

Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Uyruklu Öğrencileri Motive Etme Davranışlarının Belirlenmesi

Ayşe YILMAZ¹, Duygu KOÇAK^{2*}

ÖZET

Gönderim: 19/09/2025
Kabul: 29/10/2025
Yayın: 30/11/2025

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmak için kullandıkları stratejileri, bu stratejilerin dayanaklarını ve uygulamada karşılaşılan güçlükleri incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2023–2024 akademik yılında Alanya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan ve sınıflarında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan 12 sınıf öğretmeniyle yürütülen nitel bir durum çalışmasıdır. Veriler, “Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Uyruklu Öğrencileri Motive Etme Davranışlarının Belirlenmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmış; içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmacı-uzman uyumu üzerinden hesaplanan güvenilirlik oranı %90'dır. Bulgular, öğretmenlerin en sık gösterip-yaptırma yöntemine başvurduğunu; sevgi dili, öğrencileri kaynaştırma, dramatizasyon ve oyun temelli etkinliklerin izlediğini göstermektedir. Türk öğrencilerden farklı olarak yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken beden dili, taklit, aile ile yoğun iletişim ve kimi bağlamlarda fiziksel temas gibi iletişim odaklı yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Motivasyon sürecinin başlıca engeli dil problemidir; buna anlamlandırma güçlükleri ve genel iletişim sorunları eşlik etmektedir. Öğretmenlerin yöneticilerden temel beklentisi, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kurumsal düzeyde güçlendirilmesi, yabancı öğrencilerin sınıflara dengeli dağıtılması ve ek dil destek programlarının açılmasıdır. Sonuçlar, dil edinimini destekleyen yapısal politikalar ile sınıf içinde uygulamalı, kapsayıcı ve ilişki temelli pedagojilerin birlikte işletilmesinin motivasyon ve katılımı anlamlı biçimde güçlendireceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Motivasyonu, Yabancı Uyruklu Öğrenci, Motivasyon.

Determining Primary School Teachers' Motivational Behaviors Toward Foreign Students

ABSTRACT

Received: 19/09/2025
Accepted: 29/10/2025
Published: 30/11/2025

This study aims to examine the strategies employed by elementary school teachers to enhance the learning motivation of foreign-national students, the rationales underpinning these strategies, and the challenges encountered in practice. Conducted as a qualitative case study, the research involved 12 elementary school teachers who taught foreign-national students in public and private schools affiliated with the Alanya District Directorate of National Education during the 2023–2024 academic year. Data were collected through face-to-face interviews using the “Semi-Structured Interview Form for Identifying Elementary Teachers' Behaviors to Motivate Foreign-National Students” and analyzed via content analysis. The inter-coder reliability (researcher-expert agreement) was calculated at 90%. Findings indicate that teachers most frequently employ the demonstration–practice method, followed by the use of an affectionate/positive discourse, social integration activities, dramatization, and game-based practices. Compared to Turkish students, communication-focused approaches—particularly body language, imitation, more intensive contact with families, and, in some contexts, physical touch—stand out when working with foreign-national students. The primary obstacle to motivation is the language barrier, accompanied by difficulties in meaning-making and general communication problems. Teachers' main expectations from school administrators include strengthening Turkish as a second language instruction at an institutional level, ensuring balanced distribution of foreign-national students across classes, and providing supplementary language support programs. Overall, the results suggest that combining structural policies that support language acquisition with classroom pedagogies that are hands-on, inclusive, and relationship-centered can substantially enhance students' motivation and participation.

Keywords: Student Motivation, Foreign Student, Motivation.

¹ Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, 0009-0007-3896-9780

² Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye, 0000-0003-3211-0426

* Sorumlu Yazar: Duygu KOÇAK, duygu.kocak@alanya.edu.tr

1. GİRİŞ

Eğitim, bireylerin toplumsal yaşam için gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazanmasını amaçlayan dinamik ve süregelen bir süreçtir (Ertürk, 1986). Bu süreç, ailede başlayan kültürel aktarımlarla temellenir; büyüklerin doğru ve değerli gördüğü tutumların yeni kuşaklara iletilmesi yoluyla toplumsal sürekliliği sağlar (Yılman, 2006). Bilgiye duyulan ihtiyaç kişinin doğduğu andan itibaren, bilgiye erişme ve bilgiyi kullanma kapasitesini geliştiren bir öğrenme yolculuğudur (Özyılmaz, 2013). Yaşam boyu öğrenme perspektifinden bakıldığında eğitim, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın bireyin farklı dönemlerinde yeni bilgi ve becerilerin edinilmesiyle ilerler (Erdem, 2006). Bununla birlikte, bireylerin söz konusu kazanımları yalnızca öz-çabayla elde etmesi çoğu zaman mümkün değildir; eğitimin niteliği büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri, pedagojik donanımı ve mesleğe ilişkin etik duruşlarıyla belirlenir (Başaran, 1993).

Türkiye’de eğitim sistemi, devlet tarafından yurttaşların yetiştirilmesine yönelik bütüncül bir yapı içinde tasarlanmıştır (Bostancı, 2017). Sistem; okul öncesinden ortaöğretime ve yaygın eğitim kurumlarına uzanan geniş bir kurum ağını içerirken, yalnızca akademik bilgi aktarımını değil, aynı zamanda kültürel değerlerin yeni kuşaklara iletimini de üstlenir (Başaran, 2006). Günümüzde bilgiye erişim teknolojik araçlar sayesinde “kolay” görünse de öğrenmenin planlanması, ölçülmesi ve sürdürülebilir kılınması hâlâ eğitim sisteminin ve bu sistemin en kritik unsuru olan öğretmenin sorumluluğundadır. Bu nedenle, eğitim sisteminin toplumun değişen ihtiyaçlarına yanıt verebilmesi, sahada görev yapan öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarına doğrudan bağlıdır.

Öğretmenlik, insanlık tarihi boyunca bilginin kuşaktan kuşağa aktarılmasında merkezi bir rol oynamış; özellikle 19. yüzyıldan itibaren modern toplumlarda profesyonel bir meslek olarak kurumsallaşmıştır (Ergün, 2005; Gönülaçar, 2016). Cumhuriyet dönemi ve sonrasında Türkiye’de öğretmenlik, yalnızca ders içeriğini aktarmakla sınırlı görülmemiş; toplumsal liderlik, değer aktarımı ve toplumsal değişimin desteklenmesi gibi geniş bir sorumluluk alanıyla tanımlanmıştır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005; Balcı, 1991). Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesi öğretmenliği “özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlar; öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) ile donatılmasını hukuken hükme bağlar (MEB, 1973; Öztürk, 2010). Bu çerçevede, öğretmenlik mesleğinin meslekleşmesini sağlayan koşulların—örgün mesleki eğitim, meslek kültürü, seçme ve denetim süreçleri, toplumsal ve hukuki tanınırlık, meslek etiği—sistemli biçimde kurumsallaşmasını gerektirir (Celep & Doğan, 2004).

