



## Öğretmen Deneyimlerine Dayalı Bir Durum Çalışması: Kapsayıcı Eğitim ve Göçmen Öğrenciler

Canan Çolak Seymen\* 

Gamze Tuti\*\* 

Duran Mavi\*\*\* 

### Öz

**Amaç:** Kapsayıcı eğitim göçmen öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin hakkaniyeti ve kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır. Suriye'den Türkiye'ye yaşanan büyük göçün ardından, kapsayıcı eğitim ve göçmen eğitimine bakış açılarına ilişkin literatür önemli ölçüde genişlemiştir. Ancak bu konudaki nitel çalışmalar görece küçük gruplar üzerinde gerçekleştirilmiş, geniş katımlı araştırmalar ihmal edilmiştir. Bu nedenle mevcut çalışmada kapsayıcı eğitim uygulamaları ve göçmen öğrencilerin koşulları geniş bir katılımcı grubunun görüşlerinden yararlanılarak çözümlenmiştir.

**Yöntem:** Mevcut çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler Trabzon'da görev yapan ve göçmen öğrencisi bulunan 85 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir.

**Bulgular:** Bulgular, katılımcıların göçmen öğrencilerin kapsayıcı eğitimlerine ilişkin görüşlerinin dil sorunları, kültürel sorunlar, duygusal sorunlar, derslere ilişkin sorunlar kaynaşmaya ilişkin sorunlar, motivasyon sorunları ve çözüm önerileri şeklinde kategorize olduğunu göstermektedir.

**Sonuç:** Sonuçlar göçmen öğrencilerin dilsel, kültürel, duygusal, akademik ve motivasyonel konularda önemli sorunları bulunduğunu göstermektedir. Bu sorunların çözümü ise Türkiye'nin göç ve kapsayıcı eğitime ilişkin politikalarından dil eğitimine, ailelerle iletişime rehberlik hizmetlerine kadar uzanmaktadır.

**Özgünlük:** Mevcut çalışma geniş katımlı yapısı benzerlerinden ayrılmaktadır. Ayrıca çalışma göç veren bir bölgenin (şehrin) kapsayıcı eğitim hakkındaki görünümünü yansıtması bakımından özgün bir görünüme sahiptir.


**Anahtar Sözcükler:** Kapsayıcı eğitim, göçmen öğrenci, öğretmen, durum çalışması.


\* Dr., Sürmene İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, canancolakseymen@gmail.com

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, gamzetuti@trabzon.edu.tr

\*\*\* Dr., Elbistan Hoca Ahmet Yesevi İlkokulu, duranmavi@hotmail.com

## A Case Study Based on Teacher Experiences: Inclusive Education and Migrant Students

Canan Çolak Seymen\* 

Gamze Tuti\*\* 

Duran Mavi\*\*\* 

### Abstract

**Purpose:** Inclusive education is crucial for the equity and quality of education services provided to migrant students. Following the enormous migration from Syria to Türkiye, the literature on inclusive education and migrant students has expanded dramatically. However, qualitative research on these topics has been conducted on relatively small groups, and studies with significant participation have been neglected. Therefore, in the current research, inclusive education practices and the conditions of migrant students were analyzed by utilizing the views of a large group of participants.

**Method:** In the current study, a case study, one of the qualitative research designs, was used. Data were collected from 85 classroom teachers working in Trabzon who educate migrant students.

**Findings:** The findings show that the participants' views on the inclusive education of migrant students are categorized as language problems, cultural problems, emotional problems, problems related to lessons, problems related to integration, motivation problems, and solution proposals.

**Results:** The results show that migrant students have significant linguistic, cultural, emotional, academic, and motivational problems. The solutions to these problems range from Türkiye's policies on migration and inclusive education to language education, communication with families, and counseling services.

**Originality:** The current study differs from its similar ones in that it has a broad participation. In addition, the study is unique in that it reflects the view of a migrant region (city) on inclusive education.

**Keywords:** Inclusive education, migrant student, teacher, case study

---

\* Dr., Sürmene District Directorate of National Education, canancolakseymen@gmail.com

\*\* Assist. Prof., Trabzon Provincial Directorate of National Education, gmzeclskn@gmail.com

\*\*\* Dr., Elbistan Hoca Ahmet Yesevi Primary School, duranmavi@hotmail.com

## Giriş

Kapsayıcı eğitim dezavantajlı öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını desteklemekte, akranlarının sahip olduğu olanaklardan yararlanmalarına hizmet etmektedir. Öğrencilerin maruz kaldıkları eşitsizlikler kapsayıcı eğitim aracılığıyla hafifletilebilmektedir. Bu yolla öğrencileri engelleyen bariyerler bertaraf edilmekte, onlara kaliteli öğrenme yaşantıları sunulmaktadır. Dahası öğrencilerin okul arkadaşlarıyla ilişkileri de geliştirilmektedir. Kapsayıcı eğitimin bu işlevleri sayesinde çocuklar eğitim hizmetlerinden hakkaniyetli biçimde yararlanabilmektedir.

Özel eğitim ihtiyacı olan, dil sorunları olan, şiddet gören, ailesi olmayan, çeşitli olumsuzluklara maruz kalan (göç, savaş, doğal afet vb.) çocuklar kapsayıcı eğitimin uygulama alanındadır (Lynch, 2021; Ünal ve Aladağ, 2020). Kapsayıcı eğitimle dezavantajlı çocukların nitelikli bir eğitime erişimi kolaylaştırılmaktadır. Zira anılan olumsuzluklarla yüzleşen çocukların gelecekte akran zorbalığı (Morse, 2020; Şimşir ve Dilmaç, 2018), okul terki (Gencer, 2017) ve suça karışma (Harper, 2017; Karataş ve Barut, 2021; Kim, 2018) olasılıkları bulunmaktadır. Üstelik bu olasılıklar dezavantajlı çocuklarda akranlarından belirgin şekilde yüksektir (Kim, 2018; Uğurlu, 2018). Özellikle göçmen çocuklar yaşadıkları olumsuzlukların sıklığı ve yoğunluğu yüzünden kapsayıcı eğitime daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Bu itibarla son yıllarda eğitimde kapsayıcılığa, kapsayıcı eğitim hizmetlerine en çok ihtiyacı olan öğrenci grubunun göçmen çocuklar olduğu düşünülmektedir.

Göçler daha müreffeh bir hayat sürmek, verimli topraklar edinmek ya da çatışmalardan kaçmak gibi pek çok nedenle yapılmaktadır (Yaman ve Kaya, 2023). Özellikle daha iyi koşullarda yaşama arzusu ve savaşlar göçleri kitlesel ve düzensiz hale getirmektedir. Göçlerden etkilenen bireylerin başında ise çocuklar gelmektedir (Giani, 2006). Öte yandan göç alan ya da göç yolları üzerinde bulunan ülkeler de göçün sebep olduğu olumsuzluklardan payına düşeni almaktadır. Türkiye de sahip olduğu konum ve komşularındaki problemler yüzünden göçlerden olumsuz biçimde etkilenmektedir. Bu durum Türkiye'yi etkileyen göç olgusunun çözümlenmesini kaçınılmaz hale getirmektedir. Özellikle Suriye'den Türkiye'ye sığınan milyonlarca birey Türkiye üzerinde ekonomik ve sosyokültürel bir baskı unsuru haline gelmiştir (Öner ve Dur, 2023). Bu noktada hem Türk eğitim sistemi hem de göçmen çocuklar göçün neden olduğu stresi aşmaya çalışmaktadır (Ereş, 2015). Göçmen çocukların Türk eğitim sistemine adapte edilmesi için geliştirilen yöntemler bunun en somut kanıtlarıdır. Kapsayıcı eğitim uygulamaları ise bu düzlemde önemli bir faktör haline gelmiştir (Emin, 2016).

