

T. C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

GÖÇ ALAN OKULLARDA İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
REHBER ÖĞRETMEN VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
ÖĞRENME GÜÇLÜKLERİNİN İNCELENMESİ

Neslihan TOK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2010

T. C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

GÖÇ ALAN OKULLARDA İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
REHBER ÖĞRETMEN VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
ÖĞRENME GÜÇLÜKLERİNİN İNCELENMESİ

Neslihan TOK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Emel ÜLTANIR

Mersin, 2010

Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Neslihan TOK tarafından hazırlanan "Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Rehber Öğretmen ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrenme Güçlüklerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başarılı

Başarısız



Başkan

Prof. Dr. Emel ÜLTANIR
(Danışman)



Üye

Prof. Dr. M. Gürcan ÜLTANIR



Üye

Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

09/04/2010

Prof. Dr. Mustafa AKSAN
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Bu çalışma, Mersin ili Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde yoğun olarak göç alan mahallelerde öğrenim görmekte olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlüklerinin neler olduğunu tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Bu nedenle çalışma çeşitli alt bölümlere ayrılmıştır. Birinci bölümde göç ile ilgili gerekli tanımlar, kuramlar ve göçün eğitime etkilerine yer verilmiştir. Ayrıca birinci bölümde göçün eğitime etkileri içerisinde yer alan öğrenme güçlüğü'nün kuramsal temelleri ve öğrenme güçlüğü alt alanlarına değinilmiş; bu konularda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalar ele alınmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde, araştırmanın önemi, amacı, problem ve alt problemler ile sınırlılıklar ve sayılılar yer almaktadır. Araştırmanın yöntemi ve araştırma süreci üçüncü bölümde ele alınmıştır. Dördüncü bölümde ise bulgulara ve yoruma yer verilmiş, araştırmanın sonucu ve önerileri de beşinci bölümde ele alınmıştır.

Mersin ili sosyo-demografik özellikleri doğrultusunda önemli ve güncel bir konuda çalışma yapmam için beni yönlendiren ve bu çalışmanın başlangıcından sonuna kadar geçen uzun süreçte bilgilerini esirgmeden bana yol gösteren, anlayışı ile destek olan danışman hocam Sayın Prof. Dr. Emel ÜLTANIR'a, fikir ve önerileri ile destek olan hocam Sayın Prof. Dr. Gürcan Ültanır'a, çalışmanın istatistiksel analiz kısmında yol gösteren hocam Gülhan OREKİCİ TEMEL'e, anketlerin dağıtılması ve toplanmasında yardımcı olan kardeşim Fatma TOK'a, çalışmam süresince gerekli anlayış ve desteği gösteren müdürlerim ve çalışma arkadaşlarıma, tüm çalışmam süresince her tür desteği sağlayan AİLEM'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bu çalışma, Mersin ili Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde yoğun olarak göç alan mahallelerde öğrenim görmekte olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlüklerinin neler olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır. Buna bağlı olarak çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, görev durumlarına, mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına ve daha önce göç alan okulda çalışma durumlarına göre hangi maddelerde anlamlı farklılık ortaya çıktığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada veriler, yoğun olarak göç alan mahallelerde yer alan 40 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 300 öğretmene uygulanan Kişisel Bilgi Formu ile “4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle Rehber Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüklerine İlişkin Görüşlerini Değerlendirmeye Yönelik Anket Formu” sonucu bağımsız t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD testi yapılarak elde edilmiştir.

Elde edilen bulgular ise şöyledir:

- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenme güçlükleri algıları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık kadın öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur.
- Öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenme güçlükleri algıları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık 20-30 yaş öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur.
- Öğretmenlerin görev durumlarına göre öğrenme güçlüğü algıları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.
- Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrenme güçlüğü algıları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur.

- Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğrenme güçlüğü algıları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılıkların eğitim enstitüsü-yüksek lisans, lisans tamamlama-lisans, eğitim enstitüsü-lisans tamamlama mezunu öğretmenler arasında anlamlı olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin daha önce göç alan okulda çalışma durumlarına göre öğrenme güçlüğü algıları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık daha önce göç alan okulda çalışmamış öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Göç, göç ve eğitim, göç alan okul, öğrenme güçlüğü

ABSTRACT

This study aims to determine what the learning disabilities of the students that are in 4th and 5th classes in primary schools of the migration areas in neighbourhoods Akdeniz and Toroslar of Mersin, in accordance with the views of the teachers. Consequently, we tried to determine which items appear the significant differences according to the participating teachers' sexuality, age, task status, priority to vocational, education and the period of work in the schools of migration.

The datas in the study were obtained from 300 teachers working at 40 primary schools in migration neighborhoods in 2008-2009 academic year. Personal Information Form and "Concerning the Assessment of Learning Disabilities Questionnaire" which were for the 4th and 5th classrooms teachers and guidance counselors, have been analyzed as a result of distanced independent t test, One-Way ANOVA analysis and Tukey HSD test.

The findings of this study are below:

- Significant differences were observed between the perceptions of learning disabilities and teachers' gender. This difference was statistically significant in favor of female teachers.
- Significant differences were observed between the perceptions of learning disabilities and the teachers' age. This difference was statistically significant in favor of teachers who are 20-30 years old.
- There has not been found any statistically significant differences between the perceptions of learning disabilities in accordance with the teachers' task status.
- Significant differences were observed between the teachers' professional seniority

and the perception of learning disabilities. This difference was significant in favor of the teachers who has seniority more than 21 years.

- Significant differences were observed between the perception of learning disabilities, according to the educational status of teachers. These differences, training institute- graduate degree, bachelor-degree completion, training institute - degree completion are significant between teachers.
- Significant differences were observed between the perception of learning disabilities, according to the position of teachers who worked at schools in migration areas before then. This difference was significant in favor of the teachers who did not work at migration area schools before.

Key Words: Migration, migration and education, migration area school, learning disability.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi

GİRİŞ

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ÇALIŞMALAR

I.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	1
I.1.1. Göç İle İlgili Tanımlar.....	1
I.1.2. Göçün Nedenleri ve Göç Kararının Alınış Süreci.....	3
I.1.2.1. İtici Nedenler.....	4
I.1.2.2. İletici Nedenler.....	4
I.1.2.3. Çekici Nedenler.....	5
I.1.2.4. Zorunlu Nedenler.....	5
I.1.3. Göçe İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar.....	7
I.1.3.1. Klasik Ekonomik Yaklaşım Teorisi.....	7
I.1.3.2. Neo-Klasik Kuram.....	7
I.1.3.3. Modernleşme Okulu.....	8
I.1.3.4. Bağımlılık Teorisi.....	8
I.1.3.5. Dünya Sistemi Teorisi.....	8
I.1.3.6. Marksist Politik Ekonomi.....	8
I.1.3.7. Göç Sistemleri Teorisi.....	9
I.1.3.8. İkili İşgücü Piyasası Teorisi.....	9
I.1.4. Türkiye’de Göç	9
I.1.5. Mersin’de Göç.....	13

I.1.6. Göçün Eğitime Etkileri.....	18
I.1.7. Öğrenme Güçlüğü.....	23
I.1.8. Öğrenme Güçlüğü'nün Kuramsal Temelleri.....	26
I.1.8.1. Nörolojik Yaklaşım.....	26
I.1.8.2. Davranışçı Yaklaşım.....	26
I.1.8.3. Gelişimsel Yaklaşım.....	27
I.1.8.4. Bilişsel Yaklaşım.....	28
I.1.8.5. Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü Kuramı.....	28
I.1.8.6. Fonolojik Yaklaşım.....	29
I.1.9. Öğrenme Güçlüğü Alt Alanları.....	29
I.1.9.1. Okuma-Anlatım Güçlüğü.....	29
I.1.9.2. Yazılı Anlatım Güçlüğü.....	32
I.1.9.3. Matematik Öğrenme Güçlüğü.....	33
I.1.10. Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Algıları.....	33

I.2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

I.2.1. Göçün Eğitime Etkileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar.....	36
I.2.2. Göçün Eğitime Etkileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Olan Çalışmalar.....	41

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....

II.1. Araştırmanın Amacı	44
II.2. Problem	45
II.3. Alt Problemler	45
II.4. Sınırlılıklar	46
II.5. Sayıtlar	47

YÖNTEM.....

III.1.Evren ve Örneklem	48
III.1.1 Örneklemenin Oluşturulması.....	48
III.2.Veri Toplama Araçları	51
III.2.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	51

III.2.2. Kişisel Bilgi Formu.....	53
III.3. Verilerin Toplanması.....	54
III.4. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	54

BULGULAR-YORUMLAR.....56

IV.1. Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle Rehber Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algılarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	56
IV.2. Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle Rehber Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algılarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	67
IV.3. Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle Rehber Öğretmenlerin Görev Durumlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algılarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	73
IV.4. Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle Rehber Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algılarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	80
IV.5. Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle Rehber Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algılarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	86
IV.6. Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle Rehber Öğretmenlerin Göç Alan Okulda Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algılarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	91

SONUÇ VE ÖNERİLER

V.1. Sonuç	95
V.2. Öneriler	98

EKLER

- Ek 1: Mersin İli Akdeniz ve Toroslar İlçelerine Bağlı Okullar ve Bu Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmen Sayıları
- Ek 2: Anket Formu
- Ek 3: Kişisel Bilgi Formu
- Ek 4: Araştırma İzin Belgesi
- Ek 5: Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okullara Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo
- Ek 6: Öğretmenlerin Yaşlarının Okullara Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo
- Ek 7: Öğretmenlerin Görev Durumlarının Okullara Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo
- Ek 8: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Okullara Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo
- Ek 9: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarının Okullara Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo
- Ek 10: Öğretmenlerin Göç Alan Okulda Çalışma Durumlarının Okullara Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

TABLolar LİSTESİ

TABLO 1: Mersin İli Akdeniz ve Toroslar İlçelerine Bağlı Yoğun Olarak Göç Alan Mahallelerde Yer Alan Okullar ve Bu Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmen Sayıları.....	50
TABLO 2: Araştırmanın Anketine Dayanak Olan Pilot Çalışma Tablosu.....	52
TABLO 3: Örneklemeye Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımları.....	56
TABLO 4: Örneklemeye Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algıları Arasındaki Farkı Gösteren Bağımsız t Testi Tablosu.....	57
TABLO 5: Örneklemeye Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımları.....	68
TABLO 6: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algıları Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	68
TABLO 7: Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu Görülen Anlamlı Farklılıkların Yaşlara Göre Tukey Tablosu.....	69
TABLO 8 : Örneklemeye Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görev Durumlarına Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımları.....	73
TABLO 9: Öğretmenlerin Görev Durumlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algıları Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	74
TABLO 10: Örneklemeye Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımları.....	80
TABLO 11: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algıları Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	81
TABLO 12: Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu Görülen Anlamlı Farklılıkların Mesleki Kıdeme Göre Tukey Tablosu.....	83

TABLO 13: Örnekleme Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımları.....	87
TABLO 14: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algıları Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
TABLO 15: Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu Görülen Anlamlı Farklılıkların Eğitim Durumlarına Göre Tukey Tablosu.....	89
TABLO 16: Örnekleme Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Göç Alan Okulda Çalışma Durumlarına Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımları.....	91
TABLO 17: Örnekleme Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Göç Alan Okulda Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algıları Arasındaki Farkı Gösteren Bağımsız t Testi Tablosu.....	92

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1: Göç Kararının Alınma Süreci.....	6
---	---

GİRİŞ

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ÇALIŞMALAR

I.1. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

1.1.1 Göç İle İlgili Tanımlar

Bu araştırmanın konusu, göç ve göçün eğitime etkileri içerisinde yer alan öğrenme güçlükleridir. Göç ile ilgili pek çok tanım yer almaktadır ve bunlardan bazıları aşağıda verilmektedir.

Göç tanımı genel olarak, ekonomik, toplumsal veya siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi olarak tariflenebilmektedir.

Tezcan (2008) ise, göçü bireylerin, ailelerin yaşadıkları yerden herhangi bir nedenle ayrılarak başka bir yerleşim biriminde yaşamlarını sürdürmeleri şeklinde tanımlamaktadır. Buna bağlı olarak, insan topluluklarının dini, iktisadi, siyasi, sosyal ve diğer sebeplerle bir yerden bir başka yere gitmesine de göç denilebilmektedir.

Doğanay (1997)'a göre, nüfusun devamlı yaşam bölgelerini kişisel olarak, aileler veya gruplar halinde terk edip, geçici veya sürekli olarak yaşamak amacıyla bir başka yere gitmesi hareketine göç denmektedir. Durugönül (1997) ise göçü, içinde yaşanılan bir coğrafi ve sosyo-kültürel çevreden ayrılarak başka bir coğrafi ve sosyo-kültürel çevreye girilmesi olarak tanımlamaktadır.

Demografik bir süreç olarak göç, coğrafi bölgeler ve/veya idari alanlar arasındaki yerleşim yeri değişiklikleri olarak tanımlanmaktadır (Yenigül, 2005).

Göç, kişilerin gönüllü ve zorunlu sebeplere dayalı olarak coğrafi alanlar üzerinde yer değiştirmesidir. Göçler gerek ülke içinde türlü yöre ve bölgeler arasında, gerekse bir ülke ile yabancı ülkeler arasında süreklilik arz eden nüfus hareketleridir.

Akkayan (1979) göçü, toplumun, sosyal, kültürel, ekonomik, politik vb yapısıyla yakından ilişkili ve etkileyici bir olay olarak tanımlamaktadır (Akt. Uşaklı,2005). Tekeli (1998) ise göçü, kişileri yeni bir topluluğa dolayısıyla yeniden uyum sağlama sorunlarıyla karşı karşıya bırakan bir yer değiştirme olayı olarak tanımlamaktadır.

Yapılmış olan tanımlar doğrultusunda göç olgusu, insanların yaşadıkları yeri terk edip devamlı olarak yaşayacakları başka bir yere gitmeleri olarak tanımlanabilmektedir. Göç, insanın fiziksel çevresindeki istemli veya zorunlu, geçici veya kalıcı bir değişimdir. Sosyal, kültürel, ekonomik ve politik bazı değişikliklere yol açabileceği gibi aynı zamanda bu tür değişikliklerden de kaynaklanabilmektedir. Göç itici, iletici, çekici ve siyasal nedenler sonucu oluşan bir süreçtir.

Göçler, uzaklık kriteri baz alındığında iç göç ve dış göç olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir.

Marshall (1999), iç göçü ulus devletlerin sınırları içinde, emeğin ekonomide büyüme kutbunu oluşturan bölgelere doğru göç etmesini karşılayan nüfus hareketleri olarak tanımlanmaktadır. Kentleşme ve sanayileşme süreçleriyle birlikte ilerleyen bir olgu olan iç göç, kırdan kente büyük çaplı nüfus hareketlerini kapsamaktadır. İç göç kapsamında kırsaldan kente göç esas olmakla beraber, kasabadan kente veya ilçeden kente göç de görülmektedir.

Dış göç ise, özellikle az gelişmiş ülkelerden gelişmiş ülkelere doğru olan bir akış şeklinde görülmektedir. Bir ülkeden diğer bir ülkeye yerleşmek veya çalışmak amacıyla, gönüllü veya gönülsüz (zorunlu) biçimde, genellikle uzun süreliğine gerçekleşen göç hareketleri dış göç olarak açıklanmaktadır (Göktürk,2006).

Şensoy (2005), günümüzde yaşanan göç olgusu değerlendirildiğinde 3 ana göç şekli görüldüğünü belirtmektedir. Bunlar:

1. Bireysel Göç : Bireyler tek başınadır.
2. Zincirleme Göç : Akrabalık, cemaat, etnik ... bağlar ile göç.
3. Kitlesele Göç : Topluca isteğe bağlı veya zorunlu göç.

Göç olgusu, toplumsal değişimin göstergelerinden biri olarak görölmektedir. Bir ülkenin sanayileşme ve kentleşme oranı, modernleşme süreciyle belirginleşmektedir. Endüstrinin gelişmesine paralel olarak ortaya çıkan kentleşme olgusu, ekonomik olduğu kadar sosyal yapıdaki değişimlerde de ifadesini bulmaktadır. Endüstriyel gelişme sonucu kentlerde ortaya çıkan iş gücü ihtiyacı, köyden kente göçün başlıca nedenini oluşturmaktadır. Göç kararının alınma sürecinde ekonomik nedenler başta olmak üzere içinde yaşanan yerin sahip olduğu özellikler ile kişisel ve toplumsal beklentilere bağlı olarak birçok farklı neden etkili olabilmektedir.

I.1.2. Göçün Nedenleri ve Göç Kararının Alınış Süreci

Fichter (1990) göçün sebeplerinin sayısız denecek kadar çok ve karmaşık olduğunu belirtmektedir.

Göç hareketinin gerekçelerine ilişkin yapılan açıklamalarda iki boyut ortaya çıkmaktadır. Klasik, Neo-Klasik ve Modernleşme Okulu'nun teorik yapısının gerekçelerini oluşturan kırsalın iticiliği, kentin çekiciliğini vurgulayan itme-çekme modeli ve bu modelle ilintili sosyo-ekonomik nedenler görölmektedir. İkinci olarak da genellikle politik veya ekolojik nedenlerle ortaya çıkan, zorlayıcı ve zorunlu göçün gerekçelerini oluşturan nedenler görölmektedir (Tümtaş,2007).

I.1.2.1. İtici Nedenler

Tarımsal üretimde makineleşmenin boy göstermesi, doğal nüfus artış hızı, tarımda ekilebilir arazilerin miras hukuku ile parçalanması, topraksızlık vb. kırdan itici

faktörler arasında yer almaktadır. Bunlara ek olarak kırsal alanlarda eğitim ve sağlık hizmetlerinin yetersizliği, toplum baskısından kurtulmak isteği, töre, kan davası vb toplumsal gerekçeler de kırsalda çözülmenin ana nedenleri olarak ortaya çıkmaktadır (Tümtaş,2007).

I.1.2.2. İletici Nedenler

İletici etmenlerle kastedilen, köyünden kopan nüfusu kentlere taşıyan ulaşım araçlarındaki ve olanaklarındaki gelişmelerdir. Gelişen araç teknolojisi, otobanların yapılması, hızlı ulaşım araçlarının yaygınlaşması ve ucuzlaması ileletici nedenler arasında sayılabilmektedir (Şensoy,2005).

Keleş (2006)'e göre ileletici nedenler, kır ve kent arasında köprü görevi yapan yani, kırsal insanın kentin cezbedici yönleri hakkında bilgilenmesini sağlayan, kır ile kent arasındaki nüfus hareketlerini fiilen gerçekleştiren tüm unsurları kapsamaktadır.

I.1.2.3. Çekici Nedenler

Göç hareketlerinde kırsalın iticiliğine karşın kentlerin de çekici yönü bulunmaktadır. Kentlerde sanayileşmenin hız kazanması işgücü ihtiyacı doğurmuş ve bu doğrultuda kırsal alanda istihdam olanağı bulamayan nüfus, iş bulma olanaklarının yüksekliği ve yüksek gelir umuduyla kentlere göç etmektedir. Kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan nüfusu kente çeken diğer bir faktör ise sosyo-kültürel olarak kentlerin daha fazla olanaklara sahip olmasıdır (Tümtaş,2007).

I.1.2.4. Zorunlu Nedenler

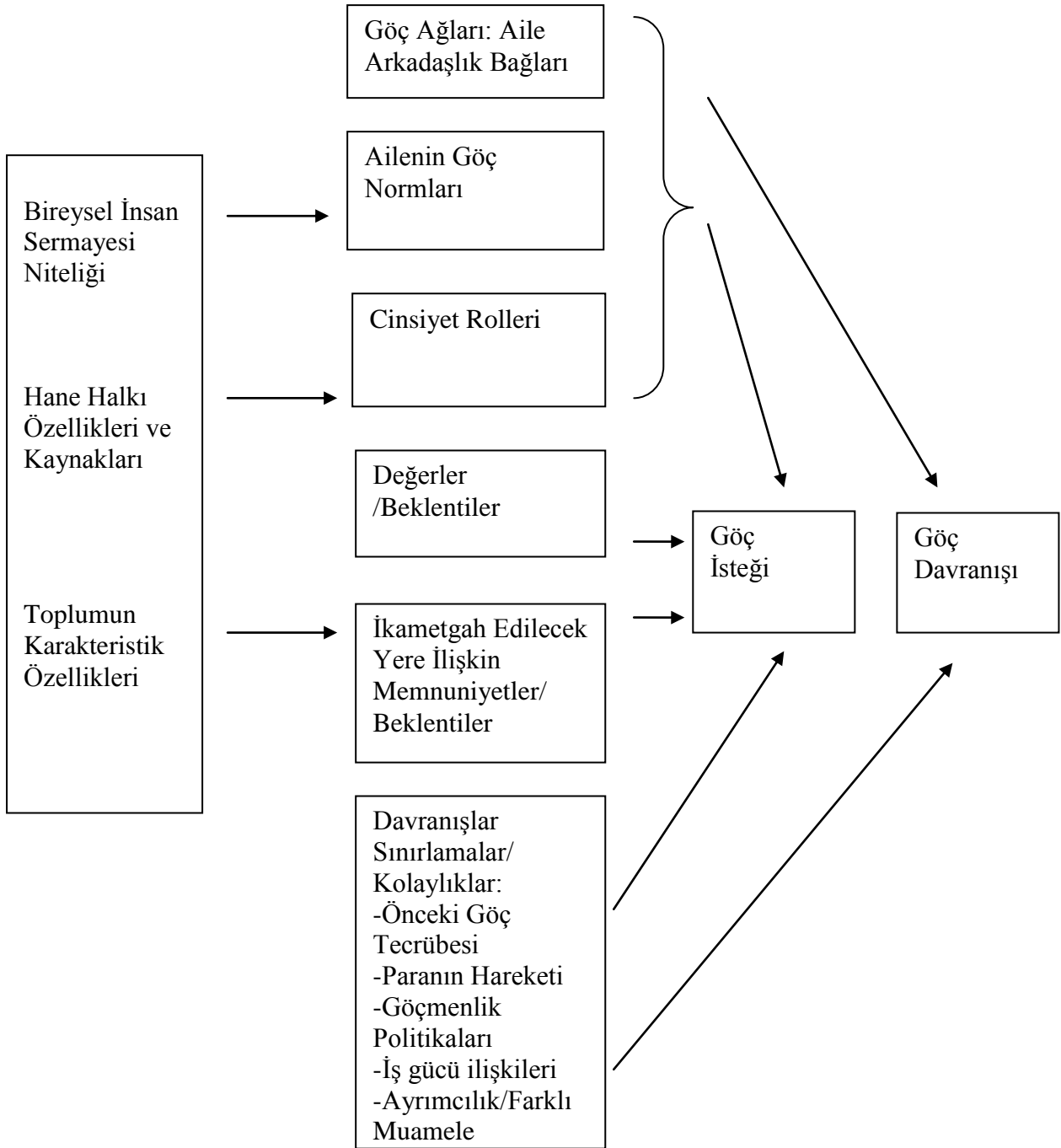
Göç nedenleri arasında sayılabilecek diğer bir faktör ise savaş, çatışma ortamı ve siyasal gerginliklerdir. Göçmenler yerleşim birimlerinde yaşanan veya yaşanabilecek

çatışmalardan uzak durmak için bazen iradi bazen de gayri iradi bir şekilde göç hareketine karar vermektedirler. Bunun yanında deprem, sel gibi doğal afetler sonucu gerçekleşen göç hareketleri de görülmektedir.

Bu sebeplerle gerçekleşen göç hareketlerinde, göçmenler bir takım değerlendirmelerden sonra göç kararı almaktadırlar. Kartal (1992)'a göre göç olgusu birdenbire gerçekleşen bir olay değildir ve üç aşamada ortaya çıkmaktadır. İlk aşama çalışmak için kente gidiş aşamasıdır. İkinci aşama kente gidiş geliş dönemidir. Bu süreçte kişi kent ve kırsalın olumlu-olumsuz yönlerini karşılaştırmaktadır. Üçüncü aşama ise kente temelli yerleşme yani göç aşamasıdır (Tümtaş,2007).

De Jong (2000), göç kararının alınmasını bir model çerçevesinde değerlendirmektedir (Şekil 1). Bu modelde göç davranışı üzerinde insan sermayesi, hane halkı kaynakları, toplumun karakteristik özellikleri direkt etki yapmaktadır. Göç ağları, ailenin göç normları, toplumdaki cinsiyet rolleri, hem göç edilecek yere hem de göç edilen yerdeki değerler, beklentiler, yine göç isteğini uyandıran ve göç kararının alınmasına etki eden kolaylıklar ve sınırlamalar kişilerde göç kararlarının alınmasında etki eden belirleyici faktörlerdir. Göç isteği tüm model içinde diğer değişkenleri kontrol eden belirleyicidir. Beklentiler ve gidilen yerde geleceğe ilişkin ulaşılmak istenen değerler, kişilerin göç kararı almasında anahtar belirleyici olarak görülmektedir. Toplumun özellikleri ve kadın erkek rolleri göç kararının oluşmasında önem taşımaktadır. Önceki göç hareketleri işgücü transferlerinin belirlenmesi açısından önem taşımakta ve bu faktörlerle birlikte kişilerde göç isteği uyanmakta, bunun sonucundaki süreçte ise göç davranışı gerçekleşmektedir.

Şekil.1. Göç Kararının Alınma Süreci



Kaynak: (De Jong,2000)

I.1.3. Göçe İlişkin Kuramsal Yaklaşımlar

I.1.3.1. Klasik Ekonomik Yaklaşım Teorisi

Ravenstein (1889), teknoloji ve ticaret alanındaki gelişmelerin yüksek olanaklara sahip bölgelerden düşük olanaklı bölgelere doğru bir göçe neden olduğunu ve göç edilen yerin seçiminin uzaklık etkenine bağlı olarak belirlendiğini öne sürmektedir (Akt. Ersoy ve Şengül,2002).

Lee (1966), göç alan bireylerin algılarına etki eden faktörleri artılar ve eksiler olarak ikiye ayırmaktadır. Artılar çekici etkiye sahipken, eksiler uzaklaştırıcı, itici faktörler olarak görülmektedir (Akt. Kaygalak, 1999).

Klasik ekonomik modele göre bireyler, yetersiz toprak, yoksulluk, işsizlik, bölgelerindeki gelir farklılığı, düşük ücretler ve nüfus artışı gibi kırsalın iticiliğinden; kentsel yaşam standartlarının yüksekliği, istihdam olanakları, ekonomik ve sosyal olanakların fazlalığı gibi kentin çekiciliğinden kaynaklı nedenlerle göç kararı almaktadır (Tümtaş,2007).

I.1.3.2. Neo-Klasik Kuram

Neo-klasik ekonomik yaklaşım makro ve mikro teorileri, ülkeler arası ücretler ve istihdam koşullarının farklılıkları ve göçün maliyeti üzerinde yoğunlaşmakta olup, göç hareketini genel olarak gelirin maksimizasyonu doğrultusunda bireysel bir karar olarak ele almaktadır (Göktürk, 2006).

Todaro, göç kararının finansal fakat aynı zamanda psikolojik de olan kazanç ve maliyetlerin akılcı ekonomik hesaplamaları sonucu ortaya çıktığını belirtmektedir (Kaygalak,1999). Göç kararı bireylerce gönüllü olarak alınmaktadır. Göçmenler beklenen net yararların en yüksek olduğu ve beklentilerinin karşılanacağını umduğu yerleşim birimine göç kararını almış olmaktadır (Toköz,2006).

I.1.3.3 Modernleşme Okulu

Bu teoriye göre göç, sosyal sistemin bozulan dengelerini sağlayacak bir mekanizmadır. Ersoy, (1995)'e göre göç, kent ve kırsal kesim arasındaki gerçek farklılıktan çok gelir farklılığının beklenen sonucudur.

Lerner ise gelişmemiş ülkelerde, gelişen ülkelerin egemen kültürel değerlerinin ve tüketim normlarının yerleşmeye başlaması ile kırsal bölgelerin geleneksel yapısına karşı çıkan, modern yaşam tarzına kendini uyarlamaya yatkın kesimi bu amaçlarına ulaşmaya imkan sağlayacak yerler olan büyük kentlere göç etmektedirler (Oğrak,1998).

I.1.3.4 Bağımlılık Teorisi

Bağımlılık kuramına göre hareketlenmeler merkezden değil, çevreden kaynaklanmaktadır. Bu da çevrenin gelişmesinden çok yoksullaşmasına, geri kalmasına sebep olmaktadır (Oğrak,1998). Bu bakış açısına göre göç, merkezin çevre üzerindeki egemenliğinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Toköz,2006).

I.1.3.5 Dünya Sistemi Teorisi

Gelişmekte olan ülkeler dünya sistemiyle iç içe olmaktadır. Bu görüşün bileşenleri hareketli nüfusun, aynı zamanda gelişmiş batılı ülkelere etkilediğini tartışmaktadır (Dişbudak,2003). Gelişmekte olan ülkeler bu sistemin bir parçası olup, göç de bunun önlenemez bir sonucudur.

I.1.3.6. Marksist Politik Ekonomi

Bu kuramı savunanlar göçü sadece itici ve çekici faktörlerle hareket eden bireyler düzeyinde açıklayan kuramsal yaklaşımlara karşı çıkmakta ve göçün anlamını eşitsiz gelişmenin maddi ve yapısal süreçleri ile açıklamanın önemini belirtmektedirler (Kaygalak,1999).

Bu siyasi, ekonomik yaklaşım dünya çapında politik ve ekonomik gücün eşitsiz bir şekilde dağıtılması üzerinde odaklanmıştır. Yaklaşımına göre ekonomik olarak güçlü devletler kendi talepleri / ihtiyaçları doğrultusunda ucuz iş gücü sağlamak için göçü kontrol altında tutmaktadırlar (Tümtaş,2007).

I.1.3.7 Göç Sistemleri Teorisi

Göç sistemi iki veya daha fazla ülkenin göçmenlerinin birbirleriyle değişimini ifade etmektedir. Göç sistemleri yaklaşımı, birbirlerine bağlı yerler arasındaki göç akımlarını incelemektedir. Bu bağlantılar aslında bir devletin diğer devletle olan ilişkilerini kategorileştirmekte, karşılaştırmakta, aile ve sosyal ağlarla kültür bağlarını kurmaktadır (Castles ve Miler, 1998).

Ülkeler arası ilişkiler devletler arasında olabileceği gibi kültürel bağlar, aile bağları ve sosyal ağlar üzerinden olabilmektedir. Göç hareketlerini anlamak için hem makro hem de mikro yapılara bakmak gerekmektedir. Makro yapılar geniş çaplı yapısal faktörleri içermekte, mikro yapılar ise göçmenlerin inançları ve kendi içindeki hareketleri kapsamaktadır (Toköz,2006).

I.1.3.8 İkili İşgücü Piyasası Teorisi

Bu teoriye göre göç alan ülkelerin çekici faktörleri göç veren ülkelerin itici faktörlerinden daha önemlidir. Gelişmiş ülkelerde işgücü göçü ihtiyacı ekonomik yapı açısından gerekli görülmektedir (Dişbudak,2003).

