

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖZÜNDEN GÖÇMEN ÇOCUKLARA YÖNELİK ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNİN KALİTESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Hasan DİLEK<sup>1</sup>, Ümit DEMİRAL<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Doktor öğretim üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, hdilek@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4590-0769.

<sup>2</sup> Doçent Doktor, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, udemiral@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3873-7019.

Geliş Tarihi: 02.07.2021 Kabul Tarihi: 19.08.2021 DOI: 10.37669/milliegitim.960528

**Öz:** Bu araştırmada okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitiminin kalite boyutları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum deseni kullanılmıştır. Bu araştırma İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda okumakta olan 12 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 12 katılımcı içerisinde 6 öğretmen adayı Türk uyruklu, 6 öğretmen adayı ise göçmen/yabancı uyrukludur. Veri toplamak için Demografik Bilgiler Formu (DBF), Göçmen Eğitimi Uyum Etkinlikleri Sıralaması (GEUES) formu ve mülakat sorularından oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde kullanılan tümden gelişsel içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları çocuklara yönelik okul öncesi eğitim kalitesi için akran, toplum, öğretmen, aile, çocuk, sınıf/öğrenme ortamı ve pedagojik öneriler olmak üzere yedi tema çerçevesinde görüş bildirmişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk eğitimi, göçmen çocuklar, pedagojik kalite

## THE QUALITY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR MIGRANT CHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF PRE-SERVICE TEACHERS

### Abstract:

The primary aim of this study is to examine pre-service preschool teachers' views about the quality dimensions of early childhood education for immigrant children. The special case design, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. This research was carried out with 12 pre-service teachers studying in the department of pre-school teaching at a state university located in the Central Anatolia Region. Among the 12 participants selected by the purposeful sampling method, 6 pre-service teachers are native and 6 pre-service teachers are immigrants. The Demographic Information Form (DBF), The Ranking of Immigrant Education Integration Activities (RIEIA) form, and the interview form consisting of interview questions were employed. Deductive content analysis used in the analysis of the data obtained in qualitative research was preferred. According to the findings, pre-service teachers expressed their views on the quality of preschool education for children within the framework of seven themes: peer, community, teacher, family, child, classroom/learning environment, and pedagogical recommendations. Several recommendations have been made in accordance with the results of the research.

**Keywords:** Early childhood education, immigrant children, pedagogical quality

### Giriş

İnsanların çeşitli sebeplerden dolayı ülkelerini terk ederek başka bir ülkeye yerleşmesi olgusuna göç ve bu eylemi gerçekleştiren kişiye de göçmen denir (Ekici ve Tuncel, 2015). Birleşmiş milletler mülteci ajansının 2019 verilerine göre; 2010 yılında göç hareketine ev sahipliği yapan ülkeler arasında dünyada sondan üçüncü sırada yer alan Türkiye, 2019 yılına kadar hızlı bir göç hareketine şahitlik ederek 2019 yılının sonunda dünyanın en fazla göçmen barındıran ülkesi (3.9 milyon) olmuştur ve bu göçmenlerin % 92'si Suriyeli vatandaşlardır. Özellikle göçmen nüfusunun büyük bir bölümünü teşkil eden Suriyeli göçmen sayısının yarısına yakını (% 47.3) 0-18 yaş arası çocuklar ve bu yaş grubu içerisinde en büyük payı ise 0-9 yaş arasındaki çocuklar (1 milyon 62 bin) oluşturmaktadır (UNHCR, 2019; <https://multeciler.org.tr/turkiye-deki-suriyeli-sayisi/>). Bu veriler Türkiye'deki göçmen çocuk nüfusunun son yıllarda giderek arttığını göstermektedir. Bu bağlamda unutulmaması gereken nokta göçmen

çocukların sağlığı, gelişimi, eğitim devamlılığı, sosyal ve ekonomik uyumunun buldukları ülkenin geleceğinde belirleyici olabileceğidir (Crisp, Talbot ve Cipollone, 2001; Ekici ve Tuncel, 2015; Şimşek ve Kula, 2018). Bu konuların olası problemler olarak karşımıza çıkmasını engelleyebilmenin en etkili yollarından birisi eğitim aracılığıyla çocukların buldukları topluma uyum sağlamaları ve toplumun da onları kabul etmesidir. Aksi takdirde göçmen çocuklar göç ettikleri toplumda çeşitli problemler yaşayabilirler (Crisp vd., 2001; Gencer, 2017). Bu durumun önüne geçebilmek için göçmen çocukların uyumunu sağlayacak çeşitli erken müdahale programlarından istendik sonuçlar elde edilmesi, eğitim politikacıları ve uzmanlar için dikkat çekici olmuştur. Özellikle uluslararası örgütler bu çocukların erken yaşlarda eğitiminin gerekliliğini vurgulamıştır (Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2010, 2015; Leseman, 2002, 2007). Dolayısıyla göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitimi tüm göçmen barındıran ülkelerin eğitimsel önceliklerinden birisi olmuştur.

Son yedi yıl içerisinde göçmen çocukların okullaşma oranında artış olsa bile; veriler, Türkiye’de göçmen çocukların eğitimi ile ilgili yapılması gereken başlangıç seviyesindeki girişimlere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Çünkü okullaşma oranları bazı eğitim kademelerinde halen oldukça düşüktür. Örneğin göçmen çocukların okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranı % 30.77 seviyesindedir ve günümüz bilgi ve teknoloji dünyasında bu oran oldukça düşüktür. Ayrıca göçmen çocukların eğitsel uyumunu sağlayacak uygulamaların yetersizliği de halen uygulanması gereken eğitim politikaları olduğunu göstermektedir (Aksoy, 2020; Şimşek ve Kula, 2018). Burada odaklanılması gereken konulardan birisi de çocuklara sağlanacak olan eğitimin kalitesidir. Eğer göçmen çocuklar için düzenlenen erken çocukluk eğitiminden istendik sonuçlar almak istiyorsak; bu eğitimin kaliteli olması gerekir (Heckman, 2008). Bu noktada sorulması gereken soru, “Göçmen çocukların uyumunu sağlayacak olan erken çocukluk eğitimi nasıl olmalıdır?” sorusudur. Mevcut araştırmadaki teorik çerçevenin bu konuda açıklayıcı olduğu varsayılmaktadır.

### **Teorik Çerçeve**

Erken çocukluk döneminde düzenlenecek olan eğitsel faaliyetlerin göçmen çocukların uyumuna ve gelişimine katkısı vardır (Yaşar, Aktulun, Karaca ve Teke, 2018; Crul ve Schneider, 2009; Ulferts ve Anders 2016; Van Huizen ve Plantenga 2018). Bu eğitsel faaliyetlerin düzenlenmesinin yanında bu faaliyetlerin kalitesi de oldukça önemlidir. Bu bağlamda göçmen çocuklar için kaliteli bir erken çocukluk eğitiminin boyutlarını belirlemek oldukça önemlidir. Bu boyutları Bronfenbruner’in ekolojik kuramını temel alarak oluşturan Sheridan’ın (2007) sunduğu erken çocukluk eğitiminin kalite boyutları ve benzer şekilde ekolojik kuramı temel alan Paat’ın (2013) sunduğu çerçeve göçmen çocukların uyumu için nasıl kaliteli eğitsel uygulamalar yapılabileceğini anlamak adına faydalı olabilir. Sheridan (2007) erken çocukluk eğitiminin kalite boyutlarını *toplum, çocuk, sınıf/öğrenme ortamı ve öğretmen* olarak belirlemiştir. Mevcut araştırmada göçmen çocukların eğitimi için bu boyutlara ek olarak Paat’ın (2013) sunduğu çerçe-

vede yer alan aile ve akranların da önemli olduğu düşünülerek teorik çerçeveye dahil edilmiştir.

Ekolojik kuram, yapısı itibarıyla iç içe geçmiş katmanlar özelliğindedir ve bu katmanlar birbirini kapsar niteliktedir. Bu özellikleri anlamak göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitiminin kalite boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğunu anlamak açısından önemlidir. Ekolojik kuramın katmanları bağlamında ele alınan erken çocukluk eğitiminin kalite boyutlarının (toplum boyutunun dışında) genelde mikro ve mezo sistem içerisinde yer aldığı söylenebilir. Çünkü bu ilk iki katman bireyin etkileşimde bulunduğu kişi, olay veya fiziksel ortamı ve bu unsurlar arasındaki ilişkiyi içerir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Kaliteli erken çocukluk uygulamaları için ele alınacak olan ilk boyut toplumdur. Daha kapsayıcı olan bu boyut kamu politikasının değişen niyetleri, gereksinimleri, okul öncesi eğitimin görevi ve genel hedeflere ulaşmak için eğitim ortamlarında kalitenin nasıl iyileştirileceği hakkında bilgileri kapsar. Ayrıca okul öncesi eğitimin yapıldığı toplumun kültürel ve sosyo-ekonomik bağlamının temel alındığı kaliteli uygulamalar anlayışını görmek açısından da önemlidir (Sheridan, 2007). Bu boyutta kamu politikalarının yansımalarının en iyi görülebileceği unsur programdır. Program, ilgili toplumun okul öncesi eğitimden beklentilerini, kalite düzenlemelerini görebilmek açısından somut bir yapıdır. Bu bağlamda göçmen çocukların eğitimi için programın etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve öğretmen için etkili uygulamalara olanak sağlayıcı nitelikte olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Sheridan'a (2007) göre kaliteli uygulamalar açısından çocuk önemli bir boyuttur. Çocuğu anlamak, yani çocuğun yapabildiklerinin, yapamadıklarının farkında olmak gerekir. Ayrıca çocuğun önceki yaşantıları, geldiği kültürel ortam veya ev ortamı oldukça önemlidir. Erken çocukluk döneminde olan çocuklar ilgilere ve doğal meraka sahiptirler. Çocukların bu özellikleri eğitsel faaliyetlerin şekillenmesi için önemli unsurlardır. Elbette ki bu özelliklerin farkında olmak için ayrıntılı bir değerlendirmenin yapılması gerekir (Bredenkamp ve Copple, 2007; Sheridan, 2007; Xu ve Denison, 2009). Göçmen çocuklar için kaliteli erken çocukluk eğitimi uygulamalarında çocuğun bireysel (ilgisi, merakı ve gelişimsel ihtiyacı) ve kültürel özelliklerinin farkında olmak, uygulamalarda bu özelliklere de yer vermek çocuğun hem gelişimi hem de okula ve topluma uyumu açısından etkili olacaktır. Bunun için öğretmenin göçmen çocukların gelişimini yakından takip ederek değerlendirmesi gerekir.

