

# Classes Where the Minority is the Majority, the Majority is the Minority

Şule ERDEN ÖZCAN, Çukurova University, ORCID ID: 0000-0001-8748-1166  
Sena KUYULU, Çukurova University, ORCID ID: 0000-0003-3697-0220

## Abstract

Türkiye has been significantly impacted by the influx of migrants that commenced following the onset of the Syrian civil war in 2011. It is beyond doubt that children are the most affected by the phenomenon of migration. The unequal distribution of refugee children among schools during the integration phase of the Turkish education system has resulted in the formation of majority refugee classes in some schools. It is beyond doubt that this will have an impact on both the refugee children and the host country children who attend kindergarten. Thus, this study aimed to examine the educational environment in preschool institutions where the majority of the student population is comprised of refugee children, while the minority is constituted by children from the host country. The study group comprised five pre-school teachers working in Gaziantep, for whom the majority of their students were refugee children. Participant observation and semi-structured interviews were employed as data collection instruments. The findings of the study indicate that refugee children tend to utilize their native language as the primary mode of communication within the classroom setting, exhibiting a lack of inclination toward acquiring the language of the host country. Additionally, the study highlights the prevalence of groupings within the classroom, with refugee children displaying a proclivity for violent behavior. Conversely, the host country children are subjected to physical violence and experience impediments in their developmental processes. Furthermore, the study underscores the perpetuation of cultural practices within refugee families, the lack of familial support for their children's education, and the presence of communication challenges among teachers.

**Keywords:** Migration, Preschool, Education, Refugee children, Host country children



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 25, No 2, 2024  
pp. 647-669  
DOI  
10.17679/inuefd.1427162

Article Type  
Research Article

Received  
28.01.2024

Accepted  
12.08.2024

## Suggested Citation

Erden Özcan, S. & Kuyulu, S. (2024). Classes where the minority is the majority, the majority is the minority. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(2), 647-669. DOI: 10.17679/inuefd.1427162  
Bu makale 20-23 Temmuz 2022 tarihlerinde Hatay'da gerçekleştirilen VIII. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

In 2011, as a consequence of the internal conflict in Syria, millions of individuals were compelled to abandon their residences. As a neighboring country, Türkiye was significantly affected by this situation. The quality of education received by the most affected group, children, plays a pivotal role in determining their quality of life in the host country (Ereş, 2015). Türkiye's objective is to integrate refugee children into the Turkish education system, thereby ensuring that they receive a regular education (Aydeniz & Sarıkaya, 2021).

In accordance with Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights, refugee children are entitled to receive an education in the country where they have taken refuge (Ereş, 2015). In Türkiye, the distribution of refugee children across public schools is not uniform. As a consequence, there is a tendency for these children to enroll in schools located in areas with a high refugee population. This can result in an uneven distribution of students in classrooms, with some classes comprising a higher number of refugee children than those of the host country (Çakmak, 2018).

The linguistic challenges faced by refugee children give rise to academic difficulties, communication issues with their peers and, ultimately, difficulties in adapting to the school environment (Yiğit et al., 2021). In light of the aforementioned considerations, it is of paramount importance for refugee children to acquire proficiency in the language of the host country, in this case, Turkish. Conversations with native Turkish speakers have been identified as a crucial element in the acquisition of Turkish as a second language (Biçer & Alan, 2017). In classrooms where refugees form the majority, there is likely to be less interaction with native Turkish speakers than in classrooms where they are the minority. This may result in a longer language acquisition process for refugee children.

A review of the literature revealed a dearth of research on the demographic structure of preschool education institutions where refugee children represent the majority, and its impact on education. The objective of this research was to identify the challenges faced by refugee children in classrooms where they constitute the majority, including language acquisition difficulties and peer relationship issues. The objective was to establish the most conducive educational environments for refugee children and facilitate their integration into the host country. Given that the demographic composition of a class affects not only refugee children but also host country children (Çakmak, 2018), this research is also crucial in identifying the challenges faced by host country children within such classrooms and understanding the dynamics of peer relationships with both refugee and host country children.

### Purpose

A review of the existing literature revealed a multitude of studies examining the experiences of refugee and immigrant children. These studies often focused on the challenges associated with adaptation, as perceived by educators or school administrators. For instance, Uzun and Bütün (2016), Sevda (2020), and Yiğit et al. (2021). Some studies in the literature have also addressed the educational challenges faced by refugee children (Levent & Çayak, 2017; Akyavuz et al., 2020; Kara & Özenç, 2021). Nevertheless, there is a paucity of studies that have specifically examined schools with a high concentration of refugees. Furthermore, the studies that do exist tended to focus on issues from the perspective of school administrators (Çakmak, 2010; Akyavuz et al., 2020). A paucity of comprehensive research exists about preschools where the majority of the class consists of refugee children. This is particularly the case in regard to the problems faced by both refugee and host country children, as well as the educational challenges encountered in Türkiye and abroad. It is therefore anticipated that this study will contribute to the existing literature by addressing the issues faced in classrooms where refugee children constitute the majority.

This study aimed to investigate the educational environments in preschool institutions where the majority of the class consists of refugee children. In line with this main objective, the following questions were addressed:

1. What is the quality of communication in classrooms where the majority of students are refugee children?
2. What are the problems experienced by refugee children, host country children, and teachers in classrooms where the majority of students are refugee children?

### **Method**

This research was a qualitative study, designed as an ethnographic case study. The research group for this study comprised five graduate teachers employed in preschool classrooms in Gaziantep during the 2021–2022 academic year. The teachers had a minimum of two years of experience working with refugee children and were teaching in classrooms where the majority of students were refugees. The teachers were selected for interviews using purposive sampling, specifically employing the extreme case sampling method. The teacher responsible for the classroom observation had six years of teaching experience and was a graduate of preschool education, employed in a class where the majority of students were refugees.

The study data were collected through semi-structured interviews and participant observation. The semi-structured interviews conducted with the five preschool teachers averaged 30 minutes in length. Additionally, the researcher conducted observations of the preschool classroom associated with the participants' place of employment. The content analysis method was employed for the purpose of data analysis.

### **Findings**

The examination of the research findings revealed situations pertaining to communication between the children and teachers, as well as challenges faced by the families, host country children, refugee children, and teachers in preschool education institutions where the majority of the class is comprised of refugee children.

The research indicated that, in the classroom, refugee children tend to speak their native languages, which often piques the curiosity of host country children about the foreign language spoken in the class. Additionally, refugee peers were observed attempting to acquire vocabulary from their native languages. The participant teachers expressed the opinion that refugee children should refrain from using their native languages in the classroom in order to encourage them to learn the language of the host country. The findings indicated that in situations where refugee children constitute the majority of the class, they do not perceive the need to learn the language of the country in which they have migrated to. This is believed to impede the process of language acquisition, with adverse implications for the children's integration into the educational system. In instances where refugee children constitute the majority of the class, they are exposed to diminished opportunities for peer communication, which is postulated to have a deleterious impact on their language acquisition.

### **Discussion & Conclusion**

The current research indicated that a number of issues arise as a consequence of refugee children lacking proficiency in the language of the host country. Similarly, an examination of the literature revealed that linguistic issues represent a significant challenge encountered with refugee children (Avci, 2019; Aydeniz & Sarıkaya, 2021). Teachers have indicated that they simplify classroom activities due to the limited language proficiency of refugee children. Although this may appear to be a beneficial practice for the refugee children, it is thought to have a detrimental impact on the quality of education received host country

children during the preschool period. Moreover, when refugee children represent the majority of the class, host country children encounter challenges in accessing a quality preschool education. It is hypothesized that this has a detrimental effect on the development of host country children, who become a minority in the classroom. A further issue that arises in the context of the education process is the use of violence by refugee children, which may result in physical violence being perpetrated against host country children.

The present study revealed that refugee and host country children often form their own groups. This finding is consistent with existing literature indicating the tendency of refugee children and host country children to form separate groups in classrooms (Keskinkılıç Kara & Şentürk Tüysüzler, 2017). Nevertheless, a study by Uzun and Bütün (2016) indicated that refugee children encounter difficulties in socializing and frequently experience feelings of isolation.

Upon examination of the findings, it became evident that teachers encounter significant challenges related to language barriers and communication difficulties. Teachers encounter difficulties when conducting classroom activities due to language barriers encountered with refugee children. Teachers endeavor to facilitate the children's participation in activities through the utilization of diverse methodologies and repetition.

The findings herein also indicated that the families of refugee children do not provide the necessary support to their children and their teachers. Furthermore, the families do not participate in parent meetings, and the collaboration between the school and the families is weak. Similarly, a study conducted by Değirmenci et al. (2021) concluded that the families of refugee children did not demonstrate the requisite involvement in their children's education. Moreover, the families endeavor to maintain and transmit their own cultures, which can give rise to communication issues based on cultural differences.