Öğretmenliğin temel özellikleri arasında fedakârlık ve sevgi, bireyi şekillendirme sorumluluğu, toplumsal liderlik ve meslek etiğine bağlılık öne çıkar (Helvacı, 2005). Öğretmen, sınıf içinde öğretimi planlayıp uygulayan; gözetmenlik, rehberlik ve yöneticilik rollerini üstlenen; sınıf dışında ise veli ve toplumla iletişimi sürdüren bir profesyoneldir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Eğitim politikalarının sahadaki başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin bu çok yönlü rollerini mesleki yeterlik ilkeleri doğrultusunda yerine getirmelerine bağlıdır. Öğretmenlerin kendini geliştirmesi, çağın gerektirdiği teknolojik gelişmeleri izlemesi ve bunları öğretim süreçlerine entegre edebilmesi, güncel eğitim hedeflerine ulaşmanın önkoşulu hâline gelmiştir (Şişman, 2006; Terzi, 2010; Yazar, 2019).

Bu bağlamda sınıf öğretmenliği, ilkökul düzeyinde öğrencilerin temel akademik becerileri (okuma, yazma, sayısal düşünme) ile sosyal-duygusal gelişimlerinin temellendiği kritik bir konuma sahiptir. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, program hedeflerinin yaşantıya dönüştürülmesi ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme motivasyonlarının güçlendirilmesi özellikle sınıf öğretmenlerinin planlama ve uygulama becerilerine dayanır.

(Göçer, 2014). İlkokulda kazanılan bilgi ve beceriler, öğrencinin sonraki eğitim kademelerindeki tüm öğrenme deneyimlerinin iskeletini oluşturur (Gürkan, 1993). Dolayısıyla sınıf öğretmeni, yalnızca programın uygulayıcısı değil; öğrenciyi hayata hazırlayan, karakter ve değer gelişimine rehberlik eden, iyi bir insan ve yurttaş olma yolculuğunda model oluşturan bir figürdür (Demir, 2023; Daş, 2020).

Türkiye'nin son yıllarda karşı karşıya olduğu önemli dönüşümlerden biri, eğitim ortamlarındaki yabancı uyruklu öğrenci varlığının artmasıdır. Resmi verilere göre eğitim çağındaki yabancı nüfus 2022 yılı itibarıyla 1,3 milyonun üzerindedir ve bunun yaklaşık 935 bininin örgün eğitime dâhil edildiği raporlanmıştır (MEB, 2022). Bu öğrenciler, başta İstanbul, Gaziantep, Hatay ve Şanlıurfa olmak üzere Türkiye'nin pek çok ilinde yoğunlaşmakta; ülke dağılımında Suriyeli öğrenciler çoğunluğu oluştururken, Irak ve Afganistan gibi çatışma bölgelerinden gelen önemli sayıda öğrenci de bulunmaktadır (AFAD, 2018; Türkiye Mülteci Konseyi, 2023). Erişim, süreklilik, dil ve uyum, akademik destek ve psikososyal iyilik hâli gibi alanlarda yeni gereksinimler doğmuş; sınıf içi heterojenlik artmıştır. Bu tablo, öğretmenlerin pedagojik esnekliklerini, kültürel duyarlılıklarını ve motivasyon sağlama stratejilerini yeniden düşünmelerini gerektirmektedir.

Öğrenme motivasyonu, akademik başarı ve eğitime katılımın en güçlü belirleyicilerinden biridir (Başaran, 1982). Güncel kuramsal yaklaşımlar, motivasyonun tek bir teknikle sağlanamayacağını; bireysel farklılıklar, bağlam, görev yapısı ve ödül/destek düzeneklerinin uyum içinde tasarlanması gerektiğini vurgular. Öz-belirleme kuramı öğrenenlerin özerklik, yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının karşılanmasıyla içsel motivasyonu yükselttiğini; sosyal bilişsel yaklaşım ise öz-yeterlik, hedef belirleme ve öz-düzenleme süreçlerinin ısrar ve katılımı artırdığını göstermektedir (Deci & Ryan, 2000; Schunk & Zimmerman, 2012). Sınıf düzeyinde, öğretmenlerin güvenli ve kapsayıcı bir iklim kurması, farklılaştırılmış deneyimler sunması, ulaşılabilir ama iddialı hedefler belirlemesi ve etkili geri bildirim döngüleri işletmesi öğrencilerin motivasyonunu güçlendiren başlıca uygulamalardır; aidiyet ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri de sınıf motivasyonunun kilit bileşenleridir (Wentzel, 2017). Bu stratejiler, göçmen/çok dilli öğrenciler için yalnızca akademik çıktıları değil, okula aidiyet ve sosyal uyumu da desteklemektedir; kapsayıcı pedagojinin ve dilsel engellerin azaltılmasının motivasyon ve katılımı artırdığı, uluslararası izleme raporlarında ayrıntılı biçimde gösterilmiştir (UNESCO, 2020). Buna karşın, öğrencilerin motivasyonunun eğitim kademeleri ilerledikçe azalabildiğine dair bulgular, sınıf düzeyinde sistematik motivasyon uygulamalarına duyulan ihtiyacı artırmaktadır (Eccles & Wigfield, 2002; ayrıca bkz. Robbins, 1994). Bu bağlamda, öğretmen uygulamalarının öz-belirleme ve öz-düzenleme ilkeleriyle hizalanması; çok dilli/çok kültürlü sınıflarda dil desteği ve kapsayıcı öğretim düzenekleriyle bütünleştirilmesi gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerine biçilen roller genel olarak öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrencinin öğrenme yaşantılarını zenginleştirme, çevre olanaklarını eğitsel amaçlarla kullanma ve toplumsal gelişime katkı sunma gibi sorumlulukları kapsar (Zembat, 2015). Öğretmen, bir yandan sınıf içi düzeni ve akademik disiplinin sürekliliğini sağlarken; diğer yandan öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını tanıyan, sözlü ve yazılı ifadelerine değer veren ve öğrenenin öz yeterliğini besleyen bir rehber rolü üstlenir (Gould, 2007, akt. Demir, 2023). Öğretmenlik mesleğinin yasal temelleri—Anayasa, personel rejimi, eğitim yasaları, ilgili yönetmelikler, şûra kararları ve kalkınma planları—bu rollerin kurumsal dayanağını oluşturur (Helvacı & Şimşek, 2008). Dolayısıyla, öğretmenin mesleki gelişimi ve sınıf uygulamalarının niteliği, yalnızca bireysel tercihlere değil, aynı zamanda kurumsal ve yasal çerçeveye de bağlıdır.