Göçmen çocukların uyumunda *akran iletişimi* de etkili bir boyuttur. Göçmen çocukların akranları tarafından kabul edilerek sosyal destek alması bulunduğu kültüre uyumunu kolaylaştırır (Paat, 2013). Bu bağlamda göçmen çocukların eğitsel uygulamalarda yerli çocuklarla birlikte hareket ettiği ve aktif iletişimde bulunduğu öğrenen topluluğu bilincini oluşturmak, göçmen çocukların uyumu için erken çocukluk eğitiminin kalitesini artırabilir. Göçmen çocukların yerli olan sınıf arkadaşlarıyla iletişime istekli olduğuna yönelik araştırma sonuçları da bu girişimin gerekli olduğunu anlamak açısından önemlidir (Neitzel, Drennan ve Fouts, 2019; Oh ve Lee, 2019).

Erken çocukluk eğitiminin önemli bir bütünleyeni olan *aile* göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitimi kalitesinin bir diğer önemli boyutunu oluşturur. Aile katılımı, okuldaki öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması ve çocukların gelişiminin evde de desteklenmesi açısından erken çocukluk eğitimi için kritik bir öneme sahiptir (Reynolds ve Shlafer, 2010; Sheridan, Knoche ve White, 2019). Göçmen ailelerin okul ile iş birliği içerisinde olması hem ailelerin hem de çocukların birçok kazanım elde etmesini sağlar (Jung ve Zhang, 2016; Van Voorhis, Maier, Epstein ve Lloyd, 2013). Dolayısıyla okul öncesi eğitime devam eden göçmen çocukların aileleri ile okul arasındaki kurulacak iş birliği (aile katılımı) çocukların uyumunu kolaylaştırması, eğitim süreci içerisinde gelişiminin desteklenmesi adına etkili olabilir.

*Sınıf/öğrenme ortamı* eğitim kalitesinin diğer önemli boyutlarından biridir. Sınıf ortamı, öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ortamla birlikte gün içerisindeki etkinlikler ve uygulamalar şekliyle de alakalıdır. Aslında bu yönüyle kalitenin süreç ve yapısal boyutlarını içerir (Sheridan, 2007). Bu boyutlar içerisinde materyaller, alan ve fiziksel şartlar oldukça önemlidir. Ayrıca gün içerisindeki planlanan etkinlikler ve bunların uygulanış şekli de kaliteli bir erken çocukluk eğitiminin vaz geçilmez unsurlarıdır. Kalitenin bu boyutu altında yapılacak olan düzenlemeler göçmen çocukların uyumunu kolaylaştırabilir. Örneğin sınıf ortamında (merkezler, materyaller) veya etkinliklerde (dil, müzik, sanat vb) göçmen çocukların kültürel özelliklerini yansıtacak düzenlemeler yaparak kabul edildiği mesajının verilmesi olumlu bir öğrenme atmosferinin oluşmasını sağlayabilir. Ayrıca çocukların yer aldığı yerel toplumun kültürel unsurlarının da benzer şekilde sunulması bu toplumun daha iyi anlaşılması ve benimsenmesini sağlayabilir. Bunun yanında günlük uygulamalar içerisinde öğretmenle çocuk arasındaki sosyal-duygusal etkileşim, yani sınıf yönetim iklimi de oldukça önemlidir. Sınıf yönetim şekli ve sosyal-duygusal destek de göçmen çocukların uyumunu sağlayacak erken çocukluk eğitiminin kalitesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü yapılan araştırmalar, bu sınıflarda çocukların akademik ve gelişimsel beceriler edindiğini ortaya çıkarmıştır (Curby, LoCasale-Crouch, Konold, Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early ve Barbarin, 2009; Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford ve Barbarin, 2008; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant ve Howes, 2008). Bu bağlamda uygulamaları, sınıf yönetimi, çocukla iletişimi ve sınıf düzeni ile öğretmen çocuğun eğitiminde önemli bir rol oynayarak erken çocukluk eğitiminin önemli bir boyutu olmuştur (Sheridan, 2007). Diğer boyutlardaki düzenlemelerin önemli karar vericisi olan öğretmenin kişisel ve mesleki yeterlikleri erken çocukluk eğitiminin kalitesi için önemli bir belirleyicidir (Litjens ve Taguma, 2010). Örneğin, öğretmenlerin kişisel özellikleri onların aileyle olan etkileşimini ve göçmen çocuklara yaklaşımını etkiler (Fives ve Buehl 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin göçmen çocuklara ve ailelerine olan yaklaşımı onların uyumları açısından oldukça önemlidir. Bu yönüyle öğretmenin göçmen çocukların uyumunu sağlayacak erken çocukluk eğitiminin önemli bir bütünleyeni olduğu söylenebilir.

Bu boyutlar bağlamında düşünüldüğünde erken çocukluk eğitiminin kalitesi, iç içe girmiş kompleks bir yapı özelliğindedir. Yukarıda da belirtildiği gibi ekolojik kuralda katmanların iç içe birbirini etkilediğini bu boyutlarda da görmek mümkündür. Özellikle mevcut araştırmada ele alınan göçmen çocuklar için kaliteli erken çocukluk eğitiminin boyutları birbiriyle yakından ilişkilidir ve sürekli bir etkileşim halindedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Türkiye'deki göçmen nüfusunun giderek artmasından dolayı, bu nüfusun önemli bir bölümünü teşkil eden çocukların eğitimi ve uyumunu anlamak bizim için zorunlu bir hale gelmiştir. Bu amaçla araştırmacılar göçmen çocukların eğitimine yönelik birçok araştırma yapmışlar ve bu araştırmaların bir kısmı da okul öncesi eğitime devam eden göçmen/mülteci çocuklarla ilgili olmuştur. Okul öncesi eğitime devam eden göçmen çocukların eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalar genellikle okul öncesi öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde karşılaştıkları problemler (Konan ve Gürsul, 2021), mülteci çocuklar ve ailelerinin karşılaştıkları problemler (Yanık Özger ve Akansel, 2019; Uzun ve Bütün, 2016), mülteci çocukların uyumu ve psikolojik durumları (Bozkurt Polat, Özbey, Türkmen ve Köyceğiz Gözeler, 2020; Gürsoy, Aydoğdu, Aysu ve Aral, 2017; Karaman ve Bulut, 2018) hakkındadır. Elbette ki bu araştırmaların göçmen çocuklar için düzenlenen erken çocukluk eğitimine katkısı olacaktır. Ancak unutulmaması gereken nokta bu eğitimden istenilen kazanımların elde edilmesi için kaliteli bir eğitimin oluşturulması ve bununla ilgili derinlemesine araştırmaların yapılmasıdır. Alan yazın incelendiğinde göçmen çocuklar için kaliteli bir erken çocukluk eğitimine yönelik araştırmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi dönem göçmen çocuklarla ilgili yapılan araştırmalarda genellikle katılımcı grup okul öncesi öğretmenleri, göçmen çocuklar veya ailelerinden oluşurken, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik çalışmaların da yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu ihtiyaçlardan yola çıkarak mevcut araştırmada okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitiminin kalite boyutları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Deseni**

Türk ve yabancı uyruklu-göçmen öğretmen adaylarının okul öncesi dönem göçmen çocuklarına yönelik yürütülen eğitimin kalitesi hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum deseni kullanılmıştır. Bir özel durum çalışması, sınırlı bir sistemin ve onun altında yatan ilkelerin derinlemesine araştırılmasını içerir. Böylece araştırmacıların belirli bir durumun karmaşıklığını anlamalarını sağlar (Stake, 1995). Çalışmada, Türk ve yabancı/göçmen öğretmen adayları birer durum olarak ele alınmış ve her iki gruptaki öğretmen adaylarının göçmen çocuklara verilen okul öncesi eğitimin kalitesi hakkındaki düşünceleri incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırma İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 12 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının seçimi için olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2015). Katılımcılardan altı öğretmen adayı Türkiye Cumhuriyeti vatandaşıdır. Bu öğretmen adayları belirlenirken Türk vatandaşı okul öncesi öğretmen adayı gözünden göçmen çocukların eğitimine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Diğer altı öğretmen adayından 3'ü yabancı uyruklu, 2'si ailesi yabancı uyruklu göçmen ancak kendisi doğma büyüme Türk vatandaşı, 1'i Türk asıllı Alman vatandaşı olarak belirlenmiştir. Bu katılımcıların seçilmesindeki amaç ise yabancı uyruklu veya mülteci/göçmenlerin yaşadıkları sorunları ve duyguları deneyimlemiş kişiler olduğu varsayımından hareketle görüşlerini ortaya çıkarmıştır. Tablo 1'de katılımcıların demografik özellikleri sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğretmen Adayı	Cinsiyet	Kökene	Türkçe Konuşabilme Durumu	Türkiye'de bulunma süresi (Yıl)	Sınıf
K1	Erkek	Türk	İyi	Doğumdan itibaren	4
K2	Kadın	Türk	İyi	Doğumdan itibaren	4
K3	Kadın	Türk	İyi	Doğumdan itibaren	4
K4	Kadın	Türk	İyi	Doğumdan itibaren	3
K5	Kadın	Türk	İyi	Doğumdan itibaren	3
K6	Kadın	Türk	İyi	Doğumdan itibaren	3
K7	Erkek	Türkmenistan	İyi	5	4
K8	Erkek	Suriye	İyi	9	2
K9	Kadın	Türkmenistan	İyi	3	3
K10	Kadın	Türk-Hollanda	İyi	4	3
K11	Kadın	Türkmenistan	İyi	3	1
K12	Kadın	Türk-Alman	İyi	9	1