I.1.4. Türkiye’de Göç

Türkiye’de iç göç ve kentleşme olgusu genel yapısal sorunların başındadır. 1990 yılında Türkiye nüfusunun %51,3’ü 20 bin ya da daha fazla nüfuslu şehir yerleşmelerinde yaşarken, 2000’e gelindiğinde bu oranın %59,3’e çıkması, kırsaldan merkeze doğru ne denli büyük bir göçün yaşandığını göstermektedir. Tarım sektöründe

teknoloji kullanımının artmasıyla işgücü fazlasının ortaya çıkması göç nedenlerinden biridir. İşgücü fazlası ile düşen ücret ve gelirler, tarım sektöründeki verimsizlik nedeniyle kırsal kesimde yaşayanların hane halkını geçindirecek kadar gelir elde edememesi, kentin sunduğu eğitim, sağlık hizmetleri, daha kolay iş bulma gibi olanaklar, bu dönemde yaşanan terör, sosyal baskılar göçü körükleyen diğer nedenler arasındadır. Türkiye’de göçün aynı zamanda ekonomik ve sosyal yaşam üzerinde de derin etkileri vardır. Büyük kentlerde kenti çevreleyen bir başka kentsel alanın yaratılması, kentlerde alt kültürlerin ortaya çıkması, kırsal alanlarda plansız tarım, kirlilik ve son deprem felaketlerinde gözlemlendiği gibi plansız ve güvenli olmayan konutlar vb. hızlı ve kontrolsüz göç hareketlerini beraberinde getirmiştir (Tarcan,2007).

Türkiye kırdan kente kitle göç olgusu ile 1950’li yıllarda tanışmıştır. Türkiye %25’i kentlerde yaşayan tarım ağırlıklı bir ülkeden, % 70’i kentlerde yaşayan, daha da önemlisi kent kökenli faaliyetlerin ve kararların belirleyici bir rol oynadığı bir ülkeye dönüşmüştür. Kentleşme süreci, salt nüfusun mekanda yer değiştirmesini aşan bir değişim sürecine işaret etmekte ve bu süreç, ekonomik, politik, toplumsal ve kültürel düzeylerde bir dizi çarpıcı değişimle birlikte yaşanmaktadır (Şensoy,2005).

1990 rakamları itibariyle kırsal alanlarda yaşayanların oranı %44.6, kentlerde yaşayanların oranı ise %55.4’dür. Nüfusun kentlere akışında tarımsal arazilerin parçalanması, verimsizleşmesi, makineleşmenin önemli oranda iş gücünü açığa çıkarması, işsizlik, kişi başına düşen gelirin düşüklüğü, eğitim, sağlık ve diğer alt yapı kurumlarının yetersizliği, terörün yarattığı güvensiz ortam vb. nedenler kırsal alanlardan kente göçü zorlayan etmenler olarak görülmektedir (Bal, 1999).

Güneydoğu’dan özellikle 1990’lı yıllarla beraber yaşanan kitlesel göç, birçok açıdan Türkiye’de yaşanmış önceki göç deneyimlerinden farklılık taşımaktadır. Bu kesim,

kente hazırlıksız göç etmek durumunda kalmıştır. Travmatik adı verilen bu göçle eğitimsiz, uysal ve kentte karşılaşacaklarına kendisini hazırlama olanağı bulamamış büyük bir kitle kentlere akmıştır (Işık ve Pınarcıoğlu, 2001).

Ekonomik gelişme bakımından bölgeler arasında farklılıklar görülmektedir. Ülkenin bazı bölgeleri gelişmiş, sanayileşmiş bir yapıya sahipken; diğer bölgeler geri kalmış birer tarım bölgesi durumundadır. Bölgeler arasındaki farklılıklar ise göç hareketini etkilemekte ve bu göçlerin doğu-batı yönünde gerçekleştiği görülmektedir. Sosyo-ekonomik yönden gelişmiş olan iller net göç almaktadır. İstanbul her zaman ülke düzeyinde en önemli çekim merkezi konumundadır. İstanbul'un yanı sıra Kocaeli, Tekirdağ, Bursa, İzmir, Manisa, Aydın, Muğla, Antalya, Adana, Mersin ve Ankara gibi iller belli başlı çekim merkezleri olmuşlardır (Çelik,2007).

Erder (2001)'e göre, gecekondü bölgelerinde yapılan çalışmalarda dört tür ilişki ağının kurulduğu gözlenmiş ve analiz edilmiştir.

- a. Kökene bağlı ilişkiler
- b. Geldikleri yere bağlı ilişkiler
- c. Akrabalık ilişkileri
- d. Göçün canlandığı ilişkiler

Her göçmen, kente gelişiyle kimlik desenine uygun bir bölgeye, mahalleye yerleşmektedir. Yaşanan ilk yerleşme ve kentte gelir getirecek bir işe başlayıp gelir elde etmek, göçmenlerin çoğu için kökene, akrabalığa, geldiği yere dayalı ilişkiler sayesinde olmaktadır.

Kentin alışkanlıkları ve değerlerinden farklı olarak köye ait alışkanlık ve tutumlarını devam ettirmeye çalışan göçmen, kentin yaşam alanlarına girdikçe, kültürel

bağlamda değişik seviyelerde şok yaşamaktadır. Kentli olmaya başlayan göçmen yaşadığı şoku zamanla atlatmaktadır (Şensoy,2005).

Dinçer (1997)'e göre, kente uyumluluğu engelleyen birçok sebep vardır. Genel olarak bu sebepler üç ana başlık altında toplanmaktadır. Birincisi kente göç edenlerin sosyo-kültürel yapısı, ikincisi kentin yapısı ve kuralları, üçüncüsü de kentin sahip olduğu kültürel yapıdır (Akt. Karakuş,2006).

Beaud ve Noiriel (2003)'e göre, göçmen yaşadığı şoku en aza indirebilmek ve ötekilikten kurtulabilmek için değişik uyum mekanizmaları geliştirmektedir. İlk yıllardan itibaren, ötekilerin bakışını içselleştirerek kimliği sorgulayan birey, çoğunlukla aidiyetini kanıtlamaya yönelik davranış biçimleri edinmektedir. Ait olduğu kültüre sıkı sıkıya bağlı olan göçmen, kente gelişiyle yeni bir aidiyet kazanmak zorunda bırakılmaktadır. Uyum mekanizmaları bu noktada çalışmaya başlamaktadır (Şensoy,2005).

Ülkemiz hızla bir gelişme sürecine girmiştir. Giderek yaygınlaşan kentleşme olgusu da bunun en önemli göstergesidir. Kırsal nüfusunun kente kayması, az gelişmiş şehirlerden gelişmiş şehirlere göçme şeklinde beliren bu süreç, beraberinde birtakım sorunları da getirmektedir: iş alanları, sağlık, eğitim ve sosyal hizmetler... gibi (Utku, 1993).

Göçler sonucu şu problemler kendini göstermektedir:

1. Kentsel uyumsuzluk
2. Gecekondulaşma
3. Sosyal marjinallik
4. Sağlıksız çevre
5. İşsizlik
6. Okul ve derslik yetersizliği

7. Kayıt dışı istihdamda artış
8. Örgütsel suçlarda artış ve kentsel şiddet
9. Sokak çocuklarında artış
10. Kadın problemleri

Düzensiz kentleşme ve göçler sonucu oluşan plansız yerleşim bölgelerini düzeltmek, yaşam koşullarını iyileştirmek çok güç olduğu gibi, kaybedilmiş sağlıklı bir çevreyi de yeniden kazanma olasılığı yok gibidir. Bu etkilerin ortadan kaldırılması için nüfus hareketlerine göre tedbirlerin alınması gereklidir (Karakuş,2006).

Göç eden nüfusun en büyük problemi iş üzerinedir. Bu nüfusun eğitim düzeyi düşüktür. Sahip oldukları bilgi birikimi tarımsal yapıya uygun olduğu için, bunları kent ortamında kullanmalarına imkan bulamamaktadırlar.

Alkış (1996)'a göre, yapılan araştırmalar kente gelenlerin kentlileşme sürecini henüz tamamlamadıklarını göstermektedir. Kentlileşme hem uzun bir süreçtir hem de kendiliğinden oluşmamaktadır. Türkiye'de yarım yüzyıldan kısa bir dönemde kentlerin nüfusu 10-20 kat artmış, bunun sonucu olarak uygarlık ortamı yaratacak bir kent kültürü kalmamıştır. Kentlerin yetersiz olan olanakları göçlerin altında ezilmiş ve plansız büyümeden dolayı ortaya çarpık bir kentleşme çıkmıştır (Tomar,2007).

I.1.5. Mersin'de Göç

Mersin göç alan bir şehirdir. Bu göçlerin çok büyük bir kısmı Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerimizden oluşmuştur. Bu göçlerin büyük çoğunluğu politik ve ekonomik nedenlerden kaynaklanmaktadır. Göç eden nüfus özellikle Mersin şehrinin kuzeyindeki alanlarda yoğunlaşmıştır. Böylece bu alanda çok kalabalık köysel şehir niteliğinde mahalleler oluşmuştur. Göç eden insanlar çok büyük ekonomik ve sosyal sıkıntı içerisinde. Göçler azalmakla birlikte halen devam etmektedir (Erkek,2000).

Mersin'i göç alan bir şehir yapan ekonomik nedenler şunlardır;

1. Mersin'de tarım endüstrisi ve ticaret hızla geliştiğinden iş ve kazanç alanı çoğalmaktadır.
2. Şehirde eğitim ve sağlık kuruluşlarının, ulaşım ve haberleşme araçlarının, spor ve eğlence tesislerinin bulunması yöreyi cazip hale getirmektedir.
3. Doğal güzelliği ve yumuşak iklimi nedeniyle daha rahat yaşanabilecek bir kent özelliği taşımaktadır.
4. Oluşan serbest bölge faaliyetleri nedeniyle Mersin'e yapılan göçler çoğalmış ve kentin nüfus artışı hızlanmıştır.

Ülkemizin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden bölge dışına göçün temel yönü Akdeniz Bölgesi olmaktadır. Güneyde ise, en çok tercih edilen yerler arasında Antalya, Mersin ve Adana gelmektedir (Çelik,2007).

İç göç nedeniyle 1990 nüfus sayımına göre Mersin'in 422 bin olan nüfusu 1 milyona, Tarsus'un 177 bin olan nüfusu 350 bine, Adana'nın 927 bin olan nüfusu 2 milyona, Diyarbakır'ın 380 bin olan nüfusu 1 milyona, Gaziantep'in 600 bin olan nüfusu yine 1 milyona çıkmıştır. 1996 yılında Merkez ilçe Mersin'e olan göçte % 41.7 ile Güneydoğu Anadolu birinci sırayı alırken, bunu % 21.4 ile bölge iller ve ilçelerden gelenler, % 18.8 ile Doğu Anadolu'dan gelenler takip etmektedir. 2000'li yıllarda ise göç hareketleri daha farklı bir yapı göstermektedir. Özellikle doğunun az gelişmiş yerleşim bölgelerinden Antalya, Adana, Mersin, İzmit ve Bursa gibi illere göç hareketleri yoğunluk kazanmıştır. Bu hareketlilikte ekonomik nedenlerin yanı sıra doğu bölgelerinin yaşadığı özel sorunlar da etkili olmuştur. Bu bölgelerdeki Diyarbakır, Gaziantep ve Van illerinin kent merkezleri de bölge içindeki bir göç hareketiyle karşı karşıya kalmıştır. 2002 yılında da nüfusun ancak % 37'si Mersin'in yerli nüfusu iken, % 17'si Doğu Anadolu kökenli,

% 5'i İç Anadolu kökenli, % 23'ü Güneydoğu Anadolu kökenli, % 8'i ise Akdeniz Bölgesi kökenlidir. Bu bölgelere dair elde edilen veriler nüfusun çoğunluğunu oluşturan bölgelerdir. Buna bağlı olarak Mersin en yoğun olarak Diyarbakır, Adıyaman, Malatya, Şanlıurfa, Mardin, Siirt, Muş ve Adana illerinden göç almıştır. Mersin halkının köken dağılımına baktığımızda ise % 45.3'lük bir oranla Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri gelmektedir (Tarcan,2007).

Doğu ve Güneydoğu Anadolu'dan Mersin'e göç etmiş olanlar daha çok iş bulma umidi ile memleketlerini terk etmişlerdir. Mersin Valiliğinin 1997 yılında yapmış olduğu araştırma sonucu Mersin'e göç nedenleri içinde % 51 oranında ekonomik sebepler olduğu belirlenmiştir. Bunu % 17 ile güvenlik, % 9.9 ile tayin, % 6.9 ile kendi isteğiyle gelmek, % 2.4 eğitim, % 2.3 evlilik, % 1.9 iklim, % 1.9 kan davası, % 1.9 ailesinden dolayı göç etme sebepleri izlemektedir (Erkek,2000).

1990 öncesinde Mersin'e göç gerekçeleri arasında en önemli yeri % 71.9 ile geçim sıkıntısı, işsizlik alırken, onu % 15.2 ile kent yaşamının çekiciliği, eğitim, sağlık vb hizmetler gerekçeleri ikinci sırada izlemektedir. 1990 sonrasında ise ilk sırada yer almakla birlikte % 48.9'a düşen geçim sıkıntısı vb. gerekçeleri bu kez ikinci sırada % 28.9 ile bölgemizdeki olaylar nedeniyle can ve mal güvenliğinin tehdit edilmesi, % 26.7 ile de köy boşaltılması gerekçeleri izlemektedir (Tümtaş,2007).

1990'lı yıllarda Güneydoğu'da süren olaylarla ekonomik yaşamın yıkılması, sanayi ve tarımsal üretimin durması, hayvancılığın ağır darbeler yemesi, ormanların yakılması, can güvenliği vb. gerekçelerle, bölgenin kent ve kır yaşamının olağanüstü ve sürdürülemez bir hale gelmesine neden olmuştur. Bu ortamın yarattığı hızlandırılmış göç kent merkezlerine yeni bir yığılma biçimini ortaya çıkarmıştır. Bu yığılmalarda bölge

içerisinde Diyarbakır, Van, Batman, Gaziantep ve Şanlıurfa'da yoğunlaşmış, bölge dışında ise Mersin, Adana, Antalya, İzmir, İstanbul gibi metropol şehirlerde yoğunlaşmıştır.

Akşit ve Akçay (1999)'a göre, Adana-Mersin yöresine göç veren GAP illeri olarak, sırasıyla Şanlıurfa (% 42), Mardin (% 25), Diyarbakır (% 24) ve çok daha düşük oranlarda Gaziantep ve Adıyaman görülmektedir. İzmir en çok göçü Diyarbakır (% 72) ve Mardin'den (% 25); İstanbul ise Mardin (% 64) ve Diyarbakır'dan (% 25) almaktadır. Bunu izleyen sıra ise Mardin için Adana-Mersin (% 28) ve İstanbul (% 20); Diyarbakır için Adana-Mersin (% 22) ve İzmir (% 16); Şanlıurfa için yalnızca Adana-Mersin'dir. İlk tercih edilen yerler arasında asıl ağırlığın Adana-Mersin'de olduğu, bunu İstanbul ve İzmir'in izlediği görülmektedir.

DİE verilerine göre 1980 yılında 221.861 olan Mersin kent merkezi nüfusu , 1990 yılında 422.357'ye, 2000 yılındaki nüfus sayımına göre 537.642'ye yükselmiştir (Tümtaş,2007). 2008 adrese dayalı nüfus kayıt sistemi nüfus sayımına göre ise, Mersin merkez nüfusu 1.602.908'ye yükselmiştir (Nüfus Sayımı Sonuçları,2008).

Mersin Valiliğine göre 1995-2000 yılları arasında 117.894 kişi farklı bölgelerden Mersin'e göç etmiştir(Tümtaş,2007).

Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki birçok köyde yaşayan insanlar evlerini, arazilerini terk ederek büyük gruplar halinde gelip söz konusu ilçelerdeki mahallelere yerleşmişlerdir. Göç kitleler halinde olduğu için ve ekonomik yetersizlik de buna eklenince insanlar Mersin dışındaki boş alanlara gecekondular yaparak yerleşmişler ve zamanla bu mahalleler büyüyerek köysel şehir niteliği kazanmışlardır. Bunun sebebi şehrin zorluklarına karşı birbirlerini koruyabilmek ve birbirlerinden destek almak isteğidir (Erkek,2000).

Göç eden ailelerde hane halkı reisleri ve çalışabilir durumda olan aile üyeleri genellikle inşaat sektörü, seyyar satıcılık, hizmet sektörü, bahçe işleri, tarım ürünleri toplama gibi işlerde çalışmaktadır. Bir kısım göçmenler ise gıda ürünleri, kahvehane, lokanta benzeri iş yerlerinde çalışmaktadır. Göçle gelenler arasında yaygın bir iş türü de seyyar satıcılıktır. Yapılan bu işlerin tümünün ortak özelliği gelir elde etme olanaklarının yerleşik kentlilerden düşüklüğü, dağınıklığı, iş güvencesi ve sosyal güvencesinin olmayışıdır. Göçle gelenlerin yaşadıkları konutların oda sayıları da oldukça yetersizdir. Aile üyelerinin sağlık hizmetlerinden yararlanma oranları da oldukça düşüktür. Aile reislerinin eşlerinin ve yetişkin çocuklarının örgün eğitim-öğretim düzeylerinin düşük olduğu, büyük çoğunluğunun ancak ilkokul düzeyinde eğitim aldıkları, kadınların ve yetişkin kız çocuklarının ise önemli bir bölümünün hiç okuma yazma bilmedikleri, okur yazar olanların da değişik kurslar yoluyla veya tanıdıklarından okuma yazma öğrendikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Aile başına düşen ortalama çocuk sayısı 4-6 arasında değişmektedir. Göçle gelen ailelerin çocukların önemli bir bölümü de 0-9 yaş arasındadır. 4-6 yaşlarındaki çocukların çoğu sokakta rastgele işlerle gelir sağlamaya çalışmaktadır. Bu ailelerin 6-11 yaş grubundaki çocukları çoğunlukla çeşitli sektörlerde çalışmaktadır. Yapılan araştırmalarda Mersin'deki suç oranında Doğu ve Güneydoğu Anadolu kökenli suçluların sayısının oldukça çok olduğu belirtilmektedir (Erkek,2000).

Göçle kent varoşlarına gelenler, işsizlik ve yoksulluk nedeniyle eğitim çağındaki çocuklarını okula gönderme imkanlarına sahip değildirler. Okula gidenler ise, dersliklerin çok kalabalık oluşu, ders araç ve gereçlerinin yetersiz oluşu, dil sorunu gibi nedenlerle yeterli eğitimi alamamaktadırlar. Gerek yetersiz eğitim görenler, gerekse eğitimden kopanlar giderek ailenin denetiminden çıkmaktadırlar. Aile denetiminden çıkan çocuklar doğrudan doğruya suç işleme ortamına itilmektedir. Kentte yaşadıkları

uyumsuzluk faktörü de eklenince başta uyuşturucu (tiner) bağımlılığı olmak üzere hırsızlık, kapkaççılık gibi çeşitli suçların yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Mersin’de adli vakalarda göç olaylarının olduğu son on yılda % 500 artışın olduğu adli mercilerin kayıtlarından anlaşılmaktadır (Göç Raporu,2005).

Mersin, uzun yıllar boyunca göç almış ve halen de göç almakta olan bir ildir. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nden iklim şartlarının uygunluğu ve yaşam koşullarının diğer şehirlere oranla daha kolay olması sebebiyle yoğun olarak göç almaktadır. Bu bölgelerden gelmekte olan insanlar iş bulma, sağlık ve eğitim hizmetlerinden faydalanmak amacıyla Mersin’e göç etmektedirler. Ancak göçle birlikte gelen bu ailelerin çoğu umdukları imkanları bulamamakta, ekonomik, sağlık, eğitim vb sıkıntıları yaşamaya devam etmektedirler. Eğitim durumları yeterli olmadığından iş bulamamakta, bilsalar dahi düşük ekonomik gelirli işlerde çalışmakta, kalabalık olarak aynı evin içerisinde yaşamaktadırlar. Bütün bu sıkıntılardan en çok etkilenenler ise bu ailelerde yaşayan çocuklar olmaktadır. Çevrelerinde ve aile içinde yaşadıkları sıkıntılar çocukların eğitim durumlarını, okul başarılarını ve okula uyumlarını oldukça etkilemektedir.

I.1.6. Göçün Eğitime Etkileri

Göçün olumsuz etkilerinin başında toplumsal yapının temel ögesi olan eğitimin işleyişinin bozulması, yetersizleşmesi ve yaygınlaştırılmaması gelmektedir. Köyden kente göç ile ilköğretim okullarının fiziksel kapasitelerinin yetersizleşmesi durumu ortaya çıkmakta ve bu sorun değişik problemlerinde başlangıcını oluşturmaktadır. Mevcut araç gereçlerin kullanımı sorun yaratmaktadır. Sınıflardaki öğrenci sayısının artmasıyla birlikte öğretmenlerin öğrencilere ayırdığı zaman azalmakta, öğrencilerin başarıları düşmekte, sınıf içi öğrenci sorunları artmakta, disiplin problemleri ortaya çıkmaktadır (Karakuş,2006).

Bilgili (1996)'ya göre, aslında göç eden aileler açısından çocukların eğitimi bir problem sayılmazken, dışarıdan bir gözlemci için ya da bir eğitimci için oldukça önemli bir sorundur. Göç eden ailelerin % 50'sinin okul çağına gelmiş çocukları okula gidebilmektedir. Geri kalan % 50'sinin yarısına yakını hiç okul yüzü görmemiş ya da okulu terk etmek zorunda kalmıştır. Mevcut eğitim hizmetinden ise gerekli verim alınamamaktadır. Büyük çoğunlukla, ebeveynin içerisinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve psikolojik koşulların getirdiği gerginlik yoğun bir şekilde çocuğa yansımaktadır. Bu da çocuğun bütün ilişkilerinde bir anlamda belirleyici ve yönlendirici olmaktadır. Diğer kurumlarda olduğu gibi, eğitim kurumlarında da çocukların eğitimi geri planda kalmaktadır.

Kırsal aile düzeninde çocuğun rolü ve çocuktan beklentiler kentsel aile yapısına göre farklılık göstermektedir. Ekonomik değeri olan işlerde çalışmaya alışmış olan bu çocuklar göç ettikleri yeni çevrede de aynı amaçlı fakat değişik işlerde çalışmak durumunda kaldıklarından okul daima ikinci planda kalmaktadır. Çocuklar eğitim araç ve gereçlerinden yoksun olduğu gibi barındıkları mekanların konumu ve ailenin kalabalıklığı açısından da ders çalışma imkanları bulunmamaktadır. Bu çocukların teneffüslerde ne birbirlerini kovalamaca dışında (yakalandıklarında da şiddet gösterileri sergilenen) başkaca oyun oynamadıkları tespit edilmiştir. Bu yüzden, eğitimciler açısından, teneffüslerde de öğrencilerin gözlenmesi ve öğrencilerin olumsuz davranışlarını değiştirmeye yönelik uyarılar yapılması, öğrencilerin eğitimine önemli katkılar sağlayacaktır (Aslan,2001).

Göç eden aileler çocuklarına sağlıklı barınma ve ders çalışma ortamı sağlayamamaktadır. Sağlıksız koşullarda barınan ve buna bağlı olarak temel gereksinmelerini karşılayamayan, ders çalışma zamanı ve ortamı bulamayan öğrencinin

başarısı da bundan etkilenmekte ve bu koşullardaki öğrenci sayısının çok olduğu sınıflar ile bu sınıfların oluşturduğu okulların başarısı düşük olmaktadır (Karakuş,2006).

Ülkemizdeki iç göçün eğitime olumsuz etkilerinden diğeri ise, dil etmenidir. Türk dilinin kullanımındaki farklar çocuğun okulda sosyalleşmesini dolayısı ile başarısını etkilemektedir. Ayrıca bu farklar çocuklar arasında iletişim yetersizliğine de neden olmaktadır.

Okulda iletişimi sağlayamayan ve derslerde başarısız olan çocuk, kendine yaşıtları arasında başka çeşit bir üstünlük kurmaya çabalamaktadır. Yaşıtlarıyla kavga etmekte, daha gözü pek ve korkusuz davranmaktadır. Okula misket, sapan, çakı, bıçak getirmektedir. Oyunlara alınmazsa oyunları bozmakta, sık sık öğretmen ve müdürün uyarılarını işitmektedir. Göç ile gelen çocuk okula uyum sağlayamamakta, herkes ona karşıymış düşüncesine kapılmaktadır. Eski okulundan ayırdıkları için anne babasına öfke duymakta, bu öfkesini de okulda ve sınıfta disiplinsiz davranarak göstermektedir (Yörükoğlu,2000).

Kırsal alanlardan kente yapılan göç eylemi, birçok şey gibi çocuğun kişilik oluşumunu da etkilemektedir. Yetişmekte olan gencin çevre ile kuvvetli bağlarının olduğu bir devrede ortam değişikliği ile karşı karşıya gelmesiyle kişilik oluşumunda yıpratıcı etkiler ortaya çıkmaktadır (Yıldız,2007).

Göç eden ailelerin birçoğunun göç önceliğini ekonomik nedenler oluşturduğu için bu aileler çocuklarının eğitimini ikinci planda düşünmektedirler. Sık sık okul değiştiren bir çocuğun yeni gittiği her okulda, o çevrenin yaşamına uyabilmek için sıkıntı çektiği bilinmektedir. Çocuğun maddi, manevi ve toplumsal çevresinin değişmesi, çocukta çok kez olumsuz etkiler bırakmaktadır. Çocuk güçsüz kaldığı durumlarda, okuldan ve

derslerden soğuyarak, tembellik yapma yoluna sapabilmektedir. Bu nedenle çocuğun okulu gereksiz yere değiştirilmemelidir (Binbaşıoğlu,2004).

Tezcan (1994) aile tiplerinin eğitim üzerindeki etkilerini şöyle açıklamaktadır;

“Ailelerin geniş ve dar aile tipinde oluşları, çocuk eğitimi bakımından önem taşımaktadır. Geniş ailelerde çocuk sayısının fazla oluşu çocukların yeterli derecede eğitimlerine engel olmaktadır. Çocuk sayılarının az olduğu dar ailelerde anne babalar çocuklarının eğitimleri ile daha çok ilgilenebilmektedirler. Gecekondu ailelerindeki çocuk sayısının fazlalığı da eğitimlerinin sağlanamamasına ve antisosyal davranışlara yol açmaktadır.” Bu durum göç eden ailelerin çoğunlukla çocuk sayılarının fazla olması nedeniyle aynı sonuçların doğmasına neden olmaktadır.

Göç eden aile kente gelişiyle, önce çocuğunu okutma, okula devam ettirmeye niyetlenmektedir. Çocuğun okula uyum sağlayamaması, ailenin gelir seviyesinin çok düşük olması ve bir dizi sebepten dolayı çocuk çalıştırılmaktadır. Sokakta çalışan çocukların en yaygın faaliyetleri ufak tefek ürün satıcılığı, ayakkabı boyacılığı, araba camı siliciliği, araba yıkayıcılığı, çöp toplayıcılığı ve dilencilik olarak sıralanmaktadır (Şensoy,2005).

2005’de yayınlanan TBMM Raporu’nda çocukları sokağa iten sebepler arasında göç ve buna bağlı olarak yaşanan uyum sorunu ve yoksulluğun ilk sıralarda yer aldığı belirtilmektedir. Bu komisyon raporuna göre, çocukları sokakta bekleyen tehlikeler olarak da şiddet, madde bağımlılığı, suç örgütlerine katılma vb. tehlikeler gösterilmektedir (TBMM Raporu,2005).

Çocuk emeğinden bu derece yararlanılması kent yoksullarının elindeki acil durumda başvuracak birincil çarelerden biridir. “Azalan reel gelire karşı yoksul hanelerin

verdiği ilk tepki ek işgüçlerini ortaya sürmektedir; bunlardan başta geleni kadın emeği iken, en yoksul haneler çocukların dahi emeğinden yararlanmaktadırlar (Yılmaz, 2003).

Göç ile gelen öğrencilerde bütün bunların yanı sıra öğrencinin aile ortamında yaşadığı sorunlar, onu hem duygusal açıdan etkilemekte, hem de okuldaki derslerinde başarısız kılmaktadır. Özellikle anne ve baba arasında yaşanan sürekli anlaşmazlık ve tartışmalar çocuğun duygusal yaşamını ve buna bağlı olarak okuldaki başarı düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca çok çocuklu ailelerde sıkça karşılaşılan kardeş kavgaları öğrencinin yeterince ders çalışma ortamı bulamamasına ve okuldaki başarısızlığına neden olmaktadır (Gürdal,2005).

Göç eden ailelerin, çocuklarının eğitim ve öğretimi konusunda son derece duyarsız davrandıkları görülmektedir. Ancak bunun da temelinde ailelerin ekonomik olanaklarının yetersizliği yatmaktadır. Çocukların birçoğu bir ilköğretim kurumunu bitirdikten sonra çalışmak için okula devam etmemektedir (Erkek,2000).

Okula giden öğrenciye, evde çalışabileceği bir oda veya belirli bir yerin ayrılması gerekmektedir. Öğrenciye, okuldan eve geldiğinde kendisine verilen ev ödevlerini yapabileceği, derslerini çalışabileceği hazır ve düzenli bir çalışma yerinin ayrılması ve burada ona ait bir çalışma masasının bulunması onun başarısı için gerekmektedir. Ayrıca öğrenciye okula gidebilmesi için gerekli olan çanta, kitap, defter, kalem, silgi, cetvel vb okul malzemelerinin de zamanında sağlanması öğrencinin başarısı için oldukça önemli olmaktadır (Gürdal,2005).

Eğitim bireyleri toplumun normlarına, değerlerine ve kurumlarına uyum sağlaması yolunda toplumsallaştırmaktadır (Eskicumalı,2003). Bu nedenle okulun eğitim anlayışı ile ailenin eğitim anlayışının benzerlik göstermesi olması istenen bir durumdur. Bu

konuda, ilköğretimin birinci kademesindeki öğrenciye, okulda verilen ev ödevlerini yapma konusunda yardımcı olmak önemlidir (Gürdal,2005).

Yukarıdaki nedenler açısından göçle gelen ailelerin çocuklarının anne babalarının eğitim seviyesinin düşük olması, aile içinde ekonomik sıkıntılar yaşanması, kalabalık aile ortamı, öğrencinin kendisine ait bir odasının olmayışı, öğrencinin sağlıklı beslenememesi, aile çevresinde farklı bir dilin kullanılıyor olması vb. nedenlerle öğrenme güçlükleri yaşadıkları ve başarısız oldukları düşünülmektedir.