Kapsayıcı eğitim uygulamaları sayesinde göçmen öğrencilerin maruz kaldıkları psikolojik, sosyal ve kültürel olumsuzluklar giderilmeye çalışılmaktadır (Sakız, 2016). Türkiye'de de göçmen öğrencilerin okullara

uyumu ve arkadaşlarıyla ilişkileri kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla desteklenmektedir (Aydın-Güngör ve Pehlivan, 2021; Tuti, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve uluslararası kuruluşlar (Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO] vb.) bu konuda eşgüdüm içinde hareket etmektedir. Otoriteler göçmen öğrencilerin Türk okullarına entegrasyonunu hedefleyen geçici eğitim merkezleri ve kamp okulları gibi projeleri bu eşgüdümlü uygulamaya koymuşlardır. Ancak tüm bu çabalar Türkiye'deki okulların, öğretmenlerin ve göçmen çocukların yüzleştiği problemleri aşmaya yetmemektedir (Eren, 2019). Dahası göçmen çocukların öğrenme sorunları, okul terki düzeyleri ve okullaşma oranlarındaki düşüklük (Gencer, 2017) varlığını korumaktadır. Bu durum kapsayıcı eğitim uygulamaları konusunda öğretmenlerin görüşlerine ve deneyimlerine odaklanılması gerektiği hakkında önemli ipuçları vermektedir. Zira öğretmenler kapsayıcı eğitim politikalarının, yaklaşımlarının okullardaki uygulayıcıları olarak göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerini şekillendirmektedirler (Erdoğan, 2014).

Göçmen öğrencilerin sınıflarındaki, okullarındaki sorunları ve geleceklerinin belirsizliği çözülmesi güç sorunlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Yurdakul ve Tok, 2018). Bu nedenle göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarındaki durumları güncel bir fenomen olarak kalmaya devam etmektedir. Literatür incelendiğinde kapsayıcı eğitim ve öğretmen deneyimleri konusunda aralarında Türkiye'nin de bulunduğu pek çok ülkede (Yeni Zelanda, Amerika Birleşik Devletleri, İskoçya, İngiltere ve Kanada) çeşitli araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Albanese, 2020; Dabbous, 2019; Dayman, 2020; Elison-Chang, 2018; Harper, 2017; Kim, 2018; Mngo, 2017). Bu araştırmalardaki öğretmen deneyimleri, görüşleri kapsayıcı eğitim uygulamalarının ve politikalarının kritik kaynakları arasında gösterilmektedir (Tunga vd., 2020). Paralel biçimde sınıfta göçmen öğrencisi olan öğretmenlerin görüşlerinin çözümlenmesi de kapsayıcı eğitimin başarısı için özel bir anlam taşımaktadır. Önceki çalışmalarda araştırmacılar öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri görece küçük katılımcı grupları üzerinde ele almışlardır (Alpaydın, 2017; Harunoğulları, 2016). Bu durum ilgili araştırmaların sonuçlarının daha geniş katılımlı araştırmalarla desteklenmesini gerektiğini düşündürmektedir. Mevcut çalışmanın iddiası literatüre bu konuda destek sunmaktadır. Ayrıca bu araştırma ile Türkiye'de göçmen öğrenciler hakkındaki kapsayıcı eğitim ve öğretmenlerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları sorunlar hakkında güncel görünümünün de ortaya konulması hedeflenmektedir.

## Kuramsal Çerçeve

### *Kapsayıcı Eğitim*

Kapsayıcılık farklı özellikleri ve ayrıntıları içermek, kuşatıcı/kucaklayıcı olmak anlamına gelmektedir. Kapsayıcı eğitim (inclusive education) ise çocukların eğitim-öğretim süreçlerine etkin biçimde katılımını engelleyen unsurları ortadan kaldırmayı amaçlayan, bireysel farklılıkların öğrenme için fırsat olarak algılandığı yaklaşımın genel adıdır (UNESCO, 2005). Kapsayıcı eğitim üç bileşenden oluşmaktadır: (i)ücretsiz ve zorunlu, (ii)eşitlikçi ve ayrımcı olmayan ve (iii)kaliteli bir eğitim (s. 12). Bu bileşenler çocukların eriştiği/erişmesi gereken eğitimin temel niteliklerini ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitim sayesinde özel ihtiyaçları olan ya da çeşitli bariyerleri aşmaya çalışan öğrencilerin koşulları iyileştirilmektedir. Bu yolla tüm çocukların kaliteli öğrenme yaşantılarına sahip olmaları, ön yargılardan arınmaları ve toplumları için yarar üretmeleri hedeflenmektedir. Kapsayıcı eğitim engelli, özel eğitim ihtiyacı bulunan, yoksul, kimsesiz ya da ayrımcılığa uğrayan çocukların maruz kaldığı güçlüklerin aşılmasına hizmet etmektedir (Gay, 1994). Aynı zamanda kapsayıcı eğitim cinsiyet, din, dil ya da ırk farklılıkları bulunan çocukların eğitim-öğretim ihtiyaçlarının uygun biçimde giderilmesine olanak tanımaktadır. Göçmen çocuklar da kapsayıcı eğitimin bu anlamda odaklandığı gruplardan biridir (Rousseau ve Guzder, 2008). Mevcut araştırmada kapsayıcı eğitim, farklı kültürel ve dil özelliklerine sahip öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkararak, göçmen öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinde etkili bir şekilde destek sağlanması sürecinde yaşanan sorunlar bağlamında ele alınmıştır.

### *Göçmen Öğrenciler ve Türkiye*

Göçmen kelimesi ülkesinden ayrılarak başka bir ülkeye giden bireyleri tarif etmek için kullanılmaktadır (Karataş ve Barut, 2018). Günümüzde milyonlarca birey geçim sıkıntısı, işsizlik, ülkelerindeki iç karışıklıklar ya da savaşlar yüzünden çeşitli ülkelere göç etmiş durumdadır. Göçmenler göç rotaları üzerindeki ya da gittikleri ülkelerin ekonomik, siyasal ve sosyokültürel kapasitelerini zorlamaktadırlar (Mavi, 2022). Özellikle Arap Baharı ile Suriye'den kaynaklanan göç aralarında Türkiye'nin de bulunduğu onlarca ülkeyi etkisine almış durumdadır. Türkiye'de de göçün ve göçmenliğin en ağır bedelini göçmen çocuklar ödemektedir (Snoubar ve Karataş, 2015).

2023 itibariyle Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nden alınan verilerine göre, Türkiye'de çağ nüfusunda olan 1.448.638 yabancı öğrencinin 997.243'ü resmi kayıtlıdır. (Hayat Boyu Genel Müdürlüğü [HBGM], 2023). Okullaşma oranı %68,84'tür. Ülkemizde bu sayısal büyüklükte olan göçmen öğrenciler dolayısıyla pek çok olumsuzluğa maruz kalmaktadır. Ayrımcılık, beslenme yetersizliği, dil problemi ile akran zorbalığı bunların en bilinenleridir (Akbaşlı & Mavi, 2019; Mavi, 2022; Öner ve Dur, 2023). Ancak yıllar içinde

Türkiye'deki öğrenimini sürdüren göçmen öğrencilerin sorunlarının çözümü konusunda arzulanan mesafenin alınmadığı görülmektedir. Bu başarısızlığın göçmen öğrenciler kadar Türk okullarına, öğretmenlerine ve öğrencilerine de etkileri bulunmaktadır (Paerregaard, 2020). Bu nedenle göçmen öğrencilerinin sorunları hakkındaki tablonun iyi çözümlenmesi gerekmektedir. Araştırmacılar da bu yüzden göçmen öğrencilerin yaşadıkları problemleri onların sınıf öğretmenlerinin gözünden bir başka ifadeyle ilk kaynaktan öğrenmeye çalışmışlardır. Bulgular bu öğrencilerin agresif tutumlara sahip olduğu ve akademik başarı konusunda yerli çocuklarla aralarında önemli farklılıklar bulunduğunu göstermektedir (Erdoğan, 2018). Fakat bu ve benzer bulguların daha çok küçük gruplar üzerinde yapılan incelemelerden elde edildiği görülmektedir. Dahası göçmen öğrencilerin sorunlarının ciddiyeti varlığını korumasına karşın göçmen öğrencilerin sınıf içindeki durumlarının ele alındığı araştırmaların popülerliğini nispeten yitirdiği görülmektedir. Bu yüzden mevcut araştırmada göçmen çocukların deneyimledikleri eğitimsel sorunların görünümü geniş bir katılımcı grubu üzerinden incelenmek istenmiştir. Böylece eğitim araştırmacılarını, politikalarını ve okul yaşamını biçimlendiren sorunların kaynağı hakkındaki bilgi birikiminin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu itibarla çalışmada katılımcıların şu soruları yanıtlanması istenmiştir:

1. Göçmen öğrencilerinizin dil problemleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Göçmen öğrencileriniz yerli öğrencilerinizle yaşadığı problemler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. Göçmen öğrencileriniz yaşadığı duygusal sorunlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Göçmen öğrencilerinizle ders sırasında yaşadıkları problemler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Göçmen öğrencilerinizle yerli öğrencilerinizin kaynaşmalarına hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
6. Göçmen öğrencileriniz öğrenim görmeye yönelik motivasyonu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Göçmen öğrencilerinizin eğitimsel deneyimlerinin niteliğinin artırılabilmesi konusundaki görüşlerinizi ifade eder misiniz?

## **Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durum çalışması, gerçek bir yaşam ya da sistem hakkındagörsel, işitsel ve sesli araçlar kullanarak kapsamlı biçimde bilgi toplamaya olanak tanımaktadır (Creswell, 2013, s. 99). Bu, mevcut çalışmada durum çalışmasının kullanılmasında etkili olmuştur. Durum çalışması özel,

birden fazla olan ya da tematik olayları incelemeye olanak tanımaktadır (Özdemir ve Tuti, 2023). Mevcut araştırmada da göçmen öğrencilerin yaşadığı sorunlar tematize edilmek istendiğinden durum çalışması benimsenmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme (criterion sampling) kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir konuda görüşü alınması planlanan katılımcıların belirli kriterlere sahip olmasını ifade etmektedir (Patton, 2015). Bu kapsamda mevcut çalışmanın katılımcılarının seçiminde *sınıfta göçmen öğrencisi bulunan sınıf öğretmeni olmak* kriterlerini sağlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada gözetilen bir başka husus da veri doygunluğudur (data saturation). Mevcut çalışmada benzer görüşlerin katılımcılar tekrar edildiği net biçimde görüldüğünde araştırma yeni katılımcılara kapatılarak sonlandırılmıştır (Patton, 2015). Böylelikle Trabzon'daki farklı okullarda görev yapıp sınıflarında göçmen öğrencisi/öğrencileri olan 85 öğretmene ulaşılmıştır. Katılımcılar hakkındaki temel ayrıntılar Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcı Bilgileri

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Erkek	38	44.7
	Kadın	47	55.3
Kıdem (Yıl)	1-10	3	3.60
	11-20	14	16.4
	≥21	68	80.0
Öğrenim Durumu	Lisans	78	91.7
	Yüksek Lisans	7	8.30
Okuttuğu Sınıf	I	28	33.0
	II	21	24.7
	III	15	17.6
	IV	21	24.7
	1	18	21.1
Sınıfındaki Göçmen Öğrenci Sayısı	2	16	18.9
	3	14	16.5
	4	7	8.20
	≥5	30	35.3
Toplam		85	100

Tablo 1'deki ayrıntılar incelendiğinde 68 kişi (% 80.0) ile katılımcıların önemli bir kısmının 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. I. sınıf öğretmenliği yapan katılımcıların sayısı 28 (% 33.0) ile diğerlerinden fazla iken sınıfında beş ve üzerinde göçmen öğrenci bulunan öğretmen sayısı 30'dur (% 35.3).

### ***Veri Toplama***

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen 7 sorudan oluşan nitel tarama (qualitative survey) formuyla toplanmıştır. Bu yöntem katılımcıların deneyimleri, tutumları, inançları ve davranışları hakkında ayrıntılı bilgi toplamak için tercih edilmiştir (Miller ve Dumford, 2014). Bu formun hazırlanması sırasında güncel, benzer çalışmalardan (Mavi, 2022; Topaloğlu ve Özdemir, 2020) yararlanılmıştır. Araştırmanın soruları çalışmada kullanılmadan önce göçmen öğrenciler hakkında çalışmış ve nitel araştırmalar konusunda geçmişte olan ikisi ölçme alanından olmak üzere toplam yedi uzman akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından araştırma sorularına son şekli verilerek on kişiden oluşan sınıf öğretmeni grubu üzerinde bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda araştırma sorularının çalışma kapsamında da kullanılabileceğine kanaat getirilmiştir. Sonrasında araştırma verilerinin toplanılmasına geçilmiştir. Veri toplama işlemleri Aralık 2021'de gerçekleştirilmiştir. COVID-19 pandemisinin gerekleri göz önünde tutularak katılımcıların görüşleri bir çevrim içi form aracılığıyla toplanmıştır.

### ***Analizler***

Araştırma sorularına verilen yanıtların analizi sırasında Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen prosedür takip edilmiştir. Bu prosedüre göre elde edilen veriler önce (i)çözümlemiş, sonra (ii)görselleştirilmiş ve son olarak da (iii)çıkarımlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sırasında konsept kodlama (concept coding) tekniğinden yararlanılmıştır. Konsept kodlamanın katılımcıların fikirlerinin analizi ve verilerin tematizasyonu için uygun kodlama tekniklerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Saldaña, 2019). Elde edilen kodların tematizasyonu sırasında Rubin ve Rubin (2012) tarafından belirlenen esaslar benimsenmiştir. Yazarlara göre temalaştırılma katılımcıların davranışlar hakkındaki açıklamalarının, ikonik ifadelerinin ya da anılarının bir araya getirilmesi yoluyla yapılmaktadır (s. 118). Bu aşamada katılımcıların görüşlerine dayanılarak elde edilen kodlar yardımıyla temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin görselleştirilmesi için ise bir adet şekilden ve tablolardan yararlanılmıştır. Bu işlemler sırasında katılımcılar Ö1, Ö2... şeklinde anonimize edilmiştir. Prosedürün son aşaması olan çıkarımlama ise elde edilen bulguların tartışma ve sonuç bölümünde yorumlanmasıyla gerçekleştirilmiştir.

### ***Güvenirlilik, Geçerlik ve Etik***

Çalışmanın verileri COVID-19 pandemisinin en etkili olduğu günlerde toplanmıştır. Bu nedenle katılımcılarla yüz yüze görüşülememiştir. Bununla birlikte katılımcıların görüşleri alınmadan önce kendileri ile iletişime geçilmiştir. İletişime geçilen katılımcılara araştırmanın temel ayrıntıları hakkında bilgi verilmiştir. Bu ön görüşmeler sırasında katılımcılara çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olarak yürütüldüğü, süreci diledikleri an