Tablo 1'e göre, 12 öğretmen adayından 3'ü erkek, 9'u kadındır. Katılımcılardan 6 öğretmen adayı Türk asıllı ve Türkiye'de doğup büyümüş (Yerli öğretmen adayı), 6 öğretmen adayı ise göçmen/yabancı uyruklu statüsündedir (göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayı). Bu katılımcıların tamamı Türkçe konuşabilmektedir. Göçmen/Yabancı uyruklu öğretmen adaylarının Türkiye'ye geliş yılları 2012 ile 2018 arasındadır. Bu öğretmen adaylarından K8 kodlu öğretmen adayı Türkiye'ye Suriye iç savaşı

yıllarında mülteci olarak göç etmiştir. Ailesi mülteci kamplarında uzun yıllar boyunca yaşamıştır. Kendisi bir kız çocuğu sahibidir ve çocuğu 2018-2020 yılları arasında okul öncesi kurumuna gitmiştir. K10 kodlu öğretmen adayı Hollanda'da dünyaya gelmiştir. Bu ülkede okul öncesi eğitim kurumuna gitmiştir. K12 kodlu öğretmen adayı Almanya doğumludur. Bu ülkede öğrencilik yaşamını geçirmiştir. Katılımcıların ikisi 1. sınıf, biri 2. sınıf, 5'i 3. sınıf, dördü ise 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları katılımcı gruba dâhil edilirken göz önünde bulundurulmuş temel özelliklerden birisi de göçmenliği deneyimlemiş olmalarıdır. Bu sebeple birinci sınıf öğrencisi olan K11 ve K12 araştırmaya dâhil edilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları ve Süreci**

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel çalışmaların doğasına uygun olarak açık/kapalı uçlu soruların yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler, bireyin zihinsel dünyasını keşfetmek ve onun bakış açısını anlamak amacıyla yapılır. Görüşmeler yoluyla bireyin deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, durumlarla karşı yorumları ve zihinsel algıları anlaşılmasına çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut araştırmada Demografik Bilgiler Formu (DBF), Göçmen Eğitimi Uyum Etkinlikleri Sıralaması (GEUES) formu ve mülakat sorularından oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Demografik bilgiler formunda tüm katılımcılar için; "Yaş", "Sınıf", "Cinsiyet", soruları ve sadece yabancı uyruklu katılımcılar için; "Köken", "Türkçe konuşabilme durumu", "Türkiye'de ikamet edilen yıl" soruları formda yer almaktadır. GEUES formu, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden göçmen çocukların uyumu için yapılacak beş adet uygulama maddesinden oluşmaktadır. Bu maddeler; (1) Göçmen çocukların ailelerine yönelik aile katılımı etkinlikleri yapmak, (2) Göçmen çocukları yerli olan akranlarıyla iletişimlerini arttırmak, (3) Eğitim ortamlarında göçmen çocukların kültürel özelliklerine yer vermek, (4) Göçmen çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun etkinlikler uygulamak, (5) Göçmen çocukların geçmiş yaşantılarını eğitim uygulamalarına yansıtmak şeklinde sıralanmıştır. Katılımcılardan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden göçmen çocukların uyumu için tabloda verilen beş uygulamayı 1 (en öncelikli) ile 5 (en son) arasında olacak şekilde sıralamaları istenmiştir. Araştırmada görüşme olarak 7 adet mülakat sorusu kullanılmıştır. Mülakat soruları, öğretmen adayların mülteci çocuklara vermesi beklenen eğitime yönelik teorik çerçeveden yola çıkılarak şekillendirilmiştir (Sheridan, 2007). Soru havuzu teorik çerçeve incelenerek oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda bazı sorular ayıklanmış ve 9 sorunun yeterli olduğuna karar verilmiştir. Sorular üzerinde iki alan uzmanının görüşü doğrultusunda yeni sorular eklenmiş ve bazı sorular birleştirilmiştir. Ardından taslak mülakat sorularının anlaşılabilirliği ve amaca hizmet etme durumu üç öğretmen adayı ile yapılan online pilot görüşme yöntemiyle test edilmiştir. Mülakat sorularının pilot görüşme yapılan öğretmen adayları tarafından anlaşıldığı ve araştırma amacına hizmet ettiği görülmüştür. Amaca hizmet etmeyen 2 soru görüşme formunun nihai formatına dâhil edilmemiştir. Veri toplama araçlarının uygulama sürecinde 12 öğretmen adayı



birebir online görüşmeye alınmıştır. İlk olarak DBF ve GEUES dokümanları öğretmen adaylarına paylaşılmış ve burada yer alan bilgileri doldurmaları istenmiştir. Bilgilerin doldurulmasının hemen ardından görüşmelere geçilmiştir. Görüşmeler bir online toplantı platformunda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesi ilgili üniversiteden araştırma izni ve etik kurul izni alınmıştır. Görüşmelere katılımcıların gönüllülük onamları alındıktan sonra başlamıştır. Her bir katılımcı ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeleri her iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Birinci yazar Türk asıllı öğretmen adayları ile ikinci yazar ise yabancı/göçmen/mülteci öğretmen adayları ile mülakatı gerçekleştirmiştir. Öğretmen adayları K1, K2, K3..... şeklinde kodlanarak katılımcıların görüşlerine bulgular kısmında yer verilmiştir.

### Veri Analizi

Mevcut araştırmada nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizinde kullanılan tümden gelişmel içerik analizi (Creswell, 2012) tercih edilmiştir. Araştırmada içerik analizi yapılırken; (1) verilerin kodlanması, (2) kodların ve temaların düzenlenmesi, (3) bulguların tanımlanması ve yorumlanması basamakları (Yıldırım ve Şimşek, 2013) takip edilmiştir. Buna göre ilk olarak toplanan ham veriler bir araya getirilmiş ve bu verilerle ilgili notlar tutularak veri indirilmesi yapılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu aşamada elde edilen ham veriler anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Benzer anlamlara sahip verilere aynı isimlerle kodlar atanmıştır. İkinci aşamada bir araya getirilen kodlar incelenmiş ve kodlar arasındaki ortak yönler açığa çıkarılmıştır. Bu aşamada verilerin iç ve dış tutarlılığı sağlanmasına dikkat edilmiştir. İç tutarlılık için teorik çerçeve doğrultusunda önceden belirlenen temanın altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı tartışılmıştır. Dış tutarlılığı sağlamak için temaların kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir. Üçüncü aşamada veriler anlaşılabilir bir dille tanımlanmış, açıklanmış ve sunulmuştur. Önceden belirlenen temaların dışında yeni temaların veya alt-temaların oluşabilme olasılığı da göz önünde bulundurularak (Creswell, 2012) analiz esnekliği sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizi sonrasında elde edilen puanlandırmaların iç tutarlılığı Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulan;

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

formülü ile .91 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlık katsayısı ( $\alpha$ : güvenirlilik);  $.80 < \alpha < 1.00$  aralığında olduğundan dolayı nitel verilerin analizinden elde edilen bulguların yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Son aşamada bulgular ayrıntılı biçimde tanımlanmış ve sunulmuştur. Elde edilen bulgulardan bazı sonuçlar çıkarılmıştır.

## Bulgular

Bu araştırma okul öncesi öğretmen adaylarının göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitiminin kalitesi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel analizlerden tümden gelişsel içerik analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda bulgular için temalar, teorik çerçeve bölümünde ayrıntılı bir şekilde açıklanan boyutlar göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Belirlenen bu temalardan ikisinde katılımcı görüşleri esas alınarak alt temalar ve teorik çerçeveye dayalı temaların yanında yeni bir tema oluşmuştur. Temalara ait katılımcı görüşleri tablolarla birlikte ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 2.** Akran Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansları

	Yerli öğretmen adayları	Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları
<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
<i>Göçmen çocukların uyumu</i>	6	4
<i>Kabul edilmişlik</i>	3	2
<i>Yerli çocukların uyumu</i>	2	2

## Yerli Öğretmen Adaylarının Durumu

Yerli öğretmen adaylarının göçmen çocukların eğitimiyle ilgili vurguladıkları boyutlardan (tema) birisi akran etkileşimi olmuştur (Tablo 2). Katılımcılar bu tema altında akran etkileşimini göçmen çocukların uyumu ve yerli çocukların uyumu bağlamında vurgulamışlardır. Katılımcılar akran etkileşiminin göçmen çocukların uyumu, dil edinimi için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca ilerde topluma uyum sağlama noktasında sınıftaki akran uyumunun başlangıç olabileceğinden ve çocukların öğretmenlerden çok birbirlerinden öğrenmelerinin daha etkili olacağından bahsetmişlerdir. Katılımcılar, akran etkileşiminin yerli çocukların göçmen çocuklara uyum sağlamaları açısından da etkili olacağını ifade etmişlerdir. Örnek öğretmen adayı görüşleri şu şekildedir;

“...Çocuklar öğretmenden çekinebilirler, ancak sınıf arkadaşlarından daha iyi öğrenirler, çünkü arkadaşlar...” K3.

“...çocuklar akranlarıyla iletişimde olduklarında dili daha rahat öğrenirler ve uyumları daha kolay olur...” K6.

“...kendi akranıyla başta anlaşabilirse yavaş yavaş sınıftan çıktığında, okulla da anlaşır, okuldan hani sınıf etkili iletişimi, anlaşması iyi olursa okuldan çıktıktan sonra mahallesinde, ilinde, Türkiye’de de problem olmaz...” K1.

