

# **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Türkçe Bilmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri**

**Şükriye Atasoy Çiçek**

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Okul Öncesi Eğitimi dalında Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur

Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Eylül 2017  
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

---

Doç. Dr. Ali Hakan Ulusoy  
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin İlköğretim Bölümü Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

---

Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün  
İlköğretim Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından İlköğretim Bölümü Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

---

Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı  
Tez Danışmanı

---

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek

2. Doç. Dr. Ahmet Güneyle

3. Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı

## ABSTRACT

Immigration is a phenomenon effecting children as well as adults. Preschool children go through some adaptation problems in school and class environments, in addition to the general stress condition. The problems of immigrant children in school which they face in the course of their education lay a burden on the educators of the receiving country.

The multiculturalism has always been observed due to the immigrations throughout the history of Cyprus Island. Individuals of different cultures would only be able to have a notion of global citizenship for the adaptation to the globalizing world, by means of multicultural education.

The objective of this research is to determine the problems encountered by preschool children of 3-6 years who live in TRNC and do not speak Turkish and to define methods to mitigate these problems and solution suggestions, depending on opinions of teachers.

The working group of this study is consisting of a total of 10 teachers of 2016-2017 school year, with 8 of from teachers and 2 of subject matter-teachers from preschools, Şehit Özdemir Anaokulu, Doğu Akdeniz Doğa Anaokulu, Green Island Montessori Anaokulu and Alasya Vakıf Anaokulu.

This research is designed as a case study, using a holistic single case design. Difficulties of the preschool children who don't speak Turkish are studied as the unique theme of the research; however, the preschool teachers of Famagusta region are considered as a single case. Data of the research are collected from 10 teachers by means of personal interviews. Based on the data gathered, themes and sub-themes are defined with content analysis, weights of the phenomena in the basic problem are

determined. Data collected from a sampling group of 140 preschool children from Russia, United Kingdom, Southern Cyprus, Iran, Philistine, Pakistan, Libya, Syria, Turkmenistan and Nigeria.

Results of the research reveal that the preschool institutions of TRNC and their equipment-environments, curriculum, proficiency of teachers and the perception of the families, should be improved in terms of multicultural education. It is concluded that the most important factor in the communication problems arising in the multicultural education environment is not being able to assign a common language with the immigrant children.

**Keywords:** Preschool education, Immigration, Multiculturalism, Multicultural education, Integration.

## ÖZ

Göç, yetişkinlerle birlikte çocukları da etkileyen bir olgudur. Okul öncesi dönem çocukları, göç etmenin oluşturduğu genel stres durumuna ek olarak, okul ve sınıf ortamında da bazı uyum problemleriyle karşılaşmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde, göçmen çocukların okulda karşılaştıkları problemler göç alan toplumun eğitimcilerine de sorumluluk yüklemektedir.

Yaşanan göçlerle birlikte ortaya çıkan çok kültürlülük, Kıbrıs adasında tarih boyunca yaşanmıştır. Farklı kültürlere sahip bireylerin, küreselleşen dünyaya uyumu için dünya vatandaşlığı görgüsü kazanmaları ancak çok kültürlü eğitim ile mümkün olabilecektir.

Bu araştırmanın amacı, KKTC’de bulunan ve Türkçe bilmeyen 3-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarının karşılaştıkları sorunları, bu sorunları gidermek üzere uygulanan yöntemleri ve çözüm önerilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gazimağusa bölgesinde KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı, Şehit Özdemir Anaokulu, Doğu Akdeniz Doğa Anaokulu, Green Island Montessori Anaokulu, Alasya Vakıf Anaokulu, okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan 8 sınıf öğretmeni ve 2 branş öğretmeni olmak üzere toplam 10 öğretmenden oluşmaktadır.

Durum çalışması deseninde tasarlanan bu çalışmada, durum çalışması desenlerinden, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın tek analiz konusu olan Türkçe bilmeyen okul öncesi dönemdeki çocukların yaşadıkları güçlükler incelenmiştir; Gazi Mağusa bölgesindeki okul öncesi öğretmenler ise tek durum olarak kabul edilmiştir. Araştırmada veriler, 10 öğretmenden, birebir görüşme

yöntemi ile toplanmıştır. Elde edilen verilere içerik analizi yapılarak tema ve alt temalar saptanmış, olguların temel sorun içindeki ağırlıkları belirlenmiştir. Örneklem kapsamında Rusya, İngiltere, Güney Kıbrıs, İran, Filistin, Pakistan, Libya, Suriye, Türkmenistan ve Nijerya'dan göç eden toplam 140 okul öncesi çocuk hakkında bilgi edinilmiştir.

Araştırma sonucunda, KKTC'deki okul öncesi eğitim kurumlarının, donanım-çevre, müfredat, öğretmenlerin yeterlilikleri ve ailelerin algısının çok kültürlü eğitim açısından geliştirilmesi gerektiği; çok kültürlü eğitim ortamında ortaya çıkan iletişim problemlerinde en önemli faktörün göçmen çocuklarla ortak dilde buluşamama olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Okul öncesi eğitim, Göç, Çok kültürlülük, Çok kültürlü eğitim, Uyum.

## TEŞEKKÜR

Göç olgusu ve beraberinde getirdikleri ile erken çocukluk döneminde tanışan bir birey olarak araştırmanın toplumsallaşması, nihayi hedefe ulaşıldığı anlamına gelmektedir. Bir araştırmanın sonuçları başkaları tarafından merak ediliyorsa ve sonuçlar ilgilenen kişilere ışık tutabilecek nitelikte ise o araştırma artık toplumsal bir değer kazanmış demektir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde, bana yol gösteren, değerli bilgilerini gece gündüz demeden benimle paylaşan, sabrını, güler yüzünü bir an olsun esirgemeyen ve öğrencisi olduğum için onur duyduğum danışman hocam, Yrd. Doç. Dr. Eda Kargı' ya sonsuz teşekkür ederim.

Üniversite hayatım süresince ders aldığım, beni hayatta söz sahibi yapacak bilgilerle donatan tüm hocalarıma teşekkürü borç bilir, araştırma konusunu belirlemede beni yönlendiren, yüksek lisans süresince destek ve samimiyetini her zaman hissettiğim, Prof. Dr. Ayşe Işık Gürşimşek hocama, akademik gelişimime önemli katkılarda bulunan, Prof. Dr. Elif Yeşim Üstün hocama ve üniversite eğitimim süresince kapısını her çaldığımda bana zamanını ayırarak akademik ve manevi desteğini eksik etmeyen, Doç. Dr. Hamit Caner hocama çok teşekkür ederim.

Sadece akademik yaşantımda değil, iş ve özel yaşantımda da beni destekleyen kişiler oldu. Bana inanan, her konuda yardım eden ve engin bilgilerinden faydalandığım, teşekkürlerin yetmeyeceği kıymetli eşim Burak Ali Çiçek'e, iş hayatı ile yüksek lisans sürecini bir arada yürütebilme olanağı sağlayan sevgili Şansel Fırtınaer'e, en büyük motivasyon sebebim olan öğrencilerime ve dualarını eksik etmeyen anneme, tüm aileme sonsuz teşekkür ederim.

# İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZ.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.3 Araştırmanın Problem Cümlesi.....	6
1.3.1 Alt Problemler.....	6
1.4 Sayıtlar.....	6
1.5 Sınırlılıklar.....	6
1.6 Tanımlar.....	7
2 KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1 Göç.....	8
2.2 Göçmenlik.....	8
2.3 Kıbrıs ve Göç.....	9
2.4 Kültür ve Çok Kültürlülük.....	10
2.5 Çok Kültürlü Eğitim.....	14
2. 6 Dil.....	17
2.7 Dil ve Kültür İlişkisi.....	18
2.8 Dil ve Okul Öncesi Dönem.....	18
2.9 Biliş ve Okul Öncesi Dönem.....	22
2.10 Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi ve Ekolojik Sistemler ile İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar.....	24



2.10.1 Piaget'e Göre Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim.....	24
2.10.2 Vygotsky'e Göre Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim.....	26
2.10.3 Bruner'e Göre Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim.....	28
2.10.4 Dil Gelişimi İle İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar.....	29
2.10.4.1 Davranışçı Görüş.....	29
2.10.4.2 Biyolojik (psikolingustik) Görüş.....	29
2.10.4.3 Etkileşimci Görüş.....	30
2.10.4.4 Sosyokültürel Gelişim Kuramı .....	31
2.10.5 Bronfenbrenner Ekolojik Sistemler Kuramı.....	32
2.11 İlgili Araştırmalar .....	33
2.11.1 Farklı Ülkelerde Gerçekleştirilen Çalışmalar.....	33
2.11.2 Türkiye'de Gerçekleştirilen Çalışmalar.....	39
3 YÖNTEM.....	40
3.1 Araştırma Deseni.....	40
3.2 Çalışma Grubu.....	42
3.3 Geçerlik ve Güvenirlik.....	44
3.4 Veri Toplama Araçları.....	45
3.5 Verilerin Toplanması.....	46
3.6 Verilerin Analizi.....	47
4 BULGULAR.....	48
4.1 Öğretmenlerin KKTC'de Okul Öncesi Eğitimin Durumuna İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	48
4.2 Öğretmenlerin KKTC'deki Okul Öncesi Eğitiminin Çok Kültürlü Yapısına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	53

4.3 Öğretmenlerin Türkçe Bilmeyen Çocukların Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	56
4.4 Öğretmenlerin Türkçe Bilmeyen Çocuklara Eğitim Öğretim Verirken Öğretim Uygulamalarına İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	60
4.5 Öğretmenlerin Aile İletişimi İle İlgili Sorulan Sorulara Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Bulgular.....	62
4.6 Öğretmenlerin Çözüm Önerileri İle İlgili Elde edilen Bulgular.....	65
5 TARTIŞMA.....	69
6 SONUÇ VE ÖNERİLER.....	74
6.1 Sonuç.....	74
6.2 Öneriler.....	74
KAYNAKLAR.....	77
EKLER.....	94
Ek 1. Görüşme Soruları.....	95
Ek 2. Etik Kurul Onayı.....	97
Ek 3. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'ndan Alınan Araştırma İzni.....	98

# Bölüm 1

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1 Problem Durumu

*“Göç, bireylerin, ailelerin veya insan topluluklarının herhangi bir nedenle gelecek yaşantılarının bir bölümünü ya da tamamını geçirmek üzere bir yerleşim biriminden diğerine yapmış oldukları coğrafi nitelikli yer değiştirme olayı”* olarak tanımlanabilir (Demir, 1997). İnsanlar, tarih boyunca farklı nedenlerle göç etmişler ya da göç etmek zorunda kalmışlardır. Göç, ekonomik, siyasi, güvenlik kaygısı, savaş ve daha iyi yaşam koşulları elde etmek gibi nedenlerden dolayı oluşabilir (Bülbül ve Köse, 2010).

Göç, beraberinde toplumsal, sosyal, kültürel ve ekonomik alanları etkiler. Tüm bu etki alanları ile birlikte, insanların ruh sağlığına olan etkisinin en önemli etki alanı olduğu söylenebilir. Göç, göç etmiş insan üzerinde oldukça önemli etkiler bırakan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç bazı değişimler meydana getirir ve değişimler bireylerin kaygı düzeylerinin artmasına sebep olur. Kaygı ve değişimle birlikte yas süreci ortaya çıkmaktadır. Göç, ailelerin, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik dengelerini değiştirmekle birlikte, alıştıkları coğrafya, iklim, icra ettikleri iş gibi tüm alanların niteliğinde değişikliğe sebep olmaktadır. Bazı durumlarda ise geçici ya da devamlı olacak şekilde aile içi ayrılıklar meydana gelmektedir. Sevdiklerinden ayrı kalan, tüm yaşam tarzında değişiklik yaşayan farklı okul, mahalle gibi insanın yakın

çevresini oluşturan ve hayatını şekillendiren her şeyden uzak düşen kişi, birçok stres faktörünü deneyimlemek zorunda kalmaktadır (Öz, Bakalım, Baş, Aysan, 2015).

Göçü konu alan çalışmalarda, yetişkin ve çocuk göçmenlerin bazı travma ve psikolojik rahatsızlıklar yaşadıkları saptanmış ve bu açıdan yüksek risk grubunda oldukları belirtilmektedir (Keyes, 2000). Farklı düzeylerde stres altında kalan göçmen ailelerin çocukları (zorunlu veya isteğe bağlı) ulaştıkları yeni coğrafyada, farklı koşullarda eğitime başlamaktadır. Genelde göç olgusu ile birlikte çocukların akademik problemlerinin ortaya çıktığı belirlenmiştir (Fox, Burns, Popovich, Belknap, Frank-Stromborg, 2004).

Göç alan ülkelerde, göçün ekonomik ve sosyal etkileri ile birlikte eğitim yönü de ele alınmaktadır. Göçün, genç bireyler üzerindeki etkisi ve göç edilen ülkenin eğitim sistemine uyum üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Göçmen çocukların durumu ele alındığında, okul öncesi eğitimin çocuklara sağladığı gelişimsel altyapı ile, okul öncesi eğitimi almayan göçmen çocuklara göre, ilkokula hazırbulunuşluklarını olumlu yönde etkilediği ve bu durumun yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde de akademik başarılarını artırdığı belirlenmiştir (Magnuson, Lahaie, Waldfogel, 2006; Votruba-Drzal, Coley, Collins, Miller, 2015).

Uzun süre ve devamlı göç alan ülkelerin eğitim sistemleri, göç alma yoğunluğu daha az olan ülkelere göre daha sistemli çalışmaktadır (Adair, 2011). Bununla birlikte, farklı yaş gruplarına ait çocukların göçten etkilenme durumu ve göç edilen ülkenin eğitim sistemine uyum sağlamaları gibi konularda genellikle öğretmenlerin bireysel çabasına dayanmaktadır (Adair, 2011). Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde resmi sınıf dili yoktur. Öğretmenlerin çocuklarla hangi dilde ve nasıl iletişim kuracağı kendilerine bırakılmıştır (Arzubiaga ve Adair, 2010; Adair, 2011). İspanya'da göçmen çocukların sisteme uyumu, başarılarının değerlendirilmesi

ve üst seviyelerdeki eğitime yönlendirilmeleri konularında, dil ve kültüre bağlı iletişim eksikliğinden kaynaklı yanlışlıklar yapıldığı bildirilmiştir (Calero, Mata, Carles, Vives, Lopez-Rubio, Fernandez-Parra ve Navarro, 2013).

Göçmen çocukların eğitiminde eğitimcilerin rolü; eğitimcinin göçmen çocuklara yaklaşımı ve algısı açısından da irdelenmektedir. Kratzmann (2013) Almanya’da görev yapan öğretmenlerin yerli ve göçmen çocukların başarısı açısından beklenti seviyelerinin hemen hemen aynı olduğunu ve bunun, öğretmenlerin çocuklar arasında ayrımcılık yapmadığının göstergesi olduğunu belirtmiştir. Mevorach (2008) ise yaptığı çalışmada, İsrail’de ağırlıklı olarak Rus ve Etiyopya kökenli göçmen çocukların kültürel farklılıklarından dolayı öğretmenler tarafından yerli çocuklara göre farklı algılandıklarını belirtmiştir.

Adair (2011), göçmen çocukların eğitiminde, sadece dil değil kültürü de daha yakından tanıyan, kendisi de göçmen olan öğretmenlerin, çocukla iletişimde daha etkin olduklarını belirlemiştir. Bununla birlikte çalışmasında, göçmen çocukların eğitiminde görev alacak okul öncesi öğretmenlerine, ülkeye göçmen olarak gelmiş öğretmenlerin yol gösterebileceğini belirtmiştir.

Ev sahibi kültürdeki çocuklar ile karşılaştırıldığında, göçmen ailelerin çocukları ağırlıklı ekonomik olumsuzluk, sınırlı eğitilmiş ebeveynlere sahip olma ve dil bilmeme sorunlarıyla karşılaşmaktadır (Koury, Votruba-Drzal, 2014).

Okul öncesi öğretmenlerine, göç oranı yüksek ülkelerde dahi göçmen çocuklara yaklaşım konusunda çok kısıtlı destek ve eğitim verilmektedir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenler açısından göçmen çocuklara ulaşmada en hazırlıksız oldukları noktanın “dil sorunu” olduğu ifade edilmektedir (Arzubiaga ve Adair, 2010; Adair, 2011; Uzun ve Bütün, 2016).

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde göçmen çocukların eğitiminde ortaya çıkan önemli sorunlar özetlenecek olursa;

- Öğretmenlerin göçmen çocuğun dilini bilmemesi, misafir kültüre yabancı olması ve etkili iletişim kuramaması (Adair, 2011; Arzubiaga ve Adair, 2010; Calero vd., 2013; Mevorach, 2008),
- Göçmen çocuğun sınıfta konuşulan dili bilmemesi ve ortama uyum sağlayamaması (Koury, Votruba-Drzal, 2014; Votruba-Drzal, vd., 2015),
- Göçmen ailenin karşılaştığı ekonomik zorluklar (Koury, Votruba-Drzal, 2014; Votruba-Drzal, vd., 2015),
- Göçmen ailenin eğitim seviyesi ve dili etkin kullanamaması olarak ifade edilebilir (Calero vd., 2013; Koury, Votruba-Drzal, 2014; Mevorach, 2008; Özyürek, Çetin, Yıldırım, Evirgen ve Ergün 2016; Votruba-Drzal, vd., 2015).

KKTC belirli dönemlerde Türkiye Cumhuriyeti ve Bulgaristan'dan toplu göç almıştır. Bununla birlikte, günümüzde bireysel göçler devam etmektedir. Yeni iş ve yaşam olanakları için yapılan bu bireysel göçler, ağırlıklı olarak Türkiye, İngiltere, Rusya, Pakistan, Bangladeş, Afganistan, Kırgızistan, Kazakistan, Tacikistan, Suriye, Ürdün İran ve Irak gibi ülkelerin vatandaşları tarafından gerçekleştirilmiştir (Atasoy, 2011; Keser, 2006).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın son beş yıllık eğitim istatistiklerine bakıldığında, giderek artan oranda yabancı uyruklu okul öncesi dönem çocuğunun, KKTC okul öncesi resmi ve özel, eğitim kurumlarına kayıt olduğu belirlenmiştir. İstatistiklerde vatandaşlıklar KKTC, TC ve 3. Ülke vatandaşlıkları olarak gruplanmıştır. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2015-2016 Eğitim İstatistikleri Yıllığı'na göre okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim öğrencileri toplamı 25.997 öğrenci olup, 17.961'i KKTC, 7046'sı TC ve 943'ü 3. ülke uyrukludur.

İstatistikler okul öncesi eğitime devam eden yabancı uyruklu öğrenci sayısını doğrudan belirtmemiştir. Ancak orantı kurulduğunda eğitim sisteminde ana dili Türkçe olmayan öğrenci sayısının %3.62 civarında olduğu ve bu oranın diğer yıllara göre giderek artmakta olduğu belirlenmiştir (KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2015-2016 Eğitim İstatistikleri Yıllığı, 2016).

Yapılan alanyazın değerlendirmesinde KKTC’de okul öncesi dönemde Türkçe bilmeyen göçmen çocukların karşılaştıkları problemlerle ilgili bir yayına rastlanmamıştır. Bununla birlikte, Alışkan ve Güneyli’nin (2016) yaptıkları araştırmada, KKTC’de okul öncesi eğitimi içeren çalışma sayısının kısıtlı olduğu belirtilmiştir.

## **1.2 Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Kıbrıs adasında göç olgusu, tarih boyunca devam etmiş, göç eden ve göç alan insan topluluklarını karşılıklı olarak etkilemiştir. Günümüzde bu olgu değişik nedenlerle devam etmektedir. KKTC’ ye yönelik olarak sürdürülen göç sonucunda ortaya çıkan çok kültürlülük eğitim-öğretim ortamlarına da sirayet etmekte ve okul öncesi öğretmenleri, sınıf ortamında yaşanan problemleri kendi deneyimleriyle gidermeye çalışmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında KKTC’de çok kültürlü eğitim ortamı ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda KKTC’deki okul öncesi eğitim ortamlarına çok kültürlü eğitim ile ilgili programda yeniliğe gidilmesi sonucu hem öğretmenler hem de yabancı uyruklu Türkçe bilmeyen çocuklar için sınıf ortamında olması gereken eşit, adil ve güvenli ortam daha kolay bir şekilde sağlanabilir. Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu göçmen çocukların ve ailelerinin uyum sürecini inceleyen araştırmalar yapılarak karşılaştıkları sorunları azaltmak veya gidermek için çözüm getirilebilecek çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmanın amacı, KKTC’de bulunan ve Türkçe bilmeyen okul öncesi dönem çocuklarının karşılaştıkları sorunları ve bu sorunları gidermek üzere uygulanan yöntemleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir.

### **1.3 Araştırmanın Problem Cümlesi**

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Türkçe bilmeyen 3-6 yaş çocuklarının karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

#### **1.3.1 Alt Problemler**

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Türkçe bilmeyen çocukların eğitim ortamında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin, Türkçe bilmeyen çocuklar ve aileleri ile ilgili sorunları çözmek için uyguladıkları stratejiler nelerdir?

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Türkçe bilmeyen çocukların eğitiminde öğretmenlerin sorunlara çözüm önerileri nelerdir?

### **1.4 Sayıtlar**

Araştırmada, veri toplama aracı olarak nitel araştırmalardaki temel veri toplama araçlarından biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal yapıyı süreçleriyle birlikte kişilerin, bakış açılarından ortaya çıkarmayı sağladığından araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Araştırmada katılımcıların sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

### **1.5 Sınırlılıklar**

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gazimağusa bölgesinde eğitim veren, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı, resmi ve özel, okul öncesi eğitim kurumları ve bu kurumlarda görev yapan katılımcıların verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.



## 1.6 Tanımlar

**Göç:** İnsanların yaşadıkları yerden, başka bir yere çeşitli sebeplerle, geçici veya kalıcı süreyle ayrılmalarına göç adı verilir (Can, 2011).

**Çok kültürlülük:** Çok kültürlülük, etnik köken, dil, sosyal sınıf, din, yaş, ırk, engelli olma, cinsiyet, cinsel yönelim ve kültürel özelliklerin birlikte yaşamasıdır (APA, 2002).

