



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3),1649 – 1677. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1412051>



Sınıflarında Mülteci Çocuklar Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımı Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Examining the Perspectives of Preschool Teachers with Refugee Children in their Classes on Parental Involvement

Burcu GÜNGÖR¹, Rabia Hümeysra GÜGEN², Aleyna ÇAP³, Ayşenur GÜNDOĞDU⁴,
Zehra ÖZTÜRK⁵, Mina Ecem YANIKCAN⁶, Rabia Yaren BEKAR⁷

Geliş Tarihi (Received): 29.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 23.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu araştırma, sınıfta mülteci çocukların bulunduğu okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmalarına yönelik görüşlerini incelemeyi ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Fenomenolojik bir araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın verileri, ölçüt örneklem yöntemiyle belirlenen 12 farklı okuldan 28 okulöncesi öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak temalara ayrılmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler mülteci ailelerle en sık telefon aracılığı ile arama ve mesajlaşma, yüz yüze iletişim, çeviri programları ve tercümanlar aracılığı ile iletişim kurmaktadır. Ayrıca, aile katılımı çalışmaları çoğunlukla anne – çocuk etkinlikleri, bilgilendirme toplantıları, kültür tanıtımı ve mutfak etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin mülteci ailelerle yaşadıkları sorunlar arasında sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin mülteci çocuklara ve ailelerine ayıracak vaktinin ve göstereceği ilginin yeterli olmaması, dil sorunu yüzünden mülteci aileler ile sağlıklı bir iletişim kuramaması, güvenilir çeviri kaynaklarının az olması ve Türkçe dil kurslarının yetersiz olması öne çıkmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler, ailelerden çocuğun evdeki gelişimlerine destek olmalarını ve okulla iş birliği yapmalarını beklemektedir. Bu çalışma, mülteci aileler ile çalışan öğretmenlerin çocukların gelişimlerini destekleme, maddi ve manevi olarak çabalarının karşılığını alma gibi içsel – dışsal motivasyon kaynaklarına sahip olduklarını ancak zaman zaman mülteci ailelerin dilini bilmedikleri ve mülteci ailelerle çalışmada deneyimsiz oldukları için kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mülteci çocuklar, Aile katılımı, Okul öncesi dönem, Öğretmen görüşleri.

&

Abstract: This research aims to examine the views of preschool teachers who have refugee children in their classes regarding parental involvement studies and to determine their experiences. Employing a phenomenological research approach, data were collected through semi-structured interviews with 28 preschool teachers from 12 different schools, selected through criterion sampling. The findings reveal that teachers commonly utilize communication channels like telephone calls and messaging, face-to-face communication, translation programs and interpreters when engaging with refugee families. Family involvement initiatives predominantly take the form of mother-child activities, informative meetings, cultural introductions, and kitchen activities. Among the challenges experienced by teachers with refugee families, teachers' lack of time and attention to refugee children and their families due to crowded classrooms, inability to establish healthy communication due to the language problem, lack of reliable translation resources and insufficient Turkish language courses stand out. Furthermore, teachers expect families to support the child's development at home and collaborate with the school. The study reveals that teachers working with refugee families have both internal and external motivational resources such as supporting children's development and being rewarded for their efforts financially and morally. However, teachers sometimes feel inadequate because of language barriers and lack of experiences in working with refugee families.

Keywords: Refugee children, Parental involvement, Preschool education, Teacher perspectives

* Bu çalışma 8. Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde (26-28 Ekim 2023, Karaman) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Burcu Güngör, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, burcu.gungor@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3102-8183

² Rabia Hümeysra Gügen, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, rabiahumeyra@outlook.com, ORCID: 0009-0007-3596-2989

³ Aleyna Çap, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, aleynacap1374@gmail.com, ORCID: 0009-0000-4254-6624

⁴ Ayşenur Gündoğdu, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, aysenurgundogdu53@gmail.com ORCID: 0009-0001-0122-5127

⁵ Zehra Öztürk, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, ozturkzhr@hotmail.com ORCID: 0009-0004-1096-8186

⁶ Mina Ecem Yanıkcın, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, minaecem34@gmail.com ORCID: 0009-0005-5689-1548

⁷ Rabia Yaren Bekar, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, rabia_yaren@icloud.com

Atıf/Cite as: Güngör, B., Gügen, R. H., Çap, A., Gündoğdu, A., Öztürk, Z., Yanıkcın, M. E. ve Bekar, R. Y. (2024). Sınıflarında mülteci çocuklar bulunan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1649-1677. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1412051>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibueft>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

1. GİRİŞ

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (ÇHS) 22. maddesinde, yaşadığı ülkenin dışında bir başka ülkeye gitmek zorunda kalan her çocuğun, gittiği ülke tarafından korunması gerektiği açıkça belirtilmiştir. Bununla birlikte, ÇHS'nin 39. maddesinde çocukların her türlü olumsuz koşullardan korunması ve gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu UNICEF, 2004). Sözleşmeye imza atan tüm taraf devletler, mülteci çocukların sağlık ve güvenlik gibi temel ihtiyaçlarının yanı sıra eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını da güvence altına alacaklarını taahhüt etmişlerdir. Buna rağmen, uzun yıllardır savaş halinde olan Suriye ve Irak'ın sınır komşusu olması sebebiyle yoğun göç alan Türkiye'de mültecilerin eğitimi önemli sorunlardan biri haline gelmiştir. Ülkemizde ağırlıklı olarak Suriyeli mülteci bulunmasından dolayı mülteci denildiğinde akla ilk olarak Suriyeliler gelmektedir; fakat ülkemizde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nden (HBÖGM) alınan verilere göre Suriyelilerin dışında Irak, Afganistan, İran, Mısır, Rusya gibi farklı ülkelerden mülteciler de yaşamaktadır (MEB HBÖGM, 2023). Mülteci kavramı Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (BMMYK) tarafından kendi ülkesinde dini, ırkı, sosyal gruplara bağlılığı veya siyasi görüşleri nedeniyle zulme uğradığından/uğrayacağından korktuğu için kendi ülkesini terk edip başka bir ülkeye sığınan kişiler olarak tanımlanmıştır (BMMYK, 2023). Bu çalışma kapsamında mülteci çocuk ile; Türkiye'ye farklı ülkelerden göç etmiş 0-6 yaş arasındaki okul öncesi eğitimine devam eden çocuklar kastedilmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 2021-2022 verilerine göre ülkemizde 5.013.631 mülteci nüfusu bulunmaktadır (MEB HBÖGM, 2023). Bu nüfusun 137.035'i okul öncesi dönemdeki çocuklara aittir. Okul öncesi dönemdeki çocukların yalnızca 53.170'i eğitim kurumlarına kayıt yaptırmıştır. Diğer kademelerdeki okullaşma oranına bakıldığında en az payın okul öncesi dönemine ait olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalar, ülkemizdeki mülteci çocukların buldukları yere ait hissedememe (Sarıtaş vd., 2016), buldukları eğitim kademesine uyum sağlayamama (Kiremit vd., 2018), yeni bir dil öğrenmede güçlük yaşama (Biçer ve Özaltun, 2020; Cırtı Karaağaç ve Güvenç, 2019; Güven ve İşleyen, 2018; Kiremit vd., 2018; Sarier, 2020) gibi problemleri olduğunu göstermektedir. Özellikle de erken çocukluk dönemini kapsayan okul öncesi eğitimde mülteci çocukların okula uyumu, sosyo-kültürel yaşama uyumu ve dil problemleri baş etmesi gereken zorlu durumlara birkaç örnektir (Avcı, 2019; Özoruç ve Dikici Sığırtmac, 2022; Vatanserver ve Erden, 2018). Bu zorlu durumlarla baş etmede, aile özellikle erken çocuklukta fevkalade önemli bir kaynaktır. Bu sebeple öğretmenlerin okulda ve okul dışında gerçekleştirecekleri aile katılım çalışmaları; aileler ile etkileşimi artırmak amacıyla yürütülen etkinlikler, anne – babaların okul ziyaretleri, okul – aile iş birliğini ve etkileşimini sağlayacak faaliyetler, öğretmenler ile anne – babalar arasında kurulan etkili iletişim mülteci çocukların eğitimi sürecinde ve okul yoluyla topluma entegrasyonunda önemli görülmektedir. Çok sayıda araştırma, okul öncesi dönemin en önemli paydaşı olan aileleri de dikkate alarak sağlanan nitelikli erken çocukluk eğitiminin çocuklar, aileleri ve toplulukları için dönüştürücü potansiyele sahip olduğuna işaret etmektedir (Cunha ve Heckman, 2006a, 2006b; Feinstein, 2003).

Okul öncesi eğitimde, mülteci çocukların dil ve kültürel uyumunu hızlandırmak, kısa ve uzun vadede bilişsel, duygusal ve fiziksel iyi oluşlarını desteklemek için mülteci çocukların ailelerine ulaşma ve onlarla iş birliği yapma zorunluluğuna Bronfenbrenner'in (1979, 1994) ekolojik sistemler kuramı önemli bir dayanak oluşturur. Bronfenbrenner'in (1979, 1994) ekolojik sistem kuramında beş tür çevresel bağlam

vardır. Bunlar (1) mikrosistem, (2) mezosistem, (3) ekzosistem, (4) makrosistem ve (5) kronosistemdir. Bu beş seviye, bir soğanın katmanlarının görüntüsünü çağrıştıran bir dizi eş merkezli daire ile temsil edilir. Bu seviyeler, bireylerin doğrudan işlev gördüğü yakın sistemlerden, bireyi dolaylı olarak etkileyen daha büyük ve daha geniş uzak sistemlere doğru ilerler. Bronfenbrenner, kuramını insan gelişiminin onu çevreleyen sistemlerin etkileşimine dayandırmıştır. Bu kuram çerçevesinde, çalışmada mülteci çocuklar merkeze alınarak, gelişimi doğrudan etkileyen mikrosistem içerisindeki aile ve okul, bunun yanı sıra mezosistem içerisindeki aile ve okul arasındaki ilişkiler ve aile katılımı çalışmaları temel alınmıştır. Geçmişte bu çalışmalar büyük ölçüde okul odaklı katılımı tanımlarken (Mattingly vd., 2002; Harris ve Goodall, 2008); günümüzde daha çok okul ve ev arasında ortaklık kurulması, çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için etkinlikler organize edilmesi, ailelerin çocuklarının eğitim deneyimlerine katılımı gibi çeşitli çerçevelerde tanımlanmaktadır (Albez ve Ada, 2017; Özlen Demircan, 2018; Yalman Polatlar, 2023).

