

## PAPER DETAILS

TITLE: Siginmaci Çocuklarla Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri: Çokkültürlü Bir Bakış Açısı

AUTHORS: İbrahim TANIS,Özkan ÖZGÜN

PAGES: 23-39

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2133118>

## Sığınmacı Çocuklarla Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri: Çokkültürlü Bir Bakış Açısı\*

İbrahim Tanış\*\*<sup>1</sup> ve Özkan Özgün<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırma, sınıfında sığınmacı çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini çokkültürlülük bağlamında inceleyen fenomenolojik bir çalışmadır. Ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılarak ulaşılan ve sınıfında sığınmacı çocuk bulunan 17 okul öncesi öğretmeni araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler telefon aracılığıyla ve ses kaydı alınarak yapılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenlerin deneyimlerinin uyum, iletişim, eğitsel durum, gereksinimler ve sorun alanları temaları altında toplandığını göstermiştir. Öğretmenler, sığınmacı çocukların uyum döneminde zorlandıkları, öğretmenleri ile iletişim kuramadıkları ve yetersizlik yaşadıklarını ifade etmiştir. Yine öğretmenler hem sığınmacı çocukların hem de kendilerinin süreç içerisinde birtakım gereksinimleri olduğunu ve bu gereksinimlerin yalnızca okul idaresi ve merkezi yönetim tarafından giderilebileceğini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları ışığında çeşitli etnokültürel özellikleri olan sığınmacı çocuklarla çalışan meslek elemanları ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir. Staj uygulamaları, lisans ders içerikleri, materyal hazırlama süreçleri, okulların ihtiyaç analizleri gibi konularda çokkültürlülüğün dikkate alınması ve araştırmalar anlamında boylamsal çalışmalar yapılması gibi konularda öneriler sunulmuştur.

### Anahtar Sözcükler

Sığınmacı çocuklar  
Çokkültürlü sınıf ortamı  
Erken çocukluk eğitimi

### Makale Hakkında

#### Gönderim Tarihi

15 Aralık 2021

#### Kabul Tarihi

27 Temmuz 2022

#### Makale Türü

Araştırma Makalesi

## Experiences of Preschool Teachers Working with Refugee Children: A Multicultural Perspective\*

### Abstract

This phenomenological study aims to gain a better understanding of experiences of preschool teachers who directly work with refugee children. Criterion and maximum diversity sampling methods were used in a multi-stage successive selection process of participants. A semi-structured interview form was used to collect data from teachers. Researchers conducted individual interviews with 17 preschool teachers working with refugee children in a major metropolitan city in Southeastern Turkey. Interviews were conducted through telephone conversations. Data were analyzed by content analysis method. Findings were organized into four major themes: adaptation, communication, educational situation, problem areas in refugee education and needs. Teachers expressed feelings of insufficiency related to the adaptation process, and communication difficulties with refugee children and their families. Furthermore, teachers stated that adaptation difficulties and communication problems had detrimental effects on the education of refugee children. Suggestions were presented on matters such as internship practices, undergraduate course contents, material preparation processes, needs analysis at schools, and longitudinal studies in terms of further research by taking multiculturalism into account.

### Keywords

Refugee children  
Multicultural classroom  
Early childhood education

### Article Info

#### Received

December 15, 2021

#### Accepted

July 27, 2022

#### Article Type

Research Paper

**Atf:** Tanış, İ. ve Özgün, Ö. (2022). Sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri: Çokkültürlü bir bakış açısı. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(Özel Sayı), 23-39. <https://doi.org/10.12984/eggeed.1036816>

\*Bu çalışma, İbrahim Tanış tarafından Doç. Dr. Özkan Özgün danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 7. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur. [This study was produced from the master's thesis prepared by İbrahim Tanış under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Özkan Özgün and presented as a paper at the 7th International Early Childhood Education Congress.]

\*\* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

<sup>1</sup> Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, [ibrahimtanis1988@gmail.com](mailto:ibrahimtanis1988@gmail.com)

<sup>2</sup> Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, [oozgun@gmail.com](mailto:oozgun@gmail.com)



## Extended Abstract

### Introduction

The inevitable result of wars is migration. Undoubtedly, women and children are the ones who suffer the most from the negative effects of migration. As children do not understand why they migrate, they also carry their war related trauma to where they migrate. The dynamics of the new life have the greatest impact on children. Schools are the most intense areas where this transformation takes place. Efforts to reduce effects of immigration and studies of schools gain importance in order to create a healthy adaptation after migration.

Since the war broke out in Syria in 2011, nearly two million children have migrated when schools were open. Unfortunately, schooling of these children has not been fully ensured. Also, we are unsure about the quality of education of children who have access to schools. Moreover, the teachers working with refugee children were facing inadequacies in the face of this sudden influx of refugees. For this reason, the aim of the research is to reveal the experiences of preschool teachers who directly work with refugee children in their classes.

There are many studies in the literature on asylum seekers. Nevertheless, holistic studies on the experiences of teachers working in the field are unfortunately not sufficient. This is even more evident when it comes to studies conducted in the preschool field. There are very few qualitative studies that holistically convey the experiences of preschool teachers with refugee children. In the existing studies, it is frequently emphasized that teachers have inadequacy in the education of refugees, they cannot communicate, and they do not know what to do educationally. In addition, studies have also revealed that teachers do not receive enough support in any of these issues.

### Method

In this study, phenomenological design (phenomenology), one of the qualitative research approaches, was used. This research method was preferred in order to reveal the experiences of preschool teachers who have refugee children in their class and present them in a holistic framework. Phenomenology can be defined as an approach in which the direct experiences of the people who experienced the event are examined, and the different definitions and experiences of the participants about the same phenomenon are handled with a holistic perspective (Merriam & Tisdell, 2016).

While selecting the participants, a two-stage method was preferred. In the first stage, it was tried to determine the total number of teachers from whom the participants would be selected. For this purpose, 33 schools in Şehitkâmil and Şahinbey were reached and feedback was received from 27 schools. It was determined that there are 133 female and 13 male teachers in these schools. Then, in the second stage where the teachers who would participate in the study was determined, the criteria sampling was used to determine the teachers who had at least three refugee children in their class, and they were assigned to a separate group. The reason for choosing at least three student criteria here is to reach more experienced teachers. Then, maximum diversity sampling method was used. Thus, four people from kindergarten, 10 from primary school and one person from secondary school were included in the participant group. In order to increase data saturation, two substitute participants selected for the study were included in the group and a total of 17 participants were formed.

A semi-structured interview form prepared by the researcher was used as a data collection tool in the research. This data collection tool was preferred because it fits the nature of the phenomenological research design, and it is assumed that it will be beneficial in terms of understanding the experiences of teachers with multicultural children in their classrooms. This technique, which offers the researcher the opportunity to make different explanations when necessary and to ask new questions according to the progress (Merriam, 2013; Törnklü, 2000), allows the research to deepen and reach a richer world of life thanks to open-ended questions.

Since there was no face-to-face meeting opportunity due to COVID-19 pandemic, it was decided to interview the participants by phone, and a consensus was reached on taking voice recordings with participant's consent in order to prevent data loss. Interviews were held at a time of their convenience. Data were collected between October and November 2020. All the data obtained from the interviews were analyzed using content analysis. Content analysis has been considered as the most appropriate technique for this study as it enables the collection of qualitative data around certain themes and categories (Yıldırım & Şimşek, 2008).

