

T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

OKULLARINDA YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ BULUNAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE BU SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

AHMET BAKİ KIZILTAŞ

ŞANLIURFA - 2021



T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

OKULLARINDA YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ BULUNAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE BU SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

AHMET BAKİ KIZILTAŞ

Danışman

Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

ŞANLIURFA - 2021

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL danışmanlığında, Ahmet Baki Kızıltaş'ın hazırladığı **"**Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Çözüm Önerileri**"** konulu bu çalışma 02/07/2021 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

☐ Oybirliğiyle / ☐ Oy çokluğu ile

İmza

Danışman	Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL	……..
Üye	Doç. Dr. Ahmet KAYA	……..
Üye	Doç. Dr. Mehmet Emin USTA	……..

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yapıldığını ve enstitümüz kurallarına göre düzenlendiğini onaylarım.

Prof. Dr. Şevket ÖKTEN

Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

ÖĞRENCİNİN	
Öğrenci No	185215005
Adı / Soyadı	Ahmet Baki KIZILTAŞ
Anabilim Dalı/Programı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Yönetimi Bilim Dalı / Tezli Yüksek Lisans
Tez Konusu	Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Çözüm Önerileri

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜNE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 127 sayfalık kısmına ilişkin, 02/07/2021 tarihinde şahsım/ danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, benzerlik oranı % 20'dir. Ayrıca Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Çözüm Önerileri çalışması hiçbir blok kopyalama içermemektedir.

Uygulanan filtrelemeler:
1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
2- Kaynakça hariç
3- Alıntılar hariç/dâhil
4- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi, Harran Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesini ve Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans tez çalışması Orijinallik Raporu alınması ve kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

02/07/2021

Ahmet Baki KIZILTAŞ

Yukarıda yer alan raporun ve beyanın doğruluğunu onaylarım. 02/07/2021

Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

ÖZET

OKULLARINDA YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ BULUNAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE BU SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

KIZILTAŞ, Ahmet Baki

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

Ağustos, 2021, 102 Sayfa

Eğitim, topluma istikamet veren en önemli olgulardan biridir. Bugün Türkiye'de, Suriyeli, Iraklı, Afgan gibi çeşitli milletlerden binleri, milyonları aşkın sığınmacı nüfus bulunmaktadır. Bu insanların sorunları sadece beslenme, barınma gibi fiziksel ihtiyaçlar değil, bu sorunların yanında göçmen nüfus nitelikli bir eğitime de ihtiyaç duymaktadır. Bu konu geleceğe umutla bakmak ve topluma uyum sağlanması bakımından hem yabancı öğrenciler açısından hem de onlara ev sahipliği yapan ülkeler açısından oldukça önemlidir. Bu kapsamda Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ve Göç İdaresi gibi çeşitli kurumlar vasıtasıyla yabancı öğrencilere eğitim imkanı sunulmaktadır. Yabancı öğrenciler bu süreçte elbette ki çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu hususta çeşitli çalışmalar yapılmış ve onların sorunlarının çözümüne yönelik farklı çözüm önerileri sunulmuştur. Fakat onların sorun yaşadığı kadar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan, yabancı öğrencilerle ilgilenen öğretmen ve yöneticiler de yabancı öğrencilere dair sorunlar yaşamaktadır. Bu konu araştırıldığında literatürde az sayılacak derecede araştırma yapıldığı söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, Şanlıurfa'daki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördükleri ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki devlet okullarında bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunları belirlemek ve öğretmenler ile

yöneticilerin yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı bakış açıları arasında aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmektir. Çalışmanın örneklem grubu Şanlıurfa'nın bütün ilçelerinde çeşitli okullarda görev yapan 59 eğitim yöneticisi ve 271 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler Çelikkol, Karaibrahimoğlu ve Tokgöz (2018) tarafından geliştirilen ölçek formu yoluyla toplanmıştır (Çelikkol, Karaibrahimoğlu ve Tokgöz, 2018). Nicel araştırma yöntemlerinden, betimsel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmada, genel tarama modelinin içinde yer alan ilişkisel model kullanılmıştır.

Bu ölçeklerden elde edilen bulgular neticesinde, okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin eğitim verme sürecinde, onları engelleyen, onların eğitim kalitesini azaltan bazı problemlerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan başlıca problemler sırasıyla: İletişim sorunları, kültürel farklılık sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, önyargı sorunları ve zararlı alışkanlık sorunlarıdır. Çalışmada bu sorunlara değinilip tespit edilen bu problemler karşısında Milli Eğitim Bakanlığına, okul yöneticilerine ve öğretmenlere bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu kapsamda literatürdeki eksikliği bir nebze olsun gidermiş olup, bu konuya katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Uyruklu Öğrenci, Öğretmen, Yönetici, Göç, Sığınmacı

ABSTRACT

THE PROBLEMS TEACHERS AND ADMINISTRATORS HAVING WITH FOREIGN STUDENTS IN THEIR SCHOOLS AND SOLUTION PROPOSALS

KIZILTAŞ, Ahmet Baki

Master's Thesis

Department of Educational Sciences

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

August, 2021, 102 Pages

Education is one of the most important issues that lead society. Today, there are millions of immigrants from such countries as Syria, Iraq and Afganistan. These people have not only food and accommodation problems but also the need for a well-qualified education. This subject is highly crucial for not only the immigrants but also the home countries in terms of looking to the future hopefully and integration to the society. Turkey, in this context, provides education through the Ministry of National Education and Immigration Office. For sure, foreign students run into some problems in this process. Various studies have been made and different suggestions are proposed to solve their problems. However they are not the only ones who have troubles, the teachers and the administrators who are working in the state schools and take care of these immigrant students have as many problems as the students do. When we make research about the case, we can say that little research has done about it.

The purpose of this study is to find out the problems that teachers and administrators who have foreign students at primary, middle and high schools encounter in Şanlıurfa. The samples of the study are 59 administrators and 271 teachers working in different schools of Şanlıurfa. Data are collected via questionnaires. The relational model in the general survey model is utilized in this study, which uses a descriptive research design as one of the qualitative research methods.

As a result of the findings of these questionnaires, it turned up that the teachers and administrators having foreign students at their schools run into some problems which prevent and decrease their educating quality in education process. At the result

of the research, the main emerging problems are respectively; communication, cultural differences, violence, education-teaching, prejudice and harmful habit problems. These problems are addressed in this study and some suggestions are offered for the Ministry of National Education, school administrators and teachers. By this means, I tried to contribute to the lack in the literature of this field.

Keywords: Foreign Student, Teacher, Administrator, Immigration, Asylum Seeker

OKULLARINDA YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİ BULUNAN ÖĞRETMEN VEYÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE BU SORUNLARA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ (ŞANLIURFA ÖRNEĞİ)

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI II

ORJİNALLİK RAPORU VE BEYAN FORMU III

ÖZET IV

ABSTRACT VI

İÇİNDEKİLER VIII

KISALTMALAR XII

ŞEKİLLER LİSTESİ XIII

TABLOLAR LİSTESİ XIV

EKLER LİSTESİ XVI

GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. PROBLEM DURUMU 4

1.2. PROBLEM CÜMLESİ 5

1.2.1. Alt Problemler 5

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ 6

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI 7

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. GÖÇ 8

2.2. GÖÇE İLİŞKİN KAVRAMLAR 9

2.3. GÖÇMEN 9

2.4. MÜLTECİ 9

2.5. SIĞINMACI 10

2.6. VATANSIZ KİŞİ 10

2.7. ULUSLARARASI KORUMA ÇEŞİTLERİ 11

2.7.1. İkincil Koruma 11

2.7.2. Geçici Koruma 12

2.7.3.Şartlı Mülteci 13

2.8. GÖÇÜN TÜRLERİ 13

2.9. YASALARA GÖRE GÖÇ ÇEŞİTLERİ 14

2.9.1. Düzenli Göç 14

2.9.2.Düzensiz Göç 15

2.10. MESAFELERE GÖRE GÖÇ TÜRLERİ 16

2.10.1. İç Göç 16

2.10.2. Dış Göç 17

2.11. OLUŞUM SÜREÇLERİ BAKIMINDAN GÖÇ ÇEŞİTLERİ 18

2.11.1. Gönüllü Göç 18

2.11.2. Zorunlu Göç 18

2.12. SÜRESİNE BAĞLI GÖÇ ÇEŞİTLERİ 19

2.12.1. Geçici Göç 19

2.12.2. Sürekli Göçler 19

2.13. GÖÇ KAVRAMININ TARİHÇESİ 20

2.14. TÜRKİYE'DE GÖÇ VE İLTİCA HUKUKU 22

2.15. GÖÇ VE EĞİTİM 25

2.16. GÖÇ VE UYUM 27

2.17. SURİYE'DEN TÜRKİYE'YE GELEN GÖÇ DALGASI 29

2.18. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ 35

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM 36

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 37

3.3.1. Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği (OYÖK) 38

3.3.2. Veri Toplanması ve İzin Belgesi 38

3.4. VERİLERİN ANALİZİ 39

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. KATILIMCILARIN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR 43

4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR 45

4.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR 58

4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR 59

4.4.1. Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi 60

4.4.2. Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi 61

4.4.3. Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesi 64

4.4.4. Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Görev Yaptığı Okul Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi 65

4.4.5. Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçlarının İncelenmesi 68

4.4.6. Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi 71

4.4.7. Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Görev Yaptığı Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesi 72

4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR 73

4.5.1. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi 73

4.5.2. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi 75

4.5.3. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesi 76

4.5.4. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Görev Yaptığı Okul Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi 77

4.5.5. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Hizmet Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesi 79

4.5.6. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi 81

4.5.7. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Görev Yaptığı Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesi 82

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER 85

KAYNAKÇA 94

EKLER

KISALTMALAR

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

AFAD : Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

BM : Birleşmiş Milletler

BMMYK : Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

GEM : Geçici Eğitim Merkezleri

GİGM : Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

İOM : Uluslararası Göç Örgütü

İHİK : İnsan Hakları İnceleme Komisyonu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TBMM : Türkiye Büyük Millet Meclisi

TDK : Türk Dil Kurumu

TUBİM : Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi

TUİK : Türkiye İstatistik Kurumu

YUKK :Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yıllara Göre Türkiye'de Yakalanan Düzensiz Göçmen Sayısı 16

Şekil 2: Kavimler Göçü'nü Gösteren Harita 21

Şekil 3: Türkiye'deki Toplam Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı 27

Şekil 4: Yıllara Göre Türkiye'deki Suriyeli Nüfus Sayısı Değişimi 30

Şekil 5: Yıllara Göre Türkiye'deki Suriyeli Öğrenci Sayısı Değişimi 31

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği Güvenirlik Analiz Değeri 40

Tablo 2: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği Alt Boyutlara Ait Güvenirlik Analiz Değerleri 40

Tablo 3: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Sonuçları 41

Tablo 4: Likert Ölçeğinin Puan Aralıkları 42

Tablo 5: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere İlişkin Bulgular 43

Tablo 6: Kültürel Farklılık Sorunları Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 46

Tablo 7: İletişim Sorunları Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 48

Tablo 8: Şiddet Sorunları Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 49

Tablo 9: Eğitim-Öğretim Sorunları Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 51

Tablo 10: Zararlı Alışkanlık Sorunları Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 52

Tablo 11: Önyargı Sorunları Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 53

Tablo 12: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Tutumlarını Yansıtan Bağımsız Örneklem T-Testi Değerleri 58

Tablo 13: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Yöneticilerin, Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Cinsiyete Göre Bulgularını Yansıtan Bağımsız Örneklem T-Testi 60

Tablo 14: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Okul Yöneticilerinin; Kültürel farklılık, İletişim, Şiddet, Eğitim-Öğretim, Zararlı Alışkanlık, Önyargı Sorunlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması 62

Tablo 15: Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Bulguları 64

Tablo 16: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Okul Yöneticilerinin; Kültürel farklılık, İletişim, Şiddet, Eğitim-Öğretim, Zararlı Alışkanlık, Önyargı Sorunlarının Görev Yaptığı Okul Düzeyine Göre Karşılaştırılması 65

Tablo 17: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Okul Yöneticilerinin Hizmet Yılı Değişkenleri Tek Yönlü Varyans Analizi İstatistik Değerleri 68

Tablo 18: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumu Değişkenleri İstatistiki Değerleri 71

Tablo 19: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Yerleşim Yeri Değişkenleri Kruskal-Wallis Testi Sonucu 73

Tablo 20: Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları Bulguları 74

Tablo 21: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Yaş Değişkenleri Tek Yönlü Varyans Analizi İstatistik Değerleri 75

Tablo 22: Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem T-testi Bulguları 76

Tablo 23: Okullarında Yabancı Uyruklu Bulunan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Düzeyi Değişkenleri Tek Yönlü Varyans Analizi İstatistik Değerleri 78

Tablo 24: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenleri Tek Yönlü Varyans Analizi İstatistik Değerleri 79

Tablo 25: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenleri İstatistik Değerleri 81

Tablo 26: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Yeri Değişkenlerine Ait Kruskal-Wallis Testi Sonucu 82

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Katılım Formu ek s. 1

Ek 2: Okullarında Yabancı Öğrenci Bulunun Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği ek s. 2

Ek 3: Ölçek Kullanımına Dair İzinler ek s. 3

Ek 4: Etik Kurulu İzin Yazısı ek s. 4

Ek 5: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı ek s. 5

GİRİŞ

Türkiye Asya ve Avrupa kıtaları birleşimindedir. Türkiye'nin Avrupa ile Asya kıtaları arasında bir köprü vazifesi görmesi farklı kültürlerden, medeniyetlerden insanların beraber yaşamasını gerekli kılmaktadır. Çok farklı toplumları ihtiva ettiğinden, çok farklı kültürler, milletler bir arada yaşadığı için diğer ülkelerden gelen öğrencilerin Türkiye'de kendi kültürlerine ait bir şeyler bulabilmesi muhtemeldir. Türkiye, stratejik konumu ve gelişmişlik düzeyi bakımından birçok ülkeden daha iyi konumda olduğundan bu yabancı öğrencilerden gelişmiş ülkelere nazaran daha az olsa da pay almaktadır (Uluslararası Yüksek Öğretim ve Türkiye'nin Konumu, 2013). Türkiye son çeyrek yılda İran, Irak, Suriye gibi komşu ülkelerdeki savaşlara şahit olmuş, bu nedenle bu ülkelerdeki insanlar güvenli alan arayışına girmiş ve güvenilir liman olarak Türkiye'yi görmüştür. Bu savaşlar sonucunda Türkiye'ye Irak'tan, İran'dan ve en son olarak Suriye'den milyonlarca insan göç etmiştir. Bu kitlesel hareket, ikamet ettiği devlet dışına çıkıp ülkesine dönemeyen veya kendi ülkesine dönmek istemeyen birey manasına gelen mülteci kavramını doğurmuş, bu durumun sonucu da göç olgusunu ortaya çıkarmıştır (Kartal ve Başçı, 2014).

Türkiye bu göçlerden en fazla etkilenen ülke konumuna gelmiştir. Özellikle komşu ülkelerdeki ekonomik problemler, iç savaşlar, ülkeler arası savaşlar, istikrarsızlıklar, iş gücüne olan talebin azlığına karşın; Türkiye'nin istikrarlı iş gücüne olan talebin fazla olması, koruyucu ve yardımsever olması Türkiye'yi göç konusunda hedef ülke haline getirmiştir (Aydemir ve Şahin, 2018). Türkiye'ye doğru Irak'tan, İran'dan, Mısır'dan, Makedonya'dan son olarak da Suriye'den birçok göç dalgası oluşmuştur. Bu birçok göç dalgasından en önemlisi, Türkiye'nin en uzun sınır komşusu olan Suriye'de 2011 yılında patlak veren iç savaş neticesinde Türkiye'ye gelen göç dalgasıdır.

Can güvenliği sebebiyle göçe mecbur olan insanlar Türkiye, Ürdün, Mısır, Lübnan gibi ülkelere sığınmıştır. Bu ülkeler arasından onlara en fazla kucak açan, onları misafir olarak gören, en fazla Suriyeli barındıran ülke Türkiye olmuştur. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) Ocak 2020 verilerine göre; Suriye'deki iç savaşın başlamasından günümüze 5.379.644 Suriyeli mülteci konumuna düşmüştür. Bunların

3.576.659 'u Türkiye'de bulunmaktadır (GİGM, 2020). İki buçuk milyona yakın kişi Mısır, Lübnan, Ürdün ve Kuzey Afrika'ya göç etmiştir. Türkiye bu sayıyla tarihsel süreç içinde göçlerden en fazla etkilenen ülke konumundadır (UMHD, 2020).

Uluslararası Göç Örgütü, Suriyelileri mülteci olarak kabul ederken; Türkiye Cumhuriyeti onları "mülteci" olarak isimlendirmemektedir. Türkiye'nin 1951'de imzaladığı "Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesi" ve onu tamamlayıcı nitelikte olan 1968 senesinde kabul edilen "Birleşmiş Milletler Devlete Sığınmaya İlişkin Konvansiyona göre Türkiye'nin mülteci anlayışı şekillenmiştir. Türkiye, bu iki sözleşmeye bağlı olduğu için, Avrupa'dan gelenleri sığınmacı ya da şartlı mülteci olarak adlandırmaktadır. Çünkü protokoller coğrafi sınırlama koyularak imzalanmıştır (İçduygu ve Aksel, 2012).

Suriye'de iç savaşın uzun sürmesi, Türkiye'deki sığınmacıların çok olması ve bu sığınmacıların ülkelerine dönüş ihtimallerinin az olması sebebiyle onlar için yeni statü tanımlamasına gereksinim duyulmuştur (Dillioğlu, 2015). 2014'te çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği'yle Suriyeli sığınmacılar "Geçici Korunma" statüsüne alınmıştır. Bu yönetmelikle Suriyeli sığınmacılar ülkelerindeki iç savaş bitene kadar Türkiye'de barındırılıp; sağlık, gıda gibi ihtiyaçları karşılanmaya başlanmıştır. Suriye'den gelen bu sığınmacıların ihtiyaçları AFAD'ın (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı) koordinasyonunda Dışişleri, Sağlık, İçişleri, Milli Eğitim, Kızılay, Genel Kurmay Başkanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın ortak çalışmalarıyla yürütülmektedir. AFAD 3.576.659 kişinin 215.565'ini 10 ilde kurulan 26 barınma merkezinde ağırlamaktadır. Sığınmacıların büyük çoğunluğu Türkiye'nin İstanbul, Gaziantep, Şanlıurfa, Kilis, Kahramanmaraş gibi çeşitli illerine yerleşmiş durumdadır (GİGM, 2018).Yani Suriye'den gelen sığınmacıların % 84'ü kamp dışında yaşamlarını sürdürmektedir. Bu da demek oluyor ki gerek Suriye gerek Irak gerek İran'dan gelen göç olgusunun sorunlarının ana boyutunu, kamp dışında yaşayan sığınmacılar oluşturmaktadır. Yakın zamanda da kamplardaki nüfus azaltılmak istenmekte ve sığınmacı sorunu çözülmesi daha zor bir hal almaktadır.

Türkiye'deki sığınmacıların yaşadığı önemli problemlerin başında; sağlık, barınma, güvenlik, kadınların ve çocukların korunması, iş hayatı olmakla birlikte okul yaşı grubu ve genç nüfusun fazla olması sebebiyle eğitim ihtiyacı da en önemli

problem başlıklarından biri olarak ortaya çıkmıştır. Gelen sığınmacıların % 54'ünün çocuk olduğu düşünüldüğünde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin ne derece ehemmiyetli olduğu ortaya çıkmaktadır (UNICEF, 2016). Türkiye yapmış olduğu anlaşmalar sebebiyle yabancı uyruklu öğrenciler dâhil tüm çocuklara eğitim verme sorumluluğuna sahiptir. Ayrıca Türkiye'ye yerleşmiş olan çocukların eğitim olanaklarından yoksun kalması hem insanlık açısından hem de içinde yaşadıkları Türk toplumu açısından büyük sorunlara yol açacaktır (Seydi, 2014).

Türkiye Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimine önem vermiş olup Milli Eğitim Bakanlığı, 2013 yılında bu doğrultuda çeşitli genelgeler yayımlamış, ilk olarak kamp merkezlerinde bulunan çocukların eğitimi için bir takım tedbirler almış, 2014 senesinin Nisan ayında "geçici koruma kanunu" ile kamp dışındaki Suriyelilerin eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri için çeşitli çalışmalar yapmıştır (Emin, 2016). Bu yönde 2014/21 No'lu "Yabancılara Yönelik Eğitme ve Öğretme Hizmetleri Genelgesi" ile geçici koruma bünyesindeki Iraklı, Suriyeli çocukların eğitimlerinin İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından denetimi yapılan Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) tarafından sağlanacağını açıklamıştır.

Bu amaçla Türkiye'nin göçün en fazla olduğu illerde (Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis Kahramanmaraş, Mardin, Malatya) sığınmacıların gelmeye başladığı zamandan bu yana eğitim faaliyetlerine özen gösterip eğitim faaliyetlerine yönelik planlamalar yaptığı yadsınamaz bir gerçektir (AFAD, 2017). Bu planlamalar ve politikalardan biri sığınmacı öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine uyumunun sağlanması için devlet okullarında eğitim-öğretim görmeye başlamalarıdır. Bu uyumun, bütünleşmenin sağlanması sırasında oluşacak sorunların en aza indirilmesi; bu sürecin başarısını artıracak, eğitimde hızla ilerlemeyle birlikte zaman kaybı önlenmiş olacaktır. Aynı zamanda bu yolla çocukların hayata, çevreye uyum sağlaması (psiko-sosyal yönden iyi oluşlarının artması) ve onların korunması sağlanarak kendilerini değerli hissetmelerine imkân tanınacaktır. Bunların yanında bu okullar göçmen aileleri de etkilemekte, onların da uyum sağlayıp toplumla bütünleşmesini hızlandırmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Araştırmanın bu bölümünde, problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları açıklanmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanlık var olduğundan bu yana savaşlarla karşı karşıya kalmıştır. Karşısına çıkan savaşlar beraberinde birçok sorunu ve mağduriyeti beraberinde getirmiştir. Bunun yanında salgın hastalıklar, doğal afetler, ekonomik sıkıntılar da benzer etkilere sahip olmuştur. Bu sıkıntılı ve zor zamanlarda göç hadiselerinin olması kaçınılmaz bir gerçektir. Başta gerek Körfez Savaşı (1991) gerek Irak Savaşı (2003) gerekse 2011'de başlayan Suriye İç Savaşı neticesinde milyonlarca insan, güvenli ülke olarak gördükleri komşusu Türkiye'ye sığınmıştır.TÜİK verilerine göre son 10 yılda Türkiye'ye gelen ve Türkiye'de yaşayan 4.2 milyon civarındaki yabancı uyruklu insanın 3.6 milyonunu Suriyeliler, 283 binini Iraklılar, 120 binini Afganlılar oluştururken geri kalanını İranlılar, Türkmenistanlılar, Azeriler, Özbekler ve diğerleri oluşturmaktadır. Şanlıurfa, nüfusuna oranla Kilis ve Hatay'dan sonra en fazla göçmen barındıran şehirdir. Sayısal olarak da İstanbul, Gaziantep ve Hatay'dan sonra 422.729 Suriyeli misafir ile en fazla göçmen ağırlayan şehirdir. Bu sebepten göçlerin en etkili olduğu yerlerin başında gelir (GİGM, 2020).

Türkiye, göçlerin başladığı ilk zamandan bu yana göçmenlere, mecburi ihtiyaçlarının yanında onların eğitim ihtiyacının da karşılanmasına özen göstermiş ve bunun için onların yoğun olarak yaşadığı şehirlerde Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) açmış, sonrasında onların Türk Eğitim Sistemi ile bütünleşip uyum sağlaması için devlet okullarında Suriyeli öğrencilere eğitim vermeye başlamıştır. Bu uyum ve bütünleşme sürecinde ortaya çıkabilecek problemlerin asgari seviyeye indirilmesi, uyum sürecini hızlandırıp zaman kaybını önleyerek eğitimde hızla mesafe kat edilmesine imkan sağlamaktadır.

Bu yönde Şanlıurfa'daki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördükleri ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerindeki devlet okullarında bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunları bulmak ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri belirlemek önemli bir konudur.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Şanlıurfa'da okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin eğitim sürecinde yabancı öğrencilere dair karşılaştıkları sorunlar nelerdir? Bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

1.Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

2. Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticileri ve öğretmenlerin sorunlara karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Okul yöneticilerinin, yabancı öğrenci sorunları karşısındaki tutumlarında;

a. Cinsiyet

b. Yaş

c. Medeni durum

d. Görev yaptığı okul düzeyi

e. Hizmet yılı

f. Öğrenim durumu

g. Görev yaptığı yerleşim yeri değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık var mdır?

4. Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı öğrenci sorunları karşısındaki tutumlarında

a. Cinsiyet

b. Yaş

c. Medeni durum

d. Görev yaptığı okul düzeyi

e. Hizmet yılı

f. Öğrenim durumu

g. Görev yaptığı yerleşim yeri değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin büyük kısmını, Türkiye'ye gerçekleşen göç hareketlerinden dolayı, Iraklılar ve Suriyeliler oluşturmaktadır. Bu yüzden ortaya konulan eğitim politikalarıyla bu öğrencilerin tüm ihtiyaçlarının yanında eğitim ihtiyacının da karşılanması amaçlanmıştır. Göç neticesinde gelen Suriyeli öğrenciler için Geçici Eğitim Merkezlerinin yanında devlet okullarında da kayıt yaptırabilme imkânı 2014 yılından itibaren verilmiştir (MEB, 2014). Bu bağlamda göç neticesinde ve okuma maksadıyla gelen öğrencilerin eğitimi önemli olup eğitim faaliyetlerini yürütecekleri okul, öğretmen ve yöneticilerinin karşılaşacakları problemlerin belirlenmesi ve bu problemlere karşı ortaya konulacak çözüm önerilerinin her zaman önem gösterdiği aşikar bir durumdur.

Devlet okullarında eğitim-öğretim gören göçmen öğrenciler, Türk çocukların sahip olduğu bütün eğitim haklarından faydalanabilmekte ve yaşıtlarıyla beraber eğitim alabilmektedir. Özel okullarda ve Milli Eğitim Bakanlığı'na ait okullarda eğitim-öğretim görmek isteyenler yabancı kimlik kartı çıkararak anasınıfından lise son sınıfa kadar okullara kayıt yaptırabilmektedir. Yabancı öğrencilere sağlanan bu imkanlar oldukça olumlu olmakla beraber bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Örneğin; kültürel farklılıklarından dolayı uyum problemleri, savaşın neden olduğu depresyon, travma gibi olumsuz yaşantılar, dilleri farklı olduğundan iletişim ve anlaşabilme problemleri yaşanmakta bu da onların eğitim faaliyetlerini ve akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bu problemlerin bizzat tanığı ve muhatabı öğretmenler ve eğitim yöneticileridir. Yaşanan bu problemler ortaya konulduğunda, bu sorunların eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin gözüyle gün yüzüne çıkartılıp

çözüm önerilerinin sunulması hem Türk hem de yabancı uyruklu öğrenciler için önemli bir ihtiyaç olduğu ortadadır (Taştan ve Çelik, 2017).

Literatürde yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sınırlı olmakla birlikte, yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmen ve yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin çok daha sınırlı olması sebebiyle, yapılan çalışmanın literatüre önemli derecede katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticiler için bu çalışmanın oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmaya katılan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin, veri toplamak amacıyla dağıtımı yapılan "Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeğine" samimi ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1.Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Araştırma, Şanlıurfa'nın bütün ilçelerini kapsamakla birlikte Şanlıurfa'da bulunan ilkokul, ortaokul ve lise eğitim kurumlarında bulunan 271 öğretmen ve 59 eğitim yöneticisinin görüşleri ile yapılmıştır.

3.Araştırma "Demografik Bilgiler" ve "Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği" ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; göç kavramı, göç olayının tarihçesi, göç çeşitleri, son 25 yılda Türkiye'ye yönelik göç dalgası ve Türkiye'nin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uyguladığı eğitim politikalarına ait literatürdeki kaynaklar incelenecektir.

2.1. GÖÇ

Göç en basit ve temel anlamıyla; insanların yaşadıkları coğrafyayı terk ederek başka bir yere taşınmasıdır. Tüm göçlerin temelinde ise hayatta kalma ve daha iyi yaşama isteği vardır. Göç kavramı Birleşmiş Milletler Uluslararası Göç Örgütünün tanımına göre : "Bir kişinin veya bir grup insanın bir coğrafi birimden ötekine, kendi ülkesinden farklı bir yerde geçici veya sürekli ikamet etmek üzere yönetsel veya siyasi bir sınırı aşarak göçmesi hareketidir" (Toksöz, 2012).

Göç kavramını Türk Dil Kurumu (TDK); ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplumların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret olarak tanımlamıştır (TDK sözlüğü, 2019). İçduygu ve Sirkeci (1999), insanlığın tarihinden bu yana göçlere sebep olan durumların ana kaynakları olarak ekonomik fırsatların adaletli dağıtılmaması, iklim şartlarının elverişli olmaması, savaşlar, inanç ayrılıklarına dayalı şiddet ve katliamlar, soykırımlar ve kıtlıkları göstermektedir.

Ekici ve Tuncel (2015), insanın doğduğu ve yaşamını devam ettirdiği çevreyle yakın bir ilişkisi olduğunu ve insanın gelişiminde fiziki çevrenin ve sosyal çevrenin önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. İnsanın oluşturduğu, hayatını idame ettirdiği fiziki çevreyi ve sosyal çevreyi değiştirmesi ise koşullara bağlıdır. Bu fiziki ve sosyal ortam değişikliğine göç denir. Göç topluma ve insan psikolojisini etkileyen bir olgudur. Göç olgusunun daha iyi anlaşılması için göçe ilişkin kavramların açıklanması gerekmektedir.

2.2. GÖÇE İLİŞKİN KAVRAMLAR

Göçün sebepleri ve tanımları ele alındığında göçün siyasal, ekonomik, toplumsal ve kültürel bir olgu olduğu görülmektedir. Bu yüzden göçe dair ve göç ile ilişkili kavramların açıklanması elzemdir.

2.3. GÖÇMEN

Göçmen, genellikle ekonomik gerekçelere bağlı olarak içerisinde hayatını devam ettirdiği ortamdan memnun olmayıp yasalar çerçevesinde veya yasadışı yollarla bulunduğu ortamı terk ederek başka bir ülkeye gidip, hayatını burada ikame ettiren yabancıdır (Ziya, 2012). Diğer bir deyişle, yaşadığı ülkeyi çeşitli sebeplerden dolayı terk ederek başka bir ülkeye giriş yapan, hayatını burada devam ettiren bireye göçmen denir.

Birey yaşadığı ülkeyi terk edip yasadışı yollardan başka bir ülkeye giriş yaparsa bu "yasa dışı göç" şeklinde tanımlanır. Bunu gerçekleştiren bireye ise "yasa dışı göçmen "adı verilir (Taşkın, 2014). TDK'ye göre göçmen; kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden kimse, muhacir olarak tanımlanmaktadır (TDK sözlüğü, 2019).

