



ISSN
2547-989X

Sinop Üniversitesi
Sosyal Bilimler Dergisi

Araştırma Makalesi

Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (1), 107-134

Geliş Tarihi:06.03.2020 Kabul Tarihi:18.05.2020

Yayın: Ocak-Haziran 2020 Yayın Tarihi:30.06.2020

<https://doi.org/10.30561/sinopusd.699738>

<https://dergipark.org.tr/sinopusd>

SINIFLARINDA FARKLI KÜLTÜRDEN ÇOCUK OLAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN UYGULADIKLARI EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Erhan ALABAY*

Hazal ERSAL*

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıflarında 48-72 aylık farklı kültürden çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programındaki uygulamalarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması biçiminde desenlenmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu, sınıfında farklı kültürden çocuk bulunan 13 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmış ve toplanılan ham veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıfında farklı kültürden çocuk olan okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim-öğretim planlarında, sınıf ortamında ve aile katılımında bir değişikliğe gitmediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf ortamında bir değişikliğe gidilmemesinin sebebinin çoğunlukla öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerinden kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Aile katılımında değişikliğe giden öğretmenlerin ise farklı kültürdeki çocukların Türkçe bilen

* Bu araştırmanın verileri 2019 yılında toplanmıştır.

* Dr. Öğr. Üyesi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, erhan.alabay@sbu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4025-2352>.

* Çocuk Gelişimci, hazalersal@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4368-3003>

ebeveynleri ile görüşmeler yaptığı ve ilgili uzmanların da katıldığı aile toplantılarına yer verdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Farklı kültür, Okul öncesi eğitim, Çocuk, Okul öncesi öğretmeni.

Examining the Opinions of Education Program Applications of Preschool Teachers with Different Culture Child in Classroom

Abstract

The aim of this study is to examine the experiences of pre-school teachers with 48-72 months old children from different cultures. For this purpose, it is designed in the form of a case study, one of the qualitative research methods. The study group of this study, which was conducted in the spring semester of 2018-2019 academic year, consists of 13 preschool teachers with children from different cultures in the classroom. As a data collection tool, a semi-structured teacher interview form developed by the researchers was used and the collected raw data were analyzed by the content analysis method. As a result of the study, it was concluded that most preschool teachers who had children from different cultures in their class did not change their education plans, classroom environment and family participation. It was found that the reason for not making any change in the classroom environment was mostly because teachers felt themselves inadequate. On the otherhand, it was seen that the teachers who made changes in the family participation had interviews with the parents of the children of different cultures who spoke Turkish and included the family meetings with the relevant experts.

Keywords: Different culture, Preschool education, Child, Preschool teacher.

Giriş

Günümüzde dünya üzerinde artan göç hareketliliği uluslararası olarak üzerine durulup, yoğunlaşılması gereken bir hal almıştır (Czaika ve Haas, 2014; Lemaitre, 2005). Uluslararası Göç Raporu (2017)'nda 2000 ile 2017 yılları arasındaki göç hareketliliği incelenmiş olup, 2017 yılında göç hareketliliğinin dünya üzerindeki birçok ülkede arttığı raporlanmıştır. Rapora göre tüm kıtalardaki göç oranlarının arttığı ve göçmen sayısındaki bu artışın en fazla olduğu kıtanın ise Asya kıtası olduğu

görülmüştür. Asya kıtasına ortalama olarak yılda 1.8 milyon göçmenin geldiği belirlenmiştir. Diğer taraftan öbür kıtalarda da bu artış gözlemlenmektedir. Rapora göre son 17 yıl içerisinde, Asya kıtasındaki ülkelere 30 milyon, Avrupa kıtasındaki ülkelere 22 milyon, Amerika kıtasındaki ülkelere 17 milyon ve Afrika kıtasındaki ülkelere ise 10 milyon göçmenin geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde de göç ile ilgili hareketlilik oranlarındaki artış diğer ülkelerdekiler gibi önemli boyuttadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2017 yılında yayımlanmış olduğu “*Uluslararası Göç İstatistikleri*” raporuna göre Türkiye’ye göç edenlerin sayısının 2016 yılına oranla %42,5 arttığı saptanmıştır. Türkiye’ye gelen bu göç hareketliliğinin en çok hangi ülkelere geldiği üzerine yapılan inceleme sonucunda da, Türkiye’ye gelen tüm göçmenlerin %26,6’sının Irak, %10,4’ünün Afganistan, %7,7’sinin Suriye, %5,7’sinin Azerbaycan ve %5,6’sının ise Türkmenistan uyruklu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkelerde gözlemlenen bu göç hareketliliği fazlalığının altında birçok farklı neden yatmaktadır. Özellikle ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalar incelendiğinde, bireylerin sosyo-ekonomik yapısının düşüklüğü, siyasal ve sosyo-kültürel nedenler, can güvenliğinden kaynaklı nedenler ve doğal olaylarla meydana gelen afetler (deprem, volkanik patlama vb.) göçün en büyük nedenleri arasındadır (Dubey ve Mallah, 2015; Castelli, 2018; Cummings, Pacitto, Lauro ve Foresti, 2015). Bireyler, içerisinde bulunduğu bu nedenlerden kurtularak daha iyi koşullar altında bir yaşam sürmek amacıyla gerçekleştirdiği bu göç hareketliliğinde çoğu zaman farklı negatif durumlarla ve koşullarla karşılaşmaktadır. Özellikle bu aşamada en çok zarar gören bireylerin çocuklar olduğu bir gerçektir (McKenzie and Rapoport, 2006; Fellmeth ve arkadaşları, 2018).

Göçmen çocukların karşılaştığı sorunların başında, eğitimlerinin sekteye uğraması gelmektedir. Roy, Singh ve Roy (2015) tarafından Hindistan’da kırsal ve kentsel bölgelere gerçekleşen göçlerin, çocukların eğitimine etkisini araştırmak amacıyla yapılan vaka çalışmasında, ebeveynlere, çocuklarının eğitimiyle ilgili sorular sorulmuştur. Çalışma sonucunda, araştırmaya katılan tüm ebeveynlerin, çocuklarının

eğitim almalarının gerekliliğini düşündükleri ancak çocukların %80'ninin okula devam edemediği saptanmıştır. Ayrıca bir diğer ilginç sonuç ise ebeveynlere çocukların hangi düzeye kadar eğitim görmesi gerektiği sorulduğunda da, ebeveynlerde çocuklarının okuma yazmayı bilmesinin, telefon, adresini söyleyebilmesinin ve numaraları okuyabilmesinin yeterli olduğu görüşünün yoğun olduğu saptanmıştır. Gencer (2017)'in Türkiye'ye göç ile gelmiş Suriyeli çocukların eğitim gereksinimlerini ve özellikle eğitimsel anlamdaki güçlüklerini incelediği araştırmasında, özellikle göç ile gelen çocukların eğitim haklarının elinden alındığını belirtmiştir. Özellikle cinsiyet ile okullaşma oranlarında bir farklılaşmanın olduğu ve bu farklılaşmanın üst öğrenim düzeyine çıktıkça kız çocuklarının aleyhine bir sonuçla karşılaşıldığı vurgulanmıştır. Bu durum çalışmada, kültürel nedenlerden ve göçle gelen ebeveynlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliği düşüncesinden kaynaklı olduğu vurgulanmıştır. Göçle gelip eğitimlerini sürdürebilen çocuklarında yaşadıkları en büyük problem dil sorunudur. Aykırı (2017) tarafından sınıflarında Suriye uyruklu öğrencileri olan sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları hakkında görüşlerini ortaya çıkartmak amaçlı yapılan çalışmada, dil farklılıklarının çocukların eğitiminde önemli bir sorun olduğunu tespit etmiştir. Özellikle öğretmenlerin, çocuklarla ve ebeveynlerle dil sorunundan dolayı iletişime geçemediğini belirttiği tespit edilmiştir. Gözübüyük Tamer (2017)'in Trabzon ilindeki devlet okullarında geçici olarak koruma altında ve eğitim gören Suriyeli çocukların durumlarını saptamak amacıyla yaptığı çalışmada da benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Suriyeli öğrencilerin ortak sorununun Türkçe bilmemeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük bölümünde dil problemlerinin öncelikli olarak yer aldığı sonucuna ulaşılmaktadır (Crosnoe, 2010; Ji ve Koblinsky, 2009; Schwartz ve Stiefel, 2006; Poza, Brooks ve Valdes, 2014).

