte öğrendiği ortamlar için kullanılmaktadır. Ancak göçmen çocukların diğerlerinden ayrı olarak eğitim aldıkları öğrenme ortamları, örneğin hazırlık sınıfları ya da dil eğitimi kurslarını daha ziyade kapsayıcı eğitim değil çokkültürlü eğitim adı altında değerlendiren araştırmacılar vardır. Bunun yanında hazırlık sınıflarını sonrasında gelen genellikle 4 yıllık olan bir

eğitim s¼recinin parçası olarak g¼rd¼kleri için kapsayıcı eğitim adı altında sınıflayan araştırmacılar da bulunmaktadır (Sinkkonen and Kyttälä, 2014, s. 169). Bununla birlikte okk¼lt¼rl¼ eğitim genellikle çeşitli eğitim programları ya da kapsamlı etkinlikler hazırlandığında kullanılmaktadır. Kapsayıcı eğitim ise bireylere yalnızca dil, din, matematik, okuma-yazma ¼đretimi değil ¼rt¼k program vasıtasıyla tutum ve davranış kazandırma çalışmaları ve ¼zellikle vatandaşlık-aitlik tutumlarının geliştirilmesi ifade edilirken de kullanılmaktadır. Çeşitli sınıflamalar ve adlandırmalar altında ifade edilse de genel olarak kapsayıcı eğitim ve okk¼lt¼rl¼ eğitim kavramlarının g¼men bireylerin eğitimine y¼nelik kapsamlarının benzer olduğu ifade edilebilir.

T¼rkiye’de g¼men bireylere y¼nelik eğitim programlarının hazırlanması ya da var olan programların bu bireylere hitap edebilmesi için k¼kl¼ değişikliklere gidilmesi hen¼z s¼z konusu değildir. Aksine kapsayıcı eğitim adı altında -çoğunlukla zihinsel ve fiziksel engelli bireylere ağırlık verilmiş olsa da- çok fazla çalışma yapılmaktadır.

okk¼lt¼rl¼ eğitimin amaçları ve kapsamı konusunda genellikle farklı anlayışlar bulunmaktadır. İlk ıkış amacının ırksal farklılıklardan kaynaklanan ayrımcılıkları ortadan kaldırma olması, birçok araştırmacı tarafından bu kavramın hala bu amaç kapsamında d¼ř¼n¼lmesine neden olmaktadır. Bunun yanında araştırmacılar amacı ve kapsamı ¼zerinde anlaşmaya varsalar da bir eğitim programında ne t¼rl¼ değişiklikler, eklemeler yapılması gerektiği ¼zerinde pek fazla tartışmamışlardır. “Farklı ırk ve etnik k¼kenden olan bireylere nasıl ¼đretim yapılmalıdır?” “Programlarda dil ¼đretimi dışında ne olması gerekir?” ya da “Programların bireylere uygun olması için hangi ¼zelliklere sahip olması gerekir?” şeklindeki sorulara alanyazında sınırlı yanıtlar bulunmaktadır. Bu yanıtlar da genellikle programın kendisi değil programda yer alacak materyallerin nasıl değiştirilebileceği gibi kısıtlı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Buna ek olarak bireylerin benzerlikleri farklılıklarından çok daha fazla olmasına rağmen farklılıklar sıklıkla vurgulanmış ama hangi farklılıkların programa konulmasının ¼nemli olabileceği pek fazla tartışılmamıştır (Sleeter and Grant, 1987, s. 425).

Bunun ¼zerine Bitew and Ferguson (2010, s. 321), Banks (1993, s. 3), Sleeter and Grant (1987, s. 421), Gibson (1984, s. 96) gibi bazı araştırmacılar okk¼lt¼rl¼ eğitimin okullarda nasıl yapılabileceği, kapsamı ve çeşitliliğine ilişkin daha ayrıntılı çeşitli sınıflamalar ve anlayışlar geliştirmiştir.

Bitew and Ferguson (2010, s. 321) pedagojik, ¼đretim programı ve okul k¼lt¼r¼ oluşturma şeklinde ¼ boyutta okk¼lt¼rl¼ eğitimin okullarda var olabileceğini ifade

etmektedir. Gibson (1984, s. 96) ise “Kültürel Farklılıklar ya da kültürleri anlama amacıyla eğitim vermek” ya da “Kültürel Farklılıkların ya da İyi Niyetli Çokkültürlülüğün Eğitimi” de dâhil 4 farklı yaklaşımla programlarda çokkültürlülüğün olabileceğini ifade etmektedir. Sleeter and Grant (1987, s. 422) de çokkültürlü eğitimin benimsenen diğer yaklaşımlardan farkını ortaya koymaktadır. Onlara göre diğer anlayışlar farklı kültürel kökenden gelen bireyler tanımladıkları diğer dört anlayışta asimile edilirken, çokkültürlü eğitimde kendi benliklerini koruyabilmektedirler.

Bitew and Ferguson’a (2010, s. 321) göre öğretim programlarının çokkültürlü olması bazen çokkültürlü program adı altında bütünüyle *farklı bir programın* hazırlanması, bazen var olan programlarda farklı oranlarda *değişiklikler yapılması*, ya da *programa farklı dersler eklenmesi* şeklinde gerçekleşmektedir. *Pedagojik boyutta* değişiklik ise eğitim programındaki değişikliklerin ötesinde öğretmenlerin de sürece dâhil edilmesi ile gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin de çokkültürlü eğitimi öncelikle kendilerinin anlamaları, sonrasında benimsemeleri ve sınıflarında nasıl yer verebileceklerini öğrenmeleri için çeşitli eğitimler almaları sağlanarak bu sürecin kapsamı genişletilmektedir. *Okul kültürü oluşturma* ise genel olarak öğretmenlerin yanı sıra yöneticilerin, ailelerin ve öğrenenlerin de bu çokkültürlü eğitim sürecine dâhil olmalarını sağlama şeklinde gerçekleşmektedir. Bu kimi zaman bireylerin çokkültürlülük ile ilgili bilgilendirilmesi, kimi zaman çeşitli tutumlar geliştirmelerinin sağlanması, kimi zaman da kendilerinden ziyade diğer insanların da sürece dâhil olması için aktif faaliyetlerde bulunmalarının sağlanmasını ifade etmektedir. Örneğin, ırkçılığa karşı bir seminer düzenleme ile bireylerin bilgilendirilmesi, öğretmenlerin sınıflarında çeşitli uygulamalar yaptırması ile öğrencilerinin ırkçılık karşıtı bir tutum geliştirmesi, okullarda çeşitli kulüpler açarak da bireylerin başka bireyler için de çalışarak süreçte aktif katılımında ve eylemde bulunması sağlanabilir.

Banks (1993, s. 5-7) ise okullarda çokkültürlülüğün nasıl yerleştirildiğine ilişkin benzer bir sınıflama yapmaktadır. Onun sınıflamasında öğretmenlere ve eğitim programlarına yoğunlaşmaktadır. Bitew and Ferguson’un sınıflamasındaki okul kültürü oluşturma ise Banks’in sınıflamalarının içerisinde yine son boyut olarak yer almaktadır (Bitew and Ferguson, 2010, s. 321; Ağırdağ, Merry and Houtte, 2014, s. 560-561).

Banks (1993, s. 5-7) çokkültürlü eğitimin öğretmen açısından beş boyutu olduğunu ifade etmektedir. Birinci boyut *içerik entegrasyonudur*. Bu öğretmenin kendi konuları ya da çalışma alanlarında çeşitli kavram, prensip, genelleme ya da teorileri anlatırken farklı

kültürlerden örnekler, bilgiler ya da veriler sunmasını ifade etmektedir. İkinci boyut ise sosyal, davranışçı ve doğa bilimleriyle ilgilenen bilim adamlarının bilgiyi oluşturmada kullandıkları prosedürleri ve bir disiplindeki hangi önyargı, kültürel varsayım, referans kaynakları ve bakış açılarının bilginin nasıl oluşturulduğuna etki biçimini ifade eden *bilgiyi yapılandırma süreci* boyutudur. Bu boyutta öğretmen öğrencilere bilginin nasıl ortaya çıkarıldığını ve bunun bireylerin ve grupların ırksal, etnik ve sosyal sınıf pozisyonlarından nasıl etkilendiğini anlamalarına yardım eder. Üçüncü boyut, öğretmenin öğrencilerin farklı azınlık gruplara ait bazı tutumların değiştirilmesi ve öğrencilere daha demokratik tutum ve değerler kazandırabilmek için uygulanabilecek stratejileri ifade eder. Bu *önyargı azaltma* boyutudur. Dördüncü olan *tarafsız pedagoji* ise öğretmen çeşitli grupların başarısını artıran farklı yöntem ve teknikler uyguladığında gerçekleşir. Farklı grupların başarılarını artırmak için her türlü araştırma sonucu ortaya konan müdahale, teori ve yaklaşımların taranması süreci burada değerlendirilmektedir. Beşinci ve son boyut ise *sınıf kültürü ve yapısını bu amaçla düzenlemektir*. Farklı etnik, sosyal sınıf ve ırklara mensup grupların diğerleri ile eşit eğitim alabilmesi ve kültürel destek görebilmesi için okulun veya sınıfın kültürel ve organizasyonunu yeniden düzenleme sürecini ifade eder. Öğrencilerinin akademik ve duygusal gelişimlerini sağlamak için sınıf ortamının düzenlenmesi gereken her türlü ögesi bu süreçte yer alabilir. Öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğrencileri gruplama ilkeleri, öğretmenlerin ya da akranlarının onlara hitap etme biçimleri, sınıfın sosyal iklimi ve öğrencilerin başarılı olması yönündeki öğretmenlerin beklentileri bu süreçte ele alınabilecek çeşitli öğelerdir. Sınıf kültürünün düzenlenmesine örnek olarak öğretmenlerin bütün öğrencilerinden yüksek düzeyde performans beklemesi ve hepsinin başarılı olacağına inanması verilebilir (Banks, 1993, s. 5-7; Ağırdağ, Merry and Houtte, 2014, s. 560-561).

Banks aynı zamanda bir eğitim programına çokkültürlülüğün yerleştirilmesi ile ilgili dört farklı yaklaşım biçimi ifade etmiştir. Bu da aynı boyutlar gibi aşamalı bir biçimde ilerlemektedir. Birinci yaklaşım *katkıda bulunmadır*. Buna göre öğretmen, azınlık gruplar için özel önemi olan günleri, haftaları, tatil günlerini ya da belli başlı kahramanları derslerinde örnek verir. İkincisi ise *eklemeli* yaklaşımdır. Bunda ise öğretmen programa azınlık gruplarla ilgili çeşitli örnekleri ve konuları programa ekler. Üçüncüsü ise *dönüştürücü* yaklaşımdır. Bunda programın yapısında da değişiklikler yapılır. Öğretmen öğrencileri çeşitli konular üzerinde farklı kültürel bakış açılarını dikkate alarak olayları yorumlamalarını ve tartışmalarını teşvik eder. Bunun yanı sıra

öğrenciler olaylara farklı bakış açıları geliştirmeleri ve hatta olayların birçok ders kitabında kabul edildiği ve ifade edildiği biçimini de sorgulamaları istenir. Son aşama ise *sosyal eylem* yaklaşımıdır. Bu aşamada artık öğrencilerden öğrendiklerini uygulamaya geçirmeleri ve günlük hayatında ırkçılık, etnik eşitsizlik gibi olgulara karşı koyma amacı güden çeşitli kulüplere veya etkinliklere katılarak düşüncelerini eyleme dönüştürmeleri beklenir. Böylece okul programlarına bireylerin kulüplere katılımları gibi çeşitli faaliyetler de eklenmiş olur (Ağırdağ, Merry and Houtte, 2014, s. 560-561).

Bitew and Ferguson'un sınıflamasından farklı olarak Banks okul kültürü oluşturma boyutunun kapsamındaki çalışmaları; öğretmen sınıflamasında *okul kültürü ve yapısını bu amaçla düzenlemek* ve eğitim programı sınıflamasında da *sosyal eylem yaklaşımı* ismiyle ifade etmektedir.

Gibson (1984, s. 96) çokkültürlü eğitimin okullarda yerleştirilmesine ilişkin 4 farklı yaklaşım olduğunu ifade etmektedir:

1. *Kültürel Farklılıkların ya da İyi Niyetli Çokkültürlülüğün Eğitimi*; kültürel farklılıklar gösteren öğrencilerin eğitim olanaklarını eşit hâle getirmeyi ifade eder. Bu yaklaşımın benimsenebilmesi için değerlerle ilgili çeşitli varsayımların gerçekleştiği teyit edilmelidir: a. Ana kültürden ve diğer kültürlerden gelen bireylerin başarıları arasında anlamlı ve önemli bir fark olması. b. Devlet okullarındaki baskın kültürün ana kültür olması. c. Etnik gruplardaki bireylerin ev ve okulda karşılaştıkları kültürlerin farklı olması ve bunun öğrencide olumsuz etkiler oluşturması. d. Tüm öğrencilere eşit olanaklar sunulması.

2. *Kültürel Farklılıklar ya da Kültürleri Anlama Amacıyla Eğitim Vermek*; Çokkültürlü eğitimin amacı kültür kavramının anlamını anlayabilme ve diğerlerinin farklı olabilme hakkını kabul edebilmeleri için kültürel farklılıklara değer vermeyi öğretmektir. Bunun birinci yaklaşımdan farkı ise hedef kitlesinin bütün öğrenciler olmasıdır. Odak noktası ise kültürel olarak farklı olan bireyler değil, kültürel farklılıklar ile ilgili eğitimidir. Bu yaklaşımın temel varsayımları ise; okul tüm öğrencilerin kültürel donanımını sağlamalıdır, çokkültürlü eğitim de kültürel farklılıkların anlaşılması ve kabul edilmesini; ırkçılık ve önyargıların azalmasını ve sosyal adaletin gelişmesini sağlayabilecektir. Bu yaklaşımın benimsenebilmesi için değerlerle ilgili çeşitli varsayımların doğruluğu kabul edilmelidir: a. Kültürel çeşitlilik toplumun gelişmesi için olumlu bir güçtür ve korunması gereken değerli bir kaynaktır. b. Kültürel çeşitlilik birey ve toplum yaşamı için oldukça temel bir olgudur, dolayısıyla eğitim sürecimizin de tüm seviyelerinde yerleştirilmesi

gerekir. c. Eğitim enstitüleri okul programlarında ulusun kültürel çeşitliliğini yansıtamamıştır. d. Gelecekteki okullar tüm öğrencilerin kültürel zenginliği ile kültürel farklılıklarını kabul eden, bunların kabul edilmesi ve desteklenmesini öne çıkaran programlarla yönlendirilmelidir.

3. *Kültürel Çeşitlilik için Eğitim*; Çokkültürlü eğitimin amacı kültürel çeşitliliği korumak ve genişletmektir. Bu yaklaşımın varsayımları: a. Asimilasyon da ayrımcılık da toplumun birinci hedefi olarak görülemez. b. Füzyon ya da bir kültürün diğerleriyle birlikte kaynaşması ile kendi özünü koruyamaması kabul edilemeyecek bir olgudur. c. Kültürel çeşitlilik ırkçılığın bir çaresi olarak görülmelidir. d. Okul kültürel farklılıkları eritmek için bir çeşit araç olamaz.

4. *İki Kültürlü Eğitim*; Çokkültürlü (ya da iki kültürlü) eğitimin amacı iki farklı kültürde başarılı biçimde yaşayabilecek ve her ikisinin de yeterliklerini barındırabilecek bireyler yetiştirmektir. Bu yaklaşımın varsayımları: a. Bireyin ana dili ve kültürü muhafaza edilmelidir. b. Baskın kültür eğer ana kültürden farklı ise alternatif veya ikinci kültür olarak öğrenilmelidir. c. Ana kültürü baskın kültür ile aynı olan bireyler de ikinci bir kültürün yeterliklerini kazanacaklarından iki kültürlü eğitimden yararlanabilir.

Sleeter and Grant (1987, s. 421) da çokkültürlü eğitim anlayışının diğerlerinden farkını ortaya koymak için 5 farklı yaklaşım tanımlamaktadır.

1. *“Kültürel Olarak Farklı Bireylere Öğretim”* farklı ırklardan bireyleri var olan okul programında kısmi geçiş öğeleri sunarak, bu program doğrultusunda bireyleri baskın ve hüküm süren sosyal yapı içerisinde asimile olmaya iten bir anlayıştır.

2. *“İnsan İlişkileri”* yaklaşımı da farklı kökenlerdeki bireylerin daha iyi geçinmeleri ve birbirlerini anlamaları için yardımcı olmak için kullanılmaktadır.

3. *“Tek Grup Çalışmaları”* bireylere etnik, cinsiyet ve sosyal sınıf gruplarının deneyimleri, topluma katkıları ve endişeleri ile ilgili kurslar ve dersler vererek kültürel çeşitliliği destekler.

4. *“Çokkültürlü Eğitim”* ise okul programını tüm öğrenciler için eşitliği yansıtacak biçimde reforme etme yoluyla kültürel çeşitliliği ve sosyal eşitliği destekler.

Amney-Dixon (2004, s. 6-7) çokkültürlü eğitimin okullarda yerleştirilmesinin dört temel kavram etrafında açıklanabileceğini ifade etmektedir. Bunlar; çokkültürlü yeterlik, eğitim programı reformu, eşitlik temelli pedagoji ve sosyal adalet odaklı öğretimdir.

Çokkültürlü yeterlik; bireyin çeşitli biçimlerde algılama, değerlendirme, inanma ve problem çözme yolları geliştirmesidir. Amaç bireylerin kendisinin ve diğer kültürlerin

bakış açılarının farkında olarak ulusal ve uluslararası kültürel çeşitliliği tartışmak için anlama ve öğrenmeye odaklanmasıdır.

Eğitim programı reformu; programlara tarihi ve teorik içerik yerleştirilmesi ile program uygulayıcılarının çokkültürlü eğitimi anlaması ve ayrıca programın diğer bölümlerinde buna uygun olmayan (örneğin ders kitapları, medya araçları ve diğer eğitim materyalleri gibi) öğeler üzerinde, kendilerinin kısmi şekilde değişiklikler yapabilmelerinin olanaklı hâle getirilmesi ile gerçekleştirilebilir. Program reformuna derslerin tek kültürlü ve baskın kültürle yazılmış içeriklerinin genişletilmesi, çokkültürlü global bakış açılarının eklenmesi ile başlanabilir.

Eşitlik temelli pedagoji; sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı olan veya etnik azınlıkların mensupları da dâhil tüm ulus çocukları için adil ve eşit eğitim olanaklarına ulaşmayı hedeflemektedir. Bütün okul ortamının ve özellikle de öğretmenlerin öğrencilere yönelik bakış açılarının ve başarılı olabileceklerine dair inançlarının, ayrıştırıcı disiplin politikalarının ve eylemlerinin ortaya konulduğu örtük programın değiştirilmesini hedeflemektedir. Eşitlik temelli pedagoji aynı zamanda bireylerin kültürel yetişme biçimleri sayesinde geliştirdikleri kendilerine özgü öğrenme stillerinin de öğrenme sürecinde tanınması, desteklenmesi ve geliştirilmesini ve bu doğrultuda öğretmenin farklı öğretim stratejileri ve yöntemleri kullanmasını da kapsamaktadır.

Sosyal adalet odaklı öğretim; öğrencilerin popüler kültürdeki kültür ve ırklarının demografik özelliklerini yeterli düzeyde anlamayı ve sosyal eylem becerilerini geliştirmeyi ifade etmektedir. Aynı zamanda cinsiyet, yaş ve çeşitli ırk ve etnik gruplarla ilgili bazı efsanevi ve kalıpsal düşüncelerden uzaklaşmayı da kapsamaktadır. Sosyal adalet odaklı öğretim ayrıca tarihi kökenlerin farkındalığını artırmayı ve kültürel ırkçılık, cinsiyetçilik, sınıfçılık ve diğer bireysel ve kurumsal önyargıları fark etmeyi sağlamaktadır.

Avrupa ülkelerinde ailenin okul ile iletişimini artırmak ve okulun işleyişine katılımlarını sağlamanın önemi vurgulanmaktadır. Avrupa'da ailenin okul yaşamına katısının önemi vurgulanarak, göçmen aileler ile okulun diyalogunu artırma için çeşitli uygulamalar geliştirilmiştir. Bunlar: 1.Göçmen ailelerin kendi dillerinde okul sistemine ilişkin çeşitli dokümanların basılması. 2. Okulun çeşitli amaçlarını gerçekleştirirken çevirmenlerden faydalanılması. 3.Özellikle aileler ile okul arasındaki iletişimi sağlamak üzere görevlendirilmiş arabuluculardan destek alınması. Avrupa'daki ülkelerin yarısı bu metotların üçünü, diğerleri de ikisini kullanmaktadır.

Belçika, Yunanistan ve Kıbrıs'ta yalnızca arabuluculardan faydalanılmakta, Bulgaristan, Polonya ve Slovakya'da ise ailelerle ilgilenen uzmanlar görevlendirilmektedir (http-18, s. 7-8; LaShawn, 2010, s. 612). Örneğin, Almanya'nın Hesse eyaletinde geliştirilen "Mama Lernt Deutsch" ya da "Annem Almanca Öğreniyor" adında bir model, Avusturya devletinin de benimsemesiyle daha yaygın kabul edilen bir uygulamaya dönüşmüştür. Buna göre öğrenci velileri Almanca öğrenen çocuklarının derslerine iki haftada bir katılmaktadırlar. Böylece okul müdürleri ve öğretmenlerle daha sık iletişim halinde olmakta ve okul aktivitelerine katılım sağlamaktadırlar. Avrupa'da aynı zamanda, okulun kendi dillerine önem verdiğini ve toplumda kabul edildiklerine olan inançlarının ve kendilerine güvenlerinin artması için göçmen öğrencilere anadilleri de öğretilmektedir (LaShawn, 2010, s. 612). Bunların dışında da farklı ülkelerde çeşitli uygulamalara gidilmiştir. Danimarka, Almanya ve İsveç'te okul müdürlerine yönelik eğitim modülleri hazırlanmıştır. Yunanistan'da kültürlerarası iletişimi ve eğitim kalitesini artırmak için ilkökul öğretmenleri ve 9-12 yaş arası çocuklar için yeryüzünde bütün bireylerin farklı ırklar ve coğrafyadaki insanların evlilikleri sonucu oluşan bir kökenden geldiklerini anlatan çeşitli öğrenme paketleri hazırlanmıştır. Belçika, İtalya ve İspanya'da lisans ve hizmet içi eğitimlerde; zorunlu eğitim sürecinde kültürlerarası eğitimin yerleştirilmesi ile ilgili dersler ve eğitimler konulmuştur (http-19, s. 12).

Amerika'da ülke çapında göçmen politikaları olmakla birlikte eğitim konusu genellikle 50 eyaletin iç işlerine bırakılmıştır. Federal ve eyaletlerce kabul edilen bazı politikalar yine de mevcuttur. 1996'da yayınlanan "Göçmen Eğitimi Kanunu" bunlardan birisidir. Eyaletler arasında işlerin akışı, okulu bırakan göçmenler için ne türlü danışmanlık faaliyetlerinin yapılabileceği, not dönüşümlerinin nasıl yapılacağı gibi hususlar bu kanunda düzenlenmiştir. "Acil Göçmen Eğitimi Programı" da eyaletlerin, federal eğitim fonlarının % 1,5'unu göçmen eğitime yönelik çalışmalar için harcanmasına olanak tanımaktadır (Stromquist, 2012, s. 199). 2002 yılında "No Child Left Behind" politikası uygulanmaya başlamıştır. Buna göre 2013-2014 yıllarına doğru etnik grup, gelir veya kültürel kökeni ne olursa olsun, Amerika'daki her çocuğun dünya standartlarında bir düzeye erişmesi amaçlanmıştır. Ancak 2010 yılına gelindiğinde bu politikanın amacına ulaşamadığı görülmüştür. Bunun nedenlerinden birisi de aslında henüz İngilizce konuşmayı dahi bilmeyen göçmen çocukların unutulmuş olması olabilir. Çünkü okulların tamamı için düşünülen hedeflerde çeşitlilik göz ardı edilmiştir. Çeşitli sosyal kaynaştırma programlarının uygulanmasının aslında bu politikanın amacına ulaşması ve gerçekten

hiçbir çocuğun geride kalmamasını sağlayabileceği ifade edilebilir (LaShawn, 2010, s. 603-604). Bunun dışında, Amerika’da Devlet Okullarında Yabancı Öğrenci Ağı (The International Network for Public Schools) kurumu oluşturulmuştur. Bu kurum New York, California ve Washington D.C. bölgesinde yoğunlaşan kendi okullarını açmıştır. Bu 19 okulda kültüre ve dile cevap veren programlar adında eğitim programları hazırlamakta ve uygulamaktadırlar. Burada 100’ün üzerinde farklı ülkeden öğrenci bulunmakta ve 90’dan fazla dil konuşulmaktadır (Lee and Walsh, 2015). Maryland ve Washington eyaletlerinde “Fish and Learn” programıyla öğrencilerin farklı kültürleri öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu program iki eyalette bulunan ilkokullardaki öğrencilerin birbirleri ile mektup arkadaşı olması ve birbirlerinin kültürlerini öğrenmesini içermektedir (LaShawn, 2010, s. 607).

Singapur’da Çinli göçmen çocuklar için kurulan Tian Fu Clup her yıl “Muhteşem Yarış” etkinliği düzenlemekte, burada yabancı öğrenciler ile yerli öğrencilerin partner olması ve diğer çeşitlilik arz eden gruplara karşı yarışmaları sağlanmaktadır. Böylece öğrencilerin kaynaşması, arkadaşlık kurması ve diğer kültürleri öğrenmesi amaçlanmaktadır (LaShawn, 2010, s. 608).

Çokkültürlü eğitim ile ilgili çeşitli düzenlemeler çeşitli ülkelerin eğitim programlarında yapılmıştır. Örneğin Belçika anayasasında ilköğretim için gelişimsel eğitim hedeflerinden birisi de çokkültürlü ve kültürlerarası eğitimin her okulun bir görevi olduğunu ifade etmektedir. Buna ilişkin ders kitaplarında çeşitli farklı dinlerin üyelerine ait yaygın isimler yer almaya başlamıştır. Örneğin, önceleri yalnızca Flaman isimleri yer alırken, sonraları “Mohammad”, “Achmed” gibi Müslüman isimleri ve azınlık gruplara mensup kişilerin resimleri de ders kitaplarında yer almaya başlamıştır. Ancak bunların dışında kitaplarda herhangi hiçbir değişikliğin olmadığı, yalnızca farklı isimler ve resimlerin yer almaya başladığı ve bunun da çokkültürlü bir program oluşturmak için yeterli olmadığı öğretmenlerce ifade edilmiştir (Ağırdağ, Merry and Houtte, 2014).

Avustralya’da çokkültürlülüğün devletin resmi politikası olarak kabul edilmesi ilk kez 1978 Galbally Raporu ile gerçekleşmiştir. Bu rapor öncesinde de göçmenler için çeşitli entegrasyon politikaları izlenmiştir. Ancak bu rapor ilk geniş çaplı ve resmi rapor olarak ortaya çıkmıştır. Avustralya’da çokkültürlü eğitim kapsamında geçmişten günümüze çeşitli stratejiler uygulanmıştır; İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) programları, toplum dili, anti-ırkçılık eğitimleri, çokkültürlü program ve kaynaklar, farklı kültürel ve dilsel gruplara mensup kişilerle ve ailelerle görüşme yapma, mesleki eğitim (Vocational Education and Training-VET) programları gibi.

Türkiye’de 2011 yılında başlayan Suriyeli sığınmacılara yönelik ilk önce pek fazla açıklamalar yapılmamış, daha sonra resmi belgeler ile sığınmacıların eğitimine ilişkin belgeler düzenlenmeye başlanmıştır. Bu konudaki ilk veriler dönemin Millî Eğitim Bakanı’nın açıklamalarında yer almaktadır. 2012 yılındaki bu açıklamaya göre göçmen kamplarında dersler Türkiye programlarına göre Arapça dilinde verilmiştir. Suriye Büyükelçiliklerinin kendi bünyesinde açtığı okullarda farklı ülkelerin programları takip edilmekte iken diğer tüm okullarda Türkiye programları takip edilmiştir. Göçmen kamplarında bölgede yetişmiş olup dolayısıyla Arapça bilen öğretmenler görevlendirilmiştir. Onlara yapılan eğitim çocukların okula kayıt olması ve diploma alacakları şeklinde tasarlanmamıştı. Çünkü ülkemizde o dönemde misafir olarak görüldükleri ve ülkelerine geri dönecekleri düşüncesiyle hareket edildiği vurgulanmaktadır (http-8, s. 3; Seydi, 2014, s. 296). Dolayısıyla göçmenlere yönelik ilk eğitim çalışmaları geçici ve acil çözüm üretme amacıyla olup, ülke programlarını düzenleme gibi kapsamlı biçimlerde gerçekleşmemiştir. 2013 yılında yayınlanan “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” isimli genelgede ise bu durum biraz değişmiş göçmen kamplarındaki eğitim programının MEB kontrolünde Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanacağı ifade edilmiştir. Ayrıca Türk asıllı Suriye vatandaşlarının arzu etmeleri durumunda Türkiye Cumhuriyeti programları doğrultusunda eğitim alabilecekleri dile getirilmiştir. Göçmen kamplarında isteyenlere Türkçe kursu ve yetişkin Suriye Vatandaşlarına Mesleki Eğitim Kursları açılmıştır (Seydi, 2014, s. 296). Sonradan yapılan çalışmalar mezuniyetleri belgelendirme, yatay geçiş ve özel öğrencilik gibi sorunlara yoğunlaşmakta bunlarla ilgili yasal düzenlemeler çerçevesinde ilerlemektedir.

Geçici eğitim merkezleri (GEM) özellikle krizin ilk dönemlerinde göçmen öğrencilerin eğitim sistemine dâhil edilmesi konusunda kritik rol oynamıştır, Suriyelilerin eğitiminde ilk adımlar bu şekilde atılmıştır. GEM modeli ile ilk kez eğitime başlayacak ya da eğitimini yarıda bırakmış Suriyeliler için bir eğitim ortamı oluşturulmuştur. Bir acil durum modeli olarak tasarlanan GEM’lerde çoğunlukla Suriyeli öğretmenler görev almış ve kısa bir süre Libya müfredatı takip edilmişse de sonrasında Suriye Geçiş Hükümeti ve MEB iş birliğinde Suriye müfredatı birtakım içeriklerden arındırılarak uygulanmıştır. Ayrıca GEM’lerde Türkiye’ye sosyal uyumun sağlanması amacıyla başta 5 saat olan Türkçe eğitimleri 15 saate çıkarılmış, 6-12 yaş Yabancılar için Türkçe Öğretimi Programı

hazırlanmış ve buna bağlı olarak Türkçe öğretimi için 5.468 öğretmen alımı gerçekleştirmiştir. Süreçte daha çok uluslararası menşeli STK'lar ve Türkiye'nin kontrolünde olan GEM'ler, yıllar içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın koordinasyonu ve denetimine geçmiştir. Buralarda MEB müstakil binalarda, okul iklimi şartlarına uymayan ortamlarda eğitim vermeye çalışan bazı GEM'leri devlet okulları çatısı altında toplamıştır. Bu dönemde öğleden sonrasında yerli öğrencilerin dersleri tamamlanmasının ardından aynı okul binasını, GEM'lerde eğitim alan çocuklar kullanmıştır (http-8, s. 6).

MEB, 2016-2017 yılından itibaren hem geçici eğitim merkezlerindeki öğretmenlere hem devlet okullarında sınıfında göçmen çocuk bulunan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler sunmaktadır. Öncelikle akademisyenlerin katılımıyla eğitici olacak öğretmenler yetiştirilmekte, daha sonra eğitici öğretmenlerin de diğerlerini eğitmesi amaçlanmaktadır. Buna yönelik 2-13 Ocak 2017 tarihleri arasında farklı üniversitelerden 46 akademisyenin katılımıyla, geçici eğitim merkezlerinde görev yapan 500 Suriyeli öğretmenin eğitici eğitimi gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimin devamında eğitim almış 500 Suriyeli eğitici, 23 Ocak – 3 Şubat 2017 tarihleri arasında Suriyeli öğretmenlere eğitim vermiştir (http-20. MEB, 2017; http-8, s. 9)

Bu doğrultuda Türkiye'de Suriyeli göçmenlere yönelik eğitim çalışmalarının kapsamının o dönem için sınırlı olduğu (Ereş, 2015, s. 17) ayrıca genellikle kamp içinde eğitime yoğunlaştığı (Seydi, 2014, s. 296), kapsayıcı eğitim ve çokkültürlü eğitim odağı doğrultusunda bir yoğunlaşmanın da neredeyse olmadığı ifade edilebilir.

Türkiye Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde çeşitli eğitim politikaları benimsemiştir. Bunların içerisinde en önemlilerinden biri de Yaşamboyu öğrenmedir. Yaşamboyu öğrenme özellikle dünya üzerindeki ulaşım ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişmesi ve buna bağlı olarak uluslararası birikimin hızla artması ve bireylerin yeniliklere ayak uydurma, güncel olabilme gereksinimi ile ortaya çıkmış bir kavram ve politikadır (http-21, 1996, s. 1-19; Lee, 2014, s. 466; Köğce vd., 2014, s. 188-189; http-22). Oysa yeryüzünde olumlu olan gelişmelerin yanında olumsuz gelişmeler de bireyleri çağa ayak uydurma konusunda zorlamaktadır. Bu açıdan da Yaşamboyu öğrenmenin bireyler açısından gerekliliği ifade edilmektedir. Tüm dünyada ve özellikle de Türkiye'de son yıllarda artış gösteren göç sorunu da bunun bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Göçmenler kendi ülkelerinde formal eğitim sürecini tamamlamış olsalar dahi yeni bir ülkeye gelişle birlikte birçok açıdan yeni bir sürece uyum sağlamak ve yeni yeterlikler kazanmak durumunda kalmaktadırlar. Bireylerin yaşı ne olursa olsun eğitim süreci

bitmemekte, yaşam boyu öğrenmeleri gerekmektedir. Eğitim açısından en temelde dilsel ve kültürel yeterlikler var iken, bununla birlikte istihdam edilebilme için gerekli birçok yeterliliğin yeni geldikleri ülkede farklı olması nedeniyle bireylerin öğrenme sürecinin yetişkinlikte de devam etmesi gerekmektedir. Yetişkin eğitiminin yanı sıra hâlen okul çağında olan bireylerin eğitim-öğretim sürecine katılabilmesi için dil, vatandaşlık-aitlik yeterliklerini kazanmaları ilk aşamada önemli olmaktadır (Sinkkonen and Kyttälä, 2014, s. 168). Bu yeterliklerin en kapsamlı biçimde ortaya konduğu raporlar Avrupa Komisyonu, OECD ve Avrupa Parlamentosu gibi kurul ve kurumlarca hazırlanmıştır. Yaşamboyu öğrenmenin tanımı ve buna ait sekiz yeterliliğinin sınıflandırıldığı raporlar kapsamında dil yeterliliği anadil ve yabancı dilde iletişim kurma şeklinde iki; vatandaşlık-aitlik yeterliği de; a. Sosyal ve sivil vatandaşlık b. Kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere iki ana yeterliliğin altında tanımlanmaktadır.

Araştırmalarda göçmen bireylerin eğitimine yönelik en büyük güçlük ve en önemli unsur olarak dil eğitimine dikkat çekilmektedir (Sinkkonen and Kyttälä, 2014, s. 169; Doğan, 1988, s. 1; Şahin, 1999, s. 156, Osadan and Reid, 2016, s. 667). Türkçe alanyazında da Türkçeyi kullanma becerilerinin bireylerin topluma uyum sağlamasında önemli bir katkı unsuru olduğu dile getirilmektedir (Doğan, 1988, s. 1; Şahin, 1999, s. 156). Hesapçıoğlu (1989, s. 8) da yabancı ülkelere gelen öğrencilerin Türkiye'ye uyumunda en önemli unsurlardan birinin Türkçe eğitimi olduğunu; öğrencilerin öğretmeni ve kitapları anlayamadıklarından ve konuları sözlü ifade edemediklerinden uyumda sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir. Bu nedenle, bireylerin sosyal uyum ve kaynaştırma sürecine Türk dili eğitimi ile başlanması önemine vurgu yapılmaktadır (Tunç, 2015, s. 29). Özellikle Avusturya, Almanya gibi ülkelerde bireylere göç ile terk ettikleri ülkelerdeki anadillerinin öğretimi de yapılmaktadır. Bireylerin kendisine değer verildiğini hissetmesi ve böylece motivasyonu, akademik başarıyı ve aitlik duygusunu güçlendirmesi amacıyla yapılan bu uygulama ile aslında bireylerin entelektüel gelişimleri de sağlanmaktadır (LaShawn, 2010, s. 612). Bu noktada hem anadilin hem de ikinci dil öğretiminin önemine dikkat çekilmesi Yaşamboyu öğrenme yeterliklerinden ana dilde ve yabancı dilde iletişimin gerekliliğini öne çıkarmaktadır.

Dil eğitiminin yanında bireyler için en önemli gereksinimlerden biri de yeni geldikleri ülkeye kendilerini ait hissetmeleri ve ülkenin kalkınması hususunda üzerine düşen vatandaşlık görevlerini yapma konusunda istekli olmasını ifade eden vatandaşlık-aitlik yeterliklerinin kazandırılmasıdır (Bitew and Ferguson, 2010, s. 320). Bireylerin

topluma uyum sağlamada en çok zorlanmalarının nedeni olarak ev ve okuldaki kültürlerin uyuşmaması ifade edilmektedir (Bitew and Ferguson, 2010, s. 319; Gibson, 1984, s. 96). Bu nedenle bireylerin evdeki kültür kadar okuldakine de kendilerini adapte edebilmeleri için kendilerini bu kültüre de ait hissetmeleri gerekmektedir. Aitliğin bireylerin motivasyonunu ve böylece akademik başarısını yükseltmesi açısından önemli olduğu dile getirilmektedir (Osadan and Reid, 2016, s. 667). Aitlik yeterliliği bireylerde okula ve arkadaş çevresine ait olma anlamında da kullanılmaktadır. Ancak aitlik kavramı genellikle bireylerin toplumla kendisini özdeşleştirilmesi ve vatandaşlık yeterliklerini kazanması anlamında kullanılmaktadır. Bu açıdan aitlik, kaynaklarda vatandaşlık kavramıyla birlikte yer almaktadır. Yaşamboyu öğrenme kapsamında vatandaşlık-aitlik yeterliliğinin ele alındığı iki ana yeterlik şöyle ifade edilebilir: a. Sosyal ve sivil vatandaşlık b. Kültürel farkındalık ve ifade.

a. Sosyal ve sivil vatandaşlık: Bireylerin sosyal yaşama ve iş yaşamına yapıcı ve etkili katılımını sağlamak için gereken bireysel, kişilerarası, kültürlerarası yeterlikleri ve tüm davranış formlarını içermektedir. Özellikle toplumsal çeşitliliğin fazla olduğu toplumlarda bireylerin çatışma çözme becerileri de bu kapsamda ele alınmaktadır. Bu yeterlik alanının özellikle öne çıkan temel unsurları ise farklı toplumlarda ve çevrelerde kabul edilen davranış kodlarını ve örüntülerini anlayabilme, kendini yerel, ulusal ve uluslararası kültüre adapte edebilme, özellikle ulusal kimliğe ait hissetme, bulunduğu topluma ve yerel kültüre ait olma hissine sahip olma şeklinde ortaya konulmaktadır. Bu yeterliliğin temel becerileri; farklı ortamlarda yapıcı iletişim kurabilme, hoşgörü gösterebilme, farklı görüşleri ifade edebilme ve anlayabilme, güven oluşturabilme yeteneği ile iletişim kurabilme ve empati kurabilme olarak belirtilmektedir. Bu yeterlik altındaki temel tutumlar ise; işbirliği, kendine güven ve dürüstlüktür. Bireylerin kültürlerarası iletişime ilgi duyması, çeşitliliği olumlu bir olgu olarak görmesi, başkalarına saygı duymayı önemsemesi, önyargıları yenmeye ve uzlaşma sağlamaya gayret göstermesi gibi davranış örüntülerini içermektedir (European Commission, 2007, s. 9-10).

b. Kültürel farkındalık ve ifade: Çeşitli toplumsal ve bireysel olgular ve sorunlar ile ilgili düşünce, deneyim ve fikirleri özellikle müzik, tiyatral etkinlikler, edebiyat ve görsel sanatlar gibi çeşitli biçimlerde ifade etmek çerçevesiyle özetlenmektedir. Bu yeterliliği ifade eden en önemli tutumlar ise yaşadığı kültürün farkına varma ve kendini bu kültüre ait hissetmedir. Yine bu yeterlik ile ilgili bilgi, tutum ve becerilere içinde, yerel, ulusal

veya uluslararası kültürel varlığı tanıma ve buna saygı duyma, kültürel ve dilsel çeşitliliği anlama, buna saygı duyma ve bunu korumaya çalışma, bireylerin (özellikle medya yoluyla) kendilerini ifade etme özgürlüklerine saygı duyma, başkalarının görüşlerine saygı duyma ve değer verme dâhildir (European Commission, 2007, s. 12).

Çokkültürlülük açısından bir diğer kavram da kültürel zekâdır. Kültürel zekâ, bireyin farklı kültürlerden olan bir kişinin alışık olunmayan veya açık olmayan davranış, el kol hareketleri, jest ve mimikleri veya kültürel diğer özelliklerini o kişinin arkadaşları ya da aynı kültüründen olan insanlar gibi anlaması ve yorumlaması olarak ifade edilmektedir (Earley and Mosakowski, 2004, s.1; Yeşil, 2009, s. 123). Ang et al. (2007, s. 337), kültürel zekâyı, farklı kültürel ortamlarda etkin bir şekilde çalışabilme ve yönetebilme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Tan (2004, s.19) kültürel zekâyı bir kimsenin yeni kültürlere uyum sağlama yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu kültürel bağlama atfedilebilecek alışılmış olmayan durumlara kişinin adapte olma yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

Earley and Mosakowski, (2004, s.1) kültürel zekânın duygusal zekâ ile ilişkili olduğunu, bunun yanında duygusal zekânın bıraktığı yerden kültürel zekânın devraldığını ifade etmiştir. Duygusal zekâsı yüksek bir kişinin bizi insan yapan ve aynı zamanda bizi bir diğerimizden ayıran şeyin farkında olduğunu söylemektedir. Kültürel zekâsı yüksek bir kişinin ise, kişi veya bir grubun hangi davranış veya kültürel özelliklerinin bu gruba özgü olup hangilerinin genel olarak bütün insanlara özgü olduğunu ya da hangilerinin aslında hiçbir kişi veya gruba atfedilemeyeceğinin farkında olduğunu ifade eder. Şahin vd. (2013, s. 135) kültürel zekânın Beş Faktör Kişilik Özellikleri (Benet-Martinez ve John tarafından 1998’de ifade edilmiştir) ve duygusal zekânın (Schutte vd. tarafından 1998’de ifade edilmiştir) faktörleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Yeşil (2009, s. 128) kültürel zekânın elde edilmesi, geliştirilmesi ve aktif bir şekilde kullanılmasının başarılı kültürlerarası ilişkilerin temelini oluşturduğunu ve bunun kültürel farklılıkları yönetmede yeni bir strateji olabileceğini ifade etmiştir. Küresel pazarlarda faaliyet gösteren firmaların çalışma yaşamında en önemli odak konusunun kültürel farklılıkların avantaja dönüştürülmesi olduğunu, günümüzde artık daha fazla sayıda büyük şirketin kültürel zekâ becerilerini aktif bir şekilde kullandığı ve personel seçiminde bu özelliklere dikkat gösterdiğini, bu nedenle kültürel zekâ becerisinin en kısa zamanda tüm boyutları ile incelenmesi, geliştirmesi ve etkin bir şekilde kullanması gerektiğini ifade etmektedir.

Kültürel zekânın “üstbiliş” boyutu, bilgi işleme yeteneğine yoğunlaşmış olup, bireyin kültürler arası etkileşim sırasında kullandığı kültürel bilginin farkında ve bu bilgiler üzerinde kontrol sahibi olup olmadığı ile ilgilidir, böylece başkalarının kültürel tercihlerinin farkında olma, farklı kültürlerden bireylerle etkileşime girerken ve etkileşim sonrasında kültürel bilgilerini gözden geçirme, karşılaştıkları yeni kültürlere uyum sağlamaya çalışırken, bu kültüre ilişkin bilgileri nasıl öğreneceklerini planlama, bu yeni kültüre uyum sağlama konusundaki ilerlemelerini değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini içerir; bunun yanında “biliş” boyutu bireyin günlük deneyimler yardımıyla ya da formal eğitim yoluyla diğer kültürler hakkında edindiği bilgileri ifade eder, bu bilgiler arasında diğer kültürlerin sosyal yapıları, ekonomik ve yasal sistemleri yer almaktadır, böylece kültürlerarası durumlara ilişkin benzerlik ve farklılıkları anlama yeterliklerini içermektedir (Ang, Van Dyne & Koh, 2006; Ang & Van Dyne, 2008; Ang, Van Dyne & Tan, 2011; Ng, Van Dyne & Ang, 2009; Ng & Earley, 2006; Earley & Ang, 2003; Triandis, 1995 akt. İlhan ve Çetin, 2014, s. 95). “Motivasyon” boyutu, bireyin farklı kültürlerden insanlarla etkileşime girme ve kültürlerarası durumlar hakkında bir şeyler öğrenme konusundaki istekliliğiyle ilgilidir, öz yeterlik ve içsel motivasyon bileşenlerini içerir, farklı kültürlere uyum sağlama yeterliliğini ifade eder; “davranış” boyutu ise, kişinin farklı kültürel geçmişe sahip bireylerle karşılaştığında uygun sözel ya da sözel olmayan davranışları sergileyebilmesi ile ilgilidir, ses tonu ve konuşma hızı gibi sözel davranışlarıyla jest ve mimik gibi sözel olmayan davranışlarını etkileşimde buldukları kültürlerin gereklerine göre ayarlayabilme yeterliliğini içerir (Van Dyne, Ang & Koh, 2009; Ang & Van Dyne, 2008; Ng, Dyne & Ang, 2009; Van Dyne, Ang & Nielsen, 2007 akt. İlhan ve Çetin, 2014, s. 95).

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma kapsamında göçmen öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin paydaş görüşler doğrultusunda belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıftaki kültürel ve etnik başta olmak üzere farklılıklara yönelik yeterlik algıları ile kültürel zekâ durumlarının incelenerek, öğretmen/yönetici, öğrenci ve aile görüşlerine dayalı olarak kültürel çeşitlilik bağlamında göçmen öğrencilerin ve eğitim sistemi paydaşlarının sorunları ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırma ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algıları ile kültürel zekâ özellikleri ne düzeydedir? Bu algı ve özellikler öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mezun oldukları okula, kıdemlerine, birinci ve ikinci yabancı dil bilgi durumlarına ve çevresel özelliklere (homojen veya heterojen kültür özelliği gösteren bir okulda öğrenim görmek) göre nasıl değişmektedir?
2. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algıları ile kültürel zekâ özellikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?
3. Eğitim sistemi paydaşlarının ve göçmen öğrencilerin kültürel çeşitliliğe ilişkin sorun ve gereksinimleri nelerdir ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmalıdır?

1.1.2. Araştırmanın özgün değeri

Bu araştırmada bir eğitim programının ayrılmaz parçası olan öğrenci, öğretmen ve aile ilişkisi incelenmektedir. Araştırmanın günümüze kadar yapılan eğitsel uygulamaların ortaya konulması, bu durumda oluşan sorun ve gereksinimlerin meydana çıkarılması, özellikle eğitim programları ve genel anlamda eğitim sistemi boyutunda çözüm önerileri ve en iyi uygulamaların ortaya konması, yerli ve yabancı alanyazında yapılan çalışmaların analiz edilmesi ve bu doğrultuda ülkemizde yapılabilecek diğer çalışmalar konusunda kapsamlı öneriler ortaya konulması açısından alanyazına katkı sunması amaçlanmaktadır.

Çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitim kavramları uluslararası boyutta eğitim alanında son yıllarda bu denli önemli olmaya başladığından özellikle öğrencilerle sınıf ortamında en çok vakit geçiren ve onlarla birebir iletişim olanağına sahip olan öğretmenlerin görüş, tutum ve yeterlikleri de önemli olmaktadır. Özellikle bireylerin küçük yaşlarda kazandığı deneyimlerin ve o yaşta yer edindiği okul ortamının önemi de göz önüne alındığında araştırmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada da kültürel çeşitliliğe yönelik göçmen öğrencilerin ve eğitim sistemi paydaşlarının gereksinimlerinin belirlenmesi amacı doğrultusunda araştırmanın bilimsel ve toplumsal açıdan katkısı daha önce yapılan araştırmalardan farklılık arz etmektedir.

Araştırmanın bu doğrultuda Türkiye'deki göçmenlerin eğitim sorunlarını ve gereksinimlerini tespit etme açısından bireysel, Türkiye'de göçmen bireylerin eğitimi konusunda mevcut durumun betimlenmesi konusunda toplumsal, eğitimin paydaşları olan öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda eğitsel uygulamalar ve sorunlara

yönelik çözüm önerilerini incelemesi açısından da eğitim programları düzeyinde bilimsel katkılarının olması hedeflenmektedir.

1.3. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde “multicultural education”, “inclusive education of refugees”, “göçmen eğitimi”, “çokkültürlü eğitim”, “göçmenler ve kaynaştırma eğitimi”, “kapsayıcı eğitim” anahtar kelimeleri ile ilgili son beş yıl içerisinde yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar yer almaktadır. Araştırmalar amacı, hedef kitlesi, yöntemi ve temel bulguları çerçevesinde ele alınmıştır.

1.3.1. Ulusal araştırmalar

Senem ve Arıkan'ın (2018, s. 432) çalışmasında üniversite öğrencilerinin toplumsal farklılıklara bakışını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın hedef kitlesi, öğrenim gördükleri fakültelerden rastlantısal olarak seçilmiş (155 kız 133 erkekten oluşan, Akdeniz Üniversitesi'nin Edebiyat, Tıp, Mühendislik, İlahiyat, Eğitim, Fen ve Güzel Sanatlar fakülteleri ile BESYO ve Teknik Bilimler MYO'nda öğrenim görmekte olan toplam ve rastlantısal olarak seçilen) toplam 288 öğrencidir. Yöntem: Katılımcılara 40 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Uygulanan ölçek daha önce Arıkan ve Çetintaş (2013) tarafından geliştirilerek uygulanmış beşli likert tipi bir ölçektir. Bulgular: Cinsiyet değişkeninde, çalışmaya dâhil edilen ifadeler göre çoğunlukla anlamlı farklılık gözlenmiştir. Çalışma sonunda kız öğrencilerin toplumsal farklılıklara yönelik görüşlerinde daha açık ve hoşgörülü olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte de anlamlı bir fark gözlenmiştir. Son olarak da, öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumları ve öğrencilerin görüşleri arasındaki ilişkide anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bireylerin fiziksel farklılıklara, toplumsal kimlik, cinsel kimlik konularına göre daha hoşgörülü ifadeler belirttikleri görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin birçoğunun bakış açısını fiziksel görünümün etkilemediği söylenebilir. Dinle ilgili ifadeler yer alan cümlelerde, genellikle kararsızlık hâkim olmuş, özellikle BESYO, Teknik Bilimler ve İlahiyat öğrencilerinde bu kararsızlık ve de farklılıklara karşıt görüşler daha yoğun görülmüştür. Çalışmaya dâhil edilen cinsel kimliklerle ilgili ifade, Güzel Sanatlar, Edebiyat ve Tıp fakültesi öğrencileri daha hoşgörülüdür. Hoşgörünün en çok Edebiyat, Güzel Sanatlar, Tıp, Fen ve Mühendislik fakültesi öğrencilerinde olduğunu görebiliriz. Kısacası, arkadaş grupları, cinsiyet, öğrenim görülen fakülte, ailelerin

öğrenim durumu ve bilinç seviyeleri gibi faktörler farklılıklara bakışı ve hoşgörü düzeyini etkilemektedir.

Ulutaş ve Kırlioğlu'nun (2020, s. 677) araştırmasında çokkültürlü eğitimin sosyal hizmet bakış açısıyla ülkemizde uygulanabilecek bir çokkültürlü eğitim modelinin ana ilkeleri ve temel çıktılarının tartışılmaktadır. Düşünce makalesi niteliğinde olup, doküman analizi ile veri toplanmıştır. Bulgular; çokkültürlü eğitim yapısının farklı kültürleri tanıma ve kabullenme odağına oturtulması ve okul sosyal hizmeti bağlamında geliştirilmesi gerekmektedir. Uzun süreli kalış için yerleşilen ülkelerin sosyal uyumu gözetmesi kaçınılmazdır. Farklı kültürlerle sadece saygı duymaktan ziyade onların tanınması ve kabul edilmesine dayalı bir eğitim yapısı toplumun geleceğinin sağlıklı olması için gerekli görünmektedir. Bunun için ana ilkelerin sosyal adalet, insan hakları ve sosyal refah bağlamı üzerine çerçevlendirilmesi değerli olacaktır. Buradan hareketle, Türkiye'nin kendine özgü eğitim yapısının içinde çokkültürlü eğitim standartlarının her bir kademe için belirlenmesi gerekmektedir. Bu standartlar, eğitim ve öğretimin etkinliği için yapılacak uygulamalara bir rehber niteliği taşıyacaktır. Çokkültürlü eğitim yapısının içeriği belirlenirken tektipleştirmeden uzak durulması gerekmektedir. Bu noktada, önemli olan farklı kültürel özelliklerin ve değerlerin öğrenci gruplarına aktararak ortak paylaşımlarda bulunmalarını sağlamaktır. Ülkenin hukuki yapısının, kurallarının ve yaptırımlarının yine çokkültürlü eğitimin içinde çocuklarla paylaşılması bilgilendirme amacı taşıyacaktır. Çokkültürlü eğitim yapısının farklı kültürleri tanımaya ve ortak noktalar geliştirerek sosyal uyuma katkı sunmaya odaklanması gerekmektedir. Özellikle Suriyeli çocukların erken yaşta evlilik birliği kurmaya ya da çalışmaya zorlanmalarının engellenmesi için hukuki yaptırımların aktif bir biçimde uygulanması önem taşımaktadır. Okulda ve okul dışında yürütülecek sosyal hizmet çalışmalarında, Suriyeli çocuklara öncelik verilmesi önem arz etmektedir.

Erbaş'ın (2019) çalışmasında bir devlet üniversitesinde yüksek lisans öğrencisi olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim algıları ve Türkiye bağlamında bu eğitimin boyutları hakkındaki görüşleri katılımcıların çokkültürlü eğitim anlayışlarının, Türkiye'deki pedagojik uygulamalara ve dersliklerde bu eğitim modelinin uygulamalarına nasıl yardımcı olabileceği temelinde James Banks tarafından oluşturulan çokkültürlü eğitimin boyutları dikkate alınarak incelenmiştir. Çalışmanın hedef kitlesi, Türkiye'nin Marmara Bölgesi'nde bulunan bir üniversitedir. Yöntemi, nitel örnek olay incelemesidir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerden, yazılı belgelerden, odak grup

görüşmesinden, sınıf gözleminden ve alan notlarından toplanmıştır. Katılımcıların dersliklerinde, müfredatta var olan ve okullardaki olası çokkültürlü uygulamalar incelenmiştir. Bulgular: Katılımcılar çokkültürlü eğitimin boyutlarıyla ilgili pedagojik uygulamalarının okullarda nasıl yerleştirilebileceğine dair çeşitli örnekler vermişlerdir. Bu boyutların bazıları hakkında katılımcılar fikir beyan edip pratik örnekler ile açıklayabilirken, bazı boyutların uygulamaları ilgili olarak eksik bilgilere sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenler ve öğretmen adaylarının sundukları örneklerin benzer olduğu ve genellikle aynı derslerin konularından atıflar yaptıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanında, ilkokul müfredatı haricindeki başka derslerin içeriğinde çokkültürlülük ile ilgili konulara daha ayrıntılı örnekler vermede eksiklerinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Acar Çiftçi'nin (2019) çalışmasında Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri konusundaki algıları araştırılmaktadır. Hedef kitlesi, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki eğitim fakültesine sahip 93 üniversitenin eğitim fakültelerinde görev yapan 328 akademisyendir. Yöntemi; nicel olup, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği" (EÇEÖYÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Bulguları; akademisyenlerin kendilerini ölçek genelinde yeterlik, bilgi ve farkındalık açısından kısmen yeterli olarak algılamaktadırlar. Cinsiyet, etnik köken ve anadili değişkenleri akademisyenlerin algılarında anlamlı farklılaşmalara neden olmaktadır.

