



Öğrenci Çeşitliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri ¹

| MAKALE TÜRÜ | Başvuru Tarihi | Kabul Tarihi | Erken Görünüm Tarihi |
|--------------------|----------------|--------------|----------------------|
| Araştırma Makalesi | 29.3.2018 | 5.12.2018 | 6.12.2018 |

Seyithan Demirdağ ²
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Öz

Bireylerin çeşitliliğe yönelik olumlu yaklaşımlar sergilemeleri, insan haklarının korunması ve geliştirilmesi kapsamında her bireyin çalışma ve eğitim hakları ile birlikte demokrasiye katılım haklarına ilişkin inançları daha da güçlenecektir. Bu nitel çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğinin kamu okullarında neden olduğu durumlarla ilgili görüşlerini incelemektir. Öğrenci çeşitliliğinin neden olduğu öğeleri belirlemek amacıyla katılımcılarla yüzyüze görüşmeler içeren araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Toplamda 64 katılımcının yer aldığı bu araştırmada, verilerin toplanması için amaçlı örneklem yöntemlerinden tabakalı amaçlı örneklem yöntemi kullanılmış; veriler bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Her görüşme 20-35 dakika, tüm verilerin toplanması yaklaşık altı ay sürmüştür. Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analiz edilmesinden sonra öğrenci çeşitliliğinin kamu okullarında neden olduğu durumlarla ilgili öğretmen görüşleri ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Buna göre öğretmenler, öğrenci çeşitliliğinin öğrencileri derse karşı ilgisiz bir duruma getirmesinin en fazla zorlandıkları öğelerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci çeşitliliğinin en olumlu yanının ise disiplinli ve saygılı öğrencilerin varlığının sınıfta öğrenmeye uygun bir atmosfer oluşturmasıdır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğine ilişkin bütün öğeleri bir kazanıma dönüştürebilmeleri ve her boyutta gerekli bilgi ve becerilere sahip olabilmeleri için etkili kaynaklara ve ortamlara sahip olmalarının gerektiği düşünülmüştür.

Anahtar sözcükler: Öğrenci çeşitliliği, öğretmenler, nitel araştırma, tarama modeli.

¹Bu çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi tarafından sağlanan BAP desteği (ID#2018-YKD-19959079-01) kapsamında, 06-08 Haziran 2018 tarihinde ABD'nin Austin kentinde düzenlenen *Eighteenth International Conference on Diversity in Organizations, Communities & Nations* Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: seyithandemirdag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4083-2704>.

Günümüzdeki öğretmenler sınıf ortamını öğrenmeye hazır duruma getirebilmek için birçok öğeyi değerlendirmek durumunda kalmaktadırlar. Bu öğelerden bazılarının sınıf ortamı için olumlu veya olumsuz bir etken olup olmadığını belirlemek oldukça güç olabilmektedir. Sınıf ortamını olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyen öğelerden biri de öğrenci çeşitliliğidir. Bazı ülkelerdeki eğitimciler öğrenci çeşitliliğini bir tehdit öğesi olarak algılamakta, diğer ülkeler bu durumu bir kazanım olarak değerlendirmektedir (Yazıcı ve Kabapınar, 2015). Çeşitlilik, toplumda meydana gelen ekonomik eşitsizlikler, mülteci akımları, cinsiyetçilik, ırkçılık, engellilerin dışlanması, yabancı düşmanlığı ve sınıf ayrımcılığı gibi durumlara tepki veren bir olgudur (Apple, 2004). Buna göre öğrenci çeşitliliği, bireyler arasındaki farklılıkları temsil etmekle birlikte, ırk, cinsiyet, etnik köken, bilişsel düzey, kişilik özellikleri, bireylerin bir kurumdaki görevleri, eğitim düzeyi ve geçmişi gibi durumları kapsamaktadır (Paris, 2012). Birçok parametreyi içeren öğrenci çeşitliliği, eğitimcilerin dikkatle üzerinde durmaları gereken konuların başında gelmektedir. Çok kültürlülüğün bir sonucu olarak oluşan çeşitlilik, özellikle sınıf ortamındaki öğretmenler tarafından eşit yurttaşlık temelinde desteklendiğinde farklı kültürel grupların toplum için daha yararlı olmasını sağlayacaktır (Yazıcı, 2015). Aksi halde sınıftaki öğrenci çeşitliliğini anlamakta güçlük çeken ya da anlayamayan öğretmenler çeşitli disiplin sorunları yaşayabilmektedirler (Grant ve Gibson, 2013).

Çeşitlilik kimi ortamlarda olumlu sonuçlar doğururken, kimi ortamlarda ise olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Paris, 2012). Bu bakımdan, çeşitliliği anlama adına atılan adımlar bütün ülkelerin ve o ülkelerdeki eğitim kurumlarının yararına olacaktır. Çeşitliliğe olumlu yaklaşılması sonucunda, insan haklarının korunması ve geliştirilmesi kapsamında her bireyin çalışma hakkı ve eğitim hakkının yanı sıra demokrasiye katılım hakları olduğuna yönelik inançlar daha da kuvvetlenecektir (Grant ve Gibson, 2013). Öğrenci çeşitliliği, sosyal adalet bağlamında da değerlendirilebilir. Adil bir toplum yaratmak için mücadele eden sosyal adalet, bireylerin ayrımcılığa uğramadan özgür ve güvenli biçimde yaşamalarını sağlamaya çalışmaktadır. Sosyal adalet ilkeleri, çeşitliliğin kabul gördüğü toplumlarda dezavantajlı konumda olan bireylere yönelik ırkçı yaklaşımların tamamen ortadan kaldırıldığını ve bu bireylerin gereken durumlarda kendilerini kolaylıkla ifade edebildiğini ortaya koymuştur (Brooks ve Thompson, 2005). Bu şekilde öğrencilerdeki çeşitliliğe hoşgörü ve sosyal adalet ilkeleri doğrultusunda yaklaşan öğretmenler, öğrencilerin nezaket kuralları çerçevesinde etik davranışlar sergilemelerini sağlayarak öğrenme etkinliklerinin sorunsuz olarak ilerlemesini sağlayacaklardır (Ciardiello, 2010).

Son yıllarda, öğrenci çeşitliliğinden dolayı okullarda şiddet ve zorbalık (mobbing) eylemlerinde artış gözlemlenmektedir. Zorbalık ve diğer olumsuz davranışların olmadığı eşitlikçi bir okul ortamı yaratmanın ve sürdürmenin en önemli parçalarından biri bireylerin anlayışlarının ırk, cinsiyet, sosyo ekonomik durum ve kültürlere bağlı olarak ilerletilmesi ve geliştirilmesi ile olanaklıdır (Leymann, 1990; Leymann ve Gustafsson, 1996; Tisdell, 2001).

Araştırmalar, öğrenci çeşitliliğinin tam olarak anlaşılmasından dolayı ABD'deki birçok okulda her yıl şiddet olaylarının meydana geldiğini belirtmektedir (Dinkes, Cataldi ve LinKelly, 2007). Bu olaylara maruz kalan öğrencilerin % 28'inin 12-18 yaşlarında olduğu görülmektedir (Dinkes ve ark., 2007). Öğrencilerin % 8'den fazlasının ayda bir veya iki kez, % 11'inin haftada bir veya iki defa, % 8'inin ise her gün şiddete ve zorbalığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle, bu tarz durumların bazı bireyler için ömür boyu ve oyun sahasından yatak odalarına kadar devam ettiği söylenebilir (Lines, 2008). Okullarda bu denli sorun yaşanmasının arkasındaki temel öğelerden biri de öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin çeşitliliğe karşı yeterli düzeyde hoşgörü göstermemeleri ve empati yapmamalarıdır (Misawa, 2009).

Bireylerdeki çeşitliliği kabul eden ve bir kazanım olarak gören en hâkim görüşlerden biri sürdürülebilir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre okullardaki çeşitliliğin bir kazanım olarak görülebilmesi için yetişen eğitimcilerin, çeşitliliği sürdürülebilir bir eğitim çerçevesinde öğrenmeleri ve görev aldıkları okullarda bu yaklaşıma göre hareket etmeleri gerekmektedir (Au ve Kawakami, 1994; Paris, 2012). Sürdürülebilir eğitim, çeşitliliğe ve demokratik okul ortamına hoşgörü ile yaklaşan bir yaklaşımdır. Bu eğitim ile okulda görev yapan öğretmenler, kültürleri, dilleri ve farklı ırkları dışlamaktan öte onları bir kazanım olarak kabul etmektedirler (Hill, 2009). Öğretmenler, daha önce öğrencilerin geçmişlerini ve inançlarını yok sayan bir öğretim programı yerine, öğrencilerine karşı ırkçılık gütmeyen ve farklılıklarına anlamlı biçimde sınıftaki uygulamalarda yer veren bir konumda olmalıdırlar (Moll ve Gonzales, 1994). Böyle demokratik sınıf ortamlarındaki öğretmenler, siyasi ve ideolojik yaklaşımlarından dolayı öğrencilerin geçmişini asimile etmek yerine, bu öğrencilerin sahip olduğu bilgi, beceri ve öğrenme potansiyellerini artırma yönünde yoğun bir çaba içerisine gireceklerdir (Gutiérrez, 2008). Buna göre öğrenci çeşitliliğini bir kazanım olarak gören yaklaşımların varlığı, öğretmenlerin sınıflarında bulunan bütün öğrencileri etnik kökeni ne olursa olsun onları insan olarak görmesi, olduğu gibi kabul etmesi, kültürel zenginliklerini sınıf içi uygulamalarda olumlu şekilde kullanması ve kültürlerine saygı göstermesi ile mümkündür (Gutiérrez ve Rogoff, 2003). Bunun sonucunda, sınıftaki çeşitlilikle ilgili öğeler bir sorun kaynağı olmak yerine her türlü farklılığı kucaklayan öğretmen ve öğrenciler için bir ilham kaynağı durumunu alabilirler.

