

Öğretmen Adaylarının Dezavantajlı Öğrencilere Eğitim Verme Deneyimleri: Zorluklar ve Fırsatlar*

Experiences of Pre-service Teachers about Educating Disadvantaged Students: Challenges and Opportunities

Muhammet Ruhat YAŞAR**, Zeynel AMAÇ***

Öz: Son yıllarda okullarımızdaki öğrenci profili değişmekte ve çeşitli sosyo-ekonomik, etnik ve kültürden öğrenciler diğer öğrencilerle beraber aynı sınıflarda eğitim almaktadır. Bu öğrencilerin okul başarısını, sosyal uyumunu geliştirmek ve kaynaştırmak için öğretmenlerin çabaları yetersiz kalabilir. Bu nedenle bu öğrencilere okul sonrası fazladan eğitim vermek gerekebilmektedir. Dezavantajlı öğrencilere destek olmak amacıyla, Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersini alan 10 Fen Bilgisi ve 8 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğretmen adayları gruplar halinde araştırmanın yapıldığı şehir merkezinde bulunan ilk ve ortaokullarda proje geliştirmiş ve belirlenen dezavantajlı öğrencilere akademik, kültürel ve sosyal destek amaçlı eğitim vermişlerdir. Bu çalışmada “Öğretmen adaylarının THU dersi kapsamında dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmış ve dezavantajlı öğrencilere eğitim verme olgusu araştırılmıştır. Yorumlayıcı olgubilimsel (fenomenolojik) bir araştırma olan bu çalışma için öğretmen adayları yansıtıcı rapor yazmıştır. Raporlar, öğretmen adaylarının proje sürecini tanımlama, karşılaştıkları sorunları ve öğretmen olma yolundaki kazanımlarını ifade etmelerine imkân tanıyan 16 açık uçlu soru temelinde yazılmıştır. Ayrıca, araştırmacı günlüğü ve toplantılardaki gözlemler araştırma verisi olarak kullanılmıştır. Veriler 2016-2017 akademik yılında toplanmıştır ve tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgulara göre destek eğitimi sırasında karşılaşılan zorluklar, bu öğrencilerle çalışmaktan elde edilen psikolojik kazanımlar ve bu projenin mesleki eğitimlerine katkıları temaları bulunmuştur. Bulgular ışığında getirilen öneriler şunlardır: Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilerle bir araya gelebileceği projelerin oluşturulması, onların bu öğrenci grubuyla ilgili bilgileri edinmesini kolaylaştırabilir. Bu, dezavantajlı öğrencilerin eğitiminin daha da iyileştirilebilmesine katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin farklı gruplardan öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde yetiştirilmesi için öğretmen eğitiminde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Dezavantajlı öğrenciler, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi, topluma hizmet uygulamaları dersi, olgubilim

Abstract: In recent years, the student profile in our schools has changed and students from different backgrounds are studying in the same classrooms with other students. Teachers' efforts to improve their academic success and integrate them for social cohesion may be inadequate. For this reason, it can be necessary to provide these students with an after-school program. The teacher candidates taking Community Service Learning (CSL) course prepared a project to support academic and social developments of disadvantaged students. 10 Science and 8 Social Studies Education teacher candidates took part in and completed the project in different primary and middle schools located in the city, where this study was done. The disadvantaged students were selected by their classroom, subject teachers, and school administrators. The following research question guided this study: What are the experiences of pre-service teachers about educating disadvantaged students? To collect the data for this phenomenological study, we used a form including 16 open-ended questions that allowed participants to describe the process of the project, their challenges, and the project's contribution to their journey towards becoming a teacher. Each prospective teacher prepared a final report based on the questions and

* Bu çalışmanın bir kısmı 2-4 Şubat 2018 tarihleri arasında Antalya Kemer’de düzenlenen Uluslararası Multidisipliner Akademik Çalışmalar Sempozyumu’nda (ISMAS) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Kilis-Türkiye, ORCID: 0000-0002-7822-3576, e-posta: ruhat@kilis.edu.tr

*** Arş. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Kilis-Türkiye, ORCID: 0000-0003-1387-5773, e-posta: zamac@kilis.edu.tr

they formed the data of this study. Observations in regular meetings and researcher journal were the additional data sources for the analysis. According to the analysis, the participants experienced challenges, had psychological and occupational gains.

Keywords: Disadvantaged students, preservice teachers, teacher education, community service learning, phenomenology

Giriş

Günümüzde yaşanan iç ve dış göçler, ekonomik ve sosyo-kültürel farklılıkların derinleşmesi gibi nedenler bireylerin farklı kültürel özellikler göstermesinin ve gruplara aidiyet yaşamasının temellerini oluşturmaktadır. Farklı gruplardan ve kültürlerden bireylerin bir araya geldiği en önemli ortamlar eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarında sosyal nedenlerin yanında psikolojik özellikler bakımından da farklılıkları olan bireyler de aynı ortamı paylaşmaktadırlar. Bireylerin sahip oldukları sosyal ve psikolojik farklılıklar bazı durumlarda grup yaşamını gerektiren sınıf ortamlarında dezavantaj oluşturmaktadır. UNESCO (2016), Eğitim 2030 eylem planında, devletlere kendi standart ve yönetmelikleri çerçevesinde dezavantajlı ve marjinal gruplara ulaşmak için, ek hizmetler ve faaliyetler sağlanması ve bütün öğrencileri kapsayacak şekilde eğitim verilmesi çağrısı yapmıştır. Bu çağrı kapsamında ve demokratik eğitimin bir gereği olarak, bütün öğrenciler, eğitim hizmetlerinden eşit olarak faydalanmalı ve ayırım yapılmaksızın aynı ortamlarda eğitim görmelidirler. Özbaş'ın (2014) dezavantajlı öğrencilerin eğitimiyle ilgili tespitlerini dikkate almakta fayda vardır:

Öğrencilerin aile kökenlerinden dolayı sahip oldukları “kronik sosyo-ekonomik yoksulluk ve dezavantajlılık kısır döngüsü” eğitim aracılığıyla kırılabilir. Çünkü eğitimin dikey hareketliliğe katkı getirmesi beklenmektedir. Bu gruba mensup öğrencilerin, bizatihi kendilerinin eğitim kurumları vasıtasıyla hayatlarının kalıcı olarak değişmesi ve nesiller boyu artı değer kazanması sağlanabilir (s. 245).

Ekonomik, sosyal ve kültürel olarak dezavantajlı öğrencilerin eğitim fırsatlarından eşit olarak faydalanmaları ve nitelikli eğitim almaları önemlidir. Çünkü eğitim yoksulluktan kurtulmak için bir araç olabilmektedir. Eğitim, hem haklarının farkına varmak için hem de üst kademe eğitime geçebilmek için bir yol olarak görülürse, dezavantajlı (yoksul ve yoksun) öğrencilerin eğitiminin daha önemli olduğu söylenebilir.

Farklı gruplardan öğrencileri aynı sınıf ortamında eğitmekteki amaç bütün öğrencilere adil bir eğitim ortamı oluşturmak ve eşit imkân vererek kendilerini gerçekleştirme fırsatı sağlamaktır. Ancak, bazı durumlarda, öğretmenlerin çabası yetersiz kalabilmekte ve özellikle dezavantajlı öğrencilere sosyal, kültürel ve akademik olarak yeterince destek olunamamaktadır. Bunun sebeplerinden bazıları şunlar olabilir: Bu öğrencilere karşı öğretmenler tarafından geliştirilen olumsuz tutumlar, diğer öğrencilerin bu öğrencilere karşı olumsuz algıları, velilerin olumsuz tutumları, velilerin öğrencileri desteklememesi veya destekleyememesi, öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri, okul idarecilerinin bu öğrencilere karşı olumsuz tutumları, bu öğrencilerin geldikleri sosyokültürel ortamların onları yeterince desteklememesi ve eğitim-öğretim ortamındaki araç-gereç eksiklikleri. Banerjee (2016) dezavantajlı öğrencilerin fen ve matematikteki başarısızlık nedenleri hakkında yapılan araştırmaları analiz ettiği çalışmasında fen ve matematik konularında, olumlu ortam eksikliği ve desteğin olmamasının başarısızlığa yol açtığı sonucuna varmıştır. Bu nedenlerle, öğretmenlere destek vermek, bu öğrencilerle birebir ilgilenmek, onlara okul sonrası fazladan eğitim vermek, sosyal ve kültürel olarak onları desteklemekte fayda vardır.

Dezavantajlı öğrenciler

Dezavantajlı grupları “yoksulluk, sosyal dışlanma, ayrımcılık ve şiddet riski yaşayan kişilerden oluşan etnik azınlıklar, göçmenler, engelli insanlar, izole yaşlı insanlar ve çocuklar” (Disadvantaged Groups, 2018) olarak sıralamak mümkündür. Bunlar arasında kadınlar ve çocuklar dezavantaj bakımından en riskli olanlardır (UNICEF, 2016). Bunun dışında dezavantajlı öğrenciler çeşitli açılardan tanımlanmaktadır. Örneğin PISA 2015 raporundaki sosyo-ekonomik ve kültürel durum indeksi (EKSD) hesaplaması önemlidir. Bu indeks “anne-

babanın mesleği ve eğitim düzeyi, öğrencinin evde sahip olduğu eğitim ile ilgili kaynaklar ve ailenin evindeki bir takım araç gereçler değişkenleri dikkate alınarak hesaplanmaktadır” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016, s. 43) ve bu indekse göre -1 ve altındaki öğrenciler sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizdeki “ESKD indeksi -1’in altında olan öğrenci oranı yaklaşık %64’tür” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016, s. 43). Bu orana göre öğrencilerin yarısından fazlası sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olarak tanımlanmaktadır. Aynı rapora göre OECD ortalaması %18’in altındadır. Bu durum ülkemiz açısından çok parlak görünmemektedir. Batyra (2017) PISA 2015 sonuçlarını analiz ettiği çalışmasında, matematikte kız çocuklarının puan olarak erkeklerin gerisinde olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum kadınlar açısından bir dezavantajdır ve bunun olumluya çevrilmesi gerekmektedir.

Eğitim Reformu Girişimi’nin (ERG) (2017) raporuna göre ülkemizde hala eğitim imkânlarından faydalanamayan çocuklar bulunmaktadır ve “bütün çocukların nitelikli eğitime erişiminin sağlanması için sosyoekonomik durum, anadili, din, etnik köken, engeli olma durumu, toplumsal cinsiyet ve cinsel yönelim gibi eksenler göz önünde bulundurularak bir kapsayıcı eğitim çerçevesi oluşturulması” gerekmektedir (s. 66). Benzer bir şekilde Oral ve McGivney (2014), ülkemizdeki sosyo-ekonomik şartların öğrencilerin akademik başarısını etkilediğini ve genel olarak bu öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğunu belirtmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri’ndeki 29 değişik okul bölgesinde yapılan araştırmada 4.sınıftan 8.sınıfa kadar dezavantajlı öğrencilerin etkili öğretime (kaynak, deneyimli öğretmen, okulun fiziki şartları vb.) erişme imkânlarının daha kısıtlı olduğu bulunmuştur (Isenberg ve diğerleri, 2013).

