

**T.C.**

**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**SINIFINDA SURİYELİ ÖĞRENCİSİ BULUNAN  
ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIĞI  
SORUNLARIN İNCELENMESİ**

**İbrahim KAYA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KIRŞEHİR, 2020**



©2020-İbrahim KAYA

**T.C.**  
**KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**SINIFINDA SURİYELİ ÖĞRENCİSİ BULUNAN**  
**ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIĞI**  
**SORUNLARIN İNCELENMESİ**

**PROBLEMS PROVIDED BY TEACHERS WHO HAVE**  
**SYRIAN STUDENTS IN CLASS MANAGEMENT**

**Hazırlayan**  
**İbrahim KAYA**

**YÜKSEK LİSANS TEZ ÖNERİSİ**

**Danışman**  
**DoçDr. Ayfer ŞAHİN**

**KIRŞEHİR, 2020**

## KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Bilimleri Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, İbrahim KAYA tarafından hazırlanan “Sınıfında Suriyeli Öğrencisi Bulunan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi” adlı tez çalışması 16.01.2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN,

Üye

Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan GÖZLER

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

16/01/2020

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ✓ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

29/01/2020

İbrahim KAYA

## ÖZET

### SINIFINDA SURIYELİ ÖĞRENCİSİ BULUNAN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIĞI SORUNLARIN İNCELENMESİ

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan: İbrahim KAYA**

**Danışman: Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN**

**2020- (XIII+100Sayfa)**

**Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**

**Eğitim Bilimleri Bilim**

**Jüri**

**Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN**

**Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ**

**Dr. Öğr.Üyesi Alpaslan GÖZLER**

Sınıfında sığınmacı öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan ve karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın nitel verilerine ulaşmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. 2018-2019 öğretim yılında Gaziantep il merkezindeki ilkokulların 2 ve 3.sınıflarında görevli 18 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın anketi ise 533 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Nicel verilerin analizinde bir istatistik programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde öğretmen görüşlerinin cinsiyete, okul türüne, özel yetenekli öğrenci okutma durumu ve özel yetenekli çocuğu olma durumuna göre farklılaşmasının tespitinde t-testi ve Kruskal-Wallis H testi; yaş, eğitim düzeyi ve kıdem yılına göre farklılaşmasının tespitinde Anova testi ve Tukey HD testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri betimsel içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Nitel veriler sonucunda, sınıfta sığınmacı öğrencileri olan öğretmenlerin karşılaştığı sorunların “sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi, iletişim sorunları, davranış yönetimi ve motivasyon” başlıkları altında altı temada yoğunlaştığı belirlenmiştir. Alt kategorilerin ise “dil problemi, kalabalık sınıflar, iletişim problemi, hazır bulunuşluk düzeyi, kendi aralarında Arapça konuşmaları, şiddet eğilimi, sınıf kurallarına uymama, velilerin Türkçe bilmemesi, diğer öğrencileri olumsuz etkilemeleri” şeklinde olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın nicel sonuçları, öğrenci kaynaklı sorunlar ve öğretmen kaynaklı sorunlar olarak iki grupta ele alınmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, mezun olduğu bölüm, okuttuğu sınıf ve kapsayıcı eğitim alma değişkenleri bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kıdem değişkeni bakımından

öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farklılığın 25 yıl üstü kıdemi olan öğretmenlerle diğer tüm gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin kıdem değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasındaki farklılığın ise 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerle diğer tüm gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf mevcudu, sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı ve sınıflarındaki yaşı büyük öğrenci sayısı değişkenleri bakımından öğrenci ve öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf yönetimi, göç, sığınmacı öğrenci, sınıf yönetimi sorunları.



## **ABSTRACT**

### **PROBLEMS PROVIDED BY TEACHERS WHO HAVE SYRIAN STUDENTS IN CLASS MANAGEMENT**

**Ph. D. Thesis**

**Preparer: İbrahim KAYA**

**Advisor : Assoc. Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN**

**2020- (XIII+100 Page)**

**Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences**

**Educational Sciences Department**

**Educational Science**

**Jury**

**Assoc. Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN**

**Assoc. Prof. Dr. Yurdak DİKMENLİ**

**Asst. Prof. Dr. Alpaslan GÖZLER**

In the study which was conducted in order to reveal the opinions of the teachers who have Syrian students in the classroom about the problems faced in classroom management, mixed method was used and the phenomenological design and descriptive screening model were used. Semi-structured interview form was used to reach the qualitative data of the study. A questionnaire developed by the researcher was used to reach the quantitative data of the research. Criterion sampling was used to determine the study group. In the 2018-2019 academic year, 18 classroom teachers working in the 2nd and 3rd grades of primary schools in Gaziantep were interviewed. The research questionnaire was applied to 533 classroom teachers. SPSS 22.0 program was used in the analysis of quantitative data. In the analysis of the data, t-test and Kruskal-Wallis H test were used to determine the differentiation of teachers' views according to gender, school type, special gifted pupil status and special gifted child status; Anova test and Tukey HD test were used to determine the differentiation according to age, education level and seniority year.

As the qualitative results of the research, six themes emerged under the titles of physical order of the classroom, learning-teaching process, time management, communication problems, behavior management and motivation. Language problem, crowded classes, communication problem, level of readiness, Arabic speaking among themselves, tendency to violence, non-compliance with classroom rules, parents' lack of knowledge of Turkish language and negative effects on other students were determined as sub-themes.

The quantitative results of the study were examined in two groups as student-based problems and teacher-based problems. A significant difference was found between the opinions of the teachers about the problems related to the teachers they faced in classroom management in



terms of gender, the department they graduated, the class they taught and inclusive education. In terms of seniority variable, there is a significant difference between the views of teachers about student-related problems and this difference is found to be between the teachers who have seniority over 25 years and all other groups. The difference between the opinions of teachers in terms of seniority variable related to teachers' problems was found to be between the teachers with seniority of 1-5 years and all other groups. It was found that there was a significant difference between the opinions of the teachers on the problems of student and teacher origin in terms of the variables of class size, the number of asylum students in their classes and the number of older students in their classes.

**Keywords:** Classroom management, migration, asylum student, classroom management problems.



## ÖN SÖZ

Araştırmanın amacı sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunların neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Araştırma, yaklaşık elli bin Suriyeli öğrencinin bulunduğu Gaziantep ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri evren alınarak yapılmıştır. Araştırma ile kendisi de alanda aynı sorunları yaşayan bir sınıf öğretmeni olarak görev yapan araştırmacı tarafından yine alanda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayanılarak sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunların ortaya çıkarılması açısından önemlidir.

Bu çalışmanın her anında yanımda olan, yardım ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, sabır ve özveriyle beni destekleyen çok kıymetli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Çalışmalarım sırasında gittiğim Gaziantep ili ilkokullarında görev yapmakta olan, çalışmamda desteklerini esirgemeyen sınıf öğretmeni arkadaşlarıma ve okul idarecilerime; çalışmalarımın her aşamasında bana yardımcı olan ve destek veren, her zaman yanımda olmasından mutlu olduğum, enerji aldığım sevgili eşim Gülsen DEMİRKALP KAYA'ya; hayatımın her anında yanımda olan, desteklerini her zaman hissettiğim, en büyük motivasyon kaynaklarım olan annem Hacer KAYA'ya ve babam Kemal KAYA'ya teşekkür ederim.

Kırşehir-2020

İbrahim KAYA

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
BİLDİRİM .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ .....	xii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU .....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ .....	5
1.3. VARSAYIMLAR .....	7
1.4. SINIRLILIKLAR.....	7
BÖLÜM II.....	8
2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2.1. GÖÇLE İLGİLİ KAVRAMLAR.....	8
2.1.1. Göç.....	8
2.1.1.1 Zorunlu Göç .....	8
2.1.1.2 Göçmen .....	9
2.1.1.3. Mülteci .....	9
2.1.1.4. Sığınmacı .....	10
2.2. SINIF YÖNETİMİ.....	11
2.3. SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI .....	13
2.3.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı .....	13
2.3.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı .....	14
2.4. SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ.....	14
2.4.1.Tepkisel Model .....	15

2.4.2. Önlemsel Model.....	15
2.4.3. Gelişimsel Model.....	16
2.4.4. Bütünsel Model.....	17
2.5. SINIF YÖNETİMİNİN BOYUTLARI .....	17
2.5.1. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni .....	17
2.5.2. Plan Program Etkinlikleri .....	18
2.5.3. Zaman Yönetimine İlişkin Etkinlikler .....	18
2.5.4. Sınıfta İlişkilerin Düzenlenmesine İlişkin Etkinlikler .....	19
2.5.5. Davranış Düzenlemelerine İlişkin Etkinlikler .....	19
2.6. SINIF DİSİPLİNİNİ SAĞLAMAYA YÖNELİK UYGULAMALAR.....	20
2.6.1. Göz Teması Kurma.....	21
2.6.2. Uyarma.....	21
2.6.3. Görmezden Gelme .....	22
2.6.4. Fiziksel Müdahale.....	22
2.6.5. Ortamda Değişiklik Yapmak .....	22
2.6.6. Öğrenciyle Konuşma .....	23
2.6.7. Sınıf Kurallarının Belirlenmesi.....	23
2.6.8. Ceza Vermek.....	24
2.6.9. Anne-Baba İle İşbirliği .....	24
2.6.10. Rehberlik Servisi ve Diğer Öğretmenlerle İşbirliği.....	25
2.7.KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	25
BÖLÜM III.....	31
3.YÖNTEM .....	31
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ .....	31
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	31
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI .....	33
3.4. VERİLERİN ANALİZİ .....	34

BÖLÜM IV .....	35
4. BULGULAR .....	35
4.1. Birinci Tema: Sınıfın Fiziksel Düzeni .....	35
4.2. İkinci Tema: Öğrenme-Öğretme Süreci .....	37
4.3. Üçüncü Tema: Zaman Yönetimi.....	40
4.4. Dördüncü Tema: İletişim Sorunları .....	42
4.5. Beşinci Tema: Davranış Yönetimi.....	44
4.6. Altıncı Tema: Motivasyon .....	46
4.7. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri .....	48
4.8. Mezun Olduğu BölümDeğişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri.....	49
4.9. Okuttuğu Sınıf Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri.....	50
4.10. Kapsayıcı Eğitim Alma Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri.....	51
4.11. Kıdem Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri.....	52
4.12. Sınıf Mevcudu Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri.....	55
4.13. Sığınmacı Öğrenci Sayısı Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri.....	58
4.14. Yaşı Büyük Öğrenci Sayısı Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri .....	61
BÖLÜM V .....	64
5. SONUÇ,TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	64
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA .....	64
5.1.1. Nitel Sonuçlar .....	64
5.1.2. Nicel Sonuçlar.....	71
5.2.ÖNERİLER.....	83
5.2.1. Nitel Bulgulardan Hareketle Geliştirilen Öneriler .....	83
5.2.2. Nicel Bulgulardan Hareketle Geliştirilen Öneriler .....	85
5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	86
KAYNAKÇA .....	87
EKLER .....	95



## TABLULAR LİSTESİ

### Sayfa No

Tablo 3.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Verilerin Dağılımı .....	32
Tablo 3.2. Tema Ve Alt Tema Listesi (Tematik Kodlamalar) .....	35
Tablo 4.1. Sınıfın Fiziksel Düzeniyle İlgili Sorunlara İlişkin Tematik Kodlamalar .....	35
Tablo 4.2. Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Sorunlara İlişkin Tematik Kodlamalar.....	37
Tablo 4.3. Zaman Yönetimiyle İlgili Sorunlara İlişkin Tematik Kodlamalar .....	40
Tablo 4.4. İletişim Sorunlarıyla İlgili Sorunlara İlişkin Tematik Kodlamalar .....	42
Tablo 4.5. Şiddet Eğilimiyle İlgili Sorunlara İlişkin Tematik Kodlamalar .....	44
Tablo 4.6. Motivasyon İle İlgili Sorunlara İlişkin Tematik Kodlamalar.....	46
Tablo 4.7. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi.....	48
Tablo 4.8. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi ....	49
Tablo 4.9. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre T Testi .....	49
Tablo 4.10. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi .....	50
Tablo 4.11. Öğretmen Görüşlerinin Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre T Testi .....	50
Tablo 4.12. Öğretmen Görüşlerinin Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi .....	51
Tablo 4.13. Öğretmen Görüşlerinin Kapsayıcı Eğitim Alma Değişkenine Göre T Testi ...	51
Tablo 4.14. Öğretmen Görüşlerinin Kapsayıcı Eğitim Alma Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi .....	52
Tablo 4.15. Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi.....	52
Tablo 4.16. Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Tukey HD Testi Analizi.....	53
Tablo 4.17. Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Tukey HD Testi Analizi.....	54
Tablo 4.18. Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi .....	55
Tablo 4.19. Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Varyans Analizi... 55	55
Tablo 4.20. Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Tukey HD Testi Analizi .....	56
Tablo 4.21. Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Tukey HD Testi Analizi .....	57
Tablo 4.22. Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi .....	57
Tablo 4.23. Öğretmen Görüşlerinin Sığınmacı Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi .....	58

Tablo 4.24. Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Tukey HD Testi Analizi .....	59
Tablo 4.25. Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Tukey HD Testi Analizi .....	59
Tablo 4.26. Öğretmen Görüşlerinin Sınıftaki Sığınmacı Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi .....	60
Tablo 4.27. Öğretmen Görüşlerinin Yaşı Büyük Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi .....	61
Tablo 4.28. Öğretmen Görüşlerinin Sınıflarındaki Yaşı Büyük Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Tukey HD Testi Analizi .....	61
Tablo 4.29. Öğretmen Görüşlerinin Sınıftaki Yaşı Büyük Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi İle Karşılaştırılması .....	62





# 1.GİRİŞ

## 1.1. PROBLEM DURUMU

Yakın tarihin en büyük göç hareketi olarak nitelendirilen Suriyeli mülteci göçüyle birlikte Türkiye Dünyada en çok mülteci bulunan ülke konumuna düşmüştür. Yaklaşık dört milyona yakın mülteciye ev sahipliği yapmakta ve bu mültecilerin de büyük kısmı çocuklardan oluşmaktadır. Suriyeli mülteci çocuklarının eğitimi, hem bu çocukların geleceği için bir gereklilik hem de Türk toplumuna entegrasyon sağlamaları için önemli bir vasıtaadır (Yıldız 2018: 2).

Okullaşmaları sağlanan Suriyeli öğrenciler, ilk basamakta sınıf öğretmenlerinin sorumluluğunda eğitim sistemi içinde yer almaktadır. Eğitim fakültelerindeki lisans eğitimleri süresince yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimleri hakkında beceri, yeterlilik, yetkinlik konularında sınırlı eğitim almış veya hiç eğitim almamış olan sınıf öğretmenleri, son 5 yılda yoğunluklu olarak bu mesele ile karşı karşıya kalmış durumdadırlar. Farklı kültür, dil ve değerler taşıyan küçük yaştaki öğrencileri diğer öğrenciler ile bir arada eğitebilmek ve sorunlarla başa çıkabilmek özel bir beceri gerektirmektedir.

Suriyeliler her ne kadar gönüllü bir şekilde Türkiye'ye göç etmemiş olsalar da bir sığınma arayışının sonucunda gelmişler Türkiye onların gözünde kendilerine sahip çıkan ülkedir. Başlarda savaş biter bitmez ülkelerine geri dönmeyi düşünüyorlardı fakat Türkiye'de kaldıkları her geçen gün ülkedeki bağları artmaktadır. Suriyelilerin artık savaş bitse dahi çoğunluğun geri dönmeyeceğini düşünmektedir. Özellikle küçük yaştakiler Türkiye'de büyümekte ve onların Türkiye ile olan bağları daha çok artmaktadır. Büyüklerin ise, geri dönseler bile artık bir ayağı Türkiye'de olmak durumundadır. Türk eğitimciler Türk okullarında Suriyeli öğrencilerin yaşadığı en büyük problem Türkçe bilmemeleri olarak ifade edilmiştir. Küçük yaştakilerin Türkçe öğrenme konusunda büyüklere göre daha avantajlı olduğu dile getirilmiştir. Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında gruplaşmaları görülse de bunun sebebi dil bilmemekten ötürü iletişim kuramamaktır. Türkçe öğrenen Suriyeliler gerek öğretmenleriyle gerek Türk arkadaşlarıyla rahat iletişim kurabilmektedirler (Özcan, 2018: 76).

Eğitimin amaçları yönünde, bireylerin yetiştirildiği yerler kuşkusuz ki okullardır. Eğitimin amaçları doğrultusunda bireylerde istendik davranış değişikliği oluşturma, bir plân ve program çerçevesinde formal eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Okul denilen formal örgütte gerçekleştirilen her türlü eğitim ve öğretim faaliyetleri daha çok sınıf

ortamında yürütülmektedir. Sınıf ortamında, belirlenen amaçlar doğrultusunda bir örgütsel yapı içerisinde eğitim öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim sisteminin temelini oluşturan iki öğeden birincisi öğretmen ikincisi ise öğrencidir. Öğretmen ve öğrenciler günün büyük bir kısmını sınıf ortamında birlikte geçirirler, aynı ortamı paylaşırlar, aynı havayı teneffüs ederler, belli bir amaç ve program kapsamında sınıftaki yaşama katılırlar. Öğretmenler, her gün yüz yüze oldukları bu kalabalık öğrenci grubunun, eğitimin amaçları doğrultusunda bir takım istendik davranışlar kazanmasında rehberlik ederler.

Nasıl ki her örgütün bir yöneticisi varsa, sınıf ortamının yöneticisi de öğretmendir. Bir ürünün veya malın kaliteli olması için, kaliteli girdi ve insan kaynaklarının olması yetmez; bunları etkin ve verimli bir biçimde işe koşacak bir yönetimin ve yöneticinin de olması gerekir. En seçilmiş öğrencilerden bir sınıf oluşturulsa, sınıf bütün teknolojik araç-gereçlerle donatılsa, kitap vb. materyalleri de eksiksiz bir şekilde sağlansa bile bu sınıf, öğretmensiz bir yere varamayacağı gibi, etkili bir yöneticilik bilgi ve becerisine sahip olmayan bir öğretmenle de bu sınıfın istenen yere varması güç, hatta imkânsızdır (Okutan, 2006: 3).

Sınıf yönetimi; sınıfta öğrenmeye uygun bir ortamın oluşturulmasına, fiziksel düzenlemelerin, öğretimin akışının ve zamanın yönetimini, sınıf ortamında ilişkilerin belirli kurallar çerçevesinde düzenlemesini ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasını içerir. Sınıf yönetimi, düzenli ve güvenli bir öğrenme ortamını oluşturan öğretmen davranışları ve sınıf düzeni organizasyonu ile ilgili tüm etkenlerin örgütlenmesi biçiminde de düşünülebilir (Karip, 2007: 1).

Başar'a (2009: 6) göre sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir. Turan'a (2008: 2- 3) göre ise sınıf yönetimi, sınıfta pozitif bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama sürecidir.

Sınıf yönetimi amaçlı bir faaliyettir. Öğretimi kolaylaştırmanın yanı sıra, öğretim zamanını arttırma, sıcak ve destekleyici bir sınıf atmosferi yaratma ve koruma, öğrencilerin zarar verici davranışlarını önleme, istendik davranışların artması için uygun ortamı sağlama gibi amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir (Sadık, 2000: 7). Etkili bir sınıf

yönetimi olmaksızın sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmak istenen davranış biçimlerinin istenen düzeyde gerçekleşebileceğini söyleyebilmek de zordur (Yiğit, 2008: 14).

Sınıf yönetimi, karmaşık, çok boyutlu ve uzun çabalar isteyen güç bir iştir. Her gün saatlerce kalabalık bir öğrenci grubuyla beraber olmak, yapılacak her davranışı ayrıntısıyla plânlamak, gerçekleşmesini sağlamak, sınıftaki her şeyden her an haberli olmak kolay değildir (Başar, 2009: 11).

**Problem Cümlesi:** Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı, öğrencilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?

### **Alt problemler**

- “Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?”
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, *cinsiyet* değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, *cinsiyet* değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, *cinsiyet* değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, *mezun olduğu bölüm* değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, *mezun olduğu bölüm* değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, *mezun olduğu bölüm* değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, *okuttukları sınıf düzeyi* değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, sınıf düzeyi değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, sınıf düzeyi değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, *kapsayıcı eğitim alıp almama* değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, kapsayıcı eğitim alıp almama değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, kapsayıcı eğitim alıp almama değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, *mesleki kıdem* değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, mesleki kıdem değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, mesleki kıdem değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin *sınıf mevcudu* değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, sınıf mevcudu değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, sınıf mevcudu değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, *sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı* değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
    - A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, *sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı* değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
    - B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, sığınmacı öğrenci sayısı değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
  - Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, *sınıflarındaki yaşı büyük öğrenci sayısı* değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
    - A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, yaşı büyük öğrenci sayısı değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
    - B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, yaşı büyük öğrenci sayısı değişkeni bakımından görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Yaşadığımız toplumda artık uluslararası sınırlar önemini kaybetmeye başlamış, gelişen teknolojiyle beraber her şeyi kolay ve hızlı bir şekilde elde etmek mümkün hale gelmiştir. Bu durum uzakta bulunan bireylerle kültürel, sosyal, ekonomik ilişkiler kurmak için bir fırsat yaratmış olsa da çok kültürlülük kavramını yaratmıştır. Çok kültürlü

toplumlarda kültürlerin birbirine hükmetmeden uyum ve saygı içinde yaşadığı ifade edilebilmektedir. Eğitim, kuşkusuz bu toplumların birleştirici unsurlarından biri olmalıdır. Öğrenme ve öğretme sürecinde en önemli sorumluluk öğretmenlerdedir. Farklı özelliklere ve yaşantılara sahip olan öğrencileri geleceğe hazırlamak, öğretmenin temel prensiplerinden olmalıdır. Öğrencilerin hayatında unutulmayacak etki bırakan sınıf öğretmenliği, gerek akademik gerekse davranışsal açıdan büyük öneme sahiptir. Sınıf öğretmenin, sınıfında bulunabilecek farklı kültürden bireylere karşı eğitim desteği alarak, bu koşullara daha hazır hale getirilmesi yaşanabilecek sorunlara karşı onun daha donanımlı olmasını sağlayacaktır (Cin, 2018).

Eğitsel amaçlara ulaşılmasında eğitim öğretim programları ne kadar önemliyse, bu programın uygulayıcısı ve yürütücüsü olan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve becerileri de o kadar önemlidir. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci ancak etkili bir sınıf yönetimi ile oluşturulmaktadır.

Sınıfın öğretime hazırlanması, sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve benimsetilmesi, öğretime ayrılan zamanın uygun şekilde kullanılması, öğrenme motivasyonunun sağlanması, öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katılması ve öğrencilerin uygun davranış sergilemeleri öğretmenin sınıf yönetimindeki başarısına bağlı olmaktadır (Akan, 2010: 14).

Sınıf yönetiminin iki amacı vardır. Birincisi, sınıfta öğrenci güdülenmesini artıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmaktır. İkincisi ise, öğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve öğrencilere kendi davranışlarını düzenleyebilmelerini öğretmektir (Karip, 2007: 2). Sınıf yönetimi büyük ölçüde, öğrencilerin kişisel ve psikolojik ihtiyaçlarına dayandırarak, iyi bir sınıf yönetimi sağlamak için öğretmenlerin, ilk önce öğrenci ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlarla ilintili olan davranışların ilişkisini anlamaları, sonra da sınıfta öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarını karşılamak için düzenlemeler yapmaları gerektiğini belirtmektedir (Celep, 2001: 6).

Bu araştırmanın amacı, sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesidir. Türkiye’de bu konuda yapılmış bir çalışma olmaması, araştırmanın Suriyeli öğrenci sayısı en fazla olan ilçelerden birinde yapılmış olması, araştırmanın sorunu bizzat yaşayan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayandırılması bakımından özgün bir çalışma örneği olacaktır.

### **1.3. VARSAYIMLAR**

1. Araştırmada, görüşmeler yapılırken görüşme formlarında yer alan sorulara öğretmenlerin içten bir şekilde cevap verildiği varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının (anket) ilgili olduğu özelliği ölçtüğü ve öğretmenlerin içten yanıt verdikleri varsayılmıştır.

### **1.4. SINIRLILIKLAR**

1. 2018-2019 ğretim yılı Gaziantep ili merkez ilçelerindeki devlet ilkokulları ve bu okullarada görev yapan sınıf öğretmenlerin görüşleriyle ilgili sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan kullanılan lme araçlarıyla (görüşme formu ve anket) toplanan verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma 2. ve 3. sınıf ğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

## BÖLÜM II

### 2. KAVRAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1. GÖÇLE İLGİLİ KAVRAMLAR

##### 2.1.1. Göç

Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre göç “ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” olarak açıklanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>).İnsanlık tarihi kadar eski bir kavram olan göç, insanların buldukları alandan başka bir alana doğal veya beşeri ana faktörler altında ekonomik, sosyal, kültürel,siyasal ve savaş nedeniyle, gönüllülük veya zorunluluk çerçevesinde bireysel ya da kitlesel yer değiştirmesi şeklinde tanımlanabilir (Başak,2011: 101).

