

## Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Farklı Öğrenciler ile Yaşadıkları Sorunlar

Özge Ruken ERGÜN<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Şırnak Üniversitesi, ozgeruken@snr.edu.tr

 ORCID ID:0000-0002-1514-8599

Ekber TOMUL<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, etomul@mehmetakif.edu.tr

 ORCID ID:0000-0003-1554-3131

Makale Türü/Article Type

Araştırma Makalesi

IJPES

2024

Volume 5, No 3

Sayfa/ Pages: 66-77

<https://dergipark.org.tr/tr/pub>

[/ijpes](https://dergipark.org.tr/tr/pub)

### Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :23.11.2024

Kabul/Accepted :17.12.2024

e-Yayın/e-Printed: 29.12.2024

DOI:10.59062/ijpes.1590247

### ÖZ

Bu araştırma, Antalya'nın Alanya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlarla başa çıkma stratejilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel yöntem kullanılarak, 13 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve öğretmenlerin dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve iletişim sorunları ile ilgili deneyimleri sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin avantajlarını (kültürel farkındalık, hoşgörü) ve dezavantajlarını (öğrencilerin öz kültürlerinden uzaklaşması, dil kaynaklı öğrenme güçlükleri) vurguladığını göstermiştir. Öğretmenlerin Türkçe eğitimine yönelik olumlu tutumları dikkat çekerken, öğrencilerin anadillerinde destekleyici eğitim ihtiyaçları da belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, çokkültürlü eğitim ortamlarının etkili yönetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrencilerin sosyal uyumuna katkıda bulunabileceğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Çok kültürlü eğitim, dil bariyeri, öğretim stratejileri, anadili farklı öğrenciler, iletişim sorunları

## Problems Experienced by Classroom Teachers with Students Speaking Different Native Languages

### ABSTRACT

This study aimed to identify the challenges faced by primary school teachers working with students whose native language differs from Turkish in Alanya, Antalya. Using a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with 13 teachers. Data were analyzed through content analysis, systematically examining teachers' experiences related to language barriers, cultural differences, and communication challenges. Findings revealed that teachers emphasized both the advantages (cultural awareness, tolerance) and disadvantages (students' estrangement from their native cultures, language-based learning difficulties) of multicultural education. Teachers demonstrated a positive attitude toward Turkish language education, while also highlighting the need for supportive instruction in students' native languages. The results suggest that effectively managing multicultural educational settings can enhance teachers' professional development and support students' social integration.

**Keywords:** Multicultural education, language barrier, teaching strategies, students with different native languages, communication challenges.

**Açıklama:** Bu çalışma, birinci yazarın 2017 yılında Burdur Mehmet Akif Üniversitesinde tamamlamış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Farklı Öğrenciler ile Yaşadıkları Sorunlar” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Atf için:** Ergün, Ö.R. & Tomul, E. (2024). Sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrenciler ile yaşadıkları sorunlar. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 5(3), 66-77.

**Etik Kurul İzin Bilgileri:** Araştırma, açıklama kısmında yer alan yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, araştırma verileri 2017 yılında tez kapsamında toplanmıştır.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

## 1. GİRİŞ

Küreselleşen dünyada göç ve hareketliliğin artması, okullardaki öğrenci çeşitliliğini önemli ölçüde artırmıştır (Cerna, Brussino & Mezzanotte, 2021). Bu durum, öğretmenler için farklı ana dilleri konuşan öğrencilerle çalışmanın getirdiği yeni zorluklar ve fırsatlar yaratmaktadır (Cummins, 2000). Günümüz sınıfları, kültürel, sosyoekonomik ve entelektüel çeşitliliğin mikro kozmosları haline gelmiştir. Bu çeşitlilik, zenginleştirici deneyimler sunmasının yanı sıra, öğretmenlerin tüm öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada benzersiz zorluklarla karşılaşmalarına da neden olmaktadır. Öğretmenlerin dil farklılıklarını yönetme ve tüm öğrencilerin katılımını sağlama konusundaki becerileri, eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık sağlama açısından büyük önem taşımaktadır (Garcia, 2009; Gándara & Contreras, 2009). Bu nedenle, bu zorlukların anlaşılması, etkili öğretim stratejileri geliştirmek ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Kültürel farklılıklar, sınıf içi ilişkiler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bu farklılıkların doğru yönetilmesi, öğrencilerin sosyal uyumunu ve akademik başarısını etkileyebilir. Kültürel farklılıklar, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerinden, öğretmen-öğrenci ilişkilerine kadar birçok boyutta kendini gösterebilir. Özellikle dil, gelenekler, normlar ve değerler arasındaki farklılıklar, öğrenciler arasındaki iletişim ve iş birliğini zorlaştırabilir (Banks, 2006).

Bu durum, öğrenciler arasında ayrılmaya, yanlış anlamalara ve grup içi çatışmalara neden olabilir. Örneğin, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrenciler, birbirlerinin davranışlarını yanlış yorumlayabilirler. Bu da dışlanma ve sosyal izolasyon gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir (Schachner et al., 2016). Bununla birlikte, kültürel farklılıkların tanındığı ve kabul edildiği sınıf ortamlarında, öğrenciler birbirlerinden öğrenme fırsatı bulur ve bu durum, kültürel farkındalığın artmasına ve olumlu sosyal ilişkilerin gelişmesine katkı sağlar (Gay, 2018).

Kültürel farklılıklara duyarlı öğretmenler, öğrenciler arasındaki olası çatışmaları önlemek ve sosyal uyumu artırmak için kültürel farklılıkları dikkate alan stratejiler kullanırlar. Öğretmenlerin sınıf ortamında kültürel çeşitliliği kucaklayıcı ve saygı temelinde yaklaşımlar geliştirmeleri, öğrencilerin kendilerini daha değerli hissetmelerine ve güven duymalarına yardımcı olur (Nieto, 2010). Ayrıca, bu tür yaklaşımlar öğrencilerin birbirlerine karşı daha empatik olmalarını sağlar ve grup içinde daha iyi ilişkiler kurulmasına zemin hazırlar (Mistry & Sood, 2017).

