Cumhuriyet International Journal of Education, 14(3): 730-744, 2025
DOI: https://dx.doi.org/10.30703/cije.1589152

Cumhuriyet International Journal of Education

| cije.cumhuriyet.edu.tr | Founded: 2011 Available online, ISSN: 2147-1606 Publisher: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

# What Are the Current Status and Needs of Preschool Teachers Regarding Multicultural Education According to Preschool Teachers and Administrators?[#]

**Hazal Begüm Ünal[1, a,*], Mine Canan Durmuşoğlu[1,b]**

[1]*Faculty of Education, Hacettepe University, Ankara, Türkiye*
**Corresponding author*

**Research Article**

*Acknowledgment*
*[#]This study is a part of the doctoral thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.*

*History*
*Received: 21/11/2024*
*Accepted: 04/03/2025*

*This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.*

***Copyright © 2017*** *by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.*

**ABSTRACT**

This study investigated the current situation and needs of teachers in preschool institutions that serve Syrian children, focusing on multicultural education. In the study conducted using a case study design, one of the qualitative research methods, the participants consisted of 11 preschool teachers and 3 school administrators who had Syrian children in their classes. Individual and focus group interviews were conducted with the participants, and the data obtained were evaluated with content analysis. Data were collected through individual and focus group interviews with teachers and administrators. The findings revealed that teachers lacked adequate knowledge, skills, and training in multicultural education, which hindered their ability to address the needs of diverse classrooms effectively. Key challenges included language barriers, insufficient teaching materials, and limited parental involvement, all of which negatively impacted both the teaching process and the children's adaptation. Moreover, the study highlighted that preschool institutions had not made sufficient arrangements to meet the cultural needs of children from diverse backgrounds. School administrators also exhibited limited knowledge and experience in implementing multicultural education practices, further complicating the integration of Syrian children. The study underscores the urgent need to enhance teachers' knowledge and competencies in multicultural education, develop language support mechanisms, and implement cultural adaptation programs to support the educational success of Syrian children and foster an inclusive learning environment.

***Keywords:*** Early childhood education, multicultural education, multiculturalism, teachers' competencies, needs of teachers

# Okul Öncesi Öğretmen ve Yöneticilerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Mevcut Durumları ve İhtiyaçları Nelerdir?[#]

*Bilgi*
*[#]Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinin bir parçasıdır.*

**Sorumlu yazar*

*Süreç*
*Geliş: 21/11/2024*
*Kabul: 04/03/2025*

*Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.*

*Copyright*

*This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License*

**ÖZ**

Bu çalışma, Suriyeli çocukların bulunduğu okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik durumlarını ve ihtiyaçlarını incelemektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yapılan çalışmada, çalışma grubunu sınıfında Suriyeli çocuk bulunan 11 okul öncesi öğretmeni ve 3 okul yöneticisi oluşturmuştur. Katılımcılarla bireysel ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş, elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda yeterli bilgiye ve beceriye sahip olmadığını, dil bariyeri, materyal eksikliği ve sınırlı aile katılımı gibi sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Çocukların farklı kültürel ihtiyaçlarına yönelik yeterli düzenlemeler yapılmadığı, bu durumun hem öğretim süreçlerini hem de çocukların adaptasyonunu olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin de çokkültürlü eğitim uygulamalarında bilgi ve deneyim eksikliği dikkat çekmiştir. Araştırma, öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması, dil desteği ve kültürel uyum programlarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

***Anahtar Kelimeler:*** Erken çocukluk eğitimi, çokkültürlü eğitim, çokkültürlülük, öğretmen yeterlilikleri, öğretmen ihtiyaçları

[a] *hazalbegumunal@gmail.com* *https://orcid.org/0000-0002-5053-0515* | [b] *sendogdu@hacettepe.edu.tr* *https://orcid.org/0000-0001-6777-9117*

*How to Cite:* Ünal, H. B., & Durmuşoğlu, M. C. (2025). Okul öncesi öğretmen ve yöneticilerine göre okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik mevcut durumları ve ihtiyaçları nelerdir? *Cumhuriyet International Journal of Education, 14*(3), 730-744.

## Giriş

Çokkültürlü eğitim, tüm çocukların güçlü bir özgüven hissi geliştirmeleri, farklı kültürel geçmişlerden olan insanlar için empati kurmayı keşfetmeleri ve potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için adil fırsatlar sağlayan kapsayıcı nitelikte öğrenme öğretme sürecidir (Tiedt ve Tiedt, 1995). Diğer bir deyişle çokkültürlü eğitim, ırkçılığa karşı sosyal adaletin yanında, eleştirel bir eğitim ve kapsayıcı bir okul reformu olarak da tanımlanmaktadır (Nieto,2000).

Farklılıklara sahip bireylerin özelliklerinden (ırksal, fiziksel, bedensel, cinsel, dilsel, dinsel, kültürel) dolayı yaşadıkları olumsuzluklar, uğradıkları, ayrımcılıklar ve yaşadıkları olumsuz tecrübelerin en aza indirilmesini sağlamak çokkültürlü eğitimin amaçları arasındadır. Bu bağlamda çokkültürlü eğitim, tüm çocuklar için eğitimde fırsat eşitliği sunmayı, insanların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamayı, toplumu zenginleştirmeyi ve farklılıkların bütün vatandaşlara kendi kültürlerini yaşamak için zengin fırsatlar sunduğunu düşünmelerini hedefler (Aydın,2013; Banks, 2013; Banks ve Banks, 2010).

Farklılıklara saygı, eşitlik, adalet, empati, kabul ve anlayış gibi toplumsal bütünlüğe yönelik ilkeleri ve eğitim ortamlarında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çokkültürlü eğitim, öğrenme ile günlük yaşam deneyimleri arasında bağlantı kurarak öğrencilerin akademik başarılarını arttırmayı da hedeflemektedir. Çokkültürlü eğitimin işlevleri arasında çok sayıda teknolojik gelişmeyi içinde barındırarak çok farklı kültürden insanların bir arada bulunmasına olanak tanımak ve çocukları günümüz dünyasına daha iyi hazırlamak yer almaktadır (Taştekin vd., 2016).

Türkiye'ye yurtdışından gelen kişiler için kullanılan terimler hukuk sisteminden dolayı farklılaşmaktadır. Türkiye'ye gelen Suriyelilerin hukuki statüsü göçmen, mülteci ya da sığınmacı değil, "geçici koruma altındaki kişiler" olarak geçmektedir (Fansa, 2021). Alanyazın incelendiğinde bu kavramların farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle anlaşılır olması amacıyla uluslararası literatürde kullanılan mülteci (refugee) terimi kullanılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde çokkültürlülüğe yönelik tutumların belirlendiği nicel araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik olumlu algılarının olduğu ve öğretmenlerin sınıflarındaki farklı kültürlerden gelen çocuklara yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür (Akçaoğlu, 2017; Bulut ve Sarıçam, 2016; Kardeş ve Akman, 2022; Taştekin vd., 2016; Toprak, 2008; Yaşar- Ekici, 2017).

Bu araştırma sonuçlarının yanı sıra mülteci çocuklarla ilgili olarak Türkiye'deki mevcut durumun daha derinlemesine incelendiği nitel araştırmalarda ise mülteci çocukların, ailelerin ve öğretmenlerin pek çok zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Erdem, 2017; Göktuna-Yaylacı, Serpil ve Yaylacı, 2017; Mercan-Uzun ve Bütün, 2016; Taştekin vd., 2016). Erdem'in (2017) sınıfında mülteci çocukların olduğu sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin ders içeriğini mülteci çocuklara uygun hale getiremedikleri, öğretim stratejilerinde çocukların ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapamadıkları ve bu konuda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ders kitabı ya da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen görsel ve işitsel kaynakları kullandığı belirlenmiştir. Bu kaynaklar mülteci çocukları kapsayacak şekilde hazırlanmadığı için çocukların katılımı konusunda başarısız oldukları görülmüştür. Kardeş ve Akman (2022) Birleşen Dünyalar sosyal duygusal gelişim programı sayesinde öğretmenlerin Suriyelilere yöneltilen önyargılı tutumlarında önemli düzeyde değiştiğini söylediklerini ifade etmektedir. Taştekin vd. (2016) yaptığı çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlülüğe yönelik olumlu tutum ve algılara sahip oldukları ancak uygulama noktasında yetersiz kaldıkları saptanmıştır.

Bu noktadan hareketle yapılan araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik mevcut durumları ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Affolter (2017) okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları inançlarıyla gerçek davranışları arasında bir boşluk olduğunu söylemektedir. Öğretmenlerin gerçek deneyimlerinden yola çıkarak mevcut durumları ve ihtiyaçlarını anlamak amacıyla bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Bu kapsamda belirlenen aşağıdaki araştırma sorularına Suriyeli çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler ve okul yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik mevcut durumları ve ihtiyaçları nelerdir?

1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda mevcut durumları nelerdir?

1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda ihtiyaçları nelerdir?

1.3. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik aile katılımı etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda mevcut durumları nelerdir?

1.4. Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik aile katılımı etkinlikleri planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda ihtiyaçları nelerdir?

2. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul yöneticilerinin, kurumdaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik mevcut durumları ve ihtiyaçları konusundaki görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri olguların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Creswell,2014; Franken, Wallen ve Huyn, 2012). Bu araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden

durum çalışması olarak planlanmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşamı içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da çokkültürlü eğitim konusunda okul öncesi öğretmenlerinin mevcut durumları ve eğitim ihtiyaçları öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin deneyimleri ve görüşleri aracılığıyla ve farklı veri kaynaklarına ulaşarak belirlenmesi planlandığı için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu sınıfında Suriyeli çocukların bulunduğu okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Katılımcılar araştırmaya katılmaya gönüllü olan bireyler arasından ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilecek öğretmenler için belirlenen ölçütler arasında sınıflarında; okul yöneticileri için ise okullarında daha önce çokkültürlü çocuklarla öğretim gerçekleştirmiş olmaları kriter olarak belirlenmiştir. Bu kriterleri sağlayan beş okul öncesi öğretmeni ile odak grup görüşmesi, altı okul öncesi öğretmeni ve üç okul yöneticisi ile bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Çizelge 1'de özellikleri belirtilen katılımcıların tamamı okul öncesi öğretmenliği lisans bölümü mezunudur. Odak grup görüşmesine katılan beş öğretmenin mesleki deneyim süresi 5-20 yıl arasında değişmektedir. Bireysel görüşmeler yapılan öğretmenlerin dördünün ise 10-16 yıl arası mesleki deneyimi vardır. Katılımcılardan ikisi ise okul öncesi öğretmenliği lisans bölümünden yeni mezun olmuş olup 1 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Okul yöneticileri de okul öncesi öğretmenliği lisans bölümü mezunu olup öğretmenlikte 10-17 yıl arası mesleki deneyimi, yöneticilikte ise 3-5 yıl arası mesleki deneyimi olan kişilerdir. Öğretmenler ve yöneticiler, en az bir sene sınıfında Suriyeli çocukla çalışmış, bazı öğretmenler de sınıfında Suriyeli çocukların yanı sıra Afgan, Iraklı, İranlı, Sudanlı gibi çok farklı kültürlerden gelen çocuklarla da çalışmışlardır.