Burada üzerinde durulması gerekli olan husus, okul öncesi eğitim kurumlarında mülteci çocuklara ve onların ailelerine yönelik temel bir perspektif noksanlığıdır. Özellikle, okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan mülteci çocukların ailelerini görmezden gelerek eğitime devam etme kolaylığı bu perspektif kaybının temelini oluşturmaktadır. Sınıfta ve toplumda, ekonomik, kültürel ve dilsel etkenlerle problemler yaşayan mülteci çocuklar, çocuk – aile kavramlarının iç içeliğini kavrayamayan öğretmenlerin tutumu ve yaklaşımı ile daha güç koşullar içine itilebilmektedir (Arslan ve Ergül, 2021). Aslında bu dönemde çocuklara ilişkin sorunların etkili çözümü, her durumda öğretmeni aileye ulaştırmalıdır. Öğretmenlerin çocuklara yönelik yapılan aile katılımı çalışmalarının önemini fark etmesi, çocuğun hakkı ve ihtiyacı olan yardımı ya da gelişimsel desteği hızlı ve koordineli bir şekilde almasını sağlayacaktır. Alan yazında, aile ve toplum katılımının çocuklar üzerindeki etkileri üzerine yapılan birçok çalışma bulunmaktadır (Cheung ve Pomerantz, 2012) Mülteci ailelerin okul ile yaptığı iş birliğinin ve öğretmen ile etkileşiminin artmasının çocukların okula uyum sürecinde ve gelişiminde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan çalışmalar ise giderek artmaktadır (Henderson ve Mapp, 2002; Hill vd., 2004; Kuperminc vd., 2008; Taşkın ve Erdemli, 2018). Ancak, mülteci çocuklar ya da aileleri ile ilgili çalışmalar çoğunlukla ilköğretim ve ortaokul çocukları ile yürütülürken, okul öncesi dönem çocuklarıyla ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. (Alemin, Çavuş Bekce, 2021; Arıcıoğlu ve Avcı, 2012; Sözer ve Işiker, 2021)

Mültecilerin ve mülteci çocukların uyum sürecinde yaşadıkları problemler; eğitim, barınma, beslenme, sağlık, çocuk işçiliği ve çocuk evliliği olarak tespit edilmiştir (Sarvan ve Efe, 2019). Bunların yanında, ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriyeli mültecilere yönelik yapılan araştırma bulgularına göre; çalışma koşulları, gıda temini, iletişim (dil), barınma, ayrımcılık, sağlık, hukuki destek (koruma desteği), güvenlik ve eğitim mültecilerin en çok sorun yaşadıkları alanlar olarak belirlenmiştir (Erdoğan, 2022, s.216). Türkiye'deki araştırma sonuçlarına benzer olarak Kanada'daki bir çalışmada mülteci ebeveynlerin dil, finans, iş bulma, ırkçılık, hizmetlere erişim, ebeveynlik ve çocukların eğitim sistemine uyumu alanlarında problemler yaşadıkları tespit edilmiştir (Stewart vd., 2018). Amerika'da ise mülteci çocukların psikolojik durumlarıyla ilgili depresif ruh hali, sinirlilik, saldırganlık, dürtüsellik, sosyal ilişkilerde ve yönergeleri takip etmede zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu durumların çocuğun kendini toplumdan soyutlamasına, okula devamsızlık yapmasına ve kendini geri çekmesine yol açtığı tespit edilmiştir (Elklit, 2001; Hart, 2009; Kovacevic vd., 2018). Elde edilen araştırma sonuçları incelendiğinde, Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinde mültecilerin temel ihtiyaçlarının karşılanmasında sıkıntıların olduğu ve bu sebeple eğitime ilişkin sorunlardan önce beslenme, barınma, güvenlik, aidiyet gibi ihtiyaçların giderilmesi gerektiği görülmektedir. Bunların dışında Gencer'e (2017) göre eğitim alanında yaşanan problemler finansman sorunu, eğitime erişim ve katılım sorunu, öğretmen sorunu, dil sorunu, koordinasyon eksikliği, müfredat ve öğretim materyalleri, fiziksel altyapı sorunları, yoksulluk ve çocuk işçiliği sorunu, toplumsal kabul ve uyum sorunu olarak sınıflandırılmıştır. Bu

çalışmanın neticesinde mültecilerin eğitimle ilgili karşılaştıkları öğretmen, dil, koordinasyon vb. sorunların program ve politika kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu sorunların giderilmesi için destekleyici programlar ve çalışmalar planlanarak öğretmenlere aktarılmalıdır. Daha öncesinde Türkiye’de uygulanmış olan çalışmalardan bazıları ise; Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar için Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi (PICTES) ve Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) Yardımı’dır. Literatür, bu alanda en yaygın kullanılan ve iş birliği içinde olarak bilinen projenin PICTES olduğunu göstermektedir.

ŞEY programı Kızılay, UNICEF, Avrupa Topluluğu İnsanı Yardım Ofisi (ECHO) ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASBP) kurumlarının iş birliğiyle sürdürülen, okul öncesi eğitim de dâhil olmak üzere okul çağındaki çocukların okula devamlarını sağlamak amacıyla 2003 yılında başlayıp 15 yıldan uzun bir süre devam ettirilen maddi yardım projesidir (UNICEF, 2023). PICTES projesi yabancı çocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları, dil öğrenmeleri, okula devam etmeleri ve sınıf geçmeleri için materyal, okula ulaşım, dil eğitimi, rehberlik ve okul personeli desteği sunmaktadır (MEB, 2023). PICTES projesi kapsamında öğrencilere ve ailelerine halk eğitim merkezlerinde (Pilancı vd., 2020), geçici eğitim merkezlerinde (Doğan ve Ateş, 2018), belediyeler, sivil toplum örgütleri ve Kızılay tarafından hayata geçirilen toplum merkezlerinde (Duğan ve Gürbüz, 2018) Türkçe dil eğitimleri sunulmuştur. Projeye ilgili öğretmenlerden alınan görüşlere göre en çok tercüman ve dil desteğinin yardımcı olduğu görülmektedir. Uluslararası alana bakıldığında Amerika’da mültecilere destek konusunda dört kaynak öne çıkmaktadır. Bunlar: WESD (Washington İlköğretim Okulu Bölgesi), RFIG (Mülteci Okulu Bursu), Refugee Welcome Center (Mülteci Karşılama Merkezi), BRIA (Mülteci ve Göçmen Yardım Bürosu)’dır. Bu kaynakların yardımıyla WESD, mültecilerin ana dil (İngilizce), okul sonrası etüt, yaz okulu, çevirmenlik ve aile katılımı konularında bilgilenmelerini sağlayarak desteklemektedir (Kovacevic vd., 2018). Bahsedilen projelerin ortak amacı mülteci çocukların eğitime ve sınıf ortamına uyum sürecinin iyileştirilmesi, okuldaki sosyal uyumunun sağlanması, dil problemlerinin çözümüne destekleyici bir atmosfer oluşturulmasıdır.

1.1. Araştırmanın amacı

Okul – aile iş birliğinin en kilit noktası aile katılımı çalışmalarıdır. Aile katılımı; eğitim ve öğretim süreci içerisinde çocuğun yaşantılarının paylaşıldığı, okul ve aile arasında bir bağ kurulduğu, bilgi paylaşımının gerçekleştirildiği, ailenin katkılarıyla etkinliklerin öğreticiliğinin artırıldığı, planlı ve programlı olan uygulamalar bütünüdür (Cömert ve Güleç, 2004). En genel boyutuyla özetlenecek olursa, çocuğun eğitimdeki sorumluluğunun aile ve okul arasında bölüştürülmesidir (Temel vd., 2019). Okullarda uygulanan aile katılımı çalışmalarına bakıldığında; telefon görüşmeleri, fotoğraflar, bültenler, haberleşme mektupları, duyuru panoları, yazışmalar, portfolyolar, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş – gidiş zamanları, alan gezileri, ev ziyaretleri, bireysel görüşmeler örnek olarak verilebilmektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi OBADER, 2013). Buradan da çocuğun okula girişinden çıkışına kadar olan her adımını ve okulun dışındaki tüm yaşantısını destekleyen aile – öğretmen performansı, ailenin katılımı şeklinde değerlendirilebilmektedir. Kendi kültürü ve anadilinde eğitim gören çocukların hayatında aile katılımı çalışmalarının etkisi oldukça önemliken; ülkesinden ayrılmış, savaş mağduru, gittiği ülkenin dilini bilmeyen mülteci çocuklar için aile ve aile katılımı çalışmaları daha da önemli bir noktada yer almaktadır. “Bir çocuğu büyütmek için bir köy gerekir” atasözü, ailenin, okulun ve toplumun her bir üyesinin, her çocuğun yetiştirilme döngüsünde önemli bir role sahip olduğu gerçeğini somutlaştırmaktadır (Kovacevic vd., 2018). Ülkemizde çocuklarının eğitimini desteklemede mülteci ailelerin etkin ve aktif rol alamadıklarını, iş birliğine yanaşmadıklarını ifade eden sınırlı sayıda çalışma olsa da (Aykırı, 2017; Gözübüyük Tamer, 2017; Zengin ve Ataş Akdemir, 2020); aile katılımı gibi çocuk, ebeveyn, öğretmen ve dolaylı olarak okul ve toplum için önemli olan çalışmalarda eksikliklerin derinlemesine çözümlenmesine, ihtiyaçların belirlenmesine ve paydaşların önerilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, İstanbul'da sınıflarında mülteci çocukların bulunduğu okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmalarına yönelik görüşlerini incelemek ve deneyimlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1- Okul öncesi öğretmenleri mülteci ailelerle nasıl iletişim kurmaktadır?
- 2- Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmalarına yönelik deneyimleri nelerdir?
- 3- Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların aileleri ile etkileşimlerinde motivasyon kaynakları nelerdir?
- 4- Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmaları sürecinde mülteci aileler ile yaşadıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5- Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci ebeveynler ile çalışmalarında yetkinlik algıları nasıldır?
- 6- Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların ailelerinin okul öncesi eğitime uyum sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin beklenti ve önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, İstanbul'da mülteci çocukların bulunduğu sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri ve görüşleri üzerinden aile katılımı çalışmalarına odaklanarak, mülteci çocukların aileleriyle iş birliği ve etkileşim süreçlerinde yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Yapılan çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan betimleyici fenomenolojik araştırma kategorisinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi, elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesini sağlayan bir yöntemdir. Görüşme ve metin analizi gibi tekniklerin kullanılmasıyla birlikte araştırmacının bakış açısını geliştirdiği ve yorum yapma becerisini kullandığı bu yöntemde verilerin detaylıca incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu yöntemin kendine has 5 farklı deseni mevcuttur (Yalçın, 2022). Fenomenolojik araştırma deseni bunlardan birisidir. Fenomenolojik araştırma deseniyle, bireylerin bir duruma karşı geliştirdikleri tutum ve davranışlar incelenmektedir. Birçok farklı kişinin deneyimlediği durumlar incelenerek bu durum hakkındaki görüş ve tutumlar belirlenmeye, sonucunda ise ana noktalara değinen ortaklıklar bulunmaya çalışılmaktadır (Fraenkel vd., 2012, s. 432).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve ölçütler alan yazına göre oluşturulmuştur. Fenomenolojik araştırmaların veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı durumu yaşayan ve bu durumu görünür kılacak veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplar olduğundan "ölçüt örnekleme yöntemleri" önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dolayısıyla, bu araştırma için belirlenen temel ölçütler, görüşleri alınacak okul öncesi öğretmenlerin sınıfında mülteci çocukların bulunması ve bu çocukların aileleri ile aile katılımı çalışmaları yürütmesidir. Bu ölçütleri karşılayan toplamda 75 öğretmenle görüşme talebinde bulunulmuş ancak 28 öğretmen görüşmeye olumlu yanıt vermiştir. İlgili alan yazın bağlamında düşünüldüğünde, mülteci eğitiminde mülteci kökenli aileler ile etkileşim ve iş birliği olgusuna ilişkin görev ve sorumluluklar bağlamında kilit bir role sahip olduğu düşünülen öğretmen grupları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada İstanbul'da mülteci nüfusun ağırlıklı olarak yaşadığı çevrelerde bulunan 12 farklı okuldan gönüllü 28 öğretmenle yüz yüze görüşülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Fatih ilçesinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu okullarında görev yapan 27 kadın, 1 erkek okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların profiline yönelik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılım Gösteren Öğretmenlerin Profili

Ölçütler		Katılımcı sayısı
Cinsiyet	Kadın	27
	Erkek	1
Tablo 1. Devamı		
Mezuniyet	Lisans	25
	Yüksek Lisans	3
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	16
	6-10 Yıl	4
	11-15 Yıl	4
	16-20 Yıl	3
	20 ve üzeri	1
Toplam katılımcı sayısı		28

