

Öğretmen Gözüyle Mülteci/Göçmen Öğrenci

Ahmet YURDAKUL¹

Doç. Dr. Türkay N. TOK²

Geliş Tarihi: 29.05.2018

Kabul Tarihi: 14.12.2018

Yayın tarihi: 31.12.2018

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerini, eğitimde yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Çalışma iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Birinci aşamada öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik metaforik algıları belirlenmiş daha sonra bu metaforik algılar göz önünde bulundurularak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen Ege Bölgesi'nin bir ilinde çalışan birinci aşama için 50, ikinci aşama içinse 20 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler metafor çalışması için özel hazırlanan bir form ve çalışmanın ikinci aşaması için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve veriler adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması, tema geliştirme aşaması, geçerlilik ve güvenilirlik sağlama aşaması ve raporlaştırma aşaması olmak üzere dört aşamada analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler genel olarak mülteci/göçmen öğrencilere yönelik olumlu duygulara sahiptirler. Yine öğretmenler öğrencilerin dil sorunları, kültürel farklılık sorunları ve duygusal sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ailelerin de dil öğrenmesinin öğrencilerin başarısını artıracağını düşünmektedirler. Bu veriler ışığında ailelere yönelik dil eğitiminin sağlanması, okullarda yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere çok kültürlülük eğitimleri verilmesi, öğretmenlerin sınıf içerisinde göçmen/mülteci öğrencilerin bu sorunlarının farkında olup onlara doğru şekilde yaklaşması önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mülteci/göçmen öğrenci, kaynaştırma eğitimi, metafor.

Migrant/Refugee Student From the View of Teachers

Abstract

The aim of this study is to reveal the views of the teachers about the refugee / immigrant students, the problems they have experienced in education and the solutions they suggested. For this purpose qualitative research techniques have been used in the research. The study was conducted in two stages. In the first step, the metaphorical perceptions of the teachers towards the refugee / immigrant students were determined, and then the data were gathered by semi-structured interview form created by taking into account these metaphorical perceptions. The study group consists of 50 teachers for the first stage and 20 teachers for the second stage who work in one of the cities in Aegean Region. The data were collected using a specially prepared form for metaphor study and a semi-structured interview form for the second phase of the study. In the analysis of the data, the content analysis method was used and the data were analyzed in four stages; naming, coding and subtraction phase, theme development phase, validity and reliability phase and reporting phase. Research findings show that teachers generally have positive feelings for refugee / immigrant students. Teachers have also stated that students have language problems, cultural diversity problems and emotional problems. Teachers also think that learning their parents' language will increase the success of their students. According to the data it is suggested that; language education for parents should be provided, multicultural education should be given to administrators, teachers and parents in schools, and teachers should be aware of the problems of immigrant / refugee students in the class and approach them correctly.

Key words: Refugee/immigrant student, Inclusive education, Metaphor.

¹ Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü, ahmetyurdakul81@gmail.com

² İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi, turkay.tok@idu.edu.tr

GİRİŞ

Son yıllarda komşu ülkelerde yaşanan siyasi istikrarsızlıklardan dolayı Türkiye şimdiye kadar hiç olmadığı şekilde göç almaktadır. Suriye, Irak, İran ve Afganistan'ın iç karışıklık içinde bulunmasından dolayı bu ülkelerden ülkemize ve Avrupa'ya yoğun bir biçimde göç hareketi yaşanmaktadır. Ülkemize yurtdışından gelen bu mülteci ve göçmenlerin çocukları çeşitli projeler ve programlar vasıtasıyla ("EDUCAMIGRANT" Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2015; "GÖÇMAT" TED Üniversitesi, 207 vb.) eğitimin içerisine entegre edilmeye çalışılmaktadır. Ancak UNICEF'e (2016) göre bu çocukların eğitime katılmalarında bazı problemler bulunmaktadır. Bu problemlerin en önemlilerinden birisi, bu öğrencilerin dil problemleridir. Öğrenciler göç ettikleri ülkenin dilini bilmediklerinden eğitime devam edememekte ya da devam etseler de başarılı olamamaktadırlar. Diğer büyük sorunlar ise mevzuattan kaynaklanan sorunlardır. Resmi olarak göçmen ya da mülteci statüsü kazanmamış öğrenciler eğitime devam edememektedirler. Yasal sorunlarını aşmış, eğitime resmi olarak kaydolmuş öğrencilerin ise yeni kültüre entegre olma, arkadaş edinme ve çevrenin onlara ön yargıyla yaklaşması gibi sorunları bulunmaktadır.

Bravo Moreno (2009), mülteci ve göçmen grupların ev sahibi ülkelerin kimliklerini ve eğitim sistemini etkilediklerini savunmuşlardır. Benzer şekilde Padilla (2004) Amerika'ya gelen Meksikalıların Amerikan kültürünü ve eğitim sistemini etkilediğini ortaya koymuştur. Pilland, Pilland ve Hess'e (1999) göre ise eğitim programlarında oluşturulacak çeşitlilik yeni bilgilerin oluşturulmasına yardımcı olabilir. Eğitim örgütleri, eski bilgiyi dönüştürme ve yenilikçi düşünce yapısı geliştirme konusunda öncü olmalıdırlar. Bilinen bir bilgiyi öğrenciye aktarmak artık eski bir yöntemdir. Çünkü öğrenciler kendi bilgilerini oluşturmaktadırlar ve kendi gerçeklerini eleştirel olarak çözümlenebilmek için çok kültürlü ortamlarla karşı karşıya kalmaları gerekmektedir. Yine bu kapsamda Cırık (2008) çok kültürlü eğitim etkinliklerine okul öncesi dönemden başlayarak tüm eğitim kademelerinde yer verilmesinin, bireylerin bütünsel anlamda gelişimlerine destek sağlayabileceğini öne sürmüştür. Bu nedenle mevcut öğretim programlarında kültürler arası etkileşimle ilgili ayrı temalar düzenlemek yerine, programların geneline yansıyan bir anlayışın oluşturulmasının daha anlamlı olacağı düşünülmektedir. Bunların yanında, eğitimle ilgili tüm paydaşların katılabileceği çok kültürlü eğitim etkinliklerine okullarda yer verilmesinin de okul atmosferini olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir (Cırık,2008).