I.1.7. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenmeyi bilginin kazanılması olarak tanımladığımızda, insanın bilgiyi kazanırken güçlüklerle karşılaşmasıyla ortaya çıkan sorunlara da öğrenme güçlüğü denilebilmektedir. Öğrenmede bireysel farklılıklar bulunmakta ve bu farklılıklar bireyin öğrenme düzeyine etki etmektedir. İlköğretimin birinci kademesinde karşılaşılan öğrenme güçlükleri, öğrencilerden ve çevreden kaynaklanabileceği gibi, sadece öğrenciden veya çevreden de kaynaklanabilmektedir.

Öğrenme güçlüklerinin ve okul başarısızlıklarının bireyden kaynaklanan nedenlerinin başında; gelişme bozuklukları, duyuşal özürler, zeka gerilikleri, kronik hastalıklar, hiperaktivite ve ortopedik özürler olarak belirtilebilmektedir.

Çevreden kaynaklanan nedenler ise; sosyo ekonomik sorunlar, ailenin kültür düzeyi, aile içinde anne-baba ve çocuklar arasındaki çatışmalar, okul ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar, eğitim programlarından kaynaklanan güçlükler olarak gösterilmektedir.

İlköğretimin birinci kademesinde belirgin öğrenme güçlüğü olan ve sınıfta başarısız durumda bulunan öğrenciler, genel olarak; sözel veya yazılı dili anlama ya da kullanma konularında sorunları olan ve bu sorunlara bağlı olarak dersi dinleme, okuma,

yazma, matematik işlemi yapabilme, konuşma ve düşünme yeteneklerinde eksiklikler görülen çocuklar anlamına gelmektedir. Bu durum; duygusal, ailevi, çevresel, kültürel ve ekonomik farklılıklar ile yetersiz öğretim ve sosyal etkileşim sorunları gibi etkenlere bağlı öğrenme güçlüklerini de içermektedir (Gürdal,2005).

Öğrenme güçlüğü tanımlarına göre, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar; dinleme, düşünme, konuşma, okuma-yazma ya da matematik problemleri çözme, anlam ya da yazılı ve sözlü dili kullanmadaki psikolojik süreçlerden birinde ya da birkaçında yetersizliğin ortaya çıktığı çocuklardır (Özyürek,1996).

Öğrenme güçlükleri çevresel etkilerle (kültürel farklılıklar, yetersiz/uygun olmayan öğretim, psikolojik etmenler) bir arada olabilmekle birlikte, bu durumların ya da etkilerin doğrudan bir sonucu değildir. Öğrenme güçlüğü ile kendini idare etme, sosyal algılama ve sosyal etkileşim sorunlarının da birlikte görülebileceği belirtilmektedir (Kırcaali, 1992).

Tanımların pek çoğunda öğrenme güçlüğü olan çocuklar arasına, kültürel yoksunluğu olanların alınmamasına dikkat edilmiştir. Ancak son zamanlarda beyin zedelenmesinin kesinlik kazanmadığının anlaşılması üzerine çevresel yoksunluğun önemli bir faktör olarak yer almasını kaçınılmaz kılmıştır (Yorgancı,2006).

Mash ve Terdal (1988), öğrenme problemlerinin nedenleri arasında sosyal, davranışsal ve çevresel faktörlerin önemine dikkat çekmişlerdir. Öğrenme güçlüğü sosyal-davranışsal ve çevresel faktörlerin doğrudan bir sonucu olmamakla birlikte, bu faktörler öğrenme problemlerinin bir nedeni olabilmektedir. Sosyo-ekonomik sınıf ve aile genişliği, kültürel değerler, aile içi ilişkiler, ailenin öğrenmeye yüklediği değer, çocuğun özellikleri, benlik kavramı, bilişsel stili ve yetenekleri, çocuktan beklenenlerin düzeyi, çocuğun bunu gerçekleştirebilme kapasitesi bu faktörlerden sayılmaktadır (Akt. Yiğiter,2005).

Yapılan araştırmalar sonucu, ilköğretimin birinci kademesinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin şu belirgin özellikler gösterdikleri ortaya koyulmaktadır;

1. Konu üzerindeki dikkatleri kısa süreli ve dağınıktır.
2. Görsel algılama sorunları vardır.
3. İşitsel algı sorunları vardır. Konuları işitsel olarak kavrama becerileri yetersizdir.
4. Hafızaları ve uzun süreli bellekleri zayıftır.
5. Okumada ve yazılı sözcükleri hatırlamada bellek sorunu yaşarlar.
6. Okudukları konuyu yeterince anlamada güçlük çekebilirler.
7. Düzenli ders çalışma alışkanlıkları yoktur. Çalışma genelde yavaş ve verimsizdir.
8. Kendilerini ve duygularını yeterli düzeyde ifade ederken zorlanabilirler.
9. Okul ve sınıf içinde arkadaşları ile iletişim ve uyum sorunu yaşayabilirler.
10. Sınıf ortamında başarılı olma konusunda arkadaşları arasında rekabet etme isteğinde yetersizlik görülür.
11. Değişime ve gelişime ilişkin zor uyum sağlayabilirler.
12. Toplum içinde asosyal davranışlar gösterebilirler. Benlik saygıları düşüktür (Korkmazlar, 1999).

Esen ve Çiftçi (1998), öğrenme yetersizliğı olan bir öğrencinin şu özellikleri gösterebileceğini belirtmektedir:

1. Kendinden istenileni anlamakta ve istenilen sırayla yapmakta güçlük çeker.
2. Kendisinden istenileni belli bir sürede tamamlayamaz.
3. Bir işe kendini veremez, çabuk sıkılır.
4. Okuması ve yazması sınıf seviyesinin altındadır.

5. Okunan bir parçayı takip etmekte güçlük çeker.
6. Okuduklarını ve kendisine söylenenleri kısa zamanda unuttur.

I.1.8 Öğrenme Güçlüğü'nün Kuramsal Temelleri

Şenel (1998), öğrenme güçlüğüne ilişkin kuramların ilk kez 1896'da "kelime körlüğü" teriminin kullanılması ile literatüre girdiğini belirtmektedir. 1920 ve 1930'lu yıllarda T. Orton ve arkadaşlarının çalışmaları sonucunda nörolojik kökenli ve zekadan bağımsız bir durum olarak görülmüştür. 1970 ve 1980'li yıllarda öğrenme güçlüğüne ilişkin araştırmaların, olumlu yönde değişen tutumların, yasal ve resmi düzenlemelerin arttığı görülmektedir (Yorgancı,2006). Öğrenme güçlüğü ile ilgili kuramsal temeller birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Bu kuramlar şunlardır;

I.1.8.1 Nörolojik Yaklaşım

Bu yaklaşım öğrenme güçlüğü'nün nedeninin bireyin kendisinden ve içsel özelliklerinden kaynaklandığını savunmaktadır. Bu yaklaşım bireyin kişilik, biyofiziksel, psikolojik ve nörolojik gibi özelliklerini de araştırıp beyin hasarı ve zedelenmeleri, merkezi sinir sistemi hasarı gibi zedelenmeye yol açan nedenleri ve bu nedenlerin kaynağının ve şiddetinin de bilinmesi gerektiğini öne sürmektedir (Koç ve diğerleri, 2002).

I.1.8.2. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşımın amacı ve uygulanışı problem olan davranışa inmek ve daha etkin öğrenme davranışının onun yerini almasını sağlamaktır. Bazı davranışları artırmak ya da azaltmak için pekiştirme ya da ceza süreçlerinin uygulanmasıdır (Özsoy,2001).

Davranışçı yaklaşıma göre, öğrenme güçlüğü'ne öğrencilerin öğretimi, genel öğretim ilkeleri ile aynı öğelerden oluşmaktadır. Bu öğeler şunlardır;

1. Değiştirilmek istenen davranışın belirlenmesi

2. Hedef davranışın sıklığının ya da süresinin belirlenmesi
3. Hedef davranışın öncesinde ya da sonrasında yer alan olayları değiştirerek hedef davranışı değiştirmek amacıyla bir öğretim planı hazırlanması
4. Öğretim planının uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi (Kırcaali 1992).

Karatepe (1987)'ye göre, davranış değiştirmenin sistemli bir şekilde kullanılması sonucunda aşırı hareketlilik ve dikkat problemleri kontrol edilebilmektedir. Öğretmenler öğrencilerin sınıfa ve derslere olan dikkatlerinden dolayı değişik şekillerde onlara hoşlandıklarını ifade ederek, aşırı hareketli ve dikkatsiz olduklarında da onların bu davranışlarını görmezlikten gelerek davranış değiştirme yaklaşımını kullanabilmektedirler (Akt. Yorgancı,2006).

Coplin ve Morgan (1988) 'a göre, bu yaklaşımda çocuğun yaşadığı ortam ve aile öğrenme üzerinde önemli bir yere sahiptir. Ailelerin çocukların eğitimleri ile yakından ilgili olmaları, çocuklarının gelecekteki eğitimlerine ilişkin beklentileri, anne-babanın okuması, evde sürekli olarak okuyan bir model olması, sözel ve yazılı dil bakımından zengin bir çevrede olmaları, öğretmenlerin etkili eğitim yöntemleri çocuğun başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Buna karşılık kısıtlı dil kullanımı olan ortamlardan gelen ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının akademik başarı için gerekli olan sosyo-kültürel olanaklar ve yeterince dil deneyimlerine sahip olmamalarının, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği bildirilmektedir (Akt.Sarıpınar,2006).

I.1.8.3. Gelişimsel Yaklaşım

Coplin ve Morgan (1988), gelişimsel yaklaşımın, öğrenme görevleri ile çocuğun olgunlaşma düzeyi arasındaki etkileşime vurgu yaptığını belirtmektedir.

Gelişimsel bakış açısı; öğrenme güçlüklerinin genel bilişsel gelişimde ya da özgül becerilerde olgunlaşma bozukluğunun sonucu olduğuna vurgu yapmaktadır (Akt. Sarıpınar,2006).

Bu yaklaşıma göre öğrenme güçlüğünün altında yatan temel sebep bireyin içsel özellikleridir. Yaşıtlarına kıyasla nörolojik ve psikolojik gelişimleri geri olan çocukların muhtemel olarak öğrenme güçlüğü çektiği öne sürülmektedir. Bir alanda veya bütün alanlarda yaşıtlarına göre geri kalan birey bilişsel hazır bulunuşluk düzeyinde geri kalacak ve ön koşul öğrenme yaşantıları gerçekleşmeyecektir. Ön koşul öğrenmesiz gelişen birey hayata adaptasyonda güçlük çekmektedir (Koç ve diğerleri,2002).

I.1.8.4. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel davranış değiştirmede çocuğun düşünceleri değiştirilmeye çalışılır. Öğrencinin herhangi bir eyleme girişmeden önce düşünmesi vurgulanmaktadır. Amaç, öğrencinin kendisinin kullanabileceği stratejileri sağlayarak kendine yeterli ve bağımsızlığını kazanmış öğrenciler yetiştirmektir. Bilişsel davranış değiştirme tekniklerine yer verildiğinde öğrenci aktif kılınmaktadır. Bilişsel davranış değiştirme yaklaşımı aşırı hareketlilik ve dikkat problemleri için de kullanılan bir yaklaşımdır (Özsoy,2001).

I.1.8.5. Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü Kuramı

Bu kurama göre öğrenme güçlüğü karma bir gruptur. Bu çocuklar özellikle mekanik aritmetik becerilerde, okuduğunu anlama, matematiksel akıl yürütme ve problem çözüme, karmaşık kavram oluşturmayı gerektiren bilim konularında zorluk yaşamaktadırlar. Bu çocukların yaşadıkları sosyal/davranışsal problemler; bilinmedik ortamlara uyum sağlama güçlüğü, sosyal beceri düşüklüğü ve içselleştirilmiş psikopatolojik davranışlar geliştirme riskine sahip olma şeklinde sıralanmaktadır (Şenel,1998).

I.1.8.6. Fonolojik Yaklaşım

Şenel (1998), bu kuramın öğrenme güçlüğü'nün yalnızca bir türü ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Fonolojik okuma yetersizliği olan çocukların akademik problemleri, kelime tanıma becerisine sahip olmamaları ile ortaya çıkmaktadır. Bu tür öğrenme güçlüğü olan çocukların konuşmayı algılama, konuşma, isimlendirme, sözel becerilerde ve kısa süreli bellekte güçlükleri olduğu vurgulanmaktadır (Yorgancı,2006).

I.1.9. Öğrenme Güçlüğü Alt Alanları

I.1.9.1. Okuma - Anlatım Güçlüğü

Okuma güçlüğü, yanlış ya da hatalı okuma değil aynı zamanda okumanın yavaşlığı ve okuduğunu anlama ve anlatabilme becerisindeki yetersizlik olarak görülmektedir (Sarıpınar,2006).

Kişinin bildiklerini duygu ve düşüncelerini doğru ve düzgün bir şekilde sözle bildirmesi sözlü anlatımdır. Sözlü anlatıma konuşma da denir (Kavcar ve diğerleri,1997).

Konuşma; okuma, yazma ve dilbilgisi gibi çeşitli çalışma konularının çıkış noktasıdır. Sözlü anlatım sadece Türkçe dersinin değil, aynı zamanda diğer derslerin de önemli bir parçasıdır.

Öğrenmenin ve bilgilenmenin en temel yollarından biri olan okuma; kişinin öğrenim ve akademik yaşantısında bu kadar önemli iken, okumada yaşanan zorluk ise başlangıçta, kişinin okul yaşantısı olmak üzere tüm yaşamı boyunca birçok konuda güçlük yaşamasına neden olabilmektedir (Sarıpınar,2006).

Öğretmen, öğrencilerin sözlü ifade yeteneğini geliştirmek için şu çalışmaları yapabilir:

1. Sınıfa getirilecek herhangi bir resimle ilgili bütün öğrencileri konuşturmak.

2. Önce istekli öğrencilere, daha sonra da diğer öğrencilere masal, şiir ve öykü anlattırmak.
3. Her sabah derse başlamadan 10 dakika önce günlük olayları konuşmak ve öğrencilere ders çalışma ortamı yaratmak.
4. Öğretmen öğrencilere düzeylerine uygun tiyatro, film izlettirmek ve anlattırmak.
5. Öğrencilerin düzeylerine uygun olarak düzenlenen kısa bir oyunu öğrencilere oynattırmak.
6. Düzeye uygun sanat değeri olan şiirler öğrencilere ezberlettirip okutmak (Öz,2001).

Yılmaz (1974)'a göre dil yapısı, sosyal tabakalarda farklı şekillerde kazanılmaktadır. Anne babanın sahip olduğu işe göre şekil almakta ve çocuklarına da aynı şekilde aktarılmaktadır. Böylelikle toplumda çeşitli dil yapıları meydana gelmektedir. Farklı dil yapıları görünüşte birbirine benzeyen gözlemlerin farklı olarak değerlendirilmesine götürmekte böylece dünya hakkında farklı görüşlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu yüzden dil yapısı okul başarısını doğrudan etkilemekte ve okul başarısının seviyesini belirlemektedir (Akt. Uşaklı,2005).

Selen (2001), katman düzeylerine bağlı olarak öğrencilerin farklı dil kullanımları (gelişmiş dil, gelişmemiş dil) belirlenmişken okulun tüm öğrencilerini aynı gelişme düzeyinde kabul edip ona göre eğitime yoluna gitmesi ve alt katmanda bulunan öğrencilerden, orta katmanda bulunan öğrencilerden beklenen başarı düzeylerini beklemesinin adil bir eğitimsel yaklaşım olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin aile yapısını, geldiği çevreyi, zihinsel ve dilsel yeteneklerini bilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bunun için eğitim fakültelerinin

öğretmen adaylarını sosyo-dilbilim alanında aydınlatmasının yararlı olacağını düşünmektedir (Uşaklı,2005).

Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden göç ile gelen öğrencilerde resmi dilin Türkçe olması sorun yaratmaktadır. Evde ve yakın çevresinde Türkçe konuşmayan çocuk okula geldiğinde güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu sorunu çözmek için anaokulları açılmalı ve sayıları arttırılmalı, kadın eğitime önem verilmeli, kurslar düzenlenmelidir (Akkan, 2000).

DİE (2003), okuma yazma oranlarına bakıldığında okur-yazar olmayan kadınların oranının kentsel alanlarda % 16.6 olmasına karşılık, bu oranın kırsal alanlarda % 30.8 oranına çıktığı gözlenmektedir. Erkekler için aynı oranlar kentsel alanlarda % 3.9, kırsal alanlarda % 9 düzeyindedir. Devam etmekte olan kırdan kente doğudan batıya göç nedeniyle okur-yazar olmama ve düşük eğitim düzeyi sorunu kentlere taşınmaktadır (Tomar,2007). Çocuğun eğitim sorumluluğu öncelikle anne babasına ait olmaktadır. Anne babanın eğitim seviyesinin düşük olması eğitime verdikleri önemle doğru orantılı olmaktadır.

Öğrencilerde genellikle sınırlı kelime ile konuşma, konuşacak konu bulamama, konuşmaya uygun terim ve konuşmayı zenginleştirecek benzetme, deyim, atasözü kullanamama, kelimeleri yanlış yerde ve anlamda kullanma gibi sorunlar görülmektedir. Çocuklar, içinde buldukları yerel konuşma dilini hayatlarına geçirmekte ve okul çağına geldiklerinde ise ailedeki dili kullanmaya devam etmektedirler (Sağır,2002).

I.1.9.2 Yazılı Anlatım Güçlüğü

Yazılı anlatım öğrencinin gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü, yaşadığı olayları ve bildiklerini; yazım (imla) ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak açık, seçik ve doğru bir şekilde yazarak anlatmasıdır.

Yazılı anlatım çalışmaları şu şekilde gruplanmaktadır:

1. Bir düşünce, bir olay üzerinde önce konuşma sonra konuşulanları yazma.
2. Cümle kurma ve yazma tekniği alıştırmaları.
3. Görülen, yaşanan, incelenen olayları yazı ile anlatma.
4. Derslerde varılan sonuçları yazma.
5. Resim ve levhalara bakarak yazma.
6. Dinlenen ve okunan parçalarla ilgili yazılar yazma.
7. Mektup, kart, dilekçe yazma, tutanak hazırlama.
8. Betimleme ve portreler yazma.
9. Okul gazetesine yazılar yazma.
10. Hayali konular yazma.
11. Okunan veya dinlenen bir parçanın özetini çıkarma ve ana fikrini bulup yazma.
12. Rapor hazırlama.
13. Anlatılanları not etme (Öz, 2001).

Cemiloğlu (1998)'e göre, yazılı anlatımda dikkat edilmesi gerekli bir unsur olan dilbilgisi; bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır. Dilbilgisi etkinliklerinin amacı, öğrencilerin doğru konuşmasını, doğru yazmasını, doğru anlamasını sağlamaktır. Dilbilgisi çalışmaları, sınıf düzeyine uygun biçimde öğrencinin

doğru anlamasını, doğru konuşmasını sağlayan bir yöntemle yürütülmelidir (Kavcar ve diğerleri,1997).

Türkçe kullanımında görülen yanlışlıklar, göçle gelen ailelerde ve çocuklarda daha yoğun ve farklı boyutlarda görülmektedir. Araştırmalar, göçle gelen ailelerin çocuklarının konuşma dilinin ağız özellikli konuşma dili olduğunu göstermektedir. Böylece ocukların ilköğretim okullarında Türkçe derslerinde sorunlar yaşamaları kaçınılmaz olmaktadır (Uşaklı,2005).

I.1.9.3. Matematik ğrenme Güçlüğü

Genel olarak öğrencilerin matematik derslerine ve matematiksel işlemlere karşı zor olduğu düşüncesinden ve ekimselikten kaynaklanan öğrenme güçlüğü olduğu bilinmektedir.

İlköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilerin özellikle çarpım tablosunu öğrenmede, hatırlamada ve kullanmada, tek ve çift haneli sayıları toplamada, çarpma ve bölme sayılarının uygun sıralanmasında ve bir problemi anlama ve çözümlemede yaşadıkları bu güçlükler sınıftaki ğrenci başarısızlıklarında etken olmaktadır (Gürdal,2005).

I.1.10 ğretmenlerin ğrenme Güçlüğüne İlişkin Algıları

Kottler ve Kottler(1993)' e göre, bir öğretmenin sınıf yöneticisi olarak aldığı sorumluluk ve görevlerinin yanında çeşitli görev ve sorumlulukları da vardır. Bunlar; ğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının farkında olmak, öğrencinin içsel çatışmalarının farkına varıp çözebilmek, okul aile konferansları düzenleyebilmek, istismar edilen çocukları tanıyabilmek, onların çeşitli duygusal problemlerinin farkına varıp teşhis edebilmek ve gerekliyse uygun servise ya da kuruma gönderebilmek, çocuğun gelişimsel aşamalarını

değerlendirebilmek ve çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal ve ruhsal gelişimine rehber olabilmektir.

Esen ve Çiftçi (1998), öğretmenlerin öğrenme güçlüğü nedir sorusuna verdiği cevapları şu yüzdelerle açıklamışlardır; Sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin % 50'si öğrenme güçlüğüne zihinsel gerilik, % 37.5'i fiziksel yetersizlik, % 31.25'i öğrenme kapasitesinin yetersizliği, % 25'i algılama bozukluğu, % 12,5'u duygusal ve sosyal yetersizlik olarak tanımlamışlardır. Eğitim Yüksekokulu mezunu öğretmenlerin % 62,5'u öğrenme kapasitesinin yetersizliği, % 40'ı zihinsel gerilik, % 12,5'u duygusal yetersizlik, % 6.25'i sosyal yetersizlik, % 12,5'u kültürel farklılık, % 6.25'i algılama bozukluğu, % 6.25'i fiziksel yetersizlik olarak tanımlarken, % 12,5'u beklenen tanım olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematik yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlükler olarak tanımlamışlardır.

Öğretmenlere ikinci olarak öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin ne gibi özelliklere sahip oldukları sorulmuştur. Öğretmenlere göre öğrenme güçlüğü gösteren öğrenci; kavrayamaz, anlayamaz, zeka seviyesi düşüktür, algılayamaz, dikkatsizdir, çevreye uyum sağlayamaz, korkak, çekingen, saldırgan ve ilgisizdir. Geç ve güç öğrenir gibi belirgin özellikleri ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere sınıflarında bulunan öğrenme yetersizliği olan öğrenciye özel bir program uygulayıp uygulamadıkları sorulmuştur. Sınıfında öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler olduğunu söyleyen 13 öğretmen bu çocukların eğitiminde tekrar ve pekiştirmeye önem verdiğini, sınıftaki oturma düzenini değiştirdiğini, ailesiyle ilişki kurduğunu, rehberlik servisine gönderdiklerini, seviyesine uygun ödevler verdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere son olarak öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgilerinizi yeterli buluyor musunuz sorusu sorulmuştur. Bu soruya 29 öğretmen hayır cevabı vermiştir. Ayrıca

öğretmenlere var olan bilgileriyle sınıflarındaki öğrenme yetersizliği olan öğrencileri ayırt edip edemeyecekleri sorulmuştur. Bu soruya 27 öğretmen evet 5 öğretmen hayır cevabını vermiştir.

Öğrencinin ders başarısında etkili olan birçok değişken bulunmaktadır. Öğrenme değişkeni olarak da adlandırılan bu değişkenler tümüyle fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durumlar ve koşullarla ilgilidir. Öğrenme değişkenleri içerisinde başarı güdüsü, kaygı, ailenin nitelikleri, sosyo-ekonomik özellikler, okul ve eğitim koşullarının yetersiz oluşu, genel çevre özellikleri, beslenme, sağlık koşulları ve benzerleri yer almaktadır (Özgüven,2002).

Bu öğrenme değişkenlerine bağlı olarak Şama ve Tarım (2007), öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere ilişkin tutum ve davranışları konulu araştırmada 295 sınıf öğretmeni ile çalışmışlardır. Öğretmenlerin sınıflarında başarısız olarak algıladıkları öğrenciler için ders planlarında % 72.9'unun akademik düzeylerini dikkate aldıkları, % 65.4'ünün onlara özel zaman ayırdıkları, % 61.1'inin farklı yeteneklerdeki öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkması için çalıştıkları sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarında başarısız olarak algıladıkları öğrencilere ilişkin tutum ve davranışları ise; % 89.8 çocukların seviyesini dikkate aldıklarını, % 79'unun öğrencilerle birebir görüşerek başarısız olma sebeplerini anlattıkları, % 65.8'inin derse başlamadan önce başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik motivasyon çalışmaları yaptırdığı, % 67.8'inin öğrencilerin önceki öğrenmelerini kontrol ederek eksiklerini ve yanlışlarını düzelttiği, % 69.1'inin ders dışında verimli ders çalışma yöntemlerini gösterdiği sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirmeye yönelik tutum ve davranışlar gösterdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. % 92.5 öğretmenin sorulara doğru cevap verdiklerinde övgü ve takdir içeren geri bildirimler ile öğrencileri motive ederim maddesi ve jest mimiklerle doğru söylediklerini pekiştirir onu cesaretlendiririm maddesi % 91.1 öğretmen tarafından kabul görülmüştür.

1.2. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1.2.1. Göç ve Eğitime Etkisi İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde göç ve eğitime etkisi ile ilgili olarak yurt içinde yapılmış olan çalışmalara yer verilmektedir.

İçli (1999) “Denizli’ye Göç Eden Ailelerin Eğitime Bakış Açıları” konulu araştırmasında kırsal kesimden Denizli’ye göç etmiş 158 aileye anket uygulamış ve kentsel yaşama uyum ve eğitime bakış açılarını değerlendirmiştir. Araştırma sonucu deneklerin % 97.5’i çocuğunun ilk öğrenim sonrası okumasını istediğini, % 2.5’u çocukların okumasını gereksiz bulduklarını belirtmişlerdir. Ailelerin % 76.6’sı çocuklarının üniversite eğitimi almalarını isterken, % 10.8’i çocukların lise ve dengi okullardan mezun olmalarının yeterli olacağını düşünmektedirler. Araştırma bulgularına göre ailelerin % 19’u okul öğretmeni ile ayda 1 kez, % 17.1’i her dönem 1 kez, % 49.4’ü yalnızca öğretmen çağırdığında okula gittiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda göç eden ailelerin eğitim ve mesleki düzeyleri düşük olmasına rağmen eğitime önem verdikleri ve çocuklarının eğitimlerini sonuna kadar sürdürmek istedikleri görülmüştür. Ailelerin çocuklarına sınırlı da olsa eğitim, meslek fırsatları yakalayabilme olanakları sağladıkları

ama çocukların okuldaki başarılarını devamlı kılacak etkin önlemler alma konusunda aynı duyarlılığı gösteremedikleri sonucu elde edilmiştir.

Bayraktar (1999), “Köyden Kente Göç Olgusuna Bağlı Olarak İlköğretim Okullarında Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Öğretmen Algıları” konulu araştırmasında Diyarbakır ilindeki ilköğretim okullarını incelemiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

1. Yoğun göç ile okulların fiziksel olarak yetersiz hale gelmesi,
2. Göç eden ailelerin çocuklarına sağlıklı bir barınma ve evde ders çalışma ortamı sağlayamaması,
3. Öğretmenlerin göç alan yerlerde çalışma zorluğu, sınıf kalabalıklığı gibi nedenlerden dolayı çalışmaktan rahatsız olmaları,
4. Köyden kente göç alan bölgelerdeki okullarda bulunan öğrencilerde disiplin sorunu yaşanması,
5. Yöneticilerin büyük bir bölümünün göç sonucu artan problemlere çözüm bulmakta zorlanmaları.

Sevim (2001), “Elazığ’a Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Eğitim Durumu” konulu araştırmasında zorunlu göçün çocukların eğitimi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri araştırılmıştır. 11 mahallede toplam 200 hane halkı başkanı ile görüşülmüştür. Örneklem grubunu oluşturan hane halkı başkanlarının % 70’i düşük sosyo-ekonomik statüde yer almaktadır. Öğrenim düzeyi açısından bakıldığında ise % 34.5’inin okur-yazar olmadığı görülmektedir. Hane halkı başkanlarının % 68’i çocuklarına daha fazla eğitim imkanı sağlayamamalarına sebep olarak sosyo-ekonomik seviyelerinin düşüklüğünü göstermişlerdir. Hane halkı başkanlarının % 15’i kız çocuklarının okumasını uygun

görmediklerini belirtmişlerdir. % 41.5'i çocukların eğitimlerinin öncelikle bir meslek edinmek için şart olduğu görüşündedirler. Göç edenlerin % 19.5'i göçün çocuklarının eğitimini aksattığı görüşündedir. Hane halkı başkanlarının % 19'u çocuklarının eğitim giderlerini karşılayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Gün (2002), “Çocuk ve Göç” konulu araştırmasında göç etmiş ergenlerin yaşam doyumu, benlik saygısı, sosyal destek ağları ve kültürlenmelerini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda göçün, göç eden ergenlerin yaşam doyumu ve benlik saygılarını olumsuz etkilediği, göç edilen yere bağlı olarak kültürlenme oranlarının farklılık gösterdiği, göç edilen yer ile göç veren yer arasındaki kültürel, sosyal ve ekonomik farkların büyüklüğünün göçün etkilerini değiştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü tarafından 2005 yılında yapılan “Türkiye Göç ve Yerinden Olmuş Nüfus Araştırması” verilerine göre Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yer alan Adıyaman, Ağrı, Batman, Bingöl, Bitlis, Diyarbakır, Elazığ, Hakkari, Mardin, Muş, Siirt, Şırnak, Tunceli ve Van illeri yoğun olarak daha batıda bulunan illere (İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Mersin, Bursa, Antalya, Malatya, Manisa ve Kocaeli) göç vermektedirler. Sözü edilen illerde toplam göçlerin yaklaşık % 58'i son yirmi yılda gerçekleşmiştir (Göç Raporu,2005).

Şeker (2006), “Göç Etmiş Bir Örnekte Kültüre Uyum” konulu araştırmasında İzmir'e Doğu, Güneydoğu Anadolu ve Bulgaristan'dan göç etmiş 259 kadın, 333 erkek toplam 592 kişi ile çalışmıştır. Araştırmacı Berry tarafından geliştirilen Kültürlenme Ölçeğini kullanmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar sonucu Doğu ve Güneydoğu Anadolu'dan göç etmiş grubun kültürlenme stratejilerinde bütünleşme ve ayrılma stratejilerini tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Doğu ve Güneydoğu

Anadolu'dan göç etmiş grubun geldikleri yeni kültürel ortamda temelde yeni kültürel kimliklerini korumayı ve sürdürmeyi istedikleri, aynı zamanda yeni kültürel gruplarla da etkileşime geçmeye hazır oldukları gözlenmiştir.

