

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Bulunduğu Okullarda Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Gülcan YALÇIN DURMUŞ^aAytaç GEDİK^bAhmet GÖK^c^a Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Malatya^b Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Malatya^c Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Moskova-Rusya

Özet

Bu araştırmada, Gaziantep ilindeki devlet okullarında yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar belirlenmiştir. Bu çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde, Suriyeli öğrenci oranının yüksek olduğu okullarda görev yapan 437 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veriler, Çelikkol, Karaibrahimoğlu ve Tokgöz (2018) tarafından geliştirilen Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği ile toplanmıştır. Bulgular, öğretmen ve yöneticilerin Suriyeli öğrencilerle çalışırken yaşadıkları sorunlara ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Katılımcılar en çok iletişim, şiddet ve kültürel farklılık temelli sorunları vurgulamış; zararlı alışkanlık sorunları boyutunda ise daha az sorun algılamışlardır. Kadın, bekâr ve öğretmen olan katılımcıların sorun algılarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu; ilkökul ve ortaokulda görev yapanların liselerde görev yapanlara kıyasla daha fazla sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Hizmet yılı az olan katılımcıların da benzer biçimde daha yüksek sorun algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, özellikle ilkökul ve ortaokullarda yoğunlaştırılmış Türkçe destek programları ile iki dilli akran/tercüman desteğinin yaygınlaştırılması ve tüm kademelerde öğretmenlere yönelik travma duyarlı, çok kültürlü iletişim ve sınıf yönetimi odaklı hizmet içi eğitimlerin güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı uyruklu öğrenciler, Suriyeli öğrenciler; kapsayıcı eğitim.

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

14 Kasım 2025

Accepted / Kabul Tarihi:

5 Aralık 2025

Page numbers / Sayfa no:

277-301

Citation Information / Atıf bilgisi:

Yalçın Durmuş, G., Gedik, A. ve Gök, A. (2025). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullarda öğretmen ve okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 10 (2), 277-301. doi: 10.22596/hej.1823782.

Sorumlu yazar: Gülcan YALÇIN DURMUŞ **e-posta:** gydurmus@gmail.com

An Examination of the Challenges Faced by Teachers and School Administrators in Schools with Foreign Students Regarding Various Variables

Abstract

In this study, the challenges faced by teachers and school administrators working with foreign students in Gaziantep were examined. The research was conducted with 437 teachers working in public schools with a high proportion of Syrian students located in the Şehitkâmil and Şahinbey districts during the 2024–2025 academic year. Data were collected using the “Teachers’ and Administrators’ Problems with Foreign Students at Their Schools Scale” developed by Çelikkol, Karaibrahimoğlu, and Tokgöz (2018). The findings revealed that teachers and administrators reported a high level of perceived problems while working with Syrian students. Participants most frequently emphasized problems related to communication, violence, behavior, and cultural differences, while they reported relatively fewer problems in the harmful habits dimension. It has been determined that female and unmarried teacher participants perceive problems more acutely than other groups; and that those working in primary and secondary schools experience more problems than those working in high schools. Similarly, participants with fewer years of service reported higher levels of perceived problems. In line with these findings, it is recommended that, particularly in primary and lower secondary schools, intensive Turkish language support programs and bilingual peer or interpreter support be expanded, and that, across all school levels, in-service training for teachers focusing on trauma-informed, multicultural communication and classroom management be strengthened.

Keywords: Foreign students, Syrian students, inclusive education

Giriş

2011 yılında başlayan Suriye iç savaşı, kısa sürede milyonlarca insanı zorunlu göçe zorlamış ve bu göç dalgasının en büyük kısmı Türkiye’ye yönelmiştir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR, 2021) verilerine göre Türkiye’de 3,6 milyondan fazla Suriyeli sığınmacı bulunmaktadır. Bu sayı, Türkiye’yi dünyada en fazla mülteci barındıran ülke konumuna getirmektedir. Göç olgusu, yalnızca demografik yapıyı değiştirmekle kalmamakta; sosyal, ekonomik ve kültürel boyutlarıyla eğitim sistemini, okul iklimini ve öğretmenlerin mesleki rollerini doğrudan etkilemektedir (AFAD, 2013; Avcı, 2016). Özellikle kitlesel ve hızlı göç hareketleri, okullarda çokkültürlü ve çokdilli öğrenme ortamlarını yaygınlaştırmakta, bu da kapsayıcı eğitimin niteliğini ve sürdürülebilirliğini kritik bir politika alanı hâline getirmektedir.

Zorunlu göçün en kritik yansımalarından biri, okul çağındaki çocukların eğitim hakkına erişiminde ve eğitim süreçlerine etkin katılımında yaşanan güçlüklerdir. Dil engeli, yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim programını takip etmelerini ve sınıf içi etkileşimlere katılmalarını sınırlandırmakta; öğretmenlerin ders işleme sürecini,

ölçme-değerlendirme uygulamalarını ve sınıf yönetimini güçleştirmektedir (Aydın ve Kaya, 2017; Emin, 2016). Göç sürecinin yol açtığı belirsizlik, kayıp, travma ve uyum baskısı, öğrencilerin psikososyal iyi oluşlarını olumsuz etkileyebilmekte; bu durum okul yaşantısına uyumu zorlaştırarak rehberlik ve psikososyal destek hizmetlerine olan gereksinimi artırmaktadır (Block, Cross, Riggs, ve Gibbs, 2014). Bu koşullar, yalnızca öğrencilerin öğrenme deneyimini değil, aynı zamanda öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki yükünü, duygusal emek düzeyi ile sınıf ve okul iklimini yönetme biçimlerini de doğrudan etkilemektedir.

Türkiye’de yapılan araştırmalar, mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde yalnızca akademik alanlarda değil; kültürel uyum, toplumsal kabul ve sosyal bütünleşme gibi boyutlarda da ciddi güçlüklerle karşılaştığını göstermektedir. Aydın, Gündoğdu ve Akgül (2019), öğretmenlerin mülteci öğrencilerle çalışırken pedagojik sorumluluklarının ötesine geçerek, kültürel, sosyal ve psikolojik sorunlarla da baş etmek durumunda kaldıklarını belirtmektedir. Avcı (2019) ise sınıf ortamında yaşanan uyum sorunlarının hem öğrenciler arası ilişkileri hem de öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Alanyazında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimde yaşadığı sorunlar incelendiğinde, bu öğrencilerin eğitime entegrasyonunda temel sorunsalın dil yetersizliği ve buna bağlı uyum güçlükleri olduğu görülmektedir. Nitel araştırmalar (Atalay vd., 2022; Aydın ve Kaya, 2017; Saklan ve Erginer, 2017), öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda dil bariyeri nedeniyle disiplin, iletişim ve akran ilişkileri bağlamında ek duygusal emek harcadıklarını; uyum ve destek sorumluluğunun büyük ölçüde sınıf öğretmenlerinin üzerinde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Saklan ve Erginer (2017), sınıf yönetiminde telaffuz ve iletişim sorunlarının akran zorbalığı ve dışlanma gibi istenmeyen davranışları tetiklediğini, bu nedenle kapsayıcı sınıf ikliminin özel çaba gerektirdiğini göstermektedir. Atalay vd. (2022) ise aile-okul iş birliği ve hedefe yönelik dil desteği sağlanmadan yürütülen uygulamaların öğretmenlerin duygusal yükünü artırdığını ifade etmektedir. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi’ndeki Suriyeli öğrencilerin demografik profillerini ve akademik yaşantılarına ilişkin sorun alanları incelenerek, özellikle Arapça anadilli öğrencilerde dil yeterliğinin akademik başarı ve uyum için belirleyici olduğunu ortaya konmuş ve kurumsal düzeyde dil ve uyum programlarının gerekliliği vurgulanmıştır (Akkaya, Azimli Çilingir ve Tuğ Levent, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı’nın mülteci öğrencilere yönelik politikalarına ilişkin eğitimi görüşlerini inceleyen çalışmalar da bu bulguları desteklemekte; dil yeterliği sağlanmadan gerçekleştirilen sınıf yerleştirmelerinin akademik ve psikososyal sorunları derinleştirdiğini, yapılandırılmış oryantasyon ve yoğun dil destek programlarının zorunlu olduğunu, destek mekanizmalarının yalnızca öğretmenlerin omuzlarına bırakılmaması gerektiğini ve çok paydaşlı, okul temelli kapsayıcı modellerin önemini vurgulamaktadır.

