



DOI: 10.18039/ajesi.1443898

Practices of Preschool Teachers to Support the Social-Emotional and Cognitive Development of Immigrant Children¹

Nur Hilal TELLİ DEMİR², İrem GÜRGAH OĞUL³

Date Submitted: 05.03.2024

Date Accepted: 24.03.2025

Type⁴: Research Article

Abstract

Children with migration experience may have many social and cognitive difficulties. They need to receive qualified education in order to overcome these difficulties, to adapt to their environment and to minimize the risks in their development. In multicultural educational environments where immigrant children live, the practices of preschool teachers are important. This study focuses on how teachers support the social-emotional and cognitive development of immigrant children, which are the areas where they experience the most difficulties. The purpose of this study is to examine the practices of preschool teachers to support the social-emotional and cognitive development of immigrant children in their classrooms. This study was designed with a case study, one of the qualitative research methods. The study group consists of 10 preschool teachers and 27 immigrant children, aged 4 to 6 in their classrooms. The data was obtained through observation and semi-structured interviews. Observations were carried out in each classroom at five different times for approximately 60 minutes. Additionally, individual semi-structured interviews were conducted with the teachers. Data obtained from observation and interview records were analyzed using descriptive analysis. As a result of the study, it has been determined that teachers play the roles of facilitator, standard-setter/evaluator and coach in order to support children's social-emotional skills while they carry out practices in the roles of facilitator, subject expert, standard-setter/evaluator and coach in order to support their cognitive skills. This study confirms that teachers provide immigrant children with a variety of opportunities to support their social-emotional and cognitive development.

Keywords: cognitive development, early childhood, immigrant children, social-emotional development, teacher practices

Cite: Telli Demir, N., H. & Gürgah Oğul, İ. (2025). Practices of preschool teachers to support the social-emotional and cognitive development of immigrant children. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 384-412. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1443898>



¹ This study was supported by TUBITAK 2209-A University Students Research Projects Support Programme (Project no: 1919b012205101). A part of this research was presented as an oral presentation at the IV. International Education Research And Teacher Education Congress held on 21.12.2023.

² (Corresponding author) Master's Student, Izmir Democracy University, Institute of Social Sciences, Department of Early Childhood Education, Türkiye, hilal-nur-telli@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8821-1472>

³ Assistant Professor, Izmir Democracy University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, Türkiye, irem.gurgahogul@idu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0419-4776>

⁴ This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Izmir Demokrasi University, dated 09.09.2022 and issue number 2022/77.



DOI: 10.18039/ajes.1443898

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Göçmen Çocukların Sosyal-Duygusal ve Bilişsel Gelişimlerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları¹

Nur Hilal TELLİ DEMİR², İrem GÜRGAH OĞUL³

Gönderim Tarihi: 05.03.2024

Kabul Tarihi: 24.03.2025

Türü⁴: Araştırma Makalesi

Öz

Göç deneyimine sahip olan çocuklar sosyal ve bilişsel yönden birçok zorluk yaşamaktadırlar. Bu zorlukların üstesinden gelebilmeleri, çevrelerine uyum sağlayabilmeleri ve gelişimlerinde sahip oldukları risklerin en aza indirilebilmesi için nitelikli bir eğitim almaları gerekmektedir. Göçmen çocukların bulunduğu çokkültürlü eğitim ortamlarında okul öncesi öğretmenlerinin yaptığı uygulamalar önemlidir. Bu çalışma, göçmen çocukların en çok zorluk yaşadıkları alanlardan olan sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerinin öğretmenler tarafından nasıl desteklendiğine odaklanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamalarını incelemektir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışma grubu okul öncesi kurumuna devam eden 4-6 yaş arasındaki 10 okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki 27 göçmen çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Gözlemler her bir sınıfta beş farklı zamanda yaklaşık 60 dakikalık süreler boyunca gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğretmenler ile bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Gözlem ve görüşme kayıtlarından elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin, çocukların sosyal-duygusal becerilerini destekleyebilmek için kolaylaştırıcı, değerlendirici ve koç rollerinde; bilişsel becerilerini destekleyebilmek için kolaylaştırıcı, konu uzmanı, değerlendirici ve koç rollerinde uygulamalar gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel olarak desteklenmesi için onlara çeşitli fırsatlar sunduğunu doğrulamaktadır.

Anahtar kelimeler: bilişsel gelişim, göçmen çocuk, okul öncesi, öğretmen uygulamaları, sosyal-duygusal gelişim

Atıf: Telli Demir, N., H. ve Gürghah Oğul, İ. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Göçmen Çocukların Sosyal-Duygusal ve Bilişsel Gelişimlerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(2), 384-412. <https://doi.org/10.18039/ajes.1443898>

¹Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı (Proje no: 1919B012205101) tarafından desteklenmiştir. Bu araştırmanın bir kısmı 21.12.2023 tarihinde düzenlenen IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Sorumlu Yazar) Yüksek Lisans Öğrencisi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi, Türkiye, hilal-nur-telli@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8821-1472>

³ Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Türkiye, irem.gurgahogul@idu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0419-4776>

⁴ Bu çalışma İzmir Demokrasi Üniversitesi'nin 09.09.2022 tarih ve 2022/77 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Erken çocukluk eğitimi çocukların fiziksel, sosyal-duygusal, bilişsel, dil ve birçok yönden geliştikleri önemli bir süreçtir. Çocuklar ilk defa ailelerinden ve kendi çevrelerinden farklı bir sosyal ortamla karşılaşır. Göç etmek zorunda kalarak yer değiştiren çocuklar ise göçün getirdiği zorlukları da beraberlerinde getirerek insan hayatında kritik bir dönem olan 0-6 yaş dönemini olumsuz geçirebilmektedirler. İnsan yaşamında bu denli önemli olan çocukluk dönemini iyi şartlarda geçirmek ise herkesin hakkıdır. Erken yaşlarda eğitim hayatına katılan göçmen çocukların sınıftaki deneyimleri ve öğretmenlerin onların sosyal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik olarak yaptığı uygulamalar merak konusudur.

Göç İdaresi Başkanlığı'na göre ülkemizde yaklaşık olarak 5.013.631 yabancı uyruklu nüfus bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022). Bu nüfusun 1.365.884'ünü 5 ile 17 yaş aralığındaki eğitim çağındaki olan çocuk oluşturmaktadır. Eğitim çağındaki çocukların Ocak 2022 tarihi itibarıyla 935.731'i eğitim-öğretime dahil edilmiştir (MEB, 2022). Bunlardan 137.075'i okul öncesi dönemde olmakla birlikte bir okul öncesi eğitim kurumuna kayıtlı olan çocuk sayısı ise 53.170'dir. Bu rakamlara göre okul öncesi dönemdeki çocukların okullaşma oranı %38,79'dur (MEB, 2022). Oysaki okul öncesi dönem, ilerleyen zamanda ortaya çıkabilecek bireysel ve toplumsal risklere karşı önleyici bir dönemdir ve bu dönemde çocukların okula devam etmesi oluşabilecek risklere karşı erken müdahale şansını artırmaktadır (Aksoy, 2020). Bu dönemde göçmen çocuklara yönelik olarak verilen eğitim çocukların, erken yaşlarda ve ileriki zamanlarda karşılaşılabilecekleri riskleri önlemek açısından önemlidir.

Göç, farklı sebeplerle bir ülkenin kendi sınırları dahilinde ya da başka bir ülkenin sınırları içerisine girilmesiyle orta veya uzun süreler için yer değiştirmek anlamına gelen bir nüfus hareketliliğidir (Uluslararası Göç Örgütü, 2009). Göçün sebepleri ve şekli farklılık gösterdiğinden dolayı alan yazında göç ile ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan terimler zaman zaman farklılık göstermektedir. Göçmen kavramı, göç etmesi için zorunlu bir sebep bulunmayan kişiler için kullanılırken; mülteci kavramı etnik kökeni, dini, siyasi görüşü sebebiyle göç etmek zorunda kalan kişiler için kullanılmaktadır. Ayrıca, ülkemize ülkelerindeki savaştan dolayı sığınmak zorunda kalan Suriyeli göçmenlere ise Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında "geçici koruma" statüsü verilmiştir (Resmî Gazete, 2014). Bu çalışmada etnik kökeni ne olursa olsun başka bir ülkeden ülkemize göç eden tüm çocuklar ele alınmaktadır. Bu nedenle çalışma boyunca göçmen çocuklar ifadesi kullanılmıştır.

Göçmen Çocukların Sosyal-Duygusal ve Bilişsel Gelişimi

Göçmen çocuklarla yapılan güncel çalışmalar, çocukların okul öncesi dönemde pek çok zorlukla karşılaştığını ortaya koymuştur (Akan ve diğerleri, 2018; Erol ve Savaş, 2022; Gülay, 2011; Karslı Çalamak ve Erdemir, 2019; Saklan ve Karakütük, 2022). Alanyazında göçmen çocukların gelişimlerini irdeleyen çalışmaların çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine ve bilişsel gelişimlerine odaklandıkları dikkat çekmektedir (Akay ve diğerleri, 2017; Arslan ve Ergül, 2022; Temel ve diğerleri, 2017; Yaşar Ekici, 2015).

İlk olarak, göçmen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini ele alan çalışmalar incelendiğinde göçmen çocukların genel olarak dil problemi, akran ilişkilerinde problemler ve uyum sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir (Atasoy Çiçek, 2017; Bahar ve Yılmaz, 2018; Urquia ve diğerleri, 2023). Çocukların karşılaştıkları en büyük zorluklardan biri Türkçe konusunda yetersizlik yaşamalarıdır (Arslan ve Ergül, 2022; Avcı, 2019). Yaşar Ekici (2015) dil yetersizliği olan göçmen çocukların öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla iletişim kuramadığını tespit etmiş,

dolayısıyla okula uyum sağlamada ve etkinliklere katılımda zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Benzer olarak, Akay ve diğerleri (2017) göçmen çocukların dil bilmemesinden dolayı iletişim ve uyum sorunu yaşadıklarını bulmuşlardır. Bu nedenle çocuklar arkadaşları tarafından dışlanabilmekte ve okula devam etmek konusunda isteksiz davranmaktadırlar (Bütün ve Mercan Uzun, 2016). Aynı zamanda kendilerini ifade etmekte zorlanan göçmen çocuklarda davranış problemleri ortaya çıkabilmektedir (Akay ve diğerleri, 2017). Günek (2020) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı görüşmeler sonucunda okul öncesinde göçmen çocukların dil problemi, iletişim sorunu ve kültürel farklılıktan kaynaklanan problemler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Arslan ve Ergül (2022) göçmen çocukların kültürel farklılıklardan dolayı zaman zaman arkadaşları tarafından kabul görmekte zorlandıklarını bulmuşlardır.