Bu çok katmanlı bağlam, sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerle yürüttükleri öğretim süreçlerinde motivasyon stratejilerini nasıl seçtikleri ve uyguladıkları sorusunu güncel ve önemli kılmaktadır. Literatürde, motivasyonun ilke ve teknikleri ayrıntılı olarak tartışılmakla birlikte (Ergül, 2005; Robbins, 1994), heterojen sınıflarda—özellikle dil, kültür ve göç deneyiminin belirgin olduğu gruplarda—öğretmen uygulamalarının saha temelli kanıtlarla sistematik biçimde belgelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu boşluk, sınıf öğretmenlerinin pratiklerini ve karşılaştıkları güçlükleri görünür kılacak, etkili stratejileri örnekleyecek ve politika-uygulama köprüsüne katkı sunacak araştırmalara olan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Özetle, eğitim sisteminin başarısı öğretmenlerin niteliğiyle; öğretmenlerin başarısı ise sınıfın gereksinimlerini doğru okuyarak kapsayıcı, motive edici ve sürdürülebilir öğrenme ortamları kurabilmeleriyle yakından ilişkilidir (Sünbül, 2011; Sezer, 2018). Türkiye'nin demografik ve sosyokültürel çeşitliliği, sınıf öğretmenin mesleki yeterliklerini—özellikle de motivasyon sağlama becerilerini—stratejik bir odak hâline getirmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime erişimi ve devamı, yalnızca fırsat eşitliği açısından değil, aynı zamanda toplumsal uyum ve uzun vadeli beşerî sermaye birikimi açısından da kritik önemdedir. Alan yazın, mülteci ve göçmen kökenli öğrencilerin eğitim sistemine erişiminde belirgin eşitsizliklerin sürdüğünü göstermektedir. Örneğin, Türkiye Mülteci Konseyi'nin (2023) raporuna göre, Türkiye'deki mülteci çocukların ilköğretim düzeyinde kayıt oranları yüksek olmakla birlikte, ortaöğretim ve lise kademelerinde devamsızlık ve okul terki oranları Türk öğrencilerle kıyaslandığında oldukça fazladır. Bu durum, “erişim eşitliği” ile “tam katılım eşitliği” arasındaki farkı gözler önüne sermektedir. Benzer biçimde, yapılan araştırmalar dil engelleri, sosyoekonomik dezavantajlar, kültürel uyum güçlükleri ve öğretmen desteğine erişim gibi etkenlerin fırsat eşitliğini sınırladığını ortaya koymaktadır (Ayık, 2019; Karağaç & Ark., 2022). Bu çalışmanın önceki araştırmalardan farkı ise, sınıf öğretmenlerinin motivasyon sağlama becerisini merkeze alarak, öğretmen yeterlikleri ile göçmen-yerli öğrenci dengesi arasındaki etkileşimi incelemesidir.

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmak için kullandıkları stratejileri, bu stratejilerin dayandığı gerekçeleri ve uygulamada karşılaşılan engelleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencileri motive etmede başvurdukları yöntemler nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin yalnızca yabancı uyruklu öğrencileri motive etmede motivasyon yöntemleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencileri motive etmede sürecinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencileri motive etmede sürecinde yöneticilerden beklentileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencileri motive etme davranışlarının belirlenmesi amacıyla bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve durum çalışması (case study) yaklaşımı uygulanmıştır. Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının belli bir zaman diliminde sınırlandırıp belirlenmiş bir veya

birden fazla durumu, çok sayıda veri toplama aracı (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar vb.) ile ayrıntılı biçimde incelediği, durumlar ve bunlara bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Bu araştırmada incelenen durum, Türkiye'nin demografik olarak çeşitlilik gösteren illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrencileri öğrenmeye motive etme süreçleridir. Çalışmada, öğretmenlerin bu süreçte kullandıkları stratejiler, bu stratejilerin dayandığı gerekçeler ve uygulamada karşılaştıkları zorluklar detaylı biçimde incelenmiştir. Araştırmada birden fazla öğretmen ve sınıf ortamı ele alındığından, bu çalışma “çoklu durum çalışması” (collective case study) niteliğindedir. Bu tür durum çalışması, bir olgunun (örneğin öğretmenlerin motivasyon sağlama davranışlarının) farklı bağlamlardaki yansımalarını karşılaştırmalı olarak anlamayı amaçlar (Stake, 1995).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2023-2024 akademik yılında Alanya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde, yabancı uyruklu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin seçilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Bu çerçevede, araştırmanın katılımcıları seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme yaklaşımıyla belirlenmiş, ölçüt olarak “yabancı uyruklu öğrenci ile çalışıyor olma” koşulu esas alınmıştır. Nitel araştırma geleneğinde sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme, zengin bilgi kaynağı olacağı düşünülen durumların ayrıntılı olarak incelenmesine olanak tanımaktadır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu toplam 12 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin 2'si 22-29 yaş, 3'ü 30-35 yaş, 2'si 36-39 yaş, 2'si 40-45 yaş ve 3'ü 46-55 yaş aralığında yer almaktadır. Cinsiyet açısından grupta 8 kadın ve 4 erkek öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların medeni durumları incelendiğinde, 8 öğretmenin evli, 4 öğretmenin ise bekâr olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi bakımından öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur (n=10); ayrıca 1 öğretmen yüksek lisans, 1 öğretmen ise ön lisans mezunudur.

Katılımcıların görev yaptıkları okul türleri incelendiğinde, 8 öğretmenin devlet okullarında, 4 öğretmenin ise özel okullarda çalıştığı belirlenmiştir. Hizmet süreleri açısından ise 5 öğretmen 11-20 yıl arası kıdeme sahipken, 3 öğretmen 1-10 yıl, 3 öğretmen 21-30 yıl, 1 öğretmen ise 31 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada nitel veri toplama aracı olarak, “Sınıf Öğretmenlerinin Yabancı Uyruklu Öğrencileri Motive Etme Davranışlarının Belirlenmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Veriler, katılımcı öğretmenlerle birebir yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler sırasında başlangıç saatleri kaydedilmiş, katılımcıların yanıtları doğrudan görüşme formuna aktarılmıştır.

Görüşme formu, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda oluşturulmuş; kapsayıcı eğitim, öğrenci motivasyonu ve göçmen öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin ulusal ve uluslararası literatür incelenerek tasarlanmıştır. Taslak form hazırlandıktan sonra, eğitim bilimleri ve ölçme-değerlendirme alanlarında uzman üç akademisyenin görüşleri alınmış, ifadelerin anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliliği açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Formun uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla, çalışma grubuna dahil olmayan iki sınıf öğretmeniyle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda bazı soruların sıralaması ve ifade biçimi revize edilmiştir. Nihai görüşme formu toplam sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular; öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencileri motive etmek için kullandıkları stratejiler, bu stratejilerin gerekçeleri, karşılaşılan güçlükler ve yöneticilerden beklentilerine odaklanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencileri motive etme davranışlarını derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar kapsamında veri toplama, genellikle gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleriyle gerçekleştirilmektedir (Baş & Akturan, 2013). Görüşme yöntemleri yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Yıkılmış & Sazak Pınar, 2016). Bu araştırmada seçilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacıya hem belirlenen sorular üzerinden sistematik veri toplama imkânı vermiş hem de katılımcıların kendi deneyimlerini ayrıntılı biçimde aktarmalarına olanak tanımıştır.

