TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SINIFINDA SIĞINMACI ÇOCUK BULUNAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

İbrahim TANIŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2021

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SINIFINDA SIĞINMACI ÇOCUK BULUNAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

İbrahim TANIŞ

Danışman: Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Gökhan GÜNEŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2021

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

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

Başkan: Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR

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 çalışmasında;

- 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

İbrahim TANIŞ

ÖZET

SINIFINDA SIĞINMACI ÇOCUK BULUNAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

İbrahim TANIŞ

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN
Ağustos 2021, 195 sayfa

Bu araştırma, sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin farklı kültürlerden çocuklara yönelik deneyim ve gereksinimlerini anlamayı amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni esas alınarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Gaziantep ilinde resmi ilkokul, ortaokul ve bağımsız anaokullarında aktif görev yapmakta olan 17 okul öncesi öğretmenidir. Örneklem belirlemede ölçüt örnekleme ve tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve görüşmeler pandemi sebebiyle telefon aracılığı ile yapılmıştır. Görüşme formu 4 bölüm ve 26 sorudan oluşmaktadır. Veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve toplanan veriler olgubilim deseninin doğasına uyması açısından kod çıkarma, kodların tanımlanması, kodların birleştirilmesi, ayıklanması ve kategorilerin oluşturulması şeklinde bir yol izlenerek bütüncül bir yapıya dönüştürülmüştür.

Araştırma neticesinde elde edilen veriler uyum, iletişim, eğitsel durum, sığınmacıların yaşadıkları sorunlar ve öğretmen ihtiyaçları şeklinde beş ana tema etrafında toplanmıştır. Katılımcılar çocukların okula uyum sürecinde onlara yardımcı olma konusunda yetersiz kaldıklarını, hem çocuklarla hem de aileler ile iletişim kurmada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, sığınmacıların eğitsel çalışmalardaki durumlarının sınıfa uyum sağlama ve iletişim kurma durumlarına bağlı olarak değiştiğini ifade etmişlerdir. En büyük sorunun iletişim yetersizliği olduğunu düşünen katılımcılar çokkültürlülük ile baş etme noktasında genel olarak yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, sığınmacı çocuklar, okul öncesi öğretmenlerinin tutum ve yaklaşımları

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE EXPERIENCES OF PRESCHOOL TEACHERS WITH REFUGEE CHILDREN IN THEIR CLASSES IN THE CONTEXT OF MULTICULTURALISM

İbrahim TANIŞ

Master's Thesis, Department of Preschool Education
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Özkan ÖZGÜN
August 2021, 195 pages

The aim of this pehenomenological study was to gain a better understanding of preschools teachers' experiences, attitudes, and approaches to multiculturalism. Researcher interviewed 17 preschool teachers directly working with refugee children in Gaziantep, a major metropolitan city in southeastern Turkey. Participant teachers were working at primary schools, secondary schools, and kindergartens. Criterion and stratified sampling methods were used in a multi-stage successive selection process of participants.

A structured interview form was used to collect data from teachers. The interview form had four sections and contained a total of 26 questions. Due to COVID-19 pandemic, interviews were conducted through telephone conversations. After verbatim transcription of the interviews, raw data was transformed into a holistic structure through the processes of code extraction, code identification, code combination, and creation of categories.

Datas were organized into five major themes: Adaptation, communication, educa tional situation, refugee problems, and teacher needs. Participants expressed feelings of insufficiency related to adaptation processes, and communication difficulties with children and their families. Furthermore, participants stated that adaptation difficulties and communication problems had detrimental effects on the education of refugee children. When participant teachers had difficulties communicating with children and their families, they felt that they lacked the necessary skills to deal with multiculturalism.

Keywords: Multiculturalism, refugee children, attitudes and approaches of preschool teachers

ÖN SÖZ

"Çocuklar ırk ve din bilmezler, insan ayrımı yapmazlar, ölçütleri sevgidir. Nefreti büyüklerden öğrenirler" sözünden hareketle insanlığın tüm olumsuz kalıplarının yaşantısal olduğu ve saf çocukluk halinin mümkün olduğu kadar korunması gerektiği anlaşılmaktadır. Çünkü hiçbir gerekçe bir insanın yaşama hakkından, bir çocuğun eğitim hakkından daha geçerli olamaz. Hele ki bu çocuk sebebi olmadığı bir savaşın sonucunda temel yaşam haklarından mahrum edilmiş ve göç etmeye zorlanmışsa!

Öncelikle pandemi koşullarında bile beni geri çevirmeyip bu tezin yazımında esas pay sahibi olan çok değerli katılımcı öğretmen arkadaşlarıma teşekkür etmek istiyorum. Yüksek lisans serüvenime başladığımdan beri beni tüm eksiklik ve hatalarıma rağmen doğru adımlar atmaya yönlendiren, çalışmamın her aşamasında titizlikle bana destek olup güler yüzünü eksik etmeyen danışmanım Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN'e burada sayamayacağım kadar çok minnet ve şükran borçlu olduğumu belirtmek isterim. Kendilerinden ders alma şansına ulaştığım ve kapısını her çaldığımda geri çevrilmeyip destek bulduğum tüm hocalarıma da ayrıca şükranlarımı sunarım. Tez savunma sürecimde, çalışmamın son halini bulması için çok değerli katkılar sunan jüri hocalarım Doç. Dr. Mustafa YAŞAR'a ve Doç. Dr. Gökhan GÜNEŞ'e de çok teşekkür ederim. Tezimi baştan sona okuyup göremediğim noktalarda fikrimi açan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Münire AYDİLEK ÇİFTÇİ'ye de şükranlarımı sunarım.

Beni ve dokuz kardeşimi büyütüp bu günlere getiren sevgili annem ve babama, onlar için ne yapsam da yeterli olamayacağının bilincinde olarak, her şey için sonsuz teşekkür etmek istiyorum. Tüm süreç boyunca hep yapıcı ve destekleyici sözlerle beni cesaretlendiren, birçok sorumluluğu üzerine alarak bana çalışma alanı sağlayan biricik eşim İsra TANIŞ'a tüm fedakârlığı ve varlığı için şükran borçluyum. Bu yıl hayatımıza giren canım oğlum Cihan Asaf'a bu tarifsiz mutluluğu bana bir ömür boyu yaşatacağı için de teşekkür etmek isterim.

Verilerimi analiz ederken bana büyük katkı sağlayan, kendisi birçok çalışma ile uğraşırken bile kıymetli vaktinden bana ayıran çok değerli meslektaşım Yeliz ERDOĞAN'a, yüksek lisans sürecini beraber yaşadığımız dostlarım Muhammed Yusuf GÖK ve Aydın OLCAY'a, okul müdürüm Murat COŞKUN'a, hâsılı çorbada tuzu bulunan tüm paydaşlara tekrar tekrar teşekkürü bir borç bilmekteyim.

İbrahim TANIŞ

ADANA, 2021

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **vii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **.xiv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **.xv**
EKLER LİSTESİ ..... **xvii**

BÖLÜM I
GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 2
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.2.1. Araştırma Soruları 5
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Sınırlılıklar 7

BÖLÜM II
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çokkültürlü Eğitim (ÇKE) 8
2.2. Çokkültürlü Eğitimi Gerekli Kılan Haller 8
2.3. Göç ve Savaş Ekseninde Türkiye'de Çokkültürlülük 9
2.4. Suriye İç Savaşının Eğitim Sistemimize ve Okullarımıza Etkileri 11
2.5. Sığınmacı Eğitiminde Hala Karşılanması Gereken İhtiyaçlar 12
2.6. Çokkültürlülük Bağlamında Öğretmenlerin Sığınmacı Çocuklara Karşı Tutumları 13
2.7. Öğretmenlerin Çokkültürlülük Noktasındaki Yeterlilikleri 14
2.8. Çokkültürlü Sınıf Yönetimi 15
2.9. Çokkültürlülükten Kaynaklı İstenmeyen Davranışlar ve Bunlara Müdahale Yöntemleri 16
2.10. Çokkültürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Desteklenmesi 17

2.11. Çokkültürlü Eğitimde Nitelik 18
2.12. Sığınmacı Çocukların Eğitim Hakkına Erişebilme Durumları 20
2.13. Sığınmacı Çocukların Eğitiminde Sürekliliğin Sağlanması 21
2.14. Sığınmacı Çocukların Göç Ettikleri Topluma ve Eğitim Ortamına Uyumu 22
2.15. Sığınmacı Çocukların Öğretimsel Hedeflere Ulaşma Durumları 23
2.16. Mülteci Aileler ve Eğitime Katılım Durumları 23
2.17. Mülteci Aileler İle İletişim 25
2.18. Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmen Yetiştirme Modelleri 25
2.18.1. İsveç ve Çokkültürlülük 25
2.18.1.1. İsveç'te Çokkültürlü Eğitime Uygun Öğretmen Eğitimi 26
2.18.2. Kanada ve Çokkültürlülük 27
2.18.2.1. Kanada'da Çokkültürlü Eğitime Uygun Öğretmen Eğitimi 27
2.18.3. Avustralya ve Çokkültürlülük 28
2.18.3.1. Avustralya'da Çokkültürlü Eğitime Uygun Öğretmen Eğitimi 29
2.19. Çokkültürlü Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları 30
2.19.1. Muhafazakâr çokkültürlü eğitim 30
2.19.2. Liberal Çokkültürlü Eğitim 31
2.19.3. Eleştirel çokkültürlü eğitim 32
2.20. Türkiye'deki Öğretmen Eğitiminde Çokkültürlülük Durumu 32
2.21. İlgili Araştırmalar 34
2.21.1. Yurt İçi Araştırmalar 34
2.21.2. Yurt Dışı Araştırmalar 48

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 54
3.2. Katılımcılar 55
3.3. Veri Toplama Aracı 56
3.4. Veri Toplama Süreci 58
3.5. Verilerin Analizi 59
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik 59

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Uyuma Dönük Deneyimleri 61
4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyum Sürecinde Alınan Desteğe Dönük Deneyimleri 62
4.1.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyuma Dönük Başvurdukları Okul İçi Destek Türleri 63
4.1.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyuma Dönük Başvurdukları Okul Dışı Destek Türleri 65
4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyumu Kolaylaştırmaya Dönük Deneyimleri 66
4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olumsuz Uyum Dönemi Deneyimleri 70
4.1.4. Uyum Sürecindeki Deneyimlere Bağlı Duygular 72
4.1.5. Uyum Sürecindeki Deneyimlere Bağlı Düşünceler 75
4.1.5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyum Sürecine Dönük Genel Düşünceleri 76
4.1.5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyumun Gerçekleşme Süresine Yönelik Görüşleri 78
4.1.5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyumda Belirleyici Olan Faktöre Dönük Görüşleri 79
4.1.5.4. Uyum Sürecinde Beklenen Desteğe Dönük Düşünceler 82
4.1.5.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyum Dönemindeki Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Düşünceleri 83
4.1.5.6. Uyum Sürecinde Alınan Desteğin Miktarına Yönelik Düşünceler 85
4.2. Öğretmenlerin İletişime Dönük Deneyimleri 85
4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla İletişime Dönük Deneyimleri 86
4.2.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurulan İletişime Yönelik Genel Deneyimleri 86
4.2.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla İletişimde Aldıkları Destek Türleri 88
4.2.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla İletişim Kurma Teknikleri 90

4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle İletişime Dönük Deneyimleri 92
4.2.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle Kurulan İletişime Yönelik Genel Deneyimleri 93
4.2.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Veli İletişiminde Aldıkları Destek Türleri 95
4.2.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle İletişim Kurma Sebepleri 99
4.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Kaynaklı Deneyimlere Bağlı Duyguları 101
4.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Kaynaklı Deneyimlere Bağlı Düşünceleri 104
4.2.4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla İletişime Dönük Genel Düşünceleri 105
4.2.4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle İletişime Dönük Düşünceleri 107
4.2.4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Sorunlarını Çözmeye Dönük Düşünceleri 109
4.3. Öğretmenlerin Eğitsel Duruma Dönük Deneyimleri 111
4.3.1. Eğitsel Çalışmalarda Başvurulan Yöntemler 112
4.3.2. Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemleri 115
4.3.3. Eğitsel Çalışmalara Dönük Yaşantılar 117
4.3.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacıların Eğitsel Durumları İle İlgili Duyguları 118
4.3.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitsel Durumlardan Kaynaklanan Deneyimlerine Bağlı Düşünceleri 120
4.3.5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacıların Başarısına Yönelik Düşünceleri 120
4.3.5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Düşünceleri 122
4.3.5.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Genel Düşünceleri 122
4.3.5.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Dönük Düşünceleri 123
4.4. Öğretmenlerin Sığınmacı Eğitimindeki Sorun Alanları ve İhtiyaçlara Yönelik Deneyimleri 124

4.4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorun Alanlarına Yönelik Düşünceleri 125
4.4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhtiyaçlara Yönelik Düşünceleri 128
4.4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhtiyaçlara Yönelik Genel Düşünceleri 129
4.4.2.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacı Çocukların İhtiyaçlarına Yönelik Düşünceleri 129
4.4.2.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacı Ailelerin İhtiyaçlarına Yönelik Düşünceleri 131
4.4.2.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki İhtiyaçlara Yönelik Düşünceleri 132
4.4.2.1.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenliğe Başlamadan Önce Giderilmesi Gereken İhtiyaçlara Yönelik Düşünceleri 132
4.4.2.1.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Esnasında Sağlanması Gereken İhtiyaçlara Yönelik Düşünceleri 136
4.4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhtiyaçları Karşılayacak Mekanizmalara Yönelik Düşünceleri 139
4.4.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacıların İhtiyaçlarının Karşılanma Düzeyine Yönelik Düşünceleri 143

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacı Çocukların Uyumuna Yönelik Deneyimleri 144
5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacı Çocuklar ve Aileleri İle Kurdukları İletişime Yönelik Deneyimleri 150
5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacı Çocukların Eğitsel Durumları İle İlgili Deneyimleri 155
5.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacı Eğitimindeki Sorun Alanları ve İhtiyaçlara Yönelik Deneyimleri 158

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER 164

6.1. Sonuçlar 164
6.2. Öneriler 166
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 166
6.2.2. Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler 167

KAYNAKÇA 168
EKLER 182
ÖZGEÇMİŞ 195

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Ülkemize Göç Eden Suriyelilerin Yaş Aralığına Göre Cinsiyet Dağılımı 10
Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyuma Dönük Duyguları 72
Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişime Dönük Duyguları 101
Tablo 4. Katılımcıların Kullandığı Ölçme Değerlendirme Yöntemleri 116
Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacıların Eğitsel Durumları İle İlgili Duyguları 118

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Odağına göre nitel bazlı yurt içi araştırmaların gruplandırılması 35
Şekil 2. Yurt içi nicel araştırmaların değişkenine göre gruplandırılması 47
Şekil 3. Okul öncesi öğretmenlerinin uyuma dönük deneyimleri 62
Şekil 4. Okul öncesi öğretmenlerinin uyum sürecinde alınan desteğe dönük deneyimleri 63
Şekil 5. Okul öncesi öğretmenlerinin uyumu kolaylaştırmaya dönük deneyimleri 67
Şekil 6. Okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz uyum dönemi deneyimleri 71
Şekil 7. Öğretmenlerin uyum sürecindeki deneyimlere bağlı düşünceleri 76
Şekil 8. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişime dönük deneyimleri 86
Şekil 9. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurulan iletişime yönelik deneyimleri 87
Şekil 10. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla iletişimde aldıkları destek türleri 89
Şekil 11. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla iletişim kurma teknikleri 90
Şekil 12. Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle iletişime dönük deneyimleri 93
Şekil 13. Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle kurulan iletişime yönelik genel deneyimleri 94
Şekil 14. Okul öncesi öğretmenlerinin veli iletişiminde aldıkları destek türleri 96
Şekil 15. Okul Öncesi öğretmenlerinin velilerle iletişim kurma sebepleri..... 99
Şekil 16. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim kaynaklı deneyimlere bağlı düşünceleri 104
Şekil 17. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla iletişime dönük genel düşünceleri. 105
Şekil 18. Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle iletişime dönük düşünceleri 108
Şekil 19. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim sorunlarını çözmeye dönük düşünceleri 110
Şekil 20. Eğitsel çalışmalarda başvurulan yöntemler 112
Şekil 21. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik düşünceleri .. 123
Şekil 22. Okul öncesi öğretmenlerinin sorun alanları ve ihtiyaçlara yönelik düşünceleri 125
Şekil 23. Okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı eğitiminde karşılaşılan sorun alanlarına yönelik düşünceleri 126

Şekil 24. Okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocukların ihtiyaçlarına yönelik düşünceleri 129
Şekil 25. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenliğe başlamadan önce giderilmesi gereken ihtiyaçlara yönelik düşünceleri 133
Şekil 26. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik esnasında giderilmesi gereken ihtiyaçlara yönelik düşünceleri 137
Şekil 27. Okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları karşılayacak mekanizmalara yönelik düşünceleri 140

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Araştırma İzni 182
Ek 2. Görüşme Soruları 183
Ek 3. Etik Kurul Onayı 188
Ek 4. Aydınlatılmış Onam Formu 190
Ek 5. Veri Analizi Örnek Tablolar 192

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüz dünyasında ülkelerin fiziki olarak çizilmiş sınırları olsa da ülkeleri anlamlı kılan toplumsal düzen her geçen gün daha da karmaşık hale gelmekte ve bu sınırları geçersiz kılmaktadır. Savaş, terör, adaletsizlikten kaçma, daha iyi yaşam koşullarına erişebilme ve can güvenliği gibi çeşitli sebeplerden dolayı insanlar doğup büyüdükleri toprakları bırakıp yollara düşmektedir. Bu yolculuk hem geride kalan her hikâyeye özlem hem de yeni başlayacak hayata ilişkin endişelerle doludur. Göç eden kişiler yeni yere alışma ve uyum sağlama, kuralları ve yükümlülükleri öğrenmede zorluklar, sosyal yaşam ve eğitime erişim gibi konularda çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Her ne kadar mülteciler çeşitli sorunlarla baş başa kalsalar da göç edilen ülkenin de mültecilerden kaynaklı sorunlara maruz kaldığı bir gerçektir. Göçün doğru bir şekilde yönetilebilmesi, gelen mültecilerin barınma ve temel yaşam desteklerinin sağlanabilmesi, sağlık, adalet, vatandaşlık veya oturma izinleri ile ilgili yasal prosedürler gibi konuların yanı sıra mülteci çocukların eğitim hakkına erişebilmesi de göç edilen ülkenin önündeki en temel meselelerdir. Özellikle mülteci çocukların eğitimleri çok ciddi ve hassas bir konudur.

Bambaşka bir kültür ve dil alt yapısına sahip bir bireyi sınıfta diğer arkadaşları ile birlikte öğretimden tam verim alması için yönlendirebilmek ciddi bir hazırlık-planlama sürecini gerektirir. Eğitimde farklı grupların da varlığını odak noktası kabul ederek hareket etmek, çokkültürlü bir bakış açısına sahip olmayı zorunlu kılar. Öte yandan sahada çalışan öğretmenlerin ne yaşadığı, nelere maruz kaldığı, iletişim, uyum, planlama, veli katılımı, ölçme değerlendirme ve sınıf yönetimi anlamında tam olarak neleri göğüslediğini bilmeden hareket etmek doğru çıkarımlar yapmamızı zorlaştırmaktadır. Bu sebeple önce öğretmenlerin mevcut durumunun derinlikli ve detaylı analizini yapmak ardından ortaya çıkan tabloya göre hareket tarzını belirlemek gerekmektedir. Tam olarak bu araştırmanın odaklandığı temel amaç da bu şekildedir. Araştırmayla anlaşılmak istenen durum çokkültürlü çocuklarla çalışmak zorunda kalan öğretmenlerin süreç içinde neler yaşadığını ve nelere ihtiyaç duyduğunu anlayabilmektir. Çalışmada öğretmenlerin, sığınmacı çocukların uyumu ile ilgili deneyimleri, bu çocuklarla ve aileleri ile nasıl bir iletişim halinde oldukları, eğitsel süreçlerde neler yaşadıkları, ne tür yöntemler kullandıkları derinlikli bir şekilde anlaşılmak istenmiştir. Öte yandan yine bu çalışmada

öğretmenlerin gözünden sığınmacı çocukların yaşadıkları sorunlar ve sığınmacı eğitiminde karşılanması gerektiğine inanılan ihtiyaçlar hakkında da bilgi elde edinmek amaçlanmıştır. Son olarak alanda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki olarak nelere ihtiyaç duydukları, süreç içerisinde nelerin eksikliğini daha çok yaşadıkları ve hangi kurum ve kişilerden destek görmüş olmayı bekledikleri de onlardan öğrenilmek istenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Suriyeli sığınmacılara her ne kadar okulların kapısı açık olsa da eğitim hakkından faydalanırken çeşitli sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu sorunların başında çocukların farklı bir anadil konuşmalarından kaynaklı akranları, öğretmenleri ve eğitimin diğer paydaşları ile yaşadıkları iletişim sorunu olduğu yürütülen çeşitli araştırmalarda rapor edilmiştir. Bu araştırmalarda en yoğun yaşanan sorun alanı olarak dil ve iletişim ifade edilmiş, sığınmacıların bu sorun sebebiyle eğitimde fırsat eşitliğinden istenen derecede yararlanmasının söz konusu olamadığı belirtilmiştir (Aksakal, 2017; Avcı, 2019; Aykut, 2019; Esen, 2020). Farklı bir ülkede ve farklı bir kültürde eğitim görmek zorunda kalan sığınmacı çocuklar çoğu zaman dil bilmedikleri için eğitimciler tarafından bile istenmemekte ve sınıf içerisinde varlıkları problem durumu olarak ifade edilmektedir (Kurter, 2017). Gencer de (2017) yaptığı araştırmada sığınmacı çocukların akranları tarafından dışlandığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu sebeple iletişim yoksunluğunun sığınmacı çocuklar açısından arkadaşlık ilişkilerini de olumsuz etkilediği söylenebilir. Öte yandan eğitimcilerin sığınmacılarla iletişim kuramadıkları, aileleri sürece katamadıkları ve onlarla da iletişime dönük sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Buradan hareketle de eğitimcilerin iletişim anlamında ciddi bir yetersizlik içinde olduğu sonucuna varılmaktadır. Çocuklarla ve ailelerle iletişimde öğretmenler zorlanmakta (De Beer, 2019), korku yaşamakta ve nasıl iletişim kuracağını bilmeme endişesi duymaktadırlar (Jokikokko ve Karikoski, 2016). Öğretmenler sığınmacı çocukların iletişimsel yetersizlikleri sebebiyle uyum ve akademik olarak da zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bir başka araştırma da katılımcıların göçle gelen çocuklarla iletişimde zorlanacaklarına inandıklarını göstermektedir (Eroğlu ve Gülcan, 2016). Öğretmen ve çocuk arasındaki iletişim sorunları sebebiyle çocukların eğitsel (Avcı, 2019), iletişimsel ve davranışsal (Esen, 2020) sorunlarla baş etmek zorunda kaldığı görülmektedir. Bu sorunlara çözüm amacıyla da dil eğitimi, tercüman gibi desteklere ihtiyaç duyulmakta ve bu desteklerin de

temin edilmesinde sorun yaşandığı için sığınmacı eğitiminde başarısız olunmaktadır. Her ne kadar öğretmenler bireysel şekilde beden dili, işaret dili, göz teması ve fiziksel yakınlık gibi yöntemlere başvursalar da bu yöntemlerin sığınmacılarla iletişimde yeterli olamadığı görülmüştür (Avcı, 2019; Aykut, 2019). Ayrıca öğretmenler sadece çocuklarla değil ailelerle de iletişim sorunu yaşamaktadırlar. Ailelerin eğitime katılmaması da öğretmenin süreç içindeki çabasının yetersiz kalmasına sebep olmaktadır (Aykır, 2017; Gencer, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Şimşir ve Dilmaç, 2018).

Eğitim hakkına erişimi engelleyen bir diğer konu ise öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili yeterli bilgi ve deneyimlerinin olmayışı ya da bu deneyimin yeterli seviyede işe koşulamamasıdır (Kar ve Uzun, 2017; Korkmaz, 2019; Levent ve Çayak, 2017). Gerek lisans döneminde gerekse mesleklerini icra ederken eğitimcilerin farklı kültürden gelen çocuklarla çalışma konusunda yeterince desteklenmemesi özellikle okula ilk defa gelen sığınmacı çocukların ciddi derecede uyum sorunu yaşamalarına sebep olmaktadır. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili tutumları pozitif olsa da bilgi ve tecrübelerinin sığınmacılarla çalışmak açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karuppiah, 2004; Vinagre, 2019; Youn, 2016). Bu yetersizlik öğretmenleri mutsuzluk gibi olumsuz duygulara itmekte (Zembylas, 2010) ve onların çokkültürlü çocuklara yardımcı olmasına engel olmaktadır.

Sığınmacı çocukların uyum sürecinde yaşadıkları zorluklar da nitelikli bir eğitim almalarının önündeki engellerdendir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin uyum sürecinde sığınmacılara yardımcı olabilecek donanıma sahip olmamaları sebebiyle zorlandıkları, korktukları ve zaman zaman yetersizlik yaşadıklarını göstermektedir (Kar ve Uzun, 2017; Korkmaz, 2019; Levent ve Çayak, 2017). Çocukların iletişimsizlikten kaynaklı kendi korkularına ve yetersizliklerine bir de öğretmenlerinin korkuları ve problemleri eklendiğinde uyum sürecinin sığınmacılar için daha zorlu geçtiği anlaşılmaktadır. Sığınmacı çocukların yerlilere göre daha uzun ve zorlu bir uyum süreci geçirdiği bilinmektedir (Güven, Azkeskin ve Yılmaz, 2018). Bu durumların yaşanmasındaki en temel sebep de eğitimcilerin uyuma dönük bilgi, beceri ve deneyimden yoksun olmasıdır (Amaç ve Yaşar, 2018). Uyumun ne kadar sürede sağlanacağı yapılan çalışmalarda bazı faktörlere dayandırılmıştır. Ailenin tutumu (Çakan, Mercan ve Uzun, 2018; Yanık Özger ve Akansel, 2019), sığınmacı çocukların yerli çocuklarla ilişki düzeyi (Aksakal, 2017; Aktın ve Aktaş, 2018; Baysal ve Çimşir, 2020; Gencer, 2017; Sarıkaya, 2014; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Üstün, Bayar ve Bozkurt, 2017; Zayimoğlu Öztürk, 2018), iletişim kurma becerisi (Atasoy Çiçek, 2017; Yanık Özger ve Akansel, 2019; Yiğit, 2015) gibi

durumların sığınmacı çocukların uyumunu etkilediği görülmüştür. Uyumda belirleyici olan en önemli faktörlerden biri de öğretmenin tavrıdır. Öğretmenin sıcak, sevecen olması uyum sürecinde çocuğu rahatlatmakta ve güven duygusunu güçlendirmektedir (Çakan ve diğ., 2018; Yanık Özger ve Akansel, 2019). Uyum sürecinde öğretmenler kişisel yetersizlikleri sebebiyle tercüman (Atasoy Çiçek, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Korkmaz, 2019) ve stajyer gibi desteklerden faydalanmak istemektedirler. Ayrıca bu destek türlerinin dışında öğretmenlerin uyum sürecinde kendi kişisel mücadele yöntemlerini de kullandıkları bilinmektedir. Yapılan araştırmalar ışığında öğretmenlerin sığınmacı çocukların uyum sürecinde arkadaşlık ilişkilerinde olumlu davranışları ile birlikte gettolaşma, kendi içinde arkadaşlık kurma gibi olumsuz davranışlara yöneldiğini ifade ettikleri ve bu konuda zaman zaman yetersizlikler yaşadıkları anlaşılmıştır (Döş, Teres ve Gürbüz, 2019; Esen, 2020; Güven ve diğ., 2018; Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Yanık Yanık Özger ve Kozandağı, 2020; Yiğit, 2015). Sığınmacı eğitiminde öğretmenlerin alacağı desteğin süre olarak yeterli ve yüksek kalitede olması önemli görülmektedir. Sığınmacıları okula adapte etmeye çalışırken öğretmenlerin yetersiz destek aldığına dair bulgulara ulaşılmış çok fazla çalışma bulunmaktadır (Aksakal, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Üstün ve diğ., 2017). Öğretmenler, velilere dönük destek bulamama, iletişimi sağlayıcı desteğe erişememe, okul idaresinden destek görememe gibi çeşitli konularda destek sorunu yaşamaktadırlar.

Eğitsel açıdan sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenlerin çeşitli deneyimleri bulunmaktadır. Bu deneyimler zaman zaman olumlu olsa da çoğunlukta olumsuzdur. Öğretmenler sığınmacı çocukların eğitsel süreçlerinde zorlanma ve yetersizlik (Korkmaz, 2019) duygularını yaşamaktadırlar. Diğer sorunlara benzer şekilde de eğitsel açıdan yaşanan olumsuz duyguların temel sebebi öğretmenlerin yetersiz bir mesleki tutuma sahip olmalarıdır (Kardeş ve Akman, 2018). Öğretmenlerin sığınmacılara eğitsel açıdan nasıl destek olacaklarını bilmedikleri gibi, zaman zaman bu tecrübeye sahip insanların da desteğinden yoksun kaldıkları görülmektedir (Jokikokko ve Karikoski, 2016; Taştekin, Bozkurt Yükçü, İzoğlu, Güngör, Işık Uslu ve Demircioğlu, 2018; Zembylas, 2010). Okul öncesi öğretmenleri sığınmacı çocukların akademik olarak akranlarından geri kaldıklarını belirtmiş, dil problemi sebebiyle doğru bir ölçme değerlendirmeye tabi tutulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmalar sığınmacı eğitiminde çeşitli durumların sorun alanı olarak belirdiğini göstermektedir. Bu sorun alanların başında dil, uyum, topluma uyum sağlama, ekonomik

yetersizlikler, şiddet, sağlık gibi konular gelmektedir (Akdeniz, 2018; Aksakal, 2017; Aykut, 2019; Başar, Akan ve Çiftçi, 2018; Çiçek, 2017). Eğitimcilerin bu sorun alanları ile mücadele etmek zorunda olmasının yanı sıra bu süreçte yeterli destek göremedikleri de bilinmektedir. Öğretmenlerin gerek süreç içerisinde mesleğini ifa ederken gerek de öğretmenliğe hazırlandığı dönemde çokkültürlü çocuklara dönük bilgi ve görgüsünün arttırılması sığınmacı eğitimini doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin daha kendileri öğrenciyken çokkültürlülük ile ilgili dersler almayı diledikleri, daha donanımlı bir şekilde hizmet verebilmek adına hizmet içi eğitimlerin de sık sık düzenlenmesi gerektiğine inandıkları görülmektedir.

Genel anlamda bakıldığında gerek yurtiçi gerekse yurt dışı çalışmalarda örneklem grubunda olan tüm öğretmenlerin çeşitli alanlarda zorlandıkları anlaşılmış olup bu bilgiden yola çıkarak sığınmacı eğitiminde öğretmenlerin hala yeterli olamadıkları tespit edilmiştir. Üstelik sorunların daha derinlikli bir şekilde farklı kişilerce aktarılması da çokkültürlülüğü anlamada işleri bir nebze kolaylaştıracaktır. Özellikle Türkiye'de çokkültürlülük ile ilgili yapılan araştırmaların daha çok nicel desende hazırlanmış olması alanda yaşanan sorunların derinlemesine ortaya çıkarılmasını güçleştirmektedir. Sınıfında Suriyeli sığınmacı çocuk bulunan öğretmenlerin çokkültürlülük bağlamında alanda deneyimlerinin ve gereksinimlerinin ne olduğu sorusu bu araştırmaya yön veren en temel sorudur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitimi kurumlarında çalışan öğretmenlerin çokkültürlü çocuklara yönelik tutum ve yaklaşımlarını belirlemektir. Bu sayede okul öncesi dönemde çokkültürlülüğün, öğretmenlerin yaklaşımlarına ve uygulamalarına yansıma biçimlerine bakılarak nasıl karşılandığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Araştırma Soruları

1- Çokkültürlü sınıflarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, sığınmacı çocukların:

a. Okula uyumları ile ilgili deneyimleri nasıldır?

b. İletişimlerine yönelik deneyimleri nasıldır?

c. Eğitsel durumları ile ilgili deneyimleri nasıldır?

2- Çokkültürlü sınıflarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, sığınmacı çocukların:

a. Eğitiminde sorun olarak gördükleri durumlar nelerdir?

b. İhtiyaçları ile ilgili düşünceleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Farklı kültürlerden gelen çocuklara yönelik öğretmenlerin tutum ve yaklaşımlarının anlaşılması, okul öncesi eğitim alanında görev yapan diğer öğretmenler için de süreçte yaşananlara, deneyimlere, öğretmenlerin karşılaşacağı güçlüklere ilişkin detaylı bilgiler sunacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sığınmacı çocuklarla nasıl bir uyum süreci geçirdiklerini bilmek, iletişim kurmada karşılaştıkları güçlükleri anlamak, sığınmacı çocukları eğitsel çalışmalara katma sürecindeki deneyimlerini öğrenmek alanda çalışan öğretmenler açısından çokkültürlü çocuklarla çalışırken nasıl bir yol izleneceğine ilişkin ipuçları verecektir.

Bununla birlikte çokkültürlü çocukların olduğu okullarda çalışan yöneticiler için de özellikle uyum haftasının planlanması, veli iletişimi ve okulların çokkültürlülük açısından hazırlanması konularında araştırmanın fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuğunun sınıfında farklı kültürden öğrenci bulunan veliler açısından çalışmanın velilerde bulunması muhtemel önyargılı tutumların kendileri tarafından açıkça anlaşılmasına ve hangi konularda daha çok eksik kaldıklarını görmelerine imkân sağlayacaktır.

Üniversiteler ve özellikle eğitim fakülteleri açısından; Öğretmen eğitiminde çokkültürlülüğün önceden adaylara benimsetilmesinin ve mümkünse etnik olarak heterojen olan okullarda staj yapmalarının sağlanması alanda yapılan diğer araştırmalarda olduğu gibi bu araştırma sayesinde de daha fazla önem kazanacaktır.

Son olarak öğretmen istihdamının büyük bölümünü elinde tutan ve ülkedeki tüm farklı gruplara eğitim hizmeti sunan Milli Eğitim Bakanlığı ve diğer kamu kurumlarının da süreci organize etme açısından araştırma verilerinden yararlanabilecek olması bir başka önemli husustur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın seminer ve hizmet içi eğitimleri planlarken sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenlerin gereksinimlerini de göz önünde bulundurmasına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden araştırma önem kazanmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Pandemi sebebiyle görüşmelerin doğal ortamında ve yüz yüze yapılamayışı araştırmanın birinci sınırlılığıdır. Salgın sebebiyle okullar uzaktan eğitime geçtiği için öğretmenler derslerini evden yürütmüşler ve okula gelememişlerdir. Bundan dolayı görüşmeler okulda yapılamamış ve görüşmeler telefon üzerinden yapılmıştır. Ayrıca görüşmeler esnasında katılımcıların evde olması katılımcıların ev şartlarından kaynaklı olarak zaman zaman görüşmeyi bölmesine ve araştırma bağlamının doğal olarak kopmasına sebep olmuştur.

Telefon görüşmeleri sebebiyle görüşme sürelerinin sınırlı olması araştırmanın ikinci sınırlılığıdır. Normal telefon görüşmeleri bir saat ile sınırlı olduğu için bu süreden sonraki ikinci aramada isteksizlik oluştuğu gözlenmiştir. Katılımcılar sürenin uzamasını istemedikleri için cevap verirken bu konuyu göz önünde bulundurmuş ve süre arttıkça daha hızlı ve kısa cevap vermeye başlamışladır.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun kadın oluşu bu çalışmayı sınırlayan unsurlardan bir diğeridir. Görüşme yüz yüze yapılamadığı için kadın katılımcılar telefon görüşmesi yapmakta ilk başta tereddüt etmişlerdir. Bu sebeple de istendiği kadar doğal bir süreç yaşanamamıştır. Öte yandan katılımcı seçim yöntemi ve araştırma evreninde bulunan potansiyel katılımcı adaylarının çoğunlukta kadın olması sebebiyle erkek katılımcıların görüşlerinin cinsiyet düzeyinde sınırlı kaldığı ve bu durum da verilerin çeşitliliğini sınırlandığı görülmüştür.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çokkültürlü Eğitim (ÇKE)

Çokkültürlü Eğitim'in (ÇKE) ortak bir tanımı olmayıp farklı yazarlar farklı yönleri ile ele almış olsalar da; toplumdaki farklılıklara karşı saygı ve kabul duygusunu arttırma ve çocuklara eşit eğitim fırsatı sunma (Kaya ve Aydın, 2014), bireylerin mensup oldukları ırk, din, dil ve cinsiyet farkını gözetmeksizin kendilerine eğitim hizmeti sunulması (Banks ve Banks, 2010), birbirinden farklı gruplarla diyalog kurma imkânı sunan bir eğitim (Cırık, 2008) olarak tanımlandığı görülmektedir. Çokkültürlü eğitim farklılıkları keşfetme, eşitliği, birbirimize duyduğumuz kabul ve saygıyı inşa etme, öğrencilerin kapasitelerinin en yüksek noktaya ulaşmasını sağlama, vatandaşları farklılıkların olduğu bir topluma hazırlama ve daha iyi bir dünya yaratma gibi amaçlara hizmet etmektedir (Levinson, 2007). Çokkültürlü eğitimin temelinde çoğulculuk, farklılıklara saygılı bir bakış açısı geliştirme, demokrasi, herkesin eşit olması ve adaletin herkes için koruyucu güç olması yer almaktadır (Hidalgo, Chávez Chávez ve Ramage, 1996).

Nieto ve Bode'ye (2008) göre çokkültürlü eğitim yedi önemli madde üzerinde şekillenmektedir. Bu maddeler şöyledir;

- Çokkültürlü eğitim her türlü ırkçılığı reddetmektedir.
- Çokkültürlü eğitim en temel seviyede verilmeye başlanması gereken bir eğitimdir.
- Çokkültürlü eğitim her kademedeki öğrenci için gereklidir.
- Çokkültürlü eğitim yerel değil geneldir.
- Çokkültürlü eğitim bünyesinde sosyal adaleti barındırır.
- Çokkültürlü eğitim uzun soluklu bir süreçtir.
- Çokkültürlü eğitimin bir dayanağı da eleştirel düşünme eğitimidir.

2.2. Çokkültürlü Eğitimi Gerekli Kılan Haller

Toplumsal farklılıkların yoğun olduğu ülkelerde her grubun kendi özünü yitirmeden eğitim hakkına erişebilmesi o toplumun yaşamsal döngüsü açısından çok

önemlidir. Hayatın tüm katmanları çokkültürlülük gibi bir durumdan etkilenmekteyken eğitim kurumlarının bu çeşitliliği görmezden gelmesi beklenemez. Ülkeler savaş, göç, ekonomik veya politik sebepler gibi daha birçok sebepten ötürü kendilerine sığınan her farklı topluluğun eğitim hakkına erişim görevini üstlenmek durumundadır. Farklı gruplar eğitilirken öz değerlerinin ve benliklerinin, tarihi kimlik ve kültürlerinin yok edilmeden yaşatılabilmesi için çokkültürlü eğitime ihtiyaç duyulmaktadır.

Çokkültürlü bir eğitimin temel amaçları üç kategoriye ayrılmaktadır:

- Eşitsizlikle mücadele etmek ve eğitimde fırsat eşitliği için çaba göstermek,
- Her çocuğun başarısını arttırmak ve yüksek kalitede eğitim görmesini temin etmek,
- Öğrencilerin demokratik bir toplumda değer üretebilmesi için onlara adeta bir çırak muamelesi göstererek yetişmelerine olanak tanımak (Nieto ve Bode, 2008).

Birinci amaca göre çokkültürlü eğitim, okul ortamındaki her türlü eşitsizliği ve toplumsal tabakalaşmayı bertaraf etmek zorundadır. İkinci amaç ise eşit bir şekilde öğrenme imkânına sahip olmayı çokkültürlü eğitimin odak noktası yapmaktadır ve öğrencilerin aynı seviyede öğrenme deneyimi yaşayabilmesi için onlara çokkültürlü bir çevre inşa etmenin önemine vurgu yapmaktadır. Son amaçta, istisnasız her çocuğun toplumsal menfaat amacıyla demokrasiye inanan bir karakterle yetiştirilmesi önemsenmektedir.

2.3. Göç ve Savaş Ekseninde Türkiye'de Çokkültürlülük

Tanımlaması veya türü ne olursa olsun her savaş arkasında büyük yıkımlar, kaybolan gelecekler, yitip giden canlar ve dağılan aileler bırakmaktadır. Belki de hiç parçası bile olmadıkları bir kavganın bedelini en çok da halklar ödemektedir. Nitekim bu bedellerin en çetini ve zor olanı insanlar için yaşamaya alışageldikleri yerleri terk etmek yani göç etmek olmuştur. Göç, insanlık tarihinde her dönemde, her çağda yaşanmış bir olgudur. Kendisi ile birlikte hem göçenler adına hem de göçülen yerde yaşayanlar adına birçok sorunun ve yeni toplumsal olayın da göç etmesini sağlayan bu zorunlu göçler toplumların sürekli bir yeniden yapılanma süreci yaşamasına sebep olmuştur (Ekici ve Tuncel, 2015). 2011 yılında Suriye'de patlak veren savaştan dolayı Suriye'deki her iki

kişiden biri iç göç veya dış göçe maruz kalmıştır. Dış göçe maruz kalan insanların sayısının 6,7 milyona ulaştığı, Türkiye ve Lübnan'ın bu sığınmacı sayısının çoğunluğunu paylaştıkları bilinmektedir (Yenişafak, 2020).

Türkiye gerek jeopolitik olarak konumlandığı yer gerekse de yanı başındaki sınır ülkelerinde baş gösteren savaş ve kargaşa halleri nedeniyle kitlesel göç almaya başlamış bir ülkedir (Şeker ve Aslan, 2015). Arap Baharı ile körüklenen savaşın başlaması sonucu ülkemize yaklaşık üç milyonu aşkın mülteci akın etmiştir (Arslangilay, 2018). Mülteciler Derneği'nin Aralık 2020 verilerine göre şu anda ülkemizde geçici koruma kapsamında ikamet eden toplam Suriyeli sayısı 3 milyon 639 bin 572 olmuştur. Aşağıdaki tabloda Suriyelilerin nüfus açısından yaş dağılımı verilmiştir.

Tablo 1.

Ülkemize Göç Eden Suriyelilerin Yaş Aralığına Göre Cinsiyet Dağılımı

Yaş Aralığı	Erkek (%)	Kadın (%)	Toplam (%)
0-4 Yaş	261.900 (%7,20)	256.830 (%7,06)	518.730 (%14, 26)
5-9 Yaş	275.364 (%7,57)	256.529 (%7,05)	531.893 (%14,61)
10-14 Yaş	214.144 (%5,88)	187.380 (%5,15)	401.524 (%11,03)
15-18 Yaş	152.402 (%4,19)	123.991 (%3,41)	276.393 (%7,60)
19-39 Yaş	779.645 (%21,42)	579.499 (%15,92)	1.359.144 (%37,34)
40-59 Yaş	224.226 (%6,16)	211.327 (%5,81)	435.553 (%11,97)
60 +	55.760 (%1,53)	60.575 (%1,66)	116.335 (%3,19)
	1.963.441 (%53,95)	1.676.131 (%46,05)	3.639.572

Kaynak: Mülteciler Derneği, 2020

Tablo 1'e bakıldığında 0-4 yaş aralığında bulunan erkek ve kadın toplam çocuk sayısı 518 bin 730 olup tüm Suriyeli nüfusa oranı %14,26'dır. Okul öncesi dönemin en kritik dönemine denk gelen bu yaş grubunun sayısının yüksek olması çok ciddi izleme ve

eğitime kazandırma çabasını gerektirmektedir (Mülteciler Derneği, 2020). Suriyelilere ek olarak Ortadoğu'nun ve Afrika'nın çeşitli ülkelerinden gelen mültecilerle ile birlikte bilanço 4 milyona dayanmaktadır. Okul çağında bulunan bireylerin sayısı ise neredeyse bir milyondan daha fazladır. Hal böyle iken ülkemize sığınan mülteci ailelerin çocuklarının da eğitim hakkının teslim edilmesi bir zorunluluk halini almıştır (Arslangilay, 2018).

2.4. Suriye İç Savaşının Eğitim Sistemimize ve Okullarımıza Etkileri

İstatistiklere göre; şu an Türkiye'de yaklaşık bir milyondan fazla sığınmacı çocuk eğitim dönemindedir (Kılıç ve Özkor, 2019). Bu kadar yüksek bir sayıdaki sığınmacı öğrencinin eğitim hakkına erişimde sorunlar yaşaması kaçınılmazdır. Suriyeli sığınmacıların eğitim hakkını düzenleyen yasal dayanaklar bulunmaktadır ve tüm eğitim süreci bu yasal dayanakların oluşturduğu çerçeve esasında yürütülmektedir. Sığınmacıların büyük bir çoğunluğu geçici koruma statüsünde bulunduğu için eğitim hakkını da düzenleyen yasal dayanaklar 2014/6683 sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği ile birlikte Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunudur (Geçici Koruma Yönetmeliği, 2014). Eğitim hakkına erişim ile ilgili ülkemizde bu hakkın sağlanması açısından hizmet veren kurumlar üç ana başlıkta toplanmaktadır: Devlet okulları, geçici eğitim merkezleri ve yaygın eğitim merkezleri. Geçici eğitim merkezleri kampların bulunduğu bölgelerde sıklıkla başvurulan bir eğitim kurumu olmasına karşın kademeli olarak azaltılmaya başlanmış ve 2019-2020 eğitim öğretim yılı zarfında tamamen kapatılacakları Milli Eğitim Bakanlığınca belirtilmiştir. Bununla birlikte geçici eğitim merkezlerinde Arapça ve Türkçe bilen öğretmenler görev yapmış ve burada bulunan çocukların uyum sürecini kolaylaştırma, bilgi ve deneyimleri anadilleri ile edinmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Genel anlamda Türk eğitim sisteminin sığınmacı çocuklar için hazır olduğunu veya yeterli derecede fayda sağladığını söylemek mümkün değildir. Zira öğretmenlerin ne meslek öncesinde ne de mesleklerini icra ederken bu alanda almış oldukları tatmin edici bir eğitim bulunamamaktadır. Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Kapsayıcı Eğitim adı altında eğitimler düzenlenerek öğretmen ve diğer eğitim paydaşlarının sığınmacı çocuklar başta olmak üzere tüm dezavantajlı gruplar hakkında farkındalık kazanmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Öte yandan doğrudan sığınmacı çocukların menfaatine dönük bir çalışma görülmemektedir. 2014 yılına kadar yapılan çalışmaların başarılı olduğu söylenemese de 2016 yılı ile birlikte Suriyeli Çocukların

Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi sığınmacı çocuklar açısından yeni bir boyut yaratmıştır. Böylece ilk başlarda geri dönecekleri hesap edilerek kamplarda Arapça eğitime tabi tutulan çocuklar 2013 yılına gelindiğinde Suriye savaşının giderek daha da derinlik kazanması sebebiyle daha kapsamlı bir çalışmaya dahil edilmişlerdir.

2015-2019 MEB Stratejik Planında sığınmacı çocukların eğitimlerine dönük planlar ve hedeflerden bahsedilmesi, sınıfında Suriyeli mülteci çocuk bulunan öğretmenlere çeşitli eğitimler verilerek kapsayıcı eğitim modeli benimsenmeye çalışılması eğitim sistemimizde ve uygulamalarda yapılan yeniliklerin birkaçını göstermektedir (Şimşir ve Dilmaç, 2018). MEB 2023 Vizyon Belgesi'nde de eğitimin kapsayıcılığına atıfta bulunulmuş, kapsayıcı ve kaliteli bir eğitim hizmetinin sunulması temel ilke olarak benimsenmiştir (MEB, 2018).

2018 yılında öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin de yapısal değişikliğe gittiği görülmüş hatta Kapsayıcı Eğitim adında bir seçmeli ders de öğrencilerin seçebileceği dersler arasına girmiştir (Şimşek vd., 2019). Her ne kadar YÖK böyle bir uygulamaya gitmiş olsa da üniversitelerde bu dersleri verebilecek akademik personelin olmayışı ya da çokkültürlülük alanında yapılan çalışmaların yetersizliği sebebiyle birçok üniversitenin bu dersleri yıllık programlarına koymadığı eğitim fakültesi derslerinin incelenmesi sonucunda açıkça görülebilmektedir.

2.5. Sığınmacı Eğitiminde Hala Karşılanması Gereken İhtiyaçlar

Özellikle Suriyeli çocukların eğitsel hakları anlamında bakıldığında yapılan birtakım çalışmalar olsa da çözümü daha geniş tabana yayabilen bir yol henüz bulunamamıştır. Türkiye'de eğitim fakültesi bulunan 83 üniversitede görev yapan 520 akademisyenle yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre katılımcılar; çokkültürlü eğitimi Türkiye için avantajlı görseler de bu eğitimin uzmanlar tarafından verilmiyor olmasını ve öğretmen adaylarının bu anlamda yetersiz yetişiyor olmasını ciddi bir dezavantaj olarak gördükleri belirlenmiştir (Damgacı, 2013). Bu noktadan hareketle Suriyeli çocukların devlet okullarına kabulü her ne kadar birinci aşamada bir artı gibi görünse de eğitim süreci içinde karşılaşacakları sorunlara yönelik bir çözüm bulunmamaktadır. Örneğin iletişim kurma güçlüğü, ders kavramlarının sığınmacı çocukların da seviyesine nasıl indirgeneceği, mülteci çocukların velilerinin okul sürecine dâhil edilmesi gibi birçok konuda yapılmış hiçbir çalışmaya rastlanmamaktadır. Her ne kadar Suriyeli mülteci öğrencilerin anadilleri reddedilmese de eğitim dilinin sadece Türkçe olması hiç dil

bilmeyen veya çok az bilen çocuklar için zaman ve motivasyon kaybına sebep olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Sığınmacı sayısının çok yüksek rakamlara çıkması ile birlikte eğitim çağında olan çocukların okullaşmasının sağlanması gibi bir durumla karşı karşıya kalınmıştır. Okullaşmanın yanı sıra derslik, kaynak, materyal ve eğitmen ihtiyacı da ortaya çıkan diğer ihtiyaçlar olarak göze çarpmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2012 yılında mülteci çocuklara eğitimin sadece kamplarda verilebileceğinin ve Türkçe öğretmeye dayalı bir anlayış içinde olmayacaklarının belirtilmesi aslında Milli Eğitim Bakanlığı'nın çokkültürlülüğe ve göçmen çocuklara karşı ne kadar hazırlıksız yakalandığını açığa çıkarmaktadır (Özcan, 2018). Özellikle artan genç ve eğitim çağındaki Suriyeli mültecilerin eğitilmesi konusunda hem bina sıkıntısı hem de personel sıkıntısı yaşanmıştır. 2016-2017 öğretim yılı ile birlikte "Kapsayıcı Eğitim" temel amaç haline getirilmiştir. Tüm bu çabalara rağmen sığınmacı eğitiminde ortaya çıkan ihtiyaçların makul derecede karşılanabildiğini söylemek bugün için bile imkânsızdır.

2.6. Çokkültürlülük Bağlamında Öğretmenlerin Sığınmacı Çocuklara Karşı Tutumları

Kanunların gerektirdiği davranışların ötesinde sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenlerin tutumlarının nasıl olması gerektiğine dair araştırmacı ve bilim insanlarının görüşleri yol gösterici olmaktadır. Bilim insanlarına göre en başarılı öğretmenler, şefkatli, ılımlı ve iletişimi tüm öğrenciler arasında en güçlü birleştirme yöntemi olarak kullanan bireyler olarak tanımlanmıştır (Börü ve Boyacı, 2016). Öğretmenlerin sınıflarında aile tipi bir ortam oluşturmaya özen göstermesi, farklı kültürlerden gelen öğrencilerine karşı gerçek ve derin bir saygı tutumunu prensip edinmesi de yine sığınmacı çocukların eğitiminde öğretmen tutumun tanımlarken sıkça ifade edilen bir husustur (Curran, 2003; Ware, 2002: Akt. Siwatu, Putman, Starker-Glass ve Lewis, 2017). Çokkültürlülüğe saygı duyan bir öğretmenin aynı zamanda çocukların bilişsel süreçlerinde aktif olmalarını, keşfetmelerini ve geri durmamalarını temele alan bir anlayışa sahip olan ve sınıfının fiziksel donanımını, çevresini farklı kültürlere saygılı bir bakış açısı ile donatan biri olması beklenir (Börü ve Boyacı, 2016). Genel olarak tanımlamaların destekleyici, yönlendirici, yargılamadan kabullenici bir öğretmen profili ile birlikte pasif değil aktif katılımı sağlayan, kendisinden olmayan çocuğun da kültürüne ve yaşantısına saygı duyan bir öğretmen profili ortaya koyduğu göze çarpmaktadır.

Kanunlarda istenilenin aksine özellikle sığınmacı çocukların eğitim sistemimizde zaman zaman yaşadıkları çok çeşitli sorunların olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda görülen şudur ki: öğretmenlerin bir kısmı tutum açısından yeterli bir seviyede olumlu görüşe sahip değilken öte yandan yine bu öğretmenlerin sığınmacı çocukları eğitmeye dönük yeterliliklerinin çok zayıf olduğu görülmüştür (Sağlam ve Kanbur, 2017). Bu araştırmanın başka bir bulgusuna göre sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin, sınıfında mülteci bulunmayanlara oranla bu çocuklara karşı tutumlarında anlamlı derecede farklılık yaşandığı ve bu farklılığın olumsuz yönde yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine başka bir araştırmanın sonucuna göre sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, sığınmacı çocukların sosyo ekonomik olarak kötü şartlara sahip olmasını gerekçe göstererek, onların temel bakım ve ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını ve bu yüzden çok ciddi bir yetersizlik hissine kapıldıkları sonucuna ulaşmıştır (Bütün Kar ve Uzun, 2016). Bu çalışmaya göre çalışmaya katılan öğretmenlerin sığınmacı çocukları sınıflarında istemedikleri, çocuklarla iletişim kurarken zorluk yaşadıkları, bu nedenle yetersizlik hissine kapıldıkları, çocukların Arapça bilmeleri ve Türkçe konusunda zayıf olmaları sebebiyle okula uyum noktasında da zorlandıkları katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenlerin göç sürecinin geçici bir süreç olduğuna dair inançları da bulunmakla birlikte bu düşüncenin doğurduğu bir başka sonuç ise öğrencilerin öğretmenleri tarafından tam benimsenmemesidir (Bütün Kar ve Uzun, 2016). Aynı araştırmanın bir başka sonucuna göre sınıfında dört tane Suriyeli sığınmacı çocuk bulunan bir okul öncesi öğretmeni, bu sığınmacı çocukların herhangi bir hazırlık yapılmadan doğrudan sınıfa yerleştirilmesi sebebiyle ne yapacağını bilemediğini ve özellikle öz bakım ihtiyaçlarına yardımcı olma konusunda eksiklik yaşadığını belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçları bize şunu göstermektedir ki; sığınmacı çocukların uyumunun önündeki en büyük engel dildir ve bu engel sebebiyle hem öğretmenlerin tutumları çocuklara karşı değişmekte hem de bu çocuklar her anlamda destek görmekten yoksun bırakılmaktadır.

2.7. Öğretmenlerin Çokkültürlülük Noktasındaki Yeterlilikleri

Öğretmenlerin üniversite yıllarında adayken aldıkları derslerin meslek hayatlarında yeterli olmadığı ya da sahada yaşanan mevcut problemleri çözmeye tek başına yetmediği aşikârdır. Yerli çocuklarla çalışırken bile çeşitli konularda sorunlar yaşanmaktayken üzerine bir de sığınmacı çocukların da eklenmesi ile sınıf ortamındaki problemlerin türü

ve şiddeti artmıştır. Yapılan bazı araştırmalara göre sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenlerin yetkinlik konusunda kendilerini mutsuz edecek derecede yetersizlik yaşadıkları görülmektedir. Bu durumun başlıca sebeplerinden biri öğretmenlerin mültecilere yönelik lisans eğitimi döneminde ders almamış olmaları ya da ders almış olsalar bile bu dersin kendilerine göre yetersiz olmasıdır (Sağlam ve Kanbur, 2017). Böylelikle çokkültürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin kendilerini çokkültürlülükle baş etmede yetersiz gördüklerini söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim bu görüşü destekleyen daha birçok çalışma bulunmaktadır. Göç alan bölgede çalışan eğitimcilerin yaşadıkları olumsuz deneyimler sebebiyle iş motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiği belirlenmiştir (Nar, 2008). Göçe maruz kalıp ülkemize gelen çocukların bilişsel ve akademik anlamda gelişim ve başarılarının ilerlemesi için çeşitli çalışmaların yapıldığı buna rağmen öğretmenlerin bu çocuklar için verdikleri çabanın yeterli olmadığı (Baltacı, 2014), sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü özellikleri olan öğrencilere yönelik nasıl davranılması gerektiği konusunda etkileşim yetersizliği yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Polat ve Rengi, 2014). Bir başka araştırmada ulaşılan bir bulguya göre eğitimcilerin çoğunluğunun sığınmacı öğrencilerin eğitimine ilişkin aldıkları bir eğitimin bulunmadığı ve bu sebeple öğretmenlerin çok büyük bir kısmının mülteci çocukların eğitimini başarıyla ve sorun yaşamadan bitirebileceklerine dair bir inanç taşımadıkları görülmüştür (Er ve Bayındır, 2015). Sınıflarında sığınmacı öğrenci bulunan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir araştırmanın bulgularına göre; okul öncesi öğretmenlerinin daha önce çokkültürlülük durumu ile hiç karşı karşıya kalmadıklarını, bu yüzden meydana gelen sorunların çözümünde ciddi yetersizlikler hissettikleri, öte yandan çocuklara nasıl yardım edebileceklerini de bilmedikleri anlaşılmıştır (Bütün Kar ve Uzun, 2016).

2.8. Çokkültürlü Sınıf Yönetimi

Çokkültürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin en önemli mesai alanlarından biri de sınıf yönetimidir. Sığınmacı çocukların yerli çocuklarla iç içe olduğu sınıf ortamlarında görev yapan öğretmenlerin, dillerini kültürlerini bilmedikleri bu çocukları da sınıfta en verimli şekilde aktif edebilmek için onları da en az yerli çocuklar kadar doğru yönlendirebilmeleri gerekmektedir. Sınıf yönetiminin zorluğu asıl burada kendini göstermektedir. Ekonomik olarak farklı düzeylerden ve bambaşka kültürlerden temelini alarak gelen öğrencilerin, ihtiyaç ve beklentilerinin sınıfın genel ihtiyaç ve beklentilerine

göre uyumlu hale getirilmesi yararlı olur. Sınıfta var olan duygusal, düşünsel ve davranışsal farklılıklar korkulacak bir olgu değil fırsata çevrilecek birer kritik imkân olarak görülmelidir (Aydın, 2013). Sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenlerin bir kısmı temelde iyi bir niyete sahip olsalar da çokkültürlülükle daha evvel karşılaşmadıkları için sığınmacı çocukların yaşadıkları sorunları çözmekte kendilerini yetersiz hissederek, zaman zaman sığınmacılar ile yerli çocukların ailelerinin baskısı altında kalmışlardır (Bütün Kar ve Uzun, 2016). Bir başka araştırmada ulaşılan bulguya göre Suriyelilerle çalışan öğretmenlerin kendilerini özellikle yönetimsel açıdan yetersiz gördüklerini, bu sebeple de destek olması açısından mesleki gelişim çalışmalarına katılmalarının önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür (Balkar, Şahin ve Işıklı Babahan, 2016).

Sınıf yönetimi ile ilgili bir başka araştırmanın bulgularına bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenler, sığınmacı çocukların etkinliklere aktif katılımını sağlamak için resimli kartlardan yararlanma, oyunla dil öğretimi, etkinliklerde biçimsel değişikliklere gitme, tekrar, teknolojiden faydalanarak somutlaştırma gibi yöntemler kullandıklarını ifade etmişlerdir (Çakan ve diğ., 2018).

2.9. Çokkültürlülükten Kaynaklı İstenmeyen Davranışlar ve Bunlara Müdahale Yöntemleri

Farklı kültürlerden ve yaşantı geçmişinden gelen bireylerin bir arada yaşaması bir zorunluluk olduğu gibi farklılıklar sebebiyle zaman zaman sorunlar yaşanması da muhtemeldir. Özellikle benmerkezci dönemde olan çocuklar arasında tartışmaların yaşandığını sıkça görmekteyiz. Farklı kültürden gelen çocuklara karşı yerli çocukların olumsuz davranışları olabileceği gibi sığınmacı çocukların da çeşitli sebeplerle sınıf arkadaşlarına yönelik istenmeyen davranışlar sergilemesi mümkündür. Savaş sonrası yaşanan ağır travmalar, ailelerin dağılmış olması, zorlu geçen göç koşulları, yeni bir topluma adaptasyonda yaşanan zorluklar, ekonomik sorunlar ve daha birçok değişken sebebiyle sığınmacı çocukların istenmeyen davranışlar sergileme ihtimali bulunmaktadır.

İstenmeyen davranışların kaynağının yerli çocuklardan kaynaklanan ve sığınmacı çocuklardan kaynaklanan davranışlar olarak ikiye ayrıldığı ve bu davranışları tetikleyen çeşitli etmenlerin öne çıktığı yapılan çalışmalarda belirtilmiştir (Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017). Okuldaki yerli öğrencilerin sığınmacı öğrencilere dönük davranışlarına bakıldığında; ilk sırayı dışlama (%56,70) almaktadır. İstenmeyen davranışlar olarak ikinci sırayı alay etme (%36,08) almakta ve katılımcıların %7,22'sinin

ise herhangi bir sorun olmadığını belirttikleri görülmektedir (Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017). Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler sığınmacı çocukların arkadaşları tarafından küçük düşürücü davranışlara maruz kaldıklarını ve Türkçe bilmemeleri sebebiyle iletişim kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Sığınmacı çocuklardan kaynaklanan istenmeyen davranışlar ile ilgili öğretmenlerin düşüncelerine bakıldığında %46,77 ile içine kapanıklığın en çok görülen istenmeyen davranış olduğu, gruplaşma (%11,29), saldırganlık (%11,29), kurallara uymama (%11,29) belirtilen diğer sorunlar iken katılımcıların %19,36'sının ise sığınmacı çocuklarda istenmeyen bir davranış gözlemlemediklerini belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler sığınmacı çocukların dersi anlamadıkları için yaramazlık yaptıklarını, sınıf içinde kendileri gibi sığınmacı olan çocuklarla bir araya gelerek gruplaşıp şiddete yöneldiklerini ifade etmişlerdir.

Sığınmacı çocukların istenmeyen davranışlarını olumluya yönlendirmek, onların da sınıf içerisindeki verimliliğini artırmak gerekmektedir. Yerli çocuklara göre yaşadıkları olumsuz deneyimlerin ve baş etmek zorunda kaldıkları yaşamsal zorlukların kendilerine ağır gelebileceğini her zaman aklımızda tutmamız gerekmektedir. Kara ve Tüysüzer'in 2017 yılında yaptıkları araştırmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin sığınmacı çocuklarla ilgili olumsuz ve istenmeyen davranışları çözmek adına nelerin yapılabileceğine dair önerilerine bakıldığında; sığınmacı çocukların Türkçe gelişimlerinin sağlanması adına dil kursuna gitmeleri gerektiği (%36,11), uyumlarının artması ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi için sosyal etkinliklere katılmalarının çok önemli olduğu (%18,05), bu çocuklar için ayrı sınıfların açılmasının zorunlu olduğu (%13,89) ve tercüman, ayrı okul gibi çeşitli önerilerin sıralandığı görülmüştür.

Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarına yönelik yapılan bir başka çalışmanın bulgularına göre; öğretmenlerin istenmeyen davranışlara verdikleri tepkiler göz teması kurma, görmezden gelme, soru sorma, ders sonrasında görüşme için yanına çağırma, farkına varma ve sesli uyarma şeklinde sıralanmıştır (Uğurlu, 2018).

2.10. Çokkültürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin Desteklenmesi

Çokkültürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin, sınıfı homojen ve tek tip bir kültürden oluşan öğretmenlere göre her anlamda ihtiyaç duyacağı destek daha fazladır. Böyle bir sınıfta görev yapmak daha fazla iletişim sorunu yaşamaya, daha az materyale sahip olmaya, daha fazla disiplin sorunu ile mücadele etmeye sebep olmaktadır. Geçici

Eğitim Merkezinde (GEM) ve normal Türk okullarında görev yapan öğretmenlerle yapılan bir araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü bir okulda görev yaparken ihtiyaç duydukları konular sorulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılar %32,3'lük bir oranla öğretmenlik mesleğine yönelik olarak maaş artışı desteği görmek istediklerini ilk sırada belirtmişlerdir. Bu istekte bulunan öğretmenlerin tamamı GEM'lerde görev yapmaktadır. Bu durumun sebebine bakıldığında ise GEM'lerde görev yapan öğretmenlere yapılan maaş ödemesinin ülkemizdeki yeni göreve başlamış kadrolu bir öğretmene nazaran bile çok düşük olmasıdır. Katılımcılar maaş artışı dışında mesleki alanda gelişim eğitimi (%24,5), eğitim materyalleri (%24), dil eğitimi (%22,4), mesleki güvence (%7,3), Suriye kültürü ile ilgili bilgi edinme (%6,3), öğrencilerin ve ailelerinin her anlamda durumları hakkında bilgi edinme (%5,7) gibi konularda da desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Kılıç ve Özkor, 2019).