Çok kültürlü toplumlarda göçmen/mülteci eğitimi konusunda asimilasyon yaklaşımı ve çok kültürlülük yaklaşımı olmak üzere iki türlü yaklaşımdan söz etmek mümkündür (Alba,1999; Garcia,2010; Wolsko, Park ve Judd,2006). Asimilasyon yaklaşımı diğer kültürlerin hakim kültür içerisinde eritilmesini savunurken (Taylor ve Toohey,1998), çok kültürlülük yaklaşımı farklı kültürlere saygı duymakta ve o kültürlerin yaşaması ve topluma zenginlik katması için çeşitliliği teşvik etmektedir (Moghaddam ve Solliday,1991). Öncelerden beri göçmen ve mültecilerin dil sorunları hep çatışma konusu olmuştur. Bir göçmen/mülteci yeni bir ülkeye geldiğinde kültürünü de birlikte getirir ve onu devam ettirmeye çalışır. Fakat daha sonra hakim kültüre uyum sağlamak zorunda kalır ve asimilasyonun birinci aşaması olan kültürleşme süreci başlar. Bu durum sonucunda göçmen/mülteciler yeni kültürle etkileşim sürecine girerler ve yeni kültürden kendilerine bir şeyler katmaya başlarlar. Sonuçta da bir iki kuşak içerisinde asimilasyon ortaya çıkar (Roucek,1962). Eğitim sistemi bireylerin yaşadıkları kültürün tanımlanmasına ve kültürel yeniliklerin dahil edilmesine yardımcı olmalı; böylelikle bireyler yaşadıkları toplumun etkili ve üretken üyeleri olabilmeli ve diğer topluluk üyeleriyle uyumlu olarak yaşayabilmelidir (Cırık,2008). Bu durumda ortaya çok kültürlü eğitim kavramı çıkmaktadır. Gay (1994), çok kültürlü eğitimi etnik köken, kültürel farklılıklara yaşam imkanı ve yasallık sağlayan, öğrenci başarısı için eşit imkanlar sağlamayı amaçlayan bir eğitim felsefesine dayalı; eğitim programları, öğretim materyalleri ve örgütsel yapıyı da içine alan, eğitim-öğretimin bütün paydaşlarını ve eğitim politikalarını çoğulculuk esasına dayalı şekilde düzenlemeyi temel alan kendine has değerleri ve kuralları bulunan bir eğitim ortamı olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre çok kültürlülük bireyi merkeze alır ve toplumu bir bütün içerisinde değerlendirir. 'Önyargıların olmadığı özgür bir eğitim, diğer algı ve kültürlerin açıklanmasında özgürce fikir ve deneyimlerin analiz edildiği farklı bir dünyada yaşamaktır' tanımı da günümüzde en çok ihtiyaç duyulan özelliklerden birisi olan özgür bir eğitimin altını çizer (Demircioğlu ve Deniz,2014).

Ülkemizde mülteci/göçmen öğrencilerin eğitiminde “kaynaştırma eğitimi” yaklaşımı kullanılmaktadır. İçermeci eğitim kavramı ilk olarak zihinsel engelli bireylerin eğitimde kendi akranlarıyla aynı sınıfta yer alması ile ortaya çıkmış daha sonra bütün dezavantajlı grupların eğitimine yansımıştır (Ainscow, 2004). İçermeci eğitim, aralarında A.B.D ve İngiltere’nin de bulunduğu birçok ülkede uygulanmaktadır. Temel olarak kaynaştırma eğitimi dezavantajlı grupların normal akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitim görmeleridir (Lindsay, 2007). Bu sayede bu bireyler dışlanmamış olacaklar ve eğitime ve topluma entegre olmaları da kolaylaşacaktır.

İçermeci eğitim anlayışında mülteci/göçmen eğitiminde en yaygın olarak karşılaşılan problemler dil problemleri, kültürel farklılık problemleri ve duygusal problemler olarak görülmektedir (Roucek 1962; Moreno, 2009; Şeker ve Aslan, 2014). Mülteci/Göçmen öğrencilerin dil yetersizlikleri onların eğitim sistemi içerisinde başarısız olmalarına neden olmaktadır. Dil sorunu yaşayan öğrencilerin dil öğrenme sürecinde öğretmenlerin onlara karşı olan tutumları öğrencilerin okul ortamına uyum sağlamalarında önemli bir rol oynamaktadır (Karabenick ve Phyllis, 2004). Yapılan bir çok araştırma göçmen/mülteci öğrencilerin en alt düzeydeki yerel öğrencilerden bile daha başarısız olduklarını ve bu öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının kayda değer biçimde yüksek olduğunu göstermektedir (Andriessen ve Karen, 2002). Bununla birlikte eğer göçmen ya da mülteci öğrenci içinde yaşadığı toplumun dilini öğrenmeye başlarsa bu durumda da kültürel etkileşim süreci başlar. Mülteci ya da göçmen öğrenciler okula kendi kültürleriyle gelirler ve doğal olarak bu kültürlerini devam ettirmek isterler. Ancak hakim kültür içerisinde bu durumu devam ettirmeleri zordur ve bir müddet sonra yeni kültüre uyum sağlamaya başlarlar ve bunun sonucunda da kültürel etkileşim süreci başlar ve çocuklar yeni kültüre adapte olurlar (Roucek, 1962).

Mülteci/Göçmen öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar arasında eğitim sisteminin beklentilerine ve kültürüne uyum sağlamak bulunmaktadır (Ferfolja ve Vickers, 2010). Göçmen ve mülteci öğrenciler eğitim sistemi içerisine dahil edildiklerinde bir yabancılaşma sorunu yaşarlar. Velazquez (1996), yabancılaşmayı arzu edilen roller ve deneyimler ile gerçekte yaşanan rol ve deneyimler arasındaki tutarsızlık olarak tanımlamıştır. Yabancılaşma yaşandığı zaman okul göçmen ve mülteci öğrenciler için acı veren bir deneyim haline alır. Bu öğrenciler okul sistemine dahil olduklarında kendilerini güçsüz, dışlanmış ve okul yaşamları üzerinde etkilerinin olmadığı biçiminde hissederler. Bu hislere karşı da öğrencilerin uyguladığı en büyük savunma mekanizması yabancılaşmadır (Velazquez,1996).