Ayrıca katılımcılar akran etkileşiminin göçmen çocukların dışlanmışlık yaşamadan kabul edilmesi açısından önemli olduğuyla ilgili ifadelere de yer vermişlerdir. Örneğin;

“...Ben çocukları iç içe katmaktan yanayım, çocuklar dışlanmışlık hissetmemelidir. Bu kabul için önemlidir...” K2.

“...Göçmen çocukları akranlarla kaynaştığında dışlanmış hissetmeyeceklerdir...” K5.

### **Göçmen/Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Durumu**

Göçmen ve yabancı uyruklu öğretmen adaylarının göçmen çocukların eğitimiyle ilgili en çok görüş bildirdikleri temalardan birisi akran etkileşimi olmuştur (Tablo 2). Katılımcılar okul öncesi eğitiminin göçmen çocukların uyumu için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Göçmen çocukların dil edinimini, göç ettikleri toplumun kültürel değerlerini kavrayabilmeleri ve sevebilmeleri için akranları ile etkileşim halinde olmalarının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu gruptaki katılımcılardan biri göçmen çocukların sınıftaki Türk öğrenciler tarafından dışlanmadan kabul edilmesinin gerekli olduğuna dikkat çekmiştir. Göçmen ve yabancı uyruklu öğretmen adayları kendilerinin bizzat deneyimledikleri sorunlardan yola çıkarak çocuklar arasındaki kültürel farklılıklardan doğan anlaşmazlıklara ve bunun sonucunda yerli öğrencilerin göçmen çocuklara yönelik uyuma vurgu yapmışlardır. Göçmen çocukların buldukları kültüre uyum sağlamaları için akran etkileşiminin önemine vurgu yapan katılımcı görüşleri şu şekildedir;

“...Göçmen çocukları Türk çocuklarının arasında olursa Türkçeyi daha çabuk öğrenirler...” K11.

“...Göçmen çocukları akranları ile birlikte eğitim almalarını sağlayarak yabancı olmadıklarını hissettirmeye çalıştım...” K7.

Göçmen çocukların sınıftaki Türk öğrenciler tarafından dışlanmadan kabul edilmesinin gerekli olduğunu kendi deneyimlerle açıklayan bir diğer katılımcı görüşlerini şu şekilde açıklamıştır;

“...Suriyelilerin kendi aralarında Türklerin kendi aralarında gruplaşmalarını engelledim. Hollanda’da bu yasaktı mesela. Öğretmen olduğumda çocukları kaynaştırırdım, aralarında fark olmadığını gösterirdim. İnsani değerlerin geldiği yere göre olmadığını, yerli çocuklara göçmen çocukların kendi kültürlerini güzel taraflarını göstermeye çalışırdım. Okulda göçmenlerin kendileri arasında kendi dillerini konuşmalarını yasaklardım. Hangi ülkedeysen o ülkenin dilini konuşmaları için onları yönlendirirdim. Hollanda’da çocuklara yapılacak en büyük kötülük Türklerin yoğun olduğu okullara çocuklarını göndermektir. Çocuklar bu şekilde adapte olmuyor. Birbirlerini olumsuz etkiliyorlar. Yeğenimi bu şekilde görünce Hollandalıların yoğun olduğu okula gönderdik her şeyi kısa sürede iyileşti...” K10.

Bu gruptaki öğretmen adaylarından biri kızının okul öncesi süreçte bizzat yaşadığı zorluklarla ilgili olarak ve bir diğeri de sınıfta çocuklar arasındaki kültürel farklılıklardan doğan anlaşmazlıkları akran etkileşimi bağlamında şu şekilde ifade etmişlerdir;

## Öğretmen Adaylarının Gözünden Göçmen Çocuklara Yönelik Erken Çocukluk Eğitiminin...

“...Öğretmenin çocuklar arasındaki anlaşmazlıkları çözmesi gerekiyor. Göçmen çocuklara okulu sevdirmesi gerekiyor. Bunun için çocukların kendi aralarındaki etkileşimi iyi olmalı...” K8.

“...Biz mesela anaokulundayken İslamiyet haftası yapmıştık. Sınıf olarak kültürel bir hafta olarak düzenlemiştik. Kendi kültürümüze ait bir şeyleri sınıfa götürmüştük. Mesela ben seccade götürmüştüm, sınıfın çok ilgisini çekmişti. Yerli çocuklar da o kültüre ait bir şeyler bilmiyordu. Bu şekilde hem yerli çocuklar göçmenler hakkında bir şeyler öğrenmişlerdi hem de aramızdaki buzlar erimişti...” K10.

**Tablo 3.** Toplum Temasına İlişkin Alt Tema-Kodlar ve Frekansları

Alt tema ve kodlar	Yerli öğretmen adayları	Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları
	f	f
<b>Alt tema I: Kültürel paylaşım</b>		
Kendi kültürümüzü öğretme	6	5
Onların kültürünü öğrenme-öğretme	4	4
<b>Alt tema II: Programın kullanımı</b>		
Uyarlama yapmak	5	3
Kazanım ve göstergeleri kullanmak	4	1
Esneklik özelliğini kullanmak	1	2
Aile katılımını kullanmak	1	2
Değerlendirmeyi kullanmak	1	1

### Yerli Öğretmen Adaylarının Durumu

Yerli öğretmen adaylarının en çok vurguladıkları boyutlardan (tema) bir diğeri de toplum olmuştur (Tablo 3). Toplum boyutuyla ilgili katılımcı görüşleri doğrultusunda iki alt-tema oluşmuştur. Birinci alt tema olan kültürel paylaşımında katılımcılar daha çok kendi kültürümüzün öğretilmesini (dilimizin öğretilmesi, milli ve dini bayramların öğretilmesi) vurgularken göçmen çocukların kültürlerinin de öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların kendi kültürümüzün öğretilmesi gerektiği görüşünü ifade ederken çevrelerinde bulunan mahalle veya yerleşim yerinde göçmen çocuklarıyla çok karşılaştıklarını ve onların muhtemelen burada kalacaklarını düşündükleri ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca her iki kültür için ortak noktaların da okul öncesi eğitim aracılığıyla etkinliklere yansıtılması gerektiği bir katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“...çocuklara her iki kültürün de ortak bir sentezinin olan etkinlikler oluştururdum, iki kültürü sentezlerdim, ona uygun etkinlikler oluştururdum. Yani “bak biz beraber farklı kül-

*türlerdeniz ama bizim çok ortak noktamız var, beraber şu etkinliği işte yapabiliyoruz ya da ikimizin kültürel özellikleri bir etkinlikte buluşabiliyor ve biz bu etkinliği gerçekleştirebiliyoruz. Demek ki birlikte de yaşayabiliriz ....” K5.*

*“...uygulamalarımnda bizim sınıfımızdaki göçmen çocuğun yöresel oyunları var diyelim. Onların yöresel oyununa mesela 23 Nisan’da hep beraber sınıfça bunu kendi yöresel oyunumuzla birleştirip bir etkinlik yapabildim...” K4.*

*“...onların kültürünü bizim de öğrenmemiz gereklidir...” K1.*

*“...kendi kültürümüzü, tarihimizi, dilimizi öğretmeliyiz. İlerde burada yaşayacaklarsa yaşadıkları toprakların nasıl kazanıldığını bilmeleri gerekir bence...” K3.*

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan alt-temalardan birisi de programın kullanımı olmuştur. Bu başlık altında katılımcılar en çok programdaki uyarılmanın göçmen çocukların eğitiminde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Uyarılmanın göçmen çocuklar için kullanımıyla ilgili dikkat çekici olan noktalardan birisi bir öğretmen adayı bu yönde görüş bildirirken kendi ailesinde özel eğitime ihtiyacı olan bir yakının olmasından dolayı farklılıklar konusunda hassas oluşunu ifade etmesidir. Bunun yanında sosyal-duygusal alan, dil alanı ve öz bakım becerileri alanına ait kazanım ve göstergelerin de kullanılabileceği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca yerli öğretmen adayları programın aile katılımının, esneklik özelliğinin ve değerlendirme bölümünün kullanılabileceğinden bahsetmişlerdir. Örneğin;

*“... Uyarılama yaparım çünkü özel eğitimde ben çok hassasım. Bu çocuklara karşı gerçekten kendi ailemde de olduğu için daha büyük bir hassasiyet gösteriyorum yani. Farklı oluyor tabi ki, insan içine girmeden anlayamıyor. O yüzden daha çok ilgilenirim, yani göçmen çocuklara göre uyarılama yaparım, kâğıt üzerinde kalmaz sadece...” K2.*

*“...bu çocukların uyumları için dili öğrenmeleri gerekiyor. Bu sebeple programdaki dil gelişimi alanı ile ilgili kazanım ve göstergeler kullanılabilir...” K6.*

*“...Göçmen çocuklara sorabiliriz, sen burada nerede zorlandın? Çünkü her çocuğa soruyoruz. Onlara da sorup biz de onlardan dönüt alıp programı ona göre değerlendirebiliriz. Sonuçta değerlendirme kısmında çocukları değerlendirmeye katmak gerekiyor...” K2.*

### **Göçmen/Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Durumu**

Göçmen çocukların eğitimiyle ilgili olarak bu gruptaki göçmen ve yabancı uyruklu öğretmen adayları “toplum” temasına sıklıkla yer vermişlerdir. Öğretmen adaylarının ifadeleri incelendiğinde, yerli öğretmen adaylarına benzer şekilde “kültürel paylaşım” ve “programın kullanımı” alt temalarına vurgu yapmışlardır. Kültürel paylaşım ile ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir;

*“...Çocuğun buranın kültürüne buradaki akranlarıyla ortak değerlere uymalarının gerekli olduğunu düşünüyorum...” K7.*

“...Toplumaya ayak uydurmak için ve dili öğrenmek için kültürü öğrenmeleri gerekiyor...”  
K10

Türkiye’ye geç yaşta gelirse dil ve kültür açısından zorluk çekebilir. Bu tür çocuklara öğretim programıyla destek olunabilir. Onların kültürlerini de içeren şeyler program içerisinde göz önünde bulundurulabilir...” K7.