Göç, bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir Devlet içinde yer değiştirmesidir. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna, mültecilerin, yerinden edilmiş kişilerin, ekonomik göçmenlerin, aile birleşimi gibi farklı amaçlarla hareket eden kişilerin göçü de dâhildir (Perruchoud ve Redpath, 2004: 35). Klasik bir yer değiştirme hareketinin yanı sıra insanların belirli bir süreyi veya tüm yaşamlarını geçirmek için farklı bir yörede yerleşmeleri konusunu da kapsayan göç kavramı, toplumsal düzeni ve ülkelerin politikalarını etkileyen sosyal bir olgu olarak kabul edilmektedir (Tunç, 2015: 30).

##### 2.1.1.1 Zorunlu Göç

Zorunlu göç, çevresel ve doğal afetlerden (depremler, büyük yangınlar, iklim değişiklikleri gibi sebeplerle) olabileceği gibi savaş, şiddet gibi nedenlerle de gerçekleşebilmektedir. Elbette ki savaşın ve şiddetin ortaya çıkardığı zorunlu göç, bu göç türleri arasında en trajik ve travmatik olanıdır (Özkarlı, 2014; Sezgin ve Yolcu, 2016).

Zorunlu göç kavramı ise, devletin, kendi vatandaşı olan ya da olmayan çok sayıda insanı zorlayıcı yöntemler kullanarak yeniden iskân etmesi anlamına gelir (Pala,2013: 8). Bazen bireylerin hayatlarını sürdürdükleri ortam şartları öyle bir hal alır ki bireylerin yaşamları çok zor ve neredeyse yaşanmaz hale gelir, işte o zaman göç zorunlu hale gelmektedir (Yüceşahin ve Özgür, 2006: 16).



### **2.1.1.2 Göçmen**

Göçmen, uluslararası ölçekte, evrensel olarak kabul edilmiş bir ‘göçmen’ tanımı bulunmamaktadır. Göçmen terimi genellikle, bireyin göç etme kararını, zorlayıcı dış faktörlerin müdahalesi olmaksızın kendi özgür iradesiyle ve ‘kişisel uygunluk’ sebepleriyle aldığı tüm durumları kapsar şekilde anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu ifade, maddi ve sosyal koşullarını iyileştirmek ve kendileri ve ailelerine ilişkin beklentilerini geliştirmek amacıyla başka bir ülkeye veya bölgeye hareket eden kişiler ve aile fertleri için geçerli kabul edilmiştir. Birleşmiş Milletler göçmeni, sebepleri, gönüllü olup olmaması, göç yolları, düzenli veya düzensiz olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikamet eden bir birey olarak tanımlar. Bu tanım kapsamında, turist veya işadami statüsüyle daha kısa sürelerde seyahat eden kişiler göçmen olarak değerlendirilmemektedir. Ancak yaygın kullanım, tarım ürünlerinin ekimi veya hasadı için kısa sürelerde seyahat eden mevsimsel tarım işçileri gibi kısa dönemli göçmenlerin bazı türlerini de kapsar (Perruchoud ve Redpath, 2004: 37).

### **2.1.1.3. Mülteci**

Mülteci, ırkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşleri yüzünden haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişidir (Perruchoud ve Redpath, 2004: 65).

Mülteci, dininden, milliyetinden, siyasi fikrinden, ırkından, veya ait olduğu sosyal sınıftan dolayı saldırıya maruz kalacağını düşündüğü için ölüm korkusuyla ülkesinden göç etmek zorunda kalan insanlara denir. Kaçmak zorunda buldukları ortamda, savaş, sürekli ve aşırı şiddet, işkence, kıtlık, ve dini inançtan dolayı öldürülme gibi vakalara rastlanabilir ([www.canadiansafeschools](http://www.canadiansafeschools)).

Mülteci, 28 Temmuz 1951 tarihli mültecilerin hukuki durumuna dair Cenevre Sözleşmesi’ne ve 1967 tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Protokol’e göre “İrk, din, sosyal konum, siyasal düşünce ya da ulusal kimliği nedeniyle kendi ülkesinde zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için ülkesini terk eden, zaruret sebebiyle geçici oturmaya üzere başka bir devletten sığınma talebinde bulunan ve bu talebi kabul edilen ve uluslararası anlaşmalarla korunan kişilere” denir. Ancak Türkiye bu sözleşme ve protokolü coğrafi sınır şartıyla onaylamıştır. Diğer bir ifade ile Türkiye, Avrupa Konseyi üyesi

olmayan ülkelerden gelenleri yukarıdaki koşulları sağlasa bile mülteci olarak kabul etmemektedir (Başak, 2011: 5).

#### **2.1.1.4. Sığınmacı**

Sığınmacı, zulüm veya ciddi zarardan korunmak amacıyla, kendi ülkesi dışında bir ülkede güvenlik arayışında olan ve ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişi. Olumsuz bir karar çıkması sonucunda bu kişiler ülkeyi terk etmek zorundadırlar ve eğer kendilerine insani ya da diğer gerekçeler temelinde ülkede kalma izni verilmemişse, bu kişiler ülkede düzensiz veya kanuna aykırı bir durumda bulunan herhangi bir yabancı gibi sınır dışı edilebilirler (Perruchoud ve Redpath, 2004: 74).

Sığınmacı; mülteci kavramında yer alan nedenlerden dolayı ülkesini terk eden ve henüz sığınma talebi, kaçtığı ülkenin yetkilileri tarafından 'soruşturma' safhasında olan kişilere denilmektedir. Uluslararası mülteci hukukuna göre sığınmacı statüsü geçicidir ve şartlar oluştuğunda mülteci statüsüne dönüşür. Sığınmacılar Türkiye’de buldukları süre içinde devletin koruma ve gözetimi altında bulunurlar. Sığınmacı, kendi ülkesini terk eden ve sığınma talebi gidilen ülke tarafından değerlendirilen kişidir. Türkiye hukuk sisteminde ise, (İskan Kanunu 2006, Madde 3) “Türkiye’ye yerleşmek amacıyla olmayıp bir zaruriyet ilcasıyla muvakkat oturmak üzere sığınanlara sığınmacı” denildiği belirtilmektedir (Aslan Üçkardeş, Işık ve Aker, 2015).

Geçici koruma rejimi ile Suriyelilere sınırsız kalış, zorla geri gönderilmemeye karşı koruma ve acil ihtiyaçlara yanıt veren kabul düzenlemelere erişimi içerecek şekilde koruma ve yardım sağlanmaktadır. Geçici koruma; bireysel uluslararası koruma başvuru mekanizmasının etkin bir şekilde uygulanmasının mümkün olamayacağı ölçüde kitlesel göç hareketinin olduğu durumlarda, Bakanlar Kurulu kararı ile yürütülen acil ve geçici bir koruma tedbiridir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017: 75). Ekim 2011’de İçişleri Bakanlığı’nın aldığı karar ile Türkiye’de kayıtlı olan Suriyeli sığınmacılara “geçici koruma statüsü” verilmiştir.

Literatürde var olan mülteci, sığınmacı, geçici koruma altındaki ifadeleri birbiri yerine kullanılagelmiştir (Demirbaş, Dikmenli ve Gafa, 2018: 255). Bu çalışmada, kavram karmaşası yaşanmaması için sığınmacı ve mülteci kavramlarından biri tercih edilmemiş olup bunun yerine “Suriyeli öğrenci” ifadesi tercih edilmiştir.

## 2.2. SINIF YÖNETİMİ

Sınıf yönetimi, eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi, büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Sınıf yönetimi, sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir (Başar, 2009: 6). Sınıf yönetimi çok yönlü, uzun çabalar gerektiren bir süreçtir. Sınıf yönetimi amaçlı bir faaliyettir. Öğretimi kolaylaştırmanın yanı sıra, öğretim zamanını arttırma, sıcak ve destekleyici bir sınıf atmosferi yaratma ve koruma, öğrencilerin zarar verici davranışlarını önleme, istedik davranışların artması için uygun ortamı sağlama gibi amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir (Sadık, 2000: 7).

Sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir. Başka bir ifade ile sınıf yönetimi, sınıfta pozitif bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama sürecidir (Turan, 2008: 2-3). Sınıf yönetiminin temel amacı olumlu, verimli öğrenme çevresi oluşturarak, öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşmalarını sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için etkili sınıf yönetimi zamanın etkili kullanılmasını, sınıf yaşamının düzenli bir biçimde yürütülmesini ve öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini sağlar (Erden, 2005: 20).

Disiplin; ceza kavramı ile karıştırılmamalıdır. Ceza yıkıcı davranışa tepkidir. Disiplin ise; yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemek içindir. Başka bir deyişle, problemi önlemek için ne yaptığımızın yanında, problem doğduğunda ya da oluştuğunda ne yaptığımızla da ilgilidir. Disiplinde önemli ilke, bireyin kendi ihtiyaçlarının karşılanmasında sorumlu oldukları ve başka kişilerin davranışlarının bunu engellememesi gerektiğidir. Disiplin, etkili bir sınıf yönetiminde öğrenci davranışlarının yönetimi haline gelmiştir (Tertemiz, 2011: 112).

Eğitim sisteminin başarısı, bir sınıf ortamında genel hedefler doğrultusunda eğitimin ve okulun hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmasıyla ilgilidir. Etkililik eğitim sisteminin varlığını başarı ile sürdürmesi ve türlerine göre okulların hedeflerine ulaşmasıdır. Buradan hareketle eğitim sisteminin en küçük ancak en önemli ögesi olan sınıf ortamında, eğitimin hedeflerine etkilice ulaşmanın bir yolunun da sınıf düzeni olduğu söylenebilir. Sınıf düzeni eğitim ve okul sistemi içerisinde öğrenme-öğretme ile ilgili

etkinlikleri planlama, uygulama ve geliştirmede çok önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle etkili bir sınıf ortamı oluşturma ve eğitimin amaçlarına ulaşmada öğretmenler temel sınıf içi yönetim becerilerine ve sorumluluklarına sahip olmalıdır. (Tutkun, 2003: 133)

Sınıf yönetimi, başlangıçta disipline dayanan ve ğretmen otoritesinin sınıfta egemen kılınması anlamında kullanılmıştır. Günümüzde ise sınıf yönetimi daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır. Diğer bir anlatımla, sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması, öğretmenin alan bilgisine çok iyi hkim olması ve mesleki deneyiminin olmasıyla sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Bu neden ile sınıf yönetimini üstlenen öğretmenlerin yönetim kuramları, grup dinamikleri, iletişim ve eğitim psikolojisi alanlarında da çok iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir (Demirel, 2005: 197)

Sınıf yönetiminin amacı, öğretmenin eğitim programına uygun olarak planlandığı hedef davranışların, bireysel ayrılıklara göre gerçekleştirmesini sağlamaktır. Bunun için sınıfın yönetmeni olan ğretmen, ğretimi planlar; öğretime gereken kaynakları örgütler; öğrencilerin ve ğrenci kümelerinin arasında eř güdümü sağlar; kendisi ile öğrencileri arasında ve öğrencilerin birbirleri arasında iletişimi gerçekleştirir; ğretim etkinliklerini ve öğrencilerin öğrenmelerini denetler; öğrencilerin öğrenme edimlerini ölçer ve değerlendirir. Kısaca ğretmen sınıfının ğretim ve yönetim sorunlarını zer ve karşılaştığı öğrenme sorunlarının zmlerine kılavuzluk eder (Başaran, 2005: 354)

Her ortamda geçerli olabilecek tek ve en etkili bir sınıf yönetim yaklaşımı yoktur. Sınıf yönetimi pek çok i ve dış faktörden etkilenmektedir. Bunlar; aile, toplumsal kültür, ülkenin eğitim politikası, kitle iletişim araçları gibi dış faktörler yanında sınıfın fiziksel ortamı, öğrencilerin istek, beklenti ve özellikleri, sınıf kuralları gibi i faktörlerdir. Bu faktörlerin her biri öğretmenin sınıf yönetimini etkiler. Bu nedenle duruma göre en uygun sınıf yönetim biçiminin belirlenmesi öğretmene düşmektedir (Gündüz, 2004: 25)

Sınıf yönetimi; sadece bireylerin bireysel ve toplumsal kişilik özelliklerinin sağlıklı gelişimi ve kendilerini gerçekleştirmeleri açısından değil, aynı zamanda toplumun uzun vadede tüm kurumlarıyla varlığını sürdürmesi açısından da önem taşımaktadır (zcan, 2012: 74).

## **2.3. SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI**

Öğretmenin sınıf üzerindeki kontrolüne dayalı olan sınıf yönetimi yaklaşımlarında iki yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlar öğretmen merkezli bir eğilimin olduğu geleneksel yaklaşım ve öğrenci merkezli bir eğilimin olduğu çağdaş yaklaşımdır (Kaya, 2008: 36).

### **2.3.1. Geleneksel Sınıf Yönetimi Yaklaşımı**

Bu yaklaşımın merkezinde öğretmen yer almaktadır. Öğretmen istediklerini öğrencilere nasıl yaptırabileceğine odaklanır. Geleneksel anlayışla gerçekleştirilen sınıf yönetiminde öğretmen, tasarlayıp hazırladığı bir takım sınıf içi davranış kurallarına öğrencilerin baş eğmelerini ve bu kuralları harfiyen yerine getirmelerini bekler (Erdogan, 2001: 26). Bu yaklaşıma göre öğrenme-öğretme süreci düzenlenirken öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınmaz. Eğitim amaçlarının ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğrenci katılımına yer verilmez. Öğretmen-öğrenci ilişkileri oldukça otoriter, hiyerarşik ve aşırı derecede yapılandırılmıştır. Sınıf içi urallar oldukça katı ve tek yönlüdür. Öğretmen tarafından belirlenen ve değişmez doğrular olarak yansıtılan bu kurallar tartışılmaz (Aydın, 2009: 5). Bu yaklaşımda sınıf düzeni, iletişim, sınıf içi ilişkiler, eğitim-öğretim süreci, davranış geliştirme, zaman yönetimi vb. etkinliklerin hepsi öğretmen merkezli olarak yürütülmektedir (Güneş, 2007: 36).

Geleneksel yaklaşımda, dışsal bir disiplin anlayışı hâkimdir. Tek bir doğru vardır ve bu tek doğru sınırlı sayıdaki kitaplardadır. Sınıfta onları temsil eden de öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin her dediği doğrudur ve gereği yapılmalıdır. Bunu yapmayan öğrenciler de cezalandırılmalıdır. Bu durumda öğrenciye düşen görev; söylenen ve istenilenleri aynen yapmak, tekrarlamak, bilgileri hıfz etmek, ezberlemektir (Yaka, 2006: 39).

Sınıf içi kuralların öğretmen tarafından belirlendiği, öğrencilerin sorgulamadan uymalarının beklendiği öğretmen merkezli yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğretmenden bilgi aktarması, öğrenciden ise yine sorgulamadan öğretmenin aktardığı bilgileri doğru kabul ederek ezberlemeleri beklenir (Ağaoğlu, 2003: 12). İletişim genellikle öğretmenden öğrenciyedir. Sınıf içi kurallar oldukça katıdır. Bu kuralların oluşturulmasında öğrenci fikirleri alınmamıştır. Öğretmen kendince hazırladığı bu kuralları sınıfa asar, öğrenciden de bu kurallara sorgusuz sualsiz uymasını bekler. Böyle bir ortamda kendini ifade etmekten yoksun kalan öğrenciler davranış bozukluğu göstereceklerdir. Bu defa öğretmen davranış bozukluğu gösteren öğrenciler ile uğraşmak durumunda kalacaktır (Doğan, 2006: 26).

### **2.3.2. Çağdaş Sınıf Yönetimi Yaklaşımı**

Çağdaş yaklaşım, öğrencinin her türlü gelişimine uygun insancıl bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenci, eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde yer alır. Çağdaş yaklaşım, sınıfı bir sistem olarak algılamayı gerektirir. Bu anlamda sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, eğitim ortamı gibi iç; okul, çevre ve aile gibi dış etmenlerin etkileştiği bir alan olarak kabul edilir. Dolayısıyla sınıftaki yaşam, gerçek yaşamdan yalıtılmış bir ortam değil, canlı ve dinamik süreçler toplamıdır (Aydın, 2009: 6).

Çağdaş yaklaşım örgütteki insan ögesine yönelik bir süreçtir. Sınıf yönetiminin merkezinde öğrenci bulunur. Geleneksel sınıf yönetiminde geçerli olan otorite, çağdaş yaklaşımda yerini etkileşmeye bırakmıştır (Gündüz, 2001: 17). Bu yaklaşımda öğrenme, uyarıcıların zihinde işlenmesi yoluyla gerçekleşmektedir. Öğrenciler, kendilerine sunulan uyarıcılara pasif biçimde tepki vermek yerine bilgilere dikkat etme, yeni ve eski bilgileri ilişkilendirerek yeniden düzenleme ve kendilerine özgü yöntemlerle belleğe kodlayarak öğrenmektedirler (Güneş, 2007: 44).

Çağdaş sınıf yönetiminde bütün araç-gereç, yöntem, program vb. öğrenciye hitap etmelidir. Öğrencinin dışındaki unsurlar, öğretmen aracı olarak ele alınmalıdır. Amaç, öğrenci ve onun öğrenmesidir. Öğrencinin öğrenme ihtiyacını karşılamak ve her birine yetenekleri doğrultusunda kendini geliştirme fırsatı vermek için, standart programlar, nitelik açısından farklılaştırılarak daha geniş ve daha derin öğrenme olanakları olarak sunulmalıdır. Bu tür programlarda amaç, öğrenciye kendisi için anlam taşıyan bir şeyler yapma fırsatı vermektir. Nerede olursa olsun, başarılı okullarda mevcut programın ihtiyaçlar doğrultusunda farklılaştırıldığı ve öğrenciler için anlamlı hale getirildiği görülmektedir (Özden, 2005: 20-22).

Öğrenciyi merkeze alan öğretimde, öğrenci risk almaya hazırdır. Öğrencinin risk alması demek karar vermeye ortak olması, araştırması, üretmesi ve paylaşmasıdır. Öğretmenin yol göstermesi ise modellik etmesi, öğretmesi, ilgilenmesi ve koruyucu olmasıdır. Demokratik sınıf ortamında ise sınıf içerisindeki hareketlerde serbestlik, güdümlenme, yönlendirme, söz hakkı verme gibi durumlara uygun atmosferdir (Akyol, 2006: 248).

### **2.4. SINIF YÖNETİMİ MODELLERİ**

Toplumsal alandaki değişimler eğitim ve eğitim yönetimi dolayısıyla sınıf yönetimi anlayışlarına yansımaktadır. Bu bağlamda, eğitim ve sınıf yönetimi anlayışı, geçmişten

günümüze otoriter anlayıştan demokratik anlayışa, şekil yönelimliden amaç yönelimliye ve öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye yönelmiştir. Öğretmen, öğretim yılının bütünü içerisinde bir ders saatinden bir döneme kadar süren çeşitli etkinlikleri planlamak, uygulamak ve değerlendirmek durumundadır. Her bir etkinliğin amaca uygun yürütülebilmesi, farklı sınıf yönetimi modelleri gerektirir (Küçükahmet, 2000:12)

Sınıf yönetiminde uygulanan modeller önlemsel, tepkisel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dört türde ele alınabilir (Başar, 2009: 67).

#### **2.4.1.Tepkisel Model**

Etkinliklerin yönelimi, gruptan çok bireydedir. Genelde kalabalık sınıflarda grubu kontrol altına alamayan öğretmenler sükuneti sağlayabilmek için kullanır. Modelin zayıf yönlerinden birisi de her tepkinin bir karşı tepkiyi doğuruyor olmasıdır. Ama sınıfta istenmeyen bir davranış ve sonuç oluşmuşsa, bu modelin kullanılmasına da gereksinim duyulabilir (Başar, 2009: 13).

Tepkisel model, istenmeyen sonuca karşı tepki şeklinde işlendiğinden sınıf yönetiminde öğretmenlerce sıkça kullanılan klasik model olarak nitelenebilir. İstenmeyen bir düzenlemeye veya bir davranışa tepki gösterilme biçiminde görülür. Amacı istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Bu model düzen sağlayıcı ödül-ceza gibi etkinlikleri içermektedir (Gündüz, 2004: 22). Klasik sınıf yönetimi modelleridir. İstenmeyen bir davranışa tepki olarak istenilmeyen davranışın değiştirilmesini amaçlayan davranış modelidir. Etkinlikler daha çok birey odaklıdır. Sınıf yönetme becerileri yeterince geliştirilmemiş bir öğretmenin başvurduğu modeldir ayrıca diğer modelleri de kullanamadığı da söylenebilir (Ünal ve Ada, 2003: 37).

İstenmeyen bir davranışa tepki gösterme esasına dayalı bir modeldir. Bu modelin amacı istenmeyen durum ve davranışın değiştirilmesidir (Demirtaş, 2006: 18). Bu modelde, istenmeyen davranışın kontrol altına alınmasında ödül ve cezanın caydırıcı gücünden yararlanır. İstenmeyen davranışın olumlu veya olumsuz pekiştiricilerle önlenmesi esastır. İstenmek isteyen sonuç mutlaka bir tepki görür (Sarıttaş, 2003: 49).

#### **2.4.2. Önlemsel Model**

Önlemsel modelde sorunun tespit edilmesi önemli değildir. Önemli olan sorunun ortaya çıkmadan önlenmesidir (Özdemir, 2004: 7).

Ders sırasında konuşan farklı etkinliklerde bulunan iki öğrenci belki boy durumları bahane edilip başka öğrencilerin yanlarına oturtulabilir. Görme, işitme v.b. yönlerden hassasiyeti bulunan öğrenciler ön sıralara öğretmenlere yakın yerlere oturtulmalı, uzun boylu öğrenciler sıraların duvar veya pencere taraflarına oturtulmalıdır. Öğrencilerin birbirleriyle daha iyi kaynaşmasını sağlamak amacıyla zaman zaman yerleri değiştirilmelidir (Kutlu, 2006: 9 ).

İstenmeyen davranışı sonucunu oluşmadan önleme ilkesine dayanır. Amacı sınıfta sorunların ortaya çıkmasına olanak vermeyecek şekilde bir düzenleme ve işleyişi oluşturmaktır. Bunun için ortam ve işleyişten kaynaklanabilecek olası sorunlar ve ortaya çıkabilecek sonuçlar hakkında önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır. Ortamlar, plan ve programlar, kurallar dahil her şey bu anlayışla ele alınır. Önlemler bireyler değil, sınıfın tümü dikkate alınarak oluşturulur (Sarıtaş, 2003: 49).Plânlama düşüncesine bağlı, geleceği kestirme, istenmeyen davranış ve sonucu olmadan önleme yönelimlidir. Bu model sınıf etkinliklerini bir kültürel sosyalleşme süreci olarak ele alır. Sınıfta yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalışır (Ök, 2000: 22).

Bu modelin amacı, kestirilebilir sorunların ortaya çıkmasını önleyecek bir sınıf düzenlemesi ve işleyişi yaratmaktır. Bunun için ortam ve işleyişten kaynaklanabilecek olası sorunlar ve ortaya çıkabilecek sonuçlar hakkında önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır (Küçükahmet, 2000: 53).İstenmeyen davranışı ve sonucunu oluşmadan önleme ilkesine dayanır. Amacı, kestirilebilir sorunların ortaya çıkmasını önleyecek bir sınıf düzenlemesi ve işleyişi yaratmaktır. Bunun için ortam ve işleyişten kaynaklanabilecek olası sorunlar ve ortaya çıkabilecek sonuçlar hakkında önceden hazırlıklar, önleyici düzenlemeler yapılır (Gündoğdu, 2007: 30).

### **2.4.3. Gelişimsel Model**

Gelişimsel model, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin sınıf yönetimi esnasında dikkat edilecek ana unsur olarak görüldüğü sınıf yönetimi modelidir (Başar, 1999: 16). Bu model; sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, psikolojik, ahlâki, duygusal vb. açılardan gelişimlerinin esas alınması ve sınıf yönetimi uygulamalarının öğrencilerin gelişim özelliklerine göre belirlenmesi gerektiği anlayışına dayanır (Kıran, 2005: 18).

Sınıf yönetimi uygulamalarının öğrencilerin gelişim özelliklerine göre belirlenmesi gerektiği anlayışına dayanır. Öğrencilerin ilköğretimin birinci ve ikinci devresinde ve



ortaöğretim döneminde gelişim özellikleri farklılık göstereceğinden öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamaları da farklılık göstermelidir (Demirtaş, 2006: 18). Bu modelde sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların geliştirilmesi temel alınır. Uygulamaya geçilmeden önce öğrencilerin bu açıdan hazırlanmasını öngörür (Gürsel, 2004: 79).

#### **2.4.4. Bütünsel Model**

Sınıf yönetimini etkileyen tüm öğelerin birlikte dikkate alınmasını öngörür. Duruma göre tepkisel, önlemsel olunan veya duruma göre karşıdaki kişilerin gelişim özelliğine göre izlenen karma bir modeldir (Erdoğan, 2003: 28). Sınıf yönetimi algılarını bütünleştiren bütünsel sınıf yönetimi modelinde önlemsel sınıf yönetimine önem verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşabilmek için, istenmeyen nedenlerini ortadan kaldırma, öğrenci özelliklerini gözetme vardır. İstenen davranışın uygun ortamlarda gerçekleşeceği bilincine dayanarak ortam düzenlemeye, bütün önlemsel yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yönetim araçlarından yararlanmaya çalışılır. Bu etkinlikler sürecinde seçilecek davranış örgüleri, öğrencinin gelişim basamakları ile uyumlu olanlardan seçilir. Bu model için sınıf yönetiminin sistem modeli denebilir (Başar, 2009: 10).