Çalışma grubundaki öğretmenlerin 25'i lisans, 3'ü yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 16'sı 0-5 yıl, 4'ü 6-10 yıl, 4'ü 11-15 yıl, 3'ü 16-20 yıl ve 1'i 20 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı 60-72 ay grubundaki çocuklara eğitim vermektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıflarında yer alan mülteci çocuklara bakıldığında, çocukların büyük çoğunluğunu Suriyelilerin oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çok az sayıda da olsa Özbekistan, Türkmenistan, Afganistan, Hindistan, Azerbaycan, Kuzey Irak, Rusya, Doğu Türkistan gibi ülkelerden gelen yabancı öğrencilerin de olduğu ifade edilmiştir. Mülteci öğrenci bulunan sınıfların Türk ve yabancı öğrenci dengesine bakıldığında, öğrenci çeşitliliğinin çoğunlukla yarı yarıya dağıldığı söylenebilmektedir. Türk ya da mülteci öğrencilerin diğer kesimi sayıca baskıladığı durum, yarı yarıya dağıldığı duruma kıyasla daha az bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 28 öğretmenin de sınıfında mülteci çocuklar bulunmakta, Türkçeyi iyi derecede bilmemekte ve okula düzenli olarak devam etmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda en temel veri toplama tekniği olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Packer'a (2011) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel araştırmalarda en yaygın ve kullanışlı olan görüşme tekniğidir. Alana ilişkin detaylı literatür taraması yapıldıktan sonra görüşme soruları oluşturulmuş, uzman görüşüne sunulmuş ve ardından pilot bir görüşme uygulaması yapılmıştır. Görüşmelerden önce katılımcı öğretmenler araştırmanın sorunsalı ile amaçları hakkında bilgilendirilmiş ve yüz yüze derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bütün görüşmeler araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce, katılımcılardan ses kaydı için izin alınmıştır. Görüşmelerin her biri ortalama 35-40 dakika sürmüştür. Analiz için öncelikli adım verilerin metne aktarılması olmuştur. Katılımcıların özel bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla, gerçek isimlerinden farklı kod adları verilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi yöntemi; rapor, vaka analizi, görüşme sorularının cevapları gibi iletişim araçlarının çözümlenmesi ve yorumlanması için kullanılmaktadır (Sallan Gül ve Kâhya Nizam, 2021). Bu yöntemle birlikte verilerin, belirlenen ortak tema, kategori ve kodlar altında toplanarak sınıflandırılması; sonuçların bütüncül hâlde anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmaktadır (White ve Marsh, 2006). Veri analiz sürecinde ilk olarak ses kayıtları yazıya aktarılmış ve böylece toplanan veri organize edilerek analiz başlatılmıştır. Kodlama aşamasında erken çocukluk eğitimi alanında uzman araştırmacılar eş zamanlı olarak çalışmıştır. Bu aşamada,

araştırmacılar görüşmelerden elde edilen ve organize edilen veriyi bağımsız olarak incelemiş ve araştırma bağlamında anlamlı olan en önemli cümleleri kodlamışlardır. İkinci aşamada araştırmacılar ortak temaları belirlemek için kodları karşılaştırmış ve bağımsız kodlama sürecinde ortaya çıkan olası temaları tartışmışlardır. Ayrıca, araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla verilerin analizi sürecine ikinci bir araştırmacı kodlayıcı dâhil edilmiş, kodlar arası uyum sağlanmış ve etik unsurlar göz önünde bulundurulmuştur.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışma için etik komite onayı İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nden (Tarih: 03.05.2023, Sayı: E-20292139-050.01.04-54477) alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mülteci ailelerle iletişim ve aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşlerine ait bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Aileler ile İletişim Şekli

Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci ailelerle iletişim kurma şekillerinin neler olduğunun belirlenmesi için öğretmenlere "Sınıfınızdaki mülteci çocukların aileleri ile iletişim kurabiliyor musunuz? Nasıl?" sorusu sorulmuştur. Bununla ilgili verilerin analizi Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Aileler ile İletişim Şekli

TEMA	KOD	Kod		Tema	
		Frekans (f)	Yüzdelik (%)	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Yüz Yüze	Toplu (Tüm Sınıf) Görüşme	18	40		
	Tercüman	12	26,67		
	Aile Üyelerinin Çevirmenliği	7	15,55	45	48,39
	Bireysel Görüşme	5	11,11		
	Görsel İletişim	3	6,67		
Online	Mesajlaşma uygulamaları	28	58,33		
	Telefon Görüşmesi	11	22,92	48	51,61
	Çeviri Programı	8	16,67		
	Video konferans görüşmeleri	1	2,08		

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin mülteci ailelerle nasıl iletişim kurduğu üzerine "Yüz Yüze" ve "Online" olarak 2 tema oluşturulmuştur. Yüz yüze temasında sırasıyla tüm sınıf ile toplu görüşme, tercüman, aile üyelerinin çevirmenliği, bireysel görüşme ve görsel iletişim olmak üzere 5 farklı kod ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu tema altında birden fazla cevap vermesiyle farklı kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenler, en çok sene başı ya da sonunda ailelerin tamamı ile yaptıkları toplu görüşmeler, bilgilendirme toplantıları aracılığı ile aileler ile yüz yüze görüştiklerini belirtmişlerdir. Tüm

öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda bu temaya yönelik toplam 45 cevaba ulaşılmıştır. Bu temada en fazla tercih edilen kod “yüz yüze görüşme” olmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde çevrimiçi teması altında mesajlaşma uygulamaları, telefon görüşmesi, çeviri programı ve video konferans görüşmeleri olmak üzere 4 farklı kod ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin birden fazla yanıt vermesiyle bu kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar sonucunda bu temada toplam 48 cevaba ulaşılmıştır. Cevaplar neticesinde en fazla tercih edilenin “mesajlaşma uygulamaları” olduğu görülmüştür. Bu kodun öğretmenler tarafından daha fazla tercih edilmesinin nedeni incelendiğinde, mesajlaşma uygulamaları ile mülteci ailelere ulaşma imkânının yüksek olduğu ve çeviri bakımından daha fazla olanak sağladığı anlaşılmıştır. Ö11’in “İletişim kurmak zor. Yazılı olmadan iletişim kurmak çok zor, veliler mesaj yazmamı istiyorlar” olarak belirtmesi çıkan sonucu desteklemektedir.

3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladığı Aile Katılımı Çalışmaları

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreçlerinde uyguladığı aile katılımı çalışmalarının neler olduğunun belirlenmesi için öğretmenlere “Hangi tür aile katılımı çalışmaları yapıyorsunuz? Mülteci çocukların aileleri katılıyor mu? Katılıyorsa bu çalışmalardan hangilerine katılmayı tercih ediyor?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevaplarından alınan verilerin analizi Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3.
Aile Katılımı Çalışmaları

TEMA	KOD	Kod		Tema	
		Frekans	Yüzdelik	Frekans	Yüzdelik
		(f)	(%)	(f)	(%)
Okul İçi Etkinlikler	Anne – Çocuk Günü	15	18,75		
	Ailenin Okula Davet Edilmesi	12	15		
	Kültür Tanıtım Günleri	11	13,75		
	Mutfak Etkinlikleri	11	13,75		
	Veli Toplantıları	9	11,25	80	71,43
	Fen etkinlikleri (deney, bitki dikimi)	6	7,5		
	Gösteri	4	5		
	Meslek Tanıtımı	4	5		
	Aile Eğitimleri	3	3,75		
	Aileler ile Bireysel Görüşme	4	5		
	Atölye Çalışmaları	1	1,25		
Okul Dışı Etkinlikler	Çalışma Kâğıtları	9	28,12		
	Müze Gezisi	8	25		
	Ev Etkinlikleri	8	25	32	28,57
	Piknik	6	18,75		
	Ev Ziyaretleri	1	3,12		

Tablo 3’e göre aile katılım çalışmaları ‘Okul İçi Etkinlikler’ ve ‘Okul Dışı Etkinlikler’ olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Okul içi etkinlikler temasında öğretmenler tarafından en çok tercih edilen aile katılımı çalışmaları “Anne Çocuk Günü” olmuştur. Anne çocuk günü, annenin sınıfa davet edilerek çocuğuyla birlikte ortak bir etkinlik gerçekleştirmesi olarak ifade edilmektedir. Özel günlerden biri olan Anneler

Günü etkinlikleri de anne çocuk günü kapsamı içerisinde yer almaktadır. Bir diğer kod olan ailenin okula davet edilmesi, aileden bir üyenin sınıfa/okula gelerek çocuğuyla beraber eğitim faaliyeti yürütmesi veya eğitim faaliyetine katılması olarak açıklanabilmektedir. Kültür tanıtım günleri, farklı kültürlerin kaynaşmasını amaç edinen, yöresel ürünlerin tanıtıldığı faaliyetlerden oluşmaktadır. Bülten paylaşma, öğretmenlerin çocuklarla yapacakları etkinlikler hakkında ailelere bilgilendirme yapabilmelerini sağlayan haftalık mektupları içermektedir. Bu kodlar dışında çocukların okulda aileleri ile birlikte sağlıklı besinleri tanıttıkları mutfak etkinlikleri, okul öncesi dönem çocuklarının yaşına ve gelişimine uygun uygun fen etkinlikleri (deneyler, bitki yetiştirme) gibi kodlar da yer almaktadır. Öğretmenler bunun dışında aileleri okula meslek tanıtımı ya da kum seramiği/vazo boyama gibi atölye çalışmaları için davet ettiklerini belirtmişlerdir. 'Sene başı ve sonu veli toplantıları', 'çocuklarının gelişimi hakkında ailelere bilgi verilen bireysel görüşmeler' ve 'farklı temalarda (etkileşimli kitap okuma, davranış problemleri, vs.) gerçekleştirilen aile eğitimleri' kodları da 'okul içi etkinlikler' kapsamında yer almaktadır.

Tablo 3'te okul dışı etkinlikler temasında çalışma kağıtları, müze gezisi, ev etkinlikleri, piknik ve ev ziyaretleri kodları bulunmaktadır. Bu aile katılımı çalışmaları arasında öğretmenler tarafından o günün kazanımlarına ilişkin eve gönderilen "çalışma kâğıtları" daha çok tercih edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler yerinde öğrenmek için sınıfları ile yaptıkları müze ziyaretlerinde kendilerine destek olmaları için velileri de davet ettiklerini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler de ailelerin evde çocukları ile yapabilecekleri etkinlikler ile ilgili bilgi verdiklerini ve zaman zaman da okula yakın alanlarda çocukların aileleri ile katılabilecekleri piknik düzenlediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler yukarıda bahsedilen tüm aile katılımı çalışmalarına mülteci çocukların ailelerini de eşit bir şekilde davet etmesine rağmen mülteci ailelerin bu etkinliklere aynı oranda katılım sağlamadığını ifade etmiştir. Görüşmeye dâhil olan öğretmenlerden 10 kişi (n=10), mülteci ailelerin daha çok çocuklarıyla birlikte katılım sağlayabileceği çalışmalara geldiklerini söylemiştir. 'Anne-çocuk günü', 'mutfak etkinlikleri' ya da 'kültür tanıtım günleri' gibi çocuk ve ailenin birlikte olmasını gerektiren etkinliklerin, çocukların ailelerine dil desteği sağlayabileceğinden dolayı mülteci ailelerin okul öncesi dönemde en çok katılım sağladığı etkinlikler olduğunu iddia etmişlerdir. Çalışma kağıtları ise geleneksel öğretmenlerin (n=9) sık kullandığı okul dışı etkinliklerdir. Öğretmenlerin çalışma kağıtlarını eve gönderip ailelerin evde çocuklarının gelişimine ve eğitimine destek olmasını beklediğini ama mülteci çocukların diğer çocuklara göre evde aile desteğinden yoksun oldukları için daha dezavantajlı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçü (n=3) mülteci ailelerin paylaşılan bültenleri bile takip etmediğini, kendilerinin bundan olumsuz etkilendiğini bildirmiştir. Beş öğretmen, birçok bakımdan mülteci ailelere ev ziyaretlerinin güvenli ve anlamlı olmadığını, tek başına bu ziyaretleri yapmanın uygun olmadığını iddia etmiştir. Yorumlara işaret eden ifadeler aşağıdaki gibidir:

"Çocuk ve ailesi hakkında daha çok bilgi almak için bir niyetleniyorum ama İstanbul gibi bir şehirde bu hiç güvenli değil. Okul ortamında görüşmek daha makul ama ona bile gelmiyorlar" (Ö5).

"Anne-çocuk günü yapıyoruz rutin olarak ya da mutfak etkinlikleri bunlara daha çok katılıyorlar, çocukları ile olabilecekleri etkinliklere nedense daha çok katılım sağlıyorlar, illaki zorlanıyorlar ama çocuklarının dil desteği biraz iyi geliyor" (Ö15).

