



Participation Rights of Transnational Immigrant and Local Children in Class Lives in Preschool Education*

Elif Nihan KURT^a (ORCID ID - 0000-0001-8831-0860)

Hale KOÇER^{b**} (ORCID ID - 0000-0002-1585-9120)

^aAkdeniz University, Institute of Educational Sciences, Antalya/Türkiye

^b Akdeniz University, Faculty of Education, Antalya/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1261482

Article history:

Received 07.03.2023

Revised 04.05.2023

Accepted 23.06.2023

Keywords:

Transnational Immigrant Children,
Child Participation,
The Right to Participate,
Pre-school Education.

Research Article

Abstract

The purpose of this research is to examine the perceptions of transnational immigrant and local children attending pre-school education in Turkey regarding their right to participate in classroom life and their participation in classroom life according to teachers' views. In this research, sequential explanatory design merging model, which is one of the mixed research methods, was used. The study group consists of 41 children, 21 of whom are transnational immigrants, 20 of whom are local, attending a pre-school under the Directorate of National Education of Antalya, where immigrant children are dense and 9 teachers of these children. The Right to Participate in Pre-school Classes Scale was applied to measure the perceptions of pre-school children in the study group about their right to participation. Semi-Structured Interviews were conducted with teachers to get information about children's participation in classroom life. In the analysis of the quantitative data of the research, Mann Whitney U-Test was used and qualitative data were analyzed with descriptive analysis. The results of the analysis showed that there was no significant difference between the scores of transnational immigrant children and local children on the Right to Participate in Pre-school Classes Scale. According to the teachers' views, it was determined that transnational immigrant children participated in play activities in the classroom more than other activities. It has been found that the participation of transnational immigrant children who speak Turkish in classroom life is similar to that of local children. The research findings were discussed based on the relevant literature. The implications of research findings for future theoretical and applied research are presented.

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Ulus Aşırı Göçmen ve Yerel Çocukların Sınıf Yaşantılarına Katılım Hakları

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1261482

Makale Geçmişi:

Geliş 07.03.2023

Düzeltilme 04.05.2023

Kabul 23.06.2023

Anahtar Kelimeler:

Ulus Aşırı Göçmen Çocuklar,
Çocuk Katılımı,
Katılım Hakkı,
Okul Öncesi Eğitim.

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de okul öncesi eğitime devam eden ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım haklarına ilişkin algılarını ve öğretmen görüşlerine göre sınıf yaşantılarına katılımlarını incelemektir. Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden birleştirme deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı göçmen çocukların yoğun olduğu bir anaokuluna devam eden 21 ulus aşırı göçmen, 20 yerel olmak üzere 41 çocuk ve bu çocukların öğretmeni 9 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki okul öncesi çocukların katılım haklarına ilişkin algılarını ölçmek için Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği uygulanmıştır. Çocukların sınıf yaşantılarına katılımlarına ilişkin bilgi almak için öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde Mann Whitney U-Testi kullanılarak ve nitel veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Analiz sonuçları ulus aşırı göçmen çocuklar ve yerel çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark

*This study was produced from the master's thesis written by the first author under the supervision of the second author.

**Corresponding Author: halekocer@hotmail.com

olmadığını göstermiştir. Öğretmen görüşlerine göre, ulus aşırı göçmen çocukların sınıfta oyun etkinliklerine diğer etkinliklerden daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Türkçe bilen ulus aşırı göçmen çocukların sınıf yaşantılarına katılımlarının yerel çocuklarına benzer olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları ilgili literatüre dayanılarak tartışılmıştır. Bulgularının gelecek teorik ve uygulamalı araştırmalara ilişkin doğurguları sunulmuştur.

Introduction

Throughout history, migration has occurred for various reasons, including political, economic, religious, wars, natural disasters, drought, and other similar reasons. The IOM Glossary on Migration (2009) defines migration as “the movement of persons away from their place of usual residence, either across an international border or within a state.” In general, migrants are people who leave their country of residence to settle, work, or stay temporarily in another country. Children who migrate with their families or alone are also considered migrants. This definition includes a variety of labels, such as refugees, asylum seekers, economic migrants, and children migrating with their families or alone (Reynolds, 2008).

Since the last years of the last century, globalization, economic difficulties, famine, war, and drought have led to an increase in international migration (Castles, 1999; Deniz & Özgür, 2010). With globalization, new definitions of migration have emerged. One such definition is transnational immigration. Transnational immigration differs from international migration in that individuals or groups who engage in transnational immigration maintain strong social ties to their home country while also integrating into their new country of residence. This is done by creating a continuous and active social network between the source and destination countries (Erder, 2010; Faist, 2003; Yüksek, 2003).

Economic, political, educational, and other migrants who move from their country of citizenship to another country bring their past knowledge and experiences with them. They also carry back to their home country the experiences they have gained in their new country of residence (Levitt & Lamba-Nieves, 2011). This creates a continuous and dynamic interaction between the countries and societies through immigration, thus shaping the destinies of countries together (Deniz & Özgür, 2010).

Researchers mostly agree that migration has a significant impact on children, regardless of the type or form of migration (Kaştan, 2015). For instance, a study of British Bangladeshi children in London found that they were often labeled as “foreigners” by members of the local community, even though they had been born and raised in the UK (Zeitlyn & Mand, 2012). Furthermore, this study also found that children's migration experiences were often determined by the opportunities available to their families, rather than by the children's own choices. Families do not often consult with their children before making the decision to migrate, which could be a disruptive experience for children who may have to leave their friends behind (Atasü Topçuoğlu, 2019; Orellana et al., 2001). In response to the challenges facing migrant children, some international and national institutions such as UNESCO have taken steps to protect their rights. The Convention on the Rights of the Child, adopted by the United Nations General Assembly in 1989, guarantees that all children enjoy all rights and freedoms without discrimination (Atasü-Topçuoğlu, 2019). This convention has been ratified by 196 countries, including Turkey, pursuant to the Parliamentary Approval Law (dated 9 December 1994 and numbered 4058), which entered into force on 4 May 1995 (Gender Responsive Budgeting, 2021). Several fundamental rights and freedoms are specified in the convention. Among these, education, a fundamental right that should be enjoyed by people of all ages, has a very important place in facilitating the adaptation of immigrants to the receiving country while minimizing racism and prejudice against them (Baker, 2011).

School is a formal institution of learning that plays a crucial role in the development of children. It provides them with the opportunity to learn the local language, make friends, and adjust to their new environment. For immigrant children, school can be a lifeline, helping them to overcome the challenges of being in a new country (Çakırer-Özservet, 2015). A study by Çalhan and Kolukırık (2020) found that attending school can help immigrant children become more resilient. The study found that peer groups, teachers, and school clubs can all play a role in helping children develop resilience. However, the study

also found that simply attending school is not enough. Children must be able to participate fully in their educational environment to access their right to education. Zeitlyn and Mand's (2012) study examined the classroom participation of transnational immigrant children and found that they rarely had the opportunity to leave activities they did not enjoy or to exit the classroom at will. This finding highlights the contradiction that although children gain access to education, they may lose their right to self-determination. Consequently, it is crucial for transnational immigrant children not only to attend school but also to have a say in matters that affect them within the classroom. This includes having the opportunity to make choices, plan actions, and participate in decisions related to their school life. In light of this, it was necessary to investigate the participation of transnational immigrant children in pre-school institutions in Turkey, which offer opportunities for individuals to become more effective in life. The aim of this investigation was to understand the extent to which these children can exercise their agency in the classroom and actively participate in their education.

The United Nations Convention on the Rights of the Child upholds the right to participate, which entails "the child's free expression of his or her views, in all matters that concern him/her, in accordance with his/her age and maturity level" (UNICEF Convention on the Rights of the Child, 2021). Participation involves a decision-making process in which children exercise their agency, either individually or collectively, on matters that impact their lives (Alderson, 2008; Hill et al., 2004). Bellamy (2003) argues that participation is the essence of democracy and serves as a measure of its efficacy. In this context, the participation of immigrant children is based on universal principles of human rights, which are integral to democratic societies. As such, the participation of transnational immigrant children in their education and classroom life is not only a matter of individual agency, but also a fundamental aspect of ensuring their human rights and promoting democratic values (Atasü Topçuoğlu, 2019). Given the importance of participation for transnational immigrant children, it is imperative for states to safeguard their rights and facilitate their participation in decision-making mechanisms pertaining to issues that directly or indirectly affect them socially (Atasü Topçuoğlu, 2019). Within this context, there is a requirement to assess whether transnational immigrant children have been able to exercise their right to participate in the educational services provided to them and to identify the factors that may prevent them from accessing their participation rights.

The majority of practical and theoretical research on migrant children in Turkey has been centered on the integration of refugee children with temporary protection status into the Turkish education system, (Bozkurt et al., 2021; Mercan Uzun & Bütün, 2016; Nizamoğlu, 2022; Orman & Aydemir, 2022; Sakız, 2016; Taş, 2021; Turan & Ersoy, 2019) as well as on the teaching of the Turkish language (İşgüzel & Baldık, 2019; Temiz, 2020; Turan & Fansa, 2021). UNESCO (1998) considers asylum seekers as a disadvantaged group (Kahraman & Kahraman, 2017) due to their lower economic and social integration into the host society based on factors such as their economic status, gender, ethnicity, language, religion, or political status. This group's disadvantageous characteristics result from having severed their ties with their home countries due to the threats they face. As of 2011, individuals under temporary protection status who arrived in Turkey as part of the Syrian migration are included in this group (Orman & Aydemir, 2022). Transnational immigrants are able to adapt to their destination country by maintaining an active and continuous social network between their source and destination countries (Erder, 2010; Faist, 2003; Yüksek, 2003). Although individuals in the transnational immigrant group have different circumstances than asylum seekers, they are often categorized together as "migrant children," which can lead to generalizations and a lack of differentiation between disadvantaged situations. Little research in Turkey has so far examined the participation of transnational immigrant children in education, with Atasü Topçuoğlu's (2019) review study being the only one available. Therefore, it is crucial to investigate the rights of transnational immigrant and local children to participate in preschool education in Turkey. Although all children under temporary protection status should have the right to participate in matters concerning them regardless of whether they are asylum seekers, refugees, transnational immigrants, or local children, this research excludes asylum-seeking children under temporary protection status. The investigation of the participation rights of children whose parents and/or grandparents migrated to a country for economic, political, educational, or other

reasons (Levitt & Lamba-Neives, 2011) aims to eliminate the potential impact of asylum seekers' disadvantages on their right to participate. Identifying transnational immigrant children's perceptions of participation rights in their classroom experiences and determining the factors that affect their access to these rights can guide studies to promote children's rights and provide democratic educational environments, which is a fundamental principle of preschool education. Furthermore, this can also help identify the current state of participation rights for migrant children and guide future studies toward resolving the issues they face when adapting to school and society. Determining the participation status of transnational immigrant children in the classroom is also crucial for creating more inclusive opportunities to ensure effective participation, a priority emphasized in the Turkish Ministry of National Education's Preschool Education Program (2013).

Purpose of the Study

This research aimed to explore how transnational immigrant and local children attending preschool education in Turkey perceive their classroom participation rights and their actual participation, as evaluated by their teachers. The study aimed to answer the following research questions:

- Is there a significant difference in the scores from the Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS) between transnational immigrant and local children in the study group?
- How do teachers describe the participation of transnational immigrant and local children in the classroom?

Method

Research Model

The study used a combination design of both quantitative and qualitative research methods, referred to as a mixed research method (Creswell, 2017). The quantitative part employed a descriptive research model, while the qualitative part employed a descriptive phenomenology model. Descriptive research aims to provide detailed descriptions of events or situations (Başol, 2008).

Study Group

The research was conducted on a sample consisting of 41 children, including 21 transnational immigrants and 20 local children, and nine teachers. The children were attending an independent kindergarten under the Ministry of National Education in the Konyaaltı District of Antalya during the spring semester of the 2021-2022 academic year. The study group was selected through the convenient sampling method. Table 1 provides the age and gender breakdown of the transnational and local children in the sample.

Table 1

Descriptive Statistics for Transnational Immigrant Children and Local Children in The Study Group

	Group	N	%
Gender	Female	21	44.7
	Male	20	42.6
Age	5-years-old	27	57.4
	6-years-old	14	29.8
Preschool Child	Local	20	42.6
	Transnational Immigrant	21	44.7

As seen in Table 1, there were 21 girls and 20 boys, with 20 being local children and 21 transnational immigrant children. Among these preschool children, 27 were 5 years old (57.4%) and 14 were 6 years old (29.8%).

Data Collection Tools

Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS)

To assess the participation rights of preschool children in the study group, the researchers employed the Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS). This assessment tool was originally developed by Koran (2017) for schoolchildren in Cyprus and was later adapted by Şallı İdare (2018) for preschool children in Turkey. The adapted version contains 23 items and two main dimensions with seven subdimensions, similar to the original scale.

