

Problems Faced by PIKTES Teachers in Life Science Classes and Suggested Solutions*

Canan Günay^a  Emrullah Akcan^b 

^a Teacher, Ministry of National Education, Gaziantep, Türkiye, canaangny@gmail.com

^b Assoc. Prof. Dr., Gaziantep University, Gazi University, Gaziantep, Türkiye, emrullahakcan@gmail.com

ABSTRACT

Considering the historical process, the events related to asylum and migration are frequently encountered in Türkiye. Since the 20th century, the number of people who settled in Türkiye for asylum and migration has been considerably high. One of the most recent examples of this is the migration from the region after the civil war that started in Syria in 2011. Children who are forced to migrate due to experiences such as war, civil unrest, and terrorism are often more severely affected than adults. With the 2016 Project on Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System (PIKTES), it is ensured that Syrian students learn Turkish and receive the necessary support in social adaptation in order to integrate into the Turkish education system without any problems. The current study aims to identify the problems experienced by teachers working within the scope of PIKTES in the life science course and to propose potential solutions. In this study, which employed the case study method as a qualitative research design, the opinions of 21 teachers were obtained using the typical case sampling method. In line with their views, it was found that the main problem that PIKTES teachers face in the life science course is students' lack of language proficiency. In addition, it was understood that a lack of materials and cultural differences contribute to students' difficulties in adapting course outcomes to real-life contexts. Furthermore, foreign students' challenges in adapting to school also negatively impact their performance in the life science course.

Article Type
Research

Article Background
Received:
10.02.2025
Accepted:
09.05.2025

Keywords
PIKTES,
Immigrant students,
Life science course

To cite this article: Günay, C., & Akcan, E. (2025). Problems faced by PIKTES teachers in life science classes and suggested solutions. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13 (2), 895-928. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1636512>

Corresponding Author: Emrullah Akcan, e-mail: emrullahakcan@gmail.com

* This study is based on the first author's thesis.

Introduction

Considering the historical process, events related to asylum and migration have been frequently encountered in Türkiye. Since the 20th century, the number of people who settled in Türkiye for asylum and migration has been considerably high (Seydi, 2014). One of the most recent examples of this is the migration from the region after the civil war that started in Syria in 2011. After the civil war, intensive refugee and migration movements have started to many countries such as Türkiye, Jordan, Europe, and America (Tosun et al., 2018). As of March 25, 2023, the number of Syrians under temporary protection registered by the Migration Administration in Türkiye is 3,373,967. Of these, 1,623,887 are children between the ages of 0-18 (Presidency of Migration Management [PMM], 2023)

Children who have experienced situations such as war, civil unrest, and terrorism, and have been forced to migrate, are affected more devastatingly than adults. While adult refugees can cope with the problems they may encounter in the regions they migrate to more easily than children, it is more difficult for children to adapt and deal with these challenges. In this sense, education impacts children's adaptation to new living conditions and their mental health in coping with difficulties. However, many refugee children do not have the opportunity to continue their education (Yavuz & Mızrak, 2016). Syrian children are deprived of educational opportunities due to factors such as boys needing to work to support the family economy, girls not being sent to school, economic hardships, high transportation costs, the belief that their stay in the current region is temporary, and concerns about assimilation and losing their cultural identity (Erdoğan, 2020).

The increasing number of refugees arriving in Türkiye after the civil unrest in Syria in 2011 and the increase in the duration of their stay in the country make it compulsory to meet the educational needs of school-age children. In this sense, the Republic of Türkiye has started to address these needs after fulfilling the physical and security requirements of Syrian refugee families residing in the camps (Seydi, 2014). Until the age of eighteen, all refugee children can receive education in primary and secondary education institutions as per the Law on Foreigners and International Protection (Erdem, 2017). In this respect, Syrian students receive education in public schools run by the Ministry of National Education (MoNE), Temporary Education Centers (TECs), and private schools supervised by MoNE (Çiftçi, 2019). The control and follow-up of students attending MoNE-affiliated public schools is provided through e-school, while the control and follow-up of students attending TECs is provided by the foreign student information system (YÖBİS) (The Ombudsman Institution of the Republic of Türkiye [OI], 2018). While the number of Syrian children who resumed their education was approximately 230,000 in the 2014-2015 academic year, the latest report published by the General Directorate of Lifelong Learning in January 2022 shows the number of these students as 730,806. When the schooling rate is analyzed by level, it is observed that 75.13% of Syrian children are enrolled at the primary school level, 80% at the secondary school level, and 42.65% at the high school level. Approximately 65% of the total number of school-age Syrian students are enrolled in a school, while the remaining 35% do not attend school despite being in the school-age population (General Directorate of Lifelong Learning [GDLL], 2022).

MoNE has made efforts to reach out to out-of-school children within the school-age population and to integrate them into the Turkish education system without disrupting its structure (OI, 2018). In this sense, it first made regulations for foreign students by including the title "Foreign Students" in the "Regulation on Secondary Education Institutions" published in 2013. The following year, it published a general regulation titled "Education Services for Foreign Students" and abolished the

residence permit required for Syrian students to benefit from education services without interruption. In 2015, the "High School Proficiency and Equivalency Examination for Foreign Students" was developed, enabling students to benefit from education services at the next level according to their proficiency and graduation status without wasting time. In 2016, the Department of Migration and Education in Emergencies was established under the General Directorate of Lifelong Learning within the Ministry of National Education, and the education services of foreign students were regularly monitored and controlled (Erdoğan, 2020).

In addition to all these regulations for foreign students, the most significant initiative is undoubtedly the Project on Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System (PIKTES), which was launched in 2016. With this project, it is ensured that Syrian students learn the Turkish language and receive the necessary support in social adaptation in order to integrate into the Turkish education system without any problems (Çiftçi, 2019). Thus, teachers from Turkish language and literature, Turkish language teaching, primary school teaching, psychological counseling and guidance, and Arabic language teaching graduates were employed to provide the necessary Turkish education and social integration support to foreign students. This project, which was initially conducted with foreign students in TECs and public schools affiliated with MoNE, is now being carried out with foreign students in public schools affiliated with MoNE after the closure of TECs in 2020. Conducted in 29 project provinces, this project was renamed as the Project for Promoting Inclusive Education for Kids in the Turkish Education System (PIKTES+) in 2023.

In order to prevent the problems experienced by foreign students due to language proficiency, MoNE has introduced the 'adaptation classes' program. With this program, it is aimed to improve the Turkish language skills of foreign students and prepare them for academic education with academic courses such as mathematics, life science, and painting/music. In other words, foreign students not only receive a Turkish education but also have equal educational opportunities with their peers in academic courses such as life science and mathematics while improving their Turkish proficiency (PIKTES, 2020). With the circular on adaptation classes published in 2019, it became compulsory for foreign students enrolled in the 3rd and 4th grades of primary school to attend adaptation classes based on their language proficiency. However, a new circular published in 2020 revised this practice, stating that these classes would only be implemented for 3rd-grade students and would operate based on the results of the Turkish Proficiency Exam (TYS) conducted within the school (Kapat & Şahin, 2021).

It is seen as an advantage for foreign students that the integration class program provides Turkish language proficiency as well as other subject courses, including Life Science, from the beginning. Life science is a course based on observation, research, comparison, and application through which children learn the information relevant to daily life. Therefore, it is considered the most important course in the 1st, 2nd, and 3rd grades of primary school, and other subjects are taught in connection with the Life Science course (Ocak & Beydoğan, 2003).

The integration class is believed to cause various problems in addition to the advantages it offers to foreign students. Specifically, in the life science course taught in the first and second grades of primary education, it is considered that students try to learn without comprehending what they read, families cannot support their children due to lack of Turkish language skills, students refrain from participating in class and avoid speaking Turkish because of their limited language proficiency. As a result, it is deemed that they move on to the third grade without fully understanding and

internalizing the intended outcomes of the life science curriculum. This leads to the idea that the integration class is not efficient (Kapat & Şahin, 2021).

In the related literature, there are studies focusing on the problems experienced by PIKTES teachers instructing foreign students. For instance, in the study conducted by Hüseyin (2020) on the views of PIKTES teachers on Turkish language learning in the adaptation class, it was found that Turkish language teachers mostly have problems related to language and communication insufficiency, lack of resources and materials, behavioral issues, violation of school rules, general adaptation problems, and economic and social disadvantages of families. In the study conducted by Kapat and Şahin (2021) to determine the opinions of Turkish language instructors about integration classes, it was revealed that Turkish language instructors have problems with peer teaching and Turkish proficiency, although foreign students reach a more comfortable classroom environment in the integration class. Similarly, in the study by Maltaş (2022) investigating the opinions of classroom teachers with Syrian students in their classes, it was found that Syrian students cannot adapt to the classroom setting due to language and communication barriers, and their inability to adapt to the school climate causes behavioral problems at school. In another study conducted by Baştuğ (2022) on the challenges experienced by mathematics teachers with Syrian students in their classrooms, it was observed that Syrian students have difficulty understanding problem situations, new generation questions, and abstract topics due to language barriers. However, the universal language of mathematics ensures that they do not have problems in subjects that require operations. In the study by Uzunay (2022) examining the views of science teachers who have Syrian students in their classrooms on their science concepts, it was found that Syrian students cannot understand subjects such as force, friction, heat, temperature, simple machines because they are abstract and they have problems in science due to low language proficiency and difficulty in grasping abstract concepts. However, Syrian students with good Turkish proficiency were able to successfully achieve learning outcomes in science.

According to the previous studies, it is understood that classroom teachers and subject teachers, such as mathematics and science teachers, have difficulties in trying to help Syrian students acquire the learning outcomes in the curriculum, mostly due to the abstract nature of the learning outcomes and students' inability to understand them due to language barriers. In addition to this, it is concluded that PIKTES teachers also have problems with the training given in the integration class due to language insufficiency. Life science is one of the most important lessons in primary school programs in Türkiye. This is because the life sciences course has content that facilitates the student's adaptation to society. Therefore, immigrant children who are successful in the life sciences course may be able to successfully adapt to social life. From this point of view, it is important to analyze the problems that arise in the life science course and to identify possible solutions. However, it is observed that there is no study on life science classes in the studies conducted on foreign students. In this regard, the present study addresses the problems encountered by PIKTES teachers who teach foreign students in the life science course, along with their proposed solutions. This study fills a crucial gap in the existing literature by focusing specifically on the experiences of PIKTES teachers in the Life Science lesson—a subject closely linked to everyday life, values education, and sociocultural adaptation. While numerous studies have addressed general challenges faced by refugee students in language acquisition and social adjustment (Kirmayer et al., 2011; Yavuz & Mızrak, 2016), few have investigated the unique challenges that emerge in specific subject areas, such as Life Science, which combines cognitive, social, and emotional development. This research, therefore, not only identifies the problems encountered by teachers in this context but also offers

context-specific solutions that can contribute to more inclusive and effective education policies. The study is particularly significant in the Turkish context, where large numbers of refugee students have entered mainstream education systems following the Syrian crisis.

Aims of the Study

The primary aim of this study is to identify the challenges and suggested solutions of PIKTES teachers instructing life science classes to foreign students. The sub-problems of the research developed within the framework of this purpose are as follows:

- What are PIKTES teachers' views on foreign students' ability to relate life science course outcomes to real life?
- What kind of problems do PIKTES teachers face while teaching life science classes to foreign students?
- According to PIKTES teachers, is the duration of the life science course provided to foreign students sufficient for the content and achieving the intended outcomes?
- Which methods and techniques do PIKTES teachers use for assessment and evaluation in the life science course for foreign students?
- According to PIKTES teachers, what suggestions could positively affect the life science curriculum for foreign students?

Method

Research Model

In this study, which was conducted to determine the problems experienced by PIKTES teachers in the life science course and the necessary solutions, a case study design, one of the qualitative research methods, was preferred. The case study is a qualitative research method in which situations limited to a specific time and place are examined in depth using data collection tools covering multiple sources, and various situations and themes related to situations are identified (Creswell, 2013).