TÜSİAD tarafından 1999 yılında yapılan bir araştırma şu sonuçları ortaya koymaktadır: Gecekonduunun gerilimli ortamlarında yetişen çocuklar ne köylü ne de kentlidirler. Bu alanlarda yetişen çocuklara ilköğretim dışındaki kamusal hizmetler yeterince götürülmemektedir. Eğitim kurumlarında çalışanlar da var olan sorunlar karşısında yeterli bilgiye ve duyarlılığa sahip değildirler. Devlet, çocuk ve gençlerle ilgili sorunları topluma ve aileye ya da akrabalara terk etmektedir. Ancak burada yaşayan yetişkinlerin de iş, konut, gündelik hayatı idame ettirme gibi yaşamsal sorunlar ile uğraşmaktan, çocuklara ayıracak vakitleri olmamaktadır. Çocukların toplumsallaşma araçları televizyon ve sokağın kültürüdür. Ailelerine terk edilen çocuklar ebeveynlerinden çok sokaktaki gençlik gruplarından, dinsel ya da etnik gruplardan etkilenmektedirler. Bu durumun vahim sonuçları ortaya çıktığında da sorun polisiye önlemler ile çözülmeye çalışılmaktadır (Andaç ve Çuhadar,2007).

Karabulut ve Polat (2007), "Türkiye'de Yaşanan Göç Olgusu Üzerine Bir Alt Bölge Uygulaması" konulu araştırmalarında göçün en yoğun yaşandığı illerin bulunduğu Ağrı Alt Bölgesinde bulunan illerdeki (Ağrı, Kars, Iğdır ve Ardahan) göçün nedenlerini ve sonuçlarını ortaya çıkararak, geleceğe yönelik yapılması gerekenlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Bu amaçla Ağrı, Kars, Iğdır ve Ardahan il merkezlerinde toplam 1600 anket uygulanarak göçün nedenleri, göç eğilimleri ve yapılması gerekenlere yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilere göre Ağrı alt bölgesinde göçün önem derecesine göre en önemli sebepleri şunlardır;

1. Sağlık hizmetlerinin yetersizliği
2. Eğitim hizmetlerinin yetersizliği
3. Sosyal faaliyetlerin azlığı
4. İklim şartlarının zorluğu
5. Daha iyi iş bulma olanağı.

Gürbüz (2007), “Yüreğir’e Göç Eden Nüfusun Sosyo-Ekonomik Özellikleri ve Şehirleşme Sürecindeki Değişimi” konulu araştırmasında Yüreğir’e göç eden nüfusun sosyo-ekonomik özellikleri, göç edenlerde meydana gelen sosyo-ekonomik değişiklikler ve geleceğe yönelik beklentiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Yüreğir’in en çok göç alan mahallelerinde 221 kişiye 34 soruluk anket uygulanmış, veriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda Yüreğir’e göç eden ailelerin göç sonrasında en büyük sorunlarının işsizlik ve geçim sıkıntısı olduğu tespit edilmiştir. Yüreğirde’ki alt ve üst yapı sorunları göç edenlerin kente ve kentsel yaşama uyumunu zorlaştırmış, bununla beraber göç eden bazı ailelerde önemli sosyo-ekonomik değişiklikler meydana geldiği bulgular sonucu ortaya çıkarılmıştır. Göç sonrası kendi gelenek ve göreneklerini koruyan, sosyo-ekonomik değişikliğin çok az yaşandığı aileler olduğu görülmüştür. Bu ailelerin kendilerini kentli olarak kabul etmediği, ileride tekrar kendi memleketlerine dönme eğilimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz ve Etlan (2009), “Kırdan Kente Göç ve Göçmenlerin Uyum Süreci Üzerine Bir Çalışma: Van Örneği” konulu araştırmalarında Van’da yoğun olarak göç alan yedi mahalleden 290 katılımcıya anket uygulayarak elde edilen verileri analiz etmişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir tanesi okul çağındaki çocukların da iş hayatına girmeye başlamalarıdır. Okul çağında olup da çalışan çocukların bir kısmı aileleri

tarafından çalışmaya zorlandıkları için okulu terk edenlerden, bir diğerk kısmı ise okuldan arta kalan zamanlarında çalışmak zorunda kalan çocuklardan oluşmaktadır. Bu çocuklar genelde boyacılık, tablacılık, hamallık, selpak mendil ve kaçak sigara satıcılığı işlerinde çalıştırılmaktadır. Buna ek olarak kadınların çalıştırılmasına sıcak bakılmamasına rağmen, ankete katılan göçle gelen ailelerin %10'unda kız çocukların da çalıştığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan aileler arasında lisans mezunu olanların 16-30 yaş arasındaki genç nesilden oluştuğu, 45 yaş üstündekilerin ise % 65'inin okuma-yazma bilmediğı belirlenmiştir. Buna bağılı olarak göç ile gelen ailelerin % 15'i göç nedeniyle çocuklarının eğitimlerinin aksadığını, % 2'si eğitimlerinin tamamen durduğunu, % 85'i ise eğitimlerinde iyileşme görüldüğünü ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

1.2.2. Göç ve Eğitime Etkisi İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Olan Çalışmalar

Ravitz (1963), kırsal bölgelerden kentsel bölgelere göçlerin değışen çevre şartlarında problemleri üzerine üzerine bir rapor hazırlamıştır. Raporda, kırsal bölgelerden çok sayıda insanın kentsel merkezlere göç ediş, kent sakinlerini ve kırsal bölgelerden göçenleri asimile etme yöntemleri yer almaktadır. Amerikan toplumunun ciddi sıkıntılarında birinin kırsal bölgelerdeki insanların büyük bir bölümünün kentsel merkezlere göç etmesi olduğundan bahsedilmektedir. Başarılı bir asimilasyonun eğitim, yardım ve ilgi olmak üzere üç temel esasa dayandığı ve bunların içinde en önemlisinin eğitim olduğu belirtilmektedir. Eğitimin başladığı yer okullar olduğundan, kentlerde büyük ölçüde fiziksel yeterliliğı olmayan okulların iyileştirilmesi, modern eğitim hizmetlerini verebilecek yeterliliğı sahip olması gerektiğinden bahsedilmektedir.

Rapora göre, başarılı bir eğitim modelinde kırsal bölgelerden gelen öğrencilerin öncelikle ailesel, ekonomik, sosyal ya da psikolojik sıkıntıları giderilmelidir. Buna bağlı olarak ailelerin de çocuklarının okuldaki durumu hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu konuda en önemli görevi öğretmenlerin üstlenmesi gerekmektedir. Göçle gelen çocuklar elverişsiz kırsal bölgelerde problemler içinde yetişmiş olsalar dahi diğer normal çocuklarla aynı zeka potansiyeline sahiplerdir. Fiziksel bir takım ihtiyaçları doğru karşılandığında kentsel yaşama daha rahat ve kolay uyum sağlayabileceklerdir.

Carrow (1967), yapmış olduğu çalışmada göçle gelen iki dilli çocukların dil sorunlarının, evde yanlış dil yapılarının kullanılmasından kaynaklandığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ekonomik sıkıntıların da dil engeline yol açtığı ileri sürülmektedir. Ona göre, düşük ekonomik statüde olan insanlar, çevrelerindeki kaynaklardan yeteri kadar yararlanamamaktadır.

Balderson (1984), Amerika'da kırsal alanlarda yaşayan çocukların okul yaşamına katılımını belirleyen faktörleri araştırmıştır. Araştırmaya göre kırsal alanlarda kazanç getirici çalışma ortamının hazır olması, çocukların okula kayıt olmasını engelleyen önemli bir faktör olarak belirlenmiştir.

Gorman ve Pollit (1992), Guatemala'nın kırsal bölgelerindeki okulların verimliliğini araştırmıştır. Araştırmasında kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla oldukça dezavantajlı olduğunu görmüştür. Sık değişen politik kararların eğitimi çok karmaşık bir hale getirmesi nedeniyle, ailelerin eğitim kurumlarına karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirdiği ortaya koyulmaktadır.

Badawi (1993), “Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Arap Emirliklerine Göç Eden Arap Öğrenciler Arasında Eğitimsel Farklılıklar” adlı çalışmasında kendi kültüründen farklı bir kültürde olmanın dil ya da akademik alanda problem yarattığı kadar okulda da büyük sorunlar yarattığından bahsetmektedir. Ailelere, çocuklara ve velilere uygulanan dört farklı anket sonucu, Birleşik Arap Emirliklerine göç eden ailelerin, Amerika Birleşik Devletine göç eden ailelere göre, çocuklarının okul tecrübelerinde daha olumlu görüşlere sahip oldukları bulunmuştur.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

II. 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, göç alan okullarda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin rehber uzman ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlüklerinin neler olduğunu tespit etmektir.

Göçmen nüfusun yerli nüfustan fazla olduğu kentlerden biri durumunda olan Mersin ilinde genellikle düşük gelirli kesimlerin yaşadığı, yıllardan beri değişik bölgelerden göç alan ve yeni göçler almaya devam eden bir süreç olan göç, Mersin kentinin önemli bir özelliğini temsil etmektedir.

Bu çalışmanın yoğun olarak göç alan illerimizden biri olarak farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin yaşadığı Mersin ilinde yapılacak olması çalışmaya önem kazandırmaktadır. Mersin ili 1986'dan beri büyük bir göç olgusu ile karşı karşıya gelmiştir. İlerdeki halkın % 70'i göçle gelen nüfustan oluşmakta; bunun %70'ini de Doğu ve Güneydoğu'dan gelen ekonomik yönden güçsüz ve eğitim düzeyi düşük insanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle ilde yaşayan nüfus, çeşitli kültürel kökenli gruplardan ve farklı inançlara sahip bireylerden oluşmaktadır.

Göç olgusu, hem arkada bırakılan yerleşim yerlerinde oluşturduğu erozyon hem de göçülen yerde oluşturduğu olumsuzluklar nedeni ile tüm aile fertlerini ama özellikle çocukları olumsuz yönde etkilemektedir. Söz konusu çocukların çoğu okul çağında olup yaşadıkları sıkıntılardan ebeveynleriyle birlikte öğrenme süreci esnasında etkilenmektedirler. Oysa eğitim kurumundan beklenen olumlu işlevin gerçekleşebilmesi için çocuğun okula gitmeyi istemesi ve okulun onun yaşamında olumlu ve istenilen bir anlamı olması gerekmektedir.

Buna bağlı olarak g, öğrencilerde ekonomik nedenler, anne baba işsizliği, şehre uyumsuzluk, şehrin hizmetlerinin oturulan mekana ulaşamaması, çok kardeşlilik, evde kendisine ait bir çalışma odasının bulunmaması, anne babasının eğitim düzeyinin yetersizliği gibi nedenlerden dolayı öğrenme güçlükleri oluşturmaktadır. Bu ğrenme güçlüklerinin hangileri olduğunu saptamak adına yapılacak olan bu çalışma büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin sahip olduğu fiziksel çevrenin özellikleri, ailesel özellikler, sosyal çevre ve özellikle ailenin eğitim düzeyi öğrencilerde öğrenim güçlüklerinin ortaya çıkmasında rol oynayan ara değişkenlerdir. Bu bakımdan yapılacak olan bu araştırma daha önce ilköğretim 4. ve 5. Sınıf ğrencileri ele alınarak yapılmadığı ve rehber uzmanlar ile rehber öğretmenlerin görüşlerine de başvurularak hazırlanması bakımından önem taşıyacağı düşünölmektedir.

II. 2. Problem

G alan okullarda ilköğretim 4. ve 5. sınıf ğrencilerinin rehber ğretmen ve sınıf ğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlükleri nelerdir?

II. 3. Alt Problemler

1. G alan okullarda görev yapmakta olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algıları arasında fark var mıdır?
2. G alan okullarda görev yapmakta olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlerin yaşlarına göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algıları arasında fark var mıdır?

3. Göç alan okullarda görev yapmakta olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlerin görev türlerine göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algıları arasında fark var mıdır?
4. Göç alan okullarda görev yapmakta olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlerin mesleki kıdem düzeylerine göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algıları arasında fark var mıdır?
5. Göç alan okullarda görev yapmakta olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlerin en son bitirdikleri öğrenim kurumuna göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algıları arasında fark var mıdır?
6. Göç alan okullarda görev yapmakta olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlerin daha önce göç alan okulda çalışıp çalışmama durumlarına göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algıları arasında fark var mıdır?

II. 4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2008–2009 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Mersin ilinin göç alan bölgeleri arasında olan Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde eğitim-öğretim yapmakta olan 40 ilköğretim okulu ile sınırlıdır.
3. Mersin ilinin göç alan bölgeleri arasında olan Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde eğitim- öğretim yapmakta olan 40 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
4. Araştırmada öğrencilerdeki öğrenme güçlüklerini ortaya koymaya yönelik olarak hazırlanmış olan anket maddeleri sınıf ve rehber öğretmenlerinin okul ve

sınıflarında karşılaşmış oldukları durumlar ile sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili görüşleriyle sınırlıdır.

II.5. Sayıtlar

Bu araştırmada kabul edilen temel sayıtlar şunlardır;

1. Araştırmacının anket maddelerini toplamak amacıyla öğretmenlerle yaptığı sözlü görüşme sırasında öğretmenlerin, sorulan soruları içtenlikle cevaplayarak, gerçeği yansıttıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırma için kullanılacak olan ölçme aracının kapsam geçerlilikleri yeterli düzeyde olup, ölçme aracını cevaplayan öğretmenlerin verdikleri cevapların o kişilerin gerçek düşünceleri olduğu ve sınıflarında var olan durumları yansıttığı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma; var olan durumu saptamak için yapılan tarama (survey) modeli kullanılan betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır (Karasar,2005).

Araştırmanın bu bölümünde, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplamada izlenen yol ve verilerin analizinde uygulanan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

III.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Mersin ili Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlerdir. Örneklem ise, Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde yoğun olarak göç alan mahallelerde eğitim-öğretim yürütmekte olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile rehber uzmanlarıdır. Evrendeki okul ve öğretmen sayılarını tespit edebilmek amacıyla Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen bilgilere bağlı olarak, bu ilçelerde eğitim öğretimi vermekte olan okullar ve bu okullardaki öğretmen sayılarının sunulduğu tablo **Ek-1**' de verilmiştir.

III.1.1. Örneklemin Oluşturulması

Araştırma için, öncelikle Mersin Milli Eğitim Müdürlüğü'nde yetkili kişilerin görüşleri doğrultusunda yoğun olarak göç alan bölgelerin Mersin ili içindeki Akdeniz ve Toroslar ilçeleri olduğu bilgisinden yola çıkılarak, bu ilçelere bağlı olan tüm ilköğretim okullarının bulunduğu mahallelere ilişkin bir liste alınmıştır. Akdeniz ve Toroslar ilçe sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarından göç almayan okullar (66 okul) köy okulu

ve merkez okul olmak üzere mahallelerine (Bağcılar, Bağlarbaşı, Demirhisar, Civanyaylağı, Hebilli, Iğdır, Parmakkurdu, Buluklu, Musalı, Resul köyleri ve merkez mahallelerden Camişerif, Mesudiye, Kürkçü, Mithatpaşa, Turgutreis, Çukurova, Mustafa Kemal mahalleleri) bakılarak elenmiştir. Bu elemelerden sonra sözü edilen iki ilçede yoğun olarak göç alan mahallelerde (Akdeniz İlçesi'nde; Şevket Sümer, Güneş, Çay, Çilek, Siteler, Yeni Mahalle, Hal, Gündoğdu, Karacailyas, Huzurkent, Toroslar İlçesi'nde; Alsancak, Kurdali, Turunçlu, Tozkoparan, Güneykent, Halkkent, Çağdaşkent, Selçuklar) yer alan ilköğretim okulları belirlenmiştir. Bu durumda Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde yoğun olarak göç alan mahallelerdeki 40 ilköğretim okuluna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak uygulamanın yapıldığı okullarda ulaşılabilen öğretmen sayısı toplam 300'dür. Evrende yer alan okullar içerisinde Akdeniz ve Toroslar ilçelerine bağlı yoğun olarak göç alan mahallelerde bulunan ve örnekleme dahil edilen 40 ilköğretim okulu ile bu okullarda görev yapmakta olan toplam öğretmen sayıları Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo-1: Mersin İli Akdeniz ve Toroslar İlçelerine Bağlı Yoğun Olarak Göç Alan Mahallelerde Yer Alan Okullar ve Bu Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmen Sayıları

Okul No	İlçe	Mahalle	Okul Adı	Öğretmen Sayısı
1	Akdeniz	Çay Mah.	23 NİSAN İ.Ö.O	34
2	Akdeniz	Şevket Sümer Mah.	AHMET METE IŞIKARA İ.Ö.O	40
3	Akdeniz	Müfide İlhan Mah.	AHMET ŞİMŞEK İ.Ö.O.	23
4	Akdeniz	Nusratiye Mah.	CENGİZ TOPEL İ.Ö.O.	36
5	Akdeniz	Kurdali Mah.	ERSOY İ.Ö.O.	34
6	Akdeniz	Çay Mah.	HALİL AKGÜN İ.Ö.O.	21
7	Akdeniz	Şevket Sümer Mah.	HATİCE ULUĞ İ.Ö.O.	68
8	Akdeniz	Huzurkent Bel.	LATİFE HANIM İ.Ö.O.	11
9	Akdeniz	Huzurkent Bel.	Y. MUHİTTİN AYBAŞ İ.Ö.O.	10
10	Akdeniz	Hal Mah.	HÜRRİYET İ.Ö.O.	27
11	Akdeniz	Siteler Mah.	İSTİKLAL İ.Ö.O.	25
12	Akdeniz	Karacailyas Bel.	KARACAİLYAS İ.Ö.O.	21
13	Akdeniz	Gündoğdu Mah.	KIBRIS İ.Ö.O.	17
14	Akdeniz	Çilek Mah.	MEHMET DAĞLI İ.Ö.O.	33
15	Akdeniz	Güneş Mah.	MERKEZ GÜNEŞ İ.Ö.O.	31
16	Akdeniz	Çay Mah.	ÇAY MAHALLESİ İ.Ö.O.	28
17	Akdeniz	Çilek Mah.	MERSİN GÜNEY İ.Ö.O.	35
18	Akdeniz	Hal Mah.	MİMAR SİNAN İ.Ö.O.	44
19	Akdeniz	Mithatpaşa Mah.	MİTHATPAŞA İ.Ö.O.	31
20	Akdeniz	Özgürlük Mah.	NACİYE FİLİZAY İ.Ö.O.	26
21	Akdeniz	Gündoğdu Mah.	SAKARYA İ.Ö.O.	29
22	Akdeniz	Yeni Mah.	ZEKİ SABAH İ.Ö.O.	45
23	Toroslar	Halkkent Mah.	700. YIL İ.Ö.O.	44
24	Toroslar	Turunçlu Mah.	ABDULLAH GÜNAYDIN İ.Ö.O.	33
25	Toroslar	Güneykent Mah.	ANAFARTALAR İ.Ö.O.	22
26	Toroslar	Tozkoparan Mah.	ATİKE AKEL İ.Ö.O.	15
27	Toroslar	Turgut Türkalp Mah.	BAHRIYE İ.Ö.O.	17
28	Toroslar	Halkkent Mah.	CANDAN MERZECİ İ.Ö.O.	20
29	Toroslar	Çağdaşkent Mah.	ÇAĞDAŞKENT İ.Ö.O.	13
30	Toroslar	Güneykent Mah.	GÜNEYKENT A. KADİR PERŞEMBE VAKFI İ.Ö.O.	17
31	Toroslar	Alsancak Mah.	MEHMET AKİF ERSOY İ.Ö.O.	21
32	Toroslar	Kurdali Mah.	MERKEZ İNÖNÜ İ.Ö.O.	39
33	Toroslar	Halkkent Mah.	MERSİN HALKKENT İ.Ö.O.	16
34	Toroslar	Kurdali Mah.	MERSİN YUSUF BAYIK İ.Ö.O.	30
35	Toroslar	Güneykent Mah.	MERSİN ZİRAAT ODASI İ.Ö.O.	22
36	Toroslar	Çağdaşkent Mah.	MUHSİN YANPAR İ.Ö.O.	16
37	Toroslar	Güneykent Mah.	MÜRÜVVET FAİK UĞUZ İ.Ö.O.	8
38	Toroslar	Alsancak Mah.	NECATİBEY İ.Ö.O.	32
39	Toroslar	Selçuklar Mah.	TİCARET VE SANAYİ ODASI EĞİTİM VAKFI İ.Ö.O.	38
40	Toroslar	Toroslar Mah.	ÜSTAY İ.Ö.O.	20
			Toplam	1092

III.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada göç ve göçün öğrenme güçlüklerine etkisini belirlemek amacıyla literatür taraması yapılmış, Türkiye ve yurt dışında yapılmış olan ilgili çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmada verilere, araştırmacı tarafından hazırlanan“ 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri ile Rehber Öğretmenlerin Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Güçlüklerine İlişkin Görüşlerini Değerlendirmeye Yönelik Anket Formu” kullanılarak ulaşılmıştır. Anket toplam 88 maddeden oluşmakta ve 7 alt başlığa ayrılmaktadır. Geliştirilen öğrenme güçlüğü anket maddeleri 1 ile 5 arasında 1 (çok önemsiz), 2 (önemsiz), 3 (biraz önemli), 4 (önemli), 5 (çok önemli) olarak puanlandırılmıştır. Bağımsız değişkenler hakkında bilgi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

III.2.1. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Mersin ilinde yoğun olarak göç alan Akdeniz ve Toroslar ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme güçlüklerinin neler olduğunu tespit edebilmek için literatür çalışması yapılmıştır. Literatür çalışması ve uzman görüşleri doğrultusunda öğrenme güçlüğüne gözlenebilmesi için 7 alt başlık belirlenmiştir. Bu alt başlıklar; “Öğrenme Güçlüğüne Genel Özellikleri”, “Sözlü Anlatım Güçlüğü”, “Yazılı Anlatım Güçlüğü”, “Matematik Öğrenme Güçlüğü”, “Sosyal Uyum Güçlüğü” ve “Ailelerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yaklaşımları” ile “Öğrenme Güçlüğüne Giderilmesi” olarak belirlenmiş ve bu alt başlıklar doğrultusunda anket hazırlanmasına karar verilmiştir. Hazırlanacak ankete dayanak olması amacıyla dört ayrı okul türünde görev yapmakta olan, farklı kıdemlere sahip üç öğretmen ve Rehberlik Araştırma Merkezi’nde görev yapmakta olan, farklı kıdemlere sahip üç uzmana ulaşılarak görüşlerini almak üzere pilot uygulama çalışması yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo-2: Araştırmanın Anketine Dayanak Olan Pilot Çalışma Tablosu

Özel Okul	Göç Almayan Bölge Resmi Okulu (Orta Gelir Düzeyinde)	Göç Alan Bölge Resmi Okulu	Göç Almayan Bölge Resmi Okulu (İyi Gelir Düzeyinde)	Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)
5 yıllık öğretmen	5 yıllık öğretmen	5 yıllık öğretmen	5 yıllık öğretmen	5 yıllık öğretmen
10-15 yıllık öğretmen	10-15 yıllık öğretmen	10-15 yıllık öğretmen	10-15 yıllık öğretmen	10-15 yıllık öğretmen
20 yıllık veya emekli öğretmen	20 yıllık veya emekli öğretmen	2 yıllık veya emekli öğretmen	20 yıllık veya emekli öğretmen	20 yıllık veya emekli öğretmen

Tablo-2’de anketi geliştirmek üzere açık uçlu sorularla görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin sayısı ve dağılım alanları görülmektedir. Okul çeşitleri, her tür okuldaki öğretmen görüşlerini kapsamı bakımından Göç Alan Bölge Resmi Okulu, Orta Gelir Düzeyinde Göç Almayan Bölge Resmi Okulu, İyi Gelir Düzeyinde Göç Almayan Bölge Resmi Okulu ve Özel Okul olarak ayrılmıştır. Bu okullarda görev yapmakta olan üç farklı kıdem türüne sahip (5-10 yıl, 10-15 yıl, 20 yıl ve üzeri) birer öğretmen ve Rehberlik Araştırma Merkezi’nde görev yapmakta olan 3 uzmana ulaşılmıştır.

Geliştirilecek anket için madde oluşturmak üzere öğretmenlerle yüz yüze görüşme yöntemi uygulanmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı tarafından yüz yüze görüşme için zamanlarının olmadığı belirtilmiştir. Görüşmeyi kabul eden öğretmenler ise görüşmenin ses kayıt etme aracı ile kayıt edilmesini istemedikleri bildirmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin görüşlerini almak üzere Açık Uçlu Sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanmış ve öğretmenlere dağıtılarak sorulara yazılı olarak cevap vermeleri istenilmiştir. Görüşme formu üzerinde, öğretmenlerin yanlış anlamalarını engellemek amacıyla öğrenme güçlüğü çeken öğrenci ile kastedilen durumun, zihinsel ya da fiziksel engelli öğrenci olmadığı, normal zekaya sahip olup da sınıfta öğrenme sorunları yaşayan öğrenciler olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlere sorulan açık uçlu sorular ; “Sınıfınızda gördüğünüz öğrenme güçlükleri nelerdir?”, “Sözlü anlatıma dikkat edemeyen öğrencileriniz var mı? Bu öğrencilerin özellikleri nelerdir?”, “Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmada güçlük

çeken öğrencileriniz var mı? Bu öğrenciler Türkçe dersinde ne gibi güçlüklerle karşılaşılıyorlar?”, “Matematik becerisi konusunda öğrencileriniz ne gibi zorluklarla karşılaşılıyorlar? Matematikte hangi konularda zorlanıyorlar?”, “Öğrencilerinizden sosyal uyum becerilerinde sıkıntısı olanlar var mı? Ne gibi davranışlar göstermektedirler?”, “Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerinizin aileleri ile görüştünüz mü? Görüşme sonucunda ailelerin yaklaşımları nasıl oldu?”, “Sınıfınızdaki öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler bunu aşabildiler mi? Öğrenme güçlüğüne aşabilmeleri için nasıl bir yol izlediniz?” şeklinde düzenlenmiştir.

Görüşme yapılan 12 öğretmen ve 3 rehber uzmandan karşılaştıkları öğrenme güçlükleri ile ilgili bilgiler elde edilmiştir. Öğretmenler ve rehber uzmanların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veriler doğrultusunda önce cümleler oluşturulmuş, daha sonra cümlelerden frekansı çok olanlar anket maddesi olarak belirlenmiştir.

Belirlenen maddeler uzman kanısı alınmak üzere 25 uzmana sunulmuştur. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görev yapmakta olan 7 öğretim elemanı ile ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 13 sınıf öğretmeni ve 5 rehber öğretmene anket maddeleri hakkında görüşleri sorularak değerlendirmeleri alınmıştır. Uzman kanıları sonucunda ankette değişmesi gereken maddeler düzeltilmiş, eklenmesi gereken maddeler de ankete dahil edilmiştir. Bu şekilde anket formunun kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Uzman kanıları doğrultusunda anket 7 alt başlık ve 88 maddeden oluşturulmuştur (**Ek-2**).

III.2.2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, öğretmenlerin kişisel özellikleri ve sosyo-demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, görev durumu, mesleki kıdem, eğitim durumu, daha önce göç alan okulda çalışma durumu) belirlemek amacıyla sorulan 6 sorudan oluşturulmuştur.

Bunlar araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak ele alınmıştır. Kişisel bilgi formu **Ek-3**'de verilmiştir.

III.2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan öğrenme güçlükleri anketi uygulamaları, 2008-2009 eğitim öğretim yılının Mayıs-Haziran aylarında gerçekleştirilmiştir.

Uygulama için Mersin İli Milli Eğitim Müdürlüğünden onay alındıktan sonra (**Ek-4**) Kişisel Bilgi Formu ve Öğrenme Güçlüğü Anketi, Mersin ili Akdeniz ve Toroslar ilçelerindeki örnekleme dahil edilen göç alan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 4. ve 5. Sınıf öğretmenleri ile Rehber uzmanlara yaklaşık 2 ay içinde uygulanmıştır.

Uygulamalardan önce öğretmenlere öğrenme güçlüğü kavramının nasıl anlaşıldığı ile ilgili olarak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bazı okullarda öğretmenlere grup halinde, bazı okullarda ise tek tek uygulanacak olan anket ve uygulamanın amacı hakkında kısa bir ön görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından uygulama sırasında öğretmenlere anketler verilmiş ve daha sonra tekrar toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kimlikleri gizli tutulmuştur. Tamamlanan anket formları incelendiğinde, değişik ilköğretim okullarından elde edilen 15 form yanlış veya eksik doldurulduğu için iptal edilmiştir.

III.2.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Verilere; belirlenen okullarda, ulaşılabilen 4. ve 5. Sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlere uygulanan “4. ve 5. Sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlerin göç alan okullarda ilköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Güçlüklerine İlişkin Görüşlerini Değerlendirmeye Yönelik Anket Formu” sonucu bütün değişkenler ve her bir grup için tanıtıcı istatistikler hesaplanarak ulaşılmıştır.

Araştırmanın kişisel bilgi formunda sosyo-demografik bilgilerin yer aldığı bağımsız değişkenlerden oluşan bilgiler ayrı ayrı gruplandırılmış ve betimsel istatistikleri oluşturulmuştur.

Öğrenme gücüğü anket maddeleri 1 ile 5 arasında puanlandırılmıştır. Her bir parametre için normal dağılım gösterip göstermediğı Shapiro-Wilk testi ile test edilmiş ve grupların normal dağıldığı tespit edilmiştir. Daha sonra kişisel bilgi formundaki değişkenler açısından anket maddelerinin her biri kendi içinde ayrı ayrı analizlerle değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ve daha önce göç alan ilköğretim okullarında çalışıp çalışmama durumlarına göre öğrenme gücüğü algıları boyutlarının ortalamaları arasındaki farklılık bağımsız t testi ile test edilmiştir. İki den fazla gruplar arasındaki (yaş, görev, mesleki kıdem, öğrenim durumu) ortalama öğrenme gücüğü algıları boyutları arasındaki farklılıklar Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) ile test edilmiştir. Ayrıca gruplar arasındaki ortalama farklılık Post Hoc testlerden Tukey HSD testi ile test edilmiştir. İstatistiksel analizler için SPSS 11.5 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, Mersin ilinde Akdeniz ve Toroslar ilçelerinde yoğun olarak göç alan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlere uygulanan “ 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri ile Rehber Öğretmenlerin Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Güçlüklerine İlişkin Görüşlerini Değerlendirmeye Yönelik Anket Formu” ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular açıklanmış ve literatür ışığında yorumlanmıştır. Anket sonucunda elde edilen öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin yaş, cinsiyet, görev durumu, mesleki kıdem, eğitim durumu ve daha önce göç alan okulda çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) ve bağımsız t testi sonuçlarına göre yorumlanmıştır. Alt problemlerle ilgili bulgular özetlenmiş, sonuçlar tablolar ile gösterilerek yorumlar yapılmıştır.

IV.1. Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle Rehber Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algılarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algılarına ilişkin N sayıları ve yüzde dağılımları Tablo-3’de verilmiştir.