Eğitim alma imkânlarının kısıtlanması, dil sorunu, maddi yetersizlikler, kültürel farklılıklardan dolayı ortaya çıkan dışlanma, ötekileştirme veya etiketlenme gibi durumlarla karşı karşıya kalan göçmen çocuklar için, ülkeler politikalar geliştire-

rip, erken müdahale programları uygulamaktadır. Avusturalya’da kültürel farklılıklardan kaynaklı olarak oluşan anksiyete ve stres kaynaklı psikolojik rahatsızlıkların giderilmesi amacıyla FRIENDS (arkadaşlar) programının uygulandığı görülmektedir. Bunun dışında birçok ülkenin okul içi destek programlarını geliştirerek uygulamaya koyduğu görülmektedir. Özellikle okul temelli müdahale programlarında gelişim problemleri ve uyum problemleri çözümlenmeye çalışılmaktadır. Momartin, Silove, Manicavasagar ve Steel (2004) tarafından yapılan çalışmada göçmen çocuklarda post travmatik stres bozukluğuna rastlandığı ve bu problemleri gösteren çocuklarda uygulanan yaratıcı sanat terapilerinin faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde ise 2014 yılında yürürlüğe giren Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile sığınmacı çocuklara kimlik belgeleri verilerek birçok sağlık, eğitim gibi temel haklar ve destekler sağlanmaya başlanmıştır. Bunun dışında çoğu yerel yönetim ve sivil toplum kuruluşu, eğitim ve sağlık konuları başta olmak üzere birçok konuda projeler yürütmüştür (Çörtoğlu Koca, 2016). Türkiye’de yaklaşık olarak 608.135 göçmen öğrenci eğitim almış ve bu öğrencilerin %61’ine devlet okullarında diğer çocuklarla birlikte eğitim alma fırsatı sunulmuştur (Coşkun ve Emin, 2018). Ayrıca Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulmuş ve kendi dillerinde eğitimler devam etmektedir. Hem devlet okullarında hem de GEM’lerde görev yapan yerli ve göçmen öğretmenlere farklı kültürde eğitim konuları ile ilgili eğitimler verilmiştir. Öğrencilerin birbirleriyle uyumunun sağlanabilmesi açısından ise uyum programları düzenlenmiş ve gönüllü yerel akranları ile göçmen çocuklar bu programlara dahil edilmiştir (Coşkun ve Emin, 2018).

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmayı önemli kılan ise devlet tarafından göçmen çocuk ve ebeveynlere sağlanan destekler, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimler tarafından yapılan projelerin sonuçlarının sınıfa yansımalarını görebilmektir. Bu önem doğrultusunda bu araştırmanın ana problem sorusu “*Sınıflarında farklı kültürden 48-72 aylık*

çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarındaki uygulamaları nasıldır?” şeklindedir. Alt araştırma soruları ise şunlardır:

(a) Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladığı günlük etkinlik akışları farklı kültürden çocuklar bağlamında nasıl şekillenmektedir? (b) Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladığı eğitim ortamı farklı kültürden çocuklar bağlamında nasıl şekillenmektedir? (c) Okul öncesi öğretmenlerinin uyguladığı aile katılımı uygulamaları farklı kültürden çocuklar bağlamında nasıl şekillenmektedir? (d) Sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programları üzerine çözüm önerileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Sınıflarında farklı kültürden 48-72 aylık çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarındaki uygulamalarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel araştırma modelinde, varolan herhangi bir durum veya olay var olduğu haliyle ortaya konur ve bireylerin yaşantılarından hareketle algılanan gerçekliğin nasıl şekilleneceği ve inşa edileceği belirlenir (Büyükoztürk, 2012; Çepni, 2012). Bu araştırmada da sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programındaki uygulamalarını, aile katılımlarını ve eğitim ortamlarını nasıl şekillendirdikleri araştırılmış ve betimlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Anadolu yakasında 2018-2019 eğitim öğretim yılı kapsamında ilköğretime bağlı anasınıflarında görev yapan ve sınıflarında 48-72 aylık farklı kültürden bir çocuk bulunan 13 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubuna katılmayı kabul eden öğretmenler kartopu örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Öncelikle sınıflarında farklı kültürden çocuk olan 2 okul öncesi öğretmenine ulaşılmış ve o öğretmenler kendi meslektaşları ile birlikte kullanmış oldukları “*WhatsApp Grupları*”ndan sınıflarında farklı kültürden

çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri tespit edilmiştir. Toplam olarak 20 okul öncesi öğretmeni belirlenmiş ve hepsine araştırmanın amacı detaylı olarak telefon aracılığıyla anlatılmıştır. Veri doygunluğu yöntemi kullanılarak toplam 13 okul öncesi öğretmeni araştırmaya gönüllü olarak alınmıştır. Veri doygunluğu, araştırma kapsamında artık daha fazla kategori ortaya çıkartılamayacağı kanaatine varılmasıyla ortaya çıkartılır (Merriam, 2013). Bu araştırmada 13 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmelerden sonra yapılan görüşmelerde farklı kategoriler oluşmadığı anlaşılmış ve çalışma grubu 13 okul öncesi öğretmeni ile sınırlandırılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin bazı demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: *Katılımcıların Demografik Bilgileri*

	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Öğrenim	Okul Türü	Yaş Grubu	Çocuğun Uyuğu
Ö1	Kadın	30	6	Lisans	Kamu	48-60 ay	Mısır
Ö2	Kadın	24	5	Ön Lisans	Kamu	60-72 ay	Suriye
Ö3	Kadın	31	6	Lisans	Kamu	36-48 ay	Suriye
Ö4	Kadın	38	1	Ön Lisans	Kamu	48-60 ay	Suriye
Ö5	Kadın	30	8	Lisans	Kamu	60-72 ay	Suriye
Ö6	Kadın	39	16	Lisans	Kamu	48-60 ay	Suriye
Ö7	Kadın	38	10	Lisans	Kamu	36-48 ay	Suriye
Ö8	Kadın	31	7	Lisans	Kamu	36-48 ay	Suriye
Ö9	Erkek	30	6	Y. Lisans	Kamu	60-72 ay	Suriye
Ö10	Kadın	35	13	Lisans	Kamu	60-72 ay	Suriye
Ö11	Kadın	32	10	Lisans	Kamu	60-72 ay	Filistin
Ö12	Kadın	28	7	Lisans	Kamu	60-72 ay	Afganistan
Ö13	Kadın	29	8	Lisans	Kamu	60-72 ay	Filistin

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sadece 1’i erkek, diğerleri ise kadındır. Öğretmenlerin yaşlarının 24-39 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Mesleki kıdemlerinin en az 1 yıl, en fazla ise 16 yıl olduğu; sadece 1 öğretmenin yüksek lisans, 2 öğretmenin ön lisans diğer öğretmenlerin ise lisans düzeyinde öğrenime sahip olduğu görülmüştür. Ön lisans mezunu olan öğretmenler ek ders karşılığı görevlendirilmiş ücretli öğretmen olarak çalışmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin tamamının kamuya bağlı kurumlarda görev aldığı ve hiçbir öğretmenin farklı kültürden çocukların eğitim ve öğretimleri üzerine bir eğitim/ders

almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıflarında bulunan farklı kültürden olan çocukların hangi ülke vatandaşı olduğu incelendiğinde ise, sınıfında Suriye uyruklu çocuk olan öğretmen sayısının fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunun dışında 2 öğretmenin sınıfında Filistin uyruklu, 1'er öğretmenin sınıfında ise Mısır ve Afganistan uyruklu çocuğun olduğu belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama basamağında, görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Görüşme öncesinde araştırmanın amacına paralel çok kültürlülük, göç ve eğitim üzerine alanyazın incelenmiş olup, soru havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca sorular, araştırmanın çalışma grubunun dışından ve sınıfında farklı kültürden bir çocuğa sahip olan iki okul öncesi öğretmenine sorulmuş ve yanıtlar kaydedilmiştir. Pilot çalışma kapsamında öğretmenin verdiği yanıtların çalışmanın amacına yönelik olup olmadığı tekrardan incelenmiş ve görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme formu, çocuk gelişimi ve eğitimi ve okul öncesi eğitimi alanında doktora eğitimini tamamlamış 2 öğretim üyesine gönderilmiş ve hazırlanan soruların uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanların geribildirimleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları son halini almıştır. Görüşme gerçekleştirilirken gerekli görüldüğünde sonda sorularına da yer verilmiştir. Bu formda toplamda 4 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorular şu şekildedir:

1. Sınıfınızda farklı kültürden bir çocuğun olması eğitim programınızdaki günlük uygulamalarınızı nasıl şekillendirmektedir?
2. Sınıfınızda farklı kültürden bir çocuğun olması eğitim ortamını nasıl şekillendirmektedir?
3. Sınıfınızda farklı kültürden bir çocuğun olması aile katılımını nasıl şekillendirmektedir?
4. Siz bir ülkeye gitmek zorunda kalsaydınız, sizin için hangi eğitim koşullarının oluşturulmasını isterdiniz?

