

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN ULUSAŞIRI GÖÇMEN ÇOCUKLARIN OKULDAKİ KATILIM HAKLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

ELİF NİHAN KURT

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ARALIK 2022

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN ULUSAŞIRI GÖÇMEN ÇOCUKLARIN OKULDAKİ KATILIM HAKLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif Nihan KURT

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hale KOÇER

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans / Doktora tezi / Dönem Projesi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

16 / 12 / 2022

Adı-Soyadı: Elif Nihan Kurt

İmzası:

İMZA ONAY SAYFASI

Elif Nihan Kurt'un bu çalışması **25.11.2022** tarihinde jürimiz tarafından **Temel Eğitim** Ana Bilim Dalı **Okul Öncesi Eğitimi** Yüksek Lisans Tezi olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol
Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ……

Üye : Prof. Dr. Cemali Sarı ……
Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Bölgesel Coğrafya Bölümü

Üye (Danışman): Dr. Öğr. Üyesi Hale Koçer ……
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN ULUSAŞIRI GÖÇMEN ÇOCUKLARIN OKULDAKİ KATILIM HAKLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun …….. tarihli ve …..……. sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince bana yol gösteren, değerli bilgi ve görüşleriyle ufkumu aydınlatan, beni motive eden, zor zamanlarımda elimden tutan değerli danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Hale Koçer'e hoşgörüsü ve bana kazandırdıkları için teşekkürü borç bilirim.

Bana kararlarımın, düşüncelerimin ve inandıklarımın arkasında durmayı ve güçlüklerin daima atlatılabileceğini öğreten, her zaman daha iyisini yapabilmem için ilham veren, her koşulda yanımda olduğunu hissettiren saygıdeğer hocam Prof. Dr. Fatma Ünal'a teşekkür ederim.

Benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, tez dönemimin her aşamasında değerli bilgi ve görüşleriyle yolumu aydınlatan sayın Prof. Dr. Cemali Sarı'ya teşekkür ederim.

Tezimin geliştirilmesinde bana yol gösteren ve bu süreçte kıymetli katkılarıyla bana farklı bakış açıları kazandıran sayın Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol'a teşekkür ederim.

Bana her zaman inanan ve dostluğuyla beni şereflendiren sayın Öğr. Gör. Elif Akkan'a teşekkür ederim.

Bana bir eğitimci olarak çocukların hayatına dokunmayı ve öğretmen olmanın anlamını öğreten, daima güvenen, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen biricik anne babam Ahmet ve Gülay Kurt'a, çalışmalarımda bana yardımcı olan engin dünya görüşü için dayım Mehmet Çoban'a teşekkür ederim. Bana hem evinin hem de yüreğinin kapılarını sonuna kadar açan sevgili arkadaşım Elif Sert'e teşekkür ederim. Bu yolda en büyük dayanağım olan Oğuzhan Kavukcu'ya ve benimle evini paylaşan, miyavlamaları ve varlığıyla hayatımı aydınlatan kızım Böcek'e teşekkür ederim.

Son olarak araştırma sürecinde benimle çalışmayı kabul eden tüm çocuk, veli ve öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım.

"*Yol hiç bitmez, uzar gider başladığı kapıdan. Az gittik uz gittik, ama gücüm yettikçe yola devam. Bacaklarım yorulsa da, yürürüm varana dek anayola. Yollarla işler birleşir orada, bilmem yolculuk sonra ne yana." J.R.R. Tolkien.*

Elif Nihan Kurt

ÖZET

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN ULUSAŞIRI GÖÇMEN ÇOCUKLARIN OKULDAKİ KATILIM HAKLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Kurt, Elif Nihan
Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hale Koçer
Aralık 2022, 108 sayfa

Türkiye'de yaşamakta olan ulusaşırı göçmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocuklarının, sınıf yaşantılarına katılımlarına yönelik haklarına ilişkin algılarını belirlemek ve bu çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumlarında öğretmenlerine göre etkisi olduğu düşünülen unsurları ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı tasarım (NİCEL→nitel) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okul öncesi kurumlarında eğitim gören ulusaşırı göçmen çocuklar ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise ulusaşırı göçmen çocukların yoğun olarak eğitim gördüğü, Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir anaokuluna devam eden 21 ulusaşırı göçmen, 20 yerel olmak üzere 41 çocuk ve bu okulda görev yapan ve ulusaşırı göçmen çocukların bulunduğu sınıflardan sorumlu 9 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemdeki çocukların katılım durumlarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak 2017 senesinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde geliştirilen ve 2018 yılında Türkiye'ye uyarlanan "Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği" uygulanmıştır. Ayrıca örneklemde bulunan ulusaşırı göçmen çocukların öğretmenlerinin, bu çocukların sınıf yaşantılarına katılımlarında hangi unsurları önemli gördüklerini belirlemek amacıyla öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde çocukların sınıf yaşantılarına yönelik analitik sorular yöneltebilmek amacıyla, araştırmacı tarafından örnekleme alınan her sınıfta haftada bir kez olmak üzere dört hafta süre ile gözlem yapılmıştır. Ölçek verilerinin analizinde nicel boyutta frekans analizi ve bağımsız örneklem t-testi; nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda araştırmaya katılan çocukların görüşlerine göre okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımının düşük seviyede olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre örneklemde yer alan yerel çocukların ve ulusaşırı göçmen çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinden aldıkları

puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öte yandan öğretmen görüşleri uyarınca ulusaşırı göçmen çocuklarının sınıf yaşantılarına katılım düzeylerinin yerel çocukların katılım düzeyinden daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ulusaşırı göçmen çocukların Türkçe bilmelerinin okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımını sağlamakta önemli bir faktör olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Çocuk katılımı, Katılım hakkı, Göç, Okul öncesi, Ulusaşırı göç*

ABSTRACT

A RESEARCH ON THE RIGHTS TO PARTICIPATE AT SCHOOL OF TRANSNATIONAL MIGRANT CHILDREN WHO ATTENDING PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Kurt, Elif Nihan

Master's Degree, Department of Elementary Education

Thesis Advisor: Asst. Prof. Hale Koçer

December 2022, Page 108

This research was carried out to determine the perceptions of transnational migrant children attending pre-school education institutions in Turkey regarding their right to participate in classroom life and to reveal the factors that are thought to have an effect on the participation of these children in classroom life according to their teachers. In the research, sequential explanatory mixed method (QUANTITATIVE → qualitative) was used. The universe of the research consists of transnational migrant children studying in official pre-school institutions affiliated to Antalya Provincial Directorate of National Education in the 2021-2022 academic year and teachers working in these institutions. The sample consists of 21 transnational migrant children and 20 local children attending a kindergarten affiliated to the Antalya Directorate of National Education, where many transnational migrant children are educated. And 9 teachers that working in this school and in charge of classes with transnational migrant children. In order to determine the participation status of the children in the sample, the "Participation Right Scale in Preschool Classes", which was developed in the Turkish Republic of Northern Cyprus in 2017 and adapted to Turkey in 2018, was applied as a data collection tool. In addition, semi-structured interviews were conducted with the teachers in order to determine which factors the teachers of transnational migrant children in the sample consider important in the participation of these children in their classroom life. Before the semi-structured interviews with the teachers, observations were made once a week in each classroom sampled by the researcher for four weeks in order to be able to ask analytical questions about the classroom experiences of the children. Quantitative frequency analysis and independent sample t-test were used in the analysis of the scale data. In the analysis of qualitative data, descriptive analysis technique was used. As a result of the analyzes carried out, it was determined that according to the opinions of the children participating in the research, the children's participation in pre-school education environments

was at a low level. According to the research findings, there is no statistically significant difference between the Participation Right Scale in Preschool Classes scores of the local children and transnational migrant children in the sample. On the other hand, according to teachers' opinions, it was determined that the participation level of transnational migrant children in classroom life was lower than the participation level of local children. As a result of the interviews with the teachers, it was revealed that transnational migrant children's ability to speak Turkish is an important factor in ensuring child participation in preschool education environments.

KEYWORDS: *Child participation, Right to participate, Migration, Preschool, Transnational migration*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR V

ÖZET VI

ABSTRACT VIII

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ XIII

KISALTMALAR LİSTESİ XIV

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 4

1.3. Alt Problemler 4

1.4. Araştırmanın Önemi 4

1.5. Varsayımlar 6

1.6. Sınırlılıklar 6

1.7. Tanımlar 6

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Göç 7

2.1.1. Küreselleşme ve Ulusaşırı Göç 8

2.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi 10

2.2.1. Göçmen Çocukların Eğitim Hakkı 11

2.3. Çocuk Katılımı 12

2.4. Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 20

2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar 20

2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 23

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 28

3.2. Evren 29

3.3. Örneklem 29

3.4. Veri Toplama Araçları 32

3.4.1. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin Özellikleri....32
3.4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme....34
3.5. Veri Toplama Süreci....34
3.5.1. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin Uygulama Süreçleri....34
3.5.2. Öğretmenler ile Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme ve Veri Toplama Süreci....36
3.6. Verilerin Analizi....36

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğine İlişkin Bulgular....38
4.2. Ulusaşırı Göçmen Çocuklar ile Yerel Çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular....40
4.3.Öğretmenlerin Katılım Hakkı Çerçevesinde Ulusaşırı Göçmen Çocuklar ile Karşılaştırma Grubundaki Yerel Çocukların Sınıf Yaşantılarına Katılım Durumlarına Yönelik Görüşleri....40
4.3.1. Genel Katılım Durumu Karşılaştırması....41
4.3.2. Etkinliklere Katılım Durumu Karşılaştırması....44
4.3.3. Kurallara Katılım Durumu Karşılaştırması....47
4.3.4. Oyun Etkinliklerine Katılım Durumu Karşılaştırması....50
4.3.5. Paylaşım Etkinliklerine Katılım Durumu Karşılaştırması....53

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma....56
5.2. Öneriler....68
5.2.1. Sınıf içi uygulamaya yönelik öneriler....68
5.2.2. İleri Çalışmalara Yönelik Öneriler....68
5.3.3. Politika Oluşturmaya Yönelik Öneriler....69

KAYNAKÇA....70

EKLER....79

Ek 1. İzin Yazıları....79
Ek 2. Okul Öncesi Sınıflarında Katılım Hakkı Ölçeği Çocuk Formu....82
Ek 3. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğretmen Formu....85
Ek 4. Analiz Tabloları....88

ÖZGEÇMİŞ 89

İNTİHAL RAPORU 90

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 3.3.1 Örnekleme Ait Yaş ve Cinsiyet Dağılımı

Tablo 3.3.2. Örneklemde Bulunan Ulusaşırı Göçmen Çocukların Ebeveynlerinin Milliyetine Ait Bilgiler

Tablo 4.1.1 Kolmogorov-Smirnov Testi Analiz Sonuçları

Tablo 4.1.2 Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Tablo 4.1.3 Katılıma Yönelik Çocuk Görüşlerinin Betimsel Analizi

Tablo 4.2.1 Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları

Şekil 2.3.1 Roger Hart'ın Çocuk Katılım Merdiveni Modeli

KISALTMALAR LİSTESİ

BMÇHS: Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

KKTC : Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

SSCB: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TCDB: Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı

UNICEF: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve alt amaçları, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanların hali hazırda yaşamakta oldukları coğrafyadan başka bir yere yerleşme amacıyla gerçekleştirdikleri hareket olarak tanımlanan göç, insanlık tarihinden bu yana var olan bir olgudur. Genellikle ekonomik nedenlerle yaşadığı ülkeyi terk ederek başka bir ülkeye yerleşmek, çalışmak yahut geçici süre kalmak amacıyla yer değiştirerek başka bir ülkeye yasal olarak giriş yapan insanlar göçmen, aileleriyle ya da tek başlarına göç eden çocuklar ise göçmen çocuk olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Erdal, 2012). Dünyada yaşanan küreselleşme ve ekonomik zorluklar, kıtlık, savaş, kuraklık gibi nedenler uluslararası göçte artışa neden olmuştur. Küreselleşme sonucunda ise göç olgusuna yeni tanımlar eklenmiştir. Bu tanımlardan biri, bu araştırmanın konusu olan ulusaşırı göçtür. Ulusaşırı göç insanların kaynak ve hedef ülke arasında sürekli ve aktif bir sosyal ağ oluşturmalarıyla birey ya da grupların gittiği ülkeye hızla uyum sağlayarak kendi ülkeleriyle sosyal bağlarını kopardığı uluslararası göçten ayrılmaktadır (Erder, 2010; Faist, 2003; Yükseker, 2003). Ekonomik, politik, eğitim vb. nedenlerle vatandaşı oldukları ülkeden başka bir ülkeye göç eden bireyler, geçmişten getirdikleri birikimlerini göç ettikleri ülkeye taşımakta; aynı zamanda göç ettikleri ülkede edindikleri deneyimleri kaynak ülkeye iletmektedir (Levitt ve Lamba-Neives, 2011). Bu durum, göç veren ve göç edilen ülkeler ve toplumlar arasında devamlı ve dinamik bir etkileşim oluşturmakta; böylece ülkelerin kaderleri birlikte şekil almaktadır (Deniz ve Özgür; 2010).

1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi, tüm çocukların ayrım yapılmaksızın tüm hak ve özgürlüklerden yararlanabilmesini güvence altına almıştır. Sözleşme, çocuğun yüksek yararını ön plana alır. Anlaşmaya taraf devletler, bünyelerinde bulunan tüm çocukların eğitim, katılım, ifade

özgürlüğü, fırsat eşitliği haklarını kullanabileceği ve saygı gördüğü bir çevrede, anlayış, barış, hoşgörü ve eşitlik ruhu içinde yaşayabileceği bir toplum yaratma yükümlülüğündedir. Ülkemiz göçmen, sığınmacı ya da mülteci ayrımı yapmayan bu sözleşmeye 9 Aralık 1994 tarihli ve 4058 sayılı TBMM Uygun Bulma Kanunu uyarınca taraf olmuş; sözleşme 4 Mayıs 1995'te yürürlüğe girmiştir (TCDB, 2021).

Sözleşmede belirtilen temel hak ve özgürlüklerden biri olan eğitim hakkı, eğitimin göçmenlerin yerleştikleri ülkeye uyumunu kolaylaştırılması, ırkçılık ve göçmenlere karşı önyargının en aza indirilmesinde çok önemli bir yere sahiptir (Baker, 2011). 2011 yılı sonrasında Türkiye'ye Suriye'den gerçekleştirilen toplu göç hareketi, ülkemizi Cumhuriyet tarihinin en önemli göç hareketiyle karşı karşıya bırakmıştır. Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimine dair uygulamaya konan ilk politikalar, yakında ülkelerine dönecekleri düşüncesiyle Arapça müfredat çevresinde şekillenmiştir. 2013 senesi sonrasında ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından konuya dair ilk yasal düzenleme olan 26 Nisan 2013 tarihli "Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler" başlıklı genelgenin yürürlüğe girmesiyle öğrencilere ders verilecek ortamların belirlenmesi ve sağlanmasına çalışılmıştır. İlk genelgenin ardından aynı sene Suriyeli çocuklara yönelik eğitim öğretim hizmetleri kapsamında öğrencilere Türkçe dersleri verilmesi, okul kaydı, müfredat gibi konulara değinilmiştir. 2014 senesinde 2014/21 sayılı "Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri" genelgesinin yayınlanmasıyla Suriyeli çocukların yerel okullara kayıt yaptırılmasının önü açılmış, kurulan Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi ile not ve takip işlemlerinin yapılması sağlanmış ve müfredat olarak Türkçe dersleri okutulmaya başlanmıştır. Bu genelgeye kadar ülkemizde ana dili Türkçe olmayan göçmen öğrencilere dair kapsayıcı bir uygulama bulunmamaktadır. Sonrasında ise göçmen çocuklara yönelik eğitim politikaları daha çok mültecilerin Türkçe öğrenimi ve eğitime erişimin artırılması, eğitim kurumlarının ve personelinin operasyonel kapasitesinin iyileştirilmesi ve Suriyeli öğrencilere sunulan eğitimin kalitesinin artırılmasına odaklı çalışmaları kapsamaktadır.

Avrupa'da göçmen çocukların eğitim sistemine uyumlarını desteklemek ve hızlandırmak amacıyla hazırlanan politikalar ülkemize göre daha fazla çeşitlilik göstermektedir. 90'lardan itibaren göç almaya başlamış ve toplu bir göç hareketine hazırlıksız olan ülkemizin aksine göçmenlik tarihinin eskiye dayandığı Avrupa ülkeleri, yaygın olarak doğrudan sınıfla bütünleştirme modelini ve göçmen çocuklar için ayrı grup veya sınıflar sağlayan bir eğitim modelini kullanmaktadır (İşigüzel ve Baldık, 2019). Göçmen çocuklara

sağlanan dil eğitimi desteği ilköğretimde daha sıklıkla kullanılmaktadır. Almanya ve Romanya tam zamanlı olarak eğitimin tüm dönemleri boyunca göçmen çocuklar için ayrı grup veya sınıfların sağlandığı eğitim modelini kullanmaktadır (Eurydice, 2012). Almanya'da göçmen öğrenciler için ilk ve ortaöğretim düzeyinde kurulan sınıflarda yoğun dil desteği sağlanmasının ardından normal sınıflara geçen öğrencilerin takibi yapılmakta ve yeni planlar bu bulgulara göre oluşturulmaktadır (Eurydice, 2003). Belçika ve Lüksemburg ortaöğretim birinci kademede ayrı sınıf modelini uygulamakta, İrlanda ise ilköğretim düzeyinde her iki modeli de uygularken ortaöğretim birinci kademede göçmenler için ayrı sınıflar oluşturmaktadır (Eurydice, 2012). Fransa'da göçmen çocuklar UPE2A (Fransızca konuşmayan ve yakın zamanda gelen öğrenciler için pedagojik üniteler) adı verilen sınıflarda haftada 9-12 saat arasında Fransızca dersi görmektedir (European Parliament, 2017). Norveç'te ise çocuklara dil öğretiminin yanında Aile Öğrenme Modelleri ve Kütüphanesi Açık Anaokulu isimli, ebeveynlerin gün içinde çocuklarıyla istedikleri zaman gelip birlikte öğrenme etkinliklerine katılmalarını sağlayan uygulamalar geliştirilmiştir. Okuma Arkadaşları isimli uygulamayla ise göçmenlerin hem ana dilleri hem de Norveççelerinin geliştirilmesi, okullarda çok kültürlü bakış açısının güçlendirilmesi, okul ve ev arasındaki işbirliğinin ve göçmen aileler tarafından kütüphane kullanımının artırılması hedeflenmiştir (OECD, 2010).

Görüldüğü üzere göç farklı dile, kültüre, gelenek ve dine sahip, yaşantıları ve geçmişleri farklı insanların bir arada yaşamasına neden olmakta; bu durum da çeşitli uyum ve iletişim problemlerini doğurmaktadır (Akkayan, 1979). Çocuk Hakları Sözleşmesi tarafından güvence altına alınan katılım hakkı ise, çocukların hem eğitim hayatına, hem içinde bulundukları topluma uyum sağlamaları, kendilerini ilgilendiren konularda olgunlukları uyarınca kararlar almaları ve bu sayede yetişkinliğe hazırlanmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda katılım hakkı, kendilerinin yahut ebeveynlerinin içine doğduğu toplum ve coğrafyadan başka bir yere yerleşen veya başka bir yerde yaşayan ulusaşırı göçmen çocuklar için daha da büyük önem arz etmektedir. Hedef ülkede dil ve uyum sorunu yaşayan ulusaşırı göçmen çocukların okulda ve sınıftaki karar mekanizmalarında söz sahibi olmalarının hem onlardaki aidiyet duygusunu güçlendireceği, hem akran kabulünü destekleyeceği hem de yeni çevrelerine entegre olmalarını hızlandıracağını düşünmek mümkündür. Bu nedenle ulusaşırı göçmen çocukların okul öncesi eğitim ortamlarındaki katılım durumunun tespit edilmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın problemi, Türkiye'de okul öncesi dönemde bulunan ulusaşırı göçmen çocukların devam etmekte oldukları eğitim kurumlarındaki sınıf yaşantılarına katılım durumlarını Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan "Katılım Hakkı" çerçevesinde incelemek ve bu durumları belirleyen unsurları sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de, okul öncesi dönemde bulunan ulusaşırı göçmen çocukların, devam etmekte oldukları eğitim kurumlarındaki sınıf yaşantılarına katılımlarına yönelik haklarına ilişkin algılarını belirlemek ve öğretmenlerinin bu çocukların sınıf yaşantılarına katılım sürecinde etkili olduğunu düşündüğü unsurları ortaya koymaktır.

1.3. Alt Problemler

- Çalışma grubundaki çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinden (2018) aldıkları puanlar, ölçekten alınabilecek tam puanlara göre hangi düzeydedir?
- Çalışma grubundaki ulusaşırı göçmen çocuklar ile karşılaştırma grubundaki çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (2018) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Öğretmenlerin katılım hakkı çerçevesinde, sınıflarında bulunan ulusaşırı göçmen çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumlarına yönelik görüşleri ile karşılaştırma grubunda bulunan yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumlarına yönelik görüşleri arasında farklılık var mıdır?
- Öğretmenlerine göre göçmen çocuklarının sınıf yaşantılarına katılımında belirleyici faktörler nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS, 2009) katılım hakkını çocuğun yüksek yararı gözetilerek kendini ilgilendiren her konuda, yaşı ve olgunluk derecesine uygun biçimde görüşlerini özgürce ifade etmesi olarak tanımlamıştır. Çocuk haklarının önemli bir parçası olan katılım hakkı, en iyi çocukluk döneminde öğrenilmektedir

(Skelton, 2007). BMÇHS'de yer alan hakların uygulanabilmesi için ön koşul görevi gören katılım hakkı, çocuk hakları bakımından bir güvence rolü üstlenmektedir (BMÇHS, 2021). BMÇHS'ye göre her çocuğun dinlenme, boş zamanını değerlendirme, oyun oynama, yaşına uygun etkinliklerde bulunma, kültürel ve sanatsal yaşama özgürce katılma hakkı vardır ve anlaşmaya taraf devletler her çocuğa bunun için uygun ve eşit fırsatlar tanımakla yükümlüdür. Sözleşmenin güvence altına aldığı haklardan bir diğeri olan eğitim hakkı ise din, dil, ırk ayrımı yapılmadan tüm çocukların fırsat eşitliği içinde eğitim almasını ve eğitim süresince çocuğun kişilik, yetenek, zihinsel ve bedensel yetilerinin olabildiğince geliştirilmesini şart koşmaktadır (UNICEF, 2021). Çocukların büyüme ve gelişim sürecinde ebeveynlerine bağlı ve fiziksel, sosyal ve psikolojik yönden etkilenmeye daha açık durumda olması eğitim süreçlerine de yansımaktadır (Nar, 2008). Göçmen çocukları söz konusu olduğunda ise eğitim sürecinde yerel dilin öğrenimi, arkadaş edinimi ve uyum sürecinde problemler baş göstermektedir. Çocuklarda görülen uyum sorunlarının başlıca etkileri arasında ise okulda dikkat problemi, okula gitmeyi reddetme, öğrenme ve davranış bozukları görülmektedir (Gözübüyük, Duras, Dağ ve Arıca, 2015).

Alan yazın tarandığında ülkemizde özellikle göçmen çocukların katılım haklarına ve eğitim ortamlarındaki katılım düzeylerine dair yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ülkemizde gerçekleştirilen uygulama ve çalışmalar büyük ölçüde mültecilerin eğitim sistemine entegrasyonu ve Türkçe öğrenimine odaklanırken, ulusaşırı göçmen çocuklarının eğitim sürecine katılımlarına dair çalışmaların bulunmadığı görülmektedir. Bu durum ülkemize ekonomik, politik, toplumsal, dini, sağlık ve eğitim gibi nedenlerle göç etmiş ve göç ettikleri ülkelerle olan bağlarını hala sürdürmekte; dolayısıyla kültürler ve ülkeler arası sürekli ve dinamik bir etkileşim sağlamakta olan ulusaşırı ailelerin çocuklarının sınıf yaşantılarına katılımları sürecinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi gerekliliğini doğurmaktadır. Ulusaşırı göçmen çocukların sınıf yaşantılarına katılım sürecindeki haklarına yönelik algılarının belirlenmesi ve katılım sürecinde öğretmenlerin etkili olduğunu düşündüğü unsurların ortaya konmasının, ileride ulusaşırı göçmen çocukların okul öncesi kurum ve sınıflarında yer alan karar alma mekanizmalarına katılımlarının artırılmasına yönelik çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir. Ayrıca okul öncesi kurumlarında eğitimin bir gerekliliği olan demokratik eğitim ortamlarının sağlanması, ulusaşırı göçmen çocukların okula uyum sürecinin desteklenmesi ve kabul düzeyinin artırılmasına yönelik çalışmalar için gerekli altyapıyı oluşturacağı öngörülmektedir. Ulusaşırı göçmen çocukların sınıftaki katılım

durumlarının belirlenmesi, okul öncesi eğitim programında (2013) vurgulanan katılımcı uygulamaların kapsayıcılığının belirlenmesi ve artırılmasına yönelik çalışmalar açısından da önem taşımaktadır. Bunun yanında ulusaşırı göçmen çocukların bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ve bu çocukların ihtiyaçlarının tespit edilmesinin, gelecekte ulusaşırı göçmen çocuklara yönelik hazırlanacak akademik çalışmalar, eğitim politikaları ve uygulamalarına öncülük edeceği ve bu konuda bir referans görevi görerek katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmeni ve çocuklarının ölçek ve görüşme sorularına samimi ve içten yanıt verdikleri varsayılmıştır.
- Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bilgilerin objektif olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, Antalya ilinde bir okul öncesi kuruma devam eden, ailesi başka bir ülkeden göç etmekle birlikte kaynak ülkeyle bağlarını devam ettiren ulusaşırı göçmen çocuklarla sınırlıdır.
- Araştırma, tipik gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
- Araştırmada yer alan çocukların katılım haklarına ilişkin durumlar, yalnızca sınıf içi yaşantıları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Çocuk katılımı, çocuğun yüksek yararı gözetilerek kendini ilgilendiren her konuda, yaşı ve olgunluk derecesine uygun biçimde görüşlerini özgürce ifade etmesi (UNICEF, 2021).
Katılım hakkı, bir kişinin ve içinde yaşadığı topluluğun yaşantısını etkileyen kararların kişi tarafından süreç içinde paylaşılması (Şahin ve Polat, 2012).
Göçmenlik, bir yerden farklı bir yere yapılan, kısa süreli yahut kalıcı coğrafi mekân değişimi (Demir ve Erdal, 2012).
Ulusaşırı göç, bir ülkeden başka bir ülkeye göç eden insanların kaynak ve hedef ülke arasında sürekli ve aktif bir bağ oluşturduğu göç (Faist, 2003).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde göç, ulusaşırı göç ve göçmen çocuklar, Çocuk Hakları Sözleşmesi, göçmen çocukların eğitim hakkı, çocuk katılımı ve yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalar açıklanacaktır.

2.1. Göç

Tarih boyunca insanlar siyaset, ekonomi, din gibi çeşitli nedenlerle yer değiştirmişlerdir. Göç, bir yerden farklı bir yere yapılan, kısa süreli yahut kalıcı coğrafi mekân değişimi olarak tanımlanmaktadır (Akalın, 2016). Göç Terimleri Sözlüğü (2009) göçü, "uluslararası bir sınırın geçilmesi veya aynı devlet içinde yer değiştirilmesinin doğurduğu nüfus hareketi" olarak tanımlamıştır. Ayrıca göç, toplum yapısını, birey ve toplumların coğrafi mekân değiştirme sürecinin ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasi yönleri aracılığıyla değiştiren nüfus hareketi olarak tanımlanabilmektedir (Özer, 2004).

Göç, göçmenlerin koşul ve motivasyonlarına göre farklı kategorilerde değerlendirilmektedir (Şenol-Sert, 2012). Bu kategorilerden ilki zorunlu ve gönüllü göçtür. Gönüllü göç eden insanlar, baskı altında kalmadan beklenti ve isteklerini karşılama amacı güderler. Zorunlu göçler ise savaş, doğal afet, terör, sürgün gibi nedenlerle bireylerin yaşadıkları yerden göç etmesi yahut buna mecbur bırakılmasıyla gerçekleşmektedir (Yılmaz, 2014).

İkinci kategori iç ve dış göçü kapsamaktadır. İç göç, bir ülke sınırları içince geçici ya da kalıcı olarak yerleşme amacıyla yapılan yer değişimidir. Yılın belli dönemlerinde toplumsal, ekonomik, politik ve siyasal nedenlerle yapılan mevsimsel göçler de iç göç kavramı içinde yer almaktadır (Baltacı, 2014). Dış göç ise ülke sınırlarını aşarak uzun süreli çalışma ve gidilen ülkeye yerleşme amacıyla yapılan nüfus hareketidir. Bu hareketlilik, hayat standartlarını yükseltmek ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yapılmaktadır (Özer, 2004).

Ekonomik göç, ekonomik olarak güçsüz ülkelerden, ekonomisi güçlü ülkelere gerçekleştirilen hareketlilik olarak tanımlanmaktadır. Ülkedeki siyasi karışıklık, savaş, etnik,

sosyal, dini ya da sosyal baskıların neden olduğu siyasi göç, ekonomik göçle birlikte üçüncü kategoriyi oluşturmaktadır (Çiçekli, 2009).

Dördüncü kategori, göçün kitlesel mi yoksa bireysel mi yapıldığına odaklanmaktadır. Göçün geçici ya da sürekli olması ise beşinci kategoriyi oluşturur. Göç edilen yerde bir seneden fazla kalınması sürekli, az kalınması ise geçici göç olarak tanımlanmaktadır (Kılıçaslan, 2006).

İç göçlerin nedenleri arasında nüfus artışı, sağlık, çocuklar için daha kaliteli eğitime erişim isteği, terör, tarım sektöründe yaşanan teknolojik gelişmeler, bölgeler arası ekonomik yatırım dağılışındaki farklar, mevsimlik göçler ve iş olanaklarının sınırlı olması gibi etmenler bulunmaktadır (Öztürk ve Altuntepe, 2008; Akan ve Arslan, 2008). Dış göçler ise ekonomi, işsizlik oranı, doğal afetler, savaşlar, iklim ve yer şekilleri, rejim değişiklikleri ve uluslararası anlaşmaların doğurduğu nüfus değişimleri neticesinde gerçekleşmektedir (Akan ve Arslan, 2008).

Farklı bir ülkeye yerleşme hedefi ile politik, ekonomik, toplumsal, dini, sağlık ve eğitim gibi nedenlerle vatandaşı olduğu ülkeden ayrılan kişiler göçmen olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2016). Hayatının bir bölümü ya da tümünü göç ettiği ülkede geçirme planı olan göçmenler, mekân değiştirmelerinin etkisiyle sosyo-kültürel çevrelerinde de farklı değer ve özelliklerin değişimine maruz kalmaktadır. Özellikle uluslararası göçlerde göçmenler farklı dil, din ve sosyo-kültürel özelliklere sahip bireylerle bir arada yaşamak durumunda kalmaktadır. Göçmen birey ve grupların kültürel birikimleri, sosyo-ekonomik yapıları, göç süreci, göç edilen mekân, göç edilen yerin toplumsal ve siyasi yapısı ve etkileşimin devamlılığı, göç etkisinin sürekliliğini sağlamaktadır. Bu süreklilik küreselleşmeyle beraber göç edilen toplumların yaşadığı değişimin göz ardı edilmemesi gerekliliğini doğurmaktadır. Dinamik bir yapı olan göç karmaşık etkenlerle ortaya çıkmakta ve karmaşık ve çözülmesi zor sorunları da beraberinde getirmektedir (Demirtaş, 2019).

2.1.1. Küreselleşme ve Ulusaşırı Göç

Zengingönül (2004) tarafından mal, hizmet ve sermayenin hareketindeki artış sonucunda sınır ötesi karşılıklı ekonomik bütünleşme ve ulusal ekonomilerin dünya piyasalarına dahil olma sürecinde dünyanın farklı bölgelerinde yaşayan toplum ve devletler arasındaki iletişim ve etkileşimin artması ve karşılıklı bağımlılık oluşturması olarak ifade edilen küreselleşme; dünya çapındaki en önemli sosyo-mekânsal değişim ve dönüşüm

süreçlerinden biri olarak görülmektedir (Deniz ve Özgür; 2010). Uluslararası hareketlilikte yaşanan bu artış, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin (SSCB) yıkılması ve Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle daha belirgin bir hâl almıştır. 1970'lerin ortalarından bu yana artan uluslararası hareketlilik, git gide ivme kazanan küreselleşme olgusu içinde politik ve akademik ajandalarda önemli bir dinamik olarak yerini almıştır (Castles, 1999). Sınır ötesi hareketliliklerin eski dönemlerden bu yana devlet ve toplumları biçimlendirdiği bilinse de son yıllarda göç, küreselliğin etkisiyle yerel ve uluslararası politikada merkezi bir rol üstlenmekte; bu da günümüzde yaşanan hareketlilikleri sosyal, ekonomik, kültürel, demografik ve politik sonuçlarıyla geçmişten ayırmaktadır. Bu yeni karşılıklı bağımlılık biçimleri ve ulusaşırı topluluklarla gerçekleştirilen iki taraflı ve bölgesel birliktelikler, pek çok insanın hayatını hızla dönüştürmekte ve bununla birlikte hem devlet hem de toplumların kaderlerini birlikte şekillendirmektedir (Deniz ve Özgür; 2010).

Bahsi geçen gelişmelerin sonucunda ulusaşırı göç kavramı, sosyal bilimciler arasında daha çok dikkat çekmeye başlamıştır (Faist, 2003; Levitt ve Jaworky, 2007). Ulusaşırı göç, insanların kaynak ve hedef ülke arasında sürekli ve aktif bir sosyal ağ oluşturmalarıyla birey ya da grupların gittiği ülkeye hızla uyum sağlayarak kendi ülkeleriyle sosyal bağlarını kopardığı uluslararası göçten ayrılmaktadır (Erder, 2010; Faist, 2003; Yükseker, 2003). Ulusaşırılık, küreselleşme sonucunda göçmenlerin etkisiyle sınırları aşan ve iki veya daha fazla mekânı birleştiren ilişki ve pratikleri açıklar (Körükmez, 2012). Bu ilişki ve pratikler yoluyla kaynak ve hedef ülke arasında kurulan bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik ilişkiler aracılığıyla çok kültürlülüğü ortaya çıkaran ve küreselleşmenin tamamlayıcı bir boyutu olan ulusaşırı topluluklar doğmuştur (Faist, 2003). Göçmenler ve göçmen olmayanlar para, mal, hizmet, haber, sosyal gönderiler, fikir, davranış, kimlik ve sosyal sermayeyle birbirine bağlanmaktadır (Levitt, 1998). Göçmenlerin geldikleri yerden getirdiği ve almaya devam ettikleri deneyimleri onların hedef ülkedeki deneyimlerini etkilerken; göç edilen ülkede edindikleri deneyimler de göçmenler tarafından kaynak ülkedeki göçmen olmayanlara aktarılmaktadır. Göçmen olmayanlar ise bu aktarımları adapte edebilir veya kabul etmeyebilir ancak sonunda göçmen kişiye tekrar gönderir (Levitt ve Lamba-Neives, 2011). Böylece göçmenlerin hedef ülkede yaşadıkları deneyimler, oraya dair fikirleri ve göçün ardından değişen değerleri iki ülke arasındaki ulusaşırı alanın oluşmasında önemli bir rol oynar. Çocukların da göçün beraberinde getirdiği ulusaşırı alanın etkisi altına olduğunu düşünmek mümkündür. Çocuğun yüksek yararının gözetilmesi uyarınca çocukların göçmen,

mülteci, sığınmacı ayırımı yapılmadan haklarının korunması ve olumsuzluklardan olabildiğince az biçimde etkilenmeleri ise dünyanın pek çok ülkesinin taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'yle güvence altına alınmıştır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, günümüzde 196 ülkenin imzasıyla en çok ülkenin taraf olduğu anlaşma olma özelliğini taşımaktadır (UNICEF, 2022).

2.2. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi

Çocuk haklarına dair en önemli sözleşme 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir. Türkiye bu sözleşmeye 9 Aralık 1994 tarihli ve 4058 sayılı TBMM Uygun Bulma Kanunu uyarınca taraf olmuş ve sözleşme 4 Mayıs 1995'te yürürlüğe girmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2021). Sözleşmeye göre: "Tüm çocuklar ayrım yapılmaksızın temel hak ve özgürlüklerden yararlanabilir. Çocuğu ilgilendiren konularda çocuğun yüksek yararı gözetilir. Her çocuğun yaşama ve gelişme hakkı vardır. Çocuklar kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkına sahiptir. Taraf devletler çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne saygı gösterir. Ayrıca çocuğun yetiştirilmesi konusunda aileye uygun yardımda bulunma ve çocuk bakımıyla görevlendirilmiş kuruluşların, faaliyet ve hizmetlerin geliştirilmesiyle yükümlüdür. Fırsat eşitliğinin temel alındığı sözleşmeye göre her çocuğun eğitim alma hakkı vardır. Devlet ise çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi; ana babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği ülkenin ulusal değerlerine ve ait olduğundan farklı uygarlıklara saygısının geliştirilmesi; anlayış, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla özgürce yaşayacağı bir toplumda sorumluluk alacak şekilde hazırlanması ve doğal çevreye saygısının geliştirilmesiyle yükümlüdür. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuğa dinlenme, boş zamanını değerlendirme, oyun oynama, yaşına uygun etkinliklerde bulunma, kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkı tanınmıştır. Taraf devletler bu maddelere saygı duyma ve çocuklara uygun ve eşit fırsat tanımakla yükümlüdür." Bu sözleşme, göçmen, mülteci ya da sığınmacı ayrımı yapmadan, taraf devletlerde bulunan her çocuk için geçerlidir (UNICEF, 2021).

2.2.1. Göçmen Çocukların Eğitim Hakkı

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin güvence altına aldığı haklar arasında en önemlilerinden biri eğitim hakkıdır. Sözleşmeye göre taraf devletler çocuğun eğitim hakkını kabul eder ve fırsat eşitliğini sağlamakla yükümlüdür. İlkokul ücretsiz ve zorunlu olmalı, eğitim kademeleri süresince çocuklara gerekli destek ve rehberlikte bulunulmalıdır. Buna göre eğitim çocuğun kişilik, yetenek, zihinsel ve bedensel yeteneklerini olabildiğince geliştirmelidir. Çocukların insan hakları ve temel özgürlüklere, ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine ve kendisinden farklı uygarlıklara saygılı, anlayışlı, barışçıl, eşitlikten yana ve hayata karşı sorumluluk alabilecek düzeyde yetişmesini sağlamalıdır (UNICEF, 2021). Nitekim haklarının çocuk tarafından öğrenilmesi, korunması ve uygulanması eğitime bağlıdır (Merey, 2014).

Göçmen çocuklara bakıldığında, insanların çeşitli nedenlerle gerçekleştirdikleri göç hareketinin en çok onları etkilediği görülmektedir. Karakuş'a göre (2006) göçün ana sebebi, insanların geçinebilmek adına daha uygun yerlere giderek çalışması ve gittikleri ülkenin imkânlarından yararlanmasıdır. Bu sebeplerle gönüllü olarak ülkesinden ayrılarak hedef ülkenin bilgi ve izni ile yeni bir ülkeye yerleşen kişiler göçmen, bu kişilerin çocukları ise göçmen çocuklar olarak adlandırılmaktadır. Göçmen çocuk ayrıca 18 yaş altında olmak kaydıyla doğduğu ülkeden başka bir yere göç etmiş kişi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım mülteciler, sığınmacılar, ekonomik göçmenler, ailesiyle yahut yalnız göç eden çocuklar gibi geniş bir spektrumu kapsamaktadır (Reynolds, 2008). Çocuklar göç edilen ülkelerde Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi uyarınca sahip olduğu tüm haklardan yararlanabilmektedir (UNICEF, 2021).

Büyüme ve gelişme sürecinde ve ebeveynlerine bağımlı olan çocuklar fiziksel, sosyal ve psikolojik yönden etkilenmeye daha açık konumdadır (Polat, 2007). Bu durum göçmen çocuklarının eğitim süreçlerine de yansımaktadır (Nar, 2008). Okul, çocuklar söz konusu olduğunda eğitim hakkının sağlanması, yerel dilin öğrenimi, arkadaş edinimi gibi konularda anahtar görevi görmektedir. Göçmen çocuklarının en temel problemlerinden biri olan uyumsuzluk, okula katılım sayesinde olumlu yönde gelişme göstermektedir (Çakırer-Özservet, 2015). Uyum sorunları okulda dikkat problemi, okul başarısının düşmesi, okula gitmeyi reddetme, öğrenme ve davranış bozukluklarına neden olabilmektedir (Gözübüyük, Duras, Dağ ve Arıca, 2015). Ancak mahalle ve okulda kurulan akran arkadaşlıkları, yerel halkın anlayışlı oluşu ve kabul düzeyi uyum sürecini hızlandırmaktadır (Güzel, 2013).

Göçmen çocuklarının yaşayabileceği sorunların önlenmesinde aile tutumunun yanında okula katılım ve devamı doğrudan etkileyen idareci ve öğretmenlerin tutumları da çok önemli görülmektedir (Sakız, 2016). Ayrıca yerel halkın göçmenlere yönelik tavırları da göçmen çocuklarının eğitimini olumsuz etkileyebilmektedir. Emin, 2016'da yaptığı araştırmasında bazı okul yönetici ve öğretmenlerinin sınıflarında göçmen ve mülteci çocukların eğitim almasını istemediğini saptamıştır. Sakız'ın 2016 tarihli araştırmasında ise okul yöneticilerinin göçmen ve mülteci çocukların okulda farklılıklara yol açtığını ve eğitim akışını bozarak okul düzenini aksattığını düşündüğü görülmektedir. Yine 2016'da Mercan ve Bütün'ün yapmış olduğu araştırma, öğretmenlerin mülteci ve göçmen çocukları kendi öğrencileri olarak benimsemediğini ve diğer çocukların ebeveynlerinin bu çocuklardan rahatsız olduğunu ortaya koymuştur. Oysa eğitim, göçmen çocukların uyum sorununun çözüme kavuşturulması için en temel mücadele yöntemi olarak görülmektedir. Eğitim yoluyla ait olma duygusu kazandırılan göçmen çocuklarının geleceğe yönelik iyi olma halleri sağlanmış olur (Yerli, 2018). Bunun için de çocuğun yaşamın her alanında olduğu gibi, eğitim yaşantılarında da katılım hakkını kullanabilmesi beklenen durumdur.

2.3. Çocuk Katılımı

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuğun katılım hakkı, "çocuğun yüksek yararı gözetilerek kendini ilgilendiren her konuda, yaşı ve olgunluk derecesine uygun biçimde görüşlerini özgürce ifade etmesi" olarak tanımlanmıştır. Katılım, çocukların kendi hayatlarını etkileyen konularda bireysel ya da grup olarak karar aldığı bir süreçtir (Hill, Davis, Prout ve Tisall; 2004). Bellamy (2003), katılımı kişinin yaşamını ya da ait olduğu toplumu etkileyen kararlara katılım olarak tanımlamıştır. Ona göre katılım, demokrasinin anlamı ve ölçülebileceği bir kıstastır. Alderson'a göre (2008) çocuk katılımı, çocuğun konuşma, düşünme ve karar verme süreçlerini kapsar. Yetişkinler çocuğun perspektifinden bakabilmeli ve buna göre hareket etmelidir. Nitekim yetişkinlerin sergilediği tavırlar, yaptıkları planlar, politikalar, eylemler ya da tepkisizlikler en çok ve en uzun süre çocukları etkilemektedir. Bu nedenle çocukların saygıyla dinlenmesi, düşünce ve kararlarının önemsenmesi bir gerekliliktir. Çocukların hayatın içinde gelişen bireyler olarak görülmesi, hayatın her alanına katılımlarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (Atasü Topçuoğlu, 2019).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12 Numaralı Genel Yorumunda, çocuk veya çocukların dinlendiği ve katıldığı tüm süreçlerde yer alması gereken nitelikler şöyle belirtilmiştir:

Şeffaf ve Bilgilendirici: Çocuklara görüşlerini özgürce ifade etme ve görüşlerinin dikkate alınması hakları ve katılımın nasıl gerçekleştirileceği, kapsamı, amacı ve potansiyel etkisi konusunda yaşlarına uygun, erişilebilir, çeşitliliğe duyarlı ve tam bilgi verilmelidir.

Gönüllü: Çocuklar hiçbir koşulda isteği dışında görüş bildirmeye zorlanmamalı, istediği zaman katılımı sonlandırabileceği konusunda bilgilendirilmelidir.

Saygılı: Çocukların görüşleri saygıyla karşılanmalı, çocuğa kendi görüşlerini bildirmek ve faaliyet başlatmak için fırsat tanınmalıdır. Çocuklar için çocuklarla birlikte çalışan kişi ve kuruluşlar çocuğun kamusal etkinliklere katılımla alakalı görüşlerine saygı göstermelidir. Çocuklarla çalışılan ortamlarda çocuk katılımının iyi örnekleri kabul edilmeli, saygı gösterilmeli ve bunlardan yararlanılmalıdır.

İlgili: Çocuklar kendi yaşamları ile alakalı konularda görüşlerini ifade etme hakkına sahip olmalı ve bu karar sürecinde kendi bilgi, beceri ve yeteneklerini kullanmalarına fırsat tanınmalıdır. Çocukların ilgi duyduğu ve önemli gördüğü konuları vurgulamaları ve ele almalarına olanak sağlanmalıdır.

Çocuk Dostu: Çocukların yer aldığı ortamlar ve çalışma yöntemleri onların kapasitelerine uyarlanmalıdır. Yeterli kaynak ve zaman sağlanarak çocukların yeterince hazırlanması ve görüşlerini katmak için gerekli güven ve fırsata sahip olmaları sağlanmalıdır. Ayrıca çocuğun yaşına ve gelişen kapasitesine göre destek ve katılım biçimlerinde oluşacak değişimler dikkate alınmalıdır.

Kapsayıcı: Katılım kapsayıcı olmalıdır. Ayrımcılıktan kaçınılmalı, kız ve erkek çocukları için eşit katılım fırsatları sağlanmalıdır. Herkes için fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Eğitim programları tüm topluluklardan gelen çocuklara kültürel olarak duyarlı olmalıdır.

Eğitim ile Desteklenmiş: Çocuklarla ortaklaşa çalışmak, onları gelişen kapasitelerine uygun biçimde etkin bir şekilde katmak ve çocuk katılımını kolaylaştırmak adına yetişkinlerin hazırlık, beceri ve desteğe ihtiyacı vardır. Çocuklar da etkin katılımın desteklenmesi konusunda eğitmen ve kolaylaştırıcı olarak sürece dahil edilebilirler.

Emniyetli ve Riske Karşı Duyarlı: Görüşlerin ifade edilmesi belli durumlarda riskler içerebilir. Birlikte çalıştıkları çocuklara karşı sorumlu olan yetişkinler, çocuğun şiddet, sömürü veya katılımlarının herhangi bir olumsuzluğa neden olmaması adına riskleri en aza

indirmek için gerekli tedbirleri almalıdır. Çocuklar zarardan korunma haklarından haberdar olmalı ve gerektiğinde yardım için nereye gideceklerini bilmelidir.

Hesap Verilebilir: Çocuklarla yapılan çalışmalarda takip ve değerlendirmenin devamlı olması gerekmektedir. Her tür araştırma ve tartışma sürecinde çocuklara görüşlerinin nasıl yorumlandığı ve kullanıldığına ilişkin bilgi verilmeli, gerektiğinde bulguların analizini etkileme ve itiraz etme fırsatı tanınmalıdır. Çocukların katılımlarının bulguları nasıl etkilediği konusunda açık geri bildirim alma hakkı vardır ve uygun olduğunda çocuklara takip süreci ve faaliyetlerine katılma şansı verilmelidir. Çocuk katılımı, mümkün olduğunda çocukla birlikte izlenmeli ve değerlendirilmelidir (BMÇHS, 2009).

Bellamy'e göre (2003) çocuk katılımının boyutları altı başlık altında incelenmektedir. Atasü Topçuoğlu (2019), bu boyutları şu şekilde açıklamıştır: En alt basamakta yer alan aile, çocuğa gösterilen sevgi ve değer ile katılımın ilk adımını atmaktadır. Zamanla gelişen ve iletişim ağı genişleyen çocuk, ailenin ötesindeki toplumsal kurumlarla etkileşim kurmaya başlar. Komşular, akrabalar, kreş, anaokulu, toplum merkezi, sanat ve kültür grupları, ikinci basamak olan topluluğu oluşturur. Üçüncü sırada gelen okul, çocuğun soru sormasını ve merak duygusunu teşvik ederek katılımcı yaklaşımlar sergilemelidir. Cohen'in 2006 tarihli çalışmasında belirttiği üzere okullar yalnızca akademik başarıyı hedeflememeli; sosyal, duygusal ve etik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesini teşvik eden yöntemler kullanmalıdır. Ona göre sosyo-duygusal bilgi ve beceriler katılımın temeli ve demokrasinin gereğidir. Okul yıllarının ilerlemesiyle sivil toplum alanında katılım başlar. Dördüncü basamak olan bu basamak forumlar ve sivil toplum kuruluşlarını kapsamaktadır. Medya, politika, eğitim, sağlık, istihdam ve gençlik politikaları olmak üzere çeşitli kamu ve sosyal politikaları kapsayan beşinci basamak ise toplumdur. En üst basamağı oluşturan uluslararası toplum, dünya genelindeki politikalar ve çevre politikaları gibi çocukların yaşamlarını hem çocuklukta hem de yetişkinlikte etkileyecek kararları kapsar (Bellamy, 2003; akt. Atasü Topçuoğlu, 2019).

Çocuk katılımına dair Roger Hart'ın geliştirdiği Katılım Merdiveni Modeli (1992) ise, çocukları kapsayan katılım pratiğinin sekiz seviyesini tanımlamıştır. Çocuk hakları hareketinin büyümesiyle çocukların kendi hayatlarına dair söz söyleme yetilerinin arttığı ve çocuklara demokrasiye katılım bazında daha çok fırsat verilmesi gerektiği görüşünde olan Hart; dünyada çocuk ve genç katılımının farklı düzeyde gerçekleştiği ve anlamsız ya da istismarcı katılım sağlandığını ifade etmektedir (Hart, 1992). Bu doğrultuda Hart'ın Katılım

Merdiveni Modeli, katılım düzeyi ve katılım karşıtı uygulamaların ayırt edilmesinde rehber görevi görmektedir. Sekiz basamaklı merdivenin katılım dereceleri şu şekildedir:

Şekil 2.3.1

Roger Hart'ın Çocuk Katılım Merdiveni Modeli



Hart, (1992). https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html kaynağından uyarlanmıştır.

Manipülasyon: Merdivenin en alt basamağını oluşturan manipülasyon, çocukların sorunları ve dolayısıyla yaptıkları davranışları anlamadıkları durumları temsil etmektedir. Çocuğa danışılıp daha sonra geri bildirim verilmemesi, çocuğun fikirlerinin neden ve nasıl kullanıldığı, içerik, analiz süreci veya sonuç hakkında bilgi sahibi olmadığı durumlar manipülasyon basamağında değerlendirilmektedir (Hart, 1992).

Dekorasyon: Katılım içermeyen basamakların ikincisi olan dekorasyon basamağı, çocukların bir olaya dahil edilmesine karşın durumu tam olarak anlayamadığı durumları temsil etmektedir. Bu basamakta yetişkinler, kendi fikirlerini yansıtmak adına dolaylı yoldan çocukları kullanmakta ve çocuklardan ilham aldıklarını savunmaktadırlar (Hart, 1992).

Sembolik Katılım/Maskotluk: Katılım içermeyen son basamak olan maskotluk, çocukların konu hakkındaki görüşlerinin sorulduğu ancak kapsam hakkında seçim hakkı verilmediği durumları temsil eder. Yetişkinler tarafından yürütülen projelere konuyu, amacı ya da projeye katkılarının ne olacağını tam olarak anlayamadan katılmaları beklenir. Çocuklara göstermelik bir söz hakkı sunulsa da, projedeki görevleri hakkındaki seçim hakları oldukça kısıtlıdır (Hart, 1992).

Bilgilendirerek Görevlendirme: Katılım içeren ilk basamak olan bilgilendirerek görevlendirme, yetişkinlerin başlattığı projelerde çocuğun projenin amacını, katılımlarına kimin nasıl karar verdiğini ve karar sürecini bilerek gönüllü olarak dahil olduğu durumları temsil eder. Bu basamakta yetişkinler çocukların görüşlerini ciddiye alır ve saygı duyar. Çocukların rolü göstermelik değil anlamlıdır (Hart, 1992).

Danışılarak Bilgilendirme: Beşinci basamakta yer alan danışılarak bilgilendirme, yetişkinler tarafından başlatılan aktivitelerde çocuklara danışılan ve onlara fikirlerinin nasıl kullanılacağına ve yetişkinlerin verdiği kararların sonuçlarına dair bilgilendirme yapılan durumları temsil eder. Çocukların projeye dair tavsiyeleri dikkate alınır ancak karar alma sürecine dahil değildirler. Ayrıca çocuklar, yetişkinler tarafından verilen kararların sonuçlarından haberdar edilirler (Hart, 1992).

Yetişkinlerin Başlattığı, Çocuklarla Birlikte Alınan Kararlar*:* Altıncı basamakta projeler yine yetişkinler tarafından başlatılsa da çocuklar karar verme aşamasında sürece aktif olarak dahil edilmektedir. Bu basamak, çocukların karar alma aşamasına aktif katılımı nedeniyle gerçek katılımı ifade etmektedir. Projeye dair ilk fikir yetişkinden gelmesine karşın planlama, tasarım ve uygulanmasında yetişkin ve çocuk ortak karar almaktadır (Hart 1992).

Çocukların Başlattığı ve Yönettiği Projeler: Yedinci basamakta çocuklar projeyi başlatıp yönlendiren, yetişkinler ise destekçi rolündedir. Yetişkinler çocukların görüşlerini hayata geçirmek için ihtiyacı olan araç, kaynak ve bilgileri sağlamakla görevlidir. Karar alma süreci ise çocuklar tarafından gerçekleştirilmektedir. Yetişkinler sürece müdahale etmez, çocuğun kararlarına saygı duyar ve güvenir (Hart 1992).

Çocukların Başlattığı ve Yetişkinlerle Birlikte Karar Alınan Projeler: Merdivenin en üst ve sekizinci basamağı, katılımın üst düzeyde temsil edildiği düzeydir. Bu basamakta çocuklar kendi başlarına projeler başlatmakta ve karar alma sürecini yetişkinlerle paylaşmaktadır. Yetişkinlerin deneyim ve uzmanlıklarından faydalanırken kendi görüş ve fikirleri doğrultusunda olumlu değişiklikler yapma gücüne sahiptirler. Bu basamakta yetişkinler projeyi yönlendirmek ve kendi görüşlerini dayatmaktan ziyade çocukların fikir ve planlarını dinleyen, gözlemleyen ve fikirleri deneyen kişi rolünü üstlenmektedir (Hart, 1992; 2016). İtalya kökenli alternatif bir eğitim yaklaşımı olan Reggio Emilia'da bulunan proje uygulamaları, bu basamağa örnek teşkil etmektedir (Şallı İdare, 2018).

Harry Shier'in Katılım Yolları Modeli ise (2001), Hart'ın Katılım Merdiveni Modeli'ne ek olarak katılım sürecinin farklı yönlerinin keşfedilmesinde uygulayıcılara yardım eden bir araç niteliğindedir. Katılım Yolları Modeli beş düzeyde incelenmektedir:

5. Çocuk karar verme sürecinde yetki ve sorumluluğu paylaşır.

4. Çocuk karar verme süreçlerine katılır.

3. Çocuğun görüşleri dikkate alınır.

2. Çocuk görüşlerini ifade etmesi için desteklenir.

1. Çocuk dinlenir.

Shier'in Katılım Yolları Modeli de (2001) Hart'ın Katılım Merdiveni Modeli gibi (1992) katılım düzeyini aşağıdan yukarıya doğru tanımlamaktadır. Birinci düzey çocuk katılımının en az, beşinci düzey ise en yoğun ele alındığı seviyedir. İlk düzeyde çocuk, yetişkin tarafından yalnızca dinlenmektedir. Çocuğun görüşlerine saygılı biçimde yaklaşılsa da uygulamaya geçirilip geçirilmeyeceği yetişkine bağlıdır. İkinci düzeyde ise yetişkinler, çocuğu görüşlerini ifade etmesi için destekler. Bu destek çocuğun kimi zaman utandığı, kendine güvenmediği ya da dinlenme üzerine olumsuz deneyimlere sahip olduğu zamanlarda yetişkinin çocuktan gelen ipuçlarını değerlendirme becerisine sahip olmasını açıklamaktadır. İlk düzeyle ikinci düzey arasındaki fark, yetişkinin çocuk katılımı önündeki engelleri ortadan kaldırmaya dair bilgili ve istekli olmasıdır. Üçüncü ve dördüncü düzey, yetişkinin çocuğun görüşlerinin dikkate alındığından emin olması ve çocuğun görüşlerinin dikkate alındığını kontrol edebileceği mekanizmalar yaratılmasını içerir. Buna karşın iki düzeyde de yetişkin, çocuğun kararlarını reddetme gücüne sahiptir. Bu nedenle katılımın tam anlamıyla sağlanması beşinci düzeyde çocukların görüşlerinin karar alma mekanizmalarına dahil edilmesi ve çocukların kararlarının yetişkinlerin kararlarıyla aynı öneme sahip görülmesine bağlıdır. Çocuklar bu düzeyde aldıkları kararların sorumluluğunu taşırlar. Karar sonucunda ortaya çıkan olumlu yahut olumsuz sonuçların çocuk tarafından bilinmesi ve sorumluluğun çocuk ve yetişkin tarafından ortak olarak üstlenilmesi gerekmektedir. Üçüncü düzeyde yer alan uygulamalar BMÇHS'ye göre zorunlu olarak görülen minimum katılım hakkını karşılamakta, dört ve beşinci düzeyler ise katılım hakkının minimum beklentinin üzerinde uygulama alanlarına sahip olduğuna işaret etmektedir. Shier (2001), Hart'ın Katılım Merdiveni'nden (1992) farklı olarak çocukların yetişkinden bağımsız karar aldığı bir düzey belirlememiştir. Uygulayıcılar açısından incelendiğinde Shier, uygulayıcıların her seviye için üç farklı sorumluluk derecesini değerlendirmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu dereceler başlangıçlar,

fırsatlar ve yükümlülüklerdir. Başlangıç derecesi uygulayıcının katılımcı olmak için kişisel sorumluluk göstermesi ve bu seviyede çalışmak için hazır olmasını gerektirmektedir. Fırsatlar derecesi ise katılımın pratiğe dökülmesi adına uygun koşulların varlığına bağlıdır. Fırsatların kabul edilerek ortamda politika haline getirilmesi, zorunluluk derecesinin gerçekleşmesi için gerekli niteliği açıklamakladır (Shier, 2001).

Laura Lundy ise katılımın dört temel faktörünü ortaya koymuştur (2007). Lundy'e göre (2007) katılım hakkının niteliklerine uygun şekilde uygulanabilmesi için gereken temel faktörler şunlardır:

Ortam faktörü, çocukların kendilerini ifade edebilmesi için kendilerini güvende hissettikleri bir ortamın oluşturulmasını açıklamaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu ortam bildiği, rahat ve güvenli bir yer olmalıdır. Ortam yetişkinlerin sürekli uyarıda bulunmasını gerektiren bir yapıda olmamalı, çocuğun kendini özgürce ifade edebildiği ve özgürce hareket edebildiği bir alan olmalıdır (Lundy, 2007).

Ses faktörü ise çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için uygun bilgi ve rehberlik hizmetlerini almalarının gerekliliğini açıklar. Çocukların kendilerini ifade etmesi, diğer çocuk veya yetişkinleri dinlemesi, onların görüşlerine saygı duyması ve dönütte bulunması bu faktörün içeriğini oluşturmaktadır. Çocuk sadece kendini ifade etmekle kalmamalı aynı zamanda başkalarının da görüşlerini ifade etmesine fırsat tanımalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için ise çocukların yetişkinler tarafından katılım hakkıyla ilgili bilgilendirilmeye ihtiyacı vardır. Yetişkinler çocuğu katılım hakkı ile ilgili bilgilendirmek ve ihtiyaç doğrultusunda çocuklara rehberlik etme yükümlülüğündedir (Lundy, 2007).

Dinleyiciler faktörü, çocuğun ifade ettiği görüşlerinin konuya dair sorumlu bir kişi tarafından dinlenmesini içerir. Dinleyiciler yetişkin ya da akranlar olabileceği gibi çocuktan yaşça büyük başka çocuklar da olabilir. Ses faktörünün tam anlamıyla gerçekleşmesi, dinleyiciler faktörünün başarısını belirleyen başlıca etmendir. Ancak sadece çocuğun düşüncelerinin dinlenmesi katılımın sağlanması açısından yeterli görülmemektedir (Lundy, 2007).

Bu noktada devreye etki faktörü girmektedir. Etki faktörü, çocukların görüşlerinin dinlenmesi ve ciddiye alınmasını içermektedir. Diğer üç faktörün uygulanmasına karşın etki faktörünün yerine getirilmemesi, katılım açısından en büyük olumsuzluk olarak addedilmektedir. Katılımın dört temel faktörünün yerine getirilmesi ise yetişkinlerin BMÇHS'nin 12. maddesinin içeriğine hakim olmasına bağlı görülmektedir. Yetişkinlerin

ayrımcılık kalıplarından uzak, yaratıcı, saygılı sabırlı bireyler olmak adına kendi eğitim süreçlerini de önemsemesi ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Çocuklara kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade etmeleri için uygun rehberlik sağlamanın yolu buradan geçmektedir (Lundy, 2007).

Holdsworth'e göre (2005) çocuk katılımının erken çocukluk eğitiminde hayata geçirilmesindeki başlıca problem, çocukların söz hakkı sahibi olacak yeterlilikte olup olmaması değil; yetişkinlerin onları ciddiye alıp almamasıdır. Erken çocukluk döneminde çocuk katılımı fikren benimsenmiş olsa da uygulamaya geçirilmesi karmaşık bir süreçtir (Millei, 2008). Çocukların yetkin varlıklar olduğuna dair sosyal kabulün oluşması ise katılımcı uygulamalara bağlıdır (Smith, Bjerke ve Taylor, 2009). Bae (2009), erken çocukluk döneminde çocukların seçim hakkını ve otonomluğunu baskılayan kural ve uygulamaların, çocukların özgür seçimler yapmasına engel teşkil edebileceğini belirtmektedir. Toplumsal yapı yetişkinlik ve çocukluğu birbirinden bilgili olma, karar verme ve söz sahibi olma gibi sınırlarla ayırmaktaysa da katılım bu sınırları aşındıran, çocuk ve yetişkin arasındaki iktidar ilişkisindeki dengeleri değiştirerek toplumsal bir değişim yaratmaya muktedir bir kavramdır. Göçmen çocuklarının katılımı ise insan haklarının evrenselliğine dayalı bir katılımdır (Atasü Topçuoğlu, 2019). Bu nedenle devletler, bünyelerindeki göçmen çocuklarının haklarını sağlamakla yükümlüdür. Bu çocukların sosyal anlamda kendilerini doğrudan veya dolaylı yönden etkileyen konulardaki karar alma mekanizmalarına katılımının sağlanması gerekmektedir (Atasü Topçuoğlu, 2019).

McNeish ve Newman (2002) başarılı katılım yöntemlerinin dört özelliği olması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar:

1. Yaklaşımların kısıtlılık ve sorunlarına parmak basmak
2. Kurumsal yapı ve süreçleri daha katılımcı hale getirmek
3. İçermeci bir katılım sağlamak
4. Çocuk ve gençleri motive etmektir.

Atasü Topçuoğlu 2019'da gerçekleştirdiği çalışmasında McNeish ve Newman'ın belirtmiş olduğu başarılı katılım yöntemlerini açıklamış; bu dört özelliğin yeterli olmadığını belirterek katılım programlarının ayrıca çocukların farklı gelişim düzeylerine uygun tasarlanması, çocuğun merakını teşvik etmesi, zamanla kendisi, çevresi, toplum ve dünyaya dair sorumluluk duygusu geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Ona göre çocukların kazanması gereken katılım becerileri arasında: Bilgiyi arama ve bulma, bilgi üzerinden fikir

geliştirebilme, fikrini ifade edebilme, gruba dahil olabilme, grupla iletişim kurabilme, karar sürecinde başkalarının fikirlerini sorabilme ve dinleyebilme, bir durumu analiz edebilme, seçenekler arasından seçim yapabilme, başkalarının seçeneklerine saygı duyma, öneri geliştirip sunabilme, önerileri değerlendirebilme ve başkalarına insan onuru çerçevesinde davranabilme becerileri de yer almalıdır.

MacNaughton, Hughes ve Smith (2007), çocuk katılımının sekteye uğrama nedenleri arasında, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla çocuk gelişim uzmanı olarak görülmesinin yer aldığını belirtmiştir. Onlara göre öğretmenlerin çocuk gelişimine dair her şeyi bilen uzmanlar olduğu görüşünün yerini, çocuklarla işbirliği yapmakta uzman oldukları görüşünün alması gerekmektedir. Bennett (2007) ise eğitimdeki güç dengesinin nadiren çocuktan tarafa olduğunu belirtir. Ona göre öğretmenler, çocuğun katılım ve danışma hakkını kullanmasına uygun ortam sağlamak yerine çocuğu sosyalleştirmek, çevreyi düzenlemek ve çocuğu ilköğretime hazırlamakla meşgul olmaktadır. Oysa Maslow'un (1954) ihtiyaçlar hiyerarşisine bakıldığında beşinci ve son basamakta yer alan kendini gerçekleştirme, ancak alt basamaklardaki fizyolojik, güvenlik, bağlanma ve sevgi ve güven ihtiyaçlarının karşılanmasıyla mümkün olabilmektedir. Fikirlerini beyan edemeyen, ettiğinde dinlenmeyen yahut önemsenmeyen, özgüveni gelişmeyen ve başkalarına değer vermeyi öğrenemeyen çocukların yetişkin hayatlarında da bireysel ve toplumsal düzeyde olumsuzluklar yaşayabileceğini düşünmek mümkündür. Bu durumda küçük yaştan itibaren çocuk katılımının desteklenmesi toplumsal iyi olma halinin de temellerini atmaktadır. Bu destek ise öncelikle ailede, sonrasında okul ve sınıf ortamında gerçekleştirilmelidir (UNICEF, 2013).

2.4. Yurtiçi ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Çocuk katılımı kavramı ülkemiz ve dünya genelinde sayılı çalışmaya konu olmuştur. Bu çalışmalardan ulusaşırı göçmen çocuklarına odaklananların sayısı ise oldukça sınırlıdır. Bu bölümde Türkiye'de diğer ülkelerde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Atasü Topçuoğlu'nun 2019 yılında yayınlanan Türkiye'de Göçmen Çocukların Katılım Hakkı başlıklı çalışması, katılım kavramını açıklayarak dünya ve Türkiye'deki göçmen çocukların durumu, yaşadıkları hak ihlâlleri ve karşılaştıkları risklerle ilgili bilgi vererek

göçmen çocukların refah ve katılımını artırmak için önerilerde bulunma amacını taşımaktadır. Çalışmada öncelikle katılım kavramı tartışılarak çocuk katılımının boyutları belirlenmiş ve katılım merdiveni açıklanmıştır. Ardından dünya geneli ve Türkiye'de göçmen çocukların durumu, yaşadığı hak ihlâlleri ve karşılaştıkları risklerle ilgili bilgi verilerek çocuk refahı ve katılımını artırmak için yapılabileceklere dair sosyal politika ve sosyal hizmet önerileri geliştirmiştir. Çalışmasında çoğunlukla ülkelerinden savaş, yoksulluk vb. nedenlerle ayrılmak zorunda kalan çocuklara odaklanan Atasü Topçuoğlu, göçmen çocukların, çocuk ticareti, çocuk işçiliği, kötü beslenme, eğitime ulaşamama, yasal statüdeki belirsizlikler ve sosyal yardımlardan faydalanamama gibi ağır sömürü biçim ve hak ihlallerine maruz kalabildiğini belirtmiştir. Göçmen çocukların katılımının sağlanması adına onlara yasal statü ve koruma haklarının sağlaması gerektiğini, eğitimlerine kreş ve anaokulundan başlayarak okul sonrası programlara katılımlarının ve ailelerine verilecek dil ve okuryazarlık programlarıyla çocukların dil becerilerinin gelişiminin desteklenmesi, eğitim programlarının uzun süreli ve çocukların gelişim düzeyine göre tasarlanmış olması ve ebeveyn katılımının sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Sosyal hizmet ve politika alanında katılımı destekleyen uygulamalara ise yerel ve göçmen vatandaşların kaynaşmasını kolaylaştıracak hizmet uygulamalarının geliştirilmesi, okul kayıtlarını artırmak adına göçmen ailelerin dilinde yazılmış bilgilendirici materyallerin hazırlanması, burs programlarıyla göçmen çocukların eğitiminin desteklenmesi, medya araçları üzerinden eşitlikçi rollerin özendirilmesi, göçmen ve yerel çocuklarla oluşturulan mahalli çocuk toplulukları ile il çocuk komisyonları arasındaki iletişimin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Atasü Topçuğlu'na göre (2019) çocuk katılımı yalnızca özendirilmemeli, katkısı kanıtlanarak bir ihtiyaç olarak kabul görmesi sağlanmalıdır. Bulgular ışığında göçmen çocukların katılım mekanizmalarını değerlendiren ve katılım ile gerçekleşen değişiklikleri izleyen çalışmaların yapılmasının gerekliliği ortaya konmuştur.

Çakırer Özservet de (2015) Göçmen Çocukların Şehre Uyumu ve Eğitim Politikası isimli çalışmasında göçmen çocukların yerel yönetimlerin sosyal politikalarındaki yerine değinmiştir. Ülkemiz belediyelerindeki kent konseylerinde yer alan göçmen meclislerinin azlığına dikkat çeken Çakırer Özservet, Bursa Kent Konseyi bünyesinde gerçekleştirilen çalışmaların yabancı iş adamlarını kapsadığını ve düşük sosyo-ekonomik çevreden gelen göçmenleri kapsamadığını belirtmiştir. Aynı duruma örnek olarak Antalya-Konyaaltı Kent Konseyi bünyesindeki Konyaaltı Kent Konseyi Yabancılar Meclisi'ni göstermiştir. Çocuk katılımını sağlamak amacıyla 5393 sayılı Belediye Kanunu uyarınca ülke genelinde 130

çocuk meclisi bulunduğunu belirtmiştir. Bu meclislerin üye sayılarına bakıldığında birinci sırada 30 çocuk meclisi ve 175.357 üye sayısıyla Ankara gelmektedir. İkinci sırada ise 7026 üye ve 3 çocuk meclisiyle Kayseri gelmektedir. Ancak o dönemde geri kalan 45 ilde hiçbir çocuk meclisi bulunmadığı ve çocuk katılımının sağlanması adına bu meclislerin yaygınlaştırılmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Çakırer Özservet'e göre (2015) katılım açısından dezavantajlı görülen çocuklar, kadınlar, engelli ve göçmenler özel olarak ilgilenilmesi gereken bir kesimdir. Örneğin İstanbul-Zeytinburnu Belediyesi, 1950'lerde ilçeye göç eden Kazak ve Özbek uyruklular başta olmak üzere bünyesinde çeşitli faaliyetler düzenlenmesi ve belediye başkan yardımcılığına kadar geniş bir alanda göçmenleri desteklemektedir. Fakat göçmen çocuklara yönelik özel çabaların neredeyse yok düzeyde olduğu belirtilmiştir. Çalışmada göçmen çocukların katılımının sağlanması adına sosyal hizmet alanında sunulacak hizmetler ve katılım mekanizmalarının üretilmesinin gerekliliği belirtilmiştir. Çakırer Özservet'e (2015) göre göçmenlerin karar alma sürecine katılımı önemliyse de, çocuk olmanın ve göçmen olmanın dezavantajının birleşimi çocukları birincil öncelik konumuna getirmektedir.

İşigüzel ve Baldık (2019) tarafından yapılan Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımı Sürecinde Uygulanan Eğitim ve Dil Politikalarının İncelenmesi başlıklı çalışmanın amacı Türkiye'de yaşayan sığınmacı ve göçmen gençlerin eğitim sistemine katılımında dil öğreniminin önemini ve içeriğini belirlemek ve çağdaş ülkelerdeki uygulamaların incelenmesiyle yeni fikirler ortaya koymaktır. Almanya, Avusturya, Estonya, Fransa, Hollanda, İngiltere ve Norveç'teki dil politikalarının incelendiği araştırma, 2011 sonrası Türkiye'ye Suriye'den göçle ortaya çıkan dil eğitimi sorununu ortaya koymuş ve konuya dair oluşturulan politika ve düzenlemelere değinmiştir. Çalışmanın ortaya koyduğu üzere ülkemizde göçmen çocuklara dair yapılan düzenlemelerin eğitime katılım üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Çalhan ve Kolukırık'a ait 2020 tarihli Eğitim Sistemine Katılımın Dayanıklılık Geliştirmedeki Rolü: Suriyeli Göçmen Çocuklar Üzerine Bir Araştırma başlıklı çalışmada da Suriyeli çocukların eğitim sistemine katılımının dayanıklılık geliştirme ve sosyal uyumu sağlamadaki rolü incelenmiştir. Kocaeli ilinin Darıca ilçesindeki Geçici Eğitim Merkezi'nde Ungar tarafından geliştirilen Çocuk ve Genç Dayanıklılık Ölçeği temel alınarak iki soru formu hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan her 10 çocuktan 6'sının istisnai bir dayanıklılığa sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu durum, göçmen çocukların eğitim

sistemine katılmasının orta ve yüksek düzeyde dayanıklılıklarını artıran bir etken olduğunu göstermektedir. Ayrıca çocukların dayanıklılık geliştirmesinde akran grupları, öğretmenler ve okul kulüplerinin önemli ve destekleyici faktörler olduğu görülmüştür.

Yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde sığınmacı göçmen çocukların katılımı üzerine yoğunlaşıldığı ancak ulusaşırı göçmen çocukların katılımı üzerine araştırmalara rastlanmadığı görülmektedir.

2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuk katılımının daha geniş kapsamda ele alındığı görülmektedir. Sime (2017), araştırmasında çocuklar ve gençlerin araştırmalara katılım hakkı ve araştırmacıların çocuk katılımı için etik ve uygun teknikleri sağlama zorunluluğuna değinmiştir. Araştırmada söz konusu göçmen çocuklar olduğunda hedef ülkede konuşulan dile dair yetersizliğin araştırma sürecinde neden olabileceği sorunların üzerinde durulmuştur. Göçmen çocuklarla yapılan araştırmalarda, katılımın çoğunlukla onları korumak ve ilgilenmekle görevli yetişkinler tarafından kısıtlandığı belirtilmektedir. Ayrıca bu tip çalışmalarda çocuğun aile ve toplum içindeki yeri de göz önünde bulundurulmalıdır. Göçmen çocuklara dair oluşturulan politikalara ilişkin araştırmalar çocuğun ve toplumun yararına olacak ve çocuğun sesinin duyulmasını sağlayacak bulgulara odaklanmalıdır. Ancak çocuğun ortaya konan bulgularca yanlış tanımlanması ya da dezavantajlı bir duruma düşmesi engellenmelidir. Göçmen çocuklarla yapılan çalışmalarda karşılaşılan erişim ve izin problemlerinden bahseden Sime, çocuk katılımında sosyal çevrenin önemi, uygun araştırma yöntemleri, etnisite, dil ve çevirmenle çalışma konuları üzerinde durmuştur.

Forbes ve Sime (2016), başka bir araştırmada göçmen çocuklar, fakirlik, akademik erişim ve sosyal katılım ilişkisi üzerinde durmuştur. Fakir çocuklar, göçmen çocuklar ve okul erişimi arasındaki ilişki, İskoçya'nın konuya dair uygulamaya koyduğu politikalar ışığında incelenmiştir. Bireylerin sosyal ilişkileri, sosyal yardıma erişimleri ve farklı sosyo-mekânsal düzeyler, Sosyal Sermaye Teorisi kullanılarak belirlenmiştir. Ayrıca Kesişimsellik Teorisi kullanılarak çocukların durumunun sağlık ve eğitim gibi alanlardaki etkisi incelenmiştir. Bulgularda İskoçya hükümeti uygulamalarının fakirliği tek bir kategori altında değerlendirmesi ve sınıf ya da göçmenlik durumu gibi alt kategorilere ayırmaması gerektiği belirtilmiştir. Forbes ve Sime (2016), göçmen çocukların okula katılımının artırılarak tüm

çocuklar için daha eşitlikçi eğitim uygulamalarının uygulanması gerektiğine işaret etmektedir.

Colombo, Domaneschi ve Marchetti 2011 yılındaki araştırmalarında Milan'da eğitim gören ortaöğretim öğrencisi göçmen çocukların vatandaşlığa dair görüşlerini incelemiştir. Bir topluma ait olmanın çoğunlukla hakların genişletilmesi, kişisel özgürlük ve toplumu ilgilendiren konularda karar alma sürecine katılım olduğunu belirten çalışmada, İtalya'da göçmen çocukların vatandaşlık hakkına sahip olmayı kendi hayatları üzerindeki kararlarda söz sahibi olmakla bağlantılı olarak gördükleri ortaya konmuştur. Çocuklar kendi ülkelerinde oy verme hakkına sahip olmaktansa ileride doğacak çocuklarını ve kendilerini etkileyecek kararları kapsadığından yaşamakta oldukları Milan kentinde oy kullanmanın daha önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Orellana, Thorne, Che ve Lam 2001'de Meksika, Orta Amerika, Kore ve Yemen'den göç eden ulusaşırı göçmen çocukların göç ve ulusaşırı sosyal alanlardaki katılımını ve çocukların varlığının ailelerin ulusaşırı bağlarını nasıl etkilediğini, gözlemler ve ulusaşırı göçmenler ve çocuklarının görüşleri alınarak incelemiştir. Her çocuk gibi ebeveynlerine bağımlı olan ulusaşırı göçmen çocukların iyi eğitim almasının, yaşam koşullarının iyileştirilmesinin ve fiziksel ve duygusal olarak iyi olmalarının ailelerin ulusaşırı gerçekleştirdiği göçte ve ülkelerine geri dönmelerinde önemli bir etmen olduğu belirtilmiştir. Göç etme, yerleşme ya da geri dönme kararı yetişkinler tarafından verilmesine karşın çocuğun varlığı kararı etkileyen önemli bir etmen olarak belirlenmiştir. Bulgulara göre karar aşamasında çocuklara söz hakkı verilmekte ancak nihai karar yetişkinler tarafından alınmaktadır. Öte yandan araştırmada ulusaşırı göçmenlerin karar aşamasında çocuklarına kendi ülkelerinde kendilerinin sahip olduğundan daha fazla katılım hakkı verdiği görülmüştür. Buna göre çocuğun varlığı aynı zamanda göç eden aile ve kaynak ülkedeki aile üyeleri arasında, yetişkinlerin çocuğun anavatanının kültürel değerlerini, anadilini ve köklerini öğrenmesi isteği nedeniyle ulusaşırı bir alan oluşturmaktadır.

Pantea'nın 2011 tarihli çalışmasında ise ebeveynlerin çocuklarını geride bırakarak gerçekleştirdiği ulusaşırı göçün aileler içindeki güç dinamiklerine olan etkisi en az bir ebeveyni göç etmiş 14-20 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla incelenmiştir. Gerçekleştirilen çalışma neticesinde ulusaşırı göçün, ebeveynlerin çocuklar üzerindeki kontrol gücünü azalttığını ve bu durumun çocuğun kararlarına saygı duyulmasına yol açtığı tespit edilmiştir. Ancak demokratik aile yaşantısıın süreklilik göstermediği ve

duruma bağlı olarak gerçekleştiği belirtilmiştir. Karar alma süreçlerinde çocuk ve ebeveynlerin ailenin ihtiyaçlarına yönelik benzer anlayışları olduğu ancak göç etme kararının ebeveyn tarafından çocukların iyiliği için alındığı saptanmıştır. Ulusaşırı göçmen ailelerde ilişkilerin demokratik ve baskıcılık arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Buna göre kimi zaman yetişkinler ve çocuklar ailenin ihtiyaçları konusunda ortak kararlar almakta, kimi zamansa ebeveynler otoritelerini tehlikede görerek güçlerini kanıtlama ihtiyacı duymaktadır. Araştırmada ayrıca aile içi demokrasinin kardeş ilişkilerine de bağlı olduğu belirtilmiştir.

Zeitlyn ve Mand tarafından (2012) ilkokul dönemindeki İngiliz Bangladeşli ulusaşırı göçmen çocukları baz alınarak ulusaşırı ve hızla değişen topluluklarda araştırma yapmanın zorlukları çocuk ve çocukluk araştırma metodlarının analiz edilmesi aracılığıyla açıklanmıştır. Zeitlyn ve Mand'a göre (2012) ulusaşırı topluluklarla gerçekleştirilen çalışmalarda hayatın olağan akışının takip edilmesi önemli bir faktördür. Buna göre ulusaşırı topluluklarla yapılan araştırmalarda kullanılabilecek stratejilerden biri, çalışmaların örneklem grubunun bulunduğu farklı mekânlarda gerçekleştirilmesidir. Araştırma süreci insanların yanında mal, para, hediye ya da moda gibi şeyleri de takip edebilir. Metaforlar, hikayeler, alegoriler, düşünme biçimleri, işaret ve semboller de farklı mekânlarda incelenebilecek faktörler arasında yer almaktadır. Çocuklara odaklanan çalışmalarda ise ulusaşırı göçmen çocuklara yönelik bir ilgi var ise de, bu çocukları konu alan çalışmaların az sayıda olduğu aktarılmıştır. Çocuklarla yapılan araştırmalarda daha çok yetişkinler tarafından oluşturulan ve kontrol edilen okul gibi mekânlara odaklanıldığı belirtilmiştir. Ancak çocuk merkezli yöntemlerin amacının, araştırmacının çocuğu yetişkinler tarafından tasarlanmış metodlarla tanımlamak ve anlamlandırmak değil, çocuğun bakış açısını araştırmaya yansıtmak olduğu belirtilmiştir. Buna göre çocuk merkezli ve katılımcı yöntemlerin çocuğun sesinin duyulmasına ve kendi bakış açısını yansıtmasına uygun olması gerekmektedir.

Araştırmacılar (Zeitlyn ve Mand, 2012), Londra'da İngiliz Bangladeşli çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmada kendilerinin "yabancı" olarak addedildiği durumlardan bahsetmiştir. Yabancı olarak tanımlanmalarında etkili olan faktörleri ise etnik kimlikleri, dinleri, cinsiyetleri, yaşları, işleri, dilleri, tuttukları futbol takımı ve arkadaşlık ilişkileri olarak tanımlamışlardır. Buna göre yetişkinler ve çocuklar arasında yabancı addedilmelerine neden olan farklı faktörler, araştırma verilerinin toplanmasında örneklemde yer alan bireyler açısından farklı türde çekincelere neden olmuştur. Çocukların çoğu durumda yetişkinlerden daha dost canlısı olduğu belirtilmiş, ancak bazı konularda araştırmacının öğretmene

aktarmasından endişe duyarak cevap vermekten çekindikleri aktarılmıştır. Ayrıca çocuklara odaklanan araştırmalarda en büyük zorluğun çocuğun yer aldığı kurumlara, evlere ve mekânlara erişim olduğu belirtilmiştir. Araştırma süresince İngiliz-Bangladeşli çocuklar hem okulda, hem okul dışı ve evlerinde gözlemlenmiş, hem de ebeveynlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 18 ay süren çalışmada çocukların sınıf ve oyun parkındaki katılım durumları incelenmiş ve çocuklarla hem bireysel hem de grup görüşmeleri yapılmıştır. Ulusaşırı göçmen çocukların sınıf ortamındaki katılım durumları incelendiğinde çocukların hoşlanmadıkları etkinlikten ayrılma ya da istediklerinde sınıf dışına çıkabilme fırsatına nadiren sahip olduğu saptanmıştır. Yarı yapılandırılmış dersler ise çocukların katılım hakkını kullanmalarına daha çok fırsat tanımaktadır. Oyun parkında gerçekleştirilen gözlemlerde ise ulusaşırı göçmen çocukların akran ilişkilerine odaklanılmıştır. Oyun parkında çocukların, sınıf ortamından daha çok katılım gösterdiği saptanmıştır. Evde gerçekleştirilen gözlemlerde ise araştırmacının evde bir misafir olarak kabul edilmesinin çocukların oldukları gibi davranmakta yaşadıkları güçlükler nedeniyle gözlem sürecine olan olumsuz etkileri aktarılmıştır (Zeitlyn ve Mand, 2012).

Reisenauer'in 2015 tarihli çalışmasında ise Almanya'da bulunan ulusaşırı Türk göçmenlerin çocuklarının yaşadığı deneyimler, çocuklarla gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla ortaya konmuştur. Reisenauer (2015), ulusaşırı Türk göçmenlerin çocuklarının, sadece ailelerinin göçleri nedeniyle ulusaşırılıktan etkilenmediğini, aynı zamanda kendilerinin de ulusaşırı bir çocukluk geliştirdiğini saptamıştır. Ona göre ebeveynlerin göçüyle Türkiye'de bırakılan çocuklar ebeveynleriyle gerçekleşen etkileşimleri uyarınca; ebeveynleriyle göç edenler ise Türkiye'yle olan bağları uyarınca ulusaşırı göçmen özelliği kazanmaktadır. Çocukluktan yetişkinliğe uzanan ulusaşırılık ise farklı eğilimlerle açıklanabilmektedir. Yetişkin hayatının iş, çocuk, seyahat zorluğu gibi gerekleri, ulusaşırılıkta düşüşe neden olabilmektedir. Öte yandan ulusaşırı göçmen çocukların yetişkinlik hayatında ebeveynlerinin anavatanından biriyle evlenmek ya da ikinci nesil olarak anavatana dönmek gibi ulusaşırılıkta artış durumları gözlemlenebilmektedir. Yetişkinlik hayatında da Türkiye ve Almanya arasında ulusaşırı bağ kurmaya devam eden çocukların bu durumunun, ulusaşırı çocukluklarına bağlı olduğu belirtilmektedir. Ulusaşırı göçmenlerin ikinci ve üçüncü nesillerinin hedef ülkedeki başarılarının ulusaşırı ilişkileri azalttığı ortaya konmuş ancak ulusaşırı bağlamda çocukların ebeveynleri öldükten sonra ulusaşırı bağlarını devam ettirdikleri belirtilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda ulusaşırı göçmen çocukların, anavatanlarıyla kendi ulusaşırı bağlarını

oluşturdukları tespit edilmiştir. Reisenauer (2015), ulusaşırı çocukluk deneyimlerinin, yetişkinlik hayatındaki ulusaşırı hareketlilik, ilişkiler ve eylemler üzerindeki etkilerinin araştırılması gerektiğini belirtmiştir.

Akifyeva'nın (2016) Madrid'de yaşayan Rusça konuşan kadınların çocuk yetiştirme stratejilerinin çocuk katılımı bağlamında, yapılandırılmış aktiviteler aracılığıyla araştırılmasını hedefleyen çalışması, anneler ve çocukların devam ettiği sınıftaki öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda tüm anneler yapılandırılmış aktivitelerin çocukların gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiş, ancak hangi aktivitelerin çocuklar üzerinde olumlu etkisi olduğu konusunda görüş ayrılıkları ortaya çıkmıştır. Yapılandırılmış aktivitelerin anne tarafından daha az dikkat gerektirmesi uyarınca annelerin kendileri için boş zaman yaratmalarına imkan sağladığı belirtilmiştir. Çalışan annelerin ise çalışma saatleri uyarınca çocuklarını ilgi alanlarını göz önünde bulundurmadan, kendi seçtikleri okul sonrası aktivitelere gönderdiği ortaya konmuştur. Pek çok ailenin ise iş nedeniyle okul sonrasında çocuklarıyla vakit geçirme şansı bulamadığı belirtilmiştir. Bu nedenle pek çok aile çocuklarını evlerinin yakınındaki okul ve anaokullarının sunduğu okul sonrası aktivitelere göndermektedir. Veriler ışığında yapılandırılmış aktivite seçimlerinin anne ve çocuğun tercihlerinin yanında yerel tesislere bağlı olduğu ortaya konmuştur.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde hem ulusaşırı çocuklara hem de çocuk katılımına odaklanan çalışmaların ulusaşırılığı çocuk, öğretmen, aileler ve ulusaşırı topluluk veya bireylerle çalışmanın incelikleri açısından ele aldığı görülmektedir. Aynı zamanda ulusaşırı çocukluk yaşamış yetişkinlerin deneyimleri de araştırmalara konu edilmiştir. Öte yandan okul öncesi düzeye odaklanan çalışmaların azlığı, yurtdışı alanyazınının da dikkat çekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri toplama aracının uyarlanması aşamaları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması hakkındaki bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Türkiye'de yaşamakta olan ulusaşırı göçmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocuklarının sınıf yaşantılarına katılımlarına yönelik haklarına ilişkin algılarını belirlemek ve öğretmenlerinin bu çocukların sınıf yaşantılarına katılım sürecinde etkili olduğunu düşündüğü unsurları ortaya koymak amacıyla yürütülen bu çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı tasarım (NİCEL→nitel) modeli kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, özellikle sağlık, sosyal bilimler ve davranış bilimlerine yönelik araştırmalarda önerilen ve kullanılan bir yöntem olarak gösterilmektedir. Karma yöntem, "araştırmanın temel problemlerini çözmek amacıyla, araştırmadan elde edilen nicel ve nitel verilerin birleştirilerek harmanlandığı ve bu işlemlerin getirdiği faydaların kullanılarak sonuca ulaşıldığı bir araştırma yöntemi" olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017). "Karma araştırma modellerinden sıralı açıklayıcı tasarımda (NİCEL→nitel) baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanmaktadır. Öncelik genellikle nicel verilerdedir." (Creswell, 2017).

Araştırmanın nicel kısmı betimsel araştırma modeliyle, nitel kısmı ise betimleyici olgubilim modeliyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırma modeli olay ve durumların detaylı olarak betimlenmesi amacıyla yapılan bir araştırma modelidir (Başol, 2008). Betimleyici olgubilimde ise temel amaç insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir (Saban ve Ersoy, 2017). Betimsel analiz, elde edilen verilerin belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı bir yöntemdir. Bu yöntemde elde edilen veriler görüşme sürecinde kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Katılımcıların görüşlerini yansıtmak amacıyla ise doğrudan alıntılar kullanılır. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları

düzenli ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Elde edilen verilerin sistematik ve açık biçimde betimlenmesinin ardından yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri incelenir ve bu şekilde sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada öncelikle örneklemde bulunan çocukların katılım durumlarını belirlemek amacıyla Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (2018) uygulanmıştır. Bu aşama, araştırma yönteminin nicel boyutunu oluşturmaktadır. Nitel boyutta ise doğal gözlem tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Doğal gözlem yöntemi, araştırmacının incelediği grubun ya da olayın dışında kalarak gözlemlerini belirli bir mesafeden gerçekleştirdiği bir gözlem tekniğidir. Doğal gözlemde amaç, çalışma konusuna dair olay, davranış ve değişikliklerin sistematik olarak kayıt altına alınmasıdır (Marshall ve Rossman, 1995). Bu araştırmada doğal gözlem yönteminin kullanılma amacı, çalışma grubunda bulunan çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinden (2018) aldıkları puanlar ve çocukların programlara katılımında etkili olan faktörler üzerine öğretmenler ile yapılacak görüşmelerde analitik sorular yöneltebilmektir. Araştırmada, çalışma grubunda bulunan ulusaşırı göçmen çocukların ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılımlarına yönelik öğretmenlerinin görüşlerini almak üzere ise, araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgulardan ve sınıfta gerçekleştirilen gözlemlerden yararlanılarak oluşturulan sorular doğrultusunda planlanan, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmenin seçilme nedeni araştırmacı ve katılımcıya görüşme sırasında esneklik sağlaması (Tanrıöğen, 2014) ve görüşme esnasında ortaya çıkan ilgi çekici durumları tespit etmeye uygun olmasıdır.

3.2. Evren

Bu araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Antalya il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okul öncesi kurumlarında eğitim gören ulusaşırı göçmen çocuklar ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemi, Türkiye'de ulusaşırı göçmenlerin yoğun olarak bulunduğu şehirlerden biri olan Antalya'da yine ulusaşırı göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı bir semtte

bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bağımsız bir anaokuluna giden çocuklar ve onların öğretmenleri içinden oluşturulmuştur.

Örneklem oluşturulurken araştırmanın amaçlarının çocuklar ile yüz yüze ölçek uygulaması yapılmasını gerektirmesinin yanı sıra, öğretmenler ile görüşmeler yapılmasını ve bu görüşmelerde çocukların katılımları hakkında derinlemesine bilgi alınmasını sağlayacak soruların sorulabilmesi amacıyla araştırmacının sınıf ortamında gözlem yapmasını gerektirmesi nedeni ile, çalışmaya katılmayı kabul eden yöneticilerin ve öğretmenlerin bulunduğu bir okuldan seçilmiştir. Böylelikle çalışma grubunun oluşturulması, elverişli örnekleme yöntemi ile gerçekleşmiştir. Araştırmada örneklemin alınacağı okulun belirlenmesinin ardından, Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü makamlarından izin alma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilgili makamlarca uygun görüldüğünün belirtilmesinin ardından, okulda bulunan ulusaşırı göçmen çocukların sayıları, cinsiyetleri ve yaşlarına yönelik bilgiler okul idaresinde bulunan kayıtlardan edinilmiştir. Bu bilgiler ışığında, okulda elli bir (yirmi dört kız, yirmi yedi erkek) ulusaşırı göçmen çocuğun bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alacak çocukları belirlemek amacıyla öncelikle ulusaşırı göçmen çocukların tümünün ebeveynlerine yönelik, araştırma hakkında bilgilendirici bir mektup yazılmış ve ebeveynlerden bu mektup ekinde gönderilen izin belgesini imzalamak suretiyle, çocuklarının araştırma grubunda yer alması için onay vermeleri talep edilmiştir. Onay talebini kabul eden ve izin belgesini imzalayan ebeveynlerin çocukları yirmi bir (on kız, on bir erkek) kişi olmak üzere örneklemin bir kısmını oluşturmuştur. Örneklemin ulusaşırı göçmen çocuklardan oluşacak kısmının belirlenmesinin ardından, bu çocukların bulundukları sınıflardan aynı sayıda, aynı cinsiyetteki karşılaştırma grubu tesadüfi yöntemle çalışma grubuna alınmıştır. Böylece, araştırmanın çocuklardan oluşan örneklemi yirmi bir (on kız, on bir erkek) ulusaşırı göçmen çocuk ve yirmi yerel (on iki kız, sekiz erkek) olmak üzere toplam kırk bir çocuktan oluşmuştur (Tablo 3.3.1).

Tablo 3.3.1

Örnekleme Ait Yaş ve Cinsiyet Dağılımı

	5 yaş				6 yaş				Toplam			
	U.Göçmen		Yerel		U. Göçmen		Yerel		U.Göçmen		Yerel	
Sınıflar	**Kız**	**Erkek**	**Kız**	**Erkek**	**Kız**	**Erkek**	**Kız**	**Erkek**	**Kız**	**Erkek**	**Kız**	**Erkek**
S1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0
S2	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
S3	0	0	2	0	1	0	0	0	1	0	2	0
S4	1	0	1	2	0	0	0	0	1	0	1	2
S5	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0
S6	1	0	2	0	0	0	1	0	1	0	3	0
S7	2	1	0	0	1	1	0	0	3	2	0	0
S8	0	1	0	1	0	1	0	0	0	2	0	1
S9	2	0	2	1	0	1	0	0	2	1	2	1
S10	0	1	0	0	0	2	1	1	0	3	1	1
S11	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	3
S12	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0
			Genel Toplam						10	11	12	8

Örneklemde bulunan ulusaşırı göçmen çocukların ebeveynlerinin milliyetlerine ait bilgiler ise Tablo 3.3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.3.2

Örneklemde Bulunan Ulusaşırı Göçmen Çocukların Ebeveynlerinin Milliyetlerine Ait Bilgiler

Sınıf	Çocuk	Anne	Baba
S1	UGÇ1	Rusya	Türkiye
S7	UGÇ2	Rusya	Türkiye
S7	UGÇ3	Rusya	Türkiye
S7	UGÇ4	İran	İran
S7	UGÇ5	Türkmenistan	Türkiye
S7	UGÇ6	Türkmenistan	Türkiye
S2	UGÇ7	İngiltere	Türkiye
S5	UGÇ8	Rusya	Türkiye
S2	UGÇ9	Amerika	Amerika
S8	UGÇ10	Türkiye	İran
S5	UGÇ11	Rusya	Türkiye
S3	UGÇ12	Rusya	Türkiye
S10	UGÇ13	İran	İran
S6	UGÇ14	Rusya	Türkiye
S9	UGÇ15	Rusya	Türkiye
S10	UGÇ16	Rusya	Türkiye
S8	UGÇ17	Nijerya	Nijerya
S10	UGÇ18	Rusya	Türkiye
S9	UGÇ19	Rusya	Türkiye
S4	UGÇ20	Rusya	Türkiye
S9	UGÇ21	Rusya	Türkiye

Araştırmada ulusaşırı göçmen çocukların sınıf ortamına katılım sürecini belirleyen unsurlara yönelik bilgilerin edinilmesinde baş vurulacak öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla ise, sınıfında ulusaşırı göçmen çocuk bulunan on öğretmen araştırmanın örneklemine dahil edilmiştir. Katılım göstermek istemeyen bir öğretmenin örneklemden

çıkarılmasıyla araştırmada nitel verilerin elde edilmesine yönelik örneklem dokuz öğretmenden oluşmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmanın nicel boyutunda, araştırmanın amaçlarına uygun biçimde örneklemde bulunan çocukların sınıf yaşantılarına katılım haklarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği kullanılmıştır (2018). Araştırmanın amaçlarında yer alan, ulusaşırı göçmen çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumlarını belirleyen unsurları öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya koymak amacıyla ise, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde öğretmenlere analitik sorular yöneltebilmek amacıyla araştırmacı tarafından dört hafta süresince ulusaşırı göçmen çocukların bulunduğu her sınıfta haftada bir kez olmak üzere doğal gözlem yöntemiyle gözlemlerde bulunulmuştur.

3.4.1. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin Özellikleri

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği 2017 yılında Koran tarafından eğitim ortamlarında okul öncesi dönem çocuklarının ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımına dair görüşlerini alarak bu kurumlarda çocuk katılımının ne durumda olduğunu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Şallı İdare (2018) tarafından ülkemize uyarlanmıştır. Ölçekte öğretmen ve çocukların görüşlerini almak adına aynı sorular kullanılmıştır. Maddelerin birebir aynı olduğu iki ölçek arasındaki tek fark çocuk formunun sonunda yer alan açıklamanın öğretmen formunda her sorunun altında yer almasıdır. Ölçek 23 madde ve iki boyut, yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek Roger A. Hart'ın sekiz basamaklı katılım merdivenine göre puanlanmaktadır. Çocuk ve yetişkinin birlikte aldığı kararlar katılımın tam anlamıyla gerçekleştiğini göstermekte ve bu nedenle 2 puan olarak değerlendirilmektedir. Çocuğun tek başına aldığı kararlar katılım merdiveninin beşinci maddesine karşılık geldiği için 1 puan, çocuğun karar mekanizmasında yer almadığı durumlar ise kesinlikle katılım içermediğinden 0 puan olarak değerlendirilmektedir (Şallı İdare, 2018).

Ölçek geliştirilme sürecinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları KKTC okul öncesi kurumlarında görev yapan 167 öğretmen ve bu kurumlarda eğitim gören 221 çocuktan oluşan bir örneklemle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesine yönelik yapı geçerliliğinin

belirlenmesinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin tek bir baskın boyut altında toplandığı saptanmıştır. Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi değerlendirmesi sonucunda 0,94 ile verilerin analize uygun olduğu ortaya konmuştur. Ölçek maddeleri toplam varyansın %55'ini açıklamaktadır. Her maddeye yönelik faktör yükleri ise 0,30'un üzerindedir. Ölçeğin 0,85 olarak belirlenen güvenirlik katsayısı, ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir (Koran, 2017). Öğretmen ve çocuk ölçeğinin nitel yanıtları içerik analizi ile birbirinden ayrı olarak analiz eden araştırmacıların arasındaki güvenirlik Miles ve Huberman'ın güvenirlik formülüyle hesaplanarak tutarlılığın öğretmen verilerinde %96, çocuk verilerinde %91 olduğu görülmüştür. Veri analizlerinin sonucunda Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin okul öncesi çocukları ve öğretmenlerinin katılım hakkı anlayışını ortaya koymada geçerli ve güvenilir bir kaynak olduğu ortaya konmuştur.

Ölçeğin Türkiye'ye uyarlanma çalışmaları Fatime Şallı İdare tarafından 2018 yılında yapılmıştır. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği öğretmen formu için uygulanan DFA sonuçları dört faktörlü yapının kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir ($\chi 2$=359.31, df=224, p<.0001; RMSEA=0.046, % 90 GA=0.041-0.051; CFI=0.93; TLI(NNFI)=0.92). Maddelere dair faktör yüklerinin tüm boyutlar için 0.32 değerinin üzerinde olduğu görülmüş; Etkinlikler boyutu için 0.45-0.72, Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun boyutu için 0.52-0.72, Paylaşım Etkinlikleri boyutu için 0.57-0.81 ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme boyutu için 0.44-0.83 aralığında değiştiği gözlemlenmiştir. Çalışmada toplanan veriler için hesaplanan iç-tutarlılık katsayıları ise şunlardır: Etkinlikler boyutu için α= 0.67, Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun boyutu için α=.50, Paylaşım Etkinlikleri boyutu için α= 0.59 ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme boyutu için α= .52.

Çocuk formu için yapılan DFA sonuçları ise dört faktörlü yapının yüksek düzeyde uyum değerine sahip olduğunu göstermiştir ($\chi 2$=296.65, df=224, p<.0001; RMSEA=0.023, % 90 GA=0.018-0.028; CFI=0.97; TLI(NNFI)=0.97). Maddelere ilişkin faktör yüklerinin tüm boyutlar için 0.32'in üzerinde olduğu görülmüştür. Etkinlikler boyutu için 0.41-0.68, Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun boyutu için 0.62-0.67, Paylaşım Etkinlikleri boyutu için 0.66-0.68 ve Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme boyutu için 0.60-0.72 aralığında değiştiği gözlemlenmiştir. Tüm bu veriler ışığında Türkiye'ye uyarlanan Okul Öncesi

Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin okul öncesi çocukları ve öğretmenlerinin katılım hakkı anlayışını ortaya koymada geçerli ve güvenilir bir kaynak olduğu ortaya konmuştur.

3.4.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmenlerin sınıflarında bulunan ulusaşırı göçmen çocukların ve örneklemdeki yerel çocukların, sınıf yaşantılarına katılım durumları hakkındaki görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme formunun yarısı yapılandırılmış, yarısı yapılandırılmamış biçimde hazırlanan bir görüşme tekniğidir. Bu sayede görüşme esnasında gerçekleşen durumlara bakılarak yeni sorular oluşturulabilmekte ve açık uçlu görüşme formu esnek şekilde hazırlanabilmektedir (Tanrıöğen, 2014). Araştırmada görüşme öncesinde, araştırmanın nicel boyutunda uygulanan ölçekten elde edilen bulgulara ve sınıfta gerçekleştirilen gözlemler sırasında belirlenen durumlara yönelik soruların bulunduğu görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme sırasında ise form doğrultusunda sorulan soruların yanı sıra, araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerin ifadelerinden doğan yeni fırsatları değerlendirmek üzere sorular sorma yoluyla veri elde edilmeye çalışılmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin (2018) uygulanması sırasında Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin çocuk formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ve ölçeğin uygulama süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

3.5.1. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin Uygulama Süreçleri

Şallı İdare (2018) tarafından ölçeğe dair belirtilen tüm uygulama adımları araştırmacı tarafından uygulama öncesi, sırası ve sonrasında özenle uygulanmıştır. Bu adımlar şunlardır:

Araştırmanın amacı ve yönteminin Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunda onaylanmasının ardından, valilik makamından, araştırmanın çalışma grubunu oluşturması planlanan okulda yapılacak çalışmalar için gerekli yasal izinler alınmıştır. Ardından öğretmenler ve çocukların ebeveynleri araştırmanın amacı ve yöntemi konusunda bilgilendirilerek, ebeveynlerden çocuklarının örneklemde yer almasına, öğretmenlerin de hem sınıflarındaki çocukların örnekleme katılmasına hem de kendilerinin görüşme yoluyla örnekleme katılmaları için

onayları talep edilmiştir. Bu süreçte hazırlanan ve araştırmanın amacı, içeriği, yöntemi ve kullanılacak ölçeklerin açıklandığı veli izin formu, öğretmenler aracılığıyla çocukların ailelerine ulaştırılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden ailelerin çocukları araştırmanın kapsamına alınmıştır. Çocuklar ile yapılacak uygulamadan önce, ölçeğin uygulanacağı ortamda odaklanmayı sağlayıcı ve aynı zamanda güven verici koşulların sağlanması için gerekli çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Aile izninin yanı sıra araştırmaya dahil edilen çocukların da gönüllü olup olmadığı dikkate alınmıştır. Uygulama süreci şu şekildedir: Uygulama öncesinde araştırmacı çocuğa kendini tanıtır, çocuğa gerçekleştirilecek olan çalışmayla ilgili bilgi vererek katılmak isteyip istemediğini sorar. Katılım göstermek isteyen çocukla birlikte uygulama odasında gidilerek çalışma gerçekleştirilir. Katılmak istemeyen ya da kabul etmesinin ardından fikir değiştiren çocuk sınıfına geri götürülerek kendisine teşekkür edilir.

Çalışmaya katılmayı kabul eden çocukla ölçek uygulanmasından önce buz kırıcı etkinlik uygulanır. Buz kırıcı etkinlik sırasında araştırmacı çocuğa içinde renkli toplar bulunan bir kutu vererek eline boş bir kova alır. Çocuğa topları atması ve araştırmacının kovayla yakalayacağı söylenir. Bir uygulamanın ardından çocuğa kovayı almak isteyip istemediği sorulur. Çocuk isterse bu sefer roller değişir ve uygulayıcı topları atarken çocuk kovayla yakalamaya çalışır. Ölçek uygulaması sonunda kullanılan top çocuğa hediye edilir. Oyunun ardından masaya geçilir ve uygulayıcı çocuktan ses kaydı almak için izin ister. İzin verilmesi halinde ses kaydı alınır, verilmezse ölçek ses kaydı alınmadan uygulanır. Araştırmacı, çocuğa ölçeği tanıtır. Ardından çocuk formunu göstererek sohbetleri sırasında konuştuklarını hatırlamak için bazı işaretler koyacağını, isterse çocuğun kendisinin de koyabileceğini söyler. Çocuğa ölçekteki soruların nasıl yanıtlanacağına dair açıklama yapılmasının ardından uygulamaya geçilir.

Uygulama sırasında çocuğun dikkatinin dağılmaması adına uygulayıcının çok dikkatli davranması gerekmektedir. Her soruyu ezberleyip ölçeğe hakim olması ve soruları resimli kartların arkasından okumaması gerekmektedir. Uygulama sırasında çocukla göz kontağı kesilmemeli ve çocuğun ilgisi canlı tutulmalıdır. Uygulama sonunda uygulayıcı çocuğa teşekkür edip var ise sorularını yanıtlar ve buz kırıcı etkinlikte kullanılan topu çocuğa hediye eder.

3.5.2. Öğretmenler ile Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada, öğretmenler ile yapılacak görüşmeler öncesinde, görüşme sırasında araştırmanın amacına yönelik analitik sorular sorulabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından dört hafta boyunca ulusaşırı göçmen çocukların bulunduğu her sınıfta, haftada bir kez olmak üzere gözlem yapılmıştır. Bu şekilde, her sınıfta dört farklı gün yapılan gözlemlerin ardından her sınıfın öğretmenine özel görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşmeler araştırmaya katılmayı kabul eden ve sınıfında ulusaşırı göçmen çocukların bulunduğu öğretmenlere görüşmenin amacı ve nasıl yürütüleceği açıklandıktan sonra randevu alınarak internet ortamında görüntülü sohbet aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Sınıfında ulusaşırı göçmen çocukların bulunduğu on öğretmenden dokuzuyla görüşülmüştür. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esası dikkate alınmış, kimliklerinin gizli kalacağı belirtilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcıların isteği doğrultusunda ses kaydı alınmamış, görüşmeler bilgisayar ortamına yazılı olarak kaydedilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma sorularına yönelik nicel verilerin analizlerinin yapılmasında öncelikle verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesi adına Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu testin seçilmesinde araştırmanın örneklem sayısının 30'dan fazla olması göz önünde bulundurulmuştur. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarının incelenmesiyle Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğine ait verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiş ve bu doğrultuda parametik testler uygulanmıştır. Ölçeğe yönelik gerçekleştirilen güvenilirlik analiziyle Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin kabul edilebilir güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Böylece araştırmadan elde edilen verilerin analizinde frekans analizi ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmanın üç ve dördüncü alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Görüşme sırasında elde edilen yazılı veriler araştırmanın ilgili alt problemleri doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sırasında çalışma grubunda yer alan çocuklar 1-41 aralığında numaralandırılmış olup ulusaşırı göçmen çocuklara “UGÇ” ve yerel çocuklara “YÇ” kodu verilmiştir. Ulusaşırı göçmen çocukları (UGÇ) 1-21; yerel

çocuklar (YÇ) 22-41 aralığında numaralandırılmıştır. Öğretmenler ise 1-9 aralığında, (Ö) koduyla isimlendirilmiştir. Nitel verilerin analizinde görüşmelerden elde edilen verilerin aslına olabildiğince bağlı kalınmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler aynı temalar altında açıklanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde ulusaşırı göçmen çocukları ve yerel çocuklara uygulanan Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği ve ulusaşırı göçmen çocukların bulunduğu sınıflarda görev yapmakta olan öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiş görüşlerine dair bulgulara yer verilmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular iki açıdan incelenmiştir. Nicel verilere yönelik bulgular analiz edilmiş ve tablolarla özetlenmiş; yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek verilmiştir.

4.1. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğine ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Teste yönelik analiz sonuçları Tablo 4.1.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1.1

Kolmogorov-Smirnov Testi Analiz Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov Testi		
Ölçek	İstatistik	df	p
Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği	,128	41	,091

Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları incelendiğinde, Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğine ait verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğe yönelik gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonuçları ise Tablo 4.1.2'de gösterilmektedir.

Tablo 4.1.2

Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	**Cronbach's Alpha Katsayısı**	**Madde Sayısı**
Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği	,689	23

Yapılmış olan güvenilirlik testi sonucunda, Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin kabul edilebilir güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (0,60≤α<0,80).

Uygulanan frekans analizi neticesinde araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarına uygulanan Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği çocuk formunun dört alt boyutundan elde edilen puanların ortalama ve standart sapmaları Tablo 4.1.3'te verilmiştir.

Tablo 4.1.3

Katılıma Yönelik Çocuk Görüşlerinin Betimsel Analizi

Ölçek ve Alt Boyutları	Ortalama	Std.Ht.	Minimum	Maksimum
Genel Ortalama	8,54	,70	1	19
Etkinlik Boyutu	4,24	,40	0	11
Oyun Boyutu	2,37	,23	0	7
Paylaşım Boyutu	1,02	,22	0	6
Kural Boyutu	,90	,13	0	3

Araştırmaya katılan çocukların okul öncesi sınıfında katılım düzeyleri ortalamaları 8,54 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 46 olduğu değerlendirildiğinde, çocukların düşük düzeyde katılıma sahip oldukları görülmektedir. Etkinlik alt boyutuna katılım düzeyi ortalamaları ise 4,24'tür. Ölçeğin etkinlik alt boyutundan alınabilecek en yüksek puanın 18 olduğu değerlendirildiğinde, çocukların etkinlik boyutuna katılımlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Çocukların oyun alt boyutuna katılım düzeyi ortalaması 2,37 olarak belirlenmiştir. Oyun alt boyutundan alınabilecek en yüksek puanın 8 olduğu göz önünde bulundurulduğunda çocukların katılım düzeylerinin düşük olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmaya katılan çocukların paylaşım alt boyutuna katılım düzeyi ortalamaları 1,02 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin paylaşım alt boyutundan alınabilecek en yüksek puanın 10 olduğu değerlendirildiğinde paylaşım alt boyutunda katılım düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Kural alt boyutunda katılım düzeyi ortalaması olan ,90, alt boyuttan alınabilecek en yüksek puanın 10 olması uyarınca kural alt boyutunda düşük düzeyde katılıma işaret etmektedir.

Elde edilen veriler ışığında en yüksek katılımın Etkinlikler ve Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun; en düşük katılımın ise Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme ve Paylaşım Etkinliklerinde olduğu görülmektedir. Analizler sonucunda araştırmaya katılan çocukların katılım düzeylerinin genel olarak düşük olduğu görülmüştür.

4.2. Ulusaşırı Göçmen Çocuklar ile Yerel Çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın, ulusaşırı göçmen çocuklar ile yerel çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik amacı gereğince iki grup puanları arasında bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1

Bağımsız Örneklem T-Testi Analiz Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Uyruk	n	Ortalama	Std.Ht.	t	P
Genel Ortalama	Yerel	20	9,60	,86	1,495	,143
	U.Göçmen	21	7,52	1,08		
Etkinlik Boyutu	Yerel	20	4,80	,49	1,379	,176
	U.Göçmen	21	3,71	,61		
Oyun Boyutu	Yerel	20	2,70	,33	1,447	,156
	U.Göçmen	21	2,05	,30		
Paylaşım Boyutu	Yerel	20	1,25	,36	,991	,328
	U.Göçmen	21	,81	,26		
Kural Boyutu	Yerel	20	,85	,18	-,377	,708
	U.Göçmen	21	,95	,20		

* p<.05

Yapılan analiz sonucunda ulusaşırı göçmen ve yerel çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinden almış oldukları toplam puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (t=1,495; p<.05).

4.3.Öğretmenlerin Katılım Hakkı Çerçevesinde Ulusaşırı Göçmen Çocuklar ile Karşılaştırma Grubundaki Yerel Çocukların Sınıf Yaşantılarına Katılım Durumlarına Yönelik Görüşleri

Araştırma bulgularının bu bölümünde, öğretmenlerin katılım hakkı çerçevesinde, sınıflarında bulunan ulusaşırı göçmen çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumlarına yönelik görüşleri ile karşılaştırma grubunda bulunan yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumlarına yönelik görüşlerine karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde çocuklara uygulanan Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinin

alt boyutlarında yer alan maddeleri düşünerek görüş bildirmeleri beklendiğinden, öğretmenlerin görüşleri “Genel Katılım Durumu Karşılaştırması”, “Etkinliklere Katılım Durumu Karşılaştırması”, “Kurallara Katılım Durumu Karşılaştırması”, “Oyun Etkinliklerine Katılım Durumu Karşılaştırması” ve "Paylaşım Etkinliklerine Katılım Durumu Karşılaştırması” başlıkları altında sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine yer verilirken çocuk isimleri yerine ulusaşırı göçmen çocuklar için UGÇ kısaltması ve bir sayı, yerel çocuklar için YÇ kısaltması ve bir sayı kullanılmıştır. Öğretmenler için ise Ö kısaltması ve bir rakam kullanılmıştır.

4.3.1. Genel Katılım Durumu Karşılaştırması

Bu bölümde öğretmenlerin katılım hakkı çerçevesinde sınıflarında bulunan ulusaşırı göçmen çocuklar ile yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumları arasında genel olarak tespit ettikleri farklılıklara yönelik ifadeleri sunulmuştur.

1 Numaralı öğretmen (Ö1)*:* *YÇ25 kendini daha rahat ifade edebilen bir çocuk. Iı UGÇ1 daha çekingen kalabilen bir çocuk. Her ikisi de uyumlu uı ve aktif katılım gösteren çocuklar ama YÇ25 daha çok liderlik ruhu olan bir çocuk. UGÇ1 daha çok direktif bekleyen bir çocuk. Ama UGÇ1 daha çok uyumludur, çok uyumludur. Yöneten değil, yönetilen tarafta kalır sınıf içerisinde genelde.*

(Ö1) ayrıca ulusaşırı göçmen çocuklar arasındaki genel bir katılım durumu farklılığından bahsetmiştir.

(Ö1): *Bir de şöyle bir gerçek var, baba Türk, anne Rus. Babadan destek istiyoruz anneden de destek istiyoruz. "Evde birazcık da olsa Türkçe konuşursanız, Türkçe konuşmasını desteklerseniz seviniriz." diyoruz. Anne diyor ki "Hayır kesinlikle ben Rusça konuşuyorum. Benim için bu daha önemli." Baba diyor ki "Hayır biz Rusça konuşuyoruz. Öğrendiği kadar öğrensin Türkçe." Bu defa çocuk daha sınırlı kalıyor. Evde annenin babanın da bu konuda destek verdiği çocukla sadece okulda Türkçe konuşup evde Rusça konuşan çocuk arasında da çok fark oluyor. Ve zaten biz zaten o çocuklara ayrı, özel bir eğitim yapmadığımız için okulda Türkçe programımıza tabi olduğu için çocuk tamamen duyarak öğrenmeye maruz kalıyor. Ona özel bir dil öğretim yöntemi de bilmediğimiz için olmuyor yani. Belki sadece çocuklarlara değil de bize verilebilir, hani ağırlıklı Türk ve Rus, bizim bölgemizde Ruslar olduğu için belki bize de Rusça eğitim verilebilir.*

2 Numaralı öğretmen (Ö2)*:* *Bence var. Türk çocuklarla aralarında yine fark. Iı yani yaratıcılık konusunda onlar(ulusaşırı göçmen çocuklar) daha etkin. Yaratıcı çocuklar görüyorum onları. Onlar (ulusaşırı göçmen çocuklar) daha kuralcılar. Onlar kuralları içselleştirmiş.*

3 Numaralı öğretmen (Ö3): *UGÇ12 Türkçe konuşmaya çok karşı. Konuşmuyor, konuşulanı da anlamıyor. Ama YÇ22 kendisini daha rahat ifade edebilen, sorduğun her soruya anında cevap verebilen, hislerini duygularını çok rahat söyleyebilen, ne istediğini bilen bir çocuk.*

4 Numaralı öğretmen (Ö4): *Dinlemeye öğrenmeye istek ve arzuları fazlaydı(YÇ39, YÇ40, YÇ41). Iı ve makul gerekçeler sunduğunda her şeyi kabul edebilirler durumları var. Biraz içlerinde lider ruhluydu (YÇ40). İyi bir rol model hali de vardı onun lokomotif hali de vardı. Onlar (*YÇ40 ve YÇ39*) daha sakin çocuklardır. UGÇ20 kendini gösteren bir çocuk değildi. Ama o da öyle çok kesme, biçme, yapma, dinleme her şeyi dört dörtlüktü ama başını çıkarıp böyle ben de buradayım beni de görün bir tavrı yoktu. Sessiz ve derinden ilerliyordu ama dediğim gibi her şeyi çok güzel dört dörtlük yapıyordu.*

(Ö4) bunun yanında uluaşırı göçmen çocukların ailelerinin katılım durumlarından da bahsetmiştir:

(Ö4): *Eskiden biz kurul toplantısı ya da okul açıldığında toplantı yaptığımızda çok şikayet ederdik."Yine Rus veli, ben istemiyorum."O kadar çok ki sınıfımızda. Evet aslında bizi zorluyorlardı. Aile de zorluyor, çocuklar da zorluyor. Anlamıyorlar. Ailelere: "Şunu şöyle yapın." Ödev yapıyoruz anlamıyorlar.*

5 Numaralı öğretmen (Ö5): *UGÇ11 pek fazla katılmıyor ama UGÇ8 katılıyor. Daha fazla katılıyor evet. Bir şey sorduğumda falan fikrini söyler yani iyidir o konuda. Dedim ya etkinliklere ikisi de güzel katılır. UGÇ8 o konuda daha iyidir.*

6 Numaralı öğretmen (Ö6): *UGÇ14 normalde de çok fazla kendini ifade edemeyen, kendini ifade etmekte zorlanan bir çocuk. Aslında Türkçe biliyor, anlıyor da ama çok çekingen. Kendini çok fazla çekiyor. Iı bilse de konuşmak istemiyor. YÇ23 de biraz çekingendir ama UGÇ14 kadar değildir. Daha rahattır. İsteklerini söyler, istekte bulunur. YÇ29 dediğim gibi çok rahat iletişim kurabilen, arkadaş ilişkileri kuvvetli, oyunlarda liderlik yapabilen ve ıı isteklerini rahatça söyleyebilen bir çocuk. Ama UGÇ14 daha sessiz. Kendini ifade etmekte zorlanır, fazla fikrini söylemez. Uyumsuz değildir ama çok uyumlu bir çocuktur.*

Sadece kendini çeker fazla konuşmaz. YÇ23 de YÇ29 kadar olmasa da rahat bir çocuktur o da görüş bildirir konuşur yani.

7 Numaralı öğretmen (Ö7): *Ya şimdi bizim çocuklar az önce bahsettim ya çok iyi bilmeyenler, oyun oynarken ya da etkinliklerde daha çok etkinliklerde kontrol bende olduğu için çok şey değil ama özellikle oyun oynarken onları pek aralarına almıyorlar çünkü anlaşamıyorlar. Anlamadıkları için hani uğraşmak istemiyorlar, çocuk o kadar sabırlı değil. Ama daha rahat anlattıklarıyla daha bir arada oynadıklarını görüyorum ben.*

8 Numaralı öğretmen (Ö8): *Sınıfta ıu etkinliklere dikkatle katılır. Çok sever hikaye dinlemeyi. Faaliyetlere katılmayı. Çok iyi bir çocuk yani sınıf içerisinde memnun olduğum bir çocuk benim UGÇ10. YÇ26 da heyecanlı, öğrenmeye istekli bir öğrencim. Mesela UGÇ10 planı çok seviyor, kurallara uymayı. UGÇ17 de yani uyum sağlamaya çalıştı. Uyum sağlamaya çalışıyor ama istekli değil yani ıı çok rahat bir çocuk. Böyle umursamıyor. Olursa olur olmazsa olmaz. Tembel demek istemiyorum ama hani çok rahat. O arkadaşlarıyla etkinlik yapmak işte yapmamak istememek. Çok istekli bulmadım yani öğrenmeye.*

UGÇ10, YÇ26 ve UGÇ17 arasında ne gibi farklar olduğu sorulduğunda Ö8 şu şekilde yanıtlamıştır:

(Ö8): *İşte bu da iletişimden kaynaklı, çocuğun yapısından kaynaklanıyor diye düşünüyorum. Toplanma saati mesela. O (*UGÇ17*) yerde halıda yuvarlanmayı tercih ediyor diğerleri toplarken. Diğer çocuklar mesela güne başlama, sohbet etmeyi hep ben onları masa başında beklemeye alıştırdım. O gider, halıya yuvarlanır hani öyle. Onlardan (*UGÇ10 ve YÇ26*) günlük hayatlarıyla ilgili bilgileri alıyordum mesela. UGÇ17 ama dil bilmiyor.*

9 Numaralı öğretmen (Ö9): *YÇ32 aslında çok başına buyruk bir çocuk. Kural tanımaz, kendi isteklerini yapar. Ama YÇ31 hani hem kuralcı hem de kendi isteklerini rahatlıkla ifade edebilen bu anlamda yapması gerekeni bilir, kendi yolunu çizer. Ee ama yine de YÇ30'un da fikirlerini çok alırız. O anlamda onun da fikirlerini aldığımız için belki hani onun da düşüncelerini alırız, onun da yorumlarını alırız onun isteklerini öğreniyoruz o da bize isteklerini dile getiriyor. UGÇ15 ve kardeşi özgüveni yüksek çocuklardır. Kendi kararlarını verebilen, kendi yapabileceği şeyi bilen çocuklardır. O nedenle kendileri karar verip gerçekten işlerini kendileri hallederler. UGÇ19 aslında fazla Türkçe bilmemesine rağmen her şeyini aslında kendi yapan ve yapmak isteyen hani başkasının söylemesine çok ihtiyaç duymayan bir çocuk. UGÇ21 hani bunlara göre bir tık daha çekingendir. Daha*

kuralcıdır. Hep yönlendirilmeyi bekler. Ona bir şey söylemesini, yap yapma, gel, git denmesini bekler.

4.3.2. Etkinliklere Katılım Durumu Karşılaştırması

Öğretmenlerin yerel ve ulusaşırı göçmen çocukların sınıf içindeki etkinliklere katılımıyla alakalı ifadeleri şu şekildedir:

(Ö1): *YÇ25 katılımcıdır, yapmak istediklerini yapardı. Her ikisi de verilen direktiflere uygun, uyum sağlar. Ama ıı YÇ25'in kendi yapmak istediği ve yaptığı şeyler de vardır.*

(Ö2): *Çok istekli katılıyorlardı. Hele de özellikle UGÇ9. UGÇ9 aşırı istekli bir çocuktu zaten. Etkinliğin üzerine kendisi koyuyordu kendisi çıkarma yapıyordu. Artı değişik tarzda farklı bir şeyler uyguluyordu yani. Ama etkinliklere istekle katıldı hiç etkinliklerine şey yapmadı, ara vermedi. UGÇ7 de aynı şekilde. Ama gerçekten de başladığı işi bitirmesi olsun, yani istekle yapması olsun yani bunlar onun için harika şeylerdi. Keşke İngilizce bir de Rusça'yı da bilmek isterdim. Ben kendim de gerçekten İngilizce bilmiş olsaydım etkinlikler çocuklar için harika olurlardı.*

(Ö3): *Ya şöyle etkinliklere hepsi katılıyor, hani yapmayan katılmayan hiçbir çocuğum yok. Üçü de aktif katılır. Ama hani tabii ki hepsinin ilgi alanlarına göre daha yoğun ve daha böyle isteksiz katıldığı etkinlikler oluyor. UGÇ12 mesela masa başı etkinliklerinde özellikle işte bu sanat çalışmalarında falan çok istekli ve çok başarılıdır. YÇ28 de öyle. Ondan sonra UGÇ12 ama Türkçe olmadığı için Türkçe dil etkinliklerinde zayıftır, dikkati çabuk dağılır. Dinlemez çok hoşlanmıyor ama yine de katılır elinden geldiğince. Ama katılma anlamında sıralamam gerekirse YÇ28, YÇ22, UGÇ12 olabilir. YÇ22 de şeydir ya YÇ22 çok istekli bir çocuktur. Hani öğrenmeye açıktır, çok isteklidir ve her yapılan etkinliğe böyle merakla katılmak ister.*

(Ö4): *İstekli ve arzuluydular. Başladıkları işi bitirirlerdi. Hatta YÇ41 en iyisini yapmak için zamanında da yapıp bitiremezdi. (YÇ40) sonra harika şeyler yapmaya başladı. UGÇ20 de öyle. ...'yla ikisi çok güzel resim yapıyorlardı.*

(Ö5): *Etkinliklerde de UGÇ11 yapar, bazen anlamadığı olabiliyor ama arkadaşlarına bakarak işte sorarak tamamlıyor. Hiç yarım bırakmaz hep yapar. UGÇ8 de aynı şekilde. UGÇ8 biraz oyuna vurabiliyor yani etkinliği de yapar ama o sırada dikkati başka şeylere kayabiliyor. UGÇ8 daha fevriydi işte yapmak istemezse yapmazdı yani. Ben zaten öyle zorlamam. Başta da yani söylenenleri anlıyor ama yapmak istemiyordu. UGÇ11 de anlıyordu*

ama yapmak istemedi. Konuşmada bir sorun varsa sorun yaşanıyor ister istemez iletişim konusunda. Çocuk kendini ifade edemediği zaman anlayamıyorsun çocuğu hani bazen yardımcı olamıyorsun. Ama olamadığın zaman aileyle iletişime geçiyoruz hani o açığı aileyle kapatmaya çalışıyoruz.

(Ö6): *Genel olarak istekliler. Hepsi için aynı şeyi söyleyebilirim (UGÇ14, YÇ23, YÇ29, YÇ38). Hani yerinde duran çocuklar değil, zorlanan çocuklar değil. Etkinliklere kendi istekleriyle rahat bir şekilde katılabiliyorlar.*

(Ö7): *UGÇ4 çok sessiz ve aslında bilir ama cevap vermekte sormazsan söylemez bir çok şeyi. Etkinlikleri çok güzel yapar yani sonuna kadar tamamlayıp bitiren sınıftaki tek çocuk diyebilirim yani hiç yarım bırakmaz. Mutlaka bitirmeye çalışır. UGÇ3 çok mantıklı düşünür, doğru kararlar verir kendi sınıfa göre baktığın zaman. UGÇ5 yani böyle nasıl derler hani aklına ilk geleni söyleyen bir çocuk böyle. Etkinliklerin çoğunu yapmıyor böyle biraz şımarıklığa vurduruyor biraz. O yüzden böyle yapabileceği şeyi bile yapmayabiliyor kimi zaman. UGÇ2 de sakin bir çocuk o da yapar etkinlikleri. Ama böyle UGÇ2'de biraz dikkat dağınıklığı da olabiliyor. Her zaman etkinlikleri yapmak istemeyebiliyor ama o da yapar yani katılır.*

(Ö8): *Başladığı işi bitirir YÇ26. Başarılıdır, sürece uyum sağlar. Iı UGÇ10 hiç bitirmeden kalkmaz yani faaliyetinin sonucunu, sürecini iyi takip eder. YÇ26 bazen sıkılabiliyor ama çok nadir böyle çok az. İsteksizce (*UGÇ17*). İstek sevmiyor çünkü bu tarz şeyleri. Birebir hani sürekli yanında durmak lazım hani birebir ilgilenmek lazım. Zaten modu düşüyor, üzülüyor masa başında bir şeyler yaptırırken ona.*

(Ö9): *YÇ31 ve YÇ30'da hiçbir sıkıntı yoktur. Her zaman hani söylenen neyse yapar ama yaparken özgür olur. Asla zorlama yoktur. Ama YÇ32'yi biraz fazla motive etmek gerekir. Çünkü bu konularda çok istekli değil. UGÇ21 çok uyumludur. Çok iyi yapan çocuklar özellikle UGÇ15 ve UGÇ21. UGÇ19 ee her zaman iletişim problemi yaşadığımız için ee sürekli UGÇ19 bunu yapıyoruz, UGÇ19 şunu al, UGÇ19 bunu al sürekli bu anlamda UGÇ19'i yönlendirme yaptım. UGÇ19 oturup yaptığı zaman çok güzel yapıyor. Ama yapmak istediğinde çok güzel her şeyi başarıyordu.*

Öğretmenlere ayrıca çocukların etkinliklere dair görüş belirtip belirtmediği sorulmuştur. Buna yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

(Ö1): *YÇ25 çok rahat ifade eder, UGÇ1 biraz daha çekimser kalır.*

(Ö2): *Yapmak istemedikleri hiçbir şey olmadı zaten bu zamana kadar. Her şeyi isteyerek yaptılar (UGÇ9, UÇG7). Mesela bilgisayarla işte bunlar son zamanlarda böyle bir çizgi film, Spider Man, Spider Man izlediler. Bana onu söyledi "Spider Man açar mısın Spider man" yapıyorlardı. Ben de bir iki kere açtım ya yalan söylemiyim tamam hoşlarına gidiyor ama baktım bunlar devamlı istiyor tamam dedim artık yeter bunu seyredemezsiniz. Biliyorsunuz dedim zaten çocukların en fazla yarım saat bilgisayarda bir şeyler izlemesi gerektiğini falan söyledim. Üzüldüğünü de belli etti.*

(Ö3): *Bulunurlar, bulunurlar. UGÇ12 bulunmuyor. Yapılana uyar ama kendisi hani öyle bir fikir belirtmez.*

(Ö4): *Aynen aynen söylerler. Yapmak istemediklerinde hani ben bir şekilde "Hadi yapalım, parmak kaslarımız gelişsin, beynimiz çalışsın, aklımız çalışsın, vaov" derdim, "Hadi yapalım aklımız çalışsın, brain'imiz çalışsın. Çalışsın kafalar, çalışsın parmaklar".*

(Ö5): *UGÇ8 de katılıyor da UGÇ11 hani pek istekli katılmıyor. Ona angarya gibi geliyor. Ama mesela UGÇ11 okulun başından itibaren baya bir gelişme gösterdi sonuna doğru. Mesela hani o da başta tam anlamadığı için yönergeleri tam anlayamıyordu ama sene sonuna doğru baya şey yapıyordu. Etkinlikte "Ben beğendim, beğenmedim. Yapmak istiyorum istemiyorum" gibi.*

(Ö6): *Yani UGÇ14 pek yapmaz. Şey yapar ama bir şey yapıyordur mesela resim yapıyordur, onu gelip gösterir. Ben sınıfta çocukların fikrini alıyorum, o gün yapacaklarımızı anlatıyorum hani sonra da onların da yapmak istediği şeyler ı bir şey var mı diye soruyorum. Bahçeye çıkmayı çok seviyorlar mesela. O zaman UGÇ14 cevap vermez ama YÇ29'yle YÇ23 verir. O (UÇG14) zaten dedim ya çok çekingen bir çocuk pek konuşmaz yani sen ittirmeden. Böyle konularda ama evet, görüşlerini belirtmiyor. Karakteri öyle sessiz yani.*

(Ö7): *Belirtirler. Etkinliklerde de söylerler. Yapmak istemiyorlarsa ben sonra yapabileceklerini söylerim öyle şey ısrarcı olmam yani. UGÇ2 pek söylemez ama yapmak istemiyorsa o da hareketleriyle belli eder.*

(Ö8): *Tabii canım. Şimdilik istemiyor ama "Ben bunu sonra yapacağım" diyor. "Evde tamamlayacağım" diyor ve gerçekten de yapıyor yani YÇ26 da istediği zaman.*

Sekiz numaralı öğretmen (Ö8) UGÇ17'nin görüş bildirip bildirmediği sorulduğunda şöyle yanıtlamıştır:

(Ö8): *Yok hayır.*

(Ö9): *Evet söyler. UGÇ21 çok yapar. UGÇ19 da vücut diliyle anlatırdı. Ben Rusça bilmiyorum, o Türkçe bilmiyor. Dediğim gibi hani son zamanlarda da hani artık ıı Türkçe birkaç kelimeyle böyle anlatmaya çalıştı isteklerini. "Yapmak istemiyor. Ben yapar" bu şekilde biraz daha ilerlemiştik işte. Bu anlamda gerçekten ailenin desteği çok önemli. YÇ31 bir şeyi istemezse "Ben bunu böyle yapmayacağım" ya da istediği bir şeyi gelip "Ben bunu yapıyorum" diye belirtirdi. YÇ30 zaten dediğim gibi çok uyumlu bir çocuktu hani öyle bizim etkinliklerde pek yapmak istemediği bir şey olmazdı. Iı YÇ32 biraz başına buyruk bir çocuktu, yani etkinliklerde yapmak istemediği şeyler çok olur. Ama ben yapmamız gerektiğini söylersem ıı yani hani o zaman istemese de yapar. İstediği şeyleri zaten sürekli söyler yani öyle bir çocuktur.*

4.3.3. Kurallara Katılım Durumu Karşılaştırması

Bu bölümde öğretmenlerin katılım hakkı çerçevesinde sınıflarında bulunan ulusaşırı göçmen çocuklar ile yerel çocukların kural alt boyutuna katılım durumları arasında genel olarak tespit ettikleri farklılıklara yönelik ifadeleri sunulmuştur.

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

(Ö2): *Kuralları senenin başında işte tanıştık ettik falan bir hafta sonra falan işte çocuklar dedim, işte "Kural nedir?" diye başladım olaya. "Kurallar olmasa ne olurdu?" diye devamını getirdik. Sonra dedik "Bizim de eğer beraber yaşıyorsak dedik insanlar beraber yaşadıkları yerde kurallar koyar hadi dedim kuralları koyalım beraber ve bu kuralları uygulayalım." dedim. İşte hepsinden çıktı birer tane. Biri dedi "Sandalyeyi itmeyeceğiz, birbirimizi itmeyeceğiz." Etraflarına baktılar. Böyle böyle çoğaldı. Sonra dedim "Bu kuralları uygulayacağız." Bi' de dedim "Bunlar sizin kurallarınız bakın benim kurallarım değil." dedim. "Bu kuralları siz koydunuz ve kural koyucuların en önemli görevi kuralları kendileri uygulamaları." dedim. Hoşlarına gitti işte kim o kuralı kurduysa o daha fazla etkin oldu. Atıyorum mesela şey birini iteklediyse işte "Sen beni itekledin, doğru değildi, kural bu değildi." diye bana dönüt olarak geri geldiler. Öğretmenim işte beni itekledi ya da suyu açık bıraktı şey lambayı açık bıraktı öğretmenim hani o da kuraldı falan filan gibilerinden.*

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

(Ö4): *Kurallar genelde değişmez ya. O şey alışma sürecinden sonra ben çocuklara anlatıyorum. "Biz bir sınıftayız, bizim kurallarımız var burası ev değil." diye. Onlara da soruyorum şey yaparlarsa söylediklerini de ekliyorum.*

(Ö5): *Sınıf kurallarını da biz çocuklarla belirleriz. Zaten kurallarımız her sene bellidir de çocukların da eklemek istediği şeyler varsa onları da eklerim.*

(Ö6): *Sene başında çocuklarla birlikte hazırladık daha doğrusu. Ben onlara kuralların ne olduğunu açıkladım. Sonra onların eklemek istediği kurallar var mı diye sordum, onlar da söylediler. Aklımızda kalsın hani hatırlatıcı olsun diye o şekilde yazıp astık. Sınıfta bir şey olduğunda atıyorum çocuklar masaya çıktığında oradaki kuralları gösterip ama bizim kurallarımız böyle değil diyorum mesela ve çocuklar için de hatırlatıcı oluyor. Onlar da daha iyi uyum sağlıyor kurallara.*

(Ö7): *Onu diğer öğlenci arkadaş hazırladı. Ama aynı şeyi ben de yapıyorum. O yazılı olarak da yapıp hani asmış. O yapmış diye ben tekrar asmadım. Biz onun üzerinden konuşuyoruz çünkü hep hani biz yazılı almışız gibi. Çünkü aynı kuralları hani ben de belirliyorum. O yazılı olarak oraya asmış, ben de onun üzerinden hatırlatma yapıyorum "Bakın buraya yazmıştık." diye.*

(Ö8): *Kurallarımızı yılın başında belirliyoruz. Önce ben çocuklara anlatıyorum burasının bir sınıf olduğunu, ortak bir alan olduğunu ve kurallarımız olması gerektiğini. Sonra ben genel kuralları söylüyorum. "Sizce bu kurallar mantıklı mı bizim daha iyi olmamız için, daha sağlıklı daha başarılı bir yıl geçirmemiz için uygun mu?" diye soruyorum. Çocukların fikirlerini de soruyorum mesela siz ne eklemek istersiniz diyorum. Bunlar da bizim kurallarımız oluyor.*

(Ö9): *İlk dönemin başında yavaş yavaş anlatıyorum. Mesela bir çocuk masaya çıkıyor. Masaların etkinlik için olduğunu ıı oraya oturmamamız, ayaklarımızla çıkmamamız gerektiğini anlatıyorum. Bazı kurallar kendiliğinden oturuyor zamanla bazılarını da ben söylüyorum. Ya da hani şey de oluyor mesela çocuklar birbirine de söylüyor bir şeyi yapmamalarını itmemek hani oyuncağını almamak falan. O zaman o kuralı da ekleyebiliyoruz.*

Sınıf kurallarını belirlemede çocukların karar alma sürecine katılıp katılmadığına yönelik öğretmen ifadeleri şunlardır:

(Ö1): *YÇ25 kesin bildirmiştir. UGÇ1 bildirmemiş olabilir ama özel olarak sorduysam kesin bildirmiştir o da.*

(Ö2): *UGÇ7 zaten yoktu. UGÇ9 belirtmedi konuşamıyorlardı ya hiç. Ama uydular yani kurallara.*

(Ö3): *Yok belirtmedi. Zaten Türkçe konuşmuyordu UGÇ12. Pek bir konuda fikir belirtmezdi. YÇ22 söylerdi anlatırdı yani. YÇ28 de söylemiş olabilir.*

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

(Ö5): *UGÇ11 pek konuşmaz ıı o söylemeyebilir hani kafasında düşünse de ama UGÇ8 söyler yani çat çat.*

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

(Ö8): *YÇ26 belirtir. UGÇ10 çok karışmaz ama kendini ilgilendiren bir şeyse o da söyler, "Öğretmenim böyle bir kural olsun." diye söyler yani. UGÇ17 sene başında yoktu. Ama Türkçe konuşmadığı için söylemez. Hoşuna gitmeyen bir şey varsa onu beden diliyle belli edebilir. Küsebilir.*

(Ö9): *UGÇ15 belirtir. UGÇ21 de istediği istemediği bir şey varsa söyler. UGÇ19 ama çok ilgilenmez. Belirtmez.*

Yedi numaralı öğretmen (Ö7) sınıf kurallarının belirlenmesinde çocukların fikirlerini almadığını belirtmiştir.

Çocukların genel anlamda sınıfta görüşlerini ifade edip etmediği sorusuna dair öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

(Ö1): *İfade edebilir ikisi de. UGÇ1 biraz daha çekimser kalır.*

(Ö2): *Etmez. Şöyle ifade edebiliyor ağlayaraktan ifade edebildi bana. UGÇ9 konuşmaya çalıştı benimle ama dediğim gibi ben hiç anlayamadım. Diyorum ya biz dil bilmediğimiz için. UGÇ9'u daha rahat anlıyordum. UGÇ7 söylüyordu bana. UGÇ7 yani ıı daha böyle şey Türkçe bildiği için işte o da daha rahat her şeyini ifade ediyordu bana.*

(Ö3): *Evet eder. UGÇ12 de eder. Böyle zamanlarda UGÇ12 işaretle anlatmaya başlar. İşaretle bana göstere göstere işte ağladım, üzüldüm ya da işte mutlu oldum. Ama işaretle. Türkçe konuşmuyor.*

(Ö4): *Ederler. Söylerler (UGÇ20, YÇ39, YÇ40, YÇ41). İstek ve arzularını, duygu ve düşüncelerini açık yüreklilikle ifade edip bunu çok rahatlıkla konuşmuşuzdur. Ha şey var ama şikayet ettiğim, "Öğretmenim kızar." var. Ben hep şey derim,"Çocuklar sorunlara ben*

karışmıyorum, ben hakim değilim, avukat değilim. Siz kendi aranızda halledeceksiniz, çözemediğinizde ben size yardımcı olurum." diyordum.

(Ö5): *Ederler. Belirtirler (UGÇ8, UGÇ11). Yani Türkçe anlatamasa da vücut diliyle ya da göstererek falan anlatırlar bana.*

(Ö6): *Eder. Yani YÇ23 de YÇ29 da çok rahat bir şekilde. UGÇ14 yeni yeni işte ikinci dönem ifade etmeye başladı.*

(Ö7): *...bir sıkıntı yaşıyorlarsa ifade ediyorlardı (UGÇ2). Birisi zarar verdi, bir şeyini aldı. Onları söyleyebilir, anlatmaya çalışıyorlardı en azından. Onlarda (*UGÇ3, UGÇ4, UGÇ5, UGÇ6*) hiç sıkıntı yok zaten. Onlar her şeyi anlatabiliyor. UGÇ4 biraz sessiz ama o yapısı öyle olduğu için. Hani biraz sessiz kalıp kenara çekildiğinde ondan dolayı hani iletişime geçemediğinden değil de hani genel bir sessizliği var ya ondan dolayı biraz ısrarcı olmak gerekiyor ama diğerlerinde bir sıkıntı yok.*

(Ö8): *UGÇ10 yapar kesinlikle. YÇ26 da yapar. Kesinlikle kendilerini ifade ederler. İsteklerini bildirirler. En sona da UGÇ17 kalıyor sıralama yaparsam. UGÇ17 istemediğinde küsüyor mesela ellerini kollarını bağlayıp küser. Küsme davranışı var. Ya da isteklerini sevdiği mesela yemek, kek, çikolata deyince de onları söyleyebiliyor istiyorum diye, parmağını gösterebiliyor. Tek kelime hafif böyle çok az. Ama mesela acıktığını, tuvalete gitmek istediğini, su istediğini hani ihtiyaçlarını gösterir.*

(Ö9): *Evet, özellikle UGÇ15 bunu çok yapar. UGÇ21 de yapar ama UGÇ15 kadar değil. UGÇ19 sadece ihtiyacı olduğunda gelip bir iki kelimeyle. Zaten o kadar Türkçe biliyor. Bir iki kelimeyle ne istediğini, ne yapacağını söylerdi ama onun dışında zaten hani ı sohbet anlamında düşüncelerini paylaşmadaki kadar ilerleyemedik UGÇ19'la. O anlamda bir paylaşımımız olmadı.*

4.3.4. Oyun Etkinliklerine Katılım Durumu Karşılaştırması

Öğretmenlerin katılım hakkı kapsamında sınıflarında bulunan ulusaşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf içindeki oyun etkinliklerine katılımıyla ilgili ifadeleri aşağıda yer almaktadır. Araştırmacı gözlemleri sırasında birden fazla ulusaşırı göçmen çocuğun olduğu sınıflarda çocukların grup halinde hareket ettiklerini gözlemlemiş ve buna yönelik sorular yöneltmiştir.

(Ö2): *Zaten ı UGÇ7'nin benim sınıfımda olmasının en büyük etkeni UGÇ9. Aynı dili konuşuyorlar (UGÇ7, UGÇ9). Yani ama şöyle diyorum ya dil problemi vardı. Yani işte*

mesela son zaman UGÇ7'le ... olsun başka kim vardı ya, ... olsun mesela ... UGÇ7'i çok seviyordu hep onun yanına oturmak istiyordu son zamanlarda. Hani onlar dil bilmiş olsalardı emin ol çok iyi bir arkadaşlıkları olurdu. Bahçedeki arkadaşlıklarını biliyorum şey yandaki parktaki..

Ayrıca şunları eklemiştir:

(Ö2): *UGÇ7 aslında sınıfla daha uyumlu olabilirdi. Ama ikisi olduğu için (UÇG9) yani önceden de bir tanışmışlıkları olduğu için onlar sınıfta o yüzden öyle bir grup oluşturdular. Bir yönden de iyi oldu UGÇ9 ve ... kendilerini daha fazla rahat hissetti çünkü kendi dillerini konuşan biri vardı. Iı belki ondan daha daha rahatladılar.*

(Ö3): *UGÇ12 yönlendirilmesi gereken bir çocuk. Yönlendirilmesi ihtiyacı olan bir çocuk. ... da öyle bir çocuğu bulduğu zaman onu tabii ki de yönlendirmek keyif alan bir çocuk. Bir de UGÇ12 dediğim gibi Türkçe konuşmadığı için onunla arada Rusça şeyler söylüyor. Ve ... onu anladığı için o da kendisini ona daha yakın hissediyor. Mesela UGÇ12 sene sonuna doğru ne oldu, zatürree oldu. İki hafta falan gelmedi. Her gün "UGÇ12 var mı?" yok dediğimde mesela bir 15-20 dakika full ağlıyor yani. "UGÇ12 yok, UGÇ12 yok" diye bir 15-20 dakika ağladı her gün. YÇ22 ama oyun etkinliklerinde herkesle iletişim kurar, anlayışlıdır.*

(Ö4): *UGÇ20 başta yalnızdı. ... gelince evet, öyle oldu. Onlar kulüpte de birlikteler. Onun da etkisi var. UGÇ20 benle olmayı çok istiyordu, büyüklerle olmayı tercih ediyordu. ... gelince daha iyi oldu. YÇ40 dediğim gibi hassas bir çocuktur. YÇ39 da aynı şekilde. Daha sakin oyunlar tercih eder. YÇ41 de hoyrat, haşarı tavırlar sergilemez.*

(Ö5): *UGÇ11 onun dışında oyunda ya da serbest zamanda daha çok kendi kendine oynar. Tek kişiyi tercih ediyor UGÇ11. Ama bu sene daha fazla fark etti, daha çok diğerleriyle de oynayabiliyor. Ama daha çok kendi kafasına uygun ıı insanları tercih ediyor. UGÇ8 o konuda daha iyidir.*

(Ö7): *Yani UGÇ2 pek anlamıyordu ... da öyle. Birbirlerini tamamlıyorlardı yani. ... sürekli UGÇ2'ye yanaşıyordu yani onunla bir şeyler paylaşıyordu ikisi. Sadece Rusça konuşuyorlardı. Diğerleri mesela onlar olmazsa sınıfta hiç Rusça konuşmuyorlar (UGÇ6, UGÇ5, UGÇ4, UGÇ6). Türkçe konuşuyorlar mutlaka. Ama o ikisi sürekli Rusça konuşuyor. İkisi de Rusça'da buluşabildikleri için oyun oynarken de ya da hep etkinliklerde de yan yana oturuyorlar. Türkçe konuşan çocuklarda (UGÇ3, UGÇ4,UGÇ5, UGÇ6) zaten bir fark yok hani onlar her etkinliğe her şeye oyuna rahatça katılıyorlardı.*

Ö9: *Bunlar zaten ikisi (UÇG15 ve UÇG21) genelde hep birlikte vakit geçiriyorlar. YÇ31 ve YÇ30'da sıkıntı yoktur. Oyunlarında da böyledir. İstedikleri gibi istedikleri şekilde oynarlar. Daha çok hani oyun anlamında ıı okulda arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi seviyor (YÇ32).*

Üç sınıfta ise ulusaşırı göçmen çocuklarının yalnız oynadığı gözlemlenmiştir. Buna dair öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

(Ö6): *UGÇ14 yapı itibariyle kendini çok fazla çeken bir çocuk. İlk zamanlarda çok konuşmamaya devam etti. İlk zamanlarda çok daha fazla çekiyordu kendini. Bir de şöyle onun en yakın arkadaşı okuldan ayrıldı. Hani genelde onunla oynuyordu mesela sonra kendi kendine oynamak zorunda kaldı. O da olumsuz etkiledi tabii. Yani hani biraz şeye girmekte zorlandı, oyun etkinliğine. Serbest zaman için söylüyorum bunu. Serbest zamanda "Hadi UGÇ14, onunla oynamak ister misin?" diye biraz ittirmek gerekiyor hani dahil etmek gerekiyor yoksa hani kendi halinde çok fazla şey yapmıyor, katılayım diye uğraşmıyor.*

Durumun sebebinin ne olabileceği sorulduğunda 6 numaralı öğretmen (Ö6) şu şekilde yanıtlamıştır:

(Ö6): *Iı hani şey diyor aile, bizimle bıcır bıcır. Ama hani ev ortamında çocuk tabii ki her çocuk annesinin babasının yanında bıcır bıcır olur. Ama böyle hani başka bir ortama geldiğinde kendini çok fazla çeken bir çocuk. İlk zamanlarda hiçbir şekilde hiç iletişim kurmuyordu ne arkadaşlarıyla benimle. O yakın arkadaşı da Rus'tu. O arkadaşı onu çok fazla hani oynayalım oynayalım oynayalım konusunda etkiledi. Kulüpteydi arkadaşı aynı zamanda. Hem kulüpte birliktelerdi hem benim sınıfımda birliktelerdi. Onun etkisi oldu yani.*

(Ö8): *Paylaşmayı sevmiyor çok. Paylaşmayı sevmediği için de hani ilk zamanlar geldiğinde arkadaşları ee oyuncağı oynarken elinden hani almak istemişler, o saldırganlık vurma davranışı içine girdiği için arkadaşları da hani uzaklaştı korumak adına. Yani onu aldığını düşünüyor. Bence o yüzden küsüyor.*

8 numaralı öğretmenin (Ö8) UGÇ17'nin çocuklarla oyun etkinliği sırasındaki etkileşimine dair yorumları ise şunlardır:

(Ö8): *Çok nadir. Çünkü arkadaşlarıyla paylaşmadığı mesela bir lego alacak hepsini önüne biriktiriyor birisi dokununca istemiyor. Öyle olunca da arkadaşları elini ayağını çekiyor.*

(Ö9): *Ee UGÇ19 tüm etkinlikler için masanın bir köşesine geçerdi. Iı oyuncağı alıp sınıfın bir köşesine geçer. Tek başına oynar. Ee ben diğer çocuklara hep söylediğimde*

"UGÇ19 'la vakit geçirelim, UGÇ19'un yanına oturabilirsiniz." Ee diğer çocuklar yapmayınca baktım UGÇ19'da yalnızlık var. UGÇ19'u anlamadığımız için, UGÇ19 da bizi çok iyi anlamadığı için. Ama ee UGÇ19'un genelde yanına ben oturdum, sınıfta genel olarak bir oturma sırasını belirledim. Bir kenarda köşede kalmadı UGÇ19. Ee ve aynı zamanda biraz biraz Türkçe konuşmaya başladıkça kendini daha iyi anlattı bu arada çocuklara çok fazla söyledim. "UGÇ19'la da vakit geçirelim, UGÇ19'la da Türkçe konuşalım, o artık bizi anlıyor." diye, baktım hani son zamanlarda UGÇ19 oyun saatlerinde biraz onlarla vakit geçirmeye başladı. Hani çok değil ama en azından hiç yok değildi.

9 numaralı öğretmenin (Ö9) UGÇ19'un sınıfta aynı dilini konuşan çocuklarla oyun etkinliği sırasındaki etkileşimi sorulduğunda ise şöyle yanıtlamıştır:

(Ö9): *İlk başta denediler. UGÇ19'u tercüme etmelerini de çok istedim bana. Ee biraz uğraştılar. UGÇ21 biraz uğraştı ama çok ımm herhalde iletişim sağlayamadılar. Sadece ağladığı zaman, gerçekten bir sıkıntı olduğunda yardım istediysem o zaman ee devreye girdiler. Onun dışında ı çok paylaşımları olmadı UGÇ19'la. Hani o çocuklar evet ilk başta uzunnca bir süre alışma süreci yaşıyor. Bu bir. İkincisi de bizim ee sınıfta evet biz de hiç yabancı dil bilmediğimiz için bizim de bir problemimiz oluyor, sınıfın kurulan düzen tamamen bozuluyor. Bu anlamda biz sınıfımızda sıkıntı yaşıyoruz. Ee bu anlamda tabii ki herkes hani sınıfında bir düzen otursun, sıkıntı yaşamayalım, bizi anlamayan çocuk olmasın, kendini anlatamayan çocuk olmasın, bizim de derdimiz bu.*

9 numaralı öğretmen (Ö9) ayrıca velilerle yaşanan bir durumdan söz etmiştir:

(Ö9): *Bazen bizim velilerimizde bile "Bu çocuk yabancı uyruklu, Türkçe bilmiyor, bilmediği için bizim çocuklara vuruyor, bu çocukla ilgili ne yapabiliriz?" cümlesiyle çok karşılaşıyoruz.*

4.3.5. Paylaşım Etkinliklerine Katılım Durumu Karşılaştırması

Öğretmenlerin katılım hakkı kapsamında sınıflarında bulunan ulusaşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf içindeki paylaşım etkinliklerine katılımıyla ilgili ifadeleri aşağıda yer almaktadır. 1 numaralı öğretmene (Ö1) gözlemler sırasında araştırmacı tarafından sınıftaki panoda tespit edilen İngilizce trafik kurallarının ne şekilde hazırlandığı sorulmuştur.

(Ö1): *Benim e-twinning projemle alakalıydı. Iıı yabancı ortaklarımız da vardı. O yüzden İngilizce olarak ilerledik projeyle. Çocuklara faydası olduğunu düşünüyorum. Bununla ilgili etkinlikler, geziler, davetler falan da düzenledik. Proje ortağımız olan Avrupalı*

çocuklarla Zoom ortamında buluştuk. Çocukların çok hoşuna gitti. Çünkü farklı okullarda kendileri gibi farklı sınıflarda çocuklar görüyorlar. Sadece farklı şehirler değil, aynı zamanda farklı ülkelerdeki çocukları da görmüş oldular.

Bunun üzerine araştırmacının yönelttiği "*Peki nasıl böyle uluslararası bir çalışma yapmaya karar verdiniz? Bunda sınıfınızda ulusaşırı göçmen çocuklarının olması etkili oldu mu*?" sorusunu ise 1 numaralı öğretmen (Ö1) şu şekilde yanıtlamıştır:

(Ö1): *Ben e-twinning projesi her yıl yapmaya çalışıyorum. Bunu ben kendim yapmayı sevdiğim için hem de gelişimime katkısı olduğunu düşündüğüm için öncelikle kendim ve sınıfım adına da farklı çalışmalar yapıyor, çok farklı ortamlara giriyorsun. O projenin sürüklediği aşamalarla birlikte farklı çalışmalar sunuyorsun çocuklara. Farklı şeyleri yapmayı sevdiğim için çocuklara da farklı şeyleri sunmayı sevdiğim için kendim giriyorum bu projelere. Velilere öncesinde bilgilendirme yapıyorum. Iıı velilerim de bu konuda destek oluyorlar sağ olsunlar. Onların da hoşuna gidiyor çocukların böyle farklı şeyler yürütmeleri. Çocukların da bu proje içerisinde olması farklı şeyler yapması çocuklar da bunun bilincinde oluyor ve onların da hoşuna gidiyor.*

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

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

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

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

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

(Ö6)*: Atıyorum bahçeye çıkalım ya da sınıfta kalalım gibi fikir belirtirler (YÇ38, YÇ23). Evet evet kostüm partisi istemişti çocuklar değil mi? Her zaman yaptığımız bir şey değil ama programdaki kazanımları işte göstergeleri bitirdiğimizde çocuklara böyle bir*

hoşluk yapmak istedim. Bir de o ara yıl sonu gösterisine hazırlık falan vardı, çocuklar bunalmıştı. Sen de görmüşsündür zaten hepsine sordum hani ne istersiniz diye, ona göre planladık. Güzel oluyor böyle şeyler ben seviyorum. Iıı UGÇ14 evet (fikir) belirtmedi ama çok eğlendi yani o da.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, Türkiye'de, okul öncesi dönemde bulunan ulusaşırı göçmen çocukların, devam etmekte oldukları eğitim kurumlarındaki sınıf yaşantılarına katılımlarına yönelik haklarına ilişkin algılarını belirlemek ve öğretmenlerinin bu çocukların sınıf yaşantılarına katılım sürecinde etkili olduğunu düşündüğü unsurları ortaya koymak amacıyla karma araştırma yöntemi ile yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde yer alan çalışma grubundaki çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinden (2018) aldıkları puanların, ölçekten alınabilecek tam puanlara göre hangi düzeyde olduğuna yönelik bulgularda, ölçekten alınabilecek en yüksek puan 46 olduğu halde araştırmaya katılan çocukların okul öncesi sınıfında katılım düzeyleri ortalamaları 8,54 olarak tespit edilmiştir. Bu durum örneklemde bulunan çocukların almış oldukları puanların, ölçekten alınabilecek en üst puanın çok altında olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlar incelendiğinde en yüksek katılımın Etkinlikler ve Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun; en düşük katılımın ise Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme ve Paylaşım etkinliklerinde olduğu gözlemlenmektedir. Analizler neticesinde araştırmaya katılan çocukların katılım düzeyinin genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, ölçeğin daha önceki araştırmalarda elde edilen sonuçlarıyla uyumludur (Koran, 2017; Şallı İdare, 2018). Bu bağlamda çocukların eğitim ortamında katılım hakkına yönelik anlayışlarının düşük olduğu söylemek mümkündür. Koran'ın 2012 yılında yaptığı çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını sağlayıcı etkinliklere yer vermekle birlikte kimi nedenlerle çocuğun katılım hakkını ihlal eden uygulamalara da sahip olduğu belirtilmiştir. Bu sebepler arasında ise öğretmen merkezlilik, otokratik ve geleneksel öğretmen özelliklerine sahip olmak gibi faktörler yer almaktadır. Uçuş ve Şahin (2012) ise okul yöneticileri ve öğretmenlerinin çocuk haklarına dair görüşlerini inceledikleri çalışmalarında katılım hakkının önemli bir hak olarak görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Tozduman Yaralı ve Güngör Aytar'ın (2017) okul öncesi eğitim programında katılım hakkını incelediği çalışmasında, çocuklarla yapılan görüşmelerde on çocuktan

sekizinin "Öğretmenler ne yapar?" sorusuna "Bize etkinlik hazırlar." cevabını verdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenden beklentilerinin ne olduğu sorulduğunda öğretmenin onlarla oyun oynamasını, etkinliklere zorlamamasını ve daha çok serbest zaman planlamasını istemişlerdir. Bu durum çocukların sınıf içi uygulamalarda söz hakkı sahibi olmak ve kararlarının sınıf içindeki uygulamalarda belirleyici olmasını istediklerini göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin ise katılım hakkı niteliklerinden en çok şeffaf ve bilgilendirici, saygılı ve çocuk dostu niteliklerini göz ardı ettikleri tespit edilmiştir. Oysa yapılan çalışmalar okul öncesi dönemi çocuklarının içinde yaşadıkları dünyanın ve bu dünyadaki yerlerinin farkında olduğunu göstermektedir. MacNaughton, Lawrence ve Smith'in 2003'te gerçekleştirdiği çalışmada çocukların kendileri için neyin iyi olduğunu açıkça bildiği ortaya konmuştur. Araştırmacıların sorduğu "Çocukların iyi olması için ne gereklidir?", "Çocuklar neye değer verir ve ne ister?" ve "Bir çocuğa kendini değerli hissettiren nedir?" sorularına çocuklar sadece kendileriyle ilgili alanlarda değil; aile, sosyal hizmetler, toplum güvenliği ve toplu alanlar gibi geniş bir bağlamda yanıt vermişlerdir. Bu da çocukların olgunlukları düzeyinde kendi kararlarını verebilen ve görüşleri dikkate alınması gereken bireyler olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, çalışma grubundaki ulusaşırı göçmen çocuklar ile karşılaştırma grubundaki yerel çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin analizlerde, ulusaşırı göçmen ve yerel çocukların puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($t=1,495$; $p<.05$). Öte yandan hem yerel hem de ulusaşırı göçmen çocuklarının katılım düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bulgular çocukların karar alan ve katılım gösteren bireylerden çok öğretmenlerin kararlarının dinleyicisi ve aktörü olduğunu, öğretmenlerin çocukları karar alma sürecine katmadığını ve görüşlerine başvurmadığını ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Koran ve Avcı, 2017; Davies, 2000). Bu durum ulusaşırı göçmen çocuklar açısından incelendiğinde göçmen çocukların eğitime katılımlarıyla alakalı gerçekleştirilen çalışmalarla da uyumludur. Çakırer-Özservet (2015), göçmen çocuklar söz konusu olduğunda okul yaşamının eğitim hakkının sağlanması, uyum sağlama, yerel dili öğrenme, arkadaş edinme gibi pek çok konuda anahtar konumunda olduğunu belirtmiştir. Ancak Güngör ve Şenel (2018)'in görüşlerine göre, ülkemizde yabancı uyruklu öğrencilerin Türk okullarında eğitim görebilmeleri için gerekenlere yönelik program ve ders materyali eksikliği bulunmaktadır. Parekh'e göre (2002) bu öğrencilerin beklentilerinin gerçekleşmesi ve yaşanan

sorunların çözülebilmesi adına çocukların öncelikle yaşadıkları toplumun dilini iyi öğrenmesi gerekmektedir (akt. Arı, 2010). Türkçe bilmeyen çocuklar, çocuk katılımının sağlanmasında gerekli olan fikir ve duygularını özgürce ifade edebilme, sınıfta ve okulda kendi hayatını ilgilendiren konularda karar mekanizmalarına katılma, görüşlerini ifade edebilme ve bilgiyi talep etme gibi alanlarda katılım gösterememektedir. Pramling Samuelsson ve Sheridan (2003), katılımın çocuğun bakış açısıyla doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmiş, çocuğun bakış açısı ve çocuk bakış açısının aynı şey olmadığını savunmuştur. Bunun yanında Halldén (2003) çocuğun bakış açısının her çocuk için bireysel ve kültürüne özgü olduğunu belirtmiştir. Johansson (2003) ise çocuğun bakış açısının çocuğun deneyimleri, istekleri ve ifadeleriyle ortaya konduğunu savunmaktadır. Ona göre çocuğun içinde yaşadığı dünyaya dair deneyimleri jest ve mimikler, tavırlar, kelimeler ve duygularını ifade etme yoluyla açığa çıkmaktadır. Tüm bu görüşler değerlendirildiğinde çocuklarla iletişim kurmakta güçlük çeken öğretmenlerin çocuk katılımını destekleme sürecinde her çocuğun bireysel bakış açısını göz önünde bulunduramadığını söylemek mümkündür. Çocuklar ise kendini ifade edememekte ve katılım süreci sekteye uğramaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ulusaşırı göçmen çocukların sanat ve oyun etkinliklerine katılımlarının yüksek düzeyde olduğu; soyut kavramlar, Türkçe ve matematik etkinliklerinde ise çocukların öğretmeni ve yapılacak etkinliği anlamakta zorlandığı belirtilmiştir. Bu da ulusaşırı göçmen çocukların okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf yaşantılarına katılım düzeyinin dil engeli nedeniyle düşük kaldığına işaret etmektedir.

Araştırmanın en yüksek katılımın Etkinlikler ve Öğrenme Merkezlerinde/Açık Havada Oyun; en düşük katılımın ise Sınıf Kuralları ve İşlemlerini Belirleme ve Paylaşım etkinliklerinde olduğuna dair ve Koran (2017) ve Şallı İdare (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla da desteklenen bulguları, sınıfta gerçekleşen karar alma süreçlerinin çocuk dışındaki kişiler tarafından kontrol edildiğini düşündürmektedir. Çocukların kendilerini anlatabilme kapasitesini kanıtladığı zaman dinlenilme hakkına sahip olduğu görüşünün, eğitim ortamlarında halen yaygın olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcut olmakla birlikte (Sargeant, 2017); çocukların katılım derecesinin, çocuğun yalnız kronolojik yaşına değil, yetişkinlerin çocuğu kendi hayatına dair kararları verebilecek kadar yetkin görmeye başladığı yaşa bağlı olduğunu savunan görüşler de bulunmaktadır (Cherney, Greteman ve Travers, 2008; Bosisio, 2012; Herczog, 2012). Benzer şekilde çocukların karmaşık konularda bile karar verme kapasitesine sahip olduğunu gösteren çalışmalara karşın pek çok öğretmenin

sınıftaki karar verme süreçlerini kontrol etmeye devam ettiği araştırmacılarca ortaya konmuştur (Einarsdottir, 2005; Gillett-Swan, 2014; Sargeant & Gillett-Swan, 2015; Sargeant, 2017). Bu durum, öğretmenlerin çocukların kapasitelerine karar verme sürecinde yeterince güvenmediği biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğretmenlerin katılım hakkı çerçevesinde, sınıflarında bulunan ulusaşırı göçmen çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumlarına yönelik görüşleri ile karşılaştırma grubunda bulunan yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumlarına yönelik görüşleri arasında farklılık olup olmadığının incelendiği nitel verilerin betimsel analizinde öğretmenlerin iki grup arasında bazı farklılıklara işaret ettikleri görülmüştür. Ulusaşırı göçmen çocukların ve yerel çocukların katılım durumlarını değerlendirmeleri istendiğinde yerel çocuklarla alakalı sıklıkla kendilerini rahatça ifade edebildikleri, liderlik ruhuna sahip oldukları, duygularını ve isteklerini rahatça ifade edebildikleri, arkadaş ilişkilerinin kuvvetli olduğu, etkinliklere istekle katıldıkları ve sınıfta kendi kararlarını da uygulayabildikleri görüşünü belirtmişlerdir. Buna nazaran ulusaşırı göçmen çocuklarla ilgili olarak çekingen, sessiz, direktif bekleyen, uyumlu, kuralcı tanımlarını sıklıkla kullanmışlardır. Öğretmenlerin yanıtlarına bakıldığında uyumlu olmayı sınıfta gerçekleştirilen etkinliklerde yer alma ve sınıf kurallarına aykırı davranmama olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu görüşler çocuğun katılım hakkı çerçevesinde değerlendirildiğinde, Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğine yönelik analizlerde ulusaşırı göçmen ve yerel çocuklar arasında katılım durumu çerçevesinde anlamlı bir farklılık bulunamadıysa da, yerel çocukların sınıftaki katılım durumlarının ulusaşırı göçmen çocuklara göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim çocuk katılımını sağlamanın yolu çocuğu dinlemek, görüşlerini dikkate almak ve karar alma süreçlerinde gücü çocukla paylaşmaktan geçmektedir (Shier, 2001). Kendini rahatça ifade edebilen ve kendi kararlarını uygulayabilen yerel çocukların aksine direktif bekleyen, uyumlu ve kuralcı olan ulusaşırı göçmen çocuklar sınıf ve okulda yer alan karar alma mekanizmalarına katılmak yerine konulan kurallara uymakta ve öğretmenden yönerge beklemektedir. Bu durum BMÇHS'de belirtilen çocuk katılımının ilgili niteliğine aykırı bir durum oluştuğu biçiminde yorumlanabilir. Ulusaşırı göçmen çocukların faaliyet başlatmak ve fikir belirtmekte yerel çocuklara göre daha çekimser kaldığı görülmektedir. Çocuklukta kararlara katılımı deneyimlemeye başlayan çocukların bu becerilerini yetişkinlikte de devam ettirdikleri Hart (1992) tarafından ortaya konmuştur. Çocukların iletişim kurma ve problem çözme becerilerini

geliştiren katılım hakkı, yaratıcı problem çözme süreçlerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır (Save the Children, 2010). Bu nedenle ulusaşırı göçmen çocukların katılım düzeyinin düşük olmasının ileriki hayatlarını etkileyecek olumsuzluklara neden olabileceği düşünülebilir.

Öğretmenler Türkçe düzeyi yüksek olan ulusaşırı göçmen çocukların etkinliklere katılım bazında yerel çocuklardan bir farkı olmadığını belirtmişlerdir. Bu çocuklarla alakalı özgüveni yüksek, kendi kararlarını verebilen, her etkinliğe ve oyuna rahatça katılabilen çocuklar olduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Türkçe bilmeyen, Türkçesi zayıf ya da Türkçe konuşmayı reddeden çocukların olduğu sınıflarda ise çocukların konuşulanı anlamadığını, sınıfta yalnız kalabildiklerini, diğer çocukların oyunlarına katılmadıklarını veyahut kuralları anlayamadıkları için çocuklar tarafından oyuna dahil edilmek istemediklerini, genelde tek kişiyle veya aynı dili konuştukları çocuklarla zaman geçirmekten hoşlandıklarını, etkinlik sırasında söylenenleri anlamadıkları için ya kendilerinin sürekli göstermek zorunda kaldıklarını ya da çocuğun diğer çocukların yaptıklarını taklit ederek yönergeleri tamamlamaya çalıştığını aktarmışlardır. İletişim kuramadıkları için bu çocukların hayatlarına dair kendilerinden bilgi alamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında ulusaşırı göçmen çocukların iletişimde yaşadığı güçlüklerin, katılımın sürecinin şeffaf ve bilgilendirici, gönüllü, saygılı, ilgili ve kapsayıcı niteliklerine aykırı durumlar oluşmasına neden olduğu görülmektedir. Çocuklar sınıfta öğretmenle birlikte gerçekleştirilen etkinliklerde yönergeleri, etkinliğin amacını, kapsamını ve sonucunu anlamakta güçlük çekmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre (2009) çocuklar katılımlarının nasıl gerçekleşeceği, amacı, kapsam ve potansiyel etkisi ile alakalı yaşı ve olgunluk düzeyi uyarınca bilgilendirilmelidir. Fakat gerçekleştirilen etkinliğe dair yapılan bilgilendirmelerin çocuk tarafından dil problemi nedeniyle anlaşılamaması katılım hakkının şeffaf ve bilgilendirici olma niteliğine aykırı bir durum oluşturmaktadır. Çocukla sözlü iletişim kurmakta zorlanan öğretmenler çocuğu yeterince bilgilendirememektedir. Çocuk ise katılımla ilgili görüşlerini ifade etmekte zorlanmaktadır. İletişimde yaşanan güçlükler nedeniyle bu çocukların yer aldığı sınıflarda Lundy'e (2007) göre katılım hakkının niteliklerine uygun biçimde uygulanması için gerekli olan dört faktörden üçünün yerine getirilemediği görülmektedir. Öğretmenler, yerel çocuklarla sohbet ederek onların hayatlarıyla ilgili onlardan bilgi alma şansına sahipken, Türkçe bilmeyen çocuklarla böyle bir paylaşımları olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum, demokratik ve katılımcı bir sınıf ortamı

yaratmak için çocuğu tanımanın gerekliliğine de aykırı düşmektedir (Akboğa, 2015). Çocukları tanıyarak bireysel özellikleri doğrultusunda destek sunması gereken öğretmen çocukla iletişime geçememekte ve gözlem ve velilerden aldığı bilgilere dayanarak hareket etmek mecburiyetinde kalmaktadır. Bu da çocuğu tanımada kullanılacak verileri daraltmaktadır. Bellamy'ye göre (2003) çocuk katılımının gerçekleşmesi için okulların çocuğun soru sormasını ve merak duygusunu teşvik eden bir ortama sahip olması gerekmektedir. Cohen ise (2006) okulların yalnızca akademi başarıyı değil, sosyal, duygusal, etik bilgi ve becerileri geliştirmeyi hedeflemesi gerektiğini belirterek sosyo-duygusal bilgi ve becerilerin katılımın temeli olduğunu belirtmiştir. Bu durumda öğretmeni ile etkili bir iletişim gerçekleştiremeyen ulusaşırı göçmen çocukların eğitimde fırsat eşitliğini yakalayamamasından endişe duymak söz konusu olabilir.

Öğretmenler sınıflarında bulunan ulusaşırı göçmen ve yerel çocuklarının etkinliklere katılım durumlarına ilişkin soruları yanıtlarken, her iki gruptaki çocukların da genel olarak "sorunsuzca" katılım gösterdiklerine yönelik açıklamalar yapmışlardır. Bazı öğretmenler çocukların başladıkları işi bitirdiklerini, söylenen şeyleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeler, bu öğretmenlerin etkinlik bazında çocuklarla birlikte karar almaktan ziyade kendi planladıkları projeleri uyguladıklarına işaret etmektedir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenler için "etkinlik" kelimesinin daha çok, geçerli (MEB, 2013) okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeleri öğretmen kontrolünde gerçekleştirme çabası anlamına geldiği görülmektedir. Okuma yazma, sanat, matematik, fen etkinlikleri gibi etkinlikler sınıfta öğretmen tarafından planlanmakta ve yürütülmektedir. Bu durum çocukların programda yer alan kazanım ve göstergelerin nasıl işleneceği üzerine fikirlerinin alınmadığına işaret etmektedir. Bu nedenle BMÇHS'de katılımla alakalı belirtilen şeffaf ve bilgilendirici, ilgili ve saygılı niteliklerine aykırı bir durum gözlenmektedir.

Öğretmen tarafından planlanıp başlatılan etkinliklere katılım göstermek istemeyen ulusaşırı göçmen çocukların bazı öğretmenler tarafından "şımarık", "rahat", "tembel", "fevri" olarak tanımlandığı görülmüştür. Bu durumu öğretmenlerin çocukların kararlarına saygı göstermediği yönünde yorumlamak mümkündür. Bu da katılımın saygılı niteliğine aykırı bir duruma işaret etmektedir. Öğretmenler etkinliğe katılımı kural olarak görmekte ve çocukların bu konudaki düşüncelerini dikkate almamaktadır. Ayrıca dil problemi yaşayan çocukların Türkçe dil etkinlikleri ve matematik etkinliklerinde zayıf olduğu ve dikkatlerinin çabuk dağıldığı belirtilmiştir. Sanat çalışmaları ve masa başı etkinliklerde istekli olan çocuklar, dil

ve matematik etkinliklerine katılım göstermek istememekte, sınıfa herhangi bir soru yöneltildiğinde cevabı bilmesine karşın yanıtlamaktan kaçınmaktadır. Etkinliğin yöntemini anlayamadıkları durumlarda öğretmen tarafından yönlendirilmekte veya arkadaşlarının yaptıklarını taklit etmektedirler. Bu durum, katılımın kapsayıcı ve çocuk dostu niteliğiyle zıtlık göstermektedir. Öğretmenlerin hazırladığı dil ve matematik etkinliklerinin Türkçesi yetersiz olan çocuklara uygun hazırlanmadığı görülmektedir. Dil güçlüğü yaşayan çocuklarla gerçekleştirilecek etkinlik için yeterli hazırlık yapılmamaktadır. Bu nedenle öğretmenler, Türkçe bilmeyen çocukları dil becerisi gerektirmeyen etkinliklerde daha katılımcı olarak betimlemektedirler.

Bunların yanında, çocukların etkinliklere kendi dokunuşlarını eklediğinden söz eden öğretmenler de olmuştur. Ancak bahsi geçen etkinlik yine öğretmen tarafından planlanmış bir etkinlik olup çocuk kullanacağı malzemeler ve yöntemde özgür olmaktadır. Bu dokunuşun çocukların istekleri doğrultusunda etkinlik değişimine gidilmekten çok yapılan etkinlik üzerinde eklemeler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki ulusaşırı göçmen ve karşılaştırma grubundaki yerel çocukların etkinliklere katılımına ilişkin diğer ifadelerinde çocukların yapmak istediği ve istemediği şeyleri sözlü olarak ya da vücut diliyle anlattıklarına yer verilmiştir. Ancak bu öğretmenlerin ifadelerinden, öğretmen tarafından etkinlikle ilgili sınıfa bir soru yöneltildiğinde ulusaşırı göçmen çocukların daha çekimser bir tavır sergilediği anlaşılmaktadır. Özellikle Türkçe konuşmayan ulusaşırı göçmen çocuklarının fikir belirtip belirtmediği sorulduğunda, öğretmenler genel olarak fikirlerini belirtmediklerini aktarmıştır. Atasü Topçuoğlu'na göre (2009) çocukların kazanması gereken katılım becerileri arasında bilgiyi arama ve bulma, bilgi üzerinden fikir geliştirebilme, bir durumu analiz edebilme, öneri geliştirip sunabilme becerileri yer almaktadır. Ulusaşırı göçmen çocuklarının bu sürece katılım göstermemesini, bahsi geçen katılım becerilerinin sekteye uğrayabileceği şeklinde yorumlamak mümkündür.

Etkinliklere katılım ile ilgili bir diğer çarpıcı durum da, etkinliği yapmak istemediği yönünde fikir belirten çocukların öğretmenler tarafından etkinliği tamamlamaları yönünde telkin edilmesidir. Bu durum çocuğun kararlarına saygı gösterilmediğine işaret edebilir ve katılımın gönüllü niteliğine aykırı bir durum olduğu anlamına gelebilir. Ancak öğretmenlerin ifadelerinden, kimi öğretmenlerin çocukların etkinliği daha sonra tamamlamalarını ya da

yapmamalarını kabul ettiği de görülmüştür. Bu durum etkinliklere katılımda saygılı niteliğine uygun bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerden görüş bildiren (Ö1), sınıfta gerçekleştirilen bir e-twinning projesinden bahsi sırasında, projenin çocuklar için faydalarından ve velilerin projeye desteklerinden söz ederken, projenin belirlenmesi ve planlanmasında çocukların fikrini alıp almadığı sorulduğunda ise süreci kendi başına yürüttüğünü belirtmiştir. (Ö1) ayrıca, uluslar arası olarak gerçekleştirilen çalışmada sınıftaki ulusaşırı göçmen çocukların varlığının *olumlu ya da olumsuz* bir etkisi bulunmadığını ifade etmiştir. Bu durum, sınıfta çocuk katılımının sembolik katılım basamağında olduğuna işaret etmektedir. Bu basamakta çocuklar projenin ardındaki mantığı ya da projeye katkılarının ne olduğunu tam olarak anlayamadan, yetişkinler tarafından yürütülen bir proje dahil edilmektedir (Hart, 1992).

(Ö6) ise, sınıfta gerçekleştirdikleri bir partiden söz etmiştir. Partinin planlamasının nasıl yapıldığı sorulduğunda her zaman yaptıkları bir şey olmadığını, kazanım ve göstergeler bittiği için çocuklara hoşluk yapmak istediğini belirtmiştir. Katılımın şeffaf ve bilgilendirici niteliği uyarınca çocuklar bilgilendirilmiş, içerikle alakalı görüşleri alınmıştır. Öte yandan partinin içeriği konusunda çocukların fikrini almasına karşın parti fikri ve zamanının öğretmen tarafından belirlendiği ve çocuklara bir jest olarak aktarıldığı görülmektedir. Bu durum, Roger Hart'ın (1992) katılım merdiveninde Bilgilendirerek Görevlendirme basamağına denk gelmektedir.

(Ö2) sınıfında yaşanan bir durumdan bahsetmiş, çocukların Spider Man isimli çizgi filmi izlemek istediklerini aktarmıştır. Katılımın ilgili niteliği uyarınca çocuklar ilgi duyduğu bir konuda eyleme geçmiştir. Öğretmen ise önce çocukların kararlarına saygı göstererek çizgi filmi oynatmış, çocukların sık sık istemesinin ardından ise çocuklara bir sebep sunarak eyleme son vermiştir. Öğretmenin ilk davranışı Hart'ın katılım merdiveninde (1992) Çocukların Öncülük Ettiği, Yetişkinle Ortak Alınan Kararlar basamağına karşılık gelmekteyse de devamlı hale getirilememiştir.

Öğretmelerin sınıflarında bulunan ulusaşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf içindeki yaşantılarında oyunlara katılımı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenler grup oluşturan çocukların kendi dillerini konuşan çocuklarla zaman geçirmeyi tercih ettiğine yönelik ifadeleri dikkat çekicidir. Bu ifadelere göre, serbest zaman etkinlikleri sırasında kendi etkinliklerini planlayıp harekete geçen çocuklar olmasına karşın, çocukların grup üyeleri dışındaki çocuklarla paylaşımlarının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, ulusaşırı

göçmen çocukların, yerel çocukların oyunlarına katılımını güçlendiren bir durumdur. Aynı biçimde ulusaşırı göçmen çocuklardan oluşan gruplarca gerçekleştirilen etkinliklere yerel çocukların katılım göstermesi de güçleşmektedir. Bu durum çocukların kazanması gereken katılım becerilerinden (Atasü Topçuoğlu, 2019) gruba dahil olabilme ve grupla iletişim kurabilme yetilerinin önünde engel teşkil etmektedir. Kimi durumlarda ise çocuğun kendi dilini konuşan başka bir çocukla arkadaşlığının çocuk üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Yalnız kalan çocuğun kendi dilini konuşan birinin arkadaşlığıyla rahatladığı ve sınıfta kendini daha etkili ifade edebilmeye başladığı görülmektedir. Öğretmeninin ifadesine göre (Ö6), evde "bıcır bıcır" olduğu ailesince belirtilen çocuk, okulda öğretmeni tarafından çekingen olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, çocuğun okulda kendini evdeki kadar rahat hissetmediğine işaret ediyor olabilir. Evde fikirlerini rahatça ifade edebilen, kendini güvende hisseden çocuk okulda bu rahatlığı bulamamakta ve çekimserliğe sürüklenmektedir. Alderson (2008), çocuk katılımının çocuğun konuşma, düşünme ve karar verme süreçlerini kapsadığını belirtmiştir. Buna göre çocuğun konuşma ve karar verme süreçlerinde yaşadığı güçlüğün katılımı engelleyici etkisi olduğu yorumunu yapmak mümkündür. Arkadaş edindiği zamanda ise çocuğun sınıftaki hareketlerinde belirgin bir değişim olduğu belirtilmiştir. Serbest zaman etkinlikleri sırasında çocuğun kendini rahat hissetmemesi, çocuk katılımının önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Nitekim (Ö9) UGÇ19'un Türkçe bilmemesinin yalnız kalmasına neden olduğunu ve yalnız oynadığını belirtmiştir. Benzer olarak (Ö8) de UGÇ17'nin dil engeli nedeniyle arkadaşlarının oyuncağını elinden almak istediğini zannettiğini ve bu nedenle diğer çocuklarla serbest zaman etkinlikleri sırasında birlikte vakit geçirmediğini aktarmıştır.

Öğretmelerin, sınıflarında bulunan ulusaşırı göçmen çocukların ve karşılaştırma grubundaki yerel çocukların, sınıf içindeki yaşantılarında duygu, düşünce ve fikir paylaşımlarına yönelik ifadeleri incelendiğinde, yerel çocukların duygu, düşünce ve fikirlerini sınıf ortamında rahatlıkla ifade ettikleri görülürken ulusaşırı göçmen çocuklar için durumun farklılık içerdiği dikkati çekmektedir. Ulusaşırı göçmen çocuklar içinden Türkçe bilen çocukların fikir, plan, duygu ve düşüncelerini öğretmenleri ve arkadaşlarıyla paylaşırken, bilmeyen çocukların çekimser kaldığı ve çoğunlukla bir sorun yaşadıkları zaman beden dili ya da kısa cümlelerle kendilerini anlatmaya çalıştığı aktarılmıştır. Konuşmaktan çekinen ya da kendini istediği gibi ifade edemeyen çocukların karar mekanizmaları söz konusu olduğunda da çekimser davranabileceği düşünülebilir. Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında dilde yaşanan güçlüğün çocuk katılımı üzerinde olumsuz etkileri olduğu sonucuna varmak

mümkündür. Bu durum Atasü Topçuoğlu'na göre (2019) gerekli katılım becerileri arasında bulunan gruba dahil olabilme, grupla iletişim kurabilme, karar sürecinde başkalarının fikirlerini sorabilme ve dinleyebilme, başkalarının seçeneklerine saygı duyma, öneri geliştirip sunabilme, önerileri değerlendirebilme yetilerinin çocukların dilde yaşadığı güçlük nedeniyle sekteye uğradığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmelerin sınıflarında bulunan ulusaşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf içindeki yaşantılarında kuralların belirlenmesine katılımlarına dair ifadeleri incelendiğinde her öğretmenin önceden belirlenmiş kuralları olduğu dikkati çekmektedir. Öğretmenler eğitim-öğretim yılının başında çocuklara kuralların anlamını ve nedenlerini açıkladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, katılımın şeffaf ve bilgilendirici niteliğine uygundur. Ancak kuralların hepsi çocuklarla ortak belirlenmemekte, öğretmen kendi kurallarını açıkladıktan sonra çocukların eklemek istediği kuralları dikkate almaktadır. Bu durum öğretmenlerin belli başlı kuralların oluşturulmasında çocukların yetkinliğine güvenmediği şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan çocukların görüşlerinin dikkate alınması, katılımın saygılı niteliğine uygun bir durumdur. Öğretmenler içinden (Ö2) ve (Ö8)'in ise kural konusunda daha katılımcı bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. (Ö8) kuralların açıklanmasının ardından çocuklara kurallarla ilgili fikirlerini sorduğunu belirtmiştir. (Ö2) ise çocuklara kuralın anlamını ve gerekliliğini açıklamasının ardından kuralları çocukların belirlediğini aktarmıştır. Bu durum, (Ö2)'nin çocukların kuralların belirlenmesindeki yetkinliğine güvendiği şeklinde yorumlanabilir. Bu da katılımın gereklerine uygun bir durum teşkil etmektedir. (Ö2) ve (Ö8)'in ifadelerine bakıldığında kuralların belirlenmesinde çocuklarla ortak karar alındığı, bunun yanında katılımın niteliklerinden hesap verilebilirliğe uygun hareket edildiği görülmektedir. Çocuklar kuralları belirleme sürecinde itiraz etme ve değiştirme fırsatına sahiptir.

(Ö3), kurallara en çok ulusaşırı göçmen çocuklarının uyduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin göçmen çocuklarını tanımlamada sıklıkla kullandığı "kuralcı" terimiyle paralellik göstermektedir.

(Ö7), sınıfta yazılı halde bulunan kurallar listesi sorulduğunda kuralları öğle grubunun öğretmeninin hazırladığını, kendisinin de bu liste üzerinden çocuklara hatırlatma yaptığını aktarmıştır. Durumu açıklarken "*Biz onun üzerinden konuşuyoruz çünkü hep hani biz yazılı almışız gibi*." ifadesini kullanması, kuralların belirlenmesinde kendisinin de karar alma mekanizmasına dahil olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler, kural alt boyutunda hem yerel hem ulusaşırı göçmen çocukların katılım düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Uçuş ve Şahin (2012) kuralların belirlenmesi sürecinde genel olarak çocuk katılımının düşük olmasının sebebi olarak, öğretmenlerin sınıf içi otoritelerini kaybetme ve sınıfta kaos ortamı oluşmasına yönelik çekincelerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, sınıflarında bulunan ulusaşırı göçmen çocukların kültürel özellikleri nedeniyle sınıf kurallarına uyma konusunda yerel çocuklardan daha katı bir tutum gösterdiğini belirtmiştir. Ölçekten elde edilen veriler ışığında ulusaşırı göçmen çocuklar ve yerel çocukların kural alt boyutundaki katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark çıkmamasına karşın, öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, ulusaşırı göçmen çocuklarının kural alt boyutunda daha düşük düzeyde katılım sergilediği anlamına gelen ifadeler yer almaktadır. Görüşler incelendiğinde, kuralların belirlenmesinde çocukların fikirlerinden öğretmen tarafından önceden belirlenmiş kurallara ekleme yapmakta yararlandığı görülmektedir. Öğretmenlerce kuralların belirlenmesi sürecinde ulusaşırı göçmen çocukların nadiren görüş belirttiği bildirilmiştir. Öte yandan yerel çocukların kuralların belirlenmesi ve yürütülmesi sürecinde öğretmen görüşleri uyarınca ulusaşırı göçmen çocuklara göre daha çok görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum üzerinde çocukların dil becerilerinin rolünün de olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin sınıflarında bulunan ulusaşırı göçmen çocukların sınıf yaşantılarına katılımını belirleyen faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin en önemli faktör olarak sözel dil kullanımını gösterdikleri dikkati çekmektedir. Türkçe bilmeyen çocuklarla iletişim kuramayan öğretmenler çocuklara soyut konuları aktarmakta, yönergeleri açıklamakta, çocukların görüşlerini, duygu ve düşüncelerini öğrenmekte zorlanmakta, çocuklar ise bunların yanında dil ve matematik gibi sözel dil kullanımı gerektiren etkinliklerine katılmakta güçlük yaşamaktadır. Bu, çocukların okul öncesi eğitimde elde edecekleri kazanımları ve okul ve sınıfta gerçekleştirilen faaliyetlere katılımını kısıtlayan, çocuğun eğitim hayatını olumsuz etkileyen bir durum doğurmaktadır. Masa başı etkinlikler ve sanat etkinlikleri çocuğun motor becerilerini desteklese dahi sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesinde dil faktörü engel teşkil etmektedir. Çocukların kazanması gereken katılım becerileri arasında yer alan bilgiyi arama ve bulma, bilgi üzerinden fikir geliştirebilme, fikrini ifade edebilme, gruba dahil olabilme, grupla iletişim kurabilme, karar sürecinde başkalarının fikirlerini sorabilme-dinleyebilme, bir durumu analiz edebilme, seçenekler arasından seçim yapabilme,

başkalarının seçimlerine saygı duyma, öneri geliştirip sunabilme, önerileri değerlendirebilme ve başkalarına insan onuru çerçevesinde davranabilme becerilerinin (Atasü Topçuoğlu, 2019) yaşanan dil problemi nedeniyle çocuk tarafından kazanılmasında güçlük yaşandığı görülmektedir. Aynı zamanda bu durum, demokratik eğitim anlayışına uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasını engellemektedir (MEB Okul Öncesi Eğitimi Programı, 2013). Dil ve okuma yazma becerileri, kültür, sosyalleşme, öğrenme güdüsü ve bilişsel gelişim, çocuğun gelişim alanlarıyla doğrudan ilintili ve çocuğun öğrenme süreçlerindeki katılımını etkileyen etmenler olarak görülmektedir (de Witt, 2009). Çocuk katılımı ise çocuğun sosyal ve kültürel bağlamda karşılıklı ve saygılı ilişkiler kurması ve bu ilişkileri deneyimlemesi süreci olarak belirtilmiştir (Rinaldi, 2006). Kendi kimliği, ilgileri, endişeleri ve güdüleri olan çocuğun (Vygotsky, 1987) görüşlerinin de saygıyla karşılanması gerekmektedir. Çocuk hakları, çocuklara kendi bilgilerini deneyimleriyle yapılandıran ve kendi hayatları ve çevreleri üzerinde etkili olan bireyler olma hakkı tanımıştır. Bu hak, çocukların iletişim yoluyla demokratik karar alma süreçlerine katılımını gerektirmektedir (Dahlberg, Moss ve Pence, 2007). Ancak çocuğun iletişimde yaşadığı güçlüğün okulda gerçekleşen katılım durumlarını engellediği çalışmalarca belirlenmiştir. Saneka tarafından 2014'te gerçekleştirilen ve ikinci dil olarak İngilizce öğrenen okul öncesi dönem çocuklarının çocuk katılımı sürecinde karşılaştığı güçlükleri ortaya koymayı amaçlayan çalışmasında dil güçlüğü yaşayan çocuğun katılımının öğretmen tarafından anlaşılamadığı ve bu durumun çocuk katılımı önünde büyük bir engel teşkil ettiği ortaya konmuştur. Çalışmada ayrıca aile ve okul arasındaki iletişimin devamlılığının dil nedeniyle katılımda yaşanan güçlükleri gidermede etkili olduğu belirtilmiştir (Saneka, 2014). Araştırmada öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen bulgular sonucunda ulusaşırı göçmen çocukların katılımında yaşanan güçlüklerin aile katılımını da kapsadığı görülmektedir. Türkçe bilmeyen velilerin katılım düzeyleri diğer ebeveynlere nazaran düşük düzeyde seyretmektedir. Çocuklarla yaşanan güçlüklerde velilerin desteğini bekleyen öğretmenler, bu tip durumlarda daha çok bunalmakta, hatta kimi zaman sınıflarında bu çocukları istemediklerini belirtmektedir.

Öğretmenler çocuk profiline uygun olarak en büyük eksikliklerinin Rusça bilmemek olduğunu aktarmıştır. Literatürde göçmen ailelerin ülkenin dilini bilmeyen çocuklarını okul öncesi kurumlara dil öğrenmesi için gönderdiği ve göçmen çocuklarıyla çalışan öğretmenlerin işlerini çocuklara dil öğretimi olarak gördüğünü ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır

(Saneka, 2014). Ancak bu araştırmada, çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin çoğunluğu çocuklara Türkçe öğretiminde yetersiz kaldıklarını belirtmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amaçları çerçevesinde elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırma ve uygulama kapsamında önemli olduğu düşünülen sınıf içi uygulamalara, alanda yapılacak akademik araştırmalara ve eğitim politikalarına ve yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Sınıf içi uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırmanın öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgularında, ulusaşırı göçmen çocukların bulunduğu sınıf yaşantılarında katılım hakkına engel oluşturan en önemli faktörün sözel dil kullanımı olduğu görülmüştür. Bu nedenle sınıf içi uygulamalarda, farklı dil ve kültüre sahip çocukların kaynaşmasını sağlayan eğitim programları uygulanmalıdır.
- MEB (2013) programında önerildiği gibi çocuklarda katılım bilincinin geliştirilmesine dair uygulamalı sınıf içi etkinlikler gerçekleştirilebilir.
- Sınıflarda ulusaşırı göçmen çocuklarının kültürlerine yönelik materyallere yer verilebilir.
- Etkinlikler planlanırken farklı kültürlerden gelen çocukların kültürel oyunları, masalları, kıyafetleri gibi onlara tanıdık gelen öğelerden yararlanılabilir.

5.2.2. İleri Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Türkiye'nin ulusaşırı göç alan diğer illerini kapsayan daha büyük bir örneklemle benzer araştırmalar yapılabilir.
- Sistematik gözlem yoluyla elde edilen verilerin, öğretmen görüşleri ve çocuk katılımı ölçek puanlarına göre incelendiği araştırmalar yapılabilir.
- Çocuklar ve öğretmenler dışında okul yöneticilerinin ulusaşırı göçmen çocukların katılım hakkına yönelik görüşleri alınabilir, sonuçlar dahilinde yöneticilerin katılım anlayışını desteklemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi sınıfında kural alt boyutunda katılım hakkı düzeyinin düşük olması, okul öncesi öğretmenleri ve okul yönetimi boyutunda incelenebilir.

- Çocukların katılım veya katılmama gerekçeleri ile ilgili görüşleri incelenebilir.
- Ulusaşırı göçmen çocukların katılımlarının önündeki engellerin belirlenmesine yönelik çocuk görüşlerinin alındığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Ulusaşırı göçmen çocukların bulunduğu okul ve sınıflarda çok kültürlü eğitim yaklaşımını temel alan uygulamalar planlanarak çocukların katılım düzeylerine etkisi araştırılabilir.

5.3.3. Politika Oluşturmaya Yönelik Öneriler

- Okul öncesi eğitim programında çocuk katılımı anlayışı öne çıkarılabilir.
- Öğretmenlere yönelik MEB tarafından yürütülen mesleki gelişim programlarına çocuk hakları ve çocuk katılımı seminerleri eklenebilir.
- Öğretmen yetiştiren eğitim programlarında kapsayıcı eğitim ve katılım hakkına yönelik dersler, zorunlu dersler statüsüne alınmalıdır.
- Ulusaşırı göçmen çocuklarının yoğun olarak yer aldığı bölgeler ve çocukların eğitim aldığı okullardaki öğretmen, yönetim birimi ve çocukların karşılaştığı güçlükler belirlenerek okullara MEB tarafından hizmet içi eğitim, seminer ve rehberlik hizmeti sunulabilir.
- Ulusaşırı göçmen çocukların yoğun olarak bulunduğu okullarda ulusaşırı göçmen çocuklara yönelik oryantasyon programları zorunlu ve sürekli hale gelmelidir.
- Ulusaşırı göçmen çocukların yoğun olarak bulunduğu okullarda yalnızca göçmen çocuklara değil, aynı zamanda yerel çocuklara yönelik kaynaştırma programları zorunlu ve sürekli hale gelmelidir.
- Ulusaşırı göçmen çocukların yoğun olarak bulunduğu okullarda ulusaşırı göçmen çocuklara yönelik oryantasyon çalışmaları planlanabilir, bu çalışmalar sene içine yayılarak devamlılık sağlanabilir.
- Çocuklarda katılım bilincinin gelişmesi ve çocuk katılımının daha yüksek düzeyde gerçekleşmesi adına ailelere yönelik çocuk katılımı aile eğitimi çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Ulusaşırı göçmen çocukların sınıf içerisindeki kabulü ve katılım düzeylerinin artması adına ailelerle uyum çalışmaları ve aile eğitimleri gerçekleştirilebilir.
- Okullara çok kültürlü eğitime yönelik seminer, hizmet içi eğitim ve rehberlik hizmeti sunulabilir.

KAYNAKÇA

Akalın, A. T. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları.* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=np1D7OoKQo4WUNKuqAH4kw&no=9omVkJAw7SKkumJZOhjP0g

Akan, Y. ve Arslan, İ. (2008). *Göç ekonomisi: Türkiye üzerine bir uygulama.* Ekin Yayınevi.

Akboğa, H. M. (2015). *Türkiye'de okullarda çocuk katılımı: durum analizi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Akifyeva, R. (2016). Child-rearing practices of Russian-speaking women from a migration perspective. *Centre for German and European Studies.* https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2885205

Akkayan, T. (1979). *Göç ve de*ğişme. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice.* Jessica Kingsley Publishers. (Original work published 2000).

Atasü Topçuoğlu, R. (2019). Türkiye'de göçmen çocukların katılım hakkı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 8 (1), 408-430. https://doi.org/10.15869/itobiad.468025

Arı, Ş. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme.* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Bae, B. (2009). Children's right to participate: Challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406. https://doi.org/10.1080/13502930903101594

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters Publications. (Original work published 1993).

Baltacı, H. (2014). *Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.

Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. O. Kılıç. M. Cinoğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 113-143). Lisans Yayıncılık.

Bellamy, C. (2003). *The state of the world's children.* 2003. UNICEF. https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2003

Bennett, J. (2007). Early childhood education, democracy and citizenship. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1(1), 63-79.

Bosisio, R. (2012). Children's right to be heard: what children think. *The International Journal of Children's Rights, 20*(1), 141-154. https://doi.org/10.1163/157181811X573462

Castles, S. (1999). "International migration and the global agenda: Reflections on the 1998 UN Technical Symposium" *International Migration*, 37(1), 5-19, https://doi.org/10.1111/1468-2435.00064

Cherney, I. D., Greteman, A. J. & Travers, B. G. (2008). A cross-cultural view of adults' perceptions of children's rights. *Social Justice Research*, 21(4), 432–456. https://doi.org/10.1007/s11211-008-0079-7

Cohen, J. (2006) Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.

Colombo, E., Domaneschi, L. & Marchetti, C., (2011). Citizenship and multiple belonging. Representations of inclusion, identification and participation among children of immigrants in Italy. *Journal of Modern Italian Studies*. 16(3), 334-347. https://doi.org/10.1080/1354571X.2011.565630

Creswell, J.W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage Publications. (Original work published 1994).

Çakırer-Özservet, Y. (2015). Göçmen çocukların şehre uyumu ve eğitim politikası. Bulut, Y. (der.), *Uluslararası Göç ve Mülteci Uyumu Sorununda Kamu Yönetiminin Rolü* içinde (s 93-112). Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yayınları.

Çalhan, M. &Kolukırık, S. (2020). Eğitim sistemine katılımın dayanıklılık geliştirmedeki rolü: Suriyeli göçmen çocuklar üzerine bir araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi, *Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 189 - 202.

Çiçekli, B. (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*. İsviçre, Uluslararası Göç Örgütü

Dahlberg, G.,Moss, P. & Pence, A. **(**2007). *Beyond Quality, Early Childhood Education and Care*: *Languages of evaluation.* Falmer Press Publishers. (Original work published 1999).

Demir, O. Ö. & Erdal, H. (2012). Yasa dışı göç ile ilgili kavramların doğru anlaşılmaması sorunu ve yazılı basında çıkan haberler üzerine bir inceleme. *Polis Bilimleri Dergisi,* 12(1), 29-54.

Demirtaş, S. (2019). *Göç ve değişim: Antalya ilinde yaşayan Ahıska Türkleri örneği.* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. Karabük Üniversittesi Açık Erişim Sistemi. http://acikerisim.karabuk.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/678

Deniz, A. & Özgür, E. M. (2010). Rusya'dan Türkiye'ye ulusaşırı göç: Antalya'daki Rus göçmenler. *Ege Coğrafya Dergisi*, 19 (1), 1-13.

De Witt, M.W. (2009). *The Young Child in Context: A Thematic Approach. Perspectives from Educational Psychology and Sociopedagogics.* Van Schaik Publishers.

Doğan, V. (2016). *Türk yabancılar hukuku*. Savaş Yayınevi.

Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development, 16*(4), 469-488. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_7

Emin, N. M. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. SETA Yayınları.

Erder, S. (2010). Düzensiz' göç, göçmen korkusu ve çelişen tepkiler. B. Pusch, T. Wilkoszewski (Ed.), *Türkiye'ye Uluslararası Göç: Toplumsal Koşullar-Bireysel Yaşamlar* içinde (s. 41-55). Kitap Yayınevi.

European Parliament. (2017). *Research for cult committe-migrant education: Monitoring and assesment*. European Parliament Publishing. https://europarl.primo.exlibrisgroup.com/permalink/32EPA_INST/fv8bam/alma991001284690004886

Eurydice. (2003). *National description, integrating immigrant children into schools in Europe, Germany*. Eurydice European Unit. https://eric.ed.gov/?id=ED539354

Eurydice. (2012). *Avrupa'da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler*. Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İşleri Yürütme Ajansı. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/TemelVeriler.html

Faist, T. (2003). *Uluslararası Göç ve Ulusaşırı Toplumsal Alanlar.* Bağlam Yayıncılık.

Forbes, J. & Sime, D. (2016). Relations between child poverty and new migrant child status, academic attainment and social participation: Insights using social capital theory. *Education Sciences*, 6(3), 24. https://doi.org/10.3390/educsci6030024

Gillett-Swan, J. K. (2014). Investigating tween children's capacity to conceptualise the complex issue of wellbeing. *Global Studies of Childhood*, 4(2), 64-7. https://doi.org/10.2304/gsch.2014.4.2.64

Göç Terimleri Sözlüğü, (2009). 18 Mart 2022 tarihinde *https://www.goc.gov.tr › goc_terimleri_sozlugu(1)* adresinden edinilmiştir.

Gözübüyük A. A., Duras E., Dağ H. & Arıca V. (2015). Olağanüstü durumlarda çocuk sağlığı. *Journal of Clinical and Experimental Investigations*, 6(3), 324-330. https://doi.org/10.5799/ahinjs.01.2015.03.0544

Güngör, F. & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim – öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.

Güzel, S. (2013). Göçmen çocuklar ve Denizli'de yaşam koşulları. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 1-36.

Halldén, G. (2003) The child perspective as ideological or methodological concept. *Pedagogisk Forskning*, 8(1–2), 12–23.

Hart, A. Roger (1992). *Çocukların katılımı: Maskotluktan yurttaşlığa*. UNICEF

Herczog, M. (2012). Rights of the child and early childhood education and care in Europe. *European Journal of Education*, 47(4), 542-555. https://doi.org/10.1111/ejed.12008

Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18(2), 77-96. https://doi.org/10.1002/chi.819

Holdsworth, R. (2005). Taking young people seriously means giving them serious things to do. J. Mason & T. Fattore (Eds). In *Children taken seriously in theory, policy and practice* (pp. 139–150). Jessica Kingsley Publishers.

İşigüzel, B. & Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487-503.

Johansson, E. (2003) To come close to the child's perspective. *Pedagogisk Forskning*, 8(1–2), 42-57.

Karakuş, E. (2006). *Göç olgusu ve eğitime olumsuz etkileri (Sultanbeyli Örneği).* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Sakarya Üniversitesi Açık Akademik Erişim Sistemi. https://hdl.handle.net/20.500.12619/92419

Kılıçaslan, E. (2006). *Almanya'daki Türklerin Türk-Alman ilişkileri açısından önemi ve Türk nüfusunun etkinliğinin artırılmasına yönelik alınabilecek tedbirler.* [Yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi]. https://www.turkishnews.com/tr/content/wp-content/uploads/2014/08/ALMANYA.pdf

Koran, N. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Girne Amerikan Üniversitesi]. https://www.academia.edu/10086319

Koran, N. (2017). *Sınıflarda katılım hakkı: okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışları ve geliştirilmesi.* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Gazi Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi. https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/2dfe5879-fba2-4e4f-bf31-2196764031d7/siniflarda-katilim-hakki-okul-oncesi-ogretmenlerinin-cocuk-katilimini-desteklemeye-yonelik-anlayislari-ve-gelistirilmesi

Koran, N. & Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3). 1035-1059. https://doi.org/10.12738/estp.2017.3.0325

Körükmez, L. (2012). Ulus-Ötesi göç ağları ve sosyal alanın oluşumu: Ermenistan'dan Türkiye'ye işgücü göçü üzerine sosyolojik bir araştırma. *Sosyoloji Dergisi*, (27), 141-148.

Levitt, P. (1998). Social Remittances: Migration driven local-level forms of cultural diffusion. *International Migration Review*, 32(4), 926–948. https://doi.org/10.2307/2547666

Levitt, P. & Jaworsky, B.N. (2007) Transnational Migration Studies: Past Developments and Future Trends. *Annual Review of Sociology*, 33, 129-156. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.33.040406.131816

Levitt, P. & Lamba-Nieves, D. (2011). Social remittances revisited. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(1), 1-22. https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.521361

Lundy, L. (2007). 'Voice'is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

MacNaughton G., Smith K. & Lawrence H. (2003). *ACT Children's strategy – Consulting with children birth to eight years of age. Hearing young children's voices*. Children's Services Branch, ACT Department of Education, Youth and Family Services. https://s25924.pcdn.co/wp-content/uploads/2017/11/CEIEC-Hearing-Young-Childrens-Voices.pdf

MacNaughton, G., Hughes, P. & Smith, K. (2007). Early childhood professionals and children's rights: Tensions and possibilities around the United Nations General Comment on Children's Rights. No: 7. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 161-170. https://doi.org/10.1080/09669760701288716

Marshall, C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research.* SAGE Publications (Original work published 1989).

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper and Row Publishers.

McNeish, D. & Newman, T. (2002).Involving children and young people in decision-making. In D. McNeish, H. Newman ve H. Roberts (Ed.). In *What Works For Children? Effective Services For Children And Families* (s. 186-204). Open University Press.

Mercan Uzun, E. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.

Merey, Z. (2014). Children's participation rights in social studies textbooks in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3641-3645. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.816

Millei, Z. (2008). Problematizing the concepts of 'citizenship' and 'participation' in the early years discourse: Are they so empowering? *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 6(2), 41-56.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı.*

Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği).* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].

OECD, (2010). *Education at a glance. OECD indicators*. OECD Publishing.

Orellana M.F., Thorne B., Chee A. & Lam, W.S.E. (2001). Transnational Childhoods: The Participation of Children in Processes of Family Migration. *Social Problems*, 48(4), 572-591. https://doi.org/10.1525/sp.2001.48.4.572

Özer, İ. (2004*). Kentleşme ve kentlileşme ve kentsel değişme*. Bursa: Ekin Kitabevi.

Öztürk, M. & Altuntepe, N. (2008). Türkiye'de kentsel alanlara göç edenlerin kent ve çalışma hayatına uyum durumları: Bir alan araştırması. *Journal of Yaşar University*, 3(11), 1587-1625.

Pantea, M.C. (2011). Young People's Perspectives on Changing Families' Dynamics of Power in the Context of Parental Migration. *Young*, 19(4), 1-31. https://doi.org/10.1177/1103308811019004

Polat G. (2007). İç göçün çocuk ruh sağlığına etkisi ve sosyal hizmet müdahalesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 89-106.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Participation as value and pedagogic approach. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 70-84.

Reynolds, G. (2008). *The impacts and experiences of migrant children in UK secondary schools.* Sussex Centre for Migration Research. [Working Paper No 47]. University of Sussex.

Reisenauer, E. (2015). Experiencing "close strangers" and "distant intimates": Transnational childhoods between Turkey and Germany. *A Social Work Journal*, 5(3), 258-273. https://doi.org/10.1080/21931674.2015.1074782

Saban, A. & Ersoy, A. (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555

Saneka, N. (2014). *Barriers and bridges: Child participation, second language learning and the cognitive development of the young child.* [Master thesis, University of South Africa]. Unisa Institutional Repository. http://hdl.handle.net/10500/13891

Sargeant, J. (2017). Towards voice-inclusive practice: Finding the sustainability of participation in realising the child's rights in education. *Children & Society*, 32(4), 314-324. https://doi.org/10.1111/chso.12247

Sergeant, J. & Gilett-Swan, J. K. (2015). Empowering the disempowered through voice-inclusive practice: Children's views on adult-centric educational provision. Europen Educational Research Journal, 14(2), 177-191. https://doi.org/10.1177/1474904115571800

Skelton, T. (2007). Children, young people, UNICEF and participation. *Children's Geographies*, 5(1). 165-181. https://doi.org/10.1080/14733280601108338

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117. https://doi.org/10.1002/chi.617

Sime, D. (2017). Challenging barriers to participation: Doing research with migrant children and young people. In R. Evans, L. Holt, & T. Skelton (Eds.), *Methodological Approaches.Geography of Children and Young People* (pp. 135-157). Springer Publications.

Smith, A., Bjerke, H. & Taylor, N. (2009). The meaning of citizenship for children. *Childrens Issues*, 13(1), 43-49.

Şahin, S. vePolat, O. (2012). Türkiye'de ve dünyadaki gelişmiş ülkelerde çocuk katılım hakkı algısının ve uygulamalarının karşılaştırılması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi,* 4(1), 275-282.

Şallı İdare, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili çocukların ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Gazi Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi. https://avesis.gazi.edu.tr/yonetilen-tez/d5659a0d-5c20-4fb9-afa2-1758435519aa/okul-oncesi-egitim-ortamlarinda-cocuk-katilimi-ile-ilgili-cocuklarin-ve-ogretmenlerinin-goruslerinin-incelenmesi

Şenol Sert, D. (2015). Uluslararası göç yazınında bütünleyici bir kurama doğru. S. Gülfer Ihlamur-Öner, N. Aslı Şirin Öner (der.), *Küreselleşme çağında göç: Kavramlar, tartışmalar* içinde (s. 167-235). İletişim.

Tanrıöğen, A. (Ed.). (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Anı Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2009).

Tozduman-Yaralı, K. & Güngör-Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 29-29. https://doi.org/10.14686/buefad.263554

Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı. (2020). *Çocuk hakları konusunda Türkiye'de yapılan çalışmalar*. https://www.mfa.gov.tr/cocuk-haklari-konusunda-turkiye_de-yapilan-calismalar.tr.mfa

Uçuş, Ş. & Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 25-41.

UNICEF. (2013). *Çocuk refah belgesi*. https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/%C3%A7ocuk-refah%C4%B1

UNICEF. (2021). *Çocuk haklarına dair sözleşme.* https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocukhaklar%C4%B1nadairs%C3%B6zle%C5%9Fme

UNICEF. (2022). *Frequently asked questions on the convention on the rights of the child.* https://www.unicef.org/child-rights-convention/frequently-asked-questions

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. R. W. Reiber & A. S. Carton (eds.) In *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of General Psychology* (N. Minick, Trans.). Plenum.

Yerli, G. (2018). Ulusal ve uluslararası düzenlemelere göre çocuk hakları ve mülteci çocukların eğitime erişilebilirlik sorunları. Talas, M., Hilal, E. (ed.), *Sivil toplum siyasal sistem ve siyasal yönetim* içinde (s. 6-36). Iksad Publications.

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1685-1704. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6274

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi (Orijinal yayın tarihi 1999).

Yükseker, D. (2003, Aralık). Ulus ötesi göçler ve bavul ticareti. E. Katırcıoğlu (Başkan), *Uluslararası Göç ve Türkiye; Yeni Eğilimler, Sorunlar ve Çözüm Arayışları Sempozyumu*. İBÜ, İstanbul.

Zeitlyn, B. & Mand, K. (2012). Researching transnational childhoods. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 987-1006. https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.677179

Zengingönül, O. (2004). *Yoksulluk Gelişmişlik Ve İşgücü Piyasaları Ekseninde Küreselleşme*. AdresYayınları.

EKLER

Ek 1. İzin Yazıları

Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzin Belgesi

T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-50457155
Konu : Araştırma Uygulaması İzin Talebi
(Elif Nihan KURT)

27.05.2022

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 20195418002 numaralı öğrencisi **Elif Nihan KURT'un Dr. Öğretim Üyesi Hale KOÇER danışmanlığında "Türkiye'de Bulunan Ulus Aşırı Göçmen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Programlarına Katılımı"** başlıklı araştırmasını, İlimiz Konyaaltı İlçesinde Bulunan Şehit Teğmen Ayfer Gök Anaokulunda uygulama isteği ile ilgili 16/05/2022 tarih ve 354171 sayılı yazısı, Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında **2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı** içerisinde olmak üzere, **İlimiz Konyaaltı İlçesinde Bulunan Şehit Teğmen Ayfer Gök Anaokulu Öğrenci ve Öğretmenlerine** yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca **uygun görülmüştür.**

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR

Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Adres :
Telefon No : 0 (242) 238 60 00
E-Posta: arge07@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Uğur ÇETİNKAYA
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0d91-d071-37a6-869d-2532 kodu ile teyit edilebilir.

Akdeniz Üniversitesi Etik Komisyon Uygulama İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.04.2022-334016

T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ : 07.04.2022
TOPLANTI SAYISI : 07
KARAR SAYISI : 149

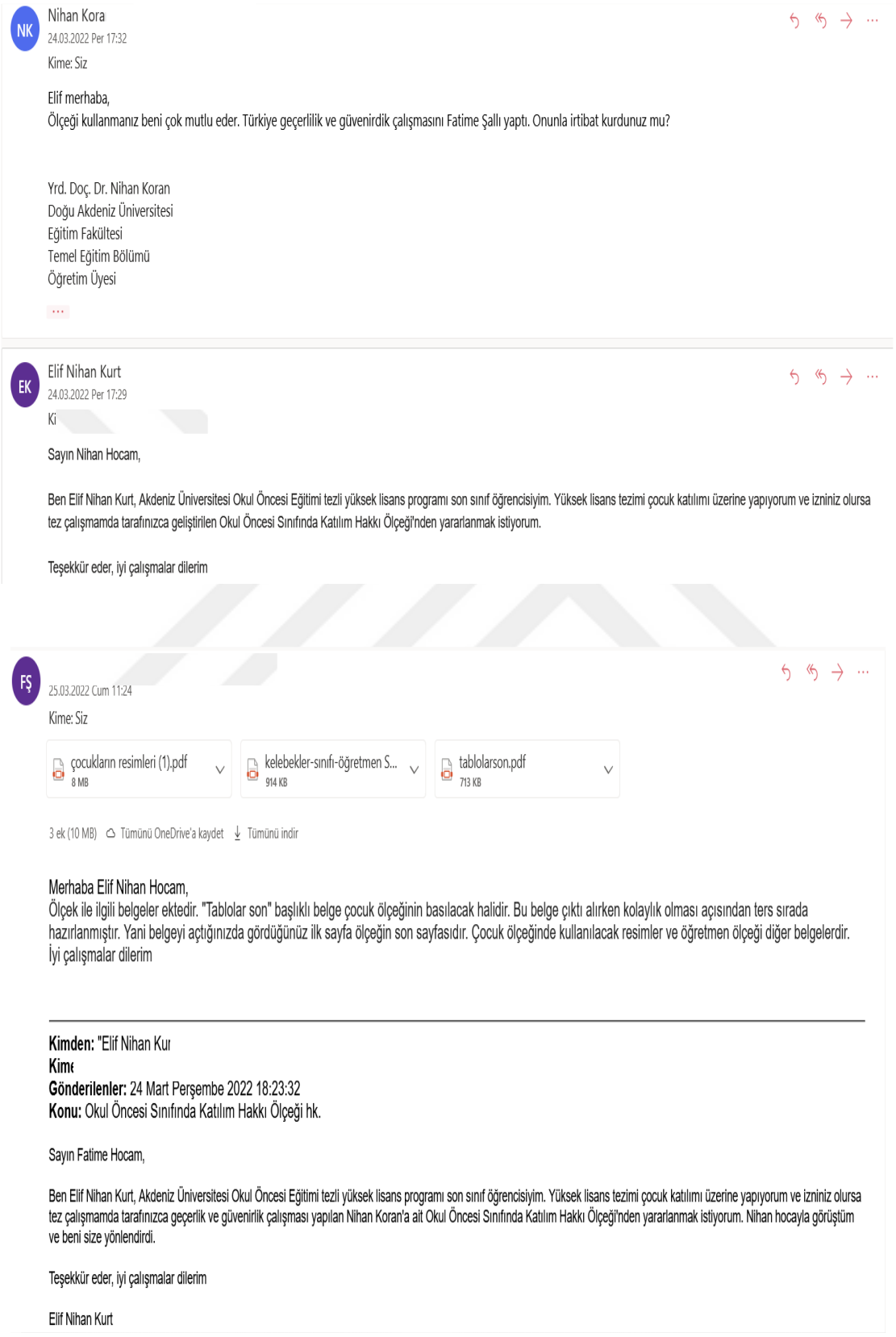
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Hale KOÇER**'in danışmanlığını, **Elif Nihan KURT**'un araştırmacılığını üstlendiği, *"Türkiye'de Bulunan Ulus Aşırı Göçmen Çocukların Okul Öncesi Eğitim Programlarına Katılımı"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan	**Başkan Yrd.**	**Üye**
Prof. Dr.	**Prof. Dr.**	**Prof. Dr.**
Hilmi DEMİRKAYA	**Sibel MEHTER AYKIN**	**Ebru İÇİGEN**
	(izinli)	
Üye	**Üye**	**Üye**
Prof. Dr.	**Prof. Dr.**	**Prof. Dr.**
Nurşen ADAK	**Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM**	**Taner KORKUT**
Üye		
Prof. Dr.		
Gökhan AKYÜZ		

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır..

Ölçek Kullanma İzni E-Postaları



NK
Nihan Kora
24.03.2022 Per 17:32
Kime: Siz

Elif merhaba,
Ölçeği kullanmanız beni çok mutlu eder. Türkiye geçerlilik ve güvenirdik çalışmasını Fatime Şallı yaptı. Onunla irtibat kurdunuz mu?

Yrd. Doç. Dr. Nihan Koran
Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Öğretim Üyesi

EK
Elif Nihan Kurt
24.03.2022 Per 17:29
Ki

Sayın Nihan Hocam,

Ben Elif Nihan Kurt, Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı son sınıf öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimi çocuk katılımı üzerine yapıyorum ve izniniz olursa tez çalışmamda tarafınızca geliştirilen Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nden yararlanmak istiyorum.

Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim

FŞ
25.03.2022 Cum 11:24
Kime: Siz

çocukların resimleri (1).pdf 8 MB
kelebekler-sınıfı-öğretmen S... 914 KB
tablolarson.pdf 713 KB

3 ek (10 MB) Tümünü OneDrive'a kaydet Tümünü indir

Merhaba Elif Nihan Hocam,
Ölçek ile ilgili belgeler ektedir. "Tablolar son" başlıklı belge çocuk ölçeğinin basılacak halidir. Bu belge çıktı alırken kolaylık olması açısından ters sırada hazırlanmıştır. Yani belgeyi açtığınızda gördüğünüz ilk sayfa ölçeğin son sayfasıdır. Çocuk ölçeğinde kullanılacak resimler ve öğretmen ölçeği diğer belgelerdir.
İyi çalışmalar dilerim

Kimden: "Elif Nihan Kur
Kime
Gönderilenler: 24 Mart Perşembe 2022 18:23:32
Konu: Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği hk.

Sayın Fatime Hocam,

Ben Elif Nihan Kurt, Akdeniz Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans programı son sınıf öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimi çocuk katılımı üzerine yapıyorum ve izniniz olursa tez çalışmamda tarafınızca geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Nihan Koran'a ait Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nden yararlanmak istiyorum. Nihan hocayla görüştüm ve beni size yönlendirdi.

Teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim

Elif Nihan Kurt

Ek 2. Okul Öncesi Sınıflarında Katılım Hakkı Ölçeği Çocuk Formu

Okul Öncesi Sınıflarında Katılım Hakkı Ölçeğinin bir kısmı ekte yer almaktadır. Ölçeğin tamamına ulaşmak isteyenlerin öncelikle ölçeğin geliştiricisi ile adresinden iletişime geçmesi, ardından ölçeğin Türkiye'de kullanılan haline ulaşmak için adresinden iletişime geçerek gereken uygulama iznini almalarından memnuniyet duyulacaktır.

☐ Genel Sıralama

☐ Uygulayıcı Sırası

Kelebekler Sınıfında Bir Gün Ölçeği

Aşağıdakileri yanıtlayınız.

YAŞINIZ:

OKULUNUZUN ADI:

SINIFINIZIN ADI:

ÖLÇEĞİN DOLDURULDUĞU SÜRE:

TARİH:

Kelebekler Sınıfı sizin okulunuz gibi ..... bölgesindeki (okulun bulunduğu bölge söylenecek) bir okulda bulunuyor. Bu okul tek katlı bir okul. Geniş bir bahçesi ve oyun parkı var. Kelebekler sınıfında 20 çocuk ve 2 öğretmen var. Bir öğretmenin adı Eda diğerinin ise Murat. Sınıfınızda birçok oyuncak, boya, müzik aleti, kitap ve kuklalar bulunuyor. Şimdi bu sınıfla ilgili sohbet edeceğiz. Resimli kartlar var ve ben sana bazı sorular soracağım. Bir cevabı veya birden fazla cevabı seçebilirsin. Resimli kartlardaki olaylara öğretmenin karar verdiğini düşünüyorsan sadece öğretmeni işaretleyebilirsin. Öğretmen ve çocukların birlikte karar verdiğini düşünüyorsan iki seçeneği de işaretleyebilirsin.

	MÜDÜR	ÖĞRETMEN	ÇOCUK	AİLE
				
				
				
				

Ek 3. Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği Öğretmen Formu

Hoş Geldiniz

Kelebekler Sınıfında Bir Gün Ölçeği

Kelebekler Sınıfında Bir Gün ölçeğini doldurmaya zaman ayırdığınız için teşekkürler.

Kelebekler Sınıfı Ankaradaki bir okulda bulunuyor. Okulunuz tek katlı bir okul. Geniş bir bahçesi ve oyun parkı var. Kelebekler sınıfında 20 çocuk ve 2 öğretmen var. Bir öğretmenin adı Eda diğerinin ise Murat. Sınıfınızda birçok oyuncak, boya, müzik aleti, kitap ve kuklalar bulunuyor. Size bu sınıfta geçen bir gün hakkında sorular yöneltecektim. Bu sınıftaki olayları sizinle paylaşacağım ve bunlara cevap vermenizi isteyeceğim. Bir cevabı veya birden fazla cevabı seçebilirsiniz. Verilen örneklere öğretmenin karar verdiğini düşünüyorsanız sadece öğretmeni işaretleyebilirsiniz. Öğretmen ve çocukların birlikte karar verdiğini düşünüyorsanız iki seçeneği de işaretleyebilirsiniz. Lütfen verdiğiniz yanıtların nedenlerini ölçeğin sonundaki açıklama kısmına yazınız. Örneğin seçtiğiniz olaya ailenin karar vereceğini düşünüyorsunuz. Neden ailenin karar vermesi gerektiğini düşündüğünüzü yazınız. Ölçek toplam 25 soruda oluşmaktadır.

1. Aşağıdakileri yanıtlayınız.

1.1 Yaşınız:	
1.2 Görev Yaptığınız Okul:	
1.3 Görev Yaptığınız Sınıf:	
1.4 Mezun Olduğunuz Okul:	
1.5 Mezun Olduğunuz Bölüm:	
1.6 Mesleki Deneyiminiz:	
1.7 Medeni Durumunuz:	
1.8 Çocuk Sahibi Olma Durumunuz: ☐Çocuğum yok ☐1 çocuğum var ☐2 çocuğum var ☐3 çocuğum var ☐Diğer: ……	



2. Çocuk kelimesi size neyi çağrıştırıyor? Lütfen aşağıdaki seçenekler arasından işaretleyiniz. Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.

□ACIMASIZ
□SIKICI
□AÇIKSÖZLÜ
□AĞLAYAN
□SİNİRLİ
□AFACAN
□SORUMSUZ
□AKILLI
□SÖZ DİNLEMEYEN
□AYAKBAĞI
□SÖZ DİNLEYEN
□ŞIMARIK
□BAĞIMLI-MUHTAÇ
□ÇOKBİLMİŞ
□CANA YAKIN
□BENCİL
□TEMBEL
□CESUR
□UYUMSUZ
□ÇALIŞKAN

□EĞİTİMSİZ
□ÜZGÜN
□DERDİNİ ANLATAMAYAN
□DÜRÜST
□ÇIKARCI
□YALANCI
□EĞLENCELİ
□ÇİRKİN
□YARAMAZ
□GAYRETLİ
□DAĞINIK
□GÜLER YÜZLÜ
□GÜRÜLTÜCÜ
□GÜZEL
□KÜÇÜK
□HAREKETLİ
□HİPERAKTİF
□İNATÇI
□HEYECANLI
□KİRLİ-PASAKLI

□KOMİK
□KAVGACI
□MASUM-SAF
□KISKANÇ
□KOLAY YÖNLENDİRİLEN
□MERAKLI
□MERHAMETLİ
□MUTLU
□KURNAZ
□İYİ KALPLİ
□KÜFÜRBAZ
□NEŞELİ
□OYUN SEVEN
□UYUMLU
□SABIRSIZ
□SAKAR
□ANI ANINI TUTMAYAN
□KARARLI
□YARATICI

□SAVURGAN
□SAVUNMASIZ
□SEMPATİK
□ŞANSLI
□SORUMLULUK SAHİBİ
□SEVİMLİ
□ŞEFKATLİ
□ŞİRİN

3. Kelebekler sınıfında oyun oynanıyor, kitap okunuyor, resim yapılıyor, şarkı söyleniyor. Bir günde bunlardan hangilerinin yapılacağına kim karar veriyor?

☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile



4. 'Hayvanları Koruma Günü' yaklaşıyor ve hayvanlarla ilgili bir gezi düzenlenecek. Nereye gidileceğine kim karar veriyor?

☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile



5. Eda öğretmen ve çocuklar müzik aletlerinin bulunduğu masanın yanında duruyorlar. Hangi aleti kimin kullanacağına kim karar veriyor?

☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile



6. Kelebekler sınıfında Pazartesi gün her çocuk evinden sevdiği oyuncağını getiriyor. Bu oyuncaklarla hangi çocuğun nasıl oynanacağına kim karar veriyor?

☐ Müdür ☐ Öğretmen ☐ Çocuk ☐ Aile



Ek 4. Analiz Tabloları

Ölçek Sonuçlarına Yönelik Analiz Tablosu



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Elif Nihan Kurt

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih **:** 16.12.2022

İNTİHAL RAPORU

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA DEVAM EDEN ULUSAŞIRI GÖÇMEN ÇOCUKLARIN OKULDAKİ KATILIM HAKLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

ORİJİNALLİK RAPORU

%13	%13	%2	%5
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	%2
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%2
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
4	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	%1
5	9lib.net İnternet Kaynağı	%1
6	acikerisim.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
7	dspace.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
8	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	<%1

sosyalcalismaci.wordpress.com

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun …… yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

16.12.2022

Elif Nihan Kurt