Diğer yandan, göçmen çocuklar bilişsel gelişim bağlamında zorluklar yaşamaktadırlar (Chiu ve diğerleri, 2014). Arslan ve Ergül (2022) öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler sonucunda göçmen çocukların bilişsel gelişimleri ile ilgili çarpıcı sonuçlar elde etmişlerdir. Öğretmenler göçmen çocukların kavram gelişimlerinde gerekli olan hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak öğretmenler, göçmen çocukların akademik başarısının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Akay ve diğerleri (2017) göçmen çocukların etkinlikleri anlamakta zorlandıklarını ve akademik başarılarında düşüş olduğunu bulmuşlardır. Avcı (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenleri, mülteci çocukların etkinliklere katılım konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ergen ve Şahin (2019) göçmen çocuklarla çalışan öğretmenlerin, onlara matematik öğretmekte zorlandıklarını bulmuşlardır. Ancak göçmen çocukların yaşadıkları bu zorluklar daha erken yaşlarda okul öncesi eğitime başlayarak azaltılabilir (Ansari ve Crosnoe, 2015; Bulgarelli ve Molina, 2016). Bu kapsamda öğretmenlerin göçmen çocukların gelişimlerdeki rolü oldukça önemlidir (Goodwin, 2016).

Göçmen Çocukların Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Okul öncesi öğretmeni, erken yıllarda ailesinden ilk defa ayrı kalan çocuğun karşısına çıkan ilk kişidir. Çocuk karşılaştığı her sorunda öğretmenine başvurmakta ve onu adeta bilirkişi olarak görmektedir (Oktay, 2000). Erken çocukluk dönemi gelişiminde öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmen her şeyden önce çocukların gelişim alanlarını; sosyal-duygusal, fiziksel, bilişsel ve dil gelişimlerini desteklemeli, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamalı, çocukların çevresel ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecini planlamalı ve değerlendirmelidir (Köksal Akyol, 2019b).

Erken çocukluk dönemi çocukların yavaş yavaş bağımsızlıklarını kazandıkları ve dünyayı tanımaya başladıkları, keşfetmeye meraklı oldukları bir dönemdir (Köksal Akyol, 2019a). Bu nedenle öğretmen, çocukların var olan meraklarını destekleyen dikkatli cevaplar vermeli ve bilişsel gelişimlerini desteklemelidir (Aktaş Arnas, 2018). Öğretmen, çocukların bireysel özelliklerinin ve yeterliliklerinin farkına varıp onların gelişimini her yönden desteklemelidir. Aynı zamanda, çocuklara değer gördüğünü hissettirmeli, kendilerine güven duygularını pekiştirmeli, onlara yeni deneyimler kazandırarak akademik başarısını yükseltmelidir (MEB, 2013).

Yapılan çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin destekleyici uygulamalarıyla çocukların gelişimlerini üst düzeye çıkarabildiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenler, çocukların bireysel özelliklerini ve hazırbulunuşluğunu göz önünde bulundurarak hazırladıkları etkinlikler sırasında çocuklara rehber olarak, onların becerilerini geliştirebilmektedirler (Öçal, 2015).

Gürgah Oğul (2020) okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta çocuklarla daha fazla matematikle ilgili konuşmasının, çocukların bilişsel gelişimine katkı sağladığını bulmuştur. Benzer şekilde, öğretmenler sınıfta gerçekleştirdikleri uygulamalarla çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini de destekleme potansiyeline sahiptir. Öğretmenler, sınıfta olumlu sınıf yönetimi stratejilerini kullanarak, duygusal bir sınıf ortamı kurarak, iletişim becerilerini etkin kullanarak, sosyal-duygusal gelişime yönelik kazanım ve göstergelere yer vererek çocukların sosyal becerilerini destekleyebilirler (Macun ve Ulutaş, 2016).

Göçmen çocukların eğitim gördükleri sınıflar, çokkültürlü eğitim uygulamalarının etkin şekilde gerçekleşmesi gereken ortamlardır. Öğretmenler, göçmen çocukların dezavantajlarını en aza indirmek amacıyla sınıfta pek çok uygulamaya başvurabilir. Çokkültürlü sınıf ortamlarında bilişsel gelişim ve diğer gelişimlerin desteklenmesinde, çocukların ait oldukları kültürel miraslarının, aile geçmişinin ve tecrübelerinin yapılan eğitim sürecine dahil edilmesinin çocukların gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir (Gonzalez ve diğerleri, 2001). Her ne kadar bazı çalışmalar öğretmenlerin çokkültürlü bir eğitim ortamı yaratmakla ilgili çabalarının az olduğunu gösterse de (Alabay ve Ersay, 2020), son yıllarda öğretmenlerin yaptıkları uygulamalarla eğitim ortamını zenginleştirdiğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Çapçı, 2020; Karslı Çalamak ve diğerleri, 2022; Sağlam ve Beştepe, 2018). Örneğin, öğretmen işbirlikli bir eğitim ortamı oluşturarak çocukların birbirlerinin kültürlerini daha iyi tanımasını sağlayabilir (Çapçı, 2020). Ayrıca, çocuklarla yapılacak drama etkinlikleri de çokkültürlü eğitim ortamları için uygun etkinlikler arasında yer almaktadır (Sağlam ve Beştepe, 2018). Nitekim, Sağlam ve Beştepe (2018) çocuklarla yaptıkları drama etkinliklerinin sonunda farklı kültürden insanlarla beraber yaşanabileceğini ve onların ilgi ve gereksinimlerini anlayabildiklerini bulmuşlardır. Çapçı (2020) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin, farklı ülkelerin yaşam koşullarının tanıtılması, bayramlarının anlatılması, kültürel zenginlikler temasında etkinlikler düzenleme, farklı diller ile ilgili sohbet edilmesi gibi etkinliklerle çokkültürlü bir eğitim ortamı yarattıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenler, çokkültürlü eğitim uygulamalarına genellikle Türkçe dil etkinliklerinde, müzik etkinliklerinde ve oyun etkinliklerinde yer verdiğini belirtmişlerdir (Çapçı, 2020). Karslı Çalamak ve diğerlerinin (2022) çalışmasında öğretmenlerin çokkültürlü sınıf ortamında matematik eğitimi sırasında göçmen çocuklara daha çok tanıdık gelen öğelerden yararlandıkları, iş birliğine dayalı öğrenme, kültürel öğelerin matematik etkinliğine entegrasyonu ve oyunlaştırma yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri göçmen çocukların yaşlarına uygun ya da yaşlarından daha üst düzeyde matematik becerilerine sahip olduğunu belirtmiş ancak dil konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Gürgah Oğul ve Telli, 2023).

Öğretmenlerin göçmen çocukların gelişimi üzerindeki rolü ile ilgili uluslararası literatürde de birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda okul öncesi dönemde çokkültürlü bir sınıf ortamının çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklediği, farklı etnik kökenlerden çocuklarla arkadaşlık geliştirmelerine olanak tanıdığı ve böylelikle ileri yaşlarda bir sosyal ağa dahil olmalarında etkili olduğu görülmüştür (Aboud ve diğerleri, 2012). Bu nedenle eğitimcilerin ve politika yapıcıların, ayrımcılığın azaltılması ve önlenmesi için çokkültürlü eğitime erken çocukluk döneminden itibaren odaklanması önemlidir (Keles ve diğerleri, 2020). Okul öncesi öğretmenleri ayrımcılığın azaltılması için çeşitli yollara başvurabilirler. Örneğin yılın başlarında öğretmenin planladığı işbirlikli oyunlar tüm yıl boyunca akran kabulünü desteklemektedir (Ladd ve diğerleri, 1988). McDevitt (2021) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin çocuklarla tercüme yoluyla ve çocukların anadillerinde tekrarlarla iletişim kurduğunu, çocukların özel ihtiyaçlarına dikkat edip yönlendirmeler yaparak sosyal-duygusal becerilerini desteklediklerini bulmuştur. Ayrıca

yapılan bir çalışmada okul öncesi öğretmenleri göçmen çocukları kendi hikayelerini ve fotoğraflarını anlatmaya teşvik ettiklerinde çocuklar sınıfa daha kolay adapte olabilmişlerdir (Strickland ve diğerleri, 2010).

Öğretmen, çocukların gelişimlerini destekleyen, demokratik bir sınıf ortamının yaratılmasına, çocukların sağlıklı kişilik özellikleri kazanmalarına yönelik eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden sorumlu kimsedir (Köksal Akyol, 2019b). Bu rolüyle okul öncesi öğretmeni, sınıfında bulunan göçmen çocukların bireysel özelliklerini de göz önüne alarak yaptığı uygulamalar sayesinde onların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleme potansiyeline sahiptir.

Göçmen Çocukların Gelişimlerinin Desteklenmesine Yönelik Kuramsal Çerçeve

Bu çalışmada, göçmen çocukların gelişiminin okul öncesi öğretmeni tarafından desteklenmesine ilişkin olarak Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı ve Kolb'un eğitici rol profilleri (Kolb ve diğerleri, 2014) temel alınmıştır. Vygotsky, çocukların bir görevi bağımsız olarak gerçekleştirebileceği halde, tecrübeli bir yetişkinle birlikte çalışmasının daha verimli sonuçlar doğuracağını savunmaktadır (Jaramillo, 1996). Bu noktada, Sosyokültürel Gelişim Kuramı bağlamında öğretmenin çocuğun gelişim potansiyelinin artırılmasında çok önemli bir rolü vardır.

Vygotsky, her çocuğun doğuştan getirdiği, dikkat, algı, hafıza gibi özelliklerinin yanı sıra çevresindeki tecrübeli yetişkin ve akranlarından dil kullanımı, okuma-yazma gibi özelliklerle temel zihinsel işlevlerini geliştirdiğini savunmaktadır. Çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini incelerken kültürü ihmal edersek, çocukların yeteneklerini doğru olarak belirleyemeyeceğimizi ifade eder (Parke ve Gauvain, 2009). Vygotsky'nin kuramında çocuğun gelişimi, ait olduğu kültürden bağımsız olarak gelişemez (Bodrova ve Leong, 2013).

Eğitim ortamında öğretmenlerin benimsediği eğitici stilleri vardır. Kolb ve diğerleri (2014) öğretmenlerin benimsediği eğitici stillerini eğitici rol profilleri olarak adlandırmış ve kolaylaştırıcı, değerlendirici, konu uzmanı ve koç olarak dört ana kategoride incelemişlerdir. Kolaylaştırıcı rolde eğitici; bireysel diyaloglarla kişisel olarak iletişim kurar, samimi ve pozitif bir öğrenme ortamı oluşturur ve içten dışa öğrenmeyi destekler. Değerlendirici rolde; performans hedeflerini belirler, objektiftir ve sonuç odaklıdır. Konu uzmanı rolünde; otoriterdir, konuyu sistematik olarak düzenler ve analiz eder, bilgiyi dersler ve metinler aracılığıyla aktarır. Koç rolünde; birebir çalışma ve geri bildirimlerde bulunur, daha işbirlikli bir öğrenme ortamı oluşturur (Kolb ve diğerleri, 2014). Tüm bu rollerle birlikte eğitimin deneyimsel öğrenme çerçevesinde olabilmesi için eğiticinin kendi üstlendiği bu rollerin farkında olması gerekmektedir (Kolb ve Kolb, 2009). Eğiticinin hem çocuğun ihtiyacına yönelik hem de roller arası dengeyi sağlaması deneyimsel öğrenmeyi güçlendirir (Kolb ve Kolb, 2017). Bu çalışmada, öğretmenlerin göçmen çocuklarla yaptığı uygulamalar Kolb'un eğitici rol profilleri bağlamında ele alınmıştır.

Mevcut Çalışma

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamalarını araştırmayı amaçlayan bu çalışma pek çok yönden alanyazını zenginleştirmeyi hedeflemektedir.