Bununla birlikte, alanyazında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitime entegrasyonuna ilişkin çalışmaların önemli bir bölümünün nitel desenlere dayandığı; öğretmen ve yöneticilerin yaşadıkları sorunları standartlaştırılmış bir ölçme aracıyla nicel düzeyde ortaya koyan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmalar çoğunlukla derinlemesine görüşmelerle deneyimleri betimlemekte, ancak bu deneyimlerin farklı illerde, okul kademelerinde ve demografik gruplar arasında nasıl dağıldığını, hangi boyutlarda yoğunlaştığını ve hangi değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaştığını istatistiksel olarak sınavan ölçek temelli çalışmaların sayısı görece azdır. Bu durum, kapsayıcı eğitim politikalarının sahadaki yansımalarını değerlendirmeyi ve öğretmen/yönetici gereksinimlerini kanıta dayalı biçimde belirlemeyi güçleştirmektedir.

Gaziantep, Türkiye'nin Suriyeli nüfusu en yoğun kabul eden şehirlerinden biridir ve Suriye sınırına yakın konumu nedeniyle göçün ilk karşılandığı merkezlerden biri olmuştur. Güncel veriler, ilin toplam nüfusu içinde kayda değer bir Suriyeli nüfusun bulunduğunu ve bu nüfusun önemli bir bölümünün okul çağındaki çocuklardan oluştuğunu göstermektedir (Mülteciler Derneği, 2025; UNHCR, 2021). Bu yoğunluk, Gaziantep'i Suriyeli öğrencilerin eğitime erişimi, okul içi etkileşimlerin niteliği ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının sahadaki görünümü açısından kritik bir inceleme alanı hâline getirmektedir. Dolayısıyla bu ilde yapılacak ölçek temelli nicel bir çalışma, hem yerel bağlamda öğretmen ve yöneticilerin yaşadıkları sorunların haritasını çıkarmak hem de Millî Eğitim Bakanlığı'nın kapsayıcı eğitim politikalarına ve PICTES gibi projelere kanıta dayalı geri bildirim sağlamak açısından özel bir önem taşımaktadır (Mülteciler Derneği, 2025; UNICEF, 2019).

Bu araştırmanın genel amacı, Gaziantep ili örneğinde, okullarında çoğunluğu Suriyeli olan yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunların hangi boyutlarda yoğunlaştığını ortaya koymak ve bu sorunların demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, görev türü, okul kademesi) göre farklılaşıp farklılaşmadığını nicel olarak incelemektir. Araştırmada, kültürel farklılık, iletişim, şiddet, eğitim-öğretim, zararlı alışkanlık ve önyargı gibi alt boyutları içeren standartlaştırılmış bir ölçek kullanılarak öğretmen ve yöneticilerin sorun algıları ölçülmektedir. Böylece, kapsayıcı eğitim politikalarının sahadaki yansımalarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim gereksinimlerinin belirlenmesi, rehberlik ve psikososyal destek hizmetlerinin güçlendirilmesi ve MEB'in yürüttüğü PICTES gibi projelerin etkinliğini artırmaya yönelik kanıta dayalı öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Bu çerçevede araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen ve yöneticilerin, okullarında bulunan yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları sorunların düzeyi, ölçeğin alt boyutları ve geneli açısından nasıldır?
2. Öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları, görev unvanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları, görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları, hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin algı düzeylerini belirlemeyi ve bu algıların çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlayan nicel bir araştırmadır. Çalışma, betimsel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Betimsel tarama modeli, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu, olduğu biçimiyle betimlemeyi ve değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma desendir (Karasar, 2011). Bu doğrultuda araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunların düzeyleri belirlenmiş ve söz konusu sorun algılarının cinsiyet, medeni durum, görev unvanı,

öğrenim durumu, okul türü ve hizmet yılı gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Gaziantep iline bağlı Şehitkâmil ve Şahinbey ilçelerinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Örneklem, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırma amacına en uygun katılımcıların seçilmesini sağlayan, olasılığa dayalı olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2011). Amaçlı örnekleme sürecinde aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır:

1. Katılımcının görev yaptığı okulda öğrencilerin en az %15'inin yabancı uyruklu olması,
2. Katılımcının en az bir yıl süredir aynı okulda görev yapıyor olması,
3. Katılımcının yabancı uyruklu öğrencilerle doğrudan sınıf içi veya idari etkileşimde bulunuyor olması

Bu kriterleri karşılayan öğretmen ve yöneticiler arasından 437 kişi araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların 373'ü öğretmen, 64'ü okul yöneticisidir. Tablo 1'de katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	247	56,5
	Erkek	190	43,5
Medeni Durum	Evli	268	61,3
	Bekâr	169	38,7
Görev Unvanı	Öğretmen	373	85,4
	Yönetici	64	14,6
Öğrenim Durumu	Lisans	347	79,4
	Lisansüstü	90	20,6
Okul Türü	Anaokulu	26	6,0
	İlkokul	279	63,8
	Ortaokul	91	20,8
	Lise	41	9,4
Hizmet Yılı	1-5 yıl	162	37,1
	6-10 yıl	81	18,5
	11-15 yıl	61	14,0
	16-20 yıl	46	10,5
	21 yıl ve üzeri	87	19,9

Verilerin Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çelikkol, Karaibrahimoğlu ve Tokgöz (2018) tarafından geliştirilen “Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin algı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek kültürel Farklılık Sorunları (10 madde), İletişim Sorunları (7 madde), Şiddet Sorunları (6 madde), Eğitim-Öğretim Sorunları (4 madde), Zararlı Alışkanlık Sorunları (3 madde) ve Önyargı Sorunları (3 madde) olmak üzere altı boyut ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5’li Likert tipi (1=Kesinlikle Katılmıyorum - 5=Tamamen Katılıyorum) bir yapıya sahiptir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar, her boyut için ayrı ayrı puanlanmış; yüksek puanlar, ilgili alandaki sorun algısının arttığını göstermiştir. Ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin iç tutarlılık düzeyi Cronbach’s alfa (α) katsayısı ile belirlenmiştir. Ölçeğin geliştirildiği orijinal çalışmadan ve bu araştırmadan elde edilen güvenirlik değerleri karşılaştırmalı biçimde Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Veri toplama aracının Cronbach’s alfa (α) güvenirlik katsayıları