“...Yerli çocuklar göçmen çocukların kültürüne ait bir şey bilmiyorsa sınıftaki çocuklara yönelik kültürel etkinlik günü olabilir. Hem yerli çocuklar göçmen çocuklar hakkında bir şeyler öğrenirler hem de aradaki buzlar erir...” K10.

“Program kullanımı” alt temasına yönelik olarak örnek öğretmen adayı ifadeleri şu şekildedir;

“...Çocukların geldikleri kültüre uygun şeylere programda yer verilebilir... Bu tür çocuklara öğretim programı destek olabilir. Onların kültürlerini de içeren şeyler program içerisinde göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun için programın değerlendirme ve aile katılımı bölümü kullanılmalı. K7.

“...Göçmen çocukların zorlandığı durumlarda programda değişiklik yapılabilir. Esneklik sağlanmalı çünkü çocukların sınıf ortamına uyum sağlamaları için gerekli...” K9.

**Tablo 4.** Öğretmen Temasına İlişkin Alt Tema-Kodlar ve Frekansları

	Yerli öğretmen adayları	Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları
Alt tema ve kodlar	f	f
<b>Alt tema I: Kişisel özellikler</b>		
Hoşgörülü olmak	6	5
Kültürel duyarlılık	4	3
Eşitlikçi olmak	1	4
Sabırlı olmak	1	1
İyi gözlemci olmak		2
Araştırmacı olmak	1	2
<b>Alt tema II: Pedagojik özellikler</b>		
Çocuklarla iletişim becerisine sahip olmak	2	4
Ailelerle iletişim becerilerine sahip olmak	-	4
Program bilgisine sahip olmak	-	2
Oyun temelli öğretmen olmak	2	1
Sınıf yönetim becerisine sahip olmak	2	1
Mentörlük yapma	-	2

### Yerli Öğretmen Adaylarının Durumu

Mevcut araştırmada katılımcılar tarafından vurgulanan boyutlardan biri de öğretmen olmuştur (Tablo 4). Katılımcıların görüşleri doğrultusunda göçmen çocukların eğitiminde bulunan öğretmenlerin özellikleriyle ilgili iki alt tema oluşmuştur. İlk alt tema olan öğretmenlerin kişisel özelliklerinden en çok vurguladıkları hoş görülü olmak ve kültürel duyarlılık olmuştur. Bunun yanında yerli öğretmen adayları eşitlikçi, sabırlı ve araştırmacı olmayı da ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir;

*“...Kişisel olarak düşündüğümde aklıma ilk gelen sanırım hoşgörü oldu. Yani bu noktada belki en çok işimize yarayacak olan, insani olarak da hoşgörü olabilir, anlayış olabilir...” K4.*

*“...Sabırlı bir öğretmen olabilmeli. Sabırlı, çocuk konuşana kadar, çocuk seninle iletişime geçene kadar biraz böyle ılımlı yaklaşmalı, sakın davranmalı...” K5.*

Yerli öğretmen adayları öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde çocuklarla iletişim, oyun temelli eğitim yapabilmek ve sınıf yönetimi becerilerini içeren pedagojik yeterliliklere de sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

### Göçmen/Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Durumu

Göçmen ve yabancı uyruklu öğretmen adayları da görüşmelerde öğretmen boyutuna vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları öğretmen ile ilgili görüşlerini iki alt tema altında ifade etmişlerdir. Bu gruptaki katılımcılar özellikle öğretmenlerin hoş görülü olma, eşitlikçi ve araştırmacı olma, kültürel duyarlılığa sahip olma, rol model olma, ailelerle iletişim kurabilme, mentörlük, çocuklarla iletişim becerisine sahip olma gibi özelliklere vurgu yapmışlardır. Örnek görüşler şu şekildedir;

*“...Anlayışlı olmalı, ayırım yapmamalı, bir öğrencisini öbüründen üstün görmemeli. Göçmen çocukların sınıfta aktif olmasını sağlamalı... Öğretmen mesleğini seviyorsa ayrımcılık yapmaz... Göçmen çocukların aileleri ile iletişim becerilerine sahip olmalı...” K9.*

*“...Ben küçükken okula uyumum için bana mentör öğretmen tayin etmişlerdi. Okulda herhangi bir öğretmen görevlendirilebiliyordu. Ben o zamanlar çok sorunluydum. Bana verilen öğretmen benimle ilgilendi. Bazen bizim eve gelirdi. Birlikte zaman geçirirdik. Bazen sınıfça onun evine giderdik. Bize krep yapardı... Bir de ben Hollandaca öğrenmek için haftanın 2-3 gününü mentörlerimden ek dersler aldım. Hollanda’da bu ek dersler size verilen mentörler tarafından ücretsiz olarak veriliyor. Ama Türkiye’de aileler çocuklarına özel ders aldırma için çok para harcıyorlar... Öğretmen geniş kültürlü olmalı. Farklı kültürlerin bayramlarını, yemeklerini, yaşantılarını bilmeli. Geniş açıdan bakabilmeli. Kendini bu açıdan geliştirmiş olmalı. Ayrımcı biri olmamalı. Kendisi çocuklara rol model olmalı. Ailelerle sınıftaki göçmen çocuklar hakkında iletişime geçmeli. Hollanda’da Faslılara hırsız derler. Aileler nasıl bakıyorsa çocuklar da öyle bakıyor. Bu yüzden öğretmen ailelerle konuşmalı, yanlış algıyı yıkmalı. Hoşgörülü olması gerekir. Ben bir öğretmenimi unutamadım. Bana yabancı gözüyle bakmadı. Bana hep destek verdi. Öğretmen çocuğa bir şeyler katabilmeli, ona yardımcı olmalı...” K10.*

## Öğretmen Adaylarının Gözünden Göçmen Çocuklara Yönelik Erken Çocukluk Eğitiminin...

“...Onlara öğretebilmek için çabalarım. Derste bir şey öğrenemediyse dersten sonra kalırım. Çocuğun neye ihtiyacı varsa öğretirim. Okula gelemiyorsa evine gider öğretirim. Çok sabırlı olduğum için her şeye katlanırım... Öğretmenin ilk başta dil öğretmesi gerekiyor. Çocuk dili anlamayınca iletişim kuramaz. Dili öğrenmesi için öğretmenin daha fazla onunla ilgilenmesi gerekir...” K11.

“...Çocuklara rol model olurum. Kendimi sevdirim. Gerekirse aileleriyle görüşürüm. Yeniliği takip ederim. Öğrenemeyen çocuklar için farklı yöntemler kullanırım... Göçmen çocukların kültürel yaşantıları hakkında okumalar yaparım. Yoksa çocuklarla iletişimde zorluk çekebilirim. Öğretmen iyi bir gözlemci olmalı. Desteğe ihtiyacı olan öğrencileri hakkında bilgi sahibi olmalı. Öğretmenin çocuğa beceri kazandıracak kadar göçmen çocuğun dilini öğrenmesi gerekir. Programı güzel uygulamam gerekir. Çocuk tam beceri kazanmadıysa kültürüne göre değişiklikler yapabilirim...” K8.

“...İyi iletişim kurabilen öğretmen istediği eğitimi verebilir. Öğretmen göçmen çocuğun dilini öğrenmişse oradaki kültürü, gelenek-görenekleri, yemeklerini öğrenmiştir. Ben Türkçeyi öğrenirken buna dikkat ettim. Bu şehrin lehçesini kullandığımda etrafımdakiler bana daha fazla yakınlık gösterdiler...” K7.

**Tablo 5.** Aile Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kodlar	Yerli öğretmen adayları	Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları
	f	f
Çocukların eğitimi/uyumu	6	4
Göçmen ailelerinin uyumu	2	1
Yerli ailelerinin uyumu	2	-

### Yerli Öğretmen Adaylarının Durumu

Göçmen çocuklar için kaliteli erken çocukluk eğitiminin önemli boyutlarından biri olan aile yerli öğretmen adayları tarafından sıklıkla ifade edilmiştir (Tablo 5). Bu gruptaki katılımcılar bu boyutta sıklıkla göçmen çocukların eğitimi ve dolayısıyla uyumu için aile katılımının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca aile katılımı sayesinde hem göçmen ailelerin hem de yerli ailelerin de topluma ve birbirlerine uyum sağlama- cıklarından bahsedilmiştir. Örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir;

“...Ama bir yerden kültürü vermeye çalışırken hani sosyal uyumu geliştirdikçe, okulda bıraktığımız işi ailede de devam ettirmek gerekiyor. Mesela; aile de Türk kültürünü vermesi gerekiyor biraz. Bu yüzden aileyle çok güçlü iletişim kurmamız gerekiyor. Ailenin bizi desteklemesi, onaylaması, hani farklı bir şekilde davranmaması önemlidir...” K1.



“...okul öncesi eğitimde aileler de okula karşı rahat ısınabilirler. Adımları, basamakları yavaş yavaş ve sağlıklı bir şekilde atabilirler, ilerleyebilirler. O açıdan ben ailenin önemli olduğunu düşünüyorum...” K5.

“...Mesela şey yapardım, ben aileleri kaynaştırmaya çalışırdım. Bu yerli ailelerin ve çocukların uyumu için faydalı olur. Çünkü çocukların bakış açısını daha çok aileler belirliyor...” K5.