**Çok kültürlü eğitim:** Gay'a (1994) göre, çok kültürlü eğitim felsefesinin özünde, etnik ve kültürel farklılıklara bakılmaksızın, değişik sosyokültürel özelliğe sahip öğrencilere eşit akademik fırsatlar sunulması amaçlanmaktadır. Çok kültürlü eğitim politikasında, eğitim-öğretim programı çoğulculuk esasına dayalı olarak kendine özgü değer ve kurallar oluşturularak düzenlenmektedir.

## Bölüm 2

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1 Göç

Göç, insanların yaşadıkları sosyo-kültürel ve coğrafi çevreden ayrılarak başka bir sosyo-kültürel ve coğrafi çevreye girmeleri olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle yerleşim alanlarındaki nüfus değişikliğidir.

Göç, iç ve dış göç olarak iki şekilde ele alınmaktadır. İç göç, bir ülkenin kendi sınırları içerisinde belirli bir bölgeden başka bir bölgeye gerçekleştirilen göç hareketidir. Dış göç ise, bir ülkeden başka bir ülkeye gerçekleştirilen göç hareketidir. (Durugönül, 1997; akt. Can 2011).

Sosyolojik olarak iki kısımda incelenmekte olan göçün; birinci kısmı, neden ve oluşma olasılığından ziyade, ‘‘sonuçlarına odaklanma’’ üzerine kurulmuştur. İkinci kısımda ise, toplumsal bütünleşmeden ziyade, ‘‘nüfus hareketleri ve bunun analizini’’ içeren kısımdır. Göç olgusunun kapsamlı nedenleri ve sonuçları olmakla birlikte, kent sosyolojisininide, sanayi sosyolojisininide, çalışma sosyolojisininide ve kentsel coğrafyada da değişikliklere yol açabilir (Kurtuluş ve Purkis, 2014).

#### 2.2 Göçmenlik

Göç eden insanlar açısından dış ve iç göçün insanlar üzerindeki etkisi oldukça farklı olabilmektedir. İç göçte, göç edilen yerin sosyo-kültürel yapısı ve konuşulan dil göçmenlerin daha önce yaşadıkları yerle benzerlikler gösterebilir veya aynı

olabilir. Dış göçte ise, iki ülke arasında sosyo-kültürel ve konuşulan dil dahil olmak üzere birçok alanda farklılıklar olacaktır (Yılmaz, 2014).

Göçün, bireyler üzerindeki etkileri, her birey için farklı ve oldukça kapsamlı olabilmekle birlikte, göçmenleri etkileyen bazı ortak faktörler bulunmaktadır. Bu ortak faktörler; göç öncesi, göç sırası ve göç sonrası faktörler olarak üç kısımda incelenebilir. Göç öncesi faktörler içerisinde, göç edenlerin, aile ve sevdiklerinden ayrılmaları, yaşadıkları yerdeki üzücü-travmatik olayların tümü yer almaktadır. Göç sırası faktörlerinde, göç yolculuğunda yaşanan; yetersiz beslenme, uzun ve zor bir yolculuk geçirme gibi kötü yaşam koşulları ve olaylar yer almaktadır. Göç sonrası faktörlerinde ise, dil engeli, yerleşme, uyum sağlama, eğitim hizmetlerine erişim, sosyal hizmetlere erişim, ayrımcılık, sosyal dışlanma gibi durumlar yer almaktadır. (Measham, Guzder, Rousseau, Pacione, Blais-McPherson ve Nadeau, 2014).

Göç, ülkeleri ve insanları, sosyal, kültürel, toplumsal, ve ekonomik olarak etkilerken, bireyleri de ruhsal olarak etkilemektedir. Göç etmek, insanlarda kalıcı ve belirgin etkiler yaratır. Bu psiko-sosyal süreçte, göçmen aileler yurtlarından, akraba ve dostlarından geçici veya kalıcı olarak ayrı kalmakta ve birçok stres faktörü ile baş etmektedirler. Bundan dolayı göç eden bireylerde yas tutma duygusu gelişmektedir (Akhtar, 2010).

### **2.3 Kıbrıs ve Göç**

KKTC tarihine bakıldığında, öncelikle Türkiye'den gerçekleşen göç olgusu, diğer ülkelerden gelen az sayıda bireyin ekonomik hayata katılımıyla devam etmektedir. Türkiye'den gerçekleşen göç, adanın politik olarak ikiye bölünmesinden sonra, toplumsal ve ekonomik olarak yeniden yapılandırma süreciyle ilgilidir. (Kurtuluş ve Purkis, 2014).

Toplumsal yapının güçlendirmesini amaçlayan ve Türkiye'den gerçekleşen göçün yanı sıra, KKTC'ye günümüzde bireysel göçler, Türkiye, İsrail, Rusya, Pakistan, İngiltere, Ürdün, İran, Kırgızistan, Kazakistan, Afganistan, Irak, Suriye, Tacikistan KKTC ve Bangladeş gibi ülkelerden gerçekleşmektedir ve ekonomik nedenler ile güvenlik öncelikli nedenlerle KKTC göç almaya devam etmektedir (KKTC Başbakanlık Devlet Planlama Örgütü, 2001).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı 2015- 2016 Eğitim İstatistikleri Yıllığı'na göre (2016), son beş yıllık eğitim döneminde gittikçe artan oranda yabancı uyruklu öğrencinin, okul öncesi resmi ve özel eğitim kurumlarına kayıt olduğu belirlenmiştir. İstatistiklerde KKTC, TC ve 3. ülke vatandaşı olarak ele alınan öğrenci sayıları istatistiksel olarak şu şekilde verilmiştir:

- Okul öncesi, ilkokul ve özel eğitim öğrencileri toplamı 25.997 öğrenci olup 17.961'i KKTC, 7046'sı TC ve 943'ü 3. ülke uyrukludur.

## **2.4 Kültür ve Çok Kültürlülük**

Kültür, üzerinde çok sayıda çalışmanın yapıldığı, çok bileşenli bir kavramdır. İnsanlığın var oluşundan itibaren, elde edinilen bütün kazanımlar ve üretilen değerler; her türlü düşünce, davranış ve ahlak kuralları bir "kültür ögesi"dir (Başbay ve Bektaş, 2009). Biraz daha genişletilmiş haliyle kültür, herhangi bir insan topluluğunun sergilediği davranışları, bireylerin topluluğun içindeki konumuna göre belirleyen, düzenlenmiş davranışlar, düşünceler ve duyuların bütünüdür (Duverger, 2004). Erden ve Akman (2002) ise, benzer özellikler taşıyan toplulukların ortak tasarruf, davranış ve değer yargılarının tümünün bütüncül olarak kültürü oluşturduğunu ifade etmiştir.

Birbirleri arasında benzer öğeler taşımasına rağmen, kültürün insan toplulukları ile sınırlı olma özelliği de bulunmaktadır. Kültür kavramı, içinde

barındırdığı insanların örf ve aneleriyle şekillenen, toplumlara has bir özelliktir. Ortak değerlere sahip insanların bir araya gelmesi toplulukları, topluluklar da zamanla devletleri oluşturur (Başbay ve Bektaş, 2009). Bununla birlikte aynı toplumun bireyleri arasında da farklı alt kültürler oluşabilmektedir. Bu alt kültürlerin oluşması, kişilerin sosyo-ekonomik durumlarına, yaşadıkları yere, yaptıkları işe bağlı olarak şekillenmektedir (Cirik, 2008). Topluluk içerisindeki bireylerin birbirleriyle etkileşimlerini belirleyen kültür kavramı, töre, itikat, yönetim, kişilik, konuşulan dil, eğitim, sanat, yaşayış biçimleri, aile ve soy gibi öğelerden meydana gelmektedir. Bu açıdan, kültür, topluluğunun yaşamına yön veren karmaşık bir ortak inançlar, değerler ve kavramlar kümesi olarak ortaya çıkmaktadır (Güvenç, 1994).

Kültürel gelişim ve farklı kültürlerin oluşması tarih boyunca birbirinden ayrılan ve ayrı ayrı yaşayan insan topluluklarının kendilerine ait değerler geliştirmesiyle ortaya çıkmıştır. Geçmişte bireyler, ait oldukları toplumda ve/veya devlette, toplumdaki rolleri çerçevesinde ve yaşam alanları içerisinde birbirleriyle etkileşimde bulunurken, diğer topluluklarla ancak belirli bireyler, ticaret veya savaş gibi sebeplerle etkileşime geçmekteydiler. Ancak, özellikle endüstri devriminden sonra, belirli ülkelerde teknolojinin gelişmesi, yeni iş sahalarının oluşması ve iş gücüne ihtiyaç duyulması nüfus hareketlerini arttırmıştır. Bununla birlikte, yine bu dönemde ortaya çıkan insan nüfusundaki artış, hammadde ihtiyacı ve bunların ekonomiye yansımaları büyük kıtlıkları, anlaşmazlıkları ve savaşları da doğurarak farklı şekilde, kitleler halindeki nüfus hareketlerini tetiklemiştir (APA, 2002).

Çok kültürlülüğü özetleyecek olursak, 1960'lı yıllarda İngilizce konuşmayı bilmeyen göçmenlerin başka ülkelere göç etmesi sonucu ihtiyaçları bağlamında ortaya çıktığı söylenebilir (Ferguson, 2008). Her ne şekilde olursa olsun göç ile

birlikte kültürler arası karışma ve çatışma özellikle endüstri devriminden sonra belki de daha önce hiç görülmemiş biçimde artmıştır.

Küreselleşen dünyanın, beraberinde getirdikleriyle toplumlar, değişmeye başlamıştır. Sosyal ilişkiler, ülkeler arası boyutlara ulaşmıştır (Ilgar ve Ilgar, 2013). Çok kültürlülük ve çok dillilik geçmişte sadece göç kaynaklı doğmuştur fakat, günümüzde küreselleşmenin etkisiyle dünyanın her yerine yayılmıştır (Ferguson, 2008). Çok kültürlüğü APA, (2002) din, dil, cinsel yönelim, etnik köken sosyal sınıf, engelli olma gibi toplumların bireylerine ait kültürel özellikleriyle hep birlikte yaşamaları olarak tanımlamıştır. Çok kültürlü ortamlardan doğan başka bir olgu da, iki kültürlülüktür. İki kültürlülük, başka bir toplumda yaşayan bireyin hem kendi kültürel değerlerini hem de yaşadığı toplumun kültürel değerlerini benimseyerek uyum içinde oluşudur (Gül ve Kolb, 2009).

Göç eden topluluk kadar, göç alan toplum açısından da sıkıntılı süreçlere yol açan çok kültürlülüğün, günlük yaşamda devlet ve eğitim sistemlerinde kabul edilmesi yakın dönemde, mecburiyet nedeniyle olmuştur. Örneğin, Türklerin Almanya'ya gidişleri ilk başta "misafir işçi" statüsünde ve her iki taraf açısından kısa bir dönem olarak planlanmıştır. Ancak, gittikleri yerde kalıcı olan göçmenler, günümüzde yaklaşık 3 milyon kişi sayısına ulaşmıştır. Başlarda geçici bir süreç olarak değerlendirilerek çok iyi planlanmamış olan bu durum, süreç içerisinde, toplum yaşamında olumsuzluklara neden olmuştur; günümüzde dahi göç eden ailelerin çocuklarının akademik başarıları, diğer ailelerin çocuklarına kıyasla daha düşüktür (Perşembe, 2010; Yılmaz, 2014).

Kitlesel göçlerin, göç alan toplumda yarattığı uyumsuzluğun giderilmesine gereksiniminin yanı sıra, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında, insanoğlunun tarım ve endüstri devrimlerinden sonra gerçekleştirdiği, bilişim devriminin teknolojik ve

sosyo-ekonomik etkilerinin ortaya çıkardığı, işgücünden ziyade, eğitilmiş insan gereksinimi, endüstrileşmiş ülkelerin “eşitlik” kavramını benimsemesine sebep olmuştur (Başbay ve Bektaş, 2009).

Eşitlik kavramı, toplumda yer alan bütün bireylerin daha etkin üretmelerine olanak vermiştir. Amerika Birleşik Devletleri’nde 1950-1960’lı yıllarda başlayan sivil haklar hareketi, ırkçılığın kaldırılması, oy hakkı, iş yasası, Vietnam Savaşı ve kadın hakları hareketi gibi sosyal hareketlerde çoğunluğa ait olmayanlara karşı yapılan ihmalkarlık, bu grupların hakları ve ihtiyaçları gündeme gelmeye başlamıştır. 1980 ve 1990 yıllarında, çok kültürlülük kavramı gelişmiş ve toplum içerisindeki uyumun sağlanabilmesi için sosyal sınıf, ırk, etnik köken, cinsiyet gibi her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar psikoloji, psikolojik danışma ve rehberlik disiplininin en belirgin çalışma alanı haline almıştır (Munley, Duncan, McDonnell ve Sauer, 2004).

Bu yaklaşım, Amerika Birleşik Devletleri’nden sonra Avrupa’nın endüstrileşmiş ülkelerine de yansımış, özellikle II. Dünya Savaşından sonra ortaya çıkan göç hareketlerinden kaynaklı uyumsuzluğun giderilmesi (Yalçın, 2002) ve küreselleşme kapsamında verimliliğin artırılması amacıyla, toplumsal uyumun yönetiminde geliştirilen uygulamaların özünü oluşturmuştur (Güçlü, 2003; Pieterse, 1994).

Çok kültürlü ortamlardaki çocukların durumlarına baktığımızda, Yazıcı ve Temel (2003), çok kültürlü ve iki dilli ortamlarda büyüyen çocukların benlik algılarının olumlu yönde gelişmesinin oldukça önemli olduğunu, çünkü kendi kültürel benliklerini kazanmış bireylerin başka kültürlerle karşı da olumlu tutum içinde olacaklarını söylemişlerdir. Bu olumlu tutum, çocukluk çağından itibaren bireylerin uyum sürecini kolaylaştıracak ve yaşadıkları toplumun kültürü ve kendi

kültürleriyle uyum içinde yaşamalarını sağlayacaktır. Aksi durumda, olumlu bir kültürel benlik geliştiremeyen çocuk, özgüvenini yitirerek kendi kültürel değerlerine sıkı sıkıya bağlanabilir ve içinde yaşadığı topluma uzaklaşarak çatışma içine girebilir. Böylelikle ev sahibi kültürdeki çocuklar da misafir kültürden gelen çocuklara karşı olumsuz tutum geliştirebilir ve iletişim kurumada engeller otaya çıkabilir (Bott vd., 1990; akt. Yazıcı ve Temel, 2003).

## **2.5 Çok Kültürlü Eğitim**

Ülkelerin eğitim sistemleri birbirlerinden farklı olsa da ortak amaç kendi kültür, değer, dil ve geleneklerini yaşatacak, vatansever, kendine yeten meslek sahibi bireyler yetiştirmektir (Şişman, 2007).

Çok kültürlü eğitim anlayışı görece olarak, teorik ve pratik pedagojinin yeni bir dalıdır. Çok kültürlülük kavramının karmaşık sosyal ve kültürel değişimlerle toplum hayatında yerini alması gibi, çok kültürlü eğitim anlayışının da temellerinin 1960-1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde atıldığını söylemek mümkündür. ABD'de çok kültürlü eğitimin aslında 19-20. yüzyıllarda kendiliğinden, başlamış olduğu söylenebilir (Banks, 2001; akt. Sultanova, 2016). Banks'a (1993) göre, çok kültürlü eğitimin ABD'de geçirdiği aşamalar sırasıyla; 'etnolojik dönem, çoklu etnik eğitim dönemi, müfredatın iyileştirilmesi ve teorik doğrulama devreleridir.'

Avrupa'da ise çok kültürlü eğitim, 2. Dünya savaşı sonrası ortaya çıkan göç hareketleri ile ilgilidir. Amerika'da ortaya çıkan insan hakları hareketleri ve çok kültürlülüğün benimsenmesi göç alan Avrupa ülkelerinin de çok kültürlü eğitim konusunda adım atmalarında etkili olmuştur (Hoff, 1995).

Çok kültürlü eğitim felsefesinin özünde yatan, etnik ve kültürel farklılıklara bakılmaksızın, değişik sosyokültürel özelliklere sahip öğrencilere eşit akademik



fırsatlar sunmaktır. Çok kültürlü eğitim politikasında, eğitim-öğretim programı çoğulculuk esasına dayalı olarak kendine has değer ve kurallar oluşturularak düzenlenmektedir (Gay, 1994; akt. Polat, 2009).

Özdemir'den (1988) aktaran, Achmet (2005), çok kültürlü eğitimi, bir başka deyişle kültürler arası eğitimi, ayrımcılık ve ırkçılığa karşı olan, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine dayalı, bireylerin dilsel ve kültürel farklılıklarını öğrenme sürecinde zenginlik olarak gören bir eğitim modeli olarak tanımlamaktadır.

Çok kültürlü eğitimin tanımları ve farklı yaklaşımlar sınıflandırılacak olursa, bazılarının sadece “farklı grupların kültürel çeşitliliğine” odaklanırken, bazılarının ise sosyal problemlere (özellikle baskı-zulüm ile ilgili olanlar), siyasi güce ve ekonomik olaylara vurgu yaptığı görülmektedir. Bazıları sadece insanların rengiyle sınırlı kalırken, bazıları ise her türlü çeşitliliği barındıran geniş grupları işin içine katarlar. Parekh (1986) ve Banks (1993) “özgür eğitim ortamı”nı ön plana çıkartırken; Grant (1977), “sosyal adalet”, insan hakları ve farklılıkların gücü”nü ön plana çıkartmaktadır. Bennet (1990) ve Nieto (1992) “demokrasi”yi vurgularken, Banks (1977) “toplum huzuru” nun sağlanmasını ön plana çıkartmaktadır (Gay, 1994).

Gay (1994), çok kültürlü eğitimin, farklı kişiler tarafından farklı olarak algılandığını ancak özünde bu çeşitliliğin, bazı araştırmacıların dediği gibi çok büyük, kafa karıştırıcı veya tutarsız olmadığını da belirtmiştir. Çok kültürlü eğitim üzerinde çalışan eğitimci, araştırmacı ve uygulayıcıların çok değişik kişisel, mesleki, filozofik, politik ve pedagojik geçmişe sahip olan geniş bir kitleden oluştuğu düşünülürse, farklı algı ve yaklaşımların normal olması gerektiğini de belirtmiştir. Farklı algı ve yaklaşımlar olmasına; buna bağlı olarak fikirlerin, özellikle çok

kültürlü eğitimin sınırlarını kesin olarak belirlemede uyuşmamasına rağmen ortak olan dört özellik olduğunu belirtmiştir:

1. Hepsi ortak varsayımlar üzerine kurulmuştur
2. Hepsi ortak ilgiden köken almıştır
3. Hepsi hareket için ortak prensiplere sahiptir
4. Hepsi, çok kültürlü eğitimi eğitimin ayrılmaz bir parçası yapması arzusunu taşır.

Sonuç olarak, ne kadar farklı olursa olsun çok kültürlü eğitim yaklaşımların temel amacı, okulları daha adil, kabul edilebilir ve dengeli kılmaktır.

Dunn (1997), çok kültürlü eğitimin farklılıkların yarattığı zenginliğin, farkına varılmasını sağladığını, bireylere özgüven kazandırarak akademik başarıyı artırdığını ifade etmiştir. Aynı zamanda, akademik başarının yükselmesi, farklılıkların yönetilmesindeki başarının bir göstergesi olduğunu belirtilmiştir (Bohn ve Sleeter, 2000). Çok kültürlü eğitim, bireylerde, çok kültürlülüğün bilgisi üzerine kurulmuş kendine güven duygusu, empati ve anlayışın getirdiği rahatlık hissi, eleştirel düşünme yetisi, kendisi ve diğerlerinin hakkını savunabilme yeteneğini kazandırır (Hohensee ve Derman-Sparks, 1992).

Çok kültürlü eğitimin yapısı, göç alan toplumun yapısına bağlı olduğu için farklılıklar gösterebilir (Polat, 2009). Bununla birlikte, erken yaşlarda verilen çok kültürlü eğitimin, çocukların topluma uyumlu bireyler olarak yetişmesi açısından çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Eğitimcilerin farklı kültürleri analiz etmesinin çok kültürlü eğitimin başarısını doğrudan etkileyeceği belirtilmiştir (Cirik, 2008).

Çok kültürlü eğitime olumsuz bakış açıları da bulunmaktadır. Çok kültürlü eğitimi savunan araştırmacıların dayanak noktası eğitim sisteminin farklılıklara sahip olan bireyleri kapsayacak şekilde gelişmesi ve demokratikleşmesi olarak ifade

edilirken; çok kültürlü eğitimi benimsemeyenler ise, mevcut sistemin bütünlüğünün ortadan kalkması anlamına geldiğini savunmaktadırlar. Bu araştırmacılar tarafından, çok kültürlülüğün toplumsal yapı ve bütünlüğü sekteye uğraticı yönleri olduğu belirtilmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009).

## 2. 6 Dil

İnsanı diğer canlılardan farklı kılan en önemli özelliği, gelişim süreci içerisinde yeni düşünce ve iletişim biçimlerini geliştirmiş olmasıdır. Bilişsel devrim olarak nitelendirilen bu gelişmenin temelinde dilin esnek kullanımı yatmaktadır. Sesler ve işaretler bir araya getirilerek sınırsız anlamlar ve cümleler üretebilme yeteneği kazanılmıştır (Harari, 2015).

Aksan' a (1998) göre dil, kültür, sanat, teknik, bilim gibi alanlarla ilgili ve tüm bu alanları oluşturan bir kurumdur. Sözel dil kullanımı insanların, birbirleriyle iletişime geçtikleri, duygu, düşünce ve isteklerini konuşarak ifade ettikleri bir iletişim şeklidir. Toplumsal bir varlık olan insan, diğer insanlarla etkileşimde bulunarak sosyalleşir ve sosyalleşme konuşmaya dayalıdır. Dil, her toplumun sosyal, kültürel, düşünce, duygu, iklimsel ve tarihsel özelliklerine göre işleyiş ve şekil bakımından farklı biçimlenmektedir (Bayhan ve Artan, 2009).