Etik ilkeler doğrultusunda katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, öğretmenler analiz sürecinde K1, K2, K3... şeklinde kodlarla ifade edilmiştir. Bu yaklaşım hem verilerin güvenilirliğini hem de katılımcıların gönüllü katılımını korumaya hizmet etmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencileri motive etme davranışlarına ilişkin görüşleri içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, çok sayıda metinden elde edilen verilerin anlamlı biçimde yapılandırılması, ortak yönlerinin belirlenmesi, kod ve temalar aracılığıyla sınıflandırılması ve bu süreçten hareketle daha üst düzeyde genellemelere ulaşılmasını sağlayan bir yöntemdir (Gökçe, 2006). Bu doğrultuda öğretmenlerle yapılan görüşmeler yazıya aktarılmış, araştırmacı tarafından ayrıntılı biçimde okunmuş ve elde edilen bilgiler ışığında kodlar geliştirilmiştir. Kodlardan hareketle kategoriler oluşturulmuş, kategoriler ise daha üst düzeyde temalara dönüştürülmüştür. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, öğretmenler K1'den K12'ye kadar kodlarla ifade edilmiştir.

Veri analiz süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) Verilerin betimsel olarak düzenlenmesi ve tekrar eden anlam birimlerinin belirlenmesi, (2) benzer anlam birimlerinin bir araya getirilerek açık kodların oluşturulması, (3) kodların içerik benzerliğine göre kategorilere ayrılması, (4) kategorilerin altında yer alan anlam kümelerinin temalara dönüştürülmesi. Kodlama süreci ilk aşamada araştırmacı tarafından yürütülmüş; ardından, nitel araştırma konusunda deneyimli bir akademisyenin görüşü alınarak kodlar karşılaştırılmış ve anlam birliği sağlanmıştır.

Çalışmada yalnızca yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmış olsa da geçerlik ve güvenilirlik ilkesine uygun biçimde analiz süreci titizlikle yürütülmüştür. Bulgular bölümünde katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek, kod ve temaların oluşum sürecinin şeffaf biçimde sunulması hedeflenmiştir. Ayrıca, temalar arasındaki ilişkiler araştırmacı tarafından Excel ortamında görsel olarak yapılandırılmış, ancak makale biçiminde sunum sınırlılığı nedeniyle görsel eklenememiştir.

Bu yaklaşım, araştırma sürecinde verilerin bütüncül biçimde ele alınmasını ve tek veri kaynağına dayansa da sonuçların iç tutarlılığının korunmasını sağlamıştır.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları, nicel araştırmalardan farklı biçimde ele alınmaktadır. Bu bağlamda “iç geçerlik” yerine inandırıcılık, “dış geçerlik” yerine aktarılabilirlik, “iç güvenirlik” yerine tutarlılık ve “dış güvenirlik” yerine teyit edilebilirlik terimleri kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmaların inandırıcılığını ve tutarlılığını artırmak için izlenen süreçlerin şeffaf biçimde tanımlanması, ilgili belgelerle kanıtlanması ve araştırmanın sistematik şekilde yürütülmesi önemlidir (Paker, 2015).

Bu araştırmada tutarlılığın sağlanması amacıyla tüm katılımcılara aynı sorular yöneltilmiş ve görüşmeler aynı prosedür izlenerek gerçekleştirilmiştir. Teyit edilebilirlik için araştırmacı, kendi konumunun ve varlığının katılımcılar üzerinde etkisini en aza indirmeye özen göstermiş, elde edilen veriler, notlar ve yapılan kodlamalar gerektiğinde incelenilecek şekilde saklanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Verilerin analizi sürecinde, Miles ve Huberman’ın (1994) sosyal olguların nedenlerini açıklamaya yönelik geliştirdikleri model kullanılmıştır. Bu model; (i) verilerin düzenlenmesi, (ii) verilerin görselleştirilmesi/sunumu ve (iii) sonuçların doğrulanması olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Ayrıca, kod ve tema tutarlılığını değerlendirmek amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) güvenirlik analizi uygulanmıştır.

Bu aşamada, araştırmacı tarafından oluşturulan kod ve temalar, nitel araştırma ve öğretmen eğitimi alanlarında uzman bir akademisyen tarafından bağımsız biçimde incelenmiştir. Uzman, araştırmada kullanılan görüşme formunu, katılımcı yanıtlarını ve araştırmacı kodlamalarını ayrı ayrı değerlendirerek kendi kod listesini oluşturmuştur. Ardından, iki kodlayıcının kodları karşılaştırılmış; benzer ve farklı kodlar belirlenmiş, anlam birliği sağlanamayan durumlarda görüş birliğine varılana kadar tartışılmıştır.

Miles ve Huberman (1994) formülüne göre (Güvenirlik = Görüş birliği / [Görüş birliği + Görüş ayrılığı] × 100), araştırmacı ile uzman kodlayıcı arasında 49 görüş birliği ve 5 görüş ayrılığı tespit edilmiştir. Buna göre güvenirlik oranı $49/(49+5) \times 100 = \%90$ olarak hesaplanmıştır. Bu oran, Huberman’a göre güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir. Güvenirlik analizine katkı sağlayan ikinci kodlayıcı, eğitim bilimleri alanında doktora derecesine sahip, nitel veri analizi konusunda deneyimli bir akademisyendir.

Sonuçların geçerliğini güçlendirmek amacıyla, verilerin temalara ve kavramsal kategorilere nasıl dönüştürüldüğü ayrıntılı olarak açıklanmış, analiz süreci şeffaf biçimde raporlanmıştır (İncekara, 2020).

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına karşılık gelen bulgular sırasıyla sunulmaktadır: (1) sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencileri motive etmede başvurdukları yöntemler, (2) Türk öğrencilerden farklı uygulanan motivasyon yöntemleri, (3) motivasyon sürecinde karşılaşılan zorluklar ve (4) yöneticilerden beklentiler.

3.1. Yabancı Uyruklu Öğrencileri Motive Etme Yöntemleri

Tablo 1.

