



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

MİLLİ EĞİTİME BAĞLI DEVLET
OKULLARINDA YABANCI UYRUKLU
ÖĞRENCİLERİN SORUNLARINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Mehtap DEMİR

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2020

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

MİLLİ EĞİTİME BAĞLI DEVLET OKULLARINDA YABANCI UYRUKLU
ÖĞRENCİLERİN SORUNLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehtap DEMİR

Danışman: Prof. Dr. Ali SABANCI

Antalya, 2020

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

20 / 06 / 2020

Mehtap DEMİR

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Mehtap DEMİR'in bu çalışması/.../2020 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : (Unvan)Adı Soyadı

.....

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

Üye : (Unvan)Adı Soyadı

.....

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

Üye (Danışman) : (Unvan)Adı Soyadı

.....

(Çalıştığı Kurum, Fakülte, Bölüm)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Milli Eğitime Bağlı Devlet Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulu'nca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimine başladığım ilk günden beri tecrübesi ile bana yol gösteren ve cesaretlendiren değerli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Ali SABANCI'ya sonsuz teşekkür ederim. Yine yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden, tecrübelerinden yararlandığım beni her konuda cesaretlendiren ve yetişmemde büyük emekleri olan Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı hocalarım Prof. Dr. Mualla Aksu, Prof. Dr. Kemal Kayıkcı, Prof. Dr. İlhan Günbayı, Doç. Dr. Çiğdem Apaydın, Doç. Dr. Süleyman Karataş, Dr. Öğretim Üyesi Türkan Aksu'ya ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Yüksek Lisans tezime katkılarından dolayı Prof. Dr. Kemal Kayıkcı ve Doç. Dr. Emine Önder Hocalarıma ayrıca teşekkür ederim.

Okulum Hurma Yarbay Pınar İlkokulu Müdürü Münevver Esen ve Eker Koçak'a ve ölçeğimi geliştirmemde ve uygulama aşamasında kıymetli fikirleriyle katkıda bulunan çalışma arkadaşlarıma şükranlarımı bildiririm. Ayrıca tezim için yaptığım bireysel görüşmelerde sorularımı yanıtlayan ve bana vakit ayıran çalışma arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Benimle beraber tezimin her aşamasını takip eden biricik öğrencilerim ve kıymetli velilerime canı gönülden teşekkür ederim. Antalya'nın Konyaaltı ilçesinde görev yapmakta olan ve bu tezin hazırlanmasında görüşlerini, bilgisini, güler yüzünü hiç eksik etmeyen okul yöneticilerine ve öğretmen arkadaşlarıma da çok teşekkür ederim. Bu süreçte her zaman yanımda olan, beni destekleyen, çalışmalarım boyunca benim için her türlü fedakârlığı yapan eşim Tuncer Demir, çocuklarım Yiğit DEMİR ve Yağmur DEMİR 'e, sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak hayatım boyunca maddi manevi desteklerini esirgemeyen bugünlere gelmemde en büyük emeği olan canlarım, annem Hatice Yılmaz, babam Zakir Yılmaz, abim Tuncay Yılmaz ve kardeşim Behice Yılmaz'a sonsuz teşekkür ederim.

Mehtap DEMİR
Antalya, Haziran 2020

ÖZET

MİLLİ EĞİTİME BAĞLI DEVLET OKULLARINDA YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERİN SORUNLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

DEMİR, Mehtap

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali SABANCI

Haziran 2020, 150 sayfa

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında Antalya ili Konyaaltı ilçesinde yabancı uyruklu öğrencisi bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilk ve ortaokullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. 7 ilkokul ve 7 ortaokulda çalışan 177 sınıf öğretmeni ve 298 branş öğretmeni olmak üzere toplam 475 öğretmen araştırmanın çalışma gurubunu oluşturmaktadır. Anket, bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı kadar çoğaltılmış ve dağıtılmıştır. Sonuç olarak toplanan anketlerden 247'si değerlendirmeye alınmıştır. Örneklemenin belirlenmesinde, ilk aşamada tabakalı örnekleme, ikinci aşamada tesadüfi örnekleme kullanılmıştır. (Balcı, 2001: 107). Buna göre 247 anket yeterli görülmüştür.

Veri toplama aracı olarak, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde öncelikle geniş kapsamlı bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak yabancı uyruklu öğrencisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve elde edilen bilgiler bir bütün olarak değerlendirilerek bir soru havuzu oluşturulmuştur. Üçüncü olarak bu soru havuzu eğitim yönetimi alanında uzman iki kişinin ve iki öğretmenin değerlendirmelerine sunulmuş ve görüşlerine dayalı olarak ankete son şekli verilmiştir. 2 bölümden oluşan ölçme aracının ön uygulama öncesi formatının birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümünde ise yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarını öğretmenlerin gözünden tespit etmek üzere karşılaştırılmış olan

53 maddeye yer verilmiştir. Ölçme aracında Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği (1: Hemen hemen hiç, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sık Sık, 5: Hemen hemen her zaman) olarak düzenlenmiştir. Ölçme aracına açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde anlamlılık testlerinin tümünde $p \leq 0.05$ düzeyi esas alınmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, ve tek faktörlü varyans analizi; parametrik testlerin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin olarak, *öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışlarının*, yüksek düzeyde olumlu etki ettiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Daha sonra ise sırasıyla okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışlarının, öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemlerinin, velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışlarının ve öğrencilerin eğitim-öğretim yeterliliklerinin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına yüksek düzeyde olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı Uyruklu Öğrenci, Türkçe Öğretimi, Ana Dil, Çok Kültürlü Eğitim, Çok Dillilik.*

ABSTRACT

TEACHERS' OPINION ON THE PROBLEMS RELATED TO FOREIGN STUDENTS AT THE PUBLIC SCHOOLS BELONGING THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION

DEMİR, Mehtap

Master's Degree, Institute of Educational Sciences

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Ali SABANCI

June 2020; 150 pages

This thesis focuses on determining the opinions of teachers about the problems related to foreign students' education who study in public schools belonging to the Ministry of Education in Antalya. Interviewing model was used in the study. The boundaries of research covers the teachers who work in primary and secondary public schools in Konyaaltı District which have foreign students in the academic year of 2019-2020 in Antalya.

Altogether 475 teachers have been interviewed, 177 of whom were primary school teachers and 298 were branch teachers working in 6 primary schools and 4 secondary schools. Although a total of 475 teachers were surveyed, only 247 questionnaires were taken into consideration. The sample was determined by using the sample width tables (Balçı, 2001, p.107) according to the neutrality rule by means of disproportionate cluster sampling.

In order to provide the data required for the research, a questionnaire was developed to determine the opinions of primary and secondary school teachers about the problems of foreign students. The survey consists of two parts. The survey consists of two parts. In the first part, the academic and personal information of the teachers who answered the questionnaire and in the second part, 53 questions related to the problems of foreign students are included. While determining the survey questions, a comprehensive literature review was carried out and as a result of this, it was concluded that the problems of foreign students should be examined in the context of school administration, teachers, parents and students. Five-point Likert scale was used for each question in the questionnaire (1: Almost never, 2: Rarely, 3: Sometimes, 4: Often, 5: Almost always). All significance tests were based on $p \leq .05$ level. For the analysis of the data, percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, pearson correlation coefficient and

multiple linear regression analysis were used. T-test was used for unrelated samples from parametric tests, and one-factor variance analysis was performed for related samples. If the assumptions of the parametric tests cannot be met, the Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis tests, which are non-parametric tests, were used.

As a result of this research, it was revealed that, regarding the problems of foreign students faced in their education process, the teachers' attitudes and behaviors have a high level of positive effect. It was also determined that the attitudes and behaviors of the school management regarding the education and training process, the support and completion measures of the teachers, the attitudes and behaviors of the parents regarding the education process and the education-training competencies of the students have a high level of positive contribution to the problems of foreign students.

Keywords: *Foreign students, Multicultural education, Multilingualism, mother language, Turkish education.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
ÖNSÖZ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Göç	8
2.1.1. Göç Kavramı.....	8
2.1.2. Yabancı Uyruklu Kavramı	9
2.1.3. Mülteci Kavramı.....	10
2.1.4. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği	12
2.1.5. Türkiye ve Göç	13
2.1.6. Göçün Kültüre Etkisi	20
2.1.7. Göçün Çocuklar Üzerindeki Etkisi.....	23
2.1.8. Evlilik Yoluyla Kadın Göçü	26
2.2. Dil.....	29
2.2.1. Yabancı Dil Öğretimi	29

2.2.1.1. Yabancı Dil ve İkinci Dil Nedir?	29
2.2.2. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri	30
2.2.3. Yabancı Dil Öğrenme Yaşı.....	32
2.2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemler	35
2.2.4.1. Doğrudan Yöntem (Direct Method).....	36
2.2.4.2. Dil Bilgisi- Çeviri Yöntemi (Direct Method).....	37
2.2.4.3. Doğal Yöntem (Natural Method)	37
2.2.4.4. İşitsel – Dilsel Yöntem (Audio - Lingual)	38
2.2.4.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method).....	39
2.2.4.6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method).....	39
2.2.4.7. Önerme Yöntemi (Suggestology / Suggestopedia)	40
2.2.5. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri.....	41
2.2.6. Çok Dillilik.....	42
2.3. Kültür	43
2.3.1. Kültürel Uyum.....	43
2.3.1.1. Kültürel Uyum Sürecinin Aşamaları.....	46
2.3.2. Kültürlerarası Yeterlilik Kavramı.....	47
2.3.3. Çok Kültürlülük.....	51
2.3.3.1. Çok Kültürlü Eğitimin İlkeleri	53
2.4. Yabancı Uruklu Öğrencilerin Eğitimi	54
2.4.1. Yurt Dışında Eğitim Gören Türklerin Eğitimi (Almanya ve Hollanda Örneği).....	54
2.4.1.1. Almanya’da Yaşayan Türk Öğrencilerin Eğitimi Örneği	55
2.4.1.2. Hollanda’da Yaşayan Türk Öğrencilerin Eğitimi Örneği	56
2.4.2. Türkiye’nin Yurtdışındaki Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Politikası	57
2.4.3. MEB Kapsayıcı Eğitim Nedir?.....	57
2.4.4. Türkiye’de Yabancı Uruklu Öğrencilerin İlkokullarda Eğitimi	59
2.4.5. MEB 2010 Genelgesi (Yabancı Uruklu Öğrenciler)	63
2.4.6. İlgili Araştırmalar	67
2.4.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	67
2.4.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	73

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	77
3.2. Araştırma Modeli	77
3.3. Evren ve Örneklem.....	77
3.4. Veri Toplama Aracı.....	78
3.5. Verilerin Toplanması.....	81
3.6. Verilerin Analizi.....	81

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğretmenlerinin Kişisel (Demografik) Özellikleri	82
4.2. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	83
4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	85
4.4. Görev Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	85
4.5. Sınıftaki Yabancı Uruklu Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	87
4.6. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	89
4.7. Yabancı Uruklu Öğrencilerle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	89
4.8. Kurs Katılma Değişkenine Göre (Yabancı Uruklu öğrencilerle İlgili) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	90
4.9. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	91

4.10. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	92
--	----

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	94
5.1.1. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri	94
5.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri	97
5.1.3. Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri	98
5.1.4. Sınıftaki Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	98
5.1.5. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri	99
5.1.6. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	99
5.1.7. Öğretmenlerin Kurs Katılma Değişkenine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri	100
5.1.8. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri .	100
5.1.9. Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri .	101
5.2. Öneriler.....	101
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	101
5.2.1.1. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler	101
5.2.1.2. Öğretmenlere Öneriler.....	103
5.2.1.3. Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Öneriler.....	104
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	105

KAYNAKÇA.....	106
EK 1. ÖĞRETMEN ANKETİ.....	120
EK 2. ANTALYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ALINAN İZİN BELGESİ	124
ÖZGEÇMİŞ	128
BİLDİRİM.....	129
İNTİHAL RAPORU	130

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. İkamet İzni İle Türkiye’de Bulunan Yabancıların İllere Göre Dağılımı (Göç İdaresi Merkezi, 2020).	18
Tablo 2.2. Kültürlerarası Duyarlılık Modeli Aşamaları ve Kişilerin Yaklaşımları (Kaynak: Winters (2012)’den uyarlanmıştır).	46
Tablo 2.3. Kültürlerarası Yeterlilik Tanımları (Akt. Eğinli vd., 2016).....	49
Tablo 3.1. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okullar	78
Tablo 3.2. Anket Maddelerinin Faktör Yük Değerleri	79
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Kişisel (Demografik) Özellikleri	82
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşlerinin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	84
Tablo 4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	85
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görev Değişkenine Göre Görüşleri.	86
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görev Değişkenine Göre Görüşleri.	86
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Sınıftaki Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı Değişkenine göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	88
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Kursa Katılma Değişkenine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri	91
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	92
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri	93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Yıllara Göre İkamet İzni İle Türkiye’de Bulunan Yabancılar (Göç İdaresi Merkezi, 2020).....	16
Şekil 2.2. 2019 Yılında İkamet İzniyle Türkiye’de Yaşayan Yabancılar (GİM, 2019)	17
Şekil 2.3. Çeşitlerine Göre 2019 Yılında İkamet İzniyle Türkiye’de Bulunan Yabancılar (GİM, 2019).....	18
Şekil 2.4. 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında MEB’e Bağlı Okullarda Öğrenim Gören Uruklarına Göre En Fazla Öğrenci Sayıları (GİM,2019).....	19
Şekil 2.5. Kültürlerarası Yeterlilik Türleri (Bolten, 2005).....	50

ÖNSÖZ

Dünya insanlık tarihinden bu yana sürekli olarak göç olgusu ile karşı karşıya gelmiştir, Bu durum gelecekte de devam edecektir (Ergin, 2016; Köçak & Terzi, 2012). İnsanları yaşadıkları yerlerden sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel vb. sebeplerden dolayı yer değiştirmesi olarak tanımlanabilen göç evrensel bir olaydır (Ağır & Sezik, 2015; Köçak & Terzi, 2012; Seğal, Mayadas & Elliöt, 2006). Göç olgusu farklı şekillerde olabilmektedir. Bazen uluslararası, bazen kıtalararası bazen de ulusal sınırlar içinde gerçekleşebilir. (Güneş, 2013; Özdemir, 1988). Göçmenlerin göç ettikleri ülkelere uyum sağlayabilmeleri çok önemli bir konudur. Bu olayı iki taraflı değerlendirmek gerekir. Hem göç eden toplum, hem de göçü kabul eden toplumun bu insanları kabullenmesi de çok önemlidir. Göç hareketi ayrılığa, kayıba, çatışmaya ve kişilerin yaşantısının büyük oranda değişmesi sebebiyle travmalara sebep olabilmektedir (Berger & Weiss, 2003).

Ülkemiz daha önceleri göç veren bir ülkeyken 1970’li yıllardan itibaren bulunduğu konum sebebiyle göç almaya başlamıştır. Ülkemizde çok çeşitli ülkelerden çeşitli din ve etnik kökenden pek çok insan yaşamaktadır. Bu insanların en önemli sorunlarından biri eğitim sorunudur. Eğitim çocukların bulunduğu ortama uyumunu sağlayan en önemli faktörlerden biridir. Eğitim çocukların uyum sağlama mekanizmalarını çalıştırır. Doğası gereği pek çok yönden koruyucu niteliğe sahip olan eğitim, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini, sosyal ilişkilerini geliştirmelerini, bir yetişkinin denetiminde olmalarını ve belli zamanlarda belli bir kitleye erişebilmelerini sağlar (Berry, 1997; Nicölai ve Triplehörn, 2003). Eğer eğitim doğru şekilde verilirse çocuklar sömürülmekten, cinsel istismarlardan korunur, bulunduğu ortama aitlik sağlar ve bir yetişkinin gözetiminde olmayı sağlar. Çocukların yeteneklerinin keşfedilmesini sağlar.

Bunların yanı sıra okullar, göçmen çocukların ve ailelerinin, yerleşik çocuklar ve aileleri ile uyum sağlamasını ve bütünleşmesini hızlandırmaktadır (Olivos ve Mendoza, 2010).

Ülkemizde yaşayan yabancı uyruklu vatandaşların %54’ünün çocuk olduğu göz önünde tutulduğunda eğitim konusunun ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkiye yaptığı uluslararası sözleşmeler sebebiyle yabancı uyruklu öğrenciler dahil tüm çocuklara eğitim imkanı sağlamak yükümlülüğündedir. Bu çocukları eğitim imkanından yoksun kalması hem insanlık adına hem de ülkemiz adına pek çok sorunlara yol açabilir (Seydi, 2014).

Ülkemizde yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler Türk öğrencilerin sahip oldukları tüm eğitim imkanlarından faydalanabilmektedirler. MEB’e bağlı resmi veya özel okullarda eğitim almak isteyen yabancı uyruklu öğrenciler, yabancı uyruklu kimlik numarasıyla e okul otomasyon

sistemine kayıt yaptırdıktan sonra diğer Türk öğrencilerle aynı şartlarda eğitim alabilmektedirler. Ancak yabancı uyruklu öğrenciler eğitim ortamlarında dil, uyum ve iletişim sorunları yaşamaktadırlar. Bu sorunlar hem öğrencinin kendisini, hem öğretmenini, sınıftaki diğer öğrencileri ve diğer tüm aileleri etkilemektedir. Bu olumsuz durum okulun tüm işleyişini etkilemektedir. Yaşanan sorunlar göz önüne alındığında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi konusu önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu problemlerin öğretmenlerin gözüyle tespit edilip çözüm önerileri sunulması hem Türk öğrenciler hem de yabancı uyruklu öğrenciler açısından önemlidir. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar hem ülkemizde hem de dünyada sınırlı sayıdadır. Literatürde bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların azlığı konunun önemini ve sorunun çözümüne katkısı bakımından önemlidir.

Çalışma 5 bölümden oluşmaktadır. İkinci bölüm kuramsal çerçeve; dil, kültür, göç ve yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi olarak dört bölüme ayrılmıştır. Kuramsal bölüm ayrıca göç kavramı, göçün çocuklar üzerindeki etkisi, kapsayıcı eğitim, kapsayıcı eğitimin ilkeleri, yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitimi; Almanya ve Hollanda örneği, Türkiye'nin yurt dışındaki öğrenci politikası, yabancı uyruklu öğrencilerin uyumunu güçleştiren faktörler (çok dillilik, çok kültürlülük, çok kültürlülüğün ilkeleri), Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi konularından oluşmaktadır. Çalışmada konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu bölümde; çalışma ile ilgili araştırmalara yer verilerek alan yazındaki görüşler ortaya konmuştur. Çalışmanın 3. bölümünde yöntem, 4. bölümde bulgular ve yorumlar, 5. bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Ülkeler arası etkileşimin hızla arttığı günümüzde Türk Milli Eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrenci sayısı sürekli olarak artış göstermektedir. Özellikle artan küreselleşmeye bağlı olarak ülkelerin birbiriyle olan karşılıklı ilişkilerini hem daha fazla artırmış ve hem de bu ilişkilerin kozmopolit bir hal almasına sebep olmuştur. Bu bağlamda Türkiye'nin birbirine komşu üç kıta arasında yer alması ve bu bağlamda adeta kıtalar arasında bir geçiş köprüsü olması sebebiyle sürekli olarak değişik sebeplerle göç eden insanlar için adeta önemli kavşak noktası olması sonucunu doğurmuştur. Türkiye'nin jeopolitik ve coğrafi konumundan kaynaklanan bu durum tarihin her döneminde önemini korumuştur. Diğer yandan Türkiye'nin gelişmekte olan bir ülke olması ve pek çok geri kalmış veya az gelişmiş ülkeye göre yaşam koşulları bakımından daha cazip bir ülke olması sebebiyle, ülkelerinde olumsuz koşullarda yaşayan pek çok insanın ülkemize göç etmesine sebep olmuştur.

Ülkemizde yaşayan yabancı uyruklu insanların sayısı arttıkça okullarımızda eğitim-öğretim gören öğrenci sayısı da her geçen gün artmaktadır. Bu durum hiç şüphesiz pek çok çözümü zor sorunu da beraberinde getirmiştir (Çalık ve Sezgin, 2005). Göç alan ülkelerde göç olgusu doğru bir şekilde yönetildiğinde olumlu, doğru bir şekilde yönetilmediğinde ise olumsuz sonuçlara yol açabilir. Göç olayı göç edilen ülkelerde etkisini pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da göstermektedir. Göç eden insanların topluma uyum sağlamaları eğitime erişimleriyle de yakından ilgilidir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları toplumda üçüncü kişilere ihtiyaç duymadan yaşayacak bilgi ve becerilere sahip olması, o toplumun dilini öğrenmesi ve kültürünü benimsemesine bağlıdır (Emiroğlu, 2018)

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de bulunma nedenleri oldukça çeşitlilik göstermekle birlikte genellikle belli başlı nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenler; ülkesindeki rejimden kaçanlar, ülkesinde iç savaş bulunanlar ya da geldikleri ülkelerinde önemli ekonomik sorunların yaşanması şeklinde özetlenebilir. Genel olarak ifade edilecek olunursa Türkiye'ye yönelik göçlerin temel sebepleri güvenlik ya da ekonomik nedenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türk Milli Eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrencilerin her geçen gün sayı olarak artan bir şekilde eğitim-öğretime dâhil olmaları ile yabancı uyruklu öğrenci gerçeği ve bununla ilgili sorunlar da eğitimde kendini iyiden iyiye hissettirmeye başlamıştır. Bu

araştırma kapsamında, Antalya ili, Konyaaltı ilçesi, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet İlkokul ve ortaokul okullarında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimi ile ilgili ortaya çıkan problemleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bu problemlerle ilgili muhtemel çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler spesifik olarak belirlenmiş birtakım kural ve yönetmelikler olmaksızın okullara kabul edilmektedir. Bu durum hem yabancı öğrencilerin, hem Türk öğrencilerin ve hem de bu öğrencileri yetiştiren öğretmenler için önemli birtakım zorluk ve problemlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Geldikleri ülkelerden farklı bir eğitim sistemiyle karşılaşan öğrenciler, ülkemiz okullarında sadece yaşlarına göre sınıflara kabul edilmektedir. Bu öğrencilere Türkçe dil seviyelerine bakılmaksızın hemen denklik verilmesi başta öğretmenler ve idareciler olmak üzere, Türk öğrenciler, yabancı uyruklu öğrenci velileri, MEB ve devlet politikası açısından birtakım önemli sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda hiç şüphesiz en fazla mağdur olanlar öğretmenler, okul idarecileri ve yabancı öğrencilerdir. Türk Milli Eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrencilere yönelik herhangi bir program veya ders materyali bulunmayışı hususu da ayrıca öğretmenlerin en fazla mağdur oldukları sorunlar arasında yer almaktadır. Bunların yanı sıra, sınıflarda kullanılan ders araç-gereçlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına yeterince cevap vermemesi ve birtakım iletişim problemleri de öğretmenleri çoğu zaman çözümü oldukça zor olan birtakım problemlerle yüz yüze bırakmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler içinde buldukları toplumun dilini ve kültürünü yeterince öğrenemedikleri gibi, kendilerini ifade etmekte ve öngörülen bazı temel kazanımları edinmelerinde de önemli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Yabancı uyruklu öğrencilerin çevresi ile iletişim kurabilmeleri için gerekli olan dilin yetersiz oluşu, sahip oldukları farklı kültür, bazı öğrencilerin okula hiç başlamamış olması gibi durumlar ev bulunulan ülkedeki okulları, idareci, öğretmen ve öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Okullarda eğitim ve öğretimi olumsuz yönde etkileyen bu durum hiç şüphesiz okullarda öğretim sürecini yönetmekle görevli olan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını da önemli ölçüde artırmaktadır. Szente, Hoot ve Taylor (2006) öğretmenler açısından mülteci öğrencilerle ilgili olarak üç önemli sorun belirlemişlerdir. Bunlar:

Çocukların karşılaştıkları travmalarla başa çıkmalarına yardımcı olmak, eğitim sistemine uyumlarına yardımcı olmak ve olumlu bir öğretmen/aile ilişkisi kurmak. Hiç

şüphesiz ki, farklı bir ülke ve farklı bir kültürde yaşamak zorunda kalan öğrencilerde travma oluşma ihtimali oldukça yüksektir. Bu travmalarla karşı karşıya olan yabancı uyruklu bir çocuğa okulda yardımcı olmak öğretmene önemli bir sorumluluk yüklemektedir. Her ne kadar bir öğretmenin birincil görevi profesyonel anlamda öğrenciler için terapi sağlamak olmasa da, okul personelinin travmalarla ilişkili davranışlarla ilgilenmek zorunda kalacağı aşikardır (Calgary Eğitim Kurulu, 2015). Dilini ve çoğu zaman kültür ve buna bağlı olarak içinden geldiği toplumun dinamiklerini bilmediği bir öğrenciye eğitim vermek bir öğretmen için önemli bir sorun teşkil eder. Dil sorununa ilave olarak anadilinde okuryazarlığı henüz yetersiz olan, yeni bir dilde karmaşık içerikleri öğrenmesi gereken ve okul hayatı kesintiye uğradığı için sınırlı bir kelime hazinesi ve kavramsal gelişime sahip olan öğrencilerle ilgilenmek öğretmenler için önemli bir pedagojik sorun oluşturur (Miller, 2009). Şüphesiz, öğretmenlerin yalnız başına planlı olmayan bu tür sorunların üstesinden gelebilmelerinde mesleki donanımları büyük bir çoğunlukla yetersiz kalmaktadır.

Türkiye’de ailesiyle birlikte yaşayan ve eğitim gören ilkökul ve ortaokul düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları üzerine yapılan çalışmalar henüz arzu edilen düzeyde değildir. Bu çalışmanın eğitimcilere, ailelere, politika üreticilere bir bakış açısı kazandırmak ve sorunların çözümü açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Antalya’da ilk ve ortaokul düzeyinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, bu sorunlara ilişkin muhtemel çözüm önerileri üretmek ve varsa olumlu sonuçları desteklemek ve geliştirmektir.

1.2. Problem Cümlesi

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri nedir?
2. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin,
 - A. Cinsiyetlerine,
 - B. Sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci sayısına,
 - C. Öğrenim durumuna,

- D. Yabancı uyruklu öğrencilerle çalışma süresi,
- E. Yabancı uyruklu öğrenci eğitimi ile ilgili kursa katılma durumlarına,
- F. Okuldaki çalışma sürelerine,
- G. Meslekteki toplam çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de yaşayan ve ilk ve ortaokul düzeyindeki okullarda eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler belirli bir planlamaya bağlı olmaksızın ülkemizdeki okullara kabul edilmektedir. Geldikleri ülkelerden farklı bir eğitim sistemiyle karşılaşan bu öğrencilerin farklı sınıflara kabulünde sadece yaşları dikkate alınmaktadır. Bu öğrencilerin Türkçe dil düzeyine bakılmaksızın sınıf denkliği verilmesi başta öğretmenler olmak üzere, Türk öğrenciler, yabancı uyruklu veliler, MEB ve devlet politikası açısından önemli birtakım sorunlara neden olmaktadır. Bu kapsamda en fazla zorluk çekenler şüphesiz öğretmenler ve yabancı öğrencilerdir. Türk Milli Eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrencilere yönelik herhangi bir müfredat veya yeterli ders materyali bulunmayışı hususu öğretmenlerin en fazla mağdur olduğu sebepler arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra, okullarda kullanılan mevcut ders materyallerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermemesi ve iletişim problemleri de öğretmenleri çözümsüz durumda bırakan diğer hususlardır. Yabancı uyruklu öğrenciler içinde yaşadıkları toplumun dilini yeterince öğrenememekte, kendilerini ifade etmekte güçlükler çekmekte ve öngörülen kazanımları edinememektedirler. Yabancı uyruklu öğrencilerin başta dil öğrenme problemleri, sahip oldukları farklı sosyal çevre ve kültür, bazı öğrencilerin okula hiç başlamamış olması gibi durumlar, ev sahibi ülkedeki okulları, öğretmen ve öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu türde olumsuz durumlar okullarda öğretim sürecini sürdürmekte olan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını fazlası ile artırmaktadır. Szente, Hoot ve Taylor (2006) öğretmenler açısından mülteci öğrencilere ilişkin üç boyutun önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir: Bu boyutlar;

1. Çocukların travmalarla başa çıkmasına yardımcı olmak,
2. Akademik uyumlarına yardımcı olmak
3. Olumlu bir öğretmen/ebeveyn ilişkisi kurmak.

Farklı bir ülke ve sosyal çevrede yaşamayan öğrencilerde travma oluşması kuvvetle muhtemeldir. Hiç şüphesiz bu travmaları yaşayan bir çocuğa yardımcı olmak öğretmene ekstra bir sorumluluk yüklemektedir. Bu durumda hem her düzeydeki okul personelinin ve hem de öğretmenlerin bu travmalarla ilişkili davranışlarla ilgilenmek zorunda kalacağı bir

gerçektir (Calgary Eğitim Kurulu, 2015). Henüz yeni yaşamaya başladığı ülkenin dilini konuşamayan bir öğrenciye eğitim vermek öğretmen için çok önemli bir sorundur. Dil sorununa ek olarak anadilinde okuryazarlığı düşük düzeyde olan, yeni bir dilde karmaşık içerikleri öğrenmesi gereken ve okul hayatı kesintiye uğradığı için sınırlı bir kelime hazinesi ve kavramsal gelişime sahip olan öğrencilerle ilgilenmek öğretmenler için zorlayıcı bir pedagojik çıkmaz yaratır (Miller, 2009). Hiç kuşkusuz bu durumda öğretmenlerin bu tür sorunların üstesinden gelebilmelerinde mesleki bilgi, tecrübe ve donanımları yetersiz kalmaktadır.

Maalesef Türkiye’de yaşayan ve eğitim gören ilkökul düzeyindeki yabancı öğrencilerden kaynaklanan sorunların tespiti üzerine yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu konuda yapılacak akademik araştırmaların başta eğitimciler olmak üzere ailelere, politika yapıcılara yeni bir bakış açısı kazandıracığı ve bu konuda yapılacak planlamalar ve sorunların çözümüne önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, yabancı uyruklu insanların yaşadığı Antalya Konyaaltı ilçesinde öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin görüşlerini ortaya koyup olumsuz durumlara çözüm üretmek veya olumlu sonuçları varsa bunu desteklemek adına muhtemel çözüm önerileri sunmaktır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları)

Katılımcıların anket sorularını ciddiye ve samimiyetle cevapladığı, anket sorularının amaca uygun olarak ölçmek isteneni ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma evreni, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Konyaaltı ilçesinde yabancı uyruklu öğrencisi bulunan toplam 14 tane resmi ilk ve orta okulda görev yapmakta öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın amacı yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarını öğretmenleri gözünden belirlemek olduğu için öğretmenlerin gözlemleyemeyeceği diğer hususlar kapsam dışında tutulmuştur.
3. Eğitime dâhil edilen pek çok öğrencinin Türkçe seviyesi veri elde etmeye yeterli olmadığı için araştırma kapsamına alınmamıştır.

4. Ailelerin pek çoğunun dil seviyesi yeterli olmadığı ve okul ile iletişimi yetersiz olduğu için araştırma kapsamına alınmamıştır.
5. Suriyeli öğrenciler çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Göç: “İnsanların sosyal, ekonomik, siyasi ve doğal nedenlerden dolayı coğrafi olarak yer değiştirmesi” (Adıgüzel, 2017, s.27). Mülteci: “İrkı, dini, milliyeti, belirli bir toplumsal gruba üyeliği veya siyasi düşünceleri nedeniyle takibata uğrayacağından haklı olarak korktuğu için vatandaşı olduğu ülke dışında bulunan ve vatandaşı olduğu ülkenin himayesinden istifade edemeyen veya korkudan dolayı istifade etmek istemeyen ya da uyuğu yoksas ve önceden ikamet ettiği ülke dışında bulunuyorsa oraya dönmeyen veya korkusundan dolayı dönmek istemeyen yabancısıdır” (Türkoğlu, 2011, s.104).

Kültür: İnsanlarca öğrenilen, paylaşılan, nesilden nesile aktarıla gelen değerler, inançlar, tutum ve davranışlar, örf ve adetlerdir (Egeliöğlü, Işık, Özgüven, Ardahan, Özgürsoy, Top ve Ünsal, 2016, s.27).

Çok kültürlülük: Kültürel çeşitlilik olarak da tanımlanan çok kültürlülük ırk, etnik köken, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sınıf durumu, eğitim, dini/manevi yönelim ve diğer kültürel boyutları içeren farklılıkların bütünüdür (Amerikan Psikolojik Derneği [APA], 2002, s.11).

Çok kültürlü Eğitim: Bireylerin cinsiyet, sosyal, sınıf ve etnik, ırksal veya kültürel özelliklerinden bağımsız olarak tüm öğrencilerin okulda fırsat eşitliğine sahip olmaları gerektiği düşüncesini içeren eğitimidir (Banks, 2010, s.3).

Düzensiz Göç: Legal olmayan yollarla yabancıların bir ülkeye girişini, o ülkede ikametini, ülkeden ayrılmasını veya yasal yollarla girip yasal süresi içerisinde ülkeden ayrılmamasını ifade eder.

Düzensiz Göçmen: Türkiye’ye yasa dışı yollarla giriş yapan, Türkiye’de ikamet eden ve Türkiye’den ayrılan veya yasal yollarla girip yasal süresi içerisinde ayrılmayan kişi veya kişileri ifade eder.

İkamet İzni: Hem yabancı kişinin sosyal düzeni hem de ülkemizin hukuki düzeni açısından gerekli olan ikamet iznini ifade eder. YUKK’a göre Türkiye’de ikamet etmek üzere verilen izin belgesini olarak tarif edilir.

Kapsayıcı Eğitim: Milli Eğitim Bakanlığı ve UNİCEF iş birliği ile başta dezavantajlı öğrenciler olmak üzere (Yabancı uyruklu öğrenciler de dahildir.) tüm çocuklara, hizmet eden

eğitim çalışanlarının yeterlilik ve donanımlarının artırılmasını hedefleyen bir proje çalışmasıdır.

Göç İdaresi Merkezi (GİM): Göç ile ilgili politikalar belirlemek, göçe ilişkin stratejileri uygulamak ve göçle ilgili konularda ilgili kurum ve kuruluşların koordinasyonunu sağlamak amacıyla kurulmuştur. Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu kişilerin ülkeye giriş ve çıkışlarını kontrol eder, sınır dışı edilmelerine karar verir, uluslararası koruma, geçici koruma ve insan ticareti mağdurlarının korunmasıyla ilgili çalışmaları yürütmek üzere çalışmalarını sürdürmektedir.

Yabancı Uyruklu Öğrenci: Eğitim öğretim görmek üzere başka ülkeye gitmiş kişiler için kullanılır. Yabancı uyruklu kavramı daha çok sığınmacı, mülteci ve uluslararası korunmaya ihtiyacı bulunan kişileri kapsamaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi ve konu ile ilgili yapılmış araştırmalara yönelik bilgiler yer almaktadır. Literatürde yapılan araştırmalara ve sonuçlarına değinilmiştir. Kuramsal çerçeve göç, dil, kültür ve yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi olarak ayrılmış ve her başlıkta konuyla ilgili bilgilere ve yabancı uyruklu öğrencilere ait verilere yer verilmiştir.

2.1. Göç

2.1.1. Göç Kavramı

Göç olgusu giderek dünyanın ve ülkemizin en önemli sorunlarından birini oluşturmaktadır. Savaşlar, doğal afetler, politik baskılar ve ekonomik sorunlar nedeniyle insanların yaşadıkları yerleri terk edip başka ülkelere gitmelerine sebep olmakta ve bu durum özellikle gelişmekte olan ülkeler için önemli bir sorundur.

Ülkemiz bulunduğu jeopolitik konum, ikliminin yaşamaya elverişli oluşu bazı ülkelere göre daha gelişmiş bir demokratik ortamının bulunması sebebiyle hem göç almakta hem de göçmenlere başka ülkelere geçiş amacıyla bir köprü oluşturmaktadır. Bu durum ülkemizde göçün önemli bir sorun olduğu gerçeğini göstermektedir.

Uzun süredir Suriye’de devam eden savaş sebebiyle ülkemiz milyonlarca Suriyeli aileye ve çocuklarına ev sahipliği yapmaktadır. İlk başta geçici gözüyle bakılan bu öğrenciler kalıcı olacakları belli olduktan sonra bir eğitim politikası belirlenmeye çalışılmıştır. Şu an Türkiye’nin pek çok yerinde, pek çok okulda, başta Suriyeliler olmak üzere birçok ülkeden yabancı uyruklu öğrenci eğitim görmektedir. Suriyelilerden başka ülkemizde çok sayıda İranlı, Iraklı, Afganistanlı, Rus, Kıımlı, Ukraynalı, Özbek, Tatar ve diğer Türk Cumhuriyetlerden aile ve onların çocukları yaşamaktadır (GİM, 2019). Farklı ülkelerden, farklı kültürlerden gelen bu öğrenciler buldukları okullarda çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar hem kendilerini hem buldukları sınıfı ve sınıf öğretmenlerini çoğunlukla olumsuz etkilemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenler için UNİCEF iş birliği ile kapsayıcı eğitim vermiştir. Kapsayıcı eğitim çok kültürlü eğitim ilkelerini kapsamaktadır. Yine bu eğitim kapsamında tüm eğitim paydaşlarına katkı sağlamak amacıyla, Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrencisi

Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı, adında bir kitap yayınlanmıştır. Bu eğitimde öğretmenlere yabancı uyruklu öğrencilere nasıl yaklaşılacağı konusunda pedagojik bilgiler verilmiştir. Böylelikle yabancı uyruklu öğrencilerin entegrasyonu sağlanmaya çalışılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı dezavantajlı öğrencilerin okula ve topluma uyumunu kolaylaştırmak için öğretmenlere kapsayıcı eğitim vermiştir. Bu kapsayıcı eğitim yabancı uyruklu öğrencileri de kapsamaktadır.

2.1.2. Yabancı Uyruklu Kavramı

Literatürde yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili pek çok tanım bulunmaktadır. MEB'in (2019) Türkiye'de 30 Nisan 1985 tarihli Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci yönetmeliğinde yabancı uyruklu öğrenci (YUÖ) her derece ve seviyedeki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan Türkiye Cumhuriyeti uyruğunda olmayan kişi olarak tanımlanır. Türk Dil kurumuna (2019) göre yabancı, “başka bir milletten olan, başka devlet uyruğunda olan (kimse), bigâne, ecnebi” anlamına gelmektedir.

Yabancı uyruklu öğrenci tanımı içerisinde eğitim öğretim görmek üzere başka ülkeye gitmiş sığınmacı, mülteci ve uluslararası korunmaya ihtiyacı bulunan kişiler girmektedir (Çağlar, 1997). “Yabancı öğrenci” ise eğitim aldığı ülkenin dışından gelen öğrencidir (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013, s.314). Çalışkan ve İmamoğlu'na (2017, s.532) göre ise yabancı uyruklu öğrenci daha çok mülteci ve sığınmacı gibi kişilere denmektedir.

Demirhan (2017, s.548) da benzer tanımla yabancı öğrenciyi, göç ettiği yerde ikamet etmiş olsa bile eğitim aldığı ülkenin vatandaşı olmayan bireyler şeklinde tanımlamıştır.

UNESCO (2009, s.250) yabancı öğrenci tanım olarak, “eğitim amacıyla ulusal veya bölgesel sınırları aşmış, uyruğu olduğu ülkesinin dışında öğrenci olarak kayıtlı kişi” biçiminde tanımlanmıştır.

Yabancı uyruklu öğrenci tanımlarının pek çoğunda ortak olan kısım, yabancı bir ülkeden gelip bulunduğu ülkede eğitim alan kişi olarak tanımlanabilir.

Savaş, afet, sürgün, baskın gibi zorunlu sebeplerle gelen yabancı uyruklu öğrenciler geldikleri ülkenin eğitim sistemine dahil olmaktadır. Bu durum hem yabancı uyruklu öğrenci için hem de onu kabul eden sistem açısından zorluklara neden olmaktadır. Bu öğrenciler kendi ülkelerinin dışında, bilmedikleri bir dilde ve kültürde eğitim almak zorunda kalmaktadırlar. Türkiye'de savaş, göç, sürgün, baskılar sebebiyle ülkemizde yaşayan yabancı

uyruklu öğrenciler dışında çalışma, evlilik sebebiyle bulunan yabancı uyruklu öğrenciler yaşamaktadır.

Yabancı uyruklu öğrenciler mülteci, sığınmacı, göçmen veya misafir vb. gibi çeşitli isimlerle adlandırılabilir. Bu kavramlar kullanıldığı yere göre bazen aynı anlamda bazen ise farklı anlamda kullanılabilir. Ülkemize başka ülkelerden gelen öğrenciler sığınmacı, mülteci, göçmen, misafir, yabancı uyruklu, uluslararası gibi isimlerle adlandırılabilir. Kavram karmaşasına sebep olabileceği için çalışmada yabancı uyruklu öğrenci kavramı kullanılmıştır.

2.1.3. Mülteci Kavramı

1951 Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre sözleşmesine göre mülteci dini, ırkı, milliyeti veya siyasi düşüncesi nedeniyle takibata uğrayacağı nedeniyle vatandaşı bulunduğu ülkeye gidemeyen ve vatandaşı olduğu ülke tarafından himaye edilemeyen, korkusu sebebiyle ülkesine dönemeyen, önceden ikamet ettiği ülkeye dönemeyen anlamlarında kullanılmıştır (Acer, Kaya ve Gümüş, 2010, s.3-4). Bazı sebeplerle yerleşik olarak yaşadıkları ülkelerden kaçan kişilere gittikleri ülkeler tarafından sığınmacı (asylum seeker) veya mülteci (refugee) statüsü verilmektedir.