Kayısılı, Soylu and Sever'in (2019) araştırmasının amacı; okul ve okul çevresinde Suriyeli mültecilerin kapsayıcı eğitimlerinin önündeki engelleri ortaya çıkarmaktır. Hedef kitlesi; Suriyeli mülteci öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda görev yapan 12 öğretmen ve 5 okul yöneticisi ile, Suriyeli ve Türk öğrencilerin velilerinden meydana gelen 10 öğrenci velisidir. Yöntem; nitel bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sahada edinilen gözlemlerden yoluyla elde edilmiştir. Bulgular; verilerin analizi sonucunda dört ana temaya ulaşılmıştır: "Dil Farklılığı", "Temel Sosyal Problemlerin Okuldaki Yansımaları", "Entegrasyon Politikaları Temelli İkiyapılılar" ve "Bir Dâhil Olma Alanı Olarak Ortak Kökler". Suriyeli mültecilere kapsayıcı eğitimlerin önündeki engelleri kaldırmada kolektif ve bütüncül bir yaklaşım gereklidir.

Kırılmaz ve Öntaş'ın (2020) araştırması akranlarına oranla çeşitli sebeplerle dezavantajlı olan Sığınmacı öğrencilerin çevrelerinde kabul görme durumlarını, sınıf

öğretmenlerinin kapsayıcılık ile ilgili olumlu ve olumsuz tecrübelerini, öğrenci-öğretmen etkileşimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Hedef kitlesi, araştırmacının yönetici olarak çalıştığı, Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesindeki bir ilkokulda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan, (sınıfında sığınmacı öğrencisi olan, sınıfındaki sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim anlayışını ve uygulamalarını açıklıkla ifade edebilen) 3 sınıf öğretmeni, 1 müdür, 1 müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen ve bunun yanında (aynı okulda söz konusu sınıf öğretmenlerinin sınıfında öğrenim gören sınıfları 3 ile 4, yaşları 8-10, Türkiye’de bulunduğu süre 4-6 yıl arasında değişen, tamamı Irak’tan Türkiye’ye gelmiş) 5 sığınmacı öğrencidir. Yöntemi, amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleminin kullanılmış olup, nitel yöntemlerden gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile veri toplanmıştır. Gözlem kısmında araştırmacı sığınmacı öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile etkileşimi, öğretim uygulamaları ve yöntemlerini incelenmiştir. Bu kapsamda okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerden mevcut durum ve sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerine, sığınmacı ve Türk öğrencilerin ise okul ve öğretim süreci üzerindeki görüşlerine yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile başvurulmuştur. Bulgular; sığınmacı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karşılıklı saygı ve sevgi ortamının sağlanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin bunu sağlamak üzere sınıf kuralları konusunda katı davrandığı, arkadaşlık ilişkilerinde yapıcı ve yardımseverlik duygusunun sık sık verildiği, derslerin genelini düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanılarak işlendiği, oyuna dayalı, görsel ve derse dikkat çekici öğretmen girişlerinin bu öğrencilerin derse katılımını etkilediği, ayrıca kendilerini daha rahat ifade edebildikleri (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) derslerde daha katılımcı oldukları ve öğretmenlerin derslerde sığınmacı öğrencinin sınıf arkadaşlarını aktif bir şekilde kullanarak akran eğitiminden yararlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ereş’in (2015) çalışmasının amacı, göçmen eğitimini analiz etmek ve Türkiye’deki göçmen çocukların eğitimini değerlendirmektir. Düşünce makalesi niteliği taşımaktadır. Çalışmada göçmen eğitimi doküman analizi yöntemi ile değerlendirilmektedir. Göçmen çocukların eğitiminde, eğitim sisteminin girdilerinin ve eğitim sürecinin sorunlu olduğunu ve bu sorunların giderilmesinde eğitim politikalarının belirlenmesi ve bu politikalara uygun bir planlamaya gereksinim duyulduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Olur ve Oğuz’un (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin gereksinimleri incelenmektedir. Çalışma grubunu, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Eğitim Fakóltesinde 2016-2017 öğretim yılında öğrenim gören 165 öğretmen adayı oluşturmuştur. Yöntemi: Yakınsak paralel desenli karma yöntemli olup nicel veriler “Çokkültürlü Eğitim ve Demokrasiye Yönelik Algılar Ölçeği” ile, nitel veriler ise araştırmacılar tarafından oluşturulmuş açık-uçlu sorular ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitimi yalnızca kültürel boyutu ile açıkladıkları, çokkültürlü eğitime yönelik bilgilerinin eksik olduğu ve çokkültürlü eğitime yönelik bir eğitime gereksinimleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sezer ve Kahraman’ın (2017, s. 550) araştırmasında sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki incelenmektedir. Çalışma grubu Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakóltesine devam eden 110 sınıf ve 103 okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi, dolayısıyla nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dalına ve büyüdükleri yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir.

Ciğerici ve Güngör’ün (2016, s. 137) araştırmasının amacı Bilecik ilindeki ilkokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin ölkemizde bulunurken başta eğitim-öğretim süreci olmak üzere her alanda yaşadıkları sorunları, (sınıflarında yabancı uyruklu ilkokul öğrencisi bulunan) sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile ortaya koymaktır. Araştırmanın hedef kitlesi Bilecik il merkezinde yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerin bulunduğu dört ilkokuldaki toplam otuz üç sınıf öğretmenidir. Araştırmada; nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgubilim modeli seçilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal, kültürel, dilsel, ekonomik, politik, psikolojik ve eğitim-öğretim sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Erdem’in (2017) araştırmasının amacı, mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunların ve bu öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Hedef kitle; mülteci öğrencilerin

en yoğun bulunduğu iki okulda, en az beş yıl öğretmenlik tecrübesine sahip olma ve en azından bir dönem boyunca göçmen bir öğrenciye eğitim verme kıstaslarını karşılayan ve görüşme ve gözlem yapılmasını kabul eden beş öğretmendir. Bu araştırma nitel, betimsel bir durum çalışmasıdır. Araştırmada görüşme ve gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından öğretimsel mesleki gelişim basamakları dikkate alınarak hazırlanmış bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları: Öğretim sürecinde temel sorunun dil sorunudur. Katılımcı öğretmenlerin mülteci öğrencilerin gereksinimlerine göre içeriği düzenlemedikleri, öğretmenlerin bu öğrenciler için materyal gereksinimleri olduğu, değerlendirme sürecinde öğretmenlerin nesnel bir yöntem geliştirmedikleridir. Öğretmenler mülteci öğrencilere Türkçenin ve Latin alfabesinin öğretilmesi için hazırlık eğitimi verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim içeriğinin analizi, öğretme stratejileri, ders araç ve gereçleri, ölçme araçları geliştirme ve değerlendirme gibi alanlarda mülteci öğrencilere dönük olarak mesleki gelişim ihtiyacı içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

Koçak ve Özdemir'in (2015) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adayının kültürel zekâsı ile çokkültürlü eğitime yönelik tutumu arasındaki ilişki sorgulanmaktadır. Hedef kitlesi, 2013-2014 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitimine devam eden 485 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada nicel yöntemden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının kültürel zekâlarını ölçmek üzere, 'Kültürel Zekâ Ölçeği', çokkültürlü eğitime yönelik tutumların belirlenebilmesi için ise, 'Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma bulguları, çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâyaya ait ortalamalarının görece yüksek olduğunu göstermiştir. Kültürel zekâ ile çokkültürlü eğitime olan tutum arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca demografik değişkenler ile kültürel zekâyaya ait üç boyutun (üst biliş, motivasyon ve davranış) çokkültürlü eğitime yönelik tutumun anlamlı yordayıcıları olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonucunda kültürel zekânın, çokkültürlü eğitime yönelik tutum üzerinde önemli bir rol oynadığı genel sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici'nin (2017 s. 1941) araştırmasının amacı okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilindeki bir devlet ve bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan

245 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Kişisel Bilgi Formu, KZ Ölçeği ve Öğretmen Adayları İçin ÇKEYT ölçeğidir. Okul öncesi öğretmen adaylarının KZ düzeyleri ile ÇKEYT arasında anlamlı bir ilişki vardır. Okul öncesi öğretmen adaylarının KZ düzeyleri öğrenim gördükleri üniversite türüne ve farklı kültürlerin olduğu bir çevrede yetişme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; ÇKEYT ise öğrenim gördükleri üniversite türüne göre farklılaşmaktadır.

Akçaoğlu (2017, s.138) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalında 3. Sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan, deney ve kontrol grupları Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dalında yer alan 3 farklı grup içerisinden rastgele yöntemle belirlenen 52 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu amaçla, araştırmada ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır, nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır, nicel veriler için ölçekler ve nitel veriler için yarı-yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Çalışmada, deney grubunda çokkültürlü eğitim 10 hafta boyunca ile ilgili dersler anlatılmıştır. Araştırma bulguları: İçerik birleştirme boyutu yoluyla çokkültürlü eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının ön-test-son-test çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öntest-son-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Ön-test puanları kontrol edildiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterliklerinde anlamlı bir artış vardır, dolayısıyla içerik birleştirme boyutu yoluyla yapılan çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri üzerinde etkili olmuştur. Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve inanç puanlarına empati puanlarının anlamlı bir etkisi yoktur ve etki deney grubunda yapılan çokkültürlü eğitim uygulamasından kaynaklanmaktadır. Ön-test sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğretmen adayları çoğulculuk anlamına gelen maddeyi tercih etmişlerdir. Son-test sonuçlarına göre ise hem deney hem de kontrol grubunda yer alan katılımcılar asimilasyon anlamına gelen maddeyi tercih etmişlerdir. Araştırmada elde edilen nitel verilere göre ise çokkültürlü eğitim kavramı ile ilgili "farklılıklar, kabul/katkı,

önyargı, ortam, farklılıklar, çevre/deneyim, sorunlar ve ders" gibi kavramların vurgulanmaktadır. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlülük ile ilgili olarak öğretmen adaylarına ait görüşlere göre çokkültürlü eğitime en fazla katkı sağlamış olan ders çokkültürlü eğitim uygulaması içeriği birleştirilen sınıf yönetimi dersidir.

Sakız'ın (2016, s.65) araştırmasının amacı Türkiye'de yoğun göç almakta olan Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki okullarda, göçmen çocukların okullara dâhil edilmesine yönelik olarak idarecilerin düşünce, inanç ve tutumlarını incelemek; okul yöneticilerinin göçmen çocukların kendi okullarında eğitilmesine yönelik tutumlarını, bu eğitimin önünde duran ve okul ikliminden kaynaklanan engelleri ve göçmen çocukların kendini ait hissettikleri bütünleştirici okul iklimleri inşa edilebilmesi için eğitim sistemindeki mevcut fırsatları ortaya koymaktır. Hedef kitlesi, 18 okul yöneticisidir. Nitel yöntemle kurgulanmış, yarı-yapılandırılmış görüşmelerle veri toplanmıştır. Bulgular; okul yöneticilerinin göçmen çocuklara ayrıştırılmış ortamlarda eğitim verilmesini desteklediği; kendi okullarında eğitim görmelerine dair olumsuz tutumlar beslediği; yapısal yetersizliklerin ve düşük toplumsal kabul düzeyinin göçmen çocukların eğitime yönelik olumsuz tutumları önemli ölçüde etkilediği; bütünleşik okul kültürlerinin oluşması için paydaşların psiko-sosyal ve yapısal anlamda desteklenmesi gerektiğidir.

Özyıldırım, Kurudayıoğlu ve Yıldırım'ın (2021) araştırmasının amacı etkileşimli okuma yöntemi ile okunan, göçü anlatan resimli çocuk kitaplarına yönelik çokkültürlü sınıf ortamlarında bulunan öğrencilerin göç süreci, nedenleri ve sonuçlarına yönelik tepkilerinin ortaya konulması ve bu şekilde sınıflarda olumlu, kabul edici, hoşgörülü ve empati yapılabilen ortamlar oluşturmak için yapılabilecek bir uygulama örneğinin oluşturulmasıdır. Katılımcılar Muğla ili Menteşe ilçesine bağlı bir köy okulunda öğrenim gören üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan dokuz kişilik bir birleştirilmiş sınıfta öğrenim gören dokuz öğrencidir. Yöntemi; nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Veri toplama yöntemi odak grup görüşmesi ve veri çözümleme yöntemi ise betimsel analizdir. Araştırma sonucunda; sınıf ortamlarında resimli çocuk kitaplarının kullanımının gerekli olduğu; resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemi ile öğrencilere aktarılmasının göçmen öğrencilerin sınıf ortamlarına entegrasyonunu ve yerli öğrencilerin de onları kabulünü kolaylaştırabileceği ifade edilmiştir.

Yılmaz'ın (2015, s. 475) araştırmasının amacı Türkiye'deki, sığınmacılara yönelik ikamet, sağlık ve eğitim alanlarındaki olanakları değerlendirmek ve birtakım öneriler sunmaktır. Doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bulgular: Uygulamaların

geliştirilebilmesi amacıyla, özellikle sığınmacı ailelere çalışma izni verilmesinin kolaylaştırılması ve göçmen çocuklara sağlanan eğitimin çocukların bir hedefe ulaşmalarına, geleceğe ilişkin plan yapmalarına da olanak tanıyacak şekilde amaç odaklı (purposeful education) olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, göç verilerinin göçmenleri birer “sayı” olmaktan çıkarıp onların farklı sıfatlarını (çocuk, anne, baba vb.) da içerecek şekilde geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Koçak ve Gündüz’ün (2016) araştırmasının amacı Avrupa Birliği’nde yaşayan ve hala bölgeye gelen göçmenlere yönelik içerme politikalarının neler olduğu ve etkilerinin hangi boyutta olduğunu incelemektir. Doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Temel sonuçlar; birlik bünyesinde sadece güvenlik algılamasına dayanmayan aktif bir göç politikası oluşturulmalıdır. AB vatandaşı olmadıkları için Birlik Müktesebatı’ndan faydalanamayan göçmene, sadece ekonomik alanda değil sosyal ve belirli ölçülerde siyasal alanlarda da fırsat eşitliğinin tanınması için stratejiler geliştirilmelidir. Tüm yönleri ile bağlayıcı ve caydırıcı olan bir “İrkçilik ve Yabancı Düşmanlığıyla Mücadele Kararı” hazırlanmalıdır.

Demirdağ ve Kaynakçı-Ünlü (2020) tarafından yürütülen araştırmanın amacı Türk akademik dergilerinde 2000-2018 yıllarında yer alan çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili yayınların incelenmesi ve bu kavramın metodolojik boyutlarının ortaya çıkarılmasıdır. Hedef kitlesi; 2000-2018 yıllarında Türk akademik dergilerinde yer alan çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili EBSCO, Google Scholars, Web of Science, Ulakbim online veri tabanlarında yer alan 96 yayındır. Yöntemi nitel araştırmadır. Yayın sayısı belirlendikten sonra, her yayın yayın dili, yayın yılı, yöntemi, örnekleme tipi, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, veri çözümleme yöntemi ve temaları açısından incelenmiştir. Bulgular: Araştırmaların çoğu Türkçe basılmıştır. Araştırma yöntemleri çoğunlukla teorik ve nitel yöntemlerden oluşmaktadır. En sık kullanılan veri toplama araçları derleme ve anketlerdir. Çokkültürlü eğitimle ilgili çalışmaların yaklaşık olarak yarısı öğretmen adayları ve öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmalar çoğunlukla tutumları incelemiştir.

Köşker ve Erdoğan’ın (2020) araştırmasının amacı, Türk ve ERIC veri tabanlarında çokkültürlü eğitimle ilgili çalışmaların eğilimlerini belirlemek ve karşılaştırmaktır. Hedef kitlesi; Türk ve ERIC veri tabanlarında yer alan çokkültürlü eğitimle ilgili ERIC veri tabanındaki 308, ULAKBİM veri tabanındaki 60 çalışmadır. Yöntemi, içerik analizidir. Bulgular: 2015 sonrasında çokkültürlü eğitime ilişkin yayınların sayısında ULAKBİM

veri tabanında artış, ERIC veri tabanında düşüş olmuştur. Türkiye'deki eğilim daha ziyade büyük örneklerle tutum, algı ve düşünceleri belirlemeye yönelik iken, ERIC veri tabanında daha küçük örneklerle çokkültürlü eğitime ilişkin uygulamalar ve deneyimlerin araştırılma eğilimi vardır.

Paksoy ve Çelik (2019, s. 274-279) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, çokkültürlülük kavramını analiz etmek ve çeşitliliği kabul düzeyi açısından Türk eğitim sisteminin değerlendirilmesidir. Düşünce makalesi niteliğinde olup doküman analizi ile veri toplanmıştır. Bulgular; alanyazında ifade edildiğine göre Türkiye'de çokkültürlü eğitime ilişkin algılar genellikle olumlu olmakla beraber yabancıların ve farklı dinlere mensup öğrencilerin çeşitliliklerinin kabul edilmesi konusunda daha fazla yol alınması gerekmektedir. Öğrencilerin kültürel değerlerinin Türk eğitim süreci içerisinde yer alıp almadığı net değildir. Bunun yanında, öğretmenlerin bu konu hakkında neler düşündükleri, ne türlü davranış örüntülerini benimsedikleri bilinmemektedir. Öğrencilerin ailelerinden veya geldikleri kültürden edindikleri davranışları ve kültürel değerleri sınıf ortamına getirmediklerini düşünmek pek mümkün görünmemektedir. Çünkü öğrencilerin kültürel geçmişleri öğrenme sürecinde oldukça etkindir ve öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel değerlerine saygı gösteren eğitim ortamları oluşturmaları beklenmektedir. Eğer okullar ve öğretmenler öğrencilerin dil geçmişi ve kültürel geçmişlerinin güçlü yanlarını ortaya çıkarıp bunlardan faydalanabilirlerse akademik bir başarı oluşacaktır.

Arslan ve Aybek (2019) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, çokkültürlü eğitim temelinde disiplinlerarası eğitim programının ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri üzerindeki tolerans değerleri, davranış ve eleştirel düşünme becerileri çerçevesinde etkisinin araştırılmasıdır. Hedef kitlesi, bir Elazığ'ın Karakoçan ilçesinde bir ilkökulda 2015-2016 öğretim yılında öğrenim gören 15'i kız, 15'i erkek toplam 30 dördüncü sınıf öğrencisidir. Yöntemi nicel, deneysel desen olup öntest-sontest gruplu desenedir. "Hoşgörü Tutum Ölçeği", eleştirel düşünme hikaye testleri ve puanlama rubrikleri ile veri toplanmıştır. Bulgular; eleştirel düşünme puanlama rubriği, hoşgörü değeri puanlama rubriği ve tolerans tutum ölçeği öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin sontest puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre, çokkültürlü eğitime dayalı disiplinlerarası eğitim programının öğrencilerin eleştirel düşünme, hoşgörü düzeyi ve hoşgörüselle davranışlarını geliştirdiği ifade edilebilir.

Tonbuloğlu, Arslan ve Aydın'ın (2016) araştırmasının amacı öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve çeşitliliğe ilişkin algılarının incelenmesi ve konuyla ilgili öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin ortaya çıkarılmasıdır. Hedef kitlesi, İstanbul ilinde bir ilkokulda görev yapmakta olan 6 öğretmendir. Nitel çalışma olup durum araştırması niteliğindedir. Yarı-yapılandırılmış görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleriyle veri toplanmıştır. Görüşme soruları, gözlem formu ve yıllık planlar veri toplamada kullanılmıştır. Bulgular; öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin önemi ve gerekliliğini anlamaları ve bunu pratiğe dökebilmeleri için, eşit öğrenme olanaklarını sağlayabilen eğitim reformlarının uygulanması gereklidir. Bu nedenle, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim prensiplerini benimsemesi ve bunları derslerinde kullanmaları, aynı zamanda öğretmenlere sağlanan eğitim olanaklarının ve bu konuyla ilgili yapılan akademik çalışmaların artırılması önerilmektedir.

1.3.2. Uluslararası araştırmalar

Nganga'nın (2020) araştırmasının amacı, bütün gruplar için yeni olasılıklar ve olanaklar keşfetmek için bütün ötekileştirme biçimleri araştıran, eleştirel çokkültürlü eğitimin kullanımının faydalarının küreselleşme çerçevesinde ortaya çıkarılmasıdır. Hedef kitlesi, 17 aday öğretmendir. Yöntem: Veriler öğretmen adaylarının öğrencilerle gerçekleştirdikleri 1 dönem boyunca süren öğrenci kitaplarının gizli yanlılık-ötekileştirme barındırmasına ilişkin analiz süreçlerinin başında, ortasında ve sonunda yazdıkları yansıtımalarının fenomenolojik içerik analizi ile analiz edilmesiyle toplanmıştır. Bulgular: Öğretmen adayları çocuk kitaplarının gizli yanlılık-ötekileştirme analizi konusunda kısıtlı bilgi ve deneyim ile sürece başlamalarına rağmen, konuyla ilgili gerekli temel bilgiyi kazandılar ve kendi gelecek sınıflarında uygulamak için hazırlar. Sonuç olarak, eleştirel çokkültürlü eğitim derslerinin erken çocukluk eğitimi programlarında açık bir şekilde yer alması gerekmektedir.

Cutri, Whiting and Bybee'nin (2020) araştırmasının amacı, bir öğretmenin; öğrencilerine sosyal medya ve internet kullanma becerilerini kullanarak eleştirel çokkültürlü eğitim online dersi için içerik geliştirmelerine olanak sağlamak amacıyla yürüttüğu bir ders süresince yaşadığı öğretmenlik deneyiminin yansıttığı şekilde incelenmesidir. Araştırma nitel olup, veriler öğretmenin yansıtıcı günlüklerinden elde edilmiştir. Bulgular: Çokkültürlü eğitim uzmanlarının kullanabileceği, şu noktalar araştırmada ortaya çıkmaktadır: (a) yapılan işin çelişkilerinin tanımlanması (b) eğitimsel

riskler alınmalı (c) kronik tansiyonlarla çalışılmalıdır. Öğrencilerin içerik geliştirmeye başlaması öğretmen-öğrenci tanımlarında değişikliklere neden olmuştur. Öğretmenlik yapan Ramona'nın daha önce hiç online bir ders almamış olması ve online derslerin nasıl yapılacağına kendisine öğretilmemiş olması da bu tanımların değişmesine Ramona'nın da kendi öğrenme deneyimlerini öğrencileri sayesinde kazanmasına neden olmuştur. Bu sonuçlara göre, eleştirel online eğitimlerin daha fazla bilgi, otorite ve uzmanlık paylaşımına olanak sağladığı düşünülerek, bu konuda daha fazla araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Bessarabova and Kurysheva, E. S.'nin (2020, s. 181) yürüttüğü araştırmanın amacı, Rusya ve Amerika'daki çokkültürlü eğitim ve kapsayıcı eğitim kavramlarının mantığı, tarihi ve geçmişe dönük analizini yapmaktır. Veriler, Amerika ve Rusya'daki resmi eğitim dokümanlarının, Rus ve Amerikalı bilim adamlarının çalışmalarındaki çokkültürlü eğitim ve kapsayıcı eğitim kavramlarının teorik ve karşılaştırmalı analizi, Amerikalı araştırmacıların araştırmalarının çevirisi ve sentezi ile elde edilmiştir. Yöntemi nitel, doküman analizidir. Bulgular; çokkültürlü eğitim ve kapsayıcı eğitim kavramlarının birbiriyle yüksek oranda ilişkili olduğu, çokkültürlülüğün temel prensipleri olan; anti-ırkçı eğitim ortamı, sosyal adalete ulaşma çabası, özgürlükçü ortamın ancak kapsayıcı eğitim ortamları içerisinde gerçekleşebilir.

Torres and Tarozzi'nin (2020) araştırmasının amacı, çokkültürlülük kavramının teorik çerçevesini çizmek ve bu konuda yer alan farklı görüşleri irdelemek, sınır ötesi öğrenme deneyimlerini, uluslararası karşılaştırmalı eğitim çalışmaları çerçevesinde incelemektir. Düşünce makalesi niteliğinde olup doküman analizi ile veri toplanmıştır. Bulgular; Amerika ve Avrupa temelli yaşanan anti-göçmen ve anti-çokkültürlülük gibi yaklaşımlar zaman içerisinde çokkültürlülüğün eğitim sistemine tam anlamıyla yerleşmesi ile birlikte Asya'da da görülmeye başlayacaktır. Popülist hükümetlerin ve bazı entelektüellerin anlayışına göre kültürel çeşitlilik kavramını reddetmek en iyi çözümdür. Bunun yerine ortak değerleri ısrarla gözetmek, kültürlerarası evrenselleşme ve ulusal kimlik kavramlarını benimsemek gerekmektedir. Bu sayede Batı dünyası; teröristler, fakirler ve asimile edilemeyen göçmenler gibi tüm düşman çeşitlerinden korunabilir.

Smits and Janssenswillen'in (2019) araştırmasının amacı, Belçikalı öğretmen adaylarının sınıflarındaki etnik kültürel çeşitliliğe ilişkin tutumlarının, öğretim biçimlerinin heterojenliği nasıl etkilediğinin ve heterojenliğe ilişkin farkındalık düzeyi yüksek birer profesyonel olup olmadıklarının ortaya çıkarılmasıdır. Hedef kitlesi, 2013

yılı Ekim ayı ve 2014 yılı Haziran ayında uygulamalı staj eğitimine devam eden 3 öğretmen adayıdır. Yöntem: Nitel bir araştırmadır. Veriler; anketler, görüşmeler, transkriptler, loglar (online gönderiler), ders gözlemleri sonrası oluşan eşli dönütler ve ders planları ile toplanmıştır. Bulgular: Katılımcıların çeşitliliğe ilişkin farkındalık düzeyi yüksek olmasına rağmen, paylaştıkları çokkültürlülüğe ilişkin bilgileri ve davranışları göze çarpan şekilde bundan farklılık arz etmektedir, bu davranışlar arasında ders planı hazırlarken özellikle belirli bir kesimi ihmal etme, kimlik ve kültürlerarasılık konusunda yasal düzenlemeye aykırı hareket etmek yer almaktadır. Buna göre, gerçek bir çokkültürlü öğretmen davranışı ancak uygulamanın pratiğe döküldüğü ders sırasında ve gerçek bir ders planı hazırlandığında ortaya çıkmaktadır.

Sheykhjan'ın (2017) araştırmasının amacı, eğitimin önündeki engellerin ve temel zorlukların küresel göçmen krizi ve kapsayıcı eğitim çerçevesinde incelenmesidir. Nitel bir çalışma olup doküman analizi ile veri toplanmıştır. Bulgular: Göçmen eğitimi konusunda çeşitli yeni önlem ve yapılaşmalar gereklidir: Sektör planları yapılmalı, risk yönetimi, acil durum önlemleri, cevap verici ve koruyucu toplum önlemleri alınmalıdır. Göçmenlerin yer değiştirmesi ve gettolaşması ile ilgili katı tutumlarımızdan vazgeçmeliyiz. Eğitimin bütün çocukların hakkı olduğunu bilmeli ve bu hakkı gözetmeliyiz.

Shih'in (2020, s. 1053) araştırmasının amacı Tayvan ilkokullarındaki çocukların – etnik kimlik, dil, cinsiyet, din ve sınıf bağlamında- çokkültürlü eğitime yönelik hangi içerikleri öğrenmeleri gerektiğinin incelenmesidir. Yöntemi nitel olup, verilerin toplanması doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, etnik kimlik ve kültür bağlamında öğretmenlerin ülkelerindeki etnik gruplar ve onların kültürel durumları hakkında öğrencileri bilgilendirmesi gerektiği, onlara saygı duyulması ve desteklenmesi gerektiğini anlatması gerektiği ifade edilmiştir. Bu anlamda çocukların şunu anlaması sağlanmalıdır; kültür yok olursa dil de yok olur, dolayısıyla kültürün korunması elzemdir. Cinsiyet ve kültür bağlamında, öğretmenlerin çocuklara şunları öğretmesi gerekir; cinsiyet sosyal ve toplumsal bir kavramdır, dolayısıyla çocukların cinsiyete ilişkin kalıp düşüncelerini ortadan kaldırmaları sağlanmalıdır. Çocukların cinsiyete ilişkin duyarlılıkları artırılmalı, bütün cinsiyetlerin saygıya değer olduğu öğretilmeli, cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalıkları artırılmalıdır. Din ve kültür bağlamında, öğretmen çocukların dinin kültürün bir yansıması olduğunu anlamalarını sağlamalıdır, bireylerin farklı din ve inançlara sahip olabilecekleri, karşılıklı saygı ve

hoşgörünün elzem olduğu öğretilmelidir. Sınıf ve kültür bağlamında, sosyal sınıfların başarılı bir biçimde bir arada olabilecekleri, sınıflara ilişkin zulme başvurmadan daha insancıl bir toplum düzeyine ulaşılacağı ifade edilmelidir.

Deroo, Farver and Dunn'ın (2017) araştırmasının amacı, çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmen adaylarının söylem ve yaklaşımlarının incelenmesidir. Hedef kitlesi, Orta-Batı Amerika'da bir üniversitenin öğretmen eğitimi fakültesinde ikinci sınıfta okuyan öğrenciler ve onlara ders veren akademisyenlerdir. Yöntemi, nitel yöntemlerden söylem analizidir. Öğrencilere çokkültürlü eğitim konulu, "göçmenlik, dil ve kültür" başlıklı bir ders online ortamda sunulup, bu ders ve ilgili foruma farklı ırklardan öğrencilerin de katılımı ile ortaya çıkan söylemlerin incelenmesi temelinde kurgulanmıştır. Bir dönem sonunda yapılan online dersin işlendiği sırada atılan 252 postun incelemesi yapılmıştır. Bunlar öğretmen adayları ve onlara ders veren akademisyenler tarafından forumda atılmış içeriğinde blogların, videolar, fotoğraflar, notlar, özlü sözler, gifler, politik karikatürler, gazete afişleri, küpürleri, web sayfalar vs. yer alan 252 gönderidir. Bulgular; bazı öğrenciler ırkçılık karşıtı görünmekle birlikte, söylemlerinin aslında ötekileştirilmiş grupları daha da ötekileştirdiğinin farkında olmadıkları söylemlerde bulunmuşlardır. Çokkültürlü eğitim dersi temelinde farklı ırklardan insanların da bulunduğu karışık öğrenme ortamı, öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamaları ve tanımalarına, konuyla ilgili daha önce farkına varmadıkları söylemlerle ilgili farkındalık kazanma konusunda yardımcı olmuştur.

Choi and Mao'nun (2021, s. 7) araştırmasında Çokkültürlü Eğitime Yönelik Profesyonel Gelişim Programına (PDME) katılan ve katılmayan dünyanın farklı ülkelerindeki öğretmenlerin farklılık arz eden öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamadaki etkililiklerinin öğretmen otonomisi moderatör değişkeni ile belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Yöntemi: Nicel araştırma deseninde olup, bir ülkedeki hangi okulların araştırmada yer alacağına iki aşamalı olasılıklı örnekleme yöntemi ile belirlendiği ve bir okulda hangi öğretmenlerin araştırmada yer alacağına rastgele seçildiği bir betimsel tarama çalışmasıdır. Veri toplama araçları; 47 ülkeden Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Ölçeği (TALIS) 2018 veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; dünyanın farklı ülkelerindeki öğretmenlerin farklılık arz eden öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamadaki etkililikleri ile Çokkültürlü Eğitime Yönelik Profesyonel Gelişim Programına (PDME) katılma durumları arasında yüksek bir pozitif ilişki vardır ve öğretmenin otonomisi moderatör (düzenleyici/ ılımlı) değişkeninin buna pozitif bir

katkısı vardır. Buna göre bu programa katılan öğretmenlerin etkililiklerinin arttığı ve öğretmen otonomisi arttıkça bu etkinin daha da arttığı ifade edilmiştir. Bunun dışında, şekilde ortaokulu homojen olan okullardaki öğretmenlerin kültürel çeşitliliğe hitap etmeye ilişkin daha hazırlıksız olduğu sonucu ortaya konulmuştur.

Alismail'in (2016) araştırmasının amacı, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin algılarının ve çokkültürlü eğitim ve eğitim programına ilişkin yaklaşımlarının çeşitli diğer araştırmalarda ortaya çıkan sonuçların birlikte ele alınması ile çokkültürlü eğitimin teori ve uygulama konusunda yeterli düzeyde uygulanıp uygulanmadığını ortaya koymaktır. Araştırma düşünce makalesidir. Doküman analizi ile veri toplanmıştır. Bulgular; bütün öğrencilere eşit bir eğitim olanağı sağlanması ve kültürel olarak farklı öğrencilere eğitim verme konusunda, öğretmen adaylarının farkındalık, bilgi ve yeteneklerini geliştirme amacıyla kapsamlı eğitimler verilmesi gerekmektedir.

Yıldırım and Tezci'nin (2020, s. 13) araştırmasında Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, inanç, tutum ve öz-etkililiklerinin belirlenmesi ve bu değişkenlerin öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi uygulamadaki etkililiklerine ne oranda etki ettiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu Kosova'da görev yapan 975 Arnavut, Türk ve Bosnalı öğretmen oluşturmaktadır. Yöntemi: Nicel araştırma desenli betimsel tarama araştırmasıdır. Veri toplama araçları 6 ölçektir. Veri çözümleme tekniği yol analizidir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin bilgisi, kültürel farklılıklar hakkındaki kavramsal bilgisi, çokkültürlü eğitimin gerekliliği ile ilgili inançları, kültürel çeşitliliğe ilişkin tutumu, ve öz-etkililiklerine ilişkin algıları değişkenlerinin tamamının öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi uygulamadaki etkililikleri ile orta derecede, pozitif, anlamlı bir ilişkisi vardır, değişkenler çokkültürlü sınıf eğitimi uygulamalarını üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir, ayrıca öğretmenlerin çokkültürlü eğitim uygulamalarında bilgi, inanç ve öz-yeterlik algılarının geliştirilmesinin önemli olduğu saptanmıştır.

Ratnaparkhi'nin (2015) araştırmasının amacı, çokkültürlü eğitim ortamlarını oluşturmada farklı ulus ve bölgelerde yaşayan insanların otobiyografilerinin kullanımının önemini tartışmaktır. Düşünce makalesi olup doküman analizi ile veri toplanmıştır. Bulgular; otobiyografilerde yalnızca bir insanın hayat döngüsünün anlatılmasının ötesinde, bireyin yaşadığı dönemin etik değerleri, insani değerleri, toplumsal kültürel öğeleri de anlatılmakta olduğundan, bugünün insanların geçmişi ve geçmişten çıkardığı ders ile bugünü anlamasını otobiyografilerle sağlanabilir. Farklılıkların görülebilmesi için

farklı coğrafyalarda yaşamış insanların otobiyograflerinin sınıf ortamında işlenmesi, çokkültürlü ortam oluşturmada fayda sağlayacaktır.

Alghamdi'nin (2017) araştırmasının amacı, Amerika'daki eğitim ortamlarındaki çokkültürlülük kavramının nasıl olduğunun, tarihi gelişiminin ve temel boyutlarının açıklanması, bu kavramın avantajlarının ortaya çıkarılmasıdır. Doküman analizi ile veri toplanmıştır. Bulgular; çokkültürlü eğitim kavramı çok geniş bir kavramdır, temel olarak öğretmenlerin anlaması gereken ise öğrencilerinin farklı karakteristik özellikleri olacağından, öğrencilerin hepsi için uygun olacak temel eğitim uygulamalarının yapılması gerekmektedir. Çokkültürlü eğitimin amaçları o kadar çoktur ki, bütün öğrencilerin toplumun aktif birer katılımcısı olmalarını desteklemektedir. Bir sosyal kurum olan okulların, farklı sosyal grupların kendi birlik ve organizasyonlarını oluşturmalarına olanak tanınmalıdır, farklı öğrencilerin aralarındaki başarı farklılıklarını ortadan kaldıracak, takım çalışması, dayanışma ve etiği ön plana çıkaracak şekilde onlara ilişkili aktiviteler ve programlar uygulamalıdır.

Walls-Rodriguez'in (2016) araştırmasının amacı, göçmen öğrencilerin karşılaştığı temel sorunları incelemek, hem zorunlu ilköğretimde hem de yüksek öğretimde kapsayıcı eğitim konusunda öneriler geliştirmektir. Hedef kitlesi, öğretmen eğitimi alanında öğretim üyesi olan ve göçmen öğrenci öğretmenliği yapan araştırmacının kendisidir. Araştırma durum çalışması niteliğindedir. Bulgular; Göçmen öğrencilerin karşılaştığı temel sorunlar "isimsizlik" ve "yer değiştirme"dir.

Crul, Lelie, Biner, Bunar, Keskiner, Kokkali, Schneider ve Shuayb (2019) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, İsveç, Almanya, Yunanistan, Türkiye ve Lübnan'daki Suriye'li öğrencilerin kaynaştırılmasının veya kaynaştırılmamasının nasıl gerçekleştiğinin; zorunlu eğitime erişim, zorunlu okul çağı sonrası eğitime erişim, kaynaştırma sınıfları, ikinci dil öğretimi ve takip sınıfları kavramları çerçevesinde ulusal kurumsal düzenlemelerin karşılaştırmalı şekilde incelenmesidir. Bulgular; özel geliştirilmiş öğretim araçları ve özel eğitimli öğretmenlerle, yüksek kalite ve devamlılık arz eden ikinci dil öğretimi bütün okullarda tüm sınıf seviyelerinde eksiklik arz etmektedir. İzleme konusunda ise Almanya ve İsveç istisna göstermektedir. Özellikle mesleki anlamda izleme konusunda Almanya göçmen öğrencileri desteklemekte iken, akademik eğitime erişimde öğrencileri desteklemekte çok sınırlı kalmaktadır. Bunun temel nedeni ise dil sorunu olarak ifade edilmektedir. Diğer üç ülkede (Yunanistan, Türkiye, Lübnan) 15 yaşından sonraki zorunlu olmayan eğitim konusunda seçme ve

izleme oldukça öğrencilerin önünü açmaktan uzak ve zorlayıcı olmaktadır. Göçmen çocuklar için zorunlu eğitim çağı sonrasında yetişkin eğitimi olanakları ve seçenekleri Lübnan ve Türkiye’de sınırlı kalmaktadır.

Gutentag, Horenczyk, Tatar (2018) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, öğretmenlerin çeşitliliğe dayalı tükenmişliklerini ve göçmenliğe dayalı öz-yeterliklerinin araştırılmasıdır. Hedef kitlesi, 136 öğretmendir. Yöntemi; nicel olup bir anket ile veri toplanmıştır. Bulgular: Öğretmenlerin göçmen öğrencileri bir problem değil de bir hazine olarak algılamaları; çeşitliliğe dayalı tükenmişliklerinin düşük, göçmenliğe dayalı öz-yeterliklerinin yüksek olmasıyla ilişkilidir.

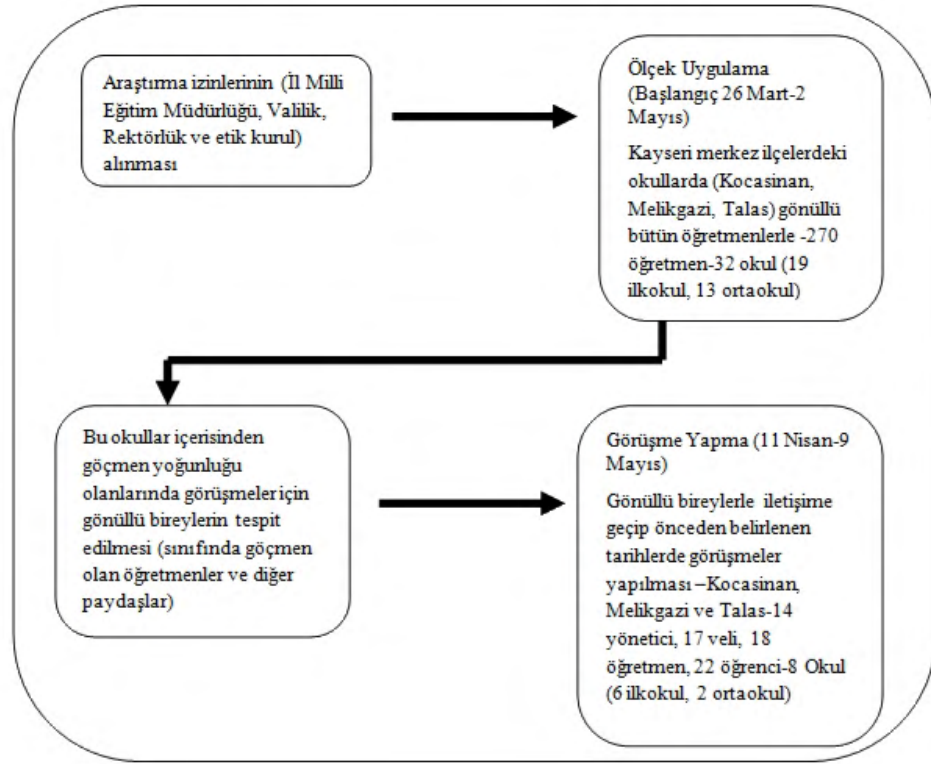
2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, deseni, katılımcılar ve veri toplama süreci, veri toplama teknikleri ve araçları, veri çözümlemesi, güvenilirlik ve geçerlilik ve araştırmanın sınırlılıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma verilerinin (nicel ve nitel) toplandığı 26 Mart-9 Mayıs 2019 tarihleri arasında Kayseri’de 10.857 Suriyeli, 13.737 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir; Haziran 2020’de; 12.895 Suriyeli, 16.590 yabancı uyruklu Mart 2021’de ise 14.171 Suriyeli, 18.014 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir. Bu rakamlar araştırma verilerinin toplandığı dönemi de içine alacak zamanda sürekli olarak değişmektedir bu nedenle verilerin toplandığı dönem ortasındaki rakamlar burada ifade edilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanması öncesinde Kayseri Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü (Ek-2), Anadolu Üniversitesi etik kurulu (Ek-3) ve ölçek kullanım (Ek-1) izinleri alınmıştır. Araştırma, yetişkin olmayan bireylerle de yürütüldüğü için bu bireylerin ailelerinden, veli izin formları ile izin alınmıştır. Bunun yanı sıra görüşme yapılan veli, yönetici, öğrenci ve öğretmenlere katılımcı onam formu aracılığıyla (araştırmanın içeriği, araştırmanın nerede ve kimlerle yapıldığı, katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve gerektiğinde katılımcılardan alınan bilgileri kontrol etme veya araştırmadan istediği anda çekilebilme ve verdiği bilgilerin imha edilmesini talep etme hakkının bulunduğu) bilgilendirme yapılmış ve bu kişilerin araştırmaya gönüllü katıldığına ilişkin beyanı alınmıştır. Araştırmanın ekler bölümünde, görüşmeler ve ölçeklerle veri toplama için katılımcı onam formu (Ek-4-8) ve veli izin formunun (Ek-9) birer örneği, katılımcı onam ve veli izin formlarından uygulama örnekleri (Ek-10) yer almaktadır.

Bu kapsamda araştırma verileri, Kayseri ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilk ve ortaokullarda (19’u ilkokul, 13’ü ortaokul; 10’u Melikgazi, 5’i Kocasinan, 17’si Talas ilçelerinde olmak üzere 32 okulda) 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminin Mart, Nisan, Mayıs aylarında toplanmıştır. Araştırma sürecinin özeti Görsel 2.1’de sunulmaktadır:



Görsel 2.1. Veri Toplama Süreci (26 Mart-9 Mayıs 2019)

Araştırma için Kayseri ilinde göçmenlerin yoğun olarak yaşadıkları bölgelerde yer alan göçmen öğrencilerin sayıca fazla olduğu okullar nitel araştırma için tespit edilmiştir. Daha sonra üç merkez ilçedeki (Kocasinan, Melikgazi, Talas) 32 okula (19 ilkökul, 13 ortaokul) gidilmiştir. Bu okullara gidildikten sonra, ardından bu okul yöneticileri ile görüşülmüş, araştırma içeriği hakkında detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Bu okullar içerisinde araştırmaya destek olmaya gönüllü yöneticilerin okullarındaki öğretmenlere ulaşılmıştır. Öğretmenlere de genel olarak araştırma hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra, gönüllü olanları ile ölçek uygulamasına devam edilmiştir. Bu okullar içerisinde göçmen öğrenci sayısı fazla olan okullardaki öğretmenlere araştırmanın nitel bölümünün de olacağı hatırlatılmış, görüşme yapmak için gönüllü olanlar tespit edilmiş, iletişim bilgileri alınmış ve kendilerinin uygun olduğu ortak günler belirlenerek o günlerde okullara tekrar ulaşılmış ve yalnızca bu öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma hakkında bilgilendirme yapılırken resmi izinler öncelikle sunulmuş, bunun yanında özellikle birçok yönetici ve öğretmen tarafından daha çok tercih edilmesi nedeniyle detaylı bir şekilde araştırma hakkında sözlü iletişimden kaçınılmamış, her birey için ayrı ayrı gerektiğinde ayrıntılı sözlü bilgilendirme yapılmıştır.

Tablo 2.1’de araştırma okullarında ölçek uygulama ve görüşme çalışmalarından hangilerinin yapıldığı, uygulama tarihleri ve görüşme türleri yer almıştır:

Tablo 2.1. Okullarda yapılan çalışmalar ve tarihleri

Okul	Ölçek	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Yönetici	Görüşmesi	Tarih	Okul	Ölçek Uygulama	Öğretmen	Öğrenci	Veli	Yönetici	Tarih
1	✓	✓	✓				2 Mayıs	17	✓					9 Nisan
2	✓	✓			✓		9 Mayıs	18	✓					8 Nisan
3	✓	✓			✓		9 Mayıs	19	✓					8 Nisan
4	✓	✓	✓	✓	✓		25-29 Nisan, 2-8 Mayıs	20	✓					5 Nisan
5	✓				✓		8 Mayıs	21	✓					5 Nisan
6	✓				✓		8 Mayıs	22	✓					2 Nisan
7	✓	✓	✓				19-24 Nisan	23	✓					2 Nisan
8	✓	✓	✓				18 Nisan	24	✓					1 Nisan
9	✓						15 Nisan	25	✓					28 Mart
10	✓						15 Nisan	26	✓					28 Mart
11	✓	✓					11 Nisan	27	✓					28 Mart
12	✓						10 Nisan	28	✓					28 Mart
13	✓						10 Nisan	29	✓					27 Mart
14	✓						9 Nisan	30	✓					27 Mart
15	✓						9 Nisan	31	✓					26 Mart
16	✓						9 Nisan	32	✓					26 Mart

Tablo 2.2’de okullardaki araştırma dönemindeki göçmen sayıları ve okul mevcudu yer almıştır:

Tablo 2.2. Okulların araştırma dönemindeki göçmen sayıları ve okul mevcudu

Okul No	2019 Nisan Göçmen Sayıları	2019 Nisan Göçmen Dağılımları	2019 Bahar Okul Mevcudu	Okul No	2019 Nisan Göçmen Sayıları	2019 Nisan Göçmen Dağılımları	2019 Bahar Okul Mevcudu
1	245	Suriyeli 228 Iraklı 7 Afgan 10	723	17	4	Azeri 1 Suriyeli 1 Afgan 2	650
2	609	Suriyeli 593 Iraklı 15 Filistinli 1	1555	18	32	Suriyeli 8 Iraklı 23 Afgan 1	570
3	194	Suriyeli 189 Iraklı 2 Filistinli 2 Afgan 1	1245	19	75	Suriyeli 6 Iraklı 65 Afgan 1 Azeri 1 Bangladeşli 1 Türkmen 1	780
4	598	Afgan 15 Suriyeli 549 Iraklı 33 Ürdünlü 1	1745	20	9	Suriyeli 9	623
5	331	Suriyeli 312 Iraklı 18 Afgan 1	1380	21	5	Suriyeli 5	598
6	188	Suriyeli 175 Afgan 3 Iraklı 10	1638	22	14	Azeri 2 Suriyeli 3 Iraklı 5 Kazak 4	1120
7	155	Suriyeli 123 Azeri 1 Iraklı 31	460	23	4	Suriyeli 1 Kazak 1 Iraklı 1 Rusyalı 1	1000
8	46	Suriyeli 32 Iraklı 6 Afgan 8	506	24	15	Suriyeli 9 Iraklı 4 Afgan 2	654
9	7	Suriyeli 6 Irak 1	697	25	120	Suriyeli 58 İranlı 13 Afgan 29 Iraklı 20	625
10	4	Suriyeli 2 Iraklı 1 İranlı 1	503	26	197	Afgan 43 Suriyeli 103 Iraklı 30 İranlı 21	1073
11	178	Suriyeli 100 Iraklı 78	1286	27	45	Suriyeli 40 Afgan 3 Iraklı 2	646
12	160	Suriyeli 151 Afgan 6	895	28	11	Suriyeli 8 Irak 2 Azeri 1	1150

Tablo 2.2. (Devam) Okulların araştırma dönemindeki göçmen sayıları ve okul mevcudu

Okul No	2019 Nisan Göçmen Sayıları	2019 Nisan Göçmen Dağılımları	2019 Bahar Okul Mevcudu	Okul No	2019 Nisan Göçmen Sayıları	2019 Nisan Göçmen Dağılımları	2019 Bahar Okul Mevcudu
13	49	Suriyeli 39 Afgan 9 İraklı 1	912	29	3	İraklı 1 İranlı 1 Rus 1	874
14	12	Suriyeli 1 İraklı 9 Tacik 2	360	30	11	Afgan 2 İraklı 2 İranlı 2 Rus 1 Suriyeli 4	758
15	9	Suriyeli 1 İraklı 7 İranlı 1	290	31	3	İraklı 3 Afgan 2 Suriyeli 1	855
16	2	İraklı 2	500	32	16	Afgan 2 Suriyeli 8 İraklı 2 Filistinli 2 Çinli 1 Kazak 1	982

2.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Araştırma tarama modelinde betimsel ve ilişkisel bir araştırma olup karma yöntemli yakınsayan paralel desende tasarlanmıştır. Betimsel araştırmalar çok sayıda ögeden oluşan bir evrende, bu evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile bu evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örneklem üzerinde yapılır; araştırmaya konu olan birey ya da olayları herhangi bir değiştirme ya da etkileme amacı güdülmeyen, onları kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlar ve henüz var olan (süregelen) olayları inceler (Karasar, 2012, s. 77-79; Sönmez ve Alacapınar, 2017, s.47-48). Yakınsayan paralel desenli araştırmalarda araştırmacı nitel ve nicel verileri yaklaşık aynı zaman diliminde toplar, sonrasında araştırma bulgularını yorumlarken bu verileri birlikte değerlendirir. Birbiriyle uyuşan bulguları bütünleştirir, kaynaştırır ve uyuşmayan bulguları karşılaştırır, açıklar ve irdeler (Cresswell, 2017, s. 14-15). Araştırmanın nicel verileri “Kültürel Zekâ Ölçeği” ve “Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği”, nitel verileri ise yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır.

2.2. Nicel Araştırma Aşamaları

2.2.1. Nicel araştırmada katılımcılar

Araştırma evreni, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Kayseri'deki devlet okullarında görev yapmakta olan 16.122 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısını ifade etmede İl Millî Eğitim Müdürlüğü verileri temel alınmıştır (Aralık 2019). Nicel veriler için örneklem seçiminde tipik durum örnekleme ve uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kayseri'deki göçmenlerin valilik, idari merkezler ve belediyelerce yerleştirildiği ilçelerdeki -Kocasinan, Talas ve Melikgazi- (tipik durum örnekleme) araştırmaya destek veren yöneticilerin bulunduğu ilk ve ortaokullarda çalışan gönüllü branş ve sınıf öğretmenleriyle (uygun örnekleme) çalışılmıştır. Araştırmanın uç örneklerle derinlemesine incelenmesi, göçmen sayısı yüksek olan okullarda belirgin olarak ortaya çıkan sorunların tespit edilebilmesi amacıyla araştırmada olasılıklı örnekleme teknikleri yerine amaçlı örnekleme teknikleri tercih edilmiştir.

Kayseri'de nicel veri toplama işlemleri 19'u ilköğretim, 13'ü ortaokul; 10'u Melikgazi, 5'i Kocasinan, 17'si Talas ilçelerinde olmak üzere 32 okulda 26 Mart 2019-2 Mayıs 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Çalışma bitiminde, toplam 270 öğretmene ulaşılmıştır. Toplanan ölçekler incelendiğinde, 1 katılımcının ölçekleri yönergeye uygun şekilde doldurmadığı belirlenmiş ve çalışma 269 veri ile sürdürülmüştür.

2.2.2. Nicel veri toplama araçları

Çalışmada "Kişisel Bilgi Formu", "Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği" ve "Kültürel Zekâ Ölçeği" veri toplama araçları kullanılmıştır.

2.2.2.1. Kişisel bilgi formu

Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem (1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25 yıl, 26 ve üzeri) eğitim durumu (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora), mezun olduğu okul (eğitim fakültesi, eğitim enstitüsü, fen-edebiyat fakültesi, diğer), öğrenim hayatının (ilköğretim, ortaöğretim, üniversite) geçtiği yerleşim biriminin kültürel yapısı (homojen, heterojen), bildiği birinci ve varsa ikinci yabancı dil becerilerine (örn; dinleme- zayıf, orta, iyi) ilişkin veriler kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır.

2.2.2.2. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeği

Kitsansas (2012) tarafından geliştirilmiştir. Gezer ve İlhan (2016) bu ölçeği Türkçeye uyarlamıştır.

Ölçek geliştirme çalışmasında ölçekte beşli Likert tipi bir derecelendirmeye sahip 10 madde bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal formu geliştirilirken; öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrencilerden oluşan bir çalışma grubu tarafından, senaryolar şeklinde bir öğretmenin sınıf ortamında karşılaşılabileceği değişik durumları (dil, etnik çeşitlilik gibi) yansıtan 14 madde yazılmıştır. Daha sonra oluşturulan madde havuzu, farklı etnik grupları temsil ettiği düşünülen yedi öğretmen üzerinde test edilmiştir. Bu ön uygulama sonucunda, madde havuzundaki maddelerden dördü ölçme aracından çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 10 maddenin tek faktörlü bir yapıyı temsil ettiğine karar verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda; açıklanan varyans oranının % 61,26 olduğu, ölçek maddelerinin tek faktör altında toplandığı ve maddelerin faktör yüklerinin ,71 ile ,82 arasında sıralandığı belirlenmiştir. Ölçeğin orijinal formunun güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile belirlenmiş ve ,91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinal formunun psikometrik özellikleri, 454 (122 erkek ve 295 kadın) üniversite öğrencisinden oluşan bir çalışma grubu üzerinde test edilmiştir.