### Findings

The data obtained were gathered around four main themes: adaptation, communication, educational processes, problem areas in refugee education and needs. Participant teachers frequently experienced emotions such as difficulty in adaptation, communication and educational processes, astonishment, sadness, boredom, and inadequacy. The participants reported receiving support from translators, colleagues, interns, families, school management, and technological applications both to help the refugee children with adaptation and communication and to be useful to children in educational studies. In addition, it was found that the participants used various techniques such as establishing rapport with children to facilitate the adaptation process, and that they especially

cared about the communication problem in the refugee education. In addition, the participants think that especially the emotional needs of asylum seekers should be met regarding their needs. When the needs of the teachers were asked, they stated that they had taken courses on field knowledge and multiculturalism. The school administration and the central administration answered the question of who should meet the needs. It is seen that there are many studies supporting the research findings in the literature, and that similar findings take place in the literature sources.

### **Discussion and Conclusion**

Some of the results obtained from the research show similarities with the results of previous studies. In this study, the participants stated that they cared about colleague and family support. This finding is consistent with the findings of some other studies in the literature (Atasoy Çiçek, 2017; Kardeş & Akman, 2018; Korkmaz, 2019). In addition, the participants who stated that they established closeness to the refugee children in order to facilitate the adaptation process also experienced negative emotions intensely in all processes. Similarly, it is seen that these feelings are expressed in some studies conducted in Turkey and abroad (Bütün Kar & Uzun, 2017; Korkmaz, 2019; Levent & Çayak, 2017). Participants stated that they received support from students who speak Turkish and Arabic, colleague support and mother support in order to communicate with children. They also stated that they preferred to use technology and use an interpreter to communicate with parents. Similarly, findings reported in Atasoy Çiçek's (2017) study support the current study findings. Participants stated that asylum seekers received support from their peers in educational studies.

Based on the results of the research, reorganization of teacher training undergraduate programs taking into account the cosmopolitan situation of the country, encountering multiculturalism and raising awareness of each teacher candidate in internship practices, inclusion of multiculturalism in undergraduate courses are some of the suggestions. With that, providing in-service support to teachers working with multicultural children by the Ministry of National Education, considering multiculturalism in material and book preparation processes, conducting needs analysis at schools and providing interpreters to schools according to the situation, and providing support are some other suggestions for implementation. Carrying out similar studies in different provinces and with children coming from different backgrounds are suggestions for further research. Also, supporting research data not only with teachers but also with children and parents is suggested. Finally, reaching more data on multiculturalism by conducting longitudinal studies is a suggestion for future studies, too.

## Giriş

Terör, savaşlar, adaletsizlik, toplumsal ve ekonomik nedenlerden kaynaklı problemler yüzünden yaşadığı toprakları terk etmek durumunda kalan insanlar zorunlu göçe maruz kalmaktadırlar. Göç, her ne kadar göçenler için zorlu bir süreci doğursa da göç edilen yerlerde yaşayan insanları da bekleyen çeşitli zorluklar bulunmaktadır. Göç edenler yeni yere alışma, sağlık, hukuk ve barınma gibi temel haklara erişme, eğitim hakkından faydalanma gibi insanın doğuştan kazandığı hakları kullanabilmek adına büyük bir uğraş verirler. Göç edilen yerde yaşayan insanlar ise yeni gelenlerin kültürlerine, yaşamlarına ve davranışlarına adapte olmak gibi bir süreçten geçmektedirler (Ekici ve Tuncel, 2016). Sığınmacıların temel hak ve özgürlüklerden yararlanma adına çeşitli zorluklar yaşadıkları gerçeği aynı zamanda göç edilen ülkenin mülteci akınına yönetme, barınma, sağlık ve eğitim gibi haklardan faydalanmalarını sağlama gibi zorluklarla karşı karşıya kaldığı gerçeğine eşlik etmektedir. Bu haklar arasında özellikle okul çağında olan sığınmacı nüfusun doğru bir şekilde okullaşmasını sağlama, onlara nitelikli bir eğitim ortamı yaratabilme en öncelikli haklardır.

Kültürleri, dilleri, inançları ve sosyoekonomik özelliği birbirinden farklı olan çocukların kapsayıcı bir sınıfta eğitim görmesinin sağlanması oldukça önemlidir. Çokkültürlü ve çok dilli bir eğitim ortamında görev yapan öğretmenlerin hem planlama hem de uygulama süreçlerinde yansıtıcı ve kapsayıcı olabilmek için daha çok çaba göstermesi gerekecektir. Yapılan bazı çalışmalar, sığınmacı çocukların farklı bir dili konuşmaktan kaynaklı çok ciddi sorunlarla baş etmek zorunda kalabildiklerini göstermiştir (Aksakal, 2017; Avcı, 2019; Aykut, 2019; Esen, 2020). Sığınmacıların dilini iyi konuşamayan ve o dilde iletişim kurmakta zorluk çeken çocuklar, yerli akranları tarafından daha yüksek oranda dışlanma riski ile karşı karşıya kalırlar (Gencer, 2017). Çokkültürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin eğitsel ve iletişimsel açıdan zorlandıkları bilinmektedir (Avcı, 2019; De Beer, 2019; Eroğlu ve Gülcan, 2016). Sığınmacı ailelerin eğitime yeterince katılım göstermekte engellerle karşılaşması, öğretmenin süreç içindeki çabasının yetersiz kalmasına neden olmakta ve öğretmenlerde yetersizlik duygusu oluşturabilmektedir (Aykırı, 2017; Gencer, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Karuppiah, 2004; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Vinagre, 2019; Youn, 2016).

Sığınmacı çocuklarla çalışan öğretmenlerin çokkültürlülük bağlamında özellikle uygulamaya dönük bilgi yetersizliği, nasıl iletişim kuracağını bilememesi, eğitsel açıdan izlemesi gereken yolun ne olduğu konusunda emin olamaması, süreci daha da stresli bir hale getirebilmektedir. Öğretmenlerin mevcut durumlarının yetersiz oluşu doğrudan çocukların eğitim hakkından yararlanmasına zarar vermektedir. Çocukların okul yaşantısında önemli bir yer tutan öğretmenlerin deneyimlerinin de bu çerçevede anlaşılması bir zorunluluk halini almaktadır. Bu gerekçelerle, çokkültürlü eğitimi temellendirmek, çerçevesini çizmek ve niteliğinin artmasına katkı sunabilmek için öncelikle alanda çalışan öğretmenlerin iletişim, uyum, planlama, aile katılımı, ölçme değerlendirme ve sınıf yönetimi dâhil olmak üzere deneyimlerini anlamak önemlidir. Bu nedenle önce öğretmenlerin mevcut durumunun analizini yapmak, ardından ortaya çıkan tabloya göre hareket tarzını belirlemek önemlidir. Alanyazın gözden geçirildiğinde sığınmacılar ve çokkültürlülük özelinde çok fazla sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Acar Çiftçi, 2019; Ağcadağ Çelik, 2019; Akdeniz, 2018). Yapılan çalışmaların çoğunlukta nicel desende hazırlanması (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Cin, 2018; Çapcı, 2020), katılımcı grubun ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinden seçilmesi (Aktın ve Aktaş, 2018; Amaç ve Yaşar, 2018) okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki deneyimlerini nispeten geri planda bırakmaktadır. Bu araştırma, sığınmacı sayısının yüksek olduğu çokkültürlü bir sınıfta okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin, sığınmacı çocuklar ve aileleriyle olan deneyimlerini ve bu süreçte kullandıkları yöntemleri anlamaktır. Bu araştırma kapsamında araştırma soruları şu şekildedir:

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?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Sınıfında sığınmacı çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin süreç içindeki deneyimlerini açığa çıkarıp bütüncül bir çerçevede sunabilmeyi olanaklı kıldığı için bu çalışmada fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, olayı yaşayan kişilerin doğrudan deneyimlerinin irdelendiği, katılımcıların aynı olguya dair farklı tanımlamalarının ve deneyimlerinin bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığı bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Merriam ve Tisdell, 2016). Annels (2006) fenomenolojiyi araştırmaya katılan kişilerin anlam dünyasını anlamak olarak

tanımlamaktadır. Tüm bu dayanaklardan hareketle fenomenoloji insanların ilgi konusu olan herhangi bir olguyu algılama biçimini, betimleyiş şeklini, olgu hakkındaki hislerini, nasıl yargıladıklarını, anımsama ve anlamlandırma biçimlerinin nasıl olduğunu kavrama çabasıdır (Patton, 2014). Bu çalışma, sığınmacı çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini, bu deneyimlere ilişkin tanımlarını ve deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını bütüncül bir bakış açısıyla sunmayı amaçladığı için fenomenoloji desenin bu çalışma için en uygun desen olduğu öngörülmüştür.

### Katılımcılar

Katılımcılar, ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinin (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün ve Demirel, 2018) ardışık olarak kullanıldığı yöntemler ile belirlenmiştir. İlk olarak Gaziantep merkez ilçelerinde (Şehitkâmil ve Şahinbey) sığınmacı nüfusun yoğun olduğu mahalleler tespit edilmiştir. Belirleme işleminde kolaylık olması adına Sönmez'in (2016) 'Suriyeli Sığınmacıların Gaziantep Şehrindeki Mekânsal Dağılışı ve Geleceği' isimli çalışmasındaki veriler esas alınmıştır. Daha sonra sığınmacı çocukların yoğun olarak devam ettiği okullarla iletişime geçilmiş ve anasınıflarında bulunan sığınmacı çocuk sayısı ile ilgili bilgi formu gönderilmiştir. Sığınmacı çocukların yoğun olarak devam ettiği toplam 33 okula ulaşılmış ve 27 okuldan (dört bağımsız anaokulu bünyesinde anasınıfı bulunan 19 ilkokul ve bünyesinde anasınıfı bulunan 4 ortaokul) dönüt alınabilmiştir. Saptanan okullarda, sınıfında sığınmacı çocuk bulunan 133 kadın ve 13 erkek olmak üzere toplamda 146 öğretmen bulunduğu görülmüştür. Sabahçı, öğlenci ve tek devre şeklinde çalışan bu 146 öğretmenin sınıflarında toplamda 635 sığınmacı çocuk bulunduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya katılabilecek öğretmenleri içeren liste oluşturulduktan sonra amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme başvurulmuştur. Sınıfında üç veya daha fazla sığınmacı çocuk bulunan öğretmenleri içeren bir örneklem çerçevesi oluşturulmuştur. Ölçüt olarak sınıfında üç veya daha fazla sığınmacı çocuk olarak belirlenmesinin nedeni yüksek sayılarda sığınmacı çocukla ve aileyle etkileşime giren, çokkültürlülikle yoğun şekilde yüz yüze kalan öğretmenlerin çalışmaya yönelik katkılarının da daha derinlikli olacağının düşünülmesidir. Bu kapsamda, 108 öğretmenin sınıfında 3 veya daha fazla sığınmacı çocuk bulunduğu saptanmıştır. Ardından, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak öğretmenler çalıştıkları kurum türlerine göre (ilkokul, ortaokul ve anaokulu), çalışma süreleri veya çocukluklarında çokkültürlü bir ortamda bulunup bulunmama durumlarına göre çeşitlendirilerek anaokulunda görev yapan dört, ilkokuldan 10 ve ortaokuldan bir okul öncesi öğretmeni örnekleme dâhil edilmiştir. Öte yandan aynı aşamalar kullanılarak her okul düzeyi için iki yedek katılımcı belirlenmiştir. Veri doygunluğunu yükseltmek ve araştırma derinliğini arttırmak için bu katılımcılardan da veri toplanarak, örneklem üç erkek, 14 kadın olmak üzere 17 katılımcıdan oluşmuştur.

Katılımcıların tamamı çocukluklarında çokkültürlü bir bağlamda yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların daha önce görev yaptıkları okullarda da sığınmacı çocuklarla çalıştıkları ve hizmet sürelerinin bir yıldan 25 yıla kadar değiştiği görülmüştür. Katılımcıların şu an çalıştıkları okulları da çokkültürlü bir bağlam olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 26 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma deseni çerçevesinde sınıfında farklı kültürlerden çocuklar bulunan öğretmenlerin deneyimlerini daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olması amacıyla bu veri toplama aracı tercih edilmiştir. Araştırmacıya görüşme esnasında gerektiğinde farklı açıklamalar yapma ve gidişata göre yeni sorular sorabilme imkânı sunan (Merriam, 2013; Tümmüklü, 2000) bu teknik, açık uçlu sorular sayesinde araştırmanın derinleşmesine ve daha zengin bir yaşantı dünyasına ulaşılmasına olanak vermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun bir diğer avantajı da araştırmacıya açık uçlu sorular sayesinde daha derinlikli bilgiye ulaşabilme imkânı sunması ve bütünlük bir bakış açısı geliştirmesine yardımcı olmasıdır (Johnson ve Christensen, 2008). Veri toplama aracına karar verildikten sonra alan yazında konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiş ve konunun kapsamı anlaşılmaya çalışılmıştır. İlgili araştırmalardan elde edilen veriler ve örnek sorular sayesinde soru havuzu oluşturularak ayıklama işlemi yapılmış ve görüşme formunun ilk hali oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınmış, dil geçerliliği sağlanmış ve beş okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sınıfında sığınmacı çocuk bulunan ve farklı okul türlerinde çalışan (ilkokul, ortaokul ve anaokulu) öğretmenlerle toplamda bir ayda tamamlanmıştır. Bu işlemlerin ardından alınan dönütler ve elde edilen veriler çerçevesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Tüm düzenlemelerden sonra 26 soru olarak şekillendirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda '*Sığınmacı çocukların sınıfa uyumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?*', '*Sığınmacı çocukların aileleri ile iletişim kurarken ne gibi güçlükler yaşadınız?*' vb. sorular yer almıştır.

### Veri Toplama Süreci

Bu araştırma, COVID-19 pandemisi döneminde yürütüldüğü için görüşmeler telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını önlemek için görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Zaman zaman telefon

görüşmelerinde yaşanan kopukluklardan dolayı görüşmeler kesintiye uğramış olsa da çok fazla ara verilmeden tekrar telefon ile iletişim kurularak görüşmelerin devam ettirilmesi sağlanmıştır. En kısa görüşme 50 dakika, en uzun görüşme ise iki saat 32 dakika sürmüştür. Görüşmeler ortalama 94 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların tercih ettikleri ve en uygun oldukları zaman dilimlerinde yapılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların zorlanmaması için istemeleri halinde ses kayıt uygulaması kapatılmadan kendilerine 10 dakikalık molalar verilmiştir. Görüşme sonlarında ses kayıtlarının karışmaması için sesler katılımcıların belirledikleri kod isimlerle kaydedilerek muhafaza edilmiştir.