Alt Boyut	Ölçek Geliştirme Çalışması (Çelikkol vd., 2018)	Bu Araştırma
Kültürel Farklılık Sorunları	$\alpha = .88$	$\alpha = .82$
İletişim Sorunları	$\alpha = .87$	$\alpha = .86$
Şiddet Sorunları	$\alpha = .90$	$\alpha = .76$
Eğitim-Öğretim Sorunları	$\alpha = .88$	$\alpha = .72$
Zararlı Alışkanlık Sorunları	$\alpha = .86$	$\alpha = .92$
Önyargı Sorunları	$\alpha = .84$	$\alpha = .78$
Genel Ölçek	$\alpha = .93$	$\alpha = .93$

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutlarında kabul edilebilir düzeyde güvenirlik katsayıları elde edilmiştir. En yüksek güvenirlik katsayısı “Zararlı Alışkanlık Sorunları” boyutunda ($\alpha = .92$), en düşük ise “Eğitim-Öğretim Sorunları” boyutunda ($\alpha = .72$) görülmüştür. Ölçeğin genelinde ise güvenirlik katsayısının ($\alpha = .93$) yüksek çıkması ölçeğin maddeleri arasında tutarlı bir içyapı bulunduğunu ve ölçümün güvenilir biçimde gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma da uygulama öncesinde Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 02.12.2024 tarihli kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izni doğrultusunda veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmış, kişisel bilgi ve kimlikler gizli tutulmuştur. Anket formu, çevrim içi olarak uygulanmış, eksik veya hatalı doldurulan formlar değerlendirme dışı bırakıldıktan sonra 437 katılımcıdan elde edilen veriler analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin kodlanması ve veri girişleri yapılmış; ardından veri seti eksik değer, uç değer ve normallik (Skewness-Kurtosis) açısından kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra analiz sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum) hesaplanarak öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken yaşadıkları sorun düzeyleri belirlenmiştir.
2. Bağımsız örneklem t-testi, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve görev unvanı değişkenlerine göre grup farklılıklarını incelemek için uygulanmıştır.
3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), okul türü ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılıkları belirlemek amacıyla kullanılmış; anlamlı fark bulunan durumlarda Tukey HSD veya Games-Howell post-hoc testleri yapılmıştır.
4. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Ayrıca etki büyüklüklerinin yorumlanması amacıyla eta-kare (η^2) değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeğinin her bir boyutuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğretmen Ve Yöneticilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaştıkları Sorun Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeğinden elde edilen veriler betimsel istatistiklerle analiz edilmiş; alt boyutlar ve toplam puan için minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Madde Sayısı	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS	Katılma Düzeyi
Kültürel Farklılık Sorunları	10	437	1,00	5,00	3,60	,75	Çoğunlukla Katılıyorum
İletişim Sorunları	7	437	1,00	5,00	4,23	,76	Tamamen katılıyorum
Şiddet Sorunları	6	437	1,17	5,00	3,72	,83	Çoğunlukla Katılıyorum
Eğitim-Öğretim Sorunları	4	437	1,50	5,00	3,32	,58	Orta düzeyde katılıyorum
Zararlı Alışkanlık Sorunları	3	437	1,00	5,00	2,79	1,04	Orta düzeyde katılıyorum
Ön Yargı Sorunları	3	437	1,00	5,00	3,29	1,00	Orta düzeyde katılıyorum
Genel	33	437	1,42	4,91	3,62	,63	Çoğunlukla Katılıyorum

Tablo 3'teki bulgulara göre, Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeğinin geneline ilişkin aritmetik ortalama $\bar{X} = 3,62$ ve standart sapma $SS = ,63$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgudan hareketle, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin genel olarak ölçek maddelerine “çoğunlukla katıldıkları” söylenebilir.

Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde, en yüksek ortalamanın İletişim Sorunları ($\bar{X} = 4,23$; $SS = ,76$) boyutunda olduğu ve katılımcıların bu ifadelerle “tamamen katıldıkları” belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Şiddet Sorunları ($\bar{X} = 3,72$; $SS = ,83$) ve Kültürel Farklılık Sorunları ($\bar{X} = 3,60$; $SS = ,75$) boyutları izlemektedir. Eğitim-Öğretim Sorunları ($\bar{X} = 3,32$; $SS = ,58$), Ön Yargı Sorunları ($\bar{X} = 3,29$; $SS = 1$) ve Zararlı Alışkanlık Sorunları ($\bar{X} = 2,79$; $SS = 1,04$) boyutlarında ise katılımcıların ifadelerle “orta düzeyde katıldıkları” görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle en çok iletişim ve kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunlar yaşadıkları; zararlı alışkanlıklar boyutunda ise daha az sorun algıladıkları söylenebilir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaştıkları Sorun Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıların cinsiyet değişkenine göre analizine tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Cinsiyet	n	X̄	SS	sd	t	p	η ²
Kültürel Farklılık Sorunları	Kadın	247	3,65	,71	381,11	1,64	,101	
	Erkek	190	3,53	,79				
İletişim Sorunları	Kadın	247	4,29	,72	435	2,02	,044*	,01
	Erkek	190	4,15	,79				
Şiddet Sorunları	Kadın	247	3,85	,79	435	3,93	,001*	,03
	Erkek	190	3,54	,86				
Eğitim-Öğretim Sorunları	Kadın	247	3,33	,60	435	0,33	,740	
	Erkek	190	3,31	,57				
Zararlı Alışkanlık Sorunları	Kadın	247	2,88	,98	377,85	1,94	,053	
	Erkek	190	2,68	1,11				
Ön Yargı Sorunları	Kadın	247	3,33	,99	435	1,07	,284	
	Erkek	190	3,23	1,01				
Genel	Kadın	247	3,68	,61	435	2,54	,011*	,01
	Erkek	190	3,53	,65				