## Azınlığın Çoğunluk, Çoğunluğun Azınlık Olduğu Sınıflar

Şule ERDEN ÖZCAN, Çukurova Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8748-1166

Sena KUYULU, Çukurova Üniversitesi ORCID ID: 0000-0003-3697-0220

### Öz

2011 yılında Suriye’de çıkan iç savaş sonrası gerçekleşen göç dalgasından en çok etkilenen ülkelerin başında Suriye’nin sınır komşusu olan Türkiye gelmektedir. Göçten en çok etkilenenler kuşkusuz çocuklardır. Mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu aşamasında okullara eşit bir şekilde dağıtılmaması bazı okullarda mülteci çocukların sınıfın çoğunluğu durumunda olmasına sebep olmaktadır. Bu durumun eğitim ortamlarında hem anaokuluna devam eden mülteci çocukları hem de anaokuluna devam eden ev sahibi ülke çocuklarını etkileyeceği muhakkaktır. Bu araştırma mülteci çocukların çoğunluk, ev sahibi ülke çocuklarının azınlık durumunda olduğu okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim ortamlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubunu, Gaziantep’te çoğunluğunu mülteci çocukların oluşturduğu sınıflarda çalışan beş okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak katılımcı gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, sınıfta iletişim dili olarak mülteci çocukların ana dili kullanma eğiliminde olduklarını ve ev sahibi ülke dilini öğrenme ihtiyacı hissetmediklerini, sınıfta gruplaşmaların olduğu ve mülteci çocukların şiddet uygulamaya meyilli olduklarını, ev sahibi ülke çocuklarının fiziksel şiddete maruz kaldığını ve gelişimlerinin engellendiği görülmektedir. Bununla birlikte aileler kültürlerini devam ettirmesi, çocuklarının eğitimine destek olmaması ve öğretmenlerin dil ve iletişim problemleri yaşaması da bulgular arasındadır.

**Anahtar Kelimeler:** Göç, Okul öncesi, Eğitim, Mülteci çocuklar, Ev sahibi ülke çocukları



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 25, Sayı 2, 2024  
ss. 647-669

DOI  
10.17679/inuefd.1427162

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
28.01.2024

Kabul Tarihi  
12.08.2024

### Önerilen Atıf

Erden Özcan, S. ve Kuyulu, S. (2024). Azınlığın çoğunluk çoğunluğun azınlık olduğu sınıflar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 647-669. DOI: 10.17679/inuefd.1427162

*Bu makale 20-23 Temmuz 2022 tarihlerinde Hatay’da gerçekleştirilen VIII. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi’nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.*

## Azınlığın Çoğunluk, Çoğunluğun Azınlık Olduğu Sınıflar

### 1. Giriş

Suriye’de 2011 yılında çıkan iç savaş sonucunda milyonlarca insan komşu ülkelere göç etmek zorunda kalmıştır. Bu durumdan en çok etkilenen komşu ülke ise Türkiye’dir. Göç eden Suriyeli nüfus için göçmen, sığınmacı ya da mülteci gibi kavramlar kullanılmaktadır (Tunga vd., 2020). Türkiye İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığının 2021 verilerine göre, ülkemizdeki Suriyeli mültecilerin sayısı 3.739.240’tır (Ereş, 2015). Bu sayının 1 milyon 772 bin 240’ını 18 yaş altındaki Suriyeli mülteci çocuklar oluşturmaktadır (UNICEF, 2021). Bu mülteci çocukların çoğunluğu aşırı kabalık mülteci kamplarında ya da kötü yaşam koşullarında yaşamaktadır (UNHCR, 2019). İnsan hakları bildirgesinin 26. maddesine göre mülteci çocuklar yerleştikleri ülkede eğitim alma hakkına sahiptir (Ereş, 2015). Mülteci çocuklar dünyanın en savunmasız insanları arasındadır. Sosyal bir hizmet olan eğitimin mülteci varlığından nasıl etkilendiği ise göz ardı edilmemelidir (Stevens, Siraj, ve Kong, 2023).

Türkiye 2011’den bu yana Suriyeli çocukları eğitime entegre edebilmek için pek çok çalışma yürütmüştür (Emin,2019; Özer, vd., 2016; Özmen, 2020; Tüzün,2017). Suriyelilere geçici koruma statüsü verilmesiyle birlikte resmî eğitim politikası başlamıştır (<https://www.goc.gov.tr/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler>). Aslında bu gecikmenin nedeni Suriyeli mültecilerin kısa sürede döneceğinin varsayılmasıdır (Emin, 2019). Önceleri bu durumun geçici acil bir durum olduğu düşünülse de (Dryden-Peterson, 2003; ), uzun yıllar bizimle kalacağı anlaşılması üzerine uzun vadeli eğitim politikaları planlanmaya başlanmıştır (Emin, 2019). Birçok mültecinin ev sahibi ülkede uzun süreli kalmasının ev sahibi ülke halkının ekonomik, sosyal yaşamları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır (Alix-Garcia, vd., 2018). Daha önce Suriyeli çocuklara Suriyeli öğretmenler tarafından Arapça eğitim verilen ve Suriye müfredatının uygulandığı Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) eğitim faaliyetleri yürütülmekteydi. 2014 yılında Geçici Koruma Yönetmeliği'nin yürürlüğe girmesiyle Suriyeli çocukların Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet okullarında veya Suriyeliler için kurulan GEM'lerde eğitim alması sağlanmıştır. Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenebilmeleri için 2016 yılından itibaren GEM'ler yerine devlet okullarında eğitim almaları konusunda çaba gösterilmiş (Emin, 2019) ve iki yıl sürmesi planlanan eğitimler PICTES kapsamında sürdürülmektedir (Tüzün, 2017). Mülteci çocukların eğitim alma hakkı, toplumdaki sosyal yapıyı etkilediği için eğitime olan talebi artırmaktadır (Çakmak, 2018). Suriyeli çocukların kayıt oranları kısa sürede artmış olsa da kaliteli eğitime erişemedikleri anlaşılmaktadır (Emin, 2019). UNICEF 2021 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yaparak mülteci çocukların eğitime katılım düzeyini arttırmayı hedeflemiştir (Çakmak, 2018). Oysa Türkiye'de temel eğitime devam eden yaklaşık 18 milyon çocuk bulunmakta, buna bir de yarım milyon Suriyeli çocuğun da dâhil olması, yeterli okul sayısı ve öğretim materyalinin bulunmaması (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021; Emin, 2019), öğretmenlerin çocuklarla ve ailelerle yaşadığı iletişim sorunları (Uzun ve Bütün, 2016) eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bir de bunlara ek olarak ülkemizdeki mülteci çocukların devlet okullarında homojen bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. Mülteci nüfusunun yoğun olduğu bölgelerdeki okullarda kayıt oranlarının daha yüksek olduğu ve sınıflardaki eşitsiz dağılım nedeniyle bazı sınıflardaki mülteci çocuk sayısının ev sahibi ülkedeki çocuk sayısından fazla olduğu belirlenmiştir (Çakmak, 2018). Mülteci çocuk sayısının ev sahibi ülke çocuklarından çok olduğu sınıflarda Türkçe dil ediniminin olumsuz etkilendiği saptanmıştır

(Akyavuz, Gezeroğlu ve Toma, 2020). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda mülteci çocukların ikinci dil olarak buldukları ülkenin dilini öğrenmeleri elzemdir. İkinci dil olarak Türkçe edinimine ana dili Türkçe olan kişilerle yapılan konuşmaların önemli etkisi vardır (Biçer & Alan, 2017). Sınıfın çoğunluğunun mültecilerden oluştuğu sınıflarda, ana dili Türkçe olan ev sahibi çocuklarla daha az sohbet edileceği göz önüne alındığında, mülteci çocukların dil edinim sürecinin daha uzun süreceği düşünülebilir. Ayrıca mülteci çocukların yaşadığı dil problemi beraberinde akademik başarısızlığı, akran iletişimde yaşanan iletişim problemlerini ve bu sebeple okula uyum sorunlarını getirmektedir (Özer vd., 2016; Özmen, 2020; Tüzün, 2017; Yiğit vd., 2021).