### *Veri Toplama Araçları*

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formları odak grup görüşme formu, öğretmen görüşme formu ve okul yöneticisi görüşme formu şeklinde 3 yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Bu formlarda öğretmene, çocuk-çocuk etkileşimine ve aileye ilişkin sorular ve öneriler başlıkları yer almıştır. Odak grup görüşmelerinden elde edilen detaylı veriler, birebir görüşmeler ve anketler için sağlam bir temel oluşturmaktadır (Akt. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011-Kitzinger, 1995). Beş okul öncesi eğitimi alan uzmanından tüm formlar için kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmış ve görüşme soruları bu doğrultuda düzenlenmiştir. Uzman görüşü alınmış formlar için pilot çalışma yapılmıştır. Odak grup görüşme soruları için yedi okul öncesi öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Çalışmada tüm soruların beklenen şekilde anlaşıldığı tespit edilmiş ve sorularda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bireysel görüşmelerde de iki okul öncesi öğretmeni ve bir okul yöneticisiyle pilot çalışma yapılmış ve sorulara birkaç sonda soru eklenerek görüşme formlarına son hali verilmiştir. Son hali verilen formlar Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na sunulmuş, 28.12.2020 tarih ve E-35853172-600-00001376867 sayılı yazıda belirtildiği üzere gerekli etik onayları alınmıştır.

### *Verilerin Toplanması*

Veri toplama sürecinde COVID-19 pandemisi nedeniyle 01.04.2021-21.05.2021 tarihleri arasında çevrim içi olarak öğretmen ve okul yöneticileriyle görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmeler kayıt altına alınarak transkript edilmiştir. Görüşmeler planlanırken katılımcıların uygun oldukları gün ve saatler göz önünde bulundurulmuş, Zoom platformundan görüşme yapılacağı belirlenmiş ve Zoom görüşme linki katılımcılara iletilmiştir. Görüşme başladığında katılımcılardan daha önce iletilmiş ve imzalanmış olan Gönüllü Katılım Onam Formu toplanmıştır. Çalışmayla ilgili gerekli bilgiler verildikten sonra ve katılımcıların ses ve görüntü kaydının alınması ile ilgili onamları alınarak görüşmelere başlanmıştır. Katılımcılarla birlikte belirlenen görüşme takvimi, görüşme başlama-bitiş saati ve süresi aşağıda Çizelge 2'de belirtilmiştir.

### *Verilerin Analizi*

Araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler transkript edilmiştir. Ardından, odak grup ve bireysel görüşmeler yoluyla toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile MAXQDA2020 programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. İlk döngü kodlama yöntemi olarak betimsel kodlama yapılmış, metinde söylenen durum birkaç anahtar kelime ya da kelime öbeğiyle ifade edilmiştir. İkinci döngüde ise tüm veriler ve kodlar yeniden gözden geçirilmiş, gerekli yerlerde yeni kategoriler belirlenmiştir. Nitel analizlerde kodlayıcı güvenirliği sağlamak amacıyla araştırmacı kod ve temaları belirledikten sonra bir alan uzmanıyla bir araya gelinerek verilerin %30 u gözden geçirilmiş, araştırmacılar arası uyum Miles ve Huberman (1994) güvenirlik formülü ile hesaplanmış ve %95,4 uyum sağlanmıştır. Belirlenen kategori ve temalar Resim 1'de sunulmuştur.

### *İnandırıcılık*

Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için bazı yöntemlerden bahsetmişlerdir. Bunlardan bazıları bu araştırma kapsamında kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine dair yaşadıkları zorlukları, ailelerle karşılaştıkları durumları ve Suriyeli çocuklarla ilgili tutumlarını belirlemek amacıyla sadece öğretmenlerden değil, bu süreçleri gözlemleyen ve öğretmenlerle çalışan okul yöneticilerinden de görüş alınarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. Ayrıca akran bilgilendirmesi tekniği kullanılarak, araştırma sorularının belirlenmesinden verilerin analizine kadar tüm aşamalarda en az bir alan uzmanıyla görüşülmüştür. Akran

bilgilendirmesi araştırmacının fark edilmeyen önyargılarını ve bakış açısını ortaya çıkarmada yardımcı olmakla birlikte araştırmacının veri ve analize yönelik perspektifinin de farkında olmasını sağlar (Lincoln ve Guba, 1985).

### Aktarılabilirlik

Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar ve verdikleri örnekler deneyimleri bağlamında değerlendirilmiş ve analiz edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırma kapsamında katılımcıların açıklanması ve katılımcılardan alınan yanıtların doğrudan alıntılarla verilmesi aktarılabilirliğin sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Patton, 2002).

### Sağlamlık

Araştırmanın sağlamlık ilkesi kapsamında araştırma denetlemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bütün aşamalarının araştırmada yer almayan bir araştırmacı tarafından kontrol edilmesi sağlanmıştır.

### Onaylanabilirlik

Araştırmada yer almayan bir araştırmacı tarafından onay denetlenmesi yapılmıştır. Veriler konu ile ilgili çalışmaları olan uzman bir araştırmacıyla paylaşılmış ve analizler kontrol ettirilerek benzer sonuçlara ulaşılıp ulaşılmadığı kontrol edilmiştir.

### Araştırma etiği

Veri toplama sürecinde katılımcılara araştırma ve görüşme süreciyle ilgili detaylı bilgi verilmiş ve gönüllü katılım formunu onaylamaları istenmiştir. Araştırma süresince herhangi bir neden göstermeksizin araştırmadan istedikleri zaman çıkabilecekleri net bir şekilde belirtilmiştir. Toplanan veriler sadece araştırmacının erişebileceği bir bilgisayarda saklanmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri kimseyle paylaşılmamıştır. Verilerin analizi aşamasında kodlayıcı güvenirliği yapılırken katılımcıların isimleri kodlanmış ve bilgileri gizli tutularak, paylaşılmamıştır.

Resim 1. Kategori ve Temalar

Çizelge 1: Katılımcıların özellikleri

| Öğretmen ve Okul Yöneticisi Kodu | Eğitim Düzeyi | Mesleki Deneyim Yılı | Çalıştığı Okul Türü | Daha önce farklı kültürden gelen çocuklarla çalışıp çalışmama durumu |
|---|---|---|---|---|
| OY1 | Yüksek Lisans | 13 | MEB'E bağlı İlkokul | Evet |
| OY2 | Lisans | 22 | MEB'E bağlı İlkokul | Evet |
| OY3 | Yüksek Lisans | 17 | Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi* | Evet |
| Ö1 | Lisans | 1 | Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi* | Evet |
| Ö2 | Lisans | 16 | MEB'E bağlı-Anasınıfı | Evet |
| Ö3 | Yüksek Lisans | 10 | Özel Anaokulu | Evet |
| Ö4 | Yüksek Lisans | 15 | MEB'E bağlı-Anasınıfı | Evet |
| Ö5 | Lisans | 1 | Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi* | Evet |
| Ö6 | Lisans | 13 | MEB'E bağlı-Anasınıfı | Evet |
| OGÖ1 | Lisans | 5 | MEB'e bağlı bağımsız Anaokulu | Hayır |
| OGÖ2 | Lisans | 7 | MEB'e bağlı bağımsız Anaokulu | Hayır |
| OGÖ3 | Yüksek Lisans | 10 | MEB'e bağlı bağımsız Anaokulu | Evet |
| OGÖ4 | Lisans | 20 | MEB'E bağlı-Anasınıfı | Evet |
| OGÖ5 | Lisans | 20 | MEB'E bağlı-Anasınıfı | Evet |

Çizelge 2. Görüşme takvimi

| Katılımcı | Tarih | Başlama ve Bitiş Saati | Görüşme Süresi |
|---|---|---|---|
| Odak Grup Görüşmesi | 01.04.2021 | 18.37-20.38 | 2 saat 1 dk |
| OY1 | 12.05.2021 | 19.01-19.50 | 49 dk |
| OY2 | 11.05.2021 | 14.25-15.10 | 44 dk |
| OY3 | 21.05.2021 | 15.07-15.47 | 40 dk |
| Ö1 | 21.05.2021 | 13.05-13.44 | 39 dk |
| Ö2 | 19.05.2021 | 12.53-13.16 | 23 dk |
| Ö3 | 18.05.2021 | 20.11-20.48 | 37 dk |
| Ö4 | 11.05.2021 | 19.03-20.44 | 1 saat 41 dk |
| Ö5 | 12.05.2021 | 14.59-16.17 | 1 saat 18 dk |
| Ö6 | 19.05.2021 | 20.31-21.17 | 48 dk |
| Toplam | 01.04.2021-21.05.2021 | | 8 saat 40 dk |

## Bulgular

### *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Mevcut Durumlarına İlişkin Bulgular*

Betimsel analiz yöntemi kullanılarak tümevarımsal olarak yapılan nitel analizler sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik mevcut durumları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim alıp almama durumu, yeterlilikleri, tutumları, farklı kültürden gelen çocuklara yönelik yapılan hazırlıklar, uyarlamalar/ düzenlemeler ve yaşadıkları sorunlara yönelik temalar ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik eğitim alma durumları sorulduğunda çoğunluğu eğitim almadıklarını ancak MEB ve UNICEF gibi kurumlardan kapsayıcı eğitimle ilgili hizmet içi eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler zümrelerindeki farklı kültürden gelen çocuklarla çalışmış olan öğretmenlerin deneyimlerini öğrendiklerini, bazıları ise kişisel olarak bu konuda kendilerini yetersiz hissettikleri için araştırma yapıp, konu ile ilgili bilgi edinmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, zümrelerindeki diğer öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmanın hem aynı hataları yapmalarını engellediği hem de mesleki gelişimlerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yaşanan birçok ortak sorunun işlevsel çözümlerinin bilinmesinin eğitim-öğretim süreçlerini kolaylaştırdığını ve bunun önemli olduğunu belirtmişlerdir.