Günümüzde, yoğun mülteci akımlarını hoşgörü ile karşılayan ve onlara sahip çıkmaya çalışan ülkeler, meydana gelen çeşitliliği çoğunlukla benimsemektedirler. Mültecileri kabul eden ülkelerin okullarında öğrenim görmeye başlayan öğrenciler ile kendi öğrencileri arasında zaman zaman farklı kültürlerin karşı karşıya gelmesinden dolayı gerginlikler meydana gelmektedir (Mansouri ve Jenkins, 2010). Okullar iyi yönetildiğinde öğrencilerin etnik açıdan toplumsallaşması için önemli fırsatlar sunabilirler. Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenci çeşitliliği ile ilgili etkili yaklaşımları ile bütün öğrenciler kendi kültürleri hakkında fikir edinebilecekleri gibi çok kültürlü bir topluma karşı aidiyet duygusu da kazanabilirler (Guerra, Williams ve Sadek, 2011). Sınıflarında mevcut çeşitlilikleri sorunsuz biçimde yöneten

öğretmenler, derslerinde en az düzeyde sorun yaşamaktadırlar (Patthey-Chavez, 1993).

Öğrenciler arasındaki çeşitliliğin yoğun şekilde hissedildiği okullar, doğru adımlar atılması durumunda, ırkçılıkla mücadele ve çok kültürlülüğü anlama noktasında önemli ortamlar durumuna getirilebilirler (Banks, 2001; McLaren ve Torres, 1999). Bu anlamda okulların öğrenci çeşitliliğine olumlu yaklaşması ve çok kültürlülüğe ilişkin bilgileri öğrencilere aktararak onların bu bağlamda gerekli tutum ve becerileri geliştirmelerini sağlaması gerekmektedir. Okullardaki öğretmenler sergilemiş oldukları yapıcı rollerinden dolayı, kültürel duyarlıklar ve çok kültürlü değerleri dikkate alarak ırk ve kültürlerle ilgili tutumları değiştirebilirler (Villegas ve Lucas, 2007). Bu tür yaklaşımlar özellikle azınlık veya mülteci konumunda olan öğrencileri barındıran okullarda ırkçı tutumları ortadan kaldırmak adına büyük bir önem göstermektedir. Çok kültürlü bir perspektiften uzak öğretmenler, öğrencilerine sadece geleneksel öğretim yöntemleri kullanarak öğretim sağlamaya çalışırlar. Bu da çeşitlilik barındıran sınıflardaki öğrencilerin kısa sürede sıkılmalarına ve sınıf düzenini bozacak aykırı davranışlar içinde olmalarına neden olacaktır (Fendler, 1999; Carter ve Goodwin, 1994).

Dünyada gelişmiş ülke nüfuslarının kültür, etnik köken ve ekonomik açıdan çeşitlilik içermesiyle birlikte, araştırmacılar, bu durumun zamanla eğitimcilerin öğretmesini, öğrencilerin ise öğrenmesini etkilemeye başladığını belirtmişlerdir (Riechmann, 1974). Bu bağlamda üniversiteler öğretmen adaylarını yetiştirirken onların çeşitliliği hem kavramsal olarak anlayabilmeleri hem de sınıflarında bu duruma ilişkin nasıl davranmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Zeichner ve Flessner (2009) çeşitlilik barındıran sınıflarda ders verecek öğretmenlerin öğrencilerdeki çeşitliliği dikkate almalarının ve bu yönde olumlu yaklaşımlar sergilemelerinin gerektiği üzerinde durmuştur. Böyle sınıflarda ders veren öğretmenler, ırk, din, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum veya kültür gibi çeşitliliğin hangi öğelerini taşırsa taşırsın her öğrencinin eşit eğitim hakkına sahip olduğu gerçeğinden hareketle ona göre bir öğretim stratejisi belirlemelidir. Sahip olduğu çeşitliliğe saygı duyulduğunun farkına varan öğrenciler, sınıf düzenini bozmayacak olumlu davranışlar sergilemenin çabası içinde olurlar (Riechmann, 1974).

Öğretmenleri yetiştiren öğretim üyeleri, öğretmen adaylarının kavramsal olarak çeşitliliği anlayabilme düzeylerini artırabilmek için daha yoğun çaba harcamalıdır. Genel olarak bu çaba ve önerilerin çoğu, öğretmenin çeşitlilikle ilgili tutumu ve davranışı veya öğrencileri için kullanabileceği etkili yöntem ve stratejilerle ilgili olmalıdır (Angus ve de Oliveira, 2012). Buna göre öğrenci çeşitliliğini destekleyen duyarlı bir öğretim programının oluşturulması oldukça önemlidir. Öğrenciler, çeşitliliklerinden dolayı dünyayı farklı algıladıkları için eğitimcilerin her öğrenciyi kapsayan ve önemseyen bir yaklaşım sergilemesi, öğrencilerin sınıfa uyum sağlaması daha da kolaylaştıracağı gibi öğretmenin sorunsuz biçimde anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlayacaktır (Budd, 2007). Her öğrenciyi önemseyen bir yaklaşımda bulunma yollarından biri de onların kültürel çeşitliliğini dikkate alan bir

öğretim programının oluşturulmasıdır. Maalesef okullarda uygulanan öğretim programları standart bir özellikte olup öğrenci çeşitliliğine ilişkin durumlara değinme ve onları öğretme konusunda başarısız olmuşlardır (Villegas ve Lucas, 2002). O nedenle, çeşitliliğe duyarlı bir öğretim programı, öğrencilerin okula getirdiği kültürel farklılıkları ve farklı bakış açılarını bir zenginlik olarak görerek bu zenginlikleri öğrenme ve öğretme sürecine katacaktır (Angus ve de Oliveira, 2012).

Görüldüğü üzere okullardaki öğrenci çeşitliliğinin son yıllarda, dünyada yoğun şekilde tartışılan konulardan biri olduğu görülmektedir. Yakın zamanda, dünya üzerinde sıkça oluşan mülteci hareketleri ile birlikte okullardaki öğrenci çeşitliliğinde ve bu durumla ilgili sorunlarda önemli oranda artışlar meydana gelmiştir. Öğrenci çeşitliliğindeki artışlar beraberinde etnik, sosyal adalet, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, cinsel eğilim, zorbalık ve kültürlere ilişkin sorunları da getirmiştir (Forrest ve Dunn, 2013). Bu gelişmelerin bir doğurgusu olarak öğrenci çeşitliliği eğitim ortamlarında çeşitli yönleriyle ele alınmaya ve incelenmeye başlanmıştır. Bu anlamda özellikle yurtdışında öğrenci çeşitliliğini merkeze alan çalışmaların arttığı görülmektedir. Ancak, ülkemizde öğrenci çeşitliliğinin sınıf ortamında neden olduğu durumlarla ilgili öğretmenlerin görüşlerini inceleyen çalışmaların oldukça az olduğu ve varolan çalışmaların ise genellikle azınlık öğrencilerin çeşitli derslerle ilgili algılarını ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu anlamda bu çalışma özellikle Türkiye'deki öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğinin kamu okullarında neden olduğu durumlarla ilgili öğeleri nasıl değerlendirdiklerini belirlemek adına oldukça önemlidir. Öğretmenlerin sınıflarında öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak düşüncelerinin ve neler yaşadıklarının belirlenmesinin alanyazındaki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabileceğine inanılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğinin neden olduğu durumlara ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda çalışmayı yönlendiren araştırma soruları aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak en çok zorlandıkları durumlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak en kolay şekilde üstesinden geldikleri durumlar nelerdir?
3. Öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak ailelere yönelik beklentileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin öğrencilerinden farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarının sınıf yönetimi açısından olumsuz etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma desenini içeren tarama modelinden yararlanılmıştır. tarama modelinde ihtiyaç duyulan veriler katılımcılardan çoğunluk itibarıyla görüşme

formu veya anket gibi veri toplama araçları ile sağlanmaktadır (Creswell, 2002). Bu çalışmada nitel araştırma sorularını içeren eden görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılarla yüzyüze görüşülmüştür.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları Türkiye’de farklı kamu okullarında görev yapan Okulöncesi, İlkokul, Ortaokul ve Liselerdeki (Anadolu Liseleri ve Meslek Liseleri) 64 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde öncelikli olarak onların hangi okullardan davet edileceğine karar verilmiştir. Araştırma kapsamını genişletmek için katılımcıların Türkiye’nin yedi bölgesinden olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin hangi okullarda görevli oldukları ve hangi bölgelerde çalıştıklarının belirlenmesinin yanı sıra, cinsiyetleri, mesleki deneyimleri ve çalıştıkları okullardaki toplam öğrenci sayıları da dikkate alınmıştır. Araştırmacının Karadeniz bölgesinde görevli olması verilerin yoğunluklu olarak bu bölgeden sağlanmasına karşın Türkiye’nin diğer bölgelerinde görevli olan öğretmenlere de ulaşılmaya çalışılmıştır. Zaman ve ulaşım açısından diğer bölgelerden veri toplama oldukça zor olmasına karşın o bölgelerde görevli öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği üzerine görüşlerinin önemiyle ilgili onlardan da önemli oranda veri toplanmıştır. Buna göre verilerin toplamında amaçlı örneklem yöntemlerinden tabakalı amaçlı örneklem kullanılmıştır. Sonuç olarak, yedi ayrı bölgeden öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

| Özellik | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Toplam |
|-----------------------|---|------------------|---------------|----------------|------------------|--------------------|---|---|--------|
| Cinsiyet | n | Kadın 38 | Erkek 26 | | | | | | 64 |
| | % | 59 | 41 | | | | | | 100 |
| Mesleki Deneyim (yıl) | n | 1-5 19 | 6-10 11 | 11-15 12 | 16-20 11 | ≥21 11 | | | 64 |
| | % | 29.6 | 17.2 | 18.8 | 17.2 | 17.2 | | | 100 |
| Okul Türü | n | Okul Öncesi 4 | İlkokul 15 | Ortaokul 20 | Genel Lise 22 | Meslek Lisesi 3 | | | 64 |
| | % | 6.2 | 23.6 | 31.9 | 35.4 | 2.9 | | | 100 |
| Öğrenci Sayısı | n | <500 28 | 501-750 13 | 751-1000 10 | 1001-1250 5 | ≥1251 8 | | | 64 |
| | % | 43.7 | 20.3 | 15.6 | 7.8 | 12.6 | | | 100 |

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

| Özellik | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Toplam |
|-------------------------------|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|--------|
| Okulun Bulunduğu Bölge* | DAB | GAB | KB | AB | İAB | EB | MB | |
| n | 5 | 4 | 38 | 2 | 4 | 3 | 8 | 64 |
| % | 7.8 | 6.2 | 59.3 | 3.1 | 6.2 | 4.6 | 12.8 | 100 |