### Göçmen/Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Durumu

Bu grupta yer alan öğretmen adaylarının göçmen çocuklar için kaliteli bir erken çocukluk eğitim pedagojisi bağlamında sıklıkla görüş bildirdikleri boyutlardan birisi de aile olmuştur. Bu gruptaki öğretmen adaylarının öğretmen teması kapsamında vermiş oldukları ifadeler incelendiğinde hem çocukların hem de kendilerinin eğitim sistemine ve topluma uyumu için aile katılımının önemine vurgu yapmışlardır. Örnek ifadeler şu şekildedir;

“...Yabancı ülkede olduğu için ailesinin çocuk ile daha fazla ilgilenmesi gerekiyor... Evde aileleri ile yapabilecekleri etkinlikler tasarlardım. Çocuğun ailesiyle görüşürdüm. Çocuğun zorlandığı şeyleri sorardım. Okulda yetersiz ise evde daha iyi ilgilenmelerini isterdim...” K9.

Bu gruptaki katılımcılar kendi deneyimlerinden yola çıkarak göçmen çocukların eğitiminde ailenin önemine şu şekilde vurgu yapmışlardır;

“Okulda Hollanda’ca öğrenmeye çalıştım. Ailem dili bilmiyordu. Ailemden hiçbir destek alamadım. İletişimsiz bir yere varamadım...” K10.

“...Çocuğa okulu hem öğretmenin hem de ailenin sevdirmesi gerekiyor...” K8.

“...Ben yaşamadım ama yeğenlerim Almanya’da ağılayarak eve geliyordu. Ailede kimse dil bilmiyor, destek alamıyordu... Çocuk kendini anlatamıyor, kendini geri çekiyor...” K12.

**Tablo 6.** Çocuk Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kodlar	Yerli öğretmen adayları	Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları
	f	f
Göçmen çocukların dil problemi	5	3
Göçmen çocuklar için dil etkinlikleri	5	2
Göçmen çocukların geçmiş yaşantıları	3	2

### Yerli Öğretmen Adaylarının Durumu

Yerli öğretmen adayları için çocuk önemli bir boyut olarak ifade edilmiştir (Tablo 6). Özellikle bu gruptaki katılımcılar göçmen çocukların doğal olarak dil problemleri yaşadıklarını veya yaşayacaklarını ifade ederken bunun çocukların sınıf ve topluma uyumunda önemli bir problem olabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun önüne geçebil-

mek için bu çocuklara yönelik dil etkinlikleri uygulamanın faydalı olabileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca göçmen çocukların geçmiş yaşantılarının da okul öncesi bağlamında önemli olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin;

*“...bence hatta en büyük problem ekonomi falan da değil. En büyük problem dil. Çünkü anlamıyorlar...” K2.*

*“...eğitim konusunda onların tabii ki dilimizden kaynaklı bir geri planda durma söz konusu. Bunu da nasıl giderebiliriz diye düşünürsek; yani belki dil anlamında bir eğitim olmalı diye düşünüyorum. Onlara dil etkinliklerini daha çok uygulamalıyız...” K4.*

*“...Suriyeli bir öğrencinin Suriye’de yaşadığı olaylar, yaşadığı toplumsal yapı nasıldı, bununla da ilgili bilgi edinirdim, bunlar uygulamalarımız önemli bilgiler olabilir...” K3.*

### **Göçmen/Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Durumu**

Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adaylarının sıklıkla üzerinde görüş bildirdikleri bir diğer boyut “çocuk” olmuştur. Bu grupta yer alan öğretmen adayları çocuk teması kapsamında özellikle dil problemi ve bunun bir sonucu olarak Türkiye’ye uyum sorununa ve geçmiş yaşantıların önemine dikkat çekmişlerdir.

Göçmen çocukların dil problemi üzerine düşüncelerini belirten bir öğretmen adayı Almanya’da yaşadığı dönemlerde çocukların yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak göçmen çocukların dil yetersizliğinden olumsuz etkilendiklerine şu şekilde vurgu yapmıştır.

*“...Çocuklar dil bilmedikleri için farklı oluyorlar. Anadili, yaşadıkları ülkenin dili olan çocuklar ayrımcılık hissetmiyor. Dili bilmeyenler o ayrımı hissediyor. Çocuk kendini anlatamıyor. Kendini geri çekiyor...” K12.*

Benzer bir bakış açısına sahip olan diğer katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

*“...Uyum sağlayabilmesi için en önemlisi dil bilmesi gerekiyor. Bunun için dil etkinlikleri yapmak gerekir...” K9.*

Çocukların geçmiş yaşantılarının önemli olduğuna vurgu yapan öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

*“...Göçmen çocukların geçmiş hayatlarını anlamaya çalışırdım. Ben bunu çok önemli buluyorum. Travma yaşamış olabilirler. Belki de Türkiye’de kültür karmaşası yaşıyorlardır. Bunları göz önünde bulundurarak ders planlarımı hazırlarım...” K7.*

*“...Etkinlikler yapılırken kültürel temalar kullanılırsa daha etkili olabilir. Eski yaşantısıyla bağlar kurulabilir...” K8.*

Ayrıca öğretmen adayları (yerli öğretmen adayları) tarafından en az ifade edilen boyut sınıf/öğrenme ortamı olmuştur. Sadece bir öğretmen adayı eğitim ortamlarında

göçmen çocukların kültürlerine yönelik düzenlemeler yapılabileceğinden bahsetmiştir. Görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

“...kendi kültürüne ait özellikleri gördüğünde bana burada yer var, beni kabul ediyorlar, bana da bir yer açtılar, beni de kabul ediyorlar, beni dışlamıyorlar, bana saygı duyuyorlar” mesajını vermiş oluruz çocuğa...” K5.

**Tablo 7.** Pedagojik Öneriler Temasına İlişkin Kodlar ve Frekansları

Kodlar	Yerli öğretmen adayları	Göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları
	f	f
<i>Oyun temelli uygulamalar yapmak</i>	6	2
<i>Grup etkinliği yapmak</i>	3	1
<i>Müzik etkinliği uygulamak</i>	2	-
<i>Hikâye kitaplarının kullanımı</i>	-	2
<i>Kültürel oyunlar oynamak</i>	2	1
<i>Alan gezileri yapmak</i>	1	-
<i>Basitten-zora uygulamak</i>	1	2
<i>Mentör destek sağlamak</i>	-	1

### Yerli Öğretmen Adaylarının Durumu

Araştırmanın teorik çerçevesi bağlamında kullanılan kalite boyutları nitel bulgularla tema olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda teorik çerçevede yer almayan ancak göçmen çocukların eğitimi için önemli olacağı varsayılan “pedagojik öneriler” teması oluşturulmuştur (Tablo 7). Bu temayla ilgili olarak yerli öğretmen adayları göçmen çocuklar için etkinliklerin nasıl uygulanabileceğine yönelik öneriler niteliğinde görüşler ifade etmişlerdir. En sıklıkla etkinliklerin oyun temelli olması gerektiğine ve oyunun hangi kültürden olursa olsun çocuklar için ortak alan-ortak dil olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca bu gruptaki katılımcılar grup etkinliklerinin de önemli olduğunu, dil edinimi için müzik etkinliklerinin kullanılabilceğini ifade etmişlerdir. Kültürel oyunlar oynamak, alan gezileri yapmak ve son olarak etkinliklerin basitten-zora doğru şeklinde uygulanması önerisini ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir;

“...oyunun dili, milliyeti olmaz. Çocuklar çok rahat kendi aralarında da bu yaşlarda anlaşır...” K1.

“...okul öncesi grubun yani en temel yapacağı şey oyun oynamak. Oyunla her şeyi öğretmek, oyunlarla kuralları anlatmaya çalışırdım, oyunlarla yaşam anlatmaya çalışırdım...” K3.

Öğretmen Adaylarının Gözünden Göçmen Çocuklara Yönelik Erken Çocukluk Eğitiminin...

“...eğer çocuk çekingense, adapte olamıyorsa, bu tarz sorunları varsa daha çok böyle grup etkinlikleri, büyük gruptan ziyade küçük grup etkinlikleri uygulardım, buna çok özen adaptasyonunu kolaylaştırırdı...” K4.

“...Dil öğretimi için şarkılar öğrettirdim, söyledik...” K5.

### **Göçmen/Yabancı Uyruklu Öğretmen Adaylarının Durumu**

Bu grupta yer alan öğretmen adayları göçmen çocuklara nitelikli bir eğitim verilebilmesi için pedagojik önerilerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“...Konulara en temelden en baştan başlanmalı. Etkinlikler göçmen çocukların seviyesine göre hazırlanmalı...” K11.

“...En önemlisi buradaki akranlarıyla kaynaşmasını sağladım. Oyunlar ile buranın kültürüne alışmasını, sevmesini sağladım... Etkinliklerimi onların anlayacağı şekilde düzenlerim. Onların bize uyum sağlaması için elimden geleni yaparım. Eğer bunları yapmazsam öğrenemezler. Başka bir kültür içerisinde oldukları için kültür şoku yaşarlar. O yüzden onların anlayacağı düzeyde anlatıp belli bir seviyeye getiririm...” K7.

“...Çocuklara yönelik resimli kitaplar çıkartılabilir. Bu sayede daha iyi anlayabilirler. Hangi ülkede olursa olsun o ülkenin dilinde olmasını isterdim...” K9.

“...Çocuğun sosyal beceriler kazanması gerekiyor. Oyunla istediğini öğretebilirsin. Oyun öz-düzenleme becerileri kazandırıyor. Bu sayede çocuk duygularını kontrol edebilir, sorunlarıyla baş edebilir...” K8.

Mentörlük kavramına dikkat çeken öğretmen adaylarından biri çocukların uyum sürecinin hızlanması için bir öğretmenin rehberliğine gereksinim olduğunu belirtmiş ve görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

“...Hollanda mentörlüğe çok önem veriyor. Çocuğun uyum sorununu aşması için mentör hocalarla iletişime geçiyorlar. Gerekli olduğu durumlarda ailevi, ekonomik açıdan, bireysel veya ailevi sorunlar açısından başka kurumlara sevk ediyorlar. Bu yöntem burada da kullanılabilir...” K10.