### Veri Analizi

Yapılan görüşmelerden elde edilen bütün veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin bir araya belli temalar, kategoriler etrafında toplanmasını temin ettiği için bu çalışmaya en uygun teknik olarak düşünülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tüm görüşmelere ait ses kayıtlarının bire bir dökümü yapılarak 274 sayfalık ham veri elde edilmiştir. Veriler daha sonra kod defterine aktarılmış ve toplam 64 sayfalık bir kod defteri elde edilmiştir. İlk aşamada görüşme dökümleri dikkatlice okunmuş ve katılımcıların kullanmış oldukları ifadeleri yansıtan 1606 kod oluşturularak açık kodlama yapılmıştır. Bu aşamada katılımcıların deneyimlerini ve bakış açısını doğrudan yansıttığı düşünülen her veri bir kod olarak kullanılmıştır. Açık kodlama sürecinde elde edilen geniş kategoriler tekrar incelenmiş ve birbirleri ile ilişkili kodları kümeleyerek odak kategoriler oluşturma sürecine geçilmiştir. Kategoriler kendi aralarında ve altlarında bulunan verilerle kavramsal uyum (Merriam, 2013) yönünden irdelenmiştir. Daha sonra katılımcı öğretmenlerin ifadelerini, alıntılarını ve ilgili kategoriler çerçevesindeki deneyimlerini yansıtacak bir çerçeve matrisi oluşturulmuştur. Bu çerçeve matrisi hem her bir katılımcıyı farklı kategoriler açısından incelemeyi hem de tüm katılımcıları birbirlerine göreli olarak irdelemeyi mümkün hale getirmiş ve baskın veri örüntüleri, temalar ve eksen kodlara ulaşmamıza yardımcı olmuştur. Analizin her aşamasında katılımcıların ifade ettikleri deneyimlere dayanarak artan oranda soyutlama düzeyine ulaşmaya çalışılmıştır. Bulgular aktarılırken katılımcıların ifadelerinden alıntılara yer verilmiş ve araştırmaya başlamadan önce katılımcıların kendi seçtikleri kod isimler (Bety, Yıldız, Ülkü gibi) kendi ifadelerinden sonra parantez içinde belirtilmiştir. Tüm veriler, kodlar, kod defteri ve analize dair tüm bilgiler şifrelenmiş ve saklanmıştır. Veri analizi neticesinde çalışmanın uyum, iletişim, eğitsel durum, sorun alanları ve gereksinimler olmak üzere beş tema etrafında şekillendiği görülmüştür.

### Geçerlik Güvenirlik Önlemleri

Çalışmanın iç geçerliliğini (inanılrlık) sağlamak için ek kodlayıcı desteği alınmış ve okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans derecesine sahip, içerik analizi deneyimi olan bir araştırmacıdan destek alınmıştır. Onaylanabilirliğin hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı formülü kullanılmış ve güvenirliliğin %82 olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik oranının %90'a yakın olmasının güçlü bir güvenirliliğe işaret ettiği dikkate alındığında (Miles ve Huberman, 1994), mevcut araştırmanın istenen güvenirlilik oranına ulaştığı görülmüştür. Dış geçerlilik ve aktarılabilirlik için katılımcı seçimi aşamalı örneklem yöntemi kullanılarak yapılmış ve çalışılan olgu ile ilgili derinlikli yaşantıya ulaşmayı sağlayacak katılımcıların çalışma grubunda yer alması sağlanmıştır. Çalışmanın okuyucular açısından genellenebilirliği için her okul türünden evrende temsil edilme oranı doğrultusunda okul sayısının örnekleme girmesi sağlanmıştır. Yine çalışmada iç geçerlilik ve güvenirlilik adına denetleme tekniği kullanılmıştır (Merriam, 2013). Denetleme tekniği olarak da kod defteri tutulmuş ve her kod istisnasız bir şekilde not edilmiştir. Ayrıca tüm bulgular tablolar yardımı ile görselleştirilmiş ve tablolardaki veriler katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

### Etik Konular

Bu çalışma için öncelikle araştırmacıların bağlı olduğu üniversitenin etik kurulundan etik kurul izni alınmıştır. Ardından, Millî Eğitim Bakanlığı ve Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğünden resmi izinler alınarak tüm olası katılımcılar araştırma, araştırmanın amacı, araştırmanın süreci, katılımcılardan beklenenler, gizlilik, katılımcı hakları gibi konusunda aydınlatılmış ve katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden yazılı aydınlatılmış onam alınmıştır.

### Bulgular

Verilerin uyum, iletişim, eğitsel durum, sorun alanları ve gereksinimler şeklinde beş ana temada toplandığı görülmüştür. Araştırma bulguları tabloleştirilmiş, ardından katılımcı ifadeleri ile desteklenerek öğretmenlerin deneyimlerindeki zenginlik ve çeşitlilik anlaşılmasına çalışılmıştır. Tablolarda kullanılan rakamlar sayısal bir üstünlüğü değil, katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak ilgili ifade edilme sıklığını belirtmek amacıyla kullanılmış ve f simgesi ile temsil edilmiştir.

## Uyum Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcılar, uyum süreci ile ilgili olarak çeşitli kişi veya kurumlardan destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Verilerin analizi sonucunda uyum sürecinde alınan desteğin iki kategoriye ayrıldığı görülmüş ve Tablo 1’de bu kategoriler ve kategorilere bağlı alt kategoriler sunulmuştur.

Tablo 1

*Öğretmenlerin Sığınmacı Çocukların Uyum Sürecinde Başvurdukları Destek Türleri*

| Kategoriler      | Destek Türleri     | f  |
|------------------|--------------------|----|
| Okul İçi Destek  | Meslektaş          | 9  |
|                  | Rehber Öğretmen    | 6  |
|                  | Tercüman           | 6  |
|                  | Akran              | 3  |
|                  | Okul İdaresi       | 3  |
|                  | Personel           | 2  |
| Okul Dışı Destek | Aile Desteği       | 15 |
|                  | Tecrübeli İnsanlar | 2  |
|                  | Hastane            | 1  |

Öğretmenler aldıkları destek, okul içi ve okul dışı destek olarak iki kategoriye ayrılmış ve öğretmenler okul içi destek türlerini okul dışı destek türlerinden daha fazla tercih etmişlerdir. Okul içi destek anlamında öğretmenler sıklıkla meslektaş ( $f = 9$ ), rehber öğretmen ( $f = 6$ ) ve tercüman ( $f = 6$ ) desteğine başvurduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu destek türü kapsamında deneyimli öğretmen, rehber öğretmen ve tercümanlardan yararlandıklarını belirten katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilmiştir:

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).

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).

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

Öğretmenler okul içi desteğin yetersiz kaldığı durumlarda aile desteği ( $f = 15$ ) aldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında tecrübeli insanlardan ( $f = 2$ ) ve hastaneden ( $f = 1$ )de destek aldığını belirten katılımcılar mevcuttur:

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 üretilmediğimiz 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).