2011 yılında Erzincan’da, öğrenci ve velilerle yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim okullarının dezavantajlı öğrencilere ailelerinin sosyo-ekonomik özelliklerini tanımlamada yetersizlik gösterdiği ve bu nedenle eğitim ihtiyaçlarını karşılama konusunda destek sağlayamadığı ortaya konulmuştur (Özbaş, 2012). Ayrıca Aytaş ve Kardaş’ın (2014) Türkçe öğretim programı bağlamında dezavantajlı öğrencilerle yaptığı çalışmanın bulgularına göre de bu öğrencilerin, özellikle, okuma-anlama gelişimi açısından desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Okul yöneticileri ve Türkçe öğretmenleriyle, Kardaş (2014) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre dezavantajlı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar şunlardır: “Psikolojik rahatsızlık, iletişim kuramama, okula devam etmeme, veli ilgisizliği, akran uyumsuzluğu, madde bağımlılığı, disipline olamama ve akademik başarısızlık” (s. 151-152). Aynı araştırmada elde edilen başka bir bulguda ise Türkçe öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin, dezavantajlı gruplarla ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu çünkü hem hizmet öncesi hem de hizmet süresinde bu konuyla ilgili yeterli eğitim almadıkları ancak meslek hayatlarında çoğunlukla bu grup öğrencilerle çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Gürgeç’in (2017) çalışmasının sonuçlarına göre, araştırma kapsamındaki okul yöneticileri iç ve dış göç sebebiyle okullarına gelen öğrencilerin okula uyumuyla ilgili olarak özel bir uygulamalarının olmadığını beyan etmişler ve bu öğrencileri “doğrudan öğretmenlerin ilgisine bıraktıklarını” (s. 32) belirtmişlerdir. Aynı yazarın yorumuna göre bu öğrencilerin çoğunluğunun Suriye’den geldiği düşünüldüğünde ve özellikle de savaş psikolojisi yaşamış olmaları nedeniyle bu öğrencilerin travmadan kurtulmalarını sağlamak amacıyla fazladan desteklenmesi gerekmektedir.

Dezavantajlı öğrencilere eğitim verme etkinlikleri

Dezavantajlı öğrencilerin okul başarısını sağlamak için okula uyum, öğrenme becerilerinin geliştirilmesi, sosyal beceriler kazandırılması ve psikolojik olarak desteklenmesi gerekmektedir. Clark (2014) geliştirici öğrenme ortamlarının dezavantajlı öğrencilerin aktif olarak derse katılımını desteleyebileceğini söylemektedir. Rijk, Mey, Haan, Oers ve Volman (2018) da Vygotskian teorisine göre hazırlanmış gelişim eğitimi programının dezavantajlı öğrenciler için, özellikle de azınlık ve göçmen öğrenciler için faydalı olabileceğini ifade etmektedir. Jewett ve Kuhn (2016), sosyal alanlarda, öğrencilerin anlamlı içeriğe sahip ders etkinliklerinin ve

öğrencilerin buna katılımının, en dezavantajlı öğrencilerde bile bilimsel düşünme becerilerini geliştirebileceğini söylemektedir.

Dezavantajlı öğrencilere destek eğitiminin etkileriyle ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda, yapılan etkinliklerin bu öğrencileri olumlu olarak etkilediği ve yukarıda sayılan becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, Cevizci ve diğerlerinin (2015) 5., 6., 7. ve 8. sınıflardaki dezavantajlı 15 öğrenciyle yaptıkları, 3 hafta süren ve okuldaki kütüphanede yapılan 6 etkinliği içeren bir projede, bu öğrencilerin psikososyal ve sağlıkla ilgili algılarını artırmak ve geliştirmek için eğitim çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, bu destek eğitiminin dezavantajlı öğrencilerde aktif olma, paylaşım, iletişim, girişim, liderlik becerilerini artırma ve psikolojik ve sosyal açıdan kazanım elde etmelerini sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Dezavantajlı öğrencilere eğitim verme etkinlikleriyle ilgili olarak Little, Adelson, Kearney, Cash ve O'Brien (2018), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki araştırmaları için yaz aylarında matematik kampı düzenlemiştir. Bu kampa, dezavantajlı okulöncesi, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Kamp boyunca öğrencilere matematikle ilgili etkinlikler ve destekleyici eğitimler verilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre bu grup öğrencilerinin matematik başarıları, bu kampa katılmayanlardan daha yüksek olarak bulunmuş ve destekleyici matematik eğitiminin, düşük gelirli ailelerin öğrencilerinin başarısına destek niteliğinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde, Moreno, Tharp, Vogt, Newell ve Burnett (2016) ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine karşı tutumlarını ve bilgilerini artırmaya yönelik düzenledikleri bir proje kapsamında, dezavantajlı öğrencilere yönelik okul sonrası araştırma temelli sorgulamaya yönelik etkinlikler hazırlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin geri bildirimlerine göre, öğrencilerin fen bilimlerine karşı ilgileri, tutumları ve bilgi düzeyleri artmıştır.

İrlanda'da Hannon, Faas ve O'Sullivan (2017) tarafından yapılan bir projede, üniversite öğrencileri, dezavantajlı gruptan ortalama 14 yaşındaki ortaokul son sınıf öğrencilerine mentörlük yapmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, yapılan etkinlikler, bu ortaokul öğrencilerinde özerklik, geleceğe umutla bakmak ve kimlik gelişimine olumlu etkiler olarak tespit edilmiştir.

Dietrichson, Bog, Filges ve Jorgensen'in (2017) dezavantajlı öğrencilere verilen destek eğitimleriyle ilgili meta analiz çalışmasındaki bulgularına göre destek eğitimleri, ilk ve ortaokullardaki dezavantajlı gruplardan öğrencilerin akademik başarısını arttırmaktadır. Çalışmada özel ders verme, geri bildirim, gelişimi takip etme ve işbirlikli öğrenmenin eğitim açısından önemli ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak dezavantajlı öğrencilere verilen destek eğitimlerinin, bu öğrencileri olumlu olarak etkilediği ve onlara faydalı olduğunu söylemek mümkündür.

Topluma hizmet uygulamaları (THU) dersi

THU dersi, eğitim fakültelerinin bütün bölümlerinde zorunlu bir ders olarak müfredatta yer almaktadır. Dersin amacı; içinde yaşanılan toplumla yaklaşmanın sağlanması ve öğrencilerin sorumluluk olarak toplumsal sorunların çözümünün bir parçası olmaları şeklinde ifade edilmektedir (Kilis 7 Aralık Üniversitesi, 2018). Bu ders kapsamında öğrenciler çeşitli etkinliklerle sosyal sorumluluk projeleri gerçekleştirmektedirler. Bunlardan bazıları: a) Köy okullarına kitap yardımı, b) Okul boyama, c) Çevre ile ilgili etkinlikler yapma, d) Kan bağışi kampanyaları düzenleme vb. Bu ders, öğretmen adaylarını hem toplumla hem de devlet okullarıyla bir araya getirmek için bir yol olabilmektedir. Ancak aynı şeylerin yıllarca tekrarlanması yaratıcılığı köreltebilmekte, yeni ortaya çıkan toplumsal sorunlara çözüm bulma ve çözümün bir parçası olma gayesine ulaşılmasında sıkıntılar oluşturabilmektedir.

Gerçekte sosyal sorumluluk projeleri, öğretmen adaylarını üniversite dışına çıkararak gelecekte karşılaşacakları kültürel olarak farklı ve düşük gelirli öğrencilerle çalışmaya özendirilmekte (Boyle-Baise, 2002) ve böylece öğretmen adaylarının her kesimden öğrenciyi ve okulları tanımasına katkı sunmaktadır. Öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk projeleri hakkındaki görüş ve deneyimleri üzerine yapılan çalışmalarda, bu projelerin, öğretmen adaylarında empati kurma, liderlik, kendini tanıma, kendine güven, mesleki uygulama, bilgi ve

becerileri artırma rolünün olduğu bulunmuştur (Chambers ve Lavery, 2012; Çetin ve Sönmez, 2009; Elma ve diğerleri, 2010; Hildenbrand ve Schultz, 2015; Kesten, 2012; Sönmez, 2010; Uğurlu ve Kıral, 2011). Ayrıca, öğretmen adaylarının, sosyal sorumluluk projeleriyle kendilerini mutlu, huzurlu ve gururlu hissettikleri (Kocadere ve Seferoğlu, 2013) ve benzer projelerin mesleki gelişimlerine katkısı olduğunu düşündükleri (Küçüköğlü, 2012) belirtilmektedir.

THU ve benzeri derslerle ilgili yapılan çalışmalarda, bu dersin uygulanmasıyla ilgili bazı sorunların olduğu da ortaya çıkarılmıştır. Örneğin, Saran, Coşkun, Zorel ve Aksoy (2011) yaptıkları çalışmada, THU dersi kapsamındaki sorunların bürokrasi, iletişim, yaratıcılık, standartlaştırma, dersin dönemine ilişkin zamanlama, sosyal bilimler alanında proje hazırlama ve etkin sonuçlar elde edememe problemleri olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yılmaz'ın (2011) çalışmasındaki öğretmen adayları, THU dersinin ideal olarak çok faydalı ama planlama ve uygulamayla ilgili sıkıntılar olduğunu ve bunu aşmak için öğretmen adaylarının ilgilerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Aynı şekilde McKay, Carrington ve Iyer (2014) de öğretmen adaylarının görüşlerini almanın önemli olduğunu belirtmişlerdir.

THU'nun amacına ulaşabilmesi için Küçüköğlü (2012) bazı öneriler getirmiştir. Buna göre, THU dersinin;

1. Kuramsal ve felsefi bir temele oturtulmasına,
2. İyi organize edilmiş çok paydaşlı bir öğrenme anlayışı olarak görülmesine,
3. Öğretim programıyla entegre edilmesine,
4. Kazanımlarının, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin açıkça belirlenmesine,
5. Sivil toplum kuruluşlarının üst düzeyde katılımının sağlanmasına,
6. Gönüllülüğü esas almasına ihtiyaç vardır (ss. 221-222).

Dezavantajlı gruplar ve THU

THU öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilerle bir araya gelip ortak etkinlik yapma imkânlarının oluşturulmasında fayda olabilir. Araştırmalar göstermiştir ki özenle planlanmış ve desteklenmiş, dezavantajlı gruplardan olan engelli insanlarla temas kurma durumlarının, eğitimcilerin tutumlarını olumlu etkilemektedir (Sharma ve Loreman, 2008). Öğretmen adaylarının, dezavantajlı öğrencilerle çalışmaları, kendi rahat alanlarından çıkıp kendilerini sorgulama ve gerçek durumlarla yüzleşmelerine sebep olabilmektedir (Tangen, Mercer, Spooner-Lane ve Hepple, 2011). Ayrıca, farklı öğrencilerle çalışma konusunda kendilerinde özgüven hissetmeleri sonucunu doğurabilmektedir (Mergler, Carrington, Boman, Kimber ve Bland, 2017). Akyıldız (2017) öğretmen adaylarının engelli bireyleri yakından tanıyıp, onlarla beraber olmalarına fırsat vererek “onlara yönelik farkındalık geliştirmek amacıyla eğitim fakültelerinde var olan THU dersi kapsamında öğretmen adaylarına proje çalışmaları verilebilir” (s. 169) önerisi getirmiştir.