* DAB: Doğu Anadolu Bölgesi; GAB: Güneydoğu Anadolu Bölgesi; KB: Karadeniz Bölgesi; AB: Akdeniz Bölgesi; İAB: İç Anadolu Bölgesi; EB: Ege Bölgesi; MB: Marmara Bölgesi

Araştırmadaki katılımcıların büyük bir çoğunluğu kadın öğretmenlerden (% 59) oluşmaktadır. Katılımcıların mesleki deneyimleri 1-5 yıl ile 21 ve daha fazla yıl şeklinde belirlendiğinde en fazla katılımcının 1-5 yıl (% 29,6) deneyime sahip olduğu görülmektedir. Okul türlerine göre karşılaştırma yapıldığında en fazla katılımcının ortaokul öğretmeni (% 31,9) olduğu görülmektedir. Ayrıca en fazla katılımcı, 500'den az (% 43,7) öğrencinin bulunduğu okullarda görev yapan bireylerden oluşmaktadır. Son olarak, bölgeler temel alındığında, en fazla katılımcının Karadeniz Bölgesi'ndeki (% 59,3) okullarda görev yapan bireylerden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çeşitlilik üzerine alanyazın incelenerek araştırma sorularını içeren görüşme formu geliştirilmiştir. Uzman görüşlerine göre görüşme formu hazırlandıktan sonra formun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonunda elde edilen dönütlere göre görüşme formunda gerekli görülen yerlerde yeni sorular ekleme, bazı soruları değiştirme veya çıkarma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma, görüşme sırasında karşılaşılabilecek olası sorunlar ve soruların cevaplanması için ne kadar süre gerektiğine ilişkin önemli katkılar sağlamıştır. Pilot çalışma sonucunda görüşme formunda yapılan bütün değişiklikler tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şu şekildedir: Okulunuzda yöneticilik veya öğreticilik yaparken öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak en kolay şekilde üstesinden geldiğiniz durumlar nelerdir? Neden? Öğretmenlerin öğrencilerinden farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarının sınıf yönetimi açısından olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir? Görüşme formundaki bütün sorular belirlendikten sonra ilgili kurumlardan gerekli izinler alınarak veriler toplanmaya başlanmıştır. Görüşme formunun başında, öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sorular da bulunmaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için yapılan uygulamaların bilimselliğine çok dikkat edilmiştir. Bu durumlar sağlandığında araştırma raporu daha inandırıcı bir nitelikte olabilmektedir (Seale, 1999). Elde edilen bulguların gerçeği yansıtabilmesi geçerlik, bu bulguların tutarlılığı ve tekrar edilebilirliği ise güvenilirlik olarak tanımlanmaktadır (Golafshani, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nitel araştırmada, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla: a) katılımcıları

rahatlamak amacıyla kısa süreliğine sohbet etme, b) görüşme sırasında kişisel yorum ve çıkarımlardan kaçınma, c) katılımcılara yeterli süre tanıma, d) nitel verileri olduğu gibi çözümlenme, e) çözümlenmeleri, alanda bilgili bir araştırmacıya inceletme ve f) süreci raporlaştırma gibi adımlar atılmıştır. Çözümlenme işlemleri bittikten sonra birkaç görüşme rastgele seçilerek aynı anda dört farklı araştırmacıya verilerek çözümlenmeleri istenmiştir. Bu yaklaşımın kullanılma nedeni kodlar arasında paralellik ve tutarlılık olup olmadığını saptamaktır (Kurasaki, 2000). Buna ek olarak, çalışmadaki bulgular raporlaştırılırken, doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmadaki tüm görüşmeler araştırmacı tarafından yapıldığından dolayı ilgili araştırmacı “araştırmanın görüşmecisi” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu rolünden dolayı araştırmacı, görüşme sırasında meydana gelebilecek ön yargıları ve kişisel yönelimleri ortadan kaldırma adına oldukça nesnel bir davranış sergilemiştir. Veri toplama sürecinde her okulda yaklaşık bir gün geçirilmiştir. Çalışma için belirlenen öğretmenlere çalışmanın önemi hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Görüşmeler bazı okullarda bireysel olarak, bazı okullarda ise grup şeklinde devam etmiştir. Veri toplama sürecinde görüşmeler ortalama 20-35 dakika sürmüştür. Görüşmelerde, araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra katılımcıların cevaplarını görüşme formuna kaydetmeleri istenmiştir. Görüşmelerden hemen sonra toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak kayıt altına alınmıştır. Bu araştırmadaki veri toplama süreci yaklaşık altı ay sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel çalışmadaki katılımcılardan toplanan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu yöntemde, aynı soru hakkında görüşülen bireylerin araştırma sorusu hakkındaki düşünceleri, elde edildiği şekilde aktarılmaktadır. Bu yaklaşım da bulguların yorumlanması esasına dayanmaktadır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007; Yıldırım, 2013). Araştırmacı, görüşmelerden elde edilen verileri bilgisayar programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bu işlemde sonra sorulara verilen cevaplar kullanılarak temalar oluşturulmuştur. Buna göre, her katılımcıya ilişkin yapılan kodlamalar sonucunda temalar meydana gelmiştir. Örneğin “sorunlu durumlar” teması altında “zamanın yetersizliği” ve “etkinliklerden kaçınma” gibi kodlar oluşturulmuştur. Çalışmadaki katılımcıların görüşlerini betimsel analize uygun olarak aktarabilmek için bulgular bölümünde doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Bulgular bölümünde öğretmenlerin görüşleri aktarılırken Ö1 (Öğretmen 1), Ö2, Ö3, Ö4 şeklinde kısaltmalardan yararlanılmıştır.

Bulgular

Elde edilen bulgular, bu nitel araştırmanın amacına ve araştırma sorularına uygun olarak temalar altında incelenmiştir. Bu çerçevede, öğretmenlerin okullardaki öğrenci çeşitliliği hakkındaki görüşleri zorlayıcı durumlar (İlgisizlik), kolay şekilde üstesinden gelinen durumlar (Öğretmenlerden kaynaklanan girişimler ve öğrencilerden kaynaklanan durumlar), ailelerden beklentiler (Aile yaklaşımları) ve

öğretmenlerin farklı etnik yapıda olması (İletişim sorunları ve öğrencilerle yaşanan durumlar) olarak adlandırılan ana başlıklar ve alt başlıklar şeklinde ele alınmıştır.

Zorlayıcı Durumlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerden görevlerini yaparken öğrenci çeşitliliği bağlamında kendilerini en çok zorlayan durumları değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin ilgisizliğinden, iletişim eksikliğinden, davranışsal sorunlardan, aileden kaynaklı sorunlardan ve eğitim sistemine ilişkin sorunlardan yakınmışlardır. Öğretmenlerin en çok zorlandıkları durum öğrencilerin ilgisizliği olduğu için bu durum ayrı bir alt boyut olarak aşağıda sunulmuştur.

Katılımcılardan sekizi, öğrencilerle yaşadıkları iletişim kopukluklarının dersi anlatmada ve sınıf yönetimini sağlamada olumsuz etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Sınıfta farklı dil kullanmak durumunda olan öğrencilerle ilgili olarak bir öğretmen (Ö7): “Farklı ülkelerden gelen öğrencilerle iletişim kurarken zorlanıyorum. Onların dillerini bilmemek ve onların dilimizi bilmemesi iletişimi engelliyor.” demiştir. Diğer bir öğretmen ise (Ö23): “Ülke genelinde çok farklı yörelerden göç alan bir bölge olmamız nedeniyle farklı karakterlerde veli ve öğrenci tavırlarıyla karşılaşırız. Öğretmen ve idarecilerle bayan veliler arasındaki iletişim dilinin farklılığı zorlandığımız alanlardan birisidir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerden dokuzu sınıfta en fazla zorlandıkları durumların disiplin sorunlarına yol açan öğrencilerin davranışsal sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Davranış sorunları ile ilgili olarak bir öğretmen (Ö17): “Hareketli öğrencilerin diğer öğrencilere şiddet uygulaması, sınıfın düzenini bozması ve eğitimi aksatmaları beni çok zorluyor.” şeklinde açıklama yapmıştır. Başka bir öğretmen (Ö6) ise davranışsal bozuklukların: “Saldırganlık alışkanlığı olan çocukların daha naif çocukların üzerinde kurdukları baskılarda zorlandım çünkü çocuklar saldırganlıktan hemen korkup şiddet uygulayan çocukların himayesine giriyor.” şeklinde meydan geldiğini belirtmiştir.

Araştırmadaki öğretmenlerin dokuzu sınıfta en fazla zorlandıkları durumların öğrenci ailelerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri (Ö5) bu durumu: “Ailenin öğrenciye maddi ve manevi destekte bulunmaması.” şeklinde açıklamıştır. Aile yapısı ile öğrenci yaşlarına değinen bir öğretmen (Ö59) ise: “Aynı sınıftaki öğrencilerin yaş gruplarının ve aile yapılarının birbirinden farklı olması. Yaş gruplarının farklı olması sebebiyle algı düzeyleri de farklılık gösteriyor. Bu da ders anlatımında ortak bir seviye bulmayı zor duruma getiriyor. Aile yapılarında da aynı şekilde algı düzeylerini etkiliyor.” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

Çalışmadaki iki öğretmen, sınıfta zorluk çekmelerini ülkenin eğitim sistemindeki aksaklıklarla ilişkilendirmişlerdir. Buna göre katılımcılardan biri (Ö11) bu zorlandığı durumu: “Öğrenciler liseye geldiklerinde temel eğitimden kaynaklı eksiklikleri üzerine yeni bilgiler koymak zorlaşıyor.” şeklinde belirtmiştir. Bir diğer katılımcı (Ö56), bürokratik işlemlerin sorun kaynağı olduğunu belirterek: “Yöneticilerin amirlik hevesleri, bürokratik işlemler öğrencimize ulaşmayı olumsuz

etkiliyor. Öğrencilerin çeşitliliğinde rehberlik desteği olmalı. Okul idareleri öğrenci merkezli değil de koltuk merkezli çalışmaları buradaki en büyük engel olarak karşımıza çıkıyor.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğrencilerin ilgisizliği. Öğretmenler öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak zorlandıkları durumların başında öğrencilerin ilgisizliklerinin geldiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 35’i öğrenci ilgisizliğini en büyük sorun olarak görmekte-dirler. Öğretmenlerden biri (Ö15): “Öğrencilerin derse ilgisizliği konusunda sıkıntılar yaşamaktayım.” şeklinde açıklama yaparken Ö20: “Öğrencilerin derse ilgilerini toplayamamaları onların derse karşı umursamaz davranmasına neden oluyor.” şeklinde açıklamıştır.