“Yasa Dışı Göç ve Türkiye” raporuna göre sığınmacı ya da sığınma arayan (asylum seeker) kavramı, “bir ülke sınırlarına giren ancak henüz yasal bir başvuruda bulunmayan ya da başvuruda bulunmuşsa hakkında henüz yasal bir karar verilmemiş olan kimsedir” (Akçadağ, 2012, s.4) şeklinde tanımlanmıştır.

Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı’na ([AFAD], 2018) tanımına göre ülkesinde din, dil ırk, siyasal düşünce ve ulusal kimliği sebebiyle baskı ve zulüm gören bu sebeple ülkesine güvenini kaybetmiş, uluslararası koruma arayan ancak statüleri resmi olarak tanımlanmamış kişilere denir. Tanımlardan anlayacağımız gibi mülteci ve göçmen kavramları aynı değildir. Mültecileri hakları resmi olarak belirtilirken sığınmacıların hakları net değildir. Mülteci ve sığınmacının yanı sıra göç hareketinin içinde asıl yer alanlar göçmenlerdir. Göçmenlerin mültecilerden farkı göç eylemini yapan ve başka bir ülkeye yasal yoldan giren kişidir (Topkaya ve Akdağ, 2016, s.770). Mülteci ve sığınmacı, göçmen olarak ifade edilebilirken, göçmenler mülteci veya sığınmacı olarak adlandırılmaz (Ünal, 2014, s.71).

Mültecilerin ve yabancı uyruklu kişilerin hakları uluslararası sözleşmelerle tespit edilmiştir. İster yabancı uyruklu ister mülteci olarak kabul edilsin ülkeler belli şartlarla bu insanları ülkelerine kabul edebilir. Mültecilerin hakları AİHM, BM, UNICEF gibi uluslararası

kurum ve kuruluşlar tarafından korunur. 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi'ne 1967 yılında mülteci haklarına ilişkin yeni düzenlemeler eklenmiştir. Bu düzenlemelerde mültecilerin eğitim, barınma, çalışma ve güvenlik hakları açıklanmıştır (Başak, 2011).

Türkiye bulunduğu konum itibariyle göç yolu üzerinde bulunmaktadır. Pek çok nüfus hareketi için geçiş ülkesi olma durumundadır. Ülkelerinden iş aramak için gelen pek çok insan için Türkiye göç yolları üzerinde bir varış ülkesi olma durumundadır. Kafkas, Orta Asya, Balkan ve hatta Orta Doğu ülkeleri milletleri için varış, Avrupa sığınmacı ülke halkları için ise bir kaynak ülkesidir. Göçün sebeplerinden biri ekonomik nedenler diğer bir kısım göçmenler için dini, ideolojik, siyasi baskılar sebebiyle ölüm cezası, hapis, işkence ve zulümden kaçan insanlar oluşturmaktadır (Kılıç, 2010, s.2).

Son yıllarda Türkiye özellikle Suriye'deki olaylar sebebiyle çok fazla göç almıştır. Orta Doğu'daki iç savaşlarla Türkiye'ye göç akını olmuştur (Bozbeyoğlu, 2015, s.69). Bunları sayı olarak en fazla Suriyeliler oluşturmaktadır. 2011 yılı itibariyle Suriyeliler Türkiye ve dünyanın diğer pek çok ülkesine göç etmek zorunda kalmışlardır (Moralı, 2018, s.1428). Ülkemizde bulunan bu mültecilerin, 22 Ekim 2014'te yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliğine göre "geçici koruma" şeklinde statüleri belirlenmiş olup mülteci ya da sığınmacı dışında tutulmuştur (Kağnıcı 2017, s.1769). İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü kayıtlarına göre Türkiye'de geçici koruma kapsamında olan Suriye vatandaşı sayısı 26 Nisan 2018 tarihi ile 3,588,877'dir. Birçoğu okul çağında bulunan yabancı uyruklu öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığının uygun gördüğü ortamlarda eğitimlerine devam etmişlerdir. Aynı zamanda 2018 yılı United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) verilerine göre 1,6 milyonu aşkın çocuk da dâhil olmak üzere yaklaşık 3,6 milyon Suriyeli, Türkiye'de yaşamakta olup uluslararası koruma altında olan Afganistan, Irak ve İran gibi ülkelerden yaklaşık 363,000 vatandaşa birlikte yaşadığı bilinmektedir. Ayrıca, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'ne (UNHCR) göre, dünya genelinde 2017 yılı sonu itibariyle 68,5 milyon insan göçe zorlanmış ve bunun 25,4 milyonu mülteci, 40 milyonunu kendi ülkelerinden edilen ve 3,1 milyonunu da sığınmacı oluşturur.

Yaptığımız tanımlarda görüldüğü üzere sığınmacılar zorunluluk sebebiyle ülkelerini terk etmişlerdir. Bu insanlar zor yaşam şartlarında yaşamaktadırlar. Yaşantılarını zorluluğu sorunları da beraberinde getirmektedir. Uydu kentler izleme ve Raporlama Projesi adlı rapora göre mülteciler buldukları ülkede dışlanma, ırkçılık, ötekileştirme gibi davranışlara maruz kaldıklarını ve eğitim, sağlık gibi hizmetlere ulaşmada zorluklar çektiklerini belirtmişlerdir (MÜLTECİ-DER, 2015, s.87). Buradan da anlaşılacağı gibi mülteciler sadece güvenli ortam

değil, eğitim, sağlık gibi haklara rahatlıkla ulaşmak istemektedirler. Hem ülkemizde hem de dünyanın diğer yerlerinde yaşayan mültecilere dışlayıcı ve ayrıştırıcı davranmak etik bir tutum değildir. Farklılıkları zenginlik olarak görüp ona göre davranmak insan olarak görevimizdir.

2.1.4. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Bürosu ilk defa 14 Aralık 1950'de Birleşmiş Milletler Genel Meclisi tarafından kurulmuştur.

BMMYK, mültecileri korumak amacıyla yapılan uluslararası hareketleri organize etmek, bu hareketlere liderlik etmek ve dünya çapında her düzeydeki mülteci sorunlarını çözmekle yetkilendirilmiştir. Diğer bir deyimle BMMYK nin ana amacı, mültecilerin temel haklar ve refahını savunmaktır.

BMMYK sadece mültecilerle çalışmamaktadır. Aynı zamanda kendi ülkesinden koparılmış ya da geri dönen mültecilerle ve vatani olmayan kişilerle de ilgilenmektedir. BMMYK yaptığı çalışmalarla uluslararası mülteci hukukunun oluşmasına ve gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Etkin bir denetleme ve zorlama hakkına sahip olmasa da mülteci hukukunun hayata geçirilmesi açısından son derece önemlidir (Uzun, 2016)

BMMYK herkesin sığınma talebi ve diğer bir devlete gönüllü geri dönüş, yerel bütünleşme ve üçüncü ülkeye yerleştirilme seçenekleri ile güvenli bir şekilde barınma haklarını garantilemek için mücadele eder. BMMYK, yaklaşık elli yıllık bir sürede, 50 milyon kadar insanın hayatlarına yeniden başlamasına yardım etmiştir.

BMMYK, temel insan hak ve hukukunun korunmasında ve tartışmaların medeni bir şekilde çözülmesinde gerekli olan koşulların oluşması için devletler ve diğer kurumları cesaretlendirerek zorla yerinden edilme olaylarını azaltmayı veya bütünü ile ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla BMMYK, ana vatanlarına dönmekte olan mültecilerin yeniden topluma kaynaşmalarını güçlendirmek çabasında olup mülteci yaratan olayların yeniden tekrarlanmasını önlemektedir (Uzun, 2016)

BMMYK, ırk, din, politik düşünce ve cinsiyet ayrımı yapmaksızın ve tarafsız bir şekilde mültecilere ve diğer insanlara mevcut ihtiyaçları bağlamında koruma ve yardım sağlar. BMMYK, ayrıca bütün faaliyetleri arasında en çok çocukların temel ihtiyaçlarını karşılama ve kadın haklarını arzu edilen seviyeye yükseltme çabası içindedir.

Günümüzdeki çatışma ve savaşların sayısı, karmaşık yapısı ve uzun süreye yayılması, zorla yerinden edilmenin Birleşmiş Milletler'in kuruluşundan bu yana tahmin edilmemiş bir

düzeyle ulaştığını gösteriyor. Dünyada 70 milyonun üzerinde insan zulüm, çatışma, yaygın şiddet ya da insan hakları ihlalleri sebebiyle zorunlu olarak yerlerinden edilmiş durumdadır. Bulunduğu coğrafi konum ve yüklendiği tarihi misyon itibariyle Maalesef Türkiye dünyada en yüksek sayıda mülteciye ev sahipliği yapan ülke olma konumundadır.

1960'dan günümüze kadar, BM Mülteci Örgütü (UNHCR) her zaman için sığınma ve mülteci konularında Türkiye ile sıkı iş birliği içerisinde olmuştur. Türkiye ve UNHCR, mevcut iş birliğine resmîyet kazandıran Ev Sahibi Ülke Anlaşması'nı 1 Eylül 2016'da imzalamıştır. UNHCR'nin Türkiye'deki faaliyetleri Ankara'daki merkez ofisinin yanı sıra İstanbul, İzmir, Gaziantep, Hatay, Şanlıurfa ve Van'daki saha varlığıyla dünyadaki en büyük operasyonlarından biridir.

UNHCR, mültecileri korumak ve mültecilerin sorunlarına çözüm bulmak amacıyla yürütülen uluslararası müdahaleye liderlik etme ve bu müdahalenin koordinasyonunu sağlama yetkisiyle 1950 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kurulmuştur.

Temel amacı, mültecilerin haklarını ve refahını korumaktır. Bir noktada evlerine gönüllü dönüş, yerel entegrasyon ve üçüncü bir ülkeye yerleştirme seçenekleriyle, her bireyin sığınma talebinde bulunma hakkını kullanabilmesini ve başka bir ülkede mülteci olarak güvenli bir şekilde barınabilmesini sağlamak için mücadele eder. Ayrıca, UNHCR'nin yetki alanı içerisinde vatansız kişilere yardım etmek de vardır(Uzun, 2016)

Türkiye'de UNHCR'nin temel etkinlik alanları aşağıdaki gibidir:

Birleşmiş Milletler kuruluşlarının, Türkiye'nin Suriye mülteci krizine müdahalesini desteklemek amacıyla yürüttüğü çalışmalara liderlik etmek ve koordinasyonu sağlamak,

Uluslararası koruma ihtiyacı olan kişiler için Türkiye'de mevcut olan koruma ortamını ve sosyal destek mekanizmalarına kolayca erişimi güçlendirmek,

Türk devlet ve sivil toplumu yetkilileriyle yakın bir iş birliği içerisinde çalışarak kamplarda ve kentsel alanlarda yaşayan mültecilere insani yardımı mümkün kılmak,

Ulusal sığınma sisteminin daha güçlü hale getirilmesi için kurumsal ve yasal kapasite artırma aktivitelerine destek sağlamak ve katkıda bulunmak.

2.1.5. Türkiye ve Göç

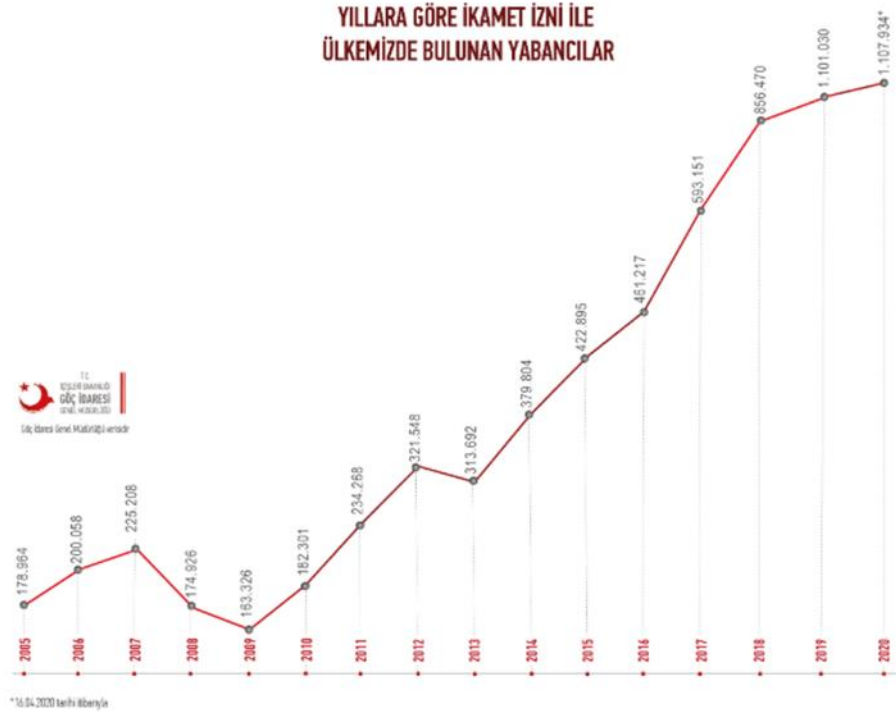
Türkiye hem ulusal hem de uluslararası düzeyde çeşitli göç faaliyetlerinin merkezi durumunu almıştır. Ulusal göç 1980'li yıllarda sonra artan terör olaylarının etkisiyle batıdan doğuya gerçekleşmiştir (Aksoy, 1982). Uluslararası göç ise 1950 ve 1960'lı yıllarda Almanya'da meydana gelen iş gücü açığının kapatılması amacıyla gerçekleşmiştir. 1960'lı

yıllarda ise Türkiye'den Batı Avrupa'ya kitlesel göçler yaşanmıştır. Bugün Türkiye nüfusunun %6'sı dünyanın çeşitli ülkelerinde yaşamaktadır (Duygu, 2009, s.3) Ancak 1990'lardan sonra küreselleşmeyle beraber ulaşım, iletişim ve turizm sektörünün gelişmesiyle Türkiye İngiltere, Almanya ve bazı Kuzey Avrupa ülkelerinden göç almaya başlamıştır. Önceleri turizm amacıyla Akdeniz ve Ege kıyılarına gelen Batı Avrupalı'ların buraya yerleştikleri bilinmektedir. Önceleri Avrupa'ya yoğun olarak göç veren Türkiye son yıllarda göç alan bir ülke durumuna gelmiştir. Ayrıca uluslararası göçler için Avrupa'nın adeta giriş kapısı, Asya, Afrika ve Ortadoğu göçmenlerinin çıkış yeri olması açısından önemli bir yere sahiptir. Bunun yanında Türkiye Avrupa'ya yerleşmek isteyen göçmenler için bir transit ülke olma konumundadır. Bu yüzden yasal göçmenlerin dışında yasa dışı göçmen sorunu da yaşanmaktadır.

Türkiye, Cumhuriyet'in ilk döneminde (1923-1950) Müslüman olmayanların Türkiye dışına göçünü yaşarken komşu ülkelerde yaşayan Müslüman ve Türk nüfusunun ise Türkiye'ye göçünü yaşamıştır. Göç olayları 1960'lara kadar etnik ve din temelli iken 1960'tan sonra İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yeniden yapılanmaya giden Batı Avrupa ülkeleri iş gücü ihtiyacını Türkiye ve benzeri ülkelerden karşılamaya başlamıştır. Türkiye ve Almanya arasında yapılan anlaşmaya göre bu işçiler önce konuk olarak kabul edilmiş, daha sonra ailelerini de götürmeye başlamışlar daha sonra ise vatandaşlık alıp uzun süre yaşamaya devam etmişlerdir. Bu göç 1970 yılına kadar yoğun olarak devam etmiştir (Öymen, 2011). Türkiye'nin bu göç trafiği 1980'den sonra çift yönlü devam etmiştir. 1980 askeri darbeden sonra Avrupa'ya pek çok siyasi sığınmacı olarak göç yaşanmıştır. Bunun dışında İran-Irak savaşını etkisiyle Orta Doğu'dan, Balkanlar'dan ve Afrika'dan pek çok göç olmuş ve Türkiye sürekli transit göçün merkezi haline gelmiştir. Türkiye günümüzde hem göç alan ve hem de göç veren bir ülke durumuna gelmiştir. Uzun kara ve deniz sınırlarına sahip olması ülkeyi sadece ekonomik nedenlerle göç eden insanlar için değil aynı zamanda mülteciler ve yasadışı göçmenler için de hedef haline getirmiş; hem varış noktası hem de geçiş köprüsü olmaktadır (Süda ve Mutluer, 2008, s.52). Özellikle son zamanlarda ekonomik ve siyasal olarak Ortadoğu ülkelerine göre daha istikrarlı bir yapıya sahip olan Türkiye, çevre ülkelerden ekonomik ve politik nedenli göçlere maruz kalmıştır. Bu göçmen gurubuna 1990'lı yıllardan itibaren farklı bir gurup daha eklenmiştir. Turizm sektörünün gelişmesi ile birlikte Türkiye'nin Kuzey ve Batı Avrupa'dan göç almaya başladığı görülmektedir. Aynı şekilde özellikle son yıllarda Türkiye'yi hedef alan göç dalgaları içinde artan oranda emekli göçü de yer almaktadır. Antalya, Bodrum, Didim, Marmaris gibi turizm yöreleri önemli sayıda

Avrupa kökenli emekliye ev sahipliği yapmaktadır. Nitekim Alanya’da çoğunluğunu Alman vatandaşlarının oluşturduğu 6000’den fazla Avrupalının yaşamakta olduğu belirlenmiştir (Duygu, 2009, s.8). Başlangıçta turizm amacıyla Akdeniz ve Ege kıyılarına gelen Avrupalı turistlerin daha sonra buralara yerleştiğini görmekteyiz. Bunda Akdeniz ve Ege kıyılarının uluslararası arenada gözde turizm merkezi olmasının da etkisi bulunmaktadır. Turizm sektörünün büyümesinden başka Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancıların gayrimenkul edinmesine dair gerçekleştirilen düzenlemelerin bu göç hareketinde payı bulunmaktadır (Süda ve Mutluer, 2008, s.54). Avrupalılar gerek kendi ülkelerinde yaşayamadıkları iklimin etkisi gerekse Türk insanını ve Türkiye’yi yakından tanımanın etkisiyle bu bölgelere sürekli olarak yerleşmeyi seçmektedirler (Aksoy, 1982).

5 Kasım 2011 tarihinde Başbakanlığa iletilen Kanun Tasarısı taslağı, 4 Nisan 2013 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilmiş ve 11 Nisan 2013 tarihli Resmî Gazete’de 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) olarak yayımlanmış ve yürürlüğe girmiştir. Bu kanun ile insan hakları temelinde, özgürlük ve güvenlik arasındaki hassas dengenin korunduğu, uluslararası insan hakları normlarına ve AB müktesebatına uyumlu, göç alanında ihtiyaç duyduğumuz hukuki, idari ve fiziki alt yapıya uygun, etkin ve yönetilebilir bir göç sistemi kurulmuştur. Kanunun amacı, 1 inci maddesinde “Yabancıların Türkiye’ye girişleri, Türkiye’de kalışları ve Türkiye’den çıkışları ile Türkiye’den koruma talep eden yabancılara sağlanacak korumanın kapsamı ve uygulanmasına ilişkin usul ve esasları ve İçişleri Bakanlığına bağlı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün kuruluş, görev, yetki ve sorumluluklarını düzenlemektir.” olarak ifade edilmektedir. Aşağıda Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün verilerine dayanarak ülkemizde bulunan yabancı uyruklu vatandaşlarla ilgili istatistiklere yer verilmiştir:

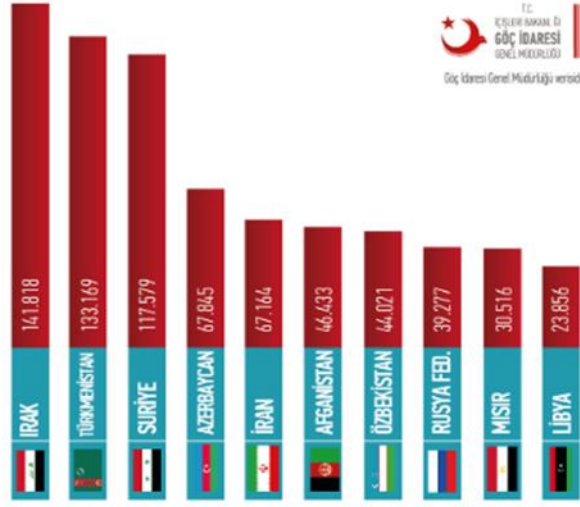


Şekil 2.1. Yıllara Göre İkamet İzni İle Türkiye’de Bulunan Yabancılar (Göç İdaresi Merkezi, 2020)

İkamet İzni: Hem yabancı bir kişinin sosyal düzeni hem de Türkiye’nin hukuki düzeni açısından gerekli olan; YUKK’a göre ülkemizde oturmak üzere verilen resmi izin belgesi şeklinde ifade edilir. Bu kanunun 30. maddesine göre, kısa süreli oturma izni, aile oturma izni, öğrenci oturma izni, uzun dönem oturma izni, insani oturma izni ve insan ticareti mağduru oturma izni olmak üzere toplamda 6 çeşit ikamet izni öngörülmüştür.

2005 yılı ile 2020 yılı arasında ülkemizde ikamet izni ile bulunan yabancıların artış hızı incelendiğinde; 2005 yılında 178.963 ikamet izinli yabancı uyruklu birey bulunurken 2020 yılında bu sayı 1,107,934’e ulaşmıştır. 2005 yılı ve 2020 yılları arasındaki yabancı uyruklu artışı dikkat çekicidir. YU. Sayısı 2018- 2019 ve 2013 yıllarında düşme gösterirken diğer tüm yıllarda artış göstermiştir.

2019 YILINDA İKAMET İZİNİYLE ÜLKEMİZDE BULUNAN YABANCILAR (İLK 10 ÜLKE)



Şekil 2.2. 2019 Yılında İkamet İzniyle Türkiye’de Yaşayan Yabancılar (GİM, 2019)

2019 yılında Türkiye’de oturma izni ile yaşayan yabancıların ilk 10 ülkeye göre dağılımı incelendiğinde; Irak kökenliler 141,818 kişi ile birinci, Türkmenistan vatandaşları 133,169 kişi ile ikinci, Suriye kökenliler ise 117,579 kişi ile üçüncü sırada yer almaktadır.

Yukarıdaki verilere baktığımızda ülkemizde yer alan yabancı uyruklu öğrenci sayısının azımsanmayacak kadar çok olduğunu görmekteyiz. Özellikle Suriye uyruklu yabancı öğrenci sayısı oldukça fazladır.

2019 YILINDA İKAMET İZNİYLE BULUNAN YABANCILAR
(ÇEŞİTLERİNE GÖRE)



Şekil 2.3. Çeşitlerine Göre 2019 Yılında İkamet İzniyle Türkiye’de Bulunan Yabancılar (GİM, 2019)

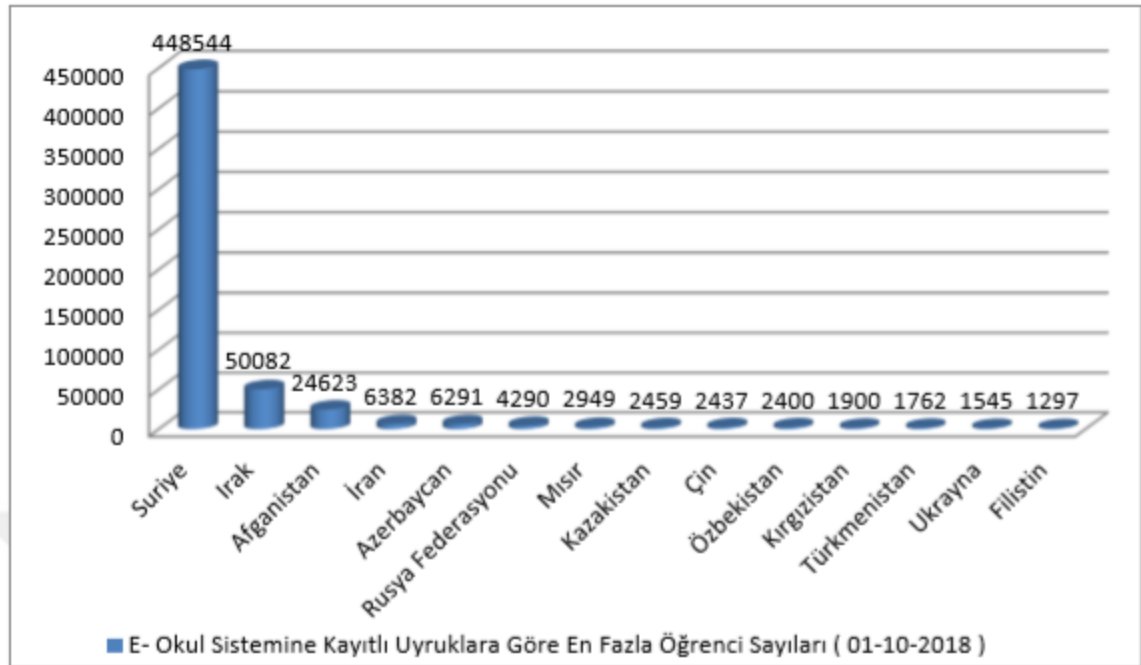
Tablo 2.1. İkamet İzni İle Türkiye’de Bulunan Yabancıların İllere Göre Dağılımı (Göç İdaresi Merkezi, 2020).

İL SIRA	İLLER	TOPLAM	İL SIRA	İLLER	TOPLAM
	GENEL TOPLAM			GENEL TOPLAM	1.107.934
1	ADANA	6.636	42	KAHRAMANMARAŞ	1.817
2	ADİYAMAN	376	43	KARABÜK	5.574
3	AFYONKARAHİSAR	2.102	44	KARAMAN	474
4	AĞRI	363	45	KARS	1.547
5	AKSARAY	2.465	46	KASTAMONU	3.550
6	AMASYA	726	47	KAYSERİ	5.769
7	ANKARA	113.551	48	KIRIKKALE	743
8	ANTALYA	93.965	49	KIRKLARELİ	2.403
9	ARDAHAN	275	50	KIRŞEHİR	1.633
10	ARTVİN	539	51	KİLİS	1.186
11	AYDIN	7.644	52	KOCAELİ	11.224
12	BALIKESİR	4.182	53	KONYA	8.226
13	BARTIN	896	54	KÜTAHYA	2.583
14	BATMAN	538	55	MALATYA	1.859
15	BAYBURT	139	56	MANİSA	3.316
16	BİLECİK	747	57	MARDİN	788
17	BİNGÖL	82	58	MERSİN	26.655
18	BİTLİS	194	59	MUĞLA	17.400
19	BOLU	4.146	60	MUŞ	93
20	BURDUR	939	61	NEVŞEHİR	1.092
21	BURSA	45.635	62	NİĞDE	1.356
22	ÇANAKKALE	4.723	63	ORDU	2.262
23	ÇANKIRI	1.384	64	OSMANİYE	453

24	ÇORUM	2.331	65	RİZE	1.022
25	DENİZLİ	5.074	66	SAKARYA	10.939
26	DİYARBAKIR	792	67	SAMSUN	16.416
27	DÜZCE	1.274	68	SİİRT	606
28	EDİRNE	4.856	69	SİNOP	508
29	ELAZIĞ	1.242	70	SİVAS	1.043
30	ERZİNCAN	531	71	ŞANLIURFA	5.740
31	ERZURUM	1.610	72	ŞIRNAK	455
32	ESKİŞEHİR	7.773	73	TEKİRDAĞ	6.305
33	GAZİANTEP	14.186	74	TOKAT	1.435
34	GİRESUN	1.493	75	TRABZON	6.061
35	GÜMÜŞHANE	112	76	TUNCELİ	40
36	HAKKARİ	920	77	UŞAK	2.403
37	HATAY	2.302	78	VAN	2.244
38	IĞDIR	550	79	YALOVA	78.569
39	ISPARTA	2.964	80	YOZGAT	935
40	İSTANBUL	567.981	81	ZONGULDAK	1.983
41	İZMİR	23.999			

*16.04.2020 itibarıyla

2019 yılında Türkiye’de oturma izni ile bulunan yabancıların illere göre dağılımı değerlendirildiğinde; İstanbul 562,981 kişi ile birinci sırada, Ankara 113,551 ile ikinci sırada, Bursa 45,635 kişi ile üçüncü sırada yer almaktadır. Bingöl, Muş ve Tunceli ise en az yabancı uyruklu birey bulunduran şehirlerdir.



Şekil 2.4. 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında MEB’e Bağlı Okullarda Öğrenim Gören Uyruklarına Göre En Fazla Öğrenci Sayıları (GİM,2019).

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 2018 raporuna göre ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısı Şekil 2.4.'te görülmektedir. Şekil 2.4.'e göre Milli Eğitime bağlı okullarda kayıtlı 615,989 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu yabancı uyruklu öğrencilerin 360,816'sını ilkokullarda bulunan yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin genelinde çoğunluğu Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır (GİM, 2019).

2.1.6. Göçün Kültüre Etkisi

Göç, “kişilerin gelecek yaşantılarının tamamını veya bir kısmını geçirmek üzere, sürekli ya da geçici bir süre için bir iskan ünitesinden bir başkasına yerleşmek amacıyla yaptıkları coğrafi yer değiştirme olayıdır” (Topçu ve Başer, 2006, s.37). Göç olayı insanların sadece yaşadığı yeri değiştirmesi değil aynı zamanda tüm yaşantısının hatta psikolojisinin değişmesidir. Çevre değişiminin ani olması bireyleri dolayısıyla toplumu olumsuz olarak etkilemektedir. Araştırmalar insan yaşamındaki kültürel ve sosyal değişimin, kentleşme, adaptasyon, hayat stresi ve psikolojik bozukluk arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Göç eden ailelerde ekonomik ve sosyal sorunlarla beraber şiddet olayları görülmektedir. Bundan başka göç eden ailelerde işsizlik ve boşanma oranlarının yüksek olmasıdır (Yıldırım, 2015, s.486-506).

Göç olayı, çocuk ve gençlerin yaşadıkları yerlerde çevreye karşı güvensiz, sürekli tedirgin yaşayan, çevreye yabancılaşan bireyler olmasına sebep olmaktadır. Bu insanlar aynı zamanda düşmanca duygular besleyen, sindirilmiş kişiler olarak hayatlarını sürdürmektedirler.

Göç, toplumların siyasi, politik ve kültürel yapılarıyla ilgili ve insanlık tarihi boyunca var olan bir olgu olup toplumları derinden etkileyen toplumsal değişim nedenidir. Göç çeşitli nedenlerden kaynaklansa da sonuç olarak göç olayından en fazla etkilenen kesimlerden biri de çocuklardır. Çocukların, dünyadaki göç hareketlerinin içerisinde yer alması konunun önemini artırmakta ve kayda değer bir gündem oluşturmaktadır. Göç, çocukların yaşamını olumsuz etkilemekte ve kalıcı sağlık sorunlarına sebep olmaktadır. Çocukların büyüme döneminde olmaları, bu dönemin sürüyor olması ve kendilerini koruyamamaları, ebeveynlere bağımlı olmaları sağlık açısından olumsuz etkilenmelerine sebep olmaktadır. Bu dönemde yaşanan olumsuzluklar çocukların fiziksel, ruhsal ve sosyal yapısını olumsuz etkilemekte ve kalıcı rahatsızlıklar meydana getirmektedir. Göç olayında çocukların sayısının fazla olması ve korunmaya muhtaç olmaları onları özel bir konuma getirmektedir. Zaten savunmasız olan

çocuklar bu süreçten farklı düzeylerde ve farklı şekillerde etkilenmektedir (Aydın, Şahin ve Akay, 2017).

Toplumsal hareketliliğin bir gereği olarak ortaya çıkan göç olgusu kültürel, ekonomik, sosyal ve siyasal birçok faktörden etkilenir. Toplumların kültürel değerleri ya da bulunduğu koşullar nedeniyle göçe sebep olan etmenler de farklı olabilmektedir. Göçler esasında, itici ve çekici nedenlerden oluşmaktadır. Göçe neden olan itici nedenler, kötü ekonomik şartlar, savaş, çatışma ve terör, kıtlık ve açlık, dini etnik ve siyasal baskılar, doğal olaylar gibi nedenlerden oluşur iken, çekici nedenler arasında ise iyi birtakım eğitim olanakları, iyi iş/çalışma olanakları, daha fazla özgürlük, güvenlik, ekonomik imkanlar vb. gibi sebepler yer almaktadır.

Göç, ister zorunlu veya gönüllü, ister kısa ya da uzun dönemli olsun, insanların yaşamını sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal olarak etkileyen en önemli unsur hiç şüphesiz yaşanılan mekanın sürekli veya geçici olarak değiştirilmesidir. Mekan değişimi yakın ya da uzak mesafeli olabildiği gibi, sonuçta değiştirilen siyasi ve idari sınırlar göç olgusuna farklı anlamlar katabilmektedir. Ülke içinde olan hareketler iç göç olarak tanımlanırken, uluslararası boyut kazanan birey hareketleri de dış göç olarak tanımlanmaktadır. İnsanlık tarihi boyunca yaşanan göçler, ekolojik zorluklar ve ekonomik imkanlardan yararlanma isteğinin bir sonucu olabileceği gibi sosyal bir otoritelerin zorunlu kıldığı sürgünler ve savaşlar sebebiyle de ortaya çıkabilmektedir.

Yapılan araştırmalarda göç olayında çocukların pasif kabul edildiğini veya aileye maddi katkı sağlayan kişi olarak kabul edildiğini göstermiştir. (Bushin, 2008). Orellana'ya göre çocuklar, göç eden yetişkinlerle götürülen ya da bırakılan ve güçten etkilenen endişe kaynağıdır. (Dobson, 2009).

Bazı araştırmalarda ise çocuklar göç olayının aktif ögesi kabul edilmiştir (Uysal, 2016). Çocuklar gittikleri ülkelerde anne ve babalarından önce konuşulan dili öğrenmiş ve onlara tercümanlık da yapmışlardır (Orellana vd., 2001).

Göç olayından en fazla çocuklar etkilenmektedir. Bu sebeple çocuklara itinalı davranmak, özel ortam koşul ve imkanlar sağlamak oldukça önemlidir. Çocuklar kendilerine söylenenleri değil genellikle yaşananları örnek alır. Bundan dolayı çocuklar daha çok davranış diliyle öğrenirler. Bu dönemlerde çocuk meydana gelen hırsızlık olaylarını, yalan söylemeler vb. çeşitli suç davranışlarını çoğunlukla normal olarak algılar. Bu nedenle göç dönemindeki olumsuzluklar çocuğun gelişen ruhunda hastalık ve travma olarak ortaya çıkmaktadır.

Savaş veya zorunlu göç çocuklarda aşırı korku, çaresizlik, çevreye güven duygusunu kaybetme, güven duygusunu kaybetme, uyuyamama ve suçluluk duygusu gibi psikolojik sorunlar meydana getirebilir. Özellikle zorunlu göçle gelmiş çocuklar çok zor durumda yaşamak durumunda kalabilmekte.

Savaş veya terör saldırılarında yakınlarını kaybetmiş, saldırılarda yaralanmış ya da olay yerinde yaralanmış çocuklar bu olumsuz etkilerden çok daha fazla etkilenmektedir. Göç olayını yaşamış çocuklarda içe kapanma, aşırı gerginlik, duygularını hissedememe, tepki verememe, düşünmeden hareket etme, tam algılayamama belirtileri ortaya çıkabilmektedir. Bu duyguları aşabilmek için çocukların bu konuyla ilgili tv programlarını aşırı şekilde seyretmemeleri gerekir. Yaşadığı duyguları ve karşılaştığı durumları rahatça ifade edebilecek ortamlar oluşturmalarıdır. Bu durumu yaşayan çocukların ailesi kadar okulda öğretmenin öğrenciye yaklaşımı çok önemlidir. Öğretmenin öğrenciye güven vermesi, onu rahatlatması ve ona tutarlı davranması öğrencinin sınıfa uyum sağlaması için önemlidir.

0-6 yaş arası, çocuk gelişimi için çok önemlidir. Çocukların bu yaş aralığında öğrendiği bilgiler ve diğer dönemlerde edindiği bilgilerden daha fazladır. Bu dönemde çocuklar çok fazla sorgulamayı bilmiyor ve öğrendiği tüm bilgileri doğru olarak algılıyor. Bu sebeple tepki gösterdiği olaylara hayır diyemediği için travmalara açık bir duruma geliyor.

Türkiye'ye yapılan göç sadece savaş sebebiyle değildir. SSCB'nin dağılmasıyla beraber toplumsal, ekonomik ve politik yapıdaki değişiklikler sebebiyle farklı göçmen guruplarının ülkemize yönelmesine sebep olmuştur. Özellikle 2000'li yıllardan itibaren önemli turizm bölgemiz olan Antalya en çok rağbet gören uluslararası göç merkezi haline gelmiştir. Bu sebeple ülkemizdeki yabancı uyruklu öğrenciler içerisinde Antalya'da Rus Öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Rusya'dan Antalya'ya yapılan bu göç genellikle bekar genç kadınların katıldığı turizme dayalı bir göç hareketidir. Elde edilen verilere göre bu göç hareketi artarak devam etmektedir. (Deniz ve Özgür, 2010)

Göçün en önemli enstrümanlarından biri de birey hareketliliğine dayanan turizm faaliyetleridir. Özellikle son zamanlarda yapılan araştırmalar göç ve turizm kavramlarının birbirine bağlı olgular olduğunu göstermiştir. Göç gidilen ülkelerde kültürü zenginleştirmekte, sosyal ve ekonomik hayata katkı sağlamakta ve turizm ürünlerini artırmaktadır. Turizme dayalı göç kavramı böylelikle ortaya çıkmaktadır. Uluslararası turizm hareketlerindeki artış, bu alandaki işgücü açığını kapatmaya giden genç insanların nüfus hareketi ya da turizm patlaması yaşayan ülkelerde inşaat sektöründe çalışmaya giden işçilerin göçü, emekli göçü turizme dayalı göç hareketliliğini artırmaktadır.

Rusların Antalya'yı yaşam yeri olarak seçmelerinin çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Bunlardan bir kısmı ekonomik olmakla beraber iklim ve çevre güzelliği, Rusya'ya yakınlık, akraba ve arkadaşlarının varlığı, Türk vatandaşlarıyla evlenme gibi sosyal sebepleri vardır. Son yıllarda ülkemize Afganistan ve Pakistan'dan göç yaşanmaktadır. Avrupa, Asya ve Afrika kıtaları arasında her bakımdan bir köprü görevi gören ülkemiz, bu konumu sebebiyle göçmenlerin ilk kurtuluş hedefi olmaktadır. Özellikle Afganistan ve Pakistan gibi geri kalmış ülkelerdeki siyasi belirsizlik, iç çatışma veya iç savaş, özellikle son zamanlarda Irak, Suriye ve Yemen'de yaşanan iç savaş ve çatışmalar, temel yaşam ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanan Afrika ülkeleri vatandaşları çareyi sonuçta göç etmekte bulmaktalar. Bunun için ölmeyi dahi göze alan göçmenlerin önemli bir kısmı Ege ve Akdeniz kıyılarına kadar büyük zorluklarla ulaşarak Avrupa'ya geçmek için umut yolculuğuna çıkıyor. Nitekim son yıllarda Suriye'den gelen milyonlarca göçmen, sosyo-kültürel ve demografik yapı ve güvenlik konusunda bazı endişeleri de beraberinde getirmiştir. Afganistan gibi radikal örgütlerin çok bulunduğu bir ülkeden gelen göçmenler ise ülkemizde güvenlik tehdidini ciddi derecede artırıyorlar.

2.1.7. Göçün Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Göç, “kişilerin gelecek yaşantılarının tamamını veya bir kısmını geçirmek üzere, sürekli ya da geçici bir süre için bir iskan ünitesinden bir başkasına yerleşmek amacıyla yaptıkları coğrafi yer değiştirme olayıdır” (Topçu ve Başer, 2006, s.37). Göç olayı insanların sadece yaşadığı yeri değiştirmesi değil aynı zamanda tüm yaşantısının hatta psikolojisinin değişmesidir. Çevre değişiminin ani olması bireyleri dolayısıyla toplumu olumsuz olarak etkilemektedir. Araştırmalar insan yaşamındaki kültürel ve sosyal değişimin, kentleşme, adaptasyon, hayat stresi ve psikolojik bozukluk arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Göç eden ailelerde ekonomik ve sosyal sorunlarla beraber şiddet olayları görülmektedir. Bundan başka göç eden ailelerde işsizlik ve boşanma oranlarının yüksek olmasıdır (Yıldırım, 2015, s.59-78; Yıldırım, Arastaman ve Dasci, 2015, s.486-506).

Göç olayı, çocuk ve gençlerin yaşadıkları yerlerde çevreye karşı güvensiz, sürekli tedirgin yaşayan, çevreye yabancılaşan bireyler olmasına sebep olmaktadır. Bu insanlar aynı zamanda düşmanca duygular besleyen, sindirilmiş kişiler olarak hayatlarını sürdürmektedirler.