Okul öncesi öğretmenleri sığınmacı çocukların uyum sürecini kolaylaştırmak adına çeşitli yöntemlere başvurmuşlardır. Öğretmenlerin, uyum sürecini kolaylaştırmaya yönelik kullandıkları yöntemler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

*Öğretmenlerin Sığınmacı Çocukların Uyum Sürecini Kolaylaştırmak İçin Başvurdukları Yöntemler*

| Başvurulan Yöntemler               | f  |
|------------------------------------|----|
| Yakınlık Kurma                     | 17 |
| Yerli Çocukları Bilinçlendirme     | 14 |
| Oyun Etkinlikleri                  | 11 |
| Dil Çalışmaları Yapma              | 8  |
| Sınıf Kurallarından Faydalanma     | 6  |
| Uyum Çalışması İçin Hazırlık Yapma | 5  |
| Görsellerden Faydalanma            | 4  |
| Eğitici Videolardan Faydalanma     | 2  |
| Müzik Etkinliklerinden Faydalanma  | 2  |

Bütün katılımcıların uyum sürecini kolaylaştırmak için sığınmacı çocuklara yakınlık kurmaya ( $f = 17$ ) çalıştıkları görülmektedir. Yine katılımcılar yerli çocukları bilinçlendirmenin ( $f = 14$ ), oyun etkinlikleri ( $f = 11$ ) ile kaynaşmayı sağlamanın uyumu kolaylaştırdığına inandıklarını sıklıkla belirtmişlerdir. Öte yandan dil çalışmaları ( $f = 8$ ), sınıf kurallarından faydalanma ( $f = 6$ ), uyum çalışması için hazırlık yapma ( $f = 5$ ), görsellerden faydalanma ( $f = 4$ ), eğitici videolardan faydalanma ( $f = 2$ ) ve müzik etkinliklerinden faydalanma ( $f = 2$ ) da öğretmenler tarafından tercih edilen diğer yöntemlerdir. Uyum sürecini kolaylaştırmak için katılımcıların başvurdukları yöntemlerden yakınlık kurma, yerli çocukları bilinçlendirme ve sınıf kurallarından faydalanma yöntemleri ile ilgili doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

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).

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

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).

Öğretmenler uyum sürecine dönük birtakım sıkıntılarla karşı karşıya kaldıklarını, özellikle sığınmacı ailelerle anlaşmakta zorluklarla karşılaştıklarını ( $f = 7$ ), uyum sürecine yönelik sorunların kronikleştiğini ( $f = 4$ ) ve bu süreçte gereksinim duydukları desteği göremediklerini ( $f = 4$ ) ifade etmişlerdir. Katılımcıların sığınmacı ailelerle iletişim kuramamaları ve süreçte destek görememeleri ile ilgili görüşlerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir:

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 geleliyorduk. Karşılaştığımız zamanlarda da iletişimimizi sağlayacak tercüman bulamıyorduk (Ülkü, Kadın, 26).

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

Araştırmaya katılan öğretmenlere uyum sürecinde yaşanan deneyimlerden ötürü ne tür duygular yaşadıkları sorulmuştur. Katılımcılar yaşadıkları yetersizliklerden ötürü şaşkınlık, üzüntü ve zorlanma gibi olumsuz duygularla baş etmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların uyum sürecinde yaşadıkları duygular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

*Öğretmenlerin Sığınmacı Çocukların Uyum Sürecinde Deneyimledikleri Duygular*

| Deneyimlenen Duygular | <i>f</i> |
|-----------------------|----------|
| Şaşkınlık             | 9        |
| Üzüntü                | 9        |
| Korku                 | 6        |
| Endişe                | 5        |
| Tedirginlik           | 3        |
| Stres                 | 3        |

Araştırmaya katılan öğretmenler şaşkınlık ( $f = 9$ ), üzüntü ( $f = 9$ ) ve korku ( $f = 6$ ) duygularını daha sık deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte yine katılımcılar süreçte endişe duyduklarını ( $f = 5$ ), tedirginlik yaşadıklarını ( $f = 3$ ) ve strese girdiklerini ( $f = 3$ ) de ifade etmişlerdir:

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

Çocuk sürekli ağlıyordu ve ben onun öğretmenini 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 üzülürdüm (Yusuf, Kadın, 27).

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

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).

## İletişim Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sığınmacı çocuklarla iletişim kurma çabalarına ilişkin deneyimlerinin genel anlamda olumsuz olduğu, katılımcıların çocuklarla iletişim kurmakta zorlandığı, iletişim kurmak için yeterli destek alamadığı ve iletişim eksikliğinden kaynaklı olarak diğer tüm alanlarda başarısız olduklarını düşündükleri görülmüştür. Tablo 4'te katılımcıların sığınmacı çocuklarla iletişim kurmak için başvurdukları destek türleri gösterilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Sığınmacı Çocuklarla İletişim Kurmak İçin Başvurdukları Destek Türleri*

| Kategoriler      | Başvurulan Destek Türleri           | f |
|------------------|-------------------------------------|---|
| Okul İçi Destek  | Türkçe Arapça Bilen Öğrenci Desteği | 5 |
|                  | Tercüman Desteği                    | 4 |
|                  | Meslektaş Desteği                   | 3 |
| Okul Dışı Destek | Anne Desteği                        | 8 |
|                  | Baba Desteği                        | 1 |
|                  | Abi Desteği                         | 1 |

Öğretmenler, tıpkı uyum sürecinde alınan destek türlerine benzer bir şekilde gereksinim duyduklarında hem okul içi hem de okul dışı destek unsurlarına başvurmuşlardır. Katılımcıların okul içi destek türü olarak en sık başvurdukları destek doğrudan sınıfta bulunan Türkçe Arapça bilen öğrenci desteği ( $f = 5$ ) olmuştur. Tercüman ( $f = 4$ ) ve meslektaş ( $f = 3$ ) desteğine de sık sık başvurdukları anlaşılan katılımcılar okul dışı destek türlerinden ise en fazla anne desteğine ( $f = 8$ ) gereksinim duymuşlardır. Bununla birlikte baba ( $f = 1$ ) ve abi ( $f = 1$ ) desteği de zaman zaman başvuru alan destekler arasındadır:

Eğer çözemediğim bir durum varsa bu defa da mutlaka diğer öğretmenlerle iletişime geçtim. 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).

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).

Tüm bu olumsuzluklara ve iletişim kurma konusunda yaşadıkları tüm engellere rağmen, öğretmenler aynı dili konuşamadıkları çocuklarla iletişim kurma çabası gösterme devam ettiklerini ( $f = 10$ ) ya da sığınmacıları Türkçe konuşmaya özendirdiklerini ( $f = 10$ ) belirtmişlerdir. Ancak bazı katılımcılar bu ekstra çabaya rağmen sığınmacı çocuklarla yeterince iletişim kuramamaktan ( $f = 12$ ) şikâyet ettiklerini ifade etmişlerdir:

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

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).

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

Öğretmenler, sığınmacı çocuklarla iletişim kurmaya çalışmanın yanı sıra velilerle de iletişim halinde olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların velilerle iletişim kurabilmek adına çeşitli teknikler kullandığı belirlenmiştir. Söz konusu tekniklere ait bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

*Öğretmenlerin Velilerle İletişim Kurmak İçin Başvurdukları Destek Türleri*

| Kategoriler      | Başvurulan Destek Türleri                | f  |
|------------------|------------------------------------------|----|
| Okul İçi Destek  | Teknoloji Kullanımı                      | 14 |
|                  | Tercüman                                 | 11 |
|                  | Görsellerden Yararlanma                  | 3  |
|                  | Akran Desteği                            | 2  |
|                  | Stajyer                                  | 2  |
| Okul Dışı Destek | Türkçe Arapça Bilen Bir Yetişkin Desteği | 10 |
|                  | Aile Desteği                             | 7  |
|                  | Tercüman                                 | 2  |

Katılımcılar velilerle iletişim kurabilmek için ağırlıklı olarak teknoloji kullanımına ( $f = 14$ ) ve tercümandan ( $f = 11$ ) destek alma yoluna gitmişlerdir. Yine katılımcılar okul dışı destek olarak da sıklıkla Türkçe-Arapça bilen bir yetişkinden ( $f = 10$ ) veya çocukların velilerinden ( $f = 7$ ) destek almayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir:

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

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).