Uyarlama çalışması 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde 111'i (%51,87) Diyarbakır'da ve 103'ü (%48,13) Batman'da görev yapan toplam 214 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Gerekli izin alınmasından sonra, ölçeğin kaynak dil olan İngilizceden hedef dil olan Türkçeye çeviri sürecine geçilmiştir. Ölçek iki İngiliz dil bilimci ve iyi düzeyde İngilizce bilen dört eğitim bilimi uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri sırasında dilsel özelliklerin yanı sıra kültürel faktörler de göz önünde bulundurulmuştur. Çeviri işlemi takiben dört uzman tarafından yapılan çeviriler karşılaştırılarak her bir madde için o maddeyi en iyi temsil ettiği düşünülen Türkçe ifadeler belirlenmiştir. Ardından Türkçe ve İngilizce formlar, ölçme değerlendirme ile eğitim programları ve öğretim alanından ikişer uzman olmak üzere toplam dört uzman tarafından tekrar incelenip yapılan çevirideki tartışmalı maddeler ele alınmıştır. Böylelikle üzerinde uzlaşılan nihai bir form elde edilmiştir. Daha sonra, noktalama işaretleri ve yazım kuralları açısından incelenmek üzere elde edilen form iki Türk Dili uzmanına sunulmuştur. Uzmanların yazım kuralları ve noktalama

işaretlerinin kullanımı ile ilgili görüşleri doğrultusunda ölçek maddeleri gözden geçirilmiştir.

Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliliği AFA ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak test edilmiştir. Ölçümlerin güvenilirliğini saptamak amacıyla bileşik güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliği için ise düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ile %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Araştırmada, AFA ve madde ayırt ediciliğine yönelik işlemler SPSS 20.0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. DFA için LISREL 8.54 programı kullanılmıştır. Bileşik güvenilirlik katsayısı ise, DFA'dan elde edilen faktör yükleri ve hata varyansı değerlerinden yararlanılarak Microsoft Excel 2010'da hesaplanmıştır.

AFA gerçekleştirilmeden önce, Kaiser-Meyer-Olkin'in (KMO) ve Barlett Sphericity testleri yardımıyla verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .885 ve Barlett Sphericity testi değeri 640.471 (sd=45; $p < .001$) olarak bulunmuştur. Buna göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. AFA sonucunda, toplam varyansın % 43,39'unu açıklayan ve ölçeğin orijinal formu ile paralellik gösteren tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri incelendiğinde, .58 ile .77 arasında sıralanan değerlere sahip olduğu görülmüştür. (M1_ ,59; M2_ ,69; M3_ ,58; M4_ ,68; M5_ ,60; M6_ ,77; M7_ ,60; M8_ ,64; M9_ ,65; M10_ ,75) Ölçümlere ilişkin bileşik güvenilirlik katsayısı ise .85 olarak raporlanmıştır.

Ölçeğin orijinal formundaki faktör yapısının Türk örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile incelenmiştir. Yapılan doğrulamalı faktör analizinde de modelin uyum indeksleri incelenmiş ve minimum ki-kare değerinin ($N=214$, $p=0.00$) anlamlı olduğu; Uyum indeksi değerlerinin ise $\chi^2/sd= 2.13$, RMSEA=.073, GFI=.93, AGFI=.90, CFI=.97, NFI=.94, NNFI=.96, RFI=.93, IFI=.97, SRMR=.051, PGFI=.72 ve PNFI=.80 olarak gerçekleştiği belirlenmiştir (Gezer ve İlhan, 2016). Bu indeks değerleri ölçeğin yapısının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Sonuçlar, DFA'dan elde edilen tek faktörlü modelin uyumlu olduğunu göstermiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .52 ile .74 arasında değişmektedir. DFA sonucunda elde edilen t değerleri de, araştırma grubundaki katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu ve modelden çıkarılması gereken madde bulunmadığını ortaya koymuştur. Ölçeğin güvenilirliği bileşik güvenilirlik katsayısı ile hesaplanmış ve .85 olarak bulunmuştur. Bu değer, bileşik güvenilirliğin kabul edilebilir alt sınırı olan .60 değerini

(Bagozzi ve Yi, 1988) aştığından, ölçümlerin yeterli derecede güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Madde analizi sonucunda, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ,48 ile ,67 arasında değiştiği ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki farkların ölçekte yer alan tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir ölçümler üreten bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir (Gezer ve İlhan, 2016, s. 187).

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ile uyarlanmış olan ölçek üzerinden yeniden açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA gerçekleştirilmeden önce, Kaiser-Meyer-Olkin'in (KMO) ve Barlett Sphericity testleri yardımıyla verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı ,923 ve Barlett Sphericity testi değeri 1233,319 (sd=45; p<,001) olarak bulunmuştur. Buna göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu, gerekli örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

AFA sonucunda, toplam varyansın % 53,60'unu açıklayan ve ölçeğin orijinal formu ile paralellik gösteren tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin madde faktör yükleri ,41 ile ,62 arasında değiştiği ve iç tutarlık katsayısının (Cronbach alpha) ise ,90 olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2.3. Kültürel zekâ ölçeği

Ang vd. (2007) tarafından geliştirilmiş, İlhan ve Çetin (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Kültürel zekâ, bireyin farklı kültürlerden olan bir kişinin alışık olunmayan veya açık olmayan davranış, el kol hareketleri, jest ve mimikleri veya kültürel diğer özelliklerini o kişinin arkadaşları ya da aynı kültüründen olan insanlar gibi anlaması ve yorumlaması olarak ifade edilmektedir (Earley and Mosakowski, 2004, s.1; Yeşil, 2009, s. 123). Ang et al. (2007, s. 337), kültürel zekâyı, farklı kültürel ortamlarda etkin bir şekilde çalışabilme ve yönetebilme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Tan (2004, s.19) kültürel zekâyı bir kimsenin yeni kültürlerle uyum sağlama yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu kültürel bağlama atfedilebilecek alışılmış olmayan durumlara kişinin adapte olma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada kültürel çeşitlilik açısından kültürel zekâ ile sınıftaki farklılıkları yönetebilme kabiliyetinin yüksek düzeyde ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Kültürel zekânın “üstbiliş” boyutu, bilgi işleme yeteneğine yoğunlaşmış olup, bireyin kültürler arası etkileşim sırasında kullandığı kültürel bilginin farkında ve bu

bilgiler üzerinde kontrol sahibi olup olmadığı ile ilgilidir, böylece başkalarının kültürel tercihlerinin farkında olma, farklı kültürlerden bireylerle etkileşime girerken ve etkileşim sonrasında kültürel bilgilerini gözden geçirme, karşılaştıkları yeni kültürlere uyum sağlamaya çalışırken, bu kültüre ilişkin bilgileri nasıl öğreneceklerini planlama, bu yeni kültüre uyum sağlama konusundaki ilerlemelerini değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini içerir; bunun yanında “bilgi” boyutu bireyin günlük deneyimler yardımıyla ya da formal eğitim yoluyla diğer kültürler hakkında edindiği bilgileri ifade eder, bu bilgiler arasında diğer kültürlerin sosyal yapıları, ekonomik ve yasal sistemleri yer almaktadır, böylece kültürlerarası durumlara ilişkin benzerlik ve farklılıkları anlama yeterliklerini içermektedir (Ang, Van Dyne & Koh, 2006; Ang & Van Dyne, 2008; Ang, Van Dyne & Tan, 2011; Ng, Van Dyne & Ang, 2009; Ng & Earley, 2006; Earley & Ang, 2003; Triandis, 1995 akt. İlhan ve Çetin, 2014, s. 95). “Motivasyon” boyutu, bireyin farklı kültürlerden insanlarla etkileşime girme ve kültürlerarası durumlar hakkında bir şeyler öğrenme konusundaki istekliliğiyle ilgilidir, öz yeterlik ve içsel motivasyon bileşenlerini içerir, farklı kültürlere uyum sağlama yeterliliğini ifade eder; “davranış” boyutu ise, kişinin farklı kültürel geçmişe sahip bireylerle karşılaştığında uygun sözel ya da sözel olmayan davranışları sergileyebilmesi ile ilgilidir, ses tonu ve konuşma hızı gibi sözel davranışlarıyla jest ve mimik gibi sözel olmayan davranışlarını etkileşimde buldukları kültürlerin gereklerine göre ayarlayabilme yeterliliğini içerir (Van Dyne, Ang & Koh, 2009; Ang & Van Dyne, 2008; Ng, Dyne & Ang, 2009; Van Dyne, Ang & Nielsen, 2007 akt. İlhan ve Çetin, 2014, s. 95).

Kültürel zekâ ölçeği; bireylerin kültürel zekâlarını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. 7’li likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan ölçekte 20 madde bulunmaktadır. Ölçek; Üst Biliş, Biliş, Motivasyon ve Davranış olarak adlandırılan 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde de modelin uyum indeksleri incelenmiş ve minimum ki-kare değerinin ($\chi^2=404,39$, $N=512$, $p=0.00$) anlamlı olduğu; Uyum indeksi değerlerinin ise $\chi^2/sd= 2,47$, $RMSEA=,054$, $GFI=,93$, $AGFI=,91$, $CFI=,96$, $NFI=,93$, $NNFI=,95$, $RFI=,92$, $IFI=,96$, $SRMR=,05$, $PGFI=,72$ ve $PNFI=,80$ olarak gerçekleştiği belirlenmiştir (İlhan ve Çetin, 2014). Bu indeks değerleri ölçeğin yapısının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

40 maddelik form ile 576 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden AFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda faktör yük değeri düşük olan 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından faktör yük değeri ,52 ile ,80 arasında değişen 20 madde ve kuramsal temelle örtüşen 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörler arasındaki korelasyonların ,21 ile ,45 arasında değiştiği saptanmıştır. Madde analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ,47 ile ,71 arasında sıralandığı belirlenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; üst biliş alt boyutu için ,72, biliş alt boyutu için ,86, motivasyon alt boyutu için ,76 ve davranış alt boyutu için ,83 olarak bulunmuştur.

Ölçek uyarlama çalışması İlhan ve Çetin (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. 2011-2012 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören ve toplam 1104 öğrenciden oluşan 5 ayrı çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. KZÖ'nün Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle ölçeğin dilsel eşdeğerliği incelenmiş ve Türkçe ile İngilizce formlardan elde edilen puanlar arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. Açıklayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, KZÖ'nün Türkçe formunun orijinal forma paralel dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Uyum geçerliliği çalışmasından elde edilen bulgular; KZÖ ile Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği arasındaki korelasyonun ,61, KZÖ ile Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği arasındaki korelasyonun ise ,44 olduğunu göstermiştir. Güvenilirlik analizi sonucunda, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ,85 ve test-tekrar güvenilirlik katsayısı ,81 olarak hesaplanmıştır. Madde analizi sonucunda, alt ölçeklerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ,33 ile ,64 arasında değiştiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, KZÖ'nün Türkçe formunun kültürel zekâyı ölçmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ile uyarlanmış olan ölçek üzerinden yeniden açıklayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA gerçekleştirilmeden önce, Kaiser-Meyer-Olkin'in (KMO) ve Barlett Sphericity testleri yardımıyla verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı ,894 ve Barlett Sphericity testi değeri 2966,446 (sd=190; $p<,001$) olarak bulunmuştur. Buna göre, verilerin faktör analizine uygun olduğu, gerekli örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

AFA sonucunda, toplam varyansın % 65,72'sini açıklayan ve ölçeğin orijinal formu ile paralellik gösteren dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör toplam varyansın tek başına 38,35'ini, ikinci faktör 10,48'ini, üçüncü faktör 9,75'ini, dördüncü 7,13'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin madde faktör yükleri ,39 ile ,85 arasında değiştiği ve iç tutarlık katsayısının (Cronbach alpha) ise ,91 olduğu tespit edilmiştir. İç tutarlık katsayılarının kültürel zekânın boyutları kapsamında ise üst biliş boyutu için ,92, biliş boyutu için ,84, motivasyon boyutu için ,84, davranış boyutu için ise ,80 olduğu tespit edilmiştir.

2.2.3. Nicel verilerin analizi

Araştırmada kullanılan iki ölçek bir form şeklinde katılımcıya sunulmuştur. Bu form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 20 soru, (1-4. sorular üstbiliş, 5-10. sorular biliş, 11-15. sorular motivasyon, 16-20. sorular davranış boyutu olmak üzere) 4 boyuttan oluşan, beşli likert türünde (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) kültürel zekâ ölçeği; ikinci bölümde 10 soru ve tek boyuttan oluşan, beşli likert türünde (hiç güvenmem, güvenmem, kısmen güvenirim, güvenirim, çok güvenirim) Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği; üçüncü bölümde de öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan okul, öğrenim hayatının geçtiği yerin homojen-heterojen olma durumu, kıdem, birinci ve ikinci yabancı dilde dört becerideki yeterlikler) yer almaktadır.

İki ölçek için de veri toplama aracındaki her bir maddeye verilecek yanıt kodları bu derecelendirmelere uygun olarak olumludan olumsuzaya doğru 5,00 ile 1,00 arasında değişmektedir. İki ölçek için de yer alan maddelere karşılık gelen ortalama değer aralıklarının eşit olduğu varsayımından hareket edilerek seçeneklere ait alt ve üst sınırlar ve bunların nasıl anlamlandırıldığı Tablo 2.3'de belirtilmiştir.

Tablo 2.3. *Veri Toplama Araçlarındaki Yanıt Seçeneklerine Ait Sınırlar*

Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği Yanıt Seçenekleri	Kültürel Zekâ Ölçeği Yanıt Seçenekleri	Sınırlar	Sınırların Anlamlandırılması
Çok Güvenirim	Kesinlikle Katılıyorum	4,21-5,00	Çok yüksek düzey
Güvenirim	Katılıyorum	3,41-4,20	Yüksek düzey
Kısmen Güvenirim	Kararsızım	2,61-3,40	Kararsız
Güvenmem	Katılmıyorum	1,81-2,60	Düşük düzey
Hiç Güvenmem	Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,80	Çok düşük düzey

Araştırmada veri analizi için Kruskal Wallis, Mann-Whitney U ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır. Analizlere geçilmeden önce her bir analiz tekniği için gereken ön koşullar kontrol edilmiştir. Bir veri setinde verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar vermek için birden çok test ve değer incelenmiştir. Bunlar Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri, skewness-kurtosis değerleridir. Normallik dağılımı analizinde skewness—kurtosis değerleri için -1,96 ile +1,96 normal değerler olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Normallik testleri ve diğer analizler için de anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir. Veriler belirtilen testler ve skewness-kurtosis değerleri açısından normal dağılım şartını sağlamadığı için gerçekleştirilen tüm analizler için non-parametrik testler tercih edilmiştir.

Non-parametrik testlerde anlamlı farkın derecesini belirlemek için Cohen etki büyüklüğü (d) hesaplaması yapılmıştır. Cohen etki büyüklüğü indeksi karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığını gösterir. Cohen etki büyüklüğü puanları ∞ ile $-\infty$ arasında değişir; bu değer d $\leq 0,20$ aralığı küçük, $0,20 < d \leq 0,50$ aralığı orta, $d > 0,50$ aralığında olması ise büyük etki büyüklüğü olarak dikkate alınmıştır. Cohen etki büyüklüğü indeksi Mann-Whitney U testlerinde $d=Z/\sqrt{N}$ formülüyle hesaplanmıştır.

2.3. Nitel Araştırma Aşaması

2.3.1. Nitel araştırmada çalışma grubu

Kayseri’de nitel veri toplama işlemleri 6’sı ilköğretim, 2’si ortaokul; 6’sı Melikgazi, 1’i Kocasinan, 1’i Talas ilçelerinde olmak üzere 8 okulda 11 Nisan 2019- 9 Mayıs 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerde araştırmacının çalışma grubunu, Kayseri ilinde Suriyeli öğrencilerin bulunduğu ilk ve ortaokullardaki (tipik durum örnekleme); sınıfında göçmen öğrenci bulunan branş ve sınıf öğretmenleri (ölçüt örnekleme) ve bunların göçmen öğrencileri, yöneticileri ve velileri oluşturmaktadır. Araştırmada 14 yönetici, 17 veli, 18 öğretmen, 22 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların 4’ü müdür, 10’u müdür yardımcısı, 14’ü sınıf öğretmeni, 1’i Türkçe öğretmeni, 3’ü PICTES projesi kapsamında çalışan öğretmendir. Öğrencilerin 17’si Suriyeli, 3’ü Iraklı, 1’i İranlı, 1’i Afgan’dır.

Görüşme yapılan okuldaki yöneticilerin, göçmen yoğunluğu olan okullarda çalışması; öğretmenlerin, sınıfında göçmen öğrencilerin olması; öğrencilerin göçmen olması ve Türkçeyi iyi konuşması ve bunun dışında tüm katılımcıların gönüllü olması

katılımcı tercihlerinde esas alınmıştır. Katılımcıların özellikleri aşağıdaki tablolarda (2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6) yer almaktadır:

Gönüllü katılım araştırmada esas alınmıştır. Tablo 2.4’de görüşmelere katılan öğrencilerin geldiği ülke, sınıfı ve görüşme tarihi yer almaktadır:

Tablo 2.4. Öğrencilerin geldiği ülke, sınıfı ve görüşme tarihi

KODU	GÖRÜŞME TARİHİ	GELDİĞİ ÜLKE	SINIFI	KODU	GÖRÜŞME TARİHİ	GELDİĞİ ÜLKE	SINIFI
N1	22 Nisan 2019	Suriye	4	N12	24 Nisan 2019	Suriye	3
N2	22 Nisan 2019	Suriye	4	N13	29 Nisan 2019	Suriye	4
N3	22 Nisan 2019	Suriye	3	N14	18 Nisan 2019	İran	1
N4	22 Nisan 2019	Suriye	3	N15	18 Nisan 2019	Afganistan	2
N5	22 Nisan 2019	Suriye	3	N16	18 Nisan 2019	Suriye	3
N6	22 Nisan 2019	Irak/ Türkmen	3	N17	2 Mayıs 2019	Irak	4
N7	7 Mayıs 2019	Suriye	3	N18	2 Mayıs 2019	Suriye	4
N8	22 Nisan 2019	Suriye	4	N19	2 Mayıs 2019	Suriye	4
N9	24 Nisan 2019	Suriye	3	N20	2 Mayıs 2019	Suriye	3
N10	24 Nisan 2019	Irak	2	N21	6 Mayıs 2019	Suriye	3
N11	24 Nisan 2019	Suriye	3	N22	2 Mayıs 2019	Suriye	4

Belirlenen okullarda çalışılacak öğretmenler ölçüt örnekleme ve gönüllülük esası ile belirlenmiştir. Sınıfında göçmen öğrenci bulunan öğretmenlerin gönüllü olanları ile süreç yürütülmüştür. Tablo 2.5’de görüşmelere katılan öğretmenlerin branşı, araştırma dönemindeki sınıfı ve sınıfındaki göçmen sayıları yer almaktadır:

Tablo 2.5.Öğretmenlerin branşı, araştırma dönemindeki sınıfı ve sınıfındaki göçmen sayıları

KOD	BRANŞ	SINIF	SINIFTAKI GÖÇMEN SAYISI	KOD	BRANŞ	SINIF	SINIFTAKI GÖÇMEN SAYISI
Ö1	PICTES	1-4	88	Ö10	Sınıf Öğr.	3	1 Afgan
O2	Sınıf Öğr.	1	2 Suriyeli 2 Iraklı	O11	Sınıf Öğr.	3	13 Suriyeli 1 Afgan
O3	Sınıf Öğr.	3	2 Suriyeli	O12	Sınıf Öğr.	2	15 Suriyeli
Ö4	PICTES Türkçe öğreticisi	2,3, 4	Grup 1: 26 Grup 2: 22	Ö13	Sınıf Öğr.	4	12 Suriyeli 1 Iraklı
Ö5	Sınıf Öğr.	1	12 Suriyeli 4 Iraklı/ Türkmen	Ö14	PICTES Rehberlik	3, 4, 5	30 Suriyeli
Ö6	Sınıf Öğr.	1	3 Iraklı 11 Suriyeli	Ö15	Türkçe Öğr.	-	-
Ö7	Sınıf Öğr.	2	12 Suriyeli	Ö16	Sınıf Öğr.	2	14 Suriyeli
Ö8	Sınıf Öğr.	2	8 Suriyeli	Ö17	Sınıf Öğr.	3	10 Suriyeli 1Afgan
Ö9	Sınıf Öğr.	2	12 Suriyeli 2 Afgan 1 Iraklı	Ö18	Sınıf Öğr.	2	9 Suriyeli 2 Iraklı/ Türkmen

Bu belirlenen okullarda çalışılacak yöneticiler de ölçüt örnekleme ve gönüllülük esası ile belirlenmiştir; okulunda göçmen öğrenci olan yöneticilerin gönüllü olanları ile süreç yürütülmüştür. Tablo 2.6’de görüşmelere katılan yöneticilerin görevleri ve görüşme tarihleri yer almaktadır:

Tablo 2.6. Yöneticilerin görevleri ve görüşme tarihleri

KOD	TARİH	GÖREVI	KOD	TARİH	GÖREVI
Y1	6 Mayıs 2019	Müdür	Y8	8 Mayıs 2019	Müdür
Y2	7 Mayıs 2019	Müdür Yard.	Y9	8 Mayıs 2019	Müdür Yard.
Y3	8 Mayıs 2019	Müdür	Y10	9 Mayıs 2019	Müdür Yard.
Y4	8 Mayıs 2019	Müdür Yard.	Y11	9 Mayıs 2019	Müdür Yard.
Y5	8 Mayıs 2019	Müdür Yard.	Y12	9 Mayıs 2019	Müdür
Y6	8 Mayıs 2019	Müdür Yard.	Y13	9 Mayıs 2019	Müdür Yard.
Y7	8 Mayıs 2019	Müdür Yard.	Y14	9 Mayıs 2019	Müdür Yard.

Görüşme yapılan öğrenci velileri araştırmaya konuyla ilgili derin bilgiler sağlayabileceği düşünülerek göçmen velilerden oluşmaktadır. Göçmen velilerin araştırmaya dâhil edilmesinde yalnızca halihazırda araştırma yapılan okulda öğrencisinin olması, Türkçeyi görece iyi konuşması ve gönüllü olması kıstaslarına göre hareket edilmiştir. Tablo 2.7’de velilerin geldiği ülke, öğrencisinin sınıfı ve görüşme tarihi yer almaktadır:

Tablo 2.7. Görüşmelere katılan veliler ve öğrencilerine ilişkin veriler

KOD	GÖRÜŞME TARİHİ	GELDİĞİ ÜLKE	SINIF	KOD	GÖRÜŞME TARİHİ	GELDİĞİ ÜLKE	SINIF
V1	29 Nisan 2019	Suriye	4	V10	7 Mayıs 2019	Irak	3
V2	29 Nisan 2019	Suriye	2, 7, 3	V11	7 Mayıs 2019	Suriye	3
V3	29 Nisan 2019	Suriye	2	V12	7 Mayıs 2019	Suriye	4
V4	2 Mayıs 2019	Suriye	3	V13	7 Mayıs 2019	Suriye	4
V5	6 Mayıs 2019	Suriye	3	V14	7 Mayıs 2019	Suriye	3
V6	6 Mayıs 2019	Suriye	4	V15	7 Mayıs 2019	Suriye	3
V7	6 Mayıs 2019	Suriye	4	V16	7 Mayıs 2019	Suriye	3
V8	6 Mayıs 2019	Suriye	4	V17	8 Mayıs 2019		3
V9	6 Mayıs 2019	Suriye	3				

2.3.2. Nitel araştırmada veri toplama araçları

Araştırmanın nitel verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme szly iletişim yoluyla bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenleri hakkında bilgi edinme amacıyla kullanılan veri toplama tekniğidir (Ural ve Kılıç, 2006, s. 66; Karasar, 2005, s. 165; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 84; Karasar, 2005, s. 165; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 84). Bu araştırmada görüşme tekniğinin tercih edilme nedenleri; olaylar hakkında derinlemesine bilgi olanağı sağlaması, daha önce ortaya çıkmamış olan bilgileri hazır formatla elde edilen bilgilere göre daha fazla ortaya çıkarabilmesidir. Görüşmelerin  türü (yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler) içerisinden yarı-yapılandırılmış görüşme türü tercih edilmiştir. Bunun nedeni ise yapılandırılmış görüşmelerde (sorular ve soruların sırası önceden belirlenmiş olduğundan) bütün bireylerden ortak veri alabilme olanağı ve yapılandırılmamış görüşmelerdeki esneklik ve derinlemesine bilgi ortaya çıkarabilme avantajlarından yararlanmaktır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formları biri eğitim programları, diğer ikisi lme ve değerlendirme alanlarında çalışan üç uzmanın görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Adıgüzel (2016, s.18-20) görüşme soruları hazırlanırken dikkat edilmesi ve uyulması gereken birtakım hususları ifade ettiği biçimde hazırlanmıştır:

- Görüşme soruları hazırlanmadan önce daha önce yapılmış yurtiçi ve yurtdışı alanyazında ilgili tematik konular (göçmen eğitimi, kapsayıcı eğitim, kaynaştırma eğitimi, çokkültürlü eğitim, bicultural-multicultural education, inclusive education, Education for All vb.)bunun yanı sıra göçmenlerle ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş, kuramsal temel oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu Şekilde daha önce bu alanda ortaya çıkan sorunlar hakkında araştırma öncesinde bilgi edinilmiştir.
- Soru sayısı ve görüşme süresi katılımcının donanımı, kendini ifade edebilme ve Türkçe konuşabilme becerilerine uygun olarak hazırlanmıştır. Örneğin, yönetici ve öğretmenler için görüşme süresi uzun tutulurken, ğrenci ve veliler için daha kısa sürede daha temel sorular etrafında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürelerinin bu Şekilde ne çok kısa ne de çok uzun olmamasına zen gösterilmiştir. Adıgüzel (2016, s. 18) görüşme sürelerinde yeterli verimi alabilmek için 45 dakika- 1 saat arası görüşmelerin ideal olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmada yer alan görüşme süreleri

genellikle öğretmen ve yöneticiler için 30-75, veliler ve öğrenciler için ise 20-40 dakika arasında değişmektedir.

- Adıgüzel (2016, s. 18-20) görüşmelerde anahtar sorular oluşturulması ve öğrenilmek istenen temel konular etrafında temel soruların oluşturulması, bu sayede araştırmada en kısa sürede en yüksek verimin alınmasının hedeflenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırmada ana sorular ve alt sorular yer almıştır. Böylelikle konunun dağılmasını önlemek ve aynı soruların aynı şekilde unutulmadan ya da es geçilmeden farklı kişilere sorulabilmesi amaçlanmıştır.

Görüşme sorularının hazırlanmasında özen gösterilen bir diğer konu da araştırmadaki soruların bütün paydaşlara aynı şekilde sorulmuş olmasıdır. Bu sayede aynı konuya yönelik farklı paydaşların bakış açılarının kıyaslanabilmesi amaçlanmıştır. Ana tema ve alt temalar altında soruların sınıflandırılması da soruların bütüncül anlamda görülebilmesi ve sistematik karşılaştırmalarının yapılabilmesini kolaylaştırmıştır. Örneğin “Okul başında idareciler tarafından öğrencilerin kültürel geçmişi, özellikleri, yaşantıları, beklentileri gibi konularda bir destek ya da yönlendirme aldınız mı?” sorusu öğretmenlere bu şekilde sorulmuş, yöneticilere de “Okul başında öğretmenlere; öğrencilerin kültürel geçmişi, özellikleri, yaşantıları, beklentileri gibi konularda bir destek ya da yönlendirme sağladınız mı?” şeklinde sorulmuştur.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerdeki bazı sorular şu şekildedir (bakınız Ek-2):

Öğretmen Görüşmeleri

- Okulunuzdaki göçmen öğrencilerden biraz bahsedebilir misiniz?
- Genel olarak yaşanan sorunlar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?
- Oryantasyon adına yapılan çalışmalardan bahsedebilir miyiz?
- Öğrencilerinizin sınıflardaki akranlarıyla yaş farklılıkları nasıldır?
- Önyargılar ve kültürel farklılıklar açısından neler söyleyebilirsiniz?

Yönetici Görüşmeleri

- Okulunuzdaki göçmen öğrencilerden biraz bahsedebilir misiniz?
- Genel olarak yaşanan sorunlar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?
- Okul aile işbirliğini nasıl değerlendirirsiniz?

- Öğretmenlerle velilerin işbirliği sizce nasıldır?
- Oryantasyon adına yapılan çalışmalardan bahsedebilir miyiz?

Veli Görüşmeleri

- Türkiye'ye geliş serüveniniz ve çocuğunuzun burada eğitime başlaması sürecini bize anlatır mısınız?
- Genel olarak yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?
- Okul aile işbirliğini nasıl değerlendirirsiniz?
- Öğretmenlerle velilerin işbirliği sizce nasıldır?
- Oryantasyon adına yapılan çalışmalardan bahsedebilir miyiz?

Öğrenci Görüşmeleri

- Türkiye'ye geliş serüveniniz ve burada eğitime başlama sürecini bize anlatır mısınız?
- Genel olarak yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?
- Okulda akranlarınızla iletişiminiz nasıldır?
- Öğretmeniniz ile iletişiminiz nasıldır?
- Okula başladığınızda sizin için yapılan oryantasyon çalışmalarından bahsedebilir miyiz?

2.3.3. Nitel verilerin analizi

Araştırmada nitel ve nicel içerik analizi tekniklerinden birlikte faydalanılmıştır. Bal'a (2013, s. 186) göre içerik analizi nitel ve nicel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Nicel içerik analizi daha önce yapılmış olan deneysel çalışmalardan ve teorilerden ortaya çıkan soruları ve hipotezler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Tümdengelim yöntemidir. Nitel içerik analizi ise mevcut verilerden başlık ve konular elde etme yoluyla oluşturulmuş tümevarım yöntemidir. Bu araştırmada araştırma öncesinde oluşturulan sorular kullanılmakla birlikte, araştırma sonrasında oluşacak yeni tema ve içerikler de dikkate alınmıştır. Bu iki tekniğin birlikte kullanılmasındaki amaç derinlemesine bilgileri göz ardı etmemek ve temalaştırma sürecinde iki tekniğin de olumlu yönlerinden faydalanmaktır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde aşağıdaki adımlar uygulanmıştır (Cresswell, 2017, s. 197-200):

- Ham verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi: Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelere ait 1677 dakikalık ses kaydının 411 sayfalık dökümü alınmıştır. Dökümlerin yazım hataları birkaç kez gözden geçirilip düzeltilmiştir.
- Tüm verilerin okunması ve incelenmesi: Elde edilen tüm veriler görüşme sorularına göre düzenlenip tekrar okunmuş ve verilere ilişkin genel anlamda bir görüş elde edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların genel görüşlerinin ve verilerin kullanımı, derinliği ve inandırıcılığına ilişkin bilgi edinilmeye çalışılmıştır.
- Verilen kodlanması: Araştırmacı genel olarak içerik analizi olmak üzere betimsel analizden de faydalanarak verileri kodlamıştır.
- Kodlamaların güvenilirliği: Görüşmelere ait dökümlerin %30'u iki uzmana sunulmuş ve uzmanlardan kodlamaları analiz etmesi istenmiştir. Uzmanlar ve araştırmacı arasında bulgular üzerinde görüş birliği oranı; Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlamalar üzerinde araştırmacı uzmanlar arasında ,94 düzeyinde görüş birliğine varılmıştır.
- Temaların ortaya çıkarılması: Elde edilen kodlamalara ilişkin temalar ve alt temalar ortaya konmuştur.
- Temaların ilişkilendirilmesi: Elde edilen temalar araştırma soruları ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.
- Temaların yorumlanması: Elde edilen temalar ve alt temalar yorumlanmıştır.

2.4. Araştırmanın Sınırlılığı

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel kısımlarıyla ilgili sınırlamalar yer almaktadır. Araştırma nitel bölümde görüşme ve nicel bölümde ölçek uygulaması ile sınırlıdır. Araştırma okulları yöneticileri araştırmaya destek vermeye gönüllü olanları ile sınırlıdır. Katılımcılar gönüllü kişiler ile sınırlıdır. Araştırma 26 Mart-9 Mayıs 2019 tarihleri arasında ulaşılan bulgulara ilişkin verilerle sınırlıdır.

2.4.1. Nicel araştırmanın sınırlılığı

Katılımcılar 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Kayseri'deki Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerindeki devlet okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırma Kayseri ili Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerinde gerçekleştirilmiştir.

Nicel veri toplama işlemleri 10'u Melikgazi, 5'i Kocasinan, 17'si Talas ilçelerinde olmak üzere 32 okulda gerçekleştirilmiştir. Bu okullardan 19'u ilkokul, 13'ü ortaokuldur.

İlkokul ve ortaokul öğretmenleri ve onların kültürel zekâ ve sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterliklerini ölçen 2 ölçeğin uygulanmasından elde edilen verilerle sınırlıdır.

2.4.2. Nitel araştırmanın sınırlılığı

Göç ve göçmenlerle ilgili konularda öğretmen, yönetici, göçmen öğrenci ve göçmen velilerle yapılan görüşmelerle sınırlıdır.

Görüşme yapılan kişilerin, kendilerini rahat ifade edebilmelerini ve derinlemesine yanıtlar alabilmeyi sağlamak amacıyla, göçmen veli ve öğrencilerden Türkçeyi nispeten iyi konuşabilenleri ile sınırlıdır.

Katılımcı öğretmenler 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Kayseri ilinde göçmenlerin yoğun olarak bulunduğu ilk ve ortaokullarda görev yapan; sınıfında göçmen öğrenci bulunan sınıf ve branş öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırma Kayseri ili Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Özellikle göçmenlerin valilik, kaymakamlık, belediyeler ve sivil toplum kuruluşlarınca yapılan yardımlara rahat ulaşabilmeleri ve kontrol edilmelerinin kolay olması nedeniyle Kayseri ilinde belirli merkezi ilçe ve mahallelere (Örn. Eskişehir Bağları mahallesi) yerleştirilmesi bu sınırlamanın bu ilçe ve mahallelerde olmasını gerektirmiştir.

Nitel veri toplama işlemleri 6'sı Melikgazi, 1'i Kocasinan, 1'i Talas ilçelerinde olmak üzere 8 okulda gerçekleştirilmiştir. Bu okullardan 6'sı ilkokul, 2'si ortaokuldur.

2.5. Araştırmanın Geçerliliği, Güvenirliği ve İnanırcılığı

Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini artırmak amacıyla çeşitli stratejiler izlenmiştir:

Araştırma yetişkin olmayan bireylerle de yürütüldüğü için bu bireylerin öğrenci veli izin formları ile ailelerinden izin alınmıştır. Bunun yanı sıra ölçek ile veri toplanan öğretmenler ve görüşme yapılan veli, yönetici ve öğretmenlere katılımcı onam formu aracılığıyla (araştırmanın içeriği, araştırmanın nerede ve kimlerle yapıldığı, katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve gerektiğinde katılımcılardan alınan bilgileri kontrol etme veya araştırmadan istediği anda çekilebilme ve verdiği bilgilerin imha edilmesini talep etme hakkının bulunduğuna ilişkin) bilgilendirme yapılmış ve araştırmaya gönüllü katıldığına ilişkin beyan alınmıştır.

Araştırmada kavramsal çerçevenin oluşturulmasında detaylı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırmacının bulunduğu şehirde araştırma yapması dolayısıyla araştırma ortamına yakınlık ve gerek görüldüğünde sahaya dönüp yeni veriler elde edebilme olanağı araştırmanın geçerliliğinin sağlanmasında önemlidir. Toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilip, araştırmacı sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamıştır. Bunun yanı sıra görüşülen bireylere araştırma öncesinde bilgilendirme yapılmış ve onlardan katılımcı teyidi alınmıştır. Buna göre veri toplamanın hemen sonunda araştırmacı topladığı verileri özetleyip bunlara ilişkin yorumunu katılımcıya sorarak bunların doğruluğuna ilişkin düşüncelerini belirtmesini istemiştir. Araştırmanın yansız olduğu ve araştırmacının sonuçları kendi tercih ve yönelimlerine göre yönlendirmediğine ilişkin geçerliliğin sağlanması için bulgulara doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Veriler bulgular bölümünde öncelikle olduğu gibi sunulup sonrasında tartışma ve sonuç bölümünde yorumlara yer verilmiştir. Aynı konuda yapılan farklı araştırmaların verileri de bu araştırmanın verileriyle birlikte sunulmuştur. Araştırmada verilerin toplanması, analizlerin yapılması ve sonuçlara ulaşılması aşamalarında farklı araştırmacı ve uzmanların görüş ve yardımlarına başvurulmuştur.

Verilerin analizinde bir anlam çıkarma işlemi yapıldığından ve farklı kişilerin her ifadeden farklı anlamlar çıkarabileceği düşünülürse güvenilirlik ve geçerlilik önemli bir konu olarak ortaya çıkacaktır. Bu içeriklerin gruplandığı kategorilerin oluşturulmasında geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır: Araştırmacı tema, kategori ve kodları öncekini hatırlamayacak kadar bir süre geçtikten sonra yeniden oluşturup iki yapı arasındaki uyuma bakmıştır. Ayrıca bunlara yönelik

uzman görüşüne başvurulmuş, bu tema ve kategorilerin ilgili başka araştırmalardakilerle karşılaştırılması yapılmıştır. Bunların dışında Yıldırım ve Őimřek'in (2008, s. 247) ifade ettiği gibi kodlamalara ilişkin araştırmacı kendi oluşturduğu tema, kod ve kategorileri teyit etmek için rastgele seğtiği bir veri grubu üzerinde yeniden kodlama yapmıştır. Bu veri grubundaki uyumlar sağlandığında ikinci bir veri grubu yeniden sečilerek aynı işlem yapılmıştır.

Veri çözümlemesinde güvenilirlik açasından, görüşme ses kayıtlarının tamamlanmasının ardından verilerin dökümü yapılmış, ses kayıtlarının araştırma dökümleriyle uyumluluğu araştırmacı tarafından dökümlerin yazılması sonrasında bir kez daha kontrol ve teyit edilmiştir.

Ölçme araçlarında geçerlilik araştırılan soru veya konuya uygun cevaplar alabilmeyi, güvenilirlik de uygulama tekrarlandığında benzer sonuçlar alabilme gücünü ifade eder (Büyüköztürk vd., 2013, s. 125). Görüşme formlarının da ölçeklerde olduğu gibi geçerli ve güvenilir olması bilimsel bir araştırma yapabilmenin ön koşulu olduğundan görüşme formlarının oluşturulmasında da güvenilirlik ve geçerliliği artırmada bir takım unsurlara dikkat edilmiştir: Görüşme formunun oluşturulması öncesinde alanyazın taraması yapılmıştır, bireylerin yanıtlarını özgürce verebilmelerinin sağlanması amacıyla sorular açık uçlu oluşturulmuştur, bunun yanında araştırmaya bir çıkış noktası oluşturmak ve her bireyden alınan bilgilere yönelik bir ortaklık sağlanması amacıyla sorular önceden yapılandırılmıştır.

Nicel verilerin güvenilirlik ve geçerliliği için benzer alanı ölçen iki farklı ölçeğin verileri karşılaştırılmaktadır. Bunun yanı sıra, nitel ve nicel veriler birbirlerini ile karşılaştırılmaktadır bu sayede iki farklı ölçme deseninin birbirlerini farklı ačilardan tamamlaması öngörülmektedir.

Yıldırım ve Şimşek (2008, s.265) nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerliliği sağlamak için dört temel madde olduğunu ifade etmektedir; bunlar inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliktir:

Inandırıcılık

Inandırıcılığı artırmanın iki yöntemi olduğu ifade edilmektedir; uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme (triangulation), uzman incelemesi, katılımcı teyidi (Erlandson ve diğerleri, 1993 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 265)

Uzun süreli etkileşim

Bir görüşmenin başında bireylerin araştırmacı etkisine daha fazla açık olduğu, bu nedenle görüşmelerin uzun süreli olmasının bireylerde güven ortamı oluşmasına yardımcı olacağı ve daha güvenilir bilgilerin edinilmesini sağlayacağı ifade edilebilir. Bu araştırmada da görüşme süreleri uzun tutulmuş ve bireylere görüşmelerin başında ısındırma soruları diyebileceğimiz konuyla ilgili, belirleyici olmayan, genel sorular sorulmuştur. Isındırma soruları içerisinde, öğrenci ve velilere “Türkiye’ye göç edişinizi ve yaşadıklarınızı anlatabilir misiniz?”, öğretmen ve yöneticilere “Okulunuzdaki göçmen öğrencilerden biraz bahseder misiniz?” şeklinde sorular yer almaktadır.

Derinlik odaklı veri toplama

Bu kavram araştırmada ortaya çıkarılan sonuçların olay ve olguların doğasına uygun olması ve bunu sağlayabilmek için bunların gerçekliğini teyit ederek sonuçların ifade edilmesi ile ilgilidir. Bu amaçla öncelikle alanyazın taraması ile daha önce göç ve göçmenler hakkında yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmalarda ortaya çıkan temalar, oluşturulan ölçekler, nitel ve nicel sonuçlar incelenerek nitel araştırmalarda öngörülen temaların oluşturulması, nicel ölçeklerde araştırma sahasına en uygun ölçeklerin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bunun yanında araştırma sonuçlarının ifade edilmesinde yalnızca bu araştırmanın sonuçları değil, benzer araştırmaların sonuçları da yer alacak şekilde bir tartışma bölümü oluşturulmuştur.

Çeşitleme (Triangulation)

Araştırmanın odaklandığı ortamda bulunan farklılıkların mümkün olduğunca bütün zenginlikleriyle ortaya çıkarılması amacıyla veri kaynakları ve yöntem ile çeşitlendirilmesidir. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, farklı özelliklere sahip katılımcı kişilerin araştırmada yer alması, yöntem çeşitlenmesi nitel ve nicel birden fazla veri kaynaklarının birlikte kullanılması ve birbirini teyit etmesi amacıyla kullanımını ifade eder. Bu araştırmada veri çeşitlenmesi için birden fazla paydaş (öğretmen, yönetici, veli, öğrenci) ile görüşülmüştür. Yöntem çeşitlenmesi için hem görüşmeler hem de ölçek sonuçları kullanılmıştır.

Uzman incelemesi

Bu kavram nitel araştırmalarda inandırıcılığın artırılması için hem araştırma konusu hakkında bilgili hem de nitel araştırma yöntemleri ile ilgili bilgi ve deneyim sahibi kişiler tarafından araştırmanın incelenmesini ifade eder. Bu araştırmada da araştırmayı başından sonuna kadar inceleyen, görüşme sorularının oluşturulmasında, sayıca birden fazla nicel ölçeğın incelenip araştırma için en uygun olanına karar verme gibi birçok açıdan araştırmanın içerisinde yer alan danışman ve tez inceleme jürisi olduğu gibi; görüşme sorularının oluşturulması, ölçek verilerinin hesaplanması ve veri yorumlanması aşamalarında da başka uzmanlar da yer almaktadır. Araştırmanın tema ve alt temalarının oluşturulmasında da uzman görüşüne başvurulmuştur.

Katılımcı teyidi

Araştırmada katılımcı teyidinin sağlanması amacıyla veri toplamanın hemen sonrasında araştırmacı elde ettiği verileri özetlemiş ve katılımcıdan bu bilgilerin doğruluğuna ilişkin teyit almıştır. Bu sayede katılımcılara eğer var ise, eklemek istedikleri deneyimleri bu sayede bunları da iletme olanağı sunulmuştur.

Aktarılabirlik

Nicel araştırmalarda var olan “genellenebilirlik” kavramı nitel araştırmalarda “aktarılabirlik” olarak ifade edilmektedir. Buna göre araştırmacının elde ettiği sonuçlar benzer ortamlarda da teyit edilebilir olmalıdır. Aktarılabirliği artırmanın iki yöntemi olduğu ifade edilmektedir; ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme (Erlandson ve diğerleri, 1993 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 269)

Ayrıntılı betimleme

Nitel araştırmada aynı sonuçların aynı gerçekliklerle yeniden ortaya çıkması oldukça zor bir durum olduğundan, aktarılabirlik (genellenebilirlik) sayısal verilerle değil araştırma ortamının ve katılımcıların ayrıntılı betimlenmesi yapılarak benzer ortamlar olduğunda ancak verilerin tekrar edebileceğinin ifade edilmesi ile sağlanabilmektedir. Bu kavram araştırma ortamının ve katılımcıların ayrıntılı betimlenmesi şeklinde ifade edilebilir. Bu araştırmada da araştırma okullarının bulunduğu çevre, okulların betimlenmesi, sınıf ortamlarının anlatımı ve paydaşların özellikleri yer

almaktadır. Bu detaylı anlatımlar neticesinde; bireylerin gerçeklikleri ortaya çıkarılırken benzer birtakım özellikler ortaya çıkmış, bu özellikler ile benzeşmeyen bireyler katılımcı olarak araştırmada yer almaması sağlanmış, ortaya çıkan arınmış ve sistematik bilgilerin; benzer ortamlar oluştuğunda bütün gerçekliklerin yeniden ortaya çıkabilme olasılığını artırması amaçlanmıştır. Görüşmeler sırasında benzer gerçeklikteki bireylerin ve içinde buldukları durumlarının kendi görüşleri ve deneyimleri doğrultusunda özetlenmesi istenmiş ve bu gerçeklikler içerisinde bireyler katılımcı olarak yer almışlardır. Örneğin, göçmen bir katılımcı olarak yönlendirilen bir öğrencinin savaş nedeniyle değil de yalnızca aile içi boşanma nedeniyle ülke değiştirdiği bu nedenle göç nedeninin ve ayrıca sosyo-ekonomik düzey gibi bazı diğer gerçekliklerinin de diğer öğrencilerle benzerlik göstermediğinin gözlenmesi neticesinde bu öğrencinin katılımcı olarak araştırmada yer almamasına özen gösterilmiştir. Araştırma ortamı ve katılımcıların ayrıntılı betimlemesi bu şekilde araştırmada sağlanmıştır.

Amaçlı örnekleme

Benzer ortamlara ulaşım aktarılabilirliğin sağlanması öncelikle kendi içinde homojen bir veri grubunun oluşmasına bağlıdır. Bu nedenle bu araştırmada da amaçlı örnekleme yapılmıştır. Araştırma için okullar, göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı okullardan, öğretmenler de sınıfında göçmen öğrenci olan öğretmenlerden seçilmiştir. Veliler ve öğrenciler de göçmenler kişilerden seçilmiştir.

Tutarlılık

Nicel araştırmalarda kullanılan “güvenilirlik” kavramı yerinde nitel araştırmalarda “tutarlılık” kavramı tercih edilmektedir (Guba ve Lincoln, 1985 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008) Tutarlılık incelemesi araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin elde edilmesi ve analizi aşamalarının her birinde araştırmacının verilerin benzer süreçlerde kaydedilmesi, veri kodlamada kavramsallaştırma yaklaşımı, veri sonuçlarının ilişkilerinin kurulması vs. bakılması ile yapılır. Bu araştırmada araştırmacı temaları oluşturmadan önce alanyazın taraması ile birtakım benzer araştırmaların temalarını incelemiş, daha sonra kendi temalarını araştırma öncesinde fikir edindiği temalarla kıyaslayarak oluşturmuş, araştırma sonrasında temaların oluşturulmasından öncekini hatırlamayacak kadar bir süre geçmesinden sonra temaları yeniden oluşturmuş ve önceki tema dizisi ile karşılaştırmıştır.

Bunun dışında araştırmanın temaları, veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin elde edilmesi ve analizi aşamalarının her biri jüri izleme ve danışmanlık süresince takip edilmiş ve incelenmiştir. Görüşme soruları ve araştırma temaları jüri üyeleri ve tez danışmanı dışında birkaç ikisi eğitim programcısı, biri ölçme ve değerlendirme alanında çalışan uzmanlar tarafından da incelenmiştir.

Teyit edilebilirlik

Araştırmadaki verilerin geri dönülüp doğruluğunun ispatlanabilmesi için saklanması ifade eder. Bu araştırmanın ses kayıtları ve dökümleri saklı tutulmaktadır.

Bu araştırmada nitel araştırmalarda gerekli olan geçerlilik ve güvenilirliğe dair özelliklerin hangilerinin sağlanabildiğine ilişkin veriler Tablo 2.8’de gözlemlenebilir:

Tablo 2.8. *Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik*

Geçerlilik ve Güvenilirliği Sağlamada Kullanılabilecek Yöntemler	Yöntemlere İlişkin Alt Boyutlar	Ulaşılabildi mi?
İnandırıcılık	Uzun Süreli Etkileşim	✓
	Derinlik Odaklı Veri Toplama	✓
	Çeşitleme (Triangulation)	✓
	Uzman İncelemesi	✓
	Katılımcı Teyidi	✓
Aktarılabirlik	Ayrıntılı Betimleme	✓
	Amaçlı Örnekleme	✓
Tutarlılık		✓
Teyit Edilebilirlik		✓

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik ulaşılan bulgular sırası ile sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik Algıları İle Kültürel Zekâ Özellikleri Ne Düzeydedir? Bu algı ve özellikler öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mezun oldukları okula, kıdemlerine, birinci ve ikinci yabancı dil bilgi durumlarına ve çevresel özelliklere (homojen veya heterojen kültür özelliği gösteren bir okulda öğrenim görmek) göre nasıl değişmektedir? Araştırma Sorusuna Yönelik Ölçeklerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin gelişmiş bir kültürel zekâyâ sahip olmasının, onların farklı kültürleri farklı perspektiflerden analiz edebilmesini ve sınıfa taşımalarını, aynı zamanda sınıftaki fırsatları bütün öğrenciler için eşit duruma getirebilmelerini sağlar (Gezer ve Şahin, 2017, s. 176). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin gelişmiş bir kültürel zekâyâ sahip olmasının onların sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterliklerini etkileyeceği düşünülmektedir. Kültürel zekâsı gelişmiş öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara ilişkin daha yetkin olacağı öngörülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterliklerin ve kültürel zekânın birçok değişken göz önüne alınarak incelendiği görülmektedir. Bunlar içerisinde kültürel zekâyı ve sınıftaki farklılıklar için yeterlikleri etkilediği düşünülen ve alanyazında da bu şekilde bir etkinin olduğu birtakım araştırmalarda ortaya konulmuş olan farklı değişkenlere göre ölçümlerin yapılmasının konunun farklı açılardan da analiz edilmesine katkı sağlayacağı ve konuyla ilgili alanyazının olgunlaşmasına hizmet edeceği düşünüldüğü tercih edilmiştir. Bu nedenle araştırma verilerinin alanyazında halihazırda incelenen demografik değişkenlerin (cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, mezun olunan okul türü) yanı sıra kültürel zekâyı ve sınıftaki farklılıklar için yeterlikleri etkilediği düşünülen farklı değişkenlerin (birinci ve ikinci yabancı dil bilgi durumlarına ve homojen veya heterojen kültür özelliği gösteren bir okulda öğrenim görmek) incelenmesi de tercih edilmiştir. Kültürel zekânın “bireyin farklı kültürlerden olan bir kişinin alışık olunmayan veya açık olmayan davranış, el kol hareketleri, jest ve mimikleri veya kültürel diğer özelliklerini o kişinin arkadaşları ya da aynı kültüründen olan insanlar gibi anlaması ve yorumlaması” (Earley and Mosakowski, 2004, s.1; Yeşil, 2009, s. 123) ya da “farklı kültürel ortamlarda etkin bir şekilde çalışabilme ve yönetebilme yeteneği” (Ang et al., 2007, s. 337), olarak tanımlandığı

düşünüldüğünde sınıftaki farklılıklar için yeterlik becerisiyle ilişkili olduğu öngörülebilir. Bu doğrultuda kültürel zekâ ve sınıftaki farklılıklar için yeterlik değerlerinin de birbirini etkilediği öngörülerek bu değişkenlerin bir diğeriyle ilişkisi de incelenmiştir.

Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterliklerinin ve kültürel zekâ durumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla, Kültürel Zekâ ve Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik ve kültürel zekâ düzeylerine ilişkin ölçek ve ölçek alt puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Kültürel zekâ ve sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri*

Ölçek ve Alt Ölçekler	N	\bar{x}	ss	Alınan Min. Puan	Alınan Max. Puan
Kültürel Zekâ	269	3,50	,57	1,05	4,75
Üstbilis̃	269	3,97	,85	1	5
Bilis̃	269	3,00	,72	1	4,83
Motivasyon	269	3,58	,77	1	5
Davranis̃	269	3,65	,67	1	5
Sınıftaki Farklılıklar için Yeterlik	269	3,88	,53	2,10	5

Tablo 3.1’de öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik ve kültürel zekâ düzeylerine ve ölçek alt puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Kültürel zekâ ölçeği puanlarının yorumlanmasında için 0,00-1,80 arası “kesinlikle katılmıyorum”, 1,81-2,60 arası “katılmıyorum”, 2,61-3,40 arası “kararsızım”, 3,41-4,20 arası “katılıyorum”, 4,21-5,00 arası “kesinlikle katılıyorum” ifadelerine ilişkin ortalamaları ifade etmektedir. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri puanlarının yorumlanmasında için 0,00-1,80 arası “hiç güvenmem”, 1,81-2,60 arası “güvenmem”, 2,61-3,40 arası “kısmen güvenirim”, 3,41-4,20 arası “güvenirim”, 4,21-5,00 arası “çok güvenirim” ifadelerine ilişkin ortalamaları ifade etmektedir.

Kültürel zekâ ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100’dür. Bu ölçeğin yanıtlarına yönelik genel ortalamasına bakıldığında 3,50 olduğu görölmektedir. Buna göre öğretmenlerin kültürel zekâ durumlarının yüksek olduğu görölmektedir. Tablo incelendiğinde kültürel zekâ ölçeğinin “bilis̃” boyutunun ölçeğin diğer boyutların ortalama puanlarına göre daha düşük ($\bar{x}=3,00$), “üstbilis̃” boyutunun ise ölçeğin diğer boyutlarının ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görölmektedir

($\bar{x}=3,97$). Buna göre öğretmenlerin algılama düzeyinde yüksek olduğu, bunun yanında uygulamaya geçirme konusunda diğer boyutlara göre daha kısıtlı olduğu söylenebilir.

Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50'dir. Bu ölçeğin yanıtlarına yönelik genel ortalamasına bakıldığında 3,88 olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yeterliklerinin çok yüksek olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Birinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik ve kültürel zekâ düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, okul, kıdem, birinci ve ikinci yabancı dil becerisi düzeyleri, öğrenim hayatının geçtiği yerin homojen-heterojen olma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda analizlere geçilmeden önce incelenen gerekli olan normallik şartının sağlanamaması dolayısıyla non-parametrik testler olan Mann-Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman korelasyon analizi testlerinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik ve kültürel zekâ düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri tablo 3.2. ve Tablo 3.3'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin mann-whitney u testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf-Fark	Kadın	155	126,88	19666,00	7576,000	,285
	Erkek	106	137,03	14525,00		

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin ($U=7576,00$; $p>.05$) sonuçlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre cinsiyet değişkeninin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı söylenebilir. Tablo 3.3.'de cinsiyet değişkenine göre Kültürel Zekâ ölçeğinin Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin kültürel zekâ puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin mann-whitney u testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kült-Zekâ	Kadın	155	126,68	19635,50	7545,500	,263
	Erkek	106	137,32	14555,50		

Tablo 3.3.'de görüldüğü üzere Kültürel Zekâ ölçeğinin de ($U=7545,50$; $p>,05$) cinsiyet değişkenine göre ölçek sonuçlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre cinsiyet değişkeninin kültürel zekâ üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik ve kültürel zekâ düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri tablo 3.4. ve Tablo 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik puanlarının eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları

Ölçek	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	ss	χ^2	p
Sınıf-Fark	önlisans	16	115,94	2	,723	,697
	lisans	222	132,52			
	lisansüstü	24	132,46			

Tablo 3.4'de görüldüğü üzere, Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin sonuçlarında ($p>,05$) eğitim durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre eğitim durumunun bireylerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 3.5'de eğitim durumu değişkenine göre Kültürel Zekâ ölçeğinin Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin kültürel zekâ puanlarının eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları

Ölçek	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	ss	χ^2	p
Kült-Zekâ	önlisans	16	94,25	2	4,215	,122
	lisans	222	133,44			
	lisansüstü	24	138,40			

Tablo 3.5’de görüldüğü üzere Kültürel Zekâ ölçeğinin de ($p>,05$) sonuçlarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre eğitim durumunun bireylerin kültürel zekâ durumunda anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik ve kültürel zekâ düzeylerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri tablo 3.6 ve Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik puanlarının mezun olunan okul türüne göre farklılığına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları

Ölçek	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	ss	χ^2	p
Sınıf-Fark	Eğ. Fak.	191	135,04	3	2,834	,418
	Eğ. Ens.	17	131,56			
	Fen-Ed. Fak	27	121,30			
	Diğer	26	111,02			

Tablo 3.6’de ifade edildiği gibi Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin ($p>,05$) sonuçlarında okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre mezun olunan okul türünün bireylerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 3.7’de mezun olunan okul türü değişkenine göre Kültürel Zekâ ölçeğinin Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin kültürel zekâ puanlarının mezun olunan okul türüne göre farklılığına ilişkin kruskal wallis testi sonuçları

Ölçek	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Kült-Zekâ	Eğ. Fak.	191	132,92	3	2,490	,477
	Eğ. Ens.	17	105,09			
	Fen-Ed. Fak	27	138,35			
	Diğer	26	126,21			

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere, Kültürel Zekâ ölçeğinin de sonuçlarında ($p>,05$) okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre mezun olunan okul türünün bireylerin kültürel zekâ düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik ve kültürel zekâ düzeylerinin öğrenim hayatının geçtiği ilkokulun homojen/heterojen olma durumuna göre farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri tablo 3.8 ve Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.8. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik puanlarının öğrenim hayatının geçtiği ilkokulun homojen/heterojen olması değişkenine göre farklılığına ilişkin mann-whitney u testi sonuçları

Ölçek	İlkokul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf-Fark	Homojen	177	118,91	21047,50	4971,500	,718
	Heterojen	58	115,22	6682,50		

Tablo 3.8’e göre Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin sonuçlarında (U=4971,50; $p>,05$) öğrenim hayatının geçtiği ilkokulun homojen/heterojen göre durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre mezun olunan ilkokulun homojen veya heterojen bir yapıda olmasının bireylerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 3.9’da öğretmenin mezun olduğu ilkokulun homojen veya heterojen bir yapıya sahip olması değişkenine göre Kültürel Zekâ ölçeğinin Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3.9. Öğretmenlerin kültürel zekâ puanlarının öğrenim hayatının geçtiği ilkokulun homojen/heterojen olması değişkenine göre farklılığına ilişkin mann-whitney u testi sonuçları

Ölçek	İlkokul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kült-Zekâ	Homojen	177	115,77	20492,00	4739,000	,380
	Heterojen	58	124,79	7238,00		

Tablo 3.9’a göre Kültürel Zekâ ölçeğinin de (U=4739,00; $p>,05$) öğrenim hayatının geçtiği ilkokulun homojen/heterojen olma durumuna göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre mezun olunan ilkokulun homojen veya heterojen bir yapıda olmasının bireylerin kültürel zekâ düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik ve kültürel zekâ düzeylerinin öğrenim hayatının geçtiği ortaokulun homojen/heterojen olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri tablo 3.10 ve Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.10. Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin öğrenim hayatının geçtiği ortaokulun homojen/heterojen olması değişkenine göre mann-whitney u testi sonucu

Ölçek	Ortaokul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf-Fark	Homojen	134	96,75	12965,00	3920,000	,104
	Heterojen	68	110,85	7538,00		

Tablo 3.10’da da ifade edildiği gibi, Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin sonuçlarında ($U=3920,00$; $p>,05$) öğrenim hayatının geçtiği ortaokulun homojen/heterojen olma durumuna göre anlamlı bir fark oluşmamaktadır. Buna göre mezun olunan ortaokulun homojen veya heterojen bir yapıda olmasının bireylerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 3.11’de öğretmenin mezun olduğu ortaokulun homojen veya heterojen bir yapıya sahip olması değişkenine göre Kültürel Zekâ ölçeğinin Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3.11. Kültürel Zekâ ölçeğinin öğrenim hayatının geçtiği ortaokulun homojen/heterojen olması değişkenine göre mann-whitney u testi sonucu

Ölçek	Ortaokul	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	d
Kült-Zekâ	Homojen	134	95,46	12791,50	3746,500	,039	0,14
	Heterojen	68	113,40	7711,50			

Tablo 3.11’e göre Kültürel Zekâ ölçeğinin sonuçlarında ($U=3746,00$; $p<,05$) öğrenim hayatının geçtiği ortaokulun homojen/heterojen olma durumuna göre anlamlı bir fark oluşmaktadır. Buna göre ortaokulu heterojen bir yapıya sahip olanların ortalaması ($\bar{x}=113,40$), ortaokulu homojen bir yapıya sahip olanların ortalaması ($\bar{x}=95,46$) dir. Buna göre ortaokulu heterojen bir yapıya sahip olanların kültürel zekâ ortalaması homojen yapıya göre anlamlı düzeyde yüksektir. Buna göre mezun olunan ortaokulun heterojen bir yapıda olmasının bireylerin kültürel zekâ düzeyini yüksek olmasında etkili olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü dikkate alındığında Kültürel Zekâ puanlarında görülen varyansın %14 oranında öğrenim hayatının geçtiği ortaokulun homojen/heterojen olma durumuna bağlı olduğu düşünülebilir. Cohen etki büyüklüğü (d) puanları için $d \leq 0,20$ küçük, $0,20 < d \leq 0,50$ orta, $d > 0,50$ büyük etki büyüklüğü olarak dikkate alınmıştır.

Dolayısıyla, bu etkinin küçük bir değer olduğu ve bu boyutta değerlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik ve kültürel zekâ düzeylerinin öğrenim hayatının geçtiği üniversitenin homojen/heterojen olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri tablo 3.12 ve Tablo 3.13’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin öğrenim hayatının geçtiği üniversitenin homojen/heterojen olması değişkenine göre mann-whitney u testi sonucu

Ölçek	Üniversite	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf-Fark	Homojen	73	99,69	7277,50	4576,500	,551
	Heterojen	132	104,83	13837,50		

Tablo 3.12’de ifade edildiği üzere Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin sonuçlarında ($p>,05$) öğrenim hayatının geçtiği üniversitenin homojen/heterojen göre durumuna göre anlamlı bir fark oluşmamaktadır. Buna göre mezun olunan üniversitenin homojen veya heterojen bir yapıda olmasının bireylerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 3.13’de öğretmenin mezun olduğu üniversitenin homojen veya heterojen bir yapıya sahip olması değişkenine göre Kültürel Zekâ ölçeğinin Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3.13. Kültürel Zekâ ölçeğinin öğrenim hayatının geçtiği üniversitenin homojen/heterojen olması değişkenine göre mann-whitney u testi sonucu

Ölçek	Üniversite	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kült-Zekâ	Homojen	73	93,12	6797,50	4096,500	,076
	Heterojen	132	108,47	14317,50		

Tablo 3.13’e göre Kültürel Zekâ ölçeğinin sonuçlarında ($p>,05$) öğrenim hayatının geçtiği üniversitenin homojen/heterojen olma durumuna göre anlamlı bir fark oluşmamaktadır. Buna göre mezun olunan üniversitenin homojen veya heterojen bir yapıda olmasının kültürel zekâ düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik ve kültürel zekâ düzeyinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri tablo 3.14 ve Tablo 3.15’de sunulmuştur.

Tablo 3.14 Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeği kıdem değişkenine göre kruskal wallis testi sonucu

Ölçek	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Sınıf-Fark	1-5 Yıl	13	160,85	5	3,034	,695
	6-10 Yıl	22	137,84			
	11-15 Yıl	66	128,44			
	16-20 Yıl	51	130,36			
	21-25 Yıl	53	122,92			
	26 ve üzeri	57	134,89			

Tablo 3.14’e göre Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin puanlarında ($p>,05$) kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre bireylerin mesleki çalışma süresinin sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeyinde düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 3.15’de kıdem değişkenine göre Kültürel Zekâ ölçeğinin Kruskal Wallis testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3.15. Kültürel Zekâ ölçeği kıdem değişkenine göre kruskal wallis testi sonucu

Ölçek	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Kült-Zekâ	1-5 Yıl	13	131,31	5	4,906	,427	Yok
	6-10 Yıl	22	137,43				
	11-15 Yıl	66	143,87				
	16-20 Yıl	51	125,74				
	21-25 Yıl	53	136,29				
	26 ve üzeri	57	115,63				

Tablo 3.15’de ifade edildiği üzere Kültürel Zekâ ölçeğinin de sonuçlarında ($p>,05$) kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre bireylerin mesleki çalışma süresinin kültürel zekâ düzeyinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik düzeyi ile birinci yabancı dil becerisi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri tablo 3.16’da sunulmuştur.

Tablo 3.16. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeği puanları ile birinci yabancı dil puanlarının korelasyonu

Değişken	N	r	p
1. Yabancı Dil Puanı	251	,416	,052
Sınıf-Fark	269		

*p<0,05

Korelasyon katsayısı mutlak değer olarak; 0,70-1,00 arasında ise yüksek, 0,70-0,30 arasında ise orta, 0,30-0,00 arasında ise düşük olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012, s.32). Tablo 3.16’da gösterilen iki ölçeğin korelasyonuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde iki ölçeğin ($r=,416$; $p>,05$) ilişkili olmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin birinci yabancı dil yeterlikleri ile sınıftaki farklılıklar için yeterliklerinin ilişkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyi ile birinci yabancı dil becerisi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri Tablo 3.17’de sunulmuştur.

Tablo 3.17. Kültürel Zekâ ölçeği puanları ile birinci yabancı dil puanlarının korelasyonu

Değişken	N	r	p
1. Yabancı Dil Puanı	251	,283	,000
Kült-Zekâ	259		

*p<0,05

Korelasyon katsayısı mutlak değer olarak; 0,70-1,00 arasında ise yüksek, 0,70-0,30 arasında ise orta, 0,30-0,00 arasında ise düşük olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012, s.32). Tablo 3.17’de gösterilen iki ölçeğin korelasyonuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde iki ölçeğin ($r=,283$; $p<,05$) ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin birinci yabancı dil yeterlikleri ile kültürel zekâ puanlarının düşük düzeyde ilişkili olduğu ve biri artış gösterdiğinde diğ erinin de düşük düzeyde bir artış gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik düzeyi ile ikinci yabancı dil becerisi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri tablo 3.18’de sunulmuştur.

Tablo 3.18. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeği puanları ile ikinci yabancı dil puanlarının korelasyonu

Değişken	N	r	p
2. Yabancı Dil Puanı	51	,010	,943
Sınıf-Fark	269		

*p<0,05

Korelasyon katsayısı mutlak değer olarak; 0,70-1,00 arasında ise yüksek, 0,70-0,30 arasında ise orta, 0,30-0,00 arasında ise düşük olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012, s.32). Tablo 3.18’da gösterilen iki ölçeğin korelasyonuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde iki ölçeğin ($r=,010$; $p>,05$) ilişkili olmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin ikinci yabancı dil yeterlikleri ile sınıftaki farklılıklar için yeterliklerinin ilişkili olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kültürel zekâ düzeyi ile ikinci yabancı dil becerisi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Spearman korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre ulaşılan analiz değerleri Tablo 3.19’da sunulmuştur.

Tablo 3.19. Kültürel Zekâ ölçeği puanları ile ikinci yabancı dil puanlarının korelasyonu

Değişken	N	r	p
2. Yabancı Dil Puanı	51	,328	,019
Kült-Zekâ	269		

*p<0,05

Korelasyon katsayısı mutlak değer olarak; 0,70-1,00 arasında ise yüksek, 0,70-0,30 arasında ise orta, 0,30-0,00 arasında ise düşük olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012, s.32). Tablo 3.19’da gösterilen iki ölçeğin korelasyonuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde iki ölçeğin ($r=,328$; $p<,05$) ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin ikinci yabancı dil yeterlikleri ile kültürel zekâ puanlarının orta düzeyde ilişkili olduğu ve biri artış gösterdiğinde diğ erinin de orta düzeyde bir artış gösterdiği söylenebilir.

3.2. Öğretmen adaylarının sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algıları ile kültürel zekâ özellikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir? Araştırma Sorusuna Yönelik Ölçeklerden Elde Edilen Bulgular

İkinci araştırma sorusu kapsamında Kültürel zekâ puanı ile sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik puanlarının birbirleri ile ilişkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Kültürel Zekâ Ölçeği puanları ile Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda kültürel zekânın üstbiliş, biliş, mativasyon ve davranış boyutları ile sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri puanları da incelenmiştir. Analizlere geçilmeden önce parametrik testlerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan normallik şartının sağlanmaması dolayısıyla non-parametrik bir test olan Spearman Korelasyon Analizi yapılmıştır. Tablo 3.20’de araştırmada yer alan iki ölçeğin ölçülen özellik açısından ilişkisini belirleyen Spearman Korelasyon Analizi testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3.20. Kültürel Zekâ Ölçeği puanları ile Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği puanlarının korelasyonu

Değişken	N	r	p
Kült-Zekâ	269	,402	,000
Sınıf-Fark			

**p<0,05

Korelasyon katsayısı mutlak değer olarak; 0,70-1,00 arasında ise yüksek, 0,70-0,30 arasında ise orta, 0,30-0,00 arasında ise düşük olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012, s.32). Tablo 3.32’de gösterilen iki ölçeğin korelasyonuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde iki ölçeğin orta düzeyde, pozitif yönde ($r=,402$; $p<,05$) ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlikleri ile kültürel zekâ puanlarının orta düzeyde ilişki olduğu, bu durumda bu puanların birlikte değişim gösterdiği ve biri arttığında diğer değerinin de artış göstereceği söylenebilir.

Tablo 3.21.’de Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeği ile Kültürel Zekâ ölçeğinin üstbiliş boyutunun ölçülen özellik açısından ilişkisini belirleyen Spearman Korelasyon Analizi testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3.21. Sınıftaki farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeği ile KZÖ'nün üstbilis boyutunun korelasyonu

Değişken	N	r	p
Sınıf-Fark üstbilis	269	,338	,000

**p<0,05

Tablo 3.21'de gösterilen Kültürel Zekâ ölçeğinin Üstbilis boyutu ve Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin korelasyonuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde orta düzeyde doğrusal yönde ilişkili olduğu görülmektedir ($r=,338$; $p<,05$). Buna göre öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlikleri ile üstbilis puanlarının orta düzeyde ilişki olduğu, bu durumda bu puanların birlikte değişim gösterdiği ve biri arttığında diğer değerinin de artış göstereceği söylenebilir.

Tablo 3.22'de Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeği ile Kültürel Zekâ ölçeğinin bilis boyutunun ölçülen özellik açısından ilişkisini belirleyen Spearman Korelasyon Analizi testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3.22. Sınıftaki farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeği ile KZÖ'nün bilis boyutunun korelasyonu

Değişken	N	r	p
Sınıf-Fark bilis	269	,286	,000

**p<0,05

Tablo 3.22'ye göre Kültürel Zekâ ölçeğinin Bilis boyutu ve Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin korelasyonuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde düşük düzeyde doğrusal yönde ilişkili olduğu görülmektedir ($r=,286$; $p<,05$). Buna göre öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlikleri ile bilis puanlarının düşük düzeyde ilişki olduğu, bu durumda bu puanların birlikte değişim gösterdiği ve biri arttığında diğer değerinin de kısmi oranda artış göstereceği söylenebilir.

Tablo 3.23'de Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeği ile Kültürel Zekâ ölçeğinin motivasyon boyutunun ölçülen özellik açısından ilişkisini belirleyen Spearman Korelasyon Analizi testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3.23. Sınıftaki farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeği ile KZÖ'nün motivasyon boyutunun korelasyonu

Değişken	N	r	p
Sınıf-Fark motivasyon	269	,332	,000

**p<0,05

Tablo 3.23'e göre Kültürel Zekâ ölçeğinin Motivasyon boyutu ve Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin korelasyonuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde orta düzeyde doğrusal yönde ilişkili olduğu görülmektedir ($r=,332$; $p<,05$). Buna göre öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlikleri ile motivasyon puanlarının orta düzeyde ilişki olduğu, bu durumda bu puanların birlikte değişim gösterdiği ve biri arttığında diğer değerinin de orta düzeyde artış göstereceği söylenebilir.

Tablo 3.24'de Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeği ile Kültürel Zekâ ölçeğinin davranış boyutunun ölçülen özellik açısından ilişkisini belirleyen Spearman Korelasyon Analizi testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 3.24. Sınıftaki farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeği ile KZÖ'nün davranış boyutunun korelasyonu

Değişken	N	r	p
Sınıf-Fark davranış	269	,254	,000

**p<0,05

Tablo 3.2'e göre Kültürel Zekâ ölçeğinin davranış boyutu ve Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin korelasyonuna ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde düşük düzeyde doğrusal yönde ilişkili olduğu görülmektedir ($r=,254$; $p<,05$). Buna göre öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlikleri ile davranış puanlarının orta düzeyde ilişki olduğu, bu durumda bu puanların birlikte değişim gösterdiği ve biri arttığında diğer değerinin de düşük oranda artış göstereceği söylenebilir.

Buna göre Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeğinin Kültürel Zekâ ölçeğinin üstbilis ve motivasyon boyutları ile ölçülen özellik açısından orta düzeyde pozitif yönde; biliş ve davranış boyutları ile düşük düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlikleri ile kültürel zekâ boyutlarının ilişkili olduğu, bu durumda bu puanların birlikte değişim gösterdiği ve biri arttığında diğer değerinin de artış göstereceği söylenebilir.

Kültürel zekâ ölçeğinin boyutları arasında gerçekleştirilen korelasyon analizi ise öğretmenlerin yeterlik algılarının en fazla motivasyon boyutu ile davranış boyutu

arasında ($r = 0.47$, $n=269$, $p <,001$) orta düzeyde pozitif yönlü bir korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında en düşük korelasyonun ($r = 0.36$, $n=269$, $p <,001$) orta düzeyde pozitif yönlü olmak üzere üstbiliş ve biliş boyutları arasında olduğu gözlenmiştir. Buna göre üstbiliş ve biliş boyutlarının ölçtüğü özellikler bakımından birbirlerinden daha keskin sınırlarla ayrıştığı, motivasyon ve davranış boyutlarının ise birbirleriyle daha fazla ilişkili olduğu söylenebilir.

3.3. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve aile görüşlerine dayalı olarak göçmen öğrencilerin eğitim gereksinimleri ve eğitim sistemindeki diğer gereksinimler nelerdir ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmalıdır? Araştırma Sorusunun Göçmen Öğrencilerin Uyumuna Yönelik Okul Düzeyinde Yapılan Çalışmalar Temasına Yönelik Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında göçmen öğrencilerin ve eğitim paydaşlarının (öğretmen, yönetici, veli ve program) sorun ve gereksinimlerinin neler olduğunun ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmasının gerekli olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğretmen, yönetici, öğrenci ve aileler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek, “Göçmen öğrencilerin uyumuna yönelik okul düzeyinde yapılan çalışmalar” başlığı altında temalaştırılmıştır. Tablo 3.25’de göçmen öğrencilerin uyumuna yönelik okul düzeyinde yapılan çalışmalar teması, alt tema ve frekansları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 3.25. Göçmen öğrencilerin uyumuna yönelik okul düzeyinde yapılan çalışmalar temasına ilişkin alt tema ve frekans tablosu

Tema	Görüş Bildiren Öğretmen Sayısı	Görüş Bildiren Yönetici Sayısı	Görüş Bildiren Veli Sayısı
Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar	10	13	-
Sosyo-kültürel özelliklerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar	14	13	-
Devamsızlık ve okul terki mücadelesine yönelik çalışmalar	2	7	-
Sosyo-ekonomik desteklere yönelik çalışmalar	11	5	4
Rehberlik ve oryantasyon çalışmaları	2	2	-

Göçmen öğrencilerin uyumuna yönelik okul düzeyinde yapılan çalışmalar teması “dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar”, “sosyo-kültürel özelliklerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar”, “devamsızlık ve okul terki mücadelesine yönelik çalışmalar”, “sosyo-ekonomik desteklere yönelik çalışmalar” ve “rehberlik ve oryantasyon çalışmaları” temaları altında incelenmiştir.

3.3.1. Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar

Dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında 10’u bu konuda “PCTES sınıflarının oluşturulması”, “rehber, tercüman, gönüllü eğitici ve Türkçe öğreticilerinin görevlendirilmesi”, “çeviri kitaplarının yayımlanması”, “dil gelişimini gözleme sınavları yapılması” ve “proje ile araştırma ve geliştirme” çalışmalarının yapıldığını ifade etmektedir.

Ö1: “Yani Türkçede ne kadar ilerlemiş bu çocuklar hani düzeylerine göre A1, A2, B1, B2 bu düzeylerde Millî Eğitim Bakanlığı toplu sınavlar yapıyor, bir kere uyguladık şimdiye kadar, “neler olmuş, bu eğitim neredeydik nereye getirdik” şeklinde. Bu sene içerisinde de olacak. ...Onlarla 6 saat günde, haftada 30 saat olmak üzere ders işliyoruz ve Türkçe öğretimi, okuma-yazma öğretimi şeklinde derslerimiz ilerliyor. Yani Türkçede ne kadar ilerlemiş bu çocuklar hani düzeylerine göre A1, A2, B1, B2 bu düzeylerde Millî Eğitim Bakanlığı toplu sınavlar yapıyor, bir kere uyguladık şimdiye kadar, “neler olmuş, bu eğitim neredeydik nereye getirdik” şeklinde. Bu sene içerisinde de olacak.”

Ö4: “Zaten okulda da bir tercümanımız var o da sağolsun çok destek oluyor velilerle iletişim konusunda çocuklarla iletişim konusunda çok mücadele ediyor bu sayede ilerleyebiliyoruz.”

Dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin yönetici görüşlerine bakıldığında 13’ü bu konuda “PCTES sınıflarının oluşturulması”, “rehber, tercüman, gönüllü eğitici ve Türkçe öğreticilerinin görevlendirilmesi” ve “dil gelişimini gözleme sınavları yapılması” çalışmalarının yapıldığını ifade etmektedir.

Y9: “Bizim okulumuzda da var bunu da Millî Eğitim Bakanlığı şu şekilde yaptı; Türkçe öğretmenler gönderdi.”

Y13: “Normal sınıfı, arada Türkçe sınıfı, sonra tekrar normal sınıfı giriyor. Eksik kaldığı o Türkçe eğitimini oradan telafi ediyorlar, PICTES.”

Y2: “Bizim Suriyeli tercümanlarımız var, daha çok onlarla iletişime geçiyoruz.”

Dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin çalışmalarda öğrenci görüşleri de yer almıştır. Görüşlere bakıldığında 4’ü bu konuda yapılan “PICTES sınıflarının oluşturulması” çalışmalarından söz etmiştir. Tablo 3.26’da göçmen öğrencilerin uyumuna yönelik dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar alt temasına ilişkin frekans tablosu gösterilmektedir.

Tablo 3.26. Dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar alt temasına ilişkin frekans tablosu

Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı
Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar	4

Öğrenci 17:

A: Sizin sınıfınızın tamamı mı göçmen ben öyle mi anladım?

Ö: Tamamı göçmen çocuklar evet. ...öğretmenimiz harfleri her şey öğretiyor bize.

A: Peki Türkçe okuma-yazma mı öğretiyor size?

Ö: Evet

Öğrenci 19:

A: Sınıftaki diğer çocuklarla aynı yaşta mısınız?

N: Hayır, 12, 11, 8, 9, 6, 7 yaşında çocuklar var.

A: Sen kaç yaşındasın?

N: 11

A: Peki diğer çocuklar 6-7 yaşında nasıl dördüncü sınıfa gidebiliyorlar? Yani sen bana picles sınıfından mı bahsediyorsun?

N: Evet.

Yukarıdaki doğrudan alıntılarda ifade edildiği gibi göçmen öğrencilere yönelik dil becerilerinin geliştirilmesi adına “PICTES sınıflarının oluşturulması”, “rehber, tercüman, gönüllü eğitici ve türkçe öğretmenlerinin görevlendirilmesi”, “dil gelişimini gözlemele sınavları yapılması”, “çeviri kitaplarının yayımlanması” ve “proje ile araştırma ve geliştirme” çalışmalarının gerçekleştirildiği gözlenmektedir.

3.3.2. Sosyo-kültürel özelliklerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar

Göçmen öğrencilere yönelik okul düzeyinde yapılan sosyo-kültürel özelliklerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar konusunda öğretmen görüşlerine bakıldığında 14'ü bu konuda yapılan “öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilere eğitim verme”, “gezi”, “okulu ve çevreyi tanıtmaya”, “resim sergisi”, “kermes”, “proje”, “oryantasyon”, “rontlar, çocuk oyunları, spor etkinlikleri ve gösteriler” ve “şiir dinletisi” çalışmaları olduğunu ifade etmiştir.

Ö1: “Bu konuda müdürler, normal sınıf öğretmenleri de ara ara seminerlere alınarak bunlara da eğitim vermeye devam ediliyor.”

Ö12: “Okulumuzda kermes yapıyoruz biz. Buna ben “Suriyeli öğrenciler de bir şey yapsın”, diyorum. En son öğretmenler günündeydi sanırım. Bir etkinlik düzenledik. Onlara dedim ki ben: “Hadi siz de pasta yapın.”

Ö15: “Gezilere gidiyorlar. Mesela geçenlerde Erciyes gezisi vardı. At çiftliği gezisi vardı, Emniyetin at çiftliği gezisi. Yani, ondan sonra okullarda yapılan etkinliklerde Suriyelilere özellikle yer veriyoruz uyum açısından.”

Göçmen öğrencilere yönelik okul düzeyinde yapılan sosyo-kültürel özelliklerin geliştirilmesine yönelik çalışmalara konusunda yönetici görüşlerine bakıldığında 13'ü bu konuda yapılan “öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilere yönelik eğitim, toplantı ve seminerler”, “ev ziyareti”, “gezi”, “okulu ve çevreyi tanıtmaya”, “resim sergisi”, “kermes”, “rontlar, çocuk oyunları, spor etkinlikleri ve gösteriler”, “şiir dinletisi” çalışmaları olduğunu ifade etmiştir.

Y1: “Kapsayıcı eğitim aldık.”

Y2: “Sınıfta Suriyeli öğrenci olan öğretmenleri, Türkiye’deki. Orada bu öğrencilerle nasıl iletişime geçeceklerini anlattılar, biz idarecileri de çağırdılar.”

Y4: “Bize ulaşmak isteyen veli çok rahat şekilde ulaşabiliyor, artı sıkıntı öğrencilerin velileriyle biz zaten rehberlik servisi olarak, rehberlik servisi ile birlikte, veli ziyaretleri yapıyoruz.”

Sosyo-kültürel özelliklerin geliştirilmesine ilişkin çalışmalarda öğrenci görüşleri de yer almıştır. Görüşlere bakıldığında bir öğrenci bu konuda yapılan “kermes” çalışmaları olduğundan bahsetmiştir. Tablo 3.27’de göçmen öğrencilerin uyumuna yönelik sosyo-kültürel özelliklerin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar alt temasına ilişkin frekans tablosu gösterilmektedir.

Tablo 3.27. *Sosyo-kültürel özelliklerin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar alt temasına ilişkin frekans tablosu*

Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı
Sosyo-kültürel özelliklerin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar	1

Öğrenci 17:

A: Peki burada göçmenlerle ilgili herhangi bir etkinlik yapıyor mu?

Ö: Evet

A: Ne yapıyor mesela?

Ö: Yemekler mesela bizim yapıyorlar anneler. Onlar burada okulun bahçesinde filan satıyorlar. Bazen de çocuk oyuncakları satıyorlar. Ne olunca satıyorlar işte.

A: Buradaki paraları göçmen öğrencilere mi veriyorlar?

Ö: Evet.

Yukarıdaki doğrudan alıntılarda görüldüğü gibi göçmen öğrenciler için okul düzeyinde sosyo-kültürel özelliklerin geliştirilmesi konusunda “öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilere yönelik eğitim”, “seminer ve toplantılar”, “ev ziyareti”, “gezi”, “okulu ve çevreyi tanıtmaya”, “resim sergisi”, “kermes”, “oryantasyon”, “proje”, “rontlar, çocuk oyunları, spor etkinlikleri ve gösteriler”, “şiir dinletisi” şeklinde çalışmalar yapılmıştır.

3.3.3. Devamsızlık ve okul terki mücadelesine ilişkin çalışmalar

Göçmen öğrencilere yönelik okul düzeyinde yapılan devamsızlık ve okul terki mücadelesine ilişkin çalışmalar konusunda öğretmen görüşlerine bakıldığında 2’si bu konuda yapılan çalışmalar olduğunu ifade etmiştir.

Ö9: “O öğrencinin müdür yardımcısı bey, evine dahi gitmiş. Ama çocuğu getirtemedim, diyor.”

Ö3: “Bir tanesi babası burada vefat etti. ... Suriye’ye göçtüler. Takip ettik. Bak burada bu olayı da biz bizzat takip ediyoruz. “Buradan bizim öğrencimiz ne tarafa gidiyor?” Bu öğrencimiz Suriye’ye geri döndü. Bir tane öğrencimiz yukarıdaki okullar olduğu bölgeye taşındı. Yukarı mahalleye. Yukarı okullardan birine kaydını yaptırdığını duyduk. Diğer ikisi şu anda benimle devam ediyor.”

Göçmen öğrencilere yönelik okul düzeyinde yapılan devamsızlık ve okul terki mücadelesine ilişkin çalışmalar konusunda yönetici görüşlerine bakıldığında 7’si bu konuda yapılan çalışmalar olduğunu ifade etmiştir.

Y7: “Okul-aile işbirliği, göçmen aileleriyle... Valla şeylerini alıyoruz, telefon numaraları var çoğunun. Telefonlarını kaydediyoruz e-okula.”

Y3: “İşte bir süre sonra da diyorum “Velisiyle irtibata geçtiniz mi?” “Hocam aradık” diyorlar ya “Numara farklı” ya da şey. Ama mümkün olduğunca irtibata geçmeye çalışıyoruz”

Y10: “Veli kendi isteğiyle hani çok devam istemiyorlar. Bizim biraz baskımızla sadece sınavdan sınava gelen öğrencilerimiz var. ...Zaten olduğu zaman da bizim tercümanlarda öğrencinin bilgileri var. Onlar vasıtasıyla velisine ulaşıp devam sağlıyoruz. Okulumuzda sürekli devamsız üç tane sürekli devamsız öğrenci var. Bunlar da zaten ikametlerinde bulunmadığı için yokluk belgesi çıkarıldı. Bunlar yoklar hani. Kaydı okulda ama kendi nerede olduğu belli olmayan öğrenci var sadece.”

Yukarıdaki doğrudan alıntılarda ifade edildiği gibi göçmen öğrencilere yönelik devamsızlık ve okul terki ile mücadele kapsamında okul düzeyinde “üst birimlerle yazışmalar” ve “öğrenci/ adres takibi”, “ev ziyaretleri” çalışmaları yapılmaktadır.

3.3.4. Sosyo-ekonomik desteklere yönelik çalışmalar

Göçmen öğrencilere yönelik okul düzeyinde yapılan sosyo-ekonomik desteklere yönelik çalışmalar konusunda öğretmen görüşlerine bakıldığında 11’i bu konuda yapılan “PCTES projesi yardımları”, “AB destekli yardımlar”, “Belediyeler, diğer devlet kurumları, dernekler, vakıflar vb. kaynaklı yardımlar”, “MEB ve okul yardımları”, “kişisel yardımlar” şeklinde çalışmalar olduğunu ifade etmiştir.

Ö2: “İdareden de bir destek istesem bu anlamda da karşılıksız kalmadı hiçbir zaman genellikle dediğim gibi maddi destek oldu, kırtasiye desteği oldu, çocuklar için giyim desteği oldu.”

Ö3: “Maddi açıdan onlara destekte bulunup onların bazı gereksinimlerini karşılayan öğretmenlerimiz oldu. Bunun haricinde aileyi çağırıp çocuğun evde bir eksiği olup olmadığı konusunda aileden bilgi alıp, o konuda yardım eden öğretmenlerimiz oldu.”

Ö6: “Veli istese “Çocuğumu okuldan almak istiyorum” dese kaydı silinir. Bunları çağırdım, görüştüm. Bunlara para veriyorlarmış. O yardımın kesilmemesi için “Gelsin” dedi.”

Göçmen öğrencilere yönelik okul düzeyinde yapılan sosyo-ekonomik desteklere yönelik çalışmalar konusunda yönetici görüşlerine bakıldığında 5’i bu konuda yapılan “AB destekli yardımlar”, “Belediyeler, diğer devlet kurumları, dernekler, vakıflar vb. kaynaklı yardımlar”, “MEB ve okul yardımları” ve “kişisel yardımlar” şeklinde çeşitli çalışmalar olduğunu ifade etmiştir.

Y1: “Devletimiz bu yönde de çocukların kırtasiye, giyim, ayakkabı ihtiyacını her sene karşılıyor.”

Y10: “Mesela okula bir yardım geliyor gelen yardımlar genellikle UNESCO tarafından... Bize sorun olarak daha yansımadı. Ha bazen maddi durumu kötü olup getiremeyen öğrenci de oluyor. Bunu bir şekilde çözmeye çalışıyoruz. Destek veriyoruz, şey yapıyoruz ama öyle

sıkıntı, sorun yaşayan denk gelmedim daha doğrusu.”

Göçmen öğrencilere yönelik okul düzeyinde yapılan sosyo-ekonomik desteklere yönelik çalışmalar konusunda veli görüşlerine bakıldığında 4’ü bu konuda yapılan “MEB ve okul yardımları” ve “kişisel yardımlar” şeklinde çeşitli çalışmalar olduğunu ifade etmiştir.

Veli 7

A: Çocuğunuzun okul kıyafetini, okul ayakkabılarını almakta zorlanıyor musunuz?

V: Normal normal. ...Yok zorlanmıyoruz çünkü okuldan veriyorlar.

A: Okulda veriyorlar. Peki, kırtasiye masrafları, silgisi, kalemi, kitabı bunlarda zorlanıyor musunuz?

V: Herşeyi okuldan veriyorlar.

Veli 12

Hep edep, sen çok güzel, hep iyi, hoş geldin, hep güzel insan, ben söyle düz, bu “gel yemek”, hep iyi, okul beleş, hastane beleş, eczane beleş, devlet çok iyi, şükür hep edep, hep sahip, çok güzel.

Göçmen öğrencilere yönelik okul düzeyinde yapılan sosyo-ekonomik desteklere yönelik öğrenci görüşleri de araştırmada yer almıştır. Çalışmalar konusunda öğrenci görüşlerine bakıldığında 3’ü bu konuda yapılan “Belediyeler, diğer devlet kurumları, dernekler, vakıflar vb. kaynaklı yardımlar” şeklinde çeşitli çalışmalar olduğunu ifade etmiştir. Tablo 3.28’de okul düzeyinde yapılan sosyo-ekonomik desteklere yönelik çalışmalar alt temasına ilişkin frekans tablosu gösterilmektedir.

Tablo 3.28. Okul düzeyinde yapılan sosyo-ekonomik desteklere yönelik çalışmalar alt temasına ilişkin frekans tablosu

Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı
Okul düzeyinde yapılan sosyo-ekonomik desteklere yönelik çalışmalar	3

Öğrenci 5

Ö: Yani yetimimiz var, babam da çalışmıyor.

A: Peki nasıl geçiniyorsunuz?

Ö: Öğretmenim bize yardım ediyor. Yetimimiz var ya, IHH ve bir de benim gibi büyük abla var, o da bize yardım ediyor. Bir de Şükran var.

Yukarıdaki doğrudan alıntılarda ifade edildiği gibi göçmen öğrencilere yönelik okul düzeyinde sosyo-ekonomik açıdan “PICLES projesi yardımları”, “AB destekli yardımlar”, “Belediyeler, diğer devlet kurumları, dernekler, vakıflar vb. kaynaklı yardımlar”, “kişisel yardımlar” ve “MEB ve okul yardımları” şeklinde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır.

3.3.5. Rehberlik ve oryantasyon çalışmaları

Göçmen öğrencilere yönelik okul düzeyinde yapılan rehberlik ve oryantasyon çalışmaları konusunda öğretmen görüşlerine bakıldığında 2’si bu konuda yapılan çeşitli çalışmalar olduğunu ifade etmiştir.

Ö9: “Biz birinci sınıftayken okulu tanıtmaya, arkadaşlarıyla oyun olsun, yapıyoruz. ...Ama birinci sınıftayken birlikte oyun oynayarak, okulu tanıtarak biraz okula alıştırmak birinci sınıfta bunu hatta iki üç hafta, hani okul erken başlıyor ya birinci sınıflarda, çok güzel yaptık çocuklarla. Ama ikinci sınıfta, üçte gelen çocuklarla bunu yapma şansımız çok olmuyor.”

Ö18: “Kalem tutma, sınıf düzeyine uygun mu diye. Okula başlaması için yeterli düzeye, seviyeye gelmiş mi? Yaşı uygun mu diye bu şekilde verdik. Oyunlar oynattık. Tanışma oyunu yaptık. Ondan sonra okulun bölümlerini falan gezdirdik, özellikle tuvalet olsun, en çok gereksinimlerinin olduğu bu durumlarda. İşte bunları öğrettik. “Okulun genel itibarıyla nerde ne var? Tenefüsteyken bana nasıl ulaşabilirler. Nerde olurum ben?” Bunları öğretmeye çalıştım. Bu şekilde birinci sınıfta böyle bir uyum sürecimiz oldu ilk bir hafta.”

Göçmen öğrencilere yönelik okul düzeyinde yapılan rehberlik ve oryantasyon çalışmaları konusunda yönetici görüşlerine bakıldığında 2’si bu konuda yapılan çeşitli çalışmalar olduğunu ifade etmiştir.

Y3: “Biz geçen sene şöyle bir proje gerçekleştirdik. Yeni gelmişlerdi ve ben bütün velileri grup grup, sınıf sınıf aldım, ikişer üçer... Neden aldım? İşte dedim “Beni tanıyın, ne istediğinizi, söyleyin, ne beklediğinizi söyleyin.” Birinci sınıflarda yaşanan sıkıntılarda da rehberlik servisiyle düzenlemeler yaptık. Dediğim gibi okul tanıtımını zaten klasik birinci sınıf mantığıyla yaptık.”

Y12: “Okulda yapılıyor, yani okulu, çevreyi tanıtmaya amaçlı, biz daha önce sene başında yaptık. Ama yine de çocukların bizim ruh yapımızı, kültürümüzü bilmemesi nedeniyle çok büyük sıkıntılar yaşıyoruz. Ama çalışmalar yapıyoruz, hatta velilere bile yapıldı.”

Yukarıdaki doğrudan alıntılarda da ifade edildiği üzere, göçmen öğrencilerin sınıf ve okul ortamına adaptasyonunu hızlı bir biçimde sağlayabilmek amacıyla rehberlik ve oryantasyon çalışmaları yapıldığı ifade edilmiştir.

3.4. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve aile görüşlerine dayalı olarak göçmen öğrencilerin eğitim gereksinimleri ve eğitim sistemindeki diğer gereksinimler nelerdir ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmalıdır? Araştırma Sorusunun Göçmen Öğrencilere Yönelik Kültürel Çeşitlilik Açısından Sınıf Düzeyinde Yapılan Çalışmalar Temasına Yönelik Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında göçmen öğrencilerin ve eğitim paydaşlarının (öğretmen, yönetici, veli ve program) sorun ve gereksinimlerinin neler olduğunun ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmasının gerekli olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğretmen, yönetici, öğrenci ve veliler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek, “Göçmen öğrencilere yönelik kültürel çeşitlilik açısından sınıf düzeyinde yapılan çalışmalar” başlığı altında temalaştırılmıştır. Tablo 3.29’da göçmen öğrencilere yönelik kültürel çeşitlilik açısından sınıf düzeyinde yapılan çalışmalar teması, alt temaları ve frekansları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 3.29. Göçmen öğrencilere yönelik kültürel çeşitlilik açısından sınıf düzeyinde yapılan çalışmalar temasına ilişkin alt tema ve frekans tablosu

Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğretmen Sayısı	Görüş Bildiren Yönetici Sayısı	Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı	Görüş Bildiren Veli Sayısı
Öğrenme-öğretme süreci uygulamaları	17	7	-	-
Sınıf yönetimi uygulamaları	13	9	-	-

Göçmen öğrencilere yönelik kültürel çeşitlilik açısından sınıf düzeyinde yapılan çalışmalar teması “öğrenme-öğretme süreci uygulamaları”, “sınıf yönetimi uygulamaları” alt temaları ile incelenmiştir.

3.4.1. Öğrenme-öğretme süreci uygulamaları

Öğrenme-öğretme süreci uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında 17’si bu konuda çeşitli öğrenme-öğretme süreci uygulamalarının yapıldığını ifade etmektedir.

Ö1: “Dışarıda mesela bir oyun öğretmeye çalıştığımızda, o oyunu önce kendim, mesela ebe oluyorum, vurulan oluyorum, oynayan kişi oluyorum, çocuklara bir gösterip daha sonra onların yapmasını bekliyoruz. ... Mesela bir “yaşlı” kelimesini bir fotoğraf göstererek de

anlatabiliriz, yaşlı kavramını çocuk tanıyor, Arapçası ile karşılaştırıyor ama mesela yaşlı bir kadınmış gibi elimizde bir değnek ile belimizi bükerek öğretmen olarak da bunu çocukların etkilenmesi ve akılda kalıcılığını artırmak için yaptığımız oluyor.”

Ö11: “Cümleleri kısa kuruyorum zaten. “Evladım, dinle.” Dinle derken oturmayı da istiyorsam elimle “otur” işareti yapıyorum. “Kalk” sözünün de kalkmak olduğunu bilsin diye hani.”

Ö13: “Onlar maalesef, dördü-beşi ile, dediğim gibi, işaretlerle anlaşıyoruz artık. mesela bir form veriliyor idareden, öğrencimiz bunu dolduracak, veya biz dağıtıyoruz. “Bunu, doldur” diye göstererek “anne-baba imzalayacak” diyoruz, el hareketleriyle, kâğıdı işaret ederek “çantaya koy, mutlaka getir””

Öğrenme-öğretme süreci uygulamalarına ilişkin yönetici görüşlerine bakıldığında 7’si bu konuda çeşitli öğrenme-öğretme süreci uygulamalarının yapıldığını ifade etmektedir.

Y3: “Ve başarılı öğrencilerimizi ben arkadan sürekli hediyelerle destekliyorum. “Aferin” diyorum, “Bak senin gibi bir öğrenciyi burada görmek çok mutlu ediyor beni.” O da daha büyük bir mutluluk veriyor.”

Y4: “Bunları öğretmenlerimiz gözetiyorlar sınıflarda. Hani daha çok görsellerle destekleyerek, bu akıllı tahtalarımız o anlamda çok işe yaradı. Görseller bir anlamda işi kurtarıyor evet.... Her sınıfta (akıllı tahta) var ve her konuyla ilgili mutlaka MORPA var ya da OKULİSTİK diye sunumlar yapan internet siteleri var, orada anlatılan her konu görsellerle destekleniyor.”

Y7: “Türkçe konuşuyoruz. Ondan sonra film izletiyoruz, yeri geliyor, masal anlatıyoruz. Onları konuşturuyoruz. O şekilde bir iletişim içindeyiz yani, öğretiyoruz eğitiyoruz. O şekilde gidiyor. Örneğin Türkçeden işte nedir? “Heidi” veya “Kırmızı Başlıklı Kız”. Anlatıyorsun ona soru soruyorsun. Anlıyor mu diye. Mesela Kırmızı Başlıklı Kız’ı anlatıyorsun, onun içinden sorular soruyorsun. O şekilde.”

Yukarıdaki doğrudan alıntılarda ifade edildiği gibi göçmen öğrencilerin sınıf içerisinde motivasyon ve performanslarını artırmak için farklı görsel araçlardan, jest ve mimiklerden faydalandığı, dans ve müziklerle öğretim gibi farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda bu öğrencilere yönelik kültürel çeşitlilik açısından sınıf içinde çeşitli öğrenme-öğretme süreci uygulamaları yapılmaktadır.

3.4.2. Sınıf yönetimi uygulamaları

Sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında 13'ü göçmen öğrencilere yönelik kültürel çeşitlilik açısından sınıf içinde çeşitli sınıf yönetimi uygulamalarının yapıldığını ifade etmektedir.

Ö1: “Çok tek tük Türkçeyi konuşamayan öğrencilerimiz var onlarla da diğer arkadaşların tercümanlığına başvurarak ara dil kullanıyoruz Arapça dilini arkadaşlarının tercümanlığına bağlı olarak iletişimi sağlıyoruz.”

Ö3: “Bunun bir kısmını biz sınıfta anlattık. Okulumuza, sınıfımıza kendi kültürümüzden olmayan ama misafir olarak kabul ettiğimiz ve bizim sınıfımızın öğrencisi olacak öğrencilerimizin geldiğini anlattık. Bunlara daha hoşgörülü, kültürel ve dil anlamında farklılık olacağını ama bunu hiçbir zaman yadırgamaması gerektiğini anlattık.”

Ö4: “Bu sefer yan yana oturtmaya başladım. Bir süre sonra Suriyeli Iraklı yan yana oturtuyorum. Başta anlaşamıyorlar. Belki kavga ediyorlar, “oturacaksınız” diyorum. Başka seçeneğiniz yok. “İster iyi anlaşsınız, ister her gün kavga edersiniz, her gün burada ayakta beklersiniz.” Ders boyu ayakta bekletiyorum kavga edenleri ya da tek ayakta bekletiyorum ikisinden birini uyguluyorum ondan sonra geçiyorlar yavaş yavaş anlaşmaya başlıyorlar anlaşmaya başlıyorlar.”

Sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin yönetici görüşlerine bakıldığında 9'u göçmen öğrencilere yönelik kültürel çeşitlilik açısından sınıf içinde çeşitli sınıf yönetimi uygulamalarının yapıldığını ifade etmektedir.

Y2: “Valla sınıf içerisinde etkileşim yapılıyor yani, öğretmenler mesela yapmış olduğu etkinliklere bütün bu göçmen öğrencileri de katıyor. Yani katarak sınıf içerisinde birlik beraberliği veya iyi bir iletişim kurmalarını sağlıyorlar yani.”

Y6: “Öğretmenlerimizde aynı şekilde yapılan etkinliklerde, toplantılarda, okul içinde ve dışında yapılan etkinliklerde, gezilerde mümkün olduğu kadar öğrencileri dâhil ediyorlar.”

Y12: “Bir de Suriyeli-Türk öğrenciler kaynaşsınlar diye sınıflara eşit şekilde dağıttık, mesela asla Suriyelileri bir sınıfa koymadık. Türk öğrencilerle bir araya koyuyoruz ki arkadaş olsunlar diye.”

Yukarıdaki doğrudan alıntılarda ifade edildiği gibi göçmen öğrencilerin motivasyon ve performanslarını artırmak için; sınıf içerisinde diğer göçmen öğrencilerden dil ve iletişim konusunda yararlanıldığı, sınıfta birliktelik oluşturulması açısından etkinliklere bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı, sıralarda göçmen ve yerli öğrencilerin karışık oturtulduğu görülmektedir. Göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda bu öğrencilere yönelik kültürel çeşitlilik açısından sınıf içinde çeşitli sınıf yönetimi uygulamaları yapılmaktadır.

3.5. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve aile görüşlerine dayalı olarak göçmen öğrencilerin eğitim gereksinimleri ve eğitim sistemindeki diğer gereksinimler nelerdir ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmalıdır? Araştırma Sorusunun Sorun Kaynakları Temasına Yönelik Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında göçmen öğrencilerin ve eğitim paydaşlarının (öğretmen, yönetici, veli ve program) sorun ve gereksinimlerinin neler olduğunun ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmasının gerekli olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğretmen, yönetici, öğrenci ve aileler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek, göçmen öğrencilerin karşılaştığı veya göçmen öğrencilerin yoğun olduğu sınıf ortamlarında karşılaşılan temel sorunlar “Sorun Kaynakları” başlığı altında temalaştırılmıştır. Tablo 3.30’da göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisinde kaynaşmasına yönelik sorun kaynakları teması, alt temaları ve frekansları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 3.30. Sorun kaynakları temasına ilişkin alt tema ve frekans tablosu

Alt Temalar	Görüş Bildiren Öğretmen Sayısı	Görüş Bildiren Yönetici Sayısı	Görüş Bildiren Veli Sayısı
Travmadan kaynaklı psikolojik sorunlar	13	4	-
Dil sorunu	18	7	2
Problem davranışlar	18	12	5
Kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar	10	12	-
Sosyo-ekonomik düzeye bağlı sorunlar	10	4	9
Velinin eğitim düzeyinden kaynaklanan sorunlar	10	3	3
Velilerin tutumundan kaynaklanan sorunlar	15	12	3
Öğrenci sayısından kaynaklanan sorunlar	8	10	-
Öğretmen tutumundan kaynaklanan sorunlar	10	6	1
Yönetimsel sorunlar	17	11	2
Öğretim programlarının kapsamıyla ilişkili sorunlar	4	2	-
Veli dil sorunu	9	9	7

3.5.1. Travmadan kaynaklı psikolojik sorunlar

Travmadan kaynaklı psikolojik sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında 12’si göçmen öğrencilerin bu sorunu yaşadığını 1’i ise yaşamadığını ifade etmektedir.

Ö4: “Çocuğun psikolojik durumu normal bir çocuktan daha farklı olabiliyor genelde Suriyelilerde benim öğrencilerimde bu durum şiddet eylemi yansıyor çocuk orada cesedi görmüş... Evinin patladığını gören bir öğrencim var hatta bu dönem birkaç ay önce naklini aldırdı bir öğrencimiz de Ahmet’di adı onun kafatasında çatlak var.”

Ö17: “Ders içinde onları daha çok kaynaştırmaya çalışıyoruz. Nöbetlerimizde, teneffüslerde birbirleriyle gerçekten de çok büyük problemler yaşıyor öğrencilerimiz. Gelen göçmen

öğrencilerimizde belki de savaştan geldikleri için belki de yaşadıkları ortamdan dolayı büyük bir saldırganlık var.”

Ö7: “Okulumuzdaki göçmen öğrenciler aslında çok zeki. Zekâları çok güzel. Yani biz bu şartlarda, gerçi şartlar diyeceğim, çoğu savaş görmemiş zaten, öğretmenim “Ben” diyor “Üç yaşındayken, beş yaşındayken geldim” diyor, “Biz savaş görmedik” diyorlar. Bunlar nasıl olmuş, onu da bilmiyorum. Burada büyümüşler çoğu aslında.”

Travmadan kaynaklı psikolojik sorunlara ilişkin yönetici görüşlerine bakıldığında 4’ü göçmen öğrencilerin bu sorununa değinmiştir.

Y1: “Öğrencilerimiz farklı değil sadece belirli şeylerden mahrum kaldıkları için, mahrum bırakıldıkları için, hayat haklarından, eğitimden, öğretimden ve kültürden mahrum bırakıldıkları için geldikleri savaş ortamından dolayısı ile travma yaşayan öğrencilerimiz de var.”

Y8: “Yalnız yaramaz, kavgacı... Onların yaşamış oldukları o travmaların etkin olduğu konusunda hemfikiriz biz diğer arkadaşlarla da.”

Y9: “Mesela Türkçe hiç öğrenmek istemeyen, hala savaşın etkisinde olan veya hala göçmenliğin vermiş olduğu bu eksiklik, açlık, kimsesizlik, sahiplenememe duyusunun vermiş olduğu öğrencide, o öğrencilerimiz de var, onlarla iletişim ne yaparsak yapalım öteye gidemiyoruz.”

Travmadan kaynaklı psikolojik sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri de araştırmada yer almıştır. Konuyla ilgili görüş belirten 10 öğrencinin tamamı bu sorunu yaşadığını dile getirmiştir. Tablo 3.31’de göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisinde kaynaşmasına yönelik yaşanan travmadan kaynaklı psikolojik sorunlar alt temasına ilişkin frekans tablosu gösterilmektedir.

Tablo 3.31. *Travmadan kaynaklı psikolojik sorunlar alt temasına ilişkin frekans tablosu*

Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı
Travmadan kaynaklı psikolojik sorunlar	10

Öğrenci 3:

N: Zor geldik.

A: Neden zor?

N: Polisler var. Annem düştü. Bebek kardeşim düştü. (Annem düşük yaptı.)

A: Bebek öldü mü?

N: Ölmedi.

A: Türkiye’ye gelirken neden zorlandınız?

N: Bilmiyorum ama zor zor geldik. Harp vardı. Uçaklar bizim evimizi bombaladı.

A: Hiç ölen oldu mu?

N: Amcam ve dedem öldü.

A: Peki sen gördün mü onların öldüğünü?

N: Annem göstermedi.

A: Peki sizin evinize yakın yerde mi oldu bu?

N: Evet.

Öğrenci 7:

Babamın kolu ve her yeri silahla vurulduğu için buraya geldik.

Öğretmen, yönetici ve öğrencilerin ifadelerine göre bazı göçmen öğrencilerin göç edilen ülkenin savaş, terör vb. sorunlarından dolayısıyla travmadan kaynaklanan psikolojik sorunlar yaşadıkları ifade edilebilir.

3.5.2. Dil sorunu

Göçmen öğrencilerin Türkçe dilini ve Latin Alfabesini bilmemesinden kaynaklanan dil sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında 17'si göçmen öğrencilerin bu sorunu yaşadığını 1'i ise yaşamadığını ifade etmektedir.

Ö6: "Sınıfın neredeyse üçte biri göçmen öğrenci. Göçmen öğrenciler sınıfta çok fazla problem oluşturuyor. Türkçe bilmiyorlar. Bizi anlamıyorlar. Böyle olunca da okuma-yazmayı öğrenemiyorlar... Anlamıyor. Söylediğim hiçbir şeyi anlamıyor."

Ö11: "Dil problemi var yani. Tercüman vasıtasıyla konuşuyorsun. Üç-beş cümleyle... Bir problem olursa problemin çözümü ile ilgili konuşuyorum."

Ö3: "Şu anda biz çoğu öğrencimizle dil konusunu aştık. Türkçeyi gayet rahat konuşabiliyorlar, anlaşabiliyoruz."

Göçmen öğrencilerin Türkçe dilini ve Latin Alfabesini bilmemesinden kaynaklanan dil sorunlarına ilişkin yönetici görüşlerine bakıldığında 7'si göçmen öğrencilerin bu sorunu yaşadığını ifade etmektedir.

Y3: "Suriyeli grup geldiği zaman ders işleme imkânım kalmıyor." diyor. Çocuk nihayetinde bunlar. "Dur"dan anlamıyor, "sus"tan anlamıyor, bir de karşı tarafı da anlamayınca yaramazlık boyutu da artıyor. Çünkü onu orada cezbeden, çeken bir şey yok ki. E ne oluyor? Ortada dolanıyor... Birincisi çocuklar arasında dilden kaynaklı irtibat sorunu olduğu için birbirlerini anlamıyorlar."

Y8: "Bazen çocukların dertlerini anlatamadığı zamanlar oluyor, etrafında Türkçe bilen bir kişi olmuyor, kendileri de bilmiyor. Çocuk konuşuyor konuşuyor anlatamıyor derdini, derdini anlatamıyor. Bizde zaten bilmiyoruz Arapçayı. Daha sonra çocuk ya birini getiriyor ya da çekip gidiyor."