2.4. MÜLTECİ

Mülteci, çeşitli sebeplerden dolayı haksızlığa, eziyete, zulme uğrayacağı veya öleceğinden endişe ettiği için kendi ülkesinden kaçıp başka ülkeye sığınan ama bu ülkenin himayesinden faydalanamayan, kendi ülkesine de dönmek istemeyen kişi ya da kişiler olarak kabul edilmektedir (Taşkın, 2014). TDK'ye göre mülteci; başka bir ülkeye veya yere sığınmış olan kimse, sığınık olarak tanımlanmaktadır (TDK sözlüğü, 2019).1951 Cenevre Sözleşmesi'nde ise mülteci, zulme uğrayacağından endişe duyduğu için vatandaşı olduğu ülkeden kaçıp başka ülkeye sığınan ve sığındığı ülkelerin de korumasından yararlanamayan, kendi ülkesine de söz konusu sebeplerden dönemeyen şahıs olarak tanımlanmaktadır (Türk Kızılayı Göç Raporu, 2017).

2.5. SIĞINMACI

Sığınmacı; farklı sebeplerden ülkesini terk edip başka bir ülkeye sığınan ve mülteci olduğunu savunan ama sığındığı ülke tarafından mülteci olup olmadığına karar verilememiş kişiler olarak tanımlanmaktadır (Taşkın, 2014). Sığınmacı kavramı; mülteci olmak için başvuru yapan, başvurulan hükümet ya da Birleşmiş Milletler Mülteciler Komiserliği (BMMK) tarafından karara bağlanmasını bekleyen kişi ya da kişiler olarak adlandırılmıştır. Bu sığınmacı kişiler kendi ülkelerine zorla geri gönderilemezler (Türk Kızılayı Göç Raporu, 2017). TDK'ye göre sığınmacı: yabancı bir ülkede iltica etmeden önce belirli bir süre kalan kimse olarak tanımlanmıştır (TDK sözlüğü, 2019).

Göçmen kavramıyla mülteci kavramı her ne kadar aynı gibi görünse de birbirinden farklıdır. Mülteci kendi ülkesinde zulme uğradığı için, güvenlik kaygısıyla başka bir ülkeye iltica etmekteyken; göçmen kendi ülkesinden ekonomik rahatlık ve refah seviyesi için göç etmektedir. Mülteciler için göç resmi açıdan daha kolayken göçmen için daha zordur. Mülteciler kendi ülkelerine geri gönderilemezken göçmenler ülkelerine iade edilip sınır dışı edilebilir (Deniz, 2014).

2.6. VATANSIZ KİŞİ

Kanunlar çerçevesinde herhangi bir ülkenin vatandaşı olmayan kişilerdir. Bu kişiler ülkenin kanunlarından, vatandaşına getirdiği haklardan, seyahat yaptığı takdirde yaşadığı ülkeye geri dönüş hakkından mahrum bırakılmış kimselerdir (Çiçekli, 2013). Vatansız kişi 1954 Lahey Sözleşmesi Madde 1(1) vatansız kişi tanımını şu şekilde düzenlemektedir: "*Bu Sözleşme'nin amaçları çerçevesinde "vatansız kişi" terimi, kendi hukukunun işleyişi içerisinde hiçbir Devlet tarafından vatandaş olarak sayılmayan bir kişi anlamına gelir."* sözleşme, madde 1(1)'e çekince getirilmesine izin vermediğinden söz konusu tanım, antlaşmaya taraf olan tüm devletler açısından bağlayıcıdır şeklinde ifade edilmiştir (Cenevre Konferansı, 2014).

2.7. ULUSLARARASI KORUMA ÇEŞİTLERİ

İltica, uluslararası hukuka göre kişilerin ülkesinden dili, dini, milliyeti, cinsiyeti, siyasi sebepler veya savaş tehlikesinden dolayı kendi ülkesinden başka bir ülkeye göç edip sığınmasıdır (Mutluer, 2003). İltica kavramı, insanoğlunun tarih sahnesine çıktığı dönemden itibaren hemen her zaman karşılaşılan bir olgudur. Bununla beraber II. Dünya savaşı esnasında ve sonrasında yaşanan gelişmeler büyük göç hareketlerinin oluşmasına sebep olup mülteci kavramının tartışılmasının zorunlu hale getirmiştir. Böylece iltica, 1948 "İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi" ile temel insan hakkı olarak tanımlanmıştır (Kaya ve Eren, 2014).

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 14.maddesininin 1.fıkrasında yer alan :"Herkes zulüm karşısında başka ülkelerde iltica talebinde bulunma ve sığınma imkânlarından yararlanma hakkına sahiptir." şeklindeki düzenleme ile "iltica hakkı" bir hak olarak tanımlanmıştır (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1948). 1950 senesinde de 2. Dünya Savaşı'ndan kaçarak evsiz kalan, vatanından uzak düşmüş kişilere yardım etmek maksadı ile Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BM MYK) kurulmuştur.

2.7.1. İkincil Koruma

Kendi ülkesinde yaşanan şiddet olaylarından kaçarak başka ülkeye göç eden, göç ettiği ülkede bir statü belirlenmeden sağlanan koruma hali olarak tanımlanmaktadır (AFAD, 2018).

Mülteci veya şartlı mülteci kavramlarının dışında "ikincil koruma" olarak adlandırılan başka koruma çeşidi de vardır. Göç İdaresi bu kavramı şu şekilde tanımlamıştır: "Mülteci ya da şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen ancak kendi ülkesine veya menşe ülkesine gönderildiği takdirde; işkenceye, ölüm cezasına mahkûm olacak, onur kırıcı ceza alacak, insanlık dışı muameleye maruz kalacak, kendine yönelik tehditle karşılaşacak olması sebebi ile köken ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından faydalanamayan veya faydalanmak istemeyen yabancı veya vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında verilen statüyü ifade eder" (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü).

İran, Irak ve Suriye'de yaşanan savaş ve şiddet olayları sebebiyle Türkiye'ye gelen sığınmacılar geçici koruma altına alınmıştır. Coğrafi sebeplerle, Avrupa'dan gelen kişilere mülteci denirken; Asya'dan gelen kişilere mülteci sıfatı verilmeyip sığınmacı sıfatı verilmesi durumunu ve bu sığınmacı ile mültecilerin işlemlerini BM MYK (Birleşmiş Milletler Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu) yürütmektedir.

2.7.2. Geçici Koruma

Türkiye bireysel göçlerin yanında kitlesel göçlere de maruz kalmıştır. Suriye'de çıkan iç savaş nedeniyle Türkiye'ye yönelik kitlesel akın, geçici koruma statüsünü gündeme getirmiş ve yabancılar ve uluslararası koruma kanunu ile Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu insanlar için "Geçici Koruma" adı altında farklı bir statü tanımlanmıştır.

6458 Sayılı YUKK' un 91.maddesinde: "Ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ülkesine geri dönemeyen, acil şekilde koruma bulmak amacı ile toplu olarak başka ülke sınırlarına gelen yabancı uyruklu insanlara sağlanan korumaya geçici koruma denir." (Gazi Üniversitesi, 2015). Bu statüsünün diğer koruma statülerinden farkı kitlesel sığınma şeklinde olmasının yanı sıra geçici ve acil şekilde olması durumudur. Mülteci ve sığınmacı gibi koruma statülerinin aynı olan yönü ise ülkeye serbest olarak kabul edilmesi, geri gönderilmeme ilkesi ve ana ihtiyaçların tedarik edilmesi durumudur (Uluslar Arası Göç Örgütü, 2004).

Geçici Koruma statüsüne kimlerin girdiği, geçici koruma altındakilerin bu statüden nasıl yararlanabileceği, bu statüye girenlerin hak ve sorumlulukları, geçici koruma statüsünde sona erme zamanı ve hangi şartlarda sona ereceği Resmi Gazete'de yayımlanan yönetmelikle belirlenmiştir (Resmi Gazete, 2014).

Bu tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere Türkiye'ye gelen Suriyeliler, ne mülteci statüsüne ne de sığınmacı statüsüne girmektedir. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanununa göre Türkiye'de bulunan bütün Suriyelilerin statüsü "Geçici Koruma " statüsü kapsamına girmektedir.

2.7.3.Şartlı Mülteci

Avrupa kıtası dışından gelen ve sığınma talep eden kişilere YUKK' un 62.maddesine göre "Şartlı Mülteci "adı verilmektedir. Şartlı mülteci YUKK'un 62.maddesinde şu şekilde tanımlanmaktadır:

Avrupa ülkeleri haricinde meydana gelen hadiseler nedeniyle ülkesinden dili, dini, milliyeti, cinsiyeti, siyasi veya savaş tehlikesi gibi haklı sebeplere dayanarak vatandaşı bulunduğu ülkenin haricinde bulunan ve bu ülkenin hamiliğinden faydalanamayan veya faydalanmak istemeyen, bu tür hadiseleri yaşadığı ülkeye söz konusu korku sebebiyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında şartlı mülteci statüsü verilir. Göç olgusu kadar göçün nedenleri ve çeşitleri de üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

2.8. GÖÇÜN TÜRLERİ

Sağlam (2006), göçleri ikiye ayırmıştır: Birincisi kendi hayatını idame ettiği yerden başka bir ülkeye olan göç dış göç, ikincisi ülkenin herhangi bir yerinden ülkenin sınırları dâhilinde başka bir yere olan göç iç göçtür. İç göç ister uzun zamanlı olsun ister kısa zamanlı olsun ülke toprakları içindeki yer değiştirme hareketidir. Güllüpınar (2012) göçü değişik şekillerde tasnif etmiştir. Bu sınıflandırma amacı bakımından iktisadi sebebe dayalı göç, iktisadi sebebe bağlı olmayan göç; zamanı bakımından geçici kısa zamanlı göç, kalıcı devamlı göç, yerleşim yeri bakımından yerleşik göç-transit göç, yasalar açısından yasal ve illegal göç olarak ayırmıştır.

Göçü sebepleri açısından tasnif eden bir diğer isim olan Kaygalak (2009) ise göçü zoraki göç ve serbest göç olarak ikiye ayırmıştır. Zoraki göç, yaşam koşullarının zorluğu, iklim şartları, savaşlara bağlı olan göç hareketidir. İnsanların kendi isteğiyle yaptığı yer değiştirme hareketini ise özgür, serbest göç hareketi olarak tanımlamıştır.

Bir diğer göç türü ise uzaklığa yani mesafeye bağlı olan göç türüdür. Uzaklık bakımından göç; iç ve dış göç olmak üzere ikiye ayrılırken, göç şekline göre ise bireysel ve kitlesel göçler olmak üzere ikiye ayrılır (Aksoy, 2012).

Bununla beraber göçün hangi yönde aktığına göre de kırsal alandan-şehre ve şehirden kırsal alana; kırsal alandan kırsal alana ve şehirden şehre şeklinde

sınıflandırılabilir. Türkiye'de bu, genel anlamda iki şekilde meydana gelmektedir: Ya kırsal alandan şehre şeklinde ya da şehirden kırsal alana şeklinde gerçekleşmektedir (Kaygalak, 2009). Göç türlerini literatüre göre göçün sebepleri ve yasalara uyum yönünden ikiye ayırabiliriz.

2.9. YASALARA GÖRE GÖÇ ÇEŞİTLERİ

Yasalara göre göç; uluslararası kanunlarda ortaya çıkmaktadır. Göçün sebepleri her ne olursa olsun, göçün uluslararası yasalara uygun olup olmaması yönüyle değerlendirilir. Yasalar açısından göç; düzensiz ve düzenli göç olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.9.1. Düzenli Göç

Düzenli göç; ülke dışından gelen kişi veya kişilerin yasalara uygun olarak ülkeye girişini ve ülkede kalışını ifade etmektedir. Yani yasalara uygun olarak yapılan bir ülkeden bir ülkeye göç hareketidir. Diğer bir deyişle gerekli mercilerden izin alınarak yapılan kanuni güvenceye sahip göç hareketinin adıdır (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Düzenli göç tarihin her evresinde olmuştur. Düzenli göçün olağanüstü boyutlara ulaştığı zaman ise yeni ticaret yollarının bulunduğu, yeni kıtaların, kara parçalarının, yeni yolların bulunduğu coğrafi keşifler zamanıdır. Bu dönemde Avrupa devletlerinden yeni bulunan kıtalar olan Avusturalya ve Amerika kıtalarına milyonlarca göçmen gönderilmiştir. 19.yy başında sanayi ve teknikte iş gücünü azaltıcı ve hızlı hareket etmek için yeni icatlar yapılmış bu da milenyum çağının en büyük göçünü doğurmuştur. Yeni kıtalara İspanyollar, İrlandalılar, Ruslar, İskandinav ülkelerinin halkları adeta akın etmiştir. Yaklaşık 60 Milyon Avrupalı insan yerleşmek maksadıyla bu kıtalara göç başlatmıştır (Gençler, 2010). Bu kadar fazla insanın gelmesi neticesinde önce Amerika sonra Avusturalya uygulamış olduğu serbest göçmen politikasından vazgeçmek zorunda kalmıştır. Günümüzde düzenli göçü yönlendiren en önemli etmen zenginliğin adaletsiz şekilde dağılımı sonucunda fakir ülkelerde baş gösteren işsizlik, sağlık problemleri gibi sebeplere dayanan işgücü arzı, diğer yandan zengin ülkelerdeki nüfusun azalması sonucu ortaya çıkan iş gücü açığı sonucu ortaya çıkan işçi transferidir ki tamamen ekonomik temelli göçmen hareketidir (Güllüpınar, 2012).

2.9.2.Düzensiz Göç

Ülkeye illegal yollarla giriş yapmak, bir ülkede yasaya uygun olmayan şekilde kalmak veya bir ülkede kalma izni bittiği halde ülke dışına çıkmamayı ifade etmektedir (İçduygu ve Aksel, 2012). Yani hedef ülkenin yasalarına uygun olmayacak şekilde ülkeye girmeyi, ülkede kalmayı, ifade etmektedir. Türkiye'nin Asya, Avrupa ve Afrika Kıtalarının kesişim noktasında yer alması politik ve ekonomik açıdan gelişmemiş devletlerle zengin Batılı devletlerin arasında köprü niteliğinde olması sebebiyle düzensiz göçmenler tarafından transit güzergâh olarak kullanılmaktadır. Transit ülke, hedef ülkeye geçiş için kullanılan güzergâhtaki ülke olarak da tanımlanabilir. Transit geçiş yapan göçmen ise transit göçmen olarak adlandırılabilir (Tepealtı, 2019). Ayrıca, Türkiye'nin bölgesinde yükselen güç olması, her geçen gün daha da güçlenmesi Türkiye'yi transit ülke konumundan çıkartıp hedef ülke konumuna taşımıştır. Bu sebepler Türkiye'nin düzensiz göçle mücadele konusunda stratejiler geliştirmesine, hukuksal yenilikler yapmasına ve uluslararası iş birlikleri geliştirmesine sebebiyet vermiştir. Türkiye'nin düzensiz göçe karşı yapmış olduğu bazı stratejileri şu şekildedir:

-Göçmenlerin statü edinmesi sürecinin hızlandırılması,

-Sınır güvenliğini arttırıcı tüm tedbirlerin alınması,

-Uluslararası hukuksal anlaşmalara taraflık,

-Düzensiz göçmen taşıyanlara karşı ağır yaptırım,

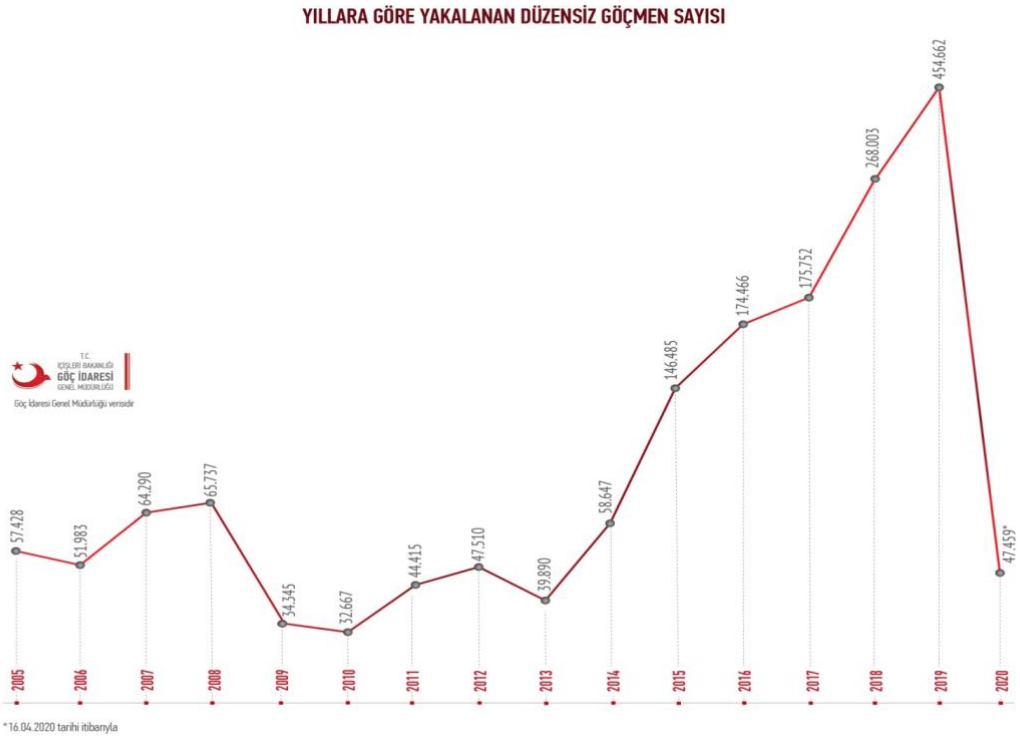
-Yasadışı istihdamın asgariye çekilmesi,

-Uluslararası kuruluşlarla koordinasyon,

Göç veren ülkelerin göç verme nedenlerini araştırarak bu sebeplerin çözümüne yönelik projeler geliştirmek olarak sıralanabilir (YUKK, 2013).

Yıllara göre Türkiye'de yakalanan düzensiz göçmen sayısı Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1:Yıllara Göre Türkiye'de Yakalanan Düzensiz Göçmen Sayısı



Kaynak : (https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler, 2020)

Şekil 1'de Türkiye'yi geçiş güzergahı olarak kullanırken yakalanan düzensiz göçmen sayısı verilmiştir. 2013'e kadar yakalanan düzensiz göçmen sayısı inişli çıkışlı iken; Suriyelilerin akın akın Türkiye'ye geldiği 2013 yılından sonra ise hızlıca artma eğilimine girmiştir. 2019 yılından sonra düşme eğilimine girmiştir. (https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler, 2020).

2.10. MESAFELERE GÖRE GÖÇ TÜRLERİ

Mesafelere göre göç türleri, hedef olan yerin uzaklığına göre ve göçün ülkenin içinde bir yere doğru mu, yoksa ülkenin dışında bir yere doğru mu olduğuna göre ikiye ayrılmaktadır.

2.10.1. İç Göç

İnsanların kendi ülkesi içinde bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gerçekleştirdiği göçlere iç göç denir (TDK Sözlüğü, 2019). Türkiye'de iç göç, genelde

kırsal bölgelerden şehirlere doğru olmaktadır. Bu da düzensiz yerleşim ve altyapı sorunları gibi neticelere yol açmaktadır. Türkiye'de özellikle 1950'li yıllarda başlayan sanayileşme hamlesi neticesinde iç göçler de başlamıştır. Marmara Bölgesi'nin pilot bölge olmasıyla köylerden bu bölgeye göç hareketi başlamıştır. Kırsal kesimden şehirlere yapılan göçlerin nedenleri arasında makineleşmeye bağlı olarak köylerde iş gücü fazlalığının ortaya çıkması, köylerdeki nüfusun hızla artmaya başlaması, doğal afetler, kan davaları, verim düşüklüğü, şehirdeki sosyal hayatın daha fazla olması, şehirlerdeki iş gücü açığı gibi sebepler sayılabilir (Güreşçi, 2016).

2.10.2. Dış Göç

Dış göçe ülkeler arası göç de denilmektedir. İki ülkenin meşru sınırlarının arasındaki yerleşim bölgeleri arasında gerçekleşen göç şeklidir.

Dış göç hareketlerinin en büyük sebeplerinin başında savaşlar, ekonomik sebepler, dini baskılar, siyasal olaylar ve işsizlik etkenleri gelmektedir (Güney, Atılgan ve Serin, 2017). Aksoy'a (2014) göre, toplumların dış göçe yönelmelerinin çeşitli sebepleri vardır. Bunları şu şekilde sıralamıştır:

-İktisadi sebeplere dayalı göç: Hayat şartlarını pozitif yönde artırmak amacıyla yapılan göçtür.

-Emekli göçü: Uzun çalışma hayatından sonra emekli olan insanların, dinlenmek, tatil yapmak maksadı ile yapmış olduğu göçtür.

-İklim şartları sebebiyle göç: İklim farklılaşması sebebiyle ortaya çıkan kuraklık doğal afet ve kıtlık sonucu oluşan göçlerdir.

-Siyasi sebeplere bağlı göç: Siyasi baskı sebebiyle ortaya çıkan, terör, savaş gibi sebeplere dayanan göçtür.

-Eğitim ihtiyacı sebebiyle yapılan göç: İnsanların eğitim ihtiyaçları için yapmış olduğu göçtür.

-Beyin göçü: Az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerden kendini yetiştiren oldukça iyi eğitim görmüş işinde uzmanlaşmış kişilerin daha iyi çalışma şartlarına kavuşmak için gerçekleştirmiş olduğu göçtür. Bu kişiler daha rahat ortama kavuşmak, daha yüksek gelire sahip olmak maksadıyla gelişmiş ülkelere gitmektedir.

2.11. OLUŞUM SÜREÇLERİ BAKIMINDAN GÖÇ ÇEŞİTLERİ

Oluşum süreçleri bakımından göç çeşitleri: İsteğe bağlı göç ve mecburiyete dayalı göç olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Aşağıda alt başlıklar halinde ayrı ayrı ele alınacaktır.

2.11.1. Gönüllü Göç

İnsanların kendi irade ve istekleriyle bir bölgeden başka bir bölgeye yaptığı göçtür. Gönüllü göçün özelliği kişinin isteğine dayalı olmasıdır (Özkalp, 1990). Bu isteklerden bir kısmı şöyle sıralanabilir:

-Kariyerini geliştirme isteği,

-Aynı kültürdeki insanlarla yaşama isteği,

-Daha iyi ücretle çalışma isteği,

-Dinlenmek maksadıyla rahat yerde yaşama isteği,

-Daha iyi eğitim alma isteği,

-İnancını rahat şekilde yaşama isteği.

Bireylerin kendi kararlarıyla ekonomik, kültürel, eğitim gibi imkânlardan daha iyi yararlanmak ve daha yüksek bir hayat standardını yakalamak için gerçekleştirdiği göçler, gönüllü göç olarak ifade edilmektedir (Çağlayan ve Özer, 2011).

2.11.2. Zorunlu Göç

İnsanların elinde olmayan sebeplerden, yaşam alanının daralmasından kaynaklanan nedenlerle kendi yaşam alanını terk etmesidir. Yani iradesi dışında mecburi yaptığı göçtür (Akkayan, 1979). Zorunlu göçün sebepleri:

-Savaşlar

-İşsizlik

-Ana ihtiyaçların karşılanamaması

-Doğal afetler olarak sayılabilir.

Savaş, doğal afet gibi mücbir sebebe dayanarak yaşam alanını değiştirmek zorunda kalan veya aldığı kararla devletin bir bölgedeki vatandaşlarını başka bir

bölgeye ‘sürekli’ olarak göndermesi durumuna, zorunlu göç denir (Çağlayan ve Özer, 2011).

2.12. SÜRESİNE BAĞLI GÖÇ ÇEŞİTLERİ

Yapılan göçün zamanına göre tasnif edilmesidir. İki başlık altında ele almak mümkündür.

2.12.1. Geçici Göç

Belirli bir süre için yapılan göç türüdür. Eğitim için yapılan göçler ve geçici işler için yapılan göçler bu çatı altında toplanabilir. Bunun yanında hayvancılık faaliyetleri, turizm faaliyetleri, mevsimlik tarım işçilerinin gerçekleştirdiği göç yine bu kapsamdadır (Yalçın, 2004).

Göç hareketlerini, amaç ve zaman bakımından değerlendirildiğinde, insanların yaşadıkları yerleri belirli sürelerle terk etmesi geçici göçtür. Geçici göçte amaç, yurtdışından kesin dönüş yapan işçiler veya yurtdışındaki okulunu bitirip dönen kişilerde olduğu gibi şartlar değiştiğinde tekrar geri dönüş olmalıdır. Geçici göç, göçün süresine göre farklı isimler almaktadır. Örneğin, bulunduğu yerden bir başka yere mevsimlik olarak, yani birkaç aylık süre için yapılan göç olayına mevsimlik veya sezonluk göç denir (Mutluer, 2003).

2.12.2. Sürekli Göçler

Zorunlu ya da kalıcı şekilde gerçekleşen bu göç şekli insanların toplumsal, ekonomik veya siyasi nedenlerden bulundukları yerleşim yerini, ömrünün geri kalanını göç ettiği yerde ikame ettirmek için yaptığı temelli göçlerdir (Yalçın, 2004). Göç hareketlerini, amaç ve zaman bakımından değerlendirildiğinde, insanların yaşadıkları yerleri tekrar dönmemek üzere kalıcı ve daimi olarak yapılan göç olayı kesin göç veya sürekli göç olarak tanımlanmaktadır (Mutluer, 2003). Göç olgusunu ve göç türlerini açıkladıktan sonra bir diğer açıklanması gereken konu ise göçün tarihsel sürecidir (Yalçın, 2004).

2.13. GÖÇ KAVRAMININ TARİHÇESİ

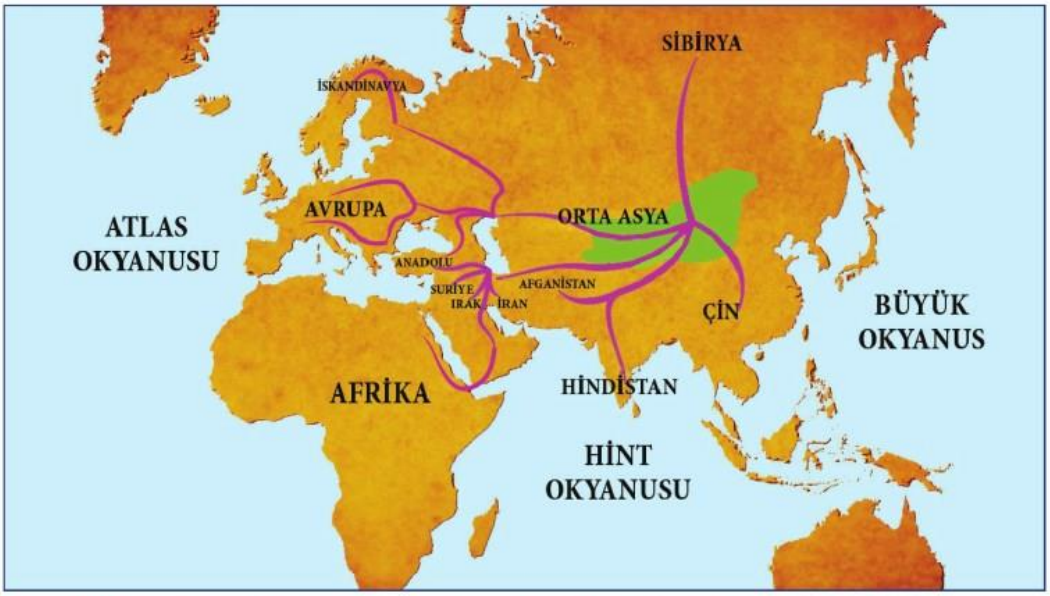
Göç kavramı hakkında yazın çalışması yapan birçok bilim insanı, göç olgusunun tarih kadar eski olduğundan bahsetmektedir (Castles ve Miller, 2006). Dünya tarihi göçlerin sebep olduğu etkileşimlerin tarihidir.Tarihsel bir konuda bütün dünya için ortak bir tarih yazmak zor olsa da göç süreçleri konusu genel kabul gören bir bakış açısıyla ele alınacaktır.

Dünya tarihinde ilk göçün buzul çağında iklim farklılaşmalarına bağlı olarak yapıldığı düşünülmektedir (Zeytinli, 2012). Bu göçler neticesinde insanlar Afrika kıtasından dünyanın her yerine dağılmıştır. M.Ö. 150 binli yıllarda 4. jeolojik zamanın sonlarında yaşanan buzul döneminde Bering Boğazı donmuştur. Bu vasıtayla Asya'dan Amerika kıtasına geçişler gerçekleşmiştir (Castles ve Miller, 2006).

İnsanlığın başlangıcından beri devam eden göç hareketlerinde Türklerin Orta Asya'dan göçmesi de insanlık tarihi açısından son derece önemlidir. 4. yüzyılın ortalarında başlayan bu göçün ana sebebi iklimin değişmeye başlaması ve kuraklıktır. İklimin değişmeye başlaması hayvancılıkla uğraşan Türkleri zor durumda bırakmış bu yüzden Türkler göçe mecbur kalmıştır. Temel ihtiyaçlarını karşılayamayan Türkler için göç kaçınılmaz olmuştur. Türklerin göçüyle beraber adeta bir domino etkisi oluşmuş, önlerindeki hemen her millet hareket etmeye mecbur kalmış ve bu etkileşim yıllarca sürmüştür. Bu da Kavimler Göçü'nün tetikleyicisi olmuştur. Bunun neticesinde Hunlar Hazar Denizi ve Aral Gölü'ne kadar olan yerleri ele geçirmiştir. Bu göçler neticesinde Roma İmparatorluğu ikiye bölünmüştür. Yine bu göçler neticesinde Karadeniz'in kuzeyinden Avrupa'ya kadar kavimler hareket etmiş ve bu coğrafyanın etnik yapısı değişmiştir. Almanya, Fransa, İtalya gibi Avrupa devletlerinin oluşumu bu göçün neticelerinden biridir. Bunun yanı sıra Kavimler Göçü İlk Çağ'ın kapanmasına Orta Çağ'ın başlamasına sebep olmuştur (Eravcı ve Ateş, 2018).

Kavimler Göçü' nü gösteren harita Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2:Kavimler Göçü' nü Gösteren Harita



Türklerin Orta Asya'dan göçünde kuzeye gidenler Sibirya'ya, doğuya gidenler Çin ve Uzak Doğu'ya, güneye gidenler Hindistan Afganistan ve Çin'e, batıya gidenler ise Karadeniz'in kuzeyine ve Avrupa'ya ulaşmıştır.

Kaynak: (https://www.eokultv.com/gocler-goclerin-nedenleri-ve-sonuclari, 2018).

Şekil 2'de Kavimler Göçü'nün hangi yönlere olduğu gösterilmiştir. Özellikle Avrupa ve Orta Doğu'ya yoğun göç hadiseleri olmuş, bu göç neticesinde çeşitli devletler yıkılmıştır (Eravcı ve Ateş, 2018).