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

Öğretmenler, iletişim kurma konusunda yaşadıkları engellerden dolayı olumsuz duygulara kapıldıklarını ifade etmişlerdir. İletişim engelinden kaynaklı olarak öğretmenlerin deneyimledikleri duygular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

*Öğretmenlerin Sığınmacı Çocuklarla İletişim Sürecinde Deneyimledikleri Duygular*

| Deneyimlenen Duygular | $f$ |
|-----------------------|-----|
| Üzüntü                | 15  |
| Yetersizlik           | 13  |
| Endişe                | 12  |
| Öfke                  | 6   |
| Şaşırma               | 4   |
| Korku                 | 3   |
| Tedirginlik           | 3   |
| Umutsuzluk            | 2   |
| Kaygı                 | 1   |

Katılımcıların tamamı iletişim engelinden kaynaklı olarak üzüldüklerini ( $f = 15$ ) söylemişlerdir. Öğretmenler üzülmeyi yanı sıra yetersizlik ( $f = 13$ ) ve endişe ( $f = 12$ ) duygularını da çok sık yaşadıklarını ifade etmişlerdir:

Sadece Türkçe Dil etkinliğinde mesela hikâye anlatmada 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).

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

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

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

### Eğitsel Durum Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenler, sığınmacı çocuklara eğitsel çalışmalarda yardımcı olabilmek için iki farklı yöntem kullandıklarını belirtmişlerdir. Kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler Tablo 7'de görselleştirilmiştir.

Tablo 7

*Öğretmenlerin Sığınmacı Çocuklarla Yapılan Eğitsel Çalışmalarda Başvurdıkları Yöntemler*

| Kategoriler          | Yöntemler                                | $f$ |
|----------------------|------------------------------------------|-----|
| Sınıf İçi Yöntemler  | Akran Desteği Alma                       | 17  |
|                      | Pekiştirme Çalışmaları Yapma             | 13  |
|                      | Dil Öğrenmeye Dönük Çalışmalar Yapma     | 9   |
|                      | Gösterip Yaptırma Yöntemi Kullanma       | 8   |
|                      | Görsel Öğrenmeden Faydalanma             | 7   |
|                      | Oyunla Öğretmeyi Esas Alma               | 6   |
|                      | Öğrenmeye Cesaretlendirme                | 5   |
|                      | Kavram Öğretimine Ağırlık Verme          | 4   |
| Sınıf Dışı Yöntemler | Aile Desteği Alma                        | 5   |
|                      | Ödevlendirme Yapma                       | 3   |
|                      | Meslektaş Desteği Alma                   | 2   |
|                      | Türkçe Arapça Bilen Birinden Yardım Alma | 2   |
|                      | Farklı Ortamlarda Etkinlik Yapma         | 1   |

Katılımcıların tamamı eğitsel çalışmalarda akran desteğine ( $f = 17$ ) başvurumaktadırlar. Sınıf içi yöntemlere bakıldığında öğretmenlerin pekiştirme çalışmaları yapma ( $f = 13$ ), dil öğrenmeye dönük çalışmalar yapma ( $f = 9$ ) gibi birçok yöntemi kullandıkları anlaşılmıştır. Öte yandan katılımcılar sınıf dışı yöntem olarak da aile desteği alma ( $f = 5$ ) ve ödevlendirme yapma ( $f = 3$ ) yöntemlerini daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır:

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).

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

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).

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

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

Katılımcılar tıpkı uyum ve iletişim süreçlerinde olduğu gibi eğitsel çalışmalarda yaşanan sıkıntılardan ötürü çeşitli duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Burada eğitsel süreçlerden kastın tüm okul süreci olmadığı, etkinliklerin veya günlük eğitim akışının uygulandığı zaman dilimindeki süreç olduğu ayırt edilmelidir. Katılımcılara sorular bu ayrıma dikkat etmeleri istenerek yöneltilmiştir.

Tablo 8

*Öğretmenlerin Eğitsel Süreçlerde Deneyimledikleri Duygular*

| Deneyimlenen Duygular | $f$ |
|-----------------------|-----|
| Yetersizlik           | 10  |
| Endişe                | 10  |
| Korku                 | 2   |
| Öfke                  | 2   |
| Üzüntü                | 2   |
| Kaygı                 | 2   |
| Stres                 | 1   |

Tablo 8'de görüldüğü üzere, öğretmenler, sığınmacılara eğitsel açıdan destek olmaya çalışırken yetersizlik hissettikleri ( $f = 10$ ) ve endişe ( $f = 10$ ) duyduklarını sıklıkla ifade etmişlerdir. Aşağıda zorlanma, yetersizlik, endişe ve kaygı ile ilgili görüş belirten katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir:

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).

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

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

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

### Sorun Alanları Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcılara sığınmacı eğitiminde neyi sorun olarak gördükleri sorulmuş ve bu sorunların giderilmesine yönelik fikirleri istenmiştir. Tüm katılımcıların, sığınmacı eğitiminde sorun olarak gördükleri konunun iletişim ( $f = 17$ ) olduğu konusunda uzlaştıkları dikkati çekmiştir. Öte yandan sığınmacı ailenin genel durumu ( $f = 15$ ), sığınmacılara yönelik toplumsal önyargı ( $f = 10$ ), sığınmacı ailenin ekonomik durumu ( $f = 10$ ) da katılımcılar tarafından sorun alanı olarak ifade edilmiştir:

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).

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).

Öte yandan sosyoekonomik 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).

### Gereksinimler Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcıların gereksinimlere yönelik görüşlerinin, sığınmacıların gereksinimleri ve öğretmenlerin gereksinimleri şeklinde iki kategoriye ayrıldığı görülmüştür. Sığınmacıların gereksinimlerine bakıldığında katılımcıların duygusal gereksinimler ( $f = 17$ ), iletişim kurma ( $f = 10$ ), şartları elverişli bir ortamda yaşama ( $f = 9$ ) alt kategorilerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Duygusal gereksinimler, iletişim kurma ve şartları elverişli bir ortamda yaşama ile ilgili görüş bildiren katılımcıların doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

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

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

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

Katılımcılar, alan bilgisine hâkim olmanın ( $f = 17$ ), çokkültürlülükle ilgili dersler almanın ( $f = 17$ ) ve daha kapsamlı staj eğitiminden geçmiş olmanın ( $f = 11$ ) sığınmacılarla çalışan öğretmenler için gerekli olduğunu vurgulamışlardır. İlgili görüşlere yönelik olarak katılımcıların doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

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).

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

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).

Katılımcılar, sığınmacı çocuklar ve ailelerinin uyumunu artırmak ve öğretmenlerin sığınmacılarla daha etkili çalışmasını sağlamak için gereksinim duyulan desteğin okul içinde okul idaresi ( $f = 17$ ) okul dışında ise merkezi yönetim ( $f = 17$ ) tarafından sunulması gerektiğine inandıklarını ifade etmişlerdir:

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

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).