Y2: "Şu anda hâlen de dil problemi devam ediyor. Bizim okul daima göç alan, sirkülasyonu bol olan bir okul, öğrenciden olsun, öğretmenden olsun bol bol değişim geçiriyor. Ve hâlen şu anda okulun bitmesine bir ay süre kalmış olmasına rağmen diğer illerden Suriyeli

öğrenciler nakil geliyor. Bunların da tabii ister istemez dili olmuyor. Buraya geldiklerinde adaptasyonda zorlanıyorlar yani. Aynı sıkıntılar devam ediyor.”

Göçmen öğrencilerin Türkçe dilini ve Latin Alfabesini bilmemesinden kaynaklanan dil sorunlarına ilişkin veli görüşlerine bakıldığında 2’si göçmen öğrencilerin bu sorunu yaşadığını ifade etmektedir.

Veli 4:

A: Peki ödevlerini yaparken zorlanıyor mu? Yani Türkçe olduğu için dersler

V: Yeni bir dil olduğu için tabii zorlanıyor.

Veli 12:

A: Sorun yaşıyor mu Türkçe konuşurken?

V: Sorun yaşıyor evet evet.

Dil sorununa ilişkin öğrenci görüşleri de araştırma içerisinde yer almıştır. Göçmen öğrencilerin Türkçe dilini ve Latin Alfabesini bilmemesinden kaynaklanan dil sorunlarına ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında 11’i bu sorunu yaşadığını ifade etmektedir. Tablo 3.32’de göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisinde kaynaşmasına yönelik yaşanan “dil sorunu” alt temasına ilişkin frekans tablosu gösterilmektedir.

Tablo 3.32. Dil sorunu alt temasına ilişkin frekans tablosu

Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı
Dil sorunu	11

Öğrenci 7:

A: En az hangi dersi seviyorsun?

N: Türkçe

A: Biraz zor mu anlamak?

N: Evet, okumamda biraz eksikler falan var. Onları tamamlayacağım.

Öğrenci 14:

A: Peki hiç zorlanıyor musun onlarla konuşurken, anlaşırken?

N: Evet biraz zorlanıyorum.

A: Peki zorlandığın zaman ne yapıyorsun?

N: Konuşmuyorum

A: Konuşmuyorsun.. Evet. Peki böyle anlaşmakta zorlandığın zaman öğretmenin sana yardımcı oluyor mu?

Öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerin ifadelerine göre, göçmen öğrencilerin Türkçe dilini ve Latin Alfabesini bilmemesinden kaynaklanan dil sorunları yaşadıkları ifade edilebilir.

3.5.3. Problem davranışlar

Göçmen ve yerli öğrencilerin etnik kimlik ve disiplin sorunları temelinde gelişen problem davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında 17'si problem davranışların varlığını 1'i ise var olmadığını ifade etmektedir.

Ö9: “Çocuk bana birinci sınıfta diyordu: “Öğretmenim ben sınıfta Suriyeliyle oturmak istemiyorum.” Aslında bu da bir iletişim problemi. Çocuk onlara uğursuz açıyla bakıyor. O yüzden sıkıntı oluyor yani. ... Ama genel olarak okula baktığımız zaman, bir Suriyeli öğrenci Türk ile oynamıyor. Çeteleşmeden kasıt o. Onlar hep birbirlerini çekiyorlar. Yani nasıl böyle birbirlerini tutuyorlar bilmiyorum. Hep böyle kendi çaplarında, kendi gruplaşmalarıyla. Hep kendileri halletmeye çalışıyor. Sürekli birlikte oynuyorlar.”

Ö4: “Başlarda çok oluyordu aileler konusunda ciddi manada ayıranlar olduğu için çocuklar ister istemez ayak uyduruyordu direk annesinin yaptığı gibi yapmaya çalışıyor babasının yaptığı gibi yapmaya çalışıyor benim yanıma özellikle yaz kurslarında çok oluyor “Suriyeliler böyle” “Iraklılar bu şekilde böyle” diyerek sürekli geldiler.”

Ö16: “Benim sınıfımda davranışsal problemlerimiz yok, azaldı yani indirdik. Onlar kuralları öğrendiler, sonuçta iki yıldır beraberiz, birbirimizi tanıyoruz artık çocuklarla.”

Göçmen ve yerli öğrencilerin etnik kimlik ve disiplin sorunları temelinde gelişen problem davranışlarına ilişkin yönetici görüşlerine bakıldığında 12'si problem davranışların varlığını ifade etmektedir.

Y7: “Kavga çok oluyor çocuklar arasında, öğrenciler arasında “Türk öğrenciler dövdü”, “Suriyeli öğrenciler dövdü” şeklinde disiplin olaylarına çok şahit oluyoruz. Bir tür kabul olayı, iki tarafta da az, o yüzden bu kavgalar oluyor yani.”

Göçmen ve yerli öğrencilerin etnik kimlik ve disiplin sorunları temelinde gelişen problem davranışlarına ilişkin veli görüşlerine bakıldığında 4'ü problem davranışların varlığını, 1'i ise var olmadığını ifade etmektedir.

Veli 16:

A: Peki okulda çocuğunuzun arkadaşları ona nasıl davranıyorlar?

V: “Siz Suriyeli sizi sevmiyoruz” o kadar yani işte çocuklar

A: Çocuk gibi davranıyorlar, evet.

A:Peki mesela ne türlü şeyler duyuyor arkadaşlarından göçmen olması, Suriyeli olmasıyla ilgili?

V: “Oynamak istemiyoruz sizle” bu kadar. Küçüklerdir yani sıkıntı yok.

Veli 9:

V: Diyor ki babam, “mahallede bazen kötü çocuklar diyor ki bu Suriyeli çabuk gelin”, bazen dövüyorlar beni. Bazen de diyor ki yok dur dövme bu da oynayacak “bu da canlı biz de canlıyız” diyorlar.

A: Bazıları öyle söylüyor, bazıları da Suriyeli olduğun için seni dövüyorlar, öyle mi?

Ö: Evet.

Veli 14:

A: Çocuğunuza diğer arkadaşları ona nasıl davranıyorlar?

V: Çok güzel yani

Göçmen ve yerli öğrencilerin etnik kimlik ve disiplin sorunları temelinde gelişen problem davranışlarınına ilişkin öğrenci görüşleri de “akran davranışlarından kaynaklanan sorunlar” alt temasında içerisinde yer almaktadır. Öğrenci görüşlerine bakıldığında 13’ü akran davranışlarından kaynaklanan sorunların varlığını ifade etmektedir. Tablo 3.33’de göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisinde kaynaşmasına yönelik yaşanan akran davranışlarından kaynaklanan sorunlar alt temasına ilişkin frekans tablosu gösterilmektedir.

Tablo 3.33. Akran davranışlarından kaynaklanan sorunlar alt temasına ilişkin frekans tablosu

Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı
Akran davranışlarından kaynaklanan sorunlar	13

Öğrenci 1:

A: Neden dövüşüyorlar senle sence?

N: Suriyelileri sevmedikleri için öyle şeyler olduğu için “Biz sizin yerinizde olsaydık biz savaşırdık, hiç bir ülkeye gelmezdik” diyorlar ve öyle bizle dalga geçiyorlar Suriyelilerle öyle dalga geçiyorlar.

Öğrenci 3:

N: “Suriyeliyle oynamayız” diyorlar. İkinci sınıfta var iki Suriyeli, onlarla oynuyorum.

A: Türkler seninle oynamıyorlar mı?

N: Hayır...

A: Hiçbir Türk oynamıyor mu seninle?

N: Oynamıyor.

A: Sadece Suriyelilerle oynuyorsun, öyle mi?

N: Evet.

Öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerin ifadelerine göre, göçmen ve yerli öğrencilerin kavga, saldırganlık, etnik gruplaşma gibi davranışlar etrafında şekillenen problem davranışları sorun kaynağı olarak ifade edilebilir.

3.5.4. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar

Kültür farklılığı, yaşam şekli, düşünce sistemi, alışkanlıklar vb. değişkenler etrafında şekillenen kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlara ilişkin öğretmen

görüşlere bakıldığında 10'u bu sorunları ifade etmektedir.

Ö10: “Üst-baş genelde sıkıntı oluyor, genelde temizlik, kişisel bakım. Çünkü hiç ilgilenilmiyor yani evde, çocuk eve gidiyor, çantayı atıyor, akşam ezan okununcaya kadar sokakta, sabah kalıyor tekrar okula, böyle dönüp gidiyor yani. İşte davranış sorunu en büyük sorunumuz yani, Suriyelilerle ilgili en büyük sorun davranış sorunu. Tam kültürlerine, kurallarına biz de çok hakim olmadığımız için...”

Ö11: “Öğrencilerde disipline edilmiş bir hayat tarzı yok. Yani kurallı bir hayat tarzı yok. Bizim tabirle sendeleme süren bir tarzı var. En çok sıkıntı çektiğimiz, çocuklar düzenli bir hayata alışkın değiller.”

Ö12: “Hani “benim çocuğumda burada iyi bir şekilde büyüsün, iyi olsun” düşüncesinin çok olduğunu sanmıyorum. En basiti beslenmede bile yani. Çocuğuna çok önem verse yani “çocuğum nereye gidiyor, ne yiyor?” dese, yani bir düzen olur yaaa! Hiç birinde bir düzen yok. Hiç bir şekilde düzen yok. Kalemimde, defterinde, çantasında, beslenmesinde kıyafetinde bile. Tamam, farklı kıyafetler giyiyor ama hijyen? Hijyen onlar da sorun olarak karşımıza çıkıyor yani açıkçası.”

Kültür farklılığı, yaşam şekli, düşünce sistemi, alışkanlıklar vb. değişkenler etrafında şekillenen kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlara ilişkin yönetici görüşlere bakıldığında 12'si bu sorunları ifade etmektedir.

Y9: “Bir de yaşam tarzları farklı, onların mesela kültür ve adetleri ile bizimki ile pek aslında birebir uyussa da derinlere inildiği zaman pek uyuşmuyor. Onları daha farklı daha geniş onların mesela öğrencileri baz alarak konuşursak çocuklar sabah saat 7'den akşam 7'ye kadar dışarıdalar. ...Çocuklara sorduğumda buranın ikinci okul olduğunu söylüyorlar yani ilkokul cami Arapça eğitim alınacak bir yer olduğunu, ikinci eğitim olarak da bizim okul yani Türkçe bir okula geldiklerini söylüyorlar buranın ikinci okul olduğunu söylüyorlar bu sıkıntılar var.”

Y4: “Davranış bozukluğu demeyeyim fakat adamların kendi kültürü. Rahatlar, sabah geç geliyor mesela bir türlü birçoğunu da okul saatinde gelmeleri gerektiğini öğretemedik. Hayata bakışları öyle olduğu için çok da fazla müdahale edemiyoruz o an. Adam çok rahat şekilde 2.ders çıkıp gelebiliyor.”

Öğretmen ve yönetici ifadelerine göre, kültürel çeşitliliğin ve göçmenlerin yoğun olduğu okullarda kültür farklılığı, yaşam şekli, düşünce sistemi, alışkanlıklar vb. değişkenlerin getirdiği kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlarla karşılaşılabilir.

3.5.5. Sosyo-ekonomik düzeye bağlı sorunlar

Velinin sosyo-ekonomik düzeyinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında 10 öğretmen bu soruna değinmektedir.

Ö1: “Aile iş birliği konusunda sorunlar yaşıyoruz, çünkü ailede çok sayıda çocuk var ve tabi ki ilgi alaka bu noktada çok kısıtlı. O yüzden yaşadığımız sorunlar; birincisi şiddet, ikincisi çocukların çalışma, hani parasal nedenlerden dolayı çocuklar küçük yaşta çalışıyor, bu sorunları yaşıyoruz. Genç yaşta evlilik olduğunu görüyoruz kızlarda bu sorunları yaşıyoruz ve tabi ki aile ile ilgili olan bazı sorunlar göze çarpıyor.”

Ö5: “O dört tanesinin velisi ilgili. Diyelim Suriyelilerin yüzde onu ilgiliyse yüzde doksanın çocuğundan haberi yok. O da, dediğim gibi, her evde dokuz on tane çocuk var.”

Ö9: “Ben hani velilerimi ziyarete de gittim. Tek odada, kıştan çıkmış bir soba, yani oturacak koltukları bile yok. Yani bu çocuklar evde “bir ödevi tekrar edeyim, bir bilgisayar açayım” yok. Benim sınıfımın yarısından fazlasının evlerinde bilgisayar var. Maddi durumları iyi çocuklar. Hani şimdi onlara bakarak bunları karşılaştırdığımızda, tekrar etme anlamında filan sıkıntı yaşayan çocuklar, Suriyeli olup da çok fazla.”

Velinin sosyo-ekonomik düzeyinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında 4 yönetici bu soruna değinmektedir.

Y1: “%80 aile ilgilenmeye çalışıyor. Geri kalan da maalesef sosyal ekonomik imkânsızlıklar nedeni ile ilgilenmiyor çocukları ile... Fakat şimdi hem denetimde her şey ekonomik şeye dayanıyor çocukların okula devamı hususunda. ... Genelde pazarlarda sebze-meyve satan çocuklar. Daha çok kendi vatandaşlarının yanında değil de, Türk vatandaşlarımızın yanında, bizlerin yanında, çalışan çocuklar var. Onları da çalıştırıyorlar. şimdi her ne olursa olsun çocuklar çalıştırılmaz, bu zaten çocuk haklarına da aykırı. Fakat sistem...”

Y8: “Bir de buradaki bizim mahallemize gelen Suriyeliler, Suriye’deki orta ve düşük gelirli ailelerden oluşuyor. ...Bir de geçmiş yıllardaki bırakma oranı çok çok daha fazlaydı çünkü kayıt olan çocuklar biraz zorunluluktan kaydoldular gibi. Yani nasıl biraz zorluktan kaydoldular, para alıyor işte, öğrenci belgesine gereksinimleri vardı. İhtiyaçları olduğu için çok ciddi derecede art arda kayıtlar yapıldı daha bu sonra kaydı yapılan öğrenci devam etmedi bıraktı gitti ama şu anda devam eden öğrenci sürekli devam eden...”

Velinin sosyo-ekonomik düzeyinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında 9 veli bu soruna değinmektedir.

Veli 3:

A: Evet. Bir aile mi yaşıyorlar evlerinde?

V: Bizim aile kocam, kocam babası ve annesi.

A: Evet. Bir baba, bir anne.

V: 4 çocuk var ve eşim.

A: Evet. Peki, onların maaşı var mı? Anne, baba. O zaman siz bir maaşla kaç kişi, 4 çocuk 2 siz 6 kişi.

V: 8 kişi.

A: 8 kişi! Toplamda 8 kişi bir maaşla çalışıyor. Peki, yardım yapılıyor mu size okulda?

V: Yardım, evet.

A: Yani böyle okul, okul kıyafeti, okul çantası falan yardım ediliyor mu?

V: Yok. Sadece kırtasiye aldık.

A: Sadece kırtasiye yardımı yapılıyor.

Veli 12:

A: Evinizde kimler yaşıyor?

V: Çocuklar hep çalışıyor ama para yok 4 ay çalışıyor para alamıyor sonra işten çıkarıyorlar 16 kişi yaşıyoruz bir evde iş yok mecbur zor.

A: Kim çalışıyor sizin evde?

Ö: En büyük kardeşim ve ondan küçük kardeşim çalışıyor.

A: Şimdi burada Türk Kızılayı ve Avrupa birliği ve Türkiye iş birliğinde bir kart verilmiş MasterCard Kızılay kart ismi halk bankası verdiği bir kart bu kartla ile kişi başı 150 TL veriyorlar dime 16 kişisiniz 1.800 TL size verebiliyorlar evet evinizde bir bu geliriniz var başka ne var ne geliriniz var para alabiliyorsunuz?

Ö: Babamı arkadaşlar arıyorlar iş var günlük işlerde çalışıyor.

A: Abi çalışıyor ara sıra 4 ay çalıştı maaş alamadı baban değil mi?

Ö: Yok abim alamadı.

Velinin sosyo-ekonomik düzeyinden kaynaklanan sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri de araştırma içerisinde yer almıştır. Öğrenci görüşlerine bakıldığında 4'ü bu soruna değinmektedir. Tablo 3.34'de göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisinde kaynaşmasına yönelik yaşanan velinin sosyo-ekonomik düzeyinden kaynaklanan sorunlar alt temasına ilişkin frekans tablosu gösterilmektedir.

Tablo 3.34. Sosyo-ekonomik düzeye bağlı sorunlar alt temasına ilişkin frekans tablosu

Tema	Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı
Sosyo-ekonomik düzeye bağlı sorunlar	4

Öğrenci 15:

A: Peki böyle okul kıyafeti alırken zorluk yaşıyor musun?

N: Evet babam bir ay çalıştı ondan sonra forma alabildi.

A: Formanı geç alabildin, değil mi? Peki okul ayakkabısı gibi şeyleri alırken zorlandın mı?

N: Evet

A: Hala zorlanıyor musun peki? Paranın olmadığı zamanlar oluyor mu?

N: Evet

Öğrenci 17:

A: Peki şimdi Türkiye'de ne tür sorunlar yaşıyorsun bana anlatır mısın?

Ö: Bizim halimiz biraz çok kötü yani bazen babamın parası olmuyor. Bu yüzden işte geçiniyoruz. Bazen babamın hali olmuyor sadece kardeşlerim çalışabiliyor. Babam eve yemek getiriyor. Halimiz çok kötü. Bazen babamın evde bile parası olmuyor. Bazen halam bize para gönderiyor.

Öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerin ifadelerine göre, katılımcılar velilerin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasının birtakım olumsuz sonuçları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada velinin sosyo-ekonomik düzeyinden kaynaklanan sorunlar bir sorun kaynağı olarak tanımlanabilir.

3.5.6. Velinin eğitim düzeyinden kaynaklanan sorunlar

Velinin eğitim düzeyinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında 10 öğretmen bu soruna değinmektedir.

Ö1: “Eğitim konusunda da sorunlar yaşıyoruz çünkü aile hiçbir şey bilmiyor ve bizi desteklemiyor bu yüzden aslında aile aramızda sorunlarımız da çok oluyor... Eğitim konusunda da sorunlar yaşıyoruz çünkü aile hiçbir şey bilmiyor ve bizi desteklemiyor bu yüzden aslında aile aramızda sorunlarımız da çok oluyor”

Ö3: “Çünkü çoğu okuma-yazma bilme ya da öğrenim görme açısından düşük seviyeler. Bir kısmı da zaten okula hiç gitmemiş burada göç edenlerin çoğu. O konuda zorluk yaşıyoruz. Çünkü etkinlikleri anlamada bir iletişim eksikliği kalıyor. Bizden kaynaklı değil. İşte dediğim gibi tamamen velinin eğitim-öğretim seviyesi ile ilgili bir sıkıntı bu.”

Velinin eğitim düzeyinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında 3 yönetici bu soruna değinmektedir.

Y8: “Yani kültürlü Suriyeliler yok burada, zengin Suriyeliler yok. Yani bunların zenginleri veya okumuşları işe yaranları Avrupa’ya gittiler zaten. Yani işte amiri memuru, mühendisi, doktoru, akademisyeni yok zaten. Olsa bile bizim mahallemizde yok. ... Kültürel seviye bakımından, yaşam standardı bakımından en düşük seviyede olanlar var.”

Velinin eğitim düzeyinden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında 3 veli bu soruna değinmektedir.

Veli 17:

A: Peki çocuğunuzun ödevlerine yardımcı olabiliyor musunuz dil bilmediğiniz için zor oluyor mu?

V: Zor oluyor. İngilizcede, matematikte yardımcı oluyorum Türkçe derslerinde yardımcı olamıyorum onlar kendisi yapıyor.

Öğretmen, yönetici ve veliler, velilerin eğitim düzeyi ile ilgili sorunların varlığını dile getirmişlerdir. Bu noktada velinin eğitim düzeyinden kaynaklanan sorunlar bir sorun kaynağı olarak tanımlanabilir.

3.5.7. Velilerin tutumundan kaynaklanan sorunlar

Velilerin tutumundan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında 15 öğretmen bu sorunu ifade etmiştir.

Ö10: “Genel olarak aileler ilgisiz. Okula gönderip, evden uzaklaştırıp, birisi bakıyor orada mantığıyla. O şekilde okula gönderip getiren var.”

Ö6: “Türkçeyi de öğrenmek istemiyorlar. ...Burada da Arapça konuşuyorlar. Evlerinde de Arapça konuşuyorlar.”

Ö16: “Yani mesela bazen burada seminerler oluyor, geliyorlar ama içinin ne olduğunu bilmiyorlar, sadece “bir şey dağıtılacakmış” diye geliyorlar. Bedavacılık değil de... İşte... Nasıl desem?”

Velilerin tutumundan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında 12 yönetici bu sorunu ifade etmiştir.

Y10: “Veli kendi isteğiyle hani çok devam istemiyorlar. Bizim biraz baskımızla sadece sınavdan sınava gelen öğrencilerimiz var. O da bir iki tane, kız öğrenci biraz yaş da büyük ama onun haricinde ilkokulda böyle sıkıntımız hiç yok. Çünkü aşağı yukarı aynı yaş grubunda, aynı yaş seviyesindeler.”

Y12: “Bizim bir rehber öğretmenimiz var Altan bey, sürekli aileleriyle iletişime geçmeye çalışıyor ama ailelerin okulla bağlantıları düşük, yani atıyorum on tane veliden sadece birkaçı gelir okula. O da problem olduğunda gelir. Onun dışında hiç uğramazlar okula.”

Velilerin tutumundan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında 3 veli bu sorunu ifade etmiştir.

Veli 3:

A: Peki, öğretmen veya toplumdaki diğer insanlar size önyargı ile bakıyorlar mı? Yani Suriyeli şöyle, Suriyeli böyle yapıyorlar mı hiç?

V: Okulda değil, okulda yok ama dışarıda bazen insanlar hani Suriyeliler sevmiyorlar.

A: Sevmiyorlar. Peki, ne yapıyorlar sevmiyorlar da? Ne diyorlar mesela?

V: “Bırak”

A: “Bırak, git” mi diyorlar size, evet, evet. Peki

Veli 6:

A: Peki, Türkiye’de nasıl sorunlar yaşıyorsunuz?

V: Bazen mesela dışarıda mesela komşular bazen kötü.

A: Ne açıdan kötülermiş?

V: Ben mesela 1 sene önce çalışmıyorum.

A: Nasıl?

V: İşte komşular biraz kötü yani.

A: Şimdi benim anladığım şu, siz buraya geldiniz, beliniz hastaydı, rahatsızdınız, hasta oldunuz ve burada çalışırken size “Lan şunu yap, lan bunu yap” şeklinde emirler verdiler.

Öyle anladım.

V: Evet, evet.

Velilerin tutumundan kaynaklanan sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri de araştırma içerisinde yer almıştır. Görüşlere bakıldığında 4 öğrenci bu sorunu ifade etmiştir. Tablo 3.35’de göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisinde kaynaşmasına yönelik yaşanan velilerin tutumundan kaynaklanan sorunlar alt temasına ilişkin frekans tablosu gösterilmektedir.

Tablo 3.35. *Velilerin tutumundan kaynaklanan sorunlar alt temasına ilişkin frekans tablosu*

Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı
Velilerin tutumundan kaynaklanan sorunlar	4

Öğrenci 15:

A: Okulunda, böyle diğer arkadaşların ya da onların anneleri babaları, sana böyle farklı bakıyorlar mı? Farklı olduğunu düşünüyorlar mı, çünkü başka ülkeden geldiğin için?

N: Evet

A: Nasıl bakıyorlar ya da nasıl davranıyorlar?

N: Konuşmuyorlar, bana böyle bakıp duruyorlar.

A: Peki, sana herhangi bir söz söyleyen oldu mu? Sana bir şey diyen oldu mu?

N: Evet.

A: Ne dedi.

N: Dedi ki “Sen başka ülkeden geldin. Kendi ülkeni seviyorsun. Bizim ülkemizde ne işin var?”

A: Peki sen ne dedin ya da ne düşündün?

N: Kötü hissettim..

Öğrenci 16:

A: Dışlarken ne yapıyorlar mesela?

N: “Sen Suriye’den geldin. Şeyi niye korumadınız? Sizin ülkenizi niye korumadınız?” diyorlar.

Ben de “Savaşladılar biz de korktuk, geldik” diyorum.

A: Kim diyor mesela öyle...

N: Bazen büyük adamlar diyorlar.

Öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerin ifadelerine göre, velilerin tutumu “etnik tutum”, “okulda yapılan yardımlarla ilgili tutum”, “çocuk işçiliği”, “çocuğa karşı şiddet” ve “erken yaşta evlilik” gibi çeşitli sorunlar etrafında şekillenerek bir başka sorun kaynağını oluşturmaktadır.

3.5.8. Öğrenci sayısından kaynaklanan sorunlar

Öğrenci sayısından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında 8 öğretmen bu sorunu ifade etmiştir.

Ö8: “Şimdi çocuk eve geliyor, sınıfa bakıyor, sınıfta 35 kişi, kendi milletinden, kendi dilinden kişileri gördüğü zaman gayri ihtiyari ona yakınlaşmak istiyor, ona yakınlaştığı zaman en kolay iletişim kurduğu dil kendi dili, o dille iletişim kuruyor. Kalabalık da olunca sosyalleşmek için yetiyor. Her sınıfta 15 tane, yan sınıfta 15 tane, öbür sınıfta 15 tane, okulda 500 kişi. Yani çocuk sosyalleşmek için bile Türkçeye gereksinim duymuyor.”

Ö1: “Evet sadece Suriyeliler var, geçen yıl Iraklı göçmen çocuklar da vardı. Hem sayının çok artması ile birlikte, hani ikisinin ortam olarak ikisine yetişememe durumu oldu ve bizim projemizin de özellikle Suriyeli göçmenlere fazlalığından dolayı, Suriyelilerle yapılmış olması ve Iraklı çocukların sınıflarında devam etmesi ve kursumuzun Suriyeli çocuklara yönelik olduğunu kabul etmemiz doğrultusunda devam etti.”

Öğrenci sayısından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında 10 yönetici bu sorunu ifade etmiştir.

Y1: “İmkânı biraz daha iyi olan veya daha sonra iyileşen ailesini bu Eskişehir Bağları bölgesinden “çoluğumu çocuğumu eşimi kurtarayım” düşüncesi hâkim olan... Tabi belli bir yıldan sonra gözü açılan insanlar bu bölgeden genellikle gittikleri yer belli Belsin, aynı kültürel orada da aynı, Mimsin, Sahabiye, aşağı kısım dediğimiz Esenyurt buralara ikametlerini taşıyorlar. Çocuklarını farklı okullara alıyorlar.”

Y12: “Türk öğrencilerle bir araya koyuyoruz ki arkadaş olsunlar diye, ortaokulda bu oluyor, çünkü Türk öğrencilerin sayısı fazla, ama ilkökul kısmında çoğunluk onlar olunca, örneğin sekiz bizden var otuz tane onlardan oluyor, o konuda bir gruplaşma oluyor, genellikle Suriyeliler Suriyelilerle oynayınca, Türkler de Türklerle oynayınca genellikle bir uyum olmuyor.”

Öğretmen ve yöneticiler göçmen öğrencilerin belirli okullarda yoğunlaşmasının sorun oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu sorunların ise “Sınıflarda verimin düşmesi”, “Kütüphane, kulüp gibi birimlerin kapatılması”, “Okuldaki kulüp, kütüphane çalışmalarının ya da oryantasyon faaliyetleri ve diğer bazı çalışmaların yapılamaması”, “PİCTES sınıflarına bazı öğrencilerin gidememesi”, “Kaynaşmanın zorlaşması”, “Yerli velilerin ikamet taşıması” gibi diğer birtakım sorunlara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda öğrenci sayısından kaynaklanan bir sorun kaynağı olduğu ifade edilebilir.

3.5.9. Öğretmen tutumundan kaynaklanan sorunlar

Öğretmen tutumundan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında 10 öğretmen bu sorunu ifade etmiştir.

Ö12: “Yani, biz kendi adıma söyleyeyim, önyargıyla yaklaşıyoruz açıkçası bu çocuklara karşı. Neden? Her sınıfın Suriyeli öğrencileri uyum açısından, düzen açısından çok farklılar. Ama benim sınıftakiler! Hani ben çok önyargılı davranıyorum. Şu açıdan: Onların şimdiki halini gördüğüm zaman diyorum ki “İleride bir suç makinesi olacaklar” yani hani. Kavga açısından da öyle, hırsızlık açısından da öyle, adam öldürme açısından da öyle. Hani sağlıklı bir birey olacağını düşünmüyorum ben bunların. Hani önyargı bende sadece bu var.”

Ö6: “Bence aslında hepsi ayrı bir sınıfa alınmalı. Önce Türkçe öğretilmeli sonra okuma-yazma öğretilmeli. Yoksa anlamıyor ki! Bence bu yapılmalı. Ya da Suriyelilerin hepsi bir sınıfa alınmalı. Ayrı bir sınıf oluşturulmalı. Ona göre ders verilmeli. Hem Suriyelilere yazık oluyor, hem Türklere yazık oluyor böyle, karma eğitimde. Benim görüşüm bu. ... Suriyelilere öncelikle Türkçe öğretilmeli. Eğer Türkçe öğretilmeden başka sınıfa yazılırsa başarılı olamıyorlar. Yazık oluyor hem Türk öğrencilere hem onlara. Türkçe öğretilmeli. O yapılmıyorsa Suriyelilerin hepsi bir sınıfa toplanmalı, ona göre eğitim verilmeli. Böyle karma bir eğitim harcanıyor çocuklar. İki tarafta da çocuklar harcanıyor. Yazık oluyor.”

Ö13: “Belki Suriyelilere yönelik bir okul olabilir gibi geliyor bana. Ama onların da ek dersleri, ücretleri farklı olabilir. Belki gönüllülük esas olabilir. Ama tamamen sıkı bir şekilde onlar orada farklı çalıştırılabilir. Yani bu şekilde kaynaştırma metodu, bence bir yerde tıkanıyor gibime geliyor. Belki hepsi için geçerli değil ama öyle bir azınlık okulu gibi mi, yani böyle ırkçı bir yaklaşım gibi olmasın ama bana çözüm bu gibi geliyor.”

Ö16: “Halk eğitim merkezlerinde kurslar açılıp bu çocuklara okuma-yazma, basit toplama-çıkarma, dört işlem temel beceriler öğretilip ondan sonra yaşına uygun bir şekilde asimile olmaları için sınıflara dağıtılabilir.”

Öğretmen tutumundan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında 6 yönetici bu sorunu ifade etmiştir.

Y6: “Bu durumda olan okulların hepsi bu durumda değil yani bünyesinde yabancı öğrenci olan okullarla diğerlerini ayırmamız mümkün değil. Ortak bir program uyguluyorlar. Yani diğerlerine ayrı bir program uygulayamayız. Yani programda çok büyük değişiklikler yapılmasına gerek yok bence.”

Y4: “Mesela bizim okulumuzda rehberlik öğretmeni yıllık planlamasını yaparken, yıllık rehberlik planını, yabancı uyruklu öğrencileri mutlaka gözetmesi gerekiyor. Bizim planlarımız, ders kitapları Ankara’dan tek merkezden basılır hazır gelir. Fakat bunun bölgesel olarak, okul olarak hatta değerlendirilmesi gerekir bence. Planlamanın da aynı şekilde... Çünkü benim okulumda 4 yıl önce verilecek hedefler ile şu anki hedefler çok farklı. O hedeflere benim ulaşma imkânım yok.”

Y14: “Eğitim programlarımızda kesinlikle değişiklik olmamalıdır. Sonuçta burası Türkiye

Cumhuriyeti ise Türk kültürüne uygun eğitim öğretimler devam eder, gelenler asimile yöntemle bu Türk kültürüne uyum sağlamak zorundadırlar. Tabi ki onlarında kendilerine kültürü vardır ama burası Türkiye Cumhuriyetidir. Harici kültür aktarımıyla, kültür asimilasyonu ile bu işlerin gün geçtikçe Türk kültürünü benimsemeleri, özümsemeleri sağlanmalıdır. Aksi takdirde ikilik çıkar, ırkçılık çıkar, her türlü problemler oradan başlar. Kültür yozlaşması çıkar, kültür zorbalığı çıkar.”

Y4: “Bizim zaten eğitim-öğretim sürecinde yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili hayalimiz hep şuydu; bizim kendi kültürümüzü içerisinde bunların kültürlerini yok edilmesi bir şekilde bize entegre olmalarıydı. Şu anki geldiğimiz seviye iyidir.”

Öğretmen tutumundan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlere bakıldığında 1 veli bu sorunu ifade etmiştir.

Veli 6:

A: Yani çocuğun hikâyesi kaybolmuş?

V:

A: Kimin aldığını bilmiyorsunuz?

V: mesela o gitti öğretmenim bu gitti, ne yaptın?

A: Himm anladım.

A: Yani çocuğun hikâyesi kayboldu siz öğretmene gittiniz öğretmen dedi ki sen evde unutmuşsun dedi yani ilgilenmedi. Dikkat etmiyor öyle mi?

V:

V: Yani öğretmenlerden hiçbir şey yapmıyorlar. Türk öğrencilerden şikâyet gelirse öğretmenler bir şey yapıyor.

A: Anladım. Yani Türk öğrenciler eğer şikâyet ederlerse onu dikkate alıyorlar ama Suriyeli öğrencilerin şikâyetlerini dikkate alıyorlar öyle mi?

V: Aynen.

A: Evet.

Öğretmen, yönetici ve veliler bazı öğretmen ve yöneticilerin kapsayıcı eğitim ve çokkültürlü eğitim çalışmalarına yönelik birtakım olumlu olmayan tutumları olduğunu dile getirmiş, göçmenlerin ayrı sınıf ya da okullarda eğitim alması gerektiği düşüncesi ya da çokkültürlü eğitimin ikilik getireceği veya ayrılıkçılığa yol açabileceği gibi kapsayıcı eğitim açısından istenilen yönde olmayan görüş ve tutumlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşler dikkate alındığında öğretmen tutumunun bir sorun kaynağı teşkil ettiği ifade edilebilir.

3.5.10. Yönetsel sorunlar

Yönetsel sorunlar olan idari destek, göçmen öğrencileri sınıflara yerleştirmede ortak ve kesin bir yaklaşımın olmaması, göçmen öğrencileri sınıflara yerleştirmede ilgili yönetmelik ve genelgenin hazırlanmasının gecikmesi, ayrıntılı ve uzun soluklu planlama ve uygulamaların yapılmaması, okul terki, devamsızlık ve okula başlamadan okuma-yazma eğitiminin verilmesi hususlarına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında 17'sinin bu soruna değindiği görülmektedir:

Ö7: “Valla bize söyledikleri... Çünkü biz aileyle çok irtibat kuramadığımız için, çok konuşamadığımız için... Buraya bir şekilde gelmişler... .. aile de bir şey söylemediği için, niye gelmişler, nasıl gelmişler çok bir fikrimiz olmuyor bizim.”

Ö9: “Daha sonra ki problemler de bence şöyle devam ediyor: Mesela çocuk, dördüncü sınıf yaşına uyuyor bizim okulumuzda ama çocuk okuma-yazma hiçbir şey bilmiyor. Biz direk alıp dördüncü sınıftan başlatıyoruz. Düşünün dördüncü sınıf müfredatı zaten ağır.”

Ö12: “Ve buraya göç ettiğinde de direk birinci sınıfa değil ikinci sınıfa veriyorlar. Ama çocukta okuma-yazma yok. Hiç bir şey yok. Hani devam sorunları da olduğu için, hani okula bir gün bile gelse onu geçiriyorsun. Kanun olarak. Ama okula gidip gitmediğine bakıyorlar. Daha çok yaşına değil de bence okula gidip gitmediğine bakıyorlar. Okula gittiyse bunun devamına götürüyorlar. Bire gittiyse ikiye veriyorlar. Yaş farkı... Mesela benim sınıfımda birinin yaşı büyük. On bir, on iki yaşında. Ama geçen yıl yeni kayıtla birinci sınıfa gelmiş. Şimdi de ikinci sınıfa devam ediyor.”

Yönetsel sorunlara ilişkin yönetici görüşlerine bakıldığında 11'inin bu sorunu ifade ettiği görülmektedir:

Y2: “Okul programında yaşları farklı olduğu için bu çocukların hepsini bir sınıfa alıp okuma-yazma öğretmek de zor. Yani şu anda mesela birinci sınıfa başlayan öğrenciler Türkçeyi daha kolay öğreniyorlar. Ama ara sınıflara gelen öğrencilerde bu zorluğu çekiyoruz. Bu göçün bir an önce bitmesi... Şu anda birinci sınıfa başlayan öğrencilerin, Türkçeyi daha kolay öğrendikleri için, adaptasyonu daha kolay oluyor. Ama ara sınıflara geçişlerin engellenmesi lazım. Bu da nasıl olacak? Göç biterek. Elimizin altındaki göçmenlerin artık bundan sonra sistemli bir şekilde birinci sınıftan başlatılarak Türkçeyi öğrenmeleri sağlanmalıdır. Birinci sınıfa başladığında daha kolay.”

Y12: “Düşük not aldıklarında biraz sözlüleri kullanıyoruz, ya da tekrardan çocuğun hazırlanması için, bir sınav daha yapılabilir. Ama senenin başından beri gelmeyenler en büyük problem oluyor. Çocuk dönem ortasında geliyor. Bizim burada sınavlar bitiyor, çocuk geldiği yerde hiç sınav olmamış, buraya gelince de düşük alıyor, onlar için de yapacak bir şey yok.”

Yönetici 4:

Asıl problem olarak şu çözülmeli; ben Suriyeli sınıfında bunu halletmeye çalışıyorum: Yeni gelen bir öğrenciye okuma-yazma iyi bir şekilde öğretilmeli, ondan sonra bana gelmelidir.

Geçen gün bir genelge gelmişti; "Okullara, ara sınıflarda kayıt alınmayacak." "Ne yapacağız? Halk eğitim merkezleri bu çocukları 3 ay, 5 ay ya da 6 ay kursa alacak, ileri derecede okumayazma ve Türkçe öğretecek, ondan sonra yaş gruplarına göre sınıflara alınacak. Olması gereken oydu.

A: Hmm. Böyle mi oldu?

Y: Bunun yazısı geldi. "Bu şekilde davranın" dendi bize. "Tamam" dedik. Biz kimsenin kaydını almadık. İlden aradılar bizi. "Böyle böyle" dedik. "Tamam, bekleyin" dediler. Halk eğitimden aradılar. "Bizim alt yapımız henüz hazır değil, uygulama yok". Kâğıt üzerinde kaldı. Ama olması gereken oydu bence.

A:Hmm. Yani halk eğitimler kurslar açtı mı?

Y: Açmadı. Kâğıt üzerinde kaldı ve yapılamadı o çalışma.

Yönetmelik sorunlara ilişkin veli görüşlerine bakıldığında 2'sinin bu sorunu ifade ettiği görülmektedir:

Veli 1

A:Peki siz bu okula geldiğinizde size yardımcı oldular mı, mesela nerden geldiniz diye sordular mı, nasıl geldiniz sordular mı? Ya da sizin için böyle bir çalışma yaptılar mı?

V:Yok kimse sormadı.

A:Peki müdürlerle, müdür yardımcılarını ile görüşüyor musunuz? Size yardımcı oluyorlar mı, sorularımı cevap veriyorlar mıymış?

V:Böyle bir şey olmadı böyle bir şey konuşmadık çok öğrenci var zaten 600 yakın.

Veli 4

A: Diğer başka şekillerde buraya uyum sağlamanız için öğretmenler, yöneticiler, müdürler yani bir şey yaptılar mı sizin için?

V: Yok yapılmadı.

Öğrenci görüşlerinde de 6'sının "yaş ile ilgili sorunlar" alt teması altında yine yönetmelik sorunlar kapsamında olan bu sorunun ifade edildiği görülmektedir. Tablo 3.36'de göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisinde kaynaşmasına yönelik "yaş ile ilgili sorunlar" alt temasına ilişkin frekans tablosu gösterilmektedir.

Tablo 3.36. Yaş ile ilgili sorunlar alt temasına ilişkin frekans tablosu

Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı
Yaş ile ilgili sorunlar	6

Öğrenci 6

A: Neden seni üçüncü sınıftan başlattılar?

N: Bilmem. Yaşım büyük olduğu için beni bu okula almadılar, o okula gönderdiler, o okul da almadı, öteki taraftaki okula gönderdiler, ora da almadı, sonra biz bu tarafa geldik, söyledik "Bu okul beni almıyor." Dediler "Tamam". Üçüncü sınıfa yazıldım.

Öğrenci 15

A: Sen dokuz yaşındasın değil mi? Peki bu senin için sorun oluyor mu, diğerlerinden daha büyük yaşta olmak?

N: Evet

A: Ne açıdan mesela zor oluyor?

N: Çünkü onlar küçük, ben büyüğüm diye benimle oynamıyorlar bazıları. Kendi boylarında olan arkadaşları ile oynuyorlar.

A: Seninle oynamamalarının nedeni boyunun farklı olması mı sence?

N: Bilmiyorum.

Öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci görüşleri temel alındığında idari destek, göçmen öğrencileri sınıflara yerleştirmede ortak ve kesin bir yaklaşımın olmaması, göçmen öğrencileri sınıflara yerleştirmede ilgili yönetmelik ve genelgenin hazırlanmasının gecikmesi, ayrıntılı ve uzun soluklu planlama ve uygulamaların yapılmaması, okul terki, devamsızlık ve okula başlamadan okuma-yazma eğitiminin verilmesi konularını içeren yönetsel sorunların kapsayıcı eğitim sürecinde başka bir sorun kaynağı olduğu ifade edilebilir.

3.5.11. Öğretim programlarının kapsamıyla ilişkili sorunlar

Öğretim programlarının kapsamıyla ilişkili sorunlara yönelik 4 öğretmen görüş belirtmektedir:

Ö12: “Mesela birinci sınıfta da harfleri falan bitirmiş oluyorsunuz. Mesela Suriyeli öğrencilerden az da olsa o sesleri birleştirip anlamlandıramasa da okuyor. Ama ona ilk harften başlıyorsun. Ona ilk harften başlarken diğer müfredatı da diğerlerine anlatmak zorundasın. Mesela, ikinin müfredatı da bayağı ağır bir müfredat, matematik olsun, Türkçe olsun...”

Ö2: “Bir parkta oynamadı farklı oyuncaklarla oynamadı çocuklarla birlikte daha başka mesela besinlerle ilgili konumuz sağlıklı besinler orada diyoruz ki hamburger sağlıksızdır patates cipsi sağlıksızdır ama hamburger patates cipsine çok yabancı olan bu çocuk yorumlayamıyor “Hangisi sence sağlıklıdır?” orada kızarmış patates var hamburger var işte makarna var makarna demeyim daha sağlıklı bir şey meyve mesela ben kendi çocuklarımıza sorduğumda oradaki sağlıklı besini meyve olduğunu düşünebiliyor ama diğer çocuk hani onun sağlıksız mı değil mi ya da işte kendi hayatında var mı yok yemiş mi yememiş mi diye düşünüyor. Bakıyor değiştiriyor, kendisine göre hangisinin daha çok beğendi ise onu işaretliyor.”

Öğretim programlarının kapsamıyla ilişkili sorunlara yönelik 2 yönetici görüş belirtmektedir:

Y3: “Bizim de, tabandaki grubun da bulunduğu ortam ve yaşadığı sıkıntılar dikkate alınarak

önlemler alınsın. Öyle kitaplar göndermişler ki bize, eğitim verme amaçlı, şahsen Türk öğrenciler o kapasitede değil. ...Çok ağır. Düzey olarak ortaokul öğrencisi seviyesinde, ama bunlar ilkokul. ...Hani sanki çocuk Türkçeyi biliyor... Mesela İstanbul'u anlatmış parçada, Topkapı Sarayından, Kız Kulesinden bahsetmiş ...”

Y4: “Mesela bizim okulumuzda rehberlik öğretmenin yıllık planlamasını yaparken, yıllık rehberlik planını, yabancı uyruklu öğrencileri mutlaka gözetmesi gerekiyor. Bizim planlarımız, ders kitapları Ankara'dan tek merkezden basılır hazır gelir. Fakat bunun bölgesel olarak, okul olarak hatta değerlendirilmesi gerekir bence. Planlamanın da aynı şekilde... Çünkü benim okulumda 4 yıl önce verilecek hedefler ile şu anki hedefler çok farklı. O hedeflere benim ulaşma imkânım yok.”

Öğretmen ve yöneticiler, eğitim programlarının yalnızca yerli öğrencileri dikkate alarak hazırlanması gibi eğitim programlarının kapsamıyla ilgili bir sorunun varlığını ifade etmişlerdir. Buna göre, eğitim programlarının kapsamıyla ilgili sorunların bir başka sorun kaynağı olduğu ifade edilebilir.

3.5.12. Veli dil sorunu

Velilerin dil sorununa ilişkin 9 öğretmen görüş belirtmiştir.

Ö11: “Dil problemi var yani. Tercüman vasıtasıyla konuşuyorsun. Üç-beş cümleyle.”

Ö12: “Hani biz onlarla iletişime geçsek bile, geçemiyoruz zaten... Hani çocuklar daha kolay Türkçe öğreniyorlar veliler hiç bilmiyor Türkçeyi zaten.”

Velilerin dil sorununa ilişkin 9 yönetici görüş belirtmiştir.

Y2: “Özellikle veliler Türkçe öğrenmekte çok zorlanıyorlar. Bu yüzden de öğretmenlerle olsun, bizimle olsun iletişimde zorlanıyorlar.”

Y4: “Suriyeli velilerimiz ile ilgili şu problemi yaşıyoruz; dil problemi var anlaşıyoruz.”

Velilerin dil sorununa ilişkin 7 veli görüş belirtmiştir.

V1: “Ödevlerine yardımcı olamıyorum, Türkçe bilmediğim için, başka öğretmenlerden, Türkçe bilenlerden yardım istiyorum. Çocuğumuza özel öğretmen tuttuk.”

V17: “Zor oluyor. İngilizcede, matematikte yardımcı oluyorum Türkçe derslerinde yardımcı olamıyorum onlar kendisi yapıyor.”

Velilerin dil sorununa ilişkin öğrenci görüşleri de araştırma içerisinde yer almıştır. Görüşlere bakıldığında 10 öğrenci bu sorunu ifade etmiştir. Tablo 3.37’de göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisinde kaynaşmasına yönelik yaşanan veli dil sorunu alt temasına ilişkin frekans tablosu gösterilmektedir.

Tablo 3.37. Veli dil sorunu alt temasına ilişkin frekans tablosu

Alt Tema	Görüş Bildiren Öğrenci Sayısı
Veli dil sorunu	10

Öğrenci 2

A: Sen Türkçeyi gayet güzel öğrenmişsin öyle mi?

Ö: Abimden öğrendim.

A: Annen baban Türkçe biliyorlar mı konuşuyorlar mı?

Ö: Hayır.

Öğrenci 15

A: Bazen. Evet, peki evde annen baban Türkçe biliyor mu?

N: Bilmiyor. Sadece ben biliyorum.

A: Evde Türkçe konuşmuyorlar o zaman. Sana ödevlerinde yardımcı olabiliyorlar mı?

N: Hayır, kendim kardeşimle yapıyorum.

A: Kardeşin de var. Kaç yaşında?

N: Sekiz yaşında, birinci sınıfta.

A: O da Türkçe biliyor mu? Konuşabiliyor mu?

N: Evet

A: Onunla birlikte ödevlerini yapıyorsun. Peki, ödevlerinde, böyle, sence anne baba yardım etse daha iyi ödevlerin olur muydu?

N: Evet

A: Onun eksikliğini yaşıyor musun?

N: Evet

Öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci görüşlerinde velilerin Türkçe diline olan hakimiyetinin zayıf olması nedeniyle sorun yaşandığını dile getirmişlerdir. Bu nedenle, velilerin dil sorununun eğitim-öğretim açısından bir başka sorun kaynağı olduğu ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen sorun kaynakları temasına ilişkin bulgular dikkate alındığında etkili bir eğitim-öğretim süreci açısından çeşitli sorun kaynakları olduğu söylenebilir. Bu durum süreç içerisinde yer alan tüm paydaşların görüşleriyle desteklenmektedir. Buna göre, göçmen öğrencilerin travma nedeniyle psikolojik sorunlar ve yeni bir ülkeye yerleşmeleri dolayısıyla dil sorunu ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar yaşadıkları, buna bağlı olarak problem davranışlar gösterdikleri ifade edilebilir. Bunun yanında velilerin dil sorunu, sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim düzeyi ve tutumlarından kaynakların sorunlara eşlik ettiği söylenebilir. Öğrenci sayısından kaynaklanan sorunlar ve diğer yönetsel sorunların da yönetici paydaşlar

açısından sürece etki ettiği bunun yanında öğretmenlerin tutumundan kaynaklanan sorunların da süreç içerisinde yer aldığı ifade edilebilir.

3.6. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve aile görüşlerine dayalı olarak göçmen öğrencilerin eğitim gereksinimleri ve eğitim sistemindeki diğer gereksinimler nelerdir ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmalıdır? Araştırma Sorusunun Sorun Kaynaklarına ve Gereksinimlere Dönük Öneriler Temasına Yönelik Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında göçmen öğrencilerin ve eğitim paydaşlarının (öğretmen, yönetici, veli ve program) sorun ve gereksinimlerinin neler olduğunun ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmasının gerekli olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğretmen, yönetici, öğrenci ve aileler ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek, “Sorun Kaynaklarına ve Gereksinimlere Dönük Öneriler” başlığı altında temalaştırılmıştır. Tablo 3.38’de göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemi içerisinde kaynaşmasına yönelik sorun kaynaklarına ve gereksinimlere dönük öneriler teması, alt tema ve frekansları ile birlikte gösterilmektedir.

Tablo 3.38. Sorun kaynaklarına ve gereksinimlere dönük öneriler

Alt Tema	Görüş Bildiren Öğretmen Sayısı	Görüş Bildiren Yönetici Sayısı
Dil ve okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine dönük öneriler	8	7
Kültürel uyuma yönelik öneriler	7	8
Veli eğitimine yönelik öneriler	10	11
Öğretmen eğitimine yönelik öneriler	16	13
Okul yöneticilerinin eğitimine yönelik öneriler	9	8
Yönetimsel sürece ilişkin öneriler	10	8

3.6.1. Dil ve okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine dönük öneriler

Sorun kaynaklarına ve gereksinimlere yönelik önerilere bakıldığında 8 öğretmenin okula başlamadan önce dil eğitimi verilmek usulüyle yapılabilecek olan dil ve okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi yönündeki eğitimleri önerdiği görülmektedir.

Ö5: “Aslında önce bunlar bir dil kursuna gönderilecekti, sonra bunlar Türkçeyi öğreneceklerdi. Sonra bizim sınıfa adapte olup derslere başlayacaklardı. Biz ne yaparsak yapalım, her zaman yarım kalıyor. İstedığınız ortamı sağlayın, istediğiniz etkinliği yapın,

mutlaka bir yerden bir eksiklik çıkıyor... Benim nacizane düşüncem bunlar okullara gelmeden önce bir dil eğitimi almalı. Ondan sonra okullara gelmeleri lazım.”

Ö8: “Ha şu yapılabilir belki; asıl o da ülkemiz şartlarında biraz zor ama anaokullarına da gitmeleri zorunlu hâle getirilse, ilkokullarda bu çok kolaylaşır. Hala biz kendi ülkemizde, kendi milletimizdeki öğrencilere bile zorunlu anaokulu eğitimi veremiyoruz. Devletimiz bununla ilgili çalışmalar yapıyor ama eğitim maalesef üzerinde sürekli yaz-boz yaz-boz oynanan bir şey olduğu için... aslında ilkokuldan önce zorunlu, zorunlu diyorum, okul öncesi eğitim...”

Ö11: “Okula bir yerlerden nakil mi gelecek çocuk? Veya yeni mi başlayacak? “Sen şu uyum süreci eğitimi aldın mı?” “Almadın.” “Önce gel bir o eğitimi al.” denmesi gerekiyor. Orada Türkçe ve davranış eğitimi vermesi sağlanıyor düzenli. Eğitimin formatı, yani pedagojik boyutu ne ise bunlar yani. Çocuğa bunların kazandırılması gerekiyor.”

Sorun kaynaklarına ve gereksinimlere yönelik 7 yönetici; hafta sonları kursları açılarak veya okula başlamadan önce dil eğitimi verilmek usulüyle yapılabilecek olan dil ve okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmasını önermiştir.

Y4: “Asıl problem olarak şu çözülmeli; ben Suriyeli sınıfta bunu halletmeye çalışıyorum: Yeni gelen bir öğrenciye okuma-yazma iyi bir şekilde öğretilmeli, ondan sonra bana gelmeler.”

Y2: “Hafta sonlarında da kurslar açılabilir. Şu anda PICTES kapsamında ortaokullarda var ama ilkokullarda yok. Bu sene açmadılar. Yani bu çocukların bir şekilde ayrı, ek dersler verilerek Türkçeyi öğrenmeleri gerekiyor.”

Y11: “Bence bu çocuğun dile hâkim olması ve dili kullanması gerekiyor. İçerikte dediğim gibi, ilk önce dile hâkim olmaları sağlanmalı.”

Yukarıdaki birtakım doğrudan alıntılarda görüldüğü gibi katılımcılar göçmen öğrencilerin; hafta sonları kursları açılarak veya okula başlamadan önce dil eğitimi verilmek usulüyle yapılabilecek olan dil eğitimine gereksinimi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, öğrencilerin okula başlamadan önce dil eğitimi alması ve hafta içi kurslarının yanında hafta sonu kursları ile dil öğreniminin desteklenmesi gereksinimi olduğu ifade edilebilir.

3.6.2. Kültürel uyuma yönelik öneriler

Sorun kaynaklarına ve gereksinimlere yönelik önerilere bakıldığında 5 öğretmenin kültürel uyum eğitimlerini önerdiği, 2’sinin ise bunun gerekli olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Ö5: “İkincisi her şeyin bir kuralının olduğunu, sınıfın kurallarını, okulun kurallarını, okula hangi amaçla geldiğinin, eğitim-öğretim hizmetinin neden yapıldığının öğretilmesi lazım.”

Ö11: “Okula bir yerlerden nakil mi gelecek çocuk? Veya yeni mi başlayacak? “Sen şu uyum süreci eğitimi aldın mı?” “Almadın.” “Önce gel bir o eğitimi al.” denmesi gerekiyor. Orada Türkçe ve davranış eğitimi vermesi sağlanıyor düzenli. Eğitimin formatı, yani pedagojik boyutu ne ise bunlar yani. Çocuğa bunların kazandırılması gerekiyor.”

Ö18: “Yani bence bu manevi değerlerimize uyum sağlamaları için iyi bir oryantasyon eğitimi verilebilirdi. Bizim verdiğimiz değerleri, nelere değer verdiğimizi, Allah’ı iyi anlamaları için bununla ilgili bir uyum süreci verilebilir belki de. Yaşadıkları, göç ettikleri ülkede değerlerin ne olduğunu bilseler bizimle daha iyi, daha uyumlu bir şekilde yaşayabiliriz.”

Bunun yanı sıra,

Ö1: “Aslında şöyle eğitim verirken çocuklar Türklerle birlikte olduğu için hani Türklerin nasıl yaşadığını, nasıl nelere tabii olduğunu, nerelin kural, nerelerin yasak olduğunu aslında birebir yaşıyorlar. Bunun için özel ayrı bir dersimiz yok ama çocuklara özellikle yaşarken öğretirken “evet bu yanlış bu doğru” ifade ederek aslında vatandaşlık eğitimi veriyoruz diyebilirim. Kuralları diğer Türk öğrencilerden ve tabii ki öğretmenlerinin gösterdiği yol doğrultusunda öğreniyor.”

ifadesiyle herhangi bir eğitime gereksinim olmadığını belirtmiştir.