Tablo-3: Örnekleme Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	168	56.0
Erkek	132	44.0
Toplam	300	100.0

Tablo-3 incelendiğinde örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinden kadın olanların sayısının (%56) 168 kişi, erkek olanların sayısının (% 44) 132 kişi olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ankete katılan öğretmenlerin en fazla kadın öğretmenler (%56) 168 kişi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin okullara göre N sayıları ve yüzde dağılımları **Ek-5**'de verilmiştir.

Örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrencilerin öğrenme güçlüğü algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız t testi yapılmış, sonuçlar Tablo-4'de verilmiştir.

Tablo-4: Örnekleme Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algıları Arasındaki Anlamlı Farkı Gösteren Bağımsız t Testi Tablosu

Madde Numarası	Öğrenme Güçlüğü Anketi Maddeleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
	<i>Sınıfınızda gördüğünüz öğrenme güçlükleri nelerdir?</i>							
3	Algılama güçlüğü yaşarlar.	K E	168 132	3.9345 3.6742	1.07859 1.08773	298	2.067	.040
4	Çok okul değiştirerek konularda eksik kalırlar.	K E	168 132	3.3214 3.3030	1.35063 1.29556	298	0.119	.040
5	Özel ilgiye ihtiyaç duyarlar.	K E	168 132	4.0595 3.8106	0.94585 1.14006	298	2.066	.040
6	Çok tekrar yapılmasını isterler.	K E	168 132	4.0000 3.4924	1.0439 1.23249	298	3.860	.000
7	Derste öğretmeni dinlemezler.	K E	168 132	4.0536 3.6288	1.06247 1.18776	298	3.263	.001
8	Matematik derslerinde zorlanırlar.	K E	168 132	4.1250 3.7121	0.99211 1.15600	298	3.326	.001
9	Derslerde diğer öğrencilerinde dikkatini dağıtırlar.	K E	168 132	3.9583 3.6667	1.10716 1.14363	298	2.232	.026
10	Okuduklarını anlayamazlar.	K E	168 132	4.1786 3.7197	1.00491 1.10041	298	3.765	.000
12	Yazı yazmakta zorlanırlar.	K E	168 132	3.7024 3.3939	1.10285 1.20278	298	2.310	.022
	<i>Sözlü anlatım güçlüğü çeken öğrencilerin özellikleri nelerdir?</i>							
25	Sözcükleri söylemede zorlanırlar.	K E	168 132	3.9881 3.7424	0.98484 0.96994	298	2.159	.032
26	Anlatmak istediklerini tam olarak ifade edemezler.	K E	168 132	4.1964 3.9621	0.89080 0.99161	298	2.151	.032
28	Anlatımda kelime tekrarı yaparlar.	K E	168 132	4.0833 3.7197	0.87148 1.02126	298	3.325	.001
30	Metinle ilgili sorulara cevap vermede zorlanırlar.	K E	168 132	4.0833 3.7197	0.91178 0.95815	298	2.096	.037
37	Okudukları metni özetlemekte zorlanırlar.	K E	168 132	4.2262 4.0000	0.81676 0.92464	298	2.246	.025
38	Metinlere başlık bulmakta zorlanırlar.	K	168	3.8869	0.91838	298	2.831	.005

		E	132	3.5682	1.02781			
	<i>Yazılı anlatım güçlüğü çeken öğrencilerin özellikleri nelerdir?</i>							
43	Noktalama işaretlerine dikkat etmezler.	K E	168 132	4.0774 3.8106	0.96027 1.04941	298	2.293	.023
51	Okudukları metnin özetini yazmakta zorlanırlar.	K E	168 132	4.1548 3.9242	0.89569 0.96204	298	2.142	.033
	<i>Matematikte öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin özellikleri nelerdir?</i>							
54	Çıkarma işleminde zorlanırlar.	K E	168 132	3.7857 3.4697	1.11142 1.16854	298	2.390	.017
	<i>Sosyal uyum konusunda güçlük yaşayan öğrencilerin özellikleri nelerdir?</i>							
74	Kurallara uyum sağlamada zorluk yaşarlar.	K E	168 132	3.8988 3.6061	1.11945 1.13755	298	2.232	.026
76	Grup çalışmalarında sorun yaşarlar.	K E	168 132	3.9226 3.5985	1.11063 1.14492	298	2.475	.014

$p < 0.05$

$p < 0.01$

Örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algıları puanlarının hangi maddelerde anlamlı olduğu ve anlamlı farklılığın hangi öğretmenler lehinde olduğunu bulmak için yapılan bağımsız t testi sonucunda elde edilen veriler Tablo-4’de görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Sınıfınızda Gördüğünüz Öğrenme Güçlükleri nelerdir?” alt başlığında yer alan “Algılama güçlüğü yaşarlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.9345, Ss=1.07859$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.6742, Ss=1.08773$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 2.067 olup, serbestlik derecesi 298’dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=2.067$ $p < 0.05$).

“Çok okul değiştirerek konularda eksik kalırlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.3214, Ss=1.35063$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.3030, Ss=1.29556$) olarak görülmüştür. Kadın ve erkek

öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 0.119 olup, serbestlik derecesi 298'dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=0.119$ $p<0.05$).

“Özel ilgiye ihtiyaç duyarlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=4.0595, S_s=0.94585$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=4.0595, S_s=3.8106$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 2.066 olup, serbestlik derecesi 298'dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=2.066$ $p<0.05$).

“Çok tekrar yapılmasını isterler” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=4.0000, S_s=1.0439$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.4924, S_s=1.23249$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 3.860 olup, serbestlik derecesi 298'dir. Puan ortalamaları arasında 0.01 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=3.860$ $p<0.01$).

“Derste öğretmeni dinlemezler” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=4.0536, S_s=1.06247$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.6288, S_s=1.18776$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 3.263 olup, serbestlik derecesi 298'dir. Puan ortalamaları arasında 0.01 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=3.263$ $p<0.01$).

“Matematik derslerinde zorlanırlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=4.1250, S_s=0.99211$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü

puanları ($X=3.7121, Ss=1.15600$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 3.326 olup, serbestlik derecesi 298'dir. Puan ortalamaları arasında 0.01 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=3.326 p<0.01$).

“Derslerde diğer öğrencilerinde dikkatini dağıtırlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.9583, Ss=1.10716$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.6667, Ss=1.14363$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 2.232 olup, serbestlik derecesi 298'dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=2.232 p<0.05$).

“Okuduklarını anlayamazlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=4.1786, Ss=1.00491$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.7197, Ss=1.10041$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 3.765 olup, serbestlik derecesi 298'dir. Puan ortalamaları arasında 0.01 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(298)}=3.765 p<0.05$).

“Yazı yazmakta zorlanırlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.7024, Ss=1.10285$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.3939, Ss=1.20278$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 2.310 olup, serbestlik derecesi 298'dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=2.310 p<0.05$).

Öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Sözlü Anlatım Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Özellikleri Nelerdir?” alt başlığında yer alan “Sözcükleri söylemede zorlanırlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.9881, Ss=0.98484$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.7424, Ss=0.96994$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 2.159 olup, serbestlik derecesi 298’dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=2.159 p<0.05$).

“Anlatmak istediklerini tam olarak ifade edemezler” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=4.1964, Ss=0.89080$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.9621, Ss=0.99161$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 2.151 olup, serbestlik derecesi 298’dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=2.151 p<0.05$).

“Anlatımda kelime tekrarı yaparlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=4.0833, Ss=0.87148$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.7197, Ss=1.02126$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 3.325 olup, serbestlik derecesi 298’dir. Puan ortalamaları arasında 0.01 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=3.325 p<0.05$).

“Metinle ilgili sorulara cevap vermede zorlanırlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=4.0833, Ss=0.91178$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.8561, Ss=0.95815$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek

öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 2.096 olup, serbestlik derecesi 298'dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=2.096$ $p<0.05$).

“Okudukları metni özetlemekte zorlanırlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=4.2262, Ss=0.81676$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=4.0000, Ss=0.92464$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 2.246 olup, serbestlik derecesi 298'dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=2.246$ $p<0.05$).

“Metinlere başlık bulmakta zorlanırlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.8869, Ss=0.91838$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.5682, Ss=1.02781$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 2.831 olup, serbestlik derecesi 298'dir. Puan ortalamaları arasında 0.01 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=2.831$ $p<0.05$).

Öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Yazılı Anlatım Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Özellikleri Nelerdir?” alt başlığında yer alan “Noktalama işaretlerine dikkat etmezler” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=4.0774, Ss=0.96027$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.8106, Ss=1.04941$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 2.293 olup, serbestlik derecesi 298'dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=2.293$ $p<0.05$).

“Okudukları metnin özetini yazmakta zorlanırlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=4.1548, Ss=0.89569$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.9242, Ss=0.96204$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 2.142 olup, serbestlik derecesi 298’dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=2.142 p<0.05$).

Öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Matematikte Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Özellikleri Nelerdir?” alt başlığında yer alan “Çıkarma işleminde zorlanırlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.7857, Ss=1.11142$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.4697, Ss=1.16854$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 2.390 olup, serbestlik derecesi 298’dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=2.390 p<0.05$).

Öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Sosyal Uyum Konusunda Güçlük Yaşayan Öğrencilerin Özellikleri Nelerdir?” alt başlığında yer alan “Kurallara uyum sağlamada zorluk yaşarlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.8988, Ss=1.11945$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.6061, Ss=1.13755$) olarak bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 2.232 olup, serbestlik derecesi 298’dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=2.232 p<0.05$).

“Grup çalışmalarında sorun yaşarlar” maddesinde kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.9226, Ss=1.11063$) ile erkek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ($X=3.5985, Ss=1.14492$) olarak görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri 2.475 olup, serbestlik derecesi 298’dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=2.475 p<0.05$).

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyete göre anlamlı farklılığın bayan öğretmenler yönünde çıktığı görülmektedir. Bu sonuca bağlı olarak bayan öğretmenlerin öğrencilerine karşı daha ilgili oldukları, onları tanımaya, sorunlarını anlamaya ve çözmeye yönelik çalışmalar yaptıkları, mesleklerinde daha titiz ve dikkatli oldukları sonucu düşünülebilmektedir.

Doğan (2009), öğrenme güçlüğü açısından önemli olanın, bir kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka katsayısı ve yaşına uygun eğitimle kapasitesine uygun performansın ortaya konmaması olduğunu belirtmektedir. Buna bağlı olarak öğrenme güçlüğü sözlü, yazılı anlatım ve matematik öğrenme güçlüğü olarak üç alt gruba ayrılabilir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin genel özellikleri arasında en sık olarak dikkat eksikliği ve buna bağlı olarak ortaya çıkan derste öğretmeni dinlememe, diğer öğrencilerin dikkatini dağıtma, algılama güçlüğü yaşama, özel ilgiye ihtiyaç duyma, derslerle ilgili sık tekrar yapılmasını gerektirme gibi durumlar görülebilmektedir.

Sarıpınar (2006), öğrencilerde okuduğunu anlamada görülen öğrenme güçlüklerinin neler olduğunu ve hangi sınıflarda görüldüğünü araştırmıştır. Okuduğunu anlamada görülen harf, hece, sözcük atlama ve sözcüğün sonunu uydurma hatalarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde daha çok görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerde görülen

hataların okuduğunu anlama becerisi ile ters yönde ilişkisi olduğu, hatalar arttıkça okuduğunu anlama düzeyinin düştüğü belirlenmiştir. Bu sonuç araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Temur (2001) araştırmasında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dilimizin yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili olarak bazı sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul ders başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Uludağ (2002) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri konulu araştırmasında, iki ilköğretim okulunun 6,7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yazılı anlatım uygulamaları yaparak yazım kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini kullanma becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazım ve noktalama kuralları becerilerinde ciddi problemler olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Uşaklı (2005), ilköğretim okullarında Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları araştırmıştır. Türkçe öğretmenleri tarafından belirtilen sorunlar anlama, anlatma, dilbilgisi ve çevre olarak dört boyutta toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri ve çalıştıkları ilçeye göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonucun araştırmamız sonucu ortaya çıkan öğretmenlerin öğrencilerdeki öğrenme güçlüğü alguları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir sonucu ile tutarlı olmadığı görülmektedir. Okula göç ile gelen öğrenci oranı arttıkça öğretmenlerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunları görme olasılığı yani alguları da artmaktadır. Göç ile gelmiş öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre anlama ve çevre alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmüştür.

Karakuş (2006), büyük şehirlere göç eden sosyo-ekonomik seviyesi düşük, kalabalık ailelerin çocuklarının okullarda karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular sonucunda köyden kente göçün, göç alan bölge okullarında sınıf mevcutlarının artmasına ve öğrenci başarısının azalmasına sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çocukların birçoğunun evinde Türkçe konuşulmadığı hatta bazı annelerin Türkçe'yi hiç bilmediği belirlenmiştir.

Gürdal (2005), ilköğretim I. kademe öğrencilerinin öğrenmelerinde karşılaşılan güçlükleri araştırdığı çalışmada ülkemizde genel olarak öğrencilerin matematik derslerine ve matematiksel işlemlere karşı zor olduğu düşüncesinden ve çekimserlikten kaynaklanan öğrenme güçlüğü olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin özellikle çarpım tablosunu öğrenme ve problem çözümlerinde öğrenme güçlüğüne gözlemlendiği ortaya çıkarılmıştır.

Dursun (2004), öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörleri matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından araştırmıştır. Matematik öğretmenleri tarafından öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki en belirleyici faktörün dersi iyi dinlemeleri olduğunu belirtilmiştir. Daha sonra sırasıyla öğretmenin yeterliliği, anne babanın eğitim düzeyi, derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri vb. faktörler öğrencilerin matematik başarısında etkin rol oynayan etmenler olarak belirlenmiştir.

Karakuş (2006), göç ile gelen çocuklarda okula uyum sağlamanın diğer öğrencilere göre daha zor olduğunu belirtmektedir. Göç ile gelen çocuklar yabancı oldukları yeni bir okul ve arkadaş ortamına girmektedirler. Yaşayış, kültür ve dil yönünden yeni girdikleri ortama uyum sağlamaya çalışırken diğer öğrencilere bakarak daha çok zorlandıkları düşünülmektedir. Göç eden ailelerin birçoğunun eğitime gereken ilgiyi

göstermeyip geçim derdine düşmesi, öğrencilerin çoğunun okula devam etmeyerek çalıştırılması ve küçük yaşta çalışan çocukların okuldan ve oyundan geri kalarak, okullarda bu çocuklarla ilgili uyum sorunları yaşanması da bir diğer faktör olarak düşünülmektedir.

Şensoy (2005), Van iline göç edenlerin sorunları ile ilgili araştırma yapmıştır. Göçle gelen bireylerin toplumsal varlık ve toplumdışı varlık arasındaki sınırdaki olduğunu belirtmektedir. Buna göre, birey yaşadığı şoku en aza indirebilmek ve ötekilikten kurtulabilmek için değişik uyum mekanizmaları geliştirmektedir. Bu uyum mekanizmaları ise her zaman istenildiği gibi toplumsal istenirlik yönünde işleyememekte ve zaman zaman kurallara uymama ve şiddet türü davranışlar ortaya çıkmaktadır.

Kaya (2006), farklı sosyoekonomik koşullardaki iki ilköğretim okulu öğrencilerinde ruhsal uyum taraması yapmıştır. Bu çalışmada yetersiz sosyoekonomik koşullar, anne babanın eğitim düzeyinin düşük olması, tek ebeveynli parçalanmış aile durumu gibi özelliklerin çocukların ruhsal ve akademik alandaki gelişimini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

IV.2. Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle Rehber Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algılarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algılarına ilişkin N sayıları ve yüzde dağılımları Tablo-5’de verilmiştir.

Tablo-5: Örneklem Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımları

Yaş Aralıkları	N	%
20-30 yaş	24	8.0
31-40 yaş	153	51.0
41-50 yaş	81	27.0
51 ve üzeri yaş	42	14.0
Toplam	300	100.0

Tablo-5'in incelenmesinden görüldüğü gibi, örneklem dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinden 20-30 yaş aralığında (%8) 24 kişinin yer aldığı, 31-40 yaş aralığında (%51) 153 kişi, 41-50 yaş aralığında (%27) 81 kişi, 51 ve üzeri yaş aralığında (%14) 42 kişi yer aldığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ankete katılan öğretmenlerin yaş aralığı en fazla 31-40 yaş aralığında (% 51) 153 kişi olduğu görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin yaş aralığı en az 20-30 yaş aralığında (%8) 24 kişi olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşlarının okullara göre N sayıları ve yüzde dağılımları **Ek-6'** da verilmiştir.

Örneklem dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algılarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış, sonuçlar Tablo-6' da verilmiştir.

Tablo-6: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algıları Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenme Güçlüğü Maddeleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
<i>Sınıfınızda gördüğünüz öğrenme güçlükleri nelerdir?</i> 2."Dikkatleri dağınmıştır."	Gruplar Arası	13.630	3	4.543	4.025	.008	p<0.01
	Gruplar İçi	334.166	296	1.129			
	Toplam	347.797	299				
<i>Öğrenme güçlüğü'nün giderilmesi.</i> 84."Öğrenme	Gruplar Arası	8.440	3	2.813	3.845	.010	p<0.05
	Gruplar İçi	216.557	296	.732			
	Toplam	224.997	299				

güçlüğü sınıfta grup çalışmaları ile aşılr.”							
--	--	--	--	--	--	--	--

$p < 0.05$

$p < 0.01$

Tablo-6'nın incelenmesinden görüldüğü gibi örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına göre, öğrencilerin öğrenme gücüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Sınıfınızda Gördüğünüz Öğrenme Güçlükleri nelerdir?” alt başlığında yer alan “Dikkatleri dağınıktır” maddesi puanları ($F_{(3-296)}=4.025$, $P < 0.01$) bakımından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Örnekleme dahil edilen öğretmenlerin yaşlarına göre, öğrencilerin öğrenme gücüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Öğrenme Güçlüğü'nün Giderilmesi” alt başlığında yer alan “Öğrenme güclüğü sınıfta grup çalışmaları ile aşılr” maddesi puanları ($F_{(3-296)}=3.845$, $P < 0.05$) bakımından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Tek yönlü varyans analizi sonucu öğretmenlerin yaşlarına göre öğrencilerdeki öğrenme gücüne algıları arasında çıkan bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu bulabilmek için verilere Post Hoc testlerden Tukey HSD testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo-7'de verilmiştir.

Tablo-7: Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu Görülen Anlamlı Farklılıkların Yaşlara Göre Tukey Tablosu

Maddeler	Yaş	Yaş	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
2	20-30	31-40	.5343	.23328	.103
		41-50	.4414	.24693	.281
		51 ve üzeri	.9167*	.27188	.005*
84	20-30	31-40	.5114*	.18779	.034*
		41-50	.4969	.19879	.062
		51 ve üzeri	.1786	.21887	.847

$p < 0.05$

$p < 0.01$

Tablo-7'nin incelenmesinden görüldüğü gibi, "Dikkatleri dağınıktır" maddesinde 20-30 yaş arası öğretmenler ile 51 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=4.4167, Ss=0.71728$) ile 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=3.5000, Ss=1.15294$) arasında 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.01$). Diğer yaş gruplarında bu madde için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

"Öğrenme güçlüğü sınıfta grup çalışmaları ile aşılr" maddesinde 20-30 yaş arası öğretmenler ile 31-40 yaş arası öğretmenlerde anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algı puanları ortalamaları ($X=4.5833, Ss=0.65386$) ile 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algı puanları ortalamaları ($X=4.0719, Ss=0.93966$) arasında 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer yaş gruplarında bu madde için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

"Dikkatleri dağınıktır" maddesinde görülen farklılığın 20-30 yaş aralığında görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olması bakımından öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin dikkatlerinin dağınık olmasını önemli olarak düşünmeleri, çalışmakta oldukları okullarda sıklıkla bu durumu gözlemlemeleri ve dikkat dağınıklığının öğrencinin ders başarısını, sınıf içi sosyal uyumunu olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğunu düşünmeleri sebebiyle ortaya çıktığı sonucu düşünülebilir. 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler mesleğe henüz yeni başladıkları için sınıf yönetimi konusunda tecrübesiz olabilmektedirler. Dikkati dağınık öğrencilerin dersin akışını bozacak durumlar yaratması ve bunun giderilmesinde sıkıntılar yaşanması da bu yaş grubu öğretmenlerin bu maddeyi daha önemli bulmalarının sebebi olarak düşünülebilmektedir.

Tarım (2007), yapmış olduğu çalışmasında öğretmenin öğrencilerin ilgi, yetenek ve tutumlarını bilerek ona göre davranış geliştirmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini tanımalarının ve onların ilgileri yönünde ders planları geliştirerek, öğrencileri güdülemelerinin ders içindeki dikkat dağınıklıklarını aza indirmede faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kelecioğlu (1992), öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması için, onun bu sürece katılmaya istekli olması yani güdülenmiş olması gerektiğini belirtmektedir. Okul öğrenmelerinin başarıyla sonuçlanması, öğretme sürecine bağlı olduğu kadar, bu süreçte yer alan öğrenenin niteliklerine de büyük ölçüde bağlıdır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı olan isteksizliğinin, hedeflerin öğrenci düzeyine uygun olmasına, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan tekniklerin uygun ve yerinde olmasına rağmen sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabileceği, güdülenmenin öğrenme-öğretme sürecini etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir.

“Öğrenme güçlüğü sınıfta grup çalışmaları ile aşılr” maddesinde öğretmenler arasında görülen bu farklılığın 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler için öğrenme güçlüğüünün giderilmesinde sınıfta uygulanan grup çalışmalarını önemli bulmalarından kaynaklı olabileceği, öğretmenlerin sınıfta yaptıracakları grup çalışmalarını ders planlarına dahil etmeleri ve uygulama biçimleri ile orantılı olabileceği düşünülmektedir.

Bu maddede ortaya çıkan anlamlı farklılık için her iki yaş grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet durumuna baktığımızda, 20-30 yaş aralığında 15 kadın, 9 erkek öğretmen ve 31-40 yaş aralığında 99 kadın, 54 erkek öğretmen olduğu görülmektedir.

Doymuş (2005), yapmış olduğu çalışmasında grup çalışmalarının öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olduklarını,

bireylerin öz güvenlerinin arttığını, iletişim becerilerinin geliştiğini, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünün arttığını, grup çalışmasının eğitim-öğretim sürecine öğrencinin en aktif şekilde katıldığı bir öğrenme yaklaşımı olduğunu belirtmektedir.

Tezcan (1994), yapmış olduğu çalışmasında göçün eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Göç sebebiyle sınıflarda öğrenci sayısı artmakta; bu durum okul, öğretmen, araç-gereç sayısının yetersizliğine sebep olmakta ve öğrencilerin başarısızlığına yol açmaktadır. Göç sebebiyle okul değiştiren öğrenciler yeni çevreye, okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine belirli bir süre uyum sağlayamamaktadır. Bu da öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin başarılarını olumlu yönde artırabilmek için bireysel çalışmalar kadar, sınıfta ders etkinlikleri içinde yer alan grup çalışmalarının da oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Göçle gelen çocukların aileleri ekonomik sıkıntılar içinde oldukları için, bu çocukların geleceğe yönelik umutları oldukça düşüktür. Söz konusu çocukların yaşadıkları sıkıntıların onların eğitime bakış açılarını etkiliyor olması da olasıdır. Bu da çocuğun güven duygusunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Gün,2002).

Çuhadar ve Sarı (2007), yapmış olduğu çalışmasında göçle gelen öğrencilerin okula yönelik olumlu ve olumsuz düşüncelerini almıştır. Öğrencilerin katılma oranının en yüksek olduğu olumsuz düşünceler “sınav merkezidir” (% 45.6), “öğrencilere güvenilmeyen bir yerdir” (% 16.7), “yasaklardan ibarettir” (% 15.5) ve “adaletin olmadığı bir yerdir” (% 12.6) şeklindedir. Bu sonuca bakılarak okul ve sınıf ortamı ile öğretmen davranışlarının okulda öğrencinin kendisini rahat ve güvende hissedebileceği şekilde düzenlenmesi yoluna gidilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenine ve okuluna güvenen bir öğrencinin akademik yönden de olumlu gelişme kaydedebileceği sonucu ortaya çıkarılmaktadır.

IV.3. Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle Rehber Öğretmenlerin Görev Durumlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algılarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo-8: Örneklem Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görev Durumlarına Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımları

Görev Durumları	N	%
4.sınıf öğretmeni	165	55.0
5.sınıf öğretmeni	113	37.7
Rehber öğretmen	22	7.3
Toplam	300	100.0

Tablo-8'in incelenmesinden görüldüğü üzere, örneklem dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinden 4.sınıf öğretmeni olanların (% 55) 165 kişi, 5.sınıf öğretmeni olanların (%37.7) 113 kişi, rehber öğretmen olanların (%7.3) 22 kişi olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakılarak ankete katılan öğretmenlerin görev durumu en fazla 4. Sınıf öğretmeni (% 55) 165 kişi olduğu görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin görev durumu en az olanların ise rehber öğretmenler (%7.3) 22 kişi olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin görev durumlarının okullara göre N sayıları ve yüzde dağılımları **Ek-7**'de verilmiştir.

Örneklem dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin görev durumlarına göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algılarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış, sonuçlar Tablo-9'da verilmiştir.

Tablo-9: Öğretmenlerin Görev Durumlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algıları Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenme Güçlüğü Maddeleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
1	Gruplar Arası	.044	2	.022	.018	.982
	Gruplar İçi	358.036	297	1.206		
	Toplam	358.080	299			
2	Gruplar Arası	.161	2	.081	.069	.933
	Gruplar İçi	347.635	297	1.170		
	Toplam	347.797	299			
3	Gruplar Arası	2.721	2	1.361	1.150	.318
	Gruplar İçi	351.559	297	1.184		
	Toplam	354.280	299			
4	Gruplar Arası	4.846	2	2.423	1.385	.252
	Gruplar İçi	519.700	297	1.750		
	Toplam	524.547	299			
5	Gruplar Arası	.597	2	.299	.274	.760
	Gruplar İçi	323.653	297	1.090		
	Toplam	324.250	299			
6	Gruplar Arası	.679	2	.339	.252	.777
	Gruplar İçi	399.358	297	1.345		
	Toplam	400.037	299			
7	Gruplar Arası	1.612	2	.806	.622	.538
	Gruplar İçi	385.055	297	1.296		
	Toplam	386.667	299			
8	Gruplar Arası	1.062	2	.531	.449	.638
	Gruplar İçi	350.974	297	1.182		
	Toplam	352.037	299			
9	Gruplar Arası	.127	2	0.64	.049	.952
	Gruplar İçi	382.203	297	1.287		
	Toplam	382.330	299			
10	Gruplar Arası	1.316	2	.658	.572	.565
	Gruplar İçi	341.521	297	1.150		
	Toplam	342.837	299			
11	Gruplar Arası	.701	2	.350	.308	.735
	Gruplar İçi	338.219	297	1.139		
	Toplam	338.920	299			
12	Gruplar Arası	1.163	2	.582	.434	.649
	Gruplar İçi	398.503	297	1.342		
	Toplam	399.667	299			
13	Gruplar Arası	.663	2	.332	.244	.784
	Gruplar İçi	403.373	297	1.358		
	Toplam	404.037	299			

14	Gruplar Arası	3.453	2	1.726	.859	.425
	Gruplar İçi	596.894	297	2.010		
	Toplam	600.347	299			
15	Gruplar Arası	1.566	2	.783	.632	.532
	Gruplar İçi	367.831	297	1.238		
	Toplam	369.397	299			
16	Gruplar Arası	1.511	2	.755	.719	.488
	Gruplar İçi	312.009	297	1.051		
	Toplam	313.520	299			
17	Gruplar Arası	2.601	2	1.301	1.155	.316
	Gruplar İçi	334.399	297	1.126		
	Toplam	337.000	299			
18	Gruplar Arası	.220	2	.110	.103	.902
	Gruplar İçi	317.460	297	1.069		
	Toplam	317.680	299			
19	Gruplar Arası	1.974	2	.987	.997	.370
	Gruplar İçi	294.196	297	.991		
	Toplam	296.170	299			
20	Gruplar Arası	3.728	2	1.864	.931	.395
	Gruplar İçi	594.868	297	2.003		
	Toplam	598.597	299			
21	Gruplar Arası	.397	2	.199	.098	.906
	Gruplar İçi	600.733	297	2.023		
	Toplam	601.130	299			
22	Gruplar Arası	.518	2	.259	.226	.798
	Gruplar İçi	341.119	297	1.149		
	Toplam	341.637	299			
23	Gruplar Arası	1.160	2	.580	.435	.647
	Gruplar İçi	395.810	297	1.333		
	Toplam	396.970	299			
24	Gruplar Arası	.479	2	.239	.261	.770
	Gruplar İçi	271.851	297	.915		
	Toplam	272.330	299			
25	Gruplar Arası	2.661	2	1.331	1.337	.254
	Gruplar İçi	287.019	297	.966		
	Toplam	289.680	299			
26	Gruplar Arası	.777	2	.389	.436	.647
	Gruplar İçi	264.609	297	.891		
	Toplam	265.387	299			
27	Gruplar Arası	1.254	2	.627	.698	.498
	Gruplar İçi	266.746	297	.898		
	Toplam	268.000	299			
28	Gruplar Arası	4.670	2	2.335	2.582	.077
	Gruplar İçi	268.567	297	.904		
	Toplam	273.237	299			
29	Gruplar Arası	1.898	2	.949	1.071	.344

	Gruplar İçi	263.248	297	.886		
	Toplam	265.147	299			
30	Gruplar Arası	.884	2	.442	.501	.606
	Gruplar İçi	262.033	297	.882		
	Toplam	262.917	299			
31	Gruplar Arası	1.285	2	.642	.643	.526
	Gruplar İçi	296.645	297	.999		
	Toplam	297.930	299			
32	Gruplar Arası	4.695	2	2.348	2.143	.119
	Gruplar İçi	325.385	297	1.096		
	Toplam	330.080	299			
33	Gruplar Arası	.105	2	.052	.037	.963
	Gruplar İçi	418.492	297	1.409		
	Toplam	418.597	299			
34	Gruplar Arası	3.280	2	1.640	1.231	.294
	Gruplar İçi	395.840	297	1.333		
	Toplam	399.120	299			
35	Gruplar Arası	.940	2	.470	.510	.601
	Gruplar İçi	274.007	297	.923		
	Toplam	274.947	299			
36	Gruplar Arası	1.129	2	.564	.697	.499
	Gruplar İçi	240.538	297	.810		
	Toplam	241.667	299			
37	Gruplar Arası	.805	2	.403	.528	.590
	Gruplar İçi	226.382	297	.762		
	Toplam	227.187	299			
38	Gruplar Arası	.220	2	.110	.114	.892
	Gruplar İçi	286.527	297	.965		
	Toplam	286.747	299			
39	Gruplar Arası	3.827	2	1.913	1.923	.148
	Gruplar İçi	295.570	297	.995		
	Toplam	299.397	299			
40	Gruplar Arası	1.926	2	.963	1.121	.327
	Gruplar İçi	255.260	297	.859		
	Toplam	257.187	299			
41	Gruplar Arası	.150	2	.075	.080	.923
	Gruplar İçi	277.530	297	.934		
	Toplam	277.680	299			
42	Gruplar Arası	1.274	2	.637	.611	.543
	Gruplar İçi	309.712	297	1.043		
	Toplam	310.987	299			
43	Gruplar Arası	.214	2	.107	.105	.901
	Gruplar İçi	303.306	297	1.021		
	Toplam	303.520	299			
44	Gruplar Arası	.169	2	.084	.083	.920
	Gruplar İçi	301.498	297	1.015		

	Toplam	301.667	299			
45	Gruplar Arası	.786	2	.393	.298	.743
	Gruplar İçi	391.651	297	1.319		
	Toplam	392.437	299			
46	Gruplar Arası	1.105	2	.553	.665	.515
	Gruplar İçi	246.881	297	.831		
	Toplam	247.987	299			
47	Gruplar Arası	.644	2	.322	.293	.746
	Gruplar İçi	326.343	297	1.099		
	Toplam	326.987	299			
48	Gruplar Arası	.687	2	.343	.394	.675
	Gruplar İçi	258.953	297	.872		
	Toplam	259.680	299			
49	Gruplar Arası	.773	2	.386	.381	.683
	Gruplar İçi	301.157	297	1.014		
	Toplam	301.930	299			
50	Gruplar Arası	.963	2	.482	.556	.574
	Gruplar İçi	257.473	297	.867		
	Toplam	258.437	299			
51	Gruplar Arası	.229	2	.115	.131	.877
	Gruplar İçi	258.918	297	.872		
	Toplam	259.147	299			
52	Gruplar Arası	5.139	2	2.569	2.411	.092
	Gruplar İçi	316.541	297	1.066		
	Toplam	321.680	299			
53	Gruplar Arası	4.708	2	2.354	2.200	.113
	Gruplar İçi	317.729	297	1.070		
	Toplam	322.437	299			
54	Gruplar Arası	2.173	2	1.087	.827	.438
	Gruplar İçi	390.373	297	1.314		
	Toplam	392.547	299			
55	Gruplar Arası	2.916	2	1.458	1.251	.288
	Gruplar İçi	346.084	297	1.165		
	Toplam	349.000	299			
56	Gruplar Arası	2.221	2	1.111	1.213	.299
	Gruplar İçi	271.949	297	.916		
	Toplam	274.170	299			
57	Gruplar Arası	2.705	2	1.353	1.304	.273
	Gruplar İçi	308.131	297	1.037		
	Toplam	310.837	299			
58	Gruplar Arası	.721	2	.361	.381	.684
	Gruplar İçi	281.225	297	.947		
	Toplam	281.947	299			
59	Gruplar Arası	2.427	2	1.214	1.176	.310
	Gruplar İçi	306.569	297	1.032		
	Toplam	308.997	299			

60	Gruplar Arası	4.568	2	2.284	2.224	.108
	Gruplar İçi	302.349	297	1.018		
	Toplam	306.917	299			
61	Gruplar Arası	2.415	2	1.208	1.082	.340
	Gruplar İçi	331.572	297	1.116		
	Toplam	333.987	299			
62	Gruplar Arası	5.250	2	2.625	2.439	.089
	Gruplar İçi	319.587	297	1.076		
	Toplam	324.837	299			
63	Gruplar Arası	3.860	2	1.930	1.580	.208
	Gruplar İçi	362.807	297	1.222		
	Toplam	366.667	299			
64	Gruplar Arası	1.926	2	.963	1.087	.339
	Gruplar İçi	263.260	297	.886		
	Toplam	265.187	299			
65	Gruplar Arası	4.135	2	2.067	1.984	.139
	Gruplar İçi	309.532	297	1.042		
	Toplam	313.667	299			
66	Gruplar Arası	1.471	2	.735	.780	.460
	Gruplar İçi	280.196	297	.943		
	Toplam	281.667	299			
67	Gruplar Arası	4.160	2	2.080	1.540	.216
	Gruplar İçi	401.187	297	1.351		
	Toplam	405.347	299			
68	Gruplar Arası	1.869	2	.934	.786	.457
	Gruplar İçi	352.968	297	1.188		
	Toplam	354.837	299			
69	Gruplar Arası	2.298	2	1.149	.950	.388
	Gruplar İçi	359.339	297	1.210		
	Toplam	361.637	299			
70	Gruplar Arası	2.912	2	1.456	1.025	.360
	Gruplar İçi	421.925	297	1.421		
	Toplam	424.837	299			
71	Gruplar Arası	2.143	2	1.071	.703	.360
	Gruplar İçi	452.844	297	1.525		
	Toplam	454.987	299			
72	Gruplar Arası	1.474	2	.737	.474	.623
	Gruplar İçi	461.443	297	1.554		
	Toplam	462.917	299			
73	Gruplar Arası	1.215	2	.608	.398	.672
	Gruplar İçi	453.915	297	1.528		
	Toplam	455.130	299			
74	Gruplar Arası	5.520	2	2.760	2.159	.117
	Gruplar İçi	379.610	297	1.278		
	Toplam	385.130	299			
75	Gruplar Arası	2.841	2	1.420	.952	.387

	Gruplar İçi	443.196	297	1.492		
	Toplam	446.037	299			
76	Gruplar Arası	1.025	2	.513	.396	.673
	Gruplar İçi	384.455	297	1.294		
	Toplam	385.480	299			
77	Gruplar Arası	1.165	2	.583	.376	.687
	Gruplar İçi	459.965	297	1.549		
	Toplam	461.130	299			
78	Gruplar Arası	3.721	2	1.861	1.117	.329
	Gruplar İçi	494.625	297	1.665		
	Toplam	498.347	299			
79	Gruplar Arası	3.398	2	1.699	1.131	.334
	Gruplar İçi	446.322	297	1.503		
	Toplam	449.720	299			
80	Gruplar Arası	2.614	2	1.307	1.587	.206
	Gruplar İçi	244.516	297	.823		
	Toplam	247.130	299			
81	Gruplar Arası	2.022	2	1.011	1.564	.211
	Gruplar İçi	191.978	297	.646		
	Toplam	194.000	299			
82	Gruplar Arası	.099	2	.050	.081	.922
	Gruplar İçi	181.137	297	.6110		
	Toplam	181.237	299			
83	Gruplar Arası	.296	2	.148	.207	.813
	Gruplar İçi	212.621	297	.716		
	Toplam	212.917	299			
84	Gruplar Arası	1.882	2	.941	1.253	.287
	Gruplar İçi	223.115	297	.751		
	Toplam	224.997	299			
85	Gruplar Arası	.051	2	.025	.027	.973
	Gruplar İçi	277.719	297	.935		
	Toplam	277.770	299			
86	Gruplar Arası	.992	2	.496	.713	.491
	Gruplar İçi	206.794	297	.696		
	Toplam	207.787	299			
87	Gruplar Arası	.096	2	.048	.074	.929
	Gruplar İçi	193.940	297	.653		
	Toplam	194.037	299			
88	Gruplar Arası	1.539	2	.769	.897	.409
	Gruplar İçi	254.648	297	.857		
	Toplam	256.187	299			

Tablo-9'un incelenmesinden görüldüğü gibi, örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin görev durumlarına göre, öğrencilerin öğrenme güçlükleri algıları puanlarının ortalamaları $p < 0.05$ olmadığından anlamlı bir farklılık bulunmadığı

görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin hangi görev durumlarında olurlarsa olsun öğrencilerdeki öğrenme güçlüklerini aynı derecede önemsediklerini göstermektedir.

IV.4. Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle Rehber Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algularının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo-10: Örnekleme Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımları

Kıdem Yılı	N	%
1-5 yıl	10	3.3
6-10 yıl	64	21.3
11-15 yıl	111	37.0
16-20 yıl	46	15.3
21 yıl ve üzeri	69	23.0
Toplam	300	100.0

Tablo-10'da görüldüğü üzere, örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinden 1-5 yıl kıdem aralığında olanların (%3.3) 10 kişi, 6-10 yıl kıdem aralığına sahip olanların (%21.3) 64 kişi, 11-15 yıl kıdem aralığına sahip olanların (%37) 111 kişi, 16-20 yıl kıdem aralığına sahip olanların (%15.3) 46 kişi, 21 yıl ve üzeri kıdem aralığına sahip olanların (%23) 69 kişi olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin en fazla 11-15 yıl kıdem aralığında (% 37) 111 kişi olduğu bulunmuştur. En az kıdem yılının 1-5 yıl kıdem aralığında (%3.3) 10 kişi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okullara göre N sayıları ve yüzde dağılımları **Ek-8'**de verilmiştir.

Örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış, sonuçlar Tablo-11’de verilmiştir.

Tablo-11: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algıları Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenme Güçlüğü Maddeleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık Düzeyi
4 “Çok okul değiştirerek konularda eksik kalırlar.”	Gruplar Arası	23.781	4	5.945	3.502	.008
	Gruplar İçi	500.765	295	1.698		
	Toplam	524.547	299			
29 “Kelimeleri doğru yerde kullanamazlar.”	Gruplar Arası	9.600	4	2.400	2.770	.028
	Gruplar İçi	255.547	295	.866		
	Toplam	265.147	299			
36 “Dinlediğini tekrar ifade ederken zorlanırlar.”	Gruplar Arası	11.703	4	2.926	3.753	.005
	Gruplar İçi	299.963	295	.780		
	Toplam	241.667	299			
41 “Kelimelerin anlamlarını bilmemeleri cümle kurmalarını zorlaştırır.”	Gruplar Arası	10.224	4	2.556	2.819	.025
	Gruplar İçi	267.456	295	.907		
	Toplam	277.680	299			
79 “Sürekli şikayet ederler.”	Gruplar Arası	21.521	4	5.380	3.707	.006
	Gruplar İçi	428.199	295	1.452		
	Toplam	449.720	299			

Tablo-11’in incelenmesinden görüldüğü gibi örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Sınıfınızda Gördüğünüz Öğrenme Güçlükleri nelerdir?” alt başlığında yer alan “Çok okul değiştirerek konularda eksik kalırlar” maddesi puanları ($F_{(4-295)}=3.502$, $p<0.01$) bakımından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Sözlü Anlatıma Dikkat Edemeyen Öğrencilerin Özellikleri Nelerdir?” alt

başlığında yer alan “Kelimeleri doğru yerde kullanamazlar” maddesi puanları ($F_{(4-295)}=2.777$, $P<0.05$) bakımından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Sözlü Anlatıma Dikkat Edemeyen Öğrencilerin Özellikleri Nelerdir?” alt başlığında yer alan “Dinlediğini tekrar ifade ederken zorlanırlar” maddesi puanları ($F_{(4-295)}=3.753$, $P<0.01$) bakımından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Sözlü Anlatım Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Özellikleri Nelerdir?” alt başlığında yer alan “Kelimelerin anlamlarını bilmemeleri cümle kurmalarını zorlaştırır” maddesi puanları ($F_{(4-295)}=2.819$, $P<0.05$) bakımından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Sosyal Uyum Konusunda Güçlük Yaşayan Öğrencilerin Özellikleri Nelerdir?” alt başlığında yer alan “Sürekli şikayet ederler” maddesi puanları ($F_{(4-295)}=3.707$, $P<0.01$) bakımından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Tek yönlü varyans analizi sonucu öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrencilerdeki öğrenme güçlüğü algıları arasında çıkan bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu bulabilmek için verilere Post Hoc testlerden Tukey HSD testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo-12’de verilmiştir.

Tablo-12: Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu Görülen Anlamlı Farklılıkların Mesleki Kıdeme Göre Tukey Tablosu

Maddeler	Kıdem	Kıdem	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
4	21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	.9391	.44085	.210
		6-10 yıl	.5204	.22611	.147
		11-15 yıl	.6671*	.19974	.008*
		16-20 yıl	.2391	.24800	.871
29	16-20 yıl	1-5 yıl	-.1609	.32474	.988
		6-10 yıl	.3485	.17991	.300
		11-15 yıl	.2842	.16321	.410
		21 yıl ve üzeri	.5145*	.17716	.032*
36	16-20 yıl	1-5 yıl	-.1609	.30806	.985
		6-10 yıl	.4266	.17067	.093
		11-15 yıl	.1851	.15482	.754
		21 yıl ve üzeri	.5145*	.16806	.020*
41	11-15 yıl	1-5 yıl	.2883	.31437	.890
		6-10 yıl	.4133*	.14945	.047*
		16-20 yıl	-.0167	.16696	1.000
		21 yıl ve üzeri	3173	.14597	.193
79	1-5 yıl	6-10 yıl	1.4406*	.40967	.005*
		11-15 yıl	.9982	.39778	.091
		16-20 yıl	.9522	.42037	.159
		21 yıl ve üzeri	1.0319	.40766	.087

Tablo-12'in incelenmesinden görüldüğü gibi, “Çok okul değiştirerek konularda eksik kalırlar” maddesinde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl kıdem aralığında olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 21 yıl ve üzeri kıdem aralığındaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=4.4167, Ss=0.71728$) ile 11-15 yıl kıdem aralığında olan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=3.5000, Ss=1.15294$) arasında 21 yıl ve üzeri kıdem aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.01$). Diğer yaş gruplarında bu madde için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

“Kelimeleri doğru yerde kullanamazlar” maddesinde 16-20 yıl kıdem aralığında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdem aralığında olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 16-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=4.4167, Ss=0.71728$) ile 21 yıl ve üzeri kıdem aralığında olan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=3.5000, Ss=1.15294$) arasında 16-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı

bir fark bulunmuştur ($p<0.01$). Diğer yaş gruplarında bu madde için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

“Dinlediğini tekrar ifade ederken zorlanırlar” maddesinde 16-20 yıl kıdem aralığında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdem aralığında olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 16-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=4.4167, Ss=0.71728$) ile 21 yıl ve üzeri kıdem aralığında olan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=3.5000, Ss=1.15294$) arasında 16-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.01$). Diğer yaş gruplarında bu madde için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

“Kelimelerin anlamlarını bilmemeleri cümle kurmalarını zorlaştırır” maddesinde 11-15 yıl kıdem aralığında olan öğretmenler ile 6-10 yıl kıdem aralığında olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 11-15 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=4.4167, Ss=0.71728$) ile 6-10 yıl kıdem aralığında olan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=3.5000, Ss=1.15294$) arasında 11-15 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.01$). Diğer yaş gruplarında bu madde için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

“Sürekli şikayet ederler” maddesinde 1-5 yıl kıdem aralığında olan öğretmenler ile 6-10 yıl kıdem aralığında olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 1-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=4.4167, Ss=0.71728$) ile 6-10 yıl kıdem aralığında olan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=3.5000, Ss=1.15294$) arasında 1-5 yıl

kıdem aralığındaki öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.01$). Diğer yaş gruplarında bu madde için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak yapılan araştırmalar dil ve kültürün öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Lee ve Carrasquillo (2006) Amerika’da yaşayan Koreli öğrencilerin öğrenme ve dil özelliklerini inceledikleri araştırmaları sonucunda kültürel ve dilsel faktörlerin öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini ortaya koymuşlardır (Akt. Cırık,2008).

Youngs (1992), “ait olma gereksiniminin çocuğun benlik duygusunda çok önemli olduğunu” ve bu duygunun özsaygı duygusunun yapılanmasında zorunlu bir unsur olduğunu ifade etmektedir. Renard ve Sokol (1987)’ a göre belli bir gruba ait olma duygusuna sahip olan öğrenciler, kendileri ile barış ve hoşnutluk içinde olmaktadır. Okulun yarattığı bağlılık ve ait olma duygusu öğrencinin özsaygısını arttırmaktadır. Çocuğun ait olma duygusunun gelişmesi ile sınıftaki öğrenciler ve sınıf öğretmeni tarafından beğenilmesi, kabul edilmesi ve ona saygı gösterilmesi arasında, güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Akt. Ültanır, 2003). Bu sebeple okul değiştirme etkeni öğrencinin okula uyumunda ve buna bağlı olarak akademik başarısında oldukça önemli bir faktör olarak düşünülmektedir.

Aşılıoğlu (2009), derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri konulu çalışmasında anlatım süresinin uzun olması, öğrencilerin dersin hedefleri hakkında yeterince bilgilendirilmemeleri, konuya ilgi duymama, dinleme esnasında kişisel sorunların zihinleri meşgul etmesi, derse etkin bir şekilde katılmalarını sağlayacak ortamın yaratılmaması başlıca dinleme engelleri olarak ortaya çıkarılmıştır. Bu engelleri gidermek için öğrencilerin hedeften haberdar edilmesi, dinleme öncesi konu ile ilgili ön bilgi edinmelerinin sağlanması, anlamadıkları noktalar hakkında soru sormalarının teşvik

edilmesi ve dinleme bakımından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Erden (2002), öğrenmeye ilişkin sorunu olan öğrencilerin yeterli zihinsel yetiye sahip olmaları ve uygun eğitim almalarına karşın çoğu zaman okulda kendilerinden beklenen başarıyı gösteremediklerini belirtmektedir. Göç ile gelen öğrencilerde öğrenmeye ilişkin temel sorunu sözlü ve yazılı anlatım oluşturmaktadır. Bunun sebebinin de evde ve yaşadığı çevrede kullandığı dil ile okulda kullandığı dilin farklı olması olduğu düşünülmektedir. Kelime bilgisi ve kelimeleri cümle içinde doğru yerde kullanma bilgisinin öğrencinin sınıfta öğrendiklerini günlük hayatta kullanması ve sık kitap okuması ile kazandırılabilceği düşünülmektedir.

Deveci (2008), bir okuldaki öğrencilerin şiddet olaylarına yönelmelerinin birçok nedenleri olmakla birlikte, okuldaki öğrencilerin özellikleri, okulun büyüklüğü, okulun yerleşim yeri gibi etmenlerin öğrencilerin şiddeti algılamalarında önem taşıdığını, okuldaki şiddetin fiziksel ve duygusal yaralanmalara yol açtığını, bütün bunların da öğrencinin başarısını engellediğini belirtmektedir. Göçle gelen öğrencilerde okula uyum sorunu ile ortaya çıkan akademik başarısızlık öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini eksiltmektedir. Diğer öğrenciler tarafından karşılaşmış oldukları fiziksel ya da psikolojik şiddet sonucu kendilerini ifade etme yöntemi olarak şikayet etme davranışını gösterdikleri düşünülmektedir.

IV.5. Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle Rehber Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algılarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo-13: Örneklem Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımları

Eğitim Durumu	N	%
Eğitim Enstitüsü	60	20.0
Lisans Tamamlama	33	11.0
Lisans	191	63.7
Yüksek Lisans	16	5.3
Toplam	300	100.0

Tablo-13'ün incelenmesinden görüldüğü gibi, örneklem dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinden eğitim enstitüsü mezunu olanların sayısının (% 20) 60 kişi, lisans tamamlama mezunu olanların sayısının (% 11) 33 kişi, lisans mezunu olanların sayısının (%63) 191 kişi, yüksek lisans mezunu olanların sayısının (%5.3) 16 kişi olduğu görülmektedir. Bu sonuca bakarak ankete katılan öğretmenlerin eğitim durumu en fazla lisans mezunu (% 63) 191 kişi olduğu görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerden eğitim durumu en az yüksek lisans mezunu (%5.3) 16 kişi olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumlarının okullara göre N sayıları ve yüzde dağılımları **Ek-9'** da verilmiştir.

Örneklem dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış, sonuçlar Tablo-14'de verilmiştir.

Tablo-14: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algıları Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Kareler	F	Anlamlılık Düzeyi
3 "Algılama güçlüğü yaşarlar."	Gruplar Arası	13.012	3	4.337	3.762	.011
	Gruplar İçi	341.268	296	1.153		
	Toplam	354.280	299			
4 "Çok okul"	Gruplar	19.994	3	6.665	3.910	.009

değiştirerek konularda eksik kalırlar.”	Arası					
	Gruplar İçi	504.553	296	1.705		
	Toplam	524.547	299			
50 “Yazı yazarken kelimeleri doğru yerde kullanamazlar.”	Gruplar Arası	7.193	3	2.398	2.825	.039
	Gruplar İçi	251.244	296	.849		
	Toplam	258.437	299			

$p < 0.05$

$p < 0.01$

Tablo-14’ün incelenmesinden görüldüğü gibi örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre, öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Sınıfınızda Gördüğünüz Öğrenme Güçlükleri nelerdir?” alt başlığında yer alan “Algılama güçlüğü yaşarlar.” maddesi puanları ($F_{(3-296)}=3.762$, $p < 0.05$) bakımından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre, öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Çok okul değiştirerek konularda eksik kalırlar” maddesi puanları ($F_{(3-296)}=3.910$, $p < 0.01$) bakımından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Örnekleme dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre, öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Yazı yazarken kelimeleri doğru yerde kullanamazlar.” maddesi puanları ($F_{(3-296)}=2.825$, $p < 0.05$) bakımından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Tek yönlü varyans analizi sonucu öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğrencilerdeki öğrenme güçlüğü algıları arasında çıkan bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu bulabilmek için verilere Post Hoc testlerden Tukey HSD testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo-15’de verilmiştir.

Tablo-15: Tek Yönlü Varyans Analizi Sonucu Görülen Anlamlı Farklılıkların Eğitim Durumlarına Göre Tukey Tablosu

Maddeler	Öğrenim	Öğrenim	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
3	Yük. Lisans	Eğt. Enst.	.8750*	.30212	.021*
		Lisans Tam.	.3144	.32710	.772
		Lisans	.5425	.27945	.213
4	Lisans	Eğt. Enst.	-.4805	.19322	.064
		Lisans Tam.	-.6821*	.24613	.030*
		Yük. Lisans	-.1139	.33979	.987
50	Lisans Tam.	Eğt. Enst.	.5248*	.19967	.044*
		Lisans	.2424	.17368	.503
		Yük. Lisans	.4924	.28066	.298

Tablo-15'in incelenmesinden görüldüğü gibi, "Algılama güçlüğü yaşarlar" maddesinde yüksek lisans mezunu öğretmenler ile eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=4.3750, S_s=0.88506$) ile eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=3.5000, S_s=1.14240$) arasında yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer eğitim durumlarında bu madde için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

"Çok okul değiştirerek konularda eksik kalırlar." maddesinde lisans mezunu öğretmenler ile lisans tamamlama mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=3.1361, S_s=1.32677$) ile lisans tamamlama mezunu öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=3.8182, S_s=1.23629$) arasında lisans tamamlama mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer eğitim durumlarında bu madde için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

"Yazı yazarken kelimeleri doğru yerde kullanamazlar" maddesinde lisans tamamlama mezunu öğretmenler ile eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler arasında anlamlı

bir farklılık bulunmuştur. Buna göre lisans tamamlama mezunu öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=4.2424, Ss=0.79177$) ile eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin öğrenme güçlüğü algıları puanları ortalamaları ($X=3.7167, Ss=1.13633$) arasında lisans tamamlama mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.01$). Diğer eğitim durumlarında bu madde için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Örnekleme dahil edilen öğretmenlerin eğitim durumlarına bağlı olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkması öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak mezun oldukları okullara göre değişim göstermektedir. Aldıkları eğitim doğrultusunda göç ve göç sonucu ortaya çıkan öğrenme güçlüklerine ilişkin bakış açıları farklılaşmaktadır.

Bir öğrenci potansiyeli oranında başarılı değilse bunun nedeninin düşük motivasyon, sık sık okul değiştirme sonucu temel becerileri edinememe, dil ya da davranış problemleri olduğu düşünülmektedir. Göç ile gelen çocuklarda okul değiştirme etkeni temel becerilerde geri kalmaları, sınıf arkadaşlarına ve sınıf öğretmenine uyum sağlamada sorun yaşamaları sebebiyle önemli bir faktör olarak düşünülmektedir.

Temur (2004) çalışmasında yazılı anlatımı genel olarak duygu, düşünce ve tasarıların yazıyla anlatılması şeklinde tanımlamaktadır. Yazılı anlatımda anlatılmak istenen belli kurallar zinciri ile bir bütünlük içerisinde ele alınmaktadır. Dilinin özelliklerini yaşının ve sınıfının gerektirdiği sınırlar içinde yeteri kadar öğrenememiş bir öğrenci, öğretmenlerinin sınıfta anlattıklarını, okuduklarını, dinlediklerini anlayamamaktadır. Göç ile gelen öğrencilerde özellikle aile çevresinde konuşulan dil ile okulda öğrendikleri dilin farklı olması sebebiyle yazılı anlatımlarda sorunlar yaşanabilmektedir.

Demir(2005) yapmış olduğu araştırma sonucu kelime hazinesinin artmasında ya da artmamasında zihinsel gelişim ve çevrenin iki önemli etken olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuğun öğrendiği kelimeler en yakın çevresinde konuşulan kelimelerdir. Aile bireyleri özellikle de annenin kullandığı kelimeleri bilinçli olarak seçmesi gerekmektedir.

IV.6. Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenleri İle Rehber Öğretmenlerin Göç Alan Okulda Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algılarının Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo-16: Örneklem Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Göç Alan Okulda Çalışma Durumlarına Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımları

Göç Alan Okulda Çalışma Durumu	N	%
Evet	196	65.3
Hayır	104	34.7
Toplam	300	100.0

Tablo-16'nın incelenmesinden görüldüğü üzere, örneklem dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinden daha önce göç alan okullarda çalışmış olanların (% 65.3) 196 kişi, daha önce göç alan okulda çalışmamış olanların (%34.7) 104 kişi olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ankete katılan öğretmenler en fazla göç alan okullarda daha önce çalışan öğretmenler (% 65.3) 196 kişi olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin göç alan okulda çalışma durumlarının okullara göre N sayıları ve yüzde dağılımları **Ek-10**'da verilmiştir.

Örneklem dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin göç alan okulda çalışma durumlarına göre öğrencilerin öğrenme güçlüğü algılarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız t testi yapılmış, sonuçlar Tablo-17'de verilmiştir.

Tablo-17: Örneklem Dahil Edilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Göç Alan Okulda Çalışma Durumlarına Göre Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri Algıları Arasındaki Anlamlı Farkı Gösteren Bağımsız t Testi Tablosu

Madde Numarası	Öğrenme güçlüğü maddeleri	Göç Alan Okulda Çalışma	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	p
	<i>Sınıfınızda gördüğünüz öğrenme güçlükleri nelerdir?</i>							
5	“Özel ilgiye ihtiyaç duyarlar.”	Evet Hayır	196 104	3.8571 4.1250	1.06699 0.97231	298	-2.133	.034
	<i>Sosyal uyum konusunda güçlük yaşayan öğrencilerin özellikleri nelerdir?</i>							
78	“Arkadaşları tarafından dışlanırlar.”	Evet Hayır	196 104	3.3418 3.6635	1.28920 1.27417	298	-2.065	.040

$p < 0.05$

Örneklem dahil edilen ilköğretim okulu öğretmenlerinin daha önce göç alan okulda çalışma durumlarına göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algıları puanlarının hangi maddelerde anlamlı olduğu ve anlamlı farklılığın hangi öğretmenler lehinde olduğunu bulmak için yapılan bağımsız t testi sonucunda elde edilen veriler Tablo-17’de görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Sınıfınızda Gördüğünüz Öğrenme Güçlükleri nelerdir?” alt başlığında yer alan “Özel ilgiye ihtiyaç duyarlar” maddesinde daha önce göç alan okulda çalışmış öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ortalamaları ($X=3.8571, Ss=1.06699$) ile daha önce göç alan okulda çalışmamış öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ortalamaları ($X=4.1250, Ss=0.97231$) olarak bulunmuştur. Daha önce göç alan okulda çalışmış ve çalışmamış öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri -2.133 olup, serbestlik derecesi 298’dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde daha önce göç alan okulda çalışmamış öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=-2.133, p < 0.05$).

Öğrencilerin öğrenme güçlüğüne ilişkin öğretmen görüşlerini ölçen anket maddelerinden “Sosyal uyum konusunda güçlük yaşayan öğrencilerin özellikleri nelerdir?” alt başlığında yer alan “Arkadaşları tarafından dışlanırlar” maddesinde daha önce göç alan okulda çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ortalamaları ($X=3.3418, Ss=1.28920$) ile daha önce göç alan okulda çalışmamış öğretmenlerin öğrenme güçlüğü puanları ortalamaları ($X=3.6635, Ss=1.27417$) olarak bulunmuştur. Daha önce göç alan okulda çalışmış ve çalışmamış öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkın irdelenmesinden elde edilen t değeri -2.065 olup, serbestlik derecesi 298’dir. Puan ortalamaları arasında 0.05 düzeyinde daha önce göç alan okulda çalışmamış öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(298)}=-2.065, p<0.05$).

Araştırma bulguları ile tutarlı olarak Tezcan (1997), göç ve eğitim konulu çalışmasında okul ve aile arasındaki çatışma sonucu çocukların güçlük çektiklerini ortaya koymuştur. Çocuklar buldukları toplumun davranış kurallarına uyum sağlamaya çalışırken aile çevresinde tamamen farklı etnik grubun kültürel değerlerini ve kurallarını özümsemeye zorlanmaktadır. Bu çelişkili durumlar çocuklarda kimlik bunalımına yol açmaktadır. Buna bağlı olarak çocuklar yalnızlığa ve dışlanmışlık duygusuna kapılmaktadır. Bu duygu sınıf içinde kurallara uyma ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır.

Öğretmenlerin daha önce göç alan okulda çalışma durumlarına göre öğrencilerdeki öğrenme güçlüğüne ilişkin bakış açılarında farklılıklar ortaya çıkması, okul çalışma şartlarına ve öğrenci durumlarına alışmış olmaları ile bağlantılı olabilmektedir. Daha önce göç almayan okulda çalışmış öğretmenler, göç alan okulda çalışmaya

başladıklarında değişen okul şartları ve öğrenci profili doğrultusunda eğitim sürecinde yaşanan sıkıntılarını daha çok önemseyebilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

V.1. Sonuç

Bu bölümde Mersin ilinde yoğun olarak göç alan Akdeniz ve Toroslar ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlere uygulanan “ 4. Ve 5. Sınıf Öğretmenleri ile Rehber Öğretmenlerin Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Güçlüklerine İlişkin Görüşlerini Değerlendirmeye Yönelik Anket Formu” nun sonuçları açıklanmıştır. Araştırma sonuçlarının genel değerlendirmesi sonucunda bir takım öneriler sunulmuştur.

Araştırma bulguları alt problemler paralelinde değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme güçlüklerine ilişkin görüşlerinin yaş, cinsiyet, kıdem, görev durumu, eğitim durumu ve daha önce göç alan bir okulda çalışıp çalışmama durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediği test edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yaşlarına göre öğrenme güçlükleri algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu farklılık daha çok 20-30 yaş ve 51 yaş üzeri öğretmenler ile, 20-30 yaş ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında çıkmıştır. Anlamlı farklılığın bu yaş aralıklarında görülmesinin sebebi mesleğe henüz yeni başlayan öğretmenler ile meslekte uzun yıllar çalışarak tecrübe edinmiş öğretmenler arasında bakış açılarından ve edindikleri tecrübelerden dolayı farklılık olması şeklinde düşünülmüştür. Bu yaş aralığında anlamlı farklılığın çıkmış olduğu maddeler, öğrencilerin dikkat dağınıklığı ve öğrenme güçlüğüne grup çalışmaları ile öğrenciye güven vererek giderilebileceğidir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenme güçlükleri algıları arasında anlamlı fark ortaya çıkmasıyla elde edilmiştir. Öğretmenlerin bakış açıları arasındaki anlamlı farklılık kadın öğretmenler yönündedir.

Kadın öğretmenler göç alan okullarda eğitim görmekte olan öğrencilerin algılama güçlüğü yaşadıklarını, çok okul değiştirdikleri için konularda geri kaldıklarını, sınıfta özel ilgiye ihtiyaç duyduklarını, dersler esnasında çok tekrar yapılmasına gerek duyduklarını, matematik derslerinde zorlandıklarını, okuduklarını anlamada ve yazı yazmakta zorlandıklarını erkek öğretmenlere göre daha önemli bulmuşlardır. Bunun sebebinin kadın öğretmenlerin mesleklerinde daha titiz olmaları ve bu maddeleri daha çok önemsemeleri olduğu düşünülmektedir.

Sözlü anlatım güçlüğü çeken öğrenciler için sözcükleri söylemede, anlatmak istediklerini tam olarak ifade etmede, metinle ilgili sorulara cevap vermede, okudukları metni özetlemede ve başlık bulmakta, noktalama işaretlerinde zorlandıkları yönünde anlamlı farklılığın kadın öğretmenler yönünde ortaya çıktığı görülmüştür.

Matematik derslerinde çıkarma işleminde zorlanmaları ve kurallara uyum sağlamada, grup çalışmalarında sorun yaşamaları da yine kadın öğretmenler yönünde anlamlı farklılık olarak ortaya çıkmıştır.

Bir diğer bulguda öğretmenlerin görev durumlarına bağlı olarak öğrencilerdeki öğrenme güçlüğü algılarının anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak 4. ve 5. Sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenlerin öğrencilerde görülen öğrenme güçlüğüne sınıf seviyesi ve görev durumu gözetmeksizin önemsemiş oldukları sonucuna ulaşılabilmektedir.

Başka bir bulguda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrencilerin öğrenme güçlükleri algıları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık daha çok 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile diğer kıdemlerdeki öğretmenler arasında görülmüştür. Öğrencilerin okul değiştirmelerinden dolayı derslerde geri kalmaları, ailelerde anne babanın ayrı yaşaması, kavga etmesi maddelerinde ve

kelimeleri doğru yerde kullanamazlar, yöresel şive ile konuşurlar maddelerinde anlamlı farklılıklar görüldüğü ortaya çıkmıştır. Sürekli şikayet ederler maddesi de anlamlı farklılığın görüldüğü diğer bir maddedir.

Bir diğer bulgu öğretmenlerin en son bitirdikleri öğrenim kurumuna göre öğrenme güçlükleri algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmesiyle ortaya çıkmıştır. Anlamlı farklılığın dikkatleri dağınıktır, algılama gücü yaşarlar, çok okul değiştirdiklerinden konularda eksik kalırlar, matematik derslerinde zorlanırlar, yazı yazarken kelimeleri doğru yerde kullanamazlar maddelerinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu farklılıkların eğitim enstitüsü- yüksek lisans, lisans tamamlama-lisans, eğitim enstitüsü-lisans tamamlama mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmüştür.

Bir başka bulgu öğretmenlerin daha önce göç alan bir okulda çalışıp çalışmama durumuna göre öğrencilerdeki öğrenme gücü algılarının anlamlı farklılık ortaya çıkarmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu farklılık özel ilgiye ihtiyaç duyarlar ve arkadaşları tarafından dışlanırlar maddelerinde görülmektedir. Öğretmenlerin daha önce göç alan bir okulda çalışıp çalışmama durumuna bağlı olarak öğrenciler ve öğrenme güçlükleri ile ilgili bakış açıları da değişmektedir.

V.II. Öneriler

1. Yurt genelinde büyük kentlere göçü engelleyecek dengeli bir kentleşme politikasının izlenmesi gerekmektedir. Göç veren bölgeler ve illerde yeterli sağlık, barınma, iş, eğitim imkanları sunularak göçün en az seviyeye indirilmesi sağlanmalıdır.
2. Göç alan bölgelerde, göç alan mahallelere yerleşmiş olan halkın kente uyum sağlaması sürecinde valilikler ve belediyeler aracılığı ile çeşitli hizmet birimleri kurulmalıdır.
3. Bu bölgelerde çocukların eğitimlerine ağırlık verilerek okula düzenli devam etmeleri sağlanmalıdır.
4. Göç ile gelen ailelere eğitim, kültür, kente uyum konusunda okul rehberlik birimleri tarafından çeşitli programlar hazırlanarak, bu programlara devam etmeleri teşvik edilmelidir.
5. Göç ile gelen öğrencilere çevreye, okula, öğretmene ve arkadaşlarına uyum konusunda rehberlik birimleri tarafından yardım edilmelidir.
6. Göç ile gelenlerin sayısının fazla olması sebebiyle okul, araç-gereç ve öğretmen sayısının artırılarak sınıflardaki eğitim-öğretim ortamının başarıyı olumsuz yönde etkilemeyecek hale getirilmesi gerekmektedir.
7. Göç ile gelen ailelerin yerleşik nüfusla ve yaşadıkları toplumsal ortamlarla bütünleşmelerini kolaylaştırmak amacıyla, yanlış değerlendirmeleri ve önyargıları gidermeye yönelik geniş ve uzun süreli bir bilgilendirme, yakınlaştırma kampanyası başlatılmalıdır.
8. Göç ile gelen ailelerin iş bulma olanaklarını arttırmaya yönelik ekonomik önlemler geliştirilmelidir.

9. Çocukların okul başarılarını etkileyen önemli etkenlerden biri de düzenli ve yeterli genişlikte konuttur. Göç eden ailelerin konut koşullarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
10. Göç eden ailelerin çocuklarının olumsuz çevre koşullarından doğan başarısızlıklarını dengeleyici eğitsel önlemler düşünölmeli ve uygulanmalıdır.
11. Başta okul öncesi eğitim olmak üzere tam okullaşmayı sağlayacak ölçüde okul binası ve eğitim yapıları en kısa sürede yapılmalıdır.
12. Aile ve okul arasında kurulan iletişim öğrenci başarısı için çok önemlidir. Ailelerin okulla olan bağları güçlendirilmelidir.
13. Başarısızlık karşısında ceza vermek yerine doğru davranışı göstererek yönlendirme yapmaya önem verilmelidir.
14. Ailelerin işsizlik ve barınma problemleri çözümlenerek eğitim üzerinde etkili olabilecek ekonomik problemler aza indirgenmelidir.
15. Öğrencilerin psikolojik anlamda geçirdikleri değişime ilişkin rehberlik servisleri ile bağlantı kurulmalı, göçün nedenleri onların da anlayabileceği şekilde anlatılmalıdır.
16. Öğrencilere kitap, kırtasiye yardımı yapılmalı sınıf düzeyinden geri kalmamaları için eğitim araçlarının temini sağlanmalıdır.
17. Öğrencilerin kalabalık ailelerde yaşadıkları ve aile bireylerinin eğitim düzeyleri göz önüne alınarak eve fazla ödev verilmemeli, dersler mümkün olduğunca sınıfta anlaşılır kılınmalıdır.
18. Okullar arası karşılaşmalar, etkinlikler düzenlenmeli, öğrencinin okuluna yönelik kimlik ve aidiyet kazanması sağlanmalıdır.

19. Ders dışı etkinliklerde grup oyunları ve çalışmaları yaptırılarak öğrenciye farklı görevler verilmeli sorumluluk bilincini kazanması sağlanarak, gruba uyum sağlama ve arkadaş edinme yönünde teşvik edilmelidir.
20. Göçle gelen öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olarak etiketlenilmemeleri arkadaşları içerisinde kabul görmeleri sağlanmalı, özellikle sınıf öğretmenleri bu konuda dikkatli davranmalıdır.
21. Öğretmenler göçle gelen öğrencilere sabırla yaklaşmalıdır.
22. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için çoklu öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.
23. Sınıf organizasyonları, aktif katılımı ve yenilikçiliği destekleyici şekilde düzenlenmelidir.
24. Göçle gelen öğrencilerin sınıf seviyesine ulaşabilmesi için öğretmenler tarafından ek çalışmalar, kurslar düzenlenmelidir.
25. Çeşitli halk eğitimleri, göç almış bölgelere anaokulları açılması, kadınlara yönelik iş eğitimlerinin verilmesi, genç ve yetişkinlere yönelik eğitim ve sosyal destek programlarının uygulanması desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akkan, H. (2000). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim birinci kademe okullarının eğitimde fırsat ve imkan eşitliği açısından incelenmesi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akşit B., Akçay A. (1999). *GAP bölgesinde nüfus hareketleri*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı: İstanbul
- Aslan, C. (2001). *Göç-egitim-Batman ve çocuk: Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da göçün aile ve çocuk eğitimi üzerindeki etkisi*. Eğitim Sen Paneli Batman.
- Aşlıoğlu, B. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,29, 45-63.
- Badawi, S.F. (1993). *The educational differences between Arab students who immigrated to the U.S.A. and Arab students who immigrated to the U.A.E*. The University of Arizona.
- Bal, H. (1999). *Kent sosyolojisi*. Turhan Kitabevi: Ankara
- Balderson, J. (1984). *Determinants of children's school participation*. Auburn House: Boston
- Bayraktar, E. B. (1999). *Köyden kente göç olgusuna bağlı olarak Diyarbakır il merkezindeki ilköğretim okullarında ortaya çıkan sorunlara ilişkin öğretmen algıları*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Carrow, M.A. (1957). *Linguistic functioning of bilingual and monolingual children*. Journal Of Speech And Hearing Disorders, 22, 371-380.
- Castles, S., Miller, M.J. (1998). *The age of migration*. Mcmillan:London.

- Cırık, İ. (2008). *Çok kültürlü eğitim ve yansımaları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 27-40.
- Çelik, F. (2007). *Türkiye'de iç göçler:1980-2000*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22, 87-109.
- Çuhadar, A., Sarı, M. (2007). *Göç yollarında eğitim: ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okula ilişkin algularının göç bağlamında değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Kongresi Adana
- Demir, B. (2005). *Okul öncesi ve ilköğretim I. sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Deniz, O., Etlan E. (2009). *Kırdan kente göç ve göçmenlerin uyum süreci üzerine bir çalışma: Van Örneği*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6, 472-498.
- De Jong., Gordon F. (2000). *Expectations, gender and norms in migration decision-making*. Population Studies Population Investigation Committee, Volume 54, Number 3
- Deveci, H. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin şiddet alguları*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 24, 351-368.
- Dişbudak, C. (2003). *International migration, transnational entrepreneurship and the making of Çorum as an Anatolian tiger*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Doğan, O. (2009). *İlköğretim öğrencilerinde olası öğrenme bozuklukları*. Anadolu Psikiyatri Dergisi. 10, 62-70.
- Doğanay, H. (1997). *Türkiye beşeri coğrafyası*. MEB Yayınları : İstanbul
- Dursun, Ş. (2004). *Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 217-230.

- Durugönül, E. (1997). *Sosyal değişme, göç ve sosyal hareketler içinde toplum ve göç*. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi, DİE Yayınları: Ankara
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). *İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi*. Türk Psikiyatri Dergisi, 13, 5-13.
- Erder, S. (2001). *İstanbul'a bir kent kondu*. İletişim Yayınları: İstanbul
- Erkek, S. (2005). *Mersin'e göçler*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü. Yayınlanmamış Bitirme Tezi.
- Ersoy, M. Şengül, T. (2002). *Kente göç ve yoksulluk: Diyarbakır örneği*. ODTÜ Kentsel Politika Planlaması ve Yerel Yönetimler Anabilim Dalı Yayınları: Ankara
- Esen, A., Çiftçi, İ. (1998). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 95-101.
- Eskicumalı, A. (2003). *Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946*. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 19, 15-29.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* (Çev. Nilgün Çelebi) Selçuk Üniversitesi Yayınları: Konya
- Gorman, S.K., Pollit, E. (1992). *School efficiency in rural Guatemala*. International Review of Education.
- Göç Raporu. (4 Mart 2005). Erişim Tarihi: 16 Mart 2009, <http://www.akdenizgocder.org/agr2.htm>
- Göktürk, A. (2006). *Göç ve bir kentin değişimi: Mersin örneği*. Yayınlanmamış Bildiri.
- Gün, Z. (2002). *Çocuk ve göç*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Gürbüz, M. (2007). *Yüreğir'e göç eden nüfusun sosyo-ekonomik özellikleri ve şehirleşme sürecindeki değişimi*. İstanbul Üniversitesi Coğrafya Dergisi, 15, 1-12.
- Gürdal, G. (2005). *İlköğretimin birinci kademesinde öğrencilerin öğrenmelerinde karşılaşılan güçlükler*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Işık, O., Pınarcıoğlu, M. (2001). *Nöbetleşe yoksulluk*. İletişim Yayınları: İstanbul
- İçli, G. (1999). *Denizli iline göç eden ailelerin eğitime bakış açıları*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 5, 70-74.
- Karabulut, K., Polat, D. (2007). *Türkiye'de yaşanan göç olgusu üzerine bir alt bölge uygulaması*. İnönü Üniversitesi 8. Türkiye Ekonometri ve İstatistik Kongresi Malatya
- Karakuş, E. (2006). *Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri (Sultanbeyli örneği)*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (2004). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Kavcar, C., Oğuzkan, F ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınevi: Ankara
- Kaya, M., Özcan, Ö. Ve Kaya, B. (2006). *Malatya il merkezinde farklı sosyoekonomik koşullardaki iki ilköğretim okulu öğrencilerinde ruhsal uyum taraması*. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 7, 157-161.
- Kaygalak, S. (1999). *Zaman ve mekan boyutuyla göç ve kentlileşme: Mersin- Demirtaş mahallesi örneği*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Keleş, R. (2002). *Kentleşme politikası*. İmge Kitabevi: Ankara

- Kırcaali İftar, G. (1992). *Bir özel eğitim kategorisi olarak öğrenme güçlükleri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 95-118.
- Koç, M, Tutkun F., Uçan M. (2002). *Öğrenme güçlüğü nedeni zihinsel olmayan öğrencilerin algılama, bütünleştirme ve anlatma süreçlerini etkileyen faktörler*. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri.
- Korkmazlar, Ü. (1999). *Özel öğrenme bozuklukları (Öğrenme Güçlükleri)*. Nobel Tıp Kitabevi: İstanbul
- Kottler, J. A., Kottler, E. (1993). *Teacher as a counselor: developing the helping skills you need*. Corwin Press: Newbury Park.
- Lee, K. S., Carrasquillo, A. (2006). *Korean college students in United States*. College Student Journal. 40, 442-456. Erişim Tarihi: 3 Ağustos 2009, ProQuest veritabanı.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları: Ankara
- Oğrak, A. (1998). *Göç, sosyal değişme ve bütünleşme (Güneydoğu Anadolu'dan İzmit'e Göç Eden Aileler Örneği)*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalarla Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık: Ankara
- Özabacı, N. (2001). *Demografik özellikler ile okul başarısızlığına sebep olan faktörler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 13, 135-150.
- Özsoy, Y. (2001). *Özürlü bireylerin eğitimi ve tedavisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları: Ankara
- Özyürek, M. (1996). *Özel eğitime giriş*. Karatepe Yayınları: Ankara
- Ravitz, M. (1963). *Rural in migration and urban asimilation*. Detroit Common Council, Wayne State University.

- Sağır, M. (2002). İlköğretim okullarında dilbilgisi öğretimi. *Türk Dili ve Edebiyat Dergisi*, 601, 56-59.
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül öğrenme güçlüğü: okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Selen, N. (2001). *Toplumsal dilbilimine giriş*. Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir
- Sevim, Y. (2001). *Elazığ'a göç eden ailelerin çocuklarının eğitim durumu*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11, 259-268.
- Şama, E., Tarım, K. (2007). *Öğretmenlerin başarısız olarak algıladıkları öğrencilere yönelik tutum ve davranışları*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5, 135-154.
- Şeker, B. D. (2006). *Kente göç etmiş bir örneklemede kültüre uyum (kültürlenme süreçleri)*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 3, ISSN: 1303-5134.
- Şenel, G. H. (1998). *Öğrenme yetersizliği ile dikkat eksikliği*. Remzi Kitabevi: İstanbul
- Şensoy, S. E. (2005). *Köy, kent ve göç Van iline çevre il ve ilçelerden göç edenlerin sorunlarına sosyolojik bir yaklaşım*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tarcan, S. (2007). *İlköğretim okullarında öğrenciler arasında ders sırasında görülen vandalist davranışlar*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tekeli, İ. (1998). *Türkiye'de iç göç, konferans Bolu-Gerede-6-8- Haziran 1997*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. Numune Matbaacılık: İstanbul
- Temur, T. (2004). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*. İnönü Üniversitesi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Malatya

- Tezcan, M. (1994). *Ülkemizde göç ve eğitim sorunları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27, 61-67.
- Toköz, G. (2006). *Uluslararası emek göçü*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul
- Tomar, G. Y. (2007). *Göç alan semtlerde yaşayan ailelerin çocuklarının eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tümtaş, M. S. (2007). *Türkiye'de iç göçün kentsel gerilime etkisi: Mersin örneği*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uludağ, E. (2002). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri*. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. 4, 97-114.
- Uşaklı, H. (2005). *İzmir ilinde göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Utku, M. B. (1993). *Fırsat eşitliği açısından gecekondü bölgeleri ve kız çocuğunun eğitim şansı (İzmir Örneği)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ültanır, E. (2003). *İlköğretim birinci kademedeki rehberlik ve danışma*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Yenigül, S. B. (2005). *Göçün kent mekanı üzerine etkileri*. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi. 18, 273-288.
- Yıldız, S. (2007). *Kırdan kente göç eden ailelerin kız çocuklarının meslek kazanması ve çalışması konusundaki görüşleri ve davranışları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yorgancı, Z. (2006). *Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

EKLER

Ek 1: Mersin İli Akdeniz ve Toroslar İlçelerine Bağlı Okullar ve Bu Okullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmen Sayıları

İLÇE	OKUL ADI	ÖĞRETMEN SAYISI
AKDENİZ	23 NİSAN İ.Ö.O	34
AKDENİZ	ABDULLAH ŞAHUTOĞLU İ.Ö.O	5
AKDENİZ	AHMET METE İŞİKARA İ.Ö.O	40
AKDENİZ	AHMET ŞİMŞEK İ.Ö.O.	23
AKDENİZ	BAĞCILAR İ.Ö.O.	8
AKDENİZ	BAĞLARBAŞI İ.Ö.O.	5
AKDENİZ	CAMİLİ İ.Ö.O.	3
AKDENİZ	CENGİZ TOPEL İ.Ö.O.	36
AKDENİZ	CİVANYAYLAĞI İ.Ö.O.	7
AKDENİZ	DEMİRHİSAR İ.Ö.O.	3
AKDENİZ	DİKİLİTAŞ AKDAM İ.Ö.O.	2
AKDENİZ	DİKİLİTAŞ İ.Ö.O.	8
AKDENİZ	ERSOY İ.Ö.O.	34
AKDENİZ	ESENLİ İ.Ö.O.	2
AKDENİZ	FATİH İ.Ö.O.	24
AKDENİZ	GAZİPAŞA İ.Ö.O.	32
AKDENİZ	GÖKKUŞAĞI İ.Ö.O.	6
AKDENİZ	HALİL AKGÜN İ.Ö.O.	21
AKDENİZ	HATİCE ULUĞ İ.Ö.O.	68
AKDENİZ	HEBİLLİ İ.Ö.O.	3
AKDENİZ	HUZURKENT ATATÜRK İ.Ö.O.	16
AKDENİZ	HUZURKENT KAZIM KARABEKİR İ.Ö.	6
AKDENİZ	HUZURKENT LATİFE HANIM İ.Ö.O.	11
AKDENİZ	Y.MUHİTTİN AYBAŞ İ.Ö.O.	10
AKDENİZ	HÜRRİYET İ.Ö.O.	27
AKDENİZ	İĞDIR İ.Ö.O.	7
AKDENİZ	İBRAHİM RENCUZOĞULLARI İ.Ö.O.	10
AKDENİZ	İLERİ İ.Ö.O.	26
AKDENİZ	İSTİKLAL İ.Ö.O.	25
AKDENİZ	KARACAİL YAS İ.Ö.O.	21
AKDENİZ	KAYATEPE İ.Ö.O.	17
AKDENİZ	KAZANLI BELEDİYESİ İ.Ö.O.	7
AKDENİZ	KAZANLI CUMHURİYET İ.Ö.O.	15
AKDENİZ	KAZANLI İ.Ö.O.	9
AKDENİZ	KIBRIS İ.Ö.O.	17
AKDENİZ	KÜRKÇÜ K. ABDÜLKADİR PERŞEMBE VAKFI İ.Ö.O.	7
AKDENİZ	MEHBET CANBOLAT İ.Ö.O.	17
AKDENİZ	MEHMET DAĞLI İ.Ö.O.	33
AKDENİZ	MEHMET FATİH DEVECİ İ.Ö.O.	18
AKDENİZ	MERKEZ GÜNEŞ İ.Ö.O.	31
AKDENİZ	MERSİN CELİLE ÖNER İ.Ö.O.	17
AKDENİZ	MERSİN ÇAY MAHALLESİ İ.Ö.O.	28
AKDENİZ	MERSİN GÜNEY İ.Ö.O.	35
AKDENİZ	MERSİN ÜÇ OCAK İ.Ö.O.	35

AKDENİZ	MİMAR SİNAN İ.Ö.O.	44
AKDENİZ	MİTHATPAŞA İ.Ö.O.	31
AKDENİZ	NACARLI İ.Ö.O.	6
AKDENİZ	NACİYE FİLİZAY İ.Ö.O.	26
AKDENİZ	PARMAKKURDU İ.Ö.O.	5
AKDENİZ	PROF. DR. HİKMET AKKIZ İ.Ö.O.	5
AKDENİZ	PUGKARACADAĞ İ.Ö.O.	4
AKDENİZ	SAADETTİN BEY İ.Ö.O.	9
AKDENİZ	SABIHA ÇİFTÇİ İ.Ö.O.	14
AKDENİZ	SAKARYA İ.Ö.O.	29
AKDENİZ	SALİM GÜVEN İ.Ö.O.	16
AKDENİZ	SUPHİ ÖNER İ.Ö.O.	15
AKDENİZ	YAKAKÖY İ.Ö.O.	12
AKDENİZ	YENİTAŞKENT YUSUF BAYIK İ.Ö.O.	10
AKDENİZ	ZEKİ SABAH İ.Ö.O.	45
TOROSLAR	700. YIL İ.Ö.O.	44
TOROSLAR	ABDULLAH GÜNAYDIN İ.Ö.O.	33
TOROSLAR	AKDENİZ İ.Ö.O.	10
TOROSLAR	ALSANCAK LİONS İ.Ö.O.	17
TOROSLAR	ANAFARTALAR İ.Ö.O.	22
TOROSLAR	ARPAÇSAKARLAR İ.Ö.O.	12
TOROSLAR	ARSLANKÖY İ.Ö.O.	8
TOROSLAR	ATATÜRK İ.Ö.O.	38
TOROSLAR	ATİKE AKEL İ.Ö.O.	15
TOROSLAR	BAHRİYE İ.Ö.O.	17
TOROSLAR	BULUKLU İ.Ö.O.	7
TOROSLAR	CANDAN MERZECİ İ.Ö.O.	20
TOROSLAR	ÇUKUROVA İ.Ö.O.	17
TOROSLAR	ÇAPAR AYVAGEDİĞİ İ.Ö.O.	6
TOROSLAR	ÇAVUŞLU İ.Ö.O.	31
TOROSLAR	DEĞİRMENDERE İ.Ö.O.	4
TOROSLAR	DEĞNEK İ.Ö.O.	1
TOROSLAR	DURMUŞALİ TOKSOY İ.Ö.O.	23
TOROSLAR	DÜĞDÜÖREN KAŞLI İ.Ö.O.	5
TOROSLAR	GÖZNE İ.Ö.O.	7
TOROSLAR	GÜNEYKENT A. KADİR PERŞEMBE VAKFI İ.Ö.O.	17
TOROSLAR	HÜSEYİN ÖZER MERZECİ İ.Ö.O.	8
TOROSLAR	İBRAHİM KARAOĞLANOĞLU İ.Ö.O.	42
TOROSLAR	KARAİSALI İ.Ö.O.	1
TOROSLAR	KIZILBAĞ İ.Ö.O.	9
TOROSLAR	KUVAYI MİLLİYE İ.Ö.O.	15
TOROSLAR	MEHMET AKİF ERSOY İ.Ö.O.	21
TOROSLAR	MERKEZ İNÖNÜ İ.Ö.O.	39
TOROSLAR	MERSİN HALKKENT İ.Ö.O.	16
TOROSLAR	MERSİN YUSUF BAYIK İ.Ö.O.	30
TOROSLAR	MERSİN ZİRAAT ODASI İ.Ö.O.	22
TOROSLAR	MUHSİN YANPAR İ.Ö.O.	16
TOROSLAR	MUSALI VELİ HAŞİM ÇİFTÇİ İ.Ö.O.	5
TOROSLAR	MUSTAFA KEMAL İ.Ö.O.	11
TOROSLAR	MÜRÜVVET FAİK UĞUZ İ.Ö.O.	8

TOROSLAR	NECATİBEY İ.Ö.O.	32
TOROSLAR	OSMANGAZİ İ.Ö.O.	10
TOROSLAR	OSMANİYE İ.Ö.O.	20
TOROSLAR	RESUL İ.Ö.O.	5
TOROSLAR	RİFAT ARGÜN İ.Ö.O.	13
TOROSLAR	SELÇUKLAR İ.Ö.O.	24
TOROSLAR	TİCARET VE SANAYİ ODASI EĞİTİM VAKFI İ.Ö.O.	38
TOROSLAR	TOROSLAR İ.Ö.O.	8
TOROSLAR	ÜSTAY İ.Ö.O.	20
TOROSLAR	VALİ SABAHATTİN ÇAKMAKOĞLU İ.Ö.O.	24
TOROSLAR	YALINAYAK İ.Ö.O.	18
TOROSLAR	YEŞİLÇİMEN KANUNİ İ.Ö.O.	10
TOROSLAR	ZÜBEYDE HANIM İ.Ö.O.	17

Ek 2: Anket Formu

Aşağıdaki cümleler öğrenme güçlüğü çeken ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik öğretmen görüşleridir. (**Öğrenme güçlüğünden kasıt zihinsel ya da fiziksel engelli öğrenci değildir. Normal zekaya sahip olup da sınıfta öğrenme sorunları yaşayan öğrencilerdir.**) Her bölümde verilen boşluğa (X) işareti koyarak o maddenin size göre önem derecesini belirtiniz. Lütfen bütün maddeleri işaretleyiniz.

(1. Çok önemsiz 2. Önemsiz 3. Biraz önemli 4. Önemli 5. Çok önemli)

Katkılarınızdan dolayı teşekkürlerimi belirtirim.

	1. Sınıfınızda gördüğünüz öğrenme güçlükleri nelerdir?	1	2	3	4	5
1	Konuları kavramada zorlanırlar.					
2	Dikkatleri dağınıktır.					
3	Algılama güçlüğü yaşarlar.					
4	Çok okul değiştirerek konularda eksik kalırlar.					
5	Özel ilgiye ihtiyaç duyarlar.					
6	Çok tekrar yapılmasını isterler.					
7	Derste öğretmeni dinlemezler.					
8	Matematik derslerinde zorlanırlar.					
9	Derslerde diğer öğrencilerin de dikkatini dağıtırlar.					
10	Okuduklarını anlayamazlar.					
11	Duygu ve düşüncelerini rahat ifade edemezler.					
12	Yazı yazmakta zorlanırlar.					
	2. Ailelerin öğrencilerdeki öğrenme güçlüğüne ilişkin yaklaşımları	1	2	3	4	5
13	Aileler öğrencinin öğrenme güçlüğüne kabullenmekte zorlanırlar.					
14	Aileler gerekli tedbirleri alarak sorunların aşılmasına yardımcı olurlar.					
15	Öğrenme güçlüğü öğretmen veli işbirliği ile aşılr.					
16	Aileler ekonomik nedenlerden dolayı öğrencilerle ilgilenememektedir.					
17	Aileler çok çocuk sahibi olmaları nedeniyle öğrencilerle ilgilenememektedir.					
18	Ailelerin eğitime bakış açısı kendi eğitimleri ile orantılı olmaktadır.					
19	Aileler eğitim durumlarının düşük olması nedeniyle öğrencilere yardımcı olamamaktadır.					
20	Aileler öğrenme güçlüğüne aşılması için çocuklarını kurslara gönderirler.					
21	Aileler öğrenme güçlüğüne aşılması için rehber uzmanlarla iş birliği yapmaktadır.					

22	Aileler evlerinde öğrenciler için uygun öğrenme ortamını hazırlayamamaktadır.					
23	Ailelerde anne babanın çatışması öğrencilerin öğrenme güçlüklerini etkilemektedir.					
	3. Sözlü anlatım gücü çeken öğrencilerin özellikleri nelerdir?	1	2	3	4	5
24	Okuduğunu anlamada zorlanırlar.					
25	Sözcükleri söylemede zorlanırlar.					
26	Anlatmak istediklerini tam olarak ifade edemezler.					
27	Kelime hazineleri yeterli değildir.					
28	Anlatımda kelime tekrarı yaparlar.					
29	Kelimeleri doğru yerde kullanamazlar.					
30	Metinle ilgili sorulara cevap vermede zorlanırlar.					
31	Kitap okumayı sevmezler.					
32	Kısa cümle ile anlatım yaparlar.					
33	İzledikleri TV dizilerindeki kahramanlar gibi konuşma eğilimindedirler.					
34	Yöresel şive ile konuşurlar.					
35	Sözlü anlatıma karşı çekingendirler.					
36	Dinlediğini tekrar ifade ederken zorlanırlar.					
37	Okudukları metni özetlemekte zorlanırlar.					
38	Metinlere başlık bulmakta zorlanırlar.					
	4. Yazılı anlatım gücü çeken öğrencilerin özellikleri nelerdir?	1	2	3	4	5
39	Yazılı anlatımda zorlanırlar.					
40	Kompozisyon yazarken zorlanırlar.					
41	Kelimelerin anlamlarını bilmemeleri cümle kurmalarını zorlaştırır.					
42	Kurallı cümle yazamazlar.					
43	Noktalama işaretlerine dikkat etmezler.					
44	Yazım kurallarına dikkat etmezler.					
45	Yöresel şiveyi kullanarak yazarlar.					
46	Atasözü, deyim gibi mecazi anlamlı cümleleri yerinde kullanmada zorlanırlar.					
47	Düzgün ve okunaklı yazı yazamazlar.					
48	Kelime hazineleri yeterli değildir.					
49	Kısa cümleler ile yazı yazarlar.					
50	Yazı yazarken kelimeleri doğru yerde kullanamazlar.					
51	Okudukları metnin özetini yazmakta zorlanırlar.					
52	Yazılarında kelime tekrarı yaparlar.					
	5. Matematikte öğrenme gücü çeken öğrencilerin özellikleri nelerdir?	1	2	3	4	5
53	Soyut kavramları algılamada zorlanırlar.					
54	Çıkarma işleminde zorlanırlar.					

55	Geometride zorlanırlar.					
56	Problem çözümede zorlanırlar.					
57	Kesir problemlerinde zorlanırlar.					
58	Şekilleri zihinde canlandırmada zorlanırlar.					
59	Çarpma işleminde zorlanırlar.					
60	Bölme işleminde zorlanırlar.					
61	Kesirleri sayı doğrusunda göstermede zorlanırlar.					
62	Kat problemlerinde zorlanırlar.					
63	Matematik dersi zordur düşüncesinin etkisiyle engellenirler.					
64	Tekrar yapmadıkları için zorlanırlar.					
65	Ölçüleri birbirine çevirmede zorlanırlar.					
66	Soru çözümlerinde işlem hatası yaparlar.					
	6. Sosyal uyum konusunda güçlük yaşayan öğrencilerin özellikleri nelerdir?	1	2	3	4	5
67	Kavgacıdırlar.					
68	Özgüvenleri zayıftır.					
69	İnatçıdırlar.					
70	Utangaçtırlar.					
71	Arkadaş edinemezler.					
72	Oyunlara katılmazlar.					
73	Öğretmenden çekinirler.					
74	Kurallara uyum sağlamada zorluk yaşarlar.					
75	İçine kapanıktırlar.					
76	Grup çalışmalarında sorun yaşarlar.					
77	Sınıf düzenini bozarlar.					
78	Arkadaşları tarafından dışlanırlar.					
79	Sürekli şikayet ederler.					
	7. Öğrenme güçlüğüünün giderilmesi	1	2	3	4	5
80	Çok tekrar yaparak giderilir.					
81	Görselleri çok kullanarak aşılır.					
82	Çok kitap okumalarını sağlayarak aşılır.					
83	Okuduklarını anlattırarak giderilir.					
84	Sınıfta grup çalışmaları ile aşılır.					
85	Evde aile ile ders tekrarı yaparak aşılır.					
86	Seviyelerine göre ödevler vererek aşılır.					
87	Öğrenciye güven vererek aşılır.					
88	Bireysel öğretimle giderilir.					

Ek 3: Kişisel Bilgi Formu

4. VE 5. SINIF ÖĞRETMENLERİ İLE REHBER ÖĞRETMENLERİN GÖÇ ALAN OKULLARDA İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ANKET FORMU

Bu çalışma bir Yüksek Lisans çalışmasıdır. Bu konudaki deneyimlerinize bakarak bana yardımcı olmanızı diliyorum. Bu anket sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme güçlüklerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Bu bölümde siz değerli meslektaşlarıma yönelik kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen bütün ifadeleri okuyarak uygun gördüğünüz seçeneğin karşısına (X) işareti koyunuz. Katkılarınızdan dolayı teşekkürlerimi belirtirim.

İş Adresi: Ada Etüt Eğitim Kurumu
İş Telefonu: 0 324 3276353

NESLİHAN TOK
Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
EPÖ Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

1-() Kadın 2-() Erkek

2. Yaşınız?

1-() 20-30 2-() 31-40 3-() 41-50 4-() 51 ve üzeri

3. Göreviniz?

1- () 4. Sınıf öğretmeni 2- () 5. Sınıf öğretmeni 3- () Rehber öğretmen

4. Mesleki Kıdeminiz

1-() 1-5 yıl 2-() 6-10 yıl 3-() 11- 15 yıl 4-() 16-20 yıl
5-() 21 yıl ve üzeri

5. En son bitirdiğiniz öğrenim kurumu?

1-() Eğitim Enstitüsü 2-() Lisans Tamamlama 3-() Lisans
4-() Yüksek Lisans

6. Daha önce yoğun olarak göç alan ilköğretim okullarında çalıştınız mı?

1-() Evet 2-() Hayır

Ek 4: Araştırma İzin Belgesi

TC
MERSİN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B:08.4.MEM.4.33.00.05.010/ 72-14772
Konu: Araştırma İzni.


18 MAY 2009

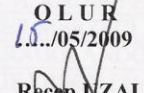
VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Mersin Üniversitesi Rektörlüğü' nün 11/05/2009 tarihli ve 612-6928 sayılı yazısı.

Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Neslihan TOK' un; "Göç alan okullarda İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, Rehber Öğretmen ve Sınıf Öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlüklerinin incelenmesi" konulu yüksek lisans tezi ile ilgili anket çalışmasını İlimiz Akdeniz ve Toroslar İlçelerinde bulunan İlköğretim Okullarında uygulamak isteği ile ilgili, izin talebinin Müdürlüğümüzce oluşturulan değerlendirme komisyonunca görüşülüp değerlendirilmesi sonucu, uygun görüldüğüne dair kararı ilişikte sunulmuştur.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Mustafa ÇELİK
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
15/05/2009

Recep UZAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 5: Öğretmenlerin Cinsiyetlerinin Okullara Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Okul No	Okul Adı	Kadın		Erkek		Toplam öğretmen sayısı	
		N	%	N	%	Toplam n	Toplam %
1	700.Yıl İ.Ö.O.	6	2	9	3	15	5
2	Ziraat Odası İ.Ö.O.	4	1.33	3	1	7	2.33
3	Halkent İ.Ö.O.	3	1	2	0.66	5	1.66
4	Muhsin Yanpar İ.Ö.O.	5	1.66	1	0.33	6	2
5	Anafartalar İ.Ö.O.	3	1	5	1.66	8	2.66
6	Perşembe Vakfı İ.Ö.O.	4	1.33	3	1	7	2.33
7	Mürtüvvet Faik Uğuz İ.Ö.O.	2	0.66	1	0.33	3	1
8	Candan Merzeci İ.Ö.O.	5	1.66	1	0.33	6	2
9	Yusuf Bayık İ.Ö.O.	3	1	7	2.33	10	3.33
10	Mehmet Dağlı İ.Ö.O.	2	0.66	4	1.33	6	2
11	MTSO Vakfı İ.Ö.O.	7	2.33	4	1.33	11	3.66
12	Atike Akel İ.Ö.O.	3	1	-	-	3	1
13	Çağdaşkent İ.Ö.O.	2	0.66	3	1	5	1.66
14	Ahmet Mete Işıkkara İ.Ö.O.	8	2.66	4	1.33	12	4
15	İstiklal İ.Ö.O.	3	1	4	1.33	7	2.33
16	Yücel Muhittin Aybaş İ.Ö.O.	3	1	1	0.33	4	1.33
17	Latife Hanım İ.Ö.O.	1	0.33	1	0.33	2	0.66
18	Mithatpaşa İ.Ö.O.	3	1	2	0.66	5	1.66
19	Zeki Sabah İ.Ö.O.	3	1	5	1.66	8	2.66
20	Mimar Sinan İ.Ö.O.	5	1.66	7	2.33	12	4
21	Hürriyet İ.Ö.O.	8	2.66	2	0.66	10	3.33
22	İnönü İ.Ö.O.	4	1.33	3	1	7	2.33
23	Kıbrıs İ.Ö.O.	1	0.33	2	0.66	3	1
24	Sakarya İ.Ö.O.	6	2	4	1.33	10	3.33
25	Bahriye İ.Ö.O.	6	2	1	0.33	7	2.33
26	Güneş İ.Ö.O.	8	2.66	1	0.33	9	3
27	Cengiz Topel İ.Ö.O.	3	1	7	2.33	10	3.33
28	Ersoy İ.Ö.O.	3	1	2	0.66	5	1.66
29	Çay Mahallesi İ.Ö.O.	5	1.66	5	1.66	10	3.33
30	Abdullah Günaydın İ.Ö.O.	8	2.66	3	1	11	3.66

31	Naciye Filizay İ.Ö.O.	6	2	4	1.33	10	3.33
32	Hatice Uluğ İ.Ö.O.	8	2.66	7	2.33	15	5
33	Üstay İ.Ö.O.	1	0.33	1	0.33	2	0.66
34	Mersin Güney İ.Ö.O.	3	1	6	2	9	3
35	23 Nisan İ.Ö.O.	8	2.66	3	1	11	3.66
36	Karacailyas İ.Ö.O.	-	-	3	1	3	1
37	Halil Akgün İ.Ö.O.	3	1	2	0.66	5	1.66
38	Necati Bey İ.Ö.O.	5	1.66	3	1	8	2.66
39	Mehmet Akif İ.Ö.O.	4	1.33	1	0.33	5	1.66
40	Ahmet Şimşek İ.Ö.O.	3	1	5	1.66	8	2.66
	Toplam					300	100.0

Ek 6: Öğretmenlerin Yaşlarının Okullara Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Okul No	Okul Adı	20-30 yaş		31-40 yaş		41-50 yaş		51 ve üzeri yaş		Toplam öğretmen sayısı	
		N	%	N	%	N	%	N	%	Toplam n	Toplam %
1	700.Yıl İ.Ö.O.	-	-	6	2	6	2	3	1	15	5
2	Ziraat Odası İ.Ö.O.	1	0.33	3	1	2	0.66	1	0.33	7	2.33
3	Halkkent İ.Ö.O.	1	0.33	4	1.33	-	-	-	-	5	1.66
4	Muhsin Yanpar İ.Ö.O.	-	-	2	0.66	2	0.66	2	0.66	6	2
5	Anafartalar İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	4	1.33	3	1	8	2.66
6	Perşembe Vakfı İ.Ö.O.	1	0.33	2	0.66	2	0.66	2	0.66	7	2.33
7	Mürüvvet Faik Uğuz İ.Ö.O.	1	0.33	1	0.33	1	0.33	-	-	3	1
8	Candan Merzeci İ.Ö.O.	2	0.66	4	1.33	-	-	-	-	6	2
9	Yusuf Bayık İ.Ö.O.	-	-	4	1.33	2	0.66	4	1.33	10	3.33
10	Mehmet Dağlı İ.Ö.O.	-	-	2	0.66	3	1	1	0.33	6	2
11	MTSO Vakfı İ.Ö.O.	1	0.33	5	1.66	5	1.66	-	-	11	3.66
12	Atike Akel İ.Ö.O.	-	-	3	1	-	-	-	-	3	1
13	Çağdaşkent İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	2	0.66	2	0.66	5	1.66
14	Ahmet Mete Işıkkara İ.Ö.O.	1	0.33	10	3.33	-	-	1	0.33	12	4
15	İstiklal İ.Ö.O.	3	1	3	1	-	-	1	0.33	7	2.33
16	Yücel Muhittin Aybaş İ.Ö.O.	2	0.66	1	0.33	-	-	1	0.33	4	1.33
17	Latife Hanım İ.Ö.	-	-	2	0.66	-	-	-	-	2	0.66
18	Mithatpaşa İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	3	1	1	0.33	5	1.66
19	Zeki Sabah İ.Ö.O.	-	-	2	0.66	6	2	-	-	8	2.66
20	Mimar Sinan İ.Ö.O.	-	-	8	2.66	3	1	1	0.33	12	4
21	Hürriyet İ.Ö.O.	3	1	5	1.66	2	0.66	-	-	10	3.33
22	İnönü İ.Ö.O.	-	-	3	1	3	1	1	0.33	7	2.33
23	Kıbrıs İ.Ö.O.	-	-	2	0.66	1	0.33	-	-	3	1
24	Sakarya İ.Ö.O.	-	-	8	2.66	2	0.66	-	-	10	3.33
25	Bahriye İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	5	1.66	1	0.33	7	2.33
26	Güneş İ.Ö.O.	-	-	7	2.33	1	0.33	1	0.33	9	3

27	Cengiz Topel İ.Ö.O.	-	-	2	0.66	2	0.66	6	2	10	3.33
28	Ersoy İ.Ö.O.	-	-	5	1.66	-	-	-	-	5	1.66
29	Çay Mahallesi İ.Ö.O.	-	-	6	2	3	1	1	0.33	10	3.33
30	Abdullah Günaydın İ.Ö.O.	-	-	6	2	4	1.33	1	0.33	11	3.66
31	Naciye Filizay İ.Ö.O.	-	-	7	2.33	3	1	-	-	10	3.33
32	Hatice Uluğ İ.Ö.O.	3	1	10	3.33	2	0.66	-	-	15	5
33	Üstay İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	1	0.33	-	-	2	0.66
34	Mersin Güney İ.Ö.O.	1		5	1.66	-	-	3	1	9	3
35	23 Nisan İ.Ö.O.	1	0.33	6	2	1	0.33	3	1	11	3.66
36	Karacailyas İ.Ö.O.	1	0.33	1	0.33	1	0.33	-	-	3	1
37	Halil Akgün İ.Ö.O.	-	-	4	1.33	1	0.33	-	-	5	1.66
38	Necati Bey İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	5	1.66	2	0.66	8	2.66
39	Mehmet Akif İ.Ö.O.	1	0.33	4	1.33	-	-	-	-	5	1.66
40	Ahmet Şimşek İ.Ö.O.	1	0.33	4	1.33	3	1	-	-	8	2.66
	Toplam									300	100.0

Ek 7: Öğretmenlerin Görev Durumlarının Okullara Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Okul No	Okul Adı	4.sınıf öğretmeni		5.sınıf öğretmeni		Rehber öğretmen		Toplam öğretmen sayısı	
		N	%	N	%	N	%	Toplam n	Toplam %
1	700.Yıl İ.Ö.O.	9	3	6	2	-	-	15	5
2	Ziraat Odası İ.Ö.O.	3	1	3	1	1	0.33	7	2.33
3	Halkkent İ.Ö.O.	1	0.33	3	1	1	0.33	5	1.66
4	Muhsin Yanpar İ.Ö.O.	2	0.66	3	1	1	0.33	6	2
5	Anafartalar İ.Ö.O.	6	2	2	0.66	-	-	8	2.66
6	Perşembe Vakfı İ.Ö.O.	4	1.33	2	0.66	1	0.33	7	2.33
7	Mürüvvet Faik Uğuz İ.Ö.O.	1	0.33	2	0.66	-	-	3	1
8	Candan Merzeci İ.Ö.O.	3	1	3	1	-	-	6	2
9	Yusuf Bayık İ.Ö.O.	5	1.66	4	1.33	1	0.33	10	3.33
10	Mehmet Dağlı İ.Ö.O.	3	1	3	1	-	-	6	2
11	MTSO Vakfı İ.Ö.O.	7	2.33	3	1	1	0.33	11	3.66
12	Atike Akel İ.Ö.O.	2	0.66	-	-	1	0.33	3	1
13	Çağdaşkent İ.Ö.O.	2	0.66	2	0.66	1	0.33	5	1.66
14	Ahmet Mete Işıkara İ.Ö.O.	4	1.33	7	2.33	1	0.33	12	4
15	İstiklal İ.Ö.O.	3	1	3	1	1	0.33	7	2.33
16	Yücel Muhittin Aybars İ.Ö.O.	2	0.66	2	0.66	-	-	4	1.33
17	Latife Hanım İ.Ö.O.	-	-	2	0.66	-	-	2	0.66
18	Mithatpaşa İ.Ö.O.	3	1	1	0.33	1	0.33	5	1.66
19	Zeki Sabah İ.Ö.O.	8	2.66	-	-	-	-	8	2.66
20	Mimar Sinan İ.Ö.O.	6	2	6	2	-	-	12	4
21	Hürriyet İ.Ö.O.	7	2.33	3	1	-	-	10	3.33
22	İnönü İ.Ö.O.	2	0.66	4	1.33	1	0.33	7	2.33
23	Kıbrıs İ.Ö.O.	3	1	-	-	-	-	3	1
24	Sakarya İ.Ö.O.	6	2	4	1.33	-	-	10	3.33
25	Bahriye İ.Ö.O.	6	2	1	0.33	-	-	7	2.33
26	Güneş İ.Ö.O.	4	1.33	3	1	2	0.66	9	3

27	Cengiz Topel İ.Ö.O.	8	2.66	2	0.66	-	-	10	3.33
28	Suphi Öner İ.Ö.O.	4	1.33	1	0.33	-	-	5	1.66
29	Çay Mahallesi İ.Ö.O.	4	1.33	6	2	-	-	10	3.33
30	Abdullah Günaydın İ.Ö.O.	5	1.66	6	2	-	-	11	3.66
31	Naciye Filizay İ.Ö.O.	8	2.66	2	0.66	-	-	10	3.33
32	Hatice Uluğ İ.Ö.O.	6	2	8	2.66	1	0.33	15	5
33	Üstay İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	1	0.33	2	0.66
34	Mersin Güney İ.Ö.O.	6	2	2	0.66	1	0.33	9	3
35	23 Nisan İ.Ö.O.	6	2	4	1.33	1	0.33	11	3.66
36	Karacailyas İ.Ö.O.	1	0.33	1	0.33	1	0.33	3	1
37	Halil Akgün İ.Ö.O.	4	1.33	1	0.33	-	-	5	1.66
38	Necati Bey İ.Ö.O.	6	2	2	0.66	-	-	8	2.66
39	Mehmet Akif İ.Ö.O.	4	1.33	1	0.33	-	-	5	1.66
40	Ahmet Şimşek İ.Ö.O.	3	1	4	1.33	1	0.33	8	2.66
	Toplam							300	100.0

Ek 8: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerinin Okullara Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Okul No	Okul Adı	1-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21 yıl ve üzeri		Toplam Öğretmen Sayısı	
		N	%	N	%	N	%	N	%	n	%	N	%
1	700.Yıl İ.Ö.O.	-	-	-	-	4	1.33	7	2.33	4	1.33	15	5
2	Ziraat Odası İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	4	1.33	1	0.33	1	0.33	7	2.33
3	Halkkent İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	4	1.33	-	-	-	-	5	1.66
4	Muhsin Yanpar İ.Ö.O.	-	-	-	-	-	-	2	0.66	4	1.33	6	2
5	Anafartalar İ.Ö.O.	-	-	-	-	-	-	3	1	5	1.66	8	2.66
6	Perşembe Vakfı İ.Ö.O.	-	-	2	0.66	1	0.33	1	0.33	3	1	7	2.33
7	Mürüvvet Faik Uğuz İ.Ö.O.	1	0.33	1	0.33	-	-	-	-	1	0.33	3	1
8	Candan Merzeci İ.Ö.O.	-	-	2	0.66	4	1.33	-	-	-	-	6	2
9	Yusuf Bayık İ.Ö.O.	1	0.33	1	0.33	3	1	-	-	5	1.66	10	3.33
10	Mehmet Dağlı İ.Ö.O.	-	-	-	-	2	0.66	2	0.66	2	0.66	6	2
11	MTSO Vakfı İ.Ö.O.	-	-	2	0.66	6	2	2	0.66	1	0.33	11	3.66
12	Atike Akel İ.Ö.O.	-	-	-	-	2	0.66	1	0.33	-	-	3	1
13	Çağdaşkent İ.Ö.O.	-	-	-	-	1	0.33	-	-	4	1.33	5	1.66
14	Ahmet Mete Işıkkara İ.Ö.O.	-	-	4	1.33	7	2.33	-	-	1	0.33	12	4
15	İstiklal İ.Ö.O.	2	0.66	1	0.33	3	1	-	-	1	0.33	7	2.33
16	Yücel Muhittin Aybars İ.Ö.O.	-	-	2	0.66	-	-	1	0.33	1	0.33	4	1.33
17	Latife Hanım İ.Ö.	-	-	1	0.33	1	0.33	-	-	-	-	2	0.66
18	Mithatpaşa İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	-	-	2	0.66	2	0.66	5	1.66
19	Zeki Sabah İ.Ö.O.	-	-	-	-	-	-	4	1.33	4	1.33	8	2.66
20	Mimar Sinan İ.Ö.O.	-	-	2	0.66	6	2	3	1	1	0.33	12	4
21	Hürriyet İ.Ö.O.	1	0.33	5	1.66	3	1	-	-	1	0.33	10	3.33
22	İnönü İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	3	1	-	-	3	1	7	2.33
23	Kıbrıs İ.Ö.O.	-	-	-	-	3	1	-	-	-	-	3	1
24	Sakarya İ.Ö.O.	-	-	5	1.66	3	1	1	0.33	1	0.33	10	3.33
25	Bahriye İ.Ö.O.	-	-	-	-	2	0.66	3	1	2	0.33	7	2.33
26	Güneş İ.Ö.O.	1	0.33	1	0.33	5	1.66	1	0.33	1	0.33	9	3

27	Cengiz Topel İ.Ö.O.	-	-	-	-	-	-	4	1.33	6	2	10	3.33
28	Ersoy İ.Ö.O.	-	-	3	1	2	0.66	-	-	-	-	5	1.66
29	Çay Mahallesi İ.Ö.O.	-	-	4	1.33	6	2	-	-	-	-	10	3.33
30	Abdullah Günaydın İ.Ö.O.	-	-	-	-	7	2.33	3	1	1	0.33	11	3.66
31	Naciye Filizay İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	8	2.66	1	0.33	-	-	10	3.33
32	Hatice Uluğ İ.Ö.O.	1	0.33	8	2.66	5	1.66	-	-	1	0.33	15	5
33	Üstay İ.Ö.O.	-	-	-	-	1	0.33	1	0.33	-	-	2	0.66
34	Mersin Güney İ.Ö.O.	-	-	5	1.66	1	0.33	1	0.33	2	0.66	9	3
35	23 Nisan İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	7	2.33	1	0.33	2	0.66	11	3.66
36	Karacailyas İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	2	0.66	-	-	-	-	3	1
37	Halil Akgün İ.Ö.O.	-	-	2	0.66	3	1	-	-	-	-	5	1.66
38	Necati Bey İ.Ö.O.	-	-	-	-	1	0.33	1	0.33	6	2	8	2.66
39	Mehmet Akif İ.Ö.O.	2	0.66	2	0.66	1	0.33	-	-	-	-	5	1.66
40	Ahmet Şimşek İ.Ö.O.	1	0.33	4	1.33	-	-	1	0.33	2	0.66	8	2.66
	Toplam											300	100.0

Ek 9: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarının Okullara Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Okul No	Okul Adı	Eğitim Enstitüsü		Lisans Tamamlama		Lisans		Yüksek Lisans		Toplam öğretmen sayısı	
		N	%	N	%	N	%	N	%	Toplam n	Toplam %
1	700.Yıl İ.Ö.O.	2	0.66	5	1.66	8	2.66	-	-	15	5
2	Ziraat Odası İ.Ö.O.	1	0.33	1	0.33	5	1.66	-	-	7	2.33
3	Halkkent İ.Ö.O.	-	-	-	-	4	1.33	1	0.33	5	1.66
4	Muhsin Yanpar İ.Ö.O.	4	1.33	1	0.33	1	0.33	-	-	6	2
5	Anafartalar İ.Ö.O.	5	1.66	2	0.66	1	0.33	-	-	8	2.66
6	Perşembe Vakfı İ.Ö.O.	1	0.33	1	0.33	5	1.66	-	-	7	2.33
7	Mürüvvet Faik Uğuz İ.Ö.O.	1	0.33	-	-	2	0.66	-	-	3	1
8	Candan Merzeci İ.Ö.O.	-	-	-	-	6	2	-	-	6	2
9	Yusuf Bayık İ.Ö.O.	5	1.66	1	0.33	3	1	1	0.33	10	3.33
10	Mehmet Dağlı İ.Ö.O.	2	0.66	2	0.66	2	0.66	-	-	6	2
11	MTSO Vakfı İ.Ö.O.	2	0.66	-	-	9	3	-	-	11	3.66
12	Atike Akel İ.Ö.O.	-	-	-	-	3	1	-	-	3	1
13	Çağdaşkent İ.Ö.O.	3	1	1	0.33	1	0.33	-	-	5	1.66
14	Ahmet Mete Işıkkara İ.Ö.O.	1	0.33	-	-	8	2.66	3	1	12	4
15	İstiklal İ.Ö.O.	1	0.33	-	-	5	1.66	1	0.33	7	2.33
16	Yücel Muhittin Aybars İ.Ö.O.	1	0.33	1	0.33	1	0.33	1	0.33	4	1.33
17	Latife Hanım İ.Ö.	-	-	-	-	2	0.66	-	-	2	0.66
18	Mithatpaşa İ.Ö.O.	2	0.66	-	-	3	1	-	-	5	1.66
19	Zeki Sabah İ.Ö.O.	2	0.66	3	1	3	1	-	-	8	2.66
20	Mimar Sinan İ.Ö.O.	-	-	2	0.66	9	3	1	0.33	12	4
21	Hürriyet İ.Ö.O.	2	0.66	8	2.66	-	-	-	-	10	3.33
22	İnönü İ.Ö.O.	2	0.66	1	0.33	4	1.33	-	-	7	2.33
23	Kıbrıs İ.Ö.O.	-	-	-	-	3	1	-	-	3	1
24	Sakarya İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	8	2.66	1	0.33	10	3.33
25	Bahriye İ.Ö.O.	1	0.33	3	1	3	1	-	-	7	2.33
26	Güneş İ.Ö.O.	2	0.66	-	-	6	2	1	0.33	9	3
27	Cengiz Topel İ.Ö.O.	7	2.33	1	0.33	2	0.66	-	-	10	3.33

28	Ersoy İ.Ö.O.	1	0.33	-	-	4	1.33	-	-	5	1.66
29	Çay Mahallesi İ.Ö.O.	1	0.33	-	-	7	2.33	2	0.66	10	3.33
30	Abdullah Günaydın İ.Ö.O.	1	0.33	1	0.33	8	2.66	1	0.33	11	3.66
31	Naciye Filizay İ.Ö.O.	1	0.33	-	-	9	3	-	-	10	3.33
32	Hatice Uluğ İ.Ö.O.	1	0.33	-	-	13	4.33	1	0.33	15	5
33	Üstay İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	1	0.33	-	-	2	0.66
34	Mersin Güney İ.Ö.O.	1	0.33	-	-	8	2.66	-	-	9	3
35	23 Nisan İ.Ö.O.	2	0.66	-	-	8	2.66	1	0.33	11	3.66
36	Karacailyas İ.Ö.O.	-	-	-	-	3	1	-	-	3	1
37	Halil Akgün İ.Ö.O.	-	-	1	0.33	4	1.33	-	-	5	1.66
38	Necati Bey İ.Ö.O.	4	1.33	3	1	-	-	1	0.33	8	2.66
39	Mehmet Akif İ.Ö.O.	-	-	-	-	5	1.66	-	-	5	1.66
40	Ahmet Şimşek İ.Ö.O.	1	0.33	1	0.33	6	2	-	-	8	2.66
	Toplam									300	100.0

Ek 10: Öğretmenlerin Göç Alan Okulda Çalışma Durumlarının Okullara Göre N Sayıları ve Yüzde Dağılımlarını Gösteren Tablo

Okul No	Okul Adı	Evet		Hayır		Toplam öğretmen sayısı	
		N	%	N	%	Toplam n	Toplam %
1	700.Yıl İ.Ö.O.	10	3.33	5	1.66	15	5
2	Ziraat Odası İ.Ö.O.	5	1.66	2	0.66	7	2.33
3	Halkkent İ.Ö.O.	3	1	2	0.66	5	1.66
4	Muhsin Yanpar İ.Ö.O.	5	1.66	1	0.33	6	2
5	Anafartalar İ.Ö.O.	5	1.66	3	1	8	2.66
6	Abdülkadir Perşembe Vakfı İ.Ö.O.	4	1.33	3	1	7	2.33
7	Mürüvvet Faik Uğuz İ.Ö.O.	2	0.66	1	0.33	3	1
8	Candan Merzeci İ.Ö.O.	4	1.33	2	0.33	6	2
9	Yusuf Bayık İ.Ö.O.	5	1.66	5	1.66	10	3.33
10	Mehmet Dağlı İ.Ö.O.	4	1.33	2	0.33	6	2
11	MTSO Vakfı İ.Ö.O.	8	2.66	3	1	11	3.66
12	Atike Akel İ.Ö.O.	1	0.33	2	0.66	3	1
13	Çağdaşkenti İ.Ö.O.	4	1.33	1	0.33	5	1.66
14	Ahmet Mete Işıkkara İ.Ö.O.	9	3	3	1	12	4
15	İstiklal İ.Ö.O.	3	1	4	1.33	7	2.33
16	Yücel Muhittin Aybars İ.Ö.O.	2	0.66	2	0.66	4	1.33
17	Latife Hanım İ.Ö.	-	-	2	0.66	2	0.66
18	Mithatpaşa İ.Ö.O.	4	1.33	1	0.33	5	1.66
19	Zeki Sabah İ.Ö.O.	6	2	2	0.66	8	2.66
20	Mimar Sinan İ.Ö.O.	7	2.33	5	1.66	12	4
21	Hürriyet İ.Ö.O.	6	2	4	1.33	10	3.33
22	İnönü İ.Ö.O.	6	2	1	0.33	7	2.33
23	Kıbrıs İ.Ö.O.	3	1	-	-	3	1
24	Sakarya İ.Ö.O.	8	2.66	2	0.66	10	3.33
25	Bahriye İ.Ö.O.	3	1	4	1.33	7	2.33
26	Güneş İ.Ö.O.	4	1.33	5	1.66	9	3

27	Cengiz Topel İ.Ö.O.	8	2.66	2	0.66	10	3.33
28	Ersoy İ.Ö.O.	3	1	2	0.66	5	1.66
29	Çay Mahallesi İ.Ö.O.	7	2.33	3	1	10	3.33
30	Abdullah Günaydın İ.Ö.O.	9	3	2	0.66	11	3.66
31	Naciye Filizay İ.Ö.O.	9	3	1	0.33	10	3.33
32	Hatice Uluğ İ.Ö.O.	7	2.33	8	2.66	15	5
33	Üstay İ.Ö.O.	1	0.33	1	0.33	2	0.66
34	Mersin Güney İ.Ö.O.	4	1.33	5	1.66	9	3
35	23 Nisan İ.Ö.O.	5	1.66	6	2	11	3.66
36	Karacailyas İ.Ö.O.	3	1	-	-	3	1
37	Halil Akgün İ.Ö.O.	4	1.33	1	0.33	5	1.66
38	Necati Bey İ.Ö.O.	6	2	2	0.66	8	2.66
39	Mehmet Akif İ.Ö.O.	3	1	2	0.66	5	1.66
40	Ahmet Şimşek İ.Ö.O.	6	2	2	0.66	8	2.66
	Toplam					300	100.0