According to Şallı İdare's (2018) study, a confirmatory factor analysis (CFA) was applied to assess the suitability of the factor structure of the original RPPCS for preschool children in Turkey. The CFA results indicated that the adapted scale for preschool children in Turkey had a high degree of fit to the original scale's factor structure ($\chi^2= 296.65$, $df= 224$, $p < .0001$; $RMSEA= 0.023$, $90\% CI= 0.018-0.028$; $CFI= 0.97$; $TLI(NNFI)= 0.97$). The factor loadings for all dimensions were above 0.32, leading the researcher to conclude that the adapted RPPCS is a valid and reliable measurement tool for preschool children in Turkey (Şallı İdare, 2018).

Semi-structured Interview Form (SSIF)

To determine the views of the teachers in the study group on the participation of transnational immigrant and local children in the classroom, a semi-structured interview form was used for the qualitative dimension of the study. A semi-structured interview is an interview technique in which half of the questions are predetermined and half are open-ended. This allows the interviewer to ask new questions based on the responses of the interviewee and to tailor the interview to the specific situation (Tanrıoğen, 2014).

The SIFF was developed using the item statements from Koran's (2017) RPPCS as a foundation. As a result, the questions in the semi-structured interview closely resembled those in Koran's (2017) scale. Prior to creating the SIFF, the researcher conducted classroom observations of the children in the study group.

Personal Information Form

The Personal Information Form was designed to collect data about the children's grade levels, ages, genders, and their parents' countries of origin.

Data Collection Process

The researcher administered the Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS) by Şallı İdare (2018) individually to the students in a distraction-free room. For children whose native language was not Turkish, bilingual university students were used as translators to verbally communicate with them.

Qualitative data were collected through semi-structured online interviews with 9 teachers in the sample. The researcher who observed the classrooms conducted the interviews and recorded them in written form on a computer. Before the interviews, the researcher explained the purpose and process to the teachers and determined the most suitable time frame. The interviews with each teacher lasted approximately 45 minutes.

Ethical Principles

First, written approval was obtained from the Akdeniz University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee for the research (decision no. 07.04.2022-334016). Additionally, permission was obtained from the Antalya Provincial Directorate of National Education.

Then, the administrators of the preschool education institution were informed about the research, and an informed consent form explaining the purpose and method of the study was sent through the administrators to the parents of all transnational immigrant children enrolled in the institution. The children of the families who agreed to participate in the study were included in the study.

To ensure a focused and reassuring environment for the survey, necessary preparations were made, and besides parental consent, the willingness of the children to participate was taken into consideration.

During the implementation process, the researchers followed the introduction and game activities recommended by Şallı İdare (2018) to create a comfortable environment for the children. The researchers also informed the children that they could leave the application halfway if they wanted. All children who participated in the study completed the application without any problems. At the end of the application, the children were thanked for their participation.

As for the interviews with the teachers, their participation was voluntary, and they determined the time and format of the interview. Researchers also informed teachers that they could end the interview at any time. To ensure privacy, no video or audio recordings were taken, and only written records were kept. The researchers assured the teachers that their names would not be used in any publication and their statements would only be used for scientific purposes.

Data Analysis

The Mann-Whitney U test was applied to the scores of transnational (21 children) and local children (20 children) on the Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS). It was used to test whether the scores obtained from two unrelated samples, such as transnational and local preschool children, in the study group of this research differed significantly from each other (Büyüköztürk, 2002).

Descriptive analysis techniques were used to analyze qualitative data (Yıldırım & Şimşek, 2013). In the analysis of qualitative data, the original data obtained from the interviews were adhered to as much as possible, and direct quotations were made from the statements of the teachers participating in the study. The data obtained from the interviews were explained under the same themes as the areas covered in the semi-structured interview form.

Qualitative data collection methods were used to gather the opinions of teachers, and the resulting data was subjected to descriptive analysis. The approach recommended by Yıldırım and Şimşek (2013) was utilized for this type of analysis. In this process,

- To ensure the internal validity of the study, the fundamental elements of child participation were identified by reviewing relevant literature. Additionally, the interview form was developed using the items from the scale utilized in the quantitative part of the study.
- In order to enhance the validity of the study, the researcher conducted classroom observations for four weeks before developing the interview form. This ensured that the questions asked during the interviews pertained to both the classroom experiences and the participation of children, as witnessed and not witnessed by the researcher.
- The researcher established credibility by engaging in long-term interactions with teachers and children through observations conducted over a four-week period in the classroom setting.
- The statements recorded in the interview form were processed into themes (participation in activities, participation in play, participation in sharing activities and participation in classroom rules) inspired by the subdimensions of the scale from which the questions were derived.
- No changes were made in the presentation of the research data. Clarifications that do not affect the meaning but are necessary for understanding the statements are enclosed in parentheses.

Findings

This section begins by presenting the results of a comparison between the scores of transnational immigrant children and local children on the Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS). Following this, a descriptive analysis is presented that explores teachers' perspectives on the participation of transnational immigrant children and local children in the classroom with respect to the right to participate.

Findings Related to the Comparison of the Scores of Transnational Immigrant Children and Native Children on the Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS)

The descriptive statistics of the scores of the transnational immigrant and local preschool children in the study group on the RPPCS are presented in Table 2.

Table 2.

Results of Descriptive Statistics for The Scores of The Transnational Immigrants and Local Preschool Children in The Study Group on the RPPCS

Variables	Min.	Max.	\bar{X}	S	Kurtosis	Skewness
Total Score	1.00	19.00	8.54	4.51	0.551	-0.355
Participation in activities	0.00	11.00	4.24	2.54	0.438	-0.195
Participation in play	0.00	7.00	2.37	1.46	0.884	1.183
Participation in sharing activities	0.00	6.00	1.02	1.42	0.369	2.405
Participation in classroom rules	0.00	3.00	0.90	0.86	0.689	-0.120

The Mann-Whitney U test was used to examine whether there was a statistically significant difference between the total scores and subdimensions of the RPPCS scores of the transnational immigrant and local preschool children in the study group. The findings are presented in Table 3.

Table 3.

Mann-Whitney U Test Results Applied to Transnational Immigrant and Local Preschool Children's RPPCS Total Scores and Subscales Scores

		N	Mean rank	Rank sum	U	p
Total Score	Local	20	24.30	486.00	144.00	0.084
	Transnational	21	17.86	375.00		
Participation in activities	Local	20	24.05	481.00	149.00	0.109
	Transnational	21	18.10	380.00		
Participation in play	Local	20	23.63	472.50	157.50	0.160
	Transnational	21	18.50	388.50		
Participation in sharing activities	Local	20	22.68	453.50	176.50	0.340
	Transnational	21	19.40	407.50		
Participation in classroom rules	Local	20	20.60	412.00	202.00	0.824
	Transnational	21	21.38	449.00		

$p > .05$

As seen in Table 3, the Mann-Whitney U test was employed to examine the data and determine if there was a statistically significant difference between the total scores and sub-dimension scores of the RPPCS for transnational immigrant and local preschool children. The results showed a statistically significant difference between transnational immigrant and local preschool children's RPPCS total scores ($U = 144.00$, $p = 0.084$, $p > .05$), as well as in the scores for activities dimension ($U = 149.00$, $p = 0.109$, $p > .05$), learning centers/outdoor play dimension ($U = 157.50$, $p = 0.160$), classroom rules dimension ($U = 202.00$, $p = 0.824$, $p > .05$) and sharing activities dimension ($U = 176.50$, $p = 0.340$, $p > .05$).

Teachers' Views on the Participation of Transnational Immigrant Children and Local Children in Classroom Experiences within the Scope of the Right to Participate

This section includes teachers' statements regarding the participation of transnational immigrant and local children in their classrooms in accordance with the right to participate. The teachers' opinions were gathered through interviews where they were asked to reflect on the items in the sub-dimensions of the RPPCS applied to the children. These opinions were presented under the titles of Participation in Activities, Participation in Play, Participation in Sharing Activities, and Participation in Rules. To protect the anonymity of the children, the abbreviation TMC (transnational immigrant children) followed by a

number and LC (local children) followed by a number were used instead of their names. For the teachers, the abbreviation T followed by a number was used.

Participation in Activities

During the interviews, despite the explanation provided to the teachers on the “child's right to participate” and the definition of child participation in accordance with the UNCRC, some teachers initially expressed confusion between “child participation” and “children meeting the requirements of activities prepared by the teachers.”

(T3): *They all participate in the activities; I don't have any child who doesn't participate. All three of them actively participate. But of course, depending on their interests, there are activities that they participate in more intensely and more reluctantly. TMC12 but since he does not speak Turkish, he is weak in Turkish language activities, he gets distracted easily. He doesn't listen, he doesn't like it very much, but he still participates as much as he can...*

(T5): *TMC8 participates, but TMC11 does not participate very willingly. It feels like a chore to him.*

During the interviews, the researcher used various questions that emphasized the right to participate (such as "Does the child provide suggestions for activities?" "Does the child express when they do not want to participate?" "Does the child initiate activities on their own?"), which led to teachers' statements related to the focus of the study. Some of the teachers stated that local children in their classrooms were more active in initiating and shaping an activity:

(T1): *LC25 is very participative, she does what she wants to do. LC25 expresses very easily, TMC1 is a little more hesitant. But there are also things LC25 wants to do and does.*

(T3): *LC22 and LC28 come directly and say (what they want to do), and they talk. They say things like "I'm uncomfortable, I don't like it, I like this, I don't like that, should we do this tomorrow", they suggest activities... TMC12 does not do it. He goes along with what is being done, but he does not express such an opinion.*

(T6): *...I mean TMC14 does not do much (does not initiate activities or make suggestions). Well, he does, but if he is doing something, for example, painting, he comes and shows it. In the classroom, I get the children's opinions, I tell them what we are going to do that day, and then I ask them if there is anything they would like to do. For example, they like to go out in the garden. Then TMC14 does not respond, but LC29 and LC23 do. They give ideas like let's go to the garden or let's stay in class.*

Some teachers noted that transnational immigrant children tend to express themselves more when they do not want to participate in certain activities:

(T7): *They do... They also say it in the activities if they don't want to do it... TMC2 doesn't say much, but if he does not want to do it, he shows it with his actions.*

Some teachers expressed that both transnational immigrant children and local children were similar in expressing their preferences and desires in their participation in activities.

(T4): *Exactly. They express their opinion (TMC 20, LC39, LC40, LC41). When they don't want to do it, I somehow say, "Let's do it, let's develop our finger muscles, let our brain work, let our mind work, wow..."*

(T9): *TMC21 does it a lot (expresses his/her desire to do/not do the activities), and TMC19 expresses it with body language. He tries to express his wishes like this with a few words in Turkish. "He doesn't want to do it. I will do it", we progressed a little more in this way. If LC31 does not want to do something, she says "I will not do it like this" or if she wants to do something, she says "I am doing it".*

Local children, according to the teachers' explanations, did not have difficulty expressing their requests and suggestions for classroom activities, and were described as participative and proactive: “they are participative, they do what they want to do” (T1), “they tell us if we should do this tomorrow, they suggest activities” (T3). On the other hand, some teachers stated that transnational immigrant

children hesitated or did not express themselves as much, and followed what was being done without expressing their own opinions. For transnational immigrant children, there were statements such as “they hesitate” (T1), “they do not express much” (T7), “they follow what is done, they do not express an opinion themselves” (T3). However, both groups of children expressed their preferences when there were activities they did not want to participate in, and even transnational immigrant children who did not speak Turkish used body language to communicate their reluctance to participate in certain activities.

Participation in Play

During the interviews, teachers provided explanations about the participation of transnational immigrant and local children during the “playtime” in the school program. They also shared their approach to children during this time.

(T8): ... *At the start of the day, I always trained them to wait for me at the desk for a chat. ...*

Teachers stated that some transnational immigrant children have difficulties in participating in play activities due to social interaction issues with their peers during playtime, as they do not have “control” over the situation.

(T7): *Not so much in the activities because I am more in control, but especially when they are playing games, they don't let them in because they don't get along. Because they don't understand, they don't want to deal with it, the child is not that patient.*

(T6): *TMC14 had a bit of a hard time getting into the game activities. I am talking about free time, not during activity time. In free time, it is necessary to push him a little bit by saying "Come on TMC14, do you want to play with him". You know, you need to involve him, otherwise he doesn't do much on his own, he doesn't try to participate.*

The teachers emphasized the role of language in transnational immigrant children's selection of playmates during playtime. According to their statements, transnational immigrant children who speak Turkish play with children in both groups, while those who do not speak Turkish prefer to play with other transnational immigrant children who speak their language. While there were no expressions indicating that local children played alone, some transnational immigrant children were observed to play alone.

(T7): *TMC2 speaks only Russian. The others, for example, do not speak Russian at all in the class (TMC6, TMC5, TMC4, TMC6 also speak Turkish). They always speak Turkish. But those two always speak Russian. Since they can both communicate in Russian, they sit next to each other while playing games or doing activities. For Turkish-speaking children (TMC3, TMC4, TMC5, TMC6), there was no difference, they could easily participate in every activity, in every game.*

(T2): *The biggest reason why TMC7 is in my class is TMC9. They speak the same language (TMC7, TMC9).*

(T3): *TMC12 is a child who needs guidance. A child in need of guidance. ...Also, as I said, TMC12 doesn't speak Turkish, so he sometimes says things in Russian to her. And ... because he understands him, he feels closer to him.*

(T9): *These two (TMC15 and TMC21) usually spend time together.*

(T6): *TMC14's best friend (also a transnational immigrant child) left school. He used to play with him, for example, but then he had to play by himself.*

(T5): ... *Other than that, TMC11 plays more on her own in game activities or in free time. TMC8 (speaks Turkish) is better in that regard... TMC8 doesn't have any (problem) but TMC11 has a language problem. TMC11 cannot fully express herself in Turkish, but in terms of speaking.*

(T9): *TMC19 moves to a corner of the table for all activities. Takes the toy and moves to a corner of the classroom...*

According to the teachers' explanations regarding how children create and choose their own play activities, both transnational immigrant children and local children are described as active participants.