Ortaçağ İstanbul'un fethine kadar sürmüş, İstanbul'un fethiyle birlikte Orta Çağ kapanmış, yeni çağ başlamıştır. Ticaret yollarının büyük bir kısmının Müslümanların eline geçmesi ile birlikte Avrupalı devletler yeni yollar aramaya başlamıştır. Bu arayışlar neticesinde Amerika kıtası bulunmuştur. Yeni dünya olarak görülen Amerika'ya; İspanya, Fransa, İngiltere gibi Avrupa devletlerinden yoğun şekilde göç dalgaları başlamıştır. Sanayi Devrimi'yle bu göç hareketleri iyice hızlanmıştır (Kıyar, 2008).

Anadolu toprakları gerek Selçuklu döneminde gerekse Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet döneminde de yoğun göç alan yerlerden birisi olmuş ve son bin yıllık döneminde göç edenler arası ayrım yapmadan kendine sığınanları kabul etmiştir. Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Hakları İnceleme Komisyonu (TBMM-İHİK, 2018) raporuna göre Osmanlı Devleti zamanındaki göç hareketlerinin başlıcaları şunlardır:

-1493 İspanya'daki karışıklıklardan dolayı getirilen Yahudiler,

-1709 Demirbaş Şarl ve maiyetinin Osmanlı'ya sığınması,

-1858 Beş yüz bin civarındaki Kafkas nüfusun Osmanlı'ya sığınması,

-1917 Rusya'daki Bolşevik İhtilali neticesinde otuz beş bin kişinin Osmanlı'ya sığınması,

Yine TBMM-İHİK'e göre Cumhuriyet döneminde Türkiye'ye yapılan göçler şunlardır:

-1923-1949 arasında Romanya'dan 43 bin kişinin gelmesi,

-1923-1945 arasında Balkan devletlerinden sekiz yüz bin kişinin gelmesi,

-1979'da İran'da yapılan devrim sonucunda Türkiye'ye yapılan göç,

-1982'de Afganistan işgali sonrasında gelen göç dalgası,

-1988'de Irak'taki Halepçe katliamı sonrasında gelen göç dalgası, yaklaşık elli beş bin kişi,

-1991 Körfez Savaşı sonrasında beş yüz bin civarında gelen göç dalgası,

-1992-1993 yıllarında Bosna'dan gelen göç dalgası,

-2001'de Makedonya'dan gelen göç dalgası,

-2003 ABD'nin Irak'ı işgali neticesinde gelen göç dalgası,

-Son olarak da 2011-2014 arasında Suriye'de yaşanan iç savaş neticesinde Türkiye'ye gelen kişi sayısı üç milyon altı yüz bin kişi.

Suriye'den gelen göç dalgası tarihsel açıdan bir ülkenin kitlesel olarak aldığı en büyük göç dalgasıdır. Bu yüzden Suriye'den gelen göç dalgası ayrıca incelenecektir.

2.14. TÜRKİYE'DE GÖÇ VE İLTİCA HUKUKU

Türkiye, jeopolitik konumu sebebi ile tarihin hemen hemen her döneminde gerek bireysel gerekse toplu göç hareketlerine maruz kalmıştır. Bunun yanında Türkiye, Avrupa, Afrika ve Asya kıtası birleşiminde olup, bir ulaşım güzergahı üzerinde olduğu için göç mevzusunda Türkiye'yi oldukça önemli bir noktaya taşımaktadır. Bundan dolayı milyonlarca göçmen Türkiye'yi Avrupa'ya bir geçiş ülkesi

olarak görmüştür ve sayıları milyonları bulan göçmene ev sahipliği yapmış ve halen de yapmaya devam etmektedir. Bu göçmenler için Türkiye, uluslararası hukuku kabul etmenin yanında anayasada da onlarla ilgili kanunlar çıkarmıştır (Sağıroğlu, 2016).

Türkiye, mülteci ve sığınmacılarla alakalı uluslararası hukuku kendi iç hukukuna dahil etmiştir. Bu sebepten bakılması gereken ilk yer; mültecilerle ilgili uluslararası düzenlemelerdir. Bu düzenlemelerden sonra Türkiye'de bakılabilecek yegane vesika ise "Türkiye Cumhuriyeti Anayasası" dır. Anayasa'nın 16.maddesine göre "Temel hak ve özgürlükler, yabancılar için milletlerarası hukuka uygun olarak kanunla sınırlanabilir" ifadesi bulunmaktadır. Bu kanundan da anlaşılacağı üzere Türkiye'deki göçmenlerin hakları anayasa güvencesi altındadır (Emin, 2018).

Türkiye'de mültecilere yönelik ilk iç hukuk düzenlemesi 1980-1991 yılları arasında yaşanan Irak-İran Savaşı, Afganistan İşgali, İran Devrimi ve Körfez Savaşı sebebiyle Türkiye'ye büyük kitleler halinde göçlerin yaşanmasına binaen, göçmenlere bir hukuki zemini oluşturmak maksadı ile "1994 Yönetmeliği" olarak bilinen "Türkiye'ye İltica Eden veya Başka Bir Ülkeye İltica Etmek Üzere Türkiye'den İkamet İzni Talep Eden Münferit Yabancılar İle Topluca Sığınma Amacıyla Sınırlarımıza Gelen Yabancılara ve Olabilecek Nüfus Hareketlerine Uygulanacak Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik" ile Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na girmiştir. Bu yönetmelik bazı eksikleri barındırdığı için, eksikleri gidermek maksadı ile 2006 senesinde değişiklikler yapılmıştır. Ancak yine de ihtiyaçları giderme noktasında eksik kalmıştır (Ergüven ve Özturanlı, 2013).

Türkiye, Avrupa Birliği'ne 1959 yılında üyelik başvurusunda bulunmuş, 1963 yılında başvurusu kabul edilmiş, 1987 yılında tam üyeliğe başvuru yapmış, 1999 yılında üyelik başvurusu kabul edilmiştir. Üyeliğinin önündeki en önemli sorunlardan biri de "göç" mevzusu olmuştur (Sağıroğlu, 2016). Bu sebeple 1999 yılından itibaren Türkiye'de göç konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan en kıymetli olanı Türkiye-Avrupa Komisyonu arasında 2001 yılında imzalanan "Türkiye Cumhuriyeti İle Katılım Ortaklığında Yer Alan İlkeler, Öncelikler, Ara Hedefler ve Koşullara İlişkin 8 Mart 2001 tarihli ve 2001/235/AT sayılı Avrupa Konseyi Kararı" anlaşmasıdır (Sağıroğlu, 2016).

Söz konusu belgede, Türkiye'ye yönelik belirlenen hedefler şu şekildedir: "Yasal olmayan göçü önlemek için, göç (kabul, tekrar kabul, sınır dışı etme) konusundaki AB Mevzuatı ve uygulamalarının benimsenmesi ve uygulanması." "Müktesebatın benimsenmesi, uygulanması ve idare edilmesi için kamu yönetiminin kapasitesinin özellikle eğitim ile yasal olmayan göç ve yasal olmayan insan ve uyuşturucu kaçakçılığını önlemek için etkin sınır kontrollerinin geliştirilmesi dahil olmak üzere, bakanlıklar arasında uygun eşgüdüm sağlanmak suretiyle, iyileştirilmesi." şeklindedir. Sonrasında Avrupa Birliği sürecinde "24.07.2003 tarihli ve 5930 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı" ile uygulamaya konulan "*Avrupa Birliği Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Programı*" ve 17.01.2005 tarihinde yürürlüğe giren "*İltica ve Göç Alanındaki AB Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Eylem Planı*" kabul edilmiştir. Bu eylem planı mültecilerin durumu üzerine Avrupa Birliği ile yapılan diğer önemli vesikadır (Aydemir ve Keskin, 2017).

1994 Yönetmeliği bütün ihtiyaçlara cevap vermediğinden, nakıs kaldığından, kapsayıcı olmadığından ve son dönemde yaşanan hadiseler ve toplu göçler sebebi ile yeni düzenlemenin daha kapsamlı olup ihtiyaçlara cevap verdiği 2 Şubat 2013 tarihli ve 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK), 11.04.2013 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanmış 11.04.2014 yılında da yürürlüğe girmiştir.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile Avrupa Birliği ve Türkiye arasındaki göç mevzuatı uyumlu hale getirilmiş, göç ve iltica konusunda mütehassıs bir kurum oluşturulması sağlanmış, insan kaçakçılığı ile başarılı şekilde mücadele edilmesi konusu ele alınmış, göç konusunda karşılaşılan bütün problemlere, bütün ihtiyaçlara cevap verebilecek tasarı oluşturulmuştur (Ergüven ve Özturanlı, 2013). Aynı zamanda Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile 1951 Cenevre Sözleşmesi'nde yer alan "sığınmacı" kavramına son verilerek "geçici koruma, ikincil koruma, mülteci ve şartlı mülteci" terimlerine yer vererek uluslararası koruma statülerini düzenlemiştir (Ergüven ve Özturanlı, 2013).

2.15. GÖÇ VE EĞİTİM

Kişilerin, ailelerin ve toplumların gayri ihtiyari yer değiştirmeleri, onların hayatını dramatik şekilde ciddi anlamda etkiler. Kendi ülkelerinde yaşanan DAEŞ (Devlet'ül İslamiyye fil Irak ve Şam) tehdidi olsun, ekonomik sıkıntılar olsun, savaş durumu olsun pek çok olumsuz durumu yüklenerek Türkiye'ye gelen Iraklı, İranlı, Afganistanlı, Suriyeli vatandaşlar, göç öncesinde, göç sırasında ve göç sonrasında yerleşecekleri ülkeye kabul süreçlerinde pek çok tehlikeye maruz kalabilmektedir. Sıkıntılı zamanlardan geçen göçmenler arasından en çok etkilenen grup, şüphesiz ki hassas ve savunmasız durumda olan çocuklardır. Bu süreç onlar açısından yetişkinlere nazaran daha hasar ve endişe verici düzeydedir. Hemen her açıdan tehlike içinde olan bu göçmen çocukların, kayıp nesiller haline gelmemesi sadece ihtiyaçlarının temin edilmesi ile mümkün olabilir. Bu ihtiyaçlardan en kıymetli olanlarından biri ise onların haklarından biri olan eğitim hakkı kapsamındaki eğitim ihtiyacıdır (Yıldıran, 2016).

Türkiye'de göçmen nüfusun büyük çoğunluğunu oluşturan Suriyeliler ve onların da büyük çoğunluğunu oluşturan Suriyeli çocuklar, bireyi hayatın kendisine hazırlayan, ruhsal, sosyal ve dilsel olarak iyilik hali oluşturmayı hedef edinen, toplumsal kabulü hızlandıran ve onu yaşadığı ülkenin toplumu ve hayat tarzıyla bütünleştiren eğitim süreçlerinden gerek dil sebebi ile gerekse müfredat sebebi ile gerekse kültür farklılığı sebebi ile yeterli seviyede faydalanamamaktadır (Uluocak, 2009). Bunun yanında savaşı yaşamanın, yaşadığı ülkeden edilmenin, ekonomik sıkıntıların verdiği psikolojinin etkisi gibi sorunlar da düşünülürse bu çocukların eğitim sürecinde ne denli sorunlarla mücadele ettiği tasavvur edilebilir.

Onların topluma uyum sağlaması için en önemli adım şüphesiz ki Türk eğitim sistemine dahil olmasıyla mümkün olabilir. Bu kapsamda Türkiye göçün ilk başladığı 2011 yılından itibaren öncelikle temel ihtiyaçları gidermeye çalışmış bunun yanında kamplarda da okullar açarak onların eğitimine yönelik çaba harcamıştır. 26 Eylül 2013'ten itibaren de "Türkiye'de Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" adı altında oldukça kapsamlı bir genelge çıkarmıştır. Bu genelge ile MEB göçmen Suriyeli çocuklara yönelik olarak kurumsal bir sisteme geçmiştir. Bu genelge ile onlara: Ana dillerinde eğitim sağlamış, Türkiye'ye uyum için Türkçe ve mesleki uyum kursları açmış, Türk okullarına kayıt

olma ve Türk okullarında eğitim görme imkanı getirmiştir. 23 Eylül 2014'te ise "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" adı altında genelge yayımlayarak başta Suriyeli çocuklar olmak üzere bütün yabancı uyruklu öğrencilere verilen eğitim hizmeti belirli bir standarda bağlanmış ve hepsinin eğitim hakkı güvence altına alınmıştır. Bu genelge ile de MEB Türk okullarında eğitim verilmesinin yanında GEM'ler açarak iki farklı okul türünü onların istifadesine sunulmasını sağlamıştır (Gencer, 2017).

Bu gelişmelerin yanında 2016-2017 eğitim öğretim yılında MEB yabancı uyruklu öğrencilerin resmi ve özel okullara kayıtları ile ilgili daha kapsamlı çalışmalar yaparak onların Türkiye'ye uyumu için bazı düzenlemeler yapmıştır. Bu kapsamda:

-Öğrenimlerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin ders saati dışında isteğe bağlı olarak kendi dillerinde eğitim programı uygulanması,

-MEB'e bağlı okulların norm kadro güncellemesi yapılarak yeterli atama yapılması ve yeterli öğretmen görevlendirilmesi,

-Türkçe dili becerisi yeterli olmayan öğrenciler için Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünce Halk Eğitim Merkezi aracılığı ile Türkçe kursları açılması,

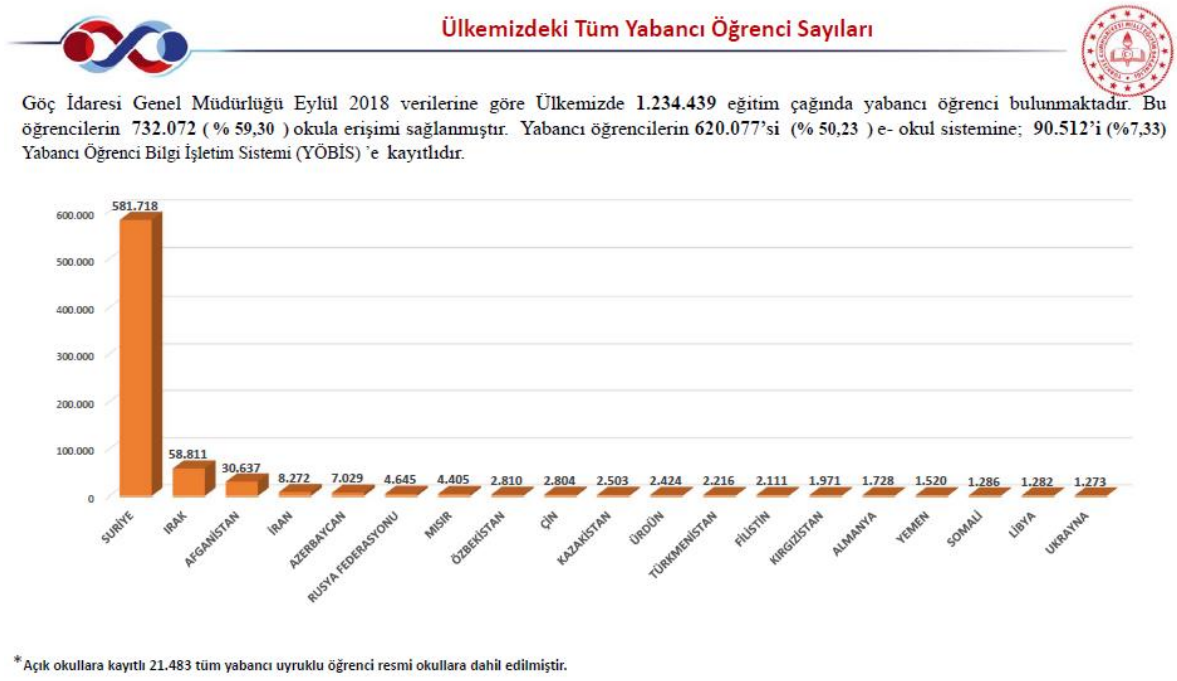
-Eğitimden uzun süre uzak kalan yabancı uyruklu çocuklar için; hafta içi ders saatlerinin haricindeki vakitlerde, hafta sonunda, yarıyıl ve yaz tatillerinde onların akademik başarılarını artırmaya yönelik yetiştirme kursları açılmasına,

-Türkçe dil becerisi zayıf olan öğrencilerin, eğitim gördükleri okulda sınıflara dengeli şekilde dağıtılmasına,

-Okullaşma oranını artırmak için yatılı bölge okullarının boş kapasitelerinin kullanılmasına, kullanırken öğrencinin ailesinin bulunduğu şehirde olmasına dikkat edilmesine yönelik kararlar ve düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2016).

Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısına ve bu öğrencilerin hangi uyruklu olduğuna dair bilgiler Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3:Türkiye'deki Toplam Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayısı



Kaynak: (https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/, 2020).

Şekil 3'te Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı verilmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Eylül 2018 verilerine göre Türkiye'de 1.234.439 eğitim çağında yabancı uyruklu öğrenci vardır. Bunların 581 binini Suriyeli öğrenciler oluştururken geri kalanını Iraklı, Afganistanlı, İranlı gibi çeşitli milletlerden öğrenciler oluşturmaktadır (GİGM, 2018).

2.16. GÖÇ VE UYUM

Türkiye bulunduğu stratejik konum itibarı ile tarih boyunca göç güzergahı üzerinde olmuştur. Osmanlı Devleti'nin yıkılması ile anavatana dönmek zorunda kalan Balkan göçmenler için, Bulgaristan ve Yunanistan ile yapılan nüfus mübadelesi sonrası gelen Türkler, İran-Irak Savaşından, Afganistan Savaşından, İran Devriminden kaçanlar, Sovyetler Birliğinin dağılması sonucu ülkesinde işsiz kalanlar, DAEŞ tehdidi ile ülkesinden kaçan Iraklılar için; Türkiye hem yeni bir yurt hem de Avrupa'ya bir geçiş güzergahı olmuştur (Karasu, 2017). Son göç dalgası ise Suriye iç savaşı

sonucunda göç etmek zorunda kalan 6 milyon mültecinin yaklaşık 4 milyonunun Türkiye'ye gelmesi sonucu oluşmuştur (Anadolu Ajansı, 2016).

Tarihi süreç içinde birçok göç yaşanmış olmasına rağmen Türkiye'nin ne politikalarında ne de yazınında göçmenlerin uyumu konusu pek ilgi görmemiştir. Göçmen uyumu denince akla ilk gelenler göçmenlerin iskan edilmeleri ve sosyal yardımdan faydalanmaları olarak görülmüş, uyum sorunu basite indirgenmeye çalışılmış, uyum sorununun karmaşık yapısı göz ardı edilmiştir (Karasu, 2017). Göç neticesinde kendi öz vatanından ayrılan kişi, yeni hayallerle, yeni beklentilerle yola çıkmaktadır. Geçmişi, gelenek görenekleri, kültürü ve hatıraları gidilen yerde tanınmaz hale gelecek veya anlamını kaybedecektir. Geleneklerini yaşatma konusunda direnmesi halindeyse, göçmen göç ettiği ülkenin vatandaşları tarafından dışlanacak ve öteki konumuna getirilecektir. İşte bu tahmin edilemezlikler ve bilinmezlikler, mecburi hale gelen değişmek, ayak uydurmak uyum sorununun ana hatlarını oluşturmaktadır (Chambers, 2014).

Göçmenlerin çeşitli uyum sorunları bulunmaktadır. Bunlardan ilki sosyo-kültürel uyumdur. Bu sorun göçmenin daha önce içinde bulunduğu kültürle başlayan ardından göç ettiği yerdeki kültürle yani egemen olan kültürle etkileşime girmesiyle başlar. Egemen kültürden etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu etkiden ne derecede etkileneceği tamamen kendisine bağlıdır. Göçmenin "yerleşik olma hissi" taşıması sosyo-kültürel uyum açısından son derece önemlidir (Kaya, 2018).

Bu sürecin ikinci boyutunu psikolojik uyum oluşturmaktadır. Göçmenin içinde bulunduğu stres ve değişim karşısında verdiği zihinsel mücadeleyi ele alır. Bu konuda oryantasyon eğitimi sağlanması, psikolojik destek verilmesi, göçmenin haklarını etkin şekilde kullanması konusunda çalışmalar yapılması psikolojik uyum açısından son derece önemlidir (Ager ve Strang, 2008).

Uyum sürecinin üçüncü boyutu ekonomiktir. İşi olmayan, sabit bir geliri bulunmayan bir göçmenin toplumda kabul görmesi olası değildir. İşinin olması ve düzenli bir gelirinin olması uyum sürecinin ana hatlarından birini oluşturmaktadır. Sürdürebilir bir meslek sahibi olması neticesinde göçmen, kendisi ve ailesi için sürdürülebilir bir gelecek sağlayabilecek, yaşadığı ev sahibi ülke standartlarına uygun bir yaşamın maliyetini karşılayacak olanakları sağlayacağı İş sahibi olması göçmenin

toplumsal sisteme dahil edilmesinin temel noktasıdır. Bu onun dışlanmasını engelleyip, yaşadığı yere aidiyet hissi vermesinin temelini oluşturmaktadır (Karasu, 2017).

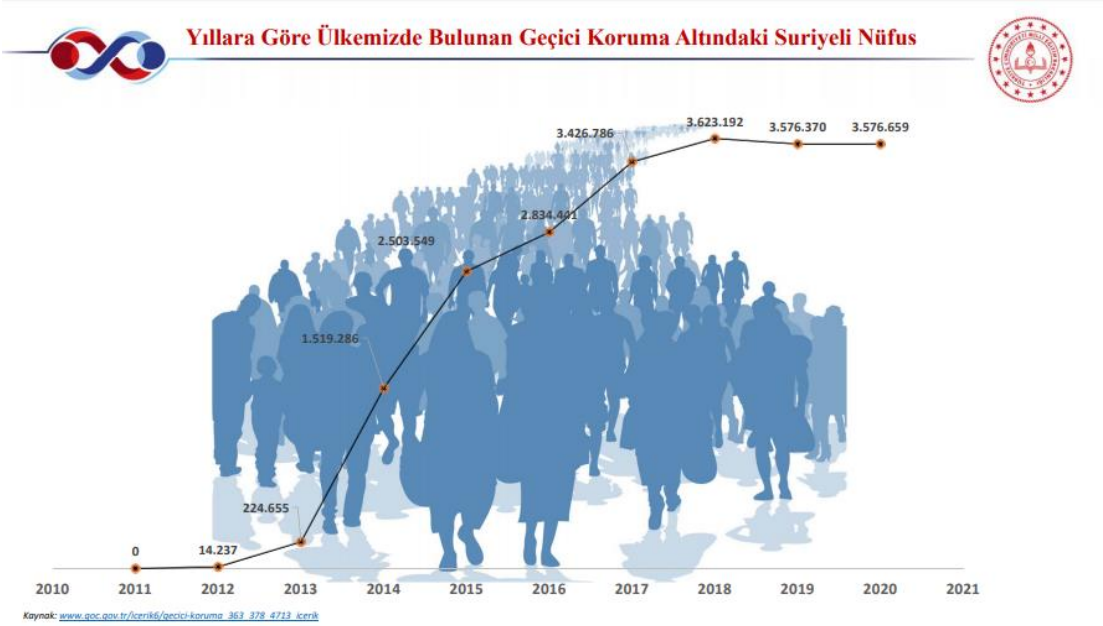
Uyum sürecinin son maddesini hukuki boyut oluşturmaktadır. Göçmenin göç ettiği ülkenin vatandaşı olması ve göç ettiği ülkeye siyasi olarak katılımı toplumun göçmeni tam bir birey olarak görmesi açısından önemlidir. Vatandaşlık hakkı elde etmiş bir göçmen artık göç ettiği ülkenin vatandaşıdır, göç ettiği ülkenin muhafazası altındadır ve o ülkenin bütün vatandaşlık haklarından yararlanabilir. Göçmenlerin uyum sorunu; sağlık, iş hayatı, siyasi katılım, dil sorunu, dini kimlik, etnik kimlik, cinsiyet gibi karmaşık ve çok yönlü bir süreci ifade etmektedir. Buradaki uyum sadece göçmen için değil aynı zamanda göç ettiği ülkenin vatandaşı için de söz konusudur (Karasu, 2017).

2.17. SURİYE'DEN TÜRKİYE'YE GELEN GÖÇ DALGASI

15 Mart 2015'te Mısır ve Tunus'ta başlayan halk isyanları Kuzey Afrika ve Orta Doğu'da ciddi derecede etki yaparak çok hızlı bir biçimde bütün Arap coğrafyasına yayılmıştır. Bu yüzden bu isyanlar Arap Baharı olarak adlandırılmıştır. Arap Baharı'ndan etkilenen ülkelerde, ülke liderleri iktidardan zorla indirilmiş, bazıları öldürülmüş bazıları da ülke dışına gönderilmiştir. Ancak Arap Baharı'ndan etkilenen bir ülke olan Suriye'de diğer Arap ülkelerindeki etki görülmemiş, iktidarı indirmek için çıkan ayaklanma iç savaş halini almıştır. Yaşanan iç savaş sebebiyle halkın büyük bir kısmı temel ihtiyaçlarını karşılayamayacak duruma gelmiş, zorunlu göçe mecbur kalmıştır. 23 milyonluk ülke nüfusunun 13 milyonu temel ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelmiş bunlardan 7 milyon kadarı göçe mecbur kalmıştır. Mülteci konumuna düşen 7 milyon insanın 3,5 milyonu Türkiye'ye, 3.5 milyonu ise Lübnan, Mısır, Ürdün ve Kuzey Afrika ülkelerine sığınmıştır. Savaşın çok uzun sürmesi göçün yapıldığı ülkeleri başlı başına çözüm yolları aramaya zorlamıştır (https://www.umhd.org.tr/, 2017).

Türkiye'deki Suriyeli nüfusun yıllara göre değişimi Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4: Yıllara Göre Türkiye'deki Suriyeli Nüfus Sayısı Değişimi



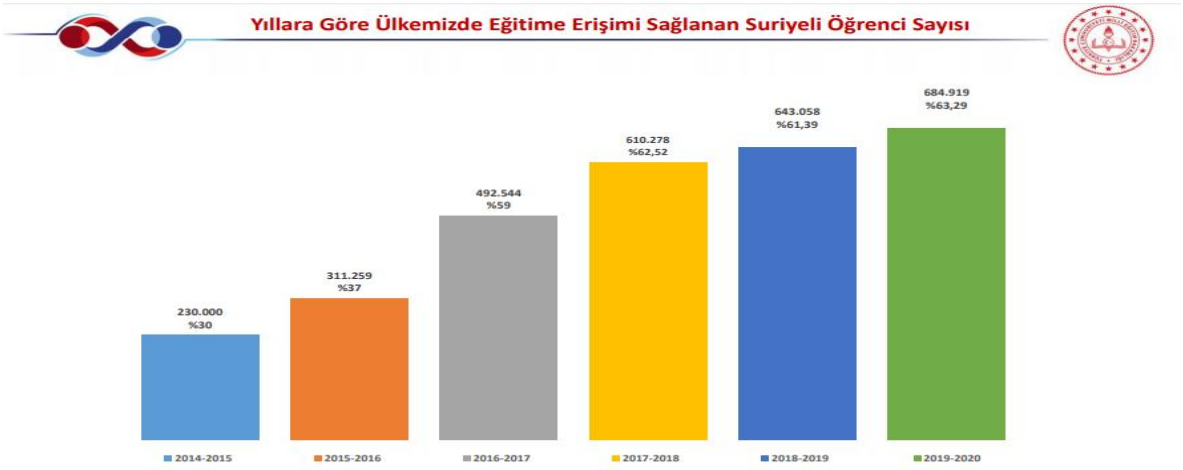
Kaynak: (https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/, 2020).

Şekil 4'te Suriyeli nüfusun 2011'den 2021'e kadarki değişimi verilmiştir. Türkiye'ye yönelik başlayan göç hareketi 2012'de 14.237 iken bu sayı her geçen sene artmış, 2021'de 3.576.659 sayısına ulaşmıştır (hbogm.meb.gov.tr, 2020).

Türkiye, 1951 Cenevre Sözleşmesi gereği Suriye'den gelen insanları mülteci olarak tanımamakta, onları sığınmacı kapsamına da alamamaktadır. Bu iki kapsama da alamadığı için gelen göçmenlere geçici koruma statüsü sağlanmıştır. Geçici koruma sağlanan Suriyeliler ülkelerine zorla gönderilemez, göndermeye tabi tutulamaz. Türkiye'de ülkelerindeki savaş bitene kadar kalabilirler. Kamplarda kalanlara eğitim, sağlık, gıda gibi imkanlar sağlanmaktadır. Kamp dışında kalan sığınmacılara ise, kısmi yardım edilmektedir. Bu süreçte sığınmacı konumunda olan Suriyelilerden 49.983 sığınmacıya ikamet izni verilmiştir (GİGM, 2018). Kamplarda kalan Suriyeliler 10 ilde kurulan 26 merkezde kalmaktadır. Geçici koruma; savaş, doğal afet gibi acil durumlarda kullanılan politikadır. Türkiye de bu politikayı kullanmıştır. Kamp merkezlerinin temel ihtiyaçlarını AFAD karşılarken, bu sorumluluk 2013'te Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Koordinasyonluğuna aktarılmıştır (Menekşe, 2018).

Suriye'de savaşın başlamasıyla birlikte, insanlar zorunlu göçe maruz kalmış, bunun sonucunda yaklaşık yedi milyon insan vatanını bırakarak çeşitli yerlere göçmüştür. Türkiye bu savaş sırasında açık kapı politikası izlemiş, gelen bütün sığınmacıları kabul etmiştir. Bu politika sonucunda 3,5 milyon insan gibi yüksek bir göç dalgası Türkiye'ye gelmiştir. Gelen insanların büyük çoğunluğunu kadınlar ve çocuklar oluşturmaktadır. Bu 3,5 milyon insanın yaklaşık 1,5 milyonu okul çağındadır. Türkiye savaşın başlarında gelen insanların geri döneceğini varsayarak eğitim yönüne gereken ilgiyi gösterememiştir. Ancak savaşın uzun sürmesi, iç olayların ne zaman nihayete ereceğinin belli olmaması Türkiye'yi, Suriye'den göç edip gelen insanların eğitimiyle yakından ilgilenmeye mecbur kılmıştır. Başlarda sadece Arapça müfredatla ders verilirken Türkiye'de kalıcı olmaya başlamalarıyla MEB eğitim konusunda yeni adımlar atmıştır. 2014'te MEB "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" genelgesini yayımlayarak Suriyelilerin kamp içinde kamp dışında da eğitime erişim ve kaliteli eğitim konusunda güvence vermiştir. Bu kapsamda Bakanlık Komisyonu oluşturulmuş şube müdürleri atanmıştır. İlde oluşturulan komisyonlar Suriyeli öğrencilerin bütün eğitim faaliyetlerinden sorumlu tutulmuştur (Seydi, 2014). Şekil 5'te 2014'ten 2020'ye kadarki yıllarda Türkiye'de eğitim-öğretim gören Suriyeli öğrenci sayısı verilmiştir.