THU kapsamında bir projeye ilgili olarak Amaç ve Akgün'ün (2013), öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada, bu dersin, proje şeklinde uygulanması, eğitim içerikli ve dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerle ilgili olmasının, öğretmen adaylarının mesleki eğitimlerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çeşitli sebeplerle dezavantajlı durumda bulunan çocukların bu durumun yarattığı olumsuzlukları azaltmak veya bu durumdan kurtulmalarını sağlamak için eğitim önemli bir işlev görebilir. Ayrıca, eğitimde eşitlik ve adaletin gerekliliği de dezavantajlı öğrencilerin eğitimlerinin iyileştirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Bu nedenlerle dezavantajlı durumdaki gruptan gelen öğrencilerin eğitimlerinin iyileştirilmesi için gerekli adımlar atılmalıdır. Bunu sağlamak için de öncelikle mevcut durumu analiz etmek ve öğretmenleri bu öğrenci grubunun eğitimsel, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarına uygun olarak eğitmek gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde, THU kapsamında öğretmen adaylarının dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerine bire bir eğitim verme tecrübeleriyle ilgili, özellikle ülkemizde yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle mevcut çalışma, alanyazındaki bir boşluğu doldurmak bakımından önemlidir. Dezavantajlı öğrencilere daha iyi eğitim verebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından bu çalışmanın önemli olduğunu söylemek de mümkündür. Ayrıca bu çalışmanın, öğretmen adaylarının aktif rol aldığı dezavantajlı öğrencilere destekle ilgili projeler

Araştırma sorusu

Bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının, THU kapsamında dezavantajlı öğrencilere destek eğitimi verme deneyimleri nasıldır?
2. Bu projenin öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimlerine varsa, katkısı nedir?

Yöntem

Bu çalışmanın amacı, projede görev alan öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere destek eğitimi verme tecrübelerini anlamlandırmaya ve yorumlamaya yöneliktir.

Bu nitel çalışma, yorumlayıcı paradigma temel alınarak hazırlanmıştır. Bu paradigma “gerçeğin sosyal olarak kurgulandığı ve gözlenebilir, tek bir gerçekliğin olmadığı ama bir olgu için çoklu gerçekliklerin veya yorumların olduğu” (Merriam ve Tisdell, 2016, s. 11) anlayışına dayanmaktadır. Bu çalışma yorumlayıcı olgubilim (fenomenoloji) (Merriam ve Tisdell, 2016) olarak desenlenmiştir. Olgubilim deseni “farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere destek eğitimi verme deneyimlerini ortaya çıkarmaya ve anlamlandırmaya odaklanılmıştır.

Örneklem/çalışma grubu

Öğretmen adayları, bu projeye ve çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Nitel araştırmalara uygun olarak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme ile projeye katılan öğretmen adayları bu çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Bu çalışmada yer alan öğretmen adaylarıyla ilgili bilgiler Tablo 1’de ayrıntılı olarak verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, toplam 18 öğretmen adayının projeye katıldığı, büyük çoğunluğunun kadın olduğu ve üniversite eğitimlerinin üçüncü yılında oldukları görülmektedir. Proje kapsamında akademik, sosyal ve kültürel destek verdikleri öğrenci sayısı da toplam 62’dir.

Tablo 1
Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcı Sayısı	Bölüm	Sınıf	Cinsiyet		Dezavantajlı Öğrenci Sayısı
			Kadın	Erkek	
10	Fen Bilgisi Öğretmenliği	3	9	1	30
8	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3	7	1	32
Toplam			16	2	62

Öğretmen adaylarının destek etkinlikleri düzenlediği öğrencilerin özellikleri de kısaca şu şekildedir: a) Türkçe (okuma, anlama, yazma, konuşma) konularında güçlüğü olanlar, b) Hiç okuma yazma bilmeyen Türk ve Suriyeli öğrenciler, c) Bedensel ve hafif düzey zihinsel engeli olanlar, d) Sosyalleşmeyle ilgili problemleri olanlar ve e) Matematik ve fen konularında sıkıntısı olanlar.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının özel hayatını korumak amacıyla, bulgular kısmında, onların isimleri yerine, E1, E2, K1, K2 vb. şeklinde kodlamalar yapılmış ve onların kimliğini ortaya çıkartacak herhangi bir ibareye yer verilmemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşleri aynen aktarılmış, imla hatalarında düzeltmeler yapılmadan doğal halleriyle sunulmuştur.

Veri toplama

Nitel çalışmalarda, görüşmeler, gözlemler ve belgeler veri toplama yöntemleridir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu çalışmada üç veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışmanın birinci ve temel veri toplama yöntemi öğretmen adaylarının hazırladığı raporlardır. Bu verileri toplamak için aynı zamanda dersin sorumlusu olan araştırmacılar tarafından oluşturulmuş 16 adet açık uçlu sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Sorular, öğretmen adaylarının kendilerini, çalıştıkları öğrenci grubunu ve okulu tanıtmalarına ve proje kapsamında eğitim ortamını ve sürecini tanımlamalarına, karşılaştıkları zorlukları, bunlar için çözüm önerilerini ifade etmelerine ve bu projenin öğretmen olarak yetiştirme süreçlerine katkılarını belirtmelerine ve yorumlamalarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Öğrenci raporlarını teşkil eden örnek sorular şunlardır:

1. Kendinizi biraz tanıtabilir misiniz? (Yaşınız, cinsiyetiniz, memleketiniz vb.)
2. Destek eğitimi grubu için gönüllü mü oldunuz? Yoksa mecburen mi bu gruba katıldınız? Cevabınız evet ise nedenlerini açıklayabilir misiniz?
3. Destek eğitimi için gittiğiniz okulu biraz tanıtabilir misiniz?
4. Destek eğitimi için sorumlu olduğunuz öğrenciyi/leri tanıtabilir misiniz? (Yaşı, sorunları, aile durumu vb)
5. Verdiğiniz destek eğitimi sürecini tarif edebilir misiniz? (Hangi günler, kaç saat, hangi ders, nerede, nasıl vb).
6. Tipik bir ders sürecini tarif edebilir misiniz?
7. Destek eğitimi için yaptığınız bir hazırlık var mı? Varsa neler?
8. Destek eğitimi sırasında karşılaştığınız problemler var mı? Varsa nelerdir?
9. Sizce dezavantajlı öğrencilere destek eğitimi vermenin zorlukları nelerdir? Kısaça açıklayınız.
10. Sizce bu destek eğitiminin olumlu yönleri var mı? Varsa nelerdir?
11. Sizce, bu destek eğitimi projesi, sizin “öğretmenlik eğitiminiz” için faydalı mı? Niçin?
12. Başka bir projede desteğe ihtiyaç duyan dezavantajlı öğrenciler ile çalışmak ister misiniz? Neden?

İkinci veri toplama yöntemini öğretmen adaylarıyla yapılan toplantılarda tutulan notlar oluşturmuştur. Öğretmen adaylarıyla iki haftada bir projenin uygulanmasına yönelik yansıtıcı toplantılar yapılmış ve bu toplantılarda notlar alınmıştır.

Üçüncü veri toplama yöntemi olarak araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda araştırmacı günlükleri, araştırma süreciyle ilgili notların tutulması, duygu ve düşüncelerin yazılması göz önüne alındığında bir veri aracı olarak kullanılmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu kapsamda, bu çalışmanın ikinci araştırmacısı proje kapsamında araştırmacı günlüğü tutmuştur. Yansıtıcı toplantılarda öğretmen adaylarının psikolojik durumları, projeye karşı hevesleri, çabaları ve yaşadıkları sıkıntılar gözlemlenmiştir. Bu toplantılardaki öğretmen adaylarının görüşleri, onlarla ilgili gözlemlerimiz, projeye ilgili plansız olarak çat kapı odamıza gelip görüş bildiren ve soru soran öğretmen adaylarıyla olan diyaloglar, projenin gerçekleştirildiği okullardaki idareci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle ilgili düşünceler kaleme alınmıştır.

Projede yer alan öğretmen adaylarından formdaki sorular bağlamında, dönem sonu sınavı yerine geçecek rapor hazırlamaları istenmiştir. Bu raporların bilimsel bir araştırma için kullanılacağı kendilerine bildirilmiştir. Ayrıca kendilerini tanıtıcı herhangi bir ibarenin bilimsel makalelerde yer almayacağı ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı anlatılmıştır. Üniversiteden alınan izin sonrası veriler 2016-2017 akademik yılında toplanmıştır.

Araştırmacılar

Bu çalışmanın araştırmacıları, ilgili eğitim fakültesinde uzun yıllar ders vermiş ve konuyla ilgili tecrübesi olan kişilerdir. Bu çalışmanın birinci araştırmacısı, THU dersinin fakülte koordinatörü olarak uzun yıllar çalışmış, dersin kapsamının genişletilmesi, projelerin çeşitlendirilmesi ve dersin amacına uygun yürütülmesi için çaba sarf etmiş ve bu alanda makaleler yazmış bir araştırmacıdır. İkinci araştırmacı ise daha önce bu dersin sorumluluğunu almış, öğretmen adaylarının özellikle Suriyeli sığınmacıları içine alacak şekilde projeler üretmesine ve uygulamasına katkıda bulunmuştur. Ayrıca THU konusunda yayımlar yapmıştır.

Araştırmacılar, bu çalışmayı desenlemiş, projeyi genel hatlarıyla tasarlamış ve öğrencilerin görüşleri ve ihtiyaçları doğrultusunda düzeltmeler yapmışlardır. Bu proje kapsamında öğrencilerin yönlendirilmesi, bilgilendirilmesi ve uygulama esnasında karşılaşılan sorunların giderilmesi için araştırmacılar gerekli desteği vermişlerdir. Bu nedenle Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttiği gibi "araştırma sürecinin doğal bir parçası" haline gelmişlerdir (s. 49).

Verilerin analizi

Öğretmen adayları toplam 201 sayfalık rapor hazırlamışlar ve bu raporlar mevcut çalışmanın temel verilerini oluşturmuş ve tematik analize tabi tutulmuştur. Bunun için önce kodlamalar yapılmış sonra kodlamalar bir araya getirilip temalaştırılmıştır. Buradaki amaç kodlamalar sonucunda daha kapsayıcı bir olguya ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Birinci adımda, her bir araştırmacı, raporları tek tek okuyup notlar almış ve açık kodlamalar yapmıştır. Kodlardan yola çıkılarak ilk temaları oluşturmuşlardır. İkinci adımda, araştırmacılar birlikte çalışıp temalar üzerinde karar kılmışlardır. Toplantı ve günlük notları da bulguları desteklemek için analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucu üç tema ve bunlara bağlı olarak dokuz kategori elde edilmiştir.

İnandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik çalışmaları

Nicel çalışmalarda iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik kavramlarının yerine nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre inandırıcılık için: a) Uzun süreli etkileşim, b) Derinlik odaklı veri toplama, c) Çeşitleme, d) Uzman görüşü ve e) Öğretmen adayı katılımcı teyidi; aktarılabilirlik için: a) Ayrıntılı betimleme ve b) Amaçlı örnekleme; tutarlık için tutarlık incelemesi ve teyit edilebilirlik için teyit incelemesi yöntemleri kullanılmaktadır.

Mevcut çalışmanın inandırıcılığı için öğretmen adaylarıyla projenin başından sonuna kadar uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Verileri hem öğrenci raporlarından hem de toplantıda tutulan görüşme notlarından ve araştırmacının gözlemlerini içeren araştırmacı günlüğünden toplayarak çeşitleme sağlanmıştır. Ayrıca ortaya çıkan temalar için uzman görüşüne başvurulmuş ve bu temelde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Katılımcı teyidini sağlamak amacıyla temalar, son toplantıda öğretmen adaylarına sunulmuş ve onayları alınmıştır.