Dil işaretler bütünü ile yapılan bir iletidir ve bu iletinin tanımlanmış üç işlevi vardır;

**Anlatım işlevi:** Mesajı verenin bilgiyi anlatması,

**Etki işlevi:** Mesajın alıcıya ulaşması ve alıcı üzerinde etki uyandırması,

**Açıklama işlevi:** Tarafların ortak kavramda buluşması (Başal, 2004).

Dilin etkilediği alanlar şu şekilde özetlenecek olursa;

- **Psikodilbilim (Psycholinguistik):** Dili edinirlerken, çocukların karşılaştıkları sorunları ve dilin bilişimini inceler.

- **Edimbilim (Pragmalinguistik):** Dil ve dili kullanan arasındaki ilişkiyi inceler.
- **Toplumbilim (Soziolinguistik):** Dil ve toplum arasındaki ilişkiyi meslek dili, şive gibi alan dilleri açısından inceler.
- **Tarihsel dilbilim (Historiolinguistik):** Dillerin tarihçesini ve değişime uğradıkları alanları inceler.
- **Uygulamalı dilbilim (Angewandte Linguistik):** Yabancı dil ve anadil öğretiminde kullanılan, dil hakkında yapılmış tüm araştırmaların sonucu edinilen bulgu ve yöntemlerin kullanılmasıdır.
- **Genelbilim (Systemlinguistik):** Dilin yapısını, anabilim, sözdizim, biçimbilim, ses bilgisi ve genel dilbilimi açılarından inceler (Gross, 1990; akt. Polat, 2009).

## 2.7 Dil ve Kültür İlişkisi

Dil, kültürün önemli bir bileşenidir ve toplum yapısıyla iç içedir. Süreç içinde dil ve kültür birbirlerini etkiler, dil sayesinde toplum kültürünü nesilden nesile aktarabilmektedir. Aynı duyguları paylaşan insanlar, aynı dili konuştuklarında daha kolay anlaşacaklardır ve toplumda ortak bir düşünsel evren oluşacaktır (Güleryüz, 2002).

Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2013), Dildeki tüm unsurların kültürden geldiğini ve kültürde var olan her şeyin dilde de var olduğunu belirterek, dil, kültürün ruhu, bilinci, hazinesidir. Kültür de, dilde gelişir, yaşar birikir ve dille kültür birbirlerine sıkı sıkı bağlı iki unsurdur diye ifade etmişlerdir.

## 2.8 Dil ve Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi eğitimin amacı, 0-6 yaş çocuklarının tüm gelişim alanlarını destekleyerek onları ilkokula dahası hayata hazırlamaktır (Zembat, 2005). Bu

dönemde çocuklara sunulan zengin görsel çevre ve materyaller onlarda uyaran etkisi yaratarak, bilgi ve beceri edinmelerini sağlayacaktır (Dirim, 2004).

Yapılan araştırmalar, bebeklerin anne karnındayken sesleri işitmeye başladıklarını göstermiştir (Kayaalp, 1998). Yenidoğan, birinci yaşının sonuna kadar ağlama, yüz ifadeleri ve diğer seslerle, sözel olmayan dil ile yakın çevresiyle iletişime geçmektedir (Bayhan ve Artan, 2009). Erken çocukluk dönemindeki çocuk anlamlı kelimeleri, işiterek taklit yolu ile telaffuz etmeye başlar. Büyüyen çocuğun çıkarttığı sesler zamanla anlamlı olmaya başlar ve isteklerini sadece ağlayarak değil, cümleler kurarak anlatır (Başal, 2004). Cümleler sözcüklerin bir araya gelmesiyle meydana gelir ve sözcükler, kavram ve nesnelerin sembolüdür. Kavram oluşturma erken çocukluk döneminde başlayarak üst seviyeye, ergenlik döneminde ulaşır. Düşüncenin biçimsel görünüşü, dil, sözcük ve kavramlardır (Ergün ve Özsüer, 2008).

İlk çocukluk döneminin sonuna kadar birey, doğduğu toplumun konuştuğu dili, ses yapısını ve özelliklerini öğrenir bunun için ikinci bir dili telaffuzu ile öğrenme, bu devreden sonra oldukça zordur (Çiçek, 2002). İki dille büyüyen çocuklar ev ortamında her iki dilde kullanılıyorsa, 3 yaşından itibaren her iki dilde de bazı sözcükleri anlar, karşılaştırır ve konuşabilirler. Ancak kullandıkları sözcüğün ikinci dildeki karşılığını tam olarak bilemezler. Karşıt fikirler olmasına rağmen bazı araştırmacılar çocukların iki dili ayrı bağlamalarda öğrenmelerinin daha kolay olacağını savunmaktadırlar ve dillerden birisini evde, diğerini okulda öğrenen çocuğun, iki dili de daha kolay öğrenebileceğini ifade etmişlerdir (Bayhan ve Artan, 2009).

Dilin kendine özgü kuralları ve sistemi vardır. Dil edinimi karmaşık bir sistemdir ve bu karmaşık sistemi açıklayan çeşitli görüşler vardır. Bu görüşlerin bir kısmı dil gelişiminde kalıtımın, diğer bir kısmı ise çevresel faktörlerin daha etkili

olduğunu ileri sürmektedir (Senemoğlu, 1989). Bireyin dil ve bilişsel gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı dönem, okul öncesi dönemidir ve 5 yaşına gelmiş bir çocuk ana dilini yaklaşık 2000 kelime ile kullanabilmektedir (Erden ve Akman, 1997).

Dilbilimciler erken çocukluk döneminde herhangi bir nedenle çocuğun dil gelişiminin kötü etkilenip geride kalmasının onun tüm hayatını etkileyebileceğini vurgulamışlardır. Okul öncesi eğitim programlarının önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. İyi hazırlanmamış, çocuğun dil ve zihin gelişimini olumlu etkilemeyen okul öncesi programları çocuğun bu dönemde gelişimine katkıda bulunamayacaktır (Aydoğan ve Koçak, 2003).

Çocuğun, dil ediniminde dört temel beceriden bahseden Demirel (1999), çocuğa, iletişim aracı olarak dili kullanmayı öğretirken bu temel becerilerin birlikte öğretilmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden ilki olan dinleme becerisi, dili anlamayı sağlayan ilk beceridir. Okul öncesi dönemdeki çocuk okuma-yazmaya henüz hazırlık aşamasında olduğundan bu dönemdeki çocuklara dinleme becerisi kazandırmak oldukça önemlidir. Çünkü bu dönemdeki çocuklar dil edinimlerini dinleme yoluyla doğal bir şekilde sağlarlar. Öğrenme ve bilgi edinme için dinleme becerisini etkin olarak kullanan çocuk, akranlarına göre daha başarılı olacaktır (Özbay, 2005). Dinlemenin eğitim-öğretim açısından önemini vurgulayan Çelenk (2003), bireyin ilk dil eğitiminin dinleme etkinlikleri ile başladığını, diğer etkinliklerin, dil etkinliklerinin üzerine kurulu olduğunu, ilk okuma yazma çalışmalarında çocuğun bilgi edinimindeki tek aracın dinleme olduğunu fakat buna rağmen okullarda dinleme etkinliklerine yeterli önemin verilmediğini söylemiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının yönergeyi anlama ve dili öğrenme becerilerini kolaylaştıracak yöntemlerden birisi de oyunla öğrenme ve programda oyuna daha çok yer vermedir. Gömleksiz (2002), oyunla dil öğretmenin bazı yararlarını şöyle sıralamıştır;

- Güdüleyicidir,
- Dil öğrenmek çaba gerektirir. Oyunlar çocuğun dili öğrenmedeki motivasyonunu arttır,
- Akranlar arası olumlu etkileşim ve iletişimi destekler,
- Dili doğru kullanmaya yardımcıdır.

Sürmen (2008), çocuklarda dil gelişimini etkileyen bazı faktörleri şu şekilde açıklamıştır;

- Dil gelişimini etkileyen en önemli faktör ailedir. Çocuk dünyaya geldiği ailenin dilini ve kurallarını benimser bundan dolayı ebeveynler konuşma diline ve dilin kurallarına dikkat ederek konuşmalıdırlar.
- İlk öğrenmeler taklit yolu ile gerçekleşir. Duyduğu sesleri bebeklikten itibaren taklit ederek çıkartmaya başlayan çocuk, doğru sözcük ve kelime kullandığında pekiştirilmelidir.
- Anneyi, çocukla en çok vakit geçiren kişi kabul edecek olursak, çocuğun dil gelişiminde en etkili kişi olduğunu söyleyebiliriz. Bunun için anne çocuk arasındaki sözlü iletişimin artması çocuğun dil gelişiminin olumlu yönde etkilenmesi ve topluma hazırlanması demektir.
- Erken çocukluk döneminde anaokuluna giden çocuk akranlarıyla sosyalleşir ve ilk toplumsal deneyimini yaşamaya başlar ve bu da dil gelişimi için oldukça önemlidir.

- Eğitim düzeyi yüksek ebeveynlere sahip olan çocuğun yaşam standardı, sosyal çevresi dolayısı ile dil gelişimi artar ve bu onun başarılı olmasında büyük etken olacaktır.
- Erken çocukluk döneminde akranlarıyla iletişime giren, oyun oynayan çocuğun girdiği etkileşim sonucu, gözlem yapma ve problem çözme becerileri gelişecek dolayısı ile kendisini ifade edecek fırsatlar doğacak ve dil gelişimi artacaktır.
- Sözel olarak kendisini ifade etme, dil gelişimini bebeklikten başlayarak destekleme çocuğun erken çocukluk döneminde dil gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.
- Oyun, çocuğun her alanda gelişimini olumlu yönde etkiler. Oyun oynayan çocuk zihinsel, fiziksel, sosyal ve dil alanlarında kendisini geliştirir.
- Çocuğun dili kazanma ve pekiştirme döneminde ebeveynlerin dili kurallarına uygun ve güzel konuşmaları, evde başka bir dil konuşulması ve çocuğun dil gelişimiyle ilgilenilmemesi onun dil gelişimini geciktirir.
- Sözel iletişimin az olduğu, ebeveynlerinin kitap okumadıkları çocukların dil gelişimleri sağlıklı bir biçimde tamamlanamaz.

## **2.9 Biliş ve Okul Öncesi Dönem**

Okul öncesi dönemde uzmanlar çocuğun dil ve bilişsel gelişimini birlikte ele alırlar (Kol, 2011). İnsanoğlunun öğrenme süreci merak duygusu ile başlamaktadır. Öğrenme, bilginin edinimi, bireyin etrafında gelişen olayları dengeli olarak yorumlaması sonucu gerçekleşmektedir. Bilişsel gelişim, insanların etrafındaki olayları soyut ve somut olarak öğrenmelerini, bilgiyi öğrenirlerken mantıklı bir şekilde örgütlemeyi sağlamaktadır (Kürkçüoğlu, 2014).



Biliş, içsel zihin sürecini tanımlayan bir olgudur. Dikkat, algı, bellek, okuma-yazma ve problem çözme gibi zihnin içindeki birçok şeyi kapsamaktadır (Bayhan ve Artan 2009). Bebek, dünyaya gözlerini açar açmaz çevresini keşfetme çabasına girer ve bebeklikten çocukluk dönemine geçtikçe olayları anlamlandırmaya çalışır. Bireyin çevresini algılama ve öğrenmede kullandığı işlemlerin tümüne ‘‘biliş’’ denmektedir. ‘‘Biliş’’ kavramından yola çıkan bilişsel gelişim kuramlarında ise tepki ile uyarı arasındaki içsel süreçler açıklanmaya çalışılmış ve bireyin bebeklikten yetişkinliğe kadar çevresini, Dünyayı anlama, anladıklarını tutarlı olarak yorumlama ve düşünme yollarının daha karmaşık ve tesirli hale gelme süreci olarak tanımlanmıştır (Sönmez, 2000).

Bilişsel gelişimi açıklamaya çalışan birçok farklı kuramda ortak dört temel kural vardır ve bu kurallar; evrelerin değişmezliği, Evrelerin hiyerarşisi, gelişimdeki bireysel farklılıklar ve evrelerde görülen tipik gelişim özellikleri olarak sıralanabilir. Evrelerin değişmezliği; belli bir sıra ile ortaya çıkmışlardır ve dönemler değişmez. Evrelerin hiyerarşisi; her bir dönem kendinden önceki gelişim ödevlerinin tamamlanmasıyla ortaya çıkar ve sıralama değişmez. Evrelerin gelişiminde bireysel farklılıklar vardır; her birey kendisine özgü bir gelişim hızına sahiptir ve son olarak her gelişim evresinin gösterdiği tipik bazı özellikler vardır (Bacanlı, 2002). Yapılan araştırmalara göre bilişsel gelişimin iki kritik evresi vardır ve bunlar bireyin kazanımlarının büyük bir bölümünün edildiği dönemlerdir. Birinci kritik evre 0-4 yaş dönemidir çünkü 17 yaşına kadar olan bilişsel gelişimin %50’sinin bu yaş aralığında, %30’unun ise 4-8 yaş aralığında gerçekleştiği saptanmıştır (Ramazan ve Demir, 2011).

## 2.10 Okul Öncesi Dönemde Bilişsel Gelişim, Dil Gelişimi ve Ekolojik Sistemler ile İlgili Bazı Kuramsal Yaklaşımlar

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temeline yer verilmiştir. Çok kültürlü eğitimin dinamikleri ile çocuğun bütüncül gelişimi doğrudan ilişkili olduğundan, ekolojik sistemler kuramı, dil ve bilişsel gelişimi açıklayan kuramların doğurguları açıklanmaktadır.

Bilişsel gelişimle ilgili düşünceler incelendiğinde, çocukların farklı yaşlarda dünyayı nasıl, ne şekilde gördükleri ve algıladıklarını açıklayan kuramcılardan Piaget, Vygotsky, Bruner ve insan davranışlarının sadece bireyi gözlemleyerek yorumlanamayacağını, bireyin davranışlarının çevresini de göz önüne alarak değerlendirilmesi gerektiğini savunan Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramlarına yer verilmiştir (Senemoğlu, 2007; Bronfenbrenner, 1986'dan akt. Usta-Yüksek, 2014).

### 2.10.1 Piaget'e Göre Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim alanında önemli çalışmalar yapmış bilim insanlarının başında Jean Piaget gelmektedir. Piaget bilişsel gelişim ilkelerini; uyum, örgütleme, özümleme, düzenleme-uyumsama, şema ve dengeleme olarak tanımlamaktadır.

- **Uyum;** bireyin düzenleme-uyumsama ve özümleme gibi yeteneklerini kullanarak çevresine uyum sağlama,
- **Şema;** bireyin zihninin içinde nesne veya durumla alakalı kullandığı değişen ve gelişen kalıp,
- **Örgütleme;** biyolojik, psikolojik ve zihinsel süreçleri anlamlı hale getirme,
- **Özümleme;** karşılaşılan yeni olay ve nesnelerin mevcut şemaya yerleşmesi,
- **Düzenleme-uyum;** karşılaşılan yeni durum, olay ve objelerin var olan şemaya eklenmesi sonucu şemanın gelişip değişmesi veya yeni şema oluşturma,

- **Dengeleme;** bireyin, düzenleme-uyumsama ve özümleme yeteneklerini kullanarak dengeye ulaşma süreci olarak tanımlanmıştır (Dereli, 2014).

Piaget gelişimi, “denge-dengesizlik-yeniden denge döngüsü” olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle, “daha düşük bir denge durumundan daha yüksek bir denge durumuna ilerleme” olayıdır. Gelişim sürekli olduğundan, denge-dengesizlik-yeniden denge döngüsü daima tekrar eden bir süreçtir ve beraberinde olgunlaşmayı getirir. Olgunlaşma ise bireyin, deneyimlerini toplum içinde aktarması ve dengelemesi aracılığı ile sağlanmaktadır (Bacanlı, 2002).

Çocuğun bilişsel gelişimini 4 evrede inceleyen Piaget’e göre bu evreler:

- Duyusal-motor dönem (0-2 yaş),
- İşlem öncesi dönem (2-7 yaş),
- Somut işlemler dönemi (7-11 yaş),
- Soyut işlemler dönemidir (12 yaş ve üzeri).

Okul öncesi döneme denk gelen işlem öncesi dönemi Piaget, sembolik/kavramsal öncesi dönem ve sezgisel dönem olarak ikiye ayırır. Bu dönemin sonunda birey, duyuşsal motor etkinliklerini geliştirmiş ve karmaşık olmayan sembolik düşünce, işlemler ve konuşma başlar (Selçuk, 2007).

**Sembolik/kavramsal öncesi dönem (2-4 yaş):** Dilin hızlı geliştiğı bu dönemde çocukların kullandığı sembol ve sembollerin anlamları kendilerine özgüdür. Çocuklar hayal güçlerine dayalı olarak kişi, varlık, olay ve nesneyi temsil eden semboller geliştirir (Selçuk, 2007; 72).

Bu yaştaki çocukların temel özelliklerini özetleyecek olursak;

- Ben merkezli dönemdedirler. İstediklerinde tüm isteklerinin yerine getirilmesini isterler.

- Bilişsel ve fiziksel olgunlaşma daha gerçekleşmemiştir bununla birlikte dil gelişimi hızla devam etmektedir.
- Sadece tek boyutlu ilişkileri anlamlandırabilmektedirler. Görsel destekle karmaşık durumlar desteklenir.
- Sınıflama yapamazlar. Hayvanlardan köpeği öğrenen çocuk, dört ayaklı tüm hayvanlara köpek diyecektir.
- 3 yaşından itibaren akranlarıyla oynadığı oyunlarla sosyalleşmeye başlar ve ben merkezli dönemden yavaş yavaş çıkış başlar.
- Sembolik oyun evresidir, hem yetişkin ve varlıkları taklit ederler hem de kendilerine özgü sembolik oyunlar oynarlar. Artık çatışma ve denge sağlayabilirler (Yapıcı ve Yapıcı, 2006).

**Sezgisel dönem (4-7 yaş):** Gruplama, sınıflama, tek yönlü düşünme gibi matematiksel işlemlerin yapılmaya başlandığı dönemdir. Toplama yapabilirler fakat zihninde aynı anda bütünün bilgisi ve alt parçalarını tutamaz (Uyanık ve Kandır, 2010). Bu dönemde çocuklar, nesne korunumunu henüz kazanmamışlardır. Değişen bir görüntüde, gerçeğin aynı kalabileceğini anlayamazlar (Selçuk, 2007; 81). Piaget'e göre, bilişsel gelişim zihinsel süreçlerdir ve bireyselden toplumsala doğru ilerler.

### **2.10.2 Vygotsky'e Göre Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim**

Bilişsel gelişim kuramcılarında Vygotsky ise bilişsel gelişim kuramını "yakınsal gelişim alanı" ile tanımlamaktadır. "Yakınsal gelişim alanı" çocuğun gerçek gelişim düzeyi ile gizil gelişim düzeyi arasındaki fark olarak tanımlanır yani, çocuğun tek başına veya akranlarıyla yapabildikleri ile çocuğun yetişkin rehberliğinde yapabildikleri arasındaki farktır (Nicolopoulou, 2004). Piaget'in tersine, Vygotsky'e göre bilişsel gelişim bireyin sosyal çevresiyle başlar ve toplumsaldan bireysele doğru ilerler. Piaget ile ayrıldıkları nokta tamda burasıdır.

Vygotsky bilişsel gelişimin ana kaynağını bireyin akranlarıyla ve yetişkinlerle kurduğu iletişim ve etkileşimle açıklar (Bodrova ve J., Leong, 2010).

Vygotsky'ye göre çocuğun öğrenmesinde ve bilişsel gelişiminde yetişkinin rolü büyüktür. Çocuk akranlarıyla ve yetişkinlerle ne kadar sosyalleşirse bilişsel gelişimi de o oranda olur. O'nun için iş birliği önemlidir. Sosyal çevresiyle yardımlaşan çocuk daha kolay öğrenebilir (Oktay, 2002). Vygotsky bilişsel gelişimi önce, "doğal çizgi" 0-2 yaş aralığı, sonra "kültürel çizgi" 2 yaştan sonrası olarak ikiye ayırır. Çocuğun zihni sadece kendi keşfettiklerinden gelişmez, çevresinden edindiği bilgi ve kavramlar zihinsel gelişimine büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Ergün ve Özsüer, 2008).

Vygotsky yetişkinin çocuğa, bilgiyi kazanması ve içselleştirebilmesi için rehberlik edeceğinde öncelikle yetişkinin, çocuğun gelişim potansiyelini iki noktada belirlemesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunlardan birincisi çocuğun özerk olarak yapabildiklerini belirlemek. İkicisi ise yetişkin rehberliğinde yapabildiklerini ve yapabilme potansiyelini belirlemektir (Bayhan ve Artan, 2009). Vygotsky, öğrenmenin daha güçlü olabilmesi için çocuğun ortaklık yaparak işbirlikçi tutumla tek başına öğreneceğinden, çok daha etkili bir şekilde öğreneceğini yakınsak gelişim alanıyla açıklamıştır (Oktay, 2002).

Vygotsky'ye göre çocuğun bilişsel gelişimine etki eden faktörler şu şekilde sıralanabilir;

- Sosyal çevre ve kültürün önemi,
- Akran iş birliği,
- Dil öğrenme,
- Eğitimcilerin çocuk gelişimine etkisi,
- Somut yaşantılar sağlama.

Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramındaki bir diğer önemli kavram ise iskele kurma (scaffolding)'dir. İskele kurma bir taktiktir ve buradaki amaç, öğrenenin rolünü basitleştirerek yetişkinin kademeli bir şekilde çocuğa yardım etmesi ve bu yardımı çocuğun yaşı ve gelişimi ilerledikçe azaltarak o işi bağımsız olarak yapmasını sağlamaktır (Bodrova ve Leong, 2010).

### **2.10.3 Bruner'e Göre Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim**

Bilişsel gelişim kuramının önemli temsilcilerinden Bruner'e göre ise çocuğun bilişsel gelişimi eylemsel, imgesel ve sembolik aşamalardan oluşmaktadır ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Senemoğlu, 2002). Öğrenmeyi Piaget gibi aktif bir süreç olarak tanımlayan Bruner, öğrenme gerçekleşirken çocuğun aktif katılımının önemini vurgulamaktadır. Bruner dile çok önem vermiş, dilin bilişsel gelişimin en önemli bileşeni olduğunu vurgulamıştır (Senemoğlu, 2007).