Yabancı Uyruklu Öğrencileri Motive Etme Yöntemleri

Tema	Kategori	f	Örnek Katılımcı İfadesi
Yöntem	Gösterip–yaptırmak	4	“Basitten karmaşığa, gösterip yaptıрма.” (K6)
	Dramatize etmek	2	“Drama, gösterip-yapma.” (K8)
	Oyun temelli	2	“Oyun temelli, göster-anlat.” (K9)
	Ödüllendirme	1	“Başarıda yıldız, alkış vb.” (K11)
Sınıf iklimi oluşturma	Sevgi dilini kullanmak	3	“Sevgiyle yaklaşırım; kişisel güdülenmesini sağlarım.” (K1)
Kaynaştırma	Öğrencileri kaynaştırma	3	“Yerli öğrencilerle oturarak kaynaşmalarını sağlıyorum.” (K2)

Tablo 1, öğretmenlerin en sık başvurduğu yöntemin gösterip–yaptırmak olduğunu göstermektedir ($f=4$). Sevgi dilinin kullanımı ve öğrencileri kaynaştırma, her biri üçer öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Dramatizasyon ve oyun temelli uygulamalar iki öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Görüşmelerde öğretmenler, dil engelini aşmak için uygulamalı öğretim ve sıcak bir sınıf ikliminin belirleyici olduğuna dikkat çekmiştir. Devlet ve özel okul bağlamlarında gösterip–yaptırma ortak bir pratik olarak öne çıkarken, kaynaştırma uygulamalarının ağırlıkla devlet okullarında, oyun temelli yaklaşımın ise daha çok özel okullarda vurgulandığı anlaşılmaktadır.

3.2. Türk Öğrencilerden Farklı Olarak Uygulanan Motivasyon Yöntemleri

Tablo 2.

Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türk Öğrencilerinden Farklı Uygulanan Motivasyon Yöntemleri

Tema	Kategori	f	Örnek Katılımcı İfadesi
İletişim	Beden dili	3	“Taklit ve beden dilini kullanarak.” (K5)
	Aile ile iletişim	2	“Eksik gördüğümde aileyle hemen görüşürüm.” (K3)
	Fiziksel temas	2	“Daha çok fiziksel temas, beden dili.” (K11)
Yöntem	Taklit tekniği	2	“Taklit ve beden dili.” (K8)
	Gösterip–yaptırma	1	“Uygulama ile pekiştiriyorum.” (K10)
Sınıf iklimi	Sevgi dili	1	“Sevgi ve şefkatle uyumlarını kolaylaştırıyorum.” (K12)
Diğer	Farklı yöntem yok	3	“Farklı bir yöntem kullanmadım.” (K1)

Tablo 2’ye göre yabancı uyruklu öğrenciler için Türk öğrencilerden farklı olarak en sık beden dilinden yararlanılmaktadır ($f=3$). İki öğretmen aile ile daha yoğun iletişimi, iki öğretmen taklit tekniğini ve iki öğretmen fiziksel teması öne çıkarmıştır. Üç öğretmen farklı bir yöntem kullanmadığını belirtmiştir. Devlet okullarında aile ile iletişim daha görünürken, özel okullarda beden dili, fiziksel temas ve uygulamalı pekiştirme dikkat çekmektedir. Öğretmen anlatılarında, sözlü iletişimin sınırlı kaldığı durumlarda bedensel ve görsel ipuçlarının motivasyonu belirgin biçimde artırdığı ifade edilmiştir.

3.3. Yabancı Uyruklu Öğrencileri Motive Etmede Yaşanan Zorluklar

Tablo 3.

Yabancı Uyruklu Öğrencileri Motive Etmede Yaşanan Zorluklar

Tema	Kategori	f	Örnek Katılımcı İfadesi
İletişim	Dil problemi	7	"En büyük sorun dil ve iletişim." (K5)
	İletişim problemi	2	"Dil sorunu, iletişim." (K8)
Anlama	Anlamada yetersizlik	4	"Söylediklerimizi anlamlandırmada zorlanıyorlar." (K2)
Diğer	Zorluk yaşamama	1	"Herhangi bir sorun yaşamadım." (K1)

Tablo 3, en baskın engelin dil problemi olduğunu göstermektedir ($f=7$). Anlamada yetersizlik dört öğretmen tarafından vurgulanmış, iki öğretmen genel iletişim güçlüğüne işaret etmiştir. Devlet ve özel okul ayrımından bağımsız biçimde dil engelinin ortak bir sorun olduğu görülmektedir. Öğretmenler, başlangıçta belirgin olan dil engelinin zamanla azaldığını; ancak sınıf içi uyarıları takip etme, dikkat toplama ve etkinlikleri tamamlama konusunda güçlüklerin sürdüğünü ifade etmiştir.

3.4. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Motivasyonu İçin Yöneticilerden Beklentiler

Tablo 4.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Motivasyonu İçin Yöneticilerden Beklentiler

Tema	Kategori	f	Örnek Katılımcı İfadesi
Dil	Türkçe dersi verilmesi	6	"Bir yıl dil eğitimi zorunlu olmalı." (K12)
Dağılım	Sınıflara eşit dağıtım	2	"Yabancı öğrencilerin sınıflara eşit dağılımı sağlanmalı." (K3)
Destek	Kurs açılması	1	"Ek kurslar açılmalı." (K2)
Diğer	Beklentisi olmayanlar	2	"Özel bir beklentim yok." (K11)

Tablo 4'te öğretmenlerin en güçlü beklentisinin Türkçe dersi verilmesi olduğu görülmektedir ($f=6$). İki öğretmen yabancı öğrencilerin sınıflara dengeli dağıtılmasını, bir öğretmen ek kurs olanaklarını dile getirmiş, iki öğretmen ise yöneticilerden özel bir beklentisi olmadığını belirtmiştir. Görüşmeler, dil edinimini kurumsal düzeyde destekleyen uygulamaların motivasyonu ve sınıf içi katılımı artıracığı yönünde birleşmektedir; ayrıca aynı dili konuşan öğrencilerin tek sınıfta yoğunlaşmamasına yönelik planlamaların adaptasyonu kolaylaştıracağı ifade edilmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmak için kullandıkları stratejileri, bu stratejilerin dayandığı gerekçeleri ve uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymaktır. Araştırma, artan göç hareketlerinin eğitim ortamlarına yansıdığı bir dönemde, öğretmenlerin farklı kültürel ve dilsel geçmişe sahip öğrencilerle etkileşim süreçlerini anlamayı ve bu etkileşimin motivasyon üzerindeki yansımalarını betimlemeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle çalışma, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında benimsedikleri yöntemleri ve okul yönetiminden beklentilerini belirleyerek, göçmen öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları pedagojik ve yapısal engellere dair bütüncül bir çerçeve sunmaktadır.