### **2.5. SINIF YÖNETİMİNİN BOYUTLARI**

#### **2.5.1. Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni**

Sınıf yönetimi etkinliklerinin boyutlarından birisini, sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin olanlar oluşturur. Bu boyutun içinde sınıfın genişliği, sınıf alanının, çeşitli etkinliklerin yapımı için bölümlenmesi, ısı ışık gürültü düzenekleri, renkler, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni, öğrencilerin gruplanması yer alır (Başar, 2009 s.13). Fiziksel ortam, sınıf ve sınıfın donatımını kapsar. Fiziksel ortamın doğası ve organizasyonu davranış üzerinde doğrudan etkilidir. Eğitim ortamının fiziksel özellikleri, etkili sınıf yönetiminin sağlanmasında önemli bir unsurdur. Sınıfta fiziksel değişkenlerin (öğrenci sayısı, ısı, renk, ışık, temizlik, görünüm, görüntü) düzenlenmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Etkili bir sınıf yönetimi için eldeki olanaklar ölçüsünde fiziksel değişkenlerin güdeleyici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde gerekmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri, geniş ölçüde bu fiziksel değişkenlerin tarafından etkilenir.

Eğitim türü ve düzeyi, dersin amacı gibi değişkenlere göre yapılandırılmış sınıf ortamı, öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırır. Yapılandırılmış ortam sınıfta yer alan fiziksel özelliklerin amaca uygun düzenlenmesini tanımlamaktadır. Öğretmen her durumda eldeki olanaklar ölçüsünde düzenlenebilecek en uygun sınıf ortamının sağlanması için uğraşmalıdır. Çünkü etkili öğrenme-öğretme süreci için fiziksel ortamın uygunluğu esastır (Aydın, 2009: 28-29).

Sınıfın fiziksel olarak etkili bir öğretimin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi, sınıftaki her türlü eğitsel faaliyetlerin verimli geçmesini sağlayacaktır. Fiziksel ortama ilişkin her değişken, eğitime destek veya engel olur. Bu durumun farkında olan öğretmen, sınıf ortamını, eğitimin amaçları doğrultusunda düzenler (Demirtaş, 2006: 15).

### **2.5.2. Plan Program Etkinlikleri**

Eğitimde planlama, öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli bir şekilde nasıl öğretileceğinin ortaya konulmasıdır. Yıllık, ünite ve günlük ders planları yapmanın yanı sıra araç-gereç seçme, sınav hazırlama ve sınıf çalışmalarının iyi bir şekilde yapılmasını sağlama işlerinde etkili olabilmek için öğretim etkinliklerini planlamaları gerekir (Çalık, 2004: 4).

Sınıf yönetiminin ikinci boyutunu plân-program etkinlikleri oluşturur. Amaçlar esas alınarak, yıllık, ünite, günlük plânların yapılması, kaynakların belirlenip dağılımının sağlanması, iş ve işlem süreçlerinin belirlenmesi, araç sağlama, yöntem seçme, öğrenci özelliklerini belirleme, gelişimlerini izleme ve değerlendirme, öğrenci katılımını düzenleme bu grupta ele alınabilir (Başar, 2009: 7).

### **2.5.3. Zaman Yönetimine İlişkin Etkinlikler**

Üçüncü boyut zaman düzenine yönelik etkinliklerdir. Etkili öğretim, öğrenmeye ayrılan zamanın çokluğuna ve etkili kullanımına bağlıdır. Sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, zamanın ders dışı ve bozucu etkinliklerle harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda-sınıfta geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmaların önlenmesi, bu boyut içinde görülebilir (Başar,2009: 13–14).

Öğretmenin zamanı dikkatli kullanması, hem öğrencilerin başarısı hem de disiplin problemlerinin ortadan kaldırılması açısından oldukça önemlidir. Öğretmenin zamanı

dikkatli kullanması, öğrenciler için daha çok öğrenme fırsatı yaratması anlamına gelir. Zamanın etkili kullanılması, öğrenci başarısını arttırdığı gibi aynı zamanda da öğretmeni dağınıklıktan kurtarır. Öğretmenin fiziksel ve zihinsel yorgunluğunu azaltır (Özkılıç, 2005: 87).

#### **2.5.4. Sınıfta İlişkilerin Düzenlenmesine İlişkin Etkinlikler**

Sınıf yönetiminin dördüncü boyutunu ilişki düzenlemeleri oluşturur. Sınıf kurallarının belirlenip öğrencilere benimsetilmesi, sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ilişki düzenlemeleri, özellikle, bir sonraki boyut olan davranışı da şekillendirici etkinliklerdir (Başar, 2009: 7).

Sınıfta olumlu bir havanın yaratılmasında, sınıf içi ilişkilerin düzenli olmasının önemli bir yeri vardır. Düzenin sağlanabilmesi için, sınıfta uyulması gereken kuralların öğrencilerle birlikte belirlenip, benimsetilmesinin sağlanması ve öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi gerekir (Gündüz, 2001: 6).

Öğretmenin öğrencilerle ilişkilerinde gösterdiği özen, öğrencilerin kendi aralarında kurmaları beklenen ilişkilerin daha sağlıklı olmasına ve öğrencilerde takım bilincinin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışların önlenmesine de yardımcı olan, sınıfın etkili bir takıma dönüştürülebilmesi için, öğrencilerin yönlendirilmeye, güdülenmeye, bilgiye, kaynağa, desteklenmeye ve değerlendirilmeye gereksinimleri vardır (Ağaoğlu, 2003: 9-10).

#### **2.5.5. Davranış Düzenlemelerine İlişkin Etkinlikler**

Beşinci boyut, davranış düzenlemelerinden oluşur. Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların, ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, yapılmış olan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyuta ilişkin olarak söylenebilir. Sınıf yönetimi başka açıdan da boyutlanabilir (Başar, 2009: 13-14).

Sınıf yönetiminde davranış düzenleme süreci denilince sadece oluşmuş olan istenmeyen öğrenci davranışlarının düzeltilmesi akla gelmemelidir. Davranış düzenleme sürecinde olumlu sınıf ortamının sağlanması, sınıfın fiziksel olarak düzenlenmesi, öğrenme ortamının iyileştirilmesi, kuralları belirleme ve uyumun sağlanmasına yönelik olarak

yapılan çalışmalar, istenmeyen davranışlar henüz meydana gelmeden sinyallerin alınarak tedbirlerin alınması da göz önüne alınması gereken hususlar arasındadır (Kutlu, 2006: 12).

Öğretmen öğretim yılının hemen başında sınıf kurallarını belirlemeli ve ilan etmelidir. Bu kurallar olabildiğince öğrencilerin katılımıyla belirlenmelidir. Öğretmenin bu kuralların bir kopyasını öğrenci velisine göndermesi de kuralların benimsetilmesi adına yararlı olabilir (Temel, 2006). Sınıf kuralları ifade edilirken basit, açık ve anlaşılır bir dil kullanılmalı, kurallar herkes tarafından aynı şekilde yorumlanabilmelidir. Bunun için de her kuralın tanımladığı davranış açık ve anlaşılır olmalıdır. Bunun yanında kurallar mümkün olduğunca olumlu ifadelerle dile getirilmelidir (Aksoy, 2002: 17-18).

## **2.6. SINIF DİSİPLİNİNİ SAĞLAMAYA YÖNELİK UYGULAMALAR**

Disiplin denildiği zaman katı kurallar ve tutumlar akla gelir. Sınıf yönetiminde disiplin kavramı bu şekilde algılanmamalı daha esnek olmalıdır. Disiplin kavramı öğretmenin ceza yöntemi değil öğretmenin sınıf düzeninde sağlıklı bir yönetimi sağlama yöntemi olarak anlaşılmalıdır. Öğretmen, sağlıklı ve yapıcı bir disiplin anlayışıyla öğrencilerine yaklaşmalıdır. Disiplin sağlıklı tutum ve kuralları içerir, özünde özgürlük ve otorite birlikte yer alır. Öğretmen, yasal konumundan kaynaklanan gücünü kullanırken, ilişki koparıcı, kırıcı davranışlardan sakınmalıdır. Öğretmen, bu gücü kullanırken, açık, içten, dürüst, yanılabilirliğini kabul eden, iyi ilişkiler kurarak, sınıfın havasını sosyal açıdan iyi yapılandırarak kullanılmalıdır (Başar, 2009: 66). Olumsuz öğrenci davranışları öğretimi engeller, kesintiye uğratar ve öğretim amaçlarından sapmaya neden olur. Bu nedenle sınıf yönetiminin başlıca amacı istenmeyen davranışları oluşmadan engellemek ve oluştuğu takdirde anında müdahale ederek olumlu davranışa dönüştürmek olmalıdır (Erden, 2005).

Sınıf yönetiminin önemli boyutlarından biri de disiplindir. Disiplin, ceza ile karıştırılmamalıdır. Ceza yıkıcı davranışa tepki, disiplin ise yıkıcı davranış ve bundan doğan tepkiyi önlemek içindir. Disiplinde önemli ilke, bireyin kendi ihtiyaçlarının karşılanmasından sorumlu oldukları ve başka kişilerin davranışlarının bunu engellememesi gerektiğidir (Tertemiz, 2006: 69). Öğretmenler bütün çabalarına rağmen istemeseler de sınıfta disiplin sorunlarıyla karşılaşacaklardır. Bu disiplin sorunları bazen öğretmenin kendisinden, bazen öğrencilerden, bazen de sınıf özelliklerinden kaynaklanacaktır. Öğretme-öğrenme etkinliklerinin amacına ulaşmasını engelleyici bu durumlardan kaçınmak çoğu zaman olanaksızdır. Derste istenmeyen öğrenci davranışları görüldüğünde

bunlarla dersin akışını bozmadan baş etmek önemli bir sınıf yönetim becerisidir (Korkmaz, 2005: 180).

Öğrenme ortamının düzenini bozucu bütün davranışların bütünü olarak kabul edilebilecek etkenlerin önüne geçilerek sınıf disiplininin sağlanması sınıf yönetimi açısından çok önemlidir. Bu sadece öğretmenin bireysel çabasıyla olamaz. Bu sebeple okul yönetiminin, öğrenci velilerinin de katkısı beklenmeli ve öğretmenin sınıftaki duruşu desteklenmelidir. Önemli bir diğer nokta da sınıf içerisinde öğretmenin öğrenci ile iletişimi, sınıf önündeki duruşu, öğrencinin çalışmalarının kontrolü ve okul yönetiminin disiplin kurallarıyla paralellik gösterecek şekilde oluşturulacak sınıf kurallarının planlanması ve uygulanmasının doğru, zamanında, etkin bir şekilde hayata geçirilmesidir (Erkılıç, 2007: 130).

Alan yazında öğretmenlerin sınıftaki disiplin sorunlarına karşı sıkça başvurdukları yöntemlerden bazıları aşağıda yer almaktadır:

### **2.6.1. Göz Teması Kurma**

İstenmeyen davranışı durdurmanın ilk yolu öğrenci ile göz teması kurmaktır. Öğretmen, göz iletişimi sağlanana kadar öğrenciye bakar ve davranış sonlandırılıncaya kadar göz temasını kesmez. Öğretmenin kendisini gördüğünü anlayan öğrenci sergilediği istenmeyen davranışı bırakma eğilimi gösterir (Yılmaz, 2007: 22). Bu göz iletişimi, sadece öğrenci ile öğretmen arasında olacağından, diğer öğrenciler bunun farkında olmayacak ve dersin akışı bozulmayacak (Karip, 2007: 149).

### **2.6.2. Uyarma**

Öğretmen istenmeyen davranışa karşı beklemeden uyarma eylemine geçmelidir. Aksi halde yanlış davranış sürer, öğrenci, öğretmenin gördüğü halde eyleme geçmediğini görürse onay ve cesaret bulabilir. Yanlış davranışın vaktinde görülmesi, öğretmenin sınıftan haberli olduğunu gösterir. Bunun diğer öğrencilerce anlaşılması, diğer öğrencilerin disiplin sorunu çıkarmalarına da engel olur (Başar, 2009: 135). Öğretmenin, öğrenciyi uyarırken iğneleyici eleştirileri ve öğrenciyle alay etmesi öğrencinin nefret ve öç alma duygularını ortaya çıkarır. Uzun uzun yapılan öneriler utandırıcı ve sıkıntı vericidir, öğrencide direnç ve küskünlüğe yol açar (Aydın, 2009: 77).

### **2.6.3. Görmezden Gelme**

Öğretmen bütün olumsuz davranışlara müdahale etmemelidir. Çünkü bu tip müdahaleler, problemin kendisinden daha fazla rahatsız edici ve zarar verici olabilir. Planlı olarak yapılmayan, o anda meydana gelen ve geçici davranışlara müdahale etmek yerine görmezden gelmek daha faydalı olabilir (Karip, 2007: 147).

Görmezden gelmek, hatalı davranışın farkında olduğunun karşı tarafa esnek bir iletişim diliyle yansıtılma ustalığının anlatımıdır. Ancak dikkatli kullanılmadığında ciddi sorunlara neden olması mümkündür. Örneğin, önemli davranış bozukluklarını görmezden gelmenin yeterli ve etkili olunmayacağı açıktır. Aksine böyle bir tutum, sorunun ağırlaşmasına yol açacaktır (Aydın, 2009: 159). Bazı davranışlar, yoğunluk, süreklilik ve yaygınlık göstermeyen sadece o anın durumsal koşullarına bağlı olarak ortaya çıkan masum öğrenci davranışları görmezden gelinebilir. Öğretmen, hangi davranışın görmezden gelineceğini kestirmek için ipuçlarından yararlanmalıdır (Yılmaz, 2008: 22).

### **2.6.4. Fiziksel Müdahale**

Fiziksel müdahale, öğretmenin sınıfta disiplini bozan öğrencinin bulunduğu yeri değiştirmesi, dokunarak öğrenciyi uyarmasıdır. Öğretmen dersini anlatırken disiplini bozan öğrenciye dokunarak onun bu davranışını tasvip etmediğini belirtir (Başar, 2009). Sınıfta bazı öğrencilerin yan yana oturması sınıf dinamiğinin bozulmasına ve sınıfta olumsuz davranışların artmasına neden olabilir. Böyle durumlarda birbirini olumsuz etkileyen öğrencileri birbirinden ayıracak şekilde sınıfta oturma düzeninin yeniden oluşturulması sorunu çözebilir (Erden, 2005: 198).

### **2.6.5. Ortamda Değişiklik Yapmak**

Öğrenciler dersten sıkıldıklarında, işlenen konunun çok kolay ya da çok zor olması durumunda ve derse olan ilgileri azaldığında istenmeyen davranış sergileyebilirler. Öğretmen böyle durumlarda ders işlemede ısrarcı olmadan derse ara verip, öğrencilerin dikkatlerini toplamalarına yardımcı olmalıdır. Kullandığı öğretim yöntemini değiştirerek dersi monotonluktan kurtarmalı öğrencilerin dikkatlerini çekmeye çalışmalıdır. Dersin isleniş şeklinin değiştirilmesi dışında, derse beş dakika ara verme, fıkra anlatma, şarkı söyleme gibi kısa etkinlikler yapılabilir. Ara vermek sadece istenmeyen davranışı sergileyen öğrenciye de uygulanabilir. Öğrenci davranışı sergileyemeyeceği bir köseye belirli bir süreliğine gönderilebilir. Bu sürenin çok uzun olması ödül gibi algılanabileceğinden kısa tutulmalıdır (Özer, 2009: 37).

### **2.6.6. Öğrenciyle Konuşma**

Öğretmen göz temasıyla yâda dolaylı yollardan öğrencinin istenmeyen davranışını düzeltmezse sorunu konuşarak çözmeye çalışmalıdır. Bu konumsa diğer öğrencilerin de bilgilendirilip davranışlarını değiştirmelerine yardımcı olacaksa ders içinde kişisel olmadan yapılabilir. Ancak yapılacak bu konuşma dersi aksatacaksa sınıf dışında konuşulmalıdır. Diğer öğrencilerin farkında olmadığı bir zamanda öğrenciyi görüşmeye çağırılabilir (Tolunay, 2008: 35).

Özellikle gençler yaptıklarının yeterince farkında olmayabilirler. Bu nedenle uyarı hem davranışının farkında olmasını hem de sonuçlarını anlamasını sağlamak için gerekli olabilir. Zaman yitirmeden yapılan uyarıların diğer öğrenciler için önleyici olduğu belirtilmektedir. Uyarının yapılışında, kabul edilmeyenin öğrenci değil davranış olduğunun fark ettirilmesi gerekir (Boyras, 2007: 51).

Öğretmenle öğrenci arasında işaretler dışında, sorunu dolaylı yollarla çözüme girişimleri istenen sonucu vermezse veya sorunun önemi nedeniyle veremeyeceği baştan belli olursa, sorunu konuşarak çözmeye çalışmak gerekir. Konuşmacının amacı, diğer yöntemlerle yanlışlığını anlamayan öğrencinin bu anlayışa ulaşmasını, öğretmenin kararlılığını bilmesini sağlamak, davranışının düzelmesine yardım etmektir (Başar, 2009: 170).

### **2.6.7. Sınıf Kurallarının Belirlenmesi**

Sınıf kuralları, öğrenci davranışlarına yön vermek amacıyla önceden belirlenmiş ilkelere dayanır. Sınıfın kendine özgü karmaşık yapısı ve ilişki biçimi kural koymayı ve uygulamayı gerekli kılmaktadır. Öğrencileri istenmeyen davranışlardan uzak tutma, sergilenmeye devam edilen kabul edilemez davranışlardan vazgeçirme girişimlerinde ve öğrencilere yönelik beklentilerin gerçekleşmesinde öğretmenin en büyük destekçisi sınıf kurallarıdır. Kendisinden bekleneni ve beklenmeyeni önceden iyi bilen öğrenci daha dikkatli davranmaya gayret edecektir (Sarıtaş, 2003: 47).

Kuralların mümkün olduğunca az olmasına dikkat edilmeli, kural cümlelerinde olumsuz cümleler yerine olumlu cümleler kullanılmalıdır. Kurallar demokratik bir şekilde sınıfın katılımı ile belirlenmeli kurala en önce öğretmen kendisi uymalıdır (Erdoğan, 2003: 76–80). Öğrencilerin kendilerinden ne beklendiğini biliyor olmaları, derste boş geçen zamanın, karışıklığın, kesintinin az olması, sınıf ortamının rahat ve hoş olması kendiliğinden olabilecek şeyler değildir (Yüksel, 2011: 139).

Kurallar bütün öğrencileri bağladığı için, yansızlığı sağlar, kişisel isteklere hayır deme fırsatı verir. Bireysel üstünlüğe gerek kalmadan, yöneticinin yetkisinin benimsenmesini kolaylaştırır. Ödül ve cezayı kişisellikten çıkarır, kabul edilebilir hale getirir. İnsanları göreve yöneltir, değerlendirme ölçütü oluşturur. Kurallar sınıfta öğretmenin karar ihtiyacını, öğrencinin yönlendirme aramasını azaltır (Başar, 2009: 58-59).

#### **2.6.8. Ceza Vermek**

Sınıf disiplinini bozan, eğitim-öğretimi aksatan bir istenmeyen davranış, bütün başa çıkma yolları denendiği halde düzeltilemiyorsa, eğitimin aksamaması için ceza verme yoluna gidilebilir. Ceza, öğrenciyi istemeyeceği, hoşlanmayacağı bir durumla karşı karşıya getirmektir; istenmeyen davranışları önleme, sınıf disiplinini sağlama aracı olarak da kullanılabilir; ancak bütün yollar denenip sonuç alınamamışsa başvurulması gereken bir yoldur; öğrencilerin istenmeyen davranışından üzüntü ve pişmanlık duymasını sağlayan yaptırımların anlatımıdır; öğretmenin, öğrencinin istenmeyen davranışına karşılık öğrenciyi hoşuna giden şeylerden alıkoymasına ya da öğrenciyi hoşuna gitmeyen işler yaptırmasıdır. Cezadan önce engelleyici önlemler alınmalı; ancak ceza vermemek uğruna dersin engellenmesine izin verilmemelidir (Korkmaz, 2005: 186).

Ceza genellikle son çaredir ve yanlış davranış kabul edilemez ve bir başkasına acı ve rahatsızlık verdiği durumlarda uygulanır. En etkili ceza kısa ve yumuşak olmalı ve ceza verilen öğrencinin yeniden eski öğrencilerle aynı konuma gelebilecek nitelikte olmalıdır. Davranışın niteliğine göre, hemen olmalı ve dikkatlice düşünülerek öğrencinin davranışından tamamen vazgeçmesine yönelik olmalıdır. Yeniden öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için uygulanabilecek bu yöntemlerin kullanımından sonra da pozitif sınıf ortamı ve davranışlar korunmalıdır (Kılbaş, 2006: 207).

#### **2.6.9. Anne-Baba İle İşbirliği**

Öğretmen sınıfta disiplin sorunuyla karşılaşmak istemiyorsa, sene başından itibaren ebeveynler ile ortak hareket etmelidir. Anlaşılması ve çalışılması güç çocuklarla ve ulaşılması zor ailelerle insan ilişkilerinin kurulması çok önemlidir. Tüm ilişkilerde öğretmen utangaçlıktan, mahcubiyetten kaçınarak ortak takdir duygularına ve topluluk ruhunu kapsayan bir yaklaşımla model teşkil etmelidir (Kutlu, 2006: 35).



### **2.6.10. Rehberlik Servisi ve Diğer Öğretmenlerle İşbirliği**

Sınıftaki öğrenciden kaynaklanan bazı disiplin sorunlarının çözümü öğretmen, veli ve rehberlik servisinin iş birliğini gerektirir. Öğretmenin rehberlik servisi ile işbirliği içine girmesi disiplin sorunlarını çözebilmesi açısından önemli bir adımdır. Öğretmenin, rehberlik servisi ve ailelerle dayanışma içinde hareket etmesi disiplin sorunlarının çözümünü kolaylaştırır. Öğretmen, taraflar arasında güven duygusunun gelişmesi ve işbirliğinin sağlanması için, gerekli bilgilenmeyi sağlamalı ve sorunu taraflara nesnel bir şekilde aktarmalıdır. Geliştirilecek önlemler, alınan kararların uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında taraflar birbirlerine tutarlı davranmalı, karşılıklı görüş alışverişinde bulunmalıdır (Aydın, 2009: 163).

### **2.7.KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Erdem (2017) tarafından yapılan “Sınıfta Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri” adlı çalışmanın amacı mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunların ve bu öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel, betimsel bir durum çalışması olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmış, görüşme ve gözlem yoluyla veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri analizinde nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretim sürecinde temel sorunun dil sorunu olduğu, katılımcı öğretmenlerin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarına göre içeriği düzenlemedikleri, öğretmenlerin bu öğrenciler için materyal gereksinimleri olduğu, değerlendirme sürecinde öğretmenlerin nesnel bir yöntem geliştirmedikleri gibi bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler mülteci öğrencilere Latin alfabesinin ve Türkçenin öğretilmesi için hazırlık eğitimi verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim içeriğinin analizi, öğretme stratejileri, ders araç ve gereçleri, ölçme araçları geliştirme ve değerlendirme gibi alanlarda mülteci öğrencilere dönük olarak mesleki gelişim ihtiyacı içerisinde oldukları tespit edilmiştir ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Çöplü (2019) tarafından yapılan “Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması”nda araştırmanın amacı göçmen öğrencilerin

okul uyumlarına dikkat çekmek ve okul uyumlarını iyileştirmek amacıyla göçmen öğrencilere yönelik taslak bir okul uyum programı geliştirmektir. Araştırma, nitel desende oluşturulmuş ve analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, farklı illerde ikamet eden on bir veli ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme görüşme formları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubunda bulunan öğretmen ve okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin dil bilmeme, içe kapanıklık, çekingenlik, isteksizlik, argo kelime kullanımı, agresif davranışlar sergileme sorunları olduğunu, sosyal ilişkilerinde ilişki kuramama, akranları ile kavga etme, iletişim çatışmaları, topluma ait hissetmeme, dışlanma, uyum, kültürel farklılık sorunları yaşadıklarını; akademik hayatlarında okula devam, başarısızlık, akademik geçmiş farklılıkları, göçmen öğrencileri değerlendirmeye yönelik özgün bir sistem olmaması ve motivasyon sorunlarının olduğu; ailede ana dil kullanımı, parçalanmış aile yapısı, güvenlik endişeleri ve göçmenlik akıbetlerinin belirsizliği sorunlarının olduğu ayrıca çeşitli sosyo-ekonomik sorunlar olduğu; bu sorunların ekonomik yetersizlik, ebeveynlerin istihdamı, çocuk işçiliği sorunlarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Çalışma grubunda bulunan öğretmen ve okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarını bilmemeleri, kültürlerini bilmemeleri, onlara ekstra zaman ayıramamaları, sınıf yönetiminde zorlanmaları ve farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanamamalarının göçmen eğitiminde yetersizlik nedenleri olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer (2017) tarafından yapılan “Sığınmacı Öğrencilerin Eğitimi Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri” başlıklı araştırmanın amacı, sığınmacı olarak Türkiye’de yaşayan ilköğretim çağındaki çocukların eğitimi ile ilgili karşılaşılan sorunları okul yöneticisi, öğretmen ve veli görüşlerine bağlı olarak belirlemektir. Araştırma tarama türünde desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 64 öğretmen, 15 yönetici ve 42 veli oluşturmuştur. Veriler görüşme formları yardımı ile toplanmış ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sığınmacı öğrencilerle ilgili yaşanan en önemli sorun, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, Türkçe bilmemekten kaynaklı iletişim sorunudur. Öğrencilerin yaşadığı ikinci önemli sorun ise uyum sorunudur. Araştırma sonunda sığınmacı öğrencilerin okul içinde ve derslerde içe kapanık oldukları, saldırgan davranışlar sergiledikleri ve kendi aralarında gruplaştıkları belirlenmiştir.