Alan yazını incelendiğinde Suriyeli çocukların yaşadıkları ülkelerde eğitim sorunlarına ilişkin çok çalışma bulunmaktadır (Crul, vd., 2019; Yohani, Brosinsky, ve Kirova, 2019; Özmen, 2020). İsveç, Almanya, Yunanistan, Lübnan ve Türkiye'deki Suriyeli mülteci çocukların okul sistemine dâhil edilmesini inceleyen bu çalışma, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanların Avrupa'ya göç ettiği, sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi daha düşük olanların ise Suriye'den göç etmediği ya da Türkiye gibi komşu ülkelerde kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Suriyeli mültecilerin bu beş ülkede birbirinden farklı nüfusa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık ise farklı eğitim yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Almanya, İsveç, Yunanistan gibi ülkelerde ise çocukların, ev sahibi ülkenin çocuklarının eğitimine dahil edilmeden önce, buldukları ülkenin ana dilini öğrenebilmeleri için bir süre dil eğitimine katılmalarının zorunlu olduğu, Türkiye ve Lübnan'da Suriyeli çocukların büyük çoğunluğunun yoksulluk nedeniyle okula gidemediği saptanmıştır (Crul, vd., 2019). Elbette mülteci çocuklar, ev sahibi ülke çocuklarıyla birlikte eğitim gördüklerinde bazı sorunlar yaşamaları olasıdır (Akyavuz vd., 2020; Kara ve Özenç, 2021; Levent ve Çayak, 2017). Bunun başlıca nedenleri arasında dil bilmemek ve uyum sorunları yaşamak yer almaktadır (Sevda, 2020; Uzun ve Bütün, 2016; Yiğit vd., 2021; Yüce, 2018). Çakmak (2018) yaptığı çalışmada bazı okullarda mülteci nüfusun çoğunlukta olduğunu tespit etmiştir. Mültecilerin yoğun olduğu okullarda yapılmış çok az çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda okul yöneticilerinin görüşlerine göre mülteci çocukların okullarda yaşadıkları sorunlar ele alınmaktadır (Akyavuz vd., 2020; Çakmak, 2010). Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, çoğunluğu mülteci çocuklardan oluşan, ev sahibi ülke çocuklarının ise azınlıkta olduğu anaokullarında yaşanan eğitim sorunlarını ele alan kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın, mülteci çocukların çoğunlukta olduğu sınıflardaki sorunlara ilişkin literatürdeki boşluğu doldurmada önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli noktası ise mülteci çocukların çoğunlukta olduğu eğitim ortamlarında sorunların nasıl ortaya çıktığı, her iki gruptaki çocukların bundan nasıl etkilendiği, öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların çözümü için atılması gereken adımlar konusunda yol gösterici olması düşünülmektedir. Bu araştırma, çoğunluğunu geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin oluşturduğu okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim ortamlarının incelenmesini amaçlamaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf çoğunluğunu mülteci çocukların oluşturduğu sınıflarda iletişim nasıldır?
2. Sınıf çoğunluğunu mülteci çocukların oluşturduğu sınıflarda mülteci çocukların, ev sahibi ülke çocuklarının ve öğretmenlerin yaşadığı problemler nelerdir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir araştırma olup, nitel araştırma desenlerinden etnografik durum çalışması olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma, bir problemi keşfetme ve temel olguyu detaylı bir şekilde anlamayı sağlayan bir yaklaşımdır (Creswell, 2020). Leymun, Odabaşı ve Yurdakul (2017), eğitim alanında kullanılan etnografik durum çalışmasını okul kültürüne, bir öğrenci grubuna ya da sınıftaki davranışlarına odaklanmaktadır, şeklinde tanımlamıştır. Bu çalışmada, sınıf çoğunluğu geçici koruma statüsündeki çocukların oluşturduğu sınıflarda yapılacak gözlemler ve öğretmen görüşmeleriyle bu eğitim ortamlarının derinlemesine inceleyerek bu sınıflarda yaşanan problemleri belirlenmesini hedeflemesi sebebiyle etnografik durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

### 2.2. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Gaziantep ilindeki çoğunluğunu mülteci çocukların oluşturduğu MEB'e bağlı ilkokul bünyesindeki anasınıflarında çalışan lisans mezunu beş öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenler en az iki yıl mülteci çocuklarla çalışma deneyimi olup halen sınıf çoğunluğunu mülteci çocukların oluşturduğu sınıflarda çalışmaktadır. Görüşme yapılacak öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Aşırı durum örnekleme, uç özelliklerin görüldüğü olguların incelenmesi için çalışma grubunun belirlendiği amaçlı örnekleme türüdür (Creswell, 2020). Bu bağlamda, sınıflardaki geçici koruma statüsündeki öğrencilerin çoğunluk konumunda olması ayırt edici, uç özellik olması sebebiyle aşırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca sınıfında gözlem yapılan öğretmen ise altı yıl öğretmenlik deneyimi olan ve mültecilerin sınıf çoğunluğunu oluşturduğu bir sınıfta aktif olarak çalışmaya devam eden lisans mezunu bir okul öncesi öğretmenidir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**

#### *Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Katılımcı	K1	K2	K3	K4	K5
Cinsiyet	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın
Eğitim Durumu	Lisans	Lisans	Yüksek Lisans Eğitime Devam Etmekte	Lisans	Lisans
Mesleki kıdem yılı	6	7	4	14	2
Sınıf mevcudu	16	12	11	18	22
Ev sahibi ülke çocuğu mevcudu	5	5	3	6	9
Mülteci çocuk mevcudu	11	7	8	12	13
Hizmet içi eğitim alma durumu	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin lisans mezunu olup 1 katılımcı öğretmen yüksek lisans eğitime devam etmektedir. Tüm katılımcılar lisans eğitimleri süresince mülteci çocukların eğitimine yönelik ders almazken görev yaptıkları süreçte konuya



ilişkin hizmet içi eğitim almıştır. Bununla birlikte 1 katılımcı yüksek lisans eğitimi sürecinde göç eden çocukların eğitimine yönelik ders almıştır. Mülteci çocukların sınıf çoğunluğunu oluşturduğu sınıflarda görev yapan katılımcıların mesleki kıdem yılları 2 ile 14 yıl arasında değişmektedir. Gözlem ve görüşme yapılan okullar, düşük sosyo-ekonomik yapıya sahip okullar olup mülteci nüfusun yoğunlukta olduğu mahallelerde bulunmaktadır.

### 2.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada demografik bilgi formu, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ve katılımcı gözlem tekniği kullanılmıştır. Görüşme sorularının ve gözlem kriterlerinin hazırlanmasında uzman desteği alınmıştır.

Demografik bilgi formunda çalışmaya katılacak öğretmenlerin yaşı, mesleki kıdem yılları, eğitim durumları, mülteci çocukların eğitimine yönelik alınan öğretmen eğitimleri, sınıf mevcutları ve sınıflarındaki mülteci çocuk mevcudu gibi sorulara yer verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise mülteci çocukların sınıf çoğunluğunu oluşturduğu sınıflarda mülteci çocukların, ev sahibi ülke çocuklarının ve öğretmenin eğitim sürecinde karşılaştığı problemlere, mülteci çocukların kendi aralarında ve ev sahibi ülke çocuklarıyla akran ilişkilerine, mülteci çocukların yaşadığı dilden kaynaklanan iletişim problemlerine, öğretmenlerin eğitim sürecindeki uygulamalarına yönelik sorular yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 12 soru yer almakta olup bu görüşme sorularından örnek dört soru sunulmuştur:

1. Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların sınıf içi etkinlik sürecinde karşılaştığı problemler nelerdir?
2. Ev sahibi ülke çocuklarının azınlık konumunda olmasının bu çocukları üzerindeki etkileri nelerdir?
3. Ev sahibi ülke öğrencileri ile geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrenciler arasındaki akran iletişimi nasıldır?
4. Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli öğrencilerin azınlık olması durumu ile çoğunluk olması durumunu karşılaştırınız.

Katılımcı gözlem süreci 4 gözlem kriteri çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup gözlem kriterleri;

- mülteci çocukların etkinlik sürecine katılımı
- ev sahibi ülke çocuklarının etkinlik sürecine katılımı
- mülteci çocuklar ile ev sahibi ülke çocuklarının akran iletişimi
- mülteci çocukların kendi aralarındaki akran iletişimi

şeklinde. Sınıf çoğunluğunu mülteci çocukların oluşturduğu bir sınıfta mülteci ve ev sahibi ülke çocukları eğitim sürecinde gözlemlenmiştir.

### 2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ve katılımcı gözlem yöntemi ile toplanmıştır. Sınıf çoğunluğunu mülteci çocukların oluşturduğu sınıflarda görev yapan beş okul öncesi öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Araştırmacı öğretmen, çalıştığı anaokuluna bağlı sınıfında gözlem yapmıştır. Bu çalışma bu

anlamda emik bir araştırma niteliğindedir. Emik terimi Kenneth Pike tarafından ortaya atılmış olup (Morey ve Luthans, 1984) emik yaklaşımda bir kültüre odaklanarak davranış kültürünün içindeki unsurlar üzerinden araştırılmaktadır (Sargut, 1994). Araştırmacı, ev sahibi ülke çocukları ve mülteci çocukların iletişimlerine, sınıf içinde yaşanan problemlere yönelik iki ay süreyle kendi sınıfında gözlem yapılmıştır.

Bu araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna dair Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan yazılı izin belgesi alınmıştır. Öğretmenlerle görüşme ve sınıfta yapılacak gözlem için Millî Eğitim Bakanlığında yazılı izin belgesi alınmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlerin ve gözlem yapılacak anasınıfı öğrenci velilerinin Bilgilendirmiş Onam Formu ile izinleri alınmıştır.