İlk olarak, Türkiye'de göçmen çocuklarla ilgili yapılan çalışmaların çoğu göçmen çocukların ve ailelerinin yaşadıkları sorunlara odaklanmıştır (Akan ve diğerleri, 2018; Arslan ve Ergül, 2022; Günek, 2020; Ördem İnceoğlu ve diğerleri, 2017; Saklan ve Karakütük, 2022;

Temel ve diğerleri, 2017). Bu çalışmalar, ülkemize göç eden küçük çocukların ve ailelerinin eğitim hayatında çeşitli problemlerle karşılaştıklarını ortaya çıkarmıştır. Ancak, karşılaşılan bu problemleri en aza indirmek için öğretmenlerin ne gibi uygulamalar yapabileceği konusu henüz yeterince ortaya konulamamıştır.

Ayrıca yapılan çalışmalar genel olarak öğretmenlerle görüşmeler yaparak, sınıfında göçmen çocuk bulunan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları konusunda bilgi edinmeye çalışmışlardır ve bu çalışmaların bulguları öğretmenlerin beyanına dayanmaktadır (Arslan ve Ergül, 2022; Çapçı, 2020; Günek, 2020). Fakat katılımcıların beyanları ile uygulamaları arasında zaman zaman farklılık görülebilmektedir. Bu çalışma, öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerini gözlemlemek üzerine yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin göçmen çocuklarla doğal ortamlarında gözlemlenmesi ve öğretmenlerle yapılacak birebir görüşmeler, bu gözlemlerden edinilen bilgileri zenginleştirmiştir. Böylece bu çalışmada gözlemler ve görüşmeler yoluyla göçmen çocukların eğitiminde öğretmenlerin başvurdukları destekleyici uygulamalara dair derinlemesine bilgi edinilerek alanyazına gözleme dayalı bulgular kazandırılması planlanmaktadır.

Son olarak, ülkemizde yapılan çalışmaların çoğu ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerindeki okullara devam eden göçmen çocukların eğitimlerine ilişkin çıkarım yapmaktadır (Eren, 2019; Jafari ve diğerleri, 2018; Kızılkaya ve Ekici, 2022; Sakız, 2016; Topçuoğlu, 2014; Yener ve Doğutaş, 2024). Ancak erken çocukluk eğitime devam eden göçmen çocukların gelişimlerine ve eğitimlerine yönelik olarak bilinenler sınırlıdır. Bu çalışma okul öncesi dönemdeki göçmen çocukları ve öğretmenlerin onların gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamalarını ele almaktadır.

Bütün bu değerlendirmeler sonucunda bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, güncel bir durum hakkında araştırmacıların sınırlı zaman içerisinde gözlem ve görüşme gibi çoklu kaynaklarla bilgi topladığı yöntemdir (Creswell, 2013). Durum çalışmaları bireyin görüşlerini ele aldığı kadar olayı da ele aldığı için karmaşık durumlara daha bütüncül ve insancıl bir anlayış sağlar (Brown, 2008). Bu çalışmada durum çalışması deseninin kullanmasının nedeni, okul öncesi eğitim kurumlarındaki göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerine yönelik öğretmen uygulamalarına ilişkin geniş kapsamda bilgi sağlama isteğidir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Isparta ilinde yer alan MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 10 öğretmen ve sınıflarındaki 4-6 yaş arasındaki 27

göçmen çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alacak göçmen çocuklar ve onların öğretmenleri amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Patton, 2015) kullanılarak bu çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alacak okul öncesi öğretmenlerinin çalışmaya dahil edilebilmesi için sınıfında göçmen çocuk bulunması göz önüne alınmıştır. Ayrıca, çalışma grubunda yer alacak çocukların çalışmaya dahil edilmesinde belirlenen ölçüt, ailesinin son 10 yıl içerisinde Türkiye'ye göç etmiş olmasıdır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sınıflarındaki göçmen çocuk sayısı bir ile dört arasında değişmekte olup sınıflarda toplam 27 göçmen çocuk bulunmaktadır. Çalışma grubundaki göçmen çocukların biri anaokuluna gelmeden önce iki ay süre ile Türkçe dersi almış, diğer çocuklar doğrudan Türkçe öğrenmeye yönelik bir eğitim almamışlardır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Çalışma grubunun demografik özellikleri*

Katılımcılar	Okul Türü	Mesleki Kıdem Yılı	Yaş Grubu	Sınıf Mevcudu	Göçmen Çocuk Sayısı	Köken Ülke
Ö1	İlkokula Bağlı Anasınıfı	11	5-6	18	4	Somali, Afganistan
Ö2	İlkokula Bağlı Anasınıfı	15	4-5	18	3	İran, Suriye
Ö3	Bağımsız Anaokulu	24	5	14	1	Suriye
Ö4	Bağımsız Anaokulu	18	5-6	13	1	Somali
Ö5	Bağımsız Anaokulu	16	5	19	4	Afganistan, İran
Ö6	Bağımsız Anaokulu	10	4	14	2	Somali
Ö7	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	22	5-6	17	2	Suriye
Ö8	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	12	4-5-6	17	4	Suriye, Afganistan
Ö9	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	20	5-6	15	4	Irak, Suriye, İran
Ö10	Ortaokula Bağlı Anasınıfı	23	5-6	18	2	Suriye, Afganistan

Veri Toplama Araçları ve Yöntemi

Bu araştırmada veriler demografik bilgi formu, gözlem ve görüşme yoluyla elde edilmiştir. Çalışma grubunun gözlemlenmesi ve çalışma grubuyla yapılan görüşme hakkında ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

Demografik Bilgi Formu

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ve çocukların demografik bilgileri hakkında bilgi edinmek amacıyla demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan bu formda, öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki deneyimi, çocukların köken ülkeleri gibi bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır.

Gözlem

Bu çalışmada öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerine yönelik uygulamalarına ilişkin veriler, katılımsız gözlem yoluyla elde edilmiştir. Öğretmenlerin göçmen çocuklarla etkileşimi sınıfta doğal ortamlarında gözlemlenmiştir. Bu çalışmada katılımsız doğal gözlem kullanılmasının amacı, okul öncesi dönemdeki göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerinde öğretmenlerin rolünü farklı açılardan ve geniş bir biçimde incelemektir. Bu çalışmada gözlemler sırasında araştırmacı sınıfta bulunmuş ve öğretmenlere ya da çocuklara herhangi bir müdahalede bulunmamıştır.

Her bir öğretmenin sınıfında yer alan göçmen çocuklarla etkileşimi sınıfta doğal ortamlarında gözlemlenmiştir. Gözlemler 2022-2023 eğitim öğretim yılının bahar döneminde iki ay içerisinde gerçekleştirilmiştir. Zamanın çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak her bir sınıfın gözlemi en fazla iki ay içerisinde tamamlanmıştır. Her bir sınıf beş kez gözlemlenmiştir. Gözlemler planlanırken sınıfların günün farklı zamanlarında gözlemlenmesine özen gösterilmiştir. Her sınıf bir kez günlük eğitim akışının oyun zamanında gözlemlenmiştir. Diğer dört gözlem ise etkinlik zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Gözlemci her sınıf ziyaretinde yalnızca oyun zamanında ya da etkinlik zamanında gözlem yapmıştır. Gözlemler sırasında etkinlik türlerine ve etkinlik planlarına müdahale edilmemiştir. Gözlemler sırasında sınıflarda yapılan etkinlik türleri sanat, fen, matematik, drama, Türkçe gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Sınıfların günün farklı zamanlarında gözlemlenmesi, öğretmenlerin çocuklarla etkileşimleri hakkında daha derin bir şekilde bilgi edinilmesini sağlamaktır. Her gözlem ortalama 60 dakika sürmüştür. Çalışmaya katılan 2 öğretmen ve velileri kamera kaydına izin verdiği için ilk 5 gözlem kamera kaydıyla yapılmıştır. Diğer katılımcı öğretmenlerin kamera kaydına rızası olmadığından dolayı araştırmacılar tarafından biri devamlı kayıt yöntemi ile gözlemlere devam etmiştir. Gözlemler araştırmacılar tarafından biri tarafından gözlem formuna kaydedilmiştir. Gözlem formunda gözlem tarihi, gözlemlenen sınıf, gözlem zamanı, gözlem sırasında yapılan etkinliklere ilişkin bilgiler ve gözlem notları yer almaktadır.

Görüşme

Çalışma kapsamında göçmen çocukların öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sayesinde araştırmacı karşısındaki kişi veya kişilerin duygularına, bilgi, tecrübe ve gözlemlerine doğrudan ulaşabilir (Tekin, 2006). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılması ile okul öncesi öğretmenlerinin ele alınan duruma ilişkin deneyim, bakış açısı ve bilgilerinin detaylı bir şekilde ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Ardından hem nitel araştırma konusunda hem de okul öncesi eğitim alanında çalışan bir akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sayesinde sorular araştırmanın amacına hizmet edip etmemesine, kolay anlaşılabilmesine ve yönlendirme içerip içermemesine ilişkin gözden geçirilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra çalışmanın katılımcılarından olmayan iki öğretmen ile pilot bir uygulama yapılarak soruların anlaşılabilirliği sınanmıştır. Görüşme sorularına son şekli verildikten sonra katılımcı öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş, dikkat dağıtıcı unsurların bulunmadığı bir odada onlara görüşme

soruları yöneltilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlere “Sınıfınızdaki göçmen çocuğun bilişsel beceri sürecini kolaylaştırmak için ne gibi uygulamalar yaptınız?” “Sınıfınızdaki göçmen çocuğun bilişsel beceri süreci ile ilgili sizin en çok zorlandığınız noktalar nelerdi?” ve “Sınıfınızdaki göçmen çocuğun sınıfta öğrenme sürecini kolaylaştırmak için herhangi birinden/bir yerden yardım aldınız mı?” gibi sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen kayıtlar yazıya dökülmüş ve çözümlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimlerine devam eden göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerinde öğretmenlerin uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla öncelikle Isparta ilinde göçmen çocukların yoğun olarak yaşadıkları bölgeler tespit edilmiş ve potansiyel katılımcıların yer aldığı okullar belirlenmiştir. Belirlenen anaokullarında veri toplayabilmek için MEB’den gerekli izinler alınmıştır.

Belirlenen okullardaki öğretmenleri, çalışma hakkında bilgilendirmek amacıyla dijital bir afiş hazırlanmıştır. Öğretmenlerle görüşerek çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Daha sonra çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin sınıfındaki göçmen çocuklar ve ailelerine çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Ailesi çalışmaya katılması için izin veren ve çalışmaya katılmakta gönüllü olan çocuklar, araştırmaya dahil edilmiştir.

Çalışma grubu belirlendikten sonra, öğretmenlerin sınıflarında beş ayrı zamanda gözlemler yapılmıştır. Gözlemler tamamlandıktan sonra öğretmenlerle bireysel ve yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen gözlem ve görüşme verileri analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada veriler gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Gözlemler sürekli kayıt yöntemi ile yapılmıştır. Analiz sırasında öğretmenlerin göçmen çocuğa yönelik uygulamaları Kolb’un eğitici rol profilleri ve deneyimsel eğitim rubriğinden (Evin Gencel ve diğerleri, 2021; Kolb ve diğerleri, 2014) yararlanılarak irdelenmiştir. Deneyimsel Eğitim Rubriği, eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi için alternatif bir ölçme aracı olarak geliştirilmiştir (Evin Gencel ve diğerleri, 2021). Eğitici roller kolaylaştırıcı, konu uzmanı, değerlendirici ve koç olmak üzere dört rolden oluşmaktadır. Her eğitici rolün alt rolleri bulunmaktadır. Bu alt rollere ve alt rollerin açıklamalarına Tablo 2’de yer verilmiştir. Öğretmenin uygulamaları, çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerine verdiği destek bağlamında ele alınmıştır.