Güven ve İşleyen (2018) tarafından yapılan “Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri ve Suriyeli Öğrenciler” başlıklı araştırma ortaokul düzeyinde görev yapan branş

öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerle kurdukları iletişimi ve bunun yanı sıra yaşadıkları iletişim engellerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Suriyeli öğrencilerin derslerine giren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada verileri görüşme formu kullanılarak toplanmış ve betimsel analiz tekniğiyle bulgulaştırılmıştır. Araştırmadan, Suriyeli öğrencilerin dersine giren öğretmenlerden çoğunun dil ve kültür farklılığı yüzünden bu öğrencilere istenilen eğitimi veremedikleri ve iletişim kurmakta güçlük yaşadıkları görüşme sorularına verdikleri cevaplardan tespit edilmiştir.

Erol Emiroğlu (2018) tarafından yapılan “Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitimi Ve Sorunları” adlı çalışmanın amacı, Suriyeli sığınmacı çocukların aldıkları eğitim, eğitimin kapsamı ve eğitimlerinde yaşanan sorunları belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, tipik durum örneklemesine göre belirlenen, 5 okul yöneticisi, 3 rehber öğretmen, 10 sınıf öğretmeni, 4 Türkçe öğreticisi, 10 diğer veli ve 10 Suriyeli veli oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak elde edilmiş ve betimsel, içerik ve doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan, Suriyeli çocukların eğitimi konusunda her iki okulda da ortak görünen sorunların: dil sorunu, yaş farkları, iletişim kopukluğu, kitap ve materyal eksikliği olduğu belirlenmiştir. İki ilkokulda yapılan araştırmada okulun birinde diğerinden farklı olarak öğrenci devamsızlığı, okul kurallarının ihlali, akran zorbalığı, temizlik ve düzen yetersizlikleri, arkadaşlarının eşyalarını alma, Türkçe derslerinin diğer ders saatleri içinde verilmesi, çeteleşme ve diğer çocuklara şiddet uygulama, Suriyeli velilerin ilgisizliği, Suriyeli velilerin maddi destek beklentilerinin karşılanamaması gibi sorunların yaşandığı görülmüştür.

Emin (2018) tarafından yapılan “Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştığı Sorunlar Ankara İli Örneği” adlı çalışma, Türkiye’de devlet okullarında eğitim gören Suriyeli çocukların eğitime erişim durumlarını ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler geliştirmek amacını taşımaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Bu kapsamda Suriyeli çocukların yoğun olarak bulunduğu 7 farklı okulda, okul idarecileri, öğretmenler ve Suriyeli veliler ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular neticesinde, devlet okullarındaki Suriyeli çocukların nitelikli bir eğitim sürecinden geçmelerine engel teşkil eden birtakım sorunlar ile karşılaşıldığı ortaya çıkmıştır. Eğitim sürecinde Suriyeli

çocukların devlet okullarında dil bariyeri başta olmak üzere iletişimsizlik, öğretmenlerin tecrübesizliği, ön yargılar, psikolojik destek eksikliği ve göçmen çocuklarının ailelerinin sosyo-ekonomik sıkıntıları gibi sorunları olduğu görülmüştür.

Saklan (2018) tarafından yapılan “Türkiye’deki Suriyeli Eğitim Çağı Çocuklarının Eğitim Süreçleri Üzerine Bir Çözümleme” başlıklı araştırmanın amacı Suriyeli öğrencilerin karşılaştıkları eğitsel güçlükleri öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemek ve bu güçlüklerin aşılmasına dönük yürütülen eğitim politikalarını incelemek, Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin mevcut sorunlara çözüm bulmaktır. Araştırmada durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma fenomenoloji desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmada veriler 35 öğretmen ve 42 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde dil, okul iklimine ve eğitim süreçlerine uyum, önyargı ve ayrımcı davranışlar, disiplin, ekonomik etmenler ile ilgili çeşitli güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler Suriyeli öğrencilerin göç ve Türkiye’de yaşama deneyimlerine ilişkin düşüncelerini ve Suriyeli öğrencilerin eğitiminde sınıf yönetimi, disiplin sorunları, eğitim programı, ders araç-gereci eksikliği, devamsızlık, akademik başarı boyutlarında sıkıntılar yaşadıklarını ve Suriyeli öğrencilerle ilgili olarak birlikte ayrı eğitim uygulamaları, farkındalık yaratma, öğretmen gereksinimi konularında görüşlerini belirtmişlerdir.

Şimşir ve Dilmaç (2018) tarafından yapılan “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı araştırma araştırmanın amacı MEB’e bağlı ilkokul ve ortaokullarda eğitim veren öğretmenlerin karşılaştığı sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmada farklı branşlarda eğitim veren 17 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen yanıtlar transkript edilmiş ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı başlıca dil ve iletişim sorunları; Türkçeyi anlamama, Türk arkadaşları ile iletişim kuramama ve öğretmenlerin aile ile iletişim kuramamadır. Araştırma sonuçlarına göre yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı akademik sorunlar; dersi anlayamama, okuma yazma sorunu, ödev yapmama, derse ilgisizlik ve müfredat farkıdır. Araştırma sonuçlarına göre yabancı uyruklu öğrenciler açısından karşılaşılan sosyal problemler; dışlanma, kurallara uymama, kavga ve şiddet ve Türk öğrenciler ile kaynaşamayıp yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık kuramalarıdır.

Kuzu Jafari, Tonga ve Kışla (2018) tarafından yapılan “Suriyeli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Uygulamaları” adlı araştırma, Suriye’de yaşanan iç savaş ve siyasi istikrarsızlıklardan dolayı ülkemize göç eden öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır. Çalışma, sınıflarında en az bir Suriyeli öğrenci olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 35 öğretmenin çalışma grubunu oluşturduğu nitel bir araştırmadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin kültürel ve sosyal farklılıklar olsa da ilkokulda okuyan Suriyeli ve Türk öğrenciler arasında kültürel çatışma yaşanmadığına inandıkları, kültürlerin kaynaşmasının önündeki en büyük sorunun dil sorunu olduğunu düşündükleri, bu yüzden buldukları her fırsatta öğrencilerinin dil gelişimi için çalışma yaparak oluşabilecek çatışmaları önlemeye çalıştıkları, öğrenciler arasındaki kaynaşmayı sağlamak için grup çalışmaları, değerler eğitimi, sosyal faaliyetler ve çocuk oyunlarından faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam ve İlksen Kanbur (2017) tarafından yapılan Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını incelemektir. Bu amaçla Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği geliştirilmiş ve 501 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının “yeterlik” boyutunda erkek öğretmenler lehine; okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre orta sosyoekonomik çevre lehine; sınıflarında mülteci öğrenci olup olmama durumuna göre “iletişim” boyutu hariç sınıflarında mülteci öğrenci bulunan öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Taşkın ve, Erdemli (2018) tarafından yapılan “Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi: Türkiye’de Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar” adlı araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında hem devlet okulunda hem de geçici eğitim merkezinde görev yapan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin eğitim sürecinde birincil güçlük olarak dil problemi ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. diğ er bir önemli güçlük kültürel problem olarak belirlenmiştir (Suriye’de kız ve erkeklerin ayrı ayrı eğitim görmesi).

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) tarafından yapılan “İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar” başlıklı araştırmanın amacı, okullarında yabancı

uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunları, sorunlara bulunan çözümler ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma deseni olan fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Araştırma verileri yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullardaki öğretmen ve yöneticilerle görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar; dil sorunu, davranış sorunu, Milli Eğitim okul işbirliği sorunları, okul aile işbirliği sorunları ve öğretim sürecinde yaşanan sorunlar olarak

Mercan Uzun ve Bütün (2016) tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden sığınmacı çocukların uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesidir. Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Bu amaçla sınıfında Suriyeli öğrenci olan altı okul öncesi öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Bu öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örneklemesi ile belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada Suriyeli sığınmacı çocukların buldukları eğitim kurumlarına uyum sağlamakta ciddi güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Yapılan görüşmelerde bütün katılımcıların birleştiği en önemli ortak noktanın çocukların Türkçe bilmemeleri nedeniyle ciddi sorunlar yaşadıklarıdır. Çocuklar Türkçe bilmedikleri için hem öğretmenleri ile hem de akranları ile iletişim kuramamaktadırlar. Bu nedenle de sosyalleşememekte ve grubun dışında kalmaktadırlar. Aynı zamanda çocukların ülkemize tam olarak yerleşemedikleri ve sığınmacı konumunda oldukları için beslenme, barınma, temizlik gibi temel ihtiyaçlar noktasında sorunlar yaşadıkları saptanmıştır.

## **BÖLÜM III**

### **3.YÖNTEM**

#### **3.1. ARAŞTIRMA MODELİ**

Bu çalışmada karma yöntem benimsenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ve betimsel tarama modeli birlikte kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar, örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 78).

Bu araştırmada incelenen olgu, sınıfında sığınmacı öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlardır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2010: 77).

#### **3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Çalışma grubunun belirlenmesinde “Amaçlı Örneklem” yöntemlerinden “Ölçüt Örnekleme”den yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Bu çalışmada ölçüt olarak “görüşüne baş vurulan öğretmenlerin sınıfında Suriyeli öğrencisinin bulunması” ölçütü olarak alınmıştır. Bunun için de evrendeki Suriyeli öğrencisi olan öğretmenler örnekleme dahil edilmiştir.

Araştırma kapsamında 2018-2019 öğretim yılında Gaziantep il merkezindeki ilkokulların 2 ve 3.sınıflarını okutan 18 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırma anketi ise 533 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Tablo 3.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Verilerin Dağılımı

	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	318	59,7
	Erkek	215	40,3
Mezun Olduğu Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	448	84,1
	Diğer	85	15,9
Kıdem Yılı	1-5 Yıl	86	16,1
	6-10 Yıl	98	18,4
	11-15 Yıl	152	28,5
	16-25 Yıl	177	33,2
	25 Yıl üstü	20	3,8
Sınıf mevcudu	1-20 Kişi	5	,9
	21-30 Kişi	119	22,3
	31-40 Kişi	353	66,2
	41-50 Kişi	52	9,8
	50 Kişi üstü	4	,8
Sınıftaki Sığınmacı Öğrenci Sayısı	1-5 Kişi	138	25,9
	6-10 Kişi	254	47,7
	11-15 Kişi	106	19,9
	15-20 Kişi	22	4,1
	20 Kişi üstü	13	2,4
Yaşı Büyük Öğrenci Sayısı	Yok	276	51,8
	1-2 Kişi	130	24,4
	3-4 Kişi	64	12,0
	5-6 Kişi	43	8,1
	7-8 Kişi	7	1,3
	9-10 Kişi	13	2,4
Okuttuğu Sınıf	2.Sınıf	177	33,2
	3.Sınıf	356	66,8
Kapsayıcı Eğitim Alma Durumu	Almış	347	65,1
	Almamış	186	34,9
	Toplam	533	100,0

Araştırmaya katılan 533 öğretmenin %59,7'sinin kadın, %40,3'ünün erkek öğretmenlerden oluştuğu, mezun olduğu alan bakımından %84,1'inin Sınıf Öğretmenliği mezunu iken %15,9'unun diğer alanlardan mezun olduğu görülmektedir bu öğretmenler genelde ücretli öğretmen statüsünde çalıştıkları için çok farklı bölümlerden mezun olmuşlardır. Kıdem yılı değişkeni bakımından 25 yıl üstü kıdemi olanların %3,8 oranıyla en az sayıda olduğu, %33,2 oranındaki 16-25 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin ise en fazla oranda olduğu; sınıf mevcudu bakımından %66,2 oranıyla en çok 31-40 kişilik



sınıfların olduğu, 20 kişiden az mevzudu olanların %,9 oranında olduğu, 50 kişiden fazla mevcudu olanların da %,8 oranında olduğu; sınıftaki sığınmacı öğrenci sayısı bakımından 1-5 kişi olan sınıfların %25,9, 6-10 kişi olan sınıfların %47,7, 11-15 kişi olan sınıfların 19,9, 15-20 kişi olan sınıfların %4,1 ve 20 kişiden fazla olan sınıfların %2,4 oranında olduğu, sınıfında yaşı büyük öğrenci olma durumu bakımından katılımcıların %51,8'inin sınıfında yaşı büyük öğrencinin olmadığı, %24,4'ünün sınıfında 1-2 kişi olduğu, %12,0'sinin sınıfında 3-4 kişi olduğu, %8,1'inin sınıfında 5-6 kişi olduğu, %1,3'ünün sınıfında 7-8 kişi olduğu, %2,4'ünün sınıfında 9-10 kişi olduğu; okuutkları sınıflar bakımından %66,8'inin 3.sınıf, %33,2'sinin 2.sınıf okuttuğu; kapsayıcı eğitim alma durumu bakımından öğretmenlerin %65,1'inin eğitim aldığı, %34,9'unun ise almadığı belirlenmiştir.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada ulaşılabacak veriler, fenomenolojik araştırmalarda başlıca veri toplama aracı olan görüşme tekniği ile elde edilecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Araştırma konusu ile ilgili literatür incelemesi yapıldıktan sonra araştırmada kullanılan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu üç sınıf öğretmenine uygulanmış ve elde edilen sonuçlar danışman ile birlikte değerlendirilerek uygulamaya hazır hale getirilmiş ve katılımcılara uygulanmıştır. Araştırmada karma yöntem benimsendiğinden veri toplama aracı olarak nitel alanda görüşme formu, nicel alanda 30 maddelik ölçek kullanılmıştır.

Araştırmada, sınıfında sığınmacı öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlar hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerine ulaşıldıktan sonra ulaşılan bulgular ve konu ile ilgili yapılmış araştırma sonuçları ışığında bir madde havuzu geliştirilmiştir. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlarla ilgili 34 ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlarla ilgili 31 sorunun yer aldığı iki bölümden oluşan ve toplam 65 sorudan oluşan madde havuzundaki sorular 50 kişilik gruba uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına faktör analizi uygulanmıştır. Sabitleme yapılmadan dördüncü kez yapılan döndürme sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy ,890 olarak belirlenmiştir. Birinci boyutunda öğrencilerden kaynaklanan sorunlarla ilgili 15 ve ikinci boyutunda öğretmenlerden kaynaklanan sorunlarla ilgili 15 sorunun yer aldığı iki bölümden oluşan anket ortaya çıkmış ve bu anket kullanılmıştır. Anketin güvenirlik testi sonucunda birinci boyutu için Cronbach's Alpha ,969; ikinci boyutu için Cronbach's Alpha ,955; toplam 30 maddelik soru birlikte değerlendirildiğinde Cronbach's Alpha ,941 olarak

belirlenmiştir. Ölçeğin örneklem büyüklüğünün uygunluğunun KMO testi yapılmıştır. Ölçeğin KMO testi sonucu ,923 ve  $p < 0,05$  olduğu, böylece örneklem büyüklüğünün uygun olduğu belirlenmiştir.

### 3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Ayrıca içerik analizinde fikir, konu ve kavramları belirtmek üzere alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39). Katılımcı öğretmen görüşleri K1, K2 biçiminde kodlanarak belirtilmiştir.

Araştırma ölçeği ile toplanan veriler öğretmenlerin, öğretim ortamının, sınıftaki öğrenci profilinin ve öğrenci velisinin durumu doğrultusunda değerlendirilecektir. Öğretmen görüşlerinin karşılaştırılmasında SPSS 22 programı kullanılarak değişkenler arasındaki farkın anlamlılığı için t testi ve varyans analizi yapılacaktır.

Araştırmada ilk olarak ölçek formundaki veriler bilgisayara aktarılmıştır. SPSS 22.0 programında analizler yapılmıştır. Anket verilerinin normallik testi için Kolmogorov-Smirnova testi ve Shapiro-Wilk testleri yapılmış ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için non parametric testler yapılmıştır.

Verilerin analizinde öğretmen görüşlerinin *cinsiyete, okul türüne, özel yetenekli öğrenci okutma durumu ve özel yetenekli çocuğu olma durumuna* göre farklılaşmasının tespitinde t-testi; *yaş, eğitim düzeyi ve kıdem* yılına göre farklılaşmasının tespitinde Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonucuna göre değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunması durumunda ise çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey HD testi kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde önce nitel çalışmada ulaşılan verilerin analizlerine sonra da nicel çalışmada ulaşılan verilerin analizlerine yer verilmiştir.

Araştırmada ulaşılan nitel bulgular “sınıfın fiziksel düzeni”, “öğrenme-öğretme süreci”, “zaman yönetimi”, “iletişim sorunları”, “davranış yönetimi”, “motivasyon” tema başlıkları altında ele alınmıştır.

Tablo 3.2. Tema ve Alt Tema Listesi (Tematik Kodlamalar)

Ana Tema	Alt Temalar
Sınıfın fiziksel düzeni	Herhangi bir sorun yaşamıyorum Sınıf mevcudunun kalabalık olması
Öğrenme-öğretme süreci	Dil problemi İletişim problemi Hazır bulunuşluk düzeyi
Zaman yönetimi	Dil problemi problem yok kalabalık sınıflar
İletişim sorunları	Dil problemi Kendi aralarında Arapça konuşmaları Velilerin Türkçe bilmemesi
Davranış yönetimi	Şiddet eğilimi Sınıf kurallarına uymama
Motivasyon	Diğer öğrencileri olumsuz etkilemesi İletişim problemi

#### 4.1. Birinci Tema: Sınıfın Fiziksel Düzeni

Katılımcı Öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzeniyle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinin tematik kodlamalarla gösterimi Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Sınıfın Fiziksel Düzeniyle İlgili Sorunlara İlişkin Tematik Kodlamalar

Ana Tema	Alt Temalar	f
Sınıfın fiziksel düzeni	Herhangi bir sorun yaşamıyorum	3
	Sınıf mevcudunun kalabalık olması	8

Katılımcı Öğretmenlerin “Sınıfın fiziksel düzeni” temasında verdikleri cevapların iki alt tema başlığında toplanmıştır.

Birinci alt tema olan “herhangi bir sorun yaşamıyorum” görüşünü paylaşan üç öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenler, sınıfın fiziksel düzeniyle ilgili, “*Sınıfımda fiziksel düzene dair herhangi bir sorun yaşamıyorum ama akıllı tahtamız olsa daha çok verim alınabilir*” K1; “*Sınıfımın fiziksel düzenine ilişkin şu an bir sorunumuz yoktur sınıfımda bir sığınmacı öğrenci bulunmaktadır bu da bir sorun oluşturmuyor*”; “*Herhangi bir sorun yok*” K2, K9 şeklinde görüş bildirmiştir.

İkinci alt tema olan “sınıf mevcudunun kalabalık olması” görüşünü paylaşan sekiz öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenler, sınıfın fiziksel düzeniyle ilgili, “*Sınıf öğrenci sayısına göre küçüktür*” K3; “*Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı sıraların dizilişinde sıkıntılar yaşanıyor en fazla 30 kişi olması gereken sınıflarda 40-43 öğrenci ders görüyor. İki öğrenci daha az olacağı için bir sıra boşalacak alana bir nebze genişleyecektir*” K4, “*Sınıfımızdaki sıra sayısı az ve bazıları kırık olduğu için öğrenciler sıralarda üçerli oturuyor sınıfımız dışarıdan gelen gürültülere karşı yalıtımlı değil sınıflarımızda akıllı tahta yok. Sınıfımızda sığınmacı öğrenciler olmasaydı sınıfımız fazla kalabalık olmayacaktı*” K5, “*Mevcudun kalabalık olmasından dolayı sınıfın küçük gelmesi ısınmanın yetersiz olması*” K6, “*Öğrenci sayısının fazla olması. Sığınmacı öğrenciler olmasaydı öğrencilerin güdülenmesi ve derse katılımları daha fazla olurdu*” K7, “*Sınıf mevcudu kalabalık olduğu için oturma düzeninde istediğim yöntemi seçemiyorum temizlik ve havalandırma yeterli gelmiyor yalıtım uygun değil. Mevcut yaklaşık on kişi azalacağı için temizlik havalandırma daha uygun olacaktı istediğim sıra düzenini uygulayabilecektim*” K14, “*Sınıflar kalabalık olduğu için oturma düzeninde herhangi bir değişiklik yapılamamaktadır kış aylarında ısınmada problem yaşanmazken yaz aylarında sınıflar çok sıcak olmaktadır. Her sınıfta en az beş sığınmacı öğrenci bulunmaktadır bu da ekstra dan 3 sıra yada bazı öğrencilerin üçerli oturması demek mevcut az olsaydı sınıf yönetimi daha kolay dersler daha verimli olurdu*” K15, “*Sınıfın fiziksel düzeni bazı eksikler dışında orta düzeydedir sıralar fazla yıpranmış durumda ve bazı öğrencilerin boyuna uygun değildir sıralar kırık olduğu için öğrenciler çantalarını ve eşyalarını yerleştirememektedirler sınıf temizliği yeterli düzeyde değildir. Öğrenciler sayı olarak daha az olurdu böylece bir sırada üç öğrenci oturmak zorunda kalmazdı*” K16 şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcı Öğretmenlerden “sınıfın fiziksel düzenine ilişkin sorunlar” kapsamında verdiği diğer cevaplarda “Öğrenme ortamının temizliği ve havalandırması yetersiz olabiliyor. Sığınmacı öğrenciler olmasaydı sınıf daha az kirlenirdi” K8, “Sınıf eşyalarını nasıl kullanılacağını bilmedikleri için bazen sınıf eşyalarına zarar verebiliyorlar. Sığınmacı öğrenciler olmasaydı sınıf eşyaları daha az zarar görürdü” K10, “Sıralar öğrencilerin fiziksel özelliklerine uygun değildir sınıfın dışarıdan gelecek gürültülere karşı yalıtımı uygun değildir” K11, “Sınıfımız kuzey cephede olduğu için biraz soğuk olabiliyor bunun haricinde sağlam olmayan sıralarda sıkıntı çıkarabiliyor” K12, “Sınıf içi ısı öğrenci düzeyine uygundur ışık düzeyi uygundur dışarıdaki sesleri duymuyoruz materyal eksiklerimiz var bilgisayar fotokopi makinesi gibi önemli araçlar yok . Türkçe bilmeyen yada anlamayan biri ile sadece kaynaşma olur sınıfta kavgaya sebep oluyorlar” K17 ve “Sınıf mevcudunun yoğunluğundan dolayı yer kaplayan öğrenci sıralarının öğrencilere hareket etme alanı bırakmaması öğrenci kıyafetleri için konulan askıların yetersiz oluşu ve uygunsuz yerde bulunması sınıf düzeni ve kullanımı açısından sorun olmaktadır panoların yetersiz oluşu ve sınıf duvarlarının boya rengi de yine olumsuz etkiler yapmaktadır. Eğer olmasalardı sınıf mevcudu daha uygun bir sayıda olacağından sınıf düzeni oluşturma ve sınıfın boş alanlarını daha aktif kullanma şansı olurdu” K18 şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

#### 4.2. İkinci Tema: Öğrenme-Öğretme Süreci

Katılımcı Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinin tematik kodlamalarla gösterimi Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Sorunlara İlişkin Tematik Kodlamalar

Ana Tema	Alt Temalar	f
Öğrenme-öğretme süreci	Dil problemi	6
	İletişim problemi	3
	Hazır bulunuşluk düzeyi	4

Katılımcı Öğretmenlerin “öğrenme-öğretme süreci” temasında verdikleri cevapların üç alt tema başlığında toplanmıştır.