### **2.5.Verilerin analizi**

Veriler nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ve katılımcı gözlem yöntemleri ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analiz ve yorumlama sürecinde; verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi, verilerin kodlanması, bulguların betimlenmesi ve temaların oluşturulması, bulguların sunulması ve raporlanması, bulguların yorumlanması, bulguların doğruluğunun teyit edilmesi adımları izlenmiştir (Creswell, 2020).

Elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle öğretmenlerle yapılan görüşmelere ilişkin ses kayıtları metinsel dokümana dönüştürülmüştür. Görüşmelere ilişkin metinsel dokümanlar ve gözlem dokümanları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlamıştır. Kodlar arasında yüksek benzerlik elde edilmiştir. Kodlar, alt temalar ve temalar oluşturmuştur. Oluşturulan kodlara ilişkin gözlem notları ve öğretmen ifadelerine bulgularda yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler "K1, K2,..." şeklinde, gözlem yapılan sınıftaki mülteci çocuklara "M1, M2..." şeklinde ve ev sahibi ülke çocuklarına "E1, E2,..." şeklinde kod numaraları verilmiştir.

Bu çalışmada araştırmacı katılımcı gözlem rolü ile sınıf içi etkinlik süreçlerine aktif olarak katılmıştır. Etik çerçevede gözlem ve görüşme yapılmıştır. Gözlem ve görüşmeler için uygun yer ve zamanı belirlemiştir. Araştırmacı lisans mezunu olup 6 yıldır fiilen ilköğretim bünyesinde sınıf çoğunluğunu mülteci çocukların oluşturduğu bir anasınıfında görev yapmaktadır.

### **3. Bulgular**

Bu çalışmada görüşme ve gözlemden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz yapılmış olup temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Bu bağlamda iletişim ve yaşanan problemler olmak üzere iki ana tema belirlenmiştir. Oluşturulan temalara ve kodlara Tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 2***Analizlere İlişkin Temalar ve Kodlar*

Temalar	Alt temalar	Kodlar	
İletişim	Ana dillerini konuşma		
	Yabancı bir dile merak duyma		
	Öğretmen uyarısı		
Yaşanılan problemler	Ev sahibi ülke çocukları	Yabancılık hissi	
		Fiziksel şiddet görme	
		Gelişiminin engellenmesi	
	Mülteci çocuklar	Türkçeyi öğrenmeme	
		Kaynaşmama, Gruplaşma	
		Şiddet uygulama	
	Öğretmen		Dil bilmeme
			İletişim kuramama
	Aile		Çocuklarına destek olmama
		Veli toplantılarına katılmama	
		Kültürlerini yaşatma	

**3.1. İletişim**

Sınıf çoğunluğunu mülteci çocukların oluşturduğu sınıflarda çocukların iletişimleri ana dillerini konuşma, yabancı bir dile merak duyma ve öğretmen uyarısı olmak üzere üç alt temada incelenmiştir.

Katılımcılar mülteci çocukların sınıf içinde ana dillerini konuşma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu koda ilişkin bir öğretmen şu yorumda bulunmuştur: *“Suriyeli çocuklar ağırlıklı olduğu için hep kendi aralarında Arapça konuşuyorlar. O yüzden Türklerle çok az iletişim kuruyorlar.”* (K4). Bir başka öğretmen ise şu görüşünü bildirmiştir: *“...kendi aralarında hemen bir araya gelip Arapça konuşarak, içlerinde anlayan biri, onlara Arapça anlatıyor mesela o oyunu, etkinliği.”* (K1) Gözlem notunda ise *“M2 oyun saatinde mülteci arkadaşlarıyla oynamayı tercih etti. Arkadaşıyla oyun süresince Arapça konuştu.”* ifadesi yer almaktadır.

Elde edilen bulgular sınıf içinde farklı bir dil konuşulmasının ev sahibi ülke çocuklarının ilgisini çektiği ve yabancı bir dile merak duyduğunu göstermektedir. Bu koda ilişkin bir öğretmen şu yorumda bulunmuştur: *“...eve gittiğinde “Anne arkadaşlarım başka bir dil konuşuyor. Ben de onlar gibi konuşayım” deyip hatta böyle hani onları taklit etmek için abidik gubidik sesler çıkarıp “bak anne ben de yabancı dil konuşuyorum” arkadaşlarım gibi.”* (K1).

Konuya ilişkin gözlem notunda şu ifade yer almaktadır: *“Ev sahibi ülke çocuklarından ikisi sabun, kardeş vb. kelimelerin Arapçasını merak ederek mülteci arkadaşlarına bu kelimelerin Arapçadaki anlamını sordular. Mülteci çocuk, arkadaşlarına bu kelimelerin Arapça karşılığını söyledi.”*

İletişim temasının bir diğer alt teması ise öğretmen uyarısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen uyarısı alt temasında katılımcılar mülteci çocuklara sınıflarında kendi ana dillerini konuşmamaları ve ev sahibi ülke dilini konuşmaları yönünde uyarılarda bulduklarını dile getirmiştir. Bu temaya ilişkin bir öğretmen şu yorumda bulunmuştur: *“...benim sınıfımın en temel kurallarından biri Türkçe konuşulacak. Benim hiçbir şekilde Arapça bir kelimeye dahi tahammülüm yok. Kendi aralarında konuştuklarında dahi hepsini “Türkçe! Türkçe!” diye uyarıyorum. Ve artık hani bütün çocuklarım da bunun farkında. Yani o arada, yan yana gelip konuşan çocuklar olduğunda, Türkler hemen gidip “Hayır! Türkçe konuşacaksın” diyorlar.”* (K1). K2 ise bu koda ilişkin *“...sınıfta Türkçe konuşulması gerekirken artık Arapça konuşulduğu için “Arapça konuşma” diye sürekli uyarıyorum. Uyarırken de artık diğer çocuklar da “Arapça yok” diye onları uyarıyorlar. Normalde dil bilmek aslında güzel bir şeyken sanki dil bilmenin kötü bir şey olduğunu da belirtiyormuş gibi algı da oluşuyor Türk çocuklarda.”* şeklinde ifade etmiştir.

### 3.2. Yaşanılan Problemler

Yaşanılan problemler teması ev sahibi ülke çocukları, mülteci çocuklar, öğretmen ve aile olmak üzere dört alt temada incelenmiştir.

#### 3.2.1. Ev Sahibi Ülke Çocukları

Ev sahibi ülke çocukları alt teması yabancılik hissi, gelişim engellenmesi ve fiziksel şiddet görme olarak üç bölümde ele alınmıştır. Bu bağlamda yabancılik hissi kodunda katılımcılar ev sahibi ülke çocuklarının sınıftaki azınlık konumunda olduklarını hissettiklerini, daha çekingen davranma, sevilmediğini düşünme, sınıfa ait hissetmeme gibi problemler yaşadıklarını belirtmiştir. Bu koda ilişkin K3 görüşlerini *“Türk çocuklar biraz daha nasıl desem? Daha içine kapanık. Çocukların yapısından mı yoksa sınıfın doğasından mı bilmiyorum. İçe dönük. Nasıl desem? Doğru kelimeyi bulamıyorum, ama daha köşede gibi. Azınlık durumunu hissettiriyor gibi, açıkçası.”* şeklinde dile getirirken, K1 *“...işte “sınıfta herkes başka bir dil.” Hani onlar Arapça da diyemedikleri için, bilmedikleri için, işte “başka bir dil konuşuyor. Anne, ben arkadaşımın ne konuştuğunu anlamıyorum. Ben onunla oturmak istemiyorum. Soru soruyorum bana cevap vermiyor. Acaba arkadaşım beni sevmiyor mu? Hani cevap vermiyor mu? “Diye bile çocuklardan geri dönüş...”* şeklinde yorumda bulunurken *“... ev sahibi ülke çocuklarından E2 ‘öğretmenim M3 bana oyuncakları vermiyor. Beni oyunda oynatmıyor’ diye şikâyet etti”* ifadesi gözlem notunda yer aldı.

Fiziksel şiddet görme koduna ilişkin katılımcılar mülteci çocukların saldırgan davranışları olduğunu ve ev sahibi ülke çocuklarının bu durumdan olumsuz etkilendiğini bildirmiştir. Bu bağlamda K4 *“Çocuklar sürekli eve gidiyor, şikâyet ediyor. “Anne işte benim şu Suriyeli öğrenci cimcikledi, bana vurdu, bana şunu etti, tükürdü.” hep böyle saldırgan davranışları var Suriyelilerin ve o yönden bütün veliler şikâyetçi yani.”* şeklinde görüş bildirmiştir. K2 ise *“Suriyeli çocuklar genelde zorbalık yapıyorlar”* şeklinde düşüncelerini

paylaşmıştır. K5 bu koda ilişkin düşüncelerini *“çocuk(mülteci), çok böyle heyecanlı, sürekli koşuyor. Koşarken böyle vuruyor, yapıştırıyor falan.”* şeklinde ifade etmiştir.