Eylemsel dönemde çocuğun çevresini eylemlerle anladığı, nesnelere ilişki kurarak ve onlara yaptıklarıyla o nesnelere anlamlandırdıkları bir dönemdir. Nesnelere dokunarak, ısırarak, fırlatarak yaşantılar elde ederler (Aydın, 1999).

İmgesel dönemde ise çocuk, bilgiyi görsel belleğini kullanarak elde eder. Nesne görüldüğü gibi çocuğun zihnindeki yerini alır (Aydın, 1999). Nesnelere çocuklar için anlamı hayal güçleri ile şekillenebilir.

Son olarak sembolik dönemde çocuk, çevresindeki çeşitli sembolleri kullanarak kendisini ifade edebilir. Bu dönem Piaget'nin soyut işlemler dönemine denk gelmektedir. Bu dönem çocuğun matematik, dil, müzik vb. alanların sembollerini yorumlama, açıklama becerisini kazanmış olduğu dönemdir (Senemoğlu, 2007).

#### **2.10.4 Dil Gelişimi İle İlgili Kuramsal Yaklaşımlar**

Dil bilimcilerine göre, 3-6 yaş arasında çocuklar, ana dili edinirlerken bunu yaşantılara dayalı olarak gerçekleştirirler. Yani çocuk dil ve bilişsel kazanım sürecini çevresiyle girdiği iletişim sonunda model alarak ve taklit ederek tamamlayabilir (Dağabakan ve Dağabakan, 2008). Dil gelişiminin en hızlı olduğu bu yaşlarda dilin iyi öğrenilmemesi ileride çocuk için sıkıntılar yaratabilir (Hengirmen, 1998). Dil gelişiminin ortaya çıkışı ile ilgili farklı görüşler vardır (Dağabakan ve Dağabakan, 2008).

##### **2.10.4.1 Davranışçı Görüş**

Psikolojinin yöntemlerinden biri olan davranışsal yaklaşım bireyin, gözlenebilen dolayısıyla ölçülebilen davranışlarını incelemektedir. Skinner'a göre dil çevrenin ürünüdür. Bebek doğumundan itibaren çevresindeki sesleri taklit ederek dili öğrenmeye başlar ve öğrendikleri pekiştikçe kalıcılığını sağlar pekiştirilmeyen sesler ise söner. Çocuğun birlikte vakit geçirdiği, yakın çevresinde gözlemediği tepkiler zamanla dile dönüşür. Pekiştirme yöntemi dil gelişiminde tek başına etkili değildir, yaklaşımda ödül ve ceza yöntemleri kullanılır. Dil kazanımında çocukların duydukları sesleri taklit etmeleri oldukça önemlidir (Dağabakan ve Dağabakan, 2008).

##### **2.10.4.2 Biyolojik (psikolingustik) Görüş**

Dil gelişimi ile ilgili davranışçı yaklaşımdan sonra en çok ilgi gören, dil gelişimini biyolojik temellerle açıklayan ve sosyal çevrenin etkisini de göz ardı etmeyen bir yaklaşımdır. Öncülerinden Chomsky'e göre, insan doğuştan dil öğrenmeye programlıdır. Çocuk zaten doğuştan programlı olduğu bu yeti sayesinde yakın çevresinde duyduğu dili içselleştirir, dili ve kurallarını öğrenir daha sonra da dili kurallarına uygun bir biçimde konuşmaya başlar (Küçükkaragöz, 2017).

### 2.10.4.3 Etkileşimci Görüş

Piaget'ye göre dil, kalıtım ve çevrenin etkileşimiyle gelişir. Dil öğrenme yeteneği ile dünyaya gelen çocuk, gereksinim hissettiğinde, dili kazanmaya başlamaktadır. İki yaşına gelen bir çocuk, zihninde insan ve nesnelere semboller haline getirir. Sonrasında bir semboller sistemi geliştiren çocuğun zihninde var olan şemalara yenileri eklenir. Olay, durum ve insanlarla ses bağlantısı kuran çocuk, önceleri daha çok "kendisi için konuşur" diye ifade edilirken, akranlarıyla iletişime girdikten sonra farklı bir bakış açısı geliştirir ve ben merkezci konuşmanın giderek ve azaldığı görülmektedir. Çocuk artık dinleyici ile uyumlu konuşmayı tercih etmektedir (Bayhan ve Artan, 2009). Piaget' ye göre birey, dili kullanmaya başladığında iletişim ve toplumsal etkileşime geçmektedir (Yıldız, 2013).

Piaget çocuklardaki dil gelişimini 4 evrede incelemiştir bunlar; agulama, tek sözcük, telgrafik konuşma ve ilk gramer süreci olarak açıklanmaktadır.

**Agulama-Babıldama Dönemi (0-6 Ay):** Yenidoğanın çıkarttığı seslerdir. Bu dönemde bebek refleksle sesleri bilinçsizce çıkarır. Dil etkinlikleriyle karşılaşılacak ilk evredir ve bebek ilk bir ay sadece ağlar. Babıldama döneminde artık sesleri tekrar etme davranışı ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde çocuk, anlam taşımayan bir ünlü ve bir ünsüz ile bazı heceleri seslendirebilmektedir (Tümkiye, 2008: 37).

**Çağıldama-Heceleme Dönemi (6-12 Ay):** Konuşma organları olgunlaşan bebek bu dönemde heceleri çıkarabilir. Annesinin sesini tanıyabilen bebek, duyduğu sesleri tekrarlar ve artık kendi dilini öğrenmeye hazır hale gelir (Bayhan ve Artan, 2009).

**Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay):** Bu dönemde çocuk artık gerçek anlamda konuşmaya başlar. Bir sözcükle herşeyi anlatmaya çalışan çocuk için konuşma etkinlikleri oldukça kritiktir. Çocuk çıkardığı özel sesleri bir sözcükle anlamlı bir



şekilde üniteler oluşturarak birleştirir ve buna morgem denir. Morgemler çoğunlukla günlük konuşmada kullanılan sözcüklerdir (Aydın, Bilge, Bilgin, Can vd., 2015: 108).

***Telgrafik Konuşma-Kelimelerin Birleştirilmesi Dönemi (18-24 Aylar):*** Bu dönemde çocuğun kelime dağarcığı hızla artmaktadır. Çocuk 18 aylıktan 2 yaşına geldiğinde günlük kelime öğrenme oranı neredeyse 200 kelimeyi bulur. Bu dönemde dilin iletişimdeki rolünü kavrayan çocuk, anlamına dikkat ettiği, iki veya üç kelime ile kurduğu sözcükleri birleştirerek konuşabilmektedir (Kürkçüoğlu, 2014).

***İlk Gramer Dönemi (24-60 Aylar):*** Bu dönemde çocuk gramer kurallarını hızla öğrenir ve gramere uygun cümleler kurmaya başlar. 3 yaşlarında, üç ya da daha fazla kelimedenden oluşan cümleler kurabilirler ancak söz dizimi olarak hala yetişkinden farklı cümleler kurarlar. 4-5 yaşında cümleler, dört-beş kelimedenden 5-6 yaşında da ortalama altı-sekiz kelimedenden oluşmaktadır (Tümkaya, 2008: 39).

#### **2.10.4.4 Sosyokültürel Gelişim Kuramı**

Sosyokültürel gelişim kuramında ise dil gelişiminin çocuğun sosyalleşme döneminde taklit, gözlem ve model alma ile gerçekleştiği ileri sürülmektedir. “Dil zihnin uzantısıdır” diyen Vygotsky’e göre dil, düşünce ile paralel gelişir yani dil gelişimini bilişsel gelişimden ayırmaz ve dil öğrenmenin bireyin zihinsel düşünme yeteneğini etkilediğini savunur (Dağabakan ve Dağabakan, 2008). Piaget’in tersine çocukların ilk etapta sosyal olmayan konuşmayı tercih ettikleri görüşüne karşı çıkmıştır (Artan ve Bayhan, 2009).

Konuşmayı ve dil gelişimini sözel düşünme ile açıklayan Vygotsky, sebep bulma formundaki çocuğun önce kelime ve sembolleri kullanarak sebep-sonuç ilişkisi kurduğunu sonra sözel düşünmenin gerçekleştiğini ve sözel düşünmenin üç aşamadan meydana geldiğini belirtmiştir. Bu aşamaları da ben merkezci, geçiş ve

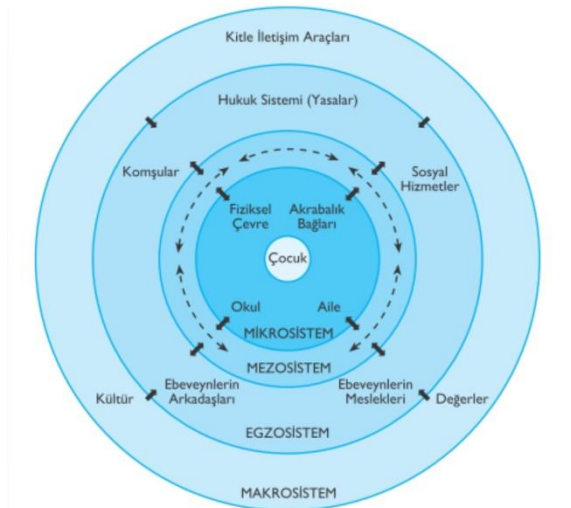
ilkel dil olarak tanımlamıştır. Vygotsky’ye göre çocuklardaki tutum, fikir, olgu ve kazanılan kavramların kaynağı sosyal çevredir (Aydın vd., 2015).

### 2.10.5 Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı

Ekolojik sistemler kuramı kurucusu Bronfenbrenner’e göre sosyo-kültürel ortam birbiriyle bağlantılı bazı katmanlardan oluşmaktadır. İnsan davranışlarının sadece bireyi gözlemleyerek yorumlanamayacağını, bireyin davranışlarının çevresini de göz önüne alarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yaklaşımında birey, çevresiyle sürekli iletişim, etkileşim halinde olan ve değişen bir varlık olarak tanımlanmıştır (Bronfenbrenner, 1986; akt. Usta-Yüksek, 2014). Bireyin davranışlarını anlayabilmek için onu sosyo-kültürel unsurlarla ve bu unsurların aralarındaki ilişkiyle incelemek gerekmektedir (Doğan, 2010).

Ekolojik sistem kuramını dört aşamada açıklayan Bronfenbrenner’in bu aşamaları, mikro, mezo, ekzo ve makro sistemlerinden oluşmaktadır. Katmanlar halinde ve üst üste binmiş olan sistemlerin hepsi çocuk merkezlidir.

#### Ekolojik Sistemler



**Mikro Sistem:** Çocuğa en yakın olan mikro sistemde, aile, akrabalar, okul ve fiziki çevre yer almaktadır. Başta aile olmak üzere bu sistemdeki unsurlar çocuğun davranışlarını doğrudan etkilemektedir.

**Mezo Sistem:** Katmanlardan ikincisi olan mezo sistemde ev, okul ve mahalle gibi mikro sistemler arası birbirlerini etkileyen ilişkiler söz konusudur. Sistemde ilişkili olan iki unsur birbiriyle ilişkili olan diğer iki unsuru etkilemektedir. Örneğin aile büyükleriyle ebeveynlerin ilişkisi, çocukla ebeveynlerin ilişkisini etkilemektedir (Baydar, Küntay, Gökşen, Yağmurlu ve Cemalcılar, 2008).

**Ekzo Sistem:** Çocuğun üzerinde doğrudan etkiye sahip olmayan bu sistemdeki unsurlar önce mikro sistemdeki unsurları etkiler ve dolaylı olarak çocuğun davranışlarına etkide bulunur (Swick ve Williams, 2006).

**Makro Sistem:** Sistemin en dışındaki toplumsal katmandır. Yaşam tarzları, gelenekler, bilgi tabanları, inanç, kültür ve alt kültürleri kapsar (Eamon, 2001). Çocuğun okulu, öğretmenlerin eğitimsel yaklaşımları, bulunduğu ortamın büyüklüğü gibi fiziksel çevre davranış biçimini doğrudan etkilemektedir (Yumuş, 2013).

## **2.11 İlgili Araştırmalar**

Bu kısımda, Türkçe bilmeyen göçmen, okul öncesi dönem çocuklarının yaşadıkları sıkıntılar; göç, çok kültürlülük, dil ve iki dilli ortamlarda büyüyen çocuklara ilişkin araştırmalara yer verilmiştir.

### **2.11.1 Farklı Ülkelerde Gerçekleştirilen Çalışmalar**

Goodwin (2002), , uzun süre göç alan ülkelerin, görece olarak bu olguyla yeni karşılaşan ülkelere göre daha koordineli çalıştığını belirtmiştir.

Eğitim, göçün sosyal etkilerinin azaltılması açısından dikkatle değerlendirilmesi gereken bir alandır. Göçün, göç eden genç bireyler üzerindeki etkisi ve göç edilen ülkenin eğitim sistemine uyum süreci, bütün toplumu

etkilemektedir. Olumsuz etkilerin giderilmesi, okul öncesi dönemde atılacak adımlarla mümkün olabilmektedir. Göçmen çocukların durumu ele alındığında, okul öncesi eğitimi almayan göçmen çocukların, okul olgunlukları ve ilkokula hazırbulunuşlukları, okul öncesi eğitimi alan göçmen çocuklara göre, daha düşük olduğu belirtilmiştir. Bu durum erken çocukluk dönemindeki çocukların ileriki okul hayatlarını olumsuz etkilemektedir (Magnuson, Meyers, Ruhm, Waldfogel, 2004).

Okul öncesi dönemde göçmen çocukların eğitiminde önemli rol oynayan faktörlerden birinin de ailenin tutumu olduğu belirtilmektedir (Daglar, Melhuis ve Barnes, 2011). Evde bakımı tercih eden göçmen ailelerin, dil ve iletişimsizlik nedeniyle kendilerini baskı altında hissettikleri; uyum sorunu yaşadıkları ve çocuklarının okul öncesi eğitim görmesi konusunda destek olamadıkları belirtilmiştir (Drange, Telle 2016; Özyürek vd., 2016).

Yine benzer araştırmalarda, göçmen ailelerin, ev sahibi kültürdeki ailelere göre çocuklarını, okul öncesi kurumlara daha az gönderdikleri ve evde bakımı tercih ettikleri belirtilmiştir, (Calero, 2013; Magnuson, Meyers, Ruhm, Waldfogel, 2004; Magnuson vd., 2006). Bununla birlikte ailelerin, göç ettikleri ülkenin dilini, etkin konuşamamalarının aile içi iletişimi de olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Göçmen ailelerin, yerli ailelere göre okuldaki davranışlarında ve çocukların okulla ilgili sorumluluklarını yönlendirmede daha otoriter ve kuralcı olduklarını söyleyen Calero (2013), tüm bu durumların uyum sürecindeki strese dayalı olduğunu ifade etmiştir.

Brandon (2004), Matthews ve Ewen (2006), yaptıkları çalışmada, göçmen ailelerin gelir düzeyleri ile, çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına göndermelerini arasında ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Ailelerinin gelir düzeyi düşük olan göçmen çocukların, merkezi okul öncesi eğitim kurumlarına devam etme oranının, göçmen olmayan ailelerin çocuklarına göre düşük olduğu; bu durumun ise çocukları,

skolastik ve psikolojik olarak etkilediği ve aynı zamanda okul hazırbulunuşluklarının da olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda, devlet tarafından, göçmen çocuklarının okul öncesi kurumlarına katılımını destekleyici ve artırıcı merkezi ve bölgesel politikalar üretmenin önemine değinilmiştir.

Yu (1994), , göçmen okul öncesi çocukların karşılaştıkları dil engelini aşılmasında, Kore’li ailelerin katıldığı eğitim programına yer vermiştir. Çocuklara yönelik olarak hazırlanan okuma kitapları, sözlük ve materyaller, ailelerin eğitiminde de kullanılmıştır. Aile bireylerinin de sınırlı dil bilgisine sahip olduğu durumlarda, çocuklarıyla birlikte katılabilecekleri eğitim programının hem aile bireylerine hem de çocuklara faydalı olduğunu belirtmiştir. Düzenli katılım sağlayan aile ve çocukların, öz güvenleri ile birlikte akademik başarılarında arttığı belirlenmiştir.

Karoly ve Gonzalez (2011), ise yaptıkları çalışmada, göçmen çocukların göçmen olmayan çocuklara oranla, daha fazla zorlukla karşılaştıklarını, bunların başında düşük aile geliri, düşük ebeveyn bakımı ve özellikle dil engeli olduğunu ve bunların da gelişimsel gecikme ve düşük akademik performans ile sonuçlandığını belirtmiştir. Araştırmacılar, okul öncesi programlarının bu olumsuzlukların giderilmesinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Aynı zamanda okul öncesi eğitimin uzun vadede olumlu etkisinin sürdüğü belirtilmiş, ancak göçmen çocukların ve ailelerinin okul öncesi eğitimde karşılaştıkları başta dil ve bilgilendirme olmak üzere birçok sorunu çözmede devletin daha büyük çaba göstermesi gerektiğini, gerekirse bu ailelerin dil engelini aşmak üzere onlara yönelik dil okulları açılması veya özel okullara devam etmelerini mali açıdan destekleyerek sağlamaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Başka bir araştırmada, Adair, Tobin, ve Arzubiaga (2012), kendileri de göçmen olan öğretmenlerin, aynı kültürden gelen çocuklarla iletişim kurma açısından avantajlı olduklarını ancak, pedagojik eğitim ile kültürel geçmişleri arasında sıkışıp kaldıklarını ve bu avantajı nasıl kullanacaklarına karar veremediklerini de belirtilmiştir. Göçmen öğretmenlerin bu avantajlarının değerlendirilmesi ve yönlendirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu açıdan, eğitimcilerin eğitiminin, ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ergenlerin hayatında önemli bir yere sahip okul ortamı onların topluma kazandırılmasında büyük rol oynamaktadır (Gay, 1994). Eğitim ortamında, kültürel uyum ile dil arasındaki önemli ilişki, farklı göçmen ve göç alan toplumları içeren, yani göç örneklerini içeren birçok çalışmada vurgulanmıştır. Bu çalışmalarda göç eden çocukların, yeni kültüre uyumu ile ilgili olarak karşılaştıkları en önemli problemin gittikleri ülkedeki dili bilmeme olduğu belirlenmiştir (Chow, 2001, Chow 2006; Eyou, Adair ve Dixon, 2000; Wang, Phillion, 2007; Yeh, Okubo, Ma, Shea, Ou ve Pituc, 2008).

Ergin ve Ermağan, (2011) Yunanistan'da yaşayan ve okula giden Türk çocukların içinde yaşadıkları kültüre uyumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada; sosyal olan ve arkadaşlıklarında uyumlu olan Türk çocuklarının okul ve sınıf ortamına uyumlarının, diğer Türk çocuklara kıyasla daha kolay olduğunu, ailelerinin yaptıkları bazı kısıtlamalar sonucu çocukların arkadaşlık etme ve okul ortamına uyum gösterme becerilerinin engellendiğini ve okul başarısı ile okula uyum arasında ilişki bulunduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlara göre bazı önerilerde bulunmuşlardır;

- Göç alan ülkelerde yapılan sosyal uyum politikaları hazırlanırken, göçmenlerin etnik kökenlerinin göz ardı edilmemesinin gerekliliği

vurgulanmış; aksi halde, o ortamda büyüyen gençlerin kendi kültürleri ve diğer kültür arasında sıkışarak, kültürel bir kimlik oluşturamamaları sonucu marjinalleşmenin gerçekleşeceği,

- Yunanistan'da Türk azınlıklara, kendi kültür ve geleneklerini öğretici etkinlikler hazırlanması gerektiğini,
- Ancak kendi kültürü ile barışık bireylerin farklı kültürlere karşı olumlu tutum geliştirip, arkadaş edinebileceğini,
- Okullarda Türkçe'nin seçmeli ders olarak sunulması gerektiğini,
- Her yaş grubunu içeren, değişik kültürel-etnik etkinlik ve aktivitelerin düzenlenerek öğretmen, öğrenci, aile kaynaşmasının sağlanması sonucu kültürler arası ön yargının kırılacağını ve bir kaynaşmanın olacağını belirtmişlerdir.

Çakır, (2002) Almanya'da yaptığı araştırmada, Türk anne babaların, çocuklarına anadili öğrettikleri sırada, çocuklarını ikinci bir dil konuşulan ortamlara da sokmaları gerektiğini, bu durumun erken yaşlarda yapılmasının çocuğun iki dili de öğrenmede daha başarılı olmasını sağlayacağını belirtmiştir. İki dilli ortamlarda büyüyen çocukların anadillerini öğrendikleri esnada yaşadıkları ülkenin dilini de öğrenmelerinin, anadillerini pekiştireceğini, ikinci dil olarak öğrendikleri dilin de okul başarısında etkili olacağını vurgulamıştır. Almanya'da iki dilli ve tek dilli büyüyen çocuklarla yapılan karşılaştırmalı araştırmalarda iki dilli büyüyen çocukların, tek dilli büyüyen çocuklara göre, dil gelişimi, sosyal uyum, ve psikolojik açıdan daha iyi durumda oldukları tespit edilmiştir.

İki dilli yetişen çocukların her iki dili de iyi öğrenmeleri için yeterli çaba göstermenin önemini vurgulamış, gerekirse çocuklara okullarda ek ders imkanı

sunulması gerektiğinden bahsetmiştir (Koehn ve Müller, 1990; Tracy, 1996; Wode, 1995; akt. Çakır, 2002).

Kagan ve Garcia (1991), farklı kültür ve dile sahip olan çocuklarda dil edinimi sürecinde üretilen politika ve araştırmalara gün geçtikçe artan ilgi olmasına rağmen yaklaşım ve uygulama farklılıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre, farklı kültürden gelen ve farklı dili kullanan okul öncesi çocuklarının yüksek kalitede ve gelişimsel olarak uygun eğitim alabilmeleri açısından; (1) sosyalleşme, yeniden sosyalleşme ve aile/çocuk ilişkisi; (2) eğitim yöntemleri; (3) içerik olarak devam etmeyen stratejilerin ve (4) sistemsel reforma karşı altsistemlerin yaratılması konularına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Diaz, Padilla ve Weathersby (1991) yaptıkları çalışmada, iki dilde eğitim veren okul öncesi programına devam eden çocukların kendi kendilerine yaptıkları özel konuşmaların gelişimi üzerine etkilerini çalışmışlardır. Araştırma, iki dilli eğitim veren okul öncesi programı kapsamında İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen çocukların her iki dilde de başarılı bir şekilde kodlama yapabildiklerini göstermiştir. Ayrıca, kesin kanıt bulunamamasına rağmen, zor kavramsal görevleri başarmada iki dilli çocukların kod anahtarları oluşturmada her iki dili de kullandıkları belirlenmiştir.