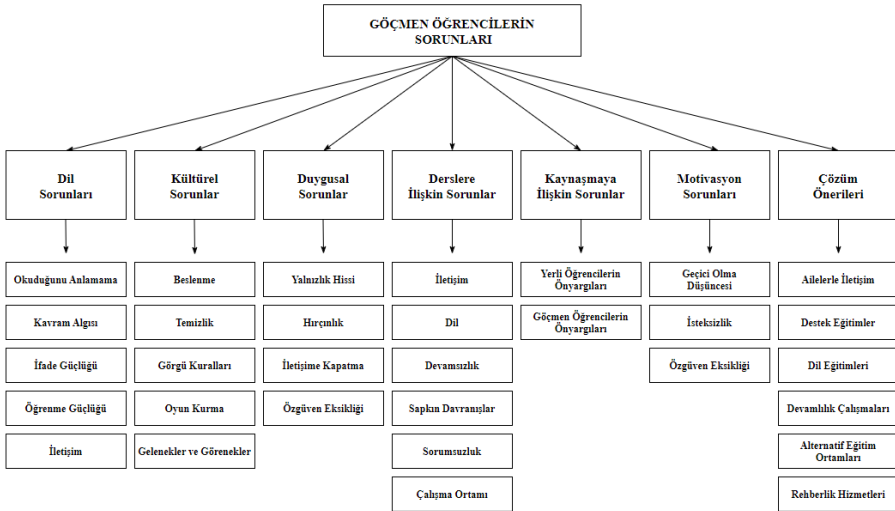


sonlandırabilecekleri ve kendilerinden sağlanan verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ifade edilmiştir. Böylece veri toplama ve veri güvenliği hakkındaki hassasiyetler yerine getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan geçerli veriler elde edilebilmesi için ulaşılan kodların temalaştırılması sırasında görüşlerine daha önce başvuru uzmanlardan yardım alınmıştır. Bu yolla kodlayıcılar arası uyumun sağlanması hedeflenmiştir (Creswell, 2013). Nitel çalışmalarda katılımcıların ifadeleriyle anlatmaya çalıştıkları bazen tam olarak anlaşılammaktadır. Bu problemin aşılması için çözümlenmeler sırasında notlar tutulmuştur. Katılımcıların ne söylediğinin tam olarak anlaşamadığı ya da açıklama gerektiren konularda ilgili öğretmenlerle tekrar iletişime geçilmiştir. Böylece katılımcıların görüşleriyle araştırmada yansıtılan ifadelerin tutarlığı güçlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışma boyunca dikkat edilen hususlardan biri de araştırma etiği hakkındadır. Araştırma Trabzon Üniversitesi'nden ve Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli uygulama izinleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu durum katılımcılara da ifade edilerek araştırmanın hem güvenilirliği hem de geçerliği artırılmaya çalışılmıştır.

## Bulgular

Araştırmada her bir soruya ilişkin bulgular en başta temalaştırılmıştır. Bu noktada elde edilen göçmen öğrencilerin sorunlarına ilişkin tema görünümleri şu şekildedir (Şekil 1):



**Şekil 1.** Tematik Görünüm

Şekil 1'de görüldüğü üzere araştırma sorularından toplamda yedi tema ve bu temaların altında 31 alt tema elde edilmiştir. Burada *derslere ilişkin*

sorunlar ve çözüm önerileri fazla alt temaya (altı), kaynaşmaya ilişkin sorunlar ise en az alt temaya (iki) sahip temalardır.

Araştırmanın birinci sorusu göçmen öğrencilerin dil problemleri hakkındadır. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Dil Sorunları

Sorun	Görüşler	Örnek İfadeler	f	%
Var	Okuduğunu Anlayamama	Ö65: Okuduğunu anlayamadıkları için çocuklar dersten kopuklar. Sınıfa adapte olamıyorlar. Ö16: Öğretmenin anlatımında varlıkları veya kavramları tanımladığı adlar göçmen öğrencinin kendi dilinde tanımladığı adlarda farklı. Bu nedenle sınıfı geriden takip ediyorlar.	78	92
	Kavramların Algısı	Ö53: Öğrenciler dil problemlerinden dolayı kendilerini ifade edemiyorlar. Bu nedenle hırçın ve uyumsuz davranıyorlar.		
	Kendilerini İfade Edememe	Ö34: Dil problemleri nedeni ile öğrenciler öğrenme gücünü yaşıyorlar.		
	Dil Kaynaklı Öğrenme Güçlüğü	Ö12: Öğrenciler akranları ve öğretmenleri ile dil problemlerinden dolayı iletişim kuramıyorlar ve sınıftan soyutlanıyorlar.		
Yok		Ö22: Öğrencinin dil problemi olmadığı için sınıftaki diğer öğrenciler ile uyumludur.	7	8

Not: f, Frekans.

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların önemli bir bölümü göçmen öğrencilerinin dil sorunu bulunduğunu ifade etmektedir (f: 78). Katılımcılar öğrencilerinin dil sorunlarının onların akademik başarılarını da etkilediğini bildirmektedir. Benzer şekilde öğretmenler göçmen öğrencilerinin dil sorunları yüzünden adaptasyon problemleri yaşadıklarını ifade etmektedir. Ö12 Türkçe konuşma ya da ifade güçlüklerinin göçmen öğrencilerin yalnızlaşmasında önemli bir faktör olarak görmektedir. Katılımcıların sınırlı bir bölümü ise öğrencilerinin dil problemi olmadığını bildirmektedir (f:7).

Araştırmanın ikinci sorusu göçmen öğrencilerin yerli öğrencilerle yaşadıkları kültürel sorunlar hakkındadır. İlgili bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3:** Kültürel Sorunlar

Sorun	Görüşler	Örnek İfadeler	f	%
Var	Beslenme Alışkanlıkları	Ö70: Maddi olanaksızlıklardan dolayı beslenme alışkanlıkları farklı. Bu da öğrenciler arasında sorun oluyor.	74	87
	Temizlik Alışkanlıkları	Ö36: Temizlik konusunda ciddi problemler var. Bu da öğrencilerin akran ilişkilerini olumsuz etkiliyor.		
	Görgü Kuralları	Ö45: Görgü kurallarına uyum sağlayamıyorlar. Birbirlerinden farklı davranışları sınıfta birlik oluşmasına engel oluyor.		

Oyun Kurma	Ö33: Diğer öğrenciler ile ortak oyun kuramıyorlar. Kurulan oyunlarda devam edemiyorlar.		
Gelenekler ve Görenekler	Ö82: Bazı gelenek ve göreneklere yabancı kaldıkları için sınıftan ayrışıyorlar.		
Yok	Ö9: Kültürel farklılıklardan kaynaklı problem yoktur.	11	13

Not: f, Frekans.

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmanın katılımcılarının fikirleri göçmen öğrencilerin kültürel sorunlar yaşadıkları konusunda güçlü bir görünüme sahiptir (f: 74). Bu sorunlar temizlik alışkanlıkları ve görgü kuralları gibi doğrudan gündelik yaşamı ilgilendiren konularla ilişkilidir. Katılımcı öğretmenler göçmen öğrencilerin oyun kurmakta dahi zorlandıklarını ifade ederek kültürel sorunların derinliğine dikkat çekmektedir. Öyle ki Ö45 bu sorunların takım ruhunu zedelediği yönünde görüş beyan etmektedir. Az sayıda katılımcı ise öğrencilerinin kültürel uyumsuzluk yaşamadığını belirtmektedir (f: 11).

Araştırmanın üçüncü sorusu göçmen öğrencilerin deneyimledikleri duygusal sorunlara ilişkindir. Bu konudaki bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Duygusal Sorunlar

Sorun	Nitelik	Görüşler	Örnek İfadeler	f	%
	Yalnızlık Hissi	Ayrım Yapıldığının Düşünülmesi	Ö81: Evet. Öğrenciler kendilerini yalnız hissediyorlar. Ö23: Kendilerini diğerlerinden ayrı gördükleri için yalnızlar. Ö68: Diğer öğrenciler tarafından tam olarak kabullenilmiyorlar. Bu durum da onlar da hırçınlık yaratıyor.		
	Hırçınlık	Ötekileştirilme Hissi	Ö16: Çevrelerine karşı agresifler; çünkü kendilerini farklı görüyorlar. Ö32: Diğer öğrencilerin davranışlarından dolayı dış dünya ile iletişimleri zayıf.		
Var	İletişime Kapatma	Diğer Öğrencilerin Tutumu	Ö21: Kendi ortamlarını özledikleri ve yeni ortamlarını kabul etmemek için kimse ile iletişim kurmuyorlar. Ö53: Aidiyet duygusu eksikliği onları mutsuz ediyor. Çocuklar mutsuz yani. Ö33: Ülkelerinden uzak oldukları için mutsuzlar. Ö40: İletişim eksikliği yüzünden kendilerini ifade edemiyorlar. Bu yüzden özgüvenleri eksik. Ö77: Sosyal olarak problemleri var; bu yüzden öğrencinin özgüveni düşük oluyor.	79	93
	Mutsuzluk	Ülkeye Özlem Aidiyet Hissi			
	Özgüven Eksikliği	Sosyal ve Dilsel Problemler			

Yok	Ö20: <i>Bu çocuklar sınıfa o kadar iyi adapte oldu ki hiçbir problemleri yok.</i>	6	7
-----	-----------------------------------------------------------------------------------	---	---

Not: *f*, Frekans.