Eğitim, çocukların yaşamını yapılandırır, şekillendirir. Eğitim süreci, öğretimi de kapsamaktadır. Öğretimin sistemli ve planlı yapıldığı yer olarak okul bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Okullar; düzensizlik, belirsizlik ve karmaşıklığa karşı güvenli, durağan, alışılmış yaşama dönüşü simgeler, çocuktaki mevcut travmatik etkileri azaltır, topluma uyumu kolaylaştırır, çocuğa “bir yabancıdan”, “diğerlerine benzer bir öğrenciye” dönüşme fırsatı verir, geleceğe umutla bakabilmeyi sağlar (Şeker ve Aslan, 2014). Bu ortamda en önemli rollerden birisi de öğretmene düşmektedir. Çünkü farklılıklara ve çeşitliliklere karşı olumlu tutumlar içerisinde olan öğretmenler bireylerin farklılıklara ve çeşitliliklere karşı olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olabilirler. Öğretmenlerin bu olumlu tutumları davranışlarında ve sınıf ikliminde kendini gösterecektir. Bu yansıma da öğrenci kimliği geliştirmede öğrenci-öğretmen ilişkilerini geliştirmede ve öğrenmenin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Bravo Moreno, 2009).

Mülteci çocukların kendileri geçmiş deneyimlerinden kaynaklanan travma sonrası stres bozukluğu da yaşayabilirler. Örneğin, çalışmalarda mülteci çocuklarda da yetişkinler gibi travma sonrası stres bozukluğu, depresyon ve anksiyetenin yaygın olduğu ortaya konulmuştur (Hart, 2009; Kirk ve Cassity, 2007; Dalhouse ve Dalhouse, 2009; Roxas, 2011). Öğretmenler, bu öğrencilerin travma deneyimlerinin eğitim yaşamlarında etkili ve önemli olduğuna dikkat etmelidir; ancak, bunu öğrenciyi acınacak bir kurban objesine dönüştürme aracı olarak kullanmamalıdır (Boyden, 2009).

Konu ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; Valezquez (1996), göçmen/mülteci yetişkinlerin eğitim sorunları üzerine bir çalışma yapmış ve onların eğitim üzerine görüşlerini araştırmıştır. Roucek (1962), Moreno (2009), Şeker ve Aslan (2014), mülteci/göçmen öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunlar üzerine bir araştırma yapmıştır. Padilla (2004), çok-kültürlü eğitim

üzerine; Pilland, Pilland ve Hess çok kültürlü eğitim ve müfredata yansımaları konusunda; Gürsoy, çok-kültürlü eğitime ilişkin öğretmen görüşleri üzerine; Lastikka ve Lipponen (2016), mülteci/göçmen ailelerinin eğitim üzerine düşüncelerini inceleyen; Yıldırım ve Tezci (2016), öğretmenlerin çok-kültürlülüğe yönelik öz yeterlilikleri üzerine; Karabenick ve Phyllis (2004), dil öğretmenlerinin göçmen/mültecilere yönelik düşünceleri ile ilgili; Polat (2012), okul müdürlerinin çok-kültürlü eğitime ilişkin tutumları üzerine; Cırık (2008), çok kültürlü eğitim ve yansımaları konusunda; Demircioğlu ve Özdemir (2014), pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları üzerine; Polat (2009), öğretmen adaylarının çok-kültürlü eğitime ilişkin kişilik özellikleri üzerine; Kanu (2004), göçmen/mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçları konusunda; Andriessen ve Phaet (2002), göçmen/mülteci öğrencilerin okul başarıları konusunda çalışmalar yapmışlardır. Ancak alanyazın incelendiğinde işin mutfağında bulunan öğretmenlerin çok-kültürlü eğitime ilişkin görüşlerini ve mülteci/göçmen öğrencilere yönelik tutumlarını derinlemesine inceleyen çalışma sayısının çok az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerine yönelik metaforik algılarını belirlemede ve öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik tutumlarını ortaya çıkarmada alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çok kültürlü eğitimde eğitim sistemine yeni dahil olmuş göçmen/mülteci öğrencilerin yeni sisteme adapte olmasında en önemli rollerden birisi öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenden dolayı araştırma sonucunda öğretmenlere ve karar alıcılara yönelik öneriler getirilebileceği ve konuyla ilgili diğer araştırmacılara ışık tutulabileceği düşünülmektedir.

Amaç

Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1- Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik metaforik algıları nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yönteminin kullanıldığı bir çalışmadır. Nitel araştırma herhangi bir şekilde istatistiksel işlemler ya da başka bir sayısal araç olmaksızın verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır (Altunışık, 2005). Olgubilim ise deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Metafor kavramı bir olguyu başka kelimeler kullanarak benzetmek için kullanılan bir ifade etme biçimi olarak tanımlanabilir (Mish, 1991). Başka bir ifade ile metafor bireylerin kendileri ile ilgili inançlarını, duygularını ve düşüncelerini yansıttıkları kavramlardır (Alger,2009). Groth ve Bergner (2005), metaforları öğretmen görüşlerini yansıtan pencereler olarak tanımlamışlardır. Metaforlar öğretmenlerin düşünceleridir ve soyuttur; fakat onların yansıttıkları bir pencereye benzer ve somuttur. Öğretmenlerin kendilerini ve yaptıkları işi iş ortamında nasıl kavramlaştırdıklarını anlamada metaforlar çok önemli rol oynamaktadır (Shaw ve Mahlios,2008). Bununla birlikte Ball ve Smith (1992), metafor çalışmalarının bazı kısıtlamalarının olduğunu ve bir maddenin tekrarlanma sıklığının onun önemli olduğu anlamına gelmediğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yazılan kelimelerin farklı bir şekilde yorumlanması da söz konusu olabilir. Yani öğretmenlerin iletmeye çalıştığı mesaj araştırmacının yazılan kelimedenden yorumladığı olmayabilir (Shaw ve Mahlios, 2008). Bu nedenden dolayı çalışmada metafor çalışmasının yanında, araştırmanın ikinci aşamasında öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin eğitimi esnasında yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek için nitel araştırma veri toplama tekniklerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri tam anlamıyla nitel araştırma süreci içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu nedenlerden dolayı sınıflarında göçmen/mülteci öğrenci bulunan öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ege Bölgesinin bir ilinde ilk ve ortaokullarda çalışan 70 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın birinci aşaması için 50 öğretmen den veri toplanmış, ikinci aşamada ise 20 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın birinci aşaması için çalışma grubunu oluşturan 50 öğretmen den 28'i kadın, 22'si erkektir. Bu öğretmenlerin 39'u ilkokullarda, 11'i ise ortaokullarda çalışmaktadır. İkinci aşamada görüşme yapılan öğretmenlerin 13'ü kadın, 7'si erkektir. Bu öğretmenlerin 15'i ilkokullarda çalışırken, 5'i ortaokullarda çalışmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın birinci aşamasında katılımcıların görüşleri alınmadan önce "yabancı öğrenci" olarak kastedilen öğrencilerin sınıflarında bulunan yabancı uyruklu öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Göçmen/mülteci kavramı öğretmenlerde kavram kargaşası oluşturabileceğinden veri toplarken "yabancı öğrenci" kavramı kullanılmıştır. Sonrasında katılımcılardan "Yabancı öğrenci ...'e benzer. Çünkü..." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Metaforların kendisi, tek başına metaforların betimsel ve görsel gücünü yeteri kadar ortaya çıkaramaz, mutlaka "niçin" veya "neden" sorusunun sorulması gerekmektedir. Metaforların gücü, asıl bu "sıfat"larla ilgili sorulardadır. Ayrıca her bireyin aynı metafora farklı anlamlar yükleyebileceği, yüklenen bu farkların veya metaforu kullanırken hangi amaçla kullanıldığı ancak "niçin" sorusunun yanıtıyla elde edilebilecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle katılımcıların kullandıkları metaforları, "çünkü..." diye başlayan cümleyle hangi anlamda kullandıklarını açıklamaları istenerek, mülteci/göçmen öğrencilere yönelik algılarının daha güvenilir bir şekilde ortaya çıkarılabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise katılımcıların metaforlarından yola çıkılarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapılmıştır. Görüşme tekniğinin, belli başlı avantajları arasında, değişik ve anında değişen koşullara uyabilme esnekliği, okuma yazma bilmeyenler dahil, hemen herkese uygulanabilirliği, geri besleme mekanizmasının anında işleyebilmesi, derinliğine bilgi elde edebilme, alınan ilk tepkilere göre izleyici ve zaman zaman da onları kontrol edici soruların sorulabilmesi ile yanlış anlamaların azaltılması; cevaplarda bireyselliğin korunması, soruları cevaplama olasılıklarını yüksek tutabilme ile özellikle karmaşık ve duygusal ağırlıklı kişisel sorunların ortaya çıkarılmasında uygun bir teknik oluşu sayılabilir (Karasar, 2000). Araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiştir;