Diğer yandan, çalışmanın verilerinin bir kısmı görüşmeler yoluyla elde edilen verilerden oluşturmaktadır. Öğretmenin göçmen çocukları desteklemeye yönelik olarak yaptığı uygulamaları derinlemesine incelemek amacıyla öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtları deşifre edilerek yazılı hale getirilmiştir. Böylece görüşmeler analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizin temel amacı, elde edilen verilerin düzenli ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır. Betimsel analiz gerçekleştirilirken Yıldırım ve Şimşek’in (2011) sunduğu temel aşamalara uygun olarak öncelikle betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve oluşturulurken Kolb’un eğitici rol profilleri ve deneyimsel eğitim rubriği kullanılmıştır. Ardından tematik çerçeveye göre gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilen veriler işlenmiş, anlamlı bir şekilde bir araya

getirilmiştir. Düzenlenen veriler, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak, belirlenen çerçeve içerisinde tanımlanan bulgular, araştırmacılar tarafından açıklanmış ve yorumlanmıştır. Verilerin analizinde gözlem ve görüşme kayıtlarında katılımcılara kod isim verilerek katılımcıların gizliliği korunmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel durum çalışmalarında geçerliğin ve güvenirliğin artırılması, araştırmacının ilgili durumla etkileşim süresini artırması, veri toplama yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, araştırmaya konu olan kişilerin araştırma ile ilgili görüşlerinin alınması, araştırmanın konusu kapsamında daha önce çalışan araştırmacıların görüşlerinin alınması yoluyla yapılabilir (Yıldırım ve şimşek, 2011). Araştırmacının birden fazla veri toplama aracı belirlemesi o araştırmanın sonucunun geçerliğini ve güvenirliğini doğrudan etkiler (Yıldırım ve şimşek, 2011).

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlaması veri toplama yöntemlerinden gözlem ve görüşme yönteminin birlikte kullanılması, araştırma sırasında gözlem yapılan kurumlarda çalışan uzmanlarla görüşülmesi, görüşme soruları oluşturulurken araştırmanın konusu ile ilgili daha önceden çalışma yapan bir akademisyenden görüş alınması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yapılan gözlem katılımsız doğal gözlem olup amaçlı örneklem ile seçilen 10 öğretmen iki ay süre ile toplam 5'er kez gözlemlenmiş, öğretmenlerin görüşü alınmış ve veri analizinde her bir katılımcıya kod verilerek analizi yapılmıştır. Bu durum tesadüfi davranışların, hataların ve yanlı bir sonuç alınmasının önüne geçmek için planlanmıştır. Ayrıca veri analizi sırasında araştırmacıların dışında bir dış kodlayıcı, verilerin %20'sini tekrar kodlamıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği %86,66 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyumun en az %80 olması gerektiği (Miles ve Huberman, 1994) göz önüne alınarak kodlayıcılar arası güvenirliğin sağlandığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın verilerinin geçerliliğini sağlamak adına gerçekleştirilen gözlemlerden örnek olaylar sunulmuş ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Etik Konular

Bu alışma, İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu tarafından uygun bulunmuştur. Çalışmada, MEB'e bağlı anaokullarında veri toplanabilmesi için Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Çalışma grubu belirlenirken kurumun, öğretmenin ve çocukların rızası gözetilmiş, çalışma grubunun çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamasına özen gösterilmiştir. Çocukların çalışmaya katılımı için öncelikle ailelerinden yazılı onam alınmıştır. Ardından, araştırmacılarından biri çocuklarla sınıf içinde bir konuşma gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, ocuklara bir ödevinin olduğunu bu ödevde onların hangi oyunları oynadıklarını ve hangi etkinlikleri yaptıklarını izleyip not almak istediğini belirtmiş ve çocukların sözlü olarak izinlerini almıştır. Ayrıca, bulgular sunulurken katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlar; göçmen çocuklara ise takma isimler verilmiştir. Veri toplama ve çözümlleme işlemleri tamamlandıktan sonra çalışmaya katılan öğretmenlerle, göçmen çocuklarla iyi uygulamalar konusunda bilgi paylaşımı yapılmıştır.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimini desteklemeye yönelik uygulamalarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada önemli bulgular elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini destekleyici çeşitli uygulamalar yaptıkları tespit

edilmiştir. Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları olarak iki başlık altında sunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları

İlk olarak okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları Kolb'un eğitici rol profillerine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları gözlemlenmiş ve çocukları desteklemeye yönelik uygulamaların sıklığı eğitici rollere göre sınıflandırılmıştır. Eğitici rol profillerine göre öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemek amacıyla başvurduğu uygulamalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Eğitici rol profillerine göre öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemek amacıyla başvurduğu uygulamalar

	Eğitici Roller	Alt Eğitici Roller	Açıklama	f
Sosyal-Duygusal Beceri	Kolaylaştırıcı	Konu ile ilgili deneyimleme	Eğitim konularını oyun/hissetme ve gerçek yaşam deneyimleri ile aktarmak	10
		Katılımcıların kendi deneyimleri	Çocukların konu ile ilgili yaşam deneyimlerini, düşüncelerini ve hislerini paylaşabildikleri bir ortam oluşturmak	1
		Yansıtma	Çocuklara devam eden gelişimleri üzerine yansıtma fırsatı vermek	-
	Konu Uzmanı	Bilginin toplanması ve analiz edilmesi	Çocukların eğitim konularını araştırıp incelemelerine fırsat vermek	-
		Bilginin ilişkilendirilmesi	Çocukların yeni soyut bilgileri geçmiş somut bilgileri ile ilişkilendirmesine olanak tanımak	-
		Bilgi kaynakları	Öğretmenin ve çocukların bilgi kaynaklarını paylaşacağı ortam sunmak	-
	Değerlendirici	Standartların belirlenmesi	Eğitim konusu ve çocukların gelişimlerine göre çocukları eğitim planlamasına dahil etmek	2
		Geribildirim	Yapıcı dönütlerde bulunmak	33
		Öz değerlendirme	Çocukların kendilerini değerlendirmelerine fırsat vermek	3
	Koç	Koçluk	Gerekli olduğunda çocukları desteklemek ve yönlendirmek	47
		Öğrenme planı	Çocukları günlük ve etkinlik planlarına dahil etmek	5
		Gerçek yaşam uygulamaları	Etkinliğin sonunda gerçek yaşam deneyimi sunulması ve çocuklarla beraber değerlendirmek	-

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin göçmen çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklerken kullandıkları eğitici rollerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, çocukların sosyal-duygusal becerilerini destekleyebilmek için kolaylaştırıcı, değerlendirici ve koç rollerine başvurmuşlardır. Kolaylaştırıcı rolünde konu ile ilgili deneyimleme (10) ve katılımcıların kendi deneyimleri (1); değerlendirici rolünde standartların belirlenmesi (2), geri bildirim (33) ve öz değerlendirme (3); koç rolünde ise koçluk (47) ve öğrenme planı (5) alt rollerine göre uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmenler, **kolaylaştırıcı** rolünde **konu ile ilgili deneyimleme** alt rolünü kullanarak çocuklara gerçek yaşam deneyimleri sağlamıştır. Örneğin Ahmet, Ö9'a doğru ellerinde terlikle gelmiş ve *"nasıl giyeceğim bunu"* demiştir. Öğretmen *"gel tatlım sana göstereyim"* diye cevap vermiş ve ona terliklerini giymek konusunda yardımcı olmuştur. Öğretmenler, çocukların geçmiş deneyimlerini ve hislerini paylaşacakları ortamlar sağlayarak **katılımcıların kendi deneyimleri** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin Ö5 okuduğu hikâyeden sonra *"peki size hiç kızıyorlar mı?"* diyerek geçmiş deneyimini anlatması için cesaretlendirmiştir. Mehmet *"annem bana hep kızıyor, çiçekleri kırdığım için"* demiş, öğretmen de *"peki dürüst davranıp doğruları söylüyor musun?"* diye cevap vermiştir. Mehmet *"evet"* demiş, öğretmen de *"ama o zaman kızmaması gerekiyor, dürüst davrandığın için"* diyerek diyalogu devam ettirmiştir.

Ayrıca öğretmenler, **değerlendirici** rolünde **standartların belirlenmesi** alt rolünü kullanarak çocukları eğitim etkinliklerine dahil ederken hem eğitim programının amaçlarını hem de çocukların gelişimlerini göz önünde bulundurmuştur. Bu doğrultuda çocukların katılmak istedikleri etkinlikleri, onların gelişim özelliklerine uygun hale getirmiştir. Örneğin *resmini bitiren Sami, arkadaşıyla birlikte top oynamak istediğini öğretmenine söylemiştir. Öğretmeni sınıfın bir köşesinde topla oynamakta zorlanan Sami ve arkadaşını birbirlerine topu atabilecekleri uzaklığa yerleştirmiştir. Ö2 "sen şöyle, sen de şöyle otur öyle oynayın, bakın daha güzel oluyor"* diyerek çocukları birbirlerine topu atabilecekleri uzaklıktaki yerlere yönlendirmiştir ve sınıfın bir ucuna Sami'yi diğer ucuna arkadaşını oturtmuştur. Öğretmenler, çocuklara yapıcı dönütlerde bulunarak **geri bildirim** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin serbest oyun zamanının sonunda oyuncaklar toplanırken Selim oyuncakların üzerine basarak ve onları atarak oyun oynadığı için Ö4 oyuncakları kastederek *"Selim topla bakalım"* diyerek yönlendirmiştir. Selim'in oyuncakları atarak oynamaya devam etmesi üzerine öğretmen *"ama öyle yapmak yok kırılırsa oynayamayabilirsin oyuncakları"* diyerek Selim'e geri bildirimde bulunmuştur. Selim de bu geri bildirimden sonra durmuş ve oyuncakları toplamaya başlamıştır. Öğretmenler, çocukların kendilerini değerlendirmelerine fırsat vererek **öz değerlendirme** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin Ö2 yaptığı resmi gösteren Esra'ya *"Sence nasıl olmuş resmin?"* diyerek çocuğun kendisini değerlendirmesini sağlamıştır. Esra da karşılık olarak *"çok güzel olmuş"* demiştir.

Koç rolünde ise öğretmenler çocukları destekleyerek ve yönlendirerek **koçluk** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin İsmail'in masada tek başına oturuyor olduğunu gören Ö7 İsmail'e *"İsmail gel biraz da arkadaşlarınla oyna"* demiştir. İsmail'in kalkmaması üzerine öğretmen *"blok merkezinde oynayabilirsin"* diyerek İsmail'i diğer arkadaşlarının yanına nazikçe yönlendirmiştir. **Öğrenme planı** alt rolünde ise öğretmenler çocuklarla birlikte somut adımlar içeren bireysel öğrenme planı yapmışlardır. Öğretmenler etkinlik planlarına çocukları dahil etmişlerdir. Örneğin *"hemen etkinliklerden başlayalım"* diyen Ö6'ya, Aylin *"hayır"* cevabını vermiştir. Öğretmen de yumuşak bir ses tonuyla *"Aylin peki ne yapmak istiyorsun?"* diye sormuş ve Aylin spor yapmak istediğini söylemiştir. Öğretmen *"peki o zaman önce bir spor yapalım"* demiştir. Böylelikle öğretmen, Aylin ile birlikte öğrenme sürecinde değişiklik yapmıştır.