*p<.05

Tablo 4'te Öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre okullarında yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaştıkları sorunların cinsiyet değişkeni açısından farklılığına ilişkin analiz sonucu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülen İletişim Sorunları, Şiddet Sorunları boyutları ve ölçeğin geneli incelendiğinde, kadın katılımcıların puan ortalamalarının erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Özellikle İletişim Sorunları ($\bar{X}$ kadın = 4,29; SS = ,72; $\bar{X}$ erkek = 4,15; SS = ,79; $t_{(435)} = 2,02$; $p = ,044$; $\eta^2 = .01$) ve Şiddet Sorunları ($\bar{X}$ kadın = 3,85; SS = ,79; $\bar{X}$ erkek = 3,54; SS = ,86; $t_{(435)} = 3,93$; $p = ,001$; $\eta^2 = .03$) boyutlarında bu fark anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, kadın öğretmen ve yöneticilerin, erkek meslektaşlarına göre yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim sürecinde yaşanan güçlükleri ve öğrencilerde gözlemlenen şiddet eğilimlerini daha fazla algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin genel puanında da kadınların ortalama puanlarının ($\bar{X} = 3,68$; SS = ,61) erkeklerin puanlarından ($\bar{X} = 3,53$; SS = ,65) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($t_{(435)} = 2,54$, $p = ,011$, $\eta^2 = .01$). Elde edilen eta-kare değerleri de bu farkların küçük düzeyde etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermeyen alt boyutlar incelendiğinde, Kültürel Farklılık Sorunları ($t_{(381,11)} = 1,64$; $p = ,101$), Zararlı Alışkanlık Sorunları ($t_{(377,85)} = 1,94$; $p = ,053$), Eğitim-ğretim Sorunları ($t_{(435)} = 0,33$; $p = ,740$) ve n Yargı Sorunları ($t_{(435)} = 1,07$; $p = ,284$) boyutlarında kadın katılımcıların puan ortalamaları erkek katılımcılardan bir miktar yüksek olmasına rağmen, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar, ğretmen ve yöneticilerin cinsiyetlerine göre yabancı uyruklu öğrencilerle yaşanan kültürel, akademik, davranışsal ve tutumsal sorunlara ilişkin algılarının büyük ölçüde benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Yabancı Uyruklu ğrencilerle Karşılaştıkları Sorun Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizi

Okullarında Yabancı Uyruklu ğrenci Bulunan ğretmen ve Yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıların medeni durum değişkenine göre analizine tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Okullarında Yabancı Uyruklu ğrenci Bulunan ğretmen Ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Medeni Durum	n	X	SS	sd	t	p	η^2
Kültürel Farklılık Sorunları	Evli	268	3,53	,78	395,62	-2,47	,014*	,01
	Bekâr	169	3,70	,67				
İletişim Sorunları	Evli	268	4,17	,81	410,37	-2,32	,021*	,01
	Bekâr	169	4,33	,65				
şiddet Sorunları	Evli	268	3,64	,86	435	-2,29	,023*	,01
	Bekâr	169	3,83	,79				
Eğitim-ğretim Sorunları	Evli	268	3,31	,58	435	-,58	,562	
	Bekâr	169	3,34	,58				
Zararlı Alışkanlık Sorunları	Evli	268	2,70	1,06	374,98	-2,45	,015*	,01
	Bekâr	169	2,94	,99				
n Yargı Sorunları	Evli	268	3,27	1,01	435	-,45	,650	
	Bekâr	169	3,32	,99				
Genel	Evli	268	3,56	,65	388,33	-2,53	,012*	,01
	Bekâr	169	3,71	,58				

* $p < .05$

Tablo 5'te ğretmen ve yöneticilerin algılarına göre okullarında yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaştıkları sorunların medeni durum değişkeni açısından farklılığına ilişkin analiz sonucu görülmektedir. Buna göre kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, şiddet sorunları, zararlı alışkanlık sorunları boyutlarında ve lğin genelinde evli ve bekâr katılımcıların aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Kültürel Farklılık Sorunları boyutunda bekâr katılımcıların puan ortalamaları ($X = 3,70$; $SS = ,67$), evli katılımcıların ortalamalarından ($X = 3,53$; $SS = ,78$) anlamlı düzeyde yüksektir ($t_{(395,62)} = -2,47$; $p = ,014$). Benzer biçimde, İletişim Sorunları boyutunda bekâr katılımcıların ortalama puanları ($X = 4,33$; $SS = ,65$) evli katılımcılara ($X = 4,17$; $SS = ,81$) göre anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t_{(410,37)} = -2,32$; $p = ,021$). Ayrıca Şiddet Sorunları boyutunda ($t_{(435)} = -2,29$; $p = ,023$) ve Zararlı Alışkanlık Sorunları boyutunda ($t_{(374,98)} = -2,45$; $p = ,015$) da bekâr katılımcıların puan ortalamaları (sırasıyla $X = 3,83$; $SS = ,79$; $X = 2,94$; $SS = ,99$), evli katılımcıların puan ortalamalarından ($X = 3,64$; $SS = ,86$; $X = 2,70$, $SS = 1,06$) anlamlı düzeyde yüksektir. Bu bulgular, bekâr öğretmen ve yöneticilerin, yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkilerinde kültürel uyum, iletişim güçlükleri, şiddet davranışları ve zararlı alışkanlıklar konularında daha fazla sorun algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca anlamlı farklılık gösteren alt boyut ve ölçeğin genelinde hesaplanan $\eta^2 \approx ,01$ değerlerine göre medeni durum değişkeninin sorun algısı üzerindeki etkisinin küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Eğitim-Öğretim Sorunları ($t_{(435)} = -,58$, $p = ,562$) ve Ön Yargı Sorunları ($t_{(435)} = -,45$, $p = ,650$) boyutlarında ise evli ve bekâr katılımcıların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son olarak, ölçeğin genel puanında da bekâr katılımcıların ortalamaları ($X = 3,71$, $SS = ,58$) evli katılımcılardan ($X = 3,56$, $SS = ,65$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($t_{(388,33)} = -2,53$; $p = ,012$).

Öğretmen ve Yöneticilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaştıkları Sorun Algılarının Görev Ünvanı Değişkenine Göre Analizi

Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıların görev ünvanı değişkenine göre analizine tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Algılarının Görev Ünvanı Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Görev Ünvanı	n	X	SS	sd	t	p	η^2
Kültürel Farklılık Sorunları	Öğretmen	373	3,64	,73	83,32	2,78	,007*	,02
	Yönetici	64	3,35	,78				
İletişim Sorunları	Öğretmen	373	4,24	,75	82,94	0,84	,403	
	Yönetici	64	4,15	,80				
Şiddet Sorunları	Öğretmen	373	3,76	,82	83,88	2,54	,013*	,02
	Yönetici	64	3,47	,86				
Eğitim-Öğretim Sorunları	Öğretmen	373	3,33	,60	97,03	0,91	,363	
	Yönetici	64	3,27	,50				
Zararlı Alışkanlık Sorunları	Öğretmen	373	2,83	1,03	84,41	2,00	,049*	,01
	Yönetici	64	2,55	1,07				
Ön Yargı Sorunları	Öğretmen	373	3,31	,98	81,05	1,10	,276	
	Yönetici	64	3,15	1,10				