(T3): *LC28 makes up games, joining other kids... TMC12 says "let's play again, let's do it again" with a sign.*

(T8): *LC26 and TMC10 have good communication with friends. They participate, they love. They create and maintain games. They share. So they're nice, they're liked in their circle of friends...*

(T4): *When other children want to play with toys, TMC20 prefers to draw and playing with dough. But TMC20 is also a good game-maker. He is very good at playing house, doing...*

(T5): *In free time, anyone can do whatever they want (referring to TMC8 and TMC11). TMC8 plays games, manages his friends. If he wants to do something, TMC8 does it, so he doesn't let anything stand in his way.*

Participation in Sharing Activities

During the observations in T1's classroom, the researcher noticed that a traffic rules poster with English writings was hanging on the classroom board and asked why the poster was in English and why it was prepared.

(T1): *It was about my eTwinning project. We also had foreign partners. So we proceeded with the project in English. I think it benefited the children. We also organized events, trips, invitations, and so on...*

In response to the researcher's question about whether having transnational immigrant children in the class influenced the implementation of an international project, T1 answered as follows:

(T1): *I try to organize an eTwinning project every year. Because I like to do it myself and because I think it contributes to my development, I do different studies first for myself and for my class.*

When asked whether she took the opinions of the children in participating in the project, determining the topic, and planning the project, she answered "No, I choose it myself" (T1).

During the interview, T3 was asked about the involvement of transnational immigrant children in the preparations for the 23 April National Sovereignty and Children's Day show, and whether they shared their opinions: "So how do transnational immigrant children participate in the 23 April ceremonies? Do they express their opinions during the planning of the show?" T3 responded as follows:

(T3): *No. We are preparing something together (with teachers).*

(T5): *She cannot decide for herself anyway (TMC11). In the classroom, she expects me to do things. If I tell her to do something, she does it. Otherwise, she doesn't want to do anything on her own, she expects directives or help.*

The teacher coded T6 was asked how the classroom party planning that the researcher witnessed during the observations was carried out and about children's participation in this process. The teacher's statements on this topic are as follows:

(T6): *Yes, yes, the kids wanted a costume party, right? It's not something we do all the time, but when we finished the outcomes and indicators in the program, I wanted to do something nice like this for the children. And at that time there was preparation for the end-of-the-year show, the children were overwhelmed. Yes, TMC14 did not express his opinion, but he had a lot of fun too.*

Participation in Rules

During the teachers' explanations on how transnational immigrant children and local children follow and set rules in their classrooms, it was noted that some teachers preferred to set the rules by themselves and communicate them to the children. Others allowed children to contribute to the rule-setting process, while some teachers reported that they established the rules collaboratively with the children.

(T7): *Well, I set the rules well and I expect the children to follow them. If they don't, I don't want to interrupt what I want to do just because a few children are doing it wrong. I explain to them how to behave, and I exclude the ones who don't follow them from that activity. Or I don't know, I've just come up with such a solution. But I see that they are respecting the rules, they are not doing anything very dangerous, and I keep an eye on them. I don't sit in the corner and stay there all the time; I follow the children standing up all the time.*

(T1): *Well, at the beginning of the year we sit down with the children, I explain to them the rules. I lay down the main rules, and they add their own rules.*

(T3): *At the beginning of the school year, we decide together with the children. Then they give their opinions, but if you ask who adheres to the rules the most, it is the foreign children.*

Based on the teachers' responses, local children tend to be more actively involved in setting classroom rules, whereas transnational immigrant children are more likely to follow the rules established by the teachers or other children. The teachers believe that the language barrier can limit transnational immigrant children's ability to effectively participate in rule-setting activities. As a result, these children may be less vocal and more passive in establishing rules.

(T2): *TMC7 (when the rules were set) was not here anyway. TMC9 didn't say anything; they couldn't speak (the language) at all. But they followed the rules. Because they are more rule-oriented. They have internalized the rules. Transnational immigrant children are a little bit stricter about the rules than the locals.*

(T3): *TMC12 did not express opinions. TMC12 didn't speak Turkish anyway. He doesn't express an opinion much. But LC22 does. So does LC28.*

(T4): *LC41 likes to express his opinion a lot. LC39 doesn't really express much. If you ask him, he'll tell you. LC40 is like that too. If you ask TMC20, he never says anything.*

(T6): *None. He did not say anything. He did not express an opinion (TMC14). But he follows the rules, so he understands. Both LC29 and LC23 express an opinion. If there is a rule they do not like, they speak up about it.*

(T8): *TMC17 was not present at the beginning of the year. But he doesn't express it because he doesn't speak Turkish. If he doesn't like something, he can use body language to communicate. He can give you the silent treatment.*

According to the teachers' reports, transnational immigrant children's compliance with the rules may be influenced by the education they received from their families or their minority status in the classroom.

(T1): *They internalize the rules more. You know, if we set a rule in the classroom, they don't break it no matter what. How should I put it? They always follow the rules. As I said, this may be due to the upbringing of the mother or the fact that they are the minority in the class.*

Discussion and Conclusions

The objective of this research was to examine the participation rights and classroom experiences of preschool children, both transnational immigrant and local, in Turkey, based on their teachers' viewpoints. The outcomes of the Mann-Whitney U test indicated that there was no significant disparity between the two groups regarding their scores on the Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS). These results imply that whether a child was transnational immigrant or local did not affect their understanding of participation rights in the study. Additionally, the RPPCS scores for both groups were generally within the normal range, indicating that there were no substantial deviations (Table 2). The analysis results showed that both transnational immigrant and local children in the study group scored below the average scores that could be obtained from the RPPCS, suggesting that preschool children in general, regardless of their migrant status, have limited access to participation rights. This

finding supports the primary focus of this study in line with Article 12 of UNCRC. The study's results are consistent with previous research that used the assessment tool RPPCS to evaluate the participation rights of local children enrolled in preschool education institutions in Türkiye (Koran, 2017; Şallı İdare, 2018). These studies found that children were more listeners and implementers of their teachers' decisions than decision-makers and participants, and that teachers did not involve children in the decision-making process and did not consult their opinions (Koran & Avcı, 2017). Another study by Tozduman Yaralı and Güngör Aytar (2017) found that most children expected teachers to prepare activities for them and preferred more free time and playing games with the teacher rather than being forced to do activities. Eight out of ten children (80%) responded to the question "What do teachers do?" by stating that "They prepare activities for us." Such observations suggest that children have a strong desire to be more involved in classroom activities and decision-making processes.

At the start of the interviews, the researcher provided an explanation of the child's right to participate as stated in Article 12 of the UNCRC. However, it is worth noting that some teachers seemed to interpret participation as merely following the teacher's instructions. When asked about how children exercise their right to participate in classroom activities, some teachers responded with phrases such as "he has no problem" or "he participates reluctantly", specifically referring to the children in the study group. These findings suggest that teachers may not see children as capable of initiating and directing activities, which contradicts the principles outlined in Article 12. The teachers' statements in this study align with the quantitative results, which indicated that transnational immigrant children in the study had lower scores on the participation in Activities subscale of the RPPCS (18.10) compared to local children (24.05). A similar study by Zeitlyn and Mand (2012) examined the participation of Bangladeshi transnational immigrant children in the classroom environment in London and found that these children had limited opportunities to leave an activity they did not enjoy or to leave the classroom on their own terms. These findings suggest that transnational immigrant children may not be exercising their right to participate in activities according to their preferences.

Teachers also noted an interesting difference in the way local and transnational immigrant children communicated their preferences about classroom activities. Local children were reported to express what they wanted to do, while transnational immigrant children tended to express more about what they did not want to do. This could potentially be linked to differences in language development between the two groups, as children aged 5-6 may not have fully developed their ability to express their thoughts and feelings through language. However, it is important to emphasize that this study did not include any measures to assess the language development of preschool children, so caution is advised when interpreting these findings. As a matter of fact, Parekh (2002) asserts that for the expectations of transnational immigrant children to be met and their problems to be resolved, it is essential for them to acquire proficiency in the language of the society in which they reside. Children who do not speak Turkish fluently may encounter challenges in expressing their thoughts and emotions freely, participating in decision-making processes related to their own lives at school, and seeking information, all of which are crucial for promoting their participation rights. Language barriers can be a significant obstacle to child participation, as they disrupt the interaction between the adult and the child, impeding the child's ability to express themselves and communicate effectively (Skivenes & Strandbu, 2006). According to Skivenes and Strandbu (2006), foreign concepts, grammatical structures, and sentence length are some of the factors that contribute to the disruption in interaction, making language and communication skills the most fundamental challenge to children's participation. This lack of interaction was also noted in a study by Saneka (2014).

Teachers specifically emphasized that the ability to speak Turkish was essential for transnational immigrant children to participate in activities. This supports the findings and interpretations mentioned above. The teachers believed that there was no difference in the participation levels of native children and Turkish-speaking transnational immigrant children.

The results of this study demonstrated that transnational immigrant children and local children were more likely to make their own choices in their play. According to the teachers' statements, both

transnational immigrant children and local children are active in setting up games and choosing the materials in their games. These findings support the outcomes of the play subdimension of the RPPCS administered to children in the quantitative dimension of the study. We could argue that free play in education programs are activities that are suitable for the participation of transnational immigrant children, as they give children the opportunity to choose play materials and games. In their research, Zeitlyn and Mand (2012) found that transnational immigrant children showed more participation in semi-structured lessons and games. The consistency between our findings and those of Zeitlyn and Mand (2012) may be attributed to the fact that free play allows for more open nonverbal communication channels and that children's intrinsic motivation during free play is a universal phenomenon.

Teachers mentioned that the choice of friends was an important factor in children's participation in games and that transnational immigrant children's knowledge of the language of the community played a decisive role in this regard. According to teachers, Turkish-speaking migrant children play with all the children in the class, while non-Turkish-speaking children play only with children who speak their own language. Some children who do not speak Turkish may prefer to play alone. In one example, a transnational immigrant child avoided playing with local children due to a misunderstanding arising from the children's inability to communicate verbally. According to Atasü Topçuoğlu (2019), an important participation skill that children should acquire is the ability to be included in a group and communicate with the group. Alderson (2008) also stated that child participation involves the child's speaking, thinking, and decision-making processes. It is possible to interpret that children's inability to express themselves verbally reduces their interaction with their peers (Saneka, 2014; Skivenes & Strandbu, 2006) and plays an inhibiting role in their play together. The limited interaction of transnational children with other children in their play, as mentioned in the teachers' opinions, is believed to have no role in the scores obtained in the quantitative dimension of the study.

The qualitative findings from the teachers' observations in this study further support the quantitative results that there is no significant difference between the participation of transnational immigrant children and local children in sharing activities. Both groups of children were reported to have limited participation in activities such as ceremonies, entertainment, and projects in the classroom. These results are consistent with the sharing activities dimension of the RPPCS scale, indicating that neither group of children is more or less likely to participate in such activities. Overall, these findings contribute to a more comprehensive understanding of the participation rights of transnational immigrant and local children in preschool education. As understood from the teachers' statements, sharing activities are planned by teachers and children are expected to perform the actions required by these activities. Only one teacher stated that they planned the "costume party" together with the children, which was also witnessed by the researcher during the classroom observations. According to this teacher, the sharing activity was planned because it was the end of the year and the children were feeling "overwhelmed" with all the end-of-year activities. The teacher explained that the reason for the children's high level of participation in the sharing activity was due to the removal of the 'obstacle' posed by the current educational program. However, Koran and Gürkan (2014) analyzed the preschool education program in terms of children's right to participate, concluding that the program provided sufficient opportunities for children to exercise their right to participate and included no elements that would go against their participation. One explanation for this discrepancy could be that some teachers may not have fully comprehended the principles outlined in the Ministry of National Education Preschool Education Programs (2013).

It is interesting that in the teachers' statements about the participation of transnational immigrant children and local children in establishing rules, some of the teachers stated that only they set the classroom rules. These results support the fact that there were no statistical differences between the participation of transnational and immigrant children in defining the rules in the quantitative dimensions of the study. This could mean that neither transnational immigrant children nor local children participate in establishing classroom rules. Research shows that teachers with autocratic attitudes do not set classroom rules together with children (Şişlioğlu, 2022). Uçuş and Şahin (2012)

suggest that the reason for the low level of children's participation in the process of determining the rules is teachers' fear of losing their authority in the classroom and causing chaos in the classroom. If teachers have authoritarian attitudes, it can be assumed that children in the classroom show similar attitudes towards participation in the rules, regardless of whether they are transnational immigrants or locals.