Göç, toplumların siyasi, politik ve kültürel yapılarıyla ilgili ve insanlık tarihi boyunca var olan bir olgu olup toplumları derinden etkileyen toplumsal değişim nedenidir. Göç çeşitli nedenlerden kaynaklansa da sonuç olarak göç olayından en fazla etkilenen kesimlerden biri de

çocuklardır. Çocukların, dünyadaki göç hareketlerinin içerisinde yer alması konunun önemini artırmakta ve önemli bir gündem oluşturmaktadır. Göç, çocukların yaşamını olumsuz etkilemekte ve kalıcı sağlık sorunlarına sebep olmaktadır. Çocukların büyüme döneminde olmaları, bu dönemin sürüyor olması ve kendilerini koruyamamaları, ebeveynlere bağımlı olmaları sağlık açısından olumsuz etkilenmelerine sebep olmaktadır. Bu dönemde yaşanan olumsuzluklar çocukların fiziksel, ruhsal ve sosyal yapısını olumsuz etkilemekte ve kalıcı rahatsızlıklar meydana getirmektedir. Göç olayında çocukların sayısının fazla olması ve korunmaya muhtaç olmaları onları özel bir konuma getirmektedir. Zaten zayıf ve savunmasız olan çocuklar bu süreçten farklı düzeylerde ve farklı yönlerde etkilenmektedir (Aydın, Şahin ve Akay, 2017).

Toplumsal hareketliliğin bir sonucu olarak ortaya çıkan göç olgusu ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasal birçok faktör tarafından etkilenir. Özellikle de toplumların kültürel değerleri ya da bulunduğu koşulları nedeniyle göç nedenlerin de farklılıklar olabilmektedir. Göç, itici nedenler ve çekici nedenlerden oluşmaktadır. Göçe neden olan itici nedenler, kötü ekonomik koşullar, savaş, terör, açlık, dini etnik ve siyasal baskılar, doğal olaylar gibi nedenler iken, çekici nedenler arasında iyi eğitim olanakları, iyi iş olanakları, özgürlük, güvenlik, ekonomik fırsatlar gibi durumlar yer almaktadır.

Göç, ister gönüllü veya zorunlu, ister kısa ya da uzun dönemli olsun, bireylerin yaşamını toplumsal, ekonomik, kültürel ve siyasal olarak etkileyen asıl unsur, yaşanan mekanın değiştirilmesidir. Mekan değişimi yakın ya da uzak mesafeli olabilmekle birlikte, kat edilen siyasal ve idari sınırlar göç olgusuna farklı anlamlar yükleyebilmektedir. Ülke içinde olan hareketler iç göç, uluslararası boyut kazanan hareketler dış göç olarak tanımlanmaktadır. İnsanlık boyunca yaşanan göçler, ekolojik dayatmalar, ekonomik fırsatlardan yararlanma isteğinin bir sonucu olabildiği gibi sosyal bir otoritelerin gündeme getirdiği sürgünler ve savaşlar nedeniyle de ortaya çıkabilmektedir.

Yapılan araştırmalarda göç olayında çocukların pasif kabul edildiğini veya aileye maddi katkı sağlayan kişi olarak kabul edildiğini göstermiştir (Bushin, 2008). Orellana'ya göre çocuklar, göç eden yetişkinlerle götürülen ya da bırakılan ve güçten etkilenen endişe kaynağıdır (Dobson, 2009).

Bazı araştırmalarda ise çocuklar göç olayının aktif ögesi kabul edilmiştir (Uysal, 2016). Çocuklar gittikleri ülkelerde anne ve babalarından önce konuşulan dili öğrenmiş ve onlara tercümanlık da yapmışlardır (Orellana vd., 2001).

Göç olayından en fazla çocuklar etkilenmektedir. Bu sebeple çocuklara özel davranmak, özel ortam sağlamak ve özel imkanlar sağlamak önemlidir. Çocuklar söylenenleri değil yaşananları örnek alır. Çocuklar en çok davranış diliyle öğrenirler. Bu dönemde çocuk yaşanan hırsızlık olaylarını, yalan söylemeler vb. çeşitli suç davranışlarını normal olarak algılar. Bu nedenle göç dönemindeki düzensizlik çocuğun gelişen ruhunda hastalık ve travma olarak ortaya çıkmaktadır.

Savaş veya zorunlu göç çocuklarda aşırı korku, çaresizlik, çevreye güven duygusunu kaybetme, güven duygusunu kaybetme, uyuyamama ve suçluluk duygusu gibi psikolojik sorunlar meydana getirebilir. Özellikle zorunlu göçle gelmiş çocuklar çok zor durumda yaşamak durumunda kalabilmekte.

Savaş veya terör saldırılarında yakınlarını kaybetmiş, saldırılarda yaralanmış ya da olay yerinde yaralanmış çocuklar bu olumsuz etkilerden çok daha fazla etkilenmektedir. Göç olayını yaşamış çocuklarda içe kapanma, aşırı gerginlik, duygularını hissedememe, tepki verememe, düşünmeden hareket etme, tam algılayamama belirtileri ortaya çıkabilmektedir. Bu duyguları aşabilmek için çocukların bu konuyla ilgili tv programlarını aşırı şekilde seyretmemeleri gerekir. Yaşadığı duyguları ve karşılaştığı durumları rahatça ifade edebilecek ortamlar oluşturmalarıdır. Bu durumu yaşayan çocukların ailesi kadar okulda öğretmenin öğrenciye yaklaşımı çok önemlidir. Öğretmenin öğrenciye güven vermesi, onu rahatlatması ve ona tutarlı davranması öğrencinin sınıfa uyum sağlaması için önemlidir.

0-6 yaş arası, çocuk gelişimi için çok önemlidir. Çocukların bu yaş aralığında öğrendiği bilgiler ve diğer dönemlerde edindiği bilgilerden daha fazladır. Bu dönemde çocuklar çok fazla sorgulamayı bilmiyor ve öğrendiği tüm bilgileri doğru olarak algılıyor. Bu sebeple tepki gösterdiği olaylara hayır diyemediği için travmalara açık bir duruma geliyor.

Profesör Doktor Nevzat Tarhan'a göre (Tarhan, 2018); Afganistan'da El Kaide'nin çıktığı ortamın sosyo psikolojik nedenleri araştırıldığında Pakistan'a göç eden çocukların bilimsel eğitimden uzak tutulduklarını, o dönemde Pakistan'da çocuklara din eğitimi vermek için okullar kurulduğunu ancak bu okulların bilimsel gerçeklikten uzak bulunduğunu belirtiyor. Din bilimleri ve fen bilimleri aynı anda okutulmuyor. Sadece dini bilgiler öğretilirken öğrenciler radikalleşiyor ve Taliban hareketi böylece başlıyor. Bu nedenle Türkiye'deki göçmen çocuklar içerisinde radikal hareketlerin çıkmaması için bu çocukların doğru eğitilmesi şarttır.

Türkiye'ye yapılan göç sadece savaş sebebiyle değildir. SSCB'nin dağılmasıyla beraber toplumsal, ekonomik ve politik yapıdaki değişiklikler sebebiyle farklı göçmen

guruplarının ülkemize yönelmesine sebep olmuştur. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren önemli turizm bölgemiz olan Antalya en çok rağbet gören uluslararası göç merkezi haline gelmiştir. Bu sebeple ülkemizdeki yabancı uyruklu öğrenciler içerisinde Antalya’da Rus Öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Rusya ‘dan Antalya’ya yapılan bu göç çoğunlukla evli olmayan genç kadınların katıldığı bir turizme dayalı bir göç hareketidir. Elde edilen bilgilere göre bu göç hareketi artarak devam etmektedir (Deniz ve Özgür, 2010).

Göçün önemli araçlarından biri de insan hareketliliğine dayanan turizm faaliyetleridir. Son yıllarda yapılan araştırmalar göç ve turizm kavramlarının birbirine bağlı olgular olduğunu göstermiştir. Göç gidilen ülkelerde kültürü zenginleştirmekte, sosyal ve ekonomik hayata katkı sağlamak ve turizm ürünlerini artırmaktadır. Turizme dayalı göç kavramı böylelikle ortaya çıkmaktadır. Uluslararası turizmdeki artış, turizmdeki işgücü açığını kapatmaya giden gençlerin nüfus hareketi ya da turizm patlaması yaşayan ülkelerde inşaat sektöründe çalışmaya giden işçilerin göçü, emekli göçü turizme dayalı göç hareketliliğini artırmaktadır.

Rusların Antalya’yı yaşam yeri olarak seçmelerinin çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Bunlardan bir kısmı ekonomik olmakla beraber iklim ve çevre güzelliği, Rusya’ya yakınlık, akraba ve arkadaşlarının varlığı, Türk vatandaşlarıyla evlenme gibi sosyal sebepleri vardır.

Son yıllarda ülkemize Afganistan ve Pakistan’dan göç yaşanmaktadır. Avrupa, Asya ve Afrika kıtaları arasında bir köprü görevi gören Türkiye, bu konumu sebebiyle göçmenlerin ilk kaçış kapısı olmaktadır. Afganistan ve Pakistan’daki siyasi belirsizlik ve iç savaş, son yıllarda Irak, Suriye ve Yemen’de yaşanan iç karışıklıklar, temel yaşam gereksinimlerini karşılamakta zorlanan Afrika ülkeleri vatandaşları çareyi göç etmekte bulmaktalar. Bunun için ölümü dahi göze alan göçmenlerin birçoğu Ege ve Akdeniz kıyılarına ulaşarak Avrupa’ya geçmek için umut yolculuğuna çıkıyor. Özellikle son yıllarda Suriye’den gelen milyonlarca göçmen, sosyo-kültürel ve demografik yapı ve güvenlik konusunda bazı endişeleri beraberinde getirmiştir. Afganistan gibi radikal örgütlerin çok bulunduğu bir ülkeden gelen göçmenler güvenlik tehdidini artırıyor.

2.1.8. Evlilik Yoluyla Kadın Göçü

Özellikle artan küreselleşmenin de etkisiyle günümüzün toplumları çok fazla yer değiştirme eğilimindedirler (Deniz ve Özgür, 2010, s.14). Uluslararası göç kavramında ülkeler kaynak, hedef ve geçiş ülkesi olarak tanımlanmaktadır (Tekelioğlu, Doğan, Çelebi, 2015, s.3). Yeryüzü genelinde pek çok ülke göç olaylarından çeşitli derecelerde etkilenmiş ve bu göçler genellikle hedef ve kaynak ülkelerde önemli değişimlere neden olmuştur.

Göç, yüzyıllardır yeryüzünde bulunan her bir toplumun deneyimlediği, toplumlar üzerinde ekonomik ve kültürel etkiler bırakan önemli bir etkidir. Çoğunlukla göç literatüründe daha ziyade erkek göçmenlere odaklanılmış ve kadınlar, ailenin erkek üyelerini takip etmek zorunda olan bir göç hareketi olarak bilinen “bağlantılı göç” noktasında değerlendirilmişler. Esasında kadının ülke dışına göçünü oluşturan önemli sebeplerden birisi de yapılan uluslararası evlilikler oluşturur. Nitekim Türkiye’ye yaklaşık 30 yıldır çoğunlukla eski SSCB ülkelerinden kadın göçünde önemli bir artış görülmektedir. Özellikle Rusya’dan Türkiye’ye evlilik amaçlı göçü gerçekleştiren Rus kadınların sayısı önemli oranda artmakta ve bu durum şüphesiz söz konusu kadınların yerleştikleri kentlerin toplumsal yaşamında bazı değişimlere neden olmaktadır.

Küreselleşme süreciyle birlikte hız kazanan iletişim ve beşeri hareketliliği, turizm sektöründeki ilerlemeler ve Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’nin (SSCB) dağılmasından sonra Türkiye’ye farklı amaçlarla göçmen grupları gelmiştir. Türkiye’ye evlilik yolu ile oluşan göçler neden-sonuç itibariyle karmaşık bir süreçten oluşmaktadır.

Evlilik göçü, evliliğe bağlı olarak eşlerin bir araya gelmesi ve evlenmek üzere olan kişilerin yaşadığı yerden başka bir mekana hareketlerinin ön plana çıkması ve farklı bir yere taşınmasıyla ortaya çıkan bir olaydır. Yeni evlilikte genellikle toplum tarafından kabul edilen kadının eşinin yaşadığı yerde yaşaması gerektiğidir.

Kadınların göç yoluyla gittikleri ülkelerde, kadın işi olarak adlandırılan işlerde (ev temizliği ve bakıcılık) istihdam edilmeleri kadın göçünün temelini oluşturmuştur. Bu olgu Ortadoğu, Doğu Avrupa ülkeleri ve Türkiye’de de benzer şekilde yaşanmaktadır.

Son yıllarda göçlerde çeşitlenme ve kadınlaşma görülmektedir (Ulutaş ve Kalfa, 2009, s.14). Farklı bir toplum içinde göçmen olmak ve ayrıca kadın olmak güçtür. Tarih boyunca yaşanan göçlerde kadınlar daima erkeklerle beraber hareket ettiği halde seslerini duyurmak için uzun zaman beklemek zorunda kalmışlardır. Çalışmalarda uzun süre sonra yer aldıklarında ise daima kadının mağduriyetinden söz edilmiştir. Kadınların mağduriyeti üzerinden hazırlanan bu çalışmalarda göç ve toplumsal cinsiyet açısından önemli gerçekleri ortaya koyarken göçün kadınlar açısından olumlu yanları yok sayılmıştır (Çakmak, 2010, s.51).

Kadın göçünün sebeplerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Yeni bir yere zorunlu taşınma
2. Eğitim
3. Bireysel olarak aldıkları bir karar

4. Evlilik

Evlenmek yolu ile meydana gelen göçün gittikçe artması bu yeni göç biçimini önemli bir araştırma konusu haline getirmiştir (Dedeoğlu, 2011, s.141). Göçlerin temel sebebi ekonomik olmasına rağmen internetin yaygınlaşması, seyahat imkanlarının artması yurt dışında okuyan ve çalışan bireylerin fazlalaşması, insanları uzak mesafelerde evlilik yapmasına olanak sağlamıştır. Uluslararası evlilikler, erkeklere göre daha az ekonomik imkanlara sahip kadınların göç etme nedenlerini tetikleyen bir sebeptir (Sinke, 1999 ve Piper, 2003'den akt. Dedeoğlu, 2011, s.141).

Çalışma amaçlı düzensiz göçler de, kadın göçünün artmasının yaygın sebeplerindendir. 1991 de Sovyetler Birliği'nin çökmesi beraberinde kaos, işsizlik ve yoksulluk da getirmiştir. Bu dönemde kadınlar daha iyi bir yaşam için başka ülkelere göç etmeye başlamışlardır (Ulutaş ve Kalfa, 2009, s.15). Kadınların evlilik yoluyla göçünde tabii ki doğrudan menfi ve müspet nedenler vardır. Rus kadınları 1990'lı yıllardan beri sadece Türkiye'ye değil, aynı zamanda Mısır, Birleşik Arap Emirlikleri, ABD ve Batı Avrupa'ya da evlilik göçü gerçekleştirmişlerdir.

Bir Rus kadını için Türkiye'yi cazip kılabilecek sebepler unlardır:

1. İklim
2. Evlilik
3. Kayıt dışı çalışma olanakları
4. İş gücü piyasasının genişliği
5. Türk erkeklerinin yoğun ilgisi

Rus kadınlarının Türkiye'yi tercih etmesini başlıca sebebi turizm sektöründeki gelişmedir. Başlangıçta tatil amacıyla gelenlerin büyük çoğunluğunun daha sonra göç ettiklerini görmekteyiz. Rus kadınlarının Türkiye'de daha çok Antalya şehrini seçtiklerini, şehrin pek çok yerinde Rusca konuşanların çokluğunu, burada Rus okulu, kurs ve derneklerinin bulunduğunu bilmekteyiz. Türkiye'nin önemli turizm şehri olan Antalya ö 2000'li yıllardan sonra uluslararası göçün en çok hedeflediği bir şehir olmuştur (Deniz ve Özgür, 2010, s.1).

Antalya'daki Rus nüfusunun %95'ni kadınlar oluşturmaktadır. Yaklaşık olarak 40 bin Rus kadını Türk erkekle evlenmiş ve yaklaşık 80 bin civarında çocuk doğmuştur. Rus nüfusun büyük bir kısmı turist olarak gelmiş daha sonra Türk erkekleri ile evlenmiş kadınlardan oluşmaktadır. Antalya yerli halkı sayıları her geçen gün artan, ülkesinde aldığı iyi eğitimle iş bulup çalışan veya sadakatli bir eş olan Rus kadınlara alışmıştır. Rus kadınları Türk erkeklerle

yaptıkları evlilikler sayesinde toplumdaki olumsuz imajlarından büyük ölçüde kurtulmuş ve toplumda daha olumlu muamele görmektedirler (Erkeç, 2015)

Türkiye ile Rusya arasındaki ilişki, bu evlilikler sebebiyle de daha da ileri düzeydedir. Bu iki ülke arasında meydana gelebilecek bir sorun, küresel rekabet, bölgesel siyasal tansiyon ve uluslararası sorun halini kazanmaktadır. Ayrıca iki ülke arasındaki gerilimler hem Türkiye’de yaşayan Türkler’le evli Ruslar’ı hem de Rusya’da yaşayan ve iki ülke arasında ticaretle uğraşan Türk’leri olumsuz yönde etkilemektedir. Türkiye’deki Rus kadınların karşılaştıkları en önemli sorun dil engelidir ki bu nedenle Türkiye’de hukuksal anlamda kendisinin ve çocuğunun özlük haklarını yeterince savunamayan Rus kadınların sayısı oldukça çoktur (Erkeç, 2015).

2.2. Dil

2.2.1. Yabancı Dil Öğretimi

2.2.1.1. Yabancı Dil ve İkinci Dil Nedir?

Ana dil bireyin başta annesi ve diğer aile bireylerinden, daha sonra ise yaşadığı sosyal çevreden öğrendiği ve çevresiyle iletişim kurmayı sağlayan dil olarak tanımlanır (Aksan,1990, s.81). Anadil kişinin bulunduğu toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. Anadilin anne ile ilgisi yadsınamayacak kadar çoktur. Bireyin yakın çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek, yaşamın ilk birkaç yılı içinde edindiği dil, birinci dil dil olarak ifade edilir. Demircan (1990, s.14), Koç (1992, s.28) ana dili önce anneden ve yakın çevreden ve ulusal olanaklardan yararlanarak öğrenilen dil olarak tanımlar. Aynı zamanda Her Türk’ün anadilinin Türkçe olduğunu belirtmektedir. Anadil tanımı Wiki sözlüğünde anadil eğitimi yapılmadan öğrenilen ilk dil olarak tanımlanmaktadır (<http://de.wikipedia.org/wiki/Muttersprache>). Şimdiye kadar yapılan tanımları özetlersek yabancı dil, anneden, aileden, yakın çevreden, bulunulan toplumdan öğrenilen, doğumdan sonra ilk öğrenilen çocukluk yıllarında ilk iletişimin sağlandığı, çevreyle iletişimi sağlayan, düşünmeyi ve konuşmayı sağlayan dildir.

İnsanların doğduğu ülkede konuşulmayan ancak başka ulustan insanlarla iletişim kurmayı sağladıkları dile yabancı dil denir. İkinci dil ise ana dilden sonra gelen ve herhangi bir ülkede değişik insanlarla Lingua Franca olarak iletişim aracı olarak sonradan öğrenilen dil olarak kabul edilmektedir (Ceyhan, 2007, s.71). Türkiye’de ikamet eden bir Türk için İngilizce öğrenmek yabancı dil iken, İngiltere’de yaşayan bir Türk için İngilizce konuşmak

ikinci dildir. Ceyhan, (2007) yabancı dil öğretimi konusunda yapılması gereken hususları şu şekilde belirlemiştir:

1. Dilin yaşanılarak öğrenilen bir beceri olduğu unutulmamalı ve izlenceler bu ilkeye göre hazırlanmalıdır.
2. Planlanan öğrenme yaşantıları yaşama ve öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.
3. Dil öğrenme anlama ve anlatım olarak iki yönlüdür. Bu hususlara derslerde yeterince yer verilmeli, “müfredatın veya programın tamamlanması” kaygısı olmamalıdır.
4. Öğrenciyi öğretilen dile daha fazla yoğunlaştırmak için okul dışı etkinliklere yer verilmeli.
5. Ders programları hazırlanırken mutlaka uyarıcı sayısını fazla tutmaya ve pekiştirici öğrenmeyi artırmaya dikkat gösterilmeli.

2.2.2. Yabancı Dil Öğretim İlkeleri

Yabancı dil öğretiminin daha iyi ve verimli olması bazı için bazı yöntem ve ilkelere dikkat etmek gerekir. Verilecek eğitimde sınıf içi etkinliklerde bu ilkelerin göz önünde bulundurulması sağlanmalıdır. Gedik'in (2009, s.10,11-12) Demirel'den, (2007, s.29-30) aktardığına göre bu ilkelerden bazılarını şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Dört Temel Beceriyi Geliştirme: Dil dört esas beceriden oluşmaktadır. Bunlar; dinleme, okuma, yazma ve konuşmadır. Dil iletişimi sağladığı için bu dört becerinin kazandırılması gerekir. Özellikle ilköğretim okullarında bu dört temel becerinin kazandırılması önemlidir. Bundan dolayı bu becerilerin kazandırılmasına özen gösterilmelidir. Bununla birlikte dil becerilerinin oranları farklı olabilir (Demirel, 1999, s.31).
2. Öğretim metotlarının Önceden Planlanması: Dersin önceden planlanması hem öğretmen hem öğrenci açısından çok önemlidir. Öğretmenin işleyeceği konuları ve etkinlikleri önceden planlaması, gözden geçirmesi, gerekli eğitim öğretim materyallerini hazırlaması dersin verimliliğini artıracaktır. Böylece ders daha iyi anlaşılacaktır. Bu yüzden öğretmenler mutlaka ders planlaması yapmalıdırlar.
3. Basitten Karmaşığa Somuttan Soyuta Doğru Öğretme: Öğretilen konular belli bir sıralama içinde olmalıdır. Bu sıralama basitten karmaşığa olmalıdır. Önce somut ve basit kelimeler verilmelidir. Somut kavramlar verilmeden soyut kavramların

anlaşılacağı unutulmamalıdır. Yabancı dil öğretiminde basit cümlelerden karmaşık cümlelere gidilmelidir. Sınıf içindeki nesnelere başlanmalı yakın çevredeki nesnelere öğretildikten sonra soyut kavramlara ve düşüncelere gidilmelidir.

4. Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma: Ders işlenirken mutlaka birden çok duyu organına hitap edilmelidir. Teknolojideki hızlı gelişmeler televizyon, bilgisayar ve internet teknolojisindeki gelişmelerle bilgi üretimindeki hızlı artış klasik öğretim yöntemlerini bitirmiştir (Esirgen, 1997, s.57). İletişim araçlarının çok öne çıktığı günümüzde dört temel becerinin kazandırılması için televizyon, projeksiyon, kasetçalar, bilgisayar gibi araçların kullanılması gerektiği herkes tarafından kabul edilen gerçektir. Yabancı dil öğretiminde görsel iletişim araçlarının kullanılmaması modern öğretim ilkelerine uymamaktadır. Sınıflar bu aletleri kullanmak üzere hazırlanmalıdır.
5. Ana Dili Gerekli Durumlarda Kullanma: Yabancı dil derslerinde öğretilen dilin daha fazla kullanılması esastır. Bu öğrencilerde öğrenmeyi fazlaştırmıştır. Ayrıca derste daha çok öğrencilerin konuşmaları için fırsat tanınmalıdır. Öğrenciler derste ne kadar fazla uygulama yaparlarsa o kadar iyi öğrenirler. Başlangıçta öğrencilerin anadili konuşmalarına kısmen izin verilmeli ancak daha sonra kolay cümlelerle öğrenilen yabancı dilde konuşmaları sağlanmalıdır. Gerek duyulmadıkça anadil kullanılmamalıdır. Ana dilde yapılan açıklamalar mümkünse kısa ve anlaşılır olmalıdır.
6. Bir Seferde Tek Bir Yapıyı Sunma: Öğrencilere yabancı dil öğretirken dikkat edilecek en önemli konulardan biri birden fazla yapıyı aynı anda vermemektir. Aynı zamanda birden fazla cümle kalıbını ya da kelime kalıplarını vermek karışıklığa sebep olabilir. Aynı zamanda birden fazla yapıyı öğretme gayreti içinde olmak bu yapıların karışmasına, istenilen bilgilerin tam anlaşılmasına veya unutulmasına sebep olabilir. Verilen yapılar günlük yaşamda kullanıldığı şekliyle pratik edilmelidir. Aksi takdirde kullanılmayan bilgiler çabuk unutulacaktır.
7. Bilgilerin Günlük Yaşamda Kullanılmasını Sağlama: Yabancılar Türkçe öğretirken verilen bilgilerin sadece teorik değil aynı zamanda pratikte olduğu gibi olması gerekir. Öğrenci öğrendiği bilgileri günlük hayata uygulayabilir olmalıdır. Bunun tam tersi durumunda yani öğrendiklerini pratiğe dökemediğinde dilden aynı

zamanda kültürden uzaklaşır. Öğretici, öğrenciye öğrettiklerini günlük hayatta kullanabilmesi için rehberlik yapmalıdır.

8. Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılmalarını Sağlama: Tüm öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılması sağlanmalı her öğrencinin etkinlikleri tamamlaması için zaman tanınmalıdır. Dil öğretiminde asıl amaç yaşayarak öğrenme olmalıdır. Çünkü insan duyduklarının büyük kısmını kısa sürede unuttur. Okuyarak öğrendiklerinin bir kısmını hatırlar ancak yaparak yaşayarak öğrendiklerini kolay kolay unutmaz. Bu yüzden sınıf içi uygulamalarda öğrenci aktif olmalıdır.
9. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma: Her öğrencinin dil öğrenme yeterliliği farklı olabilir. Öğrencilerin yaş, eğitim durumu, motivasyonu, sosyal ve psikolojik durumu farklı olabilir. Bu etkenler göz önünde bulundurulmalı, etkinlikler buna göre hazırlanmalıdır. Daha yavaş öğrenen öğrencilerin etkinlikleri ve ödevleri bu etkene göre hazırlanmalıdır. Sınıf içi etkinlikleri öğrencilere göre çeşitlendirmeli ve sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır.
10. Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme: Öğretmenin öğrencilerin dil öğretimine karşı istek uyandırması ve öğrenme konusunda cesaretlendirmesi öğrenmeyi kolaylaştırır.

2.2.3. Yabancı Dil Öğrenme Yaşı

Erken yaşta yabancı dil öğretimi hususunda dikkate alınması gereken en önemli unsur yabancı dil öğreniminin ana dil öğretiminden farklı olduğu gerçeğidir. Anadil öğretimi kişinin doğumundan itibaren herhangi bir yöntem teknik kullanılmadan kişinin duyduğu seslere bağlı olarak istemsizce kendiliğinden oluşan bir süreçtir. Çocuklar dili taklit ederek, modelleyerek, deneyimlerini ve düşüncelerini katarak öğrenmektedirler (Güven ve Bal, 2000, s.13). Her insanın bunu engelleyecek özel bir durumu olmaması durumunda, çevresinde konuşulan dili sahip olduğu dil yeteneği sayesinde, önce edilgen dinleme-gözleme yoluyla, sonra da sesler, heceler, sözcükler ve söz dizimi yapılarını, dilin diğer özellikleriyle birlikte (anlamsal, göstergesel, edimbilimsel...) kullanmaya başlar.

Öğrenme süreci doğal bir süreç değildir. Bir öğreticinin yönlendirmesi ve gözetimi altında, belli bir program, yöntem teknik ve materyallerin kullanılması gerekir. Öğrenme aynı zamanda kişinin bireysel iradesini gerektirir. Kişi bilinçli ve istekli olarak öğrenmeye katılırsa öğrenme daha başarılı olur. Yabancı dil öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanılması da önemlidir.

Çocuklara yabancı dil öğretimi ile ilgili çok çeşitli görüşler bulunmaktadır. Haznedar, (2003, s.119) yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlanması gerektiğinin sebeplerini beş ana bölümde sıralamıştır.

1. Yabancı dil öğretimine başlama yaşının önemi.
2. Uygulamanın çocuğa sağlayacağı bilişsel
3. Akademik
4. Sosyal olarak sağladığı yararlarıdır.

Yapılan çalışmalar ikinci dil öğrenmeye başlama yaşının dil öğrenmedeki en önemli etken olduğunu göstermiştir. Johnson, (1992), (Johnson ve Newport, (1989, 1991) Oyama, (1976, 1978), Krashen, et al. (1982) Patowski, (1980) Singleto, (1989), Slavoff ve Johnson, (1995) aktaran: Haznedar, 2003, s.119). Bu açıdan incelendiğinde özellikle uzun süre veri toplanan çalışmalarda erken yaşta dil öğrenenlerin dili ana dil olarak kullananlar kadar başarılı olduklarını göstermiştir. Bu yüzden dili aksansız konuşabilmek için 6 yaş sınır olarak gösterilmiştir. Long'dan, (1990) 6 yaştan sonra öğrenenlerin dili akıcı olarak kullansalar bile aksanlı konuşacağı ileri sürmüştür. Şöyle ki Amerika Birleşik Devletleri'ne 6 ile 20'li yaşlar arasında giden ve bu ülkede 5 yıldan 18 yıla kadar sürede yaşayan 60 İtalyan göçmen ile yürütülen bir araştırmada, dilin konuşulduğu ülkede yaşamaktan çok, dili öğrenmeye başlama yaşının en önemli etken olduğu sonucuna varılmış ve erken yaşta öğrenmeye başlayan bireylerin daha iyi bir performans gösterdikleri belirlenmiştir (Haznedar, 2003, s.120).

Çocuklar 0-12 yaş arasında devamlı bir değişim ve gelişim içinde olurlar. Bu değişim ve gelişim her alanda sürmektedir. Fizyolojik, bilişsel, duyuşsal, psikomotor, düşünsel, sosyal, iletişimsel ve dilsel becerilerin tümünü kapsar ve her alanda yaşanan bir gelişme kişinin diğer bütün becerileri ve davranışlarına yansiyarak onu zamanla şekillendirir. İnsanın kişiliği de yaşantısı doğrultusunda gelişir. Bu gelişim her açıdan kişinin yaşantısını etkiler. Dolayısı ile dil öğrenimi çocuğun sadece dil yeteneğini değil, genel birikim ve becerilerine yansımaları, kişiye kazandırdıkları ve kişiliğinin oluşumunda çok değerli katkıları vardır. Dil bilmek ve onu yaşamın her alanında etkin bir biçimde kullanmak yalnızca dilsel bir özellik değil bu durum aynı zamanda bir davranış biçimidir. Bundan dolayı öğrenilen her dil insanın tutum ve davranışlarına katkı yapar ve onu biçimlendirir.

İkinci dil öğrenilmesinin çocukların bilişsel gelişimine de önemli katkı sağladığı tespit edilmiştir (Gaonac'h, 2002, s.16). Annick Comblain'e (aktaran Pierard 2014, s.8) göre psikolojik olarak erken yaşta dil öğrenimi bireyin yaratıcılığını geliştirmekte, yeni bir dil öğrenmek için motivasyon sağlamakta, dilsel ve kültürel açıdan bilinçlenmeyi sağlamaktadır.

Sosyo kültürel açıdan ise kişiye geleceğini planlama, başka kültürlerin konuşulduğu kültürleri daha iyi anlama ve dillerin önemini kavrama gibi katkılar sağlamaktadır.

Dil öğrenimine erken ve geç yaşta başlayanların kıyaslandığı çalışmalarda şu genellemelere varılmıştır.

1. Çocukluk döneminden sonra ikinci bir dil öğrenmeye başlayan insanlar, dil öğreniminin ilk evrelerinde morfolojik ve yapı bilgisi gelişimi bakımından daha üst düzeyde başarı gösterebilirler.
2. Erken yaşta ikinci bir dil öğrenmeye başlayan çocuklar, amanla her iki grubu da geride bırakarak dili aksan sorunu olmadan kullanabilirler.

Çocuklar yabancı dil konuşulan ortamda buldukları zaman arttığında dilin kalan bölümlerinde yetişkinlerden daha fazla gelişme göstermektedir (Ağaçsapan, 2002, s.106). Bazı bilim adamları ise ana dili yeterince öğrenemeyen çocuklara ikinci dil öğretildiğinde, çocukların hem ana dilde hem de ikinci dilde başarısız olduklarını belirtmişlerdir.

Tarcan (2004)'e göre anadil öğrenmenin yabancı dil öğrenimine katkısını transferden bahsederek anlatır. Psikolojide önceden öğrenilen bilgilerin yeni öğrenmelere katkısı olmasına transfer diyoruz. Mesela İngilizce bilen biri sonradan Almanca öğrenmeye karar verirse daha önceden İngilizce bilmeyen birine göre daha çabuk öğrenebilir. Buna öğrenmede pozitif transfer denir. Hayatta öğrendiğimiz bilgiler sonradan öğreneceklerimizi kolaylaştırır. Bu yüzden günlük hayatımızda pozitif transferden çok yararlanırız. Tabii bunun tersi de olabilir. Yani önceden öğrendiğimiz bilgiler sonradan öğrendiklerimizi olumsuz etkileyebilir. Buna da negatif transfer denir. Örneğin, üç tekerlekli bisiklet sürmeyi bilen bir çocuk iki tekerlekli bisiklet kullanmaya başladığında hiç bisiklet kullanmayı bilmeyen birine göre zorlanabilir. Senemoğlu, (2007, s.331) bu iki duruma öğrenmede ileriye ket vurma ve geriye ket vurma demektedir.

Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğrenimi genellikle 8-10 yaş olmakla beraber ülkeden ülkeye değişmektedir.

Bazı Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğrenmeye başlama yaşları:

İtalya	: 8-11
Hollanda	: 10-12
Portekiz	: 10-12
Fransa	: (1989'da 9-10, 1995 yılında 7)
İspanya	: 8-12
Yunanistan	: 8-11

(Porcher ve Groux'tan aktaran, Polat ve Diğerleri, 2007, s.239 -240)

2.2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Yöntemler

Türkiye 'de ve dünyanın çeşitli ülkelerinde yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin en temel sorunlarından biri dil bilmemektir. Dil bilmek içinde bulunulan hayata uyum sağlamanın en önemli şartlarından biridir. Dil bilmek, kendini ifade edebilmek, isteklerini, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek açısından çok önemlidir. Bu açıdan okullarda yabancı uyruklu öğrencilere yönelik toplum dilinin öğretilmesi bir zorunluluktur. Dil öğretimi için okullarda pek çok yöntem kullanılmıştır.

Yöntem sistemli bir öğretimin temel taşıdır. Yöntem, sözlükte, bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politika olarak tanımlanmaktadır veya “Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot” olarak geçmektedir (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>, erişim tarihi: 09.05.2013). Öğretimin belirlenen hedeflere ulaşması için belirlenen yöntemin kişilere, zamana, bulunan çağa göre sürekli gelişim ve yenilenme Yöntem planlı bir öğretimin ana unsurudur. Sözlük anlamı olarak yöntem, bir amaca erişmek için takip edilen yol, usul, sistem, prosedür ve politika olarak tanımlanmaktadır veya “Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot” olarak geçmektedir (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>, erişim tarihi: 09.05.2013). Öğretimin belirlenen hedeflere ulaşması için belirlenen yöntemin kişilere, zamana, bulunan çağa göre sürekli gelişim ve yenilenme içinde olmalıdır. Bu durum iyi bir öğretim yönteminin nasıl olması gerektiği konusunu sürekli gündemde tutmuştur. Dil öğretiminde yöntem öğrenciyi hedeflenen amaçlara en doğru şekilde ulaştıran unsurdur.

Dil öğretiminin nasıl olacağı tarih boyunca tartışılmıştır. Yabancı dil öğretim yöntemleri, bilgi birikiminin ötesinde öğrenciyi aktif kılarak öğrenmesini sağlayan sistemlerdir. Günümüzde dil öğretimi ile ilgili pek çok yöntem bulunmaktadır. Yöntemlerin çokluğu hangi yöntemin daha iyi olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Bir yöntemin her yönü ile mükemmel olduğunu söylemek ise doğru değildir. Çünkü bir insan için çok faydalı olabilecek bir yöntem başkası üzerinde başarısız olabilir (Tarcan, 2004, s.6). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin iyi kavranması, sonraki yeni yaklaşım ve yöntemlerin gelişimi ve bu sürecin kontrolü açısından oldukça önemlidir (Demircan, 2013).

Dil öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarının birbirinden ayrılması gerekir. Bu ayırım konusunu ilk dikkati çeken Antony'e (1963 aktaran: Yaylı, 2009, s.7) göre dil öğretimine yaklaşım özel bir araştırma örneği ya da model sunar ve bir kurama dayanır.

Yöntem bir süreçler kümesidir ve dilin nasıl öğretileceğini göstermeye çalışır. Yöntemler genellikle birden fazla yaklaşıma dayanarak ortaya çıkarlar. Bunlardan farklı olarak, teknik ise sınıf içi uygulama veya etkinliği olarak ifade edilir (Yaylı, 2009, s.7).

Yabancı dil öğretiminde ne kadar farklı duylara hitap edilirse öğrenme o kadar başarılı olur. Dil öğretimiyle ilgili günümüzde pek çok araç gereç ve materyal kullanılmaktadır. Görsel, işitsel ve interaktif araç ve gereçlerin kullanımı her geçen gün artmaktadır. İnternet aracılığıyla dersler yüz yüze işlenebilmekte ve insanlar bu şekilde yabancı dil öğrenebilmekte veya öğrendikleri yabancı dilleri geliştirebilmektedirler. İnternette yabancı dil öğreten sitelerde pek çok öğretim tekniği kullanılmakta ve çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Bu sitelerde kelime öğretimi, dil bilgisi, sesli okuma ve karşılıklı konuşma etkinlikleri yapılmaktadır. Öğrencilere bir şey öğretmek için sadece anlatmanın yeterli olmadığı ortadadır. İnsanın beş duyu organı vardır ve öğrenme faaliyetlerinde ne kadar duyu organına hitap edilirse başarı o kadar artmaktadır. Eğitimde kavramları somutlama ancak çeşitli araç gereçlerin ve eğitim teknolojisi öğelerinin işe karışmasıyla mümkündür (Ceyhan, 2007, s.174). Yabancı dil öğretimindeki materyaller verilen bilgileri somutlaştırmaktadır, bu da öğrenmenin başarısını artırmaktadır. Ceyhan (2007) dil öğretiminde kullanılan araç gereçleri şöyle sıralamaktadır: Düz resimler, fotoğraflar, kitaplar, posta kartları, tablolar, posterler, teypler, radyo, internet, modeller, Cd', DVD ve kasetler, televizyon, Mp3, Mp4 vb. Bu türde araç, gereç ve materyalleri daha da çoğaltmak mümkün olabilir.

2.2.4.1. Doğrudan Yöntem (Direct Method)

Bu yöntem ilk defa 1950'de dilbilgisi çeviri yöntemine tepki olarak geliştirilmiş ve Dünyada ve Türkiye'de dilbilgisi çeviri yönteminin yerini alarak yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemin *Doğrudan Yöntem* olarak adlandırılmasının sebebi sınıf içi etkileşimlerinin doğrudan doğruya hedef dilde yapılmasıdır. Öğretmen ana dilde konuşmaya izin vermez, bazen de ana dilde konuşanlara ceza verebilir. Sınıf içi etkinlikler öğrenilen dilde tartışmalar içerir. Öğretmen öğrencilerle daima iletişim içindedir. Öğretmen işlenen konu ile ilgili öğrencinin dilbilgisi kurallarına uygun cümleler kurmasını sağlar, hata varsa anında düzeltilir (Ceyhan, 2007, s.82). Fransa ve Almanya'da etkin olarak kullanılan yöntemin dayandığı doğallık temelli yaklaşım Amerika'da Berlitz okullarında Berlitz Yöntemi adı altında uygulanmıştır (Yaylı, 2001, s.10). Bu yöntem günümüz dil öğretim anlayışına yaklaşmış ancak günümüz şartları uygulanmasını zorlaştırmıştır. Fakat dilin sadece

dilbilgisinden oluşmadığı ve kullanılan dilin çok önemli olduğu düşüncesini yerleştirmiştir (Demircan, 1990).

2.2.4.2. Dil Bilgisi- Çeviri Yöntemi (Direct Method)

Bu yöntem Almanya, Prusya ve daha sonra da İngiltere’de 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başlarında yaygın olarak kullanılmış olup sonrasında ise diğer Avrupa ülkelerine yayılmıştır (Demircan, 1990). Esasında bu yöntemin bağlı olduğu belli bir öğrenme kuramı olmayıp daha çok akla dayalı çözümlenmeler, kural öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalar üzerinde durulur. 1970 yılına kadar Türkçe’yi yabancılara öğretmek üzere hazırlanan kitaplarda bu yöntem kullanılmıştır. 1970’ten günümüze kadar yazılmış kitaplarda yine çoğunlukla bu yöntem kullanılmıştır (Hengirmen, 2006, s.17). Türkiye’deki üniversitelerin Arapça ve Farsça bölümlerinde halen bu yöntem kullanılmaktadır.

Derslerin çoğunluğunda öğrencinin ana dili kullanılmaktadır (Ceyhan, 2007, s.82). Yaylı, (2009, s.10) Dil Bilgisi-Çeviri Yönteminin temel özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Bu yöntemde metinlerin detaylı analizine bağlı olarak metinlerin çevirisi yapılabilecektir. Dil Bilgisi-Çeviri yöntemi bu sebeple dünya klasiklerinin çevrilmesiyle doğrudan ilgili bir yöntemdir.
2. Okuma ve yazma temel beceridir. Kelime bilgisi ise metinle sınırlıdır. Kelimeler listeler halinde yazılarak öğrenilir.
3. Metinde en önemli yapı cümle yapısıdır. Cümleler halinde yapılacak çevirilerle metnin çevirisi bir bütün olarak tamamlanabilir.
4. Akıcılıktan çok doğruluk önemlidir. Tümünden gelimci bir yol izler.
5. Hedef dilde konuşulmaz, öğretim öğrencilerin anadiliyle yapılır. Çünkü amaç dili kullanmak değil doğru çeviriler yapmaktır. Daha çok kural öğrenme ve karşılaştırmalı çalışmalar üzerinde durur.