Dış geçerlik, yani aktarılabilirlik çalışması için, Merriam ve Tisdell'in (2016) belirttiği gibi ayrıntılı betimlemeler ve öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Tutarlık incelemesi için Yıldırım ve Şimşek'in (2013) önerdiği şekilde hem verilerin toplanması esnasında hem de analiz sürecinde bütüncül bir yaklaşım sergilenmiştir. Gerektiğinde teyit incelemesi için kullanılmak üzere ham veriler, ilk kodlamalar ve çıkarımlar saklanmıştır.

Bulgular

Verilerin analizi yapıldıktan sonra üç tema ve bunlarla ilgili olarak dokuz kategori bulunmuştur.

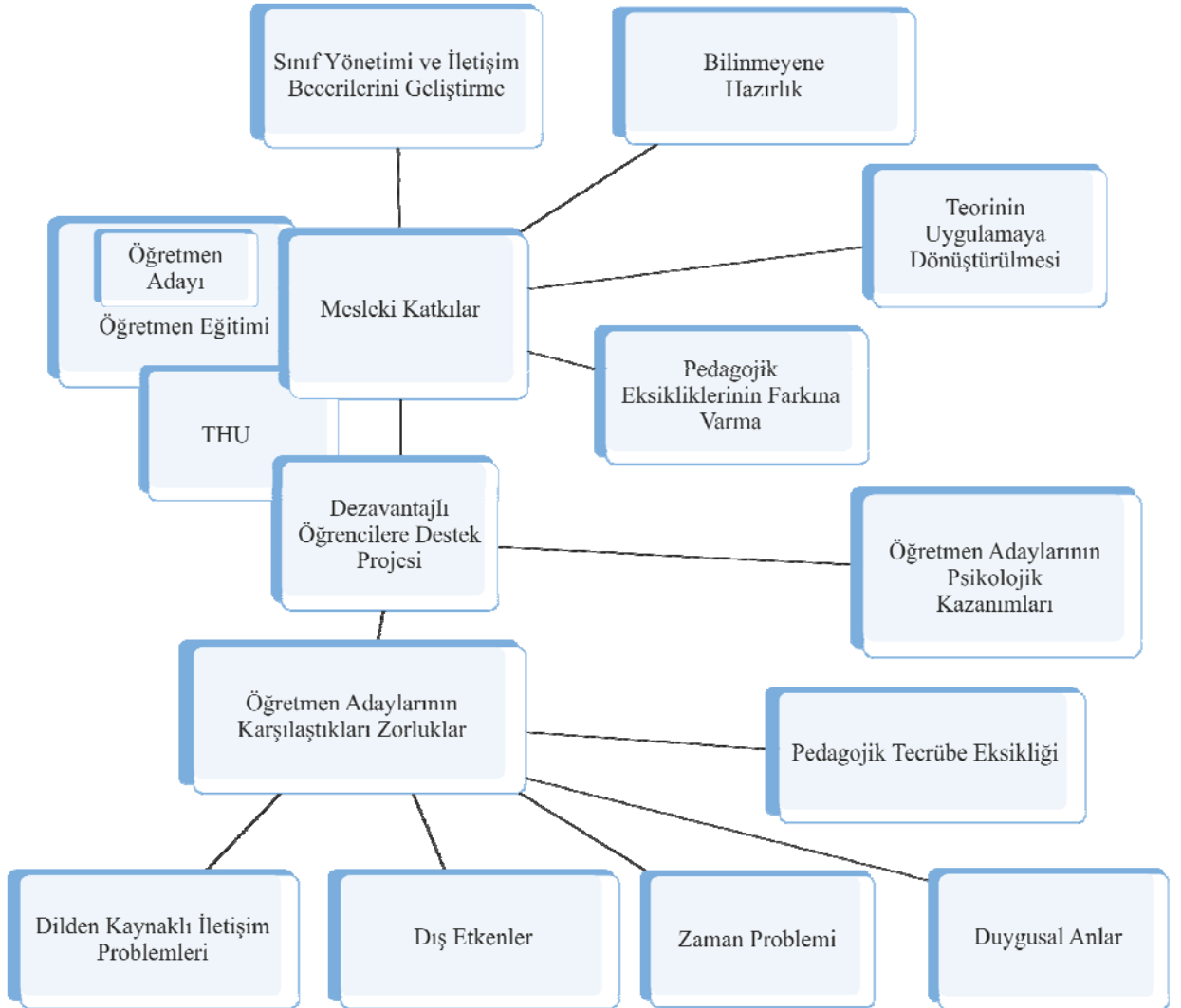
Bu temalar ve kategoriler şunlardan oluşmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının karşılaştıkları zorluklar
 - a. Dilden kaynaklı iletişim problemleri
 - b. Dış etkenler
 - c. Zaman problemi
 - d. Pedagojik tecrübe eksikliği
 - e. Duygusal anlar
2. Öğretmen adaylarının psikolojik kazanımları
3. Projenin mesleki eğitimlerine katkıları
 - a. Pedagojik eksikliklerinin farkına varma
 - b. Teorinin uygulamaya dönüştürülmesi
 - c. Sınıf yönetimi ve iletişim becerilerini geliştirme
 - d. Bilinmeyene hazırlık

Şekil 2 bu çalışmanın bulgularını özet olarak vermektedir. Buna göre, THU dersi öğretmen eğitimi programında yer almaktadır. Dezavantajlı öğrencilerle yapılan THU projesinin mesleki eğitime katkı teması, öğretmen eğitimi genel çerçevesiyle ilişkilidir.

Öğretmen adaylarının karşılaştıkları zorluklar

Bu araştırmanın yapıldığı şehirde bulunan ilk ve ortaokullardaki idareciler ile sınıf ve branş öğretmenleri, akademik, sosyo-ekonomik ve psikolojik olarak diğer öğrencilerden farklı olup desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemişlerdir. Öğretmen adayları, bu öğrenciler için proje kapsamında akademik ve sosyal destek etkinlikleri yapmışlardır. Öğretmen adayları, henüz tam anlamıyla öğretmenlik formasyonuna sahip olmayan öğrencilerdir. Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi uygulama derslerini henüz almadıkları için okullara gidip dezavantajlı öğrencilere destek verirken zorluk yaşamışlardır. Öğretmen adaylarının bu öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklar temasının kategorilerini şunlar oluşturmuştur: a) Dilden kaynaklı iletişim problemleri, b) Dış etkenler, c) Zaman problemi, d) Pedagojik tecrübe eksikliği ve e) Duygusal anlar.



Şekil 2. Çalışmanın bulguları

Dilden kaynaklı iletişim problemleri: Proje kapsamında öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere destek eğitimi verirken karşılaştıkları zorluklardan en önemlilerinden bir tanesi de Suriyeli öğrencilerle yaşadıkları iletişim zorlukları olmuştur. Bu öğrenciler Türkçeyi henüz

öğrenemedikleri için akademik ve sosyal uyum konularında zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Proje kapsamındaki öğretmen adayları da Arapça bilmedikleri için bu öğrencilerle iletişim kurmakta zorluk çektiklerini ifade etmektedirler. Bu konuda öğretmen adaylarının bazı görüşleri şu şekildedir:

Öğrencilerle aramızda iletişim kopukluğu olması sebebiyle sınıf içerisinde otoriteyi sağlamak çok zor oldu. Özellikle birkaç öğrencinin çıkarmış olduğu sorun verdiğimiz eğitimi zorlaştırdı. Öğrenciler sadece birbirini anladıkları için bizi dinlemekte zorluk çektiler. (K11)

Öncelikle eğitimde kaynaştırdığımız öğrenciler Suriyeli oldukları için iletişimde sıkıntı yaşıyordum. (K16)

Dış etkenler: Proje kapsamında öğretmen adayları, çoğu zaman okul bitiminde bu öğrencilerle bir araya gelmişler ve normal ders zamanı bittikten sonra okul idaresinin uygun gördüğü sınıflarda dezavantajlı öğrencilere ihtiyaç duyulan alanlarda destek eğitimi vermiş ve etkinlikler yapmışlardır. Son ders ziline çalmasından sonra yapılan bu eğitimler bazı dış etkenler tarafından bölünmüş ve öğretmen adaylarına zorluklar yaşatmıştır. Bu konudaki bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Ders anlatırken hademelerin dersi bölüp temizlik yapmaları problem oluyordu yaklaşık 7-8 dakika dersten gidiyordu. (E1)

Son ders zilinden sonra eğitim yaptığımız için normalde okulda kimsenin olmaması lazım ama okuldaki tamir vb. işlemleri için gelen ustaların gürültüleri hem bizi hem de öğrencilerimizi rahatsız ediyordu. (K9)

Araştırmacı günlüğündeki notlara baktığımızda bu problemi öğrencilerin proje yürütücülerine haber verdiği ve proje yürütücülerinin de bunu azaltmak için okul idarecileriyle iletişime geçtiği belirtilmektedir. Okul idarecileri de bu durumdan rahatsız olduklarını ve gerekli uyarıları yaptıklarını belirtmişlerdir.

Aynı şekilde öğrencilerin altı saatlik normal eğitimlerini tamamladıktan sonra ilave eğitim almaları, zaten yorulmuş öğrencilerin dikkatini çekme konusunda öğretmen adaylarına zorluklar yaşatmıştır. Bu konudaki bir öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

Öğrencilerin yeni bir dersten çıkmış olması ile sıkılmış halleri oluyordu. Ve ben nasıl bir şey yapsam da derse başlasam sıkılmalarını önleyebilirim diyordum. Bunun için yeterli araştırma yaptıktan sonra diğer haftalarda başarılı yöntemler buldum. Öğrencilerin hepsi evlerine dağıldıklarında sadece destek öğrencileri kalıyordu. Eğitimimiz bittiğinde ise; çocukların tek başına eve gitmeleri konusunda endişeleniyordum. Çünkü benim dersimde ve sorumluluğum altında olduklarını hissediyordum. Her hafta aynı endişeyi yaşıyordum. (K7)

Zaman problemi: Öğretmen adaylarının, proje kapsamında dezavantajlı öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları zorluklardan biri de zaman problemidir. Öğretmen adayları, haftalık olarak değerlendirildiğinde, öğrencilere kısa bir süre eğitim vermeyi verimlilik açısından sıkıntılı görmüşlerdir. Konuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Bizim kısa bir süre içerisinde haftada sadece birkaç saat öğrencilere ders anlatıp vakit ayırmak çok zor. Öğrencilerin ailevi problemleri, çevresi, başarısı herhangi bir problemi psikolojik açıdan da olabilir bunları kısa bir süre içerisinde öğrenmek açıkçası biraz imkânları kısıtlıyor. Özellikle birinci sınıf öğrencisi oldukları için bir

sürü bahaneler bulup ilk başlarda beni çok yordular. Ama zamanla onlarda uyum sağlamaya çalıştılar. (K2)

Bize verilen süre ise haftada sadece bir buçuk saattir bu süre içinde bunları öğrenmek epey zordu elimden geldiği kadar öğrenmeye çalıştım bu süre zarfında. (K4)

