

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Çocuklara Yönelik Türkçe Öğretimi Konusundaki Görüşleri

Ayşe Duran Yılmaz *

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 10.08.2024
Düzeltilme: 24. 02.2025
Kabul: 07.03.2025
DOI: 10.31464/jlere.1531203

Anahtar Sözcükler:

okul öncesi öğretmenler
mülteci çocuklar
Türkçe öğretimi
okul öncesi eğitimi

ÖZET

Mülteci çocukların yeni bir yaşam kurmaya başladıkları ülkelerde yaşadıkları sorunlardan biri eğitimidir. Farklı bir dil ve kültürde eğitim almak bu çocuklar için yeni problemlere neden olabilmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemden itibaren mülteci çocukların dil kazanımları desteklenmelidir. Okul öncesi eğitim sürecindeki mülteci çocukların yeni bir dil öğrenme süreçlerinin bilinmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile hazırlanan bu araştırmaya Kilis, Gaziantep ve Şanlıurfa il merkezlerinde görev yapan 12 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin mülteci çocuklara Türkçe öğretimi konusundaki görüşleri “Öğretmen durumu”, “Türkçe öğretim süreci”, “Ailelerle yapılan iş birliği” ve “Dil probleminin çözümü” olmak üzere dört tema altında incelenmiş ve tartışılmıştır. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Bilgilendirme

Bilgilendirme ve teşekkür yazıları bu bölüme yazılmalıdır.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Kurul Adı: Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar Tarihi: 02/05/2024

Belge No: 50

Yazarların Katkı Oranı

Birden çok yazar varsa lütfen yazarların katkı oranlarını belirtiniz.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Gönderim

Duran Yılmaz, A. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocuklara yönelik Türkçe öğretimi konusundaki görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 171-187.

* Dr.Öğrt. Üyesi, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3815-596X>, Adıyaman Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, aduran@adiyaman.edu.tr

Giriş

Savaş, iklim krizi, politik ve ekonomik nedenlerden ötürü dünyada artan mülteci nüfusu ev sahibi ülkelerde birçok soruna neden olabilmektedir. Mülteci nüfusunun büyük çoğunluğunu kadınlar ve çocuklar oluşturmaktadır. Mülteci çocuklar yeni bir ülkeye gelmeden önce savaş ateşi veya bombardıman altında kalmak, ev ve okullarının yıkılması, şiddet ve ölüme tanıklık etmek ve uzun süreli tehlikeli yolculuklara maruz kalmak gibi çeşitli travmatik olaylar yaşayabilirler (Amnesty International, 2002; UNHCR, 2008). Bu travmatik olayları, yeni yerleşim kurdukları ülkelerde barınma, sağlık, beslenme, çocuk işçiliği, ayrımcılık, şiddet ve eğitim sorunları takip edebilmektedir. Mülteci çocukların yaşadıkları en büyük sorunlardan biri göç ettikleri ülkede aldıkları eğitim ile ilgilidir. Rossi'ye (2008) göre mülteci çocuklar; tehlikeli işlerde çalışmak zorunda kalma, sosyal ve kültürel izolasyon, kötü sağlık koşulları, yoksulluk ve dil farklılığından kaynaklanan iletişim sorunları nedeniyle eğitim sisteminin dışında kalabilmektedir.

Sınırlarında yaşanan savaştan ötürü yoğun bir şekilde mülteci nüfusuna sahip olan Türkiye'de mülteci çocukların benzer sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Türkiye'ye göç eden mülteci çocukların ülkemize uyum sürecinde yaşadıkları sorunların başında eğitim gelmektedir. Ülkemizde devlet okullarında eğitim hayatlarına devam edebilme veya başlama olanağına sahip olan mülteci çocuklar eğitim sürecinde birçok sorun ile karşı karşıya gelebilmektedirler. Suriyeli mülteciler ekonomik nedenlerden ötürü genellikle şehir merkezlerinin fakir bölgelerinde yaşamaktadırlar. Bu bölgelerde başarısı düşük okullara gitmek zorunda kalan mülteci çocuklar entegrasyon konusunda dezavantajlı bir konuma düşmektedirler (Coughlan, 2015). Bununla beraber, mülteci çocuklar konut ayrımı, seçici mekanizmalar, kaynak eşitliği, yasal statü, sınır dışı edilme, finansman ve dil öğretim konularında eğitim süreçlerinde sorunlar yaşamaktadırlar (Barlett, 2015; Nusche, 2009). Ayrıca mülteci çocuklar doğru okul veya sınıf bulmada ve akranlarına yetişme konusunda destek alamayabilirler (Solano ve Huddleston, 2020). Uluslararası Göç Örgütü (2020) mülteci çocukların eğitimindeki zorluklardan birinin de sınıf bileşimi konusundaki sorunların olduğunu belirtmiştir. Savaş nedeniyle ülkelerinden ayrılıp başka bir ülkeye göç etmek zorunda kalan mülteci çocuklar din, dil, ırk ve kültürel farklılıklardan dolayı uyum sağlama, aidiyet hissetme güçlüğü yaşayabilir, ötekileştirilebilir ve iletişim sorunlarıyla karşılaşabilirler.

Mülteci çocukların eğitim hayatlarına devam etmeleri en temel haklarından biridir. Bununla beraber, bu çocuklar eğitim sürecinde dil engelinden dolayı iletişim sorunu ile karşı karşıya gelmektedirler. Ülkemizde mülteci çocukların Türk eğitim sistemine uyumlarında Türkçe yeterlilikleri önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların hem akademik başarı elde etmelerinde hem de diğer çocuklar ile iletişim kurmalarında Türkçe yeterliliklerinin ilerlemiş olması gerekmektedir. Ancak ilgili alan literatürü incelendiğinde mülteci çocukların ciddi bir şekilde iletişim sorunu yaşadıkları görülmektedir. Mülteci çocuklarda dil ve okula uyum problemlerinin en fazla gözlemlenen sorun olduğu belirlenmiştir (Kardeş ve Akman, 2018). Kanada'da yaşayan İranlı mültecilerin eğitim hizmetlerinde iletişim sorunları ile karşılaştıkları bulunmuştur (Dastjerdi, vd.,2012). Mülteci çocukların dil sorunundan ötürü öğretmenleri ve akranları ile iletişim kuramadıkları ve uyum sorunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Uzun ve Bütün, 2016).