Anadil, öğrencilerin dünyayı anlamlandırma ve bilgiye ulaşma süreçlerinde temel bir araçtır. Öğrencilerin ana dili, eğitim sürecinde daha karmaşık kavramları anlamlandırma ve akademik başarılarını artırmada büyük rol oynar (Cummins, 2000). Anadil, özellikle temel okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında kritik bir öneme sahiptir ve ana dilini iyi bilen öğrenciler, bu becerileri daha hızlı ve etkili şekilde kazanabilirler (Bialystok, 2001). Öğretmenler açısından bakıldığında, öğrencilerin ana dillerine değer veren bir eğitim yaklaşımı, onların kendilerini sınıf ortamında daha rahat ve güvende hissetmelerine de yardımcı olur. Bu sayede öğrenciler, öğrenmeye daha istekli hale gelirler ve sınıf katılımları artar (Gándara & Contreras, 2009).

Farklı ana dillere sahip öğrencilerle çalışmak, öğretmenler açısından çeşitli zorluklar barındırmaktadır. Özellikle dil bariyerleri, öğretmenlerin sınıfta etkili iletişim kurmasını zorlaştırır ve öğrencilerin derslere katılımını olumsuz etkileyebilir (Gay, 1994). Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler, özellikle soyut kavramları anlamakta ve dersin akışını takip etmekte zorlanabilirler. Bu durum, öğretmenlerin sınıfta ek materyaller hazırlamasını, öğretim yöntemlerini çeşitlendirmesini ve ders içeriklerini daha anlaşılır hale getirmesini gerektirmektedir (Cummins, 2000). Ayrıca, dilsel çeşitliliğin yönetimi konusunda yeterli eğitime sahip olmayan öğretmenler, bu tür zorluklarla başa çıkmakta daha fazla sorun yaşayabilirler (García & Kleifgen, 2010).

Anadil, öğrencilerin ikinci bir dili öğrenirken köprü görevi görmektedir. Cummins (2000) tarafından önerilen "İkili Dil Eşiği Hipotezi"ne göre, ana dilinde yüksek düzeyde yeterliliğe sahip öğrenciler, ikinci bir dili öğrenirken daha başarılı olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin ana dillerini dikkate alarak öğrenme süreçlerini desteklemeleri büyük önem taşır. Örneğin, öğretmenlerin derslerde öğrencilerin ana dilinden faydalanarak açıklamalar yapması, öğrencilerin derse katılımını artırabilir ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırabilir (Baker, 2011). Ayrıca, görsel ve işitsel materyallerin kullanılması, ana dili farklı olan öğrenciler için öğrenme sürecini daha anlaşılır hale getirmede etkili olabilir (Gándara & Contreras, 2009).

Öğretmenler açısından bu etkilerin yönetilmesi, öğrencilerin dilsel ve kültürel çeşitliliğini bir zenginlik olarak görmek ve öğretim sürecinde bu çeşitliliği avantaja dönüştürmekle mümkündür. Öğretmenlerin, öğrencilerin anadillerini ve kültürel geçmişlerini tanımaları ve bu bilgiyi ders içeriğine entegre etmeleri, öğrencilerin sınıf içindeki akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını artırabilir (Banks & Banks, 2009).

Uğur'un (2022) Diyarbakır'da anadili Kürtçe olan öğrencilerin okul deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları incelediği çalışmasının sonuçlarına göre, dil bariyerinin öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli bir engel teşkil ettiği ortaya konulmuştur. Araştırmada, öğrencilerin eğitime yönelik bu engelin, sınıf içi katılım ve akademik başarıyı olumsuz etkilediği ve öğrencilerin özgüvenlerini zayıflattığı belirtilmektedir. Cırık, (2008). Çokkültürlü toplumda, tek tipten bireyler yetiştirilmemesi, bir kültüre bağlı kalınmaması, kültürel duyarlılığa sahip, eşit gelişim fırsatına sahip olan çokkültürlü eğitim politikalarına sahip olmak gereklidir

Türkiye'deki çokkültürlü yapının ve göç hareketlerinin bir sonucu olarak, sınıflardaki öğrenci nüfusunun dil açısından çeşitliliği giderek artmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, Türkiye nüfusunun %12,1'sinin anadili Türkçe dışında bir dildir; bu diller arasında Kürtçe, Arapça, Lazca gibi yerel diller bulunmaktadır. Bu araştırmalara göre Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının %87,9'u Türkçe, %8,6'sı Kürtçe, %1,8'i Arapça dillerini konuşmaktadır (Kesmez, 2015; Gökdağ, 2011). Son yıllarda yaşanan göç hareketleri, bu dilsel çeşitliliği daha da artırmıştır. Özellikle Antalya gibi, hem iç göç hem de uluslararası göç alan illerde benzer zorluklar yaşanmaktadır. Antalya'daki öğrenci nüfusu, iç göç ve yabancı yerleşimciler nedeniyle giderek daha fazla çeşitlenmekte olup, bu öğrenciler arasında Kürtçe, Rusça, Almanca ve Arapça gibi dilleri konuşanlar da bulunmaktadır. Bu durum, sınıf ortamında dil bariyerleri ve uyum süreçleri açısından öğretmenler ve öğrenciler için çeşitli zorluklar ortaya çıkarmaktadır.