2.11. Çokkültürlü Eğitimde Nitelik

Eğitim hakkının tek başına sağlanmaya çalışılması elbette bireyler için yeterli olmamaktadır. Salt bir eğitimin yanı sıra niteliği olan, bireyi bugünkü konumundan daha ileriye taşıyabilen eğitim, nitelikli eğitim olarak tanımlanabilir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2019 Eğitim Harcamaları İstatistiği verilerine göre devlet tarafından eğitim için yapılan harcamaların toplam eğitim harcamalarına oranı %74 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2019). Buradan hareketle eğitimin niteliğinin artırılması adına çok ciddi bir kaynak harcandığı sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan parasal büyüklüğün niteliksel değil daha çok niceliksel büyüklüğe katkısı olduğunu da göz ardı etmemek gerekmektedir. Nicel büyüklükten kastın okulların donanımsal, yapısal durumlarının iyileştirilmesi, okullara her türlü iş ve işlem için kaynak aktarılması ve diğer tüm harcamaları kapsamaktadır. Nitelik ise daha çok eğitim çağındaki bireylerin, eğitimden yeterli ve kapsamlı bir fayda sağlayıp sağlamadıkları ile ilgilidir. Sığınmacıların olmadığı bir eğitim sistemini bile hayal ettiğimizde mevcut durumun çok parlak olmadığını görebilmekteyiz. 3 Mart 1924 tarihinde yayınlanan Tevhidi Tedrisat kanunu ile eğitim tamamen merkeziyetçi bir yapıya bürünerek bölgesel tüm farklılıklar, ihtiyaçlar, beklentiler göz ardı edilmiştir (Başdemir, 2012). 2011 yılında patlak veren Suriye savaşı neticesinde zaman içinde ülkemize gelip çok az kısmı kamplarda ve barınma merkezlerinde, büyük bir çoğunluğu ise ülkenin çeşitli yerlerine yerli halkla birlikte yaşamak durumunda kalan mültecilerin de eğitilmesi zorunluluğu ortaya çıkınca

eğitim noktasında yepyeni ve daha derinlikli bir sorun alanı meydana gelmiştir. Türk Eğitim Sistemi farklı grupların, farklı kültür ve toplumların bu doğal farklılıklarını gözeten bir yapıya sahip değildir (Başdemir, 2012). Hâlbuki sığınmacıların gelmesi ile birlikte de ülkede aniden beliren, birden çok etnik veya dini grubun da varlığı gerçeği göz ardı edilegelmiş bir gerçeğin devamı niteliğindedir. Ülkemizde bireylerin ne istediklerinden ziyade, müfredatçılık olarak da tanımlayabileceğimiz, öğretmenlerin ne öğretmesi gerektiği ile ilgili kaygıları daha ağır basmaktadır. Bu durumda öğretmenler isteseler bile farklılıklarla nitelikli olarak zaman geçirememekte ve her bireyi aynı potada eritmeye çalışmaktadır. Nitekim öğretmenler özellikle sığınmacı çocuklar konusunda çok ciddi zorluklar yaşadıklarını ve bu sorunların verimli ve nitelikli bir eğitime mani olduğunu belirttiklerini görmekteyiz. Sığınmacı çocukların eğitim kalitesine dair yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının sağladıkları eğitimi orta derecede kaliteli buldukları ve geliştirmeye açık çok fazla yönünün mevcut olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Kılıç ve Özkor, 2019). Suriyeli çocuklar açısından eğitimin ve okulların niteliğinin nasıl arttırılması gerektiğine dair soruya ise aynı araştırmaya katılan katılımcıların %47,3'ünün dersliklerin desteklenmesi cevabını verdikleri görülmüştür. Dersliklerin desteklenmesi konusunda öğretmenler özellikle çocukların eğitimini destekleyici materyallerin sağlanması gerektiğinin altını çizdikleri ulaşılan bir başka bulgudur (Kılıç ve Özkor, 2019).

Niteliği etkileyen bir diğer unsurun da şüphesiz iletişim olduğu aşikârdır. Öğretmenler ve öğrencileri arasında kurulması zorunlu olan kaliteli bir iletişim, çocukların hem eğitim ortamında kendilerini daha kabullenmiş hissetmesine hem de alınması gereken kavram ve kazanımların daha verimli bir şekilde çocuklara ulaştırılmasına katkı sunacaktır. İletişimde yaşanan aksaklıklar anlam bütünlüğünü bozduğu gibi çocuğun kendini ifade edememesinden doğan bir takım davranışsal sorunlara yol açmaktadır. Yapılan bir araştırmanın bulgularına bakıldığında Suriyeli çocuklarla çalışan öğretmenlerin eğitimde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri neticesinde ortaya çıkan temalardan bir tanesinin dil ve iletişim problemi olduğu görülmektedir. Dil ve iletişim başlığında, yabancı çocukların Türkçeyi anlamaması, Türklerle iletişim kurmada sorun yaşama ve çocukların aileleriyle iletişim kuramamak katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Türk öğrenciler açısından ise yabancı uyruklu arkadaşlarını anlayamama ve yabancılarla iletişim kurmakta isteksizlik alt temalarına vurgu yapılmıştır (Şimşir ve Dilmaç, 2018). Yine aynı araştırmanın akademik sorunlar temasının alt temalarına bakıldığında Suriyeli çocukların yüksek derecede dersi

anlamadıklarının, Türk öğrenciler açısından ise sığınmacı çocukların ders akışını bozdukları ve dikkatlerinin dağılmasına sebep oldukları öğretmenler tarafından belirtildiğini görmekteyiz. Sosyal problemler temasına göre ise Suriyeli öğrenciler açısından öğretmenler bu çocukların arkadaşları tarafından dışlandığını, Suriyelilerin sadece Suriyelilerle arkadaşlık kurup kaynaşamadıklarını, kavga ve şiddete meyilli olduklarını vurgularken; Türk öğrenciler açısından ise yine sadece Türklerle arkadaşlık kurma, kavga ve şiddete başvurma, kıskançlık duygusu yaşama gibi olumsuz durumlara işaret etmişlerdir (Şimşir ve Dilmaç, 2018). Araştırmalardan da görüleceği üzere Suriyeli çocukların eğitiminde hem yapısal (donanım, materyal, yetişmiş insan gücü), hem de sosyal (iletişim, dışlanma, ailelerin durumu, kültürel farklılıklar) sorunların etkileyici olduğu ve genelde olumsuz bir görünümün yakalanmasına sebep olduğu görülmektedir.

2.12. Sığınmacı Çocukların Eğitim Hakkına Erişebilme Durumları

Suriyeli sığınmacı nüfusunun yaşam alanlarının barınma merkezlerinin dışında olması devlet okullarının eğitim hakkının kullanılmasını sağlamadaki aktif rolünü daha da arttırmaktadır. Öte yandan sahada yapılan çalışmalara bakıldığında Suriyeli nüfus içinde okul öncesinde okullaşma oranının %24,37 olduğu, ilkokul düzeyinde okullaşma oranın %98 olduğu ve bu oranın kız erkek dağılımının dengeli olduğu saptanmıştır (Kılıç ve Özkor, 2019; MEB, 2020). Okul öncesi eğitim kademesi için bakıldığında durumun çok acı bir tabloyu gösterdiği aşikârdır.

Suriyeli sığınmacılara her ne kadar okulların kapısı açık olsa da eğitim hakkından faydalanırken çeşitli sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Bu sorunların ilki ve en önemlisi bu çocukların farklı bir anadil konuşmalarından kaynaklı akranları, öğretmenleri ve eğitimin diğer paydaşları ile yaşadıkları iletişim sorunudur. Farklı bir ülkede ve farklı bir kültürde eğitim görmek zorunda kalan sığınmacı çocuklar çoğu zaman dil bilmedikleri için eğitimciler tarafından bile istenmemekte ve sınıf içerisinde varlıkları problem durumu olarak ifade edilmektedir (Kurter, 2017).

Eğitim hakkına erişimi engelleyen ikinci önemli husus ise öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili bilgi, yaşantı ve deneyimlerinin olmayışıdır. Gerek lisans döneminde gerekse mesleklerini icra ederken eğitimcilerin farklı kültürden gelen çocuklarla çalışma konusunda yeterince desteklenmemesi özellikle okula ilk defa gelen sığınmacı çocukların ciddi derecede uyum sorunu yaşamalarına sebep olmaktadır.

Öğretmenlerin ve diğer eğitim paydaşlarının siyasi bakış açıları ve bir grup olarak tüm sığınmacılara atfedilen olumsuz olayların toplum üzerinde oluşturduğu dışlayıcı ve saldırgan etki de sığınmacı çocukların dışlanmasını tetiklemektedir. Dışlanma kendisi ile birlikte okuldan uzaklaşmayı getirmekte ve sığınmacıların okul dışına itilmesine sebep olmaktadır.

2.13. Sığınmacı Çocukların Eğitiminde Sürekliliğin Sağlanması

Eğitime erişim kadar önemli bir diğer konu da bu eğitim imkânının sürdürülebilir kılınmasıdır. Okul hayatına başlayan bireylerin eğitim kademeleri yükseldikçe karşılaşılan zorluklar sebebiyle öğrenim çağı dışına çıktığı zaman zaman görülen bir durumdur. Öte yandan sığınmacı olarak ülkemize gelen çocukların eğitimlerinin de devamlı kılınması çok önemlidir.

Eğitimde sürekliliğin kalıcı hale gelmesinin ilk basamağı okullaşmanın sağlanabilmesidir. Suriyeli çocuklar ailelerinden ötürü geçici koruma statüsü kapsamında birçok hakka sahip olmakla birlikte BM Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne taraf olan 142 ülkeden biri olmamız sebebiyle de sözleşmede belirtilen her çocuğun çeşitli haklarının korunacağına dair hukuki taahhüdü kabul etmiş bir ülkede yaşamalarından doğan birçok kazanımları mevcuttur. Eğitim hakkına erişebilme ve eğitim ihtiyacının kurumlarca karşılanabilmesi ile ilgili resmi ve hukuki zemin Suriyeli çocuklardan yana olmasına rağmen gerçekler bu şekilde değildir. Okulda olması gereken yani okul çağı çocuğu olan neredeyse bir milyon Suriyeli çocuğun %41'i yani 450 bine varan kısmı eğitimden hiçbir şekilde faydalanamamaktadır (Gencer, 2017). Suriyeli çocukların okullaşmalarını zorlaştıran pek çok etmen bulunmaktadır. Kısaca sıralamak gerekirse yoksulluk, sosyo-ekonomik durumun yetersizliği ve bu sebeple çocukların aileleri tarafından ev ekonomisine destek amacıyla çocuk işçiliğine zorlanması ve cinsiyet ayrımı yapılması başlıca nedenlerdir. Eğitimin olumlu atmosferinden uzaklaşan çocuklar suça sürüklenme, zorla çalıştırılma, madde bağımlılığı gibi istenmeyen durumların içine adeta itilmektedir. Bu yüzden Suriyeli çocukların eğitiminde bir sürdürülebilirlik temin edilmesi amacıyla evvela okullaşmanın önündeki tüm yapısal engeller ortadan kaldırılmalıdır. Bu doğrultuda Suriyeli çocukların okullara kabulünden ölçme değerlendirme süreçlerine varıncaya kadar tüm detaylar doğru şekilde yapılandırılarak zaten göç gibi zorlu bir durumla ülkemize gelmiş ve ülkemizde tüm olumlu olumsuz koşulların içinde hayat

mücadelesi veren ailelere mensup bu çocukların eğitimden en yüksek seviyede verim elde edebilmelerinin önü açılmalıdır.

2.14. Sığınmacı Çocukların Göç Ettikleri Topluma ve Eğitim Ortamına Uyumu

Göç olgusunun ağır faturalarından bir tanesi de çocukların ve onların ailelerinin geldikleri topluma uyum sağlama çabasıdır. Bu çaba hem zahmetli hem de üzücü tecrübelerle dolu olabilmektedir. Yepyeni bir toplumda, kurallarını, yaşantısını ve kültürünü hiç bilmedikleri bir toprakta tekrar hayata tutunma çabası içine giren mültecilerin karşı karşıya kaldıkları sayısız sorun alanı bulunmaktadır.

Şüphesiz uyum sürecinde en çok zorlanan bireyler çocuklardır. Neden göç ettiklerini tam idrak edemedikleri gibi geldikleri toplumu da anlayabilme ve fikir sahibi olabilme noktasında yetersiz oluşları sebebiyle uyum sorunları yaşamaları beklenen bir sonuçtur. Okullar, mülteci çocukların sıkıntı ve problemlerinin en iyi gözlenebildiği, gerekli çabalar gösterildiği sürece uyum sorunlarının daha kolay aşılabildiği kurumlardır. Okullar yeni gelinen topluma adapte olma ve geleceğe yol alma arasında köprü görevi görmektedir (Gümüşten, 2017). Okulların elbette bu misyonunu öğretmenler ve psikolojik danışma servisleri eliyle yürütmesi gerekmektedir. Hatta okul idaresi, personeller ve okulda bulunan tüm destek personelleri uyum konusunda üzerine düşen vazifeyi yapmakla görevlidir (Küçükdüveyki, 2019).

Yapılan bir araştırmanın uyum ile ilgili bulgularına baktığımızda; araştırmaya katılan öğretmenler, kendi sınıflarında bulunan sığınmacı öğrencilerin sosyal yaşama uyum sürecini kolaylaştırmak maksadıyla, kendilerini ifade edemedikleri durumlarda ılımlı bir yaklaşım sergileyerek, sınıf içinde konulmuş kuralların az ve anlaşılır olmasına özen göstermişlerdir. Katılımcılar çocukların yaşadığı uyum sürecinin bir belirleyicisinin de aile tutumları olduğunu ifade etmişlerdir. İletişime ve iş birliğine açık velilerin çocuklarına da doğru rol model olabildiği öğretmenler tarafından beyan edilmiştir. (Çakan ve diğ., 2018). Bir başka araştırmanın bulgularına göre de sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenlerin en çok zorlandıkları konular olarak dil probleminden sonra çocukların sosyal uyumlarının zayıf oluşunu vurguladıkları görülmüştür (Aktın ve Aktaş, 2018).

Akdeniz'in (2018) çalışmasının bulgularına göre yabancı çocukların ülkemize uyum sağlamasının önündeki engeller ile ilgili dil, kültür, toplumsal uyum ve işsizliğe bağlı geçim sıkıntısıdır. Ayrıca yine aynı araştırmada Geçici Eğitim Merkezi

müdürlerinin, Suriyeli çocukların Türk okullarında eğitim almasına dair endişeleri de sorulmuştur. Müdürler Suriyeli çocukların özellikle dil anlamında, akabinde buna ek olarak, sosyal uyum sağlama, okula devam, ırkçı söylemlere maruz kalma, gruplaşma gibi konularda sorunlar yaşayabileceklerini belirtmişlerdir.

2.15. Sığınmacı Çocukların Öğretimsel Hedeflere Ulaşma Durumları

Sığınmacı çocuklar açısından uyum süreci kadar önemli olan bir başka husus ise bu çocukların devam ettikleri, bulundukları eğitim kademesinin gerektirdiği kazanımları ve bilgileri edinebilmeleridir. Bizim ülkemiz gibi öğrenmenin, yapılan sınav odaklı ölçme değerlendirme çalışmaları sonucunda ortaya çıkarılabildiği eğitim sistemine sahip ülkelerde sığınmacıların baş etmesi gereken çok büyük zorluklardan biri de sınavlar ve ders kazanımlarıdır. Sığınmacı çocuklar da aynı yerli çocuklar gibi aynı ölçme araçlarına, aynı sınavlara ve şartlara tabi tutularak değerlendirilmektedir. Eğitimde bireysel farklılıklar kâğıt üstünde vurgulanmış olsa da ne mevcut ölçme değerlendirme sistemimizin ne de sınıflarda öğretmenlerimizin sığınmacıların doğal farklılıklarını hesaba katabilecek bir yetkinliği bulunmamaktadır. Ahıska Türkleri ile yapılan bir nitel çalışmada araştırmaya katılan öğrenciler ülkemize karşı geliştiremedikleri aidiyet duygusunun ve iki toplum arasındaki kültürel farklılıkların başarılarını etkilediklerini ifade etmişlerdir. Yine aynı araştırmada katılımcılar okulda öğrendiklerini kendi hayatları ile ilişkilendirmede yaşadıkları güçlüklerin ve yaşadıkları dil farklılığının akademik başarıları üzerinde olumsuz etkiye sebep olduğunu belirtmişlerdir (Gür, 2018). Sınıfında Iraklı ve Afganistanlı öğrencisi olan 10 sınıf öğretmeni ile yapılan nitel bir çalışmada özellikle üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenleri sınıflarında bulunan sığınmacı çocukların kendileri ile birebir ve yeterince ilgilenilmediği için akademik başarısızlıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Aktın ve Aktaş, 2018).

2.16. Mülteci Aileler ve Eğitime Katılım Durumları

Savaş sebebiyle göç edip ülkemize gelen sığınmacı insanların yaşadıkları sorunlar, sadece göç edilen süre ile sınırlı kalmayıp geri kalan hayatlarının tamamında onları çözülmesi zor problemlerin girdabına atmaktadır. Dışlanmışlık hissi, ekonomik kaygılar, kültürlerine ve anavatanlarına duydukları özlem ve daha birçok konuda yaşanan sorunlara ek olarak bir de çocuklarının yarıda kalan eğitim hayatlarını devam ettirebilme çabası bulunmaktadır.

Mülteci ailelerin bizim okullarımızda eğitim gören çocuklarının durumları ile ilgili görüşleri, kendilerinin eğitimin neresinde durdukları gibi konular durumu daha iyi anlamak için bilinmesi zorunlu konulardır. Yapılan araştırmalara bakıldığında mülteci ailelerin ülkemizde iletişim, ekonomik yetersizlik, psikolojik sorunlar başta olmak üzere çeşitli sorun alanları ile mücadele etmek zorunda kaldıklarını göstermektedir.

14 mülteci aileyle yapılan nitel bir çalışmanın bulgularına göre ailelerin kırtasiye ve kitap gibi konularda yardımlar yapıldığını fakat bu yardımların dağıtımında adil davranılmadığını düşündükleri görülmüştür. Aynı araştırmada ailelerin ülkemizde ilk karşılaştıkları problemin dil olduğunu, çocukların eğitsel problemlerini iletirken kendilerini ifade edememekten kaynaklı güçlük yaşadıkları, Türkçe öğrenimi ile ilgili yetersizlikler olduğunu düşündükleri ve bu sebeple çocuklarının ne öğretmenleri ne de akranları ile iletişim kuramaz durumda oldukları, ana dil farklılığı sebebiyle çocuklarının uyum sürecinde ciddi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Üstün ve diğ., 2017). Ailelerden bazılarının yine bu araştırmanın bulgularına göre sistematik olarak yerli aileler tarafından dışlandıklarına inandıkları görülmektedir. Bu ifadeyi kullanan ailelerin, kendi çocukları yerli çocuklarla iletişim kurma girişiminde bulunduklarında, yerli ebeveynlerin çocuklarını engelleyici birtakım davranışlar sergilediklerini ve bu sebeple kendilerini dışlanmış hissettiklerini belirtmişlerdir. Suriye'de yaşarken doktor, mühendis, siyasetçi gibi itibarlı mesleklerde çalışırken her şeylerini geride bıraktıkları için hem kendilerinin hem de çocuklarının özellikle eğitim harcamaları noktasında sıkıntılar çektiklerini ifade etmişlerdir (Üstün ve diğ., 2017).

Yapılan bir çalışmada Suriyeli velilerin aile katılım çalışmalarına katılmaları halinde, dil probleminin çözümüne destek sağlanacağı, dil problemi halledildiğinde doğal olarak aidiyet duygusunun da gelişeceği ve toplamda Suriyeli velilerin psikolojik olarak da rahatlayacakları öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlere göre veli katılımının önündeki en büyük engel de dil sorunudur. Dil sorununa maddi yetersizlikler, ülkemize aidiyet geliştirememe ve çekinme gibi durumlar da eşlik etmektedir (Tümkaya ve Çopur, 2020).

Göç sonucu ülkemize gelen sığınmacılara dönük bir araştırmada velilerin çocuklarının ev çalışmalarına %7 civarında destek verdikleri, kısmen verilen desteğin %44 olduğu ve %47 oranında ise bu velilerin çocuğun eğitiminde sorumluluk almadığı belirtilmiştir (Eroğlu ve Gülcan, 2016).

2.17. Mülteci Aileler ile İletişim

Ülkemize sığınan mülteci ailelerin şüphesiz en önemli engelleri dil bilmemekle ilgilidir. İletişim kuramamaktan kaynaklı yabancılaşma, uyum sorunlarının artmasına ve ısrarla dışa kapanmaya varacak davranışları doğurmaktadır. Çocukların eğitiminde öğretmen ile ailenin iletişimi ve sürekli devam eden bilgi paylaşımı hayati öneme sahiptir. Okulda öğrenilen bilgilerin evde pekiştirebilmesi veya evde yaşanan olumlu-olumsuz her türlü duruma karşı öğretmenlerin bilgi sahibi olabilmesi doğru kurgulanmış bir öğretmen ve veli iletişimine bağlıdır. Çocuklarının eğitimi noktasında ilgili olan velilerin öğretmenleri daha çok çabalamaya ve üretmeye sevk ettiği bilinmektedir. Aksi durumda hem öğrencilerin kayıpları meydana gelecek hem de öğretmenin kendisinden talep edilmemesi karşısında rehavet yaşaması kaçınılmaz olacaktır. 2017 yılında yapılan bir araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin velilerle yaşadıkları en büyük sorunun iletişim sıkıntısı (%46,27) olduğunu belirttikleri görülmüştür. Oranın büyüklüğüne bakıldığında kaliteli bir iletişimin eğitimsel sorunları ne kadar aşağılara indirgeyebileceği kolayca anlaşılmaktadır. Aynı araştırmadaki bir başka bulgu ise öğretmenlerin velileri ilgisiz buldukları (%40,3) şeklindedir. Ailelerle yaşanan sorunların sonuncusunun da maddi sıkıntılar olduğunu belirten öğretmenler, Türkçe bilmedikleri için velilerle iletişim kuramadıklarını ve velileri neredeyse sadece kayıt esnasında gördüklerini belirtmişlerdir (Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017).

2.18. Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Öğretmen Yetiştirme Modelleri

Çokkültürlü eğitim günümüzde artık neredeyse tüm ülkelerin sorunu gibi görünmektedir. Sayıları az ya da çok her ülkede mültecilerin varlığı bilinmektedir. Öte yandan var oldukları günden bugüne birçok etnik unsuru bünyesinde barındırmış ve çokkültürlü eğitim konusunda çeşitli uygulamalar geliştirmiş ülkeler bulunmaktadır. Bu ülkeler İsveç, Kanada ve Avustralya'dır. Adı geçen ülkere yer verilmesinin sebebi yıllardır yoğun şekilde göç almış olmaları ve sığınmacılar ile ilgili çeşitli politikalar geliştirmiş olmalarıdır (Kurtuluş, 2018). Devam eden bölümde bu ülkelerdeki çokkültürlü eğitim uygulamaları ele alınacaktır.

2.18.1. İsveç ve Çokkültürlülük

1900'lü yıllarla birlikte ciddi şekilde dış göç almış olan İsveç zamanla çokkültürlü bir ülke konumuna gelmiştir. İsveç'in bu duruma gelmesinde pay sahibi olan en önemli

iki olaydan biri 1938-1948 yıllarında komşularında çıkan savaş, öteki ise Finlandiya ve Güney Avrupa üzerinden kendisine gelen çok sayıda mültecinin akınına uğramasıdır (Kurtuluş, 2018).

İsveç, 1970'li yıllara gelindiğinde göçmenlere dönük olarak asimilasyon yerine bütünleştirici ve birleştirici bir politika güderek bu alanda Avrupa'da tek örnek olma başarısı gösteren ülke olmuştur (Marie, 2001). Bu değişime sebep olan ana unsurların dünyada artan göç kaynaklı hareketlilik ve İsveç'te yaşayan birçok vatandaşın ebeveynlerinin kökeninin başka bir ülkeden gelmiş olması bulunmaktadır (Rabo, 2013).

2018 yılı itibariyle neredeyse 10 milyona ulaşan İsveç nüfusunun yüzde yirmisini yani yaklaşık iki milyonluk kısmını yabancı ülkelerden gelen sığınmacılar oluşturmaktadır (Westin, 2006). Bu durum aslında İsveç'in ne kadar kozmopolit olduğunun yanı sıra eğitim konusunda da verdiği sınavın büyüklüğünü göstermektedir.

2.18.1.1. İsveç'te Çokkültürlü Eğitime Uygun Öğretmen Eğitimi

1990 yılında İsveç'te eğitimin yürütülmesi ve finanse edilmesi anlamında devrim niteliğinde bir karar alınmıştır. Merkezi yönetimden alınıp belediyelere verilen eğitim hizmeti hem planlama hem de finans açısından tamamen belediyelerin yani yerel yönetimin eline geçmiştir (Kurtuluş, 2018).

İsveç'teki öğretmen eğitimine çokkültürlü bir tutum kazandıran olay 1985 yılında meclis tarafından yürürlüğe koyulan bir yasanın hayat bulmasıdır (Kurtuluş, 2018). İsveç hükümeti resmi raporlarına bakıldığında öğretmen olacak kişilerin çokkültürlü bir topluma hazırlanmasına önem verildiği ve bu sayede okullarda bulunan farklı kültürdeki çocuklara nitelikli bir eğitim olanağı sunulmasının zorunlu kılındığı görülmektedir. Bunun sebebinin ise öğretmenin öğrenciye daha doğru yaklaşabilmesinin ön koşulunun öğrencinin ön yaşantılarının öğretmen tarafından anlaşılabilmesi gerekliliğidir (Norberg, 2000).

İsveç öğretmen eğitimi adına ilk kurumlarını 1865 yılında açmakla birlikte bu eğitim kurumlarından altısının erkeklere yönelik, üç tanesinin de kadınlara yönelik olduğu bilinmektedir. Gothenberg Üniversitesi'nde göçmenlerle ilgili İsveç tarihinde ilk defa 1974 yılında bir ders verilmiştir (Opper, 1983). 1977 yılında ise öğretmenlerin eğitilmesi ve yetiştirilmesi artık ülkede eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir (Akdağ, 2005).

İsveç'te öğretmen eğitimindeki en köklü değişim 2001'de yapılmıştır. Bu reform hareketi ile hem program hem de süreç anlamında iyileştirmeler yapılırken aynı zamanda İsveç'in artık çokkültürlü bir ülke olduğuna vurgu yapılarak değişen şartlara uygun olan öğretmen eğitiminin de ilke edinilmesi gerektiğine değinilmiştir (Rabo, 2007).

Tüm bilgiler ışığında İsveç'in çokkültürlü yapısından ötürü eğitimde kültürel temelli farkındalığa yönelik birçok yasal düzenleme yaptığı, eğitim fakültelerini de bu anlamda yeniden revize ettiği söylenebilir. Fakat İsveç'in tüm bu hazırlık ve düzenlemelere rağmen uygulama anlamında sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bu sorunların temelinde hem eğitimcilerin hem de çocukların dil problemi yatmaktadır.

2.18.2. Kanada ve Çokkültürlülük

Çok fazla göç alması ve yaşayan insanların da ırkçılığa karşı bir tutum içinde olması sebebiyle çokkültürlü bir yapısı bulunan bir diğer ülke de Kanada'dır. 2016 yılındaki nüfus sayımı verilerine göre Kanada'nın yaklaşık %30'unu göçmenler oluşturmaktadır (CBC News, 2017). Öte yandan sadece 2016 yılında 8 milyona yakın yeni göçmen de Kanada'ya kabul edilmiştir (Statistics Canada, 2017).

2.18.2.1. Kanada'da Çokkültürlü Eğitime Uygun Öğretmen Eğitimi

1960'lı yıllar öncesinde baskın kültüre ve eğitim sistemine uyum sağlamayı mecburi kılan bir eğitim anlayışı ve politikası ile harekete eden Kanada'da 1960'lı yıllara gelindiğinde artan göçmen sayısı sebebiyle farklı toplumların kültürlerinin görmezden gelinemeyeceği anlayışı yavaş yavaş yer edinmeye başlamıştır (Ridenour-Wildman, 2004).

Kanada'daki öğretmen eğitimi ülkenin coğrafi anlamda büyük bir alana sahip olması ve aynı zamanda ülkedeki kozmopolit yapının çok ciddi bir şekilde değişkenlik göstermesi sebebiyle yer yer ciddi farklılıklar göstermektedir. Öğretmen adaylarına çift diploma imkânının da verildiği 5 yıllık bir öğretmenlik eğitimi, ülkenin 165 üniversitesinde bulunan yaklaşık 55 eğitim fakültesi tarafından verilmektedir (Gambhir, Broad, Evans ve Gaskell, 2008). Eğitimde çokkültürlülük, liderlik, başka ırk ve gruplara karşı hoşgörülü olma ve dünya vatandaşlığı gibi öğretmen adaylarına çok yönlü bakış açısı kazandıracak bir eğitim imkânı sunan Kanada'daki öğretmen eğitimi kurumları, dünyada en yüksek standartlara sahip kurumlar olarak görülmektedir (Howe, 2014; Luke, 2011).

Kanada'daki eğitimden sorumlu kurumlar öğretmenlerin çokkültürlü eğitim esnasında zorluk ve karmaşa yaşamaması adına onlara eğitim süreçleri esnasında yardımcı olacak çeşitli rehber kaynaklar hazırlamıştır. Ayrıca bu rehber kitaplara ek olarak da ders kitapları her yıl düzenli olarak ırkçılığa ait kavram ve ifadeler barındırıp barındırmadığı açısından kontrol edilmektedir (Majhanovich, 1992).

Kanada'da eğitim eyaletler özelinde yürütülmekte olup bazı eyaletler çokkültürlülük konusunda eylem planı niteliğinde çalışmalar yapmışlardır. Bu eylem planına en güzel örnek ise Manitoba eyaletinin 1994 yılında çıkardığı Eğitimi Yenileme planıdır. Plana göre eğitimcilerin eğitim gören bireylerin çeşitlilik durumuna cevap verebilecek özelliklerde olması bir zorunluluktur. Manitoba eyaletine benzer olarak Québec eyaletinde de çokkültürlü eğitim politikalarında zamanla değişimler yaşanmıştır. 1960'lı yıllarda Québec, çokkültürlülüğe Fransızcaya zarar vereceği endişesi ile karşı çıkarken 1987 yılından sonra ise Fransızca konuşmayan vatandaşların de katkısıyla eğitimde çokkültürlülük ile tanışmıştır (Ghosh, 2004). 1988 yılında Kanada'nın en eski üniversitelerinden McGill Üniversitesi'nde Irklar arası ve Kültürlerarası Eğitim Komitesi adıyla bir bölüm kurulmuştur. Burada çokkültürlü eğitimin yapısal durumu ile öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri açısından ne ifade ettiği üzerine çalışmalar yürütülmüştür. 1990 yılına gelindiğinde ise fakülte seviyesinde Kültürlerarası Öğretmen Eğitimi Komitesi (FITEC) adında yeni bir yapılanmadan bahsedilmiştir.

Kanada'nın çokkültürlü eğitim açısından karnesi iyi olsa da yine de ufak tefek sorunların yaşandığı bilinmektedir. Örneğin bazı öğretmen yetiştiren kurumların ne öğrenim sürecinde ne de hizmet içi eğitim faaliyetleri ile öğretmenleri çokkültürlü eğitimi sağlayabilecek seviyeye getiremedikleri görülmüştür. Toplamda Kanada adına bakıldığında her ne kadar yerelde bazı problemler yaşansa da çokkültürlü bir eğitim ve öğretmen yetiştirme politikasının genel eğitim camiasına yansıdığı anlaşılmaktadır.

2.18.3. Avustralya ve Çokkültürlülük

Dünyanın neredeyse en çok kültürel çeşitliliğini bünyesinde barındıran ve topraklarında yaklaşık 200'e yakın dilin konuşulduğu Avustralya, çokkültürlülüğün en çok hissedildiği ülkelerin başında gelmektedir (Santoro, 2009). Bu durum o kadar baskındır ki örneğin Avustralya'nın önemli şehirlerinden biri olan Victoria eyaleti 230'dan fazla yabancı memleketten göç etmiş toplumsal gruba, 200'ün üzerinde konuşulan dile ve 120'den fazla dine ev sahipliği yapmaktadır (Nethsinghe,

2012). Avustralya'nın göçmenleri ve göç ile ilgili tüm konuları önemsediğine ve devlet bazında dikkate alınacak seviyeye getirdiğine dair en önemli işaret Göç ve Çokkültürlülük Meseleleri Bürosu'nun kurulmasıdır. Bu büronun temel amacı göçmenlerle alakalı meseleleri tartışmaktır. Ayrıca bu bilgiye ek olarak bahsi geçen büro, dünyanın bünyesinde en çok çeşitliliğini barındıran kurumudur (MacNaughton ve Hughes, 2007).

2.18.3.1. Avustralya'da Çokkültürlü Eğitime Uygun Öğretmen Eğitimi

Ülkenin nüfus anlamında yaşadığı değişim aynı zamanda eğitim sisteminin de dönüşmesine sebep olmuştur. Öğrencilerinin çoğu farklı kültürlerden gelen ülkenin öğretmen yetiştirme politikasında da değişime gidilmesi ve öğretmenlerin çokkültürlü çocukların kültürel alt yapılarına uygun eğitim verebilecek tarzda yetiştirilmesi zorunluluğu doğmuştur (Santoro, 2009).

Avustralya'daki kültürel çeşitliliğin artması neticesinde, çokkültürlü eğitimin öğretmenler tarafından daha fazla fayda elde edilebilecek biçimde verilmesi ve farklı toplumsal kodlara sahip çocukları da kapsayabilecek bir seviyeye ulaşması zorunlu hale gelmiştir (Swetnam, 2003). Bu sebepledir ki öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların kültürel farklılıklarını, değerlerini, yaşam biçimlerini ve geleneklerini bilip anlamaları bir zorunluluk olarak görülmeye başlanmıştır (Santoro, 2009).

New South Wales eyaletindeki tüm okullar ırkçılıkla mücadele konusunda görev almak ve tüm öğretmenler de çokkültürlü eğitimin sağlanabilmesi adına hazırlanan eğitimlere katılmak noktasında zorunlu kılınmıştır (New South Wales Department of Education and Training, 2007).

Eğitimde çokkültürlülük ve ırkçılıkla mücadele eğitimin en temel kademesi olan okul öncesi eğitim döneminde bile önemsenmiştir. Avustralya'daki okul öncesi eğitimle ilgilenen kurumlarda bu mücadele çalışanlara ve katılımcılara çeşitli okul öncesi programları ile benimsetilmeye çalışılmıştır (Dimia, 1997: Akt. MacNaughton ve Hughes, 2007). Avustralya'daki her eyalette okul öncesi programlarında öğretmenlerin her çocuğun kültürel alt yapısına ve yaşam biçimine saygı duyması en önemli prensip olarak yer edinmiştir (New South Wales Department of Community Services, 2002: Akt: MacNaughton ve Hughes, 2007). Avustralya'daki okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlere hem mesleklerini icra ettikleri dönemde hizmet içi eğitim olarak hem de daha göreve başlamadan önce katılabilecekleri hizmet öncesi eğitimleri

planlayan ECEC (Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı-Early Childhood Education and Care), aynı zamanda öğretmenlerin farklı kültürleri yerinde tanıması adına da çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Miller ve Petriwsky, 2013: Akt. Kurtuluş, 2018). Bununla birlikte eğitimci rehberi isminde çocukların kültürel durumlarını dikkate alan kapsayıcı bir eğitimin ne şekilde mümkün olabileceğini anlatan öğretmen rehber kitapları basılmıştır. Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi esnasında adayların karşılaşabilecekleri sorunlara dönük eğitimler verilmekte ve özellikle staj uygulamaları yolu ile öğrencilerin farklı kültürden gelen çocuklarla çalışma deneyimi elde etmeleri sağlanmaktadır.

Avustralya'da son yıllarda artan liberal yönetim anlayışları sebebiyle eğitim fakültelerine öğretmenlik deneyimi dersini icra edebilmeleri için verilen ödeneklerin sağlanmadığı bilinmektedir. Bu da öğretmenlerin çokkültürlülük gibi karmaşık bir olguyla mücadele etme gücünü zafiyete uğratmaktadır (Reid ve Sriprakash, 2012).

2.19. Çokkültürlü Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları

Çokkültürlü eğitimde öğretmen yetiştirme üzerine hazırlanmış üç modelden söz etmek mümkündür. Bu modellerin hayat bulmasındaki temel felsefeler birbirlerinden çok farklı olup bir modelde, var olan kültürü koruyucu bir tutum sergilenirken (muhafazakâr model) diğer modelde bunun tam aksine toplumda korkulan tabular olarak görülen farklılıkların üzerine gitme ve onu anlama (eleştirel model), bir diğer model ise toplumdaki tüm farklı grupları birbiri ile aynı ve denk görme fikri (liberal model) hâkimdir. Aşağıda bu modellere yön veren fikirlerin ve onların doğurduğu metotların öğretmen eğitimine yansımalarına bakılacaktır.

2.19.1. Muhafazakâr Çokkültürlü Eğitim

Eğitimde gelenekselcilik, esasında bir bakıma muhafazakâr çokkültürlülük olarak tanımlanmaktadır. Muhafazakâr çokkültürlülük modelinin gözünde çokkültürlülük, toplumu ayrıştıran, baskın kültür ve onun değer birikimine düşman olan, esasta bu baskın kültürün hemogonyası altında olması gerektiğine inanılan bir durum olarak görülmektedir (Grant ve Ham, 2013). Muhafazakâr öğretmen eğitimi modelini savunanlar bilginin biriken değil durağan ve yerinde sayan bir yapıya sahip olduğunu savunmakla birlikte yerel kültürün korunması ve nesillere aktarılması gerektiğini savunmaktadırlar (Banks ve Banks, 2012).

Nieto, muhafazakâr çokkültürlü eğitimin; okulların politikalarını, ders müfredatlarını ve hatta ders materyallerini bile mevcut kültürü korumaya dönük bir araç olarak gören bir anlayışa sahip tek kültürlülüğü ilke edinmiş bir model olarak tanımlamaktadır (Nieto, 1994; 2017). Yine Nieto'ya göre muhafazakâr çokkültürlü eğitim modelinin öğretmenleri, bile bile renk körü olmayı kabul etmiş ve çocukları arasında hiçbir fark görmemeyi ilke edinmiştir (Nieto, 1994; 2017). Bu modelde çocukların sahip olduğu kültür tabanlı farklar çocukların akademik başarısında önemli bir faktör olarak görülmemekte ve tüm öğrenciler aynı eğitsel değerlendirme kriterlerine tabi tutulmaktadır (Jenks, Lee ve Kanpol, 2001). Muhafazakâr çokkültürlü eğitimin öğretmen yetiştirmedeki ana hedefi adaylara çocukların tek bir düzlemde ele alınmasını benimsetmek ve kültürel farklılıklara dair bilgi ve bakışlarını sınırlandırmaktır.

Özetle muhafazakâr çokkültürlülük açısından öğretmen eğitimi baskın toplum dışındaki toplumların kültürlerini, değer yargılarını, yaşam biçimlerini ve dünyaya bakış açılarını anlamaya olanak tanısa da günün sonunda eğitim yoluyla asimile edilmeleri gerektiğini öğretmenlere bir eğitimsel tutum olarak benimsetme çabası güden anlayışı temsil etmektedir.

2.19.2. Liberal Çokkültürlü Eğitim

Liberal yaklaşıma göre çokkültürlü eğitimde her türden etnik grubun aynı olduğu varsayımı temel düşünceyi oluşturmaktadır (McLaren, 1995; 2003: Akt. Kurtuluş, 2018). Farklı grupların kültür yapılarına ve ırksal özelliklerine saygının esas olduğu liberal çokkültürlü eğitim bu saygının aynısını bireylerin dâhil oldukları eğitim sisteminin tüm programına da yansıtmaktadır (Banks ve Banks, 2012). Liberal çokkültürlü eğitimde çeşitliliğe olumlu bir bakış ve farklılıklara saygı ilkesi hâkimdir (Grant ve Sleeter, 2007). Bu yaklaşıma göre okulun misyonu, çocuklara hayatları boyunca lazım olacak çeşitli becerileri öğretmenin yanında onların olumlu duygu ve düşünceler kazanmasına, kendi benliklerine karşı doğru ve olumlu bir tutum geliştirmelerine ve önyargıları yıkmaları için yol bulmalarına destek olmaktır (Grant ve Ham, 2013; Leistyna, 2002). Liberal çokkültürlülüğe göre çokkültürlü bir eğitimde olması gereken en önemli iki unsur: çocuklar arasındaki uyum ve önyargının azaltılması ve bu sayede okul içindeki iletişim ve samimiyetin geliştirilmesidir (Grant ve Sleeter, 2007). Bu amaçlar sebebiyledir ki liberal çokkültürlü eğitime göre dizayn edilen bir program temel beceri derslerinin

yanında bireylerin farklılık ve ortak özelliklere değinen ders içeriklerine de yer vermektedir (Grant ve Ham, 2013).

Yapılan açıklamalardan çıkarılan sonuca göre liberal çokkültürlü eğitim modelinin öğretmen yetiştirme felsefesinin, öğretmen adaylarına kendi önyargılarını inceleme yoluyla doğruyu buldurma olduğu söylenebilir. Bu sayede öğretmen adaylarının eleştirel bir bakış açısı ile durumları değerlendirmesine imkân tanınmış olacaktır.

2.19.3. Eleştirel Çokkültürlü Eğitim

Çokkültürlü eğitime üçüncü bir bakış getiren eleştirel çokkültürlülük; ırkların, sosyo ekonomik seviye olarak birbirinden farklı durumda olan grupların ve hatta cinsiyetlerin arasında yaşanan sosyal mücadeleye ve toplumun insan ilişkilerini dönüştürmeye odaklanmış bir bakış açısıdır. Eleştirel çokkültürlü eğitim yaklaşımının, kültürlerin menfaat çatışmasına dayalı bir mücadelesi olduğu ve bu sebeple uyumun mümkün olmayacağına dair bir görüşü bulunmaktadır (McLaren, 1994; 2003: Akt. Acar Çiftçi, 2019). Uyumun var olabilmesi ancak sosyal adaletin hâkim kılınmasına bağlanmış ve toplumda var olan sosyal gruplara ve o grupların arasındaki ayrımlara odaklanılarak adalet aranmıştır. Eleştirel çokkültürlülüğün savunucuları toplumu baskı altına alan sosyal eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin var olduğuna inanır, var olan sosyal yaşamı sorgular ve bu durumdan pay sahibi olduğuna inandıkları eğitimin tarih ve siyasi yaşantıdan ne derecede etkilenip dönüştüğünü araştırmaktadırlar. Onların inancına göre toplum herkes için eşit derecede yaşamsal fırsatları sunamamaktadır. Eleştirel çokkültürcüler eğitimin amacının demokrasiye bağlı fertler yetiştirmek olduğunu ve bununla birlikte de bilişsel gelişimi de geliştirici niteliğe sahip olması gerektiğini savunurlar. (Gamage, 2008). Eleştirel çokkültürlü eğitim sadece eğitim veren kurumları değil aynı zamanda ülkedeki tüm kültürel faaliyetlerin, televizyondaki basit bir tartışma programından tutun da çizgi filmlere kadar, tarafsız olmadığına ve ideolojinin öğretilerini yansıttığına inanmaktadır (Gamage, 2008).

2.20. Türkiye'deki Öğretmen Eğitiminde Çokkültürlülük Durumu

Öğretmen eğitiminin doğru planlanması ve mevcut sistem içinde eğitim gören her bireyin eğitim ihtiyacını maksimum derecede karşılayabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi belki de karar alıcı makamların önündeki en önemli ödevdir.

Sınıfında her kültürden, ırktan, dinden veya yaşantıdan çocuğun olabileceği,

öğretmen adaylarına benimsetilmesi gereken kritik bir bakıştır. Kozmopolit bir duruma sahip okulda görev yapabilecek donanıma sahip öğretmen yetiştirmenin ilk şartı da ders programlarının çokkültürlülüğü ele alması ile mümkündür. Temmuz 2020'de Yüksek Öğretim Kurumu'nun resmi sayfasındaki özel ve devlet üniversitelerinin kurumsal hesapları üzerinden yapılan bir araştırma neticesinde; ülkemizde faaliyet gösteren toplam 208 üniversitenin 75 tanesinde Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü olduğu ve bu üniversitelerden yalnızca 18'inin ders müfredatında çokkültürlülüğe yönelik kazanımları içeren derslere yer verdiği tespit edilmiştir. Öte yandan bu derslerin dağılımının Kapsayıcı Eğitim (6), Risk Altındaki Çocuklar (6), Kaynaştırma (3), Sosyal Dezavantajlı Çocukların Eğitimi (1), Farklı Kültürlü Çocukların Eğitimi (1), Çokkültürlü Eğitime Giriş (1) şeklinde olduğu ve tüm derslerin de seçmeli olarak isteğe bağlı verildiği belirlenmiştir. Buradan hareketle öğretmen eğitiminin temel taşı olan eğitim fakültelerinin çokkültürlü bir yapıya sahip bir ülkede görev yapacak olan öğretmenleri yetiştirmede çok önemli bir alan olan çokkültürlülüğü görmezden geldikleri söylenebilir.

Sadece lisans dönemindeki ders programlarından ziyade göreve başladıktan sonra da öğretmenlerin zaman zaman mesleki olarak desteklenmesi çok önemlidir. Özellikle güncel konularda sorun yaşayan öğretmenlere anında dönüt sağlayan bu eğitimlerin varlığı daha nitelikli bir eğitimin yapılabilmesini sağlamaktadır. Söz konusu çokkültürlülük olduğunda bu eksende verilen hizmet içi eğitimlere de bakmak gerekmektedir. Öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesi açısından YÖK'ten sonra en önemli ikinci kurum ise Milli Eğitim Bakanlığı'dır. Bakanlık adına bu görevi üstlenen Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün resmi sayfasında bulunan kurs, seminer ve diğer çalışmaların içeriği çokkültürlülük açısından incelendiğinde; "Kapsayıcı Eğitim Engeli Olan Çocuklarla Çalışma Kursu", "Kapsayıcı Eğitim Geçici Koruma Altındaki Çocuklarla Çalışma Kursu", "Kapsayıcı Eğitim Göç ve Terörden Etkilenmiş Çocuklarla Çalışma Kursu", "Kapsayıcı Eğitime Giriş Kursu", "Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Yapacak Olan Suriyeli Öğretmenler İçin Eğitici Eğitimi Kursu", "Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Eğitimi Kursu", "Okul Öncesi Dönemde Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Eğitici Eğitimi Kursu" gibi çok sayıda kursun düzenlendiği görülmüştür. Fakat yine de yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini çokkültürlülükle baş etme konusunda yetersiz gördükleri, olumsuz bakış açılarına sahip oldukları bilinmektedir (Arslan, 2016; Esen, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017-2023 yıllarını kapsayacak şekilde ilan edilen Öğretmen Strateji Belgesi'nde öğretmen tanımı tekrar yapılırken, kendisinden

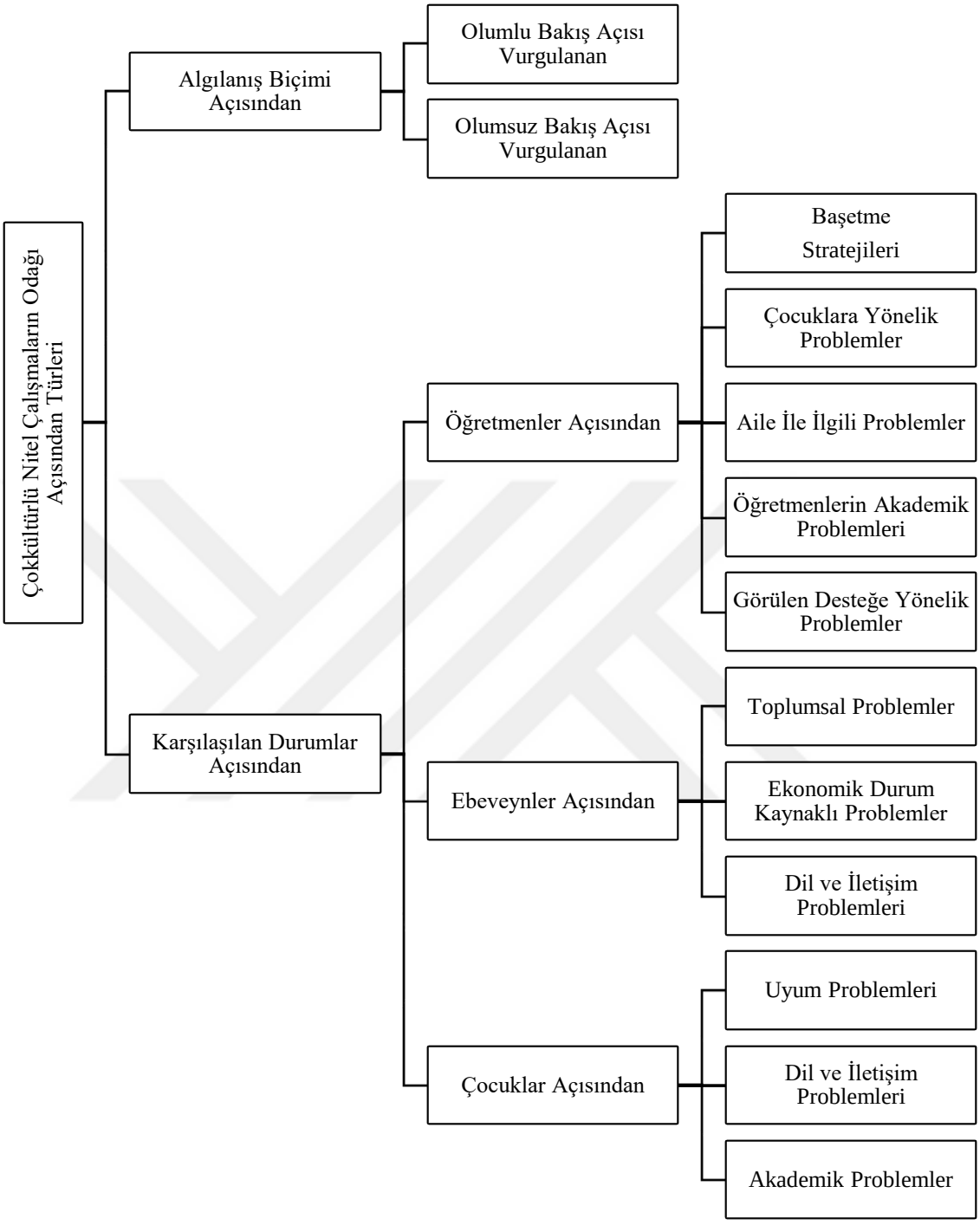
olmayan bireylerin de farklılıklarına saygılı ve hoşgörülü olmaları kendilerinden beklenmiştir. Bu temenniye dönük olarak strateji belgesini destekleyici hiçbir adımın atılmadığı görülmüştür. Kaldı ki 2018 yılında YÖK tarafından yeniden dizayn edilerek üniversitelere gönderilen öğretmenlik lisans programlarında da çokkültürlü eğitime vurgu yapan ifadelere ve ders türlerine yer verilmiştir. Her ne kadar bu programlar hazırlanıp öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine gönderilmiş olsa da gerek yerine göre dersleri verebilecek akademik personel yetersizliği gerekse de bu konuda gerekli inancın oluşmamış olması sebebiyle özellikle okul öncesi öğretmenliği lisans programında çokkültürlü eğitime vurgu yapan dersler ya hiç seçilmemiş ya da seçilse bile seçmeli olarak öğrencilerin tercihine bırakılmıştır. Okul öncesi öğretmenliği derslerine bakıldığında alan dersleri, genel kültüre dönük dersler ve öğretmenlik uygulaması derslerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Ülkemizde çokkültürlülüğü karşılayacak öğretmen niteliğini arttırmaya yönelik çalışmalar olsa da bu çalışmaların yeterli faydayı sağlayamadığı ve öğretmen yetiştiren fakültelerde çokkültürlülük konusunun yeterince ciddiye alınmadığı anlaşılmaktadır.

2.21. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar odaklandıkları durumlara ve değişkenlere göre nitel ve nicel şeklinde ayrılarak sırası ile yurt içi araştırmalar ve yurt dışı araştırmalar şeklinde sunulmuştur.

2.21.1. Yurt İçi Araştırmalar

Ulaşılan yurt içi nitel araştırmalar şekil 1'de görüldüğü gibi çalışmada odaklanılan konulara göre, nicel çalışmalar ise araştırmada ele alınan değişkenlere göre şekil 2'de gösterilmiştir.



*Şekil 1***.** Odağına göre nitel bazlı yurt içi araştırmaların gruplandırılması

Yurt içi araştırmalar "çokkültürlülük", "sığınmacı", "okul öncesi", "Suriyeli", "mülteci", "ana sınıfı", "yabancı" anahtar kelimeleri tek veya birlikte kullanılarak ilgili olma durumuna göre incelenmiştir. Açık erişime sahip yurt içi ve yurt dışı kaynaklar indirilmiş ve konuyla ilgisi olması durumuna göre değerlendirilmiştir. Şekil 1'de yurt içi

nitel bazlı çalışmaların temalara göre bir gruplandırması yapılmıştır. Çokkültürlülüğün bir olgu olarak katılımcılar tarafından nasıl algılandığına dair inceleme yapıldığında olumlu ve olumsuz bakış açıları karşımıza çıkarken; araştırmalarda katılımcı grupların karşılaştığı durumlar açısından yapılan gruplamada ise öğretmenler, veliler ve öğrenciler şeklinde bir gruplamaya gidilmiştir. Bazı çalışmalarda yöneticilerin de görüşleri yer almış olsa da gruplandırmada yer verilmeyip mevcut grupları destekleyici olarak kullanılması uygun görülmüştür. Öğretmenlerin odakta olduğu nitel çalışmalar; çocuklara yönelik problemler, aile ile ilgili problemler, öğretmenlerin akademik problemleri, görülen desteğe dönük problemler ve baş etme stratejileri isimli kategoriler açısından irdelenmiştir. Çocukların odakta olduğu araştırmalarda ise uyum problemleri, özbakım ve sağlık problemleri, dil ve iletişim problemleri, davranış problemleri ve akademik problemler ön plana çıkmıştır. Ebeveynler açısından araştırmalar incelendiğinde dil ve iletişim problemleri, ekonomik durum kaynaklı problemler ve toplumsal problemler şeklinde üç tema ortaya çıkmıştır. Ayrıca yerli çocukların gözünden sığınmacı çocuklar ile alakalı bulgulara da ayrıca bir başlıkta yer verilmiştir. Tarama sonucu elde edilen verilerinden yola çıkılarak çokkültürlürlüğün çocuklar ve aileler açısından çok önemli olduğuna dair ifadeler bulunan konulara da katılımcıların tavsiyeleri başlığında yer verilmiştir.

Çokkültürlülüğün algılanış biçimi yönünden katılımcıların büyük oranda olumlu bir tutum içinde oldukları yani bu olguyu korkulacak bir şey olarak görmedikleri, gerekli ve hatta sınıflardaki etnik kimlik sayısının artışına paralel olarak zorunlu bir değişim olarak ifade ettikleri belirlenmiştir (Acar Çiftçi, 2015; Danacı, Eran, Çetin, Pınarcık ve Bahtiyar, 2016; Eminoğlu ve Eminoğlu, 2020; Mazı, 2018; Özdemir ve Dil, 2013; Polat, 2009; Tarım, 2015; Taştekin ve diğ., 2016; Yurdakul ve Tok, 2018). Suriyeli çocukların eğitim sistemimize dâhil edilmesi konusunda olumlu görüş beyan eden katılımcılar, bu ülkede yaşamak durumunda kalınacaksa kültürümüze adapte olmaları şartını koşmakla birlikte daha iyi hayat şartları için yerli öğrencilerle birlikte eğitimin şart olduğunu dile getirmişlerdir (Esen, 2020). Buna bazı araştırmalarda katılımcıların bir kısmı hem kendilerinin hem de meslektaşlarının sığınmacılara karşı önyargılarının olduğunu dile getirmişlerdir (Kar ve Uzun, 2017; Korkmaz, 2019; Levent ve Çayak, 2017). Olumsuz algıya sahip katılımcıların aynı zamanda bu olumsuz bakış açılarının altında sığınmacı çocuklarla çalışma ile ilgili korkuları olduğu da anlaşılmaktadır. Hatta o derece olumsuz ve korkulu bir halde olan öğretmenlerin varlığına rastlanmıştır ki sadece kendi olumsuz algıları bir yana sığınmacı çocuklar için olumlu bir tutum sergileyen ve mücadele eden

öğretmenlere karşı da aynı olumsuz tutumu sürdürdükleri ve bu öğrencilerden akademik anlamda hiçbir beklenti içinde olmadıkları yapılan bir çalışmada ortaya çıkmıştır (Kar ve Uzun, 2017). Yapılan bir başka araştırmaya göre de öğretmenlerin kendi sınıflarında sığınmacı çocuk bulunmasından da memnun olmadıkları sonucuna varılmıştır (Levent ve Çayak, 2017).

Öğretmenler açısından çocuklara yönelik problemler, aile ile ilgili problemler, öğretmenlerin kendine dönük problemleri, görülen desteğe dönük problemler ve baş etme stratejileri olmak üzere toplamda 5 başlık karşımıza çıkmaktadır. Çocuklara yönelik problemlerin ifade edildiği araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin sığınmacı çocukların eğitiminde en büyük sorun alanı olarak gördükleri konunun dil ve iletişim yetersizliği olduğu anlaşılmaktadır (Akdeniz, 2018; Aksakal, 2017; Aktın ve Aktaş, 2018; Amaç ve Yaşar, 2018; Atasoy Çiçek, 2017; Avcı, 2019; Aykut, 2019; Başar ve diğ., 2018; Bütün Kar ve Uzun, 2016; Cin, 2018; Çakan ve diğ., 2018; Erdem, 2017; Eren, 2019; Esen, 2020; Gencer, 2017; Günek, 2020; Güven ve diğ., 2018; Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Karaağaç ve Güvenç, 2019; Kardeş ve Akman, 2018; Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Korkmaz, 2019; Levent ve Çayak, 2017; Özcan, 2018; Özmen, 2020; Özyürek, Çetin, Yıldırım, Evirgen ve Ergün, 2016; Sarıkaya, 2014; Sarıtaş ve diğ., 2016; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Taşkın ve Erdemli, 2018; Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018; Tunga, Engin ve Çağıltay, 2020; Tümkaya ve Çopur, 2020; Üstün ve diğ., 2017; Yanık Özger ve Akansel, 2019; Yanık Yanık Özger ve Kozandağı, 2020; Yiğit, 2015; Yurdakul ve Tok, 2018; Zayimoğlu Öztürk, 2018). Sığınmacı çocukların hem okullarında hem de içinde bulundukları ve kendilerine yabancı olan Türk toplumunda ayakta kalabilmesi için ilk halledilmesi gereken konunun dil yetersizliğinin giderilmesi olduğu açıktır. Tüm bunlara rağmen öğretmenlerden bazıları öğrencileri ile olan iletişimlerini olumlu bulduklarını da ifade etmişlerdir (Aykırı, 2017).

Öğretmenler açısından çocuklara yönelik problemlerin ifade edildiği araştırmalarda vurgulanan bir diğer önemli sorunun kültür çatışması olduğu vurgulanmaktadır (Akdeniz, 2018; Avcı, 2019; Çakan ve diğ., 2018; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Kardeş ve Akman, 2018; Sarıkaya, 2014; Taşkın ve Erdemli, 2018; Tümkaya ve Çopur, 2020; Yanık Özger ve Akansel, 2019; Yurdakul ve Tok, 2018). Öğretmenler ayrıca kültürün iletişim ile ilgili belirleyici bir role sahip olduğunu ve bu yetkinliğin zenginleştirilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir (Paksoy, 2017).

Araştırmalarda üzerinde durulan bir diğer önemli konu aileler ile yaşanan olumlu veya olumsuz deneyimlerdir. Deneyimlere bakıldığında katılımcıların velileri ile olumsuz

bir iletişim halinde oldukları (Aykırı, 2017; Gencer, 2017; Günek, 2020), velilerin sığınmacı çocukların eğitimsel süreçlerine karşı ilgisiz tavırlar sergiledikleri bazen de bu ilgisizliğin sebebinin sürece dair bilgi eksikliğinden kaynaklandığı (Cin, 2018; Korkmaz, 2019; Sarıkaya, 2014), hatta bazı araştırmalarda katılımcıların velileri ile neredeyse hiç iletişim kuramadıklarını ifade ettikleri belirtilmiştir (Kardeş ve Akman, 2018; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Türk kökenli anne babaların özellikle okulun ilk zamanlarında sığınmacı çocuk ve velilere karşı önyargılı davrandıkları ve bu sebeple kendi çocuklarının önyargılarının oluşmasına sebep oldukları, öğretmen üzerinde zaman zaman bu önyargıdan kaynaklı baskı kurdukları görülmektedir (Çakan ve diğ., 2018; Korkmaz, 2019; Yanık Özger ve Akansel, 2019; Yanık Yanık Özger ve Kozandağı, 2020). Olumsuz veli-öğretmen ilişkisinin aksine sığınmacı velilerin öğretmenlerle ve okulla kurdukları olumlu ve yapıcı bağın faydasından söz eden çalışmalar da bulunmaktadır. Suriyeli anne babaların okulla kurduğu yakın bağ ve Türkçe öğrenmeye karşı olumlu tutumları çocukların okula uyum sürecini kolaylaştırmış (Yanık Özger ve Akansel, 2019) ve hangi milletten olursa olsun anne babaların çocuklarına en büyük faydayı getirecek davranışı (Özyürek ve diğ., 2016) yapmaya çalıştığı anlaşılmıştır. Ayrıca velilere dönük görüşlere baktığımızda katılımcıların Türk velileri aşırı koruyucu olarak sığınmacı velileri ise daha kuralcı ve otoriter olarak gözlemledikleri belirtilmiştir (Özyürek ve diğ., 2016).

Katılımcıların sığınmacılar ve çokkültürlülük süreci ile ilgili eğitimcilerin bir takım akademik yetersizlikler içinde olduklarına dair görüş belirttikleri ilgili araştırmalar incelendiğinde görülmektedir. Sığınmacılarla çalışma noktasında eğitimcilerin hiç destek almadığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Aykırı, 2017; Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Maya, 2016; Polat ve Kılıç, 2013). Eğitimsizliğin ötesinde bazı katılımcıların eğitim veren bireylerde sığınmacılarla çalışmaya dönük bir isteksizlik gözlemledikleri de anlaşılmaktadır (Levent ve Çayak, 2017). Müfredatın sığınmacı eğitimine uygun olmayışı sebebiyle yaşanan sorunlar olduğu gibi (Aksakal, 2017; Hamurcu ve Demirçelik, 2015) öğretmenlerin pedagojik formasyonlarının da uygunsuzluğu veya yetersizliği sebebiyle ne yapacaklarını bilemedikleri, yetersizlik yaşadıkları, ihtiyaçlara cevap veremedikleri ifade edilmiştir (Amaç ve Yaşar, 2018; Atasoy Çiçek, 2017; Eren, 2019; Erdem, 2017; Günek, 2020; Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Kardeş ve Akman, 2018; Korkmaz, 2019; Özmen, 2020; Paksoy, 2017; Tunga ve diğ., 2020; Yiğit, 2015). Çok kültürlü eğitim ile ilgili eğitimcilerin çalıştıkları kurumlarda da özel-standart bir uygulama olmadığı (Atasoy Çiçek, 2017), materyal ihtiyaçları bulunduğu (Erdem, 2017; Kılıç ve Özkor, 2019; Maya, 2016), sınıf mevcutlarının kalabalık olması sebebiyle sınıf yönetimi başta olmak üzere

çeşitli konularda zorlandıkları (Kılıç ve Özkor, 2019; Maya, 2016) ifade edilmiştir. Fen ve matematik çalışmalarında, okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinde, Türkçe dil faaliyetlerinde, soyut kavramların yoğun olduğu çalışmalarda öğretimsel sorunların yaşandığı ifade edilmiştir (Güven ve diğ., 2018). Ölçme değerlendirme hususunda da nesnel bir yol izlenemediği sonucuna ulaşılmıştır (Erdem, 2017). Tüm bu olumsuzluk ve yetersizlik belirten çalışma bulgularına rağmen; eğitimcilerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim gibi konularda farkındalık sahibi olduğunu belirten bir çalışma da bulunmaktadır (Paksoy, 2017).

Eğitimcilere yönelik verilen desteğin niteliği hakkında katılımcı görüşlerinin yer aldığı araştırma bulgularına bakıldığında genel anlamda bir destek alınmadığı sonucuna ulaşılan araştırmalar olduğu gibi (Aykırı, 2017; Cin, 2018; Kardeş ve Akman, 2018; Taşkın ve Erdemli, 2018) yetersiz bulunan desteğin hangi alanlarda olduğunun ifade edildiği çalışmalar da mevcuttur. Katılımcılar veli açısından yönetimsel desteğin zayıf olduğunu (Aksakal, 2017), ailelerle ve çocuklarla iletişimlerini sağlayabilecek bir tercüman bulamadıklarını (Kardeş ve Akman, 2018), okul imkânlarının sığınmacılarla çalışma anlamında kendilerine yeterli desteği sağlayacak nitelikte olmadığını (Üstün ve diğ., 2017), okul ve aileler arasındaki işbirliği ile okul milli eğitim işbirliğinin niteliğinin zayıf olduğunu (Sarıtaş ve diğ., 2016) belirtmişlerdir. Çokkültürlülük ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin çokkültürlülükle ilgili zorluklar yaşadığı ve maalesef bu zorlukların tolere edilebilmesi için kendilerine nitelikli bir desteğin sunulamadığı görülmektedir. Hal böyle olunca öğretmenlerin kendi kişisel baş etme stratejilerini geliştirmeleri kaçınılmazdır. Çalışmanın bir sonraki kısmında öğretmenlerin bu stratejileri ele alınacaktır.