Genel	Öğretmen	373	3,65	,63	85,50	2,45	,016*	,01
	Yönetici	64	3,44	,63				

Tablo 6’da görev unvanı değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları görülmektedir. Buna göre Kültürel Farklılık Sorunları, Şiddet Sorunları, Zararlı Alışkanlık Sorunları boyutlarında ve ölçeğin genelinde alınan puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Kültürel Farklılık Sorunları ($t_{(83,32)} = 2,78$; $p = ,007$), Şiddet Sorunları ($t_{(83,88)} = 2,54$; $p = ,013$) ve Zararlı Alışkanlık Sorunları ($t_{(84,41)} = 2,00$; $p = ,049$) boyutlarında öğretmenlerin puanları yöneticilerden anlamlı biçimde yüksektir. Ölçeğin genel puanında da öğretmenlerin puan ortalaması ($X = 3,65$; $SS = ,63$), yöneticilerin ortalamasından ($X = 3,44$, $SS = ,63$) anlamlı olarak yüksektir ($t_{(85,50)} = 2,45$, $p = ,016$). Her bir anlamlı boyutta hesaplanan eta-kare (η^2) değerleri ise ,01 ile ,02 arasında değişmektedir. Bu değerlere göre görev ünvanı değişkeni öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaştıkları sorun algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklar yaratsa da bu farkların açıklayabildiği varyans oranı düşüktür. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilere göre yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan kültürel farklılıklar, şiddet davranışları ve zararlı alışkanlıklar konularındaki sorunları daha yüksek düzeyde algıladıklarını; ancak görev unvanının genel olarak katılımcıların algı düzeyleri üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

İletişim Sorunları, Eğitim-Öğretim Sorunları ve Ön Yargı Sorunları boyutlarında ise görev unvanına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > .05$). Bu durum, öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle yaşanan iletişim, öğretim süreçleri ve ön yargı temelli güçlükleri benzer düzeyde algıladıklarını göstermektedir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaştıkları Sorun Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıların öğrenim durumu değişkenine göre analizine tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Boyut	Öğrenim Durumu	n	X	SS	sd	t	p	η^2
Kültürel Farklılık Sorunları	Lisans	347	3,63	,71	123,36	1,71	,090	
	Lisansüstü	90	3,46	,85				
İletişim Sorunları	Lisans	347	4,26	,70	117,06	1,32	,189	
	Lisansüstü	90	4,12	,93				
Şiddet Sorunları	Lisans	347	3,75	,81	128,56	1,63	,106	
	Lisansüstü	90	3,58	,91				
Eğitim-Öğretim Sorunları	Lisans	347	3,33	,58	136,60	,46	,649	
	Lisansüstü	90	3,29	,59				
Zararlı Alışkanlık Sorunları	Lisans	347	2,80	1,02	129,13	,25	,804	
	Lisansüstü	90	2,77	1,13				
Ön Yargı Sorunları	Lisans	347	3,29	,99	132,94	-,12	,905	
	Lisansüstü	90	3,30	1,05				
Genel	Lisans	347	3,64	,60	121,02	1,38	,169	
	Lisansüstü	90	3,53	,74				

Tablo 7’de öğrenim durumu değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, öğretmen ve yöneticilerin öğrenim durumlarının yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p > .05$). Tüm alt boyutlarda lisans mezunlarının puan ortalamaları lisansüstü mezunlardan az da olsa yüksek olmasına rağmen, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, öğrenim düzeyinin öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaştıkları sorunlara yönelik algıları üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını ve katılımcıların lisansüstü eğitim almış olmaları sorunlara ilişkin farkındalıklarını veya değerlendirmelerini anlamlı biçimde değiştirmediğini göstermektedir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaştıkları Sorun Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıların görev yaptıkları okul türü değişkenine göre analizine tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

Ölçek / Boyut	Okul Türü	N	X	SS	F	p	Fark (Games- Howell / Tukey)	η^2
Kültürel Farklılık Sorunları	Anaokulu (1)	26	3,32	,74	17,03	< ,001*	2>4	,11
	İlkokul (2)	279	3,67	,74			3>1	
	Ortaokul (3)	91	3,76	,53			3>4	
	Lise (4)	41	2,90	,83				
İletişim Sorunları	Anaokulu (1)	26	4,19	,55	52,55	< ,001*	1>4	,27
	İlkokul (2)	279	4,40	,59			2>4	
	Ortaokul (3)	91	4,26	,64			3>4	
	Lise (4)	41	3,03	1,02				
Şiddet Sorunları	Anaokulu (1)	26	3,63	,76	35,54	< ,001*	1>4	,20
	İlkokul (2)	279	3,92	,74			2>3	
	Ortaokul (3)	91	3,61	,72			3>4	
	Lise (4)	41	2,64	,86				
Eğitim-Öğretim Sorunları	Anaokulu (1)	26	2,95	,63	8,12	< ,001*	2>1	,05
	İlkokul (2)	279	3,37	,58			2>4	
	Ortaokul (3)	91	3,40	,52			3>1	
	Lise (4)	41	3,04	,55			3>4	
Zararlı Alışkanlık Sorunları	Anaokulu (1)	26	2,36	,92	4,43	,004*	3>1	,03
	İlkokul (2)	279	2,84	1,08			3>4	
	Ortaokul (3)	91	2,96	,87				
	Lise (4)	41	2,41	1,03				
Ön Yargı Sorunları	Anaokulu (1)	26	2,79	,84	5,71	,001*	2>1	,04
	İlkokul (2)	279	3,40	1,04			2>4	
	Ortaokul (3)	91	3,28	,88				
	Lise (4)	41	2,88	,89				
Genel	Anaokulu (1)	26	3,38	,49	29,53	< ,001*	1>4	,17
	İlkokul (2)	279	3,73	,59			2>1	
	Ortaokul (3)	91	3,68	,47			2>4	
	Lise (4)	41	2,85	,73			3>4	

Tablo 8 incelendiğinde, Kültürel Farklılık Sorunları ($F_{(3, 433)} = 17,03$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,11$), İletişim Sorunları ($F_{(3, 433)} = 52,55$; $p < ,001$, $\eta^2 = ,27$), Şiddet Sorunları ($F_{(3, 433)} = 35,54$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,20$), Eğitim-Öğretim Sorunları ($F_{(3, 433)} = 8,12$; $p < ,001$; $\eta^2 = ,05$), Zararlı Alışkanlık Sorunları ($F_{(3, 433)} = 4,43$; $p = ,004$; $\eta^2 = ,03$), Ön Yargı Sorunları ($F_{(3, 433)} = 5,71$; $p = ,001$; $\eta^2 = ,04$) ve ölçeğin genel puanlarında ($F_{(3, 433)} = 29,53$, $p < ,001$; $\eta^2 = ,17$) katılımcıların görev yaptığı okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Post-hoc test sonuçları incelendiğinde, Kültürel Farklılık Sorunları boyutunda ilkokul ve ortaokul grubunun lise grubuna göre, ayrıca ortaokul grubunun anaokulu grubuna göre daha yüksek puanlar aldığı; İletişim Sorunları boyutunda anaokulu, ilkokul ve ortaokul gruplarının lise grubundan anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir. Şiddet Sorunları boyutunda anaokulu ve ortaokul gruplarının lise grubundan, ilkokul grubunun ise ortaokul

grubundan daha yüksek puan aldığı; Eğitim-Öğretim Sorunları boyutunda ilkökul ve ortaokul gruplarının anaokulu ve lise gruplarına kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Zararlı Alışkanlık Sorunları boyutunda ortaokul grubunun anaokulu ve lise gruplarından daha yüksek puan aldığı; Ön Yargı Sorunları boyutunda ise ilkökul grubunun anaokulu ve lise gruplarına göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Ölçeğin genel puanı dikkate alındığında ise anaokulu, ilkökul ve ortaokul gruplarının lise grubuna göre daha yüksek puanlara sahip olduğu, ayrıca ilkökul grubunun anaokulu grubundan da anlamlı düzeyde yüksek puan aldığı görülmektedir. Eta kare değerleri incelendiğinde ise, Kültürel Farklılık Sorunları boyutundaki etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu, İletişim Sorunları ($\eta^2 = .27$) ve Şiddet Sorunları ($\eta^2 = .20$) boyutlarında yüksek ve dikkate değer bir etki bulunduğu, Eğitim-Öğretim Sorunları ($\eta^2 = .05$) ile Zararlı Alışkanlık Sorunları ($\eta^2 = .03$) ve Ön Yargı Sorunları ($\eta^2 = .04$) boyutlarında küçük düzeyde etki tespit edildiği, ölçeğin genel ortalamasında ise ($\eta^2 = .17$) yüksek etkiye yakın güçlü bir etki düzeyinin bulunduğu belirlenmiştir.