1. Göçmen/Mülteci öğrencilerinizin dil sorunlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Göçmen/Mülteci öğrencilerinizin kültürel farklılık sorunlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Göçmen/Mülteci öğrencilerinizin duygusal sorunlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Göçmen/Mülteci eğitiminin daha iyi yapılabilmesi için görüşleriniz nelerdir?

Metafor toplama sürecinde öğretmenlere metaforları belirtmeleri için önceden hazırlanmış formlar bizzat araştırmacı tarafından verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmış ve daha sonra elde edilen toplam 50 adet form değerlendirmeye alınmıştır. İkinci aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapılmış, görüşmeler 10-30 dakika arası sürmüş ve görüşme esnasında not tutma tekniği ile katılımcıların görüşleri kayıt altına alınmıştır. Bu sayede ham olarak 35 sayfa veri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006) . Bu çalışmada

elde edilen verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, dört aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) *Adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması* (2) *tema (kategori) geliştirme aşaması*, (3) *geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması*, (4) *raporlaştırma aşaması*.

Adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması

Bu aşamada öncelikle katılımcılar tarafından üretilen metaforların, bunları üretme nedeni olarak yapılan açıklamalarla birlikte alfabetik sıraya göre geçici bir listesi yapılmıştır. Yapılan açıklamalar gözden geçirilerek her bir katılımcı tarafından üretilen metaforlar kodlanmıştır. Doğrudan alıntılar yapılırken katılımcıların isimleri yerine Ö1,Ö2,Ö3..... (örneğin Ö3 ham veri metinlerindeki 3. öğretmeni temsil etmektedir) biçiminde kodlar kullanılmıştır. Geliştirilen metaforlar içerisinde herhangi bir metafor kaynağını içermeyen, metafora ilişkin herhangi bir mantıksal gerekçenin sunulmadığı, birden fazla kategoriye ait özellikleri içeren ve göçmen/mülteci öğrenci kavramının daha iyi anlaşılmasına herhangi bir katkısı olmayan metaforların üretildiği toplam 7 kağıt çıkarılmıştır. Bu sürecin sonunda toplam 50 kağıt değerlendirmeye alınmıştır. Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrenciler hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerle görüşmeler, görüşme esnasında yazıya dökülmüştür.

Tema geliştirme aşaması

Değerlendirilen kağıtlardan toplam 32 metafor elde edilmiştir. Üretilen metaforlar ve bunlara yönelik yapılan açıklamalar birkaç kez okunup değerlendirildikten sonra *dil sorunu olan öğrenci, kültürel farklılık sorunu olan öğrenci, duygusal problemleri olan öğrenci ve uyumlu öğrenci* olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasında katılımcılar tarafından üretilen metafor imgeleri "mülteci/göçmen öğrenci" olgusuna ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından irdelenmiştir. Bu aşamada, araştırma soruları doğrultusunda dört tema belirlenmiştir. Bu temalar *öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin dil sorunlarına yönelik görüşleri, öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin kültürel farklılık sorunlarına yönelik görüşleri, öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin duygusal sorunlarına yönelik görüşleri ve öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin eğitiminin iyileştirilmesine yönelik görüşleri* olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri araştırmacılar tarafından bu temalar altına yerleştirilmiştir. Hangi metaforların hangi tema altında ele alındığı aşağıda belirtilmiştir:

Dil sorunu olan öğrenci: İlgisiz, dili olmayan kuş, uyumsuz, problem, bal yapmayan arı, kapalı bir kutu, kaynaştırma öğrencisi, ağzı var dili yok.

Kültürel farklılık sorunu olan öğrenci: Misafir, bulmaca, üvey evlat, susuz kalmış çiçek, çam ormanında kayın ağacı, insan, yaban gülü, kardelen.

Duygusal sorunları olan öğrenci: Garip, evsizler, ürkek bir tavşan, göçmen bir kuş, yaralı bir kuş, dalından kopartılan çiçek.

Uyumlu öğrenci: Su, roman, işlenmesi gereken ham madde, ışık, uyumlu, akıllı, dikkatli, kazazede, yeşertilmeyi bekleyen bir ağaç, gül.

Geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması

LeCompte ve Goetz (1982), toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanmasında önemli ölçütlerden biri olduğuna işaret etmektedir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle araştırmada elde edilen bulgular, herhangi bir yorum katmadan doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuş, daha sonra tartışılmıştır. Ancak seçilen bir metafor ifadesinin çok uzun olduğu durumlarda, katılımcıların kendi sözcükleri ve anlatım dili korunarak metaforun sadece en önemli boyutları aktarılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Katılımcı görüşlerinin ham hali Eğitim yönetimi alanında doçent olan alan uzmanına sunulmuş ve katılımcı görüşlerini verilen temaların altına yerleştirilmesi istenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini kontrol amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği şu formül kullanılmıştır: Uzlaşma Yüzdesi= Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği)x100. Nitel araştırmalarda, uzlaşma yüzdesini Miles ve

Huberman (1994) % 70, Saban (2004) ise % 90 ve üzerinde olmasının araştırmanın güvenilirliği için yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma için güvenilirlik % 95 bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Nuendorf'un (2002) ölçütlerine göre de bu güvenilirlik oranının yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için, görüşlerine başvurulmuş katılımcılara eşit davranılması ve uygulamalardan daha fazla ve doğru veri elde edilmesi (Denzin ve Lincoln 2000) ilkesine de uyulmaya çalışılmıştır.

Raporlaştırma aşaması

Araştırmaya katılanlarca geliştirilen metaforlar ve metaforlara dayalı olarak geliştirilen temalar doğrultusunda bulgulara yer verilmiştir. Üretilen metaforlar, metaforların oluşturduğu temalar, alanyazındaki veriler de dikkate alınarak yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular neden-sonuç ilişkisine bakılarak gerekli yerlerde katılımcıların doğrudan görüşlerine de yer verilerek raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan 2001).

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle mülteci/göçmen öğrencilerin katılımcılar tarafından nasıl algılandığına ilişkin üretilen metaforik algılarına ve buna ilişkin açıklamalarına, sonrasında öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Mülteci/Göçmen Öğrencilere Yönelik Metaforik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilere yönelik genellikle olumlu düşüncelere sahiptirler. Öğretmenler en çok “uyumlu öğrenci” teması altında metafor üretmişlerdir. Daha sonra sırasıyla “dil sorunu olan öğrenci”, “kültürel farklılık sorunu olan öğrenci” ve “duygusal sorunu olan öğrenci” temaları gelmektedir. Katılımcıların en çok kullandıkları metaforlar ise “misafir”, “uyumlu”, “uyumsuz”, “bulmaca” ve “dalından koparılmış çiçek” metaforları olmuştur.

Dil sorunu olan öğrenci teması

Öğretmenler tarafından üretilen ve yapılan açıklamalar doğrultusunda dil sorunu olan öğrenci teması altında ele alınan metaforlar [İlgisiz (4), dili olmayan kuş (1), uyumsuz (3), problem (1), bal yapmayan arı (1), kapalı bir kutu (2), kaynaştırma öğrencisi (1), ağzı var dili yok (1)] . Bu metaforlardan bazılarının ilişkin yapılan açıklamalar şu şekildedir:

İlgisiz: *Derslerde ilgisiz.*

Dili olmayan kuş: *Konuşmuyorlar.*

Uyumsuz: *Türkçe bilmiyor, agresif, dil sorunu yaşıyor.*

Problem: *Dil problemi var.*

Bal yapmayan arı: *Dil sorunu nedeniyle sadece güürültü yapıyor.*

Kapalı bir kutu: *Ortama alışınca konuşmaya başlar.*

Kaynaştırma öğrencisi: *Okuma-yazma bilmez.*

Ağzı var dili yok: *Türkçe öğrenmek istemiyor.*

Kültürel farklılık sorunu olan öğrenci teması

Öğretmenler tarafından üretilen ve yapılan açıklamalar doğrultusunda kültürel farklılık sorunu olan öğrenci teması altında ele alınan metaforlar [misafir (3), bulmaca (3), üvey evlat (1), susuz kalmış çiçek (1), çam ormanında kayın ağacı (1), insan (1), yaban gülü (1), kardelen (1)] ve bu metaforlardan bazılarının ilişkin yapılan açıklamalar şu şekildedir:

Misafir: *Burada geçici*

Bulmaca: *İletişim kurdukça bulmaca çözülür*

Üvey evlat: *Kendini ortama ait hissetmez.*

Susuz kalmış çiçek: *Bilmediği ortamda yaşar*

Çam ormanında kayın ağacı: *Ortamdan farklı*

İnsan: *Dili farklı olsa da sonuçta insan*

Yaban gülü: *Uyum problemi var*

Kardelen: *Zamansız yanlış yerdeler*

Duygusal sorunu olan öğrenci teması

Öğretmenler tarafından üretilen ve yapılan açıklamalar doğrultusunda duygusal sorunu olan öğrenci teması altında ele alınan metaforlar [garip (2), evsizler (1), ürkek bir tavşan (1), göçmen bir kuş (1), yaralı bir kuş (2), dalından kopartılan çiçek (3)] ve bu metaforlardan bazılarına ilişkin yapılan açıklamalar şu şekildedir:

Garip: *Memleketinden uzak*

Evsizler: *Evlerinden uzak.*

Ürkek bir tavşan: *Çekingen.*

Göçmen bir kuş: *Burada geçici.*

Yaralı bir kuş: *Savaş ruhlarında yara açmış.*

Dalından kopartılan çiçek: *Evinden ayrılıp buraya gelmiş.*

Uyumlu öğrenci teması

Öğretmenler tarafından üretilen ve yapılan açıklamalar doğrultusunda uyumlu öğrenci teması altında ele alınan metaforlar [su (1), roman (2), işlenmesi gereken ham madde (1), ışık (1), uyumlu (4), akıllı (1), dikkatli (1), kazazede (1), yeşertilmeyi bekleyen bir ağaç (1), gül (1)] ve bu metaforlardan bazılarına ilişkin yapılan açıklamalar şu şekildedir:

Su: *Nereye yön verilirse oraya akar.*

Roman: *Onu okursun.*

İşlenmesi gereken ham madde: *Giderilmesi gereken eksiklikleri vardır.*

Işık: *İlgilenirsen parlar, ilgilenmezsen söner.*

Uyumlu: *Derslerde çaba gösterir, kurallara uyar, ailesi çok ilgili.*

Akıllı: *Çabuk kavriyor, uyum sağlıyor.*

Dikkatli: *Anlamak için iyi izliyor.*

Kazazede: *Burda olmak kendi istekleri değil.*

Yeşertilmeyi bekleyen bir ağaç: *Siz su verirsiniz onlar yeşerir.*

Gül: *Çünkü onlar çocuk.*

Öğretmenlerin Mülteci/Göçmen Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcıların mülteci/göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin oluşturulan temalar doğrultusunda görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin dil sorunlarına yönelik görüşleri

Öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilerin dil sorunlarına yönelik olarak sınıfta motivasyon sorunları yaşadıklarını, dil öğrenme konusunda isteksiz olduklarını, dil bilmeyip dersi anlamayınca gürültü yaptıklarını ve diğer arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı agresif tutumlar içinde olduklarını, dil öğrenmeye başladıklarında sınıfa uyum sağladıklarını, ailelerin de Türkçe bilmedikleri için ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir.