İkinci alt tema olan “dil problemi” görüşünü paylaşan altı öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenler, “Sığınmacı öğrencimin anlama ve kavrama da fazla bir sorunu olmamakla birlikte dil konusunda bazen sorunlar yaşayabiliyoruz” K2,

“Suriyeli öğrencilerin okuduğunu anlama sorunu vardır öğretmenlerini tam olarak anlamıyorlar” K3, “Suriyeli öğrencilerin çoğunluğu konuşmakta ya da konuşulan dili anlamakta zorluk çektiği için hazır bulunuşlukları daha alt seviyede bu da büyük sorun” K12, “Maalesef birleştirilmiş sınıf gibi ders işlemek zorunda kalıyoruz sığınmacı öğrencilere harf verirken diğer öğrencilere müfredatı yetiştirmeye çalışmak sıkıntı oluyor sığınmacı öğrencilerin çoğu Türkçe bilmediği için kullandığımız kelimeleri anlamakta zorlanıyorlar. Okuma yazma ve Türkçe konuşamama problemi olan öğrenciler özellikle ara sınıflar için büyük problemlerin başında gelmektedir” K15, “Dil insanın kendini ifade etme karşılıklı anlaşma ve öğrenmeyi sağlayan en önemli unsurdur Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi konuşup anlamaması yani dili bilmemesi öğrenme sürecinde tüm olumsuzlukları beraberinde getirmektedir ders içerisinde konuşma dilimiz anlamayan öğrenciler derisi anlayamayıp kavrayamamakta ve sonuçta dersten sıkılıp sürekli Arapça konuşmaktadırlar bu dersin düzen ve disiplinin diğer öğrenciler açısından da bozmaktadır. Eğitim dilimiz Türkçedir Türkçe anlatılanları kavrayan öğrencilerle daha akıcı bir öğrenme öğretme süreci oluşur çünkü dersin en az on beş dakikası Suriyeli öğrencilere tercüme edilerek geçmekte ve dersin verimi düşmektedir” K16, “En büyük problem bilindiği üzere dil problemi eğitim öğretim de anlatamamak ve anlaşılammak en büyük soru diye düşünüyorum çünkü bizlerin kendi dilinde ifade ettiği kelimeleri o dili bilmeyen sığınmacılar için bir şey ifade etmediğinden amacına ulaşamayan bir davranıştan öteye gitmemektedir. Dil problemi yaşanmazdı çünkü o dili ortak kullanan ve o toplumda doğup büyüyen bireylerle iletişim %80 oranında olumlu sonuçlanmaktadır” K18 şeklinde görüş bildirmiştir.

İkinci alt tema olan “iletişim problemi” görüşünü paylaşan üç öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenler, “Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayamamak. Dil sorunu nedeniyle iletişim kurulamıyor sığınmacı öğrenciler olmasaydı bu sorun yaşanmazdı” K8, “Öncelikle karşılıklı iletişim sorunu yaşıyoruz derisi anlamakta zorluk çekiyorlar Türkçe öğretmekle meşgul oluyoruz Türkçe öğrenip gelmeleri gerekir. Zaman kaybını önlemiş olurduk Türk öğrencilerle daha verimli çalışabilirdik” K9, “Öğrencilerle çoğu zaman iletişim problemi yaşıyor aktif katılım sağlanamıyor. Türkçeye tam hakim olmadıkları için söylenenleri ve okuduklarını tam anlayamıyorlar onlara ayrı ve daha uzun anlatmak zorunda kalıyorum” K10 şeklinde görüş bildirmiştir.

Üçüncü alt tema olan “hazır bulunuşluk düzeyi” görüşünü paylaşan dört öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenler, dil problemi ilgili, “Öğrencilerin hazır

*bulunuşluk düzeylerinde derse karşı ilgi istek ve dikkati toplama konusunda sorunlar yaşıyorum” K1, “Öğrenciler arasında sosyo kültürel uçurumun fazla olması öğrenme sürecinde olumsuzluklar yaşanıyor. Konuları daha basite indirgeyerek anlattığımda diğer öğrencilerin sıkılmakta ‘biliyoruz öğretmenim’ şeklinde serzenişlerle karşılaşmayacağım” K4, “Nakil gelen öğrencilerden oluşturulan bir sınıf olduğu için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde farklılık olabiliyor” K12, “Bireysel farklılıklar ve hazır bulunuşluklar çok farklı eğitilmiş ailelerin çocukları iyi diğerleri berbat anlamadıkları için dinleme yok” K17 şeklinde görüş bildirmiştir.*

Katılımcı Öğretmenlerden “öğrenme-öğretme süreci” teması kapsamında verdikleri diğer cevaplarda “Öğretme-öğrenme sürecinde karşılaştığımız sorunların başında dersi dinlememe izin almadan konuşma ders için gerekli araç gereçleri getirmememe öğrencilerin gereksiz konuşmaları ve dersi dikkatli takip etmemeleri verilen görevleri ya da ödevlerini yapmamalarıdır. Sınıfımızda sığınmacı öğrenciler olmasaydı dersi dinlememe izin almadan konuşmama olmazdı” K5; “Öğrenci sayısı fazla olduğundan bireysel ilgilenme süresi azalıyor buda özel ilgi gerektiren öğrencilerin ilerleyememesine neden oluyor. Öğrenci sayısı azalacağından daha az sorun olacaktır” K6; “Öğrenci sayısının çok olmasından dolayı öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme süresi azalıyor. Sığınmacı öğrencilerin azalmasıyla bu sorun azalacaktır” K7; “Sığınmacı öğrencilerden dolayı sınıfın kalabalık oluşu sığınmacı öğrencilerin öğrenme ve öğretme yönteminde zorlanmaları. Sığınmacı öğrenciler olmasa sınıf mevcudu ideal olurdu” K11; “Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar derslerde ilerlemeyi geciktiriyor teknolojik aletlerin kullanılmamasından dolayı konular çok fazla somutlaştırılmıyor. Okuma- yazmaya geç başlamaları onları diğer öğrencilerden birkaç adım geride bıraktı bir saatte bitecek olan bir konu 2 bazen 3 saate çıkabiliyor” K13; “En önemli sorun iletişim Türkçe bilmedikleri için iletişim kuramıyoruz Suriyeli sığınmacı öğrencilerim var birinci sınıfta ya da geldikleri sene okuma yazma öğretiyoruz uzun bir süre sonra bazıları okumaya geçiyor ama okuduklarını kesinlikle anlamıyor elmayı okuyor ama birinin ona bu okuduğunun elma olduğunu Arapça söylemesi gerekiyor Türkçe bilen Suriyeliler ise Türkçe dersinde çok başarılı olamıyorlar okuduğunu anlama ifade etme atasözü deyimler dil bilgisi konularında zorlanıyorlar. Sığınmacı öğrenciler olmasaydı önemli bir farklılık sorunu ortadan kalkmış olacaktı diğer öğrencilerimize daha fazla zaman ayırabilecektik ve daha başarılı bir sınıf olacaktı velilerle iletişim kurmama sorunu olmayacaktı” K14 şeklinde görüş bildirmiştir.

### 4.3. Üçüncü Tema: Zaman Yönetimi

Katılımcı Öğretmenlerin zaman yönetimiyle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinin tematik kodlamalarla gösterimi Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Zaman Yönetimiyle İlgili Sorunlara İlişkin Tematik Kodlamalar

Ana Tema	Alt Temalar	f
Zaman yönetimi	Dil problemi	6
	problem yok	2
	kalabalık sınıflar	2

Katılımcı Öğretmenlerin görüşmede yöneltilen “zaman yönetimi” temasında verdikleri cevapların üç alt tema başlığında toplanmıştır.

Birinci alt tema olan “dil problemiyle” görüşünü paylaşan altı öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenler, dil problemi ilgili “*Müfredatın yoğunluğu nedeniyle ana derslerde zaman yetersiz kalıyor öğrencilerde algı sıkıntısı olduğundan özellikle matematik dersinde zaman sıkıntısı çekiyorum. Sığınmacı öğrencilerde dil sıkıntısı olduğundan derse ilgi az oluyor onların ilgisizliği sınıfa yansıyor*” K6, “*Öğrenme-öğretme sürecinde zaman etkin kullanılamıyor. Anlamadıkları şeyleri tek tek açıklamak zorunda kalmazdım*” K8, “*Türkçe anlamakta zorluk yaşadıkları için daha yavaş işleniyor dersler kendi aralarında konuştukları için onları susturmak zorunda kalınca zaman geçiyor. Türkçeyi tam bilmedikleri için onlarla daha uzun ders işlemek zorunda kalıyoruz*” K10, “*Sığınmacı öğrencilerden dolayı zaman yeterli değil öğrenme ve öğretme sürecinde zaman kısıtlıdır planlanmaya tam uyulamamaktadır. Sığınmacı öğrenciler olmasaydı zaman daha yeterli olurdu bireysel olarak öğrencilere daha çok zaman ayrılırdı*” K11, “*Hazır bulunuş da ki eksiklik zamanımız alıyor. Bazı öğrencilerin anlamaması zamanımızı daha çok harcamamıza sebep olabiliyor*” K12; “*Sınıfa bu düzene alışmaları çok zordu hala alışamayan öğrenciler var ben konuyu anlatırken çocuk beni anlamıyor ki onlara bir daha bir daha anlatmak zorunda kalınca süre bir konuya yetmiyor. En azından konu daha kısa sürede biter etkinliklere zaman kalırdı*” K17 şeklinde görüş bildirmiştir.

İkinci alt tema olan “problem yok” görüşünü paylaşan iki öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenlerden “*Zaman yönetimiyle ilgili genel olarak herhangi bir problemle karşılaşmıyorum fakat çoğu zaman tahtadaki bilgileri deftere geçirmeleri uzun zaman alıyor. Bunun haricinde dikkat çekme ilgi ve istek artırma amaçlı dersin giriş*



*kısmı uzun sürebiliyor” K1; “Herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Herhangi bir farklılık olmazdı” K3 şeklinde görüş bildirmiştir.*

Birinci alt tema olan “kalabalık sınıflar” görüşünü paylaşan iki öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenler, kalabalık sınıflarla ilgili “*Öğrenci başına ayrılan süre azalmakta kalabalık sınıflar sınıf kontrolünü zorlaştırmakta ancak on dakika anlatım yapılabilmekte dönüt almada sonuç kısaltmakta. Onlara ayıracağın dört dakikayı iki öğrenciye paylaşabilirim ya da bir yabancı dil bilmeyen öğrenciye ayrılan dört dakikada dil bilen iki öğrenci eğitim alınabilir” K4; “Ana derslerdeki konuların yoğunluğu sebebiyle zaman yetersiz kalıyor. Bu öğrencilerin hiç olmaması veya az olmasıyla zaman konusunda sıkıntı yaşanmayabilir” K7 şeklinde görüş bildirmiştir.*

Katılımcı Öğretmenlerden “zaman yönetimi” teması kapsamında verdikleri diğer cevaplarda “*Sınıf olmamız ve derse başlama süremizin sabahın erken saatine denk gelmesi nedeniyle ilk derse bazen öğrencilerin geç kalması özellikle ilk derste eğitim öğretimin kalitesini azaltıyor” K2; “Okula zamanında gelmiyorlar sabahçı olduğumuz için özellikle birinci derse sürekli geç gelmeler çok fazla oluyor onun için ilk derler pek verimli geçmiyor öğrencilerin devamsızlık problemleri de oluyor. Devamsızlık problemi ve derse geç gelmeler olmazdı” K5; “Sığınmacı öğrencilerden dolayı bazen aksaklıklar yaşanıyor. Zaman yönetimi daha iyi olabilirdi” K9; “Zaman ile alakalı herhangi bir sorun yaşanmaktadır” K13; “Aile ile iletişim kuramadığımız için ısrarla söylediğim halde öğrenci okula geç geliyor bazı velilerde devamsızlık yapan öğrencinin yok yazılmamasını istiyor paraları kesiliyormuş çocuk yardımı iki dil bilen öğrenciler Türkçe bilmeyenlere çeviri yaptıkları için benim ve onların zamanı yetmiyor eğitim süreci aksıyor. Türkçe bilmeyen öğrenciler öğrenme sürecine katılamıyor boş zaman geçiriyorlar bu da bir öğretmen olarak beni huzursuz ediyor” K14; “Sabahları okul çok erken açıldığı için ilk derse geç kalan geç kalmasa bile derste uyuya kalan öğrenciler mutlaka olmaktadır teneffüsten sonra geç gelme de yaşanan sıkıntılar arasındadır. Genel olarak yaşanan bir sorun performansını etkiliyor olmasaydı daha etkili bir süreç yaşardık” K15; “En basit anlatımıyla 1. Sınıfta Suriyeli çocuk harfi öğrenme hece oluşturma kelime kavrama sırasında gösterilen resmin Türkçe karşılığını bilmeyip hızlı öğrenme kavrama ve ipucu faydalanmamaktadır bu dersin süresinin verimli harcanmasına engel teşkil etmektedir kırk dakikalık ders ortalama yirmi beş dakika olarak zaman kaybına uğranmakta ve işlenmektedir. Dersin tercüme edilmekle geçen 15-20 dakikası boşa harcanmayarak etkili bir öğrenme ortamının sağlanmış olurdu zaman kaybı yaşanmazdı” K16; “Tamamen*

yetersiz benim için, çünkü dil problemi nedeniyle hemen her öğrenciye ulaşabilmek için bireysel olarak ilgi ve ifade gerekiyor bu durum ise gerek dersin zamanında tamamlanması gerekse müfredat programının uygulanması kapsamında sorunlar doğurmaktadır. Eğer olmasalardı özel ilgiye ihtiyaç duyan istisnai öğrenciler dışında toplu ve tek seferde yapılan ifadeler ile dersler amacına uygun ve zamanında tamamlanacaktır diye düşünüyorum” K18 şeklinde görüş bildirmiştir.

#### 4.4. Dördüncü Tema: İletişim Sorunları

Katılımcı Öğretmenlerin iletişim ile ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinin tematik kodlamalarla gösterimi Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. İletişim Sorunlarıyla İlgili Sorunlara İlişkin Tematik Kodlamalar

Ana Tema	Alt Temalar	f
İletişim sorunları	Dil problemi	11
	Kendi aralarında Arapça konuşmaları	2
	Velilerin Türkçe bilmemesi	4

Katılımcı Öğretmenlerin görüşmede yöneltilen “iletişim sorunları” temasında verdikleri cevapların üç alt tema başlığında toplanmıştır.

Birinci alt tema olan “dil problemi” ilgili görüşünü paylaşan onbir öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenler, dil problemi ilgili “*Türkçe kelimeleri fazla anlamıyorlar verilen ödev etkinlikleri yapamıyorlar*” K3; “*Dil bilmediği için anlayamamaktayım beni tam anlayamadıkları için belli bir süre sonra başka işlerle meşgul oluyorlar sıkılıyorlar benimde konsantrasyonumu bozuyorlar. Dil bilmedikleri için sınıf huzurunu ve ders anlatma huzurunu kaçırıyor*” K4; “*Dil sorunu olmayan öğrencilerde iletişim sıkıntısı yaşanmamaktadır*” K7; “*Sınıf içinde öğretmen-öğrenci öğrenci-öğrenci iletişimi sağlanamayabiliyor. Daha etkileşimli bir sınıf ortamı olurdu*” K8; “*Türkçe konuşmayan öğrencilerle büyük sıkıntılar yaşıyoruz. İletişim daha iyi olurdu*” K9; “*Türkçe bilmeyen ve anlamayan öğrencilerle iletişim konusunda büyük zorluklar yaşanıyor*” K10; “*Dil ve kültür farkından dolayı iletişimde sıkıntı yaşanmaktadır anlamada sıkıntı yaşanmaktadır. Sığınmacı öğrenciler olmasaydı bu sorunlar yaşanmayabilirdi*” K11; “*Dil sorunu*” K12; “*Bazı öğrencilerin Türkçeyi kullanmamalarından kaynaklanan iletişim sorunları yaşanmaktadır velilerin de bilmemesi tamamen bir iletişim kopukluğuna sebep olmaktadır*” K13; “*Anlatamamak ve anlayamamak tabi bu durumun birde duygusal*

*basamağı bulunmaktadır eğer karşındakini hangi dili konuşursa konuşsun onu onun hissettiği şekilde dinleyip anlayamazsanız o hep ulaşılamayan bir dağ tepesi gibi sizi uzaktan izler buda eğitimi olumsuz etkiler” K18 şeklinde görüş bildirmiştir.*

İkinci alt tema olan “kendi aralarında Arapça konuşmaları” ilgili görüşünü paylaşan iki öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenler, kendi aralarında Arapça konuşmalarıyla ilgili “*Sınıftaki iletişim sorunları başında öğrencilerin ders sırasında kendi aralarında konuşmaları çok fazla olduğu için sınıfın kontrolü çok zor oluyor özellikle Suriyeli öğrenciler Türkçe konuşmayı az bildikleri için ders sırasında sürekli kendi aralarında konuşuyorlar. Ders dinlemiyorlar sınıf düzenini bozuyorlar” K5; “Öğrenciler derse girdiğimde teneffüste kendisine veya arkadaşlarına küfür edildiği şikayeti ile yanıma gelmektedir bu sığınmacı veya Türk öğrenci ayrımı yapmadan hemen hemen aynı oranda karşılaştığım bir sorundur dil iletişimde en önemli unsur olduğu için sığınmacı öğrenciler genellikle sığınmacı öğrencilerle birlikte vakit geçirmekte ve evde Türkçe konuşulmuyorsa dil öğrenmeleri ve akıcı konuşmaları zorlaşmaktadır. Söylediği şeyleri öğrenciler anladığı için sıkıntı yaşamıyoruz öğrencilerimle fakat sığınmacı öğrenciler anlamadıkları için birbiriyle konuşma ihtiyacı hissetmekte ve bu da ders düzenini bozmaktadır” K15 şeklinde görüş bildirmiştir.*

Üçüncü alt tema olan “kendi aralarında Arapça konuşmaları” ilgili görüşünü paylaşan dört öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenler, velilerin Türkçe bilmemesi ilgili “*Sığınmacı öğrencinin ailesi ile bu sorunu yaşıyorum bunun haricinde idare öğretmen arkadaşlar veliler öğrenciler ile herhangi bir iletişim sorunum yok” K1; “Bir sorunla karşılaşmadım. Veliler ile iletişim sıkıntısı yaşanıyor bu da ders durumlarını etkiliyor” K6; “Türkçe bilmeyen öğrenci ve velilerde iletişim sorunu yaşanıyor bu da dersleri olumsuz etkiliyor” K7; “Velilerin de Türkçeyi bilmemesi tamamen bir iletişim kopukluğuna sebep olmaktadır. Dil problemi ile karşılaşmazdık” K13 şeklinde görüş bildirmiştir.*

Katılımcı Öğretmenlerden “iletişim sorunları” teması kapsamında verdikleri diğer cevaplarda “*Bazen sözel ve sayısal dersler olsun veya sosyal etkinliklerde iletişim kurmada küçük de olsa sorunlar yaşayabiliyoruz. Diğer öğrencilerimizin hepsi de sığınmacı öğrencimize içtenlikle yaklaşır ve ona göre davranırlar” K2; “Hiç Türkçe bilmeyenlerle iletişim yok çeviri yapabilecek öğrenciler olursa iletişim kurabiliyoruz az bilen derdini anlatabilecek olanlara eğitim veriyoruz ama bazen pek çok kere aynı şeyleri anlatmak durumunda kalıyoruz yine de anlamayanlar olabiliyor 3. Sınıf öğretmeni olarak bizim*

*müfredatımızdaki konular olara zor geliyor daha basit kurallar anlatılmalı mümkün olduğunca demokratik bir sınıf ortamı yaratmaya çalışıyoruz. Daha homojen bir sınıf olurdu aynı dili konuştuğumuz için eğitim süreci daha hızlı ilerlerdi defalarca aynı şeyi tekrar etmiş olmazdık” K14; “Suriyeli öğrenci zor olsa da Türkçeyi öğreniyor yani okuma olarak öğreniyor yalnız okuduğunu anlayamıyor okuduğunu anlamayan ne anlatıldığını ifade edemeyen öğrenciden nasıl dönüt sağlanır? Öğrendiği bilgiler nasıl pekiştirilir? Öğrendiği bilgiler nasıl somutlaştırılarak zihinde kalır unutmaz? Öğrenci bilgiyi nasıl özümser ilişki kurar benzer durumlarla nasıl aktarır ? bütün bu sorular ve daha fazlası maalesef bu öğrencilerin öğrenmesi aşamasında sadece sorun teşkil eder. Öğrenme süreci kavrama dönüt pekiştirme daha aktif ve hızlı bir şekilde ilerlendi ve öğretim tekniklerini daha çeşitli ve aktif kullandım” K16; “Sınıfta hiçbir kurala uymuyorlar nezaket kuralı dahil bilmiyorlar yavaş yavaş alışsalar da daha çok yol katetmek lazım yaptığımız çalışmaların bir çoğunda geri dönüş alamıyoruz söylediğimiz cümleleri zihinde somutlaştırıyorlar. Sınıfta sayısı zaten fazla olmasalardı mevcut az olacağından az öğrenci ile daha yoğun iletişim kurulabilir” K17 şeklinde görüş bildirmiştir.*

#### **4.5. Beşinci Tema: Davranış Yönetimi**

Katılımcı Öğretmenlerin davranış yönetimi ile ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinin tematik kodlamalarla gösterimi Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Şiddet Eğilimiyle İlgili Sorunlara İlişkin Tematik Kodlamalar

Ana Tema	Alt Temalar	f
Davranış yönetimi	Şiddet eğilimi	9
	Sınıf kurallarına uymama	5

Katılımcı Öğretmenlerin görüşmede yöneltilen “davranış yönetimi” temasında verdikleri cevapların iki alt tema başlığında toplanmıştır.

Birinci alt tema olan “şiddet eğilimi” ilgili görüşünü paylaşan dokuz öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenler, şiddet eğilimi ilgili “*Şiddet eğilimi hat safhada, veli desteği pek olmadığı için çocuk üzerinde otorite kurmak ve bozuk davranışları düzeltmek açıkçası pek kolay olmuyor*” K1; “*Genel olarak şiddet eğilimi var problemleri öğrenciler şiddetle çözmeye çalışıyor. Sınıf kurallarının farkında değiller bu da kaosa neden oluyor*” K6; “*Sorunları şiddet ile çözmekten yanalar*” K7; “*Şiddete meyilliler agresifler. Daha sakin olunacağını düşünüyorum*” K9; “*Şiddete meyilliler*

*hemen her şeyde şiddete başvuruyorlar. Davranışlar daha düzgün ve olumlu olurdu ailelerin de sığınmacı öğrencilere tepkisi var diğer çocukları etkiliyorlar ve çocuklar da sınıfta tepki gösteriyor” K10; “Öğrencilerin bir kısmın yaşının arkadaşlarından daha büyük olması bir takım sorunlara yol açıyor arkadaşlarına büyüklük taslamaları sınıfa hakim olmak istemeleri bunu bazen de kaba kuvvetle desteklemesi problem oluyor. Yaşı büyük olan öğrenciler genelde sığınmacı öğrenciler olduğu için onların olmamaları halinde bu sorunlarla da karşılaşmayabilirdik” K13; “Aynı dili konuştukları için birbirlerine yardımcı olsunlar diye sığınmacı öğrencileri yan yana oturtuğumuz da dersten çabuk uzaklaşıyor hemen sohbe başlıyorlar Türklerle yan yana oturtuğumuzda beden dili dışında yardımcı olamadıkları için bir fayda sağlayamıyoruz sığınmacı öğrenciler biraz daha şiddete eğilimli olabiliyor özellikle erkek çocukları kızlar ise yaşları büyük olduğu için sınıftaki diğer öğrencilerden farklı davranabiliyor. Öncelikle hepsi aynı yaş grubu olacak olurdu davranış farklılıkları azalırdı sınıf kuralları daha başarılı uygulanırdı dersin akışı daha başarılı olurdu o Suriyeli diye bir ayırım yaşanmazdı” K14; “Maalesef çocuklar birbirine çok acımasız özellikle fiziksel şiddeti herkes uygulamakta öğretmenlere gelen en fazla şikayet öğrencilerin birbirlerine vurmaları hatta bazen öyle bir boyut kazanıyor ki veliler konuya dahil oluyor medyada bulunan bazı davranışlar bu konuyu tetikler nitelikte. Sığınmacı öğrencilerde şiddet en büyük problem birbirlerine ve diğer çocuklara hep vuruyorlar hatta bu durum çok tehlikeli boyutlara ulaşabiliyor” K15; “Geldikleri yer ve geliş sebepleri göz önünde bulundurulduğunda yaşanan davranış problemleri normalmiş gibi kabul edilmektedir ancak bu durum her anlamda sorun yaratmaktadır öğrencilerdeki psikolojik ve sosyal manadaki yıkımlar onları agresif saldırgan ve tepkili bir ruh haline büründürmektedir bu durum hem kendilerine hem de çevrede kilerine zarar verirken diğer çocuklar içinde rol model olmaktadırlar. Kavgacı ve saldırgan davranış barındıran öğrenci mevcudunun asgari düzeyde olacağı kanısındayım” K18 şeklinde görüş bildirmiştir.*

İkinci alt tema olan “sınıf kurallarına uymama” ilgili görüşünü paylaşan beş öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenler, sınıf kurallarına uymama ilgili “Sınıf ve okul kurallarını çok da fazla içselleştirdikleri söylenemez. Çoğu öğrencinin ağız bozuk” K1; “Sınıf ve okul kurallarına hakim değiller” K3; “Öğrencilerin olumlu davranışları olduğu gibi olumsuz davranışlarda fazla olmaktadır bazı öğrencilerde davranış bozukluğu ve söz dinlememe çok fazla sınıf kurallarına uymadıkları zaman dersimiz çok verimsiz geçiyor derslerde sürekli yanındaki arkadaşıyla konuşması. Sınıftaki

*kurallara uymadıkları için sürekli diğer öğrencilerin dikkati dağılıyor” K5; “Sınıf kuralları öğrencilerle birlikte belirlenmesine rağmen genelde kurallara uyulmuyor. Çoğu sığınmacı öğrenciler bu kuralların farkında bile değiller” K7; “Konulan kurallara uyum sağlanması zordu ama zamanla oturdu bazı Suriyeli öğrencilerin kuralları zaman içinde diğer öğrencileri de olumsuz etkiledi sınıfta ki öğrencilerin ağzından çıkan kötü sözler tutum ve davranışları bir türlü düzelmiyor. Kurallara uyulsa bile zamanla uyumda sıkıntı çıkıyor Suriyeli öğrenciler olmasa bu durum tamamen değil kısmen çözülebilir” K17 şeklinde görüş bildirmiştir.*

Katılımcı Öğretmenlerden “davranış yönetimi” teması kapsamında verdikleri diğer cevaplarda *“Bazı kendi öğrencilerimizin hareketli yapıları nedeniyle davranışlarında istem dışı olumsuzluklar görülmektedir. Özellikle ders içi saatinde değil ara teneffüslerde. Sığınmacı öğrencinin davranışlarında bir sorun yoktur” K2; “Bizim kültürümüzü kabullenmiyorlar kendi ülkelerinde yaşadıkları davranışları yapmak istiyorlar Türk çocukları arkadaş değil düşman olarak görüyorlar” K4; “Olumsuz davranışlara dersin akışını bozmadan müdahale edilir. Dersin akışı sığınmacı öğrencilerin derse karşı ilgisizliğinden bozulabilmektedir” K8; “Öğrenciler arasında davranış yönünden uyum sorunu yaşanmaktadır öğrenciler arasında gruplaşmalar vardır. Öğrenciler arasında gruplaşma olmazdı” K11; “Türkçeyi bilmeyen öğrenci öğretmen davranışlarını anlattıklarını haliyle kavrayamamakta ve kısır bir döngü oluşmaktadır bu nedenle çocuk kendi davranışlarını öğretmene ifade etmekte zorluk çekip bir süre sonra öğretmen-öğrenci ilişkisi oluşmamaktadır. Ancak tercüman aracılığıyla anlaşılmaya çalışılan bir ortamda davranış sorunları her an yaşanmaktadır” K16 şeklinde görüş bildirmiştir.*

#### **4.6. Altıncı Tema: Motivasyon**

Katılımcı Öğretmenlerin motivasyonile ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinin tematik kodlamalarla gösterimi Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Motivasyon İle İlgili Sorunlara İlişkin Tematik Kodlamalar

Ana Tema	Alt Temalar	f
Motivasyon	Diğer öğrencileri olumsuz etkilemesi	3
	İletişim problemi	8

Katılımcı Öğretmenlerin görüşmede yöneltilen “motivasyon” temasında verdikleri cevapların iki alt tema başlığında toplanmıştır.