Öğretmen ve Yöneticilerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaştıkları Sorun Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Analizi

Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıların hizmet yılı değişkenine göre analizine tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Algılarının Hizmet Yılı Değişkenine Göre Analizi

Ölçek / Boyut	Hizmet yılı	N	X	SS	F	p	Fark (Tukey)	η^2
Kültürel Farklılık Sorunları	1-5 yıl (1)	162	3,67	,74	3,65	,006*	1>5 2>5	,033
	6-10 yıl (2)	81	3,68	,69				
	11-15 yıl (3)	61	3,64	,77				
	16-20 yıl (4)	46	3,65	,69				
	21 yıl ve üzeri (5)	87	3,33	,79				
İletişim Sorunları	1-5 yıl (1)	162	4,31	,68	2,63	,034*	1>5	,024
	6-10 yıl (2)	81	4,22	,72				
	11-15 yıl (3)	61	4,19	,83				
	16-20 yıl (4)	46	4,38	,68				
	21 yıl ve üzeri (5)	87	4,02	,87				
Şiddet Sorunları	1-5 yıl (1)	162	3,83	,81	2,84	,024*	1>5	,026
	6-10 yıl (2)	81	3,68	,84				
	11-15 yıl (3)	61	3,67	,78				
	16-20 yıl (4)	46	3,86	,79				
	21 yıl ve üzeri (5)	87	3,49	,88				
Eğitim-Öğretim Sorunları	1-5 yıl (1)	162	3,35	,60	,23	,920	-	
	6-10 yıl (2)	81	3,30	,56				
	11-15 yıl (3)	61	3,30	,59				
	16-20 yıl (4)	46	3,30	,60				

	21 yıl ve üzeri (5)	87	3,30	,58			
Zararlı Alışkanlık Sorunları	1-5 yıl (1)	162	2,87	1,01	1,31	,266	-
	6-10 yıl (2)	81	2,82	1,02			
	11-15 yıl (3)	61	2,88	1,05			
	16-20 yıl (4)	46	2,75	1,09			
	21 yıl ve üzeri (5)	87	2,58	1,06			
Ön Yargı Sorunları	1-5 yıl (1)	162	3,24	,96	,45	,772	-
	6-10 yıl (2)	81	3,31	1,00			
	11-15 yıl (3)	61	3,40	,95			
	16-20 yıl (4)	46	3,38	1,00			
	21 yıl ve üzeri (5)	87	3,24	1,11			
Genel	1-5 yıl (1)	162	3,69	,62	2,74	,028*	1>5 ,025
	6-10 yıl (2)	81	3,64	,59			
	11-15 yıl (3)	61	3,63	,62			
	16-20 yıl (4)	46	3,69	,60			
	21 yıl ve üzeri (5)	87	3,42	,68			

Tablo 9 incelendiğinde, Kültürel Farklılık Sorunları ($F_{(4, 432)} = 3,65$; $p = ,006$; $\eta^2 = ,033$), İletişim Sorunları ($F_{(4, 432)} = 2,63$; $p = ,034$; $\eta^2 = ,024$), Şiddet Sorunları ($F_{(4, 432)} = 2,84$; $p = ,024$; $\eta^2 = ,026$) ve ölçeğin genel puanlarında ($F_{(4, 432)} = 2,74$; $p = ,028$; $\eta^2 = ,025$) katılımcıların hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu görülmektedir. Eta kare değerleri incelendiğinde, Kültürel Farklılık Sorunları ($\eta^2 = ,033$), İletişim Sorunları ($\eta^2 = ,024$), Şiddet Sorunları ($\eta^2 = ,026$) ve Genel Ölçek Puanında ($\eta^2 = ,025$) hesaplanan etki düzeylerinin küçük etki düzeyinde olduğu görülmektedir. Post-hoc testi sonucunda, Kültürel Farklılık Sorunları boyutunda 1-5 yıl ve 6-10 yıl hizmet süresine sahip katılımcıların 21 yıl ve üzeri deneyime sahip katılımcılara göre daha yüksek puan aldığı; İletişim Sorunları boyutunda 1-5 yıl hizmet yılı grubunun 21 yıl ve üzeri gruba göre anlamlı biçimde daha yüksek puan aldığı; Şiddet Sorunları boyutunda ise 1-5 yıl hizmet yılına sahip katılımcıların 21 yıl ve üzeri kıdem grubuna göre daha yüksek puan aldığı; ölçeğin genel puanında ise 1-5 yıl hizmet yılına sahip katılımcıların 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcılardan daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir.

Eğitim-Öğretim Sorunları ($F_{(4, 432)} = ,23$; $p = ,920$), Zararlı Alışkanlık Sorunları ($F_{(4, 432)} = 1,31$, $p = ,266$) ve Ön Yargı Sorunları ($F_{(4, 432)} = 0,45$, $p = ,772$, $\eta^2 = ,004$) boyutlarında ise hizmet yılı değişkenine bağlı anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Sonuç

Bu araştırmada, Gaziantep ilinde okullarında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırma soruları doğrultusunda öncelikle, öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken yaşadıkları güçlüklerin düzeyi, ölçeğin geneli

ve alt boyutları temelinde betimlenmiştir. Ardından cinsiyet, medeni durum, görev unvanı, öğrenim durumu, okul türü ve hizmet yılı gibi demografik ve mesleki değişkenlere göre farklılaşma durumu test edilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında, ölçeğin genel ortalamasının $X = 3,62$ olarak bulunması, öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrencilerle çalışırken yaşadıkları güçlükleri genel olarak “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde algıladıklarını göstermektedir. Alt boyutlar düzeyinde ise en yüksek ortalamanın İletişim Sorunları boyutunda ($X = 4,23$; “tamamen katılıyorum” düzeyi) yer alması, dil ve iletişim ekseninin sahadaki birincil güçlük alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Bunu Şiddet Sorunları ($X = 3,72$) ve Kültürel Farklılık Sorunları ($X = 3,60$) izlemekte; Eğitim-Öğretim Sorunları ($X = 3,32$) ile Önyargı Sorunları ($X = 3,29$) orta düzeyde; Zararlı Alışkanlık Sorunları ($X = 2,79$) ise diğer boyutlara kıyasla görece daha düşük bir düzeyde seyretmektedir. Bu bulgular, alanyazında sınıf yönetiminde dil bariyerinin, sınıf iklimi, akran ilişkileri ve öğretim süreçlerini dolaylı biçimde etkileyen temel bir belirleyici olduğu yönündeki nitel bulgularla da uyumludur (Atalay vd., 2022; Saklan ve Erginer, 2017).