Bu konuda Ö1: “Türkiye’ye bu öğrenciler çok plansız programsız alındılar. Türkçe öğrenmek istemiyorlar. Dikmişler gözlerini Avrupa’ya.” ifadelerini kullanmıştır. Ö5: “Sınıfımda bir tane Suriyeli öğrenci var. Derslerde Türkçe bilmediği için ilgisiz. Zaten okula da doğru düzgün devam etmiyor. Ailesi de dil bilmediğinden dolayı çocuklarının eğitimine ilgisiz” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö11: “Dil sorunu nedeniyle sadece gürültü yapıyorlar” demiştir. Ö17: “Sınıfımda 3 tane mülteci öğrenci var. Hepsini sene başında geldi. İlk aylarda hiçbir şey anlamıyorlardı. Ancak halk eğitimin düzenlediği kursa katılıp dil öğrenmeye başlayınca açıldılar. Sınıf ortamında da ilgi ve yakınlık görmeye başlayıp, konuşulanları anlamaya başladıklarında normal öğrenciler gibi oldular” demiştir. Ö6: “Ne zaman ne yapacağı belli değil. Diğer öğrenciler sürekli onu şikayet ediyorlar. Söylediğimi anlamaz, anlatmak istediğini anlatamaz. Bir oraya bir buraya zarar vermeye çalışır. Verilen görevi yerine getirmez” ifadeleri ile görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin kültürel farklılık sorunlarına yönelik görüşleri

Öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilerin kültürel farklılık sorunlarına yönelik olarak arkadaşları tarafından dışlanmasını, diğer öğrencilerle kaynaşamamalarını, burada kendilerini geçici hissettiklerini, kendilerini ortamdaki soyutladıklarını, burada geçici süre kaldıkları için eğitimlerinin başarısız olduğunu, kültürel farklılıklarından dolayı kendilerini yabancı olarak hissettiklerini, çaba gösterilirse sınıf ile uyum sağlayabileceklerini ve bu öğrencilerin gelecekle ilgili farklı beklentileri olduğunu düşünmektedirler.

Bu konuda, Ö19: “Bu öğrenciler şartlar gereği zamansız aramıza katıldılar. Bizim örf ve adetlerimize çok yabancılar. Bizim çocuklar da onların örf ve adetlerine yabancı. Bu yüzden bir türlü kaynaşamıyorlar” demiştir. Ö9 ise, “Bu öğrenciler kendine ait özellikleri ile özünde kendi gibi insan olanların içinde farklı görünen, farklılığından dolayı kendini yabancı gibi hissedip, diğerleri gibi olmaya çalışan, bu çaba içinde kendi potansiyelini tam olarak gösteremeyen, başka bir şeye dönüşmeye çalışırken kendilerini keşfedemeyen bir tutum içerisinde” ifadelerini kullanmıştır. Ö2: “Yabancı öğrenciler bir müddet eğitim aldıktan sonra başka ülkelere gitmekte. Okullarımızda bu öğrencilere yönelik program uygulanmamakta. Bu çocuklar uzunca süre çevreyle bağlantısı olmadan yalnız yaşamaya mahkum” ifadelerini kullanmıştır. Ö20: “Dili, dini, ırkı farklı bir bölgeye geldiler. Evlerinden ayrıldılar. İki tane yabancı öğrenci var. Bir tanesi sene başında geldi. Gayret etmiyor. Kapasitesi var. Sınıfta verdiğim etkinlikleri yapıyor. Okuma-yazmayı öğrendi. Türkçe’yi biraz öğrendi. Arkadaşlarıyla iletişim kurup, oyun oynayabiliyor. Bu çocukları ilk önce arkadaşları dışlıyor, aralarına almıyorlar. Ama benim gayretimle onların iyi taraflarını göstermemle artık kabullendiler.” ifadeleri ile görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin duygusal sorunlarına yönelik görüşleri

Öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilerin duygusal sorunlarına yönelik olarak öğrencilerin memleket hasreti çektiklerini, bir kısmının ailelerinden ayrıldıkları için travma yaşadıklarını, güven problemleri olduğunu, anılarından koparıldıklarını, çekingen, içine kapanık olduklarını, kendilerini burada rahat hissetmediklerini düşünmektedirler.

Ö12: “Her insan kendini rahat olduğu yerde yani kendi yuvasında kendini en iyi şekilde ifade edebilir. Yuvasından, evinden, yurdundan uzakta olan insanların gurbetteki durumu nasılsa yabancı öğrenci de o şekilde şaşkın ve öz güvensiz bir durumdadır. Bütün insanların yeri kendi yurdu. Bu yüzden yabancı uyruklu öğrenciler en iyi kendi vatanlarında öğrenirler” demiştir. Ö8: “Öğrencide her derste ve her etkinlikte yanlış yapma korkusu var. Çekingen, sessiz ve içine kapanık. Doğru bildiği cevabı ve başarabileceği bir etkinliği bu yanlış yapma korkusu yüzünden yapamıyor.” Ö15:

“Ülkesinde yaşadıklarının ruhunda açtığı yaraya; dilini, kültürünü bilmediği bir ülkede çektiği memleket hasreti ekleniyor. Burada en iyi koşullar sağlansa bile bu ancak yaranın kabuk bağlamasını sağlıyor. Bazen memleketine ait bir ezgi, bir koku ya da bir lezzet bu kabuğun kalkmasına neden oluyor. Yüzü gülse de bu gülümseme biraz buruktur” ifadelerinde bulunmuştur.

Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilerin eğitiminin geliştirilmesine yönelik görüşleri

Öğretmenler kaynaştırma eğitimini desteklemekle birlikte bu öğrencilerin öncelikle dil eğitimine alınmasını, öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli hale getirilmesini, öğrencilerin duygusal ve kültürel programlarına yönelik oryantasyon eğitimlerine alınmalarını, öğretmenlerin sınıftaki diğer öğrencilerle bu öğrencilerin kaynaşmalarına yönelik aktiviteleri çoğaltmaları gerektiğini, ailelerin de mutlaka dil eğitimi almaları gerektiğini düşünmektedirler.

Bu konuda Ö1: “Türkiye’ye bu öğrenciler çok plansız programsız alındılar. Çocuklar önce beraberce uyum sürecine alınmalı. Türkçe öğretilmeli. Sonra yaş grubuna göre okullara dağıtılmalı” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö2 ise, “Öğretmenlerimiz bu öğrencilerimize yardımcı olabilmek için yeterli donanıma sahip değil. Bu yüzden öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitim almaları şart” demiştir. Ö20: “Öğretmenler yeterli çabayı gösterirlerse diğer öğrenciler bu öğrencileri aralarına almayı kabul ediyorlar” şeklinde belirtmiştir. Ö7: “Öğretmen empati kurmalı. Kimse isteyerek kendi vatanından ayrılmaz. Savaş ortamından kaçarken yaşadıkları ve gördükleri vahşet verici olaylar kolay atlatılabilecek travmalar değil. Bu yüzden profesyonel destek almaları bir zorunluluk” demiştir. Ö17: “Aile ile iletişim kurmakta çok zorluk çekiyoruz. Ailelerin dil eğitimi almaları gerekiyor” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçlayan araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar tartışılmış ve öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere yönelik ürettikleri metaforlara bakıldığında daha çok olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin en çok, uyumlu öğrenci teması altında metafor ürettikleri, daha sonra sırasıyla dil sorunlarını, kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları, duygusal sorunları çağrıştıran metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en çok ürettikleri metaforlar arasında “misafir”, “uyumlu”, “uyumsuz”, “bulmaca” ve “dalından koparılmış çiçek” gibi metaforları gelmektedir. Mansori ve Jenkins (2010) yaptıkları çalışmada Avustralya gibi çok kültürlü bir toplumda bile göçmen ve mülteci öğrencilerin ön yargılarla karşılandığını ortaya koymuşlardır. Yine benzer şekilde Hjern, Rajmil, Bergström, Berlin, Gustafsson ve Modin (2013) de İsveçte göçmen/mülteci öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada Afrika ve Asya kökenli göçmen ve mülteci öğrencilerin akran zorbalığı riski altında bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Sezgin ve Yolcu (2016) bu konuda öğretmenlerin ve öğrencilerin göçmen/mülteci öğrencilerle empati kurabilmesine yönelik aktivitelerin düzenlenmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrenciler ile ilgili algıladıkları sorunların; *dil sorunları*, *kültürel farklılık sorunları* ve *duygusal sorunlar* başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre mülteci/göçmen öğrenciler dil sorunlarına bağlı olarak; sınıfta motivasyon sorunları yaşamakta, dil öğrenme konusunda isteksiz olmakta, dil bilmeyip dersi anlamayınca gürlüğü yapmakta ve diğer arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı agresif tutumlar içinde bulunmakta, dil öğrenmeye başladıklarında sınıfa uyum sağlamakta, aileler de Türkçe bilmedikleri için çocuklarının eğitimi ile ilgilenememektedir. Roucek (1961), eğitimin birinci görevinin mülteci/göçmenlerin yeni ortama uyum sağlaması olması gerekliliği üzerinde durmuştur. Bunu sağlayabilmenin de en önemli yollarından birisi, mülteci/göçmenlere buldukları ülkenin dilini bir an önce öğretmektir. Moreno (2009) da benzer sorunu ABD’de yaptığı araştırmasında tespit etmiş ve Amerikan eğitimi için en büyük tehditlerden birinin göçmen/mülteci öğrencilerin dil sorunları olduğunu ileri sürmüştür. Tobin, Arzubiaga, ve Adair (2013) ailelerin dil sorunları sebebiyle

çocuklarının eğitimi ile ilgilenemediklerini ve bu nedenden dolayı çocukların başarısız olduklarını ortaya koymuşlardır.

Öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilerin kültürel farklılık sorunlarına yönelik olarak arkadaşları tarafından dışlanmasını, diğer öğrencilerle kaynaşamamalarını, burada kendilerini geçici hissettiklerini, kendilerini ortamdaki soyutladıklarını, burada geçici süre kaldıkları için eğitimlerinin başarısız olduğunu, kültürel farklılıklarından dolayı kendilerini yabancı olarak hissettiklerini, çaba gösterilirse sınıf ile uyum sağlayabileceklerini ve bu öğrencilerin gelecekle ilgili farklı beklentileri olduğunu düşünmektedirler. Valezquez (1996) yetişkin göçmenler üzerinde yaptığı araştırmada, eğitimde kültür farklılıklarının göçmenler üzerinde çok olumsuz etkilerinin olduğunu ve göçmenlerin bunun sonucunda yabancılaşma yaşadıklarını ve okulun onlar için acı veren bir yere dönüştüğünü ortaya koymuştur. Kanu (2008) da çalışmasında, Afrikalı göçmen/mülteci çocukların eğitimde en çok karşılaştıkları sorunların kültürel farklılıktan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Polat'ın (2012) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmasında görüşlerine başvurulmuş okul müdürleri, mülteci/göçmen öğrencilerin dilsel, kültürel ve duygusal sorunlarının farkında olduklarını ve bu durumun eğitimin başarısı için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bu sorunlara yönelik olarak öğretmenlerin de bilinçli bir yaklaşım sergilemeleri gerekir. Çünkü öğretmenlerin mülteci/göçmen öğrencilere karşı olumlu tutumlar içerisinde olduklarında, eğitimin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karabenick ve Noda, 2009).

Öğretmenler mülteci/göçmen öğrencilerin duygusal sorunlarına yönelik olarak öğrencilerin memleket hasreti çektiklerini, bir kısmının ailelerinden ayrıldıkları için travma yaşadıklarını, güven problemleri olduğunu, anılarından koparıldıklarını, çekingen, içine kapanık olduklarını, kendilerini burada rahat hissetmediklerini düşünmektedirler. Şeker ve Aslan'a (2013) göre mülteci çocukların, kötü sağlık koşulları, anksiyete, güvensizlik, aşırı uyarılmışlık, odaklanma sorunları, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu yaşamış/yaşayan hassas gruplar oldukları eğitim sürecinde göz ardı edilmemelidir. Yaşanan bu olumsuz deneyimler çocukların bilişsel süreçlerini olumsuz etkileyebilir.