Bu form harcında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla “*Demografik Bilgi Formu*” kullanılmıştır. Demografik bilgi formu 7 kapalı uçlu sorudan oluşmakta olup, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdemi, çalıştığı kurum türü, çalıştığı yaş grubu ve farklı kültürden çocukların eğitimi ve öğretimi hakkında eğitim alma durumlarını içermektedir.

2.4. Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. İlk olarak araştırmacılar çok kültürlülük ve eğitim kapsamında ulusal ve uluslararası alanyazını tarayarak, yapılmış araştırmaları incelemiş ve inceleme sonucunda araştırmanın alt amaçları ve veri toplama araçları oluşturulmuştur. Ardından üniversite etik kurulu ve Milli Eğitim Müdürlüğü izinleri alınmıştır. Sınıflarında farklı kültürden en az bir çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerini belirleyebilmek için öğretmenlerle birebir görüşülmüştür. Araştırmacı tarafından sınıfında farklı kültürden çocuk bulunan öğretmenlere çevresinde sınıfında farklı kültürden çocuk bulunan başka okul öncesi öğretmenlerinin olup olmadığı sorulmuş ve verilen öğretmen isimleri kaydedilmiştir. Gönüllü katılım sağlamayı kabul eden okul öncesi öğretmenleri ile telefon aracılığıyla çalıştıkları okullarda görüşmenin gerçekleştirilmesi için randevular alınmıştır. Her okul öncesi öğretmeni ile okul içindeki uygun bir alanda bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden bazıları ses kaydı alınmasına izin verirken, bazı öğretmenler ise izin vermemiştir. Ses kaydına izin vermeyen öğretmenlerde sorular öğretmene yöneltildikten sonra verilen cevaplar araştırmacılar tarafından görüşme formuna yazılmıştır. Ortalama olarak her bir görüşme 20-25 dakika sürmüştür. Ses kaydı alınan veriler araştırmacılar tarafından ses kaydı dinlenerek yazılı forma aktarılmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Sınıfında farklı kültürde çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin günlük uygulamaları, eğitim ortamı, aile katılımı ve önerileri basamaklarında vermiş olduğu yanıtlar temalaştırılmıştır. Temaların tekrarlanma durumları ve yüzdeleri ise her alt başlıkta tablolaştırılmıştır.

rılmıştır. Her temanın altında temayla ilişkili ham verilere yer verilmiştir. Ham veriler verilirken öğretmenlerin kimlik bilgileri gizli tutulduğundan dolayı kodlama sisteminden yararlanılmıştır. Kodlama Ö1, Ö2,..., Ö13 şeklinde yapılmış olup, Ö harfi öğretmeni, sayı ise görüşme sırasını temsil etmektedir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmanın inandırıcılığı kapsamında, her okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmeler yazılı hale getirildikten sonra görüşme yapılan öğretmene kendi yanıtları okutulmuştur. Ekleme veya çıkartmak istediği ifadeler var ise kendisine sorulmuştur. Bunun dışında öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlar araştırmacılar tarafından bireysel olarak incelenmiş ve alt temalar oluşturulmuştur. Ayrıca oluşturulan alt temalar alanyazında yapılmış araştırmalar ile karşılaştırılmıştır. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek oluşturdukları alt temaları karşılaştırmıştır. Araştırmanın geçerlilik basamağında ise çalışma grubu özellikle araştırmanın amacını deneyimlemiş kişilerden seçilmiş olması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar, sınıflarında 48-72 aylık farklı kültürden gelmiş çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinden seçilmiştir. Araştırmada hazırlanan sorular okul öncesi alanında farklı kültür üzerine akademik çalışmaları olan 2 öğretim üyesine gönderilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmada kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplaması da yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre kodlayıcılar arası güvenirlik, en az iki araştırmacının aynı veri setini kullanarak birbirinden bağımsız kodlama yapar ve kodlamalar ardından kontrol edilip hesaplanır. Çalışmada kodlayıcılar arası güvenirlik %92,14 olarak hesaplanmıştır.

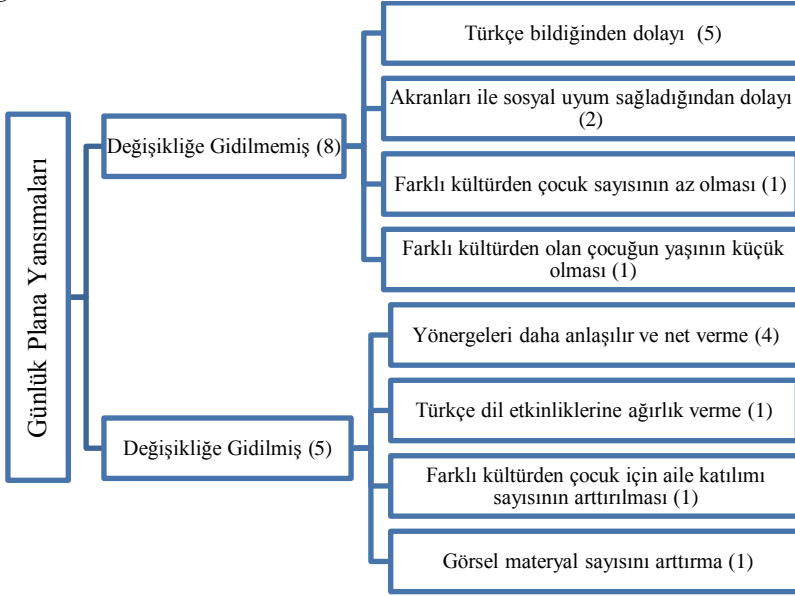
3. Bulgular

Bu bölümde alt araştırma sorularına sırasıyla değinilip, ham verilerden oluşturulan alt temalara ve ham verilere yer verilmiştir.

3.1. Sınıfınızda Farklı Kültürden Bir Çocuğun Olması Eğitim Programınızdaki Günlük Uygulamalarınızı Nasıl Şekillendirmektedir?

Sınıflarında 48-72 aylık farklı kültürden çocuk bulunan öğretmenlere yöneltilen ilk görüşme sorusu doğrultusunda Tablo 2'deki alt temalar ortaya çıkmıştır.

Tablo 2: Sınıfında Farklı Kültürden Çocuk Bulunma Durumunun Günlük Planlara Yansımaları İle İlgili Alt Temalar



Tablo 2’de görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu sınıflarında farklı kültürden çocuk olma durumunda günlük planlarını değiştirmedini belirtmiştir. Öğretmenlerin değişikliğe gitmeme nedenleri incelendiğinde ise dört kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; çocuğun Türkçe bilmesi, sınıftaki diğer akranları ile sosyal uyum içerisinde olması, sınıf mevcuduna göre farklı kültürden olan çocuk sayısının az olması ve farklı kültürden olan çocuğun yaşının küçük olmasıdır.

Ham veriler incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin planlarını değiştirmeme nedenlerinin başında dil faktörünün geldiği görülmektedir. Eğer çocuk öğretim dilini biliyorsa, öğretmen herhangi bir değişikliğe gitmemektedir. Örneğin Ö1 ve Ö12 bu durumu şu şekilde ifade etmektedir.

Ö1. “...Uyguladığım planlarda herhangi bir değişiklik yapmadım. Çünkü öğrencim okula başladığında Türkçe’yi gayet iyi biliyordu ve dersin işleyişini anlamakta bir sıkıntı yaşamıyordu...”.