### Sonuç ve Tartışma

Sınıfında sığınmacı çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük bağlamında deneyimlerini açığa çıkarmaya çalışan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, bulgular ışığında ele alınmış ve alanyazın ile birlikte değerlendirilerek sunulmuştur. Sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma bulguları katılımcıların uyum, iletişim ve eğitsel çalışmalar ile ilgili okul içi ve okul dışı desteklere yöneldiklerini göstermiştir. Öğretmenler kendilerinden yardım alabilmek adına meslektaşlarından, stajyerlerden, rehber öğretmenlerden, tercümanlardan ve eğer sınıflarında var ise Türkçe Arapça bilen çocuklardan destek aldıklarını belirtmişlerdir. Yapılan bazı araştırmalarda da en sık karşılaşılan ve katılımcıların en çok gereksinim duyduklarını desteğin tercüman olduğu anlaşılmıştır (Atasoy Çiçek, 2017; Kardeş ve Akman, 2018; Korkmaz, 2019). Öte yandan yine bazı yurt dışı araştırmalarda stajyerler gibi tecrübeli personellerin veya tercümanların da destek unsuru olarak görüldüğü rapor edilmiştir (Lastikka ve Lipponen, 2016; Ojala, 2010; Rutter, 2003; Youn, 2016). Katılımcıların okul dışı destek unsuru olarak en çok çocukların ailesinden aldıkları desteği önemsedikleri görülmüştür. Buna benzer olarak yapılan bazı araştırmalarda katılımcıların okul içinden destek alınamadığında problemlerin okul dışı destek unsurları ile çözülmesi gerektiğine dair fikir belirttikleri görülmektedir (Maya, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Tosun, Yorulmaz, Tekin ve Yıldız, 2018; Yanık Özger ve Akansel, 2019; Yiğit, 2015). Çocuklarla iletişim kurmaktan farklı olarak katılımcıların velilerle ve aile üyeleriyle iletişim kurarken en çok başvurdukları yöntemin teknoloji kullanımı yani çeviri programlarını kullanmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Atasoy Çiçek'in (2017) yaptığı araştırmanın bulgularına bakıldığında araştırma sonucunu destekler nitelikte bulguların olduğu, veli iletişiminde teknoloji kullanımının da önemsendiği bilinmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin tamamının uyum sürecinde, çocuklarla iletişim kurarken ve eğitsel çalışmalar yaparken yetersizlik, üzüntü, şaşkınlık gibi duygular yaşadıkları dikkati çekmiştir. Öğretmenlerin yaşadığı bu olumsuz

duyguların temelinde sığınmacılarla nasıl çalışılacağı konusunda yeterli bilgi birikimi ve deneyime sahip olmamanın yarattığı belirsizlik bulunduğu düşünülebilir. Araştırma sonucuna paralel olarak alanda yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı, katılımcıların sığınmacılarla çalışmayı korku ve endişe verecek bir durum olarak nitelendirdikleri, ne yapacaklarını bilmedikleri için büyük bir korku yaşadıkları belirtilmiştir (Bütün Kar ve Uzun, 2017; Korkmaz, 2019; Levent ve Çayak, 2017). Benzer şekilde De Beer (2019) yaptığı araştırmada katılımcıların aile ve çocuk ile iletişim kurarken zorlandığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak bakıldığında alanyazın ve ilgili araştırmanın bulgularının paralellik gösterdiği, sığınmacılarla çalışan öğretmenlerin duygusal anlamda her aşamada zorluklar yaşadıkları ve yıprandıkları anlaşılmıştır. Öte yandan sığınmacı çocukların bulunduğu çokkültürlü bir sınıfta çalışırken olumsuz duygularla baş etmek zorunda kalan öğretmenlerin eğitsel çabalarının da sınırlanacağı, sürece bağlı olarak mesleki tükenmişlik yaşama riskinin artacağı öngörülebilmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin çocukların okula uyumunu artırabilmek amacıyla çocuklarla güvenli bir bağa dayalı yakınlık kurma, dil çalışmalarına sıklıkla yer verme ve oyun temelli grup etkinlikleri planlama gibi çalışmalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ilgili çalışmalarda katılımcıların sığınmacı çocuklara uyum sürecinde daha yakın durmaya özen gösterdikleri (Yanık Özger ve Akansel, 2019), zaman zaman sınıflarında bu çocuklarla dil öğrenimine yönelik çalışmalar yaptıkları (Atasoy Çiçek, 2017) ve uyumlarını kolaylaştırıcı etkinliklere ağırlık verdikleri (Kardeş ve Akman, 2018) belirtilmiştir. Mevcut durum göz önüne alındığında sığınmacıların dillerini bilmeseler de öğretmenlerin sığınmacı çocuklarla yakınlık kurmaya çalışma, iletişim kurma çabası gösterme gibi birçok çalışma yaptıkları ve uyum sürecini aktif bir şekilde değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Öğretmenler sığınmacı çocuklarla yakın bir duygusal bağ kurarak sözel iletişimin yanı sıra güvenli bir sınıf iklimi yaratmayı önemsediklerini de göstermişlerdir. Bu durum katılımcıların, sığınmacı çocukların uyum sürecinde sosyal ve duygusal öğrenmeyi önceleyen kapsayıcı bir tutum benimsedikleri, çocukların yeni katıldıkları toplum, kültür, eğitim sistemi ve okul ortamında kendilerini güvende hissetmelerini önemsedikleri, çocukların sınıf, öğretmen ve akranlarıyla güvenli bağlar oluşturmak için onları destekledikleri ve çocukların uyum sürecinin önündeki engelleri aşabilmek için öğretmenlik becerilerini aktif bir şekilde kullandıklarını göstermektedir.

Sığınmacı çocukların eğitimindeki sorun alanlarına yönelik sonuçlara bakıldığında iletişimin en temel sorun olarak görüldüğü, bununla birlikte sığınmacı ailelerin tutumunun ve ekonomik durumunun da önemli görüldüğü anlaşılmıştır. Benzer şekilde Akdeniz (2018), Aksakal (2017), Aykut (2019), Cin (2018), Eren (2019), Esen (2020) de sığınmacı çocukların eğitimindeki temel sorunun dil ve iletişim kuramama sorunu olduğunu desteklemektedir. Alanyazın ve mevcut araştırmanın sonuçları eğitimde açık, anlaşılır ve net bir iletişim kurabilmenin önemini ve çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yapının sosyoekonomik koşullarının etkisini göstermektedir. Katılımcı öğretmenler hemen hemen her konuda iletişimin belirleyici olduğunu, en çok iletişimden dolayı sorunların yaşandığını ve ailelerin dezavantajlı sosyoekonomik koşullar içinde olmasının çocukların okul süreçlerine büyük oranda olumsuz etki ettiğini ifade etmelerinden yola çıkılarak bu iki etmenin sığınmacılarla çalışan öğretmenlerin başlıca problemleri olduğu kanaati oluşmaktadır.

Gereksinimler ile ilgili sonuçlara bakıldığında katılımcılar, sığınmacıların en önemli gereksinimlerinin duygusal gereksinimlerin karşılanması, iletişim ve şartları elverişli bir ortamda yaşama olduğunu belirttikleri görülmüştür. De Beer (2019) yaptığı araştırmada sığınmacı çocukların duygusal gereksinimleri olduğu ve bu gereksinimlerin giderilmesi gerektiği fakat öğretmenlerin tam bu noktada yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kılıç ve Özkor (2019) da araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öğretmenlerin gereksinimleri için ise alan bilgisine hâkim olma, çokkültürlülük ile ilgili ders almış olma ve daha kapsamlı bir staj eğitiminden geçmiş olma katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Leung ve Hue (2017) aday öğretmenlerle ilgili araştırmalarında adayların aldıkları lisans derslerinin yanında çokkültürlülük ile ilgili çeşitli derslerin de yer verilmesine gereksinim duydukları bulgusuna ulaşmışlardır. Erdem (2017) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çeşitli eğitimlerle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Atasoy Çapçı (2020), Çiçek (2017), Günek (2020), Tarım (2015), Yaşar ve Amaç (2018) ve Zayimoğlu Öztürk'ün (2018) araştırma sonuçları da bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. İhtiyaçlar ele alındığında araştırma sonuçları katılımcıların daha çok duygusal desteğe gereksinim duyduğunu ve iletişimi en önemli gereksinim olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler özelinde ise gereksinimlerin kaynağı ve çözüm noktası olarak geçmişin yani lisans eğitimindeki içeriklerin işaret edildiği görülmektedir.

