


T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

# OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖÇMEN ÇOCUKLARA TÜRKÇE ÖĞRETİM YETERLİLİĞİ

Bahar KARATAŞ

OKULÖNCESİ EĞİTİMİ

BİLİM DALI

Antalya, 2024

**T.C.**

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

# OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖÇMEN ÇOCUKLARA TÜRKÇE ÖĞRETİM YETERLİLİĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Bahar KARATAŞ**

**Danışman**

**Doç. Dr. Nihat BAYAT**

Bu tez Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SYL-2024-6558 numaralı proje ile desteklenmiştir.

**Antalya, 2024**

## DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda 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.

Haziran 2024

Bahar KARATAŞ

**T.C.**

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bahar KARATAŞ ‘ın bu çalışması 08.08.2024 tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okulöncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir

İMZA

**Başkan** **:** Prof. Dr. Derya YILDIZ ……

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi

**Üye** **:** Doç. Dr. Yunus PINAR ……

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Öğretmenliği

**Üye (**Danışman**) :** Doç. Dr. Nihat BAYAT **.....**

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Öğretmenliği

**YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:** Okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretim yeterliliği

**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. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Öncelikle, bu çalışmanın tüm süreçlerinde bana yol gösteren, bilgeliği ve bilimsel bakış açısıyla bu sürece kılavuzluk eden, birlikte çalışmaktan onur duyduğum saygıdeğer hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Nihat Bayat'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecimde her zaman yanımda olan deneyimleri ve dostluğuyla bana güç veren sevgili arkadaşım Umay Hazar DENİZ'e, bana olan inancıyla bu sürece başlamakta beni güdüleyen Muhsin YÖRÜKOĞLU'na en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte sevgi, anlayış ve inancıyla beni hep ileriye taşıyan sevgili eşim Ahmet KARATAŞ'a, bugünlere gelmemde sonsuz emeği olan annem ve babama, varlığıyla hep yanımda olan kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Bahar KARATAŞ

# ÖZET

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖÇMEN ÇOCUKLARA TÜRKÇE ÖĞRETİM YETERLİLİĞİ

KARATAŞ, Bahar

Yüksek Lisans, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Nihat BAYAT

Haziran, 2024, 124 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretim yeterliliklerini belirlemektir. Karma modelde yürütülen araştırmanın nicel verileri öğretmenlerin Türkçe öğretimi, alan bilgisi, çokkültürlü eğitim ve ebeveynlerle işbirliği boyutlarında kendilerine yönelik algıları yoluyla; nitel verileri ise öğretmenler ve ebeveynlerle yapılan görüşmeler ve dil etkinlikleri sırasında gerçekleştirilen gözlemler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları nicel veriler boyutunda 339 okulöncesi öğretmeninden, nitel veriler boyutunda ise bu öğretmenler arasından gönüllülük ilkesiyle seçilen 17 kişilik gruptan ve 15 kişilik Rus ve Ukraynalı göçmen ebeveyn grubundan oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak için Kişisel Bilgi Formu ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Göçmen Çocuklara Türkçe Öğretim Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılırken nitel veriler için ise öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik ayrı ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile Gözlem Kontrol Listesi kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde t-testi, Mann-Whitney U ve tek faktörlü ANOVA, Kruskall Wallis H testi teknikleri uygulanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi ise öğretmen ve ebeveynlerin yanıtları belli temalar altında toplanarak ve gözlemlerden elde edilen bulgularla birleştirilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretimi, dil öğretimi alan bilgisi, çokkültürlü sınıfta eğitim ve ebeveynlerle işbirliği yeterlilik algısının yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin Türkçe öğretimi alan bilgisi, çokkültürlü sınıfta eğitim ve ebeveynlerle işbirliği yeterlilik algısının göçmen çocuklara Türkçe öğretimi yeterlilik algılarındaki toplam varyansın %58'ini açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin Türkçe öğretimi yeterlilik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak hizmet süresi, eğitim verdiği yaş grubu ve deneyime göre farklılaştığı görülmüştür. Nitel verilerden

elde edilen sonuçlara bakıldığında ise okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretim yeterliliğinde planlama, uygulama, değerlendirme ve ebeveynlerle işbirliği yapma konularında eksikleri olduğu; ebeveynlerin ise verilen dil eğitimini yetersiz gördüğü saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** *Dil Öğretimi, Öğretmen Yeterliliği, Göçmen Çocuk, Erken Çocukluk.*

## ABSTRACT

PRE-SCHOOL TEACHERS' COMPETENCY IN TEACHING TURKISH

TO MIGRANT CHILDREN

KARATAŞ, Bahar

Master's Degree, Department of Preschool Education

Supervisor: Assoc. Prof. Nihat BAYAT

June 2024, 124 Pages

The aim of this study is to determine the Turkish language teaching competencies of preschool teachers for migrant children. The research, conducted using a mixed-methods approach, gathered quantitative data through teachers' self-perceptions in the areas of Turkish language teaching, subject knowledge, multicultural education, and collaboration with parents. Qualitative data were obtained through interviews with teachers and parents, as well as observations during language activities. The participants of the study included 339 preschool teachers for the quantitative data, and a volunteer group of 17 teachers and 15 Russian and Ukrainian migrant parents for the qualitative data. Quantitative data were collected using a Personal Information Form and the Preschool Teachers' Perceptions of Turkish Language Teaching Competency for Migrant Children Scale, while qualitative data were collected using semi-structured interview forms designed separately for teachers and parents, as well as an Observation Checklist. The analysis of quantitative data involved t-tests, Mann-Whitney U tests, one-way ANOVA, and Kruskal-Wallis H tests. Qualitative data analysis was carried out by categorizing the responses of teachers and parents under specific themes and integrating the findings from observations. The results of the study indicated that preschool teachers have a high perception of their competencies in teaching Turkish to migrant children, subject knowledge in language teaching, education in multicultural classrooms, and collaboration with parents. Furthermore, it was found that teachers' perceptions of their competencies in subject knowledge, education in multicultural classrooms, and collaboration with parents explained 58% of the total variance in their perceptions of their competencies in teaching Turkish to migrant children. Additionally, it was observed that teachers' perceptions of their Turkish language teaching competencies did not differ by gender but varied according to their length of service, age group they teach, and experience. Qualitative findings revealed that preschool

teachers have deficiencies in planning, implementation, evaluation, and collaboration with parents in teaching Turkish to migrant children. Parents, on the other hand, perceived the provided language education as insufficient. Based on the findings of the study, several recommendations were made.

**Keywords**: *Language Teaching, Teacher Competency, Immigrant Child, Early Childhood*

## İÇİNDEKİLER

**TEŞEKKÜR** i

**ÖZET** ii

**ABSTRACT** iv

**İÇİNDEKİLER** vi

**TABLOLAR LİSTESİ** ix

**ÇİZGELER LİSTESİ** x

**KISALTMALAR LİSTESİ** xi

**BÖLÜM I**

**GİRİŞ**

1.1. Problem Durumu ..... 1

1.2. Araştırmanın Amacı ..... 3

1.3. Araştırmanın Problemi ..... 5

1.4. Alt Problemler ..... 5

1.5. Araştırmanın Önemi ..... 6

1.6. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları) ..... 7

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları ..... 7

1.8. Tanımlar ..... 8

**BÖLÜM II**

**KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

2.1. DİL EDİNİMİ VE ÖĞRETİMİ ..... 9

2.1.1. Dil ve Dil Edinimi ..... 9

2.1.2. Dil Edinimi ..... 10

2.1.3. Dil Gelişiminin Evreleri ..... 11

2.1.4. Okulöncesi Dönemde Dil Öğretimi ..... 13

2.1.5. Okulöncesi Dönemde Göçmen Çocukların Dil Öğrenme Süreci ..... 15

2.2. OKULÖNCESİ DÖNEMDE ÖĞRETMEN YETERLİLİĞİ ..... 17

2.2.1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Genel Yeterlilikleri ..... 17

2.2.2. Türkiye'de Okulöncesi Öğretmeni Eğitimi ..... 20

2.2.3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Dil Öğretimine Yönelik Yeterlilikleri ..... 22

2.2.4. Okulöncesi Öğretmenlerinin Göçmen Çocuklara Dil Öğretimi Yeterliliği ..... 24

2.3. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE DİL ÖĞRETİMİ ..... 26

2.3.1. Çokkültürlü Eğitim ve Okulöncesi Dönem ..... 26

2.3.2. Çokkültürlü Sınıfta Dil Öğretimi ..... 28

2.3.3. Çokkültürlü Sınıfta Öğretmen Yeterlilikleri ..... 30

2.4. EBEVEYNLERLE İŞBİRLİĞİ YETERLİLİĞİ ..... 32

2.4.1. Okulöncesinde Ebeveynlerin Rolü ..... 33

2.4.2. Çocukların Dil Öğrenme Sürecinde Göçmen Ebeveynlerin Rolü ..... 34

2.4.3. Göçmen Ebeveynler Bireysel Olarak Neler Yapabilir? ..... 35

2.4.4. Ebeveynlerle İşbirliği Stratejileri ..... 36

2.5. İlgili Araştırmalar ..... 39

**BÖLÜM III**

**YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli ..... 45

3.2. Katılımcılar ..... 45

3.2.1. Evren ve Örneklem ..... 46

3.2.2. Çalışma Grubu ..... 47

3.3. Veri Toplama Araçları ..... 48

3.4. Veri Toplama Süreci ..... 49

3.5. Verilerin Analizi ..... 50

**BÖLÜM IV**

**BULGULAR**

4.1. Nicel Bulgular ..... 51

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ..... 51

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ..... 52
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ..... 53
4.2. Nitel Bulgular ..... 56
4.2.1. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ..... 56
4.2.2. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ..... 68
4.2.3. Ebeveynler ve Öğretmenlerin Diğer Görüşleri ..... 71

**BÖLÜM V**

**SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

5.1. Sonuç ve Tartışma ..... 72
5.2. Öneriler ..... 83
**KAYNAKÇA ..... 85**
**EKLER ..... 112**
Ek 1: Etik Kurul İzin Formu ..... 112
Ek 2: Araştırma İzin Onayı ..... 113
Ek 3: Okulöncesi Öğretmenlerinin Göçmen Çocuklara Dil Öğretim Yeterlilik Algısı Ölçeği ..... 114
Ek 4: Öğretmen Görüşme Formu ..... 117
Ek 5: Ebeveyn Görüşme Formu ..... 118
Ek 6: Gözlem Kontrol Listesi ..... 120
**ÖZGEÇMİŞ ..... 122**
**BİLDİRİM ..... 123**
**İNTİHAL RAPORU ..... 124**

# TABLOLAR LİSTESİ


| | | |
|---|---|---|
| **Tablo 3.2.1** | Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Sonuçlar | 46 |
| **Tablo 4.1.1** | Betimsel Analiz Sonuçları | 51 |
| **Tablo 4.1.2** | Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları | 52 |
| **Tablo 4.1.3** | Türkçe Öğretim Yeterliklerinin Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları | 53 |
| **Tablo 4.1.4** | Türkçe Öğretimi Yeterliliklerinin Hizmet Süresine Göre ANOVA Sonuçları | 54 |
| **Tablo 4.1.5** | Okulöncesi Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yeterliklerinin Eğitim Verdikleri Yaşa Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları | 55 |
| **Tablo 4.1.6** | Okulöncesi Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yeterlik Puanlarının Göçmen Çocuklara Eğitim Verme Deneyimine Göre T-Testi Sonuçları | 55 |

# ÇİZGELER LİSTESİ

**Çizge 4.2.1** Planlama Becerileri Kod-Alt Kod Modeli ..... 56
**Çizge 4.2.1.2** Uygulama Becerileri Kod-Alt Kod Modeli ..... 58
**Çizge 4.2.1.3** Değerlendirme Becerileri Kod-Alt Kod Modeli ..... 62
**Çizge 4.2.1.4** Ebeveynlerle İşbirliği Becerileri Kod-Alt Kod Modeli ..... 65

## KISALTMALAR LİSTESİ

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**YÖK:** Yüksek Öğretim Kurulu

**ve ark.:** Ve arkadaşları

**Ed.:** Editör

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**Çev.:** Çeviren

**%:** Yüzde

**F:** Frekans

**S:** Sayfa

# BÖLÜM I

# GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemleri ve araştırmanın öneminden söz edilecektir. Daha sonra araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları açıklanacaktır. Son bölümde ise araştırmada geçen temel terimlerin tanımlarına yer verilecektir.

## 1.1. Problem Durumu

Okulöncesi dönemde dil gelişimi çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminde kritik bir rol oynar. Senemoğlu (1989), dilin kavram gelişimi, düşünme, ilişki kurma ve problem çözme gibi bilişsel gelişim alanlarında etkili olduğunu belirtir. Bu bağlamda erken yaşlarda dil becerilerinin gelişimi, çocukların dünyayı anlamaları, çevreleriyle etkileşim kurmaları ve genel öğrenme becerilerini desteklemeleri yönüyle büyük önem taşır (Turcan ve Kefi, 1999). Bu önemi farklı sözcüklerle betimleyen Hoff (2006) dilin yalnızca bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda düşünme ve öğrenmenin temeli olduğunu vurgular. Erken çocukluk döneminde dil gelişimi, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine önemli katkılarda bulunur. Gelişmiş dil becerileri çocukların düşüncelerini aktarmalarını, yeni bilgiler keşfetmelerini ve başkalarıyla etkili iletişim kurmalarını sağlar. Dolayısıyla dil gelişimi, diğer gelişim alanlarıyla karşılıklı etkileşim içinde ve bu alanlarla birlikte ilerler (Senemoğlu, 1989). Dil gelişiminin erken yıllarda hızlı geliştiği sık sık belirtilir (Fişek ve Yıldırım, 1993; Kuhl, 2004). Erken çocukluk yıllarını kapsayan okulöncesi eğitim, çocukların dil gelişiminde kritik bir öneme sahip olduğundan bu dönemde sağlanan destek çocukların başarıları ve iletişim becerileri için güçlü bir temel oluşturur.

Okulöncesi dönem, çocukların gelecekteki dil becerilerinin temellerinin de atıldığı bir dönemdir. Okulöncesi dönemde çocukların dil gereksinimlerini dikkate alan etkili bir hazırlık süreci ilerleyen yıllarda okuma, yazma ve konuşma, dinleme becerilerinin gelişimini önemli derecede etkiler (Whitehead, 2007; Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013). Bu nedenle okulöncesi dönemde dil öğretiminin etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi önem taşır. Bu durumun gerçekleşmesi büyük ölçüde öğretmen niteliğinin düzeyine bağlıdır. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmaya hazırlık becerileri açısından okulöncesi dönemde çocukların geliştirilmesi, öğretmenlerin yetkinliğiyle doğrudan ilgili bir durumdur (Dickinson ve Tabors, 2001; Snow, Burns, ve Griffin, 1998; Justice ve Pullen, 2003; Wasik ve Hindman, 2011).

Öğretmenler, çocukların dil gelişimini destekleyecek uygun öğrenme ortamlarını oluşturmak, çeşitli dil etkinlikleri planlamak ve uygulamakla yükümlüdür (Brophy, 2004). Nitelikli bir öğretmen, çocukların dil gelişimini desteklemek için zengin ve etkileşimli bir ortam sunar, çeşitli öğrenme stratejileri kullanır ve her çocuğun bireysel gereksinimlerine göre farklılaştırılmış öğretim yöntemleri uygular (Brophy, 2004; Justice ve Pullen, 2003). Bunun yanı sıra öğretmenlerin çocukların gelişimlerini destekleyecek biçimde öğretimin içeriğini oluşturma, öğretimsel etkinlikler uygulama, çocuklardaki öğrenme ve gelişimi değerlendirme ve ailelerle ilişki kurma gibi görevleri vardır (Phajene, 2014). Dolayısıyla okulöncesi eğitimde öğretmenlerin etkin rehberliği çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkiler.

Son yıllarda yaşanan göç olayları nedeniyle okulöncesi öğretmenlerinin niteliğini yeniden değerlendirme gereksinimi doğmuştur. Göç olayları sonucunda sınıflarda göçmen çocuk sayısı arttığından eğitim verilen hedef kitle çokkültürlü ve çokdilli bir görünüm kazanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin okulöncesi dönemdeki göçmen çocuklara Türkçeyi ikinci dil olarak öğretebilme bilgi ve becerilerine sahip olması zorunluluğu belirmiştir. İkinci dil öğretimi anadili öğretiminden farklı bir süreçtir ve bu durum göçmen çocukların eğitiminde dikkate alınması gereken önemli bir faktördür. İkinci dil öğrenen çocuklar anadilinde sahip olduğu dilsel bilgiyi ve dil kullanımı becerisini ikinci dilde kazanmaya çalışırken çeşitli güçlüklerle karşılaşabilirler. Bu güçlükler dilin sesbilgisel, biçimbilgisel, sözdizimsel ve edimsel boyutlarında yer alabilir (Gass, Behney ve Plonsky 2020; Ellis, 1997). Ayrıca ikinci dil edinimi sürecinde çocuklar hem dilsel hem de kültürel uyum gereksinimiyle başa çıkmak durumundadırlar (Lightbown ve Spada, 2021). Dolayısıyla öğretmenlerin, bu süreci anlamaları ve buna uygun stratejiler geliştirmeleri bir zorunluluk durumuna gelmiştir.

Küresel bir nitelik kazanan yoğun göç hareketleri birçok ülkenin eğitim sisteminde yeni güçlükleri de beraberinde getirmiş ve bu durum öğretmenleri de oluşan yeni sorunlarla başa çıkmaları için yeni donanımlar edinmek durumunda bırakmıştır. Czaika ve Haas (2014) da aynı biçimde tüm dünyayı etkisi altına alan artan göç hareketliliğinin ülkeleri çözüm üretmesi gereken birçok sorunla karşı karşıya bıraktığını belirtir. Türkiye son yıllarda yoğun bir göç dalgasına maruz kalan ülkeler arasında yer alır. 2022 yılında başlayan Rusya-Ukrayna savaşı sonrası Türkiye'ye göç eden Rus ve Ukrayna kökenli göçmen sayısı iki yüz bini aşmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2022). Göç hareketliliği ile gelen göçmenlerin özellikle kent merkezlerinde yoğunlaşmasıyla birlikte birçok sosyal güçlük ortaya çıkmıştır. Bu güçlüklerden biri henüz anadili edinimi dönemindeyken göç nedeniyle ikinci bir dili öğrenmek durumunda kalan okulöncesi çağdaki göçmen çocuklardır. Göçmen çocukların yeni bir dil öğrenme süreci onların yeni çevrelerine uyum sağlamalarını ve eğitimde başarılı olmalarını doğrudan etkiler

(Cummins, 2000). Göçmen çocuklar genellikle anadilleri dışında bir dili öğrenmek zorunda kaldıklarından dil gelişim süreçlerinde tekdilli çocuklara göre farklı güçlüklerle karşılaşırlar. Bu güçlükler dil engelleri, kültürel farklılıklar ve eğitim sistemine uyum süreçleri gibi çeşitli etmenlerden kaynaklanır.

Göç olgusu çocukların dil gelişimini yoğun biçimde etkiler. Arslantaş ve Aktürkoğlu (2023), göç ve eğitim ilişkisi üstüne yaptıkları değerlendirmede göçmen çocuklardan eğitim sürecine katılanların en çok karşılaştığı sorunun dil engeli olduğunu belirtir. Cin (2018) de benzer biçimde, çocukların dilini ve kültürünü bilmediği yeni bir yaşam düzeni ile karşılaşmalarının eğitime uyum sürecinde sorun yaşamasına neden olduğunu, bu sorunların başında da dil engelinin geldiğini vurgular. Fulya ve Bekir (2005), kendi anadilini yeterince öğrenmeden ikinci bir dili öğrenmek durumunda kalan göçmen çocukların eğitimdeki başarılarının zayıfladığını belirtir. Dolayısıyla göçmen çocukların maruz kaldığı bu olumsuzlukların giderilmesinde dil becerilerinin öğretmenler yoluyla desteklenmesi önemli bir odak noktası olmalıdır. Göçmen çocukların ev sahibi ülkenin dilini öğrenmesinde başat faktörlerden biri öğretmendir. Dolayısıyla dil gelişimi açısından kritik dönemde bulunan çocuklarla çalışan okulöncesi öğretmenlerinin dil öğretimi konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi göçmen çocukların eğitimine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Öğretmen niteliği dil öğretiminde başarının anahtarıdır. Araştırmalar öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin çocukların dil gelişimine doğrudan etki ettiğini göstermektedir (Pianta, Barnett, Burchinal, ve Thornburg, 2009). Göçmen çocukların dil öğrenim sürecindeki özel gereksinimleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerinin belirlenmesi bu çocukların dil sorununun çözülmesinde ilk adım niteliğindedir. Yapılan alanyazın taramasında Türkiye'deki okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara dil öğretimi konusundaki yeterliliklerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksiklik alandaki bilgi boşluğunu doldurmak adına bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın temel çıkış noktası, okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara dil öğretimine yönelik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretim yeterliliklerine yönelik algılarını belirlemektir. Öğretim sürecinin doğru işlemesini belirleyen öncelikli öğe öğretmen olduğundan etkili bir dil öğretimi süreci için de öğretmen yeterliliğinin kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Öğretim sürecinin boyutları genellikle planlama,

uygulama, değerlendirme aşamaları üstünden ele alınır (Richards, 2011; Shulman, 2006). Bu boyutlar okulöncesi öğretmenlerine ve göçmen çocuklara dil öğretimi açısından uyarlandığında dil öğretimi, alan bilgisi, çokkültürlü sınıflarda eğitim ve ebeveynlerle işbirliği noktalarını ele almak gerekir.

Her türlü öğretimsel etkinlikte olduğu gibi dil öğretiminde de öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarını hedeflere ulaşacak biçimde yönetebilmesi gerekir. Planlama aşaması öğretim sürecinin temelini oluşturur ve öğretmenlerin ders içeriklerini, materyallerini ve stratejilerini belirleyerek öğrencilerin dil becerilerini etkili bir biçimde geliştirmelerini sağlar (Richards ve Farrell, 2005). Göçmen çocuklara Türkçeyi ikinci dil olarak öğretirken planlama aşamasında onların dilsel açıdan hazırbulunuşluk durumlarını, kültürel geçmişlerini ve bireysel gereksinimlerini dikkate alarak bir ders içeriği oluşturmak gerekir. Bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda dil öğretimi anlamlı bir duruma gelir ve öğrenci merkezli bir görünüm kazanır. Bu noktaları içeren bir plan sınıf ortamında uygulandığında öğrencilerin derse katılım düzeyi ve öğrenmeye yönelik güdüleri artar. Uygulama aşamasında öğretmenlerin sınıf yönetimi, kullandığı öğretim stratejileri ve çocukları öğrenmeye hevesli biçimde tutma gibi boyutlarda da donanımlı ve yetkin olmaları beklenir (Harmer, 2014). Göçmen çocukların dil öğreniminde uygulama evresi kültürel farklılıkları dikkate alarak çeşitlendirilmiş öğretim stratejilerinin kullanılmasını gerektirir. Bu çocuklara yönelik hazırlanan dil öğretimi çalışmalarının değerlendirilmesi de aynı yaklaşımla sürdürülmelidir. İyi bir değerlendirme, öğrencilerin dil gelişimini anlamayı ve gerekli düzeltici önlemleri almayı sağlar (Brown ve Abeywickrama, 2010). Bu nedenle araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara dil öğretimine yönelik algılarını planlama, değerlendirme ve uygulama basamakları üstünden belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın alt amaçlarından biri de okulöncesi öğretmenlerinin dil öğretimi konusunda alan bilgisine yönelik algılarını belirlemektir. Alan bilgisi öğretmenlerin başarılarında son derece önemli olduğundan her öğretmenin yeterli alan bilgisine sahip olması ve bunu öğretimsel süreçlere yansıtabilmesi beklenir (Azgın ve Şenler, 2018; Shulman, 1986). Belli bir alana yönelik temel bilgiler öğretmenlerin konuya yaklaşım biçimlerini, alana yönelik bilgiler bakımında ilerlemeyi, program ve hedefler hakkında donanmış olmayı kapsar (Kıncal, 2006). Bu çerçevede okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara yönelik dil öğretimi konusunda ikinci dil öğretiminin doğası, dil becerilerinin öğretimi, dil öğrenme stratejileri, dil gelişimi vb. konularda ne düzeyde yeterli olduklarına yönelik algılarını ortaya koymak bu araştırmanın alt amaçlarından biri olarak belirlenmiştir.

Göçmen çocuklar başka bir kültürden geldiğinden okulöncesi öğretmenlerinin çokkültürlü sınıf ortamında dil öğretimi yeterliliğine ilişkin algıları da araştırmada bir diğer alt amaçtır. Dil öğretimini tamamlayan bir öğe olarak çokkültürlü eğitim dil öğretimi çalışmalarını başarılı kılan bir işleve sahiptir. Öğretmenlerin göçmen çocuklar için verimli olması öğrencileri kültürel açıdan bilinçli ve yetkin bir dünya yurttaşı olarak hazırlamalarına bağlıdır (Santoro ve Major, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin sınıftaki kültürel çeşitliliği kabul ederek farklı kültürden gelenlere saygı göstermesi gerekmektedir (MacNaughton ve Hughes, 2007). Öğretimsel süreçler göçmen çocukların kültürünü dikkate alarak tasarlandığında ve deneyimleriyle ilişkili duruma getirildiğinde daha başarılı olacaktır (Gay, 2002). Bu nedenle okulöncesi öğretmenlerinin çokkültürlü sınıfta eğitim verme yeterliliği araştırmada göçmen çocuklara dil öğretimlerini etkileyen kritik bir etmen olarak değerlendirilmiştir.

Okulöncesi dönemde çocukların her türlü gelişiminde dikkate alınması gereken bir diğer etmen ebeveynlerdir. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin göçmen çocuklara dil öğretiminde ebeveynlerle işbirliği yapma yeterliliğine ilişkin algılarını belirlemek de amaçlanmıştır. Okulöncesi dönemde çocukların okula uyumunda, eğitimin evde devam etmesinde, ev-okul arasındaki farkı düşürerek çocuğun gelişimini desteklemede ebeveynlerle işbirliği önemlidir (Tezel-Şahin ve Özyürek, 2016). Göçmen çocukların yaşadığı travmalar dikkate alındığında bu önem daha kritik bir düzeye çıkmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi bağlamında okulöncesi öğretmenlerinin göçmen ailelerle işbirliği yapabilme düzeyi çocukların ikinci dili öğrenme durumlarını doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla araştırmada öğretmenlerin göçmen ebeveynlerle işbirliği yapma düzeyine yönelik algılarını belirlemek bir diğer alt amaç olarak ortaya konmuştur.

### 1.3. Araştırmanın Problemi

Okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretim yeterliliği ne durumdadır?

### 1.4. Alt Problemler

1. Okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretim yeterliliğine, çokkültürlü sınıfta eğitim vermeye, Türkçe öğretimi alan bilgisi yeterliliğine ve Türkçe öğretiminde ebeveynlerle işbirliği yapmaya yönelik algı düzeyi nedir?

2. Okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe öğretimi alan bilgisi yeterliliği, çokkültürlü sınıfta eğitim verme ve Türkçe öğretiminde ebeveynlerle işbirliği yapma algıları Türkçe öğretim yeterliliği algısını hangi düzeyde yordamaktadır?

3. Okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe öğretim yeterliliği algısı cinsiyete, hizmet süresine, eğitim verdiği yaş grubuna ve göçmen çocuklara eğitim verme deneyimine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretim sürecine yönelik görüşleri ve beklentileri nelerdir?

5. Okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretim sürecine yönelik göçmen ebeveynlerin görüşleri ve beklentileri nelerdir?

### 1.5. Araştırmanın Önemi

Okulöncesi dönem, çocukların dil gelişimi için kritik bir evredir. Bu dönemde sağlanan dil eğitimi çocukların akademik başarıları ve sosyal becerileri üstünde kalıcı etkiler yaratır (Whitehead, 2007). Türkiye'de artan göçmen nüfusuyla birlikte göçmen çocukların eğitim gereksinimleri ve karşılaştıkları güçlükler de artmıştır. Dil becerilerinin geliştirilmesi bu çocukların eğitimdeki başarılarını ve topluma uyum süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Cummins, 2000). Bu bağlamda okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretim yeterliliklerinin belirlenmesi sözkonusu sorunun çözümü için temel oluşturacaktır.

Göçmen çocukların dil gelişimi ve eğitimdeki başarıları üstüne yapılan araştırmalar, öğretmen yeterliliklerinin bu süreçte belirleyici bir etken olduğunu ortaya koymaktadır (Cummins, 2000; García, 2011). Ancak özellikle okulöncesi dönemde göçmen çocuklara yönelik dil öğretimi ve öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerine yönelik yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretiminde izledikleri yöntemleri ve yeterlilik düzeylerini belirlemeyi amaçlayarak alandaki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin göçmen çocuklara dil öğretme sürecindeki yeterlilik ve yetersizliklerini ortaya koyarak eğitim politikalarına ve öğretmen eğitimine yönelik somut öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin kullandığı dil öğretim stratejileri ve bu stratejileri ne düzeyde uyguladıkları belirlenecek ve bu veriler öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin ortaya konulmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, elde edilen

bulgular eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulamalarda kullanılabilecek stratejilerin belirlenmesinde işe yarayacaktır.

Bu araştırma, göçmen çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştığı dil engellerini ve bu engellerin aşılması için gerekli olan öğretmen yeterliliklerini belirleyerek dil eğitiminin kalitesinin artırılmasına yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilen veriler hem öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak hem de göçmen çocukların Türkçe dil gelişimini desteklemek için gerekli eğitim politikalarının oluşturulmasına ışık tutacaktır. Bu bağlamda elde edilecek verilerin hem kuramsal bilgi birikimine hem de uygulamaya yönelik işlevsel faydalar sunması beklenmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara yönelik Türkçe öğretim yeterliliklerinin değerlendirilmesi ve bu alandaki eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi yönünde önemli bir adım olacaktır. Bu çalışmanın sonuçları eğitimciler, politika yapıcılar ve araştırmacılar için değerli bilgiler sağlayarak Türkiye'deki eğitim sistemini dil öğretimi bağlamında toplumsal sorunlarla daha tutarlı bir duruma getirebilecektir.

### 1.6. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları)

Araştırmada,

• Kullanılan veri toplama aracının araştırmanın amacına uygun olduğu,

• Katılımcılara yöneltilen soruların doğru anlaşıldığı ve bunlara içtenlikle yanıtlar verildiği,

• Örneklemden elde edilen sonuçların evrene genellenebilirliğinin olduğu varsayılmıştır.

### 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

• Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı Antalya ili merkezinde bulunan okulöncesi öğretmenleri ve çocuğu okulöncesi eğitim alan Rus ve Ukraynalı göçmen ebeveynler ile sınırlıdır.

• Araştırma örneklem grubundaki öğretmenlerin ve ebeveynlerin araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

• Araştırma, araştırmacının ulaşmış olduğu kaynaklar ile sınırlıdır.

### 1.8. Tanımlar

**Okulöncesi dönem:** 36-66 ay aralığındaki çocuğun yaşamında gelişimin hızlı olduğu ve çocuğun kişiliğinin biçimlendiği dönemdir (Bayer, 2015).

**Göçmen Çocuk:** Çeşitli nedenlerle kendi ülkesinden ayrılan ve yeni bir ülkeye yerleşen 18 yaş altı bireylerdir (Bozkaya, 2022).

**Dil gelişimi:** Sözcüklerin, sayıların, sembollerin edinilmesi, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasının gelişimidir (Senemoğlu, 1989).

**Dil öğretimi:** Dilin tüm boyutlarının bilinçli ve sistemli biçimde öğretilmesi sürecidir (Celce-Murcia, 2001).

**İkinci dil:** Çocuğun anadilinden sonra edinmiş olduğu, yaşadığı çevredeki günlük yaşamda işlevsel olarak kullanılan ve bireyin belirli bir amaç veya gereksinim doğrultusunda isteyerek ya da zorunlu olarak öğrenmek durumunda kaldığı dildir (Oruç, 2016; Özüdoğru ve Dilman, 2014).

**İkinci dil öğretimi:** Anadilinden farklı bir dilin bilgi ve becerilerinin bilinçli bir öğretim yoluyla geliştirilmesi sürecidir (Tılıç, 2016).

**Çokkültürlülük:** Aynı toplumda yaşayan farklı ırk, dil, engellilik durumu, yaş, cinsiyet, cinsel tercih, sosyal sınıf, eğitim, dini tercihler, etnik yapı ve diğer kültürel niteliklere sahip kişilerin bulunmasıdır (American Psychological Association, 2003).

**Alan Bilgisi:** Öğretmenin öğretmekle yükümlü olduğu disiplinle ilgili bilgi, beceri, tutum, tavır ve alışkanlıkları kapsayan bir yeterlik boyutudur (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2012).

# BÖLÜM II

# KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

## 2.1. DİL EDİNİMİ VE ÖĞRETİMİ

### 2.1.1. Dil ve Dil Edinimi

Dil, insanı doğadaki diğer canlılardan ayıran en önemli araçlardan biridir. İnsanlar çeşitli gereksinimlerini ve isteklerini başkalarına dil yoluyla anlatır. Dilin gelişmiş ve kullanışlı bir iletişim aracı olması bunun temel nedenidir. Sosyal yapı içinde karşılaşılan problemlerin çözülmesinde, insanlarla ilişkilerin kurulmasında ve geliştirilmesinde, bireysel kimliğin oluşturulmasında dil zorunlu olarak kullanılır. İletişimin başarılı biçimde gerçekleşmesi dilin duruma uygun yapılarına başvurulmasına, kurallarının doğru biçimde uygulanmasına ve sözcüklerin yerinde kullanılmasına bağlıdır. Bunlar insan dilini diğer iletişim dizgelerinden ayıran temel boyutlardır.

Birçok öğenin bir araya gelmesinden oluşan bir dizge olduğundan ve iletişimle birlikte sanat, oyun, yaratıcılık vb. birçok işlevi yerine getirdiğinden dilin birbirinden farklı tanımları yapılmıştır. Sapir (1921), kültürel ve toplumsal boyutunun altını çizerek dilin düşünce, duygu ve isteklerin üretilen sembollerle aktarımının içgüdüsel olmayan yöntemi olduğunu belirtir ve tümüyle insana özgü olduğunu vurgular. Saussure (1998) yapısal niteliğini dikkate alarak dili "sesli göstergeler dizgesi" olarak tanımlar. Chomsky (1957) dilin sözdizimsel yapısına vurgu yaparak sonlu sayıda kuralla sonsuz sayıda tümce üreten "bir tümceler dizisi" olduğunu belirtir (s.13). Halliday (1970) dili bireyin iç dünyası da dahil olmak üzere dünya deneyimleriyle ilgili bir içeriği anlatan bir araç olarak görür ve onun sosyal ilişkiler kurmadaki öneminin altını çizer. Verilen bu tanımlardaki çeşitlilik, dil dizgesinin karmaşık yapısından ve iletişim sırasında birçok işlevi yerine getirebilme özelliğinden kaynaklanır.

Dilin yapısındaki karmaşıklık ya da katmanlılık onun ses, sözcük, sözdizim, anlam, kullanım boyutlarından oluşan temel bileşenlerini yansıtır. Dil, çoğunlukla sözcükleri de kapsayan göstergelerle kullanılır. Dilsel göstergeler biçim ve anlamın birleşmesinden oluşur (Saussure, 1998; Popp, 2004). Sözlü dilde sesler, yazılı dilde harfler, işaret dilinde jestler dildeki göstergelerin duyusal yanını, bunlarla ilişkili olan kavramlar da anlamsal yanını ortaya koyar. İletişim kurarken dil yoluyla anlamlar ve biçimler ayrı ayrı düzenlenerek birbiriyle bağlantılı duruma getirilir. Seslerin ve anlamların kendi içindeki dizilişi dilin çift eklemli yapısıyla ilgilidir (Martinet, 1985; Vardar, 1998). Dili kullanan bireyler çift eklemlilik yoluyla

düşünceleri bir düzlemde, bunları anlatacak olan sesleri de farklı bir düzlemde yapılandırır. Buna göre bireyler konuşma sırasında sesleri bir araya getirerek biçimleri, yani sözcükleri ve ekleri; sözcükleri bir araya getirerek öbekleri ya da tümceleri ve tümceleri bir araya getirerek de metinleri oluşturur (Martinet, 1985). Bir dilde bu işlemlerin nasıl yapılacağını o dili kullanan toplum belirler.

Dil ile toplum, birlikte var olabilen olgulardır. Toplum, insanlar arasındaki bağlardan oluşur ve bu bağı sağlayan öncelikli araç dildir (Büyükkantarcıoğlu, 2006). Bir toplumun kültürel, sosyal ve tarihsel birikimi diline yansır (Akarsu, 1998). Toplumsal değerler, normlar, inançlar ve ilişkiler dil aracılığıyla ortaya konulduğundan dil toplumsal bir kurum işlevi görür. Başka bir deyişle, toplumu oluşturan bireyler arasındaki iletişimin ve toplumsal yapıyı sürdürmenin temel dayanağı dildir. Saussure (1998) dilin hem toplumsal hem bireysel bir yanı olduğunu söylerken bu gerçeği sezdirmiştir. Dilin toplumsal yanı onun kültürel bir ürün olduğunu işaret eder. Kültür bir toplumun yaşam biçimini, bunun bilgisini ve bu bilginin uygulamaya konulmasını içerir (Ünalan, 2010). Kültürün somutlaşması toplumsal etkileşimi gerektirir ve bu da dil aracılığıyla olanaklıdır. Toplumsal kültür dilin birçok niteliğini belirlediğinden dilin incelenmesiyle kültüre ya da kültürün incelenmesiyle dile ilişkin anlayış geliştirilebilir (Güvenç, 1997). Dolayısıyla kültürel bilginin dilin edinimini de pekiştirdiği söylenebilir.

### 2.1.2. Dil Edinimi

Dil edinimi, içsel süreçlerin yanı sıra sosyal etkileşimlerin ve kültürel bileşenlerin etkisiyle biçimlenen çok yönlü bir olgudur (Gumperz, 1982; Gee, 2014). Dilin insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araç olması nedeniyle dil edinimi sürecinde dilsel düzgü ve bağlamsal özellikler onun kullanımsal özelliklerini de belirler (Ochs ve Schieffelin, 2011). Çocuklar dil edinim sürecinde ebeveynleriyle, akranlarıyla ve diğer insanlarla olan etkileşimleri yoluyla dilin sosyal ve kültürel bağlamını anlamaya başlar (Scollon ve Scollon, 2011). Bu sosyal etkileşimler, çocukların bir yandan dile ilişkin bilgilerini yapılandırırken diğer yandan dilin toplumsal işlevini ve kültürel boyutlarını anlamalarını sağlar. Dolayısıyla, dil edinimi sadece dilbilgisel yapıların değil, dilin toplumsal ve kültürel boyutlarının da edinimini içerir.

Dil ediniminin nasıl gerçekleştiğini farklı açılardan ele alan kuramsal yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Chomsky (1959), doğuştancı yaklaşımda süreci usçu bakış açısıyla ele alır. Ona göre dile ilişkin bilginin kaynağı dışsal girdi değil zihindir. Dilsel deneyimler dilbilgisini bir dereceye kadar belirler ancak dil ediniminin temel düzeneği zihinde var olan ve doğuştan

getirilen kimi niteliklerle elde edilir. Dilyetisi, dilsel girdilerin ön çözümlemesi için bir duyu dizgesi işlevi görür ve belirli dilbilgisel yapıları belirleyen örnekçeleri sağlar. Chomsky'ye göre, çocuklar evrensel dilbilgisi kurallarına ilişkin içsel bir bilgiye sahiptir ve bu kurallar onları doğal olarak dili edinmeye yönlendirir (Chomsky, 1959). İnsan zihninde var olan bu düzenek çevre ile etkileşim sonucunda gelişir. İçinde yaşadığı kültür çocuğa o dilin sözcük dağarcığını ve belirli dilbilgisel yapılarını sağlar (Yule, 2022). Yaşamın çok erken dönemlerinde bireyler diğer konuşmacılarla birlikte kültürel bir bağlam içinde dili genellikle ebeveynlerinden edinir.

Dil edinimi bireyin dünyaya gelmesiyle başlayan ve yaşamboyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte insanlar doğal dil edinim yetenekleri, sosyal etkileşimleri ve kültürel deneyimleri yoluyla dilsel bilgiyi kazanır. DeKeyser ve Larson-Hall (2005), çocukların doğar doğmaz çevresindeki dile maruz kaldığını belirtir. Maruz kalma, çocukların fiziksel olarak o dilde sürekli duyabilecekleri, etkileşimde bulunabilecekleri ve iletişim kurabilecekleri belirli bir dilsel ortama daldırılmaları anlamına gelir. Dil, sosyal bir olgudur ve etkileşimin dil ediniminde önemli bir rolü vardır. Bu nedenle dilsel gelişim ve olgunluğun, sosyal ve kültürel olgunluktan ayrı düşünülemeyeceği söylenebilir (Wells, 1985). Spada ve Lightbown'a (2021) göre, çocuklar görsel-işitsel medya yoluyla da dile maruz kalabilir ancak bu maruz kalma etkileşimsizdir. Çocuklar düşüncelerini aktarmak için dili kullandığında onu daha kolay edinir. Edinim sürecinde, çocuklara dili nasıl kullanacaklarına ilişkin herhangi bir yönerge verilmez bunun yerine maruz kaldıkları dili kullanmanın olası yollarını etkin biçimde yapılandırır ve işe yarayıp yaramadığını görmek için buldukları yolları denerler. Bu etkin süreçle çocuklar çevrelerindeki yetişkinlerin kullandığı dile uygun biçimde kendi dillerini oluştururlar. Bu nedenle çocuğun zihni çevrenin doldurduğu boş bir sayfa olmadığı gibi çevreden duydukları dilsel biçimlerin bir kopyası da değildir. Dil sınırlı sayıda sesten oluşur ancak bu seslerle sonsuz sayıda sözce üretebilir (Snow ve Hoefnagel-Höhle, 1978). Dil edinimi, ussal bir yeti yoluyla yaşamın erken yıllarında belli evrelerden geçerek hızlı ve etkili biçimde gerçekleşir.

### 2.1.3. Dil Gelişiminin Evreleri

Çocuklar belli bir topluma doğduğunda konuşulan dile yönelik herhangi bir bilgi sahibi değildir. Ancak biyolojik, bilişsel ve sosyal gelişim sonucunda dilin bilgisine ulaşır ve onu çeşitli durumlarda kullanmaya başlarlar. Bu süreç, çeşitli evrelerden geçerek ve her bir evrede dile yönelik çeşitli bilgi ve becerilerin kazanımıyla ilerler. Bu noktada seslerin öğrenimi önem taşır. Çocuklar doğduktan hemen sonra bazı sesleri çıkarabilir ancak bunlar öğrenilmiş sesler değildir (Steinberg ve ark., 2000). Bu seslerden bazıları zaman içinde dil seslerinin temeli durumuna gelir.

Sesler yoluyla başlayan dil edinimi, her bir çocuk tarafından birkaç yıl içinde başarıyla gerçekleştirilen bir kazanımdır (Pinker, 2008). Dördüncü yaş dolaylarında çocuklar dil seslerinin çoğunu, dilbilgisel kuralları, konuşma ve anlama becerilerini başkalarıyla iletişim kurabilecek düzeyde edinir. Edinilen dilsel bilgiler genel olarak değerlendirildiğinde konuşma üretimine ve konuşmanın anlaşılmasına yönelik iki açıdan bir gelişim görülür ve bunlar da sesletim evresi, erken konuşma evresi ve geç konuşma evresi olarak ele alınabilir. Buna göre ilk aşamada seslerin üretimi, babıldama, ünlü ve ünsüz seslerin sıralanması; ikinci aşamada adlandırma, tümce işlevli tek sözcük kullanımı, telegrafik konuşma ve biçimsel (morfemik) konuşma; son aşamada ise karmaşık tümce yapılarının kurulabildiği evre yer alır (Steinberg, 2000). Bu sıralama farklı dilleri edinen sağlıklı her çocukta değişmez biçimde işler.

Anadili edinimi sürecine ilişkin öne sürülen evreler farklı biçimlerde de adlandırılır. Örneğin Clark ve Casillas (2009), 0.-6. ay arası dönemi konuşma öncesi evre olarak nitelendirir. Çocuklar bu evrede ünlülere benzer sesler çıkarır, gözleri konuşmacıyı arar ve başlarını aynı yöne doğru çevirir (Bolinger, 2002). 6.-8. ay arası babıldama evresi olarak adlandırılır ve bu evrede ünlü-ünsüz birleştirmeleri yapılır (Steinberg, ve ark., 2013). 9.-18. aylar arasında tek sözcüklük dönem (holophrastic) yer alır ve bu dönemde çocuklar ilk sözcüklerini üretir. Bu sözcükler bazen bir kavramı bazen bir tümceyi anlatır. 18.-24. aylar arası dönem iki sözcük evresidir ve bu dönemde basit anlamsal ilişkilerle iki sözcükten oluşan tümceler kurulur. Bu iki sözcük arasındaki anlamsal ve sözdizimsel bağıntı yanında tonlama bakımından da bir ilişki görülmeye başlar (Fromkin, vd, 2014). Telegrafik evre ise 24.-30. aylar arasına karşılık gelir ve bu evrede daha fazla sözcükten oluşan, tümceye benzer ancak dilbilgisel açıdan eksiklerin ya da küçük hataların da olduğu yapılar görülür. Son olarak 30. ay ve sonrasında ise çok sözcüklü evre başlar ve bu evrede her gün yeni sözcükler öğrenilip kullanılır. Dilde dikkat çekici düzeyde karmaşık yapıların kullanıldığı ve sözcük çeşitliliğinin arttığı görülür. Bu evreler bireyler arasında daha erken ya da daha geç başlayıp bitebilir ancak belirtildiği gibi aynı sırada gerçekleşir.

Dil edinimi, çocukların doğal bir çevrede başkalarıyla kurduğu etkileşim sonucunda dile maruz kalarak ve onu deneyimleyerek gerçekleştirdiği bir kazanıma gönderimde bulunur. Bu süreçte çocuklar sesletim kuralları, sözcükler ve dilbilgisel yapılar yanında dinleme ve konuşma gibi dil becerilerini kazanarak ilerler. İletişim kurmak ve anlam üretmek için doğalarında bulunan yeti onları bu konuda güdüler (Chomsky, 2006). Öte yandan çocuklar dili doğal ortamlar yerine sınıf ortamında bir öğretmen yardımıyla sistemli ve planlı biçimde kazandığında dil edinimi değil dil öğretimi süreci sözkonusu olur. Böyle durumlarda öğretmenler doğal bir etkileşim yerine dilbilgisi kurallarını açıklar, örnekler verir ve çeşitli

dilsel bilgilerin öğrenimini hedefleyen etkinlikler yapar (Ellis, 1997). Sonuç olarak dil edinimi doğal ve içsel bir süreçken dil öğretimi bilinçli ve dışsal bir süreçtir. Başarılı bir öğrenim ve gelişim için okulöncesi öğretmenlerinin dil edinimi ile öğretimi arasındaki dengeyi kurması beklenir (Mitchell ve ark., 2019). Bu noktada okulöncesi dönemde dil öğretiminin çeşitli boyutlarının anlaşılmasında yarar olduğu söylenebilir.

### 2.1.4. Okulöncesi Dönemde Dil Öğretimi

Okulöncesi dönem, çocukların gelişimsel temellerinin oluştuğu özel bir zaman aralığıdır. Bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimin başladığı bu dönemde çocuk çevresindeki insanlarla etkileşime girerek dili doğal ve hızlı biçimde edinir. Bu durum, zihnin dil edinimi için etkin durumda olmasından kaynaklanır (Fernald, ve ark., 2006; Hoff, 2003). Dolayısıyla erken yaşlarda çocuklara verilecek iyi bir dil eğitimi onların iletişim becerilerini, okuryazarlık yetilerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir (Justice ve Ezell, 2001; Kol, 2011). Bunun gerçekleşmesi için çocukların gelişimsel özelliklerinin, hazırbulunuşluk durumlarının, kültürel farkındalık ve uyum becerilerinin, uygun yöntem ve tekniklerin, öğrendikleri dilin anadili ya da ikinci dil olma durumunun dikkate alınması gerekir. Okulöncesi dönemde kullanılabilecek etkili dil öğretim stratejileri de bu anlamda önem taşır. Dil öğretimine yönelik bu noktaların bir öğrenen olarak çocukların genel özellikleriyle tutarlı duruma getirilmesi gerekir.

Okulöncesi dönem çocukları dil öğrenimi açısından yetişkinlerden farklı özelliklere sahiptir. Çocuklar dil öğrenimi konusunda kritik evrede olduklarından (Genesee, 2001; Lenneberg, 1967) dile ilişkin sessel, sözdizimsel, anlamsal bilgi ve becerileri yetişkinlere oranla daha hızlı biçimde kazanır (Chilla ve Fox-Boyer 2012). Bu dönemde dil kazanımına ilişkin süreç, çevredeki dile sürekli maruz kaldıklarından çoğunlukla örtük ve doğal biçimde gerçekleşir (Rowland, (2013). Yetişkinlerden farklı olarak çocukların zihinsel yapısı kolay uyum sağlayabilir nitelikte olduğu için dil becerilerini de büyük bir çaba harcamadan elde ederler. Sözcükleri algılamada, kavramlarla ilişkilendirmede, konuşmalardan dilsel kuralları çıkarsamada son derece başarılıdırlar (Stiles, 2000). Bununla birlikte bilişsel gelişimleri de dil gelişimlerini desteklemeleri açısından önemlidir (Ayrancı, 2018). Erken yaşlarda hızlı biçimde gelişen beyin, karşılaşılan farklı dilsel yapıları geniş ölçüde alma olanağı yaratır (Chilla ve Fox-Boyer, 2012). Bu farklılıklardan dolayı yetişkinler doğrudan ve bilinçli öğrenmeye daha yatkınken çocuklar örtük biçimde ve farkında olmadan öğrenme eğilimi gösterir. Okulöncesi dönemde dil öğretirken bu etmenlerin dikkate alınması beklenir.

Erken yaşlarda dil öğretimi etkinliklerini destekleyen başka nitelikler de söz konusudur. Çocuklar meraklı, çevrelerini keşfetmeye istekli ve geniş bir düş gücüne sahip olduklarından (Piaget, 2001) sürekli yeni kavramları karşılayacak dilsel araçlara gereksinim duyar. Çocuklar bu yaşlarda dünyayı anlama biçimlerini yapılandırmayla uğraştıkları için edinilen deneyimleri aktaracak dili de kazanmak durumunda kalırlar (Vygotsky, 1978). Bu nedenle üç yaş dolaylarında yaklaşık 1000 sözcük öğrenmişken 5 yaşlarında bu sayı 2500'lere ulaşır (Fenson ve ark., 2007). Ayrıca hızla dilbilgisel becerilerini, daha karmaşık tümceler oluşturma ve anadilinin kurallarını öğrenme yetilerini de kazanırlar (Brown, 1973; Artar, 1998; Berk, 2009). Okulöncesi çocuklara uygulanacak dil öğretimi etkinliklerinde bu niteliklerin de gözden kaçırılmaması gerekir.

Dil öğretimi uygulamalarının okulöncesi dönem çocuklarına uygun duruma getirilmesi, verilen içeriğin gelişimsel süreci destekleyecek nitelikte olması ve günlük yaşamda karşılaşılan bağlamları kapsaması yoluyla gerçekleştirilir. Bu çerçevede çocuklara yönelik dil öğretiminin etkileşimsel biçimde yürütülmesi önem taşır. Çocuklar etkin katılım gösterdiklerinde ve keşfedici bir anlayış içinde olduklarında daha iyi öğrenir (Açıkgöz, 2005; Deslauriers ve ark., 2019). Bu nedenle, dil öğretimi çocukların dikkatini çekmek ve aktif biçimde öğrenmelerini sağlamak için yönlendirici, rol üstlendirici ve etkileşimsel oyunlar yoluyla gerçekleştirilmelidir (Hindman ve Wasik, 2008). Sözcükleri kendiliğinden hızlı biçimde öğrenseler de sözcük dağarcıklarını genişletmek için doğrudan öğretim de yapılmalı ve öğrendikleri sözcüklerin anlamsal boyutları pekiştirilmelidir. Bunun için sesli okumalar, farklı sözcükleri kullanarak yapılan tartışmalar ve sözcük odaklı etkinlikler uygulanabilir (Biemiller, 2006). Bu yöntemler çocuklarda verimli sonuçlar sağlayabilir.

Çocuklar dil öğrenimi konusunda yetişkinlerin kılavuzluğuna da gereksinim duyar. Dilsel bilgilerini kullanmalarını ve içselleştirmelerini sağlamak için başta öğretmen ve ebeveynler olmak üzere yetişkinler nitelikli ve doğru dil kullanımıyla iyi bir model olmalı, dilsel girdi ve ipuçları sağlamalı ve öğrenmeyi izlemek için yapı iskelesi oluşturmalıdır (Vygotsky, 1978). Uyaranların görsel, sessel ve kinestetik nitelikli olması çocukların farklı öğrenme deneyimleri kazanmasına ve deneyimler ile dil arasında bağıntı kurmasına yardımcı olur (Gillam ve Gillam, 2016). Bunun yanında dil öğretimi uygulamalarının anlamlı bağlamlar içinde gerçekleştirilmesi de önemlidir. Dil öğretimi çocuğun yaşamıyla ilgili bağlamlar içinde yürütüldüğünde daha anlamlı ve ilgi çekici duruma gelir ve böylece öğrenilenlerin kalıcılığı da artar (Dickinson ve Tabors, 2001). Tüm bunlar yetişkinlerin kılavuzluğu ve desteğiyle olanaklıdır.

Erken yaştaki çocuklara dil öğretimi konusunda gözden kaçırılmaması gereken önemli bir diğer nokta zengin bir dilsel çevre oluşturmaktır. Çevreden gelen nitelikli dilsel girdi çocukların edindiği dili kullanmalarında ve pekiştirmelerinde, dilsel düzeylerini ilerletmelerinde ve dil dizgesi yanında onun kültürel boyutlarını kazanmalarında büyük önem taşır (Rowe. 2012). Bu anlamda öğretmenlerin sınıf ortamını dilsel açıdan nitelikli ve zengin bir dil ortamına dönüştürmesi ve ayrıca kendi dil kullanımıyla çocukların dil becerilerini daha ileriye taşımaları için girdi sağlaması beklenir (Hadley ve ark., 2017). Böyle bir anlayış çevreyi doğal bir öğrenim alanı durumuna getirir.

Çocuklar erken yaşlarda oyun çağında olduklarından öğretmenlerin ve diğer yetişkinlerin öğrenme deneyimlerini oyunlarla birleştirerek yapması da verimli sonuçlar doğurur. Oyunlar çocuklara güçlü ve anlamlı öğrenme ortamları oluşturur (Morrison, 1998; Wood ve Attfield, 1996). Ayrıca oyunlar çocukların sosyalleşmesinde ve dolayısıyla çeşitli konularda başkalarıyla işbirliği yapmasında da işlevseldir (Kirazoğlu, 2000). Belli bir grup ile oynanan oyunlar başkalarıyla iletişim kurmayı da sağlar (Driscoll ve Nagel, 2002). Çocuklarda yaygın biçimde görülen bu eğilim dil öğretimi için verimli öğrenme ortamları yaratır. Bu nedenle okulöncesi dönem çocuklarıyla çalışan öğretmenlerin dil öğretim uygulamalarını oyunlar içinde gerçekleştirmesi önemli bir beceri ve gerekliliktir. Özellikle sınıf ortamına kendisini kültürel olarak uzak hisseden yabancı ya da göçmen çocukların dil öğrenimi sırasında diğerleriyle kaynaşmasında oyunlar yararlı sonuçlar doğurabilir.

### 2.1.5. Okulöncesi Dönemde Göçmen Çocukların Dil Öğrenme Süreci

Okulöncesi kurumlarında aynı dili anadili olarak edinen çocuklar yanında ikinci dil olarak edinen göçmen çocuklar da bulunabilir. Özellikle son yıllarda Türkiye aldığı yoğun göçler nedeniyle eğitimde böyle bir durumla karşı karşıya kalmıştır. Aynı sınıfta Türkçeyi birinci ve ikinci dil olarak öğrenen çocukların bulunması, eğitim politikalarının ve öğretmenin bu farklılığı dikkate almasını bir zorunluluk olarak ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla okulöncesi çocuklara ilişkin olarak yukarıda açıklanan dil öğrenimi ve öğretimine yönelik temel bilgiler, hedef kitle olarak göçmen çocuklar ve ikinci dil öğretimi sözkonusu olduğunda bazı açılardan değişiklik göstermektedir.

Okulöncesi dönemdeki göçmen çocuklar dilsel ve kültürel açıdan farklı bir art alana sahiptir. Bu durum, yerleşilen ülkenin dilini öğrenme sürecinde onları yoğun biçimde etkileyen bir unsurdur (Toppelberg ve Collins, 2010). Göçmen çocukların kendi anadiline yönelik bir bilgi ve beceri birikimine sahip olması başka bir ülkede ikinci bir dili öğrenme sürecinde onları

olumlu ve olumsuz açılardan etkileyebilir (Bialystok, 2001). Kimi dilsel becerilerin anadilinden aktarımı, bir yandan bilişsel açıdan olumlu etkiler sağlarken diğer yandan bu bilgi ikinci dilin öğreniminde kafa karışıklığına yol açabilir (Cummins, 2000). Bunun yanında okulöncesi dönemdeki göçmen çocuklar kültürel açıdan da kendilerini yerleştikleri ülkeye uzak hissedebilir ve bu nedenle sosyal ve duygusal sorunlar yaşayabilir. Kültürel uyumsuzluk çocukların güdülenme düzeyini, özgüvenlerini ve dil öğrenim süreçlerine katılma isteğini olumsuz etkileyebilir (Suárez-Orozco ve Suárez-Orozco, 2001). Dolayısıyla anadilini edinen bireylerde görülmeyen bu durumların göçmen çocuklarla ilgili olarak öğretmenler tarafından dikkate alınması beklenir.

Göçmen çocuklar bilişsel ve duygusal açıdan kendilerine özgü bazı özellikler sergiler. Yeni bir çevre ve farklı bir kültür nedeniyle çocuklar stres, kaygı ve çeşitli aksaklıklarla karşılaştıklarından gelişimsel süreçlerinde çeşitli sorunlar ortaya çıkabilir (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco ve Todorova, 2008). Bu tür olumsuzluklar odaklanmada, bellekte ve yürütücü işlemlerde çeşitli aksamalara neden olduğundan dil öğrenim sürecini de güçleştirir (Gathercole ve Baddeley, 2014). Buna karşın, doğru yaklaşım ve yöntemlerle göçmen çocukların sahip olduğu özellikler destekleyici bir öğeye de dönüştürülebilir. Bu bağlamda iki farklı dili ve kültürü görmelerinden dolayı çocukların dil öğrenimini kolaylaştıracak dilsel bir farkındalık ve bilişsel esneklik de sağlanabilir (Bialystok, 2001). Farklı dillere ilişkin deneyimler dile yönelik bir duyarlılık yaratırken kültürel boyutta da çeşitliliğin oluşmasında rol oynayabilir (Marian ve Shook, 2012). Göçmen çocuklara özgü bu niteliklerin öğretmenlerin planlarına ve uygulamalarına yansıması Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

Alanyazında göçmen çocuklara dil öğretiminde belli öğretim stratejilerinin öne çıktığı görülür. Bu stratejilerden biri ikidilli öğretim yaklaşımlarıdır. Öğretimsel uygulamalarda çocuğun anadilini dikkate almak ve zorunlu durumlarda öğrenme sürecine dahil etmek ikinci dilin kazanımına yönelik bir temel oluşturabilir (Cummins, 2000). Başlangıçta iki dili de kullanma ve çocuğun kültürel art alanını bir çıkış noktası olarak değerlendirme bu yaklaşımın bir yansımasıdır. Başka bir öğretim stratejisi travma bilinçli uygulamalardır. Bu strateji çocukların yaşadığı göç travmalarını tanımayı ve gidermeyi hedefleyen çalışmaları içerir. Kültüre duyarlı öğretim, sosyal-duygusal öğrenme etkinlikleri ve travma odaklı müdahaleler bu kapsamdaki uygulamalardan bazılarıdır (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco ve Todorova, 2008). Üçüncü bir strateji bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarıdır. Bu uygulamaların temeli göçmen çocukların dil, kültür ve biliş açısından farklılığını kabul etmeye dayanır. Bu kapsamda amaçlanmış müdahaleler, yapı iskelesi oluşturma çok yönlü öğrenme fırsatları yaratma gibi teknikler yer alır (Gathercole ve Baddeley, 2014). Aile ve toplum katılımı da göçmen çocuklara

dil öğretiminde bir strateji olarak ele alınır. Bu strateji, ev ile okul arasındaki boşluğu doldurmada ve kültürel uyumu sağlamada önemli yararlar sağlar (Suárez-Orozco ve Suárez-Orozco, 2001). Son olarak dilötesi farkındalığı artırma stratejisinden söz edilebilir. En az iki dili deneyimleyen göçmen çocukların gelişmiş dilsel farkındalıklarından yararlanmak, dilin yapısal ve işlevsel yönlerine dikkat çekerek bir öğretim anlayışı geliştirmek dil öğrenim sürecini hızlandırabilir (Bialystok, 2001). Tüm bu stratejiler öğretmenler tarafından bilinçli biçimde uygulandığında verimli sonuçlar alınabilir.

Okulöncesi dönemdeki göçmen çocuklar ev sahibi ülkenin dilini öğrenme konusunda kendilerine özgü sorunlarla karşı karşıya kalırlar. Ancak geldikleri ülkeden edinip getirdikleri dilsel ve kültürel bilgileri onların yeni bir çevreye ve kültüre uyumunda destekleyici bir unsura dönüştürülebilir. Öğretmenler göçmen çocukların dilsel, kültürel, bilişsel ve duygusal yanlarını anladığında onları dil öğrenimi yanında sosyal başarı, duygusal iyi oluş, kültürel uyum vb. açılardan da olumlu bir duruma taşıyabilir. Bu noktada öğretmene önemli sorumluluklar düştüğü söylenebilir.

## 2.2. OKULÖNCESİ DÖNEMDE ÖĞRETMEN YETERLİLİĞİ

Okulöncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeyi çocukların gelişiminde yaşamsal bir rol oynar. Öğretmenler, erken yaştaki çocukların eğitimsel açıdan ilk deneyimlerini biçimlendirir ve onların sosyal, duygusal, bilişsel ve dilsel gelişimlerine önemli katkıda bulunur. Bu dönemdeki verimliliğin artması için öğretmenlerin çeşitli açılardan yetkin olması beklenir. Bu nedenle bu bölümde öğretmen yeterliliklerine odaklanılacaktır.

### 2.2.1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Genel Yeterlilikleri

Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilikler öğrenci, program ve uygulamalar arasındaki uyumu yapılandırmak için gerekli bilgi ve becerilerle donanmayı kapsar. Bu çerçevede okulöncesi eğitimi açısından öğrencilerin erken yaştaki çocuklardan oluştuğu ve sözü edilen yeterliliklerin onlara göre oluşması gerektiği söylenebilir. Erken yaştaki çocukların davranışlarını anlama, onlar için eğitimsel amaçlar belirleme ve belirlenen amaçlara ulaşmak için doğru stratejileri uygulama okulöncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler olarak ortaya çıkar (Howard, Williams ve Lepper, 2014). Ayrıca çocukların bireysel farklılıklarının ayırdına varma, içinde yetiştikleri kültürel koşulların gelişimlerini hangi yönde etkilediğini anlama, karşılaşılan sorunları aşmada hangi yöntem ve tekniklerle yaklaşmak gerektiğini bilme de öğretmen yeterliliklerinin önemli ölçütleri arasındadır. Öğretmen

yeterlilikleri çocukların bilgi, beceri ve tutumlarını dikkate alarak davranışlarını belirlenen hedeflere doğru yönlendirme bilincini ve becerisini gerektirir (Senemoğlu, 2001). Bu yeterlilikler okulöncesi eğitimini daha kaliteli bir duruma getirir.

Öğretmenlerin yeterlilik alanları genellikle toplumsal gereksinimlere göre belirlenir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (2017) çerçevesinde belirlediği ölçütler kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi izleme ve değerlendirme, aile ve toplum ile ilişkiler, program ve içerik başlıkları altında ortaya konulmuştur. Bu başlıklar mesleki bilgi kapsamında alan bilgisi, eğitim-öğretimi planlama, tutum ve değerler boyutlarında ele alınmıştır. Genel öğretmen yeterliliklerini yansıtan sözkonusu boyutlar okulöncesi öğretmenlerini de kapsamakta ve eğitsel düzenlemelerin okulöncesi dönem çocuklara göre uyarlanmasını gerektirmektedir.

Öğretmen yeterlilikleri okulöncesi eğitime uyarlandığında dikkate alınacak boyutların aynı biçimde özel alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür olduğu söylenebilir. Ancak çocukların yaşları gereği bu boyutlara ebeveynlerle işbirliği başlığını da eklemekte yarar vardır. Öğretmenler bu yeterlilik alanlarını çocukların gelişimsel boyutlarını daha kolay ve etkili biçimde desteklemek amacıyla kullanmak durumundadır. Çocukların birçok gelişimsel alanı olmakla birlikte bu çalışma kapsamında öncelikli olanların sosyal-duygusal, bilişsel, dilsel alanlar ve ebeveynlerle işbirliği olduğu söylenebilir. Okulöncesi öğretmenleri çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dilsel gelişimlerinde kritik bir rol oynar (Pianta, Barnett, Burchinal, ve Thornburg, 2009; Whitehead, 2007). Öğretmenlerin bu konularda yeterli öğretim becerilerine sahip olması çocukların gelişimini ve öğrenmelerini olumlu yönde etkiler.

Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik yeterli olması beklenir. Bu temelde olumlu ilişkiler, özdüzenleme ve prososyal davranışlar konusunda çocukları isteklendirmeleri öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler arasındadır (Denham, 2006; Schonert-Reichl, 2017). Sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek için öğretmenler sosyal farkındalığı, ilişki kurma becerilerini, karar alma sorumluğunu destekleyen uygulamalar yapmalıdır (Buchanan, ve ark., 2009). Ayrıca duygu denetimi ve çatışma çözme becerilerini öğretmek için modelleme ya da yönlendirme gibi teknikleri kullanabilmesi de sosyal-duygusal gelişim ile ilgili yeterlilikler olarak değerlendirilir (Domitrovich ve ark., 2017; Flook ve ark., 2015). Çocukların bireysel özelliklerini, duygusal gereksinimlerini ve davranışsal güçlüklerini tanıma (McClelland ve ark., 2017), verilen eğitimin evde de sürdürülmesi için ailelerle işbirliği yapma da aynı kapsamdadır (Sheridan ve ark., 2011). Bu ölçütler okulöncesi dönemdeki çocukları ve özellikle göçmen çocukları desteklemede son derece önemlidir.

Erken yaştaki çocukların bir diğer önemli gelişim alanı bilişsel beceriler olduğundan öğretmenlerin bu açıdan yeterli olması beklenir. Bu kapsamda öğretmenlerin problem çözme, eleştirel düşünme ve kavram oluşumu gibi becerileri geliştiren öğrenme ortamlarını tasarlayabilme yetisine sahip olması beklenir (Piaget, 1971; Vygotsky, 1978). Bilişsel gelişimin pekiştirilmesi için çocukların düzeyine uygun, öğrenme stilleriyle tutarlı oyun temelli öğretim stratejileriyle ilgili bir repertuarı olmalıdır (Bodrova ve Leong, 2007; Hirsh-Pasek ve ark., 2009). Ayrıca keşfetmeye, denemeye ve sorgulamaya yönelik etkinlikler de bilişsel açıdan çocukları geliştiren uygulamalardır (Jirout ve Zimmerman, 2015; Kaizar, ve Alordiah, 2023). Gelişim düzeylerini izlemek için yapı iskelesi kurulması ve güçlükleri aşarken bilişsel işlevsellik kazanmalarını sağlama da aynı etkiye sahip diğer öğretmen becerileridir (Bodrova ve Leong, 2007). Son olarak öğretmenlerin öğrenme düzeyini izlemek ve öğretimi buna göre yeniden tasarlamak için uygun değerlendirme stratejilerini kullanabilmeleri de önemlidir (Epstein ve ark., 2004). Bilişsel gelişimi pekiştiren bu yeterlilikler dolaylı olarak dil gelişimini de olumlu yönde etkiler. Bu nedenle öğretmenlerin bilişsel becerilerin birçok gelişim alanını etkilediğini dikkate alarak kendilerini yetiştirmeleri yaşamsal bir rol oynar.

Dil gelişimi okulöncesi dönem çocuklarının öğretmenler tarafından desteklenmesi gereken bir diğer gelişim alanıdır. Okulöncesi eğitiminin amaçlarından biri ilkokula hazırlık olduğundan okuryazarlık becerilerini de dil gelişimi çalışmalarıyla birlikte değerlendirmek gerekir. Bu çerçevede öğretmenler dil ve okuryazarlık gelişimine yönelik kapsamlı bir bilgi birikimine ve çocukların iletişim becerilerini olumlu yönde etkileyen zengin ortamlar yaratma becerisine sahip olmalıdır (Dickinson ve Porche, 2011). Bunun için çocukların farklı boyutlardan desteklenmesi gerekmektedir. Örneğin öğretmenin çocukların sessel farkındalığını, yazı bilgisini, sözvarlığını ve sözlü dil becerilerini geliştirecek uygulamalardan haberdar olması önemli bir yeterlilik ölçütüdür (Lonigan ve Shanahan, 2010). Etkileşimli sesli okumalar ya da paylaşımlı okuma çalışmaları da çocukların dil becerilerini ve anlama düzeylerini destekleyen etkinlikler arasında yer alır (Dickinson ve Porche, 2011). Öğretmenin ayrıca anadili gelişimine yönelik çalışmalarını yaparken diğer dillerin edinimini de kolaylaştırma bilincini taşıması önemlidir (Castro ve ark., 2011; Tabors, 2008). Bütün bunların yine ebeveynlerle işbirliği içinde yürütülmesi okulöncesi eğitiminin temel ilkeleri arasında yer alır (Hindman ve Morrison, 2012). Dolayısıyla öğretmen yeterlilikleri dil ve okuryazarlık özel alanında değerlendirildiğinde birçok beceriyi kapsar niteliktedir.

Okulöncesi dönemde çocukların gelişiminde ebeveynlerin kritik bir rolü olması nedeniyle öğretmenlerin onlarla işbirliği yapma becerisinin yeterli ölçüde olması da tamamlayıcı unsur olarak ortaya çıkar. Ebeveynlerle işbirliği öğretmenin çocukları daha

yakından tanımasını ve eğitimin daha tutarlı biçimde tasarlanmasını sağlar (Mendez ve Swick, 2018). Ayrıca öğretmenler ebeveynlerle ilişki kurarak ev ile okul arasındaki bağlantıyı güçlendirebilir. Yapılan araştırmalar öğretmen-ebeveyn işbirliğinin çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediğini ortaya koymuştur (Smith ve ark., 2013; Lee ve Bailey, 2022). Dolayısıyla çocukların gelişimini bütüncül biçimde değerlendirmek için ailenin katkısının zorunlu olduğu söylenebilir.

Yukarıda açıklanan temel noktalar okulöncesi öğretmenlerinin genel yeterlilik alanlarına karşılık gelmektedir. Açıklanan yeterlilik ölçütlerinin çocuğun yaşamboyu kullanacağı bilgi ve becerilerin kazanımında dikkate değer bir rol oynayacağı söylenebilir. Bu nedenle okulöncesi öğretmenlerinin bu boyutlarda yetkinleşerek elde edeceği birikimi uygulamalara yansıtması önemli bir noktadır. Bu anlamda çocuğun öğrenme hedeflerini belirleme, öğrenme sürecini izleme ve doğru değerlendirmeler yapma yoluyla öğretmenler kendilerini geliştirebilir.

### 2.2.2. Türkiye'de Okulöncesi Öğretmeni Eğitimi

Okulöncesi öğretmenleri, bireylerin erken çocukluk döneminde aldığı eğitimin niteliğinde rol oynayan en önemli faktörlerden biridir. Bu dönemde çocuklar fiziksel, sosyal, bilişsel ve dilsel açıdan hızla geliştiğinden öğretmenlerin gelişimsel ve eğitsel nitelikli bilgi ve becerilerle donanması ve çocukların bu süreci verimli biçimde geçirmesini sağlaması sonraki dönemler için önemlidir. Bu nedenle nitelikli öğretmenler yetiştirmek, çocukların yaşamboyu sürecek öğrenme deneyimlerinin temellerinin oluşmasında rol oynayacaktır.

Türkiye'de okulöncesi öğretmenleri eğitim fakültelerinde Yüksek Öğretim Kurumu'nun belirlediği ortak program çerçevesinde yetiştirilmektedir. Bu programda öğretmenleri çeşitli açılardan geliştiren alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür kapsamında farklı dersler yer almaktadır. Alan eğitimine yönelik derslerin çoğunlukla gelişim alanlarını destekleyen kuramsal bilgilerden ve uygulamalardan oluştuğu görülmektedir. Meslek bilgisi ve genel kültüre yönelik dersler ise tüm öğretmenlik alanlarında yer alan ortak derslerdir. Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda alan derslerinin sayıca azlığı dikkat çekmektedir. Özellikle 2018 programında bu durum daha açık biçimde görülmektedir (Zelyurt, 2021). Bununla birlikte alanyazında genel kültür ve meslek bilgisi derslerinin okulöncesi öğretmenleri açısından daha gerekli olduğu, alan bilgisi derslerinde fazla uzmanlaşmalarına gerek olmadığı gibi görüşler bulunmaktadır (Küçükahmet, 2007). Ancak kimi durumlarda yetersiz alan bilgisinin öğretimsel

etkinliklerin tasarlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde sorunlara yol açabileceği dikkate alınmalıdır.

Okulöncesi lisans programlarının Türkiye'de sık sık değişikliğe uğradığı bilinmektedir. Şu anda uygulanan 2018 tarihli program 2006 ve 1997'de uygulanan programlara göre belli değişiklikler içerse de bu değişikliklerin daha çok ders saatlerinde olduğu söylenebilir. Örneğin 2018 programında önceki programlara oranla alan eğitimine yönelik derslerde bir azalma, seçmeli derslerde bir artış olduğu anlaşılmaktadır (Zelyurt, 2021). Bu durumun öğretmen adaylarının alan bilgisine yönelik yeterliliğini düşüreceği öngörülmektedir. Bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının alan eğitimi kapsamındaki uygulamalı derslere daha fazla gereksinim duyduğu bulgulanmış olmasına rağmen (Şahin, Kartal ve İmamoğlu, 2013) programdaki değişiklik dikkat çekicidir. Bununla birlikte seçmeli derslerin artması ve birçok alan eğitimi dersinin seçmeli olarak programda yer alması bir yandan çeşitlilik gibi görünse de diğer yandan ilgili dersi alıp almama durumuna göre öğretmen adayları arasında belirgin farkların olacağını da düşündürmektedir. Bu farklar mesleki yaşamda karşılaşılacak olası sorunların çözümünde öğretmenlerin birbirinden farklı nitelikte çözümler üretmesine ve bu çözümlerin bir kısmının yetersiz kalabilecek olmasına yol açabilir.

Üniversitelerden mezun olan öğretmenler farklı kurumlara yönelse de daha çok Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda çalışmaktadırlar. MEB'de verilen eğitim öğretim, tüm ülkede kullanılan öğretim programları çerçevesinde yürütülmektedir. MEB'in belirlediği 2013 programında okulöncesi eğitiminin ilkeleri açık biçimde ortaya konulmuş ve bu ilkeler yoluyla öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler de sezdirilmiştir (MEB, 2013). Programda ayrıca öğretmenlerin sahip olması gereken özel alan yeterlilikleri de tanımlanmıştır. Buna göre "gelişim alanları, eğitim ortamı düzenleyebilme, materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme, eğitim faaliyetini yürütebilme, ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi, değerlendirme, iletişim, yaratıcılık ve estetik" (Metin ve Aydoğan, 2019, s. 36) okulöncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri olarak belirlenmiştir. Bu yeterlilikler farklı gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerde başvurulacak ortak becerilere gönderimde bulunur.

Okulöncesi Eğitimi Programı'nda her bir gelişim alanı kendi içinde ayrıntılandırılmış ve bu çerçevede kazanım ve göstergeler verilmiştir. Programda bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, motor beceriler ve özbakım becerileri olmak üzere beş farklı gelişim alanı belirlenmiştir. Bu çerçevede çeşitli etkinlikler fen, matematik, Türkçe, okuma yazmaya hazırlık, drama, sanat, müzik, oyun, hareket ve alan gezileri türlerinde gerçekleştirilmektedir (MEB, 2013). Bu türlerin her biri çocukların gelişimsel özelliklerini

destekleyerek bilişsel, sosyal, dilsel vb. açılardan temellerinin oluşmasını ve ilkokula hazır duruma gelmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

Türkiye'de okulöncesi öğretmenlerinin yeterlilik çerçevesini belirleyen iki önemli kaynağın Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nın ve MEB'in Okul Öncesi Eğitimi Öğretim Programı'nın (2013) olduğu söylenebilir. Eğitim sisteminde en önemli öğenin öğretmen olduğu alanyazında sık sık belirtilir (Aras ve Sözen, 2012; Kıroğlu, 2017). Ancak öğretmen yeterliliklerinin içeriğini oluşturan temel bilgi ve becerilerin zamanın koşullarına göre belirlenmesi gerektiği de gözden kaçırılmamalıdır (Akarsu, Yılmazer ve Geçit, 2020). Ülkenin son zamanlarda yaşadığı göçler ve okulöncesi kurumlarında bulunan göçmen çocukların bu kapsamda değerlendirilmesi son derece önemlidir. Göçmen çocukların en önemli sorunlarından biri dil sorunu olduğundan (Kardeş ve Akman, 2018; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Özoruç ve Dikici Sığırtmaç, 2022) okulöncesi öğretmenlerinin dil öğretim yeterliliği ve özellikle de göçmen çocuklara yönelik ikinci dil öğretim yeterliliği ayrıca önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

### 2.2.3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Dil Öğretimine Yönelik Yeterlilikleri

Okulöncesi öğretmenlerinin genel yeterlilikleri arasında yer alan konulardan biri dil öğretimidir. Dil öğretimi okulöncesi dönemde çocukların dil gelişimini destekleyen çalışmaları içerir. Dil gelişimi, diğer gelişim alanlarını da besleyen önemli bir beceri alanıdır. Bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda dilsel ve iletişimsel becerinin çocuğun bütüncül gelişiminde oynadığı rol görmezden gelinemeyecek düzeydedir. Araştırmalar dil gelişimi yetersiz olan çocukların bu eksiği sonradan gidermelerinin güç olduğunu göstermektedir (Oğuzkan ve Güler, 1997; Öztürk, 1995). Dolayısıyla dil becerilerinin okulöncesi dönemi kapsayan erken yaşlarda kazandırılması ve bunun için de öğretmenlerin bu konuda yetkin olması gerekmektedir.

Dil öğretim yeterliliği açısından okulöncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan lisans programına bakıldığında bu beceriyi destekleyen ders sayısının oldukça az olduğu görülür. Bu derslerin birçoğu daha çok dil ile ilgili doğrudan ya da dolaylı olarak kuramsal bilgi verilen derslerdir. Seçmeli ders grubunda yer alan Erken Çocuklukta Dil ve Kavram Gelişimi dersi bu konuyu doğrudan ele alırken Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı, Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi, Kültür ve Dil, İnsan İlişkileri ve İletişim gibi dersler dile yönelik dolaylı biçimde bilgi veren derslerdir. Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim, Erken Çocukluk Döneminde Gelişim, Medya Okuryazarlığı vb. derslerde de dile yönelik gönderimler yer almaktadır. Ancak bu derslerin hiçbirinde dil becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem ve

teknikleri kapsayan bir içerik bulunmamaktadır (Karagöl, 2018). Derslerin birçoğu dil gelişimini kuramsal olarak tanıtmakta ancak dil becerilerinin desteklenmesini sağlayacak uygulamalara neredeyse hiç yer vermemektedir.

Okulöncesi yıllar çocuklarda dil gelişiminin hızlı gerçekleştiği kritik bir zaman aralığıdır. Bu dönemde gerçekleştirilen doğru ve etkili müdahaleler gelecekteki akademik ve sosyal başarının temelini oluşturur. Erken yaşlar, çocukların çok sayıda dil girdisi alması ve dilsel yapıları uygulamaya fırsat bulması nedeniyle kritik bir öneme sahiptir (Hart ve Risley, 1996). Çocuklar bu yaşlarda zihinsel olarak çevresel uyaranlara karşı son derece duyarlıdır (Kuhl, 2004) ve bu duyarlılık yoluyla da dilsel yapıları etkili biçimde anlayıp belleklerine yerleştirebilirler. İyi bir dil becerisi iletişimi de geliştirdiğinden çocuklar duygu ve düşüncelerini bu beceriyle söze dökebilir ve sosyal yeterlilik kazanabilirler (Fantuzzo ve ark., 1999). Dolayısıyla öğretmenlerin aldığı lisans eğitiminde bu becerileri destekleyecek bilgi ve becerilerle donanması bir anlamda bir zorunluluktur. Bunun için somut yöntem ve teknikleri edinirken aynı zamanda sözvarlığını geliştiren, dinleme ve konuşma becerilerini destekleyen stratejileri bilmede ve uygulamada yetkin olmaları da beklenir.

Lisans eğitimi döneminden sonra öğretmenler mesleki yaşama başlar ve okulda karşılaştıkları farklı sorunlara göre kendilerini yetiştirmeye devam eder. Bunun dayanağı eğitimde kalitenin niteliğine ilişkin beklentinin değişmesi, bilgi ve teknoloji alanında yaşanan değişiklikler, dünyada oluşan rekabet ortamı, küreselleşme ve toplumsal gereksinimler gibi etmenlerdir (Giddens, 2008; Odabaşı ve Kabakçı, 2007; Özcan 2011). Eğitim kurumlarında uygulanan öğretim programları ulusal ve evrensel ölçekteki bu etmenleri dikkate almak durumundadır (Darling-Hammond, 2006; Fullan, 2007). Ayrıca öğretim programında yer alan hedeflerin öğretmenlerin yetiştirilmesindeki çerçeveyi oluşturan lisans programlarında da bulunması ve böylece bir tutarlılık sağlanması da önemli bir noktadır. Bu kapsamda lisans programında dil öğretimi becerilerinin karşılığı olarak Türkçe-dil etkinliklerinin ve bununla ilişkili kazanım ve göstergelerin bulunduğu görülmektedir. Ancak bunlar yalnızca anadilini odağa alarak belirlenmiş hedef, kazanım ve göstergelerdir. Dolayısıyla göçmen çocuklarla ilgili olan ve ikinci dil öğretim sürecini kapsayan hedefler sözkonusu değildir.

Öğretim programı okulöncesi öğretmenlerini göçmenlere dil öğretimi açısından yeterli bir duruma getirmediği düşünüldüğünden bu konuda karşılaşılan sorunlar da istenen ölçüde çözülememektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişim içinde göçmenlerin dil engelini kaldırabilecek öğretimsel bilgi ve becerilerle donanması gerekmektedir. Mesleki gelişim yeni sorunlar bağlamında ilerlemeyi gerçekleştirmek için sistemli biçimde planlanan öğrenme

fırsatlarını ve deneyimleri içeren bir süreçtir (Wells, 2014). Hizmetiçi eğitimi de kapsayan mesleki gelişim öğretmen ile öğrenci arasındaki verimliliğin artmasına (Guskey, 2000; Reese, 2010), öğretmen uygulamalarındaki değişikliğe ve öğrenme çıktılarındaki iyileşmeye işaret eder (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Bu duruma okulöncesi öğretmenleri açısından bakıldığında göçmen çocuklar için lisans öğreniminde edinilemeyen dil öğretimine yönelik eksiklerin mesleki gelişim içinde giderilmesi gerektiği söylenebilir. Araştırmalar göçmen çocukların en çok dil sorunuyla karşılaştığını ve öğretmenlerin bunu çözmek için yerli çocuklara uyguladığı yöntem ve tekniklere başvurduğunu ortaya koymaktadır (Avcı, 2019; Beter, 2006; Erdem, 2017; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Uzun ve Bütün, 2016). Bu nedenle, okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların dil sorunlarına yönelik ikinci dil öğretim yöntem ve tekniklerini hem lisans eğitimi sürecinde hem de mesleki yaşamda kazanması önemlidir.

### 2.2.4. Okulöncesi Öğretmenlerinin Göçmen Çocuklara Dil Öğretimi Yeterliliği

Artan göçmen nüfusu yeni gereksinimleri ortaya çıkardığından öğretmenlerin de bu değişikliğe ayak uydurması gerekmektedir. Göçmen çocuklara verilen eğitimi yerli çocuklara uygulanan yaklaşım ve yöntemlerle gerçekleştirmek başarısızlığa ve yeni sorunlara yol açabilir. Bu nedenle okulöncesi kurumlarında çalışan öğretmenler göçmen çocukları desteklemek için farklı bilgi ve becerilerle donanmak durumundadır. Öğretmenlerin sahip olması beklenen yeterlilikler dil öğretimine yönelik alan bilgisi yeterliliği, etkili öğretim konusundaki yeterlilikler ve diğer konulardaki yeterlilikler olarak ele alınabilir.

Öğretmenlerin göçmen çocuklara dil öğretiminde sahip olması gereken en önemli unsurlardan biri dile, dilin öğretimine ve ikinci dil öğretimine yönelik alan bilgisidir. Öğretmenler öncelikle doğumdan sonra dil edinimi sürecinin nasıl gerçekleştiği ve ilerlediğine ilişkin temel bilgilere sahip olmalıdır (Cummins, 2000; Lightbown ve Spada, 2021). Bu nokta hem anadilini hem ikinci dili kapsamalı ve bireysel özellikleri de içermelidir (Dagarin-Fojkar, Grahut ve Skubic, 2022). Ayrıca çokdilli ve çokkültürlü yaklaşımlarda dil öğretimine ilişkin bilgi de bu anlamda dikkate değerdir (García, 2009; Chilla ve Fox-Boyer, 2012). Bu konuda yeterli bilgi birikimine sahip öğretmenler dil etkinliklerinin tasarımını göçmen çocukların durumuyla daha tutarlı bir biçime getirebilir.

Öğretmenlerin etkili öğretim becerilerini dile uyarlayarak göçmen çocukları desteklemesi de üstünde durulması gereken farklı bir boyuttur. Bu çerçevede öğretmenlerin kültürel duyarlılık, dil uzmanlığı ve çocuk gelişimini anlama açısından iyi bir bilgi ve bilince

sahip olması gerektiği vurgulanır (Ladson-Billings, 2022; Nieto, 2001). Öğretmenin göçmen çocuğun kültürel normlarını bilmesi ve gerekli saygıyı göstermesi, ebeveynlerle ilişki kurarak kendisini bu konuda yetiştirmesi ve bunları öğretimsel süreçlere yansıtması çocukların dil öğrenimini geliştiren bir yaklaşımdır (Gay, 2018). Aynı biçimde dil uzmanlığı boyutunda da öğretmenin hem göçmen çocukların anadiline yönelik hem de öğretilen hedef dile yönelik benzer ve farklı yapıları bilmesi beklenir. Buna göre yapı iskelesi oluşturma, dillerarası geçişlilik durumlarını bilme ve ikidilli yaklaşıma ilişkin bilgi sahibi olma gibi dil öğretimini destekleyen bilgi birikimlerine başvurmak öğretmenlerin hedeflerine ulaşabilmesinde önemlidir (Cummins, 2000; García ve Wei, 2014). Son olarak çocuk gelişimi sürecinin temel konularını bilmek de dil öğretimini kolaylaştırabilir. Bu tür bir bilgi gelişimsel olarak uygun dil etkinliklerini tasarlama, çocuğun gelişimini izleme ve gerektiğinde müdahalede bulunma olanağı verir (Bowman, Donovan, ve Burns, 2001). Bu yeterlilikler öğretmenlerin göçmen çocuklar için sağlayacağı öğretimsel uygulamaları güçlendirebilir.

Öğretmenler, göçmen çocuklara dil öğretimi konusunda başka açılardan da çeşitli roller üstlenir. Örneğin iyi bir öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenler ebeveynlerle işbirliği yapmalı, çocuklarda aidiyet duygusu oluşturmaya çalışmalı ve sınıftaki çeşitliliği destekleyen bir tavır sergilemelidir (Suárez-Orozco, Suárez-Orozco ve Todorova, 2008). Bunun yanında göçmen çocukların güçlü yanlarını öne çıkarmak için onların kültürel normlarını ve deneyimlerini içeren öğrenme süreçleri tasarlamalıdır (Cummins, 2000; Espinosa, 2013). Ebeveynlerin öğrenme sürecine katılımı, görüşlerinin alınması ve bakış açılarının öğretim içeriğini oluşturmada değerlendirilmesi de son derece önemlidir (Suárez-Orozco ve Suárez-Orozco, 2001). Son olarak öğretmenlerin bu süreçte elde ettiği deneyimlerin çeşitli yöntemlerle eğitim politikalarına yansıtılması da öğretim kalitesini artıran bir yaklaşımdır (Nieto, 2001). Bu nitelikler göçmen çocukların dil öğrenimi sürecini desteklemede öğretmenlerin sahip olması beklenen ek boyutlardır.

Özetle, bir planlayıcı ve öğrenme sürecini kolaylaştıran bir öğe olarak öğretmen göçmen çocukların dil öğrenimini etkileyen belki de en önemli faktördür. Yukarıda açıklanan alan bilgisi yeterliliği, kültürel duyarlılık ve çocuk gelişimine yönelik bilgi ve beceri yeterliliği dil öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları çözmede önemli katkılar sağlayan kaynaklardır. Öğretmenlerin bu konudaki yeterliliği ve güdüsü, sorunların çözümünde ve çocuklarda görülen kaygının hızlı biçimde atlatılmasında önemli rol oynar.

## 2.3. ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE DİL ÖĞRETİMİ

Çokkültürlülük kavramı, bireyin ve toplumun farklı kültürel art alanları ve kimlikleri tanımasına ve buna değer vermesine işaret eder. Erken yaşlarda dil gelişiminin desteklenmesi konusunda önemli rol oynayan çokkültürlülük, farklı kültürlerden gelen çocukların kendi kimliklerini koruyarak diğer kültürleri anlamalarını sağlar. Çokkültürlü sınıflarda dil öğretimi öğrencilerin hem kendi anadilini hem de ikinci dili öğrenmelerini destekleyerek kültürlerarası iletişim becerilerini artırır. Böylece dil öğretimi, sözcük ve dilbilgisi kurallarını aşarak öğrencilerin farklı kültürlere yönelik empati ve saygı geliştirmesini sağlayan bir yaklaşıma dönüşür. Farklı kültürlerden bireylerin olduğu sınıflarda dil öğrenimini desteklemek ve uyum sorunlarını gidermek amacıyla öğretmenlerin kültürel çeşitliliği dikkate alarak öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun yöntemler geliştirmesi ve uygulaması beklenir. Bu çerçevede aşağıda çokkültürlü ortamda okulöncesi eğitimi, dil öğretimi ve öğretmen yeterlilikleri üstünde durulacaktır.

### 2.3.1. Çokkültürlü Eğitim ve Okulöncesi Dönem

Çokkültürlülük son yıllarda önem kazanan karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır. Çağdaş toplumlarda modernizmin bir boyutu olarak ortaya çıkan çokkültürlülük, belli bir toplumdaki kültürel çeşitliliği koruyarak buna değer verir; farklılıkları kabul etmekten öte çeşitli kültürel grupların varlığını ve temsil edilmesini etkin biçimde savunur (Kymlicka, 2012). Bu anlamda birçok farklılık türünü kapsayan çokkültürlülük ırk, etnik köken, din, eğitim geçmişi, sosyal statü, engellilik, dil, cinsiyet ve cinsel yönelimin yanı sıra diğer kültürel boyutların da dahil edilmesini içerir (APA, 2003). Farklı bir kültürü temsil eden göçmenler de aynı nedenle çokkültürlülük kavramı içinde ele alınır.

Uyumlu bir çeşitliliğe gönderimde bulunan çokkültürlülük toplumsal yapıyı kamusal alanının her noktasında korumayı ve sağlıklı kılmayı amaçlar. Dolayısıyla farklı kültürlere saygı göstermeyi, değer vermeyi ve o kültüre sahip insanların topluma katkıda bulunmalarını sağlayacak davranışları ve inançları kapsayan bir sistem olarak ele alınır (Moawad ve Shoura, 2017). Bir sistem olarak işlediğinde çokkültürlü yaklaşımlar yoluyla toplumsal birliğin temeli de sağlanmış olur (Grishaeva, 2012). Bunun için farklı kültürleri temsil eden grupların asimile edilmeden ya da herhangi bir ayrımcılık ile karşılaşmadan kendi kültürel kimliklerini koruyarak toplumla bütünleşmeleri beklenir (Moawad ve Shoura, 2017). Çokkültürlülük bu çerçevede hem azınlık grupların toplumsal katılımının hem de bireysel özgürlüğün temelini yapılandıran

bir kavramdır (Banks, 1993; Parekh, 2002). Böyle bir yaklaşım genellikle demokratik bir toplumsal bağlamın oluşmasıyla sonuçlanır.

Çokkültürlü yaklaşımın yansıdığı kamusal alanlardan biri eğitim kurumlarıdır. Çokkültürlülüğün eğitimdeki önemi, kültürün çocukların öğrenmelerinde ve gelişimlerinde kritik rol oynayan önemli bir değişken olmasından kaynaklanır (Trawick-Smith, 2013). Ayrıca eğitim kurumlarında farklı dillerin, ırkların ve kültürlerin bulunması da okul ortamlarını çokkültürlülük kavramıyla bağlantılı duruma getirir (Banks, 2008). Özellikle farklı dilleri konuşan çocuklar için dil engelinin kaldırılması okul yaşantısındaki tüm öğrenme fırsatlarına erişimde önceliklidir (Yanık-Özger ve Akansel, 2019). Bunun için de aile katılımı ve öğretmen yaklaşımı çokkültürlülüğün oluşturulmasında en önemli değişkenler olarak belirmektedir.

Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuklara çokkültürlü bir anlayış kazandırılması 21. yüzyılın önemli gereksinimleri arasındadır. Çeşitli nedenlerle ortaya çıkan göç olayları toplumları çokkültürlü bir duruma getirdiğinden okulöncesi programlarının ve eğitiminin çeşitliliği yansıtan boyutlar içermesi çocukların farklı kültürleri onaylayacak biçimde yetişmesini sağlayabilir. Çokkültürlülük toplumdaki kültürel çoğunluğu tanıma ve onaylama anlamına geldiğinden (Banks, 2004) okulöncesi eğitim bağlamında bu kavram çocukların farklı kültürel geçmişlerini, deneyimlerini ve bakış açılarını kabul etme ve bunları öğretimsel etkinliklere yansıtma biçiminde ortaya çıkar. Başka bir deyişle kültürü, dili, ırkı, sosyoekonomik durumu ne olursa olsun tüm çocuklara eşit öğrenme fırsatı sağlamayı ve geçmişlerini temsil edecek ortamlar oluşturmayı işaret eder (Nieto ve Bode, 2007). Bu tür bir sınıf ortamı göçmenler açısından da diğer çocuklarla iletişim kurmayı ve dil öğrenimini pekiştirmeyi olumlu yönde etkiler.

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki çocukların çokkültürlü bir yaklaşım ile yetiştirilmeleri onları birçok açıdan destekler. Örneğin çokkültürlü bir içeriğe maruz kalan çocuklar kültürlerarası yetkinlik, çeşitliliğe saygı ve empatik düşünme becerisinin temellerini atar (Derman-Sparks ve Edwards, 2020). Erken yaşlar insan bilincinin ve bakış açılarının biçimlendiği dönemler olduğundan çocukların sosyal kimlikleri ve farklılıklara yönelik tutumları bu dönemlerde oluşur. Dolayısıyla çokkültürlü eğitimin okulöncesi programa dahil edilmesi çocukların algılarını olumlu yönde biçimlendirmede ya da önyargıları yerleşik duruma gelmeden engellemede önemlidir (Ramsey, 2004). Böylesi bir sınıf ortamı, göçmen çocuklar yanında farklı bir kültürel kimlik taşıyan her türlü çocuğun sınıftaki öğrenme fırsatlarına erişimini güçlendirir.

Çokkültürlü eğitim anlayışı sınıf ortamına çeşitli yollarla yansıtılır. Eğitim-öğretimin temel değişkenleri olan materyallerin, etkinliklerin ve sınıf düzenlemesinin kültürel çeşitliliği içerecek biçimde oluşturulması bu yollardan biridir. Bunun yanında çocuk yazını gibi derslerde kullanılan çeşitli metinlerde farklı kültürlerden gelen karakterlere yer verilmesi, yine farklı kültürlerden şarkıların ya da oyunların öğretilmesi, çocukların kültürel geleneklerini paylaşmaları için olanak yaratılması bu kapsamdadır (Gonzalez-Mena, 2008). Bunlardan belki de daha önemli olan bir diğer yöntem ise öğretmenlerin farklı kültürel kimlikleri onaylayan stratejilere başvurmasıdır. Göçmen çocukların anadilini zaman zaman etkinliklere dahil etme, ebeveynleri farklı kültürleri anlatması için sınıfa çağırma ve baskın kültürü dayatmaktan kaçınma gibi tutum ve davranışlar çokkültürlü öğretim yaklaşımı açısından son derece önemlidir (Doucet ve Adair, 2013). Bu tür yollar okulöncesi dönem çocuklarının kültürel açıdan farklı birey ve toplumlara olumlu biçimde yaklaşma bilinci geliştirmelerini sağlayabilir.

Okulöncesi kurumlarda çocukların çokkültürlü bir yaklaşım ile eğitilmeleri onları birçok açıdan geliştirir. Çocukların gelişimi sosyal, duygusal, bilişsel ve dilsel boyutlarda ilerlediğinden çokkültürlülük bilincinin bunların tamamına yansıması beklenir. Herhangi bir gelişim alanında yer alan bir bakış açısı diğer gelişim alanlarını da etkiler. Bununla birlikte farklı kültürlerden gelen bir grup olarak göçmen çocuklar açısından düşünüldüğünde en önemli sorunun dil engeli olduğu söylenebilir. Dil engeli diğer gelişim alanlarını da aksatan kurucu bir niteliğe sahiptir. Bu nedenle çokkültürlü sınıflarda dil öğretim çalışmalarını ayrıca açımlamak gerekir.

### 2.3.2. Çokkültürlü Sınıfta Dil Öğretimi

Dil gelişimi çocuklarda akademik, sosyal ve bilişsel gelişimin temelini oluşturan ve erken çocukluk eğitiminin kritik bir bileşeni durumundaki özel bir gelişim alanıdır. Kültürel çeşitliliği günümüzde gittikçe genişleyen okulöncesi sınıflarda dil eğitiminin tüm öğrencilerin dilsel ve kültürel geçmişlerini yansıtması bu kritik alanı destekleme açısından önem taşır. Bu durum, okulöncesi dönemdeki çocukların iletişim becerilerini bir ya da daha fazla dilde hızla geliştirebildikleri bir evrede bulunmalarından kaynaklanır (Castro, Páez, Dickinson ve Frede, 2013). Bu evrede birden fazla dili kazanmak bilişsel esnekliğim artmasına, yürütücü işlevlerin gelişmesine ve kültürlerarası anlayışın genişlemesine katkıda bulunur (Bialystok, 2001; Espinosa, 2012). Bu tür çıktılar nedeniyle okulöncesi dönemde göçmen çocuklara dil öğretiminin çokkültürlü bir anlayışla gerçekleştirilmesi dilsel geçmişine bakılmaksızın tüm çocuklar için önemli öğrenme fırsatları sağlar.

Çokkültürlü eğitim açısından okulöncesi sınıflarda dil öğretiminin birçok boyutu vardır. Bunlardan biri göçmenlerin ya da diğer grupların anadilinin dikkate alınmasıdır (Castro ve ark., 2011; Páez, Tabors ve López, 2007). Anadilinin dikkate alınması, programa ve uygulamalara dil ve kültür farklılığının yansıtılması ve öğretimsel etkinliklerin buna göre tasarlanması yoluyla gerçekleştirilir. Gerektiğinde materyalleri birden fazla dilde hazırlama, ebeveynleri sınıfa çağırarak öyküler ya da şarkılar paylaşmalarını sağlama, çocukları eğitim dili yanında istediğinde kendi anadilini de kullanmaya olanak hazırlama bu yaklaşımı destekleyen davranışlar arasındadır (Espinosa, 2013). Öte yandan, öğretmenin hedef dili öğretirken çocukların daha çok o dilde iletişim kurmalarını sağlaması da son derece önemlidir. Böyle bir denge, bir yandan çokkültürlü sınıf ortamını oluştururken diğer yandan özellikle göçmen çocukların dil öğrenme süreçlerini besleyen bir sonuç yaratabilir.

Göçmen çocuklar anadili ve yerleşilen ülkenin dili olmak üzere en az iki dilde gerçekleşen bir gelişim süreci içindedir. Dolayısıyla, okulöncesi sınıflarda verilen dil öğretiminin iki dilde yeterlilik geliştirmekte olan çocukları kapsayacak biçimde tasarlanması gerektiği söylenebilir (Méndez ve ark., 2015). Bu tür bir tasarı uygun dil geliştirme etkinlikleri hazırlamayı, etkili dil öğretim stratejileri konusunda öğretmenleri yetiştirmeyi, çocukların gereksinimlerini anlamak ve öğretimi buna göre yapılandırmak için ebeveynlerle yoğun iletişim kurmayı kapsar (Burchinal ve ark., 2012; Hammer ve ark., 2014). Okulöncesi kurumlar bu tür çalışmaları gerçekleştirdiğinde bir öğrenme ortamı olarak sınıfların niteliğini artırabilir ve bu yolla çocuklara eşit öğrenme fırsatları sağlayabilir.

Farklı kültürlerden gelen çocukları desteklemek için eğitimin kültürel bileşenlerle tutarlı duruma getirilmesi de önemli bir boyuttur. Bu çerçevede okulöncesi sınıflarda çokkültürlü ikinci dil öğretimi yöntem ve teknikleri yanında kültüre duyarlı öğretimsel uygulamaların da benimsenmesi beklenir (Castro, García ve Markos, 2013; Durán ve ark., 2013). Program geliştirenlerin ve öğretmenlerin çocukların önceki kültürel ve dilsel bilgilerini dikkate alarak bunları ilerletmeyi amaçlayan çalışmalar yapması kültüre duyarlı öğretimin yansımalarından biridir (Callahan ve Gándara, 2014). Göçmen çocuklara yönelik gerçekleştirilebilecek kültüre duyarlı ikinci dil öğretimi, daha güçlü bir aidiyet duygunun oluşmasına ve öğretimsel etkinliklerde daha fazla yer almak için güdülenmelerine yardımcı olabilir. Bu durum okul dışındaki iletişim ortamlarına katılma fırsatı yaratacağından çocukların dil gelişimleri de dolaylı olarak desteklenmiş olur.

Okulöncesi eğitimin önemli bileşenlerinden bir diğeri de ebeveynlerdir. Ebeveynlerle ve toplumla işbirliği çokkültürlü yaklaşım ile dil öğretiminde önemli bir boşluğu doldurur

(Castro ve ark., 2011; Páez, Tabors ve López, 2007). Öğretmenlerin sınıftaki dil öğrenme ortamını zenginleştirmek için evdeki dil uygulamalarını, kültürel geleneklerini ve dilsel bilgilerini paylaşmaları amacıyla katılım sağlamaları yönünde ebeveynleri isteklendirmesi verimli sonuçlar doğuran bir yaklaşımdır (Calderón, Slavin ve Sánchez, 2011; Collins, 2014). Bazı göçmen ailelerin belli aralıklarla eğitime katılım göstermesi çocukları psikolojik olarak da desteklediğinden dil öğrenim güdülerini etkin tutar. Okulöncesi eğitim kurumları ve öğretmenler ebeveynlerle işbirliği yaparak dil öğretiminin içeriğini çocukların var olan durumlarıyla daha tutarlı bir duruma getirebilir.

Kısacası dil öğretimi bağlamında okulöncesi eğitimde çokkültürlü yaklaşımı çocukların dilsel gelişimi yanında bilişsel, sosyal, duygusal vb. gelişimlerini ve erken çocukluk eğitiminin temel boyutlarını da gözeterek gerçekleştirmek gerektiği söylenebilir. Farklı grupların dilsel açıdan tanınması, kültür temelli yaklaşımları benimsemesi, ebeveynlerden gerekli desteğin alınmasını sağlayacak olanakları yaratması son derece önemlidir. Ancak bunlar arasında göçmen çocuklara dil öğretimi açısından özellikle öğretmen yeterliliklerinin belirleyici olduğu söylenebilir.

### 2.3.3. Çokkültürlü Sınıfta Öğretmen Yeterlilikleri

Okulöncesi öğretmenlerinin çokkültürlü bir yaklaşımla göçmen çocuklara dil öğretimine yönelik yeterlilikleri erken çocukluk eğitiminin ana çizgilerinin, ikinci dil öğretim ilkelerinin ve çokkültürlülüğün birleşiminden oluşur. Bu bağlamda okulöncesi dönem çocuklarına eğitim veren öğretmenlerin kimi özel becerilere sahip olması gerekir. Özellikle son yıllarda okulöncesi kurumlarda sayısı artan göçmenler nedeniyle öğretmenlerin bu çocukların dil gelişimini destekleyecek bilgi ve donanımlara sahip olması artık bir zorunluluk durumuna gelmiştir (Leos ve Saavedra, 2010). Bu çerçevede öğretmen yeterliliklerinin yukarıda anlatılanlarla tutarlı biçimde dil öğretimine ilişkin birçok bilgi ve beceri yanında kültürel duyarlılık, ebeveyn katılımı, liderlik gibi boyutları vardır.

Okulöncesi öğretmenlerinin dil gelişimi ve dil öğretimine yönelik temel kavramlara sahip olması çocukların dilsel becerileri yanında birçok problemlerinin çözümünde rol oynar. Özellikle gelişim sürecinde ikinci bir dili edinmek ve öğrenmek zorunda kalan göçmen çocuklar için öğretmenin dil öğretimine yönelik yeterliliği daha çok önem kazanır (Buysse ve ark., 2005). İkinci dil edinimi ve öğrenimi sürecini anlama, sosyal ve akademik dil yeterliliği arasındaki farkları tanıma, çocukların alıcı ve üretici dil yeterliliğini ayrı ayrı izleme ve bunları geliştirecek uygun stratejilerle donanma öğretmen yeterliliğinin önemli göstergeleri arasındadır (Castro ve

ark., 2011). Öğretmenlerin dil öğretimi uygulamalarında ikidilli öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak ve yaşadıkları güçlükleri belirlemek için iskele modeli oluşturması, kazanılan dilsel bilgiyi modellemesi ve dilsel girdi için zengin öğrenme deneyimleri sağlayan ortamlar oluşturması çocukların daha hızlı öğrenmesini sağlayabilir (Brown, 2014). Bu tür donanımlar öğretmenlere bireye özgü planlama yapma olanağı da verir. Dolayısıyla dil gelişimi ve öğretimine yönelik yeterliliklere sahip olmak öğretmenleri göçmen çocukların dil öğrenim süreçlerinde daha yetkin bir duruma getirir.

Göçmen çocuklar okulöncesi eğitim kurumlarında yerli çocuklara göre kültürel ve dilsel sorunlarla baş etmeye çalışan farklı bir grup olarak yer alır. Okulöncesi öğretmenleri öğretimsel etkinlikleri uygularken öncelikle göçmen çocukların dil engelinin ve kültürel uzaklığının bilincinde olarak öğrenme ortamına uyum sağlamalarını kolaylaştırmalıdır (Souto-Manning ve Mitchell, 2010). Kültüre duyarlı öğretmenler göçmen çocukların dilsel ve kültürel çeşitliliğine saygı gösterir, anadilini ve deneyimlerini dikkate alır, çokkültürlü materyallere ve yaklaşımlara öncelik verir (Helman, 2016). Öğretmenlerin sahip olacağı bu tür yeterlilikler çocuklar ile güvene dayalı bağ kurması yanında kapsayıcı ve destekleyici bir sınıf ortamı oluşturmasına yardımcı olur (Durden ve ark., 2016). Öğretmenin bu tür uygulamalarla göstereceği kültürel duyarlılığın düzeyi çocuklara ilişkin ebeveynlerden alacağı kimi bilgilerle artabilir.

Ebeveynler okulöncesi eğitimde neredeyse öğretmen kadar etkili bir role sahiptir. Özellikle göçmen çocukların yaşadığı travmalar dikkate alındığında ebeveyn desteğinin önemi daha net anlaşılır. Bu nedenle göçmen ebeveynlerle güçlü ve verimli ilişkiler kurmak okulöncesi öğretmenlerinin bir diğer yeterlilik ölçütü olarak belirir (McWayne ve ark., 2013). Göçmen çocuklara dil öğretimi bağlamında kültüre duyarlı bir yaklaşım ebeveynlerle kendi dilinde iletişim kurmayı, kültürel art alanlarına değer vermeyi, çocukların evde ve okulda dil öğrenimini desteklemek için onlarla işbirliği yapmayı içerir (Moll ve ark. 2006; Epstein ve Sanders, 2006). Ebeveynlerin okul dışında göstereceği katkı çocuklardaki öğrenmenin sürekliliğini sağlar. Bu nedenle iyi öğretmenler ebeveynlerin öğrenmedeki rolünün bilincindedir ve çocukların dil öğrenimi için onların kültürel varlıklarından yararlanır (Espinosa, 2013). Bu noktadaki verimi artırmak bir ölçüde öğretmenlerin liderlik özellikleriyle de ilişkilidir.

Okulöncesi öğretmenlerinin tanık oldukları sorunların çözülmesinde liderlik özellikleri toplumsal duyarlılığın oluşturulmasında önemli bir işleve sahiptir. Bu çerçevede öğretmenlerin göçmen çocukların durumlarına yönelik politika ve uygulamaların oluşturulmasında etkin rol alma, sadece çocukların değil ebeveynlerin de gereksinimlerinin karşılanmasında okul ve

toplum bağını kurma, bu doğrultuda meslektaşlarını da etkileme sorumlulukları vardır (Castro ve ark., 2011). Göçmen çocukların dillerini ve kültürlerini toplumsal düzlemde görünür kılmak ve onlar için eşit eğitim fırsatlarını savunmak iyi öğretmenlerin yeterlilik ölçütlerinden bazılarıdır (Durán ve ark., 2010). Bu doğrultuda ortaya konulan tavır çocukların öğrenme koşullarını belirleyen değişkenleri elverişli biçimde düzenlemeyi sağlayabilir.

Okulöncesi kurumlarında yer alan göçmen çocukların değerlendirilmesi de özel bir yeterliliği gerektirir. Eğitim dilini yeterli düzeyde bilmediğinden göçmen çocukların yerli olanlarla aynı biçimde değerlendirilmesi hatalı sonuçlara yol açabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin göçmen çocuklara özgü uygun değerlendirme uygulamalarını kullanma becerisine sahip olması önemlidir (Espinosa ve Garcia 2012). Geçerli ve güvenilir değerlendirme araçlarını seçme, elde edilen verileri çocukların dilsel ve kültürel geçmişleri bağlamında yorumlama, bireyselleştirilmiş dil eğitimi için değerlendirme sonuçlarını işe koşma öğretmenden beklenen yaklaşımlar arasındadır (Chu ve Flores, 2011). Ayrıca öğretmenlerden göçmen çocukların güçlü yönlerini ve gereksinimlerini doğru biçimde saptama ve ilerlemelerini desteklemeleri de başka bir ölçüt olarak ortaya konulabilir (Magruder ve ark., 2013). Bu noktalar öğretmenlerin belirlenen hedefe ulaşmasını kolaylaştıracak yeterliliklerden bazılarıdır.

Sonuç olarak, okulöncesi öğretmenleri göçmen çocukları desteklemek için çokkültürlü eğitim bağlamında birçok yeterliliğe sahip olmalıdır. Kültüre duyarlı, dil öğretim becerisine sahip, ebeveyn katılımını sağlayabilen, değerlendirme çalışmalarını tutarlı biçimde gerçekleştirebilen öğretmenler verimli öğrenme ortamları yaratabilir ve çocukların dilsel ve kültürel sorunlarını önemli ölçüde çözebilir. Okulöncesi kurumlarında göçmen öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin sahip olması beklenen bu yeterlilikler daha önemli duruma gelecektir.

## 2.4. EBEVEYNLERLE İŞBİRLİĞİ YETERLİLİĞİ

Eğitim, yalnızca okul sınırları içinde gerçekleşen bir süreç değil, aynı zamanda aile ve toplumun katılımını da içeren bütünsel bir süreçtir. Öğretmenler, çocukların gelişimlerini desteklemek için sınıf içi etkinliklerin ötesine geçerek ebeveynlerle işbirliği yaparlar. Öğretmenlerin, ebeveynlerin eğitim sürecine katılımını sağlamaları ve onları yönlendirmeleri, eğitimin etkililiğini artırır ve çocukların gelişimini önemli ölçüde destekler (Epstein, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin ebeveynlerle işbirliği yapması okulöncesi dönemde eğitim sürecinin önemli bir gerekliliği olarak değerlendirilir.

### 2.4.1. Okulöncesinde Ebeveynlerin Rolü

Erken yaşlarda çocuğun gelişimine etki eden çevresel etmenler, Ekolojik Sistemler Kuramı'nda yakınlık düzeyine göre aile, okul ve toplum olarak açıklanır (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosistem olarak adlandırılan en içteki halkada çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu ve içinde yer aldığı ortamlar anne-baba, öğretmen ve akranlar biçiminde sıralanır ve bu ortamlar çocuğu doğrudan etkileyen en yakın çevresel yapıları oluşturur (İşmen,1996; Docket ve Perry, 2006; Berk, 2009). Çocuğun doğumundan başlayarak onu çevreleyen ve en çok etkileyen ilk sistem ailedir. Yine çocuğun bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimi ilk halkada yer alan sistemde gerçekleşir (Bronfenbrenner, 1979). Dolayısıyla bu dönemde çocuğu sarmalayan ailenin rolü çevresel bir etken olarak son derece önemlidir.

İlk toplumsal çevre durumundaki aile, çocuğun gelişimi ve sosyal etkileşiminin oluşmasında kritik bir rol oynar. Aile çocuğun temel güven duygusunu geliştirdiği, ilk öğrenmelerini gerçekleştirdiği, iletişim becerilerini kazandığı ve toplumsal düzgüleri öğrendiği birincil ortamdır. Çocuğun dilsel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi büyük ölçüde aile içindeki etkileşimlerden etkilenir (Bronfenbrenner, 1979). Bu etkileşimler, aile içinde model alınan davranışlar ve değerler çocuğun dış dünyayla kuracağı ilişkilerde temel dayanak noktalarını oluşturur (Bandura, 1977). Çevre gereksinim duyulan yeni öğrenmeler için çocuklara çeşitli fırsatlar sunar ve böylece ilerleyen dönemlerdeki başarının temelini oluşturur. Aile ortamı karşılaşılan ilk çevresel yapı olarak çocuğun temel gelişim süreçlerine ilişkin önemli girdiler sağlaması yönüyle bu süreçlerde belirleyici bir etkiye sahiptir. Sosyal-duygusal, bilişsel ve dilsel becerilerin gelişiminde rol oynayan aile çocuğun geleceği için de belirleyici bir işleve sahiptir (Arıcı, 2016). Dolayısıyla okulöncesi dönemde aile ve ebeveynler çocuğun gelişiminde oldukça kritik bir rol üstlenir.

Ebeveynlerin çocuk üstündeki rolü göçmenler için daha karmaşık ve çok boyutlu bir görünüm sergiler. Göçmen aileler, çocuklarının hem kendi kültürel kimliklerini korumalarını hem de yeni çevreye uyum sağlamalarını desteklemeye çalışır. Bu süreçte, ebeveynlerin dilsel, duygusal ve sosyal alanlarda sağladığı destek çocukların genel gelişimini ve toplumsal uyumunu büyük ölçüde etkiler (Portes ve Hao, 2014). Çocuklar yeni bir dil öğrenme sürecinde bilişsel ve sosyal birçok güçlükle karşılaşır. Bu süreç, dil becerileri yanında gelişimin hemen her boyutunu etkiler. Yeni bir dil öğrenirken çocuklar sadece sözcükleri ve dilbilgisi kurallarını öğrenmez aynı zamanda bu dilin konuşulduğu topluluğun kültürel bağlamını ve iletişim kalıplarını da anlamaya çalışır (Kramsch, 1993). Göçmen çocuklar anadili edinimini sürdürürken yerleştikleri ülkenin dilini de öğrenmek durumunda kalırlar. Bu süreçte,

ebeveynlerin çocuklardaki ikidilli gelişimi desteklemesi ve hem anadilinde hem de ikinci dilde yetkinlik kazanmalarına yardımcı olmaları yaşamsal bir öneme sahiptir (Paradis ve ark., 2022). Göçmen çocukların yeni bir sosyal ve kültürel ortama uyum sağlama sürecinde ailelerin duygusal destek sunarak ve sosyal beceriler kazandırarak çocuklarının güven ve aidiyet duygusunu geliştirmeleri gerekmektedir (Li ve ark., 2022). Dolayısıyla göçmen aileler, çocuklarının dil gelişimi ve sosyal-duygusal uyumu üstünde kritik bir rol oynar. Göçmen ailelerin eğitime aktif katılım sağlamaları, okul ile işbirliği yapmaları ve çocukların gereksinimlerini karşılamaları eğitim sürecine olumlu katkılar sağlar (Rose, Armon-Lotem ve Altman, 2023). Böyle bir yaklaşım çocukların dil gelişimini, genel sosyal uyumlarını ve akademik başarılarını da destekler.

### 2.4.2. Çocukların Dil Öğrenme Sürecinde Göçmen Ebeveynlerin Rolü

Aile, çocuğun dil becerilerinin gelişiminde çevresel bir etmen olarak belirgin bir etkiye sahiptir. Ailede özellikle ebeveynlerin çocukla olan etkileşimi, konuşma sıklığı, dil modeli olması, çocuğu başka dilsel çevrelerle buluşturması ve duygusal destek gibi etkenler yoluyla dil gelişimine doğrudan etkisi bulunur. Dil ediniminde çocukların sosyal çevre ile olan etkileşimi önemli rol oynar (Arıcı, 2016; Güneş, 2010). Çocuklar dili yaşamın ilk yıllarında ebeveynleriyle ve yakın çevreleriyle girdiği etkileşim sonucunda edinir. Çocuklar bir dili edinmek için onu duymak zorundadır. Duyulan dilsel yapılar zamanla konuşma becerisinin de temelini oluşturur. Hiç kimseyle konuşmayan ve dolayısıyla çevreden dilsel girdi alamayan çocukların ağlama ve tek heceli sözcük döneminde kaldığından söz edilir (Wechselberg ve Puyn, 1999). Dil edinim sürecinde çocuğun dile maruz kalması ve dili kullanıp geliştireceği ortamlarda bulunması gerekir. Anadili ediniminde aile üyeleri kendi aralarında kurduğu iletişimsel ortam ile çocuğa bu olanağı sağlar. Ancak ikinci dil ediniminde ebeveynler hedef dili yeterince bilmediğinden çocuk için gerekli olan dilsel ortamı dışarıdan sağlamak durumundadır. Çocuğun farklı konuşma ortamlarında ve durumlarında deneyim kazanması, dil becerilerini zenginleştirir. Ebeveynler, çocuğun farklı konuşma türlerini ve iletişim stratejilerini öğrenmesine olanak tanıyarak dil gelişimine destek olur (Paradis ve ark., 2022). Bu durum göçmen çocukların dil öğreniminde ebeveynlerin önemli destekleyiciler olduğu görüşünü doğrular.

Göçmen ebeveynlerin çocuklarının anadili ve ikinci dilde yetkinlik kazanmasına yönelik destekleri, çocukların dil gelişimi ve akademik başarıları üstünde önemlidir (Portes ve Hao, 2014). Ebeveynlerin çocuklarına yönelik dil kullanımı, dilsel girdinin niteliği ve niceliği çocukların dil edinim süreçlerini doğrudan etkiler (Hoff, 2006). Ancak göçmen ebeveynlerin

hedef dilde yeterli girdiyi kendilerinin sağlayamayacağı düşünüldüğünde çocuğun başka dilsel çevrelerle buluşturulması noktasında çaba göstermeleri beklenir. Çünkü ikinci dil öğrenen bireyler, hedef dilin doğal konuşurlarıyla etkileşime gereksinim duyar. Hedef dilin doğal konuşurları, ikinci dil öğrenen bireyler için gerekli dilsel girdiyi sağladığından bu durum öğrenme sürecini hızlandırır ve kolaylaştırır (Lightbown ve Spada, 2021). İkinci dil ediniminde öğrenenin sınıf içinde ve dışında diğer insanlarla iletişim kurmasının önemi sıkça vurgulanır (Ellis ve Shintani, 2013; Hall, Smith ve Wicaksono, 2017). Dolayısıyla ebeveynler öğrenilmekte olan dilin günlük yaşamda yeterince duyulmasını sağlayarak, akranlarıyla iletişim kurmaları için çocukları isteklendirerek ve karşılaştıkları dilsel güçlüklerle ilgili bilinçli girişimlerde bulunarak çocukların dil öğrenme sürecini destekleyebilirler.

### 2.4.3. Göçmen Ebeveynler Bireysel Olarak Neler Yapabilir?

Çocuklar okula başlayana kadar gelişim ve eğitimlerinden ebeveynleri sorumludur. Okul dönemi başladığında ise ebeveynlerdeki bu sorumluluk öğretmenlerle paylaşılır (Şişman, 2000). Ebeveynler çocukların başarısını destekleyecek ortamı sağlamada işlevseldir (LaRocque, Kleiman ve Darling, 2011). Ailenin oluşturduğu eğitsel ortam, çocukların okulda öğrendiğini pekiştirebilir ya da köreltebilir (Çelik, 2003). Çocuğun okulda öğrendikleriyle evde öğrendikleri birbirini destekler nitelikte olmalıdır. Böyle bir paralellik sonucunda çocukların okulda öğrendiği bilgi ve beceriler farklı ortamlarda yinelenip pekişir.

Ebeveynlerin eğitsel etkinlikleri desteklemesi öğretimin sürekliliğini sağlar (Zembat ve Unutkan, 2001). Ebeveynler, eğitim etkinliklerinde rol alarak çocuğun okulda öğrendiği içeriği denetleyebilir, destekleyebilir ve gözlemlediği sorunlarla ilgili müdahalede bulunabilir (Fan ve Chen, 2001; Rogers ve ark., 2009). Çocuğun genel gelişimi ve öğrenme yaşantılarının yalnızca okulda değil, okul dışında da devam ettiği göz önünde bulundurulduğunda ailelerin bu konudaki yaklaşım ve uygulamaları önemli bir etmen olarak karşımıza çıkar. Göçmen ebeveynler için bu süreç daha da önemlidir çünkü çocukların hem anadilini hem de ikinci dili öğrenme gereksinimi vardır (Li ve ark., 2022). Bu nedenle göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitimsel sürecinde daha stratejik ve bilinçli yaklaşımlar benimsemeleri beklenir.

Göçmen ebeveynler, çocuklarının dil öğrenme sürecini desteklemek için yerli halkla iletişim kurabilecekleri sosyal ortamlardan yararlanabilir. Bu ortamlar, çocukların yeni bir dili öğrenirken sosyalleşebilecekleri ve dilin edimsel boyutunu geliştirebilecekleri fırsatlar sağlar (Hoff, 2006). Farklı dilsel bağlamların ve sınıf dışındaki dil kaynaklarına başvurulmasının çocukların dili öğrenmelerine olumlu etkilerinin olduğu vurgulanmıştır (Benson ve Reinders,

2011). Dolayısıyla ebeveynler, çocukların dili doğal bir ortamda kullanmalarına olanak tanıyan fırsatları ikinci dil öğrenme sürecinde işe koşabilir. Ayrıca göçmen aileler, çocuklarının dil öğrenme sürecini desteklemek için okul ve öğretmenlerle işbirliği yapabilir. Öğretmenlerden çocuklarının dil gelişimi hakkında düzenli geribildirim almak, ebeveynlerin çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına ve bu alanlarda nasıl destek olabileceklerini öğrenmelerine yardımcı olur (Epstein, 2010). Ebeveynler, çocuklarının sınıf içi ve dışındaki dil öğrenme deneyimlerine katkıda bulunmak için öğretmenlerle işbirliği yaparak öğrenme süreçlerini daha bütüncül ve etkili bir duruma getirebilir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Bu stratejiler, göçmen ebeveynlerin çocuklarının dil öğrenme süreçlerine etkin olarak katılımını sağlar ve çocukların akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını artırır. Genesee (2001), göçmen çocukların başarılı biçimde ikidillilik geliştirmeleri için ebeveynlerin ve öğretmenlerin ortak çabalarının gerekliliğini vurgular. Dolayısıyla öğretmenlerin, göçmen çocukların dil öğrenme sürecine desteklemede ebeveynlerin yapabilecekleri bu gibi etkinlikler konusunda onları bilinçlendirip yönlendirmesi öğrenmeyi kolaylaştırabilir ve hızlandırabilir.

### 2.4.4. Ebeveynlerle İşbirliği Stratejileri

Çocukların eğitim süreçlerini desteklemek ve akademik başarılarını artırmak için öğretmenlerin ebeveynlerle iletişime geçmesi ve birlikte çalışma stratejileri geliştirmesi öğrenme sürecini etkileyen önemli bir değişkendir. Böyle bir yaklaşım sonucunda ebeveynlerin desteği sağlanabilir ve bu destek öğretmenin yönlendirmesiyle çocukların dil öğrenimini geliştirebilir.

Ebeveyn katılımı, erken çocukluk eğitimi programlarına ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin etkin biçimde katıldığı, çocukların eğitimi ve gelişimini olumlu yönde etkilemeyi hedefleyen bir süreç olarak tanımlanır (Epstein, 2010; Aydoğan, 2017). Bu sürecin temel hedefi okul ve ev arasında eşgüdüm sağlanarak çocukların bilişsel, dilsel, motor, duygusal ve sosyal gelişiminin desteklenmesidir. Ebeveyn katılımının hedefleri arasında, çocuğun ve ailenin gereksinimlerinin eğitim programı yoluyla karşılanıp karşılanmadığını denetlemek, çocukta gözlemlenen olumlu değişimlerin sürekliliğini sağlamak, ebeveynlere çocuğun yaşamında ne kadar önemli bir rol oynadığını fark ettirmek, olası sorunları önlemek ve çeşitli çözüm yolları sunmak, ebeveynlere çocuğun okul dışında öğrenebileceği deneyimler hakkında bilgi vermek yer alır (Epstein, 2002; Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Bu sürecin etkin bir biçimde yürütülmesinde öğretmenlerin ebeveynlerle işbirliği yapma stratejileri kritik bir öneme sahiptir.

Öğretmen gerekli işbirliğini sağlayabilecek biçimde ebeveynlerle olumlu ilişkiler kurmalı, çocuk hakkında bilgi sahibi olmalı ve kendi çalışmaları hakkında onları bilgilendirebilmelidir (Çınar, 2002). Öğretmenlerin, çocuğun gelişimine ilişkin değerlendirmelerini ebeveynlerle paylaşmaları gerekir. Çocuk, veli ve öğretmen arasındaki olumlu bir iletişim ancak çocuğun gelişimini tartışarak, güçlük yaşadığı noktaları ve gereksinimlerini belirleyerek sağlanabilir (Çelik, 2003). Öğretmenler, ebeveynlerin sağlayacağı bilgiyle çocukların sorun yaşadığı noktaları dikkate alan, ilgi ve gereksinimlerine öncelik veren etkinlikler planlayabilir. Okul dışındaki iletişimsel bağlamlarda yaşanan dilsel güçlükler ebeveynler tarafından öğretmenlerle paylaşılabilir ve böylece öğretmenler çocukları daha iyi tanıyabilir (Çopur ve Tezel Şahin, 2022). Bununla birlikte çocuklarının okulöncesi eğitim kurumlarında gördükleri eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan ebeveynlerin evde çocuklarının eğitimlerini desteklemeleri güçleşir. Bu açıdan ele alındığında tüm ebeveynlerin katılımını sağlamak için öğretmen ebeveynlerle olumlu ilişkiler kurmalı ve eğitime katılımını etkin kılacak fırsatlar üretmelidir.

Bazı ebeveynler, başlangıçta tasarlanan eğitsel çalışmalara katılmak istemeyebilir. Bu noktada öğretmenlerin rolü büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler öncelikle ebeveynlere çocuklarının sınıf içi başarıları üstünde ne denli etkili ve önemli bir role sahip olduklarını açıklamalıdır. Bazı ebeveynler bu önemli sorumluluğun farkında olmayabilir. Okulöncesi dönem çocukları için ebeveynler çok önemli modellerdir ve çocuklar her yönüyle ebeveynlerine öykünür. Ebeveynler okulda kazanılan deneyimi önemsemez ve desteklemezse bu durum çocukların gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir (Beaty, 2008; Eliason ve Jenkins, 2003). Dolayısıyla öğretmenlerin çocukların gelişimindeki rollerinin önemi konusunda ebeveynleri bilinçlendirmesi gerekir.

Göçmen ebeveynler sözkonusu olduğunda öğretmenlerin rolü daha kritik duruma gelir. Göçmen aileler, yeni bir dil ve kültür ortamına uyum sağlama sürecinde ek güçlüklerle karşılaşırlar. Dil engeli göçmen ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımını güçleştirebilir. Bu nedenle, öğretmenler göçmen ebeveynlerin sürece katılımını sağlamaya yönelik özel çaba göstermelidir (Turney ve Kao, 2009). Göçmen ailelere, çocuklarının hem anadilini korumalarının hem de yeni dilde yetkinlik kazanmalarının önemi anlatılmalıdır. Ayrıca, öğretmenler, göçmen ailelerin kültürel ve dilsel geçmişlerine saygı göstererek onların kendilerini okul topluluğunun değerli bir parçası olarak hissetmelerini sağlamalıdır (Cummins, 2000). Bu bilinçlendirme sürecini etkin biçimde gerçekleştirebilmek için öğretmenler, ebeveynlerle çocukların eğitimine yönelik ortak bir anlayış ve işbirliği geliştirme konusunda etkili stratejiler kullanmalıdır.

Ebeveyn katılımı, çocukların eğitim süreçlerinde başarıya ulaşmaları için kritik bir faktördür. Öğretmenlerin, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine katılımını artırmak için etkili stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir (Goodall, 2018). Bu stratejiler arasında düzenli bilgilendirme toplantıları, kültürel farkındalığı artıran etkinlikler ve eğitsel çalışmalara katılım konusunda ebeveynleri isteklendiren programlar yer alabilir (Epstein, 2010). Göçmen ailelerle etkili iletişim kurmak ve çocuklarının eğitimine yönelik katkılarını desteklemek, çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini önemli ölçüde artırabilir. Ebeveynlerle öğretmenler arasında kurulacak iletişim çocuğun gelişimi, başarıları ve gereksinimleri hakkında bilgi alışverişini kolaylaştırır (Epstein, 2010). Düzenli olarak yapılan yüz yüze toplantılar, telefon görüşmeleri ve yazılı iletişim bu süreci destekler. İletişimin sürekliliği ve açıklığı, ebeveynlerin çocuğun eğitim sürecine daha fazla katılmasına olanak tanır. Bunun yanı sıra hem öğretmenler hem de ebeveynler, çocuğun eğitiminde ortak hedefler belirlemeli ve bu hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmalıdır. Ortak hedefler çocuğun dil gelişimi, sosyal becerileri ve akademik başarılarına yönelik olabilir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997). Bu tür bir işbirliği hem okulda hem de evde tutarlı bir öğrenme ortamı oluşturarak çocuğun gelişimini destekler.

Kültürel duyarlılık ve saygı özellikle göçmen ailelerle etkileşimde önemli bir bileşendir. Öğretmenler, göçmen ailelerin kültürel art alanlarına duyarlı olmalı ve bu kültürel farklılıkları saygıyla karşılamalıdır. Göçmen ailelerin kültürel değerlerini ve dillerini tanıyan ve destekleyen bir yaklaşım benimsemek, çocukların dil gelişiminde ve eğitimde başarılı olmalarını etkiler (Cummins, 2000). Bu yaklaşım, çocukların kendilerini ve ailelerini okul topluluğunun değerli bir parçası olarak hissetmelerini sağlar.

Ayrıca, öğretmenlerin ebeveynlere çocuklarının dil gelişimini desteklemek için gerekli materyal ve kaynakları sağlamaları önemlidir. Bu materyaller kitaplar, dil oyunları ve çevrimiçi eğitim araçları gibi çeşitli kaynakları içerebilir (Sénéchal ve LeFevre, 2002). Bu kaynakların ailelerle paylaşılması, çocukların evde de dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanır ve öğrenmenin sürekliliğini sağlar.

Son olarak, öğretmenler ebeveynleri çocuk gelişimi, dil öğrenme stratejileri ve eğitim teknikleri hakkında bilgilendirmelidir. Eğitim seminerleri, atölye çalışmaları ve bilgilendirici broşürler bu konuda faydalı olabilir (Patterson, 2002). Ebeveynlerin bu konularda bilgilendirilmesi, onların çocuklarının eğitimine daha etkin biçimde katkıda bulunmalarını kolaylaştırır.

Öğretmen-ebeveyn etkileşimi, çocukların dil gelişimi ve genel eğitim başarısı açısından yaşamsal bir öneme sahiptir. Etkili bir iletişim ve işbirliği süreci, çocukların akademik ve sosyal

becerilerini güçlendirir ve eğitim sürecinde sağlam bir temel oluşturur. Bu nedenle, öğretmenler ve ebeveynler arasında güçlü ve sürekli bir etkileşim sağlanması göçmen çocukların dil öğrenimi için önemlidir.

## 2.5. İlgili Araştırmalar

Türkçe alanyazında ve diğer ülkelerde yapılan çalışmalarda göçmen çocukların dil öğrenimine yönelik çeşitli çalışmaların yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçeyi öğretme konusunu odağa alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bölümde bu araştırmanın konusuyla benzer noktaları konu edinen bazı çalışmalar çeşitli boyutlarıyla tanıtılacaktır.

Güven, Azkeskin, Yılmaz (2018), okulöncesi eğitim alan Suriyeli göçmen çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu sınıflarında Suriyeli göçmen öğrenci bulunan 10 okulöncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, Suriyeli göçmen çocukların en çok dil ve iletişim kurmada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, çocukların duygusal olarak daha hassas ve kırılgan oldukları için okula uyum sürecinde güçlük çektikleri, ailelerin dil sorunları nedeniyle çocuklarının eğitim sürecine katılamadıkları belirlenmiştir. Suriyeli göçmen çocukların sınıfta genellikle bireysel ve tek başına oldukları, dil gelişimleri zayıf olduğu için sosyal-duygusal alanlarda da güçlükler yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmenler, ailelerin ve çocukların rehberlik hizmetlerinden yararlanmalarının önemli olduğunu ve dil eğitimlerine ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu araştırmanın bulguları, göçmen çocukların dil gelişimindeki eksikliklerinin onların eğitim sürecindeki diğer sorunları da tetiklediğini göstermiştir. Bu nedenle, Suriyeli göçmen çocuklara yönelik dil eğitimine daha fazla önem verilmesi ve bu çocukların eğitim süreçlerine daha etkin bir biçimde katılımlarının sağlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Çapçı (2020), okulöncesi öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlilik algıları ve çokkültürlü eğitim uygulamaları üstüne odaklanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü yeterlilik algılarının hangi düzeyde olduğu ve bu algıların farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında nasıl değiştiği incelenmiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı açıklayıcı sıralı karma yöntem uygulanmıştır. Nicel veriler, 280 öğretmenden toplanmış ve "Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından

geliştirilen "Çokkültürlü Eğitim Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu" ile 23 öğretmenden elde edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin çokkültürlü yeterlilik algılarının eğitim durumu, doğduğu ve yetiştiği bölge, mesleki deneyim yılı ve sınıflarında farklı kültürden öğrencilerin bulunma durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler, çokkültürlü eğitime karşı olumlu bir tutum sergilerken sınıf içi uygulamalarda yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterliliklerini geliştirmek için hizmet içi eğitim programlarına gereksinim duyduklarını göstermiştir. Araştırmada öğretmenlerin çokkültürlü yeterlilik algılarının ve eğitim uygulamalarının geliştirilmesi için öneriler sunulmuştur.

Mızıkacı, Enginyurt, Düzen, Issoufou, Gökduman, Aksoy, Çöplü (2021), Türkiye'de geçici koruma altında bulunan 4-6 yaş aralığındaki Suriyeli çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik öğrenme gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamıştır Araştırma, Türk Kızılay Gaziantep Toplum Merkezi'ne kayıtlı 40 Suriyeli çocuğun aileleri ile görüşülerek araştırmaya katılmak isteyenlerin seçilmesiyle oluşturulmuştur. Hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada veriler "Türkçe Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı" ve gözlem formları ile toplanmıştır. Değerlendirme aracı ifade edici dil becerileri, alıcı dil becerileri, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, görselleri ayırt etme ve yazı yazma öncesi beceriler olmak üzere altı boyuttan oluşmuştur. Araştırmanın bulguları, çocukların Türkçe erken okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Suriyeli çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim programlarının hazırlanması gerektiğini ve bu programların yazı farkındalığı, sesbilgisel farkındalık ve ifade edici dil becerilerine odaklanması gerektiğini göstermiştir. Bu bağlamda Suriyeli çocukların dil becerilerini geliştirmek için kapsamlı ve özel eğitim programlarının uygulanması önerilmiştir.

Çoban ve Arı (2017) tarafından öğretmenlerin Suriyeli göçmen çocuklara Türkçe öğretiminde karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerin üstesinden gelmek için aldıkları hizmet içi eğitimlerin yeterliliğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PICTES)" projesi kapsamında görev yapan 20 öğretim elemanından veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu olup içerik analizi tekniği ile veriler analiz edilmiştir. Bulgular, hizmet içi eğitimlerin planlama ve hazırlık aşamalarında, eğitimin niteliğinde, eğitimi alan öğretmenlerin tutumlarında ve eğitim sonundaki yeterliklerinde çeşitli eksikliklerin olduğunu göstermiştir. Özellikle eğitim süresinin kısa olması, sınıfların kalabalık olması ve geçici istihdam gibi etmenler temel sorunlar olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte,

hizmet içi eğitimi veren öğretim elemanlarının yeterli donanım ve deneyime sahip oldukları görülmüştür. Çalışma hizmet içi eğitimlerin sürelerinin uzatılması, daha fazla uygulamaya dayalı eğitim verilmesi ve öğretmenlerin uzun vadeli istihdam edilmesi gerektiği gibi öneriler sunmuştur. Bu bulgular, Suriyeli çocukların eğitiminde görev alacak öğretmenlerin daha etkili bir biçimde hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Moralı (2018) Suriyeli mülteci çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve bu süreçte karşılaşılan sorunları incelemiştir. Araştırma bulguları, Suriyeli mülteci çocukların Türkçe dil gelişiminde belirgin eksiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle ifade edici ve alıcı dil becerilerinde düşük performans gösteren çocuklar, yazı farkındalığı ve yazı yazma öncesi becerilerde de desteğe gereksinim duymuştur. Öğretmenler, bu süreçte materyal eksikliği, program yetersizliği ve kültürel uyum sorunları gibi çeşitli güçlüklerle karşılaşmıştır. Araştırma sonuçları, Suriyeli çocukların dil gelişimini desteklemek için erken yaşlardan itibaren özelleştirilmiş öğretim programlarının ve dil destek sınıflarının oluşturulmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Araştırmanın bulgularına dayanarak okulöncesi Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin bu alanda eğitilmesi ve ailelerle işbirliği içinde çalışılması gerektiği önerilmiştir.

Işık ve İşeri (2021) Suriyeli göçmen çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında Suriyeli göçmen çocukların eğitim sürecinde yaşadıkları dil bariyerleri ve bu bariyerlerin eğitimlerine olan etkileri üstünde durulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve veriler Suriyeli göçmen çocuklarla çalışan öğretmenler ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda Suriyeli göçmen çocukların Türkçeyi öğrenme sürecinde karşılaştıkları en büyük sorunların dil düzeylerinin yetersiz olması, ders materyallerinin uygun olmaması ve kültürel farklılıkların iletişimi zorlaştırması olduğu saptanmıştır. Öğretmenler, bu sorunların üstesinden gelmek için dil düzeylerine uygun materyallerin geliştirilmesi ve kültürel uyum programlarının uygulanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular, dil eğitiminin ve öğretim materyallerinin göçmen çocukların gereksinimlerine göre uyarlanmasının önemini göstermiştir.

Jeff Bezemer ve Sjaak Kroon'un (2006) çalışmasında Hollanda'da göçmen çocuklara yönelik dil öğretimi politikaları ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırma, Türkçe ve Hollandaca arasında dil öğretiminin nasıl uygulandığını, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ve öğrenci performansına etkilerini araştırmıştır. Nitel veri toplama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada sınıf içi gözlemler ve öğretmenlerle yapılan

derinlemesine görüşmeler yer almıştır. Katılımcılar, Hollanda'daki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve onların öğrencileridir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin Türkçeyi destekleyici bir araç olarak kullanarak öğrencilere Hollandaca öğretmeye çalıştıklarını göstermiştir. Ancak bu çabaların bazen karmaşık ve tutarsız olabileceği özellikle öğrencilerin günlük yaşamlarında sıkça karşılaşmadıkları sözcükler üstünde yapılan çalışmaların dil öğrenme sürecini zorlaştırabileceği belirlenmiştir. Bu durum, dil destek öğretiminin daha sistematik ve etkili biçimde gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini ve profesyonel yeterliliklerini geliştirmeleri ve dil destek stratejilerini daha dikkatli planlamaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bir çalışmada (Haim ve Tannenbaum, 2022) çokdilli göçmen öğrencilere İngilizce öğretimi konusunda öğretmenlerin inançlarını ve uygulamalarını anlamak amaçlamıştır. Araştırma İsrail'deki okullarda İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik inançları ve algılanan uygulamaları üstüne odaklanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kişisel ve mesleki geçmişleri, okul bağlamları, göçmen öğrencilerin dil öğrenimi ile ilgili inançları ve uygulamalarını değerlendiren soruları içeren çevrimiçi anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Anket sonuçları öğretmenlerin büyük çoğunluğunun göçmen öğrencilerin dil öğrenimini desteklemek için onların anadiline başvurmanın önemli olduğuna inandıklarını ve bu yaklaşımı uygulamalarında kullandıklarını göstermiştir. Ancak öğretmenlerin büyük bir kısmı göçmen öğrencilerle çalışmak için özel bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik inançlarının sınıf içi uygulamalarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle göçmen öğretmenlerin kendi göçmenlik deneyimlerinin ve çokdilli bilgi birikimlerinin, öğretim uygulamaları üstünde olumlu bir etkisi olduğu saptanmıştır. Bulgular öğretmenlerin çokdilli eğitimde yeterliliklerini artırmak için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini ve göçmen öğrencilerin eğitimine yönelik özel stratejilerin geliştirilmesinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin göçmen öğrencilerin dil öğreniminde karşılaştıkları güçlükleri daha iyi anlayabilmeleri ve bu öğrencilerin gereksinimlerine uygun stratejiler geliştirebilmeleri için daha fazla profesyonel bilgiye gereksinim duydukları belirlenmiştir

Andrés Bolado (2023), Finlandiya'da göçmen çocukların sınırlı dil yeterlilikleriyle başa çıkmalarına yardımcı olmak için öğretmenlerin kullandığı stratejileri incelemiştir. Araştırmanın amacı göçmen çocukların dil edinimi ve destek stratejileri konusundaki farkındalığını artırmaktır. Araştırma Finlandiya'da anaokulları ve okullarda çalışan 10 öğretmenden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Veriler tematik analiz kullanılarak incelenmiş ve fenomenolojik

bir yaklaşımla öğretmenlerin öznel deneyimleri yorumlanmıştır. Araştırmanın bulguları, dil yeterlilikleri sınırlı olan çocukların iletişim engelleri nedeniyle sosyalleşmede güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin çocukların yeteneklerini ve gereksinimlerini dikkate alarak plan yapmaları ve hedefler belirlemeleri gerektiği ve etkili destek için işbirliğinin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak bu çalışma, göçmen çocukların eğitimsel sonuçlarını daha iyi desteklemek için Finlandiya eğitim sisteminde önemli değişiklikler yapılması, bunun için dil eğitimi ve mesleki gelişim için ek kaynaklar sağlanması gerektiğini önermiştir.

Obondo, Lahdenperä ve Sandevärn (2016), İsveç'te çok sayıda yeni gelen göçmen öğrenciyi barındıran okullarda görev yapan öğretmenlere odaklanmıştır. Öğretmenlerin yeni gelen öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları temel güçlükler arasında İsveççe dil becerisi sınırlı veya hiç olmayan öğrencilerle heterojen sınıflarda öğretim yapmaları yer almıştır. Öğretmenler bu tür öğrencilerin sınıflarda öğrenme güçlüklerini sık sık "dil eksikliği" olarak nitelendirmiştir. Öğretmenler ayrıca İsveç'teki okullarla geleneksel okul deneyimleri arasında kültürel farklılıklar olduğuna vurgu yapmış ve bazı öğretmenler göçmen çocukların İsveç eğitim sistemine uyum sağlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin kültürel ve dilsel çeşitliliğe yanıt vermeleri gerektiği, öğretim yöntemlerini değiştirmeleri gerektiği ve bu çeşitliliği pedagojik uygulamalarına entegre etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmanın bulguları göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan güçlükleri ele almak için öğretmenlerin pedagojik uygulamalarında yapısal değişiklikler yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenler kültürel ve dilsel çeşitliliğin sınıflarda pedagojik uygulamaları nasıl etkilediği konusunda farkındalık kazanmalı ve bu çeşitliliği öğretim stratejilerine entegre etmelidirler. Ayrıca bu tür sınıflarda öğretmenlerin öğrenci başarılarını desteklemek ve kültürel uyum süreçlerini kolaylaştırmak için etkili yöntemler geliştirmeleri gerektiği ortaya konulmuştur.

Rodríguez-Izquierdo, Falcón ve Permisán (2020), öğretmenlerin dil çeşitliliğine yönelik inançlarını ve göçmen öğrencilerin İspanyolcayı ikinci dil olarak öğrenmelerine yönelik yaklaşımlarını incelemiştir. Araştırma, Endülüs'teki (İspanya) çokkültürlü okullarda nitel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiş, genel öğretmenler ve uzman dil öğretmenleri olmak üzere iki öğretmen grubu karşılaştırılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin monolingual (tek dilli) inançlardan, dil çeşitliliğini sorun olarak gören yaklaşımlara kadar uzanan geniş bir yelpazede yer aldığı belirlenmiştir. Özellikle, öğretmenlerin göçmen öğrencilerin akademik ve sosyal entegrasyonunda İspanyolcanın önemli bir rol oynadığına inandıkları bulgulanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin çokdilliliği teşvik etmek için mesleki gelişim gereksinimlerini ve dilin

bir kaynak ya da hak olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin dil çeşitliliğine yönelik olumlu tutumlarının öğrencilerin dil öğrenme başarıları üstünde olumlu etkileri olabileceği vurgulanmıştır.

Yapılan bir diğer çalışmada (Garza, 1991) göçmen öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri incelenmiş ve öğretmenlerin kültürel, dilsel ve sosyal farklılıkları anlamaları gerektiği vurgulanmıştır. Kaliforniya Eyalet Üniversitesi, Fullerton'da İlköğretim ve İki Dilli Eğitim Bölümü'nde çalışan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada anketler ve görüşme formları kullanılmıştır. Öğretmenlerin kültürel farkındalık kazanmaları ve göçmen öğrencilerin gereksinimlerine uygun stratejiler geliştirmeleri gerektiği belirlenmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde yeterliliklerini artırmak için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini göstermiştir. Araştırma, işbirlikli öğrenme ve ikidilli eğitim gibi yöntemlerin önemini vurgulamış ve öğretmenlerin bu konularda yeterlilik kazanmalarının gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

Byrnes, Kiger ve Manning (1997), öğretmenlerin dil çeşitliliği ve dil azınlığı öğrencilerine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma öğretmenlerin dil çeşitliliği ile ilgili tutumlarının deneyim, bölge, resmi eğitim, yüksek lisans eğitimi ve öğretim düzeyi gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Arizona, Utah ve Virginia'dan 191 öğretmenin katılımıyla yapılan çalışmada göçmen çocuklarla çalışmış olmanın, yüksek lisans eğitiminin ve resmi eğitimin olumlu tutumlarla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin dil çeşitliliğine yönelik tutumlarını iyileştirmek için stratejiler geliştirilmesinin ve öğretmenlerin bu öğrencilerle etkili biçimde çalışabilmeleri için gerekli eğitimleri almalarının gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

İncelenen bu çalışmaların çoğu göçmen çocukların dil öğrenim süreçlerindeki güçlüklere, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim yeterliliklerine ve dil çeşitliliğine yönelik tutumlarına odaklanmaktadır. Ancak, bu araştırmaların hiçbiri doğrudan okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretim yeterlilik algısını ve bu yeterliliği yordadığı düşünülen alan bilgisi, çokkültürlülük ve ebeveynlerle işbirliği yeterlilik algısını belirlemeye yönelik değildir. Bu çalışma okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretimine yönelik yeterliliklerini algıları ve görüşleri üstünden inceleyerek alandaki bu önemli boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Göçmen çocukların Türkçe dil becerilerini geliştirmek ve eğitim süreçlerine daha etkin biçimde katılımlarını sağlamak için öğretmenlerin yeterlilik algı düzeylerini ve öğretmenlerin bu konudaki gereksinimlerini kapsamlı biçimde ele alarak alana bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

# BÖLÜM III

# YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi üstünde durulacaktır.

## 3.1. Araştırmanın Modeli

Okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretme yeterliliklerine yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma karma modelde yürütülen bir çalışmadır. Karma araştırma modelini odağa alan desenlerin temel özelliği nitel ve nicel yöntemde yer alan yaklaşım ve kavramları birleştirmesidir (Creswell, 2017; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma desenli çalışmalarda nitel ve nicel veriler aynı sonucu ortaya koyacak biçimde çözümlenir ve birbirini destekleyecek biçimde sunulur. Farklı yöntem ve yaklaşımlar yoluyla toplanan veriler araştırmanın amacına yönelik çoklu veri yapısı oluşturur (Johnson ve Turner, 2003). Bu tür bir yaklaşım yalnızca nitel ya da nicel verilerle yürütülen çalışmalara oranla problemin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlar (Creswell, 2006). Veri toplamadaki yöntem çeşitliliği her bir yöntemin güçlü yanlarının bir araya getirilmesini sağlar.

Okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretme yeterliliğine ilişkin algılarına odaklanan bu çalışma yakınsayan paralel karma yöntem deseni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde nicel ve nitel veriler aynı anda toplandığı için yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır (Creswell, 2017). Katılımcı öğretmenlerin Türkçe öğretme, alan bilgisi, çokkültürlü sınıfta eğitim ve ebeveynlerle işbirliği yeterliliğine yönelik bir yandan bir ölçekle nicel veriler toplanırken diğer yandan görüşme ve gözlem gibi yöntemlerle aynı boyutlarda nitel veriler de elde edilmiştir. Böylece konuya ilişkin bir araya getirilen farklı verilerle araştırma bulgularının daha derin ve güvenilir olması sağlanmaya çalışılmıştır.

## 3.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın ana katılımcı grubunu okulöncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Okulöncesi öğretmenleri erken çocukluktaki göçmen çocuklara dil eğitimi veren bireyler olarak çalışmada yer almış ve bu grubun dil öğretimindeki yeterliliğini belirlemek amaçlanmıştır.

Bunun yanında araştırmaya göçmen ebeveynler de dahil edilmiştir. Göçmen ebeveynlerin araştırmaya dahil edilme nedeni öğretmenlere ilişkin farklı bir açıdan daha bilgi elde etmektir.

### 3.2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Antalya'da MEB'e bağlı okulöncesi kurumlarda çalışan öğretmenler oluştururken örneklemini ise bu grubun içinde yer alan 339 okulöncesi öğretmeni oluşturmuştur. Nicel verilerin toplandığı aşamada yer alan katılımcı öğretmenler uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, gereksinim duyulan büyüklükte bir gruba erişmek amacıyla olası tüm katılımcıları araştırmaya dahil etmeyi gerektirir (Şimşek, ve Yıldırım, 2013). Bu araştırmada da öncelikle sınıfında göçmen öğrenci bulunan okulöncesi öğretmenleri dikkate alınmış ve 247 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak bu öğretmenlerin göçmen öğrenci deneyimleri rastlantısal nedenlerle oluştuğundan katılımcı sayısını artırmak için 92 öğretmene daha ulaşılmış ve böylece toplam örneklem sayısı 339'a çıkarılmıştır. Nicel boyutta yer alan katılımcı öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.2.1'de verilmiştir.

**Tablo 3.2.1**

*Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Sonuçlar*

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | Kadın | 329 | 97.1 |
| | Erkek | 10 | 2.9 |
| **Eğitim verdiği yaş grubu** | 0-3 yaş | 1 | 0.3 |
| | 3-4 yaş | 12 | 3.5 |
| | 4-5 yaş | 105 | 31 |
| | 5-6 yaş | 221 | 65.2 |
| **Göçmen çocuklara yönelik öğretmenlik deneyimi** | Deneyimi var | 247 | 72.9 |
| | Deneyimi yok | 92 | 27.1 |
| **Hizmet süresi** | 1-5 yıl | 20 | 5.9 |
| | 6-10 yıl | 62 | 18.3 |
| | 11-15 yıl | 163 | 48.1 |
| | 16 yıl ve üstü | 94 | 27.7 |
| **Toplam** | | 339 | 100 |

Tablo 3.2.1 incelendiğinde katılımcıların %97,1'inin (329 kişi) kadın ve %2,9'unun (10 kişi) erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %65,2'si (221 kişi) 5-6 yaş grubundaki, %31'i (105 kişi) 4-5 yaş grubundaki, %3,5'i (12 kişi) 3-4 yaş grubundaki ve %0,3'ü (1 kişi) 0-3 yaş grubundaki çocuklarla çalışmaktadır. Öğretmenlerin göçmen çocuklarla çalışma deneyimi olup olmadığı incelendiğinde ise %72,9'unun (247 kişi) deneyimi olduğu görülürken %27,1'inin (92 kişi) deneyimi olmadığı görülmüştür. Son olarak katılımcıların mesleki deneyimlerine bakıldığında %48,1'inin (163 kişi) 11-15 yıl, %27,7'sinin (94 kişi) 16 yıldan fazla, %18,3'ünün (62 kişi) 6-10 yıl ve %5,9'unun (20 kişi) 1-5 yıl deneyimi olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcı öğretmenler ise ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçüt örnekleme araştırmada önemli görülen kimi ölçütleri karşılayan katılımcıları seçmeyi gerektirir (Baltacı, 2018; Marshall ve Rossman, 2014). Bu araştırmanın nitel boyutunda yer alan öğretmenlerin karşıladığı ölçütler göçmen öğrenci deneyimi olma, göçmen çocukların Rusya ya da Ukrayna'dan gelen öğrencilerden oluşması, Göçmen Çocuklara Türkçe Öğretim Yeterlilik Algısı Ölçeği'ni doldurmuş olma ve araştırmaya katılmak için gönüllü olma özellikleridir. Bu ölçütleri karşılayan öğretmenler çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

### 3.2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel verileri 339 öğretmen grubunun içinden belirlenen 17 kişilik bir çalışma grubundan toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Türkçe öğretimi yeterlilik algısına ilişkin geliştirilen ölçeği doldurmuş olmasına, sınıfında şimdi ya da daha önce göçmen öğrencilerin bulunmuş olmasına, bu öğrencilerin Rusya ve Ukraynadan gelen göçmenler olmasına ve yarı yapılandırılmış soruları yanıtlamak ve gözlem için gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Bu ölçütleri karşılayan öğretmenlerden 17'si ile araştırmanın nitel boyutunda görüşmeler ve 11'i ile gözlemler yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin tümü kadındır ve 30-48 yaş aralığındadır. Ayrıca belirtildiği gibi tümünün göçmen öğrenci deneyimi vardır.

Çalışmaya ayrıca ebeveynlerden ikinci bir çalışma grubu daha oluşturulmuştur. 15 kişiden oluşan bu çalışma grubundaki ebeveynlerin Rusya ya da Ukrayna'dan gelen göçmen ailelerden olmasına ve görüşmeye yine gönüllü olarak katılım göstermesine dikkat edilmiştir. Görüşmeye katılan ebeveynlerin tümü kadındır ve 32-45 yaş aralığındaki annelerdir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri nicel ve nitel boyutta farklı araçlarla toplanmıştır. Nicel boyutta Kişisel Bilgi Formu yanında Okulöncesi Öğretmenleri için Göçmen Çocuklara Türkçe Öğretim Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Nitel boyutta ise veriler öğretmenlerle ve ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem formu yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında kullanılan Kişisel Bilgi Formu öğretmenlerin cinsiyet, eğitim verdiği yaş grubu, göçmen öğrenci deneyimi olup olmaması ve hizmet süresi boyutlarını içeren bir formdur. Formda bu boyutların yer almasının nedeni, okulöncesi öğretmenlerinin dil öğretimi yeterliliğini etkileyebilecek değişkenlerin uzman görüşü doğrultusunda bunlar olduğunun düşünülmesidir. Nicel verilerin toplandığı ikinci araç ise Göçmen Çocuklara Türkçe Öğretim Yeterlilik Algısı Ölçeği'dir (EK.3). Ölçekte açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında dört alt boyut belirlenmiştir. Elde edilen bu alt boyutlar "Türkçe öğretimi yeterlilik algısı", "Türkçe öğretimi alan bilgisi yeterlilik algısı", "çokkültürlü sınıfta öğretmen yeterliliği algısı" ve "ebeveynlerle işbirliği yeterliliği algısı" olarak adlandırılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarında dört boyutun varyansa yaptığı toplam katkı yaklaşık olarak %62 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde elde edilen uyum indeksleri ise χ^2⁄sd değeri 2.44, RMSEA değeri 0.065, CFI değeri 0.951, TLI değeri 0.949 ve SRMR değeri 0.066 olarak belirlenmiştir.

AFA verisine ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları (sırasıyla Cronbach alfa ve McDonald omega) "Türkçe öğretimi yeterlilik algısı (0.983,0.983)", "Türkçe öğretimi alan bilgisi yeterliliği algısı (0.952,0.956)", "çokkültürlü sınıfta öğretmen yeterliliği algısı (0.920,0.924)" ve "ebeveynlerle işbirliği yeterliliği (0.952,0.952)" olarak hesaplanmıştır. DFA verisine ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları (sırasıyla Cronbach alfa ve McDonald omega) "Türkçe öğretimi yeterlilik algısı (0.982,0.982)", "Türkçe öğretimi alan bilgisi yeterliliği algısı (0.969,0.969)", "çokkültürlü sınıfta öğretmen yeterliliği algısı (0.884,0.885)" ve "ebeveynlerle işbirliği yeterliliği algısı (0.972,0.972)" olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir bir araç olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise üç farklı araç kullanılmıştır. Bunlardan biri öğretmenlerin görüşlerini almak üzere tasarlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur (EK.4). Bu formda kullanılan ölçekte yer alan dil öğretimi, alan bilgisi, çokkültürlü sınıfta eğitim ve ebeveynlerle işbirliği konularında 7 açık uçlu soru yer almış ve bu sorularla katılımcı öğretmenlerin görüşleri elde edilmiştir. İkinci nitel veri toplama aracı ebeveynlere yönelik hazırlanan görüşme formudur (EK.5). Bu formda ise aynı noktalar ebeveynlere uyarlanarak

düzenlenmiş ve bu form Rusça hazırlanmıştır. Ebeveynler Rus ve Ukraynalı olduğundan soruların yanıtlanmasında iletişim ile ilgili kısıtlamaların ortadan kaldırılması düşünülmüştür. Toplamda 6 sorudan oluşan ebeveyn görüşme formu göçmen çocukların dil öğrenim sürecini ebeveynlerin gözünden sorgulayan maddelerden oluşmaktadır. Son olarak gözlemler sırasında kullanılmak üzere bir Gözlem Kontrol Listesi oluşturulmuştur. Bu listede dil öğretimi sırasında planlama, çocuklara yönelik kullanılan dil, öğretim tekniği, çocukları etkin kılma, kazanımlar ve kültürel iletişim noktaları yer almıştır. Nitel verilerin toplanması için oluşturulan araçların tümü 2 Türkçe eğitimi, 2 okulöncesi eğitimi ve 2 ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri doğrultusunda hazırlanmış, verilen önerilerin tümü dikkate alınmış ve uzmanlar arasında görüş birliği sağlandıktan sonra son biçimi verilmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci başlamadan önce gerekli izinler alınmıştır. Bu çerçevede Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 13.11.2023 tarihli etik izin (EK.1) ve MEB'den 28.12.2023 tarih ve E-98057890-605.01-93136724 sayı numarasıyla uygulama izni (EK.2) alınmıştır. Daha sonra veri toplama süreci başlatılmıştır. Bunun için ulaşılabilirliği kolaylaştırmak amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Göçmen Çocuklara Türkçe Öğretim Yeterlilik Algısı Ölçeği Google Form biçimine dönüştürülmüş ve Antalya merkezde bulunan okullarda çalışan okulöncesi öğretmenlerine iletilmiştir. Öğretmenlerin yanıtladığı ölçek maddeleri hazırlanan form yoluyla elde edilmiş ve istatistik programına aktarılarak gerekli çözümlemeler yapılmıştır.

Nitel veriler ise öğretmen ve ebeveynlerle görüşmeler yapılarak ve öğretmeni gözlem yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlerle görüşmeler araştırmacı tarafından, ilgili okulda boş bir odada gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan sorular öğretmenlere yöneltilmiş ve herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar ses kayıt aracı ile kaydedilmiş ve bu kayıtların yazıya aktarılması ve çözümlenmesi yoluyla veriler elde edilmiştir. Bunun yanında kendisiyle görüşme yapılan ve gönüllü olan öğretmenlerden 11'inin sınıfında Türkçe dil etkinlikleri yürütülürken gözlem yapılmıştır. Gözlemler sırasında Gözlem Kontrol Listesi temel alınmış ve listede yer alan maddeler üstünden gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen noktalar not edilmiştir. Bu notlar, görüşmelerden elde edilen verilerle birleştirilerek kullanılmıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler ise anadili Rusça olan ve okulöncesi eğitimi almış bir çevirmen aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Yine yüz yüze ve sessiz bir odada

gerçekleştirilen görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış ve bu kayıtlar sonradan Türkçeye çevrilerek çözümlenmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Nicel veriler analiz edilmeden önce puanlar Z puanlarına dönüştürülmüş ve tek yönlü uç değer taraması yapılmıştır. Uç değer taraması için kesme puanı ±3 olarak belirlenmiştir (Raykov ve Marcoulides, 2008). Veri setinde belirlenen 22 uç değer analiz dışı bırakılmış, analizler 339 katılımcı üstünden gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi için değişkenlere ait basıklık-çarpıklık katsayıları incelendiğinde elde edilen değerler ±1 aralığına yakın değerler olduğu için verilerin normalden çok sapma göstermediği ve normale yakın bir dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Çoklu bağlantılılık VIF değerleri ile kontrol edilmiş, bu değerlerin tümünün 10'ün altında olduğu belirlenmiştir. Otokorelasyon için ise Durbin Watson değerlerine bakılmış ve tüm değerlerin 1 ile 3 arasında olduğu görülmüştür. Tüm varsayımların karşılandığı anlaşıldıktan sonra analizler yapılmıştır. Grupların karşılaştırılmasında verilerin normalliği yine basıklık çarpıklık katsayıları ile incelenmiş, kesme puanı olarak ±1 değeri belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlarda normal dağılan veriler parametrik testlerle normal dağılmayan veriler parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir. Gruplar arası farklılıklar bağımsız gruplar için t-testi, Mann-Whitney U ve tek faktörlü ANOVA, Kruskall Wallis H testi ile analiz edilmiştir.

Nitel verilerin analizinde ise MAXQDA Analytics Pro 2022 programı kullanılmıştır. Analiz sırasında tümevarımcı bir yaklaşım ile tüm veri küçük parçalara ayrılarak kodlanmış, ardından kodlanan bölümlerden araştırma sorularına yanıt olacak anlamlı kategorilere ulaşılmıştır. Elde edilen kategoriler ve alt kategoriler alıntılarla birlikte bulgular bölümünde sunulmuştur.

# BÖLÜM IV

# BULGULAR

## 4.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde araştırmada yapılan veri çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. İlgili araştırma sorularına bağlı olarak nicel bulgular kendi içinde ve nitel bulgular da kendi içinde başlıklandırılarak verilmiştir.

### 4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe öğretim yeterlilik algısı, alan bilgisi yeterlilik algısı, çokkültürlü sınıfta öğretim yeterlilik algısı ve ebeveynlerle işbirliği yapma yeterlilik algısına ilişkin elde edilen betimsel sonuçlar Tablo 4.1.1'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.1**

*Betimsel Analiz Sonuçları*

| | Min. | Maks. | Ortalama | Std. Sapma | Çarpıklık | Basıklık |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Çokkültürlü sınıfta öğretmen yeterliliği** | 33.00 | 55.00 | 49.14 | 4.35 | -0.382 | -0.288 |
| **Türkçe öğretimi alan bilgisi yeterliliği** | 11.00 | 55.00 | 38.46 | 10.75 | -0.319 | -0.563 |
| **Türkçe öğretimi yeterliliği** | 49.00 | 210.00 | 156.33 | 31.21 | -0.286 | 0.167 |
| **Ebeveynlerle işbirliği yeterliliği** | 8.00 | 40.00 | 29.44 | 7.57 | -0.446 | -0.296 |

Öğretmenlerin Türkçe öğretim yeterlilik algısı incelediğinde puan ortalamasının 156.33±31.21 olduğu, ortalama ve standart sapma değerleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin düzeylerinin orta-yüksek olduğu söylenebilir. Türkçe öğretimi alan bilgisi yeterlilik algısı alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde öğretmenlerin ortalamasının 38.46±10.75 olduğu görülmüştür. Ortalama ve standart sapma değerlerinin birlikte değerlendirildiği durumda öğretmenlerin düzeylerinin orta-yüksek olduğu söylenebilir. Elde

edilen sonuçlarda "çokkültürlü sınıfta öğretim yeterlilik algısı" alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puan ortalaması 49.14±4.35 olarak belirlenmiştir. Ortalama ve standart sapma değerleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin çokkültürlü sınıfta öğretim yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ebeveynlerle işbirliği alt boyutundan elde edilen puan ortalaması ise 29.44±7.57 olarak belirlenmiştir. Ortalama ve standart sapma değerleri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin orta-yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

### 4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe öğretim yeterlilik algısının yordayıcılarını belirlemek için regresyon analizi yapılmış ve regresyon modeline ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.1.2'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.2**

*Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Yeterliklerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Sonuçları*

| Değişken | B | Std. Hata$_E$ | β | T | p | İkili r | Kısmi R |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 25.590 | 12.578 | | 2.035 | 0.043 | - | - |
| Çokkültürlü sınıfta öğretmen yeterliliği | 0.820 | 0.266 | 0.114 | 3.076 | 0.002 | 0.326 | 0.166 |
| Türkçe öğretim alan bilgisi yeterliliği | 1.810 | .118 | 0.623 | 15.285 | 0.000 | 0.736 | 0.641 |
| Ebeveynlerle işbirliği yeterliliği | 0.708 | 0.167 | 0.172 | 4.239 | 0.000 | 0.495 | 0.226 |
| R=0.762 | $R^2$=0.581 | | | | | | |
| $F_{(3.338)}$=154.831 | p=0.000 | | | | | | |

*p<0.05

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe öğretim yeterlilik algısı ile Türkçe öğretimi alan bilgisi yeterlilik algısı arasında pozitif yüksek düzeyde bir ilişki olduğu (r=0.736), diğer değişkenler kontrol edildiğinde aradaki korelasyonun 0.641 olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin Türkçe öğretim yeterlilik algısı ile çokkültürlü sınıfta öğretmen yeterlilik algısı arasında pozitif orta

düzeyde bir ilişki olduğu (r=0.326), diğer değişkenler kontrol edildiğinde aradaki korelasyonun 0.166 olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin Türkçe öğretim yeterlilik algısı ile ebeveynlerle işbirliği yeterlilik algısı arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki olduğu (r=0.495), diğer değişkenler kontrol edildiğinde aradaki korelasyonun 0.226 olduğu görülmüştür.

Türkçe öğretimi alan bilgisi yeterlilik algısı, çokkültürlü sınıfta öğretim yeterlilik algısı ve ebeveynlerle işbirliği yeterlilik algısı değişkenleri ile Türkçe öğretim yeterlilik algısı orta düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir (R=0.762, R^2=0.581, p=0.000). Türkçe öğretimi alan bilgisi yeterlilik algısı, çokkültürlü sınıfta öğretim yeterlilik algısı ve ebeveynlerle işbirliği yeterlilik algısı değişkenleri, öğretmenlerin Türkçe öğretim yeterlilik algılarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %58'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin Türkçe öğretim yeterliliği üstündeki önem sırası Türkçe öğretimi alan bilgisi yeterliliği, çokkültürlü sınıfta öğretmen yeterliliği ve ebeveynlerle işbirliği yeterliliği biçimindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine ise t-testi sonuçlarına göre bakılmış; Türkçe öğretimi alan bilgisi yeterlilik algısı, çokkültürlü sınıfta öğretmen yeterlilik algısı ve ebeveynlerle işbirliği yeterlilik algısı değişkenlerinin öğretmenlerin Türkçe öğretim yeterlilik algısı üstünde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür. Yapılan çoklu regresyon analizine göre, Türkçe öğretim yeterlilik algısının yordanmasına ilişkin regresyon denklemi aşağıda verilmiştir.

Türkçe öğretim yeterliliği = 25.590+0.820*(Çokkültürlü sınıfta öğretmen yeterliliği) + 1.810*(Türkçe öğretimi alan bilgisi yeterliliği) + 0.708*(Ebeveynlerle işbirliği yeterliliği)

### 4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretim yeterlilik algısı puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 4.1.3'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.3**

*Türkçe Öğretim Yeterliklerinin Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre U Testi Sonuçları*

| | Grup | N | $\bar{X}$ | Std. Sapma | Medyan | Sıra Ortalamaları | Sıra Toplamı | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TOY | Kadın | 329 | 156.3 | 31.40 | 158 | 169.78 | 55857.50 | 1572.5 | 0.812 |
| | Erkek | 10 | 157.2 | 25.01 | 166 | 177.25 | 1772.50 | | |

*p<0.05

Okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe öğretim yeterlilik algısı puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir (U=1572.5, p=0. 812).

Okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe öğretim yeterlilik algısı puan ortalamalarının hizmet süresine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı tek faktörlü ANOVA ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.1.4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.4**

*Türkçe Öğretimi Yeterliliklerinin Hizmet Süresine Göre ANOVA Sonuçları*

| | **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **p** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **TOY** | Gruplar arası | 13962.30 | 3 | 4654.100 | 4.946 | 0.002 |
| | Gruplar içi | 315254.69 | 335 | 941.059 | | |
| | Toplam | 329216.99 | 338 | | | |

*p<0.05

Elde edilen sonuçlarda 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}$=167.65±25.06, 5-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}$=159.18±28.24, 10-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}$=149.96±31.78 ve 15 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}$=163.08±31.28 olduğu belirlenmiştir. Tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe öğretim yeterlilik algısı puan ortalamalarının hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F_((3,338))=4.946, p=0.002). Farkın kaynağını belirlemek adına Post-hoc testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen bulgularda 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin puanlarının 10-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin puanlarından anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe öğretim yeterlilik algısının eğitim verdiği yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskall Wallis H testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.1.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.5**

*Okulöncesi Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yeterliklerinin Eğitim Verdikleri Yaşa Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları*

| | Grup | N | $\bar{X}$ | Medyan | Sıra Ortalamaları | df | $\chi^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TOY | 0-4 yaş | 13 | 176.62 | 172.00 | 239.12 | 2 | 9.528 | 0.009 |
| | 4-5 yaş | 105 | 150.76 | 154.00 | 154.09 | | | |
| | 5-6 yaş | 221 | 157.78 | 159.00 | 173.50 | | | |

Tabloda gösterildiği biçimiyle çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin Türkçe öğretim yeterlik algısı puanlarının eğitim verdikleri yaşa göre farklılaştığı belirlenmiştir ( 〖χ^2〗 (df=2, n=339))=9.528, p=0.009). Farkın kaynağını belirlemek için gruplar ikili biçimde Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. 0-4 yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin puanları 4-5 yaşa eğitim veren öğretmenlerin puanlarından (U=344.0, p=0.004) ve 5-6 yaşa eğitim veren öğretmenlerin puanlarından (U=876.5, p=0.018) anlamlı biçimde daha yüksektir.

Öğretmenlerin Türkçe öğretim yeterlik algısı puanlarının göçmen çocuklara eğitim verme deneyimi olup olmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 4.1.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.1.6**

*Okulöncesi Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yeterlik Puanlarının Göçmen Çocuklara Eğitim Verme Deneyimine Göre T-Testi Sonuçları*

| | Grup | N | $\bar{X}$ | Ss | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| TOY | Deneyim var | 247 | 148.08 | 29.17 | 337 | -8.842 | 0.000 |
| | Deneyim yok | 92 | 178.49 | 25.20 | | | |

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin Türkçe öğretim yeterlik algısı puanlarının göçmen çocuklara eğitim verme deneyimine göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir

(t_((337))=-8.842, p=0.000). Deneyimi olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}$=178.49), deneyimi olan öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksektir ($\bar{X}$=148.08)

## 4.2. Nitel Bulgular

### 4.2.1. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

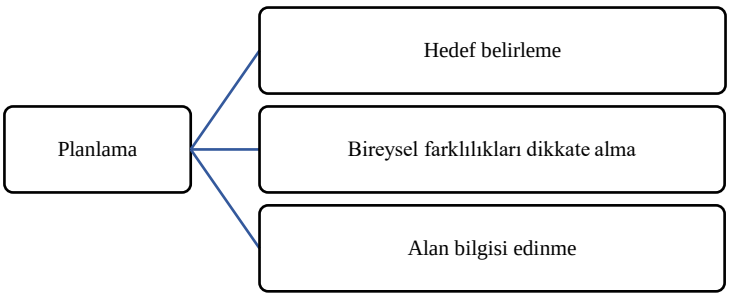
Bu bölümde, öğretmenlerin göçmen çocuklara Türkçe öğretim yeterlilik algıları ve Türkçe öğretim sürecine yönelik beklentileri incelenmiştir. Öğretmenlerin Türkçe öğretim yeterlilik algısı planlama, uygulama, değerlendirme ve ebeveynlerle işbirliği olmak üzere dört başlık altında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin beklentileri ayrıca kurumlarından ve ebeveynlerden beklentileri olmak üzere iki biçiminde ele alınmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ve yapılan gözlemler sonucunda elde edilmiştir.

#### 4.2.1.1. Planlama Becerilerine ilişkin Bulgular

Planlama becerileri Çizge 4.2.1'de görülen üç temada incelenmiştir. Bunlar *hedef belirleme, bireysel farklılıkları dikkate alma* ve *konu bilgisi edinme* biçimindedir.

**Çizge 4.2.1**

*Planlama Becerileri Kod-Alt Kod Modeli*




*Hedef belirleme* teması altında öğretmenlerden bazıları, göçmen çocuklar için özel olarak planlanmış etkinlikler veya çalışmalar yapmadıklarını belirtmiştir. Örneğin Ö3 *"Çok ekstrem göçmen çocuklar için yaptığım direkt olarak yaptığım bir etkinlik ya da çalışma olmuyor."* diyerek bu alanda belirgin bir hedef belirleme ve planlama eksikliği olduğunu düşündürmektedir. Bazı öğretmenler, sınıfın genel planını ve eğitim durumunu bozmamak için göçmen çocuklara ayrı bir hedef belirleyemediklerini belirtmiştir. Ö5 "*Sınıf ve eğitim durumunu bozamıyorum açıkçası. Plan neyse onun dahilinde hareket ediyorum*." diyerek var olan eğitim

planlarına bağlı kalarak hareket ettiklerini ve bu nedenle göçmen çocuklara yönelik özel hedefler oluşturamadıklarını vurgulamaktadır. Öğretmenlerden bazıları, göçmen çocukların dil gelişimi sürecinde planlama yerine doğaçlama yöntemini kullanmaktadır. Bir öğretmen, "*Bu konuda özel bir eğitimim yoktu ama sınıf içinde doğaçlama gelişiyor. Mesela ses veriyoruz, sesleri verirken de onlar zamanla çözümlüyor.*" diyerek planlı bir hedef belirleme yerine plandaki genel hedefler üstünden çocukların dil gelişimini desteklediklerini belirtmiştir. Yapılan sınıf gözlemlerinde de bu bulgulara paralel bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin göçmen çocukların Türkçe öğrenmesine yönelik özel bir hedef belirlemediği genel plan dahilindeki etkinlikler yoluyla sürecin işlediği gözlenmiştir.

*Bireysel farklılıkları dikkate alma* temasında katılımcı öğretmenlerin göçmen çocuklara Türkçe öğretimine yönelik planlama yaparken bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma durumları ele alınmıştır. Ö3, göçmen çocukların dil engeli nedeniyle sınıf içi etkinliklere katılım göstermekte güçlük çektiklerini belirtmiştir. *"Ama ne yazık ki onlar dahil olmuyorlar ve ben ekstradan bununla ilgili bir şey yaptığımı söyleyemeyeceğim."* diyerek çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alan bir planlama yapmadığını belirtmiştir. Ö5 dil yetersizliği nedeniyle bazı çocukların eğitimde geri kaldığını ve bu çocuklar için özel bir planlama yapılmadığından söz etmiştir. *"Türkçeyi tam anlayamadığı için eğitimde de geri kalıyorlar. Çünkü ben yönergeyi veriyorum, mesela ne yapacağız, çocuk anlamıyor. Bir süre sonra etrafına bakıyor falan. Çocuğun durumu iyiyse, alıcı durumu iyiyse etrafını gözlemleyip devam ediyor ama iyi değilse böyle bakakaldığı da oluyor."* diyerek bireysel farklılıkları olan çocuklara ilişkin özel bir planlama yapılmadığını vurgulamıştır. Yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin söylediklerine karşılık gelen bulgular elde edilmiştir. Kaydedilen bir gözlemde bu durum şöyle belirtilmiştir: *"Göçmen çocuk hikaye sonrası sorulara ve sohbete katılmadı. Öğretmen onları dahil etmek için ya da dikkatlerini dağıtan nesneden uzaklaştırmak için hiçbir şey yapmadı."*

*Alan bilgisi edinme* temasında katılımcıların göçmen çocuklara Türkçe öğretimine yönelik alan bilgisi edinme durumları incelenmiş ve yalnızca bir katılımcıdan bu yönde veri elde edilebilmiştir. Ö7 *"Onun dilinde konuşmamaya başladım ondan sonra daha hızlı bir ilerleme kaydetti yani böyle şeyleri de araştırıp kendimce bu tarz önlemler aldım."* diyerek konuyla ilgili araştırma yaptığını ve bu durumun sürece olumlu yansıdığını söylemiştir.

Bu bulgular, okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretimi etkinliklerini planlama becerilerinde önemli eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Hedef belirleme süreçlerinde göçmen çocuklara yönelik özel hedeflerin eksikliği, bireysel farklılıkları

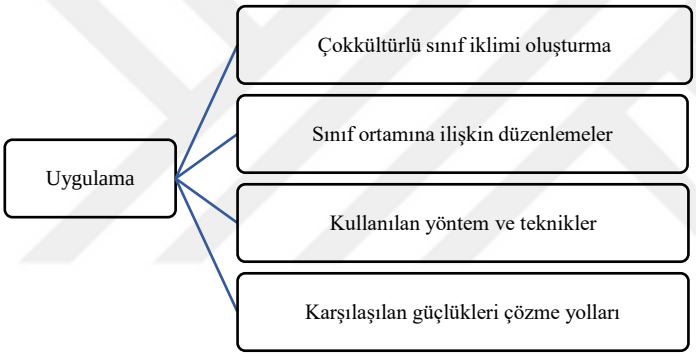
dikkate alma konusunda yetersizlik ve alan bilgisi edinme konusundaki sınırlı girişimler, bu eksikliklerin başlıca nedenleri olarak görülmektedir.

### 4.2.1.2. Uygulama Becerilerine ilişkin Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve yapılan gözlemler sonucunda uygulama becerileri konusundaki yeterliliklere ilişkin de veri toplanmıştır. Yapılan çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan bulgular çizge 4.2.1.2'de görüldüğü gibi dört farklı tema altında sunulmuştur.

**Çizge 4.2.1.2**

*Uygulama Becerileri Kod-Alt Kod Modeli*




*Çokkültürlü sınıf iklimi oluşturma* temasında öğretmenlerin görüş ve yaklaşımları oldukça çeşitlidir. Ö4 *"Ben olumlu bakınca zaten çocuklar da olumlu bakıyor. Bir sorun yaşamıyoruz."* diye görüş bildirirken katılımcılardan bazıları da çokkültürlü sınıf iklimi oluşturmak amacıyla bir uygulama yapmadıklarını belirtmiştir ve Ö3 bu doğrultuda şunları söylemiştir: *"İki tane öğrencim var. Bunun için nasıl bir sınıf atmosferi oluşturmalıyım diye düşünmüyorum, düşünemiyorum."* diye belirtmiştir.

Çokkültürlü sınıf uygulamaları bağlamında göçmen çocukların kültürlerine sınıfta yer verdiklerini belirten katılımcılar olmuştur. Ö12 *"Hem Türkçe hem Rusça bilen velilerimin de katkıları olmuştu. Mesela aile katılımına çağırıyorum onları. Aile katılımında onlara özgü de etkinlikler yaptırıyorlar. Onların belirli günleri oluyor. Belirli günlerde onlarla ilgili etkinlikler yaptırıyorlar, aileler sınıfa gelip."* Ö7 ise *"İstiklal Marşı'nın kabulünde İstiklal Marşımızı nasıl dinlememiz gerektiğini göstermek için marşı sınıfta açtım. Çocuklarla hep beraber ayağa*

*kalktık ve İstiklal Marşımızı söyledik. Oturduk ve çocuklar dedim, "Her ülkenin kendine ait bir milli marşı vardır." sınıfımızda Rus ve Amerikalı çocuklarımız var. Hemen onların milli marşlarını açtım. Hadi hep beraber aynı saygıyı onlara da gösteriyoruz, dedim. Yabancı çocukların aidiyet duyguları sanki o an daha fazlalaştı ve sınıf ortamında onlar için daha olumlu bir iklim oluştu sanki ve onlar orayı daha çok benimsemiş gibi bir hissiyata kapıldım. Gözlemim o yönde."* diye belirterek farklı kültürlerin tanınmasına ilişkin uygulama yaptıklarından ve bunun çocukların uyum süreçleri üstünde olumlu etki bıraktığından söz etmişlerdir.

*Sınıf ortamını düzenleme* teması altında katılımcılardan uygulamalarını yaparken oluşturdukları sınıf ortamı ile ilgili bulguların çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf ortamı oluşturmaya ilişkin Ö15 *"Aslında genel olarak onların uyum sağlamasını beklemek durumunda kalıyoruz çünkü çoğunluğumuz Türk ve eğitim dilimiz Türkçe. Öyle olduğu için onların bize uyum sağlamasını bekliyoruz*." diyerek sınıf ortamıyla ilgili bir düzenleme yapmadığını belirtmiştir. Buna karşın Ö8 *" Arkadaşlarıyla daha çok konuşabilecekleri ortamlar yaratmaya çalıştım. Kendilerini ifade edebilecekleri kelimeleri daha çabuk daha hızlı öğrenebilirler diye."* biçiminde bu konudan söz ederek sınıf ortamında göçmen çocuklara yönelik düzenleme yaptığını söylemiştir.

Katılımcıların birçoğu sınıf ortamından söz ederken göçmen çocukların birbiriyle olan etkileşimlerinde daha çok Rus akranlarını tercih ettiklerini söylemiştir. Ö5 bu durumu *"Genelde sadece kendi dillerini konuşabildikleri insanlarla etkileşime giriyorlar. Hatta o arkadaşları gelmediyse bütün gün mutsuz, suspus oturup, çok dahil olmayan bir tavır sergiliyorlar. O dili konuşabileceği arkadaşları geldiğinde daha aktif, hareketli ve mutlu oluyorlar ama kendi dillerinde konuşuyorlar daha çok."* diye açıklamıştır.

Katılımcılar sınıf ortamında göçmen çocukların öğretmen ile etkileşimleri konusuna değinmiş ve Ö5 aralarında yeterince etkileşim olmadığını belirterek sözlerini şöyle sürdürmüştür: "*Hiç Türkçe bilmeyenlerle olan etkileşim Türk çocuklarıyla olanın beşte biri kadar oluyor. Olan etkileşim de daha çok beden dili, göstererek, yaparak şeklinde oluyor ama derinlemesine bir iletişim kuramıyoruz. Duygusal bir bağımız oluyor ama uzun uzun deneyimlerini anlatamıyorlar. Uzun cümleli şeyleri anlamıyorlar. Mesela üç kelimeyi geçen cümleleri anlamıyor. Git, gel, yap tarzında bir iletişimimiz var.*" Bu yanıt ile öğretmenin çocukla iletişiminin kısa ve basit yanıtlarla sınırlı kaldığı görülmektedir.

Gözlemlerden elde edilen verilere göre, göçmen çocukların etkileşim kurma düzeyi genellikle düşüktür. Çocukların parmak kaldırma, soru yanıtlama ve grup etkinliklerine katılma oranları oldukça düşük olup çoğunlukla edilgen bir rol oynamaktadırlar. Birçok gözlemde göçmen çocukların sorulara yanıt vermediği, parmak kaldırmadığı ve arkadaşlarının verdiği yanıtları sessizce yinelemeye çalıştığı görülmüştür. Örneğin bir gözlemde şöyle bir bulgu not edilmiştir: *"Hikayeden önce kuklalarla çocukları selamladı ve merhaba dedi. Göçmen çocuklar diğer çocuklar gibi katılıp cevap vermedi. Nasılsınız sorusuna da cevap vermedi. Hikayeyi etkileşimli olarak okurken çocuklara soru sordu. Göçmen çocuk yanıtlamadı."* Öğretmenlerin söylediğine paralel olarak göçmen çocukların kendi dillerini konuşan akranlarıyla olmayı daha çok tercih ettiği görülmüştür. Bir gözlem kaydında alınan "*İki göçmen çocuk yan yana oturuyordu."* notu bunu doğrulamaktadır.

*Kullanılan yöntem ve teknikler* teması altında öğretmenlerin göçmen çocuklara Türkçe öğretirken genellikle öykü kullanımı, şarkılar, yinelemeler, görseller, gösterme gibi uygulamalara başvurduğu bulgulanmıştır. Ö9 *"Mutlaka her gün bir hikâye okumaya yer veriyorum."* diyerek Türkçe öğretiminde hikayeleri kullandığını belirtmiştir. Ö7 "*El yıkarken el yıkama şarkısı, beslenmeye giderken beslenme şarkısı var. Sürekli papağan gibi şarkıları tekrar ediyorum. Tekrarlayıcı dil gelişmiş oluyor belki de ama bunlar bilinçli değil. Sadece göçmen çocuklar var diye yaptığım bir şey değil. Onlar olmasa da yapıyorum.*" diye belirterek göçmen çocuklara yönelik değil de tüm çocuklara dil öğretiminde şarkılardan ve tekrarlardan yararlandığını söylemiştir. Ö2 "*Ben görsel çok kullanıyorum. Bir şey yapacaksam yönergelerimde ya da kelimelerde mesela Türkçe dili etkinliklerinde genel anlamda bunu yapıyorum. Görsel üzerinden gitmeye çalışıyorum. Görselde onların da anlaması daha rahat oluyor. Sadece sözel iletişimden ziyade görsellerle onları da somutlaştırmış oluyorum bu tabloda. Görsel şeyleri de kullanıyorum diyebilirim.*" diyerek görsellerden yararlandığını belirtmiştir. Ö10 "*Dolabı açmaması gerekiyorsa, bizzat gidip ona gösterdim. Gidip dolabı açıp kapatıp, "Bunu yapma" dedim mesela. Yani beden dilini işaretlerle değil, hareketle gösterdim çocuğa.*" biçiminde belirterek anlatmak istediklerini göstererek anlattığından söz etmiştir. Katılımcılardan bazıları da göçmen çocukların Türkçe öğretimine yönelik herhangi bir yöntem ve teknik kullanmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda Ö11 şunları söylemiştir: *"Ekstra bir yöntem ve teknik uygulamıyorum. Normal sınıfa uyguladığım yöntem ve teknikleri kullanıyorum."*

Yapılan gözlemler sonucunda ise öğretmenlerin uygulamalarını yaparken parmak oyunları, öykü anlatımı, kukla gösterileri ve şarkıları sınıfta sıkça kullandıkları görülmüştür. Ancak, etkinliklerin uygulanma biçimi ve çocukların bu etkinliklere katılımı öğretmenden

öğretmene farklılık göstermektedir. Bazı öğretmenler, etkileşimli yöntemlerle çocukların ilgisini çekmeye çalışırken bazıları daha az etkileşimli yöntemler kullanmıştır. Bazı öğretmenlerin göçmen çocukları etkinliklere dahil etmede zorlandığı görülmüştür. Kaydedilen bir gözlem "*Göçmen çocuk ilgisiz. Arkadaşına sessizce Rusça bir şeyler söyledi. Etkinlik biter bitmez ayağa kalktı. Aynaya gidip kendine baktı. Etkinlik sonrası sorulara ve sohbete de katılmadı.*" biçimindedir.

Gözlemlerde göçmen çocukların etkinliklere katılımını artırmak için öğretmenlerin çeşitli yollara başvurduğu belirlenmiştir. Bu yollar arasında çocuklara doğrudan sorular sorma, hareketlerle yönergeleri açıklama ve çocukların verdiği yanıtları yineleme yer almaktadır. Bununla birlikte bazı öğretmenler, göçmen çocukların etkinliklere katılmamasını doğal karşılayarak müdahalede bulunmamıştır.

*Karşılaşılan güçlükleri çözme yolları* temasında öğretmenlerin kullandıklarını belirttikleri yolun sınıfta iki dili de konuşan çocuktan çevirmenlik yapmasını isteme olduğu bulgulanmıştır. Karşılaşılan güçlükleri çözerken Ö1 "*Bu konuda hem Rusça hem Türkçe bilen öğrencilerimden faydalanıyorum. Benim söylediklerimi tercüme etmelerini istiyorum. Onlar sağ olsunlar, çeviriyorlar. Onların söylediğini de bana çeviriyorlar*." biçiminde bir yol izlediğini ve çocuklardan çevirmenlik desteği aldığını belirtmiştir. Ö12 *"Eğer hiç çözemediysek veli ile iletişime geçiyorum. Bir keresinde öyle yapmıştım mesela. Çocuk anlatıyor bir şeyler ve bir şeyden rahatsız olmuş ama anlatamadı o bana çünkü Türkçesi çok azdı. En sonunda aileyi aradım. Ondan yardım istedim. Ben anlayamadım, siz söylerseniz ona göre yardımcı olurum, dedim. O gün aileyle çözmüştük işi."* diyerek aileden çevirmenlik istediğinden söz etmiştir. Ö15 *"Bazen hiç iletişim kuramadığımız annenin de hiç Türkçe bilmediği durumlar oluyor. O zaman bilen birini bulup araya sokmaya çalışıyoruz. Eğer ağır konularsa Rusça ve Türkçe bilen velilerden yardım isteriz çünkü bazen anneleri de hiç Türkçe bilmiyor yani iletişimin bin bir yolunu deneyerek iletişim kurmaya çalışıyorduk. (...) Telefondan çeviri yapıyordum, hiç anlaşamazsak."* diyerek sorunları başkalarından çevirmenlik isteyerek çözdüğünü iletmiştir.

Katılımcılardan Ö16 *"Etkinlikleri düzgün yapan Türk çocuklarla oturtmaya çalışıyorum o öğrencileri. Çünkü onlar hep bir arada oturuyorlar ve sürekli birbirlerine baktıkları için biri yanlış yapınca diğerleri de yanlış yapıyor. Onun için çocukların arasına karıştırmaya çalışıyorum. En azından kopyalarken doğru kopyalasın diye."* sözleriyle güçlükleri çocukların akranlarını model almasını sağlayarak çözdüğünü belirtmiştir.

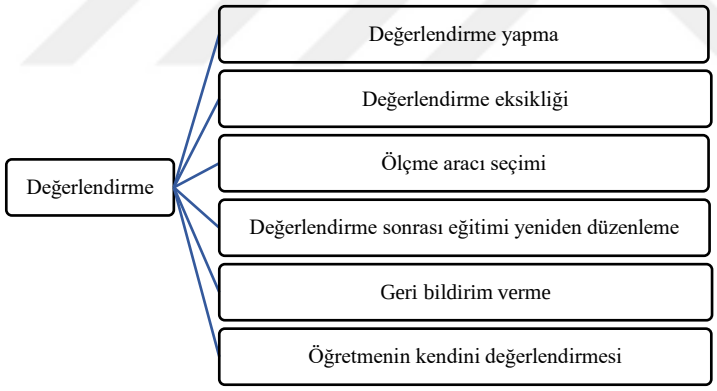
Uygulama becerileri konusundaki yeterlilik durumuna ilişkin belirlenen dört farklı temadan elde edilen bulgular yukarıda açıklandığı gibidir. Katılımcılardan alınan örnek yanıtlar, burada verilemeyen diğer yanıtlarla denktir. Bu yanıtların ardından katılımcı öğretmenler değerlendirme boyutundaki deneyimlerini de aktarmıştır.

### 4.2.1.3. Değerlendirme Becerilerine ilişkin Bulgular

Değerlendirme teması altında elde edilen bulgular kendi içinde altı alt temada sınıflandırılmıştır. Bunlar *değerlendirme yapma, değerlendirme eksikliği, değerlendirme sonrası eğitimi yeniden düzenleme, geribildirim verme, ölçme aracı seçimi* ve *öğretmenin kendini değerlendirmesi* olarak ortaya konulmuştur. Bu alt temalar Çizge 4.2.1.3'te sunulmuş ve sonrasında açıklamaları yapılmıştır.

**Çizge 4.2.1.3**

*Değerlendirme Becerileri Kod-Alt Kod Modeli*




*Değerlendirme yapma.* Öğretmenlerin değerlendirme yapma durumları süreç içinde ve süreç sonunda yapmalarına göre ayrılarak incelenmiştir. Öğretmenler genellikle öykü okuma etkinlikleri sonrasında çocukların anlama düzeyini ölçmek için soru-yanıt yöntemini kullanmaktadır. Ö12 *"Bir hikaye okuduğumda, onunla ilgili soru sorarım. Ondan dönüt alıyor muyum? Anlamış mı? Ondan çözebilirim."* diyerek bu yöntemi nasıl kullandığını açıklamıştır. Bu yanıt, öğretmenlerin çocukların dil gelişimini süreç içinde değerlendirme yoluna gittiğini göstermektedir. Gözlemlerde de öğretmenlerin çoğunluğunun öykü sonrası soru-yanıt yöntemini sıklıkla kullandığı görülmüştür. Ancak göçmen çocukların bu etkinliklere katılmada

zorlandığı, sorulara yanıt vermede isteksiz veya çekingen oldukları görülmüştür. Bazı öğretmenlerin çocuklara doğrudan soru yönelterek onları dahil ettiği gözlenmiştir.

Bazı öğretmenler, değerlendirmelerini belirli bir ölçme aracı kullanmadan, çocukların Türkçe konuşma ve anlama becerilerini gözlemleyerek yaptıklarını belirtmiştir. Ö7 *"Geldiğinde hiç Türkçe bilmeyen bir çocuk, dönemin şu an ortasını geçmek üzereyiz, başladı konuşmaya. Ben ona gayri ihtiyari yani bilmeden belirsiz bir şekilde Türkçeyi verebilmişim diye düşünüyorum."* diyerek, çocukların dil gelişimini süreç sonunda değerlendirdiğini ve bu değerlendirmelerin genellikle gözlemsel ve klasik bir değerlendirme yöntemine bağlı kalmadan olduğunu ortaya koymaktadır.

*Değerlendirme eksikliği* temasında bazı öğretmenler değerlendirme yapmadıklarını aktarmıştır. Ö13 *"Değerlendirme yapmıyorum."* derken, Ö21 "*Ekstra bir şey yapmıyorum. Diğer çocuklara yaptığım gibi kazanımları olduğu gibi yazıyorum*." diyerek değerlendirme yapmadıklarını açıklamıştır. Ayrıca, Ö1 *"Resmi olarak, rakamsal olarak ya da yazı olarak değerlendirme yapmıyoruz."* ve Ö8 *"Anlıyor ya da anlamıyor, onu bilemiyoruz."* diyerek değerlendirme eksikliğinin yaygın olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular, bazı öğretmenlerin göçmen çocukların dil gelişimini değerlendirme konusunda yetersiz kaldıklarını göstermektedir.

*Değerlendirme sonrası yeniden düzenleme* temasıyla ilgili olarak değerlendirme sonrası eğitimde yeniden düzenleme yapan öğretmen sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Yalnızca bir öğretmen, değerlendirme sonuçlarına göre eğitim programını yeniden düzenlediğini şöyle anlatmıştır: *"Tuttuğum formlar sayesinde birinci ay nasılmışız, ikinci ay nereye gelmişiz üçüncü ay nereye gelmişiz anlıyorum. Böylece aynı dönem boyunca kat ettiğimiz ilerlemeyi ya da kat edemediğimiz sıkıntı yaşadığımız noktayı kendim daha net bir şekilde görmüş oluyorum. Eksik olan, kazanılmayan kazanımları verebilmek için yeniden etkinlikler planlıyorum. Başarıya ulaşınca da daha karmaşık kazanımlara geçiyorum."* Bu yanıt, değerlendirme verilerini kullanarak eğitim süreçlerini bireyselleştiren öğretmenlerin de olduğunu göstermektedir.

*Geribildirim verme* teması kapsamında öğretmenler, değerlendirme sonrası hem çocuklara hem de ailelere geribildirim verdiğini belirtmiştir. Ö7 *"Veli ile iletişime geçtiğim zaman ne kadar yol aldık onu söylüyorum."* diyerek ailelere bilgi verdiğinden, Ö6 ise *"Çok güzel konuştun*." diyerek çocuklara dönütler verdiğinden söz etmiştir. Gözlemlerden elde edilen bulgularda öğretmenin dönüt verme örneğiyle ilgili şöyle bir durum kaydedilmiştir. *"Çocuk*

*‘Bulut inmiş sonra onlar üflüyordu.’ dedi ve öğretmen ‘Evet.’ diyerek kitabı okumaya devam etti.”* Öğretmenin, çocuğun sözlerini onaylaması yanında hatalı kısımları düzelterek geribildirimde bulunmaması dikkat çekmiştir. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin çocuklara geribildirim verme yöntemlerinin açıklayıcı ve öğretici olmadığı görülmektedir.

*Ölçme aracı seçimi* ile ilgili temada öğretmenlerin değerlendirme yaparken genellikle standart bir ölçme aracı kullanmadıkları bulgulamıştır. Ö19 *"Kendini ifade edip etmemesi, parmak kaldırıp kaldırmaması, anasınıfı seviyesinde bir ölçüttür bence. Onun dışında başka bir ölçüt onların seviyesine uygun değil. Genelde katılımlarına bakarım."* derken, Ö6 *"Söylediklerimize verdikleri cevaplarla değerlendirebiliyoruz. Kulakla ne kadar anlayıp ne kadar anlamadıklarına bakarak değerlendiriyoruz."* diyerek kendi belirledikleri ölçütler doğrultusunda değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, değerlendirme süreçlerinde standardizasyon eksikliğine işaret etmektedir.

Bu bulgular, okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların Türkçe dil becerilerini değerlendirirken çeşitli yöntemler kullandığını, bazılarının değerlendirme yapmaktan kaçındıklarını ve değerlendirme süreçlerinde standart ölçme araçları kullanmadıklarını göstermektedir. Değerlendirme sonrası eğitimde yeniden düzenleme yapan öğretmen sayısının az olması da bulgular arasında yer almaktadır.

*Öğretmenin kendini değerlendirmesi* teması altında ise öğretmenlerin göçmen çocuklara Türkçe öğretimi konusundaki özdeğerlendirmelerine ilişkin bulgular elde edilmiş ve bu noktada öğretmen görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Ö8 Türkçe öğretimi konusunda deneyim ve yetenek eksikliği yaşadığını belirtmiştir. "*Çok iyi değerlendirmiyorum açıkçası bu konuda kendimi. Evet, ben çok iyi şeyler yapıyorum fakat bu dili bunlara öğretirim diyebileceğim bir deneyimim yok. Ekstra bir yeteneğim olduğunu düşünmüyorum*." sözleriyle Türkçe öğretimi konusundaki bilgi, beceri ve deneyim eksikliğini vurgulamaktadır. Buna karşın bazı öğretmenler kendilerini Türkçe öğretimi konusunda yeterli bulduğunu belirtmiştir. Ö21 dil öğretiminde zorluk yaşamadığını ve çocuklarla sevgi diliyle iletişim kurduğunu belirtmiştir: *"Bir şey öğretmiyorum ama normal iletişimde işaret dili olarak kendimi iyi görüyorum, iyi anlaştığımı, beni sevdiklerini düşünüyorum. Yani sevginin dilini kullanıyorum diyelim. Türkçe olmasa da sevgi diliyle anlaşıyoruz çocuklarla."* diyerek dil öğretimindeki başarısının sevgi ve işaret dili ile kurduğu iletişime dayandığından söz etmiştir. Ancak bunun dil öğretimini doğrudan etkileyen bir yaklaşım olduğu söylenemez.

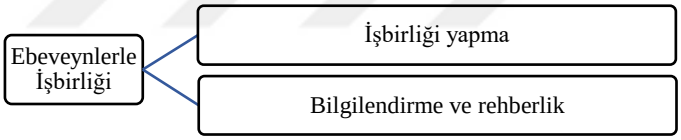
Görüldüğü gibi öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen bulgular göçmen çocuklara Türkçe öğretimi konusunda farklı noktalarda yetersizlikler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu görüşmeler öğretmenlerin kendilerine yönelik algılarını kuşkulu duruma getirmektedir. Dolayısıyla elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmak için diğer boyutları da dikkate almak gerektiği söylenebilir. Okulöncesi eğitimde öğretimin önemli bir bileşeni ebeveynler olduğundan onları da bir veri kaynağı olarak ele almak gerekir.

#### 4.2.1.4. Öğretmenlerin Ebeveynlerle İşbirliği Yeterliliğine ilişkin Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ebeveynlerle işbirliği yapma kapsamında iki temanın ortaya çıktığı görülmüştür. Aşağıdaki çizge 4.2.1.4'te görüldüğü gibi bu temalardan biri *işbirliği yapma* olarak adlandırılırken diğeri *bilgilendirme ve rehberlik* olarak belirlenmiştir.

**Çizge 4.2.1.4**

*Ebeveynlerle İşbirliği Becerileri Kod-Alt Kod Modeli*




*İşbirliği yapma* teması altında katılımcıların çocuklara Türkçe öğretimi konusunda ebeveynle işbirliği yapma durumları ele alınmıştır. Ö3 *"Aile katılım etkinlikleri yaptım birinci dönem boyunca. Özellikle annelerin de Türkçeyi geliştirmeleri adına onları da dahil ettim. Dilimizin zenginlikleri projesi kapsamında dilleri döndüğünce Türkçe kitapları okumalarını sağladım. Aile katılım etkinlikleri gerçekleştirdim. Bu da çocukların çok hoşuna gitti. Böyle olduğu için de pekiştirdiğimizi düşünüyorum. Etkinliklerimizin tamamına katılıyor şu an göçmen çocuklar."* diyerek aile katılımı sağladığını ve bunun çocukların katılımını olumlu etkilediğini belirtmiştir.

*Bilgilendirme ve rehberlik* teması kapsamında ise öğretmenlerin Türkçe öğretimi konusunda çocuğun ailesini bilgilendirmesi ve sürece rehberlik etmesiyle ilgili bulgular elde edilmiştir. Ö11 *"Parklara gitmesini, orada çocuklarla etkileşim halinde olmasını, bulunduğu alanda ve mahallede Türklerle iletişim kurmaları gerektiğini söyledim."* diyerek aileyi yönlendirdiğini belirtmiştir. Ö5 ise *"Sürekli evde de Türkçe konuşmalarını istiyorum çünkü*

*çocukları almaya geldikleri zaman giriş ve çıkışlarda sadece Rusça konuşuyorlardı çocuklarla. Şimdi onu istemiyorum. Geldiklerinde çocuklar bana günaydın dediği zaman ailelerin de günaydın demesini, merhaba nasılsınız? gibi cümlelerle Türkçe konuşmalarını istiyor ve sınıfta sadece Türkçe konuştuğumuzu söylüyorum. Evde de sıklıkla Türkçe konuşmalarını tavsiye ediyorum."* yanıtıyla aileye bilgi verdiğinden ve önerilerde bulunduğundan söz etmiştir.

Bu bulgular, öğretmenlerin göçmen çocuklara Türkçe öğretiminde ailelerle işbirliği yapma düzeylerini, bilgilendirme ve rehberlik konusundaki çabalarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ebeveynlerin sürece katılımını desteklediği ve Türkçe öğretimini ev ortamına da taşımaya çalıştıkları görülmektedir.

#### 4.2.1.5. Öğretmenlerin Beklentilerine ilişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin MEB'den ve ebeveynlerden beklentileri ele alınmıştır. Öğretmenler, göçmen çocuklara Türkçe öğretiminde karşılaştıkları güçlükler ve eksiklikler nedeniyle MEB'den çeşitli destekler beklediklerini belirtmiştir. Hizmet içi eğitim, öğretim yöntemleri konusunda rehberlik ve etkinlik havuzunun zenginleştirilmesi gibi konularda isteklerini dile getiren öğretmenler, aynı zamanda göçmen çocuklarla iletişim kurabilmek için öğretmenlerin yabancı dil öğrenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu süreçte ebeveynlerin de çocuklarının dil öğrenme sürecine Türkçe öğrenerek ve çocukla Türkçe konuşarak destek vermelerini beklediklerini dile getirmişlerdir.

*MEB'den beklentiler* temasıyla ilgili olarak öğretmenler, hizmet içi eğitim ve destek beklediklerini belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin Türkçe öğretiminde nasıl bir yol izlemeleri gerektiğine yönelik eğitim desteği ve örnek modellerin eksikliği gibi konular üstünde durulmuştur. Ö14 daha önce bu konuda eğitim almadığını ve hizmet içi eğitime gereksinim duyduğunu belirterek şöyle demiştir: *"Bu yönde ne eğitim aldık ne örnek bir model görebildik. Başka sınıflarda da başka okullarda da bunu görmedim. Tamamen kendi bilgimiz, kendi vizyonumuz ve kendi kalbimizle hareket ederek ilerliyoruz. Bence bu büyük bir sorun. Yanlış şeyler de öğretilebilir çocuklara. Önemli olan bence eğitimde paralel ilerleyebilmemiz. Keşke bize bu yönde hizmet içi eğitimler verilebilse."* Bu sözler MEB'den beklentileri ortaya koymaktadır.

Ö4 dil öğretimi konusunda nasıl bir yol izlemesi gerektiğiyle ilgili eğitim desteğine gereksinim duyduğunu şu sözlerle belirtmiştir*: "Göçmen çocukların yoğun olarak yerleştiği bölgelerde çalışan öğretmenlere özellikle biz anasınıfı öğretmenlerine dil eğitimi konusunda bir*

*destek verilebilir. Neler yapabiliriz? Nasıl bir yol izleyebiliriz? Mesela sizin bana yönelttiğiniz soruların içeriğindeki konularda destek verilebilir."* Bu sözler de aynı biçimde çözümün MEB'den beklendiğini sezdirmektedir.

Öğretmenler ayrıca, okul dışındaki zamanlarda da çocuklara Türkçe öğretmek gerektiğini ve okuldaki dil eğitiminin sistematik olmadığını vurgulamıştır. Ö6 bu durumdan şöyle söz etmiştir: *"Okul dışındaki zamanlarda kesinlikle çocuğa Türkçe öğretmek gerekiyor. Çocuğun dikkati zaten dağınık. Okuldaki sürede matematik mi öğrenecek, Türkçe mi öğrenecek, arkadaş ilişkisi mi kuracak, kural mı öğrenecek? Burası daha çok kulaktan dolma öğrenilebilecek bir yer. Ayrı bir zamanda, ayrı çalışmalar yapılması gerekiyor. Çocukla sakin bir ortamda kendi dilini bilen birisi ile çalışması önemli bu konuda çünkü anlayıp anlayamadığını bile anlamıyoruz çoğu zaman. Kafa sallıyor sürekli ama çocuğun ne anladığını bilemiyoruz, cevap verse de ne cevap verdiğini de bilemiyoruz. Biraz farazi bir eğitim alıyor. O yüzden kendi dilini bilen birisi şart."* Ö6 tarafından dile getirilen bu durum, göçmen çocukların daha formal bir dil eğitimi almasını ve bunun da okul dışına yansımasını ortaya koyuyor.

Katılımcı öğretmenler, okulöncesi öğretmenlerine dil öğretiminde destek sağlanmasının gerekliliğini de vurgulamıştır. Bir katılımcı bu konuda üniversite hocalarının desteğinin önemine değinmiştir*: "Okulöncesi öğretmenlerine Türkçe öğretimi üzerine üniversite hocaları, sınıf öğretmenleri veya Türkçe öğretmenleri tarafından eğitim verilebilir."* Bu sözler beklenen desteğin profesyonel düzeyde olması gerektiğini düşündürüyor.

Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ayrıca etkinlik havuzunu zenginleştirmelerini beklemektedirler. Bir öğretmen bu durumu şu sözlerle açıklamıştır: Ö3 *"Eğitimlere ihtiyacımız var, bu konuda örneklere ihtiyacımız var ya da Milli Eğitim Bakanlığımızın bize göndereceği örnekler, etkinlik havuzunu zenginleştirmesi bizim açımızdan daha iyi olacağını düşünüyorum. Bu konuda baya eksiklerimiz var."* Ö3'ün belirttiği bu durum uygun etkinlik bulmada zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı, göçmenlerin yoğun olduğu bölgelerde çalışan meslektaşlarının hizmet içi eğitimle Rusça öğrenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Ö17 "*Hizmet içi eğitimlerle desteklenmemiz gerekiyor. Onlarla aynı dili konuşmak için çabalamak lazım. Ortak bir dil bulmak gerekiyor. Önce öğretmenin yabancı dil bilmesi lazım eğer güzel kaliteli bir Türkçe eğitimi söz konusuysa.*" Ö7 de benzer biçimde *"Ben fedakarlık edeceğim. Hizmet içi eğitimle Rusça öğreneceğim."* Ö4 ise *"Belki de Rusça öğrenmeliyim, kökten çözecek bu problemi."* Bu bulgular, öğretmenlerin göçmen çocuklarla iletişim kurabilmek ve eğitim

sürecini iyileştirebilmek için kendilerinin dil öğrenmesinin gerekliliğine inandıklarını göstermektedir.

Öğretmenler, MEB'e destek isteğinde bulunduklarını ancak yeterli bir çözüm üretilmediğini belirtmiştir. Bir öğretmen, özellikle çevirmen gereksinimi olduğunu vurgulayarak şunları söylemiştir: Ö14 *"Destek talebinde bulunduk Milli Eğitim'e, çok bir çözüm üretmediler. İlkokullar için Türkçe dersi koyuyorlar ama okulöncesi ile ilgilenen yok. Milli Eğitim'den tercüman olsun istedik, bir personel gönderirler diye öneride bulunmuştuk."* Bu bulgu, öğretmenlerin göçmen çocukların dil sorunlarına çözümler beklediğini ve tercüman desteğinin bu süreçte gerekli olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

*Ebeveynlerden beklentiler* temasıyla ilgili olarak öğretmenler, ailelerin de çocuklarının dil öğrenim sürecine katkıda bulunmalarını beklemektedir. Bu bağlamda, göçmen ailelerin Türkçe öğrenmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Ö4 bu beklentiyi şöyle dile getirmiştir: *"Ben şunun taraftarıyım; nasıl biz yabancı bir ülkeye gidiyorsak onun dilini öğrenmek durumundayız onların da özellikle çocukları için Türkçe öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum."* Bu sözler öğretmenlerin dil öğreniminde ebeveynlerin desteğinin bilincinde olduklarını göstermektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin göçmen çocuklara Türkçe öğretme sürecinde karşılaştığı güçlükleri ve bu konuda duydukları gereksinimleri ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin hem MEB'den hem de ebeveynlerden daha fazla destek bekledikleri görülmektedir.

### 4.2.2. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin göçmen çocuklara Türkçe öğretim sürecinde planlama, uygulama, değerlendirme ve ebeveynlerle işbirliği yapma becerilerine yönelik bilgiler ebeveynlerin izlenimleri ve deneyimleri üstünden ele alınmıştır. Ebeveynlerin yansıttığı deneyimler *öğretmenin Türkçe öğretimini değerlendirme, etkinlikler hakkında bilgilendirilme, çocuğun akranlarıyla etkileşimi, geribildirim alma* ve *öğretmenle işbirliği* temaları altında değerlendirilmiştir. Bulgular ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilmiştir.

Ebeveynler, öğretmenlerin genellikle yürürlükteki öğretim programlarını izlediğini ve Türkçe öğretimine yönelik özel bir planlama yapmadığını belirtmiş, çocuklarının dil gelişiminde sosyal etkileşimlerin daha etkili olduğunu düşündüklerini vurgulamıştır. Etkinlikler hakkında aileyle bilgi paylaşımının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Geribildirim verme konusunda öğretmenlerin tutarsız davrandığı, bazı ebeveynlerin yeterli bilgilendirme alamadığı

belirtilirken diğerlerinin ise düzenli bilgilendirildiği ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerle işbirliği yapma konusunda farklı deneyimler yaşanmakta olup, bazı ebeveynler işbirliği yapamadıklarını, bazıları ise öğretmenlerin sürece yönelik önerilerde bulunarak kılavuzluk yaptığını belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin değerlendirme, geribildirim verme ve ebeveynlerle işbirliği yapma konularında tutarlı yaklaşımlar sergilemediğini ve bu süreçlerin iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

*Öğretmenin Türkçe öğretimini değerlendirme* teması kapsamında bir veli, öğretmenin standart bir öğretim programını izlediğini ve özel bir ilgi göstermediğini belirtmiştir: *"Öğretmen kendi işini yapıyor yani kızımın Türkçesi kötü diye gidip kızıma ayrıca Türkçe dersi vermiyor, ayrıca onunla ilgilenmiyor. Normal ilerlemesi gereken programa göre süreçleri tamamlıyor. En azından benim anladığım bu."* Bu görüş, öğretmenin bire bir destek yerine genel bir eğitim çerçevesi içinde hareket ettiğini göstermektedir. Diğer bir ebeveyn ise okulda resmi olarak Türkçe öğretimi yapılmadığını, çocuğunun dil öğreniminin sosyal etkileşimler aracılığıyla gerçekleştirdiğini vurgulamıştır. E13 *"Çocuklara okulda zaten Türkçe dersi verilmiyor diye biliyorum. Oğlum Türkçeyi okula gidip gelerek, arkadaşlarıyla konuşarak öğreniyor."* Bu sözler de göçmen çocuklardaki dil gelişiminin doğal etkileşimler sonucunda gerçekleştirdiğini sezdirmektedir. Bir başka ebeveyn, çocuğunun sadece günlük gereksinimlerle ilgili sözleri öğrendiğine dikkat çekmiştir. E15 *"Onun öğrendiği şeyler daha çok gündelik konuşmayla ilgiliydi. Örneğin 'ağlama', 'susadım' veya 'tuvalet ihtiyacım var' gibi. Yani daha çok ihtiyaçlarla ilgili. Okulda herhalde öğretmeni bu cümleleri kullanıyordu bu da onların ihtiyaçlarına karşılık geldiği için hemen öğreniyorlardı."* diyerek görüşünü bildirmiştir. Bu görüş, öğretmenlerin günlük dil kullanımına odaklandığını göstermektedir. Son olarak bir ebeveyn derslere katılmamış olmasına rağmen çocuğundaki gelişmelerden yola çıkarak öğretmenin başarılı olduğunu düşündüğünü aktarmıştır: E5 *"Ama kendim derslere katılmadığım için çocuğumda gördüğüm ilerlemelere dayanarak öğretmenimizin başarılı olduğunu düşünüyorum."* Bu görüş, öğretmenin etkinliklerinin dolaylı yollardan veli tarafından değerlendirildiğini ve olumlu yorumlandığını belirtmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda ebeveynlerin çoğunluğu öğretmenlerin Türkçe öğretmek gibi bir görevinin bulunmadığını, standart programları uygularken çocukların sosyal etkileşimler ve günlük deneyimler yoluyla dil öğrenimine katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

*Etkinlikler hakkında bilgilendirilme* temasıyla ilgili olarak ise ebeveynlerin bir kısmı olumlu yanıt verirken çoğunluğu etkinlikler hakkında bilgi paylaşılmadığını belirtmiştir. E3

*"Evet, tabii paylaşıyordu."* diyerek etkinlik bilgilerinin kendileriyle paylaşıldığını belirtmişken, E1 "*Hayır, bizimle bir şey paylaşmıyor*.", E4 "*Hayır, hiçbir zaman paylaşmadı*.", E5 *"Hayır, hiçbir zaman paylaşmadı."* diyerek bilgilendirme yapılmadığını vurgulamıştır. Bu bulgular, etkinlikler hakkında bilgi paylaşımının genel olarak yetersiz olduğunu göstermektedir.

*Çocuğun akranlarıyla etkileşimi* temasıyla ilgili olarak göçmen çocukların akranlarıyla etkileşimleri üstüne ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin uyumlu olduğu görülmüştür. Ebeveynler çocukların Rusça konuşan akranlarıyla daha fazla iletişim kurduğunu belirtmiştir. E8 *"Aslında bilmiyorum. Ama şunu söyleyebilirim ki oğlum okulda da hemen Rusça konuşanları buluyor. Yani onu anlayabilecek birilerini. Bildiklerim bunlar."* diye aktarmıştır. E4 ise, *"Kızım ise ilk senesinde anaokulunda kendine iki tane Rusça konuşan kız arkadaş buldu ve bütün sene bu takım Rusça konuşarak anaokuluna devam etti."* biçiminde bir deneyimi paylaşmıştır. Bu ifadeler göçmen çocukların yeni ortamlarında dil benzerliği olan akranlarla daha rahat iletişim kurduklarını göstermektedir. Buraya kadar verilen bulgular öğretmenlerin çocukların akranlarıyla etkileşime girerek Türkçe öğrenmelerini sağlayacakları bir ortamın öğretmen tarafından yeterince sağlanamadığını göstermektedir.

*Geribildirim alma* teması kapsamında elde edilen bulgular öğretmenlerin çocukların Türkçe öğrenmesine yönelik ebeveynlere verdiği geribildirimlerin çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bazı ebeveynler, öğretmenlerin çocuklarının dil gelişimi hakkında herhangi bir bilgilendirme yapmadığını belirtmiştir. Örneğin E1 *"Hayır. Dönem sonunda karne veriyor eğer ondan bahsediyorsanız. Ama dil anlamında herhangi bir paylaşımda bulunmadı."* E6 *"Sonuçlar, dil seviyesinin değerlendirilmesi gibi bilgilendirmeler bize gelmiyor."* diyerek öğrencilerin dil seviyesinin değerlendirilmesine dair net bir geribildirim alınmadığını belirtmiştir. Buna karşın bazı aileler zamanla çocuklarının Türkçe anlama ve konuşma becerilerindeki gelişmelerden öğretmenler tarafından düzenli olarak haberdar edildiklerini dile getirmiştir. E10 *"Evet bilgilendirmeler yapıyor. İlk başta çocuğum hiçbir şey anlamadığını söylerken birkaç ay geçtikten sonra çocuğumun daha iyi anladığını söylemeye başladı."* Bu bulgular çocukların dil öğrenimi konusunda öğretmenlerin ailelere dönüt verme durumlarının tutarlı olmadığını ve aileler arasında bu konuda farklı deneyimler yaşandığını göstermektedir.

*Öğretmenle işbirliği* teması altında ise ebeveynlerin çocuklarının Türkçe öğrenimi konusunda öğretmenlerle işbirliği yapma deneyimlerinin farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Ebeveynlerin çoğu, öğretmenlerle hiçbir işbirliği yapmadıklarını ve onlarla yeterli iletişim kuramadıklarını belirtmiştir. Bu durumda aileler, çocuklarını sadece sabah okula bırakıp öğlen aldıklarını ve öğretmenlerle etkileşimde bulunma fırsatı bulamadıklarını söylemiştir. E7 *"Hiç*

*işbirliği deneyimimiz olmadı, biz çocuğumuzu sabah okula bırakıyoruz öğlen alıyoruz. Hatta öğretmenimizle hiç diyalog kuramadığımız bile oluyor."* E11 ise aynı biçimde *"Bizim işbirliği deneyimimiz olmadı. Herhangi bir ek destek, yani öğretmenimiz bizden bir şey beklediğini söylemedi." Bu sözler verilen açıklamayı doğrulamaktadır.*

Diğer yandan, bazı öğretmenler ailelerden evde çeşitli etkinlikler yapmalarını ve kitap okumalarını isteyerek sürece nasıl katkıda bulunabileceklerine ilişkin kılavuzluk yapmaktadır. E14 *"Kitap okumamızı söylüyor, evde çeşitli etkinlikler yapmamızı istiyor."* sözleriyle bu durumu belirtmiştir. Ancak, bu tür isteklerin her ebeveyne iletildiği veya her öğretmen tarafından benimsenen bir yaklaşım olduğu söylenemez. Genel olarak, öğretmenlerin çoğunluğunun göçmen çocuklara Türkçe öğretimi noktasında ebeveynlerle işbirliği yapmadığı görülmüştür.

### 4.2.3. Ebeveynler ve Öğretmenlerin Diğer Görüşleri

Ebeveynlerden E1 çocuklarının eğitimi konusunda duyulan kaygıları dile getirerek "*Bu konuyla ilgilenen birileri olduğu için çok mutluyum. Bence en azından birden fazla milletin yaşadığı turistik şehirlerde okullarda ek Türkçe eğitimi verilmesi gerekiyor. Biz şu an anaokulunda bir sorun yaşamıyoruz ama ilkokula başladığımız zaman eğer çocuğum diğer çocuklardan geri kalırsa ve ben de Türkçe bilmediğim için onu bu konuda destekleyemeyeceğim. Bundan mütevellit isteğim şu yönde: Okulda çocuklara ek dersler verilsin.*" biçiminde bir istekte bulunmuştur.

Öğretmenlerden Ö1 bu konuya verilen önemin yetersiz olduğunu belirterek "*Mesela bu sizin bana bu sorduğunuz maddelerdeki gibi konularda bize destek verilebilir. Umarım bu konuya dikkat çekersiniz bu araştırmayla*" demiştir. Ö2 araştırmanın geç kalınmış bir adım olduğundan söz ederek, "*Ek olarak bu çalışma konusu çok güzel, hatta geç bile kalındı. Bu bölgede biz yıllardır bu tarz çocuklarla çalışıyoruz*." yorumunu yapmıştır. Bu sözler, eğitimcilerin ve ebeveynlerin bu konuda daha fazla destek ve kaynak beklediklerini göstermektedir.

# BÖLÜM V

# SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

## 5.1. Sonuç ve Tartışma

Okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretimine yönelik yeterliliklerinin araştırıldığı bu çalışma göç yoluyla gelen çocukların dil sorununun çözülmesinde öğretmenleri en önemli öğe olarak ele almaktadır. Öğretmen faktörü okulöncesi dönemde çocukların gelişimsel süreçlerinin temellerini oluşturan bir işleve sahip olduğundan öğretmen niteliğinin artırılmasının dil gelişimi ve öğrenimindeki sorunları da en aza indirebileceği düşünülmektedir. Bu anlayışla yapılan çalışmada katılımcı olarak yer alan okulöncesi öğretmenleri göçmen çocukların dil sorunlarına tanık olan birer yansıtıcı ve bu sorunları çözme sorumluluğunu üstlenen eğitimciler durumundadır. Bu çerçevede toplanan nicel ve nitel verilerle okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçeyi öğretirken kendilerini ne düzeyde yeterli bulduğu ne tür güçlüklerle karşılaştığı ve ne tür beklentilere sahip olduğu, ebeveynlerin sürece ilişkin ne tür görüşlerinin ve beklentilerinin olduğu konusunda bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular alanyazındaki kuramsal bilgiler ve benzer konularda yapılan diğer çalışmalarla ilişkilendirilerek aşağıda tartışılacaktır.

Araştırmadan elde edilen ilk bulgu, okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretimi yanında bunu etkileyen öncelikli değişkenler arasında bulunan alan bilgisi, çokkültürlü sınıfta eğitim ve ebeveynlerle işbirliği konularında kendilerini yeterli algıladığını göstermektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara dil öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmeleri onların özyeterlilik inançlarıyla ilgili olabilir. Türkiye'de yapılan çeşitli çalışmalarda okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlilik inançlarının genellikle yüksek olduğu bulgulanmıştır (Çetinkaya, 2019; Horasan, 2022; Türkeç, 2012). Taşıması gereken birçok yeterlilik açısından kendilerini yeterli gören öğretmenlerin göçmenlere Türkçe öğretimi konusunda da yeterlilik algısının yüksek olması anlaşılır bir durumdur. Ancak yeterlilik normalde alınan eğitime, deneyimlere ve bunlar sonucunda elde edilen bilgi ve beceri birikimine dayanır. Oysa okulöncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kullanılan lisans programında dil öğretimine ya da göçmen çocukların eğitimine yönelik doğrudan bir ders olmadığı bilinmektedir (YÖK, 2024). Bunun yanında araştırmalar okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara yönelik hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim almadıklarını da ortaya koymuştur (Aykırı, 2017; Er ve Bayındır, 2015). Dolayısıyla bu bulgunun belli bir yeterlilik

düzeyini değil yeterliliğe ilişkin katılımcı öğretmenlerin algısını yansıttığını vurgulamak gerekir.

Katılımcı öğretmenlerin göçmen çocuklara Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli algılamaları deneyim eksikliği nedeniyle göçmen öğrencilerin durumlarını ve gereksinimlerini yeterince anlamamış olma olasılığından kaynaklanmış olabilir. Bu araştırmanın aşağıda daha geniş tartışılacak olan bir bulgusunda göçmen çocuklarla deneyimi olmayan öğretmenlerin kendilerini deneyimi olanlardan daha yeterli algılaması bunu doğrulamaktadır. Buna ek olarak, farklı bir araştırmada da öğretmenler göçmen çocukların gereksinimlerini karşılamada kendilerini yeterli bulmuş, ancak öğrencilerin farklı gereksinimleri olabileceğini düşünmedikleri ortaya çıkmıştır (Kurbegovic, 2016). Benzer bir sonuç OECD (2015) raporunda da yer almış, bazı öğretmenler çokkültürlü eğitimde kendilerini yeterli algılasalar da çoğunun daha fazla eğitim ve desteğe gereksinim duyduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrenim yaşamında edindiği bilgiler ve mesleki gelişim programlarıyla kendilerini yeterli hissedebilir ancak uygulamada önemli güçlüklerle karşılaşabilirler (Darling-Hammond, 2006). Bunun öncelikli nedeni, öğretmenlerin göçmen çocukların özel gereksinimleri ve bunları karşılamak için gerekli olan öğretim stratejileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamasıdır (Aykırı, 2012; Cummins, 2000). Bu durumun öğretmenlerin algı biçimlerini etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin yeterlilik algısı kimi zaman toplumsal normlardan ve kurumsal beklentilerden de etkilenir (Hargreaves ve Fullan, 2015). Bu tür beklentiler onları çeşitli açılardan koşullandırdığı için gerçek başarıları ile algıları arasında bir tutarsızlık oluşabilir (Bandura, 1997). Alanyazında Dunning-Kruger etkisi olarak bilinen ve bireylerin yetkin olmadıkları konularda kendilerini olduğundan daha yetkin hissetmelerine neden olan eğilim (Kruger ve Dunning, 1999) anlamına gelen kavram da bu duruma işaret etmektedir. Göçmen çocuklara Türkçe öğretimi konusunda okulöncesi öğretmenlerini başarılı kılacak herhangi bir eğitim ya da mesleki gelişim programının yer almamasına karşın öğretmenlerin kendilerini yeterli bulması beklenmedik bir sonuçtur. Öte yandan, bazı araştırma bulguları da bu araştırmadan elde edilenin tersine öğretmenlerin göçmenlere Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini (Göçmenler ve Türker, 2020), çokkültürlü eğitim konusunda da yetersiz ya da orta bulduklarını ortaya koymuştur (Çifçi, ve ark., 2021; Doğan, ve ark., 2023). Bu nedenle, algıya dayalı bulguların farklı yöntemlerle doğrulanmasında yarar olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulguların bir diğerinde okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretim yeterlilik algısının büyük bir bölümünü konuya ilişkin alan bilgisi, çokkültürlü sınıfta eğitim ve ebeveynlerle işbirliği yeterlilik algıları tarafından yordandığı saptanmıştır. Bunlar arasında en önemli değişken alan bilgisi yeterlilik algısıdır. Çeşitli yollarla edinilen bilgilerin yeterlilik üstünde önemli bir etkisi vardır. Bilgi birikimini yansıtan akademik başarının özyeterlilik algısını yükselttiğini bulgulayan çalışmalar bunu doğrulamaktadır (Akengin ve ark., 2014; Şenol, 2012; Ülper ve Bağcı, 2012). Aynı biçimde dil öğretimi alanında da yeterli bir alan bilgisi öğretim sürecine birçok açıdan yansımaktadır (Shulman, 2006). Bunun nedeni, öğretmenlerin dilin yapısal ve işlevsel özelliklerini derinlemesine bildiklerinde öğrencilerin dil öğrenimini daha etkin ve verimli biçimde yönlendirebilir durma gelmeleridir (Freeman ve Johnson, 1998). İyi bir alan bilgisi öğretmenlerin öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri doğru biçimde belirlemelerini ve bu güçlükleri aşmaları için uygun stratejiler geliştirmelerini sağlar (Richards, 2011). Bunun yanında, alan bilgisi öğretmenlerin çeşitli öğretim stratejilerini kullanarak çocukların farklı öğrenme biçim ve gereksinimlerini karşılamalarında da işlevseldir (Grossman, 1990). Dil öğretiminde alan bilgisi, öğretim sürecini önemli ölçüde etkiler ve eğitimin kalitesini artırır (Liang ve ark., 2013; Howey ve Grossman, 1989; Hamp-Lyons, 2011). Dolayısıyla araştırmadan elde edilen alan bilgisi yeterlilik algısının göçmen çocuklara Türkçe öğretim yeterliliğini önemli ölçüde açıklaması kabul edilebilir bir sonuçtur. Gonzalez ve Darling-Hammond (2000) tarafından yapılan bir araştırmada da bu iki değişken arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretim yeterlilik algısını belirleyen bir diğer değişken çokkültürlü sınıfta eğitim yeterliliği algısıdır. Çokkültürlü eğitim, göçmenlere dil öğretimi sırasında çocukların güdülenmesini ve başarılarının artmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Banks, 2019). Bu çıktının temelinde çocukların kendi kültürel art alanlarının tanınması ve değer görmesi vardır. Çokkültürlü eğitim ortamlarında öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha fazla etkileşimde bulunduğu ve çeşitli kültürel perspektiflerden faydalandığı bilinmektedir (Gay ve Kirkland, 2003). Ayrıca öğrencilerin kendilerini ifade etme ve diğer kültürlere saygı duyma becerilerinin geliştiği, bunun da onların sürece daha fazla katılım göstermelerine ve kendilerine güvenmelerine yardımcı olduğu da bilinenler arasındadır (Hossain, 2024). Sonuç olarak, çokkültürlü eğitim öğrencilerin dil öğrenme güdüsünü artırarak dil öğrenme sürecine etkin biçimde katılmalarını sağlar (Delpit, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin çokkültürlülük algıları dil öğrenme süreci üstünde genellikle etkilidir. Prater ve Devereaux (2009) tarafından yürütülen bir çalışmada da çokkültürlü öğretim uygulamalarının farklı kültürel bakış açılarına sahip öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi anlamaya ve bu

gereksinimlere yönelik stratejiler geliştirmeye olanak tanımasından dolayı dil öğrenen öğrencilerin eğitim süreçlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Göçmen çocuklara Türkçe öğretim yeterlilik algısını açıklayan ve okulöncesi eğitimde önemli bir rolü olan ebeveynlerle işbirliği yapma yeterlilik algısı arasındaki ilişki araştırmadan elde edilen dikkat çekici bulgulardan bir diğeridir. Dil öğretiminde orta derecede etkili olan ebeveynlerle işbirliği okulda öğretilenlerin okul dışında da sürdürülmesi açısından önemlidir. Okulöncesi dönemde ebeveynlerle etkili bir iletişim ve işbirliği sağlamanın dil öğretimi için yaşamsal önemde olduğu Epstein (1995) tarafından da belirtilmiştir. İyi planlanmış bir ebeveyn-öğretmen işbirliği süreci, öğrencilerin dil becerilerinin sistemli biçimde geliştirilmesine yardımcı olur. Kültürel farklılıkları dikkate alan işbirliği öğrencilerin gereksinimlerine daha iyi yanıt verilmesini sağlar ve öğrenme motivasyonunu artırır (Epstein, 1995; Moles, 1993). Dolayısıyla ebeveynlerle işbirliği algısının öğretmenlerin dil öğretim yeterlilik algısıyla ilişkili bulunması beklenen bir sonuçtur. Bu ilişkiyi yansıtan çalışmalardan biri Huss-Keeler (1997) tarafından yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin ebeveynlerle kültürel farklılıklar nedeniyle sınırlı iletişim kurdukları ve bu nedenle çocukların evdeki öğrenme ortamları hakkında yanlış varsayımlarda bulundukları, bunun sonucunda da öğretmenlerin çocukların potansiyellerini tam olarak değerlendiremediği bulgulanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin ebeveynlerle geliştireceği sağlıklı ve etkili bir işbirliğinin dil öğretimi sürecini daha iyi düzenlemelerini sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan okulöncesi öğretmenlerinin göçmen öğrenci deneyimi, cinsiyet, eğitim verilen yaş grubu ve hizmet süresi gibi kişisel özelliklerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretimi yeterlilik algılarını ne ölçüde etkilediğine yönelik bulgular da elde edilmiştir. Buna göre göçmen öğrenci deneyimi olmayan öğretmenlerin yeterlilik algısının deneyimi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin dil öğretimine yönelik kendilerini algılama biçimlerini ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Normal şartlarda deneyim arttıkça öğretmenlerin kendilerine yönelik yeterlilik algısının da artması beklenir ve bazı araştırma sonuçları bunu doğrulamaktadır (Benzer, 2011; Sapsağlam, 2009; Turcan, 2011). Ayrıca deneyimli öğretmenler sınıf yönetimi ve etkili öğretim konularında kendilerini zamanla geliştirdiğinden yeterlilik algıları da aynı biçimde yükselir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002). Buna karşın bu araştırmada elde edilen göçmen çocuklara dil öğretiminde deneyimsiz olan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli görmesi bulgusu alanyazındaki yukarıda sözü edilen diğer çalışma sonuçlarıyla çelişmektedir.

Göçmen öğrenci deneyimi olmayan öğretmenlerin kendilerini deneyimli olanlardan daha yeterli algılamasının değişik nedenleri olduğu düşünülmektedir. Deneyimsiz öğretmenler, göçmen çocuklara dil öğretimine ilişkin gerçek yeterliliklerini doğru değerlendirmede zorlanmış olabilirler. Deneyim eksikliği öğretmenlerin kendilerini abartılı algılamalarına neden olabilir (Kaçar ve Beycioğlu, 2017). Deneyimli öğretmenler ise göçmen öğrencilere dil öğretiminin güçlüklerinin bilincinde olmalarından dolayı kendilerini daha az yeterli bulmuş olabilirler (Karsenti ve Collin, 2013; Polat, 2010). Göçmen çocuklara dil öğretiminin farklı boyutlarını görmüş ve anlamış deneyimli öğretmenler bu alana özgü özel yöntem ve tekniklerin farkında olup bunları uygulamakta zorlanmış olabilirler (Merç, 2015). Öte yandan deneyimsiz öğretmenler sınıf yönetimi ve ders planlaması gibi konularda sahip oldukları eksikler nedeniyle dil eğitimindeki güçlüklerin bilincinde olmadıklarından (Sak, 2015; Güngör ve Şenel, 2018) kendilerini yeterli görmüş olabilirken deneyimli olanlar göçmen öğrencilerin dil edinimi ve kültürel özellikleri konusunda daha derin bilgi sahibi olmaları nedeniyle (Cummins, 2000; Fillmore ve Snow, 2000) kendilerini daha az yeterli algılamış olabilirler. Sonuç olarak deneyimin yeterlilik üstündeki etkisi neredeyse tartışma götürmez bir durumdayken (Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013) araştırmadan elde edilen bu bulgu öğretmenlerin kendilerine yönelik yeterlilik algısının yanıltıcı olabileceğini düşündürmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretimi yeterlilik algılarının cinsiyete göre farklılaşmaması bu araştırmadan elde edilen diğer bir bulgudur. Bu bulgunun, göçmen çocuklara Türkçe öğretiminde gereksinim duyulan becerilerin cinsiyetten çok eğitim ve deneyim ile ilgili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencel, 2010; Gençtürk ve Memiş, 2010). Alanyazında kadın ya da erkek olmanın öğretmen yeterlilik algısını etkilemediğini gösteren başka çalışmalar da bulunmaktadır (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Saracaloğlu ve ark., 2010; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Öte yandan, bu araştırmada elde edilen cinsiyete ilişkin bulgunun 339 katılımcının yalnızca 10'unun erkek öğretmenlerden oluşmasıyla ilgili olabileceğini de belirtmek gerekir. Katılımcılarda erkek ve kadın öğretmen sayısı arasındaki farkın okulöncesi eğitimi alanında daha çok kadın öğretmenlerin görev yapmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Eğitim verilen yaş grubu açısından okulöncesi öğretmenlerinin 4 yaşından küçük göçmen çocuklara Türkçe öğretiminde kendilerini daha büyük çocuklara oranla daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bunun nedenlerinden biri yaşı küçük olan çocukların dilsel kaynaklarının sınırlı olması nedeniyle daha az iletişim kurmaya eğilimli olması olabilir (Byers-Heinlein ve Lew-Williams, 2013; Norbury ve ark., 2016). Sınırlı bir dil kullanımı genellikle

basit tümce yapılarına ve az sayıda sözcük bilgisine dayanır. Bu tür bir durum, dil kullanımında daha az ve görece karmaşık olmayan sorunlara yol açar. Oysa yaşı daha ileri olan çocuklar daha fazla sözcük bilir, daha karmaşık tümce yapıları kullanmaya çalışır ve bunun sonucunda dil yeterliliğine yönelik eksikler daha açık bir görünüm kazanır (Owens, 2020; Pence ve Justice, 2008). Bu durum öğretmenlerin öğreteceği dilsel içeriğin genişliğine ve çokluğuna işaret eder. Yaşı küçük olan öğrencilere Türkçeyi öğretmede öğretmenlerin kendilerini daha yeterli bulmaları bu nedenden kaynaklanmış olabilir. Öte yandan 4 yaşından küçük çocukların dil öğrenme yeterliliği ve hızı 5-6 yaşındaki çocuklara oranla genellikle daha yüksektir (Harley & Hart 1997; Hu, 2016). 5-6 yaş grubundaki göçmen çocuklar anadilini daha ileri düzeyde edindiğinden yeni bir dil dizgesine geçiş erken yaştakilere oranla daha güç olabilir. Bu durum öğretmenin çözeceği sorunları bir ölçüde çoğalttığından katılımcı öğretmenler kendilerini ileri yaşlardaki çocuklara Türkçe öğretiminde daha yetersiz bulmuş olabilir.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretme algıları hizmet süresi açısından da farklılık göstermektedir. İlk beş yıllık dönemde yer alan öğretmenlerin kendilerini on yıldan fazla çalışan öğretmenlere göre daha yeterli buldukları anlaşılmıştır. Bu sonuç göçmen öğrenci deneyimi değişkeninden elde edilen sonuçla benzerlik göstermektedir. Bu noktada okulöncesi öğretmenlerinin ilk yıllarda lisans eğitiminden dolayı bilgi yüklerinin ve özgüvenlerinin çok olması (Altun ve Gülay, 2017), yeterince deneyim kazanamamış olmaktan kaynaklı durumu gerektiği gibi yorumlayamaması (Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004) vb. nedenleri dikkate almak gerekir. Hizmet süresi uzun olan deneyimli öğretmenler ise bu noktalarda daha kontrollü bir yaklaşım sergiler (Bulut ve Başbay, 2014). Bu farklar katılımcı öğretmenlerden hizmet süresi az olanların kendilerini çok olanlara göre daha yeterli görmelerine neden olmuş olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretimine yönelik görüşlerini ve beklentilerini belirlemeye ilişkindir. Öğretmenlerin göçmen çocuklara Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri yapılan nitel çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan temalarla ilişkili olarak planlama, uygulama, değerlendirme ve ebeveynlerle işbirliği başlıkları altında tartışılmıştır.

Nitel bulgular, öğretmenlerin göçmen çocuklara Türkçe öğretimine yönelik planlama becerilerinde belirgin eksiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, eğitim verdikleri çocuklar için özel hedefler belirleme, bireysel farklılıkları dikkate alma ve alan bilgisi edinme konularında yetersizlikler yaşamaktadır. Çocukların dil öğrenimine yönelik yaşadığı sorunları odağa alan planlar yerine genellikle hazır planlar kullanıldığı ve bu planlarda çocukların

bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler etkinlikleri planlamak yerine eğitim sırasında doğaçlama düzenlemeler yaptıklarından söz etmişlerdir. Bu durumun, çokdilli ve çokkültürlü sınıflarda eğitim-öğretim yapmanın öğretmenler için bir ölçüde yeni bir konu olmasından ve bu konuda lisans programında yeterli eğitimi almamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bergroth, Harju-Autti ve Alisaari (2024) tarafından Finlandiya'da yapılan bir çalışmanın bulgularında da benzer durumlardan söz edildiği görülmüştür. Göçmen çocuklarla çalışma konusunda öğretmenlerin desteğe gereksinim duyması lisans düzeyinde öğretmen eğitimi açısından dikkat çekici bir bulgudur. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin göçmen çocuklara dil öğretim yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Planlama dil öğretiminde kritik bir unsurdur ve öğretmenlerin ders hedeflerini, öğrenci gereksinimlerini, öğretim stratejilerini belirlemelerini sağlar (Tomlinson, 2001). İyi planlanmış bir eğitim süreci, öğrencilerin dil becerilerinin sistemli biçimde geliştirilmesine yardımcı olur. Bireysel farklılıkları dikkate alan planlama, öğrencilerin gereksinimlerine daha iyi yanıt verilmesini sağlar ve öğrenme güdüsünü artırır (Tomlinson, 2001; Subban, 2006). Dolayısıyla öğretmenlerin bu noktada profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi, eğitim politikalarının öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır.

Nitel bulgular, öğretmenlerin göçmen çocuklara Türkçe öğretimine yönelik uygulama becerilerinde de yetersizlikler yaşadığını da göstermektedir. Öğretmenler, çokkültürlü sınıf iklimi oluşturma, sınıf ortamı düzenleme, kullanılan yöntem ve teknikler, karşılaşılan güçlükleri çözme yolları konusunda çeşitli eksiklikler yaşamaktadır. Öğretmenlerin çokkültürlü bir sınıf iklimi oluşturmak ve göçmen çocukların kültürlerine sınıfta yer vermek yerine standart öğretim yöntemlerine bağlı kaldıkları bulgulanmıştır. Bu eksiklikler, öğretmenlerin göçmen çocukların dil gelişimini etkin biçimde destekleyememelerine neden olmaktadır. Coronel, ve Gómez-Hurtado (2015), gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenler için sınıflarında göçmen öğrencilerin bulunmasının, stratejilerini veya sınıf dinamiklerini değiştirmeleri için bir neden olmadığı, öğretmenlerin çoğunun eğitim programının izlemesi ve içeriğin sunulmasıyla ilgilenerek çeşitlilik içermeyen ve homojen kabul edilen gruplara yönelik ilerlediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin planlama, eğitim içeriği geliştirme ve uygulama gibi süreçleri sınıflardaki kültürel ve bireysel çeşitlilikleri gözetmeden sürdürdükleri belirlenmiştir. Benzer biçimde Garza (1991) tarafından Amerika'da yapılan bir çalışma, öğretmenlerin kültür, bilişsel öğrenme stilleri, örgütlenme ve öğretim stratejileri, ikidillilik ve bilişsel konularda bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme ve ikidilli eğitim gibi yöntemleri kullanmalarının önemi vurgulanmıştır. Göçmen öğrencilerin başarılarını artırmak

için öğretmenlerin bu konularda yeterlilik kazanmasının gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Bergroth, Harju-Autti ve Alisaari (2024) tarafından Finlandiya'da yapılan bir başka araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara dil öğretimi alanında desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin, çokdilli çocukların dil öğreniminde karşılaştıkları güçlükleri daha iyi anlayabilmeleri ve bu çocukların eğitimlerine uygun stratejiler geliştirebilmeleri için daha fazla profesyonel bilgiye gereksinim duydukları da saptanmıştır. Dil öğretiminde uygulama aşaması, öğrencilere dil becerilerini pratik yapma ve gerçek yaşamda kullanma olanağı sağlar (Ur, 1996). Etkili bir uygulama süreci, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Öğretmenlerin bu süreçte uygun ve etkili stratejiler kullanarak öğrencilerin etkin katılımını sağlamaları dil öğretiminin başarısını artırır (Baecher, Farnsworth ve Ediger 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin kültürel farkındalık kazanmaları ve göçmen çocukların gereksinimlerine uygun stratejiler geliştirmelerine olanak sağlayan eğitimlerle desteklenmeleri önemli bir etmendir. Doğru eğitim olmadan öğretmenler, sınıflarındaki kültürel çeşitliliği etkili biçimde ele almak için gerekli stratejilere sahip olmayabilir (Herzog-Punzenberger ve ark., 2012). Bu bulgular, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimde yeterliliklerini artırmak için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini sezdirmektedir.

Nitel bulgular, öğretmenlerin değerlendirme araçları ve yöntemlerinde ölçünlü bir yapı ve işleyiş olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, süreç içinde ve süreç sonunda değerlendirme yapma, değerlendirme eksikliği, değerlendirme sonrası eğitimi yeniden düzenleme, geribildirim verme, ölçme aracı seçimi ve kendini değerlendirme konularında çeşitli güçlükler yaşamaktadır. Öğretmenler genellikle gözlem yaparak değerlendirme yapmakta ve standart ölçme araçlarını kullanmamaktadır. Ayrıca, değerlendirme sonuçlarını kullanarak eğitim programını yeniden düzenleme ve öğrencilere geribildirim verme konusunda yetersizlikler yaşadıkları görülmektedir. Bu bulguyu doğrular nitelikte Işıkoğlu Erdoğan ve arkadaşlarının (2021) çalışması da öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde eksiklikler yaşadığını ve hizmet içi eğitim programlarına gereksinim duyduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin değerlendirme becerilerindeki eksikliğinin nedeninin bilgi düzeylerindeki yetersizlikten kaynakladığı vurgulanmıştır. Benzer bir durumun bu çalışmanın sonuçları için de geçerli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin gerçekte göçmen çocukları kapsamayan değerlendirme tutumlarını göçmen çocuklara Türkçe öğretimi yaparken de sürdürdükleri görülmüştür. Değerlendirme, öğretmenlerin öğrenci gelişimini izlemeleri ve öğretim süreçlerini buna göre ayarlamaları için kritik bir süreçtir (Brown ve Abeywickrama, 2010). İyi yapılandırılmış bir değerlendirme süreci, öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini doğru bir biçimde ölçmelerini ve öğretim yöntemlerini buna göre uyarlamalarını sağlar. Değerlendirme

ayrıca, öğretmenlerin öğretim süreçlerini sürekli olarak iyileştirmelerine yardımcı olur (Black & Wiliam, 1998). Ancak bu araştırmadaki katılımcılar hedef öğrenci kitlesini onlara uygun olmayan tekniklerle değerlendirdiğinden gerekli iyileştirmeleri de belirleyip yapamadıkları düşünülmektedir.

Nitel bulgular, öğretmenlerin farklı kültürel art alanlara sahip öğrencilerle etkili iletişim kurma ve onların sınıf etkinliklerine katılımını sağlama konusunda yetersizlikler yaşadığını göstermektedir. Öğretmenler, çokkültürlü sınıf iklimi oluşturmak için özel bir çaba sarf etmediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin genellikle farklı kültürel arka planlara sahip öğrencilerle etkili iletişim kurma ve onların dil gelişimini destekleme konularında daha fazla bilgi ve beceriye gereksinim duydukları görülmüştür. Karataş (2002) tarafından yapılan bir çalışma, okulöncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve algılarını incelemiş, öğretmenlerin çokkültürlülüğe ilişkin olumlu tutumlara sahip olduğunu ancak uygulama noktasında yetersizlikler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu yetersizliğin nedenlerinden birinin öğretmen eğitim programlarının çokkültürlü eğitim konusunu yeterince kapsamaması olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde, Parkhouse ve arkadaşlarının (2019) çalışmasında çokkültürlü eğitime yönelik hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin yeterliliklerini artırmada etkili olduğu ve öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda yaşadığı güçlükleri ve bu güçlüklerin eğitimle aşılabileceği gösterilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmaya katılan öğretmenlerin bu alana ilişkin yetersizliğinin bilgi eksikliğinden, lisans eğitimlerinin ve hizmet içi eğitimlerin çokkültürlülüğü kapsamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çokkültürlü eğitim, öğretmenlerin farklı kültüre sahip öğrencilerle etkili iletişim kurmalarını ve onların dil gelişimini desteklemelerini gerektirir (Banks ve Banks, 2019). Öğretmenlerin, farklı kültürleri sınıf ortamına entegre ederek öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerini desteklemeleri önemlidir. Ancak, bu çalışmanın bulguladığı ölçüde öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığı görülmüştür. Çağlayan ve Başal (2023) Türkiye'deki çalışmasında kültürel farkındalık ve duyarlılığı geliştiren öğretmen yetiştirme programlarına öncelik verilmesinin açık bir gereksinim olduğunu göstermiştir. Yürürlükteki öğretmen eğitimi programı kültürel çeşitliliğe yönelik kapsamlı bir içerikten yoksundur (Arslan, 2009; Aydın, 2012; Küppers ve Bozdağ, 2015; Paksoy ve Çelik, 2019). Bu durum öğretmenlerin kültürel farkındalığının yetersiz kalmasına ve bunun sonucunda farklı kültürlerden öğrencilerin eğitim sürecinde olumsuzluklar yaşamasına neden olmaktadır.

Nitel bulgularda, öğretmenlerin ebeveynlerle işbirliği yapma konusunda sınırlı girişimlerde bulundukları, göçmen ebeveynlerle etkili iletişim kurmakta zorlandıkları ve ebeveynlerin eğitim sürecine etkin katılımını sağlayamadıkları belirlenmiştir. Bulgularda

öğretmenlerin ebeveynlerle işbirliği yapma becerilerinde daha fazla desteğe gereksinim duydukları görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Podadera ve González-Jimenez (2023) İspanya'da gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin göçmen ebeveynlerle işbirliğine ilişkin algılarının olumlu olduğunu ancak uygulamalarında bu konuda eğitim uzmanlarının desteğine, kültürel çeşitlilik konusunda eğitime ve kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesine gereksinim duyduklarını sezdirmiştir. Konuya yönelik başka bir çalışma Mora-Olate (2021) tarafından Şili'de gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin göçmen ebeveynlerin katılımı konusunda çelişkili görüşler belirttiğini ve bu konuda standart bir yaklaşıma gerek olduğunu belirlemiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin kültürlerarası eğitim konusunda geliştirilmelerinin gerekli olduğunu eklemiştir. Yapılan başka çalışmalarda da bu sonuçları desteleyen bulgular elde edilmiştir. Birçok okulöncesi öğretmeninin erken yaştaki göçmen çocukların ebeveynleriyle ilişkileri geliştirmek için kültürel çeşitlilik ve çokdilliliğin getirdiği güçlüklerle baş etmeye yeterince hazırlıklı olduklarına inanmadıklarını belirtmiştir (Michel ve Kuiken, 2014). Başka bir araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin ortak hedefleri belirlemek ve işbirliği yapmak yerine göçmen ebeveynlere 'eğitim verme' olasılığının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Betz, ve ark., 2017). Yine okulöncesi öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada göçmen ebeveynlerle diğer ebeveynlere kıyasla daha az etkileşimde bulundukları ve sorunları eğitim beklentilerindeki farklılıklar ve dil engelleri olarak belirttikleri görülmüştür (Buchori ve Dobinson, 2015). Epstein, (2002), bu eksikliklerin bir nedenini, öğretmen eğitim programlarının ebeveynlerle işbirliği konusunu yeterince kapsamaması olarak işaret etmiştir. Ebeveynlerle işbirliği, çocukların dil gelişimini desteklemek için kritik öneme sahiptir (Henderson ve Mapp, 2002). Ebeveynlerin eğitim sürecine aktif katılımı öğrencilerin dil gelişiminde büyük rol oynamaktadır. Ebeveyn-okul işbirliği, öğrencilerin akademik başarılarını artırmakta ve sosyal uyumlarını kolaylaştırmaktadır (Epstein, 2002). Ancak incelendiği üzere birçok öğretmen ebeveynlerle etkili işbirliği yapma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip değildir. Dolayısıyla, öğretmenlerin ebeveynlerle işbirliği yapma becerilerinin geliştirilmesi, eğitim politikalarının öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır.

Öğretmenlerin beklentilerine yönelik nitel veriler yoluyla elde edilen bulgular nicel bulgulara oranla oldukça farklıdır. Nicel boyutta kendilerini yeterli gören okulöncesi öğretmenleri nitel boyuttaki beklentilere ilişkin verilerle hizmet içi eğitime, üniversitelerin desteğine, dil öğretimine ilişkin bir etkinlik havuzuna ve hatta göçmen çocuklarla iletişim kurabilmek için onların dilini öğrenmeye gerekesinim duyduklarını belirterek bu noktalarda yetersizlik yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin göçmen çocukların eğitiminde hem dil öğretiminin bir zorunluluk olduğunu hem de bu konuda hizmet içi eğitime gerek

duyduklarını bulgulayan birçok araştırma yapılmıştır (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021; Aydın ve Kurtulmuş, 2018; Dicle, 2021; Eren, 2019). İlgili araştırmalardan elde edilen bulgular bu araştırmadaki bulguyu doğrulamakta ve bu sorunun Türkiye'de göçmenlere eğitim veren okul öncesi öğretmenleri arasında neredeyse kronikleştiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenlerin bazılarının MEB'e iletilen sorunlara yönelik doyurucu bir yanıt alamadıklarını belirtmesi bu sorunun eğitim politikalarında da karşılığını yeterince bulamadığını sezdirmektedir.

Öğretmenlerin ebeveynlerden beklentileri de çocuklara dil öğretimi ve bunun dışındaki diğer konularda iletişim kurmakta güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Bu konuda öne çıkan beklenti ebeveynlerin de Türkçe öğrenmeleri gerektiğine yönelik görüşleridir. Ebeveynlerin Türkçe öğrenmesi çocuğun dil öğrenimi için okul dışında da bir çevreye sahip olmasını sağlayabilir. Çalışmalar ebeveyn desteği alan çocukların daha özgüvenli ve başarılı olduğunu belirlemiştir (Moneva ve ark., 2020; Topor ve ark., 2010). Ebeveyn desteği bu nedenle daha travmatik bir durumda olan göçmen çocuklar için daha önemli bir duruma gelmektedir (McBrien, 2005). Dolayısıyla öğretmenlerin göçmen ebeveynlerden beklentileri diğer çocukların ebeveynlerinden gördükleri destekten daha yetersiz olduğundan böyle bir beklenti geliştirdikleri düşünülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi göçmen ebeveynlerin görüşlerine ve beklentilerine odaklanmaktadır. Bu kapsamda elde edilen veriler, öğretmenlerin Türkçe öğretimindeki yeterliliği konusunda çocukları en iyi tanıyan kişiler olduğu varsayılan ebeveynler yoluyla toplanmış ve öğretim sürecinin niteliği bu açıdan değerlendirilmiştir. Buna göre ebeveynlerden elde edilen sonuçlardan biri, öğretmenlerin göçmen çocukların durumunu dikkate alan özel bir program ya da planı izlemedikleri, bunun yerine yerli çocuklar için uygulanan yöntemleri ve teknikleri kullandıkları yönündedir. Bu görüş, öğretmenlerin göçmen çocukların özel durumlarını dikkate almadıklarını işaret etmektedir. Oysa araştırmalar göçmen çocukların dil sorunları, kültürel engeller, göç temelli travmalar ve beklenti farklılıkları nedeniyle sınıfta güçlüklerle karşılaştığını ortaya koymaktadır (Akgün, 2023; Suárez-Orozco ve ark. 2010). Göçmen çocukların özel durumlarına göre düzenlenen plan ve programların onları dilsel açıdan önemli ölçüde desteklediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Collier ve Thomas, 2017; Cummins, 2001). Ebeveynlerin göçmen çocuklar için daha fazla sosyal etkileşim olanağı yaratılması gerektiği görüşü de bu açığı sezdiren bir bildirim niteliğindedir. Öğretmenlerin bu çocuklara yönelik uygulayacağı kişiselleştirilmiş planlar hem eğitimsel hem dilsel sorunların çözümünde rol oynayabilir.

Ebeveynler ayrıca çocuklarının dil gelişime ilişkin doyurucu bir geribildirim almadıklarını, kendileriyle bir işbirliği yapılmadığını ve özellikle geribildirim konusunda öğretmenler arasında bir tutarsızlık olduğu görüşünü de ortaya koymuşlardır. Bu durumun kaynağında dil engeli olduğu düşünülmektedir. Rus ve Ukraynalı göçmenlerin Türkiye'ye yerleşmeleri henüz çok uzun zaman olmadığından ebeveynlerin Türkçeyi yeterince öğrenmediği, öğretmenlerin de aynı biçimde onların dilini bilmemelerinden dolayı iletişim kuramadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin göçmen ebeveynlerin Türkçe öğrenmesine, kendilerine de Rusça öğretilmesine yönelik beklentileri bu çıkarım ile tutarlıdır. Oysa dil engeli aşıldığında ve ebeveynlerle işbirliği yapıldığında çocukların genel eğitimsel durumlarının ve dil öğreniminin daha iyi duruma geleceğini bulgulayan araştırmalar yapılmıştır (Binicioğlu, 2010; Lahaie, 2008; Şeker, 2009; Tümkaya ve Çopur, 2021). Göçmen öğrencilerin kendilerine özgü durumu ve okulöncesi eğitimde ebeveyn desteğinin önemi nedeniyle öğretmenlerin ve eğitim politikacılarının bu engelleri aşacak çalışmalar yapması son derece önemlidir.

Ebeveynlerin beklentileri ele alındığında okulöncesi eğitime ek olarak okullarda ek ders ve kursların açılması yoluyla çocuklarının dil öğrenme süreçlerinin desteklenmesini bekledikleri görülmüştür. Bu beklenti, ebeveynlerin çocuklarının Türkçeyi öğretmen yoluyla değil okulda arkadaşlarıyla girdiği etkileşimler yoluyla öğrendiği yönündeki görüşleriyle aynı düzlemdedir. Ebeveynlerin ek ders ve kurs beklentileri, öğretmenlerin var olan dil öğretim yeterliliklerinin göçmen çocukların gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığını işaret etmektedir. Bu durum, öğretmen eğitimine ve eğitim-öğretim uygulamalarına yönelik bazı önemli düzenlemelerin geliştirilmesini gerektiğini sezdirmektedir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırma okulöncesi öğretmenlerinin göçmen çocuklara Türkçe öğretimi konusuna ilişkin algılarını belirlemiştir. Farklı çalışmalarla öğretmenlerin bu konudaki başarımları da araştırılabilir.
2. Araştırmada Rusya ve Ukrayna'dan gelen göçmen çocuklar odağa alınmıştır. Öğretmen yeterlilikleri farklı ülkelerden gelen göçmen çocuklara Türkçe öğretimi bağlamında da değerlendirilebilir, dil ve kültür geçmişinin farklı sorunlara neden olup olmadığı araştırılabilir.

3. Göçmen çocuklara eğitim veren okulöncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini artırmak ve çokkültürlü sınıflarda etkili öğretim stratejileri geliştirmelerine destek olmak için kapsamlı hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
4. MEB, göçmen çocukların dil engellerini aşmalarına yardımcı olacak programlar ve uygulamalar geliştirmelidir. Bu yolla göçmen çocukların eğitim fırsatlarına eşit erişimini sağlanabilir.
5. MEB, göçmen çocuklara Türkçe öğretimine yönelik eğitimsel hedefler, etkinlik örnekleri, eğitsel materyaller, uygun değerlendirme araçları geliştirerek göçmen çocukların eğitiminde standartlaşmayı sağlayabilir.
6. Göçmen çocukların eğitim süreçlerine ebeveynlerin etkin katılımını sağlayacak politikalar ve programlar oluşturulabilir.

## KAYNAKÇA


Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları.

Akarsu A. H., Yılmazer A., & Geçit Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarının yapısı: 2006-2018 programlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *56*, 23-60. DOI: 10.21764/ maeuefd.556902

Akarsu, B. (1998). *Dil-Kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Akengin, H., Yıldırım, G., İbrahimoğlu, Z. ve Arslan, S. (2014). Öğrencilerin coğrafya dersine ilişkin öz yeterlik algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 29*, 150-167.

Akgün, A. (2023). Türkiye'deki göçmen çocukların eğitim sorunları konusunda tarihsel bir çerçeve. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *27*(2), 395-406.

Altun, T., & Gülay, A. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 738-749.

American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *The American Psychologist, 58*(5), 377-402.

Andrés Bolado, L. (2023). *Breaking language barriers: Teachers strategies for supporting immigrant children with limited language proficiency.* https://www.doria.fi/handle/10024/187221

Aras S., & Sözen S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi.* X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Arıcı, F. A. (2016). Erken çocukluk dil gelişiminde ailenin rolü. *Türkiye Eğitim Dergisi, 1*(1), 66-78.

Arslan, H. 2009. "Educational Policy vs. Culturally Sensitive Programs in Turkish Educational System." *International Journal of Progressive Education 5*(2): 44–57.

Arslantaş, T., & Aktürkoğlu, B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 21*(2), 603-625.

Artar, M. (1998). *Ankara'da yaşayan 9-26 aylık çocuklarda aile bilgisine dayalı dil normlarının saptanması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research, 2*(1), 57-80.

Aydeniz, S. ve Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim, 50*(1), 385-404.

Aydın, S. ve Kurtulmuş, Z. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin göçmen çocukların eğitim sorunları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22*(3), 231-250.

Aydin, H. 2012. "Multicultural Education Curriculum Development in Turkey." *Mediterranean Journal of Social Sciences 3(*3): 277–286.

Aydoğan, Y. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Programlarında Aile Katılımı, Anne Baba Eğitimi*, Ed: T. Güler Yıldız, 4.Baskı, Ankara: Pegem

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education, 2*, 44-56.

Ayrancı, B. B. (2018). 0-12 Yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 13-34.

Azgın, A. O. & Şenler, B. (2018). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 6*(11), 47-64.

Baecher, L., Farnsworth, T., & Ediger, A. (2014). The challenges of planning language objectives in content-based ESL instruction. *Language Teaching Research, 18*(1), 118-136.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 231-274

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy the exercise of control*. New York: H. Freeman & Co. Student Success, 333, 48461.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.

Banks, J. A. (2004). *Handbook of research on multicultural education* (Vol. 2). C. A. M. Banks (Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Banks, J. A. (2008). *An ıntroduction to multicultural education*. Boston, MA: Ally &Bacon.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.

Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education, 19*, 3-49.

Bayer, A. (2015). *Montessori yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının özbakım becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Beaty, J. J. (2008). *Preschool appropriate practices*. Fort Worth, TX: Delmar Cengage Learning.

Benson, P., & Reinders, H. (Eds.). (2011). *Beyond the language classroom*. Springer.

Bergroth, M., Harju-Autti, R., & Alisaari, J. (2024). Staff self-assessment of ECEC practices in meeting language diversity in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research, 13*(1).

Berk, L. E. (2009). *Child development*. Boston: Allyn & Bacon.

Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and MTV in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 5*(1), 1–21.

Beter, Ö. (2006). *Sınırlar ötesi umutlar, mülteci çocuklar*. Ankara: SABEV Yayınları.

Betz, T., Bischoff, S., & Kayser, L. B. (2017). Unequal parents' perspectives on education. An empirical investigation of the symbolic power of political models of good parenthood in Germany. Parents in the spotlight. Parenting practices and support from a comparative perspective [special issue]. *Journal of Family Research, 11*, 99-118.

Bezemer, J., & Kroon, S. (2006). "You don't need to know the Turkish word": Immigrant minority language teaching in policies and practice in the Netherlands. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 6*(1), 13-29.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.

Biemiller, A. (2006). *Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning*. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), Handbook of early literacy research (Vol. 2, pp. 41-51). Guilford Press.

Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: Öğretmen ve veli görüşleri* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: Principles, policy & practice, 5*(1), 7-74.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education.* Pearson.

Bolinger, D. (2002). *Aspect of language* (2nd ed.). America: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (Eds.). (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers.* National Academies Press.

Bozkaya, H. (2022). Göç ve çocuk hakları üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 677-688. DOI: 10.29000/rumelide.1190328.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Routledge.

Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum, 24*, 35-49.

Brown, H. D. & Abeywickrama, P., (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices.* NY: Pearson Longman.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.

Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, Oanh K., M. & Kenneth W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 25* (2), 187-203

Buchori, S., & Dobinson, T. (2015). Diversity in teaching and learning: Practitioners' perspectives in a multicultural early childhood setting in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood, 40*(1), 71-79.

Bulut, C., ve Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 957-978.

Burchinal, M., Field, S., López, M. L., Howes, C., & Pianta, R. (2012). Instruction in Spanish in pre-kindergarten classrooms and child outcomes for English language learners. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 188-197.

Buysse, V., Castro, D. C., West, T., & Skinner, M. (2005). Addressing the needs of Latino children: A national survey of state administrators of early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly, 20*(2), 146-163.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual.

Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *Learning landscapes, 7*(1), 95.

Byrnes, D. A., Kiger, G., & Manning, M. L. (1997). Teachers' attitudes about language diversity. *Teaching and Teacher Education, 13*(6), 637-644.

Calderón, M., Slavin, R., & Sánchez, M. (2011). Effective instruction for English learners. *The Future of Children, 21*(1), 103-127.

Callahan, R. M., & Gándara, P. C. (Eds.). (2014). *The bilingual advantage: Language, literacy and the US labor market* (Vol. 99). Multilingual Matters.

Castro, D. C., García, E. E., & Markos, A. M. (2013). *Dual language learners: Research informing policy.* Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute.

Castro, D. C., Páez, M. M., Dickinson, D. K., & Frede, E. (2011). Promoting language and literacy in young dual language learners: Research, practice, and policy. *Child Development Perspectives, 5*(1), 15-21.

Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. *Teaching English as a Second or Foreign Language, 2*(1), 3-10.

Chilla, S., & Fox-Boyer, A. (2012). *İkidillilik, çokdillilik: Anne-baba el kitabı*. Schulz-Kirchner Verlag GmbH.

Chomsky, N. (1957). Logical structure in language. *Journal of the American Society for Information Science, 8*(4), 284.

Chomsky, N. (1959). On certain formal properties of grammars. *Information and Control, 2*(2), 137-167.

Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge University Press.

Chu, S. Y., & Flores, S. (2011). Assessment of English language learners with learning disabilities. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 84*(6), 244-248.

Cin, G. (2018). *Suriyeli öğrencilere eğitim veren sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve psikolojik sağlamlılık düzeyi: Adana ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Clark, E. V., & Casillas, M. (2015). *First language acquisition. In the routledge handbook of linguistics* (pp. 311-328). Routledge.

Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics, 37*, 203-217.

Collins, B. A. (2014). Dual language development of Latino children: Effect of instructional program type and the home and school language environment. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 389-397.

Coronel, J. M., & Gómez-Hurtado, I. (2015). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching, 21*(4), 400-420.

Creswell, J.W. (2006). *Understanding mixed methods research*, (Chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Eğiten Kitap.

Crul, MRJ., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Aparicio Gómez, R., Wilmes, M., & Slootman, M. (2012). *School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success?* In M. R. J. Crul, J. Schneider, & F. Lelie (Eds.), The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter? (pp. 99-165). Amsterdam University Press.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual matters.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.

Czaika, M., & Haas, H. (2014). The globalization of migration: Has the world become more migratory?. *International Migration Review, 48*(2), 283-323.

Çapçı, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algıları ve çok kültürlü eğitim uygulamaları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çelik, Y. (2003). Ana baba eğitimi. *Öğretmen Dünyası Dergisi, 277.*

Çetinkaya, F. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.

Çınar, İ. (2002). *Kuram ve uygulamalarıyla ilk okuma yazma öğretimi.* Malatya: Öz Serhat Yayınları

Çifçi, T., Arseven, A., Arseven, İ., & Orhan, A. (2021). Öğretmenlerin eğitimde çok kültürlülüğe ilişkin yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 50*(1), 857-873.

Çopur, E., & Tezel Şahin, F. (2022). Investigation of studies on parent involvement in preschools in Turkey. *Current Perspectives in Social Sciences, 26*(4).

Dagarin-Fojkar, M., Grahut, M., & Skubic, D. (2022). Teacher competences for teaching English as a foreign language in the first educational cycle of primary education. *European Journal of Educational Research, 11*(1), 423-433. https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.423

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-314.

Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs.* John Wiley & Sons.

Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo, Alto, CA: Learning Policy Institute.

DeKeyser, R., & Larson-Hall, J. (2005). What does the critical period really mean?. *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches, 88*, 108.

Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom.* The New Press.

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early Education and Development, 17*(1), 57-89.

Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2020). *Anti-bias education for young children and ourselves*. (No Title).

Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*(39), 19251-19257.

Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development, 82*(3), 870-886.

Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Dicle, A. N. (2020). Anokuluna giden mülteci öğrenciler ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği). *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 7*(54), 1571-1583.

Dockett, S., & Perry, B. (2006). *Starting school: A handbook for early childhood educators.* Pademelon Press.

Doğan, B., Durak, F., Karamanlı, T., Şencan, U., & Karamanlı, D. (2023). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi, 6*(9), 1135-1152.

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408-416.

Doucet, F., & Adair, J. K. (2013). Preschool through primary grades: Addressing race and inequity in the classroom. *YC Young Children, 68*(5), 88-97.

Driscoll, A., & Nagel, N. G. (2002). *Early childhood education, birth-8: The world of children, families, and educators*. Boston: Allyn & Bacon.

Durán, L. K., Roseth, C. J., & Hoffman, P. (2010). An experimental study comparing English-only and transitional bilingual education on Spanish-speaking preschoolers' early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 207-217.

Durán, L., Roseth, C., Hoffman, P., & Robertshaw, M. B. (2013). Spanish-speaking preschoolers' early literacy development: A longitudinal experimental comparison of predominantly English and transitional bilingual education. *Bilingual Research Journal, 36*(1), 6-34.

Durden, T. R., Dooley, C. M., & Truscott, D. M. (2016). Race still matters: Preparedness of preservice teachers for diverse classrooms. *Race Ethnicity and Education, 19*(5), 1003-1024.

Eliason, C. F., & Jenkins, L. T. (1981). *Practical guide to early childhood curriculum,* The CV Mosby Company, ST. Louis, USA.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. The United States: Oxford, 98.

Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.

Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach. *Preschool Policy Matters, 7*, 1-2.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan, 76*(9), 701.

Epstein, J. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Preparing educators andimproving schools*. Westview Press.

Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 92*(3), 81-96.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody journal of Education, 81*(2), 81-120.

Er, A. R. & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 175-185.

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 26-42.

Erdoğan, N. I., Aydoğan, S., Kendüzler, S. E., Dülger, E., Aydın, A., & Dinler, H. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları değerlendirmedeki yeterlilik düzeyleri ve kullandıkları araçlar. *Yaşadıkça Eğitim, 35*(1), 1-19.

Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online, 12*(4), 1188-1199.

Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 213-234.

Espinosa, L. M. (2013). *Challenging common myths about young English language learners.* Foundation for Child Development.

Espinosa, L. M. (2013). *Early education for dual language learners: Promoting school readiness and early school success.* Washington, DC: Migration Policy Institute.

Espinosa, L. M., & García, E. (2012). *Developmental assessment of young dual language learners with a focus on kindergarten entry assessments: Implications for state policies.* Center for Early Care and Education Research–Dual Language Learners (CECER-DLL). Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*, 1-22.

Fantuzzo, J., Stoltzfus, J., Lutz, M. N., Hamlet, H., Balraj, V., Turner, C., & Mosca, S. (1999). An evaluation of the special needs referral process for low-income preschool children with emotional and behavioral problems. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(3), 465-482.

Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., Reznick, J. S., & Bates, E. (2007). *MacArthur-Bates communicative development inventories: User's guide and technical manual* (2nd ed.). Brookes Publishing.

Fernald, A., Perfors, A., & Marchman, V. A. (2006). Picking up speed in understanding: Speech processing efficiency and vocabulary growth across the 2nd year. *Developmental Psychology, 42*(1), 98–116. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.1.98

Fillmore, L. W., & Snow, C. E. (2000). *What teachers need to know about language*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Fişek, G. O., & Yıldırım, S. M. (1993). *Çocuk Gelişimi*, Milli Eğitim Basımevi.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology, 51*(1), 44.

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2014). *An lntroduction to Language.*

Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *The Learning Professional, 28*(3), 35.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* Palgrave Macmillan.

Garza, T. J. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals, 24*(3), 239-258.

Gass, S. M., Behney, J., & Plonsky, L. (2020). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge.

Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (2014). *Working memory and language*. Psychology Press.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(2), 106-116.

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory Into Practice, 42*(3), 181-187.

Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.

Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(3), 1037-1054.

Genesee, F. (2001). Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. *Annual Review of Applied Linguistics, 21*, 153-168.

Giddens, A. (2008). *Sosyoloji,* (çev: Cemal Güzel). Kırmızı Yayınları, İstanbul.

Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2016). Narrative discourse intervention for school-aged children with language impairment: Supporting knowledge in language and literacy. *Topics in Language Disorders, 36*(1), 20-34.

Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*(3), 299-311.

Gonzalez-Mena, J., & Gonzalez-Mena, J. (2008). *Diversity in early care and education: Honoring differences*. New York: McGraw-Hill.

Gonzalez, J. E., & Darling-Hammond, L. (2000). *Programs that prepare teachers to work effectively with students learning English*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics.

Goodall, J. (2018). Learning-centred parental engagement: Freire reimagined. *Educational Review, 70*(5), 603-621.

Göçmenler, H., & Türker, M. S. (2020). Mülteci öğrencilere Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin öz yeterlik algıları. *As a Foreign Language 2*, 188.

Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 8*(7). 201-221

Grishaeva, E. B. (2012). Multiculturalism as a central concept of multiethnic and polycultural society studies. *Журнал Сибирского Федерального Университета. Серия: Гуманитарные Науки, 5*(7), 916-922.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

Guskey, T.R. (2000*). Evaluating professional development*. California: Corwin Press.

Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 2*(3), 27-38.

Güven, G., Efe-Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2018). *Okul öncesi eğitim alan Suriyeli mülteci çocukların eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi.* Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, 22-24.

Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Hadley, P., Rispoli, M., & Holt, J. (2017). Input subject diversity accelerates the growth of tense and agreement: Indirect benefits of a parent-implemented intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 60*, 2619-2635. https://doi.org/10.1044/2017_jslhr-l-17-0008

Haim, O., & Tannenbaum, M. (2022). Teaching English to multilingual immigrant students: Understanding teachers' beliefs and practices. *Teachers and Teaching, 28*(4), 420-439.

Hall, C. J., Smith, P. H., & Wicaksono, R. (2017). *Mapping applied linguistics: A guide for students and practitioners*. Routledge.

Halliday, M. A. (1970). Language structure and language function. *New Horizons in Linguistics, 1*, 140-165.

Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. C., & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 715-733.

Hamp-Lyons, L. (2011). *English for academic purposes. In handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 89-105). Routledge.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* Teachers College Press.

Harley, B. & D. Hart. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition, 19*(3), 379-400.

Harmer, J. (2014). The practice of. *Modern English Teacher, 21*(2).

Hart, B., & Risley, T. R. (1996). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. *Community Alternatives, 8*, 92-93.

Helman, L. (Ed.). (2016). *Literacy development with English learners: Research-based instruction in grades K-6*. Guilford Publications.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school; family;, and community connections on Student achievement.* National Center for Family & Community Connections with Schools.

Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2012). Differential contributions of three parenting dimensions to preschool literacy and social skills in a middle-income sample. *Merrill-Palmer Quarterly, 58*(2), 191-223.

Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(4), 479–492.

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. Oxford University Press.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74*(5), 1368-1378.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*(1), 55-88.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research, 67*(1), 3-42.

Horasan, N. (2022*). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik algısı ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.

Hossain, K. I. (2024). Reviewing the role of culture in English language learning: Challenges and opportunities for educators. *Social Sciences & Humanities Open, 9*, 100781.

Howard, V. F., Williams, B. F. ve Lepper, C. (2014). *Very young children with special needs: A foundation for educators, families, and service providers*. Upper Saddle River, NJ: Prentice- Pearson.

Howey, K. R., & Grossman, P. L. (1989). A study in contrast: Sources of pedagogical content knowledge for secondary English. *Journal of Teacher Education, 40*(5), 24-31.

Hu, R. (2016). The age factor in second language learning. *Theory and Practice in Language Studies, 6*(11), 2164-2168.

Huss-Keeler, R. L. (1997). Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study. *Teaching and Teacher education, 13*(2), 171-182.

Işık, İ., & İşeri, K. (2021). Okul öncesi yabancı çocuklara yönelik eşdizimli sözcükler. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 145-171.

Işıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3).

İmamoğlu, H. V., & Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkokul eğitimine dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 7* (2), 529-546

İşmen, A. E., & Yıldız, S. A. (1996). Okul Öncesi Dönemde Aile Okul İşbirliği ve Ebeveynin Eğitime Katılımı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 44*, 30-32.

Jirout, J., & Zimmerman, C. (2015). Development of science process skills in the early childhood years. *Research in Early Childhood Science Education*, 143-165.

Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7): 14-26.

Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32*(3), 209-219.

Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising Interventions for Promoting Emergent Literacy Skills: Three Evidence-Based Approaches. "*Topics in Early Childhood Special Education", 23*(2), 99-113.

Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online, 16*(4), 1753-1767.

Kaizar, V. O., & Alordiah, C. O. (2023). Understandıng the role of play ın promotıng cognıtıve, socıal, and emotıonal development ın school chıldren: ımplıcatıons for counsellors and evaluators. *University of Delta Journal of Contemporary Studies in Education. 2*(1):138-152

Karagöl, E. (2018). Dil becerileri eğitimi açısından okul öncesi öğretmenliği lisans programı. *Academy Journal of Educational Scinces, 2*(2), 159-171.

Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online, 17*(3), 1224-1237.

Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Why are new teachers leaving the profession?. Results of a Canada-wide survey. *Education, 3*(3), 141-149.

Kıncal, R. Y. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıroğlu K. (2017). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*. Demirel Ö., Kaya Z., & Kıroğlu K. (Editörler). *Eğitime Giriş* (ss. 263-282). Ankara: Pegem Akademi.

Kirazoğlu, E. (2000). *Ünitelere göre hazırlanmış oyunlar: Eğitim fakülteleri, okul öncesi ve sınıf öğretmenleri için*. İstanbul: Ezgi Yayınları.

Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(21), 1-21.

Korkmaz, İ., Saban, A. & Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38*, 266-277.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford university press.

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1121.

Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience, 5*(11), 831-843.

Kurbegovic, D. (2016). *A survey study examining teachers' perceptions in teaching refugee and immigrant students* [Doctoral dissertation, University of Washington].

Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 203-219.

Küppers, A., & Bozdağ, Ç. (Ed). (2015). *Doing diversity in education through multilingualism, media, and mobility*. Istanbul Policy Center.

Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, failure, and the future*. Rethinking National Identity in the Age of Migration, 33-78.

Ladson-Billings, G. (2022). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children.* John Wiley & Sons.

Lahaie, C. (2008). School readiness of children of immigrants: does parental involvement play a role. *Social Science Quarterly, 89*(3), 685-704.

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure, 55*(3), 115-122.

Lee, V., & Bailey, D. (2022). Family-teacher partnerships in early childhood education. *Early Childhood Education Journal, 49*(3), 397-406.

Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice, 2*(12), 59-67.

Leos, K., & Saavedra, L. (2010). *A new vision to increase the academic achievement for English language learners and immigrant students*. U.S. Department of Education.

Li, C., Zhang, X., & Cheng, X. (2022). Perceived discrimination, integration, depression and behavioral problems among Chinese migrant children: Examining the moderating role of migration pattern in the rural-urban dual system. *Health & Social Care in the Community, 30*(5), e2961-e2972.

Liang, J. C., Chai, C. S., Koh, J. H. L., Yang, C. J., & Tsai, C. C. (2013). Surveying in-service preschool teachers' technological pedagogical content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology, 29*(4).

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How Languages Are Learned 5th Edition*. Oxford University Press.

Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2010). Developing early literacy skills: Things we know we know and things we know we don't know. *Educational Researcher, 39*(4), 340-346.

MacNaughton, G., & Hughes, P. (2007). Teaching respect for cultural diversity in Australian early childhood programs: A challenge for professional learning. *Journal of Early Childhood Research, 5*(2), 189-204.

Magruder, E. S., Hayslip, W. W., Espinosa, L. M., & Matera, C. (2013). Many languages, one teacher: Supporting language and literacy development for preschool dual language learners. *Young Children, 68*(1), 8-15.

Marian, V., & Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum : the Dana forum on brain science*, *2012*, 13.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. California: Sage Publications.

Martinet, A. (1985). *İşlevsel genel dilbilim*. Birey ve Toplum Yayınları.

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research, 75*(3), 329–364.

McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 33-47.

McWayne, C. M., Melzi, G., Schick, A. R., Kennedy, J. L., & Mundt, K. (2013). Defining family engagement among Latino Head Start parents: A mixed-methods measurement development study. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(3), 593-607.

Mendez, J. L., & Swick, D. C. (2018). Guilford Parent Academy: A collaborative effort to engage parents in children's education. *Education and Treatment of Children, 41*(2), 249-268.

Méndez, L. I., Crais, E. R., Castro, D. C., & Kainz, K. (2015). A culturally and linguistically responsive vocabulary approach for young Latino dual language learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 58*(1), 93-106.

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

Merç, A. (2015). Assessing the performance in EFL teaching practicum: student teachers' views. *Australian Journal of Teacher Education, 40*(2), 2.

Metin, Ş., & Aydoğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin özel alan yeterlik ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(224), 33-57.

Mızıkacı, F., Enginyurt, D., Düzen, N., Issoufou, M. B. D., Gökduman, D., Aksoy, E., ... & Çöplü, F. (2021). Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe erken okuryazarlık becerilerine yönelik öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 447-473.

Michel, M. C., & Kuiken, F. (2014). Language at preschool in Europe: Early years professionals in the spotlight. *European Journal of Applied Linguistics, 2*(1), 1-26.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. www.meb.gov.tr.

Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories*. Routledge.

Moawad, N. & Shoura, S. (2017). Toward a richer definition of multiculturalism. *International Journal of Advanced Research, 5*(7), 802 – 806.

Moles, O. C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. *Families and Schools in a Pluralistic Society, 168*, 21-49.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (2006*). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In Funds of knowledge* 71-87. Routledge.

Moneva, J. C., Roed, M., & Malbas, M. H. (2020). Student self-esteem and parental involvement in students academic performances. *International Journal of Social Science Research, 8*, 2, 238–251.

Mora-Olate, M. L. (2021). Visiones docentes sobre la participación de familias migrantes en la escuela chilena. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *19*(3), 19-31.

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches, 8*(15), 1426-1449.

Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today*. Upper Saddle River, New Jersey.

Nieto, S. (2001). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century.* Routledge.

Nieto, S., & Bode, P. (2007). School reform and student learning: A multicultural perspective. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 425-443.

Norbury, C. F., Gooch, D., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E. & Pickles, A. (2016). Younger children experience lower levels of language competence and academic progress in the

first year of school: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry. 57*(1), 65-73.

Obondo, M. A., Lahdenperä, P., & Sandevärn, P. (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review, 8*(3), 176-194.

Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The theory of language socialization. *The Handbook of Language Socialization*, 1-21.

Odabaşı, H. F. ve Kabakçı, I. (2007). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü, Azerbaycan.

OECD, P. (2015). OECD-FAO agricultural Outlook. 2015-2024.

Oğuzkan, Ş ve Güler, O. (1997). *Okul öncesi eğitimi.* İstanbul: MEB.

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies, 4*(45), 279-290. https://doi.org/10.9761/JASSS3411

Owens, R. E. (2020). *Language development.* Columbus, OH: Merrill.

ÖYEGM (2012). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. http://oyegm.meb.gov.tr/.

Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi.* Ankara: TED.

Özoğlu, M., Gür, B. S. & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik retorik ve pratik*, Eğitimciler Birliği Sendikası

Özoruç, N. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim, 51*(233), 237-258.

Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Özüdoğru, M. ve Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Anı Yayıncılık.

Páez, M. M., Tabors, P. O., & López, L. M. (2007). Dual language and literacy development of Spanish-speaking preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(2), 85-102.

Paksoy, E. E., & Çelik, S. (2019). Readiness of Turkish Education System for Multicultural Education. *Educational Research and Reviews, 14*(8), 274-281.

Paradis, J., Soto-Corominas, A., Vitoroulis, I., Al Janaideh, R., Chen, X., Gottardo, A., Jenkins, J., & Georgiades, K. (2022). The role of socioemotional wellbeing difficulties and adversity in the L2 acquisition of first-generation refugee children. *Bilingualism: Language and Cognition, 25*(5), 921. https://doi.org/10.1017/S1366728922000455

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek; Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori.* Çev. Bilge Tanrıseven. Ankara, Phoenix Yayınevi.

Parkhouse, H., Lu, C. Y., & Massaro, V. R. (2019). Multicultural education professional development: A review of the literature. *Review of educational research, 89*(3), 416-458.

Patterson, K. (2002). Crucial conversations: *Tools for talking when stakes are high*. New York: McGraw-Hill.

Pence, K., & Justice, L. (2008). *Language development: From theory to practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Phajane, M. H. (2014). Exploring the roles and responsibilities of early childhood teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(10).

Piaget, J. (1971). *The theory of stages in cognitive development*. In D. R. Green, M. P. Ford, & G. B. Flamer (Eds.), Measurement and Piaget (pp. 1-11). McGraw-Hill.

Piaget, J. (2001). *The language and thought of the child*. London: Routledge & Kegan.

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological science in the public interest*, *10*(2), 49-88.

Pinker, S. (2008). *Language acquisition*. Retrieved from https://web.stanford.edu/~hakuta/Courses/Ed388%20Website/Resources/pinker.pdf

Podadera, M. D. C. M., & González-Jimenez, A. J. (2023). Teachers' perceptions of ımmigrant students and families: A qualitative study. *Sustainability, 15*(16), 12632.

Polat, N. (2010). Pedagogical treatment and change in preservice teacher beliefs: An experimental study. *International Journal of Educational Research, 49*(6), 195-209.

Popp, P. A. (2004). *Reading on the go! Students who are highly mobile and reading instruction.* Online Submission. https://eric.ed.gov/?id=ED489999.

Portes, A., & Hao, L. (2014). *E pluribus unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. In the new ımmigrant and language* 185-210. Routledge.

Prater, M. A., & Devereaux, T. H. (2009). Culturally responsive training of teacher educators. *Action in Teacher Education, 31*(3), 19-27.

Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children* (Vol. 93). Teachers College Press.

Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An Introduction to Applied Multivariate Analysis*. Taylor & Francis Group.

Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1), 85*(6), 38-43.

Richards, J. C. (2011). *Competence and performance in language teaching*. Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning.* Cambridge University Press.

Rodríguez-Izquierdo, R. M., Falcón, I. G., & Permisán, C. G. (2020). Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students. *Teaching and Teacher Education, 90*, 103035.

Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(1), 34-57.

Rose, K., Armon-Lotem, S., & Altman, C. (2023). Family language policy and vocabulary of bilingual children across different ages. *Ampersand, 11*, 100-154.

Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development, 83*(5), 1762-1774.

Rowland, C. (2013). *Understanding child language acquisition*. Routledge.

Sak, İ. Ş. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ile ilgili öz-yeterlik inançları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 101-120.

Santoro, N., & Major, J. (2012). Learning to be a culturally responsive teacher through international study trips: Transformation or tourism?. *Teaching Education, 23*(3), 309-322.

Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt Brace.

Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N., ve Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(33), 265-283

Saussure, F. D. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137–155.

Scollon, R., & Scollon, S. W. (2011*). Intercultural communication: A discourse approach*. John Wiley & Sons.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460.

Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi, 4*(14), 21-22.

Senemoğlu, N. (2001). *Öğrenci görüşlerine göre öğretmen yeterlilikleri*. Ankara Eğitimde Yansımalar Türk Millî Eğitiminde Öğretim ve Yönetim Ulusal Sempozyumu.

Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden a profession in change. *Educational Research, 53*(4), 415–437.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Shulman, L. S. (2006). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Teacher Education: Major themes in education*. New York: Macmillan, 119-145.

Smith, S., Robbins, T., Stagman, S., & Mathur, D. (2013). *Parent engagement from preschool through grade 3: A review of research, practice, and policy*. National Center for Children in Poverty.

Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development, 49*(4), 1114–1128. https://doi.org/10.2307/1128751

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children.* National Academy Press.

Souto-Manning, M., & Mitchell, C. H. (2010). The role of action research in fostering culturally-responsive practices in a preschool classroom. *Early Childhood Education Journal, 37*, 269-277.

Steinberg, D., Nagata, H., & Aline, D. (2013*). Psycholinguistics: Language, mind and world*. Routledge.

Stiles, J. (2000). Neural plasticity and cognitive development. *Developmental Neuropsychology, 18*(2), 237-272.

Suárez-Orozco, C., Gaytán, F. X., Bang, H. J., Pakes, J., O'Connor, E., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology, 46*(3), 602-618.

Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Harvard University Press.

Suárez-Orozco, M. M., & Suárez-Orozco, C. (2001). *Children of immigration.* Harvard University Press.

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal, 7*(7), 935-947.

Sural, Ü. Ç., & Arı, T. G. (2017). Göçmen çocuklara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(4), 996-1009.

Şahin, Ç., Kartal, O. Y. ve İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 101-118.

Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Şenol, F. B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Şimsek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayınları.

Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.

Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning. English as a second language* (2nd ed.). Baltimore: Brookes.

Taşkın, Ç. Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), s.21-40.

Temel, Z. F., Bekir, H., Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize Yayıncılık

Tezel-Şahin, F., & Özyürek, A. (2016). Anne Baba Eğitimi ve Aile Katılımı. Ankara: İstatistik Dünyası. Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(3), 719-730.

Tılıç, G. (2016). Yabancı dil öğreniminde kullanılan etkileşimli mobil uygulamalar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 5(*34). (s. 303). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.

Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 38*(3), 183–197.

Toppelberg, C. O., & Collins, B. A. (2010). Language, culture, and adaptation in immigrant children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics, 19*(4), 697-717.

Trawick-Smith, J. W. (2013). *Early childhood development: A multicultural perspective* (6th ed.). Pearson Education, Limited.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education, 17*(7), 783-805.

Turcan, A. İ., & Kefi, S. T. (1999). High/Scope okulöncesi eğitim programının dayandığı temeller ve programın uygulanması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*, 409-418.

Turcan, H.G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 257-271.

Tümkaya, S. ve Çopur, E. (2021). Suriyeli ebeveynlerin ilkokulda aile katılımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları, 18*(39), 348-381.

Türkeç, Y. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi.

Türkiye İstatistik Kurumu (2022). *Göç istatistikleri*. Türkiye İstatistik Kurumu Yayınları.

Ur, P. (1999). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge Cambridge University Press.

Uzun, E. M., & 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.

Ülper, H. Ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(2), 1115-1131

Ünalan, Ş. (2010). *Dil ve kültür*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Vardar, B. (1998). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 455-469.

Wechselberg, K., & Puyn, U. (1999). *Anne ve çocuk* (E. Kınalıbay, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Wells, G. (1985). *Language and learning: An interactional perspective*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203214817

Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education. 40*(3), 488-504.

Whitehead, M. R. (2007). *Developing language and literacy with young children. Developing Language and Literacy with Young Children*, 1-160.

Wood, E., & Attfield, J. (1996). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.

Yanık-Özger, B., & Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıfındaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(3), 942-966.

Yılmaz, K., ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 143-167.

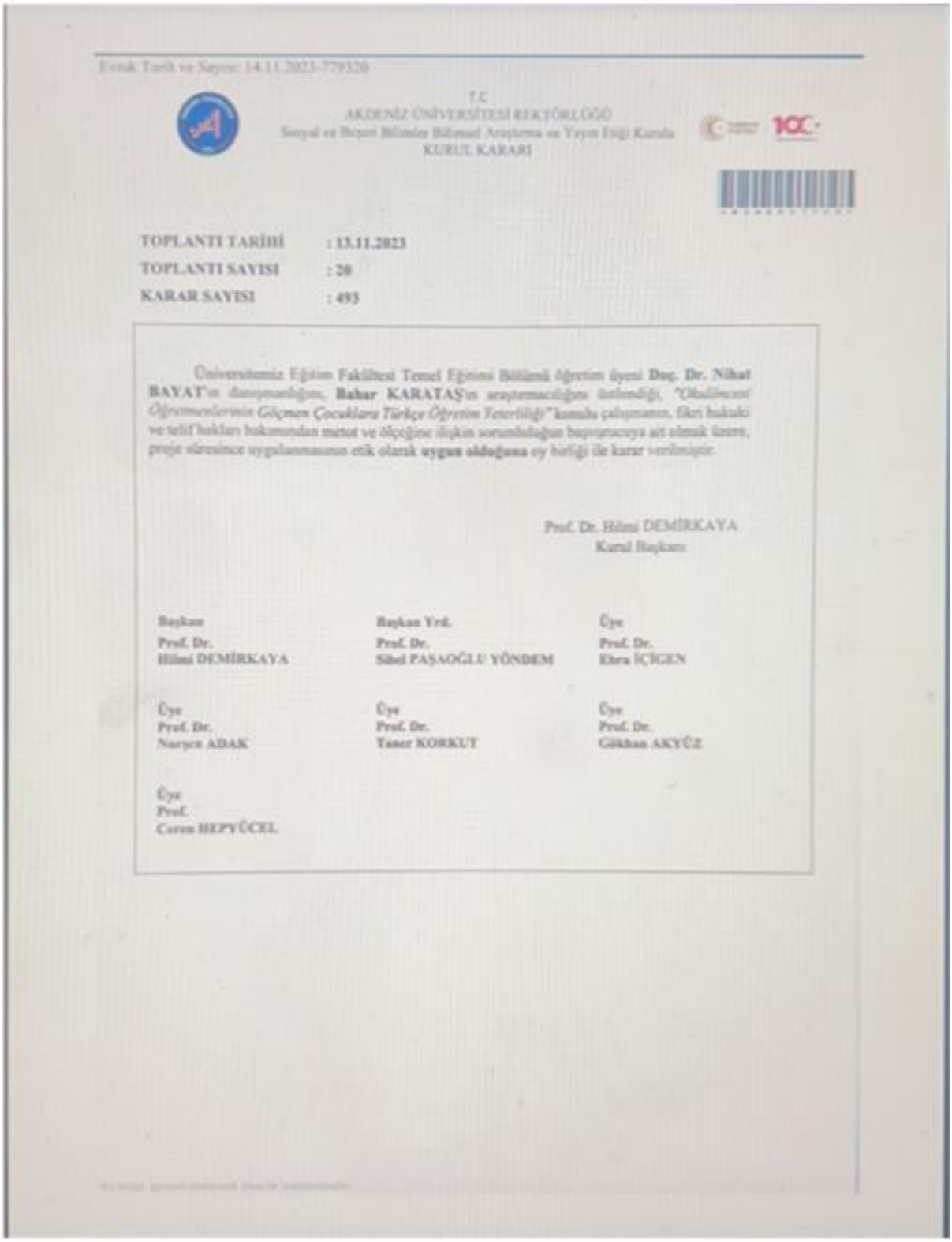
Yule, G. (2022). *The study of language*. Cambridge University Press.

Zelyurt, H. (2021). 2018 okul öncesi öğretmenliği lisans programının önceki programlarla karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 1452-1479. DOI: 10.17679/inuefd.975821

Zembat, R., & Unutkan, P. Ö. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri (Aile katılım programı uygulama örnekleriyle).* İstanbul: Ya-pa.

# EKLER

## Ek 1: Etik Kurul İzin Formu



Evrak Tarih ve Sayısı: 14.11.2023-779320

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

TOPLANTI TARİHİ : 13.11.2023
TOPLANTI SAYISI : 20
KARAR SAYISI : 493

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Nihat BAYAT**'ın danışmanlığını, **Bahar KARATAŞ**'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"Okulöncesi Öğretmenlerinin Göçmen Çocukları Türkçe Öğretim Yeterliliği"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları hükmünden metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvuruculara ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

| | | |
|---|---|---|
| Başkan<br>Prof. Dr.<br>Hilmi DEMİRKAYA | Başkan Yrd.<br>Prof. Dr.<br>Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM | Üye<br>Prof. Dr.<br>Ebru İÇİGEN |
| Üye<br>Prof. Dr.<br>Nuryet ADAK | Üye<br>Prof. Dr.<br>Taner KORKUT | Üye<br>Prof. Dr.<br>Gökhan AKYÜZ |
| Üye<br>Prof.<br>Ceren HEPYÜCEL | | |

**Ek 2: Araştırma İzin Onayı**

Evrak Tarih ve Sayısı: 28.12.2023-815188

T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-93136724 28.12.2023
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Bahar KARATAŞ

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 20/12/2023 tarih ve 804857 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Bahar KARATAŞ'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Göçmen Çocuklara Türkçe Öğretim Yeterliliği" isimli araştırmasını İlimiz Muratpaşa, Konyaaltı ve Kepez ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 27/12/2023 tarih ve 93073961 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mukaddes BİRŞEN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:
1- Onay ve ekleri (6 sayfa)
2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

**Ek 3: Okulöncesi Öğretmenlerinin Göçmen Çocuklara Dil Öğretim Yeterlilik Algısı Ölçeği**

# OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖÇMEN ÇOCUKLARA DİL ÖĞRETİM YETERLİLİK ALGISI

Değerli öğretmenler,

Aşağıda yer alan maddeler sınıfınızdaki göçmen çocuklara Türkçe öğretme çalışmalarınızı araştırmak amacıyla oluşturulmuştur. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sözü edilen çalışmayı gerçekleştirme sıklığınıza göre en uygun kutuyu işaretleyiniz. **Yanıtlarınızın samimi ve gerçeği yansıtır nitelikte olması çalışmanın amacına ulaşması için son derece önemlidir**. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Çalışmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz…

Hizmet süreniz (yıl) :
Cinsiyetiniz : Kadın ( ) Erkek ( )
Eğitim verdiğiniz yaş grubu :
Sınıfınızdaki göçmen çocuk sayısı :

| | ÇOKKÜLTÜRLÜ SINIFTA ÖĞRETMEN YETERLİLİĞİ | HİÇBİR ZAMAN | NADİREN | BAZEN | GENELLİKLE | HER ZAMAN |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Göçmen çocuklara Türkçe öğretirken bireysel farklılıkları dikkate alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Göçmen çocuklara Türkçe öğretirken sınıfta demokratik bir öğrenme ortamı yaratırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Göçmen çocukların sınıfta anadili Türkçe olan çocuklarla iletişim kurmalarını sağlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Göçmen çocuklara Türkçe öğretirken sınıfta tüm çocuklar arasında hoşgörülü bir sınıf ortam oluştururum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Göçmen çocuklara Türkçe öğretirken sınıftaki iletişim dilini kültürel farklılıkları dikkate alarak kullanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ALAN BİLGİSİ YETERLİLİĞİ | HİÇBİR ZAMAN | NADİREN | BAZEN | GENELLİKLE | HER ZAMAN |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Göçmen çocukları dikkate alarak Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik kendimi geliştiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ile birlikte dilbilgisi ve sözcük ile ilgili kuramsal bilgileri edinmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Planlama yaparken dil becerileri arasındaki farkı (dinleme ve konuşma arasındaki fark gibi) nasıl dikkate alacağımı öğrenirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Türkçe öğretimiyle ilgili karmaşık konuları erken yaştaki göçmen çocukların düzeyine göre uyarlamamı sağlayacak teknikleri öğrenmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Göçmen çocuklara Türkçe öğretimi konusunda kendimi yetersiz hissettiğim konularda çeşitli çalışmalara katılırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | **TÜRKÇE ÖĞRETİM YETERLİLİĞİ** | **HİÇBİR ZAMAN** | **NADİREN** | **BAZEN** | **GENELLİKLE** | **HER ZAMAN** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Göçmen çocukların anadilinde olmayan Türkçe sesleri fark etmelerini ve bunları doğru sesletmelerini sağlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Göçmen çocuklara yeni Türkçe sözcükler öğretebilir ve bunları kullanmalarını sağlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Göçmen çocukların Türkçe dinleme becerisini geliştirecek etkinlikler planlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Göçmen çocukların Türkçe konuşurken cümle yapılarını hatasız biçimde kullanmaları için etkili çalışmalar yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | Göçmen çocuklara Türkçe öğretirken öğrenme merkezlerini birbirlerinden öğrenmelerine fırsat verecek biçimde düzenlerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | **EBEVEYNLERLE İŞBİRLİĞİ YETERLİLİĞİ** | **HİÇBİR ZAMAN** | **NADİREN** | **BAZEN** | **GENELLİKLE** | **HER ZAMAN** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Göçmen aileleri çocuklarını okul dışında Türkçeye maruz bırakmaları konusunda yönlendiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Türkçesi yetersiz olan göçmen aileleri, çocuklarının Türkçeyi daha iyi öğrenmesi için yerli halkla iletişim kurmaya yönlendiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Göçmen aileleri çocuklarının dil gelişimi için televizyonda Türkçe kanalları izlemeleri, Türkçe radyo dinlemeleri ve diğer teknolojik araçları kullanmaları yönünde bilinçlendiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Göçmen aileleri, çocuklarının Türkçeyi daha iyi öğrenmesi için günlük yaşamda karşılaşılan her türlü durumu bir fırsat olarak görüp değerlendirmeleri yönünde bilinçlendiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Göçmen aileleri okul dışındaki zamanlarda çocuklara zengin bir dil çevresi oluşturmaları konusunda yönlendiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Ek 4: Öğretmen Görüşme Formu**

## ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

1. Göçmen çocuklarla çalışma deneyimlerinizden söz eder misiniz?

2. Çok kültürlü bir sınıfta Türkçe öğretirken nasıl bir sınıf ortamı yaratmaya çalışırsınız? Bu konudaki olumlu ve olumsuz deneyimlerinizden söz eder misiniz?
   *Sonda 1. Sizinle göçmen ve yerli tüm çocuklar arasında ne tür bir etkileşim gerçekleşiyor?*
   *Sonda 2. Göçmen ve yerli çocukların kendi arasında ne tür etkileşimler gerçekleşiyor?*

3. Dil öğretimi öğrenenlere bir dilin seslerini, sözcüklerini, cümle yapılarını dinleme ve konuşma gibi dil becerileri yoluyla kazandırmayı amaçlar. Bu süreç dilin ikinci dil olarak öğretilmende daha farklı biçimde yürütülür. Buna göre göçmen çocuklara Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme konusundaki bilgi ve beceriler bakımından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?
   *Sonda 1. Göçmenlere Türkçe öğretim yeterliliğinizi artırmak için hangi konularda desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz?*

4. Göçmen çocuklara Türkçe öğretimi ile ilgili etkinliklerinizi uygularken ne tür yöntem ve teknikler uyguluyorsunuz?
   *Sonda 1. Uygulamalarınızı yaparken karşılaştığınız güçlükleri çözmek için neler yaparsınız? Bazı deneyimlerinizden söz eder misiniz?*

5. Göçmen çocukların Türkçe dil becerilerindeki ilerlemeyi değerlendirmek için neler yaparsınız?

6. Türkçede gelişimleriyle ilgili olarak göçmen çocukların ebeveynlerinden beklentileriniz nelerdir? Bu konuda onların nasıl bir rol üstlenmeleri gerektiğini düşünüyorsunuz?

7. Konuyla ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

**Ek 5: Ebeveyn Görüşme Formu**

**EBEVEYN GÖRÜŞME FORMU**

1. Türkiye'de göçmen bir aile olarak nasıl bir yaşamınız olduğundan söz eder misiniz? Çocuğunuzun uyum süreciyle ilgili olarak neler söyleyebilirsiniz? Dil engeliyle ilgili olarak çocuğunuz ne tür sorunlar yaşamaktadır?

2. Çocuğunuzun anaokulundaki sınıf ortamıyla ilgili diğer arkadaşlarıyla iletişim ve uyum konusunda ne tür gözlemleriniz ya da deneyimleriniz var?

3. Okulda kendisine verilen Türkçe eğitiminin hangi düzeyde etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Okulda verilen Türkçe eğitiminin niteliği çocuğunuzun Türkçeyi öğrenme düzeyini ne kadar destekliyor?

4. Çocuğunuzun anaokulundaki öğretmenini Türkçe öğretimi bakımından nasıl değerlendirirsiniz?

   *Sonda 1. Okuldaki çeşitli etkinliklerden sonra çocuğun Türkçe bilgi ve becerisinde ne tür değişiklikler olduğunu gözlemliyorsunuz?*

   *Sonda 2. Etkinliklerden sonra çocuğun yeni Türkçe sözcükler kullandığına, daha uzun ve karmaşık cümleler kurduğuna ya da Türkçeye özgü çeşitli deyimleri ya da kalıpları kullandığına tanık oldunuz mu? Bunlardan biraz söz eder misiniz?*

5. Öğretmen çocuğunuzun Türkçesinin gelişimi için sizden ne tür destekler bekliyor? Hangi konularda işbirliği deneyiminiz oldu?

Sonda 1. Öğretmen Türkçe öğretme ile ilgili uyguladığı etkinlikleri sizinle paylaşıyor mu, bunlar nelerdir?

Sonda 2. Çocuğun gelişimi hakkında bilgilendirme yapıyor mu? Verdiği bilgileri çocuğun Türkçe kullanımında siz kendiniz de gözlemliyor musunuz?

6. Konuyla ilgili eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

**Ek 6: Gözlem Kontrol Listesi**

## GÖZLEM KONTROL LİSTESİ

| | |
|---|---|
| **1.** Öğretmen Türkçe dil etkinliğini belli bir plan çevresinde gerçekleştiriyor mu?<br>**2.** Öğretmen Türkçe öğretim uygulamalarını göçmen çocuklar için açık ve anlaşılır bir dil kullanarak yürütüyor mu?<br>**3.** Öğretmen ilgili dil becerisine (dinleme, konuşma vb.) uygun bir öğretim tekniği kullanıyor mu?<br>**4.** Öğretmen etkinlik sırasında çocukları Türkçeyi kullanmaya yönelik etkin kılıyor mu?<br>**5.** Öğretmen göçmen çocukların belirlenen kazanımları öğrenip öğrenmediğini değerlendiriyor mu?<br>**6.** Öğretmen etkinliği farklı kültürleri dikkate alarak gerçekleştiriyor mu? | **Gözlemci:**<br>**Gözlem Tarihi:**<br>**Gözlem Sınıfı:**<br>**Sınıftaki Öğretmen:**<br>**Gözlem Saati:**<br>**Toplam gözlem süresi:** |
| | **Gözlemci yorumları** |

| | |
|---|---|
| | |
| **Alan notları** | |

Önemli notlar:

1.Gözlem sırasında öğretmenin gerçekleştirdiği uygulamalar açık ve somut biçimde not edilmeli.

2.Gözlem süreci normalde şöyle işlemeli: 10 dakika gözlem, 5 dakika gözlemlenenleri yazma arası, 10 dk daha gözlem, 5 dakika yazma arası gibi ilerleyerek toplam 60 dakika gözlem yapılmalı. Ancak bu süreçte Türkçe öğretim etkinliği ile ilgili dikkat çeken bir durum olursa (örn, bir çocuğun anlamadığı bir sözcüğü ya da kuralı sorması sırasındaki iletişimin biçimi gibi) unutmamak için hemen not edilmeli.

# ÖZGEÇMİŞ

**Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı : Bahar KARATAŞ

Doğum Yeri ve Tarihi :

**Eğitim Durumu**

Lisans Öğrenimi: 2012-2016 Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

**İş Deneyimi**

Stajlar: 2011–2012 Akdeniz Güneşi Özel Eğitim Okulu

2015-2016 Alper Duru Anaokulu

Kurumlar: 2017 - 2019 Malazgirt Atatürk İlkokulu – Okulöncesi Öğretmeni

2019 – … Kepez Şerife Tufan Anaokulu – Okulöncesi Öğretmeni

**İletişim**

E-Posta Adresi:

**Tarih**: 01/06/2024

## 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.

28.08.2024

Bahar KARATAŞ

# İNTİHAL RAPORU



Turnitin Orijinallik Raporu

İşleme kondu: 25-Haz-2024 13:31 +03
NUMARA: 2408400159
Kelime Sayısı: 34195
Gönderildi: 1

Tez- OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖÇMEN ÇOCUKLARA TÜRKÇE ÖĞRETİM YETERLİLİĞİ
Bahar Karataş tarafından

Benzerlik Endeksi
%7

Kaynağa göre Benzerlik
Internet Sources: %6
Yayınlar: %4
Öğrenci Ödevleri: %3

< 1% match (12-Eki-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/218701/yokAcikBilim_10280774.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (18-Kas-2023 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/536868/yokAcikBilim_352852.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (12-Eki-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/128105/yokAcikBilim_10256075.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (12-Eki-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/56747/yokAcikBilim_10083680.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (10-Oca-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/132983/yokAcikBilim_10045879.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (16-Eki-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/218688/yokAcikBilim_10293805.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (12-Eki-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/705348/yokAcikBilim_10102718.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (03-Eki-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/368132/yokAcikBilim_10310692.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (03-Eki-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/296481/yokAcikBilim_10200924.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (15-Eki-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/598590/yokAcikBilim_301770.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (25-Şub-2023 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/350594/yokAcikBilim_10174151.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (05-Eki-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/402482?show=full

< 1% match (15-Eki-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/56842/yokAcikBilim_10049866.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (14-Eki-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/584578/yokAcikBilim_406623.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (25-Eyl-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/608506/yokAcikBilim_10005005.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (25-Şub-2023 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/584866/yokAcikBilim_336032.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (25-Eyl-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/447422/yokAcikBilim_354607.pdf?isAllowed=y&sequence=-1

< 1% match (23-Eyl-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/71341/yokAcikBilim_10332054.pdf?sequence=-1

< 1% match (14-Eki-2022 tarihli internet)
https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/110593

< 1% match (23-Eyl-2022 tarihli internet)
http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/bitstream/handle/123456789/4771/T05949.pdf?isAllowed=y&sequence=1

< 1% match (11-Eyl-2022 tarihli internet)
http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4729/T05905.pdf?sequence=1

< 1% match (23-Eyl-2022 tarihli internet)