Bazı öğretmenler sınıfta en çok zorlandıkları durumlara değinirken farklı algıların ve bakış açılarının da öğrenci çeşitliliğinin olduğu ortamlarda öğrencilerin derslere karşı ilgisiz duruma geldiğine değinmişlerdir. Bir öğretmen konuyla ilgili şunları söylemiştir:

Sınıfımda öğrenci çeşitliliği beraberinde farklı algı ve farklı bakış açıları da getirmektedir. Bu durum, sınıfımda kültürel farklılıkların oluşmasına da zemin hazırlıyor. Her ne kadar farklılıklar genel olarak sınıfa değişik açılardan katkılar sağlasa da bazı durumlarda sorun da teşkil edebiliyor. Benim en çok karşılaştığım sorun, öğrencilerin kültürlerinden ötürü algı ve anlayışlarının farklı olmasıdır. Çünkü böyle şeyler öğrencinin seviyesine inmeyi gerektirdiği gibi onlarla daha fazla zaman harcamayı da gerektiriyor (Ö57).

Öğretmenlerin diğer bir kısmı öğrencilerde ders çalışma alışkanlığının tam oturmamış olmasının ve bu konuda harcanan çabaların boşa çıkmasının çok zorlandıkları diğer bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen konuyla ilgili şu şekilde açıklama yapmıştır:

En zorlandığım durum çalışma alışkanlığı olmayan öğrencilerin fazla olması. Bu sayının artmasıyla birlikte öğrencilerin birbirini etkilemesi de kaçınılmaz oluyor doğal olarak. Öğrencilerime ders çalışma alışkanlığını kazandırma noktasında çok uğraş vermeme rağmen istediğim düzeyde bir başarıyı henüz elde edemedim. Bu durum ister istemez bende hayal kırıklığının oluşmasına sebep oluyor. Beni en çok zorlayan ve üzen olay ise öğrencilerimin bu sorundan dolayı kendilerini öğrenmeye tamamiyle kapatmaları ve ilgisiz bir duruma gelmeleridir (Ö37).

Kolay Şekilde Üstesinden Geline Durumlar

Öğretmenlere öğrenci çeşitliliği bağlamında en kolay şekilde üstesinden geldikleri durumlara ilişkin düşünceleri sorulduğunda, öğretmenlerin bu konu ile ilgili düşüncelerinin okulla ilgili durumlar, öğretmen kaynaklı girişimler ve öğrencilerle ilgili durumlar şeklinde sunulduğu görülmüştür. Katılımcıların en kolay üstesinden

geldikleri durumlar öğretmen kaynaklı girişimler ve öğrencilerle ilgili durumlar olduğu için bu konudaki düşünceler iki ayrı boyut şeklinde raporlaştırılmıştır.

Öğretmenlerden üçü öğrenci çeşitliliğinin okulla ilişkili durumlarının kolaylıkla üstesinden gelinebildiğini belirtmişlerdir. Okulda yapılan sosyal etkinliklerin öğrenci davranışı üzerindeki etkisini bir öğretmen (Ö49): “Öğrencilerin sosyal etkinliklerde yer almaları davranışları üzerinde olumlu bir iz bırakıyor.” şeklinde açıklamıştır. Farklı bir öğretmen (Ö43) ise öğrencileri sosyal etkinliklerde görevlendirmenin işleri ne şekilde kolaylaştırdığını: “Farklı yeteneklerde olan öğrencileri sosyal ve kültürel faaliyetlerde görevlendirmek onların derse daha kolay adapte olmasını sağlıyor.” ifadesiyle açıklamıştır.

Öğretmenlerden kaynaklanan girişimler. Çalışmadaki öğretmenler, öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak en kolay şekilde üstesinden geldikleri durumların öğretmenin yaptığı girişimlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 45’i öğretmenin sınıfta yaptığı girişimlerin işleri kolaylaştırdığını savunmuşlardır. Katılımcılardan biri (Ö3): “Farklı kültürlerden öğrencilerin olduğu sınıflarda yaptığım diyalog girişimleri işimi kolaylaştırıyor.” şeklinde açıklama yapmıştır. Başka bir katılımcı (Ö27) ise: “Öğrencilerle olan iletişimimiz aramızda fazla yaş farkı olmadığı ve teknolojiyi yakından takip ettiğim için onlarla aynı dilden konuşabiliyoruz ve onları derse katabiliyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Farklı kültürden öğrencilerin bir sınıfta toplanmasını iyi değerlendiren öğretmenler derslerini sorunsuz bir şekilde yürütmektedirler. Bunu başarmanın en etkili yollarından biri de öğrenciyi bireysel anlamda tanıyabilmektir. Bir öğretmen bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Sınıfımın yoğun olması ve farklı etnik yapıdaki öğrencileri buldurması ilk etapta beni korkutmuş olsa da onlara yaklaşmanın bir yolunu bulmamın sorunların çoğunu çözebileceğini düşündüm ve bu doğrultuda adım atmaya karar verdim. Öğrencilerimle ders dışında ikili diyaloglara girerek çocukların farklılıkları hakkında bilgi sahibi olmaya ve onları daha yakından tanımaya çalıştım. Attığım adımların meyvesini topluyorum şimdi. Öğrencilerim bana, ben onlara daha yakınım artık (Ö33).

Öğrencilerin zor yaşam koşullarında yetişmiş olmaları onların dış dünyaya karşı önyargılar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Özellikle başka bir ülkeye ya da şehre göç eden öğrencilerde bu durumların gözlenmesi daha çok ihtimal dâhilindedir. Bu durumla ilgili bir öğretmen düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Derslerine girdiğim öğrencilerimin bir kısmının sevgiden yoksun yetiştiklerini düşünüyorum. Kendilerince dışarıya karşı bir set oluşturduklarına kanaat getirdiğimde onlarla bir şekilde ilgilenmem gerektiğini düşündüm. Hayatlarına dokunduğum oranda davranışlarında olumlu değişiklikler ve uyumlarında artışlar gözlemlemeye başladım” (Ö44).

Öğrencilerle ilgili durumlar. Araştırmadaki katılımcılar, öğrenci çeşitliliğine bağlı olarak en kolay şekilde üstesinden geldikleri bir durumun da öğrencilerle ilgili öğeler olduğu üzerinde durmuşlardır. Çalışmadaki 27 öğretmen öğrencilerle ilişkili olumlu durumların öğretmenin işini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri (Ö18) bu durumu: “Öğrenciler, sevdikleri dersi daha çabuk kavradıklarından bir sorun olmuyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka öğretmen (Ö43) konuyla ilgili düşüncelerini: “Öğrencilerimin bir etkinlik esnasında kolayca organize olabilmeleri sınıf yönetimime katkı sağlıyor.” şeklinde açıklamıştır.

Sınıfta bulunan bütün öğrencilere bilgiyi gerektiği gibi aktarmak pek olanaklı olmayabilmektedir. Bunu olanaklı kılabilmek öğretmenin çabasının yanı sıra öğrencideki istekle de ilgilidir. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle açıklamıştır:

“Uygulamalardan sonra değerlendirme yaptığımda her öğrencinin aynı şekilde öğrenmediği daha kesin şekilde ortaya çıkmaktadır. Genellikle derse ilgisiz ve isteksiz öğrenciler ortalamanın altında kalırken, öğrenmeye açık ve istekli öğrenciler ortalamanın üstünde bir başarıyı yakalayabiliyorlar” (Ö50).

Farklı yetiştirme tarzları ve farklı dünya görüşlerinden dolayı her öğrencinin sınıf içi kurallara yaklaşımı da farklı olacaktır. Olumlu davranışlar sergilendiğinde, öğretmenin öğrenciyi desteklemesi ve bu anlamda güdülemesi hem öğretmen hem de öğrenci açısından derslerin sorunsuz bir şekilde ilerlemesini sağlayacaktır. Bu anlamda öğretmenlerden biri görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“Farklı yetiştirme tarzında olan çocukların okul kurallarına uymalarını destekleyip başarılı oluyorum. Çünkü çocuklar öğretmeni örnek alıyorlar. Belli bir zamandan sonra öğretmen ne derse yapıyor ve kabul ediyor. Yaptığım olumlu pekiştiriciler bir şekilde öğrenciye karşı bir rol modeli olmamı da sağlıyordu” (Ö63).

Ailelerden Beklentiler

Çalışmada öğretmenlerin öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak ailelere yönelik beklentilerinin ne olduğu sorulduğunda, bu konudaki düşüncelerin aile ortamından kaynaklanan durumlar, okul-aile işbirliği, ailenin çocuğunu tanıması ve ailenin yaklaşımları olduğu belirtilmiştir. En fazla beklenti ailenin yaklaşımları olduğu için bu konu ayrı bir boyut şeklinde ele alınmıştır.

Katılımcılardan 11’i aile ortamıyla ilgili beklentilerini dile getirmişlerdir. Aile ortamının hoşgörülü olmasını savunan bir öğretmen (Ö2), bu konudaki düşüncelerini: “Ailelerin, hoşgörülü, duyarlı ve demokratik bir ortam oluşturmalarını ve evde bunu uygulamalarını bekliyorum.” şeklinde bildirmiştir. Diğer bir öğretmen (Ö32) ise bu konudaki görüşünü: “Aileler biz öğretmenlerde sihirli değnek varmış gibi çocuğun bütün olumsuz davranışlarını değiştirmemizi istiyor. Örneğin öğretmen, çocuk yemek yemiyor diyerek gelip düzeltmemizi istiyorlar. Çocuğun sadece fiziksel ihtiyaçlarını önemsiyordu, çocuğun psikolojisi ile ilgilenmiyorlar, çocuğum mutlu mu demiyorlar çocukla empati kurmuyorlar.” şeklinde belirtmiştir.