Öğretmenler kaynaştırma eğitimini desteklemekle birlikte bu öğrencilerin öncelikle dil eğitimine alınmasını, öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli hale getirilmesini, öğrencilerin duygusal ve kültürel programlarına yönelik oryantasyon eğitimlerine alınmalarını, öğretmenlerin sınıftaki diğer öğrencilerle bu öğrencilerin kaynaşmalarına yönelik aktiviteleri çoğaltmalarını gerektiğini, ailelerin de mutlaka dil eğitimi almaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı mülteci/göçmen öğrenciler için yeni bir başkanlık oluşturmuştur. Ayrıca yine bakanlığın emri ile mülteci/göçmen öğrenciler için okul çıkışlarında ve yaz tatillerinde destekleme kursları düzenlenmektedir. Bu eğitimler daha da yaygınlaştırılmalı ve bu öğrencilerin eğitime uyumu bir an önce sağlanmalıdır.

ÖNERİLER

1. Göçmen/mülteci eğitiminde yapılması gereken ilk şey göçmen/mülteci öğrencilere buldukları ülkenin dilini öğretmek olmalıdır. Bunun yanında yetişkin eğitim kurumlarında açılan kurslara göçmen/mülteci öğrencilerin ailelerinin katılımı teşvik edilmeli ve ailelere de dil eğitimi verilmesi yoluna gidilmelidir.
2. Okullarda yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere çok kültürlülük eğitimleri verilerek onların kültürel farkındalıkları artırılmalıdır.
3. Mülteci çocuklara öğretmenler tarafından sağlanacak sosyal destek, ihtiyaç duyulduğunda uzmanlara yönlendirilerek alabilecekleri diğer destekler onların gelişim süreçleri açısından önemlidir. Öğretmenler sınıf içerisinde göçmen/mülteci öğrencilerin duygusal sorunlarının farkında olup, onlara doğru şekilde yaklaşmalıdırlar.
4. Bu araştırma Ege Bölgesi'nin bir ilinde yapılmıştır. Daha başka illerde bu ve benzer çalışmalar tekrarlanarak genelleme yapılabilir.

5. Araştırma nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı bir çalışmadır. İstatistiki veriler ve daha geniş sonuçlar elde edebilmek için konuyla ilgili nicel araştırma teknikleri kullanılarak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Alba, R. (1999). Immigration and the American realities of assimilation and multiculturalism. *Sociological Forum*, 14(1), 3-25.
- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 743-751.
- Andriessen, I., & Phalet, K. (2002). Acculturation and school success: A study among minority youth in the Netherlands. *Intercultural education*, 13(1), 21-36.
- Bravo-Moreno, A. (2009). Transnational mobilities: migrants and education. *Comparative Education*, 45(3), 419-433.
- Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 34, 27-40
- Denzin, N.K ve Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publication.
- Eren, A., & Tekinarslan, E. (2013). Prospective teachers' metaphors: teacher, teaching, learning, instructional material and evaluation concepts. *International J. Soc. Sci. & Education*, 3(2), 435-445.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. 15 Nisan 2017 tarihinde <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden alınmıştır.
- Groth, R. E., & Bergner, J. A. (2005). Pre-service elementary school teachers' metaphors for the concept of statistical sample. *Statistics Education Research Journal*, 4(2), 27-42.
- Gürsoy, A. (2016). Teacher's attitudes toward multicultural education according to some variables: native or foreign. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(2).
- Hayes, S. C., Bissett, R., Roget, N., Padilla, M., Kohlenberg, B. S., Fisher, G., ... & Niccolls, R. (2004). The impact of acceptance and commitment training and multicultural training on the stigmatizing attitudes and professional burnout of substance abuse counselors. *Behavior Therapy*, 35(4), 821-835.
- Hjern, A., Rajmil, L., Bergström, M., Berlin, M., Gustafsson, P. A., & Modin, B. (2013). Migrant density and well-being—A national school survey of 15-year-olds in Sweden. *The European Journal of Public Health*, 23(5), 823-828.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915.
- Karabenick, S. A., & Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers' beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*, 28(1), 55-75.
- Lastikka, A. L., & Lipponen, L. (2016). Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75-94.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Mansouri, F., & Jenkins, L. (2010). Schools as Sites of Race Relations and Intercultural Tension. *Australian journal of teacher education*, 35(7), 93-108.

- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2th.ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Moghaddam, F. M., & Solliday, E. A. (1991). "Balanced multiculturalism" and the challenge of peaceful coexistence in pluralistic societies. *Psychology & Developing Societies*, 3(1), 51-72.
- Nuendorf, K.A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piland, W. E., Piland, A., & Hess, S. (1999). Status of multicultural education in the curriculum. *New Directions for Community Colleges*, 1999(108), 81-88.
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları attitudes of school principals towards multiculturalism. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 42: 334-343
- Rodríguez-García, D. (2010). Beyond assimilation and multiculturalism: A critical review of the debate on managing diversity. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale*, 11(3), 251-271.
- Roucek, J. S. (1962). Some educational problems of children from immigrant, refugee and migrant families in USA. *International Review of Education*, 8(2), 225-235.
- Sezgin, A. A., & Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas: International Journal Of Social Sciences*, 4(7).
- Shaw, D. M., Barry, A., & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(1), 35-50.
- Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee Children in the Educational Process: An Social Psychological Assessment. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 86-105.
- Taylor, Tracy, and Kristine Toohey. "Negotiating cultural diversity for women in sport: From assimilation to multiculturalism." *Race Ethnicity and Education* 1.1 (1998): 75-90.
- Tobin, J., Arzubaga, A. E., & Adair, J. K. (2013). *Children crossing borders*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Velazquez, L. C. (1996). Voices from the fields: Community-based migrant education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1996(70), 27-35.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, S., & Tezci, E. (2016). Teachers' attitudes, beliefs and self-efficacy about multicultural education: A scale development. *Universal Journal of Educational Research*, 4(n12A), 196-204.
- Wolsko, C., Park, B., & Judd, C. M. (2006). Considering the tower of Babel: Correlates of assimilation and multiculturalism among ethnic minority and majority groups in the United States. *Social Justice Research*, 19(3), 277-306.