Çokkültürlülükle baş etmek için yeterli ve nitelikli destek bulunmadığı, bu sebeple de öğretmenlerin doğal olarak kendi destek mekanizmalarına yöneldiği görülmektedir. Yapılan çalışmaların bulgularına göre öğretmenlerin en çok kullandıkları öğretimsel ve iletişimsel stratejiler; anlaşılması güç konularda görsellerden yararlanma, basitleştirerek öğretmeye çalışma, hikâyeleştirme ve işitsel kaynaklardan faydalanmadır. Ayrıca öğretmenlerin beden dilini iletişim ve ders işlenmesi esnasında araç olarak kullandığına dair bulgulara da rastlanmaktadır (Atasoy Çiçek, 2017; Aykut, 2019; Çakan ve diğ., 2018; Günek, 2020; Kardeş ve Akman, 2018; Paksoy, 2017; Yiğit, 2015). Bu yöntemlerin dışında bireysel çaba gösterme, özellikle çeviri anlamında teknolojiden faydalanma, okulda bulunan diğer meslektaşlarından yardım isteme, göz teması kurarak anlatma, dil bilen akrandan destek alma, birebir kelime öğretimi çalışmaları yapma, sığınmacı

çocuğun dilinden birkaç kelime öğrenerek temel ihtiyaçlarına cevap verme, çocuklarla güçlü bir empati kurma çabaları da bulgularda ifade edilen diğer baş etme stratejileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Atasoy Çiçek, 2017; Maya, 2016; Sarıtaş ve diğ., 2016). Bulgularda neredeyse en sık rastlanan ve olmayışı sebebiyle kendisine en sık ihtiyaç duyulduğu ifade edilen konu ise tercüman bulunmasıdır. Okulunda tercüman bulunan katılımcıların büyük çoğunluğunun iletişim için sıklıkla başvurdukları desteğin tercümandan destek almak olduğu görülmektedir (Atasoy Çiçek, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Korkmaz, 2019). Tüm bu desteklere ek olarak veli toplantıları düzenleme, ailenin Türkçe bilen komşu ve akrabalarından yardım alma, birebir görüşme, telefon görüşmesi, çocuk aracılığıyla görüşme, ev ziyareti, geliş gidiş saatlerinde görüşme, okul idaresinden destek alma, rehberlik servisinden destek alma, dersi ilgi çekici hale getirme, oyunla öğretme, ödül veya ceza verme, farklı iletişim ve öğretim metotları kullanma, drama yöntemi ile empatik gelişim sağlama gibi çabaların da öğretmenler tarafından ifade edildiği bulgusuna ulaşılmıştır (Atasoy Çiçek, 2017; Çakan ve diğ., 2018; Esen, 2020; Kardeş ve Akman, 2018; Kılıç ve Özkor, 2019; Korkmaz, 2019; Maya, 2016; Sarıtaş ve diğ., 2016; Tosun ve diğ., 2018; Yanık Özger ve Akansel, 2019; Yiğit, 2015). Katılımcıların dilden kaynaklanan iletişim problemlerini halletmek için en sık başvurdukları stratejinin Türkçe bilen sığınmacı öğrenciler olduğu da ifade edilmiştir (Tosun ve diğ., 2018).

Sığınmacı çocuklar açısından yapılan çalışmalarda ulaşılan bulgularının uyum problemleri, davranış problemleri, özbakım problemleri, dil ve iletişim problemleri ve akademik problemler şeklinde 5 başlıkta toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların sığınmacı çocukların uyumlarına yönelik ifadelerine bakıldığında görüşlerin daha çok yüksek düzeyde bir uyumsuzluğa vurgu yaptığı görülmektedir (Aksakal, 2017; Aktın ve Aktaş, 2018; Bütün Kar ve Uzun, 2016; Cin, 2018; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Esen, 2020; Güven ve diğ., 2018; Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Kardeş ve Akman, 2018; Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Kılıç ve Özkor, 2019; Özcan, 2018; Sarıkaya, 2014; Üstün ve diğ., 2017; Yiğit, 2015). Uyum sorununun yaşandığını belirten katılımcıların aynı zamanda bu uyum problemlerinin süreç içinde görülmeye devam ettiğini, bazılarının da yok olduğunu ifade ettikleri de görülmüştür. Uyum sorunlarını takip eden bir diğer önemli sorun ise dışlanmadır. Sığınmacı çocukların kendi doğal farklılıkları sebebiyle bazen veliler bazen de sınıftaki arkadaşları tarafından dışlandığı ve istenmediği görülmüştür (Aksakal, 2017; Aktın ve Aktaş, 2018; Baysal ve Çimşir, 2020; Gencer, 2017; Sarıkaya, 2014; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Üstün ve diğ.,

2017; Zayimoğlu Öztürk, 2018). Uyum ve dışlanma haricinde sığınmacı çocukların sürece bağlı olarak travma ve strese bağlı uyumsuzluklar yaşadığı (Aksakal, 2017), çocukların okula karşı olumsuz tutumlarının olduğu (Maya, 2016), adapte olamamaktan ve kaynaşamamaktan kaynaklı aidiyet sorunlarının yaşandığı (Aksakal, 2017; Sarıkaya, 2014; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Tümkaya ve Çopur, 2020; Yiğit, 2015), bazı çocukların arkadaşlık kurmakta başarılı olduğu görülürken bazılarının ise buna yanaşmadığı ifade edilmiştir (Börü ve Boyacı, 2016; Eren, 2019; Kardeş ve Akman, 2018). Okullarda öğretmenlerin olmasını istemedikleri en önemli sorunlardan biri de gruplaşma veya gettolaşmadır. Yapılan çalışmaların bulgularına bakıldığında zaman zaman öğrencilerin kendi ırkından olan çocuklarla gruplaşmaya gittiği ve diğer gruplarla iletişimi kestiği anlaşılmaktadır (Döş ve diğ., 2019; Esen, 2020; Güven ve diğ., 2018; Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Sarıtaş ve diğ., 2016; Yanık Yanık Özger ve Kozandağı, 2020; Yiğit, 2015). Sığınmacı çocukların uyumla ilgili bir diğer sorunları ise çekingenliktir. Yapılan araştırmaların sonucuna bakıldığında çocukların arkadaşlık kurma ve sınıf iklimine ayak uydurma hususunda çekingen davrandıkları ve bireysel oyun gibi faaliyetleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır (Çakan ve diğ., 2018; Güven ve diğ., 2018; Korkmaz, 2019). Öğretmenlerin sıcak ve sevecen tutumu ile ailelerin süreç içindeki olumlu destekleri sığınmacı çocukların okula uyumları noktasında kritik öneme sahiptir (Çakan ve diğ., 2018; Yanık Özger ve Akansel, 2019). Bir diğer önemli noktanın da sınıfta bulunan Türk ve popüler çocuklardır. Sınıfta sığınmacı arkadaşları tarafından sevilen ve otorite kabul edilen popüler çocukların, arkadaşlarının sınıfa uyum süreçlerine de yön verdikleri görülmektedir (Yanık Özger ve Akansel, 2019). Türkçenin baştan bilinmesi veya zamanla edinilmesi de uyumu arttırıcı etken olarak belirtilmiştir (Atasoy Çiçek, 2017; Yanık Özger ve Akansel, 2019; Yiğit, 2015). Tüm olumsuz uyum bulgularına rağmen yapılan bir başka araştırmada ise sığınmacı çocukların epey girişken ve uyuma dönük oldukları sonucuna varılmıştır (Korkmaz, 2019). Aynı kültürden gelen çocukların birbirlerine yönelik avantajları olduğu gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Avantajlarının çeviri yapma, zorbalığa karşı sahip çıkma, arkadaşlık kurma, paylaşımda bulunma olduğu; dezavantajlarının ise sosyalleşmeye engel olma, gettolaşmaya sebep olma, sınıf yönetimini zorlaştırma, Türk çocukları ile iletişimi azaltıp Türkçe öğrenilmesine engel olma durumları olarak ifade edilebilir. Sonuç itibariyle uyum ve entegrasyonun da en büyük belirleyicisinin dil olduğu, bunun halledilemediği durumlarda başka sosyal sorunlara da yol açtığı ifade edilmektedir (Tosun ve diğ., 2018).

Sığınmacı öğrenciler ile ilgili davranışsal ifadeler ışığında bakıldığında en sık vurgulanan sorunlardan birinin de şiddet eğilimli olma ve buna bağlı olarak çeşitli etkinliklerde farklı şekillerde dışa vuran, fiziksel şiddet içeren davranışlar olduğu anlaşılmaktadır (Ağcadağ Çelik, 2019; Aktın ve Aktaş, 2018; Cin, 2018; Döş ve diğ., 2019; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Güven ve diğ., 2018; Kardeş ve Akman, 2018; Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Kılıç ve Özkor, 2019; Korkmaz, 2019; Sarıkaya, 2014; Sarıtaş ve diğ., 2016; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Yiğit, 2015). Bununla birlikte sığınmacı çocukların birçok problemli davranışlar sergiledikleri (Eroğlu ve Gülcan, 2016; Esen, 2020; Özmen, 2020; Sarıtaş ve diğ., 2016); bu davranışların daha çok içe yönelim veya dışa yönelim (Atasoy Çiçek, 2017; Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Yiğit, 2015), ağlama ve inat etme (Güven ve diğ., 2018), korku ve kaygı içeren davranışlar (Çakan ve diğ., 2018; Kardeş ve Akman, 2018) ve özgüven yetersizliği yaşama (Çakan ve diğ., 2018) şeklinde kategorize edildiği görülmektedir. Tüm bu bulgulara rağmen problemli davranışların zamanla dil ve uyumun gelişmesi ile birlikte zamanla ortadan kalktığı ifade edilmektedir (Esen, 2020).

Özbakım yetersizliği de çocuklar açısından yapılan araştırmalarda sıklıkla ifade edilmiş bir problem alanıdır. Sığınmacı çocukların beslenme barınma ve temizlik anlamında sorunlar yaşadığı, düzenli beslenme alışkanlıklarının olmadığı, temizliğe yeterince önem vermedikleri, çeşitli sağlık sorunları ve buna bağlı olarak fiziksel büyümede gerilik ya da gelişimsel farklılık durumları olduğu ifade edilmiştir (Atasoy Çiçek, 2017; Bütün Kar ve Uzun, 2016; Döş ve diğ., 2019; Esen, 2020; Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Kardeş ve Akman, 2018; Sarıtaş ve diğ., 2016).

Araştırmalarda genel bir dil sorununa vurgu yapılmış olup sığınmacıların akranları ile iletişimlerinin de kısıtlı ve olumsuz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Amaç ve Yaşar, 2018; Avcı, 2019; Aykut, 2019; Başar ve diğ., 2018; Börü ve Boyacı, 2016; Bütün Kar ve Uzun, 2016; Çakan ve diğ., 2018; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Esen, 2020; Sarıkaya, 2014; Şimşir ve Dilmaç, 2018). Katılımcıların beden dili ve jest mimik kullanmasının süreç içinde çocuklar arasındaki iletişimi güçlendirdiğine dair bulgulara ulaşılmıştır (Yanık Yanık Özger ve Kozandağı, 2020). Her ne kadar iletişime yönelik sığınmacı çocukların kendilerini izole ettikleri sıklıkla ifade edilse de bunun tam tersi bulguların olduğu yani sığınmacı çocukların yerli çocuklarla sıcak ve samimi iletişim kurmaya çalıştığı da bulgular arasındaki yerini almıştır (Börü ve Boyacı, 2016). Sığınmacı çocuklar öğretmenleri veya arkadaşları ile iletişim kuramadıklarında çizerek anlatma, temas kurma ve beden dilini kullanma gibi yollara başvurmuşlardır (Çakan ve diğ., 2018). İletişimin

bir diğer ucunda olan Türk öğrenciler açısından ise sığınmacı arkadaşları ile iletişim kurmada isteksizlik ve onları anlayamama durumlarının yaşandığı görülmüştür (Şimşir ve Dilmaç, 2018).

Çalışmaların odaklandığı bir diğer konu da sığınmacı çocuklar özelinde akademik başarısızlıklardır. Sığınmacı çocukların faaliyetleri anlamakta ve yönergeleri takip etmekte sorunlar yaşadığı, algılama yetilerinin yerli çocuklara nazaran daha zayıf olduğu (Avcı, 2019; Kardeş ve Akman, 2018), eğitim öğretim durumlarının genel anlamda olumsuz olduğu ve akademik başarısızlığın sığınmacı çocuklar özelinde yoğun yaşandığı belirtilmiştir (Aktın ve Aktaş, 2018; Aykırı, 2017; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Esen, 2020; Yiğit, 2015). Bu problemlere ek olarak öğrenmeye karşı isteksizlik, öğrenmeye direnç gösterme gibi olumsuz tutumların da varlığı ifade edilmektedir (Güven ve diğ., 2018; Kardeş ve Akman, 2018). Sığınmacı çocukların okula devam etmesinde yaşanan sorunlar ve sayısal becerilerdeki yetersizlikler (Kardeş ve Akman, 2018), dil yetersizliği sebebiyle öğrenme sürecinden çabuk sıkılma ve bu sıkılmayı müteakip olumsuz sınıf içi davranışlarda bulunma (Başar ve diğ., 2018; Kılıç ve Özkor, 2019; Yiğit, 2015) akademik anlamda yaşanan sorunların bir başka kısmını oluşturmaktadır. Sığınmacıların arkadaşlarına göre akademik olarak daha yavaş ilerlediği ifade edilse de (Atasoy Çiçek, 2017) yapılan başka bir araştırmada akademik başarının çocuğun kişisel durumu ile ilgili olduğu ve zamanla artan bir akademik başarı durumundan da söz edilebileceği belirtilmiştir (Esen, 2020). Katılımcılar çocukların akademik olarak başarısız oluşlarını Türkçe bilmemek ile ilişkilendirmişlerdir (Börü ve Boyacı, 2016; Yiğit, 2015). Öte yandan aile de başarı üzerinde etkili olmakta; anne babası tarafından desteklenen çocukların akademik gelişimlerinin olumlu olduğu, destek göremeyen ve ihmal edilen çocukların akademik gelişimlerinin ise olumsuz etkilendiği anlaşılmıştır (Çakan ve diğ., 2018).

Sığınmacı çocukların ebeveynlerinin de süreçte yaşaması muhtemel sorunlar ve gözlemler araştırmalarda yer almıştır. Hem eğitimcilerin hem de çocukların en büyük sorunu dil ve iletişim olduğu gibi ebeveynlerin de temel sorunu dil sorunudur. Dilin bilinmemesi durumunda tüm gündelik hayatın sekteye uğradığı ve yaşamı oluşturan diğer döngülerin de zarar gördüğü görülmektedir. Katılımcılar sığınmacı ailelerin de yoğun bir dil sorunu ile karşı karşıya olduğunu (Aykut, 2019; Esen, 2020; Güven ve diğ., 2018; Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Tümkaya ve Çopur, 2020), sığınmacıların öğretmenlerle ve diğer paydaşlarla iletişim kurmakta zorlandıkları (Atasoy Çiçek, 2017; Çakan ve diğ., 2018) ifade edilmiştir. Bazı araştırmaların bulgularına baktığımızda ise

velilerin özellikle dil öğrenmeye karşı ciddi bir ilgisizlik içinde oldukları belirtilmiştir (Aktın ve Aktaş, 2018; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Sarıtaş ve diğ., 2016; Tümkaya ve Çopur, 2020).

Dil probleminden sonraki bir diğer önemli problem sığınmacı aileler açısından ekonomik koşullar ve bu koşullardan etkilenen diğer unsurlardır. Sığınmacıların işsizlik, düşük yaşam koşulları ve geçim sorunları ile boğuşmak zorunda kaldığı görülmektedir (Akdeniz, 2018; Aksakal, 2017; Börü ve Boyacı, 2016; Esen, 2020; Perşembe, 2010; Sarıtaş ve diğ., 2016; Tümkaya ve Çopur, 2020). Yaşanan ağır ve olumsuz ekonomik buhranlar sebebiyle sığınmacı ailelerin çocuklarına gereken ilgiyi sunamadıkları da belirtilmektedir (Gencer, 2017; Üstün ve diğ., 2017).

Veliler açısından bir diğer sorun alanı ise toplumsal problemlerdir. Suriyeli sığınmacıların özellikle ülkemizde yoğun derecede uyum ve aidiyet sorunu yaşadıkları belirtilmiştir (Akdeniz, 2018; Tümkaya ve Çopur, 2020). Buna paralel olarak sığınmacı aileler hemen hemen her gün dışlanmakta ve toplumda mültecilere karşı oluşan ve giderek artan olumsuz algıların kurbanı olmaktadırlar (Çakan ve diğ., 2018; Eren, 2019). Sığınmacı ailelerin bilinçli veya bilinçsiz olarak eğitime dâhil edilmedikleri de bir başka bulgudur (Kardeş ve Akman, 2018). Bu dâhil edilememe durumunun altında ailelerin okula karşı olumsuz tutumlarının olabileceği de bir başka araştırmada ifade edilmektedir (Maya, 2016). Bazen de özellikle kültürel farklılık sebebiyle sığınmacı ailelerin toplumdan ve okullardan uzak durduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Tümkaya ve Çopur, 2020).

Katılımcıların sadece sorunları tespit etmedikleri, öte yandan bu sorunlara çözüm oluşturabilecek bir takım öneriler de sundukları görülmektedir. Sunulan çözüm önerileri çocuklar, aileler, öğretmenler ve karar kılıcılar için değişmektedir.

Çocuklar için katılımcıların problemlere dönük çözüm önerilerine bakıldığında çocuklara dil ve kültür yetkinliği kazandıracak bir hazırlık eğitimi verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Başar ve diğ., 2018; Börü ve Boyacı, 2016; Erdem, 2017; Eren, 2019; Esen, 2020; Güven ve diğ., 2018; Kardeş ve Akman, 2018; Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Kılıç ve Özkor, 2019; Korkmaz, 2019; Özmen, 2020; Sarıtaş ve diğ., 2016; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Taşkın ve Erdemli, 2018; Tümkaya ve Çopur, 2020; Yiğit, 2015). Okullarda Arapça bilen bir eğitimcinin istihdam edilmesinin Suriyeli öğrencilerin eğitimine katkı sunacağı da belirtilmiştir (Levent ve Çayak, 2017). Tercüman bulundurma ve hem velilerin hem de öğrenci ve öğretmenlerin bu tercümandan destek alması da önerilmiştir (Güven ve diğ., 2018). Ayrı okullarda veya sınıflarda eğitim alınması,

rehberlik servisine yönlendirme, çocuklara psikolojik destek sağlanması, akranlarıyla daha fazla vakit geçirmesine yönelik düzenlemeler, çocuklara maddi destek sağlanması, sosyal faaliyetlere yönlendirme gibi çeşitli öneriler de ifade edilmiştir (Esen, 2020; Kardeş ve Akman, 2018; Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Kılıç ve Özkor, 2019; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Yiğit, 2015). Öte yandan okul öncesi eğitime erişimin daha kolay ve cazip hale getirilmesi ve yaygınlaştırılmasının da sığınmacıların entegrasyonuna ve dil gelişimine fayda sağlayacak inancı bazı araştırmalarda mevcuttur (Kardeş ve Akman, 2018; Korkmaz, 2019; Sarıtaş ve diğ., 2016). Bu görüşlerin aksine yapılan birkaç araştırmada ise katılımcılar sığınmacı çocukların kendi anadillerinde ve kültürlerinde eğitim almaları gerektiğine dair görüş bildirmişlerdir (Kardeş ve Akman, 2018; Korkmaz, 2019; Yiğit, 2015).

Ailelere dönük önerilere bakıldığında ücretsiz dil kurslarının sağlanması ve mültecilerin bu kurslarda, eğitimlerden mutlaka faydalandırılmasının tüm problemlerin çözümüne katkı sunacağı görüşü ağır basmaktadır (Atasoy Çiçek, 2017; Başar ve diğ., 2018; Eren, 2019; Kardeş ve Akman, 2018; Korkmaz, 2019; Özmen, 2020; Sarıtaş ve diğ., 2016; Tümkaya ve Çopur, 2020; Yurdakul ve Tok, 2018). Ayrıca sığınmacı ailelere kendi kültürel yaşantılarını sergileyebilecekleri ve rahatça sosyalleşebilecekleri yaşam alanlarının sağlanmasının da bir gereklilik olduğu ifade edilmiştir (Atasoy Çiçek, 2017; Zayimoğlu Öztürk, 2018). Dil öğrenilmesi hususunda en önemli grubun anneler olduğu ve ilk halledilmesi gereken görevin bu yetiyi kazandırmak olduğu vurgulanmıştır (Güven ve diğ., 2018). Rehberlik faaliyetlerinin ailelere dönük de yapılması, aile katılım çalışmaları yapılması, okul başlamadan önce sığınmacılara özel bir entegrasyon çalışmasının yapılması, ailelere maddi destek sağlanarak yaşam kalitelerinin yükseltilmesi diğer öneriler olarak yer almaktadır (Güven ve diğ., 2018; Kılıç ve Özkor, 2019).

Sığınmacı çocukların eğitim hayatındaki en önemli unsur şüphesiz öğretmenlerdir. Bu açıdan öğretmenlerin donanımlı ve deneyimli kılınması sığınmacılarla çalışma noktasında başarının kilidini elinde tutmaktadır. Yapılan araştırmalarda öne çıkan bulgular öğretmenlerin sığınmacılarla çalışma konusunda büyük bir bilgi ve tecrübe eksikliği ile sınıflarında eğitime devam ettikleri yönündedir. Dezavantaj oluşturan bu durumun ortadan kaldırılabilmesi adına öğretmenlerin sığınmacılarla çalışma hususunda hizmet içi-hizmet öncesi eğitimler alması (Atasoy Çiçek, 2017; Eren, 2019; Kılıç ve Özkor, 2019; Korkmaz, 2019; Maya, 2016; Tarım, 2015; Yurdakul ve Tok, 2018; Zayimoğlu Öztürk, 2018), bilgisini arttıracak özel seminer ve konferanslardan

faydalanması, öğretmenler arasında sığınmacılarla çalışanların bilgi ve tecrübe aktarımı yapabilmesi için sosyal bir ağın kurulması (Atasoy Çiçek, 2017) tavsiye edilmektedir. Bunların ötesinde öğretmenlere aile ve çocukla daha kaliteli iletişim kurabilmesi adına iletişim eğitimi verilmesi (Güven ve diğ., 2018), maaşlarında artışa gidilmesi ve materyal eksiklerinin giderilmesi (Kılıç ve Özkor, 2019), öğretmenlerin Arapça eğitimine tabi tutulması (Kılıç Özmen, 2020) öneriler arasında sayılmaktadır. Öğretmenlerin başarılı olabilmesi adına çocuklarla olumlu bir iletişim halinde olması da tavsiye edilmektedir (Yiğit, 2015). Ailenin de eğitimde işe koşulması ve irtibatın güçlü tutulması öğretmenlerle ilgili öne çıkan tavsiyelerin sonuncusudur (Şimşir ve Dilmaç, 2018; Tümkaya ve Çopur, 2020). Yapılan bir araştırmanın bulguları ise yukarıda sayılanları gereksiz görmekle birlikte tüm sorunların çözümünü bulma sorumluluğunu sığınmacılara atfetmiştir. Bu çalışmaya göre dil öğrenmesi gereken merci öğretmen değil sığınmacılardır (Yiğit, 2015). Nitekim bu ifade tüm katılımcılar tarafından değil araştırmadaki sadece bir katılımcının kişisel ifadesini içermektedir.

Dil probleminin çözüme kavuşturulması ve kalıcı eğitim politikalarının benimsenmesi (Karaağaç ve Güvenç, 2019), dersliklerin desteklenmesi ile birlikte müfredatın geliştirilmesi, mülteci haklarını kapsayan konuların da eklenmesi karar kılıcılara tavsiye edilen öneriler arasında yer almaktadır (Kılıç ve Özkor, 2019; Zayimoğlu Öztürk, 2018). çokkültürlü öğretmen eğitimi programının öğretmen eğitiminde esas alınması (Polat ve Kılıç, 2013), Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde doğrudan sığınmacılara dönük bir birim kurulması (Sarıtaş ve diğ., 2016), öğretmen yetiştirme eğitiminin yeniden yapılandırılması ve lisans eğitimi sırasında öğretmen adaylarına farklı kültürlerden çocuklarla bir arada bulunma ve deneyim kazanma fırsatı sunulması (Tarım, 2015) lisans dönemine dönük geliştirilen önerilerdir. Okullarda tercüman ve kültür elçilerinin istihdam edilmesi de istenmiştir (Günek, 2020; Taşkın ve Erdemli, 2018). Mültecilerin katılımlarını arttırıcı kaynak niteliğinde kitapların MEB tarafından hazırlanması (Günek, 2020) önemli tavsiyelerden birini temsil etmektedir. Yapılan araştırmalarda karşılaşılan en ilginç tavsiye bulgusu ise tek okul-tek sınıf uygulamasının önerilmesidir (Sarıtaş ve diğ., 2016). Çokkültürlü bir toplum yapısına aykırı kabul edilebilecek böyle bir önerinin aslında çokkültürlülükle baş etme ile ilgili bulunduğumuz noktanın istenen ideal aşamadan ne kadar geride olduğunu göstermiştir.



Şekil 2. Yurt içi nicel araştırmaların değişkenine göre gruplandırılması

Şekil 2'ye bakıldığında yurt içi nicel çalışmaların çeşitli değişkenler açısından katılımcıların çokkültürlülük tutumlarını veya çokkültürlü kişilik özelliklerini yordamaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Kullanılan ölçeklerden elde edilen çokkültürlülük puanları

arasında belli başlı bazı değişkenler açısından çeşitli ilişki ve yordama tekniklerine bakılarak ve değerlendirmeler yapılarak katılımcılara ve katılımcıların temsil ettiği evrene dair kestirimlerde bulunma çabasına girilmiştir. Çokkültürlülüğe dair araştırmaların nicel bölümlerinde katılımcıların çokkültürlülük puanları; yaş, cinsiyet, sosyo ekonomik düzey, yaşanılan şehir, kardeş sayısı, medeni durum, sendika üyeliği, kıdem, farklı etnik kökenden arkadaşa sahip olup olmama, öğrenim görülen sınıf düzeyi, katılımcıların annelerinin eğitim durumu, öğrenim görülen üniversite türü, boş zamanda yapılan faaliyet, sınıfında çokkültürlü çocuk bulunup bulunmaması, yurtdışına çıkış deneyimi olup olmaması, görev yapılan okul kademesi, tek dilli-çift dilli olma durumu, branş ve eğitim durumu gibi farklı değişkenler açısından ele alınmıştır.

Yurtiçi araştırmalarda ulaşılan bulgulara genel olarak bakıldığında; yaş (Çelik, 2014), cinsiyet (Acar Çiftçi, 2015; Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Demir ve Başarır, 2013), yaşanılan şehir (Bulut, 2015; Çapçı, 2020) , öğrenim görülen sınıf düzeyi (Çelik, 2014), katılımcıların annelerinin eğitim durumu (Bulut, 2015), öğrenim görülen üniversite türü (Ekici, 2017), boş zamanda uğraşılan faaliyet türü (Danacı ve diğ., 2016), farklı etnik kökenden arkadaşa sahip olma (Taştekin ve diğ., 2016), sınıfında çokkültürlü çocuk bulunup bulunmaması (Taştekin ve diğ., 2016), tek dilli-çift dilli olma (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Özbilen ve diğ., 2020), eğitim durumu (Çapçı, 2020), medeni durum (Çelik, 2014) değişkenleri açısından çokkültürlü tutum puanları üzerinde anlamlı etkileri olduğu görülmektedir. Öte yandan sosyo ekonomik durum (Polat, 2009), kardeş sayısı (Polat, 2009), medeni durum (Özdemir ve Dil, 2013), sendika üyeliği ve kıdem (Gürel, 2013; Özbilen ve diğ., 2020; Özdemir ve Dil, 2013; Taştekin ve diğ., 2016), görev yapılan okul kademesi değişkenleri (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Özbilen ve diğ., 2020) açısından bakıldığında bu değişkenlerin çokkültürlülük puanları üzerinde anlamlı etkiye sebep olmadığı görülmektedir. Medeni durum, cinsiyet, kıdem, branş, yaşanılan şehir ve yurt dışına çıkış deneyimi yaşamış olmak değişkenlerinin kullanıldığı araştırmaların bazılarında bu değişkenler çokkültürlü puanlar anlamında anlamlı etkiye sebep olmuşken bazı araştırmalarda ise anlamlı bir etkiye sebep olamadıkları görülmüştür. Bu durumun sebebinin örneklemlerin yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

2.21.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Yurt dışı araştırmaların odağına bakıldığında nitel anlayışa sahip çalışmaların yoğunlukta olduğu, çokkültürlülüğün doğasının anlaşılmaya çalışıldığı, eğitimde paydaş

olan ebeveynlerin, öğretmenlerin, çocukların ve yöneticilerin gözünden sığınmacılarla ilgili neler yaşandığının anlaşılması temel amaç olarak görülmektedir. Buna rağmen nicel desende tasarlanan araştırmaların varlığı da söz konusudur. Yurt dışı araştırmalar nitel bulgular ve nicel bulgular şeklinde iki aşamada sunulacak olursa nitel bulgulara baktığımızda; çokkültürlülüğün algılanışı bakımından katılımcı ifadeleri, genel olumlu bulgular, olumsuz bulgular, baş etme stratejileri ve öneriler şeklinde 4 başlığın ağırlık kazandığı görülmektedir. Nicel bulgulara bakıldığında ise yaş, eğitim seviyesi, sığınmacı çocuklarla çalışmış olma, görev yapılan okulun büyüklüğü, okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik durumu, branş değişkenleri açısından çeşitli yorumlamaların yapıldığı görülmektedir.

Yurt dışı nitel araştırmalarda ilk beliren tema çokkültürlülüğün algılanışı olmaktadır. Çalışmalarda görüş belirten katılımcılar çokkültürlülüğün nasıl algılandığına dair çeşitli ipuçları vermişlerdir. Çokkültürlülüğün ve çokkültürlü eğitimin dar ve yüzeysel bir çerçevede algılandığı ve ifade edildiği yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Karuppiah, 2004; Karuppiah ve Berthelsen, 2011). Yapılan bir başka araştırmaya göre ise öğretmenlerin çokkültürlülükten anladıkları şeyin mülteci çocukları asimile etmek ve baskın kültürün öğretilerine uygun bir insan modeli yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir (Guo, 2017). Olumsuz görüşlerin aksine iki araştırmanın bulgularına göre ise öğretmenlerin çokkültürlülük ile ilgili algılarının ve ifade ediş biçimlerinin olumlu olduğu, katılımcıların olumlu bir bakış açısına sahip oldukları belirtilmiştir (Herron, Green, Russell ve Southard, 1995: Akt. Mazı, 2018; Ting, 2009).

Nitel araştırmalarda öne çıkan olumlu bulgular herhangi bir kategori gözetmeksizin sunulmuştur. Farklı kültürlerden çocuklarla staj yapmak ve bir arada bulunmak yapılan araştırmalara göre öğretmen adaylarının görüşlerini ve tutumunu olumlu yönde etkilemiştir (Bryan ve Sprague, 1997: Akt. Mazı, 2018; Jokikokko ve Karikoski, 2016). Ailelerin çokkültürlülükle ilgili tutumlarının pozitif olduğu (Bekerman, 2004), velilerin, okul personeli ve öğretmenlerle karşılıklı anlayışa önem verdikleri ve bu anlayışın içinde bilgi alışverişi, karşılıklılık, anlaşma ve birbirini anlama içerdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Lastikka ve Lipponen, 2016). Veliler ve çocuklar baskın kültürün etkinliklerine katılmakta zorlanmamış ve evde anadillerini konuşmaları noktasında kendilerine destek olunmakla birlikte okulda da bu çocukların kendi dillerini konuşabilecekleri kulüpler kurulduğu sığınmacı anneler tarafından ifade edilmiştir (Lastikka ve Lipponen, 2016). Sınıfta farklı eğitim seviyelerinden öğrencilerin bulunmasının öğrenciler arasında akran eğitimini destekleyeceği de vurgulanmıştır (Ojala, 2010). Çokkültürlü iletişimi sağlayan

bir personelin olması da katılımcılar tarafından süreci kolaylaştırdığı için çok faydalı bulunmuştur (Lastikka ve Lipponen, 2016). Öğretmenler hem velilerle hem de çocuklarla iletişim kurmaya değer verdiklerini, çocukların dilini ve kültürünü öğrenmek için ekstra çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir (Youn, 2016). Velilerin kendi çocuklarının öğrenme sürecine dâhil edildiği ve bunun kıymetli bir destek aracı olarak görüldüğü ifade edilmiştir (Lastikka ve Lipponen, 2016). Yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan tüm öğretmenler çocuklarla iletişim noktasında sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir (Ting, 2009).

Nitel araştırmalarda katılımcı ifadelerinden yola çıkılarak ortaya çıkan olumsuz bulgulara bakıldığında bulguların öğretmenler, çocuklar ve veliler açısından kategorize edildiği görülmüştür. Öğretmenler açısından ifade edilen olumsuz bulgular; iletişim, akademik durum olarak iki başlığa ayrılmıştır. İletişim başlığı altında bakıldığında öğretmenlerin çocuklarla ve velilerle olumlu ilişkiler kurmakta zorlandığı ifade edilmiştir (De Beer, 2019). Bir başka araştırmanın bulgusuna göre de öğretmenler dili çokkültürlülükle çalışmada en büyük sorun alanı olarak nitelendirmiş ve hatta velilerle ilk zamanlar iletişim kurmaya çalışmanın korkutucu ve endişe verici bir durum olarak kendilerini üzdüğünü ifade etmişlerdir (Jokikokko ve Karikoski, 2016). Öğretmenlerle ilgili olumsuz bulguların akademik tabanlı olanlarına baktığımızda öğretmenlerin asimile edici bir yaklaşım sergiledikleri (Firstater, Sigad ve Frankel, 2015), farklı çocuklar ve aileleri ile nasıl baş edecekleri konusunda endişeleri olduğu (Jokikokko ve Karikoski, 2016; Zembylas, 2010), sığınmacı çocukların sorunları ile baş etmede edilgen ve olumsuz bakış açılarına sahip bir tavır ile hareket ettikleri ifade edilmiştir (Firstater ve diğ., 2015). Ayrıca çokkültürlü bir eğitim ortamı oluşturma ile ilgili verdikleri cevapların zayıf kaldığı belirtilmiştir (Ting, 2009). Suriyeli çocuklar ve aileler ile yapılan bir araştırmanın bulgularına göre aileler ve çocuklar Lübnanlı öğretmenlerin kendilerine eğitim vermek istemediklerine dair bir hisse sahip olduklarını ifade etmişlerdir (Abu-Amsha, 2014). Toplamda öğretmenlerin akademik anlamda bilgi ve tecrübelerinin yüzeysel kaldığı görülmüştür (Abu-Amsha, 2014; Karuppiah, 2004; Vinagre, 2019; Youn, 2016; Zembylas, 2010).

Çalışmalarda çocuklar adına ifade edilen olumsuz durumlar çocukların özbakım ve davranış sorunları olduğu yönündedir. Katılımcılar, sığınmacı çocukların kişisel hijyenden yoksun olduklarını, bedenlerine uymayan kıyafetler giydiklerini, sağlıksız yiyecekler tükettiklerini (Firstater ve diğ., 2015) ifade etmişlerdir. Ayrıca okulun kurallarına uymakta güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (Firstater ve diğ., 2015). Davranış

olarak ön plana çıkan bir önemli husus da dışlanma ve önyargıdır. Yapılan araştırmalara göre okul öncesi eğitim kurumlarında önyargı ve ayrımcılığa, ırkçı ve dışlayıcı ifadelere şahit olunduğuna dair ifadeler dikkat çekmiştir (Abu-Amsha, 2014; Karuppiah, 2004; Vittrup, 2016; Youn, 2016; Zembylas, 2010). Üstelik bu dışlanma ve ırkçı davranışların sığınmacı çocukların arkadaşları tarafından sergilendiği gibi öğretmenler ve yerli veliler tarafından da sergilenebildiği görülmüştür. Bu açıdan ilginç olan bir bulguya rastlanmıştır. Irkçı ve dışlayıcı söylemlerin çocuklarda önlenebilmesi görevi öğretmenlerin %72'sine göre ailenin görevi olduğu ifade edilmiştir (Vittrup, 2016).

Nitel araştırmalarda velilere yönelik ifade edilen birtakım olumsuz bulgular bulunmaktadır. Katılımcılar velilerin işbirliği yapmaya istekli olmadıklarını ve bu nedenle de sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Guo, 2017; Ting, 2009; Youn, 2016). Ayrıca velilerin çocuklarını ihmal ettikleri de belirtilmiştir (Ting, 2009). Yine aynı araştırmada ödevlerle ilgili ailelere talimat verme zorluklarını ifade ederken iletişim anlamında da katılımcılar sadece babalarla birebir iletişim kurabildiklerini ve annelere ulaşamadıklarını beyan etmişlerdir. (Ting, 2009). Araştırmaya katılan öğretmenlerin %61,7'si dil ile ilgili problemlerin halledilmesindeki sorumluluğun mültecilere ait olduğunu ifade etmişlerdir (Ting, 2009).

Öğretmenler çokkültürlü aileler ve çocuklarla çalışırken maruz kaldıkları sorunlara dönük olarak çeşitli kişisel stratejiler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Empati kurma ve yaratıcılık ile velileriyle çocuklarını eğitimsel sürece katma (Firstater ve diğ., 2015), telefon, iletişim kitaplarını kullanma, babalarla iletişim kurma, okuldaki meslektaşlardan destek alma, ailenin diğer bireylerinden yardım alma (Ting, 2009; Youn, 2016) baş etme stratejilerinden bazılarını içermektedir. Bunların ötesinde tercüman desteği, beden dilini kullanma, basit kelimelerle anlaşmaya çalışma ve özellikle çeviri programlarından yararlanmak da katılımcılar tarafından süreçte destek alınan mekanizmalardır (Youn, 2016). Baş etme stratejileri açısından en farklı olan fikir ise Body sisteminin kurulmuş olmasıdır. Katılımcılar Body sistemi dedikleri ve sığınmacılarla aynı dili daha iyi konuşabilen bir veliyi görevlendirerek velilere yardımcı bir sistem kurduklarını belirtmişlerdir (Youn, 2016).

Katılımcıların daha iyi ve kaliteli bir çokkültürlü eğitim adına tavsiyelerine de önem verilmiş ve araştırmalarda bu önerilere yer verilmiştir. Çokkültürlü bir öğretmen eğitiminin daha sık tartışılması ve tesis edilmesi (Jokikokko ve Karikoski, 2016) gerekliliği en sık vurgulanan öneridir. Öte yandan ailelerin sürece daha fazla entegre edilmesi, teorik bilgiyle birlikte öğretmenlere çokkültürlülük deneyimini daha fazla

yaşama fırsatı verilmesi, mesleki gelişimin lisans dönemi ile sınırlı kalmayıp hizmet içi eğitimlere de yer verilmesi, tecrübe kazanmaya ağırlık verilmesi ve bunun için özellikle bu konuda deneyimi fazla olan meslektaşların mentor olarak deneyim paylaşımları yapması, çocuklar ve aileler ile ilgili eğitim öğretim başlamadan daha fazla bilginin öğrenilmeye çalışılması öneriler arasında yer almaktadır (Dreyden-Peterson, 2011; Jokikokko ve Karikoski, 2016; Leung ve Hue, 2017; Matinheikki-Kokko, 1999: Akt. Jokikokko ve Karikoski, 2016; Ting, 2009; Youn, 2016). Çocuklarla daha güçlü bir iletişim kurmak ve onların farklılıklarına karşı kucaklayıcı bir tavır içinde olmak tavsiye edilmiştir (De Beer, 2019). Sağlık çalışanlarına, tecrübeli destek personeline ve tercümanlara sahip olmanın iletişimi kuvvetlendirip boşlukları dolduracağına dair de görüş belirtilmiştir (Ojala, 2010; Rutter, 2003; Youn, 2016). Çokkültürlü eğitimin önemli olduğu ve erken yıllarda verilmesi gerektiğine dair fikir de ortaya atılmıştır (Karuppiah, 2004; Karuppiah ve Berthelsen, 2011). Sığınmacı ailelere maddi desteğin de sağlanmasının gerekliliği yine vurgulanan temalardandır (Youn, 2016). Son olarak sığınmacı çocuklara yönelik bireysel çalışmalarla da destek sunmanın faydalı olacağını belirten bulguların

Ulaşılabilen yurt dışı araştırmaların nicel olanlarında yaş, eğitim seviyesi, sığınmacı çocuklarla çalışmış olma, görev yapılan okulun büyüklüğü, okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik durumu ve branş değişkenleri ele alınmıştır. Yaş ve eğitim seviyesi (Ting, 2009) çokkültürlülük açısından anlamlı farklılığa sebep olmamıştır. Öğretmenin sığınmacı çocuklarla çalışmış olma deneyiminin olup olmaması ile kültürel duyarlılık arasındaki ilişki pozitif yönlüdür. Yani deneyimi olanlar olmayanlara göre kültürel duyarlılık anlamında daha yükse puanlar almışlardır (Ting, 2009). Katılımcıların görev yaptığı okulun küçük olması, okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik açıdan düşük seviyede olması çokkültürlülük ile ilgili algılarını olumsuz etkilemiştir (McCray, Wright ve Beachum, 2004). Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim çalışmalarında diğer branşlar ile kıyaslanınca algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Herron ve diğ., 2018).

Yurt içi ve yurt dışı çalışmaların genel bir değerlendirmesi yapıldığında nicel araştırmalar özelinde genel olarak araştırmalarda aynı değişkenlerin kullanıldığı, değişkenler açısından çokkültürlülük puanlarının farklılığının anlamlı olup olmadığı irdelenmiştir. Nitel araştırmaların odağına bakıldığında ise çokkültürlülüğün doğasını anlama ve çokkültürlü çocuklarla çalışma noktasında yaşanan durumun ortaya detaylı bir şekilde konulması amaçlanmıştır. Görülen bir farklılık ise dikkat çekici olmuştur.

Yurtiçindeki araştırmalar sadece Suriyelilerin yaşadıkları zorluklar, eğitime erişim durumu ve öğretmenlerin süreç içindeki hikâyelerine odaklanırken; yurt dışındaki araştırmalarda birden çok etnik kökene ait araştırmaya rastlanmıştır. Türkiye'de eğitime erişim konusunda sorun yaşayan tek etnik grubun sadece Suriyeliler olarak algılanması gibi farklı bir çıkarım ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan model, katılımcılar, veri toplama araçları, uygulama sürecinin işleyişi, araştırmacının rolü, verilerin analizi ve geçerlik güvenirlik konuları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin süreç içindeki deneyimlerini anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni yapılan çalışmalara bakıldığında zaman zaman yorumlayıcı olgubilim deseni olarak da ifade edilmektedir (Amaç ve Yaşar, 2018). Olgubilim çalışması (fenomenoloji) uzun süredir farkında olduğumuz ama kendisine dair derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgu haline gelmiş durumların ele alındığı bir desendir. Olayı yaşayan ya da dışa vurma imkânı olan odakların doğrudan deneyimlerinin irdelendiği, katılımcıların aynı olguya dair farklı tanımlamalarının hatta diğer bir deyişle yorumlamalarının yorumlanması sonucunda yaşanmış deneyimlerinin bütüncül bir bakış açısıyla, bir olguya yönelik çoklu gerçeklerin olduğu gerçeğinden hareketle ortaya çıkarılması olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2018; Gadamer, 2004; Merriam ve Tisdell, 2016; Van Manen, 1990). Olgubilim, kesin ve genellenebilir bir sonuç sunmayabilir fakat bir fenomenin tüm yönleri ile anlaşılmasını sağladığı için önemli bir araştırma desenidir. Fenomenoloji deseninde, amaç araştırmaya katılan bireylerin oluşturduğu anlam dünyasını tanımlamaya çalışmak ve bu tanımlamayı bütüncül bir bakış açısıyla sunmaktır (Annells, 2006). Tüm bu açıklamalardan yola çıkarak fenomenolojide araştırmacılar temelde insanların olguyu algılama biçimini, betimleyiş şeklini, olgu hakkındaki hislerini, nasıl yargıladıklarını, anımsama ve anlamlandırma biçimlerinin nasıl olduğunu kavrama çabasındadırlar (Patton, 2014). Fenomenolojiyi kendisi dışındaki nitel araştırma çeşitlerinden ayrıştıran üç temel unsur bulunmaktadır. Bunlar;

1. Öğrenilmeye çalışılan şey, bireylerin kendi özellerinde durumu nasıl yorumladıkları ve ne çeşit tecrübelerle karşı karşıya kaldıklarıdır.

2. Fenomeni mümkün oldukça fazla deneyimlememizi öngörmesi sebebiyle araştırmacıları daha derin yapılan görüşmelere yönlendirmektedir.
3. Deneyimlerin özlerinin ortak yönleri olduğu varsayımı ile temel anlamları ortaya çıkarmak için birbirinden farklı katılımcıların deneyimleri kendi parantezleri içinde toplanır, analiz edilir ve diğer katılımcıların parantezleri içinde bulunan deneyimlerle karşılaştırma yoluna gidilir (Patton, 2014).

Araştırmada fenomenolji deseninin tercih edilmesinde, çokkültürlülük olgusunun derinlemesine araştırılması ve bütüncül bir bakışla değerlendirilmesi önemli bir rol oynamıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmada ilk aşamada çalışma evrenini belirlemeye yönelik faaliyetler yürütülmüştür. Evren kavramından kasıt nicel çalışmalarda kullanılan biçimi ile genelleme kaygısının ön planda olduğu bir tanımlama olmayıp, çalışmanın katılımcı seçme yöntemine uyması açısından sınıfında sığınmacı çocukların olduğu il bazındaki bütün öğretmenleri tanımlama çabasıdır. Bu kapsamda, Gaziantep il merkezinde bulunan ve sığınmacı nüfusunun yoğun olduğu mahallelerde hizmet veren farklı türdeki okullara (ilkokul, ortaokul, bağımsız anaokulu) ulaşmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hangi mahallelerde sığınmacı sayısının daha yüksek olduğunu tespit etmek için Sönmez'in 2016 yılında yaptığı Suriyeli Sığınmacıların Gaziantep Şehrindeki Mekânsal Dağılışı ve Geleceği isimli çalışmadaki veriler baz alınmış ve yoğunluğun yüksek olduğu mahallelerdeki okulların idarecileri telefonla aranmıştır. Yöneticilere resmi iznin Doküman Yönetim Sistemi'nden yollandığı bilgisi verildikten sonra okullarında kaç okul öncesi öğretmeni, kaç şube ve her şubede kaç sığınmacı çocuk olduğu bilgisini yazmaları gereken bir form yollanmıştır. Toplamda 33 okul tespit edilmiş olsa da okullardan beşinin formu doldurulamamıştır. Formu doldurmayan okullardan iki tanesinin telefonlarına ulaşılamadığı ve üç tanesinin de resmi yazının ellerine ulaşmadığını beyan etmeleri sebebiyle formu doldurmadıkları anlaşılmıştır. Dönüş yapan 28 okuldan birinde sığınmacı öğrenci olmadığı belirtilmiştir. 33 okuldan 27'sinin sığınmacı öğrenci sayısı ile ilgili bilgi verdiği görülmüş (%81) ve bu dönüş oranı çalışma evreni için yeterli bulunmuştur. Ulaşılan bilgilere göre çalışma evrenine alınan okulların kademelere göre dağılımı ortaokul (4), ilkokul (19) ve bağımsız anaokulu (4) şeklinde olmuştur. Bu

okullarda sınıfında sığınmacı çocuk bulunan 133 kadın ve 13 erkek olmak üzere toplamda 146 öğretmen bulunduğu tespit edilmiştir. Sabahçı, öğlenci ve tek devre şeklinde çalışan bu 146 öğretmenin sınıflarında toplamda 635 sığınmacı Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Çalışma evrenine yönelik genel çerçeve oluşturulduktan sonra çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla ilk başta seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye başvurulmuştur. Sınıfında üç ve daha fazla sığınmacı çocuk bulunan öğretmenlerden daha spesifik bir katılımcı grubu oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme seçilmesinin ve bu ölçütün üç ve daha fazla sığınmacı çocuk olarak belirlenmesinin nedeni yüksek sayılarda sığınmacı çocukla ve aileyle etkileşime giren, çokkültürlülükle yoğun şekilde yüz yüze kalan öğretmenlerin çalışmaya yönelik katkılarının da daha derinlikli olacağının varsayılmasıdır. Sınıfında üç ve daha fazla sığınmacı çocuk bulunan öğretmenler tespit edildikten sonra çok aşamalı örnekleme yönteminin ikincisi olarak seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi işe koşulmuştur. Bu kapsamda öğretmenler çalıştıkları okul türlerine göre anaokulu (%26), ilkokul (%66) ve ortaokul (%7) olacak şekilde tabakalandırılmıştır. Ardından her tabakanın evrendeki oranı ölçüsünde katılımcı grubunda temsil edilmesini sağlamak için her tabakadan o oranda katılımcı yansız numaralar yardımıyla basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanarak saptanmıştır. Böylelikle anaokulundan dört, ilkokuldan 10 ve ortaokuldan bir okul öncesi öğretmeni katılımcı gruba seçilmiştir. Uygulamaya geçmeden önce katılımcı gruba seçilen iki öğretmen çalışmaya katılmak istemediğini belirttiği için yerlerine aynı okul türünden yansız ve basit seçkisiz örneklem yöntemine uygun olarak yeni katılımcılar seçilmiştir. Öte yandan araştırma için iki yedek katılımcı da belirlenmiş ve daha sonra hem veri doygunluğunun arttırılması hem de araştırma derinliğinin sağlanması adına faydalı olacağı düşünülerek bu katılımcılar da araştırmanın katılımcı grubuna dâhil edilerek araştırmanın toplam katılımcı sayısı dört erkek, 13 kadın olmak üzere 17 olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Demografik bilgi formu aracılığı ile katılımcıların yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerinin yanı sıra sınıflarında sığınmacı çocuk olup olmadığı, varsa bu çocukların hangi dilleri konuşabildiği, Türkçeyi anlama ve konuşma düzeylerinin ne olduğu, Türkçeyi anlamayan ve ya hiç konuşamayan

çocuğun olup olmadığı sorulmuştur. Yine demografik bilgi formu aracılığı ile katılımcıların görev yaptıkları bölgenin sosyo ekonomik durumu, daha önce görev yaptıkları okullarda Türkçe bilmeyen öğrencilerle çalışıp çalışmadıkları, kendi çocukluklarının geçtiği bölgede Türkçe dışında konuşulan bir dil olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılmasında araştırma modelinin de etkisi dikkate alındığında katılımcıların olguya yükledikleri anlamın ve geçirdikleri yaşantıların onların ağzından dinlenmesi ve onların konuyu kavrayış şekillerinin görülebilmesi adına bu veri toplama aracı tercih edilmiştir. Araştırmacıya görüşme esnasında gerektiğinde farklı açımlamalar yapma ve gidişata göre yeni sorular sorabilme imkânı sunan (Merriam, 2013; Türnüklü, 2000) bu teknik, açık uçlu sorular sayesinde araştırmanın derinleşmesine ve daha zengin bir yaşantı dünyasına ulaşılmasına olanak tanımaktadır. Katılımcıların bir olgu ile alakalı duygu, düşünce, davranış, fikir ve görgülerinin rahatlıkla elde edilebileceği bir teknik olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği (Johnson ve Christensen, 2008) araştırmacının bütünleşik bir bakış açısı kazanabilmesine olanak sağlayan avantajları barındırmaktadır.

Veri toplama tekniği belirlendikten sonra çokkültürlülük ile ilgili alanda neler yaşandığını büyük oranda açıklayabilmek için uygun soru hazırlama çalışmasına başlanmıştır. Alanda yapılan nitel veya karma desenli çalışmalarda sorulan sorular ve öne çıkan temalar dikkate alınarak 4 ana tema etrafında konunun daha sık tartışıldığı görülmüştür. Bu dört temaya uygun toplam 26 alt soru hazırlanmış ve görüşme formunun ilk haline şekil verilmiştir. Daha sonra görüşme soruları, uzman görüşü alınmak üzere, biri sığınmacılarla ilgili çalışmalar yapmış, farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan toplamda üç öğretim üyesine sunulmuştur. Geri dönütler neticesinde görüşme tekrar revize edilmiş ve anlaşılırlığının sağlanması için Gaziantep'te görev yapan bir Türkçe öğretmenine incelenmek üzere yollanmıştır. Dil açısından anlaşılırlık sağlandıktan sonra, bağımsız anaokullarında görev yapan dört, ilkokul bünyesinde çalışan bir okul öncesi olmak üzere toplamda beş öğretmen ile görüşme formunun pilot çalışması yapılmış, görüşme esnasında başka nelerin konuşulması gerektiği veya görüşme formunda olmasına gerek duyulmayan soruların hangileri olabileceği yönünde görüşlerine başvurulmuştur. Tüm bu çalışmaların akabinde görüşme formuna nihai şekli verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmayı yapabilmek adına izin almak için 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Yarışma ve Sosyal Etkinlik birimine dijital ortamda başvuru yapılmış ve haziran ayında araştırmanın yapılabilmesi için Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge birimi aracılığı ile resmi izin işlemleri tamamlanmıştır. Araştırmanın katılımcı gurubunda bulunan öğretmenlerin çalıştığı okullar tek tek aranarak çalışma hakkında kısa bilgi verilip öğretmenlerle iletişim kurabilmek için destek alınmıştır. Öğretmenlerin iletişim bilgisi alındıktan sonra hepsi telefonla aranmış ve kendilerine katılımcı olduklarına dair bilgi verilmiş, çalışma ile ilgili aydınlatılmış onam formu taraflarına gönderilerek kendi rızaları ile araştırmaya katılıp katılmayacakları teyit edilmiştir. Aydınlatılmış onam formu öğretmenlerce imzalandıktan sonra kendilerine yasal hakları ve araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Bu kapsamda katılımcılara araştırmaya katılımın en temelde kendi rızalarına bağlı olduğu, istedikleri zaman çalışmanın herhangi bir yerinde sonlandırma haklarının olduğu hatırlatılmıştır. Katılımcılara, tüm bilgilerin şifreli bir bilgisayar klasöründe korumalı olarak muhafaza edildiği, şifrenin ve bilgilerin araştırmacı ve tez danışmanı dışında kimseyle paylaşılmayacağı teyit edilmiştir. Covid-19 salgını sebebiyle yüz yüze görüşme imkânı olmadığı için görüşmelerin telefonla yapılmasına ve görüşme esnasında katılımcıların da rızası alınarak ses kaydı alınmasına karar verilmiştir. Bu sayede hem sağlık açısından katılımcıların korunması hem de verilerin kaybının önlenerek geçerlilik ve güvenirlik düzeyinin yükseltilmesi amaçlanmıştır. Her bir görüşme katılımcıların uygun gördükleri, derslerinin olmadığı ve kendilerini araştırmaya katılmaya en uygun hissettikleri tarihlere göre randevu alınarak yapılmıştır. Katılımcılarla görüşmeye başlamadan önce ses kaydının başlatılacağı bilgisi verilmiş ve görüşmede kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak amacıyla, aktardıkları tüm bilgilerin kişisel bilgileri de dâhil olmak üzere sadece çalışma kapsamında kullanılacağı ve bunun yasal olarak teminat altında tutulacağı kendilerine tekrar ifade edilmiştir. Her görüşme sorusundan sonra katılımcılara rahatlıkla cevap verebilecekleri ve cevaplarını toparlayıp gözden geçirebilecekleri ekstra süreler verilmiştir. Bunu yapmaktaki ana gaye katılımcı teyidi alınarak verilerin güvenirliğini arttırmak ve katılımcıya kendini rahat hissedebileceği bir ortam sunarak daha fazla yaşantıya ulaşmaktır. Katılımcılarla farklı tarihlerde ortalama bir saat süren 17 görüşme yapılmış ve görüşmeler sonunda 1.168 dakikalık ses kaydı yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında, görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin bir araya belli temalar, kategoriler etrafında gelmesini sağladığı için çalışmaya en uygun veri analizi tekniği olarak düşünülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu sayede daha bütüncül bir bakış açısının ortaya çıkabileceği varsayılmaktadır. Tüm görüşmelere ait ses kayıtları kelime kelime metinsel dökümanlara dönüştürülmüş ve bu işlemin ardından toplamda 274 sayfa ham veri elde edilmiştir. Ham verilerin olduğu dökümanlar içerik analizine tabi tutulmuş ve toplam 64 sayfalık bir kod defteri elde edilmiştir. İlk etapta 1606 kod oluşturulmuştur. Herhangi bir detayın atlanmaması adına ilgili olduğu düşünülen her veri bir kod olarak belirtilmeye çalışılmıştır. Kodlar kategorilere aktarılmadan önce her kodun eşit derecede ağırlıklandırılması sağlanmış ve kodların doğru şekilde değerlendirilmesi adına titiz davranılmıştır. Kod defteri birkaç kez okunmuş ve kodların alt kategoriler haline getirilmesine başlanmıştır. Kategoriler kendi aralarında ve altlarında bulunan verilerle kavramsal uyum (Merriam, 2013) yönünden çeşitli zamanlarda tekrar okunarak ayıklama işlemi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular aktarılırken katılımcıların ifadelerinden alıntılara yer verilmiş ve araştırmaya başlamadan önce kendilerine tanımladıkları kod isimleri kendi ifadelerinden sonra parantez içinde belirtilmiştir. Tüm veriler, kodlar, kod defteri ve analize dair tüm aşamalarda kullanılan dökümanlar dijital ortamda şifrelenerek, incelenmesine gerek görülmesi halinde ulaşılabilmesi için saklanmış ve yedeklenmiştir.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmaların en önemli soru işareti geçerlik ve güvenirliğin nasıl sağlandığı ile ilgilidir. Özellikle nitel araştırmalarda insan davranış ve düşüncelerinin durağan olmaması göz önüne alındığında bu iki konu daha da önem kazanmaya başlamıştır. Nitel araştırmalarda çalışmanın iç geçerlik, güvenirlik ve dış geçerlik açısından mümkün olduğu kadar sorunsuz olması çalışmanın tutarlılığı, doğrulanabilirliği, inandırıcılığı ve nakledilebilirliği açısından oldukça önemlidir (Guba ve Lincoln, 1985; Merriam, 2013). Creswell (2003) bir çalışmada bu stratejilerin bir veya birkaçının nasıl sağlandığının açıklanmış olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Geçerlik ve güvenirlik başka kaynaklarda tutarlık, sağlamlık ve doğruluk olarak da ifade edilmiştir (Neuman, 2007). Öte yandan nitel araştırmalarda katılımcı grubun belirlenme kriterleri, katılımcı sayısı ile bu katılımcıların araştırma açısından hangi özellikleri barındırdığı, hangi veri toplama

aracının neden seçildiği de çalışmanın iç ve dış geçerliği hakkında bilgi sunmaktadır. Araştırmanın anlaşılabilirliği açısından her detayın ve sürecin düzgün bir şekilde okuyucunun bilgisine sunulması da çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini etkileyen unsurlardan sayılmaktadır (Roberts ve Priest, 2006). Bu sayede çalışmanın inandırıcılığının artacağı varsayılmaktadır. Buna yönelik olarak çalışmamızın her aşaması okuyucuların kolaylıkla anlayabilmesi için detaylı olarak tasvir edilmiştir. İç geçerliliği sağlamak adına bu çalışmada ek kodlayıcı desteği alınmıştır. Daha önce nitel araştırma yapmış ve çalışmasında içerik analizi kullanmış olan bir doktora öğrencisinin 3 görüşme ham verisini kodlaması kendisinden istenmiştir. Ek kodlayıcının kodlamaları ile araştırmacının kodlamaları arasındaki uyuma bakılmış ve benzerliğin yüksek olduğu görülmüştür. Güvenirliğin hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Görüş Birliği/Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı formülü kullanılmış, neticede güvenirliğin %82 olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik oranının %70'ten yüksek olması bu çalışma adına güvenirliğin sağlanabildiğini göstermiştir (Miles ve Huberman, 1994). İç geçerlik ve güvenirlik adına tüm veri analizi sürecinin nasıl yapıldığına dair zengin bilgi verilmesi yani denetleme tekniğinin kullanılması (Merriam, 2013) önemli görülmektedir. Bu çalışmada denetleme tekniğini sağlamak adına kod defteri kullanılmış ve veri analizi süreçlerinin tamamı ilgili başlık altında detaylı olarak aktarılmıştır. Ayrıca çalışmadaki tüm kategoriler tablolar yardımı ile görselleştirilmiş, her tablonun altında ilgili tabloyla uyumlu olarak katılımcı ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. İç geçerliğin sağlanması adına araştırmacı mümkün olduğu kadar kendi kişisel düşünce ve yargıları hakkında katılımcılarla konuşmaktan kaçınmış ve katılımcıyı yönlendirmemek adına her görüşmede daha dikkatli davranmıştır. Dış geçerlik ve nakledilebilirlik kriterinin sağlanması adına katılımcı seçimi daha dikkatli ve araştırmada en derinlikli bilgiyi sağlayabilecek şekilde yapılmıştır. Okuyucu açısından çalışmanın genellenebilir olması için mümkün olduğu kadar her eğitim kademesinde görev yapan öğretmenin deneyimlerine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında çokkültürlülük ile ilgili daha detaylı bilgi alınabileceğine inanıldığı için bu yola başvurulmuştur.

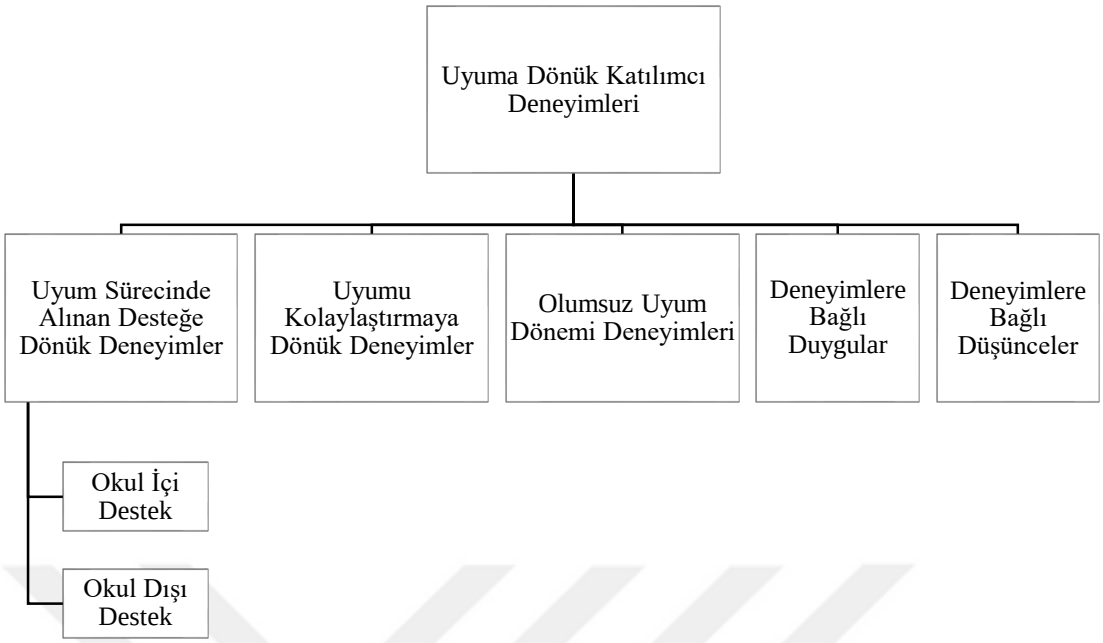
BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin, öğretmenlerin görüşmeler esnasında aktardıkları deneyimler ve bu deneyimlere bağlı duygular ve düşünceler çerçevesinde sunulması amaçlanmaktadır. Ulaşılan veriler araştırma sorularına uygun olarak uyum, iletişim, eğitsel durum, sorun alanları ve mesleki yeterlilik şeklinde beş ana temaya oturtulmuştur. Bulguları desteklemek amacıyla kullanılan katılımcı görüşlerinde katılımcıların görüşme esnasında kendilerine seçtikleri kod isimler kullanılmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Uyuma Dönük Deneyimleri

Çokkültürlü çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin uyumla ilgili deneyimleri tablolar ve şekiller halinde görselleştirilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocukların sınıfa ve okula uyumlarını kolaylaştırmak için çeşitli yöntemler kullandıkları, uyumun daha hızlı sağlanması için okul içinden ve okul dışından destek aldıkları ve bazen de uyumla ilgili olumsuz deneyimler edindikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların uyumda yaşanan süreçlerden ötürü zaman zaman çeşitli duygular yaşadıkları ve uyum sürecinde deneyimlenen durumlardan ötürü uyum sürecine dönük çeşitli düşünceler geliştirdikleri anlaşılmıştır. Uyuma dönük katılımcı deneyimleri şekil 3'te sunulmuştur.

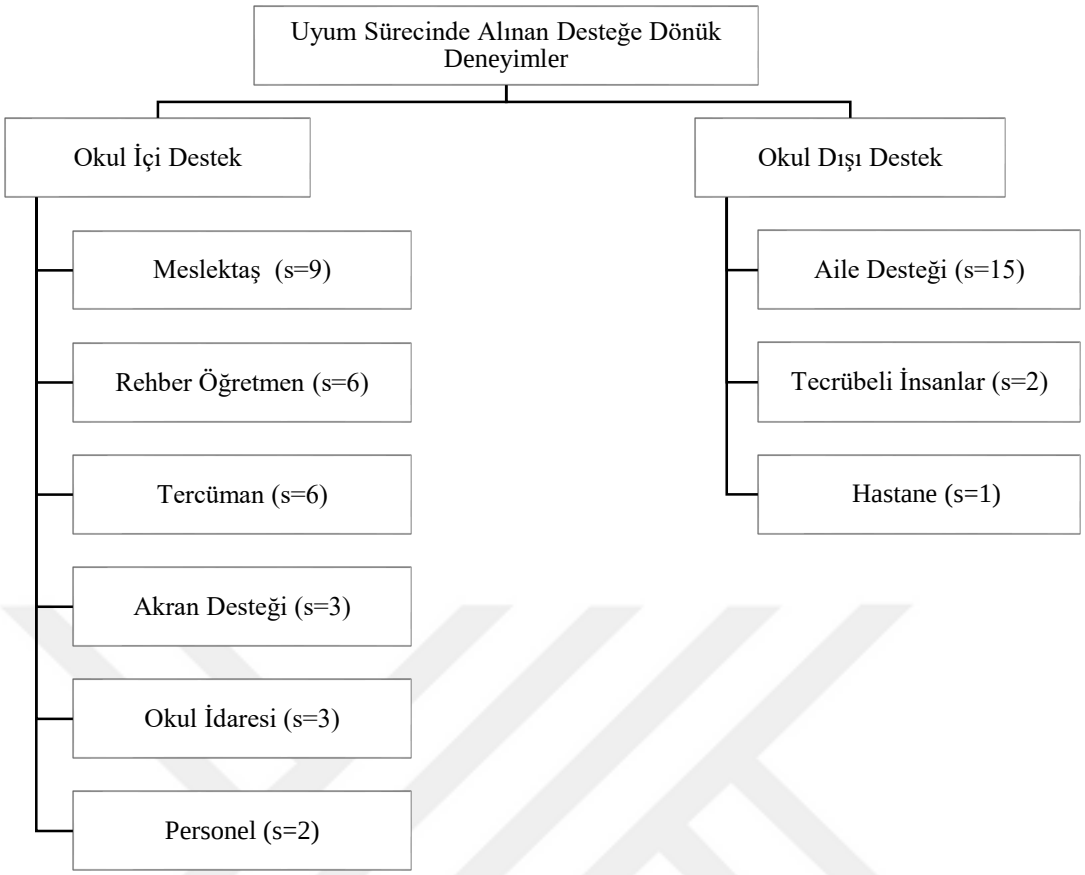


Şekil 3. Okul öncesi öğretmenlerinin uyuma dönük deneyimleri

Şekil 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin uyuma dönük deneyimlerinin uyum sürecinde alınan desteğe dönük deneyimler, uyumu kolaylaştırmaya dönük deneyimler ve uyum sürecinde tecrübe edilen olumsuz uyum dönemi deneyimleri şeklinde üç alt kategoride toplandığı anlaşılmaktadır.