Amerika'daki 11-18 yaş aralığındaki Suriyeli mülteci öğrencilerle yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin dil öğrenmede zorlandıkları belirlenmiştir (Almadani, 2018). Mülteci çocukların karşılaştıkları dil farklılığı kendilerini ifade edememelerine ve içlerine kapanmalarına ya da saldırgan davranışlar sergilemelerine neden olabilmektedir (Yohani, 2010). Ayrıca, dil probleminden kaynaklı iletişim sorunu mülteci çocukların akademik ve duyuşsal gelişimlerini olumsuz etkilemekte ve bu alanlardaki ihtiyaçlarının belirlenmesi zorlaştırmaktadır (Karaağaç Cırıt ve Güvenç, 2019). Bununla beraber, öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin dil ve kültürel farklılıktan ötürü akranlarıyla iletişim kurmakta zorlandıkları, etkinlikleri anlamada ve yönergelere uymada güçlük çektikleri, düşük akademik başarı gösterdikleri ve topluma uyum sağlamakta sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Arslan ve Ergul, 2022; Avcı, 2019; Başar, vd.,2018; Biçer ve Özaltun, 2020; Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020; Jafari, vd., 2018; Topaloğlu ve Aktaş, 2022).

Okul öncesi eğitim ortamları mülteci çocukların dil öğrenimini büyük ölçüde geliştirebilecekleri olanakları sağlayabilmektedir (Barlett, 2015). Amerika'da yapılan bir araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim almanın mülteci çocukların okuma yazma farkındalığı becerilerini ve o ülkenin dilini öğrenme kapasitesini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Magnuson, vd.,2006). Bununla beraber, Hamilton ve Moore'a (2004) göre, öğretmenler mülteci çocukların dil becerileri, öğrenme stratejileri, eğitim geçmişleri ve kültürel farklılıkları nedeniyle çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Sınıfında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenler ile yapılan birçok araştırma sonucunda, eğitim sürecindeki en temel sorunun iletişim sorunu, kültürel farklılıklar, sosyal etkileşim ve davranış problemi olduğu ortaya çıkmıştır (Galloway ve Jenkins, 2009; Hurley ve vd.,2011; Dicle, 2020; Korkmaz, 2019; Özoruç ve Dikici Sığırtmaç, 2022). Ayrıca, mülteci çocukların sınıf içi durumlarının incelendiği bir çalışmada, mülteci çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla el-kol hareketiyle iletişim kurmaya çalıştıkları ve iletişim kurma sürecinde anlaşılamadıklarında şiddete başvurdukları belirtilmiştir (Çelik, 2021). Amerika'da okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir araştırma sonucunda mülteci çocukların dil bilmeme ve kültürel farklılıklardan ötürü okulla iletişim sorunlarının olduğu belirlenmiştir (Hurley ve vd.,2013). Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların genel olarak öğretmenlerin ve mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar üzerine olduğu görülmektedir. Bununla beraber özellikle dil öğretimi süreci ile ilgili çalışmaların olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla alan yazında bu konuda bir boşluğun olduğu belirlenmiştir. Mülteci çocukların bu dil problemleri ev sahibi ülkelerin kimliklerini ve eğitim sistemini etkileyebilmektedir. Öğrenci sayısındaki artış eğitim sistemi üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Bununla beraber, öğretmenlerin bu süreçte problemler yaşadıkları gözlenmiştir (Bravo Moreno, 2009). Miller'a (2009) göre, öğretmenler pedagojik bir çıkmazla karşı karşıyadır. Bu çıkmaz, dil sorunu nedeniyle eğitim hayatları kesintiye uğramış, dolayısıyla sınırlı kelime hazinesi ve kavramsal gelişime sahip olan mülteci öğrencilere, yeni bir dilde karmaşık içerikleri öğretme zorluğundan kaynaklanmaktadır. Bu doğrultuda eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde öğretmenlerin mülteci çocuklara dil öğretimi konusunda desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin Türkçe öğretimi sürecinde yaşadıkları

problemlerin ve bu problemlere ilişkin çözümlerinin belirlenmesi önemlidir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerin mülteci çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Tasarımı/Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) deseniyle gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni farkında olunan fakat detaylı bir fikre veya düşünceye sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Bu yöntemde, bireylerin herhangi bir olguya ilişkin algıları, tutumları ve bunlara ilişkin yaşantılarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Kocabıyık, 2016). Ayrıca, bu tür çalışmalarda araştırmacılar, katılımcıların bireysel tecrübeleri ile alakalı olmakta, katılımcıların araştırmada belirlenen olaylara ve olgulara yönelik görüşleri ele alınmaktadır (Kaçar ve Çakmak, 2022). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin mülteci çocuklara Türkçe öğretimi süreci hakkında derinlemesine görüşleri ve yaşanan süreç belirlenmeye çalışıldığı için olgubilim deseni kullanılmıştır.

Yayın Etiği

Kurul Adı: Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar Tarihi: 02/05/2024

Belge No: 50

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu, 2023/2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde sınıfında mülteci çocuklar bulunan 12 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, bir konuda görüşü alınması planlanan katılımcıların belirli kriterlere sahip olmasını vurgulamaktadır (Patton, 2014). Bu kapsamda bu çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde sınıflarında mülteci çocuk bulunması ve mülteci nüfusunun yoğun olduğu illerde çalışıyor olmak kriterler olarak dikkate alınmıştır. Böylelikle, Kilis, Gaziantep ve Şanlıurfa olmak üzere üç farklı ilde görev yapan ve sınıfında mülteci çocuk bulunan 12 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Öğretmenlere ait ayrıntılar aşağıdaki Çizelge 1’de yer almaktadır.