*"Şimdi eğitim aldığımı gerçekten hiç hatırlamıyorum. Hani ama şey hani kapsayıcılıkla ilgili eğitimler alınıyor ya, hani bu eğitimleri aldık. Evet kapsayacak eğitimleri aldık. (Ö6)"*

*"Ben bununla ilgili herhangi bir eğitim almadım. (Ö2)"*

*"Şimdi bununla ilgili bir eğitim almadık. (…) Toplantılarda bulunduğumuzda ya da zümre başkanlığı altında ilçe zümre başkanlığı yaptığımız dönemlerde de bunu söyledim. (….) Maalesef ben bu tarz bir hizmet içi eğitim ya da diğer bir eğitim almadım. Ama araştırmalarımı sorarsanız kişisel olarak kendimi geliştirmek için elimden gelen her şeyi yaptım. (Ö4)"*

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik yeterlilikleri incelendiğinde öğretmenlerin tamamının kendilerini yeterli hissetmedikleri görülmektedir. Kendilerini yetersiz hissetme nedeni olarak

çoğunlukla dil sorununu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, çocuklarla iletişim kurmakta zorlandıklarını ve çocukların Türkçeyi öğrenmeden okul öncesi eğitime başlamasının eğitim süreçlerini sekteye uğrattığını belirtmişlerdir. Hazırladıkları etkinlikler için gerekli yönergeleri çocuğa (Türkçe bilmeyen) anlatırken beden dili, jest ve mimiklerini kullandıkları, çeviri programlarından faydalandıklarını belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler ise çocukların sadece gösterildiğinde yapacakları etkinliklere katılımlarından ziyade, etkileşim kurmalarının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Aynı zamanda öğretmenlerden biri lisans düzeyinde çokkültürlü eğitimle ilgili ders almadığını ama farklılıklara saygıyla ve eğitimde kalite ile ilgili içerikler öğrendiğini ve bu bilgileri harmanlamaya çalıştığını dile getirmiştir.

*"Tamamiyle tarzanca konuşmak gibi. Yurtdışına da gidince öyle yapıyorlar ya çoğu insan yani onlar da bizimle biraz tarzanca konuşuyor ama uyumsuz davranış problemi yoksa bence. (OGÖ2)"*

*"Arkadaşların da bahsettiği gibi öncelikle dil konusunda çok zorlandım. Hem çocuk açısından hem ailesi açısından çok zorluk yaşadık çünkü hiçbir şekilde ne aileyle ne çocukla iletişime geçebildim. (ODÖ3)"*

*"Suriyeli çocuğum biraz içe dönük pek konuşmuyor. Pek anlayamıyor Türkçesi de tabi olmadığı için. Biraz zorlanıyoruz Suriyeliyle. (ODÖ5)"*

*"Çünkü bilmediğim zaman onlarla iletişime geçemiyorum ya da onlardan hani neyi anlayıp neyi anlamadıklarına yönelik ya da bir etkinlik yönergesi vereceğim bunu nasıl vereceğine yönelik bir yeterliliğim yok. Bunu sadece şöyle yapabiliyorum, beden dilimle aktarabiliyorum ya da işte Türkçe ve Arapçadan işte çeviri yaparak gösterebiliyorum. Ama bu sene şöyle bir şansımız vardı. Bir öğretmenimiz Arapça biliyordu, 2 tane Suriyeli çocuğumuz vardı abi kardeş, onlarla iletişim kurarken. (…) Yönerge kısmında ona işte eğer o gün Yusuf öğretmenim varsa yönergeyi biraz daha hani Arapça bir yönerge verip (…) Çocuklardan her etkinlikte (dönüt) almaya özen gösteriyoruz. (Ö1)"*

Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmen tutumlarına yönelik bazı görüşleri öne sürdükleri görülmüştür. Öğretmenler kendilerinin Suriyeli çocuklara ya da ailelerine yönelik olumsuz tutumları olmadığını belirtmekle birlikte, beraber çalıştıkları ya da tanıdıkları bazı öğretmenlerin genellikle olumsuz tutumlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler farklı kültürden gelen çocuk ve ailelere yönelik pozitif ayrımcılık yapmaya çalıştıklarını, kendilerinin ve bazı meslektaşlarının çocuklara eşit davranmaya çalıştıklarını, Suriyeli çocuk ve ailelerle ilgili olumlu yorumlar yaptıklarını açıklamışlardır. Katılımcı öğretmenler bazı meslektaşlarının ise bu kişilere karşı önyargılı oldukları, ırkçı davranışlar sergiledikleri, Suriyeli çocukların problem davranışlarının olduğu, bu nedenle çocukların ya da ailelerinin davranışlarını önyargılı bir şekilde yorumladıklarını belirtmişlerdir.

*"Çok ciddi boyutta ''Bu Suriyeliler de hep böyle'' gibisinden hani (…) söyleniyorlar (OY1)*

*"(Diğer meslektaşlarından bahsederek) Ama genel anlamda işte onlar yapamaz, onlar getirmez (…) pis yapar onlar, Araplar pistir falan diyorlar. (OY2)"*

*"Herhangi bir ayrım yapmazlar. Yani çocuklardan ayırt etmeden onlar da aynı şekilde ilgilendiler. Yani kendi okulumda gözlemlediğim kadarıyla. (Ö2)*

*"Maalesef bütün meslektaşlarımın tutumlarını, bütün demeyeyim, çok yanlış bir tavır olabilir, ama meslektaşlarıma yüzde 90'a yakınının tavrını doğru bulmadığımı, çocuklara her şeyden önce ötekileştirdiklerini, velileri ötekileştirdiklerini, işlerini başlarından atmak için çaba sarf ettiklerini kendi gözlerimle gördüm. (Ö4)"*

Öğretmenlerin sınıflarına farklı kültürden bir çocuk geldiğinde ne gibi hazırlıklar yaptıkları sorulduğunda okula kayıt süreçleri, kayıttan haberdar olma, çocuğu tanıma ve değerlendirme, öğretmen-çocuk etkileşimi, Suriyeli çocuk için hazırlık ve diğer çocukları hazırlama gibi temalar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden alınan bilgilere göre Türkiye'deki okul kayıt sürecinin adrese dayalı olarak yapılması gerektiği belirtilmektedir. Ancak öğretmenler bazı okul yöneticilerinin kayıt için gelen ailelere yanlış bilgi verip kendi okullarının Suriyelilere hizmet vermediğini söyleyerek ebeveynleri başka okullara yönlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bazı okul yöneticilerinin ise Avrupa Birliği gibi yerlerden fon alabilmek için Suriyeli çocukları okula kabul ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca bazı okullardaki öğretmenlerin Suriyelilere yönelik olumsuz tutumları olduğunu ailelerin bildiği ve bu nedenle çocukları için daha önyargısız yaklaşacak öğretmenlerin olduğu okulları tercih ettikleri de tespit edilmiştir. Burada öğretmenlerin sıklıkla bahsettiği durum, adrese dayalı kayıt sisteminin okul yöneticileri ve öğretmenlerin olumsuz tutumları nedeniyle olması gerektiği şekilde uygulanmadığı için sınıflardaki Suriyeli çocuk sayısını dengelemenin mümkün olmadığıdır. Okul kayıtları okulların açıldığı günlerde bile sürdüğü için araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse hepsi sınıfında Suriyeli bir çocuk olduğunu sınıfa girmeden birkaç saat önce öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Okulun ilk günlerinde Suriyeli çocuklara yönelik hazırlık yapan öğretmenlerin sayısının oldukça az olduğu, bu öğretmenlerin yaptığı hazırlıkların ise çocuğa sunulan akran desteği, dil desteği, görsel materyaller kullanma ve aileleri süreçle ilgili bilgilendirme şeklinde olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenler çocukları tanımaya yönelik olarak ailelerden "Çocuk Tanıma Formu" doldurulmasını istediklerini, bu formları incelediklerini, bazıları ise ailelerle bireysel görüşmeler, veli toplantıları ya da ev ziyaretleri yaptıklarını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler ise sınıfta Suriyeli çocuk varken diğer çocukları değişebilecek sınıf iklimine yönelik olarak hazırlamak için herhangi bir etkinlik, düzenleme ya da görüşme gibi bir müdahale yapmadıklarını yapılan görüşmeler sırasında ifade etmişlerdir. Ayrıca sadece bir öğretmenin tanışma etkinliği yaptığı, bir öğretmenin ise diğer çocukların gelen çocuğun dili ile ilgili farkındalık kazanmaları için bazı kelimeler öğrenip çocuklarla iletişim kurmaya çalıştığı ve diğer çocukların empati yapmasını desteklemeye çalıştığı saptanmıştır.

*"Sizin kayıt yöntemi bölgeniz burası değil (…) başka bir okula yönlendirebiliriz gibi mesela ya da veli kendisi kayıt yaptırıyor. Bu okul Suriyeli çocukları kabul ediyor diye bir algı oluşuyor genelde, belli kesimlerde bu öğrenciler yoğunlaşıyor (OGÖ1)"*

*"Okul açıldığında ben listeyi gördüğümde zaten isimlerinden belli onların Suriyeli olduğu. (Ö2)"*

*"Önceden tanındığı için böyle bir şeye gerek kalmadı. Zaten arkadaşlarıyla kaynaşmıştı. Türkçe biliyordu, okula aşinaydı. (…) Artık arkadaşlık bağları vardı. (Ö3)"*

*"Yani hiçbir hazırlık yapılmadı. Bizim Suriyeli velilerimiz çok okula karşı ilgili değiller. Çok gelmiyorlar. (…) Yani bir hazırlık da yapılmadı ne idari bakımından ne bize herhangi bir eğitim adına. Öyle girdik sınıfa, tanıştık. Hani normal bir süreç gibi hissediyorum. Hani artık biz her sene sınıfımızda öğrenci olduğu için ayrı bir şey düşünmüyoruz. (...) onun için ekstra bir hazırlık yapmadım açıkçası. (Ö6)"*

*"Diğer çocuklarım da bir sıkıntı olmadı hemen sosyal anlamda biraz daha aktif olan ve daha konuşkan olan çocuklarımın yanına almaya çalıştım ki baktım ortama ayak uydurabilecek mi diye. (…) Yani herhangi bir şey hazırlamama gerek kalmadı (OGÖ4)"*