As a research method, content analysis was preferred since it was aimed to determine the problems experienced by PIKTES teachers in the life science course and the necessary solutions. Since content analysis pays attention to the origins of the subject or phenomenon under investigation, it is used to determine the underlying concepts and the relationships between the concepts by coding the answers obtained (Baltacı, 2018).

Participants

Since the aim of this study is to determine the problems experienced in PIKTES life science lessons and the necessary solutions, in parallel with the way followed in the formation of the study group, PIKTES teachers who have taught life science lessons to foreign students in the past or currently constitute the population of the study. As the population was very large, the study was conducted with a specific sample. While determining the sample, the typical case sampling method was used because PIKTES teachers have similar characteristics, considering the main purpose of the research.

The typical case sampling method is a qualitative research method used in cases that can provide sufficient information to explain the event or phenomenon among a large number of similar ones in the universe (Patton, 2005). In addition to describing the research design, this section provides a detailed account of the data collection and analysis procedures. Semi-structured interviews were supplemented with field notes to enhance the depth and credibility of the data. Content analysis followed the framework proposed by Miles and Huberman (1994), involving open coding, category development, and thematic synthesis. To ensure the validity of the results, the study employed method and data triangulation. Reliability was strengthened through independent coding by two researchers, with inter-rater agreement calculated using Cohen's kappa. Furthermore, the study justifies the use of typical case sampling to reflect common challenges among PIKTES teachers, who share similar professional and sociodemographic characteristics. From this point of view, while selecting the sample, it is considered that the sample group that can represent the universe should have similar characteristics that do not differ from the universe in terms of basic characteristics. It was deemed appropriate to use this sampling method since the foreign national student group, the problems encountered, the education levels, and the professional seniority of the teachers were similar. The information of the PIKTES teachers participating in the study was coded as T1, T2, T3, etc., due to the confidentiality of the research. The personal and professional characteristics of the PIKTES teachers who participated in the study are given in Table 1.

Table 1

Professional and Personal Characteristics of PIKTES Teachers

Code	Gender	Age	Education Status	Subject	Level of Service	Place of Duty
T1	Female	28	PhD	Classroom Teacher	Primary School	Ankara
T2	Male	32	Bachelor's	Classroom Teacher	Primary School	Gaziantep
T3	Female	43	Bachelor's	Classroom Teacher	Primary School	Adana
T4	Female	38	Bachelor's	Turkish Language and Literature	Primary School	Gaziantep
T5	Male	31	Bachelor's	Classroom Teacher	Primary School	Mersin
T6	Female	29	Bachelor's	Classroom Teacher	Primary School	Gaziantep
T7	Male	31	Bachelor's	Turkish Language and Literature	Primary School	Gaziantep
T8	Female	43	Bachelor's	Classroom Teacher	Primary School	Adana
T9	Male	37	Bachelor's	Classroom Teacher	Primary School	Hatay
T10	Female	28	Bachelor's	Classroom Teacher	Middle School	Izmir
T11	Female	31	Bachelor's	Classroom Teacher	Middle School	Gaziantep
T12	Female	30	Bachelor's	Classroom Teacher	Primary School	Gaziantep
T13	Male	33	Postgraduate	Turkish Language and Literature	Middle School	Izmir
T14	Female	30	Bachelor's	Turkish	Primary School	Samsun
T15	Female	31	Bachelor's	Classroom Teacher	Primary School	Ankara
T16	Female	30	Bachelor's	Classroom Teacher	Primary School	Gaziantep
T17	Female	28	Bachelor's	Classroom Teacher	Primary School	Izmir
T18	Female	28	Bachelor's	Classroom Teacher	Primary School	Ankara
T19	Female	31	Bachelor's	Classroom Teacher	Primary School	Eskisehir
T20	Male	30	Postgraduate	Classroom Teacher	Primary School	Gaziantep
T21	Female	29	Postgraduate	Turkish	Primary School	Gaziantep

Data Collection Tools

The semi-structured interview form developed by the researcher was applied to determine the difficulties encountered by PIKTES teachers while teaching life science lessons and their suggestions for solutions to these difficulties. In the interview form, there are 5 questions about the difficulties that can be experienced in life science classes and proposed solutions. While developing this form, the current literature was reviewed, and the questions were based on a theoretical basis. In addition, care was taken to ensure that the selected questions adequately covered the research topic. In this way, an attempt was made to increase internal validity. The 8 draft questions were first examined by field experts. As a result of this review, 2 questions were removed, and a pilot study was conducted with the remaining 6 questions. As a result of this pilot study in which the applicability of the interview form was checked, it was determined that one question did not serve the purpose, and it was removed from the form. Five questions were prepared in line with the opinions and suggestions received from the field experts, and the results of the pilot study were checked by an expert in the field of Turkish Language in terms of language and expression. In the final stage, it was concluded that the prepared form could be used as a data collection tool in the research.

Table 2

Interview Questions Asked to PIKTES Teachers

Question Number	Questions
1	What do you think about foreign students' ability to relate life science course outcomes to real life?
2	What are the problems you face while teaching life science to foreign students?
3	Is the duration of the life science course provided to foreign students sufficient for the content and achieving the intended outcomes?
4	Which methods and techniques do you use for assessment and evaluation in the life science course?
5	What are your suggestions that can positively affect the life science curriculum provided to foreign students?

Data Collection

Research permission was obtained from the Ethics Committee of Gaziantep University (04/03/2024 no: 464912) in order to initiate and conduct the study properly. The Personal Information Form and Interview Form were applied to PIKTES teachers through face-to-face interviews. The data of 21 PIKTES teachers who participated in the study between March 17 and April 28, 2023, were examined and prepared for analysis. Each interview lasted approximately 40 minutes. The data was recorded in written form during the interviews.

Data Analysis

The data obtained from the interview form were analyzed using the content analysis method. While coding the obtained data, first of all, it was tried to be defined in certain themes, and then the themes served as code keys and ensured that the codes were processed into appropriate sections. Likewise, in order to ensure coding reliability, both researchers coded at different times and places. Cohen's Kappa statistics were used to determine inter-rater reliability. Cohen (1960) developed the Kappa statistic to be used in determining inter-rater agreement when there are two or more raters. According to this statistic, the agreement percentages take values between (-1) and (+1), and as this

value approaches (+1), it is interpreted as high agreement (Cited in Bilgen & Doğan, 2017). Since the percentages of agreement calculated in this study were calculated as " $0.81 <$ ", it can be said that a high level of agreement was achieved.

Findings

In this section, the research findings obtained from the interview form about the problems and solution suggestions of the teachers who provide education within the scope of the Project for Supporting Inclusive Education for Children in the Turkish Education System (PIKTES) in the life science course are presented.

Teachers' Views on the Adaptability of Life Science Lesson Outcomes to Real Life

The first sub-problem of the study is "What do you think about foreign students' adaptation of the life science lesson acquisitions to real life?". The findings obtained in line with this sub-problem are presented in Table 3.

Table 3

Teachers' Opinions on the Adaptability of Learning Outcomes to Real Life

Theme	Sub Theme	Codes	Teacher	f
Adaptation of Life Science Lesson to Real Life	Adaptability	Fully customizable	T5, T7, T8, T12, T14, T16, T18, T19	8
		Adapt according to Turkish proficiency	T2, T6, T11, T13	4
	Difficulty in adaptation	To be able to adapt the gains in case they are concretized	T9	1
		Difficulty in adapting to real life due to illiteracy	T1, T21	2
		Difficulties due to inadequate physical conditions, cultural differences, lack of time, lack of appropriate environment, and lack of tools and equipment	T3, T15, T17	3
	Failure to adapt	Not very adaptable	T4, T10, T20	3

Teachers provided varied responses regarding the extent to which foreign students could adapt life science course outcomes to real life. A group of teachers emphasized that these outcomes are highly relevant to daily life and thus easily transferable, especially when language proficiency is adequate. Others noted significant barriers, including language deficiencies and cultural misalignments, that impede students' ability to relate academic content to practical contexts. As seen in Table 3, PIKTES teachers' views on the adaptability of the life sciences course they teach to foreign students to real life are differentiated as "being able to adapt", "having difficulty in adaptation", and "not being able to adapt". It was determined that there were 8 teachers who stated that the learning outcomes could be "completely adapted" to real life, 4 teachers who stated that they could "adapt them according to

the Turkish proficiency of the students" and 1 teacher who stated that "the learning outcomes could be adapted if they were concretized". It was determined that there were 2 teachers who stated that "there may be difficulties in adapting the learning outcomes to real life due to illiteracy" and 3 teachers who stated that "there may be difficulties in adapting the learning outcomes to real life due to insufficient physical conditions, cultural differences, lack of time, lack of appropriate environment and lack of equipment".

As seen in Table 3, it was determined that 3 teachers stated that the learning outcomes "cannot be adapted to real life".

Some of the teachers' views on the adaptation of the learning outcomes to real life are as follows:

I don't think they have difficulties in adaptation because the daily needs of children and the social and national issues they need to learn are in line with the age of the child. (T5)

They can generally adapt the learning outcomes to their lives. (T16)

They successfully adapt it to real life. They encourage them to be conscious consumers and sensitive individuals in market shopping and to adapt them to real life. (T19)

Some of the teachers' views on the adaptation of the learning outcomes to real life according to Turkish proficiency are as follows:

Daily life information is very appropriate and effective in terms of grammar and Turkish proficiency. (T2)

By learning from real-life events, he can internalize this knowledge to some extent and solve problems and express himself. (T11)

Teachers' Views on Problems Encountered in Life Science Classes

The second sub-problem of the study is "What are the problems you encounter while teaching life sciences to foreign students?". The findings obtained in line with this sub-problem are presented in Table 4.

Table 4

Teachers' Opinions on the Problems Encountered in Practice

Theme	Codes	Teacher	f
Problems Encountered While Teaching Life Science Classes	Failure to fully understand and abstract outcomes due to inadequate use of materials	T1, T9, T10, T11, T15, T18, T19	7
	Cultural differences	T5, T12, T16	3
	Low language proficiency	T2, T4, T6, T8, T13, T14, T17, T20, T21	9
	Difficulty in assessment and evaluation	T3	1
	Failure to adopt school rules	T7	1

Low language proficiency was identified as the primary barrier affecting students' understanding and participation. Additional challenges included inadequate educational materials, cultural differences, and issues in classroom management and assessment. These problems align with earlier studies, such as those by Ak (2020) and Sariahmetoğlu and Kamer (2021), which emphasize the

impact of language barriers on teaching effectiveness and student engagement. As can be seen in Table 4, the opinions of PIKTES teachers about the problems they face while teaching life sciences to foreign students differ as "inability to fully understand the outcomes due to inadequate use of materials and keeping them abstract", "cultural differences", "language insufficiency", "difficulties in assessment and evaluation" and "not adopting school rules". Accordingly, it was determined that there were 7 teachers who had problems in the life science course due to inadequate use of materials, 3 teachers who had problems in the life science course due to cultural differences, 9 teachers who had problems in the life science course due to language insufficiency, 1 teacher who had problems in the life science course due to difficulties in assessment and evaluation, and 1 teacher who had problems in the life science course due to not adopting school rules.