Şekil 5:Yıllara Göre Türkiye'deki Suriyeli Öğrenci Sayısı Değişimi



Kaynak: (https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/, 2020)**.**

Şekil 5'te Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin yıllara göre değişimi verilmiştir.2014-2015 yılında Suriyeli öğrenci sayısı 230 binken, bu sayı her geçen sene artarak 2019-2020 yılında 684.919'a ulaşmıştır (hbogm.meb.gov.tr, 2020).

Suriyeli çocukların yarıda kalan eğitimini burada sürdürmeleri konusunda çalışmalar yapılmış, öncelikle Geçici Eğitim Merkezleri açılarak Türkçe öğretilmeye çalışılmıştır. Türkçe öğretmek maksadı ile dil alanında uzman öğretmenler görevlendirmiştir. GEM'lere bakıldığında 608 (altı yüz sekiz) bin Suriyeli öğrencinin eğitim aldığı görülmektedir. Geri kalan öğrenciler devlet okullarında eğitim almaktadır. Bu yönden bakıldığında Türkiye'de eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin %95'i devlet okullarında eğitim görmektedir (Gencer, 2017).

GEM'lere bakıldığında binaların çoğunun devlete ait binalar olduğu, küçük bir kısmının kiralanarak tutulan yerler olduğu görülmektedir (TBMM-İHİK, 2018). MEB 2017 yılından sonra GEM'leri kapatma yoluna gitmiş, dil seviyeleri yeterli olan çocukların devlet okullarına kaydını yapmaya başlamıştır. GEM'ler Anaokulu, 1.sınıf ve 5.sınıf eğitim faaliyetini sürdürmeye devam etmektedir.

2.18. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmacılar, çalışma yaptıkları alanda daha önce ne gibi araştırmaların ne gibi çalışmaların yapıldığını öğrenmek ister. Çalışma alanıyla ilgili araştırma problemine karar verme, problemin ne olduğunu belirleme, bilgi toplama, araştırma metoduna karar verme ile ilgili konularda daha önce yayınlanmış makalelere göz atmak zorundadır. Aynı zamanda kendi araştırmasının orijinalliğini sağlama konusunda da yine yayınlanmış makalelere göz atması elzemdir. (Usta, Demirtaş ve Demir, 2013) . Bu amaç doğrultusunda bu bölümde, bu konuda yayınlanmış makale ve yayımlanmamış tezlere yer verilecektir.

Bu konuyla alakalı alanyazın oldukça sınırlıdır. Seydi (2014), tarafından "Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar" adlı araştırmasında Türkiye'nin tarihinin en büyük göç hareketlerinden biriyle karşı karşıya olduğunu, 2011'e başlayan ilk göç dalgası sonucu Türkiye'ye gelen Suriyelilerin sayısının hızla arttığını ve bu sayının ön görülerin çok üstünde olduğunu, sürecin oldukça belirsizliğe gittiğini ve gelen Suriyeliler için en temel

sıkıntılardan birinin eğitim boyutu olduğunu belirtmiştir. Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümü için yapılan bir çalışma olup Türkiye'nin özellikle kamplardaki durumunu ele alınmıştır.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016), çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin aile özellikleri, günlük hayattaki sorunları, çevresiyle uyumu okul hayatındaki karşılaşılan güçlükler ve bu sorunlara yönelik çözümler ve çözüm önerileri temalarını işlemiştir. Eğitim yönüyle alakalı sorunları, dil sorunlarını okul-aile işbirliği sorunlarını ayrı ayrı ele almıştır. Bunların yanında öğretmenlerin ve idarecilerin problemlerine çözümler önermiştir.

Taştan ve Çelik (2017), tarafından yapılan "Suriyeli Mültecilerin Entegrasyonu Eğitim ve İstihdam Politikaları" araştırmasında Suriyeli sığınmacı krizinin oldukça ciddi boyutlara ulaştığını, yakın zamanda da bu durumun çözüme kavuşamayacağını ve Türkiye'nin en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda Türkiye'nin sayıları milyonları aşan mülteciler için eğitim politikası geliştirdiğini bunların yanında şu maddelerin önemli olduğunu belirtmiştir: Eğitimde devamlılığın sağlanması, iletişim sorununun aşılması ve gençlere yönelik mesleki kursların açılması ve iş öğretimi konularının ehemmiyetine dikkat çekmiştir. Yaptığı araştırma ile Suriyelilerin eğitime nasıl entegre edileceği ve nasıl istihdam edileceğine dair kilit çalışmalardan birini ortaya koymuştur.

Usta, Arıkan, Şahin ve Çetin (2018), "Suriyeli Eğitimcilerin Gözünden Geçici Eğitim Merkezlerinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi" adlı çalışmalarında Suriye'den iç savaş sebebiyle ülkelerini terk etmek zorunda olan Suriyelilerin eğitim sorununu incelemiştir. Türkiye'nin açık kapı politikasıyla 2,7 milyondan fazla mültecinin Türkiye'ye yerleştiğini bunların 330.000'den fazlasının Türkiye'de eğitime devam ettiğini bunun yanında 500.000'den fazla çocuğun eğitim sistemine dahil olamadığını belirtmiştir. Çalışmalarında Suriyeli öğretmenlerin özlük hakları, öğrencilerin okula erişimi, öğrencilerin dil sorunları, psiko-sosyal destek alma durumları, müfredat, öğretim teknolojisi konularını ele almış bu konuda önemli çözüm önerileri sunmuşlardır.

Çakmak (2018), "Okul Yöneticilerinin Gözüyle Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Kilis Örneği)" adlı tezinde 2011'de

Suriye'de başlayan iç savaş neticesinde Suriyelilerin göçe mecbur kaldığını ve netice olarak 3 milyon 583 bin 434 kişinin Türkiye'ye göçtüğünü belirtmiştir. Bu göçmenler için barınma, sağlık, giyim, beslenme ve eğitim ihtiyaçlarının zaruri ihtiyaçlar olduğuna araştırmasında yer vermiştir. Zaruri ihtiyaçlardan eğitim sorunu üzerine araştırma yapmış, GEM'lerdeki okul müdürlerinin sorunlarına nitel araştırmasında geniş yer ayırmıştır. Bu araştırma neticesinde müdürlerin görev yaptıkları okullarda başta dil ve iletişim problemleri, Suriyeli öğrenci sayıları, kayıt alanı, veliler arası (Türk-Suriyeli) uyum, Suriyeli öğrencilerin okul kültürüne uyumları, disiplin ve davranış konularında sorun yaşadıklarını tespit etmiş ve tespit edilen bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya koymuştur.

Eğitimin ana unsuru insandır. Bu nedenle eğitim kurumlarında çeşitli problemlerin olmasını doğal karşılamak gerekir. Eğitim kurumlarında yapılması gereken; problemleri ortaya çıkarıp çözüm yolları bulmaya çalışmaktır. Bu şekilde aynı problemlerin tekrar yaşanmasının önüne geçilebilmektedir. Bu öğrenciler bir de yabancı uyruklu olup da dili, kültürü, yaşayış şekli farklı olunca sorunlar bir hayli artmaktadır. Yabancı öğrencilerin ne tür sıkıntılar çektiği hakkında araştırma hayli fazlayken, onlara eğitim veren insanlar hakkındaki araştırmaların çok sığ olduğu ortadadır. Bu çalışma ile konuya bir katkıda bulunulup, bu çalışmanın bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama yöntemi, veri toplama araçlarının özellikleri, verilerin analizi ile araştırmanın güvenirlik ve geçerliliği belirtilip, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili süreç açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırmada okullarında yabancı öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin sorunlar karşısındaki görüşlerini tespit etmek ve demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılığını incelemek amacıyla betimsel ve ilişkisel tarama modeline göre düzenlenmiştir. Betimsel tarama modeli, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Johnson ve Christensen'in (2014) tanımına göre ise betimsel tarama modeli bir durumun veya olgunun özelliklerini, durumunu doğru bir şekilde tasvir etmek ya da resmetmektir. Eğitim alanında insanların tutumlarını, görüşlerini, inançlarını, demografik özelliklerini öğrenmek için betimsel tarama modeli kullanılabilir. Betimsel çalışma modelleri iki kısma ayrılmaktadır. Bunlar; örnek olay ile genel tarama modelleridir. Genel tarama modelleri birden çok ögenin var olduğu evrende, evren üzerine genel bir karara ulaşmak maksadı ile evrenin hepsi veya ondan alınabilecek bir grup numune veya örneklem üzerinde yapılan tarama modelidir. Bu çalışmada genel tarama modelinin içinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, "iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan" araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında varyasyon varlığını veya varyasyon seviyesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir. Bu sebepten bu araştırma için uygun ve yeterli bulunmuştur (Karasar, 2006).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa vilayeti sınırları içerisinde faaliyet gösteren ve bünyesinde yabancı uyruklu öğrenci bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde bulunan bütün yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Hangi okulda ne kadar yabancı uyruklu öğrenci olduğuna resmi olarak ulaşılamadığından yönetici ve öğretmen sayısına da ulaşılamamış evren hakkında tam bir bilgi bulunamamıştır. Bu sebepten hem zaman hem de maddi sınırlılıklar sebebi ile uygun örnekleme seçilmiştir. Bahsedilen sebeplerden örneklem seçimi için araştırmaya uygun olması adına ilkokul, ortaokul ve liselerde yabancı uyruklu öğrencilerin bulunma durumu tetkik edilerek bulunan okullar arasından uygun örnekleme yöntemi ile seçilen okulunda yabancı uyruklu öğrenci bulunan araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden yönetici ve öğretmenler örneklem grubunu oluşturmuştur. Elverişli örnekleme ismi ile de anılan uygun örnekleme yöntemi: Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Uygun örneklemede araştırmaya yakın ve erişilmesi kolay olan bir örneklem seçilerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kumar (2011), "Araştırma Yöntemleri" kitabında uygun örnekleme için evrene ulaşmanın pratik, hızlı ve tasarruf sağlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Büyüköztürk ve vd. (2018), uygun örnekleme yöntemini para ve işgücü kaybını önlemeyi esas alan yöntem olarak görmüştür. Patton (2005), uygun örneklemeyi ulaşılması hızlı ve araştırmaya kolaylık sağlayan strateji olarak görmüştür. Sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan örnekleme türlerinden biri uygun örneklemedir. Uygun örneklemede, araştırmacılar katılımcıları ulaşması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçmektedir (Gravetter ve Forzano, 2012).

Araştırmada 365 öğretmen ve yöneticiye ölçek uygulanmıştır. Hatalı 35 ölçek çıkarılarak 330 kişinin verileri analiz edilmiştir. Bu 330 kişinin 271'i öğretmen, 59'u yöneticidir. Büyüköztürk (2005), ölçek uygulanacak kişi sayısını, ölçekten elde edilen puanların geçerliliğinin ve güvenirliğinin hesaplanabilmesi, çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak incelenmesi gerektiğini bunun için de ölçeğin yeterince kişiye

uygulanması gerektiğini bu yeterlilik sayısının da ölçeğe ait madde sayısının en az 10 katı olması gerektiğini belirtmiştir (Ölçek maddesi × 10). Örneklem büyüklüğü arttıkça gerçek puanlara daha çok yaklaşıldığını belirtmiştir. Bu sebepten bu tezde de soru sayısının en az 10 katı esas alınmıştır. Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ölçeği, daha gerçekçi puanlara ulaşmak için sınır olan 330 kişiden daha fazla kişiye (365 kişiye) uygulanmış ancak 35 kişinin ölçeği yarıda bırakması veya ölçek sorularında birden fazla seçeneği sıklıkla işaretleyip objektif olmamaları sebebi ile ölçekleri geçersiz sayılmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunları belirlemek için veri toplama aracı olarak tutum ölçeği kullanılmıştır. Tavşancıl'a (2005), göre tutum bireyin davranışlarını yönlendiren bir unsurdur ve bir öğrenme süreci sonucunda meydana gelmektedir. Tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla davranışın önemli bir açıklayıcısı olarak görülmektedir (Ekici, 2002). Tutum ölçmede amaç, ölçme konusu olan tutum bakımından birey hakkında değerlendirme yapmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına dayanarak belli kararlar vermektir. Verilen kararların doğruluğu ve uygunluğu kararların dayandığı ölçme sonuçlarına bağlıdır. Ölçeğin istenen tutumu ölçme yeteneğine sahip olması için geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir (Bindak, 2005).

İki bölümden oluşan ölçekte; birinci bölüm katılım sağlayan öğretmen ve yöneticilerin demografik bilgilerini kapsayan cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet yılı, görev yaptığı okul düzeyi, öğrenim durumu, görev yaptığı yerleşim yeri vb. bilgilerinin öğrenilmesini amaçlayan ölçek formudur. İkinci bölümde ise 33 maddelik Çelikkol, Karaibrahimoğlu ve Tokgöz (2018) tarafından geliştirilen "Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği" adlı ölçek formu kullanılmıştır (Bkz. Ek. 1) (Çelikkol, Karaibrahimoğlu ve Tokgöz, 2018).

3.3.1. Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği (OYÖK)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla bu ölçek kullanılmıştır. "Ölçek," uzman görüşleri ve ön uygulama sonucunda uygun bulunmayan 8 madde, ölçeği geliştiren uzmanlar tarafından ölçek içerisinden çıkarılmıştır. Elde edilen veriler iç tutarlılık testine tabi tutulmuştur. Testin genel güvenirliği ölçeği geliştirenler tarafından belirlenmiştir. Toplanan veriler daha sonra faktör analizine tabi tutularak her bir faktör için Cronbach's Alpha değeri bulunmuştur. Maddelerin iç tutarlığını gösteren Cronbach's Alpha değeri ölçek geliştirenler tarafından 0.931 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerine bakıldığında, tüm ölçeğin iç tutarlılığının olduğunu söylenebilir (Çelikkol, Karaibrahimoğlu ve Tokgöz, 2018).

Ölçek, toplam 33 madde ve 6 alt faktörden oluşmaktadır. Verilerin çözümü için 5 kategorili Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılarak veriler işlenmiştir. Okulunda yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar alt ölçeklerini oluşturan maddelerde "Kesinlikle katılıyorum" cevabına 5, "Katılıyorum" cevabına 4, "kararsızım" cevabına 3, "Katılmıyorum" cevabına 2, "Kesinlikle katılmıyorum" cevabına 1 puan verilir. Her alt ölçeğin puanı, alt ölçek puanlarının aritmetik ortalaması alınarak belirlenir. Elde edilen altı alt ölçeğin puan ortalamaları, okulunda yabancı uyruklu öğrenci olan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorun düzeyinin puanını oluşturur. Puan arttıkça sorun düzeyi artmaktadır.

Ölçekteki 12, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 32 ve 33 nolu sorular kültürel farklılık sorunları, 1, 4, 5, 6, 10, 11 ve 16 nolu sorular iletişim sorunları, 2, 3, 7, 8, 9 ve 17 nolu sorular şiddet sorunları, 27, 28, 29 ve 30 nolu sorular eğitim-öğretim sorunları, 13, 14 ve 15 nolu sorular zararlı alışkanlık sorunları ve 24, 25 ve 26 nolu sorular ise önyargı sorunları puanlarının elde edilmesinde kullanılır (Çelikkol vd., 2018).

3.3.2. Veri Toplanması ve İzin Belgesi

Araştırma ölçeği uygunluğu Etik Kurul İzni 09.10.2019 tarihinde Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu'ndan alınmıştır. Araştırmanın verileri, Şanlıurfa ili sınırları içerisinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden önceden hazırlanan ölçek yoluyla toplanmıştır. Ölçeğin söz konusu eğitim

kurumlarında uygulanabilmesi için önce resmi yazışma yolu ile ölçek uygulama izni talep edilmiştir (Bkz. Ek 2). Ölçek uygulama izni 27.12.2019 da alındıktan sonra ölçek formları çoğaltılmıştır. Çoğaltılan ölçekler 2019-2020 eğitim öğretim yılının Mart, Nisan ve Mayıs ayında uygulanmıştır. Ölçekler okullarında yabancı öğrenci bulunan okul yöneticilerine ve öğretmenlere gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Ölçeklerin çoğaltılması, okullara ulaştırılması ve geri dönüşlerinin sağlanması ise araştırmacı tarafından yapılmıştır**.**

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS (24.0) paket programı kullanılmıştır. Muhtelif veri toplama araçları ya da veri toplama tekniklerinden yararlanılarak toplanan verilerin analizinde SYTAT, MINITAB, R PROJECT SPSS gibi pek çok istatistiksel paket program kullanılmaktadır. Sosyal bilim araştırmacıları tarafından en çok tercih edilen program, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programıdır (Büyüköztürk, 2012).

Analiz yapılması belirlenen grupların normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin kontrolleri yapılmış, uygulanacak olan testlerin varsayımları incelenmiştir. Bunun için normallik testlerinden olan Kolmogorov – Smirnov ve Shapiro - Wilk normallik testleri ve çarpıklık-basıklık değerlerine bakılmıştır. Tetkik edilen bu normallik değerleri sonuçları doğrultusunda verilerin öğrenim durumu ve görev yaptığı yerleşim yeri değişkenleri hariç diğer tüm değişkenlerde normallik varsayımlarının sağladığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda cinsiyet değişkeni, yaş değişkeni, medeni durum değişkeni, görev yaptığı okul düzeyi ve hizmet yılı değişkeninde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında; standart sapma, yüzde, frekans değerleri, aritmetik ortalama, minimum ve maksimum değerler, t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Normallik testlerini karşılamayan öğrenim durumu değişkeni ve görev yaptığı yerleşim yeri değişkeni içinse nonparametrik testler olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır.

Tüm veri analizleri Windows yazılımı için SPSS v24.0 (SPSS Inc., NY, USA) paket programı kullanılmıştır. Veriler varyans eşitlik varsayımı için Levene testi ve

normallik varsayımı için Shapiro Wilk testi ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Anlamlılık değeri ($p>0.05$) alınmıştır.

Araştırmacı tarafından katılımcılara yöneltilen ifadeler için güvenirlik analizi, yine araştırmacı yapılmış olup Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğe göre güvenirlik katsayısı 0.890'dır. Ölçek yüksek güvenirliğe sahip olup, bilimsel analizlerin yapılmasında topluma ait taramalarda güvenle kullanılabilir.

Okullarında yabancı öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ölçeğinin güvenirlik analizi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği Güvenirlik Analiz Değeri

Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı	Birey Sayısı
0,890	33	330

Alt boyutlara ait Cronbach's Alpha güvenirlik analizi, anket geliştirenler tarafından yapılmış olup boyutlara ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik analizi verileri Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği Alt Boyutlara Ait Güvenirlik Analiz Değerleri

Ölçek Alt Boyutlar	**Cronbach's Alpha**	**Madde Sayısı (N)**
1)Kültürel Farklılık Sorunları	0.882	10
2)İletişim Sorunları	0.870	7
3)Şiddet Sorunları	0.905	6
4)Eğitim-Öğretim Sorunları	0.880	4
5)Zararlı Alışkanlık Sorunları	0.861	3
6)Önyargı Sorunları	0.836	3

Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği toplam 33 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek

bu çalışmada 330 kişiye uygulanmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını tespit etmek için KMO ve Bartlet's testi uygulanmıştır (Bkz. Tablo 3).

Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını tespit etmek için kullanılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlilik Ölçütü		**0.888**
Bartlett's Testi	Ki-Kare	4249.597
	df	528
	p	0.000

Bu araştırmada "Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO)" değeri 0,888 olarak bulunmuş olup bu da örneklemin iyi olduğunu göstermektedir. Bartlett's Test analizi sonucunda *Ki-Kare* =4249,597 ve p<0,000 değeri elde edilmiştir. Bu istatistiksel olarak anlamlı değer, örneklemin yeterli olduğunu ve verilerin normal olarak dağıldığını gösterir (Demir, Saatçoğlu ve İmrol, 2016).

Araştırmada, demografik bilgilerin analizinde yüzde ve frekans uygulanmıştır. Şanlıurfa ili sınırları içerisinde ve okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak

a. Alt boyut maddelerini değerlendirmede; aritmetik ortalama ve standart sapma,

b. Cinsiyet, medeni durum vb. değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmek için; İlişkisiz T-Testi,

c. Yaş, hizmet yılı ve görev yaptığı okul düzeyi değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

d. Öğrenim durumu değişkeni ve görev yaptığı yerleşim yeri değişkeni nonparametrik olduğu için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır

Ölçek formuna verilen cevaplar; Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), "kararsızım" (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5) olmak üzere, grupların

her bir birimine bir puan değeri verilerek elde edilen veriler sayısallaştırılmıştır. Kullanılan ölçek formunda yer alan Likert ölçeğinin ağırlık ve puan sınırları aşağıda ki gibi sayısal hale getirilmiştir:

Likert ölçeğinin ağırlık ve puan aralıkları Tablo 4'de verilmiştir. Analizler bu tablodaki aralıklara göre değerlendirilip yorumlanmıştır.

Tablo 4: Likert Ölçeğinin Puan Aralıkları

Değerlendirme	**Puan Aralıkları**
Hiç Katılmıyorum	1.00 - 1.79
Katılmıyorum	1.80 - 2.59
Kararsızım	2.60 - 3.39
Katılıyorum	3.40 - 4.19
Tamamen Katılıyorum	4.20 - 5.00

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri sırasıyla SPSS ile analiz edilerek incelenmiş ve bulgular tablolar şeklinde düzenlenmiştir. Okullarında yabancı öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlara karşı cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet yılı, görev yaptığı okul düzeyi, öğrenim durumu, görev yaptığı yerleşim yeri, branş değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

4.1. KATILIMCILARIN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya katılan okul yöneticilerin ve öğretmenlerin demografik özelliklerini yönelik bilgiler Tablo 5' te gösterilmiştir.

Tablo 5: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Özellik	**Düzey**	**(f)**	**(%)**
Cinsiyet	Erkek	166	50.3
	Kadın	164	49.7
Yaş	20-30 yaş arası	163	49.4
	31-41 yaş arası	135	40.9
	42-52 yaş arası	31	9.4
	52 ve üzeri yaş	1	0.3
Hizmet Yılı	1-5 yıl arası	150	45.5
	6-10 yıl arası	96	29.1
	11-15 yıl arası	57	17.3
	16-20 yıl arası	22	6.7
	21 ve üzeri	5	1.5
Okul Düzeyi	Anasınıfı	1	0.3

	İlkokul	71	21.5
	Ortaokul	207	62.7
	Lise	51	15.5
Medeni Durum	Evli	216	65.45
	Bekar	114	34.54
Öğrenim Durumu	Önlisans	1	0.3
	Lisans	306	92.7
	Yüksek Lisans	22	6.7
	Doktora	1	0.3
Görev Yaptığı Yerleşim Yeri	Köy	21	6.4
	Belde	16	4.8
	İlçe	45	13.6
	İl	248	75.2
Branş	Öğretmen	271	82.1
	Yönetici	59	14.9

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin 166'sının (%50,3) erkek, 164'nün (49,7) kadın olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenin dağılımlarına bakıldığında erkek öğretmen ve yöneticilerin kadınlardan daha fazla olduğu görülmektedir.

Yaş durumlarına bakıldığında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin 20-30 yaş arası 163 kişi (% 49,4), 31-41 yaş arası 135 kişi (% 40,9), 42-52 yaş arası 31 kişi (% 9,4), 52 ve üzeri yaşı olanlar 1 (% 0,3) olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenin dağılımlarına bakıldığında 20-30 yaş arası öğretmen ve yöneticilerin sayısının en fazla olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin hizmet yılı durumlarına göre 1-5 yıl arası 150 kişi (% 45,5), 6-10 yıl arası 96 kişi (% 29,1), 11-15 yıl arası 57 kişi (% 17,3), 16-20 yıl arası 22 kişi (% 6,7), 21 ve üzeri yıl olanlar 5 kişi (% 1,5) olduğu görülmektedir.

Bu değişkenin dağılımlarına bakıldığında hizmet yılı 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin sayısının en fazla olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeyi anasınıfında yapan görev yapan kişi sayısı 1 (% 0,3), ilkokulda görev yapan kişi sayısı 71 (% 21,3), ortaokul da görev yapan kişi sayısı 207 (% 62,7) ve lisede görev yapan kişi sayısı 51 (% 15,5) olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenin dağılımlarına bakıldığında ölçeğe katılan öğretmen ve yöneticilerin en fazla ortaokulda olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin medeni durumlarına göre evli kişi sayısının 216 (%65.5), bekar kişi sayısının 113 (%34.2) olduğu görülmektedir. Bu değişkenin dağılımlarına bakıldığında evli öğretmen ve yöneticilerin bekar öğretmen ve yöneticilerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre önlisans mezunu 1 kişi (%0.3), lisans mezunu 306 kişi (%92.7), yüksek lisans mezunu 22 kişi (%6.7) ve doktora mezunu 1 kişi (%0.3) olduğu görülmektedir. Bu değişkenin dağılımlarına bakıldığında lisans mezunu öğretmen ve yöneticilerin en fazla olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerlerine göre köyde 21 kişi (%6,4), beldede 16 kişi (%4,8), ilçede görev yapan 45 kişi (%13,6) ve ilde görev yapan 248 kişi (%75,2) olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenin dağılımlarına bakıldığında ölçeğe katılan öğretmen ve yöneticilerin en fazla ilde olduğu görülmektedir.

Araştırma ölçeğine göre 330 kişiden 271 kişinin (%82,1) öğretmen, 59 kişinin (%14,9) okul yöneticisi olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenin dağılımına bakıldığında öğretmen sayısının okul yönetici sayısından fazla olduğu görülmektedir.

4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Bu kısımda: "Okullarında yabancı öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?" alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumları yer almaktadır.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ölçeğinde 6 alt boyut bulunmaktadır. Bunlar; kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunlarıdır.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar açısından kültürel farklılık sorunları alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Kültürel Farklılık Sorunları Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	***N***	$\bar{X}$	***Ss***	***Ölçek Değeri***
S.12) Yabancı uyruklu öğrenciler okulda kendilerini mutlu hissediyorlar.*	330	3,12	1,159	Kararsızım
S.18) Yabancı uyruklu öğrenci velileri, çocuklarının dersleriyle yeterince ilgilenmiyor ve ödev takibi yapmıyorlar.	330	3,81	1,033	Katılıyorum
S.19) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri okula ve eğitime karşı ilgililer.*	330	2,83	1,139	Kararsızım
S.20) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri çocuğuna yeterli ilgi ve bakım göstermiyor.	330	3,37	1,107	Kararsızım
S.21) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri çocukların beslenme, barınma ve eğitim gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamıyor.	329	3,16	1,054	Kararsızım
S.22) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri ile yoğun dil problemi yaşanıyor. Bu nedenle birçok veli okula gelmeyi reddediyor.	330	3,56	1,036	Katılıyorum
S.23) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri ancak okula çağrıldığı zaman geliyorlar.	330	3,68	1,031	Katılıyorum
S.31) Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yaşanılan sorunlarda milli eğitim müdürlükleri ve okullar işbirliği içerisinde değiller.	330	3,13	1,188	Kararsızım
S.32) Yabancı uyruklu öğrencilerin kitap, kırtasiye, beslenme gibi birtakım ihtiyaçları karşılanmadığı için sorunlar yaşıyorum.	330	3,14	1,225	Kararsızım

S.33) Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf denkliklerinin sağlanmasında sorunlar yaşıyorum.	330	3,79	1,117	Katılıyorum
Toplam		3,35	1,108	

Yanına yıldız (*) koyulan maddeler ters kodlanmıştır.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar kültürel farklılık boyutları açısından hesaplanmıştır. Tablo 6 incelendiğinde kültürel sorunlar alt boyutunun aritmetik ortalaması değeri ($\bar{X}$=3,359; Ss=1,108) olduğu anlaşılmaktadır. Yani 3.40-4.19 puan sınırları içinde olan "kararsızım" seviyesindedir. Ölçeğin kültürel farklılık boyutlarına ilişkin ölçek maddelerine bakıldığında, katılımcı algılarının en yüksek değerinin yabancı uyruklu öğrenci velileri, çocuklarının dersleriyle yeterince ilgilenmiyor ve ödev takibi yapmıyorlar ifadesinin yer aldığı 18. Madde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=3,81; ss=1,033). Kültürel farklılık boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde en düşük değere sahip maddenin 19. madde olan "Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri okula ve eğitime karşı ilgililer" maddesi olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=2.83; Ss=1.139). Bu madde ölçekte ters kodlanmıştır. Ters kodlama: 5'li likert türünde bir ölçekte normalde 1: tamamen katılıyorum, 2:katılıyorum, 3:kararsızım, 4:katılmıyorum, 5:tamamen katılmıyorum şeklinde kodlanacak olan cevabın; ters kodlamada 1 yerine 5, 2 yerine 4, 3 yerine 3, 4 yerine 2, 5 yerine 1'in kodlanmasıdır.

Öztürk ve Çoltu (2018), kültürel farklılıkların başta dil, kültür, yaşam tarzı farklılıklarının toplumsal uyumu güçleştirdiğini bunun sonucu olarak gerek ekonominin gerekse toplumsal yaşamın kaygı verici seviyede olduğunu ifade etmiştir. Karaoğlu (2007), da kültürel farklılığın artması halinde uyma davranışının olumsuz etkilendiğini, kültürel benzerliğin artması halinde ise öğrencilerin içinde yaşadığı kültürü benimseme seviyelerinde artış olduğunu belirlemiştir. Bu doğrultuda bulunan sonuçlar çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar açısından iletişim sorunları alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: İletişim Sorunları Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	***N***	$\bar{X}$	***Ss***	***Ölçek Değeri***
S.1) Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe ve okuma-yazma bilmemeleri nedeniyle onlarla iletişim kurmakta zorluk yaşıyorum.	330	4,32	,84	Tamamen Katılıyorum
S.4) Yabancı uyruklu öğrencilerin aileleri Türkçe bilmedikleri için onlarla iletişimde sorunlar yaşıyorum.	330	4,43	,73	Tamamen Katılıyorum
S.5) Yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe bilmedikleri için sınıftakilerle değil daha çok kendi dilini konuşanlarla arkadaşlık kuruyorlar.	330	4,44	,80	Tamamen Katılıyorum
S.6) Yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe bilmedikleri için ders etkinliklerine katılmıyorlar.	329	4,03	,99	Katılıyorum
S.10) Türkçe bilmediği için alt sınıflara yerleştirilen yabancı uyruklu öğrenciler, yaşı büyük olduğu için sınıftakilerle uyum sağlayamıyor.	330	3,98	,96	Katılıyorum
S.11) Yabancı uyruklu öğrenciler kültürel farklılıktan dolayı okula uyum konusunda sorun yaşamaktadır.	330	4,04	,89	Katılıyorum
S.16) Yabancı uyruklu öğrenciler dışlanmışlık hissi, mültecilik veya göçmen psikolojisi ile okula karşı aidiyet sorunu yaşamaktadırlar.	330	3,42	1,17	Katılıyorum
Toplam		4,09	0,91	

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar açısından iletişim sorunları boyutuna ilişkin maddelere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin bu alt boyutuna ilişkin maddelerin genel ortalaması ($\bar{X}$=4,09; Ss=0,91) olduğu anlaşılmaktadır. İletişim sorunları boyutunun ortalama değerine katılımcı algılarının "yüksek" olarak kabul edilecek seviyededir. Yani ölçeğin puan sınırları en yüksek seçeneği olan 4.20-5 puan aralığındadır. Ölçeğin iletişim sorunları boyutu incelendiğinde katılımcı algılarının en yüksek ortalama puanın "Yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe bilmedikleri için sınıftakilerle değil daha çok kendi dilini konuşanlarla arkadaşlık kuruyorlar." ifadesinin yer aldığı 5.madde olduğu

belirlenmiştir ($\bar{X}$=4,44; Ss=0,801). İletişim sorunları boyut maddelerine göre en düşük ortalama puan değerine sahip maddenin 16.madde olup " Yabancı uyruklu öğrenciler dışlanmışlık hissi, mültecilik veya göçmen psikolojisi ile okula karşı aidiyet sorunu yaşamaktadırlar." seçeneği olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=3.42; Ss=1.173).