Son olarak gereksinimlerin kimler tarafından giderilmesi gerektiğine dair soruya verilen cevaplardan elde edilen veriler ışığında katılımcıların okul idaresini ve merkezi yönetimi işaret ettikleri görülmektedir. Tosun ve diğerleri (2018) ile Maya'nın (2016) araştırma sonuçlarına bakıldığında da benzer şekilde okul idaresinin bir gereksinim gideren mekanizma olarak görüldüğü sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin tercüman desteği alma, sığınmacı çocuklarla çalışırken kullanabilecekleri uygun öğrenme materyallerinin temin edilmesi gibi küçük ölçekli gereksinimler için okul idaresi desteğine yöneldikleri görülmüştür. Ancak sığınmacı çocuklar ve aileleri için uyum programlarının oluşturulması ve bu konuda öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulması, sığınmacı çocukların ve ailelerinin okul öncesi eğitime başlamadan önce dil eğitimi almaları gibi daha kapsamlı gereksinimler için ise merkezi yönetimin desteğinin zorunlu olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin sığınmacı

eğitiminde paydaşlarla iş birliğini önemsedikleri ve sığınmacı çocukların daha nitelikli bir eğitim deneyimine sahip olmaları için neler yapılması gerektiği konusunda sürece dönük fikirler üretebildiklerini göstermiştir.

Araştırma sonuçları ışığında öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine, eğitim politikalarını üreten ve öğretmen istihdamını sağlayan Millî Eğitim Bakanlığına ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Öğretmen yetiştirme lisans programlarında ülkenin sahip olduğu çokkültürlülük ve toplumsal çeşitlilik dikkate alınarak yeniden düzenleme yapılabilir.
- Öğretmenlik uygulamalarında her öğretmen adayının çokkültürlülük ile ilgili deneyim edinmesi ve farkındalık kazanması sağlanabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere çokkültürlü çocuklarla çalışma konusunda hizmet içi destek sunulabilir.
- Materyal ve kitap hazırlama işlemlerinde çokkültürlülük dikkate alınabilir.
- Okulların gereksinim analizleri yapılarak duruma göre okullara tercüman desteği verilebilir.
- Bu çalışmaya benzer çalışmalar farklı bölgelerde yapılabilir ve böylece ülke geneli için daha bütüncül bir bakış açısına ulaşılabilir.
- Bu çalışma sadece Suriyeli sığınmacı çocuklarla sınırlıdır, farklı kökenden çocukların ve bu çocuklarla çalışan öğretmenlerin deneyimlerini ve gereksinimlerini anlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Sadece öğretmenlerle değil, sığınmacı çocuklar ve bu çocukların aileleriyle de araştırmalar yapılarak mevcut araştırma verileri genişletilebilir ve çeşitlendirilebilir.
- Boylamsal araştırmalar yapılarak çokkültürlülük ile ilgili daha fazla, sürekli ve karşılaştırılabilir verilere ulaşılabilir.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar arasında mali veya mali olmayan herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Mali Destek**

Çalışma sürecinde herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 10/06/2020 tarihli 68454 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## Kaynakça/References

- Acar Çiftçi, Y. (2019). How much are academics at faculties of education ready for multicultural education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(3), 966-987. doi: 10.14686/buefad.549076
- Ağcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 663-679. doi: 10.17719/jisr.2019.3615
- Akdeniz, Y. (2018). *Türkiye'de yaşayan Suriyeli mülteci öğrencilerin uyum sorunları: Şanlıurfa ili örneği*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, 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: 10.15189/1308-8041
- Aktın, K., & Aktaş, D. (2018). İlkokula devam eden sığınmacı çocukların eğitimsel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri. V. Özpolat (Ed.), *Zorunlu göçler ve doğurduğu travmalar içinde* (ss. 316-338). Ankara: HEGEM Yayınları.
- Amaç, Z. ve 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.
- Annelis, 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. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-737. doi: 10.14582/DUZGEF.1829
- Atasoy Çiçek, Ş. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Türkçe bilmeyen 3-6 yaş çocuklarının karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, 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: 10.35207/late.537817
- 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*. (Yayımlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- 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. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(2), 73-85. doi: 10.17679/inuefd.323418
- Büyükoztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cin, G. (2018). *Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlılık düzeyi: Adana ili örneği*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Çag Üniversitesi, Mersin.
- Çapçı, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik alguları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- De Beer, J. M. (2019). *Preschool teachers' perspectives of the teacher-child relationship within the context of a diverse classroom*. (Unpublished dissertation). Stellenbosch University, South Africa.
- Ekici, S. ve Tuncel, G. (2016). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları eğitimsel 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. doi: 10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805
- Eroğlu, Ö. B. ve Gülcan, M. G. (2016). *Göçle gelen ailelerin çocuklarının eğitimi sorunları (Mersin ili örneği)*. <https://www.pegem.net/UserFiles/File/pdf.pdf> adresinden elde edildi.
- Esen, S. (2020). *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu (uyumu) ve yaşanan sorunlar (Konya ili örneği)*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- 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
- Güneş, F. (2020). *Mülteci çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı güçlüklerin çeşitli değişkenler üzerinden incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. doi: 10.17051/ilkonline.2018.466333
- Karuppiah, N. (2004). *Identifying training needs for multicultural education of preschool teachers: A Singapore case study*. (Unpublished dissertation). Durham University, United Kingdom.
- Kılıç, G. ve Özkor, D. (2019, Şubat). *Suriyeli çocukların eğitimi araştırma raporu*. <http://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2019/03/Suriyeli-%C3%87ocuklar%C4%B1n-E%C4%9Fitimi-Ara%C5%9F%C4%B1rma-Raporu.pdf> adresinden elde edildi.
- Korkmaz, S. (2019). *Okul öncesi eğitimi alan sığınmacı çocukların eğitim süreçleri ve yaşanan sorunlara yönelik nitel bir değerlendirme*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- 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.
- 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. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21-46.
- Maya, İ. (2016). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çok kültürlü sınıf ortamlarında sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlar için kullandıkları stratejiler*. Sözel Bildiri. 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev. ed.). 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.). London: Sage.
- 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
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rutter, J. (2003). *Working with refugee children*. Retrieved from <http://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/1859351395.pdf>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sönmez, M. E. (2016, Ekim). *Suriyeli sığınmacıların Gaziantep şehrindeki mekânsal dağılışı ve geleceği*. Sözel Bildiri. TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu, Ankara.
- 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. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(2), 589-609.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve 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

- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 553-559.
- Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıfındaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966. doi:10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m
- Yaşar, M. ve 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
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Vinagre, J. (2019). *Cultural diversity in preschool: Development of teachers' educational tools in multicultural classes*. (Unpublished dissertation). Jönköping University, Sweden.
- Youn, J. (2016). *Teachers' experiences of including children and families from Asian cultural backgrounds in early childhood education*. (Unpublished dissertation). University of Canterbury, New Zealand.
- Zayimoğlu Öztürk, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 52-79. doi: 10.18039/ajesi.393879