2.2.4.3. Doğal Yöntem (Natural Method)

Yabancı dilin ana dile benzer şekilde öğretilmesi gerektiğini savunan Dilbilgisi Çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Dilbilgisi Çeviri yönteminin klasik eserler kullanılarak yazılı dili öğretmesinden ziyade mevcut zaman diliminde konuşulan şeklini öğretmektedir. Doğal Yöntem; sadece öğretmenin kendi anadilini kullanarak, sürekli iletişim kurarak, konuşma yoluyla etkileşim sağlayarak bir metin oluşturup dilbilgisi açıklaması yapmadan

anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle öğrenmeyi gerçekleştirmek biçiminde tanımlanabilir.” (Demirel, 2010, s.46). Bu yöntemde hedef öğretilen anadildir. Bu yüzden açıklamalar ana dilde yapılmaz. Öğrenci öğrenirken etkin olmalıdır, anadil öğrenirken nasıl ki yanıtlara bakmadan konuşmaya devam edersek yabancı dil öğrenirken de çok konuşmaya çalışmalıyız (Demirel 2010, s.47). Öğrenci konuşmada çekinik kalırsa ona metin ezberletebiliriz (Demircan, 2013, s.175). Öğretmen öğrencinin yanıtlarını anında düzeltmeli, böylece yanlşın öğrencinin zihnine yerleşmesine izin vermez. Yabancı dilde sık kullanılan kelimeler seçilerek bir bağlam içinde öğretilir. Bağlam yoluyla kelime öğretmek, öğrenciye sözlüğe bakmadan kelimenin manasını çıkarma becerisi kazandırır.

Gerçek yaşamda doğal öğrenmenin yolu doğal ortamda insanlarla etkileşerek öğrenmektir. Fakat yabancı dil öğretirken bu doğal ortam yani yabancı dil konuşulan ortamı bulmak zordur. Doğal yaklaşımda öğretmen olarak ana dilini konuşan kişiler “Native Speaker”lar öğretmen yapılarak bu doğal çevre yaratılmaya çalışılır. Fakat bu kolay değildir. Doğal Yöntem gerçek yaşam dilinin sınıf ortamına aktarılması, iletişimin önem verilmesi, anlamlı öğrenmeyi desteklemesi ve insancıl bir yaklaşım olması sebebiyle müspet bir yaklaşım olarak görülmektedir.

2.2.4.4. İşitsel – Dilsel Yöntem (Audio - Lingual)

Bu yöntemde genellikle derse başlama, ders metinleri ve kalıplar her zaman diyalogla başlar. Hedef dildeki kelimeler ve yapılar diyaloglar şeklinde öğretilir. Bu diyaloglar bazen cihaz yardımıyla bazen öğretmen tarafından seslendirilir bazen de öğrenciler tarafından koro halinde sonra guruplar halinde en son da bireysel olarak seslendirilir (Demircan, 2013, s.215). Önce dilin yapısını gösteren cümleler öğretilir sonra bunların alıştırmaları yapılır. Gerekğinde ana dilde düzeltmeler yapılır. Dilbilgisi kuralları alıştırmalar yoluyla öğretilir. Öğretmek için basit ve yapay cümleler kullanılır. Böylece yabancı dil öğretilirken ana dildeki hıza erişmeye çalışılır. Her dilin kendi yapısından kaynaklanan zorlukları ve farklılıkları olabilir. Bu yöntemde bunlar tespit edilerek kolaylaştırıcı çalışmalara yer verilir (Hengirmen, 2006, s.25). Ana dili doğal bir öğrenme sırası vardır. Bunlar, dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. İşitsel – Dilsel yöntem daha çok dinleme ve konuşmaya odaklanır (Demirel, 2010, s.44). Yöntem, öncelikli olarak odaklandığı dinleme ve konuşma becerilerinin dışındaki okuma, yazma becerisi ve dilbilgisinin doğru kullanılması konusunda yetersiz kalmaktadır. Öğretmenin derse diğer yöntemlerde yapılan hazırlıklardan daha fazla ders öncesi hazırlık yapması öğretmeni yormakta ve öğretim alıştırmalarının tek düze olması öğrencilerin de

sıkılmalarına yol açmaktadır (Doğan, 2012, s.121). Sözcük öğretimi günlük konuşmada öğretilen kelimelerle sınırlıdır. Her sözcük bir bağlam içinde öğretilir. Ancak yeni kelimeler bir bağlam içinde öğretildiğinden bağlam dışında kelimeleri anlamak ve kullanmak zor olmaktadır. Ayrıca öğrenciler dili bağlam içinde ve tekrarlarla öğrendikleri için kelimeleri yaratıcı bir şekilde kullanamazlar. Bu yöntemin bir başka sınırlılığı da her yaş gurubunun öğrenme şekline uyup uymaması tartışmasıdır. Örneğin çocuklar ses tekrarı ile daha iyi öğrenirken yetişkinler ses tekrarına ek olarak açıklamaların bulunmasıyla daha iyi öğrenmektedirler. Öğrenciler tüm eğitim yaşantıları boyunca kitaplarla çalışmaya alışık oldukları için bu yönteme alışmaya zorlanmaktalar (Demirel, 2010, s.44). Bu yöntem konuşma becerisinin gelişiminde bir miktar başarılı olsa da, uygun ortamlarda çok fazla anlaşılır mesaj sunan yeni yöntemler düzeyinde olmaz (Ceyhan, 2007, s.82).

2.2.4.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)

Bu yöntem davranışsal dil yönteminin karşıtı olarak doğmuştur. Bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ve ünlü dil bilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle 1960'lı yıllarda bilişsel psikolog John Bissell Carroll ve uygulamalı dilbilimci Kenneth Chastain tarafından ilk olarak geliştirilmiştir. Dilin esasında bir alışkanlık değil bir yaratıcı bir süreç olduğunu savunan bir yaklaşımdır. Bu yöntemi diğer yöntemlerden ayıran husus yabancı dildeki yeni bilgilerin birikmesi ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır. Öğrenmenin anlamlı olabilmesi için yeni öğrenmenin eski öğrenmelerle bütünleşmesi gerekir. Bu yönteme göre dil üretimsel ve iletişimsel sistemlerin bütünüdür (Doğan, 2012, s.172). Dilbilgisi kuralları tümdengelim ve tümevarım yoluyla öğretilmelidir. Dil bilgisel kurallar ruhbilimsel açıdan gerçektir ve öğretilmelidir (Demircan, 2013, s.229). Kişinin yabancı dili öğrenip kullanabilmesi için dört temel dil becerisi aynı öneme sahiptir. Öğretim aracı olarak ders kitabı, görsel ve işitsel eğitim araçları mümkün olduğunca kullanılır. Öğretmen derste yönlendirici durumdadır. Öğrencinin aktif olmasını önemser. Ders etkinliklerinde oyunlara yer verilir. Bu yöntem önceden geliştirilen yöntemlere göre daha tutarlı ve savunduğu görüşler açısından daha çok daha çağdaştır. Bu yöntemi temellendiren üretimsel dilbilimi de günümüzde daha geçerli bir yaklaşımdır.

2.2.4.6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

Bu yöntem esasında bilişsel yöntemin noksan kısımlarına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bilişsel yöntem teorisinin hedef noktası, konuşan kişinin sahip olduğu, o kişinin bir dilde

dilbilgisi yönünden doğru tümceler üretmesini sağlayan soyut yetenekleri belirlemektir. İletişimsel yöntem ise bu tür bir görüşün doğrallıktan uzak olduğunu, dilin kültür ve iletişimi bütünleştiren daha genel bir teorinin parçası olarak görülmesini savunmaktadır. Dilin iletişim olduğu teorisinden yola çıkmaktadır. Bu yöntemde amaç iletişimin gelişimini sağlamaktır. Bu beceriyi kazanan öğrenci dili etkili kullanabilmek için hem yetenek hem bilgi sahibi olur. Bu yöntemi kullanacak öğretmen hem hedef dile hem de kullanılan ana dile hâkim olmalıdır. Öğretmen ve öğrenci gerektiğinde ana dili kontrollü bir biçimde kullanabilir ve gerektiğinde çeviriyi kullanabilir (Hengirmen, 2006, s.34). Hedef dil sadece iletişim etkinliklerinde değil, aynı zamanda etkinliklerin açıklanmasında ve ödev verilirken de kullanılır (Demirel, 2010, s.57). Dilbilgisini öğretmek için ayrıca bir çalışma yapılmaz, diyalogların içerisinde yapılar ve kurallar anlatılır. Bu yöntemde tüm dil becerileri doğal bağlam içinde öğretilir. Dersler öğrenci merkezli olduğu için aktiviteler, ders malzemeleri ve öğretim ortamı özel olarak öğrenci odaklı üretilir. Bu materyallerin hedef dilin kültürünü yansıtacak ve günlük yaşamda işlevsel olarak üretilmesine özen gösterilir.

2.2.4.7. Önerme Yöntemi (Suggestology / Suggestopedia)

Önerme yönteminde dersler küçük gruplar halinde yoğun olarak işlenir. Bu yöntemde göre yabancı dil sınıfları stresli yerlerdir. Bu yüzden her şeyden önce öğrencinin rahat olmasını sağlamak gerekir. Bunun için sınıf ortamı konforlu mobilya ve koltuklarla donatılmalıdır. Öğrenci rahat olmalıdır, gerektiğinde klasik müzik çalınabilir. Öğrenciler başta anadillerini kullanırken zaman içinde hedefteki dil ağırlık kazanmaya başlar. Bu yöntemde dilbilgisine yeterince ağırlık verilmez ancak konuyu anlamak ve bir yapı oluşturmak beklenir (Ceyhan, 2007, s.884). Dil iletişim kurmak için öğrenildiğinden diyaloglara daha çok önem verilir. Diyaloglar üç evrede öğretilir. Birinci evrede diyalog okunur. İkinci evrede diyalog müzik eşliğinde okunur ve bazı yerlerde konunun daha iyi anlaşılması için anadilde bazı açıklamalar yapılır. Üçüncü evrede öğrencilerden müzik eşliğinde diyalogu dinleyip akıllarında tutmaları beklenir (Demirel, 2010, s.60). Seçilen diyaloglar işlevsel konulardan seçilerek öğrencilerin günlük hayatta bu diyalogları kullanmaları düşünülür (Doğan, 2012, s.312). Böylece öğrenciler öğrendikleri bilgileri içselleştirmeleri sağlanır. Dilbilgisi kurallarının öğretimi müzik eşliğinde kurallar şiirselleştirilerek öğrencilere gruplar halinde tekrar ettirilerek yapılır (Doğan, 2012, s.313). Yöntem insanın saklı yapabilme gücünü ortaya çıkartmak için, öğrenme ortamında “yapabileceklerinizde bir sınır yok” (İşcan, 2011, s.1282), “insan gücü istediğinde yeter”

(Doğan, 2012, s.313) gibi telkinler verilmesini ister. Drama, mzk, hayal kurma, resim gibi uygulamalar öğrenmeye karşı oluşturulan engelleri azaltmaya yardımcı olur. Bu yüzden bu sanat dallarından mümkün mertebe faydalanılmalıdır (İşcan, 2011, s.1283). Yanlışlara karşı tleranslı olmalı. Öğrencinin yanlışını düzeltmek yerine ğretmen doğru formu kullanıp öğrencinin kendi yanlışını görmesi sağlanmalıdır (Larsen-Freeman, 1986, s.75-76).

Tüm bu özelliklerine rağmen bu önerme yöntemi yabancı dil öğrenme metodu veya yöntemi olarak benimsenmemiştir. Bunun yerine dil öğrenen kişi ruhsal yönünü geliştirebilir. Bu yöntemin içerdiği kısa süreli yoğun programla düzeltici yönüyle yetişkinler için daha uygun olduğu belirtilmiştir (Demircan, 1990, s.221).

2.2.5. Yabancı Dil ğretim Teknikleri

Dil ğretiminde kazanımları bazı ğretim yöntem ve tekniklerle vermek çoğunlukla ğretim sürecinde başarıyı artırır. Demirel'e (2007, s.104) göre çoğunlukla kullanılan ğretim teknikleri şunlardır:

A. Grupla ğretim Teknikleri

1. Beyin Fırtınası (Brain Storming)
2. Gösteri (Demonstration)
3. Soru-Cevap (Question and Answer)
4. Drama ve Rol Yapma (Drama and Role – Play)
5. Benzetim (Simulation)
6. İekli ve Grup alışmaları (Pair- Work and Group Work)
7. Mikro ğretim (MicroTeaching) 8. Eğitsel Oyunlar (Educational Games)

B. Bireysel ğretim Teknikleri

1. Bireyselleştirilmiş ğretim (Individualized Instruction)
2. Programlı ğretim (Programmed Teaching)

C. Bilgisayar Destekli ğretim (Computer – Assisted Instruction)

D. Sınıf Dışı ğretim Teknikleri

Bu ğretim tekniklerine ek olarak yabancı dil ğretiminde başka teknikleri de Ceyhan, (2007) şöyle vermektedir:

1. Sunumda Bulunma (Presentation; recitation)
2. Tartışma (Debates) • şarkılar (Songs)

3. Bilmece, Bulmaca, Tekerlemeler (Puzzles, Riddles)
4. Yazma (Dictation, Composition)
5. Konuklar (Guests) • Geziler (Field Trips)
6. Atasözlerinin Kullanılması (Proverbs)
7. Kültürel Oryantasyon (Cultural Orientation)
8. Yazışma-İletişim (Pen Pals; Chatting) Mizah (Humor)
9. Karikatürler (Cartoons)
10. Görsel İşitsel Araçların Kullanılması (Audio Visual Aids). (Dobson'dan, (1988) aktaran, (Ceyhan, 2007, s.115-116).

2.2.6. Çok Dillilik

Ülkemiz bulunduğu konum itibariyle pek çok ülkeden farklı kültürden ve farklı dili konuşan öğrenciler aynı sınıfı paylaşabilmektedir. Toplum dili ve konuşma dili aynı olmayan çocuklar çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu öğrenciler ilkokula başladıklarında toplum dili ve konuşma dili aynı olan öğrenciler kadar başarılı olamamaktadırlar. Ancak okula başlama yaşında (6-7 yaş) çocukların dil yeteneği daha yüksektir. İki dillilikle ilgili yayınlanmış literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Akkaya ve İşçi, (2015) İki dilli bireyleri, her iki dilin de kullanım pratiğine sahip, her iki dilde de anlama ve anlatma becerisini edinmiş bireyler olarak ifade etmektedir. Literatürdeki tanımlar kişinin birden fazla dili bilmesi ve kullanması şeklinde ortak bir tanımda birleşmektedir (Grosjean 2010; Moradi, 2014; Yılmaz, 2014;Yılmaz ve Demirel, 2015;).

Çok dillilik eğitimde görülen sorunlardan biridir. İnsanların çevresiyle iletişim kurabilmesi ve çevresini anlayıp yorumlayabilmesi için öncelikle kendi dilini iyi kavramış olması gerekir. İkinci dili kavrayabilmek ancak ana dilin çok iyi kavranmasına bağlıdır. Bu araştırmacılar tarafından ispatlanan bir durumdur. Çok dillilik insanların yaşantısı sonucu ortaya çıkmaktadır (Bialystok, 2011). Tarih boyunca insanlar sosyal ve ekonomik sebepler nedeniyle göç etmek zorunda kalmış ve dil etkileşimleri meydana gelmiştir. İnsanlar ihtiyaçları doğrultusunda başka ülkelere gidip çalışmakta ya da başka ülkelere eğitim amacıyla gidebilmektedir. Bazen de ülkelerin dil politikaları çok dilliliğe sebep olmaktadır. Örneğin 1990 yılı sayımlarına göre İsviçre de nüfusunun %73,4'ü Almanca, %20,5'i Fransızca, 0/04,3'ü İtalyanca ve %0,7'siRomanca konuşmakta olup bu dillerin dördü de resmi olarak ülke genelinde kullanılır. Bu kültürel zenginliğin, huzurlu ve insana saygılı davranıldığı için İsviçre'ye yerleşen yabancı uyruklularca daha da artırılmıştır. Yabancılar,

İsviçre nüfusunun yaklaşık olarak %20 sini oluşturmaktadırlar (<http://daplatfo.ipower.com/images/Cokkulturluluk%20ve%20Cokdillilik.pdf>).

Çok dilli insanların günlük yaşantılarında tek dil kullanan insanlara göre daha avantajlı oldukları belirtilmektedir. Çok dil kullanan insanlar daha açık fikirli ve yabancı kültürlerle karşı farklı bir bakış açısı edinmektedirler. Bireyi daha çok kitap okumaya yöneltmekte ve zengin bir kelime hazinesi oluşmasını sağlamaktadır (Uludüz, 2018).

Bulduğumuz sosyal çevre itibarı ile sınıflarımızda pek çok yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin pek çoğu Türkçeyi hiç bilmemektedir. Bazıları ise çok az Türkçe bilmekte, telaffuzları bozuk ve sözcük dağarcıkları yetersizdir. Okuyabilenler okuduklarını anlayamamakta, çok az sözcükle konuşmaktadır. Öğrenciler yazı yazmakta zorlanmakta ve Türkçe öğrenmekle ilgili motivasyonları zaman zaman düşebilmektedir. Bu öğrencilerin Türkçe'yi daha çabuk öğrenebilmeleri için Türkçe kullanabilecekleri yaşantılarının artırılması gerekmektedir. Özellikle baba Türk, anne yabancı uyruklu çocuklar, anneleri ev içerisinde kendi anadillerini kullandıkları için daha geç Türkçeyi öğrenmekte ve daha fazla uyum sorunları yaşamaktadır. Bu öğrencilere toplum dili olan Türkçe'yi öğretirken ana dillerinin kaybolmamasına da dikkat edilmelidir. Türkçeyi öğretirken okul, aile, öğrenci iş birliğini artırıcı etkinliklere yer verilmelidir.

2.3. Kültür

2.3.1. Kültürel Uyum

Uyum kavramı genel olarak psikolojik bir kavramdır ve birçok tanımı vardır. Bununla ilgili değişik tanımlar verecek olursak;

Uyum kişinin bulunduğu çevreyle sağlıklı iletişim kurma, kendini ifade edebilme ve ilişki kurarken karşılaştığı sorunlara çözüm bulabilme olarak da açıklanabilir.

Uyumlu birey öz güveni yüksek, çevresinden yardım isteyebilen, araştıran, yaşadığı sorunları göğüsleyebilen, stresle baş edebilen, sorunları çözme stratejileri geliştiren kişidir (Tutkun, 2006, s.259). Kişi karşılaştığı sorunu çözebilmek için bir amaç geliştiriyorsa ve bu amaca ulaşabilmek için girişimlerde bulunuyorsa, tüm gücünü amacına ulaşmak için kullanıyorsa uyumlu olarak tanımlanabilir.

Uyum; “Bireyin, çevresiyle, içinde yaşadığı toplulukla/toplumla arasındaki çatışma, sürtüşme ve kavgaların olumlu iç ve dış tepkilerle dengeye dönüşebilme yetisidir (Tomanbay,

1999, s.284). Napoli vd. (1996) uyumu kişinin çevresinden ve kendinden gelen taleplere verdiği tepki olarak değerlendirmektedir.

Uyum dinamik bir yapıya sahiptir. Bireyin yaşantısına göre değişebilir. Yani uyum doğumdan ölüme kadar devam eden ve kişiye göre değişen bir süreçtir. Uyum bireyin çevresinde meydana gelen değişikliklere gösterdiği tepkilerle sağlanır. Geçtan (1993, s.14) uyum düzeyini iki etmenin oluşturduğunu belirtmektedir. Bunlardan birincisi kişinin çevresinde meydana gelen olaylar diğeri ise kişinin bu olaylara gösterdiği tepkidir. Ayrıca kişinin uyumlu davranması hayattaki verimliliğini artırır, kişinin kendini daha değerli hissetmesini sağlar, mutlu olmasını sağlar. Bunun tersi yani uyumsuzluk durumunda kişi yenilgiye uğrar, mutsuz olur, düş kırıklığına uğrar. İnsanın çatışmalara düşmesine sebep olur (Başaran, 1991, s.201-202).

Tomanbay (1999, s.284) uyumu şöyle tanımlamaktadır: Bireyin içinde bulunduğu durumun gereklerini, o toplum tarafından onaylanan ve beklenen davranışları mümkün olduğu kadar benimseme durumu. Çevresindeki beklentilere uygun olanı yapma olarak tanımlanabilir.

İnsan içinde yaşadığı toplumda bir kimlik kazanma arayışı içindeyken yaşadığı şartlar değiştiğinde yeni duruma ayak uydurma çabasına girer. Kişinin özgür iradesi onu amaçlarına ulaşabilmek için gerekli davranışları yapmaya yönlendirir. İnsanoğlu sahip olduğu yetenekleri kendi amaçları doğrultusunda kullanma özgürlüğüne sahiptir. Bu iradeyi bulunduğu toplumun beklentilerine de göre yönlendirdiğinde sağlıklı uyum yapmış olur. Gençöz (1998, s.7) sağlıklı uyum davranışlarını genel olarak şöyle sıralamıştır:

1. Yaşamı devam ettirmek,
2. Kendinin ve çevresinin özelliklerini bilmek,
3. Sahip olduğu davranışları kullanmak ve gerektiğinde yeni durumlar için yeni davranışlar geliştirmek.

Sakallı'ya (2010, s.32) göre uyum, bulunduğu topluma göre açık bir istek olmadan inanç ve davranışlarını değiştirebilmesidir. Yani kişinin bulunduğu toplumdaki açık veya gizli gurup baskısını hissederek bulunduğu toplumun isteklerine göre davranışlarını değiştirmesi ve onlara uymasıdır.

Kuo (1976) yabancı topluma uyum sağlamayan kişilerin kendi kültürü ile aşırı derecede özdeşleşmeye ve kendi sahip olduğu kültürünü daha üstün görmeye başladığını ifade etmektedir (Akt. Doğan, 1988, s.36).

Karaoğlu (2007, s.27)'ya göre bireyler kendilerini yeterince ifade edemedikleri zaman uyum sorunu yaşadıkları gibi psikolojik olarak da sıkıntılar yaşamaktadırlar.

Dönmezer (1990, s.56-59) uymayı, insanın hayatını devam ettirmek için şart olarak görmektedir. Uyumun canlının dış şartlara uyum sağlaması olarak ifade eder ve uyumu üç şekilde gösterir:

1. Fizik uyum: Kendiliğinden gerçekleşir, doğum gibi, ölüm v.s. gibi.
2. Biyolojik uyum: Çevrenin veya ortam koşullarına göre belirli bir yaşam tarzının devamının veya gelişmesinin uygun duruma gelmesi olayıdır. İnsanların beslenme, uyuma, kalkma, seyahat ihtiyaçlarının çevreye göre biçimlenmesi gibi.
3. Sosyal uyum: Sosyal uyumu iki yönde değerlendirmek gerekir. Birincisi kültürel etki, sosyal örgütlenme ve teknoloji, ikincisi ise kişinin çevresinin değer yargılarına yani iç çevresine uymasıdır (Karaoğlu, 2007, s.5).

İnsanlar içinde yaşadıkları toplumun kültürel değerlerinden önemli ölçüde etkilenirler. Toplumun görenek, gelenek, değer yargıları ve kültürünü benimseyerek davranışlarını buna göre yönlendirirler. Böylece toplum içinde sosyal iletişim ve etkileşim artarak devam eder.

Kişinin bir konu hakkındaki tutumu ne olursa olsun bulunduğu toplumun beklentilerine ve kararlarına uygun davranması uyum davranışının tanımları arasında yer alır (Usal ve Kuşluyan, 2002, s.205).

Alexander (1951)'a göre, her birey sağlıklı ve mutlu bir yaşam tarzı arzu eder. Kişilerin yaşamlarını sağlıklı ve mutlu bir şekilde sürdürmesi çevre ile uyumuyla yakından ilgilidir. Bir insanı çevre ile uyumu kendisi ile sosyal çevresi arasında harmonik bir ilişki kurabildiği derecede sağlıklıdır (Akt. Esentürk-Ercan, 1998, s.23). Diğer bir anlatımla; sağlıklı uyum, başarılı ve mutlu bir yaşam sürdürmenin en önemli ön koşuludur (Şahin, 2001, s.66).

Köyden şehire göç veya üniversite eğitimi için aynı ülkede yapılan yer değişikliklerinde bile insanlar uyum sorunu yaşarken ülkeden ülkeye yapılan yer değişikliklerinde uyum sorunu yaşamak son derece normaldir. Çünkü her toplumun kendine göre bir kültürü vardır ve bir kültürden diğer kültüre giden kişi uyum sorunları yaşayabilir (Çöllü ve Öztürk, 2010, s.223).

Pek çok kuram ve görüşte, yeni bir topluma ve katılma, yerleşme sürecinin stres yaratıcı olduğu ve uyum sağlama çabalarının yarattığı gerginliğin kişinin topluma katılmasından itibaren başladığı ve uzun yıllar sürdüğü kabul edilmektedir (Şahin, 2001, s.66).

2.3.1.1. Kültürel Uyum Sürecinin Aşamaları

Tablo 2.2. Kültürlerarası Duyarlılık Modeli Aşamaları ve Kişilerin Yaklaşımları (Kaynak: Winters (2012)'den uyarlanmıştır).

Uyum Süreci	Tanımlama	Kişi bu aşamada ne söyler
İnkâr	Kültürel farklılıklardan kaçmakta ve ilgi göstermemektedir.	“Diğer kültür/din ne söylüyor gerçekten hiç ilgilenmiyorum” “Bütün büyük şehirler aynıdır, çok fazla bina ve çok fazla araba, onlardan kaçırım”
Savunma	Kültürel farklılıkları “biz ve onlar” şeklinde algılamakta ve yargılamaktadır. Kendi kültürünü ve değerlerini eleştiri kabul etmeksizin savunmakta diğer kültürleri eleştirmektedir.	“Niçin yolun yanlış tarafından araba kullanıyor bunlar?” “Bunlar bizim yaşam biçimimize değer vermiyorlar”
Azaltma	Kültüre farklılıkları tanımakta ve kültürel ortak noktaları ve değerlerin altını çizmekte, kültürel farklılıkları takdir etmektedir.	“Tam olarak ne düşündüklerini anlamak gerekli” “Kişinin derisinin rengi önemli olmamalı”
Kabul etme	Kendi ve diğer kültürler arasındaki farklılıkları tanımakta, değer vermekte ve ortaklıkları bulmaktadır.	“Yeni kültürleri tanımayı seviyorum” “Ne kadar çok diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olursam, o kadar çok kendi kültürümle karşılaştırebiliyorum”
Adaptasyon/Uyum	Kendi kültürel değer ve normlarını korurken, diğer kültürlerle göre perspektifini değiştirerek uyum sağlama yeteneğini geliştirmektedir.	“Bu sorunu çözmek için bakış açımı değiştiriyorum” “Kültürel olarak doğru yolu bulmaya çalışıyorum” “Diğer kültürel bakış açılarını konuşalım, ortak bir çözüm bulalım”

Tutkun (2006, s.260) kültürel uyum sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Balayı dönemi: Bu dönem ilk aşamadır. Bu dönem heyecan vericidir. Kişi merak içinde çevresini tanımaya başlar ve merak içindedir.
2. Düşmanlık/saldırganlık: Bu evrede, kişi yeni kültüre uyum sağlayabilmek için çok çalışmak gerektiğinin farkına varır. Bu çaba beklenenden daha stresli olabilir ve bu evrede kültürel olarak zor deneyimler yaşanabilir. Önceki beklentiler doğrultusunda yeni kültürle bütünleşmede ciddi zorluklar yaşayabilir. Birey ülkesinde kolaylıkla elde edebileceği bazı yiyecek ve diğer ihtiyaçlarını yeni kültürde bulamayabilir. Bu süreçte çoğunlukla hayal kurarak zaman geçirilir. Pek çok kişi bu evrede kendisini tecrit edilmiş, kızdırılmış, bunalıma girmiş ve rahatsız hisseder.
3. İyileşme, ağır ağır adapte olma: Birey yeni kültüre adapte oldukça yeni çevrede kendini daha rahat hissetmeye ve her şey daha anlamlı gelmeye başlar. Kişi bu evrede daha çok kendini evinde gibi hisseder ve zamanla kendine güveni artar.

4. Adaptasyonu tamamlama, iki kültürlülük: Yeni çevrede etkin olarak birtakım eylem ve ilişkilerde bulanabilme, kendi kültürüyle yeni kültür arasında kolaylıkla hareket edebilme.
5. Yeniden katılma: Yeni kültürü benimseme ve ona katılma

Dimarco (1971) uyumla ilgili geliştirdiği modelde dört aşamadan oluşmaktadır. Dimarco bu çalışmasında kişilerin ihtiyaçları arasındaki farka ve dengesizliğe dikkat çekmektedir.

1. Şok aşaması; bu aşamada kişi yeni bir kültüre girdiği için şoktadır.
2. Savunmacı-gerileme aşaması; bu aşamada kişi yeni kültürü kabul etmemektedir.
3. Bilgilenme aşaması; zamanla kişi
4. Uyum ve değişme aşaması; ilk üç evreden sonra birey artık uyum ve değişim için önemli ölçüde hazır durumdadır. Birey öğrenme sonucu topluma kolayca uyum sağlamakta ve özümsemiği değerleri kendi davranışlarında yorumlamaktadır (Akt: Allaberdiyev, 2007, s.13-14).

2.3.2. Kültürlerarası Yeterlilik Kavramı

Kültürlerarası yeterlilikle üzerine yapılan ilk çalışmalar 1950’li yıllarda yabancı ülkelerde çalışan veya eğitim amaçlı bulunan kişilerin edindikleri deneyimlere dayanarak başlamıştır. Bu yıllarda yabancı bir ülkede yaşamaya alışmak ve kültürüne adapte olmak için çok kültürlü bir nitelik kazanmak ihtiyacı ön plana çıkmış ve manada kültürlerarası yeterlilik kazanmak önemli olmuştur (Varhegyi and Nann, 2008). “Kültür dilin içindedir ve dil kültür ile yüklüdür” (Ağar, 1994, s.28) ifadesi temelinde kültürlerarası yeterlilik bu süreçte dil öğrenme ve iletişim ile ilişkilendirilmiştir (Sun, 2013). Bir başka deyişle dilbilgisi, bu husus iletişim olarak görülmekte, kültüre ait dilin bilinmesi, mesajların anlamlandırılmasını sağladığı için kültürü anlamak için dil faktörünün etkisi oldukça önemsenmektedir (López-Rocha, 2016). Kültürlerarası yeterlilik kavramı birçok çalışmada kültürlerarası iletişim yeterliliği olarak ele alınır. Bundan başka kültürlerarası yeterlilik kavramı yerine uluslararası iletişim, kültürlerarası farkındalık, uluslararası yeterlilik, uluslararası iletişim, kültürlerarası uyum, kültürlerarası iletişim, kültürlerarası hassasiyet gibi kavramlar da kullanılır (Fantini, 2006).

Byram’ (1997)’ a göre kültürler arası yeterlilik beş becerinin sağlanması ile mümkündür. Bu beceriler; bilgiler, tutumlar, etkileşim, keşfetme becerisi, yorumlama

becerisi, eleştirel kültürel farkındalık becerisi şeklinde belirtilmiştir. Bu noktada da farklı kültürlerden bireyler arasında etkileşim olduğunda bu kişilerin içsel ve dışsal olarak o toplumdan öğrendikleri bilgiler ile donandıkları bundan dolayı da kendilerine gelen herhangi bir bilgiyi de ancak bu bilgiler ile değerlendirebilecekleri ifade edilmektedir. Gerçekten de bireylerin bir olaya bakış açıları ya da düşünce biçimleri önemli ölçüde kültür tarafından belirlenmekte ve doğal olarak bu yönde bir anlayış ve perspektif geliştirmektedirler (Byram ve Zarate,1997). Böylece farklı bir kültürden insanlarla etkili bir etkileşim kurulabilmesi öncelikle kültürel bilginin edinilmesi ve bu bilginin farklı kültürlerle etkileşim sürecinde davranışa dönüşmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Tablo 'de 2000 yılı sonrasında kültürlerarası yeterlilikle ilgili tanımlar verilmiştir. Bu tanımlar genel olarak “kişinin farklı bir kültür ile ilgili bilgi edinmeye istekli olması, kültüre ait bilgi, tutum ve davranışlar edinmesi, farklı kültürel ortamlarda ya da farklı kültüre sahip kişilerle uygun ve etkili iletişim kurabilme yeteneği” olarak belirtilmektedir.

Tablo 2.3. Kültürlerarası Yeterlilik Tanımları (Akt. Eğinli vd., 2016)

Kültürlerarası Yeterlilik Tanımları	Teorisyen
Kültürlerarası yeterlilik, diğer kültür hakkında bir bakış açısı kazanmak için öğrenme ile başlayan, diğer kültürden kişilerle etkili iletişim kurma yeteneğine sahip olma ve bunu davranışları ile göstermeyi kapsayan bir süreçtir.	Guilherme (2000)
Kültürlerarası yeterlilik, bir kişinin bilgi, tutumları ve davranışlarının diğer kültürlere açık ve esnek olmasını ifade etmektedir.	Alred ve Byram (2002)
Kültürlerarası yeterlilik, farklı kültüre sahip kişilerle etkili ve uygun bir etkileşimde bulunmak için gerekli bilgi, motivasyon ve becerilere sahip olmayı ifade etmektedir.	Wiseman (2002)
Kültürlerarası yeterlilik, farklı kültürden kişi/kişilerle hem dilsel hem de kültürel yapıya olarak uygun ve etkili bir şekilde iletişim kurmak için gerekli yetenekler bütününe sahip olmayı ifade etmektedir.	Fantini ve Tirmizi (2006)
Kültürlerarası yeterlilik, ulusal, etnik ve kültürel sınırların değişimi ve iki farklı kültürden kişi arasında etkileşimin sağlanmasını ifade etmektedir.	Spitzberg ve Changnon (2009)
Kültürlerarası yeterlilik, çok çeşitli kültürel değerlere sahip kişilerle etkili ve uygun etkileşimi destekleyen karakteristik özellikler, bilişsel, duygusal ve davranışsal beceriler setidir.	Bennett (2011)
Kültürlerarası yeterlilik, duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerin birbiri ile bağlantılı olduğu, diğer kültür ile ilgili öğrenme ve eğitim ile başlayan, genel ve spesifik kültürel bilgi birikimine bağlı olan, sahip olunan bilgiyi iletişim sürecinde sürekli değişen bir şekilde kullanabilme yeteneğini ifade etmektedir.	Dehmel vd. (2011)
Kültürlerarası yeterlilik, diğer kültürler ya da diğer kültürlerden kişilerle uygun ve etkili bir şekilde etkileşim kurmak için kişinin hazır olmasıdır.	Sinicrope, Norris ve Watanabe (2012)
Kültürlerarası yeterlilik, diğer kültürü, kültürel sistemi, kültürel değerleri öğrenme, normal olarak kabul etme, diğer kültürden kişileri dinleme ve anlamayı sağlayan mantıksal yapıya sahip olmaktır. Hem kültürel değerlerini öğrenmeyi hem de öğrendiklerini gerekli durumlarda uygulamayı kapsamaktadır.	UNESCO (2013)
Kültürlerarası yeterlilik, farklı etnik, dinsel, kültürel, ulusal ve coğrafik gruplardan kişilerle başarılı bir şekilde etkileşim kurma bilgi ve becerisinin bütününe ifade etmektedir.	Zytkiewicz-Plonska ve Acienè (2014)
Kültürlerarası yeterlilik, bir kişinin kendi kültürünün dışındaki farklı kültürlerden kişilerin dilini kullanma, kültürel bilgiye sahip olma, saygı duyma ve tolerans gösterme, aşına olunmayan durumlarda kültürel bilgiyi kullanarak anlama ve etkili iletişim kurma yeteneği olarak tanımlanmaktadır.	Foncha ve Sivasubramaniam (2014)
Kültürlerarası yeterlilik, eylem odaklı bir süreç olup, farklı bir kültür ile ilgili yeni ve etkili bir davranışın ortaya çıktığının görülmesi için öncelikle bilişsel alanda bir değişikliğin olmasını gerektirmekte, farklı kültürel ortamlarda gerekli davranışların ortaya konulması yeteneğini ifade etmektedir.	Cushner (2015)

Van Den Boom (2003) kültürlerarası yeterlilik kavramını açıklarken bireysel kültürlerarası yeterlilik (individual intercultural competence) tanımını kullanmıştır. Bu tanıma göre kişi bu özellikleri grup içi dinamikler, çatışma yaratacak konuları bilebilmesi ve çatışmaları nasıl yönetebileceğini gibi özellikleri bilmesiyle kazanabilmektedir. Kişinin bunu öğrenebilmesi için farklı kültürden olan kişilerle iletişim içinde olması ve sağlıklı bir iletişim için gerekenleri öğrenmesi için istekli olması gerekir. Bolten (2005) kültürlerarası yeterlilik kavramını stratejik, profesyonel, sosyal ve bireysel olarak 4 bölümde açıklamıştır. Bu bağlamda kültürlerarası yeterlilik öğrenmeye hazır olma, belirsizliklere karşı tolerans vb. nitelikler; sosyal kültürlerarası yeterlilik empati ve tolerans, uzlaşma ve yüksek iletişim kurma yeteneği vb. nitelikler; stratejik kültürlerarası yeterlilik problem çözme ve karar verme, bilgiyi yönetebilme vb. nitelikler; profesyonel kültürlerarası yeterlilik profesyonel bilgi ve deneyim vb. nitelikler gerektirmektedir (akt. Praxmarer, 2013).



Şekil 2.5. Kültürlerarası Yeterlilik Türleri (Bolten, 2005)

Ruben (1976) ise kültürlerarası yeterliliğin yedi boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar; saygı gösterme (saygıyı ifade etmek ve pozitif bakmak), etkileşim tutumu (tanımlayıcı, değerlendirici ve eleştirel olmayan yanıtlar vermek), bilgi yönelimi (kişinin farklı ortamlarda doğrunun ve yanlışın ne olduğunu ya da farklı bakış açılarını açıklayabilme ve tanımlayabilme yeteneği) empati (diğer kişinin duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve sezgisel tanımlayabilme), esnek olma (kişinin farklı ortamlarda bilgi isteme, açıklama,

problem çözümü ile ilgili değerlendirme yapabilme niteliklerini uyumlaştırma ve bu konuda esnek davranabilme yeteneği), etkileşim yönetimi (diğerlerinin ihtiyaçlarını doğru değerlendirerek bir neden temelinde etkileşimi başlatabilme ve sürdürebilme), belirsizliğe karşı tolerans (kişinin yeni ve belirsiz durumlar karşısında tepki verebilme yeteneği).

Scheitz'a ise kültürlerarası yeterliliği beş boyut şeklinde tanımlamaktadır. Bunlar; tutumlar (farklı bir kültürü ve kültürel farklılıkları kabul etmeye yönelik pozitif tutum), bilgi (kültürel farklılık ve farkındalık ile ilgili ortak bilgi), iletişim (sözlü ve sözsüz iletişime ilişkin bilgi ve farkındalık), kişiye ait göstergeler (zorluklarla karşılaşıldığında sakin ve kontrollü olabilme), sosyal ilişkiler (destekleyici ve doyum verici ilişkiler kurma yeteneği) (akt. Humprey, 2007, s.37-39).

2004 yılında İngiltere'de Leonardo da Vinci Avrupa Eğitimi (Leonardo da Vinci European Training in the UK) tarafından gerçekleştirilen Kültürlerarası Yeterliliğin Değerlendirilmesi (Intercultural Competencies Assessment/INCA) konulu bir proje gerçekleştirilmiştir. Bu Proje kapsamında kültürlerarası yeterliliğin hangi boyutlara sahip olması gerektiği ve her bir boyutun hangi yeterlilikleri içerdiği tanımlanmıştır. Ayrıca yine bu proje kapsamında, kültürlerarası yeterlilik ile ilgili pek çok boyut ve alt boyutlar ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

2.3.3. Çok Kültürlülük

Çok kültürlülük; etnik yapı, dil, ırk, cinsiyet, sosyal sınıf, engelli olma, yaş, dinsel yönelim ve kültürel boyutların tamamını içeren çok yönlü ve geniş kapsamlı bir kavram olarak ifade edilir (Tiedt ve Tiedt, 2005; APA, 2002; Akt. Demir, 2012, s.1455). Bu boyutlar çok kültürlülüğün çok geniş bir çerçevede incelenmesi gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Hatta çok basit yaşam biçimleri bile çok kültürlülük tanımına uyabilir. Çok kültürlülük anlayışında her kültürün kıymetli olduğu ve kültürleri kıyaslamamanın yanlış olduğu düşüncesi bulunmaktadır. Çok kültürlülüğe göre her kültür kendi doğruları içinde değerlendirilmelidir. Çok kültürlülük, kültürlerin değerlendirilmesi kendi doğruları içinde yer alır ve bu değerler başkası ile kıyaslamadan değerlendirme felsefesine dayanır. Her kültürün kendine göre koşulları vardır ve bunları birbiriyle kıyaslamak yanlıştır (Özensel, 2012).