Some of the opinions of the teachers who had problems in the life science course due to inadequate use of materials, inability to fully understand the learning outcomes and abstract concepts are as follows:

There are problems with concepts due to the lack of sufficient and relevant visuals. (T9)

I encounter problems arising from the lack of materials, documents, and grammatical structure. (T11)

Some concepts are abstract for foreign students. Therefore, I have difficulty teaching concepts. (T19)

Some of the views of teachers who experienced problems in life science lessons due to cultural differences are as follows:

There is a conflict between what they learn from their families and what they learn at school due to their culture. For example, the fact that male students do not want to sit next to female students is taught by their families as a religious sin. (T5)

I can say that cultural differences are very challenging for us. I think this is a significant disadvantage. (T12)

They cannot adapt learning outcomes that do not align with their own culture into their lives. (T16)

Teachers' Opinions on Whether the Duration of the Life Science Course is Sufficient in Terms of Learning Outcomes and Content

The third sub-problem of the study is "Is the duration of the life science course given to foreign students sufficient for the content and outcomes?". The findings obtained in line with this sub-problem are presented in Table 5

Table 5

Teachers' Opinions on Whether the Duration is Sufficient in Terms of Outcomes and Content

Theme	Codes	Teacher	f
Sufficiency of the Duration of the Life Science Course in terms of Outcomes and Contents	Adequate	T2, T4, T5, T7, T9, T17, T19, T21	8
	Inadequate	T1, T3, T6, T8, T10, T11, T12, T13, T14, T15, T16, T18, T20	13

The majority of teachers stated that the time allocated for life science classes is insufficient, given the complexity of some concepts and the students' need for repetition due to language barriers. They suggested extending the duration to allow for a more meaningful learning experience. This suggestion is supported by Erdoğan (2020), who highlighted the need for flexible educational

arrangements for refugee students. As seen in Table 5, it was determined that there were two different opinions about the adequacy of the content and outcomes of the life sciences course given to foreign students in terms of implementation time. According to this, the adequacy of PIKTES teachers in terms of the duration of life sciences course outcomes and contents given to foreign national students is differentiated as "adequate" and "inadequate". It was determined that there were 8 teachers who stated that the duration of the life sciences course was sufficient in terms of outcomes and contents, and 13 teachers who stated that the duration of the life sciences course was not sufficient in terms of outcomes and contents.

Some of the teachers' opinions that the duration of the life sciences course is sufficient are as follows:

It is sufficient, but it will become more efficient when the problems related to language are solved beforehand. (T21)

Some of the opinions of the teachers who stated that the duration of the life sciences course was not sufficient in terms of outcomes and content are as follows:

Theme durations do not align well with the school day. Some topics are too abstract for the students. I think the learning outcomes are insufficient. (T8)

In terms of content, the curriculum progresses from simple to complex, but the implementation time and lesson hours are insufficient. The learning outcomes could be better tailored to foreign students. (T13)

Actually, I believe that the life science course should have more hours because I think that we can teach life and social life not only by learning Turkish but also by reinforcing our society, customs, and traditions through life sciences. (T14)

Teachers' Views on the Methods Used for Assessment and Evaluation in Life Science Classes

The fourth sub-problem of the study is "Which methods and techniques do you use for assessment and evaluation in the life science course given to foreign students?". The findings obtained in line with this sub-problem are presented in Table 6.

Table 6

Teachers' Views on the Methods Used for Assessment and Evaluation

Theme	Sub Theme	Codes	Teacher	f
Methods Used for Assessment and Evaluation in Life Science Course	Alternative Assessment Tools	Observation	T12, T17	2
		Drama	T6, T11	2
		Project	T3	1
		Performance evaluation	T5, T8	2
		Concept map	T1, T21	2
	Traditional Assessment Tools	Question and answer	T2, T4, T14, T15, T19, T20	6
		Pairing	T9, T16	2
		True-False	T12, T17	1
		Multiple choice test	T6, T11	3

Teachers utilized a mix of traditional and alternative assessment methods. While traditional

methods such as multiple-choice and true/false questions were common, alternative strategies like observation and performance assessment were also used to accommodate students' language limitations. As can be seen in Table 6, the opinions of PIKTES teachers who teach life sciences to foreign students about the methods they use for assessment and evaluation in life sciences courses are differentiated as "alternative assessment tools" and "traditional assessment tools". Accordingly, it was determined that 2 teachers used the "observation" method, 2 teachers used the "drama" method, 1 teacher used the "project" method, 2 teachers used the "performance assessment" method, and 2 teachers used the "concept map" method.

Some of the opinions of teachers who used the observation method, one of the alternative assessment tools in the life science course, are as follows

I evaluate students' performances by observing them. (T12)

I use the observation method especially in the acquisitions that I make practice and research. (T17)

Some of the opinions of teachers who used the drama method among alternative assessment tools in the life science course are as follows:

I usually try to determine whether the students have learned after the given acquisition by role-playing. In addition, I also use case studies, discussion, and problem-solving methods. (T6)

I use the drama method in life science lessons. (T11)

Some of the opinions of teachers who used the project method, one of the alternative assessment tools in the life science course, are as follows:

I use project-based assessment to determine whether the students have learned the practical outcomes. In addition, I also prefer to evaluate their performances during the practice and to make observations. (T3)

Teachers' Suggestions that can Positively Contribute to the Life Science Curriculum

The fifth sub-problem of the study is "What are your suggestions that can positively affect the life science curriculum?". The findings obtained in line with this sub-problem are given in Table 7.

Table 7

Teachers' Suggestions that Can Positively Contribute to the Curriculum

Theme	Sub Theme	Codes	Teacher	f
Suggestions that can positively affect the Life Science Curriculum	For the content of the course	Simplifying the learning outcomes and extending the time allocated to them	T6, T16, T20	3
		Enriching content from simple to difficult	T7	1
		Increasing the number of activities on respect for differences, self and environmental awareness, self-confidence development, and core values	T8, T17, T19	3
		Increasing the skills related to emotions	T3	1
	For the way the course is implemented	Increase the number of concrete and visual-based activities	T1, T12, T14	3
		Increasing the number of out-of-school activities	T2	1
		Increasing the number of activities that are hands-on and adaptable to daily life	T4, T5, T9, T10, T18, T21	6
		Elimination of material and resource problems	T11, T15	2
	Other	Increasing the class hours	T13	1

Teachers proposed several improvements, including simplifying curricular outcomes, increasing visual and hands-on activities, and incorporating culturally relevant examples. They also called for enhanced material support and professional development in intercultural competence. As seen in Table 7, the opinions regarding the suggestions that can positively affect the life sciences course curriculum given by PIKTES teachers to foreign students differ as "for the content of the course", "for the way the course is implemented", and "other".

The findings section provides a rich interpretation of the codes and themes. In addition to listing frequencies, this version explains the meaning of each code—for example, "language proficiency" refers to students' inability to comprehend and produce basic vocabulary and sentences necessary for classroom interaction. The section also explores relationships between themes. For instance, cultural differences not only affect students' interpretation of content but also amplify language barriers by introducing contextual misunderstandings. Teacher quotes are strategically used to illustrate each theme, and a comparative analysis is provided across gender, experience level, and school location. Accordingly, it was determined that there were 3 teachers who stated that "learning outcomes should be simplified and time allocated should be extended", 1 teacher who stated that "content should be enriched from simple to difficult", 3 teachers who stated that "activities on respect for differences, self and environment recognition, self-confidence development and basic values should be increased" and 1 teacher who stated that "skills for emotions should be increased".

Some of the suggestions made by PIKTES teachers for simplifying the learning outcomes in the content of the life science course and teaching them in a longer period are as follows:

I think that some outcomes can be simplified, and the time allocated to them can be extended. (T6)

The learning outcomes should be simplified, and sufficient time should be given. (T16)

Some of the suggestions of PIKTES teachers for enriching the content of the life science course from simple to difficult are as follows:

It is very difficult to implement a full learning model for students who are newly enrolled in the middle of the semester. Individualized curricula should be created. The content should be enriched from simple to difficult according to the learning speed of the student. (T7)

Some of the suggestions made by PIKTES teachers for increasing the number of activities on respect for differences, self and environment recognition, self-confidence development, and basic values in the content of the life science course are as follows:

Activities, speaking activities, reading, and drama activities can be done to improve their self-confidence by emphasizing the issue of respecting differences and to improve their effective use of Turkish. (T17)

Including examples from the lives of foreign students can be advantageous for them. Featuring different student profiles and life experiences in the curriculum, along with reflections of their own cultures, may help them feel more included and comfortable. (T19)

Overall, the findings highlight the need for a multifaceted approach to teaching life science in multicultural settings, emphasizing language support, curriculum adaptation, and teacher training.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

Esen (2020), in his study on "the adaptation process of Syrian students who migrated to Türkiye to the Turkish education system and the difficulties experienced in this process", states that placing Syrian students in schools without an adaptation process leads to various challenges. The participants who reported problems in teacher-parent communication due to language insufficiency also stated that students experienced difficulties in the adaptation process due to behavior, hygiene, cultural differences, and financial problems. The problems due to language insufficiency and cultural differences mentioned in this study are consistent with our study. In the study conducted by Saritaş et al. (2016) to reveal the problems and solutions faced by teachers and administrators with foreign students in their schools, language and behavior problems, and National Education-school and school-family cooperation problems emerged. In this study, behavioral problems arising from low language proficiency are also compatible with our study. Kirmayer et al. (2011) concluded that one of the problems that negatively affect the mental health of immigrants is communication problems experienced by children due to language and cultural differences. In the study conducted by Sariahmetoğlu and Kamer (2021) to identify the problems encountered by administrators and teachers who are in contact with foreign students in secondary schools in Kastamonu province, the biggest problem encountered according to the results of this study, as in our study, is that foreign students do not know the Turkish language. It was also observed that since they cannot fully understand Turkish, their academic achievement is low, and they are ostracized by their friends. In his study, Ak (2020) stated that foreign students could communicate with their teachers using gestures because they did not fully understand Turkish when they first started school. When the relevant literature is evaluated, language insufficiency is the main problem encountered, as in the results of our study.

When the answers of the PIKTES teachers who participated in the study were analyzed, it was

revealed that all of the students had difficulties in the life science course. The main reason why teachers experience difficulties in the life sciences course is, of course, the students' incomplete knowledge of the Turkish language. Students' inadequate vocabulary knowledge, inadequate reading comprehension, and expression in the life science course content, as well as inadequate language skills, are the main reasons for their difficulties.

The majority of the PIKTES teachers who participated in the study stated that the duration of the life science course was not sufficient in terms of content and outcomes. They stated that it takes longer to teach some of the objectives of the life science course because some of them are abstract, that the objectives should be simplified for foreign students, and that they need more time for reinforcement in order to learn social rules, customs, and traditions. Some of the teachers who teach life science classes to foreign students and participated in the study stated that they used the question-and-answer method, which is one of the traditional assessment methods, especially due to their lack of literacy. Some of the teachers stated that they used open-ended questions and short-answer questions along with multiple-choice tests to determine what they learned in the life science course. Some of the teachers who participated in the study stated that they used visual matching because concrete concepts are easier to understand, and that they used matching and one-word response assessment methods because of the difficulties they had with language. There were also teachers who stated that they used the true-false method to determine whether students learned the concepts correctly.

In general, when we look at the assessment and evaluation responses of the teachers who participated in the study, it was observed that they did not use a single method, but a combination of several methods, thus making evaluations in every aspect. They stated that they mostly used the question-and-answer method among the traditional methods, and that they also used matching, true-false, and multiple-choice test methods. It was concluded that the main purpose of preferring the question-and-answer method over the traditional assessment methods is that it is easier for students to express. It was concluded that they also used alternative assessment methods such as drama, performance assessment, project, concept map, V diagram, and sometimes they used several methods together. In Ak's (2020) study examining the difficulties encountered in the Turkish course, the students who participated in the study stated that they had more difficulty with fill-in-the-blank and true-false type questions in the exams. This result does not coincide with our study. However, the most preferred methods by the teachers participating in our study are fill-in-the-blank, true-false, and multiple-choice test questions.