Bazı okullarda proje kapsamındaki eğitimler, öğle arasında veya öğretmenlerin uygun gördüğü zamanlarda yapılmıştır. Ancak bu durum da öğretmen adaylarına zorluk yaşatmıştır. Öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerini şu alıntıda görebiliriz:

Biz öğrencileri aldıktan yarım saat sonra öğle yemeği arası veriliyordu ve bu da eğitimi yarıda kesmemize yol açıyordu. (E2)

Pedagojik tecrübe eksikliği: Öğretmen adaylarının, proje kapsamındaki öğrencilerle bir araya geldiklerinde yaşadıkları zorluklardan bir tanesi de öğretmenlik tecrübelerinin olmaması ve bununla ilgili eğitim fakültesinde aldıkları teorik dersleri henüz uygulama safhasına geçirememiş olmalarıdır. Bu da öğretmen adaylarında kaygı ve heyecana yol açmıştır. Fen bilgisi öğretmenliğinden kadın öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Destek eğitimi sırasında karşılaştığım en büyük problem ilk defa sınıf ortamına girdiğim ve ilk defa ders işlemeye çalıştığım için yaşadığım heyecan ve öğrencilerin ilk haftalarda zorla gönderildiği için isteksiz oluşu. (K3)

Zorlandığım noktalardan biri ise öğrencilere nasıl davranmam gerektiği idi. Bazı öğrencilerim hiç söz dinlemeyen çok yaramaz öğrencilerdi. Bu nedenle onlara nasıl davranmak gerektiği, öğrenme isteklerini kırmadan onlara nasıl okuma yazmayı aşılamam gerektiği konusunda eksiklerim vardı. (K4)

Duygusal anlar: Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilerle iletişimleri esnasında yaşadıkları duygusal anlar da olmuştur. Özellikle Suriyeli öğrencilere eğitim veren öğretmen adayları, bu öğrencilerin aile bireylerinden, yakın akrabalarından ve arkadaşlarından bazıları kaybetmeleri nedeniyle yaşadıkları travmadan etkilenmişler ve duygusal zamanlar yaşamışlardır. Kadın öğretmen adaylarından bir tanesi, bu öğrencilerin yaşadıkları psikolojik travmalardan ve ailevi durumlarından nasıl etkilendiğini ve duygusal anlar yaşadığını şu şekilde ifade etmektedir:

Fatma küçük yaşta iki kardeşini kaybettiği için bazen derste çok durgunlaşırdı. Bir dersimde ağlamıştı yanına gidip neden ağladığını sorduğumda bana kardeşlerimi özledim demişti. Ben bunu duyduktan sonra öyle içim sızladı ki gözyaşlarıma hâkim olmakta çok zorlandım ve sarılmıştım. (K4)

Öğretmen adaylarının psikolojik kazanımları

Proje, öğretmen adaylarına üniversite sınıflarından çıkıp, gerçek öğretim ortamlarına girmelerine imkân sağlamıştır. Uygulama derslerini (Okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulaması) normalde 4. sınıfın güz ve bahar dönemlerinde aldıkları için öğrendiklerini henüz uygulama aşamasına gelememişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadelerine göre eğitim fakültesinde aldıkları teorik derslerin yanında uygulamaya yönelik ve aktif olarak çalıştıkları bu proje, öğretmen adaylarını olumlu yönde etkilemiş ve psikolojik kazanımlar elde etmişlerdir.

Öğretmen adayları, proje kapsamında dezavantajlı öğrencilerle beraber çalışmışlar ve onların akademik ve sosyal uyumları konusunda etkinlikler yapmışlardır. Bu etkinlikler sırasında zorluklar yaşamalarına rağmen öğretmen adayları; memnun olduklarını, manevi bir haz aldıklarını ve o öğrencilerin hayatlarında bir farklılık yarattıkları için mutlu olduklarını

belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen adayı “iyi ki öğretmen olacağım” diyerek dezavantajlı öğrencilerle çalışmaktan duyduğu memnuniyeti ifade ederek şöyle devam demiştir:

Proje sayesinde bir sürü iyi yürekli minik öğrenci tanıdım. Hem ben onları çok sevdim hem onlar beni çok sevdi. Onların bir nebze olsun kalplerine dokunmuş olmak ve onların sevgisi sayesinde benim mutlu olmam bu dünyadaki en mutluluk verici bir duygu olsa gerek. İYİ Kİ öğretmen olacağım. (K2)

K2 kodlu bu kadın öğretmen adayı, raporunda, “İYİ Kİ” kelimesini büyük harflerle yazmış ve bu konuya verdiği önemi belirtmiştir.

“Başka bir projede dezavantajlı öğrenciler ile çalışmak ister misiniz?” sorusuna bir öğretmen adayı şöyle cevap vermiştir:

Başka bir projede dezavantajlı öğrenci gruplarıyla çalışmak isterim. Aslında onlar bana ben onlara çok şey kattım. Hoşgörüyü yardımı öğrendim sıkıntılarını paylaştım. (K3)

K3 kodlu kadın öğretmen adayı, THU dersi kapsamındaki projede dezavantajlı öğrencilere destek eğitimi vermenin faydalı olduğunu, hem dezavantajlı öğrencilerin hem de kendisinin bu projeden faydalandığını ifade etmektedir. THU ve benzeri sosyal proje derslerindeki amaçlardan biri olan karşılıklı kazanma durumu burada ortaya çıkmış ve bu öğretmen adayı grubunun hem mesleki olarak hem de kişisel olarak kendini geliştirdiği dile getirilmiştir.

Aynı şekilde K7 kodlu öğretmen adayının görüşüne göre, dezavantajlı öğrencilere eğitim verme tecrübesi bu öğretmen adayını memnun etmiş ve psikolojik kazanımlar elde etmiştir. Bu konudaki görüşleri şöyledir:

Dezavantajlı öğrencilere geri kaldıkları konularda onlara katkıda bulunmak eksik yönlerini tamamlamak beni iyi bir öğretmen olduğum düşüncesine iterek memnun etti. Onlara öğrettiğim tek bir kelime bile beni inanılmaz mutlu etti ve edecektir. (K7)

E2 kodlu erkek öğretmen adayının bu konudaki görüşü de şöyledir:

O çocuklar bizim sayemizde okula karşı artık ön yargılı olmayacak, dil öğrenmek için ufak da olsa altyapı aldılar, öğrenme isteği oluştu. Bu mutluluk vericiydi. (E2)

K10 ve K6 kodlu kadın öğretmen adayları memnuniyetlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Bu öğrenciye eğitim verdiğim için o kadar mutluym ki, ikinci dönem sürekli olarak öğrencimi ziyaret edeceğim. Eksikliklerini tamamlamaya devam edeceğim. (K10)

Öğrencilerimin olmasından gurur duyuyorum ve bu durumdan çok mutluym. (K6)

Proje kapsamında destek eğitimi alan dezavantajlı öğrencilerin öğretmenleriyle yapılan kısa görüşmelerde öğretmenler, bu öğrencilerin öğretmen adaylarıyla beraber çalışmaya başladıktan sonra değiştiklerini daha aktif olmaya ve sosyal olmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu ilerlemede öğretmen adaylarının bir katkısının olduğu kabul edilebilir bir durumdur. Proje sonunda öğretmen adayları projeyi değerlendirirken, dezavantajlı öğrencilerin başarılarını artırmalarında katkıları olduğu için mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. K15 kodlu kadın öğretmen adayının raporuna yazdığı şu cümle dikkat çekicidir:

Haftalar sonra dönüp baktığımda baya yol aldıklarını görünce seviniyordum, mutlu oluyordum. (K15)

K12 kodlu kadın öğretmen adayının aynı konudaki görüşü de önemlidir:

Bu ders olmasaydı oradaki öğrencileri tanıyamayacak ve yaşadıkları zorlukları bilmeyecektim. Bu sayede onların iletişim kurduğum ve sorunlarıyla ilgilenme fırsatı yakaladım. Kendimi onların yerine koydum. Tuvalete bile gitmek istediklerini söyleyemeyen öğrenciler derslerde bizi çok sevdiğini söylüyorlardı. Bu gerçekten güzel bir duygu... Ders çıkışlarında bizi öperek sarılarak yolcu ediyorlardı. (K12)

Başka bir öğretmen adayı, proje kapsamında okullara gidip dezavantajlı öğrencilere eğitim vermenin onu nasıl mutlu ettiğini şu cümlelerle ifade etmektedir:

Okuldaki öğretmenlerin, öğrencilerin ve çalışan personellerin ben öğretmenmişim gibi saygı gösterip değer vermesi bana öğretmenlik mesleğinin gerçekten kutsal aynı zamanda altın gibi çok değerli bir meslek olduğunu hatırlattı. Destek eğitimi sayesinde gerçekten kendime en doğru, en uygun mesleği seçtiğimi anladım... dezavantajlı öğrencilerle vakit geçirmek, onlarla oyun oynamak, konuşmak ve çalışmak büyük bir ayrıcalıktır. (K5)

Olağan değerlendirme toplantılarında proje yürütücülerinin almış olduğu notlar incelendiğinde de görülmektedir ki öğretmen adayları, projenin başlarında endişeli gözükmüşlerdir. Başarıp başaramama konusunda sık sık proje yürütücülerine sorular sormuşlardır. Hatta bir öğretmen adayı, bu projenin zor olacağını, mümkünse değiştirmek istediğini ifade etmiştir. Ancak hem proje yürütücülerinin hem de grup arkadaşlarının çabaları sonucunda projede yer almaya devam etmiştir. Bu öğretmen adayı proje sonundaki raporunda, bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Başlarda projenin zorluğunu görünce vazgeçmek istemiştik eğer hatırlıyorsanız. Şimdi düşünüyorum da vazgeçmemekle iyi bir karar vermişim. Öğrencilerimin ilerleyişini görünce kendimi mutlu hissettim. Böyle projelerin içinde her zaman yer almak isterim. (K11)

Projenin mesleki eğitimlerine katkıları

Öğretmen adayları, proje kapsamında eğitim verdikleri için okulda öğrendikleri teorik bilgileri uygulama fırsatı yakalamışlar ve tecrübe kazanmışlardır. Bu, onların öğretmen olarak yetişme süreçlerine olumlu olarak yansımıştır. Öğretmen adayları, her ne kadar dezavantajlı öğrencilerin eğitimiyle ilgili özel bir ders almamış olsalar bile okul çevresini tanıma, herkesin fikrini paylaşabileceği özgür öğrenme-öğretme ortamları hazırlama, meslektaş, öğrenci ve ailelerle iletişim kurma, dersi planlama, öğrencileri tanıma, öğrenci ihtiyaçlarını belirleme, belirlenen plana göre dersi işleme, öğrenmeyi değerlendirme, öğrenciye dönüt verme, ihtiyaç duyduğu konularda araştırma yapma ve kendini sorgulama gibi öğretmenlik formasyonu ile ilgili temel becerilerin farkında olup uygulama aşamasına geçme şansı yakalamışlardır.

Öğretmen adayları projenin öğretmenlik eğitimlerine katkısıyla ilgili olarak görüşlerini a) Pedagojik eksikliklerinin farkına varma, b) Teorinin uygulamaya dönüştürülmesi, c) Sınıf yönetimi ve iletişim becerilerini geliştirme ve d) Bilinmeyene hazırlık şeklindeki kategoriler olarak ifade etmişlerdir.