According to the study findings, some teachers preferred to let children contribute to the rule-setting process by adding their own rules, while others reported collaborating with children to establish rules. However, the data revealed that the participation of both transnational immigrant and local children in setting classroom rules was minimal. Additionally, teachers who acknowledged children's involvement in rule-setting noted that it was mostly local children who expressed their opinions during this process. Based on the teachers' statements, transnational immigrant children are perceived to be more compliant with rules than local children. Teachers explained that the limited verbal expression abilities of transnational immigrant children may hinder their effectiveness in establishing rules. These findings align with previous research, which has suggested that children's language skills can be an important factor affecting their participation in classroom activities (Saneka, 2014; Skivenes & Strandbu, 2006).

Overall, there seem to be no significant differences between transnational immigrant and local children's total and subdimension scores on the RPPCS scale, except for the subdimension of participation in rule setting. Local children scored higher in all subdimensions and the overall total, except for the subdimension of participation in classroom rules, which were supported by teachers' views on children's participation in classroom experiences. This study is a pioneering work that contributes significantly to the literature on the participation rights of both local and transnational children in preschool education. However, further research is needed to confirm these findings on a larger quantitative sample, employing a mixed-method approach. We also recommend that future studies should expand upon the findings presented here by investigating the factors that contribute to children's participation in the classroom.

The valuable insights gained during this research have practical implications for preschool education that extend beyond theoretical considerations, raising awareness among policymakers, teachers, and parents on how to promote children's participation in the classroom. As Turkey has become a multicultural society with increasing numbers of immigrant movements in recent years, it is imperative for preschool education programs to prioritize issues related to inclusive education and the right to participate. By promoting the principles of the UNCRC, preschool education can provide a foundation for children's lifelong learning and engagement in their communities.

Contribution of Authors

The authors have made an equal contribution to this study.

Ethical Statement

"All guidelines mentioned in the Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions have been followed in this study, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" listed in the second part of the directive have been committed.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest with any institution or individual relevant to the study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Tarih boyunca insanlar siyasi, ekonomik, dini, savaşlar, doğal afetler, kuraklık ve benzerleri nedenlerle göç etmişlerdir. Göç Terimleri Sözlüğü'nde (2009) göç, "uluslararası bir sınırın geçilmesi veya aynı devlet içinde yer değiştirilmesinin doğurduğu nüfus hareketi" olarak tanımlanmaktadır. Genellikle ekonomik nedenlerle yaşadığı ülkeyi terk ederek başka bir ülkeye yerleşmek, çalışmak veya geçici süre kalmak amacıyla yer değiştirerek başka bir ülkeye yasal olarak giriş yapan insanlar göçmen, aileleriyle ya da tek başlarına göç eden çocuklar ise göçmen çocuk olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım mülteciler, sığınmacılar, ekonomik göçmenler, ailesiyle ya da yalnız göç eden çocuklar gibi çeşitli adlandırmaları da kapsamaktadır (Reynolds, 2008). Geçen asrın son yıllarından beri dünyada yaşanan küreselleşme ve ekonomik zorluklar, kıtlık, savaş, kuraklık gibi nedenler uluslararası göçte giderek daha fazla artışa neden olmuştur (Castles, 1999; Deniz & Özgür; 2010). Küreselleşmeyle birlikte göç olgusuna yeni tanımlar eklenmiştir. Bu tanımlardan biri, bu araştırmanın problemi ile ilgili olan ulus aşırı göçtür. Ulus aşırı göç, insanların kaynak ve hedef ülke arasında sürekli ve aktif bir sosyal ağ oluşturmalarıyla birey ya da grupların gittiği ülkeye hızla uyum sağlayarak kendi ülkeleriyle sosyal bağlarını kopardığı uluslararası göçten ayrılmaktadır (Erder, 2010; Faist, 2003; Yüksek, 2003). Ekonomik, politik, eğitim vb. nedenlerle vatandaşı oldukları ülkelerinden başka bir ülkeye göç eden bireyler, geçmişten getirdikleri birikimlerini göç ettikleri ülkeye taşımakta, aynı zamanda göç ettikleri ülkede edindikleri deneyimleri de kendi ülkelerine taşımaktadırlar (Levitt & Lamba-Neives, 2011). Bu durum, göç veren ve göç edilen ülkeler ve toplumlar arasında devamlı ve dinamik bir etkileşim oluşturmakta; böylece ülkelerin kaderleri birlikte şekillenmektedir (Deniz & Özgür, 2010).

Göçün türü ya da şekli farklılıklar gösterse de insanların çeşitli nedenlerle yaptıkları göç hareketinin en çok çocukları etkilediği konusunda araştırmacılar aynı görüşü paylaşmaktadırlar (Kaştan, 2015). Nitekim, Zeitlyn ve Mand'ın (2012), Londra'da İngiliz Bangladeşli çocuklarla yaptıkları çalışmada, çocuklar etnik kimlikleri, dinleri, cinsiyetleri, yaşları, işleri, dilleri ve arkadaşlık ilişkileri yönünden yerel halka mensup bireylerin kendilerine "yabancı" nitelendirmesinin yapıldığını belirtmişlerdir. Üstelik maruz kaldıkları göç hareketi çocukların inisiyatifleri dışında, onlara başkalarının sunduğu olanaklarla belirlenmektedir. Aileler göç kararı alırken genelde çocukların fikrini sormamaktadırlar (Atasü Topçuoğlu, 2019; Orellana vd., 2001). Dolayısıyla, göçmen çocukların haklarının korunması için UNESCO başta olmak üzere bazı uluslararası ve ulusal kurumlar önlemler almışlardır. Göç türü ya da biçimi ne olursa olsun, göçmen çocukların korunması, uluslararası insan hakları hukukunun bir gereği olarak görülmektedir (Atasü-Topçuoğlu, 2019). 1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi, tüm çocukların ayırım yapılmaksızın tüm hak ve özgürlüklerden yararlanabilmelerini güvence altına almıştır. Türkiye'de, sığınmacı ya da mülteci ayırımı yapmaksızın çocukların hakkını tanıyan bu sözleşmeyi 9 Aralık 1994 tarihli ve 4058 sayılı TBMM Uygun Bulma Kanunu uyarınca kabul etmiş, sözleşme 4 Mayıs 1995'te yürürlüğe girmiştir (Toplumsal Cinsiyete Duyarlı Bütçeleme, 2021). Sözleşmede bir takım temel hak ve özgürlükler belirtilmiştir. Bunlar arasında her yaşta insanın temel hakkı olan *eğitim*, göçmenlerin yerleştikleri ülkeye uyumunun kolaylaştırılmasında, ırkçılık ve göçmenlere karşı ön yargının en aza indirilmesinde çok önemli bir yere sahiptir (Baker, 2011).

Çocuklar için planlı programlı eğitim yapıldığı yer okuldur. Okul, özellikle yerel dilin öğrenimi, arkadaş edinimi ve benzerleri konularda anahtar görevi görmektedir. Örneğin, göçmen çocuklarının en temel problemlerinden biri olan çevreye uyumsuzluk, okula gitme sayesinde çözülmektedir (Çakırer-Özservet, 2015). Çalhan ve Kolukırık'ın (2020) araştırmalarının sonuçları da göçmen çocukların okula devam etmelerinin orta ve yüksek düzeyde psikolojik dayanıklılıklarını artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu araştırmada çocukların psikolojik dayanıklılıklarını geliştirmelerinde okul sayesinde sahip oldukları akran grupları, öğretmenler ve okul kulüplerinin önemli ve destekleyici faktörler olduğu görülmüştür. Göçmen çocukların okula gitmeleri önemli görülmele birlikte, yeterli değildir. Zira

çocukların eğitim hakkına ulaşması ancak eğitim ortamlarında diğer tüm haklarını da kullanabilmeleriyle mümkündür. Zeitlyn ve Mand'in (2012) ulus aşırı göçmen çocukların sınıf ortamındaki katılım durumlarını inceledikleri araştırmada, çocukların hoşlanmadıkları etkinlikten ayrılma ya da istediklerinde sınıf dışına çıkabilme fırsatına nadiren sahip oldukları saptanmıştır. Bu bulgu çocukların bir yandan eğitime erişim hakkını elde ederken diğer yandan içinde buldukları yaşantılarda söz sahibi olma hakkını kayb ettikleri çelişkisini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, ulus aşırı göçmen çocukların yaşadıkları ülkede eğitim haklarına sahip olmalarının sadece okula devam etmeleri ile gerçekleşmeyeceği, bunun yanı sıra okul yaşantılarında inisiyatif sahibi olmalarının yani sınıf yaşantılarında kendilerini ilgilendiren konularda söz sahibi olmalarının oldukça önemli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören ulus aşırı göçmen çocukların sınıf içi yaşantılarda seçim yapma, eylemlerini planlama, kendisini ilgilendiren kararlara katılma gibi bireyi yaşamda etkili kılacak fırsatlar sunan katılım durumlarını araştırmak ihtiyacı duyulmuştur.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi tarafından güvence altına alınan katılım hakkı, "çocuğun yüksek yararı gözetilerek kendini ilgilendiren her konuda, yaşı ve olgunluk derecesine uygun biçimde görüşlerini özgürce ifade etmesi" olarak tanımlanmıştır (UNICEF Çocuk Hakları Sözleşmesi, 2021). Katılım, çocukların kendi hayatlarını etkileyen konularda bireysel ya da grup olarak karar aldığı bir süreçtir (Alderson, 2008; Hill vd.; 2004). Bellamy'e (2003) göre katılım, demokrasinin anlamıdır ve aynı zamanda demokrasinin ölçülebileceği bir kıstastır. Göçmen çocuklarının katılımı ise insan haklarının evrenselliğine dayalı bir katılımdır (Atasü Topçuoğlu, 2019). Bu nedenle devletler, bünyelerindeki göçmen çocukların haklarını sağlamakla yükümlüdür. Bu çocukların sosyal anlamda kendilerini doğrudan veya dolaylı yönden etkileyen konulardaki karar alma mekanizmalarına katılımının sağlanması gerekmektedir (Atasü Topçuoğlu, 2019). Bu bağlamda, ulus aşırı göçmen çocukların kendilerine sunulan eğitim hizmetleri kapsamında katılım haklarına ulaşip ulaşmadıklarının tespit edilmesi ve bu çocukların katılım haklarına ulaşmalarını belirleyen unsurları ortaya koyma ihtiyacı doğmaktadır.

Türkiye'de göçmen çocuklarla ilgili uygulamalı ve teorik çalışmaların daha çok geçici koruma statüsü altındaki sığınmacı çocukların eğitim sistemine uyumu (Bozkurt vd., 2021; Mercan Uzun & Bütün, 2016; Nizamoğlu, 2022; Orman & Aydemir, 2022; Sakız, 2016; Taş, 2021; Turan & Ersoy, 2019) ve Türkçe öğretimi gibi konulara (İşigüzel & Baldık, 2019; Temiz, 2020; Turan & Fansa, 2021) odaklandıkları söylenebilir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) (1998)' ne göre sığınmacılar, dezavantajlı gruplar içinde yer almaktadırlar (Kahraman & Kahraman, 2017). UNESCO (1998) bu grubu, "yaşadıkları toplumda ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik veya dilsel kökenleri, dini veya politik statüleri (örneğin sığınmacılar) sebebiyle ekonomik ve toplumsal entegrasyon şartları diğer insanlara göre daha düşük olan gruplar" olarak tanımlamaktadır. Sığınmacıların dezavantajlı olma özelliklerini taşımaları, ülkelerindeki tehdit nedeniyle ülkeleri ile bağlarını koparmış olmalarından kaynaklanmaktadır. 2011 yılında yaşanan Suriye göçüyle gelen geçici koruma statüsü altındaki bireyler bu grupta sayılmaktadır (Orman & Aydemir, 2022). Ulus aşırı göçmenler ise, insanların kaynak ve hedef ülke arasında sürekli ve aktif bir sosyal ağ oluşturmaları sayesinde gittiği ülkeye uyum sağlayabilmektedirler (Erder, 2010; Faist, 2003; Yüksek, 2003). Bu gruptaki bireyler, sığınmacı bireylerden farklı koşullara sahiptir. Ancak çoğunlukla geçici koruma statüsü altındaki sığınmacı çocuklar ve ulus aşırı göçmen çocuklar, "göçmen çocuk" kategorisi içinde birlikte düşünülmektedir. Bu durumda, çok farklı etkilerin genellenmesi ya da dezavantajlı durumların ayırt edilememesi gibi sorunlarla karşılaşılabilir. Türkiye'de ulus aşırı göçmen çocukların eğitime katılımı ve benzeri konulardaki araştırmaların sayılabilecek kadar az olduğu dikkati çekmektedir. Türkiye'deki ulus aşırı göçmen çocukların katılım hakları ile ilgili sadece Atasü Topçuoğlu (2019) tarafından yapılan derleme çalışması bulunmaktadır. Görüldüğü üzere Türkiye'deki ulus aşırı göçmen çocukların eğitime katılımı ile ilgili araştırmaların oldukça sınırlı sayıdadır. Bu nedenlerle, bu araştırmada Türkiye'de okul öncesi eğitime devam eden ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım haklarını araştırmak önemli ve gerekli görülmüştür. Kuşkusuz, geçici koruma statüsü altında, sığınmacı, mülteci, ulus aşırı göçmen veya yerel olmaları önemsizsiz tüm çocuklar kendileri ile ilgili konularda katılım haklarını elde etmelidirler. Ancak geçici koruma statüsü altındaki sığınmacı çocuklar bu araştırma kapsamında