Gelişiminin engellenmesi koduna katılımcılar, ev sahibi ülke çocuklarının dil gelişimlerine olumsuz etkilerin olduğu, etkinlik süreçlerinin mülteci çocukların dil bilmemesine bağlı olarak daha yavaş ilerlemesi, öğretmenlerin sınıfın demografik yapısına uygun olacak şekilde etkinliklerin basitleştirilmesi gibi uyarlamalar yapması gibi nedenlerle problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu koda ilişkin K5 *“mesela günlük planda, çok böyle üst düzey bir şey olursa, yani şu an aklıma gelmiyor da planı açıp görsem hani aklıma gelir ama mesela çok detay olan etkinliklerin daha basitini alıyordum.”* şeklinde görüşlerini bildirirken K3 de düşüncelerini *“Birinin dil konuşma ile ilgili bir problemi var. Aslında onun içinde bu durum dezavantajlı oluyor. Çünkü Türkçeyi daha iyi konuşabilen çocuklarla bir arada olursa aslında Türk çocuk bu durumdan daha iyi etkilenecekti.”* şeklinde belirtmiştir. Gözlem notunda ise, *“...çocuklara kitap okuduktan sonra kitabı değerlendirmeye yönelik soruları mülteci çocukların anlayabilmesi için basitleştirilerek sorulmuştur”* şeklinde görüş bildirilirken yine gözlem notunda *“Sanat etkinliği sırasında M1, verilen yönergeleri anlamakta zorluk yaşamıştır. Sanat etkinliğinin aşamaları tek tek gösterdim. M1 sanat etkinliğini bu şekilde tamamlamıştır.”* şeklinde ifade yer almıştır.

### 3.2.2. Mülteci Çocuklar

Mülteci çocuklar temasına ilişkin Türkçeyi öğrenememe, kaynaşmama, gruplaşma ve şiddet uygulama kodları belirlenmiştir.

Türkçeyi öğrenememe koduna ilişkin katılımcılar mülteci çocukların Türkçe öğrenme sürecinde problem yaşadıklarını, bu sürecin uzun olduğunu belirtirken mülteci çocukların çoğunluk olmaları sebebiyle ev sahibi ülke dilini öğrenme ihtiyacı hissetmediklerini bildirmiştir. Bu koda ilişkin gözlem notunda *“Etkinlikte yönergeyi anlamayan mülteci çocuk S4 arkadaşına sordu. Arkadaşı M1 Arapça olarak söyledi. Ne yapılacağını anlayan S4 etkinliğine devam etti.”* ifadesi yer almıştır. Bununla birlikte K2 bu koda ilişkin görüşlerini *“Mülteci ya da dil bilmeyen çocuk (ev sahibi ülke çocuklarının) çoğunluk olduğu sınıfa girdiğinde mecburen kendini ifade etmek için, daha iyi iletişim kurmak için, öğrenmek zorunda kalıyor. İletişim kuracağı kişilerle kaynaşmadığı için. Ama çoğunluk bu defa mülteci olan grup olduğunda uyum sağlamıyor. Çünkü zaten arkadaşları var. Gerek duymuyor belki de.”* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılar kaynaşmama kategorisine ilişkin mülteci çocukların ev sahibi ülke çocuklarıyla kaynaşmadığını belirtmiştir. Bu koda ilişkin K3 *“Genelde kendi aralarında oynuyorlar. Türk öğrencilerle kaynaşmıyorlar, kendileri bir arada oynamak istiyorlar.”* şeklinde yorumda bulunmuştur. Gruplaşma koduna ilişkin gözlem notunda *“Oyun saatinde M1, S4, S5 kendi aralarında oyun oynamayı tercih ederken davranış problemleri sergileyen S2 arkadaşlarının oyununa dâhil olmamıştır. Ev sahibi ülke çocukları da kendi aralarında oyun oynamıştır.”* ifadesi yer almıştır. Konuyla ilgili bir öğretmen şu yorumda bulunmuştur: *“Kendi arasında grupları var. Yani ben katmaya çalışıyorum, oyunda, şunda, bunda ama ne zaman serbest, “hadi siz kendiniz oynayın” dediğim anda bakıyorum gruplar oluşuyor. Sürekli ben oynatmalıyım, ben organize etmeliyim.”* K(4)

Katılımcılar şiddet uygulama koduna ilişkin mülteci çocukların akranlarına şiddet uyguladığını bildirmişlerdir. Bu kodla ilgili K2 *“Suriyeli çocuklar genellikle zorbalık yapıyor”* ve

*“...mülteci çocuklar belki ailelerinden mi kaynaklı bilmiyorum. Şiddet gördükleri için daha rahat uygulayabiliyorlar.”* şeklindeki düşüncelerini dile getirirken K5 *“Mesela onların şakalaşmaları, oyunları daha şiddet meyilli oyunları olduğu için, bu öğrenci mesela vuruyordu. Ama bu vurmaya şiddet amaçlı değil de ailesi söyledi “şaka yapıyor o” diyordu ama bütün çocuklara vuruyordu mesela. Hani böyle oyun oynarken, etkinlik yaparken, bir bakıyorum çocuğa yapıştırıyor.”* şeklindeki görüşlerini sunmuştur. Bu koda ilişkin gözlem notunda *“Çocuklar yönergeler doğrultusunda çalışma kâğıdındaki etkinliği yapmaktadırlar. Bu sırada S2 arkadaşlarının ayağındaki terlikleri çıkararak onlara atmaya başlamıştır. Uyarılar ve yönergeler doğrultusunda kendi sandalyesine oturarak çalışmasını tamamlamıştır”* ifadesi yer almaktadır. Bir başka gözlem notunda ise *“Oyun saatinde M1, M4 ve m5 kendi aralarında oyun oynamayı tercih ederken S6, E2 ve E3 birlikte oyun oynamaktadır. Oyun esnasında M4, M3’ün oynadığı oyuncakla oynamak istedi. E3 oyuncuğu vermek istemediği için M4 oyuncuğu almak için arkadaşını itip düşürmüş ve oyuncuğu elinden almıştır.”* İfadesi bulunmaktadır. Bununla birlikte bu koda ilişkin görüşünü K4 *“Çocuklar sürekli eve gidiyor, şikâyet ediyor. “Anne işte beni şu Suriyeli öğrenci cimcikledi, bana vurdu, bana şunu etti, tükürdü.” hep böyle saldırgan davranışları var Suriyelilerin ve o yönden bütün veliler şikâyetçi”* şeklinde bildirirken K3 *“öğrencim istemediği bir şey olduğunda ya da kendini ifade edemediğinden anda vurabiliyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

### 3.2.3. Öğretmen

Yaşanılan problemler temasının öğretmen alt temasına ilişkin dil bilmeme ve iletişim kuramama kodları belirlenmiştir.

Dil bilmeme koduna ilişkin olarak katılımcılar mülteci çocukların dil bilmemesinin sınıf içi etkinlik süreçlerine olumsuz yansımaları olmaktadır. Öğretmenler, sınıf içinde verdiği yönergelerin dil bilmeyen mülteci çocuklar tarafından anlaşılmasının oldukça güç olduğu ve buna bağlı olarak verilen yönergelerin çeşitli şekillerde açıklanmasıyla sürecin tamamlandığını ve bu konuda zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Bu koda ilişkin gözlem notunda *“Zekâ oyunu oynarken yeterli düzeyde dil bilmeyen mülteci çocuk yönergeleri anlamakta zorluk yaşamıştır. Öğretmen tekrar oyun ile ilgili kuralları, yönergeleri tek tek göstererek anlatmış ardından dil bilen bir çocuk oyunu oynamış ve mülteci çocuk onu izleyerek oyunu anlamıştır”* şeklinde ifade bulunmaktadır. Koda ilişkin bir öğretmen görüşlerini *“Oyun etkinliklerinde mesela, anlamaları çok uzun sürüyor. Mesela ben gösteriyorum. Anlatıyorum, önce gösteriyorum, sonra anlatıyorum. Sonra birkaç kişi ile gösteriyorum, yine olmuyor, yine tekrar ediyorum. Artık 2-3 kez tekrar ettikten sonra biraz daha oturuyor. Ama mesela yarışmalı oyunlarda diyeyim. Hani 2 kişi oynuyor diğerleri bekliyor, sırayla oynuyorlar o oyunlarda. Sonra diğer çocuk geliyor, ona da tekrar anlatıyorum. O şekilde benim için bir zorluk oluyor ve en sonunda anlaşabiliyoruz. Öyle söyleyebilirim.”* (K3) şeklinde belirtmiştir.