Tablo 4’te görüldüğü üzere katılımcıların önemli bir bölümü öğrencilerinin duygusal sorunlar yaşadıklarını bildirmektedir (*f*: 79). Burada öğretmenlerin ifade ettikleri en belirgin sorunun yalnızlık olduğu söylenebilir. Ö68 bu yalnızlığın göçmen öğrencileri kızgınlaştırdığına değinmektedir. Ö32 ise yalnızlığın iletişim sorunlarından kaynaklandığını bildirmektedir. Göçmen öğrencileri olumsuz etkileyen duygusal durumların diğer bileşenleri ise memleket özlemi, özgüven sorunları ve sosyalleşme problemleri olarak sıralanmaktadır. Çok az sayıdaki katılımcı göçmen öğrencilerinin duygusal performansını takdir etmektedir (*f*: 6).

Araştırmanın dördüncü sorusu ile göçmen öğrencilerin dersleri hakkındaki sorunlar ele alınmıştır. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5:** Derslere İlişkin Sorunlar

Sorun	Görüşler	Örnek İfadeler	<i>f</i>	%
Var	Öğretmen-Aile İletişimi	Ö70: <i>Çocukların aileleri ile yeterli iletişim kuramadığımız için sorunları çözemiyoruz.</i> Ö16: <i>Aile iletişim sıkıntısı eğitim-öğretimi problemlerinin merkezinde bulunuyor.</i> Ö12: <i>Konuşarak istediklerimizi anlatamıyoruz. Bazen işaret yoluyla anlaşılıyor. Bu da eğitim-öğretim esnasında problem yaşamamıza neden oluyor.</i>	76	89
	Dil Problemleri	Ö63: <i>Okula devam problemleri olduğu için sürdürülebilir ders düzenleri yok.</i>		
	Devamsızlık	Ö80: <i>Sınıf seviyesinin altında oldukları için ders düzenini bozuyorlar. Agresif oluyorlar.</i>		
	Sapkın Davranışlar	Ö13: <i>Ailelerin yeterli desteği olmadığı için çocuklarda ev ödevi sorumluluğu yok.</i>		
	Sorumluluk	Ö70: <i>Çok çocuklu aileler maddi durumu yetersiz olduğu için evde çalışma ortamları yok.</i>		
	Çalışma Ortamı	Ö71: <i>Derste beni dinliyorlar, etkinliklere katılmaya çalışıyorlar. Eğitim-öğretim anlamında problemim yok.</i>		
Yok			9	11

Not: *f*, Frekans.

Tablo 5’te de gösterildiği üzere katılımcıların büyük bir bölümü göçmen öğrencilerin akademik sorunları olduğuna inanmaktadır (*f*: 76). Ö13, Ö16 ve Ö70 aileyi ve ailelerle iletişimi bunun önemli bir kaynağı olarak görürken Ö16 bu konuda dil sorunlarına işaret etmektedir. Mevcut temada öğrencilerin akademik olarak yeterince başarılı olmamasının nedenleri arasında aile desteği, okula devam ve maddi yetersizlikleri de gösterilmektedir. Göçmen öğrencilerin sınıf ortamındaki *sapkın davranışları* da bu temanın çarpıcı alt temaları arasındadır. Katılımcıların çok azı eğitim-

öğretim konusunda göçmen öğrencilerinin bir sorunu olmadığını belirtmektedir (*f*: 9).

Araştırmanın beşinci sorusu göçmen öğrencilerle yerli öğrencilerin kaynaşmalarını ele almaktadır. Tablo 6'da bu konuya ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 6:** Kaynaşma

Sorun	Görüşler	Örnek İfadeler	<i>f</i>	%
Var	Yerli ön yargıları	Ö2: <i>Yerli ailelerin göçmen çocuklara olan olumsuz bakış açısı öğrencilerin uyum sağlamasını zorlaştırıyor.</i>	51	60
	Göçmen ön yargıları	Ö63: <i>Göçmen çocukların savaş ortamından gelmeleri, farklı kültürlere sahip olmaları kaynaşmalarını engelliyor.</i>		
Yok		Ö74: <i>Şu ana kadar gerekli yönlendirmeyi ve sınıf ortamında iyi bir düzenleme yaptığım için kaynaşma konusunda sorun yok.</i>	34	40

Not: *f*, Frekans.

Tablo 6'da yer alan sonuçlar göçmen öğrencilerin yerli öğrencilerle kaynaşma sorunları bulunduğunu işaret etmektedir (*f*: 51). Bununla birlikte aksi yönde görüş bildirenler de görece önemli bir orana sahiptir (*f*: 34). Katılımcılar kaynaşma sorunlarının kaynağını hem yerli hem de göçmen öğrencilerin sahip olduğu ön yargılar olarak görmektedir. Kaynaşma sorununu aştığını belirten katılımcılardan Ö74 rehberlik ve danışma hizmetlerinin fonksiyonlarına dikkat çekmektedir.

Araştırmanın altıncı sorusu göçmen öğrencilerin öğrenim görmeye dönük motivasyonlarını ele almaktadır. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7:** Öğrenim Görme Motivasyonu

Sorun	Görüşler	Örnek İfadeler	<i>f</i>	%
Yetersiz Motivasyon	Geçici Olma Düşüncesi	Ö26: <i>Ülkelerine döneceklerini düşünüp buradan sürekli gitme eğilimindedir. Bu nedenle motive olamıyorlar.</i>	77	91
	İsteksizlik	Ö10: <i>Çoğunluğu gideceğimiz düşüncesiyle yaşıyor, motivasyonları çok düşük.</i>		
	Özgüven Eksikliği	Ö71: <i>Hem öğretmen hem de arkadaşlarıyla sınırlı iletişim kurduklarından derslere karşıda çok ilgisizler.</i>		
Yeterli Motivasyon		Ö46: <i>Öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı özgüvenleri yok. Bu nedenle öğrenme hevesleri de yok.</i>	8	9
		Ö33: <i>Okuma yazma konusunda problem yaşamayan öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonları yeterli oluyor.</i>		

Not: *f*, Frekans.

Tablo 7'de görüldüğü üzere katılımcıların büyük bölümü göçmen öğrencilerinin öğrenim görme motivasyonlarını düşük bulmaktadır (*f*: 77).

Ö10 ve Ö26 kodlu katılımcılar bunun nedenini göçmen öğrencilerin kendilerini Türkiye’de geçici görmesi, bir gün ülkelerine döneceklerini düşünmeleri olarak göstermektedir. İletişim de bu noktada etkili bir faktör olarak listelenmektedir. Ö33’in ifadelerinden ise öğrenme motivasyonu yeterli ya da yüksek öğrencilerin ise okuma yazma problemi olmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların sınırlı bir bölümü öğrencilerinin öğrenme motivasyonunu yeterli bulmaktadır (*f*: 8).