Çizelge 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

	Cinsiyet	Kıdem yılı	Çalıştığı il	Sınıf mevcudu	Sınıfa kayıtlı mülteci öğrenci sayısı
T1	Kadın	10	Kilis	20	15
T2	Kadın	2	Şanlıurfa	18	2
T3	Kadın	1	Şanlıurfa	16	1
T4	Kadın	12	Şanlıurfa	16	8
T5	Kadın	6	Şanlıurfa	17	7
T6	Kadın	5	Gaziantep	18	10
T7	Kadın	6	Şanlıurfa	25	2

T8	Kadın	4	Kilis	25	20
T9	Erkek	8	Gaziantep	23	5
T10	Erkek	6	Kilis	24	19
T11	Kadın	5	Kilis	16	7
T12	Kadın	3	Şanlıurfa	24	5

Çizelge 1’de yer alan bilgiler incelendiğinde, katılımcıların 10’u kadın ve ikisi erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kıdem durumlarına bakıldığında, kıdemlerin 1 ile 12 yılları arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmaya iki öğretmen Gaziantep’ten, dört öğretmen Kilis’ten, altı öğretmen ise Şanlıurfa’dan katılmıştır. Sınıf mevcudu durumları incelendiğinde ise üç sınıfın 16, bir sınıfın 17, iki sınıfın 18, bir sınıfın 20, bir sınıfın 23, iki sınıfın 24 ve iki sınıfın 25 çocuktan oluştuğu görülmektedir. Sınıfa kayıtlı Suriyeli öğrenci sayısına bakıldığında, bir sınıfta bir, iki sınıfta iki, iki sınıfta beş, iki sınıfta yedi, bir sınıfta sekiz, bir sınıfta 10, bir sınıfta 15, bir sınıfta 19 ve bir sınıfta ise 20 tane olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, katılımcılara belirli bir esneklik sağlarken, araştırma konusuyla ilgili derinlemesine bilgi edinmeye olanak tanımaktadır. Görüşme geliştirilme sürecinde, araştırma öncelikle ilgili alan yazını incelenmesinde bulunmuştur. İncelenen alan yazınından sonra belirlenen açık uçlu sorular Türkçe eğitimi alanındaki bir akademisyen ve okul öncesi eğitimi alanındaki iki akademisyen olmak üzere üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda iki soruda düzenlemeye gidilmiştir. Buna göre görüşme formunun son halinde iki bölüm yer almıştır. Birinci bölümde katılımcılara ait demografik bilgiler ve ikinci bölümde ise araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan yedi yarı yapılandırılmış görüşme soruları yer almıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci, güvenilirliği ve tutarlılığı sağlamak amacıyla doğrudan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu süreçte, önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak katılımcılarla birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı örneklem grubunda yer alan öğretmenlere önce araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayandığını belirtmiştir. Tüm katılımcılar gönüllük esasını kabul ettikten sonra araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmacı öğretmenler ön bilgilendirme yaptıktan sonra öğretmenler için uygun olan zaman dilimlerini belirlemiştir. Daha sonra öğretmenlerin belirlemiş olduğu gün ve saatte telefon ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreci katılımcıların onayı doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 20-25 dk sürmüştür.

Veri Analizi

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. İçerik analizi kapsamında, elde edilen verilerin analizi dört aşamada gerçekleştirilir; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çerçevede öncelikle kayıt altına alınan görüşmeler yazılı hale getirilmiştir. Elde edilen veri dokümanı incelenerek kodlar belirlenmiştir. Kodlar birbirleri ile karşılaştırılıp benzer olan aynı temalar altında toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak ve belirlenen temaların kodları doğru bir şekilde temsil ettiğini doğrulamak amacıyla, analiz süreci sonunda bağımsız bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, biri ölçme ve değerlendirme alanında ve biri de okul öncesi eğitimi alanında olmak üzere iki akademisyenden belirlenen kodları temalarla eşleştirmeleri istenmiştir. Uzmanların yaptığı eşleştirmeler, araştırmacının kendi eşleştirmeleriyle karşılaştırılmıştır. Güvenilirlik düzeyini belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre yapılan hesaplamada uyum yüzdesi %91 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, Miles ve Herman'ın önerdiği %80 ve üzeri uyum yüzdesi kriterini karşıladığından, araştırmanın güvenilirliğinin istenilen düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Merriam (2018) nitel bir çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin geliştirilmesi amacıyla sekiz farklı stratejiden bahsetmektedir. Bunlar; çeşitleme, katılımcı doğrulaması, veri toplama aşamasında yeterli ve uygun katılım, araştırmacının konumu ve yansıtıcılık, uzman incelemesi, denetleme tekniği, zengin betimleme. Bu çalışmada, araştırmacı özellikle zengin betimleme stratejisini kullanmıştır. İçerik analiziyle elde edilen bulguların okunurluğunu ve anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla, sonuçlar tablolar halinde sunulmuş ve katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve kodlar aşağıdaki çizelgelerde gösterilmiştir. Çizelgelerde yer alan bilgilere göre, “Öğretmen Durumu”, “Türkçe Öğretim Süreci”, “Ailelerle Yapılan İşbirliği” ve “Dil Probleminin Çözümü” olmak üzere toplam dört tema elde edilmiştir.

Çizelge 2. Öğretmen Durumu Teması

Öğretmen Durumu Teması	
Alt Tema	Kodlar
Yeterlilik	Yetersiz
Destek almak	Kelime öğretimi Tüm konularda Telaffuz Konuşma

Okul öncesi öğretmenlerin mülteci çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin durumları “Öğretmen Durumu” teması altında ele alınmıştır. Bu temanın altında ise “yeterlilik” ve “destek almak” alt temaları belirlenmiştir. Yeterlilik alt temasına bakıldığında sadece

“yetersiz” kodunun yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir.

“Ben kendimi tam olarak yeterli görmüyorum aslında çok uğraşıyorum Türkçe konuşunlar diye ama bence tam olarak da yeterli değilim yani sonuçta bizim işimiz Türkçe öğretmek değil bir yerde bana şey gibi geliyor yani o çocuklara Türkçe öğretmek sanki bir bebeğe konuşmayı öğretmek gibi geliyor.” (T.5.).