Toplumda meydana gelen değişimler toplumun her alanında olduğu gibi eğitimde de etkileri görülebilir. Nitekim istenilen birey modeline ulaşmanın yolu eğitimden geçmektedir. Çok kültürlülük kavramıyla beraber çok kültürlü toplum, çok kültürlü okul, çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü öğretmen tanımları ortaya çıkmıştır. Eğitim bir bütün olmakla beraber

eğitimde çok kültürlü öğretmenin, sınıflarda farklı özellikteki öğrencilere ulaşması açısından önemi büyüktür. Bu yüzden ülkeler öğretmen yetiştirmede çok kültürlü öğretmen yetiştirme hedefindedirler. Öğretmen yetiştirme çalışmalarında çok kültüre dayalı bir anlayış geliştirmeleri, çok kültürlülüğten kaynaklanan bireysel farklılıkları göz önünde tutarak tüm öğrencilere ulaşması istenmektedir

Eğitimin en önemli bileşenlerinden olan öğretmen çok kültürlü eğitim politikalarının geliştirilmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Çok kültürlü toplumların eğitim sistemlerinde çok kültürlü öğretmen yetiştirilmesi eğitimin amaçlanan hedeflerine ulaşması için oldukça önemlidir. Özellikle son yıllarda öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının kültüre duyarlı bir bilinç ve anlayış geliştirmeleri ve öğrenme öğretme ortamından öğrencilerin maksimum düzeyde fayda sağlaması için bireysel farklılıklara sebep olan kültürel farklılıkların öğretmen adaylarına kazandırılmasının önemi üzerinde durulmaktadır(Ünlü ve Örtün, 2013). Bu nedenle, derleme yöntemi kullanılarak alan yazın taranmış ve çok kültürlülük kavramı, çok kültürlülüğe getirilen farklı tanımlar ve yaklaşımlar üzerinde durulmuştur. Daha sonra, Türkiye’de çok kültürlülük ve çok kültürlü öğretmenin özellikleri ortaya konmuştur.

Ülkemiz yapısı itibariyle zaten çok kültürlü bir yapıya sahiptir. Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sosyal çevrelerde bu çok kültürlülük daha da artmaktadır. Bir sınıfta farklı dil kullanan pek çok öğrenci, farklı dine mensup pek çok öğrenci, aynı etnik kökene sahip fakat farklı dil kullanan pek çok öğrenci yer almaktadır.

“Çok kültürlü eğitim etnik, kültürel farklılıklara yaşam ve meşruiyet sağlayan, öğrencileri başarıya götürmek için eşit akademik olanak sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalı olarak; eğitim programları, öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da içine alan, eğitim-öğretimin tüm öğelerinin ve eğitim politikalarının çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi esas alan kendine özgü değerleri ve kuralları olan bir eğitim politikasıdır” (Akt. Polat, 2009).

Çok kültürlü eğitim, tek tip birey yetiştirmek yerine her bireyin kendi kültürüne saygı gösteren, kişilere eşit eğitim imkânı sunan, farklı kültürlere karşı hassas olan bir eğitim düşüncesidir. Çok kültürlü eğitim her bireyin bütün farklılıklarını değerli kabul edip bütün kültürlere eşit mesafede olan, sorgulayan, araştıran, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine saygı duyan, farklılıkları zenginlik sayan insanları yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitimdir. Parekh (2002) tek kültürlü eğitimin bireyin eleştiri yeteneğinin gelişimini önemli ölçüde engellediği, aynı şekilde tek kültürlü eğitimin duyarlılığı, saldırganlığı, ırkçılığı beslemeye eğilimli olduğu

için çok kültürlü eğitimin önemine dikkat çekmektedir. Kostova (2005) tek kültürlü eğitimin oluşturduğu tehlikeye dikkat çekerek, dinsel ve başka özelliklere dayalı ayrımcı eğitimin çocukları salt gerçek bir sosyal entegrasyondan uzaklaştırmakla kalmayıp çoğu zaman onları izolasyona götürmekte, bazı durumlarda ise “farklı” çocukların asimilasyonuna neden olabildiğine işaret etmiştir.

2.3.3.1. Çok Kültürlü Eğitimin İlkeleri

Banks ve diğerleri (2001), Bennett (2001) ve Gay (1994) tarafından belirlenen çok kültürlü eğitimde öğrenme ve öğretmenin temel ilkeleri şu şekilde ifade edilmiştir: (Akt. Cırık, 2008).

1. Irkçılık, ön yargı, cinsiyet ayrımı ve diğer ayrımcılıkların son bulması.
2. Öğrenme ortamında farklı kültürlere yer verilmesi.
3. Farklı kültürlerin miraslarının, deneyimlerinin, bakış açılarının birleştirilmesi; kültürel olarak farklı öğrenciler için okulda öğrenilenler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında bağlantılar kurulması.
4. Tüm bireyler için eğitim eşitliği sağlanması.
5. Farklı kültürlerin birleşimi için bilimsel araştırmaların yapılması.
6. Farklı kültürleri anlamak ve değer vermek için hümanistik girişimlerde bulunulması.
7. İçerik ve sürecin, yapı ve özün, eylem ve yansıtmanın, bilgi ve değerlerin, felsefe ve metodolojinin, eğitimsel anlamlar ve sonucun, birlikte ele alınması.
8. Sistemik değişimin, gelişimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi.
9. Farklılıkların eğitimin içeriğini zenginleştirdiğinin farkında olunması.
10. Öğretmenlerin, etnik grupların özelliklerinin, öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardım eden programların düzenlenmesi.
11. Öğrencilerin, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardım eden eğitim programları geliştirilmesi.
12. Öğrencilerin, akademik başarılarını ve birbirleri ile ilişkilerini etkileyen bilgi, yetenek ve tutum gelişimine katkı sağlayan gizil programlara katılmalarının desteklenmesi.
13. Öğrencilerin, ırk ve etnik ilişkiler üzerindeki ön yargıları öğrenmelerinin sağlanması.
14. Öğrencilerin, ortak değerleri öğrenmelerinin sağlanması.

15. Eğitim yöneticilerinin, okulları ekonomik olarak eşit oranda desteklemesi.
16. Öğretmenlerin karmaşık bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için çok yönlü, kültürel duyarlılığa sahip olan öğretim ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarının sağlanması olarak ifade edilmektedir.
17. Çok kültürlü eğitimin hedeflenen amaca ulaşabilmesi için eğitimin tüm paydaşlarının kendi üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelidir. Bu paydaşlardan en önemli olanları şüphesiz ki eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer alan öğretmenlerdir. Çok kültürlü eğitimin amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin bu çok kültürlü eğitim felsefesi ve pedagojik bilgiye yeterliliğine sahip olması oldukça önemlidir. Eğitimcilerin, öğrencilerin farklı coğrafi bölge, ırk, din, dil, deneyim, cinsiyet, cinsel yönelim, beklenti, politik görüşlere sahip olabileceklerini bilerek öğretmenlik yapmaları hem öğrencilerin ve hem de kendilerinin başarıları noktasında oldukça büyük önem taşımaktadır (Çoban ve diğ., 2010). Cluster (2008) öğretmenin sahip olması gereken özellikler arasında, çok kültürlü bir ortamda çalışabilme anlayışı, farklılığa saygıyı ve heterojen sınıflarda ders verebilmeyi işaret etmektedir (Akt. Kilimci, 2011).

2.4. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimi

2.4.1. Yurt Dışında Eğitim Gören Türklerin Eğitimi (Almanya ve Hollanda Örneği)

Yurt dışında yaşayan Türk nüfusunun en yoğun olduğu ülkeler Almanya ve Türkiye olduğu için bu ülkelerdeki Türk çocuklarının eğitim sistemi üzerinde durulmuştur. Bu ülkelerde Türk çocuklarına yönelik eğitim politikaları irdelenmiştir.

Günümüzde Batı Avrupa'da yaklaşık on milyon Türk yaşamaktadır. İkinci Dünya Savaşı sonucunda oluşan işgücü açığını kapatmak üzere çalışmak üzere bu ülkelere göç etmişlerdir. Planladıkları süre sonunda para kazanıp ülkeye dönmeyi hedefleyen bu kişiler zaman içerisinde buralarda kalıcı olup çocukları ve hatta torunları burada dünyaya gelmişlerdir. Bu durum burada yaşayan Türk çocuklarının eğitim sorununu beraberinde getirmiştir.

Almanya'da ikamet eden göçmen çocuklar da tıpkı Alman çocuklar gibi en az 9 yıl zorunlu okul eğitimi almak zorundadırlar (Öz, 2001, s.10). Seçkin bir yapıya sahip olan Alman eğitim sisteminde bütün çocuklar her koşulda eşit haklara sahip değillerdir. Göçmen işçi çocuklarının önemli bir çoğunluğu yardımcı işçi olarak yetişecekleri Hauptschule'ye, yine

önemli bir sayıda göçmen işçi çocuğu da öğrenme zorluğu çeken çocukların gittikleri Sonderschule/Förderschule'lere devam etmek zorundadırlar (Baran, 2002). Diğer ülkeler eğitim sistemleriyle karşılaştırıldığında, Alman okul eğitim sistemleri öğrencileri farklı orta öğretim kategorilerine sevk etmektedir. Bu durum, öğrencinin gelecek hayat koşullarını önemli ölçüde etkiler (Söhn ve Özcan, 2006).

2.4.1.1. Almanya'da Yaşayan Türk Öğrencilerin Eğitimi Örneği

Almanya'da yabancı uyruklu öğrencilerin desteklenmesi için yönetmelikler olsa da bunlar bunlar başarıya ulaşmayı sağlayacak düzeyde değildir. Çünkü uzun vadeli olmayan günü kurtarıcı mahiyette tedbirler alınmıştır. Türk çocuklarının Almanya'daki durumlarına bakıldığında durumun pek de iyi olmadığını görmekteyiz. Türk çocukları ve diğer göçmen çocukları Alman çocukları ile karşılaştırıldığında başarılı olamadıkları görülmektedir. Bunun en önemli sebeplerinden biri Türk çocuklarının daha çok öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yönlendirildiği Sonderschule/Förderschule'lere ve yardımcı işçi yetiştiren temel eğitim okullarına yani Hauptschule'lere devam etmeleridir (Baran, 2002, s.34; Şen, 1993).

Söhn ve Özcan (2006) Türk kökenli çocukların Alman eğitim sisteminde dâhilinde geri kalma nedenlerini; sosyoekonomik statülerinin ve Almanca dil yeterliklerinin çok düşük olmasının yanı sıra Alman eğitim sisteminin göçmenlere yeterli olanaklar da sağlayamamasının (örneğin okul öncesi eğitimden yararlanamamaları vd.) etkisini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar Almanya'da göçmenlerin iş ve okul durumları incelendiğinde en dezavantajlı gurubun Türkler olduğu tespit edilmiştir.

Alman eğitim sisteminde Türklerin yaşadığı önemli sorunlardan biri de özel eğitim okullarına giden Türk öğrenci sayısının Alman öğrencilerden 2 kat daha fazla olmasıdır. Bunun sebebi ise yetersiz Almanca bilgisi, tartışmalı sınav testler, testlerde yalnızca Alman kültürünün sorulması, Türk ailelerinin yeterince bilgi sahibi olmayışıdır. Türk çocuklarının yeterince Almanca bilmeyişinden dolayı, normal okullara gidebilecekken, özel eğitim sınıflarına devam etmektedirler. Bunda bazı öğretmenlerin göçmenlere karşı önyargılı davranmalarının etkisi de bulunmaktadır. Türk çocuklarının Alman ve diğer göçmen çocuklara göre başarısız olmasının nedenlerinden biri de Alman eğitim sisteminin tek kültürlü bir yapıya sahip olması, eleyici olması, velilerin yeterince ilgili olmayışı, Almanca dil bilgisinin yeterli olmayışı ve Türkiye'nin buradaki öğrenciler için bir eğitim politikası belirleyememesidir.

2.4.1.2. Hollanda’da Yaşayan Türk Öğrencilerin Eğitimi Örneği

Hollanda’da halihazırda geçerli olan eğitim politikası şöyle özetlenebilir: tıpkı Alman eğitim sistemine benzer şekilde Hollanda’da ilkökul ve ortaokul öğretmen değerlendirmesi bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokul bitirmede öğretmen raporu, müdür raporu ve anlama ve bilgiyi ölçen sınava öğrencinin hangi okula devam edeceğinin kararını vermektedir (Bingöl veÖzdemir,2014) 1980 yılından itibaren göçmenlerin kalıcı olacağı kesinleştikten sonra onların eğitim sistemine uyum sağlamaları için kendi ana dillerinde eğitim vermek ve Hollandaca öğretmek amaçlanmıştır. Yaşayacakları ülkelere sosyoekonomik, demokratik ve vatandaşlık açısından uyum sağlamalarına çalışılmıştır. Bu nedenle öğrencilere destek sağlamak için ilave kaynaklar sağlanmıştır. Göçmenlerin ve Hollandalı işçi sınıfı çocuklarının benzer problemlere sahip olmaları sebebiyle Eğitimsel Öncelik Politikasına dahil edilmişlerdir. Burada amaç göçmen çocuklarının ve işçi sınıfı çocuklarının öğretimsel dezavantajlarını azaltmaktır. Bu politika kız çocuklarına özellikle göçmen kız çocuklarına vurgu yapmaktadır. Hollanda eğitim sisteminde göçmen çocukları, okula gelmeyen, eğitimi ciddiye almayan ve sorun oluşturan kişiler olarak görüldükleri için 1985 yılı itibari ile *Eğitimsel Öncelik Politikasına* dâhil edilmişlerdir. Hollanda Devleti azınlık çocuklarının okul öncesi eğitime devamını sağlamak gayesiyle birtakım özendirici politika uygulamakta, bu çocuklar için iki dilli eğitim olanakları sağlamak için çalışmaktadır (Schriemer, 2002). Bu amaçla Hollanda Hükümeti 2000 yılından beri ekstra finansman sağlayarak 2,5-6 yaş arası çocukların yarısının erken çocukluk eğitimi ve bakımı programlarına katmayı amaçlamaktadır (OECD, 2006).

Hollanda’da Türk çocuklarının durumu incelendiğinde yerli çocuklara göre çok başarısız oldukları görülmektedir. İlkokul eğitimleri boyunca yeterince dil öğrenemedikleri için okulda başarı sağlayamamaktadırlar. Dil, matematik ve genel kültür sınavlarında yeterince puan alamadıkları için iyi okullara tavsiye alamamaktadırlar. Daha çok düşük düzeyli mesleki okullara ve en düşük eğitim veren MAVO’lara gitmektedirler. Yerli öğrencilerle kıyaslandığında çok az kısmı iyi eğitim veren üniversitelere ve yüksek düzeyde eğitim veren HAVO’ya gidebilmektedir. Bundan daha kötüsü ise bu öğrencilerin pek çoğunun diploma almadan okulu terk etmesidir. Almanya ile Hollanda’daki Türk çocuklarının ortak özelliği ise özel öğretim okullarına devam eden öğrenci sayısının çok fazla olmasıdır (Sevinç, 1999, s.113).

Önceki kuşaklara göre biraz daha düzelmiş olsa da Türk çocukları Almanya ve Hollanda eğitim sistemleri içinde yerliler ve diğer yabancılara göre daha geri bir

seviyededirler. Almanya'da uygulanan ve göçmenlerin eğitim durumunu iyileştirici politikalara Türk çocuklarının diğer yabancı çocuklara göre daha az dâhil edildikleri söylenebilir. Hollanda'da göçmen çocuklarına ilişkin kanunlarda kültürlerarası yaklaşımdan bahsedildiği ancak bu yaklaşımın uygulamaya tam olarak yansımadağı düşünölmektedir.

2.4.2. Türkiye'nin Yurtdışındaki Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Politikası

Türkiye'nin yurtdışında yaşayan kendi vatandaşlarıyla ilgili olan politikası; Çocukların ve ailelerinin, yaşadıkları ülkenin ulusal yönetmeliğı, sosyal güvenlik ve işgücü anlaşması, uluslararası sözleşmeler ve Avrupa Birliğı'ne üye ölkelerde Avrupa Birliğı Hukukunun gereğı olan hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek, Türkiye ile olan vatandaşlık bağlarını her zaman için canlı tutmalarına ve kendi milli ve manevi değerlerini koruyarak, ikamet ettikleri ülkenin, sosyo-ekonomik ve kültürel yaşamlarına yeterince uyum sağlamalarına yardımcı olmak ve Türkiye'ye geri dönenlerin ölkemizdeki yaşama yeniden intibak etmelerini sağlamak için gerekli önlemleri almak şeklinde olmuştur (Yılmaz, 2001, s.1), Bununla birlikte Türkiye'nin bu konuda esasında somut bir göçmen politikası bulunmamakta olup nitekim bu hususta henüz bir Göçmen Bakanlığı dahi kurulmamıştır.

Cem (1993), Türkiye'nin bu süreçte vatandaşlarına yalnızca ders kitabı ve din adamı göndermenin yeterli olduğunu düşündüğü için bu konuda çözüm üretemediğini belirtmiştir. Diğer taraftan Güzel (1987, s.104) yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlar için Türkiye tarafından mevcut uygulanan politikaların yanlış olduğunu belirtmiştir. Bu konuda örnek bir devlet politikasına olarak Yugoslavya'yı göstermiştir. Nitekim Yugoslavya Devlet Başkanı Mareşal Tito Almanya'ya işçi göndermeden önce Almanya ile birtakım ön anlaşmalar yapmış ve bu anlaşmalar kapsamında; Yugoslavya'ya gidecek ve orada yaşayacak Yugoslavya vatandaşlarının dini ve milli eğitimlerine Almanya'nın müdahalesini istemediğini ve vatandaşlarının temizlik vd. ağır işlerde çalıştırılmaması hususu özellikle belirtilmiş ve bu durum bir anlaşma ile güvence altına alınmıştır. Maalesef yapılan araştırmalar Almanya ve Hollanda'da Türk çocuklarının eğitimleri için yurtdışında faaliyet gösteren devlet kurumları arasında bir koordinasyon olmadığı sonucunu ortaya koymuştur (Köse, 1997).

2.4.3. MEB Kapsayıcı Eğitim Nedir?

Millî Eğitim Bakanlığı, UNİCEF iş birliğı ile başlattığı Kapsayıcı Öğretmen Eğitimi ile başta dezavantajlı çocuklar olmak üzere tüm çocuklara hizmet eden öğretmen ve diğer eğitim çalışanlarının donanımı artırmak amacı ile Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Projesini

başlatmıştır. Kapsayıcı eğitimin en temel amacı eğitim öğretimde ayrımcılığın önüne geçmektir (Aktekin,2017). Dezavantajlı çocuklar kapsamına ise geçici koruma altına alınan mülteci çocuklar, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ve şiddete maruz kalmış çocuklar, yabancı uyruklu öğrenciler vb. girmektedir. Proje kapsamında ihtiyacı bulunan tüm öğrencilere ulaşmak amaç edinmiştir. Bu eğitimlerin öğrencilerin sosyal uyumunu destekleyerek, onların psiko-sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Böylece ihtiyacı bulunan öğrencilere ulaşmak ve onların sosyal hayata uyum sağlaması amaçlanmaktadır (MEB,2014)

MEB kapsayıcı eğitim, öğrenenlerin farklı olan eğitim öğretim ihtiyaçlarının karşılayarak, onların eğitime, kültüre ve topluma entegre olmalarını sağlayarak, eğitim sistemi içindeki ayrımcılığı azaltma amacını taşımaktadır (Aktekin, 2017)

Kapsayıcı eğitim genel olarak; UNESCO tarafından öğrenenlerin değişik ihtiyaçlarına, onların eğitime, kültüre ve toplum içindeki sosyal yaşama katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrıcalıkları azaltarak cevap verme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Kapsayıcı Öğretmen Eğitimi İçeriği Aşağıdaki 10 Modülden Oluşmaktadır:

1. Kapsayıcı eğitime giriş
2. Kapsayıcı öğretim ve değerlendirme
3. Kapsayıcı öğrenme ortamları (fiziki ve psiko-sosyal)
4. Okul, aile ve toplumun işbirliği
5. Her türden ve dereceden engeli olan çocuklar ile çalışmak
6. Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi
7. Şiddete uğramış çocuklarla çalışma

Kapsayıcı Eğitimin hedefi, bütün çocuklara eğitim sistemi içerisinde uygun koşulları yaratarak ve bu konuda gerekli önlemleri almaktır. Çocuklar arasında imkan eşitliği sağlamak kapsayıcı eğitimin olmazsa olmazıdır. Bu yaklaşım UNESCO tarafından 3 ayrı temelde gerekçelendirilmektedir.

1. Eğitimsel Gerekçe: Kapsayıcı okulların öğrencilerin ferdi özelliklerine göre eğitim-öğretim yöntemleri geliştirmesi ve bunun öğrenci faydasına olmasıdır. Standart öğretimler yerine öğrencilerin ihtiyaçlarına ve bireysel performansına göre, çeşitlendirilmiş eğitim tüm öğrencilerin öğrenmesini ve eğitime katılmasını sağlayacaktır.

2. Sosyal Gerekçe: Kapsayıcı okulların bir tutum değişikliği yaratarak daha adil bir toplum için temel yaratmasıdır.
3. Ekonomik Gerekçe: Tüm öğrencilere bir arada eğitim veren okulların, farklı özellikteki her gurup öğrenciye farklı okul açılmasından daha az maliyetli olmasıdır.

Kapsayıcı eğitime göre öğrenciler okulun gereklerine göre değil, okullar öğrencilerin duygusal, kültürel ve fiziksel özelliklerine adapte olmalıdır. Bunun için odaklanması gereken asıl şey öğrencilerin bireysel öğrenmeleri için okul ortamının ve eğitim yöntem ve tekniklerinin değiştirilmesidir.

Kapsayıcı eğitim tüm öğrenenlerin kendi akranlarıyla eğitim almasını ve okul hayatına tam anlamıyla katılmasını öngörmektedir. Bunun için okullar şu konularda değişiklik yapmalıdır:

1. Eğitim politikalarını
2. Okul kültürünü
3. Öğretim politikalarını
4. Öğretim uygulamalarını
5. Öğrenme ortamlarını öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına göre değiştirmelidir.

Bu anlayış öğrencilere uygun öğrenme ortamları sağlandığı sürece öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşabileceğini öngörür (MEB,2014)

2.4.4. Türkiye’de Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İlkokullarda Eğitimi

Yabancı uyruklu öğrencilerin ilkokullarda eğitiminin en önemli parçası dil eğitimidir. Dil becerisinin kazandırılmasında ilkokul kurumlarının ve Türkçe dersinin önemi büyüktür. Çocuklar yaşantılarının ilk 3 yılında ana dillerini, ilkokulda ise ana dillerini nasıl kullanacaklarını öğrenirler.

Dil, düşüncenin en somut şekilde kendini gösterdiği alandır. İnsanlar dil aracılığıyla düşünebilmekte, kendini ifade edebilmekte, çevresini algılayabilmekte ve uyaranlara tepki göstermektedir (Erişkon, 1996).

“Ayrıca çocuklar üzerinde yapılan dil gelişimi çalışmaları sonunda, konuşmayı öğrenmenin ilk dönemlerinde yaklaşık olarak tüm dünya çocuklarının temelde aynı gramer kurallarını kullandıkları saptanmıştır.” (Clifford 1980, 57) görüşü bizi çocukların doğuştan aynı dil mantığına ve yeteneğine sahip olduklarını, ancak içinde buldukları toplumun dil sistemini öğrenmek ve kullanmak suretiyle topluma uyduklarını da göstermektedir.

Çocukları kişiliğinin ve duygu dünyasının gelişmesi bulunduğu toplumun dilini öğrenmesiyle mümkündür. Dil öğretimi bu sebeple çok önemlidir. Bir millet için olmazsa olmaz anadil ve çocuklardır. Bu ikisini korunması ve geliştirilmesi öğretmenlerin, anne babaların ve devletin en önde gelen sorumluluğudur (İlhan,2005).

Bir toplumun yaşam tarzı, dini inanışları, bayramları, gelenek görenekleri, giyim tarzları gibi her türlü değerleri kültürü oluşturur. Bir toplumun yaşama bakış açısını ifade eden kültürün varlığını koruyan ise dildir. Bir toplumda dil insanları birbirine bağlayan unsurlardandır. Günlük hayatta evde, okulda, sokakta ve pazarda konuşulan dil ortak değerdir. Dil toplumlara aynı zamanda millet olma özelliğini kazandırır. Kültürün oluşmasında en önemli unsurlardan biri de dildir. Dil insanları bir araya getirerek kültürün oluşmasını sağlar. Kültürü diğer kuşaklara aktarılmasını sağlayan da dildir. Yabancı uyruklu öğrencilerin topluma uyum sağlaması, kendini yaşadıkları topluma ait hissetmesi, yaşadıkları toplumun değerlerini öğrenmesi ve bu değerlere saygı göstermesi dili öğrenip içselleştirmesine bağlıdır. Bir dili öğrenmek sadece o dili konuşmak değildir. Bir dili öğrenmek o dilin konuşulduğu kültürün değerlerine hâkim olmayı gerektirir. İnsanların yaşadığı toplumda mutlu olması için kendini rahat ifade etmesine de bağlıdır. Dil olmasaydı insanların sosyal bir yapı oluşturmaları ve ortak değer hazinesi oluşturmaları mümkün olmayacaktı. Yabancı uyruklu öğrencilere dil öğretimi bu açıdan çok önemlidir.

Bir milletin yaşam biçimi, her türden inanışları, kıyafet tarzları ve sanatı olmak üzere her türlü maddi ve manevi varlıklarının tümü o milletin kültür olarak bilinir. Bir milletin yaşama bakışını işaret eden kültürün varlığını koruyan temel unsur ise hiç şüphesiz dildir. Sosyal bir olgu olan dil aynı zamanda bir toplumu birbirine bağlayan bir harç özelliğindedir. Diğer bir anlatımla dil bir toplumun ortak temel değeridir. Bu temel değer olan dil toplumlara millet olma özelliği kazandıran en önemli unsurdur. Dolayısıyla bir toplumun bütün değerlerini ifade eden kültür içinde dilin oldukça önemli bir rolü olduğu bir gerçektir. Dil insanları bir tutan kültürün oluşmasını sağlar ve aynı zamanda bu kültür değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında da hayati bir rol oynar. Bir dili sadece konuşabilmek o dili bilmek değildir. Aksine bir dil öğrenmek o dilin ait olduğu kültürün günümüzde ve geçmişte sahip olduğu tüm değerleri bilmeyi gerektirir. Bu bağlamda dil faktörü geçmiş ile gelecek arasında çok önemli bir köprü görevi görmektedir.

İnsanların her türlü duygu ve düşünceleri ancak dil sayesinde ifade edilir ve hayat bulur. Hayat bulan bu düşünce ve duygular başka toplum içinde diğer kişilere aktarılarak topluma yayılmış olur ve böylece ortak bir kültürel değer meydana gelmiş olur. Eğer dil

olmasaydı bireylerin sosyal bir yapı oluşturmaları ve buna bağlı olarak ortak değerler hazinesi oluşturmaları imkansız olacaktı. Bir milletin dili ne kadar zengin ve hareketli ise kültürü de buna bağlı olarak zenginleşmiş olur. Böylece diline gerekli önemi vermeyen toplumlar zamanla kültürel zenginliklerini kaybederler ve sonuçta millet olma özelliklerini zamanla kaybederler. Diğer bir anlatımla dil kültür binasının ana iskeletini oluşturur.

İnsanların kendilerini ifade edebilmesi ve karşısındaki insanı anlayabilmesi çok önemlidir. Çocuklara bu eğitimi veren temel yerler ilkokullardır. Gültekin (2007) ilköğretimin ileriye dönük kazançlarından ve toplum içindeki işlevinden şu şekilde söz etmektedir:

“İlköğretim, daha ileri eğitim basamaklarının temelini oluşturması ve bu basamakta edinilen bilgi ve becerilerin bireylerin daha sonraki öğrenim yaşantılarını etkilemesi bakımından önemli bir işleve sahiptir. İlköğretim, bireylerin kendilerini çok yönlü olarak gerçekleştirmesi, toplumun sosyal ve kültürel düzeyini yükseltmesi, eğitimi kitlelere yayarak bireylerin ve toplumun yaşam kalitesini arttırmasını sağlayan çok önemli bir eğitim basamağıdır.”

Küresel eğitim, bireylere, dil, din, ırk, kültür gibi bireysel farklılıkların ve karşılıklı bağımlılığın etkisinin daha fazla hissedildiği bir dünyaya etkin katılım için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı amaçlamaktadır (Yaşar, 2008, s.235). Dünyada sürekli meydana gelen değişimlere ayak uyduracak bireyler yetiştirmek eğitimin başlıca amacıdır. Türk eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrencilerin bulunması ikinci dil öğretimini zorunlu kılmaktadır. Küresel toplumlarda insanlar farklı dil, din, sosyal yaşantı ve kültürde insanlarla beraber yaşayıp onlarla aynı okulları paylaşmaktadır. Bu durumdaki insanların yaşadığı topluma ayak uydurmasını sağlayacak bilgi, beceri tutuma sahip olması, toplumun gelenek ve göreneklerine saygı göstermesi ve sahip olduğu statünün gereklerini yerine getirmesi aldığı küresel eğitimin gereğidir.

Ülkemizde her bireyin eşit şartlarda eğitim alma hakkı anayasa ile güvence altına alınmıştır. Anayasanın 42. Maddesi, statüsüne bakılmaksızın bütün çocukların eğitim ve öğretime tabi tutulmaları olanaklarından yararlanmalarını öngörmektedir. Her ülkede sahip olunan resmi dil üzerine kurulu eğitim sisteminin yanında resmi anadilin dışında toplulukların kullandığı diller söz konusu olabilir. Her ülkede kullanılan resmi dilin dışında bir dile sahip olan toplulukların varlığı yok sayılamayacağı için, bu hüküm mülteci veya sığınmacı olma durumuna bakılmaksızın tüm yabancı uyruklu öğrencileri kapsamaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemizde buldukları süre içinde toplumumuza bütünleşmesi, sosyal ve kültürel yapıya uyum sağlamaları açısından eğitimin önemi büyüktür.

Eğitim ve öğretimin özgürlüğü konusunda Anayasa'nın 42. Maddesi, toplumsal statüsüne bakılmaksızın bütün bireylerin eğitim ve öğretim imkanlarından yararlanmalarını öngörmektedir. Her ülkede toplumun önemli bir kesimi tarafından kabul edilen bir resmi dil üzerine inşa edilen eğitim-öğretim sistemi ile birlikte, resmi dilin dışında bir anadile sahip olan topluluklar vardır. Bu gerçek göz ardı edilemeyeceği için, bu hüküm anadili farklı olan yasa dışı göçmen, mülteci ve sığınmacı olma durumuna bakmaksızın her türde yabancı uyruklu çocukları da içerecek şekilde geçerli olmalıdır (Başak, 2011). Bu nedenle Türkiye'de milli eğitim müdürlüklerinin önderliğinde, değişik sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içerisinde, mülteci ve sığınmacılar ile başvuru sahiplerinin çocuklarının okullara kaydının ve devamının sağlanması çabaları her geçen gün artmaktadır. Bu kapsamda zorunlu eğitim yaşındaki başvuru sahibi, sığınmacı-mülteci çocuklar için bazı pilot okullar belirlenerek, bu okullarda eğitim-öğretim verilmesi İltica/Göç Ulusal Eylem Planı'nda vurgulanan önemli bir husustur. Yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkiye'de yaşadıkları süre içerisinde, toplum ile kaynaşmaları ve mevcut sosyal, kültürel yapıya uyum sağlamaları bakımından eğitimin önemi ifade edilmektedir (Emniyet Genel Müdürlüğü 57 sayılı Uygulama Talimatı). Buna ilave olarak, üçüncü ülkelere yerleştirilme süreci uzun süren yabancıların, ülkemiz toplum ile kaynaşmasını sağlamak için birtakım pilot okullarda eğitim verilmesine ilişkin çalışmaların başlatılacağı ifade edilmiştir (Başak, 2011).

Yabancı uyruklu öğrenciler kendilerine verilen devlet tanıma kartı ile devlet okullarına ya da özel okullara kayıt yaptırabilmektedir. Bu kayıtla e okul otomasyon sistemine kayıt olup anaokuldan 12. Sınıfa kadar eğitim öğretim görebilmektedirler. Buna rağmen farklı kültür ve yaşantılardan gelen bu öğrenciler buldukları ortamlarda çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Genellikle iletişim ve dil problemleri yaşamakta bu da akademik başarılarını düşürmektedir. Bu öğrenciler anksiyete, depresyon, kaygı bozuklukları yaşamaktadır. Bu durum bilişsel süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Zor koşullarda yaşayan aileler çocuklarına destek olamamaktadır.

Türkiye 1995 yılında kabul ettiği Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne ve kendi anayasası gereği yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ihtiyacını karşılamak zorundadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 2. maddesine göre:

“Taraf Devletler, bu sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, kendilerinin, ana-babalarının veya yasal vasilerinin sahip oldukları, ırk, renk, cinsiyet, dil, siyasal ya da başka düşünceler, ulusal, etnik ve sosyal köken, mülkiyet, sakatlık, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin tanır ve taahhüt ederler.”

Yabancı uyruklu öğrenciler ülkemizin vatandaşı olmasalar bile ülkemizin sınırları içerisinde Türkiye'nin yetki sahası içindedirler. Konu ile ilgili Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 90. Maddesi şu şekildedir (Seydi, 2014).

“Usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası antlaşmalar kanun hükmündedir. Bunlar hakkında Anayasaya aykırılık iddiası ile Anayasa Mahkemesine başvurulamaz. Milletlerarası antlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası antlaşma hükümleri esas alınır.”

2014 yılında MEB tarafından yayımlanan “Yabancılara Yönelik Eğitim-öğretim Genelgesi’ne göre yabancılara yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerini ve ilgili işlemleri yürütmek üzere il milli eğitim müdürlüklerinde birtakım komisyonlar kurulmuştur. Yine aynı genelge kapsamında kitlesel yabancı akınından etkilenen birtakım il ve ilçelerde millî eğitim müdürlüklerine bağlı olarak gerekli çalışmaları yürütmek üzere valilik oluru ile birtakım geçici eğitim merkezleri oluşturulmuştur. Söz konusu bu merkezlerde verilen eğitimle, kitlesel olarak ülkemize gelmiş yabancı çocukların, kendi ülkelerinde ara vermek zorunda kaldıkları eğitimlerine devam edebilmelerini, nitekim ülkelerine döndüklerinde veya bakanlığa bağlı her tür ve derecedeki eğitim kurumuna geçmek ve eğitimlerine ülkemizde devam etmek istemeleri hâlinde, bu öğrencilerin yıl veya dönem kaybını önleyecek nitelikte olması hedeflenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı yabancı öğrencilerin eğitim öğretimi için 2010 tarihli bir genelge yayınlamıştır.

2.4.5. MEB 2010 Genelgesi (Yabancı Uyruklu Öğrenciler)

Buna göre; Milli Eğitim Müdürlüklerinde yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesi için bir komisyon kurulacaktır. Bu komisyonda her seviye ve türden birer okul/kurum müdürü, il emniyet müdürlüğü yabancılar şube müdürlüğünde görevli bir yetkili ile yabancı uyruklu öğrencinin ana dilinde mülakat yapabilecek yabancı dil öğretmeni veya tercüman bulundurulacaktır. Bu komisyon yabancı uyruklu öğrencilerin denkliklerinin belirlenmesi görevini yürütecektir. MEB 2010 Genelgesi’ne göre;

Vatansız, sığınmacı/mülteci ve sığınma/iltica başvuru sahibi durumundaki yabancı uyruklulardan öğrenim belgesi bulunmayanların, okul ve sınıf seviyelerini beyanlarına dayalı olarak mülakat, gerektiğinde yazılı veya sözlü sınav yoluyla ülkelerinde öğrenim gördükleri sınıf seviyesi üzerinden denkliğini belirleyerek ilgili okul/kurumlara yönlendirecektir.

Okul/kurumlar ile halk eğitim merkezlerinde Türkçenin öğretilmesi ve mesleki beceri kazandırılması için gerekli tedbirleri alacak, istenilmesi ve uygun ortamın bulunması halinde ise konuyla ilgili her türlü destekleyici eğitim-öğretim çalışmalarının planlaması ve gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.

Bu genelgeye göre komisyon en az iki defa olmak üzere ve ihtiyaç halinde toplanarak il genelindeki yabancı uyruklu öğrenciler hakkında değerlendirmeler yapar ve aldıkları kararları ilgili okul/ kurum ve emniyet makamlarına bildirir.

Bu genelgede ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin kayıt yapma şartları da belirtilmiştir.

a) Vatansız, sığınmacı/mülteci ve sığınma/iltica başvuru sahibi durumundaki yabancı uyrukluların kayıt-kabullerinde öğrenim vizesi istenmeyecek, ancak bunların, emniyet makamlarınca kendilerine ve veli veya vasilerine verilen en az altı ay süreli ikamet izinlerinin bulunması şartı aranacaktır.

b) Öğrenim görmek üzere Türkiye'ye gelen yabancı uyrukluların kayıt-kabullerinde usulüne uygun pasaport ve öğrenim vizesi ile en az altı ay süreli ikamet izinlerinin bulunması şartı aranacaktır.

c) Türkiye'de çalışma ve ikametlerine izin verilen yabancıların çocuklarının kayıt kabullerinde ayrıca öğrenim vizesi istenmeyecektir.

ç) Türkiye'de görevli Büyükelçilik, Başkonsolosluk ve uluslararası kuruluş temsilciliklerinde görevli personelin çocuklarının kayıt-kabullerinde; usulüne uygun pasaportlarının bulunması ve Dışişleri Bakanlığınca verilen kimlik kartlarının mevcut olması şartı aranacaktır. Bu personelin 18 yaşından büyük çocukları için ayrıca İçişleri Bakanlığından gerekli oturma izni alınmış olması şartı aranacaktır.

d) Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı iken 5901 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu'nun 28 inci maddesine göre Bakanlar Kurulundan Türk vatandaşlığından çıkma izni alarak başka bir ülke vatandaşlığına geçen kişilerin ve bunların çocuklarının kayıt-kabullerinde ikamet izni ve öğrenim vizesi istenmeyecektir. Ancak bunlardan aynı Kanunun uygulanmasına yönelik hükümler içeren Türk Vatandaşlığı Kanununun Uygulanmasına İlişkin Yönetmeliğin 53. maddesine göre verilen mavi kart sahibi olma şartı aranacaktır.

e) Okul müdürlüklerince; okullara kesin kayıtları yapılan yabancı uyruklu öğrencilere ait bilgiler il/ilçe millî eğitim müdürlükleri kanalıyla düzenli olarak emniyet makamlarına bildirilecektir.

f) Haksız taleplerin ve hukuki sorunların doğmaması için kayıt-kabul şartlarını taşımayanların okul ve kurumlara devamlarına izin verilmeyecektir.

Genelgede yabancı uyruklu öğrencilere ait verilerin girişi, belge düzenlenmesi, devamsızlık durumları, diploma tahsisi, yeterlilik belgesi düzenleme, kılık kıyafet durumları ve benzeri her husus açıklanmıştır. Yapılan tüm iş ve işlemlerin Emniyet Müdürlüğü ile konunun muhatabı tüm kurumlarla koordineli bir biçimde yürütüleceği belirtilmiştir. Gizlilik gerektiren durumlara hassasiyet gösterilmesi gereği de ifade edilmiştir.

2010 yılı yabancı uyruklu öğrenciler hakkındaki genelgeye 2019/15 yılında ekleme yapılarak uyum sınıflarının açılmasına karar verilmiştir.

Yabancı öğrencilerin mevcut eğitim öğretimden daha iyi koşullarda yararlanması amacıyla resmi okullara geçişlerinin olanaklı hale getirilmesi ve hali hazırda resmi okullarda öğrenim gören yabancı öğrencilerin sosyal çevreye ve eğitim sistemine uyumunun artırılması gerekir.

Yabancı öğrencilerin önemli bir kısmı Türkçe dil engeli nedeniyle mevcut eğitim sistemine uyumları konusunda birtakım zorluklar yaşamaktadır. Söz konusu bu öğrencilerin Ülkemiz eğitim sistemine uyumlarının artırılması amacıyla birtakım uyum sınıflarının açılması uygun görülmüştür. Bu uyum sınıflarında Türkçe bilmeyen ya da Türkçe dil düzeylerini geliştirmeye ihtiyacı olan tüm öğrencilere eğitim hizmeti vermek, eğitimin sonucunda ise bu öğrencileri diğer branş derslerini kapsayan akademik eğitime hazır hale getirmek hedeflenmiştir. Bu uyum sınıfları ilk, Orta ve orta öğretim kademelerinin tamamında ayrı ayrı açılacak olup 3. Sınıftan 12.sınıfa kadar (12.sınıf dahil) olan bütün öğrencileri kapsamaktadır. Uyum sınıfına dahil kabul edilecek öğrenciler bazı seviye sınavıyla tespit edilir. Bunun süresi minimum bir dönem en fazla ise birbirini takip eden iki dönemdir.

Ülkemiz uzun yıllardır pek çok yabancı uyruklu öğrenciye ev sahipliği yapmaktadır. Buna rağmen bu öğrencilerle ilgili net bir politika belirlenmemiştir. Bu öğrencilerin eğitim öğretimi ile ilgili etkinlik ve uygulamalar sınırlıdır. Ana dili Türkçe olan çocuklarla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukları aynı eğitim öğretim ortamında eşit şartlarla eğitim görmeleri çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir.