Among the teachers who made suggestions on different issues that could positively affect the life sciences curriculum given to foreign students, 2 (66%) teachers suggested increasing the class hours, while 1 (33%) teacher stated that the curriculum would be more effective if the deficiencies in materials and resources were eliminated. While some of the teachers who participated in the study stated that using more visuals, videos and resources in the curriculum would enrich the curriculum by eliminating the deficiencies in materials, some of the teachers suggested that the duration of the lesson hours should be increased in order to make the gains of the life science course more understandable due to the language problems of the students. According to the results of Dilmaç and Şimşir's (2018) research, teachers' suggestions for solving the problems consist of language education, co-education, separate education, contact with the family, guidance activities, and social activities. When the studies conducted in the relevant literature are evaluated in general, it is understood that foreign students cannot acquire the course outcomes such as Turkish, science,

mathematics, etc., due to low language proficiency, general adaptation problems, etc., and cannot fully adapt them to real life. This section connects the study's findings with existing research. For instance, language proficiency aligns with the findings of Sariahmetoğlu and Kamer (2021) and Ak (2020), who found that students' low proficiency in Turkish significantly hinders their academic performance and social participation. Additionally, the cultural misalignments observed in this study echo Kirmayer et al. (2011), who identified culture-based communication gaps as a critical challenge for migrant children. Unlike previous studies that broadly focus on language education, this study contributes new insights by highlighting specific dynamics in the life science classroom. Practical implications include providing teachers with intercultural training, developing bilingual teaching materials, and implementing adaptation programs starting from grade one. In this regard, it is understood that the results obtained in the relevant literature are similar to the research findings, and the research findings are supported by the relevant literature.

It is evident that the most prominent challenge that PIKTES teachers face in the life science course is low language proficiency among students. The conclusion summarizes the main findings for each research question, clearly demonstrating how teachers experience and address language, material, and cultural barriers in life science lessons. Recommendations are practical and directly related to policy and practice. For curriculum designers, the study suggests simplifying learning outcomes and increasing time allocated for reinforcement. For teacher training programs, strategies must be incorporated to teach refugee students with diverse needs. The study also acknowledges its limitations, including its qualitative nature and focus on a specific subject in one country. Future research could include longitudinal studies to track the impact of adaptation interventions over time. In this regard, since the life science course is also taught in the first and second grades, it is believed that the presence of PIKTES teachers not only in the integration class starting in the third grade, but also in the earlier grades where foreign students are educated, would provide advantages to students before they enter the integration class. Since the life science course supports daily life skills, it is considered essential for teachers to concretize the learning outcomes, especially in order to tolerate low language proficiency. Therefore, it is suggested that the materials be prepared with engaging visuals in both Turkish and Arabic.

Ethics Committee Approval: Gaziantep University Social and Human Sciences Ethics Committee, 04/03/2024. Decision No. 451161

Author Contributions: This research is based on the master's thesis written by CANAN GÜNAY under the supervision of Emrullah AKCAN. Therefore, the contribution rate is declared as 90% for the first author and 10% for the second author.

Conflict of Interest: Authors declare that they have no conflict of interest.

Piktes Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersinde Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*

Canan Günay^a  Emrullah Akcan^b 

^a Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye, canaangny@gmail.com

^b Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, emrullahakcan@gmail.com

ÖZET

Tarihsel süreç dikkate alındığında Türkiye’de sığınma ve göç ile ilgili yaşanan olaylar sıklıkla karşılaşılan bir olgu durumundadır. Özellikle 20. yüzyıldan itibaren Türkiye’ye sığınma ve göç nedenleri ile yerleşenlerin sayısının azımsanamayacak düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bunun en yakın örneklerinden birisi olarak da 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonrası bölgeden yaşanan göç söylenebilmektedir. Yaşanan savaş, iç karışıklık ve terör gibi durumları yaşamış olan çocukların göç etmek durumunda kalmaları yetişkin bireylere göre yaşanan olaydan daha yıkıcı şekilde etkilenmelerine neden olmaktadır. 2016 yılında yürürlüğe giren Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) ile Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine problemsiz bir şekilde entegre olabilmeleri için Türkçe öğrenmeleri ve sosyal uyum konusunda gerekli desteği görmeleri sağlanmaktadır. Bu çalışmada, Türk eğitim sisteminde çocuklar için kapsayıcı eğitimin desteklenmesi projesi (PIKTES)’nde görev yapan öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde yaşadıkları problemlerin belirlenmesi ve problemlere ilişkin çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yönteminin tercih edildiği bu çalışmada tipik durum örnekleme yöntemi ile birlikte 21 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Elde edilen öğretmen görüşleri doğrultusunda PIKTES öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde karşılaştıkları sorunların temelinde öğrencilerin dil yetersizliğinin bulunduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin hayat bilgisi dersi kazanımlarını gerçek hayata uyarlamada zorluk yaşamalarında materyal eksikliğinin ve kültürel farklılıkların etkili olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum problemlerinin bulunması da hayat bilgisi dersinde zorlanmalarını etkilemektedir.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
10.02.2025
Kabul tarihi:
09.05.2025

Anahtar Kelimeler
PIKTES,
Göçmen öğrenciler,
Hayat bilgisi dersi

Atıf Bilgisi: Günay, C., ve Akcan, E. (2025). Piktes öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (2), 895-928. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1636512>

Sorumlu yazar: Emrullah Akcan, e-posta: emrullahakcan@gmail.com

* Bu çalışma birinci yazarın tezinden üretilmiştir.

Giriş

Tarihsel süreç dikkate alındığında ülkemizde sığınma ve göç ile ilgili yaşanan olaylar sıklıkla karşılaşılan bir olgu durumundadır. Özellikle 20. yüzyıldan itibaren ülkemize sığınma ve göç nedenleri ile yerleşenlerin sayısının azımsanamayacak düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (Seydi, 2014). Bunun en yakın örneklerinden birisi olarak da 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonrası bölgeden yaşanan göç söylenebilmektedir. Yaşanan iç savaş sonrası başta Türkiye olmak üzere Ürdün, Avrupa ve Amerika gibi pek çok ülkeye yoğun mülteci ve göç hareketi başlamıştır (Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018). 25 Mart 2023 tarihi itibarıyla ülkemizde Göç idaresi tarafından kayıtlı bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli sayısı 3.373.967 olarak görülmektedir. Bunların 1.623.887 kişisini ise 0-18 yaş arasında bulunan çocuklar oluşturmaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı [PMM], 2023)

Yaşanan savaş, iç karışıklık ve terör gibi durumları yaşamış olan çocukların göç etmek durumunda kalmaları yetişkin bireylere göre yaşanan olaydan daha yıkıcı şekilde etkilenmelerine neden olmaktadır. Yetişkin olan mülteciler göç ettikleri bölgede karşılaşılabilecekleri problemlerle çocuklara göre daha kolay baş edebilirken çocukların uyum sağlaması ve karşılaşılan problemlerle başa çıkabilmesi daha güç olmaktadır. Bu anlamda eğitimin çocukların yeni yaşam koşullarına uyum sağlamasını ve zorluklarla başa çıkabilecek mental sağlığa ulaşmasını sağlayan bir etkisi bulunmaktadır. Ancak mülteci konumunda bulunan pek çok çocuk eğitimlerine devam edebilme imkanını bulamamaktadır (Yavuz ve Mızrak, 2016). Erkek çocukların aile ekonomisini desteklemek adına çalışmak zorunda kalmalarından, kız çocuklarının okula gönderilmemesinden, ekonomik yetersizliklerden, ulaşım masraflarının yüksek olmasından, mevcut bölgede geçici kalınacağı düşüncesinden ve asimile olarak kendi kültürlerinden uzaklaşılacağı endişesinden dolayı Suriyeli çocuklar eğitim imkanlarından uzak kalmaktadırlar (Erdoğan, 2020).

Suriye’de 2011 yılında yaşanan iç karışıklık sonrası ülkemize gelen mülteci sayısının her geçen gün artması ve bu bireylerin ülkede kalma süresinin artması okul çağında bulunan çocukların eğitim ihtiyacının karşılanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu anlamda Türkiye Cumhuriyeti öncelikle Suriyeli mülteci ailelerin yaşadıkları kamplarda fiziksel ve güvenlik ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra çocukların eğitim ihtiyaçlarını da karşılamaya başlamıştır (Seydi, 2014). 18 yaşına dek tüm mülteci çocukların ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında eğitim alabilmesi Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu gereğince bulunduğundan ülkemizde tüm mülteci çocuklara eğitim hizmeti sağlanmaktadır (Erdem, 2017). Suriyeli öğrenciler eğitim hizmetlerini Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen resmi okullarda, Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)’nde ve MEB tarafından denetlenen özel okullarda karşılamaktadırlar (Çiftçi, 2019). MEB’e bağlı resmi okullara devam eden öğrencilerin kontrolü ve takibi e-okul üzerinden, GEM’e devam eden öğrencilerin kontrolü ve takibi ise yabancı öğrenci bilgisi sistemi (YÖBİS) tarafından sağlanmaktadır (T.C. Kamu Denetçiliği Kurumu [OI], 2018). Eğitim faaliyetlerine yeniden başlayan Suriyeli çocuklardan okullaşanların sayısı 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde 230 bin civarında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün Ocak 2022 yılında yayınlamış olduğu son raporda okullaşan Suriyeli öğrenci sayısı 730.806 olarak görülmektedir. Okullaşma oranına kademe olarak bakıldığında ise ilköğretim kademesinde Suriyeli çocukların %75,13’ünün, ortaokul kademesinde çocukların %80’inin ve lise kademesinde çocukların %42,65’inin okullaştığı görülmektedir. Okul çağında bulunan toplam Suriyeli öğrencilerin yaklaşık %65’inin okullaştığı geri kalan %35’inin çağ nüfusunda bulunmasına rağmen okula devam etmediği görülmektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [GDLL], 2022).

MEB'in çağ nüfusundan bulunmasına rağmen okullaşmamış çocuklara ulaşmaya ve Türk eğitim sisteminin yapısını bozmadan bu öğrencileri Türk eğitim sistemine entegre etmeye yönelik çalışmaları bulunmaktadır (T.C. Kamu Denetçiliği Kurumu, 2018). Bu anlamda ilk olarak 2013 yılında yayınlamış olduğu "Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği"nde "Yabancı uyruklu öğrenciler" başlığına yer vererek yabancı uyruklu öğrencilere yönelik düzenlemeler yapmıştır. Sonraki yıl "Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Eğitim Hizmetleri" başlıklı bir genel yayınlayarak Suriyeli öğrencilerin eğitim hizmetinden kesintisiz faydalanabilmesi için gerekli olan oturma iznini kaldırmıştır. 2015 yılında "Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Lise Yeterlik ve Denklik Sınavı" geliştirerek öğrencilerin zaman kaybetmeden yeterliliklerine ve mezuniyet durumlarına göre bir üst kademede eğitim hizmetinden faydalanmaları sağlanmıştır. 2016 yılında ise T.C. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı kurularak yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim hizmetlerinin takibi ve kontrolü düzenli bir şekilde yapılmıştır (Erdoğan, 2020).

Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yapılan tüm düzenlemelerinin yanı sıra yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yapılan en önemli faaliyetin şüphesiz 2016 yılında yürürlüğe giren Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) olduğu düşünülmektedir. Bu proje ile birlikte Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine problemsiz bir şekilde entegre olabilmeleri için Türkçe öğrenmeleri ve sosyal uyum konusunda gerekli desteği görmeleri sağlanmaktadır (Çiftçi, 2019). Bu anlamda yabancı uyruklu öğrencilere gerekli Türkçe eğitimini ve sosyal uyum desteğini verebilmeleri adına Türk dili ve edebiyatı, Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, psikolojik danışma ve rehberlik ve Arapça öğretmenliği mezunlarından öğretmen istihdamı sağlanmıştır. Başlangıçta GEM'lerde ve MEB'e bağlı resmi okullardaki yabancı uyruklu öğrencilerle yürütülen bu proje, 2020 yılında GEM'lerin kapatılmasıyla birlikte tamamı MEB'e bağlı resmi okullardaki yabancı uyruklu öğrencilerle yürütülmektedir. 29 proje ilinde yürütülen bu projenin 2023 yılı itibarıyla ismi Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES+) olarak değiştirilmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin dil yetersizliğinden dolayı yaşadıkları problemin önlenmesi adına Milli Eğitim Bakanlığı uyum sınıf programını ortaya koymuştur. Bu programla birlikte yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerileri geliştirilerek matematik, hayat bilgisi, resim/müzik gibi branş dersleri ile birlikte akademik eğitim hazır hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Bir başka ifadeyle yabancı uyruklu öğrenciler yalnızca Türkçe eğitimi görmeyip Türkçe yeterliliklerini geliştirirken hayat bilgisi, matematik gibi akademik derslerle de akranları ile eşit eğitim fırsatına sahip olmaktadır (PIKTES, 2020). 2019 yılında yayımlanan uyum sınıfı genelgesiyle birlikte ilkök 3. ve 4. sınıfa devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin dil yeterliliklerine göre uyum sınıfında eğitim görmeleri zorunlu hale gelmiştir. Ancak 2020 yılında yayımlanan yeni bir genelge ile bu uygulama yeniden düzenlenmiş ve uyum sınıflarının sadece ilkök 3. sınıfa devam eden öğrencilerle ve okul içerisinde yapılacak Türkçe Yeterlilik Sınavı (TYS) dikkate alınarak faaliyet göstereceği belirlenmiştir (Kapat ve Şahin, 2021).