4.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyum Sürecinde Alınan Desteğe Dönük Deneyimleri

Okul öncesi öğretmenleri sığınmacı çocukların uyumuna yardımcı olmak için okul içi veya okul dışı mümkün olduğu kadar çok yerden yardım istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler uyum sürecinde sığınmacı çocuklara yeterince destek olamadıklarını ve yardım isteme sebeplerinin bu yetersizlik olduğunu ifade etmişlerdir. Bulgulara bakıldığında okul içi desteği daha çok tercih ettikleri belirlenen öğretmenler, okul içi destek için altı alt kategori ve okul dışı destek için de üç alt kategoride görüş bildirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri tarafından sığınmacı çocukların uyumuna yardımcı olmak için alınan okul içi ve okul dışı destek türlerine ait alt kategoriler şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Okul öncesi öğretmenlerinin uyum sürecinde alınan desteğe dönük deneyimleri (s=davranışın ifade edilme sıklığı)

Şekil 4 incelendiğinde başvurulan okul içi desteğin akran desteği, rehber öğretmenden destek alma, tercümandan destek alma, meslektaştan destek alma, okul idaresinden ve okulda dil bilen personelden destek alma şeklinde alt kategorilere ayrıldığı görülmektedir. Yine Şekil 8'e bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin aile desteği, hastane ve tecrübeli insanlardan destek almayı da okul dışı destek alt kategorisinde belirttikleri anlaşılmıştır.

4.1.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyuma Dönük Başvurdukları Okul İçi Destek Türleri

Okul içi destek, öğretmenlerin sorunları kendilerine en yakın müdahale edebilecek kişilerden destek almasını ifade etmektedir. Öğretmenler sorunların daha hızlı çözülmesi adına bu destek türüne başvurduklarını ve bu desteğin uyum sürecinde kendilerine daha fazla fayda sağladığını belirtmişlerdir.

Meslektaş, elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmenlerinin en çok başvurdukları okul içi destek türü olmuştur. Katılımcılar sorunları çözmek adına kendilerinden daha tecrübeli olan ve sığınmacılarla çalışan meslektaşlarının deneyimlerinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar aynı zamanda meslektaşlarının deneyimlerinden güven kazandıklarını da belirtmişlerdir.

Okulumuzda daha önce sığınmacı çocuklarla çalışmış deneyimli öğretmenler vardı. Mesela bir tanesi 10 yıllık epey tecrübeli bir öğretmendi. Ondan ve diğer tüm öğretmen arkadaşlarımdan destek alma şansım oluyordu (Zehra, Kadın, 24).

Bazen de öğretmen arkadaşlardan bilgi alışverişinde bulunuyorduk. Diyelim ki benim öğrencim geçen yıl onun sınıfında devam etmişse bana yardımcı olmasını istiyordum (Görkem, Erkek, 34).

Rehber öğretmen desteği saldırganlık veya şiddet olayları yaşandığında sıklıkla başvurulan bir okul içi destek şeklidir. Öğretmenler olumsuz davranışlar sergileyen çocukları rehber öğretmene götürerek yardım aldıklarını ifade etmişlerdir.

Çok ekstra bir uyum süreci sorunu yaşadığımız zaman, gerçekten göze batan bir şey olduğunda Rehberlik hocalarımızdan destek aldık bu noktada. Bazılarının tuvalet sorunu oluyordu ya da arkadaşlarına karşı saldırgan davranışları oluyordu. Bu noktada rehberlik hocalarımızdan destek aldık (Ayşe, Kadın, 26).

Tercüman desteği özellikle çocuklarla ve ailelerle dil bilmeme sebebiyle yaşanan iletişim problemlerini çözmek amacıyla okul öncesi öğretmenleri tarafından başvurulan bir okul içi destek şekli olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin tamamı okulda her daim tercümana ihtiyaç duyduklarını ve özellikle uyum sürecindeki kargaşada tercümanın hem çocuklarla hem de ailelerle kuurlan iletişimi güçlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Geçen yıl okulumuzda birkaç tane tercüman vardı. Ulaşabilirsem bu tercümanlara ulaşıp iletişim kuramadığım noktalarda bana yardımcı olmaları için destek alıyordum (Çağrı, Kadın, 31).

Akran desteği, sığınmacı çocukların uyumunda zorlanan okul öncesi öğretmenlerinin yerli veya dil bilen sığınmacı çocukların yardımına başvurması olarak

ifade edilmiştir. Katılımcılar iletişim kuramadıklarında dil bilen çocuklardan aracılık yapmalarını istemekte ve bu sayede sığınmacı çocukların uyumunu kolaylaştırmaya çalışmakta olduklarını belirtmişlerdir.

Uzun zaman sonra tekrar uyum süreci geçiren öğrencimin yeniden sınıfa alışabilmesi için başka bir sınıfta bu öğrencim tarafından sevilen bir çocuğu benim sınıfıma almayı denedik. Bu konuda ailesinin ricası olmuştu ve konuyu okul idaremizle de görüşerek bu değişimi yapabildik. Diğer sınıftan gelen arkadaşı sayesinde bu öğrencimin sınıf içindeki uyumu daha olumlu ve iyiye gitmeye başladı (Çağrı, Kadın, 31).

Okul İdaresi özellikle okul içi süreçlerin doğru yürütülmesi noktasında başvurulan bir destek şeklidir. Uyum sürecinde öğretmenler destek personeline ihtiyaç duyduklarında bu ihtiyacın giderilmesini okul idaresinden beklediklerini belirtmişlerdir.

Biraz da sorun alanına göre yani mesela çocuğun duygusal bir sorunu olunca rehberlik servisinden, personel sorunumuz için okul idaremizden, materyal alınması gerekiyorsa velilerimizden destek aldık (Emine, Kadın, 36).

Personel desteği araştırmaya katılan bazı katılımcılar tarafından dil bilmeleri sebebiyle tercih edilen bir okul içi destek unsuru olarak gösterilmiştir. Katılımcılar dil bilen personelleri zaman zaman sınıfa çağırarak yaşanan uyum sorunlarını anlamaya dönük destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

Bizim bir tane çalışan hizmetlimiz vardı. O hem Türkçe hem de Arapça biliyordu ondan epey yardım aldım (Bety, Kadın, 36).

4.1.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyuma Dönük Başvurdukları Okul Dışı Destek Türleri

Okul dışı destek, aileden, hastaneden ve tecrübeli insanlardan destek almayı kapsamaktadır. Sığınmacı çocukların problemlerini içerdeki destek unsurları ile halledemeyen öğretmenler çocuğun ailesinden başta olmak üzere çeşitli kurumlardan da zaman zaman destek aldıklarını belirtmişlerdir.

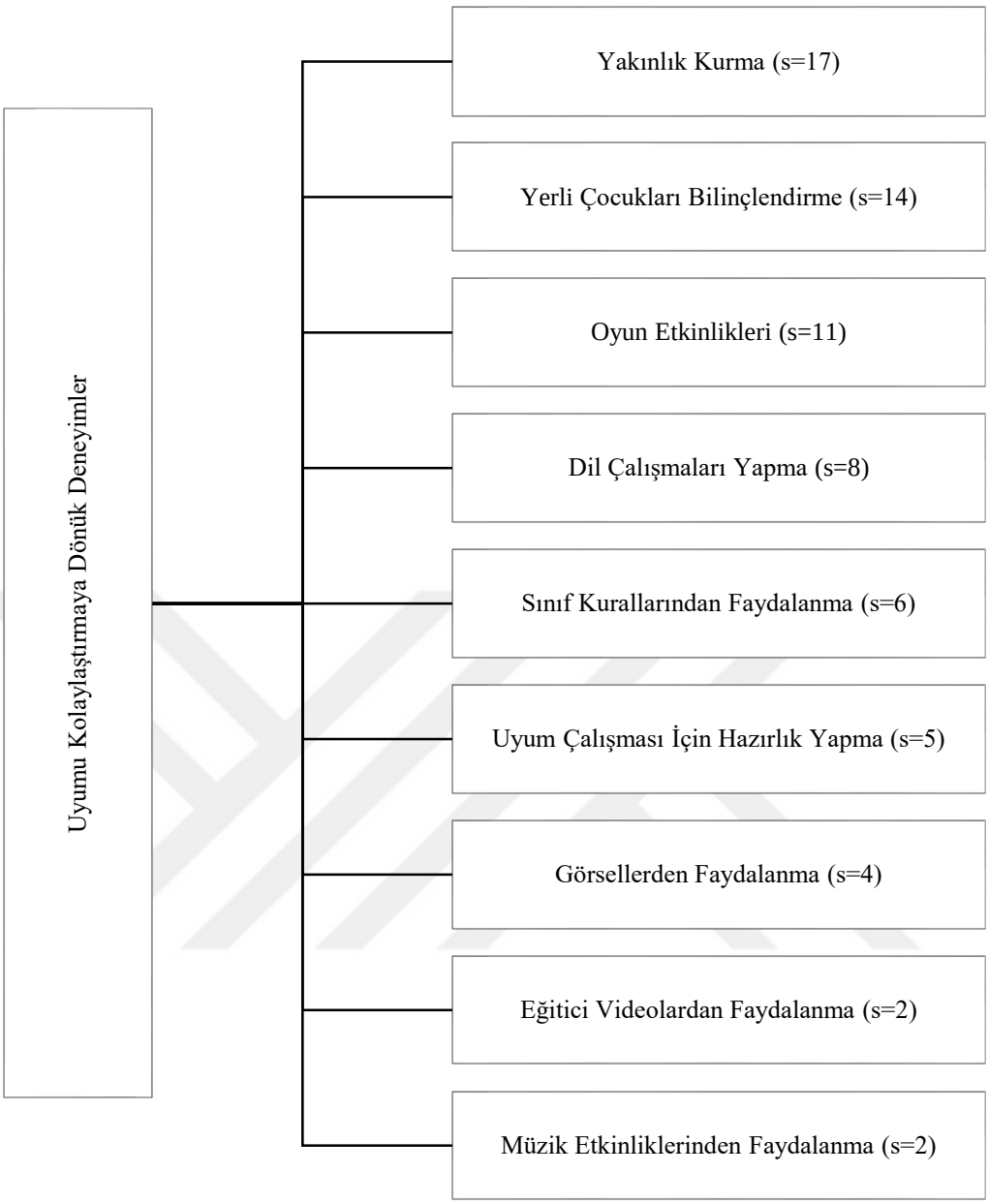
Üçüncü öğrenci ise diğer arkadaşlarına göre biraz küçük erkek bir öğrenciydi. İlk başta sınıfa girmek istemedi ve annesine sarılıp ağlamıştı. Öyle olunca annesini sınıfa alıp biraz beklettim. Yan sınıfta ablası vardı biraz da o geldi yanına (Eylül, Kadın, 30).

Rehberlik hocalarından epey destek aldık. Çözüm üretemediğimiz durumlarda çocukları onlara yönlendiriyorduk. Onlar da bir çözüm bulamadıklarında başka merkezlerden yardım alıyorlardı. Bir öğrenciyi hastaneye yönlendirdiler saldırgan davranışlar sebebiyle (Ayşe, Kadın, 26).

Resmi olmasa da tanıdığım Arapça bilen insanlardan destek almıştım (Emine, Kadın, 36).

4.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyumu Kolaylaştırmaya Dönük Deneyimleri

Okul öncesi öğretmenleri sığınmacı çocukları sınıf sürecine katabilmek ve uyumlarını kolaylaştırmak için çeşitli teknikler kullanmışlardır. Uyumu kolaylaştırmaya dönük deneyimler şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Okul öncesi öğretmenlerinin uyumu kolaylaştırmaya dönük deneyimleri
(s=davranışın ifade edilme sıklığı)

Şekil 5'te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenleri sığınmacı çocukların sınıfa daha hızlı uyum sağlaması için dokuz alt kategoride toplanan teknikler kullanmışlardır. Bu alt kategoriler yakınlık kurma, yerli çocukları bilinçlendirme, oyun etkinlikleri, görsellerden faydalanma, eğitici videolardan faydalanma, müzik etkinliklerinden faydalanma, uyum çalışması için önceden hazırlık yapma, sınıf kurallarından faydalanma ve dil çalışmaları yapma şeklindedir. Öğretmenlerin eğitimsel tekniklerden daha çok beden dilini ve çocuklara yakınlık kurarak onların güvenini kazanmayı amaçladıkları görülmüştür.

Katılımcılar sığınmacı çocuklarla kriz anlarında yakınlık kurarak onların daha çabuk bir şekilde uyum sağlamasını amaçladıkları için yakınlık kurmayı bir yöntem olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Yine katılımcıların, çocuklara yakın olmaya çalışmanın aradaki sevgi ve güven duygusunu güçlendirdiğine dair deneyimleri bulunduğu görülmektedir.

Özellikle uyum problemi yaşayan öğrencim kız öğrencimdi. Kız çocukları evcilik oyunu oynadıklarında ben de onların oyunlarına katılıp Fatma'yı da yanıma alıp onun uyum problemlerini çözmek için iletişim kurma noktasında kendisine yardımcı olmaya çalışıyordum (Yıldız, Kadın, 28).

Yerli çocukları bilinçlendirme, özellikle sığınmacı çocukların uyum döneminde yerli arkadaşları tarafından dışlanması, alay edilmesi gibi olumsuz durumlardan korunabilmesi adına araştırma bulgularına bakıldığında katılımcılar tarafından bir yöntem olarak belirtilmiştir. Katılımcılar, sığınmacı çocuklar sınıfta yokken yerlilerle onları yadırgamamaları ve kendilerinden biri gibi davranmaları noktasında açıklamalar yaptıklarını beyan etmişlerdir.

Kültürel olarak da sonuçta hepimiz çok farklı kültürlerden geldiğimiz için bunun dışlanacak bir durum olmadığını öğrencilerime tepki ve konuşmalarımla anlatmaya çalıştım. En azından yadırganmalarına engel oldum diyebilirim (Bety, Kadın, 36).

Oyun etkinlikleri hem tanışma hem de serbest etkinliklerde çocukların daha çok ilgisini çekecek grup faaliyetlerini tanımlamaktadır. Öğretmenler sığınmacı çocukların oyun faaliyetlerini çok sevdiklerini ve bu sebeple uyumlarını kolaylaştırmak için sık sık oyun oynattıklarını ifade etmişlerdir.

Çocukların uyumuna yardımcı olabilmek için genelde hep birlikte oynanan oyunlar kurgulamaya çalıştım. Hepsi birbirine kaynaşabilsin diye beraber oynayabileceğimiz oyunlar ya da grup olarak oynanabilen oyunlar planlıyordum. Yarışma tarzında değil de kazananın olmadığı oyunlar (Ülkü, Kadın, 26).

Dil çalışmaları yapma çocukların kendilerini sınıfta rahatça ifade edebilmeleri için desteklenmelerini sağlamak amacıyla yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Öğretmenler

sığınmacı çocukları zaman zaman kendi masalarına alarak birebir kelime öğrenme çalışması yaptıklarını belirtmişlerdir.

Türkçelerini biraz daha güçlendirmek için resimli kelime kartlarını kullandım. Dil problemi çözüldüğünde çocukların arasındaki iletişim daha iyi olacağı için zaman zaman çocukları serbest zamanda yanıma alarak bu resimli kartları kullanıp dil becerilerini geliştirmeye çalışıyordum (Yıldız, Kadın, 28).

Sınıf kurallarından faydalanma alt kategorisi okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki süreçleri kontrole edebilmek ve doğması muhtemel kargaşa ortamına müdahale edebilmek adına uyumu arttırıcı bir yöntem olarak belirtilmiştir.

Kural koyduk mecburen çünkü sınıfı idare edebilmek için kural koymak zorundayız. Dedim ki onlara ben oyuncakları size söylediğimde bir başka arkadaşınıza vereceksiniz diye. Böyle yapınca herkes paylaştı ve bu öğrencimin sorununu da ortadan kaldırdık (Mustafa, Erkek, 30).

Uyum çalışması için hazırlık yapma uyum haftası başlamadan önce çocukların uyumuna yardımcı olabilmek için yapılan çeşitli hazırlıklardır. Katılımcılar uyum sürecinde çocukları okulda mutlu edecek faaliyetleri önceliklerini belirtmişlerdir.

Ben bütün materyalleri onlar sınıfa gelmeden önce yaymıştım. Balon götürmüştüm ilk gün için ve çocuklar bu materyalleri ve balonları görünce bir mutlu oldular. Okula gelme isteği sınıfa rahatça girme hissi oluştu çocuklarda (İpek, Kadın, 29).

Görsellerden faydalanma uyum döneminde iletişim üzerinden uyumu sağlamaya dönük bir yöntem olarak belirtilmiştir. Öğretmenler uyum sürecinde sığınmacılarla anlaşabilmek adına sınıfta yönlendirici görseller sayesinde sözsüz bir iletişim yolu bulduklarını belirtmişlerdir.

Örnek verecek olursam tuvalet ihtiyacı için ve diğer öz bakım ihtiyaçları için bu konuda uyum sağlamaları amacıyla görsel kartlar hazırladım. İhtiyacı olan çocuklar bana kartı gösteriyorlardı. Onlar kartı gösterince ben de mesela tuvalete mi gitmek

istiyorsun diye soruyordum. Onların da evet tuvalete gitmek istiyorum ya da hayır gitmek istemiyorum şeklinde cevaplamaları için onları cesaretlendirirdim (Özge, Kadın, 32).

Eğitici videolardan faydalanma araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine göre uyum sorunlarını çözmeye yarayan bir yöntem olarak ifade edilmiştir.

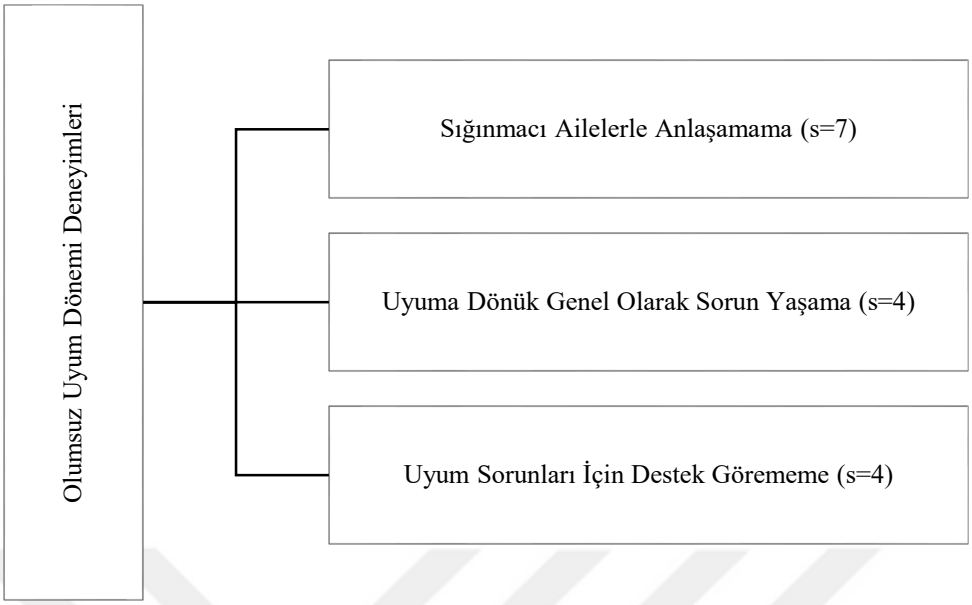
Birebir konuşarak, görseller ya da videolardan destek alarak bu problemleri çözmeye çalıştım (Ülkü, Kadın, 26).

Müzik etkinliklerinden faydalanma da yine uyuma dönük kullanılan bir başka yöntemdir. Katılımcılar, sığınmacı çocukların kendi dillerinden müzikler açarak aidiyet duygularını pekiştirmeyi hedeflemişlerdir.

Annesi gelene kadar hep ağlamıştı o gün. Zaten Türkçe bilmediği için de ben de iletişime geçemedim onunla. Biraz olsun konuşturmak ve dikkatini çekmek için bilgisayardan Arapça çizgi film veya müzikler açtım. O zaman işte biraz olsun sanki uyum için ısınmaya başlamıştı. Bu videolar ve müzikler çocuğun dikkatini çekebilmişti (Görkem, Erkek, 34).

4.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Olumsuz Uyum Dönemi Deneyimleri

Katılımcılar uyum sürecinde zaman zaman olumsuz olarak nitelendirilebilecek olaylarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırma verilerine bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz uyum deneyimlerinin üç alt kategoride toplandığı görülmektedir. Bu alt kategoriler şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz uyum dönemi deneyimleri
(s=davranışın ifade edilme sıklığı)

Şekil 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin uyum döneminde yaşadıkları olumsuz deneyimlerin ailelerle anlaşamama, destek görememe ve genel uyum sorunları yaşama şeklinde üç alt kategoride toplandığı görülmektedir.

Sığınmacı ailelerle anlaşamama araştırma verilerine göre en sık vurgulanan problem alanı olarak belirtilmiştir. Sığınmacılarla çalışan okul öncesi öğretmenleri velilerle uyum konusunda uzlaşamadıklarını ve genel olarak sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Çocuğun ailesiyle düzenli olarak görüşemedim ve onlarla hırçınlık konusunda bir ortak karara varamadığım için çocuğa müdahale etmekte yetersiz kaldım. Asıl denk gelmem gereken anne babayla bir türlü denk gelemiyorduk. Karşılaştığımız zamanlarda da iletişimimizi sağlayacak tercüman bulamıyordu (Ülkü, Kadın, 26).

Öğretmenler uyum sürecinde genel bir sorun yaşama hali olduğunu ve bunun bitmediğini ifade etmişlerdir. Bu görüşü savunan deneyimlere sahip öğretmenler uyum sürecinde problemlerin bitmediğini ve birbirini takip eden problemler zinciri şeklinde ilerlediğini belirtmişlerdir.

Tuvalet olayı mesela. Bu tuvalet olayı bizde bir süre problem olmuştu. Bunun dışında küçük öğrencimin okula uyum süreci de problem yaşamıştık (Eylül, Kadın, 30).

Katılımcılar uyum sürecinde destek alamadıklarını da belirtmişlerdir. Her ne kadar okul içi ve okul dışı destek türlerine başvurduklarını ifade etseler de katılımcılar uyum sürecinde çok yalnız bırakıldıklarını beyan etmişlerdir.

Kimseden destek almadım. Kendi başıma hallettim ya da halletmeye çalıştım (Deniz, Kadın, 46).

Diğer kurum ve yerlerden üzgünüm ama herhangi bir destek göremedim. Öğrencilerle sorunların çözümü noktasında baş başa bırakıldım (Çağrı, Kadın, 31).

4.1.4. Uyum Sürecindeki Deneyimlere Bağlı Duygular

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin uyum sürecine dönük deneyimlerinden kaynaklanan duyguları sekiz alt kategoride toplanmaktadır. Uyum döneminde yaşanan duyguları içeren alt kategoriler Tablo 2'de ifade edilme sıklığına göre sunulmuştur.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyuma Dönük Duyguları

Duygular	Duyguların Hissedilme Sıklığı
Şaşkınlık	9
Üzüntü	9
Zorlanma	8
Korku	6
Endişe	5
Tedirginlik	3
Bıkkınlık	3
Stres	3
Yadırgama	2

Tablo 2 yorumlandığında, öğretmenlerin duygusal olarak şaşkınlık, üzüntü, zorlanma ve korku duygularını daha yoğun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte endişe, tedirginlik, bıkkınlık, stres ve yadırgama duyguları da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin uyum sürecinde sıklıkla olumsuz duygular

yaşadıkları, çocuklara uyum sürecinde yardımcı olamamaktan kaynaklı zorlandıklarını belirttikleri ve bu zorlanmanın ilerleyen süreçlere yönelik korkulara dönüştüğü ifade edilmiştir.

Şaşkınlık duygusu özellikle ilk hafta uyumsuz davranışlar sergileyen çocukların aniden sınıfa adapte olma becerilerinin ilerlemiş olması olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerinin bu durumu karşısında şaşkınlık yaşamışlardır.

Çabuk adapte olmaları beni şaşırttı. Kesinlikle kurallara karşı çok bağlılar ne söylesem yapıyorlardı. Ailelerine aşırı bağlı olan çocuklar değillerdi (Deniz, Kadın, 46).

Üzüntü çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerince sığınmacı çocukların uyum haftasında yaşadıkları adaptasyon problemlerine duydukları acıma duygusu olarak ifade edilmiştir.

Çocuk sürekli ağlıyordu ve ben onun öğretmeni miyim değil miyim bunu da bilmiyordu. Çocuk gerçekten çok korkmuştu. Çünkü yabancı bir ortam ve ailesi onu bırakıp gitmişti ne yapacağını bilmeden ağlıyordu. Çocuk çok felaket bir şekilde ağladığı için ben de çok üzüldüm (Yusuf, Kadın, 27).

Zorlanma duygusu öğretmenler tarafından özellikle uyum haftasında yaşanan çeşitli oryantasyon problemlerini tanımlamak için kullanılmıştır. Çocukların uyum sağlaması için çaba göstermelerine rağmen zorlandıkları katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

İlk başta şöyle söylemeliyim ki ilk hafta çocukların uyum haftası olduğu içi çok ciddi sıkıntı çektim. İlk başladığım gün çocuklara bir oryantasyon eğitimi verildi. Okul tanıtıldı. Çocuklar beni ilk defa görüyor ben onları ilk defa görüyorum. Çocukları toparlayıp o oryantasyon eğitimine götürmek benim açımdan en zor gündü. Çok sıkıntılıydı onları sıraya koymak, kuralları anlatmak (Zehra, Kadın, 24).

Korku duygusu okul öncesi öğretmenleri tarafından sığınmacı çocuklarla karşılaştıklarında yaşadıkları duygulardan biri olarak ifade edilmiştir. Bu duygunun

sebebi olarak ise okula ilk defa gelme, sınıfında sığınmacı çocuk olacağını öğrenme karşısında yaşanan durum olarak ifade edilmiştir.

Açıkçası korktum hocam. Yani nasıl iletişim kuracağım, kendimi nasıl ifade edeceğim diye düşünmeye başlamıştım (Ayşe, Kadın, 26).

Endişe duygusu katılımcılar tarafından sığınmacı çocuklarla henüz karşılaşılmadan önce, kendi sınıflarında sığınmacı çocuk olacağını duymaları sebebiyle yaşanan duygudur. Bu duygunun temelinde ileriye dönük yaşanması muhtemel olumsuz deneyimlere yönelik beklentiler ve varsayımlar yer almaktadır.

Kafamda soru işaretleri de yok değildi. Bunların sebebi ise bu çocukların uyumları nasıl olacak konusu ile alakalıydı. Acaba arkadaşlarına ve bana uyum sağlayacaklar mı diye de endişelendim (Görkem, Erkek, 34).

Tedirginlik çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri açısından daha okula başlamadan beliren belirsizlik temelli bir duygu şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenler sınıfta çok sayıda sığınmacı olması, nasıl bir tanışma süreci yaşayacağına dair bilgisinin olmaması gibi durumlar sebebiyle tedirginlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Zaten stresliydim hani nasıl bir sınıf olacak ne bitecek diye. Sınıfı nasıl yöneteceğim falan. Bunları düşünerek gitmiştim zaten bir de Suriyeli öğrencilerin çok fazla olduğunu duyunca daha bir tedirgin oldum. Hani anlaşabilecek miyim ya da çocuklar Türkçeye nasıl bakıyor? Beni nasıl karşılayacaklar soruları yüzünden epey tedirgin oldum (İpek, Kadın, 29).

Yadırgama okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıfında sığınmacı çocuk olması ve onlarla çalışmak zorunda olacak olmalarının yarattığı duygu olarak belirtilmiştir. Öğretmenler sınıflarında sığınmacı çocuk olmasını kabullenemediklerini ve bu durumu yadırgadıklarını, garipsediklerini ifade etmişlerdir.

Stajda Türk çocuklarıyla çalıştığım için alışıktım. Fakat bu durumu çok yadırgadım. İlk atandığımda sınıfımda 22 öğrenci vardı ve bunların 15 tanesi Suriyeliydi. Bu tabloyu görünce şok oldum ne oluyor diye çok korktum (Ülkü, Kadın, 26).

Bıkkınlık çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine göre ilk günlerde yaşanan olumsuz deneyimler sonucunda kendilerinde meydana gelen duygu olarak ifade edilmiştir.

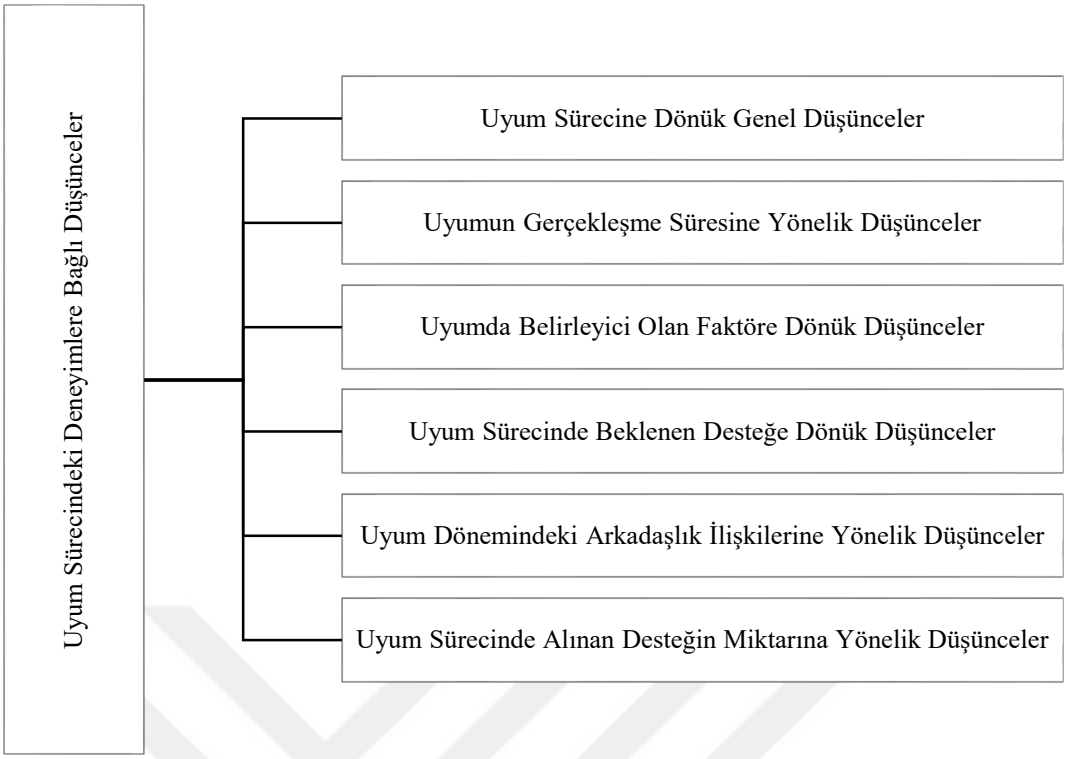
İlk gün pek kimseyle iletişime geçme veya arkadaşlık kurma gibi bir çabası da olmadı. Böyle olunca hakikaten öğretmen de çok yoruluyor çünkü çocuk hiçbir şekilde zapt edilemiyordu (Görkem, Erkek, 34).

Stres ilk gün yaşanan olumsuz deneyimlerin sonucunda öğretmenlerde doğal olarak oluşan duygu olarak belirtilmiştir. Stresin bir diğer nedeni de katılımcılar tarafından ilerleyen sürecin nasıl geçeceğine dair zihinlerinde oluşan belirsizlik olarak ifade edilmiştir.

Üzerimde bir stres bir gerginlik oldu. İlerleyen zamanla ilgili nasıl bir planlama yapmam gerektiğini düşündüm. Ondan sonra nasıl başa çıkabileceğimi falan düşündüm. Bu hislerin verdiği bir gerginlik ve stres vardı üzerimde (Yıldız, Kadın, 28).

4.1.5. Uyum Sürecindeki Deneyimlere Bağlı Düşünceler

Okul öncesi öğretmenlerinin uyuma dönük düşünceleri araştırma verileri ışığında toplam beş kategori altında toplanmıştır. Uyum sürecindeki deneyimlere bağlı düşünceler şekil 7'de görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 7. Öğretmenlerin uyum sürecindeki deneyimlere bağlı düşünceleri

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin uyum sürecine dönük düşünceleri; uyum sürecine dönük genel düşünceler, uyumun gerçekleşme süresine yönelik düşünceler, uyumda belirleyici olan faktöre dönük düşünceler, uyum sürecinde beklenen desteğe dönük düşünceler, uyum dönemindeki arkadaşlık ilişkilerine yönelik düşünceler, uyum sürecinde alınan desteğin miktarına yönelik düşünceler, şeklinde 6 alt kategoride toplanmaktadır.

4.1.5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyum Sürecine Dönük Genel Düşünceleri

Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre uyum sürecine dönük genel düşünceler iki alt kategoride olumlu ve olumsuz düşünceler şeklinde kategorize edilmiştir.

Olumlu düşünceler kategorisinde elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin tamamına yakınının sığınmacı çocuklarla ilgili endişelerinin gerçekleşmediğini düşündüğü (s=16) görülmektedir. Öğretmenler her ne kadar ilk anda yaşanan kargaşadan ötürü endişeye kapılmış olsalar da süreç ilerledikçe bu durumun yersiz bir düşünceden ibaret olduğunu belirtmişlerdir.

Çoğu endişem silinip kayboldu. Hatta bir ay içerisinde kendimle alakalı ve çocuklarla alakalı kafamda olan olumsuz profillerin tamamı silindi gitti (Yusuf, Kadın, 27).

Endişelerim, aslında çocukların iletişim kuramaması temelinde olsa da gerek tercümanlardan ilk zamanlar aldığımız destek gerekse de mülteci çocukların Türkmen kökenli olduğu için bir miktar Türkçe konuşabilmesi sayesinde ciddi bir noktaya varmadan son bulmuş oldu (Çağrı, Kadın, 31).

Katılımcıların birçoğunun tecrübeli olduğu için uyum sürecinde zorlanmayacağını düşündüğü görülürken (s=10), bir kısmı da sığınmacı çocukların uyumuna katkı sağlayabildiğini (s=5) belirtmiştir. Tecrübeli olan katılımcılar daha önce farklı bölgelerde farklı kültürlerden çocuklarla çalıştıkları için benzer deneyimlere sahip olmalarını avantaj olarak nitelendirmişlerdir.

Çok ciddi bir tepkim olmadı benim. Benim için normal bir durumdu çünkü daha önce Şanlıurfa'da Kürt kökenli çocuklarla epey uzun bir süre çalışmıştım. Bunun bana verdiği bir güven ve tecrübe vardı (Emine, Kadın, 36).

Önceden tecrübeli olduğum için sakindim (Deniz, Kadın, 46).

Olumsuz düşünceler kategorisine yönelik elde edilen veriler beş alt kategoride toplanmıştır. Katılımcılar dönem başındaki endişelerinin uyum sürecinde gerçekleştiğini (s=7), eski yaşantıları sebebiyle uyum sürecinde zorlanabileceklerini düşündüklerini (s=3) belirtmişlerdir. Olumlu düşüncelerin aksine uyum sürecine yönelik endişeleri gerçekleşen katılımcıların da bulunduğu belirlenmiştir.

Endişelerim gerçekleşti. Çünkü sürekli ikiye bölünmek zorunda kalıyordum. Sığınmacı çocuklara yardım etmek isterken yerli çocukları ihmal ettiğimi fark ettim (Ada, Kadın, 28).

Açıkçası endişelendiğim şeyler başıma geldi. Fakat süreç içerisinde ben de tecrübe kazanınca bunları tolere etme anlamında daha başarılı oldum (Yıldız, Kadın, 28).

Meslektaşlarından kaynaklanan önyargılar sebebiyle zorlandığını (s=2) belirten katılımcılar ile birlikte sığınmacılara uyum sürecinde zaman ayırmanın sınıfın geri kalanına haksızlık olacağını (s=1) belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların

meslektaşlarının olumsuz ifadelerinden etkilenerek daha dönem başlamadan sığınmacılara karşı peşinen olumsuz bir tutuma başvurdukları görülmüştür. Araştırmaya katılan bir katılımcı ise tüm dönem zorlanacağını düşündüğünü ifade etmiştir.

Birtakım endişelerim oldu. Endişelerimin sebebi daha önce görev yapmış öğretmenlerimizdi. Şöyle ki bana yandın bittin ilk senen ne yapacaksın şeklinde cümleler kuruyorlardı. Çok zor olacak sınıfında en fazla Suriyeli öğrenci olan sensin. Bana olumsuz telkinlerde bulundular ve bu durum beni eyvah yapamayacak mıyım diye korkutmuştu. Maalesef meslektaşlarım yaptı bunu (Yusuf, Kadın, 27).

Açıkçası yapabileceğim çok şey yoktu çünkü etkinliğimi de yapmak zorundaydım. O çocuk için diğer çocukları da mağdur edemezdim (Elif, Kadın, 25).

4.1.5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyumun Gerçekleşme Süresine Yönelik Görüşleri

Elde edilen veriler ışığında okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocukların uyumlarının gerçekleşme süresine yönelik hızlı, normal sürede ve geç şeklinde 3 farklı alt kategoride görüş bildirdikleri görülmektedir.

Hızlı uyum sağlama (s=7) okul öncesi öğretmenlerince sığınmacı çocukların yerli akranlarına nazaran sınıfa daha çabuk adapte olması olarak ifade edilmiştir.

Bizim Türk çocuklarından uyum konusunda daha iyiler bence. Ağlamıyorlar en azından. Sınıfa gelen Suriyeli öğrencilerimden biri ailesine aşırı bağımlıydı. Onunla ilk gün çok problem yaşamıştık. Çok ağlayıp ailesini istemişti (Mustafa, Erkek, 30).

Normal sürede uyum sağlama (s=7) görüşme sonucunda elde edilen verilere bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı ve yerli çocukların uyum sağlama sürelerini birbirine yakın görmelerini ifade etmektedir.

Çocukların okula geldikleri ilk anı özellikle sığınmacılar anlamında hatırlamıyorum. Çünkü zaten yerli çocuklarla aynı anda sınıfa geldiler. Diğer çocuklar da onlar gibi bir uyum süreci yaşadıkları için sığınmacı çocuklara özel bir durum olmadı ve hemen hemen aynı şeyleri yaşıyorlardı (Çağrı, Kadın, 31).

Geç uyum sağlama (s=6) katılımcılar tarafından sığınmacı çocuğun sınıfa istenenden daha geç bir sürede adapte olmasını ifade etmektedir.

Uyumları Türk öğrencilere göre daha zor oldu açıkçası. Mesela Türk olanlar bir ya da iki haftada alışıyorlarsa ben Suriyelileri en erken bir ayda alıştırabildim. Tabi ki kimi daha çabuk kimi daha geç alışıyor ve her çocuk aynı değil. O yüzden bu süreç Suriyelilerde daha uzun sürdü. Şöyle diyebilirim ki yaklaşık 2 ay kadar hiç seslerini duymadım bu çocukların (İpek, Kadın, 29).

4.1.5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyumda Belirleyici Olan Faktöre Dönük Görüşleri

Elde edilen veriler ışığında sığınmacı çocukların uyumlarında belirleyici olan faktöre dönük 13 alt kategori ortaya çıkmaktadır. Bu kategoriler sırası ile iletişim kurma becerisi, ailenin tutumu, öğretmenin uyum sürecindeki tutumu, cinsiyet, sığınmacı öğrenci sayısı, bireysel özellikler, yerli çocuklarla olan ilişki düzeyi, kültürel farklılık, tercüman, sınıf kuralları, okul deneyimi olup olmaması, uyum döneminde yapılan faaliyet türü ve aileye bağlılık derecesidir. İletişim, ailenin tutumu ve öğretmen tutumu en önemli üç faktör olarak uyum sürecinde ön plana çıkmıştır.

İletişim kurma becerisi (s=12) elde edilen verilere göre sığınmacı çocukların sınıflarında bulunan diğer akranları ile ne derecede iletişime geçebildiklerini ifade etmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri uyumun sığınmacı çocuğun iletişim kurma gücüne bağlı olduğunu belirtirken aynı zamanda çocuklar arasında kurulan arkadaşlık ilişkisinin belirleyicisi olarak da aynı dili konuşabilmeyi işaret etmişlerdir. Uyum döneminde yaşanan hırçınlık gibi duyguların çocuğun ırkı ile değil iletişim kuramaması ile alakalı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Az da olsa Türkçe bilen bu Suriyeli öğrencilerimin bilmeyenlere nazaran daha çabuk zamanla sosyalleştiklerini gördüm. Dil bilmeyenlerde maalesef gruplaşmaya bir istek oluyor. Suriyeliler Suriyelilerle Türkler de Türklerle konuşmaya başlıyor (Mustafa, Erkek, 30).

Mesela Suriyeli çocuklar kendilerini ifade edemediklerinde hırçın davrandıkları için arkadaşları tarafından oyuna alınmıyorlardı bazen. Fakat bir yandan da bunun

Suriyeli olma ile bir ilgisi olmadığını düşünüyorum. Türk çocuklar da kendilerini ifade edemediklerinde hırçın davranışlar sergileyebiliyorlar (Ülkü, Kadın, 26).

Ailenin tutumu (s=7) okul öncesi öğretmenlerine göre çocuğun uyumunda kritik öneme sahiptir. Öğretmenler, çocuğuna destek olan ailelerin uyumu kolaylaştırdığını ve bu sebeple yetişkin desteğini önemli ve geliştirici gördüklerini ifade etmişlerdir. Yine elde edilen verilere göre çocuğun uyum sürecinde yaşadığı problemlerin ana kaynağı velilerin kendisidir.

Her noktada olduğu gibi yine bu soruya da aileye göre cevap vermek isterim. Eğer aile eğitime önem veriyorsa bu ister Türk olsun ister Suriyeli bir aile olsun eğer çocuğun eğitimini önemsiyorlarsa bu çocuğun hem okula uyumunu hem de okula karşı duyduğu sevgiyi etkiliyor. Daha önce çalıştığım 2 okulu kıyaslayacak olursam sosyo ekonomik durumu ve eğitime verdikleri önemi yüksek olan velilerin çocukları devamsızlık yapmıyorlardı (Özge, Kadın, 32).

Öğretmenin uyum sürecindeki tutumu (s=7) doğrudan uyumu etkilemesinin yanı sıra yerli çocukların da sığınmacılara nasıl davranacağını belirleyen bir faktör olarak ifade edilmiştir.

Hiçbir olumsuz tepki olmadı. Ben bu durumu biraz da şuna bağlıyorum öğretmenin tepkisi çok önemli bence bu konuda. Eğer öğretmen normal davranırsa öğrenciler de o Suriyeli çocuklara karşı normal davranıyorlar (Deniz, Kadın, 46).

Cinsiyet faktörü (s=6) araştırmaya katılan altı okul öncesi öğretmeni tarafından belirleyici faktör olarak ifade edilmiş ve erkek çocukların kızlara nazaran daha uyumlu olduğu belirtilmiştir.

Çocukların karakteristik özelliklerini de dikkate aldığımız zaman yerli çocuklara göre biraz daha değişiklik gösterdiğini söyleyebilirim. Erkek öğrenciler çok çabuk adapte olmasına rağmen kız öğrencilerimiz yıl sonuna kadar uyum problemi yaşıyordu. Bunun aslında çocukların mülteci olup olmaması ile alakalı olmadığını, çocukların kendi kişisel özelliklerinden kaynaklandığını düşünüyorum (Yıldız, Kadın, 28).

Bireysel özellikler (s=6) okul öncesi öğretmenlerince uyum sürecinde çocuktan çocuğa yaşanan farklılıkların sebebi olarak nitelendirilmiştir.

Dil bilip gelselerdi sınıfa daha çabuk adapte olabilirlerdi. Ayrıca uyumları kişiye göre değişiyordu. Çok çabuk uyum sağlayan da vardı ağlayan da vardı. Hatta Türk Suriyeli diye Ayırmam da doğru olmaz. Öğrencinin kendisine göre durum değişiyordu (Ada, Kadın, 28).

Yerli çocuklarla olan ilişki düzeyi (s=5) sığınmacı çocukların yerli arkadaşlarından birini model alma ve onun sayesinde sınıfa daha rahat uyum sağlama olarak ifade edilmiştir. Yerli çocukların sığınmacılara karşı tutumu ve okula gelmeden önce yaşadıkları yerde birbirlerini önceden tanıyıp tanımama durumu da yine katılımcılar tarafından uyuma etki eden konular arasında gösterilmiştir.

Mesela bir ortama girdiğinde daha çabuk ısındığın biri olur ya Suriyeli öğrencilerimde bu durum çok fazla yaşanıyordu. Mesela kendilerine bir karakter seçmişlerdi ve hep onunla oynamak istiyorlardı. Sandalye kapmaca oyununda hep onun yerine oturmaya çalışıyorlardı (Zehra, Kadın, 24).

Her iki grup da mahalleden tanıştıklarından zaten arkadaş içinde birbirleri ile konuşmaları zor olmadı. Ben onları bir oyunla bir araya getirdim. Bu oyun sayesinde yer değiştirmelerini istedim. Böyle böyle kaynaştılar (İpek, Kadın, 29).

Sığınmacı öğrenci sayısı, kültürel farklılık, okul deneyimi olup olmaması, tercüman, sınıf kuralları, uyum döneminde yapılan faaliyet türü ve Aileye bağlılık derecesi katılımcılara göre uyum üzerinde etkili olmaktadır.

İlk başlarda her gün sabah okula biraz ürkek geliyordu. Sonrasında o da arkadaşlarına ayak uydurmuştu artık. Hatta bir kelimeyi tam doğru telaffuz edemediğinde arkadaşları gülünce o da gülüyordu. Sınıfta tek olmasının da önemli bir avantaj olduğunu düşünüyorum çünkü birden fazla olduklarında sadece kendi aralarında sohbet ediyorlar ve iletişim kurmaktan kaçınıyorlar (Özge, Kadın, 32).

Uyumla ilgili bir şey daha eklemek isterim. Bu çocuklar bizimle aynı kültürü paylaşmadıkları için de ilk zamanlarda epey ayak uydurmakta zorluk çekiyorlar. O

yüzden dilden sonra uyum da önemli derecede bu çocukları etkiliyor benim açımdan (Yağız, Erkek, 28).

O çocuklar önce kendilerini bir geri tuttular. Ortamı ve arkadaşlarını gözlemlediler. Daha sonraları kendilerini o sınıfa adapte ettiler. Ama bizim yerli çocuklar hazır geliyorlar ve önceden biliyorlar ki bir sınıfları olacak o sınıfta arkadaşları olacak ve bu sınıfta çeşitli çalışmalar yapacaklar bunu önceden bilerek geliyorlar. Ama sığınmacı çocuklarda hep bir çekingenlik vardı ve sonraları açabildiler kendilerini (Bety, Kadın, 36).

Çocuk kendi kültüründen dilinden birini görünce olduğu yere daha çabuk alışıyor. Bunu temin etmek bizim elimizde olan bir şey değil maalesef (Yağız, Erkek, 28).

Yani o tercüman mesela okulun geneline bakıyordu. Mesela sadece ana sınıfı için bir tercüman olsa ya da Türkçe öğreticiler tamamı ile bizimle kalsalardı çok büyük düzelme kaydedebilirdik. Türkçe öğreticiler o kadar çabuk gittiler ki sadece bir İki hafta kaldılar. Sonra evimiz yakın değil diye hemen ayrıldılar. Çok kısa bir süre kaldılar bizim okulda. Onların olduğu süre zarfında her şey çok iyiydi gerçekten (Ayşe, Kadın, 26).

Kurallar olunca ne zaman olduğunun önemi yok zaten uyum sağlarlar. İlk hafta geldiklerinde öğrencim tuvalete gitmek istediğini bile söyleyemiyordu. Ama sınıf içinde nasıl hareket edileceğine dair genel kuralları oturtunca işlerimiz daha kolay oldu ve çocuklar nerde ne zaman ne yapacaklarını anladılar (Mustafa, Erkek, 30).

Uyum sağlıyorlardı çünkü ben etkinliklerimi bir içeride yapılan bir de bahçede yapılan etkinlikler şeklinde ikiye bölüyordum. Öğrencilerim dışarıda yapılan aktivite saatini daha çok seviyorlardı. Çocuklar farklı ortamları daha çok sevdikleri için dışarıdaki aktivite saatini önemsiyordum. Bu da çocukların uyumunu arttırıyordu (Yusuf, Kadın, 27).

Sadece bir öğrencim tüm yıl boyunca diyemem ama en azından birinci dönemin sonuna kadar epey ağladı. Bu durum da aslında Suriyeli olması ile ilgili olmayıp çocuğun esasta anneye aşırı bir bağlılık geliştirmiş olması ve annesinin onu okulda bırakmasından korku duyması sebebiyle yaşanıyordu (Çağrı, Kadın, 31).

4.1.5.4. Uyum Sürecinde Beklenen Desteğe Dönük Düşünceler

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri uyum sürecinde zaman zaman desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen verilere göre beklenen desteğe yönelik düşüncelerin 2 alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri

uyum sürecinde okul içi ve okul dışı olarak iki farklı destek türüne duruma göre ihtiyaç duyduklarını ve önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen veriler öğretmenlerin okul içi desteği ulaşılması daha kolay olması sebebiyle daha fazla tercih ettiklerini ortaya koymaktadır.

Okul içi destek (s=16) katılımcılar tarafından daha sık ifade edilen bir destek türü olarak belirlenmiştir. Araştırmada görüşlerine başvurulan okul öncesi öğretmenleri özellikle okulda Türkçe Arapça bilen bir tercümanın varlığını en önemli destek aracı olarak göstermişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin Türkçe öğreticilerin tam gün okulda olmasını istedikleri hatta her sınıfa Türkçe Arapça bilen stajyerlerin verilmesi gerektiğine inandıkları elde edilen veriler arasındadır.

Bu destek yeterli değildi ve tabii ki doğal olarak çok daha kapsamlı ve nitelikli bir destek görmek isterdim. Hani o tercüman dediğimiz kişilere de her zaman her gün ulaşma şansımız olmuyordu (Çağrı, Kadın, 31).

Bizlerin anne babalarla iletişim kurabilmesi, görüşebilmesi gerekmektedir. Bunun için her okulda bir tercüman bulunması mümkün kılınabilirdi (Özge, Kadın, 32).

Bizim okulumuzda üç tane ana sınıfı var. En azından bu sınıflara destek olacak Türkçe Arapça bilen bir tane hoca olabilirdi tercümanlık yapacak (Görkem, Erkek, 34).

Okul dışı destek (s=7) okul öncesi öğretmenleri tarafından okul içi desteğe nazaran daha az tercih edilmiş bir destek türü olarak ifade edilmiştir. Okuldaki imkânlarla problem durumlarına müdahale etmenin mümkün olmadığı durumlarda okul dışından alınacak desteğin önemli bulunduğu ifade edilmiştir.

Tercüman dışında çocuğun annesinden ailesinden de destek görmeyi beklerdim. Biz çocuklardan öte velileri ile de anlaşamıyoruz. O yüzden onların da bana bir şekilde destek olup işimi kolaylaştırmalarını isterdim (Yağız, Erkek, 28).

4.1.5.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyum Dönemindeki Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Düşünceleri

Sınıfında sığınmacı çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar arasındaki ilişkileri olumlu ve olumsuz olarak iki alt kategoride değerlendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar arasındaki arkadaşlık ilişkilerini

olumlu veya olumsuz buldukları 2 alt kategorinin oluştuğu fakat arkadaşlık ilişkilerine yönelik baskın düşüncenin olumsuz ağırlıklı olduğu anlaşılmıştır.

Arkadaşlık ilişkilerine yönelik olumsuz görüşler (s=17) alt kategorisine yönelik elde edilen bulgulara bakıldığında yerli çocukların ilk başlarda özellikle kendi aralarında gruplaşma yoluna gittikleri ve bu sebeple arkadaşlık ilişkilerinin sağlıklı kurulamadığı, çocukların uyum sürecinde sadece kendilerine yakın buldukları arkadaşları ile zaman geçirmeyi tercih ettikleri, sığınmacıların yerlilere nispeten daha agresif davranışlar sergiledikleri, Türkçe konuşamadıkları için sığınmacı çocukların gruplaşmaya meyilli oldukları, yerli kız çocuklarının daha dışlayıcı ve önyargılı davrandıkları ve sığınmacı çocuklarda hiç geçmeyen bir saldırganlık duygusu bulunduğunu ifade edilmiştir.

Yerli çocukların kendi aralarında iletişimleri daha iyi olduğu için oyunlarda bir arada olmayı seçiyorlardı. Ben özellikle ayırıyordum (Yusuf, Kadın, 27).

Az da olsa Türkçe bilen bu Suriyeli öğrencilerimin bilmeyenlere nazaran daha çabuk zamanla sosyalleştiklerini gördüm. Dil bilmeyenlerde maalesef gruplaşmaya bir istek oluyor. Suriyeliler Suriyelilerle Türkler de Türklerle konuşmaya başlıyor (Mustafa, Erkek, 30).

Dediğim gibi farkları yerliler daha iletişime açık ve sakinken sığınmacı Suriyeli çocuklar daha agresif olabiliyordu (Yusuf, Kadın, 27).

Benim özellikle dikkatimi çeken şey çocuklar arasındaki bu dışlamanın kızlarda daha yoğun olmasıydı. Bu durum benim sınıfımdaki kızlara mahsus da olmuş olabilir ama ben kız çocuklarını daha önyargılı gördüm. Özellikle Suriyeli kız öğrencilerimle alay etme, dalga geçme gibi şeyler yapıyordular (Görkem, Erkek, 34).

Arkadaşlık ilişkilerine yönelik olumlu görüşler s=6) alt kategorisine bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı ve yerli çocuklar arasındaki ilişkiyi yapıcı bulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sığınmacı çocukların sevecen tavırlar sergilemesi okul öncesi öğretmenlerine göre sınıf içi kabulü arttıran bir durum olarak belirtilmiştir. Ayrıca sınıfta sığınmacı sayısının azalmasının da sınıf içi gruplaşmayı bitirdiğine ve daha fazla paylaşıma girme mecburiyeti doğurduğuna inanılmaktadır. Son olarak Türkmen sığınmacı çocukların yerlilerle arkadaşlık ilişkilerinin daha güçlü olduğu da elde edilen bir diğer bulgudur.

Ben çok fark hissetmedim çünkü çoğu aynı mahallede yaşayan kapı komşusu. Önceden tanıdıkları çocuklar. Yani sokakta nasıl Suriyeli çocuk görüyorlarsa sınıfta da Suriyeli çocuk olarak görüyorlar. O çocuklarda arkadaşlarına karşı bir farklı davranış hissetmedim. Davranışları gayet normaldi (Ülkü, Kadın, 26).

Özellikle yaşanan farklı bir durum yoktu. Zira Türkmen Suriyeli çocuklar Türkçeye iyi seviyede hâkim oldukları için süreç çok doğal devam etti (Çağrı, Kadın, 31).

4.1.5.6. Uyum Sürecinde Alınan Desteğin Miktarına Yönelik Düşünceler

Okul öncesi öğretmenlerinin uyum sürecinde aldıkları desteğin iki alt kategoride değiştiği görülmektedir. Katılımcılardan bazıları aldığı desteği orta derecede (s=4) bulduğunu belirtirken bazıları da yetersiz destek aldıklarını (s=13) etmişlerdir.

Sadece tercümandan destek alabildiğim için bu oran düşüktü diyebilirim (Ayşe, Kadın, 26).

Hiç destek almadım (Özge, Kadın, 32).

Kimseden destek almadım. Kendi başıma hallettim ya da halletmeye çalıştım (Deniz, Kadın, 46).

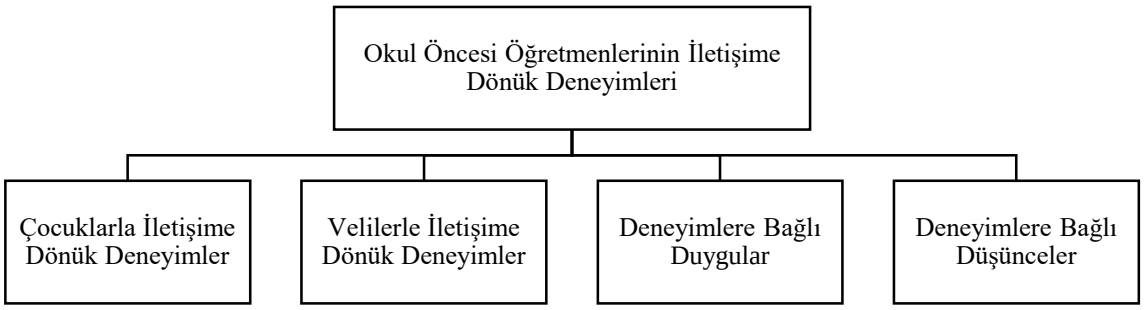
Zümre arkadaşımdan destek aldım. Genel desteği düşünürsek yetersiz bir destek aldım (Ada, Kadın, 28).

Bir oran vermem gerekirse aldığım desteğin orta seviyede olduğunu düşünüyorum. Çok kapsamlı bir destek görmediğim gibi çok az da destek gördüğümü söylemem doğru olmaz (Eylül, Kadın, 30).

Çok mükemmel bir destek almadım ama hiç almadım da diyemeyeceğim için bence aldığım desteğin oranı ortadır (Emine, Kadın, 36).

4.2. Öğretmenlerin İletişime Dönük Deneyimleri

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişimle ilgili deneyimleri tablolar ve şekiller halinde görselleştirilmiştir. Araştırma verilerine göre okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocuklarla ve sığınmacı velilerle iletişim kurabilmek için çeşitli davranışlar sergiledikleri görülmektedir. İletişime dönük öğretmen davranışları temelde iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategorilere ilişkin bilgiler şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişime dönük deneyimleri

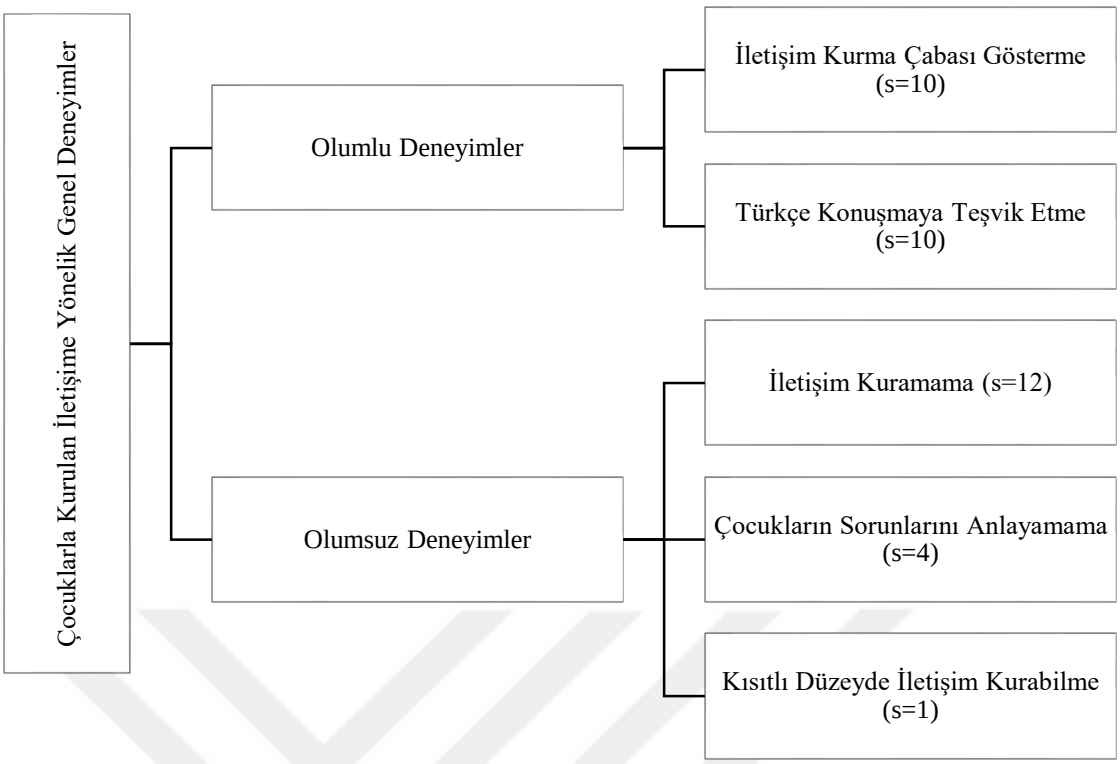
Şekil 8 incelendiğinde iletişime dönük katılımcı deneyimlerinin çocuklarla iletişime yönelik deneyimler, velilerle iletişime yönelik deneyimler, deneyimlere bağlı duygular ve deneyimlere bağlı düşünceler şeklinde dört alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla İletişime Dönük Deneyimleri

Çocuklarla kurulan iletişime yönelik deneyimler; genel deneyimler, destek türleri ve iletişim kurma stilleri şeklinde üç alt kategoriye ayrılmıştır. Çocuklarla kurulan iletişime yönelik genel deneyimler şekil 9'da, çocuklarla kurulan iletişimde alınan destek türlerine yönelik deneyimler da şekil 9'da gösterilmiştir.

4.2.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurulan İletişime Yönelik Genel Deneyimleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri iletişim sürecinde yaşadıkları durumlarla ilgili genel değerlendirmeler yapmışlardır. Bu değerlendirmelerden kaynaklı ortaya çıkan alt kategoriler Şekil 9'da görselleştirilmiştir.



Şekil 9. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla kurulan iletişime yönelik deneyimleri (s=davranışın ifade edilme sıklığı)

Şekil 9'dan anlaşılacağı üzere katılımcıların deneyimlerinin olumlu ve olumsuz deneyimler olarak ayrıldığı görülmektedir.

Olumlu deneyimler; iletişim kurma çabası gösterme (s=10) ve Türkçe konuşmaya teşvik etme (s=10) alt kategorilerine ayrılmaktadır.

İletişim kurma çabası gösterme araştırmaya katılan öğretmenlere göre sığınmacı çocuklarla bir şekilde iletişim kurmanın yolunu bulmaya çalışmak olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar zaman zaman jest ve mimiklerle de olsa anlaşma yoluna gittiklerini, iletişim kurabilmenin daima bir yolunu bulduklarını belirtmişlerdir.

Çocukların söylediklerinden bir şey anlamadığımda en azından olayı anlatırken ki jest ve mimikleri anlama çabası içine girdim (Çağrı, Kadın, 31).

Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre öğretmenler çocukları, Türkçe konuşmaya teşvik etme yoluna giderek dil öğrenme konusunda cesaretlendirmişlerdir. Öğretmenler dil konusunda velilere yönelik tutumlarına benzer tutumları çocuklara karşı da sürdürmüşlerdir.

Hadi söyle anlamında kullanılan "Kulli" diye söylüyorlardı bu kelimeyi öğrendim. Mesela öğrencim bana abla diyordu ben de ona "Kulli Öğretmenim" diyordum. Yani benden sonra öğretmenim kelimesini tekrar etmesini istiyordum (Ülkü, Kadın, 26).

Olumsuz deneyimler; iletişim kuramama (s=12), çocukların sorunlarını anlayamama (s=4) ve kısıtlı düzeyde iletişim kurabilme (s=1) olarak gruplandırılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 12'si sığınmacı çocuklarla iletişim kuramama durumu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler zaman zaman çocukların söylediklerini anlayamadıkları için sorunları halledemediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bir öğretmen ise çok kısıtlı düzeyde seyreden iletişim durumundan söz etmiştir.

İlla ki yetersizlik hissediyoruz çünkü bu çocuklarla aynı dili konuşamıyoruz (Emine, Kadın, 36).

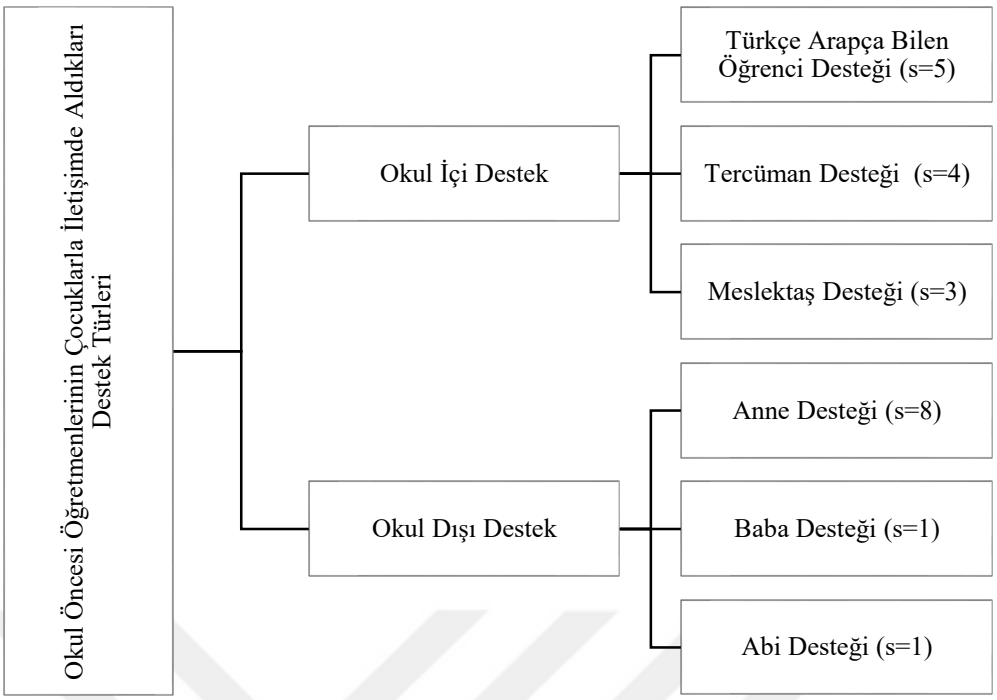
Çocukla hiçbir şekilde diyalog kuramadım. Çocuk da derdini anlatamayınca bu sefer oyuncaklara, sınıftaki eşyalara zarar vermeye başladı (Yusuf, Kadın, 27).