Dil ve öğrenme arasında kuvvetli bir bağ bulunmaktadır. İlkokullarda öğrencilerin akademik başarısızlıklarının en önemli sebebi dil bilmemektir. Bununla beraber bu öğrencilerin dil öğrenmeleri için bir dil programı uygulanmamaktadır. Öğrencilerin dil öğrenmesi kendi yaşlıları arasında zamana bırakılmıştır. Bu hem öğretmen için, hem öğrenci için, hem de bulunan sınıf için de çeşitli sorunlara yol açmaktadır.

Uzun yıllardan beri Türkiye, yabancı ülkelerden gelen insanlara ev sahipliği yapmaktadır; fakat Türk Milli Eğitim sisteminde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine ilişkin uygulamalar maalesef sınırlı ölçüdedir. Bu husus, anadili Türkçe olan dolayısı ile Türk öğrenciler ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu çocukların aynı okul ve sınıflarda eğitim- öğretim almaları, aynı ders materyallerini kullanmaları, aynı uygulamalara katılmaları hususu da göz önünde bulundurulduğunda, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinde birtakım olumsuzluklara neden olacaktır.

Hiç şüphesiz dil bilgi düzeyi ile öğrenme arasında önemli ve kuvvetli bir ilişki ve bağ vardır. Gerçekten de dil, öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi, öğrenme süreci devam ederken öğrencinin dil ilgisi ve dile hakim olma yetisi de gelişmektedir (Öztürk, 2004). Yabancı uyruklu çocukların eğitim-öğretimlerinde yaşadığı sorunlar ve bu kapsamda karşılaştıkları akademik başarısızlıklar, bu öğrencilerin Türkçe dil bilgisi yetersizliği ve diğer birtakım etkenden kaynaklanmaktadır. Bu durum ilköğretim öğrencileri noktasında incelendiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimleri ile ilgili hedeflenen amaçlar ve bu öğrencilere yönelik düzenlemeler oldukça yetersizdir. Anadilleri farklı olan öğrenciler ilköğretime başladıklarında, diğer öğrencilerden daha fazla iletişim sorunuyla karşılaşır. Dil ile ilgili temel bilgi ve becerilerin edinilmemesinden kaynaklı olarak, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim faaliyetlerinde özellikle de dilin temel becerilerini formal bir şekilde öğrenmeye başlayacakları ilk dönem olan birinci sınıfta başarısız olmalarına yol açabilmektedir (Sarı, 2001).

Yabancı uyruklu öğrencilerin dil yeterliliklerine bakılmaksızın okula başlamaları eğitim öğretim sürecinde pek çok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu öğrenciler geldikleri sınıflarda pek çok sorun yaşamakta dolayısıyla sorun da yaşatmaktadır. Öğrenciyle beraber öğretmen, veli, okul ve tüm sınıf bu sorunlarla muhatap olmaktadır. Bu öğrencilere öncelikle dil öğretmek üzere bir program oluşturulmalı, çerçeve program temeline oturtulmalıdır. Bu öğrenciler kendileri için hazırlanmış homojen sınıflarda uygun eğitim öğretim materyalleri kullanılarak eğitim öğretimleri sağlanmalıdır. Bunun için MEB'in bir politika belirleyip uygulaması sorunların çözümlenmesi açısından önemlidir.

Bu araştırma ile yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları öğretmen görüşlerine başvurularak tespit edilmeye çalışılmış, bu durumun öğretmen, okul idaresi ve yakın çevreye etkileri üzerinde durularak çözüm önerilerine yer verilmiştir.

2.4.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çatışma yönetimi ve iletişim becerileri ile ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.6.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili öğretmenlerin karşılaşmış oldukları sorunlar ve bu sorunların çözülmesi ile ilgili yapılan çalışmaların metotları ve elde edilen sonuçlarla ilgili akademik çalışmalardan bazılarının dökümü yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle yabancı uyruklu öğrenciler merkez kabul edilerek öğretmenlerin sorunları ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretimi ile ilgili sorunları konu alan çalışmalar irdelenmiştir. Bu çalışmada yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili ilkokullarda karşılaşılan sorunlar irdelense de literatürde, anasınıfı, üniversitelerde ve orta öğretimde karşılaşılan sorunların incelendiği çalışmalar da yer almaktadır.

Seydi (2014) Türkiye’nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununu çözmeye yönelik politikalarının incelendiği bir araştırma yapmıştır. 2013 yılında sığınmacı sayısı aniden çok artınca ve sığınma süresi öngörülemediği için eğitim önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada konuyla ilgili resmi belge ve açıklamalarla, yazılı haber medyasına yansıyan resimler doküman analizi yöntemiyle incelenip elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Sığınmacıların sayısındaki artışla beraber birçoğunun kamplar dışına yayılmış olması sorunun çözümünü zorlaştırmıştır. Araştırmada 2013 yılına kadar kamplardaki eğitim sorunları üzerinde duran Türkiye’nin bu tarihten itibaren kamp dışındaki eğitimin sorunları üzerine politikalar üretmeye çalıştığı sonucuna varılmıştır. Başlangıçta sadece geçici çözümler uygulanırken sonraları mezuniyetlerini belgelendirme çalışmaları yürütülmüştür. Kamplarda isteyenlere Türkçe kursu, isteyen Suriyelilere de mesleki eğitim kursları açılmıştır. Yine bu çalışmaya göre olağanüstü durumlarda alınan kararlar hakkında kamuoyunun yeterince aydınlatılmadığı, bunun da halk arasında endişe ve eleştirilere sebep olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucuna göre MEB’in Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununu düzeltmek adına genelgeler yayınladığı, YÖK’ün de üniversiteli öğrenciler için çeşitli kararlar aldığı görülmektedir. Hatta Suriyeli öğrencilerin sadece öğrenci beyanı ile üniversitelere kayıt yaptıracak olması kamuoyunda tepkilere yol açmıştır. Bu sürecin sağlıklı olarak sürdürülmesi için kamuoyunun bilgilendirilmesi ve kamuoyu desteğinin alınmasının önemi anlatılmıştır

Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yapılan araştırmalardan biri de Özdemir Çetin tarafından yapılan tez çalışmasıdır. (Sivas,2016) Bu tezde Sivas ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisi araştırılmıştır. Bunun için okullardaki yabancı uyruklu öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bu çalışma betimsel araştırma modelinde nitel bir araştırmadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014/2015 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bilişim Sistemi verilerine göre okulunda en fazla yabancı uyruklu öğrencisi bulunan okullar seçilmiştir. Bu bağlamda en fazla yabancı uyruklu öğrencisi bulunan ilkokul, ortaokul ve liseden 6 yönetici, 12 öğretmen, 12 öğrenci, 12 yabancı uyruklu öğrenci olmak üzere toplam 42 kişi ile görüşme yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler içerik ve betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Sivas ilinde yabancı uyruklu öğrencisi bulunan okullarda bu öğrencilerin okul iklimine etkisinin olmadığı (%48) görüşü ağırlık kazanmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine olumlu etkisi (%25), olumsuz etkisi ise (%27) olarak tespit edilmiştir. Bu sonucun birbirine çok yakın olması sebebiyle yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine kayda değer bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşir ve Dilmaç (2018) makalesinde yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri araştırılmıştır. Bu çalışmada Şimşir ve Dilmaç göç sebebiyle ülkemize gelen Suriyeli ve Iraklı öğrencilerden kaynaklanan öğretmen sorunlarına değinmiştir. Göçle beraber ülkemize gelen öğrencilerin eğitim ihtiyaçları devletimiz tarafından karşılanmaya çalışılmış ancak beraberinde bazı sorunlar yaşanmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada farklı branşlarda 17 tane öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler transkript edilmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre; dil ve iletişim problemleri, akademik problemler, sosyal problemler ve öneriler temaları oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilere dil eğitimi verilmesi, dil ve iletişim problemlerinin önüne geçmek için anasınıfı eğitiminin zorunlu olması, öğretmenlere hizmet içi eğitimi verilerek, öğrencilere yaklaşım konusunda bilgilendirilmesinin önemi konusunda öneriler sunulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin ailelerinin eğitime katılmaması da bir sorun olarak görülmüş. Bunu engellemek için ailelere psiko sosyal eğitimler yapılması önerilmiştir.

Jafari ve diğ. (2011) ülkelerinden göçle gelen Suriyeli öğrencilere ilişkin öğretmen fikirlerini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışma, Bursa ilinde sınıfında en az bir Suriyeli öğrencinin bulunduğu 35 öğretmenin görüşlerinin alındığı nitel bir araştırmadır.

Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formunda Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlar, sınıfta meydana gelebilecek çatışmalar, bu çatışmaları önlemek üzere öğretmen uygulamaları, öğrencilerin sınıfa uyum sağlayabilmeleri için öğretmen uygulamaları hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmada, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yaşadığı sorunlara ilişkin yüzde frekans dağılımları da gösterilmiştir. Araştırma sonunda tüm farklılıklara rağmen Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında herhangi bir çatışma yaşanmadığı ortadaki en büyük sorunun ise dilden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunu çözmek için ise öğretmenlerin daha çok dil öğretimi üzerinde durdukları, öğrencilerin kaynaşması için oyunlara ağırlık verdikleri, grup çalışmaları yaptıkları, değerler eğitiminden faydalandıkları ve sosyal faaliyetler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine dair öğretmen görüşlerini inceleyen bir başka makale ise İmamoğlu ve Çalışkan (2017) tarafından yapılmıştır. “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Devlet Okullarında İlkokul Eğitimine Dair Öğretmen Görüşleri: Sinop İli Örneği” başlıklı nitel bir araştırma olan bu çalışmada öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunları belirlemek amacı ile öğretmen görüşleri incelenmiş ve muhtemel çözüm önerileri sunulmuştur. Nitel bir araştırma özelliğinde olan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışmada etnik çatışma sebebiyle ülkesini terk etmek zorunda kalan savaş mağduru insanların eğitimine dair öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın kapsamını daha çok Suriyeli öğrenciler oluştursa da bu kapsama İranlı, Afganlı ve Iraklı öğrenciler de girmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, bu durum öğretmenlerin işini daha da çok zorlaştırmakta ve öğretmenler acil çözüm beklemektedir. Çalışma sonucunda devletin bu konuyla ilgili herhangi bir politikasının bulunmadığı ve bir an önce bu konuda somut ve gerçekçi bir devlet politikasının geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

İmamoğlu ve Çalışkan (2017) yaptıkları çalışmanın sonucunda çeşitli önerilerde de bulunmuşlardır. Buna göre hali hazırda yapılan uygulamalar genelge ve yönergelerle belirlenmektedir. Bu da yerel yönetimlere çok fazla insiyasif verilmesi anlamına gelmektedir. Şehirlerarasında ve şehir içindeki okullarda farklı uygulamalara gidildiği görülmektedir. Bu konuda alınan kararların tek ve aynı anda uygulanmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Ortak sorunlara ortak çözümler üretilmesi, ani göç artışına karşı yasal düzenlemelere gidilmesi gerektiği önerilmiş ve dil kurslarının yaygınlaştırılmasının önemi vurgulanmıştır.

Erdem (2017) Sınıflarında yabancı öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin öğretimle ilgili sorunlarını incelediği makalesinde çözüme dair önerilerde bulunmuştur. Bu araştırma

kapsamında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve bu haliyle betimsel bir durum çalışması olup bu kapsamda verilerin toplanması gözlem ve görüşme yoluyla olmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşmeler yapılandırılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini artırmak için veriler farklı uzmanlar tarafından analiz edilmiş ve ortak sonuca ulaşılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu çalışmada da ortak sorunun dil olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına göre, programı düzenlemedikleri, nesnel bir değerlendirme yapmadıkları ve ders materyallerinin yetersiz olduğu gibi bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, mülteci öğrencilere Türkçe ve Latin alfabesi öğretilmesi için hazırlık eğitimi önermektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim içeriğinin analizi, program geliştirme, ölçme değerlendirme gibi konularda mesleki gelişim için hizmet içi mesleki kurslara ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Tanrıkulu (2017) yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak Suriyeli öğrencilerin eğitim sorununu araştırmış ve çözüm önerileri sunmuştur. Tanrıkulu bu araştırmasında Suriyeli çocukların eğitim öğretim faaliyetlerinden faydalanmasının önemi üzerinde durmuştur. Dil sorunu, kayıt esnasında yaşanan sorunlar ve öğrencilerin ara sınıflardan başlatılmasından kaynaklanan sorunlar üzerinde durmuştur. Suriyeli çocukların eğitime kazandırılmasının ve bu genç nüfustan faydalanmanın gerekliliğini belirtmiştir. Türkiye bulunduğu konum itibarıyla çeşitli ülkelerden göç almakta, zor durumda bulunan insanlara kapılarını açmıştır. Sadece Suriyeli öğrencilere yönelik olarak değil tüm yabancı uyruklu öğrenciler için bir planlamanın yapılması ve gerekli politikaların üretilmesi ülkemiz açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle sığınmacıların genç nüfustan oluşması ülkemize güç katabileceği halde bu sürecin iyi yürütülememesi durumunda riskli durumlar meydana gelebilir. Eğer bu süreç doğru yürütülürse, bu öğrencilerin entegrasyonu sağlanabilirse ülkemize sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan güç katabilir. Göçle gelen sığınmacıların kalıcı olmaya başlamasıyla doğru tedbirlerin alınması, bu konuyla ilgili politikaların belirlenmesi ve uzun vadeli stratejilerin belirlenmesi zorunlu hale gelmektedir.

Güngör ve Şenel (2018) yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ve öğretiminde yaşanan sorunlar ve sorunlara çözüm önerilerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak incelemişlerdir. Nitel bir araştırma olan çalışmada Eskişehir’de bulunan sekiz ilköğretim okulunda toplam 21 sınıf öğretmeni ve 24 yabancı uyruklu öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler veri olarak kullanılmıştır. Araştırma verileri içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen veriler çeşitli başlıklar altında temalandırılmıştır. Bu

makalede yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar; temel dil becerileri, anlama, ifade etme ve yorum yapma, programın gerisinde kalma, akademik başarısızlık, dil ve kültür farklılığı şeklinde sınıflandırılıp açıklanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin önerilerini ise öğretmenlere, öğrencilere, ailelere, MEB'e ve öğretmen ve okullara olarak sınıflandırmış ve açıklamalarda bulunmuştur.

Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak yapılan çalışmalardan biri de Sarıtaş ve diğ. (2016) yaptığı ilkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar üzerinedir. Araştırmada sorunlar tespit edilmiş ve sorunlara çözüm önerileri getirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma türlerinden fenomenoloji (Olgubilim) deseninden faydalanılmıştır. Araştırma verilerini Denizli'de, sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda dört tema elde edilmiştir. Bunlar yabancı uyruklu öğrencilerin aile özellikleri, karşılaşılan sorunlar, sorunlara çözümler ve öneriler olarak dört tema oluşturulmuştur. Aile özelliklerinde; göç sebepleri, maddi durum, aile yapısı ve çocuğuyla ilgilenme konuları işlenmiştir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ise dil sorunu, davranış sorunu, okul aile iş birliği, milli eğitim okul iş birliği sorunu ve eğitim öğretimde karşılaşılan sorunlar olarak temalandırılıp incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler İran, Irak ve Afganlı öğrencilerden ziyade Suriyeli öğrencilerle daha fazla sorun yaşamaktadır. Bunun sebebi ise Suriyeli çocukların savaş çocuğu olmasından kaynaklanmaktadır. Suriyeli çocuklar daha fazla şiddete meyilli, davranış problemi bulunan ve cinsel içerikli uygunsuz davranışlar sergilemektedir. İran, Irak ve Afganlar daha iyi bir yaşam koşulu ve daha iyi bir eğitim sebebiyle ülkemize gelmekte. Dolayısıyla eğitim açısından da daha yüksek bir profile sahipler. Suriyeli veliler ise çocuklarıyla yeterince ilgilenmemektedir. Bu da öğretmenlerin işini zorlaştırmaktadır. Öğretmen ve yöneticiler yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunun çözümü için daha çok dil sorununa dikkat çekmiş. Dil kurslarının aileye ve öğrenciye yönelik olması gerektiği, diğer öğrencilerin etkilenmemesi için bu öğrencilerin bir araya toplanması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Anne ve baba seminerlerinin düzenlenmesi, öğrencilerin uyumunu sağlamak amacıyla rehber öğretmen görevlendirme de önerilen çözümlerden olmuştur.

Bu alanda yapılan çalışmalardan biri de okul öncesi eğitim kurumlarında Suriyeli sığınmacı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmadır. Uzun ve Bütün (2016) Bu çalışmanın amacı okul öncesi çağındaki öğrencilerin okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesidir. Bunun için öğretmen

görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma nitel araştırmadır. Bu amaçla Samsun'da farklı yerlerde görev yapan sınıfta yabancı uyruklu öğrencisi olan altı ana sınıfı öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Bu öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ile seçilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada Suriyeli sığınmacıların buldukları okullardaki tüm öğretmenlerin ortak görüşü, öğrencilerin dil bilmemekten kaynaklanan iletişim sorunlarının bulunmasıdır. Çocuklar bu nedenle ciddi sorunlar yaşamaktadır. Öğretmen ve arkadaşları ile iletişim kuramamakta, bu nedenle sosyalleşememekte ve gurubun dışında kalmaktadırlar. Aynı zamanda bu ailelerin ülkemize tam anlamıyla yerleşemediği, dolayısıyla beslenme, temizlik, barınma, eğitim gibi çeşitli hizmetlerden yeterince yararlanamadığı saptanmıştır. Kirmayer ve diğerleri (2011) de çocukların göç sonrası yaşadıkları stres kaynaklarından en önemlilerinden birinin yeni bir dilde eğitim almak olduğuna değinmektedirler. Kirmayer ve diğerleri (2011), çocuğun zihinsel ve ruhsal sağlığını etkileyen faktörlerden birinin göç sonrası yerleşilen yerde ve okulda ayrımcılıkla ve sosyal dışlanma ile karşı karşıya gelmesi olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle bu çocukların öncelikle göçten kaynaklanan travmalarının iyileştirilmesi ve daha sonra özellikle giyinme, barınma, beslenme gibi temel ihtiyaçları karşılanmalı ve daha sonra uyum sağlamalarını sağlayacak faaliyetlerde bulunmalıdır. Tabii ki her şeyden önce temel dil becerilerinin kazandırılması sağlanmalıdır.

Bu konuda yapılan çalışmalardan biri de Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar adlı çalışmadır. (Takır ve Özerem, 2019) Bu araştırmanın amacı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Bulunan bir devlet kolejinde bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunları rehber öğretmen ve müdür yardımcıları gözünden ortaya koymak ve çözüm önerileri sunmaktır. Göç eden yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sürecinde rehber öğretmenler ve müdür yardımcıları en önemli kişilerdir. Bu yüzden çalışma gurubunda fikirlerine yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma gurubunu 2017/ 2018 eğitim öğretim yılında KKTC 'de bir devlet kolejinde yer alan 3 rehber öğretmen ve 6 müdür yardımcısından oluşturmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verileri analiz etmek için betimsel ve içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin dil, kültür farklılığı, dersten kopma, dersle ilgilenememe ve uyum problemleri olduğu saptanmıştır.

Delen ve Ercoşkun (2019) Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nitel açıdan incelenmesi adlı çalışma bu alanda yapılan

çalışmalardan biridir. Bu çalışmanın amacı Türkiye'ye göç etmek zorunda kalan öğrenim çağındaki geçici koruma altına alınan yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda oluşan istenmeyen davranışların gerçekleşme oranını ve nedenlerini incelemektir. Araştırma verilerini, sınıf öğretmenleriyle ve Türkçe öğretmek için görevlendirilen Türkçe öğreticilerden 33 öğretmenle yapılan görüşmeler oluşturmaktadırlar. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin incelenmesi sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin okullara alınmasıyla beraber öğretmen- öğrenci ve öğrenci- öğrenci ilişkilerinin olumsuz etkilendiği buna karşılık, sağlık, güvenlik ve sınıf disiplini konularında az da olsa olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle sözel derslerde dersi anlamadıkları için istenmeyen davranışlarda buldukları gözlenmiştir. Öğretmenler bu olumsuz durumları engellemek için veliyle görüşme ve öğrenciyle yakından ilgilenme yoluna gitmişlerdir. Araştırma bulgularına göre yabancı uyruklu öğrencilerin okula alınması yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarısını olumlu etkilerken Türk öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilemektedir.

Gürle (2012) İstanbul'da 2009-2012 yılları arasında refakatsiz sığınmacı çocukların karşılaştığı sorunları belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Bu amaçla İstanbul'daki refakatsiz sığınmacı çocukların barındığı yurtlardaki öğretmenler, yöneticiler, bu alanda çalışan sivil toplum örgütleri çalışanları, sosyal gönüllülük projeleri kapsamındaki toplumsal duyarlılık proje koordinatörleri, Birleşmiş Milletler Mülteci Yüksek Komiserliği (BMMYK) Ankara Çocuk Birimi çalışanları ve refakatsiz olarak Türkiye'ye göç eden gençlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucuna göre Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın yurt dışından gelen yabancı uyruklu öğrenciler için bir politikasının olmadığı, çocukların eğitim ve sağlık gibi haklardan yeterince faydalanamadığı belirlenmiştir. Bu öğrencilere sunulan eğitim kalitesinin de istenilen düzeyde olmadığı sonucuna da varılmıştır. Bu öğrencilerin sadece kendi aralarında vakit geçirdikleri, sosyal faaliyetlere katılmadıkları, misafir öğrenci olarak kayıtlı olan öğrencilerin okulda karne alamadıkları, okula gitmeyi faydalı görmedikleri de varılan sonuçlar arasındadır.

2.4.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Yağmur (2006) Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Burada Türkler sayıca çok fazla olmalarına ve oldukça geniş alanda Türkçe kullanılmasına rağmen Türkçe eğitim imkanlarının yetersiz olduğuna dikkat etmiştir. Almanya, Hollanda ve Fransa'da Türk öğrencilerin Türkçe öğretimine karşı

tutumlarını ölçmek üzere bir ölçek hazırlamıştır. Bu çalışma yaşları on birle, on sekiz arasındaki öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda dil tutum anketi geliştirilmiştir. Uygulanan anketten sonra sonuçlar SPSS istatistik programına işlenmiş, ağırlıklı unsurların tespiti için faktör analizi yapılmıştır. Anadil eğitimi alan ve almayan öğrencilerin tutumlarını karşılaştırmak için elde edilen verilerden t testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe eğitimine yeterli kaynak ayrılmadığı, eğitim öğretim materyallerinin yetersiz olduğu dikkat çekilmiştir. Hükümetin eğitime yeterli kaynak ayırması ve nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanmasını önemi vurgulanmıştır.

Green (1998) iki dilli eğitimin etkililiği üzerine çalışma yapmıştır. Bu çalışmada yetmiş beş araştırmadan on bir tanesi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu bağlamda on bir eyalette eğitim gören iki bin yedi yüz on dokuz öğrenciden bin beş yüz altmış ikisinin standartlaştırılmış test sonuçları istatistiki olarak hesaplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin eğitim süreci değerlendirilmiş, iki farklı öğrenci gurubunun İngilizce dil yeterlilikleri ve okuduğunu anlama becerileri kıyaslanmıştır. Bu araştırmaya göre azınlık olup İngilizce yeterliliği az olmasına rağmen bu dilde eğitim alan öğrenciler diğer öğrencilere göre akademik başarı yönünden daha düşük sonuçlar elde etmektedir. Araştırma sonunda, çalışmacı öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek ve eğitim sistemini bu ihtiyaçlara göre tasarlayıp, en etkin hükümet politikasını geliştirmek için öğrencilerin rasgele atama yöntemi ile farklı program çeşitlerine atanmasını sağlayan araştırmaların yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Yapılan bir diğer çalışma ise Garrett ve Holcomb (2005), Amerika'da yaşayıp resmi dil olan İngilizce eğitimi alan Türk öğrenciler üzerine yapılmıştır. Çalışmada Türk göçmen çocuklarının okuma becerisi ile okul başarıları incelenmiştir. Araştırma sonunda Türk göçmen çocuklarının okuma becerilerinin ve akademik başarılarının çok düşük olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin okula kayıt olurken ihtiyaçlarının belirlenmesi ve sorunlarının giderilmesi üzerinde durulmuştur. Araştırma önerilerinde bu öğrencilerin topluma uyum sağlanmasının önemi, göçmen öğrencileri okul müfredatında gerekli düzenlemelerin yapılması, öğretmenlerin veli ve okul ile iş birliği yapmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca kırsal bölgelerde yer alan pek çok okulun göçmen öğrencileri kabullenmesinin ve onları okula adapte gerekliliği önerilerde vurgulanmıştır.

Hollanda'da yaşayan Türk çocukları ve Hollandalı çocuklar arasındaki davranış sorunlarını Crijneni, Bengi-Arslan ve Verhulst (2000) çalışmalarında öğretmen görüşlerini temel alarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini rastgele seçilen beş yüz yirmi dört

Türk öğrenci ve altı yüz yirmi beş Hollandalı öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri Hollandalı ve Türk öğretmenlere uygulanan görüşme formları yoluyla elde edilmiştir. Araştırma verilerine göre Hollandalı öğretmenlerin görüşlerine göre iki öğrenci gurubu arasında anlamlı bir davranış sorunu ortaya çıkmamıştır. Türk öğretmenlerin görüşlerine göre ise Türk çocuklarının akademik başarısı çok düşüktür ve ilgi gösterilmeyen Türk çocukları yüzünden Türk öğretmenlerin kaygı düzeyi oldukça yüksektir. Hollandalı öğretmenlere göre ise Türk öğrencilerin Hollandalı öğrencilere karşı duygusal ve davranışsal bir sorunları bulunmamaktadır.

Yılmaz (2014) çalışmasında, Almanya’da yaşayan Türklerin eğitimde yaşadıkları sorunları çok dillilik bağlamında incelemiştir. Araştırmanın verileri doküman analizi yöntemi ile elde edilmiş, tarma modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ‘Uzaktaki Yakınlarımız Projesi’ öğretim programının içerik, öğrenciye yaklaşım, dil, anlatım, ölçme ve değerlendirme gibi pek çok konuda yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Bu öğrencileri eğitme yeterliliğinde gerekli eğitim kadrosunun bulunmadığı, erilen eğitimin submersiyon modeli ile yapıldığından iki dilli öğrencilerin akademik olarak gelişme sağlayamadığı belirlenmiştir. Çok dillilik konusunda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu ve bu çalışmaların istenen kitleye ulaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim öğretim konularında kendilerini geliştirmeleri ve uzmanlaşmaları için seminer, hizmet içi eğitim gibi etkinliklere katılmaları ve programdaki eksiklerin tamamlanması önerilmiştir.

Şen (2010) çalışmasında, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dil eğitimine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışma ve uygulamaları incelemiştir. Bu çalışmanın amacı bu konuda yapılan çalışmaları ortaya koymak ve değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda Uzaktaki Yakınlarımız Projesi ve Milli eğitim Şuraları inceleme altına alınmıştır. Bakanlığımız yurt dışındaki öğrencilerin hem Türk kültürünü öğrenmeleri hem de buldukları ülkeye en sağlıklı şekilde uyum sağlamalarını gerçekleştirmek için Uzaktaki Yakınlarımız Projesini hayata sokmuştur. Bu proje kapsamında ders müfredatlarının hazırlanması, programa uygun ders kitaplarının basılması, uygun ders materyallerinin sağlanması, öğretmen ve eğitim ateşelerine tanıtılması görevi yer almaktadır. Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, Türk kültürünü gelecek nesillere aktarma, Türk kültürünü tanıtmak üzere internet sitesi oluşturması bulunmaktadır. Milli Eğitim Şuraları milli eğitimin en önemli danışma kurullarıdır. Bu kurul eğitim öğretimle ilgili konuları incelemek ve karar almakla görevlidir. Günümüze kadar on yedi kez toplanan şurada yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitimi gündem maddesi olarak alınmamıştır. On, On İki, On beş ve On Yedinci

Milli Eğitim Şuralarında yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitimine yer verilmiştir. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005, s.77). Doküman analizi yapılmıştır. Bu yüzden betimsel bir özellik taşımaktadır.

Şahan (2018) çalışmasının amacı Almanya'da görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine dayalı olarak, Türk çocuklarının akademik başarılarını etkileyen faktörleri belirlemek ve öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek için öneriler geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubu Baden Württemberg eyaletinde yer alan Karlsruhe ve Freiburg bölgelerinde görev yapan 9 ilkokul yöneticisi, 10 ilkokul öğretmeni, 11 konsolosluk öğretmeni, 9 liseye (Gymnasium) devam eden ya da bitirmiş öğrenci ve 18 veli, toplam 57 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda çeşitli öneriler sıralanmıştır. Ana dil öğretiminin ikinci dil öğrenimini kolaylaştırdığı, bu yüzden anadil öğretimi üzerinde daha fazla durulması, bu nedenle anadil öğretiminin sadece ailelerin isteğine bırakılmaması gerektiği yer almaktadır (Klammer, 2010, s.7). Bu konuda yapılmış bir araştırmaya göre anadil öğretilmeden ikinci dil öğretildiğinde anadilin kolaylıkla yok olabildiği ortaya konmuştur. Böylece çocuklar her iki dilde de yarım dilli kalabilmektedir (Yazıcı, 2010, s.77-81). Bu yüzden çok dilli ortamlarda çocukların anadili çok iyi kavramaları, ikinci dili de daha iyi öğrenilmesini sağlamaktadır. Çalışmada ayrıca aile ilgisinin önemi üzerinde durulmaktadır. Yapılan görüşmelerde veliler çocuklarına her konuda destek olduklarını belirtirken öğretmen ve yöneticiler bunu doğrulamamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde, araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.2. Araştırma Modeli

Antalya ili Konyaaltı ilçesine bağlı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı (yabancı uyruklu öğrencisi bulunan) devlet ilkokul ve orta okullarında çalışan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019 – 2020 eğitim öğretim yılında Antalya ili Konyaaltı ilçesinde yabancı uyruklu öğrencisi bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilk ve ortaokullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. 7 ilkokul ve 7 ortaokulda çalışan 177 sınıf öğretmeni ve 298 branş öğretmeni toplam 475 öğretmen araştırmanın çalışma gurubunu oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde, ilk aşamada tabakalı örnekleme, ikinci aşamada tesadüfi örnekleme kullanılmıştır. Birinci aşamada her bir okul bir tabaka olarak kabul edilmiştir. Böylece her bir okuldaki örneklem alınması garanti altına alınmıştır. İkinci aşamada ise faktör analizi için 200 öğretmene anket uygulanmıştır. Üçüncü aşamada ise geçerliği ve güvenilirliği belirlenmiş olan anket veri toplamak üzere belirlenmiş okullarda görev yapan toplam 475 öğretmene uygulanmış ve 247 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmanın evrenini belirlerken öncelikle yabancı uyruklu öğrencisi bulunan okullar tespit edilmiştir. Bu amaçla Konyaaltı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gidilmiş ve buradan yabancı uyruklu öğrencisi bulunan okullar ve öğretmen sayıları tespit edilmiştir. Araştırmanın evrenini oluşturan okullar ve öğretmen sayıları tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okullar

Okullar	Öğretmen Sayıları	Geri Gelen Anket Sayısı
Cahit Ünver İlkokulu	30	25
Gazi Mustafa Kemal İlkokulu	40	14
Saime Salih Konca İlkokulu	20	8
Apdurrahman Neriman Bileydi İlkokulu	20	15
Hurma Yarbay Pınar İlkokulu	35	20
Bedriye Bileydi İlkokulu	22	15
Konyaaltı İlkokulu	32	19
Cahit Ünver Ortaokulu	49	25
Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu	55	25
Saime Salih Konca Ortaokulu	30	10
Apdurrahman Neriman Bileydi Ortaokulu	27	15
Leyla Kahraman Ertenü Ortaokulu	42	25
Ayten Çağırın Ortaokulu	31	18
Hurma Ortaokulu	42	23
Toplam	475	257

Tablo 3.1.'e göre araştırmanın evrenini 475 öğretmen oluştururken geri gelen anket sayısı 257'dir. Anketlerin incelenmesi sonucu uygun olmayan 10 anket değerlendirme dışı bırakılmış ve 247 anket çalışma verisi olarak kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde öncelikle geniş kapsamlı bir alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. İkinci olarak yabancı uyruklu öğrencisi bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve elde edilen bilgiler bir bütün olarak değerlendirilerek bir soru havuzu oluşturulmuştur. Üçüncü olarak bu soru havuzu eğitim yönetimi alanında uzman iki kişinin ve iki öğretmenin değerlendirmelerine sunulmuş ve görüşlerine dayalı olarak ankete son şekli verilmiştir. 2 bölümden oluşan ölçme aracının ön uygulama öncesi formatının birinci bölümünde kişisel bilgilere, ikinci bölümünde ise yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarını öğretmenlerin gözünden tespit etmek üzere kararlaştırılmış olan 53 maddeye yer verilmiştir.

Faktör analizi için yeter sayıda öğretmene uygulanan anketle elde edilen veriler SPSS istatistik programı yardımıyla açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test” analizleri yapılmış; KMO=,887 ve Bartlett's Test of Sphericity=,000 bulunmuştur. Bu açıdan verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Tablo 3.2. verilen faktör analizi sonucunda beş boyuttan oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Tablo 3.2. Anket Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

No	Anket Maddesi	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
S15	Yabancı uyruklu veliler öğrencinin akademik durumunun düzeltilmesi için daima öğretmenle diyalog içindedir.	,867	,091	,072	-,047	,089
S17	Yabancı uyruklu veliler öğrencinin davranış problemlerinin düzeltilmesi için öğretmenle işbirliği içindedir.	,824	,162	,055	,062	,008
S16	Yabancı uyruklu veliler öğretmene karşı önyargılı değildir.	,793	,176	,016	,053	,095
S22	Yabancı uyruklu veliler çocuğunun okula gelemeyeceği durumlar için öğretmeni bilgilendirir.	,780	,145	-,006	,076	,061
S14	Yabancı uyruklu veliler okulu benimser ve okulun geliştirilmesi için yapılan etkinlikleri destekler.	,768	,096	,146	-,026	,062
S19	Yabancı uyruklu veliler okul kurallarına riayet eder.	,765	,203	,071	,100	,060
S18	Yabancı uyruklu veliler çocuğunun okula uyum sağlaması için gerekli tedbirleri alır.	,759	,131	,092	,120	,045
S23	Yabancı uyruklu veliler çocuğunun okuldaki törenlere katılması için isteklidir.	,745	-,042	,185	,092	,118
S21	Yabancı uyruklu veliler çocuğunun derse devamına özen gösterir.	,723	,178	,051	,292	-,028
S20	Yabancı uyruklu velilerin çocuğunun akademik başarısı ile ilgili hedefleri vardır.	,722	,159	,073	,263	,053
S24	Yabancı uyruklu öğrenciler düzenli olarak derse devam ederler.	,697	,171	,049	,294	-,046
S29	Yabancı uyruklu öğrenciler dersi merakla takip ederler.	,672	,115	,028	,380	,036
S30	Yabancı uyruklu öğrenciler sınıf etkinliklerine katılırlar.	,651	,094	-,001	,329	,061
S31	Yabancı uyruklu öğrenciler törenlere katılırlar.	,588	-,018	,309	,091	-,002
S47	Öğretmenler okula devam etmeyen öğrenciler için okul idaresine gerekli bilgilendirmeler yapar.	,146	,891	,183	,064	-,069
S46	Öğretmenler öğrencilerin derse devamını kontrol eder.	,129	,858	,136	,086	,003
S49	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa uyum sağlamaları için diğer öğrencilere gerekli bilgilendirmeleri yapar.	,174	,847	,107	,070	,038
S44	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa uyumu için veli ile diyalog içindedir.	,235	,752	,059	,105	,247
S40	Öğretmenler sınıftaki tüm öğrencilere eşit davranır.	,084	,734	,181	-,029	,054
S45	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa ve okula uyumu için rehberlik servisi ile diyalog içindedir.	,137	,712	,243	,143	,118
S48	Öğretmenler dil bilmeyen öğrencilerin sınıfa uyumu için gereken önlemleri alır.	,131	,692	,160	,064	,320
S53	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerine ve yaşayış şekillerine saygı duyar	,067	,688	,052	-,048	,053
S43	Öğretmenler sınıftaki tüm öğrenciler için sınıfta eşit fiziksel düzenleme yapar.	,144	,671	,060	,131	,348

No	Anket Maddesi	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
S50	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencileri, dil öğrenmeleri için gerekli kurumlara yönlendirir.	,129	,664	,104	-,058	,218
S2	Okul yönetimi sürekli istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencilerle ilgili tedbirler almamıza yardım eder.	,146	,139	,859	-,036	,123
S3	Sürekli istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle ilgili öğretmen veli ile diyalog içindedir.	,039	,239	,832	,025	-,008
S4	Okul idaresi, istenmeyen davranış sergileyen yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak rehberlik servisi ile sürekli diyalog içindedir.	,057	,250	,829	,101	-,030
S1	Okul yönetimi yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflara eşit sayıda dağıtılmasında adaletli davranır.	,061	,050	,799	,085	-,091
S5	Okul İdaresi, yabancı uyruklu öğrenci ve velilerin okulu benimsemeleri için çeşitli etkinliklerin düzenlenmesine öncülük yapar.	,140	,170	,748	,198	,185
S9	Okul İdaresi yabancı uyruklu öğrencilere ve velilere yönelik eğitim seminerleri düzenler.	,132	,120	,572	,148	,314
S26	Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe'yi konuşur.	,265	,101	,131	,879	,024
S27	Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe'yi yazar.	,275	,054	,176	,820	,093
S25	Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe'yi anlar.	,280	,083	,107	,818	,056
S52	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrenciler için gerektiğinde ek dersler düzenler.	,008	,107	,105	,121	,800
S42	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi için farklı metot ve yöntemler kullanır.	,098	,358	,050	,028	,779
S41	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi için gerekli eğitim materyallerini hazırlar.	,196	,423	,094	-,047	,609
1. Faktörlerin Toplam Özdeğerleri		12,097	5,163	3,127	1,936	1,614
2. Açıklama Oranları (%)		33,602	14,342	8,686	5,379	4,483
3. Toplam Açıklanan Varyans Oranı =%66,4						
4. Cronbach Alpha = 0,951						

Elde edilen 5 faktörün toplam varyansı açıklama oranı %66,4'tür. Ölçeğin 5 boyutlu yapısında; 1. Boyutun 13 maddeden, ikinci boyutunun 10 maddeden, üçüncü boyutunun 6 maddeden, dördüncü boyutunun 3 maddeden ve beşinci boyutunun 3 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci boyutta yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,661 ile 0,866, ikinci boyutta yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,655 ile 0,896, üçüncü boyutta yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,623 ile 0,818, dördüncü boyutta yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,759 ile 0,838 ve beşinci boyutta yer alan maddelerin faktördeki yük değerlerinin 0,533 ile 0,823 arasında olduğu saptanmıştır.

Güvenirlilik çalışmalarında madde toplam test korelasyonu (Cronbach's Alpha) $r=,951$ bulunmuştur.

3.5. Verilerin Toplanması

Veriler, Antalya ili Konyaaltı ilçesinde yabancı uyruklu öğrencisi bulunan 3 ilköğretim, 3 ilkokul ve 4 ortaokulun sınıf ve branş öğretmenlerinden toplanmıştır. Ölçme araçları İl Milli Eğitim müdürlüğünden alınan izin (EK 2) çerçevesinde okulların müdür ve müdür yardımcıları ile diyalog kurularak okul öğretmenlerine araştırmacı tarafından elden teslim edilmiş, yeterli süre sonunda yine araştırmacı tarafından elden toplanmıştır.

Ölçme aracında Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği (1: Hemen hemen hiç, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sık Sık, 5: Hemen hemen her zaman) kullanılmıştır. Anlamlılık testlerinde “,05” düzeyi esas alınmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS istatistik programından yararlanılmış; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One Way ANOVA); parametrik testlerin varsayımlarının karşılanamaması durumunda parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır (Akgül ve Çevik, 2003, s.129; Büyüköztürk, 2001, s.34; Büyüköztürk, 2003, s.39,44; Bryman ve Cramer, 2001, s.115; Cohen, Manion ve Morrison, 2000, s.317; Leech, Barrett ve Morgan, 2005, s.27-28, 132). Öğretmen görüşlerinin fark vermesi durumunda öncelikle scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testinin fark vermemesi durumunda tukey ve HSD testleri yapılmıştır. Tukey ve HSD testlerinin fark vermemesi durumunda ise LSD testleri yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öncelikle katılımcıların demografik bilgilerine ikinci olarak birinci alt problem olan “Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri nedir?” sorusuna ilişkin bulgulara ve üçüncü olarak ise öğretmenlerin “Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerinin

- a) Cinsiyete,
- b) Sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı,
- c) Öğrenim durumu,
- ç) Yabancı uyruklu öğrencilerle çalışma süresi,
- d) Yabancı uyruklu öğrenci eğitimi ile ilgili kursa katılma,
- e) Okuldaki çalışma süresi,
- f) Meslekteki toplam çalışma süresi değişkenlerine göre bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerinin Kişisel (Demografik) Özellikleri

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin kişisel bilgilerine yer verilmiş ve Tablo 4.1’te sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Kişisel (Demografik) Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	174	70,4
	Erkek	73	29,6
Okulda Çalışma Süresi	0-5 Yıl	126	51,0
	6-10 Yıl	68	27,5
	11-15 Yıl	32	13,0
	16-20 Yıl	13	5,3
	21+ Yıl	8	3,2
Öğrenim Durumu	Ön lisans	12	4,9
	Lisans	222	89,9
	Y. Lisans	13	5,3
Görev	Sınıf Öğretmen.	104	42,1
	Branş Öğretme.	143	57,9

	N	%
Meslekte Çalışma Süresi	0-5 yıl	,8
	6-10 yıl	5,3
	11-15 yıl	19,4
	16-20 yıl	24,7
	21-25 yıl	25,9
	26+ yıl	23,9
Yabancı Uyruklu	56	22,7
Öğrencilerin Eğitimine	191	77,3
İlişkin Kursa Katılma	Hayır	

Ölçme aracının kişisel bilgiler bölümünden elde edilen verilere göre, araştırmaya katılanların 174'ü (%70,4) bayan öğretmen ve 73'ü (%29,6) erkek öğretmen olmak üzere 247 kişiden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 104'ü sınıf öğretmeni (%42,5), 143'ü (%57,9) branş öğretmenidir. Öğretmenlerin 56'sı (%22,7) yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi hakkında bir kursa katılmıştır. Öğretmenlerin 191'i (%77,3) ise yabancı uyruklu öğrenciler hakkında bir kursa katılmamıştır.