Günümüzde küreselleşmeyle birlikte, sınıflarımızda farklı kültürlerden ve ana dillerinden gelen öğrencilerin bir arada olması oldukça yaygın bir durum haline gelmiştir. Özellikle turizmin yoğun olduğu bölgelerde, Antalya'nın Alanya ilçesi gibi, bu durum daha belirgin bir hal almaktadır. Farklı ana diline sahip öğrencilerin eğitim süreçlerine dahil olması, öğretmenler için hem bir zenginlik hem de bir dizi zorluk ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler, bu öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, akademik başarılarını artırma ve sosyal uyumlarını sağlama gibi konularda çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Bu durum, hem öğrencilerin eğitim hakkının tam anlamıyla gerçekleşmesini hem de öğretmenlerin mesleki tatminini olumsuz etkilemektedir. Bu araştırma, bu sorunlara dikkat çekerek, öğretmenlerin yaşadığı zorlukları daha iyi anlamayı ve bu zorlukların üstesinden gelmek için çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

### **Araştırma sorusu**

Bu çalışmanın temel amacı, Antalya'nın Alanya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, farklı ana diline sahip öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi, "Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin buldukları sınıflarda öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlar nelerdir?" olarak belirlenmiş ve bu problem doğrultusunda üç alt problem oluşturulmuştur:

1. Sınıflarında anadili farklı olan öğrencilerin buldukları sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tanımı, avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıflarında anadili farklı olan öğrencilerin buldukları sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Sınıflarında anadili farklı olan öğrencilerin buldukları sınıf öğretmenlerinin iletişim konusunda yaşadıkları sorunlar nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden bir olan fenomenolojik çalışma ile desenlenmiştir. Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby & Parker, 1995).

"Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin buldukları sınıflarda öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlar nelerdir?" sorusu, öğretmenlerin bireysel deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları keşfetmeyi gerektirir. Creswell'in (2013) belirttiği gibi, nitel araştırma yöntemi, bu tür bağlamsal ve öznel

bilgilere ulaşmak için en uygun yöntemdir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları, bu zorlukların nedenlerini ve bu süreçlerin eğitim üzerindeki etkilerini derinlemesine inceleyerek, hem akademik hem de pratik düzeyde anlamlı sonuçlar sunar. Creswell'e göre, nitel araştırma, bireylerin bağlam içindeki deneyimlerini keşfetmek için zengin ve detaylı veriler sağlamayı hedefler.

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan ve sınıflarında anadili Türkçeden farklı öğrencilerin bulunduğu 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, Alanya ilçesinin kültürel çeşitlilik bakımından diğer bölgelere göre daha avantajlı bir konumda olması etkili olmuştur. Bölgedeki turizm faaliyetleri ve turizme bağlı ticaretin yoğunluğu, kültürlerarası evliliklerin artmasına ve dolayısıyla anadili farklı öğrencilerin ilçede daha fazla çeşitlilik göstermesine neden olmuştur. Çalışma grubu, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümünden alınan veriler doğrultusunda seçilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 3'ü özel okulda, 10'u ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında toplam 17 anadili farklı öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 7'sinin anadili Rusça, 10'unun anadili ise Almancadır. Seçilen öğretmenler, 2. ve 3. sınıflarda eğitim vermektedir. Katılımcıların tamamı lisans mezunudur. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, 10'u kadın, 3'ü ise erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ise çeşitlilik göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri 10-15 yıl, 4'ü 16-20 yıl, 5'i 21-30 yıl ve 3'ü 30 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

### **Veri toplama aracı ve uygulama süreci**

Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, öğretmenlerin anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerle karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların eğitim süreçlerine etkilerini anlamayı amaçlamış ve toplamda 9 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Formun geliştirilme sürecinde, nitel veri toplama araçlarının geçerliliğini artırmak amacıyla eğitim bilimleri ve nitel araştırma yöntemlerinde uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Sorular, öğretmenlerin deneyimlerini ve algılarını detaylı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Görüşme formu, iki öğretmen üzerinde pilot olarak uygulanmış ve bu uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmelere katılan öğretmenlerden gönüllü katılım esasına dayalı olarak yazılı onam alınmış ve kimlik bilgilerinin gizliliği taahhüt edilmiştir. Katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler, öğretmenlerin kendi çalışma ortamlarında yapılmıştır. Her görüşme yaklaşık 30-45 dakika sürmüş ve katılımcıların onayı alınarak ses kaydı alınmıştır. Verilerin güvenilirliğini artırmak için, görüşme sırasında ses kayıtlarının yanı sıra önemli noktalara ilişkin notlar tutulmuştur. Bu yöntem, öğretmenlerin deneyimlerini bağlamsal bir şekilde anlamayı mümkün kılmış ve araştırmanın temel amacına uygun veri elde edilmesini sağlamıştır.

### **Veri analizi**

Verilerin analizi **içerik analizi** yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, sözel ya da yazılı dokümanlardan elde edilen verilerin belirli bir problem ya da araştırma amacı doğrultusunda sınıflandırılması, özetlenmesi, belirli bir değişken veya kavram bağlamında ölçülmesi ve anlamlı bir yapıya dönüştürülmesi sürecidir (Ültay vd. 2021). Bu yöntem, araştırma verilerinin sistematik bir şekilde kategorilere ayrılmasını ve daha derinlemesine bir anlam çıkarılmasını sağlamaktadır.

Analiz sürecinde, görüşme verileri yansız bir şekilde seçilen 13 görüşme formu üzerinden değerlendirilmiştir. Bu amaçla, görüşme dokümanları ve kodlama anahtarı, istatistik alanında doktora derecesine sahip ve 8 yıllık deneyimi olan bir uzmana verilmiştir. Araştırmacı ve uzman, bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarını kullanarak her bir soruya ilişkin kodlamaları işaretlemiştir. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra, araştırmacı ve uzman tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Kodlamaların güvenilirliğini ölçmek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği **uzlaşma yüzdesi formülü** kullanılmıştır. Bu formüle göre uzlaşma yüzdesi % 85.13 olan bu çalışmanın uzlaşma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