Bu grupta yer alan bazı öğretmen adayları bir diğer pedagojik öneri olarak kültürel oyunlar oynamayı önermişlerdir ve son olarak etkinliklerin basitten-zora doğru şeklinde uygulanması önerisini kendi deneyimlerinden yola çıkarak ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir;

“ Sınıftaki çocuklara yönelik etkinlik günü olabilir. Hem o çocuklar mülteciler hakkında bir şeyler öğrenirler hem de aradaki buzlar erir. Okul öncesinde bunun bir ayrımcılık değil, bir farklılık olduğu öğretilmelidir...” K10.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitiminin kalite boyutları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya yerli ve göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adayları dâhil edilerek farklı görüşler elde edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının kaliteli erken çocukluk eğitiminin boyutları hakkında çeşitli görüşler bildikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının önemli olarak dile getirdikleri boyutlardan ilki akran etkileşim olmuştur. Öğretmen adayları özellikle göçmen çocukların uyumu, dil edinimi için akran etkileşiminin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Göçmen çocukların sıklıkla dil problemi yaşadıkları düşünüldüğünde (Aydın ve Kurtulmuş, 2018), akran etkileşiminin dil edinimi için etkili olacağı söylenebilir. Çünkü yapılan araştırmalar akran etkileşiminin çocukların çeşitli kazanımlar edinmesinde etkili bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır (Henry ve Rickman, 2007; Özger ve Akansel, 2019; Schechter ve Bye, 2007). Ayrıca göçmen çocukların akranlarıyla etkileşim kurma isteği taşımaları da (Neitzel, vd. 2019; Oh ve Lee, 2019) sınıf ortamında bu birlikteliğin kolaylaşmasını sağlayabilir. Araştırmamızda akran etkileşiminin yerli çocukların göçmen çocukları kabulü ve onlara uyum sağlamaları açısından faydalı olacağı görüşü de ilginç bir sonuç olarak düşünülebilir.

Mevcut araştırmada öğretmen adayları göçmen çocuklar yönelik erken çocukluk eğitimi için aileyi de önemli bir unsur olarak düşünmüşlerdir. Katılımcılar özellikle göçmen çocukların toplumsal uyumu, göçmen ve yerli ailelerin uyumu için aile katılımının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalarda ailenin göçmen çocukların eğitimi için önemli bir unsur olduğu yönündeki sonuçlar (Jung ve Zhang, 2016; Van Voorhis, vd. 2013) araştırmamızın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Aile erken çocukluk eğitiminde kalıcı ve verimli bir eğitimin yapılabilmesi adına oldukça önemlidir (Reynolds ve Shlafer, 2010; Sheridan, vd., 2019). Dolayısıyla aile katılımının göçmen çocukların uyumunun kalıcı ve verimli olması açısından etkili olacağı söylenebilir. Ayrıca aile katılımı ile yerli ailelerin bu yeni duruma uyumlarının kolaylaşacağı yönündeki sonuçta da bizim için anlamlıdır. Yerli ailelerin göçmen çocukların kabulünde önemli bir etken olduğu düşünüldüğünde (Özger ve Akansel, 2019; Uzun ve Bütün, 2016), aile katılımının göçmen çocukların eğitiminde önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir. Çünkü uyum sağlayan yerli ailelerin, göçmen çocukları kabulü daha kolay olabilir ve böylece olası problemler engellenebilir.

Okul öncesi eğitimde önemli bir unsur olan öğretmenin araştırmamızda öğretmen adayları tarafından sıklıkla dile getirilmesi de önemli sonuçlardan birisidir. Öğretmen adayları özellikle göçmen çocukların eğitimi için öğretmenlerin kişisel ve pedagojik özelliklere sahip olması gerektiğini ve böylece göçmen çocuklar için daha kaliteli bir eğitim sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kişisel özelliklerinin göçmen çocuklarda istendik özelliklerin ediniminde etkili olduğuna yönelik sonuçlar araştırmamızın bu bulgusuyla örtüşmektedir (Fives ve Buehl 2012;

Özger ve Akansel, 2019). Zaten öğretmen yeterlikleriyle ilgili yapılan araştırmalarda en çok vurgulanan nokta öğretmen yeterliklerinin sınıf uygulamalarının kalitesiyle yakından ilişkili olduğudur (Elliott, 2006; Litjens ve Taguma, 2010). Öğretmen adaylarının vurguladıkları en dikkat çekici özellik öğretmenin hoşgörülü ve eşitlikçi olması olduğu söylenebilir. Özger ve Akansel'in (2019) yaptığı araştırmada öğretmenin Suriyeli çocuklara karşı ılımlı, eşitlikçi ve güler yüzlü yaklaşımı çocukların okulu ve Türkçeyi sevmesini sağlamıştır. Bu sonuç öğretmenin niçin hoşgörülü ve eşitlikçi olmasının anlaşılması açısından önemli olabilir.

Göçmen çocukların eğitiminin kalitesiyle ilgili önemli boyutlardan birisi de çocuktur. Bu bağlamda göçmen çocukları anlamak, yani yapabildiklerinin, yapamadıklarının farkında olmak ve çocuğun önceki yaşantıları, geldiği kültürel veya ev ortamı oldukça önemlidir (Bredenkamp ve Copple, 2007; Sheridan, 2007; Xu ve Denison, 2009). Araştırmamızın çocuk teması altındaki bulgularında öğretmen adayları çocukların dil probleminin önemli olduğunu ve bunun uyum için problem oluşturabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun önüne geçebilmek için katılımcıların dil etkinliklerinin uygulanmasının gerekliliğinden bahsetmeleri öğretmen adaylarının çocuğun yapabildiklerinin, yapamadıklarının ve ihtiyaçlarının farkında olduğu anlamına gelebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının göçmen çocukların geçmiş yaşantılarının eğitsel uygulamalar için önemli olduğunu vurgulamaları da dikkat çekicidir. Çünkü öğretmen adayları göçmen çocuklar için düzenlenecek olan eğitimin verimli olabilmesi için erken çocukluk eğitiminde önemli olan "çocukların geçmiş yaşantılarına yer verme ilkesini" vurgulamışlardır (Bredenkamp ve Copple, 2007).

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının göçmen çocukların eğitiminin kalitesi ile ilgili en az görüş bildirdikleri boyut sınıf/öğrenme ortamı olmuştur. Alabay ve Ersal (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin bilgi eksikliğinden dolayı göçmen çocuklar için eğitim ortamlarını düzenleyemedikleri yönündeki sonuç araştırmamızın bu sonucunu kısmen açıklayabilir. Yani, bu durum öğretmen adaylarının göçmen çocukların eğitimi için eğitim ortamlarını nasıl düzenleyeceği ile ilgili bilgilerinin yetersiz olmuş olmasından kaynaklanabilir. Buna rağmen eğitim ortamlarında göçmen çocuklara yönelik düzenlemelerin yapılması onların uyumlarını kolaylaştırması açısından etkili olabilir. Zaten bu boyutla ilgili görüş bildiren öğretmen adayları eğitim ortamlarının bu yönüne vurgu yapmıştır. Ancak bu konunun daha derinlemesine anlaşılabilmesi için daha fazla araştırmanın yapılması gerekmektedir.

Her ne kadar araştırmanın teorik çerçevesindeki boyutlar içerisinde ve dolayısıyla önceden belirlenen temalar içerisinde yer almasa da pedagojik öneriler teması bu araştırmanın şartırtıcı ve faydalı olarak düşünülebilecek sonuçlarından birisi olmuştur. Öğretmen adayları bu tema altında özellikle uygulamalar sırasında nelerin faydalı olabileceğine yönelik görüş bildirmişlerdir ve bunlardan en sıklıkla dile getirdikleri *oyun temelli uygulamalar yapmak* olmuştur. Oyunun göçmen çocukların eğitiminde "bütün çocukların ortak uğraşları" olduğuna yönelik araştırma sonucu da (Neitzel vd. 2019)

bu bulgumuzla paralellik göstermektedir. Bilindiği üzere oyun temelli eğitim okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan programın önemli özelliklerinden birisidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Kirova da (2010) oyunun çocukların kültürel paylaşımında bulunmaları için önemli bir etkinlik olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının etkinliklerin oyunlaştırılarak verilmesi doğrultudaki önerileri oldukça önemli olduğunu söyleyebiliriz. Sıklıkla dile getirilen diğer pedagojik öneri ise grup etkinliklerinin uygulanması olmuştur. Öğretmen adayları grup etkinliklerini özellikle göçmen çocukların akranlarıyla kaynaşmalarını sağlamak adına faydalı olacağını savunmuşlardır. Diğer dikkat çekici öneri uyum için müzik etkinliklerinin uygulanması olmuştur. Özger ve Akansel'in (2019) araştırmasındaki müzik etkinliğinin Suriyeli çocukların Türkçelerinin ilerlemesinde etkili olduğuna yönelik sonuç öğretmen adaylarının bu önerilerini desteklemektedir.

Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak Türk öğretmen adayları dışında göçmen/yabancı uyruklu öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Göçmen öğretmen veya öğretmen adaylarının deneyimleri eğitim araştırmalarında önemli veri kaynağı olarak düşünülerek bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Adair, 2011; McDevitt, 2020). Biz de mevcut çalışmada iki grup öğretmen adaylarının deneyimledikleri durumların farklılığından dolayı görüşlerinin çeşitlenebileceği varsayımında bulunmuştuk. Benzer şekilde Adair (2011) tarafından yapılan çalışmada da göçmen ve göçmen olmayan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiş ve iki grubun görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yapılan analizler sonucunda bu varsayımımızı destekler nitelikte öğretmen adaylarının görüşlerinin bazı noktalarda farklılaştığını, farklı bakış açılarına sahip olduklarını tespit ettik. Bu farklılıklardan en dikkat çekici olan özellikle öğretmen teması altında yabancı uyruklu/göçmen öğretmen adaylarının farklı öğretmen yeterliklerini vurgulamaları olmuştur. Elbette ki farklılıklar öğretmen adaylarının deneyimlerinden ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar öğretmenlerin mentörlük yapmaları, aileyle iletişim becerilerine ve program bilgisine sahip olmaları şeklinde sıralanmıştır. Öncelikle, öğretmenin program bilgisine sahip olması günlük uygulamalarını daha etkili uygulaması açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara kaliteli bir uygulama yapması için programa yönelik bilgisinin yeterli olması gerekir (Öner, 2010; Bolat, 2017). Böylece programı bu eğitim sürecinde daha etkili bir şekilde kullanabilir. Bu durum öğretmen adaylarının ifade ettiği öğretmenin göçmen çocukların eğitimi için program bilgisi yeterliliğinin niçin gerekli olduğunu açıklar niteliktedir. Ayrıca bu çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından biri olarak düşünülen öğretmenin mentörlük yapma yeterliliğidir. Onchwari, Onchwari ve Keengwe de (2008) öğretmenin bu rolünün göçmen çocukların eğitiminde önemli olduğunu ifade etmiştir. Mentörlüğün faydasını deneyimleyen katılımcının görüşleri doğrultusunda göçmen çocuklar için erken çocukluk eğitiminde bu tür uygulamaların yapılmasının göçmen çocukların uyumunu kolaylaştıracağı söylenebilir. Ayrıca yapılan çalışmalarda dile getirilen öğretmenlerin göçmen çocukların eğitimiyle ilgili nasıl eğitileceğine yönelik kaygı (Goodwin,

2017; McDevitt, 2020) bu araştırmanın sonuçlarını daha anlamlı kıldığı söylenebilir. Çünkü öğretmen adaylarının bu araştırma kapsamındaki görüşleri öğretmen adayları veya öğretmenlerin göçmen çocukların eğitimi için nasıl eğiteceği konusunda yol gösterici olabilir. Özellikle göçmen-yabancı uyruklu öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri daha anlamlı olabilir (Adair, 2011).

Elde edilen veriler doğrultusunda öncelikle okul öncesi lisans eğitiminde göçmen çocukların eğitimine yönelik dersler veya ders içerikleri oluşturulabilir. Mevcut okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göçmen çocukların eğitimine yönelik kaliteli erken çocukluk eğitiminin boyutları doğrultusunda eğitimler verilebilir. Ayrıca göçmen ve özellikle yerli ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda destekleyici hizmetler verilebilir. Her ne kadar bu araştırma göçmen çocuklar için kaliteli erken çocukluk eğitimine yönelik yapılmış olsa da daha derinlemesine ve kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Her bir pedagojik unsura yönelik derinlemesine çeşitli veri kaynaklarının kullanıldığı araştırmalar yapılabilir. Bu araştırmalardan elde edilecek sonuçların alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

## Kaynakça

- Adair, J.K. (2011). Confirming chances: what early childhood teacher educators can learn from immigrant preschool teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(1), 55-71. 10.1080/10901027.2010.547652
- Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler*, 7(14), 37-51.
- Alabay, E. & Ersal, H. Sınıflarında farklı kültürden çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 107-134.
- Aydın, S. & Kurtulmuş, Z. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların eğitim sorunları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22, 231-251
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Bozkurt Polat, E., Özbey, S., Türkmen, S. & Köyceğiz Gözeler, M. (2020). 60-72 aylık göçmen Afgan çocuklara uygulanan sosyal uyum ve beceri programının etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 1-20. <https://doi.org/10.37754/737081.2020.521>
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (2006). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington D.C: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A., (2006). *The bioecological model of human development*. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York, NY: Wiley.



- Creswell, J.R. (2012). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approach*. (3.edition). California: Sage Publication.
- Crisp, J., Talbot, C. & Cipollone, D. B. (2001). *Learning for a future: Refugee education in developing countries [UNHCR Raporu]*. Geneva 10 / Switzerland.
- Crul, M. & Schneider, J. (2009). *The second generation in Europe: Education and the transition to the labor market*. <http://www.migrationpolicy.org/research/second-generation-europe-education-and-transition-labor-market>. 13.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Curby, T. W., Lo Casale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M. & Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346–372. <https://doi.org/10.1080/10409280802581284>
- Elliott, A. (2006). *Early childhood education: Pathways to quality and equity for all children (Australian Education Review)*. Camberwell, VIC: Australian Council for Educational Research.
- Ekici, S. & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22. <https://doi.org/10.20493/bt.71783>
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). *Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?”* In *APA educational psychology handbook*, Volume 2: Individual differences and cultural and contextual factors, Edited by K. R. Harris, 471–499. Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/13274-019
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434652>.
- Goodwin, A. L. (2017). Who is in the classroom now? Teacher preparation and the education of immigrant children. *Educational Studies*, 53(5), 433–449. doi:10.1080/00131946.2016.1261028
- Gürsoy, F., Aydoğdu, F., Aysu, B. & Aral, N. (2017). Göçmen çocukların kaygı düzeylerinin karşılaştırılmalı incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 113-127.
- Heckman, F. (2008). *Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. NESSE network for the European Commission.
- Henry, G. T. & Rickman, D. K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool? *Economics of Education Review*, 26, 100–112.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27–50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.002>
- <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>. 03.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Jung, E. & Zhang, Y. (2016). Parental involvement, children's aspirations, and achievement in new immigrant families. *The Journal of Educational Research*, 109(4), 333-350. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.959112>
- Karaman, H. & Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Göç Özel Sayısı*, 18, 393-412. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.446297>
- Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74-91.
- Konan, N. & Gürsul, S. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin Suriyeli çocukların öğretiminde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. 11th ECLSS Conferences on Language and Social Sciences. February 02 - 03, 2021. University of Gjakova "Fehmi Agani", Gjakova, Kosovo.
- Leseman, P. (2002). Early childhood education and care for children from low income and minority backgrounds. Paper presented to OECD, Oslo, June 2002. [www.oecd.org/dataoecd/48/15/1960663.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/48/15/1960663.pdf). 12.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Leseman, P. (Eylül, 2007). Early education for immigrant children. <http://www.migrationpolicy.org/research/early-education-immigrant-children>. 10.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Litjens, L. & Taguma, M. (2010). Literature overview for the 7<sup>th</sup> meeting of the OECD network on early childhood education and care. OECD Publishing Paris. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2010\)3/REV1&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2010)3/REV1&doclanguage=en). 02.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O., Bryant, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732-749.
- Mcdevitt, S. E. (2021). Teaching immigrant children: learning from the experiences of immigrant early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(2), 123-142.
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Hoboken: Wiley
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Ankara.
- Neitzel, C., Drennan, K. & Fouts, H. N. (2019). Immigrant and nonimmigrant children's social interactions and peer responses in mainstream preschool classrooms. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 46-60. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1437529>
- Onchwari, G., Onchwari, J. A., & Keengwe, J. (2008). Teaching the immigrant child: Application of child development theories. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 267-273.

- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2010). *OECD reviews of migrant education-Closing the gap for immigrant students: Policies, practice, and performance*. <https://www.oecd.org/education/school/46597313.pdf>. 10.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2015) Helping immigrant students to succeed at school – and beyond. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>. 04.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Oh, J. & Lee, K. (2019). Who is a friend? Voices of young immigrant children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 647-661. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651967>
- Öner, D. (2010). Öğretmenin bilgisi özel bir bilgi midir? Öğretmek için gereken bilgiye kuramsal bir bakış. *Bogazici University Journal of Education*, 27(2), 23-32.
- Özger, Y. B. & Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıfındaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966. <http://doi:10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.3m>
- Paat, Y. F. (2013). Working with immigrant children and their families: An application of Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 954-966. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.800007>
- Reynolds, A. J. & Shlafer, R. J. (2010). *Parent involvement in early education*. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships*, (pp 158-174). Taylor & Francis.
- Schechter, C. & Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 137-146.
- Sheridan, S. (2007). Dimensions of pedagogical quality in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 197-217. <https://doi.org/10.1080/09669760701289151>
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L. & White, A. S. (2019). *Family-school partnerships in early childhood: Exemplars of evidence-based interventions*. In S. B. Sheldon, T. A. Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (pp. 183-202). Hoboken, NJ: Wiley.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Şimşek, H., & Kula, S. S. (2018). Türkiye'nin göçmen politikasında ihmal edilen boyut: eğitsel uyum programı. *Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 5-21.
- Ulferts, H., & Anders, Y. (2016). Effects of ECEC on academic outcomes in literacy and mathematics: Meta-Analysis of European longitudinal studies. [http://ecce-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE\\_WP4\\_D4\\_2\\_Metaanalysis\\_public.pdf](http://ecce-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4_2_Metaanalysis_public.pdf). 10.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

- UNHCR (2019). Global report 2019. [https://reporting.unhcr.org/sites/default/files/gr2019/pdf/GR2019\\_English\\_Full\\_lowres.pdf#\\_ga=2.232887133.2117860700.1625484403-595020093.1625484403](https://reporting.unhcr.org/sites/default/files/gr2019/pdf/GR2019_English_Full_lowres.pdf#_ga=2.232887133.2117860700.1625484403-595020093.1625484403). 13.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Uzun, M. E & 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.
- Van Huizen, T. & Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66, 206-222. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L. & Lloyd, C. M. (2013). *The impact of family involvement on the education of children ages 3-8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*. New York: MDRC.
- Xu, F., & Denison, S. (2009). Statistical inference and sensitivity to sampling in 11-month-old infants. *Cognition*, 112(1), 97-104. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.04.006>
- Yaşar, C. M., Aktulun, U. Ö., Karaca, H. N. & Teke, H. (2018). Okul öncesi eğitimin 48-66 aylar arasındaki Suriyeli çocukların gelişimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27). 341-366. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14599>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.