Araştırmanın bulguları birlikte ele alındığında, sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencileri motive etmede en yaygın olarak gösterip-yaptırma yaklaşımına başvurdukları; bunu sevgi dili kullanımı, kaynaştırma

uygulamaları, dramatizasyon ve oyun temelli etkinliklerin izlediği görülmektedir. Bu doğrultuda, Türkiye’de 2023 yılında yapılan bir çalışmada öğretmenlerin göçmen öğrencilerle çalışırken uygulamalı ve etkileşimli öğretim yöntemlerini tercih ettikleri ortaya konmuştur (Topaloğlu & Özdemir, 2023). Öte yandan bazı uluslararası çalışmalar, göçmen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin uygulamalı yöntem yerine daha çok geleneksel yöntemlerle sınırlı kaldığını bildirmiştir; örneğin Molla (2024) tarafından yapılan tarama çalışmasında, göçmen öğrenci katılımını artırma bağlamında sınıf içi aktif öğrenme yöntemlerinin hâlâ sınırlı düzeyde kullanıldığı rapor edilmiştir. Bu farklılık, Türkiye’de ilgili öğretmenlerin kaynaştırma ve uygulamalı etkinlikleri daha aktif biçimde uygulama imkânı bulabilmeleri veya yönetsel/kurumsal destek düzeyinin görece yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Türk öğrencilerden farklı olarak yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken öğretmenlerin beden dili, taklit tekniği, aileyle daha yoğun iletişim ve kimi bağlamlarda fiziksel temas gibi iletişim odaklı yöntemlere başvurdıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, Türkiye’de öğretmenlerin göçmen öğrencilerle çalışırken kendilerini düşük yeterlik düzeyinde hissettikleri ve bu nedenle sözel olmayan iletişim stratejilerine yöneldiklerini ortaya koyan bir araştırmayla uyumludur (Yılmaz & Lee, 2023). Ancak uluslararası literatürde, göçmen öğrencilerle etkileşimde öğretmenlerin sözlü anlatıma yoğunlaştığı, beden-dil temelli yaklaşımların sınırlı olduğu yönünde bulgular da mevcuttur; örneğin Karaman (2023) göçmen ve yerli öğrenciler arasında motivasyon düzeyleri bakımından anlamlı farklar bulurken, öğretmenlerin sadece vizüel/bedensel stratejilere yoğunlaşmadığını göstermiştir. Bu farklılık, Türkiye örneğinde öğretmenlerin dil bariyerini aşma amacıyla beden dili ve taklidi daha yoğun kullanmalarına bağlı olabilir. Öğretmenlerin dil yetersizliğini aşmaya yönelik bu stratejileri kullanmaları, sınıf ortamında kültürel ve dilsel çeşitliliğin etkisini yansıtan pratik bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Motivasyon sürecinde karşılaşılan zorlukların başında dil problemi gelmektedir. Katılımcı öğretmenler, dil yetersizliğinin öğrencilerin anlamlandırma süreçlerini ve sınıf içi iletişimi zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Türkiye’de göçmen öğrencilerin eğitime odaklanan ve dil & iletişim güçlüklerini birincil engel olarak tanımlayan araştırmalarla uyumludur (Özel, 2023). Ayrıca daha geniş çapta yapılan bir tarama çalışması, göçmen öğrenciler için dil bariyerinin motivasyon ve katılım üzerinde doğrudan olumsuz etkisi olduğunu göstermiştir (Molla, 2024). Bu bağlamda, dil desteği programlarının sistematik olarak yapılandırılmaması, sınıf içi öğretim etkinliklerinin motivasyon üzerindeki olumlu etkisini sınırlayabilir. Öğretmenlerin dil bariyerini aşmak için kullandıkları yöntemlerin (örneğin gösterip-yaptırma, dramatizasyon) etkisi, dil desteği ile desteklendiğinde daha güçlü olabilir.

Öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri ise ağırlıklı olarak Türkçe dil eğitiminin güçlendirilmesi yönünde şekillenmiştir. Katılımcılar, yabancı öğrencilerin sınıflara daha dengeli dağıtılmasını ve ek dil destek programlarının açılmasını da dile getirmişlerdir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin eğitiminde yapısal eksikliklerin farkında olduklarını gösteren çalışmaları destekler (Yıldız & Hayır Kanat, 2023). Bununla birlikte, bazı çalışmalarda yöneticilerin dil ve göçmen öğrenci desteği konularında stratejik planlama yapmakta geciktiği bulunmuştur (Özel, 2023). Bu farklılık, okul bazında kaynak, yönetsel kapasite ve bölgesel farklılıkların motivasyon ve destek stratejileri üzerinde etkili olduğu olasılığını işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma bulguları öğretmenlerin farklı yöntemler kullanmalarına rağmen, dil yetersizliğinin motivasyonun önündeki en büyük engel olduğunu; ayrıca devlet ve özel okul öğretmenleri arasında yöntem kullanımında belirgin bir fark bulunmadığını göstermektedir. Bu durum, göçmen öğrencilerle çalışan

öğretmenlerin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda kültürel-aracılık rollerini de üstlendiklerini göstermektedir. Gelecekteki araştırmalarda, öğretmenlerin kültürel yeterlikleri, çokdilli pedagojik yaklaşımları ve okul liderliğinin (yöneticilerin dil politikası ve kaynak tahsisi) göçmen öğrencilerin motivasyon ve katılım düzeylerine etkisi daha kapsamlı biçimde incelenmelidir.

4.1. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmaya yönelik öneriler hem kurumsal hem de bireysel düzeyde ele alınabilir. Bulgular, göçmen öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaşılan güçlüklerin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda dilsel, kültürel ve yönetsel boyutlar içerdiğini göstermektedir. Bu nedenle, motivasyonu artırmaya yönelik stratejiler çok düzeyli bir yaklaşımla planlanmalıdır.

Kurumsal düzeyde, Millî Eğitim Bakanlığı'nın yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun biçimde Türkçe öğretimi zorunlu, sistematik ve uzun vadeli bir yapıya kavuşturması önemlidir. İkinci dil olarak Türkçe öğretimi için özel müfredat, materyal ve öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını doğrudan destekleyecektir. Okul yöneticilerinin, sınıfında yabancı öğrenci bulunan öğretmenlere pedagojik, psikososyal ve mesleki destek sağlaması, öğretmenler arasında deneyim paylaşımını ve iyi uygulama aktarımını teşvik etmesi önerilmektedir. Yabancı öğrencilerin sınıflara dengeli biçimde dağıtılması ve aynı dili konuşan öğrencilerin aynı sınıfta yoğunlaşmasının önlenmesi hem iletişim engellerini azaltacak hem de sosyal etkileşimi güçlendirecektir. Ayrıca, ek dil destek kurslarının, uyum programlarının veya yaz okullarının açılması, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini hızlandırarak öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını artırabilir.

Bireysel düzeyde, sınıf öğretmenlerinin yabancı öğrencilerle çalışırken geliştirdikleri etkili stratejileri meslektaşlarıyla paylaşımları, uygulamada kolektif bir öğrenme ve dayanışma kültürünün oluşmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel geçmişlerini, öğrenme biçimlerini ve değer sistemlerini tanıyarak, öğretim süreçlerinde bu unsurları dikkate almaları hem aidiyet duygusunu hem de motivasyonu artıracaktır. Kültürel olarak duyarlı pedagojik yaklaşımların benimsenmesi, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel öğrenme topluluklarına katılarak göçmen öğrencilere yönelik yeni yöntem ve materyalleri deneyimlemeleri önerilmektedir.