Görüş Birliği (Na)

$$T(\text{Uzlaşma Yüzdesi}) = \frac{\text{Görüş Birliği (Na)}}{\text{Görüş Birliği (Na)} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Formüle göre, %70 ve üzerindeki bir uzlaşma yüzdesi, değerlendiriciler arası güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir ( Miles ve Huberman, 1994 ). Bu doğrultuda, çalışmada alt problemlere göre belirlenen temalar ve alt temalar üzerinden kodlamalar yapılmış ve her bir temanın güvenilirlik yüzdesi hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, içerik analizi süreci, araştırma verilerinin sistematik bir şekilde kategorilere ayrılmasını, yorumlanmasını ve anlamlı bir şekilde raporlanmasını sağlamıştır. Kullanılan metodolojik yaklaşımlar ve güvenilirlik hesaplamaları, araştırma sonuçlarının bilimsel tutarlılığını artırmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrencilerle öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel veriler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve araştırmanın amacına uygun şekilde kategorilere ayrılarak tablolştırılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin anadili farklı öğrencilerle ilgili deneyimlerini yansıtan temalar, alt temalar ve kodlar detaylı bir şekilde açıklanmış, öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ile bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sistematik bir yaklaşımla ele alınmıştır.

#### 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tanımı, Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin

##### Görüşleri

Sınıflarında anadili Türkçe'den farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tanımı, bu eğitimin avantajları ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular, Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çokkültürlü eğitim tanımı, avantaj ve dezavantajı temasına ilişkin alt temalar

Kategori	Tema	Alt Temalar ve Kodlar	Görüş Bildirenler (Ö)	Frekans (f)	Görüş Birliği (%)
Çokkültürlü Eğitim Ortamı	Çokkültürlü Eğitimin Tanımı	Farklı kültürler tarafından aynı ortamın paylaşılması	Ö1, Ö6, Ö9, Ö12	4	100
		Anadili farklı öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamı	Ö4, Ö5, Ö10, Ö13	4	95.2
		Tam olarak ifade edilmemiş eğitim ortamı	Ö7, Ö8	2	78
	Ortamın Avantajları	Farklı kültürlerin birbirlerine etkileşim yoluyla öğretmesi	Ö1, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13	5	85.1
		Farklı kültürlerin varlığının olumlu yönde etkilenmesi	Ö2, Ö3, Ö8	3	81.3
	Sınıf İçi Etkileşim ve Kaynaşma	Olumlu etkileşim	Ö6, Ö11	2	88
		Kaynaşma süreci	Ö7	1	77.5
	Ortamın Dezavantajları	Anadile ait kültürden uzaklaşma	Ö1	1	88
		Sosyalleşme bozuklukları	Ö2, Ö6, Ö8, Ö10	4	72.6
		Okulda ve okul dışında sosyalleşme sorunları	Ö2, Ö8	2	87.3
Anadili farklı öğrencilerin dil eksiklikleri		Ö11, Ö12, Ö13	3	82.5	
Mesleki Katkıları	Farklı Kültürleri Tanıma	Farklı coğrafya ve kültürleri tanıma	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10	6	95
		Dil yönünden gelişme	Ö7	1	73.2
		Hoşgörülü davranma	Ö6	1	91.1
	Toplumlar Arası Diyalog ve Hoşgörü	Toplumlar arası iletişimi güçlendirme	Ö9, Ö10	2	78
	Mesleki Olumsuzluklar	Öğretim yöntemleri ve teknikler konusunda zorluk	Ö1, Ö3, Ö4, Ö12, Ö13	5	84.1
		Yoğun emek ve zaman harcama gerekliliği	Ö5, Ö8	2	99
		Dilsel iletişim sorunları	Ö11	1	87.5

Tablo 1'in nitel verileri incelendiğinde, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamını farklı şekillerde tanımladığı görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı, çokkültürlü eğitimi "farklı kültürlerin aynı eğitim ortamını paylaşması" olarak ifade etmiş, bu bağlamda Ö1, "farklı kökenden bireylerin aynı ortamda eğitim alması" şeklinde bir tanım yapmıştır. Diğer katılımcılar, bu ortamı "anadili farklı öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamı" olarak tanımlamış ve Ö13, "farklı dillerin konuşulduğu ve kültürel farklılıkların bulunduğu bir ortam" olarak nitelendirmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler, çokkültürlü eğitimi açık bir şekilde tanımlamak yerine, "öğretmen tarafından tam olarak ifade edilmemiş" bir kavram olarak değerlendirmiştir (Ö7, Ö8). Bu veriler, çokkültürlü eğitimin tanımında farklılıklar olsa da genel olarak dil, kültür ve etnik farklılıkların dikkate alındığı bir eğitim ortamı olarak algılandığını göstermektedir.

Katılımcılar, çokkültürlü eğitim ortamının avantajlarını ve dezavantajlarını çeşitli boyutlarıyla değerlendirmiştir. Avantajlar arasında özellikle kültürler arası etkileşim vurgulanmış, Ö10 bu ortamı "farklı çocukları ve kültürleri tanımanın güzel olduğu" bir alan olarak tanımlarken, Ö6 "farklı kültürlerden gelen öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesi"ni olumlu bir katkı olarak ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Ö6 ve Ö11, sınıf içi olumlu etkileşimin önemine dikkat çekmiş, Ö11, "farklı bakış açıları sınıf arkadaşlarının ufkunu genişletiyor" diyerek bu etkileşimin değerini ortaya koymuştur. Ayrıca Ö7, öğrencilerin sınıf içinde kaynaşmasının, çokkültürlü eğitimin önemli avantajlarından biri olduğunu belirtmiştir. Dezavantajlara bakıldığında, Ö1 "öğrencilerin öz kültürlerinden uzaklaştığını" dile getirirken, Ö13 Türkçe dil yeterliliklerindeki eksiklikleri bir sorun olarak vurgulamıştır. Sosyalleşme sorunlarına dikkat çeken Ö2, "yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerini izole ettiğini" ifade ederken, Ö8, çokkültürlü ortamda eğitimin "bir ya da iki öğrenciye ayrılan ekstra zamanın diğer öğrencilerin ihmal edilmesine yol açtığını" belirtmiştir. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi hem kültürel çeşitlilik ve etkileşim açısından bir fırsat olarak gördüğünü hem de dil, sosyalleşme ve iş yükü gibi sorunlarla ilişkili dezavantajlarını fark ettiğini göstermektedir.