Kandemir ve Bahri (2019), "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" makalesinde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinde "Dil ve İletişim Problemleri" sorununu en önemli sorun olarak ele almıştır. Kılıç ve Toker Gökçe (2018), yaptıkları araştırmada Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde en çok sorun yaşadığı konunun dil sorunu olduğuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda bulunan sonuçlar çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin şiddet sorunları alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8: Şiddet Sorunları Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	***N***	***$\bar{X}$***	***Ss***	***Ölçek Değeri***
S.2) Yabancı uyruklu öğrenciler, okulda konuşulan dili bilmedikleri dönemde kendilerini ifade edemedikleri için hırçın ve asilerdir.	330	3,92	1,02	Katılıyorum
S.3) Yabancı uyruklu öğrenciler, kendisini sınıfta ifade edemiyor, duygularını dile getiremiyor, cümle kuramıyor ve bundan dolayı da farklı şekilde dikkat çekmeye çalışmaktadırlar.	328	3,95	1,01	Katılıyorum
S.7) Yabancı uyruklu öğrencilerde şiddet eğilimi, çeteleşme ve saldırganlık daha az yaşanmaktadır.*	330	2,68	1,29	Kararsızım
S.8) Yabancı uyruklu öğrencilerde cinsel içerikli uygunsuz davranışlar ve kural tanımama daha yaygındır.	330	2,80	1,18	Kararsızım
S.9) Yabancı uyruklu öğrenciler geldikleri ülkelerdeki savaş nedeniyle hırçınlar ve orada gördükleri kaba kuvveti burada uyguluyorlar.	330	3,31	1,20	Katılıyorum

S.17) Yabancı uyruklu öğrencilerin yanlış anlamaya daha açık olmaları nedeniyle öfke kontrolü sorunu yaşamaktadır.	330	3,47	1,07	Katılıyorum
Toplam		3,35	1,13	

Yanına yıldız (*) koyulan maddeler ters kodlanmıştır.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar açısından şiddet sorunları boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerler hesaplanmıştır. Tablo 8 incelendiğinde genel ortalama değeri ($\bar{X}$=3,355; Ss=1,134) olduğu anlaşılmaktadır. Ortalama değerine bakıldığında katılımcı algıları "kararsızım" seviyesindedir. Ölçeğin şiddet sorunları boyutu incelendiğinde katılımcı algılarının en yüksek puan değerinin "Yabancı uyruklu öğrenciler, kendisini sınıfta ifade edemiyor, duygularını dile getiremiyor, cümle kuramıyor ve bundan dolayı da farklı şekilde dikkat çekmeye çalışmaktadırlar" ifadesinin yer aldığı 3.madde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=3,95; Ss=1,018). Yani "katılıyorum" seviyesindedir. Şiddet sorunları alt boyut maddelerine göre en düşük ortalama puan değerine sahip maddenin 7. madde olup "Yabancı uyruklu öğrencilerde şiddet eğilimi, çeteleşme ve saldırganlık daha az yaşanmaktadır" seçeneği olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=2,68; Ss=1,298). Bu madde ölçekte ters kodlanmıştır. Yani katılmıyorum seviyesindedir. Bu verilerden hareketle öğretmen ve yönetici algılarına göre yabancı uyruklu öğrenciler arasında çeteleşme ve saldırganlık düşük seviyededir denilebilir.

Sarıahmetoğlu (2019), okulunda yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin sırasıyla en çok dil sorunundan, kültürel uyum sorunundan daha sonra ise şiddet sorunundan muzdarip olduğunu belirtmiştir.

Taşar (2019), tarafından yapılan "Eğitimde Şiddet ve Şiddeti Azaltma" adlı çalışmada okulda şiddetin nedenlerini; kişi, aile ve okul bağlamında ortaya koymaktadır. Liseye giden her iki öğrenciden en az birinin şiddet olayına karıştığı; şiddete neden olarak daha çok “öğrenciler” ve “karşı cinsle ilgili meseleler” gösterildiği; özel lise öğrencilerinin şiddeti daha çok çevreden, devlet lisesi öğrencilerinin ise “medyada” ve “okulda” gözledikleri; okullarda şiddetin kaynağının daha çok öğrenci, öğretmen ve yönetici tutumu olduğu, sonuçlarına ulaşmıştır.

Ergen (2019), "Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi İle İlgili Yaşadıkları Problemler" adlı makalesinde öğretmenlerin; Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil ve matematik becerilerinin yeterli olmadığı, yaşı büyük öğrencilerin uyum sorunu olduğu, kendi aralarında şiddet uyguladıkları, Türk öğrencilerle karşılıklı şiddet uyguladıkları, oyunlarının şiddet içerikli olduğu, arkadaş seçimlerini kendi aralarında yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin eğitim-öğretim sorunları alt boyutuna ilişkin istatistiki bilgiler, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Eğitim-Öğretim Sorunları Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	***N***	***$\bar{X}$***	***Ss***	***Ölçek Değeri***
S.27) Yabancı uyruklu öğrenciler ödevlerini düzenli yapıyorlar.*	329	2,79	1,15	Katılıyorum
S.28) Yabancı uyruklu öğrenciler ders materyalini getirmedikleri için sorunlar yaşıyorum.	329	3,41	1,18	Katılıyorum
S.29) Yabancı uyruklu öğrenciler derse karşı ilgililer.*	330	2,93	1,15	Kararsızım
S.30) Yabancı uyruklu öğrenciler sorumluluktan kaçmakta ve devamsızlık yapmaktadırlar.	330	3,25	1,17	Kararsızım
Toplam		3,09	1,16	

Yanına yıldız (*) koyulan maddeler ters kodlanmıştır.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar açısından eğitim-öğretim sorunları alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde eğitim-öğretim alt boyutuna ilişkin genel ortalama değeri ($\bar{X}$=3,095; Ss=1,167) olduğu anlaşılmaktadır. Ortalama değerine bakıldığında katılımcı algıları "kararsızım" seviyesindedir. Ölçeğin eğitim-öğretim sorunları boyutlarına bakıldığında katılımcı algılarının en yüksek olduğu puan değeri "Yabancı uyruklu öğrenciler ders materyalini getirmedikleri için sorunlar yaşıyorum" ifadesinin yer aldığı 28.maddedir ($\bar{X}$=3,41; Ss=1,184). Yani "katılıyorum" değerlendirmesi ile yabancı uyruklu öğrenciler materyal getirmiyor düşüncesi hakimdir denilebilir. Eğitim-öğretim sorunları boyut

maddelerine göre en düşük ortalama puan değerine sahip maddenin 27.madde olup "Yabancı uyruklu öğrenciler ödevlerini düzenli yapıyorlar." maddesidir ($\bar{X}$=2.79; Ss=1.158).Bu maddeyle yabancı uyruklu öğrencilerin ödevlerine özen gösterdiği söylenebilir. Bu madde veri toplama aracı olan ölçekte ters kodlanmıştır.

Sarıahmetoğlu'nun (2019), Kastamonu ilinde yapmış olduğu yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına dayalı tezinde, öğretmenlerin uyum, kültürel farklılık ve dil gibi sorunların olduğunu bu sorunlara bağlı eğitim öğretimde sorun yaşandığını belirtmiştir.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin zararlı alışkanlık alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Zararlı Alışkanlık Sorunları Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	***N***	$\bar{X}$	***Ss***	***Ölçek Değeri***
S.13) Yabancı uyruklu öğrencilerde sigara kullanımı daha yaygındır.	330	2,74	1,06	Kararsızım
S.14) Yabancı uyruklu öğrencilerde alkol kullanımı daha yaygındır.	330	2,54	1,07	Kararsızım
S.15) Yabancı uyruklu öğrenciler bıçak, silah vb. yaralayıcı alet taşımaktadır.	330	2,68	1,12	Kararsızım
Toplam		2,65	1,09	

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar açısından zararlı alışkanlık sorunları boyutları hesaplanmıştır. Tablo 10 incelendiğinde zararlı alışkanlık alt boyutuna ilişkin genel ortalama değerin ($\bar{X}$=2,65; Ss=1,09) olduğu anlaşılmaktadır. Ortalama değerine bakıldığında katılımcı algıları "kararsızım" seviyesindedir. Ölçeğin zararlı alışkanlık sorunları boyutlarına bakıldığında katılımcı algılarının en yüksek olduğu puan değeri " Yabancı uyruklu öğrencilerde sigara kullanımı daha yaygındır." ifadesinin yer aldığı 15.maddedir ($\bar{X}$=2,74; Ss=1,066).Yine bu seviye kararsızlık seviyesidir. Zararlı alışkanlık sorunları

boyut maddelerine göre en düşük aritmetik ortalama değere sahip maddenin 14.madde olup "Yabancı uyruklu öğrencilerde alkol kullanımı daha yaygındır" seçeneği olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=2.54; Ss=1.077). Bu maddeyle yabancı uyruklu öğrencilerde alkol kullanımının düşük seviyede olduğu söylenebilir.

TUBİM (Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi) (2013), 2011 yılında öğrencilere yönelik çalışmada 32 ilde 11.812 kişiye ulaşmış ve bu öğrencilerin %49'unun kadın, %51'inin erkek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar göstermiştir ki Türkiye'de her ne kadar Avrupa ülkelerine oranla düşük bir bağımlı kitlesi olsa da ihmal edilmemesi gereken ve kendi toplumsal yapısına uygun tedbirler alınması gereken bir durumun mevcut olduğunu belirlenmiştir.

Erdamar ve Kurupınar (2014), "Ortaöğretim Öğrencilerinde Görülen Madde Bağımlılığı Alışkanlığı ve Yaygınlığı: Bartın İli Örneği" adlı makalesinde ortaöğretim öğrencilerinde görülen madde bağımlılığı alışkanlığı ve yaygınlığı düzeyini saptamaya çalışmış, Bartın ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin %61,8'sinin şimdiye kadar hiç sigara kullanmadığı, %10,8'inin bir kez denediği, buna karşın %27,4'ünün sigara kullanmaya devam ettiğini tespit etmiştir. Aynı zamanda grubun %35,2'sinin en az bir kez alkol kullandığı ve bunların da %24,4'ünün halen belli aralıklarla alkol kullanmaya devam ettiğini belirlemiştir. Bu doğrultuda bulunan sonuçlar, çalışmanın sonucunu destekler mahiyette olup yabancı uyruklu öğrencilerde zararlı alışkanlıkların yüksek seviyede olmadığını ancak düşük sayılabilecek bir değerde de olmadığını ortaya koymuştur.

Okullarında yabancı öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin önyargı sorunları alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11'de belirtilmiştir.

Tablo 11: Önyargı Sorunları Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	***N***	$\bar{X}$	***Ss***	***Ölçek Değeri***
S.24) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri çocuklarının sorunlu davranışlarını kabul etmiyorlar.	330	3,20	1,002	Kararsızım
S.25) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri okula güvenmiyorlar.	330	2,86	1,003	Kararsızım

S.26) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri öğretmen ve okul yöneticilerinin çocuklarına karşı önyargılı olduklarını düşünüyorlar.	329	2,90	1,060	Kararsızım
Toplam		2,98	1,021	

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin önyargı boyutundaki maddelere ilişkin tutum puanları hesaplanmıştır. Tablo 11 incelendiğinde önyargı alt boyutuna ilişkin genel ortalama değer ($\bar{X}$=2,98; Ss=1,021) olduğu anlaşılmaktadır. Ortalama değerine bakıldığında katılımcı algıları "kararsızım" seviyesindedir. Ölçeğin önyargı sorunları boyutlarına bakıldığında katılımcı algılarının en yüksek puan değerinin "Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri çocuklarının sorunlu davranışlarını kabul etmiyorlar." ifadesinin yer aldığı 24.maddedir ($\bar{X}$=3,20; Ss=1,002). Önyargı alt boyutu maddeleri incelendiğinde en düşük puan değerine sahip maddenin 25.madde olup "Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri okula güvenmiyorlar" seçeneği olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=2.86; Ss=1.003). Bu maddede de kararsızlık hakimdir denilebilir.

Özçetin (2013), yaptığı çalışmada Türk insanının yabancı uyruklu öğrencilere karşı çok fazla önyargılı olmadıklarını, Türkiye'nin gerek tarihi gerekse kültürel bağları olan toplumlardan gelen yabancı uyruklu öğrencileri kısa sürede kabullendiklerini bu sebepten önyargıyla yaklaşılmadığını belirtmiştir.

Yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı yapılan bu ölçekteki kültürel farklılık sorunlarını tetkik edildiğinde sorunların ortalama değeri "yüksek" olarak kabul edilecek seviyededir. Buna göre yabancı uyruklu öğrencilerin, eğitim gördükleri Türkiye'nin kültürüne yabancı oldukları söylenebilir. Ülkesinden göçmek zorunda kalan bireylerin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, kültür seviyesi ne olursa olsun geçirmiş olduğu süreçten dolayı iç aleminde manevi ve duygusal değişiklikler meydana gelmektedir (Tunç, 2013). Kendi vatanından göçmek zorunda kalan insanların ayrılmadan evvel yaşamış oldukları gerek olumsuz koşullar gerekse sığınma sürecinde yaşamış oldukları sarsıntılar ile birlikte geldikleri ülkede sosyal ve kültürel anlamda uyum sorunları yaşamaları onların yaşamını güçleştirmektedir (Angel,Hjern ve İngleby, 2001).

Kültürel farklılık sorunlarında en yüksek madde "Yabancı uyruklu öğrenci velileri, çocuklarının dersleriyle yeterince ilgilenmiyor ve ödev takibi yapmıyorlar." ifadesi iken en düşük madde "Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri okula ve eğitime karşı ilgililer" seçeneğidir. Pastor, Gonzalez-Gil, Rio, Robaina ve Castro (2013), göçmen öğrencilerin okuduğunu anlama ve öğrenme kabiliyetinin kültürel farklılıklardan kaynaklandığını, akranlarına nazaran daha fazla zorlandıklarını belirlemiştir. Bu da öğrenme süreçlerinde kesintiye sebep olmaktadır.

İletişim sorunlarının ortalama değerlerine bakıldığında katılımcı algıları diğer sorunlara kıyasla en yüksek sorun değerlerine sahip seviyededir. İletişim sorunları açısından en yüksek değere sahip madde "Yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe bilmedikleri için sınıftakilerle değil daha çok kendi dilini konuşanlarla arkadaşlık kuruyorlar" maddesidir. "Yabancı uyruklu öğrenciler dışlanmışlık hissi, mültecilik veya göçmen psikolojisi ile okula karşı aidiyet sorunu yaşamaktadır" maddesi de sorunlar arasında yer almaktadır. Türkiye geçici koruma kapsamındaki yabancıların iletişim sorunlarına çözüm için başlarda aktif olarak tercüman kullanmıştır. Ancak bu tercümanların pedagojik olarak eksik olması, rastgele kişilerden seçilmesi iletişim sorununu tamamen ortadan kaldırmamıştır. Emin'in (2016) Ankara'da GEM idarecileri hakkında yaptığı araştırmada bu konuda, Suriyeli çocuklar-öğretmenler arasındaki iletişimin hizmetli personeller vasıtasıyla yapıldığını, bu personellerin dil ve eğitim konusundaki ehliyetsizliğinden kaynaklı sağlıklı iletişim kurulamadığını ifade etmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere tercümanların gerekli yetkinlikte olması gerektiği bulgusu desteklenmektedir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) öğretmen ve yöneticilerin, dil sorununa kendilerince çözüm getirdiklerini, Türkçe bilen yabancı öğrencilerden yardım alarak iletişim kurmaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

Göçmen olarak gelen bireylerin uyum sorunları konusunda Akalın'ın (2016) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre iltica sürecinden sonra en önemli sorun mültecilerin uyum sorunu ve dil sorunlarıdır. Dil sorunu çözüme kavuşturulmadan diğer sorunların çözümü eksik olacağından, ilk olarak Türkçenin verimli ve etkili bir şekilde öğretilmesi ve Türkçeyi kullanmaları sağlanmalıdır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin şiddet sorunlarına bakıldığında katılımcı algılarının kararsızım seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Mültecilerin ve özellikle

çocukların toplumsal ve kültürel uyum sorunları yaşadığı, saldırgan içe kapanık ve şiddet eğilimli davranış içerisinde olabildiği görülmektedir (Nar, 2008).

Ölçeğin şiddet sorunları boyutuna bakıldığında katılımcı algılarının en yüksek değerinin "Yabancı uyruklu öğrenciler, kendisini sınıfta ifade edemiyor, duygularını dile getiremiyor, cümle kuramıyor ve bundan dolayı da farklı şekilde dikkat çekmeye çalışmaktadırlar." ifadesiyken en düşük değere sahip madde "Yabancı uyruklu öğrencilerde şiddet eğilimi, çeteleşme ve saldırganlık daha az yaşanmaktadır." ifadesidir.

Mülteciler çocukların çoğu ülkelerinde yaşamış oldukları şiddet, travma ve ölümlere tanık olduklarından göçmen olarak geldiklerinde bu durumu atlatmak uzun zaman almaktadır. Ayrıca mülteci aileler ekonomik nedenlerden dolayı çocuklarının çalışmasını istemekte, eğitim ve öğretimden uzak kalmasına sebep olmaktadır. Bu çocukların çoğu çeşitli istismarlara maruz kalmış, aile ve akrabalarının görmüş olduğu şiddete ve ölümlerine tanık olmuşlardır (Yakmaz, 2014).

Şiddet sorunlarının kaynağı olarak göçmenlerin hemen hemen tamamının savaş ortamından gelmesi, bir kısmının anne-babaları dahil sevdiği insanlardan bir kısmını kaybetmesi, maddi durumun yetersizliği gibi sorunlar, fena yaşam tarzları, sevgisiz kalınması gibi sebepler gösterilebilir. Eğitim-öğretim sorunlarına bakıldığında katılımcı algıları "kararsızım" seviyesindedir. Sığınmacı öğrencilerin ders başarılarının düşük olması ve okullarda bazı sıkıntılara neden olmaları bazı okul yöneticileri tarafından sığınmacı öğrencilerin istenmemesine sebep olmaktadır.

Ölçeğin eğitim-öğretim sorunları boyutuna bakıldığında katılımcı algılarının en yüksek değerinin "Yabancı uyruklu öğrenciler ders materyalini getirmedikleri için sorunlar yaşıyorum" ifadesine ait olduğu, en düşük değere sahip maddenin "Yabancı uyruklu öğrenciler ödevlerini düzenli yapıyorlar" ifadesine ait olduğu saptanmıştır. Sürüel (2008), sığınmacı çocukların okula devamının sağlanması sayesinde yaşamış olduğu diğer sorunlarını hafifletebileceğini öne sürmüş ve bundan dolayı eğitim hayatının sığınmacılar için hayata tutunma vesilesi olduğu şeklinde açıklamıştır.

Bu belirlenenlerden yola çıkarak yabancı uyruklu öğrencilerin maddi durumunun düşük olması hasebiyle öğretmenlerin materyal konusunda sorunlar yaşadığı düşünülmektedir. Yalnız bu konuda en düşük değere sahip maddenin ödevler

konusu olması da manidardır. Bu maddeden yola çıkarak yabancı öğrencilerin mümkün olduğunca ödevlerini yapmaya çalıştıkları söylenebilir.

Okulların fiziki ve donanım olarak yetersiz kalması, sınıflara kapasitesinden daha fazla öğrenci alınmak zorunda kalınmasından dolayı, eğitim süreleri, yetersiz öğretmen ve öğretim elemanı sayısı ve mültecilerin ülke içerisindeki dengesiz dağılımı birtakım sorunlara neden olmaktadır (Şahin, 2012).

Yabancı uyruklu kişilerin eğitim almak için başvurduğu okulların bazıları çeşitli bahaneler öne sürerek çocukları almak istememekte, okullara devam eden çocuklar ise özellikle dil sorunundan kaynaklı olarak arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kuramamakta bu sebepten ciddi bir uyum sıkıntısı ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Beter, 2006).

Zararlı alışkanlık problemine bakıldığında katılımcı algıları "kararsızım" düzeyindedir. Ölçek verilerine göre en düşük ortalamaya sahip alt gruptur. Neredeyse aza yakın derecededir. Ölçeğin zararlı alışkanlık sorunları boyutu incelendiğinde katılımcı algılarına ait en yüksek değerin "Yabancı uyruklu öğrencilerde sigara kullanımı daha yaygındır." ifadesine ait olduğu görülürken, en düşük değerin "Yabancı uyruklu öğrencilerde alkol kullanımı daha yaygındır" değeri ifadesine ait olduğu görülmüştür. Bu değerlerden ve ifadelerden yola çıkarak yabancı uyruklu öğrencilerin genel olarak zararlı alışkanlıklara ilgisinin az olduğu düşünülebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin zararlı alışkanlık değerleri dikkate alındığında, sigaraya olan ilginin diğer zararlı alışkanlıklara nazaran daha yüksek olduğu söylenebilir.

Önyargı alt boyutunu ele alındığında "kararsızım" seviyesinde olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin önyargı sorunları boyutu incelendiğinde katılımcı algılarına ait en yüksek değerin "Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri çocuklarının sorunlu davranışlarını kabul etmiyorlar." maddesine ait değerler olduğu, en düşük değerin ise "Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri okula güvenmiyorlar" maddesine ait olduğu belirlenmiştir. Bu emarelerden hareketle yabancı öğrenci velilerinin çocuklarının yaptığı sorunlara karşı önyargılı yaklaştığı, kendi çocuklarının hatalarını kabullenemedikleri görülmüştür. Ayrıca göçmenler açısından sığınılan bölgedeki halkın göçmenlere önyargıyla bakması ve dil sorunu göçmenlerin toplumsal uyum sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Akalın, 2016).

4.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde "Okullarında yabancı öğrenci bulunan okul yöneticileri ve öğretmenlerin sorunlara karşı tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunun bulgu ve yorumları ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin, sorunlara karşı tutumlarını yansıtan değerler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Tutumlarını Yansıtan Bağımsız Örneklem T-Testi Değerleri

	Branş	***N***	$\bar{X}$	***Ss***	***Sh***	***df***	***t***	***p***
Kültürel Farklılık Sorunları	Yönetici	59	3,67	0,55	0,07	328	4,88	**0,818**
	Öğretmen	271	3,29	0,54	0,03			
İletişim Sorunları	Yönetici	59	4,15	0,55	0,07	328	0,88	**0,028***
	Öğretmen	271	4,08	0,59	0,03			
Şiddet Sorunları	Yönetici	59	3,85	0,70	0,09	328	6,11	**0,711**
	Öğretmen	271	3,24	0,69	0,04			
Eğitim-Öğretim Sorunları	Yönetici	59	3,58	0,70	0,09	328	6,12	**0,001***
	Öğretmen	271	2,99	0,56	0,03			
Zararlı Alışkanlıklar Sorunu	Yönetici	59	3,30	1,11	0,14	328	5,09	**0,006***
	Öğretmen	271	2,52	0,87	0,05			
Önyargı Sorunları	Yönetici	59	3,33	0,70	0,09	328	3,48	**0,071**
	Öğretmen	271	2,91	0,84	0,05			

*p<0.05

Tablo 12'de Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçlarına göre ve p<0,05 değeri ölçü alınarak okullarında yabancı öğrenci bulunan okul yöneticileri ve öğretmenlerin sorunlar karşısında tutumlarına katılımcı algılarının, kültürel farklılık sorunları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). İletişim sorunları açısından okullarında yabancı öğrenci bulunan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sorunlara karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Şiddet sorunları açısından incelendiğinden sorunlar karşısında tutumlarında

anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Eğitim-öğretim sorunları açısından incelendiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin sorunlar karşısında tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Zararlı alışkanlık sorunların açısından incelendiğinde sorunlar karşısında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Önyargı sorunları açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin sorunlar karşısında tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

İnandı, Ağgün ve Atik'in (2010), "Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri" araştırmasında yönetici ve öğretmenler iş doyum düzeyi, medeni durum, konum, çalışma saati ve kıdem değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda konum, medeni durum, kıdem ve çalışma saati değişkenlerine göre katılımcıların iş doyum düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Aktay ve Ekşi (2009), değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını araştırmış, öğretmen ve yöneticilerin değer tercihleri, demografik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen ve yöneticilerin yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı tutumlarında kültürel farklılık sorunlarında, şiddet sorunlarında, önyargı sorunlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Fakat iletişim sorunları, eğitim-öğretim sorunları ve zararlı alışkanlık sorunlarına katılımcı algılarının yönetici ve öğretmenler arasında ciddi anlamda bir fark olduğu belirlenmiştir. İletişim sorunlarında, eğitim-öğretim sorunlarında ve zararlı alışkanlık sorunlarında okul yöneticilerinin daha fazla öğrenci ve veliyle iletişim ve etkileşim içinde bulunduklarından öğretmenlere nazaran sorunları daha ciddi ve daha fazla gördüğü söylenebilir.

4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde "Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticilerinin sorunlar karşısında tutumlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, görev yaptığı okul düzeyi, hizmet yılı, öğrenim durumu ve görev yaptığı yerleşim yeri

değişkenlerine bağlı olarak aralarında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

4.4.1. Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticilerinin sorunlara karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelemek için Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan yöneticilerin, öğrenci sorunlarına karşı tutumlarının cinsiyete göre bulguları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Yöneticilerin, Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Cinsiyete Göre Bulgularını Yansıtan Bağımsız Örneklem T-Testi

	Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**Ss**	**Sh**	**df**	**t**	**p**
Kültürel Farklılık Sorunları	Erkek	35	3,73	0,57	0,09	57	0,97	0,900
	Kadın	24	3,59	0,52	0,10			
İletişim Sorunları	Erkek	35	4,20	0,50	0,08	57	0,71	0,216
	Kadın	24	4,09	0,63	0,12			
Şiddet sorunları	Erkek	35	3,96	0,70	0,11	57	1,44	0,950
	Kadın	24	3,69	0,67	0,13			
Eğitim-Öğretim Sorunları	Erkek	35	3,67	0,75	0,12	57	1,11	0,443
	Kadın	24	3,46	0,59	0,12			
Zararlı Alışkanlıklar Sorunu	Erkek	35	3,42	1,10	0,18	57	0,99	0,752
	Kadın	24	3,13	1,11	0,22			
Önyargı Sorunları	Erkek	35	3,43	0,61	0,10	57	1,27	0,03*
	Kadın	24	3,18	0,80	0,16			

*p<0.05

Tablo 13 incelendiğinde kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları boyutları açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısında tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Önyargı boyutu açısından okul yöneticilerin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından aralarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p<0,05).

Tablo 13 incelendiğinde erkek yöneticilerin kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları boyutları açısından kadın yöneticilerle aralarında, bu sorunlara karşı tutumlarında bir bakış açısı farkı olmadığı görülmüştür. Fakat önyargı boyutları açısından erkek yöneticilerle kadın yöneticiler arasında görüş farkı olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre önyargı konusundaki maddelere daha çok katıldıkları belirlenmiştir.

Can (2008), "Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri" adlı makalesinde öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğu, yöneticilikte cinsiyet faktörünün önemli olmadığını belirterek erkek yöneticilerle olduğu gibi kadın yöneticilerle de çalışabileceklerini belirtmişlerdir. Bu görüşü destekleyen Yardibi (2018), "Öğretmenlerin Yöneticilerden Memnuniyet Düzeylerinin İş Performanslarına Etkisi" makalesinde öğretmen ve yöneticileri cinsiyetlerine göre değerlendirmiş, iş performansı yönünden öğretmenlerin cinsiyetine ve mesleki kıdemlerine göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bulut ve Başbay (2014), de bu görüşü destekler nitelikte olup "Öğretmenlerin Çokkültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi" makalesinde öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları cinsiyete göre incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenler arasında cinsiyetten kaynaklanan bir fark olmadığını tespit etmiştir.

4.4.2. Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticilerinin, kültürel farklılık, iletişim, şiddet, eğitim-öğretim, zararlı alışkanlık ve önyargı sorunlarına ilişkin algıları arasında fark olup olmadığını belirlemek için, bulunduğu yaş aralığına göre oluşturulan grupların katılımına ilişkin ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticilerinin; kültürel farklılık, iletişim, şiddet, eğitim-öğretim, zararlı alışkanlık, önyargı sorunlarının yaş değişkenine göre bulguları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Okul Yöneticilerinin; Kültürel farklılık, İletişim, Şiddet, Eğitim-Öğretim, Zararlı Alışkanlık, Önyargı Sorunlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	x̄	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Tukey)
Kültürel Farklılık Sorunları	A) 20-30 yaş arası	15	3,55	Gruplar Arasında	0,893	2	0,447	1,474	0,238	-
	B) 31-41 yaş arası	34	3,65	Gruplar İçinde	16,963	56	0,303			
	C) 42-52 yaş arası	10	3.93							
İletişim Sorunları	A) 20-30 yaş arası	15	4,02	Gruplar Arasında	0,364	2	0,182	0,583	0,562	-
	B) 31-41 yaş arası	34	4,17	Gruplar İçinde	17,508	56	0,313			
	C) 42-52 yaş arası	10	4,25							
Şiddet Sorunları	A) 20-30 yaş arası	15	3,52	Gruplar Arasında	3,013	2	1,507	3,308	0,044*	A-C
	B) 31-41 yaş arası	34	3,89	Gruplar İçinde	25,505	56	0,455			
	C) 42-52 yaş arası	10	4,21							
Eğitim-Öğretim Sorunları	A) 20-30 yaş arası	15	3,25	Gruplar Arasında	3,427	2	1,714	3,835	0,027*	A-C
	B) 31-41 yaş arası	34	3,61	Gruplar İçinde	25,024	56	0,447			
	C) 42-52 yaş arası	10	4,00							
Zararlı Alışkanlıklar Sorunu	A) 20-30 yaş arası	15	2,73	Gruplar Arasında	7,670	2	3,835	3,365	0,042*	A-C
	B) 31-41 yaş arası	34	3,40	Gruplar İçinde	63,818	56	1,140			
	C) 42-52 yaş arası	10	3,80							
Önyargı Sorunları	A) 20-30 yaş arası	15	3,28	Gruplar Arasında	2,023	2	1,012	2,135	0,128	-
	B) 31-41 yaş arası	34	3,22	Gruplar İçinde	26,531	56	0,474			
	C) 42-52 yaş arası	10	3,73							

*p<0.05

Analiz sonuçları, kültürel farklılık, iletişim sorunları ve önyargı sorunları alt boyutunda okul yöneticilerinin yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak aralarında

anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Şiddet sorunları [F(2-56)= 3,308; p<0,05] boyutunda yaş değişkeni algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir söylemle, okul yöneticilerinin şiddet sorunlarına ilişkin algıları yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek maksadıyla uygulanan Tukey testi neticesinde, anlamlı farkın "20-30 yaş arası" okul yöneticileri grubuyla "42-52 yaş arası" grupta olan okul yöneticileri arasında olduğu görülmüştür (p= 0,044). Bu verilerden hareketle, "42-52 yaş arası" olan okul yöneticilerinin ($\bar{x}$=4,21), "20-30 yaş arası " okul yöneticilerine göre ($\bar{x}$=3,52) şiddet sorunlarına yönelik algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 14).