3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımı Çalışmaları Sürecinde Mülteci Ailelerle Yaşadıkları Sorunlar

Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci ailelerle yaşadıkları sorunların yoğunlukla neler olduğunun anlaşılabilmesi için öğretmenlere "Aile katılımı çalışmalarında mülteci çocukların aileleri ile sorunlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız örnek verebilir misiniz?" soruları yöneltmiştir. Alınan cevapların analizinden elde edilen veriler Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımı Çalışmaları Sürecinde Mülteci Ailelerle Yaşadıkları Sorunlar

TEMA	KOD	Kod		Tema	
		Frekans	Yüzdellik	Frekans	Yüzdellik
		(f)	(%)	(f)	(%)
Ailelerden Kaynaklı Sorunlar	Türkçe Dil Yetersizliğinden Kaynaklı İletişim Sorunları	51	73,91		
	Kültürel Uyuşmazlık	7	10,14	69	81,19
	Kişisel Özellikler	6	8,69		
	Ekonomik Sıkıntılar	2	2,89		
	Veliler arasında etnik gruplaşma olması	3	4,34		
Eğitim Ortamından Kaynaklı Sorunlar	Güvenilir çeviri kaynaklarının eksik/işlevsiz olması	5	38,46		
	Sınıf içerisinde etnik gruplaşmaların olması	4	30,77	13	15,29
	Sınıfların kalabalık olması	1	7,69		
Eğitim Politikalarının Eksikliğinden Kaynaklı Sorunlar	Türkçe dil kurslarının yetersizliği	2	66,67		
	Ailelerle iletişimde tercüman sağlanmaması	1	33,33	3	3,52

Tablo 4'e göre aile katılımı çalışmaları sürecinde mülteci aileler ile yaşanan sorunlara bakıldığında "Mülteci Aileden Kaynaklı Sorunlar", "Eğitim Ortamından Kaynaklı Sorunlar" ve "Eğitim Politikalarının Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar" olmak üzere 3 farklı tema ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler çocuklarla ve aileleriyle etkileşimlerinden deneyimlerine dayanarak, mülteci ailelerin çocuklarının gelişimine ve eğitimine katılımında çoğu zaman çekingen davrandıklarını ve ilgisiz kaldıklarını söylemişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre, öğretmenle yapılacak işbirliğinde ilgisiz davranmaları ve öğretmenle etkileşiminde çekingen tutumları, süreci çocukları için daha dezavantajlı hale getirebilmektedir. Ailelerin bu özelliklerinin arka planında, çok çocuklu olmaları, çalışma saatlerinin uygun olmaması gibi çeşitli sebepler bulunmaktadır. Bunun yanında bazı ailelerin öğretmenin istek ve ihtiyaçlarını göz ardı ettikleri görülmektedir. Bu durumu Ö2 şu şekilde açıklamıştır; "İşine geleni anlıyorlar. İşine gelmeyeni anlamıyorlar. Bazı şeyler belli, rutin açıklamaya gerek yok, onları da yapmıyorlar. Ama bazı isteyen mülteci velilerimin evde çalışma kağıtlarının takibini yaptığını ya da okulda görüşmeleri kaçırmadığını biliyorum." Ailelerin eğitim ortamına katılımında ilgisiz kaldığı diğer durumlara bakıldığında okul giriş çıkış saatlerini takip etmede isteksizlik, yapılan çalışmalara geri dönüt sağlamaya ilgi göstermemek, Türkçe öğrenmeye karşı isteksizlik, istenilen malzemeyi temin etmede isteksizlik olarak ifade edilmiştir. Ö16; "Her şey ailede bitiyor. Çocuğun entegre olması, Türkçeyi öğrenmesi... Aile ne kadar ilgili olursa ve ne kadar teşvik ederse çocuk okulda kendini o kadar rahat ifade eder." şeklinde ailenin çocuk üzerindeki ilgisinin önemi ve etkisini belirtmiştir.

Aileden kaynaklı sorunların başında Türkçe dil yetersizliğinden kaynaklı iletişim sorunları gelmektedir. Ailelerin Türkçeyi kullanmada yetersiz olmalarını ve kendini ifade etmede güçlük yaşamalarını ifade etmektedir. Bazı öğretmenler, bazı ailelerin Türkçe dil becerileri uzun yıllar Türkiye'de kalmasından ötürü gelişmiş olmasına rağmen anadilinde iletişim kurmakta ısrarcı olduğunu ifade etmiştir. Buna

ilişkin Ö17, “Bal gibi de biliyor, kaç senedir burada. Ama ortak iletişim dilimiz olan Türkçeyi kullanmamakta ısrar ediyor.” şeklinde ifade etmiştir. Mülteci ailelerin Türkçe dilini bilmemesi veya az bilmesi çocuklarının aile katılımı çalışmalarında olumsuzluklara neden olabilmektedir. Ö16 mülteci ailenin dil bilmesinin önemini “Eğer aile Türkçe bilmiyorsa o veli sadece bir gölge gibi çocuğunu alıyor, getiriyor ve kendi dilini bilen yabancı ailelerle sohbet ediyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ö26 ise “Hiç Türkçe bilmeyen velime Türkçe öğrettim. O da 4 çocuğuna öğretti.” ifadelerini kullanarak mülteci ailelerinin dil sorununun üstesinden nasıl geldiğini belirtmiştir. Öğretmenler, mülteci ailelerin okul öncesi öğretmeniyle sözel iletişim kurmada ve birbirlerini anlamada zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir. Mülteci ailelerin dil sorunları da iletişim sürecini doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir.

Kültürel uyumsuzluk kodu mülteci ailelerin başta Türk kültürü olmak üzere okul kültürüne uyum sağlama, okuldaki yemekleri yiyememe, resmî tatillerin anlaşılmasında ve öğretmene mesai saatleri dışında ulaşma talebini ifade etmektedir. Mülteci ailelerin kendi ülkelerinin kültürü dışında farklı bir kültürü benimsemek istememeleri, Türk kültürüne olan uyumlarını olumsuz etkilemektedir. Bu durum üzerine Ö9; “Anne babadan birisinin Türk olmaması, ailenin farklı bir kültürden göç etmiş olması, kültür ve dil konusunda ciddi problemler yaşıyor.” şeklinde açıklama yapmıştır. Ayrıca öğretmenler bazı ailelerin kültür hakkında yetersiz bilgiye sahip olması nedeniyle okul idaresiyle de anlaşamadıklarını belirtmiştir. Ö8’in “Mülteci ailelerin idari ilişkileri zayıf.” cümlesi örnek olarak verilebilir. Ekonomik sıkıntılar kodu ailelerin maddi açıdan aile katılımı çalışmalarına katılım durumlarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bazı öğretmenler ekonomik kaynaklardan yoksunluğun mülteci ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine destek olamamasında ve okul ile iş birliği yapamamasında önemli bir boyut olduğu görüşündedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmına göre ekonomik kaynaklardan yoksunluk ya da bireylerin temel yaşam ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması, aile katılımının ve eğitimlerinin ikinci planda olmasının nedenleri arasındadır.

Tablo 4’e göre eğitim ortamından kaynaklı sorunlar teması incelendiğinde güvenilir çeviri kaynaklarının eksik/işlevsiz olması, sınıf içerisinde etnik gruplaşmaların olması, aileler arasında etnik gruplaşma olması ve sınıfların kalabalık olması kodları bulunmaktadır. Eğitim ortamından kaynaklı sorunlar temasında öğretmenler tarafından en çok “güvenilir çeviri kaynaklarının eksik ya da işlevsiz olması” cevabı verilmiştir. Güvenilir çeviri kaynaklarının eksik/işlevsiz olması, öğretmenin mülteci aile ile iletişim kurarken çeviri kaynaklarının ifade edilen cümleyi tam anlamıyla aktaramaması veya yanlış aktarmasını ifade etmektedir. Bu konuya ilişkin Ö23 “Ailelere çoğu zaman telefonda çeviri yaparak kendimi anlatmaya çalışıyorum ama süreç içerisinde yanlış çevirilerden kaynaklı yanlış anlaşılmalara yaşıyorum.” söylemiştir. Sınıf içerisinde etnik gruplaşmaların olması, mülteci çocukların kendisiyle aynı etnik köken ve dile sahip olan çocuklarla iletişime geçtiğini, oyun oynadığını ifade etmektedir. Bu durumu Ö16; “Çocuk ilk başlarda kendini güvende hissetmek için Arapça bilen arkadaşlarının yanına gidiyor. Türkçe konuşmak istemiyor.” ifadeleriyle açıklamıştır. Başka bir öğretmen ise sınıfta çok fazla çocuk olması ve bunların yaşlarının küçük olmasından dolayı mülteci çocuklara ve ailelerine ayrılması gereken vakti, gösterilmesi gereken ilgi ve özeni gösteremediğini ifade etmiştir.

Tablo 4’te eğitim politikalarının eksikliğinden kaynaklı sorunlar teması başlığında, öğretmenler Türkçe ’ye hakim olmayan mülteciler için Türk eğitim sistemine başarılı bir şekilde entegrasyonunu destekleyecek dil eğitimi programlarının eksikliğini ve Türkçe dil kurslarının yetersizliğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler mülteci ailelerle iletişim kurmakta zorluk yaşamalarından dolayı tercüman desteğinin önemini vurgulamışlardır. Mülteci ailelerle iletişimlerini ancak tercüman aracılığı ile sağlayabileceklerini bunun içinde okullarda her iki dili bilen tercümanlar olması gerektiğini söylemişlerdir. Bu durumu Ö6, “Suriyelileri aldık güzel tamam. Ee nerde tercüman? Burada sürekli bir tercüman olmalı, sürekli başvuracağımız birileri lazım. Bu sorunun çözümü daha üst düzeyde yetkililer tarafından yapılacak çalışmalarla bulunabilir. Böyle olmaz.” ifadeleri ile açıklamıştır.

3.4. Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarında Yaşanan Sorunlara İlişkin Önerileri

Öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarında yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemek için öğretmenlere “Bu sorunların (örneklem grubunun verdiği cevaba göre) üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevapların yoğunlukları incelenmiş ve analizi Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarında Yaşanan Sorunlara İlişkin Önerileri

TEMA	KOD	Kod		Tema	
		Frekans	Yüzdellik	Frekans	Yüzdellik
		(f)	(%)	(f)	(%)
Çözüm Önerisi Olmayanlar	Kendini yeterli gördüğü için	3	37,5	8	10,39
	Çözüm üretmeye isteksiz olduğu için	5	62,5		
Çözüm Önerileri Olanlar	Mülteci aileye destek vererek çözüm üretenler	20	47,62		
	Sınıfındaki mülteci çocuğun gelişimini ve iyi oluşunu doğrudan destekleyerek çözüm üretenler	12	28,57	42	54,55
	Her iki dili bilen ailelerin desteğini alarak çözüm üretenler	8	19,05		
	Okul yönetimi üzerinden çözüm üretenler	2	4,76		
Çözümü Eğitim Politikalarından Bekleyenler	Tercüman desteği sağlanmalı	12	44,44		
	Rehberlik servisi desteklemeli	5	18,52		
	Halk Eğitim Merkezleri dil desteği sunmalı	4	14,81		
	Aile eğitimleri yapılmalı	2	7,41	27	35,06
	Dil bilen yardımcı öğretmen olmalı	1	3,7		
	Okulda dil eğitimi olmalı	1	3,7		
	Görsel iletişim kartları verilmeli	1	3,7		
	Kırtasiye desteği sağlanmalı	1	3,7		

Tablo 5’te öğretmenlerin, aile katılımı çalışmalarında yaşanan sorunlar için sunduğu öneriler incelenmiştir. Bu başlık altında öğretmenlerin yanıtlarının; “Çözüm Önerisi Olmayanlar”, “Çözüm

Önerileri Olanlar” ve “Çözümü Eğitim Politikalarından Bekleyenler” olarak üç temaya ayrıldığı görülmektedir. Çözüm önerisi olmayanlar teması kendini yeterli gördüğü için ve çözüm üretmeye isteksiz olduğu için şeklinde iki farklı kodla belirtilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara dayanarak, bazı öğretmenlerin (n=3) sınıf içerisinde ve ailelerle olan ilişkilerde kendilerini yeterli hissettikleri ve problem durumlarıyla karşılaşmadıkları için çözüm üretmeye ihtiyaç duymadıkları gözlemlenmiştir. Bu durumu öğretmenlerden bazıları şu şekilde aktarmıştır;

“Sorun yok çünkü velilerle olan iletişimim iyi.” (Ö1)

“Teşvike gerek yok hepsi istekli, katılıyor. Bu yüzden problem yaşamıyorum.” (Ö23)

Çözüm önerisi olmayanlar temasının çözüm üretmeye isteksiz olduğu gözlemlenmiştir. Aile katılımı çalışmalarına yeterince yer verilmemesinin, çocukların gelişimini desteklemede aile desteğinin alınamamasının ya da ailenin eğitim sürecine aktif katılımının sağlanamamasının bazı öğretmenler için problem olmadığı, bu sebeple de öğretmenlerin çözüm üretme konusunda isteksiz oldukları gözlemlenmiştir. Bu duruma Ö6'nın *“Bu dönem bir adet aile katılımı çalışması verdim. Zaten bunun geri dönütü yapılmaz. Aile katılımının çocuğa etkisi az, olsa olsa kısıtlıdır. Kısıtlı...”*; Ö7 bu konu hakkında: *“İzah ediyorum, çok teşvik etmiyorum. Uğraşmıyorum.”* şeklinde yorumda bulunurken Ö15 aile teşviki hakkında çözüm önerisi sorusuna *“Öğretmenin teşvikine gerek yok. Kendileri katılmalı. Çocuklarını başlarından atmak için okula göndermeyi biliyorlar, onu da bilecekler”* yanıtını vermiştir.