Fernandez (2000), yaptığı çalışmada 2000 yılında 5.2 milyon İngilizce bilmeyen okul öncesi çocuğunun okullara kayıt olacağını bildirmiş. Bu açıdan, iki dillilik ile çok kültürlülük bileşenlerinin okul öncesi eğitim programlarında dikkatle ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, okul öncesi ortamının bu çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun şekilde cevap verebilmesi için öğretmenlerin hazırlıklı olmalarının ve yöneticilerin oluşturacağı stratejilerinin önemine değinmiştir.



### 2.11.2 Türkiye’de Gerçekleştirilen Çalışmalar

Cirik (2008), yaptığı araştırmada, erken yaşlarda verilen çok kültürlü eğitimin, çocukların topluma uyumlu bireyler olarak yetişmeleri açısından oldukça önemli olduğunu belirtmiş, öğretmenlerin farklı kültürleri tanımlarının, çok kültürlü eğitimin başarısını doğrudan etkileyeceğini, sınıf içi etkinliklerde, iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanılmasını, oluşturulan grupların çok türlü olmasını ve gruptaki çocukların aynı amaca yönelik çalışmalarının desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. İş birliğini öğrenen çocukların sadece okulda değil, topluma karıştıklarında da kültürel farklılıklara karşı yapılan nefret söylemi veya her türlü şiddet halinin engellenmesinde faydalı olacağını vurgulamıştır.

Göç etmenin göçmenler üzerinde ruhsal açıdan etkilerini araştıran birçok araştırmada, bireylerin ruhsal bozukluklarına yoğunlaşıldığı ve bireyi çevresi ile birlikte, değerlendirmeye gereken önemin verilmediğı görülmektedir. Oysaki, bireylerin ruh sağığı sadece biyolojik etmenlerden değil, sosyo-kültürel etmenlerden de etkilenecek gelişmektedir. Bu etmenleri birlikte değerlendirecek olursak, göç sonucunda kişinin yeni yerleştiğı yerdeki yakın ve uzak çevresini oluşturan ortamı ve bu ortamdaki iletişim ve etkileşimini de araştırmak önemlidir (Polat, 2007).

Göçer ve Moğul, (2001) yaptıkları araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların alan yazın taramasını yapmışlardır. Türkçe bilmeyen göçmenlere Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimini, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve Türkiye’deki durumu, Türkiye dışında da yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarını ele almışlardır.

## Bölüm 3

# YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, geçerlik ve güvenilirlik, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi konularında bilgi verilmiştir.

### 3.1 Araştırma Deseni

Durum çalışmasının kullanıldığı bu nitel araştırmada, Türkçe bilmeyen çocukların KKTC’de okul öncesi kurumlarında yaşadıkları sorunların analiz edilmesi ve öğretmen görüşleri doğrultusunda çözüm önerileri geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Nitel araştırma, bir konunuyu veya durumu, kapsamlı bir biçimde, tüm detaylarıyla birlikte tetkik edilmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Karataş, 2015). Nitel araştırma, sosyal yapıyı süreçleriyle birlikte kişilerin, bakış açılarından ortaya çıkarmayı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmalarda araştırmacı, tüme varım yöntemini kullanır. Elde edilen betimsel verileri detaylı bir şekilde inceleyerek sınıflandırır. Araştırmacının betimsel verileri toplama amacı herhangi bir hipotezi savunmak ya da çürütmek değil, derinlemesine incelemektir (Ekiz, 2003).

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan “durum çalışması” kullanılmıştır. Durumlar, bir birey, bir kurum, bir grup, bir ortam çalışacak durumlara örnek oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek 2008). Bu çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı (devlet ve özel) 1 ilçedeki (Gazi Mağusa) okul öncesi kurumları nitel durum çalışmasında temel alınmıştır. Bu okullarda görev yapan öğretmenler araştırma kapsamına alınmıştır.

*“Durum çalışması, tek bir olayın çeşitli olgularla ilişkilendirilmesi ile araştırılan verilere bütüncül bir nitelik kazandırır. Ayrıca diğer yöntemler ile yapılan incelemeler sırasında gözden kaçırılabilir olan belli ayrıntıların derinlemesine incelemeye fırsat verir”*. Bir durumda oluşan süreç ve değişimleri anlamak için o durum ile ilgili uzun süreli çalışma gerekebilir. Durumlar birbirinden farklı olabilir onun için sonuçların genellenmesi doğru değildir. Ancak, belli bir durumla ilişkili olarak elde edilen sonuçlar benzer durumların anlaşılması açısından örnek olabilir (Yıldırım ve Şimşek 2008).

Yin’e göre genel olarak 4 tür durum çalışması deseninden söz edilebilir: (1) bütüncül tek durum deseni, (2) iç içe geçmiş tek durum deseni, (3) bütüncül çoklu durum deseni, (4) iç içe geçmiş çoklu durum deseni (Akt; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada “bütüncül tek durum deseni” kullanılmıştır. Araştırmanın tek analiz konusu olan Türkçe bilmeyen okul öncesi dönemdeki çocukların yaşadıkları güçlükler incelenmiştir; Gazi Mağusa bölgesindeki okul öncesi öğretmenler ise tek durum olarak kabul edilmiştir.

Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubu, Doğu Akdeniz Doğa Anaokulu, Green Island Montessori Anaokulu, Alasya Vakıf Anaokulu, Şehit Özdemir Anaokulu okul öncesi kurumlarının öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Araştırmada, nitel veri toplama araçlarından biri olan görüşme yöntemi (Karataş, 2015) kullanılmıştır. *“Görüşme, katılımcıların duygu, deneyim ve tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan ve bunları onların düşüncelerini saptayarak gerçekleştiren bir veri toplama tekniğidir”* (Ekiz, 2009).

Görüşme tekniğinde, araştırmacı katılımcılara sözlü olarak soru sormaktadır. Arada mesafeler ve/veya engelleyici bir etken yoksa görüşme, yüz yüze ve sohbet havasında gerçekleştirilir. Görüşmede, değerlendirmeye alınan katılımcıların bilgi ve

düşünceleridir. Görüşme; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olarak üç farklı biçimde uygulanır (Balcı, 2015).

Bu araştırmada, katılımcılarla yüz yüze yapılan, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları ek soru sormayı sağlamış, görüşme sırasında ses kaydı alınarak ve yazılı notlar tutulmuştur.

Nitel araştırmada veriler elde edildikten sonra, betimsel ve içerik analizi olarak değerlendirilirler. Betimsel analizde, veriler yüzeysel olarak değerlendirilirken, içerik analizinde detaylı olarak incelenir, açıklayıcı kavram ve temalar oluşturularak değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel analizde, katılımcıları tanıtıcı bulgular değerlendirilir, içerik analizinde ise, veriler sınıflandırılır, kavramlar ve temalar oluşturulur (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2007).

Bu araştırmada, veriler analiz edilirken, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Olguları derinlemesine inceleyebilmek için yapılan içerik analizinde, elde edilen verilerin açıklanması amacıyla kavramlar oluşturulmuştur. Kavramları oluşturmak için ise görüşmeler tüm detayları ile yazılı hale getirilmiş ve kodlanmıştır. Yapılan kodlamalardan tema ve alt temalar oluşturulmuş ve bu olguların temel sorun içerisindeki ağırlıkları belirlenmiştir.

### **3.2 Çalışma grubu**

Çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Gazimağusa bölgesinde eğitim veren, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, araştırmaya katılacak öğretmenlerin sınıfında 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ve/veya daha önceki dönemlerde Türkçe bilmeyen öğrenci(lerin) bulunması koşulu aranmıştır. Daha sonra araştırmaya katılmak isteyen

öğretmenlerden görüşme talebinde bulunulmuştur. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere araştırmanın, gönüllülük esasına dayalı olduğu anlatıldıktan sonra araştırma (n=10) yürütülmüştür. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ve araştırma konusu ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

#### Katılımcılar ve çocuklar ile ilgili bilgiler.

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Eğitim Düzeyi	Okul Statüsü	Branş	2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında Sınıf Yaş Düzeyi	2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Türkçe Bilmeyen Öğrenci Sayısı	Hizmet Yılı Süresince Türkçe Bilmeyen Öğrenci Sayısı	Göçmen Çocukların Geldiği Ülkeler
K1	K	22	Meslek Lisesi	Özel	Sınıf Öğretmeni	36-48 ay	2	7	Rusya, İngiltere, Güney Kıbrıs
K2	K	7	Öğretmen Akademisi - Yüksek lisans	Devlet	Sınıf Öğretmeni	60-72 ay	1	4	Rusya, İngiltere, Irak
K3	K	3	Lisans - Yüksek Lisans Öğrencisi	Özel	Sınıf Öğretmeni	60-72 ay	1	1	Rusya
K4	K	2	Lisans	Özel	Sınıf Öğretmeni	36-48 ay	2	2	Rusya
K5	K	7	Lisans - Yüksek Lisans Öğrencisi	Özel	Sınıf Öğretmeni	60-72 ay	7	14	Rusya, Pakistan, Suriye, Nijerya
K6	K	1	Lisans	Özel	Sınıf Öğretmeni	60-72 ay	4	4	Rusya, İngiltere
K7	K	4	Öğretmen Akademisi - Yüksek Lisans Öğrencisi	Devlet	Sınıf Öğretmeni	60-72 ay	1	2	Libya, Pakistan
K8	K	6	Yüksek Lisans	Özel	İngilizce	36-72 ay	8	13	Rusya, İngiltere, Güney Kıbrıs, İran, Filistin, Pakistan
K9	K	3	Öğretmen Akademisi	Devlet	Sınıf Öğretmeni	60-72 ay	1	3	Türkmenistan, Libya, Pakistan
K10	K	10	Yüksek Lisans	Özel	Müzik	36-72 ay	13	90	Rusya, İngiltere, Güney Kıbrıs, İran, Libya, Filistin, Pakistan

Yukarıda görüldüğü gibi, katılımcıların tümü kadın olup, hizmet yılları 1 ile 22 yıl arasında değişmektedir. Eğitim düzeyleri değişkenlik göstermekte, biri meslek lisesi üçü öğretmen akademisi ve altısı lisans eğitimine sahiptir. Üçü yüksek lisans eğitimini tamamlamış; diğer üçü ise yüksek lisans öğrencisi olarak eğitimine devam

etmektedir. Yedisi özel okul, üçü de devlet okullarında okul öncesi öğretmeni olarak; sekizi okul öncesi sınıf öğretmeni, ikisi ise okul öncesinde İngilizce ve Müzik branş derslerine giren öğretmenler olarak görev yapmaktadır. Sınıf öğretmeni olarak görev yapan katılımcıların altısı 60-72, ikisi ise 36-48; branş öğretmenleri ise tüm yaş grubu çocuklarıyla çalışmaktadır. İngilizce ve müzik öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasının sebebi ise, tüm yaş gruplarıyla çalışıyor olmalarından dolayı, çok sayıda Türkçe bilmeyen çocukları gözlemeleme fırsatı bulmalarıdır.

Örnekleme kapsamında Rusya, İngiltere, Güney Kıbrıs, İran, Filistin, Pakistan, Libya, Suriye, Türkmenistan ve Nijerya'dan göç eden toplam 140 okul öncesi çocuk hakkında bilgi edinilmiştir.

### **3.3 Geçerlik ve Güvenilirlik**

Araştırmaya ait veriler, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, alanyazından elde edilen bilgiler doğrultusunda hazırlanmıştır.

İç geçerliliği sağlamak için, hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının uygulamasına geçilmeden önce sorular; açıklık, anlaşılabilirlik ve içerik bakımından, iki dil bilimci ile eğitim bilimlerinden bir uzman olmak üzere toplam üç uzman tarafından incelenmiş; uzmanların eleştirisi ve önerileri doğrultusunda görüşme sorularına son hali verilmiştir. Daha sonra, soruların işlevliliğini ölçmek amacıyla görüşmelerden önce deneyimli üç öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır.

Pilot uygulama sonuçları, görüşme sorularını; açıklık-anlaşılabilirlik ve katılımcıların sorulara verdikleri cevapların tutarlılığını ölçmek açısından araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Böylece soruların, her katılımcı tarafından aynı şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonunda, soru maddelerinin iç geçerliliği saptanmıştır. Görüşme sorularının istenilen

verileri sağladığı kanısına varılarak, örneklem kapsamında yer alan öğretmenlere uygulanmıştır.

Uygulama sonrasında, katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar araştırmacı ve bir öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Ortaya çıkan verilerden ‘‘görüş birliği’’ ve ‘‘görüş ayrılığı’’ olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmış; 15 maddelik görüşme sorularından ortak tema ve alt temalar belirlenmiştir. Geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla görüşme kayıtları saklanmıştır.

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır;

‘‘Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100’’ (Miles ve Huberman, 1994).

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %85,71 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

### **3.4 Veri Toplama Araçları**

Görüşme formunda 15 adet soru bulunmaktadır. Sorular, öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen ve Türkçe bilmeyen okul öncesi çocuklarının eğitiminde karşılaşılan problemleri daha iyi anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Görüşmenin birinci sorusu: ‘‘KKTC ‘de okul öncesi eğitimin genel durumu hakkında neler düşünüyorsunuz?’’. İkinci sorusu: ‘‘Okul öncesi eğitim veren kurumların genel donanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?’’. Üçüncü sorusu: ‘‘Bu kurumlarda uygulanan öğretim programları nasıldır, güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?’’. Dördüncü sorusu: ‘‘KKTC’deki okul öncesi eğitimin çok kültürlü bir yapıya sahip olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?’’. Beşinci sorusu: ‘‘Daha önce çok kültürlü bir eğitim

ortamında deneyiminiz oldu mu?”. Altıncı soru: “Çok dilli ve çok kültürlü öğrencilere hizmet veren öğretmenlerin ne tür bir donanıma sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?”. Yedinci soru: “Sizce göçmen çocuklar okul ortamında neler yaşıyorlar ve okula uyumları hakkında neler söyleyebilirsiniz?”. Sekizinci soru: “Okulunuzda göçmen çocuklara yönelik kurumsal olarak özel bir uygulama var mı?”. Dokuzuncu soru: “Türkçe bilmeyen çocuklara Türkçe öğretimi hakkında uyguladığınız herhangi bir yönteminiz var mı?”. Onuncu soru: “Çok dilli göçmen çocuklarının buldukları ortama kültürel uyumları konusunda neler düşünüyorsunuz?”. On birinci soru: “Okulunuzda anne babalar ile öğretmenlerin iletişimi nasıldır?”. On ikinci soru: “Aynı dili konuşmadığınız anne babalarla nasıl iletişim kuruyorsunuz?”. On üçüncü soru: “Türkçe bilmeyen çocuğun eğitiminde okul öncesi eğitimin amaç ve kazanımlarının elde edilmesi noktasında görüşleriniz nelerdir? Ve çocuğun Türkçe bilmemesi sizce hangi gelişimi alanlarını etkilemektedir?”. On dördüncü soru: “Sizce Kuzey Kıbrıs’ta yeni geliştirilen (2015-2016) okul öncesi eğitim programı, Türkçe bilmeyen çocuklara ya da çok kültürlü öğrenme ortamlarına uygun yapılandırılmış mıdır? Neden?”. On beşinci soru ise: “Öğretmenlerin daha etkili hizmet verebilmeleri için ne önerirsiniz? Ne tür değişiklikler önerirsiniz?” şeklindedir. Görüşme soruları Ek 1’de sunulmuştur

Soruların yer aldığı görüşme formu, Doğu Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul (Ek 2) ile KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı izinleri alınarak uygulanmıştır (Ek 3).

### **3.5 Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması amacıyla öncelikle Gazimağusa bölgesindeki okul öncesi kurumları ziyaret edilerek Türkçe bilmeyen okul öncesi çocukların olduğu okullar belirlenmiştir. Bu okullar seçildikten sonra, gönüllülük ve etik kurallar esas alınarak



ilgili öğretmenlerden izin ve iletişim bilgileri alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler ile görüşme yeri ve zamanı belirlendikten sonra yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla araştırmacı tarafından bire bir yapılan görüşmeler başlamadan önce bilgilendirilmiş onay formu okutulup imzalatılmıştır.

Görüşmeler 20/04/2017 ile 20/05/2017 tarihleri arasında katılımcıların uygun gördüğü mekanlarda gerçekleşmiştir. Görüşmeler ortalama olarak 30-45 dakikalık sürelerde gerçekleşmiştir. Katılımcıların konuşmaları, izin alınarak görüşme esnasında yazılı ve sesli olarak kayıt edilmiştir.

### **3.6 Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde, görüşme kayıtları detaylı şekilde deşifre edilerek içerik analizi yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan her bir öğretmene bir kod verilmiştir. Görüşme içeriği kayıtları araştırmacı tarafından incelendikten sonra kavramsal kategorilere ayrılmış, daha sonra bu kategorilerden yararlanılarak temalar oluşturulmuştur.

Sonuç olarak, görüşmelerin temel alındığı durum araştırmalarına uygun olarak, veriler kavramlaştırılarak kodlanmış ve temalar ortaya çıkartılmıştır. Elde edilen sonuçlar betimsel bir anlatım şeklinde sunulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## **Bölüm 4**

### **BULGULAR**

Bu bölümde, kendileriyle birebir görüşme yapılan katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgu ve yorumların sunulmasında araştırmanın temel amacı doğrultusunda oluşturulan kategoriler, katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan yapılan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilere uygulanan içerik analizi sonucunda toplam altı kategori belirlenmiştir. Bu kategorilerle ilgili elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

#### **4.1 Öğretmenlerin, KKTC’de Okul Öncesi Eğitimin Durumuna İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular**

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, öncelikle KKTC’deki okul öncesi eğitimin genel durumuyla ilgili değerlendirme yapılmaları istenmiştir. Bu kategorinin altında, okul öncesi eğitimin niteliği, okul öncesi eğitim ortamlarının donanımına ilişkin görüşler ve okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşler olmak üzere 3 alt kategori belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimin niteliği alt kategorisine giren 4 farklı tema belirlenmiştir. Bu 4 tema ise, KKTC de okul öncesi eğitim hakkında toplumda, özellikle ailelerde hakim olan görüşün, okulların bakımevi veya kreş olarak görüldüğü (n=7), okul öncesi eğitimin gelişmemiş olduğu (n=4), gelişmekte olduğu (n=4) ve 4.tema olarak ise, özel ve devlet (resmi) anaokullarının niteliksel olarak farklılaştığı (n=3) yönündedir.

---

ALT KATEGORİ : NİTELİK	
KATEGORİ 1-Okul öncesi eğitimin durumu	TEMA 1 Bakım evi algısı n=7
	TEMA 2 Gelişmemiş n=4
	TEMA 3 Gelişmektedir n=4
	TEMA 4 Özel ve devlet okulları arasında , özel okullar lehine niteliksel farklılık var n=3

---

Katılımcıların verdikleri cevaplara dayanarak, nitelik bakımından KKTC okul öncesi eğitiminin durumu ile ilgili örnek konuşmalardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*K5 - Eski bilgi ve yöntemlerin eğitim ortamına hala hakim olduğunu ve KKTC’de okul öncesi döneme sadece bakım hizmeti veren kurumlar gözüyle bakıldığını düşünüyorum.*

*K6 - Gelişmekte olduğunu düşünüyorum. KKTC’de okul öncesi kurumlar arasında farklar var. Özel anaokulları, devlet okulları, kurumsallaşmış olan büyük özel okullar, bence hepsi birbirinden farklı. Küçük kurumlar kontrolsüz, devlet okullarında öğretim tamamen öğretmene göre değişiklik gösteriyor sadece bazı özel okullarda anaokul, algısı ve eğitim programı iyi bir şekilde uygulanmakta. Genelleme yapacak olursam genel algı okul öncesi dönemde ne yapılıyor ki şeklinde bir kreş algısı var.*

*K9 - Okul öncesi eğitimin giderek geliştiğini düşünüyorum. Gelişen eğitim programının meslektaşlarım tarafından uygulandığı takdirde verimli olacağını düşünüyorum. Genç öğretmenlerin yeni dünya yaklaşımlarını benimsediklerini gözlemledim. Fakat aileler okul öncesi eğitime hala kreş olarak bakıyor ve çocukların kurumlarda tüm gün öylesine vakit geçirdiklerini düşünüyorlar. Verilen eğitimin farkında değiller.*

1.Kategorinin, 2.alt kategorisini, okul öncesi eğitim ortamlarının donanımına ilişkin görüşler oluşturmaktadır. Bu alt kategoriye ilişkin 3 farklı tema belirlenmiştir. Bunlardan ilki, okul öncesi eğitim ortamlarındaki materyal ve donanımın yeterli olduğu (n=4), diğeri yeterli olmadığı (n=6), üçüncüsü ise; özel okulların ve resmi okulların donanım yönünden önemli bir şekilde farklılaştığı (n=3) yönündedir.