Sonuç olarak, yabancı uyruklu öğrencilerin motivasyonunun artırılması, yalnızca bireysel öğretmen çabalarıyla değil, kurumsal politika, okul iklimi ve öğretmen uygulamalarının bütüncül biçimde uyumlaştırılmasıyla mümkün olacaktır. Eğitim politikaları, öğretmen eğitimi ve sınıf uygulamaları arasındaki bu çok katmanlı uyum hem öğrencilerin akademik performansını hem de sosyal uyumunu anlamlı düzeyde geliştirebilir. Bu nedenle, göçmen öğrencilerin eğitime yönelik politikaların kısa vadeli müdahaleler yerine sürdürülebilir, veriye dayalı ve çok dilli eğitim perspektifini kapsayan yapısal düzenlemelerle desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- AFAD. (2018). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. Ankara Üniversitesi Yayınları. <https://avesis.ankara.edu.tr/yayin/b0970f8f-7007-4b69-9896-44237c9a8454/turkiyedeki-suriyeli-egitim-cagi-cocuklarinin-egitim-surecleri-uzerine-bir-cozumleme/document.pdf>
- Ayık, B. (2019). A literature review on seeking justice in refugee student education [Literatür taraması]. E-Scholarship.
- Balantekin, Y., & Oksal, A. (2014). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için matematik dersi motivasyon ölçeği. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 3(2), 102–113.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin rolleri, eğitim sosyolojisi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Baş, T., & Akturan, U. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, İ. (1993). Türkiye eğitim sistemi. Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1982). Örgütsel davranışın yönetimi (A.Ü.E.F. Yayını No: 111). Ankara Üniversitesi.
- Başaran, İ. E. (2006). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ekinoks Yayınları.
- Bostancı, A. B. (2017). Türk milli eğitim sisteminin yapısı ve özellikleri. N. Saylan (Ed.), Eğitim bilimine giriş (s. 213–248) içinde. Anı Yayıncılık.
- Celep, C., & Doğan, E. (2004). Meslek olarak öğretmenlik. Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Sage Publications.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(19), 207–237.
- Daş, E. (2020). İlkokul normal sınıf öğretmenleri ile özel alt sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demir, S. K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Erdem, A. R. (2006). Türkiye'nin önemli sorunlarından biri: Yetiştirdiği insan tipi. Üniversite ve Toplum, 6(4), 1–14.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4(14), 67–79.
- Ergün, M. (2005). İlköğretim okulları öğretmen adaylarının KPSS'deki başarı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(2), 311–327.
- Ertürk, S. (1986). Türkiye'deki bazı eğitim sorunları üzerine düşünceler. Şafak Matbaası.
- Göçer, A. (2014). Etkinlik temelli ilkokuma yazma öğretimi. Pegem Akademi.
- Gökçe, O. (2006). İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler. Siyasal Kitabevi.
- Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye'de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme. <https://www.academia.edu/20607351> adresinden alındı
- Gürkan, T. (1993). İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki. Sevinç Matbaası.
- Helvacı, M. A. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi. Nobel Yayıncılık.
- Helvacı, M., & Şimşek, S. (2008). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri; eğitim ile ilgili kavramlar. N. Saylan (Ed.), Eğitim bilimine giriş (s. 313–332) içinde. Anı Yayıncılık.
- İncekara, S. (2020). Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki [Yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karağaç, D., Bilecen, B. & Veenstra, R. (2022). Uncertainties shaping parental educational decisions: Refugee children's education in an uncertain environment. Frontiers in Human Dynamics, 4, 920229. <https://doi.org/10.3389/fhumd.2022.920229>
- Karaman, M. A. (2023). Comparison of levels of bullying, achievement motivation and resilience among refugee and Turkish adolescents. Journal of Genetic Psychology. Advance online publication. <https://doi.org/10.1017/jgc.2021.22>
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). Qualitative data analysis (2nd ed.). Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). Göç ve acil durumlarda eğitim daire başkanlığı raporu. <https://hbogm.meb.gov.tr/> adresinden alındı.
- Molla, T. (2024). Refugees and school engagement: A scoping review. Review of Educational Research. <https://doi.org/10.1177/14782103241229013>
- OECD. (2015). Immigrant students at school: Easing the journey towards integration. Paris, France: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- Özel, D. (2023). Struggles of refugee-receiving schools in Turkey. Social Sciences, 12(4), 231. <https://doi.org/10.3390/socsci12040231>

- Öztürk, C. (2010). 21. yüzyılın eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme. O. Oğuz (Ed.), 21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi (s. 179–224) içinde. Pegem Akademi.
- Özyılmaz, Ö. (2013). Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie (Ed.), Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde. Anı Yayıncılık.
- Robbins, S. P. (1994). Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sağlam, H. İ., & Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Sakarya University Journal of Education, 7(2), 310–323.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831076>
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir özümleme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2), 534–549.
- Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sünbül, A. M. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri. Eğitim Kitabevi.
- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(14), 253–295.
- Şişman, M. (2006). Eğitim bilimine giriş. Pegem Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2010). Eğitim bilimine giriş. Detay Yayıncılık.
- Topaloğlu, H., & Özdemir, M. (2023). Teachers’ experiences on refugee education and their views on refugees’ social inclusion: Case of Turkey. Alberta Journal of Educational Research, 69(4), 439–458.
- Türel, Y. K. (2008). Öğrenme nesneleri ile zenginleştirilmiş öğretim ortamlarının öğrenci başarıları tutumları ve motivasyonları üzerindeki etkisi [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Ulusal Tez Merkezi.
- Türkiye Mülteci Konseyi. (2023). Access to education report – Refugee students in Turkey. Türkiye Mülteci Konseyi Yayınları. <https://turkiyemultecikonseyi.org/uploads/TMK%20YAYINLARI/ACCESS%20TO%20EDUCATION%20REPORT-FINAL.pdf>
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. Paris, France: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. Educational Psychologist, 52(3), 193–206. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1329018>
- Yazar, T. (2019). Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar. T. Yanpar Yelken (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (s. 1–24) içinde. Anı Yayıncılık.
- Yıkılmış, A., & Sazak Pınar, E. (2016). İlköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 7–22.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S., & Hayır Kanat, M. (2023). School management’s opinions on immigrant students and their families. International Journal of Field Education, 10, 58–75.
- Yılman, M. (2006). Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri. Nobel Yayıncılık.
- Yılmaz, T., & Lee, Y. (2023). Pre-service teachers’ self-efficacy beliefs in teaching refugee background students at Turkish public schools. European Journal of Educational Research, 12(3), 1195–1205. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.3.1195>
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 8(1), 52–79. <https://doi.org/10.18039/ajesi.393879>
- Zembat, R. (2015). Eğitim sisteminde öğretmen. O. Ada (Ed.), Eğitim bilimine giriş (s. 277–302) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education is a dynamic and continual process through which individuals acquire the knowledge, skills, and values required for social life. While learning begins with cultural transmission in the family, its quality is largely shaped by teachers' professional competence, pedagogical repertoire, and ethical stance. In Türkiye, the education system is designed as a comprehensive structure that not only transmits academic knowledge but also sustains cultural values. Within this system, the teaching profession has historically assumed a pivotal role—legally framed as a “specialized profession” that requires general culture, subject-matter expertise, and pedagogical formation. At the primary level, classroom teachers are central actors in organizing learning environments, translating curricular goals into lived experiences, and fostering students' lifelong learning motivation.