Tablo 5'te çözüm önerileri olanlar teması; mülteci aileye destek vererek çözüm üretenler, sınıfındaki mülteci çocuğun gelişimini ve iyi oluşunu doğrudan destekleyerek çözüm üretenler, her iki dili bilen ailelerin desteğini alarak çözüm üretenler ve okul yönetimi üzerinden çözüm üretenler şeklinde 4 farklı kod ile ele alınmıştır. Mülteci aileye destek vererek çözüm üretenler başlığı altında, öğretmenler ailelerle doğrudan etkili iletişim kurabilmek için beden dilini etkili bir iletişim aracı olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bazıları, mülteci ailelerin dil öğrenmesi için teşvik ettiğini, motivasyon oluşturduğunu, bazı öğretmenler aileyle iletişimi sağlamak için çeviri programları kullandığını ve bunun yanında mülteci ailelerle iletişimlerini tercüman aracılığı ile sağladıklarını, her iki dili bilen çocuklardan ya da personelden destek aldığını, aileye özel olarak mesaj attığını ya da bilgilendirme mektupları gönderdiğini, görsellerden destek alarak aileyle konuşmaya çalıştığını ifade etmişlerdir. Bunun dışında mülteci ailelerle olan iletişimde ailelere yumuşak davranma, onlarla anlaşılır şekilde konuşma, aileyle beraber uygun iletişim kanalını belirleme, her aileye eşit davranma, aileyle yüz yüze iletişim kurma, aileye yönelik eğitimler yapma, aileleri sınıfa çağırma, ailede merak uyandırma gibi çözüm fikirleriyle yaşanan sorunları ortadan kaldırmayı amaçlamışlardır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

“İletişimi kuvvetli tutmaya çalışıp özellikle haber veriyorum ve yakın davranıyorum. Aileyi okula ısındırmaya çalışıyorum” (Ö8).

“Aile katılımını sağlamak için mülteci ailelerle iletişim kurabilmek için bazen pasta börek yaptırıyorum. Çok da güzel yapıyorlar. O çocuklar öyle mutlu oldular ki, yüzlerindeki gururu görmeliydiniz. Ben de çok duygulandım (Ö18)

“Ailelerle bir araya geldiğimde, ben onları anlamıyorum, onlar beni. O yüzden sürekli beden dilimi kullanıyorum (Ö7).”

Sınıfındaki mülteci çocuğun gelişimini ve iyi oluşunu doğrudan destekleyerek çözüm üretenler, aileyle doğrudan iletişim yerine çocukları üzerinden etkileşimde kalmalarını tercih etmektedirler. Öğretmenler çocukların etkinlik sırasında çekilmiş fotoğraflarını aileyle paylaştıklarını ve bu durumun aileyi motive ettiğini ifade etmişlerdir. Bu cevabı verenler dışında ayrıca öğretmenler çocukların gelişimlerine destek verme, Türkçe bilen diğer çocuklardan destek alma, çocuğun sınıftaki iyi oluşunu destekleme gibi çeşitli

yanıtlarla faydasını gözlemlediği çözüm önerilerini belirtmiştir. Ö5 bu durumu: “Çocuğun eğlendiğini ve öğrendiğini gören veliler mutlu oluyor, ben de öğretmen olarak bunu yapabilirim, ailelere yönelik kapsamlı politikalar üretecek vaktim, enerjim yok ne yazık ki.” şeklinde özetlemiştir. Her iki dili bilen ailelerin desteğini alarak çözüm üreten öğretmenlerin, sınıftaki diğer çocukların ailelerinde iki dili de anlayan kişiden yardım aldığını ve bu durumun yüz yüze ya da online şekilde gerçekleştiğini ifade ettikleri görülmüştür. Ö11 “İletişim konusunda destek sağlayabilecek ailelerle irtibata geçerek bilgi aktarımı sağlamaya çalışıyorum.” yanıtıyla bu duruma örnek olmuştur. Okul yönetimi üzerinden çözüm üretenler koduna verilen cevaplarda öğretmenlerin okuldaki müdürün dil bildiğini ve ondan yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Tablo 5’teki son tema çözümü eğitim politikalarından bekleyenler olmuştur. Burada öğretmenler, mülteci çocukların ve ailelerin yoğun bulunduğu okullara kısa vadede tercüman desteği sağlanması gerektiğini ve rehberlik servisinden destek alınması gerektiğini ifade etmiştir. Halk Eğitim Merkezleri’ne ya da okullarda bu ailelere dil desteği sunmalı, okullarda aile eğitimleri yapılmalı, bazı görsel iletişim kartları hazırlanıp okullara gönderilmeli ve ailelere kırtasiye desteği sağlanmalı şeklinde 8 koda ayrılmıştır. Alınan yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin mülteci ailelerle yaşadıkları en büyük problemin dil yetersizliği olduğu gözlemlenmiştir. Geçtiğimiz döneme kadar uygulanmakta olan PICTES’in sonlandırılmasıyla beraber öğretmenlerin tercüman desteğine ve ailelerin dil öğrenimine yönelik çalışmalara dair politika beklentisinin yanıtlar arasında baskın konumda olduğu ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili Ö18; “Çocuklar ve ailelere dil eğitimi verilmeli, dil problemi ortadan kalktıktan sonra çocuklar ve aileleri örgün eğitime dâhil edilmeli.” yorumunda bulunmuştur. Bununla birlikte yaşanan diğer sorunlara çözüm beklentisi olarak Halk Eğitim Merkezleri dil desteği sunmalı, rehberlik servisi desteklemeli şeklindeki yanıtların bir araya geldiği görülmüştür.

3.5. Öğretmenlerin Mülteci Çocukların Ailelerinden Beklentileri

Öğretmenlerin mülteci ailelerden beklentilerine dair görüşlerini almak amacıyla “Aile katılımı çalışmalarında mülteci çocukların ailelerinden beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar Tablo 6’da incelenmiştir.

Tablo 6.
Öğretmenlerin Mülteci Çocukların Ailelerinden Beklentileri

TEMA	KOD	Kod		Tema	
		Frekans	Yüzdellik	Frekans	Yüzdellik
		(f)	(%)	(f)	(%)
Ailenin Çocuğunun Gelişiminin Evde Desteklemesini İsteyenler	Ailenin çocukların öğrenme süreçleriyle evde ilgilenmesi	5	26,32		
	Ailenin çocuğa destek olması	5	26,32		
	Ailenin çocuğa Türkçe öğretmesi	5	26,32	19	33,93
	Eve gönderilen çalışma kağıtlarının aileyle yapılması	4	21,04		
Ailenin Okulla – Öğretmenle İş Birliği Yapmasını İsteyenler	Ailenin dil öğrenmesi ve evde kullanması	13	35,14		
	Aile katılımı çalışmalarına katılması	9	24,32		
	Öğretmeni dikkate alması/önemsemesi	4	10,81		
	Sınıfa uyum sağlanmasına destek olması	4	10,81	37	66,07
	Okul – aile iş birliğine özen göstermesi	4	10,81		
	Öğretmen ile samimi iletişim kurması	2	5,41		
	Kültüre uyum sağlaması	1	2,7		

Tablo 6’da öğretmenlerin mülteci çocukların ailelerinin beklentileri “Ailenin Çocuğunun Gelişiminin Evde Desteklemesini İsteyenler” ve “Ailenin Okulla – Öğretmenle İş Birliği Yapması” olmak üzere iki temada incelenmiştir. Tablo 6’da ailenin çocuğun gelişimini evde desteklemesini isteyenler temasında ailenin çocukların öğrenme süreçleriyle evde ilgilenmesi, ailenin çocuğa destek olması, ailenin çocuğa Türkçe öğretmesi ve eve gönderilen çalışma kağıtlarının aileyle yapılması alt kodları yer almaktadır. Ailenin çocukların öğrenme süreçleriyle evde ilgilenmesini Ö20; “Eksikliklerini gidermeye yönelik evde çalışma yapılmalı, iş birliği yapılmalı” şeklinde ifade etmiştir. Ailenin okulla – öğretmenle iş birliği yapması teması; ailenin dil öğrenmesi/öğrendiği dili evde kullanması, aile katılım çalışmalarına katılması, öğretmeni dikkate alması/ önemsemesi, sınıfa uyum sağlanmasına destek olması, okul – aile iş birliğine özen göstermesi, öğretmen ile samimi iletişim kurması ve kültüre uyum sağlaması alt kodları incelenmiştir. Bu temada öğretmenlerin çoğunluğu “Çekiniyorlar, daha aktif katılım sağlamalarını bekliyorum.” (Ö3, Ö9, Ö15). “Ailenin çocuğa ve sınıfa değer verip etkinliklere katılmasını ve ortak çaba sarf etmesini isterim.” (Ö23). Öğretmenlerin yanıtlarına göre öne çıkan diğer bir kod ailenin dil öğrenmesi/ evde kullanması olmuştur. Bu konuya ilişkin Ö13; “Türkçe bilmeleri, dil öğrenmeleri şart” Ö24 ise “Velilerin Türkçe bilmesini, çocuğa Türkçe öğretmesini, evde Türkçe pratiği yapılmasını istiyorum” şeklinde ifade etmiştir. Alınan yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin ailelerden beklentisi ailelerin çocukları Türkçe dil öğrenimi konusunda desteklemesi yönündedir.

3.6. Mülteci Ailelerle Çalışan Öğretmenlerin Motivasyon Kaynakları

Öğretmenlerin motivasyon kaynaklarını araştırmak amacıyla “Mülteci ailelerle çalışırken sizi motive eden şeyler nelerdir?” sorusu öğretmenlere yöneltilmiştir. Alınan cevaplar Tablo 7’de incelenmiştir.