Ö12. “...Planlarımda bir değişiklik olmadı. Çünkü sınıftaki öğrencim çok küçük yaşta Türkiye’ye geldiği için çok rahat kendini ifade edebiliyor, söylenenleri

anlayabiliyor. Sınıftaki diğer çocuklar onun farklı kültürden olduğunun farkında değiller...”.

Bazı okul öncesi öğretmenleri de sınıfındaki çocukların farklı kültürden olan çocukla etkileşiminin iyi olmasından kaynaklı planlarında bir değişikliğe gitmediğini ifade etmektedirler. Eğer çocukların arasında olumlu bir iletişim ve uyum sağlanmış ise öğretmenlerin planlarında bir değişikliğe gitmemektedir. Ö5’in bu alt tema doğrultusunda yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö5. “...Planımda bir değişiklik olmadı. Çocuğun algı düzeyi iyi olduğundan diğer öğrenciler ile uyum sağlamakta zorlanmadı. Uygulamalı eğitim verdiğimden dolayı planımda değişiklik yapmaya gerek duymadım...”

Araştırmaya katılan birer okul öncesi öğretmeni ise farklı kültürden olan çocuğun sınıf içindeki sayısı ve çocuğun yaşı gibi faktörlerden dolayı günlük planlarda bir değişikliğe gidilmediğini belirtmiştir. Bu alt temalar doğrultusunda Ö4 ve Ö13’ün ham verileri aşağıda verilmiştir.

Ö13. “...Öğrencim 4,5 yaşında olduğu için seneye de okula gitmeyeceği için planımızda bir değişiklik yapmadık...”

Ö4. “...Farklı kültürden sınıfta sadece 1 tane var. Bu nedenle sınıfta az bu özellikteki çocuk sayısı az olduğundan planlarımda bir değişikliğe gitmiyorum...”

Sınıflarında farklı kültürden çocuk olan 5 öğretmen ise günlük planlarında değişikliğe gittiğini belirtmiştir. Değişikliğe giden öğretmenlerin planlarındaki değişiklikler dört alt temada toplanmıştır. Bu alt temalar; yönergeleri daha anlaşılır ve net verme, Türkçe dil etkinliklerine ağırlık verme, farklı kültürden çocuk için aile katılımı sayısının artırılması, görsel materyal sayısını artırma başlıklarında toplanmıştır.

Günlük planlarında değişikliğe giden öğretmenlerin değişikliğe gitme nedenlerindeki en önemli faktörün dil faktörü olduğu görülmüştür. Oluşan dört alt temanın da genel hedefleri incelendiğinde, farklı kültürden olan çocuğun dil problemini ortadan kaldırmaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Ö2 ve Ö3’ün bu soruya vermiş oldukları yanıtlar aşağıda belirtilmiştir.

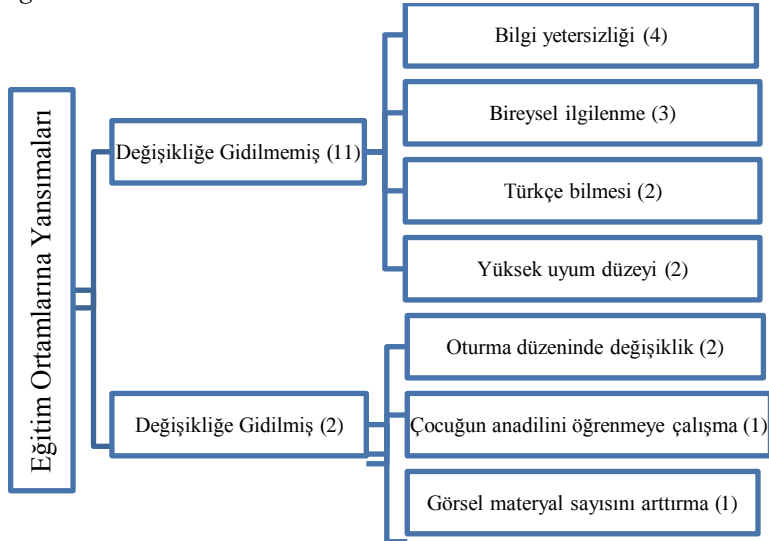
Ö2. "...Planlarımda ufak değişiklikler yaptım. Örneğin farklı kültürden olan öğrencilerim Türkçe'yi tam olarak bilmediklerinden etkinliklerimde bolca görsellere yer veriyorum. Hazırladığım etkinliklerde Türkçe'yi iyi bilmediklerinden dolayı yönergeleri daha ayrıntılı şekilde veriyorum..."

Ö3. "...Evet planlarımda değişiklik olmakta. Farklı kültürden bir öğrenci en çok dil problemi yaşıyor. Sınıfta Türkçe dil etkinliklerine ve çalışmalarına ağırlık veriyorum. Ailenin ev ortamında uygulaması için de ses eğitimi, hikâye, eşleştirme gibi etkinlikler hazırladım..."

3.2. Sınıfınızda Farklı Kültürden Bir Çocuğun Olması Eğitim Ortamını Nasıl Şekillendirmektedir?

Sınıflarında 48-72 aylık farklı kültürden çocuk bulunan öğretmenlere yöneltilen ikinci soru kapsamında öğretmenlerin eğitim ortamlarında bir değişikliğe gidilip gidilmediği incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşme sorusu doğrultusunda vermiş olduğu yanıtlardan oluşan alt temalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Sınıfında Farklı Kültürden Çocuk Bulunma Durumunun Eğitim Ortamlarına Yansımaları İle İlgili Alt Temalar



Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden 11'inin eğitim ortamlarında bir değişikliğe gitmediği görülmüştür. Değişikliğe git-

meme nedenleri incelendiğinde ise toplam 4 alt temada temalaştırılmıştır. Bu alt temalar sırasıyla; bilgi yetersizliği, bireysel ilgilenme, çocuğun Türkçe bilmesi ve yüksek uyum düzeyidir.

Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, en yüksek oranda, farklı kültürden bir çocuğun sınıflarında olması durumu ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığı ve bu bilgi yetersizliğinden dolayı da sınıf içerisinde eğitim ortamını nasıl düzenleyeceklerini bilemedikleri sonucu ile karşılaşılmıştır. Bu bağlamda Ö5 ve Ö7'nin ham verileri şu şekildedir:

Ö5. “...Sınıf ortamında değişiklik yapılması gerektiğini düşünüyorum ama gerçekleştiremedim. Çocuğun bu kültürü öğrenmesinde, farklı kültürden bir çocuğa eğitim verme konusunda kendimi yetersiz hissettim...”.

Ö7. “...Sınıf ortamında bir değişiklik yapmadım çünkü sınıfta farklı kültürden çocuklara ek olarak kaynaştırma öğrencisi de bulunmakta. Bu konuda herhangi bir eğitim almadığım için kendimi yetersiz hissediyorum...”.

Çalışmaya katılan bazı öğretmenler, farklı kültürden çocuklar ile bireysel olarak ilgilendiğinden dolayı sınıf içerisinde bir değişikliğe gitmediğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö6 ve Ö9'un bu alt tema kapsamındaki ham verileri aşağıda verilmiştir.

Ö6. “...Farklı kültürden sadece bir çocuk olduğundan zaman zaman onunla birebir ilgilenme fırsatım olduğundan dolayı sınıf ortamında bir değişiklik yapmadım...”.

Ö9. “...Sınıf ortamında herhangi bir değişiklik yapmadım. Türkçe ve sanat etkinliklerinde zorlandığında ona birebir anlatmaya ve göstermeye çalışıyorum...”.

Öğretmenlerin eğitim ortamında bir değişikliğe gitmeme nedenlerinden bir diğeri ise çocukların sınıf içi uyum düzeyinin yüksek olması ve Türkçe'yi biliyor olmasıdır. Bu nedenler doğrultusunda sınıflarında eğitim ortamlarında bir değişikliğe gitmeyen Ö1, Ö4 ve Ö12'nin yanıtları aşağıda verilmiştir.

Ö1. “...Sınıf ortamında herhangi bir değişiklikte bulunmadım, çünkü öğrencim verilen eğitime aşınaydı. Sınıftaki çoğu Türk çocuktan daha istekli ve hazır-bulunmuşluğu daha yüksekti...”.