Çokkültürlü eğitim ortamlarının öğretmenlerin meslek hayatına katkıları hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle değerlendirilmiştir. Olumlu katkılar arasında kültürel farkındalık kazanımı öne çıkmış, öğretmenler farklı kültürleri tanımanın mesleklerine en büyük faydalarından biri olduğunu ifade etmiştir (Ö1, Ö2, Ö6, Ö10). Bunun yanında Ö6, "hoşgörülü davranmayı öğrenmek" olarak katkıyı tanımlarken, Ö7 dil becerilerini geliştirme fırsatından bahsetmiştir. Ayrıca, Ö9, çokkültürlü ortamların toplumlar arası iletişimi güçlendirdiğini vurgulamıştır. Ancak, bazı öğretmenler bu tür ortamlarda karşılaşılan zorluklara dikkat çekmiştir. Örneğin, Ö4, çokkültürlü sınıfların öğretim yöntemlerinde daha fazla çaba ve yeni teknikler gerektirdiğini belirtmiş; Ö8, birkaç öğrenciye ayrılan ekstra zamanın diğer öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, Ö11, farklı anadillere sahip öğrencilerle iletişimde yaşanan sorunların vicdani bir baskı oluşturduğunu dile getirmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çokkültürlü ortamlar, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan kültürel farkındalık ve hoşgörü gibi fırsatlar sunarken; dil bariyerleri, artan iş yükü ve yöntemsel zorluklar nedeniyle yoğun bir emek gerektirmektedir. Katılımcılar, bu zorlukların azaltılması için hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiğini belirtmiş ve bu tür desteklerin öğretim yöntemlerini geliştirme, dil engellerini aşma ve iş yükünü hafifletme açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

### **3.2. Sınıflarında Anadili Farklı Olan Öğrencilerin Buldukları Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar, Bu Öğrencilerin Öğretim Sürecine Yönelik Uygulamalara İlişkin Görüşleri**

Sınıflarında anadili Türkçe'den farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine ait bulgular, Tablo 2'de detaylı olarak sunulmuştur. Tablo 2, öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ile bu sorunların temel nedenlerini içeren kategoriler, temalar ve alt temalar çerçevesinde düzenlenmiş ve bulgular, öğretim sürecine etkileriyle birlikte açıklanmıştır.

Tablo 2. Anadili Farklı Olan Öğrencilerin Sınıf Ortamındaki Öğretim Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kategori	Tema	Kodlar	Katılımcılar (Ö)	Frekans (f)	Güvenirlilik (%)
Türkçe Eğitime İlişkin Uygulamalar	Olumlu uygulamalar	Başlangıç eğitiminde başarılı	Ö2, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13	5	81
		Eğitim ve öğretimde amacıyla başarılı	Ö12	1	78
		Türkçe eğitimine karşı ilgili	Ö11	1	83.1
	Olumsuz uygulamalar	Ara sınıf eğitim uygulamalarında başarısız	Ö13	1	94.5
		Konuşma, yazma ve iletişimde başarısız	Ö9, Ö13	2	85
		Diksiyon ve sözcük kurmada olumsuz	Ö1, Ö9	2	90
Kültürel Değerlere İlişkin Sürdürülebilirlik	Kültürel değerlerin korunması	Kültürel değerlerini koruyabilme	Ö2	1	77.3
	Kültürel değerlerden uzaklaşma	Kültürel değerlerinden uzaklaşma	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	5	91.8
	Kültürel değerlerde karmaşa	Zaman zaman kültürel değerlerde karmaşa yaşama	Ö1, Ö3, Ö4, Ö11, Ö12, Ö13	6	83.2
	Çokkültürlü ortamda kültürel değerler	Biliniyor	Ö9	1	92
Ana Dilin Seçmeli Ders Olarak Öğretilmesi	Olumlu görüşler	Bilinmiyor	Ö11	1	88.5
		Ana dile bağlılık adına doğru	Ö3, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13	6	81
		Anadilin sürdürülebilirliği açısından doğru	Ö9	1	83.4
	Olumsuz görüşler	Türkçeyi öğrenmeleri bakımından yanlış bir tutum	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10	6	95
		Öğretim diline yönelik bilgi eksikliği	Ö10	1	71
		Kültürel çatışma bakımından yanlış	Ö5	1	88.6

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin anadili farklı öğrencilerle ilgili Türkçe eğitime yönelik görüşleri olumlu ve olumsuz alt temalar altında sınıflandırılmıştır. **Olumlu uygulamalar** arasında, öğretmenler Türkçe başlangıç eğitiminin başarılı olduğunu (Ö2, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13) ve öğrencilerin Türkçe eğitimine ilgisini (Ö11) vurgulamışlardır. Ancak, **olumsuz uygulamalar** bağlamında ara sınıf uygulamalarında başarısızlık (Ö13), konuşma ve yazmada yetersizlikler (Ö9, Ö13) ve diksiyon ile sözcük kurma sorunları (Ö1, Ö9) dile getirilmiştir.

**Kültürel değerlere ilişkin sürdürülebilirlik** teması altında, bazı öğretmenler öğrencilerin kültürel değerlerini koruyabildiğini belirtmiş (Ö2), ancak çoğunluk kültürel değerlerden uzaklaşma (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) veya karmaşa yaşama (Ö1, Ö3, Ö4, Ö11, Ö12, Ö13) durumlarına dikkat çekmiştir. Ö9, çokkültürlü ortamda kültürel değerlerin bilindiğini ifade ederken, Ö11 bu durumun bilinmediğini dile getirmiştir.