Öğretmenlerin sınıf içindeki eğitim öğretim süreçlerinde Suriyeli çocuklara yönelik olarak herhangi bir uyarlama ya da düzenleme yapıp yapmadıkları sorulduğunda, öğretmenlerin çoğunluğunun herhangi bir değişiklik yapmadan programını uyguladığı yönünde cevap alınmıştır. Ancak bazı öğretmenlerin fiziksel ortamda, etkinliklerde, etkinlik dışındaki serbest zamanda düzenlemeler yaptığı görülmüştür. Çoğunlukla öğretmenler herhangi bir düzenleme ya da uyarlama yapmadıklarını belirtirken ve bir öğretmen bunun gerekçesi olarak elinde yeterli materyalin olmadığını ifade etmiştir. Fiziksel ortam düzenlemeleri olarak bir öğretmen farklı dilde yazılmış materyallerden destek aldığını, bir öğrenme merkezi olarak kültür merkezi yaptığını, ayrıca görseller ve yazılardan da aktif bir şekilde faydalandığını söylemiştir. Yine aynı öğretmen okullarında kültür günü düzenlediklerini ve bu sayede aileler ve çocuklar arasındaki etkileşimi artırdıklarını açıklamıştır. Bir okul yöneticisi okullarında 23 Nisan vesilesiyle Nisan ayını farklı kültürlere ayırdıklarını ve çocuklarla farklı kültürleri tanımaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise etkinliklerini planlarken çocukların ihtiyaçlarına yönelik olmasına özen gösterdiklerini, bazıları da gelişimlerini takip ederek geliştirilmesi gereken alanları belirleyip ona göre etkinlikler planladıklarını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler de etkinlikler dışında kalan zamanda çocukların ihtiyaçları ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu düzenlemelerden biri çocuğun desteklenmesi gereken gelişim alanlarının aile ile paylaşılıp, ailenin çocuğa yardımcı olmasıyken, bir diğeri ise uçak sesinden korkan çocuğu düşünerek sınıftaki tüm uçak vb. materyallerin kaldırılması olmuştur. Bir öğretmen ise mülteci çocukları özel gereksinimli çocuklar gibi düşünerek eğitim öğretim süreçlerinin düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

*"Nasıl sınıfta özel eğitim öğrencim varsa, özel eğitim öğrencim için süreci farklılaştırıyorsam, yabancı öğrencim için de bunu yapmam lazım. Süreçte her çocuğun bireysel farklılığını dikkate almam gerekiyor benim. (Ö4)"*

*"İşte sayı çalışmalarında, (…) babası Türkçeyi biliyor Türkçe konusunda yardım etmesi bakımında, ondan sonra eşleştirme (…) Hani okul öncesi kavram çalışmalarına yönelik ona gönderdim mesela. Ama işte dediğim gibi aileler çok ilgisiz. Hani burada tıkanıyoruz. Evde yapıp yapmadığını bilmiyorum (...) yaptırıyoruz diyorlar ama yeterli gelmiyor, ikna etmiyor. (Ö6)"*

*"Sınıfta yapmaya çalıştığım en önemli şey bu benim, biliyor musunuz? Sevgi. En büyük uyarlamam bu. Dışarıdan bakıldığı zaman en büyük yapmaya çabaladığım uyarlama şu, Suriyeli çocuğum bu kolumdaysa, Türk çocuğum bu kolumda. Onun ondan daha kirli, daha temiz, daha zengin, daha fakir, çorabı yırtık, çorabı var (…) iç çamaşırı yok, iç çamaşırı var değil. Bunlar farklılıklar değil. O bu tarafta, bu bu taraftaysa, benden sevgi görmeyi öğreniyorsa arkadaşına da sevgi gösteriyor. (Ö4)"*

*"Yani Suriye'den bir alan gösterebilirim. (…) Suriye ya da işte atıyorum neresi varsa orada o şehri gösterebilirim. O çocuk kalkıp anlatabilir. Bakın, burası benim ülkem, bakın işte burası camim. Bir çocukla bunu sağlayabilirim yani. Ya da Suriye ya da Türk konuşmasını çevirebilecek bir şeyler yapabilirim ama imkanlarımız maalesef bizi biraz geri itiyor yani açıkça söylemek gerekirse. (Ö4)"*

*"Dili İngilizce olsa bile dünya çocukları üzerine çok fazla kitabımız var. Onlardan yararlanıyoruz (kitap merkezinde). Öyle bir ön hazırlık yapıyoruz. Genelde de sınıflarımızda böyle posterleri asacak iplerimiz oluyor bizim. Farklı farklı dünya çocuklarının resimlerini koyuyoruz, ki zaten sınıfımızda bambaşka çocuklar var. Onlar da merak ediyor bunlar nereli, nereli olabilir? (Ö5)"*

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında Suriyeli bir çocuk varken yaşadığı sorunlar incelendiğinde en sık dile getirilen sorun olarak dil bariyeri öne çıkmaktadır. Öğretmenler Türkçe bilmeden okul öncesi eğitim kurumlarına gelen çocuklarla nasıl iletişim kurmak gerektiğini bilemediklerini ve bu durumun eğitim öğretim süreçlerini sekteye uğrattığını söylemektedirler. Dil bariyerinden sonra en çok vurgu yapılan sorun ise okul süreçleri olmuştur. Bir öğretmen Suriyeli çocukların anasınıflarına/anaokullarına gelmeden önce bir uyum sınıfına gitmesi gerektiğini ve o sınıfta dil öğrendikten sonra okul öncesi eğitimine katılması gerektiğini söylemiştir. Öğretmenlerden bazıları sınıflardaki Suriyeli çocuk sayısının çok yüksek olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise Suriyeli kız çocuklarının yüksek düzeyde devamsızlık yaptıklarını ve devam ettikleri süreçte ise Suriyeli ailelerin eğitim süreçlerine karşı ilgisiz olduklarını ve aileden bekledikleri desteği alamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler Suriyelilerle aralarındaki kültürel davranış farklılıklarına odaklanırken, bazıları ise çocukların sosyal becerilerindeki eksikliklere vurgu yapmışlardır. Öğretmenler bazı çocukların savaştan kaçıp geldikleri için sınıf içinde gördüğü herhangi bir materyalden ya da duyduğu bir sesten travmatize olduğunu ya da kendi hakkını koruma noktasında desteğe ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir.

*"Okula uyum aşamasında arkadaşlarıyla ilişkilerinde herhangi bir sıkıntı yok. Davranış açısından hiçbir sıkıntı yaşamadım. Her konuda uyumlu bir çocuk, tek sıkıntımız dil problemi. (Ö2)"*

*"Mesela oyunların kurallarını anlarken tabi ki hani o daha uzun sürüyor, süreçte anlaması gerekiyor. Dediğim gibi dil problemi, benim bilmemem, onun bilmemesi en büyük problem. (Ö6)"*

*"Evet. Hani mesela çocuk bir süre sonra diğerlerine göre daha çabuk sıkılabiliyor. Hani bir Türk masal etkinliği yaptığımızda, şarkı söylerken daha çabuk sıkılabiliyor. Belki oyunları tam anlayamıyor. (…) Bence okul öncesinin en büyük problemi, dil problemi. Yani çocuklar çok çabuk adapte oluyor. Hatta birbirinden dönem sonunda artık Türkçe öğrenmiş oluyor çocuklar. (Ö6)"*

*"Burada Türk eğitimine çok da meraklı olmayan velilerim var açıkçası. Yani Türk eğitimi istemiyor ki insanlar. Ben Türk değilim diyor. Suriyeli öğrencilerim de var, Afgan öğrencilerim de var, Iraklı öğrencilerim de var mesela. (Ö4)"*

*"Ya da mesela öğrenciler deftere sondan başlıyorlar. (…) Deftere sonundan başlıyor çocuk. Çünkü ablası abisi hep deftere sonundan başlamış. Ama ben mesela çocuğa defterin baş kısmından, yani soldan başlaması gerektiğini söylüyorum. Çocuk sağdan başlıyor. Defteri tersten açıyor çocuk. Çünkü Arapçayı tersten yazdıkları için çocuk defteri tersten açıyor. Ben çocuğu döndürüp bu defteri sol taraftan açmaya çalışıyorum. Mesela bunlar yaşadığımız çok değişik şeylerden biri mesela. (Ö4)"*

*"Sanırım yaşadıkları ortamdan kaynaklı ya da hani bizim ülke olarak bazı yanlış tavırlarınızdan kaynaklı, kendilerini bazen dışlanmış hissedebiliyorlardı ilk zamanlarda. Mesela bir arkadaşıyla bir tartışması oldu ya da anlaşamadığı bir nokta oldu. Burada haklı taraf Suriyeli çocuğumuz da olsa hakkını savunmak ya da hayır hani bu benim bu benim alanım demek yerine sessiz kalmayı tercih ettiklerini gözlemledim birkaç kez. (Ö1)"*

### *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular*

Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda ihtiyaçları incelendiğinde deneyim, sosyal destek, eğitim ihtiyacı, dil öğrenme ihtiyacı ve materyal desteği başlıklarının öne çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin ihtiyaçları arasında yine en sık belirtilen ihtiyaç dil öğrenme ihtiyacı olmuştur. Öğretmenler Suriyeli çocuklarla iletişim kurabilmek amacıyla sınıflarında tercüman olması gerektiğini, Suriyeli çocuk ve ailelerin Türkçe öğrenmesi gerektiği ya da kendilerinin az da olsa onların dilinde konuşabilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar.

*"Dil desteği olur. En önemlisi bence bu en azından benim temel seviyede bir Arapça (konuşmam gerekiyor) mesela ben sonuçta çocukla iletişime geçeceksem. Tamam Türkçe öğretmem çok önemli ama benim onun dilini bilmem de bence onun için çok önemli. Onun diliyle bir şey söyleme ona hitap etmem, aileye hitap etmem belki çocuktan ziyade. (…) Hem öğretmenin kendi gelişimi alan için de çok güzel bir şey. (OGÖ1)"*

*"Yani şu an sadece öğretmen açısından konuşuyorsak eğer ben şeye katılmıyorum yani dil öğrenmek. Sonuçta ülkeye gelen onlar (…) onların bu eğitimi alması gerekiyor. (…) Ama evet sorun iletişim kurmak yani dil ama şöyle düşünün kendi ülkemizde de Kürt çocuklar var (…) biz doğuya atanıyoruz bize Kürtçe eğitim veriliyor mu? O zaman önce onun eğitimini vermeleri gerekir diye düşünüyorum çünkü kendi ülkemizin çocukları. (OGÖ2)"*

Öğretmenler eğitim ihtiyacını da özellikle vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler kendilerinin çokkültürlü eğitim ya da kapsayıcı eğitimlere ihtiyaçları olduğunu söylerken, bazı öğretmenler ise Suriyeli çocuklara Türkçe eğitimi verilmesini önemli bir ihtiyaç olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Hatta bir öğretmen, öğretmenlerden başlayarak tüm halka çokkültürlülükle ilgili bir eğitim verilmesi gerektiğini, Suriyeli çocuklarla ve ailelerle bir arada olan herkesin buna ihtiyacı olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Ayrıca çokkültürlü eğitimle ilgili donanımlı olan, deneyimi olan ve sınıftaki iyi örneklerini paylaşabilecek yeterlilikteki öğretmenlerin diğer öğretmenlere eğitim vermesinin de süreçte oldukça katkı sağlayacağını söylemiştir. Bir öğretmen ise Türk ailelerin önyargılarıyla çocuklarını da etkilediğini ve bunun sınıfa yansıdığını, bu nedenden dolayı Türk ailelerin çokkültürlülüğe yönelik eğitim ihtiyacı olduğunu dile getirmiştir.