Ö4. “...Sınıfta farklı kültürden bir öğrenci olduğu için ve öğrencim uyumlu, akranları tarafından da herhangi bir dışlanma olmadığı için sınıf içinde kabul gören bir çocuk. Bu yüzden sınıf ortamında bir düzenlemeye gitmedim...”.

Ö12. “...Sınıf ortamında herhangi bir değişiklik olmadı. Çünkü çok küçük yaşta buraya geldiği için Türkçe’si yeterli düzeyde olduğu için ihtiyaç duyulmadı...”.

Sınıflarında farklı kültürden bir çocuk olma durumu karşısında sınıflarındaki eğitim ortamlarını şekillendirme bağlamında sadece 2 öğretmenin değişikliğe gittiği görülmektedir. Ö2 ve Ö3 katılımcılarının ikisinin de sınıfta oturma düzeni üzerinde bir değişikliğe gittiği görülmektedir. Fakat bu iki düzenlemede farklılaşmalar gözlenmiştir. Ö2 katılımcısının sınıfında 2 farklı kültürden çocuk olduğundan dolayı ikisini oturma düzeninde birbirinin yanına yerleştirdiği görülürken, Ö3 katılımcısının ise sınıfında uyumlu ve Türkçesi düzgün olan bir çocuğu, farklı kültürden bir çocuğun yanına oturarak sınıf ortamında bir değişikliğe gittiği görülmektedir. Bunun dışında Ö2 katılımcısının sınıf içerisinde iletişimin kolaylaştırılması amacıyla görsellere yer verdiği tespit edilmiştir. Son olarak Ö3 katılımcısının çocukların uyum süreçlerini kolaylaştırmak amacıyla çocuğun anadilini öğrenmeye çalıştığı görülmektedir. Ö2 ve Ö3 katılımcılarının vermiş olduğu yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Ö2. “...Evet sınıfta bazı değişiklikler yaptım. Çocuklar Türkçe’yi iyi bilmediklerinden dolayı rahat iletişim kurmaları için sınıfı görsellerle zenginleştirdim. Sınıfta 2 tane Suriye’li öğrencim var. Diğer Türk öğrencilerim onlara Türkçe’yi öğretmek için seferber oldular. Bir öğrencim diğerine göre daha iyi Türkçe bildiği için onları yan yana oturtuyorum. Böylece kendilerini daha rahat ifade ediyorlar...”.

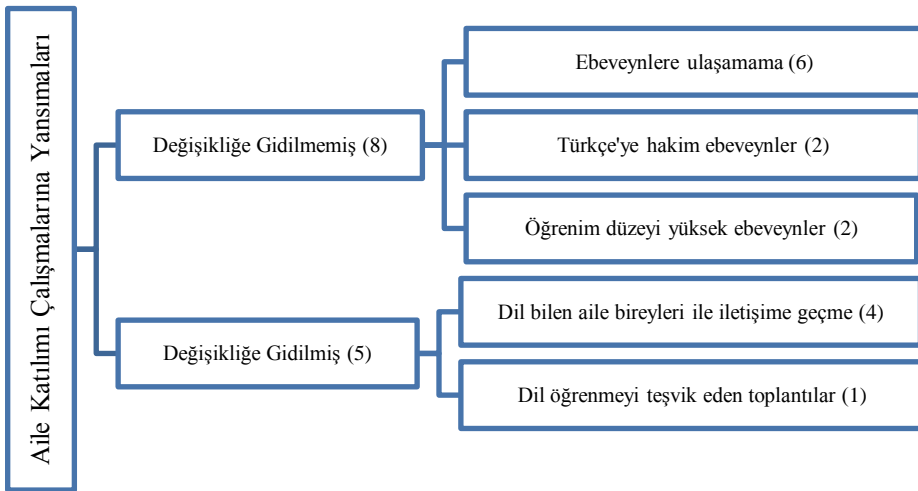
Ö3. “...Sınıfta herhangi bir problem yaşamadığım için sadece akran iletişimine ağırlık verdim. Farklı kültürden öğrencilerimin, daha uyumlu ve ifade biçimi gelişmiş Türk arkadaşlarıyla iletişime geçmesini sağladım. Bunu aynı masada, ortak oyunlarla sağladım. Arapça temel iletişim becerilerini öğrendim ve uyum

sürecinde o şekilde iletişim kurdum. Grup oyunlarına öncelik verdim ve kısa net iletişim kurmaya özen gösterdim...”.

3.3. Sınıfınızda Farklı Kültürden Bir Çocuğun Olması Aile Katılımını Nasıl Şekillendirmektedir?

Sınıflarında 48-72 aylık farklı kültürden çocuk bulunan öğretmenlere yöneltilen üçüncü soru kapsamında öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarında bir değişikliğe gidilip gidilmediği incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşme sorusu doğrultusunda vermiş olduğu yanıtlardan oluşan alt temalar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Sınıfında Farklı Kültürden Çocuk Bulunma Durumunun Aile Katılımı Çalışmalarına Yansımaları İle İlgili Alt Temalar



Tablo 4’te görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun, sınıflarında farklı kültürden bir çocuk olması durumunda aile katılımı çalışmalarında bir değişikliğe gitmediği saptanmıştır. Değişikliğe gitmeyen öğretmenlerin değişikliğe gitmeme nedenleri incelendiğinde ise, üç temel başlık ortaya çıkmıştır. İlk sırada ve en yoğun olan alt temanın “Ebeveynlere Ulaşamama” olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan 6 okul öncesi öğretmeni, sınıflarında bulunan farklı kültürden olan çocuğun ebeveynine ulaşamadığını belirtmiştir. Ö2, Ö5, Ö11’in bu alt temaya ait yanıtları aşağıda verilmiştir.

Ö2. “...Sınıfta genel olarak aile katılımı çok fazla yapılmıyor. Genel anlamda velilerden katılım pek sağlanamıyor. Bu yüzden aile katılımı ile ilgili bir düzenleme yapmadım...”.

Ö5. “...Aile katılımı yapamıyoruz çünkü aileye ulaşamıyoruz. Aileden sadece öğrencimin ablası Türkçe biliyor. Ama abla da çalıştığı için iletişime geçemiyoruz. Çocuk aile tarafından çok boş bırakılıyor, önemsenmiyor...”.

Ö11. “...Aile katılımında herhangi bir değişiklik yapmadım çünkü aile ile iletişim sağlayamıyoruz. İletişimi komşuları aracılığı ile gerçekleştirmeye çalışıyoruz...”.

Araştırmaya katılan Ö1 ve Ö8 ise, farklı kültürden olan çocuğun ebeveyninin Türkçe’ye hâkim ve eğitim seviyelerinin yüksek olmasından dolayı aile katılımı çalışmalarında ekstra bir değişikliğe gitmediğini belirtmiştir. Ö1 ve Ö8 katılımcılarının ham verileri aşağıda verilmiştir.

Ö1. “...Aile katılımında bir değişiklik olmuyor. Suriyeli öğrencimin velisinin eğitim seviyesi yüksek, velileri Türkçe’ye hâkim oldukları için aile katılımında bir değişiklik yapma gereği duymadım...”.

Ö8. “...Öğrencimin ailesi çok bilinçli ve ilgili olduğu için aile katılımıyla ilgili herhangi bir düzenleme yapılmasına ihtiyaç duyulmadı...”.

Aile katılımı çalışmalarında değişikliğe giden okul öncesi öğretmenlerinin yanıtları incelendiğinde ise, bu yanıtların iki alt temada toplandığı görülmüştür. Bu alt temalar “*Dil Bilen Aile Bireyleri İle İletişime Geçme*” ve “*Dil Öğrenmeyi Teşvik Eden Toplantılar*”dır. Alt temalardan da anlaşılacağı üzere aile katılımlarında da diğer basamaklarda olduğu gibi eğitim dilini öğrenme üzerine yapılan aile katılımının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dört okul öncesi öğretmeni ailede Türkçe bilen ebeveyn sayısının azlığından dolayı ailesinde kim Türkçe biliyor ise onunla çocuk hakkında iletişime geçmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ö4, Ö6 ve Ö10’un bu alt tema doğrultusundaki yanıtları aşağıda verilmiştir.