**Ana dilin seçmeli ders olarak öğretilmesi** konusunda öğretmenlerin büyük kısmı olumlu görüş bildirmiş, bu uygulamanın öğrencilerin ana dillerine bağlılığını artıracığına (Ö3, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13) ve sürdürülebilirliği destekleyeceğine (Ö9) inandıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın, bazı öğretmenler bu durumu Türkçeyi öğrenmeyi zorlaştırıcı bir etken olarak değerlendirmiş (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10), ayrıca öğretim diline yönelik bilgi eksikliği (Ö10) ve kültürel çatışma (Ö5) gibi sorunlara işaret etmişlerdir.

Genel olarak, öğretmenlerin anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitim alması gerektiği konusunda fikir birliği olduğu görülmektedir. Ancak, bazı öğretmenler bu öğrencilerin öncelikle ana dillerinde eğitim almalarını (Ö7, Ö9) veya anadillerinin eğitim müfredatına seçmeli ders olarak dahil edilmesini (Ö3, Ö7, Ö11) önermiştir.

Farklı kültürlerden öğrencilerin kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımaları konusunda ise dini ve ideolojik farklılıklar (Ö5, Ö11) ve yoğun müfredat (Ö8) gibi nedenlerle sınırlamalar yaşandığı belirtilmiştir.

Bu bulgular, anadili farklı öğrencilerin eğitim süreçlerinde destekleyici yaklaşımlar benimsenmesi gerektiğini ve kültürel farklılıkların sınıf ortamında etkin bir şekilde yönetilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Eğitim politikalarının, Türkçe eğitimin yanı sıra kültürel değerlerin sürdürülebilirliğini destekleyecek esnek bir yapı sunması önerilmektedir.

### 3.3. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim, Öğrenme ve İşbirliği Sorunlarına İlişkin Bulgular

Sınıflarında anadili farklı olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin iletişim, öğrenme ve işbirliği süreçlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular, öğretmenlerin hem öğrencilerle hem de öğrencilerin aileleri ve okul yönetimiyle kurdukları ilişkilerde karşılaştıkları zorluklara odaklanmaktadır. Bu kapsamda elde edilen veriler, **Tablo 3**'te detaylandırılarak sunulmuştur.

**Tablo 3.** Sınıflarında Anadili Farklı Olan Öğrencilerin Buldukları Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar

Kategori	Tema	Kodlar	Katılımcılar (Ö)	Görüş Birliği (%)
Anadilinden Kaynaklı Öğrenme Güçlükleri	Dili anlamlandırma güçlüğü	Anlama güçlüğü yaşama	Ö1, Ö3, Ö6, Ö10, Ö13	81
	Konuşma ve ifade edememe	Cümle kurma ve ifade edememe	Ö2, Ö4	78
	Arkadaşlık kurmada zorlanma	İletişim kurmada ve arkadaşlıkta zorlanma	Ö4, Ö8, Ö11, Ö12	98.2
	Dil farklılıklarından karışıklık	Dil farklılıklarının yanlış anlamalara yol açması	Ö7	85
	Akademik başarıda düşüş	Dil eksikliklerinin akademik başarıyı olumsuz etkilemesi	Ö8, Ö13	99
	Hızlı öğrenim sayesinde sorun olmaması	Anadili farklı olan öğrencilerin hızlı öğrenmesi	Ö9	72.5
Anadili Farklı Öğrencilerin İletişim Sorunları	Arkadaşları ile iletişim sorunları	Sözlü iletişimde zorluk	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö12	88
		Akran zorbalığı	Ö3, Ö12	73.5
		Aynı dili konuşanların bir araya gelmesi	Ö2, Ö9	79.3
	Öğretmenleri ile iletişim sorunları	Öğretmen ile iletişimde sorun yaşamama	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13	95
		Öğretmeni anlamada zorluk	Ö8, Ö9	91
		Kız öğrencilerin daha uyumlu olması	Ö2	92
Aile ve Okul Yönetimi ile İşbirliği	Aile ile işbirliği	Aile ile okul dışında görüşme	Ö11	84.4
		Aileden öğrenci hakkında bilgi alma	Ö3, Ö6	75.1
	Okul yönetimiyle işbirliği	Okulun tercüman görevi üstlenmesi	Ö2, Ö3	83.5
		Öğrencilere ayrıcalıklı davranılması	Ö7	92
	Tercüman aracılığıyla iletişim kurma	Tercüman desteği ile iletişim	Ö1, Ö7, Ö12	81
	İşbirliği yapmayanlar	Aile ve okul yönetimiyle işbirliği yapmayan öğretmenler	Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö13	78



**Anadilinden Kaynaklı Öğrenme Güçlükleri:** Sınıflarında anadili Türkçe'den farklı olan öğrencilerle çalışan öğretmenler, dil bariyerinin özellikle öğrenme süreçlerinde güçlükler yarattığını belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin dili anlamlandırmada (Ö1, Ö3, Ö6, Ö10, Ö13) ve kendini ifade etmede (Ö2, Ö4) zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Ayrıca, dil farklılıklarının öğrenciler arasında arkadaşlık kurmada zorlanmaya (Ö4, Ö8, Ö11, Ö12) ve akademik başarıda düşüşe (Ö8, Ö13) neden olduğu dile getirilmiştir. Bununla birlikte, Ö9, bazı öğrencilerin hızlı öğrenme becerisi sayesinde dil kaynaklı sorunlar yaşamadığını belirtmiştir.

**Anadili Farklı Öğrencilerin İletişim Sorunları:** Anadili farklı öğrencilerin hem akranları hem de öğretmenleri ile iletişimde çeşitli zorluklarla karşılaştığı görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimde sözlü iletişim yetersizliği (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö12), akran zorbalığı (Ö3, Ö12) ve aynı dili konuşanların bir araya gelerek gruplaşması (Ö2, Ö9) gibi sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Bunun yanında, öğretmenle iletişimde sorun yaşamayan öğrencilerin olduğu (Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13) belirtilirken, bazı öğrencilerin öğretmeni anlamada zorluk çektiği (Ö8, Ö9) ve kız öğrencilerin daha uyumlu olduğu (Ö2) vurgulanmıştır.