Araştırmanın yedinci ve son sorusu göçmen öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin niteliği hakkındadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri ve önerileri Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8:** Eğitim Hizmetlerinin Niteliği

Öneriler	Görüşler	<i>f</i>	%
Ailelere İletişim	Ö12: Aile ile iletişim sağlayamadığımız için öğrenme sürecinin bir yanı hep eksik kalıyor. Öğrenciyi takip edemiyoruz. Bu nedenle ailelere iletişim konusunda eğitimler verilmeli.	16	19
Destek Eğitimleri	Ö41: Aileler öğrencilerin sınıf ortamında ne yapmaları gerektiğini hiç bilmiyor. Nasıl öğrenciye ders konusunda yardım edilir bilmiyor. Okul yokmuş gibi davranıyorlar. Bu yüzden ailelere öğrenme durumları ile ilgili eğitim verilmeli.	23	27
Dil Eğitimleri	Ö21: Göçmen çocuklar için başka bir ülkede olmak zor. Bırakın başarılı olmayı sınıf içinde durmak bile sorun. Sınıf içinde oyunlarla öğrencilerin öğrenmeleri desteklenmeli.	12	14
Devamlılık Çalışmaları	Ö82: Aileler öncelikler konuşulani anlamıyor. Bize yardım edemiyorlar bunun için. Öncelikle bu çocukların ailelilerinin dil sorunu çözümleni.	11	13
Eğitim Ortamları	Ö52: Çoğunlukla okula devam etmiyorlar, süreklilik yok. Bu çocukların okula devamlı gelmeleri sağlanmalı.	11	13
Rehberlik Hizmetleri	Ö71: Her bir öğrenci farklı seviyede. Önce herkes kendi seviyesine göre öğrenmeli.	11	13
	Ö23: Okullardaki rehberlik hizmetleri yetersiz. Göçmen çocukların ilave rehberliğe ihtiyacı var.	12	14

Not: *f*, Frekans.

Tablo 8’de göçmen öğrencilere daha kaliteli eğitim-öğretim hizmeti sunmak adına destek eğitimler verilmesi gerektiği görüşü öne çıkmaktadır (*f*: 23). Katılımcılar göçmen öğrencilerinin aileleriyle birlikte desteklenmesi gerektiğini, bunun önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Ö21 göçmen öğrencilerinin yaşantılarının sınıf içinde bulunmalarını zorlaştırdığını belirterek destek eğitimin önemine ve değerine dikkat çekmektedir. Ö41 ve Ö82 ise ailelerle iletişim kurma konusunda alınacak tedbirlerin çocuklara değerli yansımaları olacağını belirtmektedir. Katılımcıların görece küçük ancak önemli bir bölümü ise devamlılık çalışmaları (*f*: 11) ve rehberlik hizmetleri (*f*: 12) konusunda önemli hatırlatmalarda bulunmaktadır.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerindeki deneyimleri kapsayıcı eğitim bağlamında çözümlenmiştir. Araştırmanın ilk sorusu

göçmen öğrencilerinin dil problemleri ile ilgilidir. Araştırmanın ilk sorusundan elde edilen bulgulara göre dil problemleri öğrencilerin sınıf içi etkinliklere entegrasyonunda önemli bir etkidir. Katılımcıların çoğunluğu eğitim-öğretim esnasında adil problemleri yaşadığını dile getirirken, bu problemlerin aile ile iletişim zorluğu, devamsızlık, ders düzenini bozma, ev ödevi yapılmaması gibi sonuçları olduğunu bildirmektedirler. Nitekim göçmen öğrencilerin dil kaynaklı problemlerinin doğrudan öğrenme ortamlarına yansıdığı bilinmektedir. Böylelikle dil kaynaklı olumsuzluklar, iletişim ve öğrenme ortamlarındaki sürecin birbiri ile sıkı bir bağı olduğu ortaya çıkmaktadır. Cığerci ve Güngör (2016)'ün ile Sarıtaş ve arkadaşları (2016)'nın yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin iletişim sorunu yaşadığı, öğrenme ortamlarında disiplin problemlerinin olduğu, ödev ve sorumlulukların gerçekleşmediği ve öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şimşir ve Dilmaç (2018) yaptıkları araştırmada göçmen öğrencilerin karşı karşıya kaldığı dile ve iletişim sorunlarını Türkçe iletişim kuramama, öğretmenlerin aile ile iletişim kuramaması, öğrencilerin arkadaşlarını anlayamaması olarak dile getirmiştir. Temiz (2020)'e göre göçmen öğrencilerin yaşadıkları yerde uyumlu davranış sergileyebilmeleri ancak o ülkenin dilini tam olarak kavrayabilmeleri ile mümkündür. Chuang ve arkadaşları (2011)'e göre iletişim eksikliği motivasyonun azalmasına, ifade yetersizliğine ve özgüven kaybına neden olmaktadır. Eğitim bağlamında ise hazır bulunuşluk düzeyinin en önemli bileşeni olan dil becerisinin kazanılmamış olması öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu durumda araştırma bulguları ile alan yazının paralellik gösterdiği söylenebilmektedir. Bu paralellik göçmen öğrencilerin dil problemlerine yönelik yapılacak araştırmalar için alt yapı oluşturabilecektir. Aynı zamanda farklı örneklem ile benzer sonuçlara ulaşılması çalışmanın özgünlüğüne katkı sağlamaktadır. Bu sorunun çözümü ise göçmen öğrencilerin devamlılığını artırıcı etkinlikler ve tedbirler olabilir. Zira göçmen öğrenciler Türkçeyi okullarda daha iyi öğrenebilmektedir. Ancak devamsızlık, okul terki vb. nedenler göçmen öğrencilerin Türkçe öğrenme, Türkçeyi etkin biçimde kullanma potansiyellerini yaralamaktadır.

Araştırmanın ikinci sorusu olarak katılımcılara “Göçmen öğrencileriniz yerli öğrencilerinizle yaşadığı problemler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve sorunun analizi sonucunda katılımcıların çoğunluğu problem olduğunu belirtmişlerdir. Bu problemler beslenme alışkanlıkları, *temizlik alışkanlıklarındaki farklılık, görgü kuralları, ortak bir oyun kurma ve devam ettirme, gelenek ve görenekler yabancı olma* şeklinde listelenmektedir. Göçmen öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların temelinde eğitim düzeyi, kültürel farklılıklar gibi değişkenler rol almaktadır (Ereş, 2015). Bu çalışmada öğrencileri en çok etkileyen zorlukların araştırılması amaçlanmış ve sonuçta literatür ile paralel olarak temizlik alışkanlıklarındaki farklılık, görgü kuralları, ortak bir oyun kurma ve devam ettirme, gelenek ve görenekler yabancı olma gibi zorlukların dile getirildiği

görülmüştür. Koşar ve Aslan (2020)'a göre göçmen öğrencilerin temizlik alışkanlıklarının yeterli olmaması ve kılık kıyafetlerine dikkat etmemeleri uyum sorunlarının en önemli nedenleri arasındadır. Bu bağlamda literatürdeki sonuçlar ile araştırmada elde edilen bulguların örtüşmektedir. Bu örtüşme göçmen öğrencilerin kültürel farklılıklarına yönelik olarak yapılan çalışmalara altyapı oluşturabilecek potansiyele sahiptir.

Araştırmanın dördüncü sorusu ile göçmen öğrencilerin duygusal sorunları analiz edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu duygusal sorunların olduğunu, bu sorunların da yalnızlık hissi, hırçınlık, kendini dış ortama kapatma, mutsuzluk, özgüven eksikliği olduğunu dile getirmiştir. Göçmen öğrencilerin okulda yaşadıkları uyum problemlerinin kaynağına yönelik yapılan araştırmada duygusal durumların etkisine vurgu yapmak amaçlanmıştır. Göçmen öğrencilerin davranış problemlerinin altında yatan sebeplerin duygusal durumlarından kaynaklandığı öngörülmektedir. Göçmen öğrenciler olumsuz yaşantılarından dolayı dış dünyaya karşı tepkisiz olma, hırçın davranma, sürekli yalnız kalmayı isteme eğilimindedir (Uğurlu, 2018). Watkins ve Zycks (2014) yaptıkları araştırma ile göçmen öğrencilerin duygusal travmalarından eğitsel süreçlerinin etkilendiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda elde edilen göçmen öğrencilerin duygusal problemleri olarak ortaya çıkan yalnızlık hissi, hırçınlık, kendini dış ortama kapatma, mutsuzluk, özgüven eksikliği gibi problemlerin literatürle örtüştüğü görülmektedir. Bu örtüşme çalışmada ortaya konulan yalnızlık hissi, hırçınlık, kendini dış ortama kapatma, mutsuzluk, özgüven eksikliği gibi tespitlerin yerinde olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırma göçmenler ve kapsayıcı eğitim hakkındaki çalışmaların öğretmen bağlamına Trabzon özelinde katkı sunmaktadır. Bu anlamda yerli öğrencilerle göçmen öğrencileri kaynaştıracak etkinliklerin (okul sporları, sergileri vb.) etkin biçimde işe koşulmasının uygun olduğu söylenebilir. Zira göçmen öğrencilerin kendi aralarında dahi gruplaşma, 'klanlaşma' eğiliminde oldukları bilinmektedir (Mavi, 2022; Topaloğlu ve Özdemir, 2020).