Suriyeli öğrencilerimden biri çok sessiz ve kendi içine kapanıktı ilk başta. Bir tanesi de çok ağladı hani bir derdi var soruyorum söylemiyor ben neden ağladığını anlayamıyorum (Bety, Kadın, 36).

Çok da iyi olmadığını fakat ben elimden geleni yapıyorum diye düşünüyorum. Belki çok kaliteli bir iletişim olmuyor ama elimden geldiği kadar işaretle ya da kısıtlı da olsa konuşarak anlaşmaya çalışıyoruz (Bety, Kadın, 36).

4.2.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla İletişimde Aldıkları Destek Türleri

Okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocuklarla iletişim kurabilmek için çeşitli desteklere başvurdukları görülmektedir. Destek türlerine ait bilgiler şekil 10'da sunulmuştur.



Şekil 10. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla iletişimde aldıkları destek türleri (s=davranışın ifade edilme sıklığı)

Şekil 10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocuklarla iletişim kurabilmek için okul içi ve okul dışı destek türlerinden faydalandıkları anlaşılmıştır. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında okul içi destek olarak Türkçe Arapça bilen öğrenci desteği (s=5), tercüman desteği (s=4) ve meslektaş desteği (s=3) aldıkları görülmüştür.

Benim şanslı olduğum bir konu vardı. Bu sığınmacı öğrencilerimden biri Türkmen olması sebebiyle hem Türkçeye hem de Arapçaya epey hâkimdi ve benim isteğimle birlikte tercümanlık yapıyordu. Yılın büyük bir bölümünde gerçekten bu çocuk benim için büyük bir şans olmuştu. Zorluk yaşayan çocuklarımı etkinliğe katacağım zamanlarda o çocuğu biraz kullanıyordum (Çağrı, Kadın, 31).

Eğer çözemediğim bir durum varsa bu defa da mutlaka diğer öğretmenlerle iletişime geçerdim. Ya da bazen diğer sınıflarda hem Türkçe hem de Arapça bilen çocuklar oluyor bunlardan da destek aldığım oldu (Görkem, Erkek, 34).

Tercümanı çok nadir olarak görsem de okulda olduğu zamanlara Suriyeli sığınmacı çocukların eğitimi hakkında bilgi alabilmek adına kendisinden destek istiyordum (Çağrı, Kadın, 31).

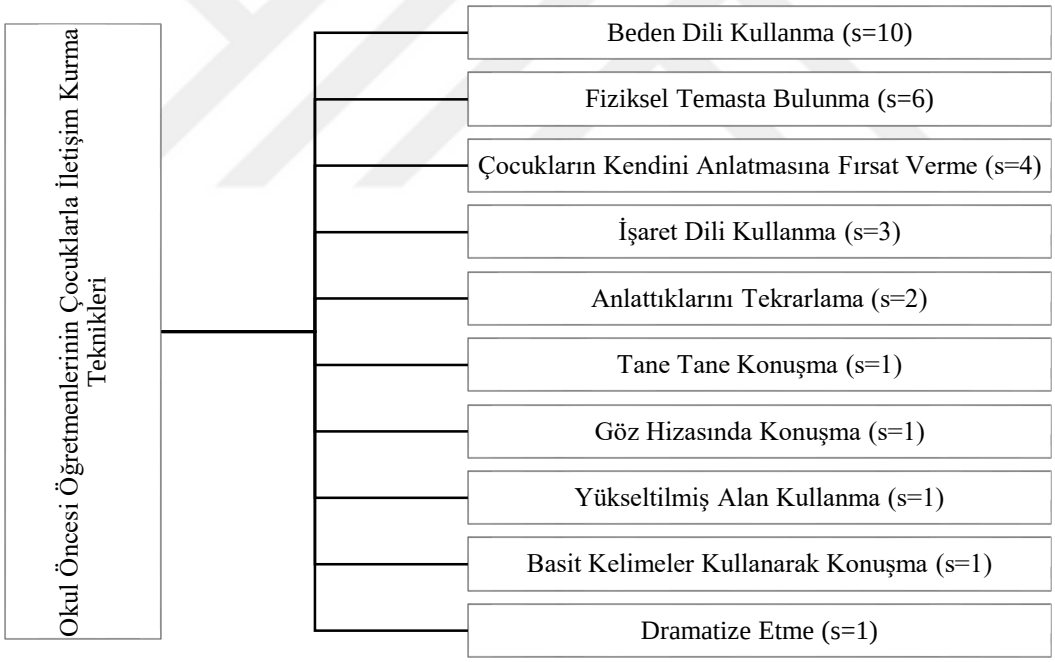
Okul dışı destek olarak ise katılımcılar çocukların annesinden, babasından ve abisinden destek aldıkları belirtmişlerdir. Okul dışı destek türleri arasında en sık başvurulan desteğin anne desteği olduğu katılımcı görüşlerinden anlaşılmıştır.

Duygusal problemleri için bir keresinde annesini aramıştım bir öğrencimin ama o da Türkçe bilmediği için en son abisiyle görüşmemiz gerekti (Bety, Kadın, 36).

Eğer çocukları hiçbir şekilde anlamıyorsam bu defa da annelerinin okula çağırıyordum. Annesi gelince yanına gidiyorduk çocuk sorununu annesine anlatıyordu, annesi de bana söylüyordu (İpek, Kadın, 29).

4.2.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla İletişim Kurma Teknikleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri çocuklarla iletişim kurabilmek adına çeşitli teknikler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Kullanıla tekniklere yönelik bilgiler şekil 11'de sunulmuştur.



Şekil 11. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla iletişim kurma teknikleri
(s=davranışın ifade edilme sıklığı)

Şekil 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocuklarla iletişim kurabilmek için beden dili kullanma, fiziksel temasta bulunma, çocukların kendini anlatmasına fırsat verme, işaret dili kullanma, anlattıklarını tekrarlama, tane tane

konuşma, göz hizasında konuşma, yükseltilmiş alan kullanma, basit kelimeler kullanarak konuşma ve dramatize etme tekniklerini kullandıkları görülmektedir.

Elde edilen verilere bakıldığında sıklıkla kullanılan stilin beden dilini kullanma yöntemi kullanılarak iletişime geçme olduğu görülmektedir. Öğretmenler jest mimik, ses tonu ve çeşitli hareketleri kullanarak sığınmacı çocukların ilgisini çekmeye veya anlatmak istediği kavramı kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Bunun dışında derdini işaretle anlatmaya çalışıyordum. Beden dilini kullanarak anlatmasını söylüyordum (Zehra, Kadın, 24).

Türkçe dil etkinliklerinde ise genelde elimden geldiği kadar anlaşılabilmek için jest mimik kullanmaya gayret ediyorum (Mustafa, Erkek, 30).

Okul öncesi öğretmenlerinin beden dilinden sonra en sık kullandıkları yöntemin fiziksel temasta bulunma olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılar fiziksel temasın, çocuğa dokunmanın çocuklarda çok olumlu etkiler yarattığını kendi deneyimleri yolu ile gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Kendimi onların yerine koyuyorum ve bazen dikkatlerini çekebilmek için ellerine kollarına dokunuyorum, fiziksel teması ben de zaman zaman kullanıyorum diyebilirim. Bizim yerli çocuklara nazaran bu çocuklarla iletişim kurmak gerçekten daha zor oluyor (Elif, Kadın, 25).

Katılımcılar kendilerini anlatma fırsatı verme yöntemini de sık sık kullandıklarını belirlenmiştir.

Ben bu tarz durumlarda daha çok dinleyen konumuna geçmeyi tercih ediyordum en başta. Yani Türkçe konuşması bir miktar sıkıntılı olan Türkmen öğrencilerimin ne demek istediklerini anlamaya dönük olarak onların yanında oturup ilk başta söyledikleri şeyleri dinliyordum (Çağrı, Kadın, 31).

Katılımcılar iletişim kurabilmek için işaret dili kullanma yoluna da gittiklerini ifade etmişlerdir.

Çok da iyi olmadığını fakat ben elimden geleni yapıyorum diye düşünüyorum. Belki çok kaliteli bir iletişim olmuyor ama elimden geldiği kadar işaretle ya da kısıtlı da olsa konuşarak anlaşmaya çalışıyoruz (Bety, Kadın, 36).

Yukarıda sayılan stiller dışında katılımcılar dramatize etme, göz hizasında konuşma, tane tane konuşma, anlattıklarını tekrarlama, yükseltilmiş alan kullanma ve basit kelimeler kullanarak konuşma stillerini de kullandıklarını ifade etmişlerdir.

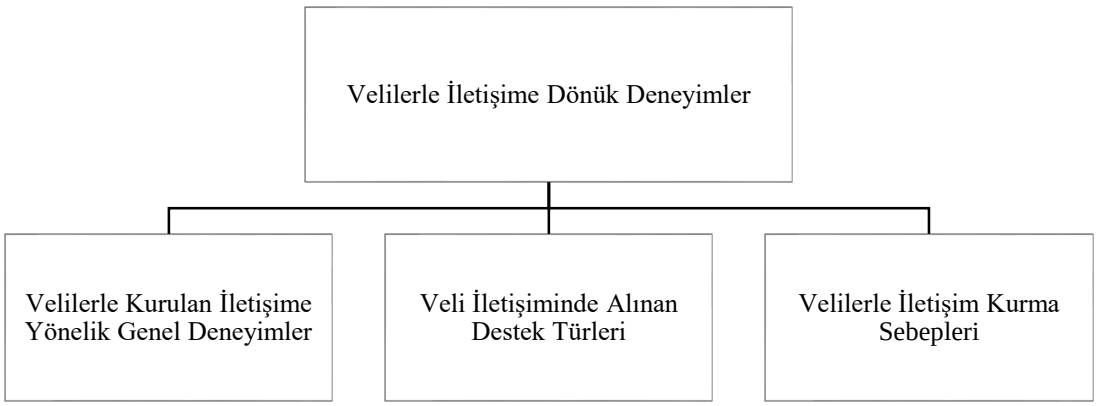
Velim de çok iyi Türkçe bilmediği için ben de kendisine nasıl mı dedim ve koridorda koşmaya başladım. Oraya koştum buraya koştum çocuğunun hareketli olduğunu kendi hareketlerimle dramatize ederek kadına göstermeye çalıştım (Deniz, Kadın, 46).

Bu çocuklarla konuşurken biraz daha tane tane konuşuyordum. Aynı şeyi sürekli tekrar tekrar söylüyordum. Mesela çocuk tuvalete gidebilir miyim demek yerine çiş diyordu. Ben de her defasında tuvalete mi gitmek istiyorsun diye sorup onun cümle kurmasını sağlamaya çalışıyordum (Yusuf, Kadın, 27).

Özellikle müzik etkinliklerinde ara ara sorunlar yaşandığında şöyle bir uygulama yapıyordum. Bir nesneden mikrofon yapıyorduk. Sınıfımızda yükseltilmiş bir tahta vardı. O tahtayı çevirip kendimize bir sahne kuruyorduk. Çocuk o sahneye çıkınca kendisini daha huzurlu daha özgüvenli hissediyordu. Problemler ile ilgili konuşma anlamında daha paylaşımcı oluyordu (Yıldız, Kadın, 28).

4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle İletişime Dönük Deneyimleri

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı velilerle iletişim kurma davranışının üç alt kategoriye ayrıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu alt kategoriler şekil 12'de sunulmuştur.

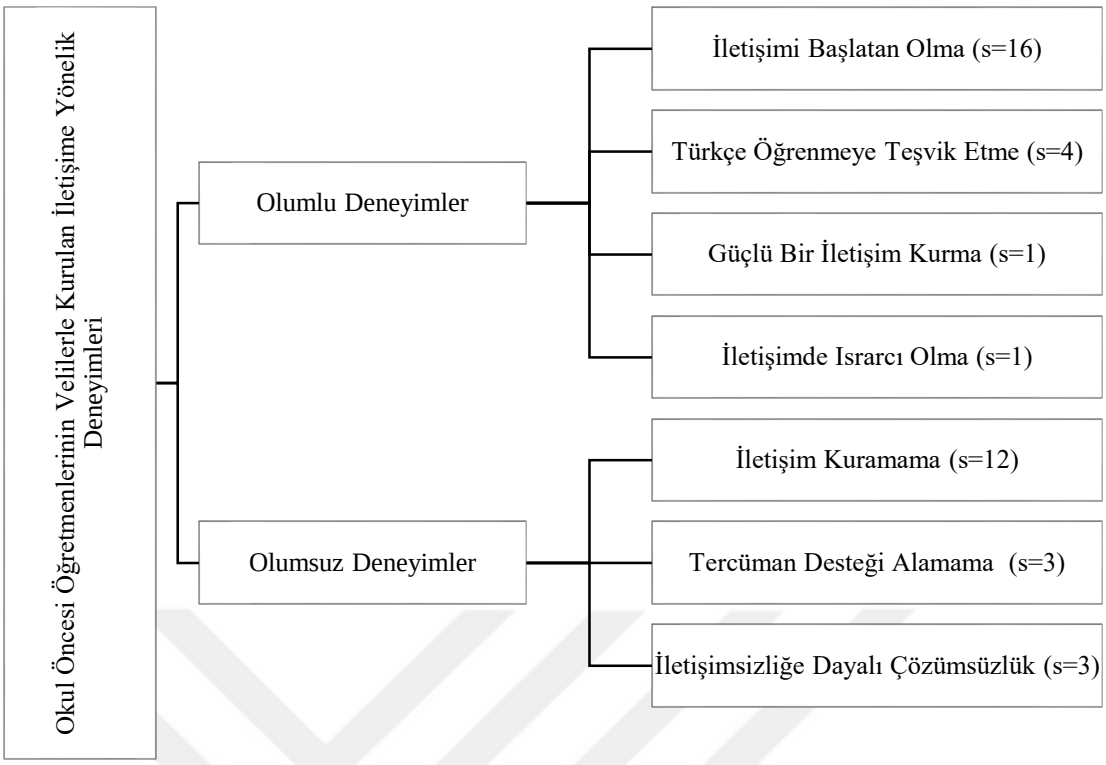


Şekil 12. Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle iletişime dönük deneyimleri

Şekil 12 incelendiğinde velilerle iletişime dönük deneyimlerin genel deneyimler, destek türleri ve iletişim kurma sebepleri olmak üzere üç alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

4.2.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle Kurulan İletişime Yönelik Genel Deneyimleri

Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin velilerle iletişime yönelik genel deneyimlerinin olumlu ve olumsuz deneyimler olarak iki alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Genel deneyimlere ait bilgiler şekil 13'te sunulmuştur.



Şekil 13. Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle kurulan iletişime yönelik genel deneyimleri

(s=davranışın ifade edilme sıklığı)

Şekil 13'te de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı ailelerle iletişime yönelik olumlu deneyimleri; iletişimi başlatan olma, Türkçe öğrenmeye teşvik etme, güçlü bir iletişim kurma ve iletişimde ısrarcı olma şeklinde dört alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Öğretmenler her durumda iletişimi başlatan olduklarını, velileri sıklıkla Türkçe öğrenme konusunda uyardıklarını ifade etmişlerdir.

Genelde iletişimi ben başlatırdım (Ayşe, Kadın, 26).

Genelde benim söylemem, istemem gereken bir şey varsa ben başlatıyorum iletişimi. Onlar bir şey isteyecek veya soracak olursa onlar başlatıyorlar (Yağız, Erkek, 28).

Onlara Türkçe öğrenmelerini tavsiye ediyorduk. Artık siz de buralı sayılırsınız Türkçe konuşun, Türkçe öğrenmek için gayret edin falan diyorduk (Emine, Kadın, 36).

Hiç anlaşamadığım iletişim kuramadığım velilerim de oldu. Öte tarafta özel günlerde bayramlarda arayıp kutlayacak kadar iletişimimiz güçlü olan velilerim de oldu. Genel olarak söylersem de çok ciddi bir problem yaşamadım bu Suriyeli velilerimle (Görkem, Erkek, 34).

Mesela diyelim ki en ufak çocuğun bir malzemesi ne bileyim yapıştırıcısı eksik oldu ve ben bunu onlara söyledim ya da tercümandan destek alıp onlara söylemesini istedim, inatla benim yapmalarını istediğim şeyi yapmıyorlardı. Ama ben biraz inatçı olduğumu söyleyebilirim defalarca söylemeye devam edip yaptırmaya çalışırdım (Elif, Kadın, 25).

Şekil 13'te belirtildiği gibi katılımcıların velilerle olan iletişimdeki olumsuz deneyimleri; iletişim kuramama, tercüman desteği alamama ve iletişimsizliğe dayalı çözümsüzlük şeklindedir. Katılımcılar zaman zaman velilerle iletişim kurmakta güçlük çektiklerini ifade ederken bu güçlüğü çözebilecek tercüman desteğine de ulaşamadıklarını ve bu durumun iletişimde çözümsüz kalınmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Çocuklarla az çok anlaşabiliyorduk fakat velilerle hiç anlaşamıyorduk (Ada, Kadın, 28).

Okulda hem Türkçe hem de Arapça bilen bir tercüman olsaydı en azından anlık problemlere çözümler bulunabilirdi. Diyelim ki çocuğa bir şey oldu veya çocuk sınıfta düştü benim bunu veliye anlatmam gerekiyor. Normalde veliye anlatamıyorum ama bir tercüman olsaydı ve destek alsaydık kolaylıkla veliye bu durumu izah edebilirdim (Ülkü, Kadın, 26).

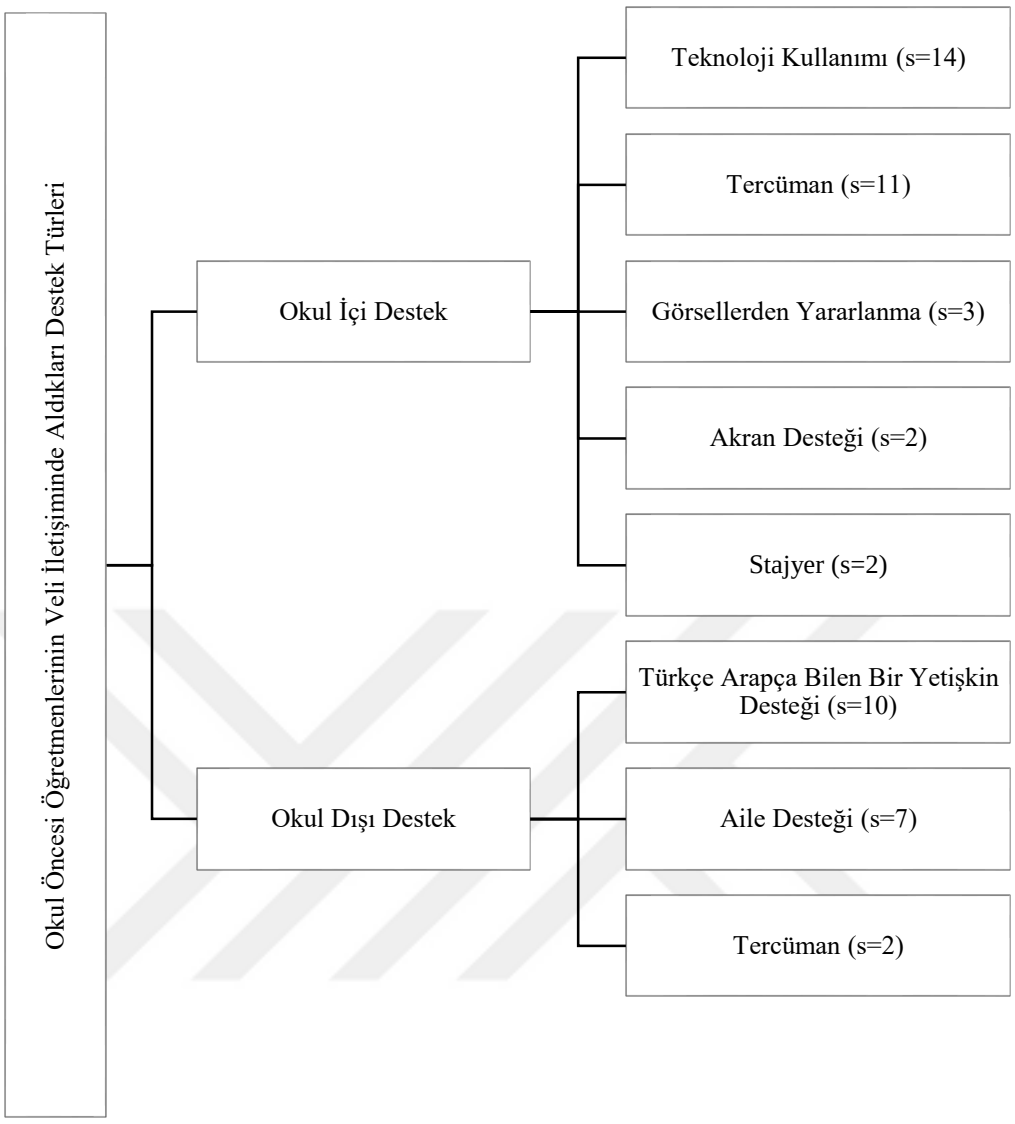
Bir türlü tercüman olayını kalıcı olarak okulca çözemediğimiz için hep sorun yaşamaya devam ettim (Emine, Kadın, 36).

Tercüman bulamıyordum ve velilerle iletişim kurmakta güçlük çekiyordum (Ada, Kadın, 28).

Güçlük yaşadığımız zamanlar oluyordu. Özellikle bir kız öğrencimin annesi Türkçe bir kelime dışında hiçbir şey konuşamıyordu. Öğrencim ile alakalı durumları konuştuğumuzda hiçbir şey anlamıyordu. İkimiz de İngilizce ya da başka bir dil bilmediğimiz için de çözümsüz kalıyorduk (Yıldız, Kadın, 28).

4.2.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Veli İletişiminde Aldıkları Destek Türleri

Elde edilen veriler analiz edildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı ailelerle iletişim kurabilmek için aldıkları desteğe dönük bulguların okul içi destek ve okul dışı destek olma üzere iki alt kategoriye ayrıldığı görülmüştür. Bu kategorilere dönük bilgiler şekil 14 'te sunulmuştur.



Şekil 14. Okul öncesi öğretmenlerinin veli iletişiminde aldıkları destek türleri
s=davranışın ifade edilme sıklığı)

Şekil 14'e göre katılımcıların velilerle iletişim kurabilmek adına önce okul içindeki mekanizmalardan yararlanmaya çalıştığı ve bu amaçla teknoloji kullanımı, tercüman, görsellerden yararlanma, akran ve stajyer desteğinden faydalanma yöntemlerine başvurdukları anlaşılmıştır. Okul içi destek, katılımcıların yaşanan iletişim sorunlarını halletmeye çalıştıkları birinci basamakta bulunan müdahale yöntemleridir. Katılımcılar kendilerine en yakın yardım alabilecekleri kişilerden veya yöntemlerden faydalanarak velilerle iletişim kurmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Teknoloji kullanımı, okul içi destek türleri içerisinde araştırmaya katılan öğretmenlerce en çok tercih edilen destek türü olarak belirlenmiştir. Öğretmenler velilere

söylemek istedikleri şeyleri çeviri programları aracılığı ile Arapçaya çevirerek söylediklerini belirtmişlerdir.

Telefonuma çeviri programlarından yükledim. Ben Türkçe söylüyordum Arapçaya çeviriyordu. Bunu da velilere gönderiyordum. O şekilde anlaşmaya çalışıyordum (Deniz, Kadın, 46).

Bazen de tercüman olmadığında telefondan çeviri programı kullanarak söylemek istediklerimizi Arapçaya çevirerek anlatmaya çalıştım (Zehra, Kadın, 24).

Tercüman desteği okulda bulunan Arapça ve Türkçe bilen kişilerin desteği olarak belirtilmiştir. Öğretmenler eğer ulaşabiliyorlarsa tercümanların, velilerle olan iletişimlerine fayda sağlamasını istediklerini ifade etmişlerdir.

Velilerle toplantı yapmak zorundayız biliyorsunuz. Okuldaki bir çevirmeni aradım ve bana destek olmasını istedim. Toplantıda ben konuştukça çevirmen kadında benim söylediklerimi Suriyeli velilerime çeviriyordu. Yani elimden geldiği kadar bir aracı ya da tercüman bularak velilerle irtibat kurmaya gayret ettim (Mustafa, Erkek, 30).

Görsellerden faydalanma, akran desteği ve stajyer desteği de okul içi destek türleri arasında gösterilmiştir. Öğretmenler iletişim kurabilmek adına sınıfta çocukların istedikleri şeylerin görselini göstermelerini istemenin yanı sıra, Türkçe Arapça bilen öğrencilerinden de faydalandıklarını ve hatta zaman zaman Arapça bilen stajyerlerin de sürece katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Yine mesela durumu problemi işaret dili kullanarak ya da bir şeyleri göstererek anlatmaya çalışıyorduk. Biz bu şekilde yöntemlerle çözmeye çalışıyorduk ama ne kadar etkili oluyordu bilmiyorum tabii ki (Zehra, Kadın, 24).

Bu durumla karşı karşıya kalınca öğrencimin Türkçesi annesinden daha iyi olduğu için onun aracılık etmesini sağlıyordum. Bununla birlikte bu öğrencimin bir de büyük ablası vardı. Onun Türkçesi çok çok iyiydi ve o da bize tercümanlık yapıyordu (Yıldız, Kadın, 28).

Okulumuzda kız meslek lisesinden gelen bir stajyer öğrenci vardı. Yan sınıfın öğretmenine verilmişti bu stajyer fakat o kızımız bana da çok fazla destek olmuştu. Bu stajyer öğrenci Arapça bildiği için bize çevirmenlik yapardı hatta veli toplantısı

yaptığımız zaman bile onu yanımıza çağırıp destek alıyorduk kendisinden (Eylül, Kadın, 30).

Okul dışı destek, katılımcıların iletişim kurabilmek için okuldan destek bulamadıkları zamanlarda velilere yakın olan ve Türkçe Arapça konuşabilen kişilerden destek almaya çalıştığı durum olarak belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle iletişim kurabilmek için en sık kullandıkları okul dışı destek türünün Türkçe Arapça bilen bir yetişkinden destek almak olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler velilerin okula genelde yanlarında dil bilen bir yetişkin ile gelmelerini kendilerinden istediklerini ifade etmişlerdir.

Genelde velilerimden hem Türkçe hem de Arapça bilenlerden yardım alıyorum. Onların, yazdığım şeyleri Suriyeli velilerime tercüme etmesini rica ediyorum (Yağız, Erkek, 28).

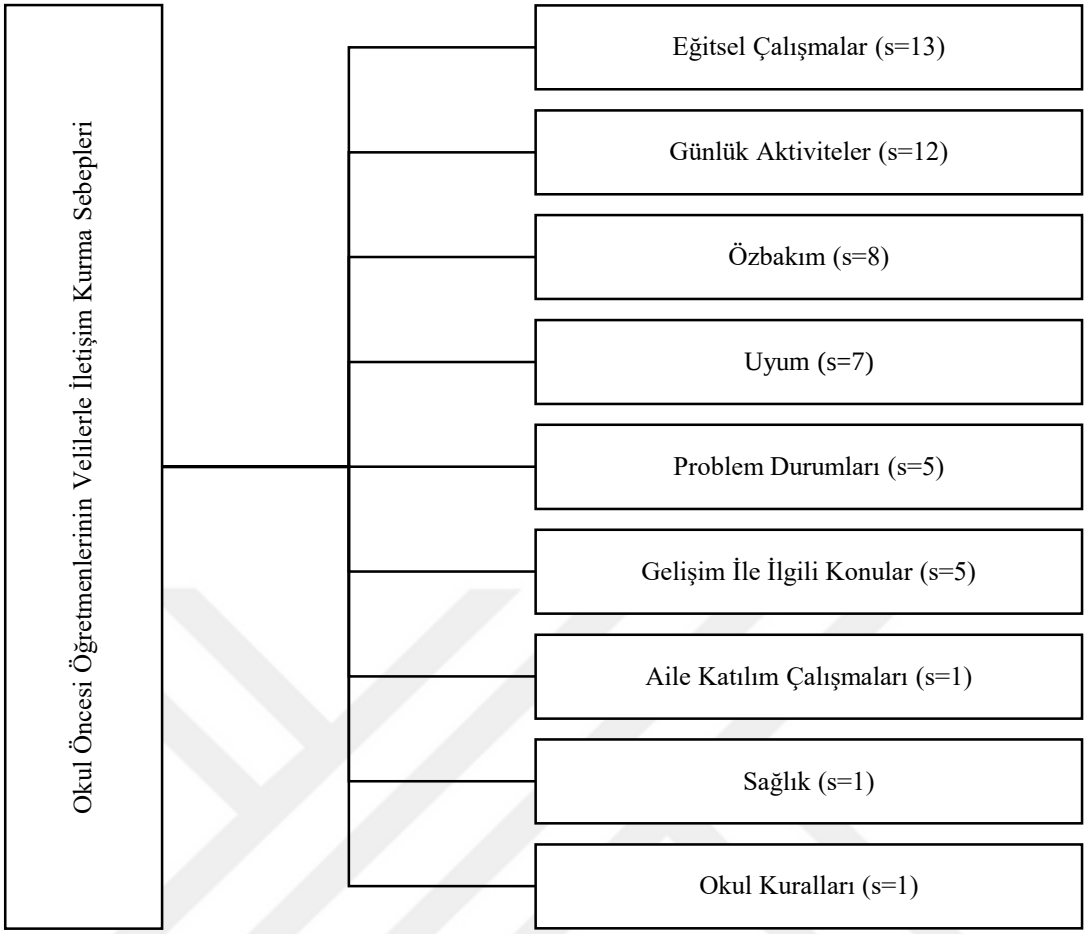
Okul dışı destek türleri arasında aile desteği de katılımcılar tarafından sık sık dile getirilmiştir. Burada aileden kastın sadece anne baba olmadığı çocuğun abi veya ablasının da destek sağlayabilecek kişiler arasında görüldüğü araştırma verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkmıştır.

Velilerle aramızda gerçekleşecek olan iletişimin doğruluğunu sağlamak açısından öğrencilerimin büyük yaş gruplarında olan yani üçüncü veya dördüncü sınıfta okuyan ağabeylerinden veya ablalarından destek alıyordum (Özge, Kadın, 32).

Bununla birlikte bu öğrencimin bir de büyük ablası vardı. Onun Türkçesi çok çok iyiydi ve o da bize tercümanlık yapıyordu (Yıldız, Kadın, 28).

Tercüman desteği okul içi destek türünde belirtildiği gibi okul dışı destek türleri arasında da gösterilmiştir. Velilerin okula yetişkin dil bilen birilerinin yanı sıra tercümanlığı ücret karşılığında yapan profesyonel kişilerle gelmesini isteyen öğretmenler de bulunmaktadır.

Bunun dışında ise biz velilerimizden eğer Türkçe bilmiyorlar ise okula gelirken yanlarında mutlaka Türkçe bilen birini getirmelerini istiyorduk (Emine, Kadın, 36).



Şekil 15. Okul Öncesi öğretmenlerinin velilerle iletişim kurma sebepleri
(s=davranışın ifade edilme sıklığı)

4.2.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle İletişim Kurma Sebepleri

Elde edilen veriler analiz edildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocukların velileri ile belirli konularda iletişim kurmak zorunda kaldıkları dokuz kategori olduğu anlaşılmaktadır. Velilerle iletişim kurma sebeplerine dönük kategoriler şekil 15'te verilmiştir.

Şekil 15'e bakıldığında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin velilerle iletişim kurma sebeplerinin eğitsel çalışmalar, günlük aktiviteler, özbakım, uyum, problem durumları, gelişim ile ilgili konular, aile katılım çalışmaları, sağlık ve okul kuralları şeklinde alt kategorilere ayrıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin velilerle iletişime geçme sebeplerinden en çok belirtilenin eğitsel çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin yerli velilere yaklaşım sebepleri ile sığınmacı velilere yaklaşım sebeplerinin benzeştiği görülmektedir.

Daha çok eğitsel, öğretimsel, öz bakım becerilerine yönelik ve ailevi konularla ilgili iletişim problemleri yaşıyorduk (Ülkü, Kadın, 26).

Daha çok çocukların durumları, eksiklikleri ya da öğrenme durumları ile ilgili konuşmalar yapıyorduk (Emine, Kadın, 36).

Bunun dışında yine çocukların gelişimleri ve neler öğrendikleri ile ilgili de zaman zaman onlara detaylı bilgi veriyordum (Çağrı, Kadın, 31).

Yani daha çok gün içinde yapılan etkinlik ve işlerle ilgili iletişim kurmamız gerekiyordu (Elif, Kadın, 25).

Özbakım ve eğitsel konularda (Ülkü, Kadın, 26).

Ya da yine mesela temizlik ile ilgili çocukların sorunları olurdu. Bu temizlik olayının nasıl yapılması gerektiği hakkında da konuşuyorduk (Emine, Kadın, 36).

Ailelerle dönem başında hemen hemen her gün iletişim kurdum. Özellikle uyumdan ötürü ilk bu çok fazla yaşandı (Eylül, Kadın, 30).

Uyum sorunu, yemek listesine uymalarının gerekliliği gibi konularda iletişimimiz oluyordu (Çağrı, Kadın, 31).

Sonraki süreçte ise daha çok problem yaşandıkça irtibata geçtik. Ya da yine benim ekstra söylemem gereken bir durum olduğunda yine iletişim kurdum onlarla (Eylül, Kadın, 30).

Bunun dışında yine çocukların gelişimleri ve neler öğrendikleri ile ilgili de zaman zaman onlara detaylı bilgi veriyordum (Çağrı, Kadın, 31).

Benim sınıf için bir şey isteyip istemediğimi ya da o gün veli katılımı varsa ön hazırlık anlamında yapması gerekenleri soruyorlardı (Elif, Kadın, 25).

Öte yandan Suriyeli öğrencilerimin çoğunda idrar enfeksiyonu problemi olduğu için sıklıkla tuvalete gitme sorunları vardı. Çok sık tuvalete gitme ihtiyaçları vardı hatta oyun esnasında tuvalete gitmeyi unutup altına yapan çocuğumuz bile oldu. İşte bu konuda da velileri bilgilendirmek amacıyla iletişim kurduğumuz çok sık zamanlar oldu (Zehra, Kadın, 24).

Çocukların okula gidiş geliş saatleri ile ilgili sıkıntı vardı bu konuda kendilerini uyarmama rağmen benimle muhatap bile olmuyorlardı (Yusuf, Kadın, 27).

4.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Kaynaklı Deneyimlere Bağlı Duyguları

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin iletişim sürecine dönük duyguları 11 alt kategoride toplanmaktadır. İletişimsel duyguları içeren kategoriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişime Dönük Duyguları

Duygular	Duyguların Hissedilme Sıklığı
Zorlanma	17
Üzüntü	15
Yetersizlik	13
Endişe	12
Öfke	6
Şaşırma	4
Korku	3
Tedirginlik	3
Bıkkınlık	3
Umutsuzluk	2
Kaygı	1

Tablo 3'e bakıldığında, görüşmelerden elde edilen bulgulara göre iletişim açısından öğretmenlerin duygusal olarak zorlanma, üzüntü, yetersizlik, endişe, öfke, şaşırma, korku, tedirginlik, bıkkınlık, umutsuzluk ve kaygı duygularını yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların tamamının sığınmacılarla iletişim kurarken zorlanma duygusunu yaşadıkları, bu duyguyu üzüntü, yetersizlik ve endişenin takip ettiği araştırma verilerinden anlaşılmaktadır. Katılımcılar ilk günden itibaren sığınmacı çocuklarla iletişim kuramayacaklarına dair bir korkuya kapılmış, iletişim kuramamaktan kaynaklı zorlanmış ve bu zorlanmadan kaynaklı yetersizlik yaşamışlardır.

Zorlanma tüm katılımcılar tarafında iletişimde muhtemel yaşanacak duygu olarak ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılar sadece çocuklarla değil velilerle de iletişimde zorlanabileceklerini belirtmişlerdir.

İlk karşılaştığım Suriyeli öğrenci beni yormamıştı. Çünkü arkadaşları öğrenmesi için ona çok fazla yardımcı oluyorlardı ve sürekli iletişim halindeydiler. Benimle çok fazla iletişime girmesi gerekmiyordu. Fakat diğer yıllardaki öğrencilerimle iletişim

kurarken zorluklar yaşıyordum bunun içinde çeşitli teknikler kullanmam gerekebiliyordu (Özge, Kadın, 32).

Sadece Türkçe Dil etkinliğinde mesela hikâye anlatma da ya da kitap çalışmasında, labirent çalışması ya da eşini bul çalışmasında kısaca Türkçe dil etkinliği gerektiren çalışmalarda beni anlamadıkları için ben çok zorlandım (Deniz, Kadın, 46).

Üzüntü araştırmaya katılan katılımcılar tarafından sığınmacı çocuklara iletişim açısından faydalı olamamayı ifade etmektedir. Katılımcılar iletişim kuramayınca, faydalı olamadıklarını düşündükleri için üzüldüklerini belirtmişlerdir.

Çocukla veya veliyle olsun bir anlaşmazlık durumu olunca bende bir umutsuzluk hissi oluyordu. Kendimi anlatamam ve karşı tarafın da beni anlamaması üzüyordu beni (Görkem, Erkek, 34).

Yetersizlik duygusu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocuğun dil ve konuşma ihtiyacına cevap verememe durumu karşısında yaşadıkları duyguyu ifade etmek için kullanılmıştır.

İlla ki yetersizlik hissediyoruz çünkü bu çocuklarla aynı dili konuşamıyoruz. Türkçe bilseler bile yine telaffuz ederken zorlanacakları için anlaşılma problemleri olacaktı. Bu sebeplerden ötürü kendimi onlara yardım etme ve iletişim kurma noktasında yetersiz ve eksik hissettim (Emine, Kadın, 36).

Kendime çok kızıyordum. Yetersizlik hissediyordum (Ada, Kadın, 28).

Endişe duygusu katılımcıların sürece dönük iletişimsel sorunları önceden düşünmesi ve bu sebeple kaygılanmasını barındırmaktadır. Öğretmenler daha okul başlamadan iletişim kuramayacaklarını tahmin ettikleri için endişelenmiş ve kaygı duymuşlardır.

Endişem şu anlamda oldu yani eğer çocuklar hiç dil bilmiyorsa sorun yaşar mıyım? Şeklinde bir endişem oldu (Eylül, Kadın, 30).

Öfke duygusu sağlıklı iletişim kuramamaları sebebiyle öğretmenlerin kendilerine dönük yaşadıkları bir duygu olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler kendilerine öfkelerinden dolayı mesleki anlamda sorgulama yaptıklarını bile ifade etmişlerdir.

Benim de çocuklara karşı kendimi ifade edemediğimi düşündüğüm oluyordu. Çocuğu anlayamadığımda evet bir derdi var ama ben de anlayamıyorum diyordum. Bende bu duygu kendime karşı yetersizlik ve öfkeye sebep oluyordu (Ülkü, Kadın, 26).

Şaşırma uzun yıllardır ülkemizde bulunan sığınmacıların dil bilmemesine verilen tepkidir. Öğretmenler bu kadar yıl burada olmalarından ötürü sığınmacıların daha gelişmiş dil becerilerine sahip olmaları gerektiğini düşünmüşlerdir.

Dikkatimi en çok çeken şey açıkçası küçük olan öğrencimin ailesinin de hiç Türkçe bilmemesi ve bu kadar zamandır burada olmalarına rağmen çocukla böyle bir şeyi konuşmamış olmaları idi (Eylül, Kadın, 30).

Korku duygusu katılımcıların kendilerini ifade edememekten korkmaları olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler daha süreç başlamadan iletişimde yaşayacakları muhtemel problemlerden ötürü korku yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Açıkçası korktum hocam. Yani nasıl iletişim kuracağım, kendimi nasıl ifade edeceğim diye düşünmeye başlamıştım (Ayşe, Kadın, 26).

Tedirginlik uyum döneminde sığınmacı çocukların dil bilemeyecek olmasından ötürü çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşadığı duyguyu ifade etmektedir.

Zaten stresliydim hani nasıl bir sınıf olacak ne bitecek diye. Sınıfı nasıl yöneteceğim falan. Bunları düşünerek gitmiştim zaten bir de Suriyeli öğrencilerin çok fazla olduğunu duyunca daha bir tedirgin oldum. Hani anlaşabilecek miyim ya da çocuklar Türkçeye nasıl bakıyor? Beni nasıl karşılayacaklar soruları yüzünden epey tedirgin oldum (İpek, Kadın, 29).

Bıkkınlık iletişimsel sorunlar sebebiyle öğretmenlerin yılmasını ifade etmektedir.

İlk gün pek kimseyle iletişime geçme veya arkadaşlık kurma gibi bir çabası da olmadı. Böyle olunca hakikaten öğretmen de çok yoruluyor çünkü çocuk hiçbir şekilde zapt edilemiyordu (Görkem, Erkek, 34).

Umutsuzluk sığınmacılarla iletişime geçen öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar sebebiyle yaşadıkları duyguyu tarif etmek için kullanılmaktadır. Öğretmenler süreçte yaşadıkları olumsuz iletişim deneyimleri sebebiyle ilerleyen tüm süreçlere dair derin bir umutsuzluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

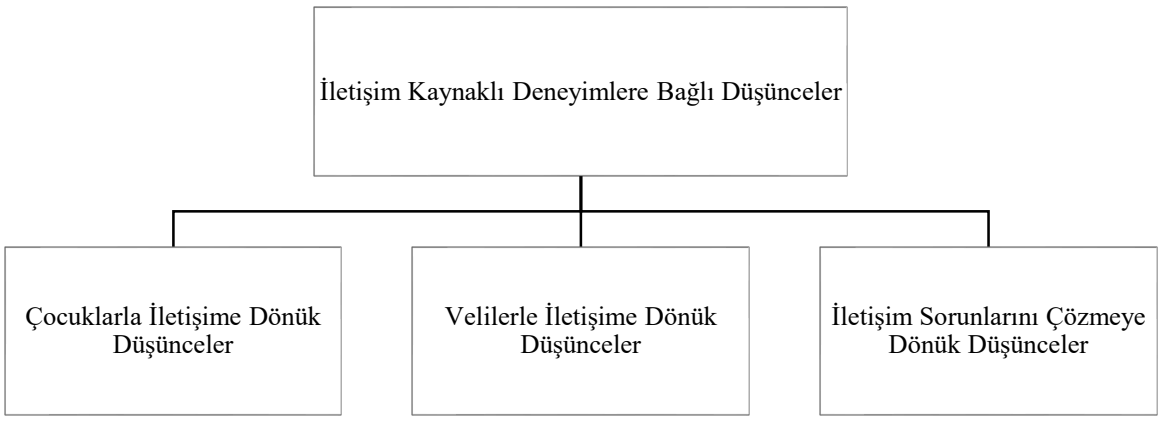
Çok fazla hayal kırıklığı ve umutsuzluk yaşadığım anlar oldu. Acaba ben bu işi yapamıyor muyum? Neden böyle oluyor? Diye çok sordum kendime. Çünkü ben elimden gelen her türlü çabayı gösteriyorum ama sonuç yine boş (Mustafa, Erkek, 30).

Kaygı okul öncesi öğretmenleri tarafından sığınmacı çocuk ve ailelerle iletişim kuramama kaygısı olarak belirtilmiştir.

Acaba iletişim kurabilecek miyiz diye endişelendim. Velilerle olun çocuklarla olsun iletişim kurabilecek miyim tek kaygım buydu (Emine, Kadın, 36).

4.2.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Kaynaklı Deneyimlere Bağlı Düşünceleri

Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin iletişim kaynaklı deneyimlere bağlı düşüncelerinin üç alt kategoride birleştiği görülmektedir. Bu kategoriler şekil 16'da gösterilmiştir.



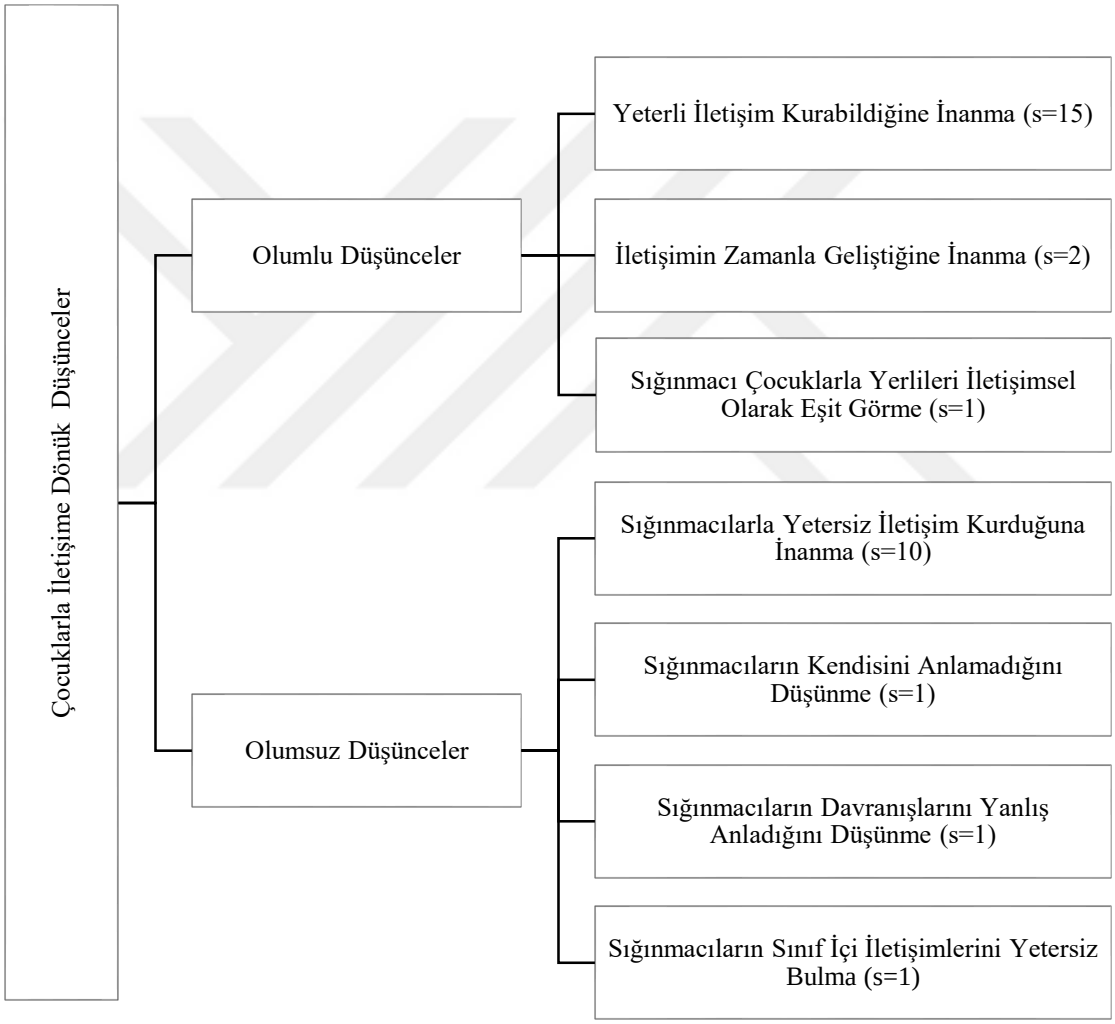
Şekil 16. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim kaynaklı deneyimlere bağlı düşünceleri

Şekil 16 incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin iletişime dönük düşüncelerinin çocuklarla iletişime dönük düşünceler, velilerle iletişime dönük

düşünceler ve iletişim sorunlarını çözmeye dönük düşünceler olmak üzere üç alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

4.2.4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla İletişime Dönük Genel Düşünceleri

Elde edilen verilere göre sığınmacı çocuklarla iletişime dönük düşüncelerinin iki alt kategoriye ayrıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alt kategoriler şekil 17'de gösterilmiştir.



Şekil 17. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla iletişime dönük genel düşünceleri (s=düşüncenin ifade edilme sıklığı)

Şekil 17 incelendiğinde olumlu düşünceler açısından yeterli iletişim kurabildiğine inanma, iletişimin zamanla geliştiğine inanma ve sığınmacı çocuklarla yerlileri iletişimsel

olarak eşit görme şeklinde toplam üç alt kategori altında verilerin birleştiği görülmektedir. Yine şekil 17'ye göre olumsuz düşünceler açısından; sığınmacılarla yetersiz iletişim kurduğuna inanma, sığınmacıların kendisini anlamadığını düşünme, sığınmacıların davranışlarını yanlış anladığını düşünme ve sığınmacıların sınıf içi iletişimlerini yetersiz bulma şeklinde toplam dört alt kategorinin oluştuğu görülmüştür.

Öğretmenler sığınmacı çocuklarla yeterli iletişim kurabildiklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar dil bilmeseler de bir şekilde sığınmacı çocuklarla bir iletişim kanalı bulup anlaşabildiklerini belirtmişlerdir.

Sınıfımda Türkçe-Arapça bilen ve konuşabilen bir öğrencim olduğu için sığınmacı çocuklarımla çok ciddi bir problem ve iletişimsizlik yaşamadım. Onlarla iletişim hep olumlu ve cesaretlendirici bir dile sahipti (Çağrı, Kadın, 31).

Genel olarak iletişimimiz güzeldi yani (İpek, Kadın, 29).

Öğretmenler sığınmacı çocukların iletişim becerilerinin zamanla geliştiğini gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Bunun yanı sıra dönem içindeki süreci düşünerek cevap verecek olursam Suriyeli çocukların iletişiminde zaman içinde çok önemli ilerlemeler olmuştu. Türkçe kelimler öğrenip onları kullanmaya başlamışlardı. En basiti ilk zamanlarda tuvalet ihtiyaçlarını bile söyleyemezken sonraki zamanlarda tuvalet diyebilmeye başladılar. Söyleyemeyenler bile işaret edebilmeye başladılar (Zehra, Kadın, 24).

Katılımcılar dil becerileri ve iletişim açısından sınıflarındaki sığınmacı çocukların yerlilerle denk seviyede olduğunu ifade etmişlerdir.

Açıkçası bizim yerli öğrencilerle aralarında iletişim anlamında bir fark koymuyordum. Hatta mesela o çok konuşmayan sığınmacı öğrencim benim gözümde sınıfta çekingen duran yerli bir öğrencimden farklı değildi benim gözümde (Eylül, Kadın, 30).

Olumlu görüşlerin aksine okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocuklarla iletişim ile ilgili genel görüşlerinin bazılarının olumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Sığınmacılarla yetersiz iletişim kurduğuna inanma alt kategorisi araştırmaya katılan okul öncesi

öğretmenleri tarafından iletişimde yaşanan yetersizliği ifade etmek için kullanılmış en önemli alt kategoridir. Her ne kadar katılımcılar bir şekilde iletişim kanalı bulduklarını söyleseler de iletişimi gerçek anlamda yeterli derecede sağlayamadıklarını da ifade etmişlerdir. Hatta sığınmacı çocukların kendilerini anlamadığını ya da yanlış anladığını düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Son olarak katılımcılar sığınmacı çocukların sadece kendilerine karşı değil sınıf içi süreçlere karşı da yetersiz bir iletişim durumunda olduklarını belirtmişlerdir.

Bizim yerli çocuklara nazaran bu çocuklarla iletişim kurmak gerçekten daha zor oluyor (Elif, Kadın, 25).

Benim de çocuklara karşı kendimi ifade edemediğimi düşündüğüm oluyordu. Çocuğu anlayamadığımda evet bir derdi var ama ben de anlayamıyorum diyordum (Ülkü, Kadın, 26).

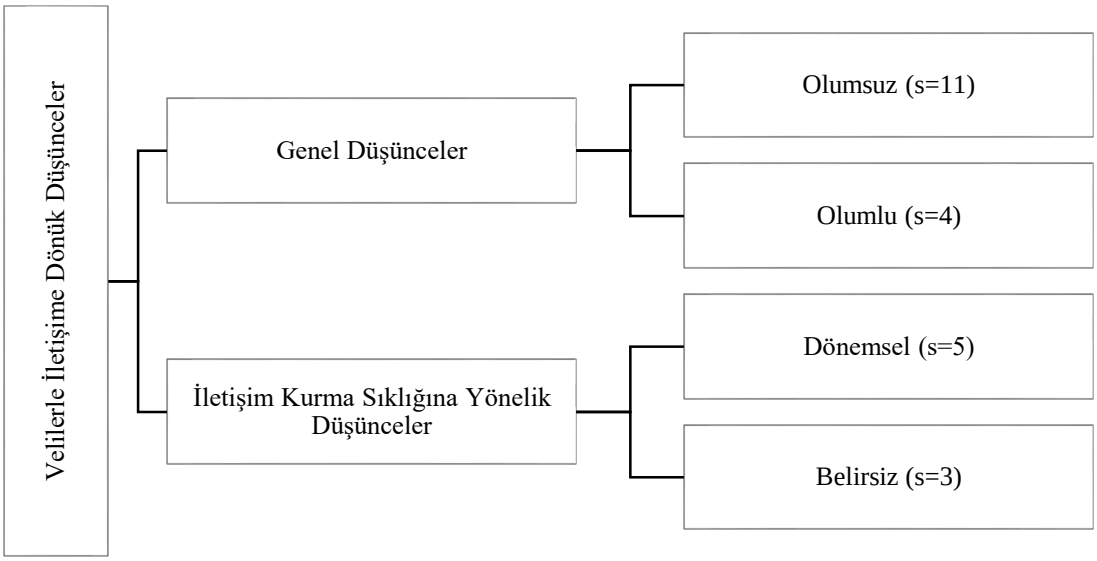
Sadece Türkçe Dil etkinliğinde mesela hikâye anlatma da ya da kitap çalışmasında, labirent çalışması ya da eşini bul çalışmasında kısaca Türkçe dil etkinliği gerektiren çalışmalarda beni anlamadıkları için ben çok zorlandım (Deniz, Kadın, 46).

Tahmin ettiğim endişe duyduğum şeyler gerçekleşti. Özellikle bazı çocuklarda bu durum oldu. Mesela öğrencim tuvalete gitmek istediğini söylüyordu ama ben bunu anlamıyordum kaçacak zannediyordum (Ülkü, Kadın, 26).

İlk zamanlar düşük bir düzeydeydi. Bizim mahalledeki insanlar yani Türkler genelde hepsi aynı bölgeden gelmiş kişilerdi. Çoğu birbiriyle akraba ve hısımlık bağı ile bağlıydı. Hepsi birbirini tanıyordu ve komşuluk ilişkileri yüksek düzeydeydi. Bu sebeple çocuklar da birbirlerini bilerek tanıyarak geliyorlar okula. Böyle olunca okula geldiklerinde birbirleriyle gruplaşmaları daha kolay olmuştu. Sığınmacı çocukları dışladılar ve maalesef pek fazla bir iletişimleri yoktu (Görkem, Erkek, 34).

4.2.4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Velilerle İletişime Dönük Düşünceleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin velilerle iletişimine dönük düşünceleri, genel düşünceler ve iletişim kurma sıklığına dönük düşünceler alt kategorileri altında toplanmaktadır. Şekil 18'de bu kategoriler sunulmuştur.



Şekil 18. Okul öncesi öğretmenlerinin velilerle iletişime dönük düşünceleri
(s=düşüncenin ifade edilme sıklığı)

Şekil 18 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin genel düşüncelerinin olumlu ve olumsuz; iletişim kurma sıklığına dönük düşüncelerinin ise dönemsel ve belirsiz olmak üzere iki alt kategoriye ayrıldığı anlaşılmaktadır.

Velilerle iletişime dönük olumsuz düşünceler katılımcıların verdikleri cevaplara bakıldığında iletişim kurmada yaşanan aksaklıkları ve problemleri tanımlamaktadır. Katılımcılar çoğunlukta velilerle kurdukları iletişimi istenen seviyede bulmadıklarını belirtmiş, velilerle iletişimin geliştirilebilir olduğunu ifade etmişlerdir.

Biz çocuklardan öte velileri ile de anlaşamıyoruz (Yağız, Erkek, 28).

Bu konuda çocuklarla sınıfta yaşadığım zorluklardan çok daha fazlasını yaşadığımı söylemeliyim (Çağrı, Kadın, 31).

Sonuçta biz veli ile de iletişim kurmak zorundayız fakat dil bilmediğimiz için veli ile iletişim kuramıyoruz. Mesaj gönderiyoruz. Bir sonraki gün yapılacak etkinliği izah ediyoruz, onlara anlatmaya çalışıyoruz ama veliden bize herhangi bir dönüt de olmuyordu (Deniz, Kadın, 46).

Velilerle iletişime dönük olumlu düşünceler öğretmenlerin velilerle olan yapıcı iletişimlerini tanımlamaktadır. Olumsuz görüşlerin aksine velilerle iletişim kurulabildiğini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Bu açıdan katılımcılar Türkçe bilmeyi olumlu iletişimin ilk kriteri olarak nitelendirmişlerdir.

Bir tane velim çok iyi Türkçe biliyordu ve onunla hiç problem yaşamadım. Bir başka velim ise Az buçuk konuşabiliyordu. Kısaca Suriyeli velilerimden sadece 3 tanesi ile çok ciddi problem yaşıyordum, diğerleriyle iletişimin çok iyiydi (İpek, Kadın, 29).

Yaşadığım pek bir güçlük durumu olmadı iletişim anlamında çünkü okul içinde de okul dışında da bu velilerle iletişim kurmamı sağlayacak birileri vardı (Eylül, Kadın, 30).

İletişim kurma sıklığına yönelik düşüncelere bakıldığında iletişimin dönemsel bir durum olduğunu düşünen katılımcılar bu durumun eğitim öğretim döneminin hangi aşamasında olduklarına göre değiştiğini ifade etmişlerdir.

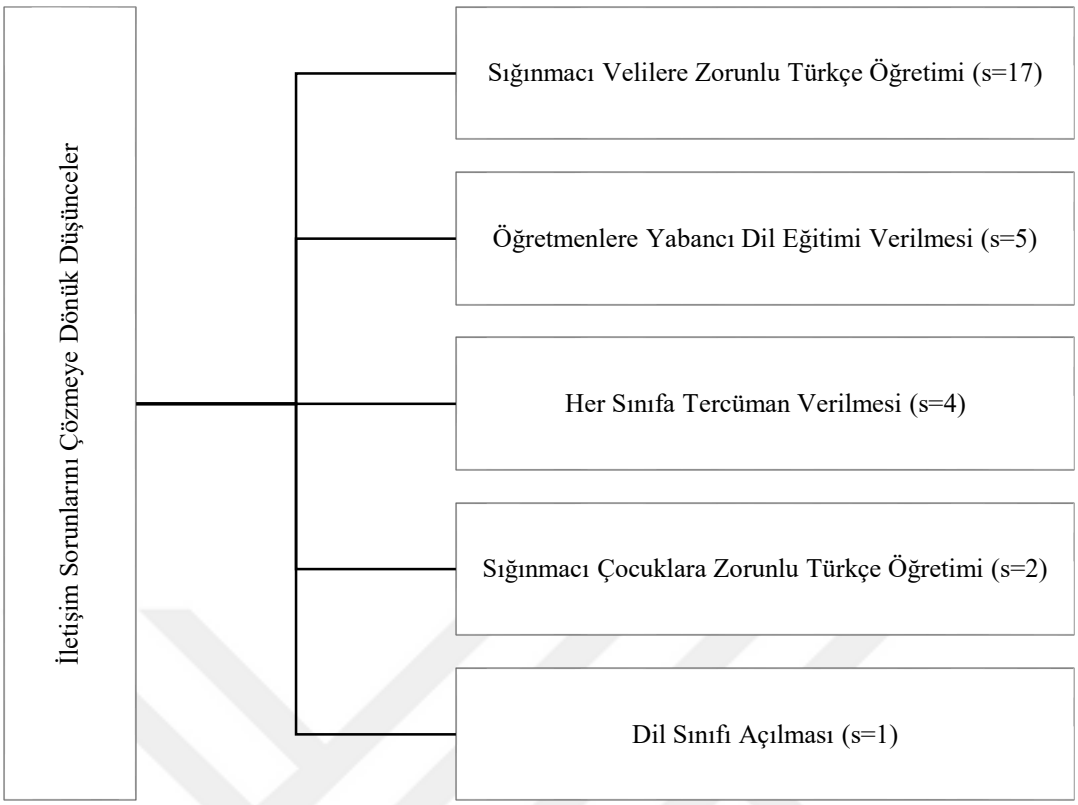
İhtiyaç duyduğumuzda daha çok iletişim kuruyorduk. İlk zamanlar problemler daha fazla olduğu için sık sık iletişim kurarken ilerleyen zamanlarda problemleri çözmeye başladığımız için sadece çok ciddi diğer ihtiyaçlar olursa iletişim kuruyorduk (Yıldız, Kadın, 28).

Velilerle olan iletişim kurma sıklığını belirsiz olarak değerlendiren katılımcılar iletişim kurma sıklığı açısından oran veremediklerini ifade etmişlerdir.

Çocuğun bir sorun yoksa veliyle çok fazla işim olmuyordu. Çocuklar okula sorunsuz gelip gidiyorlarsa veli ile iletişim kurma gereği duymuyordum. Herhangi bir oran veremem. (Deniz, Kadın, 46).

4.2.4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İletişim Sorunlarını Çözmeye Dönük Düşünceleri

Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim sorunlarını çözmeye yönelik görüşlerinin beş alt kategoride birleştiği görülmektedir. Bu alt kategoriler şekil 19'da sunulmuştur.



Şekil 19. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim sorunlarını çözmeye dönük düşünceleri (s=düşüncenin ifade edilme sıklığı)

Şekil 19'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri; sığınmacı çocuklara zorunlu Türkçe öğretimi, dil sınıfı açılması, her sınıfa tercüman verilmesi, öğretmenlere yabancı dil eğitimi verilmesi ve velilere zorunlu Türkçe öğretimi gibi yöntemler kullanılarak iletişim sorunlarının çözülebileceğine dönük çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Katılımcıların Türkçe bilmeyi ve özellikle velilerin bu tarz faaliyetlere yönlendirilmesi gerektiğini çok sık belirttikleri anlaşılmış olup, Türkçe bilme şartının ülkede yaşamak için temel şart olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Bazı katılımcılar veliler ve çocukların dışında öğretmenlerin de yabancı dil konusunda eğitilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine dil sınıflarının açılması ve mümkünse her sınıfa tercüman desteği sunulması da katılımcıların önerdiği çözümler arasındadır.

Sığınmacı ailelerin biraz daha Türkçe öğrenmeye meyilli olmasını isterdim. Kimsenin dili şu olsun bu olsun diyemem ama Türkiye'de yaşayacakları için biraz Türkçe öğrenmelerinin gerekli olduğuna inanıyorum (Yıldız, Kadın, 28).

Ana dilleri Arapça olduğu için ona bir sözüm yok ama Türkçeyi de bilmelerini isterdim. Hani biraz da olsa kendini anlatabilecek, benim dediğimi anlayabilecek kadar olsaydı yeterdi (Yağız, Erkek, 28).

Aslında yıllardır burada olmaları sebebiyle biraz olsun dil öğrenmiş olmalarını beklerdim. Öğrenmeleri gerekiyor çünkü artık bu ülkede yaşıyorlar (Elif, Kadın, 25).

Ben bu çocuklara bir şeyler öğretemiyorum bari ben Arapça öğreneyim diye kendi kendime kızıyordum (Özge, Kadın, 32).

Onlar Türkçeye öğrenmiş olsalardı daha iyi bir iletişim kurabilirdik. Ya da Suriyelilerin geneli İngilizceyi çok iyi bildikleri için en azından biz öğretmenler olarak İngilizceyi bilseydik iyi olurdu. İngilizce bilmemek bir öğretmen olarak beni rahatsız ediyor (Deniz, Kadın, 46).

Yani şöyle ki mesela onların anlayacağı basit kelimeleri ben de bilseydim diyorum, onlarla temel seviyede konuşabilecek kadar Arapçayı ben de öğrenseydim diyorum. Bu sayede onları daha çok yönlendirebilirdim. Ama eğer bunu yaparsam da bu sefer hiç Türkçe öğrenemezler ve ben mutlaka böyle Türkçe konuşmaya devam etmeliyim diye düşünüyorum (Elif, Kadın, 25).

Her sınıfa ait bir tercüman da makul olurdu (Çağrı, Kadın, 31).

Okulda hem Türkçe hem de Arapça bilen bir tercüman olsaydı en azından anlık problemlere çözümler bulunabilirdi (Ülkü, Kadın, 26).

Şöyle ki ilk başta merak ettiğim onların dil seviyesiydi. Çünkü dil olmadan anlaşma olmuyor. Eğer dil bilmiyorlarsa onlara ilk önce temel iletişim kelimelerini öğretmem gerektiğini düşündüm çünkü ben sığınmacı çocuklara bir şey verirken veya alırken mutlaka ismini söylemesini isterim (Bety, Kadın, 36).