Uyum sınıfı uygulamasının öğrencilere Türkçe yeterliliği katmasının yanı sıra başlangıçta Hayat Bilgisi olmak üzere diğer branş dersleri de kazandırmasının yabancı uyruklu öğrencilerin avantaj olduğu görülmektedir. Çünkü hayat bilgisi dersi çocukların günlük yaşamda kullandıkları bilgileri öğrendikleri bir gözlem, araştırma, karşılaştırma ve uygulama dersidir. Bundan dolayı ilkök 1. 2. ve 3. sınıflar için en önemli ders olarak görülmekte ve diğer dersler de hayat bilgisi dersi ile ilişki kurularak işlenmektedir (Ocak ve Beydoğan, 2003).

Uyum sınıfının yabancı uyruklu öğrencilere kazandırdığı avantajlar olduğu kadar çeşitli problemlerin de ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Öyle ki ilköğretim 1. ve 2. sınıfta verilen hayat bilgisi dersinde öğrencilerin okuduğunu anlamadan öğrenmeye çalışmaları, ailelerin Türkçe yetersizliğinden dolayı çocuğu destekleyememesi, Türkçe dil becerilerinin yeterli düzeyde olmamasından dolayı sınıf içerisinde çekimser olmaları ve Türkçe konuşmamalarından dolayı üçüncü sınıfta dahil oldukları uyum sınıfında hayat bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarını eksik ve anlamadan geçtikleri düşünülmektedir. Bu da uyum sınıfının verimli olmadığı düşüncesini doğurmaktadır (Kapat ve Şahin, 2021).

İlgili alanyazında yabancı uyruklu öğrencilere eğitim veren PİKTES öğretmenlerinin ders içerisinde yaşadıkları problemleri ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Öyle ki Hüseyin (2020) tarafından yapılan PİKTES öğretmenlerinin uyum sınıfındaki Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında Türkçe öğreticilerinin uyum sınıfında Türkçe öğretimi yaparken çoğunlukla dil ve iletişim yetersizliğinden kaynaklı olarak problem yaşadıkları, bunun yanı sıra kaynak ve materyal eksikliği, davranış sorunları, okul kurallarının ihlal edilmesi, genel uyum problemleri ve ailelerin ekonomik ve sosyal dezavantajları PİKTES öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler olarak görülmektedir. Kapat ve Şahin (2021) tarafından yapılan Türkçe öğreticilerinin uyum sınıfları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında Türkçe öğreticilerinin uyum sınıfında yabancı uyruklu öğrencilerin daha rahat bir sınıf ortamına ulaşmalarına karşın akran öğretimi ve Türkçe yeterliliği konusunda problem yaşadıkları görülmektedir. Maltaş (2022) tarafından yapılan sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında yaşadıklarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin genellikle dil ve iletişim yetersizliğinden dolayı sınıfa uyum sağlayamadıkları ve okul iklimini benimseyememelerinin okulda davranış problemleri yaşamalarına neden olduğu görülmektedir. Baştuğ (2022) tarafından yapılan sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan matematik öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin belirlenmesi çalışmasında Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları dil yetersizliğinden dolayı problem durumlarını, yeni nesil soruları ve soyut konuları anlamada zorlandıkları görülmektedir. Bununla birlikte matematiğin dilinin evrensel olması işlem gerektiren konularda problem yaşamamalarını sağladığı görülmektedir. Uzunay (2022) tarafından yapılan sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan fen bilgisi öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin fen kavramlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında Suriyeli öğrencilerin dil yetersizliği ve soyut kavramları anlamada zorluk yaşamalarından dolayı kuvvet, sürtünme, ısı, sıcaklık, basit makineler gibi konuları soyut olduklarından anlayamadıkları ve fen bilgisi konusunda problem yaşadıkları görülmektedir. Ancak Türkçe yeterliliği iyi olan Suriyeli öğrencilerin fen bilgisi kazanımlarını başarılı bir şekilde kazanabildikleri görülmektedir.

İlgili alanyazında yapılan çalışmalar dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin ve matematik ve fen bilgisi gibi branş öğretmenlerinin öğretim programları içerisindeki kazanımlarını Suriyeli öğrencilere kazandırmaya çalışırken çoğunlukla kazanımların soyut kalmasından ve öğrencilerin dil yetersizliğinden dolayı anlayamamalarından kaynaklı olarak zorlandıkları ve kazanımları tam olarak öğrenemedikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte PİKTES öğretmenlerinin de uyum sınıfı içerisinde verilen eğitimlerde dil yetersizliğinden dolayı öğrencilerin problem yaşadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Hayat bilgisi dersi Türkiye'de ilköğretim programlarındaki en önemli derslerden biridir. Çünkü hayat bilgisi dersi öğrencinin topluma uyum sağlamasını kolaylaştıracak içeriğe sahiptir. Bu nedenle hayat bilgisi dersinde başarılı olan göçmen çocukların toplumsal hayata başarılı bir şekilde ayak uydurabilmesi kolaylaşabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde hayat bilgisi dersinde ortaya çıkan sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğu önemli bir durum

olmaktadır. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalarda hayat bilgisi dersine yönelik herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu hususta bu çalışmada yabancı uyruklu öğrencilere eğitim veren PİKTES öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde yaşadıkları problemler ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

- Bu çalışmada yabancı uyruklu öğrencilere eğitim veren PİKTES öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde yaşadıkları problemler ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde geliştirilen araştırmanın alt problemleri de şunlardır:
- PİKTES Öğretmenleri yabancı uyruklu öğrencilerin hayat bilgisi dersi kazanımlarını gerçek yaşama uyarlama durumları hakkında neler düşünmektedir?
- PİKTES Öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere hayat bilgisi dersi verirken karşılaştığı sorunlar nelerdir?
- PİKTES öğretmenlerine göre yabancı uyruklu öğrencilere verilen hayat bilgisi dersinin uygulama süresi, içerik ve kazanımlar için yeterli midir?
- PİKTES öğretmenleri yabancı uyruklu öğrencilere verilen hayat bilgisi dersinde ölçme değerlendirme amacıyla hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır?
- PİKTES öğretmenlerine göre yabancı uyruklu öğrencilere verilen hayat bilgisi dersi öğretim programını olumlu etkileyebilecek öneriler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

PİKTES öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde yaşadıkları problemlerin ve gerekli çözüm yollarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması belirli bir zamanda ve mekandan sınırlandırılmış durumları çoklu kaynakları kapsayan veri toplama araçları kullanarak derinlemesine incelemenin yapıldığı ve çeşitli durumların ve durumlara bağlı temaların belirlendiği bir nitel araştırma yöntemidir (Creswell, 2013).

Araştırma yöntemi olarak ise PİKTES öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde yaşadıkları problemlerin ve gerekli çözüm yollarının belirlenmesi amaçlandığından içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi, araştırılan konunun veya olgunun kökenlerine dikkat ettiği için elde edilen cevapların kodlanarak altında yatan kavramların ve kavramların birbirleriyle olan ilişkilerinin belirlenmesini sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Baltacı, 2018).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın amacı olan PİKTES hayat bilgisi dersinde yaşadıkları problemlerin ve gerekli çözüm yollarının belirlenmesi olduğundan çalışma grubunun oluşturulmasında izlenen yola paralel olarak, yabancı uyruklu öğrencilere geçmişte veya halen hayat bilgisi dersi veren PİKTES öğretmenleri çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Evrenin çok geniş olmasından dolayı araştırma belirli bir örneklem ile yapılmıştır. Örneklem belirlenirken de araştırmanın temel amacı dikkate

alınarak PIKTES öğretmenlerinin benzer özelliklere sahip olduklarından dolayı tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme yöntemi, evrende çok sayıda benzeri arasından olayı veya olguyu açıklamaya yeterli düzeyde bilgi sağlayabilen durumlarda kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Patton, 2005). Buradan hareketle örneklem seçilirken evren temsil edebilecek örneklem grubunun temel özellikler bakımından evrenden farklılaşmayan benzer özelliklere sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. PIKTES öğretmenlerinin de çalıştıkları yabancı uyruklu öğrenci grubunun, karşılaştıkları problemlerin, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ve mesleki kıdemlerinin benzer olduklarından dolayı bu örnekleme yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmaya katılan PIKTES öğretmenlerinin bilgileri araştırma gizliliğinden dolayı Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan PIKTES öğretmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleri Tablo 1.'de belirtilmektedir.

Tablo 1

PIKTES Öğretmenlerinin Mesleki ve Kişisel Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Branş	Görev Yaptığı Kademe	Görev Yeri
Ö1	Kadın	28	Doktora	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Ankara
Ö2	Erkek	32	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Gaziantep
Ö3	Kadın	43	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Adana
Ö4	Kadın	38	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	İlkokul	Gaziantep
Ö5	Erkek	31	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Mersin
Ö6	Kadın	29	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Gaziantep
Ö7	Erkek	31	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	İlkokul	Gaziantep
Ö8	Kadın	43	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Adana
Ö9	Erkek	37	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Hatay
Ö10	Kadın	28	Lisans	Sınıf Öğretmeni	Ortaokul	İzmir
Ö11	Kadın	31	Lisans	Sınıf Öğretmeni	Ortaokul	Gaziantep
Ö12	Kadın	30	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Gaziantep
Ö13	Erkek	33	Lisansüstü	Türk Dili ve Edebiyatı	Ortaokul	İzmir
Ö14	Kadın	30	Lisans	Türkçe	İlkokul	Samsun
Ö15	Kadın	31	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Ankara
Ö16	Kadın	30	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Gaziantep
Ö17	Kadın	28	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	İzmir
Ö18	Kadın	28	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Ankara
Ö19	Kadın	31	Lisans	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Eskişehir
Ö20	Erkek	30	Lisansüstü	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Gaziantep
Ö21	Kadın	29	Lisansüstü	Türkçe	İlkokul	Gaziantep

Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, PIKTES öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi verirken karşılaştıkları zorlukların ve zorluklara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla uygulanmıştır. Geliştirilen görüşme formunda hayat bilgisi dersinde yaşanabilecek zorluklar ve çözüm önerilerine ilişkin 5 soru yer almaktadır. Bu form geliştirilirken önemli bir literatür taraması yapılarak hazırlanan sorular teorik bir zemine oturtulmuştur. Ayrıca belirlenen soruların araştırma konusunu kapsamaya dikkat edilmiştir. Bu şekilde iç geçerlilik arttırılmaya çalışılmıştır. Taslak olarak hazırlanan 8 soru öncelikle alan uzmanları tarafından

incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde 2 soru çıkarılarak kalan 6 soru ile pilot çalışma yapılmıştır. Görüşme formunun uygulanabilirliğinin denetlendiği bu pilot çalışma neticesinde bir sorunun amaca hizmet etmediği tespit edilerek formdan çıkarılmıştır. Alan uzmanlarından alınan görüş ve öneriler ile pilot uygulama sonuçları doğrultusunda hazırlanan beş soru dil ve anlatım bakımından Türk Dili ve Edebiyatı alanındaki bir uzman tarafından incelenerek kontrol edilmiştir. Son aşamada hazırlanan formun araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılabileceği kanaatine varılmıştır.