Araştırmadaki dokuz katılımcı, ailelerin okul-aile iş birliği bağlamında okula daha fazla katkı sağlamaları gerektiğini belirtmiştir. Ailelerin okula destek sağlamasıyla ilgili bir öğretmen (Ö30) beklentisini: “Çocuğun sosyal ortama uyumu ve olumlu davranış kazanması için ailenin destek olmasını ve öğretmenle birlikte hareket etmesini isterim.” şeklinde açıklamıştır. Başka bir öğretmen (Ö28) ise bu durumu: “Ailelerin, okulda biz öğretmenlerin kazandırmak istediğimiz davranışları evde pekiştirmeleri ve öğretmen ile birlikte senkronize hareket etmeleri çok önemlidir.” şeklinde belirtmiştir.

On öğretmen, ailelerin çocuklarını iyi tanımaları gerektiğine ilişkin beklentilerinin olduğunu açıklamışlardır. Çocuklarını iyi tanımayan ailelerin daha büyük beklentilere girdiği saptanmıştır. Bu durumla ilgili bir öğretmen (Ö13) düşüncelerini: “Ailelerin çocukları ile ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaçları var; çocuklarından beklentilerini buna göre yapılandırmalıdır.” şeklinde açıklamıştır. Başka bir öğretmen (Ö14) ise beklentilerine ilişkin görüşünü: “Ailenin, eğitim-öğretimde aktif olarak rol almaları, çocuklarına gereken desteği sağlamaları gerekiyor.” şeklinde belirtmiştir.

Ailenin yaklaşımları. Araştırmadaki öğretmenler öğrenci çeşitliliği kapsamında ailelerden beklentilerinin çoğunlukla ailenin çocuğuna karşı yaklaşımlarıyla ilişkili olduğunu savunmuşlardır. Araştırmadaki 33 öğretmen beklentilerinin ailenin yaklaşımları yönünde olduğunu söylemiştir. Öğretmenlerden biri (Ö22) bu konudaki düşüncelerini: “Başarı tek bir kişiye addedilemez, kişi ve arkasındakilerin ortak gayesiyle elde edilir. Öğrencilerin evdeki çalışmalarını takip etmeleri ve kıyaslama yapmamaları en büyük temennimizdir.” şeklinde belirtmiştir. Diğer bir öğretmen (Ö24) ise beklentilerini: “Ödevlerini yapmalarını sağlamak, bu konuda takip etmek suretiyle aileler çocuklarına yardımcı olabilirler.” şeklinde açıklamıştır.

Aileler bazı durumlarda çocuklarına ilişkin fazla beklentiler içerisine girebilirler. Çocuklar belli bir düzeyin üzerinde oldukları zaman bu durum bir sorun oluşturmazken, tam tersi durumlar çocukların baskı altında kalmaları ve bu anlamda daha da başarısız olmaları ile sonuçlanabilmektedir. Ailelerin beklentilerinin ne şekilde olması gerektiğine ilişkin bir öğretmen şu açıklamada bulunmuştur:

“Her çocuğun bir olmadığı ve çocuklarını olduğu gibi kabul etmeleri ailelerden beklentilerimizin başında geliyor. Çocuklarını bu şekilde gören ve değerlendiren ebeveynler, çocuklarını olduğu gibi kabul ettikleri gibi daha yüksek beklentilere de girmemiş oluyorlar” (Ö31).

Okulun aileyi öğrencinin öğrenme prosedürlerine katması ve bu anlamda onlardan yararlanması öğretmen, öğrenci ve veli için olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bu yaklaşım sonucunda veliler çocuklarına yönelik daha gerçekçi hedefler belirleyerek öğrenmelerine katkıda bulunabilirler. Bu duruma ilişkin bir öğretmenin açıklaması şöyledir:

Öğrenci çeşitliliği ile ilgili aileden beklentilerimiz, çocuğunun gerçek potansiyelini fark etmek ve onu bu şekilde kabul etmektir. Öğretmen

veli iş birliği doğrultusunda öğrencinin gelişim karnesini (dosyasını) izlemek, ilerlemediği konularda velilerle gerekli tedbirleri almak, velinin evde çocuğunu destekleyip desteklemediğini sorgulamak, yapılması gerekenlerin başında gelmektedir. Ayrıca evdeki ve okuldaki kurallarla ilgili taviz verilmemesi ve kurallara uyulması konusunun desteklenmesinin gerekliliği anlatılmalıdır. Çocuğun ev ortamındaki çalışma koşulları da sorgulanmalıdır. Öğretmenin bu tür öğrencilerin evlerini ziyaret etmeleri, kısa mektuplarla ailelerin bilgilendirilmesi, ailelerin sınıfa davet edilerek çocuğun yaptığı güzel bir etkinliği izlenmesi sağlanmalıdır (Ö38).

Öğretmenlerin Farklı Etnik Yapıda Olması

Öğretmenlere öğrencilerinden farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarının sınıf yönetimi açısından olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri sorulduğunda, bu konudaki düşüncelerinin toplumsal normlar, öğretmen beklentileri, iletişim sorunları ve öğrencilerle yaşanan durumlarla ilişkili olduğu açıklanmıştır. Bu konuda en fazla görüş, iletişim sorunları ve öğrencilerle yaşanan durumlar olduğu için bu durumlar iki farklı boyut şeklinde ayrıca değerlendirilmiştir.

Bu araştırmadaki öğretmenlerden beşi farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarının öğrencinin benimsediği toplumsal normlar açısından farklılık göstereceğine değinmişlerdir. Konuşma tarzları ile görgü kurallarının farklı olabileceğine değinen bir öğretmen (Ö8) bu konudaki düşüncelerini: “Görgü kuralları veya konuşma tarzları olabilir. Çocuk ailede veya çevrede ne görürse onu örnek alır ve yansıtır. Etnik yapım farklı olduğu için, bize göre yanlış bir davranış çocuğa göre normal bir davranış olabilir.” şeklinde açıklamıştır. Farklı bir öğretmen (Ö26) ise bu konudaki yaklaşımını: “Bu durum, saygı konusunda sıkıntı yaşamamıza sebep oluyor. Öğrenciye göre gayet normal gelen hal ve hareketler, sınıf yönetimiyle ilgili zaman zaman sorunlar yaşamamıza sebep olabiliyor.” şeklinde belirtmiştir.

Araştırmadaki dört öğretmen farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarından dolayı farklı beklentilerinin olabileceğini savunmuşlardır. Sınıftaki kurallara uymaya yönelik beklentilerinin olacağını savunan bir öğretmen (Ö51) bu konudaki düşüncelerini: “Sınıf içinde kurallara uymada sorun yaşayabilir. Bir çocuğun kurallara uymadığı bir durumda diğer çocuklar da uymaz. Bu da öğretmenin etkinliğinin aksamasına sebep olur. Öğrencilerimin disiplin sorunu olmamaları en büyük temennimdir.” şeklinde açıklamıştır. Diğer bir öğretmen (Ö55) ise bu konudaki görüşlerini: “Sınıftaki kuralları istenildiği şekilde algılamayan öğrencilerin varlığı sınıf yönetimini kötü etkiler. Herkesin kuralları net bir şekilde anlamasını beklerim.” şeklinde belirtmiştir.

İletişim sorunları. Araştırmadaki katılımcılar farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarının iletişim sorunları şeklinde sonuçlandığını söylemişlerdir. Bu araştırmadaki 19 öğretmen, bu durumdan dolayı sıkça iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencinin diline aşına olmayanların etkili bir öğretim

yapamayacağını savunan bir öğretmen (Ö1) bu konudaki düşüncelerini: “Dilini hiç anlamadığımız, dilimizi hiç anlamayan öğrenciler ile iletişim kuramıyoruz. Bu durum öğretmenin bildiklerini aktarmasını engelliyor.” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde başka bir öğretmen (Ö54) ise görüşlerini: “Yakından uzağa ve yaşama yakınlık ilkelerine göre öğretmenin öğrencilerin kültürlerine aşına olmaması sınıf yönetimini iletişimsel açıdan olumsuz etkiler.” şeklinde açıklamıştır.

Öğrencilerin öğretmenlerden farklı bir dil kullanmaları sınıf yönetimi üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Öğretmenler için zor bir durum olarak kabul edilse de öğrencilerin dillerine ilişkin en temel kavramları öğrenmeye çalışması, öğrenciler açısından gurur verici şekilde karşılanacağı gibi sınıf yönetimi üzerinde de olumlu sonuçlar doğurabilir. Bu konuya yönelik bir öğretmen düşüncesini şöyle belirtmiştir:

Farklı dil kullanan çocuklar olunca öğretmen çocuk ile iletişim kuramıyor, çocuğa yapması gerekenleri söyleyemiyor, çocuk da isteklerini öğretmene anlatamıyor ve sınıfta hâkimiyetin sağlanması zor oluyor. Öğretmen ile de anlaşamayınca çocuk, ortak bir dil bulana kadar sınıf yönetimini olumsuz etkilemeye devam ediyor (Ö16).

Öğretmenin farklı bir kültürden gelmesi onu öğrencilerden uzaklaştırmak yerine tam tersine onlara yakınlaştırmalıdır. Bu şekilde oluşması olası önyargılar daha yeşermeden yok olur, giderler. Bu durumla ilgili bir öğretmen görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Öğrencilerden farklı etnik kimliklere sahip öğretmenler öğrencilere karşı bir ön yargı geliştirip onları ötekileştirebilirler. Eğer öğretmenler, bir ön yargıya sahip olurlar da öğrencilerle aralarına duvar çekerlerse, onlara ulaşmakta ve onları anlamakta zorlanabilirler” (Ö29).

Öğrencilerle yaşanan durumlar. Katılımcılar farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarının öğrencilerle karşı karşıya gelmelere neden olabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmadaki 18 öğretmen bu durumu yaşadıklarını bildirmişlerdir. Görev yapılan şehir veya bölgeyle olumsuz durumlar olduğunda olayları yapıcı bir şekilde değerlendirmek sınıfta bir kaos ortamının oluşmasını engelleyecektir. Bu durumla ilgili bir öğretmen (Ö36) düşüncelerini: “Güneydoğu’da iki öğrencim vardı. Haberlerde bölgeyle ilgili çıkan bazı olumsuz haberlerden dolayı sınıfta benimle ya da kendi aralarında sözlü münakaşa çıkabiliyordu.” şeklinde açıklamıştır. Bu anlamda öğrencilerin içinde buldukları ruh durumunun hesaba katılarak değerlendirme yapılmasını savunan bir öğretmen (Ö4) görüşünü: “Bazen birbirimize karşı kırıncı olabiliyoruz ya da birbirimizin durumunu bilmeden, düşünmeden konuşabilmemiz bizi öğrencilerle karşı karşıya getirebilir.” şeklinde savunmuştur.