bulunmamaktadır. Bu araştırmada anne ve/veya babası ekonomik, politik, eğitim vb. nedenlerle vatandaşı oldukları ülkelerinden başka bir ülkeye göç eden (Levitt & Lamba-Neives, 2011) çocukların katılım haklarının araştırılmasının nedeni, sığınmacı olmanın yarattığı dezavantajların katılım hakkı üzerinde olası etkisini ekarte etmek içindir. Bu bağlamda, ulus aşırı göçmen çocukların sınıf yaşantılarına katılım haklarına yönelik algılarının belirlenmesi ve bu çocukların katılım haklarına ulaşmalarını belirleyen unsurların ortaya konması, çocukların haklarının sağlanması ve okul öncesi eğitimin ilkelerinden olan demokratik eğitim ortamlarının sunulmasına yönelik çalışmalara rehberlik edebilir. Ayrıca, göçmen çocukların katılım haklarına yönelik mevcut durumun tespit edilmesi, çocukların okula ve topluma uyum sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümü için yapılacak çalışmalarda yol gösterici olabilir. Ulus aşırı göçmen çocukların sınıftaki katılım durumlarının belirlenmesi, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) vurgulanan çocuğun etkin katılımını sağlamaya yönelik fırsatların kapsayıcılığının artırılmasına yönelik çalışmalar için de önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de okul öncesi eğitime devam eden ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım haklarına ilişkin algılarını ve öğretmen görüşlerine göre sınıf yaşantılarına katılımlarını incelemektir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Çalışma grubundaki ulus aşırı göçmen çocuklar ile yerel çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Çocukların öğretmenleri ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılımlarını nasıl betimlemektedirler?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmada, birleştirme deseni kullanılmıştır (Creswell, 2017). Araştırmanın nicel kısmı betimsel araştırma modeliyle, nitel kısmı ise betimleyici olgubilim modeliyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırma modeli olay ve durumların detaylı olarak betimlenmesi amacıyla yapılan bir araştırma modelidir (Başol, 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Antalya'nın Konyaaltı Merkez İlçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ulus aşırı göçmen çocukların yoğun olarak devam ettiği resmi bağımsız bir anaokuluna devam eden 21 ulus aşırı göçmen, 20 yerel olmak üzere 41 çocuk ve bu çocukların öğretmeni dokuz kişiden oluşturulmuştur. Çalışma grubu elverişli örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubundaki ulus aşırı ve yerel çocukların yaşa ve cinsiyete göre sayısal dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubundaki Ulus Aşırı Göçmen Çocuklara ve Yerel Çocuklara İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	N	%
Cinsiyet	Kız	21	44.7
	Erkek	20	42.6
Yaş	5 yaş	27	57.4
	6 yaş	14	29.8
Okul Öncesi Çocuk	Yerel	20	42.6
	Ulus aşırı Göçmen	21	44.7

Tablo 1’de görüldüğü gibi, bu araştırmaya 21 kız ve 20 erkek okul öncesi kuruma devam eden çocuk katılmıştır. Bu okul öncesi çocuklardan 5 yaş grubunda 27 çocuk ve 6 yaş grubunda 14 çocuk vardır. Çalışma grubuna 20 yerel ve 21 ulus aşırı göçmen okul öncesi kuruma devam eden çocuk katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (OÖSKHÖ)

Çalışma grubundaki okul öncesi çocukların sınıflarında katılım hakları Şallı İdare (2018) tarafından Türkiye’deki okul öncesi çocuklara uyarlanan Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (OÖSKHÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeğin orijinali, Kıbrıs’ta yaşayan okul çocuklar örnekleminde Koran (2017) tarafından geliştirilmiştir. Şallı İdare (2018) tarafından uyarlanan OÖSKHÖ’yü de orijinali gibi 23 madde, iki ana boyut ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır.

Şallı İdare (2018) orijinal OÖSKHÖ’nün çocuk formunun faktör yapısının Türkiye’deki çocuklardan oluşan örnekleme uygunluğunu belirlemek için verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonuçları Türkiye’deki okul öncesi çocuklar örnekleminde uyarlanan ölçeğin faktör yapısının da orijinal ölçeğin faktör yapısına yüksek düzeyde uyum göstermiştir. ($\chi^2= 296.65$, $df= 224$, $p< .0001$; $RMSEA= 0.023$, $\%90 GA= 0.018-0.028$; $CFI= 0.97$; $TLI(NNFI)= 0.97$). Maddelere ilişkin faktör yüklerinin tüm boyutlar için 0.32’nin üzerinde olduğu bulunmuştur. Araştırmacı, bu bulgulara dayanarak Türkiye’deki çocuklar için uyarlanan OÖSKHÖ’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmektedir (Şallı İdare, 2018).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)

Araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme formunun yarısı yapılandırılmış, yarısı yapılandırılmamış biçimde hazırlanan bir görüşme tekniğidir. Bu sayede, görüşme esnasında gerçekleşen durumlara bakılarak yeni sorular oluşturulabilmekten ve açık uçlu görüşme formu esnek şekilde hazırlanabilmektedir (Tanrıoğen, 2014).

YYGF’yi oluşturmak için Koran’ın (2017) OÖSKHÖ’ndeki madde ifadelerinden yararlanılmıştır. Dolayısıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular Koran’ın (2017) ölçeğindeki sorulara benzer şekilde ifade edilmiştir. YYGF’yi oluşturmadan önce araştırmacı çalışma grubunu oluşturan çocukların sınıflarında gözlem yapmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmaya katılan çocukların sınıf düzeyleri, yaşları, cinsiyetleri ve ebeveynlerinin hangi ülkeden göç ettikleri hakkındaki bilgileri içermektedir.

Veri Toplama Süreci

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (Şallı İdare, 2018) araştırmacı tarafından uyarıcıların olmadığı bir odada öğrencilere bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama sırasında anadili Türkçe olmayan çocuklarla sözlü iletişim kurmak için, bir ana dili çocuğun dili, diğeri Türkçe olan iki dilli üniversite öğrencilerinin çevirmenliğine başvurulmuştur.

Nitel verileri toplamak için, sınıflarda gözlem yapan araştırmacı tarafından araştırma grubundaki 9 öğretmen ile online yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler bilgisayara seri şekilde yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlere görüşmenin amacı, nasıl yürütüleceği açıklanmış ve en uygun zaman dilimi belirlenmiştir. Her bir öğretmen ile görüşme yaklaşık 45 dakika sürmüştür.

Etik İlkeler

Öncelikle araştırmanın yürütülmesi için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan onay alınmıştır (07.04.2022-334016 sayılı karar). Ayrıca araştırma

verilerinin toplanacağı okul öncesi eğitim kurumunda yapılacak çalışmalar için Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır.

Sonra çalışma grubunda bulunan çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun yöneticileri ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Kurumda kayıtlı tüm ulus aşırı göçmen çocukların ebeveynlerine yönelik araştırmanın amacının ve yönteminin açıklandığı bir bilgilendirme formu yöneticiler aracılığı ile ebeveynlere gönderilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden ailelerin çocukları araştırmanın kapsamına alınmıştır. Çocuklar ile yapılacak uygulamadan önce, ölçeğin uygulanacağı ortamda odaklanmayı sağlayıcı ve aynı zamanda güven verici koşulların sağlanması için gerekli çalışmalar yapılmıştır. Aile izninin yanı sıra çocukların araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları da dikkate alınmıştır.

Uygulama sürecinde Şallı İdare (2018) tarafından önerilen tanışma ve oyun etkinlikleri uygulanmıştır. Bu aşamada çocuklara isterlerse uygulamayı yarıda bırakabilecekleri söylenmiştir. Katılım göstermek isteyen çocukla birlikte uygulama odasında gidilerek çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılmak istemeyen çocuk olmamıştır. Uygulama sonunda çocuklara teşekkür edilmiştir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin gönüllü katılımları esas alınmıştır. Görüşmenin zamanı ve biçimini öğretmenler belirlemişlerdir. Öğretmenlere istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri söylenmiştir. Öğretmenlerin isteği üzerine görüntülü ya da sesli kayıt alınmamış, yalnızca yazılı kayıt alınmıştır. Öğretmenlerin isimlerinin hiçbir yerde kullanılmayacağı, açıklamalarının ise yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı teminatı verilmiştir.

Verilerin Analizi

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nden ulus aşırı (21 çocuk) ve yerel çocukların (20 öğrenci) aldıkları puanlara Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann Whitney U Testi bu araştırmanın çalışma grubundaki ulus aşırı ve yerel okul öncesi çocuklar gibi iki ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2002).

Nitel verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel verilerin analizinde görüşmelerden elde edilen verilerin aslına olabildiğince bağlı kalınmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan alanlarla aynı temalar altında açıklanmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşleri nitel veri toplama yöntemleri ile elde edildi. Bu nitel veriler betimsel analizle incelenmiştir. Betimsel analizde Yıldırım ve Şimşek'in (2013) önerdiği yol izlenmiştir. Bu süreçte;

- Araştırmanın iç geçerliği için ilgili literatür taranarak çocuk katılımına ilişkin temel unsurlar belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmanın nicel bölümünde kullanılan ölçeğin maddelerinden yararlanılarak görüşme formu oluşturulmuştur.
- Araştırmanın geçerliğini artırmak için ayrıca, görüşme formu geliştirmeden önce araştırmacı tarafından dört hafta süre ile sınıflarda gözlem yapılmıştır. Böylece görüşmede sorulacak soruların araştırmacının tanık olduğu ve olmadığı sınıf yaşantıları ve çocukların katılımları ile ilgili olması sağlanmıştır.
- Araştırmacının sınıf ortamında 4 hafta süreli yaptığı gözlemler yoluyla öğretmen ve çocuklar ile uzun süreli etkileşim yapılarak *inanırlık* sağlanmıştır.
- Görüşme formuna kaydedilen ifadeler, soruların oluşturulduğu ölçek alt boyutlarından esinlenen temalara (etkinliklere katılım, oyuna katılım, paylaşım etkinlikleri ve kurallara katılım) işlenmiştir.
- Araştırma verilerinin sunumunda hiçbir değişiklik yapılmamıştır. İfadelerin anlaşılması için cümlede geçmeyen ancak anlamı etkileyecek açıklamalar parantez içinde gösterilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, önce ulus aşırı göçmen çocuklar ile yerel çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur. Sonra da öğretmenlerin katılım hakkı kapsamında ulus aşırı göçmen çocuklar ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumlarına ilişkin görüşlerinin betimsel analizi sunulmuştur.

Ulus Aşırı Göçmen Çocuklar ile Yerel Çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki ulus aşırı göçmen ve yerel okul öncesi kuruma giden çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Çalışma Grubundaki Ulus Aşırı Göçmen ve Yerel Okul Öncesi Kuruma Giden Çocukların OÖSKHÖ'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Min.	Max.	\bar{X}	S	Basıklık	Çarpıklık
Toplam puan	1.00	19.00	8.54	4.51	0.551	-0.355
Etkinlikler boyutu	0.00	11.00	4.24	2.54	0.438	-0.195
Oyun boyutu	0.00	7.00	2.37	1.46	0.884	1.183
Paylaşım etkinlikleri boyutu	0.00	6.00	1.02	1.42	0.369	2.405
Sınıf kuralları boyutu	0.00	3.00	0.90	0.86	0.689	-0.120

Çalışma grubundaki ulus aşırı göçmen ve yerel okul öncesi çocuğun OÖSKHÖ'nden aldıkları toplam puanlar ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Ulus Aşırı Göçmen ve Yerel Okul Öncesi Çocuğun OÖSKHÖ Toplam Puanlarına ve Alt Boyutları Puanlarına Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Toplam puan	Yerel	20	24.30	486.00	144.00	0.084
	Ulus aşırı	21	17.86	375.00		
Etkinlikler boyutu	Yerel	20	24.05	481.00	149.00	0.109
	Ulus aşırı	21	18.10	380.00		
Oyun boyutu	Yerel	20	23.63	472.50	157.50	0.160
	Ulus aşırı	21	18.50	388.50		
Paylaşım etkinlikleri boyutu	Yerel	20	22.68	453.50	176.50	0.340
	Ulus aşırı	21	19.40	407.50		
Sınıf kuralları boyutu	Yerel	20	20.60	412.00	202.00	0.824
	Ulus aşırı	21	21.38	449.00		

p> .05

Tablo 3'te görüldüğü gibi; çalışma grubundaki ulus aşırı göçmen ve yerel okul öncesi çocuğun OÖSKHÖ'nden aldıkları toplam puanlar ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için verilere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi sonuçları; ulus aşırı göçmen ve yerel okul öncesi çocuğun OÖSKHÖ toplam (U= 144.00, p= 0.084, p> .05), etkinlikler boyutu (U= 149.00, p= 0.109, p> .05), öğrenme merkezleri/açık havada oyun boyutu (U= 157.50, p= 0.160), sınıf kuralları boyutu (U= 202.00, p= 0.824, p> .05) ve paylaşım etkinlikleri boyutu (U= 176.50, p= 0.340, p> .05) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin Katılım Hakkı Kapsamında Ulus Aşırı Göçmen Çocuklar ile Yerel Çocukların Sınıf Yaşantılarına Katılım Durumlarına İlişkin Görüşleri

Araştırma bulgularının bu bölümünde, öğretmenlerin katılım hakkı kapsamında, sınıflarında bulunan ulus aşırı göçmen çocukların ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumlarına yönelik ifadelerine yer verilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde çocuklara uygulanan Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nin alt boyutlarında yer alan maddeleri düşünerek görüş bildirmeleri beklendiğinden, öğretmenlerin görüşleri "Etkinliklere Katılım", "Oyuna Katılım", "Paylaşım Etkinliklerine Katılım" ve "Kurallara Katılım", başlıkları altında sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine yer verilirken çocuk isimleri yerine ulus aşırı göçmen çocuklar için UGÇ kısaltması ve rakam, yerel çocuklar için YÇ kısaltması ve bir rakam kullanılmıştır. Öğretmenler için ise Ö kısaltması ve bir rakam kullanılmıştır.