Eğitim-öğretim sorunları [F(2-56)= 3,835; p<0,05] boyutunda yaş değişkeni algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir söylemle, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim sorunlarına ilişkin algıları yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek maksadıyla uygulanan Tukey testi neticesinde, anlamlı farkın "20-30 yaş arası" okul yöneticileri grubuyla "42-52 yaş arası" grupta olan okul yöneticileri arasında olduğu görülmüştür (p= 0,027). Bu verilerden hareketle, "42-52 yaş arası" olan okul yöneticilerinin ($\bar{x}$=4), "20-30 yaş arası "okul yöneticilerine göre ($\bar{x}$=3,25) eğitim-öğretim sorunlarına yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 14).

Zararlı alışkanlıklar sorunu [F(2-56)= 3,365; p<0,05] boyutunda yaş değişkeni algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir söylemle, okul yöneticilerinin zararlı alışkanlıklar sorununa ilişkin algıları yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek maksadıyla uygulanan Tukey testi neticesinde, anlamlı farkın "20-30 yaş arası" okul yöneticileri grubuyla "42-52 yaş arası" grupta olan okul yöneticileri arasında olduğu görülmüştür (p= 0,042). Bu verilerden hareketle, "42-52 yaş arası" olan okul yöneticilerinin ($\bar{x}$=3,8), "20-30 yaş arası "okul yöneticilerine göre ($\bar{x}$=2,73) zararlı alışkanlıklar sorununa yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 14).

4.4.3. Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticilerinin sorunlara karşı tutumlarının medeni durumu değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerin yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı tutumlarının medeni durum değişkenine ait bulguları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Bulguları

	Medeni Durumu	**N**	**X̄**	**Ss**	**Sh**	**df**	**t**	**p**
Kültürel Farklılık Sorunları	Bekar	14	3,68	0,61	0,16	57	0,98	0,780
	Evli	45	3,66	0,54	0,08			
İletişim Sorunları	Bekar	14	4,08	0,63	0,17	57	-0,54	0,43
	Evli	45	4,17	0,53	0,07			
Şiddet sorunları	Bekar	14	3,67	0,66	0,17	57	-1,06	0,723
	Evli	45	3,90	0,71	0,10			
Eğitim-Öğretim Sorunları	Bekar	14	3,55	0,89	0,23	57	-0,18	0,097
	Evli	45	3,59	0,64	0,09			
Zararlı Alışkanlıklar Sorunu	Bekar	14	3,21	1,16	0,31	57	-0,32	0,945
	Evli	45	3,32	1,10	0,16			
Önyargı Sorunları	Bekar	14	3,21	0,80	0,21	57	-0,68	0,43
	Evli	45	3,36	0,67	0,10			

*p<0.05

Tablo 15 incelendiğinde kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısında tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05).

Yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı okul yöneticilerinin medeni durumları bakımından aralarında bir bakış açısı farkı olmadığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin medeni durumları açısından yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı benzer bakış açısıyla baktıkları söylenebilir.

4.4.4. Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Görev Yaptığı Okul Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticilerinin, kültürel farklılık, iletişim, şiddet, eğitim-öğretim, zararlı alışkanlık ve önyargı sorunlarına ilişkin algıları arasında fark olup olmadığını belirlemek için, bulunduğu yaş aralığına göre oluşturulan grupların katılımına ilişkin ortalamaları tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticilerinin; kültürel farklılık, iletişim, şiddet, eğitim-öğretim, zararlı alışkanlık, önyargı sorunlarının görev yaptığı okul düzeyine göre bulguları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Okul Yöneticilerinin; Kültürel farklılık, İletişim, Şiddet, Eğitim-Öğretim, Zararlı Alışkanlık, Önyargı Sorunlarının Görev Yaptığı Okul Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	x̄	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark (Tukey)
Kültürel Farklılık Sorunları	A)İlkokul	5	3,00	Gruplar Arasında	2,532	2	1,266	4,625	0,014*	A-B
	B)Ortaokul	51	3,74							
				Gruplar İçinde	15,325	56	0,274			
	C)Lise	3	3,60							
İletişim Sorunları	A)İlkokul	5	3,77	Gruplar Arasında	1,509	2	0,754	2,582	0,085	-
	B)Ortaokul	51	4,21							
				Gruplar İçinde	16,363	56	0,292			
	C)Lise	3	3,71							
Şiddet Sorunları	A)İlkokul	5	2,94	Gruplar Arasında	5,899	2	2,950	7,302	0,002*	A-B
	B)Ortaokul	51	3,97							
				Gruplar İçinde	22,619	56	0,404			
	C)Lise	3	3,22							
Eğitim-Öğretim Sorunları	A)İlkokul	5	2,55	Gruplar Arasında	6,688	2	3,344	8,605	0,001*	A-B
	B)Ortaokul	51	3,71							

			Gruplar İçinde	21,763	56	0,389		
	C)Lise	3 3,16						
Zararlı Alışkanlıklar Sorunu	A)İlkokul	5 1,73	Gruplar Arasında	14,379	2	7,190	7,050	0,002* A-B
	B)Ortaokul	513,47						
			Gruplar İçinde	57,108	56	1,020		
	C)Lise	3 2,88						
Önyargı Sorunları	A)İlkokul	5 3,46	Gruplar Arasında	4,329	2	2,164	5,003	0,010* A-B
	B)Ortaokul	513,42						
			Gruplar İçinde	24,225	56	0,433		
	C)Lise	3 3,11						

*p<0.05

Analiz sonuçları, iletişim sorunları alt boyutunda okul yöneticilerinin görev yaptğı okul düzeyi değişkeni açısından istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Kültürel farklılık sorunları [F(2-56)= 4,62; p<0,05] boyutunda görev yaptığı okul düzeyi değişkeni algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir söylemle, okul yöneticilerinin kültürel farklılık sorunlarına ilişkin algıları görev yaptığı okul düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek maksadıyla uygulanan Tukey testi neticesinde, anlamlı farkın "ilkokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticileri grubuyla "ortaokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticileri arasında olduğu görülmüştür (p= 0,014). Bu verilerden hareketle, "ortaokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticilerinin ($\bar{x}$=3,74), "ilkokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticilerine göre ($\bar{x}$=3,0) kültürel farklılık sorunlarına yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 16).

Şiddet sorunları [F(2-56)= 7,302; p<0,05] boyutunda görev yaptığı okul düzeyi değişkeni algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir söylemle, okul yöneticilerinin şiddet sorunları sorunlarına ilişkin algıları görev yaptığı okul düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek maksadıyla uygulanan Tukey testi neticesinde, anlamlı farkın "ilkokul" düzeyinde

görev yapan okul yöneticileri grubuyla "ortaokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticileri arasında olduğu görülmüştür (p= 0,002). Bu verilerden hareketle, "ortaokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticilerinin ($\bar{x}$=3,97), "ilkokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticilerine göre ($\bar{x}$=2,94) şiddet sorunlarına yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 16).

Eğitim-öğretim sorunları [F(2-56)= 8,605; p<0,05] boyutunda görev yaptığı okul düzeyi değişkeni algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir söylemle, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim sorunlarına ilişkin algıları görev yaptığı okul düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek maksadıyla uygulanan Tukey testi neticesinde, anlamlı farkın "ilkokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticileri grubuyla "ortaokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticileri arasında olduğu görülmüştür (p= 0,001). Bu verilerden hareketle, "ortaokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticilerinin ($\bar{x}$=3,71), "ilkokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticilerine göre ($\bar{x}$=2,55) eğitim-öğretim sorunlarına yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 16).

Zararlı alışkanlıklar sorunu [F(2-56)= 7,050; p<0,05] boyutunda görev yaptığı okul düzeyi değişkeni algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir söylemle, okul yöneticilerinin zararlı alışkanlıklar sorununa ilişkin algıları görev yaptığı okul düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek maksadıyla uygulanan Tukey testi neticesinde, anlamlı farkın "ilkokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticileri grubuyla "ortaokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticileri arasında olduğu görülmüştür (p= 0,002). Bu verilerden hareketle, "ortaokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticilerinin ($\bar{x}$=3,47), "ilkokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticilerine göre ($\bar{x}$=1,73) zararlı alışkanlıklar sorununa yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 16).

Önyargı sorunu [F(2-56)= 5,003; p<0,05] boyutunda görev yaptığı okul düzeyi değişkeni algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir söylemle, okul yöneticilerinin önyargı sorununa ilişkin algıları görev yaptığı okul düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark

oluşturmaktadır. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek maksadıyla uygulanan Tukey testi neticesinde, anlamlı farkın "ilkokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticileri grubuyla "ortaokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticileri arasında olduğu görülmüştür (p= 0,002). Bu verilerden hareketle, "ortaokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticilerinin ($\bar{x}$=3,47), "ilkokul" düzeyinde görev yapan okul yöneticilerine göre ($\bar{x}$=1,73) önyargı sorununa yönelik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 16).

4.4.5. Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Hizmet Yılı Değişkeni Açısından Analiz Sonuçlarının İncelenmesi

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı tutumlarını hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı farklılığa sahip olup olmadıklarını belirleyebilmek amacıyla Tek Yönlü Varyans analizine tabi tutulmuştur.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticilerinin hizmet yılı değişkenlerine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi istatistiki değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Okul Yöneticilerinin Hizmet Yılı Değişkenleri Tek Yönlü Varyans Analizi İstatistik Değerleri

	Hizmet Yılı	*N*	*X*	*Ss*	*Sh*	*Min*	*Mak*		*Karaler toplamı*	*Df*	*Karaler ortalaması*	*f*	*p*
Kültürel Farklılık Sorunları	1-5 yıl arası	15	3,38	0,638	0,165	2,00	4,30	Gruplar Arasında	2,231	4	0,558	1,927	0,119
	6-10 yıl arası	29	3,74	0,544	0,101	2,60	4,40						
	11-15 yıl arası	13	3,78	0,369	0,102	2,80	4,20	Gruplar İçinde	15,626	54	0,289		
	16-20 yıl arası	1	3,60			3,60	3,60						
	21 ve üzeri	1	4,50			4,50	4,50						
	Toplam	59	3,67	0,555	0,072	2,00	4,50	Toplam	17,857	58			
İletişim Sorunları	1-5 yıl arası	15	3,86	0,753	0,194	2,43	4,71	Gruplar Arasında	1,754	4	0,438	1,469	0,224
	6-10 yıl arası	29	4,22	0,517	0,096	2,00	4,71						
	11-15 yıl arası	13	4,30	0,239	0,066	4,00	4,86	Gruplar İçinde	16,118	54	0,298		
	16-20 yıl arası	1	4,16			4,17	4,17						
	21 ve üzeri	1	4,42			4,43	4,43						
	Toplam	59	4,15	0,555	0,072	2,00	4,86	Toplam	17,872	58			

Şiddet Sorunları	1-5 yıl arası	15	3,27	0,672	0,173	2,00	4,50	Gruplar Arasında	1,754	4	0,438	1,469	0,224
	6-10 yıl arası	29	4,06	0,637	0,118	2,00	4,67						
	11-15 yıl arası	13	4,01	0,565	0,157	2,80	4,67						
	16-20 yıl arası	1	3,66			3,67	3,67	Gruplar İçinde	16,118	54	0,298		
	21 ve üzeri	1	4,50			4,50	4,50						
	Toplam	59	3,85	0,701	0,091	2,00	4,67	Toplam	17,872	58			
Eğitim-Öğretim Sorunları	1-5 yıl arası	15	3,05	0,867	0,224	1,50	4,50	Gruplar Arasında	5,902	4	1,476	3,534	0,012
	6-10 yıl arası	29	3,77	0,576	0,107	2,50	4,75						
	11-15 yıl arası	13	3,71	0,477	0,132	2,75	4,50						
	16-20 yıl arası	1	4,00			4,00	4,00	Gruplar İçinde	22,549	54	0,418		
	21 ve üzeri	1	4,00			4,00	4,00						
	Toplam	59	3,58	0,700	0,091	1,50	4,75	Toplam	28,451	58			
Zararlı Alışkanlıklar Sorunu	1-5 yıl arası	15	2,53	1,037	0,268	1,00	4,00	Gruplar Arasında	12,693	4	3,173	2,915	0,030
	6-10 yıl arası	29	3,50	1,101	0,204	1,00	4,67						
	11-15 yıl arası	13	3,74	0,904	0,251	2,00	4,67						
	16-20 yıl arası	1	3,00			3,00	3,00	Gruplar İçinde	58,794	54	1,089		
	21 ve üzeri	1	3,33			3,33	3,33						
	Toplam	59	3,29	1,110	0,145	1,00	4,67	Toplam	71,488	58			
Önyargı Sorunları	1-5 yıl arası	15	3,13	0,941	0,243	1,67	4,67	Gruplar Arasında	1,246	4	0,311	0,616	0,653
	6-10 yıl arası	29	3,35	0,610	0,113	2,00	4,67						
	11-15 yıl arası	13	3,41	0,611	0,169	2,00	4,00						
	16-20 yıl arası	1	3,66			3,67	3,67	Gruplar İçinde	27,308	54	0,506		
	21 ve üzeri	1	4,00			4,00	4,00						
	Toplam	59	3,32	0,702	0,091	1,67	4,67	Toplam	28,554	58			

*p<0.05

Tablo 17 incelendiğinde okul yöneticilerinin hizmet yılı değişkenine göre kültürel farklılık sorunlarına yönelik tutumlarının 21 yıl ve üzeri hizmet eden yöneticilerin değerlerinin en yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=4,500). Hizmet yılı değişkenine göre en düşük değere sahip olan grubun ise 1-5 yıl arası olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=3,387 Ss=0,638).

Okul yöneticilerinin hizmet yılı değişkenine göre iletişim sorunlarına yönelik tutumlarının 21 yıl ve üzeri hizmet eden yöneticilerin en yüksek olduğu tespit

edilmiştir ($\bar{X}$=4,429). Hizmet yılına göre en düşük olan grubun ise 1-5 yıl arası olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=3,86 Ss=0,753).

Okul yöneticilerinin hizmet yılı değişkenine göre; şiddet sorunlarına yönelik tutumlarının 21 yıl ve üzeri hizmet eden yöneticilerin en yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=4,50). Hizmet yılına göre en düşük olan grubun ise 1-5 yıl arası olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=3,278 Ss=0,672).

Okul yöneticilerinin hizmet yılı değişkenine göre; eğitim-öğretim sorunlarına yönelik tutumlarının 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri hizmet eden yöneticilerin en yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=4,0). Hizmet yılına göre en düşük olan grubun ise 1-5 yıl arası olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=3,05 Ss=0,867).

Okul yöneticilerinin hizmet yılı değişkenine göre zararlı alışkanlık sorunlarına yönelik tutumlarının 11-15 yıl arası hizmet eden yöneticilerin en yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=3,74 Ss=0,904). Hizmet yılına göre en düşük olan grubun ise 1-5 yıl arası olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=2,533Ss=1,037).

Okul yöneticilerinin hizmet yılı değişkenine göre; önyargı sorunlarına yönelik tutumlarının 21 yıl ve üzeri hizmet eden yöneticilerin en yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=4,0). Hizmet yılına göre en düşük olan grubun ise 1-5 yıl arası olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=3,133; Ss=0,941).

Bu analize göre hizmet yılı değişkenine katılımcı algılarının büyük oranda hizmet yılı arttıkça sorunlara bakış açısı tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Hizmet yılı azaldıkça sorunlara bakış açısı tutumlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticilerinin sorunlara karşı tutumlarının hizmet yılı değişkenine göre kültürel farklılık sorunlarına karşı tutumlarında aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1,927 p=0,119). İletişim sorunları için hizmet yılı değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1,469 p=0,224). Şiddet sorunları için hizmet yılı değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F=4,408 p=0,004). Eğitim-öğretim sorunları için hizmet yılı değişkeni açısından aralarında çok anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F=3,534 p=0,012). Zararlı alışkanlar sorunları için hizmet yılı açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F=2,915 p=0,030). Önyargı

sorunları için hizmet yılı değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0,616 p=0,0653).

4.4.6. Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticilerinin öğrenim durumu değişkeni nonparametrik olduğu için Mann-Whitney U testine tabi tutulmuştur. Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticilerinin öğrenim durumu değişkenleri istatistik değerleri Tablo 18'de belirtilmiştir.

Tablo 18: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumu Değişkenleri İstatistiki Değerleri

Boyutlar	*Öğrenim Durumu*	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*Sh*	*Min.*	*Maks.*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kültürel Farklılık Sorunları	Lisans	56	3,67	0,55	0,074	2,00	4,50	29,97	1678,50	82,5	0,958
	Yüksek Lisans	3	3,70	0,65	0,378	3,00	4,30	30,50	91,50		
	Toplam	59	3,67	0,55	0,072	2,00	4,50				
İletişim Sorunları	Lisans	56	4,14	0,56	0,075	2,00	4,86	29,82	1670,00	74	0,727
	Yüksek Lisans	3	4,33	0,21	0,125	4,14	4,57	33,33	100,00		
	Toplam	59	4,15	0,55	0,072	2,00	4,86				
Şiddet Sorunları	Lisans	56	3,84	0,71	0,095	2,00	4,67	29,98	1679,00	93	0,972
	Yüksek Lisans	3	3,94	0,48	0,277	3,67	4,50	30,33	91,00		
	Toplam	59	3,85	0,70	0,091	2,00	4,67				
Eğitim-Öğretim Sorunları	Lisans	56	3,58	0,69	0,093	1,50	4,75	30,08	1684,50	79,5	0,875
	Yüksek Lisans	3	3,50	0,86	0,500	3,00	4,50	28,50	85,50		
	Toplam	59	3,58	0,70	0,091	1,50	4,75				
Zararlı Alışkanlıklar Sorunu	Lisans	56	3,30	1,12	0,150	1,00	4,67	30,28	1695,50	68,5	0,589
	Yüksek Lisans	3	3,11	1,01	0,587	2,00	4,00	24,83	74,50		
	Toplam	59	3,29	1,11	0,144	1,00	4,67				
Önyargı Sorunları	Lisans	56	3,30	0,69	0,092	1,67	4,67	29,88	1673,00	77	0,804
	Yüksek Lisans	3	3,66	0,88	0,509	3,00	4,67	32,33	97,00		
	Toplam	59	3,32	0,70	0,091	1,67	4,67				

*p<0.05

Okul yöneticilerinin öğrenim durumu değişkeni istatistiki verileri Tablo 18'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde kültürel farklılık sorunları açısından yüksek lisans yapan yöneticilerin sorunlara karşı tutum değerleri en yüksek ortalamada çıkmıştır ($\bar{X}$=3,70; Ss=0,655). İletişim sorunları açısından yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin sorunlara karşı tutumları daha yüksektir ($\bar{X}$=4,33 Ss=0,218). Şiddet

sorunları bakımından yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin sorunlara karşı tutum değerleri daha yüksektir ($\bar{X}$=3,944; Ss=0,481).

Öğrenim durumu değişkenine göre okul yöneticilerinin eğitim-öğretim sorunları karşısındaki tutumlarında lisans mezunu olanların yüksek lisans yapanlara göre tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}$=3,589; Ss=0,699). Zararlı alışkanlık sorunları bakımından yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin bu sorunlara karşı tutumları daha yüksektir ($\bar{X}$=3,11; Ss=1,018). Önyargı sorunları bakımından yüksek lisans yapan okul yöneticilerinin bu sorunlara karşı tutumları daha yüksek bulunmuştur ($\bar{X}$=3,66; Ss=0,881). Okul yöneticileri arasında ön lisans ve doktora yapan bir yöneticiye rastlanmamıştır.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre; kültürel farklılık sorunları [U=82,5; P>.05], iletişim sorunları [U=74; P>.05], şiddet sorunları [U=93; P>.05], eğitim-öğretim sorunları [U=79,5; P>.05], zararlı alışkanlıklar sorunu [U=68,5; P>.05], önyargı sorunları [U=77; P>.05] boyutlarında okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 18).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde lisans öğrenimine sahip okul yöneticilerinin; eğitim-öğretim ve zararlı alışkanlık sorunları boyutlarına ait sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kültürel farklılık, iletişim, şiddet ve önyargı sorunları alt boyutuna bakıldığında lisansüstü öğrenim düzeyine sahip okul yöneticilerinin sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle lisans öğrenim düzeyine sahip yöneticilerin; eğitim-öğretim ve zararlı alışkanlık sorunlarını daha yüksek seviyede algıladığı düşünülürken; lisansüstü okul yöneticilerin kültürel farklılık, iletişim, şiddet ve önyargı sorunlarını daha yüksek seviyede algıladığı düşünülmektedir.

4.4.7. Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Görev Yaptığı Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okul yöneticilerinin yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı tutumlarını görev yaptığı yerleşim yeri değişkeni açısından incelenmesinde; araştırma ölçeği alt

boyutları ve her boyut için görev yaptığı yerleşim yeri değişkeni Kruskal-Wallis testine tabi tutulmuştur.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan okul yöneticilerinin görev yaptığı yerleşim yeri değişkenleri Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Yerleşim Yeri Değişkenleri Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Bölüm	Görev Yaptığı Yerleşim Yeri	N	Sıra ort.	SD	X^2	P
Okul Yöneticileri	Köy-İlçe	8	30	2	0	1
	İl	51	30			
	Toplam	59				

*p<0.05

Kruskal-Wallis testine göre, okul yöneticilerinin görev yaptığı yerleşim yerleri bakımından gruplar arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($X^{2=}0$, p>0,05). Yani köyde, ilçede ve ilde çalışan okul yönetici tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu verilerden hareketle okul yöneticilerinin çalıştığı yer, onların tutumları üzerinde etkili değildir denilebilir.

4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde: "Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaşılan sorunlar karşısındaki tutumlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, görev yaptığı okul düzeyi, hizmet yılı, öğrenim durumu ve görev yaptığı yerleşim yeri değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ait bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

4.5.1. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin sorunlara karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine ait analiz sonuçları bulguları Tablo 20'de belirtilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları Bulguları

	Cinsiyet	***N***	***X̄***	***Ss***	***Sh***	***df***	***t***	***p***
Kültürel Farklılık Sorunları	Erkek	131	3,24	0,52	0,04	269	-1,375	**0,664**
	Kadın	140	3,33	0,55	0,04			
İletişim Sorunları	Erkek	131	4,13	0,54	0,04	269	1,344	**0,106**
	Kadın	140	4,03	0,63	0,05			
Şiddet Sorunları	Erkek	131	3,25	0,61	0,05	269	0,349	**0,002**
	Kadın	140	3,22	0,75	0,06			
Eğitim-Öğretim Sorunları	Erkek	131	2,97	0,57	0,05	269	-0,405	**0,208**
	Kadın	140	3,00	0,56	0,04			
Zararlı Alışkanlıklar Sorunu	Erkek	131	2,55	0,84	0,07	269	0,672	**0,531**
	Kadın	140	2,48	0,89	0,07			
Önyargı Sorunları	Erkek	131	2,85	0,80	0,07	269	-1,190	**0,362**
	Kadın	140	2,97	0,88	0,07			

*p<0.05

Tablo 20 incelendiğinde kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısında tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Şiddet Sorunları boyutu açısından okul yöneticilerin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından aralarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p<0,05).

Tablo 20 incelendiğinde erkek öğretmenlerin kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları boyutları açısından kadın öğretmenlerle aralarında, bu sorunlara karşı tutumlarında bir bakış açısı farkı olmadığı görülmüştür. Şiddet sorunları boyutu açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Buradan yabancı uyruklu öğrencilere karşı, erkek öğretmenlerle bayan öğretmenlerin şiddet sorunlarına farklı baktıkları ve cinsiyete dayalı farklı sorunlarla

karşılaştıkları söylenebilir. Yani yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı şiddet sorunları haricinde erkek veya kadın öğretmenlerin bakış açıları aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.5.2. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Yaş Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı tutumlarının yaş değişkeni açısından incelenmesinde, araştırma ölçeği alt boyutları ve her boyut için yaş değişkeni (4 gruplu) Tek Yönlü Varyans analizine tabi tutulmuştur.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin yaş değişkenleri Tek Yönlü Varyans Analizi istatistik değerleri Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Yaş Değişkenleri Tek Yönlü Varyans Analizi İstatistik Değerleri

	Yaş	N	X̄	Ss	Sh	Min.	Maks.		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Kültürel Farklılık Sorunları	20-30 yaş arası	148	3,35	0,52	0,04	2,30	4,70	Gruplar Arasında	3,004	3	1,001	3,523	0,016
	31-41 yaş arası	101	3,25	0,56	0,05	1,90	4,50		75,888	267	0,284		
	42-52 yaş arası	21	3,04	0,36	0,07	2,30	3,90	Gruplar İçinde	75,888	267	0,284		
	53 ve üzeri yaş	1	2,30			2,30	2,30						
	Toplam	271	3,29	0,54	0,03	1,90	4,70	Toplam	78,892	270			
İletişim Sorunları	20-30 yaş arası	148	4,10	0,59	0,04	2,29	5,00	Gruplar Arasında	1,982	3	0,661	1,878	0,134
	31-41 yaş arası	101	4,09	0,58	0,05	2,29	5,00						
	42-52 yaş arası	21	3,89	0,58	0,12	2,29	5,00	Gruplar İçinde	93,943	267	0,352		
	53 ve üzeri yaş	1	3,00			3,00	3,00						
	Toplam	271	4,08	0,59	0,03	2,29	5,00	Toplam	95,925	270			
Şiddet Sorunları	20-30 yaş arası	148	3,29	0,67	0,05	1,83	5,00	Gruplar Arasında	2,136	3	0,712	1,496	0,216
	31-41 yaş arası	101	3,22	0,73	0,07	1,33	5,00						
	42-52 yaş arası	21	2,99	0,56	0,12	2,00	4,00	Gruplar İçinde	127,082	267	0,476		
	53 ve üzeri yaş	1	2,66			2,67	2,67						
	Toplam	271	3,24	0,69	0,04	1,33	5,00	Toplam	129,218	270			
Eğitim-Öğretim Sorunları	20-30 yaş arası	148	3,04	0,52	0,04	1,50	5,00	Gruplar Arasında	0,966	3	0,322	0,421	0,738
	31-41 yaş arası	101	2,93	0,63	0,06	1,25	5,00						
	42-52 yaş arası	21	2,84	0,45	0,10	2,00	3,75	Gruplar İçinde	204,053	267	0,764		
	53 ve üzeri yaş	1	2,25			2,25	2,25						
	Toplam	271	2,98	0,56	0,03	1,25	5,00	Toplam	205,019	270			

Önyargı Sorunları	20-30 yaş arası	148	2,97	0,82	0,06	1,00	5,00	Gruplar Arasında	3,838	3	1,279	1,791	0,149
	31-41 yaş arası	101	2,90	0,90	0,09	1,00	5,00						
	42-52 yaş arası	21	2,57	0,67	0,14	1,00	3,67	Gruplar İçinde	190,764	267	0,714		
	53 ve üzeri yaş	1	2,00			2,00	2,00						
	Toplam	271	2,91	0,84	0,05	1,00	5,00	Toplam	194,603	270			

*p<0.05

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin yaş değişkenine göre, kültürel farklılık sorunlarına karşı tutumlarında aralarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F=3,523 p=0,016). İletişim sorunları için yaş değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1,878 p=0,134). Şiddet sorunları için yaş değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1,496 p=0,216). Eğitim-öğretim sorunları için yaş değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1,832 p=0,142). Zararlı alışkanlar sorunları için yaş değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0,421 p=0,738). Önyargı sorunları için yaş değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1,791 p=0,149).

4.5.3. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Medeni Durum Değişkeni Açısından İncelenmesi

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin sorunlara karşı tutumlarının medeni durumu değişkenine göre incelemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerin yabancı uyruklu öğrenci sorunları karşı tutumlarının medeni duruma göre Bağımsız Örneklem T-Testi bulguları Tablo 22'de belirtilmiştir.

Tablo 22: Okul Yöneticilerinin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem T-testi Bulguları

	Medeni Durumu	***N***	***$\bar{X}$***	***Ss***	***Sh***	***df***	***t***	***p***
Kültürel Farklılık Sorunları	Bekar	99	3,29	0,55	0,05	268	0,114	0,358
	Evli	171	3,28	0,53	0,04			
	Bekar	99	4,02	0,62	0,06	268	-1,111	0,599

İletişim Sorunları	Evli	171	4,11	0,58	0,04			
Şiddet Sorunları	Bekar	99	3,22	0,65	0,06	268	-0,348	0,418
	Evli	171	3,25	0,71	0,05			
Eğitim-Öğretim Sorunları	Bekar	99	3,02	0,57	0,05	268	0,739	0,611
	Evli	171	2,97	0,55	0,04			
Zararlı Alışkanlıklar Sorunu	Bekar	99	2,51	0,85	0,08	268	0,053	0,594
	Evli	171	2,51	0,88	0,06			
Önyargı Sorunları	Bekar	99	2,90	0,83	0,08	268	-0,180	0,644
	Evli	171	2,92	0,86	0,06			

*p<0.05

Tablo 22 incelendiğinde kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısında tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı öğretmenlerin medeni durumları bakımından aralarında bir bakış açısı farkı olmadığı tespit edilmiştir. Medeni durumları açısından benzer bakış açısıyla baktıkları söylenebilir.