Alıntılarda da ifade edildiği üzere, öğretmenler; okul kuralları ve değerler eğitimi, vatandaşlık bilinci ve Türk tarihi eğitimlerini kapsayan kültürel uyuma yönelik eğitimlerin gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Sorun kaynaklarına ve gereksinimlere yönelik 8 yönetici okul kuralları ve değerler eğitimi ve vatandaşlık bilinci ve Türk tarihi eğitimi gibi kültürel uyuma yönelik çalışmaların yapılmasını önermektedir.

Y7: “Valla bire bir görüşmelere yönelik bir oryantasyon değil de Türk öğrencilerin de girdiği mesela bir tiyatro eseri, küçük skeçler çocukların yapabileceği. Mesela bir program olabilir. Bu programda Suriyeli öğrenciler ile Türk öğrenciler ortak çalışabilir. Kültürel bir program olabilir. Bir oyun hazırlanabilir... Ortak bir şey ile paylaşmanın güzelliğini iki tarafa da kavratarak içinde bulunan “sen-ben” farkını yok edebiliriz.”

Y12: “Suriyelilerde yakın zamanda yaşadığımız bir problem vardı. Bunlarda mesela bir bayrak sevgisi diye bir şey yok. İki tane olay yaşadık, mesela Türk bayraklarını yaktıkları görüldü. ... Yani aslında kendi ülkelerinde farklı olabilir ama bizim ülkemizde bayrağın önemini, vatan sevgisini onlar o kadar bilmiyorlar. ... Bence en önemli nokta, okula geldiğinde, bizim değerlerimiz, çocuklarla yaşadığımız en önemli sorundan (yola çıkarak) söylüyorum, bayrak olayı vs, problem yaşanmaması için ufak da olsa bizim kültürümüze ait bazı öğeleri bilmeleri gerekiyor. Bizim değer verdiğimiz bazı noktaları bilmeleri gerekiyor. ...Bence senenin başında vatandaşlık bilinci, bayrak sevgisi konusunda bunlara küçük bir bilgi verilirse, velilerine de bilgi verilirse, en azından okulda bu tarz problemler yaşanmaz.”

Y3: “Türk değerlerinin öğretilmesi zaten gerekli. Mesela bizde Suriyelilerin en büyük (çok) eleştirildiği nokta, vatan duygusu yok... Biz işte o duyguyu vermeye çalışıyoruz çocuklara.

Atatürk'ü, Osmanlı'yı öğretiyoruz ama bunda da şöyle bir sorun oluyor; o çocuğun geçmişi değil ki bunlar. ... Yani vatandaşlıkta da bir geçmişi öğretmen lazım ki... Öğretilmesi lazım ki nereden geldik nereye gidiyoruz diyebilmeniz lazım.”

Yukarıdaki birtakım doğrudan alıntılarda görüldüğü gibi sorun kaynaklarına ve gereksinimlere yönelik katılımcılar okul kuralları ve değerler eğitimi, vatandaşlık bilinci ve Türk tarihi eğitimi gibi kültürel uyuma yönelik çalışmaların gerekliliğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, bu eğitimlere yönelik bir gereksinim olduğu ifade edilebilir.

3.6.3. Veli eğitimine yönelik öneriler

Sorun kaynaklarına ve gereksinimlere yönelik önerilere bakıldığında 10 öğretmenin veli eğitimini önerdiği görülmektedir.

Ö5: “Bunların hepsi; çocukların davranışlarından, beslenmeden, temizlikten, okulun beklentilerine kadar hepsini anlatmaları lazım.”

Ö7: “Ama güzel bir (şekilde) aileler eğitilse, çocuklar eğitilse belki kaynaşsınlar. Ama ailelerden başlıyor, aile, kesinlikle, ben çoğunlukla gördüğüm kadarı var. Çoğunluk olaraktan kaynaşamayan aileler de var. Kaynaşamayan aileler çok kaynaşmak istemiyorlar, kapatıyorlar kendilerini.”

Ö8: “Çünkü sonuçta biz burada ev sahibiyiz. Bizim de bir miktar, hoşgörülü olmaya, anlayışlı olmaya yönelik bazı çalışmalar içerisinde olmamız gerekiyor. Ama dediğim gibi şu an Türk ailelere yönelik böyle bir çalışma yok. “Bak bunlar da mülteci, göçmendir, bunlara hoşgörülü davranmalıyız” şeklinde bir eğitim yok. Şimdi olmalı mı? Olmalı.”

Ö16: “Eğer anneye kadın olduğu için değer veriyorsa çocuk zaten eğitilmiş olarak geliyor. Yani davranışsal olarak söylüyorum bunu. Yani eğer anneye belli bir değer verilmiyorsa, yani çocuğuna bakarken mutlu değilse, ona belli kuralları aşılamıyorsa, yani bananeçilik varsa evet o anne de eğitilmeli. ... Doğuda bu tarz olaylar daha fazla olduğu için, çocuğun kendini koruması ya da kız çocuğunun da değerli olduğunu aşlamak için verilebilir yani. Hiç kimseye eğitimden zarar gelmemiş ki.”

Alıntılarda da ifade edildiği üzere, öğretmenler; göçmen velilere yönelik değerler eğitimi, vatandaşlık bilinci, temizlik ve hijyen, kadın doğum, kadının toplumdaki yeri ve önemi, çocuk işçiliği, genç yaşta evlilik ve çocuğa karşı şiddetsiz tutum eğitimlerini, yerli velilere de hoşgörü ve empati eğitimlerini kapsayan eğitimlerin verilmesini önermişlerdir.

Sorun kaynaklarına ve gereksinimlere yönelik önerilere bakıldığında 10 yöneticinin veli eğitimini önerdiği 1'inin ise buna gereksinim olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Y2: “Özellikle veliler Türkçe öğrenmekte çok zorlanıyorlar. Bu yüzden de öğretmenlerle olsun, bizimle olsun iletişimde zorlanıyorlar. ... Burada öğrencilerin iyi olması için öncelikle velinin (iyi olması gerekir), yani okul-öğretmen-veli ilişkisinin çok iyi olması lazım. Yani buradaki en büyük sorun yine dil. Velilerin bir an önce, artık kurslar mı açılır, farklı şeyler

mi yapılır, halk eğitimin öncülüğünde kurslar açılarak bunların Türkçe öğrenmelerinin sağlanması lazım.”

Y4: “Aynen, aynı eğitim velilere de verilebilir. Yani bu insanlar keyfe keder çıkıp gelmediler bizim ülkemize. ... Velilerin de bunu bilmesi gerekiyor. Bilenler var mı? Yok gibi sanki toplumda şu anda. Hep gördükleri “Suriyeliler ülkelerini bıraktılar, kaçtılar, geldiler”. A: Evet yani yerli velilere bir eğitim. Bir de yabancı velilere de bir eğitim verilmeli midir? Y: Yabancı velilere ne verilebilir? “Bu ülkenin kültürü şudur arkadaş, burada şunu yaparsanız başınıza şu gelir, şunu yaparsınız herkes sizi takdir eder.” anlatılmalıdır. Çünkü Avrupa bunu yapıyor. Ve o kültüre uyum sağlamayanı da çıkarıyor. ... Şu an “veli desteği olmadan yürümüyor” dedik ya, aynı şekilde tabii ki velilere de toplantı yapmaları gerekiyor, açıklamaların yapılması, anlatılması gerekiyor. Yani en azından, benim ülkemle ilgili bir “İstiklal Marşında ne yapılır?” bunun anlatılması gerekir bence. Adam bilmiyor, bilmediği zaman da istediği gibi davranabiliyor.”

Bunun yanı sıra,

Y1: “Yok. Bence yok. Gerek bizler olsun okul idaresi olsun dönemin başında ikinci dönemin başında olmak üzere toplam veli toplantıları yaparız öğretmenlerimiz normal veli toplantılarını yaparlar iki kez birinci ve ikinci dönem. Bu Suriyeli-Türk ayrımı gözetmeksizin yapılan toplantılar ortak yapılır, ortak karar alınır.”

ifadesiyle herhangi bir eğitime gereksinim olmadığını belirtmiştir.

Alıntılarda da ifade edildiği üzere, yöneticiler; göçmen velilere yönelik dil eğitimi, değerler eğitimi, vatandaşlık bilinci, yerli velilere de hoşgörü ve empati eğitimlerini kapsayan kültürel uyuma yönelik eğitimlerin verilmesini önermişlerdir.

Yukarıdaki birtakım doğrudan alıntılarda görüldüğü gibi sorun kaynaklarına ve gereksinimlere yönelik öğretmen ve yöneticiler yerli velilere yönelik; dil eğitimi, değerler eğitimi, kültür ve davranış eğitimi, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, görgü kuralları, temizlik, hijyen ve beslenme eğitimleri, kadın sağlığı ve doğum kontrol, kadının toplumdaki yeri/önemi, genç yaşta evlilik, cinsel istismar, çocuğa karşı şiddet ve çocuk işçiliğinin önlenmesi eğitimlerinin verilmesini önermişlerdir. Aynı şekilde katılımcılar yerli velilere de hoşgörü ve empati eğitimlerini kapsayan kültürel eğitimlerin verilmesini önermişlerdir. Bu doğrultuda, bu eğitimlere yönelik bir gereksinim olduğu ifade edilebilir.

3.6.4. Öğretmen eğitimine yönelik öneriler

Sorun kaynaklarına ve gereksinimlere yönelik önerilere bakıldığında 12 öğretmenin öğretmen eğitimini önerdiği, 4'ünün ise bunun gerekli olmadığını ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenler; Türkçenin yabancılara öğretimi, kültürleri tanıma ve

kültürlerarası iletişim eğitimleri, empati ve psikoloji eğitimleri, temel düzeyde Arapça eğitimlerinin gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Ö2: “Türkçe öğrenmek daha farklı bir şey Türkçe dilini öğretmek acaba daha farklı bir yöntem uygulanmalı mıydı diye kendimce düşünmedim değil çünkü hani diğerlerine okuma yazmayı öğretim başarılı oldum çocukların başarısı devam ediyor şu anda ama diğerleri duraksamaya girdi sadece okuma yazmakla iş bitmiyor peki bu okuma anlama yorumlama konusunda soruya cevap verme konusunda acaba daha ne yapılabilir okuma yazma döneminde daha farklı ek çalışmalar yapılabilir miydi diye düşündüm kendimce”

Ö3: “Bunların başında dediğim gibi sınıf öğretmenleri öncelikle kendi sınıfındaki yabancı uyruklu öğrencilerden başlayarak sınıfın okulun geneline yayılan bir çalışma yapılabilir. Bu seminer olabilir, tanıtıcı etkinlikler olabilir. Ülkemizi tanıtan, kültürümüzü tanıtan çalışmalar olabilir. Tam tersi onların kültürünü de tanıyabiliriz biz. Onların kültüründeki yapısal tarz örf, adet, gelenekler var. Onları da tanıtan, öğretmenlere yönelik bir çalışma olabilir. Aynı şekilde biz öğrencilerimize bunu aktarıp yabancı uyruklu öğrencilerimizle daha da iyi iletişim kurabiliriz aslında.”

Ö4: “Öncelikle empati kısmını iyi sağlamamız gerekiyor biz bunlar yerinde olsaydık ne olurdu düşüncesini bunu iyi vermemiz gerekiyor bunu vermediğimiz zaman ne öğretirsek öğretilim geçmeyecek niye buradalar sorusu hep olacak herkeste olacak bütün ülkemizin genel itibarıyla şeyi bu niye buradalar bilmiyoruz gelmesinler bizim açımız bize yetmiyor muydu düşüncesi ülkenin her tarafında var ki doğal olarak öğretmenler arasında bu düşünce var vardır yani bu empati kısmını iyi öğrenmemiz gerekiyor.”

Ö8: “Az önce de dedim ya ilk bizi çağırdıkları zaman oryantasyona bize temel düzeyde bir Arapça dersi bekliyordum ben. Çünkü gereksinim o. İlk ihtiyacım oydu benim.”

Bunun yanı sıra,

Ö16: “Bence öğretmen zaten eğitilmiş de, öğrenci eğitilip gönderilmeli. Buraya gelirken damdan düşer gibi. Atıyorlar koca bir gökdelenin tepesinden bu çocukları, “Bu sana düştü.” “Bu sana düştü” Ne düşerse şansına, iyisi kötüsü. Yani bence öğretmenden çok öğrencinin eğitilip gönderilmesi lazım.”

ifadesiyle herhangi bir eğitime gereksinim olmadığını belirtmiştir.

Sorun kaynaklarına ve gereksinimlere yönelik önerilere bakıldığında 9 yöneticinin öğretmen eğitimini önerdiği, 4’ünün ise bunun gerekli olmadığını ifade ettiği görülmektedir. Yöneticiler; kültürleri tanıma ve kültürlerarası iletişim eğitimleri, empati ve psikoloji eğitimleri, temel düzeyde Arapça eğitimlerinin gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Y1: “Şimdi bence insana değer vermek bir hafta en az beş gün sadece “sevgi, anlayış, hoşgörü, insana değer verme, empati” ile ilgili ve “çocuklara, insanlara psikolojik yardım” ile ilgili ...insanın değerinin kıymetinin varlığının amacı ne bilim yani sevgiye dayalı bir eğitim verilmesi hizmet içi eğitim verilmesi ... insanlık eğitimi verilip bu adlar altında tüm öğretmen camiasına okullara verilmesini ben yıllardır isteyen bir insanım.”

Y4: “Aynen biraz önce söylediğim gibi “Daldan düşenin halini daldan düşen anlar”. Yani o çocukların yaşadığı travma tam olarak anlatılabilmeli. Özellikle varsa geldiği mahallenin resmi, geldiği evin resmi gösterilmeli.”

Y9: “Bizim de eğitime ihtiyacımız var onların düşünme şekillerini, yaşam tarzlarını bilmemiz lazım.... Öncelikle biz onlara nasıl dil eğitimi veriyorsak aslında bizim de bir dil eğitimine ihtiyacımız var.”

Bunun yanı sıra, yöneticilerin 4’ü de herhangi bir eğitime gereksinim olmadığını ifade etmiştir.

Y6: “Öğretmenlerimiz zaten üniversiteden beri donanımlı. Çeşitli seminerlerle ve stajlarla gerekli olan eğitimlerini alıyorlar. Kapsayıcı eğitim ve teknolojik altyapıya ilişkin seminerler verildi mesela. Yani öğretmenlerin donanım açısından çok büyük sıkıntıları yok. Dediğim gibi biraz daha fiziki şartların, mekânsal şeylerin değişmesi gibi biraz daha kaliteyi artırabilir.”

Yukarıdaki birtakım doğrudan alıntılarda görüldüğü gibi öğretmen ve yöneticiler; öğretmenlere Türkçenin yabancılara öğretimi, kültürleri tanıma ve kültürlerarası iletişim eğitimleri, empati ve psikoloji eğitimleri, temel düzeyde Arapça eğitimlerinin verilmesini önermektedir. Katılımcılar psikolojik açıdan göçmenleri anlamaya ve metodolojik açıdan onlara nasıl yaklaşılabileceği ile ilgili konuya dönük yeni yöntem ve teknikler ile ilgili eğitimlerin gerekliliğini ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra, Arapça dilinde konuşan göçmen öğrencilerin yoğunluğu sebebiyle kısmi bir şekilde Arapça eğitiminin de gerekli olduğunu ifade eden katılımcılar da yer almaktadır.

3.6.5. Okul yöneticilerinin eğitime yönelik öneriler

Sorun kaynaklarına ve gereksinimlere yönelik önerilere bakıldığında 8 öğretmenin yöneticilerin eğitim almasını önerdiği, 1’inin ise bunun gerekli olmadığını ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenler; yöneticilere kültürleri tanıma ve kültürlerarası iletişim eğitimleri, empati ve psikoloji eğitimlerinin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ö10: “Çocuklarla ilgili bu çocuklar buraya geldiğinde bu çocuklar niye gelmiş bu çocuğun evveliyatı ile ilgili nasıl bilgi edinilecek mesela idarecilere bu konuda bir şey açılabilir idareciler nasıl bir eğitim almalı dersiniz bence bu konuda.”

Ö12: “Hem velilerle irtibata geçiyorlar açıkçası hem öğrencilerle. Onların da bir eğitim alması lazım. İletişim olarak onlar da bence yetersiz kalıyorlar. Hani geliyor, şikayete geliyor veli, bazen başka bir duruma geliyor. Hani onlara nasıl anlatacaklarını onlar da bilmiyorlar nasıl anlatacağını. Yani onlar da bir eğitim almalı bence.”

Ö15: “Yabancı öğrencilere, yani göçmen öğrencilere nasıl davranılmalıdır? Daha çok işin psikolojik boyutu bence. Yani onlar eğitimle değil de daha çok işin psikolojisiyle ilgili

olduğu için, psikolojik boyutta bir eğitim verilebilir. İşte göçmen ailelere nasıl davranılmalı, nasıl konuşulmalı gibi bir eğitim verilebilirdi yani.”

Bunun yanı sıra,

Ö16: “Yani o yöneticiden yöneticiye değişir. Kucaklayıcı bir idareci anlayışı varsa bence gerek yok. Çünkü onların ne şartlarda geldiğini biliyoruz ama tek tarafa yığmak da sıkıntı işte mesela.”

ifadesiyle yöneticilere yönelik herhangi bir eğitime gereksinim olmadığını belirtmiştir.

Sorun kaynaklarına ve gereksinimlere yönelik önerilere bakıldığında 4 yöneticinin yönetici eğitimini önerdiği, 4’ünün ise bunun gerekli olmadığını ifade ettiği görülmektedir. Yöneticiler; kültürleri tanıma ve kültürlerarası iletişim eğitimleri, empati ve psikoloji eğitimleri, temel düzeyde Arapça eğitimlerinin gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Y9: “Bizler nasıl onların bizim gibi düşünmesini, bizim kültürümüzü, bizim derslerimizi öğrenmesini istiyorsak bizim de onlar gibi düşünmemiz gerekiyor. Çünkü anlattıklarımızın olması için yani onu kavrayabilmemiz için bizim de onlar gibi düşünebilmemiz lazım. Biz onlar gibi düşünemezsek zaten başarı olur mu? Olur, mutlaka başarı bir yerde sağlanır ama tam bir başarıyı elde etmek zordur. Bizim de eğitime ihtiyacımız var onların düşünme şekillerini, yaşam tarzlarını bilmemiz lazım. ... Öncelikle biz onlara nasıl dil eğitimi veriyorsak aslında bizim de bir dil eğitimine ihtiyacımız var. Çünkü çocuk mesela çok zorlandığında kelimelerle Türkçeyi iyi bilen arkadaşına soruyor mesela “şu kelime ne demek Türkçe” diyor. Bizim de mesela bunların dilini Arapçayı bilmemiz en azından”

Y7: “Ne kadar duyarlı olursak biz bu öğrencilerimize karşı o kadar başarılı olabiliriz diye düşünüyorum.”

Bunun yanı sıra, yöneticilerin 4’ü de herhangi bir eğitime gereksinim olmadığını ifade etmiştir.

Y12: “İdareciler genel olarak derse çok fazla girmedikleri için bence yapacakları bir şey yok. Sadece bu uyum konusunda, oryantasyon eğitimi konusunda veya çocukların çevreyi tanımaları konusunda... Onu da yapıyorlar zaten.”

Yukarıdaki birtakım doğrudan alıntılarda görüldüğü gibi öğretmen ve yöneticiler; yöneticilere Türkçenin yabancılara öğretimi, kültürleri tanıma ve kültürlerarası iletişim eğitimleri, empati ve psikoloji eğitimleri, temel düzeyde Arapça eğitimlerinin verilmesini önermektedir.

3.6.6. Yönetimsel süreçle ilişkin öneriler

Sorun kaynaklarına ve gereksinimlere yönelik önerilere bakıldığında 10 öğretmenin yönetimsel süreçle ilişkin önerilerde bulunduğu görülmektedir. Öğretmenler; göçmen

öğrencilere okula başlamadan dil eğitimi verilmesi, öğrencilerin belirli okullarda yoğunlaşmamalarının sağlanması ve bu öğrencilere yönelik daha ayrıntılı, sağlam ve kapsamlı planlama ve düzenlemelerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ö5: “Benim nacizane düşüncem bunlar okullara gelmeden önce bir dil eğitimini almalılar. Ondan sonra okullara gelmeleri lazım.”

Ö2: “Bu çocuklarımıza özel öğretmenler özel eğitim almış öğretmenler gözetiminde ayrı okullarda ayrı sınıflarda önce Türkçe öğretilmeli, Türkçe öğretildikten sonra, okuma-yazma öğretildikten sonra, hatta belki okuma yazmayı da geçebiliriz birinci sınıfta başlayabilir, birinci sınıfa ondan sonra başlatılmalı, bizim okullarımızda ondan sonra başlatılmalı diye düşünüyorum. ... 7 yaşındaki çocuk birinci sınıfa kayıt oldu ama tabii ki bizi yakalaması mümkün değil öncelikle Türkçe öğrenecek bu çocuk okuma yazma öğrenecek üçüncü sınıftan bunları öğrenmesi mi daha normal yoksa bu çocukların hepsinin toplandığı bir sınıfta, tamam yaş grupları farklı olduğu için belli sıkıntılar yaşanabilir ama, aynı sıkıntılar her hâlükârda yaşanacak, bir sınıfta toplanıp Türkçe öğretildikten sonra okuma yazma öğretildikten sonra yaş gruplarına dağıtılması bence daha sağlıklı olacak diye düşünüyorum. ... Dediğim gibi planlama yapılması lazım hani o yapabildiği kadar elinden geldiği kadar dersek ortaya bir şey çıkmıyor genel anlamda bir planlama olması lazım bu çocuklarla ilgili”

Ö16: “Bunun seviyesini aza indirgeyebiliriz, mesela evet yoğunluk burada, şurada bir okul var Mustafa Kemal diye, orada da çok fazla. Yani biz bu öğrencileri biraz daha hafifletirsek hem onlar için hem de bizim için (iyi olur).”

Sorun kaynaklarına ve gereksinimlere yönelik önerilere bakıldığında 8 yöneticinin yönetsel sürece ilişkin önerilerde bulunduğu görülmektedir. Yöneticiler; göçmen öğrencilere okula başlamadan dil eğitimi verilmesi, öğrencilerin belirli okullarda yoğunlaşmamalarının sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Y12: “Aslında bütün yerli veliler şikâyetçi. En büyük nedeni de, burada yaklaşık 850 tane Suriyeli var, bunun hepsinin bir okulda toplanması. Örneğin, ellisi veya yüzü farklı okullara dağıtılsa, aralarındaki kaynaşmanın daha yüksek olacağı, bu sürecin daha iyi olacağını düşünüyorlar veya bunu söylüyorlar. Bu civarda başka okul olmadığından dolayı hepsinin bu okulda toplanmış olması, disiplin problemlerine, ne bileyim, farklı olayların yaşanmasına neden oluyor. Bütün veliler bu konudan şikâyetçiler. ...Bence Suriyelilerin, göçmenlerin, hepsinin bir okulda toplanması yanlış, uyum açısından farklı bölgelere veya okullara dağıtılması gerekiyor. ...”

Y2: “Buraya aşırı bir göç olduğu için, aşırı öğrenci olduğu için önüne de geçemiyoruz. ... Çocukların Türkçe eğitimi alması için koridorlarımızı böldük sınıf yaptık. Yukarıda görmüşsünüzdür. Biz başka bir sınıfı kapatsak bizim sınıflardaki mevcudumuz artacak. Bence en güzel çözüm yolu, bir yere yoğunlaşmaktansa farklı yerlere dağıtmak. Yoğunlaştıkça sorunlar çoğalıyor. ... O her öğrenciyle birebir ilgilenme gittikçe azalıyor. Bunlar yabancı öğrencilerde de aynı. Göçmen sayısı ne kadar çok olursa, sorun o kadar çok

oluyor. Etkileşim o kadar çok oluyor. Yani bire bir etkileşim kurmak o kadar çok oluyor. Bunları ne yapmak lazım? Ayrı ayrı bölgelere dağıtarak, yoğunluğu azaltarak bire bir ilişkiyi ancak öyle geliştirirsin. ... bunlar farklı okullara azar azar serpiştirilirse daha verimli olur.”

Y4: “Yeni gelen bir öğrenciye okuma-yazma iyi bir şekilde öğretilmeli, ondan sonra bana gelmeliler.”

Y13: “Eğer bu göçmenler gitmeyecekse ve bu topluma uyum sağlayıp gidecekse bu soruna ciddi bir şekilde el atılması gerekiyor. Çok ciddi el atılması gerekiyor. Şu an belirli bir sayıdalar, ilerde daha fazla sayı çoğalacak, bunun getireceği etkiler olumlu etkiler olumsuz etkiler çok dikkatli ama çok dikkatli bir şekilde düşünülüp planlama yapılması gerekiyor. Bu sadece okulda yapacaklarımızla veya kısıtlı çevre ile değil çok geniş açıdan düşünülüp planlaması yapılıp ona göre hareket edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Aksi takdirde faydalanabileceğimiz yararımıza olacak bir şey on yıllar sonra çok zararımıza dönüşebilir.”

Yukarıdaki birtakım doğrudan alıntılarda görüldüğü gibi katılımcılar yönetsel sürece ilişkin göçmen öğrenci ilkokula başlamadan önce okuma-yazma eğitimi verilmesi ve göçmen öğrencilerin belirli okullarda yoğunluk göstermemesinin sağlanması, göçmenler konusunda ayrıntılı ve uzun soluklu planlama ve uygulamaların yapılması ve kalkınma planlarının da bu yönde düzenlenmesi yönünde önerilerde bulunmuştur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada konu edinilen gereksinimlere ilişkin olarak nitel ve nicel yöntemlerle ulaşılan sonuçlar özetlenmiş, bu sonuçlar benzer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış; araştırma bulguları, sonuçlar ve tartışmalar temel alınarak önerilere yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik Algıları İle Kültürel Zekâ Özellikleri Ne Düzeydedir? Bu algı ve özellikler öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mezun oldukları okula, kıdemlerine, birinci ve ikinci yabancı dil bilgi durumlarına ve çevresel özelliklere (homojen veya heterojen kültür özelliği gösteren bir okulda öğrenim görmek) göre nasıl değişmektedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamında göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine ve Türk eğitim sisteminde çokkültürlüğe ilişkin öğretmenlerin yeterliği ve kültürel zekâ durumlarının nasıl olduğu belirlenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Kültürel Zekâ ve Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, bu istatistiklerin araştırma için etkisi olabilecek çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumu ve kültürel zekâ ile sınıftaki farklılıklar için yeterlik puanlarının ilişkisi incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeylerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde yeterliklerinin çok yüksek olduğunu; kültürel zekâ düzeylerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ise kültürel zekâ durumlarının yüksek olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu araştırmaya ilişkin bu bulgu ile alanyazında aynı konu üzerinde yapılan bazı çalışmalarla uyum göstermektedir: Koçak ve Özdemir'in (2015, s.1362) araştırmasında katılımcıların kendilerini kültürel zekâ açısından oldukça yüksek bir düzeyde algıladıkları ortaya konulmuştur. Yeterliliğe ilişkin bulgu Bulut ve Başbay (2014, s. 957), Bakır (2020, s. 212), Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013, s. 47), Gutentag, Horenczyk ve Tatar (2018, s. 408), Acar Çiftçi'nin (2019, s. 966) ve Yıldırım and Tezci'nin (2020, s. 30) çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bulut ve Başbay (2014, s. 957) da öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını inceledikleri araştırmada öğretmenlerin kendilerini “yeterli” olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Bakır (2020, s. 212) öğretmen adaylarının kendilerini çokkültürlü eğitimin deneyim, davranış ve kişisel-etkililik boyutlarında yeterli gördükleri

ve ortalamanın üzerinde ve pozitif bir etkililikleri olduğunu ifade etmiştir. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar'ın (2013, s. 47) araştırma sonucuna göre de öğretim elemanlarının çokkültürlü bilgi, farkındalık ve beceri yeterlik algıları yüksek bulunmuştur. Gutentag, Horenczyk and Tatar'ın 2018'deki (s. 408) araştırmasında çeşitliliğe dayalı tükenmişliklerinin düşük, göçmenliğe dayalı öz-yeterliklerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Acar Çiftçi (2019, s. 966); Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin Eleştirel Çokkültürlü Eğitim Öğretmen Yeterlikleri konusundaki algılarını araştırdığı çalışmasında akademisyenlerin kendilerini ölçek genelinde yeterlik, bilgi ve farkındalık açısından kısmen yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım and Tezci'nin (2020, s. 30) Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, inanç, tutum ve öz-etkililiklerinin belirlenmesini amaçladığı araştırmada da kültürel farklılıklar ve çokkültürlü eğitim hakkında öğretmenlerin bilgi ve öz-yeterliliğe ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilmektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamlarına uyum sağlama konusunda yeterli olabilecekleri, kendilerini yeni çokkültürlü eğitim ortamlarına adapte etme konusunda kültürel zekâ durumlarının yüksek olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin kültürel zekâ ve sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeylerinin yüksek olması önemlidir. Çünkü Karaçam ve Koca'ya (2012, s. 90) göre bu kavramın alanyazında yeni olması ve eğitim programlarında çokkültürlülük eğitiminin yer almaması durumundan kaynaklanan eksikliklerin telafi edilmesi bu şekilde daha da kolaylaşacaktır. Yıldırım and Tezci'ye (2020, s. 30-31) göre de öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yüksek olması çokkültürlü eğitime ilişkin inanç ve tutumlarını da etkilemektedir.

Kültürel zekâ ölçeğinde sırasıyla en yüksek puana sahip boyutların “üstbiliş”, “davranış”, “motivasyon” ve “bilis” şeklinde olduğu tespit edilmiştir. “Bilis” boyutunun ölçeğin diğer boyutların ortalama puanlarına göre daha düşük, “üstbiliş” boyutunun ise ölçeğin diğer boyutlarının ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kültürel zekâyâ ait bulguların, yapılan benzer çalışmalar ile uyumluluk gösterdiği görülmüştür (Koçak ve Özdemir, 2015; İlhan ve Çetin, 2014a). Koçak ve Özdemir'in (2015, s.1362) araştırmasında da aynı şekilde kültürel zekâyâ ait alt boyutlardaki en yüksek ortalama “üstbiliş” boyutuna, en düşük ortalama ise “bilis” boyutuna aittir. İlhan ve Çetin'in (2014a) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada kültürel zekâ ortalaması görece yüksek olmakla birlikte, boyutlara ait ortalamaların büyükten küçüğe doğru üst bilis, motivasyon, davranış ve bilis şeklinde sıralandığı saptanmıştır. Kültürel

zekânın “üstbiliş” boyutu, bilgi işleme yeteneğine yoğunlaşmış olup, bireyin kültürler arası etkileşim sırasında kullandığı kültürel bilginin farkında ve bu bilgiler üzerinde kontrol sahibi olup olmadığı ile ilgilidir, böylece başkalarının kültürel tercihlerinin farkında olma, farklı kültürlerden bireylerle etkileşime girerken ve etkileşim sonrasında kültürel bilgilerini gözden geçirme, karşılaştıkları yeni kültürlere uyum sağlamaya çalışırken, bu kültüre ilişkin bilgileri nasıl öğreneceklerini planlama, bu yeni kültüre uyum sağlama konusundaki ilerlemelerini değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini içerir; bunun yanında “biliş” boyutu bireyin günlük deneyimler yardımıyla ya da formal eğitim yoluyla diğer kültürler hakkında edindiği bilgileri ifade eder, bu bilgiler arasında diğer kültürlerin sosyal yapıları, ekonomik ve yasal sistemleri yer almaktadır, böylece kültürlerarası durumlara ilişkin benzerlik ve farklılıkları anlama yeterliklerini içermektedir (Ang, Van Dyne & Koh, 2006; Ang & Van Dyne, 2008; Ang, Van Dyne & Tan, 2011; Ng, Van Dyne & Ang, 2009; Ng & Earley, 2006; Earley & Ang, 2003; Triandis, 1995 akt. İlhan ve Çetin, 2014, s. 95). Buna göre öğretmenlerin kültürler arası etkileşim sırasında kullandıkları kültürel bilginin farkındalığı boyutunda yüksek, ancak günlük deneyimler yardımıyla ya da formal eğitim yoluyla diğer kültürler hakkında edindiği bilgiler ve bu bilgileri gün yüzüne çıkarma ve uygulama boyutunda daha düşük bir düzeyde olduğu ifade edilebilir. Koçak ve Özdemir (2015, s. 1364) bu bulgunun araştırma yapılan bireylerin farklı kültürlere duyarlı olma ve saygı duyma anlamında olumlu tutum sergiledikleri; diğer kültürlerle iletişim kurmaya istekli oldukları ancak farklı kültürleri tanıma, özelliklerini ve yaşam tarzlarına ait bilgilere sahip olma konusunda daha yetersiz kaldıkları şeklinde yorumlanabileceğini ifade etmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin sınıftaki farklılıkları kültürel anlamda olumlu yönde değerlendirme ve kültürel anlamda zeki çözümler üretebilme becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir bunun yanında kültürlerarası durumlara ilişkin benzerlik ve farklılıkları anlama, kültürler hakkında bilgi edinme, özelliklerini ve yaşam tarzlarına ait bilgilere sahip olma konusunda daha fazla eğitim etkinlikleri içinde yer almaları önemli görünmektedir. Başbay ve Kağnıcı (2011, s. 202) ve Koçak ve Özdemir (2015, s. 1364) tarafından da önemle üzerinde durulduğu gibi bu konuda öğretmen yetiştirme programlarında çokkültürlü eğitime yönelik drama, tiyatro vb. etkinlikleri de içeren uygulama temelli derslerin yer alması önemli görünmektedir. Bunun yanında Amerika bulunan Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE) “Farklı öğrencilerle çalışabilme” becerisini altı temel standart içerisinde kabul etmektedir (http-23, s. 36). Bu

noktada öğretmenlik meslek standartları içerisinde çokkültürlü eğitim ortamlarında farklı öğrencilerle çalışabilme standardının da yer alması önemli görünmektedir (Başbay ve Kağnıcı, 2011, s. 202). Öğretmenlerin mesleklerinde farklılıkları olumlu yönde değerlendirebilmeleri önemlidir çünkü bu farklılıklardan yararlanarak daha başarılı öğrenme ortamları oluşturabilecek, farklı öğrenme ortamları oluşturarak öğrenme sürecini daha verimli hâle getirebilecek, olumsuz ayrımcılıkları barındırmayan bir sınıf ortamı oluşturabilecek ve bu ortamı her öğrenci için eşit, daha kaliteli ve olumlu hâle getirebileceklerdir (Yıldırım and Tezci, 2020, s. 31; Ahsan, Sharma and Deppeler, 2012, s. 241-242; Loreman vd., s. 150).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik ve kültürel zekâ durumları incelendiğinde araştırmada incelenen cinsiyet değişkenine göre puanlarında fark yoktur. Bu bulguyla paralellik gösterecek şekilde Yazıcı, Başol ve Toprak'ın (2009, s. 229) ve Bulut ve Başbay'ın (2014, s.957) öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını incelediği araştırmasında benzer şekilde cinsiyet değişkenine göre fark tespit edilmemiştir. Aslan (2018, s.233) ve Karacabey, Özdere ve Bozkuş (2019, s. 383) da öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarını incelediği araştırmada, öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Kimzan ve Arıkan (2018, s. 673) ise öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre bireylerin eğitim durumu (önlisans, lisans, lisansüstü) sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeyinde ve kültürel zekâ durumlarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Aslan (2018, s. 233) da Elazığ ilinde yürütülen öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarını incelediği araştırmada, öğretmenlerin algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre bireylerin mezun oldukları okul (eğitim fakültesi, eğitim enstitüsü, fen-edebiyat fakültesi, diğer) sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeyinde ve kültürel zekâ puanlarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Sezer ve Kahraman (2017, s. 550) ve Ekici'nin (2017, s. 1941) araştırma sonucuna göre de öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre bireylerin öğrenim görülen ilkokulun, ortaokulun ve üniversitenin homojenliği değişkenlerine göre sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeyinde

anlamli bir fark oluşmamaktadır. Kùltùrel zekâ puanlarında da yalnızca bireylerin òğrenim görùlen ortaokulun homojen/heterojen olması durumu değişkeni için bu fark gözlemlenmiştir. Buna göre mezun olunan ortaokulun heterojen bir yapıda olmasının bireylerin kùltùrel zekâ düzeyinin yüksek olmasında etkili olduğu söylenebilir. Ancak etki büyüklüğü dikkate alındığında bu etkinin küçük bir değer olduğunun dikkate alınması ve bu boyutta değerlendirilmesi gerekmektedir. Sezer ve Kahraman (2017, s. 550) ve Ekici'nin (2017 s. 1941) araştırma sonucuna göre òğretmen adaylarının çokkùltürlü eğitime yönelik tutumları ve kùltürlerarası duyarlılık düzeyleri òğrenim gördükleri büyüdükleri yerleşim yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar'ın (2013, s. 47) araştırma sonucuna göre de yaşantının çoğunun geğirildiği yer ve üniversitelerinin bulunduğu coğrafi bölge değişkenlerine göre òğretim elemanlarının çokkùltürlü yeterlik algıları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak Senem ve Arıkan (2018, s. 432) bundan farklı olarak òğrenim görùlen okulun homojen veya heterojen olma durumunun çokkùltürlülüęe ve hoşgörüye ilişkin farklı sonuçlar getirdiğini ortaya koymuştur. Bunun yanında Bulut ve Başbay (2014, s.957) da òğretmenlerin çokkùltürlü yeterlik algılarını incelediği araştırmanın sonuçlarında òğretmenlerin yaşamının büyük bir bölümünü geğirdiği yerleşim yeri değişkeninin bireylerin çokkùltürlü yeterlik algılarında farklılık oluşturduğunu ortaya konmuştur. Kimzan ve Arıkan (2018, s. 673) okul öncesi ve sınıf òğretmeni adaylarının çokkùltürlü eğitime yönelik tutumlarını betimlemeyi amaçladığı araştırmasında òğretmen adaylarının çokkùltürlü eğitime yönelik tutumlarında farklı kùltürel deneyimlere sahip olma durumlarına göre anlamlı farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Choi and Mao'nun (2021, s. 7) araştırmasında da bu araştırmadakine benzer şekilde ortaokulu homojen olan okullardaki òğretmenlerin kùltürel çeşitliliğe hitap etmeye ilişkin daha hazırlıksız olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda òğrenim görùlen ortaokulun homojen/heterojen olması bireylerin kùltürel zekâ düzeyine etki ettiği ancak bu etkinin küçük bir değer olduğu ve bu boyutta değerlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre kıdem bireylerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik düzeyinde ve kùltürel zekâ puanlarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Aslan (2018, s.233) ve Karacabey, Özdere ve Bozkuş (2019, s. 383) da òğretmenlerin çokkùltürlü eğitime yönelik algılarını incelediği araştırmada, òğretmenlerin algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Ancak Bulut ve Başbay'ın (2014, s.957) òğretmenlerin çokkùltürlü yeterlik algılarını incelediği araştırmanın sonuçlarında

kıdem değişkenine göre fark bulunduğundan bu araştırmanın bulgusu ile farklılık göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik düzeyi ile birinci yabancı dil becerisi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Diğer yandan kültürel zekâ puanları ile birinci yabancı dilin düşük düzeyde ilişkili olduğu; biri artış gösterdiğinde diğerinin de düşük düzeyde bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik düzeyi ile ikinci yabancı dil becerisi arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Diğer yandan kültürel zekâ puanları ile ikinci yabancı dilin orta düzeyde ilişkili olduğu; biri artış gösterdiğinde diğerinin de orta düzeyde bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin kültürel zekâ durumlarının geliştirilmesi amacıyla kültürel değişim programlarının daha fazla içerisinde yer almalarının sağlanması önemli görünmektedir.

4.2. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algıları ile kültürel zekâ özellikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir? Araştırma Sorusuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlik puanları ile kültürel zekâ puanlarının pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu, buna göre öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar için yeterlikleri arttıkça ve kültürel zekâlarının da orta düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgu Ekici (2017, s. 1947), Koçak ve Özdemir (2015, s. 1354) ve Gezer ve şahin'in (2017, s. 173) kültürel zekâ düzeyi ve çokkültürlü eğitime yönelik tutum puanları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalarının bulguları ile paralellik göstermektedir. Ekici'nin (2017, s. 1947) öğretmen adaylarının üstbiliş, motivasyon, davranış ve genel anlamda kültürel zekâ düzeyleri arttıkça, çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutumlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Koçak ve Özdemir'in (2015, s. 1354) araştirmasında kültürel zekânın, çokkültürlü eğitime yönelik tutum üzerinde önemli bir rol oynadığı genel sonucuna ulaşılmıştır. Gezer ve şahin'in (2017, s. 173) araştirmasında ise kültürel zekânın motivasyon, üst biliş ve davranış boyutlarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin kültürel zekâlarını arttırmaya yönelik eğitimlerin onların sınıftaki farklılıklar için yeterliklerini arttırmada ve çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak tanıyabileceği ifade edilebilir. Bu düşünceyi destekleyecek biçimde Mercan (2016, s. 1) araştirmasında

kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılığı artırdığını, İlhan ve Çetin (2014b, s. 4) kültürel zekâ ve sosyal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Kültürel zekâ ile sınıftaki farklılıklar için yeterlikler ölçeği benzer bir bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanı ölçmekte gibi görünmektedir. Kültürel zekâ, bireyin farklı kültürlerden olan bir kişinin alışık olunmayan veya açık olmayan davranış, el kol hareketleri, jest ve mimikleri veya kültürel diğer özelliklerini o kişinin arkadaşları ya da aynı kültüründen olan insanlar gibi anlaması ve yorumlaması olarak ifade edilmektedir (Earley and Mosakowski, 2004, s.1; Yeşil, 2009, s. 123). Ang et al. (2007, s. 337), kültürel zekâyı, farklı kültürel ortamlarda etkin bir şekilde çalışabilme ve yönetebilme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Tan (2004, s.19) kültürel zekâyı bir kimsenin yeni kültürlerle uyum sağlama yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu kültürel bağlama atfedilebilecek alışılmış olmayan durumlara kişinin adapte olma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada kültürel çeşitlilik açısından kültürel zekâ ile sınıftaki farklılıkları yönetebilme kabiliyetinin yüksek düzeyde ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Earley and Mosakowski, (2004, s.1) kültürel zekânın duygusal zekâ ile ilişkili olduğunu, bunun yanında duygusal zekânın bıraktığı yerden kültürel zekânın devraldığını ifade etmiştir. Duygusal zekâsı yüksek bir kişinin bizi insan yapan ve aynı zamanda bizi bir diğerimizden ayıran şeyin farkında olduğunu söylemektedir. Kültürel zekâsı yüksek bir kişinin ise, kişi veya bir grubun hangi davranış veya kültürel özelliklerinin bu gruba özgü olup hangilerinin genel olarak bütün insanlara özgü olduğunu ya da hangilerinin aslında hiçbir kişi veya gruba atfedilemeyeceğinin farkında olduğunu ifade eder. Şahin vd. (2013, s. 135) kültürel zekânın Beş Faktör Kişilik Özellikleri (Benet-Martinez ve John tarafından 1998'de ifade edilmiştir) ve duygusal zekânın (Schutte vd. tarafından 1998'de ifade edilmiştir) faktörleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Yeşil (2009, s. 128) kültürel zekânın elde edilmesi, geliştirilmesi ve aktif bir şekilde kullanılmasının başarılı kültürlerarası ilişkilerin temelini oluşturduğunu ve bunun kültürel farklılıkları yönetmede yeni bir strateji olabileceğini ifade etmiştir. Küresel pazarlarda faaliyet gösteren firmaların çalışma yaşamında en önemli odak konusunun kültürel farklılıkların avantaja dönüştürülmesi olduğunu, günümüzde artık daha fazla sayıda büyük şirketin kültürel zekâ becerilerini aktif bir şekilde kullandığı ve personel seçiminde bu özelliklere dikkat gösterdiğini, bu nedenle kültürel zekâ becerisinin en kısa zamanda tüm boyutları ile incelenmesi, geliştirmesi ve etkin bir şekilde kullanması gerektiğini ifade etmektedir.

Kültürel zekâ ölçeğinin boyutları arasında gerçekleştirilen korelasyon analizi ise öğretmenlerin yeterlik algılarının en fazla motivasyon boyutu ile davranış boyutu arasında ($r = 0,47$, $n=269$, $p <,001$) orta düzeyde pozitif yönlü bir korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında en düşük korelasyonun ($r = 0,36$, $n=269$, $p <,001$) orta düzeyde pozitif yönlü olmak üzere üstbilis ve bilis boyutları arasında olduğu gözlenmiştir. Buna göre üstbilis ve bilis boyutlarının ölçtüğü özellikler bakımından birbirlerinden daha keskin sınırlarla ayrıştığı, motivasyon ve davranış boyutlarının ise birbirleriyle daha fazla ilişkili olduğu söylenebilir. Gezer ve Şahin'in (2017) araştırmasında kültürel zekanın alt boyutları arasındaki ilişkinin en fazla üstbilis ve motivasyon boyutları arasında ($r = 0,51$, $n=283$, $p <,001$), en zayıf ilişkinin ise bu araştırmaya benzer şekilde üstbilis ve bilis boyutları arasında ($r = 0,29$, $n=283$, $p <,001$) olduğu gözlemlenmiştir. Üstbilis ve bilis boyutları arasındaki farklılaşmanın bireylerin teorikte öğrendiklerini uygulama ve gerçek yaşamda buna ilişkin gözlem yapabilme olanağının sınırlı olmasıyla ilgili olabilir. Öğretmenlerin farklı kültürleri tanıma ve onlarla iç içe olmaları bu doğrultuda bir çözüm olabilecektir. Başbay, Kağnıcı ve Sarsar (2013, s.57) da çokkültürlü gelişimin başlayabilmesi için en başta gelen unsurun kültürel farkındalık olduğunu ve bunun ancak farklı kültürlerle temas halinde olunması ile elde edilebileceğini, bu doğrultuda da yurtdışı deneyimin önemini ifade etmiştir.

4.3. Eğitim sistemi paydaşlarının ve göçmen öğrencilerin kültürel çeşitliliğe yönelik sorun ve gereksinimleri nelerdir ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmalıdır? Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Paksoy ve Çelik (s. 279) 2019 yılında öğrencilerin kültürel değerlerinin Türk eğitim süreci içerisinde yer alıp almadığının net olmadığını, bunun yanında, öğretmenlerin ne türlü davranış örüntülerini benimsediklerinin bilinmediğini ve bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul düzeyinde göçmen öğrencilerin uyumu adına çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Okul düzeyinde dil becerilerinin geliştirilmesi, sosyo-kültürel özelliklerin geliştirilmesi, devamsızlık ve okul terki ile mücadele edilmesi adına yapılan çalışmalar yanında sosyo-ekonomik desteklerle, rehberlik ve oryantasyon çalışmaları da yapılmıştır.

Okul düzeyinde dil becerilerinin geliştirilmesi için yapılan çalışmaların; göçmen öğrencilere yönelik PICTES sınıflarının oluşturulması, rehber, tercüman, gönüllü eğitici ve Türkçe öğreticilerinin görevlendirilmesi, dil gelişimini gözleme sınavları yapılması, çeviri kitaplarının yayımlanması, proje ile araştırma ve geliştirme şeklinde gerçekleştirildiği gözlenmektedir.

Okul düzeyinde sosyo-kültürel özelliklerin geliştirilmesi adına “öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilere yönelik eğitim, seminer ve toplantılar, ev ziyareti, gezi, okulu ve çevreyi tanıma, resim sergisi, kermes, oryantasyon, proje, rontlar, çocuk oyunları, spor etkinlikleri ve gösteriler, şiir dinletisi şeklinde çalışmalar yapılmıştır.

Okul düzeyinde göçmen öğrencilere yönelik devamsızlık ve okul terki ile mücadele kapsamında üst birimlerle yazışmalar, öğrenci/ adres takibi ve ev ziyaretleri çalışmaları yapılmıştır.

Okul düzeyinde göçmen öğrencilere yönelik, sosyo-ekonomik açıdan PICTES projesi yardımları, AB destekli yardımlar, belediyeler, diğer devlet kurumları, dernekler, vakıflar vb. kaynaklı yardımlar, MEB ve okul yardımları, kişisel yardımlar şeklinde çalışmalar yapılmıştır.

Bu çalışmalar içerisinde takım çalışmalarının ve dayanışmayı destekleyen aktivitelerin olmadığı gözlenebilir. Alghamdi'nin (2017, s. 44) araştırmasında ise bir sosyal kurum olan okulların, farklı sosyal grupların kendi birlik ve organizasyonlarını oluşturmalarına olanak tanınması, farklı öğrencilerin aralarındaki başarı farklılıklarını ortadan kaldıracak, takım çalışması, dayanışma ve etiği ön plana çıkaracak şekilde onlara ilişkili aktiviteler ve programlar uygulaması gerektiği ifade edilmiştir.

Bitew and Ferguson (2010, s. 321) bir eğitim programına çokkültürlülüğün yerleştirilmesi ile ilgili çeşitli yaklaşımların olabileceğini ifade etmektedir. *Pedagojik boyutta* değişiklik eğitim programındaki değişikliklerin ötesinde öğretmenlerin de çokkültürlü eğitimi öncelikle kendilerinin anlamaları, sonrasında benimsemeleri ve sınıflarında nasıl yer verebileceklerini öğrenmeleri için çeşitli eğitimler almaları ile ilişkilidir. *Okul kültürü oluşturma* ise genel olarak öğretmenlerin yanı sıra yöneticilerin, ailelerin ve öğrenenlerin de bu çokkültürlü eğitim sürecine dâhil olmalarını sağlama şeklinde gerçekleşmektedir. Bu kimi zaman bireylerin çokkültürlülük ile ilgili bilgilendirilmesi, kimi zaman çeşitli tutumlar geliştirmelerinin sağlanması, kimi zaman da kendilerinden ziyade diğer insanların da sürece dâhil olması için aktif faaliyetlerde bulunmalarının sağlanmasını ifade etmektedir. Örneğin, ırkçılığa karşı bir seminer düzenleme ile bireylerin bilgilendirilmesi, öğretmenlerin sınıflarında çeşitli uygulamalar yaptırması ile öğrencilerinin ırkçılık karşıtı bir tutum geliştirmesi, okullarda çeşitli kulüpler açarak da bireylerin başka bireyler için de çalışarak süreçte aktif katılımı ve eylemde bulunması sağlanabilir. Bu yaklaşım göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de *pedagojik boyutta* öğretmen ve yöneticilere eğitim verilmesi vb. çalışmalar olduğu, ancak henüz *okul kültürü* boyutunda öğrenci ve velilere yönelik seminer, bilgilendirmelerin yapılması dışında bir çalışma olmadığı görülmektedir. Çokkültürlülüğü tam anlamıyla gerçekleştirme konusunda okullarda çeşitli kulüpler açarak da bireylerin başka bireyler için de çalışarak süreçte aktif katılımı ve eylemde bulunmasının sağlanması gibi okul kültürü boyutunda da çalışmaların artırılması bu noktada önemli görünmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeyinde göçmen öğrencilerin uyumu adına çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Sınıf düzeyinde; “öğrenme-öğretme süreci uygulamaları”, “sınıf yönetimi uygulamaları” çalışmaları yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre bütün öğrencilere yönelik kültürel çeşitlilik açısından sınıf içinde; slayt gibi görsel araçlardan, jest ve mimiklerden faydalanılmakta, dans ve müziklerle öğretim gibi teknikler kullanılmakta, bu şekilde çeşitli öğrenme-öğretme süreci uygulamaları yapılmaktadır. Aslan (2018, s.233) da Elazığ ilinde yürütülen öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin sınıf içinde çokkültürlü eğitime yönelik yaptıkları faaliyetlerin drama ve durum çalışması gibi öğrenci merkezli etkinlikler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgudan farklı olarak Kırılmaz ve Öntaş (2020, s. 51) ise sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunu incelediği

araştırmasında, öğretmenlerin derslerini genel olarak düz anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanılarak işlediğini ifade etmektedir. Gui (2019, s.32) ise Amerika’da yürüttüğü araştırmada öğretmenlerin göçmen öğrencileri sınıflara adapte etmede özel politikalar konusunda bilgi yetersizliği olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu araştırmanın bulgusu ile paralel bir şekilde Gui (2019, s.32) öğretmenlerin bütün öğrencilerle yapılan çalışmalar konusunda iyi bir seviyede olmalarına rağmen, göçmen öğrenciler için özel öğretim stratejilerini kullanımlarının yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda kültürel çeşitlilik açısından sınıf içerisinde; diğer göçmen öğrencilerden dil ve iletişim konusunda yararlanılmakta, sınıfta birliktelik oluşturulması açısından etkinliklere bütün öğrencilerin katılımı sağlanmakta, sıralarda göçmen ve yerli öğrencilerin gruplaşmayı önleyecek şekilde karışık düzende oturtulması gibi çeşitli sınıf yönetimi uygulamaları yapılmaktadır. Bu bulguyla paralel bir şekilde, Kırılmaz ve Öntaş (2020, s. 51) da sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelendiği araştırmada, öğretmenlerin göçmen öğrencilerin akranlarını sınıf içerisinde aktif bir şekilde kullandıklarını, bunun yanı sıra göçmen öğrencilerin tek ve sınıfın arka tarafında oturmasını genelde tercih etmediklerini ifade etmektedir.

Arslan ve Aybek (2020, s. 46) çokkültürlü eğitimi temel alan bir program kapsamında sınıf içerisinde öğretmenlerin yapabileceği bu doğrultudaki çeşitli etkinlik, aktivite ve çalışmaları örneklemektedir. Buna göre “kadına yönelik şiddeti önlemeye dönük bir slogan yazma”, “görsel sanatlar dersinde kadının görsel sanatlarda obje olarak kullanılmasına yönelik çeşitli göstergeler ortaya koyma ve bunları özetleme”, “kadına yönelik şiddeti önleme konusunda istasyon grupları oluşturarak bir beyin fırtınası çalışması, poster veya drama etkinliği yapma”, “farklı dillerde selamlaşmaların nasıl olduğunu inceleme ve farklı dillerde merhaba sözcüğünün karşılığını öğrenme”, “farklı dillerde halk müzikleri söyleme”, “tekerlekli sandalye ile yaşamını sürdüren bir bireyin sınıfa davet edilerek engelli bireylerin karşılaştığı zorlukların anlatılması”, “dezavantajlı bireyler hakkında çeşitli kısa filmlerin izletilmesi ve öğrencilere bu konuyla ilgili görüşlerinin sorulması ve öneriler geliştirmelerinin sağlanması”, “dezavantajlı bireylerin sanatta, sporda ve toplumdaki başarılarına ödev olarak örnekler verilmesi” gibi etkinliklerin, birçok farklı yöntem ve teknikler kullanılarak bu kapsamda yapılabileceği anlaşılmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre bu belirtilen etkinlikler içerisinde sınırlı sayıda birkaçının yapılmış olduğu görülmektedir. Bunlardan “farklı dillerde halk

müzikleri söyleme”, “dezavantajlı bireyler hakkında çeşitli kısa filmlerin izletilmesi ve öğrencilere bu konuyla ilgili görüşlerinin sorulması ve öneriler geliştirmelerinin sağlanması” gibi etkinliklerin yapıldığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Shih (2020, s. 1053) de sınıf içerisinde çokkültürlü eğitim kapsamında kazandırılması gereken duyuşsal özelliklerin neler olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: Etnik gruplar ve onların kültürel durumları hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli, ülkelerindeki etnik gruplara saygı duyulması ve desteklenmesi gerektiği anlatılmalı, kültürün yok olması halinde dilin de yok olacağı, dolayısıyla kültürün korunmasının elzem olduğu ifade edilmelidir.