Sahip oldukları çeşitlilikten dolayı öğretmen ile öğrenciler arasında zaman zaman çatışma durumu olabilmektedir. Sorun oluşturan bu durumların ortadan kaldırılması, öğretmen ve öğrencilerin daha iyi anlaşabilmelerini sağlayabilir. Bu durumla ilgili bir öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“İletişim, sosyal kurallar, gruplara özgü geleneklerden dolayı bir çatışma ortamı oluşabilir. Bu da çatışma ortamı oluşturma anlamında öğretmenin ve öğrencinin birbirine karşı bakış açılarının negatif bir yön almasına neden olabilir” (Ö10).

Öğretmenlerin kültürel ve etnik anlamda öğrencilerden farklı olması ilk aşamada beraberinde sorunlar getirebilmektedir. Böyle durumların farkında olan öğretmenler uygun yöntemler kullanarak kendini öğrencilere benimsetebileceği gibi kendini ayrıca bir rol modeli olarak da kabul ettirebilmektedir. Bu konuya yönelik bir öğretmen düşüncesini şöyle beyan etmiştir:

Öğretmenin öğrencilerden farklı oluşu başta çocuklarda öğrenmeye ilişkin bir direnç oluşturabilir. Çünkü öğrenciler farklı düşünen ve konuşan bir öğretmeni hemen kabul etmeyebilir. Hatta daha da ileri giderek öğretmene zor anlar bile yaşatmaya çalışabilirler. Öğretmenin bu durumu metin şeklinde karşılaması ve öğrencilere yakınlaşmaya çalışması bu sorunların zamanla aşılmasına neden olacaktır (Ö35).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre Türkiye’deki sınıflarda öğrenci çeşitliliği değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak öğretmenlerin görevlerini yaparlarken en fazla zorlandıkları durumların başında öğrencilerin derslere olan ilgisizliklerinin geldiği bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıfta kolaylıkla üstesinden geldikleri durumların ise öğretmenden kaynaklanan girişimler ve öğrencilerle ilgili durumlar olduğu görülmüştür. Öğrenci çeşitliliği bağlamında öğrencilerin ailelerden beklentileri incelendiğinde en fazla beklentinin ailenin çocuklarına yaklaşımları ile ilgili olduğu saptanmıştır. Son olarak, öğretmenlerin öğrencilerden farklı bir etnik kimliğe sahip olmalarının iletişim sorunları ile öğrencilerle yaşanan sorunlara neden olduğu görülmüştür. Elde edilen önemli bulgular bu bölümde ayrıntılı şekilde tartışılarak hem araştırmaya hem de uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenler görevlerini yaparken öğrenci çeşitliliği bağlamında çeşitli durumlar karşısında zorluklar yaşamışlardır. Öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların başında öğrencilerin derslere ve sınıf içi etkinliklere yönelik sergiledikleri ilgisiz davranışlar gelmiştir. İlgisizliklerden bazıları etkinliklere katılmama, farklı ilgilere sahip olma, güdülenmede sıkıntılar yaşama, derslerde sıklıkla devamsızlıklar yapma, cep telefonu ve sosyal medya gibi daha ilgi çekici mecralara odaklanma ve projeleri tamamlamama şeklindedir. Öğrencilerin sınıfta bu tarz eylemlerde bulunması öğretmenin sınıf yönetimini olumsuz etkileyebileceği gibi öğrencilerin akademik olarak gerilemesine de neden olacaktır (Villegas ve Lucas, 2002). Buna göre, öğretmenler sınıflarındaki çeşitliliği dikkate alarak ders içeriklerini belirlemeli ve bu anlamda öğrencileri derslere katabilmelidir. Ders içerikleri hazırlanırken sınıftaki öğrencilerin etnik yapıları, kültürel geçmişleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, dilleri ve dinleri dikkate alındığı zaman öğrenciler sınıf içi etkinliklere katılma hususunda daha istekli olacaklardır (Carter ve Goodwin, 1994). Bu yaklaşımı destekler tarzda Apple

(2004), çeşitliliği savunan eğitimcilerin hoşgörüyü desteklediği ve eşitsizliklerle mücadeleyi amaç edindiklerini belirtmiştir. Sınıfta işlenen konularda bütün öğrencilere ait değerlere ve inançlara dikkat çekilmediği ve sadece çoğunluk hükmündeki öğrencilere ilişkin konular işlendiği zaman, azınlık hükmündeki öğrenciler ilgili derslerden soğuyabilecekleri gibi öğretmenlerine ve diğer akranlarına karşı olumsuz tutumlar içerisinde de girebilirler. Çünkü toplumda geri planda kalan bireyler, kendilerine adaletli ve etik davranılmadığını varsayarak tepkilerini, sergilemiş oldukları tutumlarla dile getirmeye çalışırlar (Brooks ve Thompson, 2005; Ciardiello, 2010). Bundan dolayı öğretmenlerin, öğrencilerin inanç ve değerlerini dikkate alan bir program benimsemeleri en uygun yaklaşımlardan biri olacaktır (Moll ve Gonzales, 1994).

Araştırmadaki katılımcıların öğrenci çeşitliliği ile ilgili olarak en kolay şekilde üstesinden geldikleri öğelerin başında öğretmenden kaynaklanan girişimler ve öğrencilerle ilgili durumların geldiği görülmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenden kaynaklanan girişimlerden bazılarının öğrencileri anlama, tanıma, gönüllerini kazanma, anlayışlı olma ve onların yaşamlarına dokunma olduğu belirlenmiştir. Sınıfta yaşanan durumlara ne zaman ve nasıl müdahalede bulunması gerektiğini bilen öğretmenler, öğrencileri kırmadan sorunların üstesinden kolaylıkla gelebilmektedirler (Au ve Kawakami, 1994). Öğrencilerini henüz tanıyamamış ya da tanımakta zorlanan öğretmenlerin yaklaşımları, bazı öğrencileri dersten ve kendisinden soğutabileceği gibi onların olumsuz davranışlar sergilemelerine de neden olabilmektedir. Benzer şekilde Hill (2009), öğretmenlerin sürdürülebilir bir öğretim programı kapsamında hizmet verebilmeleri için öğrencilerinin kültürlerini ve dillerini öğrenmelerini ve onları etnik kökenlerinden dolayı dışlamamaları gerektiğini belirtmiştir.

Kendini dışlanmış olarak görmeyen öğrenciler sınıf içi uygulamalara etkili bir biçimde katılarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirirler (Paris, 2012). Bulgulara göre, öğretmenlerin kolaylıkla üstesinden gelebildiği öğrencilerden kaynaklanan durumların, çoğunlukla öğrencilerin olumlu davranışlarıyla ilgili olduğu saptanmıştır. Buna göre, istekli öğrenciye bilgi aktarımının kolay olması, uyumlu öğrencilerin sınıf yönetimine katkı sağlaması ve paylaşımcı öğrencilerin rol modeli olması öğretmenlerin sınıf içindeki işlerini kolaylaştırmıştır (Paris, 2012). Sınıfta istekli ve uyumlu öğrencilerin varlığı öğretmenin ders anlatımını, sınıf yönetimini ve olaylara müdahalesini kolaylaştırarak öğretmenin de derslerini arzulu bir şekilde sunmasını sağlayacaktır. Bu durum, hem öğretmen hem de öğrenci için önemli bir kazanımdır çünkü Angus ve de Oliveira'nın (2012) da belirttiği gibi öğrencilerinin olumlu davranışlar sergilemesinden dolayı sınıfta sorun yaşamayan öğretmenler, derslerini etkili olarak anlatma ve sınıftaki öğrencileri anlama hususunda daha fazla gayret göstermektedirler.

Öğrenci çeşitliliği bağlamında öğretmenlerin ailelerden beklentilerine ilişkin bulgular incelendiğinde en fazla beklentinin öğrenci ailelerinin yaklaşımları ile ilgili olduğu görülmüştür. Aile yaklaşımlarına ilişkin beklentilerden bazıları öğrenci

çalışmalarının takip edilmesi, kıyaslamadan kaçınılması, çocuğun olduğu gibi kabul edilmesi, sevgilerinin belli edilmesi, dengeli kurallar konulması, çocuğun şımartılmaması, yol gösterici olunması, özgüven kazandırılması, okul idaresi ve öğretmenlerle iş birliği içerisinde olunması şeklindedir. Günümüzde, ailelerin çocuklarına ilişkin gerçekçi davranmamaları ve onlara yönelik potansiyellerinin üzerinde bir beklenti içerisinde girmeleri çocukta büyük baskıların oluşmasına neden olacaktır (Bos ve Vaughn, 2002; Fan, 2001; Trivette ve Anderson 1995). Ayrıca çocuğuna dengeli sınırlar çerçevesinde gerekli kuralları koyamayan ve bu vesile ile şımartmalarına neden olan ailelerin çocukları evde sergiledikleri olumsuz davranışları sınıfta da sürdürecektir. Çalışmasında benzer bulgulara ulaşan Driessen, Smith ve Slegers (2005), ailenin çocukları için belirlediği kural ve kaideler okulla eşgüdümlemiyorsa bunların devamlılığının daha kuşkulu olacağını belirtmişlerdir. Okulla iş birliği içerisinde olmayan aileler genel olarak çocuklarının okulda ne tür davranışlar sergilediklerini bilemediklerinden, onların davranışlarını düzeltme ve öğretmenlerine yardımcı olma noktasında geri kaldıkları gibi çocuklarının daha fazla olumsuz davranışlar sergilemelerine neden olabilirler. Bu anlamda velilerin okula katılımlarının gereken düzeyin altında olmasının nedenleri araştırılmalıdır. Bunun için ailelerle ilgili bireysel ve sosyo kültürel durumların dikkate alınarak gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir (Keçeli-Kaysılı, 2008).