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında, cinsiyet değişkeninde kadın katılımcıların özellikle İletişim Sorunları, Şiddet Sorunları ve Genel Ölçek puanlarında erkek katılımcılara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek sorun algısı bildirdikleri; buna karşın Kültürel Farklılık, Eğitim-Öğretim, Zararlı Alışkanlık ve Önyargı boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Benzer biçimde, araştırmanın *üçüncü ve beşinci sorusu* kapsamında; medeni durum değişkeninde bekâr katılımcıların kültürel farklılık, iletişim, şiddet, zararlı alışkanlıklar ve genel puanlarda evli katılımcılara göre anlamlı biçimde daha yüksek sorun algısı bildirdikleri; öğrenim durumu değişkeninde ise hiçbir alt boyutta anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet ve medeni durum farklılıklarında etki büyüklüklerinin küçük düzeyde ($\eta^2 \approx ,01$) kalması, toplumsal cinsiyet rolleri, sınıf içi duygusal emek dağılımı, öğretmen, veli, öğrenci etkileşimleri gibi faktörlerin sorun algısı üzerinde kısmi ve sınırlı etkileri olabileceğini göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında, görev unvanı değişkeninde öğretmen ve yöneticiler arasında bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin Kültürel Farklılık Sorunları, Şiddet Sorunları, Zararlı Alışkanlık Sorunları ve Genel Ölçek puanlarında yöneticilere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek sorun algısı bildirdikleri görülmüştür. Ancak İletişim, Eğitim-Öğretim ve Önyargı boyutlarındaki algılarında görev unvanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı farklılık görülen boyutlarda hesaplanan eta-kare değerlerinin küçük düzeyde ($\eta^2 = ,01-.02$) olması, görev

unvanının sorun algısındaki farklılaşmayı istatistiksel olarak anlamlı kılmakla birlikte, açıklanabilen varyans oranının sınırlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın altıncı sorusu çerçevesinde, okul türü değişkenine göre katılımcıların sorun algılarında anlamlı farklılaşmalar saptanmıştır. Anaokulu, ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan katılımcıların, lise kademesine göre ölçeğin genel puanında ve birçok alt boyutta daha yüksek sorun algısına sahip oldukları görülmüştür. Özellikle İletişim Sorunları ($\eta^2 = ,27$) ve Şiddet Sorunları ($\eta^2 = ,20$) boyutlarında hesaplanan etki büyüklükleri, Cohen'in (1988) ölçütlerine göre büyük etki düzeyine yakın/kapsamlı bir farklılığa işaret etmektedir. Kültürel farklılık, eğitim-öğretim, zararlı alışkanlık ve önyargı sorunları boyutlarında da okul türüne göre anlamlı farklar görülmekle birlikte, bu farklara ilişkin puanlar özellikle ilkokul ve ortaokul gruplarında lise grubuna kıyasla daha yüksektir. Bu sonuçlara, erken yaş kademelerinde Türkçe yeterliğinin daha sınırlı olması nedeniyle kuralları anlama ve anlatma süreçlerinin de yetersiz kalmasının etki edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın yedinci sorusu kapsamında, hizmet yılı değişkenine göre 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcıların, Kültürel Farklılık Sorunları, İletişim Sorunları, Şiddet Sorunları ve genel ölçek puanlarında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek sorun algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu mesleki deneyimin çatışma ve sorun alanlarına ilişkin algıyı kısmen dönüştürebildiğine; deneyimli öğretmen ve yöneticilerin benzer durumları daha "yönetilebilir" olarak konumlandırma ya da daha etkili başa çıkma stratejileri geliştirmiş olma ihtimalini göstermektedir.

Türkiye'de geçici eğitim merkezlerinden kademeli geçiş, Türkçe dil desteği, denklik ve yerleştirme süreçleri ile özellikle PICTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) ve CCTE (Conditional Cash Transfer for Education) gibi programlar aracılığıyla öğretmen eğitimi ve psikososyal destek bileşenleri kurumsal bir çerçeveye kavuşturulmuştur. UNICEF raporları ve ilgili alan yazın, bu programların sahada yerel bağlama, okul türüne ve öğrenci profiline göre değişen sonuçlar üretebildiğini göstermektedir (UNICEF, 2022). Bu araştırmanın bulguları, söz konusu kurumsal çerçevenin özellikle okul türü ve yaş kademesi duyarlılığıyla daha hedefe yönelik biçimde inceltilmesi gerektiğini; erken kademelerde yoğun dil ve iletişim desteği, lise düzeyinde ise akademik/mesleki Türkçe, yönlendirme ve rehberlik bileşenlerinin güçlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Alanyazında öğretmenlerin taşıdığı duygusal emek, çok kültürlü arabuluculuk ve rehberlik rollerinin sürdürülebilir olması için okul içi ve okul dışı destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiği sıkça vurgulanmaktadır (Atalay vd., 2022; Aydın, Gündoğdu ve Akgül, 2019; Aydın ve Kaya, 2017). Bu araştırmada da

özellikle iletişim, şiddet ve kültürel farklılık boyutlarında yüksek sorun algıları ve anlamlı farklılıklar ortaya koyarak bu ihtiyacı destekleyen bulgular sunulmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları ve ilgili alan yazın birlikte değerlendirildiğinde, şu öneriler geliştirilmiştir:

- Çalışmada en yüksek ortalamanın iletişim sorunları boyutunda saptanması dil ve iletişim desteğinin erken kademelerde öncelikli bir gereksinim olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda ilkokul ve ortaokullarda yoğunlaştırılmış Türkçe destek programları, iki dilli akran ya da tercüman desteği yaygınlaştırılabilir.
- Katılımcıların şiddet sorunları boyutunda yüksek sorun algısı ve okul türü ile kıdem değişkenlerine bağlı anlamlı farklılaşmaların ortaya çıkması, davranış yönetimi alanında hedefe yönelik müdahalelere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle Sosyal-Duygusal Öğrenme (SDÖ), travma duyarlı sınıf rutinleri, akran arabuluculuğu ve çatışma çözümü programlarının okul temelli olarak güçlendirilmesi, özellikle küçük yaş gruplarında şiddet ve davranış sorunlarının azaltılmasına ve öğretmenlerin duygusal yüklerinin hafiflemesine katkıda bulunabilir.
- Kültürel farklılık sorunları ve önyargı boyutlarında orta düzeyde sorun algılarının bulunması, öğretmenlerin çok kültürlü sınıf yönetimi ve kültürlerarası iletişim alanlarında desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Kesitsel bir desende yürütülen bu çalışmada öğretmen ve yöneticilerin algıları güçlü biçimde ortaya konmuş olmakla birlikte, öğrenci ve veli perspektifleri doğrudan veri kaynağı olarak kullanılmamıştır. Gelecek çalışmalarda, boylamsal ve karma yöntemli desenler kullanılarak dil/iletişim, şiddet ve önyargı temalarında çalışmalar yapılabilir.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 02.12.2024