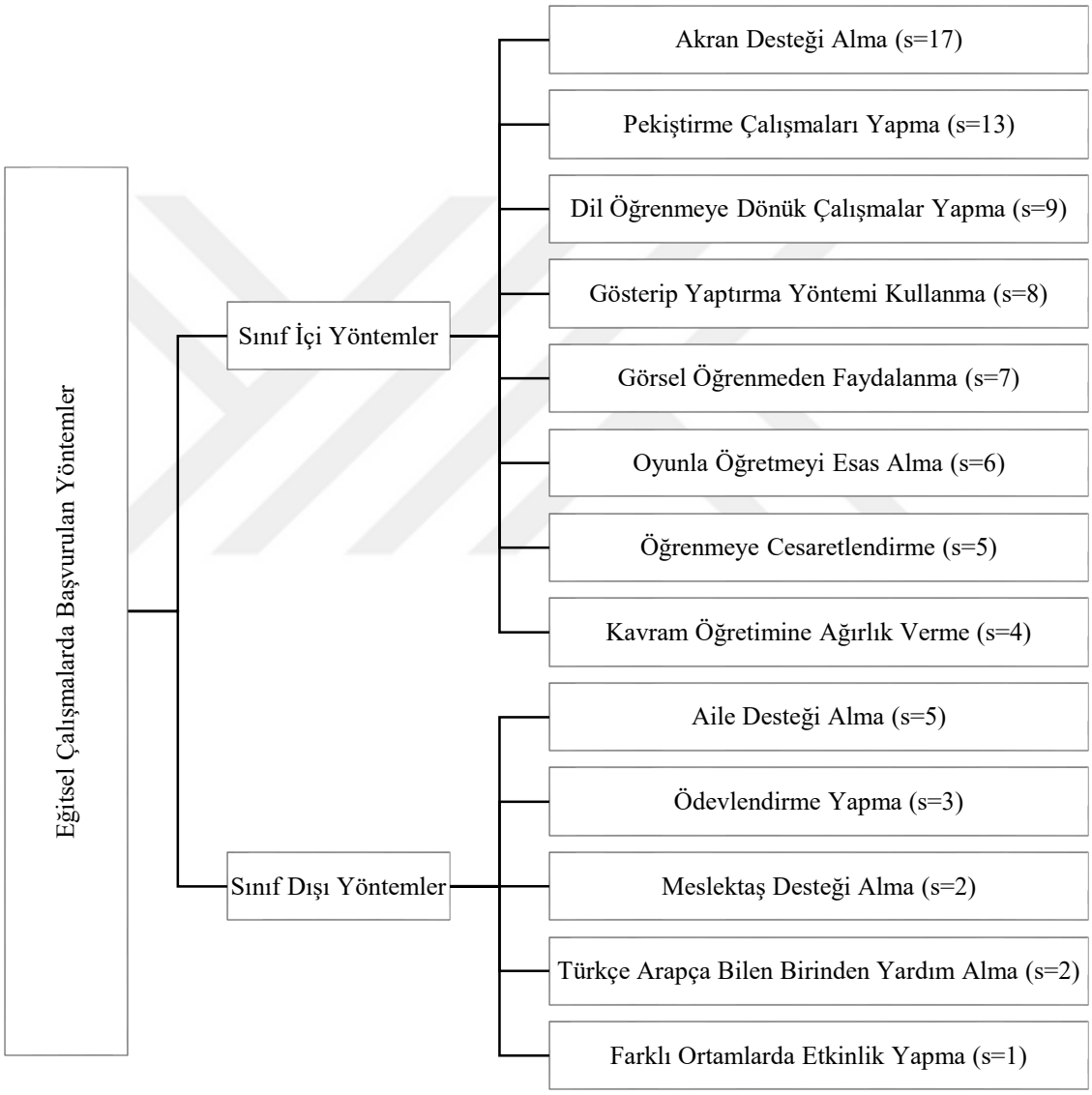
Örneğin ilkokulda Suriyeli olup Türkçe bilmeyenler için PİKTES sınıfları var ama okul öncesi için böyle bir çalışma yapılmıyor. Hani bir uyum sınıfı olsa biraz da olsa bu sınıfta Türkçe öğretilse bu çocuklara iyi olur görüşündeyim. İlk etapta zaten çocuklar Türkçeyi biraz olsun bilerek anlayarak gelseler eminim ki bunun dışında çok fazla desteğe ihtiyaç duymayız (Elif, Kadın, 25).

4.3. Öğretmenlerin Eğitsel Duruma Dönük Deneyimleri

Çalışmanın üçüncü alt araştırma sorusu olan bu soruda sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel durum ile ilgili deneyimleri anlaşılmaya çalışılmıştır.

4.3.1. Eğitsel Çalışmalarda Başvurulan Yöntemler

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel çalışmalarda iki farklı yönteme başvurdukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sığınmacı çocukların eğitimini sağlayabilmek adına sınıf içi yöntemler ve sınıf dışı yöntemler kullandıkları görülmektedir. Sığınmacı çocukların eğitiminde başvurulan yöntemlere ait bilgiler şekil 20'de belirtilmiştir.



Şekil 20. Eğitsel çalışmalarda başvurulan yöntemler
(s=davranışın ifade edilme sıklığı)

Şekil 20 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin eğitsel açıdan sınıf içi yöntem olarak kullandıkları yöntemlerin; akran desteği alma, pekiştirme çalışmaları yapma, dil öğrenmeye dönük çalışmalar yapma, gösterip yaptırma yöntemi kullanma, görsel

öğrenmeden faydalanma, oyunla öğretmeyi esas alma, öğrenmeye cesaretlendirme ve kavram öğretimine ağırlık verme bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf dışı yöntem olarak ise aile desteği alma, ödevlendirme yapma, meslektaş desteğine başvurma, Türkçe Arapça bilen birinden yardım alma ve farklı ortamlarda etkinlikler yapma gibi yöntemleri tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler analiz edildiğinde tüm öğretmenlerin sığınmacı çocukların öğrenmesini pekiştirmek için akran desteği alma yolunu seçtikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sığınmacı çocukların zamanla yanlarında oturan akranlarına bakarak her şeyi daha kolay yapabildikleri ve öğretmen desteğine gerek kalmadığını belirttikleri görülmüştür.

Hatta kitap etkinliği yaparken mesela Suriyeli öğrencileri birbirleriyle konuşmasınlar diye yan yana oturtmuyorduk ve bu sayede Suriyeli öğrenciler anlamadıklarında Türk çocuklarımız onlara şöyle yapılacak böyle yapılacak şeklinde fiziksel bir şekilde destek çıkıyorlardı. Benim hiçbir etkim olmadan kendileri arkadaşlarına destek oluyorlardı (Zehra, Kadın, 24).

Zorluk veya sıkıntı çeken öğrencimi bu etkinlikleri en başarılı şekilde yapabilen öğrencimin yanına oturtuyordum. Etkinlik yaparken o çocuğun etkinliğini örnek almasını, akran eğitimini gerçekleşmesini sağlıyordum (Deniz, Kadın, 46).

Katılımcılar sığınmacı çocukların öğrendikleri kavramları tam içselleştirmelerine katkı sunmak adına pekiştirme çalışmaları sayesinde de öğretimi kalıcı kıldıklarını söylemişlerdir.

Mesela bir kavramı bilmiyorsa o kavramı pekiştirecek etkinlikler veriyordum (Ayşe, Kadın, 26).

Diyelim ki bir kavramı öğrenemedi bunu not edip bu kavramla alakalı geliştirici çalışmalar yapmayı önemsiyordum (Yusuf, Kadın, 27).

Araştırma kapsamında görüş bildiren bazı okul öncesi öğretmenleri de eğitsel açıdan dil öğrenme çalışmalarına ağırlık vermeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Evde beraber şu kelimeleri çalışın diye telkinde bulunuyordum. Daha çok çocuğun günlük hayatta sınıfta işini kolaylaştıran kelimeleri öğrenmesi için destek talep ediyordum (Ülkü, Kadın, 26).

Gösterip yaptırma yöntemi kullanma ile okul öncesi öğretmenleri sığınmacı çocukların sözel yönergeleri anlamamaktan kaynaklı eksikliklerini gidermek adına uygulamalı etkinlikler yapmışlardır.

Anlamadıklarını görünce kavramın aynısını tahtaya çiziyorum. Daha da somutlaştırmaya çalışıyorum. Bazen yanlarına gidip tek tek göstererek de anlattığım oluyor. Bir örneğini birlikte yapınca çalışmanın geri kalanını kendisi devam edebiliyor öğrencinin (Elif, Kadın, 25).

Katılımcıların görsel öğrenmeden faydalanma sayesinde kavram öğretimini daha somut hale getirdikleri anlaşılmıştır.

Kavramsal çalışmalardaki sorunları da görsellerden yararlanarak bu görselleri çocukların anlayabileceği bir şekilde onlara sunarak çözüm buluyordum (Bety, Kadın, 36).

Okul öncesi öğretmenleri oyunla öğretmeyi esas alma yoluna gittiklerini ve etkinliklerde yararlı olma adına oyunlaştırma yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ana sınıfındaki öğrencilerin en önemli öğrenme aracı oyun. En çok bu yönden giderek onları etkinliklere katmaya çalıştım. Çünkü çocuklar oyunla birlikte kendilerini en güzel şekilde ve en doğru şekilde ifade ediyorlar (Yıldız, Kadın, 28).

Öğrenmeye cesaretlendirme alt kategorisinin de sınıf içi yöntem olarak katılımcılar tarafından kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ara ara o bahsettiğim parlatma yöntemi kullanarak yani özellikle o çocukların da yapabilecekleri etkinlikleri tüm sınıfa yaptırıp etkinlik sonunda o öğrenciyi kast ederek aaa bakın arkadaşınız bunu çok güzel yapmış hadi ona sticker verelim şeklinde onun da evet ben bunu başarabilirim duygusunu yüceltmeye çalışırdım (Eylül, Kadın, 30).

Sınıf içi yöntemlere bakıldığında; kavram öğretimine ağırlık verme, sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenleri tarafından bilişsel becerilere yönelik yapılan çalışmaları ifade etmek için kullanılmıştır.

Suriyeli çocuklar genelde eğitim yönünden biraz daha zayıf oldukları için onlara verebileceğim şeyleri düşündüm. Bu anlamda ilk başta renkleri sayıları vermem gerektiğine karar verdim (Yağız, Erkek, 28).

Araştırma verilerine bakıldığında katılımcıların sınıf dışı yöntem olarak Türkçe Arapça bilen birinden yardım alma, aile ve meslektaş desteği alma, ödevlendirme ve son olarak da sınıf dışı farklı ortamlarda etkinlik yapma alt kategorilerine vurgu yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Eğer çok zorlanıyorsan işin içinden çıkamıyorsam Türkçe Arapça bilen birilerinden yardım almaya çalışıyorum (Ayşe, Kadın, 26).

İlk başlarda ödevlendirme yöntemi kullandım. Eğer çocuğun anne babası az da olsa Türkçe biliyorsa öğrencime zorlandığı konu ile ilgili destek vermelerini kendilerinden istiyordum (Ülkü, Kadın, 26).

Öğrencilerim dışarıda yapılan aktivite saatini daha çok seviyorlardı. Çocuklar farklı ortamları daha çok sevdikleri için dışarıdaki aktivite saatini önemsiyordum (Yusuf, Kadın, 27).

Sadece daha önce Kahramanmaraş'ta Suriyeli çocuklara çalışmış bir meslektaşımın deneyimlerinden faydalanabildim (Yıldız, Kadın, 28).

4.3.2. Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemleri

Katılımcıların sığınmacı eğitiminde kullandıkları çeşitli ölçme değerlendirme teknikleri olduğu elde edilen veriler neticesinde anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları yöntemlerin sistematik ölçme değerlendirme ve sistematik olmayan ölçme değerlendirme yöntemleri olarak iki alt kategoriye ayrıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sığınmacıların öğrenme düzeylerini belirlemek için kullanılan yöntemlere ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların Kullandığı Ölçme Değerlendirme Yöntemleri

Alt Kategori	Kullanılan Yöntem	Yöntemin Kullanılma Sıklığı
Sistematik Ölçme Değerlendirme	Kazanım Değerlendirme Formu	5
	Gelişim Kontrol Listesi	4
	Portfolyo	3
	Anekdot Kayıtları	1
	Sistematik Gözlem Formu	1
Sistematik Olmayan Ölçme Değerlendirme	Süreç Değerlendirmesi Yapma	9
	Not Tutma	4
	Görsel Değerlendirme	3
	Sözel Yönergelerle Değerlendirme	3
	Birebir Değerlendirme	2
	Aylık Değerlendirme	1
	Gün Sonu Değerlendirme	1
	Etkinlik Sonu Değerlendirme	1
	Drama Yöntemi Kullanarak Değerlendirme	1
	Sınıf İçi Gözlemleri Değerlendirmede Kullanma	1

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların, sığınmacıların öğrenmesini değerlendirmek amacıyla kullandıkları yöntemlerin sistematik ölçme değerlendirme yöntemi olarak kazanım değerlendirme formu, gelişim kontrol listesi, portfolyo, anekdot kaydı ve sistematik gözlem formu olduğu görülmüştür.

Bunlarla birlikte en yaygın kullanılan şeyse portfolyo dosyasıdır. Yine çocukların gelişimlerini değerlendirmek için portolyo dosyalarından da faydalanılabilir (Özge, Kadın, 32).

Bu çocukları değerlendirmek için normal yerli çocuklara uyguladığımız gelişim kontrol listelerini kullandım. Daha farklı ne yapılabilir açıkçası bu konuda bir fikrim yok (Ada, Kadın, 28).

Sığınmacı öğrencilerimi de normal Türk öğrencilerim gibi kazanım değerlendirme formları üzerinden değerlendirdim. Ayrıca özel olarak herhangi bir şey yapmadım (İpek, Kadın, 29).

Anekdot kaydı ve sistematik gözlem formu da kullandığım oldu bir zaman öyle (Mustafa, Erkek, 30).

Yine tablo 4'e bakıldığında sistematik olmayan ölçme değerlendirme yöntemleri olarak katılımcıların; süreç değerlendirmesi yapma, not tutma, görsel değerlendirme, sözel yönergelerle değerlendirme, birebir değerlendirme, aylık günlük ve etkinlik sonu değerlendirme, drama yöntemi kullanarak değerlendirme ve son olarak da sınıf içi gözlemleri kullanarak değerlendirme yapma yöntemlerini kullandıkları görülmektedir.

Haftalık mutlaka bireysel bir değerlendirme yapıyordum. İlk başlarda her çocuk için özel defter tutuyordum portfolyo tarzında. Ben çocukla ilgili geliştirilmesi gereken konulardan notlar tutuyordum o notları defterin içinde aileye gönderiyordum (Ülkü, Kadın, 26).

Bu çocukların değerlendirmesinde genel anlamda süreç içerisine dayalı bir şekilde yapıyordum (Yıldız, Kadın, 28).

Ben görsel olarak hazırlamıştım bu listeyi. Türkçe bilmeyen çocuklar da en azından görerek değerlendirme yapabilsinler diye. Ya da önüme objeler koyarak çocukların gelişimini bu şekilde somut olarak değerlendirmeye çalışıyordum. Aslında değerlendirme etkinlik alanında da her zaman oluyor. Haftalık mutlaka bireysel bir değerlendirme yapıyordum (Ülkü, Kadın, 26).

4.3.3. Eğitsel Çalışmalara Dönük Yaşantılar

Öğretmenler sığınmacı çocukların eğitimleri esnasında eğitsel açıdan olumsuzluk ağırlıklı yaşantılar ve deneyimler edindiklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcıların sığınmacı çocukların öğrenmesinde zorlayıcı davranmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öte yandan araştırmaya katılan bir öğretmen sığınmacı çocukları eğitim ortamından uzaklaştırma yoluna gittiğini ifade etmiştir. Katılımcılar eğitsel materyalleri zaman zaman kendileri temin ettiklerini, veli desteği görmedikleri için akademik anlamda sığınmacı çocuklara yardımcı olamadıklarını ve son olarak katılımcılar sığınmacılardan

ötürü yerli çocukları ihmal ettiklerini ve etkinlikleri özellikle ilk defa anlatırken zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Sığınmacı çocuklara yardım etmek isterken yerli çocukları ihmal ettiğimi fark ettim (Ada, Kadın, 28).

Çözüm olarak velilerden o anlamda destek görmeyince ben de materyali kendim aldım (İpek, Kadın, 29).

Hiçbir şey yapamıyordum. Hikâye saatinde onları stajyerle başka bir sınıfa başka bir etkinlik yapmaya gönderiyordum (Ada, Kadın, 28).

Benim şöyle bir uygulamam var özellikle ilk günlerde eğer çocuk etkinliğe katılmak istiyorsa yardımcı olurum ama istemiyorsa katılması konusunda asla zorlayıcı olmam (Görkem, Erkek, 34).

4.3.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacıların Eğitsel Durumları İle İlgili Duyguları

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre eğitsel durum ile ilgili öğretmenlerin yaşadıkları duygular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacıların Eğitsel Durumları İle İlgili Duyguları

Duygular	Duyguların Hissedilme Sıklığı
Zorlanma	17
Yetersizlik	10
Endişe	10
Korku	2
Öfke	2
Üzüntü	2
Kaygı	2
Stres	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin eğitsel durumlarla ilgili en yoğun yaşadıkları duyguların başında zorlanma geldiği, zorlanmayı yetersizlik ve endişenin takip ettiği görülmektedir. Bunlarla birlikte elde edilen verilerin analizi neticesinde öğretmenlerin korku, öfke, üzüntü, kaygı ve stres duygularını da yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Zorlanma duygusu etkinlik içi iletişimden, kuralları anlatamamaktan ve materyallerin paylaşımında sorun yaşanmasından kaynaklanan ve tüm katılımcılar tarafından belirtilen en yoğun duygudur. Öğretmenler zorlandıklarını ve hatta bu zorlanmadan kaynaklı yaşanan yetersizlik sebebiyle zaman zaman mesleği bırakmaları gerektiğini de ifade etmişlerdir.

Sadece Türkçe Dil etkinliğinde mesela hikâye anlatma da ya da kitap çalışmasında, labirent çalışması ya da eşini bul çalışmasında kısaca Türkçe dil etkinliği gerektiren çalışmalarda beni anlamadıkları için ben çok zorlandım (Deniz, Kadın, 46).

Hikâye etkinliklerinde çok zorlanıyorduk. Hiçbir şekilde anlamıyorlardı (Ada, Kadın, 28).

Anlatmaya dayalı etkinlikler ve oyuncakların paylaşılmasında yaşanan sorunlar da bu sorunlar arasında sayılabilirler (Çağrı, Kadın, 31).

Yetersizlik, öğretmenlerin çocuklara faydalı olamaması veya eğitsel ihtiyaçlara beklendiği kadar cevap verememesi durumunda ortaya çıkmış bir duygudur.

Şey oluyor şimdi bu çocuk bana geldi evet ama bir sınıfa da gidecek. Boş gitmemeli benim ona bir şeyler kazandırmam gerekiyor oluyor. Ne kadar çabalarsanız çabalayın kendinizi hep eksik hissediyorsunuz. Sürekli bir şeyler kazandırmaya çalışıyorsunuz. Ekstra bir şeyler vermeye çalışıyorsunuz (Ayşe, Kadın, 26).

İlla ki yetersizlik hissediyoruz çünkü bu çocuklarla aynı dili konuşamıyoruz (Emine, Kadın, 36).

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri eğitsel konularda ne yapacaklarını bilemedikleri için endişe yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Hani kelimeleri mi öğretirsiniz, kavram mı verirsiniz yoksa planda yazan amaçlara mı ulaşmaya çalışırsınız bunun bir endişesi vardı bende (Bety, Kadın, 36).

Ayrıca bir de sonraki günü düşünüyor insan. Yarın ne yapacağım acaba yine aynı şeyleri mi yaşayacağız diye de içten içe kaygılandım. Biz okul öncesinde ara vermeden etkinlik yaptığımız için sürekli bu çocuğun durumuyla karşı karşıya kalacağımı düşünüyordum (Görkem, Erkek, 34).

Okul öncesi öğretmenlerinin korku, öfke, stres, üzüntü ve kaygı duygularını da eğitsel açıdan yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Sığınmacı çocuklara eğitsel açıdan faydalı olamadıklarını düşünen katılımcılar bu durumun kendilerinde öfkeye sebep olduğunu ve üzüntü duyduklarını belirtmişlerdir. Bu öfke ve kaygı sebebiyle öğretmenler tüm döneme yönelik başarısız olacaklarına yönelik kaygılandıklarını da ifade etmişlerdir.

Zaten stresliydim hani nasıl bir sınıf olacak ne bitecek diye. Sınıfı nasıl yöneteceğim falan. Bunları düşünerek gitmiştim zaten bir de Suriyeli öğrencilerin çok fazla olduğunu duyunca daha bir tedirgin oldum (İpek, Kadın, 29).

Bölgeyi biliyordum ama bölgenin bu derece kötü ve zor olduğunu bilmiyordum. İlk başta epey heyecanlı ve pozitiftim. Ama biraz kaygılandım. Nasıl yapacağım konusunda aklımdan bin bir şey geçti çünkü ilk defa çalışıyordum (Elif, Kadın, 25).

4.3.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitsel Durumlardan Kaynaklanan Deneyimlerine Bağlı Düşünceleri

Eğitsel durumlardan kaynaklanan deneyimler ile ilgili öğretmenlerin düşüncelerinin başarıya yönelik düşünceler ve ölçme değerlendirmeye yönelik düşünceler şeklinde ayrıldığı belirlenmiştir. Bu kategorilere ait bilgiler devam eden bölümlerde sunulmuştur.

4.3.5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacıların Başarısına Yönelik Düşünceleri

Veriler analiz edildiğinde katılımcıların sığınmacıların başarı durumlarına yönelik dört farklı görüşe sahip oldukları anlaşılmıştır. Katılımcıların başarıya yönelik görüşlerinin; sığınmacı çocukları başarılı bulma (s=12), başarının bazı etkenlere göre değiştiğini düşünme (s=11), sığınmacı çocukları başarısız bulma (s=7) ve sığınmacıları başarı yönünden denk bulma (s=4) şeklinde kategorize olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu sığınmacı çocukların yerlilere göre eğitsel anlamda daha başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşü savunan katılımcılar sığınmacı çocukların teknoloji ile yerlilere nazaran daha az iç içe olmasını bir avantaj olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Mesela bir Suriyeli öğrencim diğer arkadaşları kalem bile tutamazken o çok iyi yazma becerisi gösteriyordu. Uyumu sonradan düzelen küçük öğrencim bile alıştıktan sonra diğer yerli arkadaşlarını gerçekten geçecek seviyeye gelmişti (Eylül, Kadın, 30).

Öğrenmeleri çok hızlıydı. Yaşlarına göre bence Türk çocuklarına kıyasla biraz daha iyi öğreniyorlardı. Bunun sebebinin de şey olduğunu düşünüyorum çok fazla teknolojik cihazlarla iç içe değiller öğrencilerim (İpek, Kadın, 29).

Başarının bazı etkenlere göre değiştiği görüşünü dile getiren katılımcılar çocuklarda başarıyı etkileyen faktörlerin: bireysel özellikler, cinsiyet, ev ortamının kalitesi, sınıftaki eğitimci sayısı, dil, doğru iletişim ve sınıfta kabul görüp görmeme durumu olduğunu ifade etmişlerdir.

Bunun kişisel bir durum olduğunu düşünüyorum. Şöyle yani çocuktan çocuğa fark ediyor kimi çocuk daha leb demeden leblebiyi anlıyor kimi ise en basit şeyi görmekte zorlanıyor (Mustafa, Erkek, 30).

Bu durumu kız ve erkek olarak ikiye ayrılması gerektiğini düşünüyorum. Kızlarda genel olarak hem bilişsel olarak hem de davranışsal anlamda herhangi bir problemle karşılaşmadım. Fakat erkek öğrencilerde sıkıntı oluyordu. Bilişsel olarak diğer öğrencilere göre biraz daha yavaş kalıyorlardı (Yusuf, Kadın, 27).

Dil problemini çözdükten sonra yani dile daha yatkın olduktan sonra onları diğer öğrencilerle aynı seviyede görüyorum. Hatta daha hızlı bile olanlar var (Eylül, Kadın, 30).

Katılımcıların bir kısmı sığınmacı çocukların yerlilerden daha başarısız oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir.

İki adım geriden başlayarak okula geliyorlar. Bu şekilde başlayan bir çocuk zaten çok zor öne geçebilir. Ki öyle de bir durumları olmuyor hep sabit devam ediyorlar (Bety, Kadın, 36).

Etkinlikler konusunda çocuk daha bir geriden geliyor Türk arkadaşlarına göre. Genel olarak da hep bir sıfır geriden gelme durumu devam ediyor (Görkem, Erkek, 34).

Sığınmacı çocuklar ile yerlilerin eğitsel başarı açısından denk olduklarını düşünen katılımcılar, sığınmacıların da yerliler gibi hızlı öğrendiklerini ve aralarında anlamlı bir farklılık olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Aslında çok büyük farklar yoktu Türk ve sığınmacı çocuklar arasında. Eğer bu etkinlik benim göstererek anlatabileceğim bir etkinlik ise çok da güzel anladıklarına şahit oluyordum (Çağrı, Kadın, 31).

4.3.5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Düşünceleri

Katılımcıların, sığınmacı çocuklara yönelik ölçme değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair görüşlerinin ölçme değerlendirme sürecine dönük genel düşünceler ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine dönük düşünceler şeklinde iki alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir.

4.3.5.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Genel Düşünceleri

Katılımcıların ölçme değerlendirme sürecine dönük genel düşüncelerine bakıldığında; sığınmacıların değerlendirme sürecinin yerlilere göre daha zor olduğuna inandıkları, sığınmacıları yerlilerden farklı bir yöntemle değerlendirmenin ayrımcılığa yol açabileceğini düşündükleri ve hatta süreç değerlendirmesi dışında değerlendirme yöntemi olarak farklı bir teknik kullanmaya ihtiyaç olmadığına inandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcılar dil bilmemenin ve sınıfta yardımcı personel olmayışının ölçme değerlendirmeyi zorlaştırdığını, sığınmacıları değerlendirmede tüm yıl başarısız olduklarına inandıklarını belirtmişlerdir.

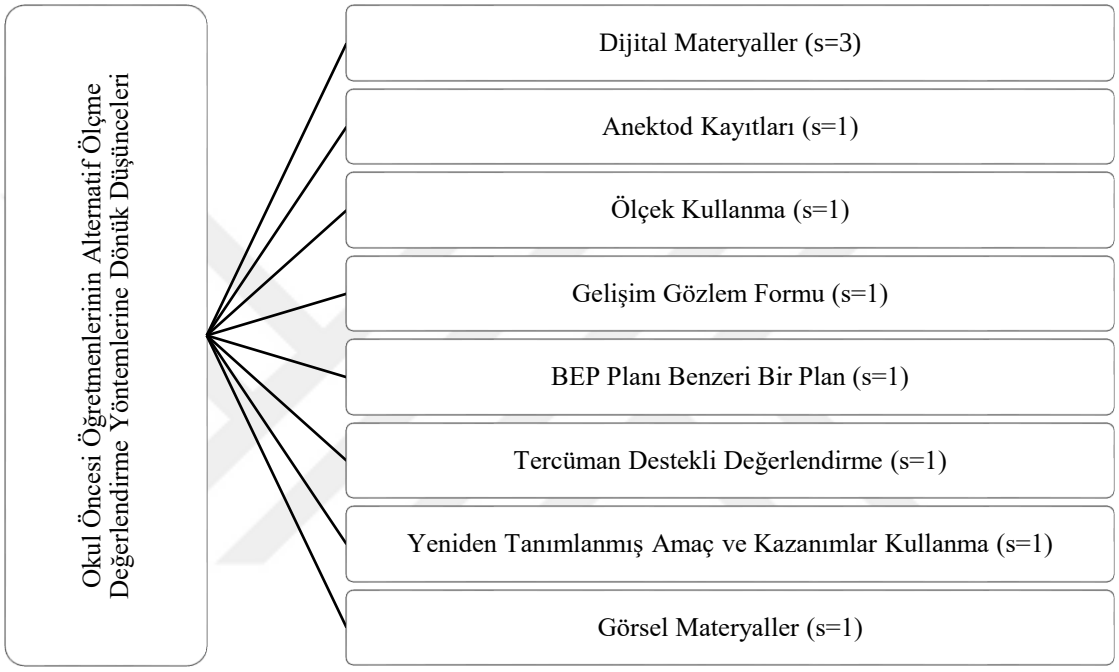
Onların öğrenmesini ölçmek çok daha zor. O yüzden onlara karşı daha esnek yöntemler bulmaya çalışıyordu (Ayşe, Kadın, 26).

Açıkçası süreç değerlendirmesi yapıyorum ve başka da bir metot kullanmıyorum. Ben bu değerlendirmenin dışında farklı bir uygulamanın gerekmediğine inanıyorum bence başa bir şeye gerek yok (Elif, Kadın, 25).

Suriyelilerle sıkıntımız ise süreçle ilgili konuşurken dil sorunu yaşamaları sebebiyle hep çok kısa cevaplar verdikleri için gerçekten öğrenip öğrenmediklerini doğru değerlendiremiyordum (Mustafa, Erkek, 30).

4.3.5.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine Dönük Düşünceleri

Okul öncesi öğretmenleri sığınmacı çocukların ölçme değerlendirmesinde kullanılması mümkün olabilecek alternatif yöntemlerle ilgili çeşitli görüşler öne sürmüşlerdir. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin katılımcı görüşleri sekiz alt kategoriye ayrılmış ve şekil 21'de detaylı olarak gösterilmiştir.



Şekil 21. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik düşünceleri (s=düşüncenin ifade edilme sıklığı)

Şekil 21'de görüldüğü üzere katılımcıların dijital materyalleri, anektod kayıtlarını, ölçekleri, gelişim gözlem formunu, bep planı benzeri bir plan kullanmayı, tercüman destekli değerlendirme yapmayı, yeniden tanımlanmış amaç ve kazanımlarla değerlendirme yapmayı ve görsel materyallerden faydalanmayı alternatif ölçme değerlendirme yöntemi olarak belirttikleri görülmektedir.

Bunun dışında anekdot kaydı tutulabilirdi, gelişim gözlem formları daha etkin kullanılabilirdi (Zehra, Kadın, 24).

Değerlendirme amacıyla video kayıtları ya da ses kayıtları da kullanılabilir aslında. Özellikle Türkçe dil konusunda çocukların kat ettiği mesafeyi görebilmek için belli kelimeler anlamında video çekimleri yapılabilir (Yıldız, Kadın, 28).

Ama illa olması gerekiyorsa özel eğitimdeki BEP planı tarzında daha özel bir çalışma yapılabilir her öğrenci başına (Eylül, Kadın, 30).

Başka ne yapılabilir sorusuna gelince bence bu çocukların değerlendirildiği göstergeler daha başka olmalıydı (Bety, Kadın, 36).

Son olarak da okullarımıza verilen Suriyeli tercümanlar da bizim verdiğimiz kazanımlara dair bir değerlendirme yapabilirler bence (Mustafa, Erkek, 30).

Katılımcıların sığınmacı çocukların eğitsel durumları ile ilgili yukarıda aktarılan kategorilerde yer bulmayan farklı görüşleri de mevcuttur. Elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmenleri kendilerini kavram eğitiminde yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte sığınmacı çocuklara yakın davranmanın eğitsel açıdan kendilerine faydası olduğunu düşünen katılımcılar da mevcuttur. Görüşmelerden elde edilen verilere bakıldığında bazı katılımcıların sığınmacı çocukları etkinlik sürecine katma noktasında sorun yaşamadıkları, dilin az kullanıldığı ve okul bahçesinde yapılan etkinliklerin sığınmacılar tarafından daha çok sevildiğini düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Kendimi genel anlamda eksik buluyorum. Daha girişken olabilirdim (Zehra, Kadın, 24).

Kendimi anlatamadığım için üzülüyorum. Çocuklara bir şey katamamış gibi hissediyorum kendimi (Yağız, Erkek, 28).

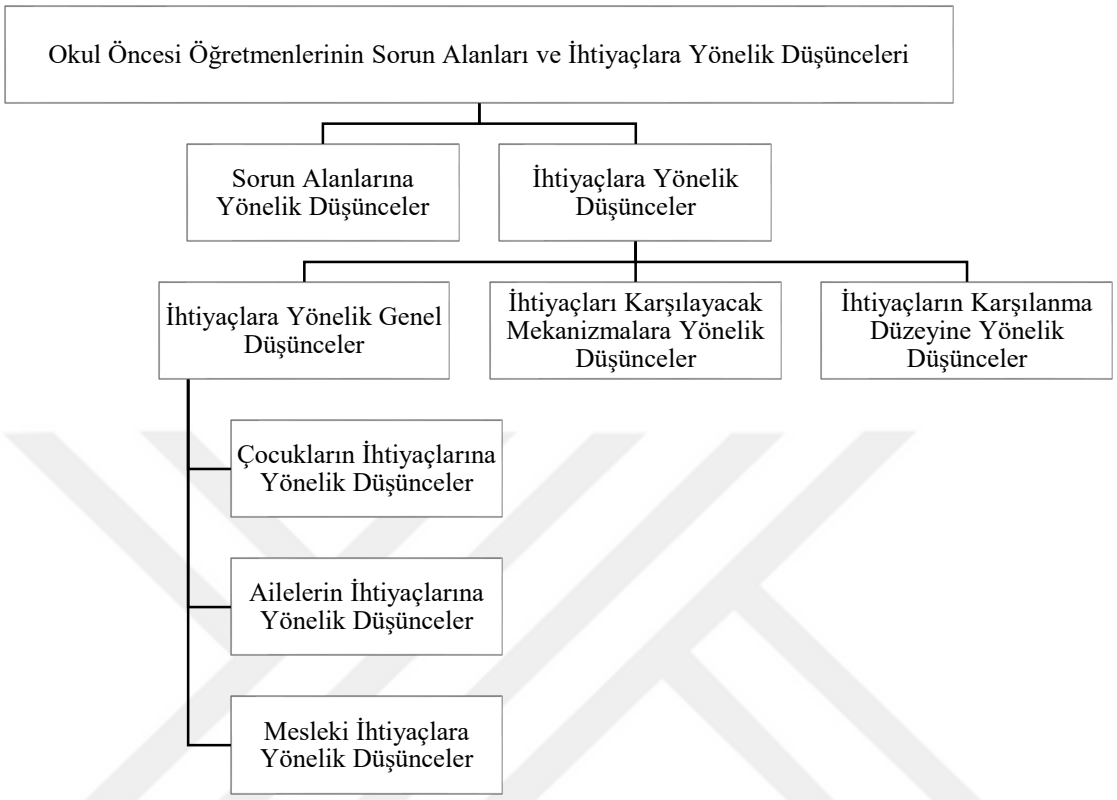
Yani oyun etkinliklerinde çok aktifler. Özellikle birlikte oynanan etkinliklerde. Bunun sebebinin de iletişimin en az kullanıldığı etkinliklerin oyun olmasından kaynaklı olduğu kanaatindeyim (Elif, Kadın, 25).

Etkinliklere katma konusunda ben genelde çok problem yaşamadım. Uyum sağlıyorlardı çünkü ben etkinliklerimi bir içeride yapılan bir de bahçede yapılan etkinlikler şeklinde ikiye bölüyordum. Öğrencilerim dışarıda yapılan aktivite saatini daha çok seviyorlardı (Yusuf, Kadın, 27).

4.4. Öğretmenlerin Sığınmacı Eğitimindeki Sorun Alanları ve İhtiyaçlara Yönelik Deneyimleri

Araştırmanın bu kısmında sığınmacıların eğitiminde karşılaşılan sorun alanları ve ihtiyaç duyulan konulara yönelik katılımcı deneyimlerini içeren bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların görüşleri sorun alanlarına yönelik düşünceler ve ihtiyaçlara yönelik düşünceler şeklinde iki alt kategoriye ayrılmış ve şekil 22'de gösterilmiştir.

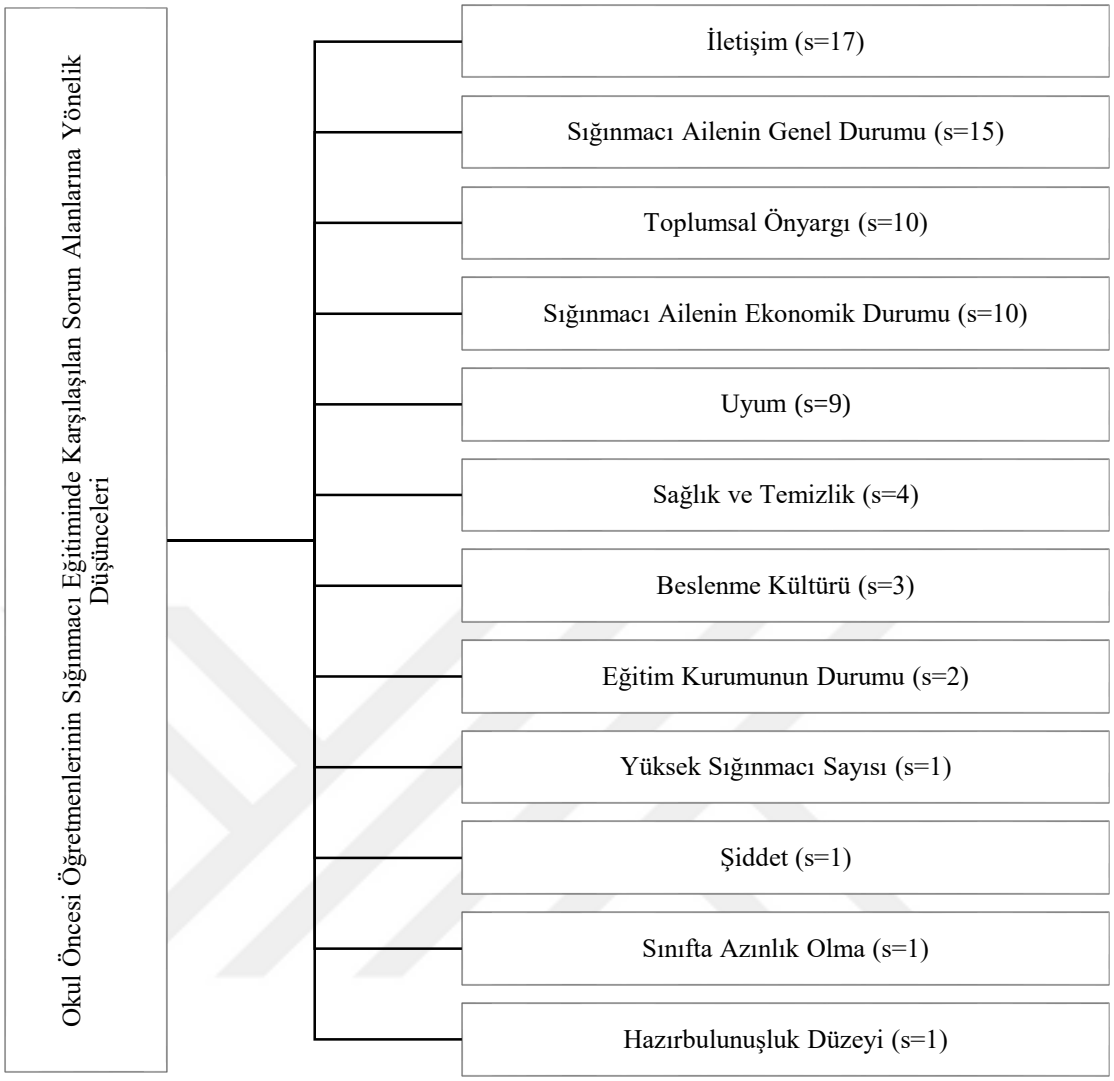


Şekil 22. Okul öncesi öğretmenlerinin sorun alanları ve ihtiyaçlara yönelik düşünceleri

Şekil 22 incelendiğinde katılımcı görüşlerinin sorun alanlarına yönelik düşünceler ve ihtiyaçlara yönelik düşünceler olarak iki alt kategoriye ayrıldığı; ihtiyaçlara yönelik düşüncelerin de ihtiyaçlara yönelik genel düşünceler, ihtiyaçları karşılayacak mekanizmalara yönelik düşünceler ve ihtiyaçların karşılanma düzeyine yönelik düşünceler şeklinde alt kategorilere ayrıldığı anlaşılmaktadır.

4.4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorun Alanlarına Yönelik Düşünceleri

Okul öncesi öğretmenleri sığınmacı eğitiminde sorun alanı olarak 12 konuya dikkat çekmişlerdir. Bu konulara ait bilgiler şekil 23'te sunulmuştur.



Şekil 23. Okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı eğitiminde karşılaşılan sorun alanlarına yönelik düşünceleri

(s=düşüncenin ifade edilme sıklığı)

Şekil 23 incelendiğinde katılımcıların tamamının en büyük sorun alanı olarak iletişimi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun sebebinin ise tüm süreçlerde yaşanan iletişimsizlik olduğu görülmüştür. Sığınmacı ailenin genel durumu, toplumsal önyargı, ekonomik durum ve uyum da yüksek oranda belirtilen sorun alanlarıdır. Bununla birlikte katılımcıların sağlık ve temizlik, beslenme kültürü, eğitim kurumunun durumu, yüksek sığınmacı sayısı, şiddet, sınıfta azınlık olma ve hazırbulunuşluk düzeyi gibi alt kategorilere de değindikleri görülmektedir.

İletişim konusunun olmazsa olmaz olduğunu belirten katılımcılar tüm problemlerin iletişimsizlikten doğduğunu ifade etmişlerdir.

İlk önce benim veliyle herhangi bir işim yok. Ben sınıfta çocukla çalışıyorum, çocuğa bir şeyler vermeye çalışıyorum. Yani bundan dolayı ilk önce dil probleminin çözülmesi lazım ki ben çocuklara bir şeyler kazandırabileyim (Deniz, Kadın, 46).

İletişim ile başladığı için her şey en büyük problem dildir. Önce bunun halledilmesi gerekmektedir (Ada, Kadın, 28).

İletişim sorunundan sonra katılımcılar tarafından en çok belirtilen diğer sorun alanı sığınmacı ailelerin genel durumu olmuştur. Katılımcılar ailenin eğitsel ve kültürel düzeyinin doğrudan sığınmacı çocuğun eğitsel durumunu etkilediğini belirtmişlerdir.

Aile yaşantısından da kastım hani evde mesela ne yapıyorlar neler yaşıyorlar nasıl bir ortam var biliyorum ki onların yaşantısı bizden çok farklı ve bu yüzden de bu durum çocukları okuldayken çok etkiliyor (Eylül, Kadın, 30).

Aile ilgisi ile ilgili konuşacak olursak eğer bu çocuğun ailesi kendisine güveniyor olsaydı, destekliyor olsaydı çocuk her yerde her ortamda kendini rahatça ifade edebilirdi (Ayşe, Kadın, 26).

Toplumsal önyargı araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri tarafından sığınmacı eğitiminde sorun alanı olarak gösterilmiştir. Katılımcılara göre özelde yerli velilerin ve genelde toplumun sığınmacılara karşı önyargıları bulunmaktadır.

Suriyelilerin öyle ya da böyle Türkiye'de zaman zaman uğradıkları kötü muamelelere şahit oluyorum. Açıkçası durumu iyi olanların böyle bir muameleye pek de maruz kalmadıkları görüşündeyim. Kalsalar bile çok umurlarında olmaz ama yine de bu durumun esas maddi durumu kötü olup bir şekilde hayata tutunmak zorunda kalanları ve çocuklarını yıprattığını söyleyebilirim (Çağrı, Kadın, 31).

Katılımcılar sığınmacı ailenin ekonomik durumunun da çocukların eğitiminin kalitesini etkilediğini ve dolayısı ile sorun alanı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Öte yandan sosyo ekonomik durum açısından bu çocukların kişisel temizliklerinin yeterince yapılamıyor olmasını bu duruma bağlıyorum. Getirdikleri beslenme de bu şekilde bazı günler sadece dürüm bazen de boş kuru ekmek getiriyorlar (Elif, Kadın, 25).

Uyum, sığınmacı eğitiminde en az iletişim kadar önemli ve ilişkili bir sorun alanı olarak belirtilmiştir.

Tamam, bu dil bilmeyenler de uyum sağlıyor ama eğitimin kalitesi düşüyor dil bilmedikleri zaman. Yani dil olmadan uyumun da bir önemi yok açıkçası. Uyumla ilgili bir şey daha eklemek isterim. Bu çocuklar bizimle aynı kültürü paylaşmadıkları için de ilk zamanlarda epey ayak uydurmakta zorluk çekiyorlar. O yüzden dilden sonra uyum da önemli derecede bu çocukları etkiliyor benim açımdan (Yağız, Erkek, 28).

Son olarak katılımcıların sağlık ve temizlik, beslenme kültürü, eğitim kurumunun durumu, yüksek sığınmacı sayısı, şiddet, sınıfta azınlık olma ve hazırbulunuşluk düzeyi gibi durumları da sığınmacı eğitiminde sorun alanı olarak gösterdikleri belirlenmiştir.

Benim en büyük problemim çocukların hijyeni, temizliği ve velilerin umursamaz oluşu ile ilgiliydi. Yani bu kadarını da beklemiyordum hatta çevreme aileme anlattığım zaman onlar da şaşırıyordu hadi canım bu kadar da değildir diyorlardı diye. Ailelerin umursamazlığı beni gerçekten çok yormuştu (Elif, Kadın, 25).

Onların yediği bir ekmek var mesela ben listeye uymalarını söylemem rağmen onlar ısrarla her gün o ekmekten koyup yolluyorlar. Bir şey de diyemiyorum açıkçası çünkü maddi durumları yetersiz olabilir (Bety, Kadın, 36).

Son olarak da bu çocukların gideceği okullardaki öğretmenlerin onlara vereceği hizmetin kalitesi de önemli. Biz, Suriyelilere dair hiçbir eğitim almadık ve doğrusu nasıl müdahale edileceğini de bilmiyoruz (Mustafa, Erkek, 30).

Çocukların hazırbulunuşlukları yok yani hiçbir şey bilmeden okula geliyorlar. Onu görebiliyorum, çok tertemiz bir sayfa olarak geliyorlar onun için (Elif, Kadın, 25).

4.4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhtiyaçlara Yönelik Düşünceleri

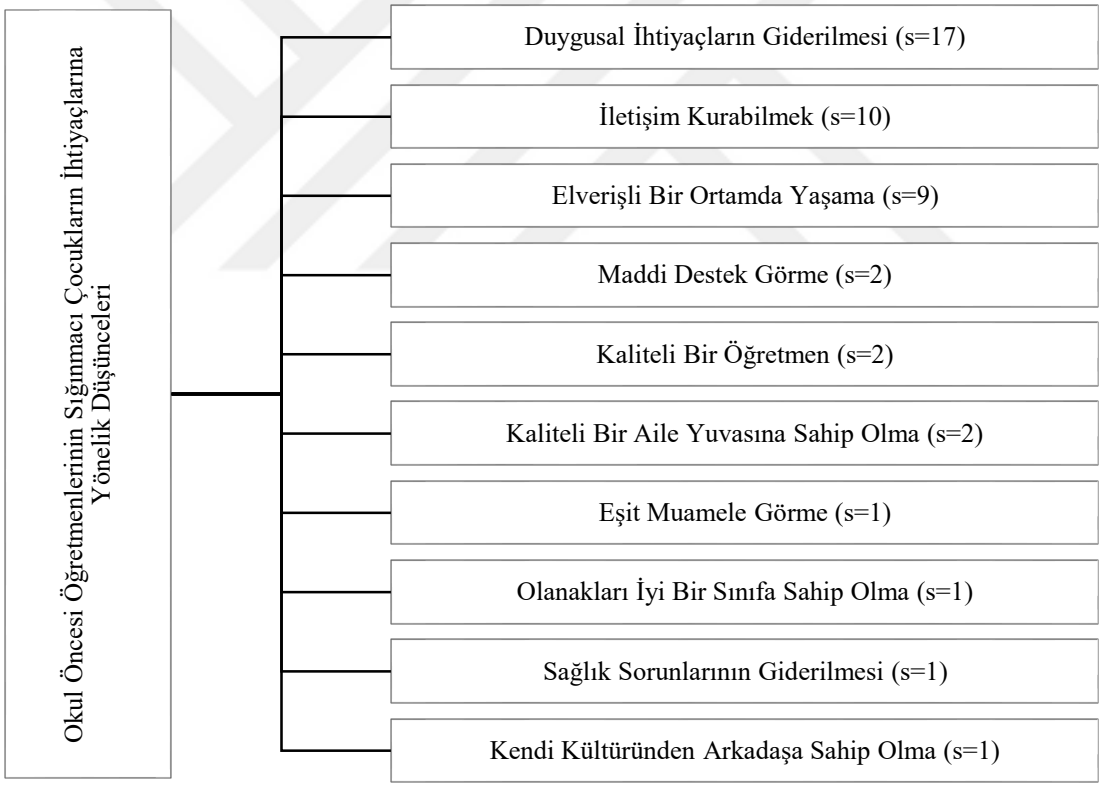
Sığınmacıların ihtiyaç duydukları konulara yönelik katılımcı görüşleri; ihtiyaçlara yönelik genel düşünceler, ihtiyaçları karşılayacak mekanizmalara yönelik düşünceler ve ihtiyaçların karşılanma düzeyine yönelik düşünceler şeklinde üç alt kategoriye ayrılmıştır.

4.4.2.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhtiyaçlara Yönelik Genel Düşünceleri

Araştırma verileri analiz edildiğinde katılımcıların sığınmacıların ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinin çocukların ihtiyaçlarına yönelik düşünceler, ailelerin ihtiyaçlarına yönelik düşünceler ve mesleki ihtiyaçlara yönelik düşünceler olmak üzere üç alt kategoriye ayrıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.4.2.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacı Çocukların İhtiyaçlarına Yönelik Düşünceleri

Sığınmacı çocukların süreç içerisinde ihtiyaç duyduğu genel konulara yönelik katılımcı görüşlerinin 10 alt kategoride toplandığı görülmektedir. Alt kategorilere ait bilgiler şekil 24'te görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 24. Okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocukların ihtiyaçlarına yönelik düşünceleri

(s=düşüncenin ifade edilme sıklığı)

Şekil 24'e bakıldığında katılımcıların sığınmacı çocuklar açısından en başta duygusal ihtiyaçların giderilmesi konusunu işaret ettikleri görülmektedir. Bununla

birlikte yine katılımcılar iletişim kurabilmek, elverişli bir ortamda yaşama, olanakları iyi bir sınıfa sahip olma, maddi destek görme, kaliteli bir aile yuvasına sahip olma, eşit muamele görme, kaliteli bir öğretmen, sağlık sorunlarının giderilmesi ve kendi kültüründen arkadaşa sahip olmanın da sığınmacılar açısından ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Tüm katılımcıların duygusal ihtiyaçların giderilmesi alt kategorisini en önemli ihtiyaç olarak belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Sevgi görme, anlaşılma, benimsenme, kabul görme, ilgi ve saygı görme katılımcıların duygusal ihtiyaç kategorisinde belirttikleri konulardır.

Çocukların okulda sevildiklerini hissetmeleri adına hem öğretmenlerin hem de rehber öğretmenlerim birlikte çeşitli çalışmaları yapması uygundur. Okullarda her yıl yapılan değerler eğitimi çalışmalarının asıl temelinde sevgi olması gerektiğine inanıyorum (Yusuf, Kadın, 27).

Bu çocuklara karşı sevgiyi daha fazla gösterebiliriz bence en azından bu şekilde benimsendiklerini bilseler de güzel olur (Özge, Kadın, 32).

Okul öncesi öğretmenleri sığınmacı çocukların bir diğer önemli ihtiyacının da iletişim kurabilmek olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar sığınmacı çocukların dil eğitimi, tercüman ve kendini ifade edebilme ihtiyaçlarının da olduğunu ve bu sebeple süreçte sıkıntı çektiklerine inandıklarını ifade etmişlerdir.

Suriyeliler için bir program olması lazım. Yani mesela bu program sayesinde dil öğrenmeleri teşvik edilebilmeli. Eğer gerçekten burada yaşamaya devam edeceklerse, hatta vatandaşlık da istiyorlar eğer buna da sahip olacaklarsa dil öğrenmeleri şarttır (Elif, Kadın, 25).

Okulda hem Türkçe hem de Arapça bilen bir tercüman olsaydı en azından anlık problemlere çözümler bulunabilirdi (Ülkü, Kadın, 26).

Elverişli bir ortamda yaşama katılımcılar açısından sığınmacıların ihtiyaç duyduğu konulardan biri olarak belirtilmiştir. Ortamın güvenli, kaliteli, şiddetten uzak, sakin olması öğretmenler açısından önemsenmektedir.

Bunun bölgeyle, çalışılan mahalleyle alakalı olduğuna inanıyorum. Mesela durumu iyi olan bölgelerde çocukların gittiği okul illa ki daha güvenli ve sıcak olur (Emine, Kadın, 36).

Olanakları iyi bir sınıfa sahip olma, maddi destek görme, kaliteli bir aile yuvasına sahip olma, eşit muamele görme, kaliteli bir öğretmen, sağlık sorunlarının giderilmesi ve kendi kültüründen arkadaşa sahip olma sığınmacıların ihtiyaç duydukları diğer alanlar olarak öne çıkarılmışlardır.

Çocuk kendi kültüründen dilinden birini görünce olduğu yere daha çabuk alışıyor. Bunu temin etmek bizim elimizde olan bir şey değil maalesef (Yağız, Erkek, 28).

Bizim okulumuz bazında konuşabilirim çünkü diğer okulları hem tanımıyorum hem de bildiğim kadarıyla da her okulda aynı sayıda sığınmacı çocuk yok. Bizim okulumuzda çok fazlaydı. Benim üç öğrencim vardı ve bence yeterli oluyordum ama 10 öğrencisi olan öğretmen ne yapsın. Ona da hak vermek gerekiyor (Bety, Kadın, 36).

Çalıştığım bölge yoksul bir bölge olduğu için en büyük sorunun bu çocuklar adına ekonomik sorunlar olduğunu düşünmekteyim. Biz öğretmenler olarak bir miktar destek versek de tamamının altından kalkamayız. Sağlık sorunlarının da olduğunu söylemişti. Dil konusunda da belli bir miktarda yardıma ihtiyaç duyacaklarını düşünüyorum (Zehra, Kadın, 24).

4.4.2.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacı Ailelerin İhtiyaçlarına Yönelik Düşünceleri

Sığınmacı ailelerin ihtiyaçları okul öncesi öğretmenleri tarafından; aile eğitimleri, okuma yazma seferberliği, ailelerin eğitsel seviyelerinin ölçülmesi, genel sağlık taraması yapılması, dil seviyelerinin belirlenmesi, kaynaştırma çalışmalarına tabi tutma, okul öncesi eğitim hakkında bilgi edinme ve sığınmacı ailelere iş alanlarının açılması olarak toplam sekiz alt kategori olarak ifade edilmiştir.

Bu yüzden doğrudan Suriyelilere yönelik aile eğitimleri verilmeli bence. Tabii bu konuda rehber öğretmene tercümanların yardım etmesi ya da Arapça içerikleri barındıran videoların iletilmesi gerekmektedir (Ülkü, Kadın, 26).

Ülkemizde başlatılan okuma yazma seferberliğinin bir örneğinin Suriyeliler için de uygulanması gerektiğine inanıyorum (Özge, Kadın, 32).

Sosyo ekonomik durum açısından da bu mülteci konumunda bulunan insanların iş alanlarının genişletilmesi lazım bence (Elif, Kadın, 25).

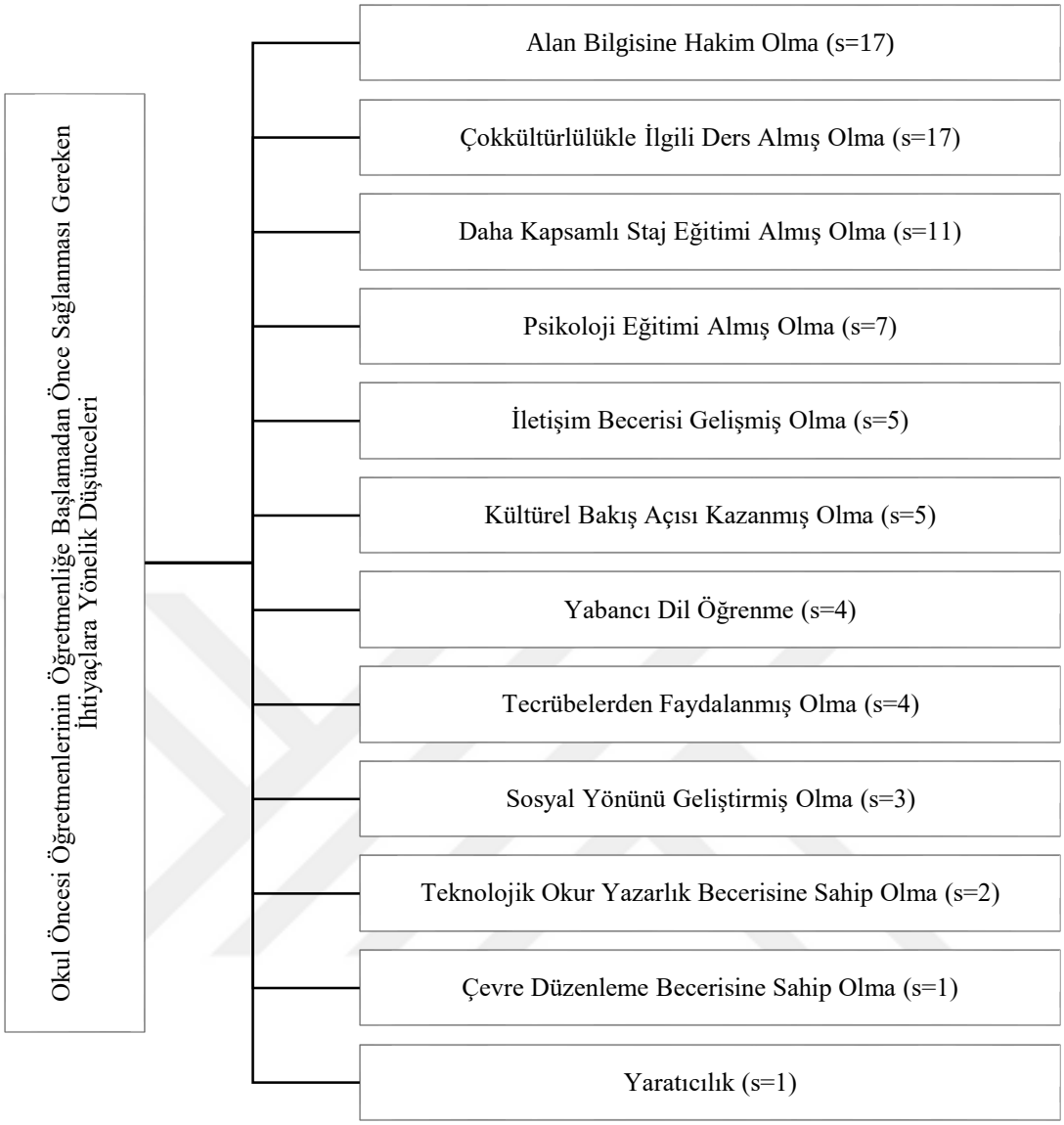
Mesela ailelere oryantasyon amaçlı bir eğitim verilebilir. Bu eğitim kapsamında ilk etapta okul öncesi eğitimin önemi hakkında bilgi verilmesini isterdim çünkü mesela orada çocuk okula gitsin eğlensin de benim başımdan gitsin diye düşünen çok fazla veli vardı (Zehra, Kadın, 24).

4.4.2.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki İhtiyaçlara Yönelik Düşünceleri

Araştırmanın mesleki ihtiyaçlara yönelik katılımcı görüşlerine bakıldığında katılımcıların mesleki ihtiyaçları öğretmenliğe başlamadan önce ve öğretmenlik esnasında giderilmesi gerekenler şeklinde iki alt kategoriye ayırdıkları görülmüştür.

4.4.2.1.3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenliğe Başlamadan Önce Giderilmesi Gereken İhtiyaçlara Yönelik Düşünceleri

Öğretmenliğe başlamadan önce giderilmesi gereken ihtiyaçlara dönük katılımcı görüşleri şekil 25'te sunulmuştur.



Şekil 25. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenliğe başlamadan önce giderilmesi gereken ihtiyaçlara yönelik düşünceleri

(s=düşüncenin ifade edilme sıklığı)

Şekil 25 incelendiğinde katılımcıların görüşlerinin 12 alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce alan bilgisine hakim olmalarını ve çokkültürlülükle ilgili ders almış olmalarını en büyük ihtiyaç olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, daha kapsamlı staj eğitimi almış olma, psikoloji eğitimi almış olma, iletişim becerisi gelişmiş olma, kültürel bakış açısı kazanmış olma, tecrübelerden faydalanmış olma, sosyal yönünü geliştirmiş olma, çevre düzenleme becerisine sahip olma, yaratıcılık, yabancı dil

öğrenme, teknolojik okuryazarlık beceresine sahip olmak da katılımcılar tarafından mesleki ihtiyaç olarak belirtilmiştir.

Alan bilgisine hâkim olmak ve bununla birlikte sınıf yönetimi, öğretim yöntem teknikleri ve çağdaş yaklaşımlar ile ilgili güncel bilgilere sahip olmak, katılımcılar tarafından mesleğe başlamadan önce kazanılması gereken ilk mesleki ihtiyaç olarak belirtilmiştir.

Alan eğitimi de tabii ki iyi olmalı ki kendi esas mesleğine uygun davranış sergileyebilsin (Eylül, Kadın, 30).

Bir öğretmen kalkıp da aynı anda hem aşçı hem tamirci hem de başka bir şey olamaz. O yüzden ben öğretmenin önce çok sağlam alan bilgisi olması gerektiğine inanırım (Mustafa, Erkek, 30).

Bence sınıf yönetimi anlamında çok donanımlı olmaları gerekir. Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda da bilgili olmak gerekir. Öte yandan sınıf içinde karşılaşılabilecek muhtemel durumlara yönelik de bilgi ve yaşantı düzeyi arttırılmalıdır (Zehra, Kadın, 24).

Katılımcıların tamamının üzerinde durduğu bir diğer önemli konu ise çokkültürlülük ile ilgili ders almış olma konusudur. Katılımcıların, lisans döneminde çokkültürlülüğün görülmesi gereken bir konu olduğunu belirttikleri, Suriyeliler ile ilgili derslerin alınması gerektiği ve kendilerinin bu dersleri hiç görmeden sığınmacılarla karşı karşıya kaldıklarını ifade ettikleri şeklinde bulgulara ulaşılmıştır.

Lisansta çokkültürlülüğü bize tanıtan hiç ders yoktu. Neden böyle bir ders olmasın ki (Görkem, Erkek, 34).

Mesela bizim bölümümüzde bir kültür dersi yok. Daha çok böyle yöntemlere ve önceden hazırlamaya dönük gelişimsel dersler var. Ama hepsi teoride kalıyor. Farklı bir kültürden gelen çocukla okulda nasıl çalışılacağını bilmek isterdim (İpek, Kadın, 29).

Bununla birlikte sığınmacı çocuklarla ilgili üniversitede hiç ders almadık. Aslında bunlarla ilgili de bir ders olabilirdi (Elif, Kadın, 25).

Biz, Suriyelilere dair hiçbir eğitim almadık ve doğrusu nasıl müdahale edileceğini de bilmiyoruz (Mustafa, Erkek, 30).

Daha kapsamlı staj eğitimi almış olma katılımcı görüşmelerinden elde edilen verilere göre en önemli üçüncü sağlanması gerek ihtiyaç olarak belirtilmiştir. Katılımcılar lisans döneminde uygulamaya ağırlık verilmesini, stajın daha çok sığınmacı çocukların bulunduğu okullarda yapılmasını faydalı görmüşlerdir.

Bence öğretmenlik uygulamasının yeterince yapılmış olması gerekmektedir. Bazı üniversiteler bu işi çok detaylı yaparken bazılarının üstünkörü yaptığına inanıyorum (Yağız, Erkek, 28).

Yine bence lisans eğitiminde pratiğe ve staja ağırlık verilmesi güzel olacaktır (Çağrı, Kadın, 31).

Başka bir konu da staj konusudur. Hep iyi okullara değil de bu sorunların yaşandığı okullara gitme şansımız olsaydı bu da bize fayda sağlardı (Ülkü, Kadın, 26).

Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce psikoloji eğitimi almış olma durumlarını ihtiyaç olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Ayrıca yine öğretmenler, lisans döneminde öğretmen adaylarının çocuk psikolojisine dair iyi yetiştirilmeleri gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Çocuk psikolojisi ya da drama gibi alanlarda yetenekli olsalar iyi olur (Ada, Kadın, 28).

Kesinlikle çocuk psikolojisini anlamaya yönelik daha çok ders almaları gerekiyor. Bu sorun hal olursa diğer birçok sorun hallolur (Deniz, Kadın, 46).

İletişim becerisi gelişmiş olma araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri tarafından lisans döneminde geliştirilmesi gereken bir alan olarak ifade edilmiştir.

Bence öğretmenlerin çocuklarla olan iletişim konusunda daha donanımlı olmaları gerekmektedir. Çünkü alan eğitimi ne kadar iyi olursa olsun bu çocuklarla iletişimi kuramadığımız zaman hiçbir şekilde verimli olamıyorsun (Elif, Kadın, 25).

İletişim becerilerinin çok iyi bir derecede olması gerekiyor (Yıldız, Kadın, 28).

Araştırmaya katılan öğretmenler kültürel bakış açısı kazanmış olma konusunu da önemsediklerini ifade etmişlerdir. Lisans döneminde farklı kültürleri tanıma fırsatı

verilmesi katılımcılar tarafından çokkültürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin işini kolaylaştıracak bir unsur olarak görülmüştür.

Farklı ülkelerdeki öğrenme yöntemleri ve yaklaşımları ile ilgili dersler aldım fakat benim ülkemde yaşayan Suriyeliler ya da diğer gruplarla nasıl çalışacağıma dair bir bilgim olmadı hiç (İpek, Kadın, 29).

Yabancı dil öğrenme, teknolojik okuryazarlık becerisine sahip olma, yaratıcılık, çevre düzenleme becerisine sahip olma, sosyal yönünü geliştirmiş olma ve tecrübelerden faydalanmış olmak da öğretmenlerce lisans eğitiminde ihtiyaç duyulan konular arasında gösterilmişlerdir.