Araştırmadaki öğretmenlere öğrencilerinden farklı etnik yapı ve kültüre sahip olmalarının sınıf yönetimi açısından olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri sorulduğunda, öğretmenlerin çoğu bu etkilerin iletişim sorunları ve öğrencilerle yaşanan durumlardan ibaret olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin iletişim sorunları ile ilgili görüşlerine göre, öğrencilerin farklı şive kullanmaları, dili konuşamamaları, dersleri ve akranları anlamada sorun yaşamaları ve bildiklerini tam olarak aktaramamaları sorun olarak görülmektedir (Forrest ve Dunn, 2013; Misawa, 2009). Öğrencilerin ülkenin anadilini tam olarak kullanamamaları ya da şiveli şekilde kullanmaları kimi zaman öğretmen ve akranları tarafından gülünç şekilde karşılanabilmektedir. Bu durumların olması, öğrencilerin kendilerini sınıfta izole etmesine neden olabilmektedir. Akranları tarafından dışlanan ve bu şekilde baskıya maruz kalan öğrencilerin benzer olumsuz durumları uzun süre yaşamaları muhtemeldir (Dinkes ve diğ., 2007; Leymann, 1990). Lines (2008) zorbalık ve dışlanma eylemlerinin ömür boyu devam edebileceğini belirtmiştir. Ülkeye yeni göç etmiş öğrencilerin dili kullanabilmeleri ve anlamaları noktasında gerekli desteğin sağlanması öğrencinin sınıfa daha hızlı şekilde adapte olmasını ve öğrenme etkinliklerine karşı güdülenmesini sağlayacaktır. Buna göre öğretmenlerin sınıftaki bütün öğrencileri kaynaştırması bağlamında etkin adımlar atmaları beklenmektedir. Aksi halde kültürel durumlardan dolayı hor görülen öğrencileri tekrar kazanmak oldukça güç olacaktır (Leymann ve Gustafsson, 1996; Tisdell, 2001).

Öğretmenlerin farklı etnik kimliğe sahip olmaları öğrencilerle belirli olumsuz durumların yaşanmasına neden olmaktadır. Yaşanan durumlardan bazıları sözlü münakaşa, tartışmalar, çatışma ortamları, yanlış anlaşılmalarda, sınıfın bütünlükten yoksun olması, öğrencinin zorlanması ve öğrenmeye karşı direnç oluşması

şeklinde. Öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel geçmişlerine yabancı olmaları sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında istenmeyen tartışmaların oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Çalışmalarında Mansouri ve Jenkins (2010), göçmenlerin yoğun olarak kabul edildiği ülkelerin okullarında farklı kültürlerin bir arada bulunmasından dolayı zaman zaman çeşitli gerginliklerin yaşanabildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin otoritelerini zayıflatan böyle durumlardan kaçınmaları ve bu anlamda meydana gelen yanlış anlamaları uygun yöntemlerle düzeltmeleri yerinde bir karar olacaktır (Guerra ve diğ., 2011; Patthey-Chavez, 1993). Öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerini tam olarak anlayamamaları, onların birbirlerine karşı ön yargılar beslemelerine neden olacaktır (McLaren ve Torres, 1999). Öğrencide gelişen ön yargılar öğrencinin olumsuz tutum ve davranışlar içerisine girmesine ön ayak olacaktır (Fendler, 1999). Öğretmenle ilgili ön yargılar ise öğrencileri küçük düşürme ya da onlara baskı uygulama şeklinde neticelenebilir. Banks (2001), ön yargıları elimine etmek için ırkçılıkla mücadele ve çok kültürlülüğü anlamaya ilişkin eylemlerin başlatılması gerektiğini belirtmiştir. Bunu destekler nitelikte Villegas ve Lucas (2007), öğretmenlerin kültürel duyarlılıkları bilmesi ve çok kültürlü değerlere saygılı olma noktasında yapıcı yaklaşımlar sergilemeleri bu konudaki önyargıları ortadan kaldıracığını vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğinin sınıfta neden olduğu öğeler üzerindeki görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışmada öğretmenlerin genel olarak, öğrencilerin ilgisizliğinden, meydana gelen iletişim sorunlarından, öğrencilerle zaman zaman karşı karşıya gelmekten ve sorun oluşturan durumlarda onların ailelerinden yeterli düzeyde destek göremediklerinden yakındıkları belirlenmiştir. Sınıf ortamında, öğrenci çeşitliliğinden dolayı meydana gelen böyle sorunların etkin çözümler bulunarak ortadan kaldırılması, eğitimcilerin dikkatle üzerinde durmaları gereken konuların başında gelmektedir. Öğretmenlerin bu anlamda öğrencilerin yaşamlarına dokunması, onların nerelerden ve hangi zorluklarla okula geldiklerini bilmesi, kültürlerine saygı duyması ve sınıf içi etkinliklerde her kültüre ait öğelere yer vermesi öğrencilerin öğretmenlerine, sınıflarına ve okullarına karşı güçlü bir aidiyet duygusu içerisine girmelerini sağlayacaktır (Renninger ve Bachrach, 2015; Stipek, 2002). Öğrencilerin bu tarz olumlu duygular içerisinde olmalarını sağlayan okul yöneticileri ve öğretmenler bu öğrencilerin derslere ilgi duymaları sonucunda akademik olarak ilerlemelerini sağlayabilecekleri gibi onların topluma yararlı ve üretken bireyler olmalarını da sağlamış olacaklardır (Jones, Marrazo, ve Love, 2008; Wang ve Holcombe, 2010). Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere ilişkin ilgilerinin artması, onların davranış sorunlarını en az düzeye indirerek öğretmenlerle olası çatışma durumlarının ortadan kalkmasını sağlayacaktır (Nguyen, Cannata ve Miller, 2018; Shernoff, 2013; Voelkl, 2012). Kültürleri, sosyo-ekonomik durumları, cinsiyetleri ve etnik kökenleri bağlamında okuldan destek gören bu öğrencilerin ailelerinden de gereken desteği görmesi ve bu anlamda okulla iş-birliği içerisinde olması bütün öğrencilere olumlu şekilde yansıtacaktır (Lea, 2012). Öğretmenler ayrıca, öğrenci çeşitliliği ile ilişkili olarak oluşan sorunların çoğunun kendi yapıcı girişimleri sayesinde çözüldüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci çeşitliliğini bir kazanım olarak

görebilmeleri için önemli özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu özelliklerin başında öğretmenlerin mesleki yeterliğe sahip olmaları, sınıftaki her olaya ilişkin pedagojik bir yaklaşım sergilemeleri ve iyi bir karaktere sahip olmaları gelmektedir (Kwangsawad, 2017). Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğine ilişkin bütün öğeleri bir kazanıma dönüştürebilmeleri, ulusal ve uluslararası boyutlarda gerekli bilgi ve becerilere sahip olabilmeleri, gerekli ortam ve kaynaklara erişimlerinin sağlanmasıyla daha kolay bir durum olacaktır. Kaynaklara ulaşım için gerekli altyapının hazırlanması ve bu durumun ilgili otoritelerce desteklenmesi, ayrıca üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biridir.

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Angus, R., and de Oliveira, L. C. (2012). Diversity in secondary English classrooms: Conceptions and enactments. *English Teaching*, 11(4), 7-18.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Au, K., and Kawakami, A. (1994). Cultural congruence in instruction. In E. Hollins, J. King, and W. Hayman (Eds.), *Teaching diverse populations: Formulating knowledge base* (pp. 5–23). Albany, KY: SUNY Press.
- Banks, J. (2001). Multicultural education: characteristics and goals. In J. Banks and C.A. McGee (Eds) *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed.) (pp. 3-26.). New York: Wiley.
- Bos, C. S., and Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). USA: Allyn and Bacon.
- Brooks, J., and Thompson, E. (2005). Social justice in the classroom. *Educational Leadership*, 63(1), 48-52.
- Budd, E. (2007). Afterthought: Multicultural insights: The importance of culturally responsive curriculum and teaching for culturally diverse students who have special needs. *Black History Bulletin*, 70(1), 31-33.
- Ciardello, A. V. (2010). "Talking Walls": Presenting a case for social justice poetry in literacy education. *The Reading Teacher*, 63, 464-473.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Dinkes, R., Cataldi, E. F., and Lin-Kelly, W. (2007). *Indicators of school crime and safety: 2007 (NCES 2008-021/NCJ 219553)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

- Driessen, G., Smit, F., and Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-53.
- Forrest, J. and Dunn, K. (2013). Cultural diversity, racialization and the experience of racism in rural Australia: the South Australian case, *Journal of Rural Studies*, 30, 1-9.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Grant, C. A., and Gibson, M. L. (2013). "The path of social justice": A human rights history of social justice education. *Equity and Excellence in Education*. 46(1), 81- 99.
- Guerra, N.G., Williams, K.R. and Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimisation during childhood and adolescence: a mixed methods study, *Child Development*, 82, 295-310.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43, 148–164.
- Gutiérrez, K., and Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning. *Educational Researcher*, 35(5), 19–25.
- Hill, M. L. (2009). *Beats, rhymes and classroom life: Hip-hop pedagogy and the politics of identity*. New York, NY: Teachers College Press.
- Jones, R. D., Marrazo, M. J., and Love, C. J. (2008). *Student engagement—creating a culture of academic achievement*. Rexford, NY: International Center for Leadership in Education.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 069-083.
- Kurasaki, K. S. (2000). Intercoder reliability for validating conclusions drawn from open-ended interview data. *Field Methods*, 12(3), 179-194.
- Kwangsawad, T. (2017). Stakeholders' perceptions of effective EFL teachers. *Online Submission*, 11(4), 155-174.
- Lea, M. (2012). Cooperation between migrant parents and teachers in school: A resource?. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 105.
- Leymann H., and Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251- 275.

- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplace. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
- Lines, D. (2008). *The bullies: Understanding bullies and bullying*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- MacLaren, P., and Torres, R. (1999). Racism and multicultural education: rethinking 'race' and 'whiteness' in late capitalism. In S. May (Ed.) *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (pp. 46-83). London: Falmer Press.
- Mansousi, F. and Jenkins, L. (2010). Schools as sites of race relations and intercultural tension, *Australian Journal of Teacher Education*, 35, 93-108.
- Misawa, M. (2004). *The intersection of race and sexual orientation in adult and higher education: Creating inclusive environments for gay men of color* (Unpublished master's thesis). University of Alaska Anchorage, Anchorage, AK.
- Moll, L., and Gonzalez, N. (1994). Lessons from research with language minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 23-41.
- Nguyen, T. D., Cannata, M., and Miller, J. (2018). Understanding student behavioral engagement: Importance of student interaction with peers and teachers. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 163-174.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97.
- Patthey-Chavez, G.G. (1993). High school as an arena for cultural conflict and acculturation for latino angelinos. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 33-60.
- Renninger, K. A., and Bachrach, J. E. (2015). Studying triggers for interest and engagement using observational methods. *Educational Psychologist*, 50, 58-69.
- Riechmann, S. W. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument. *The Journal of Psychology*, 87(2), 213.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Shernoff, D. J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York, NY: Springer.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tisdell, E. J. (2001). The politics of positionality: Teaching for social change in higher education. In R. M. Cervero, A. L. Wilson, and Associates (Eds.), *Power in*

- practice: Adult education and the struggle for knowledge and power in society* (pp. 145-163). San Francisco: Jossey-Bass.
- Trivette, P., and Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eight-grade student achievement: structural analysis of nels-88 data. *School Psychology Review*, 24(2), 51-59.
- Villegas, A. M., and Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Villegas, A.M., and Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher, *Educational Leadership*, 64, 28-33.
- Voelkl, K. E. (2012). School identification. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, and C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193–218). New York, NY: Springer.
- Wang, M. T., and Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.
- Yazıcı, F. (2015). *Azınlık okullarında tarih eğitimi ve çok kültürlülük*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Yazıcı, F., ve Kabapınar, Y. (2015). Çokkültürlülük ve yurtseverlik bağlamında azınlık öğrencilerinin tarih dersleriyle ilgili algıları. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4(2), 38-63.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zeichner, K. M., and Flessner, R. (2009). Educating teachers for social justice. In K. M. Zeichner (Ed.), *Teacher education and the struggle for social justice* (pp. 24-43). New York, NY: Routledge.



Teachers' Opinions on Student Diversity ¹

| ARTICLE TYPE | Received Date | Accepted Date | Online First Date |
|------------------|---------------|---------------|-------------------|
| Research Article | 03.29.2018 | 12.05.2018 | 12.06.2018 |

Seyithan Demirdağ  ²
Zonguldak Bülent Ecevit University

Abstract

Positive attitudes of individuals toward diversity will further strengthen their beliefs in protection and development of human rights, equal access to education, and participation of democracy. The purpose of this study is to examine the perceptions of teachers working in public schools on student diversity. The research was carried out using qualitative approaches. The survey model was employed to determine teachers' opinions on student diversity. A total of 64 teachers participated in the study. The participants were selected by stratified sampling method. The data in the study was collected through interview forms. Collecting data from each participant took about 20-35 minutes. The collection of all data took about six months. The data was analyzed using the descriptive analysis method. The findings of the study showed that in terms of student diversity, teachers had the most difficult times in performing their duties when students were reluctant towards learning activities in the classroom. It has been determined that the situations where the teachers were easily able to overcome were related to students' features and teachers' personal initiatives. Finally, the overall results suggested that teachers needed to have effective resources and environments in order to be able to have necessary knowledge and skills in every dimension of student diversity.

Keywords: Student diversity, teachers, qualitative research, survey model

¹This paper was presented at *Eighteenth International Conference on Diversity in Organizations, Communities & Nations*, 06-08 June, Austin, USA, by a grant provided by Zonguldak Bülent Ecevit University with ID#2018-YKD-19959079-01.

²*Corresponding Author:* Assistant Professor, Eregli Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Education Administration, E-mail: seyithandemirdag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4083-2704>.

Purpose and Significance

One of the most dominant views that accepts cultural diversity is called sustainable pedagogy approach. According to this approach, educators need to employ accepting paths towards diversity in order to create positive learning environments for all students (Au and Kawakami, 1994; Paris, 2012). Acceptance is supposedly the main theme of this approach. Sustainable pedagogy approaches cultural diversity and tolerance to enable a democratic school environment. With this pedagogy, teachers working in the school accept all types of students as a gain rather than a threat regardless of their cultures, languages, and races (Hill, 2009). Teachers would prefer having a curriculum that accepts of differences associated with their students rather than ignoring their cultural backgrounds and beliefs (Moll and Gonzales, 1994). Teachers in such democratic classroom settings will engage in intense efforts to increase the knowledge, skills and learning potentials of these students, rather than assimilating the students' pasts due to their political and ideological views (Gutiérrez, 2008). As a result according to sustainable pedagogy approach, the existence student diversity is accepted as a gain and an achievement regardless of students' ethnic origins and cultures (Gutiérrez and Rogoff, 2003).

Schools, where intercultural tensions are most severe, can become important environments in terms of combating racism and understanding multiculturalism if the right steps are taken (Banks, 2001; McLaren and Torres, 1999). In this sense, schools should create positive approaches in dealing with student diversity and providing students with information on multiculturalism and developing the necessary attitudes and skills in this context. Teachers in schools can change their attitudes towards race and culture by taking cultural sensitivities and multicultural values into consideration because of their constructive roles (Villegas and Lucas, 2007). Such approaches are of great importance in order to eliminate racist attitudes, especially in schools containing minorities or refugee students. Teachers, challenging to understand a multicultural perspective are inclined to provide teaching methods to their students with using only traditional teaching ways. The ethnic identities of teachers are also influenced by the ideological and institutional identity of the school in which they work at (Fendler, 1999). It is observed that teachers who understand the ethnic identities of their students and have sufficient ideas about student diversity tend to have more positive learning settings than those, who do not have enough understanding on diversity (Carter and Goodwin, 1994).

Schools where the intercultural strains can continue in the most violent way can be important milieu in the sense of fighting racism and understanding multiculturalism if the right steps are taken. The increase in student diversity has also brought about problems of ethnic background, social justice, socio-economic status, gender, sexual orientation, bullying, and cultures. As a result of these developments, student diversity has begun to be studied and examined in various aspects in educational settings. It is observed that especially studies focused on student diversity have increased abroad. However, it is seen that there are very few studies in Turkey that examine teachers'

perceptions towards student diversity. Accordingly, this study was conducted to examine the perceptions of the public school teachers on student diversity.

Method

This study was conducted using survey as one of the qualitative paradigms. Public school teachers' perceptions on student diversity were evaluated by employing the survey model. There were totally 64 teachers participated in the study. The teachers were selected by stratified sampling method. The study data was collected through interview forms. It took about 20-35 minutes to collect data from each participant. The duration of overall data collection was about six months. The data was analyzed using the descriptive analysis method.

Results

The findings of the study suggested that in terms of student diversity, teachers had the most difficult times in performing their duties when students were reluctant towards learning activities in the classroom. It has been determined that the situations where the teachers were easily able to overcome were related to students' features and teachers' personal initiatives. In addition, teachers expected student families to construct a strong school-family cooperation and create positive environments for the students. Lastly, teachers stressed that having a different ethnic background may create conflicts with students' social norms, values, and worldviews.

The teachers who participated in the study were asked to evaluate the most challenging situations in the context of student diversity. As a result of the evaluation, the teachers generally complained about the students' disinterest, lack of communication, behavioral problems, family issues and problems on education system. When teachers were asked their opinions about the situations they had easily overcome most in the context of student diversity, the results showed teachers' opinions about this subject as school-related situations, teacher-related initiatives, and situations related to students. When teachers were asked about their expectations of the families about the student diversity in the study, the findings showed that the thoughts on this issue were caused by the family environment, school-family cooperation, recognition of the child by the family, and the approaches of the family. When the teachers were asked on their opinions about having different ethnic and cultural backgrounds from their students, the findings suggested that their opinions were related to social norms, teacher expectations, communication problems, and situations experienced with students.

Discussion and Conclusions

In the study, the perceptions of public school teachers on student diversity were examined. Based on the findings, it is understood that teachers need to have important skills in order to consider student diversity as a tool to create a successful class environment. To accomplish such skills, teachers should have a professional competence, exhibit a pedagogical approach to everything in the classroom, and

employ have good personal character. As a result, public school teachers should have positive attitudes toward diversity and further strengthen their beliefs in protection and development of human rights for their students no matter what ethnical or cultural backgrounds that they may have.

Teachers experienced various challenges in terms of student diversity when teaching in their classrooms. One of the main difficulties experienced by the teachers was that the students were disengaged in classroom activities. Students were having different interests, difficulties in motivation, often being absent, focusing on more attractive channels such as mobile phones and social media, and not being able to complete projects. In addition they were reluctant to participate in learning activities. Such behaviors of students in the classroom can negatively affect the classroom management of the teacher as well as the academic progress of students (Villegas and Lucas, 2002). That is why teachers should determine the content of the courses by considering the diversity of their classes and be able to include all the students into learning activities. In preparing the course contents, students will be more willing to participate in classroom activities when their ethnic backgrounds, cultural backgrounds, socio-economic levels, languages, and religions are taken into consideration (Carter and Goodwin, 1994). Supporting this approach, Apple (2004) stated that educators who support the diversity also support tolerance and adopt a way to challenge against inequalities. When the issues and beliefs of all students are not taken into account in the subjects covered in the classroom and only the subjects of the majority are addressed, minority students may have a negative attitude towards their teachers and other peers. Individuals who are disadvantaged in society try to express their reactions by assuming that they are not treated fairly and ethically (Brooks and Thompson, 2005; Ciardiello, 2010). Therefore, teachers' adoption of a program including the beliefs and values of all students will be one of the most appropriate approach in terms of diversity (Moll and Gonzales, 1994).

It was observed that the participants in the study the most easily overcome the factors related to the student diversity through teachers' personal initiatives and student situations. When the findings were examined, it was determined that some of the teacher-based initiatives were aimed at understanding, recognizing, and understanding the students and touching their lives and hearts. Teachers who know when and how to intervene in situations in the classroom can easily overcome problems without breaking students' hearts (Au and Kawakami, 1994). Teachers who are not able to recognize their students may cause some students to feel unwilling to participate to their courses and to exhibit negative behaviors. Similarly, Hill (2009) stated that serving under a sustainable curriculum, teachers should learn the cultures and languages of the students and not exclude them due to their ethnic origins.

Students who consider themselves as accepted individuals in the classroom tend to engage in meaningful learning by effectively participating in classroom practices (Paris, 2012). The findings of this study suggested that the situations that teachers easily overcome were mostly related to the positive behaviors of the students. When

students employ accepting behaviors classroom-wide, it would be easier for teachers to manage their classrooms and make learning more meaningful (Paris, 2012). The presence of enthusiastic and harmonious students in the classroom will make the teacher's lecture more understanding while enabling the teacher to present his / her lessons in a more enthusiastic manner thus creating a positive classroom setting.