**Aile ve Okul Yönetimi ile İşbirliği:** Aile ve okul yönetimiyle yapılan işbirliği, öğretmenlerin iletişim sorunlarını çözmede önemli bir unsur olarak ifade edilmiştir. Ö11, ailelerle okul dışında görüşerek iletişim kurduklarını belirtirken; Ö3 ve Ö6, ailelerden öğrenci hakkında bilgi alarak sorunları çözmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Ö2 ve Ö3, okul yönetiminin tercüman görevi üstlenerek iletişim sürecine katkı sağladığını dile getirmiştir. Buna karşın, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10 ve Ö13, aile ve okul yönetimi ile işbirliği yapmayan öğretmenler olarak ifade edilmiştir.

Bulgular, anadili farklı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, iletişim ve öğrenme süreçlerinde dil bariyerinden kaynaklanan zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Bu zorlukların giderilmesi için okul yönetimi, aile ve tercüman desteğinin önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bu öğrencilerin dil becerilerini desteklemeye yönelik stratejiler geliştirmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Eğitim politikalarının, anadili farklı öğrencilerin öğrenim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri sunması ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi önerilmektedir.

#### **4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ortamında karşılaştıkları sorunlar, anadili farklı öğrencilerin öğrenim süreçleri ve bu süreçte yaşanan iletişim güçlüklerine ilişkin önemli bulgular ortaya koymaktadır. Bulgular, çokkültürlü eğitimin hem fırsatlar hem de zorluklar sunduğunu ve bu ortamların etkili bir şekilde yönetilmesinin kritik önem taşıdığını göstermektedir. Literatürdeki mevcut çalışmalarla bu bulgular arasında güçlü bir uyum görülmekte ve elde edilen sonuçlar, önceki araştırmaların bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramını genel olarak bildikleri ve olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, Kaya'nın (2013) öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik olumlu tutumlarını vurguladığı bulgularla örtüşmektedir. Çapçı'nın (2020) çalışması ise çokkültürlü eğitim kavramına yönelik olumlu tutumların, uygulama düzeyinde yetersizlik hissiyle gölgelendiğini belirtmiştir. Araştırmanın bulguları da bu yönde olup, öğretmenlerin sınıf düzenlemeleri ve uygulamalarda eksiklik hissettiğini göstermiştir.

Çokkültürlü eğitimin avantajları arasında kültürel farkındalığın artması, empati becerisinin gelişmesi ve hoşgörüyeye katkı sağlanması ön plana çıkmıştır. Ancak, dezavantaj olarak öz kültür kavramının zarar görebileceği ve öğrencilerin öz kimliklerini kaybedebileceği endişesi dile getirilmiştir. Literatürde de benzer şekilde, Boydak vd. (2017), Karataş ve Erbaş (2018) ve Arslan ve Çalmaşur (2018) çokkültürlü eğitime olumlu yaklaşımlar olduğunu belirtirken, uygulamada yaşanan sorunlara dikkat çekmiştir.

Araştırmada, çokkültürlü eğitim ortamlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Farklı kültürlerle etkileşim, öğretmenlerin hoşgörü geliştirmelerine ve toplumlararası diyalogların başlamasına olanak sağlamaktadır. Kozikoğlu ve Cavak'ın (2023) çalışması, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çokkültürlü eğitimi yararlı bulduğunu ve kültürel farklılıkları sınıf ortamında bir zenginlik olarak değerlendirdiğini ifade etmektedir. Araştırmamız bu bulguları destekler niteliktedir.

Anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitimine yönelik öğretmenlerin olumlu tutum sergilediği ve bu eğitimin okul öncesi dönemden itibaren başlaması gerektiği yönündeki bulgular, literatürdeki önceki çalışmalarla uyumludur (Solak ve Çelik, 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Songür ve Olgun, 2020). Bununla birlikte, anadili farklı öğrencilerin dil kaynaklı öğrenme güçlükleri yaşadığı, bu durumun cümle kurmada zorluk, kelime telaffuzunda yanlışlıklar ve arkadaşlarıyla diyalog kurmada güçlük şeklinde kendini gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlar, akademik dil problemlerinin anadili farklı öğrencilerin ifade becerilerini ve sosyal entegrasyonlarını olumsuz etkilediğini belirten literatürle paralellik göstermektedir (Altıntaş, 2018; Koşar ve Aslan, 2020).

Anadili farklı öğrencilerin hem arkadaşları hem de öğretmenleri ile iletişimde sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Özellikle sınıf arkadaşlarıyla diyalog kurmada zorlanma, akran zorbalığı ve grup dinamiklerinden kaynaklanan çatışmalar sıklıkla dile getirilmiştir. Santaş ve Kamer (2021), Türk öğrenciler ile sığınmacı öğrenciler arasında gruplaşmaların çatışmalara neden olabileceğini vurgulamış, bu bulgular çalışmamızla örtüşmektedir. Ayrıca, anadili farklı öğrencilerin kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımakta dini ve ideolojik engellerle karşılaştığı ve velilerdeki hoşgörü eksikliğinin bu durumu zorlaştırdığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ve okul yönetiminin velilerle işbirliği yapmada yetersiz kaldığı görülmüştür. Bunun temel nedenlerinden biri dil bariyeridir. Yiğit (2014), önyargının çokkültürlü toplumlarda önemli bir sorun olduğunu vurgularken; Santaş vd. (2016) ve Songür ve Olgun (2020), dil probleminden kaynaklanan okul-aile işbirliği eksikliğinin öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına olumsuz yansıdığını ifade etmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin anadili farklı öğrencilerin aileleriyle daha etkili bir iletişim kurmak için dil bilgisi ve iletişim stratejileri geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak; araştırma bulguları, çokkültürlü eğitim ortamlarının öğretmenler ve öğrenciler için fırsatlar sunduğunu ancak bu ortamların etkili yönetilmesi gerektiğini göstermektedir. Dil bariyerleri, iletişim sorunları ve kültürel entegrasyon zorlukları, bu tür sınıfların karşılaştığı başlıca sorunlar arasında yer almaktadır. Aynı zamanda, bu ortamların öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrencilerin sosyal farkındalıklarına katkı sağladığı da vurgulanmıştır.