Araştırmanın beşinci sorusu ile göçmen öğrenciler ile yerli öğrencilerin kaynaşması konusunda analiz edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu göçmen öğrenciler ile yerli öğrencilerin kaynaşması konusunda problem olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar problemlerin nedeninin Türk öğrencilerin ailelerinden kaynaklı ön yargılar ve göçmen çocukların kendi durumlarından kaynaklı ön yargıları olduğunu dile getirmektedir. Arslan ve Ergül (2021)'e göre de "*Göçmen öğrencilerin okula uyumlarının önündeki engellerden biri öğrenci velilerinin göçmen öğrenciler hakkındaki olumsuz düşüncelerdir. Öğrenciler, göçmenlerin bu ülkeye gelişlerinin nedenlerini tam olarak anlayamamakta bu yüzden, göçmen öğrencilere karşı önyargılı ve olumsuz davranışlar sergileyebilmektedirler*". Cowan ve Maitles (2012) araştırmalarında göçmen öğrencilerin öğrenme süreçlerinde öğretmenlere önemli görevler düşüştüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu görevlerin en



önemlilerinden birisinin ise göçmen öğrencilere karşı oluşan ön yargıların farkında olarak öğrenme ortamlarını yönetebilmek olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu vurgu, çalışmanın yapılış amacı ile ele alındığında yerli ve göçmen öğrencilerin kaynaşması konusunda öğretmenlere düşen sorumluluğun büyüklüğünü yansıtmaktadır. Kaynaşmanın sağlanması, güçlüklerin aşılması ise öncelikle politik bir duruşun kesinleştirilmesi ile başlayabilir. Zira göçmen öğrencilerin durumları ve gelecekleri hakkında Türkiye'nin tutumunun açıklığa kavuştuğunu söylemek zordur. Bu itibarla Türkiye'deki göçmen çocukların eğitimlerinin, yerli çocuklarla birlikteliğinin Türkiye'nin göç ve göçmenlere ilişkin bakışının güçlendirilmesi ile netlik kazanacağı söylenebilir.

Araştırmanın altıncı sorusu aracılığıyla göçmen öğrencilerin öğrenim görmeye yönelik motivasyonuna yöneliktir. Katılımcıların çoğunluğu öğrencilerin motivasyonlarının yetersiz olduğunu bildirmektedir. Katılımcılar bunu öğrencilerin kendilerini geçici görmeleri, iletişim konusundaki problemleri ve özgüven eksiklikleri ile açıklamaktadır. Göçmen öğrencilerin farklı etnik yapılarından ve kültürel normlarından dolayı yaşadıkları problemlerin öğrenme ortamlarına yansıdığı bilinmektedir. Sarıtaş ve arkadaşları (2016)'a göre göçmen öğrencilerin farklılıkları okula ve sosyal çevreye uyum problemlerinin temel kaynakları arasındadır. Dil konusunda problem yaşayan öğrencilerin kendini anlatamama kaygısı ile iletişim engeli oluşturmaları da öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilgisini azaltmaktadır.

Göçmen öğrencilerin eğitimsel süreçlerinin niteliğinin artırılabilmesine yönelik araştırma sorusunun analizi ailelere iletişim kurma desteği, dil eğitimi, okula devamlılığı artırıcı uygulamaları ve rehberlik hizmetleri konusunda önemli ipuçları vermektedir. Şimşir ve Dilmaç (2018)'a göre, "*Göçmen öğrencilerde dışlanma, kurallara uymama, kavga ve şiddet ve Türk öğrencilerle kaynaşmayıp yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık kurma gibi sosyal problemlerle de karşılaşmıştır*". Bu problemlerin çözümüne yönelik öğrenme süreçlerini de kapsayacak şekilde önlemler alınması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Yurdakul ve Tok, 2018). Weinstein ve arkadaşları (2004) bu konuda şunu dile getirmektedir: "*Öğretmenler genellikle etnik olarak farklı olan öğrencilerin velilerini fakir ve eğitimsiz olarak gördüğü için onların ilgisiz olduğunu düşünüp ve onlarla iletişim kurmayı gereksiz bulabilir. Oysa öğretmenlerden öğrencilerle çatışma yaşasın ya da yaşamasin velilerle öğrencilerin eğitim-öğretim deneyimleri ile ilgili olarak iletişim kurması beklenir. Öğretmenlerden beklenen öğrencilerin evlerinde hangi dilin konuşulduğuna bakmaksızın öğrencinin eğitim-öğretimiyle ilgili özel ihtiyaçlarını ve geleneklerini bilmek için velilerle iletişime geçmesidir*". Yurdakul ve Tok (2018) ise göçmen öğrencilerin eğitimi konusunda yaptığı araştırmada, göçmen öğrencilerin ailelerinin çeşitli eğitimlerle desteklenmesi, okullarda öğretmenlerin göçmen öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik olarak bilinçlendirilmesi, etkili rehberlik

hizmetleri sunulması, gibi önerilerde bulunmuştur. Bu bağlamda literatür ile araştırma bulgularının benzeştiği söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına dayanılarak göçmen öğrencilerin sorunları hakkında politika yapıcılara uzmanları ve araştırmacılara bazı öneriler sunulabilir. Bunlardan ilki dil desteğidir. Göçmen öğrenciler, eğitim sürecinin başında ve sırasında dil sorunları yaşayabilirler. Bu nedenle, okulların bu öğrencilere dil desteği sağlamaları gereklidir. Dil desteği programları, öğrencilerin dili daha hızlı öğrenmelerine ve eğitimlerine daha aktif katılmalarına yardımcı olabilir. Diğer öneri kültürel farkındalık oluşturulmasıdır. Okullar, öğrencilerin kültürlerine ve geleneklerine saygı duymalıdır. Okullar, göçmen öğrencilerin kültürlerini ve farklılıklarını kutlamak için etkinlikler düzenleyebilirler. Böylece öğrenciler kendilerini daha hoşnut hissedebilirler ve motivasyonları artabilir. Bir başka öneri ise sosyal entegrasyonun sağlanmasıdır. Okullar, göçmen öğrencilerin sosyal entegrasyonunu kolaylaştırmalıdır. Öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşime geçmelerini teşvik etmek için etkinlikler düzenlenebilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin arkadaş edinmelerine ve yeni bir ülkede daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Bir diğer öneri ise göçmen öğrencilere sunulacak psikolojik destektir. Göçmen öğrenciler, ülkelerini terk etmek ve farklı bir kültüre uyum sağlamak gibi stresli deneyimler yaşayabilirler. Bu nedenle, okulların göçmen öğrencilere psikolojik destek sağlaması önemlidir. Danışmanlık hizmetleri veya sosyal çalışmacıların desteği bu konuda yarar sağlayacaktır. Son olarak ebeveyn-öğretmen iş birliğinin artırılması önerisi sunulabilir. Okulların, göçmen öğrencilerin ebeveynleriyle sıkı bir iş birliği yapmaları gereklidir. Ebeveynler, çocuklarının eğitime katkıda bulunmak isteyecektir ve okulun eğitim süreci hakkında bilgi sahibi olmaları için sık sık iletişime geçilmelidir. Bu öneriler yoluyla göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunların azaltılmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın olası doğurgusunun yanında kimi sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle elde edilen sonuçlar, öğretmenlerden toplanan araştırma verileri ile sınırlıdır. Öğretmen örnekleminde elde edilen verilerle gerçekleştirilen mevcut araştırmanın yanında yapılacak diğer araştırmalarda, okul yöneticilerine ya da farklı kamu çalışanlarına uygulama yapılarak araştırma konusunun çeşitli bağlamlarda değerlendirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte, araştırma verisi Trabzon'dan toplanmıştır. Bu durumda veriler genellenebilirlik açısından sınırlıdır. Özellikle çok göç alan diğer bölgelerde yapılan çalışmalarla karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

### **Kaynakça**

Akbaşlı, S., ve Mavi, D. (2019). Conditions of Syrian asylum seeker students in a Turkish university. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 763-778.