Etkinliklere Katılım

Görüşmede öğretmenlere BMÇHS doğrultusunda "çocuğun katılım hakkı" ve çocuk katılımı tanımının açıklanmasının açıklanmış olmasına karşın öğretmenlerin bir kısmının, ilk etapta "çocuk katılımı" ile "çocukların öğretmenler tarafından hazırlanan etkinliklerin gereklerini yerine getirme" anlayışları arasında karmaşa yaşadıkları görülmüştür.

(Ö3): *Etkinliklere hepsi katılıyor, hani yapmayan katılmayan hiçbir çocuğum yok. Üçü de aktif katılır. Ama tabii ki hepsinin ilgi alanlarına göre daha yoğun ve daha böyle isteksiz katıldığı etkinlikler oluyor. UGÇ12 ama Türkçe olmadığı için Türkçe dil etkinliklerinde zayıftır, dikkati çabuk dağılır. Dinlemez çok hoşlanmıyor ama yine de katılır elinden geldiğince...*

(Ö5): *UGÇ8 katılıyor da UGÇ11 hani pek istekli katılmıyor. Ona angarya gibi geliyor.*

Görüşmelerde araştırmacının farklı sorularla katılım hakkı üzerine yaptığı vurgular ("Etkinliklere yönelik öneride bulunur mu? Katılmak istemediğinde bunu belirtir mi? Kendisi bir çalışma başlatır mı?" benzeri sorular) sonucunda araştırmacının amacına yönelik ifadelerle ulaşılmıştır.

Öğretmenlerden bazıları sınıflarındaki yerel çocukların bir etkinliği başlatmak ve şekillendirmede daha etkin olduğunu belirtmişlerdir:

(Ö1): *YÇ25 katılımcıdır, yapmak istediklerini yapar. YÇ25 çok rahat ifade eder, UGÇ1 biraz daha çekimser kalır. Ama YÇ25'in kendi yapmak istediği ve yaptığı şeyler de vardır.*

(Ö3): *YÇ22 ve YÇ28 direkt gelir (yapmak istediklerini) söylerler, konuşurlar. İşte rahatsız oldum, hoşlanmadım. Onu sevdim bunu sevmemdim. Yarın şunu yapalım mı gibi onlar söylerler, etkinlik önerilerinde bulunurlar... UGÇ12 bulunmuyor. Yapılana uyar ama kendisi hani öyle bir fikir belirtmez.*

(Ö6): *...Yani UGÇ14 pek yapmaz (etkinlik başlatmaz ya da öneride bulunmaz). Şey yapar ama bir şey yapıyordur mesela resim yapıyordur, onu gelip gösterir. Ben sınıfta çocukların fikrini alıyorum, o gün yapacaklarımızı anlatıyorum hani sonra da onların da yapmak istediği şeyler ı bir şey var mı diye soruyorum. Bahçeye çıkmayı çok seviyorlar mesela. O zaman UGÇ14 cevap vermez ama YÇ29'yle YÇ23 verir. Atıyorum bahçeye çıkalım ya da sınıfta kalalım gibi fikir belirtirler.*

Bazı öğretmenlerin açıklamalarına göre, ulus aşırı göçmen çocukların özellikle yapmak istemedikleri şeyler olduğunda kendilerini ifade etmeleri dikkat çekicidir:

(Ö7): *Belirtirler...Etkinliklerde de söylerler yapmak istemiyorlarsa...UGÇ2 pek söylemez ama yapmak istemiyorsa o da hareketleriyle belli eder.*

Öğretmenlerin bir kısmının açıklamalarında ise ulus aşırı göçmen çocuklar ile yerel çocukların etkinliklere katılımlarında isteklerini bildirme yönünden benzerlikler görülmektedir:

(Ö4): *Aynen aynen söylerler (UGÇ 20, YÇ39, YÇ40, YÇ41). Yapmak istemediklerinde hani ben bir şekilde "Hadi yapalım, parmak kaslarımız gelişsin, beynimiz çalışsın, aklımız çalışsın, vaov" derim... "*

(Ö9): *UGÇ21 çok yapar (etkinlikleri yapma/yapmama isteğini bildirir) UGÇ19 da vücut diliyle anlatır... Türkçe birkaç kelimeyle böyle anlatmaya çalışır isteklerini. "Yapmak istemiyor. Ben yapar" bu şekilde*

biraz daha ilerledik işte. YÇ31 bir şeyi istemezse "Ben bunu böyle yapmayacağım" ya da istediği bir şeyi gelip "Ben bunu yapıyorum" diye belirtir.

Öğretmenlerin açıklamalarında, yerel çocukların sınıf içi etkinliklere yönelik isteklerini ve önerilerini belirtmelerinde sorun olduğunu gösteren bir ifade bulunmamaktadır. Öğretmenler yerli çocuklar için "katılımcıdır, yapmak istediklerini yapar" (Ö1), "Yarın şunu yapalım mı gibi onlar söylerler, etkinlik önerilerinde bulunurlar" (ö3) ve benzeri ifadeler kullanmışlardır. Ulus aşırı göçmen çocuklar için ise "çekimser kalır" (Ö1), "pek söylemez" (Ö7), "yapılana uyar, kendisi fikir belirtmez" (Ö3) gibi ifadeler bulunmaktadır. Her iki gruptaki çocukların da katılmak istemedikleri etkinlikler olduğunda bunu ifade ettikleri görülmektedir. Türkçe bilmeyen ulus aşırı göçmen çocuklar beden dilleri ile de olsa katılmak istemedikleri etkinlikleri bildirmektedirler.

Oyuna Katılım

Öğretmenlerin ulus aşırı ve yerel çocukların, okul programında yer alan "oyun zamanına" katılımlarına yönelik açıklamalarında, kendilerinin bu zaman diliminde çocuklara olan yaklaşımlarına ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır:

(Ö8): ...Güne başlamada, sohbet etme için, hep ben onları masa başında beklemeye alıştırdım...

Öğretmenlerin bir kısmı oyun zamanında kendilerinin "kontrolü" olmadığı için bazı ulus aşırı göçmen çocukların oyuna katılımda arkadaş birlikteliğiyle ilgili zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

(Ö7): Etkinliklerde daha çok kontrol bende olduğu için çok şey değil ama özellikle oyun oynarken onları pek aralarına almıyorlar çünkü anlayamıyorlar. Anlamadıkları için hani uğraşmak istemiyorlar, çocuk o kadar sabırlı değil.

(Ö6): UGÇ14 Yani hani biraz şeye girmekte zorlandı, oyun etkinliğine. Serbest zaman için söylüyorum bunu, etkinlik zamanında öyle değil de. Serbest zamanda "hadi UGÇ14, onunla oynamak ister misin" diye biraz ittirmek gerekiyor. Hani dâhil etmek gerekiyor, yoksa hani kendi hâlinde çok fazla şey yapmıyor, katılıyım diye uğraşmıyor.

Öğretmenlerin açıklamalarında, ulus aşırı göçmen çocukların oyun arkadaşlarını belirlemede dilin rolüne işaret ettikleri görülmektedir. Bu ifadelerle göre Türkçe bilen ulus aşırı göçmen çocuklar iki gruptaki çocuklarla da oyun oynarlarken; Türkçe bilmeyen ulus aşırı göçmen çocuklar kendi dillerini konuşan diğer ulus aşırı göçmen çocuklarla oynamayı tercih etmektedirler. Yerel çocukların tek başına oynadıklarına ait ifadelerle rastlanmazken; ulus aşırı çocukların ise bazılarının tek başlarına oynadıkları görülmüştür:

(Ö7): UGÇ2 sadece Rusça konuşuyor. Diğerleri mesela onlar olmazsa sınıfta hiç Rusça konuşmuyorlar (UGÇ6, UGÇ5, UGÇ4, UGÇ6 aynı zamanda Türkçe biliyor). Türkçe konuşuyorlar mutlaka. Ama o ikisi sürekli Rusça konuşuyor. İkisi de Rusça'da buluşabildikleri için oyun oynarken de ya da hep etkinliklerde de yan yana oturuyorlar. Türkçe konuşan çocuklarda (UGÇ3, UGÇ4, UGÇ5, UGÇ6) zaten bir fark yok hani onlar her etkinliğe her şeye oyuna rahatça katılıyorlardı.

(Ö2): Zaten ı UGÇ7'nin benim sınıfımda olmasının en büyük etkeni UGÇ9. Aynı dili konuşuyorlar (UGÇ7, UGÇ9).

(Ö3): UGÇ12 yönlendirilmesi gereken bir çocuk. Yönlendirilmesi ihtiyacı olan bir çocuk. ...Bir de UGÇ12 dediğim gibi Türkçe konuşmadığı için onunla arada Rusça şeyler söylüyor. Ve ... onu anladığı için o da kendisini ona daha yakın hissediyor.

(Ö9): Bunlar zaten ikisi (UGÇ15 ve UGÇ21) genelde hep birlikte vakit geçiriyorlar.

(Ö6): UGÇ14'ün en yakın arkadaşı (o da ulus aşırı göçmen çocuk imiş) okuldan ayrıldı. Hani genelde onunla oynuyordu mesela, sonra kendi kendine oynamak zorunda kaldı.

(Ö5): ... UGÇ11 onun dışında oyunda ya da serbest zamanda daha çok kendi kendine oynar. UGÇ8 (Türkçe biliyor) o konuda daha iyidir... Zaten UGÇ8'in hiç yok (problemi) ama UGÇ11'in dil problemi var. UGÇ11 tam olarak kendini ifade edemiyor Türkçe olarak ama konuşma açısından.

(Ö9): UGÇ19 tüm etkinlikler için masanın bir köşesine geçer. Oyunağı alıp sınıfın bir köşesine geçer...

Öğretmenlerin çocukların oyun kurması, oyun materyallerini seçmelerine yönelik açıklamalarında hem ulus aşırı göçmen çocukların hem de yerel çocukların etkin olduğuna ilişkin ifadeler bulunmaktadır:

(Ö3): YÇ28 oyun kurar, diğer çocuklara katılır.... UGÇ12 "hadi bi daha oynayalım hadi bi daha yapalım" gibi onları da işaretlerle söylüyor.

(Ö8): YÇ26'la UGÇ10'nun iyidir arkadaşlarıyla iletişimi. Katılımcılar, severler. Oyun kurarlar, sürdürürler. Paylaşırlar. Yani hoş birer, arkadaş çevresinde sevilirler...

(Ö4): Diğer çocuklar oyuncak oynamak istediğinde UGÇ20 daha çok resim ve hamur oynamayı tercih ediyor. Ama UGÇ20 da iyi bir oyun kurucudur. Çok güzel evcilik kurar, şey yapar...

(Ö5): Serbest zamanda isteyen istediğini yapar (UGÇ8 ve UGÇ11'i kastederek). UGÇ8 Oyun kurar, arkadaşlarını yönetir. Bir şeyi yapmak istiyorsa UGÇ8 yapar yani, hiçbir şeyin engel olmasına izin vermez.

Paylaşım Etkinliklerine Katılım

Araştırmacı (Ö1)'in sınıfında yaptığı gözlemler sırasında sınıf panosunda İngilizce yazıları olan trafik kuralları afişinin asılı olduğunu tespit etmesi üzerine, afişin niçin İngilizce olduğunu ve neden hazırlandığını sormuştur.

(Ö1): Benim e-twinning projemle alakalıydı. İly yabancı ortaklarımız da vardı. O yüzden İngilizce olarak ilerledik projeye. Çocuklara faydası olduğunu düşünüyorum. Bununla ilgili etkinlikler, geziler, davetler falan da düzenledik...

Bunun üzerine araştırmacının yönelttiği "Peki böyle uluslararası bir proje yapmaya sınıfınızda ulus aşırı göçmen çocuklarının olması etkili oldu mu?" sorusunu ise (Ö1) şu şekilde yanıtlamıştır:

(Ö1): Ben e-twinning projesi her yıl yapmaya çalışıyorum. Bunu ben kendim yapmayı sevdiğim için hem de gelişimime katkısı olduğunu düşündüğüm için öncelikle kendim ve sınıfım adına da farklı çalışmalar yapıyorum.