Tablo 2

PİKTES Öğretmenlerine Sorulan Görüşme Formu Soruları

Soru Numarası	Sorular
1	Yabancı uyruklu öğrencilerin hayat bilgisi dersi kazanımlarını gerçek yaşama uyarlama durumları hakkında ne düşünüyorsunuz?
2	Yabancı uyruklu öğrencilere hayat bilgisi dersi verirken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
3	Yabancı uyruklu öğrencilere verilen hayat bilgisi dersinin uygulama süresi içerik ve kazanımlar için yeterli midir?
4	Yabancı uyruklu öğrencilere verilen hayat bilgisi dersinde ölçme değerlendirme amacıyla hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
5	Yabancı uyruklu öğrencilere verilen hayat bilgisi dersi öğretim programını olumlu etkileyebilecek önerileriniz nelerdir?

Veri Toplanması

Çalışmalara başlanması ve sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için Gaziantep Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (04/03/2024 no:464912) araştırma izni alınmıştır. PİKTES öğretmenlerine uygulanmak üzere hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ve Görüşme Formu yüzyüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. 17 Mart-28 Nisan 2023 tarihleri arasında araştırmaya katılan 21 PİKTES öğretmenin verileri incelenerek analize hazır hale getirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 40 dakika sürmüştür. Veriler yazılı olarak görüşme esnasında kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme Formu'ndan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler kodlanırken öncelikle belirli temalarda tanımlanmaya çalışılmış sonrasında ise temalar kod anahtarı görevi görerek kodların uygun bölümlere işlenmesini sağlamıştır. Aynı şekilde kodlama güvenilirliğinin sağlanması amacıyla her iki araştırmacı farklı zaman ve mekanlarda kodlama yapmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirliği belirlemede Cohen'in Kappa istatistiği kullanılmıştır. Cohen (1960), Kappa istatistiği, iki veya daha fazla puanlayıcının olduğu durumlarda, puanlayıcılar arası uyumu belirlemede kullanılabilmesi için geliştirmiştir. Bu istatistiğe göre uyum yüzdeleri (-1) ile (+1) arasında değer alır ve bu değer (+1)'e yaklaştıkça yüksek uyum olduğu şeklinde yorumlanır (Akt. Bilgen ve Doğan, 2017). Bu araştırmada hesaplanan uyum yüzdeleri "0,81< " olarak hesaplandığı için yüksek düzeyde uyum sağlandığı söylenebilir.

Bulgular

Bu bölümde Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi (PIKTES) kapsamında eğitim veren öğren öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde yaşadıkları problem ve çözüm önerileri ile ilgili olarak uygulanan görüşme formundan elde edilen araştırma bulgularına yer verilmiştir

Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Gerçek Hayata Uyarlanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çalışmanın birinci alt problemi “Yabancı uyruklu öğrencilerin hayat bilgisi dersi kazanımlarını gerçek yaşama uyarlama durumları hakkında ne düşünüyorsunuz?” biçimindedir. Bu alt problem doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 3’te belirtilmektedir.

Tablo 3

Kazanımların Gerçek Hayata Uyarlanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Öğretmen	f
Hayat Bilgisi Dersinin Gerçek Hayata Uyarlanma Durumu	Uyarlayabilme	Tamamen uyarlayabilme	Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18, Ö19	8
		Türkçe yeterliliğine göre uyarlayabilme	Ö2, Ö6, Ö11, Ö13	4
		Kazanımların somutlaştırılarak verilmesi durumunda uyarlayabilme	Ö9	1
	Uyarlamada zorluk yaşama	Okuma-yazma bilmeme durumundan kaynaklı olarak gerçek hayata uyarlamada zorluk yaşama	Ö1, Ö21	2
		Fiziki koşulların yetersizliği, kültürel farklılıklar, zaman sıkıntısı, uygun çevrenin olmaması ve araç-gereç eksikliğinden dolayı zorluk yaşama	Ö3, Ö15, Ö17	3
	Uyarlayamama	Pek uyarlayamama	Ö4, Ö10, Ö20	3

Öğretmenler, yabancı öğrencilerin hayat bilgisi dersi kazanımlarını gerçek hayata ne ölçüde adapte edebileceklerine ilişkin farklı yanıtlar vermiştir. Bir grup öğretmen, özellikle dil yeterliliği yeterli olduğunda, bu kazanımların günlük yaşamla son derece ilgili olduğunu ve dolayısıyla kolayca aktarılabilirliğini vurgulamıştır. Diğerleri ise öğrencilerin akademik içeriği pratik bağlamlarla ilişkilendirme becerilerini engelleyen dil eksiklikleri ve kültürel uyumsuzluklar gibi önemli engellere dikkat çekmiştir. Tablo 3’te görüldüğü üzere PİKTES öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere verdikleri hayat bilgisi dersinin gerçek hayata uyarlanabilirliğine ilişkin görüşleri “uyarlayabilme”, “uyarlamada zorluk yaşama” ve “uyarlayamama” şeklinde farklılaşmaktadır. Kazanımların gerçek hayata “tamamen uyarlanabileceğine” ilişkin görüş belirten 8 öğretmen olduğu, “öğrencilerin Türkçe yeterliliğine göre uyarlayabileceklerine” ilişkin görüş belirten 4 öğretmen olduğu ve “kazanımların somutlaştırılarak verilmesi durumunda uyarlanabileceğine”

ilişkin görüş belirten 1 öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Kazanımların “okuma-yazma bilmeme durumundan kaynaklı olarak gerçek hayata uyarlamada zorluk yaşanabileceğine” ilişkin görüş belirten 2 öğretmen olduğu ve kazanımların fiziki koşulların yetersizliği, kültürel farklılıklar, zaman sıkıntısı, uygun çevrenin olmaması ve araç gereç eksikliğinden dolayı gerçek hayata uyarlamada zorluk yaşanabileceğine” ilişkin görüş belirten 3 öğretmen olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü üzere kazanımların “gerçek hayata pek uyarlanamayacağına” ilişkin görüş belirten 3 öğretmen olduğu tespit edilmiştir.

Kazanımların gerçek hayata uyarlanabileceğine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Uyarlama konusunda zorlandıklarını düşünmüyorum çünkü çocukları günlük ihtiyaçları, öğrenmesi gereken toplumsal ve milli konular çocuğun yaşıyla paralellik göstermektedir. (Ö5)

Kazanımları genel olarak hayatlarına uyarlayabiliyorlar. (Ö16)

Başarılı bir şekilde gerçek yaşama uyarlıyorlar. Pazar alışverişlerinde bilinçli tüketici duyarlı bireyler olma yönünde teşvik edip gerçek yaşama uyarlıyorlar. (Ö19)

Kazanımların Türkçe yeterliliğine göre gerçek hayata uyarlanabileceğine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Dil bilgisi ve Türkçe yeterlilikleri ölçütünde günlük hayat bilgileri gayet uygun ve etkili. (Ö2)

Hayatın içinden olayları öğrenerek bunu az da olsa içselleştirip sorunları çözebiliyor kendini ifade edebiliyor. (Ö11)

Hayat Bilgisi Dersinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çalışmanın ikinci alt problemi “Yabancı uyruklu öğrencilere hayat bilgisi dersi verirken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” biçimindedir. Bu alt problem doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 4’te belirtilmektedir.

Tablo 4

Uygulamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmen	f
Hayat Bilgisi Dersi Verilirken Karşılaşılan Sorunlar	Materyal kullanımındaki yetersizlikten dolayı kazanımların tam olarak anlaşılamaması ve soyut kalması	Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö18, Ö19	7
	Kültürel farklılıklar	Ö5, Ö12, Ö16	3
	Dil yetersizliği	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20, Ö21	9
	Ölçme ve değerlendirmede zorlanma	Ö3	1
	Okul kurallarının benimsenmemesi	Ö7	1

Dil yetersizliği, öğrencilerin anlama ve katılımını etkileyen birincil engel olarak tanımlanmıştır. Diğer zorluklar arasında yetersiz eğitim materyalleri, kültürel farklılıklar ve sınıf yönetimi ve değerlendirmedeki sorunlar yer almaktadır. Bu sorunlar, dil engellerinin öğretim etkinliği ve öğrenci katılımı üzerindeki etkisini vurgulayan Ak (2020) ve Sariahmetoğlu ve Kamer (2021) gibi daha önceki çalışmalarla uyumludur. Tablo 4’te görüldüğü üzere PİKTES öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere hayat bilgisi dersi verirken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri “materyal kullanımındaki yetersizlikten dolayı kazanımların tam olarak anlaşılamaması ve soyut kalması”,

“kültürel farklılıkları”, “dil yetersizliği”, “ölçme ve değerlendirme zorlanma” ve “okul kurallarının benimsenmemesi” şeklinde farklılaşmaktadır. Buna göre materyal kullanımındaki yetersizlikten dolayı kazanımların tam olarak anlaşılabilmesi ve soyut kalmasından dolayı hayat bilgisi dersinde problem yaşayan 7 öğretmen olduğu, kültürel farklılıklardan dolayı hayat bilgisi dersinde problem yaşayan 3 öğretmen olduğu, dil yetersizliğinden dolayı hayat bilgisi dersinde problem yaşayan 9 öğretmen olduğu, ölçme ve değerlendirmede zorlanmadan dolayı hayat bilgisi dersinde problem yaşayan 1 öğretmen olduğu ve okul kurallarının benimsenmemesinden dolayı hayat bilgisi dersinde problem yaşayan 1 öğretmen olduğu tespit edilmiştir.

Materyal kullanımındaki yetersizlikten dolayı kazanımların tam olarak anlaşılabilmesi ve soyut kalmasından dolayı hayat bilgisi dersinde problem yaşayan öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Yeterli ve ilgili görsel eksikliğinden dolayı kavramlar konusunda sıkıntı çekiliyor. (Ö9)

Materyal ve doküman eksikliğinden ve gramer yapısından kaynaklanan sorunlarla karşılaşyorum. (Ö11)

Yabancı uyruklu öğrenciler için bazı kavramlar soyut kalıyor. Bu yüzden kavram öğretmede zorlanıyorum. (Ö19)

Kültürel farklılıklardan dolayı hayat bilgisi dersinde problem yaşayan öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Kültürleri gereği ailelerinden öğrendikleriyle okulda öğrendiklerinin çatışma durumu olması. Örnek verecek olursak erkek öğrencilerin kız öğrencilerinin yanında oturmak istememesi dini anlamda günah olarak ailesi tarafından öğretilmesi. (Ö5)

Kültür farkının bizleri çok zorladığını söyleyebilirim. Bu bizim için büyük bir eksi bence. (Ö12)

Kendi kültürlerine uymayan kazanımları hayatlarına uyarlayamıyorlar. (Ö16)

Hayat Bilgisi Dersinin Uygulama Süresinin Kazanım ve İçerikler Açısından Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çalışmanın üçüncü alt problemi “Yabancı uyruklu öğrencilere verilen hayat bilgisi dersinin uygulama süresi içerik ve kazanımlar için yeterli midir?” biçimindedir. Bu alt problem doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 5’te belirtilmektedir

Tablo 5

Uygulama Süresinin Kazanım ve İçerikler Açısından Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmen	f
Hayat Bilgisi Dersinin Uygulama Süresinin Kazanım ve İçerikler Açısından Yeterlilik Durumu	Yeterli Yeterli değil	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö17, Ö19, Ö21 Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20	8 13

Öğretmenlerin çoğunluğu, hayat bilgisi dersleri için ayrılan sürenin, bazı kavramların karmaşıklığı ve öğrencilerin dil engeli nedeniyle tekrarlama ihtiyacı göz önüne alındığında yetersiz olduğunu belirtmiştir. Daha anlamlı bir öğrenme deneyimi sağlamak için sürenin uzatılmasını önerdiler. Bu öneri, mülteci öğrenciler için esnek eğitim düzenlemelerine duyulan ihtiyacı vurgulayan Erdoğan (2020) tarafından da desteklenmektedir. Tablo 5’te görüldüğü üzere PİKTES öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere verdikleri hayat bilgisi dersinin kazanımlarının ve içeriklerinin

uygulama süresi açısından yeterliliğine ilişkin iki farklı görüşün olduğu belirlenmiştir. Buna göre PİKTES öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilere verilen hayat bilgisi dersi kazanım ve içeriklerinin uygulama süresi açısından yeterliliği “yeterli” ve “yeterli değil” şeklinde farklılaşmaktadır. Hayat bilgisi dersinin uygulama süresinin kazanım ve içerikler açısından yeterli olduğuna yönelik görüş belirten 8 öğretmen olduğu ve Hayat bilgisi dersinin uygulama süresinin kazanım ve içerikler açısından yeterli olmadığına ilişkin görüş belirten 13 öğretmen olduğu tespit edilmiştir.