*"Biz bu insanlarla çok kültürlü olarak bir hayat yaşıyorsak, markette, pazarda, her yerde karşılaşıyorsak öncelikli olarak öğretmenlerden başlamalı. Ben tüm halkın bu eğitimi almasını isterim. Yani pazardaki bir insan bile Suriyeli bir insan gördüğü zaman dışlamayacak. Kimse kimseyi dışlamayacak. Gerekirse kültürel programlar, gerekirse öğretmenlere hizmet içi eğitim (…) Bizleri mesela kamplara alsınlar. (…) Benim gibi isteyen bir insana bir hafta bir kampta bu insanlara yönelik anlatımlarla onları anlamaya çalışalım. (Ö4)"*

*"Mesela aile diyor bu öğrenci Suriyeli öğrencidir. Sınıf içerisinde ister istemez, çocukta şey oluşuyor hani farklıyım, ben ait değilim buraya gibisinden bir durum oluşuyor. Aslında çocuklardan ziyade ailelere verilmesi gereken eğitimler var bence. (OGÖ1)*

Bazı öğretmenler ise materyal ihtiyacı vurgusu yapmışlardır. Sınıfında bilgisayar, yazıcı, projeksiyon gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmadığı ve bu nedenle de etkinliklerde uyarlamalar yapmak konusunda sorun yaşadıklarını söylemişlerdir. Ayrıca sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin okula materyal satın alıp gönderme konusunda da sorun yaşadığını, sınıfta kağıt, oyun hamuru, boya kalemi gibi malzemeler yokken öğretmenlerin tam anlamıyla bir eğitim gerçekleştirmesinin mümkün olmadığına da vurgu yapmışlardır.

*"Burada farklı uyarlamalar yapmak zorundayım ben. Ama bunların hepsini kağıt üstünde mi yapıyorsunuz derseniz, elbette hepsini kağıt üstünde yapamıyorum. Benim bunun için ayrıca bir desteğe ihtiyacım var. Yani benim yazıcım yokken, benim beyaz kağıdım yokken*

*bunlar çok farklı boyutlar, ama ben bunları yapamam. (Ö4)"*

Okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçlarını incelediğimizde iki öğretmenin deneyim ihtiyacı olduğunu söylediği görülmektedir. Birisi çokkültürlü eğitimle ilgili olarak temel bilgi ve becerilere sahip olduğunu, süreç içinde ne yapması gerektiğini bildiğini ancak bunları uygulamada deneyimlemeye ihtiyacı olduğunu söylemektedir. Diğeri ise ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilmek adına daha çok deneyim sahibi olması gerektiğini ifade etmiştir.

*"Yani bu konuda ortamın hazırlanması, etkinlik konusunda bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. (…) Yani iyice pekişmesi için bu halihazırdaki bilgileri kullanabilmem için deneyime ihtiyacım olduğunu düşünüyorum. (Ö3)"*

Son olarak öğretmenler Suriyeli çocuk ve ailelerinin sosyal desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmektedirler. Bu sosyal desteği bir öğretmen onların kültürünü anlamak olarak tanımlarken, bir diğeri ise Suriyelilerin kendilerini sınıfa, okula, mahalleye, ülkeye ait hissetmediklerini ve bu aidiyeti hissetmelerinin özellikle çocuklar açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır.

*"Benim velim kız çocuğunu yazdırmak istemedi. Çünkü sınıfta erkek öğrenciler vardı. Ben söylediğinde çok garip karşılamadım. Hayır canım olur mu öyle şey falan demedim. Dedim ki, lütfen bir anlatır mısınız bana, neden? Bizde dedi, kızlarla erkekler aynı sınıfta okumaz ki. Ama o onun için kültürel bir durum, böyle görmüşler. Bu insanları bizim anlamamız lazım. Benim bu insanları anlamam için, bu insana hizmet edebilmem için öncelikle anlamam lazım. Anlamam için de onlarla vakit geçirmem lazım. Onların kültürünü öğrenmem lazım. (Ö4)"*

### *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımı Çalışmalarında Mevcut Durumları ve İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular*

Aile katılımı çalışmaları ile ilgili öğretmenlerin etkinlik planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında mevcut durumları incelendiğinde ise Suriyeli ailelerin eğitim süreçlerine katılması ve aile-öğretmen etkileşimi temalarının olduğu fark edilmiştir. Öğretmenler aile katılımına yönelik etkinlikleri nasıl planladıkları, uyguladıkları ya da değerlendirdikleriyle ilgili herhangi bir yorum yapmamışlardır. Ancak bir öğretmen aileleri süreçle ilgili bilgilendirdiğini, bir öğretmen çocukları ve ailelerini daha iyi tanıyabilmek adına ev ziyaretleri yaptığını ve bundan çok şey öğrendiğini, bir öğretmen ise Suriyeli ailelerle okulda günlük kısa ve bireysel görüşmeler yaptığını söylemiştir. İki öğretmen ise ailelerin çocuklarına değer verildiğini gördüklerinde çok yoğun minnet duygusu hissettiklerini ve ellerinden ne geliyorsa onu yapmaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

*"Şöyle, burası ücretsiz bir eğitim sağlıyor ve hiçbir ücret alınmadan hani çocuğa bir yıl boyunca okul öncesi eğitimi sağlanıyor. Aynı zamanda hani ailenin de gelişimine yönelik destekleyici birçok aktivite oluyor. Hani bunun ücretsiz olması ve buradaki insanların gönüllü olduğunu bilmeleri ve onun çocuğu için çalışıyor olduğunu bilmeleri, onlarda biraz minnet duygusu oluşturuyor. O yönde, onlar buranın tavrını ve hani bizim gerçekten bu işi severek yaptığımızı gördüklerinde buraya daha çok katkı sağlamak istiyorlar. Daha çok burada olmak istiyorlar. (Ö1)"*

*"Yine bir çocuğun oyun oynadığını gördüğüm zaman öğretmenine dedim ki; ''Öğretmenim işte bakın oyun oynuyor çok güzel. Çocuk yerinden kalkmıyordu, anne de çok iyi biliyordu. Bir fotoğraf çekin annesine gönderin dedim öğretmenine. Annesi çok mutlu oldu. Yani o kadar mutlu oldu ki. İşte öğretmenine teşekkür etti. Çok mutlu olduğunu belirtti vs. (…) Velinin de aynı zamanda mutlu olduğunu ve bizim verdiğimiz eğitimden, çabalarımızdan memnun olduğunu görmek mutluluk duyduğunu görmek ekstra daha motive ediyor. (OY1)"*

Öğretmenlerin ailelerle olan etkileşimleriyle ilgili söylemleri incelendiğinde genellikle iletişim kuramamaktan yakındıkları görülmektedir. Ailelerin Türkçe bilmemelerinin aile katılımı etkinliklerinde oldukça önemli bir engel teşkil ettiği söylenmektedir. Birçok ailenin dil bilmediği için sınıflardaki aile katılımı etkinliklerine katılamadıkları ve çocuklarla ilgili aile görüşmesi yapılması gerektiğinde ailenin durumu anlamadığı vurgulanmıştır. Aynı zamanda Suriyeli ailelerin geri planda kaldıkları da iki öğretmen tarafından belirtilmiştir. Ancak birkaç öğretmen Suriyeli ailelerin uyumlu olmaya çabaladıklarını, öğretmenin taleplerini hemen yerine getirmek istediklerini, öğretmenle olumlu iletişim kurabilmek için çabaladıklarını ve dil öğrenmeye çalıştıklarını söyledikleri saptanmıştır.

*"Mesela ailelerin tutumları (konusunda) koronadan dolayı velilerle çok muhattap olamıyoruz ama geçen sene mesela veli toplantısı yapıyorsunuz orada anlatıyorsun anne kenarda duruyor hiç bilmediği için sadece konuşuyorsun şimdi anneyle iletişime geçilmeyince baba ile iletişime geçilmeyince çocuk geride kalıyor. (OGÖ1)"*

*"Ailedeki Türkçeyi öğrenmiş büyük çocuklarla biz daha çok iletişime geçiyoruz ve babalarla iletişime geçiyoruz. Ama en çok çocuklarla geçtiğimiz iletişim daha etkili oluyor ders konusunda. Bir babaya bu fotokopiyi yaptır dediğin zaman yaptırmıyor, ama ablasına ya da amcasının oğluna dediğin zaman, fotokopiyi çocuğa yaptır işte bak bunları öğrenmesi lazım, renkleri öğrenmesi lazım dediğin zaman onlar yaptırıyor. Ama anne baba önemsemiyor bunu ya da unutuyor ya da anlamıyor bizi. (OY2)"*

*"Yani aile kendini hep böyle geri planda tutuyor gibiydi. Yani (…) veliler dışarıda çocuklarla buluşurlar ya okul dışında da zaman geçirsinler diye. O gibi aktivitelerden haberdar oluyordum ben de hiç o çocuk ve annesi olmazdı. Yani böyle bir farklılık vardı ama neyden kaynaklı olduğunu bilmiyorum. (...) Yani geçim sıkıntısı yaşadılar bir süre. Bu gibi şeylerden kaynaklı mı olduğu yoksa hani kendilerini farklı mı hissettiler? O yüzden mi kendilerini ayrıştırdılar bilmiyorum ama ailenin böyle bir durumu vardı. (Ö3)*

*"Sorun yaşamadım zaten uyumlu oluyorlar. Genel anlamda uyumlu oluyorlar. Biz bir şey istediğimiz zaman hemen uygulamaya çalışıyorlar. Aman sıkıntı çıkarmayayım aman çocuğum eğitim alsın, biraz dil öğrensin diğer çocuklarla kaynaşsın. Bu amaçla oldukları için öyle bir sıkıntı problem yaşayan velilerimiz olmadı. Yaşamadık biz de. (OY1)"*

### *Okul İdarecilerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Mevcut Durumları ve İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular*

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki idarecilerin, kurumdaki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik mevcut durumları ve ihtiyaçları kategorisindeki görüşleri incelendiğinde görüşlerinin tamamının iletişim ve etkinlik planlama temalarında olduğu görülmüştür. Okul idarecileri, okul öncesi öğretmenlerinin Suriyeli çocuklar için ayrıca bir etkinlik hazırlamadıklarını, normal eğitim-öğretim süreçlerine çocukları dahil ettiklerini, bazen zorluk seviyesini azaltarak, bazen de sınıfa uyum sağlamalarını amaçlayarak bazı değişiklikler yaptıklarını söylemişlerdir.