Ratnaparkhi'nin (2015, s. 184) araştırmasında ise çokkültürlü eğitim derslerini işlerken sınıf içerisinde yapılabilecek önemli bir etkinlik de farklı ulus ve bölgelerde yaşayan insanların otobiyografilerinin kullanımıdır. Ona göre, otobiyografilerde yalnızca bir insanın hayat döngüsünün anlatılmasının ötesinde, bireyin yaşadığı dönemin etik değerleri, insani değerleri, toplumsal kültürel öğeleri de anlatılmakta olduğundan, bugünün insanların geçmişi ve geçmişten çıkardığı ders ile bugünü anlamasını otobiyografilerle sağlanabilir. Özyıldırım, Kurudayıoğlu ve Yıldırım'ın (2021, s. 282) araştırmasında ise resimli çocuk kitaplarının etkileşimli okuma yöntemi ile öğrencilere aktarılmasının göçmen öğrencilerin sınıf ortamlarına entegrasyonunu ve yerli öğrencilerin de onları kabulünü kolaylaştırabileceği, bu doğrultuda çokkültürlü eğitim sınıflarında kullanılacak bir etkinlik olduğu ifade edilmiştir. Alghamdi'nin (2017, s. 44) araştırmasında ise çokkültürlü eğitimle ilgili temel olarak öğretmenlerin anlaması gereken öğrencilerinin farklı karakteristik özellikleri olacağından, öğrencilerin hepsi için uygun olacak temel eğitim uygulamalarının yapılması ve bütün öğrencilerin toplumun aktif birer katılımcısı olmalarını desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunlar belirtilen etkinlik ve yaklaşımlar dâhil olmak üzere diğer yöntem ve tekniklerin de kullanımı ile yapılabilecek sınıf içi çalışmalar konusunda öğretmenlere yönelik bir eğitim verilmesi daha kapsamlı çokkültürlü eğitim ortamları oluşturulabilmesi açısından önemli görünmektedir.

Akçaoğlu (2017, s.138) tarafından gerçekleştirilen içeriği sınıf yönetimi dersi ile birleştirilen çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutum ve yeterlikleri üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu doğrultuda çokkültürlü eğitim derslerinin öğretmen eğitimi sınıflarında; sınıf yönetimi derslerinin içeriğine entegre edilmesi de bu açıdan önemli bir çözüm olabilir.

Ulutaş ve Kırılıoğlu'nun (2020, s. 677) araştırmasında çokkültürlü eğitimin amacı ve kapsamı diğerlerine göre daha dar bir biçimde ifade edilmiştir. Ona göre çokkültürlü eğitimin farklı kültürleri tanımaya ve ortak noktalar geliştirerek sosyal uyuma katkı sunmaya odaklanması gerekmektedir ve bu farklı kültürel özelliklerin ve değerlerin öğrenci gruplarına aktararak ortak paylaşımlarda bulunmalarını sağlama ile gerçekleştirilebilecektir. Çokkültürlü eğitimin yalnızca kültür aktarımı ile ilgili olmadığı, bunun yanı sıra başka rollerinin olduğu ve farklı şekillerde çokkültürlü eğitim ortamları yaratılabileceği Banks'in çalışmasında da açıkça görülebilmektedir:

Banks (1993, s. 5-7) çokkültürlü eğitim sürecinde öğretmenin sınıf içerisinde yapabileceği çalışmaları şu şekilde ifade etmiştir: Birinci boyutta, öğretmen kendi konuları ya da çalışma alanlarında çeşitli kavram, prensip, genelleme ya da teorileri anlatırken farklı kültürlerden örnekler, bilgiler ya da veriler sunabilir. İkinci boyutta ise öğretmen öğrencilere bilginin nasıl ortaya çıkarıldığını ve bunun bireylerin ve grupların ırksal, etnik ve sosyal sınıf pozisyonlarından nasıl etkilendiğini anlamalarına yardım eder. Üçüncü boyutta, öğretmen öğrencilerin farklı azınlık gruplara ait bazı tutumların değiştirilmesi ve öğrencilere daha demokratik tutum ve değerler kazandırabilmek için uygulanabilecek stratejileri uygular. Önyargıyı azaltmayı amaçlar. Dördüncü boyutta ise öğretmen çeşitli grupların başarısını artıran farklı yöntem ve teknikler uygular. Farklı grupların başarılarını artırmak için her türlü araştırma sonucu ortaya konan müdahale, teori ve yaklaşımlar taranır. Beşinci boyutta ise öğretmen farklı etnik, sosyal sınıf ve ırklara mensup grupların diğerleri ile eşit eğitim alabilmesi ve kültürel destek görebilmesi için sınıfın/okulun kültürel ve organizasyonunu yeniden düzenler.

Araştırma sonuçlarına göre birinci boyuta uygun olarak göçmen öğrencilerin sınıf ortamında kendi şarkılarını söylemelerine ve kendi kültürlerinden fıkralar anlatmalarına olanak tanımaları, ayrıca kermes çalışmalarında öğrencilerin kendi yemeklerini sınıfa getirmeleri ve resim çalışmalarında bayrak çizme etkinliğinde öğrencinin kendi ülke bayrağını çizmesine olanak tanınması gibi nedenlerle öğretmenlerin bu boyutta çalışmalar yaptıkları ifade edilebilir. İkinci boyuta ilişkin bir veri yer almamıştır. Üçüncü boyutta öğretmenlerin öğrencilerin diğer akranlarıyla ilgili etnik kimliği ön plana çıkarılarak yapılan şikayetleri dinlemeyip yalnızca isimleri telaffuz edilerek yapılan şikayetlerle ilgilendiklerini ifade etmeleri, ayrıca sık sık öğretmenlerin demokratik tutum kazanmaya yönelik olarak sınıf içerisinde öğrencilerle konuştuklarını ifade etmeleri nedeniyle bu boyutta da öğretmenlerin çeşitli çalışmalar yaptıkları ifade edilebilir.

Dördüncü boyutta öğretmenlerin öğrenci sayısının fazla olması ve farklı öğrenci grupları için bir çalışma yapmadıkları, sınıfın geneline yönelik yöntem ve teknikler uyguladıklarını ifade etmeleri nedeniyle bu boyutta da öğretmenlerin bir çalışması olmadığı ifade edilebilir. Beşinci boyutta, öğretmenlerin sıklıkla göçmen öğrencileri yerli öğrencilerle birlikte karışık olarak sınıflarda oturttukları, oyunlarda da heterojen bir şekilde gruplar oluşturulmaya özen gösterildiği, bunun yanında göçmen öğrencilerin şiiir yarışmalarında birincilik ve mansiyon ödülleri almaları ve bunun öğretmenlerce desteklendiği ifade edildiğinden öğretmenlerin bu boyut açısından da çeşitli çalışmalarda buldukları ifade edilebilir. Bu durumda öğretmenlerin Banks'in (1993, s. 5-7) sınıflamasındaki *içerik entegrasyonu, önyargı azaltma, sınıf/okul kültürü ve yapısını düzenlemek* boyutlarında çalışmaları yer alırken, *bilgiyi yapılandırma süreci, tarafsız pedagoji* boyutlarında çalışmaları yer almamıştır. Bu amaçla öğretmenlerin bu belirtilen yaklaşım ve stratejiler ile ilgili çeşitli eğitimler almasının sağlanması önemli görünmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre göçmen öğrencilerin karşılaştığı veya göçmen öğrencilerin yoğun olduğu sınıf ortamlarında karşılaşılan temel sorun kaynakları şöyle ifade edilebilir; travmadan kaynaklı psikolojik sorunlar, dil sorunu, problem davranışlar, kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar, sosyo-ekonomik düzeye bağlı sorunlar, velinin eğitim düzeyinden kaynaklanan sorunlar, velilerin tutumundan kaynaklanan sorunlar, öğrenci sayısından kaynaklanan sorunlar, öğretmen tutumundan kaynaklanan sorunlar, yönetsel sorunlar, öğretim programlarının kapsamıyla ilişkili sorunlar, veli dil sorunu. Benzer şekilde Başarır, Sarı ve Çetin'in (2014, s. 94) araştırmasında da çokkültürlü eğitimde öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorunlar öğrenci-kaynaklı, öğretmen-kaynaklı ve veli-kaynaklı olarak ifade edilmiştir. Başarır, Sarı ve Çetin'in (2014, s. 103) araştırmasına göre öğrenci kaynaklı sorunlar; öğrenci ilgisizliği, birbirini kabullenmeme, gruplaşma, alay etme, dışlama ve aşağılama olarak; öğretmen kaynaklı sorunlar; iletişim güçlüğü, öğretmen bilgisizliği ve zaman ve emek ihtiyacı olarak; üçüncü tema ise veli kaynaklı engellerdir ve ailelerin önyargılı olması şeklinde ifade edilmiştir.

Göçmen öğrencilerin Türkçe dilini ve Latin Alfabesini bilmemesinden kaynaklanan dil sorunları yaşadıkları ifade edilebilir. Erdem (2017, s. 26), Cığerci ve Güngör (2016, s. 137), Başarır, Sarı ve Çetin (2014, s. 103) ve Kayısılı, Soylu and Sever (2019, s. 114) de göçmen öğrencilerin ve onların olduğu sınıflarda görev yapan sınıf

öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimle ilgili sorunları incelediği araştırmalarında; yaşanan en önemli sorunun dil sorunu olduğunu ifade etmiştir.

Göçmen ve yerli öğrencilerin kavga, saldırganlık, etnik gruplaşma gibi davranışlar etrafında şekillenen problem davranışları sorun kaynağı olarak ifade edilebilir. Aslan (2018, s. 233) da Elazığ ilinde yürütülen araştırmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim sürecinde karşılaştıkları en büyük sorunun öğrenci-kaynaklı sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Başarır, Sarı ve Çetin'in (2014, s. 91) araştırmasında da çokkültürlü eğitimde öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorunun "istenmeyen öğrenci davranışları" olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kültürel çeşitliliğin ve göçmenlerin yoğun olduğu okullarda kültür farklılığı, yaşam şekli, düşünce sistemi, alışkanlıklar vb. değişkenlerin getirdiği kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu bulgu Kayısı, Soylu and Sever (2019, s.109) ve Ciğerci ve Güngör'ün (2016, s. 137) bulguları ile paralellik göstermektedir. Ciğerci ve Güngör'ün (2016, s. 137) araştırma bulgularına göre yabancı uyruklu öğrenciler sosyal ve kültürel sorunlar yaşamaktadırlar. Kayısı, Soylu and Sever'in (2019, s. 109) araştırmasında okul ve okul çevresinde Suriyeli mültecilerin kapsayıcı eğitimlerinin önündeki engeller ile ilgili ulaşılan dört ana temadan üçü de bu konu ile ilişkilidir. Bunlar: "Bir dâhil olma alanı olarak ortak kökler", "Temel sosyal problemlerin okuldaki yansımaları" ve "Dil farklılığı"dır.

Velinin sosyo-ekonomik düzeyinden kaynaklanan sorunlar bir sorun kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır. Ciğerci ve Güngör'ün (2016, s. 137) araştırma bulgularına göre de yabancı uyruklu öğrenciler ekonomik sorunları yaşamaktadırlar. Kayısı, Soylu and Sever (2019, s. 115) de göçmen öğrencilerin ve onların olduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimle ilgili sorunları incelediği araştırmalarında yaşanan en önemli sorunlardan birinin ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması olduğunu ifade etmiştir.

Velinin eğitim düzeyinden kaynaklanan sorunlar bir sorun kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır. Senem ve Arıkan (2018, s. 432) çalışmasında ailelerin eğitim düzeyinin öğrencilerinin farklılıklara ve çokkültürlülüğe bakış açısını etkilediğini ortaya koymuştur. Aslan (2018, s.233) da Elazığ ilinde yürütülen araştırmada, katılımcıların çoğunluğunun çokkültürlü eğitim sürecinde veli eğitimini önerdiğini ve gözlem sonuçlarının da benzer şekilde bu gerekliliği ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Kayısı, Soylu and Sever (2019, s. 115) de göçmen öğrencilerin ve onların olduğu sınıflarda görev yapan sınıf

öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimle ilgili sorunları incelediği araştırmalarında yaşanan en önemli sorunlardan birinin ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması olduğunu ifade etmiştir.

Velilerin tutumu; etnik tutum, okulda yapılan yardımlarla ilgili suiistimal edici tutum, çocuk işçiliği, çocuğa karşı şiddet ve erken yaşta evlilik gibi çeşitli konular etrafında şekillenerek bir başka sorun kaynağını oluşturmaktadır. Ulutaş ve Kırlioğlu (2020, s. 677) araştırmasında Suriyeli çocukların erken yaşta evliliğe veya çalışmaya zorlandığını ortaya çıkarmakta ve bu durumun engellenmesi için hukuki yaptırımların gerekliliğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Başarır, Sarı ve Çetin'in (2014, s. 94-103) araştırmasında da çokkültürlü eğitimde yaşanan en büyük sorunların öğrenci-kaynaklı, öğretmen-kaynaklı ve veli-kaynaklı olduğu ve veli kaynaklı sorunların temel nedeninin de ailelerin önyargılı olması olduğu ifade edilmiştir. Sakız (2016, s. 65) da göçmen çocukların eğitimini olumsuz etkileyen en önemli faktörlerden birinin de toplumsal kabulün düşük olması olduğunu ifade etmektedir. Crul vd., (2019, s. 5) Türkiye ve Lübnan'da göçmen ailelerin maddi zorluklar yaşaması ve maaşlarının düşük olması nedeniyle ekonomiyi eğitime öncelikledikleri ve çocuk işçisine yöneldiklerini ifade etmiştir. Kayısı, Soylu and Sever (2019, s. 115) de göçmen öğrencilerin ve onların olduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimle ilgili sorunları incelediği araştırmalarında yaşanan en önemli sorunlardan birinin hem göçmen hem de yerli ailelerin birbirine karşı tutumu olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmada yerli ailelerin göçmenlerin sosyal düzeni bozduğunu iddia etmekte, göçmen ailelerin ise toplumsal olarak dışlandıklarını iddia etmekte olduğunu ifade edilmiştir.

Öğrenci sayısından kaynaklanan sorunlar; diğer başka sorunları beraberinde getirerek -sınıflarda verimin düşmesi, kütüphane, kulüp gibi birimlerin kapatılması, okuldaki kulüp, kütüphane çalışmalarının ya da oryantasyon faaliyetleri ve diğer bazı çalışmaların yapılamaması, PICTES sınıflarına bazı öğrencilerin gidememesi, kaynaşmanın zorlaşması, yerli velilerin ikamet taşınması gibi- bir başka sorun kaynağını oluşturmaktadır.

Paksoy ve Çelik (s. 279) 2019 yılında öğrencilerin kültürel değerlerinin Türk eğitim süreci içerisinde yer alıp almadığının net olmadığını, bunun yanında, öğretmenlerin bu konu hakkında neler düşündükleri, ne türlü davranış örüntülerini benimsedikleri bilinmediğini ve bu konuda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada incelenen öğretmen tutumu, bazı öğretmenlerin kapsayıcı

eğitim ve çokkültürlü eğitim çalışmalarının ayrılıkçılığı veya çok başlılığı getireceğine veya göçmenlerin ayrı sınıf-okullarda eğitim alması gerektiğine yönelik kapsayıcı eğitim açısından istenilen yönde olmayan tutumları içermesi nedeniyle araştırma sonucunda bir sorun kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin tutumunun onların çokkültürlü eğitim ortamlarındaki etkililiğini de doğrudan etkilediği (Sela-Shayovitz and Finkelstein, 2020, s. 159; Yıldırım and Tezci, 2020, s. 31) dşnldğnde ğretmen tutumunun oldukça önemli olduğu görülmektedir. Shih (2020, s. 1047) de öğrencilerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını geliştirme konusunda en önce yapılması gerekenin öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin önyargılarını değiştirmek olduğunu ifade etmektedir. Sakız'ın (2016, s. 65) araştırmasında da okul yöneticilerinin göçmen çocuklara ayırıştırılmış ortamlarda eğitim verilmesini desteklediği; kendi okullarında eğitim görmelerine dair olumsuz tutumlar beslediği; düşük toplumsal kabul düzeyinin göçmen çocukların eğitimine yönelik olumsuz tutumları önemli ölçüde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Erdem (2017, s. 26) ğrencileri değerlendirirken öğretmenlerin objektif bir yaklaşım içerisinde davranmadıklarını, bunun da öğretmenlerin olumsuz tutumlarına ilişkin bir sonuç olarak ortaya çıktığını gözlemlemiştir. Polat (2009, s. 154) da ğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini ölçtüğü araştırmada, adayların çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal dengede çok iyi durumda olmadıklarını gözlemlemiştir. Başbay ve Bektaş (2019, s. 41) da çokkültürlü eğitim ile ilgili iki temel algının sürekli çatışma halinde olduğunu ifade etmiştir. Bunlardan biri okkltrllğ; kültürel zenginliğin korunmasını ve farklı bireylerin sahip olduğu değerlerin önemsenmesini sağladığı için savunuların görüşü iken diğer okkltrllğe karşı çıkanların görüşüdür. Onlara göre, bu anlayışın toplumsal yapı içerisinde bütünleşmeyi zedeleyici bir bakış açısını beraberinde getirmektedir. Boydak zan ve şengr'n (2017, s. 113) MEB'e bağlı okullarda görevli olan öğretmenlerin okkltrllk ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında da çokkültürlü eğitim ile ilgili katılımcı öğretmenlerin çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları ancak katılımcıların yarısına yakınının, eğitimde resmi dilden yana olduklarını bildirdiklerini ifade edilmektedir. Bu araştırmanın yalnızca görüşme boyutunda tutumların yer alması, nicel boyutta bu ölçüm yapılmadığı için araştırmanın tüm öğretmenlere yönelik bir genelleme yapılamayacağı bu noktada önemlidir. Nitekim Karacabey, zdere ve Bozkuş (2019, s. 383) da öğretmenlerin çokkültürlü eğitime

yönelik tutumlarını incelediği araştırmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarının genel anlamda olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Yönetmelik sorunlar ayrı bir başlık altında -göçmen öğrencileri sınıflara yerleştirmede ilk önceleri ortak ve kesin bir yaklaşımın olmaması, göçmen öğrencileri sınıflara yerleştirmede ilgili yönetmelik ve genelgenin hazırlanmasının gecikmesi, okul terki, devamsızlık, idarecilerin öğretmenlere desteği konularını kapsayacak şekilde- alt temalar içerisinde bir sorun kaynağı olarak yer almıştır. Öğretmenler idarenin desteğinin sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında paydaşlar; öğrencinin sınıflara yerleştirilmesinde ilgili yönetmelik ve genelgenin hazırlanmasının geciktiğinin bunun da etkisiyle ilk yıllarda öğrencinin yaşı, daha önce okul gidip gitmediği ve öğrencinin Türkçe bilmemesi ölçütlerinin hangilerinin dikkate alınacağına dair ortak ve kesin bir yaklaşımın olmaması konusunda sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar devamsızlık ve okul terkinin fazla olmasının sorun teşkil ettiğini, okula başlamadan okuma-yazma eğitiminin verilmemesinin de diğer bir sorun olduğunu ifade etmişlerdir. Crul vd., (2019, s. 3-4) araştırma bulgularına göre de Türkiye ilk önce göçmenlere geçici koruma statüsü vermiş ve bu göçmen çocukların normal okullara devamı noktasında onlara olanak tanımıştır. Ancak altyapı ve gerekli yasal düzenlemelerin olmaması nedeniyle bu okullara kayıt süreçleri her zaman düzgün bir şekilde işlememiştir. Nitekim yoğun göçün Türkiye açısından yeni başladığı yıllarda Ereş (2015, s. 17) göçmen çocukların eğitiminde, eğitim sisteminin girdilerinin ve eğitim sürecinin sorunlu olduğunu ve bu sorunların giderilmesinde eğitim politikalarının belirlenmesi ve bu politikalara uygun bir planlamaya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiş, Sakız (2016, s. 65) da yapısal yetersizliklerin olduğuna değinmiştir. Aslında yalnızca Türkiye değil göçlerin hızlı artışı nedeniyle son on yılda bütün ülkelerin buna hazırlıksız yakalandığı ifade edilebilir. Özellikle göçün hızlı bir akım halinde yeni başladığı 2015-2017 yılları arasında ailelerin geçici barınaklarda ve kamp yerlerinde konaklamaları, sürekli göçmen statüsüne geçmeden önce en az birkaç kez yer değiştirmek zorunda kalmaları çocukların eğitime dâhil olma süreçlerini zora sokmuş, bu nedenlerle çocukların eğitim sürecine dâhil edilmesi süreçleri hızlı karar alma ve uygulamayı gerektirdiği için doğaçlama, geçici ve bir bakıma üstünkörü kararların alınmasına neden olmuştur (Crul vd., 2019, s. 3-4). Bu yıllarda yapılan yabancı alanyazında yer alan araştırmalarda da yine bu duruma değinildiği görülmektedir: Sheykjan (2017, s. 1) eğitimin önündeki engellerin ve temel zorlukları; küresel göçmen krizi ve kapsayıcı eğitim çerçevesinde incelemeyi amaçladığı

araştırmasında göçmen eğitimi konusunda çeşitli yeni önlem ve yapılaşmaların gerekli olduğunu, sektör planlarının yapılması, risk yönetimi, acil durum önlemleri, cevap verici ve koruyucu toplum önlemleri alınması gerektiğini ve göçmenlerin yer değiştirmesi ve gettolaşması ile ilgili katı tutumlarımızdan vazgeçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Koçak ve Gündüz'ün (2016, s. 66) Avrupa Birliği için genel sonuçları incelediği araştırmasında da birlik bünyesinde sadece güvenlik algılamasına dayanmayan aktif bir göç politikası oluşturulması gerektiği AB vatandaşı olmadıkları için Birlik Müktesebatı'ndan faydalanamayan göçmene, sadece ekonomik alanda değil sosyal ve belirli ölçülerde siyasal alanlarda da fırsat eşitliğinin tanınması için çeşitli stratejiler geliştirilmesine gereksinim olduğu, tüm yönleri ile bağlayıcı ve caydırıcı olan bir "İrkçilik ve Yabancı Düşmanlığıyla Mücadele Kararı" hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Eğitim programlarının kapsamı; eğitim programlarının yalnızca yerli öğrencileri dikkate alarak hazırlanması gibi çeşitli nedenlerle bir başka sorun kaynağı olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle eğitim programlarının çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitimin özellikleri dikkate alınarak güncellenmesi gerekmektedir. Aslan ve Aybek (2019, s. 43) çokkültürlü eğitimi temel alan disiplinlerarası bir programın öğrencilerin eleştirel düşünme, hoşgörü değer yargıları ve tutumları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Aslan (2018, s. 233) da Elazığ ilinde yürütülen öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarını incelediği çalışmada, ilkokul eğitim programlarının çokkültürlü eğitim dikkate alınarak düzenlenmesi ve öğretmenlerin dile getirdiği sorunların bu süreçte dikkate alınması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır.

Bitew and Ferguson (2010, s. 321) bir eğitim programına çokkültürlülüğün yerleştirilmesi ile ilgili çeşitli yaklaşımlar olabileceğini ifade etmektedir. Ona göre öğretim programlarının çokkültürlü olması bazen çokkültürlü program adı altında bütünüyle *farklı bir programın* hazırlanması, bazen var olan programlarda farklı oranlarda *değişiklikler yapılması*, ya da *programa farklı dersler eklenmesi* şeklinde gerçekleşmektedir. *Pedagojik boyutta* değişiklik ise eğitim programındaki değişikliklerin ötesinde öğretmenlerin de sürece dâhil edilmesi ile gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin de çokkültürlü eğitimi öncelikle kendilerinin anlamaları, sonrasında benimsemeleri ve sınıflarında nasıl yer verebileceklerini öğrenmeleri için çeşitli eğitimler almaları sağlanarak bu sürecin kapsamı genişletilmektedir. *Okul kültürü oluşturma* ise genel olarak öğretmenlerin yanı sıra yöneticilerin, ailelerin ve öğrenenlerin de bu çokkültürlü eğitim sürecine dâhil olmalarını sağlama şeklinde gerçekleşmektedir. Bu kimi zaman

bireylerin çokkültürlülük ile ilgili bilgilendirilmesi, kimi zaman çeşitli tutumlar geliştirmelerinin sağlanması, kimi zaman da kendilerinden ziyade diğer insanların da sürece dâhil olması için aktif faaliyetlerde bulunmalarının sağlanmasını ifade etmektedir. Örneğin, ırkçılığa karşı bir seminer düzenleme ile bireylerin bilgilendirilmesi, öğretmenlerin sınıflarında çeşitli uygulamalar yaptırması ile öğrencilerinin ırkçılık karşıtı bir tutum geliştirmesi, okullarda çeşitli kulüpler açarak da bireylerin başka bireyler için de çalışarak süreçte aktif katılımında ve eylemde bulunması sağlanabilir.

Bu yaklaşımlar göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de *pedagojik boyutta* öğretmen ve yöneticilere eğitim verilmesi vb. çalışmalar olduğu, ancak henüz *okul kültürü* boyutunda öğrenci ve velilere yönelik seminer, bilgilendirmelerin yapılması dışında bir çalışma olmadığı görülmektedir. Çokkültürlülüğü tam anlamıyla gerçekleştirme konusunda okul kültürü boyutunda da çalışmaların artırılması bu noktada önemli görünmektedir.

Banks (1993; akt. Ağırdağ vd. 2014, s. 560-561) bir öğretmenin nasıl çokkültürlü çalışmalar yapabileceği ile ilgili dört farklı yaklaşım biçimi ifade etmiştir. Birinci yaklaşıma göre öğretmen, azınlık gruplar için özel önemi olan günleri, haftaları, tatil günlerini ya da belli başlı kahramanları derslerinde örnek verir. İkincisine göre ise öğretmen programa azınlık gruplarla ilgili çeşitli örnekleri ve konuları programa ekler. Üçüncü yaklaşıma göre ise programın yapısında da değişiklikler yapılır. Öğretmen öğrencileri çeşitli konular üzerinde farklı kültürel bakış açılarını dikkate alarak olayları yorumlamalarını ve tartışmalarını teşvik eder. Bunun yanı sıra öğrenciler olaylara farklı bakış açıları geliştirmeleri ve hatta olayların birçok ders kitabında kabul edildiği ve ifade edildiği biçimini de sorgulamaları istenir. Dördüncü yaklaşımda öğretmen artık öğrencilerden öğrendiklerini uygulamaya geçirmeleri ve günlük hayatında ırkçılık, etnik eşitsizlik gibi olgulara karşı koyma amacı güden çeşitli kulüplere veya etkinliklere katılarak düşüncelerini eyleme dönüştürmelerini ister. Böylece okul programlarına bireylerin kulüplere katılımları gibi çeşitli faaliyetler de eklenmiş olur.

Araştırma sonuçlarına göre birinci yaklaşımın kısmen geçerli olduğu ifade edilebilir. Araştırmada öğretmenlerin yer alan konular içerisinde hoşgörü, insan hakları ve göç konularına son yıllarda kitaplarda daha fazla yer verildiği ve bu konuları bu şekliyle işlediklerini ifade etmeleri dolayısıyla ikinci yaklaşımın da kısmen var olduğu veya gerçekleştiği ifade edilebilir. Araştırmada üçüncü yaklaşıma yönelik çalışmalar yer almamıştır. Araştırmada dördüncü yaklaşıma yönelik çalışmaların da olmadığı

gözlenmiştir. Buna göre, Türkiye eğitim programlarında Banks'in (1993, s. 3) sınıflamasında yer alan üçüncü ve dördüncü yaklaşımın gerçekleştirilmediği ifade edilebilir. Bu durumda günümüzde kaçınılmaz olan çokkültürlü eğitimle ilgili program çalışmaları sırasında bu yaklaşımlara ilişkin çalışmaların da yer alması önemli görünmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, velilerin dil sorunu; onların Türkçe diline olan hâkimiyetinin zayıf olması nedeniyle eğitim-öğretim açısından bir başka sorun kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Kayısılı, Soylu and Sever (2019, s. 115) de göçmen öğrencilerin ve onların olduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimle ilgili sorunları incelediği araştırmalarında yaşanan en önemli sorunlardan birinin ailelerin Türkçe diline hakimiyetinin zayıf olması olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen, yönetici, veli ve öğrenciyi kapsayacak şekilde görüşmelerden elde edilen araştırma sonuçlarında, ortaya çıkan sorun kaynakları düşünülerek, göçmen öğrencilerin okul ve toplum hayatına uyumunu ve çokkültürlü okul ortamlarını destekleyebileceği ifade edilebilecek öneriler şu başlıklarla yer almıştır; dil ve okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine dönük öneriler, kültürel uyuma yönelik öneriler, veli eğitimine yönelik öneriler, öğretmen eğitimine yönelik öneriler, okul yöneticilerinin eğitimine yönelik öneriler, yönetsel sürece ilişkin öneriler

Paydaş katılımcılara göre göçmen öğrencilere; hafta sonları kursları açılarak veya okula başlamadan önce dil eğitimi verilmek usulüyle yapılabilecek olan dil eğitimi, ayrıca kültürel uyuma yönelik okul kuralları ve değerler eğitimi ve vatandaşlık bilinci ve Türk tarihi eğitimi verilmesi gerekmektedir. Bu durumla ilgili olarak gelişmiş ülkelerin sistemi incelendiğinde; Almanya ve İsveç'te henüz sürekli yaşama izni olmayan ve henüz göçmenlikle ilgili statüsü tanımlanma aşamasında olan göçmenler için, okula devam zorunluluğu bulunmama ile birlikte göçmen kabul merkezlerinde dil kurslarına katılım mecburi olmaktadır. Çocuklar göçmen kamplarında günde iki veya üç saat dil derslerine katılmaktadırlar ve bu süreçte normal okullara gitmemektedirler, bu süreç bir ay ile altı ay arasında değişmekle birlikte Almanya'da resmi oturumu olan göçmenlerin çocukları da bu süreç sonrasında normal okullara geçiş yapmadan önce bir veya iki yıl süresinde hazırlık veya giriş sınıflarında öğrenim görmektedir (Crul vd., 2019, s. 4-6).

Paydaşlar; göçmen velilere yönelik; dil eğitimi, değerler eğitimi, kültür ve davranış eğitimi, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, görgü kuralları, temizlik, hijyen ve beslenme eğitimleri, kadın sağlığı ve doğum kontrol, kadının toplumdaki yeri/önemi, genç yaşta

evlilik, cinsel istismar, çocuğa karşı şiddet ve çocuk işçiliğinin önlenmesi eğitimlerinin verilmesini önermişlerdir. Aynı şekilde katılımcılar yerli velilere de hoşgörü ve empati eğitimlerini kapsayan kültürel eğitimlerin verilmesini önermişlerdir. Dikmen, Cankaya ve Yılmaz (2018, s. 45) da araştırmalarında göçmen kadınlar ve erkeklere yönelik aile planlaması eğitimleri verilmesinin gerekli olduğu bulgusuna ulaşmış ve göçmenlerin aile planlamasına yönelik tutumları ve planlamanın önündeki engeller konusunda daha fazla araştırma yapılmasını önermişlerdir. Crul vd., (2019, s. 5) Türkiye'deki ailelerin 2016 yılına kadar resmi olarak çalışmalarına izin verilmemesinin, onların düşük maaşlı olarak çalışmalarına neden olduğunu, bunun da aileleri fakirleştirdiğini ve onların çalışmayı eğitime öncelemesine neden olmuş olabileceğini ifade etmiştir. Lübnan'da ise en baştan itibaren Suriyelilerin resmi olarak çalışmalarına izin verilmiş ancak çalıştıkları işler çok düşük maaşlı olduğu için çocuk işçiliğine bir yönelim olduğunu ifade etmektedir. Nitekim yoğun göçün Türkiye açısından yeni başladığı yıllarda Yılmaz (2015, s. 475) da araştırmasında ailelere çalışma izni verilmesinin kolaylaştırılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada öğretmen tutumunun sorun kaynağı olması nedeniyle, katılımcı öğretmen ve yöneticiler; öğretmenlere empati ve psikoloji eğitimlerinin verilmesini önermektedir. Katılımcılar bu şekliyle psiko-sosyal açıdan göçmenleri anlamaya yönelik eğitimlerin gerekliliğini ifade etmektedirler. Erdem (2017, s. 26), Polat (2009, s. 154), Sakız, (2016) ve Smits and Janssenswillen (2019, s. 421), Başbay ve Bektaş'ın (2009, s.41) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Erdem (2017, s. 26) olumsuz tutuma ilişkin bir sonuç olarak, öğrencileri değerlendirirken öğretmenlerin objektif bir yaklaşım içerisinde davranmadıklarını gözlemlemiştir. Smits and Janssenswillen (2019, s. 421) de Belçikalı öğretmen adaylarının, tutumla doğrudan ilgili olan, ders planı hazırlarken özellikle belirli bir kesimi ihmal etme, kimlik ve kültürlerarasılık konusunda yasal düzenlemeye aykırı hareket etme davranışlarının olduğunu ifade etmektedir. Polat (2009, s. 154) da öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini ölçtüğü araştırmada, adayların çokkültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal dengede çok iyi durumda olmadıkları ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim konusunda eğitime ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir. Sakız'ın (2016, s. 65) araştırmasında bütünleşik okul kültürlerinin oluşması için paydaşların psiko-sosyal anlamda eğitim görmesi gerektiği sonucu ifade edilmiştir. Kimzan ve Arıkan (2018, s. 673) okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını betimlemeyi amaçladığı

araştırmasında öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının çokkültürlü eğitim konularında çalışmalara katılım durumlarına göre anlamlı derecede farklılaştığını ifade etmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcı öğretmen ve yöneticiler; öğretmenlere Türkçenin yabancılara öğretimi, kültürleri tanıma, çokkültürlülük ve kültürlerarası iletişim eğitimleri vb. metodolojik eğitimlerinin verilmesini önermektedir. Araştırmanın nicel sonuçlarında öğretmenlerin kendilerini sınıftaki farklılıklar için yeterli olarak gördükleri, kültürel zekâ durumlarının yüksek düzeyde olduğunu ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci görüşmeleri ise nicel verilerin aksine teorik öğretilerin yanı sıra pratiğe dönük uygulamaları da içeren (metodolojik) eğitimler konusunda öğretmenlerin birtakım eksiklikleri olduğu ve buna yönelik eğitimlere gereksinimi olduğunu göstermiştir. Bu bulgu Erdem (2017, s. 26), Erbaş (2019, s. 147), Karaçam ve Koca (2012, s.89), Başarı, Sarı ve Çetin (2014, s. 91), Aslan (2018, s.233), Olur ve Oğuz (2019, s.165), Bektaş (2019, s. 41), Boydak Özan ve Şengür (2017, s. 113), İşler ve Dedeoğlu (2019, s. 130), Nganga (2020), Shih (2020, s. 1047) ve Smits and Janssenswillen'in (2019, s. 421) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin metodolojik açıdan birtakım eğitimlere gereksinimi olduğunu ifade eden diğer araştırmalar şu şekildedir: Erdem (2017, s. 26) de göçmen öğrencilerin olduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimle ilgili sorunları incelediği araştırmada öğretmenlerin göçmen öğrencilerin gereksinimlerine uygun bir biçimde içeriği düzenlemediklerini ortaya koymaktadır, araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim içeriğinin analizi, öğretme stratejileri, ders araç ve gereçleri, ölçme araçları geliştirme ve değerlendirme gibi alanlarda mülteci öğrencilere dönük olarak mesleki gelişim ihtiyacı içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Erbaş (2019, s. 142) çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin pedagojik uygulamalarının okullarda nasıl uygulanabileceğine dair bazı boyutlarıyla ilgili eksik bilgilere sahip oldukları, ilkökul müfredatı haricindeki başka derslerin içeriğinde çokkültürlülük ile ilgili konulara daha ayrıntılı örnekler vermede eksiklerinin olduğunu ortaya koymuş ve öğretmenlerin öğretim içeriğinin analizi, öğretme stratejileri, ders araç ve gereçleri, ölçme araçları geliştirme ve değerlendirme gibi alanlarda göçmen öğrencilere dönük olarak mesleki gelişim ihtiyacı içinde olduğunu ifade etmiştir. Karaçam ve Koca (2012, s. 89) beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük anlayışlarının daha çok sosyo-ekonomik yapı, etnisite ve farklı kültürler başlığı ile sınırlı

olduğunu; farklı kimliklere sahip öğrencilere sınıf içinde nasıl yaklaşımları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bununla ilgili olarak çokkültürlülük farkındalıklarının yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Başarır, Sarı ve Çetin (2014, s. 91-103) öğretmenlerin çokkültürlüğün bütün boyutlarıyla algılayamadıklarını, çokkültürlüğün ırk, etnik köken, dil, din veya sosyal sınıfla ilgili olduğunu düşünmekte, yaş, cinsiyet, engellilik ve cinsel-yönelim gibi diğer boyutlarına odaklanmadıklarını ortaya koymakta ve bu nedenle çokkültürlü eğitim kavramıyla ilgili kapsamlı eğitimler almaları gerektiğini ifade etmektedir. Aynı şekilde çokkültürlü eğitimde öğretmenlerin yaşadıkları en büyük sorunların tespit edildiği araştırmada öğretmen-kaynaklı sorunların başında; iletişim güçlüğü, sonrasında ise öğretmen bilgisizliği yer almıştır. Aslan (2018, s.233) Elazığ ilinde yapılan öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik algılarını incelediği araştırmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin yalnızca etnik kökenle ilişkili olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Olur ve Oğuz (2019, s. 166) çokkültürlü eğitime yönelik öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını belirlemek üzere yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin yalnızca kültür ile ilgili olduğunu düşündükleri, bu yönüyle bilgilerinin sınırlı ve yetersiz olduğu ve çokkültürlü eğitim ile ilgili bir eğitime ihtiyaçları olduğunu ifade etmektedir. Bektaş (2019, s. 41-42) da çokkültürlü eğitim bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterliklerini araştırdığı araştırmasında öğretmenlerin farklı kültürlere yönelik farkındalıklarını geliştirebilmeleri için toplumda yer alan farklı kültürel yapıları tanıtıcı eğitim faaliyetlerinin içinde yer almaları gerektiğini ifade ederek, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerde, öğretmen adaylarına yönelik olarak da öğretim programları vasıtasıyla çokkültürlü eğitime ilişkin farkındalık, bilgi ve becerilerinin kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca çokkültürlü eğitimin aslında bütün programların içeriğinde entegre edilmiş bir biçimde yer alması gerektiği önerisinde bulunulmuştur. Boydak Özan ve Şengür (2017, s. 113) de MEB'e bağlı okullarda görevli olan öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmasında öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim kavramlarını yalnızca ırk ve dil bağlamında ele aldıklarını ifade etmektedir. İşler ve Dedeoğlu'nun (2019, s. 138) araştırma sonuçlarında da öğretmenlerin çokkültürlülüğü temel alarak çeşitli kitapları incelemeleri istendiğinde öğretmenlerin daha önceden belirlenen başlıklardan yalnızca birkaçı konusunda değerlendirme yaptığı, diğer konuları hiç ele almadığı ve eleştirel düşünme ve bunu uygulama boyutlarında yetersiz oldukları ifade edilmiştir. Bu sonuçlar ile paralel olarak

öğretmenlerin kültürel farklılıklar ve çokkültürlü eğitim konusunda eğitim alması ve eğitim programlarımızın tamamının içeriğine çokkültürlü eğitimin kazanımlarının entegre edilmesi gerektiği ifade edilebilir. Bitew and Ferguson'a (2010, s. 321) göre de bir eğitim programına çokkültürlülüğün yerleştirilmesi ancak pedagojik boyutta yapılan çalışmalar ile mümkün olabilir. Bu da öğretmenlerin de çokkültürlü eğitimi öncelikle kendilerinin anlamaları, sonrasında benimsemeleri ve sınıflarında nasıl yer verebileceklerini öğrenmeleri için çeşitli eğitimler almaları şeklinde gerçekleştirilebilir. Bunların yanı sıra yabancı alanyazında da öğretmenlerin metodolojik anlamda gelişme ihtiyacı içerisinde oldukları dile getirilmiştir. Nganga (2020, s. 93) öğretmenlerin deneyimsel anlamda eksikleri olduğunu ve eleştirel çokkültürlü eğitim derslerinin erken çocukluk eğitimi programlarında açık bir şekilde yer alması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Shih (2020, s. 1047) de Tayvanlı öğretmenlerin çokkültürlü eğitim dersleri ve ders planlarını hazırlama konusunda eğitim alması gerektiğini ifade etmiştir. Smits and Janssenswillen (2019, s. 421) de Belçikalı öğretmen adaylarının, ders planı hazırlarken özellikle belirli bir kesimi ihmal ettiklerini ifade etmektedir. Smits and Janssenswillen (2019, s. 421) de öğretmen adaylarının çeşitliliğe ilişkin farkındalık düzeyi yüksek olmasına rağmen, paylaştıkları çokkültürlülüğe ilişkin bilgileri ve davranışlarının göze çarpan şekilde bundan farklılık arz ettiğini; gerçek bir çokkültürlü öğretmen davranışının ancak uygulamanın pratiğe döküldüğü sırada ortaya çıktığını ifade etmiştir.

Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarında, Arapça dilinde konuşan göçmen öğrencilerin yoğunluğu sebebiyle kısmi bir şekilde Arapça eğitiminin de gerekli olduğunu ifade eden katılımcılar da yer almaktadır. Bunun yanında, çokkültürlü eğitimle ilgili araştırmalarda sıklıkla öğretmenler için kültürel değişim programlarının sayısının artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Çokkültürlü eğitimde farkındalığın ve hoşgörünün ancak farklı kültürel yapı ve ortamların yaratılmasıyla mümkün olabileceği ifade edilmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009, s. 41). Ulutaş ve Kırlioğlu'nun (2020, s. 677) araştırmasında da çokkültürlü eğitim yapısının farklı kültürleri tanınması ve kabullenmesi odağına oturtulması gerektiği ve farklı kültürlere sadece saygı duymaktan ziyade onların tanınması ve kabul edilmesine dayalı bir eğitim yapısının toplumun geleceğinin sağlıklı olması için gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçlarında idarecilerin de eğitim almasının gerekli olduğuna ilişkin öneriler de yer almıştır. Sakız'ın (2016, s. 65) araştırmasında da okul yöneticilerinin göçmen çocuklara ayrıştırılmış ortamlarda eğitim verilmesini desteklediği; kendi

okullarında eğitim görmelerine dair olumsuz tutumlar beslediği; yapısal yetersizliklerin ve düşük toplumsal kabul düzeyinin göçmen çocukların eğitime yönelik olumsuz tutumları önemli ölçüde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırmada bütünleşik okul kültürlerinin oluşması için paydaşların psiko-sosyal ve yapısal anlamda desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Bunların dışında, katılımcılar yönetsel sürece ilişkin göçmen öğrenci ilkokula başlamadan önce okuma-yazma eğitimi verilmesi ve göçmen öğrencilerin belirli okullarda yoğunluk göstermemesinin sağlanması yönünde önerilerde bulunmuştur. Erdem (2017, s. 26) de göçmen öğrencilerin olduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimle ilgili sorunları incelediği araştırmada öğretmenlerin göçmen öğrencilere hazırlık eğitimi verilmesi gerektiğini vurguladıklarını ifade etmektedir.

4.7. Öneriler

Bu kısımda araştırma bulguları, sonuçlar ve tartışmalar doğrultusunda uygulama ve araştırmaya dönük önerilere yer verilmiştir.

4.7.1. Öğretmenlerin Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik Alguları İle Kültürel Zekâ Özellikleri Ne Düzeydedir? Bu algı ve özellikler öğretmenlerin cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, mezun oldukları okula, kıdemlerine, birinci ve ikinci yabancı dil bilgi durumlarına ve çevresel özelliklere (homojen veya heterojen kültür özelliği gösteren bir okulda öğrenim görmek) göre nasıl değişmektedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Öneriler

“Biliş” boyutunun ölçeğin diğer boyutların ortalama puanlarına göre daha düşük, “üstbiliş” boyutunun ise ölçeğin diğer boyutlarının ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin bunun yanında “biliş” boyutunun bireyin günlük deneyimler yardımıyla ya da formal eğitim yoluyla diğer kültürler hakkında edindiği bilgileri ifade ettiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin kültürler hakkında bilgi edinme, özelliklerini ve yaşam tarzlarına ait bilgilere sahip olma konusunda daha fazla eğitim etkinlikleri içinde yer almaları önemli görünmektedir. Farklı kültürlerle ilişkin özelliklerin en iyi biçimde farklı ülkelerde bulunarak öğrenilebileceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin kültürel değişim programlarında daha fazla yer almasının teşvik edilmesi gerekmektedir.

Buna göre mezun olunan ortaokulun heterojen bir yapıda olmasının bireylerin kültürel zekâ düzeyinin yüksek olmasında etkili olduğu ve kültürel zekâ puanları ile birinci ve ikinci yabancı dil bilgisinin ilişkili olduğu; biri artış gösterdiğinde diğerinin de bir artış gösterdiği düşünüldüğünde öğretmenlerin çokkültürlü ve çokdilli ortamlarda daha fazla yer alması ve bu doğrultuda kültürel değişim programlarının içerisinde daha fazla yer almalarının sağlanması ve ortaokul öğretim programlarının içerisinde çokkültürlü değerler eğitimin entegre edilmesi önemli görünmektedir.

Üstbiliş ve biliş boyutları arasındaki farklılaşmanın, bireylerin teorikte öğrendiklerini uygulama ve gerçek yaşamda buna ilişkin gözlem yapabilme olanağının sınırlı olmasından kaynaklanabileceği düşünüldüğünde de öğretmenlerin farklı kültürleri tanıma ve onlarla iç içe olmalarının sağlanması bu doğrultuda bir çözüm olabilecektir. Benzer araştırmalarda da ifade edildiği gibi öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda

aktif olabilmesi için en önemli koşulun önce onların çokkültürlü eğitimin ne olduğunu anlaması, bu noktadaki eğitimler önemli olmaktadır.

Bu noktada, öğretmenlerin öğretmen yetiştirme kurumlarında bu eğitimlerin içerisinde yer almasının daha kesin sonuçları olabileceği düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinde çokkültürlü eğitim derslerinin artırılması, öğretmenlerin farklılıkları kabul edebilen aktif birer vatandaş olabilmeleri için sosyal bir kurum olan üniversitelerde sosyal öğrenci kulüp faaliyetlerinin teşvik edilmesi, dayanışma, takım ruhu, etik davranışın kazandırılması gerekmektedir. Buna göre, öğretmenlere çokkültürlü ortamların oluşmasında her türlü engelin ortadan kaldırılması ve farklı öğrenen bireylerin başarı farklarındaki uçurumun azaltılması için sınıflarda neler yapılabileceği, birlikteliği temin eden ne türlü aktivitelerin yapılabileceğinin ve sınıfta ve günlük hayattaki araç-gereçlerin çokkültürlü eğitim ortamlarını temin etme amacıyla nasıl kullanabileceklerinin öğretilmesi önemli görünmektedir.

4.7.2. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algıları ile kültürel zekâ özellikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir? Araştırma Sorusuna Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin kültürel zekâlarını artırmaya yönelik eğitimlerin onların çokkültürlü eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak tanıyabileceği ve sınıftaki farklılıklar için yeterliklerini artırma konusunda etkili olduğu düşünüldüğünde kültürel zekânın eğitim öğretim faaliyetlerinde bir zekâ türü olarak ele alınması ve buna yönelik çalışmalarla kültürel zekânın geliştirilmesi önemlidir. Bunun yanı sıra kültürel zekâyâ ait öğretmen standartlarının nasıl olması gerektiğinin daha detaylı tartışılması, sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterliklerin açık bir şekilde ortaya konması önemli görünmektedir. Benzer çalışmalarda da ifade edildiği gibi çokkültürlü eğitim standartlarının ilkokuldan üniversiteye her bir eğitim kademesi için ve sonrasında öğretmenlik mesleği gibi kritik mesleklerde iş standartları da dâhil olmak üzere belirlenmesi ve öğretmen eğitimi programlarının hazırlanmasında bu standartların dikkate alınması önemli görünmektedir. Bunun yanı sıra, topluma hizmet uygulamaları dersleri kapsamında öğretmen adaylarına kültürel farklılıklara yönelik farkındalık kazandırılması; öğretmenler ile göçmen ailelerin bir araya geldiği sosyal etkinliklerin planlanması; öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerinde göç tarihi, kültür ve iletişim konularına yer verilmesi; medya aracılığı ile önyargılar ile mücadele edilmesi; yabancı dil öğreniminin ve kapsayıcı eğitime dönük lisansüstü çalışmaların teşvik edilmesi önemli görünmektedir.

4.7.3. Eğitim sistemi paydaşlarının ve göçmen öğrencilerin kültürel çeşitliliğe yönelik sorun ve gereksinimleri nelerdir ve bu gereksinimler bağlamında hangi düzeyde ne tür düzenlemeler yapılmalıdır? Sorusuna İlişkin Öneriler

Okul düzeyinde yapılan çalışmalarda takım çalışmalarının ve dayanışmayı destekleyen, farklı sosyal grupların kendi birlik ve organizasyonlarını oluşturmalarına olanak tanıyacak, farklı öğrencilerin aralarındaki başarı farklılıklarını ortadan kaldıran aktivitelerin daha fazla gerçekleştirilmesi önemli görünmektedir.

Öğretmenlerin göçmen öğrencileri sınıflara adapte etmede özel politikalar konusunda bilgilerinin artırılmasının sağlanması önemli görünmektedir. Öğretmenlerin yalnızca bütün öğrencilerle yapılan çalışmalar konusunda iyi bir seviyede olmaları değil, göçmen öğrenciler için de özel öğretim stratejilerini kullanma düzeylerinin geliştirilmesinin önemsenmesi ve bu doğrultuda onlara yeni eğitim olanaklarının sunulması gerekmektedir.

Çokkültürlü eğitim programlarının içeriğine daha fazla doğrudan çokkültürlülüğü ön plana çıkaran uygulamalı etkinliklerin konulması önemli görünmektedir. “ırkçılığı ve ayrımcılığı önlemeye dönük bir slogan yazma”, “asimilasyonun ve mono-kültür dominizminin nasıl gerçekleştiğine yönelik çeşitli göstergeler ortaya koyma ve bunları özetleme”, “konuyla ilgili bir beyin fırtınası çalışması, poster veya drama etkinliği yapılması”, “farklı dillerde halk müzikleri söyleme”, “farklı ulus ve bölgelerde yaşayan insanların otobiyografilerinin kullanımı”, “konuyla ilgili resimli çocuk kitaplarının öğrencilere aktarılması” gibi literatürde ifade edilmiş çeşitli örneklerin de dikkate alınarak bu etkinliklerin de bütün kademelerdeki öğretim programları içerisine entegre edilmesi, Banks’in (1993, s. 5-7) ifade ettiği sınıf içerisinde yapılabilecek çokkültürlülük anlamındaki çalışmalardan yetersiz görünen bilgiyi yapılandırma süreci, tarafsız pedagoji boyutlarında çalışmalara da ağırlık verilmesi ve bunlar gibi diğer yöntem ve tekniklerin kullanımı ile yapılabilecek diğer çalışmalar konusunda öğretmenlere yönelik bir eğitim verilmesi önemli görünmektedir.

Göçmen öğrencilerin Türkçe dilini ve Latin Alfabesini bilmemesinden kaynaklanan dil sorunları yaşadıkları ve paydaşların bu soruna ilişkin hafta sonları kursları açılarak veya okula başlamadan önce dil eğitimi verilmek usulüyle yapılabilecek olan dil eğitimini önerdiği düşünüldüğünde bu şekilde Türkçe dili ve Latin Alfabesi eğitiminin öğrenci

okula başlamadan önce verilmesi ve okula başladıktan sonra da haftaiçi ve haftasonunda da çeşitli kurslarla desteklenmesi önemli görünmektedir.

Göçmen ve yerli öğrencilerin kavga, saldırganlık, etnik gruplaşma gibi davranışlar etrafında şekillenen problem davranışları sorun kaynağı olduğu ve paydaşların buna ilişkin bir eğitimi önerdiği düşünüldüğünde göçmen öğrenciler için vatandaşlık bilinci ve Türk tarihi eğitiminin verilmesi gerekmektedir.

Kültürel çeşitliliğin ve göçmenlerin yoğun olduğu okullarda kültür farklılığı, yaşam şekli, düşünce sistemi, alışkanlıklar vb. değişkenlerin getirdiği kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları ve paydaşların buna ilişkin bir eğitimi önerdiği düşünüldüğünde göçmen öğrenciler için kültürel uyuma yönelik okul kuralları ve değerler eğitiminin verilmesi gerekmektedir.

Velinin sosyo-ekonomik düzeyinden kaynaklanan sorunlar bir sorun kaynağı olarak ortaya çıktığı düşünüldüğünde buna ilişkin sosyo-ekonomik yardımların dengeli ve adil yapılması ve bireylerin iş hayatına entegrasyonunun kolaylaştırılması yönünde adımlar atılması gerekmektedir.

Velinin eğitim düzeyinden kaynaklanan bir sorun kaynağı olduğu, veli dil sorununun ayrı bir sorun kaynağı alt teması olarak ortaya çıktığı; veli tutumunun da; - etnik tutum, okulda yapılan yardımlarla ilgili suiistimal edici tutum, çocuk işçiliği, çocuğa karşı şiddet ve erken yaşta evlilik gibi çeşitli konular etrafında şekillenerek- bir başka sorun kaynağı olarak ortaya çıktığı ve paydaşların da bununla ilgili velilere çeşitli eğitimlerin verilmesini önerdiği düşünüldüğünde; onlara yönelik çeşitli eğitimlerin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda göçmen velilere yönelik; dil eğitimi, değerler eğitimi, kültür ve davranış eğitimi, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, görgü kuralları, temizlik, hijyen ve beslenme eğitimleri, kadın sağlığı ve doğum kontrol, kadının toplumdaki yeri/önemi, ekonomik bağımsızlığın ve toplumda bağımsız bir birey olmanın önemi, genç yaşta evlilik, aile içi cinsel istismar, çocuğa karşı şiddet ve çocuk işçiliğinin önlenmesi eğitimlerinin verilmesi, yerli velilere de hoşgörü ve empati değerlerini kapsayan kültürel eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Kadına yönelik şiddet, kızların genç yaşta evliliğe zorlanması, aile içi cinsel istismar, çocuğa karşı şiddet ve çocuk işçiliği konusunda hukuki anlamda daha katı tedbirlerin alınması ve bu süreçlerin toplumdaki bütün kesimler için daha dikkatli bir biçimde takip edilmesi gerekmektedir.

Velilerin dil sorununun ayrı bir sorun kaynağı olarak da ortaya çıktığı, bu noktada yaşanan en önemli sorunlardan birinin de velilerin Türkçe diline hakimiyetinin zayıf

olması olduğu düşünöldüğönde, göçmen velilere yönelik açılan dil kurslarının sayıca artırılması ve bu kurslara katılımın teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu noktada, çocuk işçiliğinin önlenmesi ve ekonomik bağımsızlığın ve toplumda bağımsız bir birey olmanın önemi ile ilgili eğitimlerin de artırılması gerekmektedir.

Bir okula ve dolayısıyla o okuldaki bir sınıfa düşen göçmen öğrenci sayısının fazla olmasının diğeri sorunlara yol açtığı ve başlı başına bir sorun kaynağı olduğu ve paydaşların; göçmenlerin bu konuda tedbirler alınmasını önerdiği düşünöldüğönde göçmen öğrencilerin belirli mahallelerde gettolaşmasının önüne geçilerek belirli okullarda yoğunluğın önlenebileceği ve kaynaşma oranının bu şekilde artırılabilirliği düşünölmektedir.