“Maalesef yeterli görmüyorum. Aldığımız eğitimler, lisans eğitim de yabancı uyruklu öğrenciler için uygun Türkçe eğitimi vermeyi kapsamıyordu o yüzden fazla bir kazanım sağlamadı diyebilirim.” (T.12.)

Destek almak alt teması incelendiğinde ise öğretmenler “kelime öğretimi, tüm konular, telaffuz ve konuşma” destek almak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, bir katılımcı öğretmen bu konuda nasıl bir desteğin olacağı konusunda bilgisinin olmadığını dile getirmiştir.

“Yani değişik böyle kurslar olabilir görsel işitsel materyallerle çocuklara Türkçe öğretimi konusunda, o kurslarda işte teknoloji eğitiminin sınıfta konuyla ilgili öğretmene belki bilgilendirmeler yapılabilir. Bu konularda destek almak isterdim.” (T.4.).

“Yani daha çok dediğim gibi telaffuzda bazı kelimelerin telaffuzu nasıl öğretebilirim bu konuda bilgi sahibi olmak veya eğitim almak isterdim.” (T.7.)

Çizelge 3. Türkçe Öğretim Süreci Teması

Türkçe Öğretim Süreci Teması	
Alt tema	Kod
Problemler	İletişim Sosyalleşme Aile desteği Direnc Çocuk sayısı
Çözüm yolları	Tercüman Kavram kartları Göstererek yapma Akran desteği
Kullanılan etkinlik türleri	Türkçe etkinliği Müzik etkinliği Drama etkinliği
Kullanılan materyaller	Kart Video/Eğitici çizgi film Kukla
İhtiyaç duyulan materyaller	Kitap Teknolojik alet

Türkçe Öğretim Süreci teması incelendiğinde “problemler, çözüm yolları, kullanılan etkinlik türleri, kullanılan materyaller ve ihtiyaç duyulan materyaller” alt temalarının yer aldığı görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin bu süreçte karşılaştığı problemler alt temasına bakıldığında “iletişim, sosyalleşme, aile desteği, direnc, çocuk sayısı” kodlarının yer aldığı görülmektedir.

“Genellikle mülteci çocuklar genelde konuşmak istemiyorlar, diğer arkadaşlarla sosyalleşme anlamında kendilerinin kapatıyorlar, kelimeleri bilmiyorlar ya da kelimeleri doğru telaffuz edemeyecekleri için çekiniyorlar bazen. Genellikle kendi dilini bilenlerle oynamak istiyorlar o açıdan bir zorluk yaşadım hani onları da diğer arkadaşlarıyla oynamaya teşvik etmek, onları kabul gördüğünü hissettirmek açısından zorluk yaşadım.” (T.2.).

“Aile desteği çok önemli aslında bu durumda biz ailenin hiçbir desteğini göremiyoruz. Şimdi mesela ben sınıfta bir şeyleri Türkçe söylüyorum çocuk bunları anlamıyor, en başta ilk okula geldiğinde işte tuvalet ne demek anlamıyor, kapıyı kapat diye yönerge verildiğinde bunu anlamıyor. Zaman içinde bunu kendisi çözüyor ama aileden hiç destek olmadığında bu durum daha da uzuyor ve öğrenmede sorun oluyor.” (T.6.).

Çözüm yolları alt temasına bakıldığında ise öğretmenlerin “tercüman, kavram kartları, göstererek yapma, akran desteği” çözümlerine başvurdukları görülmektedir.

“Temel kelimeler öğretip ondan sonra kavram kartları, aynı dili konuşan akran desteğiyle öğretim sağlıyorum.” (T.9.).

“Hiç Türkçe bilmeyen anlamayan çocuklarda baya zorluklar yaşamaktayım, sınıfta çocukla aynı dili bilen bir diğer çocuktan destek alıyordum çözüm olarak.” (T.11.).

Öğretmenlerin bu süreçte kullandıkları etkinlik türleri incelendiğinde sadece “Türkçe etkinliği, müzik etkinliği ve drama etkinliği” türlerinden faydalandıkları ortaya çıkmıştır.

“Kavram öğretimini şarkılarla destekliyorum. Tabi öncesinde alıcı dili geliştirmek için basit yönergelerle başlıyorum. Sonrasında şarkılar varsa yoksa kendim kavramla ilgili şarkı uyduruyorum.” (T.8.).

“Hikaye okuma, dramatizasyon rol oynamak bunları çok sık kullanıyorum.” (T.10.).

Öğretmenlerin Türkçe öğretim sürecinde kullandıkları materyallerin “kart, video/eğitici çizgi film, kukla” olduğu belirlenmiştir.

“Mesela günlük yaşamla ilgili kullanılan malzemeler teknolojik aletler hayvanlar onların Türkçesi kartları var o Türkçe kartlarını kullanıyorum bu şekilde yani etkinliğimiz bir de video olarak öğrenmelerini sağlıyorum açıkçası.” (T.1.).

“Kavram kartlarını sıklıkla kullanıyorum. Genelde sesli Türkçe öğretim sağlayacak materyaller olabilir.” (T.7.).

Bu süreçte öğretmenlerin ihtiyaç duydukları materyaller ise “kitap ve teknolojik alet” olarak ortaya çıkmıştır. Bununla beraber bir öğretmen materyale ihtiyacı olmadığını ve bir başka öğretmen ise nasıl bir materyalin gerekli olduğu konusunda bilgisi olmadığını ifade etmiştir.

“Evet aslında akıllı tahtaya ihtiyaç duydum, başka böyle şey büyük kitaplar yok sınıfta onlar olsaydı daha böyle dikkat çekici olabilirdi diye düşündüm çünkü küçük kitaplara zaten biz anlamıyoruz deyip çok dikkatlerini vermediklerini fark ettim.” (T.12.).

“Yani nasıl bir materyal olmalı onu bilmediğim için ihtiyaç da duyamıyorum, nasıl bir materyal olsa daha iyi bir iletişim olur onu bilmediğim için ihtiyaç da duymuyorum.” (T.6.).