İletişim kuramama koduna ilişkin katılımcılar mülteci çocuklarla ve velileriyle iletişim problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler genellikle hem mültecilerin ana dilini hem de ev sahibi ülkede konuşulan dili bilen ve tercümanlık yapabilecek bireylerden yardım almaktadır. Bu koda ilişkin bir öğretmen *“İlla söylemem gereken bir şey olursa, veliyi tutuyordum. Beraber bir yere gidiyorduk. Tercüme edebilecek birini arıyorduk, buluyorduk*

(K5)şeklindeki görüşlerini bildirirken koda ilişkin gözlem notunda “*Farklı bir sınıftan nakil ile sınıfıma mülteci çocuğun ailesini çocuk ile ilgili görüşmek üzere okula davet ettim. Ancak okula sadece dil bilmeyen annesi geldi. Tercümanlık yapması için telefonla komşusunu aradı. Türkçe bilen komşu aracılığıyla iletişim kurmak durumunda kaldım.*” ifadesi yer almaktadır. Bununla birlikte K1 “*...dil problemimiz var. Onlar bize bir şey anlatmakta zorluk yaşıyorlar. Biz onlara cevap vermekte zorluk çekiyoruz. Ama o an içlerinde Türkçe bilen biri varsa o ona hani arada çeviriyor. Çeviri gibi oluyor.*” şeklindeki görüşlerini bildirirken K2 “*“İlk başta ben Türkçe yazdığım için onlar anlamıyorlar. Sonra tercüme edildikten sonra, onlar da Arapça yazıyorlar, bu defa ben anlamıyorum.”* şeklindeki görüşünü bildirmiştir.

### 3.2.4. Aile

Yaşanılan problemler temasının aile alt temasına ilişkin veli toplantılarına katılmama, kültürlerini yansıtmama ve çocuklarına destek olmama şeklindeki kodlar belirlenmiştir.

Veli toplantılarına katılmama koduna ilişkin bir öğretmen şu yorumda bulunmuştur: *Veli toplantılarına katılmıyor, benim sosyal medyadan gönderdiğim mesajları görmüyorlar ya da önemsemiyorlar bilmiyorum artık. Velilerle WhatsApp grubundan iletişimde, tercümanlık yapan veliden rica ediyorum. Benim Türkçe yazdığımın Arapçasını çeviriyordu. Gruba bu şekilde atıyorduk. Ama ya zamanında görmüyor ya da çok geç görüyor bana dönüş yapmıyorlardı.* (K3). Bu koda ilişkin K4 “*Ben whatsapp grubundan diyorum ki saat 12 de toplantı var. Bakıyorsun ki bütün Türkler gelmiş ama Suriyeliler yok. Yani onları tek tek aramam lazım. Yani 1 hafta önce, 1 hafta boyunca ben Suriyelilerle şu saatte okula gelin, diye cebelleşiyorum Bayağı ama Türklerde sorun yaşıyamıyorsunuz. Yani.*” şeklinde belirtmiştir.

Katılımcılar, çocuklarına destek olmama kodu ile ilgili olarak okul aile iş birliğinin zayıf olduğunu, çocuklarıyla ilgili konularda destek olmadıklarını bildirmişlerdir. Bu koda ilişkin bir öğretmen şu yorumda bulunmuştur: “*...okula gelmiyorlar. Aile katılımı etkinliklerini de geçtim, çocuğuyla ilgili bireysel görüşmem gereken bir durum olduğu zaman yoklar.*” (K3). Konuyla ilgili gözlem notunda şu ifade yer almaktadır: “*Mülteci çocuğun ailesi okul çıkış saatinden 15 dakika sonra çocuğunu almaya gelmiştir. Bu durum öğretmenin uyarılarına rağmen tekrarlanmaktadır.*” K5 bu koda ilişkin görüşünü “*İlk başta ben Türkçe yazdığım için onlar anlamıyorlar. Sonra tercüme edildikten sonra, onlar da Arapça yazıyorlar, bu defa ben anlamıyorum. Onlarda, ilk başta iletişim problemi oluyor, o yüzden kendilerini “Ben zaten anlamıyorum” diyerek bazıları geri çekebiliyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılar kültürlerini yansıtmama koduna ilişkin mülteci velilerin kendi kültürlerini devam ettirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. K1 bu konudaki görüşlerini “*...bunlar çok uzun zamandır Türkiye’de yaşayan insanlar yani 1 yıl önce, 2 yıl önce gelmediler. Mesela biz 5 yaşında çocuklarla çalışıyoruz ve 5 yaşındaki çocukların hepsi Antep doğumlu. Burada doğmuşlar. Burada, az çok fikir sahibiler. Yani uzun süredir burada yaşıyorlar ve onlar da böyle çok Türk olmak, adapte olmak istemiyorlar gibi bence, kendilerini devam ettirmeye çalışıyorlar.*” şeklinde belirtmiştir. K4 bu görüşü destekler nitelikteki görüşünü “*...kültür farkı çok fazla. Türkler, Suriyeliler çok farklı, farklı kültürler. Uyum sorunu yaşıyoruz.*” şeklinde bildirmiştir. Bununla birlikte kültüre bağlı olarak iletişim problemlerinin de yaşandığı görülmektedir. K1 bu konudaki görüşlerini “*...Türkçeyi bildikleri halde de bir iletişim sorunu*

yaşıyoruz. Yani biraz kültür, tekrarı gibi olacak ama hani tam kültürde değil yani buradaki okul kavramı onlardaki okulla çok örtüşmüyor bence.” şeklinde belirtmiştir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları incelendiğinde sınıf çoğunluğunu mülteci çocukların oluşturduğu okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların ve öğretmenin iletişim açısından karşılaştığı durumlar ile aile, ev sahibi ülke çocukları, mülteci çocuklar ve öğretmenin yaşadığı problemler karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmanın *iletişime* ilişkin ilk sonucuna göre; mülteci çocukların sınıfta ana dillerini konuşmaya eğilimli oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler ise mülteci çocukların çoğunlukta olduğu sınıflarda, mülteci çocukları kendi ana dilleri yerine ev sahibi ülkenin ana dilini kullanmaları konusunda uyardıklarını belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde göçmen ailelerin ev sahibi ülke dilinden farklı bir dil kullandıkları görülmektedir. Hatta mülteci çocukların ev sahibi ülke çocuklarına göre daha düşük bir dil seviyesine sahip oldukları ve bunun nedeninin evde resmî dil yerine kendi ana dillerini kullanmaları olduğu belirlenmiştir (Washbrook, vd., 2012). Mülteci aileler evde kendi ana dillerini kullandıklarında, çocukları resmî dili öğrenmekte zorluk çekecek ve bu durum dil gelişimine olumlu bir etki yapmayacaktır (Marchman, Martínez-Sussmann ve Dale, 2004). Bu çalışmanın iletişime ilişkin ikinci sonucuna göre ev sahibi ülke çocuklarının sınıfta konuşulan yabancı dile karşı meraklı oldukları ve mülteci akranlarının ana dillerinden çeşitli kelimeler öğrenmeye çalıştıkları görülmektedir. Okul öncesi eğitim ortamlarında akran etkileşiminin dil öğrenimine önemli bir katkısı olmaktadır (Mashburn vd., 2009). Bu bağlamda sınıflarında azınlık olan ev sahibi çocuklar, kendi anadillerinden farklı bir dil konuşan mülteci arkadaşlarının konuştuğu dili merak etmekte, duydukları yabancı kelimeleri tekrarlamakta, merak ettikleri kelimeleri ise arkadaşlarına sormaktadır. Bu durum kültürel çeşitliliğin gelişmesine ve yeni dillerin edinilmesine olumlu katkıda sağlayacağı düşünülmektedir. Erken dönemde daha fazla dile maruz kalmanın çocukların ikinci dil edinme sürecini olumlu etkileyeceği, akran edinimi sürecini kolaylaştıracaktır (Erdemir ve Brutt-Griffler, 2022). Sonuç olarak, mülteci ve ev sahibi ülke çocuklarına ayrı ayrı verilen eğitim hizmeti bu çocuklar arasındaki iletişimin gelişimini engelleyeceği, birlikte eğitim almalarının her iki gruptaki çocukların sosyal entegrasyonuna katkı sunacağı (Çobanoğlu, 2024) düşünülmektedir.

Bu çalışmanın yaşanan problemler ile ilgili ilk sonucuna göre, ev sahibi ülke çocuklarının, mülteci çocukların konuştuğu dili anlayamamaları sonucu kendilerini *yabancılaşmış hissettikleri* belirlenmiştir. Ev sahibi ülke çocukları mülteci çocukların konuşmalarını anlayamadıkları için iletişimde, arkadaş edinmede ve birlikte etkinliklere katılmada sorun yaşar (Berry, 2005). Bu çalışmanın diğer sonucu ise sınıfın çoğunluğunu mülteci çocukların oluşturmasının ev sahibi ülkedeki çocukların *gelişimi üzerindeki olumsuz etkisi*, çocukların kaliteli bir okul öncesi eğitimden mahrum kalmasına neden olduğu saptanmıştır. Mülteci çocukların sınıfta çoğunlukta olduğu mevcut çalışmada, eğitim sürecinde zorluk çeken mülteci çocukların yanı sıra ev sahibi ülke çocuklarının da zorluklar yaşadığı ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın yaşanan problemler ile ilgili ikinci sonucuna göre, mülteci çocukların dil bilmemelerinden dolayı çeşitli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde araştırma bulgusu ile benzer olarak mülteci çocuklarda karşılaşılan temel sorunun dil sorunları olduğu görülmektedir (Avcı, 2019; Aydeniz ve Sarıkaya, 2021; Bravo-



Moreno, 2009; Kozikoğlu ve Kardeş, 2021; Uzun ve Bütün, 2016; Yiğit vd., 2021). Mülteci çocukların ev sahibi ülkeye uyum sağlamada karşılaştıkları önemli engellerden biri de ev sahibi ülkenin dilini bilmemeleridir. Dil engeli nedeniyle mülteci çocuklar öğretmenlerinin ve akranlarının söylediklerini anlamakta zorluk çekmekte, bu da onların derse aktif olarak katılmalarını engellemekte ve bu durum akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir (McBrian, 2005).