*"Suriyeli çocuklar konusunda hani bu sanat etkinlikleri falan onlar konusunda çok fazla bir şey yok, farklılık yok. Diğer çocuklarla aynı etkinlikleri yapıyorlar çocuklar. Ama işte bir şiir okuma ya da işte bir şarkı öğrenme noktasında Suriyeli öğrencilere daha kolay kısımlarını, hani bir şiir ezberleme de mesela diğerleri 4 şey ezberliyorsa onlara bir satır ezberletiliyor gibi. Onlara birazcık daha kolay yani dil konusunda daha çok kolaylaştırıyorlar. Ama sanat etkinliği, işte sınıfta söylenen şarkılar, işte yapılan aktiviteler, merkez oyunları, falan hepsi normal. Türk öğrencilerle aynı. (OY2)*

*"Yurt dışında falan oluyor ya çok kültürlülük işte ne biliyim farklı kültürlere saygı vs. sadece bu konulara yoğunlaşan bu eğitim planları hazırlanırken ekstra etkinlikler böyle büyük projeler vs. bu tarz şeyler hiç yapmadılar. Yani büyük, çokkültürlü, kültürlere saygı vs. gibi çok büyük geniş projeler yapılmadı. (OY1)"*

*"Eğitim programına, dediğim günlük planına bu tarz Suriyeli çocukları göz önünde bulundurmaktan ziyade daha çok çocukları ben nasıl kaynaştırabilirim, bu çocuğu nasıl alıştırabilirim? (…..) Suriyeli çocukların olduğu sınıflarda hani özel o çocuklara yönelik çok fazla etkinlik ya da plana dahil etme gibi şeyler çok fazla olmuyor. (OY1)"*

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik yeterli düzeyde eğitim almadıklarını, sınıfında farklı kültürden gelen çocuklar olduğunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bu çocukların gelişimini desteklemek için yeterli düzeyde öğretim uygulamaları yapamadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sınıfında Suriyeli çocuklar varken okula uyum süreci ya da eğitim öğretim süreçlerine dair deneyimleri öğrenildiğinde katılımcıların çoğunun Suriyeli çocuğa yönelik herhangi bir düzenleme yapmadıkları görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir (Cırık, 2008; Erdem, 2017; Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Polat, 2009; Sağlam ve İlksen Kanbur 2017; Taylor ve Sidhu 2012). Çokkültürlü eğitim, kapsayıcı eğitim ya da ayrımcılık karşıtı eğitimler yurtdışında hem lisans programına hem de erken çocukluk eğitimi programlarına eklenmiş olsa da ülkemizde oldukça yeni bir konudur. Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimi sırasında veya meslek içi eğitim süreçlerinde bu konulara yönelik ders almadıkları ya da ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde yeterli ve etkili bir eğitimden geçmedikleri varsayılabilir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgisinin olmaması ya da çok sınırlı olmasının eğitim ortamı ve etkinliklerde değişiklikler yapmamasına neden olduğu düşünülmektedir. Türkiye'deki devlet okullarına devam eden Suriyeli çocukların tek dil ve tek kültürün ön plana çıkartılarak hazırlandığı programlarla eğitim aldıkları görülmüştür (Çelik ve İçduygu, 2019). Karslı-Çalamak ve Kılınç (2021) araştırmalarında bazı öğretmenlerin Suriyeli çocukların entegre edilebilmesinin tek yolunu asimile olmaları olarak açıklayarak, Türk çocukların eğitim ihtiyaçlarını önceliklendirdiği ve sınıfındaki Suriyeli çocukların herhangi bir düzenlemeye ihtiyaç duymamasını beklediğini ortaya çıkarmışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin yetersizliklerinin en temel sebebinin hem mesleki hem kişisel gelişimlerini destekleyecek bir eğitim almamış olmaları olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yaşayabileceği yetersizlik hissinin sınıflarına farklı kültürden gelen bir çocuğun kaydıyla başladığı görülmektedir. Bir okul öncesi öğretmeninin sınıfa girmeden önce tüm çocuklarla ilgili temel bilgilere sahip olması çocuklarla kuracağı iletişimden sınıf içinde gerekli düzenlemelerin yapılmasına kadarki sürecin ilk ve en önemli basamağıdır. Ancak bu araştırmada öğretmenlerin sınıf listelerini genellikle okulun ilk günü gördüğü fark edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin gerekli hazırlıkları yapamamasından kaynaklanan bir yetersizlik duygusu hissedebileceğini düşündürmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin farklı kültürden gelen çocuklara yönelik tutumları incelendiğinde alan yazındaki çalışmalarda da bu araştırmanın bulgularıyla benzer sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Akcaoğlu, 2017; Bulut ve Sarıçam, 2016; Çapçı ve Durmuşoğlu, 2022; Taştekin vd., 2016; Toprak, 2008; Yaşar- Ekici, 2017). Öğretmenlerin önyargı karşıtı eğitimle ilgili ihtiyaçlarını gerekçelendirirken kendi önyargılı davranış ve düşüncelerinin ötesine geçmeleri gerektiğini vurguladıkları görülmüştür (Banko-Bal ve Akman,2024). Bu araştırmada ise öğretmenler genellikle önyargılı ya da ırkçı tutumlar sergilemediklerini aksine bu çocuklara karşı daha olumlu yaklaştıklarını ifade etmiştir. Ancak karşılaştıkları öğretmenlerle ilgili görüşlerini ifade ederken ne yazık ki olumsuz tutumları olan öğretmenlerin sayısının oldukça çok olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğretmen tutumlarına yönelik yapılan akademik çalışmaların sıklıkla nicel araştırmalar olduğu ve ölçeklerden faydalanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin ölçekleri doldururken yeterince açık sözlü ve içten olmamalarının araştırma sonuçlarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Kişilerin başkaları tarafından değerlendirilirken kendisini olduğundan daha iyi gösterme çabası sosyal beğenirlik olarak tanımlanmaktadır (Kell, 2009). Katılımcıların sosyal olarak onaylanan durum ve tutumları ifade etmeye meyilli olabileceği göz önünde bulundurulmaktadır. Ayrıca araştırmalara katılmaya gönüllü olan öğretmenler,