Tablo 7.
Mülteci Ailelerle Çalışan Öğretmenlerin Motivasyon Kaynakları

TEMA	KOD	Kod		Tema	
		Frekans	Yüzdellik	Frekans	Yüzdellik
		(f)	(%)	(f)	(%)
İçsel Motivasyon	Çocukların gelişimini önemseme	11	39,28		
	Çocukları sevme/önemseme	5	17,86		
	Mültecilik kavramına ön yargılı olmama	4	14,29	28	40,58
	Kendi kültürünü aktarma arzusu	4	14,29		
	Farklı kültürleri öğrenme motivasyonu	3	10,71		
	Öğretmenlik algısı/meslek etiği	1	3,57		
Dışsal Motivasyon	Emeğinin karşılığını alma	12	29,27		
	Mülteci çocukların sınıfın uyumunu bozmaması	7	17,07	41	59,42
	Çocuklarda yaşanan olumlu gelişmeler	6	14,63		
	Aile ile etkileşimin artması	6	14,63		
	Aile memnuniyeti	5	12,2		
	Ailelerde yaşanan olumlu gelişmeler	3	7,32		
	Sınıfta çocukların iş birliği yapma talebi	2	4,88		

Tablo 7’de mülteci ailelerle çalışan öğretmenleri motive eden durumlar analiz edilirken öğretmenlerin “içsel motivasyonları” ve “dışsal motivasyonları” şeklinde iki tema oluşturulmuştur. İlk temada; çocukların yüksek yararını ve gelişimini önemseme, çocukları sevme/önemseme, mültecilik kavramına ön yargılı olmama, kendi kültürünü aktarma arzusu, farklı kültürleri öğrenme motivasyonu ve öğretmenlik algısı/meslek etiği kodları gösterilmiştir. Tabloya göre öğretmenler en çok “çocukların yüksek yararını ve gelişimini önemseme” cevabını vermiştir. Buna yönelik öğretmenlerin cevapları aşağıda sıralanmıştır:

“Meslek etiği; ırkçılık yapmamak, çocuklara faydalı olmak bunlar beni teşvik ediyor.” (Ö3)

“En önemli şey çocuklar. Çocukların yararına olan her çalışmayı öncelikli olarak görüyorum.” (Ö11)

“Çocukların okulu sevmesi, çocuğun mutlu olması, çocuğun sosyal gelişimi, iyilik hallerinin yüksek olması.” (Ö13)

Bu konu araştırılırken Ö19; “Farklı kültür öğreniyorum. Çocuklar dil öğreniyor. Farklılıklara saygı duyuyor. Barış içinde yaşama becerisi kazandırdığım için motivasyonum yüksek.” cevabıyla öğretmenlerin farklı kültürleri öğrenme içsel motivasyonunun önemine dikkat çekmiştir. İkinci tema sekiz alt koda ayrılmıştır. Bu kodlar şu şekilde sıralanmıştır; emeğinin karşılığını alma, mülteci çocuklarının sınıfın

uyumunu bozmaması, çocuklarda yaşanan olumlu gelişmeler, aile ile etkileşimin artması, aile memnuniyeti, ailelerde yaşanan olumlu gelişmeler ve sınıfta çocukların iş birliği yapma talebi. Tablo 7 incelendiğinde bu temada öğretmenlerden alınan cevaplara dayanarak, öğretmenlerin “emeklerinin karşılığını alma” motivasyonuna sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden bazılarının bu kodla ilgili yanıtları şu şekilde sıralanmıştır;

“Velilerin istekli ve ilgili oluşu, yaratıcılıkları.” (Ö1)

“Velilerin yeni fikirlerle gelmesi.” (Ö5)

“Anlaşılabilir olmak, değer vermeleri ve ilgili davranmaları.” (Ö10)

“Velinin ilgili olması, meraklı olmaları, velilerin katkı sağlamaları, çalışmaların sürdürülebilir olması.” (Ö14)

Sonuç olarak öğretmenlerin sahip olduğu içsel ve dışsal motivasyonlarının kaynakları incelendiğinde çocukların gelişmelerini destekleme, öğretmenin maddi ve manevi olarak çabalarının karşılığını alma yanıtlarının büyük bir yüzdelikte yer aldığı ortaya çıkmıştır.

3.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Ebeveynler ile Aile Katılımı Çalışmalarında Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin kendilerine dair yetkinlik algıları araştırılmak için öğretmenlere “Mülteci çocukların aileleriyle çalışma konusunda kendinizi rahat ve yeterli hissediyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlardan elde edilen sonuçlar Tablo 8’de incelenmiştir.

Tablo 8.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Ebeveynler ile Aile Katılımı Çalışmalarında Yetkinlik Algıları

TEMA	KOD	Kod		Tema	
		Frekans (f)	Yüzdelik (%)	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Yeterlik Düzeyleri	Yetersiz Hissediyorum	18	64,29	28	100
	Yeterli Hissediyorum	10	35,71		

Tablo 8’de sınıfında mülteci çocukları olan öğretmenlerin yeterlikleri hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin “Yeterlik Düzeyleri” teması oluşturulmuştur. Yeterlik düzeyleri incelenirken yetersiz hissediyorum ve yeterli hissediyorum kodları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler en çok “Yetersiz Hissediyorum” yanıtını vermişlerdir. Bununla ilgili bazı öğretmenlerin cevapları aşağıdaki gibidir:

“Yeterli hissetmiyorum, yeterli olabilmek için zaman, okumak ve tecrübeli öğretmenleri gözlemlemek gerekli.” (Ö4)

“Hayır hissetmiyorum. Aksine bazı durumlarda çaresiz hissediyorum. Bunun da tek taraflı çözülebileceğini düşünmüyorum. Karşı tarafın da çabalaması ve katkı sağlamaya çalışması gerektiği kanaatindeyim.” (Ö11)

“Dil sebebiyle yeterli hissetmiyorum. Öğretmenlere oryantasyon eğitimi verilmeli ya da velilere dil eğitimi verilmelidir.” (Ö13)

Alınan yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin yetersiz hissetme sebeplerinin çoğunlukla dil sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Nitel araştırmalarda, zaman zaman özellikle aranmayan verilerin rastgele elde edilebildiği gözlemlenmiştir. Bu tür veriler, genellikle önceden tahmin edilmeyen veya özellikle aranmayan bulguları içerebilir ve araştırmanın kapsamlılığını artırabilir. Bu bağlamda öğretmenler öz-yansıtma yaparak öğretmen kaynaklı sorunların çözümü için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bunlardan ilki, eğitim politikalarında iyileştirme (öğretmen ve aile eğitimi/hizmet içi eğitimlerde farkındalık ve bilinç artırılmalı) yapılmasıdır, ikincisi öğretmenin en azından hedef dildeki temel kelimeleri ve iletişim kalıplarını bilmesidir. Öğretmenin drama – oyun vb. çalışmalarla çocukları sınıfa ait hissettirmesi, beden dilini etkili kullanması, ev ziyaretleri yapması, öğretmenin empati becerisini geliştirecek adımlar atması, mülteci ailelere ilişkin eğitimler alması, çocukları ve ailelerini tanımaya ilişkin çalışmalar yapması, mülteci aileler ile tercüman aracılığı ile bireysel görüşmeler yapılması, mesleğini severek yapması bu öneriler arasındadır. Bu öneriler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun “eğitim politikalarından destek/ öğretmen ve aile eğitimi/hizmet içi eğitim” cevabını verdikleri görülmüştür. Bazı öğretmenler bu konuyla ilgili şu açıklamaları yapmışlardır:

“Yeterli olabilmek için onların gelişmesi gerekir benim değil.” (Ö7)

“Devlet tarafından sahadaki öğretmenleri veya velileri eğitmeli.” (Ö9)

Yoğunluğuyla dikkat çeken diğer bir öneri ise “öğretmen hedef dildeki temel kelimeleri ve iletişim kalıplarını bilmeli” olmuştur. Bununla ilgili öğretmenler şu şekilde yanıtlar vermiştir:

“Basit düzeyde kelimeler öğrenilebilir ve bu çocukların aileleri ile iletişimde hayat kurtarabilir” (Ö2, Ö3, Ö21)

“Öğretmenin mülteci çocuğun ve ailesinin anadiline yönelik temel dil kalıbına hâkim olması.” (Ö17)

Araştırmada mülteci çocukların ve ailelerinin sosyal açıdan desteklenmesinin önemine dair Ö8; “Mülteci aileleri ait hissettirmeliyiz, sosyal hayata katmalıyız, yabancı ailelerle daha fazla bir araya gelerek onları anlamak, ön yargıları kırıp kültüre adapte etmek gerekli.” şeklinde vurgu yapmıştır.

4. TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada temel olarak sınıflarında mülteci çocuklar bulunan öğretmenlerin okul öncesi dönemde aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri incelenmiş ve deneyimleri analiz edilmiştir. Çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin mülteci aileler ile iletişim kurarken yaşayabilecekleri sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ile öğretmenlerin mülteci aileler ile yaptıkları farklı türde aile katılımı çalışmaları ve öğretmenlerin bu çalışmaları sürdürmede motivasyon kaynakları hakkında bazı fikirler vermiştir.

Öğretmenlerin aile katılımı bağlamında mülteci ailelerle en çok mesajlaşma uygulamaları, yüz yüze, tercüman ve telefon kanallarını tercih ettikleri görülmüştür. Benzer olarak yapılan diğer çalışmalarda ise telefon görüşmesi, mesajlaşma, yüz yüze görüşme ve veli toplantılarının ortak olduğu fark edilmiştir (Abbak, 2008; Binicioğlu, 2010; Koyuncu Şahin, 2018; Ünüvar, 2010). Çıkan bütün sonuçlara bakıldığında ise yapılan çalışmaların araştırmamıza benzerlik gösterdiği ve onu desteklediği anlaşılmıştır. Yapılan bu çalışmadaki sonuçlar incelendiğinde çalışma grubunun tamamının mesajlaşmayı tercih ettiği dikkat çekmektedir. Bu durumun aile çekingenliği ve çevirinin kolaylığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aile katılımı çalışmalarına bakıldığında, çoğunlukla anne – çocuk gününün, ailenin okula davet edilmesinin, kültür tanıtım günlerinin ve mutfak etkinliklerinin öğretmenler tarafından tercih edildiği görülmüştür. Derinlemesine analiz yapıldığında aile katılımı etkinliklerinin genellikle işlev ve nitelik bakımından zayıf olduğu, öneminin fark edilmediği, çocuk yerine aile odaklı olduğu görülmüştür. Bu uygulamaların “boş hediye paketi” gibi kullanılması, etkinliklerin yapılması gerektiği için yapıldığı düşüncesini akla getirmektedir; fakat bu aile katılımı çalışmaları bilişsel, sosyal ve duygusal olarak ne çocuğa ne de aileye yeterli düzeyde katkı sağlamaktadır. Bu bulgu nitelikli aile katılımı çalışmalarına duyulan ihtiyacın vurgulandığı Bozkurt ve Sönmez’in (2022) ve Tümkaya ve Çopur’un (2020) çalışmaları ile uyumludur. Sonuçlar değerlendirilirken istisnai olanlar göz ardı edilmemelidir. Tüm

imkânlarla/imkânsızlıklara rağmen çocuklar için çok fazla emek ve çaba sarf eden, nitelikli etkinlikler ortaya koymak için gayret gösteren öğretmenler de bulunmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mülteci ailelerle çalışırken yaşadıkları sorunlara bakıldığında kendini ifade etmede zorluk, ilgisizlik ve iletişimde yetersizliğin yanında Türkçe kullanmada yetersizliğin büyük farkla öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu mülteci ailelerin ve çocukların dil bilmemesi hakkında serzenişte bulunmaktadır. Bundan kaynaklı iletişim güçlüklerinin, uygulamaları da zor duruma düşürdüğünden bahsetmektedirler. Avcı (2019) mülteci öğrencilerle yaptığı çalışmada en büyük problemin dilin bilinmemesi ve iletişimin kurulamaması olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum yapılan araştırmayla örtüşmektedir. Öğretmenler, aile katılımı etkinliklerini uygulayamama olarak bu problemin altına sığınmaktadır fakat Almanya'da Gambaro vd. (2021) yaptığı çalışmada erken çocukluk eğitiminin hem çocuklara hem de ailelere (özellikle annelere) katkısının olduğundan ve bu çalışmadaki katılımcıların problem olarak gördükleri durumlara iyileştirici bir güç olarak bakıldığından bahsetmiştir. Buradan da bakış açısının değiştirilmesiyle problem olarak nitelendirilen durumların iyileştirilmeye/geliştirilmeye açık alanlar olarak görülmesi, aile, çocuk ve öğretmen açısından çözüm odaklı yaklaşımın benimsenmesini, hem de olumlu bir eğitim ortamının oluşturulmasını sağlayacaktır.