Çizelge 4. Ailelerle Yapılan İş Birliği Teması

Ailelerle Yapılan İş Birliği	
Alt tema	Kodlar
Yapılanlar	Veli toplantısı Abla/abi ile iletişim kurma Video gönderme Sms /WhatsApp ile iletişim Çeviri programı kullanma Tercüman aracılığıyla
İşbirliğini engelleyen nedenler	Türkçe öğretimini istememe İletişim eksikliği

Öğretmenlerin Türkçe öğretimi sürecinde ailelerle yaptıkları iş birliği “yapılanlar ve iş birliğini engelleyen nedenler” olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Buna göre, yapılanlar alt teması incelendiğinde öğretmenlerin “veli toplantısı, abla/abi ile iletişim kurdukları, video gönderdikleri, sms/WhatsApp ile iletişim kurdukları, çeviri programları kullandıkları ve tercüman aracılığıyla” iş birliği sağladıkları belirlenmiştir.

“Mülteci aileler Türkçe öğretimi konusunda kendini kapatıyorlar ama okula giden çocukların öğrendiği için büyük ihtimalle abla, abi öğrenmiş oluyor abla veya abi ile iletişim kuruyorum anneye de diyorum hani siz de öğrenseniz sizinle iletişime geçsek daha büyük ilerleme kaydedebiliriz çocuğunuzun eğitim anlamında genelde onlar öğrenmeyi tercih etmiyorlar.” (T.2.).

“Bu çok yorucu bir süreç, tercüman üç ay sonra başlıyor. O arada sadece telefonda grup oluşturunca ve velileri gruba ekliyorum mecburen translate kullanıyorlar çünkü yıllar oldu halen istekleri yok Türkçe konusunda. Okulların açıldığı ilk aylarda bu süreç daha da zor oluyor özellikle iletişimsizlik yoruyor.” (T.8.)

Öğretmenler iş birliğini engelleyen nedenler ise “Türkçe öğretimini istememe ve iletişim eksikliği” olarak belirlenmiştir.

“Bu konuda çok zorlandığımı söyleyebilirim çünkü özellikle annede hiçbir şekilde Türkçeyle ilgili bir bilgi yok, konuşma yok, anlamıyor aynı şekilde sadece babasıyla görüşme sağlayabilirim o da yani takdir edersiniz ki anne gibi sık sık olmuyor evet çalıştıkları için çok fazla iletişim kuramıyoruz babayla da bu konuda çok zorlandığımı söyleyebilirim.” (T.3.)

“Şöyle bir durum var öğrendiğim kadarıyla aileler çok fazla çocuklarının Türkçe konuşmalarını istemiyorlar, kendi dillerini herhalde unutmamalarını mı istiyorlar artık onu bilmiyorum evet çocuklar bazen kelimeyi bilse bile konuşmuyorlar geçen senede bir öğrenci Türkçeyi bildiği halde konuşmuyor bu beni anlıyor diğer çocuklara bir şeyler söylüyor ama bana asla bir şey söylemiyor garip bir şeyler dönmüş o zaman aile ortamı şey çok değişik olaylar yaşıyorum.” (T.5.)

Çizelge 5. Dil Problemi Nasıl Çözölmeli Teması

Dil Problemi Nasıl Çözölmeli	
Alt tema	Kod
Çocuk ve aile boyutu	Okul öncesi Türkçe eğitimi
	Mülteci çocuk sayısının eşit dağılımı
	Aile eğitimi
	Yaşam becerileri eğitimi
Okul boyutu	Program desteği
	Materyal desteği
	Tercüman desteği
	Ayrı okulda eğitim
	Öğretmene destek

Dil problemi nasıl çözölmeli teması altında “çocuk ve aile boyutu” ve “okul boyutu” olmak üzere iki alt temanın yer aldığı görölmektedir. Buna göre, çocuk ve aile boyutu alt temasında “okul öncesi Türkçe eğitimi, mülteci çocuk sayısının eşit dağılımı, aile eğitimi, yaşam becerileri eğitimi” kodlarının ortaya çıktığı belirlenmiştir.

“Yani öncelikle ailelere bence bir eğitim verilebilir. Ailelerin okula mesela çocuklar başlamadan önce ailelere 1-2 aylık böyle kurslar açılabilir kendi hem hobilerine yönelik hem de Türkçe edinimine destekleyecek şekilde yani bu şekilde diye düşünüyorum. Dediğim gibi ailelerin dil bilmiyor oluşu hiçbir şekilde eğitime destek olmamalarına neden oluyor.” (T.9.)

“Sınıfta sayıları az olup diğer çocuklara entegre olması sağlanmalı yani sayılarının çok fazla olması sorun oluyor. Mesela 5 tane Suriyeli olup 15 Türk olsa o zaman o 5 Suriyeli arada kaynar ve diğerlerine bakarak yapmaya çalışırlar, anlarlar ve daha fazla Türkçe kelimeye maruz kalır ama tam tersi olduğunda, şuan ki gibi o zaman iyice sorunlar oluyor. Türk çocuklar sayısı şuan az ve onlar da grup halinde oynuyorlar Suriyelilerle hiçbir şekilde takılmıyorlar yani sınıfa girdiğinizde şunlar Suriye’den şunlar Türkiye’den direk ayırabilirsiniz o derece kötü o derece gruplaşmalar şu an.” (T.1.)

Dil probleminin çözümüne yönelik okul boyutu alt kategorisi incelendiğinde “program desteği, materyal desteği, tercüman desteği, ayrı okulda eğitim ve öğretmene destek” kodlarının yer aldığı görölmektedir.

“Türkçe öğretebilecek bir yer olmalı çünkü biz zaten lisans eğitimimiz sürecinde Türkçe öğretimi namına hiçbir şey öğrenmedik maalesef, yani yabancı uyruklu çocuklarla nasıl ders işleyeceğimi öğrenmedik, belki üniversite de öğretmene eğitim verilmeli bu konuda ya da bir dönemde öğretmen desteklenmeli.” (T.3.)