In recent years, the expanding presence of foreign-national students in Turkish classrooms has introduced new pedagogical and psychosocial needs. Official statistics indicate that more than one million school-age foreign nationals reside in Türkiye, with a substantial proportion enrolled in formal education. This demographic shift increases classroom heterogeneity and makes language acquisition, social integration, and sustained motivation urgent priorities. Motivation—as identified across organizational behavior and educational psychology—cannot be secured by a single technique; rather, it emerges from the alignment of strategies with learner characteristics, context, and task demands. Against this backdrop, the present study investigates how classroom teachers motivate foreign-national students, which strategies they use differently from those used with Turkish students, the difficulties they encounter, and what they expect from school administrators.

Method

This qualitative study adopts a case study design. The participants are 12 classroom teachers working in public and private schools affiliated with the Alanya District Directorate of National Education during the 2023–2024 academic year. Purposeful sampling was employed using the criterion of “currently teaching foreign-national students.” Participation was voluntary.

Data were gathered through face-to-face interviews using a Semi-Structured Interview Form developed to identify teachers' behaviors for motivating foreign-national students. Interviews were documented on the form at the time of administration. In line with ethical principles, participants' identities were anonymized using codes (K1–K12).

Data analysis followed a content analysis procedure: interview texts were transcribed, repeatedly read, and coded; codes were aggregated into categories and then into broader themes. The analytic process drew on Miles and Huberman's (1994) three-phase model—data reduction, data display, and conclusion drawing/verification. Inter-coder reliability (researcher–expert agreement) was calculated as 90%, meeting accepted thresholds for qualitative credibility and consistency. Trustworthiness was further supported through standardized interview procedures (consistency), transparent documentation of analytic decisions (confirmability), and thick description to enhance transferability.

Results

Findings are organized around four guiding questions.

(1) Strategies for motivating foreign-national students. The most frequently reported approach is the demonstration–practice method, reflecting teachers’ preference for modeling and hands-on guidance to bridge language barriers. Additionally, teachers emphasized the use of an affectionate/positive discourse and the promotion of peer integration (e.g., arranging seating with local peers, facilitating interaction) as recurrent practices. Dramatization and game-based activities were mentioned as supportive strategies used to sustain attention and foster engagement. While demonstration–practice appeared across both public and private settings, peer integration practices were more visible in public schools; game-based activities were mentioned relatively more by teachers in private schools.

(2) Strategies used differently from those with Turkish students. Teachers reported a stronger reliance on communication-focused approaches when working with foreign-national students—especially body language, imitation, and more intensive communication with families. In some contexts, physical touch (e.g., a reassuring pat on the shoulder) was described as a culturally sensitive and situationally applied tool to convey support when verbal communication fell short. A minority of teachers indicated they did not use methods different from those applied with Turkish students.

(3) Difficulties encountered. The predominant obstacle is the language barrier, which undermines meaning-making, attentional focus, and task completion. Teachers noted that initial communication challenges tend to diminish over time but can persist in the form of comprehension difficulties during activities and instructions. General communication problems—distinct from the strictly linguistic dimension—were also noted, particularly in early phases of schooling and classroom acculturation.

(4) Expectations from administrators. Teachers’ main expectation is the institutional strengthening of Turkish as a second language (L2) provision, ideally as a structured and sustained program. They also advocate for the balanced distribution of foreign-national students across classes (avoiding concentrations of same-language groups) and, where necessary, the opening of supplementary language support courses to accelerate linguistic integration and academic participation.

Conclusion, Suggestions and Recommendations

The study finds that classroom teachers use practical, relationship-centered, and inclusive strategies to motivate foreign-national students. Demonstration–practice is the anchor method, making learning visible, lowering ambiguity, and providing immediate scaffolding. A supportive climate—built through affectionate discourse, peer integration, dramatization, and game-based activities—promotes active engagement. Compared with Turkish students, teachers rely more on nonverbal/para-verbal channels (body language, imitation) and stronger school–family communication.

The central constraint is the language barrier, which directly affects comprehension, participation, and task completion. This finding converges with prior research that identifies language as the primary bottleneck in the schooling of migrant and refugee students. Accordingly, policy and school-level responses should prioritize L2 Turkish provision, designed and delivered as a coherent, cumulative program rather than ad hoc support.

Practical Implications. At the policy/institutional level, the Ministry of National Education should (a) formalize and resource Turkish as a second language with clear progression standards; (b) guide schools to distribute foreign-national students equitably to avoid same-language clustering; and (c) provide targeted professional development

and psychosocial support mechanisms for teachers working in heterogeneous classrooms. Schools may also implement bridging and orientation modules at the start of the year to accelerate classroom acculturation.

At the school/classroom level, administrators should create collaborative structures—learning communities, peer observation cycles, and shared repositories of practices—so that effective strategies (e.g., modeling, dramatization, structured peer support, game-based tasks) are documented and disseminated. Teachers are encouraged to systematize multimodal instruction (visuals, gestures, demonstrations), scaffolded tasks with clear, stepwise routines, and ongoing formative feedback that is linguistically accessible. Strengthening home–school communication—with interpreters or bilingual liaisons when needed—can enhance consistency of expectations and reinforce learning beyond the classroom.

YAYIN ETİĞİ BEYANI

Bu araştırma, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Kurumu tarafından 11/12/2023 tarihinde verilen, 12 sayılı karar ile etik kurul onayı almıştır. Araştırmanın planlanması, uygulanması, veri toplama, analiz ve raporlama aşamalarının tümünde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere tam uyum sağlanmıştır. Araştırma sürecinde, yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında tanımlanan herhangi bir etik ihlal gerçekleştirilmemiştir. Yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına titizlikle uyulmuş, toplanan verilere müdahalede bulunulmamış ve herhangi bir tahrifat yapılmamıştır.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

YAPAY ZEKÂ BEYANI

Araştırmanın yazarları olarak makalenin hazırlanmasında herhangi bir yapay zekâ destekli araç kullanılmadığını beyan ederiz.