Bunların yanında Türkçe bilen ve çocuklarına öğreten mülteci aileler de bulunmaktadır. Birçok öğretmen, babaların annelerden daha iyi Türkçe bildiğini vurgulamaktadır. Anneler çocuğunun eğitimiyle iç içe olmasına rağmen babalardan daha az Türkçe bilmekte ve konuşmaktadır. Aksi olarak Almanya'ya göç etmiş mültecilerden okul öncesi dönemde çocuğu olan anneler, erken çocukluk eğitimi sayesinde babalara kıyasla çok daha fazla Almanca bilmekte ve eğitimin getirilerinden yararlanmaktadır (Brüker vd., 2019). Farklı eğitim sistemlerindeki bu farklılıkların çeşitli sebepleri olabilir. Örneğin, Almanya'daki eğitim günlük yaşama daha çok etki ve katkı sağlarken, Türkiye'deki eğitim sisteminin daha fazla gelişim fırsatına ihtiyaç duyulan alanlarını gösteriyor olabilmektedir. Bireylerin öğrenmeye karşı daha dikkatli ve istekli olmaları, bu durumu etkileyen faktörlerden biri sayılabilmektedir.

Belirtilen sorunların üzerine öğretmenlerden bunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmaları istenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin genellikle mülteci aileler üzerinden çözüm çalışmalarına girdikleri görülmüştür. Bu bağlamda en çok iletişimin gücünden yararlanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Anthony Robbins'in "İletişim güçtür, iletişimi etkili kullanabilenler kendilerinin dünya deneyimlerini ve dünyanın onlar üzerindeki deneyimlerini değiştirebilirler." (1993, s.8) sözü öğretmenlerin kuvvetli iletişim becerileriyle çocuklarla ve ailelerle olan süreci yeni baştan nitelikli şekilde inşa edebileceklerinin göstergesidir. Tercüman desteği şüphesiz çoğu öğretmenin en büyük ihtiyacını oluşturmaktadır. Bu sebeple öğretmenler politika üreticilerinden en çok tercüman talebinde bulunmaktadır. Aile katılımı ve eğitimin temeli olan iletişimin ortak dilde daha sağlıklı gerçekleşmesi de bu yolla muhtemeldir. Yalnızca tercüman ve öğretmenlerin katkısıyla değil; diğer ailelerin de aracılığıyla iletişimin gücünden yararlanıldığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu durum okul – aile iş birliğinin daha nitelikli yürütülmesine, mülteci ailelerin entegrasyonun kolaylaşmasına, olumlu sınıf ikliminin oluşmasına etki ettiği düşünülmektedir. Ailelerle olan ilişkilerin yanında çocukların da sınıf içerisindeki iletişimlerinin önemine Yanık Özger ve Akansel (2019) Suriyeli çocuklar ve onların aileleriyle yaptığı çalışmada çocukların dil bilmelerinin; sosyalleşebilmelerine, kendilerine güvenmelerine ve etkinliklerde aktif rol almalarına fayda sağladığına değinmiştir.

Öğretmenlerin mülteci ailelerle çalışmalarında emeklerinin karşılığını aldıklarını görmeleri en büyük motivasyon kaynağını oluşturmaktadır. Bu durum öğretmenleri güdülediği kadar motivasyonlarının düşmesine de neden olabilir. Duruma, zamana ve bireysel özelliklere bağlı olarak çalışmaların etkisinin aile ve çocuklarda yansması her zaman kısa sürede gerçekleşmeyebilir. En büyük motivasyon kaynağı emeğinin karşılığını almak olan öğretmenler için bu durum hayal kırıklığına ve öğretmenin motivasyonunun düşmesine neden olabilir. Buna karşın birçok öğretmen de çocuğun yüksek yararını ve

gelişimini önemsemenin en büyük motivasyon kaynakları olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin çocuğun gelişimini asıl hedefte tutması, mesleki yıpranmışlığının oluşmasını engelleyerek mesleğini daha büyük hevesle icra etmesine katkı sunabilir. Öğretmen, her an çocuklara yarar sağlama arzusuyla kendisini yenileyerek eğitim yolculuğuna devam edebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci ebeveynler ile aile katılımı çalışmalarındaki yetkinlik algılarına bakıldığında kendini yetersiz hisseden öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Kanbay Ak vd. (2016) tarafından yetkinlik algısının öğretmenlerin zihinlerindeki şemaya bağlı olarak değiştiği belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin yetkinlik kavramı altında dil bilmeleri, daha fazla deneyime sahip olmaları, ilgi duymaları, iletişim becerilerinin iyi olması, sorumluluğun kendisinde değil ailede olması gibi nedenler bulunmaktadır. Çalışma grubunun dezavantajlı bir bölgede yer alması nedeniyle sınıflardaki çocukların ve ailelerin durumları çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik ailenin ve öğrencinin dil bilme durumundan, sınıftaki oranından, aile katılımlarına olan ilgi/ilgisizliklerinden ve ekonomik durumlarından oluşmaktadır. Oluşan bu durumlar her yıl yenilenen öğrenci ve aile profiline göre değişkenlik gösterebilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendilerine olan yetkinlik algılarını da değiştirebilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin kendilik algılarına yönelik gerçekçi bir bakışın olmayışı ya da aile katılımı çalışmalarına gereken önemi vermeyişi kendilerini olduklarından daha yeterli görmelerine neden olabilir. Öğretmenlerin yeterlilik düzeylerindeki artışın sağlanabilmesi için verdikleri öneriler incelendiğinde en çok eğitim politikalarının geliştirilmesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekliliğinden bahsedildiği görülmüştür. Kardeş ve Akman (2018) okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle ve mesleki gelişim faaliyetleriyle desteklenmesinin hem öğretmen yeterliklerinin gelişimini destekleyeceğini hem de motivasyonlarını artıracığını belirtmiştir.

Verilere bakıldığında sonuç olarak okul öncesi dönemde en büyük sorunun dil ve iletişim engeli olduğu görülmüştür. Bu bulgu mültecilerin dil konusundaki eksikliğinin iletişimi ve okula uyumu engelleyen en önemli problem olduğunu savunan Özer vd. (2016), Güngör (2015) ve Watkins vd.'nin (2012) çalışmalarını desteklemektedir. Yaklaşık 10 yılı aşkın bir süredir ülkemizde mülteci çocukların dil iletişim becerileri ve uyum süreçleri aktif bir şekilde tartışılmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'deki mültecilerin eğitimi ve dil öğrenimi konusunda uygulanan politikaların yeterli düzeyde olmadığı neticesine varılabilmektedir. Kayıp kuşakların oluşumunu engellemek için politika yapımcıların mülteci çocukların ihtiyaçlarına uzun vadede cevap verebilecek entegrasyon politikaları uygulamaları önemlidir (Şimşek, 2019). Araştırmanın en önemli bulgularından olan "mülteci çocukların ve ailelerin topluma ve eğitim sistemine başarılı bir şekilde entegrasyonunu destekleyecek dil eğitimi programlarının eksikliği" çocukların dil eğitimi tamamlandıktan sonra eğitim sistemine dahil edilmeleri gerekliliğine savunan Hos ve Cinarbas'ın (2018)'ın bulguları ile paralellik göstermektedir.

PICTES ve ŞEY gibi bazı projeler ile mülteci çocuklar ve aileleri desteklenmeye çalışılsa da öğretmenlerin birçoğunun bu uygulamalardan habersiz olması, planlama ve uygulamada sıkıntıların olduğunu göstermektedir. Okullara görsel kelime kartları gönderiliyor olsa da öğretmenlerin bunları başarılı bir şekilde uygulayabilmesi yönünde bir yapılanması mevcut değildir. Öğretmenlerin bir kısmının okullarında uygulanan PICTES'ten dahi habersiz olduğu görülmüştür. Bunun yanında mülteci çocukların sınıflara gelişigüzel ve hatta çoğunlukla entegrasyona engel oluşturacak şekilde yerleştirilmiş olması plansızlığın en büyük göstergelerindedir. Uluslararası alana bakıldığında İzlanda, davet ettiği mültecilere yönelik uyum sağlamak adına farklı metotlarla İzlandacaya ısındırma ve onu öğretme çalışmaları yapmaktadır. Arapça, İzlandaca şarkılar ile çocukların dil edinimini sağlamakta ve uyumlarını kolaylaştırmaktadır (Ragnarsdóttir, 2021). Kanada'da da mülteci ailelerin desteklenmesi için bir çalışma yürütülmüş ve akran mentorluğu kullanılmıştır. Mülteci aileler kendilerinin durumuna benzer fakat deneyimli akranlarıyla çeşitli sorunlarını görüşerek okul öncesi eğitimden olabildiğince faydalanmışlardır ve şahsi problemlerine de bu mentorlar sayesinde çözüm üretebilmişlerdir (Stewart vd., 2018). Türkiye 2011 yılından itibaren Suriyeli mültecileri yoğunlukla alan bir ülke olarak gelecek yıllara parlak nesiller yetiştirme görevini daha planlı ve somut adımlarla gerçekleştirmelidir.

Öneriler

Mülteci çocukların gereksinimlerini temel düzeyde anlayarak yardımcı olabilmek için öğretmenlere online platformlar aracılığıyla nitelikli hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu eğitimler aracılığı ile bir yandan sınıflarında mülteci çocuklar bulunan öğretmenlere sosyal ve akademik etkinlikler ve kaliteli materyaller hazırlamalarına yönelik uygulamalı eğitimler planlanabilir. Diğer yandan nitelikli eğitimin ancak aile katılımıyla sağlanabileceği bilincini kazandırmaya dönük çalışmalar ile öğretmenlerin mülteci aileler ile işbirliği yapmaya ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirecek personel ve öğretmen eğitimleri ve destek eğitimleri yapılabilir. Ayrıca medya ve iletişim kanalları kullanılarak mülteci aileler ile çalışan öğretmenler deneyimlerini paylaşabilecekleri, bilgi alışverişinde bulunabilecekleri topluluklara dahil olmaya teşvik edilebilirler.

Dil eğitimi için zaman ve imkân kısıtlamalarıyla karşılaşan mülteci ailelere evde online dil eğitimi sunulabilir. Mülteci çocukların dil öğrenmeleri içinse devlet tarafından EBATV gibi bir özel bir televizyon kanalı veya TV programı oluşturularak çocukların kültüre uyum sağlayabilecekleri ve dil öğrenebilecekleri içeriklere yer verilebilir. Bu sistemin okul öncesi öğretmenleri tarafından takip edilerek aile katılımı şeklinde mülteci ailelere aktarılması sağlanabilir. PICTES'te olduğu gibi okullarda tercüman aracılığı ile mülteci çocukların eğitimden maksimum seviyede faydalanması ve öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması sağlanabilir. Erken çocukluk dönemindeki mülteci çocukların okul öncesi eğitimiyle senkronize bir şekilde dil eğitimi alması sağlanabilir.

Araştırmanın sonucuna göre mülteci aileler ve öğretmen arasındaki en büyük problemin dil sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için e-Okul sistemiyle bağlantılı, geniş tabanlı bir 'Online Tercüme Destek Hattı' oluşturulabilir. Online Tercüme Destek Hattı, e-Okul Yönetimi Bilgi Sistemi aracılığıyla öğretmenin mülteci aileyle iletişim kurmadığı durumlarda alanında uzman kişiler tarafından video konferans eşliğinde aile ve öğretmen arasındaki karşılıklı iletişimin sağlanmasına yönelik tercümelemlerde bulunarak destek veren bir sistemdir. Kullanılacak olan hat sadece öğretmenlerin erişimine açık olmalıdır. Pilot bölgelerde ilk olarak Arapça ile aşılayıp daha sonrasında ihtiyaca göre farklı dillerin eklenmesiyle proje sürdürülebilir. Araştırma kapsamında sadece öğretmenlerle görüşülmüştür. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda ailelerin de görüşlerini içerisinde barındıran anket, gözlem gibi tekniklerle çalışmanın nicel kısmını destekleyen karma yöntemin kullanılması önerilebilir.