4.5.4. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Görev Yaptığı Okul Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı tutumlarını görev yaptığı okul düzeyi değişkeni açısından incelenmesinde; araştırma ölçeği alt boyutları ve her boyut için görev yaptığı okul düzeyi değişkeni (4 gruplu) Tek Yönlü Varyans analizine tabi tutulmuştur. Okullarında yabancı uyruklu bulunan öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeyi değişkenleri Tek Yönlü Varyans Analizi istatistik değerleri Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23: Okullarında Yabancı Uyruklu Bulunan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Düzeyi Değişkenleri Tek Yönlü Varyans Analizi İstatistik Değerleri

	Görev Yaptığı Okul Düzeyi	N	X̄	Ss	Sh	Min.	Maks.		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Kültürel Farklılık Sorunları	Anasınıfı	1	3,20			3,20	3,20	Gruplar Arasında	1,584	3	0,528	1,823	0,143
	İlkokul	66	3,34	0,53	0,06	2,50	4,50						
	Ortaokul	156	3,32	0,53	0,04	1,90	4,70	Gruplar İçinde	77,308	267	0,290		
	Lise	48	3,12	0,55	0,08	2,00	4,60						
	Toplam	271	3,29	0,54	0,03	1,90	4,70	Toplam	78,892	270			
İletişim Sorunları	Anasınıfı	1	3,85			3,86	3,86	Gruplar Arasında	3,545	3	1,182	3,415	0,018
	İlkokul	66	4,05	0,61	0,07	2,29	5,00						
	Ortaokul	156	4,16	0,59	0,04	2,29	5,00	Gruplar İçinde	92,381	267	0,346		
	Lise	48	3,85	0,51	0,07	2,71	4,86						
	Toplam	271	4,08	0,59	0,03	2,29	5,00	Toplam	95,925	270			
Şiddet Sorunları	Anasınıfı	1	2,66			2,67	2,67	Gruplar Arasında	12,785	3	4,262	9,773	0,000
	İlkokul	66	3,18	0,69	0,08	1,33	5,00						
	Ortaokul	156	3,39	0,67	0,05	1,67	5,00	Gruplar İçinde	116,433	267	0,436		
	Lise	48	2,82	0,56	0,08	1,83	4,17						
	Toplam	271	3,24	0,69	0,04	1,33	5,00	Toplam	129,218	270			
Eğitim-Öğretim Sorunları	Anasınıfı	1	3,00			3,00	3,00	Gruplar Arasında	0,491	3	0,164	0,511	0,675
	İlkokul	66	2,98	0,50	0,06	1,50	4,25						
	Ortaokul	156	3,01	0,60	0,04	1,50	5,00	Gruplar İçinde	85,583	267	0,321		
	Lise	48	2,90	0,52	0,07	1,25	4,00						
	Toplam	271	2,98	0,56	0,03	1,25	5,00	Toplam	86,074	270			
Zararlı Alışkanlıklı klar Sorunu	Anasınıfı	1	2,33			2,33	2,33	Gruplar Arasında	4,930	3	1,643	2,193	0,089
	İlkokul	66	2,33	0,86	0,10	1,00	4,33						
	Ortaokul	156	2,63	0,89	0,07	1,00	5,00	Gruplar İçinde	200,089	267	0,749		
	Lise	48	2,38	0,77	0,11	1,00	4,67						
	Toplam	271	2,51	0,87	0,05	1,00	5,00	Gruplar İçinde	200,089	267	0,749		
Önyargı Sorunları	Anasınıfı	1	3,00			3,00	3,00	Gruplar Arasında	4,832	3	1,611	2,266	0,081
	İlkokul	66	2,80	0,81	0,10	1,00	5,00						
	Ortaokul	156	3,02	0,88	0,07	1,00	5,00	Gruplar İçinde	189,771	267	0,711		
	Lise	48	2,70	0,73	0,10	1,00	4,67						
	Toplam	271	2,91	0,84	0,05	1,00	5,00	Toplam	194,603	270			

*p<0.05

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı görev yaptığı okul düzeyi değişkeni açısından tetkik edildiğinde; öğretmenlerin kültürel farklılık sorunları ilkokulda en yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Okulunda yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin iletişim sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları ortaokulda en yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul düzeyi değişkeni açısından en yüksek seviyedeki okul düzeyi, kültürel farklılık hariç olmak üzere ortaokul olarak belirlenmiştir. Genel itibariyle öğretmenler açısından altı alt boyut için tutumları en düşük seviyedeki okul düzeyi ise lise olarak belirlenmiştir.

Ortaokul seviyesinin yüksek çıkmasının sebebi, yabancı uyruklu öğrencilerin gelişim çağının ve hareketlilik düzeyinin bu okul düzeyine denk gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin sorunlara karşı tutumlarının görev yaptığı okul düzeyi değişkenine göre kültürel farklılık sorunlarına karşı tutumlarında aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1,823 p=0,143).İletişim sorunları için görev yaptığı okul düzeyi değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F=3,415 p=0,018). Şiddet sorunları için görev yaptığı okul düzeyi değişkeni açısından aralarında çok ileri düzeyden anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F=9,773 p=0,000). Eğitim-öğretim sorunları için görev yaptığı okul düzeyi değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0,511 p=0,675). Zararlı alışkanlar sorunları için görev yaptığı okul düzeyi değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=2,193 p=0,089). Önyargı sorunları için görev yaptığı okul düzeyi değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=2,266 p=0,081).

4.5.5. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Hizmet Yılı Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına ilişkin tutumlarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analiz işlemi yapılmıştır. Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin hizmet yılı değişkenleri istatistik değerleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkenleri Tek Yönlü Varyans Analizi İstatistik Değerleri

	Hizmet Yılı	*N*	$\bar{X}$	*Ss*	*Sh*	*Min.*	*Maks.*		*Kareler Toplamı*	*df*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*
Kültürel Farklılık Sorunları	1-5 yıl arası	135	3,31	0,53	0,04	2,00	4,60	Gruplar Arasında	2,100	4	0,525	1,818	0,126
	6-10 yıl arası	67	3,36	0,52	0,06	2,20	4,50						
	11-15 yıl arası	44	3,25	0,60	0,09	1,90	4,70	Gruplar İçinde Toplam	76,793	266	0,289		
	16-20 yıl arası	21	3,08	0,43	0,09	2,30	4,00						
	21 ve üzeri	4	2,87	0,45	0,22	2,30	3,40						
	Toplam	271	3,29	0,54	0,03	1,90	4,70	Toplam	78,892	270			
İletişim Sorunları	1-5 yıl arası	135	4,04	0,61	0,05	2,29	5,00	Gruplar Arasında	3,668	4	0,917	2,644	0,034
	6-10 yıl arası	67	4,20	0,45	0,05	3,00	5,00						
	11-15 yıl arası	44	4,16	0,66	0,10	2,43	5,00	Gruplar İçinde	92,257	266	0,347		
	16-20 yıl arası	21	3,75	0,55	0,12	2,29	4,43						

	21 ve üzeri	4	4,00	0,82	0,41	3,00	5,00						
	Toplam	271	4,08	0,59	0,03	2,29	5,00	Toplam	95,925	270			
Şiddet Sorunları	1-5 yıl arası	135	3,25	0,65	0,05	1,67	5,00	Gruplar Arasında	0,658	4	0,165	0,341	0,850
	6-10 yıl arası	67	3,25	0,70	0,08	1,83	4,50						
	11-15 yıl arası	44	3,25	0,85	0,12	1,33	5,00						
	16-20 yıl arası	21	3,08	0,55	0,12	2,00	4,00	Gruplar İçinde	128,560	266	0,483		
	21 ve üzeri	4	3,41	0,56	0,28	2,67	4,00						
	Toplam	271	3,24	0,69	0,04	1,33	5,00	Toplam	129,218	270			
Eğitim-Öğretim Sorunları	1-5 yıl arası	135	3,02	0,49	0,04	1,25	5,00	Gruplar Arasında	3,616	4	0,904	2,916	0,022
	6-10 yıl arası	67	3,09	0,68	0,08	1,50	5,00						
	11-15 yıl arası	44	2,80	0,57	0,08	2,00	4,25						
	16-20 yıl arası	21	2,88	0,45	0,10	2,25	3,75	Gruplar İçinde	82,459	266	0,310		
	21 ve üzeri	4	2,50	0,20	0,10	2,25	2,75						
	Toplam	271	2,98	0,56	0,03	1,25	5,00	Toplam	86,074	270			
Zararlı Alışkanlıklar Sorunu	1-5 yıl arası	135	2,47	0,88	0,07	1,00	4,67	Gruplar Arasında	2,406	4	0,602	0,790	0,533
	6-10 yıl arası	67	2,66	0,89	0,11	1,00	5,00						
	11-15 yıl arası	44	2,42	0,82	0,12	1,00	4,33						
	16-20 yıl arası	21	2,57	0,83	0,18	1,33	4,33	Gruplar İçinde	202,613	266	0,762		
	21 ve üzeri	4	2,25	0,73	0,37	1,33	3,00						
	Toplam	271	2,51	0,87	0,05	1,00	5,00	Toplam	205,019	270			
Önyargı Sorunları	1-5 yıl arası	135	2,89	0,82	0,07	1,00	5,00	Gruplar Arasında	2,313	4	0,578	0,800	0,526
	6-10 yıl arası	67	3,06	0,91	0,11	1,00	5,00						
	11-15 yıl arası	44	2,78	0,77	0,11	1,00	4,67						
	16-20 yıl arası	21	2,87	0,93	0,20	1,67	5,00	Gruplar İçinde	192,289	266	0,723		
	21 ve üzeri	4	2,75	0,56	0,28	2,00	3,33						
	Toplam	271	2,91	0,84	0,05	1,00	5,00	Toplam	194,603	270			

*p<0.05

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin sorunlara karşı tutumlarının hizmet yılı değişkenine göre kültürel farklılık sorunlarına karşı tutumlarında aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=1,818 p=0,126). İletişim sorunları için hizmet yılı değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F=2,644 p=0,034). Şiddet sorunları için hizmet yılı değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0,341, p=0,850). Eğitim-öğretim sorunları için hizmet yılı değişkeni açısından aralarında çok anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F=2,916, p=0,022). Zararlı alışkanlık sorunları için hizmet yılı açısından aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F=0,790, p=0,533). Önyargı sorunları için hizmet yılı değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık

bulunmamaktadır (F=0,800, p=0,526). Bu değerlerden hareketle okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, sorunlara karşı tutumlarının hizmet yılı değişkenine göre iletişim ve eğitim-öğretim konusunda aralarında anlamlı derecede fark varken; kültürel farklılık, şiddet sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları konusunda aralarında anlamlı bir fark bulunmamaktır.

4.5.6. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı tutumlarını öğrenim durumu değişkeni açısından incelenmesinde; araştırma ölçeği alt boyutları ve her boyut için öğrenim durumu değişkeni okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni nonparametrik olduğu için, Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenleri istatistik değerleri Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenleri İstatistik Değerleri

		X̄	Ss	Sh	Min.	Maks.			Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kültürel Farklılık Sorunları	Önlisans	1	2,60				2,60	2,60	136,7	34312,5	2082,5	0,357
	Lisans	250	3,30	0,53	0,03		2,00	4,60				
	Yüksek Lisans	19	3,16	0,64	0,14		1,90	4,70	19	119,61	2272,5	
	Doktora	1	3,20				3,20	3,20				
	Toplam	271	3,29	0,54	0,03		1,90	4,70	270			
İletişim Sorunları	Önlisans	1	4,71				4,71	4,71	133,66	33549	1923	0,158
	Lisans	250	4,06	0,60	0,03		2,29	5,00				
	Yüksek Lisans	19	4,29	0,37	0,08		3,71	5,00	159,79	19	159,79	3036
	Doktora	1	3,85				3,86	3,86				
	Toplam	271	4,08	0,59	0,03		2,29	5,00	Toplam	270		
Eğitim-Öğretim Sorunları	Önlisans	1	2,75				2,75	2,75	135,53	34017	2378	0,984
	Lisans	250	2,98	0,56	0,03		1,25	5,00				
	Yüksek Lisans	19	2,98	0,58	0,13		1,75	3,75	135,16	2568		
	Doktora	1	3,00				3,00	3,00				
	Toplam	271	2,98	0,56	0,03		1,25	5,00	Toplam	270		
Zararlı Alışkanlıklar Sorunu	Önlisans	1	3,00				3,00	3,00	136,7	34312	2083	0,351
	Lisans	250	2,52	0,88	0,05		1,00	5,00				
	Yüksek Lisans	19	2,33	0,72	0,16		1,00	3,67	119,63	2273		
	Doktora	1	2,33				2,33	2,33				
	Toplam	271	2,51	0,87	0,05		1,00	5,00	Toplam	270		
Önyargı Sorunları	Önlisans	1	3,66				3,67	3,67	136,42	34240	2154,5	0,479
	Lisans	250	2,92	0,84	0,05		1,00	5,00				
	Yüksek Lisans	19	2,75	0,91	0,21		1,00	4,67	123,39	2344		
	Doktora	1	3,00				3,00	3,00				
	Toplam	271	2,91	0,84	0,05		1,00	5,00	270			

*p<0.05

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testinin sonuçlarına göre; kültürel farklılık sorunları [U=2082,5,5; P>.05], iletişim sorunları [U=1923; P>.05], şiddet sorunları [U=2334,5; P>.05], eğitim-öğretim sorunları [U=2378; P>.05], zararlı alışkanlıklar sorunu [U=2083; P>.05], önyargı sorunları [U=2154,5; P>.05] boyutlarında öğretmenlerin öğrenim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.5.7. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sorunlarına Karşı Tutumlarının Görev Yaptığı Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından İncelenmesi

Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına ilişkin tutumlarının görev yaptığı yerleşim yeri değişkeni açısından, anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yeri değişkenleri Kruskal-Wallis testi sonucu Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26: Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerleşim Yeri Değişkenlerine Ait Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Bölüm	Görev Yaptığı Yerleşim Yeri	N	Sıra ort.	SD	X^2	P
Öğretmenler	Köy	20	136	3	0	1
	Belde	16	136			
	İlçe	38	136			
	İl	197	136			
	Toplam	271				

*p<0.05

Kruskal-Wallis testine göre, öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerleri bakımından gruplar arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ($X^{2=}0$, p>0,05). Yani köyde,ilçede ve ilde çalışan öğretmen tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu verilerden hareketle okulunda yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerin çalıştığı yer, onların tutumları üzerinde etkili değildir denilebilir.

Okulunda yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerin tutumları cinsiyet değişkeni açısından tetkik edildiğinde, erkek öğretmenlerin kültürel farklılık sorunları, iletişim

sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları boyutları açısından kadın öğretmenlerle aralarında, bu sorunlara karşı tutumlarında bir bakış açısı farkı olmadığı görülmüştür. Yani yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı bu alt boyutlarda erkek veya kadın bakış açısında bir farklılık bulunmamaktadır. Şiddet sorunlarına karşı erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin soruna daha yüksek tutumla baktıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin tutumları yaş durumlarına göre incelendiğinde, 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin bütün alt boyutlara karşı sorunlara daha yüksek değerde baktığı görülmüştür. Öğretmenlerin yabancı öğrenci sorunlarında 20-30 yaş grubunun yüksek çıkmasının sebebi, yaş grubuna bakarak sorunlar konusunda daha endişeli oldukları için olduğu söylenebilir. Sorunlara karşı daha endişeli şekilde yaklaşmaktadırlar. Bu araştırma göstermiştir ki öğretmenler, yaş grubu yükseldikçe sorunlara daha endişesiz, sakin ve çözülebilecek bir bakış açısı ile bakmaktadırlar.

Araştırmaya konu olan öğretmenlerin medeni durumu yani evli veya bekar olması, yabancı uyruklu öğrenci sorunlarına karşı bakış açılarını etkilememiştir. Medeni durumun sorunlara bakış açısı konusunda bir etkisi bulunamamıştır.

Öğretmenler görev yaptığı okul düzeyi değişkeni açısından tetkik edildiğinde; iletişim sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları ortaokulda en yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler açısından en yüksek seviyedeki okul düzeyi, kültürel farklılık hariç ortaokul olarak belirlenmiştir. Genel itibari ile öğretmenler açısından en düşük seviyedeki okul düzeyi ise lise olarak belirlenmiştir. Ortaokul düzeyinin genel itibari ile yüksek çıkmasının sebebi yabancı uyruklu öğrencilerin ergenlik döneminin bu okul seviyesine rast geliyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bütün alanlarda lise seviyesinin düşük çıkmasının sebebi yabancı öğrencilerin kişiliklerinin ve gelişim dönemlerinin artık yerleşmiş olmaya başlamasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Kültürel farklılık tutumunun ilkokulda fazla olmasının sebebi, yabancı öğrencilerin anne-babasından henüz ayrılmış olması ve Türk diliyle, kültürüyle ciddi anlamda ilk defa karşılaşmış olduklarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya konu olan öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre kültürel farklılık, iletişim, eğitim-öğretim, önyargı sorunlarına yönelik tutumların 6-10 yıl arası hizmet yılı değişkeninde olan öğretmenlerin en yüksek olduğu belirlenmiştir. Şiddet sorunlarına yönelik tutumlarının 21 ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenlerin en yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre kültürel farklılık sorunları açısından lisans mezunu öğretmenlerin sorunlara karşı tutumları en yüksek çıkmıştır. İletişim, şiddet, eğitim-öğretim, zararlı alışkanlık, önyargı sorunları açısından ön lisans mezunu öğretmenlerin tutum değerlerinin daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Bu verilerden hareketle genel anlamda, öğrenim seviyesi düştükçe sorunlara bakış açısı konusunda endişelerin o denli çok olduğu söylenebilir. Öğrenim durumu seviyesi arttıkça yabancı öğrenci sorunlarına karşı genel anlamda daha çözüm odaklı ve daha munis bakış açısı ile bakıldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yeri değişkenini baz alındığında ilde görev yapan öğretmenlerin kültürel farklılık, zararlı alışkanlık ve önyargı sorunlarına karşı olan tutum değerlerinin daha yüksek olduğu; iletişim, şiddet, eğitim-öğretim sorunlarında ise ilçede görev yapan öğretmenlerin tutum değerlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlde görev yapan öğretmenlerin kültürel farklılık ve zararlı alışkanlık konularında daha yüksek tutumda olma sebebi daha fazla yabancı öğrenci ve daha fazla farklı türde yabancı öğrenciyle iletişim halinde olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Buna nispeten de yabancı öğrencilere karşı diğer yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlere karşı daha önyargılı oldukları söylenebilir. İletişim, şiddet ve eğitim öğretim sorunlarının ilçede yüksek çıkmasının sebebi öğretmenlerin sınıfındaki yabancı uyruklu öğrencilerin dile daha az maruz kalmaları, ilçede kendi dillerinde konuşan kişiler olduğundan dil öğrenme gereksiniminin daha az olması, bunun eğitim-öğretime olan olumsuz etkisi, bundan da hareketle şiddet olaylarının daha çok yaşanmış olduğu düşüncesi ağır basmaktadır.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırma, Türkiye'de okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunları tespit etmek, bu sorunlara karşı öğretmenlerin ve yöneticilerin tutumlarını belirlemek maksadıyla hazırlanmıştır. Bu kapsamda yapılan bu çalışma nicel araştırma özelliği taşıyıp araştırmada okullarında yabancı öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin sorunlar karşısındaki görüşlerini gözlemlemek ve demografik değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlılığını incelemek amacıyla betimsel ve ilişkisel tarama modeline göre düzenlenmiştir. Araştırma evreni 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Şanlıurfa vilayeti sınırları içerisindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde bulunan bütün yönetici ve öğretmenlerdir. Araştırmada tüm evrene ulaşmak zaman, maddi kaynakların kullanımı ve bazı okullarda yabancı öğrencilerin bulunmayışı bazı kısıtlılıklar getirmiştir. Bu kısıtlılıktan dolayı örnekleme yoluyla verilerin toplanması uygun görülmüştür. Bu nedenle örneklem seçimi için araştırmaya uygun olması adına ilkokul, ortaokul ve liselerde yabancı uyruklu öğrencilerin bulunma durumu gözetlenerek uygun (kazara) örneklem yöntemi ile seçilen yönetici ve öğretmenler örneklem grubunu oluşturmuştur.

Birinci Alt Probleme Dayalı Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okullarında yabancı öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmen ve yöneticilerin ortak verileri,

- Kültürel sorunlar alt boyutunun ortalama değerine bakıldığında katılımcı algıları "yüksek" olarak kabul edilecek seviyededir.

- İletişim sorunları alt boyutunun ortalama değerine bakıldığında katılımcı algıları "yüksek" olarak kabul edilecek seviyededir.

- Şiddet sorunları alt boyutunun ortalama değerine bakıldığında katılımcı algıları "kararsızım" seviyesindedir.

- Eğitim-öğretim alt sorunları boyutunun ortalama değerine bakıldığında katılımcı algıları "kararsızım" seviyesindedir.

- Zararlı alışkanlık alt sorunları boyutunun ortalama değerine bakıldığında katılımcı algıları "kararsızım" seviyesindedir.

- Önyargı alt sorunları boyutunun ortalama değerine bakıldığında katılımcı algıları "kararsızım" seviyesindedir.

İkinci Alt Probleme Dayalı Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okullarında yabancı öğrenci bulunan okul yöneticileri ve öğretmenlerin sorunlara karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır ?” sorusuna ilişkin belirlenen veriler,

- Kültürel farklılık sorunları, şiddet sorunları ve önyargı sorunları karşısındaki tutumları açısından, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

- İletişim sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları karşısındaki tutumları açısından, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme Dayalı Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okul yöneticilerinin, yabancı öğrenci sorunları karşısındaki tutumlarında

a. Cinsiyet

b. Yaş

c. Medeni durum

d. Görev yaptığı okul düzeyi

e. Hizmet yılı

f. Öğrenim durumu

g. Görev yaptığı yerleşim yeri değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin belirlenen veriler,

A: Kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları boyutları açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısındaki tutumlarında cinsiyet değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

-Önyargı boyutu açısından okul yöneticilerin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından aralarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

B: Kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısında tutumlarında yaş değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

-Şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlar sorunları boyutları açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısındaki tutumlarında yaş değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

C: Kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısındaki tutumlarında medeni durum değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

D: Kültürel farklılık sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısındaki tutumlarında görev yaptığı okul düzeyi değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

-İletişim sorunları boyutu açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısındaki tutumlarında görev yaptığı okul düzeyi değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

E: Şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları boyutları açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısındaki tutumlarında hizmet yılı değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

-Kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısındaki tutumlarında hizmet yılı değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

F: Kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısındaki tutumlarında öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

G: Şiddet sorunları, zararlı alışkanlık sorunları boyutları açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısındaki tutumlarında görev yaptığı yerleşim yeri değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

-Kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, eğitim-öğretim sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından okul yöneticilerinin sorunlar karşısındaki tutumlarında görev yaptığı yerleşim yeri değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme Dayalı Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin, yabancı öğrenci sorunları karşısındaki tutumlarında

a. Cinsiyet

b. Yaş

c. Medeni durum

d. Görev yaptığı okul düzeyi

e. Hizmet yılı

f. Öğrenim durumu

g. Görev yaptığı yerleşim yeri değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık göstermekte midir ? " sorusuna ilişkin belirlenen veriler,

A: Kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından öğretmenlerin sorunlar karşısındaki tutumlarında cinsiyet değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

-Şiddet sorunları boyutu açısından öğretmenlerin sorunlar karşısındaki tutumlarında cinsiyet değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

B: Kültürel farklılık sorunları boyutu açısından öğretmenlerin sorunlar karşısındaki tutumlarında yaş değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

-İletişim sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından öğretmenlerin sorunlar karşısındaki tutumlarında yaş değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

C: Kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından öğretmenlerin sorunlar karşısındaki tutumlarında medeni durum değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

D: İletişim sorunları ve şiddet sorunları boyutları açısından öğretmenlerin sorunlar karşısındaki tutumlarında görev yaptığı okul düzeyi değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

-Kültürel farklılık sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından öğretmenlerin sorunlar karşısındaki tutumlarında görev yaptığı okul düzeyi değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

E:İletişim sorunları ve eğitim-öğretim sorunları boyutları açısından öğretmenlerin sorunlar karşısındaki tutumlarında hizmet yılı değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

- Kültürel farklılık sorunları, şiddet sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından öğretmenlerin sorunlar karşısındaki tutumlarında hizmet yılı değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

F: Kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından öğretmenlerin sorunlar karşısındaki tutumlarında öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

G: Kültürel farklılık sorunları, iletişim sorunları, şiddet sorunları, eğitim-öğretim sorunları, zararlı alışkanlık sorunları, önyargı sorunları boyutları açısından öğretmenlerin sorunlar karşısındaki tutumlarında görev yaptığı yerleşim yeri değişkenine bağlı olarak aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Çözüm Önerileri

Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunların genel olarak belirlenip öğretmen ve yöneticiler cinsiyet, yaş grubu, öğrenim düzeyi, medeni durum, hizmet yılı ve görev yaptığı yerleşim yeri açısından tetkik edilip bulguları analiz ve tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda sorunların çözümüne yönelik ortaya çıkan öneriler şunlardır:

* Kültürel farklılıklara yönelik, hoşgörü ve uyum sağlamaya yönelik Milli Eğitim Bakanlığı ve Kültür ve Turizm Bakanlığı aracılığıyla faaliyetler yapılabilir.

* Toplumsal ve kültürel uyum sürecinin sağlıklı ve güvenli bir şekilde oluşturulması için yabancı uyruklu öğrencilere ve ailelerine herhangi bir asimilasyon hedefi güdülmediği noktasında güven hissi verilmelidir.

* Göçmenlerin yoğun bulunduğu gerek Şanlıurfa'da olsun gerek diğer illerde olsun göçmen nüfusun okullara, sınıflara belirli bir standart ve dengeyle dağıtılması gerekmektedir. Bu kapsamda MEB gereken düzenlemeleri yapmalıdır.

* Kültür ve yaşayış konusunda gerek MEB gerekse Diyanet İşleri Başkanlığı iş birliğiyle beraberliğe dair, insan sevgisine dair çalışmalar yapılabilir.

* Yabancı uyruklu öğrenciler eğitim-öğretime başlamadan önce, dil eğitimine tabi tutulmalıdır. Belirli düzeye geldikten sonra öğrenciler seviyesine uygun olarak sınıflara yerleştirilmelidir. Ayrıca okul süreci devam ederken okul sonrası ve hafta sonu dil ve yetiştirme kursları vasıtasıyla gerek iletişim gerekse akademik başarı düzeyi istenilen düzeye getirilmelidir.

* Dil konusunda uzman olan TÖMER ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlarla iş birliği yapılmalı sorun ve çözümleri konusunda iletişim halinde olunmalıdır.

* Yabancı öğrenciler arasındaki şiddete yönelimi azaltmak için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından seminerler düzenlenebilir.

* Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından şiddeti azalmaya yönelik davranış yönelim eğitimleri ve konferansları verilebilir.

* Yabancı öğrenciler eğitim-öğretim hayatına başlamadan önce okul hayatına yönelik uyum sürecine tabi tutulmalıdır.

* Yabancı uyruklu öğrenciler için yapılan yardım ve destekler, yardım ve desteğe muhtaç göçmen tüm kesimleri kapsayacak şekilde sunulmalıdır.

* Türkiye'de eğitim görecek tüm yabancı uyruklu çocuklar kayıt altına alınarak notları, okula devamları ve gelişimleri iyi bir şekilde takip edilmelidir.

* Yabancı uyruklu öğrenciler ve aileleri eğitimin gerekliliği ve zorunluluğu konusunda ikna edilmesi için gerekli çalışmalar yapılabilir.

* Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarına devam edebilmeleri için aileler ile iletişim kurulmalı ve çocukların üzerindeki eğitim hayatı dışındaki sorumluluklar en az düzeye indirilmelidir.

* Eğitimden bir şekilde kopmuş öğrenim yaşındaki kişiler mercek altına alınıp eğitim-öğretime geri kazandırılmaya çalışılabilir.

* Maddi imkanı zayıf olan yabancı uyruklu öğrencilere gerek devlet eliyle gerekse sivil toplum kuruluşları vesilesiyle yardım edilip, eğitimlerinin önündeki maddi pürüzler kaldırılabilir.

* Şiddet ve zararlı alışkanlık sorunlarına karşı gerekli önleyici koruma önlemleri alınmalı ve MEB eğitici çalışmalara yer vermelidir.

* Zararlı alışkanlık konusunda Yeşilay'ın tecrübelerinden faydalanılabilir. Yöneticiler Yeşilay ile iş birliği yaparak hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik çalışma ve seminerler yaptırabilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Çözüm Önerileri

***** Yabancı öğrenci velilerinin temel düzeyde Türkçe öğrenim kurslarına tabi tutulması, okulunda yabancı öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilere ise bulunduğu bölgede ağırlıklı olan yabancı dil konusunda temel düzeyde dil desteği verilip kurslara tabi tutulabilir. Böylece yöneticilerle; veli, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim sorunu en aza indirgenmiş olur.

* Okullardaki yöneticilerin ve öğretmenlerin iletişim problemini en az seviyeye indirgemek için pedagojik eğitim alan tercümanlar kullanılmalıdır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Çözüm Önerileri

* Üniversiteler, okulunda yabancı öğrenci bulunan okul müdürünü yetiştirme sürecinde kurumsal bilgilerden daha ziyade uygulamaya ağırlık vermeli, yaparak yaşayarak öğretme ilkesini baz alarak çalışmalar yapmalıdır.

* Yöneticilerin etkili okul, araştırması konusunda bilgi sahibi olunması sağlanmalı ve yönetici yetiştirmeye yönelik çalışmalar MEB aracılığıyla yapılmalıdır.

* Okullarında yabancı öğrenci bulunan yöneticilerin, öğretmenlere rehberlik yapma konusunda yeterli uzmanlık bilgisine sahip olunması sağlanmalı buna yönelik gerek üniversiteler gerekse MEB gerekli çalışmaları yapmalıdır.

* Yöneticiler, yabancı uyruklu öğrenciler için gerek rehber öğretmenler gerekse sağlık personelleri vasıtasıyla görüşmeler yapılmasını sağlayıp, onları zararlı alışkanlıklarından kurtarmaya çalışılabilir.

* Okul yöneticilerinin en az temel düzeyde Arapça öğrenmesi için dil kursları açılıp onların bu konuda yetiştirilmesi sağlanabilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Çözüm Önerileri

* Kültürel farklılık ve önyargı sorunu gibi konularda uzman akademisyenlere yer verilip, öğretmenlere yönelik sempozyum ve konferans düzenlemesi yapılabilir.

* Okul rehber öğretmenleri vasıtasıyla gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin eğitim-öğretim sorunları, iletişim sorunları, kültürel farklılık sorunlarına yönelik sunumlar, görüşmeler yapılabilir.

* Üniversitelerde öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik yeterliliklerinin artırılması ve geliştirilmesi sağlanabilir.

* Hizmet içi eğitimler, okulunda yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin ihtiyacına yönelik olarak verilmeli ve bu çalışmaların verimli kılınması sağlanmalıdır.

* Çok kültürlü okullarda görev yapan öğretmenler için rehber kitaplar ayarlanıp nasıl davranmaları gerektiğine yönelik çalışmalar yapılabilir.

* Okullarında yabancı öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar konusunda, yapılan literatür çalışmaları neticesinde,

araştırmacıların neredeyse tamamı nitel araştırmaya yönelmiş olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın bu konuya dair nicel yeni araştırma yapacak olanlara, katkıda bulunup kaynak olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

AFAD. (2018). *Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü*. Nisan Pazar, 2020 tarihinde https://www.afad.gov.tr/: https://www.afad.gov.tr/tr/23792/Aciklamali-Afet-Yonetimi-Terimleri-Sozlugu?kelime=ge%C3%A7ici+koruma adresinden alındı.