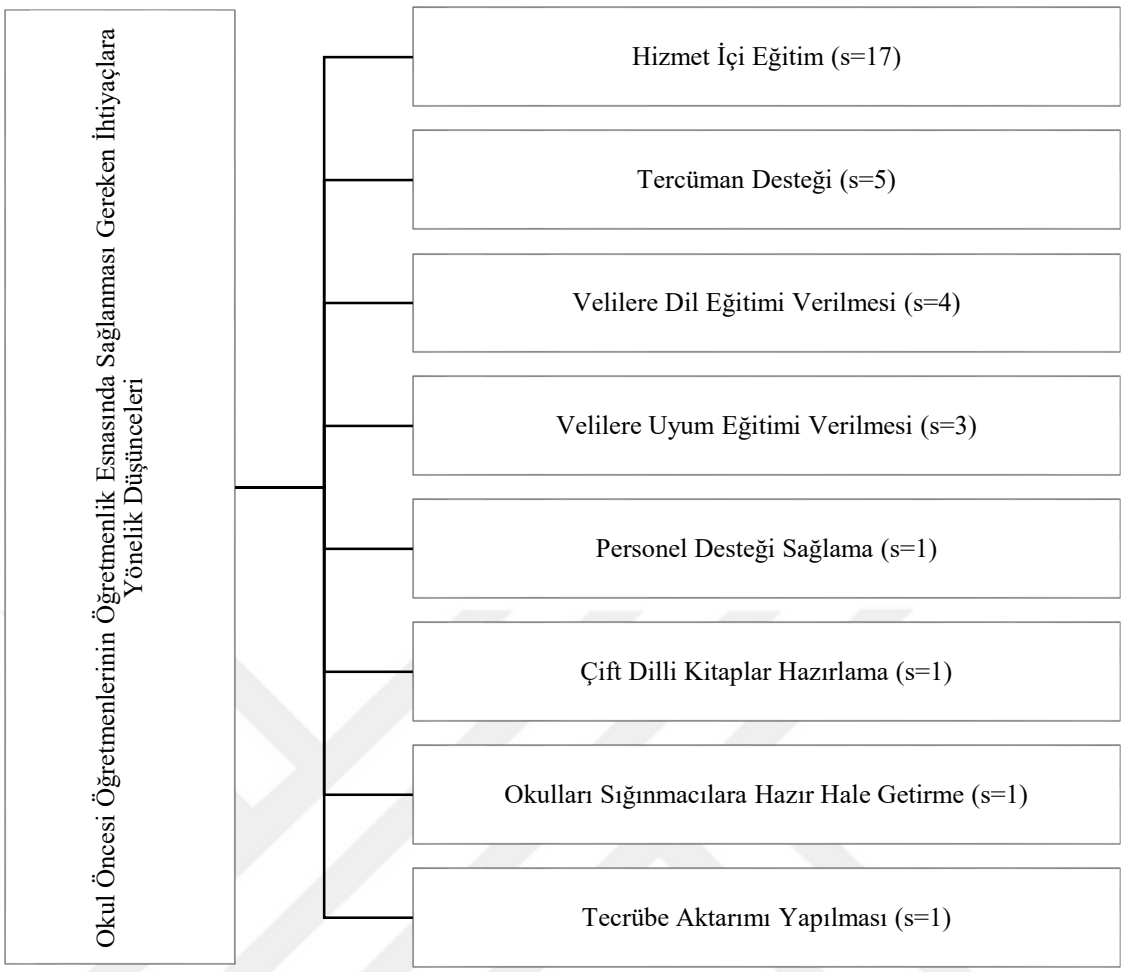
Bunun dışında ikinci olarak muhakkak üniversitelerde öğretmenlere ikinci bir dil öğretilmesi zorunlu hale getirilmeli (Yusuf, Kadın, 27).

Birincisi elektronik anlamda. İkincisi bence yaratıcılık anlamında. Yaratıcılıktan kastım öğretmenin çevre düzenleme becerisini önceden kazanmış olmasıdır (Özge, Kadın, 32).

Ya da mesela meslekte aktif olan kişiler gelip bize deneyimlerini aktarsaydı bu da farklı olabilirdi (Ülkü, Kadın, 26).

4.4.2.1.3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Esnasında Sağlanması Gereken İhtiyaçlara Yönelik Düşünceleri

Katılımcılar fiilen görev yapılırken sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenlerin alanda ihtiyaç duyabileceği sekiz konuya değinmişlerdir. Bu konulara ait bilgiler şekil 26'da verilmiştir.



Şekil 26. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik esnasında giderilmesi gereken ihtiyaçlara yönelik düşünceleri

(s=düşüncenin ifade edilme sıklığı)

Şekil 26 incelendiğinde öğretmenlik esnasında giderilmesi gereken ihtiyaçlara yönelik görüşlerin hizmet içi eğitim, tercüman desteği, velilere dil eğitimi verme, velilere uyum eğitimi verme, personel desteği sağlama, çift dilli kitaplar hazırlama, okulları sığınmacılara hazır hale getirme ve tecrübe aktarımı yapma olarak sekiz kategoride toplandığı araştırma bulgularından anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan tüm katılımcılar öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim düzenlenmesi gerektiğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Kursların ve seminerlerin okullar açılmadan yapılması, bu kurslar sayesinde öğretmenlere sığınmacıları tanıma becerisi kazandırılması gerektiği görüşü katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenler düzenlenen eğitimlerin yetersizliğini belirtmenin yanında bu eğitimlerin çokkültürlülüğü tanıtıcı seviyeden yukarı geçemediğini ifade etmişlerdir.

Suriye kültürünü bize anlatan bir küçük hizmet içi eğitim olabilirdi (Özge, Kadın, 32).

Gaziantep'te bu durumda olan çok fazla öğrencimiz, sığınmacı çocuğumuz var. Böyle olunca bu çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerine uyum konusunda daha genel bir eğitim verilmesi ve bu eğitimin okullar başlamadan yapılması gerektiğini düşünüyorum (Eylül, Kadın, 30).

Daha hazır daha donanımlı hale gelebilmemiz için çocuklar okula başlamadan seminer döneminde bu çocuklarla çalışma anlamında karşılaşma ihtimalimiz olan sorunlara dönük daha faydalı eğitimler düzenlenebilirdi (Çağrı, Kadın, 31).

Elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcıların tercüman desteğini de giderilmesi gereken bir ihtiyaç olarak gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Bence her okula sekiz beş tam mesai çalışabilecek ve istendiğinde herkes tarafından kendisine ulaşılabilen bir tercüman olması gerekirdi (Görkem, Erkek, 34).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın bünyesinde Suriyeli öğrenci bulunan okullara tercüman konusunda bir destek sunmak için çalışması olabilir (Deniz, Kadın, 46).

Katılımcılar okulları sığınmacılara hazır hale getirme, velilere uyum ve dil eğitimi verme, çift dilli kitapların hazırlanması, personel desteği sağlanması ve tecrübe aktarımı yapılması alt kategorilerinin de süreç içerisinde öğretmenlere katkı sağlayacağı görüşündedirler.

Okulların da alt yapısı daha uygun hale getirilebilirdi (Emine, Kadın, 36).

Öte yandan bu velilerin sosyal iletişimleri de zayıf olduğu için Türk ailelerle zaman geçirebilecekleri alanlar ve fırsatlar oluşturulmalıdır (Eylül, Kadın, 30).

Veliler için özellikle, Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul müdürlüklerince onların uyumunu arttırıcı ve velilerin eğitimde önemli bir basamak olduğunu anlatan, ifade eden çeşitli çalışmalar yapmaları gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca okul idarelerinin Türkçe bilmeyen öğrenciler ile alakalı kendi personellerini, öğretmenlerini süreç başlamadan önce mutlaka bilgilendirilmesi gerekir (Yusuf, Kadın, 27).

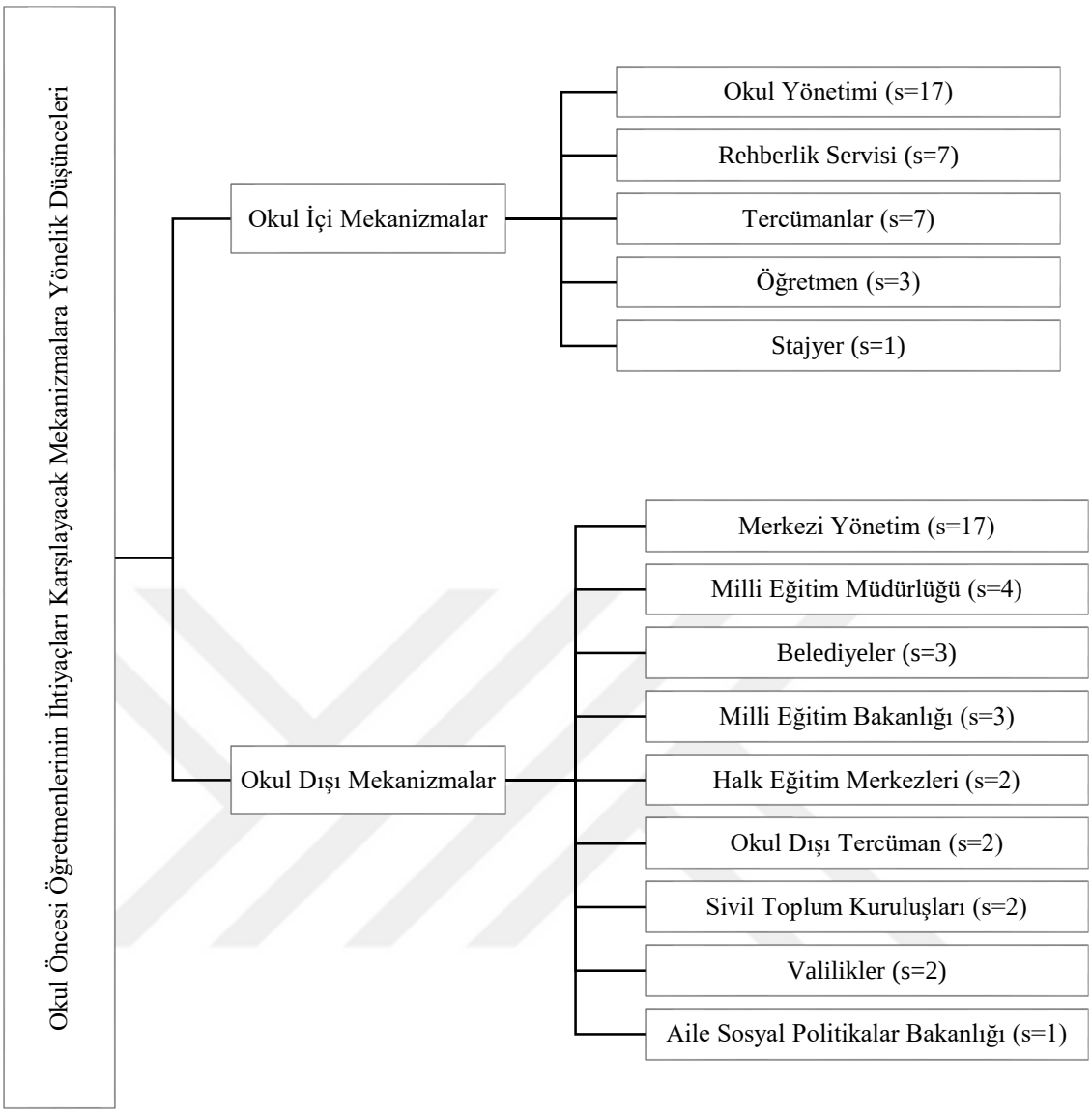
Daha önce de bahsettiğim gibi bu sürece çok sağlam eğitimlerle daha hazır hale getirilebilirdik. Çocuklar için çift dilli kitaplar falan da hazırlanabilirdi (Emine, Kadın, 36).

Her an bize yardımcı olacak bir personele de çok ihtiyacımız var bu da olsaydı güzel olurdu. Bunun dışında öğrencilerden maddi destek ihtiyacı olanlara daha çok bu destek sağlanabilirdi (Görkem, Erkek, 34).

Yine iller bazında sığınmacı çocukları olan öğretmenlerin bir araya geldiği gruplar oluşturulmalıdır (Eylül, Kadın, 30).

4.4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhtiyaçları Karşılayacak Mekanizmalara Yönelik Düşünceleri

Elde edilen veriler analiz edildiğinde sığınmacılarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların ihtiyaçlarını belirttikten sonra bu ihtiyaçların nasıl ve kimler tarafından giderileceğine dair öne sundukları görüşlerinin iki alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Alt kategorilere ait bilgiler şekil 27'de gösterilmiştir.



*Şekil 27. O*kul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları karşılayacak mekanizmalara yönelik düşünceleri

(s=düşüncenin ifade edilme sıklığı)

Şekil 27 incelendiğinde sığınmacıların ihtiyaçlarını karşılayacak mekanizmalara ait katılımcı görüşlerinin okul yönetimi, rehberlik servisi, tercümanlar, öğretmen ve stajyer olmak üzere beş alt kategoride okul içi mekanizma olarak ayrıştığı görülmüştür. Katılımcıların merkezi yönetim, milli eğitim müdürlüğü, belediyeler, milli eğitim bakanlığı, halk eğitim merkezleri, okul dışı tercümanlar, sivil toplum kuruluşları, valilikler ve aile sosyal politikalar bakanlığını okul dışı mekanizma olarak nitelendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul içi mekanizma alt kategorisine bakıldığında tüm katılımcıların en büyük ihtiyaç giderici mekanizma olarak okul yönetimini işaret ettikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcılar okulların personelleri ve öğretmenleri sığınmacılarla çalışma konusunda eğitmeleri gerektiğine dair görüş bildirmişlerdir. Ayrıca elde edilen veriler ışığında okullardan sığınmacı sayısının ayarlanması, aile eğitimlerinin koordine edilmesi, uyum ve dil öğrenme çalışmalarının yapılması gibi başka beklentilerin de olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Rehber öğretmen olmadığı zamanlarda idarenin de bu konuda donanımlı olmasını beklerdim (Ülkü, Kadın, 26).

Bu konuda okul idaresinin de eksikliği olduğunu düşünüyorum. Okul idarelerinin bize destek olabilecek insanları, personelleri bizimle tanıştırması gerektiğine inanıyorum (Yıldız, Kadın, 28).

Çok detaylı bilgim olmasa da okul müdürünün bu sorunları çözmek adına ilgili kurumlardan destek isteyebilmesi gerektiğini düşünüyorum (Zehra, Kadın, 24).

Katılımcılar ihtiyaçların giderilmesi için rehberlik servisi adına da yapılması gereken işler olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir. Ailelerin ve çocukların oryantasyonu ve duygusal sorunları adına çalışmalar yapılması rehberlik servisinden beklenmektedir.

Okul rehberlik servisine de görev düşüyor bence. Bazen biz çocuğun sorununu dil bilmiyor olmasına yoruyoruz fakat belki de sorunun kaynağı duygusal bir konu olabilir. Bu konuda ben yetkin olamayacağım için onların da aslında bu süreçte daha aktif olmaları gerekir (Yağız, Erkek, 28).

Tercüman desteğine ihtiyaç duyan katılımcılar, hiç destek alamadıklarını ve aile eğitimlerinde rehber öğretmenlerle birlikte tercümanların da göre almasının gerekli olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Bu yüzden doğrudan Suriyelilere yönelik aile eğitimleri verilmeli bence. Tabii bu konuda rehber öğretmene tercümanların yardım etmesi ya da Arapça içerikleri barındıran videoların iletilmesi gerekmektedir (Ülkü, Kadın, 26).

Öğretmenlerin ve stajyerlerin de ihtiyaçları giderme konusunda rol alması gerektiğine inanan katılımcılar bulunmaktadır.

Bu sorunun çözümü için öğretmenlerin aktif rol alması gerekir. Hani bir veliye bile ulaşabilirsek o bir kişi de bütün ailesine etki eder (İpek, Kadın, 29).

Şiddet konusunda ise en azından sınıf için düşündüğümüzde her sınıfta 25 çocuk olduğunu varsayarsak şiddet olaylarının büyümemesi için öğretmene yardımcı olabilecek birer tane stajyer olması faydalı olabilir (Ülkü, Kadın, 26).

Okul dışı mekanizmalar ile ilgili tüm katılımcıların merkezi yönetimden büyük beklentiler içinde oldukları görülmektedir. Katılımcılar sığınmacıların yaşadıkları sorunların çözümünde ve ihtiyaçlarının giderilmesinde devletimizin aktif görev almasını önemli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Dil ile ilgili işte bu çalışmanın devlet eliyle yapılmasını isterdim (Mustafa, Erkek, 30).

Bizlerin ve devletin ayrı ayrı yapması gereken şeyler olduğuna inanıyorum (Emine, Kadın, 36).

Ülke genelinde merkezi yönetimin yapması gerekir (Özge, Kadın, 32).

Belediyeler, sivil toplum kuruluşları, aile sosyal politikalar bakanlığı, halk eğitim merkezleri, okul dışı tercümanlar, milli eğitim müdürlüğü, milli eğitim bakanlığı ve valilikler araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilen diğer okul dışı destek mekanizmaları olmuştur.

Bu konuda özellikle devletin mülteci olan insanlara yönelik olarak mesela uyum eğitimleri yapması en azından temel seviyede dil bilme zorunluluğu getirmesi ya da bu eğitimleri belediyeler eliyle bu vatandaşlara sağlaması gerektiğine inanıyorum (Çağrı, Kadın, 31).

Sivil toplum örgütleri, mülteci dernekleri, milli eğitim bakanlığı ve aile sosyal politikalar bakanlığı bu alanlarda aktif görev almalıdırlar (Eylül, Kadın, 30).

Kursları halk eğitim ya da okullar boş zamanlarda hafta sonları açabilir (Yağız, Erkek, 28).

Mesela haftada bir saat bile olsa mülteci her çocuk bir danışmana götürürse yanında tercüman eşliğinde bu çocukları dinleseler, isteklerini anlasalar bence çok güzel olurdu (Ayşe, Kadın, 26).

Okul idaresi ve Milli eğitim müdürlüklerinin daha fazla inisiyatif alması gereklidir bence (Yusuf, Kadın, 27).

4.4.2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacıların İhtiyaçlarının Karşılanma Düzeyine Yönelik Düşünceleri

Araştırma kapsamında katılımcılara sığınmacıların genel olarak ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılandığı sorulmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcıların, ihtiyaçların karşılanma düzeylerine yönelik görüşlerinin yetersiz (s=13), orta (s=3) ve iyi (s=1) şeklinde üç alt kategoriye ayrıldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bulgulara bakıldığında katılımcıların çoğunun sığınmacıların ihtiyaçlarının karşılanma düzeyini yetersiz (s=13) buldukları anlaşılmaktadır. Katılımcılar sığınmacıların birden çok ihtiyaçları olduğu ve bu ihtiyaçların çok yönlü planlamalar ile giderilebileceği kanısını taşımaktadırlar.

Merkezi açıdan baktığımızda ihtiyaçların karşılandığı düşünülse de sahada birebir çalışanların gözünde bu durumun böyle olmadığı anlaşılmaktadır. Bir oran vermem gerekirse %5 uygundur (Özge, Kadın, 32).

Bence çok düşük miktarda bu ihtiyaçlar karşılanıyor (Görkem, Erkek, 34).

Ama toplam değerlendirme yapacak olursam bence bu saydığım ihtiyaçlar çok az ölçüde karşılanabiliyor mevcut koşullarda (Bety, Kadın, 36).

Üç katılımcı ihtiyaçların karşılanma düzeyini orta seviye olarak ifade etmişlerdir.

Orta düzeyde başarılı buluyorum kendimi. Yani şu şekilde; her ihtiyaçlarını karşıladım, çok süper oldu, müthiş bir şekilde onlara yardımcı oldum diyemem. Elimden geldiğince eşit davrandım (İpek, Kadın, 29).

Katılımcılardan sadece bir tanesi sığınmacıların ihtiyaçlarının karşılanma düzeylerini iyi olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Ama ben bu konuda olağanüstü bir çaba gösterdiğimi düşünüyorum (Deniz, Kadın, 46).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Sınıfında Suriyeli sığınmacı çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük bağlamında deneyimlerinin incelendiği bu çalışmanın tartışma ve yorum bölümünde, katılımcıların süreç içinde yaşadıkları durumlar ele alınarak ilgili araştırmalar ışığında tartışılmıştır. Bu bölümde, analiz sonucu elde edilen bulgular araştırmaya yön veren iki altında bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Katılımcıların uyum, iletişim, eğitsel durum, sorun alanları ve ihtiyaçlara yönelik görüşleri tartışma ve yorum bölümünün genel yapısını oluşturmuştur.

5.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacı Çocukların Uyumuna Yönelik Deneyimleri

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin sığınmacı çocukların uyumuna dönük birçok konuya dikkat çektikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin uyum sürecine dönük duygularının şaşkınlık, üzüntü, zorlanma, korku, endişe, tedirginlik, bıkkınlık, stres ve yadırgama olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır. Katılımcılar özellikle şaşkınlık, üzüntü, zorlanma ve korku duygularını diğer duygulardan daha yoğun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bulgulardan anlaşıldığı üzere katılımcıların sığınmacılara dönük yaşadıkları duyguların daha çok olumsuz olduğu ve bu duyguların süreç yönetimini olumsuz etkilediği görülmektedir. Bazı katılımcıların sınıflarına henüz gelmeden önce bile sınıfında sığınmacı çocuk olacağını öğrendiğinde bu duyguları yaşaması sürecin kendileri için ne kadar sıkıntılı olduğunu açıkça göstermektedir. Bununla birlikte katılımcıların olumsuz duyguları ağırlıkta ve yoğun yaşamasının sebebinin özellikle çokkültürlülük konusunda ne yapmaları gerektiğini bilmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bazı araştırmalarda burada belirtilen duygulara paralel duyguların yaşandığı, öğretmenlerin sınıfında sığınmacı çocuk olmasını korku duyulacak bir durum olarak nitelendirildiği görülmüştür (Kar ve Uzun, 2017; Korkmaz, 2019; Levent ve Çayak, 2017). Öte yandan birçok araştırmada bulguların uyuma dönük olumlu olduğu yani katılımcıların sınıflarında çokkültürlü çocuk olmasından rahatsızlık veya endişe duymadıkları, kendilerinde korkuya sebep olmadığı anlaşılmıştır (Acar Çiftçi, 2015; Danacı ve diğ., 2016; Eminoğlu ve Eminoğlu, 2020;

Mazı, 2018; Özdemir ve Dil, 2013; Polat, 2009; Tarım, 2015; Taştekin ve diğ., 2016; Yurdakul ve Tok, 2018).

Katılımcıların uyum sürecindeki deneyimlere dönük genel düşüncelerinin olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrıldığı görülmüştür. Olumlu düşüncelere sahip katılımcıların sığınmacılarla ilgili okula başlamadan önce endişe ettikleri durumların gerçekleşmediğini, önceden tecrübeli olmalarından kaynaklı zorluk yaşamayacaklarını düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır. Buradan hareketle daha önce çokkültürlü çocuklarla çalışmış olan öğretmenlerin uyuma dönük düşüncelerinin daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Uyuma dönük olumsuz düşüncelere bakıldığında ise katılımcıların çoğunun sığınmacılarla ilgili endişe ettikleri durumların yaşandığına inandıkları, eski yaşantılarının kendilerinde olumsuz tutuma sebep olduğunu gözlemledikleri, sığınmacı eğitiminde sürekli zorlanacaklarını düşündükleri anlaşılmıştır. Sığınmacıların uyumu için zaman ayırmanın yerlilere haksızlık olacağını belirttikleri ve meslektaşlarının da sığınmacılara karşı kendilerinde oluşan önyargıda paylarının bulunduğunu düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre katılımcıların sığınmacıları sınıfın bir parçası olarak görmek yerine bir problem durumu olarak nitelendirdikleri anlaşılmaktadır. Korkmaz'ın (2019) araştırmasının bulgularına göre katılımcıların hem kendileri hem de meslektaşlarının sığınmacılara karşı önyargılı davrandıkları görülmüştür.

Uyumun gerçekleşme süresine yönelik katılımcıların görüşlerinin geç, hızlı ve normal sürede uyum sağlama şeklinde üç alt kategoride olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle uyumun gerçekleşme sürecinin stabil olmadığı ve bireysel özelliklerin, çevresel şartların bu süreyi etkilediği görülmektedir. Yapılan bir diğer araştırmaya göre katılımcıların sığınmacıların uyum sürecine yönelik görüşlerinin, uzun süren ve geç tamamlanması beklenen bir olgu şeklinde yapılandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Güven ve diğerlerinin (2018) araştırmasının bulgularına bakıldığında katılımcıların sekizi Suriyeli öğrencilerin uyum konusunda zorlandıklarını ve akranlarına göre daha uzun sürede okula alıştıklarını ifade ederken iki katılımcı diğer yaşıtlarıyla benzer uyum sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Sığınmacıların uyumunda belirleyici olan faktöre yönelik olarak katılımcıların cinsiyet, ailenin tutumu, iletişim kurma becerisi, sığınmacı öğrenci sayısı, bireysel özellikler, yerli çocuklarla olan ilişki düzeyi, öğretmenin uyum sürecindeki tutumu, kültürel farklılık, tercüman, sınıf kuralları, okul deneyimi olup olmaması gibi durumların etkili olduğunu ifade ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Yanık Özger ve Akansel'in (2019) çalışmasının bulgularına göre sığınmacı ailenin tutumunun kendi çocuklarının uyum

sürecinde kilit rol oynadığı ve uyumu kolaylaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan bir başka araştırmada da görülebileceği üzere katılımcıların uyumda belirleyici olan faktöre yönelik ailenin tutumunu önemsedikleri ve bilinçli, işbirlikçi ailelerin çocuklarına fayda sağladığına inandıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Çakan ve diğ., 2018). Bireysel özelliklerin ve yerli çocuklarla kurulan ilişkinin düzeyinin de uyumu etkilediği göz önüne alındığında yapılan bazı araştırmalarda sığınmacı çocukların kişisel travmaları sebebiyle uyum sorunu yaşadıkları (Aksakal, 2017), bazı çocukların yerlilerle arkadaşlık ilişkilerinin iyi olmasına karşın bazılarının ise başarısız olduğu ve haliyle uyum ve adaptasyon sorunu yaşadıkları sonucuna varılmıştır (Börü ve Boyacı, 2016; Eren, 2019; Kardeş ve Akman, 2018). Öğretmen tutumunun da uyumu etkilediği bulgusuna paralel olarak yapılan bazı araştırmaların bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin uyum sürecinde sergiledikleri sevecen ve sıcak tavırların sığınmacı çocukların okula uyumlarında belirleyici olduğu görülmüştür (Çakan ve diğ., 2018; Yanık Özger ve Akansel, 2019). Baştan itibaren dil bilmenin, yani iletişim kurma becerisinin de uyumu etkilediği bulgusuna sahip araştırmaların olduğu görülmektedir (Atasoy Çiçek, 2017; Yanık Özger ve Akansel, 2019; Yiğit, 2015).

Beklenen desteğe yönelik düşüncelere bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin hem okul içi hem de okul dışı desteği önemli buldukları görülmektedir. Okul içi desteğe yönelik en önemli faktörün okullarda görev yapan tercümanlar olduğu ve stajyer desteğinin de önemli bulunduğu anlaşılmıştır. Tercüman desteğine ihtiyaç duyulmasının sığınmacı eğitimindeki en önemli sorun olan iletişim yetersizliği ile doğrudan bağlantılı olduğu burada görülmektedir. Lastikka ve Lipponen'in (2016) yaptıkları araştırmaya göre katılımcıların okulda çokkültürlü iletişimi sağlayan bir personelin veya kişinin bulunmasından memnuniyet duydukları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularında en sık karşılaşılan ve katılımcıların en çok ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri, başvurmayı tercih ettikleri desteğin tercüman olduğu anlaşılmıştır (Atasoy Çiçek, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Korkmaz, 2019). Bununla birlikte yapılan bazı araştırmalara göre okulda stajyer gibi tecrübeli destek personellerinin olması ve tercüman bulunması iletişimi kuvvetlendiren ve boşlukları dolduran bir destek olarak görülmüştür (Ojala, 2010; Rutter, 2003; Youn, 2016). Çokkültürlülükle ilgili yeterli destek bulunmadığında öğretmenlerin kendi destek mekanizmalarını geliştirmeyi önemli bulduklarına dair araştırmalara da rastlanmaktadır (Atasoy Çiçek, 2017; Aykut, 2019; Çakan ve diğ., 2018; Günek, 2020; Kardeş ve Akman, 2018; Paksoy, 2017; Yiğit, 2015). Çalışmanın bulgularında okul dışı desteğin de en az okul içi destek kadar önemsendiği

okul öncesi öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların okulda alacakları destekle halledemeyecekleri durumlar olduğunda okul dışından destek alınmasını faydalı ve önemli buldukları yapılan araştırmalarda görülmektedir (Atasoy Çiçek, 2017; Çakan ve diğ., 2018; Esen, 2020; Kardeş ve Akman, 2018; Kılıç ve Özkor, 2019; Korkmaz, 2019; Maya, 2016; Yanık Özger ve Akansel, 2019; Sarıtaş ve diğ., 2016; Tosun ve diğ., 2018; Yiğit, 2015).

Uyum dönemindeki arkadaşlık ilişkilerine yönelik düşüncelere ait katılımcıların görüşlerinin olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrıldığı olumsuz düşüncelerin olumlulara nazaran daha sık ifade edildiği anlaşılmıştır. Sığınmacı çocuklarla akranları arasındaki ilişkinin yapıcı ve güçlendirici olduğunu düşünen katılımcılar; sığınmacı çocukların sempatik olmasının, sınıfta daha az sığınmacı çocuk olmasının ve özellikle sığınmacı çocukların Türkmen olmasının sınıfa uyumu kolaylaştırdığına inandıklarını belirtmişlerdir. Börü ve Boyacı'nın (2016) araştırmasına göre sığınmacı çocukların sıcak ve samimi oldukları ve bu durumunda arkadaşlık ilişkilerine olumlu yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sığınmacı çocukların akranları ile olan ilişkilerini olumsuz bulan katılımcılar; çocuklar arasında gettolaşma görüldüğünü, sadece kendileri ile benzer olan çocuklarla kısıtlı iletişim kurduklarını, saldırganlık gibi davranışları daha sık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Destekleyici olması sebebiyle yapılan bazı araştırmalara göre sığınmacı çocukların bir kısmının arkadaşlık kurma durumları olumlu iken bir kısmının da arkadaşlık kuramadıkları belirlenmiştir (Börü ve Boyacı, 2016; Eren, 2019; Kardeş ve Akman, 2018). Öğretmenlerin sınıfta en istemedikleri durumun gettolaşma, gruplaşma olduğu fakat bu durumun sıklıkla sığınmacılar arasında yaşandığını belirttikleri anlaşılmaktadır (Döş ve diğ., 2019; Esen, 2020; Güven ve diğ., 2018; Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Sarıtaş ve diğ., 2016; Yanık Yanık Özger ve Kozandağı, 2020; Yiğit, 2015). Sığınmacı çocukların saldırgan davranışlar sergilemeye meyilli oldukları bulgusuna paralel olarak yapılan bazı araştırmalarda sığınmacı çocukların vurma, şiddet eğilimli olma gibi, fiziki müdahale kullanma gibi olumsuz davranışları daha sık gösterdikleri bulgusuna yer verilmiştir (Ağcadağ Çelik, 2019; Aktın ve Aktaş, 2018; Cin, 2018; Döş ve diğ., 2019; Eroğlu ve Gülcan, 2016; Güven ve diğ., 2018; Kardeş ve Akman, 2018; Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Kılıç ve Özkor, 2019; Korkmaz, 2019; Sarıkaya, 2014; Sarıtaş ve diğ., 2016; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Yiğit, 2015).

Uyum sürecinde alınan desteğin miktarına yönelik düşüncelere bakıldığında katılımcıların çoğunun yetersiz derecede destek aldıklarına inandıkları, çok az

katılımcının da aldığı desteği orta derecede bir destek olarak nitelendirdiği anlaşılmıştır. Bu sebeple sığınmacı eğitiminde kat edilmesi gereken yolun çok uzun olduğu, öğretmen ve personellerin desteklenme seviyesinin yükseltilmesine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına benzer olarak bazı araştırmalarda katılımcıların aldıkları desteği yetersiz buldukları ve neredeyse hiç destek alamadıkları bulgusu mevcuttur (Aykırı, 2017; Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Maya, 2016; Polat ve Kılıç, 2013). Yapılan çalışmalarda desteğin hangi alanlarda yetersiz olduğu da belirtilmiştir. Velilere dönük yönetim desteğinin zayıf olduğu (Aksakal, 2017), sığınmacı çocuk ve ailesi ile iletişim kurulmasına aracılık edecek bir tercümanın bulunmadığı (Kardeş ve Akman, 2018), okul imkânlarının kendilerine yeterli desteği sağlayabilecek nitelikte olmadığı (Üstün ve diğ., 2017) ve okulların hem velilerle hem de milli eğitimle işbirliği bağının zayıf olduğu dolayısı ile destekten yoksun kaldıkları (Sarıtaş ve diğ., 2016) yapılan çalışmalarda belirtilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların alınan desteğe yönelik davranışlarının okul içi ve okul dışı şeklinde ikiye ayrıldığı, okul içi destek türlerinin; akran, rehber öğretmen, tercüman, meslektaş, personel ve okul idaresi şeklinde: okul dışı destek türlerinin ise; aile, hastane ve tecrübeli insanlar olarak belirtildiği görülmektedir. Katılımcılar sığınmacı eğitimine faydası olabileceğine inandıkları tüm kişi ve kurumları işe koşmaktadır. İlgili araştırmalar incelendiğinde de araştırmanın bulgularına benzer ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Çiçek (2017) yaptığı araştırmada öğretmenlerin sorun yaşadıklarında meslektaşlarından yardım almaya veya akran desteği kullanmaya yöneldikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bir başka araştırmaya göre ise öğretmenlerin sığınmacılarla ilgili uyum sorunlarını tek başına halledemedikleri ve bunun sonucunda sıklıkla okul idaresinden ve rehberlik servisinden destek almaya yöneldikleri bulgusuna yer verilmiştir (Tosun ve diğ., 2018). Güven ve diğerleri de (2018) uyum döneminde sığınmacılarla yaşanan iletişim sorunlarının çözümü için tercüman desteğinin kullanılmasını destekleyen bulgulara ulaştıkları belirlenmiştir. Kılıç ve Özkor'un (2019) ve Esen'in (2020) çalışmalarının bulgularına göre öğretmenlerin yaşanan sorunları çözmek için çocukları rehberlik servisine yönlendirdikleri ve buradan destek almayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Kara ve Tüysüzer'in (2017) çalışmasında da bu bulguya paralel bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan bir başka çalışmada ise öğretmenlerin en çok başvurdukları destek türleri olarak rehberlik servisini, diğer meslektaşlarını ve okul idaresini belirttikleri bulgusuna yer verilmiştir (Maya, 2016). Bir başka araştırmaya göre katılımcıların sığınmacılarla çalışırken yardımcı personel desteğini önemsedikleri

bulgusuna ulaşılmıştır (Çapçı, 2020). Okul dışı destek türleri ile ilgili olarak; Kılıç ve Özkor (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sorunları çözmek için aile desteği aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka araştırmaya göre katılımcıların yaşanan sorunlara getirdikleri çözümler arasında aileyle iletişim kurma bulgusunun olduğu görülmüştür (Şimşir ve Dilmaç, 2018). Tümkaya ve Çopur'un (2020) araştırmasının bulgularına göre aile katılım çalışmalarının sadece dil gelişime değil aynı zamanda uyum problemlerinin de çözümüne katkı sağlayacağına inanıldığı ve bu yönde hareket edildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, sığınmacı çocukların uyumunu sağlamak adına yaptıkları çalışmalara yönelik bulguların; oyun etkinlikleri, yakınlık kurma, görsellerden faydalanma, eğitici videolardan faydalanma, müzik etkinliklerinden faydalanma, uyum çalışması için önceden hazırlık yapma, sınıf kurallarından faydalanma, dil çalışmaları yapma ve yerli çocukları bilinçlendirme şeklinde alt kategorilerde birleştiği görülmektedir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin sığınmacıları sınıfa adapte edebilmek adına pasif davranmadıkları, çeşitli faaliyetler vasıtası ile uyumu kolaylaştımaya çalıştıkları görülmektedir. Çakan ve diğerlerinin (2018) araştırmasının bulgularının araştırma bulgularını desteklediği, katılımcıların dil çalışmaları yaptığı, sınıfta kaynaştırmayı arttırmak için oturma düzenini değiştiği ve oyun yoluyla öğretimi esas aldığı görülmektedir. Bir başka araştırmanın bulgularına göre katılımcıların oyun içeren etkinlikleri sıklıkla kullanmasının öncelikle dil gelişimini sağladığı dolayısı ile uyumu arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmada sığınmacıların uyumunun kolaylaşması için aile ve çocukla yakın ilişkiler kurmanın çok önemli olduğu da vurgulanmıştır (Yanık Özger ve Akansel, 2019). Çiçek'in (2017) araştırmasının bulgularına göre katılımcıların sığınmacı çocuklarda uyumu arttırmak ve ortaya çıkan sorunları çözmek için görsel materyallerden yararlandığı, dil çalışmalarına ağırlık verdiği anlaşılmaktadır. Uyumu arttırmak için önceden sınıfı düzenleme bulgusunu destekleyen bir çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmaya katılan katılımcıların uyum döneminde sınıfı görsellerle dizayn ettikleri ve sınıfta değişikliğe gittikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Kardeş ve Akman, 2018).

Araştırmanın olumsuz uyum dönemi deneyimlerine dönük bulgularının destek görememe, genel uyum sorunları yaşama ve ailelerle anlaşamama şeklinde üç alt kategoride toplandığı anlaşılmaktadır. Yapılan diğer araştırmalara bakıldığında sığınmacılarla çalışırken destek alınamadığını belirten çalışmalara rastlandığı görülmektedir (Aksakal, 2017; Aykırı, 2017; Cin, 2018; Taşkın ve Erdemli, 2018).

Kardeş ve Akman'ın (2018) çalışmasının mülteci çocuklarda görülen sorunlara dönük kısmında uyum sorunu yaşama teması da belirtilmiştir. Aktın ve Aktaş'ın (2018) çalışmasına göre de uyum sorunlarının yaşandığı bulgular arasında yer almaktadır. Eroğlu ve Gülcan'ın (2016) çalışmasında katılımcıların yaklaşık %88'i öğrencilerin geçici veya sürekli olarak ortama uyum sağlamakta zorlandığını belirtmişlerdir. Aktın ve Aktaş (2018) ailelerin çocuklarına gerekli desteği sunmamasını da sorun olarak nitelendirildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Youn (2016) araştırmasında Asyalı ailelerle uyum döneminde iletişim kurmakta zorlanıldığı bulgusuna ulaşmıştır.

5.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacı Çocuklar ve Aileleri İle Kurdukları İletişime Yönelik Deneyimleri

Katılımcıların iletişim sorunlarına yönelik duyguları korku, yetersizlik, endişe, zorlanma, öfke, şaşırma, üzüntü, tedirginlik, kaygılanma, bıkkınlık ve umutsuzluktur. Okul öncesi öğretmenlerinin tamamının iletişimle ilgili zorlandıkları ve tamamına yakınının ise üzüntü, yetersizlik ve endişe duygularını yoğun yaşadığı anlaşılmaktadır. İletişim sorununun en temel sorun olduğu buradan da anlaşılmaktadır. De Beer (2019) yaptığı araştırmanın sonucunda katılımcıların çocuklarla ve ailelerle iletişim kurarken zorlandığı bulgusuna ulaşmıştır. Buna benzer olarak bir başka çalışmada öğretmenler dili çokkültürlülükle çalışmada en büyük sorun alanı olarak nitelendirmiş ve hatta velilerle ilk zamanlar iletişim kurmaya çalışmanın korkutucu ve endişe verici bir durum olarak kendilerini üzdüğünü ifade etmişlerdir (Jokikokko ve Karikoski, 2016). Yapılan bir başka araştırmada ise yukarıda sayılan durumların aksine, araştırmaya katılan tüm öğretmenler çocuklarla iletişim noktasında sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir (Ting, 2009). Aykırı'nın (2017) yaptığı araştırmanın da bulgularında katılımcıların sığınmacılarla iletişim noktasında zorlanmadıkları ve çocuklarla kurulan iletişimlerini olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcıların iletişime dönük duygularından sonra deneyimlere bağlı düşüncelerinin de ifade edildiği görülmektedir.

Çocuklarla iletişime dönük genel düşüncelerin olumlu ve olumsuz iki alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Olumlu düşünceler yeterli iletişim kurabildiğine inanma, iletişimin zamanla geliştiğine inanma ve sığınmacı çocuklarla yerlileri iletişimsel olarak eşit görme olarak ifade edilmişken; olumsuz duyguların sığınmacılarla yetersiz iletişim kurduğuna inanma, sığınmacıların kendisini anlamadığını düşünme, sığınmacıların

davranışlarını yanlış anladığını düşünme ve sığınmacıların sınıf içi iletişimlerini yetersiz bulma olarak kategorize edilmiştir. Her ne kadar olumlu görüşler olsa da iletişim sorunlarının daha yoğun yaşandığı, dolayısı ile iletişim deneyimlerinin olumsuz olmasının beklendiği anlaşılmaktadır. Olumlu düşüncelere yönelik olarak; Börü ve Boyacı'nın (2016) araştırmasının bulgularına bakıldığında katılımcıların sığınmacı çocuklarla olumlu, sıcak ve sevecen bir iletişim kurabildiklerine inandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka araştırmanın bulgularına göre katılımcıların çocuklarla iletişim kurmaya değer verdikleri, çocukların dilini ve kültürünü öğrenmek için ekstra çaba sarf ettikleri görülmektedir (Youn, 2016). Olumsuz düşüncelere yönelik olarak ise; yapılan bir araştırmanın bulgularına göre sığınmacı çocukların en sık yaşadıkları sorunun yetersiz iletişim olduğu ve bu sorunun diğer tüm alanları (uyum, akademik durum) etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Avcı, 2019). Aykut (2019) araştırmasında sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenlerin yaşadıkları en temel sorunun, Suriyeli çocuklarla kurulamayan iletişim durumu olduğu, iletişimlerinin böylece çok sınırlandığı bulgusuna ulaşmıştır.

Katılımcıların velilerle olan iletişimlerini olumlu ve olumsuz düşünceler şeklinde ifade ettikleri anlaşılmıştır. Yanık Özger ve Akansel'in (2019) yaptıkları araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmen ve veli iletişiminin güçlü ve olumlu olduğu bulgusuna rastlanmaktadır. Aykırı'nın (2017) araştırmasının bulgularına bakıldığında katılımcıların ailelerle olan iletişimlerini olumsuz olarak nitelendirdikleri bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir. Bir başka çalışmaya göre katılımcılar Türkçe öğretimi noktasında yetkin olmadıklarını düşündükleri için sadece çocuklarla değil ailelerle de olumsuz iletişim deneyimi içinde olduklarını ifade etmişlerdir (Gencer, 2017).

Araştırmada katılımcıların iletişim sorunlarını çözmeye dönük düşüncelerinin sığınmacı çocuklara zorunlu Türkçe öğretimi, dil sınıfı açılması, her sınıfa tercüman verilmesi, öğretmenlere yabancı dil eğitimi verilmesi ve velilere zorunlu Türkçe öğretimi şeklinde alt kategorilere ayrıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle bakıldığında öğretmen görüşlerinin muhafazakar çokkültürlü eğitime denk geldiği yani öğretmenlerin sığınmacıların anadiline ve kendi gerçekliklerine bakmaksızın bir bakış açısı sergiledikleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar sığınmacıların problemlerine olmazsa olmaz çözüm yolunun Türkçe dilini öğrenmek olduğu noktasında ısrarcı davranmaktadırlar. Yapılan bir araştırmada katılımcılar dil ile ilgili sorun yaşadıkları için çocuklarla birlikte ailenin ve özellikle annenin Türkçe öğrenmesinin sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır (Güven ve diğ., 2018). Yine Güven ve diğerlerinin (2018) çalışmasında

çocuklarla ve ailelerle doğru iletişim kurma yöntemleri konusunda öğretmenlere eğitim verilmesi de bulgular arasında yer almaktadır.

Araştırmada katılımcıların iletişime dönük duygu ve düşüncelerinden sonra davranışları da yer almıştır. İletişime dönük davranışların; çocuklarla ve velilerle olan davranışlar şeklinde ikiye ayrıldığı görülmüştür. Çocuklarla iletişime dönük davranışların deneyim, destek türleri ve iletişim kurma stilleri şeklinde üç alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca velilerle iletişime dönük davranışların da deneyim, destek türleri, iletişim kurma sıklığı ve iletişim kurma sebepleri olmak üzere dört alt kategoride toplandığı anlaşılmaktadır.

Çocuklarla iletişime dönük davranışlara bakıldığında deneyim alt kategorisi ilk sırada gelmektedir. Çocuklarla iletişim kurma deneyimlerinin olumlu ve olumsuz deneyimler olarak ikiye ayrıldığı; olumlu deneyimlere örneğin iletişim kurma çabası içinde olma ve Türkçe konuşmaya teşvik etme olduğu, olumsuz deneyimlerin ise; sığınmacı çocuklarla iletişim kuramama, çocukların sorunlarını anlayamama ve kısıtlı düzeyde iletişim kurabilme şeklinde üç alt kategoride toplandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılanlar çocuklarla iletişim kurmakta sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir (Ting, 2009). Çocuklara yönelik problemlerin ifade edildiği araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin sığınmacı çocukların eğitiminde en büyük sorun alanı olarak gördükleri konunun dil ve iletişim yetersizliği olduğu ve sığınmacı çocuklarla olan iletişimlerini yetersiz gördükleri anlaşılmaktadır (Akan ve Çiftçi, 2018; Akdeniz, 2018; Aksakal, 2017; Aktın ve Aktaş, 2018; Amaç ve Yaşar, 2018; Atasoy Çiçek, 2017; Avcı, 2019; Aykut, 2019; Bütün Kar ve Uzun, 2016; Cin, 2018; Çakan ve diğ., 2018; Erdem, 2017; Eren, 2019; Esen, 2020; Gencer, 2017; Günek, 2020; Güven ve diğ., 2018; Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Karaağaç ve Güvenç, 2019; Kardeş ve Akman, 2018; Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzer, 2017; Korkmaz, 2019; Levent ve Çayak, 2017; Özcan, 2018; Özmen, 2020; Özyürek ve diğ., 2016; Sarıkaya, 2014; Sarıtaş ve diğ., 2016; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Taşkın ve Erdemli, 2018; Tosun ve diğ., 2018; Tunga ve diğ., 2020; Tümkaya ve Çopur, 2020; Üstün ve diğ., 2017; Yanık Özger ve Akansel, 2019; Yanık Yanık Özger ve Kozandağı, 2020; Yiğit, 2015; Yurdakul ve Tok, 2018; Zayimoğlu Öztürk, 2018).

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocuklarla iletişimde aldıkları destek türlerinin okul içi ve okul dışı olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Katılımcıların; meslektaş desteği, tercüman desteği ve Türkçe Arapça bilen öğrenci desteği alt kategorilerini okul içi destek olarak; çocukların annesinden, babasından ve abisinden

destek almayı da okul dışı destek olarak nitelendirdikleri anlaşılmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde, katılımcıların iletişim kurabilmek adına okulda bulunan diğer meslektaşlarından yardım isteme, göz teması kurarak anlatma, dil bilen akrandan destek alma, tercüman desteğine başvurma, birebir kelime öğretimi çalışmaları yapma, sığınmacı çocuğun dilinden birkaç kelime öğrenerek temel ihtiyaçlarına cevap verme, çocuklarla güçlü bir empati kurma çabası içinde oldukları bulgularına ulaşılmıştır (Atasoy Çiçek, 2017; Maya, 2016; Sarıtaş ve diğ., 2016; Youn, 2016). Yapılan bir araştırmada ödevlerle ilgili ailelere talimat verme zorluklarını ifade ederken iletişim anlamında da katılımcılar sadece babalarla birebir iletişim kurabildiklerini ve annelere ulaşamadıklarını beyan etmişlerdir. (Ting, 2009). Buradan hareketle aile bireylerinin kim olduğu fark edilmeksizin destek anlamında işe koşulduğu görülmektedir.

Katılımcıların sığınmacı çocuklarla iletişim stillerine yönelik bulgulara bakıldığında katılımcıların, beden dili kullanma, dramatize etme, işaret dili kullanma, fiziksel temasta bulunma, göz hizasında konuşma, tane tane konuşma, anlattıklarını tekrarlama, yükseltilmiş alan kullanma, basit kelimeler kullanarak konuşma ve çocukların kendini anlatmasına fırsat verme gibi yollara başvurduğu ve sığınmacı çocukla iletişim kurmaya çalıştığı anlaşılmıştır. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin beden dilini iletişimde bir araç olarak kullandıkları görülmektedir (Güven ve diğ., 2018; Tosun ve diğ., 2018; Yanık Özger ve Akansel, 2019). Çiçek'in (2017) yaptığı araştırmaya göre katılımcıların iletişim kurabilmek için görsel materyal kullanma, göz teması kurma, kelime öğretimi, göçmen çocuğun dilinden birkaç kelime öğrenme ve gösterip yapma tekniklerini kullandığı bulgusu yer almaktadır. Youn'un (2016) araştırmasına göre öğretmenlerin sığınmacı çocuklarla iletişim kurabilmek adına jest ve mimik kullanımı, beden dili ve kendini ifade etmesi için ek süre tanıma gibi yolları seçtikleri anlaşılmıştır.

Araştırmada sığınmacı çocuklarla iletişimden sonra bir diğer önemli alanın veli iletişimi olduğu ifade edilmiştir. Velilerle iletişime dönük katılımcı davranışlarının; deneyimler, destek türleri ve iletişim kurma sebepleri şeklinde üç alt kategoride toplandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların velilerle kurulan iletişime yönelik deneyimlerinin olumlu ve olumsuz deneyimler olarak ikiye ayrıldığı; olumlu deneyimlerin Türkçe öğrenmeye teşvik etme, güçlü bir iletişim kurma, iletişimi başlatan olma ve iletişimde ısrarcı olma şeklinde dört alt kategoriden oluştuğu görülmüştür. Öte yandan olumsuz deneyimlere bakıldığında tercüman desteği alamama, iletişim kuramama ve iletişimsizliğe dayalı çözümsüzlük yaşandığı tespit edilmiştir. Burada da katılımcılar çocuklara karşı geliştirdikleri stillerin aynısını velilere de uygulama yoluna gitmişlerdir.

Velilerin Türkçe öğrenmesini beklemek en sık belirtilen görüş olmuştur. De Beer (2019) araştırmasında öğretmenlerin sığınmacı ailelerle iletişim kurarken zorlandıkları ve iletişim sorunu yaşadıklarını tespit etmiştir. Bir başka araştırmada katılımcıların annelere ulaşamadıkları ve dolayısı ile iletişim kurma sorunu yaşadıkları belirtilmiştir (Ting, 2009). Aykırı (2017) her ne kadar sığınmacı çocuklarla başarılı bir iletişim kurulsa da aynı başarının sığınmacı ailelerle kurulan iletişimde sürdürülemediği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenler iletişim problemi yaşadıklarında velilerle anlaşabilmek adına çeşitli destek türlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bulgular ışığında bu alınan desteğin okul içi ve okul dışı şeklinde iki alt kategoriye ayrıldığı anlaşılmıştır. Okul içi destek olarak tercüman, teknoloji kullanımı, görsellerden faydalanma, stajyer ve akran desteğinden faydalanma; okul dışı destek türleri olarak da tercüman, Türkçe Arapça bilen bir yetişkin desteği ve aile desteği katılımcılar tarafından ifade edilen destek türleri olmuştur. Özellikle teknolojiden yararlanarak iletişim kurma öğretmenlerin iletişim sorununa buldukları en pratik yol olmaktadır. Bu sayede öğretmenler kimseye ihtiyaç duymadan söylemek istediklerini karşıya aktarabilmişlerdir. Yapılan araştırmalara bakıldığında bu destek türlerinin neredeyse tamamının diğer araştırmalarda da alınan destek türleri arasında belirtildiği görülmektedir. Çiçek'in 2017 yılında yaptığı araştırmasının bulgularına bakıldığında katılımcıların tamamının sığınmacı çocukların aileleri ile iletişim kurma sorunu yaşadığı ve bu sorunu aşabilmek adına tercüman desteği alma ve aile toplantıları düzenleme yoluna gittikleri ifade edilmiştir. Yine Çiçek'in (2017) araştırmasına göre, problem durumlarında; aynı dili konuşan meslektaşından, ailenin komşu ve akrabalarından ve son olarak da teknolojiden faydalanarak iletişim kurmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Bir başka araştırmada öğretmenlerin velilerle iletişim kurabilmek adına tercüman aracılığıyla görüşme yoluna gittikleri bulgusuna ulaşılmıştır (Kardeş ve Akman, 2018). Yanık Özger ve Akansel (2019) velilerin öğretmenlerle iletişime geçmek için Türkçe bilen büyük çocuklar ya da akrabaları aracı kıldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ting (2009) telefonun (teknoloji kullanımı), babaların, okuldaki meslektaşların ve ailelerin diğer üyelerinin destek aracı olarak kullanıldığı bulgusuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcılara, velilerle hangi konular için iletişim kurma gereği duydukları sorusu yöneltilmiştir. Gelen cevaplara istinaden bulgulara bakıldığında özbakım, eğitsel çalışmalar, günlük aktiviteler, okul kuralları, uyum, sağlık, aile katılım çalışmaları, problem durumları ve gelişim konularının iletişim kurma sebebi olarak ifade

edildiği belirlenmiştir. Tümkaya ve Çopur'un (2020) araştırmasına göre öğretmen ve veli arasında kurulan iletişimin sebebi eğitsel durumlar olmayıp günlük yaşanan problem durumlarının çözüme kavuşturulmasıdır.

5.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacı Çocukların Eğitsel Durumları İle İlgili Deneyimleri

Katılımcıların eğitsel çalışmalar esnasında zorlanma, yetersizlik ve endişe duygularını çok sık yaşadıkları; bununla birlikte korku, öfke, üzüntü, kaygı ve stres duygularını da zaman zaman yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Buradan hareketle iletişimle bağlantılı olarak eğitsel açıdan da çokkültürlülük anlamında yetersizliğin mevcut olduğu sonucu çıkmaktadır. De Beer (2019) çalışmasında katılımcıların, söz konusu çocukların duygusal ve davranışsal ihtiyaçları olduğunda zorlanma yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Buna benzer şekilde Korkmaz'ın (2019), Çiçek'in (2017), Kardeş ve Akman'ın (2018) araştırmalarında da katılımcıların sığınmacıların eğitimsel süreçlerinde zorlanma ve yetersizlik duygularını yaşadıkları görülmektedir.

Çalışma kapsamında katılımcı görüşlerinin başarı ve ölçme değerlendirme odaklı olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar sığınmacı çocukları; başarılı, başarısız ve akranları ile denk bulduklarını düşünmenin yanı sıra başarının bazı etkenlere göre değiştiğini düşündüklerini de belirtmişlerdir. Yine de hâkim görüş başarısızlığın daha fazla olduğudur. Börü ve Boyacı (2016) yaptıkları çalışmada katılımcıların sığınmacı çocukların dil ve iletişim, ekonomi ve ailevi sorunlarla boğuştuğunu ve bunların yanında akademik anlamda da başarısızlık yaşadıklarını düşündükleri bulgusuna ulaşmışlardır. Erdem'in (2017) araştırmasının bulgularına bakıldığında sığınmacı çocukların başarısının genele göre düşük olduğu kanaati olsa da yine de sığınmacı çocukların bir miktar olumlu gelişim gösterdikleri belirtilmiştir.

Ölçme değerlendirme süreçlerinin sığınmacı eğitimindeki durumuna yönelik görüşlere bakıldığında katılımcı görüşlerinin ölçme değerlendirme sürecine dönük genel düşünceler ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine dönük düşünceler şeklinde ayrıştığı görülmüştür. Genel düşünceler kapsamında katılımcıların, sığınmacıların değerlendirme sürecinin yerlilere göre daha zor olduğuna inandıkları, sığınmacıları yerlilerden farklı bir yöntemle değerlendirmenin ayrımcılığa yol açabileceğini düşündükleri ve hatta süreç değerlendirmesi dışında değerlendirme yöntemi olarak farklı

bir teknik kullanmaya ihtiyaç olmadığına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradaki tutumun bilimsel değil yetersizlik kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulgusuna paralel olarak Erdem (2017) yaptığı araştırmada ölçme değerlendirmenin önündeki engelin dil bilmemek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Farklı değerlendirme yapmanın ayrımcılık yapmak olacağı görüşünün aksine yapılan bir araştırmada katılımcıların sığınmacıları değerlendirirken kendi durumlarına göre değerlendirme yaptıkları ve Türk öğrencilere kullandıkları puanlama sistemini sığınmacılara uygulamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Erdem, 2017). Bu farklılığın sebebinin uygulama yapılan yaş gruplarının farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul öncesi dönem için gelişim değerlendirmesi biraz daha ön planda iken üst kademelerde başarı ve puanlama odaklı bir sistemin uygulanması farklılıklara sebep olabilmektedir.

Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin katılımcıların anektod kaydını, dijital içerikleri, ölçekleri, gelişim gözlem formunu, bep planı benzeri bir planı, tercüman destekli değerlendirmeyi, yeniden tanımlanmış amaç ve kazanımlarla değerlendirme yapmayı ve görsellerden faydalanarak değerlendirme yapmayı alternatif ölçme değerlendirme yöntemi olarak belirttikleri anlaşılmıştır.

Eğitsel çalışmalarda başvurulan yöntemlere dönük davranışlara bakıldığında öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı yöntemlere başvurdukları bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf içi yöntemlerin; kavram öğretimine ağırlık verme, gösterip yaptırma yöntemi kullanma, akran desteği alma, dil öğrenmeye dönük çalışmalar yapma, oyunla öğretmeyi esas alma, pekiştirme çalışmaları yapma, öğrenmeye cesaretlendirme ve görsel öğrenmeden faydalanma olduğu katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Sınıf dışı yöntem olarak da Türkçe Arapça bilen birinden yardım alma, aile ve meslektaş desteğine başvurma, ödevlendirme yapma ve farklı ortamlarda etkinlikler yapma katılımcılar tarafından tercih edilen yöntemler olmuştur. Yiğit'in (2015) araştırma bulgularına bakıldığında katılımcıların sığınmacıların öğrenmesinde problem çözmeye, gösterip-yaptırmaya, görsel materyallere ve beyin fırtınasına ağırlık verdikleri görülmektedir. Bir başka çalışmada sığınmacı çocukların anlamadığı kavram ve kelimelerin görsellerden yardım alınarak ya da basitleştirme yöntemi kullanılarak aktarılmaya çalışılmasının faydalı olacağı görüşü ifade edilmiştir (Aykut, 2019). Çapçı'nın (2020) araştırmasına katılan öğretmenlerin sığınmacı eğitiminde görsel materyal, müzik ve kitap kullandığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte yine aynı araştırmada gösterip yaptırma, akran eğitimi ve beyin fırtınası yönteminin kullanıldığı da belirtilmiştir. Eğitsel çalışmalarda başvurulan yöntemlere ilişkin bulguları olan bir başka araştırmada ise katılımcıların sığınmacı

öğrenmesinde görsel materyal desteği alma, göz teması kurma, birebir kelime öğretimi, sığınmacı çocuğun dilinden birkaç kelime öğrenme, gösterip yapma ve Google çeviri kullanma yoluna gittikleri ifade edilmiştir (Çiçek, 2017). Yine aynı araştırmada katılımcıların teknolojiden (tercüme) yararlanma, dil bilen meslektaşlardan yardım isteme, beden dili, görsel materyaller kullanma, akran desteği alma gibi yöntemleri kullandıkları belirtilmiştir. Ojala (2010) sınıfta farklı eğitim seviyelerinden öğrencilerin bulunmasının öğrenciler arasında akran eğitimini destekleyeceğine ve bireysel çalışmalarla da destek sunmanın faydalı olacağına, ayrıca sınıflarda destek personeli veya tecrübeli birinin bulunmasının da kullanılan bir yöntem olarak belirtildiğine dair bulgulara ulaşmıştır. Yanık Özger ve Akansel (2019) sınıfta oyun içeren faaliyetlerin sık kullanılmasının iletişimi doğrudan geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çakan ve diğerlerinin (2018) araştırmasına bakıldığında olumlu sınıf atmosferi oluşturma ve Türkçe konuşmaya özendirmek amacıyla katılımcıların etkinliklerde resimli metin kullanma ve oyunla dil öğretmeyi amaçladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak bakıldığında katılımcı davranışlarının sistematik ölçme değerlendirme yöntemi kullanma ve sistematik olmayan ölçme değerlendirme yöntemi kullanma olarak iki alt kategoriye ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Portfolyo, gelişim kontrol listesi, kazanım değerlendirme formu, anekdot kaydı ve sistematik gözlem formu kullanma sistematik ölçme değerlendirme yolu olarak kabul edilirken; not tutma, süreç değerlendirmesi yapma, görsel değerlendirme, birebir değerlendirme, sözel yönergelerle değerlendirme, aylık günlük ve etkinlik sonu değerlendirme, drama yöntemi kullanarak değerlendirme ve son olarak da sınıf içi gözlemleri kullanarak değerlendirme ise sistematik olmayan ölçme değerlendirme yöntemleri olarak belirtilmiştir. Erdem (2017) araştırmasında katılımcıların sığınmacı çocukların öğrenmesinde kullandıkları değerlendirme şeklinin sığınmacı çocuğun kendi gelişimine göre karar verme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yine Erdem'in araştırmasında öğretmenlerin nesnel bir değerlendirme yöntemini geliştiremedikleri anlaşılmıştır. Yiğit'in (2015) araştırmasına bakıldığında katılımcıların uygulamalı etkinlik yaptırma, değerlendirme ölçeklerine ve sürece göre değerlendirme yöntemlerine yer verdikleri görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenlerin tamamının kullandığı bir yöntem olmadığı daha çok sürece bakılarak çocukların öğrenmesi hakkında fikir sahibi olunabildiği görülmüştür.

5.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sığınmacı Eğitimindeki Sorun Alanları ve İhtiyaçlara Yönelik Deneyimleri

Araştırmada katılımcılara sığınmacı eğitiminde sorun alanı olarak gördükleri konuları belirtmeleri istenmiştir. Sorun alanlarına yönelik düşüncelere bakıldığında bütün katılımcıların ilk belirttikleri sorunun iletişim olduğu anlaşılmaktadır. Sığınmacı ailenin genel durumu, toplumsal önyargı, ekonomik durum, sığınmacıların uyumu, hazırbulunuşluk düzeyi, sınıfta azınlık olma, eğitim kurumunun durumu, beslenme kültürü, şiddet, sağlık ve temizlik, yüksek sığınmacı sayısı gibi sorunların da okul öncesi öğretmenleri tarafından alanda sık karşılaşılan sorunlar olarak nitelendirildiği görülmektedir. Akdeniz'in (2018) araştırmasına göre katılımcılar, sığınmacı çocukların Türkiye'de yaşadığı sorunların dil ve iletişim, kültür, toplumsal uyum ve ekonomik durum olduğunu ifade etmişlerdir. Bir diğer araştırmada Aykut (2019) sığınmacı çocukların ülkemizde yaşadığı sorunların başında lisan yetersizliği sebebiyle yaşanan iletişimin geldiğini belirtmiştir. Sığınmacı çocuklara yönelik olası sorun alanlarının ifade edildiği bir çalışmada travma ve stres, uyum ve dışlanma, iletişim, ekonomik durum ve geldiği yere aidiyet hissedememe sorun alanları olarak belirtilmiştir (Aksakal, 2017). Cin'in (2018) çalışmasına katılan katılımcıların tanık oldukları sorun alanları olarak dil, uyum, şiddet, aile ilgisizliği ve süreç içinde destekten yoksun kalmayı belirttikleri anlaşılmaktadır. Devlet ve Geçici Eğitim Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerle yapılan bir çalışmada, katılımcıların tümü (83 kişi) en büyük sorun alanının iletişim ve dil olduğunu belirttikleri görülmüştür (Eren, 2019). Bununla birlikte yine aynı çalışmada öğretmenler yetersiz veli desteğini yani velilerin ilgisizliğini ve öğretmenlerin sürece hazır olmayışlarını sorun alanı olarak ifade ettikleri, bunun yanında araştırmaya katılan 26 katılımcının da toplumda sığınmacılara yönelik gelişmiş olan önyargının ciddi bir sorun olduğunu düşündükleri bulgusu yer almıştır. Esen'in (2020) araştırmasına göre öğretmenlerin sığınmacılarla çalışırken yaşadıkları en temel üç sorunun iletişim/dil sorunu, davranış sorunu ve temizlik sorunu olduğu belirtilmiştir. Jokikokko ve Karikoski (2016) yaptıkları araştırmada dilin ilk başlarda en çok sorun yaşanan olduğu ve hatta velilerle iletişim kurmanın korkutucu bir hal aldığı bulgusuna ulaşmışlardır. Yapılan bir başka araştırmanın bulgularına bakıldığında, sığınmacı çocukların sorunlarının sırası ile dil, uyum, kendini ifade edememe, şiddet uygulamaya meyilli olma, duygusal problemler, zayıf arkadaşlık ilişkileri, algılamada yetersizlik, sayısal beceri eksikliği ve geri kalmış fiziksel büyüme olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kardeş ve Akman, 2018). Korkmaz'ın

(2019) çalışmasına katılan öğretmenler de süreç içerisinde en büyük sorunlarının dil problemi olduğunu belirtmişlerdir.