Projeye katılım, konunun belirlenmesi ve projenin planlanmasında çocukların görüşlerini alıp almadığı sorulduğunda ise "Yok ben kendim seçiyorum" (Ö1) yanıtını vermiştir.

(Ö3) kodlu öğretmene 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı hazırlıkları sırasında gözlemlenen gösteri hazırlıklarıyla ilgili sorulan " Peki ulus aşırı göçmen çocukların 23 Nisan törenlerine katılımları nasıl oluyor? Gösterinin planlaması sırasında fikirlerini belirtiyorlar mı?" sorusuna (Ö3) şu şekilde yanıt vermiştir:

(Ö3): Hayır. Hep birlikte (öğretmenler ile) ortak bir şeyler hazırlıyoruz.

(Ö5): Kendisi karar veremiyor zaten (UGÇ11). Sınıfta da benden bekliyor bir şeyleri. Ben söyleyeyim de yapsın. Yoksa kendi başına pek bir şeye yanaşmıyor, direktif ya da ıı yardım bekliyor.

(Ö6) kodlu öğretmene gözlemler sırasında araştırmacının tanık olduğu sınıf partisi planlamasının nasıl gerçekleştirildiği ve çocukların bu süreçteki katılımları sorulmuştur. Ö6'nın buna yönelik ifadeleri şu şekildedir:

(Ö6): Evet evet kostüm partisi istemişti çocuklar değil mi? Her zaman yaptığımız bir şey değil ama programdaki kazanımları işte göstergeleri bitirdiğimizde çocuklara böyle bir hoşluk yapmak istedim. Bir de o ara yıl sonu gösterisine hazırlık falan vardı, çocuklar bunalmıştı... Güzel oluyor böyle şeyler ben seviyorum. İly UGÇ14 evet (fikir) belirtmedi ama çok eğlendi yani o da.

Kurallara Katılım

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan ulus aşırı göçmen çocuklar ile yerel çocukların kural koyma ve kurallara uyma davranışlarına ilişkin açıklamalarında, bazı öğretmenlerin kuralları kendilerinin belirlediği ve çocuklara duyurduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler kendilerinin belirlediği kurallara çocukların da eklemeye yapmalarına olanak verdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise kuralların kendisi ve çocuklar ile birlikte belirlediğini ifade etmişlerdir:

(Ö7): *Ee kuralları iyi belirliyorum çocukların da bunlara uymasını bekliyorum. Uymayan varsa eğer ben o yapmak istediklerimi birkaç çocuk yanlış yapıyor diye engellemek istemiyorum. Nasıl davranacaklarını söylüyorum onlara, uymayanları alıyorum o etkinlikten. Ya da ne bileyim öyle bir çözüm buldum. Ama bakıyorum uyuyorlar, çok tehlikeli bir şey yapmıyorlar, bir gözüm de orada oluyor hani. Bir köşeye oturup da sürekli ıı kalmıyorum, sürekli ayakta çocukları takip ediyorum.*

(Ö1): *11 sene başında çocuklarla otururuz, kuralların ne olduğunu açıklarım ben onlara. Belli başlı kuralları ben söylerim zaten, onlar da kendi kurallarını eklerler.*

(Ö3): *Sene başında hep birlikte karar veriyoruz çocuklarla. O zaman onlar da fikirlerini söylüyorlar ama kurallara en çok kim uyuyor dersen yabancı çocuklar daha çok uyuyor.*

Öğretmenlerin açıklamalarına göre, kuralların belirlenmesinde yerel çocuklar daha çok yer alırken, ulus aşırı göçmen çocuklar kurallara daha çok uyma davranışı göstermektedir. Öğretmenler ulus aşırı göçmen çocukların kendilerini sözel olarak anlatmalarında yaşadıkları sınırlılıktan dolayı kuralların belirlenmesinde etkin olmadıkları görüşündedirler:

(Ö2): *UGÇ7 (kuralların belirlendiği zaman) zaten yoktu. UGÇ9 belirtmedi konuşamıyorlardı ya hiç. Ama uydular yani kurallara. Çünkü onlar daha kuralcılar. Onlar kuralları içselleştirmiş. (Ulus aşırı göçmen çocuklar) kural konusunda biraz şeyler, yerlilere göre daha sertler.*

(Ö3): *UGÇ12 (görüş) belirtmedi. Zaten Türkçe konuşmuyordu UGÇ12. Pek bir konuda fikir belirtmez. YÇ22 söyler... YÇ28 de söyler.*

(Ö4): *YÇ41 belirtir çok sever fikrini söylemeyi. YÇ39 çok belirtmez ya. Ona sorarsan söyler. YÇ40 da ıı o da öyledir. UGÇ20'yi sorarsan o hiç söylemez.*

(Ö6): *Yok. Belirtmedi. Fikir de belirtmedi (UGÇ14). Ama kurallara uyar, onlar yani. YÇ29 da YÇ23 de fikir belirtir. Hoşlarına gitmeyen bir kural varsa onu da söylerler.*

(Ö8): *UGÇ17 sene başında yoktu. Ama Türkçe konuşmadığı için söylemez. Hoşuna gitmeyen bir şey varsa onu beden diliyle belli edebilir. Küsebilir.*

Öğretmenler, ulus aşırı göçmen çocukların kurallara uymaya bağlı olmalarının bu çocukların ailede aldıkları eğitimden ya da sınıf içinde azınlık olmalarından kaynaklanabileceğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

(Ö1): *Onlar daha böyle kuralları içselleştiriyor. Hani sınıfta bir kural koyuyorsak onu ne olursa olsun bozmazlar ıı nasıl diyim kurallara hep uyarlar. Dediğim gibi bu annenin yetiştirmesinden ya da sınıfta azınlık olmalarından kaynaklı olabilir.*

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Türkiye’de okul öncesi eğitime devam eden ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım haklarının karşılaştırılması ve öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yaşantılarına katılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerine uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları ulus aşırı göçmen çocuklar ve yerel çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, bu araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının sınıf yaşantılarına katılım haklarına ilişkin algılarında ulus aşırı göçmen çocuk veya yerel çocuk olmanın etkili olmadığını göstermektedir. Ayrıca, çalışma grubundaki ulus aşırı göçmen ve yerel okul öncesi kuruma giden çocukların OÖSKHÖ toplam ve

alt boyutlara ilişkin puanların normalden çok sapma göstermediği görülmektedir (Bakınız Tablo 2). Analiz sonuçları ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların toplam ve tüm alt boyut puanlarının kendilerine uygulanan OÖSKHÖ'nden alınabilecek ortalama puanlarından düşük bulunmuştur. Bu bulgu, okul öncesi çocukların ulus aşırı göçmen ya da yerel olmaları fark etmeksizin, bu araştırmanın temel konusunu oluşturan ve BMSHS 12. maddesinde de belirtilen katılım haklarına ulaşamadıklarını düşündürmektedir. Ayrıca bu bulgular, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım haklarının bu çalışmada kullanılan OÖSKHÖ'nün (Şallı İdare, 2018) kullanıldığı diğer araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Koran, 2017; Şallı İdare, 2018). Bu bulguları çocukların karar alan ve katılım gösteren bireylerden çok öğretmenlerinin kararlarının dinleyicisi ve uygulayıcısı olduğunu, öğretmenlerin çocukları karar alma sürecine katmadığını ve görüşlerine başvurmadığını ortaya koyan önceki araştırma bulgularına benzerlik göstermektedir (Koran & Avcı, 2017). Tozduman Yaralı ve Güngör Aytaç'ın (2017) okul öncesi eğitim programında katılım hakkını incelediği çalışmada, çocuklarla yapılan görüşmelerde on çocuktan sekizinin "Öğretmenler ne yapar?" sorusuna "Bize etkinlik hazırlar." cevabını verdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenden beklentilerinin ne olduğu sorulduğunda öğretmenin onlarla oyun oynamasını, etkinliklere zorlamamasını ve daha çok serbest zaman planlamasını istediklerini belirtmişlerdir. Tozduman Yaralı ve Güngör Aytaç'ın (2017) araştırmalarının bulgularına dayanarak çocukların sınıf içi uygulamalarda söz sahibi olmak ve kendi kararlarını vermek istedikleri söylenebilir.

Araştırmacının öğretmenler ile yaptığı görüşmelerin başında BMÇHS 12. maddesinde yer alan çocuğun katılım hakkı üzerine açıklamalar yapmış olmasına rağmen, öğretmenlerin çocuk katılımını "çocuğun öğretmenin söylediğini yerine getirme" olarak anlamaları dikkati çekicidir. Bazı öğretmenler araştırmacının araştırma grubundaki çocukları kastederek "... günlük akıştaki etkinliklerde katılım hakkını nasıl ifade eder/gösterir?" sorusuna "sorunsuz" ya da "isteksiz katılıyor" yanıtlarını vermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin çocukları etkinlikleri başlatma ve yönlendirme yetkesinde görmediğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin bu ifadeleri, çalışma grubundaki ulus aşırı göçmen çocukların OÖSKHÖ'nün Etkinliklere Katılım Alt Ölçeği puanlarının (18.10) yerel çocukların (24.05) puanlarından daha düşük olmasına ilişkin bu araştırmanın nicel sonuçlarını desteklemektedir. Benzer şekilde Zeitlyn ve Mand (2012) Londra'da Bangladeşli ulus aşırı göçmen çocukların sınıf ortamındaki katılım durumlarını inceledikleri çalışmada, çocukların hoşlanmadıkları etkinlikten ayrılma ya da istediklerinde sınıf dışına çıkabilme fırsatına nadiren sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, ulus aşırı göçmen çocukların istemedikleri etkinliklerin içinde bulunmama ya da istediği biçimde bulunma hakkını kullanmadıklarını göstermektedir.

Bu çalışmada, çocukların etkinliklere katılımına yönelik dikkat çeken başka bir bulgu ise, öğretmenler yerel çocukların daha çok yapmak istedikleri etkinlikler ile ilgili konuşmalar yaptıklarını, ulus aşırı göçmen çocukların ise yapmak istemedikleri etkinliklerle ilgili konuşmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, çalışma grubundaki ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların dil gelişimiyle ilgili olabilir. Çünkü bu çocuklar 5-6 yaşlar arasındaki henüz duygu, düşüncelerini tam olarak anlatabilme açısından gerekli dil gelişimi düzeyinde olmamalarından kaynaklanabilir. Bununla birlikte çalışma grubundaki okul öncesi çocukların dil gelişimleri hakkında bilgi veren bir ölçme yapılmadığı göz önünde bulundurularak yine de bu bulguları yorumlarken ihtiyatlı davranmakta yarar vardır. Nitekim Parekh (2002) ulus aşırı göçmen çocukların beklentilerinin gerçekleşmesi ve yaşanan sorunların çözülebilmesi için çocukların öncelikle yaşadıkları toplumun dilini iyi öğrenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Türkçe bilmeyen çocuklar, çocuk katılımının sağlanmasında gerekli olan fikir ve duygularını özgürce ifade edebilme, sınıfta ve okulda kendi hayatını ilgilendiren konularda karar mekanizmalarına katılma, görüşlerini ifade edebilme ve bilgiyi talep etme gibi alanlarda katılım gösterememektedir (Skivenes & Strandbu, 2006). Skivenes ve Strandbu (2006) çocukların katılımlarıyla ilgili en temel zorluğun dil ve iletişim becerilerindeki engel olduğunu belirtmektedirler. Yabancı kavramlar, gramer yapısı, cümle uzunluğu gibi faktörler yetişkin ile çocuğun etkileşimini bozmaktadır. Bu etkileşimsizlik, çocuğun kendisini ifade edememesi ile sonuçlanabilmektedir (Seneka, 2014; Skivenes & Strandbu, 2006).

Yukarıda sunulan bulguları ve yorumları destekleyecek şekilde, araştırma grubundaki öğretmenler de ulus aşırı göçmen çocukların etkinliklere katılımlarında Türkçe bilmelerinin önemli bir rol oynadığına

işaret etmişlerdir. Öğretmenler yerli çocuklar ile Türkçe bilen ulus aşırı göçmen çocukların etkinliklere katılımları arasında fark görmemektedirler.