Birinci alt tema olan “diğer öğrencileri olumsuz etkilemesi” ile ilgili görüşünü paylaşan üç öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenler, diğer öğrencileri olumsuz etkilemesi ile ilgili “*Motivasyonu düşük öğrencilerin yaptıkları olumsuz davranışlarla sınıfın genel motivasyonunu düşürmesi karşılaştığım genel sorun*” K1; “*Bazı hareketli ve davranış sıkıntısı olan öğrencilerin yanında bazı günler ilk derse 5-10 dakika geç kalan öğrencilerin motivasyonunu oluşturmak sıkıntı oluşturabiliyor*” K2; “*Derse karşı ilgi istek ve motivasyonları düşük onlar diğer öğrencileri olumsuz etkiliyor*” K3 şeklinde görüş bildirmiştir.

Birinci alt tema olan “iletişim problemi” ile ilgili görüşünü paylaşan sekiz öğretmen olduğu belirlenmiştir. Katılımcı Öğretmenler, iletişim problemi ile ilgili “*Dersle ilgili başarılı öğrencilerde motivasyon ve güdülenme konusunda sıkıntı yaşanmıyor lakin tersi durumda öğrencilerde sorunlar çıkıyor. Dil sorunu olan ve çok az Türkçe bilen sığınmacı öğrencilerde motivasyonu sağlamak güçleşiyor*” K7; “*İletişim eksikliği dil problemi*” K9; “*İletişim eksikliği oluyor derslere daha az katılım oluyor. Türkçeyi iyi bilselerdi ne iletişim eksikliği olurdu ne de başarısızlık*” K10; “*İletişim olmadığı için derse katılımı motivasyonda olmuyor daha çok öğretmenin motivasyonu düşüyor ilgileri hemen dağılıyor biraz yabancı kalıyor bizim dersler onlara kültürümüz örf ve adetimiz geleneklerimiz tarihimiz yabancı olduğu için öğrenme istekleri de düşüyor sığınmacı öğrencilere tanınan ayrıcalıklar Türk öğrencilerde olumsuz tepiyor gerek devlet yardımları gerekse uluslar arası yardımlar Türk öğrencilerin ikinci sınıf vatandaş gibi hissetmelerine neden oluyor*” K14; “*Motivasyonla ilgili çok fazla sıkıntı yaşamıyorum motivasyonu ders esnasında düşen öğrenciyi konuya dahil edince dikkatini daha çabuk topluyor. Maalesef sığınmacı öğrencilerin derse ilgi ve katılımı ders süresi boyunca sağlanamamaktadır buna sebep olan ise konuşma dilimizi çok iyi anlamaları diye düşünüyorum*” K15; “*Suriyeli öğrenci dersi anlamadığı için derse ilgisi aktif katılımı en alt düzeyde olup dersi öğrenmede güçlük çekmektedirler bir süre sonra dikkati dağılıp ders yerine başka şeylerle ilgilenmektedirler*” K16; “*Suriyeli öğrenci Türkçeyi anlamadığı için derse ilgi en alt düzeyde ders boyunca derse katılım süreleri beş ile on dakika bir süre sonra dikkatleri dağılıyor başka şeylerle uğraşıyorlar onları motive etmeye çalışırken bizim ki düşüyor*” K17; “*Yine iletişim demek zorundayım öğretimde çeşitli motivasyon etkinlikleri olmasına karşın sıklıkla sözlü motivasyon tercih edilmektedir bu durumda yine dil problemini karşımıza çıkarmaktadır ayrıca sığınmacı öğrenciler genellikle maddi motivasyon araçları kullanmak gereksinimi*

doğmaktadır ancak bu durum kalıcı olmadığından ve alışkanlık yarattığından başarı sağlamamaktadır” K18 şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcı öğretmenlerden “motivasyon” teması kapsamında verdikleri diğer cevaplarda “Bir çok öğrenci apartman ortamında yetiştiği için doğal hayata biraz uzak ve kopuk” K4; “Motive olan öğrenciler derse karşı istek dikkat ve kararlılık hâkimken motivasyonu eksik olan öğrenciler derse karşı hep bir isteksizlik adapte olmama sorunu hakimdir dersi dinlememe derslere katılmama dikkat dağınıklığı daha çok isteklendirme eksikliği olan öğrencilerde var” K5; “Motivasyon konusunda uçurum var sınıfın bir kısmı derse tamamen motive diğer kısmı hiç ilgilenmiyor dikkat çekme etkinliklerinin bir artışı olmuyor. İstisnalar olsa da genel durum böyle” K6; “Tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımı teşvik edilememektedir” K8; “Derse karşı ilgisiz öğrenciler vardır derste etkinliklere katılmakta sıkıntı yaşanmaktadır öğrencinin dikkatinin dağılması” K11; “Öğrencilerin derslerde genel olarak motivasyon problemleri gözlenmektedir” K13 şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu bölümde katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, mezun olduğu bölüm, okuttuğu sınıf, kapsayıcı eğitim alma durumu, kıdem, sınıf mevcudu, sınıfındaki sığınmacı öğrenci sayısı, sınıfındaki yaşlı büyük öğrenci sayısı değişkenleri bakımından analizlerine yer verilmiştir.

#### 4.7. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri

Cinsiyet değişkeni bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t testi ve Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.7. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	Kadın	318	2,8379	1,04248	531	-1,599	,110
	Erkek	215	2,9740	,83243			
Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	Kadın	318	3,9570	,64175	531	-3,103	,002*
	Erkek	215	4,1309	,62359			

\*p<0,05



Tablo 4.7. incelendiğinde sınıfta Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ). Ancak öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). İki alt boyutta da, erkek öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının kadın öğretmenlerinkinden yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıfta Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ).

Tablo 4.8. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	P
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	Kadın	318	262,75	32834,500	,439
	Erkek	215	273,28		
Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	Kadın	318	247,34	27932,000	<b>,000*</b>
	Erkek	215	296,08		

\* $p<0,05$

Tablo 4.8. incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda da, sınıfta Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

#### 4.8. Mezun Olduğu Bölüm Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri

Mezun olduğu bölüm değişkeni bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t testi ve Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.9. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre T Testi

Alt Boyutlar	Mezuniyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	Sınıf Öğretmenliği	448	2,9214	,93101	531	1,575	,116
	Diğer	85	2,7420	1,12027			
Öğretmenlerden	Sınıf Öğretmenliği	448	3,9939	,63483	531	-2,772	<b>,006*</b>

kaynaklı sorunlar	Diğer	85	4,2024	,63989
-------------------	-------	----	--------	--------

\*p<0,05

Tablo 4.9. incelendiğinde sınıfta Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin mezun olduğu bölüm değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p>0,05). Ancak öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05). Öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin sınıf öğretmenliği mezunlarının görüşlerinin ortalamasının diğer bölüm mezunlarınınkinden yüksek olduğu; öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin diğer bölümlerden mezun olanların görüşlerinin ortalamasının sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarınınkinden yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.10. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi

	Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması	U	p
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	Sınıf Öğretmenliği	448	272,17	16722,500	,075
	Diğer	85	239,74		
Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	Sınıf Öğretmenliği	448	256,93	14529,000	<b>,001*</b>
	Diğer	85	320,07		

\*p<0,05

Tablo 4.10. incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda da, sınıfta Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin mezun olduğu bölümdeğişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

#### 4.9. Okuttuğu Sınıf Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri

Okuttuğu sınıf değişkeni bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t-testi ve Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.11. Öğretmen Görüşlerinin Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre T Testi

Alt Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	2.Sınıf	177	3,0181	,87318	531	2,121	<b>,034*</b>
	3.Sınıf	356	2,8305	1,00256			

Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	2.Sınıf	177	4,0531	,54269	531	,660	,509
	3.Sınıf	356	4,0142	,68306			

\*p<0,05

Tablo 4.11. incelendiğinde sınıfta Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin okuttuğu sınıf değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p>0,05). Ancak öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05). İkinci sınıf okutan öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının 3.sınıf okutanlardan yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.12. Öğretmen Görüşlerinin Okuttuğu Sınıf Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi

	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	U	p
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	2.Sınıf	177	285,85	28169,500	<b>,046*</b>
	3.Sınıf	356	257,63		
Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	2.Sınıf	177	259,78	30228,000	,445
	3.Sınıf	356	270,59		

\*p<0,05

Tablo 4.12. incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda da, sınıfta Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin okuttuğu sınıf değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; ancak öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

#### 4.10. Kapsayıcı Eğitim Alma Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri

Kapsayıcı eğitim alma değişkeni bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t-testi ve Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4.13. Öğretmen Görüşlerinin Kapsayıcı Eğitim Alma Değişkenine Göre T Testi

Alt Boyutlar	Eğitim Alma Durumu	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	Almış	347	2,8127	,93381	531	-2,634	<b>,009*</b>
	Almamış	186	3,0423	1,00558			
Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	Almış	347	4,0309	,72861	531	,187	,852
	Almamış	186	4,0201	,42840			

\*p<0,05

Tablo 4.13. incelendiğinde sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alma değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ). Ancak öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Kapsayıcı eğitim alan öğretmenlerin öğrencilerle ilgili sorunlara ilişkin görüşlerinin ortalamasının kapsayıcı eğitim almayanlardan düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 4.14. Öğretmen Görüşlerinin Kapsayıcı Eğitim Alma Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi

	Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	P
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	Almış	347	253,84	27703,000	<b>,007*</b>
	Almamış	186	291,56		
Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	Almış	347	277,31	28693,000	<b>,034*</b>
	Almamış	186	247,76		

\* $p<0,05$

Tablo 4.14. incelendiğinde yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda da, sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alma değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı hem öğretmenlerden kaynaklı hem de öğrencilerden kaynaklı sorunlara sorunlara ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

#### 4.11. Kıdem Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri

Kıdem değişkeni bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için varyans analizi, Tukey HD testi analizi ve Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 4.15. Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi

Alt Boyutlar	Kıdem	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	Gruplar Arası	38,281	4	9,570	11,060	<b>,000*</b>
	Gruplar İçi	456,888	528	,865		
	Toplam	495,169	532			
Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	Gruplar Arası	19,293	4	4,823	12,839	<b>,000*</b>
	Gruplar İçi	198,355	528	,376		

Tablo 4.15. incelendiğinde sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kıdem değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden ve öğrencilerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HD testi sonuçları aşağıdadır.

Tablo 4.16. Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Tukey HD Testi Analizi

	Kıdem	Kıdem	Ortalama Farkı	Sh	P
Öğrenci	1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,29109	,13745	,214
		11-15 Yıl	-,22127	,12552	,397
		16-25 Yıl	,08752	,12227	,953
		25 Yıl üstü	1,05829*	,23093	<b>,000*</b>
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	,29109	,13745	,214
		11-15 Yıl	,06983	,12051	,978
		16-25 Yıl	,37862*	,11713	<b>,011*</b>
		25 Yıl üstü	1,34939*	,22824	<b>,000*</b>
	11-15 Yıl	1-5 Yıl	,22127	,12552	,397
		6-10 Yıl	-,06983	,12051	,978
		16-25 Yıl	,30879*	,10287	<b>,023*</b>
		25 Yıl üstü	1,27956*	,22127	<b>,000*</b>
	16-25 Yıl	1-5 Yıl	-,08752	,12227	,953
		6-10 Yıl	-,37862*	,11713	<b>,011*</b>
		11-15 Yıl	-,30879*	,10287	<b>,023*</b>
		25 Yıl üstü	,97077*	,21944	<b>,000*</b>
25 Yıl üstü	1-5 Yıl	-1,05829*	,23093	<b>,000*</b>	
	6-10 Yıl	-1,34939*	,22824	<b>,000*</b>	
	11-15 Yıl	-1,27956*	,22127	<b>,000*</b>	
	16-25 Yıl	-,97077*	,21944	<b>,000*</b>	

\* $p<0,05$

Tablo 4.16. incelendiğinde sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kıdem değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğrencilerden kaynaklı sorunlara görüşleri arasındaki farklılığın 25 yıl üstü kıdemi olan öğretmenlerle diğer tüm gruplar ve 16-25 yıl arası kıdemi olanlarla 1-5 yıl arası kıdemi olanlar dışındaki

dğer tüm yaş grupları arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdem arttıkça en az kıdemi olan öğretmenlerle aralarında görüşlerin farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 4.17. Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Tukey HD Testi Analizi

	Kıdem	Kıdem	Ortalama Farkı	Sh	P
öğretmen	1-5 Yıl	6-10 Yıl	-,41467*	,09056	<b>,000*</b>
		11-15 Yıl	-,52459*	,08270	<b>,000*</b>
		16-25 Yıl	-,42589*	,08057	<b>,000*</b>
		25 Yıl üstü	-,78977*	,15216	<b>,000*</b>
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	,41467*	,09056	<b>,000*</b>
		11-15 Yıl	-,10993	,07940	,638
		16-25 Yıl	-,01122	,07717	1,000
		25 Yıl üstü	-,37510	,15039	,093
	11-15 Yıl	1-5 Yıl	,52459*	,08270	<b>,000*</b>
		6-10 Yıl	,10993	,07940	,638
		16-25 Yıl	,09870	,06778	,591
		25 Yıl üstü	-,26518	,14579	,364
	16-25 Yıl	1-5 Yıl	,42589*	,08057	<b>,000*</b>
		6-10 Yıl	,01122	,07717	1,000
		11-15 Yıl	-,09870	,06778	,591
		25 Yıl üstü	-,36388	,14459	,088
25 Yıl üstü	1-5 Yıl	,78977*	,15216	<b>,000*</b>	
	6-10 Yıl	,37510	,15039	,093	
	11-15 Yıl	,26518	,14579	,364	
	16-25 Yıl	,36388	,14459	,088	

\*p<0,05

Tablo 4.17. incelendiğinde sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kıdem değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden kaynaklı sorunlara görüşleri arasındaki farklılığın 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerle diğer tüm gruplar arasında olduğu görülmüştür. Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kıdem değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında mesleğe yeni başlayanlar ile 5 yıldan fazla kıdemi olduktan sonraki görüşlerinin farklılaştığı dikkat çekici bulunmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi ile Karşılaştırılması

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	P
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	1-5 Yıl	86	258,97	34,080	<b>,000*</b>
	6-10 Yıl	98	307,93		
	11-15 Yıl	152	292,23		
	16-25 Yıl	177	243,38		
	25 Yıl üstü	20	118,28		
Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	1-5 Yıl	86	181,37	41,543	<b>,000*</b>
	6-10 Yıl	98	252,96		
	11-15 Yıl	152	284,85		
	16-25 Yıl	177	290,02		
	25 Yıl üstü	20	364,55		

\*p<0,05

Tablo 4.18. incelendiğinde Yapılan Kruskal-Wallis Htesti sonucunda da, sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kıdem değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı ve de öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

#### 4.12. Sınıf Mevcudu Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri

Sınıf mevcudu değişkeni bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için varyans analizi, Tukey HD testi analizi ve Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 4.19. Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Varyans Analizi

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	Gruplar Arası	23,899	4	5,975	6,694	<b>,000*</b>
	Gruplar İçi	471,271	528	,893		
	Toplam	495,169	532			
Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	Gruplar Arası	25,333	4	6,333	17,388	<b>,000*</b>
	Gruplar İçi	192,315	528	,364		
	Toplam	217,647	532			

\*p<0,05

Tablo 4.19. incelendiğinde sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden ve öğrencilerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Farklılığın hangi yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HD testi sonuçları aşağıdadır.

Tablo 4.20. Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Tukey HD Testi Analizi

	Sınıf Mevcudu	Sınıf Mevcudu	Ortalama Farkı	Sh	P
Öğrenci	1-20 Kişi	21-30 Kişi	-,35798	,43129	,921
		31-40 Kişi	-,69141	,42549	,482
		41-50 Kişi	-,28333	,44235	,968
		50 Kişi üstü	,80000	,63376	,714
	21-30 Kişi	1-20 Kişi	,35798	,43129	,921
		31-40 Kişi	-,33342*	,10014	<b>,008*</b>
		41-50 Kişi	,07465	,15705	,990
		50 Kişi üstü	1,15798	,48025	,114
	31-40 Kişi	1-20 Kişi	,69141	,42549	,482
		21-30 Kişi	,33342*	,10014	<b>,008*</b>
		41-50 Kişi	,40807*	,14033	<b>,031*</b>
		50 Kişi üstü	1,49141*	,47505	<b>,015*</b>
	41-50 Kişi	1-20 Kişi	,28333	,44235	,968
		21-30 Kişi	-,07465	,15705	,990
		31-40 Kişi	-,40807*	,14033	<b>,031*</b>
		50 Kişi üstü	1,08333	,49021	,178
50 Kişi üstü	1-20 Kişi	-,80000	,63376	,714	
	21-30 Kişi	-1,15798	,48025	,114	
	31-40 Kişi	-1,49141*	,47505	<b>,015*</b>	
	41-50 Kişi	-1,08333	,49021	,178	

\* $p<0,05$

Tablo 4.20. incelendiğinde sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğrencilerden kaynaklı sorunlara görüşleri arasındaki farklılığın sınıf mevcudu 31-40 kişi olanlar ile sınıf mevcudu 20 kişiden daha fazla olan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcutlarının 31-40 kişi arasında olanların %66,2 oranla büyük çoğunluğu oluşturduğu ve toplam ortalamayı etkileyen bu oranla bu grubun sınıf mevcudu 20 kişiden fazla olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden farklı olması dikkat çekici bulunmuştur.



Tablo 4.21. Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Tukey HD Testi Analizi

	Sınıf Mevcudu	Sınıf Mevcudu	Ortalama Farkı	Sh	P
öğretmen	1-20 Kişi	21-30 Kişi	-1,18768*	,27551	<b>,000*</b>
		31-40 Kişi	-1,47007*	,27181	<b>,000*</b>
		41-50 Kişi	-1,77692*	,28258	<b>,000*</b>
		50 Kişi üstü	-2,00000*	,40485	<b>,000*</b>
	21-30 Kişi	1-20 Kişi	1,18768*	,27551	<b>,000*</b>
		31-40 Kişi	-,28239*	,06397	<b>,000*</b>
		41-50 Kişi	-,58925*	,10033	<b>,000*</b>
		50 Kişi üstü	-,81232	,30679	,063
	31-40 Kişi	1-20 Kişi	1,47007*	,27181	<b>,000*</b>
		21-30 Kişi	,28239*	,06397	<b>,000*</b>
		41-50 Kişi	-,30686*	,08965	<b>,006*</b>
		50 Kişi üstü	-,52993	,30346	,406
	41-50 Kişi	1-20 Kişi	1,77692*	,28258	<b>,000*</b>
		21-30 Kişi	,58925*	,10033	<b>,000*</b>
		31-40 Kişi	,30686*	,08965	<b>,006*</b>
		50 Kişi üstü	-,22308	,31315	,954
50 Kişi üstü	1-20 Kişi	2,00000*	,40485	<b>,000*</b>	
	21-30 Kişi	,81232	,30679	,063	
	31-40 Kişi	,52993	,30346	,406	
	41-50 Kişi	,22308	,31315	,954	

\*p<0,05

Tablo 4.21. incelendiğinde sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden kaynaklı sorunlara görüşleri arasındaki farklılığın sınıf mevcudu 1-20 kişi olanlar ile diğer tüm gruplar arasında olduğu görülmüştür. Sınıf mevcudu 50 kişiden fazla olan öğretmenlerin görüşlerinin ise yalnızca sınıf mevcudu 21 kişiden az olan sınıfı olan öğretmenler arasında olduğu dikkat çekici olduğu görülmüştür.

Tablo 4.22. Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi ile Karşılaştırılması

	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	P
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	1-20 Kişi	5	145,50	<b>28,950</b> <b>,000*</b>
	21-30 Kişi	119	233,98	
	31-40 Kişi	353	289,55	

	41-50 Kişi	52	217,18		
	50 Kişi üstü	4	58,50		
Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	1-20 Kişi	5	13,00	41,954	<b>,000*</b>
	21-30 Kişi	119	233,66		
	31-40 Kişi	353	266,71		
	41-50 Kişi	52	356,23		
	50 Kişi üstü	4	442,50		

\*p<0,05

Tablo 4.22. incelendiğinde yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda da, sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı ve de öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

#### 4.13. Sığınmacı Öğrenci Sayısı Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri

Sığınmacı öğrenci sayısı değişkeni bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için varyans analizi, Tukey HD testi analizi ve Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 4.23. Öğretmen Görüşlerinin Sığınmacı Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi

Sığınmacı Öğrenci Sayısı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	Gruplar Arası	36,373	4	9,093	10,465	<b>,000*</b>
	Gruplar İçi	458,796	528	,869		
	Toplam	495,169	532			
Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	Gruplar Arası	7,597	4	1,899	4,774	<b>,001*</b>
	Gruplar İçi	210,051	528	,398		
	Toplam	217,647	532			

\*p<0,05

Tablo 4.23. incelendiğinde sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden ve öğrencilerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05). Farklılığın hangi yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HD testi sonuçları aşağıdadır.