Pedagojik eksikliklerinin farkına varma: Öğretmen adayları, eğitim fakültesinde alan bilgisiyle ilgili derslerin yanında, psikoloji, sosyoloji, öğretim yöntemleri, araştırma yöntemleri, sınıf yönetimi, iletişim vb. dersleri de almışlardır. Bu dersler, bir öğretmende olması gereken pedagojik bilgileri ve becerileri kapsamaktadır. Ancak bu dersleri almak, onların pedagojik olarak tam anlamıyla yetişmesi anlamına gelmemektedir. Eksik yönlerini görme ve uygulama yapma gibi tecrübeler de ihtiyaçları vardır. Proje kapsamında dezavantajlı öğrencilerle birlikte çalışmak onların eksikliklerini görme açısından bir fırsat olmuştur. Öğretmen adayları, pedagojik eksikliklerinin farkına vardıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

4. sınıftaki staj için hazırlıklı ve önceden bilgi sahibi olmamı sağladığı için sınıftaki diğer arkadaşlarıma karşın 1-0 önce başlıyorum. (E1)

Bu projeye az çok gelecekte karşılaşacağımız zorlukları gördük ve bu zorlukları aşmak için neler yapılabilir eksiklerimiz neler ve nasıl tamamlayabilme fırsatı sağladı. (K4)

Teorinin uygulamaya dönüştürülmesi: Öğretmen adayları, eğitim fakültesinde teorik dersler almışlar ama bunları uygulamaya dönüştürmek için bu projeye kadar fırsat bulamamışlardı. Proje kapsamında gerçek öğrencilerle birlikte olmaları, onlara eğitim vermeleri, teoride öğrendiklerini uygulama fırsatı bulmalarını sağlamıştır. Öğretmen adayı katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Kitaplardan öğrendiğimiz teorik bilgileri pratiğe dökerek bunlar hakkında çalışma imkânım oldu. (K11)

Okulu tanımış oldum. Diğer öğretmenlerle konuşma fırsatı buldum. Öğretmen olmanın gerçekten bana iyi geleceğinin farkına vardım. Üniversitelerdeki tek düze eğitim, öğretmen olmak için yetmiyor. Tecrübe ve yaşayarak öğrenme daha etkili bir yöntem. (K12)

Öğrencilerime artık nasıl davranmam gerektiği konusunda daha fazla bilgiye sahip oldum. Öğrencilere karşı saygım, sevgim, sabrım ve hoşgörüm daha da arttı. (K14)

Sınıf yönetimi ve iletişim becerilerini geliştirme: Projeye katılan öğretmen adayları, projenin başlamasından önceki dönemlerde sınıfta iletişimle ilgili bir ders almışlar ve ayrıca bazı derslerin içeriğindeki iletişimle ilgili teorik bilgileri edinmişlerdir. Ancak bu becerileri kullanmak için bir fırsatları olmamıştır. Dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri sırasında teorik olarak aldıkları iletişim becerilerini uygulama ve bu becerilerini geliştirme için fırsat yakalamışlardır. Öğretmen adayları bu konuyu şu şekilde ifade etmektedirler:

Öncelikle öğrencileri derse nasıl motive edileceği konusunda ve onlarla nasıl bir iletişim sağlayacağım açısından bana çok yardımcı olmuştur. (K2)

Bu eğitim sayesinde öğrenciyle daha yakından nasıl ilgilenmem gerektiğini, onlara sevgiyle güler yüzle karşılamam gerektiğini görmüş oldum. Küçük yaş grubuna üçüncü sınıflara ders anlattığım için onların zamanla psikolojik durumlarını, nerde ne zaman ne tepki vereceklerini, düşüncelerini de yakından gözlemlemiş oldum. (K8)

Sınıf yönetimi bende olduğu için öğretmenin ders içerisinde nasıl davranacağını, sınıfa nasıl hâkim olacağını öğrenciye nasıl hitap edeceğini vs. öğrenmiş oldum. Bir konuyu etkili anlatmada jest, mimiklerinde önemli olduğu, öğrenci ile iletişimde önemli hususları görmüş oldum. (K7)

Bilinmeyene hazırlık: Öğretmenlik mesleği, doğası gereği bilinmeyenlerle doludur. Çünkü nasıl bir öğrenci, idareci ve veli profili ile karşılaşacağımızın bir garantisi, önceden hazırlanmış bir listesi yoktur. Aynı şekilde eğitim öğretim etkinlikleri her ne kadar planlamada mükemmel görünse de uygulamada başarılı olmayabilir. Öğretmen adayları, proje sayesinde bilinmeyene hazırlık konusunda tecrübe edindiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Öğretmen olduğun sürece bu gibi [dezavantajlı öğrencilerin eğitimi] durumlarla karşılaşılması muhtemeldir... Her aşamada hazırlıklı olman bu duruma hâkim olduğunuzu gösterir. Hâkim olunan her durum kazanmış olduğun bir öğrencidir. Öğrenci bir birey

demek, bir birey demek toplum demektir. Toplumsal konular her kişiyi ilgilendirdiği gibi bir eğitimci olarak ön safta olan öğretmenler için kesinlikle önemlidir. (K1)

Öğretmenlik mesleği içerisinde nelerle karşılaşacağımız belli olmadığı için çeşitli öğrencileri tanımak, onlara karşı oluşturulacak davranışlarımızı geliştirmek için iyi bir uygulama oldu. Elimizden gelse de onlara daha fazla vakit ayırabilsek... (K16)

Bir öğretmen her alanda tüm öğrencilere yetebilmeli. Öğrencilerin seviyelerine göre eğitimi vermeye çalışmalı. İlerki yıllarda öğretmenlik mesleğine başladığımda her seviyeden öğrenci olacaktır ve bu öğrencilerin bulunduğu çevresel koşullar, aile ortamı, zekâ durumunu bilmeden o öğrenciyle ilgilenmek pek te mümkün olamaz. (K3)

Tartışma / Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, eğitim fakültelerinin bütün programlarında yer alan THU dersi kapsamında, öğretmen adaylarının desteğe ihtiyaç duyan dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri araştırılmıştır. Eşitlikçi ve demokratik eğitim, desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerle diğer öğrencilerin aynı sınıflarda aynı öğretmenler tarafından eğitim almasını öngören, bütün öğrencileri engeline veya farklılığına bakmadan eşit gören bir anlayışla ortaya çıkmıştır. Ülkemizde de farklı sosyal, kültürel, ekonomik ve bireysel farklılıktaki öğrenciler aynı sınıflarda akranlarıyla birlikte eğitim hayatlarına devam etmektedirler. Farklı düzeylerdeki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almaları bir dizi sorunları da ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin yeterli mesleki becerilerinin olmaması, deneyimlerinin yetersiz oluşu, ailelerden kaynaklı sorunlar ve araç gereç vb. sıkıntılar nedeniyle dezavantajlı öğrencilere ilave akademik ve sosyal destek vermek gerekebilmektedir. Bu ihtiyaca binaen, öğretmen adayları THU dersi kapsamında gerçekleştirdikleri projede dezavantajlı öğrencilere destek eğitimi vermişlerdir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilerle çalışma deneyimlerinin ne olduğu sorusuna cevap aranmıştır. Verilerin analizi sonucunda üç tema bulunmuştur: a) Öğretmen adayları katılımcıların karşılaştıkları zorluklar, b) Öğretmen adayları katılımcıların psikolojik kazanımları ve c) Projenin mesleki eğitimlerine katkıları.

Öğretmen adayları, proje kapsamında dezavantajlı öğrencilerle birlikte çalışmaları, akademik ve sosyal destek amaçlı eğitimler vermeleri esnasında bazı zorluklarla karşılaşmışlardır. Verilerin derinlemesine analizi sonucunda öğretmen adaylarının tecrübelerine göre a) Dilden kaynaklı iletişim problemleri, b) Dış etkenler, c) Zaman problemi, d) Pedagojik tecrübe eksikliği ve e) Duygusal zamanlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Dezavantajlı öğrencilere destek, öğretmenler için zorlu bir süreçtir. Farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıfta bulunması, veli baskısı, merkezi sınavların yarattığı sorunlar vb. nedenlerle öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin hayatlarında farklılık yaratmaları, onları manevi olarak tatmin edebilmektedir. Bu çalışmamızda da, öğretmen adaylarının çeşitli zorluklara rağmen, “mutlu” ve “memnun” olduklarını belirtmeleri önemli bir göstergedir.

Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının proje kapsamında dezavantajlı öğrencilerle çalışmaktan memnun oldukları ve psikolojik kazanımlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dezavantajlı öğrencilerin eğitimi, zorlukları yanında, öğretmenlerin kişisel memnuniyet duymalarına ve öğrencilerin hayatlarında farklılık yarattıkları için mutlu olmalarına katkıda bulunmaktadır. Dezavantajlı öğrencilerle çalışmaktan duyulan memnuniyet ve psikolojik kazanımlar teması, dezavantajlı öğrencilere karşı tutumların değişmesi bakımından önemli olabilir.

Dezavantajlı öğrencilerle çalışmaktan elde edilen psikolojik kazanım temasının Baldwin, Buchanan ve Rudisill'in (2007) çalışmasındaki bazı bulgularla örtüştüğü söylenebilir. Onların çalışmalarına göre, öğretmen adayları, dezavantajlı öğrencilerin yoğun olduğu çok kültürlü ortamlarda çalışmanın onlar için bir fırsat olduğunu beyan eden ifadeler kullanmışlardır. Uğurlu ve Kıral (2011) ve Soykan, Gündüz ve Tezer'in (2015) çalışmasının bulgularıyla örtüşen bu temaya göre öğretmen adaylarının THU kapsamındaki projelerde yer almalarının onları mutlu ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Proje kapsamındaki öğretmen adaylarıyla iki haftada bir yaptığımız değerlendirme toplantılarında tuttuğumuz notlardan elde ettiğimiz bilginin analizi sonucunda, başta yaşadıkları sıkıntılara rağmen öğretmen adaylarının projenin sonuna doğru mutlu ve dezavantajlı öğrenciler için bir projede yer alıp onlara destek eğitimi vermekten memnun oldukları sonucu teyit edilmiştir.

Araştırmanın yapıldığı şehir, kendi nüfusu kadar Suriyeli sığınmacı barındıran örnek bir şehirdir. Sığınmacıların çocukları, MEB bünyesindeki okullarda Türk akranlarıyla birlikte eğitim almakta ve Türkçeyi henüz yeterince öğrenemedikleri için bazı zorluklar yaşamaktadırlar (Yaşar ve Amaç, 2017). Bu öğrencilerin birçoğu, öğretmenleri tarafından desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler olarak nitelendirilmiş ve proje kapsamında öğretmen adaylarından dil ve diğer akademik konularda destek almışlardır. Öğretmen adaylarının, sığınmacıların dili olan Arapçayı bilmemesi öğrencilerle iletişim kurmalarını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu nedenle dezavantajlı öğrencilerin akademik, sosyal ve kültürel olarak desteklenmesinin önemi artmakta ve öğretmenin eğitiminin buna göre düzenlenmesinde fayda bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının görüşlerinin de yansıttığı gibi Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeleri için mevcut çalışmaların yoğunlaştırılmasında fayda vardır. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı PICTES, yani Suriyelilerin entegrasyonu projesi kapsamında sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan okullara Türkçe öğretmeni ataması yapsa da bu öğretmenlerin sayısının artırılması ve Türkçe öğretme görevinin sadece bu öğretmenlerin değil bütün öğretmenlerin görevi olduğu konusu tekrar irdelenmelidir.