Öğretmenlerin 2'si (%0,8) 0-5 yıl, 13'ü (%5,3) 6-10 yıl, 48'i (%19,4) 11-15 yıl, 61'i (%24,7) 16-20 yıl ve 64'ü (%25,9) 21-25 yıl ve 59'u (%23,9) 26 yıl ve üzeri olarak çalışma süresine sahiptir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki çalışma süresine bakıldığında 126'sı (%51,0) 0-5 yıl, 68'i (%27,5) 6-10 yıl, 32'si (%13) 11-15 yıl, 13'ü (%5,3) 16-20 yıl, 8'i (%3,2) 21 yıl olarak görmekteyiz.

Öğretmenlerin öğrenim durumları incelendiğinde ise 12'si (%4,9) ön lisans, 222'si (%89,9) lisans ve 13'nün (%5,3) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenler içinde doktora yapan bulunmamaktadır.

4.2. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tablo 4.2.'de öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerinin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşlerinin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	Ss
Velilerin Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Tutum ve Davranışları	247	3,3840	,81143
Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Tutum ve Davranışları	247	4,1004	,59555
Okul yönetiminin Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Tutum ve Davranışları	247	3,7206	,73176
Öğrencilerin Eğitim Öğretim Yeterliliği	247	3,2240	,87276
Öğretmenlerin Destekleme ve Tamamlama Önlemleri	247	3,4683	,80634

Tablo 4.2.'de verilen bulgulara göre öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerinin, kendilerinin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda ($\bar{x}= 4,1004$) yüksek düzeyde olumlu olduğu görülmektedir. Ortalama değerlerin, okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda ($\bar{x}=3,7206$), öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutunda ($\bar{x} =3,4683$), velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda ($\bar{x} =3,3840$) ve öğrencilerin eğitim yeterliliği boyutunda ($\bar{x} =3,2240$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2'de verilen bulgulara göre öğretmenler tüm boyutların, yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına yüksek düzeyde olumlu kaynaklık ettiği görüşündedir. Öğretmenlerin algılarına göre “öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları” boyutunun ($\bar{x}=4,1004$) diğer boyutlara göre görece olarak yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili sorunlara daha fazla olumlu katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre daha sonra sırasıyla “okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları” ($\bar{x}=3,7206$), öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri” ($\bar{x}=3,4683$), “velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları” ($\bar{x}=3,3840$), öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri” ($\bar{x}=3,4683$) ve “öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği” ($\bar{x}=3,2240$) boyutlarının yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili sorunlara görece olarak yüksek düzeyde olumlu olduğu görülmektedir.

4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek üzere t testi uygulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda [$t(247)=-,344$; $p>,05$], okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda [$t(247)=-1,766$; $p>,05$], öğrencilerin eğitim yeterliliği boyutunda [$t(247)=-1,762$; $p>,05$] ve öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutunda [$t(247)=-,089$; $p>,05$] öğretmen görüşlerinin farklılaşmadığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda öğretmen görüşleri arasında farklılık görülmektedir. Bu bulgular tablo 4.3.'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Velilerin Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Tutum ve Davranışları	Kadın	174	3,3149	,81524	247	-2,083	,038
	Erkek	73	3,5489	,78326			

Tablo 4.3.'te verilen bulgulara göre öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre, velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda [$t(247)=-2,083$; $p<,05$] farklılık göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=3,5489$), kadın öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,3149$) yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili sorunlara daha fazla olumlu görüş belirttikleri söylenebilir [$t(247)=-2,083$; $p<,05$].

4.4. Görev Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerin sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni değişkenine göre farklılaşma durumu analiz edilmiştir. Farklılaşma durumunun analizi için t testi yapılmıştır.

Öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri görev değişkenine göre, okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda $[t(247)=-1,225; p>,05]$, öğrencilerin eğitim yeterliliği boyutunda $[t(247)=1,237; p>,05]$ farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri görev değişkenine göre, velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda ve öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutunda farklılık göstermektedir. Bu farklılık tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görev Değişkenine Göre Görüşleri.

Boyutlar	G	N	\bar{x}	Ss	sd	t	P
Velilerin Eğitim Öğretim Sürecine	Sınıf Öğretmeni	104	3,5027	,74237	247	1,972	,050
İlişkin Tutum ve Davranışları	Branş Öğretmeni	143	3,2977	,85032			
Öğretmenlerin Destekleme ve Tamamlama Önlemleri	Sınıf Öğretmeni	104	3,6635	,79980	247	3,309	,001
	Branş Öğretmeni	143	3,3263	,78370			

Tablo 4.4.'e göre öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri görev değişkenine göre velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda $[t(247)=1,972; p\leq,05]$ ve öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutunda $[t(247)=3,309; p<,05]$ farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda normal dağılım göstermemektedir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bu farklılık tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görev Değişkenine Göre Görüşleri.

Boyutlar	G	N	X^2	Ss	Sıra Değeri	Sıra ToplamıU
Öğretmenlerin Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Tutum ve Davranışları	Sınıf Öğretmeni	104	4,2096	,68670	141,42	14707,50
	Branş Öğretmeni	143	4,0210	,50725	111,33	15920,50

Tablo 4.5'te verilen bulgulara göre öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri görev değişkenine göre, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda [$t_{(247)}=2,483$; $p<,05$] farklılık göstermektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri sıra değerleri ortalaması 141,42, branş öğretmenlerinin sıra değeri ortalaması 111,33'tür. Buna göre yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili sorunlara sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

4.5. Sınıftaki Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerinin sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı değişkenine göre incelenmek üzere tek yönlü varyans analizi anova yapılmıştır.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda [$F(242)=2,355$; $p>,05$], okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda [$F(242)=1,775$; $p>,05$], öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği boyutunda [$F(242)=2,043$; $p>,05$] ve öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutunda [$F(242)=,542$; $p>,05$] sınıftaki yabancı öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Velilerin eğitim öğretim boyutuna ilişkin tutum ve davranışları boyutunda [$F(242)=2,582$; $p<,05$] sınıftaki yabancı uyruklu sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri, yabancı uyruklu öğrenci sayısı değişkenine göre, velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda farklılık göstermiştir. Bu farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD testinin bulguları tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Sınıftaki Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı Değişkenine göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Yabancı uyruklu Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Velilerin Eğitim	A-0-2 kişi	112	3,5402	,77909			
Öğretim	B-3-5 kişi	28	3,3929	,70858			A-D
Sürecine İlişkin	C-6-8 kişi	44	3,3295	,93109			A-E
Tutum ve Davranışları	D-9-11 kişi	30	3,1643	,77140	2,582	,038	
	E-12+kişi	33	3,1190	,78808			
	Total	247	3,3840	,81143			

Tablo 4.6'ya göre, tek yönlü varyans analizine göre (ANOVA), velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD testinde sınıfında yabancı uyruklu sayısı 0-2 kişi bulunan öğretmenler ile sınıfında yabancı uyruklu sayısı 9-11 kişi olan öğretmenler arasında görüş farklılığı bulunmaktadır. Ayrıca sınıfındaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı 0-2 kişi olan öğretmenlerle, sınıfındaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı 12+ olan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılaşma bulunmaktadır.

Tablo 4.6'ya göre öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı değişkenine göre, velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci sayısı 0-2 olan öğretmenlerde $\bar{x}= 3,5402$, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci sayısı 9-11 olan öğretmenlerde $\bar{x}=3,1643$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre sınıfında yabancı uyruklu öğrenci sayısı 0-2 olan öğretmenler, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci sayısı 9-11 olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci sayısı 0-2 olan öğretmenlerde $\bar{x}= 3,5402$, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci sayısı 12'den fazla olan öğretmenlerde $\bar{x}=3,1190$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre sınıfında yabancı uyruklu öğrenci sayısı 0-2 olan öğretmenler, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci sayısı 12'den fazla olan öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

4.6. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre görüşleri belirtilmiştir. Bu amaçla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) One-way Anova testi uygulanmıştır.

Analiz sonucuna göre öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre, velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda $[F(244)=,957; p>,05]$, öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği boyutunda $[F(244)=2,474; p>,05]$ ve öğretmenlerin destekleme ve tamamlama boyutunda $[F(244)=1,318; p>,05]$, öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda ise normallik sağlanamadığı için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testinin sonucuna göre öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

Okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda da normallik sağlanamadığı için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testinin sonucuna göre öğretmen görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

Kruskal-Wallis Testi sonucuna göre öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda $[X^2_{(2)}=2,267 ; p>,05]$, okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda $[X^2_{(2)}= 1,725 ; p>,05]$ farklılık göstermediği belirlenmiştir.

4.7. Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin öğrencilerle çalışma süresi değişkenine göre yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin öğrencilerle çalışma süresi değişkenine göre, velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda $[F(243)=,667; p>,05]$, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda $[F(243)=,625; p>,05]$, okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda $[F(243)=1,967; p>,05]$ ve

öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutunda [$F(243)=,647$; $p>,05$] anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin öğrencilerle çalışma süresi değişkenine göre öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği boyutunda [$F_{(243)}=1,036$; $p<,05$] farklılık göstermektedir. Farklılığın sebebini öğrenmek üzere Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Testin sonucunda gruplar arasında farklılık bulunmamıştır.

4.8. Kursa Katılma Değişkenine Göre (Yabancı Uyruklu öğrencilerle İlgili) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri kursa katılma ve kursa katılmama değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu amaçla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) One-way Anova testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri kursa katılım değişkenine göre velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda [$t(247)=,480$; $p>,05$], öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda [$t(247) = 1,452$; $p>,05$], öğrencilerin eğitim yeterliliği boyutunda [$t(247)=-1,183$; $p>,05$] ve öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutunda [$t(247)=,963$; $p>,05$] farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri kursa katılma değişkenine göre, okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda [$t(247) = 1,312$; $p<,05$] farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri kursa katılma değişkenine göre okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda normal dağılım göstermemiştir. Farklılığın sebebini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testinde farklılık bulunmamıştır. Tablo 4.7.'de bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Kursa Katılma Değişkenine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Kursa Katılım	N	X ²	SS	Sıra Değeri	Sıra	U
Okul	Katıldım	56	3,8333	85576	136,23	7629,00	4663,000
Okul Yönetiminin Eğitim Öğretim Sürecine İlişkin Tutum ve Davranışları	Katılmadım	191	3,6876	69026	120,41	22999,00	

Okul Yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutuna baktığımızda öğretmenlerin kursa katılım düzeyleri karşılaştırıldığında kursa katılanların sıra değeri ortalamasının 136,23 olduğu görülmektedir. Buna karşılık kursa katılmayan öğretmenlerin sıra değeri ortalamasının 120,41 olduğu görülmektedir. Buna göre kursa katılan öğretmenler kursa katılmayan öğretmenlere göre yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

4.9. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkenine göre yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu amaçla istatistiksel testlerden parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Varyans analizi sonucunda öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri okulda çalışma süresi değişkenine göre, velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda [F(242)=,231 p>0,5], okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda [F(242)=,865 p>0,5] ve öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutlarında [F(242)=,872 p>0,5] farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkenine göre yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği ve öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutunda farklılık göstermiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Schffe testinin sonuçları tablo 4.8.'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Çalışma Süresi	N	\bar{x}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Öğrencilerin Eğitim Öğretim Yeterliliği	A- 1-5 yıl	126	3,1667	,93425	3,134	,015	B-E
	B- 6-10 yıl	68	3,4118	,80652			
	C- 11-15 yıl	32	3,2708	,72556			
	D- 16-20 yıl	13	3,2308	,62929			
	E- 21 yıl ve üzeri	8	2,3333	,79682			
Total	247	3,2240	,87276				
Öğretmenlerin Destekleme ve Tamamlama Önlemleri	A- 1-5 yıl	126	3,4444	,84011	3,121	,016	D-E
	B- 6-10 yıl	68	3,4461	,69733			
	C- 11-15 yıl	32	3,4688	,79811			
	D- 16-20 yıl	13	4,1282	,78809			
	E- 21 yıl ve üzeri	8	2,9583	,76506			
Total	247	3,4683	,80634				

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri okulda çalışma süresi değişkenine göre, öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği boyutunda [$F_{(242)}=3,134$; $p<,05$] ve öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutlarında [$F_{(242)}=3,121$; $p<,05$] öğretmen görüşleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılığın kaynağını belirlemek için post-hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testinin sonucuna göre öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği boyutunda okulda çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerle ile 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında görüş farkı bulunmaktadır. Öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutunda ise okulda çalışma süresi 16-20 yıl ile 21 yıl üzerinde olan öğretmenler arasında görüş farklılıkları vardır.

4.10. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkenine göre yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların meslekte çalışma süresi değişkenine göre yabancı uyruklu öğrenciler hakkında görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesi için istatistiksel testlerden parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda [$F(5)=2,063$; $P>,05$], okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda [$F(5)=,192$; $P>,05$] öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği boyutunda [$F(5)=,362$; $P>,05$] öğretmenlerin destekleme ve tamamlama boyutunda ise [$F(5)=,730$; $P>,0,5$] anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda normal dağılım sağlanamadığından yapılan Kruskal Wallis testinin bulguları tablo 4.9.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

	Meslekte Çalışma Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	P
Velilerin	A-0-5 yıl	2	3,6786	,05051	2,267	,049
Eğitim	B-6-10 yıl	13	3,3407	,97379		
Öğretim	C-11-15 yıl	48	3,3988	,83336		
Sürecine	D-16-20 yıl	61	3,1171	,86760		
İlişkin Tutum	E-21-25yıl	64	3,4353	,74576		
ve Davranışları	F-26+yıl	59	3,5920	,72481		
	Total	247	3,3840	,81143		

Tablo 4.9'a göre öğretmenlerin meslekte çalışma süresi değişkenine göre yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin görüşleri incelendiğinde, velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda en yüksek ortalamanın 0-5 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{x} =3,6786$) olduğu görülmektedir. Bunu 26+yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{x} =3,5920$), daha sonra ise 21-25 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler ($\bar{x} =3,4353$), sonra 11-15 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler ($\bar{x} =3,3988$), daha sonra 6-10 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler ($\bar{x} =3,3407$) en düşük ortalama ise 16-20 yıl çalışma süresine sahip öğretmenlerde ($\bar{x} =3,1171$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin görüşleri, velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda meslekte çalışma süresi değişkenine göre [$F(5)=2,267$; $P<,05$] farklılık göstermektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek amacı ile Kruskal Wallis testi uygulanmış ve farklılık bulunmamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu çalışmada Antalya ili Konyaaltı ilçesinde yabancı uyruklu öğrencisi bulunan İlkokul, ortaokul ve ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri cevaplar veri olarak kullanılmıştır. Ancak bu çalışmadan elde edilen sonuçların ve önerilerin Antalya ili Konyaaltı ilçesi ile sınırlı olduğu göz ardı edilmemelidir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın sınırlılıkları nedeniyle aşağıda verilen sonuçlar sadece Antalya ili Konyaaltı ilçesinde bulunan devlet ilk okul ve orta okullarına genellenebilir.

5.1.1. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerinin, velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği ve öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutlarında yüksek düzeyde olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan öğretmenlerin, tüm bu boyutlarda yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına yüksek düzeyde olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Sonuç olarak yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına en çok öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışlarının yüksek düzeyde olumlu katkı yaptığı görülmektedir. Buradan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yaklaşım konusunda daha duyarlı davrandıkları düşünülebilir. Öğrencileri ayrıştırmadan, farklılıkları zenginlik sayarak her öğrenciyi kazanma yoluna giden öğretmenler bu konuda önemli bir yol almış olacaktırlar. Çalışmada öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerinin olumlu yüksek olması anket verilerini oluşturan öğretmen davranışlarının yerine getirildiğini düşündürmektedir. Buradan öğretmenlerin büyük olasılıkla öğrenciler arasında ayrıştırıcı

davranışlardan kaçındıkları, öğrencilerin okula ve topluma uyum sağlamaları açısından gereken özeni gösterdikleri, eğitim öğretim sürecinde yabancı uyruklu öğrencileri de göz önünde bulunduran düzenlemelere gittikleri söylenebilir. Delen ve Ercoşkun (2019), çalışmalarında öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olumsuz durumları engellemek için veliyle görüşme ve öğrenciyle yakından ilgilenme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Jafari ve diğ. (2011) öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak daha çok dil öğretimi üzerinde durdukları, öğrencilerin kaynaşması için oyunlara ağırlık verdikleri, gurup çalışmaları yaptıkları, değerler eğitiminden faydalandıkları ve sosyal faaliyetler yaptıkları sonucunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların sonucuna baktığımızda da öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak sorunlara katkıda bulunmak üzere çalışma yaptıkları görülmektedir. Bu açıdan değerlendirdiğimizde bu çalışmadan elde edilen bulgulara paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları da yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına yüksek olumlu etki etmektedir. Eğitim öğretim sürecinde öğretmen okul, veli ve öğrenciler birbirini tamamlayan en önemli unsurlardır. Bu unsurların birbirini tamamlaması ve desteklemesi elde edilen başarının daha yüksek olmasını sağlayacaktır. Bu konuda okul yönetimleri de üstüne düşen görev ve sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirmelidir. Yabancı uyruklu öğrencilerin okula devamlarının takip edilmesi, veli ile iletişim kurma konularında öğretmeni desteklemesi, öğretmenlerin ders materyalleri açısında desteklenmesi, okulda yabancı uyruklu öğrencilerin kaynaşmasını sağlayacak etkinlikler okul yönetiminin yapabileceği en temel faaliyetlerdir. Çalışmada öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin olarak okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışlarının yüksek olumlu olması anket verilerini oluşturan okul yönetimi davranışlarını da yüksek oranda yerine getirdikleri düşünülebilir. Buna göre okul yönetimi yüksek oranda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak öğretmen, veli ve rehber öğretmenlerle diyalog içindedir ve yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflara dağılımında eşit davrandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çalışmadan elde edilen bulgulara göre, yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri yüksek olumlu etki etmektedir. Öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri yabancı uyruklu öğrenciler için yapılan akademik başarıyı artırıcı çalışmaları kapsamaktadır. Çalışmada öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin olarak öğretmenlerin

destekleme ve tamamlama önlemleri yüksek olumlu olması öğretmenlerin anket verilerini oluşturan davranışları yüksek oranda gerçekleştirdiğini düşündürmektedir. Buna göre öğretmenlerin çoğunlukla, yabancı uyruklu öğrenciler için ek dersler düzenledikleri, bu öğrencilerin eğitimi için farklı materyal, metod ve yöntemler kullandıkları düşünülebilir. Erdem (2017) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öğretim içeriğinin analizi, program geliştirme, ölçme değerlendirme gibi konularda mesleki gelişim için hizmet içi mesleki kurslara ihtiyaç duydukları tespit etmiştir.

Velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları da eğitim sürecinin sağlıklı yürümesi açısından çok önemlidir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre yabancı öğrencilerin sorunlarıyla ilgili olarak öğretmen görüşlerine göre velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları olumlu yüksek etki vermektedir. Buradan öğretmenlerin, velilerin eğitim öğretim sürecine olumlu katkıda bulduklarını düşündüklerini görmekteyiz. Anket verilerini oluşturan davranışlara göre veliler yüksek oranda, öğretmen ve okul ile diyalog içindedir. Okul kurallarına riayet eder ve öğretmene karşı ön yargılı değildir. Şimşir vd. (2018) yaptıkları çalışmada ailelerin eğitime katkıda bulunmadıklarını belirtmiştir. Aileler ve öğrenciler için psiko-sosyal destek verilmesini önermiştir. Ailelerin eğitime katkı verememesinin en önemli sebebi dil bilmemekten kaynaklıdır. Hatta öğrencilerin ailelerden önce dil öğrenip aileye rehberlik yaptığı çalışmada belirtilmiştir. Ailelerin eğitime katkıda bulunmayışlarının sebeplerinden biri de ekonomik durumun iyi olmayışı ve sadece hayatta kalma çabası nedeniyle çocuklardan beklentinin olmayışıdır. Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yapılan çalışmaların çoğunluğunda velilerin eğitim öğretime destek olmadıkları yönünde bulgular oldukça fazladır. Yapılan bu çalışmada ise farklı bir sonucun elde edilmesi araştırmanı sınırlılığında kaynaklı olabilir. Çünkü bizim çalışma evrenimizi oluşturan Konyaaltı bölgesinde ağırlıklı olarak Rus, Ukrayna ve Türki Cumhuriyetler gibi daha çok eğitim öğretime önem veren bir kitle oluşturmaktadır. Bu durumun çalışmanın sonucunu etkilemesi oldukça normaldir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına kaynaklık eden bir diğer önemli husus ise öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliğidir. Bu konuda en önemli faktör öğrencilerin dil bilmemesidir. Dil problemi, yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yapılmış çalışmaların hemen hepsinde ortak sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin olarak dil faktörünü gören pek çok çalışma bulunmaktadır. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) yaptıkları çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak dil faktörüne dikkat çekmiş öğrenci ve velilere yönelik dil kurslarının

açılmasını önermiştir. Erdem (2017) çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak dil sorununa dikkat çekmiştir. Kirmayer, Narasiah, Munoz, Rashid, Ryder, Guzder ve Pottie (2011) yabancı uyruklu öğrenciler üzerine yaptıkları araştırmalarında göç sonrasında dil bilmemekten kaynaklı stresten bahsetmiştir. (Tanrikulu, 2017) yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorununu anlatmaktadır. Şimşir vd. (2018) yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorununu dile getirmektedir. İmamoğlu vd. (2017), Güngör vd. (2018) ve Jafari vd. (2011) yaptıkları araştırmalarda yabancı uyruklu öğrencilerin dil sorununun en önemli uyum sorunu olduğu tespitlerine varmışlardır. Dil bilmeyen öğrenciler öğretmen ve arkadaşları ile iletişim kuramamakta, bu nedenle sosyalleşememektedir ve grupların dışında kalmaktadır. Dil bilmeyen öğrencilerin özellikle sözel derslerde sıkıldıkları için daha fazla davranış problemleri gösterdikleri yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu konuda önlem almak öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin yaşadıkları sorunların en aza indirgenmesi açısından önemlidir. Bu konunun devlet politikası olarak görülüp gerekli düzenlemelerin yapılması önem arz etmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre sadece velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda farklılık göstermektedir. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları ve öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği boyutlarında erkek öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına daha fazla olumlu etki ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin destekleme ve tamamlama boyutlarında ise kadın öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına daha fazla olumlu etki ettiği görülmektedir. Buradan kadın öğretmenlerin, eğitim öğretimi destekleyen çalışmalarda erkek öğretmenlere göre fazla çalışma yaptıkları sonucuna varabiliriz. Köse (2019) sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yaklaşımı konusunda yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Bu anlamda çalışmaların sonuçlarının paralellik gösterdiğini söyleyebiliriz.

5.1.3. Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri, görev değişkenine göre öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutunda farklılık göstermektedir. Velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları ve öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği boyutlarında, öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere yaklaşımları yaklaşık sonuçlar vermiştir. Bazı boyutlarda sınıf öğretmenleri bazı boyutlarda ise branş öğretmenleri öğrencilere yaklaşım konusunda daha yüksek olumlu etki etmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği ve öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutlarında sınıf öğretmenleri; okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda ise branş öğretmenleri yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına daha fazla olumlu etki etmektedir. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda, sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının daha yüksek olması yabancı uyruklu öğrenciler konusunda sınıf öğretmenlerinin daha duyarlı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5.1.4. Sınıftaki Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı değişkenine göre velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda farklılık göstermiştir. Buna göre sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı 0-2 olan öğretmenlerle ile sınıfta yabancı öğrenci sayısı 9-11 olan öğretmenler arasında görüş farklılığı bulunmaktadır. Ayrıca sınıfta yabancı uyruklu öğrenci sayısı 0-2 olan öğretmenlerle ve sınıfta 12'den fazla yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçtan sınıfta 0-2 gibi az sayıda öğrencisi bulunan öğretmenler ile sınıfta 9-11 öğrenci bulunan öğretmenler ve 12'den fazla gibi çok sayıda öğrencisi bulunan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına farklı yaklaşımları düşünülebilir. Buradan öğretmenlerin yabancı uyruklu

öğrencilerin sorunlarından etkilendikleri sonucu çıkarabilir. Dolayısıyla sınıfında fazla sayıda yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin etkilenebileceği düşünülebilir. Bu farklılığın velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda olması velilerin sınıflardaki yabancı uyruklu öğrenci sayısına ilişkin yaklaşımlarından olabilir. Çünkü yabancı uyruklu velilerin okul kayıtlarında çocuklarını kendi uyruklarından öğrencilerin bulunduğu sınıflara kaydetmek istedikleri bilinmektedir.

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda, okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda, öğretmenlerin destekleme ve tamamlama boyutunda ve öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği boyutlarında öğretmen görüşleri arasında sınıftaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı değişkenine göre farklılık bulunmamıştır. Elde ettiğimiz bu sonuç Köse (2019) sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına yaklaşımı konulu araştırması ile de örtüşmektedir.

5.1.5. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buradan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yaklaşımının daha çok öğretmenlerin kişilik özelliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Elde ettiğimiz bu sonuç Köse (2019) sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına yaklaşımı konulu araştırması ile de örtüşmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre, velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri, öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği yani tüm boyutlarda eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Buradan eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin konunun önemi konusunda daha eleştirel görüş belirttikleri düşünülebilir.

5.1.6. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri, yabancı uyruklu öğrencilerle çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buradan tecrübe etkeninin yabancı uyruklu öğrencilere yaklaşım konusunda etkili olup olmadığı düşünülebilir. Elde ettiğimiz bu sonuç Köse (2019) sınıf öğretmenlerinin yabancı

uyruklu öğrencilerin sorunlarına yaklaşımı konulu araştırması ile de örtüşmektedir. Araştırmanın bulgularına baktığımız zaman velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutu haricinde diğer tüm boyutlarda; okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri, öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği boyutlarında meslekte çalışma yılı 0-2 olan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yaklaşım konusunda daha olumlu yaklaşımları olduğu düşünülebilir.

5.1.7. Öğretmenlerin Kurs Katılma Değişkenine Göre Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri, kursa katılma değişkenine göre, okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum davranışları boyutunda farklılık göstermiştir. Okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda kursa katılan ve katılmayan öğretmenlerin sıra değerlerine baktığımızda kursa katılan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına daha fazla olumlu görüş belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri, kursa katılma değişkenine göre, velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları, öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği ve öğretmenlerin eğitim öğretimi destekleme ve tamamlama boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

5.1.8. Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri okulda çalışma süresi değişkenine göre incelendiğinde öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği ve öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutlarında anlamlı farklılık görülmektedir. Öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliği boyutunda okulda çalışma süresi 6-10 yıl olan ile okulda çalışma süresi 21 yıldan fazla olan öğretmenler arasında görüş farklılığı görülmektedir.

Öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemleri boyutunda ise okulda çalışma süresi 16-20 yıl ile okulda çalışma süresi 21 yıldan fazla olan öğretmenler arasında görüş

farklılığı tespit edilmiştir. Buradan özellikle okulda çalışma süresi 21 yıldan fazla olan öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına yaklaşım konusunda farklılaştıklarını gösterebilir. Okulda çalışma süresi 21 yıldan fazla olan öğretmenlerin ortalamalarının daha düşük olması ise yabancı uyruklu öğrenciler konusunda daha eleştirel görüş belirttiklerini düşündürülebilir.

5.1.9. Meslekte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşleri, meslekte çalışma süresi değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yapılan anova testinde velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışları boyutunda farklılık görülmüş ancak farklılığın kaynağını tespit etmek üzere yapılan Kruskal Wallis testinde farklılık bulunmamıştır. Buradan meslek kıdemi yüksek olan öğretmenlerle kıdemi daha düşük olan öğretmenler arasında görüş farklılığı olmadığı söylenebilir. Meslekte çalışma süresinin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına yaklaşım konusunda bir etkisi olmadığı düşünülebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde elde edilen sonuçlara göre uygulamacılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

5.2.1.1. Milli Eğitim Bakanlığına Öneriler

1. Yabancı uyruklu öğrencilere yaklaşım, ders işleniş sırasında gerekli yöntem ve metotların kullanımı, ders ortamının düzenlenmesi konularında öğretmenlere hizmet içi kurslar düzenlenmelidir.
2. Yapılan araştırma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin en çok dil ve iletişim konularında zorluk çektiklerini görmekteyiz. Bu durum Türkçe öğretiminin önemini ortaya koymaktadır. Dil öğretimine yönelik kurslar veya hazırlık sınıfları açılabilir. Öğrenciler Türkçe bilmeden eğitim öğretime dahil edilmemelidir. Öğrenciler eğitim öğretime dahil edilmeden seviye tespit sınavı yapılmalı ve sınav sonucuna göre öğrenciler okula başlamalıdır.

3. Türkçe hikaye kitaplarının yanı sıra Türkçe çizgi filmler ve televizyon programları hazırlanabilir.
4. Dünyanın çeşitli yerlerinden gelen yabancı uyruklu öğrencilerin kaynaşmasını sağlayacak kültür merkezleri açılabilir. Burada öğrencilerin kaynaşmasını sağlayacak etkinlikler, kulüp çalışmaları, tiyatro çalışmaları ve çevre gezileri düzenlenebilir.
5. Öğrencilerin derse devamı takip edilmeli ve derse devam konusunda gerekli tedbirler alınmalıdır.
6. Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik öğrenci denkliğinde standartlar sağlanmalı, bu konuda zaman zaman esnek olunmalı ve öğretmen fikirlerine başvurulmalıdır.
7. Eğitim politikaları hazırlanırken uygulayıcı ve sahada olan kişilerin görüş ve önerilerinin alınması her konuda avantaj sağlayacaktır.
8. Göç idaresinin bürokratik işlemlerini daha etkin ve daha hızlı sonuçlandırması bununla ilgili bilgileri direk okul ve diğer kurumlarla paylaşması gerekmektedir.
9. Öğrencilerin ve ailelerinin yurt dışına çıkış öncesi E- okul sistemi üzerinden alınan belgeyle çıkış yapılabilmesi ve bunun zorunlu tutulması gerekmektedir.
10. Yabancı uyruklu öğrenci velilerinin de daha hızlı Türkçe öğrenmeleri için halk eğitim merkezleri aracılığı ile okullarda dil kurslarının açılması gerekmektedir.
11. Yabancı uyruklu öğrenciler okullara yerleştirilirken akranlarıyla aynı sınıf seviyesinde olmalarına dikkat edilmelidir.
12. Yabancı uyruklu öğrencilerin okullara dağıtımını bir plana göre yapılmalı, belli okullarda toplanmalarının önüne geçilmelidir.
13. Bu öğrencilerin fazla olduğu okullarda zaman zaman yabancı öğrencilerin anadilini bilen eğitimciler tarafından seminerler verilmelidir.
14. Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili okul yöneticileri ve öğretmenlerle birlikte okul çalışanlarının tamamına bilgilendirmeler yapılmalı, kendi öğrencilerimize de bu konuda bilgi verilmeli ve öğrencilerimiz yabancılarla eğitim almaya hazırlanmalıdır.
15. Yabancı uyruklu öğrencilere psikolojik destek verilmelidir.
16. Yabancı uyruklu öğrenciler sosyal sportif ve kültürel etkinliklere yönlendirilmeli bu sayede uyumları kolaylaştırılmalıdır.
17. Yabancı uyruklu öğrenci ailelerine ilk etapta ev ziyaretleri yapılmalı; onların da okula gelmeleri, öğretmenler ve okul idaresiyle iş birliği yapması sağlanmalıdır.

18. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim öğretim işlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi için bir devlet politikası belirlenmelidir. Bunun için bir program hazırlanmalı ve bu program titizlikle uygulanmalıdır.

5.2.1.2. Öğretmenlere Öneriler

1. Bu konuda öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yaklaşımı da önemlidir. Kültürel uyum için çeşitli faaliyetler düzenlenebilir, ev ziyaretleri de öğrenciyi kazanmak açısından çok faydalı olabilir.
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunlukta bulunduğu şehirlere veya okullara bu öğrencilerle diyalog kurabilecek öğretmen ve rehber öğretmenler atanabilir. Böylelikle bu öğrencilere ve ailelerine ulaşmak ve iletişim kurmak çok daha kolay olacaktır. Bu sayede yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı sorunların çözümü, okula uyumu ve okul ile iş birliğinin sağlanması için sorunların ilk muhatabı olan öğretmenlerden faydalanılmış olur.
3. Öğrencilerin akranları tarafından ayrımcılığa uğramaması için öğrenciler arasında kaynaşma sağlanmalıdır.
4. Çocukların devamsızlık yapması önlenmeli ve okula düzenli olarak devam etmeleri için velilerle diyalog içinde olunmalıdır.
5. Öğrencilerin kendini güvende hissedeceği bir ortam oluşturulmalı ve öğrenci ile iletişim kurulmalıdır.
6. Öğrenci sayısı çok fazla olan okullarda bu öğrenciler için ayrı bir sınıf oluşturulup Türkçe öğretimine ve okuma yazma faaliyetlerine ağırlık verilebilir.
7. Öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini koruyabilecek ve geliştirebilecek faaliyetler düzenlenebilir. Topluma uyum sağlama açısından bu öğrencilerin de kendi kültürlerini tanıtmaya ve yansıtma fırsatının verilmesi faydalı olabilir.
8. Öğrencilerin uyruklarından kaynaklanan farklı alfabe özelliklerinden dolayı zorlanan öğrenciler için ek çalışmalar yapılabilir.
9. Dil bilmeyen öğrenciler ve aileleriyle iletişim kurmak için tercüman desteği alınabilir.
10. Türk ailelerin ve yabancı uyruklu velilerin kaynaşması için kültürel faaliyetler düzenlenmelidir.
11. Bu öğrenciler için ek çalışmalar yapılmalı, ek ödevler verilmeli ve dönütleri sağlanmalıdır.

12. Eğitim-öğretim etkinliklerinde uygulamaya daha fazla yer verilebilir. Daha etkili öğrenmelerin sağlanması için ders araç-gereçlerinin çeşitlendirilmesi ve görsel öğelere daha fazla yer verilmesi gerekir.
13. Programa devam ederken sınıftaki yabancı uyruklu öğrencilerin de sürece dahil edilmesi ve sınıfla aynı etkinlikleri yapması sağlanmalıdır. Bu öğrencilerin ders sürecinde resim, boyama gibi öğrenme durumlarına katkıda bulunmayacak faaliyetlere yönlendirilmesi doğru değildir. Bu tarz uygulamalardan kaçınılmalıdır.
14. Okuldaki rehber öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerle sürekli ilgilenmeli, onların ihtiyaçlarını tespit etmeli ve aileleri bu ihtiyaçlar doğrultusunda yönlendirmelidir.
15. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunlar göz ardı edilmemeli ve bu sorunların çözümü için okul yönetimi veya gerektiğinde başka kurumlarla diyalog içinde olunmalıdır.
16. Türk ailelerin ve yabancı uyruklu velilerin kaynaşması için kültürel faaliyetler düzenlenmelidir.
17. Yabancı uyruklu öğrenciler sosyal sportif ve kültürel etkinliklere yönlendirilmeli bu sayede uyumları kolaylaştırılmalıdır.
18. Yabancı uyruklu öğrenci ailelerine ilk etapta ev ziyaretleri yapılmalı; onların da okula gelmeleri, öğretmenler ve okul idaresiyle iş birliği yapması sağlanmalıdır.

5.2.1.3. Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Öneriler

1. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır.
2. Öğrencilerin Türk kültürüne ve Türk diline önyargıyla yaklaşımını engelleyecek önlemler alınmalıdır.
3. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrencilerle kaynaşması sağlanmalıdır.
4. Yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenlerle daha fazla iletişim kurabilmesi için kolaylık sağlanmalıdır.
5. Öğrencilerin Türkiye’de kalış süreleri kısa veya belirsiz olsa da eğitimi benimsemeleri sağlanmalıdır.
6. Öğrencilerin ödev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için çalışılmalıdır.
7. Öğrencilerin derse katılımının sağlanması için gerekli önlemler alınmalıdır.
8. Öğrencilerin Türkçe hikaye kitapları, çizgi filmler veya televizyon programları ile Türkçe öğrenmelerinin desteklenmesi sağlanmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarını inceleyen araştırmalar yapılabilir.
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda bu öğrencilerin akademik başarıya etkileri incelenebilir.
3. Yabancı uyruklu öğrencilerin ders kitaplarına karşı tutumları incelenebilir.
4. Konuyla ilgili nitel araştırmalar yapılabilir.
5. Antalya ili Konyaaltı ilçesinde yapılan bu çalışma daha geniş bir alanda yapılabilir.
6. Yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerine dayanan bu çalışma yabancı uyruklu öğrenciler veya yabancı uyruklu öğrencilerin velileriyle gerçekleştirilebilir.
7. Yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarını tespit etmek amacı ile okul yöneticileri ile de görüşmeler yapılabilir.
8. Öğrencilerin yaşadığı sorunları yerinde tespit etmek ve çözüm önerileri geliştirmek için eğitim öğretim süreci uzun süre gözlemlenip durum çalışması ve analizleri yapılabilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin, yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin olarak, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışlarının yüksek düzeyde olumlu etki ettiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Daha sonra ise sırasıyla okul yönetiminin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışlarının, öğretmenlerin destekleme ve tamamlama önlemlerinin, velilerin eğitim öğretim sürecine ilişkin tutum ve davranışlarının ve öğrencilerin eğitim öğretim yeterliliklerinin yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına yüksek düzeyde olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Acer, Y., Kaya, İ. ve Gümüş, M. (2010). Küresel ve bölgesel perspektiften Türkiye'nin iltica stratejisi. Ankara: USAK Yayınları.
- AFAD (2018). <https://www.afad.gov.tr/tr/23792/Aciklamali-Afet-Yonetimi-Terimleri> Sozlugu?kelime=s%C4%B1%C4%9F%C4%B1nmac%C4%B1, (erişim tarihi: 13.11.2018).
- Agar, M. (1994). Language Shock: Understanding the Culture of Conversation. New York: William Morrow and Co.
- Ağaçsapan, A. (2002). Dil Üzerine, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 2, Eskişehir.
- Akçadağ, E. (2012). Yasa dışı göç ve Türkiye. İstanbul: Bilgesem Yayınları.
- Akgül A. ve Çevik O. (2003). İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS'te İşletme Uygulamaları, Emek Ofset, Ankara.
- Akkaya, N., İşci, C. (2015). İki Dilli Ortaokul Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Görüşleri. International Journal of Languages' Education and Teaching ISSN: 2198 – 4999, Mannheim – GERMANY Volume 3/1 April 2015 p. 303318.<http://ijlet.com/DergiPdfDetay.asp?r=54.7106903322966&svr=01&lang=tr&x?ID=136>, (erişim tarihi: 29 Mayıs 2015).
- Akkayan, T. (1979). Göç ve Deime, İstanbul Ü. Edebiyat Fak. Yay. No. 2573.
- Aksan, D. (2003). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, Türk Dil Kurumu Yayınları, No: 439, Ankara.
- Aktekin, Semih (Ed.). Sınıfında Yabancı Uruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı. Ankara: MEB Yayınları, 2017.
- Alexander, J. N. (1953). Preaching in Eclipse. The Expository Times, 65(1): 8-10.
- Allaberdiyev, P. (2007). Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye Yüksek Öğrenim Görmeye Gelen Öğrencilerin Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alred, G. and Byram, M. (2002). "Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad". Journal of Multilingual and Multicultural Education, 23: 339-352.

- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html>, (erişim tarihi: 20 Ağustos 2012).
- Aydın, C. (2017). Göçmenlerin Karşılaştıkları Ve Neden Oldukları Bazı Psikolojik Sorunlar Ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir Analiz. Proceedings Book, 301.
- Aydın, D., Şahin, N. ve Akay, B. (2017). Göç olayının çocuk sağlığı üzerine etkileri. İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi, 7(1): 8-14.
- Banks, J. A., Cooxson, P., Gay. G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., ve Stephan, W. G. (2001). Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. Washington: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Baran, R. Federal Almanya Eğitim Yapısı ve Göçmen İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları. (2002, Nisan 22). www.ozgurpolitika.org/2000/04/22/hab29.html (2006, Haziran 25).
- Başak, C. (2011). Mülteciler, Sığınmacılar ve Yasa Dışı Göçmenler. Ankara: Sonsöz Matbaacılık.
- Başaran, İ. E. (1991). Eğitim Psikolojisi Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. Review of Educational Research, 71(2): 171-217.
- Bennett, J. (2011). Developing Intercultural Competence, A1ea Conference February 20-23, San Francisco, CA, USA.
- Bennett, M. J. (1998). "Intercultural Communication: A Current Perspective", Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings, Ed. Milton J. Bennett, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1-24, http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf, (erişim tarihi: 07.05.2010).
- Berger, R. ve Weiss, T. (2003). Immigration and posttraumatic growth-a missing link. Journal Of Immigrant & Refugee Services, 1(2): 21-39.
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism, Canadian Journal of Experimental Psychology , Canadian Psychological Association, 65(4): 229–235.
- Bingöl, L., A., Özdemir, M. (2014). "Almanya ve Hollanda'da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Uygulanan Eğitim Politikaları". Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(2014): 134-157.

- Bolten, J. (2005). Universität Jena, Interkulturelle Wirtschaftskommunikation /www.interculture.de Das neue Zuwanderungsgesetz – ein oder der Weg zur interkulturellen Gesellschaft? Von der Multikulturellen zur Interkulturellen Gesellschaft – Handlungsstrategien für das Gemeinwesen. PPT, Erfurt <http://www.google.ch/search?client=firefox-a&rls=org.mozilla%3Ait%3Aofficial&channel=s&hl=it&source=hp&q=j%C3%BCrgen+bolten+das+neue+zuwanderungsgesetz&meta=&btnG=Cerca+con+Google>. Cai
- Bozbeyoğlu, E. (2015). Mülteciler ve insan hakları. Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi, 2(1) 60-80. doi: <https://doi.org/10.17572/mj2015.1.6080>.
- Bryman A. ve Cramer D. (2001). Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Windows: A Guide for Social Scientists, Routledge, London.
- Bushin, N. (2008). Quantitative datasets and Children's Geographies: examples and reflections from migration research, Children's Geographies, 6(4): 451-457.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi, 1.Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Byram, M. and Zarate, G. (1997). "Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence", Byram, M., Zarate, G., Neuner, G. (Eds.), Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching . Strasbourg: Council of Europe.
- Calgary Eğitim Kurulu, (2015). Mültecilere Öğretim. <http://teachingrefugees.com/student-background/refugee-journey/war-affected-children/>, (erişim tarihi: 06.12.2015).
- Ceyhan, E. (2007). Yabancı Dil Öğretimi Teknolojisi, MORPA Yayınları. Ankara.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 34: 27-40.
- Cohen L., Manion L. ve Morrison K. (2000). Research Methods in Education, 5th Edition, RoutledgeFalmer, London.
- Coşan, E. (2016). Göç ve kültür sempozyum bildirileri kitabı. Nazan Kahraman, Çiğdem Dürüst ve Timur Yılmaz (Ed.). 1970 Sonrası Türkiye'de göç olgusu ve kadın sanatçılarımız içinde (27-45). Cilt: 1, (İlk Basım). Ankara: Kitabek Yayınları.
- Cushner, K. (2015). "Development and Assessment of Intercultural Competence", Hayden, M., Levy, J, Thompson, J. (Eds.), The Sage Handbook of Research in International Education

- Çağlar, A. (1997). Yeni Bir Göçmen Türü: Türk Üniversitelerinde Yabancı Uyruklu Öğrenci Olmak. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi. Toplum ve Göç: 20-21-22 Kasım.
- Çakmak, S. (2010). Değişen Hayatların Görünmez Sahipleri: Göçmen Kadınlar. Fe Dergisi, 2(2): 50-64.
- Çalık, T. ve Sezgin F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. Kastamonu Eğitim Dergisi, 7(20): 441-453.
- Çalışkan, E. ve İmamoğlu, H. V. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkökul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(2): 529-546.
- Doğan, S. ve Özdemir, Ç. (2019). Sivas İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisinin İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18 (69): 124-141.
- Duygu, A. (2009). "International Migration and Human Development in Turkey", UNDP Human Developments Research Paper 2009/52, http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2009/papers/HDRP_2009_52.pdf, (erişim tarihi: 07.02.2011).
- Çoban, S., Karaman, G. S., Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, (1): 125-131.
- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2010). Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklarından Türkiye'ye Yüksek Öğrenim Görmek Amacıyla Gelen Öğrencilerin Uyum ve İletişim Sorunları (Konya Selçuk Üniversitesi Örneği). Journal of Azerbaijani Studies, 223-239, [www.http://jas-khazar.org](http://jas-khazar.org), (erişim tarihi: 03 Nisan 2012).
- Dedeoğlu, S. & Gökmen, Ç.E. (2011). Göç ve Sosyal Dışlanma. Türkiye'de Yabancı Göçmen Kadınlar. Ankara: Elif Yayınevi.
- Dehmel, A., Li, Y., Sloane, P. F. E. (2011). "Intercultural Competence Development in Higher Education Study Abroad Programs: A Good Practice Example", Interculture Journal, 15: 11-36.
- Demir, S. (2012). Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(4): 1454-1475.
- Demircan, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım, İstanbul.

- Demircan, Ö. (2013). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. Der Yayınları, İstanbul.
- Demirel Ö. (1999). Türkçe Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi, MEB Basımevi, MEB Yayınları: 3231.
- Demirel, Ö. (2007). Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). Yabancı Dil Öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Demirhan, K. (2017). Ulusal alanyazında uluslararası öğrenciler ve uluslararası öğrencileri siyasal açıdan düşünmek. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, ICMEB17 Özel Sayısı. <http://dx.doi.org/10.17130/ijmeb.2017ICMEB1734650>.
- Deniz, A. ve Özgür, E. M. (2010). Rusya'dan Türkiye'ye Ulusaşırı Göç: Antalya'daki Rus Göçmenler. Ege Coğrafya Dergisi, 19/1 (2010): 13-30, İzmir.
- Deniz, A. ve Özgür, E. M. (2013). Antalya'daki Rus gelinler: Göçten evliliğe, evlilikten göçe, Sosyoloji Dergisi, 3. Dizi, 2013/2(27): 151-175.
- Dimarco, N. J. (1971). Stress and adaptation in cross-culturol transition Dissertation Abstracts International, 4330.
- Doğan, C. (2012). Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri. Ensar Neşriyat, İstanbul.
- Dönmezer, S. (1990). Sosyoloji. (10.bs.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Duverger, M. (ty). Siyaset Sosyolojisi, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Egelioğlu, Ç. N., Işık, G., Özgüven, Ö. B., Ardahan, E., Özgürsoy, U. N., Top, E. D. ve Ünsal, A. E. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin empati düzeylerine göre kültürlerarası duyarlılıkları. İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1(1): 27-33.
- Emiroğlu, S. E. (2018). Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitimi ve Sorunları. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış)
- Ercilasun, A. B. (1984). Dilde Birlik, Cönk Yay., İstanbul, s.102.
- Ergin, H. (2016). Turkish university students' Perceptions towards their Syrian classmates. Eğitim ve Bilim, 41(184): 399-415.
- Erkeç, Ü. (2015) Evlilik Yoluyla Kadın Göçü ve Türkiye'de Rus Gelinlerinin Durumu. Journal Of Social Sciences and Humanities. s23
- Erişkon, B. (1996). Yabancı Dil Olarak Almanca Ders Kitaplarında Ülke bilgisi ve Kültür Aktarımı, Doktora Tezi, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Esirgen, R. (1997). "Eğitim Sorunlarının özümünde Teknolojiden Yararlanma", Eğitim Reformunun Temel İlkeleri, Dünya'da ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim, Sempozyum 22-23 Ekim 1997, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakóltesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, s.57
- Fantini, A. E. (2006). "Exploring and assessing intercultural competence". Retrieved May 1, 2007, http://www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report.pdf.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). "Exploring and assessing intercultural Competence". World Learning Publications. Paper 1.
http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- Foncha, J. W. & Sivasubramaniam, S. (2014). "The Links Between Intercultural Communication Competence and Identity Construction in the University of Western Cape (UWC) Community", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(10): 376-385.
- Gaonac'h, D. (2006). *L'Apprentissage précoce d'une langue étrangère. Le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Hachette.
- Garrett, J. E. ve Holcomb, S. (2005). Meeting the needs of immigrant students with limited English ability. *International Education*, 35(1): 49.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm>, (erişim tarihi: 17 Haziran 2009).
- Gedik, D. (2009). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.
- Gençöz, F. (1998). Uyum Psikolojisi. *Kriz Dergisi*, Ankara Üniversitesi, 6(2): 1-7.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual, Life and reality*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural Competence, Byram, M. (Edt.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*.
- Gül, V. ve Kolb, S. (2009). "Almanya' da Yaayan Genç Türk Hastalarda Kültürel Uyum, ki Kültürlülük ve Psikiyatrik Bozukluklar", *Türk Psikiyatri Dergisi*, S: 20(2): 138-143, <http://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C20S2/138-143.pdf>, (erişim tarihi: 22.04.2011).
- Gültekin, M. (2007). Dünya da ve Türkiye'de İlköğretimdeki Yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(2)

- Güngör, F. (2015). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürle, N. Ş. (2012). İstanbul’ da Refakatsiz Sığınma ve Mülteci Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar ve Uygulamalar. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). Dil Gelişimi ve Eğitim. 0-6 Yaş Dönemindeki Çocuklar İçin Destekleyici Etkinlikler. İstanbul: Epsilon.
- İmamoğlu, H. V. ve Çalışkan, E. (2017). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(2): 529-546.
- Hair J. F., Anderson R. E., Tahtam R. L. ve Black W. C. (1998). Multivariate Data Analysis, Fifth Edition, Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey.
- Hall, E. T. ve Hall, M. R. (1990). Understanding Cultural Differences, USA: Intercultural Press, Inc.
- Haznedar, B. (2003). Türk Eğitim Sistemi’nde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları, Özyurt Matbaacılık. İstanbul.
- Hengirmen, M. (2006). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi. Engin Yayın Evi, Ankara.
- Humphrey, D. (2007). Intercultural Communication Competecee: The State of Knowledge. London: The National Centre for Languages.
- İşcan, A. (2011). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Suggestopedianın (Telkin Yöntemi) Kullanımı”, Turkish Studies, 6/1(Winter): 1281-1286.
- Kağncı, Y. D. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarıdan düşen rol ve sorumluluklar. İlköğretim Online, 16(4): 1768-1776. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view /5000204742>.
- Karaoğlu, F. (2007). Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Uyma Davranışı: TÖMER Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kartal, B. ve Başçı, E. (2014). Türkiye’ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi. 12(2): 275-299.
- Kartarı, A. (2001). Farklılıklarla Yaamak: Kültürlerarası İletim, Ankara: Ürün Yayınları.

- Kılıç, T. (2010). Bir insan hakkı olarak iltica. <https://docplayer.biz.tr/3859838-Bir-insanhakki-olarak-iltica-av-taner-kilic-ktaner-gmx-net.html>, (erişim tarihi: 02.06.2019).
- Kilimci, A. S. (2011). Türkiye’de Öğretmen Olmak. S.A. Kilimci (Editör).Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. Ankara: Pegem Akademi, s.117-136
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., ... & Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. Canadian Medical Association Journal, 183(12): 959-967.
- Klammer, U. (2010). Göçmenlerin anadili, eğitim, kültür ve entegrasyon sorunları sempozyumu. Essen Üniversitesi, 16-17 Ekim, Duisburg, Sayı:14, www. Die Gaste.de, (erişim tarihi: 12.11.2011).
- Koç, N. (1992). Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- Kostova, S. Ç. (2005). Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği “İnterkulturno Vazpitanie”. Editör: Prof. Dr. Lyuben Dimitrov, Teoriya na Vazpitanieto, İzdatelstvo “Veda Slovena - JG”, Sofiya, 2005: 389-42
- Köçak, Y., & Terzi, E. (2012). Türkiye’de göç ölçüsü, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3(3): 163-184.
- Köse, İ. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Tutumları İle Kültürlerarası Duyarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış). Eğitim Bilimleri Ens.
- Kuo, W. (1976). Theories of migration and mental health: An empirical testing on Chinese-Americans. Social Science & Medicine, 10(6): 297-306.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (Jun. 1977). An Application of Hierarchical Kappa-type Statistics in the Assessment of Majority Agreement among Multiple Observers. *Biometrics*. 33(2): 363-374.
- Larsen-Freeman, L. D. (1986). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press, Oxford.
- Leech N. L., Barrett K. C. ve Morgan G. A. (2005). SPSS For Intermediate Statistics, Use and Interpretation, Second Edition, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey.
- Long, M. (1990) Maturation Constraints on Language Development. Studies in Second language Acquisition, 12, 251-285.

- López-Rocha, S. (2016). Intercultural Communicative Competence: Creating Awareness and Promoting Skills in the Language Classroom. Gorla, C., Speicher, O., Stollhans, S. (Eds), Innovative Language Teaching and Learning at University: Enhancing Participation and Collaboration, 105-111.
- MEB. "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" Genelgesi. 2014.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html erişim tarihi 08.12.2017
- Miller, G., & Dingwall, R. (1997). *Context and method in qualitative research*. London: Sage.
- Miller, J. (2009). Teaching refugee learners with interrupted education in science: vocabulary, literacy and pedagogy. *International Journal of Science Education*. 31(4): 571-592.
- Moradi, H. (2014). An Investigation through Different Types of Bilinguals and Bilingualism, *International Journal of Humanities & Social Science Studies*, I: II, 107-112.
- Morales, K., Sanhueza, S., Friz, M. & Riquelme, P. (2017). The intercultural sensitivity of children teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1): 71-77.
- Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*, Sage Publications, London.
- MÜLTECİ-DER (2016). Türkiye'de mültecilerin kabul koşulları hak ve hizmetlere erişimleri. <http://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/10/Turkiye-deMultecilerin-Kabul-Kosullari-Hak-ve-Hizmetlere-Erisimleri-Uydu-KentlerIzleme-ve-Raporla.pdf>, (erişim tarihi: 25.05.2019).
- Napoli, D. J. (1996). "Linguistics: An Introduction". *Linguistics: An Introduction*.
<https://works.swarthmore.edu/fac-linguistics/58>
- Nicolai, S., & Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. *Network Paper: Humanitarian Practice Network (HPN)*, 42: 1-36.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/19991487>, (erişim tarihi: 23.02.2019).
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care. Country profiles: Netherlands*.
<http://www.oecd.org/dataoecd/16/19/37423677.pdf>
- Olivos, E. M., & Mendoza, M. (2010). Immigration and educational inequality: Examining Latino immigrant parents' engagement in US public schools. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 8(3): 339-357.

- Oyama, S. (1976) A Sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5: 261-284.
- Oyama, S. (1976) The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development*, 49: 1114-1128.
- Öymen, A. (2011). "Birkaç binden 2,5 milyona", *Radikal* 20.02.2011.
- Özdemir, Ç. (1988). Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, Ç. (2016). Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi: Sivas.
- Özensel, E. (2012). Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 7(1): 55-69.
- Özerem, A. ve Takır, A. (2018). Yurtdışından Göç Etmiş Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimsel Sorunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *CYICER 2018 7. Uluslararası Kıbrıs Eğitim Araştırmaları Konferansı: Bildiriler. 7-9 Haziran 2018: KKTC.*
- Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde Yaratıcı Düşünme, *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 18, 79.
- Parekh, B. (2002). Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik ve Siyasal Teori. (Çev. B. Tanrıseven). Ankara. Phoenix Yayınevi.
- Patowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*. 30/2: 449-72.
- Pierard, A. (2014). L'Apprentissage d'une seconde langue dès le plus jeune age: quels bénéfices? *UFAPEC N. 33.14*
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1): 154164.
- Praxmarer, P. (2013). Intercultural (communication) Competence – Script and Study Materials . European Master in Intercultural Communication – Universiteit Utrecht, Switzerland,
<https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2010/07/intercultural-communication-competencies-study-material.pdf>.
- Punch, S. (2007) Negotiating Migrant Identities: Young People in Bolivia and Argentina, *Children's Geographies*, 5: 1-2, 95-112, DOI: [10.1080/14733280601108213](https://doi.org/10.1080/14733280601108213)

- Ruben, B. D. (1976). "Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation".
Group and Organization Studies
- Sakallı, N. (2010). Sosyal Etkiler Kim Kimi Nasıl Etkiler? (3. bs.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Sargut, S. (2001). Kültürlerarası Farklılaşma ve Yönetim, Ankara: mge Kitabevi.
- Sarı, M. (2001). İki Dilli Çocuklara Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğretirken Karşılaşılan Güçlükler. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 208-229
- Schreimer, R. (2002). Analytical report on education (2000-2001). The Netherlands: Dutch monitoring Centre on Racism and Xenophobia.
http://www.lbr.nl/internationaal/DUMC/publicatie/ar_education2001.pdf
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Düzenlenmiş Yeni Baskı Gönül Yayıncılık, Ankara.
- Sevinç, İ. (1999). Hollanda'daki Türk çocuklarının eğitim sorunları ve yoğunlaşma okulları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi Anabilim Dalı.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2014(31).
- Sinicrope, C., Norris J., Watanabe, Y. (2012). "Understanding and Assessing Intercultural Competence: A Summary of Theory, Research, And Practice (Technical Report For The Foreign Language Program Evaluation Project)", Second Language Studies, 26(1): 1-58.
- Söhn, J. & Özcan, V. (2006). The educational attainment of Turkish migrants in Germany. Turkish Studies, 7(1): 101-124.
- Spitzberg, B. H. and Changnon, G. (2009). "Conceptualizing Intercultural Competence", The SAGE Handbook of Intercultural Competence, . Deardorff, D. K. (Edt.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sun, W. (2013). "How to Cultivate Intercultural Communication Competence of Non-English Major Students", Theory and Practice in Language Studies
- Süda, Mutluer, M. (2008). "Ekonomik Etkileri Açısından Türkiye'nin Turizm Merkezlerine Yönelik Avrupalı Göçleri", Ege Coğrafya Dergisi, 17/1-2, 51-59,

- http://goc.bilgi.edu.tr/documents/Sudas_Mutluer_2008.pdf, (erişim tarihi: 07.02.2011).
- Szente, J., Hoot, J. ve Taylor, D. (2006). Responding to special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1).
- Şahin, C. (2001). Yurtdışı Göçün Bireyin Psikolojik Sağlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Kuramsal Bir İnceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2): 57-67.
- Şen, Ü., (2010). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar. *Journal of World of Turks*, 2: 239-253.
- Tarhan, N. (2018). Göçün bedelini çocuklar ödüyor!, <https://uskudar.edu.tr/tr/icerik/2765/gocun-bedelini-cocuklar-oduyor>, (erişim tarihi: 01.09.2018).
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- TDK (2019). Güncel Türkçe Sözlük "Yabancı" sözcüğü. <https://sozluk.gov.tr/>, (erişim tarihi: 01.03.2019).
- Tekelioğlu, M., Doğan, A. & Çelebi, F. (2005). Türkiye’de Göç Politikalarının Gelişimi ve Mevcut Durum. İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Disiplinler arası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu, 29-30 Mayıs 2005 - Ankara.
- Tiedt, P. L. ve Tiedt, I. M. (2005). *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information and Resources*. (2nd ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Tomanbay, İ. (1999). *Sosyal Çalışma Sözlüğü - Toplum Bilim, Ruhbilim, Eğitim Bilim, Yöntembilim, Nüfus Bilim, Hukuk ve Ekonomi Boyutlarıyla*. Ankara: Selvi Yayınevi.
- Topcu S. ve Beşer A. (2006). Göç ve sağlık. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 3: 37-41.
- Topkaya, Y. ve Akdağ, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri (Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1): 767-786.
- Tutkun, Ö. F. (2006). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesindeki Türkiyeli Öğrencilerin Uyum Sorunları. *Kırgız-Türk Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15.
- Ulutaş Ç. Ü. ve Kalfa, A. (2009). Göçün Kadınlaşması ve Göçmen Kadınların Örgütlenme Deneyimleri. *Ankara Üniversitesi KASAUM Fe Dergisi*, (1)2, 13-28.
- UNESCO (2009). *Global education digest 2009: Comparing education statistics across the world*. UNESCO Institute for Statistics Publication. <https://unesdoc.unesco>.

org/ark:/48223/pf0000183249?posInSet=1&queryId=c5693483-4a7d-40759037-be88e758ca4d, (erişim tarihi: 01.03.2019).

- Unesco, (2013). Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non - Violence, Bureau for Strategic Planning, Intercultural Competences, Conceptual and Operational Framework.
- Usal, A. ve Kuşluvan, Z. (2002). Davranış Bilimleri Sosyal Psikoloji. İzmir: Fakülteler Kitabevi.
- Uzun, E. (Temmuz-Aralık 2016) Uluslararası Hukuk Çerçevesinde BMMYK'nın Yapısı, Görevler ve Uluslararası Mülteci Hukukunun Gelişimindeki Yeri Göç Araştırma Dergisi 2(2): 60-85
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Ökul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1(1).
- Ügeöz, P. (2003). Kültürlerarası İletişim, İstanbul: Üstün Eserler Neriyatevi.
- Ünal, S. (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları: "öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, 6(3): 65-89.
- Ünlü, İ. ve Örtün, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2013): 287-302
- Varhegyi, V. ve Nann, S. (2008). Identifying Intercultural Competence, A Research Report on Field of Research Performed in the Interculool Project, http://www.interculool.eu/WP2_Research_Report_pdf.pdf.
- Winters, M. F. (2012). Diversity Education DOES Work – Part II, <http://www.theinclusionsolution.me/diversity-training-works-part2>
- Wiseman, R. L. (2002). "Intercultural communication competence", Gudykunst, W. B., Moody, B. (Eds.), Handbook of international and intercultural communication, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. Dil Dergisi, 134: 31-48.
- Yaşar, Ş. (2008). Sosyal bilgiler ve dünya vatandaşlığı. Ş. Yaşar (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (ss.229-245). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Yaylı, D.(2009). Yabancılara Türkçe Öğretimi, Anı Yayınları.
- Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (Ed.). (2011). Yabancılara Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yazıcı, Z. (2010). Onlar bizim hemşehrimiz. Uluslararası göç ve hizmetlerin kültürler arası açılımı. AKVAM, Akdeniz Üniversitesi, Siyasal Kitabevi, Ankara
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu, Turkish Studies - Internati onal Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9/3, 16411651.
- Yıldırım, K. (2015). Testing the main determinants of teachers' professional wellbeing by using a mixed method. Teacher Development, 19(1): 59-78. doi: 10.1080/13664530.2014.970663.
- Yıldırım, K., Arastaman, G. ve Dasci, E. (2015). Öğretmenlerin mesleki iyilik algisi ölceğinin geliştirilmesi, test edilmesi ve uygulanması [Developing, testing and implementing the scale of teachers' professional well-being]. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8(4): 486-506.+
- Yılmaz, M. Y. ve Demirel, G. (2015). İki dillilik ve türleri üzerine, International Journal of Languages' Education and Teaching , ISSN: 2198 – 4999, 1693-1701.
- Yılmaz, S. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı inceleme ve değerlendirme raporu, Fransa.
- Yılmaz, A. (2014). The State of international migrant children in turkey: the case of van. Mediterranean Journal of Humanities, 2: 349-372.
- Zylkiewicz-Plonska, E. ve Acienè, E. (2014). “The Need For Creating And Developing Intercultural Competences Among International Students”, Tıltai, 2: 89-107.

EK 1. ÖĞRETMEN ANKETİ

Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Devlet Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sayın,

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla iki bölümden oluşan bir anket tasarlanmıştır.

Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere yer verilmiştir. Diğer bölümde ise yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere oluşturulan sorulara yer verilmiştir.

Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.

Sizlerden dileğim; soruda verilen duruma ilişkin görüşlerinize uyan *kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum* seçeneklerinden birinin altında bulunan boşluğa (x) işareti koymanızdır.

Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz emek için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Araştırmacı
Mehtap DEMİR
Milli Eğitim Bakanlığı

Danışman
Prof. Dr. Ali SABANCI
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Bölüm I

Aşağıda verilen kişisel özelliklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()	2. Sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı.....
3. Öğrenim durumunuz: a. Ön lisans () b. Lisans () c. Yüksek lisans () d. Doktora ()	4. Yabancı uyruklu öğrencilerle çalışma süreniz. a. 0-2 yıl () b. 4-6 yıl () c. 6-8 yıl () d. Daha fazla ()
5. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi konusunda hiç kursa katıldınız mı? a. Evet () b) Hayır ()	6. Görev yaptığınız okulda öğretmen olarak çalışma süreniz: a. 0-5 yıl () b. 6-10yıl () c. 11-15 yıl () d. 16-20 () e. 21+ ()
7. Meslekteki toplam çalışma süreniz.....	

Bölüm II

Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak en uygun seçeneği işaretleyiniz.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Okul yönetimi yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflara eşit sayıda dağıtılmasında adaletli davranır.	()	()	()	()	()
2.	Okul yönetimi sürekli istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencilerle ilgili tedbirler almamıza yardım eder.	()	()	()	()	()
3.	Sürekli istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle ilgili öğretmen veli ile diyalog içindedir.	()	()	()	()	()
4.	Okul idaresi, istenmeyen davranış sergileyen yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak rehberlik servisi ile sürekli diyalog içindedir.	()	()	()	()	()
5.	Okul İdaresi, yabancı uyruklu öğrenci ve velilerin okulu benimsemeleri için çeşitli etkinliklerin düzenlenmesine öncülük yapar.	()	()	()	()	()
6.	Okul İdaresi yabancı uyruklu öğrencilere ve velilere karşı önyargılı değildir.	()	()	()	()	()
7.	Okul İdaresi yabancı uyruklu öğrencilerin okula devamını takip eder.	()	()	()	()	()
8.	Okul İdaresi misafir öğrencilerin kesin kayıtlarının yapılması için gerekli takibi yapar.	()	()	()	()	()

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
9.	Okul İdaresi yabancı uyruklu öğrencilere ve velilere yönelik eğitim seminerleri düzenler.	()	()	()	()	()
10.	Okul İdaresi öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenci ve velilere yaklaşım konusunda eğitim seminerleri düzenlenmesi için gerekli kurumlarla diyalog içindedir.	()	()	()	()	()
11.	Okul İdaresi yabancı uyruklu öğrenci ve veliler için Türkçe kursu açılması amacıyla Milli Eğitim Müdürlüğü ve Halk Eğitim Merkezi ile işbirliği içindedir.	()	()	()	()	()
12.	Yabancı uyruklu veliler sınıf toplantılarına katılır.	()	()	()	()	()
13.	Yabancı uyruklu veliler okul etkinliklerine katılır.	()	()	()	()	()
14.	Yabancı uyruklu veliler okulu benimser ve okulun geliştirilmesi için yapılan etkinlikleri destekler.	()	()	()	()	()
15.	Yabancı uyruklu veliler öğrencinin akademik durumunun düzeltilmesi için daima öğretmenle diyalog içindedir.	()	()	()	()	()
16.	Yabancı uyruklu veliler öğretmene karşı önyargılı değildir.	()	()	()	()	()
17.	Yabancı uyruklu veliler öğrencinin davranış problemlerinin düzeltilmesi için öğretmenle işbirliği içindedir.	()	()	()	()	()
18.	Yabancı uyruklu veliler çocuğunun okula uyum sağlaması için gerekli tedbirleri alır.	()	()	()	()	()
19.	Yabancı uyruklu veliler okul kurallarına riayet eder.	()	()	()	()	()
20.	Yabancı uyruklu velilerin çocuğunun akademik başarısı ile ilgili hedefleri vardır.	()	()	()	()	()
21.	Yabancı uyruklu veliler çocuğunun derse devamına özen gösterir.	()	()	()	()	()
22.	Yabancı uyruklu veliler çocuğunun okula gelemeyeceği durumlar için öğretmeni bilgilendirir.	()	()	()	()	()
23.	Yabancı uyruklu veliler çocuğunun okuldaki törenlere katılması için isteklidir.	()	()	()	()	()
24.	Yabancı uyruklu öğrenciler düzenli olarak derse devam ederler.	()	()	()	()	()
25.	Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe'yi anlar.	()	()	()	()	()
26.	Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe'yi konuşur.	()	()	()	()	()
27.	Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe'yi yazar.	()	()	()	()	()
28.	Yabancı uyruklu öğrenciler ders materyalleri ve program açısından okula hazır gelirler.	()	()	()	()	()
29.	Yabancı uyruklu öğrenciler dersi merakla takip ederler.	()	()	()	()	()
30.	Yabancı uyruklu öğrenciler sınıf etkinliklerine katılırlar.	()	()	()	()	()
31.	Yabancı uyruklu öğrenciler törenlere katılırlar.	()	()	()	()	()
32.	Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarıları yüksektir.	()	()	()	()	()
33.	Yabancı uyruklu öğrenciler sınıfın akademik başarısını olumsuz etkiler.	()	()	()	()	()

Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak en uygun seçeneği işaretleyiniz.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
34.	Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı olarak hedefleri vardır.	()	()	()	()	()
35.	Yabancı uyruklu öğrenciler arkadaşlık ilişkilerinde uyumludurlar.	()	()	()	()	()
36.	Yabancı uyruklu öğrenciler öğrenmeye karşı isteklidir.	()	()	()	()	()
37.	Yabancı uyruklu öğrenciler kendi milletlerinden olan öğrencilerle gruplaşırlar.	()	()	()	()	()
38.	Yabancı uyruklu öğrenciler düzenli olarak derse devam ederler.	()	()	()	()	()
39.	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilere karşı önyargılı değildir.	()	()	()	()	()
40.	Öğretmenler sınıftaki tüm öğrencilere eşit davranır.	()	()	()	()	()
41.	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi için gerekli eğitim materyallerini hazırlar.	()	()	()	()	()
42.	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi için farklı metot ve yöntemler kullanır.	()	()	()	()	()
43.	Öğretmenler sınıftaki tüm öğrenciler için sınıfta eşit fiziksel düzenleme yapar.	()	()	()	()	()
44.	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa uyumu için veli ile diyalog içindedir.	()	()	()	()	()
45.	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa ve okula uyumu için rehberlik servisi ile diyalog içindedir.	()	()	()	()	()
46.	Öğretmenler öğrencilerin derse devamını kontrol eder.	()	()	()	()	()
47.	Öğretmenler okula devam etmeyen öğrenciler için okul idaresine gerekli bilgilendirmeler yapar.	()	()	()	()	()
48.	Öğretmenler dil bilmeyen öğrencilerin sınıfa uyumu için gereken önlemleri alır.	()	()	()	()	()
49.	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa uyum sağlamaları için diğer öğrencilere gerekli bilgilendirmeleri yapar.	()	()	()	()	()
50.	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencileri, dil öğrenmeleri için gerekli kurumlara yönlendirir.	()	()	()	()	()
51.	Öğretmenler gerektiğinde aile ziyaretleri düzenler.	()	()	()	()	()
52.	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrenciler için gerektiğinde ek dersler düzenler.	()	()	()	()	()
53.	Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerine ve yaşayış şekillerine saygı duyar.	()	()	()	()	()

EK 2. ANTALYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ALINAN İZİN BELGESİ



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.8074081
Konu : Anket Uygulaması

18.06.2020

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Mehtap DEMİR'in "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrencilerin (Suriye'li hariç) Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı araştırmasını, ilimiz Konyaaltı İlçesindeki İlkokul ve Ortaokullarda uygulama isteği ile ilgili 18/03/2020 tarih ve 8427 sayılı başvurusu, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, bahsi geçen okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüklerinin sorumluluğunda Eğitim-Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yürütmesi,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamınının 02/04/2019 tarih ve 12935 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
18.06.2020

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü



Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sığıksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 05d2-6ae0-35e3-9da9-fd61 kodu ile teyit edilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Devlet Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sayın

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla iki bölümden oluşan bir anket tasarlanmıştır.

Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere yer verilmiştir. Diğer bölümde ise yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere oluşturulan sorulara yer verilmiştir.

Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmektedir.

Sizlerden dileğim; soruda verilen duruma ilişkin görüşlerinize uyan *kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum* seçeneklerinden birinin altında bulunan boşluğa (x) işareti koymanızdır.

Ayırduğunuz zaman ve verdiğiniz emek için teşekkür ederim.
Saygılarımla,

Araştırmacı
Mehtap DEMİR
Milli Eğitim Bakanlığı

Danışman
Prof. Dr. Ali SABANCI

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Bölüm I

Aşağıda verilen kişisel özelliklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()	2. Sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrenci sayısı.....
3. Öğrenim durumunuz: a. Ön lisans () b. Lisans () c. Yüksek lisans () d. Doktora ()	4. Yabancı uyruklu öğrencilerle çalışma süreniz: a. 0-2 yıl () b. 4-6 yıl () c. 6-8 yıl () d. Daha fazla ()
5. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi konusunda hiç kursa katıldınız mı? a. Evet () b) Hayır ()	6. Görev yaptığınız okulda öğretmen olarak çalışma süreniz: a. 0-5 yıl () b. 6-10 yıl () c. 11-15 yıl () d. 16-20 () e. 21+ ()
7. Meslekteki toplam çalışma süreniz.....	8. Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni ()



Bölüm II

Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak en uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Okul yönetimi yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflara eşit sayıda dağıtılmasında adaletli davranır.	()	()	()	()	()
2. Okul yönetimi sürekli istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencilerle ilgili tedbirler almamıza yardım eder.	()	()	()	()	()
3. Okul idaresi sürekli istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle ilgili öğretmen veli ile diyalog içindedir.	()	()	()	()	()
4. Okul idaresi, istenmeyen davranış sergileyen yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak rehberlik servisi ile sürekli diyalog içindedir.	()	()	()	()	()
5. Okul idaresi, yabancı uyruklu öğrenci ve velilerin okulu benimsemeleri için çeşitli etkinliklerin düzenlenmesine öncülük yapar.	()	()	()	()	()
6. Okul idaresi yabancı uyruklu öğrencilere ve velilere karşı önyargılı değildir.	()	()	()	()	()
7. Okul idaresi yabancı uyruklu öğrencilerin okula devamını takip eder.	()	()	()	()	()
8. Okul idaresi misafir öğrencilerin kesin kayıtlarının yapılması için gerekli takibi yapar.	()	()	()	()	()
9. Okul idaresi yabancı uyruklu öğrencilere ve velilere yönelik eğitim seminerleri düzenler.	()	()	()	()	()
10. Okul idaresi öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenci ve velilere yaklaşım konusunda eğitim seminerleri düzenlenmesi için gerekli kurumlarla diyalog içindedir.	()	()	()	()	()
11. Okul idaresi yabancı uyruklu öğrenci ve veliler için Türkçe kursu açılması amacıyla Milli Eğitim Müdürlüğü ve Halk Eğitim Merkezi ile işbirliği içindedir.	()	()	()	()	()
12. Yabancı uyruklu veliler sınıf toplantılarına katılır.	()	()	()	()	()
13. Yabancı uyruklu veliler okul etkinliklerine katılır.	()	()	()	()	()
14. Yabancı uyruklu veliler okulu benimser ve okulun geliştirilmesi için yapılan etkinlikleri destekler.	()	()	()	()	()
15. Yabancı uyruklu veliler öğrencinin akademik durumunun düzeltilmesi için daima öğretmenle diyalog içindedir.	()	()	()	()	()
16. Yabancı uyruklu veliler öğretmene karşı önyargılı değildir.	()	()	()	()	()
17. Yabancı uyruklu veliler öğrencinin davranış problemlerinin düzeltilmesi için öğretmenle işbirliği içindedir.	()	()	()	()	()
18. Yabancı uyruklu veliler çocuğunun okula uyum sağlaması için gerekli tedbirleri alır.	()	()	()	()	()
19. Yabancı uyruklu veliler okul kurallarına riayet eder.	()	()	()	()	()
20. Yabancı uyruklu velilerin çocuğunun akademik başarıları ile ilgili hedefleri vardır.	()	()	()	()	()
21. Yabancı uyruklu veliler çocuğunun derse devamına özen gösterir.	()	()	()	()	()
22. Yabancı uyruklu veliler çocuğunun okula gelececeği durumlar için öğretmeni bilgilendirir.	()	()	()	()	()
23. Yabancı uyruklu veliler çocuğunun okuldaki törenlere katılması için isteklidir.	()	()	()	()	()
24. Yabancı uyruklu öğrenciler düzenli olarak derse devam ederler.	()	()	()	()	()
25. Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe'yi anlar.	()	()	()	()	()
26. Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe'yi konuşur.	()	()	()	()	()
27. Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe'yi yazar.	()	()	()	()	()
28. Yabancı uyruklu öğrenciler ders materyalleri ve program açısından okula hazır gelirler.	()	()	()	()	()
29. Yabancı uyruklu öğrenciler dersi merakla takip ederler.	()	()	()	()	()
30. Yabancı uyruklu öğrenciler sınıf etkinliklerine katılırlar.	()	()	()	()	()
31. Yabancı uyruklu öğrenciler törenlere katılırlar.	()	()	()	()	()
32. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarıları yüksektir.	()	()	()	()	()
33. Yabancı uyruklu öğrenciler sınıfın akademik başarısını olumsuz etkiler.	()	()	()	()	()

Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak en uygun seçeneği işaretleyiniz.

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
34. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı olarak hedefleri vardır.	()	()	()	()	()
35. Yabancı uyruklu öğrenciler arkadaşlık ilişkilerinde uyumludurlar.	()	()	()	()	()
36. Yabancı uyruklu öğrenciler öğrenmeye karşı isteklidir.	()	()	()	()	()
37. Yabancı uyruklu öğrenciler kendi milletlerinden olan öğrencilerle gruplaşırlar.	()	()	()	()	()
38. Yabancı uyruklu öğrenciler düzenli olarak derse devam ederler.	()	()	()	()	()
39. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilere karşı önyargılı değildir.	()	()	()	()	()
40. Öğretmenler sınıftaki tüm öğrencilere eşit davranır.	()	()	()	()	()
41. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi için gerekli eğitim materyallerini hazırlar.	()	()	()	()	()
42. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi için farklı metot ve yöntemler kullanır.	()	()	()	()	()
43. Öğretmenler sınıftaki tüm öğrenciler için sınıfta eşit fiziksel düzenleme yapar.	()	()	()	()	()
44. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa uyumu için veli ile diyalog içindedir.	()	()	()	()	()
45. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa ve okula uyumu için rehberlik servisi ile diyalog içindedir.	()	()	()	()	()
46. Öğretmenler öğrencilerin derse devamını kontrol eder.	()	()	()	()	()
47. Öğretmenler okula devam etmeyen öğrenciler için okul idaresine gerekli bilgilendirmeler yapar.	()	()	()	()	()
48. Öğretmenler dil bilmeyen öğrencilerin sınıfa uyumu için gereken önlemleri alır.	()	()	()	()	()
49. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin sınıfa uyum sağlanmaları için diğer öğrencilere gerekli bilgilendirmeleri yapar.	()	()	()	()	()
50. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencileri, dil öğrenmeleri için gerekli kurumlara yönlendirir.	()	()	()	()	()
51. Öğretmenler gerektiğinde aile ziyaretleri düzenler.	()	()	()	()	()
52. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrenciler için gerektiğinde ek dersler düzenler.	()	()	()	()	()
53. Öğretmenler yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerine ve yaşayış şekillerine saygı duyar.	()	()	()	()	()



[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Mehtap Demir
Doğum Tarihi ve Yeri : 1977 - Ardahan
Medeni Durumu : Evli

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise : 1991-1994 İstanbul Paşabahçe Ahmet Ferit İnal An.Li.
Lisans Diploması : 1994-1998 AKÜ Uşak Eğitim Fakültesi Sınıf Öğrtm.
Yabancı Dil : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler

Demir, M., Karataş, S. Müdahaleci Veliler ve Okul Yönetimi EYFOR-X Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu 9-11 Kasım 2019.

İş Denevimi

- İSTANBUL Pendik Dolayoba İlköğretim Okulu Kadrolu Sınıf Öğretmeni (1998-2001)
- İSTANBUL Kartal Selma Akay İlköğretim Okulu (2001-2005)
- ŞANLIURFA Sırrın İlköğretim Okulu (2005-2007)
- ŞANLIURFA Merkez İlköğretim Okulu (2007-2013)
- ŞANLIURFA Yunus Emre İMKB İlkokulu (2013-2015)
- ANTALYA Konyaaltı Doktor Cahit Ünver İlköğretim Okulu (2015-2016)
- ANTALYA Konyaaltı Hurma Yarbay Pınar İlkokulu (2016-Halen)

Adres: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dumlupınar Bulvarı 07058 Kampüs Antalya

mehtap0406@hotmail.com

Tel: 0 505 3886337

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum.
- Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

İNTİHAL RAPORU

MEHTAP DEMİR

ORJİNALLİK RAPORU

% **19**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **14**

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **4**

YAYINLAR

% **13**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.sosyalarastirmalar.com	% 1
	İnternet Kaynağı	
2	suriyelilersuriyeye.com	% 1
	İnternet Kaynağı	
3	dhgm.meb.gov.tr	% 1
	İnternet Kaynağı	
4	www.researchgate.net	% 1
	İnternet Kaynağı	
5	howlingpixel.com	% 1
	İnternet Kaynağı	
6	tumblr.com	% 1
	İnternet Kaynağı	
7	Submitted to Adnan Menderes Üniversitesi	<% 1
	Öğrenci Ödevi	
8	www.jret.org	<% 1
	İnternet Kaynağı	
9	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University	<% 1
	Öğrenci Ödevi	


Prof. Dr. Ali SABANCI