Tablo 4.24. Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğrencilerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Tukey HD Testi Analizi

Sınıftaki Sığınmacı Öğrenci Sayısı		Ortalama Farkı	Sh	P	
Öğrenci	1-5 Kişi	6-10 Kişi	-,38654*	,09858	<b>,001*</b>
		11-15 Kişi	-,66160*	,12039	<b>,000*</b>
		15-20 Kişi	-,89785*	,21399	<b>,000*</b>
		20 Kişi üstü	,06462	,27044	,999
	6-10 Kişi	1-5 Kişi	,38654*	,09858	<b>,001*</b>
		11-15 Kişi	-,27506	,10779	,081
		15-20 Kişi	-,51131	,20717	,100
		20 Kişi üstü	,45116	,26507	,434
	11-15 Kişi	1-5 Kişi	,66160*	,12039	<b>,000*</b>
		6-10 Kişi	,27506	,10779	,081
		15-20 Kişi	-,23625	,21839	,816
		20 Kişi üstü	,72622	,27393	,063
	15-20 Kişi	1-5 Kişi	,89785*	,21399	<b>,000*</b>
		6-10 Kişi	,51131	,20717	,100
		11-15 Kişi	,23625	,21839	,816
		20 Kişi üstü	,96247*	,32609	<b>,027*</b>
20 Kişi üstü	1-5 Kişi	-,06462	,27044	,999	
	6-10 Kişi	-,45116	,26507	,434	
	11-15 Kişi	-,72622	,27393	,063	
	15-20 Kişi	-,96247*	,32609	<b>,027*</b>	

\*p<0,05

Tablo 4.24. incelendiğinde sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısında değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğrencilerden kaynaklı sorunlara görüşleri arasındaki farklılığın sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı 1-5 kişi olanlarla diğer gruplar arasında ve sınıflarında 15-20 kişi ile 20 kişiden fazla sığınmacı öğrenci olan grup arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 4.25. Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Tukey HD Testi Analizi

Sınıftaki Sığınmacı Öğrenci Sayısı		Ortalama Farkı	Sh	P	
Öğretmen	1-5 Kişi	6-10 Kişi	,20736*	,06670	<b>,017*</b>
		11-15 Kişi	,17913	,08146	,182
		15-20 Kişi	,09073	,14480	,971
		20 Kişi üstü	,66882*	,18299	<b>,003*</b>
	6-10 Kişi	1-5 Kişi	-,20736*	,06670	<b>,017*</b>
		11-15 Kişi	-,02824	,07293	,995
		15-20 Kişi	-,11663	,14018	,921
		20 Kişi üstü	,46146	,17935	,077

11-15 Kişi	1-5 Kişi	-,17913	,08146	,182
	6-10 Kişi	,02824	,07293	,995
	15-20 Kişi	-,08839	,14777	,975
	20 Kişi üstü	,48970	,18535	,064
15-20 Kişi	1-5 Kişi	-,09073	,14480	,971
	6-10 Kişi	,11663	,14018	,921
	11-15 Kişi	,08839	,14777	,975
	20 Kişi üstü	,57809	,22065	,068
20 Kişi üstü	1-5 Kişi	-,66882*	,18299	<b>,003*</b>
	6-10 Kişi	-,46146	,17935	,077
	11-15 Kişi	-,48970	,18535	,064
	15-20 Kişi	-,57809	,22065	,068

\*p<0,05

Tablo 4.25. incelendiğinde sınıfta Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden kaynaklı sorunlara görüşleri arasındaki farklılığın sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı 1-5 kişi olanlarla 6-10 kişi ve 20 kişiden fazla olan grup arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 4.26. Öğretmen Görüşlerinin Sınıftaki Suriyeli Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi ile Karşılaştırılması

	Sığınmacı Öğrenci	n	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	P
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	1-5 Kişi	138	217,74	31,936	<b>,000*</b>
	6-10 Kişi	254	269,68		
	11-15 Kişi	106	315,27		
	15-20 Kişi	22	345,00		
	20 Kişi üstü	13	212,04		
Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	1-5 Kişi	138	319,12	34,061	<b>,000*</b>
	6-10 Kişi	254	248,81		
	11-15 Kişi	106	263,35		
	15-20 Kişi	22	263,91		
	20 Kişi üstü	13	104,08		

Tablo 4.26. incelendiğinde yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda da, sınıfta Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin öğretmenlerin sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı ve de öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

#### 4.14. Yaşı Büyük Öğrenci Sayısı Değişkeni Bakımından Öğretmen Görüşleri

Yaşı büyük öğrenci sayısı değişkeni bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için varyans analizi, Tukey HD testi analizi ve Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Tablo 4.27. Öğretmen Görüşlerinin Yaşı Büyük Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi

Boyutlar	Sınıf Mevcudu	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	Gruplar Arası	5,524	5	1,105	1,189	,313
	Gruplar İçi	489,645	527	,929		
	Toplam	495,169	532			
Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	Gruplar Arası	11,080	5	2,216	5,653	,000*
	Gruplar İçi	206,567	527	,392		
	Toplam	217,647	532			

\*p<0,05

Tablo 4.27. incelendiğinde sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki yaşı büyük öğrenci sayısı değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu (p<0,05) ancak öğrencilerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p>0,05). Öğretmenlerden kaynaklı görüşleri arasındaki farklılığın gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HD testi sonuçları aşağıdadır.

Tablo 4.28. Öğretmen Görüşlerinin Sınıflarındaki Yaşı Büyük Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Tukey HD Testi Analizi

Yaşı Büyük Öğrenci Sayısı		Ortalama Farkı	Sh	P	
Öğretmen	Yok	1-2 Kişi	,03083	,06660	,997
		3-4 Kişi	,38647*	,08686	,000*
		5-6 Kişi	,22872	,10264	,226
		7-8 Kişi	,53171	,23962	,231
		9-10 Kişi	-,13789	,17768	,971
1-2 Kişi	Yok	1-2 Kişi	-,03083	,06660	,997
		3-4 Kişi	,35564*	,09560	,003*
		5-6 Kişi	,19789	,11014	,469
		7-8 Kişi	,50088	,24292	,309
		9-10 Kişi	-,16872	,18212	,940
3-4 Kişi	Yok	-,38647*	,08686	,000*	

	1-2 Kişi	-,35564*	,09560	<b>,003*</b>
	5-6 Kişi	-,15775	,12345	,797
	7-8 Kişi	,14524	,24924	,992
	9-10 Kişi	-,52436	,19046	,067
5-6 Kişi	Yok	-,22872	,10264	,226
	1-2 Kişi	-,19789	,11014	,469
	3-4 Kişi	,15775	,12345	,797
	7-8 Kişi	,30299	,25517	,843
	9-10 Kişi	-,36661	,19816	,434
7-8 Kişi	Yok	-,53171	,23962	,231
	1-2 Kişi	-,50088	,24292	,309
	3-4 Kişi	-,14524	,24924	,992
	5-6 Kişi	-,30299	,25517	,843
	9-10 Kişi	-,66960	,29351	,204
9-10 Kişi	Yok	,13789	,17768	,971
	1-2 Kişi	,16872	,18212	,940
	3-4 Kişi	,52436	,19046	,067
	5-6 Kişi	,36661	,19816	,434
	7-8 Kişi	,66960	,29351	,204

\*p<0,05

Tablo 4.28. incelendiğinde sınıfta Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki yaşı büyük öğrenci sayısı değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasındaki farklılığın sınıflarında yaşı büyük 3-4 öğrencisi olan grupla hiç öğrencisi olmayan ve 1-2 öğrencisi olan grup arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 4.29. Öğretmen Görüşlerinin Sınıftaki Yaşı Büyük Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi ile Karşılaştırılması

	Yaşı Büyük Öğrenci	N	Sıra Ortalaması	X <sup>2</sup>	P
Öğrencilerden kaynaklı sorunlar	1-2 Kişi	130	126,45	3,889	,421
	3-4 Kişi	64	126,73		
	5-6 Kişi	43	126,42		
	7-8 Kişi	7	174,29		
	9-10 Kişi	13	149,85		
Öğretmenlerden kaynaklı sorunlar	1-2 Kişi	130	147,54	28,399	<b>,000*</b>
	3-4 Kişi	64	97,88		
	5-6 Kişi	43	116,47		
	7-8 Kişi	7	72,43		
	9-10 Kişi	13	168,77		

\*p<0,05

Tablo 4.29. incelendiğinde yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda da, sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki yaşlı büyük öğrenci sayısı değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu; öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.



## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde önce nitel çalışmada ulaşılan sonuçlara sonra da nicel çalışmada ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

##### 5.1.1. Nitel Sonuçlar

Araştırmada ulaşılan nitel verilerden; “sınıfın fiziksel düzeni”, “öğrenme-öğretme süreci”, “zaman yönetimi”, “iletişim sorunları”, “davranış yönetimi”, “motivasyon” tema başlıkları altında ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

#### **Birinci Tema: Sınıfın Fiziksel Düzenine İlişkin Sonuçlar**

- Sınıf mevcudunun kalabalık olması

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Emin'in (2018) yılında yaptığı “Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştığı Sorunlar” adlı araştırmasında öğretmenlerden elde edilen bulgularda kalabalıklaşan sınıfların disiplin sorunlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı araştırma sonuçlarına göre; Sınıfların kalabalıklaşması ile birlikte ortaya çıkan akademik başarının düşmesi ve öğretmenlerin üzerindeki iş yükünün artması öğretmenleri Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim almaları gerektiği görüşüne sürüklediği saptanmıştır.

Paliç ve Keleş'in (2011) yılında yapmış oldukları “Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmalarında; öğretmenlerin, sınıf mevcudunun kalabalık olmasının sınıf hakimiyetini zorlaştırdığını ifade etmelerinin dikkat çekici olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Paliç ve Keleş (2011), kalabalık sınıfların öğrenme ortamını olumsuz etkilemesi nedeniyle, sınıf mevcudunun azaltılması sınıf yönetimi açısından öğretmene kolaylık sağlayabileceği nedeniyle önermektedirler.



## İkinci Tema: Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Çöplü'nün (2019) yılında yaptığı “Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması” adlı araştırmasında Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin olarak göçmen öğrencilerin akademik hayatlarında okula devam, başarısızlık, akademik geçmiş farklılıkları, göçmen öğrencileri değerlendirmeye yönelik özgün bir sistem olmaması sorunların varlığını tespit etmiştir ve ayrıca çalışma grubunda bulunan öğretmen ve okul yöneticilerinin göçmenler için farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanamamalarının göçmen eğitiminde yetersizlik nedenleri olduğunu ifade ettiklerini tespit etmiştir.

Güven ve İşleyen (2018) tarafından yapılan “Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri ve Suriyeli Öğrenciler” başlıklı araştırma ortaokul düzeyinde görev yapan branş öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerle kurdukları iletişimi ve bunun yanı sıra yaşadıkları iletişim engellerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Suriyeli öğrencilerin dersine giren öğretmenlerden çoğunun dil ve kültür farklılığı yüzünden bu öğrencilere istenilen eğitimi veremedikleri görüşme sorularına verdikleri cevaplardan tespit edilmiştir.

Erdem'in (2017) yılında yaptığı ve “Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözümüne Dair Önerileri” adlı araştırmasında; öğretmenlerin öğretim içeriğinin analizi, öğretme stratejileri, ders araç ve gereçleri, ölçme araçları geliştirme ve değerlendirme gibi alanlarda mülteci öğrencilere dönük olarak mesleki gelişim ihtiyacı içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

- Dil problemi yaşanması

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Çöplü'nün (2019) yılında yaptığı “Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması” adlı araştırmasındaki çalışma grubundaki bulunan öğretmen ve okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin dil bilmeme sorunu gündem getirdikleri tespit etmiştir.

Erdem'in (2017) yılında yaptığı ve "Sınıfta Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri" adlı araştırmasında; öğretim sürecinde temel sorunun dil sorunu olduğunu tespit etmiştir.

- İletişim problemleri yaşanması

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Güven ve İşleyen (2018) tarafından yapılan "Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri ve Suriyeli Öğrenciler" başlıklı araştırma sonuçlarına göre; Suriyeli öğrencilerin dersine giren öğretmenlerden çoğunun iletişim kurmakta güçlük yaşadıkları görüşme sorularına verdikleri cevaplardan tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim sistemine uyum sağlayamayan bu çocukların ana dil ve kültür farklılığı nedeni ile farklı sorunlar yaşadıkları yine öğretmenlerin görüşleri arasında yer almaktadır.

Erdem'in (2017) yılında yaptığı ve "Sınıfta Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri" adlı araştırmasında; öğretmenler mülteci öğrencilere Latin alfabesinin ve Türkçenin öğretilmesi için hazırlık eğitimi verilmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmektedirler.

- Hazır bulunuşluk düzeyi

Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma ise şöyledir:

Güven ve İşleyen (2018) tarafından yapılan "Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri ve Suriyeli Öğrenciler" başlıklı araştırma sonuçlarına göre; hazırbulunuşluk düzeylerinin az olması nedeniyle Suriyeli öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olduğu ve ders içi etkinliklere katılım düzeylerinin yetersiz kaldığı yönündedir.

### **Üçüncü Tema: Zaman Yönetimi Sürecine İlişkin Sonuçlar**

- Dil problemi yaşanması

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Çöplü'nün (2019) yılında yaptığı “Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması” adlı araştırmada öğretmen ve okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin dil bilmeme sorununun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Çöplü (2019) şu bulguları elde etmiştir: Çalışma grubunda bulunan öğretmen ve okul yöneticilerinin onlara ekstra zaman ayıramamaları, sınıf yönetiminde zorlanmaları göçmen eğitiminde yetersizlik nedenleri olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Erdem'in (2017) yılında yaptığı ve “Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri” adlı araştırmasında; öğretim sürecinde temel sorunun dil sorunu olduğunu tespit etmişlerdir.

- Kalabalık Sınıfların varlığı

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Emin'in (2018) yılında yaptığı “Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştığı Sorunlar” adlı araştırmasında öğretmenlerden elde edilen bulgularda kalabalıklaşan sınıfların disiplin sorunlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı araştırma sonuçlarına göre; Sınıfların kalabalıklaşması ile birlikte ortaya çıkan akademik başarının düşmesi ve öğretmenlerin üzerindeki iş yükünün artması öğretmenleri Suriyeli öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim almaları gerektiği görüşüne sürüklediği saptanmıştır.

Paliç ve Keleş'in (2011) yılında yapmış oldukları “Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmalarında; öğretmenlerin, sınıf mevcudunun kalabalık olmasının sınıf hakimiyetini zorlaştırdığını ifade etmelerinin dikkat çekici olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Paliç ve Keleş (2011), kalabalık sınıfların öğrenme ortamını olumsuz etkilemesi nedeniyle, sınıf mevcudunun azaltılması sınıf yönetimi açısından öğretmene kolaylık sağlayabileceği nedeniyle önermektedirler.

#### **Dördüncü Tema: İletişim Sorunlarına İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma ise şöyledir:

Çöplü'nün (2019) yılında yaptığı “Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması” adlı araştırmada çalışma grubunda bulunan öğretmen ve okul yöneticilerinin iletişim problemleri nedeniyle göçmen öğrencilerin

ihtiyaçlarını bilmemeleri, kültürlerini bilmemeleri, kullanamamalarının göçmen eğitiminde yetersizlik nedenleri olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

- Dil problemi yaşanması

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Çöplü'nün (2019) yılında yaptığı “Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması” adlı çalışmada çalışma grubunda bulunan öğretmen ve okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin dil bilmeme sorunlarına vurgu yapmışlardır.

Güven ve İşleyen (2018) tarafından yapılan “Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri ve Suriyeli Öğrenciler” başlıklı araştırma sonuçlarına göre; Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlayabilmeleri için öncelikli olarak dil eğitimi almaları gerektiği yönündedir.

Erdem'in (2017) yılında yaptığı ve “Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözümüne Dair Önerileri” adlı araştırmasında; katılımcıların ortak görüşü şu şekildedir: öğretim sürecinde temel sorunun dil sorunudur.

- Kendi aralarında Arapça konuşulması

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Çöplü'nün (2019) yılında yaptığı “Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması” adlı çalışmada katılımcılar, göçmenler ailede ana dil kullanımı nedeniyle Türkçe öğrenmekte güçlük çekmektedirler.

Güven ve İşleyen (2018) tarafından yapılan “Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri ve Suriyeli Öğrenciler” başlıklı araştırma sonuçlarına göre; Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramadıklarını ya da iletişim kurarken zorlandıklarını, bunun nedeni olarak ise dil farklılığından kaynaklı güçlüklerle karşılaştıklarını ve çoğu zaman öğrencilerin kendilerini anlamadıklarını belirtmişlerdir.

Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer'in (2017) yılında yaptıkları “Sığınmacı Öğrencilerin Eğitimi Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli

Görüşleri” adlı araştırmalarında katılımcılara göre, öğrencilerin okul içinde ve derslerde içe kapanık oldukları, kendi aralarında gruplaştıkları belirlenmiştir.

- Velilerin Türkçe bilmemesi

Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma ise şöyledir:

Çöplü’nün (2019) yılında yaptığı “Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması” adlı araştırmada katılımcılar, göçmenler ailede ana dil kullanımını nedeniyle Türkçe öğrenmekte güçlük çekmektedirler.

### **Beşinci Tema: Davranış Yönetimi Sürecine İlişkin Sonuçlar**

- Şiddet eğilimi olması

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Çöplü’nün (2019) yılında yaptığı “Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması” adlı araştırmada katılımcılar, göçmen öğrencilerin argo kelime kullanımı, agresif davranışlar sergileme sorunları olduğunu, sosyal ilişkilerinde ilişki kuramama, akranları ile kavga etme, eğilimlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer’in (2017) yılında yaptıkları “Sığınmacı Öğrencilerin Eğitimi Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri” adlı araştırmalarında katılımcılara göre, öğrencilerin okul içinde ve derslerde içe kapanık oldukları, saldırgan davranışlar sergiledikleri ve kendi aralarında gruplaştıkları belirlenmiştir.

- Sınıf kurallarına uyulmaması

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Çöplü’nün (2019) yılında yaptığı “Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması” adlı araştırmada katılımcılar, göçmen öğrencilerin topluma ait hissetmediklerini belirtmişlerdir. Bu durum da topluluk kurallarına uymama gibi bir sonuç verebilir.

Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer'in (2017) yılında yaptıkları "Sığınmacı Öğrencilerin Eğitimi Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri" adlı araştırmalarında katılımcılar, öğrencilerin yaşadığı önemli sorunların başında uyum sorununun geldiğini belirtmişlerdir.

### **Altıncı Tema: Motivasyon Sürecine İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma ise şöyledir:

Çöplü'nün (2019) yılında yaptığı "Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması" adlı araştırmada katılımcılar, göçmen öğrencilerin motivasyon sorunlarının olduğunu belirtmişlerdir.

- Diğer öğrencileri olumsuz etkilemesi

Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma ise şöyledir:

Çöplü'nün (2019) yılında yaptığı "Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması" adlı araştırmada katılımcılar, göçmen öğrencilerin içe kapanıklık, çekingenlik, isteksizlik duyguları içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun diğer öğrencileri olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

- İletişim problemi yaşanması

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Çöplü'nün (2019) yılında yaptığı "Göçmen Öğrenciler İçin Okul Uyum Programı Geliştirmeye Yönelik Bir Taslak Çalışması" adlı araştırmada katılımcılar, göçmen öğrencilerin dil bilmeme sorunlarının geldiğini belirtmektedirler. Ayrıca araştırmada katılımcılar, göçmen öğrencilerin iletişim çatışmaları yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Güven ve İşleyen (2018) tarafından yapılan "Sınıf Yönetiminde İletişim, İletişim Engelleri ve Suriyeli Öğrenciler" başlıklı araştırma sonuçlarına göre; Suriyeli öğrencilerin dersine giren öğretmenlerden çoğunun dil ve kültür farklılığı yüzünden bu öğrencilere istenilen eğitimi veremedikleri ve iletişim kurmakta güçlük yaşadıkları görüşme sorularına verdikleri cevaplardan tespit edilmiştir.

Erdem'in (2017) yılında yaptığı ve "Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri" adlı

araştırmasında; katılımcıların ortak görüşü şu şekildedir: mülteci öğrencilere Latin alfabesinin ve Türkçenin öğretilmesi için hazırlık eğitimi verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Keskinkılıç-Kara ve Şentürk-Tüysüzer'in (2017) yılında yaptıkları "Sığınmacı Öğrencilerin Eğitimi Sürecinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri" adlı araştırmalarında sığınmacı öğrencilerle ilgili yaşanan en önemli soruna ilişkin katılımcılar, Türkçe bilmemekten kaynaklı iletişim sorunu olduğunu belirtmektedirler.

### 5.1.2. Nicel Sonuçlar

Bu bölümde araştırmada ulaşılan nicel verilerin katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, mezun olduğu bölüm, okuttuğu sınıf, kapsayıcı eğitim alma durumu, kıdem, sınıf mevcudu, sınıfındaki sığınmacı öğrenci sayısı, sınıfındaki yaşı büyük öğrenci sayısı değişkenleri bakımından ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde önce nitel çalışmada ulaşılan sonuçlara sonra da nicel çalışmadan sonuçlara yer verilerek tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

#### Alt problemlere Göre Sonuçlar:

1. Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, cinsiyet değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:
  - A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, cinsiyet değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:
    - Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.
  - B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, cinsiyet değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Araştırma sonucunu destekleyen araştırmalar olarak; Sevce (2017) tarafından yapılan “İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi” adlı araştırmada katılımcılara göre sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre “Sınıfın Fiziksel Düzeni” ve “Etkili İletişim” alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine; Nazlı (2015) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Nedenleri ve Bu Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi (Bingöl İli Örneği)” adlı araştırmada katılımcılara göre; karşılaşılan disiplin sorunları ve disiplin sorunlarının nedenleri açısından; Cülha (2014) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenler İle Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri cinsiyete göre kadınlar lehine; Yüksel (2013) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)” adlı araştırmada; Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri cinsiyetlerine; Şenkulak (2010) tarafından yapılan “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranı Ları Ve Bu Davranışların Yarattığı Sorunları Çözme Becerileri (Kayseri İli Örneği) adlı araştırmada katılımcılara göre; öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelendiğinde, hem tüm davranışlar bazında hem de önem derecelerine göre gruplu davranışlar bazında kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla bu tip davranışlarla daha sık karşılaştıkları; anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucundan farklı olarak; Yılmaz ve Aydın (2015) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmada katılımcılara göre; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerinin iyi düzeyde olduğu, bu algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı; Sönmez (2014) tarafından yapılan “İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Performansları Arasındaki



İlişki” adlı araştırmada; öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının cinsiyete değişkenine göre farklılaşmadığı; Uç (2013) tarafından yapılan “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki (Maltepe İlçesi Örneği)” adlı araştırmada; Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği; Hayva (2010) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Olumsuz Davranış Göstermelerindeki Rolünün İncelenmesi” adlı araştırmada; Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin olumsuz davranış göstermelerindeki rolüne yönelik öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, mezun olduğu bölüm değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, mezun olduğu bölüm değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin mezun olduğu bölüm değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, mezun olduğu bölüm değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin mezun olduğu bölüm değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Araştırma sonucunu destekleyen araştırmalar olarak Sönmez (2014) tarafından yapılan “İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Performansları Arasındaki İlişki” adlı araştırmada; Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırma sonucundan farklı olarak; Sevce (2017) tarafından yapılan “İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmada katılımcılara göre; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri en son mezun oldukları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği; Baburşah (2014) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada katılımcılara göre; mezun olunan eğitim düzeyine ve program türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği; Cülha (2014) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenler İle Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmada katılımcılara göre; Araştırma sonucunda hem Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerin hem de diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeyleri “Eğitim Fakültesi Mezunu Olma” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği; Yüksel (2013) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)” adlı çalışmada; Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri mezun olunan okula anlamlı bir farklılık göstermediği; Hayva (2010) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Olumsuz Davranış Göstermelerindeki Rolünün İncelenmesi” adlı çalışmada; Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin olumsuz davranış göstermelerindeki rolüne yönelik öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, okuttukları sınıf düzeyi değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, sınıf düzeyi değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin okuttuğu sınıf değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, sınıf düzeyi değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin okuttuğu sınıf değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Araştırma sonucunu destekleyen araştırmalar olarak Baburşah (2014) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi” adlı araştırmada katılımcılara göre; okutulan sınıf düzeyine, göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırma sonucundan farklı olarak; Sevce (2017) tarafından yapılan “İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi” adlı araştırmada katılımcılara göre; sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyine göre “Zaman ve Öğretimin Yönetimi”, “Davranış Yönetimi” alt boyutlarında ve “Sınıf Yönetimi Becerileri Toplam Puanlarında” 2. sınıfı okutan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Uç (2013) tarafından yapılan “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki (Maltepe İlçesi Örneği)” adlı araştırmada; Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yüksel (2013) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)” adlı araştırmada; Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri okutulan sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

4. Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, kapsayıcı eğitim alıp almama değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, kapsayıcı eğitim alıp almama değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alma değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğrencilerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.
- B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, kapsayıcı eğitim alıp almama değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alma değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Özcan (2018) tarafından yapılan “Çokkültürlülük bağlamında Türkiye’deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu” adlı çalışmada; MEB Suriyelilerin anadilde eğitim almalarına sıcak bakmamış fakat çokkültürlü eğitim kapsamında değerlendirdiği kapsayıcı eğitim modelini benimseyerek Suriyelilerin kültürel taleplerine duyarlı davranması önemli bulunmuştur.

Ocakcı (2017) tarafından yapılan “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerinin, hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5. Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, mesleki kıdem değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:
- A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, mesleki kıdem değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kıdem değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara

ilişkin öğrencilerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

- Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan analizlerden edilen sonuçlara göre; Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kıdem değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğrencilerden kaynaklı sorunlara görüşleri arasındaki farklılığın 25 yıl üstü kıdemi olan öğretmenlerle diğer tüm gruplar ve 16-25 yıl arası kıdemi olanlarla 1-5 yıl arası kıdemi olanlar dışındaki diğer tüm yaş grupları arasında olduğu tespit edilmiştir.