Çocukların ihtiyaçları alt kategorisinde başta duygusal ihtiyaçların giderilmesi belirtilmiş olup bununla birlikte iletişim kurabilmek, elverişli bir ortamda yaşama, olanakları iyi bir sınıfa sahip olma, maddi destek görme, kaliteli bir aile yuvasına sahip olma, eşit muamele görme, kaliteli bir öğretmen, sağlık sorunlarının giderilmesi ve kendi kültüründen arkadaşa sahip olma yer almaktadır. De Beer (2019) yaptığı araştırmada sığınmacı çocukların duygusal ihtiyaçları olduğu ve bu ihtiyaçların giderilmesi gerektiği fakat öğretmenlerin tam bu noktada yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kılıç ve Özkor'un (2019) çalışmasının bulgularına bakıldığında katılımcıların sığınmacı çocukların birtakım ihtiyaçları bulunduğunu belirttikleri ve bu ihtiyaçların sırası ile psikososyal destek, ekonomik destek, dil ve iletişim desteği, adaptasyon ve uyum desteği ve ailelerin desteklenmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Uzun ve Bütün'ün (2016) araştırmasına göre sığınmacıların statüleri gereği ülkeye yerleşemedikleri ve bu sebeple beslenme, barınma ve hijyen sorunları yaşadıkları ve bunların giderilmesine ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Kaliteli ve sığınmacılarla çalışma konusunda yetkin bir öğretmen ihtiyacının araştırmada vurgulandığı dikkate alındığında yapılan bazı çalışmaların bu eksikliğe vurgu yaptığı belirlenmiştir. Tarım (2015) araştırmasında çokkültürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin çeşitli eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini ifade ederek sığınmacı çocukların yetişmiş bir öğretmene ihtiyaç duyduğu gerçeğini vurgulamıştır. Kılıç Özmen (2020) yaptığı araştırmada sığınmacı çocukların iletişim ihtiyacının giderilmesi için okul başlamadan önce dil eğitimine tabi tutulmaları gerektiği bulgusuna ulaşmıştır. Zayimoğlu Öztürk (2018) sığınmacı çocukların duygusal ihtiyaçlarının karşılanması için kendi kültürlerini yaşayabilecekleri ve sergileyebilecekleri ortamların oluşturulmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Tunga ve diğerleri (2020) yaptıkları araştırmada katılımcıların, sığınmacıların dil ihtiyaçlarının giderilmesine ve nitelikli bir öğretmene ihtiyaç duyduklarını belirttikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Sığınmacı velilerin ihtiyaçları alt kategorisine bakıldığında aile eğitimleri, okuma yazma seferberliği, eğitsel seviyelerinin ölçülmesi, genel sağlık taraması yapılması, dil seviyelerinin belirlenmesi, kaynaştırma çalışmalarına tabi tutma, okul öncesi eğitim hakkında bilgilendirme ve sığınmacı ailelere iş alanlarının açılmasının vurgulandığı görülmüştür. Çalışmalar incelendiğinde bu bulgularla örtüşen araştırmalara rastlanmaktadır. Aykut (2019) çalışmasında ailelerin dil sorunlarının ve ihtiyaçlarının

giderilmesini uyum ve işbirliğini sağlamak için temel koşul olarak nitelendirmiştir. Çiçek (2017) araştırmasında ailelerin iletişim ve uyum ihtiyaçlarının ortadan kalkmasını sağlamak için kendilerine dil kurslarında eğitim verilmesi ve sosyalleşebilecekleri alanların tahsis edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Sarıtaş ve diğerleri (2016) sığınmacıların ihtiyaçlarının çözümüne dönük olarak ailelere de dil eğitimi verilmesi gerekliliğinin önemini vurgulayan bulgulara ulaşmışlardır. Youn (2016) araştırmasında sığınmacı ailelerin maddi desteğe ihtiyaç duymaları sebebiyle destek verilmesine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Yurdakul ve Tok (2018) yaptıkları araştırmada velilere dil ve çokkültürlülük eğitimleri verilmesi gerektiğine dair bulgulara ulaşmışlardır.

Sığınmacıların ihtiyaçlarını karşılayacak mekanizmalara yönelik bulgulara bakıldığında öğretmen, okul yönetimi, rehberlik servisi, tercümanlar ve stajyer olmak üzere beş alt kategoride okul içi mekanizma; merkezi yönetim, belediyeler, sivil toplum kuruluşları, aile sosyal politikalar bakanlığı, halk eğitim merkezleri, okul dışı tercümanlar, milli eğitim müdürlüğü, milli eğitim bakanlığı ve valilikler olmak üzere dokuz alt kategoride okul dışı mekanizma olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. İhtiyaçlara dönük yükün çoğunun okul idarelerinin ve devletin omuzunda olduğu görülmektedir. Baysal ve Çimşir (2020) araştırmalarında sığınmacı çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak mekanizmaların başında öğretmenlerin geldiği bulgusuna ulaşmıştır. Tosun ve diğerlerinin (2018) araştırmasına katılanlar sığınmacı çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasında öğretmenlere destek olacak mekanizmanın okul yönetimi ve rehberlik servisi olduğunu belirtmişlerdir. Çiçek'in (2017) araştırmasında katılımcıların, sorunların çözümü için meslektaş desteğini önemsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Maya (2016) araştırmasında öğretmenlerin rehberlik servisinden, okul idaresinden ve meslektaşlardan destek alabildiğine ve sığınmacı çocukların sorunlarını çözecek mekanizmalara yönelik bu grupları işaret ettiklerine dair bulgulara ulaşmıştır. Esen'in (2020) çalışmasının bulgularına bakıldığında rehberlik servisinin sorun çözücü mekanizma olarak ifade edildiği ve bu noktadan destek almaya özen gösterildiği görülmektedir. Güven ve diğerlerinin (2018) araştırmasında yer alan katılımcılar ailelerin ve sığınmacı çocukların mutlaka rehberlik servisinden destek almalarını tavsiye ettikleri görülmektedir. Kara ve Tüysüzer'in (2017) çalışmasının bulguları arasında sığınmacıların rehberlik biriminden destek almaya yönlendirilmesi bulunmaktadır. Kılıç ve Özkor'un (2019) ve Yiğit'in (2015) araştırma bulguları da Kara ve Tüysüzer'in çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Şimşir ve Dilmaç'ın (2018) çalışmasında katılımcıların yaşanan sorunlara çözüm olacak destek mekanizmaları arasında rehberlik

çalışmalarına yönlendirmeyi de ifade ettikleri görülmüştür. Tercüman desteğine yönelik olarak çeşitli araştırmalarda (Çiçek, 2017; Günek, 2020; Güven ve diğ., 2018; Kardeş ve Akman, 2018; Youn, 2016) katılımcıların sorunların çözümü için tercümanlardan destek alınması gerektiğine inandıkları belirlenmiştir. Sarıkaya (2014) yaptığı araştırmasında sivil toplum kuruluşlarının sorunların çözümü için yeterli desteği sağlayamadıklarını belirterek, sığınmacı eğitiminde destek alınan mekanizmalardan birinin sivil toplum kuruluşları olduğunun altını çizmiştir. Çiçek (2017) araştırmasında öğretmenler için eğitimler düzenlenmesini ve bu konuda Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığının sorumluluk alması gerektiğini belirtmiştir. Günek'in (2020) araştırma bulgularına bakıldığında katılımcıların, sığınmacılar için hazırlanacak etkinlik kitabının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmasını istedikleri anlaşılmaktadır. Sarıtaş ve diğerleri (2016) çalışmaları kapsamında sığınmacılara yönelik Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde sığınmacı eğitimi ile ilgilenen bir birimin açılması gerektiği bulgusunu elde etmişlerdir.

Araştırma kapsamında sığınmacı ihtiyaçlarının karşılanma düzeylerine yönelik iyi, orta ve yetersiz şeklinde üç alt kategorinin oluştuğu görülmüştür. Fakat katılımcılar bu ihtiyaçların daha çok karşılanamadığını belirtmişlerdir. Bu durum da sığınmacı eğitiminde nerede olunduğu noktasında fikir vermektedir. Taştekin ve diğerlerinin (2016) araştırmasına katılan öğretmenler her ne kadar çokkültürlülük tutumlarını iyi derecede bulsalar da sığınmacıların ihtiyaçlarına yönelik olarak kendilerini yetersiz buldukları ifade edilmiştir. Günek de (2020) yaptığı araştırmada sığınmacıların sorunlarının giderilmesine yönelik olarak birtakım yetersizlikler yaşandığını belirttikleri görülmektedir. Çapçı'nın (2020) araştırmasının bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin sığınmacılarla çalışma konusunda kendilerini yeterli buldukları anlaşılmıştır.

Katılımcıların, öğretmen adaylarının yetiştirilmesine yönelik alan bilgisine hâkim olma, çokkültürlülükle ilgili ders almış olma, daha kapsamlı staj eğitimi, psikoloji eğitimi, iletişim becerisi, zengin kültürel bakış açısı, tecrübelerden yararlanma, sosyal yönünü geliştirmiş olma, çevre düzenleme becerisine sahip olma, yaratıcılık, yabancı dil öğrenme, teknolojik okuryazarlık yetisine sahip olma ihtiyaçlarını da mesleki ihtiyaçlar olarak belirttikleri görülmüştür. Tüm bu bulgular kapsamında katılımcıların çokkültürlülük ile ilgili neredeyse hiç eğitim alamadıkları anlaşılmaktadır. Erdem (2017) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çeşitli alanlarda mesleki yeterliliklere gereksinim duyduğu bulgusuna ulaşmıştır. Leung ve Hue (2017) aday öğretmenlerle ilgili araştırmalarında adayların aldıkları lisans derslerinin yanında çokkültürlülük ile ilgili

çeşitli derslerin de yer verilmesine ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşmışlardır. Yine aynı araştırmada mentörlük yapılmasının yani çokkültürlülük ile ilgili deneyimi bulunan öğretmenler tarafından aday öğretmenlere tecrübe ve birikimlerin aktarılmasının önemli olacağı bulgusu yer almıştır. Tarım'ın (2015) araştırmasına bakıldığında okul öncesi alanında öğretmen yetiştirmeye yönelik programların yeniden düzenlenmesi, öğretmen adaylarının çokkültürlü çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek yetkinliğe kavuşması için kendilerine uygulamalı kurs ve eğitimlerin düzenlenmesi aday öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konular arasında gösterilmiştir. Öte yandan yine bu araştırmada öğretmen adaylarının lisans döneminde çokdilli derslerle kuvvetlendirilmiş bir okul öncesi öğretmen eğitiminden yararlanmasının, farklı dillere ve kültürlere sahip çocuklarla aynı ortamda staj yapma imkânının verilmesinin ve son olarak da çokkültürlülükle baş edebilecek yetkinliği kazandıracak sınıf içi uygulamalarının deneyimlenmesinin önemli olacağını vurguladıkları belirtilmiştir. Yaşar ve Amaç (2018) araştırmalarında aday öğretmenlerin sığınmacılarla çalışma noktasında iletişim, dış etkenler, zaman, tecrübe eksikliği ve duygusal zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Zayimoğlu Öztürk (2018) araştırmasında sosyal bilgiler müfredatının sığınmacıları ve çokkültürlülüğü kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğine dair bulgulardan söz etmiştir.

Araştırmada, öğretmenlik mesleği icra edilirken öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu ihtiyaçlara yönelik çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Çokkültürlülükle ilgili hizmet içi eğitim alma, tercüman desteği, okulların sığınmacılarla çalışmaya hazır hale getirilmesi, çift dilli kitaplar hazırlanması, personel desteği, velilere dil eğitimi verilmesi, velilere uyum eğitimi verilmesi ve tecrübe aktarımı yapılması öğretmenlik esnasında giderilmesi gereken ihtiyaçlar olarak ifade edilmiştir. Zayimoğlu Öztürk (2018) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sığınmacılara eğitim verebilmeleri adına hizmet içi eğitimlere tabi tutulmasının bir ihtiyaç olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çapçı (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yetkinliklerinin artması için hizmet içi eğitim, çokkültürlü lisans eğitimi, yardımcı personel desteği ve okul aile işbirliği konularının önemine yönelik bulgulara yer vermiştir. Çiçek'in (2017) araştırmasına katılan yedi öğretmenin çokkültürlülüğe yönelik hizmet içi eğitim, seminer ve kursların öğretmenler adına faydalı olacağına inandıkları belirtilmiştir. Aynı araştırmada aileler için dil kursları, sosyalleşme alanları ve son olarak da çokkültürlü çocuklarla çalışan öğretmenler arasında tecrübe aktarımına imkân tanıyacak sosyal bir ağ kurulmasının da gerekli olduğu vurgulanmıştır. Eren'in (2019) çalışmasına katılan yönetici ve öğretmenlerin %94'ü ailelere ve çocuklara dil eğitimi

verilmesini, %86'sı sığınmacılara yönelik ders araç gereçlerinin hazırlanmasını, %69'u da hizmet içi eğitimin önemli bulduklarını vurgulamışlardır. Yapılan bir başka araştırmada katılımcıların sağlık personeli ve tercümanın öğretmenlerin işini kolaylaştıracağına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Youn, 2016). Günek (2020) çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığınca mülteci eğitimine yönelik hazırlanmış kitapların kullanılmasının ve okulda tercüman bulunmasının gerekliliğine dair bulgulara ulaşmıştır. Lipponen (2016) çalışmasında, okulda dil desteğini sağlayan bir personelin süreci öğretmen adına kolaylaştıracağına dair izlenimler sunmuştur. Korkmaz'ın (2019) çalışmasına katılan öğretmenler süreç içerisinde ihtiyaç duyulan konulara yönelik velilere Türkçe öğretiminin sağlanmasının, öğretmenlere de çokkültürlü eğitimle baş edebilecek mesleki eğitimlerin verilmesinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Yurdakul ve Tok'un (2018) araştırmasında velilere dil eğitimi verilmesi ve bununla birlikte çocuk, öğretmen ve ailelere çokkültürlülük ile ilgili çalışmaların düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Öte yandan Polat ve Kılıç (2013) çalışmalarında ülkemizde ne hizmet içi ne de hizmet öncesi çokkültürlülükle baş etmeye dönük herhangi bir kurs, seminer veya çalışmanın yapılmadığını belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada da katılımcıların hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerinde sığınmacılara yönelik herhangi bir destek almadıklarını belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. (Maya, 2016).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocukların uyumu, iletişimi, eğitsel durumu ile ilgili şaşkınlık, üzüntü ve zorlanma gibi birtakım duygularla baş etmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocukların uyum sağlama süresi ile ilgili düşüncelerinin net olmadığı bazı katılımcıların bu süreyi hem normal hem de geç olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların, sığınmacıların okula uyumları ile ilgili belirleyici olan faktöre dönük görüşlerine bakıldığında iletişim kurma becerisini, aile ve öğretmen tutumunu en etkili faktörler olarak tanımladıkları tespit edilmiştir.

Uyum sürecinde beklenen desteğe dönük olarak katılımcıların okul içi desteği daha önemli ve ulaşılabilir buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların sorun yaşadıklarında ilk ulaşabilecekleri kişilere yöneldikleri görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri uyum sürecindeki sığınmacı ve yerli çocuk ilişkisini arkadaşlık bağlamında daha çok olumsuz bulduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların uyum sürecinde aldıkları desteği yetersiz bulduklarına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çoğu katılımcı neredeyse hiç destek almadan uyum sürecini tamamladığını belirtmiştir.

Katılımcıların uyum sürecinde okul içi destek olarak meslektaş, tercüman ve rehber öğretmen desteği almayı önemsedikleri tespit edilmiş bununla birlikte okul dışı destek olarak da aile desteğine sıklıkla başvurulduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocukların uyumunu kolaylaştırmak için onlara yakınlık kurmayı daha sık tercih ettikleri, dil çalışmalarına, oyun ağırlıklı etkinliklere ve bilinçlendirme çalışmalarına ağırlık verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların uyum sürecinde sığınmacı ailelerden destek göremedikleri görülmüştür. Ailelerin özellikle Türkçe bilmeyişi ve ekonomik sorunlarla baş etmek zorunda kalmış olması öğretmenlere göre ailelerden destek alınmasının başlıca sebebidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı ailelerle kurulan iletişime dönük düşüncelerinin ağırlıkta olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler sığınmacı ailelerle iletişim kuramadıklarını, muhatap alınmadıklarını ve ailelere ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların tamamı sığınmacı ailelere zorunlu Türkçe eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Türkiye'de yaşayacak olmanın temel şartının dil öğrenmek olduğunu belirten katılımcılar bu konuda velilere de zaman zaman tavsiyede bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı çocuklarla iletişim kurmada Türkçe konuşmayı teşvik edici davrandıkları ve çocuklarla iletişim kurmaya gayret ettikleri fakat iletişim kurmada ciddi sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcıların sığınmacı çocuklarla iletişimde okul içi destek olarak meslektaş, akran ve tercüman desteği kullandıkları; okul dışı destek olarak da sıklıkla anne desteğine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Yani katılımcılar kendilerini ifade edemeyince kendilerine en yakın destek alabilecek kişilere yönelmiştir.

Katılımcıların sığınmacı çocuklarla daha çok beden dilini kullanarak iletişime geçtikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların veli iletişiminde okul içi destek olarak teknolojiyi kullanıp çeviri ile anlaşmaya çalıştığı, okul dışı destek olarak da Türkçe Arapça bilen yetişkinlerden destek aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların eğitsel çalışmalarda daha çok akran desteği kullandıkları, zaman zaman da aile desteğine başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır

Sığınmacıların ölçme değerlendirmesinde kullanılmak üzere katılımcıların daha sık sistematik olmayan ölçme değerlendirme yöntemlerine başvurdukları, süreç değerlendirmesi yapmaya özen gösterdikleri anlaşılmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sığınmacı eğitiminde sorun olarak gördükleri en büyük hususun iletişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların tümü sığınmacı çocukların duygusal ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiği konusunda fikir birliği sağlamışlardır.

Öğretmenlerin sığınmacı ailelerin de uyum, iletişim, sağlık gibi konularda yardıma ihtiyaç duyduklarına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar sığınmacı eğitiminde ihtiyaçları karşılayacak en önemli iki mekanizmanın okul içinde okul idaresi, okul dışında ise devlet olduğu konusunda fikir belirtmişlerdir.

Katılımcıların mesleki ihtiyaçlara yönelik düşüncelerinin mesleğe başlamadan önce çokkültürlülük ile ilgili ders almış olma ve alan bilgisi iyi olmayı; görev esnasında ise çokkültürlülükle ilgili hizmet içi eğitimi almış olmayı önemsedikleri görülmüştür.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Sığınmacı çocuklar ülkemizin bir gerçeği olduğu için öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin ciddi anlamda bu konuda çalışmalar yapması, derslerin çokkültürlülük bağlamında revize edilmesi en başta gelen ihtiyaçlardandır. Bu derslerin teorik olmasından ziyade pratiğe dönük olması gerekmektedir.

Staj uygulamalarında mutlaka her öğrencinin çokkültürlülük ile ilgili deneyim kazanabilmesi sağlanmalı, aday öğretmenler bu durumla henüz öğrenciyken sık sık baş etmek zorunda bırakılmalıdır.

Öğretmen adaylarına İngilizce dışında alanda daha aktif kullanabileceklerine inandıkları diller ile ilgili eğitim görme imkânı sunulmalıdır.

Farklı kültürlerin tanınması, fikir edinilmesi açısından yurt dışı üniversitelere öğrenci gönderme programlarının daha verimli kullanılması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarını alana hazırlayan akademisyenlerin de çokkültürlülük ile ilgili bilgi düzeyleri tespit edilmeli ve daha faydalı olabilmeleri açısından, çokkültürlü çocuklarla çalışacak öğretmenleri nasıl yetiştirecekleri konusunda kendilerine destek sunulmalıdır.

Üniversiteler tarafından, sığınmacı çocuklarla çalışan ve sığınmacılarla ilgili başarılı projeler geliştiren öğretmenlerin zaman zaman öğretmen adayları ile bir araya gelmeleri sağlanmalı ve bu sayede tecrübe aktarımına imkân tanınmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun eğer mümkünse materyal ve özellikle farklı dillerde basılmış kitaplar konusunda öğretmenleri desteklemesi gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sığınmacılarla çalışan öğretmenlere yönelik materyal ve etkinlik hazırlama süreçlerine doğrudan katkı sunacak hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi faydalı olacaktır.

Milli Eğitim Müdürlüklerinin de bünyelerindeki okulların sığınmacılara dönük ihtiyaç analizlerini zamanında yapması ve gerekli desteği süreç başlamadan önce

sunması, çokkültürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin daha verimli çalışmalarını sağlayacaktır.

6.2.2. Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışma Gaziantep ilinde yapılmıştır. Benzer çalışmaların farklı illerde yapılması ve sonuçlarının karşılaştırılması bütüncül bir bakış sunacaktır.

Çalışmada yer alan grup Suriyelilerdir. Farklı etnik kökene mensup çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenleri ile de çalışmalar yapılması çokkültürlülüğü daha iyi anlamak adına katkı sağlayacaktır.

Çalışmada sadece öğretmenler odakta olduğu için veli ve çocuklar göz ardı edilmiştir. İlerleyen zamanlarda yapılması muhtemel araştırmalarda sığınmacı çocuk ve ailelerin de süreci nasıl anlamlandırdıkları araştırılabilir.

Bu çalışma sadece belirli bir dönemi kapsamaktadır. Bu sebeple yine sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenler özelinde boylamsal araştırmalar yapılması da uygun görülmektedir.

KAYNAKÇA

Abu-Amsha, O. (2014). *The resilience of Syrian refugee children in Lebanon: What do they need to acquire quality education?* . World Bank, Washington, DC. © World Bank. Erişim Adresi: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21072

Acar Çiftçi, Y. (2015). Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ağcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12* (66), 663-679. doi: http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3615

Akdağ, B. (2005). İsveç'te öğretmen yetiştirme. *Eğitim Bilim Toplum, 3* (12), 58-71.

Akdağ, B. (2008). İsveç'te Öğretmen Yetiştirme. Eğitim ve Felsefe Yazıları. Erişim Adresi: http://bulentakdag.blogspot.com/2008/07/isvete-retmen-yetitirme.html Erişim Tarihi: 15.02.2021

Akdeniz, Y. (2018). Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Aksakal, İ. (2017). Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemine ve sınıf ortamına uyum sorunları (Kars ili örneği). *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi, 9* (36), 669-676. doi: http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041

Aktın, K., & Aktaş, D. (2018). İlkokula Devam Eden Sığınmacı Çocukların Eğitimsel Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. V. Özpolat (Ed.), *Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Travmalar,* (pp. 316-338). Ankara: HEGEM Yayınları.

Amaç, Z. & Yaşar, H. (2018). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye'de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6* (85), 417-434. 1

Annells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing, 56* (1). doi: 10.1111/j.1365-2648.2006.03979.x

Aslan, M., & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 31,* 729-737. doi: http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1829

Atasoy Çiçek, Ş. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Türkçe bilmeyen 3-6 yaş

çocuklarının karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.

Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER), 2(1),* 57-80. doi: https://doi.org/10.35207/later.537817

Aydın, A. (2013). *Sınıf yönetimi* (16. Baskı) Ankara: Pegem Yayınları.

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education, 2,* 44-56.

Aykut, S. (2019). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: Farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi. Yayınlanmış doktora tezi, Haccettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baltacı, H. (2014). Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2012). *Multicultural education: issues and perspectives* (8th Edition). USA: Wiley Global Education.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: issues and perspectives* (Seventh edition). USA: Wiley Global Education.

Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(5), 1571-1578. doi:10.24106/kefdergi.427432

Başdemir, H. Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce Dergisi, 17*(67), 35-53.

Baysal, Z. N., & Çimşir, S. (2020). Türkiye'ye göç ile gelen ilkokul öğrencilerinin okulda arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 71-87.

Bekerman, Z. (2004). Potential and limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: Bilingual Palestinian Jewish schools in Israel. *Teachers College Record, 106(3),* 574-610. doi: 10.1111/j.1467-9620.2004.00351.x

Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies, 11*(14), 123-158.

Bütün Kar, E., & Uzun, E. M. (2017). Assessment of the attitudes of classroom teachers and preschool teachers towards students from different ethnic origins and socioeconomic segments in terms of occupational ethics. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 73-85. doi: 10.17679/inuefd.323418

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34,* 27-40.

Cin, G. (2018). Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlılık düzeyi: Adana ili örneği. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

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 Travmalar*, (pp. 264-294). Ankara: HEGEM Yayınları.

Çapçı, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, S. (2014). Türkiye'deki lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve demokrasi algısı. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çiftçi, A. Y. (2019). Çokkültürlü eğitim: Öğretmen eğitimi ile ilgili yaklaşımlar. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 36-57.

Danacı, M. Ö., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö., & Bahtiyar, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3*(2), 73- 86.

De Beer, J. M. (2019). Preschool teachers' perspectives of the teacherchild relationship within the context of a diverse classroom. Master Thesis, Stellenbosch Üniversitesi. Cape Town. Güney Afrika.

Demir, S., & Başarır, F. (2013). Evaluation of pre-service teachers' opinions of multicultural education. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal, 4*(9), 1-30.

DIMIA (*Department of immigration and multicultural and indigenous affairs) (1997) responding to diversity: progress in implementing the charter of public service in*

a culturally diverse society. In Annual Report, Access and Equity, Canberra, ACT: Australian Government Publishing Service.

Döş, B., Teres, M., & Gürbüz, Ç. (2019). Çok kültürlü sınıf ortamında Türk ve Suriyeli öğrencilerin davranışlarının incelenmesi, *Anadolu Türk Eğitim Dergisi, 1*(1), 1-17.

Dreyden-Peterson, S. (2011). *Refugee education: A global review.* UNHCR: Policy Development and Evaluation Service, Geneva.

Ekici, S., & Tuncel, G. (2016). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 9-22.

Eminoğlu, N., & Eminoğlu, M. (2020). Suriyeli mülteci öğrenci, okul ve öğretmen algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, 3*(1), 387-399.

Er, A. R., & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 175-185. doi: 10.20860/ijoses.08223

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 26-42.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 213-234.

Eroğlu, Ö. B., & Gülcan, M. G. (2016). *Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitimi sorunları (Mersin ili örneği).* https://www.pegem.net/UserFiles/File/pdff.pdf adresinden edinilmiştir.

Esen, H. (2009). An analysis of public primary schools' teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Esen, S. (2020). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği). Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Firstater, E., Sigad, L. I., & Frankel, T. (2015). *The experiences of Israeli early childhood educators working with children of ethiopian background.* SAGE Open. doi: 10.1177/2158244015607454

Gamage, S. (2008). Interrogating common sense: Teaching for social justice In I. Soliman (Ed.), *Current Thinking About Critical Multicultural and Critical Race Theory in Education.* (pp. 111-131). Frenchs Forest, Australia: Pearson Education.

Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., & Gaskell, J. (2008). *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues.* Toronto, ON: International Alliance of Leading Education Institutes.

Geçici Koruma Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmi Gazete* (13 Ağustos 2014).

Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(54), 838-851. doi: 10.17719/jisr.20175434652

Ghosh, R. (2004). Public education and multicultural policy in Canada: The special case of Quebec. *International review of education, 50*(5-6), 543-566.

Graham, R., & Young, J. (1998). Curriculum, identity, and experience in multicultural teacher education. *Alberta Journal of Educational Research, 44*(4), 397-407.

Grant, C., & Sleeter, C. (2007). *Doing multicultural education for achievement and Equity*. Routledge, New York.

Grant, C. A., & Ham, S. (2013). Multicultural education policy in South Korea: Current struggles and hopeful vision. *Multicultural Education Review, 5*(1), 67-95. doi:10.1080/2005615X.2013.11102898

Grant, C., & Sleeter, C. (2010). *Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom, In Multicultural Education: Issues and Perspectives.* (Ed. Banks and Banks). 8th Edition, Wiley Global Education

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal, 30* (4), 233-252.

Guo, K. (2017). Immigrant children in the context of multicultural early childhood education. *Journal of Cultural Diversity, 24*(1), 13–19.

Günek, F. (2020). Mülteci çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı güçlüklerin çeşitli değişkenler üzerinden incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.

Gür, R. (2018). Zorunlu göçe maruz kalan öğrencilerde akademik başarıyı anlamlandırma: Fenomenolojik bir çalışma. V. Özpolat. (Ed.), Z*orunlu Göçler ve Doğurduğu Travmalar*, (pp. 307-315). Ankara: HEGEM Yayınları.

Gürel, D. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Güven, G., Efe Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2018). Okul öncesi eğitim alan Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi*, Ankara.

Hamurcu, H., & Demi̇rçeli̇k, E. (2015). Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim - öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 45*(207), 24-39.

Hidalgo, F., Chávez Chávez, R., & Ramage, J. (1996). Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century. Sikula, J. (Ed.), *Handbook of Teacher Education*, New York: Macmillan.

Howe, E. R. (2014). A narrative of teacher education in Canada: Multiculturalism, technology, bridging theory and practice. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 588-599. doi: 10.1080/02607476.2014.956540

Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models or Teaching. *The Urban Review, 33*(2), 87-105. doi: 10.1023/A:1010389023211

Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches.* Thousand Oaks. California: Sage Publishing.

Jokikokko, K., & Karikoski, H. (2016). Exploring the narrative of a Finnish early childhood education teacher on her professional intercultural learning. *Journal of Early Childhood Education Research, 5*(1), 92–114.

Karaağaç, F. C., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 530-568.

Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online, 17(3),* 1224-1237. doi: 10.17051/ilkonline.2018.466333

Karuppiah, N. (2004). Identifying training needs for multicultural education of pre-school teachers: a Singapore case study, Doctoral thesis, Durham University, United Kingdom.

Karuppiah, N., & Berthelsen, D. (2011). Multicultural education: The understandings of preschool teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood, 36*(4), 38-42. doi: 10.1177/183693911103600406

Kaya, İ., & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çokkültürlü ve çokdilli eğitim*. Ankara: Anı Yayınları.

Keskinkılıç Kara, S. B., & Şentürk Tüysüzer, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırma Dergisi, 6*(44), 236-250. doi: 10.16992/ASOS.12138

Kılıç, G., & Özkor, D. (2019). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu*. İstanbul, Mavi Kalem Derneği.

Korkmaz, H. (2015). *Öğretmen yetiştirme yaklaşımları* [PowerPoint slayt]. https://www.academia.edu/18381238/Kanadada_%C3%96%C4%9Fretmen_Yeti%C5%9Ftirme_Yakla%C5%9F%C4%B1mlar%C4%B1_Sunum_ adresinden erişilmiştir.

Korkmaz, S. (2019). Okul öncesi eğitimi alan sığınmacı çocukların eğitim süreçleri ve yaşanan sorunlara yönelik nitel bir değerlendirme. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 2*(3), 178-195.

Küçükdüveyki, E. (2019). Geçi̇ci koruma statüsündeki̇ Suri̇yeli çocukların eğitim alanında yaşadıkları sorunlar ve sosyal destekleri̇ni̇n incelenmesi: Altindağ örneği. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Lastikka, A. L., & Lipponen, L. (2016). Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. *International Journal of Multicultural Education, 18*(3), 75-94.

Leistyna, P. (2002). *Defining and designing multiculturalism: One school system's efforts*. USA: State University of New York Press.

Leung, C. H. & Hue, M. T. (2017). Understanding and enhancing multicultural teaching in preschool. *Early Child Development and Care*, 187(12), 2002–2014. doi: 10.1080/03004430.2016.1203308

Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 21-46.

Levinson, M. (2007). Common schools and multicultural education. *Journal of Philosophy of Education, 41*(4), 625–642.

MacNaughton, G., & Hughes, P. (2007). Teaching respect for cultural diversity in Australian early childhood programs: A challenge for professional learning. *Journal of Early Childhood Research, 5*(2), 189-204. doi: 10.1177/1476718X07076729

Majhanovich, S. (1992). Multicultural education: A Canadian perspective. *AACTE Conference,* February 26-28, London, Ontario, Canada.

Maya, İ. (2016). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çok kültürlü sınıf ortamlarında sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlar için kullandıkları stratejiler. *11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, İzmir, Türkiye.

Mazı, A. (2018). Öğretmenlerin çokkültürlülük algılarının incelenmesi: Hatay ili örneği. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

McCray, C. R., Wright, J. V., & Beachum, F. D. (2004). An analysis of secondary school principals' perceptions of multicultural education. *Education, 125*(1), 111-120.

Uzun, E. M., & 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. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber.* (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_ EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim Tarihi; 07.11.2020

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2020). Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Durumu Raporu. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/18114946_17155955_3_ KASIM__2020__YNTERNET_BULTENY_Sunu.pdf Erişim Tarihi; 28.12.2020

Mülteciler Derneği. (2020). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı. https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/ Erişim Tarihi; 29.12.2020

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

Nethsinghe, R. N. (2012). A snapshot: Multicultural music teaching in schools in Victoria, Australia, portrayed by school teachers. *Australian Journal of Music Education, 1*, 57.

New South Wales Department of Community Services, Office of Child Care (2002) Curriculum framework for children's services: The practice of relationships. Essential provisions for children's services. New South Wales Department of Community Services, Office of Childcare.

New South Wales Department of Education and Training. (2007). Anti-racism: What schools can do. Sydney. Erişim Adresi; https://policies.education.nsw.gov.au/policy-library/associated-documents/anti-racism-education-advice-for-school.pdf

Nieto, S. (1994). Affirmation, solidarity, and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education* 1(3): 9–12, 35-39., http://www.sonianieto.com/OLD/PDF/Moving%20beyond%20tolerance%20Mult%20Ed%201994.pdf

Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (3rd Edition). Routledge. doi:10.4324/9781315465692

Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (5th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Norberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education, 16*(4), 511-519. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00008-1

Ojala, M. (2010). Developing multicultural early childhood education in a Finnish context. *International Journal of Child Care and Policy*, *4*(1), 13-22. doi: 10.1007/2288-6729-4-1-13

Opper, S. (1983). Multiculturalism in Sweden: a case of assimilation and integration. *Comparative Education*, *19*(2), 193-212.

Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 18-29. https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2018.4.1.02

Özdemir, M., & Dİl, K. (2013). Teachers' attitudes toward multicultural education: Case of Çankırı province. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 46*(2), 215-232 . doi: 10.1501/Egifak_0000001302

Özmen, Z. K. (2020). The problems that Syrian refugee children, class teachers and Turkish children face in the school environment from the standpoint of trainee teachers. *Educational Research and Reviews, 15*(9), 554-563. doi: 10.5897/ERR2020.3959

Özyürek, A., Çetin, A., Yıldırım, R., Evirgen, N., & Ergün, Ş. (2016). Farklı kültürlerde aile çocuk etkileşimlerinin öğretmen bakış açısına göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(43),* 1477-1484.

Paksoy, E. E. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitim bağlamında öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. Doktoraz Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün-S.B. Demir Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Perşembe, E. (2010). F.Almanya'nın Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 29*(29), 55-80.

Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 352-372.

Polat, S., & Rengi, Ö. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, 6*(3), 135-156.

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences, 1*(1), 154-164.

Rabo, A. (2007). Teacher training in «multicultural» Sweden. *EMIGRA working papers,* 7, Erişim Adresi: www.emigra.org.es.

Reid, C., & Sriprakash, A. (2012). The possibility of cosmopolitan learning: Reflecting on future directions for diversity teacher education in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(1), 15-29. doi: 10.1080/1359866X.2011.643762

Ridenour-Wildman, S. L. (2004). A comparative study of indigenous content of multicultural teacher education textbooks in Canada and the United States. (Doctoral dissertation). http://proquest.umi.com/pqdweb?did=795938391&Fmt=6&clientId=45836&RQT=309&VName=PQD adresinden 14.02.2021 tarihinde indirilmiştir.

Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard, 20*, 41-45.

Rutter, Jill. (2003). Working with Refugee Children. http://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/1859351395.pdf. adresinden edinilmiştir.

Sağlam, H. İ., & İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 7*(2), 310-323.

Santoro, N. (2009). Teaching in culturally diverse contexts: What knowledge about 'self'and 'others' do teachers need ?. *Journal of Education for Teaching, 35*(1), 33-45. doi: 10.1080/02607470802587111

Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika Flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(8), 246-260.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(1), 208-229.

Siwatu, K. O., Putman, S. M., Starker-Glass, T. V., & Lewis, C. W. (2017). The culturally responsive classroom management self-efficacy scale development and ınitial validation. *Urban Education, 52*(7), 862-888. doi: 0042085915602534.

Sönmez, M. E. (2016). Suriyeli Sığınmacıların Gaziantep şehrindeki mekânsal dağılışı ve geleceği. *TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu,* Ankara.

Swetnam, L. A. (2003). Lessons on multicultural education from Australia and the United States. *The Clearing House, 76*(4), 208-211. doi: 10.1080/00098650309602005

Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science, 8*(1), 86-105. doi: http://dx.doi.org/10.5578/keg.8234

Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim

programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 177-197.

Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online, 17*(2), 1116-1134. doi: 10.17051/ilkonline.2018.466425

Tarım, Ş. (2015). Preschool education preservice teachers' views on multilingual education. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11*(2), 589-609 .

Taşkın, P., & Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research, 18*(75), 155-178. doi: 10.14689/ejer.2018.75.9

Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzoğlu, A., Güngör, İ., Işık Uslu, E. A., & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi (HÜNER), 2*(1), 1-20.

Ting, C. W. (2009). Taiwanese preschool teachers' awareness of cultural diversity of new immigrant children: Implications for practice. Unpublished doctoral dissertation, University of North Texas.

Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ., & Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 107-133. doi: 10.17494/ogusbd.457087

Tunga, Y., Engin G., & Çağıltay, K. (2020). A literature review on the issues encountered in educating Syrian children in Turkey. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 317-333. doi: 10.17679/inuefd.535845

Tümkaya, S., & Çopur, E. (2020). Suriyeli ailelerin aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29*(3), 368-386.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2019). Eğitim Harcamaları İstatistikleri. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2019-33670 sayfasından Erişim Tarihi; 23.12.2020

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*, 553-559.

Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi.V. Özpolat. (Ed.), *Zorunlu Göçler ve Doğurduğu Travmalar,* (pp. 193-263). Ankara: HEGEM Yayınları.

Uzun, E. M., & Bütün, F. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 72-83.

Üstün, A., Bayar, A., & Bozkurt, E. (2017). Mülteci çocukların ailelerin algılarına göre eğitim sorunları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 4*(12), 747-755.

Vinagre, J. (2019). Cultural diversity in preschool: Development of teachers' educational tools in multicultural classes. Master Thesis, Jönköping University, Sweden.

Vittrup, B. (2016). Early childhood teachers' approaches to multicultural education and perceived barriers to disseminating anti-bias messages. *Multicultural Education, 23*(3-4), 37-41.

Westin, C. (2006). Sweden: Restrictive immigration policy and multiculturalism. *The Online Journal of Migration Information Institute.* Erişim Adresi; http://www.migrationpolicy.org/article/sweden-restrictive-immigration-policy-and-multiculturalism

Yanık Yanık Özger, B., & Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıfındaki suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız!. *Egitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 7(3), 942-966. doi:10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m

Yanık Yanık Özger, B., & Kozandağı, H. (2020). Okul öncesindeki Suriyeli ve Türk çocukların oyunları ve oyundaki ilişkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (51), 299-326. doi: 10.9779/pauefd.682823

Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zeka düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik yutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(5), 1941-1956.

Yaşar, M., & Amaç, Z. (2018). Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri: Zorluklar ve fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 611-634. doi: 10.17860/mersinefd.410242

Yenişafak, "6,7 milyon Suriyeli Evini Kaybetti" (2020, 15 Mart). Erişim Adresi; https://www.yenisafak.com/dunya/67-milyon-suriyeli-evini-kaybetti-3529607

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, T. (2015). Uygulamalar ve sorunlar bağlamında Türkiye'de sığınmacı çocukların eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir örneği). Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Youn, J. (2016). Teachers' experiences of including children and families from Asian cultural backgrounds in early childhood education. Master Thesis, University of Canterbury, New Zealand.

Yurdakul, A., & Tok, T. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 46-58.

Zembylas, M. (2010). Teachers' emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 16*(6), 703-716.
doi: 10.1080/13540602.2010.517687

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092-605.01-E.8149172 19/06/2020
Konu : Araştırma İzin Talebi
(İbrahim TANIŞ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 20.03.2020 tarihli ve 11978 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim TANIŞ'ın "Çok Kültürlü Çocuklarla Çalışan Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Çokkültürlülük İle İlgili Deneyim ve İhtiyaçlarının İncelenmesi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Şehitkamil ve Şahinbey İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan Okul Öncesi Öğretmenlerine yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde araştırma çalışma isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim TANIŞ'ın anket uygulama isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şehitkamil ve Şahinbey İlçesinde bulunan ekli listede isimleri belirtilen okullarda görev yapan Okul Öncesi Öğretmenlerine yönelik okul idaresinin gözetiminde ve bilgisi dahilinde anket uygulama isteği eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Milli Eğitim Müdü

OLUR
19/06/2020

Rızvan EROĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: İncili Pınar Mah Yeni Hükumet Konağı Gaziantep Valiliği
İl Milli Eğitim Müdürlüğü 5. kat no 530
Elektronik Ağ: www.gaziantepmeb.gov.tr
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Bilgi için: Müd Yrd. M. Ali TİRYAKİOĞLU Sadullah AYYILDIZ
VHKİDah 4450
Tel: 0 (342) 231 10 58
Faks: 0 (342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 69ec-7221-3b08-8579-37aa kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Görüşme Soruları

Açılış: Araştırmamıza katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu görüşmede sığınmacı çocuklarla çalışma deneyimlerinizi ve gözlemlerinizi bizimle paylaşmanızı isteyeceğiz. Vereceğiniz cevapların ve yapacağınız katkıların hiç kimse ile paylaşılmayacağını ve araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacağını bilmenizi isterim. Bizimle paylaşacağınız tüm deneyimleriniz ve bize vereceğiniz her bilgi bizim için çok değerli. Söyleyeceğiniz hiçbir şeyi atlamak istemeyiz. Bu nedenle, sizin için de bir sakıncası yoksa görüşmemizin ses kaydını alabilir miyim? (Teşekkür ederim.)

- ❖ Lütfen bana okuldaki bir gününüzü - *okula gelişinizden mesainiz bitip okuldan ayrılana kadarki süre dâhil* - anlatır mısınız? (Teşekkür ederim.)
- ❖ Türkçe 'ye ek olarak bildiğiniz başka diller var mı?

A. Suriyeli Sığınmacı Çocukların Okula Uyumları İle İlgili Deneyimler

1. Sınıfınızda sığınmacı çocuk olacağını ilk nasıl haber aldınız? Kim haber verdi?
   a. İlk tepkiniz ne oldu?

2. Çocuk henüz sınıfınıza gelmeden önce:
   a. Neler düşündünüz?
   b. Ne tür endişeleriniz vardı?

3. Bu endişeleriniz ne oranda gerçekleşti? Anlatır mısınız?

4. Çocuğun sınıfınıza geldiği o ilk anı bana anlatır mısınız?
   a. Başka neler yaşandı?
   b. Çocuğun ilk tepkileri nasıldı? Dikkatinizi en çok neler çekti?
   c. Sınıftaki diğer çocukların sığınmacı çocuğa karşı ilk tepkileri nasıldı?
   d. Siz neler hissettiniz?

5. Sığınmacı çocukları arkadaşlarıyla nasıl tanıştırdınız?

6. Sığınmacı çocuklar ile arkadaşları arasındaki ilişki nasıl?
    a. Dikkatinizi neler çekti?
    b. Ne gibi durumlar/farklılıklar yaşandı?
    c. Sığınmacı çocuk ile arkadaşları arasındaki ilişkilerde sizi en çok zorlayan durumlardan örnek verebilir misiniz lütfen.
    d. Siz bu durumlarda neler yaptınız? Nasıl müdahale ettiniz?

7. Çocuğun/çocukların sınıfa uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
    a. Çocuğun uyumuna yardımcı olmak için neler yaptınız:
    b. Sığınmacı öğrencinizin sınıfa uyumu ile ilgili sizi şaşırtan bir şey yaşandı mı?

8. Sığınmacı çocukların sınıfa uyum süreçlerinde ne oranda destek aldınız?
    a. İhtiyacınız olan bu desteği hangi kurumlardan/kimlerden aldınız? Anlatır mısınız?
    b. Peki, sizce bu destek yeterli miydi? Siz nasıl bir destek görmek isterdiniz?

B. Suriyeli Sığınmacı Çocukların Okuldaki Eğitsel Durumları ile ilgili Deneyimler

1. Çocukları etkinliklere katma konusundaki deneyimlerinizi anlatır mısınız?

2. Sığınmacı çocukların etkinliklere ve sınıf sürecine aktif katılımlarını sağlamak için neler yapıyorsunuz?

3. Şimdi kendinizi sınıf ortamında düşünmenizi istiyorum.
    a. Sığınmacı çocukların sınıfta en aktif oldukları anlardan ve etkinliklerden bahseder misiniz?
    b. Peki, hangi durumlarda çok fazla aktif katılım göstermiyorlar?

4. Sığınmacı çocuklarla iletişiminiz nasıldır? Diğer çocuklarla karşılaştırınca neler söylersiniz?

5. Çocuklarla iletişim sorunu yaşadığınızda neler hissediyordunuz?
   a. En çok hangi konularda ya da durumlarda iletişimde zorluklar oluyor?
   b. Bu sorunu ne tür yöntemler kullanarak çözüyordunuz?

6. Sığınmacı çocukların aileleri ile iletişim kurma konusundaki deneyimlerinizi anlatır mısınız?
   a. Ne sıklıkla iletişim kuruyorsunuz?
   b. Daha çok hangi konularda iletişim kuruyorsunuz?
   c. İletişimi daha çok siz mi başlatıyorsunuz yoksa aile mi?
   d. İletişim konusunda güçlük yaşadığınız oluyor mu? (örnek verebilir misiniz lütfen?)
   e. İletişimdeki bu güçlükleri nasıl aşıyorsunuz?
   f. İletişimle ilgili nelerin daha farklı olmasını arzu ederdiniz?

7. Sığınmacı çocukların öğrenme durumlarını akranları ile karşılaştıracak olursanız neler söylersiniz?

8. Sığınmacı çocuklar öğrenme ve anlama konusunda yardıma ihtiyaç duyduklarında bununla ilgili nasıl iletişim kuruyorlar, kimden yardım isterler?

9. Sığınmacı çocukların öğrenme ve gelişimlerini değerlendirmek için neler yapmaktasınız? Sizce başka neler yapılabilir?

C. Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitiminde Sorun Alanları ile Algılar ve Deneyimler

10. Deneyimlerinize ve gözlemlerinize dayanarak, sığınmacı çocukların eğitiminde en önemli gördüğünüz 3 sorun alanını önem sırasına göre söyleyebilir misiniz?
    1……..……..
    2……..……..
    3……..……..

11. Belirttiğiniz sıralamaya sebep olan düşüncelerinizi ve deneyimlerinizi paylaşır mısınız?

12. Peki, sizce bu sorunların çözümü için neler yapılabilir?
    a. Bunları kimin yapması gerekir?
13. Sığınmacı çocuklarla çalışan bir öğretmen olarak, düşündüğünüzde, sizce bu çocukların en çok ihtiyaç duydukları 3 şey nedir?
    1……..
    2……..
    3……..
    a. Sizce bu ihtiyaçlar ne ölçüde karşılanıyor?
    b. Bu ihtiyaçları karşılamak için başka neler yapılabilir?
    c. Siz bu ihtiyaçların karşılanması konusunda kendinizi nasıl görüyorsunuz?

14. Sığınmacı çocuklarla ilgili maruz kaldığınız ve çözüm ürettiğiniz durumları düşündüğümüzde neyi ya da neleri iyi yaptığınızı düşünüyorsunuz?
    a. Karşılaşılan Durum(lar)…
    ……
    b. Üretilen
    çözüm(ler)……

15. Şimdi ise tersinden bakalım, sığınmacı çocuklarla ilgili maruz kaldığınız ve çözmekte zorlandığınız durumları düşündüğümüzde neyi ya da neleri iyi yapamadığınızı düşünüyorsunuz?
    a. Karşılaşılan Durum(lar)…
    ……
    b. Neden çözüm üretilmesi mümkün olmadı……

D. Suriyeli Sığınmacı Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerin İhtiyaçlarını ve Önerilerini Anlamaya Dönük Sorular

16. Sizce öğretmenler mesleğe başlamadan önce nasıl bir eğitim almış olsalar süreç içerisinde farklı kültürlerden gelen çocuklarla çalışırken daha az sorun yaşarlar?

17. Öğretmenlerin en çok hangi alanlarda donanımlı bir şekilde mesleğe başlamaları uygundur?

18. Genel olarak sığınmacı çocuklarla çalışırken en çok hangi konularda desteğe ihtiyacınız oldu?
    a. Peki, bu konularda hangi kurum veya kişilerden (merkezi yönetimden, yerel yönetimlerden veya milli eğitimden, rehberlik servisinizden) destek aldınız?

    b. Destek görmediğinizi düşünüyorsanız nelerin yapılmasını beklerdiniz?

F. Görüşme Sonu

- Görüşmeyi bitirmek üzereyiz. Bence bu/bunlar da konuşulmalıydı dediğiniz bir şey var mıydı?
- Bunun/bunların konuşulmasına gerek yoktu diye düşündüğünüz konular oldu mu?
- Görüşmenin hangi aşamasında kendinizi en rahat ve güvende hissettiniz?
- Hangi anlarda kendinizi huzursuz ve anlaşılmamış hissettiniz?

Kapanış: Çalışmamıza katıldığınız ve değerli görüşlerinizi, deneyimlerinizi bizimle paylaştığınız için tekrar teşekkür ederim. Görüşmemizin başında da ifade ettiğim gibi, burada benimle paylaştığınız bilgiler analiz edilirken adınız hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Bu araştırmaya katılan diğer öğretmenler gibi size de bir araştırma kod ismi verilecektir. İsterseniz araştırmada kullanılacak kod isminizi siz kendiniz seçebilirsiniz.

- **Kendiniz için bir araştırma kod ismi seçmek ister misiniz?**
- **Seçilen kod isim: ……**

Tekrar teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

Ek 3. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 01/03/2021-43273

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-95704281-604.02.02-43273
Konu : Etik Kurul Onay Belgesi

01/03/2021

TEMEL EĞİTİM BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

İlgi : 45346595 - 11/02/2021 tarihli, 30094 sayılı ve "Etik Kurul Onayı" konulu yazı,

İlgi yazımız ekinde Enstitümüz Müdürlüğüne gönderilen Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN'ün danışmanlığını yaptığı 2018931259 numaralı yüksek lisans öğrencisi İbrahim TANIŞ'ın yüksek lisans tezi çalışmasının yürütülmesi için "Etik Kurul Onay Belgesi" ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

Ek:Etik Kurul Onay Belgesi

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :*BECUAJR9R* Pin Kodu :25432 Belge Teklp Adresi : https://ebys.cu.edu.tr/Validate_Doc.aspx?V=BECUAJR9R

Adres:Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 01330 Balcalı, Sarıçam / Adana
Telefon:0 (322) 338 72 54 Faks:0 (322) 338 72 86
e-Posta:sosbil@cu.edu.tr Web:www.cu.edu.tr
Kep Adresi:cukurovauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevim GÖLE
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 0(322) 338 72 54

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 4. Aydınlatılmış Onam Formu

OKUL ÖNCESI ÖĞRETMENLERININ FARKLI KÜLTÜRLERDEN ÇOCUKLARA DAIR TUTUM VE YAKLAŞIMLARI

AYDINLATILMIŞ ONAM

Değerli Katılımcı; Gaziantep'te okul öncesi öğretmeni olarak çalışmakta ve yüksek lisans tezim ile alakalı çalışmam için sizinle iletişim kurmaktayım. Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yüksek lisans tezi olarak yürütülmektedir. Çokkültürlü çocuklarla çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin deneyimlerini ve ihtiyaçlarını anlamak için yapılmaktadır. Sınıfında en az bir Suriyeli sığınmacı çocuk olan okul öncesi öğretmenleri bu çalışmaya katılabilir.

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere sığınmacı çocuklarla çalışırken edindikleri deneyimleri ve ihtiyaçları ile ilgili görüşme soruları sorulacaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz tüm cevaplar en güvenli şekilde korunacak ve tez danışmanı hariç hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. İsminiz araştırmanın hiçbir yerinde kullanılmayacaktır. Tüm paylaşımlarınız ve ifadeleriniz bir kod isim verilerek değerlendirilecektir.

Araştırmaya katılım tamamıyla gönüllülük temelli olup istediğiniz takdirde araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan çekilebilirsiniz. Araştırmaya devam etmeniz hususunda herhangi bir zorlama olmayacağı gibi araştırmadan çekilmenizin ne size ne de öğrencilerinize herhangi olumsuz bir yansıması olmayacaktır.

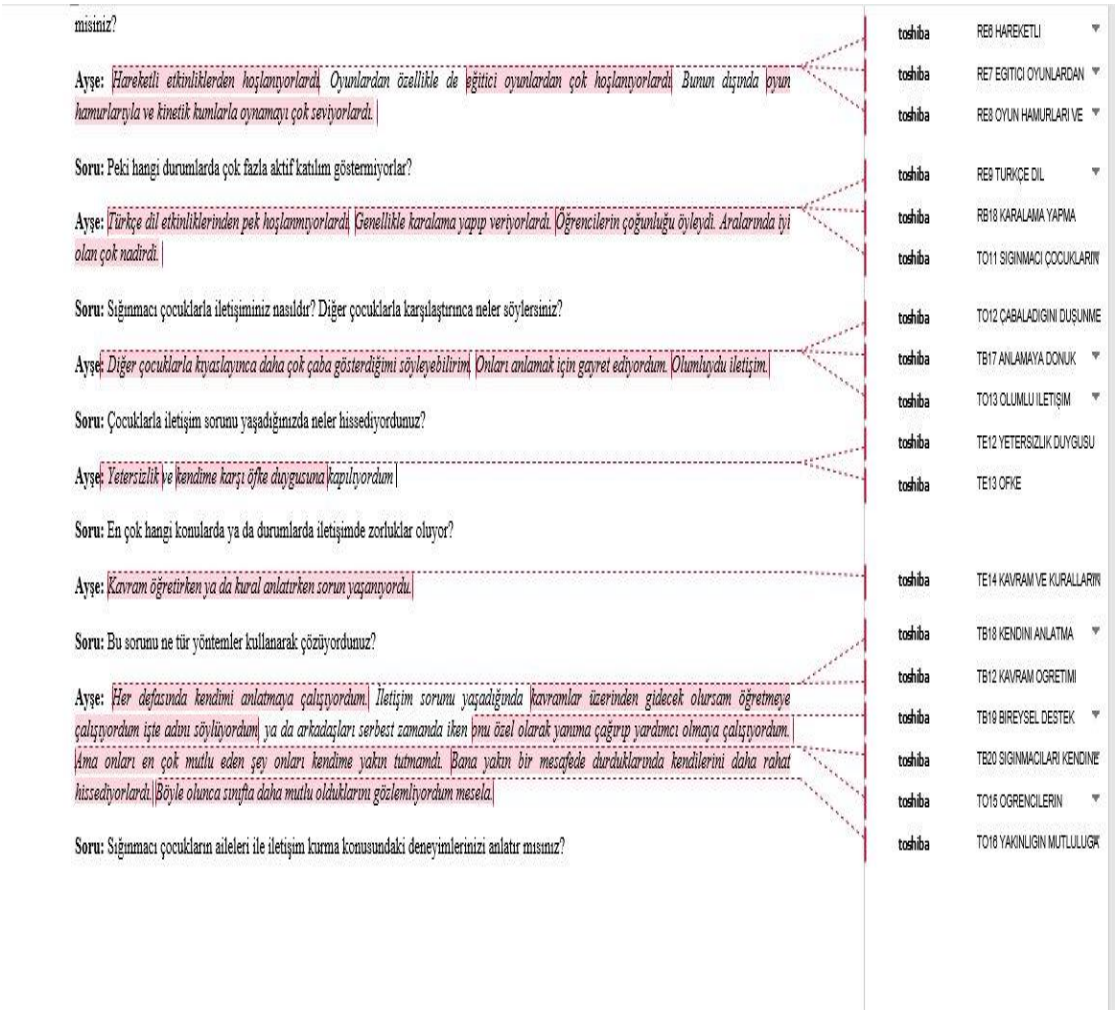
Çalışma ile ilgili tüm konularda İbrahim TANIŞ (Araştırmacı) veya Özkan ÖZGÜN (Danışman) ile iletişime geçebilir, sorular sorabilir veya dilediğiniz zaman araştırma ile ilgili fikirlerinizi paylaşabilirsiniz. İletişim bilgilerini sayfanın sonunda bulabilirsiniz.

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıya adınızı yazıp formu imzalayınız. Bu bilimsel çalışmaya katılarak destek verdiğiniz için teşekkür ederiz.

Adınız ve Soyadınız:……..

İmzanız.…….……..…….. **Tarih**: __ __ / __ __ / 2 0 __ __

Ek 5. Veri Analizi Örnek Tablolar



misiniz?

Ayşe: *Hareketli etkinliklerden hoşlanıyorlardı. Oyunlardan özellikle de eğitici oyunlardan çok hoşlanıyorlardı. Bunun dışında oyun hamurlarıyla ve kinetik kumlarla oynamayı çok seviyorlardı.*

Soru: Peki hangi durumlarda çok fazla aktif katılım göstermiyorlar?

Ayşe: *Türkçe dil etkinliklerinden pek hoşlanmıyorlardı. Genellikle karalama yapıp veriyorlardı. Öğrencilerin çoğunluğu öyleydi. Aralarında iyi olan çok nadirdi.*

Soru: Sığınmacı çocuklarla iletişiminiz nasıldır? Diğer çocuklarla karşılaştırınca neler söylersiniz?

Ayşe: *Diğer çocuklarla kıyaslayınca daha çok çaba gösterdiğimi söyleyebilirim. Onları anlamak için gayret ediyordum. Olumluydu iletişim.*

Soru: Çocuklarla iletişim sorunu yaşadığınızda neler hissediyordunuz?

Ayşe: *Yetersizlik ve kendime karşı öfke duygusuna kapılıyordum*

Soru: En çok hangi konularda ya da durumlarda iletişimde zorluklar oluyor?

Ayşe: *Kavram öğretirken ya da kural anlatırken sorun yaşanıyordu.*

Soru: Bu sorunu ne tür yöntemler kullanarak çözüyordunuz?

Ayşe: *Her defasında kendimi anlatmaya çalışıyordum. İletişim sorunu yaşadığında kavramlar üzerinden gidecek olursam öğretmeye çalışıyordum işte adını söylüyordum, ya da arkadaşları serbest zamanda iken onu özel olarak yanıma çağırıp yardımcı olmaya çalışıyordum. Ama onları en çok mutlu eden şey onları kendime yakın tutmamdı. Bana yakın bir mesafede duruklarında kendilerini daha rahat hissediyorlardı. Böyle olunca sınıfta daha mutlu olduklarını gözlemliyordum mesela.*

Soru: Sığınmacı çocukların aileleri ile iletişim kurma konusundaki deneyimlerinizi anlatır mısınız?

toshiba	RE8 HAREKETLI
toshiba	RE7 EGITICI OYUNLARDAN
toshiba	RE8 OYUN HAMURLARI VE
toshiba	RE9 TURKÇE DIL
toshiba	RB18 KARALAMA YAPMA
toshiba	TO11 SIGINMACI COCUKLARIN
toshiba	TO12 CABALADIGINI DUSUNME
toshiba	TB17 ANLAMAYA DONUK
toshiba	TO13 OLUMLU ILETISIM
toshiba	TE12 YETERSIZLIK DUYGUSU
toshiba	TE13 OFKE
toshiba	TE14 KAVRAM VE KURALLARIN
toshiba	TB18 KENDINI ANLATMA
toshiba	TB12 KAVRAM OGRETIMI
toshiba	TB19 BIREYSEL DESTEK
toshiba	TB20 SIGINMACILARI KENDINE
toshiba	TO15 OGRENCILERIN
toshiba	TO16 YAKINLIGIN MUTLULUGU

DAVRANIŞSAL KODLAR -B- (BEHAVİOUR)					
ÖĞRETMEN -T-	KODUN AÇIKLAMASI	YERLİ ÇOCUK -D-	KODUN AÇIKLAMASI	SIĞINMACI ÇOCUK -R-	KODUN AÇIKLAMASI
TB1	YAKINLIK KURMA	DB1	İLGİLİ DAVRANIŞ	RB1	KENDİNİ AÇMA
TB2	İLETİŞİM KURABİLME ÇABASI	DB2	UZAKLAŞMA	RB2	ETKİNLİĞE KATILMAYI İSTEMEME
TB3	İLGİ GÖSTERME	DB3	ISRARLI İLETİŞİM ÇABASI	RB3	OLUMLU İLETİŞİM KURMA DAVRANIŞI
TB4	FİZİKSEL TEMAS	DB4	PROBLEMLERİN SORUMLULUĞUNU SIĞINMACILARA ATMA	RB4	TRAVMAYA BAĞLI SALDIRGAN DAVRANIŞLAR SERGİLEME
TB5	İZAH ETME	DB5	SUÇLAMA	RB5	TRAVMAYA BAĞLI KENDİNİ GERİ ÇEKME
TB6	UYARMA	DB6	KABULLENİCİ DAVRANIŞ	RB6	DUVARLARI KARALAMA
TB7	GENEL KONUŞMALAR YAPMA	DB7	ÖNYARGISIZ DAVRANMA	RB7	İZİNSİZ EŞYA ALMA
TB8	EŞİT DAVRANMA	DB8	OYUNLARDA DIŞLAMA	RB8	ARKADAŞLARIYLA İLETİŞİM ESNASINDA SALDIRGAN DAVRANIŞLAR SERGİLEME
TB9	ETKİNLİKLERE KATILMALARINI SAĞLAMA	DB9	OYUNLARA SIĞINMACILARI DA DAHİL ETME	RB9	ÖĞRETMEN SINIFTA OLMADIĞINDA SALDIRGAN DAVRANIŞLAR SERGİLEME
TB10	REHBER ÖĞRETMENDEN DESTEK ALMA	DB10	KENDİNİ İFADE EDEMEME	RB10	KENDİNİ İFADE ETMEYİ İSTEME
TB11	TERCÜMANDAN DESTEK ALMA	DB11	HIRÇINLIK	RB11	KENDİNİ İFADE EDEMEME
TB12	KAVRAM ÖĞRETİMİ	DB12	SIĞINMACILARIN ÖĞRENMESİNE YARDIMCI OLMA	RB12	UYUMA
TB13	ARAPÇA TÜRKÇE BİLEN BİRİNDEN DESTEK ALMA	DB13	İKİCİ SÖYLEM VE DAVRANIŞTA BULUNMA	RB13	DERSE KATILMAMA
TB14	İŞARET DİLİ KULLANMA	DB14	DIŞLAMA	RB14	İLETİŞİM KURAMAMA
TB15	TÜRKÇE ÖĞRETİCİDEN DESTEK ALMA	DB15	SIĞINMACILARIN YETERSİZLİĞİNE GÜLME	RB15	İLETİŞİM KURAMAMA
TB16	FİZİKSEL NESNELERLE ÖĞRETME	DB16	İLETİŞİM KURMA	RB16	ÇABALAMA
TB17	ANLAMAYA DÖNÜK GAYRET GÖSTERME	DB17	HATALARINI ÖRTME ÇABASI	RB17	SALDIRGAN DAVRANIŞ
TB18	KENDİNİ ANLATMA ÇABASI	DB18	SIĞINMACI ARKADAŞINI ANLAMAMA	RB18	KARALAMA YAPMA
TB19	BİREYSEL DESTEK SAĞLAMA	DB19	GRUPLAŞMA	RB19	HIRÇINLIK
TB20	SIĞINMACILARI KENDİNE YAKIN TUTMA	DB20	İLETİŞİME AÇIK	RB20	KENDİSİ GİBİ SIĞINMACI OLAN ARKADAŞININA YARDIM İSTEME
TB21	HERGÜN İLETİŞİM KURMA			RB21	KENDİ IRKINDAN OLAN ARKADAŞLARI İLE BİR ARADA OLMA
TB22	İLETİŞİMİ BAŞLATAN OLMA			RB22	ZAMANLA YERLİ ARKADAŞ EDİNME VE YARDIM İSTEME
TB23	ESNEK DAVRANMA			RB23	KAYNAŞMA
TB24	PEKİŞTİRME			RB24	YERLİLERLE OYUN OYNAMA
TB25	AİLE DESTEĞİ ALMA			RB25	ETKİNLİKLERE KATILMA
TB26	HASTANEDEN DESTEK ALMA			RB26	TEPKİSİZLİK

UYUM		SAYI	ALT KATEGORİLER
TB371	UYUM SORUNLARINI ÇÖZMEK İÇİN OKUL İÇİ DESTEK ALMA	7	UYUM SORUNLARINI ÇÖZMEYE DÖNÜK ALINAN OKUL İÇİ DESTEK
TB360	SIĞINMACI ÇOCUKLARIN PROBLEMİNİ ANLAMAK İÇİN SINIF ARKADAŞLARINDAN BİLGİ ALMAYA ÇALIŞMA	1	
TB157	ÇOCUKLARIN UYUMUNA YARDIMCI OLMAK İÇİN SINIF İÇİ MÜDAHALELER KULLANMA	13	
TB10	UYUM KONUSUNDA REHBER ÖĞRETMENDEN DESTEK ALMA	6	
TB11	UYUM KONUSUNDA TERCÜMANDAN DESTEK ALMA	6	
TB35	UYUM SÜRECİNDE MESLEKTAŞTAN DESTEK ALMA	8	
TB221	OKUL İDARESİNDEN UYUM SÜRECİNDE DESTEK ALMA	2	
TB305	UYUM İLE İLGİLİ SIĞINMACI ÇOCUKLARLA İLGİLİ TESİS MÜDÜRÜNDEN DESTEK ALMA	1	
TB319	UYUM DÖNEMİNDE OKULDA ARAPÇA TÜRKÇE BİLEN PERSONELDEN DESTEK ALMA	2	
TB329	UYUM SÜRECİNDE ARAPÇA BİLEN ÖĞRETMENDEN DESTEK ALMA	1	
TB383	UYUM SORUNU YAŞAYAN ÖĞRENCİSİNİN SEVDİĞİ BİR ARKADAŞINI SINIFINA ALMA	1	
TB184	SIĞINMACI ÇOCUKLARIN UYUM PROBLEMLERİNİ ÇÖZMEK İÇİN AKRANLARINDAN DESTEK ALMA	1	
TB25	UYUM İÇİN SIĞINMACI ÇOCUĞUN ABLASINDAN DESTEK ALMA	3	UYUM SORUNLARINI ÇÖZMEYE DÖNÜK ALINAN OKUL DIŞI DESTEK
TB26	HASTANEDEN DESTEK ALMA	1	
TB116	UYUM KONUSUNDA TECRÜBELİ İNSANLARIN DENEYİMLERİNDEN FAYDALANMA	1	
TB161	ÇOCUKLARIN UYUMUNA YARDIMCI OLMAK İÇİN SINIF DIŞI MÜDAHALELER KULLANMA	1	
TB208	UYUM İÇİN SIĞINMACI ÇOCUĞUN AİLESİNDEN ETKİN DESTEK GÖRME	1	
TB210	AĞLAYIP AİLESİNİN YANINA GİDEN ÖĞRENCİSİNİN AİLESİ İLE GÖRÜŞME	1	
TB318	UYUM SÜRECİNDE ARAPÇA TÜRKÇE BİLEN İNSANLARDAN DESTEK ALMA	1	
TB365	UYUM SÜRECİNDE ÇOCUKLARLA İLETİŞİM İÇİN ARAPÇA TÜRKÇE BİLEN VELİLERDEN DESTEK ALMA	3	
TB153	SIĞINMACI ÇOCUĞUN AİLESİNDEN DESTEK ALMA	3	
TB392	UYUM SORUNLARINI ÇÖZMEK İÇİN VELİDEN DESTEK ALMA	4	
TB393	UYUM SORUNLARINI ÇÖZMEK İÇİN OKUL DIŞI DESTEK ALMA	1	