ALT KATEGORİ: DONANIM	
KATEGORİ	TEMA 1 Yeterli n=4
1-Okul öncesi eğitimin durumu	TEMA 2 Yetersiz n=6
	TEMA 3 Özel ve devlet okulları arasında özel okul lar lehine fark var n=3

Katılımcıların verdikleri cevaplara dayanarak, donanım bakımından KKTC okul öncesi eğitiminin durumu ile ilgili örnek konuşmalardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*K2 - Ben devlet okulunda çalışıyorum ve fiziki ortamdan tutun materyal, oyuncak, dış mekana kadar bir okul öncesi çocuğunun eğitim-öğretim ihtiyacı olan hersey eksik.*

*K7 - Okulların fiziki yapısı ve donanımı okul öncesi çocuğunun ihtiyaçlarını karşılamamakta, özellikle devlet okullarında materyal ve dış mekan (bahçe) sıkıntısı yaşamaktayız. Çocukların oyun oynayacakları bir park bulunmamakta, çoğu materyali imkanlar el verdiğince öğretmen kendisi yapıyor.*

*K8 - Devlette okul öncesi eğitim veren kurumların maddi olarak iyi durumda olduklarını düşünmüyorum. İyi bir donanıma sahip olmak için maddi durumunun da iyi olması gerekiyor. Devlette fazla öğrenci sayısı az okul olduğu için her okul öncesi*

*kurumuna gerekli donanımlar verilemiyor. Özel okullarda bu farklıdır. Her öğrenciden yüksek meblağda yıllık okul ücreti alındığı için okulun durumu iyi derecede olunca gerekli donanımlarda okula sağlanmaktadır. Okul öncesi öğrencisi bir konuyu öğreneceğinde, gerek cd çalar, gerekse akıllı tahta ve sınıfta bulunan oyuncaklar yardımıyla konu pekiştirilir.*

1.Kategorinin 3.alt kategorisini okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri, programın güçlü-yeterli (n=8) ve zayıf-yetersiz (n=4) olduğu yönleri işaret etmiştir. Programa erişemeyen öğretmenler zayıf ve yetersiz olarak nitelendirmişlerdir. Araştırma kapsamında görüşleri değerlendirilen öğretmenlerin programın uygulanması konusunda da çoğunlukla (n=6), özel ve devlet (resmi) okullarındaki uygulama farklılıklarına vurgu yapmışlardır. Bunun sebebi olarakta, özel okulların kendilerine ait programları kullanıyor olmaları gösterilmiştir.

ALT KATEGORİ: PROGRAM	
KATEGORİ	TEMA 1 Güçlü-Yeterli n=8
1-Okul öncesi eğitimin durumu	TEMA 2 Zayıf-Yetersiz n=4
	TEMA 3 Özel ve devlet okulları arasında uygulama farkı var n=6

Katılımcı öğretmenlerin, programla ilgili güçlü olarak değerlendirdikleri özelliklerden örnek verilecek olursa; yenilenmiş/standartlaştırılmış olması, denetimli olması, çocuk merkezli olması gibi özellikler olurken, zayıf yönler olarak vurgulanan özelliklere ise, aile katılımının yetersiz olması, oyuna yeterince yer verilmemiş olması, merkezi-yapılandırılmış olmaması gibi özellikler verilebilir.

Katılımcıların verdikleri cevaplara dayanarak, okul öncesi eğitim programı bakımından KKTC okul öncesi eğitiminin durumu ile ilgili örnek konuşmalardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*K6 - Çalıştığım kurumda sistematik ve programlı bir şekilde işleyen öğretim programı var. Öğretmenler arası toplantılarla yenilikler katabiliyor birlikte hareket ediyoruz. Zayıf yönü belki biraz hızlı olmaya çalışmamız yoğun programa yetişirken bazen yeterince tekrar yapamadığımızı düşünüyorum. Önceki deneyimlerime göre her kurum bu kadar sistematik ilerlemiyor.*

*K7 - Devlet kurumlarında öğretmenler yıllık plana göre kendileri plan oluşturmakta ve aralarında paralellik bulunmamaktadır. Kişilere göre oluşan bu programlar ne kadar etkili veya bireysel farklılıklara yönelik olabilir tartışılır.*

*K9 - Yeni hazırlanmış program aslında yeterli ve çok güzel fakat onu uygulayan istekli öğretmenler olduğu sürece verimli olacaktır. Çocuğu merkeze alan bu programda aile katılımına da daha çok yer verilmesini isterdim çünkü bu konuda genel olarak çok zayıfız.*

Katılımcılardan elde edilen veriler ışığında, okul öncesi eğitim ve öğretim programında devlet ve özel okul öncesi kurumları arasında farklılıklar olduğunu söylemek mümkündür. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi, eğitim kurumlarının bireylerin ilgi, yetenek ve zekalarını ortaya çıkartmaları ve geliştirebilmeleri için fırsat tanınması anlamına gelmektedir (Genç ve Eryaman 2008).

Sonuç olarak katılımcıların ifadelerine göre, KKTC’de okul öncesi kurumlar arasında belli bir standardın olmadığı belirlenmiştir.

## 4.2 Öğretmenlerin, KKTC'deki Okul Öncesi Eğitiminin Çok Kültürlü Yapısına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Bu kategori altında incelenen bulgular katılımcıların hepsinin KKTC'ye sürekli bir göçün varlığından bahsetmekte ve göç yoluyla gelen ailelerin çocuklarının çok kültürlülüğü oluşturduğunu belirtmektedir.

Katılımcıların tümü, KKTC'nin özellikle son yıllarda göç dalgasının hızla yükseldiği çok kültürlü (n=10) bir ada ülkesi olduğu yönünde görüş birliği içinde olmuşlardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre her yıl her sınıfta olmasa bile, okul genelinde mutlaka farklı kültürlerden öğrencileri olduğunu ve bu nedenle de KKTC de eğitimin “çok kültürlü” bir niteliği olduğunu, ancak buna karşın, “çok kültürlü eğitim” ile ilgili özel bir düzenleme, yasa, yönetmelik, eğitim-uyum programı gibi hizmetlerin olmadığını da görüşlerine eklemişlerdir (n=10).

---

### TEMA 1 Çok kültürlü ortam n=10

---

#### KATEGORİ

2-Okul öncesi  
eğitimin çok  
kültürlü yapısı

TEMA 2 Çok kültürlü eğitim ortamına hazırlıksız  
oluş n=3

---

Öğretmenler, eğitim ortamlarında, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin uyumunu hızlandırmaya yönelik uygulamalara olan ihtiyaca da vurgu yapmışlardır. Katılımcıların verdikleri cevaplara dayanarak, ilgili örnek konuşmalardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*K5 - Evet. Göç alan bir ada ve Rusya, Pakistan, Suriye, Nijerya'dan çok çocuk var okul öncesi çağında. 7 senelik öğretmenim her sene göçmen 2 öğrencim oldu sınıfımda.*

*K10 - Evet, düşünüyorum çünkü göç alıyoruz ve çok kültürlü bir ülke olduğumuzdan dolayı dünyanın her yerinden öğrenciler ile çalışma imkânımız oluyor.*

Bununla beraber, katılımcılardan K1, K2 VE K9, KKTC'nin okul öncesi kurumlarında çok kültürlülüğün olduğunu, ancak eğitim kurumlarının çok kültürlü eğitim konusunda yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Aşağıda çok kültürlü eğitim ve öğretimin yetersiz olduğunu ifade eden katılımcıların ifadeleri sunulmuştur.

*K1 - Ülkemiz çok kültürlü bir yer fakat okul öncesi eğitim kurumlarının buna karşılık veremediğini yetersiz kaldığını düşünüyorum. Nedeni; yabancı çocukların kültürlerine yönelik herhangi bir sosyal aktivite ve programda buna göre bir içerik yok. Eğitimci tek başına idare etmeye çalışıyor.*

*K9 - KKTC göç alan bir ada olduğundan tabiki çok kültürlü bir ortama sahip fakat bu çok kültürlülüğü karşılayacak bir eğitim zemini yok.*

Bir katılımcı ise, çok kültürlü yapının var olduğunu, ancak göç eden ailelerin çocuklarının KKTC kültürüne zaman içerisinde uyum gösterdiğini belirtmiştir:

*K8 - KKTC'deki okul öncesi eğitimi çok kültürlü bir yapıya sahiptir. Çünkü farklı kültürlerden farklı ırklardan gelen insanlar vardır. Devlet ve özel okullara çocuklarını kayıt yaptırırlar ve yavaşça Kıbrıs kültürüne adapte olurlar. Çocukların okula adapte süresi biraz zaman alır.*

Sonuç olarak, katılımcıların hepsi KKTC okul öncesi kurumlarında çok kültürlülüğün oluştuğunu ve bununla birlikte çalıştıkları okullarda göçmen çocukların eğitimine dair bir program olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların biri uyum sürecinden bahsetmiş; üçü çok kültürlülüğün oluştuğunu ancak eğitim sisteminin bu konuda hazır olmadığını ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerde sorulan soruların hiçbirinde KKTC eğitim sisteminin çok kültürlü eğitim ile ilişkisi



sorulmamış olmasına rağmen katılımcıların %40'nda farkındalığın olduğu belirlenmiştir.

Çok kültürlülük kapsamında katılımcıların hepsi dil ve iletişimin önemi konusuna vurgu yapmışlardır.

*K3 - Dünyanın konuştuğu ortak dil olan İngilizceyi artık tüm öğretmenlerin bilmesi gerektiğini düşünüyorum. Sınıfında farklı kültürden bir öğrencisi olan öğretmenin öğrencisinin kültürü hakkında konuştuğu dili hakkında da az da olsa bir bilgi sahibi olması gerekir. Ayrıca çok kültürlü öğrencilere hizmet veren bir kurumda bu öğrencilerle ortak dil konuşan bir öğretmenin mutlaka çalışması lazım.*

*K4 - Öğretmenler çok dilli ve çok kültürlü kurumlarda çalışsınlar veya çalışmasınlar fark etmez bu konu hakkında donanımlı olmaları gerekmektedir. Bilgileri yoksa araştırıp nasıl sürdürebilmeleri gerektiğini gerek gözlem gerek yazılı metin olarak araştırıp öğrenmeleri gerekmektedir.*

*K8 - Eğer sınıfta farklı dil konuşan farklı bir kültüre sahip olan çocuk varsa, öğretmenin ikinci bir dil bilmesi onun açısından avantaj sayılmaktadır. Bir şekilde irtibat kurulur.*

*K9 - Kaynaştırma ve çok kültürlülük ile ilgili hizmet içi eğitim alınabilir. Her bir çocuğun ana dilini öğrenmemiz mümkün değil fakat İngilizceyi konuşabilmekte fayda var. Öğretmenler iletişim becerilerini, drama bilgilerini geliştirmeli. Aynı durumdaki dünyanın farklı yerlerindeki meslektaşlarımızdan yardım alabiliriz, onlar bizimle deneyimlerini paylaşabilirler.*

*K10 - Öncelikle Öğretmenin dil bilmesi bir avantaj sağlayabilir. Ama bazen bu işe yaramıyor bundan dolayı öğretmenin geniş materyal arşivine sahip olması, bu gibi durumlarda göz teması kurarak, beden dili ile iletişime geçilebilir.*

Katılımcılar, aynı dili konuşmamanın iletişimde önemli bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların yedisi doğrudan dil konusuna vurgu yapmışlardır. K1 ve K6 dolaylı olarak iletişimin önemine vurgu yapmışlardır. K1 ve K6, iletişimi, gelişen teknolojiyi kullanarak çözdüklerini belirtmişler; K1 ise teknolojiyi kullanmakla birlikte empati kurmanın da önemine vurgu yapmıştır. K4 öğretmenlerin araştırma yapmasının; K3 ise, ev sahibi kültürdeki öğretmenin misafir kültürden gelen çocuğun diline az da olsa hakim olmasının yararına vurgu yapmıştır. Ayrıca K1 çocukların okul öncesi dönemde olmalarının dili öğrenmeleri açısından avantaj olduğunu belirtmiştir.

### **4.3 Öğretmenlerin, Türkçe Bilmeyen Çocukların Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular**

Türkçe bilmeyen göçmen çocuklarda gözlenen sorun davranışlar/yaşanan sorunlar hakkında öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiştir. Çocukların yaşadıkları sorunlar konusundaki görüşlerinden elde edilen temalar, dil-iletişim sorunları (n=8), içe yönelim sorunları (n=7), dışa yönelim sorunları (n=3) ve özbakım sorunları (n=2) olarak belirlenmiştir.

	TEMA 1 Dil-iletişim sorunları n=8
KATEGORİ	
3-Türkçe bilmeyen çocukların karşılaştıkları sorunlar	TEMA 2 İçe yönelim sorunları n=7
	TEMA 3 Dışa yönelim sorunları n=3
	TEMA 4 Özbakım sorunları n=2

Uyum sağlayamama, çekingenlik, yalnızlık, oyunlara katılmama gibi sorunlar içe yönelim, saldırganlık, hırçınlık gibi sorunlar da dışa yönelim sorunları

kapsamında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, ev sahibi kültürün dilini bilmeyen çocuklar, konuşma ve iletişim yoksunluğu nedeniyle, önemli duygusal sorunlar yaşamaktadırlar.

Katılımcıların verdikleri cevaplara dayanarak, Türkçe bilmeyen göçmen çocuklarda gözlenen sorun davranışlar/yaşanan sorunlar ile ilgili örnek konuşmalardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*K1 - Göçmen çocuklar yani yabancı çocuklar okul ortamında daha çok özbakım yemek yeme, paylaşım ve kurallar konusunda dilimizi bilmedikleri için kendilerini ifade edemedikleri zaman hırçınlaşıyor, saldırgan oluyorlar kendilerine ve etrafındaki kişilere zarar verme eyleminde bulunuyorlar. Teknolojinin yardımı ile araştırarak çocukların sıkıntılarına kısa sürede çözüm bulunuyor okula adapte olmaları sağlanıyor. Kendilerini güvende hissettikleri zaman okulun kuralları ve arkadaşları ile olan iletişimlerinde olumlu davranışlar gözlemledim.*

*K4 - Bu durumdaki çocuklarımız geldikleri ilk zamanlar öğretmen ve arkadaşlarıyla aynı dili kullanmadıkları için çok fazla zorluk çekiyorlar. Çünkü ne konuşulduğunu ne söylendiğini dili bilmedikleri için anlamıyorlar. Oyun çocukların ortak dili olduğu için oyun ortamında bir araya geliyorlar. Fakat oyun içerisinde bile bir iletişim sırasında birbirlerini anlamadıkları için çatışma olabiliyor.*

*K7 - Dil ve dile bağlı uyum problemi yaşıyorlar. Uyum sağlamaları genellikle uzun zaman alıyor. Toplu oynanan oyunlara ilk haftalar katılmak istemiyorlar çekingen tavırlar sergiliyorlar. Herhangi bir problem durum karşısında dertlerini anlatamadıkları için ağlama davranışını sık gösteriyorlar. Diğer akranlarına göre yakın ilişki kuramadığımı düşünüyorum.*

*K8 - Göçmen çocukların okula adapte olma ve okula uyma süreci çok zaman alır. Çünkü farklı bir dil konuşuyor, kendini ifade etmekte zorlanıyor, bazen kendini*

*ifade edemediğinde çocuk hırçınlaşabiliyor. Zaman geçtik sonra sınıf kurallarını, yönergeleri, sınıftaki çocukları takip ederek, öğretmeni dinleyerek öğrenmeye başlarlar. Kullanılan ana dili (Türkçe) benimsemeye başlarlar ve zaman geçtik sonra Türkçe konuşmaya başlarlar.*

*K9 - Kültürümüze uzak yerlerden göç eden çocuklar Ülkeye ve diline oldukça yabancı kalıyorlar. Akranlarıyla konuşamadıkları için problem durumda kendilerini ifade edemiyorlar, kendileriyle konuşanı anlamıyorlar ve sorun çözülüyor. Yetişkin müdahale etsede sonrasında benzer durumlar tekrarlanıyor. Böyle böyle göçmen çocuk içe kapanıyor ve benlik algısı olumsuz yönde etkileniyor. Bazı çocuklar ise kolaylıkla aşıyor ve kültür e uyum sağlıyor. Yinede akranlarına göre hep geriden gidiyorlar.*

*K10 - Göçmen çocukları okul ortamına uyum sağlamakta zorlansada belli bir süre sonra uyum sağlıyorlar. Kendi dillerinden ve kendi kültürlerinden uzakta olmaları uyum sağlamayı zorlaştırabiliyor. Kendilerini yalnız ve herkesten uzakta hissettikleri zamanlar oluyor ama benim derslerim oyunlu ve müzikli olduğundan uyum süreci iyi geçiyor.*

Bununla birlikte, belirli bir süre sonra, dilin öğrenilmesi ve iletişimin kurulması ile birlikte akranlarla uyum probleminin ortadan kalkmaya başladığı ifade edilmiştir:

*K1 - Kendilerini güvende hissettikleri zaman okulun kuralları ve arkadaşları ile olan iletişimlerinde olumlu davranışlar gözlemledim.*

*K2 - 3-4 ay içinde arkadaş edinmeye başladı sosyalleşti.*

Sonuç olarak, katılımcıların büyük bir çoğunluğu göçmen çocukların akranlarıyla çatıştığını, bunun temel olarak iletişim eksikliği nedeniyle ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak iletişimi

sağlayacak kadar dil öğrenme sürecinin 3-4 ay kadar sürdüğü belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra sosyalleşmenin olduğu, akran çatışmasının azaldığı belirtilmiştir.

Göçmen çocukların akranlarına göre akademik olarak daha yavaş ilerledikleri tüm katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

*K5 - Hazırbulunuşluklarını ölçemediğim için iyi bir başlangıç yapamıyorum. Aslında bu durum da baştan eksi başlamamıza sebep oluyor karşılıklı olarak. Okuma yazmaya hazırlık, kesme-yapıştırma etkinliklerinde yönergeleri anlamadıkları için akranlarına göre geride kalıyorlar ve bu fark git gide artıyor sonrasına çocuk Türkçe'yi öğrenmeye başladığında ilerleme kaydediyor ama dil alanı ve sosyal duygusal alanda oldukça zorlanıyorlar.*

*K6 - Sosyal duygusal alan, öz bakım becerileri başta olmak üzere tüm gelişim alanlarını olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Bireysel farklılıklara göre değişmekte fakat en az 3 ay çocuklar yarı yapılandırılmış, yapılandırılmış etkinliklerinin tümünde geride kalıyor, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık gibi etkinliklerde anlamadan yapıyor arkadaşlarından bakıyorlar bazen bu durum onların sinirlenip içe kapanmalarına sebep oluyor.*

Katılımcıların tümü, göçmen çocukların akademik başarı alanında, göçmen olmayan çocuklara göre daha yavaş ilerlediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, dilin öğrenilmesi ve ortama uyumun gerçekleşmesiyle akademik başarının yükseldiği de ifade edilmiş; hatta K9, göçmen olmayan çocuklara göre bilişsel alan becerilerinde daha başarılı olan bir öğrencisinden bahsetmiştir. Ancak, katılımcıların çoğu göçmen çocukların hazırbulunuşluklarını ölçemediklerini, bundan dolayı başlangıcı doğru yapamadıklarını ve çoğu zaman nasıl davranmaları gerektiği konusunda kararsız kaldıklarını, akademik başarısızlığın stres, içe kapanma ve

çatışmaya kadar gidebildiğini ve bunun gibi durumlarda kendilerine yol gösterecek bir klavuzun olmadığını belirtmişlerdir.

#### **4.4 Öğretmenlerin, Türkçe Bilmeyen Çocuklara Eğitim Öğretim Verirken Öğretim Uygulamalarına İlişkin Elde Edilen Bulgular**

Katılımcı öğretmenlerin, çok kültürlü eğitim ortamında, eğitim sürecinde, yaşanan sorun durumların çözümlenmesine ilişkin, uyguladıkları stratejiler hakkında yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen sonuçlar, öncelikli olarak öğretmenlerin bu konuda kendilerini oldukça yalnız hissettiğini ancak buna karşın, çocukların uyumunu güçlendirmek ve eğitim ortamının iklimini geliştirmek konusunda yoğun bir kişisel çaba içinde olduklarını göstermiştir. Öğretmenler öncelikle görev yaptıkları okullarda çok kültürlü eğitim hakkında özel-standart bir uygulama olmadığını (n=10), çocukların uyumları ve sorunların çözümü konusunda kendi bireysel çabaları (n=10) ile yöntemler geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

---

KATEGORİ	TEMA 1 Özel-Standart uygulama yok n=10
4- Öğretim uygulamaları	

---

	TEMA 2 Bireysel çaba var n=10
--	-------------------------------

---

Bu uygulamalara örnek olarak, teknolojiden (tercüme) yararlanma, okulda misafir kültürlerin dillerini bilen diğer meslektaşlardan yardım isteme, beden dili, görsel materyaller kullanma, çocuklara akranları aracılığıyla model olma gibi yöntemleri denediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulardan, Türkçe bilmeyen göçmen çocuklarla iletişimde öğretmenlerin bireysel olarak farklı yöntemler geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu görüşmelere örnekler aşağıda verilmiştir.

*K3 - Öğrencime Türkçe öğretmek için ona sürekli Türkçe konuşuyorum. Rahat zamanlarda birebir kelime öğretimi yapıyorum. Söylediğim yönergeyi anlayabilmesi için önce başka bir çocuğa söylüyorum yönergeyi yerine getirdikten sonra ona yönergeyi söylüyorum ve yerine getirmesini bekliyorum.*

*K4 - Kendi yöntemlerimi kullanmaya çalışıyorum. Öncelikle çocuğun dilini öğrenip ona bildiği dil ile yaklaşıyorum burada çeviri yöntemini kullanarak gerçekleştirebiliyorum. Daha sonra çocuğa hem kendi dilini kullanarak ardından bizim dilimizi kullanarak söylemek istediğimi söylüyorum.*

*K9 - Tekrar tekrar aynı şeyi gösteriyor, söylüyorum denemekten vazgeçmiyorum. Hatta onun dilinden birkaç kelime öğrenip ona da karşılığı olan Türkçesini söylüyorum.*

*K10 - Genellikle yanlarına gidip göz teması kurarak bağ kurmaya çalışıyorum. Bazen beni anladığını hissediyorum ama bazen ise bu işe yaramayabilir bu durumlarda da görsel materyal kullanarak iletişim kurmaya çalışıyorum.*

Yukarıdaki katılımcı cevapları incelendiğinde, kendi çabalarıyla geliştirdikleri yöntemler kullandıkları belirlenmiştir. Göçmen çocuklarla ortak bir dilde buluşamayan katılımcılar dil dışındaki bazı iletişim yöntemlerine de başvurmaktadırlar. Görsel materyal kullanma, daha fazla göz teması kurma, birebir kelime öğretimi, göçmen çocuğun dilinden birkaç kelime öğrenerek onların Türkçe eş anlamlılarını kullanma, gösterip yapma ve Google çeviriye sık sık başvurdukları belirlenmiştir.