Yapılan gözlemlerden sonra öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin göçmen çocukların sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik yaptıkları uygulamalar hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular Kolb'un eğitici rol profilleri ve deneyimsel eğitim rubriği kullanılarak tablolastırılmıştır. Öğretmenlerin göçmen çocukların sosyal-duygusal becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin göçmen çocukların sosyal becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri

Gelişim Alanı	Eğitici Roller	Eğitici Alt Roller	ğretmen Sayısı (f)
Sosyal-Duygusal gelişim	Değerlendirici	Geri bildirim	2
	Koç	Koçluk	8

Tablo 3 incelendiğinde görüşme sırasında öğretmenlerin, göçmen çocukların sosyal-duygusal becerileri için; değerlendirici rolünde geri bildirim alt rolüyle (2 öğretmen), koç rolünde ise koçluk alt rolüyle (8 öğretmen) uygulamalar yaptıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları değerlendirici rolünde geri bildirim alt rolüne başvurduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö4 “Sözel destek verdim, onun anlamadığı ya da arkadaşlarının anlamadığı noktalarda ben çevirmeye çalıştım” ifadesiyle çocuklara yapıcı geri dönütler verdiğini beyan etmiştir.

Değerlendirici rolünün yanında öğretmenler koçluk alt rolünde çocukları desteklediklerini ve yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö3 “*Mesela Ezgi çok sık tuvalete gidiyordu, ben aileyi çağırdım, dedim bir rahatsızlığı olabilir mi? Çok sık tuvalete gidiyor. Anne dedi ki evet evde de çok gidiyor, hocam bazen dedi buraya yapmak istemiyor sanırım eve geliyor, ona da yetişemiyor, sonra buraya yedek kıyafet koyduk. Sonra ben öğrenciyle konuştum, bazen söylemiyordu. Sonra sonra dediğim gibi Ezgi beni tanıdıkça, ben onu tanıdıkça ve bu konuda benim yaklaşımım öğrenciyi rahatlatınca, daha sık tuvalete gidebilirsin, istediğin zaman gidebilirsin diyordum. Ondan sonra onları atlattık ama yedek kıyafetimiz hep oldu bir sıkıntı olunca aileyi aradım. Dediğim gibi iletişim çok önemli yani aile öğretmen iletişimi iyi olduğu zaman çocukla ilgili bir sıkıntı yaşanacağını düşünmüyorum.*” sözleriyle sınıfındaki bir çocuğu nasıl desteklediğini örneklendirmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan göçmen çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları

Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik uygulamaları Kolb'un eğitimci rol profillerine göre incelenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları gözlemlenmiş ve çocukları desteklemeye yönelik uygulamaların sıklığı eğitimci rollere göre sınıflandırılmıştır. Eğitimci rol profillerine göre öğretmenlerin çocukların bilişsel becerilerini desteklemek amacıyla başvurduğu uygulamalar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Eğitici rol profillerine göre öğretmenlerin çocukların bilişsel becerilerini desteklemek amacıyla başvurduğu uygulamalar

	Eğitici Roller	Eğitici Alt Roller	Açıklama	f
Bilişsel Beceri	Kolaylaştırıcı	Konu ile ilgili deneyimleme	Eğitim konularını oyun/hissetme ve gerçek yaşam deneyimleri ile aktarmak	2
		Katılımcıların kendi deneyimleri	Çocukların konu ile ilgili yaşam deneyimlerini, düşüncelerini ve hislerini paylaşabildikleri bir ortam oluşturmak	1
		Yansıtma	Çocuklara devam eden gelişimleri üzerine yansıtma fırsatı vermek	-
	Konu Uzmanı	Bilginin toplanması ve analiz edilmesi	Çocukların eğitim konularını araştırıp incelemelerine fırsat vermek	1
		Bilginin ilişkilendirilmesi	Çocukların yeni soyut bilgileri geçmiş somut bilgileri ile ilişkilendirmesine olanak tanımak	-
		Bilgi kaynakları	Öğretmenin ve çocukların bilgi kaynaklarını paylaşacağı ortam sunmak	-
	Değerlendirici	Standartların belirlenmesi	Eğitim konusu ve çocukların gelişimlerine göre çocukları eğitim planlamasına dahil etmek	2
		Geribildirim	Yapıcı dönütlerde bulunmak	31
		Öz değerlendirme	Çocukların kendilerini değerlendirmelerine fırsat vermek	1
	Koç	Koçluk	Gerekli olduğunda çocukları desteklemek ve yönlendirmek	17
		Öğrenme planı	Çocukları günlük ve etkinlik planlarına dahil etmek	1
		Gerçek yaşam uygulamaları	Etkinliğin sonunda gerçek yaşam deneyimi sunulması ve çocuklarla beraber değerlendirmek	-

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin göçmen çocukların bilişsel becerilerini desteklerken kullandıkları eğitici rollerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler, çocukların bilişsel becerilerini destekleyebilmek için kolaylaştırıcı, konu uzmanı, değerlendirici ve koç rollerine başvurmuşlardır. Kolaylaştırıcı rolünde konu ile ilgili deneyimleme (2) ve katılımcıların kendi deneyimleri (1); konu uzmanı rolünde bilginin toplanması ve analiz edilmesi (1), değerlendirici rolünde standartların belirlenmesi (2), geri bildirim (31) ve öz değerlendirme (1); koç rolünde ise koçluk (17) ve öğrenme planı (1) alt rollerine göre uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmenler, **kolaylaştırıcı** rolünde **konu ile ilgili deneyimleme** alt rolünü kullanmışlar ve bu sayede çocuklara gerçek yaşam deneyimleri sunmuşlardır. Örneğin *Ö4 matematik etkinliği sırasında “6 parmak 4 çıktı, kaç kaldı” sorusuyla dikkatini çekmiş ve Selim’in parmaklarıyla denemesini sağlamıştır*. Öğretmenler, çocukların geçmiş deneyimlerini ve hislerini paylaşacakları ortamlar sağlayarak **katılımcıların kendi deneyimleri** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin *Ö1 trafik haftası ile ilgili konuşurken “Trafikte ne vardır?” diye sormuştur. Ahmet kendi deneyiminden yola çıkarak “kuyruk var” demiş ve onun deneyimi üzerine konuşmaya devam etmiştir*.

Konu uzmanı rolünde öğretmenler yalnızca **bilginin toplanması ve analiz edilmesi** alt rolünü kullanmışlardır. Bu alt rolde çocuğa bilgiyi analiz etme fırsatı vermişlerdir. Örneğin Ö1, *kitapta salyangozu hızlandırmak için ekleme yapabilecekleri bir resmi göstererek “salyangoz nasıl gidebilir” sorusuna Ahmet “bisiklet” cevabını vermiş, “motor mu daha büyük salyangoz mu” sorusuna “motor” demiş, öğretmen de “aferin” diye karşılık vermiştir.*

Ayrıca öğretmenler, **değerlendirici** rolünde **standartların belirlenmesi** alt rolünü kullanarak hem eğitim programına hem de çocukların kendi gelişimlerine uygun etkinlikler planlamış ve çocukları desteklemiştir. Örneğin Ö2, *Sami etkinliğini bitirip göstermeye geldiğinde “daha bitmemiş, şu yuvarlakları da boyaman gerekiyor” diyerek standartları belirlemiştir.* Öğretmenler, çocuklara yapıcı dönütler vererek **geri bildirim** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin *Ezgi 5 rakamını ters yazmış, Ö3 “Ezgi bak bu 5 rakamı karşıya bakacak şekilde olacak düzelt de dosyana koyalım” diyerek yapıcı geri bildirimde bulunmuştur.* Öğretmenler, çocukların kendilerini değerlendirmelerine fırsat vererek **öz değerlendirme** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin Ö2 *Esra’ya “sence çizdiğin arılar ne yapıyor” diye sormuş, Esra da “bal yapıyorlar” demiş, (arılar çiçeklerin üstündeydi) “aaa peki sence yapıyorlar mı yoksa topluyorlar mı?” diyerek çizdiği resmin üzerine düşünmesini sağlamıştır.*

Koç rolünde ise öğretmenler çocukları destekleyerek ve yönlendirerek **koçluk** alt rolünde uygulamalar yapmışlardır. Örneğin Ö6 *her sıradan bir başkan seçerken Aylin’in oturduğu sıradan Aylin’i seçmiş, “kaç kişisiniz” diye sormuştur, Aylin parmağı ile 3 yaptığında, öğretmen “o kaç söyler misin?” demiş. Aylin söylememiş, arkadan başka bir çocuk söylemiştir, öğretmen de “bak arkadaşın kopya veriyor” demiş daha sonra ona destek olarak Aylin ile beraber “1 2 3” diye saymışlardır.* **Öğrenme planı** alt rolünü ise öğretmenler etkinlik planlarına çocukları dahil ederek kullanmışlardır. Örneğin *Aylin Ö6’ya “öğretmenim bak dinazor aç, görüyor musun onu aç, dinozoru” demiş, öğretmen de “ama orada sırayla ilgili bir şey yok” diyerek konuyla ilgili olmadığını belirtmiş ancak daha sonra beraber konu ile ilgili bir video seçmişlerdir.*

Yapılan gözlemlerden sonra öğretmenlerin göçmen çocukların bilişsel gelişimlerine yönelik yaptıkları uygulamalar hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin elde edilen bulgular Kolb’un eğitici rol profilleri ve deneyimsel eğitim rubriği kullanılarak tablolastırılmıştır. Öğretmenlerin göçmen çocukların bilişsel becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin göçmen çocukların bilişsel becerilerini desteklemeye yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri

Gelişim Alanı	Eğitici Roller	Eğitici Alt Roller	Öğretmen Sayısı (f)
Bilişsel Gelişim	Kolaylaştırıcı	Konu ilgili ile deneyimleme	3
	Değerlendirici	Geribildirim	1
	Koç	Koçluk	4

Tablo 5 incelendiğinde görüşme sırasında öğretmenlerin, göçmen çocukların bilişsel becerileri için; kolaylaştırıcı rolünde konu ile ilgili deneyimleme alt rolüyle (3 öğretmen); değerlendirici rolünde geri bildirim alt rolüyle (1 öğretmen), koç rolünde ise koçluk alt rolüyle (4 öğretmen) uygulamalar yaptıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmenler konu ile ilgili deneyimleme alt rolünde gerçek yaşamdan somut uygulamalarla çocuklara destek verdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö4 “*Somutlaştırarak göstermeye çalıştım mesela orada 3 yazıyorsa 3 tane kalem koydum önüne, artı vesaire o şekilde görselleştirdiğim zaman daha rahat anladı.*”. Ayrıca Ö7 ise “*mesela 5 söylüyorum 6 söylüyorum hangisi diye soruyorum sandalyeye tek tek rakamları yapıştırdım, oturmalarını söylüyorum 5’in üzerine oturun dediğimde 5’e oturdular.*” diyerek bilişsel becerilerini desteklediklerinden bahsetmişlerdir.

Öğretmenler geri bildirim alt rolünü çocuklara geri bildirim ve pekiştireç vererek uyguladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö10 “*Küçük ödüllerle, özellikle ben şey seviyorum sözel ödülleri seviyorum yani, somut ödülünden çok sözel ödüller. Somut ödül mesela ben yakalarına yıldız takarım, o şekilde çok maddi boyutu büyük olmayan şeyler.*” ifadesi ile çocukların davranışlarını pekiştirdiğinden bahsetmiştir. Öğretmenler koçluk alt rolünde ise göçmen çocuklara tekrarlar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö10 “*Çocuklardan farklı bir eğitim Hasan’a uygulamadım, ne konuştuydum sadece beni dinledi Hasan. Ama ben ona hep tekrar ediyordum. Mesela bir kedi resmi gösterirsek, bu kedi, miyav. Görsel gösteriyorum yani hikayelerde. İşte ev, tavşan. Bunu yaptım, tekrarlattım*” ifadeleriyle göçmen çocukların tekrarlar ve görsellerden faydalandıklarını belirtmiştir.

Ayrıca öğretmenler göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik yaptıkları uygulamalar hakkında görüş bildirirken aile katılımı süreçlerinden de bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu (7 öğretmen) ebeveynlerin Türkçe bilmediğini ancak çeşitli yollarla onlarla iletişim kurmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler ise (3 öğretmen) ailelerin Türkçe bildiğini ve düzenli iletişim kurabildiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları Türkçe bilen ailelerin katılım sağlayabildiğini, Türkçe bilmeyenlerin ise çeşitli çekincelerle katılamadığını belirtmiştir. Öte yandan bazı aileler Türkçe bilmese de çözüm bulmak için çaba sarfetmiş, katılım sağlamaya çalışmışlardır. Öğretmenler de farklı şekillerde aileleri desteklemişlerdir. Örneğin Ö1 “*Türkçe bilen Arapça bilen bir tercümanla geliyorlardı buraya. Aileler sıfır Türkçeydi zaten ben tercümanı direkt arıyordum. O ona anlatıyordu, sonra bana geri dönüyordu. O şekilde iletişim kuruyorduk*” ifadeleriyle ailenin bulunduğu çözüm yolundan bahsetmiştir. Diğer bir örnekte de Ö7 “*annesini Türkçe bilmiyor ama ablası ve abisiyle iletişime geçtim. Yazışma olarak ben veliye teklifte bulundum. Arapçayı Türkçeye çevireyim dedim.*” diyerek aileyi sürece nasıl dahil ettiğinden bahsetmiştir. Öğretmenler genel olarak ya ailelerin buldukları çözümlerle ya da öğretmenlerin kullandıkları stratejilerle göçmen ailelerin katılımını sağladıklarını bildirmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemek için öğretmenlerin ne tür uygulamalara başvurduklarını inceleyen bu çalışma, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarına ilişkin yapılan çalışmalara katkı sağlamaktadır. Çalışmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlemlerden ve onlarla yapılan görüşmelerden elde edilen en önemli bulgu, çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemek amacıyla çeşitli stratejiler uyguladıklarıdır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları Kolb’un eğitici rol profillerine ve deneyimsel eğitim rubriğine (Evin Gencel ve diğerleri, 2021; Kolb ve diğerleri, 2014) göre incelendiğinde öğretmenlerin hem sosyal-duygusal hem de bilişsel beceriler bağlamında birçok eğitici rol profiline uygun davrandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurarken bireysel farklılıklara ve çocukların gelişim özelliklerine dikkat etmesi ve ayrıca buna uygun olarak eğitim uygulamalarını çeşitlendirmesi gerekmektedir (Tantekin Erden ve Tonga,

2020). Dikkat edilmesi gereken bireysel farklılıklardan biri çocuğun farklı bir dile sahip olması ya da farklı bir kültürden geliyor olmasıdır (Aydın Güngör ve Pehlivan, 2021). Öğretmenlerin ğrenme ortamlarını düzenlerken çocukların dil, renk, ırk gibi farklı yönlerini dikkate alması onların nitelikli bir çokkültürlü eğitim vermesini sağlamaktadır (Nieto ve Bode, 2008). Böylece ocuklarla iyi bir iletişim kuran ğretmen, çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal yeterlilikleri üzerinde olumlu bir etki bırakır (Evcin ve Zembat, 2021). Çokkültürlü eğitim ortamının oluşturulması, az temsil edilen gruplardaki çocukların eğitime katılımının sağlamasının yanında tüm çocukların eşit, kapsayıcı ve demokratik toplumda etkin katılım göstermelerini de geliştirir (Banks, 2009). Çocukların ğrenmesinde kültürel değer ve bilgilerinin, aile yapılarının ve deneyimlerinin öğrenme süreçlerine entegre edilmesinin olumlu etki ettiği bilinmektedir (Gonzalez ve diğerleri, 2001). Kapsayıcı eğitim, sınıftaki tüm çocukların eğitim hakkını kapsamlı stratejiler ve eğitim etkinlikleri aracılığıyla elde etmesini gerektirmektedir (Eren, 2019).

Göçmen ocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılan uygulamalar ve öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin sıklıkla çocuklara geri bildirim verdiği ve koçluk yaptığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenler, çocuklara yapıcı dönütler vererek ve gerekli gördüklerinde çocukları yönlendirerek göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde en çok geri bildirim ve koçluk rolünü kullanmalarının nedeni göçmen çocukların yaşadıkları dil sorununu en aza indirmek olabilir. Nitekim okul öncesi öğretmenlerine göre göçmen çocuklar toplumda çoğunlukla konuşulan dilde yeterliliğinin az olmasından dolayı sıklıkla zorluk yaşamaktadırlar (Esen ve Yazıcı, 2011; Gürgah Oğul ve Telli, 2023; Szente ve diğerleri, 2006). Öte yandan dil konusunda yaşanan bu zorluğun çocuğa etkileri çokkültürlü eğitim modeli ile azaltılabilir. Geri bildirim rolünü kullanırken öğretmenler göçmen çocuklara bireysel ve yapıcı dönütler vererek çocukların ilgilendiği etkinliğe ya da sosyal duruma tekrar odaklanmalarını ve üzerine düşünmelerini sağlamışlardır. Çokkültürlü eğitimde çocuklarla eşit miktarda diyalog kurulması, onlara eşit fırsatlar verilmesi ve akran öğrenmesinin desteklenmesi gibi faktörler çok önemlidir (Gorski, 2006). Sinkkonen ve Kyttil'nin (2014) yapmış olduğu çalışmada öğretmenler çokkültürlü eğitimi geliştirmek için işbirlikli öğrenme modellerini benimsediklerini ve dil gelişimi için rol model olarak akran öğrenmesini desteklediklerini belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada koçluk rolünde öğretmenler göçmen çocuklarla bireysel olarak ilgilenmiş, onları kendilerini ifade etmeye teşvik etmiş ve akran öğrenmesi konusunda desteklemişlerdir. Benzer şekilde McDevitt'in (2021) yaptığı çalışmada öğretmenler özellikle dil edinimi konusunda çocuklarla birebir iletişime geçmiş ve onları desteklemişlerdir. Bahsi geçen çalışmada, öğretmenlerin etkinlik ve oyun zamanlarında çocuklarla yerel dil alıştırması yaptıkları bulunmuştur.

Çalışmadan elde edilen diğer bulgu ise öğretmenlerin sosyal-duygusal ve bilişsel becerileri geliştirmek amacıyla konu uzmanı eğitici rolüne neredeyse hiç başvurmamış olmalarıdır. Konu uzmanı rolü içeriği gereği daha soyut düşünme, bilgiyi analiz etme ve sentezleme becerilerinin sunulduğu bir rol çeşididir. Ayrıca konu uzmanı rolünde eğitimci daha otoriter, konuyu dersler ve metinler aracılığıyla aktaran bir özelliğe sahiptir (Kolb ve diğerleri, 2014). Mevcut çalışmada yaş grubunun küçük olması ve okul öncesi eğitimin doğası gereği öğretmenlerin ocuk merkezli etkinlikler uygulamaları, konu uzmanı rolüne daha az başvurmalarına sebep olmuştur. Benzer şekilde Gürgah Oğul ve Telli'nin (2023) göçmen çocukların matematik öğrenme süreçleri ile ilgili yaptığı çalışmada da okul öncesi ğretmenlerinin düzenleyici ve kolaylaştırıcı rolleri kullandıkları grlmştir. Korkut'un (2023) yaptığı çalışmada ortaokul ğretmenlerinin matematik ğretimi için eğitici rol profilleri

incelenmiş, öğretmenlerin en sık başvurdukları rollerden birinin konu uzmanı rolü olduğu görülmüştür. Bahsi geçen çalışmada yaş grubunun büyük olması ve matematik eğitimi üzerine odaklanması konu uzmanı rolünü ön plana çıkarmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri de uygulamalarına yönelik gözlemlerden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin görüşlerinin uygulamalarıyla paralellik göstermesi, sınıftaki göçmen çocukların uyum sağlaması ve becerilerinin en üst düzeye ulaşması konusunda izledikleri yolun farkında olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin ihtiyaç halinde hangi stratejilere başvuracağını bilmesi, verdiği eğitimin daha etkili sonuçlar doğurmasına yardımcı olmaktadır. Mevcut çalışmanın bulgularına uyumlu olarak Gürgah Oğul ve Telli'nin (2023) yaptığı güncel bir çalışmada da okul öncesi öğretmenleri göçmen çocukların gelişim düzeyinin farkında olduğu, öğretmenlerin sınıfında göçmen çocuk olduğunu ilk öğrendiği andan itibaren çeşitli destekleyici uygulamalara başvurdukları görülmüştür. Benzer şekilde Karslı Çalamak ve diğerleri (2022) GÖÇ-MAT projesinde öğretmenlerin, göçmen çocukların öğrenme süreçlerinde işbirlikli öğrenme, çoklu temsillerin kullanımı ve kültürel öğelerin eğitime dahil edilmesi konularında farkındalık sahibi oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, yapabilecekleri sınırlı olsa da göçmen çocuklarla ilgili olarak karşılaştıkları sorunlara çözüm yolları geliştirmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenler gerektiğinde çeviri programlarından, beden dilinden, destek personelinden faydalanmakta, eğitim programlarını yeniden düzenlemekte ve etkinlik planlarını göçmen çocuklara uyarlamaktadırlar (Alabay ve Ersay, 2020). Diğer yandan, yapılan görüşmelerde öğretmenlerin değinmemiş olmalarına rağmen sınıf içinde bazı eğitici rollere de başvurdukları tespit edilmiştir. Öğretmenler, çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklerken kolaylaştırıcı rollerden özellikle konu ile ilgili deneyimleme alt rolüne sıklıkla başvurmuşlardır. Kolaylaştırıcı rolde öğretmenler, daha öğrenen merkezli bir yaklaşım benimsemekte, onların sorumluluk almasını ve karar verme becerilerini desteklemektedir (Evin Gencel, 2013).

Öğretmenlerin çocukların hem sosyal-duygusal hem de bilişsel gelişimlerine yönelik yaptıkları uygulamalara bakıldığında benimsedikleri eğitici rol profillerinin çeşitli olmasına rağmen genellikle birbirine paralellik gösterdiği görülmektedir. Bir başka ifadeyle, okul öncesi öğretmenleri çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemek üzere yaptıkları etkinliklerde kullandıkları eğitici rol profillerinin birbirinden çarpıcı biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin çocukların sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek için yaptıkları uygulamalarda kolaylaştırıcı, değerlendirici ve koç rollerinde; bilişsel becerilerini destekleyebilmek için yaptıkları uygulamalarda kolaylaştırıcı, konu uzmanı, değerlendirici ve koç rollerinde uygulamalar gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin, okul öncesi dönemdeki çocukların geldikleri kültürel altyapı çeşitli olsa da gelişimlerini bir bütün olarak ele aldıklarından kaynaklanıyor olabilir.

Ayrıca mevcut çalışmada öğretmenler çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim süreçlerine gerektiğinde ebeveynleri de dahil etmeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre dil bilmeyen aileler, dil bilenlere göre daha çekingen olup daha az katılım göstermektedirler. Öğretmenler daha az katılım gösteren aileleri sürece dahil etmek için çeşitli stratejiler kullanmışlardır. Çocuklar okulda olduğu kadar evde de öğrenmelerini destekleyebilecek yetişkinlerle birliktelerdir (Gürgah Oğul ve Aktaş Arnas, 2020). Crosnoe ve Ansari (2015) göçmen çocukların ebeveynlerinin hem aile katılım etkinliklerine hem de öğrenme faaliyetlerinin evde desteklenmesine daha az katkıda bulunduklarını belirtmiş olmalarına rağmen mevcut çalışmada Türkçe bilen ailelerin katılım sağladığı, bilmeyenlerin ise desteklendiği takdirde katılım sağlayabildikleri belirlenmiştir. Mevorach (2008) yaptığı

Çalışmada rretmenlerin, göçmen çocukların ev ortamında daha az desteklendiğini fark edip okul ortamında daha destekleyici çalışmalar düzenlediklerini bulmuştur. Mevcut çalışmada rretmenlerin katılımda güçlük çeken ailelerin eğitime dahil olmasını sağlayacak çeşitli yollar denemesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bu alışma göçmen çocuklarla yapılan sınıf içi uygulamalara ışık tutmasına rağmen bazı sınırlılıklara sahiptir. İlk olarak, çalışma yalnızca göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel becerilerine odaklanmıştır. Göçmen ocukların yaşadıkları zorluklar göz önüne alındığında daha sonra yapılacak çalışmalarda, rretmenlerin diğer gelişim alanlarını desteklemek adına ne tür uygulamalar yaptıkları irdelenebilir. İkincisi, bu çalışma 10 rretmenin sınıftaki uygulamalarını ele almıştır. Daha sonraki çalışmalarda iyi uygulamalara sahip daha az sayıda rretmenin göçmen çocuklarla yaptığı uygulamalar derinlemesine incelenebilir. Üçüncüsü, bu çalışmada gözlemlerin kamera ile kayıt altına alınmasına izin vermeyen rretmenlerin sınıflarında araştırmacılarından biri sürekli kayıt yoluyla gözlem yapmıştır. Her sınıfta görüntü kaydı alınamadığından dolayı bu çalışma araştırmacının yazılı gözlem kayıtları ile sınırlıdır. Dördüncüsü, bu çalışmada göçmen ocukların Türkçe dil yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla doğrudan bir ölçüm yapılmamış ve çocukların biri dışında hiçbiri doğrudan Türkçe ğrenmeye yönelik bir eğitim almamışlardır. Bu alışma, rretmenlerin çoğunlukla daha önce Türkçe ğrenmeye yönelik dil eğitimi almamış çocuklar için yaptıkları sınıf içindeki uygulamalar ile sınırlıdır. Son olarak, bu çalışmanın verileri yalnızca rretmenden elde edilmiştir. İleride yapılacak olan çalışmalar göçmen çocukların ailelerinden de bilgi alarak sınıf içi uygulamalar konusunda çok yönlü bir çıkarım yapılabilir.

Sonuç olarak, gn olumsuz etkileriyle erken yaşlarda karşılaşan çocuklar için okul önemli bir ortamdır. Bu alışma, rretmenlerin göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel olarak desteklenmesi için onlara çeşitli fırsatlar sunduğunu doğrulamaktadır. rretmenlerin sınıfta başvurduğu uygulamaların niteliği, göçmen çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel öğrenme açıklarını gidermek açısından önem arz etmektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Nur Hilal TELLİ DEMİR: Kavramsallaştırma, verilerin toplanması, veri analizi, bulguların raporlaştırılması, makalenin yazımı.

Dr. Öğr. Üyesi İrem GÜRGAH OğUL: Kavramsallaştırma, veri analizi, bulguların raporlaştırılması, makalenin yazımı

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmaya değerli zamanını ayırarak katkıda bulunan okul yöneticileri, rretmenler ve çocuklara teşekkür ederiz. Ayrıca bu çalışmayı destekleyen TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmayı gerçekleştiren araştırmacıların herhangi bir kişi ya da kuruluş ile çıkar atışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aboud, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., Noor, N. M., & Una Global Evaluation Group. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307-336. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.05.001> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Akan, D., Başar, M., & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578. 26(5), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Akay, B., Aydın, D. & Şahin, N. (2017). Göç olayının çocuk sağlığı üzerine etkileri. *Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 7(1), 8-14. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/253452/goc-olayinin-cocuk-sagligi-uzerine-etkileri> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler Dergisi*, 7(14), 37-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademik-hassasiyetler/issue/58511/801065> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Aktaş Arnas, Y. (2018). *Okul öncesi eğitimde fen eğitimi*. Vize Yayıncılık.
- Alabay, E., & Ersay, H. (2020). Sınıflarında farklı kültürden çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 107-134. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.699738> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ansari, A., & Crosnoe, R. (2015). Immigration and the interplay of parenting, preschool enrollment, and young children's academic skills. *Journal of Family Psychology*, 29(3), 382. <https://doi.org/10.1037/fam0000087> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Arslan, Ü., & Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31. <https://doi.org/10.9779/pauefd.820780> adresinden 11.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Atasoy Çiçek, Ş. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Türkçe bilmeyen 3-6 yaş çocuklarının karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80. <https://doi.org/10.35207/leter.537817> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71. <https://serd.artvin.edu.tr/tr/pub/issue/63058/831809> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Bahar, H. H., & Yılmaz, O. (2018). Ahıska, göç ve eğitim. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-9. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s11m> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Banks, J. A. (2009). Diversity and citizenship education in multicultural nations. *Multicultural Education Review*, 1(1), 1-28. <https://doi.org/10.1080/23770031.2009.11102861> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016167> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Brown, P., E. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30395> adresinden 11.02.2024 tarihine erişilmiştir.

- Bulgarelli, D., & Molina, P. (2016). Social cognition in preschoolers: Effects of early experience and individual differences. *Frontiers in Psychology*, 7(1762), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01762> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Bütün, E., & Mercan Uzun, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1, 72-83. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22947/175325> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Chiu, M. M., Pong, S. L., Mori, I., & Chow, B. W. Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409-1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Crosnoe, R., & Ansari, A. (2015). Latin American immigrant parents and their children's teachers in U.S. early childhood education programmes. *International Journal of Psychology*, 50(6), 431-9. 10. <https://doi.org/10.1002/ijop.12173> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Çapçı, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlilik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-476805> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ergen, H., & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377-405. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/49680/589679> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Erol, D., & Savaş, Ö. (2022). Okulöncesi dönemdeki risk altındaki çocuklar: Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 47(210), 239-258. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10815> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Esen, E., & Yazıcı, Z. (2011). *Onlar bizim hemşehrimiz: Uluslararası göç ve hizmetlerin kültürlerarası açılımı*. Siyasal Kitabevi.
- Evcin, S., & Zembat, R. (2021). Okul öncesi öğretmen-çocuk etkileşimlerinin niteliğine etki eden faktörler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 220-232. <https://doi.org/10.29228/tead.14> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Evin Gencel, İ. (2013). Öğretmenlerin öğretim stilleri tercihleri: Türkiye-ABD karşılaştırılması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 635-648. https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=1883029403_036EvinGencel%C4%B0ke-635-648.pdf&key=16620 11.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Evin Gencel, İ., Erdogan, M., Kolb, A.Y. & Kolb, D. A. (2021). Rubric for experiential training. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 188-211. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.13> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Geçici Koruma Yönetmeliği 3/1/2014. *Resmi Gazete*. (Sayı: 28871). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/10/20141022-15-1.pdf> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gonzalez, N., Andrade, R., Civil, M., & Moll, L. (2001). Bridging funds of distributed knowledge: Creating zones of practices in mathematics. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1-2), 115- 132. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2_7 adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Goodwin, A. L. (2016). Who is in the classroom now? Teacher preparation and the education of immigrant children. *Educational Studies*, 53(5), 433-449. <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1261028> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.

- Gorski, P., C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/14675980600693830> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gülay, H. (2011). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların okula uyumlarının sosyal beceriler açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 139-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19821/212123> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Güneş, F. (2020). *Mülteci çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı güçlüklerin çeşitli değişkenler üzerinden incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Gürgah Oğul, İ. (2020). *Okul öncesi çocukların matematik gelişimlerinin ev ve okul matematik çevresi bağlamında incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Gürgah Oğul, İ., & Aktaş Arnas, Y. (2020). Erken dönemde matematik konuşmaları. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 186-199. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341171> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gürgah Oğul, İ., & Telli, N. H. (2023). Preschool teachers' opinions on the mathematics learning process of immigrant children. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 408-428. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1228637> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Jafari, K. K., Tonça, N., & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146. <https://doi.org/10.31805/acjes.479232> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117(1), 133+. https://met512.weebly.com/uploads/4/2/2/5/42253875/anas_article_re-vygotsky_constructivism.pdf adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Karslı Çalamak, E., & Erdemir, E. (2019). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocuklar ve aileleri: Anlatılmayan karşıt hikâyeler. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 33(2), 216-246. <https://doi.org/10.33308/26674874.2019332119> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Karslı, E., Olkun, S., & Sözen Özdoğan, S. (2022). Çokkültürlü sınıflarda matematik eğitimi: öğretmen uygulamaları üzerine bir inceleme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 123-155. <https://doi.org/10.18039/ajesi.926493> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Keles, S., Munthe, E., & Ruud, E. (2021). A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children. *International Journal of Inclusive Education*, 28(6), 924–939. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1979670> adresinden 17.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kızılkaya, O. & Ekici, G. (2022). Views of secondary school students on the adaptation of Syrian migrant students in educational environments. *The Journal of Turk & Islam World Social Studies*, 9 (34), 115-131. https://tidsad.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=63900 adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). *The experiential educator: principles and practices of experiential learning*. Experience Based Learning Systems, Inc.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A., & Sharma, G. (2014). On becoming an experiential educator the educator role profile. *Simulation & Gaming*, 45(2), 204–234. <https://doi.org/10.1177/1046878114534383> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In s. J. armstrong & c. V. Fukami (e ds.), *The SAGE handbook of management learning, education and development* (pp. 42–68). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Korkut, B. (2023). *Kolb eğitici rol profillerine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin eğitici rollerinin öğretim süreçlerine yansımalarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Köksal Akyol, A. (2019a). *Erken çocukluk döneminde gelişim 1*. Anı Yayıncılık.
- Köksal Akyol, A. (2019b). *Erken çocukluk döneminde gelişim 2*. Anı Yayıncılık.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development*, 59(4), 986–992. <https://doi.org/10.2307/1130265> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Macun, B., & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi çocuklarının duygusal zekasını desteklemede öğretmenin rolü. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 11(14), 951- 964. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9947> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- McDevitt, S., E. (2021). Teaching immigrant children: learning from the experiences of immigrant early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(2), 123-142, <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1818650> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB Basımevi.
- MEB (2022). *Eğitim-Öğretim* Yılı Verileri. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Mevorach, M. (2008). Do preschool teachers perceive young children from immigrant families differently? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(2), 146-156, <https://doi.org/10.1080/10901020802059508> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, Sage.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). Pearson.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayıncılık.
- Öçal, T. (2015). *Okul öncesi öğrencilerinin matematiksel becerilerini geliştirmede öğretmenlerin rol ve sorumlulukları*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ördek İnceoğlu, S., Gürgah Oğul, İ., & Aktaş Arnas, Y. (2017). *Suriyeli ebeveynler ile okul öncesi dönemde aile katılım uygulamaları*. 5. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Parke, R. D., & Gauvain, M. (2009). *Child psychology: A contemporary viewpoint*. (7th edition). McGraw-Hill Education.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th edition). Sage.
- Sağlam, T. Ç., & Beştepe, N. E. (2018). Yaratıcı drama yöntemiyle farklı kültürleri tanıma ve bir arada yaşama çalışmaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 85-100. <https://doi.org/10.21612/yader.2018.006> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Saklan, E., & Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.975386> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sinkkonen, H. M., & Kytälä, M. (2014) Experiences of finnish teachers working with immigrant students, *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167-183, <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719> adresinden 29.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Strickland, M. J., Keat, J. B., & Marinak, B. A. (2010). Connecting worlds: Using photo narrations to connect immigrant children, preschool teachers, and immigrant families. *School Community Journal*, 20(1), 81-102. <https://www.adi.org/journal/ss10/stricklandkeatmarinakspring2010.pdf> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15–20. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0082-2> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.

- Tantekin Erden, F., & Tonga, F. E. (2020). Okul ncesi ğretmenlerinin matematik eğitimine ilişkin görüşleri: Matematik ğretimi, cinsiyet farklılıkları, öğretmenin rolü. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 845-862. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.698618> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/521/4777> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Temel, Z. F., rdek İnceoğlu, S., & Gürgah Oğul, İ. (2017). Suriyeli mülteci çocukların göç sonrası uyum süreci. 5. Uluslararası Erken ocukluk Eğitimi Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Topçuoğlu, R. A. (2014). Hayatı değiştirmek için yola çıkanlar–yola çıkınca değişen hayatlar: Bir müracaatçı grubu olarak göçmen ocuklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(1), 89-108. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/797693> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Uluslararası G rgt (2009). *G terimleri sözlüğü*. Uluslararası G rgt.
- Urquia, M., Fafard St-Germain A. A., Godoy, M., Brownell, M., Janus, M. (2023). Child development of kindergarten immigrant and non-immigrant boys and girls in Manitoba, Canada. *European Journal of Public Health*, 33(Supplement_2), ckad160-1620. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad160.1620> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Çocukların gle birlikte yaşadıkları eğitim sorunları üzerine bir inceleme. Disiplinlerarası G ve G Politikaları Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Yener, G., & Doğutaş, A. (2024). Okul yönetici ve ğretmenlerinin göçmen ve yabancı uyruklu öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 54-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3183924> adresinden 24.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Children who have to experience migration face many problems. The most prominent of these problems are language, social adaptation and learning problems (Atasoy iek, 2017; Arslan & Ergül, 2022; Szente, Hoot, & Taylor, 2006). Teachers have important roles in reducing the difficulties faced by migrant children and facilitating their adaptation to school. Teachers can improve children's skills by guiding them during the activities they prepare taking into account their individual differences (al, 2015). Preschool teachers contribute to the development of children both cognitively and socially. Teachers can reduce the effects of the disadvantaged situation of immigrant children by making various practices to develop these skills.

The importance of the research is that although studies on the education of migrant children generally focus on the difficulties experienced by children and their families, the role of teachers in supporting the development of these children has not been sufficiently examined. This study aims to increase what is known in this field by observing teachers' practices to support the social-emotional and cognitive development of migrant children in their classrooms.

For this purpose, the following questions were answered:

1. What are the practices of preschool teachers to support the social-emotional development of immigrant children in their classrooms?
2. What are the practices of preschool teachers to support the cognitive development of immigrant children in their classrooms?

Method

In the current study, a case study from qualitative research designs was used. The study group consists of 10 preschool teachers working in preschool institutions affiliated with the Ministry of National Education in Isparta in the 2022-2023 academic year and 27 immigrant children aged 4-6 studying in their classes. The data of the study were obtained through observations and semi-structured interviews. Observations were carried out in 10 different classrooms for two months at 5 different times for 60 minutes. During the observations, the first 5 observations were recorded with a camera in the classrooms of two teachers who allowed camera recording. Since the remaining classrooms did not consent to camera, one of the researchers recorded the observations with the running recording method. When the observations were over, semi-structured interviews were conducted with the teachers. Interview questions were prepared by the researchers. One-to-one interviews were conducted in a room where the participant teachers would not be distracted. The interviews were recorded with a camera and then transcribed and made ready for analysis. Kolb's educator role profiles and experiential training rubric (Evin Gencil et al., 2021) were used to analyse the data. Descriptive analysis method was used to analyse the data.

Findings

The findings showed that preschool teachers used various practices to support the social-emotional and cognitive development of immigrant children. Teachers used facilitator, standard-setter/evaluator and coach roles to support children's social-emotional skills. In

addition, they also used the roles of facilitator, subject expert, standard-setter/evaluator and coach to support children's cognitive skills.

The most frequently used educational roles of teachers to support immigrant children's social-emotional skills were coach and standard-setter/evaluator. Under the coach role, the coaching sub-role (47 cases), which supports and guides children, and under the standard-setter/evaluator role, the feedback sub-role (33 cases) were the prominent practices. On the other hand, teachers used standard-setter/evaluator role most frequently to support children's cognitive skills. Under the standard-setter/evaluator role, the feedback sub-role (31 cases) was used most frequently. After the standard-setter/evaluator role, the most frequently used role was the coaching (17 cases) role. Teachers also used the role of subject matter expert in cognitive skills support processes, unlike social skills. Teachers' views were in parallel with the observations. In addition, although immigrant parents had various difficulties in family involvement processes, teachers found various solutions to communicate with children's families. Teachers communicated with families through interpreters and other Turkish-speaking family members.

Discussion and Conclusion

This study, which examines what kind of practices teachers use to support the social-emotional and cognitive development of immigrant children, contributes to the studies on teachers' practices in the classroom. The most important finding of this study was that the teachers participating in the study apply various strategies to support the social-emotional and cognitive development of immigrant children in their classrooms. When the classroom practices of the teachers were analysed according to Kolb's educator role profiles and experiential training rubric (Kolb et al., 2014; Evin Gencil et al., 2021), it was found that the teachers acted in accordance with many educator role profiles in the context of both social and cognitive skills. Preschool teachers' good communication with children has a good effect on both academic and social-emotional aspects (Evcin & Zembat, 2021). Teachers should communicate with children by paying attention to their individual differences and organise the educational environment accordingly (Tantekin Erden & Tonga, 2020).

When the practices to support the social-emotional and cognitive development of immigrant children were analysed, it was found that teachers frequently gave feedback and coached children. This finding shows that teachers tried to improve the social and cognitive skills of immigrant children by giving constructive feedback to children and guiding them when necessary. The reason why teachers mostly used feedback and coaching roles in the education of immigrant children may be to minimise the language problem experienced by immigrant children. When using the feedback role, the teachers gave individual and constructive feedback and corrections to the immigrant children, enabling them to refocus and reflect on the activity or social situation they were interested in. In multicultural education, factors such as equal dialogue with children, giving them equal opportunities and supporting peer learning are very important (Gorski, 2006).

The opinions of the teachers in this study also support the findings obtained from the observations of their practices. The fact that the teachers' opinions are in parallel with their practices shows that they are aware of the way they follow in order for the immigrant children in the classroom to adapt and reach the highest level of their skills. Teachers who know which tactics to employ in times of need assist the education they deliver achieve more effective results. In a recent study conducted by Gürgah Oğul and Telli (2023), preschool teachers were

aware of the developmental level of immigrant children. Teachers resorted to various supportive practices from the moment they first learnt that there were immigrant children in their class.

Teachers also stated that they pay attention to involve parents in the social and cognitive development processes of children when necessary. According to the teachers, families who do not speak Turkish are more timid and less involved than those who speak Turkish. Teachers used various strategies to involve the less involved families in the process. Children are with adults who support their learning at home as well as at school (Gürgah OĞul & Aktaş Arnas, 2020). Although Crosnoe and Ansari (2015) stated that parents of immigrant children contribute less both in family involvement activities and in supporting learning activities at home, in the current study, it was found that families who speak Turkish participate and those who do not speak Turkish can participate if they are supported.

Another finding obtained from the study is that teachers almost never applied to the subject expert role in order to develop social-emotional and cognitive skills. The subject expert role is a type of role in which more abstract thinking, analysing and synthesising skills are presented. In addition, in the subject expert role, the educator is more authoritative and conveys the subject matter through lectures and texts (Kolb et al., 2014). In the current study, the fact that the participants were so young and the teachers implemented child-centered activities due to the nature of preschool education caused them to apply to the subject expert role less frequently. Korkut's (2023) study evaluated the educational role profiles of secondary school teachers for mathematics teaching, and it was discovered that one of the most commonly used teacher roles was that of subject expert. The fact that the ages of children were older and the focus on mathematics education brought the role of subject expert to the forefront.

Although this study sheds light on teachers' classroom practices with immigrant children, it has some limitations. First, the study focused only on the social-emotional and cognitive skills of migrant children. Considering the difficulties experienced by migrant children, future studies can examine what kind of practices teachers use to support other areas of development. Second, this study analysed the classroom practices of 10 teachers. In future studies, the practices of fewer teachers with good practices with migrant children can be analysed in depth. Third, one of the researchers made observations by running record in the classrooms. This study is limited to the written observation records. Fourthly, except for one for the children, none of them received any training to learn Turkish. This study is limited to the classroom practices that the teachers carried out for children who had not received any Turkish language training mostly. Lastly, the data of this study were obtained only from the teacher. Future studies can obtain information from the families of immigrant children and make a multifaceted inference about classroom practices.

In conclusion, school is an important environment for children who encounter the negative effects of migration at an early age. This study confirms that teachers offer various opportunities to migrant children to support their social-emotional and cognitive development. The quality of the practices used by teachers in the classroom is important in terms of addressing the social-emotional and cognitive learning deficits of immigrant children.

Contribution Rate of the Researchers

Nur Hilal TELLİ DEMİR: Conceptualisation, data collection, data analysis, reporting of findings, writing the article.

Dr. İrem GÜRGAH OğUL: Conceptualisation, data analysis, reporting of findings, writing the article

Support and Acknowledgment

We would like to thank the school administrators, teachers and children who contributed to this study by giving their valuable time. We would also like to thank TUBITAK for supporting this study.

Statement of Conflict of Interest

The researchers who conducted this study have no conflict of interest with any person or organisation.