B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, mesleki kıdem değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kıdem değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.
- Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan analizlerden edilen sonuçlara göre; Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kıdem değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden kaynaklı sorunlara görüşleri arasındaki farklılığın 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerle diğer tüm gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Araştırma sonucunu destekleyen araştırmalar olarak; Bozgeyikli ve Gözler (2016) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Öğrencileri Motive Etme Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmada kıdem değişkeni açısından yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin hem sınıf yönetimi becerilerinin hem de öğrencileri motive etme düzeylerinin diğer kıdemlerdeki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Cülha (2014) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesinden Mezun Olan Öğretmenler İle Diğer Fakültelerden Mezun Olan Öğretmenlerin Sınıf

Yönetimi Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmada katılımcılara göre; öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin; mesleki kıdem açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.Sönmez (2014) tarafından yapılan “İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Performansları Arasındaki İlişki” adlı araştırmada; Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.Uç (2013) tarafından yapılan “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki (Maltepe İlçesi Örneği)” adlı araştırmada; Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği yaş grupları değişkenine, mesleki kıdem ve çalışılan kurumdaki mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.Yüksel (2013) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)” adlı araştırmada; Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri mesleki kıdemlerine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.Ercoşkun (2011) tarafından yapılan “Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi” adlı araştırmada; Etkililik boyutunda eğitim müfettişlerinin mesleki kıdemleri ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır.Hayva (2010) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Olumsuz Davranış Göstermelerindeki Rolünün İncelenmesi” adlı araştırmada; Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin olumsuz davranış göstermelerindeki rolüne yönelik öğretmen görüşleri arasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.Sirkeci (2010) tarafından yapılan “Özel ve Devlet İlköğretim Okulları Birinci Kademesindeki Öğretmenlerin, Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Yaklaşım Biçimleri” adlı araştırmada; Mesleki kıdeme göre, öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin, sınıf özelliğinden, öğretmenden, ve çevreden kaynaklanan boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırma sonucundan farklı olarak; Ocakcı (2017) tarafından yapılan “Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi” adlı araştırmada; birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermediği tespit edilmiştir. Sevce (2017) tarafından yapılan “İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi” adlı araştırmada katılımcılara göre sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdem, değişkeni açısından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yılmaz ve Aydın (2015) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmada katılımcılara göre; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı düzeylerinin iyi düzeyde olduğu, bu algı düzeylerinin mesleki deneyimlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

6. Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, sınıflarındaki sınıf mevcudu değişkenibakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, sınıf mevcudu değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğrencilerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.
- Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan analizlerden edilen sonuçlara göre; Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğrencilerden kaynaklı sorunlara görüşleri arasındaki farklılığın sınıf mevcudu 31-40 kişi olanlar ile sınıf mevcudu 20 kişiden daha fazla olan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu tespit edilmiştir.

B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, sınıf mevcudu değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara

ilişkin öğretmenlerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

- Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan analizlerden edilen sonuçlara göre; Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden kaynaklı sorunlara görüşleri arasındaki farklılığın sınıf mevcudu 1-20 kişi olanlar ile diğer tüm gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Araştırma sonucunu destekleyen araştırmalar olarak; Nazlı (2015) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Nedenleri ve Bu Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi (Bingöl İli Örneği)” adlı araştırmada katılımcılara göre; Derslerin akışını bozan diğer durumların ise kurallara karşı koyma isteği, kalabalık sınıf mevcudu, hava durumu, ders saatiyle aynı günde başka derslerin sınavının olması ve öğretmenin tutumu ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Uç (2013) tarafından yapılan “İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki (Maltepe İlçesi Örneği)” adlı araştırmada; Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ercoşkun (2011) tarafından yapılan “Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin İncelenmesi” adlı araştırmada; uygulama boyutunda sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısı ile etkili sınıf yönetimi puanları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgulanmıştır. Paliç ve Keleş (2011) tarafından yapılan “Sınıf Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmada; etkili sınıf yönetimi için önerilere ilişkin, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde çalışan öğretmenler, dikkat çekmede ve motivasyonu sağlamada yaşanan sorunlara yönelik sınıf mevcudunun azaltılması, farklı yöntemler kullanma, güncel olaylardan bahsetme, ilginç olaylar anlatarak ve ses tonunu etkili kullanmayı deneyerek öğrencilerin dikkatini çekmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucundan farklı olarak; Yüksel (2013) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)” adlı araştırmada; Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeyleri sınıf mevcuduna göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.



7. Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, sığınmacı öğrenci sayısı değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğrencilerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.
- Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan analizlerden edilen sonuçlara göre; Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğrencilerden kaynaklı sorunlara görüşleri arasındaki farklılığın sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı 1-5 kişi olanlarla diğer gruplar arasında ve sınıflarında 15-20 kişi ile 20 kişiden fazla sığınmacı öğrenci olan grup arasında olduğu tespit edilmiştir.

B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, sığınmacı öğrenci sayısı değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.
- Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan analizlerden edilen sonuçlara göre; Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden kaynaklı sorunlara görüşleri arasındaki farklılığın sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı 1-5 kişi olanlarla 6-10 kişi ve 20 kişiden fazla olan grup arasında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bu sonucuna ilişkin alanyazında ulaşılan araştırma bulguları ise şöyledir:

Emin (2018) tarafından yapılan “Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştığı Sorunlar” adlı çalışmada; çalışmaya katılan öğretmenleri Suriyeli öğrencilere ilişkin eğitim sürecinde zorlayan noktalardan ilki sınıf yönetiminin olumsuz yönde etkilenmesidir. Derse devam etme, Suriyeli öğrencilerin derse katılmalarını sağlama, artan öğrenci sayısı karşısında eğitime devam etmek öğretmenleri oldukça zorlamaktadır. Çalışmada Suriyeli öğrencilerin büyük çoğunluğunun maddi sıkıntı çektiği, özellikle eğitim düzeyi azaldıkça ve Suriyeli öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin beslenmeleri, eğitim gereksinimlerini karşılamaları konusunda sıkıntılar yaşanabildiği anlaşılmıştır.

Sirkeci (2010) tarafından yapılan “Özel ve Devlet İlköğretim Okulları Birinci Kademesindeki Öğretmenlerin, Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Yaklaşım Biçimleri” adlı çalışmada; Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, öğrenciden kaynaklanan disiplin sorunları artmakta, sınıf iç düzenlemeler zorlaşmakta ve ailelerle işbirliği güçleşmektedir. Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça, öğrenciden ve çevreden kaynaklanan sorunların artış eğilimine girdiği tespit edilmiştir.

8. Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, sınıflarındaki yaşı büyük öğrenci sayısı değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

A) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğrencilerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, yaşı büyük öğrenci sayısı değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki yaşı büyük öğrenci sayısı değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğrencilerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

B) Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı **öğretmenlerden kaynaklı** sorunlara ilişkin, yaşı büyük öğrenci sayısı değişkeni bakımından görüşlerine ilişkin sonuçlar:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki yaşı büyük öğrenci sayısı değişkeni bakımından sınıf yönetiminde

karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

- Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan analizlerden edilen sonuçlara göre; Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki yaşı büyük öğrenci sayısındağişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasındaki farklılığın sınıflarında yaşı büyük 3-4 öğrencisi olan grupla hiç öğrencisi olmayan ve 1-2 öğrencisi olan grup arasında olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında yaşı büyük öğrenci sayısı değişkenine ilişkin bir veriye rastlanmamıştır.

## 5.2. ÖNERİLER

Aşağıda nitel ve nicel bulgulardan hareketle geliştirilen öneriler sunulmuştur.

### 5.2.1. Nitel bulgulardan hareketle geliştirilen öneriler:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, **“Sınıfın Fiziksel Düzeni Tema”sına İlişkin bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:**
  - Sınıf mevcutlarının azaltılması sağlanmalıdır.
  - Ayrıca sınıfın fiziksel düzeninin dil problemini en aza indirecek şekilde dizayn edilmesi sağlanmalıdır.
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, **“Öğrenme-Öğretme Süreci Tema”sına İlişkin bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:**
  - İletişim problemlerinin yaşanmaması için tedbirler alınmalıdır.
  - Suriyeli öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin artırılması için okulöncesinden başlamak üzere eğitim-öğretim sürecine dahil edilmelidirler.

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, “Zaman Yönetimi Tema”sına İlişkin bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:
  - Sınıfta zamanı kullanırken dil problemlerinden kaynaklı zaman kayıplarının en aza indirgenmesi sağlanmalıdır.
  - Öğrenci başına düşen ders zamanı miktarının artması adına da sınıf mevcutlarının azaltılması sağlanmalıdır.
  
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, “İletişim Tema”sına İlişkin bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:
  - Öğrencilerin Türkçeyi iyi bir düzeyde öğrenebilmeleri için en azından okulda öğrencilerin kendi aralarında da Arapça yerine Türkçe konuşmalarını özendirmek gerekmektedir. Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğrenmeleri için kentin çeşitli yerlerine yerleşmelerini sağlayarak da Türk vatandaşı komşularla iletişime geçmeleri sağlanabilir.
  - Velilerin Türkçe öğrenebilmesi için çeşitli tedbirler alınmalıdır. Dil kursları, kampların kapatılarak şehre yerleşmelerine teşvik getirilmesi vb. gibi
  
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, “Davranış Tema”sına İlişkin bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:
  - Öğrencilerin geldikleri kültürden hareketle şiddet eğilimi içerisinde olmaları nedeniyle rehberlik servisleriyle sorunun çözümüne yönelik adımlar atılmalıdır.
  - Sınıf kurallarına uyulmaması nedeniyle bu sorunun çözümü için okul idaresi-öğretmen-rehberlik servisi ve Suriyeli veli işbirliği sağlanmalıdır.
  
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin, “Motivasyon Tema”sına İlişkin bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

- Yaşanan iletişim problemleri, yukarıdaki temalarda olmak üzere yaşanan olumsuzluklar nedeniyle Suriyeli öğrencilerde motivasyon problemi yaşanmasının diğer öğrencileri olumsuz etkilemesi nedeniyle buna ilişkin önlemler alınmalıdır.

### 5.2.2. Nicel bulgulardan hareketle geliştirilen öneriler:

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin mezun olduğu bölüm değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmesi bulgusundan hareketle; Sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere nazaran araştırma kapsamında ele alınan yaş düzeyinin pedagojik ihtiyaçlarına daha uygun eğitim öğretim yapmaları nedeniyle daha fazla sayıda sınıf öğretmeni görevlendirmesiyle bu etkinliklerin yapılması sağlanmalıdır.
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin okuttuğu sınıf değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmesi bulgusundan hareketle; sınıf düzeyinin yüksek olduğu sınıflarda bir yıl daha öncesinden diğer gruba göre eğitim ve öğretime başlamaları nedeniyle sorun algısı öğretmenlerde azalmıştır. Bu nedenle eğitim ve öğretime yönelik Suriyeli öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini artırıcı etkinlikler yapılmalıdır.
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alma değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmesi ve kapsayıcı eğitimin sınıf yönetimi problemlerini azaltmış olması bulgusundan hareketle; bu eğitimin kapsamı ve süresi artırılmalı, tekrarlanmalı, ihtiyaca göre yeniden verilmelidir.
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kıdem değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğretmenlerden ve öğrencilerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmesi bulgusundan hareketle; kıdemin artmasıyla tecrübenin artması nedeniyle bu konuya ilişkin sorunların çözümünde avantaj sağlaması nedeniyle kıdemli

ve bu konuda yetkin öğretmenlerin bu eğitimi vermelerinin sağlanması gerekir.

- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğrencilerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmesi bulgusundan ve sınıf mevcudu az olan sınıflarda sınıf yönetimi problemlerinin kalabalık sınıflara oranla az olması çıkarımından hareketle sınıf mevcutlarının standartlara çekilmesi sağlanmalıdır.
- Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki sığınmacı öğrenci sayısı değişkeni bakımından sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlara ilişkin öğrencilerden kaynaklı görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmesi bulgusundan hareketle; sınıfında sığınmacı öğrenci sayısı az olan öğretmenlerin sınıflarındaki sınıf yönetimi problemlerinin az olması nedeniyle sınıflara dağıtım yapılan öğrenci sayısı az ve dengeli olması sağlanmalıdır.

### **5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler:**

- Farklı kademelerde bu araştırma tekrarlanabilir.
- Farklı yöntem ve tekniklerle araştırma tekrar edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2003). *Sınıf yönetimiyle ilgili temel olgular*. Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akan, D. (2010). Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı. (Ed.) C. Gülşen. *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 1-19.
- Akyol, H. (2006). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. *Sınıf yönetimi*, (Ed.) L. Küçükahmet. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aslan Üçkardeş E., Işık, E. ve Aker, T. (2015). Göç, yerinden edilme ve ruh sağlığı. *Barış kitabı; bireyden topluma barışın ve savaşın ruh hali* (Ed. A.D Başterzi, T.Aker) s.183-194. Ankara: Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları
- Aydın, A. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baburşah, D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başak, C. (2011). *Mülteciler, sığınmacılar, yasadışı göçmenler*. Ankara: Sonsöz Yayınları
- Başar, H. (2009). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme ve ortam*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Boyras, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozgeyikli, H. ve Gözler, A. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencileri motive etme düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11/3,s. 589-606
- Celep, C. (2001). Sınıf yönetiminde öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Çağdaş Eğitim*, 1-12.
- Cin, G. (2018). *Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlılık düzeyi: Adana ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çag Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Cülha, A. (2014). *Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Çalık, T. (2004). Sınıf yönetimi ve özellikleri. (Ed. L.Küçükahmet),*Sınıf yönetimi* (2-18). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çöplü, F. (2019). *Göçmen öğrenciler için okul uyum programı geliştirmeye yönelik bir taslak çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Demirbaş, Ç.Ö., Dikmenli, Y. ve Gafa, İ. (2018). Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Vatan Algısına İlişkin Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 253-266.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Ed.) *Etkili sınıf yönetimi* (s. 1-34). Ankara: Anı.
- Doğan, B. E. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Emin, M. N. (2018) *Türkiye’deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar Ankara ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Emiroğlu, E. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi ve sorunları*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Ercoşkun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.



- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erkılıç, T. A. (2007). Zaman yönetimi etkili sınıf yönetimi. H. Kıran (Ed.) *Etkili sınıf yönetimi* (s. 1119-141). Ankara: Anı.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM). (2017). *Türkiye’de Geçici Koruma*, [http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-tarihi\\_363\\_380](http://www.goc.gov.tr/icerik/goc-tarihi_363_380), Erişim Tarihi: 15.07.2019,
- Gündoğdu, K. (2007). Öğrenme ve öğretme süreci. Z. Cafoğlu (Ed.). *Sınıf yönetimi yeni gelişmeler doğrultusunda* (259-292). Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Gündüz, H. B. (2004). Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlar. *Sınıf Yönetimi* (Ed.Çağatay Özdemir ve Şule Erçetin). (55-72). Ankara: Asil Yayıncılık
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürsel, M. (2004). Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma. M. Gürsel. H. Sarı. B. Dilmaç (Ed.) *Sınıf Yönetimi* (86-113). Konya: Eğitim Kitapevi.
- Güven, S. ve İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23),1293-1308.
- Hayva, Z. (2010). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin olumsuz davranış göstermelerindeki rolünün incelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- <http://canadiansafeschools.com/welcoming-refugee/> Welcoming Refugee Children to the Classroom, Erişim tarihi 14.11.2019.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karip, E. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, G. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Keskinkılıç Kara, B. ve Şentürk Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(44), 236-250.
- Kılbaş, Ş. (2006). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Kare Yayıncılık.
- Kıran, H. (2005). *Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, A. (2003). Sınıf organizasyonu. L.Küçükahmet (Ed.) *Sınıf yönetimi* (sayfa aralıkları), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, İ. (2005). İstenmeyen davranışların önlenmesi. Zeki Kaya (Ed.) *Sınıf yönetimi* (s. 289-311), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kutlu, E. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme süreçlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kuzu Jafari, K., Tonga, N. ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *ACJES*, 2(2). 134-146.
- Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul Öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Hasan Kalyoncu Üniversitesi Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Nazlı, K. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi (Bingöl ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ocakcı, E. (2017). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Okutan, M. (2006). *Sınıf yönetiminde örnek olaylar*. Ankara: Öğreti Yayıncılık.
- Ök, M. (2000). *Sınıf yönetimi modelleri*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.

- Özcan, A. S. (2018). *Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özcan, M. (2012). Sınıf başkanları gözüyle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(1),73-90.
- Özdemir, İ. (2004). *Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar*.( Ed: Şule Erçetin, Çağatay Özdemir). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (2005). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. (Ed.) E. Karip. *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, G. (2009). *Öğretmen adaylarının sınıf içinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla bas etmede kullanılacak stratejiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Özkılıç, R. (2005). Sınıfta zaman yönetimi. (Ed.) L. Küçükahmet, *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (s. 85-100), Ankara: Nobel.
- Paliç, G. ve Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-220.
- Perruchoud, R. ve Redpath, J. (2004). *Göç terimleri sözlüğü*. IOM (Uluslararası Göç Örgütü Yayını. Erişim Tarihi 21.08.2019 [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31\\_turkish\\_2ndedition.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf)
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim 1. Aşama sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. 08.08.2019<https://www.semanticscholar.org/paper/>
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (s. 47-90), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sevce, S. (2017). *İlkokullarda görev yapan Sınıf Öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Sirkeci, B. (2010). *Özel ve devlet ilköğretim okulları birinci kademesindeki öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ve yaklaşım biçimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sönmez, E. (2014). *İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Şenkulak, S. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların yarattığı sorunları çözme becerileri (Kayseri ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3),1719-1737.
- Taşkın, P. ve Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75 (2018), 155-178.
- Temel, A. (2006). *Okulda ve Sınıfta Disiplin*. 4 Mayıs 2006. ([http://www.maltepe.edu.tr/05\\_haber/reh\\_sempozyum/ali\\_temel.doc](http://www.maltepe.edu.tr/05_haber/reh_sempozyum/ali_temel.doc)). web adresinden 14.04.2019 tarihinde elde edilmiştir.
- Tertemiz, N. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Ed.) *Sınıf yönetimi* (s. 110-131), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tolunay, A. K. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları başatma yöntemleri*.

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *TESAM Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63.
- Turan, S. (2008). *Sınıf yönetiminin temelleri*, (Ed.) M. Şişman ve S. Turan, *Sınıf yönetimi* (2-22). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tutkun, Ö. F. (2003). Sınıfta yerleşim düzeni. (Ed.). Zeki K. *Sınıf yönetimi* (237-268). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (2019).Erişim 14.12.2019. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uç, H. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki (Maltepe ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Yaka, A. (2006). Sınıf yönetimi yaklaşımları. (Ed.) M. Yılman *Sınıf yönetimi* (39-44), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F. (2018). *Suriyeli sığınmacı çocukların eğitim sorunları ve entegrasyon süreçleri: Mersin örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Orta Doğu ve İslâm Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, N. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yılmaz, Z. N. ve Aydın, Ö. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 11(1), 148-165.
- Yiğit, B. (2008). Sınıf yönetimi, temel kavramlar, ilkeler ve amaçlar. (Ed.) B. Yiğit, *Sınıf yönetimi teori ve pratik uygulamalar* (13-26), İstanbul: Kriter Yayınevi.

- Yüceşahin, M. M. ve Özgür, M. (2006). Türkiye'nin Güneydoğusunda Nüfusun Zorunlu Yerinden Oluşu: Süreçler ve Mekânsal Örüntü. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 2006, 4 (2), 15-35
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi.(Afyonkarahisar ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, G. (2011). *Sınıfta kurallar geliştirme ve uygulama*. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 137-157), Ankara: Pegem A.

## **EKLER**

**EK 1.** Görüşme Formu

**EK 2.** Araştırma Ölçeği (Anket)



**EK 1. Görüşme Formu**

**1-Sınıfınızın fiziksel düzenine ilişkin sorunlar nelerdir?**

**2-Öğrenme - öğretme sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?**

**3-Zaman yönetimiyle ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir?**

**4-Yaşadığınız- karşılaştığınız iletişim sorunları nelerdir?**

**5-Öğrencilerin davranış yönetimiyle ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir?**

**6-Öğrencilere motivasyon sağlamada karşılaştığınız sorunlar nelerdir?**



## EK 2. Araştırma Ölçeği (Anket)

### ANKET

#### Sayın Meslektaşım,

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan “**Sınıfta Sığınmacı Öğrencisi Bulunan Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar (Gaziantep İli Örneği)**” konulu araştırma için görüşlerinize ihtiyaç duyulmuştur. Aşağıdaki sorulara içtenlikle cevap vermenizi beklemekteyim, katkılarınız için teşekkür ederim.

İbrahim KAYA  
Sınıf Öğretmeni  
Yüksek Lisans Öğrencisi

#### KATILIMCI BİLGİLERİ

<b>Cinsiyetiniz</b>
① Kadın
② Erkek

<b>Kıdeminiz</b>
① 1-5 Yıl
② 6-10 Yıl
③ 11-15 Yıl
④ 15-25 Yıl
⑤ 25 Yıl Üstü

<b>Sınıf Mevcudunuz</b>
① 1-20 Kişi
② 21-30 Kişi
③ 31-40 Kişi
④ 41-50 Kişi
⑤ 50 Kişi Üstü

<b>Sınıftaki Sığınmacı Öğrenci Sayısı</b>
① 1-5 Kişi
② 6-10 Kişi
③ 11-15 Kişi
④ 15-20 Kişi
⑤ 20 Kişi Üstü

<b>Mezun Olduğunuz Bölüm</b>
① Sınıf Öğretmenliği
② Diğer

Sığınmacı öğrencilerden yaşı sınıftaki diğer öğrencilerden büyük olanların sayısı: .....

<b>Okuduğunuz Sınıf</b>
① 2. Sınıf
② 3. Sınıf

<b>Sığınmacı Öğrencilerin Türkçeyi Konuşabilme Düzeyi</b>
① Hiç Konuşamayan :....
② Çok Az Konuşan :....
③ Orta Düzeyde Konuşan :....
④ İyi Düzeyde Konuşan :....

<b>Velilerinin Türkçeyi Konuşabilme Düzeyi</b>
① Hiç Konuşamayan :....
② Çok Az Konuşan :....
③ Orta Düzeyde Konuşan :....
④ İyi Düzeyde Konuşan :....

<b>Kapsayıcı Eğitim</b>
① Aldım
② Almadım

	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
<b>1. ÖĞRENCİLER</b>					
1. Diğer öğrencilere baskı yapıyorlar	①	②	③	④	⑤
2. Ders sırasında kendi aralarında konuşuyorlar	①	②	③	④	⑤
3. Diğer öğrencilerin dikkatini dağıtıyorlar	①	②	③	④	⑤
4. Şiddet eğilimli oluyorlar	①	②	③	④	⑤
5. Küfürlü konuşuyorlar	①	②	③	④	⑤
6. Derse karşı ilgisiz davranıyorlar	①	②	③	④	⑤
7. Sorumsuz davranıyorlar	①	②	③	④	⑤
8. Derste başka şeylerle ilgileniyorlar	①	②	③	④	⑤
9. Birbirlerine saygı duymuyorlar	①	②	③	④	⑤
10. Sürekli birbirini şikâyet ediyorlar	①	②	③	④	⑤
11. Okula uyum sağlamıyorlar	①	②	③	④	⑤
12. Söz almadan konuşuyorlar	①	②	③	④	⑤
13. Her derste kavga ediyorlar	①	②	③	④	⑤
14. Sorunlu öğrencilerin ailevi sorunları da oluyor	①	②	③	④	⑤
15. Farklılıklara saygı göstermiyorlar	①	②	③	④	⑤
<b>2. ÖĞRETMEN OLARAK</b>					
16. Her derste öğrencilerin dikkatini çekici etkinlik yapıyorum	①	②	③	④	⑤
17. Öğretimde görsel araç-gereçlere yer veriyorum	①	②	③	④	⑤
18. Derslere tam bir planlama yaparak hazırlanıyorum	①	②	③	④	⑤
19. Öğrenci merkezli ders işliyorum	①	②	③	④	⑤
20. Tüm öğrencileri çok yönlü tanıma çalışmaları yapıyorum	①	②	③	④	⑤
21. Öğrencilerin görüşlerini çekinmeden ifade etmelerine imkân sağlıyorum	①	②	③	④	⑤
22. Sorunlu öğrencilere sorumluluk veriyorum	①	②	③	④	⑤
23. Derste öğrencilerin ilgilerine uygun etkinlikler planlıyorum	①	②	③	④	⑤
24. Derste öğrencilerin yeteneklerine uygun etkinlikler planlıyorum	①	②	③	④	⑤
25. Problemleri davranışlara dersi bölmeden müdahale ediyorum	①	②	③	④	⑤
26. Öğrencilere, kendileri ile ilgilendiğimi hissettiriliyorum	①	②	③	④	⑤
27. Öğrencilere, onları desteklediğimi hissettiriyorum	①	②	③	④	⑤
28. Stratejik olarak derslerde neşeli şeyler yapmayı planlıyorum	①	②	③	④	⑤
29. Öğrencilerle gerekli iletişimi tam olarak kurabiliyorum	①	②	③	④	⑤
30. Derste değişik yöntem ve tekniklerden yararlanıyorum	①	②	③	④	⑤

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

**Adı, Soyadı** : İbrahim KAYA  
**Doğum Yeri ve Yılı** : Kozaklı/1990  
**Yabancı Dili** : İngilizce  
**E-posta** : ibrahimkaya4040@gmail.com

### Eğitim Durumu

**Lisans** : Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği  
**Yüksek Lisans**: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri

### Mesleki Deneyim

**Çaybaşı İlkokulu** 2015-2016  
**Kazım Karabekir İlkokulu** 2016-(Halen)