## 4.5 Öğretmenlerin, Aile İletişimi İle İlgili Sorulan Sorulara Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin tümü, Türkçe bilmeyen yabancı uyruklu çocukların aileleri ile dil-iletişim zorluğu nedeniyle aile iletişimi kurmakta çok zorluk çektiklerini (n=10) belirtmişlerdir. Bu sorunlar karşısında ise, tercüman-çeviri desteği (n=5), ailelere özel toplantılar-etkinlikler (n=2) gibi yolları denediklerini de bildirmişlerdir. Ayrıca, Türkçe bilmeyen ailelerle, e-posta haberleşme yönteminin etkili olmadığını, postalara yanıt alamadıklarını, postaların ulaşip ulaşmadığını dahi bilemediklerini de belirtmişlerdir. Buna karşın, katılımcı öğretmenler, Türkçe konuşan anne-babalarla aile iletişimi ve aile katılımı konusunda sorun yaşamadıklarını (n=10) bildirmişlerdir.

---

	TEMA 1 Türkçe konuşamayan aileler ile iletişimde zorluk var n=10
KATEGORİ 5-Aile iletişimi	TEMA 2 Tercüman-Çeviri desteği n=5
	TEMA 3 Türkçe konuşamayan aileler ile toplantı-etkinlik n=2
	TEMA 4 Türkçe konuşan aileler ile iletişimde zorluk yok n=10

---

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin ortak dilde buluşabildikleri ailelerle iletişimi ile ilgili sorulara verdikleri cevaplara örnekler aşağıda sunulmuştur.

*K2 - İç içeyiz biz öğretmenlerin düzenlediği aile katılım etkinlikleri ve toplantılarımız oluyor önemli durumlarda da telefonla görüşüyorum.*



*K5 - Düzenli olarak görüşme ve toplantılarımız oluyor. Aileler gün sonu çocuklarını almaya geldiklerinde de öğretmenlerle iletişime geçiyorlar.*

*K6 - Planlı, programlı bir şekilde çeşitli toplantı ve etkinliklerimiz olmakta ve aksi durumlarda veya çocuğun okula gelmediği günlerde veliyi mutlaka arıyoruz, sürekli iletişim halindeyiz diyebilirim.*

Katılımcıların verdikleri cevaplara dayalı bulgular incelendiğinde, aynı dili konuşmadıkları ailelerle, aynı dili konuştukları ailelerle oldukları gibi iletişim halinde olmadıkları görülmüştür. Katılımcılardan bazıları ailelerle olan iletişimlerinde ortak dil olarak İngilizceyi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise gerek kendilerinin gerekse de ailelerin İngilizce bilmelerinden dolayı ortak dilde buluşamadıklarını ifade etmişlerdir.

*K2 - Çok fazla iletişime geçemedim toplantı ve etkinliklere pek katılmıyorlar konuşamadığımız için selamlaşmakla yetindim. İletişim ve etkinliklere katılım konusunda da biraz daha çaba sarfetmelerini isterdim.*

*K3 - Aynı dili konuşamadığımız velilerimizin hemen hemen hepsi İngilizce biliyor. Velileriyle İngilizce bilen öğretmenler iletişimlerini kuruyor, bilmeyen öğretmenler ise bilen öğretmenler aracılığı ile iletişim kuruyor. Daha ilgili olmalarını beklerim, kültürümüze ve eğitim-öğretime karşı.*

*K6 - Ortak dilimiz yok malesef okulumuzda tercüman yok fakat Rusça, İngilizce, Yunanca dillerini bilen meslektaşlarımız var onlardan yardım alıyorum. Buna rağmen velilere mail yolu ile bildirilen etkinliklerden genelde haberdar olmuyorlar ve çocuklar mahrum kalıyor. Sabah veya akşam diğer velilerle olan etkileşim olamıyor günlük, anlık bilgi anlatmak istediğim bir anektodu anlatamıyorum karşılıklı gülümseme ile yetiniyoruz. İngilizce bilmeyenler çoğunlukta ve oldukça zorlanıyorum.*

*K7 - Genellikle bire bir iletişim halindeyiz. Yalnız göçmen ailelerle iletişimde oldukça zorlanıyoruz çünkü ortak bir dilde buluşamıyoruz ve onlarda konuşmaya çekiniyorlar. Genellikle İngilizce ya bilmiyor ya da çok az biliyorlar bu durumda bizde bize yardımcı olabilecek komşu ve akrabalarından yardım alıyoruz.*

*K9 - İletişim kurmak denir mi? bilemiyorum ama sene boyunca görmediğim baba oluyor, toplantı ve etkinliklere katılmayan anne-babalar da var. Aileler ile ortak bir dilde buluşmazsak çocuğun gelişimi hakkında çok bilgi veremiyorum. Daha ilgili olmalarını isterim hem çocuklarının eğitime hem oryantasyon sürecine ve Türkçe'yi öğrenmeye çalışmalarını isterim. Ücretsiz kurslar olmalı ve ailelere Türkçe öğretilmeli. Bakanlık bizi bu konuda desteklemeli. Bazı aileler komşularından yardım alıyor benimle iletişime girmek için ama bir yerde tıkanıyoruz.*

Katılımcılar, acil ve önemli durumlarda, varsa aynı dili konuşan meslektaşlarından yardım alma, ailenin Türkçe bilen komşu ve akrabalarından yardım alma ve son olarak da teknolojiden faydalanarak bire bir çeviri yolu ile iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Ancak, katılımcıların tümü bu yöntemlerinde, göçmen ailelerle etkili iletişime geçmede yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, doğrudan iletişimin zayıf olması bir yana, etkili iletişimin sağlanamadığı ifade edilmiştir. Etkili iletişimden kasıt günlük ve hatta anlık olayların aktarımının yapılamıyor olmasıdır. Örneğin gün sonunda, katılımcılar ortak dil kullandıkları ailelerle karşılaştıklarında bilgi aktarımı yapma olanağına sahipken, ortak dil kullanmadıkları ailelerle sadece selamlaşıp gülmüşediklerini, isteseler de bilgi aktarımı yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcılar göçmen ailelerin okul toplantı ve etkinliklerine fazla katılmadıklarını ve daha ilgili olmalarının beklentisi içerisinde olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılar göçmen aileler ile yeterli iletişim kuramadıkları için eşit ve

adaletli davranmaktan duydukları rahatsızlığı belirtmişlerdir.

#### 4.6 Öğretmenlerin, Çözüm Önerileri İle İlgili Elde edilen Bulgular

Yaşanan sorunlara ilişkin nelerin çözüm olabileceği konusundaki görüşleri kategorileştirildiğinde, birincil derecede, çok kültürlü eğitim programı (n=10), yöntem olarak oyunu merkezine alan, uyum ve dil-iletişim sorunlarını çözümleyici çok kültürlü eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda bakanlığın acil desteğini beklediklerini belirtmişlerdir. Diğer bir çözüm yöntemi olarak öğretmenlerin konferans, seminer, hizmet içi eğitim (n=6) gibi hizmetlerden yararlanmaları gerektiğini, teknoloji aracılığıyla sosyal ağlarda deneyim paylaşımı (n=2), aileleri de kapsayıcı düzenli kültürel etkinlikler (n=2) olarak öneriler geliştirmişlerdir.

KATEGORİ 6-Çözüm önerileri	TEMA 1 Çok kültürlü eğitim programı geliştirilmesi n=10
	TEMA 2 Konferans-Seminer-Hizmet içi eğitim n=6
	TEMA 3 Sosyal ağ yolu ile meslektaşlar arası paylaşım n=2
	TEMA 4 Türkçe konuşan ve konuşamayan ailelerle kültürel etkinlikler n=2

Katılımcıların tümü sistemin, göçmen çocukların eğitim ve öğretimi ile ilgili hazırlıksız ve yetersiz olduğunu belirtmiştir. Aşağıda sisteme yönelik önerilerle ilgili olarak sorulan sorulara örnekler verilmiştir.

*K1 - Sık sık ailelere anlayabilecekleri yöntemlerle ulaşmak çok önemli fakat ortak dil olmadığında ulaşmanın da bir anlamı kalmıyor. Kaynaştırma, uyum etkinlikleri ve oyuna programda yer vermek yapılabilecekler arasında. Bunun*

*dışında öğretmenlerin danışabileceği kurumlar, kişiler olmalı biz böyle durumlarda yanlıız.*

*K2 - Konu ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir, öğretmenlerin de farkındalıklarının artması sağlanabilir ilgili bakanlık destek verip yol gösterebilir. Tamamen el yordamıyla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz.*

*K6 - İlgili bakanlığın bizim gibi öğretmenlere ve göçmen ailelere rehber olacak bir program geliştirmesini isterim.*

*K7 - Malesef çok kültürlülüğe dair birsey göremedim. Ayrıca çocukların ortak dili olan oyuna programda yeteri kadar yer verilmemiştir.*

*K9 - Bakanlık bizlere yardımcı olmalı. Günümüzde sosyal ağlar, teknoloji çok kullanılıyor aşağı yukarı herkes teknolojiyle içli dışlı. Belki sosyal bir ağ kurulup Dünyanın her yerinden aynı durumdaki eğitimciler buluşturulabilir çok kültürlü ortamda deneyimi olan meslektaşlarımız bize yol gösterebilir.*

*K10 - Bu konuda öğretmenlere, ailelere eğitim programları veya kurslar düzenlenebilir. Göçmen ailelere dil kursları düzenlenerek öğretmenlere destek olabilirler.*

Katılımcıların tümü okul öncesi sisteminin, göçmen çocukların okul öncesi dönemde karşılaştıkları veya karşılaşma olasılığı olan sorunlarla ilgili standart bir program veya uygulamasının olmadığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların 7'si öğretmenler için hizmet içi eğitim, seminer ve konferanslar düzenlenmesini ve bu konuda bilgi ve görgünün Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından sunulması gerektiği konusunda destek istediklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca, ailelere ücretsiz dil kursları, sosyalleşebilecekleri etkinlik ve ortamların sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir tanesi de meslektaşlar arası sosyal bir ağ kurulmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Katılımcılar, meslektaşlarının göçmen çocukların sorunları ile ilgili olarak yalnız kaldıklarını belirtmiş ve kendi yöntemlerine dayanarak, meslektaşlarına önerilerde bulunmuşlardır. Aşağıda bu önerilere örnekler sunulmuştur.

*K1 - Öğretmenlerin daha etkili hizmet verebilmeleri için teknolojiyi yakından takip edip yararlanmalıdırlar. Okul öncesi eğitimde çocuklar için eğlenceli ve farklı kültürlerin bir arada olduğu etkinlikler düzenlenmelidir. Öğretmenlerin daha verimli ve özverili olabilmeleri için motivasyonlarını yükseltici bir çalışma sistemi olmalıdır. İlgili bakanlık yardımcı ve yol gösterici olmalıdır.*

*K8 - Öğretmenlerin daha etkili hizmet verebilmeleri için sürekli yeniliklere açık olmalıdırlar. Hizmet içi eğitimlere, konferanslara, seminerlere katılmalıdırlar. Sürekli kendilerini geliştirmelidirler. Tabi bu fırsatları yaratan bir program ve uygun koşullar sağlanmalı öncelikle. Öğretmenler bu konuda tamamen yalnızlar el yordamıyla götürüyoruz.*

Sonuç olarak, katılımcılar öncelikle Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın konu ile ilgili çalışmalarını başlatmasının gerekliliğini belirterek; öğretmenlerin de imkanlar dahilinde kendilerini geliştirmelerinin önemini vurgulamışlardır. Örneğin, bir katılımcı, öğretmenlerin en azından bir yabancı dil (İngilizce) bilmelerinin gerekliliğini vurgulamıştır. Diğer iki katılımcı ise göçmen öğrencisi olan bir öğretmenin meraklı ve araştırmacı olmasının gerekliliğini vurgulamış ve doğru bir başlangıç için, en azından öğrencisinin dilinde günlük birkaç kelime öğrenme ve kullanma konusunda gayretli olunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde

göçmen çocuğa da Türkçe birkaç günlük kelime öğretilmesi, ev sahibi kültürle, misafir kültürün kaynaşmasında etkili olacağı belirlenmiştir.

## Bölüm 5

### TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, KKTC’de bulunan ve Türkçe bilmeyen okul öncesi dönem çocuklarının karşılaştıkları sorunları ve bu sorunları gidermek üzere uygulanan yöntemleri öğretmen görüşlerini alarak belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalara göre elde edilen bulgular alanyazından elde edilen bilgiler ışığında tartışılmıştır.

Katılımcıların verdiği cevaplara bağlı olarak elde edilen bulgular ışığında, KKTC’de okul öncesi eğitimin genel olarak gelişmekte olduğu sonucuna varılmıştır. Bu olgu, KKTC’deki okul öncesi kurumlarının altyapısıyla ilgili olduğu kadar, müfredat, öğretmenlerin yeterlilikleri ve ailelerin algısını da içermektedir. Ayrıca, katılımcıların tümü KKTC’ye sürekli bir göçün varlığından bahsetmekte ve göç yoluyla gelen ailelerin çocuklarının, eğitim ortamlarında çok kültürlülüğü oluşturduğunu; ancak, eğitim sisteminin hazır olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların tümü sistemin, göçmen çocukların okul öncesi dönemde karşılaştıkları veya karşılaşma olasılığı olan sorunlarla ilgili standart bir program veya uygulamanın olmadığını belirtmişler; öğretmenler için hizmet içi eğitim, seminer ve konferanslar düzenlenmesini ve bu konuda bilgi ve görgünün Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın sunması gerektiği konusunda destek istediklerini belirtmişlerdir.

Alanyazında ise çok kültürlü eğitim için ciddi bir çabaya gereksinim duyulduğu, çok kültürlü eğitime uygun program ile okul yönetimi ve her şeyden önce, uygun bir eğitim ortamı yaratılması gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte

eğitimcilerin eğitim ihtiyacı ile velilerde farkındalık oluşturulması konuları vurgulanmıştır (Adair, 2011; Gay, 1994; Gay, 2002; Swick, Boutte ve Scoy, 1995). Bohn ve Sleeter (2000), eğitimcilerin çok kültürlü eğitime, merkezi yönetim tarafından hazırlanması gerektiğini ve bu konuda mutlaka müfredatın da uyumlaştırılarak standart hale getirilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Katılımcıların verdikleri cevaplardan, KKTC’de okul öncesi eğitimin hem genel olarak hem de çok kültürlü eğitim açısından, kurumdan kuruma farklı seviyelerde altyapıya sahip olduğu ancak, özellikle müfredat, program, hizmet içi eğitim konularında eksik kaldığı ve belirli bir standardın olmadığı kanısına varılmıştır.

KKTC’de okul öncesi eğitimde ortaya çıkan çok kültürlülükle ilgili durum diğer ülkelerle karşılaştırıldığında farklılıklar içermektedir. Alanyazında belirtilen örneklerde çok kültürlülükle ilgili yaşanan olumsuzluklarda dil dışında, ırk, din, etnik köken gibi kültürü oluşturan diğer bileşenlerin de sorun olarak ortaya çıktığı gözlemlenmektedir (Dunn, 1997; Gay, 1994; Gay, 1994; Eyou, Adair ve Dixon, 2000; Calero vd., 2013; Koury, Votruba-Drzal, 2014; Mevorach, 2008; Votruba-Drzal, vd., 2015). Aynı çalışmalarda ifade edilen göçmen çocuk rakamlarına bakılacak olursa, görece olarak KKTC’de göçmen çocuk sayısının hem genelde hem de sınıf içinde çok daha az olduğu, bu açıdan gruplaşarak izole olamayacakları ve öğretmen açısından da bire bir ilgi göstermenin daha kolay olacağı belirlenmiştir.

Çok kültürlülük kapsamında sorulan sorularda katılımcıların tümü dil ve iletişimin önemi konusuna vurgu yapmışlar; göçmen çocuklarla iletişimde, empati kurarak ve genellikle kendi geliştirdikleri yöntemler ile sorunu çözmeye çalıştıklarını belirtmişler ve öğretmenlerin, ‘merhaba’, ‘günaydın’, ‘nasılsın’ gibi günlük bazı kelimeleri göçmen çocukların dilinde kullanmalarının yararlı olacağını vurgulamışlardır. Alanyazında da dil uyumsuzluğunun ve iletişimsizliğin göçmen



çocukların çok kültürlü eğitim kapsamında karşılaştığı önemli problemlerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Adair, 2011; Arzubiaga ve Adair, 2010; Calero vd., 2013; Chow, 2001, Chow 2006; Eyou vd., 2000; Wang ve Phillion, 2007; Yeh vd., 2008; Mevorach, 2008; Uzun ve Bütün, 2016; Koury ve Votruba-Drzal, 2014; Votruba-Drzal, vd., 2015).

Adair (2011), kökenlerinde göçmenlik olan öğretmenlerle yaptığı çalışmada, göçmen çocuğun dilini kullanabilen öğretmenlerin, daha empatik ve yapıcı olabildiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, sadece dili bilmenin de yeterli olmadığını; kendileri de göçmen olan öğretmenlerin, kendi kültürlerinden gelen çocuklarla iletişim kurmada daha avantajlı olduklarını ancak, pedagojik eğitim ile kültürel geçmişleri arasında sıkışıp kaldıklarını, bu avantajı nasıl kullanacaklarına karar veremedikleri de bildirilmiştir (Adair, Tobin, ve Arzubiaga, 2012).

Göçmen çocuklarda akademik başarının her alanda göçmen olmayan çocuklara göre daha az olduğu tüm katılımcılar tarafından ifade edilmiştir ancak, dilin öğrenilmesi ve uyumun gerçekleşmesiyle akademik başarının yükseldiği de ifade edilmiş; hatta göçmen olmayan çocuklara göre daha başarılı olan çocukların varlığından bahsedilmiştir. Katılımcılar sadece akademik başarısızlık değil, akranlar arası çatışma, hırçınlaşma, içe kapanma, etkileşimde bulunmama, yemek yememe, ağlama ve hatta altına kaçırma gibi stres durumları ve davranışların da dilden kaynaklı iletişimsizlik ile alakalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu gibi durumlarda kendilerine yol gösterecek bir klavuzun olmadığını ve problem durumların genel olarak 3-4 ay sonra giderek azaldığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Göçmen çocuğun sınıfta konuşulan dili bilmemesi ve ortama uyum sağlayamaması alanyazında da yoğun olarak tartışılan bir konu olmakla birlikte; öğretmenlerin çok kültürlülük konusunda hazırbulunuşluklarının ve yeterliliklerinin sağlanmasının

önemi de vurgulanmaktadır (Adair, 2011; Gay, 1994; Gay, 2002; Chow, 2001, Chow 2006; Eyou vd., 2000; Wang ve Phillion, 2007; Yeh vd., 2008; Koury ve Votruba-Drzal, 2014; Votruba-Drzal, vd., 2015). Bununla birlikte, öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ortamı hakkında donanımlı olmaları gerektiği ve bu donanımın merkezi yönetim tarafından sağlanmasının gerekliliği vurgulanmış, konu ile ilgili bilgilerin müfredata entegre edilmesi ve standart hale getirilmesinin gerekliliği belirtilmiştir (Bohn ve Sleeter, 2000; Hoff, 1995).

Katılımcıların verdikleri cevaplara dayalı bulgular incelendiğinde, aynı dili konuştukları ailelerle kurdukları iletişimi, ortak dilde buluşamadıkları ailelerle kuramadıkları belirlenmiştir. Benzer durumlar alanyazında da belirtilmektedir (Daglar vd., 2011; Calero vd., 2013; Koury ve Votruba-Drzal, 2014; Mevorach, 2008; Özyürek vd., 2016; Votruba-Drzal, vd., 2015). Bununla birlikte, katılımcılar göçmen ailelerin okul toplantı ve etkinliklerine katılmadıklarını ve daha ilgili olmalarının beklentisi içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir ve ailelere ücretsiz dil kursları, sosyalleşebilecekleri etkinlik ve ortam sağlanmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Alanyazında da göçmen çocukların karşılaştıkları problemlerin giderilmesinde ailelerin rolü vurgulanmış ancak bu çalışmalar, göçmen çocuklarla birlikte ailelerin de baskı altında olduğunu ve uyum göstermeye çalışırken stres yaşadıklarını; göçmen ailenin dil ve iletişim eksikliğinin sonucunda, çocukların okul yaşantıları ile ilgili konularda aile desteğini yeterince alamadıkları belirtilmiştir (Calero vd., 2013; Mevorach, 2008).

Eğitim-öğretim sürecinde aile desteği, hem çocuk hem de öğretmen için tartışmasız çok önemlidir. Okul, aile, öğretmen iş birliği sağlandığında sorunların çözümü daha kolay olmaktadır. Beydoğan (2006), yapılacak olan okul, aile, öğretmen iş birliğinin çocuğun eğitimine doğrudan etkisi olacağını belirterek, yapılan

iŖ birliğinin beraberinde, ailenin retmene, çocuğun okula karŖı, olumlu duygular geliŖtirmelerini sağlayacak ve bu sayede hem üretmenin hem de çocuğun motivasyonunu arttıracaktır diye ifade etmiŖtir.

## Bölüm 6

# SONUÇ VE ÖNERİLER

### 6.1 Sonuç

Çalışmadan elde edilen bulguların alanyazın ile karşılaştırılması ile, KKTC'deki okul öncesi kurumlarının altyapı, müfredat, öğretmenlerin yeterlilikleri ve ailelerin algısının çok kültürlü eğitim açısından geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. KKTC'de göçmen çocukların okul öncesi dönemde karşılaştıkları veya karşılaşma olasılığı olan sorunlarla ilgili standart bir program veya uygulama bulunmamakta; öğretmenler kendilerini göçmen çocukların karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri sorunlar için hazırlamaya çalışmakta ve kendi çözüm yollarını geliştirmektedirler.

Katılımcıların göçmen çocukların eğitiminde karşılaştıkları en önemli sorunun ortak dilde buluşamama ve iletişimsizlik olarak belirlenmiş, ayrıca bu olgunun sadece öğrencileri değil ailelerini de kapsadığını ifade etmişlerdir.