Bu çalışmanın *yaşanılan problemler* ile ilgili üçüncü sonucuna göre mültecilerin ev sahibi ülke çocuklarına *fiziksel şiddet gösterme* eğiliminde oldukları saptanmıştır. Benzer şekilde Kardeş ve Akman (2018) çalışmalarında Suriyeli çocukların şiddet eğilimli olduklarını ve bu durumun çocukların dil bilmemelerine bağlı olarak anlaşılmakta sorun yaşamalarından kaynaklı olabileceğini belirtmiştir. Fazel ve arkadaşları (2012) ise, travma yaşamış çocukların şiddete eğilimli olabileceğini ifade etmiştir. Literatür incelendiğinde ise mülteci çocuklar genellikle kültürel yanlış anlamalardan kaynaklanan nedenlerden dolayı yanlış anlaşıldığı ya da savaş sırasında ya da sonrasında yaşadıkları travma sonucu ev sahibi ülke çocuklarına fiziksel şiddet gösterme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Mülteci aileler savaş nedeniyle evlerini ve ülkelerini terk etmek zorunda kalmış ve savaş ve göç sırasında travmatik deneyimler yaşamış olabilirler. Travma geçiren ebeveynler olumsuz aile ilişkileri yaşarlar ve çocuklar duygusal sorunlar yaşamaktadır (Scheeringa ve Zeanah, 2001). Bu çocuklar, savaş ya da kaç tepki sisteminin uzun süreli aktive olmasından dolayı donmuş ya da saldırgan olma eğilimindedir. Mülteci çocuklar genelde savaş tepkisi gösterirler ve önemsiz gibi görünen olaylar karşısında saldırgan ya da şiddete eğilimli olabilmektedir (Joshi ve O'Donnell, 2003; McIlwain, 2017).

Bu çalışmanın *yaşanılan problemler* ile ilgili dördüncü sonucuna göre ise mülteci ve ev sahibi ülke çocuklarının kendi aralarında gruplaştığı saptanmıştır. Bu durum ilgili literatürde yer alan mülteci çocuklar ile ev sahibi ülke çocuklarının sınıflarda kendi aralarında gruplandırıldığı (Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzler, 2017) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Uzun ve Bütün'ün (2016) yaptıkları çalışmada mülteci çocukların sosyalleşemediklerini ve yalnız kaldıklarını belirtmişlerdir. İlgili çalışmada yer alan bu bulgunun aksine mevcut çalışmada sınıf mevcudunun çoğunluğu mülteci çocuklardan oluşan ve ev sahibi ülke çocuklarının azınlıkta olduğu sınıflarda ev sahibi ülke çocuklarının yabancılaşma ve yalnızlık duygusu yaşadıkları görülmektedir. Bu durum, sınıfta azınlıkta olan ev sahibi ülke çocuğu veya mülteci çocuğun, sınıftaki gruplandırmaya bağlı olarak yabancılaşma ve yalnızlık duygusu yaşadığını gösterebilir.

Bu çalışmanın *yaşanılan problemler* ile ilgili beşinci sonucuna göre, öğretmenlerin mülteci çocukların konuştuğu dili anlamada ve iletişim kurmada sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Dünyanın dört bir yanında yapılan çalışmalar, mülteci çocuklarla çalışan öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları belgelemektedir (ör. Miller, Mitchell ve Brown, 2005; Taylor ve Sidhu, 2012; Busch vd., 2018). Öğretmenler, dil engelini aşamadıkları için çocuklarla ve velilerle iletişim kurmakta zorluk çektiklerini belirtmektedir (Busch vd., 2018). Ayrıca öğretmenler, mülteci çocuklarla yaşadıkları dil sorunu nedeniyle sınıf içi etkinlik süreçlerinde sorun yaşamaktadır. Mülteci çocukların talimatları anlamada yaşadıkları zorluk, etkinlik sürecine katılmalarını etkilemektedir (Avcı, 2019). Öğretmenler çeşitli yöntem ve tekrarlarla çocukların etkinliklere katılımını sağlamaya çalışmaktadır. Ancak sınıftaki çocukların çoğunluğunun dili bilmemesi, öğretmenlerin yaşadığı sorunun şiddetini şüphesiz artırmaktadır. Ayrıca mülteci çocukların yoğun olduğu sınıflarda öğretmenler, sınıflarındaki mülteci çocukların dili bilmemesine bağlı olarak sınıf içi etkinliklerde çeşitli değişiklikler yapmaktadır. Mevcut

araştırma, öğretmenlerin etkinlikleri basitleştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum mülteci çocuklar için yararlı bir uygulama gibi görünse de ev sahibi ülke çocuklarının okul öncesi dönemde alacakları eğitimin kalitesini düşüreceği düşünülmektedir. Crul vd. (2019) yaptıkları çalışmada Yunanistan, İsveç ve Almanya gibi ülkelerin ev sahibi ülkenin ana dilini öğrenmelerinden sonra ev sahibi ülke çocuklarının eğitimine entegre etmekte olduğunu belirtmiştir. Dil engelinin olumsuzlukları göz önüne alındığında benzer bir uygulamanın Türkiye’de de hayata geçirilmesinin hem mülteci çocukların hem de ev sahibi ülke çocuklarının eğitim hayatına olumlu etki edeceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın *yaşanılan problemler* ile ilgili altıncı sonucuna göre, mülteci çocukların ailelerinin çocuklarına gerekli desteği sağlayamadığını, veli-öğretmen toplantılarına katılmadığını ve okul-aile iş birliğinin zayıf kaldığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Değirmenci vd. (2021) çalışmalarında mülteci çocukların ailelerinin çocuklarının eğitimine gerekli katılımı göstermediği sonucuna varmışlardır. Arabacı vd. (2014) çalışmalarında ebeveynlerin ilgisizliğinin sınıf düzenine olumsuz yansımaları olduğunu ifade etmişlerdir. Eren (2019) çalışmalarında ebeveyn desteğiyle ilgili sorunlar yaşadıklarını ve mülteci ailelerin çocuklarına yeterli desteği sağlamamasının nedeninin mülteci çocukların ailelerinin kültürel geçmişi ve dil becerilerinin eksikliği olabileceğini belirtmişlerdir. Kurucz vd. (2020) ev sahibi ülke dilini konuşma konusunda kendine güvenen ebeveynlerin okul öncesi eğitim sürecine daha aktif katıldığını bildirmişlerdir.

### **Öneriler**

Elde edilen bulgular doğrultusunda mülteci çocukların sınıf çoğunluğunu oluşturduğu sınıflarda ev sahibi ülke çocuklarının, mülteci çocukların ve öğretmenlerin çeşitli problemler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu problemlerin çözümü için aşağıda bazı öneriler sunulmuştur.

### **Araştırmaya yönelik öneriler**

Bu çalışmada görüşme ve gözlem yöntemi kullanılmıştır, bir sonraki çalışmada müdahale programı geliştirilerek yarı deneysel bir araştırma planlanabilir

Bu araştırma okul öncesi kademesiyle sınırlıdır. Farklı eğitim kademelerinde sınıf çoğunluğunu mülteci çocukların oluşturduğu sınıflarda yaşanan problemlerin incelendiği çalışmalar yapılabilir. Mültecilerin çoğunluk olduğu sınıflarda daha uzun soluklu gözlemler yapılabilir. Bu çalışmada, gözlem ve öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Bir sonraki çalışmada hem ev sahibi ülke hem de mülteci çocukların ve velilerinin de dâhil olacağı araştırmalar yapılabilir.

### **Uygulamaya yönelik öneriler**

Mülteci çocuklar, ev sahibi ülke çocuklarıyla aynı sınıflarda eğitim görmeden önce dil hazırlığı alabilir ve daha sonra eğitime entegrasyon sürecinde ev sahibi ülkenin ana dilindeki eğitim programlarına dahil olabilirler.

Adrese dayalı okula kayıt sistemine bağlı olarak mülteci nüfusun yoğun olduğu bölgelerde sınıflardaki mülteci öğrenci sayısı çoğunluk oluşturabilmektedir. Mülteci çocukların sınıf çoğunluğunu oluşturması sebebiyle eğitime entegrasyonunda yaşanan problemlerin önüne geçmek amacıyla mülteci çocukların okullara homojen dağılımı için çalışmalar yapılabilir.