“Dil probleminin çözölmeli için aslında okullarda birer dil bilen öğretmenin veya tercümanın olması gerekiyor diye düşünüyorum zaten bizim yardımcı personelimiz yok hani sınıflarda onu geçtim artık da en azından bir tane ne bileyim bir Arapça bilen birinin çalışması gerektiğini düşünüyorum. Şu anda ikinci dönem geldi bir hocamız var Suriyeli bir hocamız, çok zorlandığımda ben onu çağırıyorum sınıfa diyorum ki çocuk ağlamış oluyor neden ağladığını öğrenemiyorum ya işte bir şey yap yaptı veya yanlış bir harekette bulundu çocuğa bir şey söyleyeceğim ama söylediklerimi anlamıyor diyorum. Çağırıyorum onu diyorum ki sen söyle, sen anlat yani o benim aramda bir tercüman görevi görüyor en başta bunu sağlamamız gerekiyor. Çünkü çok zorlanıyoruz hani belli bir süre sonra çocuk alışıyor evet kurallara, okula falan ama ilk haftalar velilerle de konuşamıyoruz veli

toplantılarına geliyorlar mesela öyle bakıp imza atıp gidiyorlar hiçbir şekilde iletişim kuramıyoruz.” (T.4.)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıfında mülteci çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerin bu çocukların Türkçe öğrenim süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada “Öğretmen Durumu”, “Türkçe Öğretim Süreci”, “Ailelerle Yapılan İşbirliği” ve “Dil Probleminin Çözümü” olmak üzere toplam dört tema elde edilmiştir. Öğretmen durumu teması altında öğretmenlerin yeterlilikleri ve destek almak istedikleri durumlar veya konular ortaya çıkmıştır. Buna göre katılımcı öğretmenlerin hepsi mülteci çocuklara Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ve lisansta almış oldukları derslerin bu konuda herhangi bir kazanım sağlamadığı belirlenmiştir. Mülteci çocukların dil problemi öğretmenler için her zaman problem olabilmektedir. Mülteci öğrencilere Türkçe dersi veren birçok öğretmenin yabancı dil eğitimi konusunda bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir (Dinler ve Hacıfazlıoğlu, 2020; Erdem, 2017). Yine yapılan bir araştırma sonucunda, öğretmenler mülteci çocukların dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmedikleri ve bu konuda bir eğitim sürecinden geçmedikleri için büyük sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Bulut, vd.,2018). Ayrıca, dil engeli nedeniyle sorun çözemeyen öğretmenler kendilerini yetersiz hissetmektedir. Bu durum öğretmenlerin dil eğitimi konusunda desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretim sürecinde “iletişim, sosyalleşme, aile desteği, direnç, çocuk sayısı” problemleri ile karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir. Biçer ve Özaltun (2020) araştırmalarında Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların başında ise konuşma becerisindeki yetersizliklerin yer aldığı ortaya çıkmıştır. Morali (2018) çalışmasında ise Suriyeli öğrencilerin Türkçe’yi öğrenmelerinde duyuşsal sorunlar, motivasyon eksikliği ve öğrenme konusunda direnç gösterme gibi davranışların yer aldığını ortaya koymuştur. Yapılan bazı araştırmalarda da Suriyeli öğrencilerin kendi aralarında kümeleştikleri, diğer çocuklarla iletişime geçmedikleri ve kendilerini dışarıya karşı kapattıkları ortaya çıkmıştır (Bulut, vd.,2018; Ertekin ve Taş, 2019).

Öğretmenlerin yaşadıkları problemlere çözüm yolları “tercüman, kavram kartları, göstererek yapma, akran desteği” olarak ortaya çıkmıştır. Bulut ve diğerlerinin (2018) yapmış oldukları çalışmalarında beden dili ile iletişimin göçmenlerin eğitiminde öğretmenler tarafından sık kullanılan bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler Türkçe öğretimi kapsamında sadece Türkçe etkinlikler, müzik etkinlikleri ve drama etkinliklerinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan bir araştırmada oyun etkinliği programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimini ve günlük yaşam becerilerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Ataseven, 2019). Jafari ve diğerlerinin (2018) araştırmasında konuşma egzersizlerinin yapılması ve oyun, drama gibi etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin dil gelişiminde etkinliği ortaya çıkmıştır. Çelik Doğu (2021) yapmış olduğu çalışmada Türkçe bilmeyen mülteci çocukların en çok katıldıkları etkinliklerin oyun, müzik ve sanat olduğunu en az katıldıkları etkinliklerin ise Türkçe dil etkinlikleri ve

okuma yazmaya hazırlık çalışmaları olduğunu ortaya koymuştur. Bununla beraber, bu süreçte materyal olarak “kartlar, videolar/ eğitici çizgi filmler, kukla” kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin dil öğretimi kapsamında ihtiyaç duydukları materyaller ise “teknoloji aletleri ve kitaplar” olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca bazı öğretmenlerin nasıl bir materyalin gerekli olduğu konusunda bilgilerinin olmadığı da belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerin mülteci çocuklara Türkçe öğretimi sürecinde veli toplantısı düzenleyerek, abla/abi ile iletişim kurarak, video göndererek, sms/WhatsApp ile iletişim kurarak, çeviri programı kullanarak ve tercüman aracılığıyla mülteci velilerle iş birliği gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mülteci ailelerle işbirliğini engelleyen durumlar ise ailelerin Türkçe öğretimini istememeleri, iletişimin olmaması olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada da ailelerin Türkçe öğrenmeye yönelik direnç gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Karbeyaz ve Aksoylu, 2024). Yapılan çalışmalarda mülteci çocukların Türkçe dilini öğrenmelerindeki en önemli engelin mülteci ailelerin çocukları Türkçe öğrendiği takdirde kendi ana dillerini unutacağı endişesinin olduğunu belirlenmiştir (Tunga vd.,2020; Tanrıku, 2018). Dil sorunundan ötürü ailelerin öğretmenlerle iletişimlerinin zayıf olduğu, veli toplantılarına katılmadıkları, çocuklarını eğitim konusunda desteklemedikleri birçok araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır (Arabacı vd.,2014; Cummings ve Hardin, 2017; Koşar ve Aslan, 2020; Nacar ve Ünsal, 2022; Sarier, 2020; Şeker ve Aslan, 2015; Topaloğlu ve Aktaş, 2022).