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 573385

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

Kaynakça

- Akıncı, B., Nergiz, A., ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç araştırmaları dergisi*, 1(2), 58-83.
- Akkaya, A. Y., Çilingir, G. A., & Levent, G. T. (2018). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'ndeki Suriyeli öğrencilerin akademik sorunları üzerine bir çalışma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 413-448.
- AFAD. (2013). Syrian refugees in Turkey: 2013 field survey results. Ankara: Republic of Turkey Prime Ministry Disaster and Emergency Management Presidency.
- Atalay, A., Kılıç, Z., Anılan, B., Anılan, H., & Anagün, Ş. S. (2022). Syrian refugee children's education in Turkish public schools: Primary school teachers' experiences. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 265-281. <https://doi.org/10.14689/enad.10>
- Avcı, F. (2016). *Türkiye'deki suriyeli sığınmacıların eğitim sorununa yönelik izlenen politikalar ve ulaşılan çözümler*. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (Sözlü Bildiri). 566-567.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80. <https://doi.org/10.35207/late.564823>
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>
- Aydın, H., Gündoğdu, M., & Akgül, A. (2019). Integration of Syrian refugees in Turkey: Understanding the educators' perception. *Journal of International Migration and Integration*, 20(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00664-9>
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Erlbaum.
- Çelikkol, Ö., Karabrahimoğlu, A., & Tokgöz, A. (2018). Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ölçeği. *Current Debates in Education*, 20, 51-59.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri (SETA Analiz Raporu). <https://setav.org/assets/uploads/2016/09/RaporSuriyeliCocuklar.pdf>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Mülteciler Derneği. (2025,büy Mayıs 6). Türkiye'deki Suriyeli sayısı Mayıs 2025. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi>
- Saklan, E., & Erginer, A. (2017). Classroom management experiences with Syrian refugee students. *Education Journal*, 6(6), 207-214. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20170606.17>
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2021). Syria regional refugee response. UNHCR. <https://data.unhcr.org>

United Nations Children's Fund. (2019). Turkey: Supporting the integration of Syrian children into the Turkish education system (PICLES). <https://www.unicef.org>

United Nations Children's Fund. (2022). The education response for Syrian children under temporary protection in Türkiye. <https://www.unicef.org>

Extended Abstract

Introduction

The rapid, large-scale migration caused by the Syrian civil war has changed the demographic makeup of many regions in Türkiye, especially border provinces like Gaziantep. This change has greatly affected school environments by introducing multilingual and multicultural classroom settings that require teachers and school administrators to assume additional responsibilities, managerial, and emotional tasks. While the research on the educational experiences of refugee and foreign students is growing, most studies rely on qualitative data or institutional reports, and few use standardized quantitative tools to assess educators' perceived challenges across various school types and professional groups. Addressing this gap is crucial for developing inclusive education policies, especially in settings where teachers must handle language barriers, cultural adjustments, and behavior issues concurrently.

This study investigates teachers' and administrators' perceptions of challenges faced when working with foreign students—primarily Syrian students—by examining the extent, distribution, and causes of these perceptions. Gaziantep is a key research location due to its high number of Syrian families and the direct impact of refugee mobility on school enrollment patterns. Using a comprehensive quantitative approach, the study seeks to provide empirical evidence for national and local education policies, especially those focused on early integration, language support, classroom management, and culturally responsive teaching.

Method

The study employed a descriptive survey model with a sample of 437 teachers and school administrators working in the Şehitkâmil and Şahinbey districts during the 2024–2025 academic year. Purposeful sampling was used to include participants who directly interact with foreign students and work in schools where the proportion of such students exceeds 15%. The study focused on identifying the types and reported levels of problems experienced by teachers and administrators when working with foreign students. Data were collected using the Problems Faced by Teachers and Administrators Working with Foreign Students Scale developed by Çelikkol, Karaibrahimoğlu, and Tokgöz (2018).

Descriptive statistics were computed to assess overall problem levels. Differences between groups based on gender, marital status, job position, educational level, school type, and years of experience were analyzed using independent-samples t-tests and a one-way ANOVA. When the homogeneity of variances assumption was met, post-hoc comparisons were conducted using Tukey's HSD test; when this assumption was violated, the Games–Howell test was employed. Effect sizes were

measured with eta-squared (η^2) to provide interpretation beyond mere significance. Ethical approval was secured before data collection.

Findings

The results showed that participants generally perceived a high level of problems when working with foreign students, with an average score of 3.62. Communication was the most prominent subdimension, indicating that language barriers are a major challenge affecting instructional clarity, classroom interaction, and behavioral regulation. Violence-related issues ranked second, followed by cultural differences. Educational and prejudice-related problems were reported at moderate levels, while harmful habits were seen as the least problematic dimension.

Significant differences were found between groups on several variables. Female and unmarried participants reported higher perceived problems in communication, violence, cultural differences, and harmful habits than their counterparts, though the effect sizes were small. Teachers expressed greater concern than administrators about cultural differences, violence, and harmful habits, suggesting that direct classroom responsibility increases exposure to these issues.

School type was the variable with the strongest impact. Teachers in primary and lower secondary schools reported significantly higher communication and violence-related problems than those in high schools, with medium-to-large effect sizes. This pattern reflects the increased difficulty younger students face in adapting to a new linguistic environment and indicates that early grade teachers carry substantial emotional and managerial burdens. Years of professional experience also played a notable role.

Participants with 1–5 years of experience reported considerably higher levels of perceived problems in communication, cultural differences, and violence compared to those with more than 21 years of experience. Although effect sizes were modest, this finding suggests that greater professional maturity may help develop more effective coping strategies for managing multilingual and multicultural classroom challenges.

Conclusion, Discussion and Suggestions

Overall, the study shows that communication challenges are the main factor shaping educators' perceptions of challenges when working with foreign students. The strong impact of school type highlights the need for early interventions. Intensive Turkish language support programs, structured bilingual peer or interpreter assistance, and clearly defined communication routines should be prioritized in primary and lower secondary schools. For high school settings, academic and

vocational Turkish modules tailored to students' specific subjects may improve participation and learning outcomes.

Increased perceptions of violence and behavioral issues indicate the need to strengthen school-based behavior management strategies. Incorporating social-emotional learning routines, trauma-informed classroom practices, and peer mediation mechanisms may reduce students' adjustment difficulties and teachers' emotional stress.

Moderate perceptions of cultural differences and prejudice emphasize the importance of professional development in intercultural competence. In-service training should include practical elements like model lesson plans, scenario-based activities, and collaborative reflection sessions to help teachers develop sustainable, culturally responsive practices.

Because of the study's cross-sectional design, we cannot establish causality, and student and parent perspectives are not examined. Future research should use longitudinal or mixed-methods approaches, including classroom observations, teacher journals, and student-parent interviews, to gain a fuller understanding of linguistic, behavioral, and cultural dynamics in multicultural school environments.