Bu araştırmanın sonuçları ulus aşırı göçmen çocukların ve yerel çocukların oyunlarında daha çok kendi seçimlerini yaptıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin ifadelerine göre, oyun kurmada ve oyunlarındaki materyallerin seçiminde hem ulus aşırı göçmen çocuklar hem de yerel çocuklar etkindirler. Bu sonuçlar, araştırmanın nicel boyutunda çocuklara uygulanan OÖSKHÖ'nün oyun alt boyutuna ilişkin sonuçlarını destekler niteliktedir. Eğitim programlarındaki serbest oyunların, çocukların oyun materyalleri ve oyunlarını seçme fırsatı vermesi nedeni ile ulus aşırı göçmen çocuklar için de katılıma elverişli etkinlikler olduğu söylenebilir. Zeitlyn ve Mand (2012) yaptıkları araştırmalarda ulus aşırı göçmen çocukların yarı yapılandırılmış dersler ve oyunlarında daha çok katılım gösterdiklerini belirlemişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları ile Zeitlyn ve Mand'ın (2012) araştırmasının sonuçlarındaki benzerliğin, serbest oyunlarda sözsüz iletişim yollarının daha açık olmasından ve serbest oyunda çocukların içinden gelen motivasyonunun evrenselliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sunulan araştırmada öğretmenler tarafından ifade edilen, çocukların oyuna katılımlarında arkadaş seçimlerine yönelik önemli bir görüş, ulus aşırı göçmen çocukların toplumun dilini bilmesinin belirleyici bir rol oynadığıdır. Öğretmenlerin ifadelerine göre Türkçe bilen göçmen çocuklar sınıftaki tüm çocuklar ile oyun oynarken, Türkçe bilmeyen çocuklar sadece kendi dillerini konuşan çocuklar ile oyun oynamaktadır. Türkçe bilmeyen bazı çocuklar ise tek başlarına oyun oynamayı tercih edebilmektedir. Verilen bir örnekte ulus aşırı göçmen çocuğun yerel çocuklarla oynamaktan kaçınması ile sonuçlanan durum çocukların sözel iletişim kuramaması nedeniyle doğan yanlış anlamadan kaynaklanmıştır. Atasü Topçuoğlu'na (2019) göre çocukların kazanması gereken önemli bir katılım becerisi gruba dâhil olabileme ve grupla iletişim kurabilmedir. Alderson da (2008) çocuk katılımının çocuğun konuşma, düşünme ve karar verme süreçlerini kapsadığını belirtmiştir. Çocukların sözel olarak kendilerini ifade edememelerinin akranları ile etkileşimlerini azaltarak (Saneka, 2014; Skivenes & Strandbu, 2006) birlikte oyun kurmalarında engelleyici rol oynadığı yorumunu yapmak mümkündür. Bu araştırmada öğretmen görüşlerinde belirtilen, ulus aşırı çocukların oyunlarında diğer çocuklarla etkileşimlerinin sınırlı olmasının, araştırmanın nicel boyutunda elde edilen puanlar üzerinde rol oynamadığı düşünülmektedir.

Sunulan araştırmada öğretmenlerin çocuklar ile birlikte sınıf içinde yapılan tören, eğlence, proje gibi paylaşım etkinliklerine gerek ulus aşırı göçmen çocukların gerekse yerel çocukların etkin katılımlarının olmadığını gösteren ifadeleri dikkat çekici bulgulardandır. Bu bulgulara göre ulus aşırı göçmen çocuklar ile yerel çocukların sınıf yaşantılarında paylaşım etkiliklerine katılımları arasında fark görülmemektedir. Bu sonuçlar, araştırmanın nicel boyutundan elde edilen OÖSKHÖ'nün paylaşım etkinliği alt boyutuna ilişkin sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere, paylaşım etkinlikleri öğretmenler tarafından planlamakta, çocuklardan bu etkinliklerin gerektirdiği eylemleri yapmaları beklenmektedir. Yalnızca bir öğretmen, sınıf içinde yaptığı gözlemlerde araştırmacının da tanık olduğu "kostüm partisi"ni çocuklarla birlikte planladıklarını belirtmiştir. Sözü geçen öğretmen bu paylaşım etkinliğinin planlanmasında yıl sonu olması nedeni ile "kazanımların bitmiş" olmasının ve yıl sonu etkinlikleri nedeni ile çocukların "bunalmış" olmalarının rol oynadığını ifade etmiştir. Öğretmenin açıklamasına göre, sözü geçen paylaşım etkinliğinde çocukların etkin katılımının olmasının nedeni, mevcut eğitim programı 'engelinin' ortadan kalkmasıdır. Oysa Koran ve Gürkan (2014)'ın uygulamadaki okul öncesi eğitim programını çocuğun katılım hakkına yer vermesi yönünden inceledikleri araştırmada programın çocuğun katılım hakkını kullanmasına imkân tanıdığı, katılım karşıtı herhangi bir unsur içermediği belirlenmiştir. Bu bulgular, MEB Okul Öncesi Eğitim Programları'nın (2013) ilke ve özelliklerinin öğretmenlerin bir kısmı tarafından yeterince anlaşılmadığını düşündürmektedir.

Sunulan araştırmada öğretmenlerin ulus aşırı göçmen çocukların ve yerel çocukların kullara katılımlarına ilişkin ifadelerinde, öğretmenlerin bir kısmının sınıf kurallarını yalnızca kendilerinin belirlediğini belirtmiş olmaları dikkati çekmektedir. Bu sonuçlar araştırmanın nicel boyutlarında kuralların belirlenmesinde ulus aşırı ve göçmen çocukların katılımları arasında istatistiksel olarak fark olmamasını destekler niteliktedir. Bu bulgular sınıf kurallarının konulmasında ne ulus aşırı göçmen çocukların ne de yerel çocukların katılımının olmadığı anlamına gelebilir. Yapılan araştırmalar otokratik

tutumuna sahip öğretmenlerin sınıf kurallarını çocuklar ile birlikte belirlemediklerini göstermektedir (Şişlioğlu, 2022). Uçuş ve Şahin (2012) kuralların belirlenmesi sürecinde genel olarak çocuk katılımının düşük olmasının sebebi olarak, öğretmenlerin sınıf içi otoritelerini kaybetme ve sınıfta kaos ortamı oluşmasına yönelik çekincelerini göstermektedir. Öğretmenlerin otoriter tutumlara sahip olmaları halinde sınıftaki çocukların ulus aşırı göçmen ya da yerel olmaları fark etmeksizin kurallara katılım konusunda benzer tutum gösterdikleri düşünülebilir.

Sunulan araştırmadaki öğretmenlerin bir kısmı kendilerinin belirlediği kurallara çocukların da ekleme yapmalarına olanak vermektedirler. Bazı öğretmenler ise kuralların kendisi ve çocuklar ile birlikte belirlediğini ifade etmektedirler. Bu araştırmada çocukların kurallara katılımının olduğunu ifade eden öğretmenler, sınıf kurallarının oluşturulması aşamasında görüşlerini bildiren çocukların daha çok yerel çocuklar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinde ulus aşırı göçmen çocuklar ise daha çok kurallara uyan çocuklar olarak görülmektedir. Bu görüşteki öğretmenler ulus aşırı göçmen çocukların kural koymada etkin olamamalarını, çocukların sözel olarak kendini ifade etmelerindeki sınırlılığa bağlamışlardır. Bu bulgular çocukların dil becerilerinin katılım durumlarının önemli bir belirleyicisi olduğu yönündeki önceki araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Saneka, 2014; Skivenes & Strandbu, 2006).

Bu araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; ulus aşırı göçmen çocuklar ve yerel çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ve alt boyutların puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, yerel çocukların OÖSKHÖ'nün genel toplam ve kurallara katılım alt boyutu hariç diğer alt boyutlarında ulus aşırı göçmen çocuklardan daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Buna ilaveten çocukların sınıf yaşantılarına katılımları ile ilgili öğretmen görüşleri bu nicel verileri desteklemektedir. Bu araştırmanın sonuçları yerel ve ulus aşırı çocukların katılım hakları ile ilgili literatüre, okul öncesi eğitime önemli teorik ve pratik katkılar sunmaktadır. Bu araştırma ilgili literatürde ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların katılım haklarının karşılaştırılmasını konu edinen ilk araştırma olması nedeniyle öncü bir çalışmadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın daha büyük nicel bir örneklem kullanılarak karma yöntemle tekrarlanması ve benzeri araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının okul öncesi eğitime de ilgili uygulamalı çalışmalar için de doğurguları vardır. Son yıllarda giderek çok fazla göçmen hareketi nedeniyle çok kültürlü yaşamla karşılaşan Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında kapsayıcı eğitime ve katılım hakkı ile ilgili konulara ağırlık verilmesinin gereği işaret edilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden" hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Atasü Topçuoğlu, R. (2019). Türkiye'de göçmen çocukların katılım hakkı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 408–430. <https://doi.org/10.15869/itobiad.468025>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters Publications.
- Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. O. Kılıç., & M. Cinoğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 113–143). Lisans Yayıncılık.
- Bellamy, C. (2003). *The state of the world's children*. 2003. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2003>
- Bozkurt Polat, E., Özbey, S., Köyceğiz Gözeler, M., & Türkmen, S., (2021). Okul öncesi dönemdeki göçmen çocuklarda benlik algısı: Sosyal uyum ve beceri eğitiminin etkisi. *Göç Dergisi*, 8(2), 291–308. <https://doi.org/10.33182/gd.v8i2.781>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Castles, S. (1999). International migration and the global agenda: Reflections on the 1998 UN Technical Symposium. *International Migration*, 37(1), 5–19. <https://doi.org/10.1111/1468-2435.00064>
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çakırer-Özservet, Y. (2015). Göçmen çocukların şehre uyumu ve eğitim politikası. Y. Bulut (Der.), *Uluslararası göç ve mülteci uyumu sorununda kamu yönetiminin rolü* içinde (ss. 93–112). Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yayınları.
- Çalhan, M., & Kolukırık, S. (2020). Eğitim sistemine katılımın dayanıklılık geliştirmedeki rolü: Suriyeli göçmen çocuklar üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 189–202. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/54046/704345>
- Deniz, A., & Özgür, E. M. (2010). Rusya'dan Türkiye'ye uluslararası göç: Antalya'daki Rus göçmenler. *Ege Coğrafya Dergisi*, 19(1), 1–13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ecd/issue/4873/66899>
- Erder, S. (2010). Düzensiz göç, göçmen korkusu ve çelişen tepkiler. B. Pusch, & T. Wilkoszewski (Ed.), *Türkiye'ye uluslararası göç: Toplumsal koşullar-bireysel yaşamlar* içinde (ss. 41–55). Kitap Yayınevi.
- Faist, T. (2003). *Uluslararası göç ve uluslararası toplumsal alanlar*. Bağlam Yayıncılık.
- Gürkan, T., & Koran, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203–226. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/43257/525408>
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. [https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/files/goc_terimleri_sozlugu\(1\).pdf](https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/files/goc_terimleri_sozlugu(1).pdf)
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18(2), 77–96. <https://doi.org/10.1002/chi.819>
- İşigüzel, B., & Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487–503. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/51363/601434>
- Kahraman, F., & Kahraman, A. B. (2017). Dezavantajlılığın çocuk halleri: Dünyada ve Türkiye'de dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların durumu. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 8(20), 255-268. <https://shorturl.at/apAX9>

- Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde yaşanan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoses/issue/8549/614109>
- Koran, N. (2017). *Sınıflarda katılım hakkı: Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışları ve geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Koran, N., & Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3), 1035-1059. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.3.0325>
- Levitt, P., & Lamba-Nieves, D. (2011). Social remittances revisited. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.521361>
- Mercan Uzun, 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. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22947/175325>
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. <https://tegm.meb.gov.tr>
- Nizamoğlu, A. V. (2022). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ve PİKTES projesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(27) 80-100. <https://doi.org/10.52096/usbd.6.27.07>
- Orellana M. F., Thorne B., Chee A., & Lam, W. S. E. (2001). Transnational childhoods: The Participation of children in processes of family migration. *Social Problems*, 48(4), 572-591. <https://doi.org/10.1525/sp.2001.48.4.572>
- Orman, D., & Aydemir, İ. (2022). Geçici koruma statüsü altında olan sığınmacı çocukların karşılaştıkları güçlükler ve gereksinimleri. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jswrpub/issue/66315/1018448>
- Reynolds, G. (2008). *The impacts and experiences of migrant children in UK secondary schools*. Sussex Centre for Migration Research. [Working Paper No 47]. University of Sussex.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek kültürel çeşitlilik ve siyasi teori* (B. Tanrıseven, Çev.). Phoenix Yayınevi.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>
- Saneka, N. (2014). *Barriers and bridges: Child participation, second language learning and the cognitive development of the young child* [Unpublished master's thesis]. University of South Africa.
- Skivenes, M., & Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10-27. <https://doi.org/10.1353/cye.2006.0005>
- Şallı İdare, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili çocukların ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şişlioğlu, M. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Taş, P. (2021). *Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocukların toplumsal uyumuna yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi.
- Tanrıoğan, A. (Ed.). (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

- Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 45–59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/57393/830143>
- Tozduman-Yaralı, K., & Güngör-Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29–29. <https://doi.org/10.14686/buefad.263554>
- Turan, N., & Ersoy A. F. (2019). Sığınmacı ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(2), 828–840. <http://dx.doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.05.1103>
- Turan, M., & Fansa, M. (2021). Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemler. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 50(1), 11–26. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.958878>
- Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı. (2021). *Çocuk hakları konusunda Türkiye'de yapılan çalışmalar*. <https://www.mfa.gov.tr>
- Uçuş, Ş., & Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25–41.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (2021). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.unicef.org>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yükseker, D. (2003, 19-20 Aralık). *Ulus ötesi göçler ve bavlul ticareti* [Sözlü Bildiri]. Uluslararası Göç ve Türkiye; Yeni Eğilimler, Sorunlar ve Çözüm Arayışları Sempozyumu. İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Zeitlyn, B., & Mand, K. (2012). Researching transnational childhoods. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 987–1006. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.677179>