### 6.2 Öneriler

Katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak, KKTC'deki göçmen çocukların karşılaştıkları problemlerin genel olarak dil ile alakalı olduğu ve bu problemin 3-4 ay içerisinde, çocukların Türkçe öğrenmeye başlamasıyla yavaş yavaş ortadan kalkmaya başladığı ancak, bu süreç içerisinde çocukların okuldaki öğrenme ve deneyim zenginliğinden yararlanamadıkları ve stres tepkileri verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin sorunun üstesinden gelmek üzere kendilerince yöntemler

geliştirdikleri fakat kendilerini yeterli hissetmedikleri ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Bu açıdan öncelikle, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından, okul öncesi eğitimde müfredat ve/veya programlara çok kültürlü eğitimin mutlaka bir eğitim modülü olarak dahil edilmesi, öğretmenlere yönelik hizmet öncesinde ve hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Katılımcıların da belirttiği gibi, çocuklarının özellikle okula başladıkları ilk 3-4 aylık dönemde yaşadıkları iletişim yetersizliğine bağlı problemleri gidermeye yönelik bir rehber hazırlanması uygun olacaktır. Bakanlıkça yapılacak müfredat/program revizyonu, hizmet içi eğitimler ve rehberlerin hazırlanmasında, göçmen çocukla olduğu kadar ailelerle iletişim, yönlendirme ve rehberlik hizmetleri dikkate alınmalıdır.

KKTC’de okul öncesi eğitim kurumlarının altyapısı, donanımı ve iklimi, olabildiğince çok kültürlü eğitimin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmeli, eğitimciler ise, kendilerini karşılaştırmalı eğitim ve çok kültürlü eğitim konularında geliştirmelidirler.

Katılımcıların da ifade ettiği gibi, öğretmenler arası bilgi ve deneyim paylaşımı açısından iletişim ağları kurulabilir ve böylece KKTC’deki bir öğretmen dünyanın başka bir yerindeki meslektaşına danışarak istediği konularda yardım alabilir. Az sayıda göçmen çocuğun farklı okullara dağıldığı düşünülecek olursa, teknolojinin getirdiği kolaylıklar hem farklı okullarda görev alan öğretmenler arası iletişim sağlanması hemde göçmen ailelere her konuda rehberlik hizmetleri verilebilmesi açısından kullanılabilir.

Ailelere yönelik, sosyal devlet anlayışı gelişmiş olan ülkelerde olduğu gibi, ücretsiz dil kursları olanağı sağlanabilir. Farklı ülkelerden göç etmiş çocukların, sosyal ve kültürel olarak akranları ile kaynaşmalarını sağlayacak oyun grupları

kurulup, kültür merkezleri aılabılır. Böylece, ocuklar okul ortamı dışında da akranlarıyla sözel olarak iletişime geçme fırsatını yakalamış ve Türkçe'yi öğrenme yolunda hızla ilerlemiş olurlar. Bu ortamlarda, birlikte vakit geçiren ev sahibi kültürden gelen aileler ile misafir kültürden gelen aileler kaynaşmış; göçmen ailelerin diğer ailelerle sosyalleşmeleri sonucu kültürler arası kaynaşma sağlanmış olur. Bir arada geçirilen vakitte, çok kültürlü ortamların gerektirdiği sevgi, saygı ve hoşgörü ortamları oluşur ve göçmen aileler ile çocukları uyum sürecini daha kolay tamamlayabilir.

Aday ğretmenlik sürecinde, üniversitelerin ilgili lisans programlarına, çok kültürlü eğitim ve yabancı uyruklu ocuklara Türkçe ğretimi konularında seçmeli dersler konulması tavsiye edilir.

Okul ncesi dönemdeki çocukların, iki dilli ve/veya çok dilli ortamlarda dil kazanımları ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İki dilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Adair, J. K. (2011). Confirming chances: What early childhood teacher educators can learn from immigrant preschool teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(1), 55-71.
- Adair, J. K., Tobin, J., & Arzubiaga, A. E. (2012). The dilemma of cultural responsiveness and professionalization: Listening closer to immigrant teachers who teach children of recent immigrants. *Teachers College Record*, 114(12), [120303].
- Akhtar, S. (2010). *Immigration and acculturation: Mourning, adaptation, and the next generation*. Lanham, Maryland.: Jason Aronson.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*, Ankara: TDK Yayınları.
- Alışkan, E. E., Güneyli, A. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Türkçe Dil Etkinliklerine İlişkin Görüşleri: Lefkoşa Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yildirim, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, Sakarya: Sakarya Yayıncılık, Sakarya.

APA, (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. 13 Mart 2017 tarihinde <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden erişildi.

Arzubiaga, A. E., ve Adair, J. (2010). ‘‘Misrepresentations of Language and Culture, Language and Culture as Proxies for Marginalization: Debunking the Arguments’’ Chap. 20 in *Handbook of Latinos and education: Theory, research, and practice*, 301-308. New York: Routledge.

Atasoy, A. (2011). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Nüfus Coğrafyası/Population Geography Of Turkish Republic Of Northern Cyprus. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 29-62.

Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, B., Bilge, F., Bilgin, M., Can, G., Ersanlı, K., Kılıç, M., Kısaç, İ., Korkmaz, İ., Küçükkaragöz, H., Külahoğlu, Ş., Öztürk, B. Ve Uçar, E. (2015). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi, 246-269.

Aydoğan, Y. Koçak N. (2003). *Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. 02 Şubat 2017 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/aydogan-kocak.htm>, adresinden erişildi.



- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi. Bs. 11, s. 35-38.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimension, and Practice Review of Research in Education, Volume19, pp. 3–49.
- Başal, H. A. (2004). *Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başbay, A., Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Baydar, N., Küntay, A., Gökşen, F., Yağmurlu, B., ve Cemalcılar, Z. (2008). *Türkiye’de Erken Çocukluk Gelişim Ekolojileri (TEÇGE) Çalışması-1. Tur Verileri*. 10 Nisan 2017 tarihinde <http://portal.ku.edu.tr/~tecge/index.htm>, 25 adresinden erişildi.
- Bayhan, P., Artan İ. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları. S.119-146
- Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin Eğitim Öğretim Sürecine Katılımına Yönelik Modeller ve Yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 75-90.

Bodrova, E., & Leong, D. (2010). *Curriculum and play in early child development*.

In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. 10 Nisan 2017 tarihinde <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Bodrova-LeongANGxp.pdf> adresinden erişildi

Bohn, A. P., Sleeter, C. E. (2000). Multicultural education and the standards movement: A report from the field. *Phi Delta Kappan*, 82(2), 156-159.

Brandon, P. D. (2004). The Child Care Arrangements of Preschool-Age Children in Immigrant Families in the United States. *International Migration*, 42(1), 65-87.

Bülbül, S., Köse, A. (2010). Türkiye’de bölgelerarası iç göç hareketlerinin çok boyutlu ölçekleme yöntemi ile incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(1), 75-94.

Calero, M. D., Mata, S., Carles, R., Vives, C., López-Rubio, S., Fernández-Parra, A., ve Navarro, E. (2013). Learning potential assessment and adaptation to the educational context: The usefulness of the ACFS for assessing immigrant preschool children. *Psychology in the Schools*, 50(7), 705-721.

Can, Y. (2011). *Göç ve kent: 1989'dan günümüze göç eden insanların kent adaptasyonu Diyarbakır örneği* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

- Chow, H. P. (2001). English-language use among Chinese adolescent immigrants. *Alberta journal of educational research*, 47(2), 191.
- Chow, H. P. (2006). Vietnamese-Canadian university students in Regina: Socio-cultural and educational adaptation. *Canadian Ethnic Studies*, 38(2), 104.
- Cirik, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 39-57.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi*, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi* 2(2), 28-34.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-124.
- Dağabakan F. Ö., Dağabakan D. (2008). *Dil ve çocukta dil gelişim kuramları*, 16 Şubat 2017 tarihinde [http://ooegm.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda\\_dil\\_gelisimi.pdf](http://ooegm.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda_dil_gelisimi.pdf), adresinden erişildi.
- Dağlar, M., Melhuish, E., ve Barnes, J. (2011). Parenting and preschool child behaviour among Turkish immigrant, migrant and non-migrant families. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 261-279.

Demir, G. (1997). *Göç Nedenleri ve Göçenlerin Beklentilerindeki Gerçekleşme Durumu*: Bolu İli Kıbrıscık İlçesi Örneği, Toplum ve Göç Bildiriler Kitabı, No: 2046, 85, DİE yayın, Ankara, 1997.

Demirel Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dereli, İ., E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.

Dirim, A. (2004). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.

Doğan, A. (2010), Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (3), 149-162.

Drange, N., Telle, K. (2016). Preschool and school performance of children from immigrant families. *Empirical Economics*, 1-43.

Dunn, R. (1997). The goals and track record of multicultural education. *Educational Leadership*, 54(7), 74-77.

Duverger, M. (2004). *Siyaset sosyolojisi*. (Ş. Tekeli, Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Eamon, M. K. (2001). The effects of poverty on children's socioemotional development: An ecological systems analysis. *Social work*, 46(3), 256-266.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. Akman Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.

Erden, M., Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ergin ve Ermağan, (2011). Çok kültürlülük ve sosyal uyum. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey*

Ergün, M., Özsüer S. (2008). *Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi*. 11 Ocak 2017 tarihinde <http://www.egitim.aku.edu.tr/vygotsky.pdf>, adresinden erişildi.

Eyou, M. L., Adair, V., & Dixon, R. (2000). Cultural identity and psychological adjustment of adolescent Chinese immigrants in New Zealand. *Journal of Adolescence, 23*(5), 531-543.

Diaz, R. M., Padilla, K. A., & Weathersby, E. K. (1991). The effects of bilingualism on preschoolers' private speech. *Early Childhood Research Quarterly, 6*(3), 377-393.

Ferguson, L. (2008). *Çok Kültürlülüğe Giriş*. Future World Center, ISBN: 978-9963-677-33-7.

Fernandez, R. C. (2000). No hablo ingles: Bilingualism and multiculturalism in preschool settings. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 159-163.

Fox, P. G., Burns, K. R., Popovich, J. M., Belknap, R., ve Frank-Stromborg, M. (2004). Southeast Asian refugee children: self-esteem as a predictor of depression and scholastic achievement in the US. *International Journal of Psychiatric Nursing Research*.

Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education. 17 Şubat 2017 tarihinde <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm> adresinden erişildi.

Gay, G. (1994b). Coming of age ethnically: Teaching young adolescents of color. *Theory into practice*, 33(3), 149-155.

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

Genç, S. Z., Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.

Goodwin, A. L. (2002). Teacher preparation and the education of immigrant children. *Education and Urban society*, 34(2), 156-172.

- Göçer ve Moğul, (2011). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış*, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3 Summer 2011, TURKEY.
- Gömleksiz, M. N. (2002). Oyun İle İngilizce Öğretiminin Uygulanması ve Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Güçlü, N. (2003). Küreselleşme ve eğitim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2) 1-12.
- Gül, V., Kolb, S. (2009). Almanya'da Yaşayan Genç Türk Hastalarda Kültürel Uyum, İki Kültürlülük ve Psikiyatrik Bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe Okuma Yazma Öğretimi* (6. bs.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harari, N., Y. (2015). *Sapiens, A Brief History of Humankind*. İstanbul: Berdan Matbaacılık.
- Hengirmen, M. (1998). *Türkiye'de ve Dünya'da Ana Dili Eğitimi Sempozyumu Bildiriler kitabı* içinde. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi.

- Hoff, G. R. (1995). Multicultural Education in Germany: Historical Development and Current Status. In J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 821-838). New York: Macmillan.
- Hohensee, B. J, Derman-Sparks. L. (1992). Implementing an Anti-Bias Curriculum in Early Childhood Classrooms. *ERIC Digest*. 17 Aralık 2004, ERIC Database.
- Ilgar, C., S. Ve Ilgar M., Z. (2013). Küreselleşme ve Kültür. *Sabahattin Zaim üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi 1, (2), 23-36.*
- İnal, G. (2010). Okula Başlama ve Uyum Süreci. *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*. Alisinanoğlu, F. (Ed). I. Baskı, İstanbul: Fastbook. S.68-86
- Kagan, S. L., ve Garcia, E. E. (1991). Educating culturally and linguistically diverse preschoolers: Moving the agenda. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 427-443.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1(1), 62-80.*
- Karoly, L. A., & Gonzalez, G. C. (2011). Early care and education for children in immigrant families. *The Future of Children*, 21(1), 71-101.
- Kayaalp, İ. (1998). *Dil ve iletişim*. Ankara: TDV Yayınları.



Keser, U. (2006). Kıbrıs' ta Göç Hareketleri ve 1974 Sonrasında Yaşananlar. *ÇTTAD, V/12, (2006/Bahar)*, s. 103–128.

Keyes, E. F. (2000). Mental health status in refugees: an integrative review of current research. *Issues in mental health nursing, 21(4)*, 397-410.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2015-2016 *Eğitim İstatistikleri Yıllığı*, <http://eohd.mebnet.net/?q=node/34> adresinden 10 Şubat 2017 tarihinde erişildi.

KKTC Başbakanlık Devlet Planlama Örgütü (2001). *İstatistik Yıllığı 1999*, Ankara: DPÖ Yayınları.

Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 1-21.

Koury, A. S., ve Votruba-Drzal, E. (2014). School readiness of children from immigrant families: Contributions of region of origin, home, and childcare. *Journal of Educational Psychology, 106(1)*, 268.

Kratzmann, J. (2013). Are educational inequalities of children from immigrant backgrounds reinforced by lower expectations? Ratings and predictions of preschool teachers. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 65(1)*, 73.

Kurtuluş, H., Purkis, S., (2014). *Kuzey Kıbrıs'ta Türkiyeli göçmenler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Küçükkaragöz, H. (2017). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Pegem Atıf İndeksi*, 83-122.

Kürkçüoğlu, B. Ü. (2014)., İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi (3.bs.)*. Ankara: Pegem Yayınları.

Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., ve Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American educational research journal*, 41(1), 115-157.

Magnuson, K., Lahaie, C., ve Waldfogel, J. (2006). Preschool and school readiness of children of immigrants. *Social science quarterly*, 87(5), 1241-1262.

Matthews, H., & Ewen, D. (2006). Reaching all children? Understanding early care and education participation among immigrant families. *Center for Law and Social Policy, Inc.(CLASP)*. 16 Nisan 2017 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED489574>, adresinden erişildi.

Measham, T., Guzder, J., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-McPherson, M., ve Nadeau, L. (2014). Refugee children and their families: supporting psychological well-being and positive adaptation following migration. *Current problems in pediatric and adolescent health care*, 44(7), 208-215.

Mevorach, M. (2008). Do Preschool Teachers Perceive Young Children from Immigrant Families Differently?. *Journal of Early Childhood Teacher Education*,29(2), 146-156.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded sourcebook* (2 Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Munley, P. H., Duncan, L. E., McDonnell, K. A., ve Sauer, E. M. (2004). Counseling psychology in the United States of America. *Counselling Psychology Quarterly*, 17(3), 247-271.

Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası, (çev. M. T. Bağlı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (37), 137-169.

Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitim*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Öz, F. S., Bakalım, O., Baş, A. U., ve Aysan, F. (2015). İzmir İline İç Göç Yoluyla Gelen Ailelerin Ekolojik Sistem Yaklaşımı Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 295-310.

Özyürek, A., Çetin, A., Yıldırım, R., Evirgen, N., ve Ergün, Ş. (2016). Farklı kültürlerde aile çocuk etkileşimlerinin öğretmen bakış açısına göre incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1477-1484.

Perşembe, E. F. (2010). Almanya'nın Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 55-80.

Pieterse, J. N. (1994). Globalisation as hybridisation. *International sociology*, 9(2), 161-184.

Polat, G. (2007). İç göçün çocuk ruh sağlığına etkisi ve sosyal hizmet müdahalesi. *Journal of Society & Social Work*, 18(1), 89-106.

Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.

Ramazan, O., Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 83-98.

Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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

Senemoğlu, N. (2002). İlk çocukluk döneminde gelişim, E. Ceyhan (Ed.), *Çocuk gelişimi ve psikolojisi içinde* (s. 121-144). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (kuramdan uygulamaya), İstanbul: Gönül Yayınevi.

Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı yayıncılık.

Sultanova, L. (2016). Origin and Development of Multicultural Education in the USA. *Comparative Professional Pedagogy*, 6(2), 49-53.

Sürmen, Y. (2008). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler, 1 Şubat 2017 tarihinde <http://blog.milliyet.com.tr/Blog.aspx?BlogNo=67316>, adresinden erişildi.

Swick, K. J., Boutte, G., ve Van Scoy, I. (1995). Families and schools building multicultural values together. *Childhood Education*, 72(2), 75-79.

Swick, K. J., ve Williams, R. D. (2006). An analysis of Bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 371-378.

Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık sf. 1-19.

Tümkiye, S. (2008). Dil Gelişimi, M. E. Deniz (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde*, Ankara: Maya Akademi.

- Usta, S. Y. (2014). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Davranış Problemlerinin Anne-Çocuk ve Öğretmen-Çocuk İlişkileri Açısından İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Uyanık, Ö., Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- 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.
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., Collins, M., ve Miller, P. (2015). Center-Based Preschool and School Readiness Skills of Children From Immigrant Families. *Early Education and Development*, 26(4), 549-573.
- Wang, Y., Phillion, J. (2007). Chinese American students fight for their rights. *The Journal of Educational Foundations*, 21(1/2), 91.
- Yapıcı, Ş., Yapıcı M. (2006). Çocukta bilişsel gelişim. 17 Mart 2017 tarihinde <http://www.universitetoplum.org/text.php3?id=263> adresinden erişildi.
- Yazıcı Z., Temel Z.F. (2003). İki Dilli Ve Çok Kültürlü Ortamda Yetişen Çocuklar İçin Anadilinin Gerekliği, *Türk Dili, Dil ve Edebiyatı Dergisi*, 622, 495-505.

Yeh, C. J., Okubo, Y., Ma, P. W., Shea, M., Ou, D. ve Pituc, S. T. (2008). Chinese immigrant high school students' cultural interactions, acculturation, family obligations, language use, and social support. *Adolescence*, 43(172), 775-790.

Yıldırım ve Şimşek, (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. S. 9-43.

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası Göç: Çeşitleri, Nedenleri ve etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1685-1704.

Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.

Yu, J. H. (1994). Family Literacy for Parents with Limited English Proficiency. 16 Nisan 2017 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED379960>, adresinden erişildi.

Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. Hacettepe Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.

Zembat, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.

## **EKLER**



## **Ek 1: Görüşme soruları**

1-KKTC 'de okul öncesi eğitimin genel durumu hakkında neler düşünüyorsunuz?

2-Okul öncesi eğitim veren kurumların genel donanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?

3-Bu kurumlarda uygulanan öğretim programları nasıldır, güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

4-KKTC' deki okul öncesi eğitimin çok kültürlü bir yapıya sahip olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

5-Daha önce çok kültürlü bir eğitim ortamında deneyiminiz oldu mu?

6-Çok dilli ve çok kültürlü öğrencilere hizmet veren öğretmenlerin ne tür bir donanıma sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

7-Sizce göçmen çocuklar okul ortamında neler yaşıyorlar ve okula uyumları hakkında neler söyleyebilirsiniz?

8-Okulunuzda göçmen çocuklara yönelik kurumsal olarak özel bir uygulama var mı?

9-Türkçe bilmeyen çocuklara Türkçe öğretimi hakkında uyguladığınız herhangi bir yönteminiz var mı?

10-Çok dilli göçmen çocuklarının buldukları ortama kültürel uyumları konusunda neler düşünüyorsunuz?

11-Okulunuzda anne babalar ile öğretmenlerin iletişimi nasıldır?

12-Aynı dili konuşmadığımız anne babalarla nasıl iletişim kuruyorsunuz?

13-Türkçe bilmeyen çocuğun eğitiminde okul öncesi eğitimin amaç ve kazanımlarının elde edilmesi noktasında görüşleriniz nelerdir?

14- Sizce Kuzey Kıbrıs'ta yeni geliştirilen (2015-2016) okul öncesi eğitim programı, Türkçe bilmeyen çocuklara ya da çok kültürlü öğrenme ortamlarına uygun yapılandırılmış mıdır? Neden?

15- Öğretmenlerin daha etkili hizmet verebilmeleri için ne önerirsiniz? Ne tür değişiklikler önerirsiniz?

## Ek 2: Etik Kurul Onayı

 <p><b>Doğu Akdeniz Üniversitesi</b> "Uluslararası Kariyer İçin"</p>	<p><b>Eastern Mediterranean University</b> "For Your International Career"</p>	<p>P.K.: 99628 Gazimağusa, KUZEY KIBRIS / Famagusta, North Cyprus, via Mersin-10 TURKEY Tel: (+90) 392 630 1995 Faks/Fax: (+90) 392 630 2919 bayek@emu.edu.tr</p>
<p>Etik Kurulu / Ethics Committee</p>		
<p>Sayı: ETK00-2017-0025</p>		
<p>10.03.2017</p>		
<p>Sayın Şükriye Atasoy Çiçek Okul Öncesi Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi</p>		
<p>Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun <b>06.03.2017</b> tarih ve <b>2017/39-16</b> sayılı kararı doğrultusunda, <b>Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Türkçe Bilmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri</b> adlı tez çalışmanız, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.</p>		
<p>Bilginize rica ederim.</p>		
<p> Doç. Dr. Şükrü Tüzmen Etik Kurulu Başkanı</p>		
<p>ŞT/sky.</p>		
<p>www.emu.edu.tr</p>		

**Ek 3: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'ndan Alınan  
Araştırma İzni**



**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ  
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI  
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: İÖD.0.00-35/2016/1B -3096

Lefkoşa, 7 Aralık 2016

Sayın Şükriye Atasoy ÇİÇEK,  
Doğu Akdeniz Üniversitesi,  
Gazimağusa.

Müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulamak istediğiniz “*KKTC’de Okul Öncesi Kurumlarında Türkçe Bilmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri*” konulu çalışma soruları, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların **Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü**'ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

*Ali Bolatcan*  
**Ali BOLATCAN**  
Müdür

*Ali Bolatcan*  
21/12/16

/AA

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893  
Fax (90) (392) 228 7158  
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC