

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE BİLMEYEN MÜLTECİ ÇOCUKLARIN SINIF İÇİ DURUMLARININ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ



Sümevra ÇELİK DOĞU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2021

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE BİLMEYEN MÜLTECİ ÇOCUKLARIN SINIF İÇİ DURUMLARININ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Sümevra ÇELİK DOĞU

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Gökhan GÜNEŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2021

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Üye: Doç. Dr. Gökhan GÜNEŞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2021

Prof. Dr. Serap ÇABUK

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim / / 2021

Sümeyra ÇELİK DOĞU

ÖZET

TÜRKÇE BİLMEYEN MÜLTECİ ÇOCUKLARIN SINIF İÇİ DURUMLARININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Sümeysra ÇELİK DOĞU

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN

Agustos 2021, 87 sayfa

Bu çalışmada; Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının, okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel desende planlanmış bir fenomenoloji çalışmasıdır. Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Adana ilinde mülteci çocukların yoğun olarak bulunduğu mahallelerde yer alan ana sınıfı ve anaokulunda çalışmakta olan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, sınıfında Türkçe konuşmayı bilmeyen en az iki mülteci çocuğun bulunduğu, 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme uygulanmıştır. Bu çalışmada ki verilerin ilk kısmı demografik bilgilerden, ikinci kısmı ise Türkçe bilmeyen çocukların sınıf içerisindeki durumlarını belirlemeye yönelik oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış ve MAXQDA nitel analiz bilgisayar programının yardımıyla kodlanmıştır. İçerik analizi uygulanan verilerden elde edilen kodlardan alt temalar, bunlardan da iki ana tema elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe bilmeyen mülteci çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla el-kol hareketleriyle iletişim kurmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Sınıf içerisinde mülteci çocukların akranlarını ev sahibi ülke çocuklarına göre daha dikkatli bir şekilde dinledikleri ve anlamaya çalıştıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra çalışmada yer alan Türkçe bilmeyen mülteci çocukların iletişim kurma sürecinde anlaşılmadığı zaman şiddete başvurabildikleri gözlenmiştir. Mülteci çocuğun; iletişim kurmaya çalışma sürecinde öğretmen desteğinin çocuğun kendini sınıfa ait hissetmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Öğretmenler, mülteci çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları kayıpları en aza indirmek için bazı eğitsel hazırlıklar yapmaktadır. Türkçe bilmeyen mülteci çocukların en çok katıldığı etkinliklerin

oyun, müzik ve sanat etkinlikleri olduğu tespit edilirken, en az katıldıkları etkinliklerin ise Türkçe-dil etkinlikleri ile okuma yazmaya hazırlık çalışması olduğu gözlenmiştir. Türkçe bilmeyen mülteci çocukların en fazla dramatik oyun ve blok merkezini tercih ettikleri görülmektedir. Mülteci ocukların en çok aynı dili konuştuğu çocuklarla küçük grup şeklinde ya da tek başına oynadıkları görülmektedir. Öğretmenler mülteci çocukların aileleriyle dil bilmemelerinden ötürü çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Ev sahibi ülke çocuklarının aileleriyle, mülteci çocuklara karşı ön yargı ve onları dışlama gibi bazı sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunları aşabilmek için çeşitli toplantılar ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplantılar sonucunda velilerin tutumlarının olumlu hale geldiği grlmştir.

Anahtar Kelimeler: Mülteci, okul öncesi, akranlarla etkileşim

ABSTRACT**EXAMINATION OF THE CLASSROOM STATUS OF REFUGEE CHILDREN
CAN'T SPEAKING TURKISH ACCORDING TO PRE-SCHOOL TEACHER'S
OPINIONS****Sümeysra ÇELİK DOĞU****Master Thesis, Department of Early Childhood Education****Supervisor: Assist. Prof. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN****August 2021, 87 pages**

In this study; it is aimed to examine the classroom situation of refugee children who can't speak Turkish according to the views of preschool teachers. The research is a phenomenology study planned in a qualitative design. This research was carried out with the teachers working in the kindergarten and kindergarten located in the neighborhoods where refugee children are concentrated in the province of Adana in the 2019-2020 academic year. The study group of the research consists of 14 pre-school teachers who have at least two refugee children in their classroom who can't speak Turkish. Criterion sampling was used to determine the participants. The first part of the data in this study was obtained from demographic information, and the second part was obtained from semi-structured interview questions created to determine the situation of children who can't speak Turkish in the classroom. The data obtained from the interviews with the teachers was transferred to the computer environment by the researcher and coded with the help of the MAXQDA qualitative analysis computer program. Sub-themes and two main themes were obtained from the codes obtained from the data that was subjected to content analysis. As a result of the research, it was determined that refugee children who can't speak Turkish try to communicate with their teachers and peers with hand gestures. It has been observed that refugee children listen to their peers more carefully and try to understand them than the children of the host country. In addition, it has been observed that refugee children in the study who can't speak Turkish can resort to violence when they are not understood during the communication process. Refugee child; in the process of trying to communicate, it was seen that the support of the teacher helped the child to feel that he belonged to the class. Teachers make some educational preparations in order

to minimize the losses experienced by refugee children in the education process. While it was determined that the most attended activities by refugee children who can't speak Turkish were games, music and art activities, it was observed that the least attended activities were Turkish-language activities and literacy preparation. It is seen that refugee children who can't speak Turkish prefer the dramatic game and block center the most. It is seen that refugee children mostly play in small groups or alone with children who speak the same language. Teachers face various problems with the families of refugee children because they don't know the language. Some problems were identified with the families of host country children, such as prejudice and exclusion of refugee children. In order to overcome these problems, various meetings and interviews were held. As a result of the meetings, it was seen that the attitudes of the parents became positive.

Keywords: Refugee, preschool, interaction with peers

ÖN SÖZ

Göç, insanlık tarihi boyunca değişik şekillerde ve farklı sebeplerle gerçekleşmiştir. Göçün, hem ülkenin kendi vatandaşlarının hem de o ülkeye gelen insanların hayatında büyük değişikliklere sebep olduğu söylenebilir. Bu araştırmaya başlamamda da ülkemize son on yıldır yoğun şekilde yaşanan göçün etkisi çok büyük. Bir öğretmen olarak Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf ortamında neler yaşadığını, nasıl iletişim kurmaya çalıştığını araştırmak bilimsel yönüyle birlikte insani anlamda da bana çok şey kattığını söyleyebilirim.

Bu araştırma sürecinin her aşamasında hatta lisansüstü eğitim sürecinde bana yol gösteren, cesaretlendiren, çocuklar için ortak duygularda buluşabildiğim danışman hocam, kıymetli Dr. Öğr. Üyesi Şule ERDEN ÖZCAN'a sabrından ve desteğinden ötürü, çalışmanın değerlendirilmesi aşamasında değerli geri bildirimlerini paylaşan sayın Prof. Dr. Songül TÜMKAYA'ya ve Doç. Dr. Gökhan GÜNEŞ'e teşekkür ediyorum.

Bu araştırmanın temellerinin oluşmasında katkısı olan, dersinden çok istifade ettiğim Prof. Dr. Sedat UÇAR'a, araştırma sürecindeki tüm sorularıma sabırla, hoşgörüsüyle karşılık veren Arş. Gör. Vildan KILIÇAY'a ve veri toplama konusunda yardımlarını ve bilgilerini esirgemeyen tüm meslektaşlarıma teşekkür ediyorum.

Lisansüstü eğitim sürecine birlikte başladığım, destekleri ve bilgileriyle hep yanımda olan kıymetli arkadaşlarım Hürü GÖZÜBÜYÜK'e ve Selin ALKEVLİ'ye, her zaman kendimi geliştirmem konusunda beni cesaretlendiren, desteklerini esirgemeyen okul müdürüm İsmet BULUT'a, arkadaşlarım Esengül KAPLAN'a, Arzu YÜKSEL'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm eğitim hayatımda yanımda olan sevgileri ve ilgileriyle bu süreci tamamlamama vesile olan annem Sevim ÇELİK ve babam Ahmet ÇELİK'e, yoluma ışık tutan kardeşlerim Fatma ÇELİK ve Şifa ÇELİK'e, bu zor ama güzel süreçte hayatıma giren; bilgisiyle, hoş görüşüyle ve tüm desteğiyle her an yanımda olan sevgili eşim Metin DOĞU'ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

SümeYra ÇELİK DOĞU

Adana / 2021

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ	xv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar.....	8

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkiye’de Göç Durumu.....	9
2.1.1. Göç ve Eğitim	11
2.2. Berry’nin Kültürleşme Teorisi	14
2.3. Bronfenbrenner’ın Ekolojik Sistemler Teorisi	17
2.4. İlgili Araştırmalar	20
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	20
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	25

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	29
----------------------------	----

3.2. Çalışma Grubu	31
3.3. Araştırmacının Rolü.....	33
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	33
3.3. Veri Toplama Süreci.....	35
3.4. Verilerin Analizi	35
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	36
3.6. Etik Önlemler.....	37

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. İletişim Süreci	38
4.1.1. İletişim Araçları	39
4.1.2. İletişimi Başlatma	41
4.1.3. İletişimi sürdürme	43
4.1.4. İletişimde Yaşanan Sorunlar	45
4.1.5. İletişim Sorunlarına Çözümler.....	47
4.1.6. Aile ile İletişim Kurma	49
4.2. Eğitim Süreci	51
4.2.1. Öğretmenin Mülteci Çocuklara Yönelik Hazırlıkları	52
4.2.2. Mülteci Çocukların En Çok Katıldığı Etkinlikler.....	54
4.2.3. Mülteci Çocukların En Az Katıldığı Etkinlikler.....	56
4.2.4. Mülteci Çocukların En Çok Tercih Ettiği Öğrenme Merkezleri	58
4.2.5. Oyun Tercihleri.....	59

BÖLÜM V

TARTIŞMA

61

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	68
6.2. Öneriler	69
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	69

6.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	70
KAYNAKÇA	71
EKLER	80
ÖZGEÇMİŞ	87



KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

GİGM: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

AÇEV : Anne Çocuk Eğitim Vakfı



TABLÖLAR LİSTESİ**Sayfa**

Tablo 1. Öğretmenlerin Genel Özellikleri	32
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler	11
Şekil 2. Mülteci çocukların eğitim kademelerine göre okullaşma oranları	14
Şekil 3. Berry'nin Kültürlenme Teorisi	16
Şekil 4. Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemleri	19
Şekil 5. İletişim süreci temasına ait alt temalar	38
Şekil 6. İletişim araçları alt temasına ait kodlar ve alıntılar	39
Şekil 7. İletişimi başlatma alt temasına ait kodlar ve alıntılar	41
Şekil 8. İletişimi sürdürme alt temasına ait kodlar ve alıntılar	44
Şekil 9. İletişimde yaşanan sorunlar alt temasına ait kodlar ve alıntılar	46
Şekil 10. İletişim sorunlarına çözümler alt temasına ait kodlar ve alıntılar	48
Şekil 11. Aile ile iletişim kurma alt temasına ait kodlar ve alıntılar	50
Şekil 12. Eğitim süreci temasına ait alt temalar	51
Şekil 13. Öğretmenin mülteci çocuklara yönelik hazırlıkları alt temasına ait kodlar ve alıntılar.....	52
Şekil 14. Mülteci çocukların en çok katıldığı etkinlikler alt temasına ait kodlar ve alıntılar	55
Şekil 15. Mülteci çocukların en az katıldığı etkinlikler alt temasına ait kodlar ve alıntılar	57
Şekil 16. Mülteci çocukların en çok tercih ettiği merkezler alt temasına ait kodlar ve alıntılar.....	58
Şekil 17. Oyun tercihleri alt temasına ait kodlar ve alıntılar	59

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Aydınlatılmış Onam Formu	80
Ek 2. İzin Belgesi	82
Ek 3. Etik Kurul İzni	83
Ek4. Öğretmen Görüşme Formu	84



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Türkiye 2011 yılından bu yana Suriye’de süregelen iç savaştan kaçan mültecilere ev sahipliği yapmaktadır. Ancak Suriye’deki artan savaşın şiddeti ve siyasi belirsizlikler günümüze kadar insanların oradan Türkiye’ye kitleler halinde göç etmesine sebep olmuştur. Türkiye bu insani kriz karşısında “açık kapı politikası” uygulamıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) resmi sitesinde bulunan 2021 verilerine göre şu anda 3.681.531 kişi kayıtlara geçen geçici koruma kapsamındaki Suriye’den gelenlerdir (GİGM, 2021). Yine en güncel verilere bakıldığında 0-4 yaş arasındaki çocukların sayısı 503.480 iken, 5-9 yaş arası çocuklar ise, 562.723 kişidir. Genel sayının ise yarısını çocuklar oluşturmaktadır. Suriye’de yaşanan iç karışıklıktan dolayı ülkemize koruma amaçlı gelen Suriyeli yabancılar, uluslararası koruma başvurularının bireysel olarak değerlendirme imkânı olmadığından, bir anda kitleler halinde geldiğinden dolayı geçici koruma kapsamına alınmıştır (GİGM, 2021).

Türkiye’de mülteci çocukların eğitimleri; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2014/21 sayılı “Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” konulu genelgesi doğrultusunda illerde, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı Geçici Eğitim Merkezlerinde ve diğer okullarda gerçekleştirilmektedir (MEB, 2014).

GİGM’nün 2018 Eylül verilerine göre ülkemizde 1,5 milyona yakın okul çağında yabancı öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin % 60’ının okula erişimi sağlanmıştır. Okullaşma oranları her geçen eğitim öğretim döneminde artsa da okul öncesinde istenilen seviyeye gelmemiştir.

Mülteci çocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlama sürecinde, bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunların en önemlisi: Dil ve iletişimdir (Akalin, 2016; Şensin, 2016; Mercan Uzun ve Bütün, 2016).

Sosyal bir varlık olan insanın en temel ihtiyacı iletişimdir. İletişim sosyalleşmenin temel koşuludur. İletişimin gerçekleşmesinde ise en önemli unsur ortak dildir. Dil, düşüncelere yön verip insanın kendini ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Ancak ortak dili konuşabilmek, iletişimde her iki tarafın birbirini doğru anlamasında önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla göç eden ve göç alan bölgelerde farklı dilin konuşulması

nedeniyle iletişimde ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır (Yağbasan ve Çakar, 2006). Mülteci çocuklarla ilgili yapılan araştırmalarda mültecilerin uyumunu engelleyen unsurlar arasında ekonomi, kültür ve dil bariyeri öne çıkmıştır (Kirova, 2010). Okul öncesi kurumlarında da çocukların en etkili şekilde eğitim alabilmesi için iletişimin yeterli düzeyde olması gerekmektedir.

Çocukların ev sahibi ülkenin dilini öğrenmesi, o kültüre ait ilk şahsi deneyimleri sağlamasının (McBrien, 2005) yanı sıra, çevresindeki kişilerle daha uyumlu yaşadıklarını göstermiştir (Kağnıcı, 2017; Doğutaş, 2016). Çocuklar, iletişim kurdukça ortama daha iyi uyum sağlamaktadır. Bu sayede ise okula devam süresi artar, okula karşı aidiyet duygusu kazanılır ve nihayetinde akademik başarının artması sağlanmaktadır (Çelik, 2018). Mülteci çocukların dil ve eğitimleri desteklendiğinde topluma fayda sağlayan bireyler haline gelirler (Taylor ve Sidhu, 2012). Dil gelişiminin kişilerin yalnızca iletişim becerilerini artırmadığını, aynı zamanda sosyal ilişkilerde kendini göstermede etkili olduğu anlaşılmıştır.

Dil ve iletişimin bir çocuğun yaşantısında tüm gelişim alanlarını etkileyebileceği aşikârdır. Ancak mülteci çocukların aile ortamında ve bu ortamın dışındaki tüm sosyal alanlarda konuşulan dilin farklı olması sebebiyle birçok problem yaşanmaktadır.

Dil ve iletişimle ilgili problemlerden dolayı çocuk, sınıf içerisinde birçok duygu durumuna maruz kalabilir. Dışlanma, akran reddi, yalnızlık, mutsuzluk, okula devam etmeme gibi durumlar bunlardan bazılarıdır. Mülteci çocuklarda yalnızlık ve yalnızlıkla ilgili problemleri, ait olma ihtiyacının temel bir insan motivasyonu olduğu hipotezinden bakıldığında daha çok önem kazanır (Baumeister ve Leary, 1995). Mülteci çocukların yalnızlıkla ilgili sorunlarının çözüm bulmaması, kendileri ve başkaları hakkında olumsuz duygular geliştirmek başta olmak üzere çeşitli psikolojik sıkıntılara neden olabilir. Mülteci çocukların kendi aralarında ve ev sahibi ülke çocuklarıyla arasındaki ilişki, çocukların okul kültürüne uyum kapasitesini etkiler.

Göçmen çocukların akranlarını kabul etmelerinde karşılaştıkları engellerin arasında, sözlü, yazılı, sözsüz iletişim ve sosyal kurallara aşına olmama; iletişim stillerindeki farklılıklar ve kültürel davranışların yanlış yorumlanması vardır. Çünkü sosyal ortama giren bir mülteci çocuk ana dili dışında başka bir dile maruz kalmaktadır. Akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurmak için sözel olmayan bazı iletişim şekilleri kullanmak zorundadır. Bir çalışmada ilkokuldaki Çinli göçmen çocukların okul kültürüyle bütünleşmeleri esnasında sınıf içi iletişimdeki sorunların, akranlarının sözel olmayan iletişim şekillerini yanlış yorumlamalarından kaynaklanabileceği ihtimalini

ortaya koydu. Bu yanlış anlamalar sözel olmayan iletişim düzeyinde gerçekleşmiştir ve her durumda Çinli olmayan akranlarının davranışları yeni gelenler tarafından aşırı reddetme olarak algılandı ve saldırgan tepkiler, acı duygular, üzüntüler çocuklarda sosyal izolasyona sebep oldu (Kirova-Petrova ve Wu, 2002).

Sözel olmayan iletişim şekli belirli bir kültürde devam eden bir sosyalleşme ürünüdür. Bir göçmen ya da kültüre yeni gelen biri, kendi kültürel mirasına göre sözsüz bir mesajı çözer (Archer, 1997; Schneller, 1988). Bu yorumlama sözsüz mesajın ne anlama geldiği değil bazen tam tersinin anlaşılmasına neden olur. Zorluk, bazen görünen jestlerin çoğunun sembolik anlamlarında büyük ölçüde farklılık göstermesiyle artar. Yanlış kodlama, iletişimsizlik ve yanlış anlamamanın doğmasına öncülük eder (Mehrabian ve Weiner, 1967).

Sözel olmayan iletişim, kişiler arası ilişki kurmada önemli bir rol teşkil etse de okul öncesi dönemde mülteci çocuklar üzerindeki çalışmalarda, özellikle de kendilerinin ve akranlarının sözel olmayan iletişimleriyle, onların bu konudaki anlayışları göz ardı edilmiştir (Kirova ve Emme, 2008).

Sözsüz ifadelerimizi edinme yöntemlerimizden bazıları miras, öğrenme, modellemedir. Sözel olmayan davranışların en eski araştırmacılarından biri olan Charles Darwin, ortak miras ve genler aracılığıyla insanların, örneğin korku, mutluluk, üzüntü ve bu duyguların dünyadaki insanlar tarafından anlaşılması olduğunu söylemiştir. Araştırmacıların çoğu, bu temel duyguların ne zaman, nerede, kime ve ne derecede gösterileceği konusunda kültürel ve durumsal değişikliklere tabi olacağı konusunda hemfikirdir. Sözsüz iletişimin bir başka yolu da oldukça açık ve kültürel kurallara tabi olan öğrenmedir (Hess ve Thibault, 2009).

Sözel olmayan iletişim, mülteci çocukların öğretmenleri ve akranları için önemlidir. Kültürlerarası iletişim sadece kelimeleri anlama değil; sözel olmayan sinyalleri, jestleri, anlamaya çalışmaktır (Smith, 1966).

Suriyeli mülteci çocuklarla ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunda, iletişim ve dil sorunu bulgularına ulaşılırken, sınıf içi etkileşiminin nasıl olduğuyla ilgili çok az çalışma vardır (Atasoy-Çiçek, 2017; Avcı, 2019; Yanık-Özger ve Akansel, 2019; Korkmaz, 2019). Mülteci çocukların akran ilişkilerine yönelik olarak sınıf içerisindeki etkileşimlerine dair çalışmalara da rastlanmamıştır.

İnsanların aşına olmadıkları bir dilde anlaşmaya çalışmaları ise oldukça güçtür. Ayrıca kültüre göre bu anlaşma biçimleri farklılık gösterebilmektedir. Farklılıkların nedeni olarak ise anlatılmak istenilen duygu ve düşüncelerin kültüre göre yorumlanması

söylenebilir. Vücut dili, değerler birikimi, kişinin yetiştiği ya da maruz kaldığı aile kültürü gibi unsurlar iletişimin kültüre göre anlaşılmasına neden olmaktadır (Telmaan ve Ünsal, 2009). Suriyeli çocukların farklı bir kültürden olmaları, yeni bir kültüre adapte olma sürecinde öğretmenleriyle nasıl etkileşim kurdukları, sınıf ortamında adapte olurken akranlarıyla etkileşimlerinin nasıl olduğunun incelenmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönem, çocuğun ilk sosyalleştiği ve aileden bağımsız bir şekilde çocukların birbirine kaynaştığı zaman dilimleri olmasından ötürü iletişim çok önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenler ise çocuğun hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi dönemde çocukla öğretmen arasındaki olumlu ilişki çocuğun gelişimini desteklemektedir (Tok, 2011). Mülteci çocukların ise konuşulan dili bilmedikleri bir sınıf ortamına uyum sağlamaları, eğitim sürecinden tam kapasiteyle faydalanabilmesi, öğretmenlerin yaklaşımıyla yakından ilgilidir.

Lee, Md-Yunus, Son ve Meadows (2008) yaptıkları çalışmada ev sahibi ülkenin dilini bilmeyen okul öncesi dönemdeki çocukların sınıfta yalnızlaştığı, akranlarının onun dil bilmemesinden ötürü dışlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ortamında uyum sağlayıcı etkinlikler düzenlemesinin ev sahibi ülkenin dilini bilmeyen mülteci çocuklar için faydalı olacağı aşikardır.

Sonuç olarak okul öncesi dönem çocuğun gelişimi açısından en kritik yıllardır. Bu dönemi farklı bir kültürde yaşamak zorunda kalan mülteci çocukların hem yeni dili öğrenmeleri hem okula uyumları onları bekleyen hayatları için kritik öneme sahiptir. Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içerisindeki akran ilişkileri ve öğretmenlerin çocukla etkileşiminin anlaşılması gerekmektedir. Bu doğrultuda verilecek geri dönütler şüphesiz daha kaliteli bir eğitim verilmesini sağlayacaktır. Bir başka açıdan ise yapılan çalışmalarda, okul öncesi dönemde Türkçe bilmeyen mülteci çocukların bulunduğu sınıflardaki çocukların etkileşimlerine dair kısıtlı araştırma yapıldığı görülmektedir. Türkçe bilmeyen okul öncesi dönem çocuklarının karşılaştıkları sorunların en önemlisi olarak sınıf içerisinde ortak dil probleminin yanı sıra öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ortamına dair mesleki yetersizliklerini belirtmişlerdir (Çapcı, 2020; Atasoy-Çiçek, 2017). Bu araştırmanın problem durumunda ise okul öncesi dönemde Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının nasıl olduğunun anlaşılması gerekmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda alt amaçlar şu şekildedir:

1. Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi iletişim sürecinde neler yaşamaktadır?
2. Türkçe bilmeyen mülteci çocukların eğitim sürecinde neler yaşanmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu çalışma: Mülteci çocuklar, ev sahibi ülke çocukları, öğretmenler, MEB ve ilgili kuruluşlar ile literatüre sağlayacağı faydalar açısından önemlidir.

Mülteci çocukların, ilk sosyalleştiği yer olan okullarda genelde dil bariyeriyle karşılaşmaktadır. Bu durumda mülteci çocuklar sözsüz iletişim ve davranışlarla etkileşime girmektedirler. Çocukların bu durumu nasıl aşmaya çalıştığı, akran etkileşimi sırasında kullandıkları sözsüz davranışların anlaşılmasıyla, mülteci çocuklara daha etkili ve faydalı etkinlikler hazırlanabilir. Bu açıdan bakıldığında çalışma, mülteci çocuklar için oldukça önemlidir (Adams ve Kirova, 2006).

Erken çocukluk döneminde akran ilişkileri, sonraki yıllardaki davranış sorunları, yalnızlık, okula uyum ve okul başarısıyla yakından ilişkilidir (Birch ve Ladd, 1998). Okula uyum ve akran ilişkileri birbirini etkileyen iki unsurdur (Bart, Hajami ve BarHaim, 2007). Okul öncesi dönem, akran ilişkilerinin ilk örneklerinin yaşanmasına olanak sağlamaktadır (Gülay, 2010). Mülteci çocuklar ve ev sahibi ülke çocuklarının birlikte eğitim gördüğü sınıflarda ise dil bariyerinden dolayı iletişime girmekte bazı sorunlar yaşanabilir. Bu sorunların aşılması, çocukların nasıl etkileşime girdiğinin anlaşılmasıyla ev sahibi ülke çocuklarının sosyal becerileri geliştirilebilir. Bu açıdan ev sahibi ülke çocukları için önemli bir çalışmadır.

Çocuğun yaşamında en önemli ilişkilerden biri olan öğretmen-çocuk ilişkisi, çocuğun sosyalleşmesi ve tüm gelişim alanlarını destekleyip yaşama hazırlama açısından büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan çalışma, çocukların ihtiyaçlarının farkına varıp onların gelişimini desteklemek adına öğretmenlere fikir verip, çocukların gelişimi için daha etkin olmalarını sağlayacaktır. Okul öncesi dönemde çocuk ve öğretmen arasında

başlayan olumlu ilişkilerin, ilerleyen dönemlerde çocuğun başarılı bir eğitim sürecine devam edebilmesine yardımcı olmaktadır (Şahin ve Anlıak, 2008). Öğretmenlerin çocukla olumlu etkileşimi çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemektedir (Tok, 2011). Bu çalışma öğretmenlere yol gösterip, fikir vereceği için oldukça önemlidir.

Devlet politikaları ve uluslararası imzalanan sözleşmeler neticesinde Türkiye'nin mülteci çocuklarda okullaşmayı arttırması gerekmektedir. Her geçen yılla birlikte okullaşma oranı okul öncesi dönemde de artmaktadır. Okullaşmanın artmasıyla birlikte Türkçe bilmeyen çocukların sosyalleşmesi ve iletişim kurmasının sözel olmayan düzeyde gerçekleşeceğinden ötürü ortaya birtakım sorunlar çıkmaktadır. Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içerisindeki yaşantılarını birinci dereceden tecrübe eden öğretmenlerin görüşleri ve geri dönütleri sayesinde bu çalışmadan çıkacak sonuçlar Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlüklerine ve diğer yetkili kuruluşlara alt yapılarını tamamlama ve daha kaliteli bir okul öncesi eğitim ortamı sağlama açısından yardımcı olacaktır. Bu çalışma, çocukların sözsüz akran etkileşimleriyle ilgili farkındalık oluşturulup çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyon sürecinde faydalı olacağından önem teşkil etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi dönemde mülteci çocuklarla ilgili son yıllarda çalışmaların arttığı gözlenmiştir (Atasoy-Çiçek, 2017; Avcı, 2019; Yanık-Özger&Akansel, 2019; Korkmaz, 2019; Can-Yaşar, Uyanık-Aktulun, Hamiden-Karaca, Teke, 2018; Kaya-Değer, 2019; Alkan, 2020; Kuru, 2020). Okul öncesi dönemde mülteci çocuklarla yapılan çalışmalarda; problem davranışlar (Aydın, 2019; Güllüce, 2019;), çokkültürlülük algısı (Çapcı, 2020), dil gelişimi (Kahriman-Pamuk ve Bal, 2019; Ataseven, 2019; Kiremit, 2019), okula uyum sürecinde yaşananlar (Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Atasoy-Çiçek, 2017; Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi-Akçan, 2018; Avcı, 2019; Korkmaz, 2019; Türker-Üçüncü, 2019;), akran kültürü (Yanık-Özger ve Akansel, 2019), iletişim becerisi (Alkan, 2020), Türk ve Suriyeli çocukların oyun ilişkileri (Yanık-Özger ve Kozandağı, 2020; Bağçeli- Kahraman ve Arabacıoğlu, 2020) gibi konuların ele alındığı görülmüştür. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise mülteci çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar daha eskiye dayanmaktadır (Magnuson, Lahaie ve Waldfogel, 2006; Szente, Hoot ve Taylor, 2006; Lee, Md-Yunus, Son ve Meadows, 2008). Mülteci çocuklarla ilgili okul öncesi dönemde farklı desenlerde yürütülen çalışmalar mevcuttur. Karma yöntemlerin (Çapcı, 2020; Aydın, 2019), nicel yöntemlerin (Ataseven, 2019; Kiremit, 2019; Kaya-Değer, 2019; Kuru,2020) ve nitel yöntemlerin (Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Atasoy-Çiçek, 2017; Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi-Akçan,

2018 Avcı, 2019; Korkmaz, 2019; Türker-Üçüncü, 2019) kullanıldığı çalışmalar mevcuttur.

Okul öncesi dönemde mülteci çocuklarla ilgili literatür incelendiğinde örneklem olarak; mülteci çocuklarla yapılan çalışmalar (Ataseven, 2019; Kaya-Değer, 2019; Avcı, 2019; Kiremit, 2019; Güllüce, 2019; Alkan, 2020; Kuru, 2020; Bağçeli- Kahraman ve Arabacıoğlu, 2020), öğretmenlerle yapılan çalışmalar (Kahriman-Pamuk ve Bal, 2019; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Atasoy Çiçek, 2017; Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi-Akçan, 2018; Avcı, 2019; Çapçı, 2020; Günek, 2020; Alabay ve Ersal, 2020), ebeveyn, çocuk ve öğretmenle yapılan çalışmalar (Can-Yaşar, Uyanık-Aktulun, Hamiden-Karaca, Teke, 2018; Türker-Üçüncü, 2019; Yanık-Özger ve Akansel, 2019), hem öğretmen hem çocuklarla yapılan çalışmalar (Aydın, 2019;) bunların yanı sıra idareci, öğretmen, veli ve çocuklarla yapılan çalışmalar (Korkmaz, 2019) bulunmaktadır. Okul öncesi dönemde Türkçe bilmeyen mülteci çocuklarla ilgili olarak yapılan araştırmalarda okula uyum sürecinde karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen görüşüne (Atasoy-Çiçek, 2017) ve dil gelişim programlarıyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir (Ataseven, 2019; Kiremit, 2019). Yapılan araştırmalarda çocukların Türkçe'yi konuşup konuşmadığına yönelik bilgilerin olduğu kısıtlı araştırma vardır (Alkan, 2020). Alkan (2020)'nin İstanbul ilinde yaptığı çalışmada yer alan çocuklardan Türkçeyi anlayan ya da konuşanlar mevcuttur. Yurt dışında yapılan çalışmalarda ev sahibi ülke dilini bilmeyen çocuklarla ilgili olanlar mevcuttur. Bu çalışmalarda mülteci çocuğun ev sahibi ülke dilini bilmeden neler yaşadığı araştırılmıştır (Szente, Hoot ve Taylor, 2006; Lee, Md-Yunus, Son ve Meadows, 2008). Okul öncesi dönemde sınıf içerisinde iletişim süreci hakkında ülkemizde ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca Türkiye'de mültecilerin en yoğun yaşadığı yerlerden olan Adana ilinde Türkçe bilmeyen okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarını okul öncesi öğretmen görüşlerine göre inceleyen bu çalışma literatüre önemli katkılar sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın tez önerisi kısmında planlanan gözlem ve diğer veri toplama araçları yaşanan pandemiden dolayı uygulanamamıştır. Bu araştırma sadece Adana merkez ilçelerinde Suriyelilerin en yoğun yaşadığı mahallede çalışan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

2. Öğretmen ve çocuk arasındaki ilişki yalnızca öğretmen tarafından değerlendirilmiş, çocuklar sürece dahil edilmemiştir.
3. Mülteci çocukların okul öncesi dönemdeki okullaşma oranlarına dair güncel verilere ulaşamaması nedeniyle sadece genel okullaşmaya dair verilerin yazılması bu araştırmadaki bir sınırlılıktır.
4. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yıllarıyla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Ev Sahibi Ülke: Mültecileri kabul eden, gerekli politikaları uygulayan ülkedir (Bakkaloğlu, 2021).

Mülteci: Irkı, dini, tabiiyeti, belirli bir sosyal gruba mensubiyeti ve siyasi görüşlerinden dolayı haklı bir zulüm korkusu nedeniyle vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve söz konusu korku yüzünden, ilgili ülkenin korumasından yararlanmak istemeyen kişi (Uluslararası Göç Örgütü, 2013).

Göç: Bir kişinin ya da grubun ülke sınırlarını aşarak yada ülke içerisinde yer değiştirmesi (Uluslararası Göç Örgütü, 2013).

Okul Öncesi Eğitim: Çocukların zorunlu eğitim yaşına kadar bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak; sosyal-duygusal, bilişsel, psikomotor, öz bakım ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik zengin uyarıcı ortamlarda öğretmen-veli iş birliğiyle sağlanan eğitim sürecidir. (MEB, 2013)

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırma, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Dünyada en fazla kayıtlı mülteci nüfusuna sahip ülke olan Türkiye’de, 1,6 milyonu çocuk olmak üzere 3,6 milyon geçici koruma statüsü altında Suriyeli mülteci bulunmaktadır. Ayrıca diğer ülkelere gelen ve yaklaşık yarısı çocuk olmak üzere 400.000 kayıtlı mülteci vardır (UNICEF, 2019). 2011 yılından bu yana Suriye’deki iç savaş süregelirken açık kapı politikası uygulayan Türkiye’ye, Suriyeli mülteciler daimi olarak giriş yapmaktadır. Aynı zamanda burada dünyaya gelen birçok çocuk da kayıtlara geçmektedir. Göç edilmek istenen Avrupa ülkeleri ile transit geçişi sağlamasından ötürü hemen hemen iç savaştan kaçan herkesin yolu Türkiye’den geçmektedir. Bazı mülteciler diğer ülkelere geçerken birçoğu Türkiye’de kalmaktadır. Afet ve Acil Durum Yönetim Merkezi (AFAD) verilerine göre Suriyeli mültecilerin bir kısmı ülkesine geri dönmeyi düşünmemektedir. Mültecilerin bir kısmı ise savaşın uzun süreceğine inanıp uzun yıllar Türkiye’de kalacaklarını düşünmektedirler (AFAD, 2017).

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesini açıklamak için Türkiye’de göçün tarihçesi ve nedenleri, göç ve eğitim, Berry’nin kültürlenme teorisi, Bronfenbrenner’ın ekolojik sistemler teorisi incelenecektir. Ele alınacak teorilerin göçle ilişkisine değinilecektir. Son kısımda ise göç ile ilgili yapılmış diğer araştırmalar sunulacaktır.

2.1. Türkiye’de Göçün Tarihçesi ve Nedenleri

Türkiye’de Cumhuriyet tarihine bakıldığında toplumun sosyal ve ekonomik yapısında iç ve dış göçler etkili olmuştur. Türkiye’den yurt dışına yapılan göçlerin sebebi ekonomik sebeplerken, yurt içine yapılan göçlerin sebebinin ise etnik kökenli olduğu görülmektedir. Anadolu, Asya ve Avrupa arasında transit geçişi sağlamasından ve jeopolitik konumunun öneminden ötürü sürekli kitlesel göçlere maruz kalmıştır (Ceylan ve Uslu, 2019).

Kitlesel göç hareketleri Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş süreci ve sonrasında da devam etmiştir. Bu hareketlerin en somut örnekleri ise Makedonya, Bulgaristan, Irak ve Suriye göçüdür.

Yugoslavya – Makedonya'dan Türkiye'ye önemli kitlesel göç gerçekleşmiştir. Makedonya'da yaşayan Türklerin, Türkiye Cumhuriyeti'ne kitlesel göçleri 1924 ve 1936 yıllarındadır. Bu göç dalgasında, o topraklardaki yönetimlerin izlemiş oldukları politikalar ve Türklere uygulanan baskılar etken olmuştur. Tito'nun Türkiye'yi ziyaret ettiği 1953 yılında imzalanan "Serbest Göç Anlaşması" ile birlikte, Makedonya'dan Türkiye'ye üçüncü göç hareketi başlamıştır. Yugoslavya'dan Türkiye'ye Cumhuriyet döneminde toplam 77.431 aileye mensup 305.158 kişi göç etmiştir (Giray-Saynur, 2010).

Atatürk döneminde izlenen politikalar neticesinde askeri ve siyasi sebeplerle birlikte Türk nüfusunu arttırmak amacıyla 1923-1997 yılları arasında Yunanistan, Bulgaristan, Yugoslavya ve Romanya'dan Türkiye'ye 1,7 milyon insan göç etmiştir (Giray-Saynur, 2010).

Türkiye'ye yapılan kitlesel göçlerden biri Bulgaristan'dandır. 1950 ve 1952 tarihleri arasında Türkiye'yle farklı ideolojik yapıda olan Bulgaristan 150.000 Türk'ü sınır dışı ederek Türkiye'ye göndermiştir. 1970'li yıllarda 'Yakın Akraba Göçü Anlaşması' imzalanmış ve 110.000 Türk Türkiye'ye gelmiştir. 1984-1989 tarihleri arasında ise Bulgaristan yönetiminin baskıları ve zulmünün artması neticesinde 500.000'e yakın Türk Türkiye'ye giriş yapmak için başvuruda bulunmuştur. Uygulanan açık kapı politikasıyla 360.000 kişi Türkiye'ye gelmiş ardından geçişler kontrole tabi tutulmuştur. Gelen Türklerin geri dönmemesi ve uyum sağlaması için birçok kolaylık sağlanmıştır (Kirişçi ve Karaca, 2015)

1979'da yaşanan İran İslam Devrimi sonrasında, İran'dan Türkiye'ye bir milyona yakın insan göç etmiştir. Etnik kökenler bakımından çoğunluk Azeri olmak üzere Fars ve Kürt kökenliler yer almaktadır (GİGM, 2021).

Türkiye'nin karşılaştığı kitlesel göçlerin en dikkat çekici olanlarından biri ise Irak'ın kuzeyinde yaşayan Kürtlerin ayaklanmalarıyla Irak Ordusu sivilleri hedef alan saldırılarda bulunmuştur. 2 Nisan 1991'de çoğunluğunu Kürtlerin oluşturduğu, Arap, Keldani, Nasturi, Türkmen ve Süryani grupların da bulunduğu 467.489 Irak vatandaşı Türkiye'ye gelmiştir. Türkiye, cumhuriyet tarihinde ilk kez çoğunluğu Türk ve Müslüman olmayan, farklı etnik ve dini kökene mensup grupların kitlesel göçüne maruz kalmıştır. (İçduygu ve Aksel, 2013) Türkiye Cumhuriyeti devleti üzerine düşen sorumluluğu alarak bu insani kriz karşısında gereken desteği vermiştir.

Türkiye, 2011 yılında Suriye'deki iç karışıklıkların meydana gelmesinden sonra kitleler halinde göç akımına maruz kalmıştır. Türkiye, coğrafi konumu itibarıyla Avrupa ve Orta Doğu arasında köprü durumundadır. Gerek jeopolitik konumu gerekse toplumsal

değerleri açısından göç eden binlerce insana kapısını açmıştır. Ancak Suriye’deki artan savaşın şiddeti ve siyasi belirsizlikler günümüze kadar insanların oradan Türkiye’ye kitleler halinde göç etmesine sebep olmuştur. Türkiye bu insani kriz karşısında “açık kapı politikası” uygulamıştır. GİGM resmi sitesinde bulunan 2020 verilerine göre şu anda 3.650.496 kişi kayıtlara geçen geçici koruma kapsamındaki Suriye’den gelen kişilerdir. Yine en güncel verilere bakıldığında 0-4 yaş arasındaki çocukların sayısı 497.432 iken, 5-9 yaş arası çocuklar ise, 558.465 kişidir. Genel sayının ise yarısını çocuklar oluşturmaktadır. Suriye’de yaşanan iç karışıklıktan dolayı ülkemize koruma amaçlı gelen Suriyeli yabancılar, uluslararası koruma başvurularının bireysel olarak değerlendirme imkânı olmadığından, bir anda kitleler halinde gelindiğinden dolayı geçici koruma kapsamına alınmıştır (GİGM, 2016).



Şekil 1. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler

Kaynak: GİGM, 2021

Grafikte görüldüğü üzere Suriyeli geçici koruma statüsündeki kişi sayısı sürekli artmıştır. Bu grubun en kalabalık kısmını ise çocuklar oluşturmaktadır. Tüm dünyada yaşanan savaş gibi siyasi kriz ve belirsizliklerden çocuklar etkilenmektedir. Yaşanan olumsuz süreçlerde çocukların eğitim, sağlıklı yaşam vb. hakları ihmal edilmektedir.

2.1.1. Göç ve Eğitim

Mültecilerin sosyal yardımlar olmaksızın bağımsız bir şekilde hayatlarını idame ettirmelerine yönelik birtakım çalışmalar sürmektedir. İçinde bulundukları olumsuz ve zor koşullara en kolay şekilde adapte olmak ve hayatın her alanına uyum sağlayacak olan

kısım eğitimle ilgili olandır. Mülteci ailelerin çoğu çocuklarının eğitimini ve geleceğini düşündükleri için ülkelerini terk ettiklerini söylemişlerdir. Ailelerin belirttikleri gibi ayrıca birçok istatistik göz önüne alındığında, okulların ailelerin nezdindeki önemi fark edilmektedir. Çocukların ev sahibi ülkeye uyum sağlamalarında ayrıca psikolojilerinin iyileşmesi açısından da okullar kilit rol üstlenmektedir (Gümüştan, 2017).

Eğitim, mülteci ailelerde büyüyen çocukların ailelerinin de sosyal hayata uyumları için yararlıdır. Okullar; sosyal duygusal faydaların yanında bilişsel gelişimi de kısaca analiz yapabilme, eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyalleşme ile ilgili yeterlilikleri de geliştirmeye fayda sağlar. Okullar, çocukların hayata entegrasyonu ve ev ortamından farklı ortamı görerek geleceğe dair daha umutlu olmaları için önemlidir (DeCapua, Smathers ve Tang, 2007). Okullar, kendi kültüründen başka bir kültürde büyüyen çocukların, o kültürün yetişkin üyelerinin geliştirmek için ihtiyaç duyacakları kültürel ve iletişimsel bağlantılarını kurabilecekleri sağlıklı bir çevre sunmaktadır (Taylor ve Sidhu, 2012).

Mülteci çocukların, göç sürecinde düzensiz ve kesintili eğitim görmeleri, karşılaşılan en önemli sıkıntılardandır. Okula başlama sürecine kadar çocukların yaşadıkları savaş travmaları onları her açıdan olumsuz etkilemektedir (DeCapua ve Marshall, 2010). Bazı çocuklar belirsiz bir süre boyunca örgün eğitimden uzak kalmaktadır. Ev sahibi ülkede yasal statü sahibi olan çocuklar bir okulda eğitime başladığında ise farklı zorluklarla yüz yüze gelmektedir. Kaybedilen ya da elde edilemeyen öğrenme fırsatları, ev sahibi ülkenin eğitim kültürü, öğretim programına ve dile aşina olmamaya birlikte durum daha da kötüleşebilmektedir (DeCapua ve Marshall, 2010). Ayrıca, çocuklar okulda ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalabilir; bu durum ise psikolojik birçok olumsuzlukları beraberinde getirir (Kanu, 2008; McBrien, 2005). Genel çerçevede eğitim, mülteci çocukların yeni bir ülkenin kültürüne adapte olma sürecindeki olumsuzlukları aşmasına yardım eder. Eğitim, mülteci çocukların psikolojilerinin iyileşmesi için de çok önemlidir (Ferris ve Winthrop, 2010). Eğitim, farklı kültürden, ırktan insanların birbirine uyum sağlaması açısından da faydalıdır (Coenders ve Scheepers, 2003). Eğitim sayesinde mültecilerin topluma ve gündelik hayata uyum süreci daha da kolaylaşıp ev sahibi ülkenin kültürüne adapte olma sorunlarını azaltabilecektir (Nicassio ve Pate, 1984).

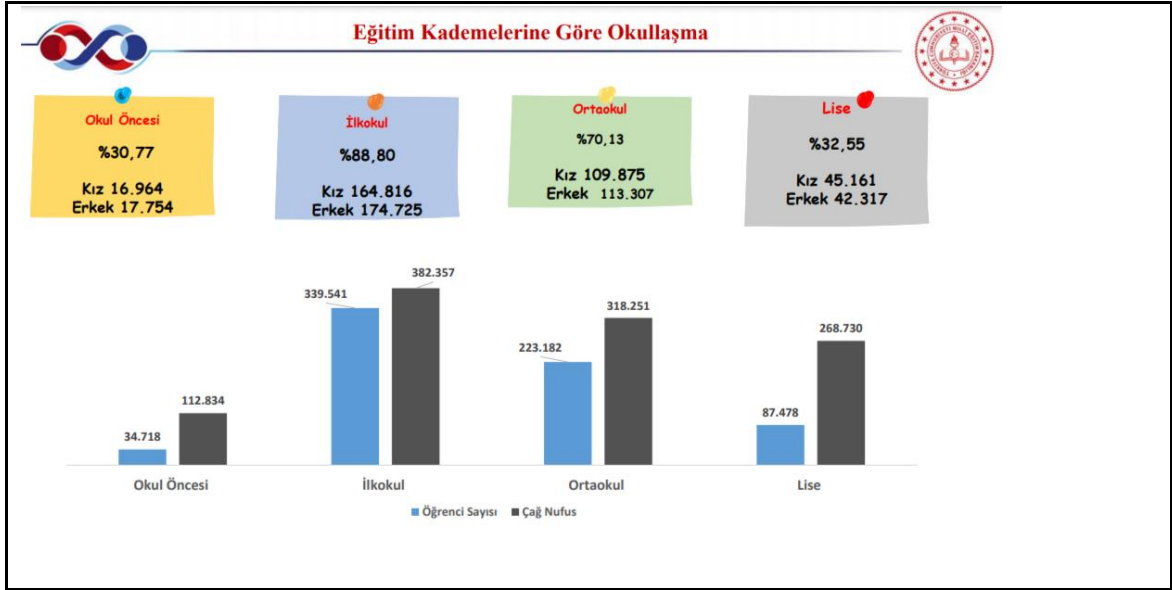
Eğitimin mülteciler için kısa ve uzun vadede birçok faydası bulunurken ev sahibi ülke açısından da birçok yararı görülmektedir. Gerek uluslararası sözleşmelere uyma gerekse ülkedeki eğitim kanunu açısından, Suriye'den Türkiye'ye doğru artan mülteci

sayılarından dolayı, mülteci çocukların eğitimiyle ilgili bazı kararlar alınmış ve uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye, Suriyeli mültecilerin temel ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışmaların yanı sıra okul çağındaki çocukların kayıp nesil olmaması ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmesi adına çalışmalar düzenlemektedir (UNICEF, 2019). Eğitim çağındaki çocukların okullara uyumu da bu projelerin başında gelmektedir. Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine adapte olması için birçok çalışma yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yayımladığı genelgeler ve diğer resmî yazılarla eğitim öğretim alanında mülteci çocukların uyum sağlaması ve eğitime devamlı katılımını sağlamaya yönelik düzenlemeler yapmaya çalışmaktadır. Sürdürülen çalışmalar neticesinde gün geçtikçe eğitim-öğretim sürecine dahil olan çocuk sayısı artmaktadır.

Göçün en çok etkilediği grup çocuklardır. Çocukların yeni kültüre uyumu okulla birlikte daha kolay olmaktadır. Bunun için çocukların eğitime erişimi, akranlarıyla kaynaşması ve kendini topluma ait hissetmesi göç edilen ülke için ileriye dönük avantajlar sağlamaktadır (UNICEF, 2016).

Yıllar içerisinde ülkelere kısa zamanda dönmeyeceği anlaşılan mülteciler için birtakım politikalar uygulanmaya başlanmıştır (Emin, 2016).

Türkiye’de, Suriyeli çocukların eğitimi MEB bünyesinde gerçekleştirilmektedir. 2016 yılında MEB’e bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı kurulmuştur. MEB, Türk öğrencilerle aynı standart ve kalitede kapsayıcı bir eğitim vermeyi amaç edinmiştir. 2015 yılına gelindiğinde ise MEB alınan bir kararla bazı pilot illerde Geçici Eğitim Merkezlerindeki çocukların devlet okullarına kaydını teşvik etmiştir. O yıl, okul öncesi ve birinci sınıfa başlayan çocukların çoğu, devlet okullarına kaydedilmiştir. 2016 yılına gelindiğinde ise bu, ülke geneline ve tüm eğitim kademelerine yansıtılmıştır. Bunun doğrultusunda her yaşa hitap eden Türkçe kursları açılmış, eğitim materyalleri Suriyeli çocuklara uygun hale getirilip dağıtılmıştır. Ayrıca MEB, okul öncesi eğitimin Suriyeli çocukların adaptasyon süreci için çok önemli olduğunu vurgulamış ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılının yaz tatilinde, 26 şehirde erken çocuk eğitim programı uygulanmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitime katılım oranını arttırmak için bin tane konteyner sınıf kurmuştur. Tüm çalışmalar neticesinde okul öncesinde okullaşma oranı % 27 olarak gerçekleşmiştir (UNICEF, 2019).



Şekil 2. Mülteci çocukların eğitim kademelerine göre okullaşma oranları

Kaynak: MEB, 2019

Küçük çocuklu yeni gelen aileler, çocuk bakımı ve erken eğitim fırsatları ile ilgili ek zorluklar yaşarlar. Çocukların erken yaşta eğitimine ilişkin birtakım engeller vardır: Ailenin olanakları, çocuğun ve ailenin henüz topluma adapte olamaması gibidir (Kirova, 2009).

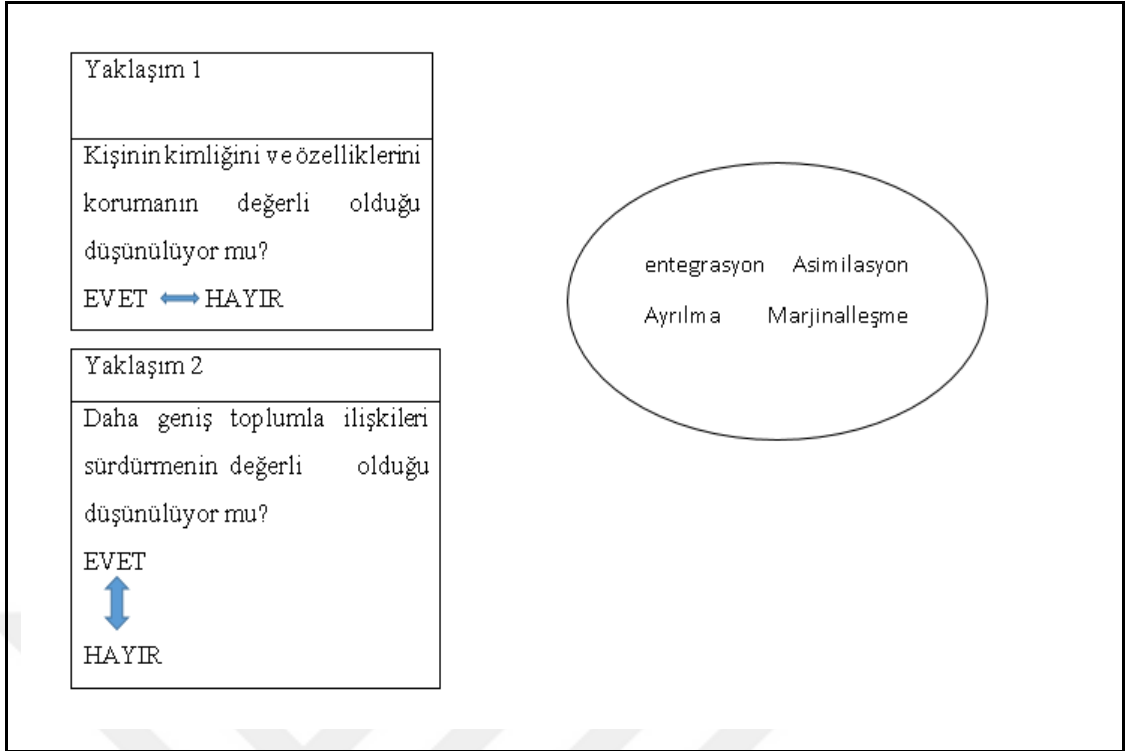
2.2. Berry'nin Kültürlenme Teorisi

Kültürlenme, iki ayrı kültürden bireylerin birbirleriyle etkileşimi neticesinde ortaya konulan farklılıklarla ilişkili kapsamlı bir kavramdır (AbuBader, Tirmazi ve Ross-Sheriff, 2011). Berry (1999)'e göre kültürler arası psikolojinin en karmaşık alanlarından biri olan kültürlenme süreci, birden fazla kültürü içerdiği için iki ayrı anlama sahiptir. Kültürlenme ilk olarak iki veya daha fazla kültür arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan bir durumdur. İkinci olarak ise iki kültürün etkileşimini ve bu etkileşim sonucunda yaşanan psikolojik değişiklikleri içermektedir.

Berry (1997), kültürlenme sürecini araştırırken şu soruları sormuştur: 'Kültür bu kadar güçlü bir davranış biçimlendiriciyse, yeni bir kültürel bağlamda yaşamaya çalıştıklarında tek bir kültürel bağlamda gelişen bireylere ne olur? Bireyler, önceki ortamda olduğu gibi yeni ortamda hareket etmeye devam ediyorlar mı? Davranış repertuarlarını yeni ortamda daha uygun olacak şekilde değiştiriyorlar mı yoksa insanların yeni ortamda yaşamlarına devam ettiklerinde bazı karmaşık devamlılık ve değişim modelleri var mı?'

Mültecilerle yaptığı çalışmalar neticesinde ortaya çıkan bu sorulara karşılık bulunduğu stratejiler, mültecilerle ilgili çalışmaların kuramsal çerçevesine ışık tutmaktadır. Berry (1997), kültürlenme sürecinde iki grup birbirinde birtakım değişiklikler meydana getirirken, gruplardan birisi mutlaka daha fazla değişime uğrayıp kültüre adapte olur der.

Berry (1997), teorisine göre kültürlenme iki stratejiden ortaya çıkan dört farklı kültürlenme şeklini ele alır. İki ana konuya ilişkin stratejiler, genellikle birbirleriyle günlük karşılaşmalarında gruplar ve bireyler tarafından belirlenir. Bu konular şunlardır: Kültürel kimlik ve özellikler ne ölçüde önemli kabul edilir ve bunların korunması için çaba sarf edilir, diğeri ise ne ölçüde diğer kültürel gruplara dahil olmalılar veya öncelikle kendi aralarında kalmalılar. Bu iki temel konu aynı anda düşünüldüğünde, dört kültürlenme stratejisi sunan kavramsal çerçeve (Şekil 1) oluşturulmuştur. Bu konulara, iki yönlü oklarla evet veya hayır şeklinde tutumsal yanıtlar verilebilir. Alınan yanıtlarla kültürlenme şekli ortaya çıkar. Göçle gelen gruptaki bireyler kültürel kimliklerini korumak istemediklerinde ev sahibi ülke kültürüne uyum arayışında olduklarında bu durum ‘asimilasyon’ stratejisi tanımlanır. Bunun tersine, bireyler kendi kültürlerine bağlı kalmaya daha çok önem verdiklerinde ve aynı zamanda başkalarıyla etkileşimden kaçınmak istediklerinde, o zaman bu durum ‘ayrılma’ stratejisi tanımlanır. Her grup kendi kültürel değerlerine bağlı kalırken içinde bulunduğu topluma da adapte olur. Bu da ‘entegrasyon’ stratejisi olarak adlandırılır. Son olarak, kültürel korumaya ilişkin çok az olasılık veya ilgi olduğunda (genellikle zorunlu kültürel kayıp nedenleriyle) ve başkalarıyla ilişkiye çok az ilgi duyulduğunda (genellikle dışlama veya ayrımcılık nedenleriyle), o zaman ‘marjinalleştirme’ olarak tanımlanır.



Şekil 3. Berry'nin Kültürlenme Teorisi

Kaynak: Berry, 1997'den uyarlandı

Farklı sebeplerle bulunduğu ülkeden ayrılan gruplarla yapılan çalışmalarda uzun süreli iyi olma hâlini en iyi sağlayan kültürlenme stratejisinin entegrasyon olduğu gözlenmiştir (Berry, 1997).

Entegrasyon içinse ev sahibi ülkeye gelen bireyin kültüre açık olması, kabullenmesi ve uyum sağlaması gerekirken, ev sahibi ülke bireylerinin de onları kabullenip toplumda yer almalarına destek olmaları gerekmektedir (Berry, 1997).

Eğitim, göç eden bireylerin topluma uyumu için en önemli unsurlardan biridir. Eğitimin bireyin kültürlenme sürecine katkılarına ise kısaca şu şekilde değinilebilir. Eğitim başlı başına her yaştan çocuk için topluma uyum ve o kültürü öğrenmenin ilk yeridir. Çocukların problem çözme, çatışma durumlarını kontrol etme gibi becerilerini geliştirir. Eğitim toplumsal devamlılık, ekonomik kalkınma için bir meslek edinme yoludur. Birçok göçmen için eğitim, onları yerleştikleri toplumun özelliklerine göre adapte olmasını sağlayarak bir ön uyum süreci ve kültürlenme yeridir. Okulların bu açıdan bakıldığında kültüre adapte olma sürecinde kilit rol oynadığı görülür (Berry, 1997). Eğitim bir toplumun kültürünü gelecek nesillere aktarmada zengin bir ortam sunar.

Berry (1997)'nin kültürlenme stratejileri, ev sahibi ülkeye gelen bireyleri ve hâlihazırda orada yaşayanların ilişkisini anlamak için kapsamlı bir teori sunmaktadır. Bir

okul ortamı düşünülduğünde ise öğretmenlerin ve çocukların göç ile gelen çocukla yaşadıkları ilişkiler ağını anlamada da bu teori bir çerçeve olacaktır. Eğitim programları entegrasyon temelli etkinlikler üzerinden geliştirilip, çocuklara daha kaliteli bir eğitim hizmeti sunulabilir.

2.3. Bronfenbrenner’ın Ekolojik Sistemler Teorisi

Bronfenbrenner (1979) insan gelişiminin, kişiyi odağa yerleştiren, iç içe geçmiş sistem çeşitlerini barındıran bir çevre içinde gerçekleştiğini belirtir. İç içe geçen bu sistemler: mikrosistem, mezosistem, egzosistem, makrosistem ve kronosistemdir şeklinde adlandırılmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Başka bir yere göç eden çocukların ise yaşadığı yer dışında bulunduğu toplumda değişir. Bu durum ise birçok farklılıklarla yüzleşmesine neden olur. Göç sonucu mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistemde değişimler meydana gelir. Bu değişimlerin ise çocuğa olumlu ya da olumsuz etkileri mevcuttur. Aşağıda sırayla ekolojik sistemlerin göçle ilişkisi açıklanacaktır.

Mikrosistem, çocukların yakın etkileşimde bulunduğu kişiler ve ortamları içerir. Mikrosistemlere aile, okul, akran ve oyun grupları, bakımlarını üstlenen kişi ve kurumlar örnek olarak verilebilir (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosistemi oluşturan bu unsurlarla çocuğun sağlıklı şekilde gelişimi için iyi bir etkileşim elde edilmelidir. Göç ile ortam değiştiren çocukların aile yapıları bozulmuş olabilir. Yeni geldiği kültürde okula, akranlarına, etkinliklerine yabancısıdır. Dilini bilmediği bu mikrosistemde çocuğun kültüre uyumunu sağlayacak olan önemli yerlerden biri şüphesiz okuldur. Öğretmen desteğiyle çocuklar sağlıklı bir gelişim gösterip bu mikrosistemdeki ilişkilerini güçlü tutabilir.

Mezosistem ise mikrosistemde yer alan unsurların birbirleriyle etkileşimini içerir. Çocuk ve eğitim süreci açısından bakarsak aile ve okul arasındaki ilişkiler mezosistem halkasında gösterilir. Çocuğun sağlıklı gelişimi için okul ve aile arasındaki iletişimin etkin olması gerekmektedir. Dilini bilmediği bir ülkeye gelen göçmenlerin iletişim kuramaması bu ilişkiyi sınırlamaktadır. Bu durumda okula düşen rol çok önemlidir. Çocuğa ve aileye karşı anlayışlı bir tavır sergilenmesi bu ilişkilerin sağlamlığını arttırabilir (Delgado Gaitan ve Trueba, 1991: 112). Böylece tutarlı ve sağlıklı bir ilişki kurulursa çocuğun gelişimine mühim katkılar sağlanabilir (Bronfenbrenner, 1979).

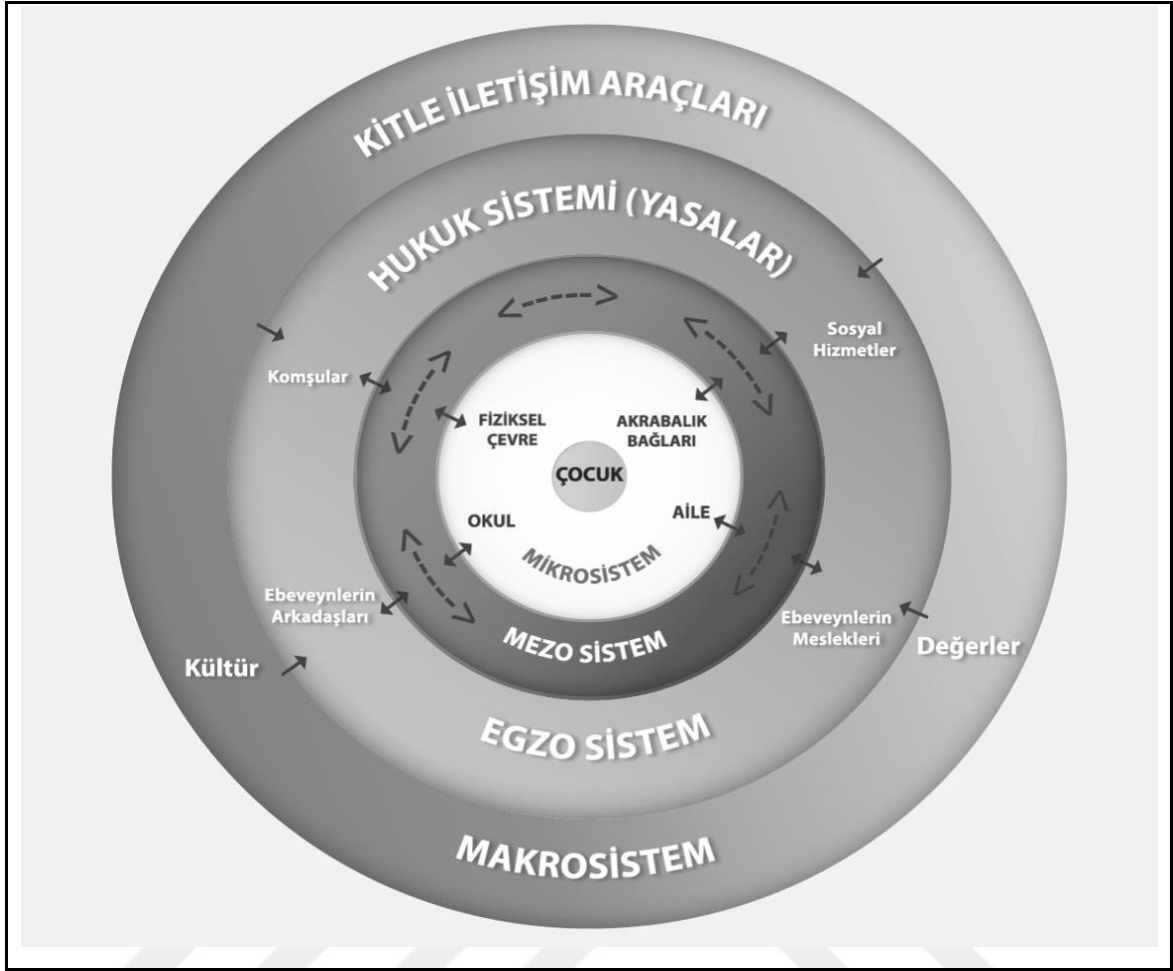
Egzosistem ise, çocuğun aktif olarak bulunmadığı ancak mikrosistemdeki bireylerin ilişkileri neticesinde çocuğunda dolaylı yoldan etkilendiği sistemdir (Bronfenbrenner, 1979). Bu sisteme ebeveynlerin mesleği ve ilişkileri, kardeşlerin okulu,

ortamı gibi örnekler verilebilir. Özellikle ebeveynlerin iş yükleri, maddi durumları çocuğu doğrudan etkileyen unsurlardır. Çocuğa verilecek eğitim, zengin öğrenme ortamı, sağlıklı ve yeterli beslenme gibi birçok şey maddiyatla yakından ilişkilidir. Bu durum ise çocuğun gelişimine etki eder. Farklı bir ülkeye göçen ailelerin de ekonomik kaygıları üst düzeydedir. Egzosistemdeki ilişkiler ağda çocuğu dolaylı veya direkt etkileyebilmektedir. Bu aileler üzerinde yapılan araştırmalar, yaşamlarında bir dizi stres kaynağıyla karşılaştıklarını göstermektedir. Yeni gelenler ve yeni gelen ebeveynlerin çocukları, ebeveynlerde işsizlik, dil bilmeme, akraba ve tanıdık sosyal ağlardan ayrılma, yalnızlık, ayrımcılık, aile çatışması ve algılanan kültürel uyumsuzluklar. ev sahibi kültüre farklı oranlarda uyum sağladıkları ve evden topluma geçiş yaptıkları için değişen aile dinamikleri nedeniyle çatışma yaşayabilir (Adams & Kirova, 2006).

Makrosistemler ise daha geniş perspektifteki etkileşimleri içerir. İnanç ve kültürel değerler, refah seviyesi gibi sistemleri içerir. Çocuğun gelişimi açısından bakıldığında ekonomik durum, sağlık hizmetleri, eğitim hizmetleri gibi sistemleri barındırır. Başka bir ülkeye göç eden çocuklar içinse devlet politikaları da makrosistemlerinde yer almaktadır. Bunlar da çocuğu direkt olarak değilse bile dolaylı yollardan etkilemektedir.

“Genç bitkiler en iyi doğru bir güneş, su ve besin kombinasyonu sağlandığında büyür. Özetle benzer şekilde, çocuklar ve gençler de en iyi hayatlarındaki insanlar birlikte çalıştıklarında ve birbirlerine destek olduklarında gelişir, desteklenir, öğrenir. Farklı ortamlar, kişiler arasındaki bu bağlantılar, ilişkiler (örneğin ev ve okul, öğretmenler ve ebeveynler) gelişim ve öğrenme için önemlidir.” (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner’in ekolojik sistemler kuramı, okul ve aile ilişkilerinin önemine vurgu yapan en temel yaklaşımdır. Çocuğu çevreleyen dört sistemi ve sistemler arasındaki ilişkilerin grafiği görsel olarak daha açıklayıcıdır (Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV)).



Şekil 4. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemleri

Kaynak:(Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). Öğrenme Ortamları.

Tüm bireylerin yaşamları değerlendirilirken içinde bulunduğu şartlarla bütüncül şekilde yaklaşılması önemlidir. Farklı bir ülkeye göç eden çocukların durumlarına ise daha geniş çerçeveden bakmak, onların yeni bir dile, akran çevresine, kültüre ve komşuluk ağına adapte olma sürecinde olduklarını göz önünde tutmak gerekir. Birçok bakımdan değerlendirme yaparken Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler teorisi, çocukların bu sistemlerdeki her ilişki açısından maksimum ya da minimum düzeyde etkilendiğini göstermektedir. Çocuklarla yapılacak çalışmalarda bu ekolojik sistem kuramı doğrultusunda çevresi ve ilişkileriyle birlikte çocuğun gelişimi göz önüne alınmalı ve onu destekleyici çalışmalar planlanmalıdır. Bu ekolojik sistemler kuramı ise tüm ilişkiler ağına bakarak çocuğun sağlıklı gelişimi için çalışma yürütmeyi mümkün kılar (Bronfenbrenner, 1979).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul öncesi dönemde mülteci çocuklarla yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Geçmişten günümüze kadar ülkemizde yapılan çalışmalar derlenecektir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Mercan-Uzun ve Bütün (2016), yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitime devam eden sığınmacı çocukların uyum sürecinde yaşadıkları sorunları incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma deseninde yürütülen çalışmaya Samsun'da çalışan ve sınıfında yabancı uyruklu öğrenci olan altı öğretmen katılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda en önemli sorunun dil bilmeme olduğu bu yüzden çocukların sınıfa uyumunun güçleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Atasoy-Çiçek (2017), yaptığı çalışmada öğretmenlerin Türkçe bilmeyen okul öncesi dönem çocuklarının eğitim sürecinde yaptıkları uygulamalar, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinden Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı çeşitli okullarda görev yapan sekiz okul öncesi ve iki branş öğretmeniyle bire bir görüşmeler şeklinde yapılmıştır. Araştırma durum deseni kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada 140 öğrenci hakkında bireysel görüşme yoluyla öğretmenlerden bilgiler alınmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarının, fiziksel çevre, eğitim sürecinin planlanması, öğretmen gelişimi ve ailelerin yaklaşımı açısından çok kültürlü eğitime bakış açılarının geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca çok kültürlü eğitimin en büyük sorunu dil engelidir.

Kiremit, Akpınar ve Tüfekçi-Akçan (2018), yaptıkları çalışmada Suriyeli çocukların okula uyum süreçleri hakkında öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma deseninde yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup, Ankara, Çankırı ve Konya'da çalışan 18 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda en büyük problemin dil bilmeme ve bunun neticesinde yaşanan iletişimsizlik ve uyum sorunları olduğu saptanmıştır. Öğretmenler de çocukları eğitim sürecine dahil edemediklerini belirtmişlerdir.

Can-Yaşar, Uyanık-Aktulun, Hamiden-Karaca, Teke (2018), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimin Suriyeli çocukların gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunda 14 çocuk, anneleri ve öğretmenleri vardır. Karma desende yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak; 'Genel Bilgi Formu', 'Okul Öncesi Gelişimsel Değerlendirme Formu', 'Okul Öncesi Eğitimin Etkiliği Görüşme Formu', "Barış ve

“Şiddet Kavramlarına Yönelik Görüşme Formu”, “Oyun Görüşme Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların gelişim alanlarının ön test ve son test sonuçlarında anlamlı farklılık çıkmıştır.

Kahriman-Pamuk ve Bal (2019), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalarla gerçekleştirilen ve kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilen dil gelişim sürecine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırmanın durum deseninde yapılan çalışmada 45 öğretmenle çalışılmıştır. Öğretmenlerin dil gelişimini destekleyici uyarlamalar konusunda yeterli oldukları ancak kapsayıcı eğitime ilişkin yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ataseven (2019), yaptığı çalışmada dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test gruplu deneysel araştırma modelindeki bu çalışma Konya ilinde bulunan 50 çocukla yürütülmüştür. Bu çalışmada, dil gelişimini değerlendirmek için PEABODY Resim Kelime Testi, günlük yaşam becerilerini değerlendirmek için Temel Okul Becerileri Envanteri Günlük Yaşam Becerisi Alt Testi kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan “Dil Gelişimini Destekleyici Oyun Etkinlikleri Programı” mülteci çocuklarla 8 hafta boyunca her eğitim günü bir saat olacak şekilde uygulanmıştır. Sonuç olarak ise, uygulanan eğitim programı neticesinde dil gelişimini ve günlük yaşam becerilerinin olumlu şekilde etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Avcı, F. (2019), yaptığı çalışmada sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara nasıl çözümler bulduklarını incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırmanın durum çalışması deseninde planlanan bu çalışmada Eskişehir’de 8 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda en fazla rastlanan sorunun dil sorunu olduğu, bunun da uyumu zorlaştırdığı belirlenmiştir. Ancak öğretmenler açısından da bir uyum sorunu yaşandığı belirlenmiştir. Okula devam etmeden önce aile ve çocukların Türkçe eğitimi almalarının faydalı olacağı bulgusuna ulaşılmıştır.

Korkmaz (2019), yaptığı çalışmada sığınmacı çocukların eğitim sürecine katılımı ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma deseninde planlanan çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem tekniğiyle veriler toplanmıştır. Sınıfında sığınmacı öğrenci bulunan beş öğretmen, dört okul yöneticisi, dokuz sığınmacı veli ile görüşme yapmış ve 10 sığınmacı çocuk, sınıf ve okul ortamında gözlemlenmiştir. Karşılaşılan en büyük sorun dil, iletişim, Türk ailelerin ön yargı ve kültürel farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların okula uyumunda kişisel

özelliklerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Çocuklara Türkçe'yi öğretmenin okula uyumlarını ve akademik başarılarını arttıracak sonucuna ulaşılmıştır.

Türker-Üçüncü (2019), yaptığı çalışmada okul öncesi kurumuna devam eden Türk ve sığınmacı çocukların okula uyum sorunlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma modelinden durum çalışması şeklinde planlanmıştır. Gözlem ve görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde eğitim alan sığınmacı ve dezavantajlı Türk 8 çocuk, 8 ebeveyn ve 11 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerle yapılan görüşmelerde okula uyumu etkileyen en önemli sorunun dil bilmeme olduğu belirlenmiştir. Ardından öğretmenin çocuklara yaklaşımı, ailenin maddi durumu, eğitim kurumuna devam etmek ve akran ilişkileri, öz bakım becerilerine sahip olma ve okula devam durumunun okula uyumu en fazla etkileyen noktalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sığınmacı çocuğa nasıl yaklaşacağını bilmemesi, ortak dilin olmaması sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem boyutunda ise dil ve ailenin çocuk yetiştirme tarzının da okula uyumu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2019), yaptığı çalışmada Suriyeli çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Şanlıurfa'nın Haliliye ve Eyyübiye ilçelerinde, 300 Suriyeli çocuk ve öğretmenlerinin katılımıyla karma desende yürütülmüştür. Nicel kısımdaki veriler "Demografik Bilgi Formu", "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" ve "Problem Davranış Ölçeği" kullanılarak elde edilirken nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Suriyeli çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal beceri başlangıç, akademik destek, arkadaşlık ve duygularını yönetme becerileri alt boyutları ile problem davranış dışı ve içe yönelim alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kaya-Değer (2019), yaptığı çalışmada okul öncesi çağıdaki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma modellerinden betimsel tarama desenini kullanmıştır. Kocaeli'nde bir eğitim kurumuna giden 69 çocuk katılımcı olurken verilerin toplanmasında Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri normalin üzerinde bulunmuştur. Çocukların sosyal

duygusal uyum düzeylerinin cinsiyet ve kaçınıcı çocuk olduğuna göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Avcı, Z. (2019), Türkiye’de bulunan Suriyeli çocukların okul deneyimlerini incelemek amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. Nitel araştırma modellerinde fenomenolojik desen kullanılarak yapılan bu çalışmada 5-8 yaş arasında 14 suriyeli çocukla çalışılmıştır. Araştırmacı, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve alan araştırmalarından elde ettiği araştırmacı günlüğünü kullanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların akademik başarısızlıkları, kaygıları ve okulda dışlanmayı deneyimlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kiremit (2019), yaptığı çalışmada CLIL (Content and Language Integrated Learning) yöntemine dayalı dil eğitim programının Suriyeli çocukların dil gelişimine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel desende tasarlanan araştırma Konya ilinde bulundan iki ana sınıfındaki 18 kontrol, 18 çalışma grubunda olmak üzere 36 çocukla yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak çocuklar ve aileleri hakkında bilgi edinmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen Çocuk ve Aile Bilgi Formu, çocukların zekâ düzeylerini ölçmek amacı ile Goodenough-Harris Bir Adam Çiz ve CLIL yöntemine dayalı dil gelişim programının etkililiğini belirlemek amacıyla TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi kullanılmış. Araştırma sonucunda ise hazırlanan dil eğitimi programının çocukların dil gelişimini olumlu yönte etkilediğine ulaşılmıştır.

Güllüce (2019), yaptığı çalışmada aynı bölgede bulunan Suriyeli ve Türk çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını psikometrik özelliklerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma deseninden tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma Şanlıurfa Eyyübiye ilçesinde bulunan dokuz ayrı anaokuluna devam eden 275 çocukla gerçekleştirilmiştir. Veriler kişisel bilgi formu ve sosyal beceri derecelendirme sistemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda Türk ve Suriyeli çocukların sosyal beceri puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunurken, problem davranış puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Sosyal beceri ve problem davranış puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı fark oluşturmaktadır.

Yanık-Özger ve Akansel (2019), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden Suriyeli çocukların sınıftaki yaşantısı ve akran kültürlerini anlamayı amaçlamışlardır. Araştırma Kahramanmaraş ilindeki bir ana sınıfında bulunan 17 çocuk ve ailesi ile nitel araştırma deseninden etnografik modelde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları katılımcı gözlem, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler ve dokümanlardır. Araştırma sonucunda akran kültürüne iletişimde kullanılan

dilin, Türk ailelerin yaklaşımının ve sınıfta popüler olan Türk çocuklarının en fazla katkısı oldukları belirlenmiştir. Öğretmenin yarattığı zengin öğrenme ortamının çocukların gidişatını belirlediği görülmüştür.

Alkan (2020), Türk öğrencilerle Suriyeli çocukların iletişim becerilerini incelemeyi amaçladığı bu çalışmayı nitel araştırma modelinin durum deseninde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli’nde 2 farklı ana sınıfına giden üç Suriyeli çocuk oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ana dili Kürtçe olan çocukların Türkçe’yi daha kolay öğrenip iletişim kurabildikleri ancak ana dili Arapça olan çocukların söz dizimi, konuşma gibi iletişim sürecinde zorlandıkları sonucu elde edilmiştir.

Kuru (2020), okul öncesi dönemdeki mülteci çocuklara yönelik hazırlanan kahkaha yogası programının çocukların benlik saygısı, sosyal becerisi ve psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma nicel araştırma deseninden deneysel modelde gerçekleştirilmiştir. Bir mülteci kampında bulunan çocuklardan 38 deney ve 38 kontrol grubu olmak üzere 76 çocukla çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, State Benlik Saygısı Ölçeği, Erken Çocuklukta Sosyal Beceri Ölçeği ve Çocuk ve Gençlerde Psikolojik Sağlamlık Ölçeği-Revizyon kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun araştırmada kullanılan üç ölçeğe aracından da son test puanlarının kontrol grubundan yüksek ve anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Netice olarak, kahkaha yogasının mülteci çocukların benlik saygısını, sosyal becerisini ve psikolojik sağlamlığını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Çapçı (2020), yaptığı yüksek lisans çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarının seviyesini ve çok kültürlü eğitim uygulamalarını incelenmiştir. Karma araştırma yöntemi kullandığı çalışmayı Ankara’nın merkez ilçelerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda 280 öğretmenle Çokkültürlü Yeterlik Algıları ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacı tarafından oluşturulan ‘Çok Kültürlü Eğitim Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu’ 23 öğretmenle uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çok kültürlü yeterlik puanları yaş, eğitim durumu ve yaşanan yer arasında anlamlı fark bulunmuştur. Çok kültürlü eğitime ilimli bakan öğretmenler bu konuda eksik olduklarını belirtmişlerdir.

Günek (2020), nitel desende yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklarla karşılaştıkları güçlükleri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, sınıflarında mülteci öğrenci olan farklı illerde çalışan 61 okul

öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış yönlendirici olmayan görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaşadığı güçlüklerin dil problemi, iletişim kuramama, kendini yetersiz hissetme, velilerle iletişim kuramama konularında olduğu sonucuna varılmıştır.

Alabay ve Ersal (2020), yaptıkları çalışmada sınıfında farklı kültürden öğrenci bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırmanın durum deseni kullanılarak yapılan çalışmaya 13 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış gözlem formları kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin farklı kültürden çocuklar için farklı bir eğitim programı ya da içeriği hazırlamadığı görülmüştür. Öğretmenlerin programda değişiklik yapmaması ise mesleki olarak bunu gerçekleştireceklerine inançlarının olmamasıdır.

Yanık-Özger ve Kozandağı (2020), tarafından yapılan araştırmada Suriyeli ve Türk çocukların bulunduğu bir sınıf ortamında çocukların oyundaki ilişkileri ve oyuna dair rollerini araştırmayı amaçlamışlardır. Kahramanmaraş'ta bir okul öncesi sınıfında bulunan 18 çocuk ve 8 ebeveynle gerçekleşmiştir. Nitel araştırmanın etnografik durum araştırması deseninde planlanan çalışmada veriler gözlem, görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğü kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların oyunda beden dili kullandıkları ve zamanla Suriyeli çocukların lider olduğu ancak süreçte bazen dışlanmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bağçeli- Kahraman ve Arabacıoğlu (2020), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki Türk ve Suriyeli çocukların oyun algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma çeşitlerinden fenomenolojik desende planlanan çalışma Kilis'te 50 Türk, 51 Suriyeli çocuğun olduğu bir anaokulunda yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların aynı cinsten arkadaşlarını tercih ettiği, dış alanlarda oynamayı daha çok sevdikleri ve temsili oyuncaklarla oynadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Amerika'da yapılan başka bir çalışmanın amacı okul öncesi eğitimi almanın mülteci çocuklara ve ev sahibi ülke çocuklarına etkilerini araştırmaktır. Yapılan araştırma sonucunda okul öncesi eğitim almak mülteci çocukların okuma yazma farkındalığı gibi becerilerini etkilerken o ülkenin dilini öğrenme kapasitesinde olumlu etkilemektedir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim, mülteci çocukların, ev sahibi ülke çocukları

kadar fayda sağladığı ancak katılımın düşük olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre mülteci çocukların daha fazla okul öncesi eğitime alınmasının okula girişte hazırbulunuşlukta yaşanan eşitsizliğin azaltılmasına yardımcı olacağını göstermektedir. (Magnuson, Lahaie ve Waldfogel, 2006).

Szente, Hoot ve Taylor (2006), tarafından yapılan çalışmada konuşulan dili bilmeyen çocuğun geçmişi hakkında çok sınırlı bilgiye sahip ve onun dilinden tek kelime konuşamazsanız, diğer öğrencilerinizin yanı sıra bu çocuğun birçok ihtiyacına nasıl cevap verirdiniz? Sorusunu araştırmaktadır. Bu doğrultuda Amerika'daki okullarda eğitime devam etmekte olan 5-8 yaşları arasında bulunan 26 çocuğun aileleriyle, öğretmenleriyle, sosyal hizmet uzmanları ve bir okul müdürüyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda çocukların akademik ve psikolojik olarak desteklenmesi, öğretmenlerin bu doğrultuda daha donanımlı eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Lee ve arkadaşlarının (2008), yaptıkları çalışmada 3-4 yaş aralığındaki, İngilizce konuşan 14 çocuk ve konuşamayan bir çocuğun sınıf ortamında oyun davranışlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Altı ay önce Çin'den göçle gelen bir çocuk çalışmanın odağında yer almaktadır. NEC olarak isimlendirilen çocuğun sınıf içi ve sınıf dışı serbest zamanlarda oyun faaliyetleri kameraya çekilerek veriler toplanmıştır. Mülteci çocuğun İngilizce bilmemesi oyun kurallarını ve sosyal etkileşimi öğrenmesini engellemiş , NEC'in oyunlarda yalnızlaşmasına sebep olmuştur. NEC'in etkileşime girememesi, diğer çocukların NEC'in oyuncağını almalarına, onun oyununu daha çok bozmalarına sebep olmuştur. NEC'in oyunlarda diğer çocuklarla benzer oyunlar kuramaması ve oyun arkadaşı seçememesi de yalnızlaşmasına sebep olmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenin kültürel farklılıklarla ilgili deneyiminin önemi açığa çıkmıştır.

Amerika'da bir anaokulunda yapılan bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukları okul dışında kendi bağlamlarıyla ilgili çektikleri fotoğraflar hakkında konuşarak, öğretmenler ve göçmen çocuklar arasında gelişmiş bağlantılar için nasıl fırsatlar sağlayacağını görmektir. Çalışma grubunda 6 öğretmenin sınıfında bulunan 14 aile ve 15 çocuk bulunmaktadır. Çalışmada ilk önce sınıfta gözlem, ardından öğretmenlerle odak grup görüşmesi ve çocuklara fotoğraf makinesinin kullanımının öğretilip çekilen fotoğraflar hakkında sohbetten oluşmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Fotoğraf ve hikayelerden oluşan tanıdık araçlar kullanılarak göçmen çocuklara seslerinin duyulması için alan verildiğini, öğretmenlerin göçmen çocuklarla etkileşimleri sırasında kullandıkları kültürel bağlantılara ve kopukluklara ilişkin farkındalıklarının arttığını ve göçmen ebeveynlerle bağlantı fırsatları

artırıldı. Sonuç olarak ise, öğretmenlerin ve göçmen çocukların dünyaları arasında kurulan fotoğraflı anlatılar aracılığıyla, öğretmenlere çocuğun önceden bilinmeyen bağlamına girme fırsatı verildi (Keat, Strickland, Marinak, 2010).

İngiltere’de yapılan bir nitel çalışmada, 25 okul öncesi öğretmenin çocuklar ve ailelerle çalışırken yaşadıkları deneyimlerini aydınlatmak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturuldu ve soruldu. Öğretmenler iletişim sorunları ve kültürel karmaşıklıklar hakkında görüş bildirdiler. Araştırma sonucunda ise ortaya çıkan eksiklerin giderilmesi için öğretmen hazırlık programları, mesleki gelişim ve erken çocukluk programları için çıkarımlardan bahsedildi. (Hurley, Medici, Stewart ve Cohen, 2011).

Amerika’da yapılan başka bir çalışmada ise mülteci ailelerin eğitim ihtiyaçlarını kaşılamak için oluşturulan piramit modelin uygulanması amaçlanmıştır. 25 okul öncesi öğretmenin katılımıyla nitel araştırma deseninde yürütülen çalışmada genel ihtiyaçlardan özel ihtiyaçlara şeklinde sıralanan üç aşamalı bir model öğretmenler aracılığıyla ebeveynlerle uygulanmıştır. Araştırma sonucunda mülteci ailelerin çocukların eğitiminden beklentilerinin ev sahibi ülke aileleriyle aynı olduğu görülmüştür. Ayrıca dil bilmeme ve kültürel farklılıklardan kaynaklı okulla iletişim sorunların olduğu görülmüştür (Hurley, Saini, Warren ve Alissa, 2013).

Birleşik Krallıkta yapılan başka bir çalışma ise mülteci çocukların ebeveynleri iledir. Altı anneye yapılan çalışmada 3 saatlik grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda ise annelerin dil bilmemeden kaynaklı özgüvenlerinin düşük olduğu ve öğretmenlerden çekindikleri görülmüştür. Birleşik Krallıktaki halkın ve medyanın mültecilere ön yargılı olduğu belirtilmiş buna rağmen çalışmadaki katılımcıların eğitim düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir (Whitmarsh, 2011).

Almadani (2018)’nin yaptığı çalışmada, Amerika’da bulunan okullarındaki Suriyeli mülteci öğrencilerin deneyimlerini araştırmaktadır. Bu nitel araştırma projesi, 2011 yılında Suriye’de patlak veren iç savaşın ardından Amerika Birleşik Devletleri’ne gelen, 11-18 yaşları arasındaki mülteci kökenli beş Suriyeli öğrenciyle yapılan görüşmelere dayanmaktadır. Bulgulara göre, bu beş Suriyeli mülteci öğrenci, Amerika Birleşik Devletleri okullarında hem olumlu hem de olumsuz sosyal ve akademik deneyimler yaşamıştır. Öğrencilerin ırkçı baskılar yaşadığı, dil öğrenmede zorlandıkları, kültürel şoka maruz kaldıkları yapılan araştırma sonucunda görülmüştür. Eğitimcilerin aidiyet ve kapsayıcılık arayışlarını nasıl destekleyebilecekleri konusunda öneriler

tartışılmaktadır. Suriyeli mültecilerin ABD okullarında nasıl desteklenebileceğine dair öneriler tartışılıyor.

Okul öncesi dönemde mülteci çocuklarla yapılan çalışmalara bakıldığında yurt içinde son yıllarda çalışma sayısının arttığı görülmektedir. Bu çalışmalar ise genellikle mülteci çocuklarla sorunları belirlemeye yönelik olup hem nicel hem nitel çalışma desenindedir. Birçok araştırma bulgusunda dil bilmemeden kaynaklı sorunların olduğu tespit edilmiştir. Ancak Türkçe bilmeyen mülteci çocukların iletişim kurma sürecini nasıl gerçekleştirdiğine dair oldukça kısıtlı çalışma mevcuttur.

Yurt dışında mülteci çocuklarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise hem daha çeşitli veri toplama aracı kullanıldığı hem de araştırma tarihlerinin daha eskiye gittiği görülmektedir. Yurt dışındaki çalışmaların çoğunluğu, çok fazla göç alan Amerika ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde yürütülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmada, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi, geçerlilik ve güvenirlik, etik önlemlere yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu çalışma, nitel araştırmanın fenomenoloji deseninde planlanmış ve yürütülmüştür.

Nitel araştırma, bir olayın ve ya durumun etrafıca ve totaliter şekilde incelenmesine imkan tanıyan bir araştırma yöntemidir. Merriam (2015)'e göre, nitel araştırmalarda çalışma daha incelikte, tüm yönleriyle ele alınıp konunun derinlerine inme imkanı tanımaktadır. Nitel araştırmalar, daha önce bilinen yada fark edilmemiş sorunlara yönelik doğal olguların gerçekçi, öznel ve yorumlayıcı bir şekilde ele alınmasını sağlar (Seale, 2001). Nitel araştırmalar; sosyoloji, antropoloji, psikoloji ve felsefe gibi farklı ve güçlü disiplinlere dayanmaktadır. Bu disiplinlerdeki ortak amaç ise, insan davranışını, içinde bulunduğu ortamda çok yönlü olarak anlamaya çalışmasıdır. Bu noktadan hareketle insan davranışı ise deneyimlerin aktarılması ve görüşlerinin derinlenmesine incelenmesiyle anlaşılabilir. Nitel araştırmalarda bu noktada farklı disiplinlerden faydalanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Nitel araştırmaların en önemli özelliklerinden biri olgu ya da olayların doğal ortamında araştırılmasını sağlamasıdır (Patton, 1987). Bir araştırmadan toplanacak veriler ortama göre farklılık gösterebileceği için doğal ortamda araştırma verisi toplamak önemlidir. Nitel araştırmaların bir diğer önemli özelliği ise olaylara bütüncül yaklaşmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Nitel araştırma desenlerinden olan fenomenolojinin temeli ise filozof Edmund Husserl'in yirminci yüzyıldaki çalışmalarına dayanmaktadır. Fenomenoloji; sosyal ve sağlık bilimlerinde, felsefe, sosyoloji, psikoloji ve eğitim gibi birçok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır. Nitel araştırmaların kuramsal temellerini oluşturan felsefe disiplini gerçeğe alakalı değerler, anlamlar, mantık örüntüsü, insanların gerçeğe ilişkin algıları ve

buna yönelik yorumları ile alakalıdır. Bu kısım ise felsefe ve fenomenolojinin yakından ilişkisini göstermektedir. Fenomenoloji bu kısmıyla nitel araştırmanın bakış açılarına uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji, farkında olunan ancak ayrıntılı ve detaylı bir görüşün olmadığı olay ve olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalarda zemin oluşturmaktadır. Fenomenoloji, bireylerin gerçek deneyimleri aktarmasını ve bu deneyimlerin işlenmesini sağlar. Bu şekilde bireylerin deneyimlerine ilişkin olgular tamamen araştırılabilir (Miller, 2003).

Wilson (2015), “fenomenolojik araştırma rehberi” başlıklı çalışmasında yedi fenomenoloji adımı bahsetmiştir. Bu adımlardan ilki ‘kapsamlı anlam fikridir’. Buna göre insanlar doğal dünyalarını deneyimleyerek anlamlandırmak isterler. Bu anlamlandırma ise çok boyutludur. Duygulara, zihne ve uygulamalara yöneliktir. İkinci adım ise ‘kişi ve dünyadır’. Bir kişinin deneyimini incelerken takınılacak objektifliği bu adımda öne sürmektedir. Üçüncü adım ise ‘yaşanan deneyimin sürekliliğine ilişkin noktalar’dır’. Bireyin deneyimlerine ilişkin bazı örtük bilgiler bazen açığa çıkmaz. Bu durumda düşüncelere, duygulara ve uygulamalara odaklanarak erişebilecek bilgiler hem tanımlanabilir hem de yorumlanabilir. Dördüncü adım ise ‘fenomenolojinin faydaları’dır’. Bu adımda ise araştırılan deneyimden daha insani bir yön açığa çıkabilir. Beşinci adım ise ‘fenomenolojik araştırmanın temel bileşenleridir’. Katılımcıların, yaşadıkları deneyimlerle ilgilenmeleri ve kendilerini bu deneyime adanmaları gerekir ve bu, kaliteli verilerin üretilmesine yardımcı olur. Etkili bir analitik çerçeve bulguların kalitesini artırabilir. Altıncı adım ise ‘literatürdeki ip uçları’dır’. Fenomenoloji, bireysel biyografiler, sosyal normlar veya tutumlardan ziyade, belirli bir deneyime veya bir kişinin algısının nesnesine odaklanır. Son adım ise ‘sınırlamalardır’. Bu adımda bireylerden elde edilen verilere bağlı kalındığı için güvenilirlik sıkıntısı olabilmektedir. Bahsedilen aşamalar fenomenolojik çalışmaları aydınlatmaktadır.

Fenomenoloji deseninde çalışmak için öncelikle bireylerin deneyimlerini açığa çıkararak ve yorumlayacak bir fenomen (olgu) olması gerekmektedir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin Türkçe bilmeyen çocukların sınıf içi durumlarına yönelik deneyimlerine başvurulmuş olup, açık uçlu sorular ve bu sorulara ait sondalar yöneltilmiştir. Mültecilerin ülkemizde artık bir olgu haline geldiği görülmektedir. Bu araştırmaya katılacak öğretmenlerin mülteci çocuklara ilişkin anlam dünyasını tanımlamaya çalışmak fenomenoloji desenini bu çalışma için uygun kılmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Okul öncesi dönemde Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Adana ilinde mülteci çocukların yoğun olarak bulunduğu mahallelerde yer alan ana sınıfı ve anaokulunda görev yapan, 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Fenomenolojik çalışmalarda katılımcıların belirlenmesinde net bir sayı yoktur. Bazı kaynaklar katılımcıların sayısının onu geçmemesini, bazıları ise yirmiyi geçmemesini söylemektedir. (Wilson, 2015; Creswell, 2020). Bu çalışmada 14 öğretmenle yapılan görüşmeler sonunda verilerin kendini tekrar etmeye başladığı görülmüştür ve böylece doyum noktasına ulaşıldığı anlaşılmıştır. Fenomenolojik çalışmalarda, araştırılan olguya dair herkes deneyimlerini aktaramaz. Fenomenolojik çalışmalara katılacak kişilerin çalışmaya kendini adanması ve deneyimlerini aktarırken yaşadıklarını sanki yeniden keşfetmeye çalışmalıdır (Wilson, 2015). Bu sebeple fenomeni deneyimlemiş katılımcıların belirlenmesi çok önemlidir.

Katılımcıların belirlenmesinde nitel araştırmada örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme uygulanmıştır. Ölçüt örneklemedeki amaç önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan durumları çalışmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da çalışma grubu oluşturulurken sınıfında bulunan mülteci çocukların sayısının en az iki kişi olması ve Türkçe bilmemesi ölçütlerden biridir. Bir diğer ölçüt ise mülteci çocukların en yoğun yaşadığı mahallelerde bulunan, devlete bağlı anasınıfı ve anaokulların olmasıdır.

Katılımcılara ait genel özellikler aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Bu sınıflarda mülteci çocuklarla aynı dili konuşan yardımcı personel bulunmamaktadır.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Genel Özellikleri

Katılımcılar	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem	Sınıfındaki Mülteci Çocuk Sayısı	Sınıf Mevcudu	Mülteci Çocuklara Yönelik Eğitim Alma
Ö1	Lisans	9	5	22	Hayır
Ö2	Yüksek Lisans	7	4	21	Hayır
Ö3	Lisans	2	8	15	Hayır
Ö4	Lisans	5	3	12	Hayır
Ö5	Lisans	10	5	18	Hayır
Ö6	Yüksek Lisans	7	4	20	Evet
Ö7	Lisans	6	4	19	Hayır
Ö8	Yüksek Lisans	5	2	17	Evet
Ö9	Lisans	1	3	18	Hayır
Ö10	Lisans	11	11	16	Hayır
Ö11	Lisans	9	2	25	Hayır
Ö12	Lisans	7	2	18	Evet
Ö13	Lisans	5	7	21	Hayır
Ö14	Lisans	2	2	15	Hayır

Tablo incelendiğinde üç öğretmen yüksek lisans mezunuyken, 11 öğretmen ise lisans mezunudur. Öğretmenlerin 11 öğretmenin mesleki deneyimi beş yıl ve üzerindedir. Öğretmenlerin sınıflarında iki ve daha fazla mülteci çocuk vardır. Mülteci çocukların tamamı okula başladığında Türkçeyi konuşamamakta ve anlayamamaktadır. Çoğunlukla sınıf mevcutları on beşin üzerindedir. Öğretmenlere ait verilen genel bilgilerden biri ise daha önce mülteci çocuklara yönelik bir eğitim alıp almama durumudur. Öğretmenlerden sadece üçü Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen, mülteci çocukların eğitimine yönelik sürecin iyileştirilmesine yönelik eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

3.3. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmanın en temel özelliği doğal ortama duyarlı olmasıdır yani araştırmanın konusunu oluşturan olgunun doğal ortamda gerçekleştirilmesidir. Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü, araştırmanın doğal bir parçası olup, veri oluşturma sürecinde aktif olmasına, araştırma kapsamında katılımcılarla birebir ilişki kurmasına, alanda farklı bakış açıları ve deneyim kazanmasına imkan tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Patton, 2018).

Bu çalışmada araştırmacı, veri toplama aracının oluşturulmasında çalışmanın amacına uygun şekilde literatürü taramış, soruları uzmanlarla belirleyip pilot çalışmayı yürütmüştür. Nihai soruların oluşmasıyla çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle tanışmış ve iletişime geçmiştir. Görüşmeler için uygun zamanları planlamış, verileri toplarken katılımcıların samimi ve gerçekçi cevaplar vermesi için onları hazırlamış, gereken güvenlik önlemlerini alıp, etik kuralları uygulamıştır.

Bu araştırmada da araştırmacı yüksek lisans eğiminde göçle ilgili ders almış olup, mülteci çocuklarla ilgili başka bilimsel araştırmalarda yürütmüştür.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Görüşme, nitel çalışmalarda en yaygın kullanılan veri toplama aracıdır. Görüşmeler sadece kendini ifade etme ve dinleme becerisi olarak görülmemelidir. Kişilerin tecrübe, duyguları, fikirleri ve hislerini derinlemesine bir şekilde aktarma fırsatı vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Patton (1987)'a göre görüşmeler kişinin deneyim, tutum, dünyayı algılama ve yorumlama biçimi şeklinde ifade edilebilir. Görüşme sürecinde soruları soran kişinin, karşısındakini rahat hissettirip samimi cevaplar vermesini sağlaması beklenir. Bu açıdan bakıldığında ise nicel çalışmaların aksine verilen cevaplar sınırlı değildir. Araştırmacı görüşme esnasında aklına takılan her şeyi detaylandırıp sorabilirken, görüşme yapılan kişinin kendini açıklaması için soruları detaylandırılabilir.

Görüşme, temel boyutlarıyla hazırlanma sürecinde profesyonellik isteyen bir veri toplama aracıdır. Temel boyutlardan kasıt ise, görüşme formunun hazırlanması, ön uygulama, gereken düzeltmelerin yapılması ve görüşmelerin yapılmasıdır. Bu aşamaların hepsi üzerinde durulması gereken kısımlardır. Nitel araştırmanın geçerli ve güvenilir olması bunlara bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Patton (2014) görüşmeleri, gündelik sohbet şeklinde (yapılandırılmamış görüşme), görüşme soruları belirlenip (yarı yapılandırılmış görüşme) ve

standartlaştırılmış açık uçlu görüşme (yapılandırılmış görüşme) şeklinde sınıflandırmaktadır.

Bu araştırmada da görüşme soruları yarı yapılandırılmış sorular şeklinde hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları esnek olması ve belli özellikleri olması sebebiyle eğitim araştırmalarında çoğunlukla tercih edilmektedir (Karasar, 2003).

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları için öncelikle araştırmanın konusuna ve amaçlarına uygun şekilde literatür taranmış ve taslak sorular hazırlanmıştır. Bu taslaklarda mülteci çocuğun sınıf içerisindeki iletişim sürecine yönelik derinlemesine görüş alınabilecek sorular oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları için okul öncesi eğitimi alanında uzman olan iki kişinin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan birincisi Çukurova Üniversitesinde Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalında öğretim üyesi, uzmanlardan diğeri ise okul öncesi eğitiminde Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimde yüksek lisans mezunu olup halihazırda MEB’de okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktadır. Uzmanlar hazırlanan taslaklardaki soruların daha anlaşılır olması için pilot çalışma yapılmasını tavsiye etmişlerdir. Yine uzmanlar okul öncesi dönemde sınıf içi durumlar değerlendirilirken öğretmenin aileyle yaşadığı iletişim süreciyle ilgili sorular eklenmesini tavsiye etmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre görüşme soruları geliştirilmiştir.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları sınıfında Türkçe bilmeyen mülteci çocuk bulunan iki öğretmene sorularak pilot çalışma yapılmıştır. 2020 yılının Mart ayının ilk haftasında gerçekleştirilen pilot görüşmelerin birisi ilkokul bünyesinde anasınıfında çalışan kadın öğretmenle 37 dakika, diğeri ise anaokulunda çalışan erkek öğretmenle 48 dakika süren görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden gelen dönütlere göre anlaşılmayan sorular yeniden düzenlenmiş, iki soru değiştirilerek görüşme sorularına son hali verilmiştir. Ardından sorular Türkçe öğretmenlerine okutulup gerekli dil bilgisi düzeltmeleri yapılmıştır. Görüşme soruları iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik, ikinci kısım toplam 12 sorudan oluşan görüşme sorularıdır. Görüşme sorularında hem ev sahibi ülke çocuklarının hem de mülteci çocukların birbirleriyle iletişimi nasıl başlatıp sürdürdüğü, iletişim sürecinde yaşanan sorunlar, öğretmenle iletişimlerinin nasıl olduğu, öğretmenin aileyle iletişimi ve mülteci çocuğun eğitim sürecinde yaşananlar ve onların Türkçe bilmemesinden dolayı eğitim süreçlerine yönelik yapılan hazırlıklar hakkında sorular yer almaktadır. Bu görüşme sorularına örnek olması açısından biri şu şekildedir: ‘Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar, ev sahibi ülke çocuklarıyla iletişimi nasıl başlatıyor ve nasıl sürdürüyor?’ ve

‘Ev sahibi ülke çocukları, Türkçe bilmeyen mülteci çocuklarla iletişimi nasıl başlatıyor ve nasıl sürdürüyor?’ bu şekilde hazırlanan sorularla Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içerisindeki durumlarına yönelik öğretmenlerin deneyimlerine başvurulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlayan bu araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Covid 19 virüsünün ülkemizde görülmesi nedeniyle veriler 2020 yılının Mart ve Nisan ayında toplam 30 günlük süre içerisinde toplanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır. Öğretmenlerle pandemi sürecinden önce yüz yüze tanışılmış olup, öğretmenlerden aydınlatılmış onam formları alınmıştır. Dünyayı etkileyen pandemiden dolayı, çalışma grubunda yer alan kişilerin sağlığını gözeterek görüşmeler telefonla gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreci uzun olduğu için internet sıkıntısı yaşanmaması adına Zoom üzerinden ve ya görüntülü arama şeklinde yapılmamıştır. Görüşmeler toplam 582 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında verilerin tam ve eksiksiz olması için ses kaydı alınacağı ve bu kayıtların saklanacağı öğretmenlerle paylaşılmıştır. Görüşmeler esnasında bazı yerlerde bir kağıda elle notlarda alınmıştır. Öğretmenlerle görüşmelerde elde edilen verilerde tekrara düşüldüğü fark edilince görüşmeler sonlandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel çalışmalarda analizin tek bir doğru yolu ya da standartları yoktur. Analizin standart haline getirilmesi araştırmacıyı sınırlayan bir durumdur. Ancak toplanan verileri açıklayacak kavramlar ve ilişkilere, içerik analizi yöntemiyle ulaşılabilir. Fenomenoloji araştırmalarında veri analizi katılımcıların deneyimleri ve bu deneyimlerdeki anlamları açığa çıkarmaya yöneliktir. İçerik analizinde toplanan verilerin kavramsallaştırılması ardından ortaya çıkan kavramlara bir tema bulunması gerekir. Katılımcıların her bir görüşme sorusuna verdikleri cevapların çözümlenmesiyle içerik analizi yapılabilir. Kavramların bilimdeki olguları anlamamıza yarayacağını, eğer kavramı adlandırırsak onu inceleyebileceğimizi belirtir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde de elde edilen veriler okuyucuların anlayacağı şekilde kod, alt tema ve temalara ayrılıp şekillendirilir.

Bu çalışmada içerik analizi, MAXQDA nitel analiz bilgisayar programının deneme sürümü yardımıyla yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin ses kayıtları bilgisayar ortamında ham veri olarak yazıya aktarılmış olup toplam 84 sayfa görüşme verisi elde

edilmiştir. Her bir öğretmenle yapılan görüşmelerin yazıya aktarılmış Word belgesi hali MAXQDA programına aktarılmıştır. İçerik analizi ile verilerin analiz sürecinde belirli aşamalar takip edilmiştir. Bu aşamalar; öncelikle elde edilen verilerin kodlanması, kodların bir araya getirilerek uygun temaların bulunması, elde edilen kodların ve temaların düzenlenmesi ve sonuçta bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir (Creswell, 2013). Veriler baştan sona okunup ardından kodlamalar yapılmıştır. Toplam 319 kod elde edilmiştir. Danışmanla paylaşılıp, yapılan kodlama sonucu çıkan kavramlar bir mantık çerçevesinde birleştirilip alt temalar oluşturulmuştur. Üç kere gözden geçirilen kodlar ve alt temalar son halini almıştır. ‘İletişim Süreci’ ve ‘Eğitim Süreci’ olmak üzere iki tema belirlenmiştir. İletişim Süreci temasına ait alt temalar ise; iletişim araçları, iletişimi başlatma, iletişimi sürdürme, iletişimde yaşanan sorunlar, iletişim sorunlarına çözümler ve aile ile iletişim kurma şeklindedir. Eğitim Süreci temasına ait alt temalar: Öğretmenin mülteci çocuklara yönelik hazırlıkları, mülteci çocukların en çok katıldığı etkinlikler, mülteci çocukların en az katıldıkları etkinlikler, mülteci çocukların en çok tercih ettiği merkezler ve oyun tercihleri alt temasından oluşmaktadır. Ortaya çıkan iki ana tema altındaki alt tema ve kodlar düzenlenerek bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır. İçerik analizi yoluyla verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların şekillendirilip yorumlanması aşamaları gerçekleşmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamanın çeşitli yolları bulunmaktadır. Araştırmanın analiz sürecine çeşitli araştırmacıları dahil etmek, güvenirliği ve geçerliliği arttırmaktadır (Creswell, 2015). Nitel araştırmada geçerlik denildiğinde araştırılan konuyu, durumu araştırmacının objektif bir şekilde çalışması gerekir. Araştırılan duruma dair elde edilen verilerin ve sonuçların teyidi için çeşitleme, katılımcı veya meslektaş teyidi vb. yöntemler kullanılabilir. Nitel çalışmalarda ise geçerlik, güvenirlikten daha önemlidir. Verilerin kaydedilmesi ve analiz sürecinin detayları açıklanmış olup bu durum nitel araştırmalarda geçerliği sağlayacak önemli unsurlardandır.

Bu çalışmada da geçerliliği sağlamak için veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştiği detaylı olarak anlatılmıştır. Katılımcılardan elde edilen ses kaydı verilerinin bilgisayar ortamında Word dosyasına aktarılmış hali yine katılımcılara iletilmiş olup, ifade ettikleri deneyimlerle örtüşüp örtüşmediği incelenmiştir. Bulgular kısmında yapılan

görüşmelerden öğretmenlerin alıntıları verilmiş olup yine geçerliğe katkı sağlanmıştır. Bu araştırmanın iç geçerliliğin sağlanması ile ilgili olarak ise bulguların anlamlı bir bütün oluşturması, bulguların başka araştırmacılarla da analiz edilmesi ve bulguların analizinde içerik analizinin tümevarımsal şekilde uygulanması söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Nitel araştırmalarda dış geçerlikte ise genelleme söz konusu değildir. Ancak araştırma sonuçlarına bakarak dersler çıkarılıp deneyimler aktarılabilir. Bu araştırmada da dış geçerlik için veri toplama ve analiz süreci şeffaf şekilde açıklanmış olup sonuçların başka araştırmalarla test edilebileceğine ilişkin açıklamalar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Güvenirlik çalışmaları için, öğretmen görüşme dökümlerinden üçer adet görüşme seçilmiş farklı ortam ve zamanlarda iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Bunun için, araştırmanın analizinde ek kodlayıcı olarak Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Anabilim Dalı'ndan bir öğretim elemanına başvurulmuştur.

Yapılan kodlar karşılaştırılarak ortak ve farklı kodlamalar tespit edilmiştir. Yapılan inceleme sonrasında 67 ortak, 14 farklı koda ulaşılmıştır. Miles Huberman (1994) güvenilirlik hesabı için, $[Uyum = \frac{\text{Hem fikir olunan}}{(\text{Hem fikir olunan} + \text{Hem fikir olunmayan})} * 100]$ formülünü önermektedir. Uyum hesabıyla araştırmanın %82 oranında güvenilirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Kodlayıcı güvenilirliği sağlandıktan sonra veriler analiz edilmiştir. Üzerinde uzlaşılamayan kodlar alan uzmanının görüşleri alınmıştır.

3.7. Etik Önlemler

Bu çalışmanın yapılması için gerekli izinler öncelikle Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden ardından ise Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Öncelikle katılımcılarla tanışılıp araştırma hakkında bilgi verilmiş, görüşme soruları ve aydınlatılmış onamlar gönderilmiştir. Görüşmeler esnasında rızaları dahilinde ses kaydı alınması ve bu kayıtların üçüncü bir kişiyle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin kimlik bilgilerinin korunmasına dikkat edilmiş olup ve bulgular kısmında her öğretmen Ö1,Ö2,...Ö14 gibi kodlarla adlandırılmış ve bilgileri gizlenmiştir. Bulgular oluşturulduktan sonra katılımcılara fayda sağlayacak kısımlar aktarılmıştır.

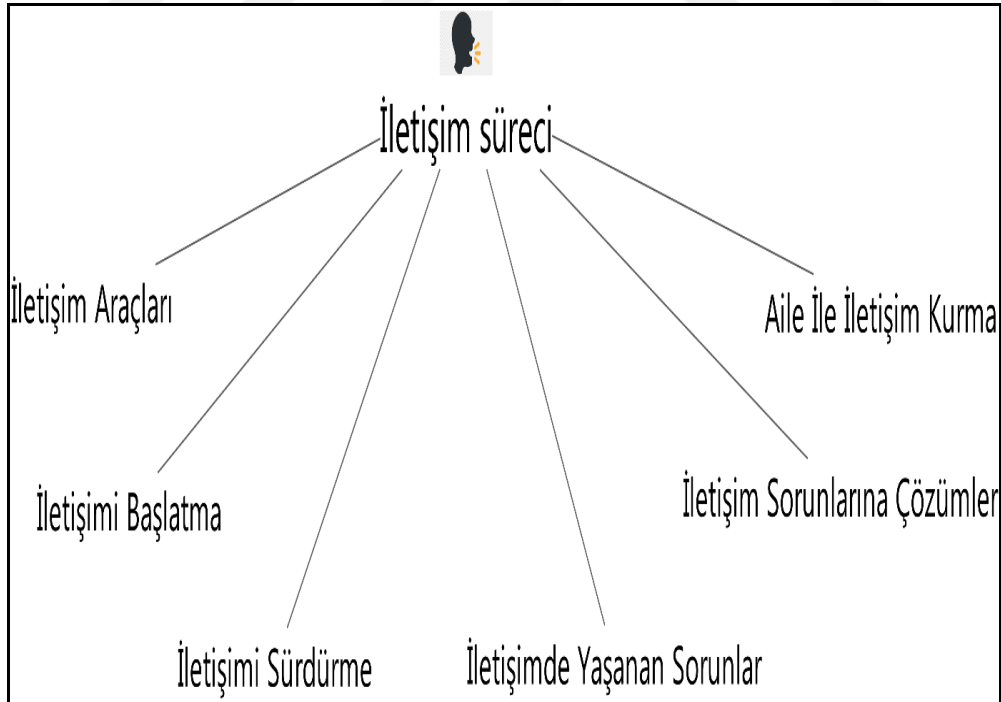
BÖLÜM IV

BULGULAR

Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlayan bu araştırmada, yapılan görüşmelerin analizinde alt amaçlarla ve görüşme sorularıyla örtüşen iki tane ana tema belirlenmiştir. Görüşme soruları sınıf içi iletişimin nasıl gerçekleştiği ve eğitim sürecinde yaşananlarla ilgilidir. Bu doğrultuda oluşan ana temalar; iletişim süreci ve eğitim sürecidir. Yapılan analizlerde ortaya çıkan temalar sırasıyla açıklanacaktır.

4.1. İletişim Süreci

Okul öncesi dönemde Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlayan bu çalışmada, yapılan görüşmelerin analizi sonucunda oluşan ‘iletişim süreci’ temasına ait alt temalar aşağıdaki şekilde yer almaktadır:



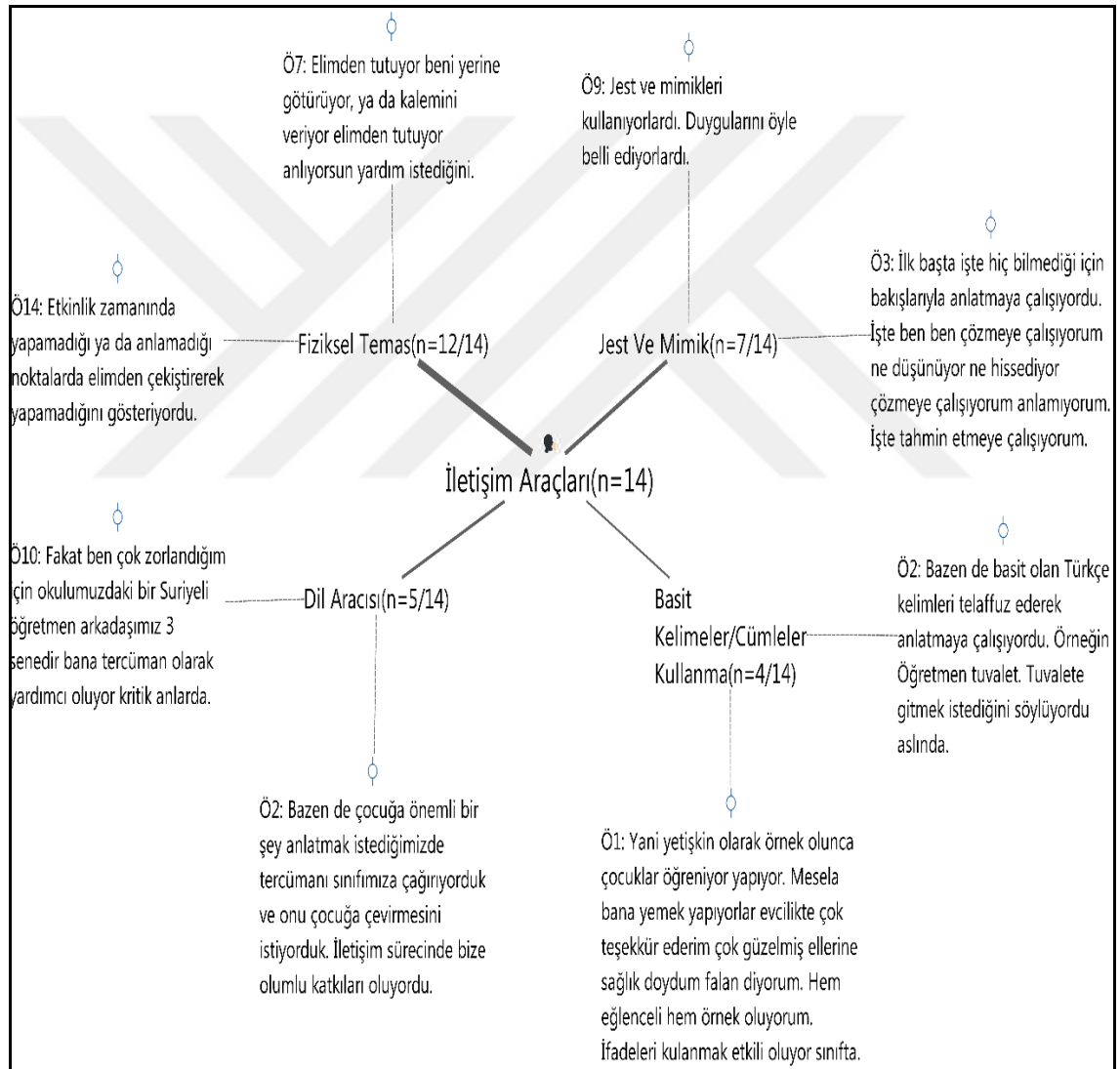
Şekil 5. İletişim süreci temasına ait alt temalar

Şekil 5 incelendiğinde, ‘iletişim süreci’ temasına ait alt temalar: İletişim araçları, iletişimi başlatma, iletişimi sürdürme, iletişimde yaşanan sorunlar, iletişim sorunlarına

çözümler ve aile ile iletişim kurma şeklindedir. Oluşan alt temalar ve bu alt temaların kodları sırasıyla açıklanacaktır.

4.1.1. İletişim Araçları

Öğretmenlerin ve Türkçe konuşmayı bilmeyen mülteci çocukların iletişim kurma sürecinde çeşitli iletişim araçları kullandıkları görülmüştür. Şekil 6’da mülteci çocuklarla iletişim sürecinde kullanılan iletişim araçları alt temasına ilişkin kodlar ve öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.



Şekil 6. İletişim araçları alt temasına ait kodlar ve alıntılar

Şekil 6 incelendiğinde, Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar, iletişim sürecinde jest ve mimiklerini kullanma, fiziksel temasla, basit kelime ya da basit cümleler kullanarak

ve dil aracısıyla iletişim kurmaya çalışmışlardır. Öğretmenler ise mülteci çocuklarla iletişim kurabilmek için dil araçlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Şekil 6'da yer alan iletişim araçları temasına ilişkin oluşan kodlar sırasıyla açıklanacaktır.

Şekil 6'da yer alan ilk koda göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu(n=12/14) çocukların iletişim kurmak için fiziksel temasta bulunduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler fiziksel temasın, kollarına ya da ellerine dokunma, kıyafetini çekiştirme şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu şekilde fiziksel temasta bulunarak mülteci çocuğun söyleyemediği durumu gösterebilmek için, öğretmenin dikkatini çekmeye çalıştıklarını gözlemlediklerini dile getirmişlerdir. Fiziksel temas koduna ait Ö7 ve Ö14 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar şekil 6'da yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden yapılan alıntılara bakıldığında da genelde problem durumunda mülteci çocukların fiziksel teması kullanarak iletişim başlatmaya çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenler, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların jest ve mimiklerini kullanarak iletişim kurmaya çalıştığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, mülteci çocukların duygularını veya istediği şeyleri jest ve mimiklerini kullanarak ifade ettiklerini söylemişlerdir. Jest mimiklerle çocuklar genelde duygularını ifade etmeye çalışmış, karşısından cevap alana kadar da bu jest ve mimiği sürdürmüştür. Yedi öğretmen bu koda ilişkin görüş bildirirken Ö9 ve Ö3 kodlu öğretmenlerin açıklamalarından alıntılar şekil 6'da yer almaktadır.

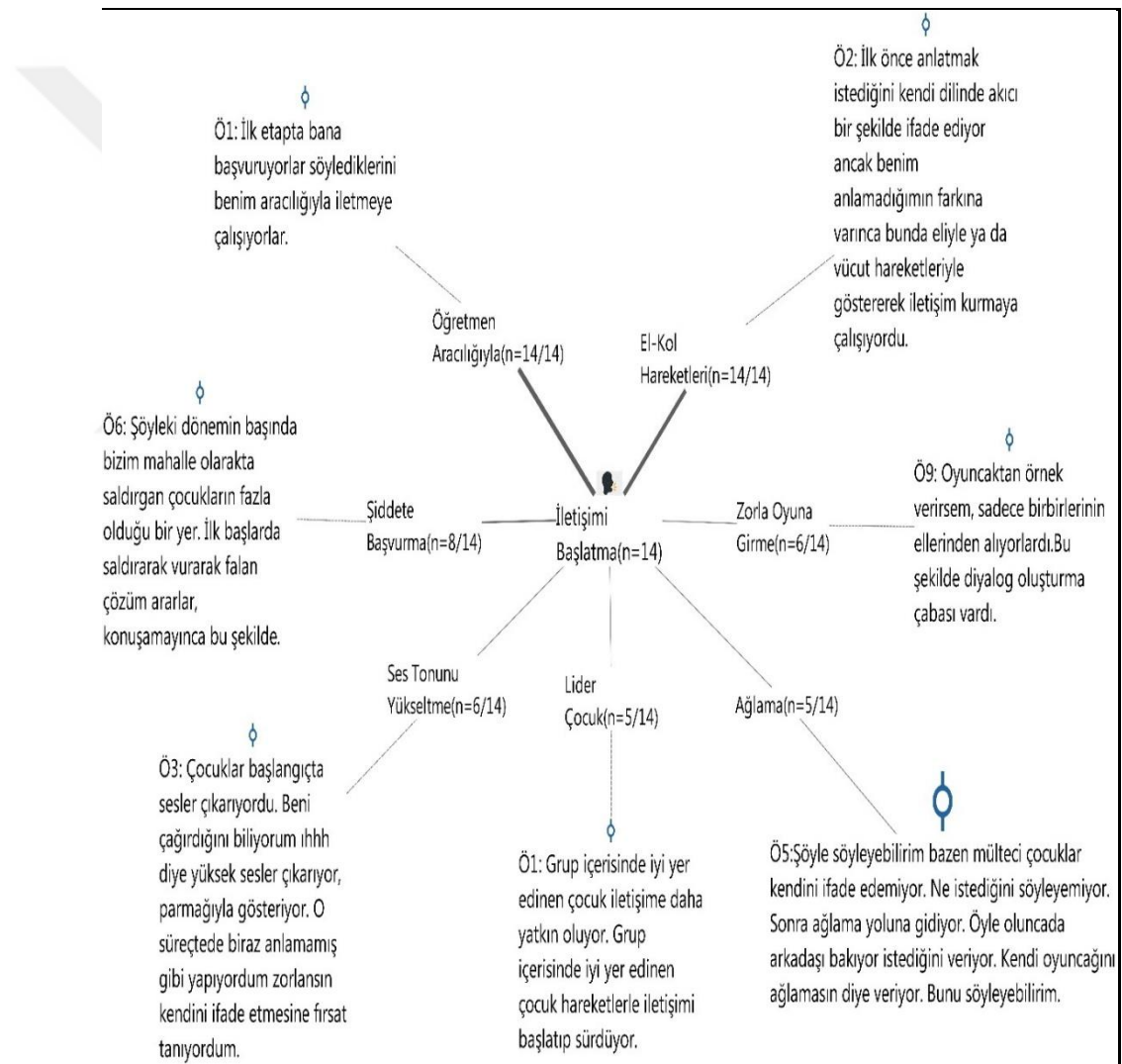
Öğretmenler, Türkçe bilmeyen çocuklarla iletişime geçmek için dil aracısından yararlandıklarını söylemiştir. Mülteci çocuklarla iletişime geçmek için öğretmenler Arapça bilen çocuklardan, meslektaşlarından ve okulun diğer çalışanlarından destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Böylece dil araçları sayesinde Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar ve aileleriyle daha kolay, sağlıklı iletişim kurabildiklerini söylemişlerdir. Dil aracısı koduna ilişkin şekil 6'da, Ö2 ve Ö10 kodlu öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Şekil 6'da yer alan bir diğer koda göre öğretmenler, Türkçe bilmeyen çocukların sınıfta iletişim kurmak için basit kelime veya cümleler kullandıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler bazı kelimeleri kendilerinin öğrettiğini bazılarının ise çocukların zamanla arkadaşlarından duyarak öğrendiği basit kelimeler ya da cümleler şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe bilmeyen mülteci çocukların ilk öğrendiği kelime çoğunlukla 'öğretmen'dir. Çocuklar 'öğretmen' diye seslenerek birçok sorunu gösterip çözüm aramakta, etkinlik sürecinde de yaptıklarını gösterip öğretmenden destek istemektedir. Mülteci çocukların öğrendiği diğer basit kelime ya da cümleler daha çok öz bakım becerileriyle alakalıdır. Dört öğretmen bu konuda görüş bildirirken Ö1 ve Ö2 kodlu

öğretmenlerin görüşlerine şekil 6’ da yer alan basit kelimeler/cümleler kullanma kodunda yer verilmiştir.

4.1.2. İletişimi Başlatma

Öğretmenlerle, okul öncesi dönemde Türkçe konuşmayı bilmeyen mülteci çocukların iletişim kurma süreci hakkında görüşüldüğünde bu sürecin aşama aşama olduğu görülmüştür. Mülteci çocukların, iletişim araçlarıyla iletişimi başlatma şekillerini ifade etmişlerdir. Şekil 7’de öğretmenlerin belirttiği iletişimi başlatma alt temasına ilişkin kodlar ve öğretmen görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.



Şekil 7. İletişimi başlatma alt temasına ait kodlar ve alıntılar

Şekil 7’de öğretmenler, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların iletişim başlatma şekillerini öğretmenleri aracılığıyla, el-kol hareketleriyle, şiddete başvurarak, ses tonunu

yükselterek, zorla oyuna girerek, lider çocuk aracılığıyla ve ağlama şeklinde ifade etmişlerdir. İletişimi başlatma alt temasına ait bu kodlar sırasıyla açıklanacaktır.

Şekil 7’de yer alan ilk koda göre Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar iletişim başlatırken öğretmenlerine gitmektedir. Bazen öğretmenler, çocuğu iletişim başlatması gerekecek durumlarla karşı karşıya koymuş bazen de çocuklar eğitim sürecinin akışında akranlarıyla iletişim kurmak için öğretmenlerinin desteğini istemişlerdir. Öğretmen aracılığıyla iletişim başlatma durumunun çocuğa güven verdiği ve iletişim kurma noktasında teşvik ettiğini belirten öğretmenler bu durumun sürekli olması durumunda çocuğun Türkçe’yi daha zor öğrendiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı bu konuda görüş bildirirken Ö1 kodlu öğretmenin görüşlerinden alıntıya yukarıda yer verilmiştir.

Öğretmenler, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların iletişim başlatırken el-kol hareketlerinden faydalandığını ifade etmişlerdir. Başta kendi dillerinde konuşmaya çalışmışlar anlaşılmadığını fark edince dile getirmek istedikleri şeyleri el-kol hareketleriyle göstermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı bu koda ilişkin görüş bildirmiş olup Ö2 kodlu öğretmenin görüşlerinden alıntı şekil 7’de sunulmuştur.

Öğretmenler sınıflarında bulunan bazı mülteci çocukların şiddete meyilli olduklarını, bu durumun iletişimi başlatırken de yaşandığını aktarmışlardır. Öğretmenler çocukların kendini ifade ederken anlaşılamaması üzerine öfkelenerek şiddete başvurduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların şiddete başvurarak aslında dikkat çekmeye çalıştıkları böylece iletişimi başlatmak istediğini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Sekiz öğretmen bu konuda görüş bildirmiş olup Ö6 kodlu öğretmenin görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir.

Öğretmenler, mülteci çocukların Türkçe’yi bilmediği için anlaşılmadığının farkına varınca ses tonunu yükselterek iletişimi başlattıklarını ifade etmişlerdir. Çocukların öğrendikleri tek kelimeyi ya da kendi dillerindeki bir ünlem ifadesini yüksek sesle söyleyip ya da bağırarak iletişimi başlattıklarını belirtmişlerdir. Ses tonunu yükselterek iletişim başlatma koduna ilişkin altı öğretmen görüş bildirirken Ö3 kodlu öğretmenin görüşlerinden alıntıya şekil 7’de verilmiştir.

Öğretmenler, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içerisinde akranlarının kurduğu oyuna katılmak için iletişim başlatmak amacıyla oyunlarını bozduklarını, oyundaki materyalleri zorla aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çocukların bu şekilde yaparak ‘bende burdayım, oynamak istiyorum’ demeye çalışarak iletişim

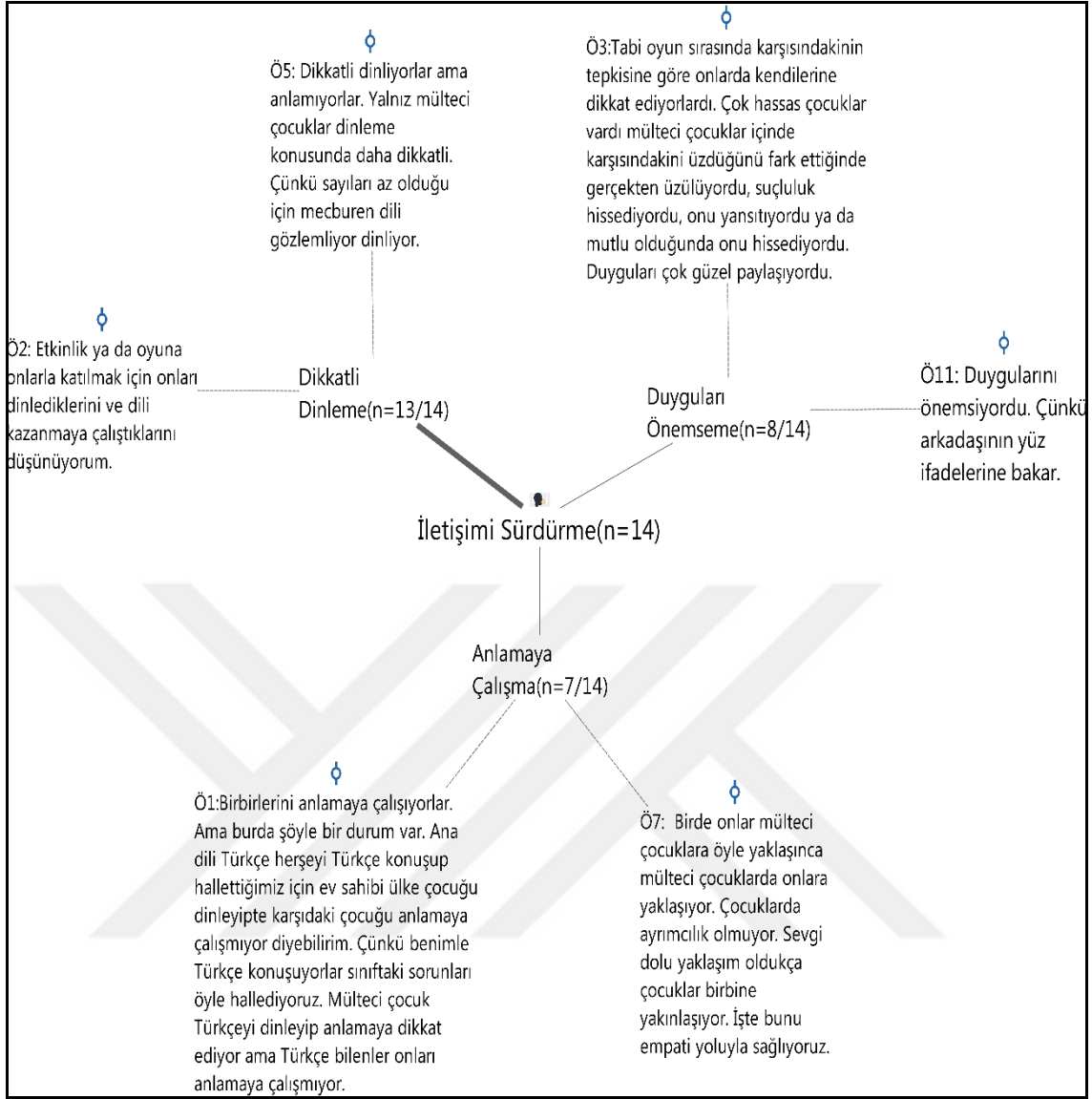
başlatmak istediklerini söylemişlerdir. Altı öğretmen çocukların zorla oyuna girmeye çalışarak iletişim başlattığını ifade etmiş olup şekil 7’de Ö9 kodlu öğretmenin görüşlerinden alıntıya yer verilmektedir.

Mülteci çocukların sınıfta iletişim başlatmak için ağladıklarını belirten öğretmenler, bu süreçte çocuğa yardımcı olduklarını ve anlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ağlama durumuna mülteci çocuğun akranları ya da sınıftaki lider(popüler) çocuklar da kayıtsız kalmamaktadır. Daha çok kız çocuklarının bu şekilde iletişim başlattığını ifade etmişlerdir. Çocukların ağlayarak iletişim sürecini başlattığına ilişkin beş öğretmen görüşü yer alırken şekilde Ö5 kodlu öğretmenin görüşlerine ilişkin alıntı yer almaktadır.

Öğretmenler, mülteci çocukların iletişim başlatmasında sınıflarındaki lider çocukların etkili olduklarını belirtmişlerdir. Daha girişken olan bu çocuklar mülteci çocukları yönlendirmekte ve anlamakta diğer akranlarından bir adım öndedir. Ayrıca lider çocuklar, ev sahibi ülkeden akranlarını da mülteci çocuklarla kaynaştırma noktasında aktiftir. Beş tane öğretmen lider çocukların mülteci çocukların iletişim başlatmasında aktif rolü olduğunu söylerken Ö1 kodlu öğretmenin görüşlerinden alıntıya şekilde yer verilmiştir.

4.1.3. İletişimi sürdürme

Öğretmenler, okul öncesi dönemde Türkçe konuşmayı bilmeyen mülteci çocukların iletişimi nasıl devam ettirdiklerini ifade etmişlerdir. Şekil 8’de öğretmenlerin ifade ettikleri iletişim sürdürme alt temasına ilişkin kodlar ve görüşlerden alıntılara yer verilmiştir.



Şekil 8. İletişimi sürdürme alt temasına ait kodlar ve alıntılar

Şekil 8’de öğretmenler mülteci çocukların iletişim devam ettirmek için karşısındakinin dikkatli dinleme, karşısındakinin duygularını önemseme ve karşısındakinin anlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. İletişimi sürdürme alt temasına ait bu kodlar sırasıyla açıklanacaktır.

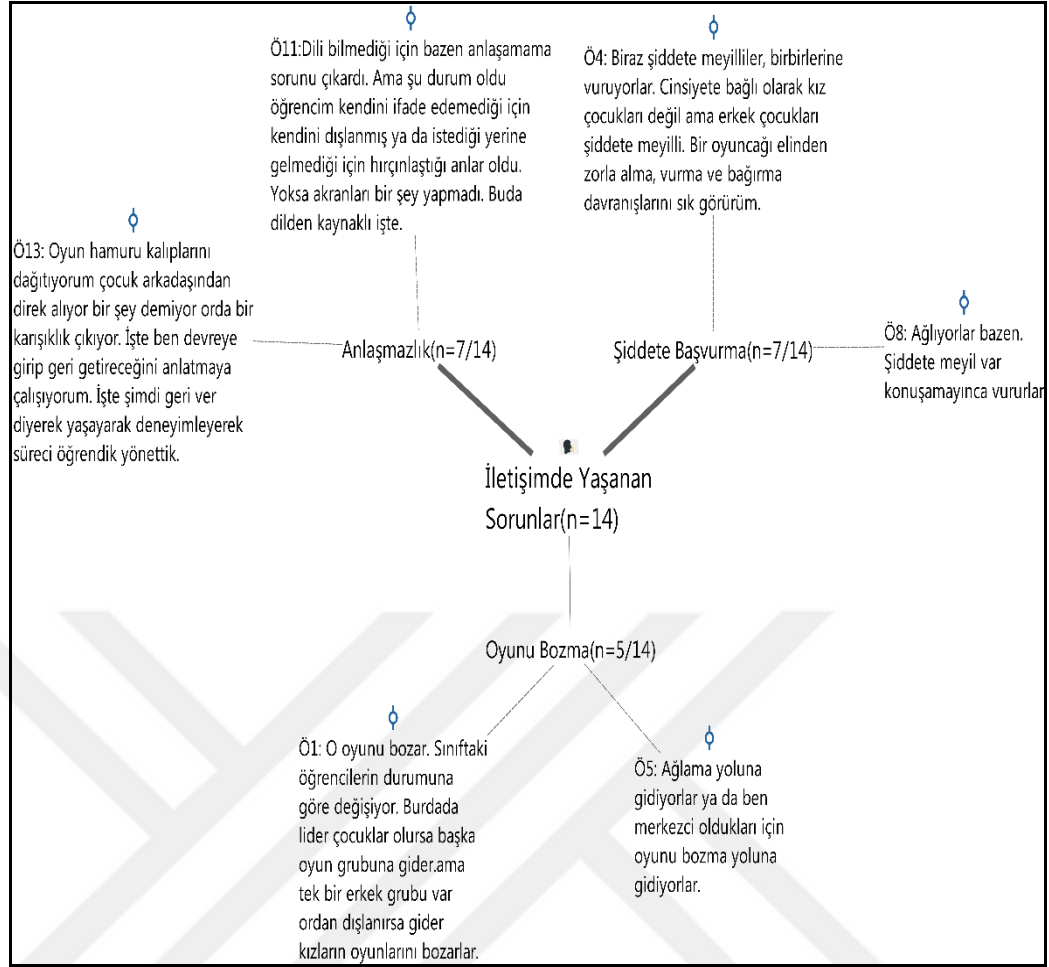
Öğretmenler, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların iletişimi başlattıktan sonra etrafındakileri dikkatli dinlediklerini belirtmişlerdir. Türkçe’yi bilmemelerine rağmen dikkatli dinlemeleri ise dili öğrenmek istediklerini göstermektedir. Öğretmenler, ev sahibi ülke çocuklarının Arapça konuşan mülteci çocukları böyle dikkatli dinlemediklerini de ifade etmişlerdir. On üç öğretmen dikkatli dinleme koduna ilişkin görüş bildirirken şekil 8’de Ö2 ve Ö5 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Öğretmenler, mülteci çocukların iletişimi sürdürmek isterken karşısındakinin duygularını önemseydiğini ifade etmişlerdir. Böylece çocuklar karşısındaki akranı ya da öğretmenin duygularının farkına varıp ona göre iletişimi devam ettirmektedir. Mülteci çocukların jest ve mimiklerle iletişim başlatmaya çalıştıkları göz önünde bulundurulduğu takdirde ise duygularını önemseyerek iletişimi sürdürmeleri olağandır. Sekiz öğretmenin bu koda ait görüşleri varken Ö3 ve Ö11 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara şekil 8’de yer verilmiştir.

Öğretmenler, mülteci çocukların iletişimi sürdürmede karşısındakini anlamaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Daha az sayıda mülteci çocuk olması Türkçe’ye karşı ilgilerini daha çok arttırmakta çünkü iletişim kurmak için dili öğrenmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, sınıfta mülteci sayısının fazla olmasının bu şekilde karşısındakini anlamaya çalışmada engel olduğunu da daha önceki deneyimlerinden dolayı ifade etmişlerdir. Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar dili öğrenmeye maruz kaldıkça karşısındakini anlamaya daha çok çaba göstermektedir. Yedi öğretmen iletişimi sürdürmede anlamaya çalışma koduna ait görüş bildirirken şekil 8’de Ö1 ve Ö7 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

4.1.4. İletişimde Yaşanan Sorunlar

Öğretmenler, okul öncesi dönemde Türkçe konuşmayı bilmeyen mülteci çocuklarla iletişim kurma sürecinde yaşanan sorunlardan bahsetmişlerdir. Şekil 9’da öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar alt temasına ilişkin kodlar ve görüşlere yer verilmiştir.



Şekil 9. İletişimde yaşanan sorunlar alt temasına ait kodlar ve alıntılar

Şekil 9’da öğretmenler, mülteci çocukların iletişim sürecinde anlaşmazlık, şiddete başvurma ve oyunu bozma sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kodlar aşağıda sırasıyla açıklanacaktır.

Öğretmenler, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların iletişim sürecinde anlaşmazlık yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı çocukların daha saldırgan ve hareketli olmasından ötürü de anlaşmazlıklar yaşanmaktadır. Ancak mülteci çocukların bulunduğu sınıflardaki anlaşmazlık sorunu daha çok mültecilerin dil bilmemesinden kaynaklanmaktadır. Etkinlik sürecinde ya da öğrenme merkezlerinde oyun oynayan çocuklar arasında, kendini ifade edemeyen mülteci çocuklardan dolayı anlaşmazlıklar yaşanmaktadır. Bu duruma ilişkin yedi öğretmen görüş bildirirken Ö11 ve Ö13 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara şekil 9’da yer verilmiştir.

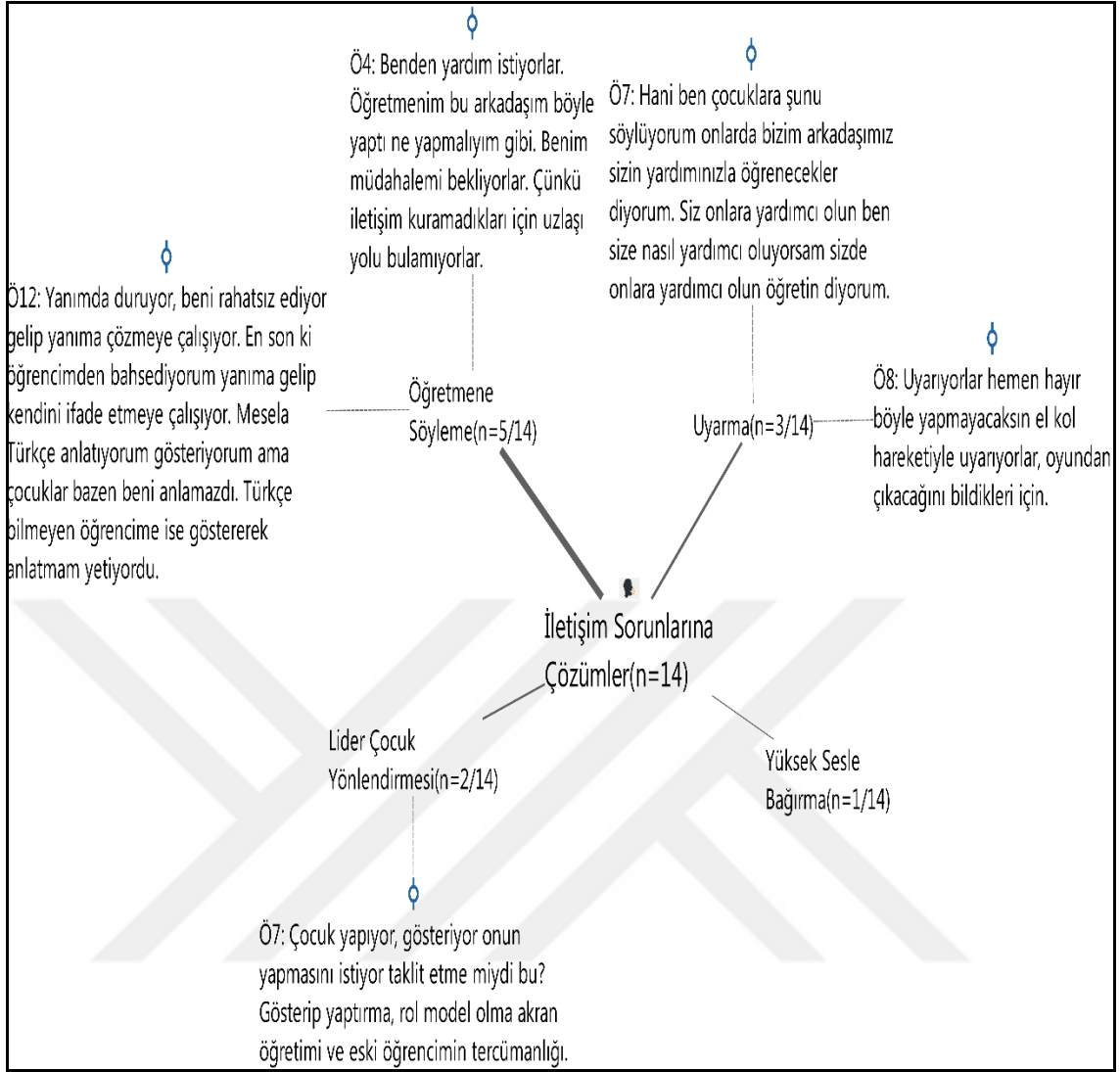
İletişim sürecinde yaşanan sorunlar temasına ait diğer kod ise şiddete başvurmadır. Bu koda göre Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar iletişim kurarken anlaşılmadığında şiddete başvurmaktadır. Etkinlik sürecinde ya da oyun oynarken

kendini ifade edemediği durumlarda şiddet uygulamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumlar iletişimi başlatırken görülmektedir. Ancak iletişim sürecinde de her an bir şiddete başvurma durumuna rastlanmaktadır. Öğretmenler tarafından erkek çocukların ise kız çocuklara oranla şiddete daha çok başvurdıkları gözlenmiştir. Yedi öğretmen bu konuda görüş bildirirken Ö4 ve Ö8 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara şekil 9’da yer verilmiştir.

Öğretmenler mülteci çocukların iletişim sürecinde yaşadıkları bir diğer sorunun oyun bozma olduğunu ifade etmiştir. Mülteci çocuk dil bilmemesinden ötürü oyunlarda iletişim kuramayınca o oyunu bozarak aslında ‘ben de burdayım’ demek istemektedir. Oyun bozma koduna ilişkin beş öğretmen görüş bildirirken Ö1 ve Ö5 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara şekil 9’da yer verilmiştir.

4.1.5. İletişim Sorunlarına Çözümler

Öğretmenler Türkçe bilmeyen mülteci çocukların iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlara çözümler ürettiğini ifade etmiştir. İletişim sorunlarına çözümler alt temasına ait kod ve öğretmen görüşlerinden alıntılar şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 10. İletişim sorunlarına çözümler alt temasına ait kodlar ve alıntılar

Öğretmenler, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların iletişim sorunlarına çözümlerinin öğretmene söyleme, uyarma, lider çocuk yönlendirmesi ve yüksek sesle bağırma şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Bu kodlara ilişkin açıklamalar sırasıyla verilecektir.

Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar sınıf içerisinde iletişim kurmada sorun yaşadıkları zaman çoğunlukla öğretmene söylemektedir. Öğretmenlerin yönlendirmesine ev sahibi ülke çocuklarından daha çok ihtiyaç duyan çocuklar genellikle fiziksel temas kurarak öğretmenden çözüm istemektedir. Bu koda ilişkin beş öğretmen görüş bildirmiş olup Ö4 ve Ö12 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar Şekil 10'da gösterilmiştir.

Öğretmenler, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların iletişim sorunlarına bir diğer çözümün uyarma olduğunu ifade etmişlerdir. Uyarma; ev sahibi ülke çocuklarının

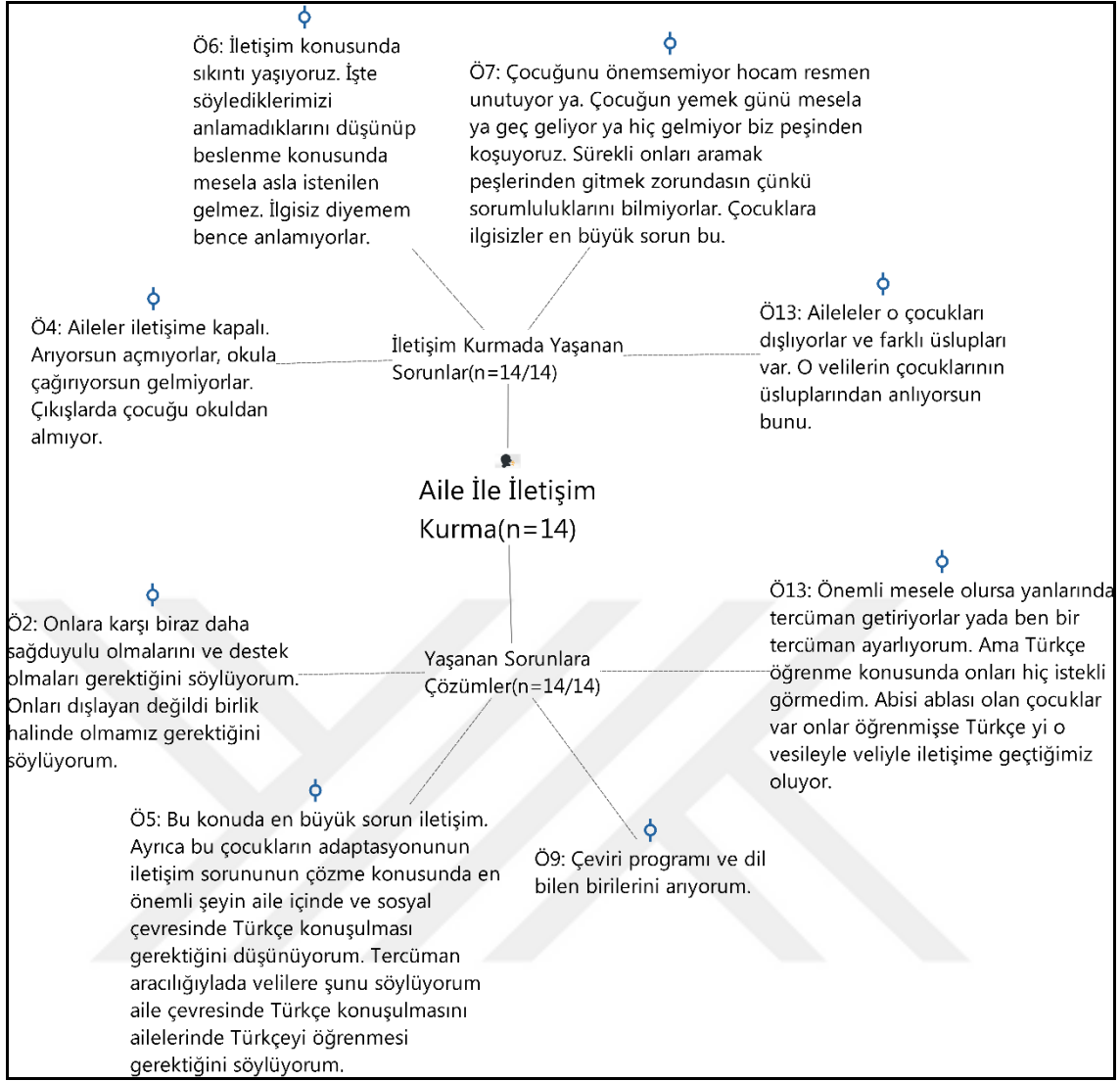
mülteci çocuğu uyarması, mülteci çocuğun öğretmeni uyarması yada öğretmenin ev sahibi ülke çocuklarını uyarması şeklinde gerçekleşmektedir. Uyarma kodu, mülteci çocuğun faydası için öğretmen ve akranları tarafından kullanılmıştır. Bu koda ilişkin üç öğretmen görüş bildirirken Ö7 ve Ö8 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar şekil 10'da yer almaktadır.

Öğretmenler, mülteci çocukların yaşadıkları iletişim sorunlarını çözmek için lider çocuk yönlendirmesinden bahsetmişlerdir. Lider çocuk sınıfta daha aktif olan, diğer çocukları yönlendirebilendir. Lider çocuklar, mülteci çocukların iletişim sorunlarında aktif rol alarak sorunu ya kendileri çözmekte ya da öğretmene aktarmaktadır. Bu durum ise içine kapanık ve öğretmenden çekinen çocukların olması durumunda mülteci çocuğun yararına olmaktadır. Lider çocuk yönlendirmesi koduna ilişkin iki öğretmen görüş bildirirken şekil 10'da Ö7 kodlu öğretmenin görüşlerinden alıntıya yer verilmiştir.

Öğretmenler mülteci çocukların iletişim sorunlarına yüksek sesle bağırarak çözüm bulduklarını belirtmişlerdir. Yüksek ses çıkararak öğretmenin dikkatini çeken çocuk iletişimde karşılaştığı sıkıntıyı bu şekilde çözmeye çalışmaktadır.

4.1.6. Aile ile İletişim Kurma

Okul öncesi eğitimi üç ayaklı bir saca benzetecek olursak bir ayak çocuk, bir ayak öğretmen, bir ayak ise ailedir. Okul öncesi eğitimde öğretmenin sürekli aile ile iletişim halinde olması beklenir. Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi etkileşimlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ise iletişim sürecinde aile ile iletişim kurma alt teması ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki şekil 11'de aile ile iletişim kurma alt temasına ait kodlar ve öğretmen görüşlerinden alıntılar yer almaktadır.



Şekil 11. Aile ile iletişim kurma alt temasına ait kodlar ve alıntılar

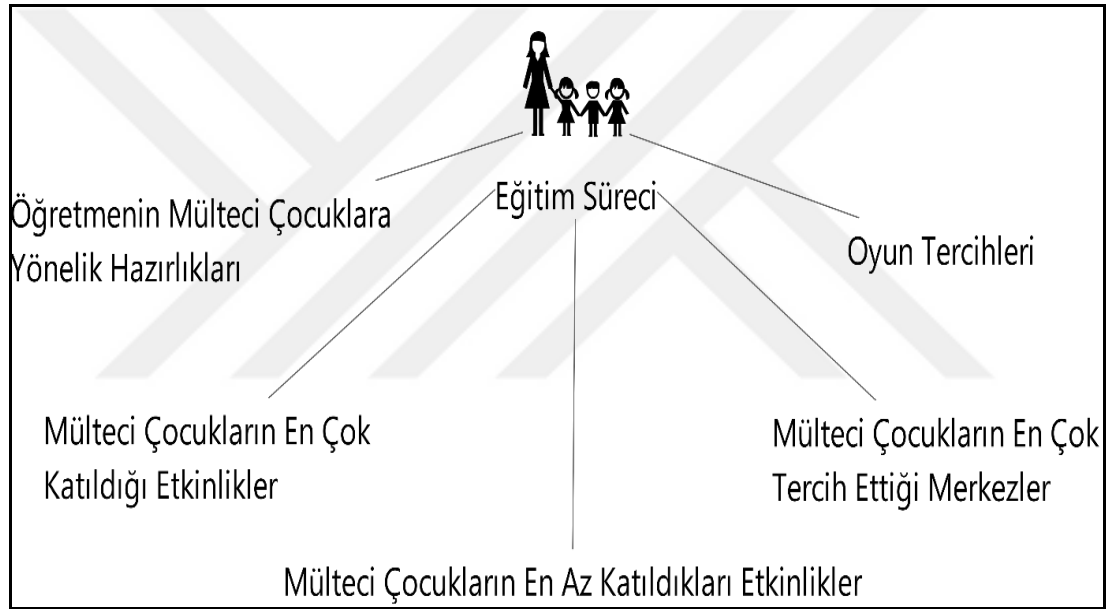
Öğretmenlerin hepsi aileler ile iletişim kurmadan kaynaklanan birtakım sorunlar dile getirmişlerdir. Mülteci çocukların ailelerinden kaynaklanan sorunların temel sebebi dil bilmemedir. Öğretmen çocukla ilgili aileye geri dönüt verememekte, çocuğun ihtiyaçları hakkında aileyle iletişim kurmada sıkıntı yaşamaktadır. Öğretmenlerin bazıları ise çocukların aile tarafından yeterince önemsenmediğini ifade etmektedir. Ev sahibi ülke çocuklarının aileleri açısından ise en önemli sorun: Mülteci aileye karşı ön yargı ve dışlamadır. Aile ile iletişimde yaşanan sorunlar koduna ilişkin Ö4, Ö6, Ö7, Ö13 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara şekil 11’de yer almaktadır.

Öğretmenler aileler ile iletişimde yaşanan sorunlara çeşitli çözümler önermiştir. Bu çözümler: Ev sahibi ülke çocuklarının velilerini bilgilendirme toplantısı yapma, empati kurmaya teşvik etme şeklindedir. Öğretmenler, mülteci çocukların ailelerinin

iletişim sorunlarına ise tercüman bularak ve Google translate kullanarak çözüm aramıştır. Ayrıca öğretmenler ailelerin dil öğrenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. İletişim sorunlarına çözümler alt temasına ait kodlara ilişkin 14 öğretmen görüş bildirirken Ö2, Ö5, Ö9, Ö13 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara şekil 11’de yer verilmiştir.

4.2. Eğitim Süreci

Okul öncesi dönemde Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlayan bu çalışmada oluşan ana temalardan ikincisi eğitim sürecidir. Bu temaya ilişkin alt temalar aşağıdaki şekil 12’de sunulmuştur.

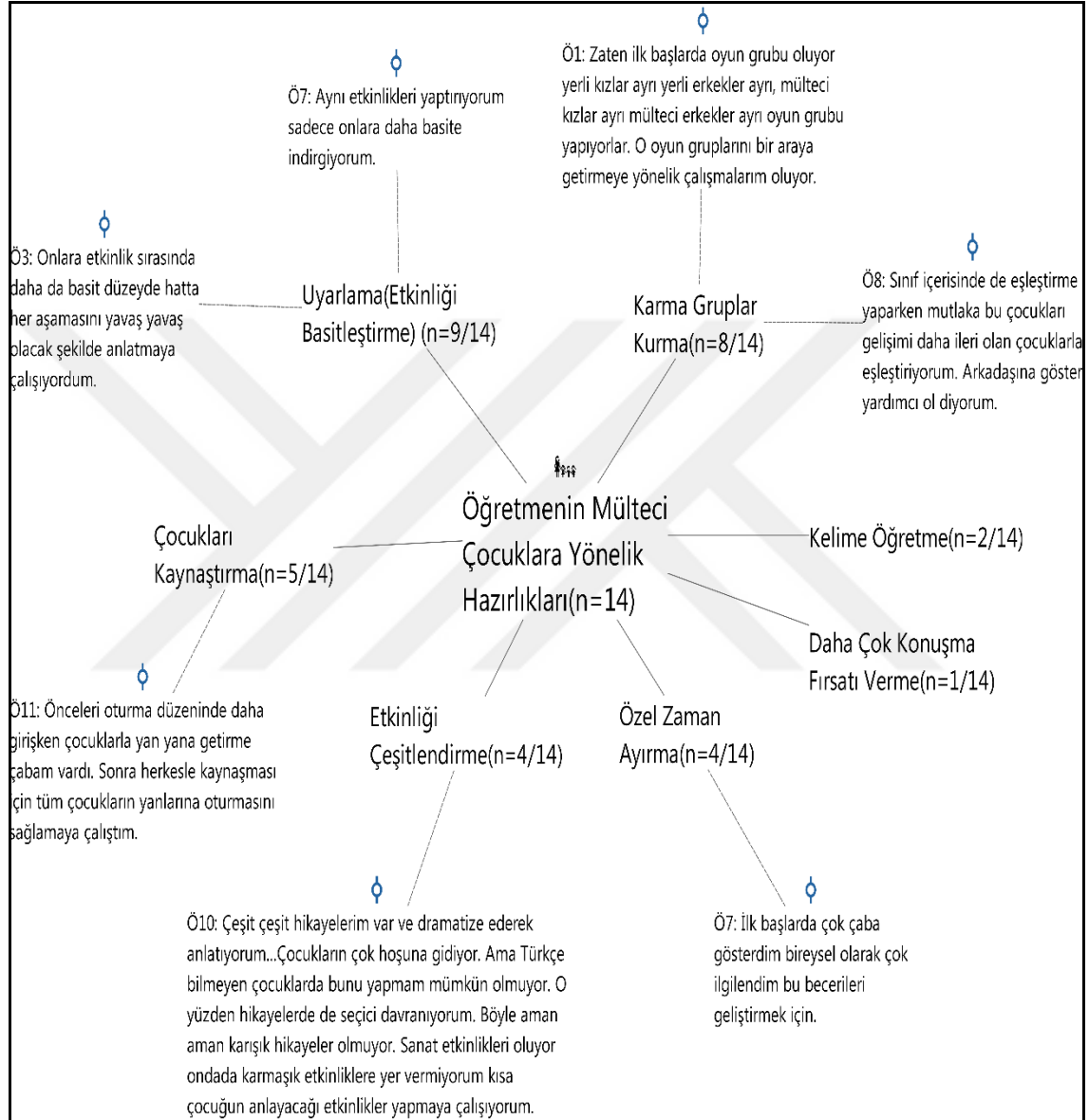


Şekil 12. Eğitim süreci temasına ait alt temalar

Eğitim süreci temasına ait alt temalar: Öğretmenin mülteci çocuklara yönelik hazırlıkları, mülteci çocukların en çok katıldığı etkinlikler, mülteci çocukların en az katıldıkları etkinlikler, mülteci çocukların en çok tercih ettiği merkezler ve oyun tercihleri alt temasından oluşmaktadır. Sırasıyla her alt tema ve oluşan kodlar aşağıda açıklanacaktır.

4.2.1. Öğretmenin Mülteci Çocuklara Yönelik Hazırlıkları

Öğretmenler mülteci çocukların eğitim sürecine yönelik birtakım hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu hazırlıkları ifade eden alt kodlar ve öğretmen görüşlerinden alıntılar şekil 13’te yer almaktadır.



Şekil 13. Öğretmenin mülteci çocuklara yönelik hazırlıkları alt temasına ait kodlar ve alıntılar

Öğretmenler, Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar için eğitim sürecinde birtakım hazırlıklar yapmaktadır. Bu hazırlıklar: Uyarılama (etkinliği basitleştirme), karma gruplar kurma, çocukları kaynaştırma, özel zaman ayırma, etkinlikleri çeşitlendirme, kelime öğretme ve daha çok konuşma fırsatı verme kodlarıdır. Bu kodlar sırasıyla açıklanacaktır.

Öğretmenler, eğitim sürecinde mülteci çocukların daha etkin öğrenmesi, sınıfta aktif olmaları için etkinlikleri mülteci çocuğa göre uyarladıklarını ifade etmişlerdir. Mülteci çocuklar, Türkçe'yi bilmediği için etkinlikleri nasıl yapacaklarını anlamada zorlanmaktadır. Öğretmenler bu konuda etkinliği daha sadeleştirerek, yönergeleri basitleştirerek ve aşamaları sırasıyla tek tek ve somut şekilde yaptırarak eğitim sürecine çocuğu dahil etmeye çalışmaktadır. Öğretmenlerin dokuzu, mülteci çocuklara yönelik hazırlıklardan uyarlama (etkinliği basitleştirme) koduna ilişkin görüş bildirirken şekilde Ö3 ve Ö7 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Öğretmenler, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların eğitim sürecinde akranlarıyla etkileşim kurması ve dili öğrenmesi için karma gruplar oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, karma gruplar kurma kodunda gelişim açısından farklı çocukları yan yana getirmeye çalışma ya da ev sahibi ülke çocuğu ile mülteci çocuğu yan yana getirme gibi uygulamalar yapmaktadır. Bu durumun çocukların hepsi için oldukça faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Mülteci çocuklar, akranlarından sınıf rutinini, etkinliklerde ne yapması gerektiği gibi durumları daha kolay öğrenmektedirler. Sekiz öğretmen karma gruplar kurma koduna ilişkin görüş bildirirken Ö1 ve Ö8 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar şekilde yer almaktadır.

Eğitim sürecinde öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik hazırlıklarından bir diğeri ise çocukları kaynaştırmadır. Öğretmenler, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların eğitim sürecinden tam olarak faydalanması için çocukları kaynaştıracak aktivitelere yer vermişlerdir. Öğretmenler, bu şekilde çocuğun kendini sınıfa ait hissedip daha mutlu bir şekilde etkinliklere katıldığını da belirtmişlerdir. Mülteci çocuklara yönelik yapılan hazırlıklardan çocukları kaynaştırma koduna ilişkin beş öğretmen görüş bildirirken Ö11 kodlu öğretmenin görüşlerinden alıntıya şekilde yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Türkçe bilmeyen mülteci çocuklara yönelik eğitim sürecinde yaptıkları hazırlıklardan biri ise özel zaman ayırmadır. Öğretmenler, özel zaman ayırma kodunda ise özellikle serbest zaman etkinliğinde Türkçe bilmeyen çocuklarla özel olarak ilgilenme, etkinlik sürecinde çocuklar etkinliğe devam ederken mülteci çocukla bireysel olarak ilgilenme şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Mülteci çocukların eğitim sürecine yönelik hazırlıklardan özel zaman ayırma kodunda dört öğretmenin görüşü bulunmaktadır. Bu görüşlerden Ö7 kodlu öğretmenin görüşlerinden alıntı şekilde sunulmuştur.

Mülteci çocuklara yönelik hazırlıklar alt temasına ait bir diğerkod ise etkinliği çeşitlendirmedir. Öğretmenler Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar için normal süreçte

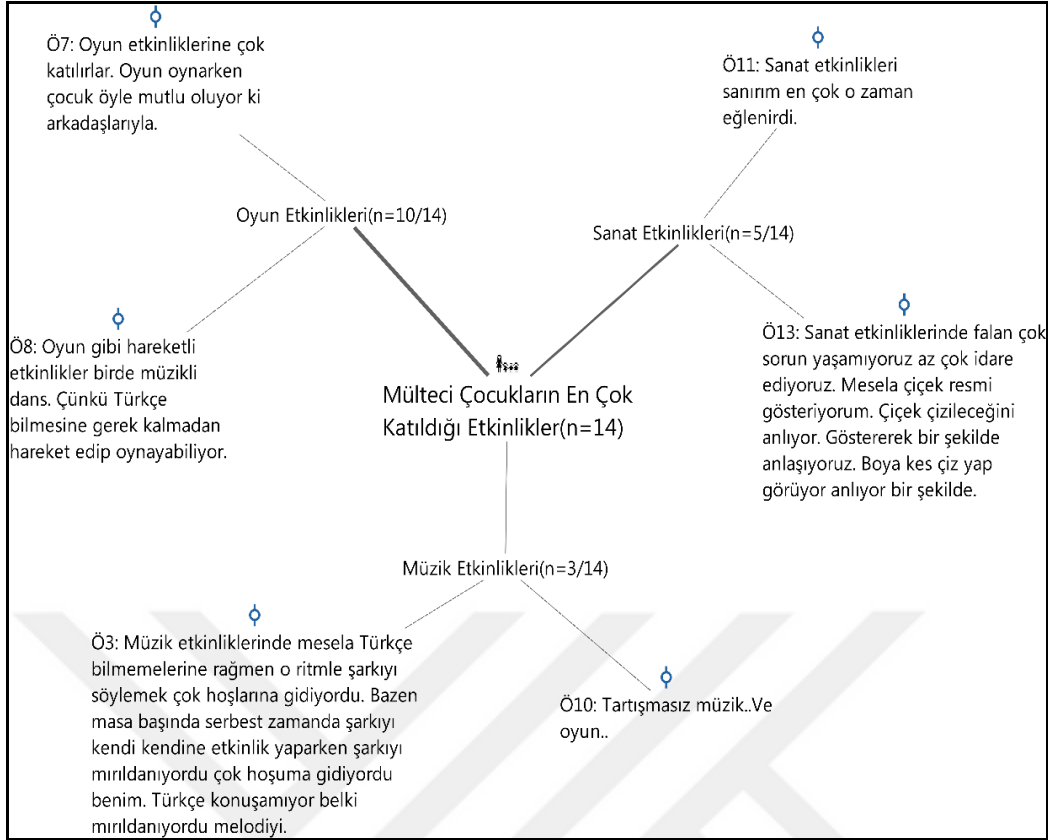
yaptıkları etkinlikleri çeşitlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Çocukların anlayacağı etkinlikleri uygulayıp bunları daha çok Türkçeyi öğrenmelerini sağlayacak şekilde yapmaktadırlar. Etkinlikleri çeşitlendirmedeki amaçları, kelime ve kavram öğretimidir. Etkinlikleri çeşitlendirme koduna ilişkin dört öğretmen görüş bildirirken, Ö10 kodlu öğretmenin görüşlerinden alıntıya şekilde yer verilmiştir.

Öğretmenlerin, mülteci çocuklara yönelik yaptığı hazırlıklardan biri ise kelime öğretimidir. Kelime öğretmek için ayrı hazırlık yapan öğretmenler bunu kavram kartları ya da rutin olarak kullanması gereken kelimeleri söyleyip anlatarak yapmıştır. Böylece çocuğun hem okul hayatını hem okul dışı hayatını kolaylaştıracak temel kelimeleri öğrenmesi amaçlanmaktadır.

Mülteci çocuklara yönelik yapılan hazırlıklardan biri ise daha çok konuşma fırsatı vermedir. Daha çok konuşma fırsatı tanıyarak bir nevi pozitif ayrımcılıkla çocuğun dile maruz kalmasını sağlayarak hem dil öğrenme hem akranlarıyla yakınlaşma şansını çocuğa tanımaktadır.

4.2.2. Mülteci Çocukların En Çok Katıldığı Etkinlikler

Öğretmenler, eğitim sürecinde Türkçe bilmeyen mülteci çocukların en çok katıldıkları etkinliklerin oyun etkinlikleri, sanat etkinlikleri ve müzik etkinlikleri olduğunu ifade etmişlerdir.



Şekil 14. Mülteci çocukların en çok katıldığı etkinlikler alt temasına ait kodlar ve alıntılar

Öğretmenler, çocukların iletişim kurmak zorunda kalmadığı etkinliklerde daha aktif olduklarını gözlemişlerdir. Çocuklar, daha çok hareketli oyunlar olmak üzere neredeyse her tür oyuna aktif olarak katılmıştır. Öğretmenler oyun etkinlikleri esnasında mutlu oldukları ve etkinlikle daha ilgili olduklarını belirtmişlerdir. 10 öğretmen, oyun etkinliklerinin mülteci çocukların en çok katıldığı etkinliklerden biri olduğu hakkında görüş bildirirken Ö7 ve Ö8 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar şeklinde verilmiştir.

Öğretmenler mülteci çocukların en çok katıldıkları diğer etkinliklerin sanat etkinliği olduğunu söylemişlerdir. Sanat etkinliklerinde öğretmenler göster yap şeklinde, kesme, boyama çalışmalarını çocukların daha kolay yaptıklarını, daha az zorlandıklarını ifade etmişlerdir. İlk başlarda zorluk yaşansa da eşyaları nasıl kullanması gerektiğini öğrendikçe sanat etkinliklerine daha çok katılım olmuştur. Mülteci çocukların en çok katıldıkları etkinliklerin sanat etkinlikleri olduğunu beş öğretmen dile getirirken şekilde Ö11 ve Ö13 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

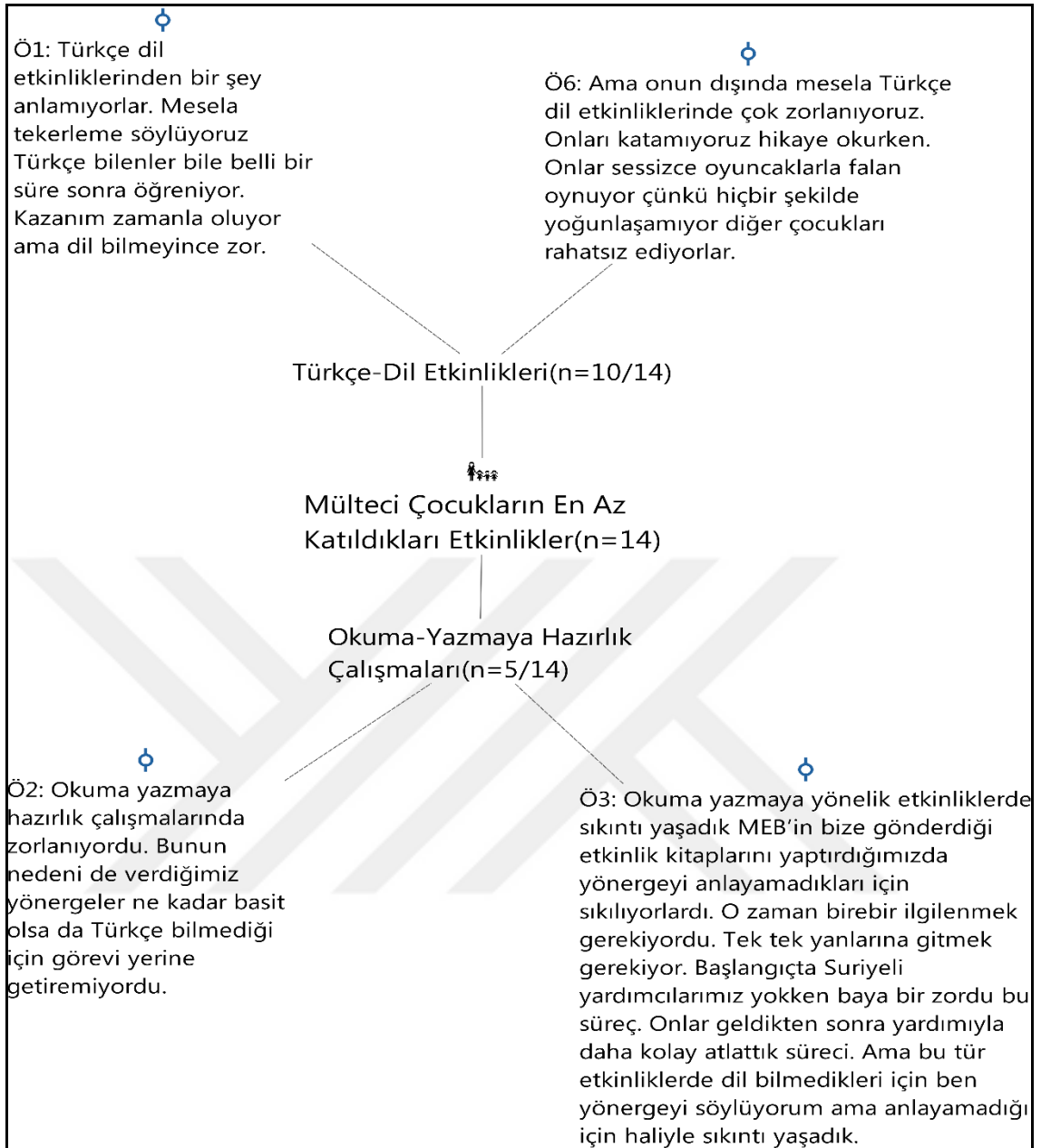
Türkçe bilmeyen mülteci çocukların en çok katıldıkları etkinliklerden bir diğeri ise müzik etkinlikleridir. Öğretmenler müzik etkinliğine çocukların Türkçeyi bilmeseler

de ritim tutarak ya da melodiyi mırıldanmaya çalışarak katıldıklarını gözlemlemişlerdir. Mülteci çocukların en çok katıldıkları etkinliklerin müzik etkinliği olduğuna ilişkin üç öğretmenin görüşü bulunurken Ö3 ve Ö10 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara şekilde yer verilmiştir.

4.2.3. Mülteci Çocukların En Az Katıldığı Etkinlikler

Eğitim sürecinde mülteci çocukların en az katıldıkları etkinlikler Türkçe-dil etkinlikleri ve okuma-yazmaya çalışmalarıdır. Aşağıdaki şekilde mülteci çocukların en az katıldığı etkinlikler ve bu etkinliklere ait öğretmen görüşlerinden alıntılar sunulmuştur. Mülteci çocukların en az katıldıkları etkinlikler alt temasının kodları sırasıyla açıklanacaktır.





Şekil 15. Mülteci çocukların en az katıldığı etkinlikler alt temasına ait kodlar ve alıntılar

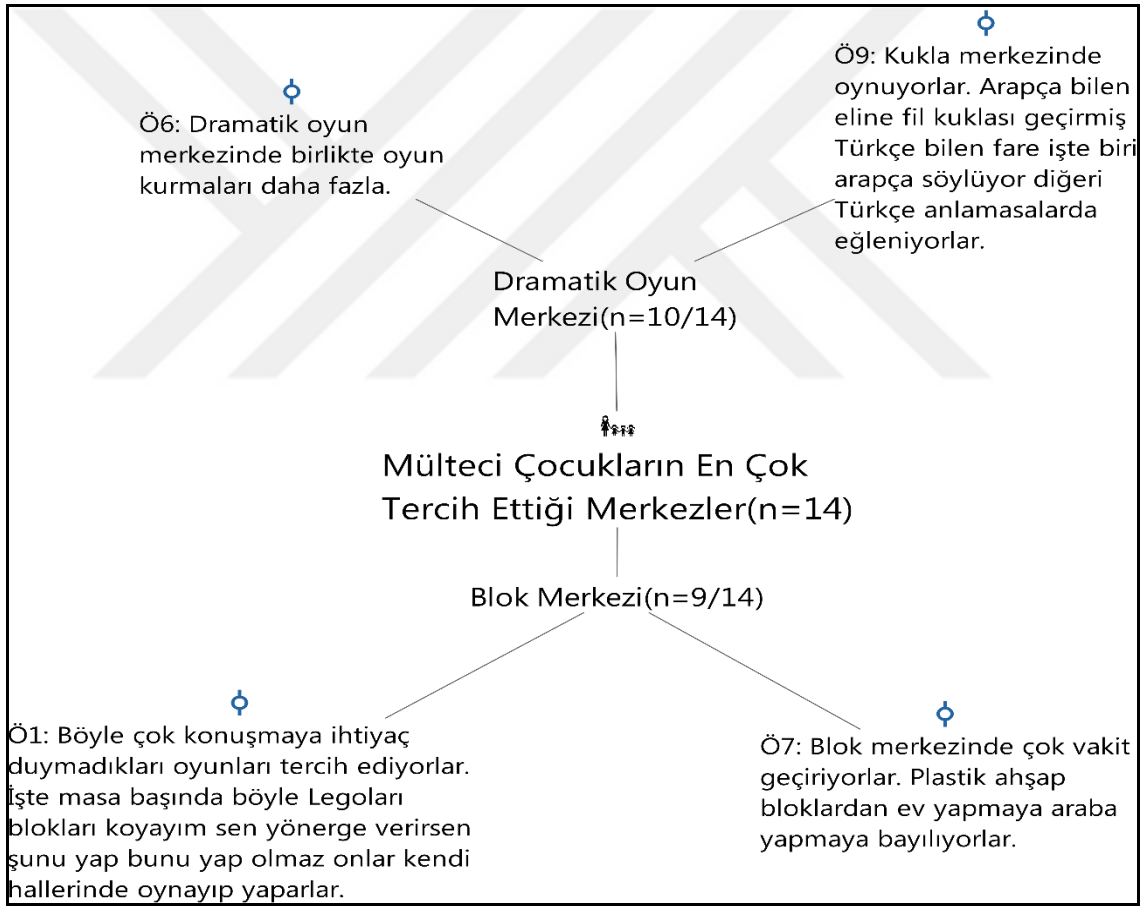
Öğretmenler, mülteci çocukların Türkçe-dil etkinliklerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Mülteci çocuklar Türkçe bilmemelerinden dolayı hikâye okuma başta olmak üzere bu etkinliklerde dikkatleri hemen dağılmakta, etkinliğe ilgi gösterememektedir. On öğretmen bu koda ilişkin görüş bildirirken Ö1 ve Ö6 kodlu öğretmelerin görüşlerinden alıntılar şekilde sunulmuştur.

Türkçe bilmeyen mülteci çocukların en az katıldığı etkinliklerden birisi ise okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıdır. Öğretmenler, çocukların Türkçeyi bilmemesinden ötürü okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çok zorlandıklarını ve yönergeleri yerine

getiremediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler çocuklara dağıtılan etkinlik kitaplarını da çocukların kullanamadığını, Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar için daha uygun kitaplar hazırlanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu koda ilişkin beş öğretmen görüş bildirirken Ö2 ve Ö3 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara şekilde yer verilmiştir.

4.2.4. Mülteci Çocukların En Çok Tercih Ettiği Öğrenme Merkezleri

Öğretmenler, mülteci çocukların en çok tercih ettiği öğrenme merkezlerinin dramatik oyun merkezleri ve blok merkezleri olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıdaki şekilde bu merkezlere ait öğretmen görüşleri yer almaktadır. Kodlar sırasıyla açıklanacaktır.



Şekil 16. Mülteci çocukların en çok tercih ettiği merkezler alt temasına ait kodlar ve alıntılar

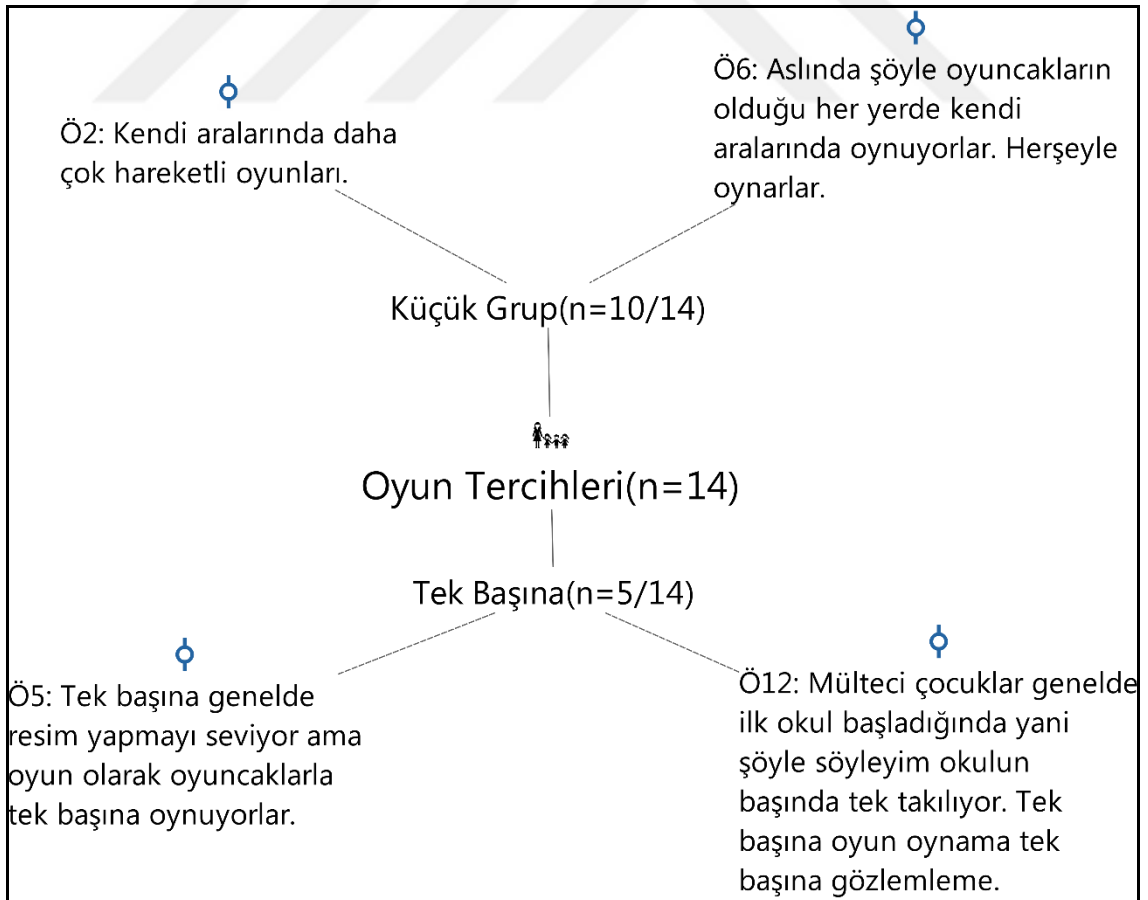
Öğretmenler mülteci çocukların en çok tercih ettiği öğrenme merkezinin dramatik oyun merkezi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu merkezde daha fazla oyun kurarak ortak bir oyun diliyle anlaşabildiklerini de belirtmişlerdir. Ayrıca işaretlerle, el-kol hareketleri ya

da jest-mimiklerle bu merkezde daha kolay iletişim kurmaktadır. Dramatik oyun merkezine ilişkin öğretmenlerden on tanesi görüş bildirirken Ö6 ve Ö9 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara şekilde yer verilmiştir.

Öğretmenler, mülteci çocukların en çok tercih ettiği öğrenme merkezlerinden bir diğerinin ise blok merkezi olduğunu söylemişlerdir. Bu merkezde daha çok erkeklerin oynadığını ve iletişim kurmaya daha az ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir. Mülteci çocukların blok merkezini daha çok tercih etmelerinin sebebidir de işaretlerle, el-kol hareketleri ya da jest-mimiklerle daha kolay iletişim kurmalarıdır. Blok merkezinin mülteci çocuklar tarafından en çok tercih edilen öğrenme merkezi olduğuna ilişkin dokuz öğretmenin görüşü bulunurken, Ö1 ve Ö7 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara şekilde yer verilmiştir.

4.2.5. Oyun Tercihleri

Türkçe bilmeyen mülteci çocukların oyun tercihleri alt temasına ait kodlar küçük grup ve tek başınadır. Bu kodlara ilişkin alıntıların yer aldığı şekil aşağıdadır.



Şekil 17. Oyun tercihleri alt temasına ait kodlar ve alıntılar

Öğretmenler, mülteci çocukların en çok küçük grup oyunlarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Aynı dili konuşan çocuklar bir araya gelip çok kolay oyun kurmaktadır. Küçük grup koduna ilişkin on öğretmen görüş bildirirken Ö2 ve Ö6 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar şekilde sunulmuştur.

Öğretmenler mülteci çocukların tek başına da oynamayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler mülteci çocukların eline oyuncak alıp bir merkezde ya da masada tek başına daha çok oynadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden beşi tek başına oynama koduna ilişkin görüş bildirirken Ö5 ve Ö12 kodlu öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara şekilde yer verilmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmada Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde; araştırma soruları kapsamında elde edilen verilere dair bulgulardan elde edilen sonuçlar ilgili literatürden yararlanarak sınıf içerisindeki iletişim süreci ve mülteci çocuğun eğitim sürecindeki yaşantıları şeklinde ele alınarak tartışılmıştır.

1. Türkçe Bilmeyen Mülteci Çocukların Sınıf İçi İletişim Sürecinde Yaşananlar

Bu çalışmada öğretmenlerin deneyimlerinden elde edilen verilere göre, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içerisinde dil bilmeden etkileşim kurmaya çalışırken bir iletişim sürecinin oluştuğu görülmektedir. Bu süreç sırasıyla; çeşitli iletişim araçları kullanarak iletişimi başlatma, bu iletişimi sürdürme, iletişimde yaşanan sorunlar, iletişim sorunlarına çözümler ve aile ile iletişim kurma şeklindedir.

Bu çalışmanın ortaya çıkan ilk sonucuna göre; Türkçe bilmeyen mülteci çocukların olumlu bir şekilde iletişimi başlatmak istediklerinde öğretmenlerinden yardım istedikleri, sözsüz iletişimi kullanarak el-kol hareketleriyle anlatmaya çalıştıkları, yüksek sesle bağırarak dikkat çekmeye çalıştıkları ve lider çocuk aracılığıyla iletişimi başlatma çabasında oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte Türkçe bilmeyen mülteci çocukların olumsuz şekilde iletişimi başlattıklarında ise şiddete başvurarak, oyunu bozarak ve ağlama şeklinde dikkat çekmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde dil bilmeyen mülteci çocukların sınıfta iletişimi başlatmak için olumlu davranışlarda bulunduğu görülürken (Kirova, 2001; Güven ve İşleyen 2018; Çakan, Mercan-Uzun, 2018; Görgülü 2009; Hurley, vd., 2011), olumsuz şekilde iletişimi başlatma davranışı gösterdiği araştırmalarda mevcuttur (Yohani, 2010; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016). Mülteci çocukların iletişim başlatma çabalarının olumlu olması, kendilerini güvende ve sınıfa ait hissetmeleri, sınıf rutinine katılabilmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri için oldukça önemlidir. Çünkü dil bilmeyen çocukların en önemli iletişim başlatma aracı bu şekildedir. Öğretmenlerin, mülteci çocukların iletişim başlatma araçlarına dikkat edip önemsemesi gerekmektedir. Türkçe bilmeyen çocuğun olumsuz şekilde iletişim davranışı sergilemesi sonucu sınıfa uyum süreci uzamakta, çocuğun akranlarıyla etkileşimini engellemektedir. İletişim başlatırken olumsuz davranışlar

sergilemesi dışlanmasına, sınıfa uyum sürecinin uzamasına neden olabilmektedir (Mercan-Uzun ve Bütün, 2016). Bu araştırmada da öğretmenler iletişim başlatırken olumsuz davranışlar sergileyen çocuklar için sınıfa uyum sağlama sürecinin zor geçtiğini ifade etmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen ikinci sonuca göre, mülteci çocukların iletişimi sürdürmek için ev sahibi ülke çocuklarından daha fazla; karşısındakini dikkatli dinleme, karşısındakinin duygularını önemseme ve karşısındakini anlamaya çalıştığı belirlenmiştir. Bunu destekleyen Tabors (1997)'un çalışmasına göre ise mülteci çocuklar yeni bir sınıfta daha duygusal ve hassas olduklarından dolayı etrafa karşı daha dikkatlidir. Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar, dile karşı duyduğu anlama isteğinden ötürü ev sahibi ülke çocuklarına göre, iletişimi sürdürme çabasında daha dikkatlidir. Lee ve arkadaşlarının (2008), yaptıkları çalışmada ev sahibi ülkenin dilini bilmeyen çocuğun duygularının diğerleri tarafından çok önemsenmediğini belirtmiştir. Lee ve arkadaşlarının (2008) yaptıkları çalışma sonuçlarıyla bu araştırma benzerlik göstermektedir. Türkçe bilmeyen mülteci çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için akranlarıyla ilişkisinde karşısındaki çocuğun beklentilerine odaklanması gerekmektedir. Böylece sınıf rutinine ayak uydurmada zorluk yaşamaz ve uyum sağlar (Lunneblad, 2017).

Bu araştırmadan elde edilen üçüncü sonuca göre, mülteci çocukların iletişim sürecinde bazı sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar; anlaşmazlık, şiddete başvurma ve oyunu bozma davranışı şeklindedir. Mülteci çocuklarla yapılan çalışmalarda dil bilmediği için çocukların uyum sorunları yaşadıkları ve davranışlarında şiddete meyil olduğu görülmüştür. Saracaloğlu (2014)'da yaptığı çalışmada mülteci çocukların saldırgan davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Lee, ve arkadaşlarının (2008), yaptığı çalışmada mülteci çocukların olduğu sınıfta oyun bozma davranışı görüldüğünü ifade etmiştir. Lee ve arkadaşlarının (2008) çalışması da bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Bu çalışmada öğretmenler mülteci çocukların akranları oyun oynarken, oyuna dahil olmak için iletişim kurmaya çalıştığı ancak karşısındaki çocuk onu anlamayınca hırçınlaşıp oyunu bozduğu ya da şiddete başvurdıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmen yönlendirmesiyle ya da sınıftaki diğer lider çocukların yönlendirmesiyle sorunsuz bir şekilde oyuna dahil olabilmektedirler.

Bu araştırmadan elde edilen dördüncü sonuca göre Türkçe bilmeyen mülteci çocukların yaşadıkları iletişim sorunlarını çeşitli şekillerde çözdükleri belirlenmiştir. Mülteci çocuklar, Türkçe bilmediği için herhangi bir problem durumunda öğretmene söyleme, uyarma, lider çocuk yönlendirmesi ve yüksek sesle bağırma şeklinde kendini

ifade etmektedir. Mülteci çocukların dil bilmemekten kaynaklanan sorunlarını çoğunlukla öğretmenden destek alarak çözmeye çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenin mülteci çocuğa karşı yaklaşımı mülteci çocukların daha az saldırgan davranış sergilemesini sağlarken; ev sahibi ülke çocuklarının ise daha yakın ilişkiler kurup, mülteci çocuğu akranlarından ayırmamasını sağlamaktadır (Yanık Özger ve Kozandağı, 2020). Öğretmenin sınıftaki yapıcı yaklaşımı, mülteci çocukların okula uyumu ve akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenle olumlu bir etkileşim yakalayan çocuk kendisini güvende hissetmektedir.

Bu çalışmada da öğretmenlerin olumlu yaklaşımları mülteci çocukların iletişim sorunlarını çözdüğü ve diğer çocuklarla daha kolay anlaştığı görülmüştür. Mülteci çocukların dil bilmedikleri için yüksek sesle bağırması, oyun veya etkinlik sırasında akranlarıyla yaşadığı çatışmalarda yahut bir ihtiyacı için öğretmenin dikkatini çekip yardım almak amacıyla olduğu görülmüştür. Mülteci çocukların sınıf ortamında aynı dili konuştuğu mülteci çocuklarla daha fazla iletişim kurduğu görülmüştür. Ancak sınıftaki lider çocuklar, mülteci çocukların sınıfa uyum sağlamasında çok önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler, mülteci çocukların akranlarıyla kaynaşması, sınıf rutinine alışmasında lider çocukların faydası olduğunu belirtmiştir. Sınıfta lider çocuk olarak atfedilen bir anlamda popüler çocuklar herkesle iyi iletişim kuran, oyunlarda önderlik eden ve bir problem durumunu yetişkin olmadan çözmeye çalışan çocuklardır. Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar iletişim sorunlarını çözmede lider çocuklardan faydalanmaktadır. Yanık Özger ve Akansel (2019)'de yaptıkları çalışmada popüler çocukların mülteci çocuğa akran ilişkilerini düzenleme ve iletişim kurmada destek olduklarını belirtmişlerdir. Duran ve Zembat (2020), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki lider çocukların iletişim kurmada daha aktif ve iyi olduklarını ve akranlarını etkileme güçlerinin olduklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen beşinci sonuca göre mülteci çocukların aileleriyle ev sahibi ülkenin dilini bilmemelerinden kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır. Mülteci çocukların aileleri ile yaşanan sorunların kültürel farklılık ve dil bilmemeden kaynaklanan iletişim sorunu olduğu görülmektedir. Birçok araştırmada da dil bilmemeden kaynaklı sorunlar belirtilmiştir (Atasoy-Çiçek, 2017; Kiremit vd., 2018; Korkmaz, 2019; Türker-Üçüncü, 2019; Günek, 2020). Bu araştırmada öğretmenler, mülteci çocukların gelişimi için ailelerle iletişim kurmakta sıkıntı yaşamaktadır. Çocuğun öz bakım becerileri ve beslenme gibi temel ihtiyaçları için aileye ulaşmakta sıkıntı yaşamaktadır. Uzun ve Bütün (2016) ile Kiremit vd. (2018) yaptıkları çalışmada benzer

bulgulara ulaşmıştır. Öğretmenler, mülteci çocukların Türkçeyi öğrenmesi için yönlendirmede aileyle iletişime geçememektedirler. Velilerin toplantılara katılmadığı, katılsa da dil bilmediklerinden ötürü faydalı olmadığı belirtilmiştir. Bu durum Günek (2020)'nin yaptığı çalışmada da görülmüştür. Ancak Yanık Özger ve Akansel (2019) , yaptıkları çalışmada mülteci ailelerin okuldaki etkinliklere katıldıkları ve çocukla ilgili olduklarını belirtmişlerdir. Mülteci çocukların aileleri ile iletişim kuramamaktan kaynaklanan bir kopukluk ortaya çıkmaktadır. Bu durum başka çalışmalarda da belirtilmiştir (Avcı, 2019; Korkmaz, 2019). Mülteci çocukların aileleriyle yaşanan sorunlarda kültürel farklılık dikkat çekmektedir. Erkek öğretmenler, mülteci çocukların annelerini hiç görmediklerini bundan dolayı hiç iletişime geçemediklerini belirtmişlerdir. Ancak okuldaki diğer kadın öğretmenlerle, mülteci çocukların annelerinin iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bu durumu ise mültecilerin kültürlerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Korkmaz (2019)'un yaptığı çalışmada da kültürel farklılıklardan kaynaklı sorunlar dikkat çekmektedir. Kültürel farklılıklardan kaynaklanabilecek yanlış anlamalar ve değer sisteminin farklı olmasından ötürü, velilerin ilgisiz oluşunu belirten öğretmenler bulunabilmektedir. Ev sahibi ülke çocuklarının velileriyle yaşanan sorunlar da mevcuttur. Bu noktada ise ön yargı ve dışlama ön plana çıkmaktadır. Ev sahibi ülke çocuklarının velileri, ilk başlarda çocuklarını da dışlama konusunda yönlendirse de öğretmenin olumlu girişimleri sayesinde süreç içerisinde bu durum ortadan kalkmaktadır. Yanık Özger ve Akansel (2019) ve Uzun ve Bütün (2016), yaptıkları çalışmada ev sahibi ülke çocuklarının velilerinde öz bakım becerilerini dile getirerek mülteci çocukları dışlama ve çocuklarını uzak tutmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen altıncı sonuca göre öğretmenler, mülteci çocukların aileleriyle yaşanan iletişim sorunlarını aşmak için telefondaki çeviri programlarını kullandıklarını, okulda Arapça bilen personelden ya da çocuklardan yardım aldıklarını dile getirmişlerdir. Önemli bir konu olduğunda ise mülteci ailenin Türkçe bilen bir akrabasından çeviri desteği aldıklarını belirtmişlerdir. Ev sahibi ülkedeki ailelerin ön yargılarını ve dışlamalarını ise veli toplantılarında konuşarak ya da bire bir görüşerek aşmaya çalışmışlardır. Buradan da anlaşılabileceği gibi öğretmenin rolü mülteci çocukların uyumu için oldukça önemliyken bir o kadarda aile için çok önemlidir. Öğretmenin yapıcı bir şekilde iletişim kurmaya çalışması, mülteci çocuğun okula adaptasyonunu sağlarken ev sahibi ülke çocuklarının ve velilerinin de daha sağlıklı şekilde iletişime geçmesini sağlamaktadır (De Gioia, 2015; Tok, 2011).

2. Türkçe Bilmeyen Mülteci Çocukların Eğitim Sürecinde Yaşananlar

Bu araştırmada, mülteci çocuğun eğitim sürecinde yaşantılarına dair bir takım bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulardan elde edilen sonuca göre, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların eğitim sürecinde öğretmenler bir takım hazırlıklar yapmaktadır. Öğretmenlerin, Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar için eğitim sürecinde yaptığı hazırlıklar sırasıyla: Uyarlama (etkinliği basitleştirme), karma gruplar kurma, çocukları kaynaştırma, özel zaman ayırma, etkinlikleri çeşitlendirme, kelime öğretme ve daha çok konuşma fırsatı verme şeklindedir.

Okul öncesi dönemde Türkçe bilmeyen çocukların eğitim sürecini daha kaliteli ve etkili hale getirmek için öğretmenler etkinlikleri çocuklara göre uyarladıklarını belirtmişlerdir. Yanık Özger ve Akansel (2019), yaptıkları çalışmada öğretmenin mülteci çocuk için etkinliği sadeleştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar için uygulaması gereken eğitim planındaki etkinlikleri sadeleştirmektedir. Böylece etkinlikleri daha az yönergelerle anlatıp mülteci çocuğun daha kolay anlayabileceği hale getirmektedir. Kahriman-Pamuk ve Bal (2019), yaptıkları çalışmada öğrenme sürecinde etkinlikleri çocuğa göre uyarladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, mülteci çocuklara özel olarak zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Kahriman-Pamuk ve Bal (2019), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mülteci çocuklar için bireysel zaman ayırdıklarını ifade etmiştir. Özellikle serbest zaman etkinliklerinde çocuklara kelime öğretme, kavramları tekrar ettirme şeklinde olan bu zaman dilimleri çocuklar için oldukça faydalıdır. Serbest zaman etkinliklerinde öğretmenin iyi gözlem yapması ve vakti iyi değerlendirmesi çocuğun yararına olacaktır. Mülteci çocuklara daha çok konuşma fırsatı tanıma ise dili öğrenmeleri açısından önemlidir. Böylelikle çekingen çocuklar iletişim kurmaya teşvik edilir.

Öğretmenlerin bu hazırlıkları, mülteci çocukların Türkçe bilmemesinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler yaptıkları bu hazırlıklarla aslında mülteci çocukların eğitim sürecini kolaylaştırırken, ev sahibi ülke çocuklarına ise daha kaliteli eğitim vermeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin yaptığı başka hazırlıklarda tespit edilmiştir. öğretmenler mülteci çocukların aynı dili konuştuğu akranlarıyla oynadığını, etkinlikler esnasında gruplaştıklarını belirtmişlerdir. Mülteci çocuğun ortak dilde buluşabildiği akranının olması kendini güvende hissetmesi, yalnızlık hissini yok etmesini sağlamaktadır. Mülteci çocuğun sınıfa entegre olabilmesi ve Türkçeyi öğrenmesi için öğretmenler, mülteci çocukları yan yana getirmemeye çalışmaktadır. Ev sahibi ülke

çocukları ve mülteci çocukların kaynaşması için oturma düzenini değiştirmekte, etkinliklerde bir mülteci çocuk bir ev sahibi ülkeden çocuk olacak şekilde eşleştirmeler yapmaktadırlar. Bu uygulamayı yaptığını belirten öğretmenler çok fazladır (Çakan, Mercan ve Uzun, 2018; Yanık Özger ve Akansel, 2019).

Öğretmenlerin mülteci çocukların eğitim sürecine yönelik olarak yaptığı hazırlıklardan diğeri ise basit kelime ve cümle öğretmektir. Ev sahibi ülkenin dilini bilmeyen mülteci çocuklara on-on beş tane basit kelime öğretmek oldukça önemlidir (Hurley, vd., 2011). Çocuklar bu kelimeler sayesinde gündelik olarak temel ihtiyaçlarını dile getirebilir.

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuca göre eğitim sürecinde, Türkçe bilmeyen mülteci çocukların en çok katıldığı etkinlikler oyun, müzik ve sanat etkinlikleridir. Mülteci çocukların daha az iletişim kurarak, daha çok eğlendikleri etkinliklere katılım gösterdikleri görülmektedir. Korkmaz (2019) da yaptığı çalışmada mülteci çocukların oyun, müzik ve sanat etkinliklerine daha çok katılım gösterdikleri bulgusunu elde etmiştir. Yanık-Özger ve Kozandağı (2020), yaptıkları çalışmada dili bilmemenin mülteci çocukla ev sahibi ülke çocukları arasında oyun oynamayı kısıtladığını belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmada öğretmenler çocukların birbirine kaynaşması için oyun etkinliklerinin çok etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sanat etkinlikleri Türkçe bilmeyen mülteci çocukların en çok katılım gösterdiği bir diğer etkinliktir. Avcı (2019), yaptığı çalışmada buna paralel sonuç ortaya çıkmıştır. Sanat etkinlikleri daha çok gösterip yaptırma şeklinde gerçekleştirildiği için, ne yapması gerektiğini yani rutini anlayan çocuk kısa süre içerisinde çoğu sanat etkinliğine katılır hale gelmektedir. Çocukların en çok katılım gösterdiği diğer etkinlik ise müzik etkinlikleridir. Çocukların müziğe karşı doğal bir ilgisi vardır. Ayrıca çocukların müziği hem benimseme hem de uyarlama eğilimi, çevrelerinde bulunan değişen müzik kaynaklarını eş zamanlı olarak kullanmalarına olanak tanır. Bu özelliklerin her ikisi de sosyal belirsizlik durumlarını neredeyse sürekli olarak müzakere etmek zorunda olan mülteci çocuklar için özellikle önemlidir. Çeşitli ortamlarda dinledikleri müziğin yanı sıra, okullarda ve düzenli olarak planlanan etkinliklerde müzik ve dansın varlığı, dil gelişimini ve ev sahibi kültür içindeki sosyal bütünleşmeyi artırabilir. Hem okulda hem de okul dışındaki ortamlarda müzik ve dansa yaratıcı bir şekilde dahil olmak, son derece güçsüz olan mülteci çocuklara, zorunlu göçün olumsuz etkilerinden uzaklaşmayı sağlamaktadır. Yeniden yerleşim sürecindeki birçok mülteci çocuk için, dans ve oyun, başkalarına duygularını ifade etmeyi, öz güvenini ve dayanıklılığı geliştirmek için önemli fırsatlar sunar (Marsh, 2016).

Bu araştırmadan elde edilen eğitim süreciyle ilgili diğer sonuç ise, mülteci çocukların en az katıldıkları etkinliklerin Türkçe-dil etkinlikleri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmaları olduğudur. Türkçe bilmeyen çocuklar bu etkinlikleri dikkatli dinlemeye çalışsalar da bir noktadan sonra anlamadıkları için dikkatleri dağılmaktadır. Korkmaz (2019) ve Günek (2020), mülteci ocukların Türkçe-dil etkinliklerine kısıtlı katılımlarını belirtmişlerdir. Bundan dolayı öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık ve Türkçe-dil etkinliklerinde daha çok görsel kullanarak çocukların dikkatini çekmeleri ve daha fazla etkinlikleri basitleştirip uyarlama yapmaları gerekmektedir. Magnuson, Lahaie ve Waldfogel (2006), göre çocukların etkinlikleri yapabilmesi için hazırbulunuşluklarının sağlanması gerekmektedir. Yine aynı araştırmaya göre dil bilmeyen çocuğun etkinliklere katılmaması zamanla sınıftan soyutlanıp akranları tarafından da görmezden gelinmesine sebep olabilmektedir. Bu araştırmada da ortaya çıkan sonuç bu durumu desteklemektedir.

Bu çalışmanın eğitim sürecine ilişkin diğer sonucu ise Türkçe bilmeyen mülteci çocukların en fazla dramatik oyun ve blok merkezini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bağçeli-Kahraman ve Arabacıoğlu (2020)'nin yaptığı çalışmaya göre ise mülteci çocuklar bu merkezleri tercih etmemektedir. Bu araştırma, Bağçeli-Kahraman ve Arabacıoğlu (2020)'nin yaptığı çalışmayı desteklememektedir.

Bu çalışmanın eğitim sürecine ilişkin diğer sonucu ise Türkçe bilmeyen mülteci çocuklar sınıfta en çok küçük gruplar halinde ya da tek başına oynamayı tercih etmektedir. Aynı dili bilen çocuklar bir araya gelerek gruplaşmaktadır (Yiğit, 2015). Ancak ocuklar oyunun birleştirici gücüyle yan yana oynamaktadır. Yapılan birçok çalışma bu sonucu desteklemektedir (Yanık-zger ve Kozandağı, 2020; akan, Mercan ve Uzun, 2018). Türkçe bilmeyen çocukların kendini daha güvende hissetmesi, sınıfa adapte olma sürecini kısaltması aynı dili konuşan çocukların bir arada olmasının olumlu tarafı olabilir. Ancak bu gruplaşmalar ocuğun Türkçe'yi öğrenme sürecini uzatabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Okul öncesi dönemde Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının analizi neticesinde ortaya çıkan bulgulara ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

1. Türkçe bilmeyen mülteci çocukların olumlu bir şekilde iletişimi başlatmak istediklerinde öğretmenlerinden yardım istedikleri, sözsüz iletişimi kullanarak el-kol hareketleriyle anlatmaya çalıştıkları, yüksek sesle bağırarak dikkat çekmeye çalıştıkları ve lider çocuk aracılığıyla iletişimi başlatma çabasında oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte olumsuz şekilde iletişimi başlatmak istediklerinde ise şiddete başvurarak, oyunu bozarak ve ağlama şeklinde dikkat çekmeye çalışarak iletişimi başlatmaya çalıştıkları belirlenmiştir.
2. Mülteci çocuklar iletişim sorunu yaşadıklarında saldırgan davranışlar gösterebilmektedir. Karşısındaki çocuk kendisini anlamayınca şiddete başvurabilmektedir. Mülteci çocukların kendini sınıfa ait hissetmesi, sınıf rutinlerini yerine getirmesi için öğretmenin desteğine çok ihtiyaç duymaktadır.
3. Mülteci çocukların iletişim sürecinde bazı sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunlar; anlaşmazlık, şiddete başvurma ve oyunu bozma davranışı şeklindedir.
4. Mülteci çocuklar, Türkçe bilmediği için herhangi bir problem durumunda öğretmene söyleme, uyarma, lider çocuk yönlendirmesi ve yüksek sesle bağırma şeklinde kendini ifade etmektedir.
5. Mülteci çocukların aileleri ile bir iletişim kopukluğu mevcuttur. Bu durum ise hem aileyle çocuk hakkında iletişim kurmaya engel hem de mülteci ailenin ev sahibi ülke ailelerince kabul edilme sürecini zorlaştırmaktadır.
6. Öğretmenler, çocuklarla iletişim kurmak için okulda Arapça bilen personel ve ya diğer çocuklardan destek almaktadır. Velilerle iletişim kurabilmek için

Google Translate, Arapça bilen okuldaki personel ya da velinin yanında gelen Türkçe bilen bir yakınıyla iletişim sağlanmaya çalışmaktadır.

7. Eğitim sürecinde öğretmenler mülteci çocuklara yönelik hazırlık yapmaktadır. Bu hazırlıklar daha çok Türkçeyi öğrenmesine yöneliktir. Öğretmenler mülteci çocuklara yönelik dil öğrenme desteği verecekleri materyal sıkıntılarını belirtmişlerdir.
8. Türkçe bilmeyen mülteci çocukların en çok katıldığı etkinlikler oyun, müzik ve sanat etkinlikleridir. Mülteci çocukların en az katıldıkları etkinlikler ise Türkçe-dil etkinlikleri ile okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıdır. Türkçe bilmeyen mülteci çocukların en fazla dramatik oyun ve blok merkezini tercih etmektedirler. Mülteci çocukların en çok aynı dili konuştuğu çocuklarla küçük grup şeklinde ya da tek başına oynadıkları belirtilmiştir.

6.2. Öneriler

Okul öncesi dönemde Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında uygulamaya yönelik ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler verilecektir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Türkçe bilmeyen mülteci çocukların eğitiminde öğretmenlerin rolü büyüktür. Ancak okul öncesi öğretmenlerin mülteci çocuklara yönelik yeterli eğitim almadıkları ve bu konuda kendilerini yeterli bulmadıkları görülmüştür. Mülteci çocuğun eğitiminde karşılaşılan dil sorunu, mülteci ailelerin eğitim sürecine dahil edilmesi gibi sık dile getirilen sorunlarda öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerin niteliği artırılıp düzenli hale getirilebilir. Böylelikle hem öğretmenlerin donanımı artarken hem de mülteci çocuğun daha verimli eğitim alması sağlanabilir.
- Bu araştırmada elde edilen bulgular ışığında mülteci çocukların Türkçeyi öğrenmesini kolaylaştırmak için sınıflardaki mülteci çocuk sayısı oldukça az olmalıdır. Daha önceki yapılan araştırmalarda da bu araştırmada da aynı dili konuşan çocukların gruplaştığı görülmüştür. Bu durum ise Türkçeyi kullanmaya daha az ihtiyaç duymalarına sebep olmuştur.

- Ev sahibi ülke vatandaşı olan velilerin, mültecilere yönelik ön yargılarını kırmak adına seminer, toplantı vb. düzenlenebilir. Velilerin kaynaşmasına yönelik etkinlikler okul idarelerince düzenlenebilir.
- Mülteci ailelerin Türkçeyi öğrenmesine yönelik eğitimlere katılımı arttırılabilir ve teşvik edilebilir.
- Mülteci çocukların aileleriyle okul arasındaki iş birliğini arttırmaya yönelik okul idaresi çalışmalar düzenleyebilir. Böylece ailelerin hem topluma adaptasyonu sağlanabilirken hem de mülteci çocuğun eğitim sürecinde aileyle daha çok iş birliği yapılabilir.
- Mülteci çocukların eğitim sürecine yönelik gerekli materyal temini sağlanırken İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile okul idaresi iş birliği yapabilir. Öğretmenler, maddi anlamda sıkıntılar yaşayan mülteci ailelerin çocuğun eğitiminde genelde materyal açısından da destek veremediklerini dile getirmiştir. Ayrıca mülteci çocukların dil öğrenmesine yönelik görsel işitsel materyal desteği sağlanırken sınıf donanımları iyileştirilebilir.

6.2.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada sadece öğretmenlerle görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın daha genişletilmiş şeklinde öğretmenin mülteci çocuklarla, mülteci çocukların ev sahibi çocuklarla etkileşimini içeren gözlemler yapılarakta veriler toplanabilir.
- Bu araştırmada görüşme yapılan öğretmenler, sınıflarında Türkçe bilmeyen mülteci çocukların olduğu sınıflardan belirlenmiştir. Farklı bir araştırmada Türkçe bilen mülteci çocuğun olduğu sınıflarda yürütülebilir.
- Türkçe bilmeyen çocukların en çok zorlandığı etkinlikler Türkçe-dil etkinlikleri ve okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarıdır. Başka bir araştırmada sınıfta mülteci çocuk olan öğretmenlerin planları doküman incelemesi şeklinde araştırılabilir.
- Araştırma farklı illerde mültecilerin yoğun olduğu okullarda tekrar edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Bader, S. H., Tirmazi, M. T., & Ross-Sheriff, F. (2011). The Impact of Acculturation on Depression Among Older Muslim Immigrants in the United States. *Journal of Gerontological Social Work*, 54(4), 425–448.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (2020, Ocak). Öğrenme Ortamı. Teorik yaklaşımlar <https://www.acevokuloncesi.org/ogrenme-ortami/aile-katilimi/teorik-yaklasimlar/> (Erişim Tarihi: 10.01.2021)
- Adams, L.D. & Kirova, A. (Eds) (2006). *Global Migration and Education: Schools, children and families*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (2017, Aralık). Türkiye’deki Suriyelilerin Demografik Görünümü, Yaşam Koşulları ve Gelecek Beklentilerine Yönelik Saha Araştırması. https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/25337/xfiles/17a-Turkiye_deki_Suriyelilerin_Demografik_Gorunumu_Yasam_Kosullari_ve_Gelecek_Beklentilerine_Yonelik_Saha_Arastirmasi_2017.pdf (Erişim Tarihi: 20.12.2020)
- Akalın-Tanay, A. (2016). Türkiye'ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi. İstanbul.
- Alabay, E. & Ersal H. (2020). Sınıflarında farklı kültürden çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(1). 107-134.
- Alkan, B. (2020). Türkiye’de ana okuluna devam eden Suriyeli çocukların iletişim becerileri: Bir durum çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Almadani, D. S., (2018). Syrian Refugee Students’ Academic And Social Experience In American Public School. College of Education Theses and Dissertations, DePaul University. Chicago
- Archer, D. (1997). Unspoken diversity: Cultural differences in gestures. *Qualitative Sociology*, 20(1),79-105.
- Ataseven, H. (2019). Dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Atasoy-Çiçek, Ş. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Türkçe Bilmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Kuzey Kıbrıs.
- Avcı, F. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Mülteci Öğrencilerin Sınıf Ortamında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80.
- Avcı Z. (2019). Türkiye’de erken çocukluk eğitimine devam eden Suriyeli çocukların okul deneyimlerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, S. (2019). Geçici koruma altındaki 4-5 yaş Suriyeli çocukların sosyal becerileri ile problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağçeli- Kahraman, P., & Arabacıoğlu, B. (2020). Türk ve Suriyeli beş yaş çocuklarının oyun algılarının çizimleri yoluyla incelenmesi, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(24). 320-337.
- Bakkaloğlu A. (2021). Uluslararası göç yönetim ve entegrasyonu, Türkiye örnekleme si . *The Journal of International Scientific Researches*, 6(2), 204-217.
- Bal, M. & Pamuk-Kahriman, D. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim*, 48(1), 737-754.
- Bart, O., Hajami, D., & Bar-Haim, Y. (2007). *Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. Infant and Child Development*, 16(6), 597–615.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68.
- Berry, J. W. (1999). *Intercultural relations in plural societies*. Canadian Psychology, 40(1), 12-21.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children’s interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University

Press.

https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf (Erişim Tarihi: 21.12.2020)

- Can-Yaşar, M., Uyanık-Aktulun, Ö., Hamiden-Karaca, N., & Teke, H. (2018). Okul Öncesi Eğitimin 48-66 Aylar Arasındaki Suriyeli Çocukların Gelişimine Etkisi, *Turkish Studies*, 13(27). 341-366.
- Ceylan, A., & Uslu, İ. (2019). Türkiye Cumhuriyeti'ne Yönelen Kitlesele Göç Hareketleri ve Kabul Mekanizmasındaki Yaklaşımlara İlişkin Bir İnceleme: 1989 Bulgaristan, 1991 Irak ve 2011 Suriye Göçleri, *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 36.
- Coenders, M. & Scheepers, P. (2003). The effect of education on nationalism and ethnic exclusionism: An international comparison. *Political Psychology*, 24(2), 313-343
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakan, A., Mercan, M. & Uzun, E. M. (2018). Okul öncesi kurumlarına devam eden mülteci çocukların sosyal-duygusal gelişimleri. V. Özpolat (Ed.). *Zorunlu Göçler Ve Doğurduğu Sosyal Travmalar*, 267-297.,
- Çapcı, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Y. (2018). Türkiye'de Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan eğitim politikalarının incelenmesi: Tespitler, sorunlar ve öneriler.(Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- De Gioia, K. (2015). Immigrant and refugee mothers' experiences of the transition into childcare: A case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 662–672.
- DeCapua, A., Smathers, W., & Tang, F. (2007). Addressing the challenges and needs of students with interrupted formal education (SIFE). *Educational Policy & Leadership*, 65, 40-46.
- DeCapua, Andrea & Helaine Marshall. (2010). "Students with Limited or Interrupted Formal Education in US Classrooms." *The Urban Review* 42 (2): 159–173.
- Delgado G. C., & Trueba, H. (1991). Crossing cultural borders: Education for immigrant families in America. California: Falmer Yayınları.

- Doğutaş, A. (2016). Tackling with refugee children's problems in Turkish schools. *Journal of Educational Training Studies*, 4(8), 1-8.
- Duran, A. & Zembat, R. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının liderlik özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi* 4(3). 424-443
- Emin, N. M. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi. SETA. Ankara. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimi-pdf.pdf adresinden edinilmiştir.
- Ferris, E. & Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/2011_02_idp_unesco_ferrise.pdf (Erişim Tarihi: 12.10.2020)
- Giray-Saynur, B. (2010). Tito Sonrası Dönemde Eski Yugoslavya Bölgesindeki Türkler ve Müslümanlar", *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies*, 10.2 , 51-95.
- Göç İdaresi Müdürlüğü- GİGM, (2014, Şubat). <https://www.goc.gov.tr/yillik-goc-raporlari> adresinde tarihinde alındı. 14.02.2021
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2021, Mayıs). Geçici Koruma, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> (Erişim Tarihi:10.05.2021)
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2021, Mayıs). Göç İstatistikleri https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf (Erişim tarihi:15.05.2021)
- Görgülü, F. (2009). Drama destekli kubaşık öğrenme etkinliklerinin okul öncesi 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Güllüce, E.S. (2019). Okul öncesi eğitime devam eden bölge çocukları ve Suriyel mülteci çocukların sosyal becerilerinin ve problem davranışlarının psikometrik özelliklerine göre incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Gümüştin, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 5(10), 247-264.
- Güneş, F. (2020). Mülteci çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı güçlüklerin çeşitli değişkenler üzerinden incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Hess, U., & Thibault, P. (2009). Darwin and emotion expression. *American Psychologist*, 64(2), 120–128.
- Hurley, J.J., Medici, A., Stewart, E.& Cohen, Z. (2011). Supporting preschoolers and their families who are recently resettled refugees. *Multicultural Perspectives*, 13 (3), 160-166.
- Hurley, J.J., Saveta, S., Warren, R., & Carberry, A. (2013). *Use of the Pyramid Model for supporting preschool refugees. Early Child Development and Care*, 183(1), 75–91.
- İçduygu, A. & Aksel, D. (2013). “*Turkish Migration Policies: A Critical Historical Retrospective*”, *Perceptions*,
- Keat, J., Strickland, M., & Marinak, B. (2009). Child Voice: How Immigrant Children Enlightened Their Teachers with a Camera. *Early Childhood Educ J* , 37(1), 13–21.
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM), (2013). *Göç terimleri sözlüğü (2)*. R. Perruchoud, Redpath–Cross, J. (31). https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf (Erişim Tarihi 15.07.2021)
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16 (4), 1768-1776.
- Kanu, Y. 2008. “Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba.” *Canadian Journal of Education* 31 (4): 915–940.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya-Değer, Z., (2019). Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocukların sosyal duygusal uyum becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kiremit, R. (2019). Geçici koruma altındaki 3-5 yaş Suriyeli çocukların CLIL yöntemine dayalı verilen Türkçe eğitiminin alıcı dil gelişimlerine etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kiremit, R., Akpınar, Ü., & Tüfekçi-Akçan, A. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139 – 2149
- Kirişçi, K. & Karaca, S. (2015). “Hoşgörü ve Çelişkiler: 1989, 1991 ve 2011’de Türkiye’ye Yönelen Kitlesel Mülteci Akınları”, Türkiye’nin Göç Tarihi, ed. M. Murat Erdoğan, Ayhan Kaya, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74-91.
- Kirova, A., & Emme, M. (2008). Fotonovela as a Research Tool in Image-Based Participatory Research with Immigrant Children. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(2), 35–57.
- Kirova-Petrova, A., & Wu, J. (2002). Peer acceptance, learning English as a second language, and identity formation in children of recent Chinese Immigrants. In A. Richardson, M. Wyness, & A. Halvorsen (Eds.), *Exploring Cultural Perspectives, Integration and Globalization* 171-190. Edmonton, AB: ICRN Press.
- Korkmaz, S. (2019). Okul öncesi eğitim alan sığınmacı çocukların eğitim süreçleri ve yaşanan sorunlara yönelik nitel bir değerlendirme, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuru, N. (2020). Tamamlayıcı erken müdahale programının mülteci çocukların benlik saygısına, sosyal becerilerine ve psikolojik sağlamlığına etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Joohi, L., Md-Yunus, S., Wonim, S., & Meadows, M. (2009). An exploratory case study of young children's interactive play behaviours with a non-English speaking child. *Early Child Development and Care*, 179(8), 1055–1066.
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: strategies, objectives and standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 359–369.
- Magnuson, K., Lahaie, C., & Waldfogel, J. (2006). Preschool and School Readiness of Children of Immigrants. *Social Science Quarterly*, 87(s1), 1241–1262.

- Marsh, K. (2017). Creating bridges: Music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research*, 19(1), 60-73.
- McBrien, J. (2005). "Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature." *Review of Educational Research* 75 (3): 329–364.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014, Aralık). Mevzuat. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf> (Erişim Tarihi: 20.12.2020)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020, Ocak) ,https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/27110237_OCAK_2020internet_BulteniSunu.pdf (14,02.2021 tarihinde erişildi)
- Mehrabian, A., & Weiner, M. (1967). Decoding of inconsistent communications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 109-114.
- Mercan Uzun, E., & Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*. 1 (1). 72-83.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. Ankara, Turkey: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Nicassio, P.M., & Pate, J.K. (1984). An analysis problems of resettlement of the Indochinese refugees in the United States. *Social Psychiatry*, 19, 135-141.
- Paat, Y. F. (2013). Working with immigrant children and their families: An application of Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 954-966.
- Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Sage publications.
- David L.S.,& Berry, W,J,. (1995). Acculturative Stress Among Young Immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*. 36, 10-2
- Saracaloğlu, C., (2014). Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Turgutlu örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okan Üniversitesi, İstanbul.

- Schmitt, M. B., Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2012). Teacher–child relationships, behavior regulation, and language gain among at-risk preschoolers. *Journal of School Psychology, 50*(5), 681-699.
- Schneller, R., (1985). Heritage and changes in the non-verbal language of Ethiopian newcomers. *Israeli Social Science Research, 3*(1/2), 33-54.
- Seale, C. (2001). *Qualitative methods: validity and reliability.* , 10(2), 133–134.
- Smith, R. G. (1966). The Structure Of Communication. *Journal of School Health, 36*(5), 218–222.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal, 34* (1), 15–20.
- Strickland, M., Keat, J., & Marinak B. (2010). Connecting Worlds: Using Photo Narrations to Connect Immigrant Children, Preschool Teachers, and Immigrant Families, *The School Community Journal, 20*, 1
- Şahin, D., & Anlak, Ş. (2008). Okul öncesi çocuklarının öğretmenleriyle kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 7*(14), 215-230.
- Şensin, C. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Suriye'den Göçle Gelen Öğrencilerin Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tabors, P. O. (1997). *Getting started in a second language. In Onechild two languages: A guide for preschool educators of children learning English as a second language.* Baltimore, MD: Brookes Publishing, 39–57
- Taylor, S., & Sidhu, R. (2012). “Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education?” *International Journal of Inclusive Education* 16 (1): 39–56.
- Telman N., & Ünsal P. (2009). *İnsan ilişkilerinde iletişim* (2. Baskı) İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tok, M. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının ve öğretmenlerinin aralarındaki ilişkiyi algılama biçimlerinin davranışlarına olan yansımalarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi Ege üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Türker-Üçüncü, Ş. (2019). Erken çocukluk döneminde sığınmacı ve Türk asıllı çocukların okula uyum sürecinin analizi (ÇABAÇAM örneği), Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale

- Uluslararası Göç Örgütü. (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*. çev. ed. Bülent Çiçekli. İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü.
- United Nations International Children's Emergency Fund- UNICEF (2016). Köklerinden Koparılanlar
https://www.unicef.org/turkey/media/2291/file/TURmedia_Uprooted-ES-Turkish.pdf%20.pdf (Erişim Tarihi: 26.03.2021)
- United Nations International Children's Emergency Fund- UNICEF (2019). 2019 Yıllık Raporu.
<https://www.unicef.org/turkey/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1ll%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf> (Erişim Tarihi: 20.12.2020)
- Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological research. *Nursing Standard*, 29(34), 38-43.
- Whitmarsh, J. (2011). Othered voices: asylum-seeking mothers and early years education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 535–551.
- Yağbasan, M., & Çakar, F. (2006). Doktor Hasta İlişkilerinde Dile ve Davranışa Dayalı İletişimsel Sorunları Belirlemeye Yönelik Bir Alan Araştırması.
<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/596/576> (Erişim Tarihi: 12.03.2021)
- Yanık Özger, B., & Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıfındaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 942-966.
- Yanık-Özger, B., & Kozandağı, H. (2020). Okul öncesindeki Suriyeli ve Türk çocukların oyunları ve oyundaki ilişkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 299-326.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yiğit, T. (2015). Uygulamalar bağlamında Türkiye’de sığınmacı çocukların eğitimi: Kırşehir ve Nevşehir örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

Ek 1. Aydınlatılmış Onam Formu

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, ‘Okul Öncesi Dönemde Türkçe Bilmeyen Mülteci Çocukların Sınıf İçi Durumlarının İncelenmesi’ adıyla, Sümeyra ÇELİK tarafından 03.02.2020-29.05.2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Türkçe bilmeyen çocukların akran ve öğretmen etkileşimlerinin nasıl olduğunun belirlenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer: Türkçe bilmeyen en az iki mülteci çocuğun bulunduğu resmi anasınıfı yada anaokulu bünyesindeki sınıflar

Araştırma Uygulaması: X Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Ek 2. İzin Belgesi



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-602.04.01-E.1112780
Konu : Sümeyra ÇELİK' in
Tez Uygulaması.

16.01.2020

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü' nün 26/11/2019 tarih ve 45316 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sümeyra ÇELİK' in hazırladığı "Okul Öncesi Dönemde Türkçe Bilmeyen Mülteci Çocukların Sınıfıçi Durumlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmasını Müdürlüğümüze bağlı yazıda belirtilen okullarda uygulamak istediği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 02/01/2020 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı bulunan ilgi yazıda belirtilen okullarda, eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden gönüllülük esasına göre, okul içerisinde öğrencilerin yer aldığı herhangi bir görüntü ve ses kaydı yapılmadan, veli izin belgelerinin ve gönüllü katılım formunun toplatılarak okul müdürlükleri tarafından muhafazasından sonra, 2017/25 nolu Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlikler İzinleri Genelgesine göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Abdulhalik DEMİR
Şube Müdürü

OLUR
16.01.2020

Veysel DURGUN
Milli Eğitim Müdürü

Adres: İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Elektronik Ağ:
e-posta: arge01@meh.gov.tr

Bilgi için:
Tel: 0 (322) 458 83 71
Faks: 0 (000) 000 16 66

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden aec0-d782-32ba-a0dc-202a kodu ile teyit edilebilir.