Öğretmen tutumunun bir sorun kaynağı olduğu ve paydaşların da bununla ilgili çeşitli eğitimlerin verilmesini önerdiği düşünöldüğönde; öğretmenlere yönelik tutum geliştirme çalışmaları yapılması, bunun için de psiko-sosyal açıdan göçmenleri anlamaya yönelik eğitimlerin sayıca artırılması, empati ve psikoloji eğitimlerinin verilmesi ve öğretmenlerin çokkültürlü ortamlarda daha fazla yer almalarının çokkültürlüğe yönelik daha olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünölenerek, çokkültürlü değışim programları ve projelerinde daha fazla yer almasının sağlanması önemli görünmektedir. Bunun yanında çokkültürlü eğitim programlarının yaygınlaştırılması ve var olan bütün kademelerde bu sürecin yaygınlaştırılması öğretmenlerin tutumları açısından olumlu bir etki oluşturacağı için gerekli görünmektedir.

Katılımcı öğretmen ve yöneticilerin; öğretmenlere Türkçenin yabancılara öğretimi, kültürleri tanıma, çokkültürlülük ve kültürlerarası iletişim eğitimleri vb. metodolojik eğitimlerinin verilmesini önerdiği düşünöldüğönde bu eğitimlerin verilmesi ve bunun yanında çokkültürlü bir sınıfta yer alabilecek etkinlikler, değerlendirme yöntemleri, ders planı hazırlama ve içerik geliştirme konusunda öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi yönelik daha fazla eğitim süreçlerinin yer alması gerekmektedir.

Öğretmenlerin; idarecilerin kendilerine öğrencilerin kültürel geçmişi, özellikleri, yaşantıları, beklentileri gibi konularda bir destek ya da yönlendirme yapmaları gerektiğini düşünmekte ancak böyle bir destek ve yönlendirme yapılmadığını ifade ettikleri düşünölenerek yöneticilere; göçmen öğrencilerin kaynaşması noktasında okul ve sınıf ortamına katkı sunabileceği faaliyetler ve oryantasyon çalışmalarına ilişkin bir eğitim desteği sağlanabilir. Araştırma sonuçlarında idarecilerin de eğitim almasının gerekli

olduğuna ilişkin öneriler de yer aldığı ve çeşitli araştırmalarda da ifade edildiği gibi (Sakız, 2016, s. 65) öğretmen tutumuna benzer şekilde idarecilerin de çokkültürlü eğitim ve kapsayıcı eğitime yönelik istenmeyen tutumlarının olduğu düşünöldüğünde onların da bu eğitim süreçleri içerisinde öğretmenlerle birlikte yer alması gerekmektedir. Bu noktada yöneticilere psiko-sosyal eğitimlerin yanı sıra; göçmen öğrencilerin kaynaşması noktasında okul ve sınıf ortamına katkı sunabileceği faaliyetler ve oryantasyon çalışmalarına ilişkin bir eğitim desteği sağlanabilir. Bu sonuçlar ile paralel olarak idarecilerin öğretmene yönelik desteğinin de yönetsel sorunlar içerisinde de bir sorun kaynağı olarak yer aldığı da düşünölmektedir, okul yöneticilerinin de kültürel farklılıklar ve çokkültürlü eğitim konusunda eğitim alması ve eğitim programlarımızın tamamının içeriğine çokkültürlü eğitimin kazanımlarının entegre edilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Göçmen öğrenciler ilk kez okullara yerleştirildiklerinde sınıflara yerleştirmede ortak bir ölçüt olarak yaş ölçütünün temel alındığı görölmektedir, bunun yanında öğrencinin Türkçe dilini ve Latin alfabesini bilme durumu ve daha önce göç ettiği ölkede veya göçmen kamplarında eğitim alıp almadığı gibi ölçütlerin de dikkate alınması ve ilgili yöneticinin inisiyatifi dışında somut ve ortak ölçütlerin de devamlılık arz eden yasal düzenlemeler içerisinde yer alması önemli görünmektedir. Bunun yanında öğrencinin okullara yerleştirilmeden önce, akranlarına yetişebilecek iyi bir düzeyde Türkçe öğrenmesinin sağlanması önemli görünmektedir. Göçmen öğrencilerin hiç Türkçe bilmeden okula gelmeleri, bu nedenle küçük yaştaki çocuklarla öğrenimine devam etmek zorunda kalmaları, ya da yaşlılarıyla aynı sınıfa verildiklerinde de Türkçe eğitim programına uyum sağlayamamaları sorununun yaşandığı ifade edildiğinden, bu şekilde tedbirler alındığında devamsızlık ve okul terkinin daha fazla önüne geçilebileceği düşünölmektedir.

Eğitim programlarının kapsamının yalnızca yerli öğrencileri dikkate alarak hazırlanması gibi nedenlerle bir başka sorun kaynağı olarak ortaya çıktığı düşünöldüğünde eğitim programlarının çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitimin özellikleri dikkate alınarak güncellenmesi, bunun yanı sıra çokkültürlü eğitimi temel alan disiplinlerarası programların da hazırlanması gerekmektedir. Türkiye eğitim programlarında Banks'in (1993) sınıflamasında yer alan *katkıda bulunma* ve *eklemeli yaklaşımın* kısmen gerçekeştirildiği ancak *dönüştürücü yaklaşım* ve *sosyal eylem yaklaşımının* gerçekeştirilmediği, Bitew ve Ferguson'un (2010, s. 321) *okul kültürü* boyutunda program çalışmalarının Türkiye'de gerçekeştirilmediği düşünöldüğünde,

günümüzde kaçınılmaz olan çokkültürlü eğitimle ilgili program çalışmaları sırasında alanyazında ifade edilen şekilde çokkültürlü programların hazırlanmasıyla ilgili ifade edilen bu strateji ve yaklaşımların da dikkate alınması ve çokkültürlü eğitim standartlarının ilkokuldan üniversiteye her bir eğitim kademesi için ve sonrasında öğretmenlik mesleği gibi kritik mesleklerde iş standartları da dâhil olmak üzere belirlenmesi gerekmektedir.

4.7.4. Gelecek araştırmalara dönük öneriler

Bu araştırma nitel bölümde görüşme ve nicel bölümde ölçek uygulaması ile sınırlıdır. Bu sonuçlar öğretmenlerin yıllara ilişkin çokkültürlü yeterliklerini izleyebilmeye yönelik uzun soluklu boylamsal izleme çalışmaları yapılabilir ve ilgili sonuçlar karşılaştırılabilir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenleri ve onların kültürel zekâ ve sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterlikleri konusunda kendilerini nasıl değerlendirdiklerini ölçen 2 ölçeğin uygulamasından elde edilen verilerle sınırlıdır. Aynı konuda çeşitli testler geliştirilebilir ve bu testlerin sonuçlarına göre öğretmenin kendi kendisine verdiği puanların dışında daha farklı özelliklere sahip bir puan türü ile değerlendirmeler yapılabilir.

Göç ve göçmenlerle ilgili konularda öğretmen, yönetici, göçmen öğrenci ve göçmen velilerle yapılan görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Bu konuda politika yapıcılar ve belediye, vakıflar vb. toplumsal kurumlarda görev yapan siyasi erklerle de görüşmeler yapılabilir ve çok boyutlu olarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar-Çiftçi, Y. (2019). Eğitim fakültelerindeki akademisyenler çokkültürlü eğitim için ne kadar hazır. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8 (3), 966-987.
- Adıgüzel, O. C. (2016). Eğitim programlarının geliştirilmesinde gereksinim analizi el kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık
- Adıgüzel, O. C. ve Özüdoğru, F. (2014). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik aydınlatıcı değerlendirme modeline dayalı program değerlendirme ölçeği çalışması 1. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 124-136.
- Ağırdağ, O., Merry, M. S. and Houtte, M. V. (2014). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48 (6), 556-582.
- Ahsan, M. T., Sharma, U. and Deppeler, J. M. (2012). Challenges to prepare pre-service teachers for inclusive education in Bangladesh: beliefs of higher educational institutional heads. *Asia Pacific Journal of Education*, 32 (2), 241-257.
- Ahsan, M. T., Sharma, U. and Deppeler, J. M. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), 517-535.
- Akçaoğlu, M. Ö. (2017) *Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü tutum ve yeterliklerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Alismail, H. A. (2016). Multicultural education: teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7 (11), 139-146.
- Alghamdi, Y. (2017). Multicultural education in the US: current issues and suggestions for practical implementations. *International Journal of Education*, 9 (2), 44-52.
- Amney-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: a global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 6 (1), 1-12.
- Anderson, J. and Boyle, C. (2015). Inclusive education in Australia: rhetoric, reality and the road ahead. *Journal of Support for Learning*, 30 (1), 4-22.

- Ang, S. and Van Dyne, L. (2015). Conceptualization of cultural Intelligence: definition, distinctiveness, and nomological network. S.Ang and L.Van Dyne (Ed.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications* içinde (3-15). USA: Routledge.
- Ang, S., Van Dyne, L., and Koh, C. (2006). Personality correlates of the four factor model of cultural intelligence. *Group & Organization Management*, 31 (1), 100-123.
- Ang, S., Dyne, L. V., Koh, C., Ng., K. Y., Templer, K. J., Tay, C., Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3 (3), 335–371.
- Aslan, S. (2018). How is multicultural education perceived in elementary schools in Turkey? A case study. *European Journal of Educational Research*, 8 (1), 233 – 247.
- Aslan, S. and Aybek, B. (2019). Testing the effectiveness of interdisciplinary curriculum-based multicultural education on tolerance and critical thinking skill. *International Journal of Educational Methodology*, 6 (1), 43-55.
- Aydın, H. and Tonbuluğlu, B. (2014). Graduate students' perceptions on multicultural education: a qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 29-50
- Bal, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemi*. Isparta: Fakülte Yayınları
- Bakır, S. (2020). The multicultural experiences, attitudes and efficacy perceptions among prospective teachers, *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9 (1), 211-220.
- Başarır, F., Sarı, M. ve Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (152), 30-43.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 199-212.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y. ve Sarsar, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (3), 47-60.

- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Bessarabova, I. S. and Kurysheva, E. S. (2020). Multicultural orientation of inclusive education in the modern school of the USA. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 43 (1), 180-193.
- Bitew, G. and Ferguson, P. (2010). Curricular and pedagogical practices and Ethiopian immigrant students. *Research Papers in Education*, 27 (3), 319-342.
- Boydak Özkan, M. ve Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 (2), 113-121.
- Bozkur, B., Kıran, B. ve Alıcı, D. (2020). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının yordayıcıları olarak Suriyelilere yönelik toplumsal uzaklık ve bilişsel esneklik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 382-393.
- Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15. Baskı). Ankara: Pegem
- Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 1-16.
- Choi, S. and Mao, X. (2021). Teacher autonomy for improving teacher self-efficacy in multicultural classrooms: A cross-national study of professional development in multicultural education. *International Journal of Educational Research*, 105, 1-13.
- Ciğerci, F. M. ve Güngör, F. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısından yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin yaşadığı sorunlar (Bilecik ili örneği). *Journal of Education and Future*, 10, 137-164.
- Cresswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap

- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7 (10), 1-20.
- Cutri, R. M., Whiting, F. E. and Bybee, R. E. (2020). Knowledge production and power in an online critical multicultural teacher education course. *Educational Studies*, 56 (1), 54-65.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. (12. Baskı). Ankara: Pegem
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7 (4), 756-768.
- Dikmen, H. A., Cankaya, S. ve Yılmaz, S. D. (2018). The attitudes of refugee women in Turkey towards family planning. *Public Health Nursing*, 36, 45–52.
- Doğan, S. (1988). *Yurt dışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen lise öğrencilerinin problemleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Dağlıoğlu, H. E., Doğan, A.T. ve Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (3), 883-910.
- Darren, G. and Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step*. (10. Baskı). Boston: Pearson
- Demirdağ, S. ve Kaynakçı-Ünlü, Z. F. (2020). Review of research on multiculturalism and multicultural education in Turkey: 2000-2018. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(5), 146-158
- Deroo, M. R., Farver, S. D. and Dunn, A. H. (2017). ‘Like’ if you support refugees: preservice teachers’ sensemaking of contested issues in a digitally mediated multicultural education course. *Multicultural Education Review*, 9 (16), 1-16.
- Earley, P. C., and Mosakowski, E. (2004). “Cultural intelligence”. *Harvard Business Review*, 82 (10), 1-9.
- Ekici, F. Y. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (5), 1941-1956.

- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 17-30.
- Erbaş, Y. H. (2019a) Çokkültürlü eğitimin boyutları: Türkiye’de çokkültürlü eğitim konusunda lisansüstü öğrencilerin pedagojik uygulama bilgisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27, 142-181.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42.
- European Commission. (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference framework*. Belgium: Office for Official Publications of the European Communities. <https://www.erasmusplus.org.uk/>. (Erişim tarihi: 29.10.2016)
- Fontana, A. and Frey, J. H. (1994). Interviewing: the art of science. N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Ed.), *The handbook of qualitative research* içinde (361-76). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Gezer, M. ve İlhan, M. (2016). Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 187-200.
- Gezer, M. ve Şahin, İ. F. (2017). Çokkültürlü eğitime yönelik tutum ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yem ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22 (38). 173-188.
- Gibson, M. A. (1984). Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 7 (4), 7-18.
- Gui, G. E. (2019). The (Mis) education of immigrant children in today’s America. *European Journal of Language and Literature Studies*, 5 (2), 32-45.
- Gutentag, T., Horenczyk, G. and Tatar, M. (2018). Teachers’ approaches toward cultural diversity predict diversity-related burnout and self-efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69 (4), 408–419.
- Güzel, S. (2013). Göçmen çocuklar ve Denizli’de yaşam koşulları. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar Elektronik Dergisi*, 1, 1-36.

- Hesapçioğlu, M. ve Çağlar, A. (1989). Yurtdışından dönen işçi çocuklarının Türk toplumuna ve eğitim sistemine uyum sorunları- İstanbul'un bazı okullarında gerçekleştirilen bir araştırma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 49-61.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014a). Kültürel zekâ ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 94-114.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014b). Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3 (2), 4-15.
- İşler, N. K. ve Dedeoğlu, H. (2019). Multicultural children literature in preservice teacher education: responses through literature circles. *International Journal of Progressive Education*, 15 (4), 130-141.
- Karacabey, M. F., Özdere, M. ve Bozkuş, K. (2019). The attitudes of teachers towards multicultural education. *European Journal of Educational Research*, 8 (1), 383-393.
- Karaçam, M. Ş. ve Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları. *Hacettepe J. of Sport Sciences*, 23 (3), 89-103.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kaya, Y. ve Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: (Diyarbakır örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 1308-6219.
- Kayıslı, A., Soylu, A. and Sever, M. (2019). Exploring major roadblocks on inclusive education of Syrian refugees in school settings. *Turkish Journal of Education*, 8 (2), 109-128
- Keklik, D. E. (2016). Candidate teacher's attitudes toward multicultural education. *Multidisciplinary Academic Conference*'de sunulan bildiri. Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Kırılmaz, M. C. ve Öntaş, T. (2020). Sınıf öğretmenlerinin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumunun incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 17 (1); 51-82.

- Kimzan, İ. ve Arıkan, A. (2018). Erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 670-686.
- Kitsantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Revista de Currículum Formación de Profesorado*, 16 (1), 35-44.
- Koçak, O. ve Gündüz, D. R. (2016). Avrupa Birliği göç politikaları ve göçmenlerin sosyal olarak içerilmelerine etkisi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (12), 66-91.
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, 14 (4), 1352-1369.
- Köğçe, D., Özpinar, İ., Şahin, M. S., Yenmez, A. A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşamboyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Köşker, N. ve Erdoğan, E. (2020). Trends in multicultural education research: a five-year content analysis of Turkish and ERIC databases. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8 (1), 48-60.
- LaShawn, I. J. (2010). Globalizing no child left behind: a viable catalyst in implementing progress for social integration programs for immigrant, English language learner, and limited English proficient students. *Journal of Law and Education*, 39, 4, 603-614.
- Latif, A. R., Dahlan, A., Mulud, A. Z., Nor, M. Z. M. (2017) The impact of rusnani concept mapping (RCM) on academic achievement and clinical practices among diploma nursing students. *Education in Medicine*, 9 (4), 1-12.
- Lee, J. S. and Walsh, D. (2015). Welcoming immigrant students with a high quality education. *Phi Delta Kappan*, 97 (4), 46-50.
- Lee, W. O. (2014). Lifelong learning and learning to learn: an enabler for new voices for the new times. *International Review Education*, 60, 463-479.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22 (2), 150-159.
- Mercan, N. (2016). Çokkültürlü ortamlarda kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık ile ilişkisine yönelik bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 1-13.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Okullarımızda (3N 1 K) neden, nasıl, niçin: kaynaştırma kılavuzu*, Ankara: MEB
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: kaynaştırma eğitimi*. Ankara: MEB
- Nganga, L. (2020). Analyzing children's literature for hidden bias helps preservice teachers gain pedagogical practices in critical multicultural education. *Journal of Research in Childhood Education*, 34 (1), 93-107.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Kültürel zekâ ölçeği'nin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 94-114.
- Olur, B. ve Oğuz, A. (2019). Qualification perception of prospective teachers on multicultural education: A need assessment. *International Journal of Academic Research in Progressive Education And Development*, 8 (4), 165-184.
- Osadan, R. and Reid E. (2016). Recent migrants and education in the European Union. *Compare: A Journal Of Comparative and International Education*, 46 (4), 666-669.
- Özyıldırım, E., Kurudayıoğlu, M. ve Yıldırım, K. (2021). Çokkültürlü sınıf ortamında öğrencilerin resimli çocuk kitaplarındaki göçün nedenleri, süreci ve sonuçlarına yönelik tepkileri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15 (35), 259-289.
- Paksoy, E. E. ve Çelik, S. (2019). Readiness of Turkish education system for multicultural education. *Educational Research and Reviews*, 14 (8), 274-281.
- Peters, S. J. (2004). *Inclusive education: an efa strategy for all children*. World Bank
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 154-164.
- Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 334-343.
- Punch, K. F. (2016). *Sosyal araştırmalara giriş: nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev: D., Bayrak, H. B., Arslan, Z., Akyüz). Ankara: Siyasal
- Ratnaparkhi, R. T. (2015). Autobiographies as a means of facilitating multicultural learning. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies*, 2 (4), 184-190.
- Remler, D. K. and Ryzin, G. G. V. (2011). *Research methods in practice*. California: Sage

- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: bir bütünleştirme önerisi. *Göç*, 3 (1), 65-81.
- Sela-Shayovitz, R. and Finkelstein, İ. (2020). Self-efficacy in teaching multicultural students in academia. *International Journal of Higher Education*, 9 (1), 159-167.
- Senem, G. ve Arıkan, A. (2018, s. 432). Üniversite öğrencilerinin çokkültürlülük bağlamında toplumsal farklılıklara bakışı: fakülte, cinsiyet ve ebeveyn eğitimi değişkeni bazında bir araştırma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (14), 432-444.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sezer, G. O. ve Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 550-560.
- Sheykjan, M. T. (2017). Education at the crossroads: inclusive education for the global refugee crisis. *International Conference on Interdisciplinary Approaches in Building Inclusive Pedagogy for Enriching Institutional Autonomy*'de sunulan bildiri, India: All India Association for Educational Research (AIAER), 1-9.
- Smits, T. F. H and Janssenswillen, P. (2019). Multicultural teacher education: a cross-case exploration of pre-service language teachers' approach to ethnic diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33 (4), 421-445.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Anı
- Sinkkonen, H. M. and Kyttälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (2), 167-183.
- Sleeter, C. E. and Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57 (4), 421-444.
- Stromquist, N. P. (2012) The educational experience of Hispanic immigrants in the United States: integration through marginalization. *Race Ethnicity and Education*, 15 (2), 195-221.

- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3 (1), 65-81.
- Shih, Y. H. (2020). Learning content of ‘multiculturalism’ for children in Taiwan’s elementary schools. *Policy Futures in Education*, 18 (8), 1044–1057.
- Şahin, C. (1999). *Yurtdışı yaşantısı geçiren ve geçirmeyen anadolu lisesi öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, C. (2001). Yurtdışı göçün bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal bir inceleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 57-67.
- Şahin, F., Gürbüz, S., Onur, K., Ercan, Ü. (2013). Measuring cultural intelligence in the Turkish context. *International Journal of Selection and Assessment*, 21 (2), 135-144.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Tan, S. J. (2004). Issues & observations: cultural intelligence and the global economy. *Leadership in Action*, 24 (5), 19-22.
- Tonbuloğlu, B., Arslan, D. ve Aydın, H. (2016). Teachers’ awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-28.
- Torres, C. A. and Tarozzi, M. (2019). Multiculturalism in the world system: towards a social justice model of inter/multicultural education. *Globalisation, Societies and Education*, 18 (1), 7-18.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *TESAM Akademi Dergisi*, 2 (2), 29-65.
- Turgut, Ü., Salar, R., Aksakallı, A., Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 431-444.
- Ulutaş, D. A. ve Kırhoğlu, M. (2020). A Suggestion for social cohesion through the social work perspective: multicultural education. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31 (2), 677-698.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci*. (2. Baskı). Ankara: Detay

- Walls-Rodriguez, F. (2016). Pedagogy of the immigrant: a journey towards inclusive classrooms. *Teachers and Curriculum*, 16 (1), 41-48.
- Yazıcı, S., Başol, G., Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: kültürel zekâ. *KMU İİBF Dergisi*, 11 (16), 100-131.
- Yıldırım, K. (2015). Göçün aile üzerindeki etkisi. 38. *ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*'nde sunulan bildiri, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin
- Yıldırım, S. and Tezci, E. (2020). Factors that influence teachers' multicultural teaching practices. *International Journal of Society Researches*, 16 (27), 13-47.
- Yılmaz, A. (2013). İlköğretim okullarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 31, 111-127.
- Yılmaz, A. (2015). Uluslararası göç ve Türkiye: Türkiye'deki çocuk göçmenler ve sığınmacı ailelere tanınan haklar ve daha iyi uygulamalar için öneriler. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 49, 475-493.

http-1:

Refugee Solidarity Network. *Refugees and Asylum Overview Statistics*.

<https://www.refugeesolidaritynetwork.org/refugees-and-asylum-overview/> (Erişim tarihi: 09.11.2017)

http-2:

Refugee Solidarity Network. (2015). *Overview of the refugee crisis in Turkey*.

<http://www.refugeesolidaritynetwork.org/wp-content/uploads/2015/12/AR-2015-final.pdf>. (Erişim tarihi: 10.11.2016)

http-3:

<https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 09.07.2021)

http-4:

<https://www.goc.gov.tr/genel-bilgi45> (Erişim tarihi: 09.07.2021)

http-5:

<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma> (Erişim tarihi: 09.07.2021)

http-6:

<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (Erişim Tarihi: 23.05.2020)

http-7:

<https://qha.com.tr/haberler/politika/goc-ve-uyum-konulu-toplantida-turkiye-deki-goc-olgusu-anlatildi/310229/> (Erişim Tarihi: 16.06.2021)

http-8:

https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/turkiyede_gocmenlerin_egitimi_mevcut_durum_ve_cozum_onerileri.pdf (Erişim tarihi: 29.10.2016)

http-9:

<https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2019%20-%20March%202018.pdf> (Erişim tarihi: 02.05.2018)

http-10:

https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21110500_MayYs2021_internet_bulteni_.pdf (Erişim Tarihi: 21.06.2021)

http-11:

<https://www.goc.gov.tr/kitleselel-akinlar> (Erişim Tarihi: 10.01.2021)

http-12:

Human Rights Watch. (2015). “*Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımında Hiçbir Şey Göremiyorum*” Türkiye’deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller–Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek. ABD.

https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf. (Erişim tarihi: 10.11.2017)

http-13:

SETA [Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı]. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları (Sayı 153)*.İstanbul: Turkuvaz Matbaacılık Yayıncılık.

http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf (Erişim tarihi: 09.11.2017)

http-14:

<http://www.igamder.org/wp-content/uploads/2017/01/Challenges-and-opportunities-of-refugee-integration-in-turkey-full-report.pdf>. (Erişim Tarihi 05.03.2018)

http-15:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-009-9123-0.pdf> (Erişim tarihi: 05.11.2016)

http-16:

https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-international-literature-review_TE4I-Literature-Review.pdf (Erişim tarihi: 06.06.2021)

http-17:

<http://oygm.meb.gov.tr/www/suriyeli-ogretmenlerin-egitici-egitimi/icerik/382#> (Erişim Tarihi: 10.05.2018)

http-18:

<http://eacea.ec.europa.eu/> (Erişim tarihi: 29.10.2016)

http-19:

<http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/.ibmmodes/domino/OpenAttachment/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/946C66283516EAF002576F00058D9D4/Attachment/immigrants.pdf>. (Erişim tarihi: 29.10.2016)

http-20:

https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf (Erişim Tarihi: 23.05.2020)

http-21:

<https://www.oecd.org/> (Erişim tarihi: 29.10.2016)

http 22:

<https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/105645/standards.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Erişim tarihi: 29.10.2016)

http-23:

<http://caepnet.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en> (Erişim tarihi: 12.07.2021)

http-24:

<https://www.goc.gov.tr/uluslararasi-koruma> (Erişim tarihi: 09.07.2021)

http-25:

<https://www.goc.gov.tr/multeci> (Erişim tarihi: 09.07.2021)

http-26:

<https://www.goc.gov.tr/sartli-multeci> (Erişim tarihi: 09.07.2021)

http-27:

<https://www.goc.gov.tr/genel-bilgi54> (Erişim tarihi: 09.07.2021)

http-28:

<https://www.goc.gov.tr/ikincil-koruma> (Erişim tarihi: 09.07.2021)

EKLER

Ek-1. Ölçek Kullanım İzni

Sayın Dilruba Akkaya

"İlkokul Eğitim Programının Çok Kültürlü Eğitim Perspektifinde İncelenmesi" konulu tezinizde çevirisini ve uyarlamasını yapmış olduğumuz "Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği" ni kullanabilirsiniz. 02.05.2019

Ek-2. Araştırma İzni, Görüşme ve Ölçek Soruları

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 19/03/2019-E.17969



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605.02-E.5420923
Konu : Dilruba AKKAYA'nın Araştırma İzni

14.03.2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 04/03/2019 tarih ve E-26709 sayılı yazımız.
b) Valilik Makamının 13/03/2019 tarih ve 5360048 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Öğrencisi Dilruba AKKAYA'nın Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'in danışmanlığında "İlkokul Eğitim Programının Çokkültürlü Eğitim Perspektifinde Değerlendirilmesi" konulu çalışmayı Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda görev yapan idarecilere, öğretmenlere, veli izinleri alınması kaydıyla öğrenim gören öğrencilere ve öğrenci velilerine yönelik yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiştir.

Her sayfası mühürlü çalışma evrakları ekte olup, eğitim-öğretimi aksatmadan okul müdürlüğünün gözetiminde ve sorumluluğunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar yapılmasının uygun görüldüğü ile ilgili, Valilik Makamından alınan 13/03/2019 tarih ve 5360048 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

EK: Valilik Oluru ve Anketler (9 Sayfa)



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605.02-E.5360048
Konu : Dilruba AKKAYA'nın Araştırma İzni

13/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı (2017/25 Genelge) emirleri.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Öğrencisi Dilruba AKKAYA'nın Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'in danışmanlığında "İlkokul Eğitim Programının Çokkültürlü Eğitim Perspektifinde Değerlendirilmesi" konulu "Anket Çalışması" yapma talebi ile ilgili, Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 04/03/2019 tarih ve E.26709 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmaktadır.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Öğrencisi Dilruba AKKAYA'nın Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'in danışmanlığında "İlkokul Eğitim Programının Çokkültürlü Eğitim Perspektifinde Değerlendirilmesi" konulu "Anket Çalışması" yapmasında sakınca olmadığı yönünde, Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından görüş bildirilmiştir. Çalışma evrakları (her sayfası mühürlü olarak) ilişikte sunulmakta olup, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar eğitim faaliyetlerini aksatmadan okul müdürlüğü'nün gözetiminde, Doktora Programı Öğrencisi Dilruba AKKAYA tarafından, Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda görev yapan idarecilere, öğretmenlere, veli izinleri alınması kaydıyla öğrenim gören öğrencilere ve öğrenci velilerine yönelik mezkur Anket Çalışmasının yapılması Müdürlüğümüze uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

EK: Yazı ve Ekleri (26 Sayfa)

Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği

Kitsansas (2012)

Gezer ve İlhan (2016)

Maddeler	Çok güvenirim	Güvenirim	Kısmen Güvenirim	Güvenmem	Hiz Güvenmem
1. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Ders anlatırken, öğretim materyalinin kavranmasını ve sınıf içinde etkin tartışmaların yapılmasını sınırlandıran bazı sözlü iletişim sorunlarıyla karşılaşılıyorsunuz. Sınıf içinde sözlü iletişimi arttırabilecek ve sürdürülebilir stratejileri kullanabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
2. Farklı etnik kökenlerden öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Sınıf içi tartışmalar sırasında bu etnik köken ile ilgili sorunlar öğrenciler arasında anlaşmazlıklara sebep olabilir. Öğrencilerinizin etnik köken açısından ön yargılı olmadan bu konuları tartışabileceği bir öğretim ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
3. Kız ve erkek öğrenci sayılarının yaklaşık olarak birbirine eşit olduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Birçok kız ve erkek öğrencinin cinsiyet ile ilgili sahip oldukları şemalara uygun olmayan etkinlikler, akademik görevler ve rollerde yer almayı reddettiğini fark ettiniz. Öğrencilerinizin geleneksel olmayan cinsiyet kalıplarına bağlı kalmalarını teşvik edecek bir sınıf ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
4. Farklı kültürlerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizin birçoğunun kendi kültürleri ile okul kültürü arasında "kültürel uyumsuzluk" yaşadığını fark ettiniz. Örneğin, öğrencilerinizden bazılarının sınıfta hangi davranışın uygun olduğuna dair farklı ölçütlere sahip olması gibi öğrencilerinizin okul ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
5. Akademik başarısızlık riski taşıyan farklı eğitim ve yetiştirme durumuna sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerin özsaygılarının düşük olduğunu, okul etkinliklerine kayıtsız kaldığını ve zaman zaman da karışıklığa sebebiyet veren davranışlar sergilediğini fark ettiniz. Öğrencilerin sınıf içi görevlere katılmalarını teşvik edecek kültürel bağlam ile ilgili etkinlikleri geliştirebilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					

6. Gelenekleri, görenekleri, adetleri, değerleri ile dini inançları açısından farklılık gösteren ve farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizden bazılarının diğer öğrencilerin farklılıklarına hoşgörülü davranmakta sorun yaşadığını fark ediyorsunuz. Öğrencilerinize kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak fırsatlar sunabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
7. Kültürel farklılıkları olan bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Etnik kökenleri farklı olan öğrencilerinizin değişik öğrenme yöntemlerini (yazılı, işitsel gibi) tercih ettiğini fark ettiniz. Örneğin, okuma ödevi verildiğinde; öğrencilerinizden bazıları sadece okumak yerine, ödevi kasetten de dinleyerek yapmayı tercih ediyor. Öğrencilerinizin öğrenme tercihlerine uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
8. Çeşitli sosyo-ekonomik ortamlardan gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerden bazılarının akademik başarıya yönelik beklentileri daha düşük düzeyde, derste sıklıkla uyku halindedir, sınıftan soyutlanmış durumdadır ve ekonomik olarak avantajlı yaşlıları tarafından reddediliyorlar. Öğrencileriniz arasında sosyal etkileşimi teşvik edecek olumlu bir ortam oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
9. Derste, din ile ilgili bir ünite işliyorsunuz. Öğrencilerinizin dini inançları büyük oranda çeşitlilik gösterdiğinden, farklı dini inançlarla ilgili sınıf tartışmaları yapılması zorlayıcı bir görev olabilir. Öğrencilerinizde dini farklılıkları kabul etme ve bu farklılıklara saygı duyma davranışlarını geliştirebilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					
10. Kültürel ortamları (değerler, normlar, okuldan beklentiler gibi) okuldan ve topluluktan büyük ölçüde farklılık gösteren öğrencilere ders veriyorsunuz. Aslında, bazı zamanlar beklentileriniz öğrencilerinizin kişisel inanç ve değerleriyle çatışabiliyor. Öğrencilerinizin okuldaki öğretim programlarının kendi kültürel ortamları ve hayattaki ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğunu anlamalarını sağlayabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?					

Kültürel Zeka Ölçeği

Ang vd. (2007)

İlhan ve Çetin (2014)

Maddeler	Keskinlikle Karşıyorum	Karşılamıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Keskinlikle Karşıyorum
1. Farklı kültürel geçmişe sahip insanlarla etkileşim kurarken kullandığım kültürel bilgilerin farkındayım.					
2. Bana yabancı bir kültürden gelen insanlarla etkileşim kurarken kültürel bilgimi ayarlarım.					
3. Kültürlerarası etkileşimlerde kullandığım kültürel bilgimin farkındayım.					
4. Farklı kültürlere sahip insanlarla etkileşim halindeyken, kültürel bilgilerimin doğruluğunu kontrol ederim.					
5. Diğer kültürlerin yasal ve ekonomik sistemlerini bilirim.					
6. Diğer dillerin kurallarını (örneğin; kelime bilgisi, dil bilgisi) bilirim.					
7. Diğer kültürlerin dini inançlarını ve kültürel değerlerini bilirim.					
8. Diğer kültürlerin evlilik yapılarını bilirim.					
9. Diğer kültürlerin sanat ve zanaatlarını bilirim.					
10. Diğer kültürlerin sözel olmayan davranışları (jest ve mimik) ifade etme şekillerini bilirim.					
11. Farklı kültürden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.					
12. Bana yabancı bir kültürün halkı ile karşılaştığımda onlarla kaynaşabilme konusunda kendime güvenirim.					
13. Yeni bir kültüre uyum sağlama sürecinde yaşayacağım stres ile başa çıkabilme konusunda kendime güvenirim.					
14. Yabancı olduğum bir kültürde yaşamaktan hoşlanırım.					
15. Farklı bir kültürdeki alışveriş koşullarına alışabilme konusunda kendime güvenirim.					
16. Konuşma davranışlarımı (örneğin, ses tonu, aksan vb.) kültürlerarası iletişimin gereklerine göre ayarlarım.					
17. Farklı kültürlerarası durumlara uyum sağlamak için duruma göre duraksar ya da sessiz kalırım.					
18. Konuşma hızımı kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.					
19. Sözel olmayan davranışlarımı kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.					
20. Yüz ifadelerimi kültürlerarası etkileşimin gereklerine göre değiştirebilirim.					

Öğrencilere Yönelik Görüşme Soruları

1. Türkiye'ye geliş serüveniniz ve burada eğitime başlama sürecini bize anlatır mısınız?
2. Genel olarak yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?
3. Okulda akranlarınızla iletişiminiz nasıldır?
4. Öğretmeniniz ile iletişiminiz nasıldır?
5. Derslerde bazı sözlü iletişim sorunlarıyla karşılaşılıyor musunuz? Bu tür yaşadığınız durumlara örnek verebilir misiniz?
6. Sınıf içi tartışmalar sırasında bu etnik köken ile ilgili diğer öğrenciler ile aranızda çeşitli sorunlar yaşanıyor mu? Bu sorunlara örnek verebilir misiniz?
7. Sınıf ortamında kendi kültürünüz ile okul kültürü arasında "kültürel uyumsuzluk" yaşadınız mı? Örneğin, sınıfta hangi davranışın uygun olduğuna dair farklı ölçütlere sahip olduğunuz oldu mu?
8. Gelenek, görenekler, adet, değe ile dini inançlar açısından farklı olduğunuz durumlarda diğer öğrencilerin farklılıklarına hoşgörülü davranmakta sorun yaşadığınız bir durumla karşılaştınız mı?
9. Derslerde diğer öğrencilerden farklı öğrenme yöntemlerini (yazılı, işitsel gibi) tercih ettiğiniz durumlar oluyor mu? Örneğin, okuma ödevi verildiğinde: sadece okumak yerine, ödevi CDden de dinleyerek yapmayı tercih edebilirsiniz. Bu durumda öğrenme tercihlerinize uygun bir öğrenme ortamına sahip olabileceğinizi düşünüyor musunuz?
10. Derste, din ile ilgili bir ünite işliyorsunuz. Farklı dini inançlarla ilgili sınıf tartışmaları yapılmasında çeşitli zorluklarla karşılaştınız mı?
11. Okuldaki öğretim programlarının kendi kültürel ortamlarınız ve hayattaki ihtiyaçlarınız ile ilişkili olduğunu düşünüyor musunuz?
12. Derslerinizde öğretmenlerin sizin gibi göçmen öğrencilerle ilgili konularda daha iyi bir eğitime gereksinimi olduğunu düşünüyor musunuz?
13. Genel olarak bu konuda eklemek istedikleriniz var mı?

Öğretmenlere Yönelik Görüşme Soruları

1. Okulunuzdaki göçmen öğrencilerden biraz bahseder misiniz?
2. Genel olarak yaşanan sorunlar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?
3. Öğrencinin iletişim sorunlarından bahseder misiniz?
4. Okul aile işbirliğini nasıl değerlendirirsiniz?
5. Öğretmenlerle velilerin işbirliği sizce nasıldır?
6. Bu öğrencilerin öğretmenleriyle işbirliği noktasında nelerden bahsedebilirsiniz?
7. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Ders anlatırken, öğretim materyalinin kavranmasını ve sınıf içinde etkin tartışmaların yapılmasını sınırlandıran bazı sözlü iletişim sorunlarıyla karşılaşıyorsunuz. Sınıf içinde sözlü iletişimi arttırabilecek ve sürdürebilecek ne türlü stratejiler kullanırsınız?
8. Farklı etnik kökenlerden öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Sınıf içi tartışmalar sırasında bu etnik köken ile ilgili sorunlar öğrenciler arasında anlaşmazlıklara sebep olabilir. Öğrencilerinizin etnik köken açısından ön yargılı olmadan bu konuları tartışabileceği bir öğretim ortamını nasıl oluşturabilirsiniz?
9. Farklı kültürlerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizin birçoğunun kendi kültürleri ile okul kültürü arasında "kültürel uyumsuzluk" yaşadığını fark ettiniz. Örneğin, öğrencilerinizden bazılarının sınıfta hangi davranışın uygun olduğuna dair farklı ölçütlere sahip olması gibi öğrencilerinizin okul ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olabileceği konusunda neler yaparsınız?
10. Gelenekleri, görenekleri, adetleri, değerleri ile dini inançları açısından farklılık gösteren ve farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizden bazılarının diğer öğrencilerin farklılıklarına hoşgörülü davranmakta sorun yaşadığını fark ediyorsunuz. Öğrencilerinize kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak ne türlü fırsatlar sunabilirsiniz?
11. Kültürel farklılıkları olan bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Etnik kökenleri farklı olan öğrencilerinizin değişik öğrenme yöntemlerini (yazılı, işitsel gibi) tercih ettiğini fark ettiniz. Örneğin, okuma ödevi verildiğinde; öğrencilerinizden bazıları sadece okumak yerine, ödevi CDden de dinleyerek yapmayı tercih ediyor. Öğrencilerinizin öğrenme tercihlerine uygun bir öğrenme ortamını nasıl oluşturursunuz?
12. Derste, din ile ilgili bir ünite işliyorsunuz. Öğrencilerinizin dini inançları büyük oranda çeşitlilik gösterdiğinden, farklı dini inançlarla ilgili sınıf tartışmaları yapılması zorlayıcı bir görev olabilir. Öğrencilerinizde dini farklılıkları kabul etme ve bu farklılıklara saygı duyma davranışlarını geliştirebilme konusunda neler yaparsınız?

13. Kültürel ortamları (değerler, normlar, okuldan beklentiler gibi) okuldan ve topluluktan büyük ölçüde farklılık gösteren -öğrencilere ders veriyorsunuz. Aslında, bazı zamanlar beklentileriniz ğrencilerinizin kişisel inanç ve değerleriyle atışabiliyor. Öğrencilerinizin okuldaki ğretim programlarının kendi kültürel ortamları ve hayattaki ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğunu anlamalarını sağlayabilme konusunda neler yaparsınız?
14. Göçmen öğrencilerle ilgili konularda öğretmenlerin daha iyi bir eğitime gereksinimi olduğunu düşünüyor musunuz?
15. Göçmen ğrencilere yönelik eğitim programlarında ne türlü değişiklikleri gerekli görürsünüz?
16. Okulunuzda göçmen öğrencilere veya onların öğretmenlerine yönelik bir oryantasyon programı var mı?
17. Genel olarak bu konuda eklemek istedikleriniz var mı?



Ailelere Yönelik Görüşme Soruları

1. Türkiye'ye geliş serüveniniz ve çocuğunuzun burada eğitime başlaması sürecini bize anlatır mısınız?
2. Genel olarak yaşadığınız sorunlar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?
3. Çocuğunuzun okuldaki başarısı nasıldır?
4. Okul aile işbirliğini nasıl değerlendirirsiniz?
5. Çocuğunuz derslerde dil sorunu yaşıyor mu? Bu tür yaşadığınız durumlara örnek verebilir misiniz?
6. Sınıf içi tartışmalar sırasında etnik köken ile ilgili diğer öğrenciler ile sizin çocuğunuz arasında çeşitli sorunlar yaşıyor mu? Bu sorunlara örnek verebilir misiniz?
7. Sınıf ortamında çocuğunuzun kendi kültürü ile okul kültürü arasında "kültürel uyumsuzluk" yaşadığını düşünüyor musunuz?
8. Çocuğunuzun gelenek, görenekler, adet, değerler ve dini inançlar açısından farklı olduğu durumlarda diğer öğrenciler onun farklılıklarına hoşgörülü davranıyorlar mı?
9. Çocuğunuzun sınıf ortamında (yazılı, işitsel gibi) değişik öğrenme yöntemlerini tercih ettiğini fark ettiniz mi? Bu durumda öğretmen çocuğunuza uygun öğrenme ortamlarını oluşturma noktasında neler yapmaktadır?
10. Gelmiş olduğunuz ülkedeki kültürel değerler, normlar ve okuldan beklentiler okuldan ve topluluktan büyük ölçüde farklılık göstermekte midir?
11. Öğretmenin sınıf içerisinde çocuğunuzun yaşadığı sorunlarla baş etme noktasında yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Öğretmenin nasıl daha iyi bir eğitim alabileceğini düşünüyorsunuz?
12. Okuldaki öğretim programlarının kendi kültürel ortamlarınız ve hayattaki ihtiyaçlarınız ile ilişkili olduğunu düşünüyor musunuz?
13. Genel olarak bu konuda eklemek istedikleriniz var mı?

Yöneticilere Yönelik Görüşme Soruları

1. Okulunuzdaki göçmen öğrencilerden biraz bahsedebilir misiniz?
2. Genel olarak yaşanan sorunlar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?
3. Okul aile işbirliğini nasıl değerlendirirsiniz?
4. Öğretmenlerle velilerin işbirliği sizce nasıldır?
5. Bu öğrencilerin öğretmenleriyle işbirliği noktasında nelerden bahsedebilirsiniz?
6. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu bir okulda yöneticilik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerin sözlü iletişim sorunlarıyla karşılaşıyorsunuz. Bu konuyla ilgili herhangi bir ek çalışma veya oryantasyon programı hazırladınız mı?
7. Farklı etnik kökenlerden öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta, sınıf içi tartışmalar sırasında bu etnik köken ile ilgili sorunlar öğrenciler arasında anlaşmazlıklara sebep olabilir. Öğrencilerinizin bu türlü sorunlarıyla karşılaştınız mı?
8. Öğrencilerinizin kendi kültürleri ile okul kültürü arasında ne türlü "kültürel uyumsuzluklar" yaşadığını fark ettiniz? Öğrencilerinizin okul ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olabilmek konusunda neler yaparsınız?
9. Gelenekleri, görenekleri, adetleri, değerleri ile dini inançları açısından farklılık gösteren ve farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin bulunduğu bir okulda; öğrencilerinizin bazılarının diğer öğrencilerin farklılıklarına hoşgörülü davranmakta sorun yaşadığını fark ettiğinizde; öğrencilerinize kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak ne türlü fırsatlar sunabilirsiniz?
10. Kültürel farklılıkları olan bir sınıfta etnik kökenleri farklı olan öğrencilerinizin değişik öğrenme yöntemlerini (yazılı, işitsel gibi) tercih ettiğini fark ettiniz mi? Bu gibi durumlarda gerekli araç gereçleri temin etme konusunda zorluklar yaşıyor musunuz?
11. Sınıf ve okul ortamları içerisinde göçmen öğrenciler kültürel ne tür zorluklar yaşamaktadırlar?
12. Göçmen öğrencilere yönelik bir ek programın ya da bir oryantasyon programının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Böyle bir program yapılırsa içeriğinde neler olmalıdır?
13. Göçmen öğrenciler konusunda öğretmenlere yönelik bir hizmetçi eğitim programının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Böyle bir program yapılırsa içeriğinde neler olmalıdır?
14. Ülkemize dönük yoğun göçler sonrasında okul programlarında da çeşitli değişikliklerin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konuda neler yapılmasını tavsiye edersiniz?
15. Genel olarak bu konuda eklemek istedikleriniz var mı?

Ek-3. Etik Kurul İzni

Etik Kayıt Tarihi: 03.12.2018	Protokol No: 111365	Tarih: 26.12.2018
		
ANADOLU UNIVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ		
ÇALIŞMANIN TURU:	Doktora Tez Çalışması	
KONU:	Eğitim Bilimleri	
BAŞLIK:	İlkokul Eğitim Programının Çokkültürlü Eğitim Perspektifinde Değerlendirilmesi	
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL	
TEZ YAZARI:	Dilruba AKKAYA	
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-	
KARAR:	Olumlu	
		

Ek-4. Öğretmen Ölçek Uygulama Katılımcı Onam Formu

Değerli Öğretmen

Bu çalışma Türkiye'ye göç hareketlerinin ülkenin eğitim sistemi üzerindeki etkisinin incelenerek, eğitim-öğretim sisteminin gereksinimlerinin bu yönde görüş ve ölçekler doğrultusunda belirlenmesini amaçlamaktadır. Birinci bölümde "Kültürel Zekâ Ölçeği" ile bireylerin farklı kültürlerden insanlarla etkileşim halindeyken uygun davranışları sergileyebilme, kültürler arası etkileşimden hoşlanma, farklı kültürlerle etkileşime girme konusunda kendine güvenme, farklı kültürler hakkında bilgi edinme ve edindiği bilgileri etkileşimde bulunduğu kültürün gereklerine göre ayarlayabilme becerilerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. İkinci bölümde "Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği" ile yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde, öğretmenlerin yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm 10 maddeden oluşmakta sınıftaki farklılıklara yönelik olarak öğretmen yeterliklerine ilişkin ifadeler barındırmaktadır. İkinci bölüm 20 maddeden oluşmakta sizlerin kültürel durumlara ilişkin algılarınızı ölçmeyi hedeflemektedir. Kişisel bilgiler ise son bölümde sorulmaktadır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada kişisel bilgileriniz gizli tutulacak gerektiğinde rumuz veya kodlar kullanılacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Dilruba Akkaya

Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel

Bu çalışmada tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza:

Tarih:

Ek-5. Öğretmen Görüşme Katılımcı Onam Formu

Değerli Öğretmen

Bu çalışma Türkiye'ye göç hareketlerinin ülkenin eğitim sistemi üzerindeki etkisinin incelenerek, eğitim-öğretim sisteminin gereksinimlerinin bu yönde görüş ve ölçekler doğrultusunda belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu bölümde sizlerle yapılacak görüşmeler doğrultusunda göç hareketlerinin ülkemizdeki gelecek çalışmalara ne türlü yön vereceğinin ve gerekli olan çalışmaların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bölümde sizlere göç ve göçmenler konusunda çeşitli sorular yönetilecektir. Kişisel bilgiler ilk bölümde sorulmaktadır. İkinci bölüm 12 ana sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada kişisel bilgileriniz gizli tutulacak gerektiğinde rumuz veya kodlar kullanılacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel

Dilruba Akkaya

Bu çalışmada tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza:

Tarih:

Ek-6. Yönetici Görüşme Katılımcı Onam Formu

Değerli Yönetici

Bu çalışma Türkiye'ye göç hareketlerinin ülkenin eğitim sistemi üzerindeki etkisinin incelenerek, eğitim-öğretim sisteminin gereksinimlerinin bu yönde görüş ve ölçekler doğrultusunda belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu bölümde sizlerle yapılacak görüşmeler doğrultusunda göç hareketlerinin ülkemizdeki gelecek çalışmalara ne türlü yön vereceğinin ve gerekli olan çalışmaların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bölümde sizlere göç ve göçmenler konusunda çeşitli sorular yönetilecektir. Kişisel bilgiler ilk bölümde sorulmaktadır. İkinci bölüm 11 ana sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada kişisel bilgileriniz gizli tutulacak gerektiğinde rumuz veya kodlar kullanılacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel

Dilruba Akkaya

Bu çalışmada tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza:

Tarih:

Ek-7. Veli Görüşme Katılımcı Onam Formu

Değerli Veli

Bu çalışma Türkiye'ye göç hareketlerinin ülkenin eğitim sistemi üzerindeki etkisinin incelenerek, eğitim-öğretim sisteminin gereksinimlerinin bu yönde görüş ve ölçekler doğrultusunda belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu bölümde sizlerle yapılacak görüşmeler doğrultusunda göç hareketlerinin ülkemizdeki gelecek çalışmalara ne türlü yön vereceğinin ve gerekli olan çalışmaların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bölümde sizlere göç ve göçmenler konusunda çeşitli sorular yönetilecektir. Kişisel bilgiler ilk bölümde sorulmaktadır. İkinci bölüm 11 ana sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada kişisel bilgileriniz gizli tutulacak gerektiğinde rumuz veya kodlar kullanılacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel

Dilruba Akkaya

Bu çalışmada tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza:

Tarih:

Ek-8. Öğrenci Görüşme Katılımcı Onam Formu

Değerli Öğrenci

Bu çalışma Türkiye'ye göç hareketlerinin ülkenin eğitim sistemi üzerindeki etkisinin incelenerek, eğitim-öğretim sisteminin gereksinimlerinin bu yönde görüş ve ölçekler doğrultusunda belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu bölümde sizlerle yapılacak görüşmeler doğrultusunda göç hareketlerinin ülkemizdeki gelecek çalışmalara ne türlü yön vereceğinin ve gerekli olan çalışmaların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bölümde sizlere göç ve göçmenler konusunda çeşitli sorular yönetilecektir. Kişisel bilgiler ilk bölümde sorulmaktadır. İkinci bölüm 10 temel sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada kişisel bilgileriniz gizli tutulacak gerektiğinde rumuz veya kodlar kullanılacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel

Dilruba Akkaya

Bu çalışmada tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza:

Tarih:

Ek-9. Veli İzin Formu

ÖĞRENCİ AİLE İZİN FORMU

İlgilinin dikkatine,

[Redacted]

Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel sorumluluğunda, Dilruba Akkaya tarafından gerçekleştirilen “İlkokul Eğitim Programının Çokkültürlü Eğitim Perspektifinde Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tez çalışması kapsamı hakkında bilgilendirildim.

Velisi olduğum kızımın/oğlumun araştırmaya katılmasına tamamen kendi rızamla ve istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğini bilerek **izin veriyorum**. Bu çalışmada kızımın/oğlumun verdiği bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını **kabul ediyorum**.

Veli Ad ve Soyadı:
Tel:
İmza:
Tarih:

Ek-10. Katılımcı Onam ve Veli İzin Formlarından Uygulama Örnekleri

h.c

ÖĞRENCİ AİLE İZİN FORMU

İlgilinin dikkatine,

[Redacted]

[Redacted] Oktay Cem Adıgüzel sorumluluğunda, Dilruba Akkaya tarafından gerçekleştirilen "İlkokul Eğitim Programının Çokkültürlü Eğitim Perspektifinde Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tez çalışması kapsamı hakkında bilgilendirildim.

Velisi olduğum kızımın/oğlumun araştırmaya katılmasına tamamen kendi rızamla ve istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğini bilerek **izin veriyorum**. Bu çalışmada kızımın/oğlumun verdiği bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını **kabul ediyorum**.

Veli Ad ve Soyadı: [Redacted]
Tel: [Redacted]
İmza: [Redacted]
Tarih: [Redacted]

[Redacted]

Değerli Öğretmen

Bu çalışma Türkiye'ye göç hareketlerinin ülkenin eğitim sistemi üzerindeki etkisinin incelenerek, eğitim-öğretim sisteminin gereksinimlerinin bu yönde görüş ve ölççekler doğrultusunda belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu bölümde sizlerle yapılacak görüşmeler doğrultusunda göç hareketlerinin ülkemizdeki gelecek çalışmalara ne türlü yön vereceğinin ve gerekli olan çalışmaların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bölümde sizlere göç ve göçmenler konusunda çeşitli sorular yönetilecektir. Kişisel bilgiler ilk bölümde sorulmaktadır. İkinci bölüm 12 ana sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada kişisel bilgileriniz gizli tutulacak gerektiğinde rumuz veya kodlar kullanılacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkımız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel



Dilruba Akkaya



Bu çalışmada tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

*İmz
Tari*



Değerli Öğretmen

Bu çalışma Türkiye'ye göç hareketlerinin ülkenin eğitim sistemi üzerindeki etkisinin incelenerek, eğitim-öğretim sisteminin gereksinimlerinin bu yönde görüş ve ölçekler doğrultusunda belirlenmesini amaçlamaktadır. Birinci bölümde "Kültürel Zekâ Ölçeği" ile bireylerin farklı kültürlerden insanlarla etkileşim halindeyken uygun davranışları sergileyebilme, kültürler arası etkileşimden hoşlanma, farklı kültürlerle etkileşime girme konusunda kendine güvenme, farklı kültürler hakkında bilgi edinme ve edindiği bilgileri etkileşimde bulunduğu kültürün gereklerine göre ayarlayabilme becerilerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. İkinci bölümde "Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği" ile yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde, öğretmenlerin yeterlilik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm 10 maddeden oluşmakta sınıftaki farklılıklara yönelik olarak öğretmen yeterliliklerine ilişkin ifadeler barındırmaktadır. İkinci bölüm 20 maddeden oluşmakta sizlerin kültürel durumlara ilişkin algılarınızı ölçmeyi hedeflemektedir. Kişisel bilgiler ise son bölümde sorulmaktadır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada kişisel bilgileriniz gizli tutulacak gerektiğinde rumuz veya kodlar kullanılacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmamın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel

Dilruba Akkaya

Bu çalışmada tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğime, bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Değerli Veli

Bu çalışma Türkiye'ye göç hareketlerinin ülkenin eğitim sistemi üzerindeki etkisinin incelenerek, eğitim-öğretim sisteminin gereksinimlerinin bu yönde görüş ve ölçekler doğrultusunda belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu bölümde sizlerle yapılacak görüşmeler doğrultusunda göç hareketlerinin ülkemizdeki gelecek çalışmalara ne türlü yön vereceğinin ve gerekli olan çalışmaların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bölümde sizlere göç ve göçmenler konusunda çeşitli sorular yönetilecektir. Kişisel bilgiler ilk bölümde sorulmaktadır. İkinci bölüm 11 ana sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada kişisel bilgileriniz gizli tutulacak gerektiğinde rumuz veya kodlar kullanılacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkımız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.

Sizden beklenen soruları dikkatlice okuyup içtenlikle cevaplamanızdır.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel

[Redacted Signature]

Dilruba Akkaya

[Redacted Signature]

Bu çalışmada tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza:

Tarih:

[Redacted Signature]