### **Öneriler ve sınırlılıklar**

#### **Öneriler**

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, eğitim sisteminde çokkültürlü sınıfların etkin bir şekilde yönetilebilmesi için bir dizi öneri sunulabilir. İlk olarak, anadili farklı olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programlar, öğretmenlerin dil bariyerlerini aşmalarına, kültürel farklılıkları yönetmelerine ve etkili öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. İkinci olarak, öğrencilerin hem Türkçe öğrenimini desteklemek hem de anadillerini korumalarına olanak tanımak için iki dilli eğitim programları oluşturulmalıdır. Bu tür programlar, öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerini destekleyecektir. Üçüncü olarak, okullarda kültürel farkındalığı artırmak ve kültürel çeşitliliği teşvik etmek amacıyla, kültürlerarası etkinlikler, seminerler ve projeler düzenlenmelidir. Ayrıca, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında daha etkili bir iletişim sağlamak için, okulların dil desteği araçları (tercümanlar, rehberler) ve teknoloji tabanlı çözümler (çeviri uygulamaları) kullanımı teşvik edilmelidir. Son olarak, öğretmenlerin bu süreçte yalnız bırakılmaması için okul yönetimleri tarafından daha fazla destek sağlanması gereklidir. Ayrıca araştırmacılar için de konunun her bir boyutunun detaylı bir şekilde irdelenmesi gerekir. Farklı kademelerde görev yapan öğretmenler, dezavantajlı gruplardaki öğrenciler ve bu öğrencilerin aileleriyle görüşmeler yapılabilir.

#### **Sınırlılıklar**

Araştırmanın belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, coğrafi kapsam yalnızca Antalya'nın Alanya ilçesi ile sınırlıdır; bu nedenle, elde edilen bulgular diğer bölgelerdeki kültürel çeşitliliğe sahip sınıflar için genelleştirilemeyebilir. Alanya'nın turizm odaklı yapısı ve bu bağlamdaki kültürel farklılıklar, araştırmayı diğer bölgelerden ayıran özellikler taşımaktadır. İkinci olarak, örneklem büyüklüğü 13 öğretmenle sınırlı olup, bu durum bulguların genelleştirilebilirliğini sınırlamaktadır. Daha geniş örneklem gruplarıyla yapılan araştırmalar, farklı bölgelerdeki öğretmenlerin deneyimlerini de kapsayarak daha zengin ve kapsamlı veriler sağlayabilir.

Üçüncü olarak, veri toplama yöntemi olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde, katılımcıların verdiği yanıtlar öznel algılara dayanabilir ve bu durum, bazı bulguların nesnellliğini sınırlayabilir. Son olarak, araştırmada yalnızca öğretmenlerin bakış açıları ele alınmış olup, öğrencilerin ve velilerin deneyimleri analiz edilmemiştir. Gelecek araştırmalarda, farklı paydaşların görüşleri de dikkate alınarak çok boyutlu bir inceleme yapılması önerilmektedir.

## ÇATIŞMA BEYAN

“Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Farklı Öğrenciler ile Yaşadıkları Sorunlar” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamışlardır.

## KAYNAKÇA

- Altıntaş, S. (2018). İç ve dış göç bağlamında Türkiye’de iskân politikaları. *Disiplinlerarası Karşılaşmalar Dergisi*, 8, 216-222.
- Arslan, A., & Çalmaşur, H. (2018). Okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitim tutumlarına ve demokratik tutumlarına ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 163-194.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Boydak Özcan, M., & Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 113-122.
- Cerna, L., Brussino, O., & Mezzanotte, C. (2021). The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018. *OECD Education Working Papers*, No. 261. <https://doi.org/10.1787/e119e91a-en>
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Gándara, P., & Contreras, F. (2009). *The Latino education crisis: The Consequences of Failed Social Policies*. Harvard University Press.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gökdağ, B. A. (2011). Doğu Karadeniz’de konuşulan diller ve Türkçe ile etkileşimleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 31(31), 111-134.
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- Karakaş, H., & Erbaş, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve (Türkiye’deki) kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59-81.
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.
- Koşar, S., & 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.
- Kozikoğlu, İ., & Cavak, G. D. (2023). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, deneyim ve uygulamaları. *Asya Studies*, 7(24), 27-42. <https://doi.org/10.31455/asya.1266444>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mistry, R., & Sood, K. (2017). *Raising attainment through adjustment: How secondary school teachers conceptualise and operationalise differentiation for diverse groups of pupils in an English City*. *Education Sciences*, 7(2), 78.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th ed.). Teachers College Press.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.
- Sarıtaş, M., & Kamer, Y. (2021). Göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 123-145.
- Schachner, M. K., Noack, P., van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school: Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175-1191.
- Solak, E., & Çelik, S. (2018). Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 425-432.
- Songür, N., & Olgun, O. (2020). Geçici koruma statüsündeki Suriye kökenli öğrencilerin eğitim gördükleri ilkokullarda yaşanan sorunlar: Ankara Altındağ ilçesi örneği. *Third Sector Social Economic Review*, 55(4), 2969-2996.
- Uğur, N. (2022). Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Okul Deneyimleri: Diyarbakır Örneği. Diyarbakır Üniversitesi Yayınları.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>.
- Yiğit, M. F. (2014). Çokkültürlü toplumlarda değer yargıları, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi: Türkiye örneği (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.