Bu araştırmamızın bir sonucu olarak dezavantajlı öğrencilerin destek eğitimi sırasında, öğretmen adayları dış etkenlerden dolayı bazı zorluklar yaşamışlardır. Bu etkenler, öğretmen adayı, öğretmen veya öğrenciden kaynaklanmayan ama uygulama yapılan okulun görevlileri ve fiziki şartlarından kaynaklanan etkenlerdir. Eğitimler genelde, normal okul zamanından sonra yapıldığı için okulun temizlik görevlileri, örneğin, bir an önce sınıfı temizleyip görevini bitirmek ve evine gitmek için acele etmekte, bu nedenle, eğitim esnasında sınıfa girip eğitim öğretim ortamını rahatsız etmektedir. Yelgün ve Karaman'ın (2015) okulun fiziki şartlarının dezavantajlı öğrencilerin akademik başarısını etkilediğine ilişkin çalışmasının sonuçları, bu bulguyu destekler nitelikte değerlendirilebilir. Çünkü bu araştırmacılar normal okul zamanını ve eğitimini kastederken, mevcut çalışma ilave eğitim hizmetleriyle ilgili fiziki şartları vurgulamaktadır.

Öğretmen adayları ayrıca, kısa bir süreliğine bu öğrencilerle beraber oldukları için zamanın yetmediğini belirtmişler ve konuda zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen eğitim programının bir parçası olan THU ve benzeri dersler, tek dönemlik olarak verilmekte ve bu 14 haftalık bir zamana tekabül etmektedir. Bu zaman diliminde, uygulama yapılan hafta sayısı (planlama haftaları, vize haftası düşüldükten sonra) ortalama 10 hafta civarındadır. Projenin tam anlamıyla uygulanabilmesi için dönemlik değil, yıllık olarak planlanmasına ihtiyaç vardır. Bu bulgunun Saran ve diğerlerinin (2011) bulgularıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Pedagojik olarak henüz hazır olmadıkları ve tecrübesiz oldukları için dezavantajlı öğrencilere eğitim verme konusunda, öğretmen adayları sıkıntılar yaşamışlardır. Bu sıkıntılar pedagojik tecrübe eksikliği olarak kategorilendirilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının tecrübe kazanmaları için THU ve benzeri dersler bir fırsat olarak görülebilir. Öğretmen adaylarının yaşadıkları pedagojik eksiklerle ilgili olarak belki de akademinin kendisini sorgulaması ve bu tür projeleri gerçekleştirirken buna dikkat etmeleri gerekmektedir. Çünkü dezavantajlı öğrencilere akademik destek olmaya çalışırken, onlara zarar verici veya olumsuz etkileyebilecek durumlara yol açma riski olabilir.

Son olarak öğretmen adayları, dezavantajlı öğrenciler olarak adlandırılan, sosyal, ekonomik, kültürel ve benzeri sebeplerden dolayı diğer öğrencilerden farklı olan bu gruba çalışma sırasında duygusal anlar yaşamışlardır. Bu temayla ilgili alanyazında benzer bir bulgu bilgimize göre henüz yoktur. Ancak duygusal anların öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği yorumu yapılabilir. Mevcut çalışmanın bulgularının Küçükkoğlu'nun (2012); Uğurlu ve Kırıl'ın (2011) ve Kesten'in (2012) bulgularıyla uyumlu olduğunu söylemek mümkündür: Çünkü bu çalışmadaki öğretmen adayları THU

kapsamında proje yapmalarının, onların mesleki gelişimine katkı sağladığı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca bu çalışmanın bulguları Grima-Farrell, Long, Bentley-Williams ve Laws'ın (2014) bulgularıyla örtüşmekte ve THU projesinin teori ile pratiğin buluşturulup üniversite ile okul arasında köprü vazifesi gördüğü ortaya çıkmıştır.

Eğitim fakültesinde alınan dersler öğretmen adaylarını pedagojik olarak mümkün olan en etkili şekilde yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bunu test imkânı ancak öğretmenlik uygulaması gibi derslerde, gerçek sınıflarda mümkün olabilmektedir. Bu çalışmanın öğretmen aday katılımcıları, bu uygulama dersini almadan önce gerçek öğrenci ve sınıflarla çalıştıkları için diğer öğrencilere göre daha önceden bu eksiklerini görme ve buna göre kendilerini sorgulama, eksikliklerini giderme şansı yakalamışlardır. Öğretmen adayları, mesleki olarak eksik kaldıkları noktaları fark etmek için bu projenin kendileri için bir fırsat olduğunu söylemektedirler.

Teorinin uygulamaya dönüştürülmesi, teori ile uygulama arasındaki farklılıkların olduğuyla ilgili alanyazında çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Lee (2018), teori ile uygulamanın buluşması için toplum temelli öğretmen eğitiminin öneminden bahsetmekte ve öğretmen adaylarının gelecekte muhtemel çalışacakları öğrencilerle öğretmen eğitimi sırasında buluşmalarının faydalı olacağını belirtmektedir. Mevcut çalışmanın bulguları Grima-Farrell, ve diğerlerinin (2014) bulgularıyla örtüşmekte ve THU projesinin teori ile uygulamanın buluşturulup üniversite ile okul arasında köprü vazifesi gördüğü ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik eğitimi, teorik ve uygulama derslerinden oluşmakta olup bir bütün olarak ele alınmalıdır. Sadece teorik veya uygulama, nitelikli öğretmen yetiştirmek için yetersizdir. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumların yalıtılmış ortamlar değil, Milli Eğitim camiasıyla bütünleşik, ortak projelerin yürütüldüğü, karşılıklı deneyimlerin paylaşıldığı ortamlara zemin hazırlaması gerekmektedir. Her ne kadar okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi dersler, üniversite ile okul arasında bir bağ kurulmasına sebep olsa da, bu derslerin genelde son sınıfta olması nedeniyle öğretmen adaylarının önceki sınıflarda, gerçek sınıf ortamlarını gözlemlemesi, gelecekte olası öğrenci profiliyle önceden tanışmasında fayda vardır. Bu, hem öğretmen adayları, hem öğretmenler, hem de öğretmen yetiştiren kurum ve akademisyenler için faydalı olabilir. Çünkü eğitim dinamik bir olgudur ve gün geçtikçe, algılar, yöntemler, sınıflar, öğretmenler ve anlayışlar değişmektedir. Buna uygun, çağın gerektirdiği nitelikte ve kültürel çeşitliliği artan sınıflara uygun öğretmen yetiştirmek gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bu nedenle, öğretmen adaylarının mümkün olduğunca, gerçek sınıf ortamları için hazırlanması hem öğretmen adayları hem de öğrenciler açısından fayda getirebilecektir.

İletişim becerileri öğretmenler için önemlidir. Tecrübeyle de ilgili olan bu beceriler, öğretmen eğitimi sırasında teorik olarak verilmektedir. İlgar (2017), öğretmen adaylarının özel gereksinimli, dezavantajlı öğrencilerle nasıl iletişim kuracaklarıyla ilgili eksiklikleri olduğunu söylemektedir. Ancak, bu çalışmadaki öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimlerine göre, proje onların sınıf yönetim ve iletişim becerilerini geliştirmiştir. Çetin ve Sönmez'in (2009) bulgularıyla örtüşen bu temaya göre öğretmen adayları THU projesiyle iletişim kurma becerileri kazanmıştır.

Öğretmenliği özel kılan en önemli nitelik diğer mesleklerin aksine, çok değişkenli ve bilinmezlerle dolu olmasıdır. Çünkü öğretmenlik *insanla* alakalıdır ve insanın sosyal, psikolojik ve kültürel yapısı eğitimi etkilemektedir. Aynı şekilde okul ortamı ve velilerin özellikleri her yerde aynı değildir. Bu nedenle, öğretmen adaylarını *bilinmeze* hazırlıklı olarak yetiştirmek gerekmektedir. Bir okuldaki bir öğrenci için etkili olan bir yöntem, başka bir şehirdeki başka bir okulda geçerli olmayabilir. Farklı etkilerin altındaki öğretmenlik mesleğinin bu özelliğinin farkına varmaları mevcut çalışmadaki öğretmen adayları için bir yol olmuştur. Bilinmeyene hazırlık teması, alanyazındaki araştırmalarda, bizim bilgimize göre, henüz araştırılmamıştır.

Bu çalışmanın verilerinin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara göre şunlar önerilmektedir:

Dezavantajlı öğrencilere destek ve bunların eğitimine karşı olumlu yaklaşma, bu öğrencilerin okulda ve hayatta başarıya ulaşmasında önemlidir. Bu nedenle, öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması, öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerinin artırılması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere karşı olumlu tutum

geliştirmelerine yönelik etkinliklerin desteklenmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmen adaylarının bu öğrencilerle ilgili bilgilerini artırmak amacıyla kurs, seminer, konferans, film gösterimi, kitap okuma vb. etkinlikler düzenlenebilir.

Öğretmen adaylarının, gelecekte karşılaşacakları gerçek sınıf ortamlarına daha kolay uyum sağlayabilmeleri ve öğrencilerine daha iyi eğitim verebilmeleri için öğretmen eğitimi sırasında fırsatlar sunulması faydalı olacaktır. Bunun için dezavantajlı öğrencileri gözlemlene ve tanıyabilmeleri için THU ve benzeri sosyal sorumluluk dersleri bir araç olarak kullanılabilir.

Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilerle daha sık bir araya gelmeleri, proje çalışmaları yapmaları ve dezavantajlı öğrencilerin olduğu sınıflarda öğretmenlik uygulaması dersini almaları faydalı olabilecektir.

THU ve benzeri derslerdeki projelerin uygulamaya ve gerçek sınıf ortamlarıyla ilgili olması, okul-üniversite, teori-uygulama arasındaki mesafeyi azaltabilir.

Bu araştırmanın benzerlerinin hem nitel hem de nicel yöntemlerle başka şehir ve üniversitelerde yapılması, daha fazla öğretmen adayı katılımcıyla gerçekleştirilmesi faydalı olacaktır. Benzer çalışmalar, dezavantajlı öğrenciler ve öğretmenleri, okul idarecileri ve veliler örneğinde yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Menfaat Çatışması

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi, verilerin analiz edilmesi, sonuç, yorum ve öneriler kısmı için öğretmen adayı katılımcılar, araştırmacılar, proje kapsamındaki dezavantajlı öğrenciler, onların öğretmen ve okullarının idarecileriyle ve üniversite arasında herhangi bir menfaat ilişkisi yoktur.

Kaynaklar

- Akyıldız, S. (2017). Öğretmen adaylarının engelli bireylere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(39), 141-175.
- Amaç, Z. ve Akgün, İ. H. (2013, Eylül). *Pre-service teachers' experiences about a community service project for Syrian refugees: Implications for teacher education [Öz]*. The European Conference on Educational Research (ECER2013) Konferansında sunulan bildiri, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul. Erişim adresi: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/8/contribution/22725>
- Aytaş, G. ve Kardaş, D. (2014). Dezavantajlı öğrencilerin okuma anlama gelişimleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 79-92.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. ve Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327. doi: 10.1177/0022487107305259
- Banerjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3, 1178441. doi: 10.1080/2331186X.2016.1178441
- Batıra, A. (2017). *Türkiye'de cinsiyete dayalı başarı farkı*. Aydın Doğan Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi raporu. Erişim adresi <http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/turkiyede-cinsiyete-dayali-basari-farki-pisa-arastirmasi-bulgulari>
- Boyle-Baise, M. (2002). *Multicultural service learning: Educating teachers in diverse communities*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cevizci, S., Uludağ, A., Babaoğlu, Ü. T., Karaahmet, E., Vural, A., Şahin, E. M., Özdemir, H. ve Ünver, A. (2015). Dezavantajlı öğrencilerde sağlık algısının ve psikososyal becerilerin geliştirilmesi: Okul tabanlı bir müdahale çalışması. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(1), 39-48.
- Chambers, D., J. ve Lavery, S. (2012). Service-learning: A valuable component of pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 99-108.