akademik çalışmaların okul öncesi eğitime ışık tutacağının farkında oldukları için kendisini ve alanı geliştirmeye istekli, mesleki motivasyonu yüksek öğretmenler olabilir. Yapılan araştırmalardaki sonuçlarla bu sonuçlar arasındaki tutarsızlıklar ise birkaç şekilde açıklanabilir. İnsanlar kendi önyargılarının çoğunlukla farkında olmayabilirler. Bu durum yapılan araştırma sonuçlarına da yansıtılmış olabilir. Alvarez Valdivia ve Gonzales Montoto (2018) ve DeJaeghere ve Cao (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kendi kültürel duyarlılık seviyelerini abartılı anlatmaya meyilli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu araştırmanın bulgularını incelediğimizde öğretmenlerin meslektaşlarının şahit oldukları tutum ya da söylemlerinin olumsuz olduğunu ifade etmeleri önemli bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin sınıfında Suriyeli çocuk varken yaşadığı sorunlar arasında dil bariyeri öne çıkmaktadır. Bu bulgu birçok araştırmada da ortaya çıkmış, öğretmenlerin çocuğun konuştuğu dili bilmediği zaman çocuklarla ve ailelerle iletişim kurmak konusunda oldukça zorlandıkları ifade edilmiştir (Düzen ve Memduhoğlu, 2023; Hoş, 2019; Olsson, 2022). Çocukla iletişim erken çocukluk eğitiminde oldukça önemlidir. Öğretmenlerin çocuğun konuştuğu dili bilmesi öğretmene çocuğu tanıma, olumlu ilişkiler kurabilme ve çocuğun ifadelerinin sınıfa yansıtılması konusunda oldukça fayda sağlamaktadır. Dil bariyeri sorunu kapsamında öğretmenlerin Suriyeli çocuklarla iletişiminin genellikle sınırlı olduğu ve öğretmenlere tercüman ya da o kültüre ait temel dil becerileri edinmeleri için dil desteği verilmesinin gerekli olduğu şeklinde yordanabilir. Bir diğer önemli bulgu ise ailelerin Türk Eğitim Sistemi'ne çocuklarının dahil olmasını istememesi ve özellikle kız çocuklarının sıklıkla devamsızlık yaptıkları göze çarpmaktadır. Bunun nedeninin ülkemizde yaşayan Suriyelilerin entegrasyonunun tamamlanmamış olmasından kaynaklandığı şeklinde düşünülebilir. Okullarda verilen eğitimin içeriğini, niteliğini, kuralları ve bilhassa bu kuralların nedenlerini Suriyeli ailelerin pek bilmediği düşünülmektedir. Bir yandan da öğretmenlerin belirttiği sorunların bir kısmının aslında azınlık bir grubun kendi kültürlerini, gelenek ve göreneklerini devam ettirmek istemesi olarak da düşünülebilir. Düzen ve Dinçer (2021) Türkiye'nin kültürel çeşitliliği yüksek bir ülke olduğunu, bunun sonucu olarak da bazı grupların kendi dillerini kullanarak kendi kültürlerini yaşamakta olduklarını ifade etmektedir. Azınlık grupların kendi dil ve kültürüne değer verilen bir sosyal ortam oluşturulmasının en önemli katkısının, ailenin çocuğun gelişim ve öğrenmesinde etkili bir rol oynamasını desteklemek olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik ihtiyaçları incelendiğinde dil öğrenme ihtiyacının dışında öğretmenlerin farklı ihtiyaçları da olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ifade ettiği eğitim, materyal ve sosyal destek ihtiyacını aslında tam anlamıyla uygulanabilecek nitelikli bir çokkültürlü eğitimle karşılamak mümkündür. Banks (2013) çokkültürlü eğitimin sadece farklılıkları olan çocukları ya da öğretmenleri değil, tüm okul sistemini kapsadığını savunmaktadır. Öğretmenlerin farklılıkları bir çeşitlilik olarak kabul etmesi ve saygı duyması, tüm okul personelinin bu yaklaşımı benimsemesi, sınıflarda kullanılan materyallerin çocukların farklılıklarını temsil etmesi beklenmektedir. Aynı zamanda tüm bu süreçlerde kapsayıcı olmanın yeterli olmadığı, önyargıların ortadan kaldırılması için önleyici bir müdahale olması gerektiği savunulmaktadır (Apaydın Demirci ve Yıldız Bıçakçı, 2023). Öğretmenlerin ihtiyaçlarından dikkat çeken bir tema da öğretmenlerin deneyim eksikliğidir. Kültürel farklılığı olan sınıflarda eğitim yapmamış ya da bu çocuklara yönelik uyarlamalar yapamamış öğretmenlerin, çokkültürlü eğitimi tam anlamıyla uygulayabilmesini beklemek gerçekçi olmayabilir. Öğretmenlerin deneyim kazandıkça, çocuklarla iletişim kurabilmek, çocukların kültürünün de dikkate alınarak etkinlik planlayabilmek ya da gerekli uyarlamaları yapabilmek için bu sınıflarda kendi bilgi ve becerilerini gözden geçirerek yöntem ve stratejilerini keşfetmesi öğretmenlere, çocuklara ve ailelere fayda sağlamaktadır. Kılınç, Farrand, Chapman, Kelley, Millinger ve Adams (2017) araştırmalarının bir sonucu olarak farklılığı olan çocukların yaşantılarını yakından bilen ve takip eden öğretmenlerin bu çocukların ihtiyaçlarına yönelik materyaller hazırladığı ve öğretim stratejilerini çeşitlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin deneyim ihtiyaçlarının görmezden gelinmeyecek kadar ciddi bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin farklı fiziksel ortamlarda, farklı yaş gruplarıyla, farklı özellikleri olan çocukların olduğu sınıf ve bölgelerde çalışması ve bu deneyim çeşitliliğini edinmesinin mesleki gelişim adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmalarına yönelik mevcut durumları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenler Suriyeli ailelerle iletişim kuramadıkları için aile katılımı çalışmalarında destek alamadıklarını ifade etmektedirler. Bu sonuçları destekleyen araştırmalar ailelerin aile katılımı çalışmalarına katılamamalarının gerekçesi olarak esnek olmayan çalışma saatleri, okul ortamında kendisini rahat hissetmeme, ailelerin çocuk gelişimine ve çocuklarına sağlamaları gereken akademik ve sosyal becerilere yönelik bakış açılarındaki farklılıkları ele almışlardır (Epstein vd., 2019; Henderson ve Mapp, 2002). Aynı zamanda ailelerin çok isteseler de planlanan toplantılara ya da etkinliklere sadece baskın dilin konuşulması nedeniyle de katılmakta zorlandıkları savunulmaktadır (Rhodes, 2023). Ancak öğretmen ve ailenin ortaklığı çocukların bireysel özellikleri ve ihtiyaçlarını anlama, kültürlerini tanıma, çocuğun aktif katılımını sağlama gibi birçok önemli konuda öğretmene en çok yol gösteren etkendir. Son yıllarda alan yazında vurgulanan aile bağlılığı terimi de aile katılımı ve eğitimi çalışmalarının daha etkili olması için öneriler sunmaktadır. Demircan (2018) eğitimde aile bağlılığının ailelerin çocukların gelişim ve öğrenmesinde aktif rol alan bireyler olduklarını anlamasını ve bunu gönüllü bir şekilde yapmalarına desteklediğini açıklamaktadır. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin ve idarecilerin, ailelerin okulun eğitim süreçlerine katılımını ciddiye alarak, aileyi karar alma mekanizmasında bir paydaş olarak kabul etmesinin

etkili aile katılımı çalışmalarını destekleyeceği düşünülmektedir.

Son olarak önemli bir bulgu olan, okul yöneticilerinin okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili mevcut durumu ve ihtiyaçlarına yönelik görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin genellikle öğretmenlerin uygulamalarında Suriyeli çocuklara yönelik herhangi bir düzenleme ya da uyarlama yapmadıklarını ifade ederken, verilen bazı uyarlama örneklerinin yetersizliğine odaklanmadıkları ve öğretmenlerin etkinliklerde yapması gereken uyarlama konusundaki bilgi ve eğitim ihtiyacı olduğunu bile dile getiremedikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimi mezunu olması öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve desteklenmesi gereken alanları tespit edebilmeleri açısından bir avantaj olduğu düşünülmektedir. Ancak ne yazık ki çokkültürlü eğitim uygulamalarıyla ilgili yöneticilerin konu ile ilgili bilgi eksikliği olduğu görülmekte ve eğitim ihtiyacı gözler önüne serilmektedir.

Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik yeterli düzeyde eğitim almadıkları, kendilerini bu konuda yetersiz hissettikleri, kültürel farklılığı olan çocuklar için herhangi bir düzenleme ya da uyarlama yapamadıkları, olumsuz öğretmen tutumlarıyla sıklıkla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar arasında dil bariyeri önemli bir sorun olarak yer almaktadır. Kültürel farklılıkların neden olduğu düşünce ve davranışların olması ve okul kayıt sisteminin okul yöneticilerinin keyfi uygulamaları nedeniyle erken çocukluk eğitiminin yeterince işlevsel bir şekilde uygulanamadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, Suriyeli çocukların ve ailelerinin dil öğrenme ihtiyacıyla birlikte kendilerinin ve okul personelinin de çokkültürlü eğitime yönelik bilgi ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflarda yeterli donanımının olmaması, gerekli materyalleri temin etmekte zorlanmalarının kendi uygulamalarını sekteye uğrattığı görülmektedir. Öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda eğitim verme konusundaki deneyim eksikliklerinin de uygulamalarını olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularında dil bariyerinin sıklıkla vurgulandığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin Suriyeli çocuklarla ve aileleriyle dil engelini aşmak için kolaylıkla kullanabileceği stratejiler vardır. Varghese ve Stritikus (2010) görsel materyaller kullanmak, akran desteğinden faydalanarak farklı dil seviyelerine sahip olan çocukların birbirlerine destek olmasını sağlamak, basitleştirilmiş cümlelerle konuşmak, anadilin kullanımını desteklemek ve çeviri uygulamaları gibi dijital araçları kullanmanın öğretmenlerin dil öğrenmeyi desteklen bir çevre oluşturmasında önemli katkıları olduğunu söylemiştir.

Aile katılımı çalışmalarında öğretmenlerin bu çalışmaları planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleriyle ilgili mevcut durum ve ihtiyaçları tespit edilememiş olup, Suriyeli ailelere yönelik aile katılım çalışmalarını aile ile iletişim kurma noktasında büyük sorunlar yaşadıkları için uygulayamadıkları görülmüştür.

Okul yöneticilerinin ise okul öncesi öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik mevcut durumlarını açıklarken öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ihtiyaçlarını belirleyebilecek ve destekleyebilecek bilgi düzeyinde olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Yapılan birçok araştırmada öğretmenlere verilen çokkültürlü eğitime yönelik mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenlerin tutumları, inançları, farkındalıkları ve uygulamalarında olumlu değişiklikler olduğunu göstermektedir (Affolter, 2017; Bennett, 2012; Ebersole vd., 2016; Haddix, 2018; Kidd vd., 2008; Symeou ve Karagiorgi, 2018). Uluslararası alan yazında bu konu kapsamında öğretmenlerin mesleki eğitimle çokkültürlü eğitime ilişkin yeterliliklerinin güçlendirildiği, ülkemizde de bu yönde yapılacak nitelikli ve sürdürülebilir mesleki eğitimle ilgili çalışmaların arttırılarak öğretmenlerin donanımlı hale getirilmesinin gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir. Öğretmenler meslekleri itibariyle göz önünde olan ve toplum için rol model olması gereken bireyler oldukları için sadece sınıfındaki çocuklarla değil, etkileşimde bulunduğu tüm bireylerle ön yargısız iletişim kurmalı, dil, din, etnik köken, inanç, cinsel yönelim, özel gereksinim gibi birçok farklılığı kucaklayıcı bir yaklaşım sergilemelidirler.

Tüm bu sonuçlara dayanarak öğretmenlere yönelik, araştırmacılara yönelik ve politika yapıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

### *Öğretmene Yönelik*

Öğretmenler;

- Çokkültürlü eğitime yönelik farkındalıkları geliştirilerek bu bağlamdaki ihtiyaçlarına (uyarlamalar, çocuğun aktif katılımını sağlama stratejileri, dil bariyerini aşma teknikleri vb.) yönelik uygulamalı çalışmaların olduğu eğitimler alabilir,
- Farklı kültürden gelen çocuklara ulaşabilmek için çeşitli öğrenme-öğretme yöntem, teknik ve materyallerden (örnek olayların/filmlerin kullanılması internet temelli araçlar, sessiz kitaplar vb.) faydalanabilir.

### *Araştırmacılara Yönelik*

Araştırmacılar;

- Araştırmada Türk ve Suriyeli ailelerin ihtiyaçları, okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri ve çocuklarının katılımıyla ilgili görüşleri de alınmak istenerek araştırma planlanmıştır. Ancak Suriyeli ailelerle yapılan görüşmelerde eleştirel katkı getirememeleri, araştırmacıya güvenme noktasında endişeli oldukları görüldüğü için araştırmanın ebeveyn görüşleriyle ilgili olan kısmı çıkartılmıştır. İleride yapılacak olan çalışmalarda ailelerin çokkültürlü eğitimle ilgili okul öncesi öğretmenleriyle yaşadıkları deneyimler ve ihtiyaçlarının uzun süreli ve güvene dayalı bir ilişki kurularak araştırılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin bilgi, tutum ve uygulamalarını değiştirmelerini destekleyecek müdahale programları hazırlanabilir.

### *Politika Yapıcılara Yönelik*

- Mültecilerin eğitiminde yaşanan dil bariyerinin aşılmasına yönelik öğretmenleri ve aileleri kapsayan sistemli bir eylem planı uygulanabilir,
- Hizmet içi eğitimlerle çokkültürlü eğitim verilebilir ve bu eğitim sadece öğretmenleri değil tüm okul personelini kapsayacak şekilde düzenlenebilir.