Mülteci çocukların dil problemine çözüm olarak öğretmenler, okul öncesi Türkçe eğitimi, mülteci çocuk sayısının eşit dağılımı, aile eğitimi, yaşam becerileri eğitimi, program desteği, materyal desteği, tercüman desteği, ayrı okulda eğitim ve öğretmene destek gibi çözüm yolları önerdikleri ortaya çıkmıştır. Benzer bir sonuç yapılan bir çalışmada da ortaya çıkmıştır. Buna göre, okul öncesi öğretmenler mülteci çocukların dil gelişimi ile yaşanan sorunlara çözüm olarak ailenin ve çocukların dil eğitimi almasını ve çocukların ayrı bir sınıfta kendi dillerini bilen bir öğretmen tarafından okul öncesi eğitimi almalarını önerdikleri ortaya çıkmıştır (Dicle, 2020).

Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde; mülteci çocukların Türkçe dil eğitimi problemlerinin çözülmesi için öğretmenlerin yöntem, yaklaşım ve materyal konusunda desteklenmeleri gerekmektedir. Ayrıca, mülteci çocukların sayılarının sınıf mevcudunda belli bir oranda tutulması önerilebilir. Mülteci çocukların fazla oldukları sınıflarda Türkçe eğitimin öğretmenleri zorlaştırdığı görülmektedir. Bununla beraber, ailelerin Türkçe öğretimi konusunda desteklenmeleri ve okul öncesi eğitim hakkında bilgilenmeleri önerilebilir. Bu kapsamda ailelere eğitimler düzenlenebilir. Mülteci çocukların Türkiye’de doğup büyümelerine rağmen hala dil konusunda sorun yaşamaları bu konuda eğitim politikasının eksikliğini göstermektedir. Mülteci çocukların eğitime yönelik politika ve uygulamalar yeniden gözden geçirilmeli ve öğretmen ve aile desteklemeye yönelik uygulamalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Al-Madani, D. (2018). *Syrian refugee students' academic and social experiences in American public schools*. [Unpublished Doctor Dissertation]. DePaul University.
- Amnesty International. (2002). *Report 2002*. Retrieved from <https://www.amnesty.org/en/documents/pol10/0001/2002/en/>
- Arabacı, İ. B., Başar, M., Akan, D. & Göksoy, S. (2014). An analysis about educational problems in camps in which Syrian refugees stay: condition analysis. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(3), 80-94. <https://ijsse.com/sites/default/files/issues/2014/v4-i3-2014/Paper-12.pdf>
- Arslan, Ü. & Ergul, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1-31. <https://doi.org/10.9779/pauefd.820780>
- Ataseven, H. (2019). *Dil gelişimini destekleyici oyun etkinlikleri programının 5-6 yaş grubu mülteci çocukların dil gelişimlerine ve günlük yaşam becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Selçuk Üniversitesi.
- 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. <https://doi.org/10.35207/later.537817>
- Bartlett, L. (2015). Access and quality of education for international migrant children. *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report, 2000-2015*. <https://www.shram.org/uploadFiles/20180118114137.pdf>
- Başar, M., Akan, D. & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Biçer, N. & Özaltun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 348-364. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/911964>
- Bravo-Moreno, A. (2009). Transnational mobilities: migrants and education. *Comparative Education*, 45(3), 419-433. <https://doi.org/10.1080/03050060903184981>
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/503702>
- Coughlan, S. (2015). Göçmenler eğitimdeki başarıyı zedeler mi? BBC News: <https://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/11/151117>
- Cummings, K. P. & Hardin, B. J. (2017). Navigating disability and related services: Stories of immigrant families. *Early Child Development and Care*, 187 (1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1152962>
- Çelik Doğu, S. (2021). *Türkçe bilmeyen mülteci çocukların sınıf içi durumlarının okul öncesi öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Çukurova Üniversitesi.
- Dastjerdi, M., Olson, K. & Ogilvie, L. (2012). A study of Iranian immigrants' experiences of accessing Canadian health care services: a grounded theory. *International Journal for Equity in Health*, 11(1), 55-60. <https://doi.org/10.1186/1475-9276-11-55>

- Dicle, A. N. (2020). Anokuluna giden mülteci öğrenciler ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği). *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(54), 1571-1583. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1901>
- Dinler, C. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci çocukların ilköğretime uyum süreçleri: Tekirdağ ilinin bir okulundaki öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1717-1728. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.671367>
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/319194>
- Ertekin, A. & Taş, A. (2019). Mülteci/göçmen öğrencilerin eğitim-öğretimde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Eurasian Educational Reserach Congress, 19-22 Haziran 2019 içinde (s.648-650)*. Ankara Üniversitesi
- Galloway, F. J.& Jenkins, J. R. (2009). The adjustment problems faced by international students in the United States: A comparison of international students and administrative perceptions at two private, religiously affiliated universities. *NASPA Journal*, 46(4), 661-673. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.5038>
- Hamilton, R. & Moore, D. (2004). *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice*. Routledge.
- Hurley, J.J., Medici, A., Stewart, E.& Cohen, Z. (2011). Supporting preschoolers and their families who are recently resettled refugees. *Multicultural Perspectives*, 13 (3), 160-166. <https://doi.org/10.1080/15210960.2011.594400>
- Hurley, J.J., Saveta, S., Warren., & Carberry, A. (2013). Use of the Pyramid Model for supporting preschool refugees. *Early Child Development and Care*, 183(1), 75– 91. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.655242>
- Jafari, K. K., Tonga, N. & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Science*, 2(2), 134-146. <https://doi.org/10.31805/acjes.479232>
- Kaçar, İ., & Çakmak, M. (2022). Veli toplantılarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Fenomenolojik bir çalışma. *Baskent University Journal of Education*, 9(2), 112-121. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3170082>
- Karaağaç, F. C.& Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>
- Karbeyaz, A., & Aksoylu, V. (2024). Suriyeli kampında çalışan sınıf öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm yolları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (59), 350-372. <https://doi.org/10.53444/deubefd.35dbugr164>
- Kardeş, S. & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.85927>
- Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200424>
- Korkmaz, S. (2019). *Okul öncesi eğitimi alan sığınmacı çocukların eğitim süreçleri ve yaşanan sorunlara yönelik nitel bir değerlendirme*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Anadolu Üniversitesi.