- Clark, I. (2014). Equitable learning outcomes: supporting economically and culturally disadvantaged students in 'Formative Learning Environments'. *Improving Schools*, 17(1), 116-126. doi: 10.1177/1365480213519182
- Çetin, T. ve Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 851-875.
- Dietrichson, J., Bog, M., Filges, T. ve Jorgensen, A. K. (2017). Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243-282. doi: 10.3102/0034654316687036
- Disadvantaged Groups. (2018, 15 Mart). *Disadvantaged groups*. Erişim adresi <http://eige.europa.eu/rdc/thesaurus/terms/1083>
- Eğitim Reformu Girişimi.(ERG). (2017). *Eğitim izleme raporu: 2016-2017*. Erişim adresi http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M., Dicle, A. N. ve Palavan, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231- 252.
- Grima-Farrell, C. R., Long, J., Bentley-Williams, R. ve Laws, C. (2014). A school system and university approach to reducing the research to practice gap in teacher education: A collaborative special education immersion project. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 89-98. doi:10.14221/ajte.2014v39n5.2
- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hannon, C., Faas, D. ve O'Sullivan, K. (2017). Widening the educational capabilities of socio-economically disadvantaged students through a model of social and cultural capital development. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1225-1245. doi:10.1002/berj.3309
- Hildenbrand, S. M. ve Schultz, S. M. (2015). Implementing service learning in pre-service teacher coursework. *Journal of Experiential Education*, 38(3), 262-279. doi:10.1177/1053825915571748
- Isenberg, E., Max, J., Gleason, P., Potamites, L., Santillano, R., Hock, H. ve Hansen, M. (2013). *Access to Effective Teaching for Disadvantaged Students* (NCEE 2014-4001). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- İlgar, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalığının incelenmesi (İ.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi örneği). *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 313-338.
- Jewett, E. ve Kuhn, D. (2016). Social science as a tool in developing scientific thinking skills in underserved, low-achieving urban students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 143, 154–161. doi:10.1016/j.jecp.2015.10.019
- Kardaş, D. (2014). *Dezavantajlı olarak kabul edilen öğrencilerin okuma anlama gelişimlerini etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kesten, A. (2012). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2125-2148.
- Kilis 7 Aralık Üniversitesi. (2018, 1 Haziran). *Bologna Bilgi Sistemi*. Erişim adresi: <https://obs.kilis.edu.tr/oibs/bologna/>
- Kocadere, S. A. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersinin işleniş: Uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(II), 75-89.

- Küçüköğlü, A. (2012). Öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamaları deneyimsel bir öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 214-226.
- Lee, R. E. (2018). Breaking Down Barriers and Building Bridges: Transformative Practices in Community- and School-Based Urban Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 118-126. doi:10.1177/0022487117751127
- Little, C. A., Adelson, J. L., Kearney, K. L., Cash, K. ve O'Brien, R. (2018). Early opportunities to strengthen academic readiness: effects of summer learning on mathematics achievement. *Gifted Child Quarterly*, 62(1) 83-95. doi:10.1177/0016986217738052
- McKay, L. M., Carrington, S. ve Iyer, R. (2014). Becoming an inclusive educator: Applying Deleuze & Guattari to teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 178-196. doi:10.14221/ajte.2014v39n3.10
- Mergler, A., Carrington, S. B., Boman, P., Kimber, M. P. ve Bland, D. (2017). Exploring the value of service-learning on pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(6), 69-80. doi:10.14221/ajte.2017v42n6.5
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *PISA 2015 Ulusal raporu*. Erişim adresi http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- Moreno, N. P., Tharp, B. Z., Vogt, G., Newell, A. D. ve Burnett, C. A. (2016). Preparing students for middle school through after-school STEM activities. *Journal of Science Education and Technology*, 25(6), 889-897. doi:10.1007/s10956-016-9643-3
- Oral, I. ve McGivney, E. J. (2014). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı*. Eğitim Reformu Girişimi Raporu. Erişim adresi <http://www.egitimreformugirisimi.org/turkiye-egitim-sisteminde-esitlik-ve-akademik-basari/>
- Özbaş, M. (2012). Student and parental perceptions on meeting the educational needs of the disadvantaged students in the primary schools. *Educational Research*, 3(3), 311-319.
- Özbaş, M. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin aile memnuniyetini karşılama düzeyine ilişkin veli görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 243-258.
- Rijk, Y. V., Mey, L., Haan, D., Oers, B. ve Volman, M. (2018). Reading for meaning: The effects of developmental education on reading achievements of primary school students from low ses and ethnic minority families. *School Effectiveness and School Improvement*. İleri online yayın. doi:10.1080/09243453.2018.1433691
- Saran, M., Coşkun, G., Zorel, F. İ. ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: Ege Üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 22(6), 3732-3747.
- Sharma, U., Forlin, C. ve Loreman, T. (2008) Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785. doi:10.1080/09687590802469271
- Soykan, E., Gündüz, N. ve Tezer, M. (2015, Şubat). *Perceptions of the teacher candidates towards community service learning*. 7th World Conference on Educational Sciences (WCES-2015) Konferansında sunulan bildiri. Atina, Yunanistan. Erişim adresi: www.sciencedirect.com
- Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. *The Black Sea Journal of Social Sciences*, 2(2), 53-72.
- Tangen, D., Mercer, K., Spooner-Lane, R. ve Hepple, E. (2011). Exploring intercultural competence: A service-learning approach. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 62-72. doi:10.14221/ajte.2011v36n11.2
- Uğurlu, Z. ve Kırıl, E. (2011, Nisan). *Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications Konferansında sunulan bildiri. Antalya, Türkiye. Erişim adresi: <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/130.pdf>

- UNESCO. (2016). Education 2030: *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Paris: UNESCO. Erişim adresi: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNICEF. (2016). *The state of the world's children 2016: A fair chance for every child*. Erişim adresi https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf
- Yaşar, M. R. ve Amaç, Z. (2017, Aralık). *Educating Syrian students in Turkish schools: Implications for teacher education [Öz]*. International Conference on Quality in Higher Education (ICQH 2017) Konferansında sunulan bildiri. Sakarya, Türkiye. Erişim adresi: http://www.icqh.net/publication_folder/icqh/ICQH2017AbstractBook.pdf
- Yelgün, A. ve Karaman, İ. (2015). What are the factors reducing the academic achievement in a primary school located in a neighborhood with a low socioeconomic status? *Education and Science, 40*(179), 251-268.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(2), 86-108.

Extended Abstract

Introduction

The student profile in our schools has changed recently and students from different backgrounds enter to educational settings. They are educated in the same classrooms with other students. Teachers' efforts to improve their academic success and integrate them for social cohesion sometimes may be inadequate. Because of this, it can be necessary to provide these students additional help. The Community Service Learning (CSL) is a compulsory course in all departments of the faculty of education at the university. In this CSL course, teacher candidates prepare projects related to social and cultural problems of the society. Prospective teachers taking CSL course organized a project to support academic and social developments of disadvantaged students in 2017. 10 Science and 8 Social Studies Education teacher candidates took part in the study. They completed the project in different primary and middle schools located in the city, where this study was done. The disadvantaged students were selected by their classroom, subject teachers, and school administrators. The activities that the preservice teachers provided the disadvantaged students include teaching Turkish to Syrian students, homework help, academic catch-up, doing sports, playing chess, and watching movies together. The following research question guided this study: What are the experiences of pre-service teachers about educating disadvantaged students?

Method

To collect the data for this phenomenological study, we used a form consisting of 16 open-ended questions that allowed participants to describe the process of the project, their challenges, and, the project's contribution to their journey towards becoming a teacher. Each prospective teacher prepared a final report based on the questions and they formed the data of this study. The notes we took in regular meetings and researcher journal were the additional data sources for the analysis. The data were analyzed according to thematic analysis. To do this, each researcher read the data several times and coded independently. The researchers jointly checked initial themes and decided for the final themes.

Result and Discussion

Based on the analysis, three main themes emerged: The challenges of teaching disadvantaged students, psychological gains, and occupational gains. The teacher candidates experienced challenges while educating disadvantaged students.

The challenges of teaching disadvantaged students

Communication challenges with Syrian students based on language differences: Because the Syrian kids had not known fluent Turkish yet, the teacher candidates had problems while teaching them. The teacher candidates organized activities to teach basic Turkish.

External factors: This challenge includes the factors beyond the disadvantaged students and the teacher candidates. The educational activities were usually done after school time when the school staff like janitors were cleaning, mopping, and doing similar jobs to prepare the school for the next day. This caused noise and sudden disruption of the activities. The teacher candidates complained about this very much and call it as a challenge while educating the students.

Scheduling problem: Teacher candidates came together with disadvantaged students weekly for average two hours and according to them, the time was not enough to do the activities. The teacher candidates wished to have more time to spend with disadvantaged students.

Lack of pedagogical experiences: These teacher candidates were juniors and they lack enough pedagogical experiences to teach students. Although they had courses related to psychology, sociology, teaching methods and such, they were not enough to really take control of teaching. Because of this, the teacher candidates expressed that they experienced challenges in deciding the appropriate method for teaching, how to manage discipline problems, and etc.

Emotional moments: The teacher candidates came together with the disadvantaged students who had various economic, parental, social, and psychological problems. Learning more about their life history and these problems affected teacher candidates so heavily that they sometimes cried. This was especially case for the trauma the Syrian students experienced. Many of them lost their friends, immediate family members, and their homes back in Syria.

Psychological gains: The teacher candidates found a chance to enter real classroom settings to educate students with various disadvantages. By helping these students, the teacher candidates expressed that they were happy to make a difference in the life of these students.

Occupational gains

Awareness of their pedagogical incompetence: The project helped the teacher candidates to see their incompetence related to teaching in general and specifically teaching students from disadvantaged groups.

Transforming theory into practice: The teacher candidates found an opportunity to apply what they learned theoretically in their teacher education program.

Improving classroom management and communication skills: The project was a way of improving classroom management and communication skills of the teacher candidates. They repeatedly expressed that teaching disadvantaged students improved their teaching skills, especially skills related to managing a classroom and communicating with the kids.

Preparation to “unknowable”: Teaching is an occupation that is full of “unknown.” This means that you cannot be sure if a teaching method works for all students you have because the diversity of the students and their socio-cultural backgrounds affect their learning and your teaching. Because of this, the teacher candidates thought that the project helped them be prepared for an *unknowable* occupation.

Based on the findings, we suggest that the teacher candidates should be in contact with disadvantaged students in projects like the one we have already presented. This can help teacher

Yaşar ve Amaç

candidates learning more about the students. By doing this, they can be better prepared to meet disadvantaged students' educational needs.