## Extended Abstract


### *Introduction*

This study examines the current status, practical experiences, and professional needs of preschool teachers regarding multicultural education. Multicultural education is an inclusive approach aimed at providing equal educational opportunities for all children, promoting the acceptance of differences, and enabling individuals to realize their potential. This educational model seeks to minimize discrimination and foster the development of empathy and critical thinking skills (Banks, 2013; Tiedt & Tiedt, 1995). Research has shown that while teachers generally hold positive attitudes toward multicultural education, they face significant challenges in its implementation (Akçaoğlu, 2017; Taştekin et al., 2016). Studies, particularly those focusing on migrant children, indicate that teachers struggle with the inadequacy of educational materials and the inability of teaching strategies to meet the needs of migrant children (Erdem, 2017). Additionally, preschool teachers face challenges in planning multicultural activities and supporting family involvement. This study investigates the current status and needs of teachers and administrators in preschool institutions with Syrian children.

### *Method*

In this study, a qualitative research method, specifically the case study design, was used. The participants of the study were preschool teachers and administrators working with Syrian children. The sample was selected through purposive sampling, and a total of five teachers participated in focus group interviews, while six teachers and three administrators took part in individual interviews. During the data collection process, a demographic information form and semi-structured interview forms were used, and the interviews were conducted online due to the COVID-19 pandemic. The collected data were analysed using descriptive and content analysis methods with the MAXQDA2020 program. A high reliability rate of 95.4% was achieved during the coding process, and categories and themes were analysed in detail.

### *Results*

A majority of the participants reported that they had not received any specific training on multicultural education, though they had participated in in-service training programs like inclusive education. Teachers identified language barriers as the most significant issue, emphasizing that this problem negatively impacted the educational process. Moreover, some teachers stated that they tried to improve themselves by learning from their colleagues' experiences or conducting individual research. Participants reported generally positive attitudes toward children from different cultural backgrounds but observed that prejudiced and discriminatory attitudes were prevalent among some of their colleagues. Regarding classroom arrangements, most teachers did not make special adaptations, although a few made limited modifications to classroom materials or activities. It was noted that teachers faced challenges in implementing multicultural education due to issues such as language barriers and a lack of appropriate materials. The findings of the research revealed that teachers had needs related to knowledge, experience, material support, and language education in the context of multicultural education. Furthermore, the importance of raising awareness about multicultural education among both teachers and Turkish families, particularly in the communication and integration processes with Syrian students, was highlighted.

### *Discussion*

This study discussed the insufficient knowledge and experience of preschool teachers regarding multicultural education. Teachers were found to struggle in developing effective teaching practices for children from diverse cultural backgrounds. When Syrian children were present in their classrooms, teachers did not make necessary adjustments to their educational practices or classroom arrangements. The language barrier, which hindered teachers' ability to communicate with children and their families, was emphasized as a major issue.

Although teachers generally had positive attitudes toward multicultural education, some were found to exhibit prejudiced behaviours. Participants noted that colleagues who did not internalize multicultural education often had negative attitudes, which affected the learning environment. The integration of Syrian families into the Turkish educational system was also found to be a challenge, and the limited involvement of families in the education process was identified as another significant issue. The teachers' need for more training in areas such as language acquisition, material support, and cultural awareness was evident.

### *Pedagogical Implications*

Based on these findings, the study provides several recommendations for teachers, researchers, and policymakers. Recommendations for teachers emphasize the importance of awareness training and practical workshops on multicultural education. Teachers should recognize their own cultural biases and respect differences among students. Additionally, it is essential for teachers to establish clear expectations and communicate effectively with families, particularly in facilitating the integration of Syrian families into the educational process.

For researchers, the study recommends conducting mixed-methods research to explore teachers' needs,

attitudes, and practices in multicultural education. Researchers should also design culturally and linguistically sensitive professional development programs for teachers. Furthermore, providing mentorship opportunities for teachers to improve their practices in multicultural education is essential for promoting positive changes in the classroom.

Policy makers are encouraged to integrate content related to multicultural education into national preschool curricula. Standards for multicultural education should be established for the teaching profession, and accountability should be made a policy requirement. Furthermore, teachers should be provided with opportunities for mentorship, and support for the integration of Syrian families should be strengthened. A systematic action plan to address language barriers in schools should be developed and implemented. To enhance the quality of preschool education, the student-teacher ratio should be reduced, and the number of children with diverse needs in each classroom should be regulated and monitored by the Ministry of Education. Moreover, teachers should be provided with the necessary tools and resources to create a conducive learning environment that supports multicultural education.

## Etik Kurul İzni

Bu araştırma için veri toplama sürecine geçilmeden önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli etik izinler 28.12.2020 tarih ve E-35853172-600-00001376867 sayılı kararla alınmıştır.

## Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

## Kaynaklar


Affolter, E. A. (2017). " *Staying Woke" on Educational Equity through Culturally Responsive Teaching*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Washington.

Akçaoğlu, M. Ö. (2017). Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Alvarez Valdivia, I. M., & González Montoto, I. (2018). Teachers' intercultural competence: A requirement or an option in a culturally diverse classroom?. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(5), 510-526.

Apaydın Demirci, Z. & Yıldız Bıçakçı, M. (2023) Okul öncesi eğitimde çokküğltürlü eğitim politikaları (Ed: İmray Nur, Mustafa Kale ve Artin Göncü) Çokkültürlülük ve Okul Öncesi Eğitim. Vizetek yayınları.

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları.* Nobel Akademik Yayıncılık.

Banko-Bal, Ç. & Akman, B. (2024). The impacts of culture and diversity considering anti-bias education: preschool teachers' views and needs. *International Journal of Early Years Education*, (2-19). https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2414995

Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (1.Baskı). (H. Aydın, çev.). Anı Yayıncılık.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives.* (7.Baskı). John Wiley & Sons.

Bennett, S. V. (2012). Effective facets of a field experience that contributed to eight preservice teachers' developing understandings about culturally responsive teaching. *Urban Education, 48*, 380-419. https://doi.org/10.1177/0042085912452155.

Bulut, M., ve Sarıçam, H. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 295-322.

Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(34), 27-40.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed method research*. (3.Baskı). Sage Publication.

Çelik, Ç., & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*, *57*(2), 253-267.

Çapçı, S. & Durmuşoğlu, M. C. (2022). Investigating preschool teachers' perceptions of multicultural competence. *Eğitim Ve Bilim*, (211), 27-45.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(1), 95-107.

DeJaeghere, J. G., & Cao, Y. (2009). Developing US teachers' intercultural competence: Does professional development matter?. *International Journal of Intercultural Relations*, *33*(5), 437-447.

Demircan, H. Ö. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Sistemini Genişletmek: Aile "Bağlılığı, Ortaklığı, Katılımı ve Eğitimi. *İlköğretim Online*, *17*(4), 1-19. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.507008

Düzen, N., & Dinçer, F. Ç. (2021). Ana Dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(32), 572-599.

Düzen, N., & Memduhoğlu, H. B. (2023). İki dilli çocukların yaşadığı bölgelerde çalışan ilkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve buna dair çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim, 37*(1), 65-87. https://doi.org/10.33308/26674874.2023371530.

Ebersole, M., Kanahele-Mossman, H., & Kawakami, A. (2016). Culturally responsive teaching: Examining teachers' understandings and perspectives. *Journal of Education and Training Studies*, *4,* 97-104. https://doi.org/10.11114/jets.v4i2.1136.

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

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Voorhis, F. L. V., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J.

(2019). School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Corwin Press.

Fansa, M. (2021). Kimim Ben? Göçmen, Sığınmacı, Mülteci, Yabancı, Vatansız ve Geçici Koruma: Türkiye'deki Suriyeliler. *Antakiyat, 4*(2), 289-306

Frankel, J. R., Wallen N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* (8. Baskı). McGraw-Hill.

Haddix, M. (2008). Beyond sociolinguistics: Towards a critical approach to cultural and linguistic diversity in teacher education. *Language and Education*, *22*, 254-270. https://doi.org/10.1080/09500780802152648.

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement: Annual synthesis 2002*. Southwest Educational Development Laboratory.

Hoş, Gülsüm. 2019. "Farklı Kültürel Altyapıdan Gelen Ailelerle Çalışmada Okul Öncesi Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Kullandıkları Çözüm Yolları. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(14), 94–116.

Kardeş, S. & Akman, B. (2022). Problems encountered in the education of refugees in Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9*(1), 153-164. https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.641

Karslı-Çalamak, E., & Kılınç, S. (2021). Becoming the teacher of a refugee child: Teachers' evolving experiences in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(2), 259-282.

Kell, H. J. (2009). Approval motivation and situational judgment tests: the role of personality and implicit trait policies. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Rice University.

Kidd, J. K., Sanchez, S. Y., & Thorp, E. K. (2008). Defining moments: Developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 24*, 316-329. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.003.

Kılınç, S., Farrand, K., Chapman, K., Kelley, M., Millinger, J., & Adams, K. (2017). Expanding opportunities to learn to support inclusive education through drama-enhanced literacy practices. *British Journal of Special Education*, *44*(4), 431-447. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12186

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage Publications.

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

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* (2. Baskı). Sage Publications.

Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education.* (3. Baskı). Longman.

Olsson, Å. (2022). Multicultural preschools in Sweden: Principals' views on challenges and opportunities. *World Studies in Education*, *23*(1), 59-76.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* (3.Baskı). Sage Publications.

Polat, S. (2011). The attitudes of school directors to the multicultural education in Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 2*(2), 385-393.

Rhodes, A. (2023). Parent-school engagement: bridging cultural differences and communication practices. [Unpublished Doctoral Thesis]. Southern Nazarene University.

Stritikus, T. T., & Varghese, M. M. (2010). Language diversity and schooling. *Multicultural education: Issues and perspectives*, 285-309.

Symeou, L., & Karagiorgi, Y. (2018). Culturally aware but not yet ready to teach the "others". Reflections on a Roma education teacher training programme. *Journal for Multicultural Education, 12*, 314-329. https://doi.org/10.1108/JME-02-2017-0012.

Taştekin, E., Yükçü, Ş. B., İzoğlu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I., & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 1-20.

Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International journal of inclusive education*, *16*(1), 39-56.

Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (2010). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*. (8. Baskı). Allyn and Bacon.

Yaşar-Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zeka düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(5), 1941-1956.

Yaylacı, F. G., Serpil, H., & Yaylacı, A. F. (2017). Paydaşların gözünden mülteci ve sığınmacılarda eğitim: Eskişehir örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 11*(22), 101-117.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (12.Baskı). Seçkin Yayınları.