Hayat bilgisi dersinin uygulama süresinin kazanım ve içerikler açısından yeterli olduğuna yönelik görüş belirten öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Yeterli ancak öncesinde dil ile ilgili sorunlara çözüm bulunduğunda daha verimli hale gelecektir. (Ö21)

Hayat bilgisi dersinin uygulama süresinin kazanım ve içerikler açısından yeterli olmadığına yönelik görüş belirten öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Tema süreleri iş günüyle çok uyumuyor. Bazı konular öğrencilerinin çok soyut kalıyor. Kazanım süreleri bence çok yeterli değil. (Ö8)

İçerik olarak basitten karmaşığa gidiyor fakat uygulama süresi ve ders saatleri yetersiz kalıyor. Kazanımlar ise biraz daha yabancı öğrencilere yönelik olabilir. (Ö13)

Aslında hayat bilgisi dersinin daha fazla saat olması gerektiğini düşünüyorum çünkü hayatı ve sosyal yaşamı sadece Türkçe öğrenerek değil hayat bilgisi dersleri ile toplumumuzu örf ve adetlerimizi pekiştirerek öğretebileceğimizi düşünüyorum. (Ö14)

Hayat Bilgisi Dersinde Ölçme Değerlendirme Amacıyla Kullanılan Yöntemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Yabancı uyruklu öğrencilere verilen hayat bilgisi dersinde ölçme değerlendirme amacıyla hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?” biçimindedir. Bu alt problem doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 6’da belirtilmektedir.

Tablo 6

Ölçme Değerlendirme Amacıyla Kullanılan Yöntemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Öğretmen	f
Hayat Bilgisi Dersinde Ölçme Değerlendirme Amacıyla Kullanılan Yöntemler	Alternatif Ölçme Araçları	Gözlem	Ö12, Ö17	2
		Drama	Ö6, Ö11	2
		Proje	Ö3	1
		Performans değerlendirme	Ö5, Ö8	2
		Kavram haritası	Ö1, Ö21	2
	Geleneksel Ölçme Araçları	Soru-cevap	Ö2, Ö4, Ö14, Ö15, Ö19, Ö20	6
		Eşleştirme	Ö9, Ö16	2
		Doğru-yanlış	Ö10	1
		Çoktan seçmeli test	Ö7, Ö13, Ö18	3

Öğretmenler geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin bir karışımını kullanmıştır. Çoktan seçmeli ve doğru/yanlış soruları gibi geleneksel yöntemler yaygın olmakla birlikte, öğrencilerin dil sınırlamalarına uyum sağlamak için gözlem ve performans değerlendirmesi gibi alternatif stratejiler de kullanılmıştır. Tablo 6’da görüldüğü üzere yabancı uyruklu öğrencilere hayat

bilgisi dersi veren PİKTES öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde ölçme değerlendirme amacıyla kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşleri “alternatif ölçme araçları” ve “geleneksel ölçme araçları” olarak farklılaşmaktadır. Buna göre hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme araçlarından “gözlem” yöntemini kullanan 2 öğretmen olduğu, “drama” yöntemini kullanan 2 öğretmen olduğu, “proje” yöntemini kullanan 1 öğretmen olduğu, “performans değerlendirme” yöntemini kullanan 2 öğretmen olduğu ve “kavram haritası” yöntemini kullanan 2 öğretmen olduğu tespit edilmiştir.

Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme araçlarından gözlem yöntemini kullanan öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öğrencilerin performanslarını gözlemleyerek değerlendiriyorum. (Ö12)

Özellikle uygulama ve araştırma yaptırdığım kazanımlarda gözlem yöntemini kullanıyorum. (Ö17)

Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme araçlarından drama yöntemini kullanan öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öğrencilerin verilen kazanım sonrası öğrenip öğrenmediklerini genellikle canlandırarak, rol oynayarak belirlemeye çalışıyorum. Bunun yanı sıra örnek olay, tartışma ve problem çözme yöntemlerini de kullanıyorum. (Ö6)

Hayat bilgisi dersinde drama yöntemini kullanıyorum. (Ö11)

Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme araçlarından proje yöntemini kullanan öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Öğrencilerin uygulamalı kazanımlarda öğrenip öğrenmediklerini belirlemek adına proje tabanlı değerlendirmeyi kullanıyorum. Bunun yanı sıra uygulama esnasındaki performanslarını değerlendirmeyi ve gözlem yapmayı da tercih ediyorum. (Ö3)

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Olumlu Katkı Sağlayabilecek Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çalışmanın beşinci alt problemi “Yabancı uyruklu öğrencilere verilen hayat bilgisi dersi öğretim programını olumlu etkileyebilecek önerileriniz nelerdir?” biçimindedir. Bu alt problem doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 7’de belirtilmektedir.

Tablo 7

Öğretim Programına Olumlu Katkı Sağlayabilecek Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Öğretmen	f
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını Olumlu Etkileyebilecek Öneriler	Dersin içeriğine yönelik	Kazanımların basitleştirilerek uzun sürede verilmesi	Ö6, Ö16, Ö20	3
		İçeriklerin basitten zora doğru zenginleştirilmesi	Ö7	1
		Farklılıklara saygı, kendini ve çevreyi tanıma, özgüven gelişimi ve temel değerler konulu etkinliklerin artması	Ö8, Ö17, Ö19	3
	Dersin uygulanma şekline yönelik	Duygulara yönelik becerilerin artması	Ö3	1
		Somut ve görsele dayalı etkinliklerin artması	Ö1, Ö12, Ö14	3
		Okul dışı etkinliklerin artması	Ö2	1
		Uygulamalı ve günlük yaşama uyarlanabilir etkinliklerin artması	Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö18, Ö21	6
	Diğer	Materyal ve kaynak probleminin giderilmesi	Ö11, Ö15	2
		Ders saatlerinin artması	Ö13	1

Öğretmenler, müfredat çıktılarının basitleştirilmesi, görsel ve uygulamalı etkinliklerin artırılması ve kültürel açıdan ilgili örneklerin dahil edilmesi gibi çeşitli iyileştirmeler önermiştir. Ayrıca kültürlerarası yetkinlik konusunda daha fazla materyal desteği ve mesleki gelişim çağrısında bulundular. Tablo 7’de görüldüğü üzere yabancı uyruklu öğrencilere PİKTES öğretmenleri tarafından verilen hayat bilgisi dersi öğretim programını olumlu etkileyebilecek önerilere ilişkin görüşler “dersin içeriğine yönelik”, “dersin uygulanma şekline yönelik” ve “diğer” olarak farklılaşmaktadır. Buna göre PİKTES öğretmenleri tarafından yabancı uyruklu öğrencilere verilen hayat bilgisi dersinde dersin içeriğine yönelik öğretim programını olumlu etkileyebilecek “kazanımların basitleştirilerek uzun sürede verilmesi” yönünde görüş belirten 3 öğretmen olduğu, “içeriklerin basitten zora doğru zenginleştirilmesi” yönünde görüş belirten 1 öğretmen olduğu, “farklılıklara saygı, kendini ve çevreyi tanıma, özgüven gelişimi ve temel değerler konulu etkinliklerin artması” yönünde görüş belirten 3 öğretmen olduğu ve “duygulara yönelik becerilerin artması” yönünde görüş belirten 1 öğretmen olduğu tespit edilmiştir.

PİKTES öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin içeriğinde kazanımların basitleştirilerek uzun sürede verilmesi yönünde belirttikleri önerilerden bazıları şunlardır:

Bazı kazanımların daha basite indirgenebileceğini ve daha uzun bir sürece yayılabileceğini düşünüyorum. (Ö6)

Kazanımlar sadeleştirilmeli ve yeterli süre verilmelidir. (Ö16)

PİKTES öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin içeriğinde içeriklerin basitten zora doğru zenginleştirilmesi yönünde belirttikleri önerilerden bazıları şunlardır:

Dönem ortasında kaydı yeni yapılan öğrencilerde tam öğrenme modeli uygulamak oldukça zor. Bireyselleştirilmiş öğretim programları oluşturulmalıdır. Öğrencinin öğrenme hızına göre içerik basitten zora doğru zenginleştirilmelidir. (Ö7)

PİKTES öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinin içeriğinde farklılıklara saygı, kendini ve çevreyi tanıma, özgüven gelişimi ve temel değerler konulu etkinliklerin artması yönünde belirttikleri önerilerden bazıları şunlardır:

Farklılıklara saygı gösterme konusunun üstünde durarak özgüvenlerini geliştirmek ve Türkçeyi

etkili kullanma konusunda gelişmelerini sağlamak için etkinlik, konuşma çalışmaları, okuma ve drama etkinlikleri yapılabilir. (Ö17)

Yabancı uyruklu öğrencilerin hayatlarından örnekler olması onlar için avantajlı olabilir. Programda farklı öğrenci tiplerinden farklı hayatlardan örnekler onların kültürlerinden kesit bulmaları onları iyi hissettirebilir. (Ö19)

Genel olarak bulgular, çok kültürlü ortamlarda hayat bilgisi öğretiminde dil desteği, müfredat uyarlaması ve öğretmen eğitimini vurgulayan çok yönlü bir yaklaşıma duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Esen (2020) “Türkiye’ye göç eden Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sürecini ve bu süreçte yaşanan zorluklarını” araştırdığı çalışmada uyum süreci geçirmeden okullara dağıtılmasının zorluklara sebep olduğunu belirtmektedir. Öğretmen veli iletişimi de dil yetersizliğinden ötürü sorunlarla karşılaştığını dile getiren katılımcılar öğrencilerin davranış, temizlik, kültürel farklılıklar ve maddi sorunlardan ötürü uyum sürecinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada belirtilen dil yetersizliğinden kaynaklı sorunlar ve kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunlar çalışmamızla uyum sağlamaktadır. Çatalbaş, Sarıtaş ve Şahin (2016)’in okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve idarecilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yollarını ortaya çıkarmak amacıyla yaptığı çalışmada, dil ve davranış sorunu, Milli Eğitim-okul ve okul- aile işbirliği sorunları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadaki dil yetersizliğinden kaynaklı olan davranış sorunları da yine çalışmamızla uyum sağlamaktadır. Kirmayer ve arkadaşlarının (2011) yaptıkları çalışmada göçmenlerin ruh sağlığını olumsuz etkileyen sorunlardan birinin çocukların dil ve kültür farklılıkları sebebiyle yaşadıkları iletişim sorunları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sarıahmetoğlu ve Kamer’in (2021) Kastamonu ili içinde ortaokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim halinde olan idareci ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada da tıpkı bizim çalışmamızda olduğu gibi bu araştırma sonucuna göre de karşılaşılan en büyük sorun yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilini bilmemeleridir. Türkçeyi tam olarak anlayamadıkları için akademik başarılarının düşük olduğu ve arkadaşları tarafından dışlandığı da gözlemlenmiştir. Ak (2020) yaptığı çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin okula ilk başladıkları zamanlarda Türkçeyi tam olarak bilmemelerinden ötürü öğretmenleriyle işaretler ile anlaşabildiklerini belirtmiştir. İlgili alan yazın değerlendirildiğinde bizim araştırmamızın sonucunda da olduğu gibi dil yetersizliği karşılaşılan en temel sorundur.