Ö4. “...Aile ile iş birliğine gidilmesine rağmen aile Türkçe bilmediği için bize farklı bahaneler sunuyor. Aile çocuğu okuldan almaya geldiğinde fırsat buldukça öğrencimin aynı okulda öğrenim gören ablasıyla iletişim sağlamaya çalışıyorum. Bunun haricinde herhangi bir girişimde bulunmadım...”.

Ö6. “...Aile katılım çalışmalarında öğrencimin ailesi Türkçe bilmediğinden dolayı katılım sağlayamadı. Türkçe bilen sadece aynı okula devam eden abisi olmasından dolayı aile ile iletişimi abisi aracılığı ile gerçekleştiriyoruz...”.

Ö10. “...Ailede sadece baba Türkçe bildiği için baba ile iletişim sağlanmaya çalışılıyor. Aile katılımlarına baba çalıştığı için, anne de Türkçe bilmediği için katılamıyor...”.

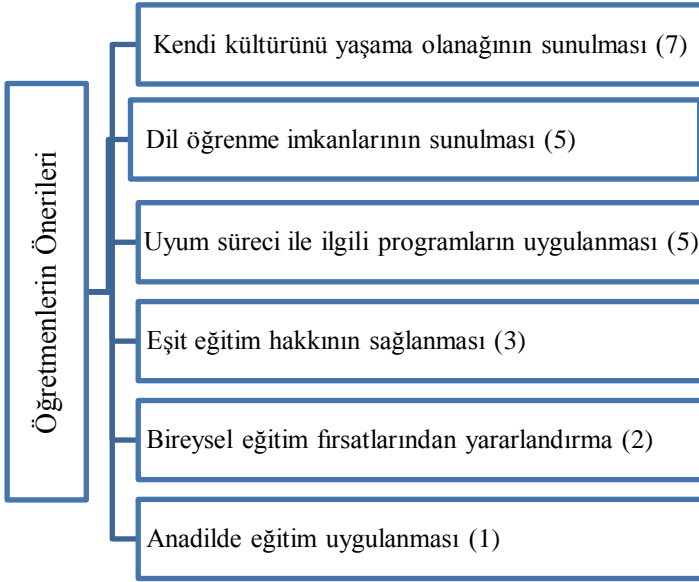
Çalışmaya katılanlar arasından sadece Ö3’ün okulun diğer çalışanlarından destekler alarak, farklı kültürden çocuğu olan ebeveynler ile toplantılar düzenlediği ve onları bilinçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ö3’ün yanıtı şu şekildedir.

Ö3. “...Evet aile katılımı çalışmalarında değişiklik yapmaktayım. Aileler dil sorunu yaşadıkları için aile ile ortak çalışmalarda, toplantılarda okul rehberlik öğretmenlerimizle ortak çalışmalar düzenledik. Aileye dil öğrenme konusunda önerilerde bulduk. Ayrıca öğrencimin abisi ablaları da aynı okula gittikleri ve Türkçe’leri daha iyi olduğu için bu çalışmalara onları da dahil ettik...”.

3.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklı Kültüre Sahip Çocukların Eğitim Koşulları Doğrultusundaki Önerileri Nelerdir?

Farklı kültüre sahip çocukların buldukları sınıflarda uygulanan eğitim programları üzerine önerilerini belirleyebilmek amacıyla öğretmenlere “Siz bir ülkeye gitmek zorunda kalsaydınız, sizin için hangi eğitim koşullarının oluşturulmasını isterdiniz?” sorusu sorulmuştur. Verilen yanıtlardan oluşturulan alt temalar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklı Kültüre Sahip Çocukların Buldukları Sınıflardaki Uygulanan Eğitim Programları Üzerine Önerileri



Tablo 5 incelendiğinde, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin farklı kültürden çocuk olan sınıflarda uygulanan eğitim programlarına dair 6 alt temada toplanan öneriler ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerinin 7'sinin farklı kültürden gelen çocukların kendi ülkelerinde yaşadığı kültürü devam ettirme ve buna bağlı olarak kültürü yaşama için gerekli olan olanakların sağlanması önerisinde bulunmaktadır. Beş öğretmen farklı kültürden olan çocuklara dil öğrenme imkânlarının sunulmasını, uyum süreci ile ilgili programların uygulanmasını önermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 3'ünün hem maddi hem de manevi olarak o ülkenin çocukları ile birlikte eşit eğitim hakkının sağlanmasını önerirken, 2 öğretmen farklı kültürden gelen çocuklara bireysel eğitimler sunulmasını önermiştir. Sadece 1 öğretmen ise farklı kültürden olan çocuğun kendi anadilinde eğitim verilmesini önermiştir. Bu önerilere dair örnek ham veriler aşağıda belirtilmiştir.

Ö3. "...Dil problemi için bir rehber öğretmen, eğitici olmasını isterdim. Öğrencilerle birebir ilgilenen ve öğreneceğim bilgileri kendi kültürümle bağdaştıran eğitimcilerin olmasını isterdim. Eğitime ve uyuma yönelik sosyal gezilerle, filmlerle desteklenen aile çalışmaları yapılmasını isterdim. Dışlayıcı değil, kabul

edici, bizlere normal bir birey gibi davranılan, etiketlenmediğimiz eğitim koşullarının olmasını isterdim...”.

Ö4. *“...Dışlanmadığım, diğer öğrencilerle aynı şartlarda; dil, maddi-manevi her açıdan aynı imkanlara sahip olan kişilerle eğitim almak istedim. Çünkü çocuğun istediği kitapları, kıyafetleri alamamak çocuğun motivasyonunu düşürüyor...”.*

Ö7. *“...Kendi dilimde eğitim görmek isterdim. Kendi kültürümden içeriklerinde olduğu eğitim planları olsun isterdim...”.*

Ö12. *“...Gittiğim ülkenin kültürünü, yaşam koşullarını anlayabileceğim, karşılaştırayabileceğim bilgiler içeren bir program olmasını ve bana eğitim veren kişinin benim kültürüm hakkında bilgi sahibi olmasını isterdim...”.*

4. Tartışma

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında farklı kültürden 48-72 aylık çocuk bulunma durumlarının eğitim programlarına yansımalarını araştırmak için yapılan bu çalışma sonucunda, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun günlük planların işleyişinde, eğitim ortamlarının düzenlenmesinde ve aile katılımı çalışmalarının düzenlenmesinde hiçbir değişikliğe gitmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun değişikliğe gitmeyişinin başlıca nedeni, çocukların Türkçe’yi bilmesi ve sınıf içerisinde uyumlu davranışlar sergilemesidir. Günlük planlardaki işleyişlerde, eğitim ortamlarında ve aile katılımlarında değişikliğe giden öğretmenlerin de gerçekleştirdikleri değişiklikler incelendiğinde ise, değişikliklerin dil, öğrenme ve sosyal uyum odaklı olduğu görülmektedir. Son zamanlarda okul öncesi eğitim ve göç üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, eğitimde yaşanan zorlukların çoğu zaman dil ve kültürel uyum odaklı olduğu görülmektedir. Measham ve arkadaşları (2014)’na göre; göç ile gelen bireylerin göç sonrası yaşadığı önemli sorunlardan bazıları dil engeli ve sosyal olarak dışlanmadır. Dil becerileri çocukların sosyal çevresinde sosyal kabul almasında önemli becerilerin başında gelmektedir. Mercan Uzun ve Bütün (2016) okul öncesi sınıflarında bulunan sığınmacı çocukların

karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmenlerden almış oldukları görüşleri inceledikleri çalışmanın sonucunda da, öğretmenlerin ilk dikkat ettikleri ve gözlemledikleri problemin dil sorunu olduğu görülmektedir. Dil sorunu, hem çocukların birbirleriyle etkileşimini olumsuz etkilemekte hem de aileleriyle iletişim kurulamamasına neden olmaktadır. Hatta çalışmanın diğer bir sonucu da yaşanan bu dil farklılıklarından dolayı sadece sınıf içerisindeki akranların değil öğretmenlerin de sığınmacı çocukları sınıfta istemediği sonucuna ulaşılmıştır. Sakız (2016)'ın okul idarecileri ile yapmış olduğu çalışmada, okul idarecilerinin göçmen çocukların okullarına gelmesine sıcak bakmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca farklı kültüre sahip çocukların okul içindeki kültürel farklılaşmalara sebep olacağı ve bu nedenle okuldaki homojen yapının değişeceği gibi nedenler idareciler tarafından gerekçe olarak sunulmuştur. Kardeş ve Akman (2018) tarafından Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapmış oldukları çalışma sonucunda da Türkçe diline hâkim olamama ve sosyal uyum konusunda görüşlerin daha hakim olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, genel olarak öğretmenlerin sıklıkla yaşamış olduğu sorunun dil ve sosyal kabul sorunu olduğu görülmüştür. Bu sorunlar en temel sorunlar olup, okul öncesi öğretmenleri bu en temel soruna odaklanmışlardır. Fakat Jones ve Derman Sparks (1992) ile Ramsey (1982), farklı kültürden çocukların bulunduğu sınıflarda uygulanan erken çocukluk eğitimi programlarında üç temel düzenlemeye gidilmesini önermektedir. Bunlar sırası ile diğer ülkeden gelmiş olan çocukların ülkeleri hakkında bilgi vermeye odaklanılması, çocukların ten renklerinin ve kültürel geçmişlerinin görmezden gelinmesi ve çok kültürlü müfredatların geliştirilerek uygulanmasıdır.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise, eğitim programında değişikliğe giden öğretmenlerin yaptıkları değişikliklerin özellikle farklı kültürden çocuk merkezinde olduğu saptanmıştır. Bir diğer ifade ile farklı kültürden olmayan çocuklara ve ailelerine farklı kültür ve farklılıklara saygı gösterme gibi konularda bir değişiklik yapmadıkları saptanmıştır. Mavroudi ve Holt (2015)'ün belirttiği üzere demokrasileşme okul öncesi eğitim kurumlarının bir parçasıdır ve bu kapsamda okul öncesi

eğitim kurumlarında çocuklara farklılıkları daha iyi kabul etme ve hoşgörülü olma becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında sadece farklı kültürden olan çocuğa yönelik düzenlemeler haricinde tüm çocuklara farklılıklara saygı etkinliklerinin gerçekleştirilmesi, sınıflarda bu hoşgörünün sağlanmasını ve akran kabulünü bir nebze olsa sağlayacağı düşünülebilir. Sadece farklı kültürden çocuk merkezli değişiklikler yapmasının nedenlerinden birisi, öğretmenlerin farklılıklara saygı etkinliklerini tam anlamıyla hazırlayıp uygulayamadığından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Pekdoğan (2018) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi ile ilgili görüşlerini araştırdıkları çalışma sonucunda, araştırmaya katılan tüm okul öncesi öğretmenlerinin etkin bir şekilde farklılıklara saygı etkinliklerini uygulayamadıkları sonucunu ortaya çıkartmıştır. Öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulayamama durumlarını okul öncesi eğitim programında farklılıklara saygı eğitiminin içeriğinin yeterli bir şekilde açıklanmamasına ve etkinlik örneklerine yer verilmemesine bağlamaktadır. Ekmişoğlu (2007)'nin erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı ve uygulamaları ile ilgili öğretmen görüşlerini aldıkları çalışma sonucunda da, öğretmenlerin etkinliklerinde farklılık kavramlarına çok az yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenler, farklılık kavramlarına yönelik bir programın geliştirilerek uygulanması gerektiğini de belirtmişlerdir. Daniel ve Friedman (2005) ile Garrity ve Guerra (2015), birçok okul öncesi öğretmenin almış olduğu eğitim ve öğretim alt yapısının farklı kültürel geçmişe sahip olan çocuklar ve ebeveynleri ile çalışmak için yeterli olmadığını savunmaktadır.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin, çoğunlukla kendi sınıflarında düzenlemeye gitmediği ve çok az bir öğretmenin ise daha çok dil ve sosyal uyum odaklı düzenlemelere gittiği görülürken, “*Siz bir ülkeye gitmek zorunda kalsaydınız, sizin için hangi eğitim koşullarının oluşturulmasını isterdiniz?*” sorusuna vermiş oldukları cevapların ve çözüm önerilerinin daha geniş çaplı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin, farklı kültürdeki çocuk ile aynı durumda kaldığında istedikleri ile şu an gerçekleştirdikleri uygulamalar arasında çok büyük farklılıkların olduğu sonucuna

ulaşmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının farklı kültürden çocuklar için sınıflarında bir değişikliğe gitmezken, kendileri çocukların yaşamış olduğu durum ile karşı karşıya kalsalardı “*kendi kültürlerini yaşama olanağının sunulması*”, “*dil öğrenme imkânlarının artırılması*”, “*uyum süreci programlarının uygulanması*”, “*eşit eğitim haklarının sağlanması*”, “*bireysel eğitim fırsatlarından yararlanılması*” ve “*anadilde eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi*” gibi uyarlamaları talep edecekleri ortaya çıkmıştır. Bir diğer ifade ile öğretmenlerin empati kurarak vermiş oldukları çözüm önerilerinin büyük bir kısmını şu an kendi sınıflarında uygulamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun en önemli nedenlerinden birisinin okul öncesi öğretmenlerinin farklı kültürden bir çocuğun sınıfta olma durumu konusu üzerine yeterli bilgi ve yeterliliğe sahip olmamasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Sağlam ve İlksen Kanbur (2017)’un öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmasında da öğretmenlerin “*Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği*”nden en düşük puan ortalamasını yeterlilik boyutunda aldığı saptanmıştır. Bir diğer ifade ile öğretmenlerin mülteci öğrencilere dair sınıf içindeki uyum, iletişim kurma ve kendisinin bu alanda yeterli hissetme konusunda diğer alt boyutlara göre yetersiz hissetmektedir. Wagner (2013) ve Bačáková (2011)’nin araştırma sonuçlarında da öğretmenlerin özellikle farklı kültürden gelen çocukların eğitimlerinde kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna varılmıştır. Bu bulgunun bir diğer neden ise öğretmenlerin farklı kültürden bir çocuğu sınıfta istememesinden kaynaklı olabilir. Levent ve Çayak (2017)’in Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik idarecilerin görüşleri incelendiği çalışmasında, okul müdürlerinin bir kısmı okullarında çalışan öğretmenlerin sınıflarında farklı kültürden çocukları istemediği sonucuna ulaşılmıştır. Mercan Uzun ve Bütün (2016)’ün çalışmasında da okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmı sığınmacı çocukları sınıflarında istemediğini, onlarla iletişime geçemediğini ve o çocuklara da bir şey veremeyeceğini belirtmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerin yapmış oldukları düzenlemelerin oldukça yüzeysel

kaldığı görülmektedir. Grant ve Sleeter (2011) ile Rothstein-Fisch, Trumbull ve Garcia (2009) okul öncesi sınıflarında, göçmen çocukların ve ebeveynlerinin okula getirdikleri kültürel inançların ve uygulamaların genellikle yüzeysel bir şekilde kaldığını belirtmektedir. Tobin, Arzubiaga ve Adair (2013)'e göre öğretmenlerin öğrencilerin ev kültürlerini öğrenerek müfredata dahil edilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Ayrıca Bang (2009) ve Colombo (2005)'ya göre öğretmenler, göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitimi ile ilgilenme durumlarını yanlış algılamaktadır. Bu nedenle göçmen ailelerin çocuklarının öğrenmelerine katılma biçimleri öğretmenler tarafından net olarak gözlemlenmelidir.

Bu çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerine sınıflarında her türlü farklılıklara dair etkinlik hazırlama atölyeleri sunulmalı ve bu eğitimler uygulamalı olarak öğretmenlere verilmelidir. Bir diğer açıdan henüz öğretmen adayları olarak lisans programlarının içeriğinde bulunan program geliştirme, sınıf yönetimi gibi derslerde farklılıklara yer verilmesi, farklı kültürden çocukların sınıflarında nasıl bir süreç izlenmesi gerektiği uygulama örnekleri ile öğrencilere sunulması gerekmektedir veya farklılıkları temel alan seçmeli derslerin lisans programlarına eklenmelidir. Günümüzde uygulanan 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında farklılıklara saygı kavramı kazanım ve göstergelere eklenmiştir. Fakat öğretmenlere daha detaylı olarak açıklanarak kültürel farklılıklar, cinsiyet farklılıkları, sosyo-ekonomik farklılıklar gibi tüm farklılıkları kapsayan örnek etkinliklere yer verilebilir. Bunun yanı sıra programda sadece engellilik durumuna ilişkin uyarlamalara yer verilmektedir. Bunun dışında diğer farklılıklara dair de uyarlama içeriklerine yer verilmesi öğretmenler için daha anlaşılır ve kolay hale getirilebilir. Özellikle farklı kültürden çocukların çok olduğu ülkelerdeki okul öncesi öğretmenleri ile bizim ülkemizdeki okul öncesi öğretmenleri bir araya getirilerek birbirleri ile paylaşımlarda bulunmaları sağlanabilir. Ayrıca okul öncesi dönemde farklılıkların yönetimi üzerine öğretmenlere örnek etkinlikleride kapsayacak rehber kitaplar ücretsiz bir şekilde dağıtılabilir.

Sonuç

Araştırmanın sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmaya katılan sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunan çoğu okul öncesi öğretmenlerinin günlük etkinlik planlarında bir değişikliğe gitmediği saptanmıştır. Değişikliğe gitmeyen öğretmenlerin değişikliğe gitmeme nedenleri araştırıldığında ise çoğu öğretmenin farklı kültürdeki çocukların Türkçe bilmesinden dolayı hiçbir değişikliğe gitmediği anlaşılmıştır. Farklı kültürden çocuk bulunma durumuna göre değişikliğe giden öğretmenlerin ise çoğunluğunun etkinliklerdeki yönergeleri daha anlaşılır ve net verme uyarlaması yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında farklı kültürden çocuk bulunma durumuna göre eğitim ortamlarında bir değişikliğe gidilip gidilmediği araştırıldığında ise, sadece 2 okul öncesi öğretmenin değişikliğe gittiği, 11 okul öncesi öğretmenin ise eğitim ortamında herhangi bir değişikliğe gereksinim duymadığı sonucuna ulaşılmıştır. Değişikliğe giden öğretmenlerin ise çoğunluğunun oturma düzenlerinde değişikliğe gittiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmanın son alt problemi doğrultusunda farklı kültürden çocukların eğitimleri konusunda okul öncesi öğretmenlerinin önerileri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin 7'sinin farklı kültürden gelen çocukların kendi ülkelerinde yaşadığı kültürü devam ettirme ve buna bağlı olarak kültürü yaşama için gerekli olan olanakların sağlanması önerisinde bulunmuştur. Diğer önerilerin ise sırasıyla dil öğrenme imkânlarının sunulması, uyum süreci ile ilgili programların uygulanması, eşit eğitim hakkının sağlanması, bireysel eğitim fırsatlarından yararlandırma ve anadilde eğitim uygulamaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Bačáková, M. (2011). Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic, *Intercultural Education*, 22 (2), 163-175.
- Bang, Y.S. (2009). Helping all families participate in school life. *Young Children*, 64 (6), 97-99.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castelli, F. (2018). Drivers of migration: why do people move? *Journal of Travel Medicine*. 25 (1), 1-7.
- Colombo, M. W. (2005). Reflections from teachers of culturally diverse children. *Beyond the Journal: Young Children on the Web*, November. 1-8.
- Coşkun, İ. ve Emin, M.N. (2018). *Türkiye’de göçmenlerin eğitimi: mevcut durum ve çözüm önerileri* (Politika Notu No. 2018/03). İstanbul: İlke Yayıncılık.
- Crosnoe, R. (2010). *Two-generation strategies and involving immigrant parents in children’s education*. Washington. DC: The Urban Institute.
- Cummings, C., Pacitto, J., Lauro, D. ve Foresti, M. (2015). *Why people move: Understanding the drivers and trends of migration to Europe*. London: Overseas Development Institute.
- Czaika, M. ve Haas, H. D. (2014). The globalization of migration: Has the world become more migratory? *International Migration Review*. 48 (2), 283-323.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çörtoğlu Koca, S. (2016). Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu uyarınca yabancıların Türkiye’de ikameti ve uzun dönem ikamet iznine ilişkin değerlendirmeler. *Ankara Barosu Dergisi*. 74 (2), 41-88.
- Daniel, J. ve Friedman, S. (2005). Preparing teachers to work with culturally and linguistically diverse children. *Beyond the Journal: Young Children on the Web*. 1-7.
- Dubey, S. ve Mallah, V. (2015). Migration: Causes and effects. *The Business & Management Review*. 5 (4), 228-232.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı eğitimi kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği’nin geçerlik güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Onsekiz Mart Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fellmeth, G., Rose-Clarke, K., Zhao, C., Busert, L. K., Zheng, Y., Massazza, A., Sonmez, H., Eder, B., Blewitt, A., Lertgrai, W., Orcutt, M., Ricci, K., Mohamed-Ahmed, O., Burns, R., Knipe, D., Hargreaves, S., Hesketh, T., Opondo, C. ve Devakumar, D. (2018). Health impacts of parental migration on left-behind children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Lancet*. 392 (10164), 2567-2582.
- Garrity, S. ve Guerra, A. W. (2015). A cultural communities approach to understanding Head Start teachers’ beliefs about language use with dual language learners: Implications for practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 16 (3), 241-256.

- Gencer, T.E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10 (54), 838-851.
- Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu, *Göç Dergisi*. 4 (1), 119-152.
- Grant, C. A. ve Sleeter, C. E. (2011). *Doing multicultural education for achievement and equity*. New York, NY: Routledge.
- Ji, C.S. ve Koblinsky, S.A. (2009). Parent involvement in children's education: An exploratory study of urban, Chinese immigrant families. *Urban Education*. 44 (6), 687-709.
- Jones, E. ve Derman-Sparks, L. (1992). Meeting the challenge of diversity. *Young children*. 47 (2), 12-18.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*. 17 (3), 1224-1237.
- Lemaitre, G. (2005). *The comparability of international migration statistics - problems and prospects*, OECD Statistics Briefs, July 2005, No.9. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14-1 (27), 17-35.
- Mavroudi, E. ve L. Holt. (2015). Nationalism and diversity in schools In *Governing through diversity: migration societies in post-multiculturalist times*, eds. T. Matejskova & M. Antonsich, pp. 150-175. London: Palgrave Macmillan.
- McKenzie, D. ve Rapoport, H. (2006). *Can migration reduce educational attainment? Evidence from Mexico*. The World Bank Policy Research Working paper series no. 3952.
- Measham, T., Guzder, J., Rousseau, C. ve Pacione, L. (2014). Refugee children and their families: Supporting psychological well-being and positive adaptation following migration. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*. 44 (7), 208-215.
- Mercan Uzun, E. ve 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.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (Second edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

- Momartin, S., Silove, D., Manicavasagar, V. ve Steel, Z. (2004). Comorbidity of PTSD and depression: associations with trauma exposure, symptom severity and functional impairment in Bosnian refugees resettled in Australia. *J Affect Disord.* 80 (2-3), 231-238.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* 17 (65), 90-102.
- Poza, L., Brooks, M. ve Valdés, G. (2014). “Entre familia”: Immigrant parents’ strategies for involvement in children’s schooling. *School Community Journal.* 24 (1), 119-148.
- Ramsey, P. (1982). Multicultural education in early childhood. In J. Brown (ed.), *Curriculum planning for young children* (pp.131-142). Washington, DC: NAEYC.
- Rothstein-Fisch, C., Trumbull, E. ve Garcia, S. G. (2009). Making the implicit explicit: Supporting teachers to bridge cultures. *Early Childhood Research Quarterly.* 24 (4), 474-486.
- Roy, A. K., Singh, P. ve Roy, U. N. (2015). Impact of rural-urban labour migration on education of children: A case study of left behind and accompanied migrant children in India. *Space and Culture.* 2 (4), 17-34.
- Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education.* 7 (2), 310-323.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi.* 3 (1), 65-81.
- Schwartz, A.E. ve Stiefel, L. (2006). Is there a nativity gap? Achievement of New York City elementary and middle school immigrant students. *Education Finance and Policy.* 1, 17-49.
- Tobin, J. J., Arzubaga, A., ve Adair, J. K. (2013). *Children crossing borders: Immigrant parent and teacher perspectives on preschool for children of immigrants.* New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TUİK] (2018), *Uluslararası Göç İstatistikleri*, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30607>.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2017). *International Migration Report 2017: Highlights (ST/ESA/SER.A/404)*.
- Wagner, T. M. (2013). *Supporting refugee children in Pennsylvania public schools.* Unpublished Doctoral dissertation, USA: University of Pittsburgh.