Sınıfta iletişim dili olarak mülteci çocukların ana dilleri kullanılmakta öğretmenler bu konuda uyarılarda bulunurken ev sahibi ülke çocuklarının merak duymasına neden olmaktadır. Mülteci çocukların ve velilerinin dil bilmemesinin ise eğitime olumsuz yansması olmaktadır. Bu bağlamda okullarda okul öncesi dönem mülteci çocuklara ve örgün ve yaygın eğitim kurumlarında mülteci çocukların velilerine yabancı dil olarak Türkçe eğitimi verilebilir.

Mevcut araştırmanın bulguları mülteci velilerinin çocuklarına destek olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenler okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi ve eğitimi ile ilgili MEB ve Göç idaresinin ortaklaşa veli eğitimleri düzenleyebilir.

Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin mülteci çocukların eğitimine ilişkin hizmet içi eğitim almalarına karşın sınıflarında çeşitli problemlerin yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlere mülteci çocukların eğitimine yönelik daha kapsamlı hizmet içi eğitimler verilebilir. Öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri esnasında göç eden çocukların eğitimine ilişkin dersler verilebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için Çukurova Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 04.02.2022 tarihinde E-95704281-604.02.02-340304 sayılı karar ile etik izin alınmıştır.

### Kaynakça/References

- Akyavuz, E. K., Gezeroğlu, E., & Toma, Ş. G. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1–15.
- Alix-Garcia, J., Walker, S., Bartlett, A., Onder, H., & Sanghi, A. (2018). Do refugee camps help or hurt hosts? The case of Kakuma, Kenya. *Journal of Development Economics*, 130, 66–83. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304387817300688>
- Arabacı, İ.B., Başar, M., Akan, D. ve Göksoy, S. (2014). An analysis about educational problems in camps in which Syrian refugees stay: conditional analysis. *International Journal Social Science and Education*, 4(3), 668–681. <https://www.researchgate.net/publication/328675313>
- 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/late.537817>
- Aydeniz, S., & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim*, 50(1), 385–404. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959700>
- Biçer, N., & Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarını yönelik bir eylem araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 862–878. <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.019>
- Bravo-Moreno, A. (2009). Transnational mobilities: Migrants and education. *Comparative Education*, 45(3), 419–433. <https://doi.org/10.1080/03050060903184981>
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., ... & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1–20. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'nden erişilmiştir \(Tez No. 514852\)](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/'nden%20eri%C5%9Filmis%20tezler%20listesi)
- Çakmak, Ö. Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 1–16.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi (ed.); 3. baskı). Edam.
- Değirmenci, G. Y., Somer Ölmez, B., Demircioğlu, H., & Gençoğlu, C. (2021). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitim sürecine katılım ve uyumlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 50(1), 281–308. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960414>
- Dryden-Peterson, S., Hovil, L. 2003 Local integration as a durable solution: Refugees, host populations and education in Uganda. UNHCR: New Issues in Refugee Research, Working Paper No.9, <https://www.refworld.org/reference/nirrs/unhcr/2003/en/87312>
- Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi* (Vol. 48). SET Vakfı İktisadi İşletmesi.
- Erdemir, E., & Brutt-Griffler, J. (2022). Vocabulary development through peer interactions in early childhood: A case study of an emergent bilingual child in preschool. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 834–865. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1722058>

- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213–234. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805>
- Ereş, F. (2015). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17–30.
- Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). "Mental Health of Displaced and Refugee Children Resettled in High-Income Countries: Risk and Protective Factors". *The Lancet*, 379(9812), 266-282
- İli, K. (2020). *Göçmenlerle ilgili eğitim politikaları: Türkiye ve Almanya örneği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No. 633812)
- Kara, M., & Özenç, M. (2021). Suriyeli göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara odaklanan araştırmaların eğilimleri: betimsel içerik analizi. *Milli Eğitim*, 50(1), 249–279. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.957676>
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1224–1237. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466333>
- Keskinkılıç Kara, S. B., & Şentürk Tüysüzler, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(44), 236–250.
- Kozikoğlu, İ., & Kardeş, S. (2021). Interactions between refugee and local preschool children and prejudice or discriminatory behaviors: Teachers observations. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1) <https://doi.org/10.33902/jpr.2021067282>
- Kurucz, C., Lehl, S., & Anders, Y. (2020). Preschool teachers’ perspectives about the engagement of immigrant and non-immigrant parents in their children’s early education. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 213–231. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00269-1>
- Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye’deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14–1(27), 17–35.
- Leymun, Ş. O., Odabaşı, H. F., & Yurdakul, İ. K. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 369–385. <https://doi.org/10.14689>
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children’s language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686–702. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x>
- McBrien, J. L. (2005). "Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature". *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364
- Miller, J. M., Mitchell, J. M., & Brown, J. R. (2005). African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: Dilemmas for teachers. *Prospect: an Australian journal of TESOL*, 20(2), 19-33. [https://tesol.org.au/wp-content/uploads/2019/10/20\\_2\\_2\\_Miller.pdf](https://tesol.org.au/wp-content/uploads/2019/10/20_2_2_Miller.pdf)
- Morey, N. C., & Luthans, F. (1984). An emic perspective and ethnoscience methods for organizational research. *Academy of Management Review*, 9(1), 27–36. <https://doi.org/10.5465/amr.1984.4277836>
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., & ATEŞOK, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (37), 76-110.

- Özmen, Z. K. (2020). The Problems That Syrian Refugee Children, Class Teachers and Turkish Children Face in the School Environment from the Standpoint of Trainee Teachers. *Educational Research and Reviews*, 15(9), 554-563.
- Sargut, S. (1994). Bireysellik ve ortaklaşa davranış ikileminde yönetim ve örgüt kuramları. *AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 49(1-2), 321-332.
- Scheeringa, M. S., & Zeanah, C. H. (2001). "A Relational Perspective on PTSD in Early Childhood". *Journal of Traumatic Stress*, 14(4), 799-815
- Sevda, K. (2020). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecine okul ikliminin rolü: holistik bir yaklaşım* (Doktora Tezi). Erişim adresi: <https://openaccess.hacettepe.edu.tr/xmlui/handle/11655/22506>
- Stevens, K. E., Siraj, I., & Kong, K. (2023). A critical review of the research evidence on early childhood education and care in refugee contexts in low-and middle-income countries. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 7.
- Taniş, İ. (2021). *Sınıfında sığınmacı çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülük bağlamında deneyimlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 695554)
- Taylor, S., and R. K. Sidhu. 2012. "Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education?" *International Journal of Inclusive Education* 16 (1): 39-56. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13603110903560085?needAccess=true>
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı, (2021, 18 Aralık). Erişim linki: <http://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Tunga, Y., Engin, G., & Çağiltay, K. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir alanyazın taraması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2020), 317-333. <https://doi.org/10.17679/inuefd.535845>
- Tüzün, I. (2017). Türkiye'de mülteci çocukların eğitim hakkını ve karşılıklı uyumu destekleyen yaklaşımlar, politikalar ve uygulamalar. In *European Liberal Forum* (pp. 14-1). [https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-09/turkiyede-multeci-cocuklarin-egitim-hakkini-ve-karsilikli-uyumu-destekleyen-yaklasimlar-politikalar-ve-uygulamalar-raporu\\_0.pdf](https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-09/turkiyede-multeci-cocuklarin-egitim-hakkini-ve-karsilikli-uyumu-destekleyen-yaklasimlar-politikalar-ve-uygulamalar-raporu_0.pdf)
- UNHCR (2019). Refugee education 2030. A strategy for refugee inclusion. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/5d651da88d7.pdf> 30.07.2024.
- UNICEF. (2021). UNICEF Türkiye Yıllık Rapor 2021:Türkiye-UNICEF Ülke İşbirliği Programı 2021-2025. <https://www.unicef.org/turkiye/media/15806/file/UNICEF.pdf>
- Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Yiğit, A., Şanlı, E., & Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 471-496. <https://doi.org/10.7822/omuefd>.
- Yohani, S., Brosinsky, L., & Kirova, A. (2019). Syrian refugee families with young children: An examination of strengths and challenges during early resettlement. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1). <https://journals.library.ualberta.ca/jcie/index.php/JCIE/article/view/29356>

- Yüce, E. (2018). *Geçici koruma altında bulunan Suriyeli öğrencilerin okula uyumları* (Yüksek Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 515525).
- Yurdakul, A., & Tok, T. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci / göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 9(2), 46–58. <http://dergipark.gov.tr/aduefebder>

**İletişim/Correspondence**

Doç. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN  
[sule.erden@gmail.com](mailto:sule.erden@gmail.com)

Sena KUYULU  
[sena.kuyulu.93@gmail.com](mailto:sena.kuyulu.93@gmail.com)