Kaynakça /Reference

- Abbak, B. S. (2008). *Okul öncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Alemin, E. ve Çavuş Bekce, F. Ö. (2021). Suriyeli göçmen çocukların eğitim gereksinimleri ve okula uyum süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 55-72.
- Albez, C. ve Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-8. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajeli/issue/33394/338942>
- Arabacı, N. (2018). Aile Katılımı. Aksoy, A. B. (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* içinde (s. 125-148). Hedef CS Yayınları.
- Arslan, Ü. ve Ergül, 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>
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80. <https://doi.org/10.35207/later.537817>
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, (2), 44-56.
- Biçer, N. ve 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://doi.org/10.33692/avrasyad.668251>
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: öğretmen ve veli görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi], Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bozkurt, M. ve Sönmez, S. (2022, Haziran). *Suriyeli çocukların ebeveynlerinin gözünden okul öncesi eğitim*. IXth International Eurasian Educational Research Congress'te sunulan bildiri. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen ve T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 1643-1647, Oxford: Elsevier
- Brücker, H., Croisier, J., Kosayakova, Y., Kröger, H., Pietrantuono, G., Rother, N., ve Schupp, J., (2019). Language skills and the employment rate of refugees in Germany improving with time. *DIW Weekly Report*, 9 (4/6), 49-61.
- Cheung, C. ve Pomerantz, E. M. (2012) Why does parents' involvement enhance children's achievement? the role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820-832.
- Cırt Karaağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>

- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile- çocuk ve kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Cunha, F. ve Heckman, J. J. (2006a). The Evolution of Labor Earnings Risk in the USA Economy, 2006 *Meeting Papers*, 665.
- Cunha, F. ve Heckman, J. J. (2006b). A New Framework for the Analysis of Inequality. *NBER Working Paper*, 12505. <https://doi.org/10.3386/w12505>
- Doğan, B. ve Ateş, A. (2018). MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği). *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitim Dergisi*, 1(1), 105-124.
- Duğan, Ö. ve Gürbüz, S. (2018). Suriyeli sığınmacıların sosyal entegrasyonuna yönelik bir araştırma. *Turkish Studies Social Sciences*, 13(26), 529-546. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14625>
- Elklit, A. (2001). Psycho-education with refugee children: torture. *Journal on Rehabilitation of Torture Victims and Prevention of Torture*, 11(3), 68-74.
- Erdoğan, M. M. (2022), *Suriyeliler barometresi – 2021 Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi*. Eğitim Kitap Yayıncılık.
- Feinstein, L. (2003). Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70(277), 73-97. <https://doi.org/10.1111/1468-0335.t01-1-00272>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, N. (2012). How to design and evaluate research in education. *McGraw-Hill Book Company*.
- Gambaro, L., Neidhöfer, G. ve Spiess, C. K. (2021). The effect of early childhood education and care services on the integration of refugee families. *Labour Economics*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2021.102053>
- 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. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434652>
- Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(1), 119-152. <https://doi.org/10.33182/gd.v4i2.594>
- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, S. ve İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308. <https://doi.org/10.26450/jshsr.485>
- Harris, A., and J. Goodall. (2008). Do parents know they matter? engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50 (3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368. <https://doi.org/10.1080/02667360903315172>

- Henderson, A. T. ve Mapp K. L. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Hill, N. E. ve Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13,161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Kanbay Ak, G., Yıldırım, B. ve Kadiođlu Ateş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 89-108.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466333>
- Kiremit, R.F., Akpınar, U. ve Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Kovacevic, Z., Klimek, B., ve Drower, I. S. (2018). Refugee children and parental involvement in school education: A field model. In K. Norris ve S. Collier (Eds.), *Social Justice and Parent Partnerships in Multicultural Education Contexts* (pp. 139-161). Hersley, PS: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3943-8.ch008>
- Koyuncu Şahin, M. (2018). Okul öncesi eğitimde aile iletişim etkinliklerine yönelik öğretmen ve yönetici bakış açıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 670-684. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537238>
- Kuziemko, I., (2014). Human capital spillovers in families: Do parents learn from or lean on their children? *Journal of Labor Economics*, 32 (4), 755–786. <https://doi.org/10.1086/677231>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mattingly, D. J., Prislın, R., Mckenzie, T. L. ve Rodriguez, J. L. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576. <https://doi.org/10.3102/00346543072004549>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitimi ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER)*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM). *2021 – 2022 eğitim – öğretim yılı verileri*. <https://hbogm.meb.gov.tr/> adresinden 10.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi (PİCTES)*. <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36> adresinden 11.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021–2022*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460 adresinden 10.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110 <https://doi.org/10.17679/inuefd.535845>

- Özlen Demircan, H. (2018). Okulöncesi eğitimde aile katılımı sistemini genişletmek: Aile “bağlılığı, ortaklığı, katılımı ve eğitimi. *İlköğretim Online*, 17(4), 1-19. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.507008>
- Özoruç, N., ve Dikici Sığırtmaç, A. (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>
- Packer, M. (2011). *Nitel araştırma bilimi*. Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Pilanci, H., Çalışır Zenci, S., ve Saltık, O. (2020). HEM’lerde Suriyeliler’e Türkçe öğreten öğretmenler üzerine bir araştırma. *Dil Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(1), 127-144. <https://doi.org/10.31464/jlere.672475>
- Ragnarsdóttir, H. (2021). Multilingual childhoods of refugee children in Icelandic preschools: educational practices and partnerships with parents. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 410-423. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928719>
- Robbins, A. (1993). *Sınırsız güç*. (M. Değirmenci, Çev.) İnkılap Kitabevi.
- Sallan Gül, S. ve Kâhya Nizam, Ö. (2021). Sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42(1), 181-198. <https://doi.org/10.30794/pausbed.803182>
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sarvan, S. ve Efe, E. (2019). Suriyeli çocuk mülteciler ve sorunları. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(1), 55-62.
- Sözer, M. A. ve Işıker, Y. (2021). Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 183-200 <https://doi.org/10.31592/aeusbed.803095>
- Stewart, M., Spitzer, D. L., Kushner, K. E., Shiza, E., Letourneau, N., Makwarimba, E., Dennis, C. L., Kariwo, M., ve Edey, J. (2018). Supporting refugee parents of young children: “Knowing you’re not alone”. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 14(1), 15-29. <https://doi.org/10.1108/IJMHS-04-2016-0018>
- Taşkın, P. ve Erdemli, O. (2018). Suriyeli mülteciler için eğitim: Türkiyede’ki öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.803095>
- Temel, Z. F., Aksoy, A. B. ve Kurtulmuş, Z. (2019). Erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları. Z. F. Temel (Eds.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları* (6. baskı, s. 218). Anı Yayıncılık.
- Tümkaya, S. ve Çopur, E. (2020). Suriyeli ailelerin aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(3), 368-386.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). *What is a refugee*. <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/what-is-a-refugee/> adresinden 10.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

- United Nations International Children's Emergency Found (UNICEF). *Şartlı eğitim yardımı programı (ŞEY)*. <https://www.unicef.org/turkiye/sartli-egitim-yardimi-programi-sey> adresinden 11.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), s. 719-730.
- Vatansever, M. ve Erden, G. (2018). Mülteci çocuklar ve ergenler ile yapılan psikolojik görüşme üzerine bir derleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 25(2), 175-186.
- Watkins, P. G., Razee, H. ve Richters, J. (2012). 'I'm telling you... the language barrier is the most, the biggest challenge': Barriers to education among Karen refugee women in Australia. *Australian Journal of Education*, 56(2), 126-141. <https://doi.org/10.1177/00049441120560020>
- White, M. D. ve Marsh, E. E. (2006). Content analysis: a flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22-45. <https://doi.org/10.1353/lib.2006.0053>
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 213-232. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227345>
- Yalman Polatlar, D. (2023). Çokkültürlü erken çocukluk eğitiminde aile katılımı. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(116), 8778- 8788. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.723.96>
- Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966.
- Zengin, M. ve Ataş Akdemir, Ö. (2020). Teachers' views on parent involvement for refugee children's education. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 75-85. <https://doi.org/10.18009/jcer.649547>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The key point of school-parent cooperation is the parental involvement, and it has become particularly important in relation to the education of refugees in Turkey. Recent data indicates that 1.1 million out of over 3.6 million Syrians who are registered under "temporary protection status" in Turkey are the ages 0 to 8 and the enrollment rates of refugee children are the lowest during the preschool period (MEB HBÖGM, 2023). During this critical period, refugee children face substantial challenges including school adaptation, socio-cultural integration, and language barriers (Avcı, 2019; Özoruç and Dikici Sığırtaç, 2022; Vatanserver and Erden, 2018). In addressing and overcoming these challenges, the cooperation of home and school which are two proximal environmental contexts is an important factor contributing to preschooler's linguistic, social-emotional, and academic development.

Previous research has found parental involvement activities conducted at school or at home and positive relationships between parent and school are paramount in the educational and social integration processes of refugee children (Kovacevic vd., 2018; Temel vd., 2019). Yet less attention has been paid to examining how parental involvement activities influence the social and educational process of the refugee's children in the early childhood education. The literature reveals a limited number of studies that indicate refugee families do not actively and effectively participate in their children's education and are often reluctant to cooperation (Aykırı, 2017; Gözübüyük Tamer, 2017; Zengin and Ataş Akdemir, 2020). This emphasizes the necessity of analyzing deficiencies, identifying needs, and gathering recommendations from stakeholders regarding parental involvement activities.

In line with this purpose, the following research questions were formulated:

- 1- How do preschool teachers communicate with refugee families?
- 2- What are the experiences of preschool teachers regarding parental involvement activities?
- 3- What are the motivation sources for preschool teachers in their interactions with the families of refugee children?
- 4- What are the views of preschool teachers on the problems they encounter with refugee families and their suggestions for solutions during parental involvement activities?
- 5- How do preschool teachers perceive their competency in working with refugee families?
- 6- What are the expectations and suggestions of preschool teachers regarding the problems that refugee families face during the adaptation process to preschool education?

2. METHOD

This study was conducted within the category of descriptive phenomenological research, one of the qualitative research methods. Face-to-face interviews were conducted with 28 volunteer teachers from 12 different schools located in regions of Istanbul with a high refugee population. The study group consisted of 27 female and 1 male preschool teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the Fatih district of Istanbul. The interview technique, which is a fundamental data collection method in qualitative research, was employed. With the permission of the participants, the interviews were recorded using an audio recording device, and each interview lasted approximately 35-40 minutes. The collected data were analyzed using content analysis.

3. FINDINGS AND RESULTS

According to the study, preschool teachers with refugee children in their classrooms most frequently use messaging apps, face-to-face meetings, interpreters, and phone calls for communication with refugee families. Preferred parental involvement activities include mother-child days, inviting families to the school, cultural introduction days, and cooking activities. Major challenges faced by teachers are difficulty in self-expression, lack of interest, inadequate communication, and a lack of proficiency in Turkish. In Avci's (2019) study with refugee students the critical problems have been defined as the language and communication barriers, which coincides with this research's results. Teachers most frequently proposed leveraging the power of communication as a solution.

The study determined that teachers' greatest source of motivation is getting and enjoying the fruits of their labors. However, it should be noted that the failure to meet this expectation may lead to disappointment and loss of motivation among teachers. It was observed that the majority of teachers feel inadequate in parental involvement activities with refugee families. Lack of language proficiency, lack of experience, lack of interest, and insufficient communication skills can be listed as the primary reasons for this sense of inadequacy.

When an in-depth analysis was made, it was seen that parental involvement activities were generally weak in terms of function and quality, their importance was not recognized, and they were family-oriented rather than child-oriented. As a metaphor "empty gift package" can be used to define the activities which were conducted as a matter of procedure because these studies have not provided sufficient cognitive, social and emotional contributions to either the child or the family. This finding is compatible within the studies of Bozkurt and Sönmez (2022) and Tümkaya and Çopur (2020) who asserts the need for qualified studies about parental involvement.

The main challenge identified during the preschool period is the language and communication barrier. Teachers express a critical need for interpreter support, highlighting it as the top requirement from policymakers. These findings underscore the inadequacy of current policies regarding the education and language learning of refugees in Turkey. Implementing more systematic and tangible measures, particularly in language integration can significantly contribute to the development of future generations.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 03.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/04

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Mevcut çalışmaya her araştırmacı eşit katkıda bulunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.