- Albanese, C. (2020). *Sense making: How is the equitable and inclusive education policy understood, explained, and implemented by school administrators in Ontario?* (No. 28025107) [Doctoral dissertation, University of Toronto]. Proquest.
- Alpaydın, Y. (2017). An analysis of educational policies for school-aged syrian refugees in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 36-44.
- Arslan Ü., ve Ergül, M. (2021). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir Delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31.
- Aydın Güngör, T., ve Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Chuang, S. S., Rasmi, S., ve Friesen, C. (2011). Service providers' perspectives on the pathways of adjustment for newcomer children and youth in Canada. *Immigrant children: Change, Adaptation, and Cultural Transformation*, 149-170.
- Ciğerci, F. M., ve Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers (Bilecik sampling). *Journal of Education and Future*, 10, 137-164.
- Cowan, P., & Maitles, H. (2012). *Teaching controversial issues in the classroom: Key issues and debates*. A & C Black.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (6. bs., Çev. Ed.: S. B. Demir ve M. Bütün). Siyasal.
- Dabbous, D. (2019). *Critical inquiry into the education for refugee and migrant pupils: the construction of primary teachers' practices in one city in Scotland* (No. 35992) [Doctoral dissertation, The University of Edinburgh]. Edinburgh Research Archive.
- Elison-Chang, P. A. (2018). *Success for all through supporting inclusive education: A mixed method research study*. (No. 10824197) [Doctoral dissertation, Northwest Nazarene University]. Proquest.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. 12/10/2023 tarihinde [http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808\\_turkiyedeki-suriyelicocuklarin-egitimi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyelicocuklarin-egitimi-pdf.pdf) adresinden erişildi.
- Erdoğan, M. (2014). Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi, Ankara*, 26-28.

- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 17-30.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education: Urban Monograph Series*. North Central Regional Educational Laboratory.
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54), 838-851.
- Giani, L. (2006). Migration and education: Child migrants in Bangladesh. *Sussex Migration Working Paper no, 33*. Sussex Center for Migration Research, University of Sussex. 12/10/2023 tarihinde [http://www.childmigration.net/Giani\\_06](http://www.childmigration.net/Giani_06) adresinden erişildi.
- Harper, D. L. (2017). *The peripheral factors of inclusive education and teacher self-efficacy* (10637977) [Doctoral dissertation, Concordia University]. DigitalCommons.
- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-64.
- Hayat Boyu Genel Müdürlüğü. (2023, Mart). İzleme ve değerlendirme raporu. 12/10/2023 tarihinde [https://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_07/03141649\\_Yzleme\\_ve\\_DeYerlendirme\\_Raporu\\_2022.pdf](https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/03141649_Yzleme_ve_DeYerlendirme_Raporu_2022.pdf) adresinden erişildi.
- Karaman, H. B., ve Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, Göç Özel Sayısı 2, 393-412.
- Karataş, M., ve Barut, B. (2021). Sosyal hizmet perspektifinden göç ve savunmasız gruplar: IOM raporları üzerine bir araştırma. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 86-109.
- Kim, J. (2018). *Inclusive practice under a policy of integration: learning from the implementation of support assistant provision in South Korean schools* (No. 35599) [Doctoral dissertation, The University of Edinburgh]. Edinburgh Research Archive.
- Koşar, S., ve Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1799-1831.

- Lynch, C. A. (2021). *Training and experience as predictors of principals' efficacy for inclusive education implementation* (No. 28419789) [Doctoral dissertation, Walden University]. Proquest.
- Mavi, D. (2022). Disadvantages and solutions of a model in asylum seeker education: Temporary education centers (TECs). *Participatory Educational Research*, 9(3), 428-444.
- Miller, A. L., ve Dumford. A. L. (2014). Open-ended survey questions: item nonresponse nightmare or qualitative data dream?. *Survey Practice*, 7(5), 1-11.
- Mngo, A. Y. (2017). *An investigation of the attitudes held by general education teachers toward students with disabilities in a pilot inclusive education program in Cameroon* (No. 1627) [Doctoral dissertation, Andrews University]. DigitalCommons.
- Morse, A. R. (2020). *Barriers to inclusive education: A qualitative case study among inclusive elementary teachers in the general education classroom* (No. 27830006) [Doctoral dissertation, Northcentral University]. Proquest.
- Öner, G., ve Dur, H. (2023). Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(1), 285-307.
- Özbek, Ö. Y., ve Taneri, P. O. (2023). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları üzerine sanat-temelli bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-96.
- Özdemir, M., ve Tuti, G. (2023). Nitel araştırma desenleri: Metodolojik bir temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 217-235.
- Paerregaard, K. (2019). Grasping the fear: How xenophobia intersects with climatephobia and robotphobia and how their co-production creates feelings of abandonment, self-pity and destruction. *Migration Letters*, 16(4), 647-652.
- Polat, F. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (No.: 323358) [Yüksek lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Rousseau, C., ve Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(3), 533-549.
- Rubin, H. J., ve Rubin, I. S. (2012) *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3. ed.). Sage.

- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Saldaña, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (3. bs., Çev. Ed.: A. Tüfekçi Akcan, ve S. N. Sad). Pegem.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Snoubar, Y., ve Karataş, K. (2017). Bir sakatlık nedeni olarak savaş, çatışmalar ve engelli çocukların hakları: Filistin örneği. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 14(1), 1-14.
- Şimşir, Z., ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.
- Topaloğlu, H., ve Özdemir, M. (2020). Mültecilerin eğitime erişimleri sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sosyal içerilme beklentileri. *Electronic Turkish Studies*, 15(3), 2033-2059.
- Tunga, Y., Engin, G. ve Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 317-333.
- Tuti, G. Kapsayıcı eğitim ışığında Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin eğitim uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *11. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu*, 2020 Türkiye.
- Uğurlu E., Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. A. Solak (Ed.). *Zorunlu göçler ve doğurduğu sosyal travmalar içinde* (ss. 178-242). HEGEM.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- Ünal, R., ve Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 23-42.
- Watkins, K., ve Zyck, S. A. (2014). *Living on hope, hoping for education-the failed response to the Syrian refugee crisis*. Retrieved from <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publicationsopinion-files/9169.pdf> on 12/10/2023.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S. ve Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*. 55(1), 25-38.

---

Yaman, K., ve Kaya, M. (2023). Göç kavramı ve Türkiye’de göç tarihi üzerine bir araştırma. *Balkan & Near Eastern Journal of Social Sciences*, 9(1), 70-74.

Yurdakul, A., ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

**Atf için:**

Çolak Seymen, C., Tuti, G. ve Mavi, D. (2023). Öğretmen deneyimlerine dayalı bir durum çalışması: Kapsayıcı eğitim ve göçmen öğrenciler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 93-115. doi: 10.54558/jiss.1296103

**Etik Beyan:**

Bu çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu yazarlar beyan eder. Aksi bir durumun tespiti halinde Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi’nin hiçbir sorumluluğu olmayıp, tüm sorumluluk çalışmanın yazarlarına aittir.

**Yazar Katkıları:** Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Çıkar Beyanı:** Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.