AFAD. (2017, Ekim 30). *Geçici koruma merkezleri Bilgi Notu.* 04 19, 2020 tarihinde https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2374/files/30_10_2017_Suriye_GBM_Bilgi_Notu.pdf:www.afad.gov.tr/upload/Node/2374/files/30_10_2017_Suriye_GBM_Bilgi_Notu.pdf adresinden alındı.

Ager, A. ve Strang, A. (2008). Understanding ıntegration: A conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166-199.

Akalın, A. T. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Akıncı B, Nergiz A. ve Gedik E. (2015). Uyum süreci üzerine değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.

Akkayan, T. (1979). *Göç ve değişme.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Aksoy, Z. (2014). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 292-303.

Aktay, A.ve Ekşi, H. (2009). Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki, 2(3), *İş Ahlaki Dergisi,* 19-65.

Anadolu Ajansı. (2016, Haziran 20). Aralık 17, 2019 tarihinde https://www.aa.com.tr: https://www.aa.com.tr/tr/dunya/-suriyenin-goc-bilancosu-13-milyon-multeci-ve-siginmaci/594747 adresinden alındı.

Angel, B., Hjern, B. ve İngleby, D. (2001). Effects of war and organized violence on children: a study of Bosnian refugees in Sweden. *American Journal of Orthopsychiatry, 71*(1), 4-15.

Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama.* Ankara: Asil Yayıncılık.

Aydemir, N. ve Keskin, G. (2017). AB - Türkiye ilişkilerinde göç: İlerleme raporları üzerine içerik incelemesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(15), 1457-1472.

Aydemir, S. ve Şahin, M. C. (2018). Zorunlu kitlesel göç olgusuna sosyolojik bir yaklaşım : Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılar örneği. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 21(53), 6-7.

Beter, Ö. (2006). *Sınırlar ötesi umutlar*. Ankara: Sabev Yayınevi.

Bindak, R. (2005). Tutum ölçeklerine madde seçmede kullanılan tekniklerin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(52), 17-26.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu. (1948, Aralık 10). *İnsan hakları evrensel beyannamesi.* Ekim Cuma, 2019 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf adresinden alındı.

Bulut, C. ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can, N. (2008). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 35-41.

Can, A. (2017). İkiden fazla grubun ortalamalarının karşılaştırılması. *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (s. 147-156). Ankara: Pegem Akademi.

Castles, S. ve Miller, M.J. (2006). *Göçler çağı, modern dünyada uluslararası göç hareketleri*. Çev. Bal, B.U. ve Akbulut, İ. İstanbul:İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Cenevre Konferansı. (2014). *Vatansız kişilerin statüsüne dair 1954 sözleşmesi kapsamında Cenevre konferansı.* Cenevre: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği.

Chambers, I. (2014). *Göç, kültür, kimlik* Çev. Türkmen, İ. ve Beşikçi M. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Çağlayan, H. ve Özer, Ş. (2011). *Ne değişti? Kürt kadınlarının zorunlu göç deneyimi.* İstanbul: Ayizi Yayınları.

Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri.* (Yayınlanmamış yüksek linsas tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.

Çelikkol, Ö., Karaibrahimoğlu, A. ve Tokgöz, A. (2018). Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ölçeği. *Current Debates in Education*, 20(1), 45-63.

Çiçekli, B. (2013). *Göç Terimleri Sözlüğü.* IOM Uluslararası Göç Örgütü.

Demir, E., Saatçoğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.

Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *TSA Dergisi*, 18(1), 175-214.

Dillioğlu, B. (2015). Suriyeli mültecilerin entegrasyonu: Türkiye'nin eğitim ve istihdam politikaları. *Akademik Orta Doğu: Altı Aylık Orta Doğu Araştırmaları Dergisi*, 10(19), 1-22.

Düzensiz Göç İstatistikleri. (2020).Nisan 20, 2020 tarihinde T.C. İçişleri Bakanlığı göç idaresi genel müdürlüğü: https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler adresinden alındı.

Ekici, G. (2002). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar dersine yönelik tutum ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 62-66.

Ekici, S., ve Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum* Dergisi, 5(9), 9-22.

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. *Analiz Dergisi (SETA)*, 5(1), 9-25.

Emin, M. N. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların devlet okullarında karşılaştığı sorunlar Ankara ili örneği. (*Yayınlanmamış yüksek linsas tezi). Yıldırım Bayazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara

Eravcı, H.C. ve Ateş, T. (2018). Dünya tarihini etkileyen göçler ve Türk milletinin etkisi. *Ankara Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 42-47.

Erdamar, G. ve Kurupınar, A. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen madde bağımlılığı alışkanlığı ve yaygınlığı: Bartın ili örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 65-84.

Ergen, H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile İlgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405.

Ergüven, N.S. ve Özturanlı B. (2013). Uluslararası mülteci hukuku ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 62(4), 1007-1061.

Gazi Üniversitesi. (2015). Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu hakkında genel bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-45.

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme:Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 836-851.

Gençler, A. (2010). Avrupa Birliği'nin göç politikası. *Journal of Social Policy Conferences*, (49), 1-49.

GİGM. (2018, 6 24). *http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik*. 04 13, 2020 tarihinde http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik: http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik adresinden alındı.

GİGM. (2020, Ocak 18). *Geçici koruma*. Nisan 04, 2020 tarihinde https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638: https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638 adresinden alındı..

Gravetter, J. F. ve Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4. Baskı) USA: Linda Schreiber-Ganster.

Güllüpınar, F. (2012). Göç olgusunun ekonomik, politiik ve uluslararası göç kuramları üzerine bir değerlendirme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 43-84.

Günay, E., Atılgan D. ve Serin E. (2017). Dünyada ve Türkiye'de göç yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 37-60.

Güreşçi, E. (2016). Ortak ve farklı yönleriyle iç ve dış göçler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(43)*, 1058-1064.

hbogm.meb.gov.tr. (2020, 4 18). Nisan 18, 2020 tarihinde hbogm.meb.gov.tr: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf adresinden alındı.

https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/. (2020, Ocak 17). *https://hbogm.meb.gov.tr/*. Nisan 22, 2020 tarihinde https://hbogm.meb.gov.tr/: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf adresinden alındı.

https://www.eokultv.com/gocler-goclerin-nedenleri-ve-sonuclari. (2018, Ekim 27). *https://www.eokultv.com/*. Nisan 25, 2020 tarihinde https://www.eokultv.com/: https://www.eokultv.com/gocler-goclerin-nedenleri-ve-sonuclari-10-sinif/25443/turklerin-orta-asyadan-gocleri-harita-kavimler-gocu adresinden alındı.

https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler. (2020, Nisan 18). Nisan 18, 2020 tarihinde https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler: https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler adresinden alındı.

https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler. (2020, Şubat 26). *Düzensiz Göç*. Nisan 20, 2020 tarihinde https://www.goc.gov.tr/: https://www.goc.gov.tr/duzensiz-goc-istatistikler adresinden alındı.

https://www.umhd.org.tr/. (2017, Mart 7). Eylül 17, 2020 tarihinde Hangi Ülkede Ne Kadar Mülteci Var ?: https://www.umhd.org.tr/2018/03/hangi-ulkede-ne-kadar-multeci-var/ adresinden alındı.

https://yorumkalemi.com. (2021, Mart 05). 03 05, 2021 tarihinde https://yorumkalemi.com/threads/spssde-ters-madde-nasil-kodlanir-ters-madde-ne-demektir.5262/#:~:text=%C3%96l%C3%A7ek%20%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fmalar%C4%B1nda%20bazen%20ters%20kodlanmas%C4%B1,cevaplar%20normalde%20a%C5%9Fa%C4%9F%C4%B1daki%20gibi%20kodlanacakt: https://yorumkalemi.com/threads/spssde-ters-madde-nasil-kodlanir-ters-madde-ne-demektir.5262/#:~:text=%C3%96l%C3%A7ek%20%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fmalar%C4%B1nda%20bazen%20ters%20kodlanmas%C4%B1,cevaplar%20normalde%20a%C5%9Fa%C4%9F%C4%B1daki%20gibi%20kodlanacakt adresinden alındı.

İçduygu, A. ve Aksel D.B. (2012). *Türkiye'de düzensiz göç.* Ankara: Uluslararası Göç Örgütü Yayınları.

İçduygu, A., & Sirkeci, İ. (1999). Baydar, O (Ed). Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde göç hareketleri: *75 Yılda Köylerden Kentlere* (s.1-30). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları,

İnandı, Y., Ağgün N. ve Atik Ü. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 102-126.

Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches.* USA: Sage Yayınları.

Karaoğlu, F. (2007). Yabancı uyruklu öğrencilerde uyma davranışı: Tömer örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.

Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayınları.

Karasar. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasu, M. (2017). Göç ve uyum sorunu. *Uluslararası 11.Kamu Yönetimi Sempozyumu* (s. 631-649). Elazığ: Prof.dr.Ahmet Yatkın.

Kartal, B. ve Başçı, E. (2014). Türkiye'ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 275-279.

Kaya, A. (2018). Türkiye'de göç ve uyum tartışmaları: Geçmişe dönük bir bakış. *İdealkent* Dergisi, 5(14), 11-28.

Kaya, İ. ve Eren, E.Y. (2014). *Türkiye'deki Suriyelilerin hukuki durumu.* İstanbul: Seta Vakfı Yayınları.

Kaygalak, S. (2009). *Kentin mültecileri: Neoliberalizm koşullarında zorunlu göç ve kentleşm*e. Ankara: Dipnot Yayınları.

Kıyar, N. (2008). Orta Asya'dan Anadolu'ya değişen coğrafyalarda petroglifler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26), 177-190.

Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri Çev. Ömay Çokluk.* Ankara: Edge Akademi.

MEB. (2014, Eylül Salı). *Bakanlık genelgeleri.* Mart Pazar, 2020 tarihinde http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=1: http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=1 adresinden alındı.

MEB. (2016, 5 16). *Göç ve acil durum daire başkanlığının kurulmasına ilişkin yönetmelik.* Aralık 17, 2019 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/18020117_gocveacildurumegitimdb.pdf:

Menekşe, T. (2018). Türk uluslararası koruma sisteminde karar merkezleri. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 190-231.

Mutluer, M. (2003). *Uluslararası göçler ve Türkiye.* İstanbul: Çantay Kitabevi.

Müdürlüğü, Göç İdaresi Genel. (2020). *Göç idaresi genel müdürlüğü.* Nisan Cuma, 2020 tarihinde https://www.goc.gov.tr/yillik-goc-raporlari: https://www.goc.gov.tr/yillik-goc-raporlari adresinden alındı.

Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri: Dilovası örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkalp, E. (1990). *Sosyolojiye giriş.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Öztürk ve Çoltu. (2018). Suriyeli mültecilerin Türkiye ekonomisine etkisi. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 188-198.

Pastor,E.,Gonzalez-Gil, F., Rio, C., Robaina, N. ve Castro, P. (2013). İnfluence of immigrant students communication skills on their teaching and learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93(3)*, 789-793.

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley and Sons, Ltd.

Resmi Gazete. (2013). *Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu.* Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti.

Resmi Gazete. (2014). *Milletler arası andlaşmalar.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141010.htm adresinden alınmıştır.

Sağıroğlu, A. Z. (2016). Türkiye'de merkezi göç yönetimi A. Esen ve M. Duman (Ed). *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeliler:tespitler ve öneriler.* İstanbul: Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı Yayınları.

Sağlam, S. (2006). Türkiye'de iç göç olgusu ve kentleşme. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* (5), 33-44.

Sarıahmetoğlu, H. (2019). *Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kastamonu Üniversitesi.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (Ek1), 208-229.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (31), 267-305.

Sürüel, T. (2008). *Göç ve sosyal dışlanma ilişkisinin sosyal politika açısından analizi: İstanbul Sultanbeyli örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kocaeli.

Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Milli Eğitim Dergisi, 42(194),* 132-147.

Şanlıurfa MEM. (2019-2020). *http://sanliurfa.meb.gov.tr/.* Şubat 6, 2020 tarihinde http://sanliurfa.meb.gov.tr/: http://sanliurfa.meb.gov.tr/ adresinden alındı.

Taşar, H. H. (2019). Eğitimde şiddet ve şiddeti azaltma. *Erciyes İletişim Dergisi,* 6(2), 899-912.

Taşkın, D. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 18(1), 175-204.

Taştan, C., ve Çelik, Z. (2017). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler.* Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TBMM-İHİK. (2018). *Göç ve uyum raporu-Türkiye Büyük Millet Meclisi insan hakları inceleme komisyonu.* Ankara: TBMM.

TDK sözlüğü. (2019, Nisan 17). *https://sozluk.gov.tr/*. Nisan Çarşamba, 2019 tarihinde https://sozluk.gov.tr/: https://sozluk.gov.tr/ adresinden alındı.

Tepealtı, F. (2019). Avrupa birliği'ne yönelik Türkiye geçişli (transit) göç hareketleri ve Türkiye'nin düzensiz göçle mücadelesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 24(41), 125-140.

Toksöz, G. (2012, Haziran 21). *www.turkishny.com/hot-special-news/93-hot-special-news/92621-turkiye*. 2012 tarihinde alındı.

TUBİM. (2013). *EMCDDA 2013 ulusal raporu (2012 verileri) reitox ulusal temas noktası.* Ankara: TUBİM Yayınları.

Tunç, İ. (2013, 12). *Uluslararası göç ve göçmenlerin sosyo-kültürel uyum sorunları.* 04 8, 2020 tarihinde alındı.

https://www.academia.edu/5875594/Uluslararas%C4%B1_G%C3%B6%C3%A7_ve_Uyum_Sorunlar%C4%B1 adresinden alındı.

TÜİK. (2020). *Göç istatistikleri.* Nisan Cuma, 10.04.2020 tarihinde www.tuik.gov.tr: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1067 adresinden alındı.

Türk Kızılayı Göç Raporu. (2017).

Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti. (2014, Ekim 10). *MİLLETLERARASI ANDLAŞMALAR.* Kasım Cuma, 2019 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141010.htm: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141010.htm adresinden alındı.

Uluocak, G. P. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (26*), 35-44.

Uluslar Arası Göç Örgütü. (2004). *Göç terimleri sözlüğü.* Kasım 10, 2019 tarihinde https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf: adresinden alındı.

Uluslararası yüksek öğretim ve Türkiye'nin konumu (2013). İstanbul: Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu Raporu.

UMHD. (2020, Mart 7). *Hangi ülkede ne kadar mülteci var ?* Nisan 2, 2020 tarihinde https://www.umhd.org.tr/2018/03/hangi-ulkede-ne-kadar-multeci-var/: https://www.umhd.org.tr/2018/03/hangi-ulkede-ne-kadar-multeci-var/ adresinden alındı.

UNICEF. (2016, 8 9). *https://www.unicef.org/turkey/*. 6 22, 2020 tarihinde https://www.unicef.org/turkey/: https://www.unicef.org/turkey/ adresinden alındı

Usta, M.E., Arıkan, İ., Şahin, Y. ve Çetin, M.S. (2018). Suriyeli eğitimcilerin gözünden geçici eğitim merkezlerinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mukaddime* Dergisi, 9(1), 173-188.

Usta, M.E., Demirtaş, Z. ve Demir, M.Ş. (2013). Yurtdışına gitmiş eğitimcilerin küreselleşmeye ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 227-247.

Yakmaz, E. (2014). *Statü belirleme sürecinde Türkiye'de bulunan refakatsiz sığınmacı çocukların durumu. uluslararası Orta Doğu barış araştırmaları merkezi.* http://imprhumanitarian.org/tr/wpcontent/uploads/ RAPOR-1ID.pdf.

Yalçın, C. (2004). *Göç sosyoloji.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yardibi, N. (2018). Öğretmenlerin yöneticilerden memnuniyet düzeylerinin iş performanslarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 426-435.

Yıldıran, G. (2016). Eğitim ve insan hakları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 29(2), 25-45.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YUKK. (2013). *http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm*. 04 22, 2020 tarihinde http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm adresinden alındı

Zeytinli, M. (2012). *Zorunlu göçler ve Türkiye'de Dersim 1938 örneği (Yayınlanmamış doktora tezi).* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler ŞEnstitüsü Uluslar Arası İlişkiler Anabilim Dalı.

Ziya, O. (2012). Mülteci-göçmen belirsizliğinde iklim mültecileri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (99), 229-240.

EKLER

Ek 1:Katılım Formu

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi olan Ahmet Baki KIZILTAŞ tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı Okullarında Yabancı Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunları Bulmak ve Bu Sorunlara Çözüm Önerileri sunmaktır. (Şanlıurfa Örneği) Bu çalışmaya katılırsanız sizden 20 dakika kadar zaman ayırmanız istenecektir. Bu çalışmada sizden ölçek formunda sorulan soruları tam ve doğru bir şekilde cevaplamanız beklenmektedir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmeyecektir. Cevaplarınız tamamen gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir ve elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Çalışma, kişisel rahatsızlık verecek unsurlar içermemektedir. Ancak, çalışma sırasında sorulardan ya da herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz çalışmayı yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Çalışma sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve sorularınız için tarafımla iletişim kurabilirsiniz. e-Posta: ahmetkiziltas@hotmail.com.tr)

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Ad Soyadı Tarih İmza

……..…… …./…./…..

EK 2: Okullarında Yabancı Öğrenci Bulunun Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği

Okullarında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Ölçeği

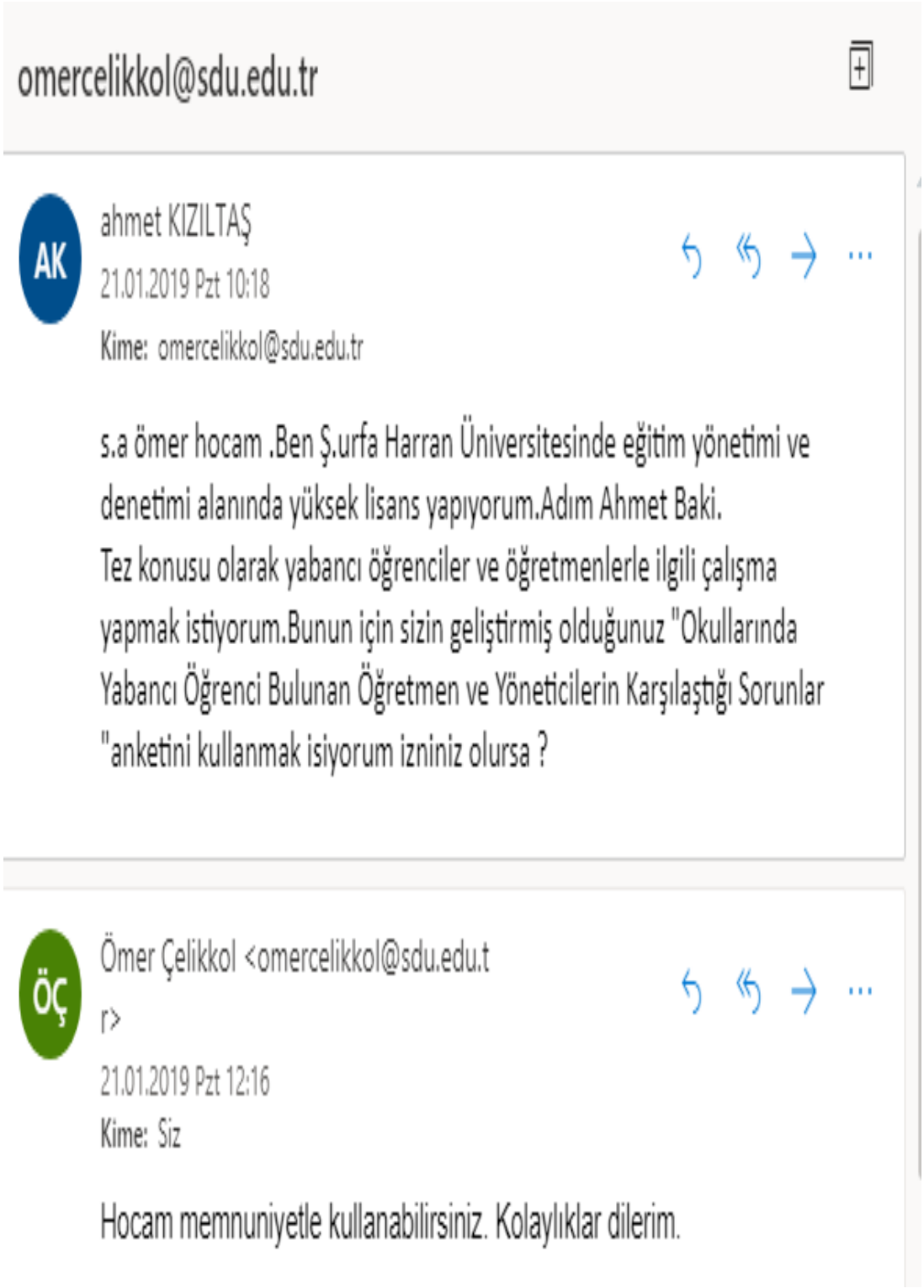
Değerli Öğretmenim/Yöneticim Bu çalışma, okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunları tespit etmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ankette doğru ya da yanlış cevapların yer alması söz konusu değildir. Çalışma sonuçları, sadece akademik çalışma için kullanılacak ve araştırma için sizden ad, soyad, adres ya da telefon bilgileri istenmeyecektir. Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

DEMOGRAFİK BİLGİLER	
Cinsiyetiniz☐Erkek ☐Kadın	Yaşınız☐20-30 ☐31-41 ☐42-52 ☐53 ve üzeri
Medeni Durumunuz☐Evli☐Bekâr	Hizmet Yılınız☐1-5☐6-10☐11-15☐16-20☐21ve üzeri
Görev Yaptığınız Okul Düzeyi ☐ Anasınıfı ☐İlkokul ☐Ortaokul ☐Lise	Öğrenim Durumunuz ☐ Ön lisans☐Lisans☐Yüksek Lisans ☐Doktora
Görev Yaptığınız Yerleşim Yeri ☐ Köy ☐Belde☐İlçe ☐İl	Branşınız:
Aşağıdaki ifadeleri kendi duygu ve düşüncelerinizi göz önünde bulundurarak ne derece katıldığınız ya da katılmadığınıza göre yanıtlayınız. Katılma derecenizi "Tamamen katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Hiç katılmıyorum" seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.	

Sorular	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
S.1) Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe ve okuma-yazma bilmemeleri nedeniyle onlarla iletişim kurmakta zorluk yaşıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
S.2) Yabancı uyruklu öğrenciler, okulda konuşulan dili bilmedikleri dönemde kendilerini ifade edemedikleri için hırçın ve asilerdir.	☐	☐	☐	☐	☐
S.3) Yabancı uyruklu öğrenciler, kendisini sınıfta ifade edemiyor, duygularını dile getiremiyor, cümle kuramıyor ve bundan dolayı da farklı şekilde dikkat çekmeye çalışmaktadırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
S.4) Yabancı uyruklu öğrencilerin aileleri Türkçe bilmedikleri için onlarla iletişimde sorunlar yaşıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
S.5) Yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe bilmedikleri için sınıftakilerle değil daha çok kendi dilini konuşanlarla arkadaşlık kuruyorlar.	☐	☐	☐	☐	☐
S.6) Yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe bilmedikleri için ders etkinliklerine katılmıyorlar.	☐	☐	☐	☐	☐
S.7) Yabancı uyruklu öğrencilerde şiddet eğilimi, çeteleşme ve saldırganlık daha azyaşanmaktadır.*	☐	☐	☐	☐	☐
S.8) Yabancı uyruklu öğrencilerde cinsel içerikli uygunsuz davranışlar ve kural tanımama daha yaygındır.	☐	☐	☐	☐	☐
S.9) Yabancı uyruklu öğrenciler geldikleri ülkelerdeki savaş nedeniyle hırçınlar ve orada gördükleri kaba kuvveti burada uyguluyorlar.	☐	☐	☐	☐	☐

S.10) Türkçe bilmediği için alt sınıflara yerleştirilen yabancı uyruklu öğrenciler, yaşı büyük olduğu için sınıftakilerle uyum sağlayamıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
S.11) Yabancı uyruklu öğrenciler kültürel farklılıktan dolayı okula uyum konusunda sorun yaşamaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
S.12) Yabancı uyruklu öğrenciler okulda kendilerini mutlu hissediyorlar.*	☐	☐	☐	☐	☐
S.13) Yabancı uyruklu öğrencilerde sigara kullanımı daha yaygındır.	☐	☐	☐	☐	☐
S.14) Yabancı uyruklu öğrencilerde alkol kullanımı daha yaygındır.	☐	☐	☐	☐	☐
S.15) Yabancı uyruklu öğrenciler bıçak, silah vb. yaralayıcı alet taşımaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
S.16) Yabancı uyruklu öğrenciler dışlanmışlık hissi, mültecilik veya göçmen psikolojisi ile okula karşı aidiyet sorunu yaşamaktadırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
S.17) Yabancı uyruklu öğrencilerin yanlış anlamaya daha açık olmaları nedeniyle öfke kontrolü sorunu yaşamaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
S.18) Yabancı uyruklu öğrenci velileri, çocuklarının dersleriyle yeterince ilgilenmiyor ve ödev takibi yapmıyorlar.	☐	☐	☐	☐	☐
S.19) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri okula ve eğitime karşı ilgililer.*	☐	☐	☐	☐	☐
S.20) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri çocuğuna yeterli ilgi ve bakım göstermiyor.	☐	☐	☐	☐	☐
S.21) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri çocukların beslenme, barınma ve eğitim gibi temel ihtiyaçlarını karşılayamıyor.	☐	☐	☐	☐	☐
S.22) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri ile yoğun dil problemi yaşanıyor. Bu nedenle birçok veli okula gelmeyi reddediyor.	☐	☐	☐	☐	☐
S.23) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri ancak okula çağrıldığı zaman geliyorlar.	☐	☐	☐	☐	☐
S.24) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri çocuklarının sorunlu davranışlarını kabul etmiyorlar.	☐	☐	☐	☐	☐
S.25) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri okula güvenmiyorlar.	☐	☐	☐	☐	☐
S.26) Yabancı uyruklu öğrencilerin velileri öğretmen ve okul yöneticilerinin çocuklarına karşı ön yargılı olduklarını düşünüyorlar.	☐	☐	☐	☐	☐
S.27) Yabancı uyruklu öğrenciler ödevlerini düzenli yapıyorlar.*	☐	☐	☐	☐	☐
S.28) Yabancı uyruklu öğrenciler ders materyalini getirmedikleri için sorunlar yaşıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
S.29) Yabancı uyruklu öğrenciler derse karşı ilgililer.*	☐	☐	☐	☐	☐
S.30) Yabancı uyruklu öğrenciler sorumluluktan kaçmakta ve devamsızlık yapmaktadırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
S.31) Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yaşanılan sorunlarda milli eğitim müdürlükleri ve okullar işbirliği içerisinde değiller.	☐	☐	☐	☐	☐
S.32) Yabancı uyruklu öğrencilerin kitap, kırtasiye, beslenme gibi bir takım ihtiyaçları karşılanmadığı için sorunlar yaşıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
S.33) Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf denkliklerinin sağlanmasında sorunlar yaşıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
Yıldız işareti bulunan ifadeler ters kodlanmıştır.					

Ek 3: Ölçek Kullanımlarına Dair İzinler



omercelikkol@sdu.edu.tr

AK

ahmet KIZILTAŞ

21.01.2019 Pzt 10:18

Kime: omercelikkol@sdu.edu.tr

s.a ömer hocam .Ben Ş.urfa Harran Üniversitesinde eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans yapıyorum.Adım Ahmet Baki.
Tez konusu olarak yabancı öğrenciler ve öğretmenlerle ilgili çalışma yapmak istiyorum.Bunun için sizin geliştirmiş olduğunuz "Okullarında Yabancı Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar "anketini kullanmak isiyorum izniniz olursa ?

ÖÇ

Ömer Çelikkol <omercelikkol@sdu.edu.tr>

21.01.2019 Pzt 12:16

Kime: Siz

Hocam memnuniyetle kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Ek 4: Etik Kurulu Raporu

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/10/2019-E.45350

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : 76244175-752.01.01
Konu : Etik Kurul Kararı

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Özcan ARSLANOĞLU
Öğretim Üyesi

Kurulumuzun 09.10.2019 tarihli oturumunda **"Okullarında Yabancı Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözüm Önerileri (Şanlıurfa Örneği)"** konulu projeniz ile ilgili kurulumuzun 2019/65 numaralı kararı ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Mahmut KAYA
Kurul Başkanı

Ek: Etik Kurulu Kararı (1 adet)

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?V=BE5D4272U

Adres:Harran Üniversitesi Rektörlüğü Yenişehir Yerleşkesi 63300 Haliliye/Şanlıurfa
Telefon:0414 318 3000 Faks0414 318 3190
Elektronik Ağ:http://www.harran.edu.tr/

Bilgi için: Mustafa BİNİCİ
Unvanı: Sekreter

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/10/2019-E.45350

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

Tarih: 09. 10. 2019
Saat: 11:00
Sayı: 2019/65
Konu: Ahmet Baki KIZILTAŞ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun yaptığı toplantı sonucunda Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Ahmet Baki Kızıltaş**'ın araştırmacı, danışmanı **Doç.Dr. Özcan Arslanoğlu**'nun yürütücü olduğu **"Okullarında Yabancı Öğrenci Bulunan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözüm Önerileri (Şanlıurfa Örneği)"** konulu yüksek lisans tez çalışması oy birliğiyle uygun bulunmuş ve 9 Ekim 2019 tarihinden geçerli olmak üzere onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mahmut KAYA
Başkan

Dr. Öğr. Üyesi. Fatma ÇAKMAK
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Mithat Arman KARASU

Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

Doç. Dr. Özlem DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Şenay KOÇAKOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet CANÇELİK

Ek 5: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Raporu

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47377298-44-E.25909482 27.12.2019
Konu : Anket İzni(Ahmet Baki KIZILTAŞ)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 30/09/2019 tarih ve 18527511 sayılı Valilik Makam Onayı.

Harran Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet Baki KIZILTAŞ'ın tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 11/12/2019 tarih ve 53518 sayılı yazısı ve ekleri , ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı sonuna kadar ve **tutanakta belirtilen ilçelerinize bağlı resmi tüm okullarda yapılması hususunda ;**

Bilgi ve gereğini rica ederim.

İsmail YAPICIER
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
1- Komisyon Tutanağı
2- Anket

Gereği:
13 İlçe Kaymakamlığına (13 İlçe MEM)
Harran Üniversitesi Rektörlüğüne (Sosyal Bilimler Ensitüsüsü Eğitim Bilimleri)

Bilgi: Ahmet Baki KIZILTAŞ

Adres: Ertuğrulgazi Mahallesi Osmangazi Caddesi No 14 Haliliye / ŞANLIURFA
Elektronik Ağ: sanliurfa.meb.gov.tr
e-posta:

Bilgi için: Musa KURT
Tel: 0 (414) 280 63 92
Faks: 0 (414) 280 63 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden adc1-1b2d-37d6-aaa6-bbaa kodu ile teyit edilebilir.