- Koşar, S., & Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9 (4), 1799- 1831. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1498112>
- Magnuson, K., Lahaie, C., &Waldfogel, J. (2006). Preschool and school readiness of children of immigrants. *Social science quarterly*, 87(5), 1241-1262. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00426.x>
- Merriam, S, B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Akademi Yayınevi.
- Miller, J. (2009). Teaching refugee learners with interrupted education in science: vocabulary, literacy and pedagogy. *International Journal of Science Education*. 31(4), 571-592. <https://doi.org/10.1080/09500690701744611>
- Miles, M. B., &Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- Nacar, D. & Ünsal, S. (2022). Okul yöneticilerinin Suriyeli mülteci velilerle yaşadıkları sorunlar sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1243-1256. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1051062>
- Nusche, D. (2009). What works in migrant education?: A review of evidence and policy options. *OECD Education Working Papers*, OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/227131784531>
- Özoruç, N. & Sığırtmaç, A. D. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 237-258. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.779155>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi Yayınları.
- Rossi, A. (2008). The impact of migration on children in developing countries. *Youth Migration Conference*. 24-26 Nisan 2008. Bellagio: İtalya.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta- sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3 (1), 80-11. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1048451>
- Solano, G.& Huddleston, T. (2020). *Migrant Integration Policy Index*. <https://www.mipex.eu/>
- 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. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.8234>
- Tanrıkulu, F. (2018). Suriye krizi sonrası Türkiye’deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.450208>
- Topaloğlu, B.& Aktaş, B. Ç. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının gözünden mülteci öğrenciler. *E-International Journal of Educational Research*, 13(1). <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1032079>
- Tunga, Y., Engin, G. & Çağıltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alan yazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1)317- 333. <https://doi.org/10.17679/inuefd.535845>
- Van Maanen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.

- Uluslararası Göç Örgütü. (2020). Dünya göç raporu 2020 https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2008). *2007 Global trends: Refugees, asylum-seekers, returnees, internally displaced and stateless persons*. Retrieved from <http://www.unhcr.org/statistics/STATISTICS/4852366f2.pdf>.
- 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. <http://ijeces.hku.edu.tr/en/download/article-file/155147>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 865-873. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.02.006>

EXTENDED ABSTRACT

Preschool Teachers' Views about Teaching Turkish to Refugee Children

One of the biggest issues refugee children faces is the education they receive in their country of immigration. Teachers in preschool, which is the first stage of education, need to be supported in teaching these children the official language of their homeland. It is thus important to determine the kind of problems that teachers in Türkiye experience in the process of teaching Turkish and the solutions they have found to these problems. The purpose of this study was thus to examine the views of preschool teachers about teaching Turkish to refugee children.

The phenomenological method, one of the qualitative research approaches, was used in the study. The research utilized qualitative data collection methods to better understand the experiences of those involved. The study group consisted of 12 preschool teachers who taught refugee children in the spring semester of the 2023–2024 academic year. The participants were determined using the criterion sampling technique, which is one of the purposive sampling methods. In this regard, having refugee children in their classrooms and working in provinces with dense refugee populations were the criteria used to determine the participants of this study. Twelve preschool teachers working in three different provinces, Kilis, Gaziantep and Şanlıurfa, and who had refugee children in their classrooms were reached. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool in the study. The data collection process for the study was carried out directly by the researcher to ensure reliability and consistency. One-to-one interviews were conducted with the participants using the semi-structured interview form prepared in advance. The content analysis method was used to analyze the data in the study. The themes and codes that emerged as a result of the analysis of the data obtained within the scope of the research are shown in the figure below. A total of four themes were obtained: “Teacher Status”, “Turkish Teaching Process”, “Cooperation with Families” and “Solving Language Problems”.

Under the theme of Teacher Status, teachers' competencies and the situations or issues they felt they would like to receive support for emerged. Accordingly, it was determined that none of the participant teachers considered themselves competent in teaching Turkish to refugee children and that the courses they had taken in high school did not provide any gains in this regard. The language problems faced by refugee children were always also problematic for the teachers. It was determined that the teachers who participated in the study faced issues when teaching Turkish with regard to “communication, socialization, family support, resistance, and number of children”. The solutions to these problems were found to be using visual materials, concept cards, pairing refugee children with Turkish children, peer support, and calling in an interpreter. The materials that the teachers most said they needed for language teaching were technological tools and books. It was also determined that some teachers did not know what kind of materials were needed. Within the scope of this study, it was revealed that the preschool teachers cooperated with refugee parents while teaching Turkish to their children by organizing parent-teacher conferences, communicating with older siblings/parents, sending videos, communicating via SMS/WhatsApp, using translation programs and using interpreters. The obstacles that prevented teachers from cooperating with refugee families were identified as the families' unwillingness to teach Turkish and communication problems.

When the results of the study were evaluated, it was found that teachers need to be supported in terms of methods, approaches and materials in order to solve the problems arising from teaching Turkish to refugee children. In addition, the number of refugee children to native children should be kept at a specific ratio in the class. Teaching Turkish in classes with a large number of refugee children makes it more difficult for teachers. In addition, families should be supported in teaching Turkish and should be better informed about preschool education. In this context, training sessions could be organized for families. The fact that the children of immigrants still have problems with language despite being born and raised in Turkey shows that there has been a lack of education policy regarding this issue. Policies and practices for the education of these children should be reviewed and better practices to support teachers and families should be implemented.