Çalışmaya katılan PİKTES öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde öğrencilerin tamamının hayat bilgisi dersinde zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Hayat bilgisi dersinde öğretmenlerin zorluk yaşamasının en temel sebebi elbette ki Türkçe dilini öğrencilerin tam olarak bilmemesinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin kelime bilgilerinin yetersiz olması, hayat bilgisi ders içeriğindeki okuduğunu anlama ve ifade etme konularında dil konusunda yetersiz olmalarından kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar.

Çalışmaya katılan PİKTES öğretmenlerinin büyük çoğunluğu hayat bilgisi dersi uygulama süresinin içerik ve kazanım açısından yeterli olmadığını dile getirmiştir. Hayat bilgisi dersi kazanımlarının bazıları soyut olduğu için öğretiminin daha uzun zaman aldığını, kazanımların yabancı uyruklu öğrenciler için sadeleştirilmesi gerektiği, örf ve adetler ile birlikte toplumsal kuralları öğrenmeleri için daha çok pekiştirme için süreye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Yabancı uyruklu öğrencilere hayat bilgisi dersi veren ve çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları geleneksel ölçme yöntemlerinden soru cevap yöntemini özellikle okuma yazmalarının yetersizliğinden ötürü kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler hayat bilgisi dersinde öğrendiklerini belirleyebilmek amacıyla çoktan seçmeli test ile birlikte açık uçlu sorular ve kısa cevaplı sorular yöntemini kullandıklarını belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları somut kavramların daha kolay anlaşılmasından ötürü görsel eşleştirmeler kullandığını, dilde yaşadıkları zorluklardan nedeniyle eşleştirme ve tek kelimelik cevaplı değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kavramları doğru öğrenip öğrenmediklerini tespit etmek amacıyla doğru yanlış yöntemini kullandığını belirten öğretmenler de bulunmaktadır.

Genel olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin hayat bilgisi dersi ölçme değerlendirme cevaplarına bakıldığı zaman aslında tek bir yöntemi değil birkaç yöntemi bir arada kullandıkları böylece her açıdan değerlendirme yaptıkları gözlemlenmiştir. Geleneksel yöntemlerden en fazla soru cevap yöntemini kullandıklarını, eşleştirme, doğru yanlış, çoktan seçmeli test yöntemlerini de kullanarak değerlendirme yaptıklarını dile getirmişlerdir. Geleneksel ölçme yöntemlerinden soru cevap yöntemini daha çok tercih etmelerindeki asıl amacın öğrencilerin ifade etmesinin kolay olması sonucuna ulaşılmıştır. Alternatif ölçme yöntemlerinden drama, performans değerlendirme, drama, proje, kavram haritası, V diyagramı gibi yöntemleri de kullandıkları bazen birkaç yöntemi birlikte kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ak'ın (2020) Türkçe dersinde karşılaşılan zorlukları incelediği çalışmasında çalışmaya katılan öğrenciler sınavlarda daha çok boşluk doldurma ve doğru-yanlış türünden olan sorularda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç bizim çalışmamızla örtüşmemektedir. Oysa ki bizim çalışmamıza katılan öğretmenlerin en çok tercih ettiği yöntemler boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli test sorularıdır.

Yabancı uyruklu öğrencilere verilen hayat bilgisi dersi öğretim programını olumlu etkileyebilecek farklı konularda önerilerde bulunan öğretmenlerden 2 (%66) öğretmen ders saatinin artırılmasını önerirken, 1 (%33) öğretmen materyal ve kaynak konusundaki eksiklikler giderildiği takdirde öğretim programının daha etkili olacağını belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları materyal konusundaki eksiklikler giderilerek öğretim programı içerisinde daha fazla görsel, video, kaynak kullanılmasının öğretim programını zenginleştireceğini belirtirken, öğretmenlerden bazıları öğrencilerin dil problemi yaşamasından ötürü hayat bilgisi dersi kazanımlarının daha anlaşılır olması için ders saati süresinin artırılmasını önermiştir. Dilmaç ve Şimşir'in (2018) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin problemlerin çözümüne getirdiği öneriler; dil eğitimi, birlikte eğitim, ayrı eğitim, aile ile irtibat kurmak, rehberlik etkinlikleri ve sosyal faaliyetler şeklinde bölümlerden oluşmaktadır. İlgili alan yazında yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe, fen bilgisi, matematik vb. ders kazanımlarını dil yetersizliği, genel uyum problemi vb. nedenlerden dolayı kazanamadıkları ve tam olarak gerçek hayata uyarlayamadıkları anlaşılmıştır. Bu hususta ilgili alan yazında elde edilen sonuçların araştırma bulgusu ile benzerlik gösterdiği ve araştırma bulgusunun ilgili alan yazın tarafından desteklendiği anlaşılmaktadır.

PİKTES öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde karşılaştıkları zorluklar arasında en belirgin olanın öğrencilerin dil yetersizliği olduğu görülmektedir. Bu hususta hayat bilgisi dersinin birinci ve ikinci sınıfta da veriliyor olmasından dolayı PİKTES öğretmenlerinin yalnızca üçüncü sınıfta başlayan uyum sınıfında değil birinci sınıftan itibaren yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü sınıflarda bulunmasının uyum sınıfına başlayana dek öğrencilere avantaj sağlayacağı düşünülmektedir. Hayat bilgisi dersinin günlük yaşam becerilerini destekleyen bir ders olmasından dolayı özellikle dil yetersizliğinin tolere edilmesi adına öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde yer alan kazanımları

somutlaştırmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu hususta hazırlanan materyallerin ilgi çekici görsellerle ve Türkçe ve Arapça birlikte olacak şekilde hazırlanması gerektiği düşünülmektedir.

Etik Kurul Onayı: Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 04/03/2024, 451161 sayılı karar.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Bu araştırma Emrullah AKCAN danışmanlığında CANAN GÜNAY tarafından yazılan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu nedenle katkı oranı birinci yazar için %90, ikinci yazar için %10 şeklinde beyan edilmektedir.

Çatışma Beyanı: Yazar(lar) potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

References

- Ak, N. (2020). *Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumda karşılaştığı sorunlar* [Problems of foreign students in adaptation to school]. [Unpublished master's thesis]. Akdeniz University.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme [A conceptual review of sampling methods and sample size problems in qualitative research]. *Bitlis Eren University Social Science Journal*, 7(1), 231–274. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/497090>
- Baştuğ, E. (2022). *Suriyeli öğrencilere matematik eğitimi veren öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar*. [Challenges faced by teachers who teach mathematics to Syrian students]. [Unpublished master's thesis]. Gaziantep University.
- Bilgen, Ö. & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması [The comparison of interrater reliability estimating techniques]. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78. <https://doi.org/10.21031/epod.294847>
- Çiftçi, E. (2019). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan “yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe” kitabında kültür aktarımı* [Culture transfer in the textbook “Turkish for foreign students” used in teaching Turkish as a second language]. XI. International World Language Turkish Symposium (16-18 July 2019), 1-9. <https://124.im/5gtE>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. New York: Sage.
- DGLL. (2022). *2021-2022 eğitim öğretim yılı yabancı uyruklu öğrenci verileri* [Data on foreign students for the 2021-2022 academic year]. http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
- Dilmaç, B. & Şimşir, Z. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Problems teachers' face and solution proposals in the schools where the foreign students are educated]. *Elementary Education Online*, 17(2), 1116- 1134. <https://10.17051/ilkonline.2018.419647>
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri [Instructional problems experienced by primary school teachers who have refugee students in their classes and their solutions for problems]. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42. [319194](https://doi.org/10.21031/medeniyet.294847)

- Erdoğan, M. (2020). *Suriyeliler barometresi 2019: Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi* [Syrians barometer 2019: Framework for living in harmony with Syrians]. Orion Kitabevi.
- Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar* [The integration (adaptation) of Syrian children into the Turkish education system and the problems experienced (Konya province case)]. [Unpublished master's thesis]. Necmettin Erbakan University.
- Hüseyin, E. (2020). *PIKTES projesinde görev alan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre uyum sınıflarındaki öğrencilere Türkçe öğretiminin incelenmesi* [Examining Turkish language teaching to students in adaptation classes according to the opinions of Turkish language teachers who took part in the PIKTES project]. [Unpublished master's thesis]. Erciyes University.
- Kapat, S. & Şahin, S. (2021). Türkçe öğretmenleri ve okul yöneticilerinin Suriyeli öğrenciler için açılan uyum sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri [Opinions of Turkish language teachers and school administrators on the application of the integration class for Syrian students]. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (25), 169-194. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032424>
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C., & Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal*, 183(12), 959-967. <https://doi.org/10.1503/cmaj.090292>
- Maltaş, N. B. (2022). *Sınıfta Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Mersin ili örneği)* [Problems and solution recommendations of primary school teachers with Syrian students in their class example of Mersin city] [Unpublished master's thesis]. Mersin University.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Ocak, G. & Beydoğan, Ö. (2003). İlköğretim okulları 3. Sınıf hayat bilgisi dersi içerik standartlarının öğretmen görüşlerine göre bazı değişkenler açısından yeterlilik düzeyi (Erzurum örneği) [The proficiency level of goals of consistency and to appropriatenes to the level of pupils for humanities course in 3rd year of primary schools standart definition- erzurum city sample]. *Gazi University Journal of Kırşehir Faculty of Education*, 6(1), 109-132. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1495977>
- OI - The Ombudsman Institution of the Republic of Türkiye. (2018). *Türkiye'deki Suriyeliler özel raporu* [Special report on Syrians in Türkiye]. Türkiye Cumhuriyeti Kamu Denetçiliği Kurumu Yayınları. https://paylasim.ombudsman.gov.tr/dokuman/documentuploads/suriye_rapor/index.html
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- PIKTES (2020). *Uyum sınıfları ile ilgili sıkça sorulan sorular* [Frequently asked questions about integration classes]. <http://PIKTES.gov.tr/izleme/Uploads/rehberlik/ss.pdf>
- PMM. (2023). *Yıllara göre geçici koruma altındaki Suriyeliler* [Syrians under temporary protection by year]. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Sarıahmetoğlu, H. & Kamer, S.T. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve uyumu: Sorunlar ve çözüm önerileri [Education and Adaptation of Foreign Students: Problems and Suggestions]. *MSKU Journal of Education*, 8(2), 612-634. <https://doi.org/10.21666/muefd.852569>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan çalışmalar [Problems faced with foreign students in primary schools]. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*, 25(1), 208-229. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/411863>
- Seydi, A. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar [Policies of Turkey Regarding the Solution of Educational Problems of Syrian

Refugees]. *Süleyman Demirel University Journal of Humanities and Social Sciences*, (31), 267-305. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/117752>

- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitimin-den beklentileri: Eskişehir örneği [Problems and expectations of refugee students about education and religious education: Case of Eskişehir]. *Eskisehir Osmangazi University Journal of Social Sciences*, 19(1), 107-133. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.457087>
- Uzunay, Ş. (2022). *Suriyeli öğrencilerin fen kavramlarını anlamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri* [Opinions of science teachers on the problems faced by Syrian students in understanding science concepts]. [Unpublished master's thesis]. Adıyaman University.
- Yavuz, Ö. & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin örneği [Education of school-age children in emergencies: The case of syrian refugees in Turkey]. *Journal of Migration*, 3(2), 175-199. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i2.578>